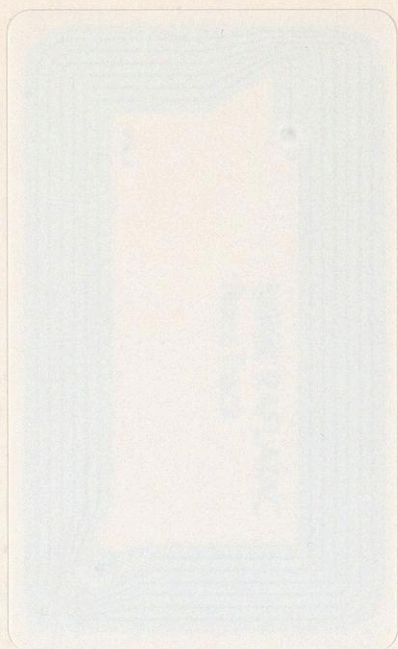
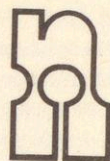




N11< 50035085 021

UB Tübingen

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)



Herausgegeben von Peter Biehl, Christoph Bizer,
Hans-Günter Heimbrock und Folkert Ruckers

Band 1
1984

Neukirchener

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)

Herausgegeben von Peter Biehl, Christoph Bizer,
Hans-Günter Heimbrock und Folkert Rickers

1.1	Marie Velt	
	Alltagsführungen (1981/1982)	
1.2	Peter Biehl	
	Symbol und Metapher: Auf dem Wege zu einer religionspädagogisch angewandten Phänomenologischen Sprache	39
2	Artikel	
2.1	Hans-Günter Heimbrock	
	Entwicklung und Erziehung: Zum Heranwachsenden der pädagogischen Religionspädagogik	67
2.2	Hubertus Halbes	
	Was heißt »Symbol«?	86
2.3	Joachim Scharfenberg	
	Meditation als Lebens- und Lernhilfe	95
2.4	Eckart Lietz	
	Der Ernst der Arbeit: Überlegungen zur gegenwärtigen Lage der Jugend	106
2.5	Folkert Rickers	
	Religionslehre im Religionsunterricht: Ein Literatur- bericht	120
2.6	Christoph Bizer	
	Facetten der Debatte zum Religionsunterricht	137
2.7a	Hans Sturmann	
	Das Luther-Jubiläum 1983: Zum Zusammenhang von Ge- schichte und Öffentlichkeit	149

© 1985

Neukirchener Verlag des Erziehungsvereins GmbH,

Neukirchen-Vluyn

Alle Rechte vorbehalten

Umschlaggestaltung: Kurt Wolff, Düsseldorf-Kaiserswerth

Gesamtherstellung: Breklumer Druckerei Manfred Siegel

Printed in Germany

ISBN 3-7887-0772-0

ISSN 0178-3629

Cip-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Jahrbuch der Religionspädagogik: (JRP).

- Neukirchen-Vluyn: Neukirchener

ISSN 0178-3629

Erscheint jährl. - Aufnahme nach Bd. 1. 1984 (1985)

Bd. 1. 1984 (1985) -

NE: JRP



2

2A 6517 - 1

Band 1
1984

Neukirchener

Inhalt

1 Grundsatzbeiträge

- | | | |
|-----|---|----|
| 1.1 | Marie Veit
Alltagserfahrungen von Jugendlichen, theologisch interpretiert | 3 |
| 1.2 | Peter Biehler
Symbol und Metapher. Auf dem Wege zu einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache | 29 |

2 Artikel

- | | | |
|------|--|-----|
| 2.1 | Hans-Günter Heimbrock
Entwicklung und Erziehung. Zum Forschungsstand der pädagogischen Religionspsychologie | 67 |
| 2.2 | Hubertus Halbfas
Was heißt »Symboldidaktik«? | 86 |
| 2.3 | Joachim Scharfenberg
Meditation als Lebens- und Lernhilfe | 95 |
| 2.4 | Eckart Liebau
Der Ernst des Spiels. Überlegungen zur gegenwärtigen Lage der Jugend | 106 |
| 2.5 | Folkert Rickers
Friedenserziehung im Religionsunterricht. Ein Literaturbericht | 120 |
| 2.6 | Christoph Bizer
Facetten der Diskussion zum Konfirmandenunterricht | 137 |
| 2.7a | Hans Süssmuth
Das Luther-Jubiläum 1983. Zum Zusammenhang von Geschichte und Öffentlichkeit | 148 |

2.7b	Folkert Rickers Kirche und Öffentlichkeit im Lutherjahr 1983	160
2.8	Hans Stock Ein religionspädagogischer Nachtrag zum Bultmann-Ge- denkjahr. Erinnerung an einen vergessenen Text	165

3 Berichte

3.1	Horst Gloy Zur Situation des Religionsunterrichts in der Großstadt Ham- burg	177
3.2	Ottokar Basse Religionsunterricht in Baden-Württemberg	184
3.3	Dieter Stoodt Fundamentalismus versus Modernismus im Jahre 1982. Be- obachtungen zum Verhältnis von Religion und Öffentlichkeit in den USA	191
3.4	Karin Kürten Evangelische Religionslehrer. Bericht über eine empirische Untersuchung	205

4 Rezensionen

4.1	Joachim Scharfenberg Symboldidaktik zwischen Tradition und Situation. Gedanken zu: Hubertus Halbfas, Das dritte Auge, Düsseldorf 1982; Yorick Spiegel, Glaube wie er lebt und lebt, Bd. I-III, Mün- chen 1984	211
4.2	Paul Roest In kritischer Solidarität. Anlässlich des Buches »Kritische Godsdienstdidaktik« von Johannes A. van der Ven, Kampen 1982	216
4.3	Manfred Josuttis »Glauben heißt lernen«. Besprechung von Hans-Jürgen Fraas, Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik reli- giöser Lernprozesse, Göttingen 1983	223

5 Dokumentation

5.1 Folkert Rickers	
Religionspädagogische Bibliographie 1983 für den deutschen Sprachraum	235
5.2 Folkert Rickers	
Religionspädagogische Dissertationen und Habilitationen 1983 im deutschen Sprachraum	286
Register der Namen	288

Grundsatzbeiträge

1 Ausgangspunkt und Methode dieser Untersuchung

1.1 Die theologische Kompetenz der Gemeinde

»Theologie«, »Theologate« – das sind in unserem Kulturkreis Begriffe, denen notwendig Abstraktheit, Schwierigkeit assoziiert wird – eine Sache für Spezialisten, fast eine Art Gelehrtenwissenschaft, weit entfernt von den Erhebungen des Durchschnittsmenschen; ein wenig verdächtig auch in ihren Behauptungen, weil sie nicht nachprüfbar; Begriffe, die andererseits einen Autoritätsanspruch signalisieren, dass man sich zwar zu entziehen gedenkt, natürlich, den man aber nicht groß bestreitet, lieber auf sich beruhen läßt. Eine Sache für »die da oben«, oder besser für »wir« »da oben«. Immer wieder berichten Studenten, daß sie groß angespannt, befrachtet bis endlich gefragt werden: »Theologie studierst du?« Diese Situation ist ein Teilbild der Zeiten, in denen die offizielle Kirche allseitige Macht über die Menschen besaß, aufs engste verbunden mit der Herrschaft. Die Zeiten sind bis auf heute, vorbei. Doch auch in ihnen galt, daß die autoritative Lehre »von oben«, der zu widersprechen mortalis war, während die große Theologie »unten« immer wurde auch an der »Basis« gelehrt, geglaubt, Theologie gelebt; und sie war keineswegs immer identisch (etwa nur in »vereinfachter« Form) mit dem, was »oben« gelehrt wurde. Die Gemeinde, die ganz gewöhnlichen Kirchensmitglieder, hatten und haben ihre eigene theologische Kompetenz, auch wenn diese nur gelegentlich zu offenen Aufbrüchen »von unten« führte. Zu solchen Aufbrüchen (Reform- und Protestbewegungen vom frühen Mittelalter bis zur Reformation und frühen Protestantismus und bis zur Bewegung der Heiligenbrüder heute), gehörte meist ein Pionier, der von »ein wenig oberhalb« der Gemeinde kam, einem einzelnen Mönch, einer Priestergruppe, einem einzelnen Theologieprofessor, der dem, was »unten« gelehrt, erfahren, erlitten, vernommen wurde, nahe genug stand¹, um es zu korrigieren und ins Licht des Evangeliums (nicht der herrschenden Theologie!) neu zu bedenken – und mit einem Schlag wurde deutlich, was »unten« wirk-

¹ Die Ambrosianer des Mittelalters!

Marie Veit

Alltagserfahrungen von Jugendlichen, theologisch interpretiert

1 Ausgangspunkt und Methode dieser Untersuchung

1.1 Die theologische Kompetenz der Gemeinde

»Theologie«, »theologisch« – das sind in unserem Kulturkreis Begriffe, denen einerseits Abstraktheit, Schwierigkeit assoziiert wird – eine Sache für Spezialisten, fast eine Art Geheimwissenschaft, weit entfernt von den Erfahrungen des Durchschnittsmenschen; ein wenig verdächtig auch in ihren Behauptungen, weil ja nicht nachprüfbar; Begriffe, die andererseits einen Autoritätsanspruch signalisieren, dem man sich zwar zu entziehen gedenkt, natürlich, den man aber nicht groß bestreitet, lieber auf sich beruhen läßt. Eine Sache für »die da oben«, oder besser: für *einige* »da oben«. Immer wieder berichten Studenten, daß sie groß angeschaut, befremdet bis amüsiert gefragt werden: »Theologie studierst du??«

Diese Situation ist ein Erbe der Zeiten, in denen die offizielle Kirche allerdings Macht über die Menschen besaß, aufs engste verbunden mit der Staatsmacht. Die Zeiten sind, bis auf Reste, vorbei. Doch auch in ihnen galt, daß die autoritative Lehre »von oben«, der zu widersprechen nicht ratsam war, niemals die *ganze* Theologie darstellte. Immer wurde auch an der »Basis« gedacht, geglaubt, Theologie gelebt; und sie war keineswegs immer identisch (etwa nur in »vereinfachter« Form) mit dem, was »oben« gelehrt wurde. Die Gemeinde, die ganz gewöhnlichen Kirchenmitglieder, hatten und haben ihre eigene theologische Kompetenz, auch wenn diese nur gelegentlich zu neuen Aufbrüchen »von unten« führte. Zu solchen Aufbrüchen (Reform- und Protestbewegungen vom frühen Mönchtum bis zu Reformation und frühem Pietismus und bis zur Bewegung der Basisgemeinden heute) gehörte meist ein Funke, der von »ein wenig oberhalb« der Gemeinde kam, einem einzelnen Mönch, einer Priestergruppe, einem einzelnen Theologieprofessor, der dem, was »unten« gedacht, erfahren, erlitten, vermutet wurde, nahe genug stand¹, um es zu formulieren und im Licht des Evangeliums (nicht der herrschenden Theologie!) neu zu bedenken – und mit einem Schlage wurde deutlich, was »unten« wirk-

1 Die Ambivalenz des Mittelstandes!

lich lebte. Es brachte und bringt dann, auch trotz oft schlimmster Unterdrückung, die ganze Kirche voran.

Aber auch abgesehen von diesen besonderen Zeiten ist die Gemeinde, d.h. die ganz gewöhnlichen Kirchenmitglieder, *immer* das eigentliche »Subjekt der Theologie«. Was »unten« geglaubt wird, das wird wirklich geglaubt und macht die Wirkung des Christentums in der Welt aus. Nur neue Erfahrungen, die »unten« gemacht werden, erneuern das Christentum wirklich. Jugend gehört zu denen »unten«. Wir haben Anlaß, uns mit der Theologie zu beschäftigen, die ihre alltäglichen Erfahrungen sie lehren.

1.2 Zur Methode

Es wird in diesem Beitrag keine empirische Untersuchung vorgelegt; vielmehr werden Erfahrungen beschrieben, die die Vf. für symptomatisch hält. Doch sei aus diesem Anlaß ein kurzes Wort über Empirie im religionspädagogischen Raum gesagt: Sie ist einerseits dringend notwendig, um sowohl die allgemein-sterile Rede von »dem Menschen«, der »letztlich immer derselbe« sei (die sich der Theologe endlich verboten sein lassen muß), zu überwinden als auch die unausweichliche Begrenztheit von Einzelerfahrungen zu überschreiten. Andererseits: Wie kommen theologisch und religionspädagogisch sinnvolle *Fragestellungen* für empirische Untersuchungen zustande? Hier muß etwas theologisch auffällig geworden sein, für symptomatisch gehalten werden, damit Empirie überprüfend tätig werden kann. Einen anderen Weg, so scheint mir, gibt es nicht.

Und so nimmt denn diese Arbeit Äußerungen Jugendlicher, beobachtete Begebenheiten oder auf solchen beruhende Literatur zum Anlaß, um von ihnen aus in das Erfahrungsfeld vorzustoßen, das bedacht werden soll. Zur Interpretation werden nicht *nur* theologische Erwägungen angestellt, sondern auch und meist vorweg human- und gesellschaftswissenschaftliche Analysen herangezogen, die aber, wie ich zu zeigen hoffe, theologische Relevanz besitzen.

2 Alltagserfahrungen von Jugendlichen

2.1 Die Jugendlichen in der »Leistungsgesellschaft«

Eine 15jährige Schülerin im Religionsunterricht: »Ach, wissen Sie, wenn es das wirklich gäbe, das mit der Gnade und der Vergebung der Sünden, dann müßte man doch viel öfter etwas davon merken. In Wirklichkeit muß man immer fit sein; man darf keine Fehler machen, sonst ist man gleich out. Vielleicht hat man ja mal einen Freund, der sich wirklich für einen interessiert; mit dem kann man dann auch mal über eigene Fehler reden – aber auch nur solange, wie man gegen *den* keinen Fehler macht. Die Kirche gibt einem von der Gnade nur die Idee, aber nicht die Sache selbst.«

Die Jugendliche vermißt schmerzlich, was sie sehr gern hätte und was andererseits den Kern kirchlicher Verkündigung und theologischen Nachdenkens ausmacht: die Wirklichkeit und Wirksamkeit von Gnade. Was sie antrifft in der (relativ behüteten) Welt, in der sie lebt, ist das genaue Gegenteil: Der Mensch wird festgelegt auf das, was er »gebracht« hat, sein gesellschaftliches Schicksal hängt davon ab, ob er Fehler macht (und »out« ist) oder sich »fit« zeigt. Brauchen würde man es schon, daß sich jemand »wirklich für einen interessiert« (unterkühltes Wort für Zuwendung und Liebe); aber es gibt es nicht, oder doch nur sehr bedingt. Wo? – nun, nicht etwa in der Kirche, sondern bei einem real existierenden Freund. Dort könnte man vielleicht einmal, zeitweise, ein Stück weit, das wirklich bekommen, wonach man sich sehnt – bis man »gegen den einen Fehler macht«, und man *wird* Fehler machen. Man ist ein Mensch . . . Beschrieben wird die Gnadenlosigkeit der »Leistungsgesellschaft«, und vermißt wird: die Inkarnation von Gnade. Eine Kirche, die nicht nur die Idee, sondern die Gnade selbst den Menschen brächte, müßte offenbar im antreffbaren Gegensatz zur »Leistungsgesellschaft« stehen: Licht in der Finsternis, wie es das Neue Testament von den Christen sagt. Sie müßte auffallen, ein »Zeichen, dem widersprochen wird«, im vollen Sinne subversiv, der Anfang von etwas ganz Neuem . . .

Es gibt Jugendliche, die an das Grundgesetz der gegenwärtigen Gesellschaft so voll angepaßt sind, daß sie den subversiven Sinn von Gnade gewissermaßen wittern. Ein 15jähriger Gymnasiast zum Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg: »Das darf aber nur vor Gott gelten, nicht in der Welt!« Daß jeder »in der Welt« bekommen müsse, »was er verdient«, erschien ihm (übrigens auch dem Großteil der Klasse) als ehernes Gesetz. Zum Beispiel müsse es aufhören, daß »der Fabrikant, der viel leistet, für die Arbeitslosen mitbezahlen muß, die gar nichts leisten.« Ihm schien also, im Gegensatz zu der zuerst zitierten Schülerin, in der gegenwärtigen Gesellschaft schon zuviel an »Gnade« inkarniert zu sein: Das Stückwerk an Solidargemeinschaft, das wir haben, wurde Gegenstand des Angriffs.

Was ist Gnade? Vom Wortsinn her: anmutvolle Zuwendung (*χαρις*), die erfreut (verwand mit *χαρειν*). Sie ermöglicht ein Offenwerden des Menschen, das die Voraussetzung ist für eigenes Wirken, eigenes Lernen und Vorwärtkommen. I. Mann beschreibt², wie eine Münchener Rockerklasse, leistungsunfähig oder jedenfalls -unwillig nach dem Urteil des Sonderschulkollegiums, sich unter erfahrener Zuwendung verwandelt und als erstaunlich »leistungs«-fähig erweist. Jeder interessierte Lehrer kennt solche Beispiele. Diese »Zuwendung« ist kein Laissez-faire! Sie beginnt im Fall der Rocker mit dem Einstehen der Lehrerin für den Schwächsten

2 In: Die Kraft geht von den Kindern aus, Lollar 1978, (Edition zweitausend Bd. 57), 91ff. Vgl. auch H. Roth, Die besseren Blöden sprechen für sich, in: M. Veit (Hg.), Stumme können selber reden, Wuppertal 1978.

der Klasse, der den Brutalitäten der anderen ausgesetzt ist, und ihrer Ankündigung, zugunsten dieses Schwächsten Sanktionen zu ergreifen, wenn die Brutalitäten nicht aufhören. Gerade damit nimmt sie ihn, den Schwächsten, und die anderen, die Täter, voll ernst, »interessiert sich wirklich für sie«, wie jene Schülerin formulierte. Und es kommt eine Entwicklung in Gang, die ans Wunderbare grenzt.

Offenbar ist es keineswegs die Regel, daß Jugendliche auch nur im Bereich der Schule die Erfahrung solcher Zuwendung machen. Verständlicherweise, denn das vorhandene Schulsystem ist auf Leistungsdruck und Selektion begründet. Damit ist es geprägt von der doppelten Schizophrenie: Erstens wird unter Leistungsdruck weit weniger geleistet, als der Mensch leisten könnte und eigentlich leisten will, und zweitens wird von »Bildung« geredet, aber »Selektion« betrieben.

Für den Religionsunterricht, der verständlich machen will, was »Gnade«, was »Rechtfertigung ohne Leistung« bedeutet und wie gerade sie mehr lebendiges Tätigsein hervorbringt als aller Leistungsdruck (Gal. 5,6), entsteht so eine vertrackte Situation, wie die zuerst zitierte Schülerin sie knapp und klar zum Ausdruck bringt. Psychologisch gesprochen ist es die Situation eines »double bind«³: Verbal wird verdeutlicht, was Gnade sei; aber gerade wenn es sehr gut gelingt, fällt auf, daß die nonverbale Botschaft des gesamten Kontextes Schule das Gegenteil verkündet. Da die nonverbale Botschaft der realen Verhältnisse immer die stärkere ist gegenüber einer noch so gut gemeinten verbalen, muß der Jugendliche sich betrogen fühlen. Gibt es einen Ausweg?

Mir scheint, der einzige christlich mögliche ist der, eben diese Situation klar zu thematisieren. Es ergibt sich daraus, daß Kirche mehr Kirche werden muß, als sie es heute ist: gerade nicht identisch mit den Wertvorstellungen der umgebenden Gesellschaft, sondern (klarer und weniger zaghaft, als sie es heute gelegentlich schon tut) im Widerspruch zu ihr, um der Menschen willen. Aus dem Sich-betrogen-Fühlen wird so eine Zukunftsaufgabe ernster und nicht ungefährlicher Art, dringlicher als jede andere. (Natürlich muß der Schüler auch im Verhalten seines Lehrers, im deutlichen Eintreten für ihn als Menschen bei gegebener Gelegenheit, schon etwas von diesem Widerspruch bemerken . . .)

2.2 Die Jugendlichen in der Konsumgesellschaft

Das Dilemma des Menschen in der Konsumgesellschaft ist oft und unter verschiedenen Gesichtspunkten thematisiert worden. Einerseits verlangt das Wirtschaftssystem, daß konsumiert wird, damit der Absatz läuft, Investitionen sich lohnen, Wachstum gesichert scheint. Die ungeheure Ausbreitung und Aufdringlichkeit der Konsumwerbung entspringt dieser Situation, wechselnde Moden auf allen Gebieten heizen den Umsatz an, verlockende Angebote überstürzen sich. Andererseits: Gerade dadurch

3 J. Bateson u.a., Schizophrenie und Familie, Frankfurt 1969.

wird der Mensch unter Druck gesetzt. D. Riesman beschreibt⁴ die ständige nervliche Überanstrengung dessen, der »mithalten« muß, das Nicht-zur-Ruhe-Kommen des »außengelenkten« Charakters. E. Fromm⁵ diagnostiziert in der »Marktorientierung« als der vorherrschenden Charakterprägung eine sehr schwere und fast hoffnungslose seelische Erkrankung – hoffnungslos deshalb, weil sie zwar einen zentralen Ich-Verlust des Individuums bedeutet, dieses aber aus der Gesellschaft nicht ausgrenzt (wie andere, peripherere Erkrankungen) und darum lange Zeit nicht als Krankheit bemerkt zu werden braucht. H. Stubenrauch⁶ schreibt mit Bezug auf die arbeitenden Jugendlichen: »Sie müssen am ›Job – Arbeitsplatz‹ funktionieren wie eine disziplinierte Maschine, die im gemessenen Leistungsquantum ›Weg-mal-Zeit-gleich-Leistung‹ entlohnt wird, und sie sollen in ihrer Freizeit auf Teufel-Komm-Raus konsumieren. Das Grundmuster ihrer kulturellen Erziehung zielt darauf ab, sie schizophren zu machen: Gespalten in den sich mit Gefühlen, Bedürfnissen und Wünschen selbst aufopfernden Produzenten und in den seinen entgrenzten, ungestillt wuchernden Wünschen ausgelieferten Konsumenten.«

Was findet auf der Konsumseite des Lebens eigentlich statt? Die Quintessenz psychologischer Analysen ist, daß Ersatzbefriedigungen geboten und akzeptiert werden an Stelle dessen, was der Mensch, insbesondere der junge Mensch, eigentlich brauchen würde: reifen zu können, erwachsen zu werden, zu einer eigenen Beurteilung der Realität und zu selbstverantworteter Tätigkeit zu finden, fähig zu werden zur Liebe, zur Kooperation mit anderen, zu Feier, Spiel, Genuß. Schul- und Arbeitssystem aber lassen immer weniger jungen Menschen Raum zur Selbstfindung; auch in der Früherziehung der Familie läßt »emotionelle Kälte«⁷ seitens der selbst unter Druck stehenden Eltern oder aber »Pädagogisierung der Kindheit«⁸ viele Kinder die wichtigsten Voraussetzungen entbehren, die ihnen ein sicheres Gefühl ihres eigenen Wertes als Person vermitteln könnten. Damit fehlt der Impuls zum Reifen, zum Erwachsenwerden. Konsumgüter sollen die innere Leere überdecken, d.h. es liegt in ihnen ein Element des Betrugs.

Das gilt sowohl für diejenigen Jugendlichen, die sich unter gegenwärtigen Bedingungen noch allerhand an Konsumgütern leisten können (das Mofa oder Motorrad des Lehrlings, Lederkluft, teure Sportkleidung, Hi-Fi-Anlagen usw., durch Ratenkauf und Abzahlung ermöglicht), als auch für die wachsende Zahl derer, die es nicht mehr können. Für sie liegt es um so näher, sich die fehlenden Mittel auf irgendeine Weise zu beschaffen – oder

4 D. Riesman, *Die einsame Masse*, Hamburg 1958.

5 E. Fromm, *Psychoanalyse und Ethik*, Zürich 1954 (Der englische Titel lautet »Man for himself«!).

6 In: Th. Ziehe/H. Stubenrauch, *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen*, Hamburg 1982, 261.

7 H.J. Döpp, Narziß: Ein neuer Sozialisationstyp?, im gleichnamigen Sammelband, hg. v. Häsing/Stubenrauch/Ziehe, Bensheim 1980.

8 H. v.Hentig, *Was ist eine humane Schule?*, München 1976, 44.

schließlich nach *dem* Betrugsmittel schlechthin zu greifen, den Rauschgiften nämlich, die sich nicht umsonst ausbreiten.

Die »innere Leere«, von der die Rede war, ist, psychoanalytisch gesehen, eine Ich-Schwäche, mit Neigung zur Regression⁹. Geradezu klassisch formuliert fand ich sie in der Äußerung eines Studenten, der, konfrontiert mit den Wachstumsphasen des Ich nach E. Erikson, meinte: »Und wenn ich nun keine Lust habe, erwachsen zu werden? Ich will ein Spielkind bleiben, wie mit sechs. Der Staat läßt schon keinen verhungern.« Das Phänomen scheint ursächlich verknüpft mit einer Gesellschaft, die zwar kurzfristig Gratifikationen gewährt, aber chaotisch unverläßlich ist in bezug auf die Zukunft. Die »magische Phantasie des Versorgtwerdens«¹⁰ ist Ausdruck einer gesellschaftlich-ökonomisch bedingten Infantilisierung, eines Festhängens in der oralen Phase. Die Stelle der versorgenden Mutter nimmt in finanzieller Hinsicht »der Staat« ein, in emotionaler die peer group der ähnlich strukturierten Altersgenossen¹¹.

Was hat der Theologe zu bedenken? Zweierlei, wie mir scheint. Erstens: Der unersetzliche Wert jedes einzelnen vor Gott, biblisch gesehen, steht der Entwertung eben dieses einzelnen zum ich-schwachen Konsumenten diametral entgegen. Zweitens: Es gehört leider nicht zur vorherrschenden Tradition im deutschen Protestantismus, das Selbstwertgefühl des einzelnen zu pflegen; im Gegenteil. Er, der Protestantismus, ist deshalb schlecht darauf vorbereitet, dem jungen Menschen heute beim Kampf um seinen Wert als Person zu helfen. Zum ersten: Auf dem Spiel steht vor allem der Glaube an Geschöpflichkeit und Auferstehung des Menschen. *Geschöpflichkeit*: Wie kann ich mich erfahren als ein Wesen, das mit seinem Leben, seinem Ich beschenkt wurde, um in seine Zukunft hineinzuwachsen, einiges vom Reichtum seiner Möglichkeiten zu realisieren, teilzuhaben an der Daseinsfreude des Geschaffenen – wenn ich ständig unter dem Druck einer Gesellschaft lebe, die den Nachweis des Habens von Konsumgütern (»Statussymbole«) von mir verlangt, wenn sie mich anerkennen soll? Wo Haben mehr ist als Sein¹², leidet die Glaubensfähigkeit Schaden. – *Auferstehung*: Wie kann ein Gott geglaubt werden, der den Menschen als Menschen nicht verloren gibt, der aus dem Tode neues Leben schenkt – wenn doch der Mensch sich selbst als *Menschen* kaum erfährt?

Wie kann Religionsunterricht dazu beitragen, daß »Menschen sich als Menschen« erfahren«?

Wenn es stimmt, daß der Mensch in der vorherrschenden Tradition des deutschen Protestantismus nicht sehr hoch eingeschätzt wurde (weit mehr als »Sünder« gesehen denn als »Geschöpf« oder gar als »neue Krea-

9 Beschrieben vor allem in der Narzißmus-Forschung, s. z.B. Anm.7.

10 Döpp, a.a.O., 21.

11 Vgl. zum entsprechenden studentischen Milieu J. Link, Das goldene Zeitalter, Frankfurt 1981.

12 Vgl. E. Fromm, Haben oder Sein, Stuttgart 1982.

tur«) – dann muß der Lehrer zuallererst diese misanthropische Tradition für sich selbst abbauen. Wer den Menschen sowieso für »schlecht« hält, wer keine Achtung vor ihm (auch dem Schüler, auch dem Hauptschüler!) hat, der wird sich schwertun, ihm bei der Verteidigung seiner Würde als Person, ja bei deren Entdeckung allererst, zu helfen. Der Gott der Bibel setzt auf den Menschen: Weder gibt Jesus seine Gegner auf, als hoffnungslose Fälle – er erzählt vielmehr die meisten seiner Gleichnisse für sie; noch hat der Gott des Alten Testaments eine abschätzige Meinung vom Menschen: Hiob 1 wettet er, daß Hiob tauge, nur der Satan setzt ihn hämisch herab . . .

Das aber bedeutet, daß es keinen Sinn hat, Jugendlichen das einzige, was ihnen in ihren Augen »Status« verleiht, ihre Konsumgüter nämlich, mies machen zu wollen. Nicht nur wäre das wenig aussichtsreich; es ist auch gerade das Gegenteil notwendig: Sie müssen überhaupt erst erleben, daß sie auch darüber hinaus von Wert sind. Für die Schule gilt: Ihre Beiträge, ihre Fragen, ihre Frechheiten, ja ihre Brutalitäten (dazu s. 2.3) sind wichtiger als Stoffplan und Zensur. Es ist in einer Zeit, die die Seele des Menschen ununterbrochen beschädigt, korrumpiert, verwahrlosen lassen will, damit er nur bei der Konsumstange bleibe, oft gar nicht leicht, dahin zu kommen, daß Jugendliche sich als Menschen spüren, zumal die verschütteten Quellen ihres Menschseins für Erwachsene schwer erreichbar sind. Wer hätte Christiane F.¹³ die Gedanken zugetraut, die sie und ihre Generationenossen entwickeln, wenn sie unter sich sind? Oder den Schülern von I. Mann und H. Roth¹⁴ ihre erstaunliche innere Kraft?

2.3 Jugendliche und die Erfahrung von Schuld

Landauf landab wird besonders aus den Hauptschulen über ständig zunehmende Brutalitäten der Schüler untereinander berichtet. Und zwar handelt es sich nicht um zielgerichtete Auseinandersetzungen, sondern um eine völlig diffuse Aggressivität: Wer zufällig vorbeikommt, wird attackiert und nicht selten schwer verletzt.

So auch an einer Hauptschule in einer rheinischen Großstadt, in der sich im Dezember 1983 das folgende ereignete: Die Schüler einer 7. Klasse waren seit langem durch eben solches brutale Verhalten aufgefallen; sie warfen mit Scheren, versuchten, sich gegenseitig die Kleidung in Brand zu stecken. Schließlich gewöhnten die Jungen sich an, ihre Mitschüler, Jungen wie Mädchen, zwischen die Beine zu treten, wobei eine 14jährige Portugiesin so verletzt wurde, daß sie zwei Wochen in der Frauenklinik liegen mußte. Weder Ermahnungen noch Strafen hatten genützt. Die Lehrerin bemühte sich nun, Mitgefühl für die Verletzte zu wecken, indem sie täglich Schüler zum Besuch ins Krankenhaus mitnahm: auch das änderte nichts am Verhalten in der Klasse. Hartgesottene Verbrecher? – Aber: Dieselben Jugendlichen liebten es, bei Kerzenlicht zu sitzen und Weihnachtslieder zu singen, kindlich-glücklich, versunken, als wäre sonst nichts. Hier knüpfte ihre Lehrerin eines Tages an: Während sie Kerzen verteilte und alle sich aufs Singen freuten, sagte sie den Schülern, daß zuvor etwas anderes geschehen müsse: Beichten nämlich. Jeder bekam ein Blatt, auf das er

13 Christiane F., *Wir Kinder vom Bahnhof Zoo*, Hamburg ²³1981, 106ff.

14 Vgl. Anm. 2.

oder sie still für sich aufschreiben sollte, wem er/sie in der letzten Zeit einen Schaden getan oder einen Schmerz zugefügt habe. Niemand würde die Zettel lesen, sie selbst, die Lehrerin, schriebe auch. Nur einer der Jungen weigerte sich zuerst, schrieb dann aber auch wie alle anderen, holte sich noch einen zweiten Zettel, weil ihm so viel einfiel. Die Zettel wurden dann, ohne daß gesprochen wurde (»wir haben unsere Gedanken noch bei dem, was wir geschrieben haben«), in stiller Prozession in den Nachbarraum gebracht und dort an einer Kerze verbrannt. »Ich habe euch mal erzählt, daß die Menschen früher dachten, Feuer und Rauch brächten ihre Opfergaben zu Gott; so können wir uns jetzt vorstellen, daß das, was auf den Zetteln stand, nicht mehr bei uns ist, sondern bei Gott.« Die Klasse kehrte in ihren Raum zurück, die Lehrerin begann, die Kerzen anzuzünden – da sagte der schlimmste Treter nachdenklich in die Klasse: »Jetzt ist ein neuer Mensch geboren.« – Einige Tage nach dem Adventssingen zerriß ein Mädchen bei einer Rauferei auf dem Schulhof den neuen Anorak eines Jungen. Der Tritt blieb aus, er weinte bitterlich: Ein neues, erwachsenes Verhalten zu einem solchen Schaden kannte er noch nicht, das alte wollte er nicht mehr; es mußte ihm geraten werden.

Es sind sicherlich Sternstunden der Erziehung, wenn so etwas gelingt; und doch fallen sie nicht vom Himmel. Sie setzen längere Erfahrung von Interesse und Zuwendung voraus, die dann mit einem Mal zu ihrem Ziel kommt. Was ist geschehen? Die Jugendlichen kommen aus einer Welt, in der es kaum so etwas gibt wie Gut und Böse, vielmehr nur Stark und Schwach. Die Strafen, die Ermahnungen waren ihnen als Machtkampf zwischen den Lehrern und ihnen erschienen, ein Kampf, in dem sie hohnlachend die Stärkeren blieben. Jetzt aber, da niemand sie angriff, sondern die Lehrerin mit ihnen zugleich sich auf sich selbst besann, machten sie eine neue Erfahrung: Jeder für sich allein war wichtig genug, sein eigenes Tun zu bedenken, bei sich selbst zu verweilen, und es trat ein einfacher Ernst zutage, wie wohl niemand ihn diesen vernachlässigten Kindern zugebraut hätte. So sonderbar es klingen mag: Gerade die Besinnung auf ihre eigenen un guten Taten gab ihnen Selbstwertgefühl, das Empfinden: Es ist nicht gleichgültig, was ich mit mir mache. Schuldfähigkeit und Selbstwertgefühl gehören zusammen.

Darin liegt zugleich die Erfahrung, daß »Image« und »Wesen« nicht dasselbe sind. In der durch Konsumwerbung bestimmten Gesellschaft kommt es scheinbar nur darauf an, wie man nach außen hin wirkt (vorzeigbar, attraktiv, dynamisch, flexibel . . ., die Prädikationen der Stellen- und Heiratsanzeigen sprechen Bände!), nicht, wer man wirklich ist. Für die Entdeckung des Selbst sind Gegenerfahrungen unerlässlich.

Aufmerksam machen möchte ich auch auf das *Moment der Erwartung*, das im Verhalten der Lehrerin liegt. Sie setzt voraus, daß die Kinder schon noch Erinnerungen daran haben, wie der Mensch eigentlich sein oder sich verhalten sollte, und daß ihnen die Gelegenheit geboten werden muß, diese auftauchen zu lassen und sich daran zu messen. Wie der biblische Gott erwartet, daß der Mensch auf seine Anrede eingehe, so brauchen es die Jugendlichen, daß positive Erwartungen an sie herangetragen werden.

Demgegenüber herrscht in der Image-Gesellschaft, der Verschleierungsgesellschaft, in der wir leben, ein Grundklima des Zynismus. Es kommt

nicht darauf an, wer der Mensch ist; wen interessiert das schon. Es kommt vielmehr darauf an, sich nicht erwischen zu lassen oder, wenn man doch erwischt wurde, geschickte Ausreden zu finden (bis in die hohe Politik hinein wird das heute für jedermann sichtbar). Hier wird nichts erwartet, hier wird verdrängt. Unbekannt geworden ist, daß die Tat den Täter verändert, daß er sich selbst Irreversibles antut, das nur durch Vergebung – nicht aufgehoben, sondern verwandelt werden kann.

Hier bestehen m.E. unmittelbare Zusammenhänge mit unserer nicht »bewältigten« Vergangenheit. Sie wird verdrängt, verleugnet, beschönigt, aber nicht, als »vergebene«, angeeignet, bearbeitet. Und doch ist sie voll gegenwärtig, wie ein Beispiel mir wieder zeigte: Eine Studentin, die aus einem kleinen Dorf in Osthessen stammt, berichtete, wie in diesem Dörfchen die geplante Volkszählung aufgefaßt worden sei: »Die Leute haben gesagt: Wir werden jetzt ausgesucht wie damals die Juden. Die Regierung will wissen, wer noch jung und gesund ist und einen Beruf hat, der noch gebraucht wird. Die kriegen dann einen Platz im Atombunker, und wir anderen eben nicht.« Das Auftauchen der Rampe von Auschwitz in der Gegenwartsdeutung der Leute – die wie selbstverständliche Annahme, daß Regierende wieder (»wie damals«) kalt über das Schicksal der meisten hinweggehen, reine Nützlichkeitsabwägungen anstellen werden – die totale Resignation derer, die immer die Betrogenen waren: Man weiß nicht, was einen in diesen einfachen Sätzen am meisten ergreift. Sicher aber ist: Jene Rampe ist nicht verschwunden. Sollten »die unten« ein klareres Empfinden für das, was Schuld bedeutet, bewahrt haben als die, die zu sagen haben?

Der Theologe lernt: Die Erfahrung von Vergebung, eine Ahnung auch nur davon, was es bedeuten könnte, mit vergebener Schuld zu leben (vgl. 1Kor 15,9f), gibt es im Umfeld der Jugendlichen nicht. Es ist alles von vorn zu beginnen.

2.4 »No future«

Wie gehen Jugendliche mit der Tatsache um, daß der Weiterbestand unseres Kulturkreises, ja der Menschheit durch Atomkriegsgefahr und Umweltzerstörung in Frage gestellt ist?

Es ist eine so ungeheuerliche Situation, daß wir Erwachsenen ihr kaum standzuhalten vermögen. Verdrängen, Fatalismus sind übliche Reaktionen; ohne ein Stück von beidem lebt wohl niemand von uns. Für die Jugendlichen aber kommt erschwerend hinzu, daß auch die berufliche Zukunft gefährdet ist. In einer Lebensphase, in der man sich stärker als in jeder anderen auf Zukunft hin orientieren muß, ist plötzlich, so sieht es aus, gar keine Zukunft mehr da.

»Es gibt einige Grundgewißheiten, die gegeben sein müssen, damit man das Leben schätzen kann . . . Eine wichtige Gewißheit dieser Art ist: Es wird eine Zukunft geben, die ich mitgestalten kann und in der Leben

möglich ist«, schreibt F. Steffensky¹⁵. Er stellt eine Gruppe von Studenten vor Augen, die die Überzeugung äußern, daß in 5 Jahren niemand von ihnen mehr am Leben sein wird.

Die Überzeugung geht durch alle Schichten. H.E. Richter schreibt von einem jungen Handwerker, der sich noch 10 Lebensjahre wünscht, um Natur zu erleben und einiges Vernünftige zu tun. Länger wird es nicht dauern, eher kürzer, denn »die oben fegen alles vom Tisch«.¹⁶ Er will sich sterilisieren lassen, obwohl er Kinder liebt; es hat keinen Sinn mehr, welche zu bekommen.

In dieser nüchtern-resignierten Sicht steckt so viel Lebensbejahung, so viel Wissen, daß es schön sein könnte zu leben, so viel Entschlossenheit, wenigstens etwas davon noch mitzubekommen, daß einen der helle Zorn packt über die Kriegsverbrecher¹⁷, die einer solchen Jugend die Zukunft verschließen. Und der Theologe wird sich plötzlich bewußt, wieviel Zorn der Männer (und Frauen) Gottes es in der Bibel gibt: über unverschämten Machtmißbrauch, über Rücksichtslosigkeit gegenüber Menschen in der schwächeren Position, über Bereicherung und Machtsteigerung auf Kosten »derer unten«.

Gibt es bei uns diesen Zorn? Ja, Gott sei Dank, wenigstens etwas davon, bei Jungen wie bei Alten. Leider stehen die Kirchen nicht vorne an dabei, wie es ihr prophetisches Amt wäre, sondern bleiben (bis auf Ausnahmen) noch immer in der Tradition des Beschwichtigens und des Herunterspielens der Gefahr.

Ist nicht bei uns, jahrhundertlang, der »Zorn Gottes« halb so wichtig erschienen (weil ja die Gnade ihn abzustumpfen schien) – sowie andererseits auch die Gnade nicht gar zu sehr geglaubt werden sollte (immerhin gab es ja die Drohung mit Gottes Gericht!)? In der Bibel gilt beides ganz: Wo Zorn, da Zorn; wo Gnade, da Gnade. Man muß befürchten, daß wir den Glauben an Gott durch eine bloße Gottesidee ersetzt haben; »leicht beieinander wohnen die Gedanken«, da läßt sich alles »ausgewogen« verteilen, auch Gnade und Zorn.

Wo ist Gott heute? Wohnt er in den Abgeklärtheiten akademischer Theologie? Oder wohnt er in dem Zorn, der Angst, der Trauer, der entschlossenen Auflehnung »derer unten«?

Die Frage stellen heißt sie beantworten. Der biblische Gott ist keine gleichmütige »Vorsehung«, die ungerührt über das Schicksal der Menschen hinwegginge. Er ängstet sich um sein Volk, er klagt (Hosea, Jesaja), er ist in jedem Fall »unten« zu finden (Mt 25!). »Glauben an Gott« kann heute nur heißen, daß wir ihm beistehen, indem wir den Menschen beistehen, ihrer Zukunft, ihren Lebensmöglichkeiten.

Daß es dabei um Glauben geht, wird für den Großteil der Jugendlichen,

15 F. Steffensky, *Feier des Lebens*, Stuttgart 1984, 70.

16 H.E. Richter, *Zur Psychologie des Friedens*, Hamburg 1982, 65ff.

17 So nur zu richtig Steffensky, a.a.O., 71.

der mit der Religion nicht mehr viel anfangen kann, nicht gleich ersichtlich sein. Was sie erfahren, wenn Ältere mit ihnen zusammen Widerstand leisten, ist gewissermaßen die Außenseite des Glaubens: Verlässlichkeit. Sie ist, wie Döpp¹⁸ hervorhebt, die am dringendsten benötigte Erfahrung junger Menschen heute.

Nun ist es aber bei weitem nicht die ganze Generation der Jugendlichen, die nüchtern-klar die Situation ins Auge faßt und sich darauf einstellt; und von diesen wiederum ist es nur ein Teil, der zur aktiven Gegenarbeit findet. Diese sind sicherlich, psychologisch gesehen, die am wenigsten gefährdeten. Es erwacht in ihren Gruppen ein Mut, eine Kreativität, eine Arbeitsfähigkeit, die staunen läßt, auch schon bei Dreizehnjährigen. Ohne solches Aktiv-Werden kann der nüchterne Blick auf unsere Situation sehr gefährlich werden. Die Zahl der Selbstmorde sehr junger Menschen nimmt zu.

Ein bewegendes Beispiel eines Fünfzehn- und einer Sechzehnjährigen berichtete der STERN aus Hamburg¹⁹; die beiden stürzten sich gemeinsam vom 15. Stock eines Hochhauses, weil »Europa nächstes Jahr in die Luft fliegt«. Wirklich nur deshalb?

Die Vorgeschichte zeigt, daß der Junge im »kalten Jugend-Schick der achtziger Jahre«, in dem seine Mitschüler »sich mehr für die neuen Farben der Lacoste-Hemden interessierten als für den Krefelder Appell«, in seiner Alltagswelt zu wenige Mitstreiter fand. Die »Clique«, die ihm Heimat gab, machte ähnliche Erfahrungen. Viele hatten sich schon eingesetzt, bei Demonstrationen oder anderen Aktivitäten. »Aber alles war immer umsonst«, und der Großteil nicht nur der Familien, sondern auch der Altersgenossen schaltete einfach ab.

Es ist eine allgemeine Beobachtung: Auf der einen (kleineren) Seite nimmt der Einsatz zu, auf der anderen politische Apathie mit oft geradezu bössartiger Abwehr von Informationen, ein Nicht-Wissen-Wollen, das wie ein Tabu wirkt – gerade auch in der Jugend. Bei den Bessergestellten führt diese Haltung zur totalen Anpassung, bei den Hauptschülern und den jungen Arbeitslosen zur Aggressivität und zur Neigung zum Rechtsradikalismus. Hinter beidem steckt die Verzweiflung an einer sinnvollen menschlichen Zukunft, hier besser, dort schlechter maskiert.

Dieser Großteil der Jugendlichen ist das getreue Abbild des Großteils der erwachsenen Menschen. Es kommt einem manchmal der biblische Begriff der »Verstockung« in den Sinn, des Nicht-sehen-Wollens. Aber ich neige dazu, ihn doch für ungerechtfertigt zu halten. Sind »verstockte«, verdeckt-verzweifelte und darum apathische Menschen nicht eher Opfer einer Situation, die sie nicht herbeigeführt, freilich auch nicht verhindert haben, die sie viel zu spät zu ahnen begonnen haben – und zu deren Bestehen sie einen Mut, einen Zorn und eine Hoffnung brauchen würden, die ihnen nirgendwoher zuwächst?

Was heißt in dieser Situation »Glauben an Gott«? Wie kann er gelebt, wie

18 Döpp, a.a.O., 20.

19 Nr. 8/84, 58ff.

kann er mitgeteilt werden? Im Beten und im Tun des Gerechten, so meinte D. Bonhoeffer²⁰, solle die kompromittierte Kirche sich erneuern und anwesend sein in den Sorgen der Welt; ihre »früheren Worte« dagegen müßten »kraftlos werden und verstummen«. Noch einmal daher: Die Erfahrung von Verlässlichkeit, als Außenseite des Glaubens, kann Raum schaffen für ein Verständnis der »Verlässlichkeit Gottes«, der auf dem Menschsein des Menschen insistiert.

2.5 »Recht« und »Macht« in der Erfahrung der Jugendlichen

Nachdem das (geheime) Hauptthema unserer Zeit, »no future«, angesprochen wurde, scheint es mir gut, ein Teilthema anzusprechen, das für die politische Gestaltung unserer Welt, wenn Zukunft ist, von größter Bedeutung sein dürfte. Wir leben in einem Rechtsstaat, und das heißt, daß die Macht der Mächtigen durch Gesetze eingeschränkt ist und durch Anrufung der Gerichte in diese ihre Schranken zurückverwiesen werden kann. Man sollte also meinen, daß »Recht« grundsätzlich vor »Macht« ginge in unserer Gesellschaft. (Dies wäre übrigens, so scheint mir, die Voraussetzung dafür, daß das zentral Christliche verstanden werden könnte: nämlich daß Gnade vor Recht geht.) Wir erleben denn auch gelegentliche spektakuläre Siege des Rechtes über die Macht, so etwa bei der Außerkraftsetzung der Volkszählung in der ursprünglich geplanten Form. Sind solche Siege Ausnahmen? Oder entsprechen sie der vorfindlichen Normalität? Welche Erfahrungen machen Jugendliche in dieser Hinsicht?

Da Jugendliche ihrem Status nach zu den Nicht-Mächtigen gehören, sind sie für unser Thema sicher besonders kompetent. Um so bestürzender ist, was sie zu sagen haben: So war eine ganze 10. Klasse (Gymnasium) bei der Geschichte von Naboths Weinberg der Meinung, Naboth sei an seiner Ermordung selbst schuld, »weil er sich mit dem König angelegt hat. Das darf man nicht tun.« Meine einigermaßen fassungslose Reaktion, daß Naboth doch nur sein gutes Recht verteidigt habe, führte zu (lebhaften bis heftigen) Äußerungen wie: »Ja, natürlich *darf* der König ihm nichts tun, aber er *kann* es doch, und darauf kommt es doch an!«, oder: »Es kommt darauf an, wer der Stärkere ist«, oder direkt: »Macht geht immer vor Recht.« Ich sammelte die Äußerungen an der Tafel, überschrieb sie mit »Heil Hitler« und wartete ab. Die Klasse verteidigte ihren »Realismus«²¹ mit Leidenschaft, brachte Beispiel an Beispiel: den Vater, der im Betrieb Ärger hat und dem Chef gegenüber nachgibt, obwohl dieser im Unrecht ist, »mein Vater wird doch sonst nichts mehr«; den Mieter, der entsprechend bei Ärger mit dem Hauswirt nachgibt, »vielleicht kann der ihm

20 D. Bonhoeffer, Widerstand und Ergebung, München 1951 (in den »Gedanken zum Tauftag von D.W.R.«, Mai 1944).

21 Vgl. dazu Fromms Äußerungen über die Krankheit des Realisten, a.a.O., 104f, und meinen Aufsatz »Kann Moralität ein Lernziel sein?«, in: G. Dautenbergu.a. (Hg.), Theologie und Menschenbild, Frankfurt/Bern/Las Vegas 1978, 103ff.

sonst eines Tages kündigen« usw. usw. Der Prophet Elia, der dem König entgegentritt (und dessen Namen ich, einsam für sich, auf der zweiten Tafel notiert hatte), erweckte Befremden, konnte höchstens als Ausnahme gelten, »wer ist denn schon Prophet . . .« Wir hatten mit diesem Thema längere Zeit zu tun. Meine Frage, ob es denn keine Gegenbeispiele aus unseren Tagen gäbe, förderte nichts zutage. Sind wir zurückgefallen hinter das Alte Testament, hinter das antike Rom?

Wieder, wie unter 2.1, stand die für die Jugendlichen erfahrbare Gesellschaft im Raum, und ihre Bereitschaft, statt dieser die Idee des Rechtsstaates hochzuhalten, schien gleich Null. Ich machte daraufhin in jüngeren Klassen die Probe aufs Exempel und erhielt die nachdenkliche Frage einer Zwölfjährigen: »Glauben Sie denn, daß man in der Schule Gerechtigkeit lernt?«

Manchmal wird einem bange angesichts des Verfalls der rechtlichen und moralischen Kultur, den wir uns leisten. Vor allem: »Das Ganze« wird nicht mehr gedacht. Man erinnert sich an H. Lefebvres Ausführungen über Totalität und Partizipation: »Ohne eine . . . Teilhabe an der gesellschaftlichen Totalität hat eine gesellschaftliche Teilgruppe weder Status noch Gewißheit . . . Ihre Alltäglichkeit zerfällt in gesellschaftlich beliebige interindividuelle Beziehungen.«²² »Das Ganze« wird offenbar als eine Art Dschungel erlebt, man meidet momentane Gefahren, nimmt mit, was sich bietet, je nachdem, was man sich in den gerade vorhandenen Machtverhältnissen erlauben kann. Welche gesellschaftliche Errungenschaft es war, die Rechte des einzelnen im Ganzen zu denken, ist Jugendlichen nicht mehr von ferne bekannt.

Religionspädagogik hat auf Grund der biblischen Texte die Möglichkeit, Gesetz und Recht als Gabe, als Geschenk zugunsten des Lebens, insbesondere des Lebens der Schwächeren, erfahrbar werden zu lassen. Machtkritik ist ja ein Hauptthema besonders der Prophetie. Dazu kommt der Versuch der ersten christlichen Gemeinde und vieler christlicher Gruppen nach ihr (Franziskus, Täufer), die »Macht« der einen über die anderen überhaupt abzuschaffen, gleiches Recht für alle herzustellen durch Abschaffung privater Besitzmacht. Wie ein roter Faden zieht sich dieser immer erneuerte Versuch durch die Geschichte der Christenheit, bis zu den christlichen Basisgemeinden Lateinamerikas heute. Aber die Vorstufe ist, und in der heutigen Gesellschaft (vor allem auch in der Schule) dringend erfahrbar zu machen: Recht gilt »ohne Ansehen der Person«, Recht geht immer vor Macht.

Unschätzbare Hilfe kommt dem Lehrer wie den Jugendlichen dabei durch Gegenerfahrungen im Großen, die zwar selten, aber um so wichtiger sind: das Scheitern des Volkszählungsgesetzes in seiner ursprünglich vorgesehenen Form oder der Amnestie für Steuerhinterziehung im Zusammenhang mit Parteispenden, die Rettung des Eisenberges bei Fulda

22 H. Lefebvre, Kritik des Alltagslebens, Bd. 3, München 1975, 8.

durch Volksprotest gegen militärische Planungen der USA ... Daß Recht gegen die Mächtigen durchgesetzt werden kann, sei es durch Spruch eines Gerichtes, sei es unmittelbar durch Protest, das ist *die* Erfahrung, die notwendig ist. Daß sie nicht (in einer am Sinn verzweifelnden, zufallsgläubigen Umwelt) als Glückszufall, als die unerhörte Ausnahme wie ein Lottogewinn erlebt wird, sondern ihren Wert als Gegenerfahrung behält, dafür wird der (Religions-)Lehrer Sorge tragen müssen: durch Wiedererzählen, durch Kundgabe seiner eigenen Freude daran, durch die Herausarbeitung des einfachen Tatbestandes, daß es sich so gehört, daß es *immer* so sein müßte und daß dafür zu arbeiten ist.

Narrativität gehört zur Theologie, man versteht neu, warum. Was erinnert, erzählt, am Leben erhalten wird, das kann weiterwirken, Ziele setzen, Möglichkeiten aufweisen – dem Zynismus und der Resignation entgegenwirken.

2.6 Die Liebe im Leben der Jugendlichen

Es ist ja nicht so, daß in der jungen Generation überhaupt keine Hoffnung auf große, lohnende Erfahrungen mehr lebendig wäre. Eine Stelle gibt es, an der noch in den jammervollsten Schicksalen Sehnsucht wartet, Hoffnung lebt – es scheint dem, der es lesend oder miterfahrend erlebt, oft wie ein Wunder. Ich meine die zentrale Jugenderfahrung der Liebe. Christiane F. in ihren ersten Nächten mit ihrem noch so jungen, gleichfalls drogenabhängigen Freund: wieviel Zartheit, Anmut, ja das altmodische Wort fällt einem ein: Innigkeit in ihrer sparsamen Erzählung!²³ Aus eigenem Anschauen kenne ich die große, tragisch endende Liebe zweier anderer drogenabhängiger Halbkinder: welche Verwandlung der Gesichter, der Gesten, wenn sie sich sahen, welche Opferbereitschaft füreinander, ja welches Glück. Ein Stück Heimatsuche liegt darin, auch der Wille und die Fähigkeit, sich gegenseitig Heimat zu bereiten, eine Oase zu schaffen in der chaotischen Welt, in die sie geraten sind. Hier ist es mit allem Zynismus vorbei, mit allem Maskentragen²⁴; hier kommt man endlich »auf Grund«. Um so schlimmer, wenn an diesem oft einzigen Punkt eine Enttäuschung erlebt wird. Die Schlagermusik, aber auch der Beatle-Song »Yesterday«, der um die ganze Erde ging, sprechen aus und sagen es den Jugendlichen vorweg, daß es auch hier ein Scheitern gibt.^{24a} In ihren Gruppen und Cliquen wird Rat gesucht, nach Gründen gefragt, werden Erfahrungen ausgetauscht, Bewältigungsmuster weitergereicht, Ratschläge erteilt. Aber auch der Religionslehrer ist gefragt, wie ich mehrfach erlebte: 7. Hauptschulklassen geben Fragezettel ab: »Was kann man gegen Liebeskummer tun?«, in einem Fall, einem noch jungen Lehrer gegenüber, um die Bemerkung erweitert: »Oder haben Sie keinen gehabt?« Ob in dieser Frage die Vermutung steckt, daß der Lehrer, als offensicht-

23 Christiane F., a.a.O., 326ff!

24 S. das Beispiel unter 2.1, vgl. o. 4.

24a Vgl. das genannte Beispiel unter 2.1.

lich beruflich erfolgreicher Zeitgenosse, eine solche Erfahrung des Scheiterns nicht gemacht haben könne? Jedenfalls steckt im Liebeskummer heutiger Jugendlicher oft *auch* das Element, sich als Versager zu fühlen, »es nicht gebracht zu haben«, die tolle Frau, den tollen Typ zu halten. Leistungsdenken auch hier; doch tritt es, solange die Liebe lebendig bleibt, hinter der stärkeren Erfahrung des Glücks und der Zugehörigkeit zurück. Da das Wissen, daß Zugehörigkeit nicht dauern muß, schon da ist, hat sich in der jungen Generation etwas ganz Erstaunliches ereignet: das Finden neuer Regeln nämlich, wie man sich verhält, solange zwei einander »gehören«, wie, wenn »Schluß gemacht« wurde. Mitten in einer Umwelt, in der ältere Ordnungen und Bindungen überall zerfallen, Fassaden mühsam aufrechterhalten, überkommene »Werte« beschworen werden, ohne daß es viel nützt, hat eine Jugend, die ihre Liebeserfahrungen weitgehend ohne Hilfe der Erwachsenen verarbeiten mußte, so etwas wie eine neue Moral entwickelt, die diesen ihren wichtigsten Erfahrungen Halt gibt. So gehört es sich nicht, »dazwischenzugehen«, solange zwei zusammen sind. Ich erlebte Schülerfeste, bei denen jede ihren Freund mitbrachte und nur mit ihm den ganzen Abend tanzte, nur mit ihm zusammensaß; die wenigen, die ohne Freund gekommen waren, blieben für sich und fanden weder Tänzer noch Gesprächspartner, gingen auch früh. Andererseits gehört es sich nicht, nach Beendigung einer Beziehung Eifersucht zu zeigen. Daß der frühere Partner zur Hochzeit eingeladen oder aber um irgendwelche Freundschaftsdienste für das neugebildete Paar gebeten wird, scheint keineswegs unüblich. Eifersucht wird, auch vom Eifersüchtigen selbst, als beschämend empfunden, als ein Besitzanspruch, der nicht gerechtfertigt ist, oder auch als ein Mangel an Stärke. Bedauernd sagte mir eine Siebzehnjährige, Lehrling in der Modebranche, daß ihr früherer Freund sich das Leben genommen habe: »Er hat es eben nicht gerafft, daß ich Schluß gemacht habe.« Eine Studentin, längst in neuer Bindung lebend, kümmerte sich um ihren früheren Partner wie eine verständnisvolle Mutter: »Er muß da drüber kommen.«

Fangen die Jugendlichen »zu früh« mit der Liebe an? Würden ihnen tiefgehende Schmerzen, zeit- und kraftraubende Umwege erspart bleiben, wenn sie sich die Zeit lassen könnten, erst selbst mehr auszureifen, in ihrer Identität sicherer zu werden, ehe sie sich voll auf die Liebe einließen? Andererseits: Geht der Liebesbeziehung etwas von ihrem Wert, ihrer Tiefe verloren, wenn von vornherein eingerechnet ist, daß sie vielleicht einmal endet? Die große Zahl junger Paare, die zusammenleben, ohne zu heiraten, zeigt, daß man sich auf diese Möglichkeit einstellt.

Deutlich bekam ich das in einem Traugespräch zu hören, als ich fragte, warum die beiden kirchlich getraut werden wollten; die Antwort des jungen Mannes war: »Ach, wissen Sie, wir möchten so gern, daß es hält. Und wir denken ja auch, daß es hält; sonst würden wir jetzt nicht heiraten. Aber es ist heute schwierig, es kann viel dazwischen kommen. Da meinen wir eben, die Kirche mit ihrer langen Tradition müßte einem dazu doch etwas sagen können.«

Hat die Kirche etwas zu sagen?

In der Linie ihrer Tradition läge es, die besorgten Fragen zu stellen, die oben formuliert wurden, bzw. sie überzeugt mit »ja« zu beantworten. In eben dieser Linie läge es, Jugendliche zurückzuhalten, von Ernst, von Pflicht und von Wartenkönnen zu reden. Die Trauformeln²⁵ klingen mehr nach angstmachender Strenge als nach Hoffnung und Freude. »Gott hat das alles viel schöner gemeint« (M. Frisch); ja, wahrhaftig, möchte man sagen. Eins ist ganz sicher: *Dieser* Ton hilft jungen Menschen nicht.

Dabei sind jene besorgten Fragen sicherlich nicht ohne Sinn. Man muß jedoch die weitere Frage stellen, warum sich denn das Jugendleben gegenüber älteren Vorstellungen²⁶ der bürgerlichen Gesellschaft (zu der die Kirche gehörte) so verändert hat. Ich nenne drei Gründe: die Permissivität der Konsumgesellschaft, die Erfindung der »Pille« und die weite Verbreitung sexualpsychologischen Wissens.

Zum ersten: Wo die Konsummentalität gesellschaftlich notwendig erscheint (damit die DM rollt) und durch eine psychologisch sehr geschickt ansetzende Werbung ständig neu erzeugt wird, da kann »Sex« nicht ausgeklammert werden. Die Permissivität der Gesellschaft gegenüber frühen Sexualbeziehungen²⁷ hat ihren Grund darin, daß der ein guter Konsument ist, der kein Bedürfnis aufschiebt. Ob das für diesen Konsumenten selbst, für seine Selbstfindung gut ist oder nicht, das interessiert nicht. Der Gruppendruck tut dann ein übriges: Eine junge Frau erzählte mir, daß sie als Fünfzehnjährige vier Wochen lang Abend für Abend mit ihrem Freund im Bett gelegen habe, ohne daß »etwas passiert« sei. Sie habe eigentlich noch gar keine Lust gehabt, aber: »Man mußte ja wenigstens so tun. Die anderen fragten schon, ob ich denn ewig Jungfrau bleiben wollte.« Konsum als Pflicht heißt Sex als Pflicht. Die Permissivität ist nicht weniger gnadenlos als die Rigorosität der Zeit der Effi Briest . . .

Die Erfindung der Pille andererseits hat Weltgeschichte gemacht. Die Hälfte der Menschheit, die zuvor aus Angst an der Realisierung ihrer Sexualität gehindert war, ist endlich frei, ebenso über sich selbst zu bestimmen wie die andere Hälfte seit je. Für beide Geschlechter heißt das: Die Jugendjahre können sexuell gelebt werden, auch wenn man noch lange nicht in der Lage ist, für ein Kind zu sorgen. Der Schritt von der ersten Liebe zur ersten sexuellen Begegnung kann leichter, angstfreier getan werden. Erfahrungen, auch mit sich selbst, können schon vor dem Erwachsenwerden gesammelt werden, die den Generationen zuvor im ganzen Leben nicht möglich waren. Gerade das führt aber auch dazu, daß die Jugendlichen für ihre Weise zu leben keine Vorbilder in der erwachsenen Generation finden, kein wirkliches Verstehen und keine Anleitung. Sie müssen sehen, wie sie zurechtkommen . . .

25 Muß bei der Hochzeit vom Tod die Rede sein??

26 Noch in den fünfziger Jahren erlebte ich, daß eine 20jährige Primanerin an einem sog. »Aufklärungsvortrag« nicht teilnehmen durfte, da sie dafür noch zu jung sei!

27 und außerehelichen Sexualbeziehungen überhaupt

Eine vielfach in Anspruch genommene Hilfe ist ihnen dabei psychologische Lektüre, von Illustriertenartikeln und -ratschlägen bis zu Wilhelm Reich und Erich Fromm. Soviel Verflachtes oder Halbverstandenes dabei auch übernommen werden mag: Sicher ist, daß sich Elemente sexualpsychologischen Wissens enorm verbreitet haben. Das kann zum Abbau neurotischer Ängste beitragen (noch mehr tut dies sicher die Übereinstimmung mit der peer group, der Gruppe der Altersgenossen; was »alle heute« tun, kann doch nicht schlimm sein!). Es kann freilich auch dazu führen, alles für machbar, bewältigbar zu halten, was im Liebesgeschick auf den jungen Menschen zukommt, wenn er nur genug »weiß«. Ein Irrtum, der tödlich sein kann (weil das Überich, durch ältere Normen geprägt, doch zu stark ist, oder weil die große Liebe auch großen, zentralen Schmerz bedeuten kann, dem man vielleicht nicht gewachsen ist) oder aber der oberflächlich machen, an den möglichen tiefen Erfahrungen vorbeigleiten lassen kann. Woher aber sollen junge Menschen das wissen, wenn sie mit ihrem geschichtlich neuen Erleben weitgehend allein gelassen sind – allein mit ihresgleichen, die zwar oft verständnisvoll, aber ebenso ratlos sind?

Gab es für frühere Generationen mehr Rückhalt? Wäre etwas davon wiederzugewinnen?

Döpp schreibt:²⁸ »In der Familie des gesicherten Bürgertums konnte das Individuum Kräfte sammeln, um draußen allein zu stehen. Unter heutigen gesellschaftlichen Bedingungen ist die Familie immer weniger ein kultivierender Schutzraum, wo Individualität und Produktivität sich ausbilden können. Für das Proletariat ist sie es nie gewesen. In den unteren Klassen wurde das Kind zu früh auf sich angewiesen: es blieb zeitlebens geschwächt.«

Familie als Zuflucht scheidet für die meisten aus; unsere Jugendlichen sind »heimatvertrieben«. Aber was ist mit der Kirche? Noch einmal: Hat sie, hätte sie etwas zu geben?

Ich denke schon, und Anfänge sind da. Wo Kirche Raum gibt, im ganz wörtlichen Sinn: Räume zur Verfügung stellt, in denen Jugendliche sich treffen und junge Erwachsene antreffen können (Jugendleiter, Sozialarbeiter, *vielleicht* auch Theologen), mit denen sie sprechen, von denen sie Sinnvolles hören, mit denen zusammen sie Probleme bearbeiten können – da ist schon viel geschehen. Allerdings ist die Voraussetzung, daß diese kirchlichen Mitarbeiter auch wirklich frei sind, ihrer fachlichen und persönlichen Kompetenz entsprechend zu reden und zu handeln, und nicht daran gebunden, doch wieder rigide ältere Normen samt der dazugehörigen Heuchelei zu vertreten. Wenn es, wie im Jahre 1983 geschehen, zur Kündigung eines Jugendleiters kommt, weil er nicht verbirgt, daß seine Ehe gescheitert ist und er eine Freundin hat, dann ist jeder Vertrauensansatz verloren. Der theologische Topos, der beim Thema »Die Jugendli-

chen und die Liebe« zu bedenken ist, scheint mir schlicht zu sein: Buße und Bekehrung – der Kirche, der älteren Christen! Statt die Menschen mit Normen beherrschen zu wollen, muß Kirche etwas ganz anderes tun: lernbereit werden, das Neue aufnehmen, Leben unterstützen, statt Macht über Gewissen auszuüben. Aufzugeben ist die Angst vor dem Chaos²⁹, das angeblich ausbräche, wollte man auf die alten Moralregeln verzichten. Es bricht ja nicht aus, die Jugend selbst ist schon vorangegangen mit dem Versuch, neue, ehrlichere Regeln zu finden. »Gott hat das alles viel schöner gemeint . . .«

Ist diese grundsätzliche Umkehr einmal erfolgt, dann zeigt sich, daß im Schatz der zweitausendjährigen christlichen Denk- und Erfahrungsgeschichte so manches liegt, was Jugendlichen heute helfen kann. Ich nenne eines, ein Thema, daß im Religionsunterricht der Klassen 7–10 immer wieder das größte Interesse gefunden hat: Unterscheidung und Zusammenhang von Eros und Agape. Die Liebe, die »Gefühl« ist, Sehnsucht, »Kind der Armut« (Platon), Jubel – die der Identitätssuche des Menschen ab der Pubertät entspricht, die tanzen will, wenn sie gefunden hat, die trauert bis zum Tod, wenn sie das Ende der Beziehung sieht. Die andere Liebe, die eine »Haltung des Willens« ist (Bultmann), die das Gute für den anderen will, Zukunft bauen, der Wahrheit entsprechen, die »nicht aufhört« (1Kor 13), auch wenn sie eine Beziehung beendet oder ändert – wie hängen sie zusammen? Jede von ihnen kann die andere nach sich ziehen, und eine geglückte und beglückende Partnerschaft ist die, in der beide (auf eine Weile oder auf Dauer) zusammentreffen: Agape der Baum, der zuverlässig bleibt, Eros die Blüten am Baum, die nicht immer blühen, aber immer wiederkommen.

Sicher hat eine Beziehung zwischen jungen Erwachsenen, die ihr Profil gefunden, die umfassende Identitätskrise der Pubertätsjahre vorerst abgeschlossen haben, eher die Chance zu dauern als eine zwischen Jugendlichen, die sich noch rasch verändern, auch verändern *müssen*. Die Frage ist aber, wie die Generation der Erwachsenen die versuchsweisen Beziehungen heutiger Jugendlicher ansehen soll. Blickt sie, geleitet von dem Prinzip der lebenslangen Einehe, ablehnend / mißgönnd darauf³⁰, so fällt sie als Partner und Lebenshelfer der Jugendlichen schlicht aus.

Daß es anders geht, zeigt ein sehr schönes Beispiel: Eltern, die abends ausgingen, erinnerten ihre 17jährige Tochter daran, daß ihr Freund um 22 Uhr die Wohnung zu verlassen habe. Bei ihrer späten Heimkehr mußten sie feststellen, daß sein Auto noch vor dem Hause stand. Die elterliche Beratschlagung, was zu tun sei, führte zu dem Ergebnis, daß am Morgen leise an der Tür der Tochter geklopft wurde; als sie öffnete, stand draußen niemand, nur ein Tragetablett mit einem Frühstück für zwei Personen. Zu solchen Eltern kann ein junger Mensch mit jedem Kummer kommen.

29 Vgl. J. Schumacher, *Die Angst vor dem Chaos*, Frankfurt/M. 1978.

30 Was S. Freud zum unbewußten Sexualneid der Älteren zu sagen hatte, sollte ebenso voll ins Bewußtsein genommen werden wie seine Beschreibung der unguuten Folgen langer Jugendabstinenz, z.B. in den »Beiträgen zur Psychologie des Liebeslebens« (1910–1912), in: *Ges. Werke*, Bd. VIII, 65ff.

Aufgabe von Herrschaft (des Mannes über die Frau, der Eltern über die Kinder, der Kirche über die Gewissen) ist vielleicht auf *allen* Gebieten die zentrale Lernaufgabe heute. Nicht Herren über die Gewissen, sondern Mithelfer zur Freude³¹, die hören und lernen, nicht *nur* warnen und hemmen, brauchen die Jugendlichen. Entspricht das nicht zentral der Offenbarung des biblischen Gottes, der Menschen *gewinnen*, nicht beherrschen will und gerade so ihr lebenspendender Schöpfer und Neu-Schöpfer ist?

2.7 Schule und Lernen

Wer lange Zeit als Lehrer tätig war, hat der Erfahrung kaum entgegen können, daß sich das Verhältnis der Jugendlichen zur Schule stark verändert hat. Einige Schlaglichter: Waren in den 50er Jahren Jugend»streiche«, die den Lehrer necken oder hereinlegen sollten, noch durchaus üblicher Bestandteil des Schullebens, Abiturkommerse eine willkommene Gelegenheit, die »Pauker« hochzunehmen, so haben solche Unternehmen heute eher Seltenheitswert. Bildeten die Schüler, die Streiche ausheckten, damals eine verschworene Gemeinschaft, aus der man so leicht keinen »Kronzeugen« herausbrechen konnte, so ist es heute mit der Solidarität der Schüler untereinander nicht mehr weit her. Was speziell den Religionsunterricht betrifft: Versuchten Schüler der Pubertätsjahre früher an allen Säulen zu rütteln, unerbittlich »Zweifels«fragen zu stellen, insistierend ihre eigene Meinung dem Lehrer entgegenzustellen (was den Unterricht in diesen Jahrgängen so besonders reizvoll und interessant machen konnte), so begegnet der Lehrer heute weithin einer Gleichgültigkeit, ja einer Apathie, die ihn selbst zu lähmen droht. Junge Damen einer Klasse 12 bemerkten: »Die Lehrer meinen immer, die Schule wäre so wichtig; Gott ja, man will am Ende das Papier haben, da arrangiert man sich eben. Es ist so ähnlich wie mit den Eltern, sie sind ja ganz nett vielleicht, und man braucht sie auch noch, vor allem wegen dem Geld; da arrangiert man sich eben auch. Aber *leben*, leben tut man doch woanders!«

Sich arrangieren also – mit dem Lehrer, der ganz etwas anderes will: über Glauben und Wahrheit reden, sich auseinandersetzen mit jungen Menschen, die ihre eigenen Gedanken haben; einführen in die Schatzkammer biblisch-theologischen Denkens, anbieten, austeilen, nach Konsequenzen für das heutige Leben fragen. Schon vor zwanzig Jahren meinte eine Fünfzehnjährige (auf die Frage einer Mitschülerin hin, ob es wirklich einen Gott gebe), daß man darüber doch nun wirklich nicht zu reden brauche, denn »im Westen glauben wir doch nun mal an Gott!« Konvention statt Wahrheitssuche, die sich nicht zu lohnen scheint . . .

Was auffällt, ist, daß die Jugendlichen von der Schule für sich selbst, als Menschen, nicht viel erwarten. Eine interessante Begründung dafür gibt

Ziehe³²: Die Schule hat infolge des Kulturbrechtes, den wir erleben, ihre »Aura« verloren, die sie früher einmal umgab, sie ist »entleert«, »entauratisiert«. Gemeint ist, daß die Schule früher durch drei gesellschaftliche Selbstverständlichkeiten gestützt wurde, die heute nicht mehr bestehen, nämlich durch die »Gratiskraft« der tradierten Kultur, deren Wert außer Frage stand, ferner durch ein Generationenverhältnis, das dem Lehrer schon als Vertreter der Erwachsenenwelt eine »Türhüterrolle« zuwies, und schließlich durch die Identitätsnähe von Arbeits- und Selbstdisziplin beim Menschen *vor* der Zeit der Überproduktions- / Konsumgesellschaft. Den Streß der heutigen Schule, für Schüler *und* Lehrer, führt Ziehe auf eben diesen emotionalen Verlust zurück. Überdruß, Langeweile, lähmende Apathie breiten sich aus, wo man seine Zeit absitzen, auch noch »Leistungen« bringen muß – und doch nichts zu erwarten hat außer eben den Noten, die man zum Weiterkommen braucht.

Es gibt Gegenbeispiele. Eine Hauptschulklassse in sozial benachteiligtem Gebiet einer hessischen Großstadt steht mir vor Augen, deren Schüler Leere und Langeweile wie üblich teils mit Schwänzen, teils mit Brutalitäten beantworteten – bis es einem Lehrer gelang, sie vom Fach Polytechnik her zu interessieren. Es lief über Kochen und Backen; was hergestellt wurde, schmeckte (ein gutes Argument!); aber der Sprung zu Einsatz und Interesse gelang erst richtig, als die Schüler angeregt wurden, Schulfrühstück für die anderen Klassen herzustellen und zu verkaufen. In die Klassen gehen, zu zweit, um Bestellungen aufzunehmen – welcher Schritt! Die größten Krakeeler hatten dazu zuerst nicht den Mut. Je nach Bestellung Mengen berechnen (sie lernten dabei sogar den Dreisatz), verantwortlich einkaufen – welche neue Erfahrung! Türkische, italienische, jugoslawische Rezepte ausprobieren – welche neue Stellung der Ausländer in der Klasse! Zu Hause wurde geübt, solche »Schularbeiten« gefielen auch den Eltern (vor allem natürlich der Mädchen). Es kam so weit, daß die Klasse bei Schulfesten kochte, erst für die eigene, dann auch für andere Schulen. Ein Rezeptbuch entstand, selbstgeschrieben (welche Mühe mit leserlicher Schönschrift und Orthographie!), photokopiert, für jeden selbst und zum Verschenken und Verkaufen. Zum Schulabschluß war so viel Geld beisammen, daß eine Auslandsreise gemacht werden konnte.

Mit Absicht habe ich ein Beispiel aus der ganz normalen Schule gewählt, nicht aus der pädagogischen Alternativszene. So wichtig deren Versuche sind, sie betreffen vorerst nur wenige Schüler; die alltägliche Schulsituation *aller* zu bedenken ist wichtiger und muß auch den Hintergrund jener Versuche bilden, wenn sie nicht elitär und damit für das Ganze steril bleiben sollen. Was zeigt das Beispiel?

Es handelt sich um ein umfassendes, mehrere Schuljahre übergreifendes Projekt. Durchbrochen ist die »Taylorisierung« des üblichen Unterrichts, die sinnzerstörende Scheibchenlernerei. Sie degradiert den lernenden Menschen zu einer Art Maschine, die, mit Stoffen und Lernzielen gefüttert (Input), eben diese in Tests wieder von sich geben soll (Output). Das Projekt setzt an die Stelle ein sinnvolles Ganzes, zu dem alle beitragen; die Arbeit muß so eingeteilt werden, daß das Ganze gelingt, jeder einzelne

32 Ziehe, in: *Ziehe/Stubenrauch* (Hg.), a.a.O., 127ff.

Beitrag ist wichtig, Verantwortung wird übernommen, Kooperation erfahren, wachsendes Können erlebt. So wird *menschlich* gelernt, Kulturtechniken wie Rechnen, Schreiben, freie Rede ebenso erworben wie Kochen, Einkaufen, Geltenlassen fremder Bräuche. Arbeitshaltung entsteht (das Üben zu Hause), gesellschaftliche Geltung derer, die etwas können, wird erlebt; Selbstwertgefühl und Zusammengehörigkeitsgefühl bilden sich heraus.

Wo Projektunterricht versucht wird, auch in kleinerem Rahmen und über kürzere Zeiträume, kann vielfach die Erfahrung gemacht werden, daß Apathie verschwindet, Interesse, Kreativität und Arbeitslust sich zeigt. Dem Theologen kommt in den Sinn, daß jene Apathie vielleicht nichts anderes ist als die Abwehr einer Arbeits- und Lernordnung, die der Bestimmung des Menschen widerspricht. Er *will* nicht Maschine sein, die abarbeitet, was vorgegeben ist, er will Zusammenhänge sehen und erleben, »Herr« sein einer kleinen, in sich sinnvollen Welt, d.h. mit-wirken, mit-bestimmen. Wenn er sich taub stellt gegen ein entmenschendes System: Hat er nicht recht?

»Sünde in den Strukturen«, Sünde überindividuell, im System liegend: An vielen Stellen tritt sie heute zutage, so auch hier. Taylorisierung der Arbeit wie des Lernens ist Leugnung des Menschen. Widerstand muß geleistet, Auswege müssen gesucht werden, solange das Lernsystem nicht im ganzen umgestaltet werden kann.

Und die Lehrer?

Ziehe stellt heraus und aus zahlreichen Erfahrungen wie auch Krankheitsstatistiken ist bekannt, daß sie ständig überanstrengt sind³³. (Übrigens galt das von dem obengenannten Hauptschullehrer zeitweise auch; er machte Gebrauch von der Möglichkeit, auf eine Zweidrittelstelle zu gehen, um durchhalten zu können.) Ziehe fügt hinzu, daß die Lehrer den Schülern oft geradezu leid tun; auch *ihre* Arbeit ist durch das technokratische Unterrichtssystem um ihren Sinn, ihre Ganzheit gebracht. In den Klagepsalmen heutiger Lehrer, die bei einer Tagung entstanden³⁴, schlug sich das in einfacher, überdeutlicher Weise nieder.

Leugnung des Menschen, Verhinderung seines Menschseins an einer der wichtigsten Stellen des Lebens, im Lernen und Lehren: Das ist zugleich Leugnung Gottes. Ein Religionsunterricht, der sich dem herrschenden Lernsystem einfach anpaßt, hat seinen Gegenstand bereits verloren, genauer: Er widerspricht ihm in sich selbst.³⁵

2.8 Ideologieanfälligkeit und mangelnde Frustrationstoleranz
Kulturabbruch, Lernunlust, innere Leere – woran kann der junge Mensch sich halten? Das Leben im »Dschungel«, von dem oben (s. 2.5) die Rede

33 Ders., 129ff.

34 Vgl. M. Veit, Die Psalmen und wir, EvErz 32 (1980) 467ff.

35 Daß der genannte Lehrer konfessionslos ist, sich als (toleranten) Atheisten versteht, hat demgegenüber mit »Gottesleugnung« natürlich *nichts* zu tun!

war, die Zufälligkeiten des »Glück-« und »Pech-Habens« können ja nicht genügen. Hunger nach Sinndeutung war sicher ein Hauptgrund der Wiederentdeckung der religiösen Dimension, ist ein Hauptgrund des Erfolges autoritärer Jugendsekten (vor allem bei Mittelschichtjugendlichen) und rechtsradikaler Ideologien (vor allem bei Hauptschülern). Dennoch ist es immer wieder erstaunlich, wie kritiklos Jugendliche bereit sind, Gurus und »Führern« zu folgen. Was liegt dahinter?

Zwei Beispiele aus dem Gymnasialunterricht:

Eine Vierzehnjährige meinte, es sei doch ganz gut, daß die Katholiken den Papst hätten; denn »die haben wenigstens etwas, woran sie sich halten können, wenn es vielleicht keinen Gott gibt und man die Bibel schwer verstehen kann.« Schwerwiegender noch die Erfahrung in einer Abiturklasse, die seit drei Jahren im Fach Erziehungswissenschaft an wissenschaftlichen Texten zu arbeiten gewöhnt war, Psychologisches, Soziologisches, Philosophisches mit Einsatz und Interesse erarbeitet hatte. Im letzten halben Jahr kam Riesmans »Einsame Masse« an die Reihe, wo es im letzten Kapitel heißt³⁶: »Genauso kann das, was meine Mitarbeiter und ich vorzubringen haben, sehr weit am Ziele vorbeigehen. Unser eigener Charakter, unsere geographische Lage und unsere eigenen Illusionen verengen unvermeidlich unsere Sicht.« Und weiter: »Habe ich auch in diesem Buch vieles gesagt, dessen ich nicht ganz sicher bin . . .« Die Reaktion der Klasse, die sich zuvor mit dem gewohnten Eifer um das Buch bemüht hatte, war geradezu frappierend. »Was will denn der Kerl?« hieß es, schrill vor Zorn, »wenn er selbst nicht genau weiß, ob seine Sachen stimmen, dann soll er keine Bücher schreiben!« Und: »Ist das etwa bei *allen* Wissenschaftlern so? Wozu befassen wir uns dann damit?« Empfohlen wurde, »den ganzen Kram zum Fenster hinauszuwerfen.«

Es muß hinzugefügt werden, daß der »methodische Zweifel« (der nicht endet!) wissenschaftlichen Denkens, der Aspektcharakter jeder Wissenschaft, Hypothesenbildung als Versuch, Befunde zu ordnen, ausführlich und immer einmal wieder Gegenstand unterrichtlicher Besinnung gewesen war – und verstanden schien. Plötzlich aber wurde *emotional* erfaßt, daß es eine absolut gültige und unanfechtbare »Lehre« innerhalb der Wissenschaften nicht geben kann, und der Aufstand war da. Die Lehrerin hatte Mühe, deutlich zu machen, daß die Befunde / Beobachtungen ja blieben, daß der Forscher seine Hypothesen darüber, wie sie zu deuten seien, durch Publikation seines Buches in die wissenschaftliche Diskussion einführe und daß es einen anderen Weg, wissenschaftlich voranzukommen, nicht gebe – lauter Überlegungen, die längst vertraut waren und doch im Moment der Unsicherheitserfahrung nicht trugen.

Ähnliches zeigt sich heute bei Theologiestudenten, wenn vertraute historisch-exegetische Annahmen aufgegeben und, mit Gründen, durch andere ersetzt werden (Johannesevangelium, Zeitanatz des Jahwisten). Der grundsätzlich hypothetische Charakter von Wissenschaft wird schwer ertragen; Frustrationstoleranz ist Mangelware.

Was fehlt hier? Sollte nicht, gerade im Ausstrahlungsbereich evangelischen Denkens, längst klar sein, daß nichts Immanentes absolut gesetzt

werden kann – also auch nicht die Ergebnisse von Wissenschaft? Daß diese um so »wissenschaftlicher« ist, je deutlicher sie ihre eigene Relativität aufzeigt – wie Riesman in jenen Sätzen am Schluß seines Buches? Wo die Fähigkeit nicht besteht, Fragen offenzulassen, nachdem sie soweit wie möglich geklärt wurden – mit offenen Fragen zu leben, ohne das weitere Nachdenken aufzugeben –, da wird schnell nach der Ersatz-Sicherheit irgendeiner sich absolut setzenden Lehre oder Person gegriffen werden. Und damit ist, auf allen Bildungsebenen, Ideologiefälligkeit gegeben. Dieses »Offen-lassen-Können« aber setzt voraus, daß der Mensch selbst einen festen inneren Kern entwickeln konnte³⁷, sich als ein Wesen mittlerer Größe³⁸, das nicht alles weiß, kann oder überschaut, bejahen kann. Luthers Unterscheidung von *securitas* und *certitudo* könnte hier vielleicht hilfreich sein: *securitas*, die meint, sich auf Vorfindliches, z.B. auf die eigenen Werke oder auf den »Buchstaben« irgendeiner Lehre, verlassen zu können; *certitudo*, die aus Vertrauen kommt und deshalb Risiken, Unabgeschlossenheiten, eben Offen-Bleibendes ertragen kann. Im Bild gesprochen: Der Fels einer zeitlos richtigen Lehre, auf der man sich ausruhen zu können glaubt, ist trügerisch, geschichtliche Erdbeben können ihn heben; aber: fliegen lernen (und erfahren, daß die Luft trägt), schwimmen lernen (und erfahren, daß das Wasser trägt), darauf käme es wohl an. Psychologisch: Identität ist zwar nie abgeschlossen; aber dennoch muß, gerade in den Jugendjahren, Identität gefunden und bestätigt werden, der junge Mensch seiner selbst so gewiß werden, daß er sich zu schade ist, sich von irgend jemandem die weitere Wahrheitssuche abnehmen zu lassen. Glaubensfähigkeit ist das Gegenteil von Ideologiebereitschaft. Bei unserer geschichtlichen Herkunft aus einer ideologisch herrschenden Kirche ist das nicht immer leicht zu verstehen. Aber Kirche ist veränderbar, und sie ist, in Teilen, auf dem Weg, den Menschen, die ihr nicht gehören, denen sie zu dienen hat, bei ihrer Selbstfindung zu helfen.

2.9 Die jugendliche Frau

Gibt es innerhalb der Erfahrungen, denen Jugendliche heute ausgesetzt sind, solche, die besonders für die Mädchen gelten? Gibt es prinzipielle oder nur graduelle Unterschiede im Erleben des jugendlichen Mannes und der jugendlichen Frau?

Graduelle gibt es auf jeden Fall. Die Schwierigkeit, einen Ausbildungsplatz zu finden, ist für die Mädchen, wie bekannt, wesentlich größer als für die Jungen. Zum Lehrerstudium schreiben sich, seit die Einstellungs-chancen sinken, mancherorts fast nur noch Frauen³⁹ ein: Sie wollen irgendeinen Abschluß haben, für alle Fälle, das Lehrerstudium ist relativ

37 Hebr 13,9!

38 Vgl. zum Folgenden H.E. Richter, *Der Gotteskomplex*, Reinbek 1979 (passim).

39 Die wenigen männlichen Studenten wählen gern das Fach Sport: Wer die Fußballjugend trainiert, kriegte Beziehungen und rutscht eines Tages in eine Beamtenstelle hinein – auch eine Chance, die Frauen nicht offensteht!

kurz, so wird es »mitgenommen«; Chancen rechnen sie sich nirgendwo aus. Bei vielen zeichnet sich eine Rückwendung zu traditionellen Rollenmustern ab (sofern sie überhaupt schon aufgegeben waren; die deutlich hörbaren Stimmen der Feministinnen täuschen über ihre Zahl!): Sich gut zu verheiraten, um versorgt zu sein, wird ihnen auch von den Eltern nahegelegt.

Von der technologisch bedingten Arbeitslosigkeit sind auch gerade Frauenberufe betroffen. Eine Hauptschulklasse, die im Rahmen eines Projektes Berufsmöglichkeiten bei der Post erforschte, bekam zu hören, daß die Mädchen ein »richtiges Handwerk« lernen sollten, sich ja nicht auf Aushilfsarbeitsplätze, wie die Post sie immer anbot (und fast nur mit Frauen besetzte), einstellen sollten; »die fallen alle weg«, hieß es, »die Muttis brauchen wir nicht mehr.« Aber woher einen Lehrplatz im »richtigen Handwerk« nehmen?

»Dienstboten wieder gefragt«, lautete die Überschrift eines Zeitungsartikels. Es ging um Haushaltsstellen für Frauen. Daß es den Begriff »Dienstbote« schon seit den zwanziger Jahren offiziell nicht mehr gibt, störte nicht; besprochen (und begrüßt) wurde nur die Tatsache, daß Geldmangel wieder Frauen bereit macht, solche Stellen anzunehmen.

Das heißt aber: Die No-future-Situation stellt sich für die jugendliche Frau noch einmal anders dar als für ihre männlichen Altersgenossen. Einerseits ist sie verschärft davon betroffen; einen qualifizierten Beruf, gar den Beruf ihrer Wahl, kann sie noch schwerer erreichen als er. Andererseits gibt es für sie möglicherweise Nischen, die der junge Mann nicht so ohne weiteres findet: In abhängiger Haushaltsstellung hat man wenigstens sein Brot (vielleicht, bei viel Glück, sogar seine Sozialversicherung). Um den Preis der Aufgabe eigener Lebensziele kann man, als Mädchen, seinen Lebensunterhalt eher sichern.

Hier setzt sich eine Tradition, die ohnehin noch sehr stark wirkte, aus der Notsituation der Arbeitslosigkeit heraus fort. Die Geschlechter werden nicht als gleichwertig erlebt. Theologisch war dies gestützt durch die Auffassung von der schöpfungsmäßigen Unterordnung der Frau⁴⁰, durch Festschreibung biblischer Aussagen wie Gen 3,16 ohne Rücksicht auf die ökonomisch-politische Entwicklungsstufe Israels, der sie angehören – der aber ganz andere, gerade auch in bezug auf die Stellung der Frau⁴¹, voraufgegangen waren. Ontologisch-ungeschichtliches Denken wurde für die Selbstauffassung der Frau zum Hemmnis, zum »Gesetz«.

Nun ist religiös-theologische Tradition für die große Mehrzahl der Jugendlichen nicht mehr unmittelbar wirksame Autorität. Jedoch wirken in der »neutralisierten Religion«⁴² gerade Elemente der Selbstauffassung

40 Vgl. noch D. Bonhoeffers »Traupredigt aus der Zelle«, publiziert in den verschiedenen Ausgaben von »Widerstand und Ergebung«, hg. v. E. Bethge.

41 Vgl. die Gestalten der Mirjam, der Debora: F. Crüsemann u.a., Als Mann und Frau geschaffen, Gelnhausen 1978.

42 D. Stoodt, Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich, in: K. W. Dahm u.a., Religion – System und Sozialisation, Darmstadt/Neuwied 1972, 220ff.

des Menschen verhängnisvoll weiter, ohne daß ihr Ursprung noch bekannt ist.

Allerdings stehen solchen Traditionsresten gerade bei diesem Thema, der Stellung der Frau, mächtige Gegenkräfte aus der neueren gesellschaftlichen Entwicklung auch entgegen, und ein Teil der weiblichen Jugend ist davon bereits stärker bestimmt als von Notsituation und alten Rollenmustern. Ich meine die sexuelle Befreiung der Frau durch die »Pille« (s. 2.6). Selbstbestimmung auf diesem zentralen Gebiet muß die Selbstauffassung im ganzen ändern. Und so sehen wir denn einen Teil der jugendlichen Frauen selbstbewußt, nüchtern und sehr selbständig nach eigenständigen Möglichkeiten in der insgesamt verfahrenen Jugend- und Gesellschaftssituation suchen. In der Alternativbewegung z.B. sind gerade junge Frauen eher überrepräsentiert, oft bestimmend, zumindest aber gleichberechtigt, in der Friedens- und Ökologiarbeit ebenso wie in den alternativen Erziehungsversuchen. Von Kooperativen, in denen junge Arbeitslose sich zusammenschließen, um selbstverwaltete Betriebe aufzubauen, gilt ähnliches. Der Mut, als jugendliche Frau selbst zu sagen, wie man leben, was man lernen, arbeiten, wie man lieben will, selbst zu entdecken, wer man ist, dieser Mut ist da und breitet sich aus.

Das Gegenbild stimmt freilich auch: Nicht immer aus Überzeugung, eher aus Flucht in ältere, scheinbar Sicherheit gebende Verhaltensformen geben sich Studentinnen wieder »mädchenhaft«, zeigen sich »angenehm«, nachgiebig, anpassungsbereit. Von weiblichen Lehrlingen und Arbeitskräften wird ähnliches berichtet. »Angst macht brav«, sagte mir die Inhaberin eines Friseursalons, befriedigt.

So stellt sich denn das Bild der jugendlichen Frau uneinheitlich dar, noch mehr als das der Jugend insgesamt. Fragen wir nach dem, was Kirche beitragen könnte, um ihr bei der Identitätsfindung zu helfen, so gilt aufs neue: Aufarbeitung gesetzlicher Traditionen in Kirche und Theologie selbst, eigenes Lernen der Kirche, Bereitschaft, sich von den schon längst vorangegangenen jungen Frauen und ihren Lösungsversuchen anreden zu lassen. Dann erst wird Kirche ihrerseits auch geben können . . .

3 Schlußbemerkung

Wir gingen aus von der Frage, welche Theologie heute »unten« lebe, bei den ganz normalen Kirchenmitgliedern, speziell den Jugendlichen. Die Frage verband sich uns bei der Betrachtung der einzelnen Facetten jugendlicher Alltagserfahrungen immer wieder mit der anderen, welche Rolle die real existierende Kirche und Theologie für die Lebensbewältigung der Jugendlichen spielen, spielen könne, spielen solle. Ich ziehe ein Fazit in wenigen Sätzen:

Die theologischen »Schätze« der Kirche sind wie unter Verschuß, den »Besitzenden« (theologisch »Gebildeten«) vorbehalten; »unten«, wo sie

dringend benötigt würden, sind sie weitgehend nicht einmal mehr geahnt. Der Schlüssel zur Schatzkammer liegt in den Erfahrungen derer »unten«. Würden sie von Kirche und Theologie zugelassen, aufmerksam bedacht, statt von scheinbar festen Positionen her theologisch abqualifiziert zu werden, so würde »aufgeschlossen«: Die Schätze kämen unters Volk, die Gnade könnte sich erneut inkarnieren, statt rein, aber steril unter Verschuß gehalten zu werden. Anfänge dieses Geschehens sind da . . .

Frau Dr. *Marie Veit* ist Professorin für Didaktik des Religionsunterrichts an der Justus-Liebig-Universität Giessen.

Peter Biehl

Symbol und Metapher

Auf dem Wege zu einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache*

Die Religionspädagogik (= RP) kann sich nicht mit der Lehre vom Wort Gottes begnügen, sondern sie muß – will sie die Alltagserfahrungen im Blick behalten – eine Theorie religiöser Sprache entwickeln, die sich kritisch auf die Alltagssprache beziehen läßt. Vom *Symbol* und von der *Metapher* her sind in jüngster Zeit in der Theologie und der RP die Wege zu einer solchen Theorie gesucht worden. Hinter ihnen stehen bestimmte theologische Interessen und unterschiedliche interdisziplinäre Forschungszusammenhänge¹. Diese Interessen sollen aufgedeckt und eine mögliche Verschränkung beider Wege soll erörtert werden (1). Schließlich sollen die psychologischen (2) und religionspädagogischen (3) Gründe dafür aufgezeigt werden, daß die Entwicklung einer Theorie religiöser Sprache bei den religiösen Symbolen ansetzen kann.

1 Theologische Theorien religiöser Sprache

Im Rahmen dieses Beitrages ist es nicht möglich, die theologischen Übertragungen linguistischer und sprachphilosophischer Theoriemodelle in ihren Grundlagen kritisch zu diskutieren. Wir müssen uns darauf beschränken, zwei exemplarische theologische Konzeptionen zu beschreiben, die durch die sprachwissenschaftliche Auseinandersetzung bereits hindurchgegangen sind und eine kritische Rezeption darstellen.

1.1 Tillichs Symboltheorie der religiösen Sprache

Paul Tillich entfaltet anders als K. Barth und R. Bultmann die Theologie des Wortes Gottes in einer Theorie religiöser Sprache. Er versucht da-

* Prof. Dr. Karl Witt zum 85. Geburtstag gewidmet.

1 Vgl. M. Kaempfert (Hg.), Probleme der religiösen Sprache, Darmstadt 1983; zum *Symbol*: Symbolon. Jb. für Symbolforschung, NF 1–6, 1972–82; M. Lurker (Hg.), Beiträge zu Symbol, Symbolbegriff und Symbolforschung, Baden-Baden 1982 (Lit.); E. Frenzel, Stoff-, Motiv- und Symbolforschung, Darmstadt 1978 (Lit.); Gesellschaft für Symbolforschung Bern (Hg.), Symbolforschung, Bd. 1, Bern 1983; zur *Metapher*: P. Ricoeur / E. Jüngel, Metapher, Sonderheft EvTh (1974); H. Weinrich, Sprache in Texten, Stuttgart 1976; J. Nieraa, »Bildgesegnet und Bildverflucht«, Darmstadt 1977; A. Haverkamp (Hg.), Theorie der Metapher, Darmstadt 1983.

durch, den Wirklichkeitsbezug religiöser Sprache im Gespräch mit anderen Wissenschaften zu erweisen und zugleich den Wahrheitsanspruch christlicher Symbole festzuhalten. Mit dieser Problemstellung steht er gegenwärtigen Bemühungen nahe; seine Kennzeichnung des religiösen Symbols wird noch heute – auch außerhalb der Theologie – beachtet.

1.1.1 Was ist ein Symbol?

Für Tillich ist das Symbol *die* Sprache der Religion, ihr primärer Ausdruck, der im Mythos seine angemessene sprachliche Gestalt findet. Tillich hat sich zwischen 1928 und 1961 immer wieder mit dem Wesen des religiösen Symbols beschäftigt und einige Modifikationen vorgenommen; seine Grundkonzeption hat sich jedoch durchgehalten². Wir gehen nicht von den vier Merkmalen aus, die er 1928 nennt – Selbstmächtigkeit und Uneigentlichkeit, Anschaulichkeit und Anerkanntheit –, sondern setzen bei der Letztgestalt seiner Symboltheorie von 1961 ein³. Er geht hier von einer Unterscheidung zwischen repräsentativen und diskursiven Symbolen aus. Mathematische und logische Symbole sind »diskursive« Symbole, während er Symbole in ihrer ursprünglichen Bedeutung, wie sie in Religion, Dichtung, bildender Kunst und im Gemeinschaftsleben begegnen, »repräsentativ« nennt. Die *repräsentativen Symbole* kennzeichnet er durch *fünf Merkmale*:

(1) Alle repräsentativen Symbole haben einen *Hinweis-Charakter*. Sie weisen nämlich über sich hinaus auf eine Wirklichkeit, die nicht unmittelbar zugänglich ist. Sie enthalten einen »symbolischen Stoff« (z.B. ein Wort in seiner gewöhnlichen Bedeutung) und als zweites Element »das eigentlich Gemeinte«, das nur indirekt durch den symbolischen Stoff ausgedrückt werden kann (z.B. bei religiösen Symbolen der »letzte Seinsgrund«). Das eigentlich Gemeinte kann aber nur durch das erste Element hervorgebracht werden. P. Ricoeur, der das Symbol durch eine semantische Struktur, nämlich die des »Doppelsinns« definiert, spricht davon, daß ein erster Sinn einen anderen, zweiten Sinn hervorbringt, der nur in und mittels des ersten Sinns zu erreichen ist⁴. – (2) Repräsentative Symbole *haben an der Wirklichkeit teil*, auf die sie hinweisen; sie re-präsentieren die Wirklichkeit. Weil sie an der symbolisierten Wirklichkeit teilhaben, können sie auch an ihr *teilgeben*. Sie haben eine Brückenfunktion und ermöglichen eine Vermittlung mit der durch sie repräsentierten Wirklichkeit, welche die abendländische Subjekt-Objekt-Spaltung zu überwinden hilft. – (3) Sie können daher nicht willkürlich (wie die Zeichen) erfunden werden, sind nicht bloß eine Sache der Zweckmäßigkeit oder der Konvention, sondern Symbole *werden geboren und sterben* wie lebende Wesen. Sie gehen aus dem Speicher der Erfahrungen einer Gemeinschaft hervor und vergehen wieder, wenn sie nicht mehr durch gegenwärtige Erfahrungen gedeckt sind. Tillich verbindet diesen Gesichtspunkt der Geschichtlichkeit mit dem der sozialen Geltung: Sie werden erst zu Symbolen, wenn sie von einer Gemeinschaft anerkannt

2 Vgl. P. Tillich, *Gesammelte Werke*, 14 Bde., Stuttgart 1959–75; Band V,² 1978 (Abk. V), Band VIII 1970 (Abk. VIII); zur Entwicklung des Symbolbegriffs vgl. M. von Kriegstein, *Paul Tillichs Methode der Korrelation und Symbolbegriff*, Hildesheim 1975, 72ff; P. Biehl, *Erfahrungsbezug und Symbolverständnis*, in: *ders. / G. Baudler, Erfahrung – Symbol – Glaube*, Rph 2 (1980) 37–121, hier: 56ff. Dort ist Tillichs Symboltheorie ausführlich dargestellt.

3 Vgl. V, 237ff; VIII, 139ff.

4 Vgl. P. Ricoeur, *Die Interpretation*, Frankfurt/M. 1974, 29.

und damit sozial eingebettet sind. Sie haben dann die Kraft, eine Gemeinschaft zu integrieren und zu orientieren. Schwindet ihre soziale Anerkennung, ist nur noch von poetischen Bildern zu sprechen. – (4) Symbole haben die *Macht*, »Dimensionen der Wirklichkeit zu erschließen, die gewöhnlich durch die Vorherrschaft anderer Dimensionen verdeckt sind« (V, 238). Mit dieser Erschließung *äußerer* Schichten der Wirklichkeit ist zugleich eine Erschließung tieferer Dimensionen und neuer Motive der *inneren* Wirklichkeit verbunden. – (5) Symbole *sind in ihrer Wirkung ambivalent*; sie können eine heilende, integrierende und eine zerstörerische, zersetzende Kraft ausüben. Sie können Depression, Angst und Fanatismus in einzelnen wie in Gruppen erzeugen. Tillich führt als Beispiele religiöse und politische Symbole an (»Führer«, »Hakenkreuz«). Gerade weil die Symbole die Tiefendimension des menschlichen Lebens erschließen, ist ihre ambivalente Wirkung so tiefgreifend und die Gefahr der Idolisierung so groß. Die Art der ambivalenten Wirkung hängt einerseits von der »Qualität« der Wirklichkeit ab, die das Symbol repräsentiert, andererseits von der Haltung, in der sie aufgenommen und »verehrt« wird.

Alle genannten Merkmale gelten für religiöse wie für andere lebensbedeutsame Symbole. Damit stellt sich die Frage nach der Wahrheit der religiösen Symbole. Bevor wir dieser Frage nachgehen, sollten wir diese Merkmale im Blick auf die gegenwärtige Diskussion durch zwei weitere ergänzen.

(6) Für Tillich gehören *anschauliche Phänomene*, die etwas repräsentieren, was außerhalb ihrer selbst liegt (z.B. Fahne, Kreuz, Licht – Finsternis), ebenso zu den Symbolen wie entscheidende religiöse Begriffe (z.B. Reich Gottes) oder Glaubensartikel. Gleichwohl haben bei ihm die verbalen Symbole einen eindeutigen Vorrang vor den visuellen Symbolen unserer Massenkultur. Gegenüber Tillich ist stärker hervorzuheben, daß ein Gegenstand, ein Bild, eine Geste, ein Spiel Symbol sein kann⁵. Die Symbolentwicklung geht von einer »sinnlich-symbolischen Interaktion« (A. Lorenzer) aus, und viele Symbole bleiben in sinnlich-leiblichen Gesten verwurzelt⁶. – (7) Tillich hebt sachgemäß die Ambivalenz der Symbole hervor. Wissenschaftler, die von einem psychoanalytischen Symbolverständnis ausgehen, beschreiben darüber hinaus den Grund für diese Ambivalenzen: Symbole stellen grundlegende menschliche *Konflikte* dar und bieten eine *Lösung* zu ihrer Verarbeitung an (vgl. 3.4.2).

Der *Symbolbegriff* Tillichs entspricht in der Reichweite dem Symbolverständnis von Ricoeur, der *Symbole (im engeren Sinne)* dort sieht, »wo die Sprache Zeichen verschiedenen Grades produziert, in denen der Sinn sich nicht damit begnügt, etwas zu bezeichnen, sondern einen anderen Sinn bezeichnet, der nur in und mittels seiner Ausrichtung zu erreichen ist«⁷.

5 Vgl. H. Cox, *Verführung des Geistes*, Stuttgart 1974, 264ff; Biehl, a.a.O., 56.70–72.

6 Vgl. A. Lorenzer, *Das Konzil der Buchhalter*, Frankfurt/M. 1981; P. Biehl, *Erfahrung als hermeneutische, theologische und religionspädagogische Kategorie*, in: H.-G. Heimbrock (Hg.), *Erfahrungen in religiösen Lernprozessen*, Göttingen 1983, 13–69, hier: 39–41; H.-G. Heimbrock, *Entwicklung und Erziehung*, in diesem Band 82ff.

7 Ricoeur, a.a.O., 29. Ricoeur grenzt sich einerseits von dem *weiten* Symbolbegriff E. Cassirers ab, andererseits vermeidet er den zu *engen* Symbolbegriff, der das Analogieverständnis der platonischen Tradition voraussetzt (vgl. a.a.O., 30).

Gerade die Struktur des Doppelsinnes oder des mehrfachen Sinnes kann sich als ein gemeinsames Problem von Psychoanalyse und Theologie erweisen⁸. Wollen wir die Symbolentwicklung des Kindes aber im Gespräch mit der kognitiven Psychologie (z.B. mit Piaget) beschreiben, müssen wir einen *weiteren Symbolbegriff* voraussetzen und unter Symbol jedes Zeichen verstehen, das ein echter Bedeutungsträger ist. So versteht auch A. Lorenzer unter Symbol alle »*Objektivierungen menschlicher Praxis*, die als *Bedeutungsträger* fungieren, also ›sinnvoll sind«⁹.

1.1.2 Die Wahrheit religiöser Symbole

Hatte Tillich diese Frage 1928 noch nicht ausdrücklich erörtert, so nennt er 1961 zwei Kriterien für die Wahrheit religiöser Symbole, nämlich *Authentizität* und *Angemessenheit*. Diese dialektischen Kategorien betreffen die subjektive und die objektive Dimension religiöser Symbole. *Authentisch* ist ein Symbol, wenn es Widerfahrnisse und Erlebnisse so zu deuten vermag, daß sie als lebendige religiöse Erfahrung angeeignet und verstanden werden können. Zur Erörterung der Frage nach der *Angemessenheit* der Symbole verweist Tillich zunächst auf ein *negatives Kriterium*. Das Symbol muß selbst seine Gegenständlichkeit »aufheben«, um das eigentlich Gemeinte repräsentieren zu können. Als *positives Kriterium* nennt er die Art des »Symbolstoffes«; ein Symbol repräsentiert die »letzte Wirklichkeit« um so angemessener, je umfassender sein Stoff die Dimension des Lebens zum Ausdruck bringt. Das konkrete Menschenleben kann ein letztes Angegangensein, das zugleich über die Grenzen des Menschlichen hinausweist, am angemessensten symbolisieren¹⁰. Hier hätte für Tillich die Möglichkeit bestanden, im Blick auf den Menschen Jesus als »Bild Gottes« die Wahrheitsfrage christologisch zu wenden und auf die Geschichte zu beziehen; er schlägt demgegenüber den Weg ein, die religiösen Symbole in einer Ontologie zu verankern. – Auf die Frage, wie sich christliche Symbole von fiktiven und entfremdenden Symbolen unterscheiden, gibt Tillich eine eindeutige Antwort: Während der Mensch alles, was ihn unbedingt angeht, zum »Gott« macht, läßt Gott als das Symbol für das wahrhaft Unbedingte alles Bedingte weit hinter sich¹¹. Das Symbol Gott repräsentiert das wahrhaft Unbedingte im Bedingten.

Muß Gott nicht aber schon vertraut sein, wenn man in der einzig angemessenen Weise, nämlich symbolisch von ihm reden will? Kann ich nur so mit ihm vertraut machen, daß ich symbolisch von ihm rede, oder kann ich eine Vertrautheit mit dem Wort »Gott« bereits voraussetzen? Gibt es ein nicht-symbolisches Reden von Gott, das aus diesem Zirkel herausführt

8 Nach religionswissenschaftlichem Verständnis offenbart und verhüllt sich das Heilige zugleich im Symbol, während sich in der Psychoanalyse das Zeigen und Verbergen des Doppelsinnes als eine Verschiebung dessen darstellt, was der Wunsch sagen will. Zum »Widerspiel von Verweisung und Verbergung« in der Kunst vgl. H.-G. Gadamer, *Die Aktualität des Schönen*, Stuttgart 1983, 44.

9 Lorenzer, a.a.O., 23.

10 Vgl. V, 243f.

11 Vgl. VIII, 141f.

und die Wahrheit christlicher Symbole, die an Gott als dem grundlegenden Symbol hängt, überprüfen läßt?

Tillich selbst hat sich seit 1940 immer wieder mit dem Vorwurf des Fiktionalismus seiner Symbollehre beschäftigt und folgende Auswege gesucht: (1) Er verweist auf die Möglichkeit eines ekstatischen, nicht-symbolischen Redens von Gott im religiösen Akt; (2) er hält die Möglichkeit nicht-symbolischen Redens in der *Frage* nach Gott offen; (3) er bringt den Symbolgedanken als solchen nicht-symbolisch zur Geltung¹²; (4) er macht die Symbollehre *ontologisch* an dem Begriff des »Sein-Selbst« als einem letzten Bezugspunkt fest: Es ist die einzig nicht-symbolische Aussage über Gott¹³.

Gegenüber diesem *ontologischen* Lösungsversuch erweist sich m.E. Eberhard Jüngels *christologischer* Ansatz als überlegen. Der genannte Zirkel kann nur unter der Voraussetzung durchbrochen werden, daß Gott kommt, in den Zirkel eintritt und sich selbst bekannt macht. Durch dieses Ereignis wird der Mensch Jesus zum »Gleichnis Gottes«. Dieser christologische Satz beschreibt die Voraussetzung für die Hermeneutik der Sagbarkeit Gottes¹⁴. Unter der Voraussetzung der Ankunft Gottes beim Menschen ist auch eine Hermeneutik christlicher Symbole zu entfalten. Sie wird im Blick auf dieses Ereignis den Geschichtsbezug der Symbole stärker hervorheben müssen und sich auf der anderen Seite offener auf die Untersuchungen empirischer Wissenschaften zur Symbolentwicklung einlassen können, als das bei Tillich der Fall ist¹⁵. Mit der Kehre in der theologischen Betrachtungsweise treten bei Jüngel jedoch andere Formen religiöser Sprache in der Vordergrund. Waren bei Tillich Mythos und Symbol, so werden nun bei Jüngel *Gleichnis und Metapher* von einem bestimmten theologischen Interesse her in Anspruch genommen. Es besteht eine Affinität zwischen theologischen Grundansätzen und bestimmten Sprachformen. *Wird vom Kommen Gottes her gedacht, steht das Gleichnis für die Sprache des Glaubens überhaupt, und alle anderen Sprachformen haben an der Struktur der Gleichnissprache teil*¹⁶. *Steht die religiöse Thematik im Zentrum, erhalten Mythos und Symbol paradigmatische Bedeutung. In dieser Hinsicht wird an dem Verhältnis vom Symbol und Metapher die Spannung von Religion und Evangelium erkennbar.* Die These läßt sich erhärten, wenn wir W. Pannenberg's anthropologisch fundierte theologische Sprachlehre heranziehen.

1.2 Pannenberg's Theorie religiöser Sprache

Wolfhart Pannenberg beantwortet die Frage nach den Voraussetzungen für die Sagbarkeit Gottes nicht ontologisch durch die Rede vom »Sein-

12 Vgl. P. Tillich, Systematische Theologie, Bd. 2, Stuttgart 1958, 15f.

13 Vgl. Bd. 1, Stuttgart 1956, 277; vgl. V, 241. Tillich hat damit den eschatologischen Vorbehalt, den er noch 1928 gegenüber dem symbolischen Reden von Gott geltend gemacht hat, aufgegeben. Vgl. dazu: G. Wenz, Subjekt und Sein, München 1979, 171ff.

14 E. Jüngel, Gott als Geheimnis der Welt, Tübingen 1977, 394.

15 Vgl. von Kriegstein, a.a.O., 119ff.

16 Vgl. Jüngel, a.a.O., 400.

Selbst«, auch nicht christologisch durch das Bekenntnis »Gott hat in Jesus Christus geredet«, sondern anthropologisch und religionsgeschichtlich mit dem Nachweis, daß die Sprache von ihrem Ursprung her und in der Alltagssprache die religiöse Thematik enthält und darin zumindest implizit auf Gott verweist. *Pannenberg geht es also um den religiösen Ursprung der Sprache, während Jüngel nach dem Letzten der Sprache fragt, der Sagarkeit Gottes.* Diese beiden Wege sind heute für die Anlage einer Theorie religiöser Sprache von exemplarischer Bedeutung.

Pannenberg kommt bei der Frage nach dem Ursprung der Sprache zu dem Ergebnis, daß sie sich ontogenetisch und phylogenetisch aus dem *Spiel* entwickelt; sie hat auch selber die Form des Spiels, wie sich an ihrer Regelhaftigkeit, vor allem aber an ihrer Darstellungsfähigkeit zeigt¹⁷. Pannenberg geht der Entstehung der Sprache in beiden Hinsichten nach, um ihre religiösen Implikationen freizulegen. Im Blick auf die Ergriffenheit vom Gegenstand beim kultischen Spiel wie beim Symbolspiel des Kindes kommt Pannenberg zu der These: Die Sprache entsteht »aus einer im Ursprung religiösen Ergriffenheit«¹⁸. Sprache und Mythos bilden im Spiel – verbunden mit Tanz und Gesang – ursprünglich eine Einheit. Die weitere Entwicklung der Sprache und des religiösen Bewußtseins korrespondieren miteinander, weil sie in einem gemeinsamen Ursprung verbunden sind¹⁹. Pannenberg ergänzt seine Reflexion auf den Ursprung der Sprache durch eine Analyse des Gesprächs und entdeckt wiederum die religiöse Dimension der Sprache. Die schöpferische und phantasievolle Tätigkeit des Menschen im Spiel und im Gespräch verdanken sich nämlich Erhebung und Eingebung²⁰. Worin liegt die theologische Bedeutung dieser kulturanthropologischen Untersuchungen? Ebenso wie bei der Analyse des Vertrauens²¹ wird bei der Frage nach der exzentrischen Verfaßtheit des Menschen erkennbar, daß *der Mensch immer schon ein Wissen um ein die Welt im ganzen übersteigendes Geheimnis hat*. Nicht die Wirklichkeit Gottes läßt sich erweisen, wohl aber *der konstitutive Bezug des Menschen auf die religiöse Thematik*. Sie kann im Rahmen der Religionsgeschichte konkret ausgelegt werden. Daß Gott als Geheimnis der Welt nicht nur ihr dunkler Abgrund, sondern Leben ermöglichende Liebe ist, muß dem Menschen allerdings *gesagt* werden²². Das geschieht nach Pannenberg zunächst im weltbegründenden *Mythos*²³. Er sieht das biblische Gotteswort und das mythische Wort als symbolische Manifestation der genannten Sache *nicht* in einem abstrakten Gegensatz; er ist vielmehr

17 Vgl. W. Pannenberg, *Anthropologie in theologischer Perspektive*, Göttingen 1983, 385.

18 A.a.O., 348.

19 Vgl. a.a.O., 349f.

20 Vgl. a.a.O., 348.350ff. Zum Begriff der Einbildungskraft vgl. a.a.O., 366ff.

21 Vgl. a.a.O., 226ff.

22 Vgl. a.a.O., 372.

23 Zum Mythosverständnis Pannenburgs vgl. *Christentum und Mythos*, in: *ders.*, *Grundfragen systematischer Theologie II*, Göttingen 1980, 13–65.

der Meinung, daß das »Wort Gottes« den Wahrheitsgehalt des mythischen Wortverständnisses in sich »aufgehoben« hat. Er stimmt jedoch mit Bultmann darin überein, daß die Struktur des mythischen Wortverständnisses nicht einfach als autoritative Setzung für die eigene Zeit reproduziert werden kann, sondern eine kritische Reflexion der biblischen Überlieferungen im Zusammenhang moderner Welterfahrung notwendig ist²⁴.

Worin liegt dann der *Erkenntnisgewinn* dieser Theorie religiöser Sprache gegenüber den Ansätzen einer Wort-Gottes Theologie? Unter rp Aspekt sehe ich ihn einmal darin, daß die Untersuchungen zur Sprachentwicklung des Kindes – besonders die Untersuchungen Piagets zum Symbolspiel²⁵ – sachgemäß in eine Theorie der religiösen Sprache einbezogen werden können; zum anderen liegt er in dem Ansatz bei der *Alltagssprache*. Sie verweist nach Pannenberg gerade durch die Verbindung von Bestimmtheit und Unbestimmtheit in den sprachlichen Äußerungen über sich hinaus auf einen »ungesagten Sinnhorizont« (H.-G. Gadamer), der für die religiöse Dimension der Wirklichkeit offen ist. Dieser lebendige und produktive Vorgang alltagssprachlicher Äußerung und Verständigung soll in seiner religiösen Tiefendimension erfaßt werden²⁶. Das geschieht einerseits dadurch, daß auf den religiösen Ursprung bestimmter Wortbedeutungen (z.B. Leben) und auf den mythischen Ursprung der Sprache insgesamt zurückgefragt wird; andererseits dadurch, daß der *universale Sinnhorizont* hervorgehoben wird, der im gesprochenen Wort und seinem Sprachkontext gegenwärtig ist. Dieser Sinnhorizont wird durch das Wort »Gott« in bestimmter Weise artikuliert. Würde unsere Sprache nicht zumindest implizit auf Gott verweisen, wäre ein Reden von Gott »nur noch als Übertragung primär säkular definierter Bedeutungen zu beschreiben: Aber *worauf* werden die Wörter dann übertragen, wenn nicht auf einen leeren Horizont; so daß sich die »Metaphora« als Projektion herausstellt?«²⁷. Damit ist genau das Problem angesprochen, das Tillich angesichts des Fiktionalitätsvorwurfs beschäftigt hat; die Lösung weist jetzt aber in eine andere Richtung. Die RP wird dieser Lösung angesichts ihrer Erfahrungen mit dem Vermittlungsproblem darin zustimmen, daß mindestens das Wort »Gott« selber und sein Grundsinn als gegeben vorausgesetzt werden müssen, wenn sinnvoll von Gott geredet werden soll. Lebenserfahrung muß mit Hilfe elementarer Sprachformen in ihrer religiösen Dimension erschlossen worden sein, wenn verständlich werden soll, was Glaube als neue Erfahrung mit der Erfahrung heißt. Die RP kann den Ansatz bei der Alltagssprache produktiv aufnehmen; sie weiß jedoch aus ihren Praxisfeldern, in welch starkem Maße Sprach- und Erfahrungsfähigkeit deformiert sind, so daß die Tiefendimension der Spra-

24 Vgl. a.a.O., 375.

25 Vgl. a.a.O., 336ff.

26 Vgl. a.a.O., 376f.

27 A.a.O., 377; vgl. ebd., Anm. 192.

che gerade durch die Alltagspragmatik verschüttet wird. Von daher entsteht die Frage nach Formen religiöser Sprache, die die poetischen Elemente der Alltagssprache freilegen, verstärken und überbieten können. Pannenberg selbst setzt seine Theorie religiöser Sprache in eine kritische Beziehung zur Sprachtheologie G. Ebelings²⁸. Wir fragen erst nach einer genaueren Beschreibung der Sprachformen Metapher und Gleichnis, wie eine mögliche Verschränkung beider Ansätze aussehen könnte.

1.3 Jüngels Verständnis des Evangeliums als analoger Rede von Gott

1.3.1 Was ist eine Metapher?

Es lassen sich vor allem zwei Traditionen unterscheiden, eine rhetorische und eine linguistische Metapherntheorie²⁹. Die eine Tradition verstand die Metapher als eine bestimmte Figur bildlicher Rede im Rahmen der Rhetorik, die andere vorwiegend als semantisches Problem, das mit linguistischen Mitteln zu analysieren ist³⁰. Ricoeur (*La métaphore vive*, 1975) hat gezeigt, daß sich beide Traditionen in eine Gesamtkonzeption integrieren lassen, wenn man Metaphern nicht, wie im herkömmlichen Sprachgebrauch, als ausschmückende *Wörter*, sondern als *Textphänomene* beschreibt³¹.

Der Konsens, der sich in der gegenwärtigen Diskussion herausgebildet hat, liegt darin, daß man Metaphorizität als eine Funktion der Verwendung eines einfachen oder komplexen Ausdrucks in einem *Text* versteht³². Präziser kann man Metaphern als *Kontextphänomene* beschreiben. Der Kontext konstituiert und determiniert die Metapher, aber anders als erwartet. Der tatsächlich gesetzte Kontext sprengt überraschend die Erwartungshaltung des Hörers³³. Die Metapher setzt zwei Sinnhorizonte zueinander in Beziehung, die innerhalb einer Aussage durch zwei Wörter vertreten sind (z.B. »Achill ist ein Löwe«; »Die Natur ist ein Tempel«). Durch diese Beziehung wird das, was ist, neu beschrieben.

Die Natur ist wörtlich genommen kein Tempel; die Metapher lehrt uns aber – und darin sprengt sie die Erwartungshaltung –, die Natur wie einen Tempel zu sehen³⁴. Achill ist in Wirklichkeit ein Mensch; in der Metapher wird er aber als Löwe neu beschrieben.

28 Vgl. a.a.O., 380ff.

29 Vgl. I.U. Dalferth, *Religiöse Rede von Gott*, München 1981, 219f.; Nieraad, a.a.O., 7ff und 45ff.

30 Vgl. Haverkamp, Einleitung, in: ders. (Hg.) *Theorie der Metapher*, a.a.O., 2f.

31 Vgl. genauer: Dalferth, a.a.O., 219.

32 Vgl. Nieraad, a.a.O., 77.

33 Weinrich (a.a.O., 319f) spricht daher von einer *konterdeterminierenden* Funktion des Kontextes. C. Stoffer-Heibel (Metaphernstudien, Stuttgarter Arbeiten zur Germanistik 96, 1981, 4f) hebt hervor, daß die Metaphern nur als Teil eines Textes verstanden werden können.

34 Vgl. P. Ricoeur, *Stellung und Funktion der Metapher in der biblischen Sprache*, in: ders./Jüngel, a.a.O., 45–70; hier: 53f.

Dabei gehen die Metaphern nicht von Ähnlichkeiten aus, die durch eine Seinsordnung vorgegeben sind, sondern sie schaffen sie erst durch die semantische Integration verschiedener Sinnbereiche. Die dichterische Sprache sagt auf diesem Wege metaphorisch, *als was* die Dinge sind³⁵. Gerade durch diesen Charakter gewinnt die Metapher nach Jüngel eine grundlegende hermeneutische Funktion für die theologische Sprachlehre. Die neue Theorie der Metapher (Ricoeur, Weinrich) steht in fruchtbarer Wechselbeziehung zur theologischen Gleichnisforschung. Beide haben nämlich erhebliche Einwände gegen das traditionelle Verständnis von Metapher und Gleichnis als uneigentlicher Redeweise³⁶. Ihre Zuordnung zur rhetorischen Ornamentik, die es erlaubte, bestimmte Wörter mehrdeutig zu verwenden, bedeutete nämlich, daß sie grundsätzlich in *eigentlicher* Rede übersetzbar sind³⁷. Für die theologische Sprachlehre wie für die neue Metapherntheorie ist demgegenüber von Bedeutung, daß die Metapher als eine besondere Weise *eigentlicher* Rede verstanden wird, die zwei von sich her unvereinbare Sinnhorizonte in Beziehung setzt und damit eine *semantische Neuerung* ermöglicht; diese ist ohne Metapher nicht sagbar. Daher sind wahre Metaphern *unübersetzbar*; sie können (wie die Symbole) nur umschrieben werden³⁸. Ist es die Aufgabe der Metapher, die Bedeutung der gewöhnlichen Sprache in den Dienst ungewohnter Verwendung zu stellen, dann wird deutlich, warum für Jüngel die Metapher eine so große Bedeutung für die theologische Sprachlehre hat. Stellt doch das Kommen Gottes in dem Menschen Jesus einen eschatologisch neuen Zusammenhang dar, in dem alle gebrauchten Wörter eine neue Bedeutung gewinnen³⁹. Die Metapher avanciert gegenüber der antiken Tradition von einem sprachlichen Grenzphänomen zu einem Grundvorgang der Sprache, wenn ihr jetzt Sinnstiftung und Neubeschreibung der Wirklichkeit zugetraut werden, denn die geglückte Metapher greift über die Welt hinaus und spricht ihr mehr zu, als sie in Wirklichkeit ist. Jüngel bestimmt die metaphorische Rede als *eigentliche Rede* und »*in besonderer Weise präzisierende Sprache*«⁴⁰.

Dabei steht dieser präzisierende Grundzug der Metapher in wechselseitiger Beziehung zu ihrer poetisch-kreativen Funktion. Gerade der metaphorische Prozeß zeigt, wie die Sprache mit Sinn experimentiert, neue Zusammenhänge schafft, die in der Wirklichkeit nicht bestehen; damit wird die Möglichkeit eröffnet, die Wirklichkeit neu zu beschreiben. »In der metaphorischen Redeweise stimmen die schöpferische Möglichkeit der Sprache und die strenge Notwendigkeit des Begriffs, die sprachliche Überraschung durch das Neue und die Verlässlichkeit der Sprache aufgrund der Vertrautheit mit immer schon Bekanntem auf das genaueste zusammen. Insofern ereignet sich durch die Metapher auf jeden Fall ein *Gewinn*. Der Seinshorizont wird sprachlich erweitert«⁴¹.

35 Vgl. a.a.O., 54.

36 Vgl. E. Jüngel, Metaphorische Wahrheit, in: *ders./Ricoeur*, a.a.O., 71–122; hier: 76f.

37 Vgl. a.a.O., 75.

38 Vgl. Ricoeur, a.a.O., 49.

39 Vgl. Jüngel, a.a.O., 77.

40 A.a.O., 119 (Hervorhebung von mir).

41 A.a.O., 93 (Hervorhebung von mir).

Durch dieses Neuverständnis der Metapher wird – wie es Ricoeur auch für das Symbol gezeigt hat – *der Analogiebegriff korrigiert*. Die Analogie steht nicht am Ursprung der Korrespondenzen; Metaphern erschließen vielmehr innovatorisch neue Sinnbereiche und *schaffen Ähnlichkeiten durch die semantische Integration* verschiedener Sinnbereiche⁴².

Die Metapher ist *schöpferisch und entdeckend*, indem sie mit Sinn experimentiert; und sie *präzisiert*, indem sie mit der Dialektik von Überraschung und Verlässlichkeit, von Verfremdung und Vertrautheit arbeitet. Diese Dialektik ist es, durch die wir »spielend lernen«⁴³.

1.3.2 Vom Gleichniserzähler zum »Gleichnis Gottes«

Die für die Metapher charakteristische semantische Spannung zwischen Subjekt und Prädikat (»Achill ist ein Löwe«) besteht in den Gleichnissen Jesu entsprechend zwischen dem Reich Gottes und der Gleichniserzählung⁴⁴. Aus dieser primären Spannung resultiert dann die Spannung zwischen der szenischen Erzählung und der Alltagswirklichkeit. Die vertraute Welt wird durch die Gleichniserzählung verfremdet und verwandelt. Die erzählte Geschichte stimmt meistens nicht mit der vorfindlichen Welt überein; entweder nimmt die Erzählung eine völlig unerwartete Wendung (vgl. Mt 20,1ff), oder das normalerweise zu Erwartende wird bei weitem überboten (vgl. Lk 15,11ff; Mk 4,3ff), oder die vorhandenen Kontraste werden ins Übermäßige gesteigert (vgl. Mk 4,30ff). Diese fiktionalen Elemente ergeben sich notwendig aus der metaphorischen Beziehung zwischen der Gleichniserzählung und der Gottesherrschaft⁴⁵. Die hyperbolischen und paradoxen Züge eines Gleichnisses bringen das »Mehr noch« der Gottesherrschaft in der Erzählstruktur zur Sprache; aber das Alltägliche, das realistisch zu Erwartende bleibt *Verständnisbedingung* des Neuen⁴⁶. Das Reich Gottes kommt als Gleichnis zu dem Hörer und lehrt ihn, *alles* mit neuen Augen zu sehen.

Jesus spricht in den Gleichnissen von der Nähe Gottes zur Welt so, daß zugleich die Differenz zwischen Gott und Welt zur Geltung kommt. Er bereitet damit das österliche Bekenntnis zu ihm als dem »Gleichnis Gottes« hermeneutisch vor. Identifiziert sich nämlich – wie das Bekenntnis sagt – Gott mit dem Menschen Jesus, so wird damit zugleich der Unterschied zwischen Gott und Mensch freigegeben⁴⁷. Dieses Zur-Welt-Kommen Gottes ist ein konkretes Sprachereignis, ein Zur-Sprache-Kommen Gottes. Das Evangelium ist eine durch dieses Ereignis der Entsprechung – Jüngel spricht von einer »Analogie des Advents«⁴⁸ – ermög-

42 Vgl. Dalferth, a.a.O., 235. Zur Korrektur des Analogiebegriffs vgl. Ricoeur, Interpretation, a.a.O., 30.

43 Jüngel im Anschluß an Aristoteles (a.a.O., 119).

44 Vgl. H. Weder, Die Gleichnisse Jesu als Metaphern, Göttingen 1978, 61f.

45 Vgl. a.a.O., 67.

46 Vgl. ebd. Vgl. zu Weder die weiterführende Kritik von C. Westermann (Vergleiche und Gleichnisse im Alten und Neuen Testament, Stuttgart 1984, 119f).

47 Vgl. Jüngel, Gott, a.a.O., 394.

48 Vgl. a.a.O., 389.

lichte analoge Rede von Gott. In diesem Ereignis liegt die Voraussetzung dafür, fremde Wörter, die von überall her geholt werden, auf Gott übertragen zu können. Das metaphorisch gebrauchte Wort wird durch diese Übertragung zu einem neuen Wort. Alle Metaphern, die durch jenes Ereignis evoziert werden, müssen sich mit dem Kreuz vertragen und an der Grundmetapher »Jesus ist Christus« messen lassen⁴⁹. Diese Möglichkeit, fremde Wörter auf Gott übertragen zu können, ist für Jüngel nicht mit dem religiösen Ursprung der Sprache gegeben, sondern hat ihren Grund in der *Anrede Gottes*.

Wir haben zwei unterschiedliche Lösungsversuche desselben Grundproblems vor uns: *Jüngel* geht davon aus, daß sich Gott selbst in dem Menschen Jesus *definitiv* bekannt gemacht hat und durch dieses Ereignis der Entsprechung in analoger Rede Übertragungen möglich sind. Sie verweisen nicht auf einen »leeren Horizont«, weil sie ihre Konkretion durch die Gleichnisse Jesu gewinnen. *Pannenberg* versucht, im Ursprung und in der Tiefendimension der Sprache die religiöse Thematik zu entdecken und anthropologisch zu belegen. *Beide Wege sind komplementär aufeinander zu beziehen*. Gott muß in zweifacher Hinsicht vertraut sein, wenn theologisch und rp angemessen von ihm geredet werden soll. Er muß schon vertraut sein als Wort unserer Sprache, und er muß selbst menschliche Vertrautheit mit sich hergestellt haben⁵⁰. Der christliche Glaube rechnet damit, daß der oben beschriebene Zirkel durch das Kommen Gottes aufgebrochen ist. Der *hermeneutische* Zirkel ist jedoch nicht hintergebar, wenn es um ein didaktisch sinnvolles *Verstehen* dieses Ereignisses gehen soll. In Lernprozessen kann nur eine *Hinführung* auf das Ereignis der Entsprechung geschehen. Es bleibt hermeneutisch-didaktischer Entscheidung überlassen, wo ich in diesen Zirkel einsteige, bei den Alltagserfahrungen Jugendlicher (Alltagssprache), bei der religiösen Dimension der Lebenserfahrung (religiöse Symbole) oder bei der Glaubenserfahrung (christliche Symbole und Metaphern). Die an Mythos und Symbol orientierte Theorie religiöser Sprache und das an Gleichnis und Metapher orientierte Verständnis des Evangeliums gehören aus *theologischen* Gründen zusammen, weil das Evangelium nicht ohne Religion verkündet und gelehrt werden kann⁵¹. *Sprechen wir von einem christlichen Mythos und von christlichen Symbolen, verstehen wir darunter Formen religiöser Sprache, die im Sinne des Evangeliums in den Brauch genommen und zu ihrer Wahrheit gebracht sind*.

1.4 Symbol und Metapher

Unter rp Aspekt sollen Ergebnisse gesammelt und Verhältnisbestimmungen versucht werden, die über die dargestellte theologische Problematik

49 Vgl. *Jüngel*, Wahrheit, a.a.O., 117.

50 Vgl. a.a.O., 114. Vgl. auch *E. Jüngel*, Gott – als Wort unserer Sprache, in: *ders.*, Unterwegs zur Sache, München 1972, 80–104.

51 Vgl. *G. Ebeling*, Dogmatik des christlichen Glaubens I, Tübingen 1979, 139.

hinausgehen. Sprachwissenschaftliche Gründe sprechen dafür, Symbol und Metapher in einem Zusammenhang zu sehen. S. Langer und A. Lorenzer rechnen – im Anschluß an E. Cassirer – die Metapher zu den präsentativen Symbolen⁵². É. Benveniste sieht in der *Symbolisierungsfähigkeit* – darin ebenfalls Cassirer verwandt – die gemeinsame Grundlage für Denken, Sprache und Gesellschaft. Die Fähigkeit des Symbolisierens, die beim Kind sehr früh – vor der Sprache – erwacht, erreicht ihre höchste Verwirklichung in der Sprache; sie ermöglicht die Bildung von *Metaphern*, die analogische Übertragung von Benennungen⁵³. Die *Kultur*, die der menschlichen Gesellschaft immanent ist, versteht Benveniste als *eine Welt von Symbolen*, die in der Sprache manifestiert und durch sie übertragen wird⁵⁴. Diese Sicht des Linguisten läßt sich durch die Forschungen Piagets zur Sprachentwicklung des Kindes bestätigen und differenzieren. Für eine rp Betrachtung ist es unerläßlich, die symbolische Darstellungsfähigkeit – mit den Knotenpunkten »Übergangsobjekt« und »Symbolspiel« – nicht als bloße Durchgangsstufe zur Sprachentwicklung zu verstehen. Die hier gewonnenen Erfahrungen wirken in uns weiter, und die symbolischen Formen (Spiel, Gestus) behalten ihre grundlegende Bedeutung für das Leben. *Durch das Symbol bleibt der Mensch mit seiner Geburt, seiner Natur und seinem Wunsch verbunden* und antizipiert er ein Letztes⁵⁵. Elementare Symbole behalten daher eine Nähe zum Leiblichen, Kosmischen und Visuellen. Ricoeur betont zu Recht, daß sinnliche Realitäten (z.B. Wasser, Leben) ihre symbolische Dimension erst durch das Wort erhalten⁵⁶. Sind im Symbol aber erst einmal Sinnlichkeit und Sinn fest verbunden, dann kann ein Bild, ein elementares Phänomen oder ein Gestus auch ohne diesen Kontext den Doppelsinn zum Ausdruck bringen. Im Laufe der Zeit können den Symbolen immer neue Bedeutungen zugeschrieben werden und sich gleichsam an einen archetypischen Kern anlagern. Dadurch entsteht eine »Überdeterminierung« der Symbole.

Durch die Text- und Sinnvorgabe der Metapher kann der *Anredecharakter* religiöser Sprache stärker zur Geltung kommen. Metaphern sind Kontexte, die den vieldeutigen Sinn der religiösen Symbole präzisieren können. Andererseits können Metaphern die *Einbildungskraft* erneuern. Einbildungskraft ist die Fähigkeit, der menschlichen Erfahrung eine neue Gestalt zu verleihen und den Wirklichkeitshorizont zu erweitern. Der Prozeß der Erneuerung der Einbildungskraft beginnt nach Ricoeur bereits im Prozeß der Metaphernbildung biblischer Erzählungen⁵⁷.

52 S. K. Langer, Philosophie auf neuem Wege, Mittenwald 21979, 143. Lorenzer, a.a.O., 31f.

53 Vgl. É. Benveniste, Probleme der allgemeinen Sprachwissenschaft, München 1974, 37–40.

54 Vgl. a.a.O., 42.

55 Vgl. Ricoeur, Interpretation, a.a.O., 541.

56 A.a.O., 27.

57 Vgl. P. Ricoeur, La Bible et l' imagination, Revue d' histoire et de Philosophie Religieuses 62 (1982) 339–360. Ricoeur weitet in dieser neuen Untersuchung die Metaphern-

Wahre Metaphern sind wie Symbole unübersetzbar. Beide Sprachformen haben die Möglichkeit, Abwesendes anwesend sein zu lassen. Beide bringen Ähnlichkeiten kraft ihrer semantischen Struktur hervor (setzen also nicht die Lehre von der Analogie des Seins voraus). Metapher und Symbol müssen *durch Erzählung eingeführt* werden; insofern besteht ein Zusammenhang mit »narrativer Theologie«⁵⁸.

In der Religionsdidaktik hat das *Symbol eine Schlüsselstellung* zwischen metaphorischer Rede einerseits und gestischen bzw. audio-visuellen Kommunikationsformen andererseits. In religiösen Lernprozessen kann visuellen, musikalischen und leiblich-gestischen Ausdrucksformen *Doppelsinn beigemessen* werden. Über die Symbole läßt sich ein didaktisch angemessener Zugang zur Welt der Religionen eröffnen. Rp gesehen bietet Pannenberg's Ansatz die Möglichkeit, biblische Mythen, Symbole und archetypische Bilder im Rahmen der Religionsgeschichte in ihrem anthropologischen Sinn verständlich zu machen, sie in der gegenwärtigen Kultur in ihrem Beziehungsreichtum und ihrer Bedeutungsfülle wiederzuentdecken und als Modell zur Selbst- und Weltdeutung in Anspruch zu nehmen. Durch diese Arbeit kann eine »unendliche (Bild-) Geschichte« entstehen, in der sich wie im Symbol Sinnlichkeit und Sinn aufeinander beziehen. Die Wahrheit biblischer Metaphern *begrenzt* eine solche endlose Bedeutungsfülle heilsam. *Gerade das spannungsvolle Beieinander von Symbolen mit ihrem erschließend-vermittelnden Charakter und Metaphern mit ihren entdeckenden und präzisierenden Möglichkeiten ist für eine didaktisch reflektierte Anlage von Lernprozessen fruchtbar.*

2 Exkurs zur Symbolbildung

Untersuchungen zur Entwicklung der religiösen Sprache sind ein Desiderat. Zur Vorbereitung solcher Arbeiten ist es am fruchtbarsten, die Entwicklung zu verfolgen, die von den Symbolformen des Kindes zu den religiösen Symbolen verläuft. Es entspricht rp Erfordernissen, wenn der komplexe Symbolbildungsprozeß mit Hilfe psychoanalytischer *und* kognitiver Ansätze beschrieben wird. Die von G. Theißen geleistete Ver-

bildung auf das *Überschneiden von Texten* aus (355). Der Prozeß der *Interkontextualität*, in dem die symbolischen Möglichkeiten des einen Textes die Kräfte des anderen zugunsten eines gemeinsamen Kontextes offenlegen, kann sich auch didaktisch als fruchtbar erweisen. Ricoeur beschreibt nämlich die Linie, die von dieser Struktur der Texte zur *produktiven Rezeption* der Symbole verläuft; sie läßt sich z.B. unter rezeptionsästhetischen Gesichtspunkten weiter verfolgen.

58 H.-R. Müller-Schwefes lehrreicher Beitrag (Vom Symbol zur Metapher, in: M. Krauss / I. Lundbeck [Hg.], Die vielen Namen Gottes, Stuttgart 1974, 264–276) entspricht nicht dem gegenwärtigen Diskussionsstand. W. Köller (Semiotik und Metapher, Stuttgart 1975) rechnet mit vielfältigen Überschneidungen zwischen Symbol und Metapher, da beide ihre Existenz phänomenologisch beschreibbaren Strukturanalogien zwischen zwei Seinsbereichen verdanken (238ff). Er sieht das Symbolverständnis jedoch auf dem Hintergrund der thomistischen Lehre von der »Analogie des Seins« (vgl. 235).

schränkung dieser Ansätze im Rahmen einer hermeneutisch orientierten Religionspsychologie ist grundlegend⁵⁹. Das Interesse konzentriert sich heute auf *zwei Phasen der Symbolbildung*, (1) auf die Phase der sog. Übergangsobjekte und (2) auf das Symbolspiel des Kindes.

(1) Vom vierten bis zwölften Monat an kann man bei jedem Kleinkind beobachten, daß Dinge aus seiner nächsten Umgebung, die leicht und verläßlich zur Hand sind (eine Handvoll Wolle, ein Tuchzipfel, später ein Stofftier oder Teddy), eine unvergleichliche Bedeutung erhalten. Das Kind kann daran saugen und sich damit streicheln; es übersteht aber auch Wut und Aggression des Kindes⁶⁰. Das Übergangsobjekt erfüllt nicht nur Triebwünsche, sondern auch das Grundbedürfnis nach Geborgenheit und Zärtlichkeit. Das Kind schafft sich die Objekte, die es den inneren Bedürfnissen entsprechend benötigt, um die Trennung von der Mutter zu bewältigen. Es hat die Illusion, die Mutter sei bei ihm. Zugleich gewinnt es eine größere Autonomie; denn es kann jetzt selbst erschaffen und kreativ gestalten, was vorher die Mutter schenken mußte. Die Eigenschaften der Übergangsobjekte ähneln denen der guten Mutter; sie zeigen Verlässlichkeit und bewegliche Anpassung. So ist einerseits ihre Konstanz wichtig; sie müssen unzerstörbar sein und jederzeit zur Verfügung stehen. Andererseits müssen sie eine gewisse Unbestimmtheit haben und sich zu flexibler Verwendung eignen. Es handelt sich um formbare Medien, die ihre Struktur durch die Phantasie des Kindes gewinnen. Es tut sich also ein *Zwischenbereich* auf zwischen der Welt festumrissener Objekte und der flexiblen Phantasie des Kindes, das die in der Abhängigkeit von der Mutter gefestigten Erfahrungen jetzt aktiv anwendet, bestätigt und variiert. Die illusionären Objekte gehören der Realität und dem primären Narzißmus an. Deshalb nennt D.W. Winnicott sie Übergangsobjekte bzw. -phänomene und den Bereich zwischen Wirklichkeit und Phantasie den »intermediären Raum«. Die Übergangsobjekte verlieren ihre Gegenständlichkeit immer mehr; eine Geste, ein Ritus, eine vertraute Melodie oder Geschichte können ihre Funktion übernehmen. Das Kind kann mit ihrer Hilfe das Getrenntsein von der Mutter erleben und gleichzeitig das Alleinsein durch die *symbolische* Gegenwart der Bezugsperson verwandeln. Nach *psychoanalytischem* Verständnis liegt in diesem intermediären Raum *eine entscheidende Wurzel des Symbolisierungsprozesses*, d.h. des Aufbaus einer besetzbaren »inneren Struktur«, die einen Umgang mit innerer und äußerer Erfahrung ermöglicht.

59 Vgl. G. Theißen, *Psychologische Aspekte paulinischer Theologie*, Göttingen 1983, 14–65. Der lerntheoretische Ansatz hat in diesem Zusammenhang keine Bedeutung. – Vgl. auch: K.E. Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik*, Bd. 3, Gütersloh 1982, 49ff. – H.-G. Heimbrock, *Entwicklung und Erziehung* (in diesem Band 75ff) hat den kognitiven Ansatz differenzierter dargestellt als Theißen. Umgekehrt ist zu fragen, ob der von Theißen *hermeneutisch modifizierte* (a.a.O., 26) psychodynamische Ansatz von C.G. Jung nicht wegen seiner Bedeutung für die Interpretation von Mythen und Märchen berücksichtigt werden sollte (vgl. z.B. die Reihe »Symbole« im Kreuz-Verlag und die zahlreichen Veröffentlichungen von V. Kast). Eine fruchtbare Verschränkung der Ansätze von Freud und Jung bei der psychoanalytischen Interpretation der Urgeschichte zeigt die materialreiche Arbeit von E. Drewermann (*Strukturen des Bösen II*, Paderborn 1983).

60 Vgl. D.W. Winnicott, *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*, München 1974, 143ff; ders., *Vom Spiel zur Kreativität*, Stuttgart 1979, 10ff; H. Lincke, *Wirklichkeit und Illusion*, Psyche 26 (1972) 821–852, bes. 835ff; G.E. Schäfer, *Wege zur Realität – Bildung des Selbst im Realitätskontakt*, in: G. Bittner (Hg.), *Selbstwerden des Kindes*, Fellbach 1981, 119–148; H. Müller-Pozzi, *Gott – Erbe des verlorenen Paradieses*, WzM 33 (1981) 191–203. – In der nächsten Phase sind die *Wegwerfspiele* der Kinder für den Symbolbildungsprozeß von Bedeutung (vgl. Lorenzer, a.a.O., 158, zur Interpretation des »Garnrollenspiels« durch Freud und Schäfer, a.a.O., 130–138, zu entsprechenden Untersuchungen Winnicotts). Zum Symbolisierungsprozeß insgesamt vgl. H.-G. Heimbrock, *Lern-Wege religiöser Erziehung*, Göttingen 1984, 180ff und seinen Beitrag in diesem Band (79–84).

(2) Am Ende der senso-motorischen Periode, zwischen 1 1/2 und 2 Jahren, tritt eine für spätere Verhaltensweisen grundlegende Funktion auf; *Piaget* spricht in seinem *kognitiven Modell*⁶¹ von semiotischer oder symbolischer Funktion: Das Kind kann einen nicht anwesenden Gegenstand, eine Person oder ein Ereignis mit Hilfe eines differenzierten »Zeichens« anwesend sein lassen. Ein 16 Monate altes Mädchen beobachtet einen Spielkameraden, der schreit und mit den Füßen aufstampft; zwei Stunden später ahmt es diese Szene lachend nach (»aufgeschobene Nachahmung«). Ein Kind sieht eine Katze auf einer Mauer; später legt es eine Muschel auf eine Schachtel und sagt dabei »miau«. Die nachgeahmte Geste wird jetzt von Gegenständen begleitet, die zu »Symbolen« werden (*Symbolspiele* oder *Fiktionsspiele*). Später – *Piaget* nennt als weitere Zwischenstufen das *Zeichenbild* und das *innere Bild* – genügt die *verbale Erwähnung*, um nicht-aktuelle Ereignisse zu vergegenwärtigen. Alle fünf Repräsentationsformen zusammen erklären die Ausbildung der Symbolfunktion, die für *Piaget* mit dem Spracherwerb abgeschlossen ist. Die Komplementarität von Nachahmung und Spiel, von Anpassung an die äußere Wirklichkeit und von Assimilation des Wirklichen an das Ich ist dabei entscheidend. Überwiegt bei der Nachahmung die Anpassung, so zeigt das Spiel den Primat der Assimilation. Besonders im *Symbolspiel* können fast ohne Regeln und Schranken »alle Dinge an alle Dinge und alle Dinge an das Ich« assimiliert werden⁶². Das Kind lernt einen freien Umgang mit den Bedeutungsträgern. Es genügt schon eine geringe Ähnlichkeit mit dem Bezeichneten, um in individueller Schöpfung neue Transpositionen vornehmen zu können. Hier werden die wichtigsten Voraussetzungen für den späteren Umgang mit kollektiven Symbolismen geschaffen. *Piaget* will primär die Entwicklung zum begrifflichen Denken der Wissenschaft klären und sieht in der Symbolentwicklung einen entscheidenden Übergang von der senso-motorischen Handlungsintelligenz zum repräsentativen Denken⁶³. Im Rahmen einer von ihm geforderten »allgemeinen Semiologie« – er übernimmt diesen Begriff von dem Genfer Linguisten de Saussure – spielen jedoch auch für *Piaget* Symbolformen höherer Ordnung (Symbole im engeren Sinn) eine wichtige Rolle. Zu diesen höheren Symbolformen gehören die religiösen, mythologischen, folkloristischen und künstlerischen Symbole. Sie benutzen zwar die Sprache, gehen aber über die Sprachebene hinaus. Mythen und Volksmärchen z.B. sind aus Symbolen mit religiöser und affektiver Bedeutung zusammengesetzt, die sehr allgemeinen semantischen Gesetzen gehorchen, »wie es ihre erstaunliche und oft ganze Kontinente überspringende Bedeutung zeigt«^{63a}. Die Entwicklung von den Symbolformen des Kindes – Symbole im weiteren Sinne – zu den religiösen und ästhetischen Symbolen bedarf langfristiger Untersuchungen im Rahmen einer »genetischen Semiologie«⁶⁴. Die Untersuchung des religiösen Symbols »Himmel« innerhalb der Forschung des Schweizerischen Nationalfonds zur Weltbildentwicklung ist ein erster Schritt⁶⁵. Die Bedeutung derartiger Studien liegt auf der Hand.

Die genannten Ansätze stimmen darin überein, daß *die Symbolbildung der Sprachentwicklung vorausliegt*. Sowohl beim Übergangsobjekt als auch beim Symbolspiel wird einem an sich belanglosen Objekt durch die innere Aktivität des Kindes eine symbolische Bedeutung beigemessen, die in der Phantasie verfestigt ist und dort auch zurückgenommen und

61 Vgl. *J. Piaget*, *Nachahmung, Spiel und Traum*, Stuttgart 1969; *ders.* / *B. Inhelder*, *Die Psychologie des Kindes*, Frankfurt/M. 1977; *J. Piaget*, *Erkenntnistheorie der Wissenschaft vom Menschen*, Frankfurt/M. 1973.

62 *J. Piaget*, *Nachahmung*, a.a.O., 117f.

63 Trotz dieses Erkenntnisinteresses betont *Piaget* die Bedeutung der Symbole für den affektiven Bereich (vgl. *Piaget/Inhelder*, a.a.O., 85f. 95 u.ö.).

63a *Erkenntnistheorie*, a.a.O., 278. Vgl. ebd., 270–271.279–283.

64 Zum Begriff: *R.L. Fetz*, *Genetische Semiologie?*, *FZPhTh* 28 (1981) 435–470.

65 Vgl. *R.L. Fetz*, *Symbolforschung unter strukturgenetischen Vorzeichen*, in: *Symbolforschung*, s.o.Anm.1, 51–62, hier: 61f.

durch eine neue Deutung verändert werden kann. Ist die religiöse Erfahrung in der Kindheit weitgehend ausgefallen, läßt sie sich nicht durch kognitive Vermittlung von Sprachsymbolen stiften. Diese müssen vielmehr mit der »Sprache« der Gesten, des Tanzes, des Spiels und der Bilder in Verbindung gebracht werden⁶⁶. *Insgesamt erscheint die religiöse Entwicklung als stärker beeinflussbar durch die Interaktion mit religiösen Symbolen, als wenn sie monokausal aus dem »Urvertrauen« abgeleitet wird.* Hierin sehe ich das wichtigste Ergebnis neuerer Symbolforschung angesichts vielfältig mißlingender familiärer Sozialisation.

3 Zur Didaktik der Symbole: Symbole geben zu lernen

3.1 Poetische Didaktik – Symboldidaktik

Mit Mythos und Symbol als Grundformen religiöser Sprache wird das Thema der Religion für die RP wieder virulent, dessen sie sich im Zuge der Dialektischen Theologie und der Entmythologisierungsdebatte schon entledigt hatte. Eine Folge war, daß mit der Bildfähigkeit der Sprache auch die Möglichkeit abnahm, Lebenserfahrungen als religiöse Erfahrungen zu deuten. Überlassen wir Mythos, Symbol und Religion nicht religiösen Massenbewegungen, religiöser Subkultur und neuen Mythologien, sondern versuchen, sie in christliche Religion kritisch einzubeziehen, so bedeutet das nicht, die theologische Wahrheitsfrage aufzugeben⁶⁷. Kann das Evangelium nur in einer *Spannung* zur Religion verkündigt und gelehrt werden, so muß diese Spannung allerdings auch *didaktisch entfaltet* werden. Eine rp Theorie religiöser Sprache muß diesen Sachverhalt berücksichtigen, indem sie alle Grundformen in ihrem Beziehungsgefüge beschreibt: Mythos und Symbol, Gleichnis und Metapher. Eine entsprechende *poetische Didaktik* bezieht sich auf diese Formen und auf die Arbeit in religiösen Lernprozessen *insgesamt*. Wenn wir gleichwohl vom Symbol ausgehen, so hat das folgende Gründe: Interdisziplinäre Untersuchungen zur Entwicklung der religiösen Sprache beim Kinde lassen sich am fruchtbarsten im Rahmen der Symbolforschung vorantreiben. Bei der Darstellung der Sprachentwicklung greift auch Jüngel auf die grundlegende Symbolisierungsfähigkeit des Menschen zurück⁶⁸. Von den

66 Dieses Ergebnis wird auch durch die Untersuchungen *Lorenzers* (vgl. a.a.O., zur Diskussion: Themaheft: Symbol und Ritual, Pastoraltheologische Informationen, 3 [1983] H.2) gestützt.

67 Zum Neuverständnis des Mythos in der Praktischen Theologie: *W.J. Hollenweger*, Umgang mit Mythen, München 1982; *H. Zirker*, Lesarten von Gott und Welt, Düsseldorf 1979, 110ff; *J. Scharfenberg*, Die Bedeutung von Mythos und Symbol in pastoralpsychologischer Sicht, demnächst in: Zeichen der Zeit, Berlin (DDR). – Zur Aufgabe, den Mythos *symbolisch* zu interpretieren, vgl. bereits *H. Jonas*, Heidegger und die Theologie, EvTh 24 (1964) 621–643, hier: 641f.

68 Vgl. *I. Dalfferth / E. Jüngel*, Sprache als Träger von Sittlichkeit, in: *A. Hertz u.a.* (Hg.), Handbuch der christlichen Ethik, Bd.2, Freiburg/Gütersloh 1978, 454–473.

Symbolen her lassen sich elementare Zugänge zum Verstehen religiöser Sprache gewinnen. Christliche Symbole können in einem Dialog mit der Tiefenpsychologie erfahrungsnah ausgelegt werden. Die längerfristigen Untersuchungen zur Symbolentwicklung sollten daher durch praktische Versuche »vor Ort« zu einem didaktisch reflektierten Umgang mit Symbolen ergänzt werden.^{68a}

3.2 Symbole in der heutigen Lebenswelt

Zum Prozeß der Symbolbildung gehört nicht nur das symbolisierende Ich, sondern ebenso das Symbol und das Symbolisierte.^{68b} Das Kind hat bereits Symbole gebildet, bevor es in religiösen Lernprozessen mit Symbolen konfrontiert wird. Diese in der Sozialisation gebildeten Symbole enthalten Materialien aus dem Reservoir des Unbewußten und aus der Gesellschaft, im Rahmen der Wirkungsgeschichte des Christentums auch »Ablagerungen« aus diesem Bereich. Diese Symbole haben in der Lebensgeschichte höchst *ambivalente Wirkungen*: Sie können lebendig machen oder die Lebensdynamik blockieren, trösten und schützen oder ängstigen, integrieren oder zur Rollenkonfusion führen, orientieren oder zur Ideologisierung beitragen, eine Hilfe zur Kommunikation sein oder isolieren⁶⁹. Angesichts dieser Wirkungen, die auch Ausdruck religiöser Erziehung sind, ist die RP zur »*Sozialisationsbegleitung*« (D. Stoodt) genötigt. Das kann bedeuten, daß der Lehrer in stellvertretender Reflexion oder später Schüler und Erwachsene in Gruppenprozessen gemeinsam fragen, (1) wie die Symbole jeweils wirken und wie die positiven Wirkungen verstärkt werden können und (2) ob sie noch tragfähig sind, die lebensgeschichtlichen Erfahrungen angemessen zum Ausdruck zu bringen, oder ob sie schon abgestorben bzw. zu Klischees erstarrt sind⁷⁰. Es läßt sich darüber hinaus im Sinne Lorenzers fragen, ob die Symbole noch die Schicht der sinnlichen Bedürfnisse erreichen oder ob sie davon abgetrennt und abstrakt geworden sind⁷¹.

Auf der anderen Seite stoßen wir in der Lebenswelt der Schüler auf Symbolsysteme, aus denen sich zum Teil die Symbolbildung speist.

Wir finden sie in folgenden Bereichen: im *Lebenszyklus* (an den Höhe- und Krisenpunkten des Lebenslaufs, in den Riten bei Taufe, Konfirmation, Hochzeit, Beerdigung); in der (*religiösen*) *Volkskultur* (Festritual, Volkslied, Brauchtum); in der *Freizeit- und Wohnkultur* (Poster, Bilder); in der jugendlichen Subkultur (Rock- und Popszene; Rockergruppen; Jugendreligionen); in der *Massenkommunikation* (»Helden« der Comic- und Fernsehse-

68a Die Symboldidaktik deckt selbstverständlich nicht alle Aufgabenfelder des Religionsunterrichts ab.

68b In der Argumentation sollte jeweils unterschieden werden, ob von dem Symbolbildungsprozeß oder von Symbolen als »Objektivationen« (Lorenzer) die Rede ist; das religionspsychologische Interesse richtet sich auf den Prozeß der Symbolbildung und auf die Frage, wie er optimal gefördert werden kann.

69 Vgl. Y. Spiegel, *Glaube wie er lebt und lebt*, Bd. 1, München 1984, 87.

70 Vgl. J. Scharfenberg / H. Kämpfer, *Mit Symbolen leben*, Olten 1980, 79f.

71 Diskussionsbeitrag in: Themaheft: Symbol und Ritual, a.a.O., 209.

rien; Werbung); in der *urbanen Stadtlandschaft* und *Arbeitswelt* («Wolkenkratzer»; Computer); in der *Politik* (Fahnen; Demonstrationen; symbolische Aktionen)⁷². Die wichtigsten Symbole, die heute zugleich gesellschaftliche und religiöse Bedeutung haben, sind die (Friedens-) *Taube* und der *Baum*. Sie haben in Basisbewegungen einen Sitz im Leben und werden in ihrer Bedeutung als Symbole weltweit unmittelbar verstanden. Ebenso wird die *Hand* von Schülern in ihrer symbolischen Bedeutung verstanden: Die geöffneten, gefalteten oder erhobenen Hände in der Haltung des Gebets, die geballte Faust, die zum Siegeszeichen gespreizten Finger, die zur Versöhnung ausgestreckte weiße und schwarze Hand ...

Von diesen Symbolen gehen – das zeigte das Beispiel der Hand – zwiespältige Wirkungen aus: Teils *faszinieren* sie uns, wir räumen ihnen Macht ein und verehren sie; teils *orientieren* wir uns an ihnen, wir meinen, daß sie unser Lebensgefühl gültig ausdrücken; teils *integrieren* sie die einzelnen in Gruppen; teils spielen sie nur noch aus Gewohnheit eine Rolle in unverstandenen Ritualen. Diese meist unbewußten, zuweilen *religiösen* Wirkungsweisen müssen – ebenfalls im Sinne einer induktiven Didaktik – in einer kritischen Symbolkunde aufgedeckt und diskutiert werden, weil sie eine ideologisierende Tendenz haben und zur Manipulation ausgenutzt werden. Unbestritten dürfte daher sein, daß eine intensive Auseinandersetzung mit den religiösen Symbolen in unserem Lebenszusammenhang didaktisch und theologisch erforderlich ist. Umstritten sind jedoch die Fragen, ob der Symbolbegriff nicht zu weit gefaßt ist, so daß alles zum Symbol werden kann, und ferner, ob nicht in den meisten Fällen sachgemäßer von einem Klischee oder Zeichen zu sprechen ist. Schon bei religionspsychologischen Fragestellungen müssen wir von einem weiten Symbolbegriff ausgehen und mit fließenden Übergängen zu dem engeren Begriff (Struktur des Doppelsinnes) rechnen. Auch für eine erfahrungsbezogene RP ist es wichtig, daß alle Phänomene, die für die Jugendlichen die *Bedeutung* von Symbolen haben, thematisiert werden können. Prinzipiell kann jedes Ding, jedes Ereignis oder jede Person zum Symbol werden; ob ein Phänomen faktisch zum Symbol wird, hängt von der historischen Situation ab⁷³. Wir haben also jeweils erst zu prüfen, ob wir es mit Symbolen zu tun haben. Ein Beurteilungskriterium ist, ob die genannten Phänomene libidinös und religiös besetzt sind, ob Menschen lebendigen Umgang mit ihnen haben oder ob die innere Lebendigkeit gerade durch diesen Umgang blockiert wird. Auch die Frage nach der Klischeebildung

72 Auch die Symbolforschung in diesem Bereich sollte von der RP beachtet werden. Vgl. z.B. H. Pross, Zum Symbolbegriff in der Politikwissenschaft, in: Lurker, a.a.O., 139–145 (Lit.); E. Neumann, Herrschafts- und Sexuelsymbolik, Stuttgart 1980; M. Josuttis, Religion ›vor Ort‹, VF 28 (1983) 62–92, hier: 84ff (zur Volkskunde). G. Bitter (Glaube und Symbol, KatBl 109 [1984] 7–19, hier: 13) weist darauf hin, daß heute besonders das Kaufen und Verbrauchen mit quasi-religiösen Symbolen besetzt wird. Im rp Alltag spielen die außerbiblischen Festsymbole und das Brauchtum eine besondere Rolle (Weihnachtsbaum, Maibaum, Osterei, Osterhase usw.). Die Mischung komplexer Symbolwelten am Beispiel des Osterfestes zeigen: A. Stock/M. Wichelhaus (Hg.), Ostern in Bildern, Reden, Riten, Geschichten und Gesängen, Zürich 1979.

73 Vgl. Tillich, a.a.O., V, 241.

ist konkret im Blick auf die jeweiligen Lebenszusammenhänge zu entscheiden. Ein Kriterium ist die Leistung für die Identitätsbildung des Jugendlichen⁷⁴.

Die RP wird nicht allen Erscheinungen nachgehen; *von besonderer didaktischer Bedeutung aber sind die Symbole, in denen sich heute grundlegende Erfahrungen verdichten*. Will die RP ihre fundamentale Aufgabe, verständlich von Gott zu reden, im Blick behalten, wird sie jeweils fragen müssen, worauf Jugendliche ihr Herz hängen und sich verlassen (M. Luther). Mit der Frage nach dem rechten Vertrauen ist die Frage nach der *Wahrheit* religiöser Symbole und zugleich die Frage nach dem *Ziel* eines Umgangs mit ihnen in religiösen Lernprozessen gestellt.

Angesichts *dieser* Frage entstehen konzeptionelle Unterschiede bei der Anlage einer Symboldidaktik. Will man die Entwicklung seit 1980 schon jetzt strukturieren, so ergeben sich *drei Grundtypen*. Zwischen den von J. Scharfenberg skizzierten Ansätzen von H. Halbfas und Y. Spiegel⁷⁵ stehen die Ansätze von Scharfenberg/Kämpfer, G. Baudler und W. Simon⁷⁶. Diese zuletzt genannten Autoren fragen nach einem gemeinsamen hermeneutischen Schlüssel, mit dem sich die religiösen Symbole in der Lebenswelt der Schüler und in der christlichen Überlieferung erschließen lassen. Mit Hilfe der Symbole lassen sich dann nämlich Situation und Tradition sachgemäß so in eine wechselseitige Beziehung setzen, daß möglicherweise die Situation in einem neuen Licht erscheint.

Erweisen sich die Symbole deswegen didaktisch als fruchtbar, weil sich in ihnen das unbedingt Angehende eines Lebenszusammenhanges bzw. die menschliche Grundsituation (Ebeling) anschaulich verdichten, so trifft das für den Pol der Überlieferung ebenso zu. Die Erfahrungen, die den biblischen Texten zugrunde liegen, haben sich in den christlichen Glaubenssymbolen verdichtet.

Der Charakter des Repräsentativen und die fokussierende Wirkung machen das Symbol als didaktische Kategorie besonders geeignet, wenn es darum geht, das Fundamentale und Elementare zu bestimmen und nach dem Exemplarischen zu fragen. Vor allem aber ist es eine hermeneutisch-didaktische Vermittlungskategorie, mit deren Hilfe Lebenserfahrung und Glaubenserfahrung in ein spannungsvolles Verhältnis gebracht werden kann.

Für die weitere Entwicklung einer Symboldidaktik ist es erforderlich, auf der einen Seite im Gespräch mit der Religionspsychologie und -soziologie

74 G. Baudler, Einführung in symbolisch-erzählende Theologie, Paderborn 1982, 70, weist in Auseinandersetzung mit Scharfenberg darauf hin, daß Schlager, Songs, Stars, wenn sie in Beziehung zu bestimmten Gefühls- und Verhaltensmustern des Alltags stehen, durchaus die Bedeutung eines lebendigen Symbols haben können.

75 Vgl. J. Scharfenbergs Rezension »Symboldidaktik zwischen Tradition und Situation« (in diesem Band 211ff).

76 Scharfenberg / Kämpfer, a.a.O.; Baudler, a.a.O.; W. Simon, Inhaltsstrukturen des Religionsunterrichts, Zürich 1983, 367ff; J. Heumann, Symbol – Sprache der Religion, Stuttgart 1983, wäre in der Nähe Spiegels einzuordnen.

die symbolischen Verdichtungen der Grunderfahrungen von Kindern und Jugendlichen zu beschreiben; auf der anderen Seite müssen im Gespräch mit der Systematischen Theologie die christlichen Symbole in ihrer anthropologischen und theologischen Bedeutung erschlossen werden. Der christliche Glaube wandelt sich wie das Leben selbst; daher bilden sich seine grundlegenden Symbole in Rück-Sicht auf die Überlieferung immer wieder neu. Erst nach diesen Arbeitsgängen ließen sich bestimmte christliche Symbole den Phasen des Symbolbildungsprozesses und den in ihnen wirksamen Symbolen wechselseitig zuordnen. Zunächst lassen sich nur einige *Elemente* zu einer solchen Didaktik erarbeiten. Dabei kann man sich dem Vermittlungsproblem einmal stärker von der Seite der Glaubenssymbole (3.3) nähern, zum anderen von der Seite der (zeit-) typischen Grundkonflikte her, die den Prozeß der Ausbildung und Aneignung von Symbolen mit bestimmen (3.4.2).

3.3 Fundamentale und elementare christliche Symbole

Um zu einer Beschreibung von *Grundarten religiöser Symbole* zu kommen, gehen wir von Tillich aus, der 1928 und 1961 entsprechende Versuche unternommen hat. Er unterscheidet zwischen *primären* und *sekundären* bzw. zwischen Gegenstands- und Hinweissymbolen. »Primäre Symbole weisen direkt auf den transzendenten Seinsgrund aller religiösen Symbole hin« (V, 241).

Auf einer *ersten Ebene* geht es um *Gott* als das »Höchste Wesen« aller Religionen. Die Symbole versuchen das Wesen Gottes zu erfassen, indem sie menschliche Erfahrungen und kosmische Erscheinungen auf Gott beziehen, diese aber unendlich transzendieren. So wird von der Macht, der Liebe und der Gerechtigkeit Gottes gesprochen oder davon, daß er Licht ist. Im Laufe der Zeit wurde auf diesem Wege eine unendliche Fülle von Attributen auf Gott übertragen, um den Reichtum seines Wesens auszusagen. Es geht in diesem Zusammenhang um das Problem des Anthropomorphismus, also darum, daß von Gott menschlich geredet wird. Da Gott der uns unbedingt Angehende ist und insofern in unsere Erfahrung eingeht – allerdings so, daß wir neue Erfahrung mit unseren Erfahrungen machen –, kommt in der anthropomorphen Rede zum Ausdruck, »daß Gott in sich selbst so ist, wie er von uns erfahren wird«⁷⁷. Gott ist in dem Menschen Jesus im wahrsten Sinne des Wortes »anthropomorph« geworden. Darum haben wir in diesem Ereignis Ermöglichung und Kriterium dafür, ganz menschlich von Gott zu reden, also von seiner Gerechtigkeit, Treue, Liebe, Barmherzigkeit und Geduld zu sprechen. Didaktische Zugänge zu einer solchen Rede von Gott liegen in elementaren Formen des Gebets. Es kommt allerdings darauf an, daß hier *eigentlich* von Gott geredet wird, nämlich von einem ausgesprochen *menschlichen* Gott⁷⁸. Hier hat daher die *Metapher*, die den Symbolsinn präzisiert, ihren Ort: Gott ist Liebe (1Joh 4,8); Gott ist Licht (1Joh 1,5).

Auf einer *zweiten Ebene* geht es darum, daß die primären Symbole Gott als den Handelnden bzw. geistesgegenwärtig Wirksamen zu erfassen suchen. In diesen Symbolen ist die Rede von Schöpfung, Exodus, Inkarnation, Erlösung, Rechtfertigung und Erfüllung. Es handelt sich um die fundamentale Schicht der christlichen Glaubenssymbole, die in ihrem

77 E. Jüngel, Gottes Geduld – Geduld der Liebe, in: *ders. / K. Rahner, Über die Geduld*, Freiburg 1983, 19.

78 Vgl. ebd.

theologischen und anthropologischen Sinn immer wieder neu zu erschließen sind, weil davon die Rede ist, »was Gott an uns tut«.

Auf der *dritten Ebene* versuchen die primären Symbole das Göttliche in seiner Inkarnation in der endlichen Welt zu begreifen (V, 208.242). Es ist die älteste und fundamentalste Schicht der religiösen Symbole; denn hier geht es um die Erfassung des Heiligen in konkreten Dingen (z.B. Baum, Wasser, Brot), Personen (z.B. Christus, Buddha), Handlungen (kultischen Festen, Gebeten) und Träumen. Es lassen sich hier viele elementare Phänomene der Religionsgeschichte nennen. – Für den christlichen Glauben ist Jesus von Nazareth das Grundsymbol bzw. das »Gleichnis Gottes«. Dadurch werden alle anderen Symbole, die diese Funktion hatten, das Unbedingt-Transzendente anschaulich zu machen, zu sekundären Symbolen, die Hinweiskarakter haben. Das einigende Symbol, in dem die Bedeutung des Ereignisses, daß Gott sich mit dem Menschen Jesus identifiziert hat, zum Ausdruck kommt, ist das *Kreuz*. Es ist zu dem christlichen Symbol schlechthin geworden⁷⁹.

Darüber hinaus werden viele *christologische Symbole* in Anspruch genommen, um die unausschöpfliche Bedeutung dieses Ereignisses zur Sprache zu bringen; sie sind konzentriert in den Würdetiteln wie Menschensohn, Sohn Gottes oder Kyrios⁸⁰. Es handelt sich dabei um eschatologische Hoffnungssymbole.

Die *theologische Grundmetapher* »Jesus ist Christus« ist ein Maßstab, an dem alle christologischen Symbole gemessen werden können und die zugleich immer neue Symbole und Metaphern evoziert. Zur zweiten Gruppe der *sekundären Symbole* rechnet Tillich die breite Schicht der Ausdruckssymbole des religiösen Handelns (z.B. kultische Gebräuche) und der religiösen Anschauung (z.B. göttliches Licht, heiliges Öl und Wasser; vgl. V, 209.242). Es handelt sich bei ihnen um »depotenzierte« Symbole der dritten Gruppe primärer Symbole; denn ursprünglich hatten sie mehr als hinweisende Bedeutung; sie waren nämlich mit magisch-sakramentaler Kraft geladene Gegenstände oder Handlungen (vgl. V, 209), die das Heilige vorstellten. Jetzt dienen sie der Explikation des Inkarnationsgeschehens. Um die Bedeutung dieses Geschehens darzustellen, nehmen sie elementare Phänomene unseres Lebens und Handlungen in Anspruch. Von paradigmatischer Bedeutung für diesen Vorgang sind die Ich-bin-Worte des Johannesevangeliums. In der ältesten Christenheit sind jedoch auch Symbole der Antike (wie Sonne, Mond, Schiff) zu christologischen Hinweissymbolen geworden⁸¹.

Gerade die elementaren Symbole und Vorgänge sowie die familiären Symbole (Mutter, Vater, Schwester, Bruder) sind von großer didaktischer Bedeutung in der frühkindlichen religiösen Erziehung. Brot, Wasser, Luft, Himmel, Erde, Sonne, Feuer, Weg, Licht, Haus, Wohnung, Tiere und Pflanzen werden vom Kinde als elementare Gegenstände seines Alltags erlebt und spielen in der täglichen Interaktion eine wesentliche Rolle⁸². Die religiöse Erziehung hat nicht die Aufgabe, diese Phänomene zu Gegenständen religiöser Verehrung zu machen, sie also wieder zu primären Symbolen zu potenzieren. Elementare Symbole haben aber eine auch didaktisch fruchtbare Hinweiskfunktion und werden durch *erzählte Geschichte* auf die fundamentale Schicht der christlichen Symbole bezogen. Metaphern können diese Hinweiskfunktion verstärken; z.B. Christus ist das Licht der Welt, das Brot des Lebens.

In der Auseinandersetzung mit Tillichs Unterscheidungsmerkmalen läßt

79 Vgl. Ebeling, Dogmatik II, a.a.O., 150.

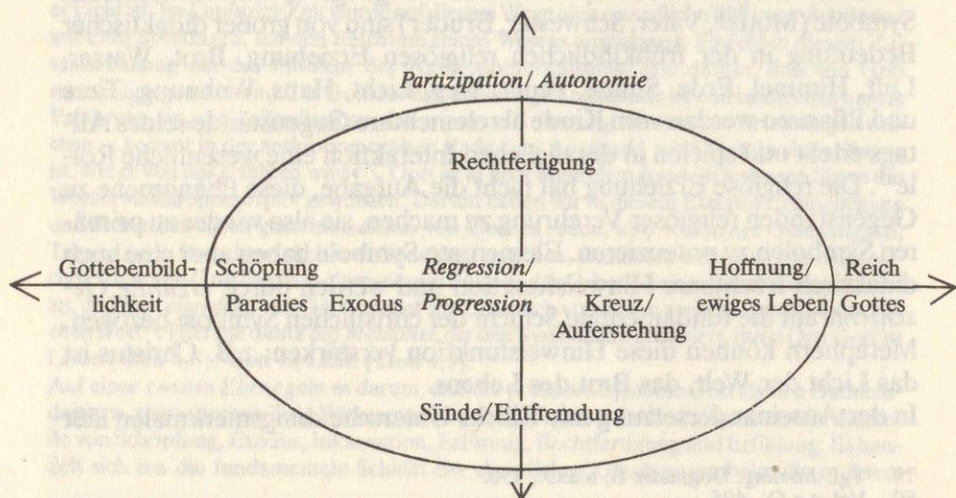
80 Vgl. a.a.O., 405.

81 Vgl. H. Rahner, Griechische Mythen in christlicher Deutung, Zürich 1945; ders., Symbole der Kirche, Basel 1984.

82 Vgl. D. Dormeyer, Wenn Dinge zu sprechen beginnen, Welt des Kindes, München 1980, 439–449.

sich das Spannungsverhältnis von religiösen und christlichen Symbolen bzw. Metaphern sachgemäß beschreiben. Die drei Ebenen primärer Symbole werden durch das Symbol der *Dreieinigkeit Gottes* verbunden. Kreuz und Trinität sind die Symbole, in denen das Ganze des christlichen Glaubens in spezifischer Weise zur Darstellung kommt⁸³.

Eine weitere Eigenart christlicher Symbole besteht in ihrem bleibenden *Bezug auf die Geschichte*. Das wird beispielhaft an dem Rückbezug der christologischen Symbole auf den irdischen Jesus deutlich, aber ebenso im Alten Testament an der grundlegenden Bedeutung des Exodus-Geschehens. Die Entstehung der christologischen Symbole ist ohne den Bezug auf geschichtliche Vorgänge, die in ihnen wirksam bleiben, aber überboten werden, gar nicht verständlich zu machen. Durch diese Verankerung in der Geschichte wird die Wahrheit der Symbole konkreter; sie bleiben der historischen Interpretation und damit der Widerständigkeit des Historischen und Alltäglichen ausgesetzt. Durch diesen Bezug auf das »Resonanzfeld« der Geschichte bleiben die christlichen Symbole vor dem Vorwurf »reiner Fiktionalität« geschützt. Das Reich Gottes als Bestimmung der Geschichte und das Symbol der Gottebenbildlichkeit als Bestimmung des Menschen beziehen das christliche Symbolgefüge auf die geschichtliche Verantwortung des Menschen für die Welt. Stark vereinfacht auf wenige Grundsymbole läßt sich das Gefüge christlicher Symbole als *Ellipse* darstellen, deren zwei Brennpunkte Exodus sowie Kreuz und Auferstehung die geschichtliche Verankerung deutlich machen. Die von Scharfenberg beschriebenen *Grundambivalenzen* (vgl. 3.4.2.2) Regression/Progression auf der Zeitachse und Partizipation/Autonomie auf der Beziehungsachse lassen sich den Symbolen Schöpfung und Hoffnung ei-



83 Vgl. Ebeling, Dogmatik III, a.a.O., 529. – Unter symboltheoretischem Aspekt können Ansätze für eine *Elementartheologie* gewonnen werden. Dazu ist es jedoch erforderlich, bestimmte Anforderungen an die Systematische Theologie zu formulieren. Vgl. dazu K. Wegenast, Der christliche Glaube als Lehre im Religionsunterricht, in: G. Adam / R.

nerseits sowie Rechtfertigung und Sünde andererseits zuordnen. In dem zentralen reformatorischen *Symbol Rechtfertigung* geht es nämlich um die Überwindung der Entfremdung durch die Erfahrung unbedingter Annahme und die Re-Integration in eine neue Gemeinschaft.

Ursprünglich hat dieses Symbolgefüge die grundlegenden Erfahrungen der christlichen Gemeinde als Symbolgemeinschaft verbindlich und öffentlich zum Ausdruck gebracht. Inzwischen ist es zu dogmatischen Formeln erstarrt. Die hermeneutisch-didaktische Aufgabe besteht darin, ihren Symbolcharakter wieder zu beleben, sie zu *re-symbolisieren*, um so den Weg von den Formeln zum Leben und zu Alltagssituationen zurückzufinden. Auf diesem Wege ist es erforderlich, im Gespräch mit der zeitgenössischen Selbst- und Welterfahrung den anthropologischen Sinn der christlichen Symbole herauszuarbeiten, um sie wieder in die öffentliche Kommunikation einbeziehen zu können.

3.4 Die Wirkungsweisen der Symbole

Das Profil einer Symboldidaktik wird durch die spezifische Akzentuierung der Wirkungsweisen bestimmt. So betont Halbfas⁸⁴ die orientierende und integrierende Funktion der Symbole, während Scharfenberg und Kämpfer⁸⁵ die konfliktbearbeitende und therapeutische Funktion hervorheben. Darin kommen bestimmte Anforderungen der jeweiligen Praxisfelder, stärker aber theologisch-anthropologische Grundentscheidungen zur Geltung.

3.4.1 Symbole geben dem Leben Ausdruck und Deutung

Der Mythos war – nach einer These H. Blumenbergs – ein Sieg über angstvolle, sprachlose Verstrickung in die Zwänge überwältigender Wirklichkeit. »Mythen sind geglückte Versuche, aus Zwangslagen sich herauszu-reden: aus dem Schrecken in Geschichten über den Schrecken auszuweichen, der dabei seinen Schrecken langsam – aber nie völlig – verliert«⁸⁶. Mythen und Symbole sind Möglichkeiten der Distanzierung durch Benennen von Zwängen und Ängsten; sie zeigen, daß man mit ihnen umgehen kann; sie erfreuen uns, weil durch sie die Angst latent und insofern überwunden wurde. Mythen und Symbole können überwältigende Erfahrungen – sei es übergroße Angst oder Freude – sagbar machen. Dadurch werden sie ihres überwältigenden Charakters entkleidet und der Realitätsprüfung zugänglich gemacht⁸⁷. Innere und äußere Erfahrung werden so durch das Symbol vermittelbar. Wir können daher Kindern

Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 1984, 224–273.

84 Vgl. H. Halbfas, Das dritte Auge, Düsseldorf 1982, 121f.

85 Vgl. a.a.O., 157f.

86 Vgl. H. Blumenberg, Wirklichkeitsbegriff und Wirkungspotential des Mythos, in: M. Fuhrmann (Hg.), Terror und Spiel, München 1971, 11–66; Zitat aus der Zusammenfassung von O. Marquard, ebd., 528.

87 Vgl. J. Scharfenberg, Strukturtheologie, Symbol und Meditation, WzM 34 (1982) 150–159, hier: 156.

und Jugendlichen Symbole anbieten, die eine möglichst offene Struktur haben, so daß sie ihre Gefühle und Erlebnisse in sie einzeichnen und auf eine indirekte Weise zum Ausdruck bringen können; die Widerfahrnisse werden damit zu *strukturierter* Erfahrung. In den Lernfeldern der Sekundarstufen ist umgekehrt die Erfahrungsfähigkeit in einer Weise blockiert, daß den Jugendlichen *expressive* Sprache geliehen werden muß, um Kreativität und Expressivität wieder zu entbinden. Jugendliche nehmen dann Symbole in Anspruch, um die Spannung zwischen ihrer Situation und ihrem Selbst ausdrücken zu können.

Es geht hier keineswegs nur um das »Vorfeld« eines Umgangs mit Symbolen. Wenn Kinder und Jugendliche befähigt werden, ihre Ängste, Wünsche, Sehnsüchte, Hoffnungen sprachlich, bildnerisch, gestisch und musikalisch zu verdichten, dann ist darin schon die entlastende Funktion der Symbole wirksam. Kommunikation mit Hilfe religiöser Symbole befreit aus der Isolation und wirkt der Bildung privatisierter Symbole entgegen. Durch die Repräsentation *des Ganzen* der jeweiligen Erfahrung in einem ausdrucksstarken Symbol ist *ein* Moment dafür gegeben, daß Lebenserfahrung als religiöse Erfahrung angesprochen werden kann. Jugendliche verstehen am ehesten in der Situation der Liebe, daß sie Symbole brauchen, um ihre Gefühle zum Ausdruck zu bringen, und daß alles, was sie in dieser Situation betrifft, in diesen Symbolen versammelt ist. Mit Hilfe der Symbole können sie ihre Erfahrungen mitteilen und teilbar machen.

Die religiösen Symbole sind offen für die Symbolwelt der Literatur, Musik und Kunst. Menschen anderer Zeiten haben ähnliche Erfahrungen gemacht; mit Hilfe der Symbole können wir uns mit ihnen verständigen. Bringen Symbole gemeinsame Erfahrungen einer Gruppe zum Ausdruck, lassen diese sich mit ihrer Hilfe erinnern, ohne sie über Erzählung oder Reflexion wieder aneignen zu müssen. Insofern haben Symbole eine Entlastungs- und Orientierungsfunktion. Besonders in Situationen der Bedrohung und in Grenzsituationen kann das von lebenserhaltender Bedeutung sein. Sie entlasten nämlich von der Notwendigkeit, in jeder Situation bestimmte Erfahrungen erst wieder machen zu müssen; sie können durch Symbole, die für eine gewisse Zeit die Lebenssituation motivfähig *deuten*, unmittelbar angeeignet werden⁸⁸.

3.4.2 Symbole helfen, Grundkonflikte zu bearbeiten

Die konfliktbearbeitende Funktion wird besonders von Autoren hervorgehoben, die von einem psychoanalytischen Symbolverständnis ausgehen. Im Hintergrund steht ein Konfliktbegriff, der den Prozeß von Wunsch, Angst, Abwehr und Kompromißbildung im Symbol beschreibt. Schon Erik H. Erikson hatte den Begriff aus dem primär innerpsychi-

88 Zur Bedeutung der Symbole an den Grenzen der Lebenswelt vgl. jetzt: A. Schütz / Th. Luckmann, Strukturen der Lebenswelt, Bd. 2, Frankfurt/M. 1984, 178ff (»Grenzüberschreitungen«).

schen Kontext herausgenommen und ihn auf einen komplexeren Zusammenhang bezogen, ihm einen normativeren und entwicklungsmäßigeren Status verliehen⁸⁹. Dementsprechend gebrauchen auch Scharfenberg, Müller-Pozzi, Spiegel u.a. den Begriff in einem weiten Sinne, so daß er auf die rp und nicht nur auf die klinische Praxis anwendbar ist⁹⁰.

Scharfenberg⁹¹ nennt eine überschaubare Zahl von Grundkonflikten, denen konfliktbearbeitende Symbole gegenübergestellt werden können. Als *innere Konflikte* werden die Konflikte der Trennung, Beziehungsaufnahme (Liebe/Haß), Identifizierung, Identität und Integration bezeichnet. Diese Konflikte lassen sich unschwer den acht Phasen der psychosozialen Entwicklung nach Erikson zuordnen. Sie wandeln sich in der Lebensgeschichte; frühere Konflikte bleiben aber Aufgabe lebenslanger Bewältigung. *Außenweltkonflikte* sind nach Scharfenberg Natur-, Macht-, Familien- und Gruppenkonflikte. Sie unterliegen einem starken weltgeschichtlichen Wandel. Symbole helfen, diese Konflikte zu bearbeiten, indem sie den Grundkonflikt zum Ausdruck bringen und eine bestimmte Lösung anbieten.

Unter der Voraussetzung, daß wir mit Eriksons Identitätskonzept, das eine Dialektik von Individuum und Gesellschaft impliziert⁹², Konflikte Jugendlicher unserer Tage besser verstehen können, haben wir einen hermeneutischen Schlüssel, den wir zugleich an die Symbole der biblischen Überlieferung herantragen können. Lassen sie sich mit diesem Schlüssel verstehen, können wir sie den typischen Identitätskrisen zuordnen. Auf dem Wege dahin bietet Erikson selbst ein wichtiges Bindeglied an; er versteht nämlich *Ritualisierung* als eine Grundbedingung psychosozialer Entwicklung. Sie vermittelt bestätigende Anerkennung, schränkt Ambivalenzen ein und hilft Konflikte zu bearbeiten; damit spricht Erikson schon die Wirkung der Symbole an. Sie gehen aus dem Vorgang der Ritualisierung hervor, können aber auch zu seiner Deutung an ihn herangetragen werden.

Unter Ritualisierung versteht Erikson ein im gegenseitigen Einverständnis stattfindendes Wechselspiel zwischen wenigstens zwei Personen (z.B. Mutter – Kind), das in sinnvollen Intervallen wiederholt wird und für das Ich beider Partner einen Anpassungswert besitzt⁹³. Er beschreibt *sechs Ritualisierungsphasen*, die seiner Meinung nach den »Stufen« Piagets

89 E.H. Erikson, *Einsicht und Verantwortung*, Frankfurt/M. 1971, 122.

90 Scharfenberg / Kämpfer, a.a.O.; H. Müller-Pozzi, *Psychologie des Glaubens*, München/Mainz 1975, 120; Spiegel, a.a.O., 87-94. – Halbfas (a.a.O., 121) schränkt diese Funktion m.E. unsachgemäß ein.

91 Vgl. Scharfenberg / Kämpfer, a.a.O., 187ff.

92 Erikson setzt allerdings ein Gesellschaftsbild voraus, das eine ideologiekritische Auseinandersetzung erforderlich macht. Zur notwendigen Erweiterung der Identitätsproblematik bei Erikson vgl. J. Scharfenberg, *Luther in psychohistorischer Sicht*, WzM 37 (1985), 15-27, hier: 26f.

93 Vgl. E.H. Erikson, *Die Ontogenese der Ritualisierung*, *Psyche* 22 (1968) 481-502, hier: 482. Erikson versteht die Ritualisierung als eine Sonderform des alltäglichen Verhaltens (483).

entsprechen. Die Tabelle ordnet *Elemente des Rituals* bestimmten Problemfeldern der ontogenetischen Lebensabschnitte zu⁹⁴.

Säuglingszeit	Gegenseitigkeit des Erkennens						Die Elemente einer Epigenese der Ritualisierung
Frühkindheit		Unterscheidung von Gut und Böse					
Spielalter			dramatischer Ausbau				
Schulalter				vorschriftsmäßige Leistung			
Adoleszenz					Solidarität der Überzeugung		
Elemente des reifen Rituals	numinoses Element	rechtsetzen des Element	dramatisches Element	formales Element	ideologisches Element	generationale Weihe	

Wir gehen bei der kurzen Beschreibung jeweils auf den Grundkonflikt zurück und ordnen ihm die entsprechenden Elemente des Rituals und versuchsweise bestimmte biblische Symbole zu⁹⁵.

In der *ersten Periode* ist es der Konflikt zwischen *Urvertrauen und Mißtrauen*. Durch die Versicherung von Vertrautheit und Gegenseitigkeit in der Ritualisierung wird das Gefühl von Trennung und Verlassenwerden nie ganz überwunden; aber wenigstens Rudimente der Hoffnung gehen aus diesem Konflikt hervor, der Glaube an die Erfüllbarkeit leidenschaftlicher Wünsche trotz der Wutgefühle, die den Anfang des Daseins begleiten. Bewältigt wird dieser Konflikt durch das *gegenseitige Erkennen von Angesicht zu Angesicht* und durch das Nennen beim Namen. Dieses erste Bestätigtwerden ist die ontogenetische Wurzel der Ritualisierung; es ist mit dem *Gefühl des Numinosen*, des gegenwärtigen Heils verbunden, das sich durch alle Rituale verfolgen läßt. Es versichert uns der überwundenen Trennung und bestätigt uns zugleich als herausgehobenes Einzelwesen. Gelingt die Bewältigung durch die Zuwendung einer hinreichend guten Mutter nicht – und das ist offenbar in zunehmendem Maße der Fall –, entsteht später der Wunsch, mit anderen Menschen zu verschmelzen. In entsprechenden biblischen Symbolen und Märchen kommt eine tiefe Sehnsucht nach Einheit und Symbiose, nach einem Leben in gegenseitigem Erkennen von Angesicht zu Angesicht zum Ausdruck. Das *Symbol des verlorenen Paradieses* stellt die Erfahrung der Trennung dar, die jeder bei der Lösung aus der Mutter-Kind-Symbiose erlebt hat. Da der Zugang zum Baum des Lebens versperrt ist (Gen 3,24), wird eine kreative Bewältigung des Konflikts in der Teilnahme als Mitarbeiter an der Schöpfung angeboten. Das Symbol des Reiches Gottes drückt die Hoffnung aus, trotz der endgültigen Trennung vom

94 Aus: E.H. Erikson, Kinderspiel und politische Phantasie, Frankfurt/M. 1978; zu Piaget vgl. ebd., 69.

95 Vgl. zum Folgenden: E.H. Erikson, Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart 1971, 241ff; ders., Ontogenese, a.a.O.; ders., Kinderspiel, a.a.O., 69ff; M. Klessmann, Identität und Glaube, München/Mainz 1980, 118–132; J. Scharfenberg, Religionspädagogik und Gruppendynamik, WPKG 59 (1970) 453–468; ders., Menschliche Reifung und christliche Symbole, Concilium 14 (1978) 86–92. Die Fruchtbarkeit dieser Fragestellung für die Elementartheologie wird bei J. Werbick (Glaube im Kontext, Zürich 1983, 179ff) erkennbar.

primären Objekt – religiös gesprochen: von Gott –, trotz dauernder Gefahr von Liebesverlust und narzißtischer Kränkung nicht von der Liebe abgeschnitten zu sein. Paulus bringt diese Hoffnung Röm 8,38f zur Sprache: »Ich bin gewiß, daß uns nichts von dieser Liebe trennen kann, weder Tod noch Leben, weder Gegenwärtiges noch Zukünftiges . . .« Die Trennungsangst ist in diesem Hoffnungssymbol »aufgehoben«, aber latent noch gegenwärtig, so daß wir unsere Situation wiederfinden können. Die biblischen Symbole bieten uns keine Lösung dieses Grundkonflikts an, die in der Suche nach dem verlorenen Paradies, in der Wiederverschmelzung mit Gott liegt. Das Reich Gottes steht dem regressiven Symbol des Nirwana radikal entgegen⁹⁶. Die Trennung wird als endgültig akzeptiert. Darum weist die Bibel quer durch alle Schriften auf das Grundsymbol des *personalen Gegenübers von Gott und Mensch* hin. In dem sog. aaronitischen Segen (Num 6,24–26), der in jedem Gottesdienst gesprochen wird, ist das Grundbedürfnis nach einem »Erkennen von Angesicht zu Angesicht« aufgenommen, aber auf Gott übertragen, so daß das Gegenüber gewahrt bleiben kann (vgl. auch 1Kor 13,12).

In der zweiten Phase besteht nach Erikson ein Konflikt zwischen *Autonomie und Scham und Zweifel*. Die Fähigkeit des Kindes, zu krabbeln und aufrecht zu stehen, verhilft zu gesteigertem Selbstvertrauen, bald auch dazu, die Grenzen des Erlaubten zu erreichen. Wir identifizieren uns mit den Normen der Eltern und fühlen uns von überlegenen Wesen beobachtet und beurteilt; wir lernen, uns selbst zu beurteilen und schuldig zu fühlen. Billigung und Mißbilligung wird in sich wiederholenden Situationen ritualisiert. Der Erwachsene spricht zu uns als Vertreter einer überindividuellen Rechtllichkeit. Das *richterliche Element*, das in jedem Ritual als Unterscheidung zwischen Zugelassenem und Verbote-nem, zwischen Heiligem und Profanem eine Rolle spielt, hat hier seine Wurzel. Der Grundkonflikt wird bewältigt, wenn trotz der unvermeidlichen Erfahrung von Scham und Zweifel auf der Basis des Vertrauens Willenskraft gewonnen wird. Dieser Erfahrung korrespondieren die ambivalenten *Symbole von Gehorsam und Exodus*; in ihnen wird die Willensthematik bearbeitet. Gott erscheint als derjenige, der den Menschen an sich bindet und gerade als solcher in die Freiheit führt⁹⁷.

In dieser Phase »lernt« das kleine Kind die *Unterscheidung von Gut und Böse* an den Funktionen seiner Körperlichkeit; das »Gute« wird aufgenommen, das »Böse« ausgeschieden. Die Bewältigung des Konflikts mißlingt, wenn das »Gute« mit dem Angenehmen verwechselt und das »Böse« im eigenen Inneren nicht mehr wahrgenommen, sondern auf den Fremden projiziert wird⁹⁸. Eine suchtarartige Einverleibungstendenz auf der einen Seite und aggressive Exklusivität auf der anderen Seite sind die Folge. Auf der Basis der Erfahrungen, welche die biblischen *Symbole des Essens und Trinkens* im Sinne eines »Bekommens« vermitteln, ist es in dieser Phase möglich, das Problem einer angemessenen Unterscheidung des Festhaltens und Loslassens zu lösen (vgl. Tischgemeinschaft und Speisung und Mt 15,10ff).

Im *Spiel- und Schulalter* – der dritten und vierten Phase der Tabelle – ist der Konflikt zwischen *Initiative bzw. Werksinn* einerseits und *Schuld- bzw. Minderwertigkeitsgefühl* andererseits zu bestehen. *Aktivität* wird *dramatisch ausgestaltet*, *Leistungen* werden *methodisch aufgebaut*. Das korrespondierende Gefühl von Anerkennung und Stolz kann angesichts von Rivalität und noch mangelnder Kompetenz umschlagen. Das *dramatische Element* hat seine Wurzel im *Spiel* des Kindes. Hier kann es seine Erfahrungen wiederholen und variieren, seine künftigen Rollen vorwegnehmen und erproben. In der *Schule* verwandeln sich *Spiel* in *Arbeit* und *Phantasie* in *Pflicht*. In der jetzt wahrgenommenen und miterlebten Ordnung liegt die Wurzel des *formalen Elements*, das in jedem Ritus wiederkehrt. Schöpferische Produktivität kann chaotisch werden. Die Ritualisierung kann zur Vollkommenheit der Leistung, aber auch zu einer übermäßigen Formalisierung führen. Den Grunderfahrungen dieser beiden Phasen entsprechen biblische Symbole, die Elemente

96 Vgl. H. Müller-Pozzi, Wunder, in: Y. Spiegel (Hg.), Doppeldeutlich, München 1978, 13–23, hier: 22.

97 Vgl. Klessmann, a.a.O., 122.

98 Vgl. Scharfenberg, Reifung, a.a.O., 91.

von *Schuld und Vergebung* zum Ausdruck bringen. Die Gotteserfahrung ist durch das ambivalente *Symbol des liebenden und strafenden Vaters* bestimmt. Daher kann das Lohn-Leistung- bzw. Gehorsam-Ungehorsam-Schema vorherrschen, wenn die vorausliegenden »mütterlichen« Elemente (Vertrauen, Trösten, Bekommen) als Voraussetzung von Aktivität und Leistung nicht in das Gottesbild integriert wurden.

In der *fünften Phase der Adoleszenz* muß sich *Identität* gegenüber der *Rollenkonfusion* als stärker erweisen. In der Bewältigung dieses Konflikts, in der die Gefahr besteht, zu regredieren oder »auszusteigen«, bildet sich eine gewisse *solidarische Überzeugung* aus. Ein *ideologisches Element* wird gewonnen, das die frühere Entwicklung, die gegenwärtige Richtung und die Zukunftsperspektiven zusammenhalten kann. In dieser Zeit ist das Angebot überzeugender Symbole, die der Sinnlosigkeit bestehender Konventionen entgegenwirken können, besonders dringend. Das Symbol des mit dem Menschen im Leiden und in der Ohnmacht *solidarischen Gottes*, das Symbol des in Jesus Christus *geschwisterlichen und menschlichen Gottes* könnte seine besondere Kraft entfalten. Viele biblische Symbole spiegeln den Grundkonflikt dieser Phase wider: das Symbol vom brennenden Dornbusch (Ex 3), die Parabel vom verlorenen Sohn (Lk 15), das Geschenk neuer Identität bei Paulus (Phil 3).

Die *sechste Phase* des Erwachsenenseins charakterisiert Erikson durch den Begriff der *Generativität*. Der Konflikt, der jetzt zwischen *schöpferischer Kraft* und *Stagnation* ausgetragen und immer neu bewältigt werden muß, kann zu einer *Integration* führen, die den Sinn des Lebenszyklus bestätigt. Der Erwachsene erhält nun selbst die Rolle als »Ritualsetzer«, als ein Vorbild des Numinosen – mit der Gefahr der Ambivalenz; denn seine Aufgabe den Kindern und der nächsten Generation gegenüber umfaßt elterliche, lehrende, schaffende und heilende Akte. In dieser Phase ist das *Symbol Gottes als des Schöpfers und Erhalters des Lebens* verwurzelt. Seinen Grund findet der Lebenszyklus in dem *Symbol des rechtfertigenden und versöhnenden Gottes*, der uns Identität als Person zuspricht, so daß Integration als Summe unserer Lebensleistungen trotz ihres fragmentarischen Charakters gelingen kann.

Erikson weist die ontogenetischen Wurzeln der Elemente auf, die zu jedem »reifen Ritual« gehören (das Numinose, Richterliche, Dramatische, Formale, Ideologische und Schöpferische), und zeigt, wie sie jeweils in den nächsten Phasen weiterwirken. In ähnlicher Weise kann es gelingen, die *ontogenetischen Wurzeln religiöser Symbole* freizulegen, die weiterreichende Bedeutung für die Lebensgeschichte haben.

Ziel dieser Überlegungen war es zunächst, fundamentale Symbolkomplexe des christlichen Glaubens *versuchsweise* in eine Korrelation zu bestimmten Grundkonflikten zu bringen. An diesen Beispielen konnte m.E. gezeigt werden, daß die sich durch jene Grunderfahrungen hindurchziehende *Frage nach Identität* ein hermeneutischer Schlüssel ist, um fundamentale biblische Symbole zu erschließen. Diese Zuordnung kann unter religionspsychologischem Aspekt weiter differenziert werden, um die These konkreter zu belegen, daß von den lebensgeschichtlichen Konflikten her durch jeweils andere Symbole ein spezifischer Zugang zum *Ganzen* des christlichen Glaubens gewonnen werden kann.

Die notwendige Auseinandersetzung mit den *Außenweltkonflikten* bringt die *gesellschaftliche und politische Dimension* christlicher Symbole stärker in den Blick. Die Konflikte mit der Natur, die gesellschaftlichen Konflikte, die durch die Überlebensfragen ausgelöst werden, und die po-

litischen Konflikte der Machtausübung rücken scheinbar ferne biblische Symbole überraschend in das öffentliche Bewußtsein (z.B. die Sintflut und der Regenbogen als Symbol der Treue Gottes, Friedenssymbole wie Schwerter zu Pflugscharen, Weltuntergangs- und Hoffnungssymbole). Symbole wie Exodus und Reich Gottes gewinnen in diesem Zusammenhang eine weiterreichende Bedeutung als angesichts psychosozialer Krisen. Politische Erfahrungen in Basisbewegungen können ein Schlüssel zum Verständnis dieser Symbole sein⁹⁹. Ihre *sozialgeschichtliche Interpretation* kann – wie die tiefenpsychologische Interpretation auf der zuvor beschriebenen Ebene – zu einer größeren Konkretion und Erfahrungsnahe führen.

3.4.3 Symbole helfen, Grundambivalenzen tragbar zu machen

Die genannten Grundkonflikte sind *geschichtlich wandelbar*. Für die Suche nach einem gemeinsamen hermeneutischen Schlüssel ist die Frage nach stets *gleichbleibenden* anthropologischen Vorstellungen, die uns mit den Menschen der Bibel verbinden, jedoch von besonderer Bedeutung. Scharfenberg beantwortet diese Frage mit dem Hinweis auf gleiche *Grundambivalenzen*, die seiner Meinung nach »anthropologische Konstanten« darstellen¹⁰⁰. Es wird damit die Tatsache angesprochen, daß wir unsere inneren Erfahrungen nicht zur Eindeutigkeit bringen können, sondern beispielsweise zwischen Liebe und Haß, Vertrauen und Wut, Güte und Zorn schwanken. Bei der Beschreibung der inneren Konflikte stießen wir bereits auf solche Gefühlsambivalenzen. Symbole und Rituale werden deshalb gebildet, um diese Ambivalenzen auszudrücken und tragbar zu machen. Der genannte Sachverhalt charakterisiert unsere Erfahrung überhaupt: Unser Leben schwingt hin und her zwischen Angst und Dankbarkeit, Mut und Verzweiflung, Glauben und Zweifel, Unruhe und Gelassenheit. Daher läßt sich paradox formulieren: Das einzige Gewisse ist, daß wir keine Gewißheitserfahrung machen können¹⁰¹. Der Charakter der Ambivalenz der Erfahrung liegt auch den Erfahrungen der biblischen Überlieferung zugrunde. Scharfenberg konzentriert die Vielzahl möglicher Ambivalenzen auf die Grundambivalenzen Regression/Progression, Autonomie/Partizipation, Realität/Phantasie. Durch sie läßt sich Wirklichkeit strukturieren¹⁰². Zwei dieser Gegensatzpaare entsprechen den Antinomien, die F. Riemann¹⁰³ herangezogen hat, um die Grundformen der Angst zu beschreiben. Unser Leben steht (1) unter den

99 Vgl. I. Baldermann, Engagement und Verstehen, EvErz 36 (1984) 147–157.

100 Vgl. Scharfenberg / Kämpfer, a.a.O., 172. Zur Kritik an diesem Begriff vgl. Biehl, Erfahrung, a.a.O., 64f, Anm. 73. Zum Problem vgl. C. Levi-Strauss, Strukturelle Anthropologie I, Frankfurt/M. 1977, 244.

101 Gewißheitserfahrung als *Ereignis* ist im präzisen theologischen Sinne Offenbarung Gottes.

102 Vgl. a.a.O., 173ff.

103 Grundformen der Angst, München ¹²1977, 12ff. Vgl. noch einmal die Ellipse oben 50.

gegensätzlichen Forderungen, daß wir nach *Dauer* und andererseits nach *Wandlung* streben sollen (Regression/Progression); (2) steht es unter der Forderung, daß wir sowohl *wir selbst werden* als auch uns in *überindividuelle* Zusammenhänge einfügen sollen (Autonomie/Partizipation). Wollte man noch weiter auf elementare Strukturen reduzieren, ist die Ambivalenz von Regression und Progression als grundlegend für die religiöse Symbolbildung anzusehen. Ricoeur hält alle authentischen Symbole durch die Reminiscenz und die Antizipation für »wahrhaft regressiv-progressiv«¹⁰⁴. Es gehört zu unseren elementaren Grunderfahrungen, daß wir uns Neuem öffnen, Unbekanntes wagen, daß wir uns wandeln, aus Vertrautem aufbrechen; zugleich sehnen wir uns zurück, lassen uns häuslich nieder, richten uns ein, suchen das Bleibende. Es handelt sich um Grundimpulse, welche die innere Dynamik unseres Lebens bestimmen. Schon der Ablauf eines Tages mit dem Wechsel von Aktivität und Passivität, von Arbeit, Ruhe und Schlaf zeigt diese Struktur. Es gibt Phasen unseres Lebens, in denen jeweils ein Pol das Übergewicht hat, das Streben nach Dauer und Bleibenkönnen oder das Streben nach Wandlung und Wagnis. Religiöse und poetische Symbole bringen diese Ambivalenzen zum Ausdruck, ohne den einen oder anderen Pol zu verabsolutieren. Sie helfen vielmehr, daß die Spannung zum Austrag kommt und Kreativität entstehen kann. Sie können den jeweils schwächeren Pol stärken und Gegenkräfte mobilisieren: *Vertrauen*, um ein einmaliges Individuum zu werden; *Liebe*, um uns dem Leben und den Mitmenschen zu öffnen; *Mut*, um bleiben und standhalten zu können; *Hoffnung*, um vorwärtsschreiten und verändern zu können. Die Angst, die jeweils mit den Grundimpulsen verbunden ist, wird nicht beseitigt, aber die Gegenkräfte können die Angst umfassen, so daß sie nicht krankmacht, sondern kreative Spannung erzeugt.

Wir haben immer wieder beobachten können, daß Schüler bei freien Gestaltungsaufgaben in der sechsten Unterrichtsstunde Szenen aus dem Paradies malten und beschrieben. Das *Paradies* ist das stärkste biblische Symbol, das den Wunsch nach Regression bzw. nach Symbiose zum Ausdruck bringt – hier als eine Technik des Ich, um die Bedrohung des Selbst in Monotoniezuständen abzuwehren. Wir haben eine vage Erinnerung, daß am Anfang das Paradies war, die »nutritive Einheit« mit der Mutter; es bleibt Ziel unserer täglichen regressiven Bestrebungen¹⁰⁵. Der Weg zurück muß sein, aber er ist zugleich der Ausgangspunkt für eine produktive Weltgestaltung. »Man muß weggehen können / und doch sein wie ein Baum / als bleibe die Wurzel im Boden / als zöge die Landschaft / und wir ständen fest« (Hilde Domin). In der Bibel werden die Motive des Paradieses »nach vorne« verlegt; sie werden zu Symbolen innerhalb eines eschatologischen Mythos (vgl. z.B. Lebensbaum und Frucht in Offb 22,2). Auf der anderen Seite ist das »*Reich Gottes*« ein Symbol, das Progression verstärkt. Dieser Pol ist in messianisch vorwärtsgewandten Religionen stärker als in den mythisch rückwärtsgewandten¹⁰⁶. In Mk 10,15 wird als einzige »Zugangs-

104 Interpretation, a.a.O., 507f.

105 Vgl. Scharfenberg / Kämpfer, a.a.O., 279. Vgl. die Erzählung von M.L. Kaschnitz, Adam und Eva, in: *dies.*, Seid nicht so sicher, Gütersloh 1979, 85–91.

106 Vgl. C. Colpe, Das Phänomen der nachchristlichen Religion in Mythos und Messianismus, NZTh 9 (1967) 42–87.

bedingung« für das Reich Gottes genannt, es aufzunehmen »wie ein Kind«. Das Kind ist ein Symbol, bei dem die Sehnsucht nach Symbiose besonders stark zum Ausdruck kommt. Mit der Geburt eines Kindes wird aber zugleich Mögliches gegenwärtig. Das göttliche Kind symbolisiert Neubeginn¹⁰⁷.

Christliche Symbole verschärfen die genannten Ambivalenzen: Kreuz und Auferstehung, Luthers Unterscheidung zwischen dem »verborgenen und offenbaren Gott« und vom »zugleich gerechtfertigten und sündigen Menschen«. Das *Zugleich* der ambivalenten Grunderfahrungen (Mut und Angst, Angst und Hoffnung) gehört dementsprechend zum Wesen christlicher Erfahrung; in ihr werden die Spannungen ausgetragen. Die *Gewißheit* christlicher Erfahrung bezieht sich auf die Wirklichkeit Gottes, die noch unter ihrem Gegensatz (»sub contrario«) verborgen ist.

3.4.4 Symbole haben eine didaktische Brückenfunktion

Lebendige Symbole vermitteln zwischen Bewußtem und Unbewußtem, zwischen innerer und äußerer Wirklichkeit, zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, zwischen den eigenen Erwartungen und Träumen und der kollektiven Sehnsucht der Menschheit, wie sie in Mythen und Märchen erzählt werden; sie vermitteln zwischen den Lebenserfahrungen der Zeitgenossen und denen der Bibel. In, mit und unter diesem vielschichtigen *theologischen* Vermittlungsprozeß wird mit Hilfe der christlichen Symbole Evangelium immer wieder *Ereignis*. Unter *didaktischem* Aspekt kann Vermittlung nur wegbereitenden und eröffnenden Charakter auf dieses Ereignis hin haben. Versteht man Vermittlung als zentrale didaktische Kategorie, läßt sich behaupten, daß Didaktik und Symbol korrelative Begriffe sind. Auf jeden Fall liegt bei der Vermittlungsfunktion der Symbole ihre besondere Bedeutung für die RP.

Für die Struktur didaktischer Vermittlung lassen sich Einsichten aus der impliziten Didaktik neutestamentlicher Gleichnisse gewinnen. Das Reich Gottes kommt als Gleichnis zu den Menschen (vgl. 1.3.2). Dabei wird die Vertrautheit der alltäglichen Welt durch das Mittel der Fiktion verfremdet und das überraschend Neue als Überbietung des Vertrauten wahrgenommen; das Vertraute wird aber als *Verstehensbedingung* des Neuen in sein relatives Recht gesetzt. Läßt sich die »extravagante Dynamik« (Ricoeur) des Gleichnisses auf religiöse Lernprozesse übertragen? Wir untersuchen diese Frage anhand eines Beispiels.

3.4.4.1 Zum Symbol des Weges

Die biblische Weg-Symbolik erreicht ihren Höhepunkt in dem Ich-bin-Wort Joh 14,6. Die aus dem Alten Testament und der Gnosis bekannte Weg-Symbolik wird aufgenommen und durch die metaphorische Aussage »Ich bin der Weg« präzisiert. Sie bezieht nämlich das Symbol auf den *Weg Jesu an das Kreuz*, der durch den eschatologischen Mythos christologisch als der »Weg zum Vater« gedeutet wird.

107 Vgl. P. Schwarzenau, Das göttliche Kind, Stuttgart 1984.

Didaktisch gesehen sollten wir mit dieser Metapher einsetzen, damit sie ihre Kraft zur Neubeschreibung unserer Wegerfahrungen entfalten kann. Während das Wort aber ursprünglich dem Glauben exklusiv und polemisch die Wahrheit zusprach, ist heute diese Dynamik durch die gewohnte Verwendung in der kirchlichen Praxis (z.B. als Konfirmationsspruch) stillgelegt und muß didaktisch erst wieder entfaltet werden. Das kann in den beiden Sekundarstufen geschehen, wenn die Frage nach Identität angesichts möglicher Rollenkonfusionen sich mit dem Symbol artikulieren läßt (»Lebensweg«). Joh 14,6 spricht das Bedürfnis des Jugendlichen nach authentischem, sinnvollem Leben angesichts des labyrinthischen Daseins an, eröffnet aber eine überraschende Wahrheit. Der Sachverhalt, daß der Sprecher sich selbst als Weg bezeichnet, könnte Anlaß sein, im Sinne der ausdrucksfördernden Funktion des Symbols »Weg« als Symbol für das eigene Leben in Anspruch zu nehmen: Arbeit mit dem polnischen Kurzfilm »Der Weg«; Meditation anhand von Dias (F. Hundertwasser: Der große Weg; V. van Gogh: Ein Paar Bauernschuhe); Photographieren von Alltagswegen, dem Schulweg, von Wegen, die menschliches Leben in besonderen Situationen symbolisieren (Kreuz- und Scheidewege, Holzwege und plötzlich endende Wege) bzw. Deutung entsprechender Photographien¹⁰⁸.

Es gibt vielfältige Medien und Methoden für einen kreativen Umgang mit dem Symbol, der zugleich das Leben mit ins Spiel bringt. Da der Übergang zur Wahrheit der Metapher erfahrungsgemäß schwer zu finden ist, schlagen wir den umgekehrten Weg vor: Ohne Hinweis auf die biblische Passionsgeschichte werden Schlagwörter an der Tafel präsentiert (Angst, Gefesselt, Verurteilt, Verhöhnt, Kreuz, Schreien, Sterben). An anderer Stelle werden Photokopien von Linolschnitten des afrikanischen Künstlers Charles B.S. Nkosi aus dem 13-Blatt-Zyklus »Crucifixion« (1976) angebracht. Jeder Schüler wählt sich ein Wort oder ein Bild aus, das ihn besonders betrifft, und schreibt dazu einen eigenen Text (ein Gedicht oder Gebet, eine Assoziationskette, Geschichte, Kommentierung . . .). Die Worte und die Bilder (ohne Titel) sind so offen, daß die Schüler ihre eigene Lebenswirklichkeit, ihre eigenen Erfahrungen damit, daß Menschen sich quälen, verspotten, zur Strecke bringen, ausdrücken können. Werden Worte, Bilder, eigene Texte und Deutungen zusammengetragen, entstehen Stationen von *Schüler-Kreuzwegen*. Zum Stichwort »Sterben« entstand beispielsweise folgender Text: » . . . Ich weiß nicht, wo ich herkomme. Ich weiß nicht, wo ich hingehe. Man hat mich nicht gefragt, ob ich kommen wollte. Man wird mich nicht fragen, ob ich gehen will. Trotzdem werde ich das Leben lieben«¹⁰⁹. Bevor wir eventuell Texte aus der Passionsgeschichte zuordnen, sollte Joh 14,6 als »Deutewort« in diesen neuen Kontext eingebracht werden. Die Wahrheit der Metapher ist nicht als Lehre oder Theorie einzusehen, sondern als Weg-Wahrheit, die nur durch das Gehen eines Weges erreicht wird. Hat jeder diesen Weg selbst zu gehen, so gilt die Wahrheit doch *allen* Leidenden, Zur-Strecke-Gebrachten und Besiegten. Die Metapher verweist auf den Weg Jesu an das Kreuz als Weg der Befreiung und will an ihm Anteil geben. Wir beziehen die Exodus-Symbolik in den neuen Kontext mit ein^{109a}. Gott wird offenbar als der Mitgehende und Mitlei-

108 Vgl. G. Brockmann / R. Veit, Mit Kurzfilmen arbeiten 2, Zürich/Frankfurt. 1982, 23ff (»Der Weg«); St. Basedow (Hg.), Das Bild des »Weges« – meditative und thematische Arbeit mit Bildern, Loccumer religionspädagogische Medienmappen 1, Loccum ²1984; G. Ruppert, Leiden – und dennoch hoffen, in: F. Johannsen (Hg.), Religion im Bild, Göttingen 1981, 186ff (zu Hundertwasser); vgl. auch Caspar David Friedrichs Gedächtnisbild für J.E. Bremer (1817), Berlin, Schloß Charlottenburg.

109 Aus: H.G. Beutler, Stationen aus Schüler-Kreuzwegen 1983, RelH/ZRelPäd 1984, 11–15, hier: 15; die Linolschnitte von Nkosi, die Beutler verwendet hat, sind jetzt zu finden in: H. Blum (Hg.), Passion in Südafrika, Beratungsstelle für Gestaltung, Eschersheimer Landstr. 565, Frankfurt/M. 50, 69ff. In Göttinger Unterrichtsversuchen wurden die Bilder durch entsprechende schülernähere Fotos ersetzt. Die Schüler haben ihren Kreuzweg durch Bilder und Texte zur Auferstehung abgeschlossen und überlegt, wie diese Hoffnung schon in den einzelnen Kreuzwegstationen durchscheinen kann.

109a Zum Verhältnis von Joh 14,6 zur Exodus-Tradition vgl. R. Schnackenburg, Das Johannesevangelium, Bd. 3, Freiburg 1975, 75; die historische Ableitung ist für den didaktischen Kontext nicht entscheidend.

dende, als der solidarische Weg-Gott (vgl. 3.4.2). Unter diesem Aspekt können der »Weg durch die Wüste« und der »Weg durch das Labyrinth« als Hoffnungssymbole in Anspruch genommen werden. Wenn die Schüler in einem nächsten Schritt ihren »Lebensweg« gestalten, Weggeschichten erzählen, Lebenswege von anderen verfolgen, wird es sich herausstellen, ob die Metapher einen neuen Ort in der Lebenspraxis gefunden hat, ob Schüler eine Hoffnungsperspektive unter Einschluß negativer Erfahrungen entwickeln können.

Joh 14,6 läßt sich auch in einen spannungsvollen Kontext mit dem *Symbol des Labyrinths* bringen; dabei sollte jedoch die Ambivalenz des Symbols zur Geltung kommen. Labyrinth können versammeln, auf Umwegen in die Mitte führen, zum Kreuz – wie in zahlreichen mittelalterlichen Labyrinthen. Das Labyrinth kann jedoch auch wie für F. Dürrenmatt ein Symbol der Gefangenschaft, der Ausweglosigkeit und der Unbegreiflichkeit der Welt sein¹¹⁰. Kommt diese Spannung nicht zum Austrag, vermitteln wir religiöse Ganzheitssymbole, die weder den Alltagserfahrungen Jugendlicher noch der biblischen Anthropologie entsprechen. Gerade die didaktisch fruchtbaren elementaren Symbole können – ohne Berücksichtigung ihres Hinweischarakters – zu dieser Tendenz verleiten.

An diesem Beispiel sollte verdeutlicht werden, daß es in dem Prozeß der Vermittlung nicht einfach darum geht, mit Hilfe von Symbolen biblische und gegenwärtige Erfahrungen einander anzugleichen (obwohl das im Sinne einer Korrelationsdidaktik geschieht). In den meisten Fällen werden christliche Symbole im gegenwärtigen Leben als *Kontrastsymbole* wirken, die zugleich die legitimen Bedürfnisse und ihre entfremdete Gestalt aufdecken und Alternativerfahrungen vermitteln. Soll didaktisch ein Verstehen der christlichen Rede von Gott vorbereitet werden, bedeutet Vermittlung gerade Verfremdung der entfremdeten Alltagserfahrungen, so daß das »Mehr noch« der eschatologischen Verheißung möglicherweise *an* ihnen wahrzunehmen ist.

3.5 Kennzeichen symbolischer Kommunikation

Der Umgang mit Symbolen erfordert Kommunikationsformen, die ihrem besonderen Charakter entsprechen. Symbolische bzw. analoge Kommunikation unterscheidet sich von digitaler Kommunikation, die diskursiver begrifflicher Erkenntnis dient¹¹¹. Analoge Kommunikationen sind inhaltsärmer als digitale, aber dafür beziehungsreicher, weil sie Emotionen enthalten und hervorrufen sowie der Klärung von Beziehungen dienen. Analoge Kommunikation ist ursprünglicher, konkreter, anschaulicher als

110 Vgl. F. Dürrenmatt, Stoffe I–III, Zürich 1981, 75ff. – Vgl. ferner den vorzüglichen Bildband, der zugleich symbolgeschichtliche Studien enthält: H. Kern, Labyrinth, München 1983.

111 Vgl. zu dieser Unterscheidung des Kommunikationsforschers P. Watzlawick die Darstellung H. Albrechts, Arbeiter und Symbol, München/Mainz 1982, 122ff; ferner: W. Jetter, Symbol und Ritual, Göttingen 1978, 48ff. – Es handelt sich in diesem Abschnitt nicht um eine »Methodik« der Symbole, sondern um eine andere Perspektive bei der Betrachtung des komplexen Vermittlungsprozesses. Die Ausbildung der Symbolisierungsfähigkeit und der Fähigkeit zur kommunikativen Kompetenz bedingen sich wechselseitig.

digitale Kommunikation. Sie ist kennzeichnend für Kommunikation in der Unterschicht; massenmediale »Symbole« werden durch sie vermittelt. Diese Kennzeichnungen machen deutlich, daß eine Form der Kommunikation nicht gegen die andere ausgespielt werden darf. *Mythos und Logos, Symbol und Begriff sowie die entsprechenden Kommunikationsformen sind dialektisch aufeinander zu beziehen.* Diesen Sachverhalt bringt Ricoeur durch seine dialektische Formel »das Symbol gibt zu denken« zum Ausdruck¹¹².

Ein didaktisch angemessener Umgang mit Symbolen erfordert, daß symbolische Kommunikation der Symbolinterpretation prinzipiell vorausgeht. »Gattungen« symbolischer Kommunikation sind z.B. Erzählung, alle Formen des Spiels, Tanz, Meditation, Pantomime, Bibliodrama, symbolische Aktion. Hier soll die Kommunikationsform insgesamt nur durch einige Stichworte gekennzeichnet werden.

Symbolische Kommunikation ist *ganzheitlich*; die Teilnehmer sind möglichst mit allen Sinnen an ihr beteiligt, ihre Erfahrungen und ihre subjektive Befindlichkeit gehen in sie mit ein; sie sprechen in eigener Sache. Wo das bei älteren Schülern nicht in direkter Weise möglich ist, äußern sie sich in Gedichten, Briefen, Geschichten, Collagen. Erfolgt die Verständigung verbal, achten wir wie bei jedem echten Gespräch zugleich auf das »zwischen den Zeilen« Mitgesagte, auf die Art, *wie* gesprochen wird. Die Teilnehmer leihen einander Sprache, um auf das Unsagbare zu verweisen.

Symbolische Kommunikation ist *elementar*; sie bezieht sich auf konkrete, anschauliche Bedeutungsträger, die über sich hinausweisen. Es können Medien sein, die Gegenstände der Umwelt, Vorgänge des Alltags, Naturereignisse zeigen, vor allem aber *Geschichten*, die Teilnehmer in Ereignisse verstricken und sie zu Mitspielern machen; einfache Gesten und Gleichnisse, die Möglichkeiten durchspielen und zu neuen Bildern anregen. Symbolische Kommunikation ist *vielschichtiger* als digitale Kommunikation; denn in ihr werden die elementaren Bedeutungsträger und alltäglichen Ereignisse in ihrer sinnbildlichen Einfachheit und Anschaulichkeit *überboten*; sie enthalten eine ganze Fülle von Bedeutungen als *Annäherungen* an die Wahrheit, die in immer neuen Interpretationen umschrieben, gemalt, getanzt, gesungen, aber nicht in exakten Aussagen ausgeschöpft werden können. In symbolischer Kommunikation umfaßt keiner mit seinem Beitrag die ganze Wahrheit; sie kann aber gleichwohl die einzelnen Äußerungen umfassen. Symbolische Kommunikation *vollzieht sich spielend*: Symbole und Metaphern ermöglichen ein spielendes Lernen, in dem mühelos wahrgenommen und ins Einverständnis geführt wird, in dem sich überraschendes Wiedererkennen und unerwartete Betroffenheit verbinden und keiner unter Entscheidungsdruck gesetzt wird. Symbolische Kommunikation *schafft Regeln, Rituale und Reviere* (H. von Hentig), durch die Erfahrungen gestaltet werden können. Gelungene Kommunikation zielt auf Wiederholung; Kinder möchten Geschichten oder Märchen immer wieder hören – ohne Veränderungen. Dieses Bedürfnis jüngerer Kinder, durch den Vollzug bestimmter Verhaltensweisen Ordnungen in ihrem amorphen Lebensfeld zu gewinnen, an denen sie sich orientieren können, ist legitim; denn es schafft die Voraussetzung dafür, Freiheit und Verantwortung zu wagen. Ein *schöpferischer* Umgang mit Ritualen, der ihren »symbolischen Mehrwert« (W. Jetter) hervorhebt, kann wiederum in analoger Kommunikation gelernt werden; sie *weist nämlich über sich hinaus* und ist durch *Offenheit* charakterisiert. Ein Symbol eröffnet durch seine Bedeutungsfülle *Sinnmöglichkeiten* für

112 Die Heideggersche Spätphilosophie versuchte, das »vorstellende Denken« der Wissenschaft *und* die Sprache der Symbole und Metaphern durch ein »*dichtendes Denken*« zu überwinden (vgl. A. Ignatow, Die Bedeutung des Symbols für die moderne Philosophie, in: Lurker, a.a.O., 49–59).

die Interaktionspartner; die Metapher experimentiert mit Sinn und eröffnet neue Horizonte. Sie erschließen neue Kräfte in uns und weisen uns auf Kommendes. Umgang mit Symbolen vollzieht sich immer in einem offenen Umgang, nicht in einem abschließbaren Vorgang. In Ritualen und symbolischen Aktionen beispielsweise gehen wir ihrem Verweissungscharakter in handelnder und darstellender Teilnahme nach; hier geschieht bereits Interpretation. Da Symbole aber die Tendenz zur Idolisierung haben, gehört digitale Kommunikation in den Gesamtprozeß der Symbolinterpretation.

3.6 Möglichkeiten und Grenzen einer Arbeit mit Symbolen

Angeichts der Erfahrungsarmut und der »Sprachnot« ist es die erste Aufgabe einer Symboldidaktik, dem Schüler Sprache zu leihen und seine Ausdrucksfähigkeit zu steigern. Formen expressiver Sprache ermöglichen ihm, Erfahrungen wiederholbar zu machen bzw. sich von überwältigenden Erfahrungen zu distanzieren (3.4.1). Auf dieser Grundlage kann in Formen symbolischer Kommunikation versucht werden, die Symbolisierungsfähigkeit zu fördern und die Ausprägungen des bisherigen Symbolbildungsprozesses zu bearbeiten¹¹³. Im Rahmen der öffentlichen Schule bestehen für diese im engeren Sinn therapeutische Aufgabe nur geringe Realisierungsmöglichkeiten. Aber Fixierungen können spielerisch gelockert werden; wenigstens der Lehrer kann in stellvertretender Reflexion fragen, welche Symbole bei den Schülern lebendig, welche zu Klischees erstarrt oder zu Zeichen abgesunken sind (3.4.1). In der Grundschule gibt es Möglichkeiten einer kompensatorischen Erziehung durch Symbolspiele. Jugendliche müssen von Symbolen ihrer Kindheit, welche die Erfahrungen ihres Lebensalters nicht mehr angemessen zum Ausdruck bringen, in Trauerprozessen Abschied nehmen können. Dazu gehört zuweilen seelsorgerliche Begleitung und das Angebot neuer Identifikationsmöglichkeiten. Andere Symbole können in einem kreativen Umgang wieder lebendig werden, wenn sie in Verbindung mit anderen Ausdrucksmöglichkeiten (z.B. durch Musik) kommen.

Zahlreiche Symbole, die in der Sozialisation vermittelt wurden, sind zugleich gesellschaftlich gestützt. Diese gesellschaftliche Komponente wirksamer Symbole kann in Lernprozessen bewußt gemacht und diskutiert werden (ideologiekritischer Aspekt). Ein Problem ist, daß *die Alternativen und Gegensymbole* zu den Symbolen der Leistung, Geltung, Macht und Herrschaft *in Gruppen sozial gestützt* werden müssen, wenn sie wirksam bleiben sollen (außerschulische Jugend- und Elternarbeit).

Die Umorientierung des Symbolgefüges von einem neuen einigenden Zentrum der Person her ist nicht Ziel schulischen Unterrichts; sie kann zuweilen *Folge* religiöser Lernprozesse sein. In der öffentlichen Schule steht ein wegbereitender und erschließender Umgang mit Symbolen im Vordergrund, bei dem die Schüler die Möglichkeit haben, sich probeweise mit dem Symbolangebot des christlichen Glaubens zu identifizieren. Jugendliche können Symbolgeschichten »anprobieren« (M. Frisch) und dadurch selbst entdecken, ob sie auf ihre Frage nach Identität und Engage-

113 Vgl. dazu: H.-J. Fraas, *Glaube und Identität*, Göttingen 1983, 188ff.

ment eine Antwort finden. Dazu ist es allerdings erforderlich, daß ihnen Symbolgeschichten erzählt werden oder daß sie einen Einstieg in entsprechend gestaltete *Kontexte* finden, in denen selbstverfaßte, literarische und biblische Texte sowie Ausdrucksformen der Kunst und Musik ein bestimmtes *Erfahrungsmuster* zu erkennen geben. Dadurch wird die religiöse Symbolwelt nicht nur mit öffentlich wirksamen Symbolwelten verschränkt; es wird zugleich ein *Wahrnehmungshorizont* eröffnet, in dem überhaupt erst hermeneutisch und didaktisch sinnvoll nach der *Wahrheit* christlicher Symbole und Metaphern gefragt werden kann. Poetische und religiöse Symbole sind um ihrer selbst willen interessant und »mehr als notwendig« (Jüngel). Darum werden sie gerade um ihre schöpferischen Möglichkeiten gebracht, wenn sie als »Konfliktlösungspotential« in Lernprozessen funktionalisiert werden. Sie sind daher in ihrem Eigenwert wahrzunehmen: *Symbole geben zu verstehen und zu lernen.*

Christliche Symbole und Metaphern helfen Konflikte zu befrieden und Spannungen tragbar zu machen, wenn sie dem Spiel und Fest verbunden bleiben, in denen der von Jesus realisierte Schalom gefeiert wird, und wenn sie zugleich für das Kommende öffnen.

Entwicklung und Erziehung

Artikel

Zum Forschungsstand der pädagogischen Religionspsychologie

Es mag so scheinen, als verdanke sich das wachsende Interesse der Religionspädagogik an psychologischen Fragestellungen einem eher bedenklichen Trend weg von gesellschaftsbezogenen und religionskritischen Ansätzen hin zur reinen Individualität. Doch solche Deutungen, die oft gleichzeitig die Wende von der einstigen »erzinsenden« zur »erleuchtenden« wohlwollenden Religionspädagogik unterstellt, sind weder der Vielfalt der gegenwärtig diskutierten ganz unterschiedlichen psychologischen Konzepte gerecht, noch begreift sie aktuelle Fragestellungen aus ihren nachweisbaren historischen Wurzeln. Durch die gesamte Theologiegeschichte hindurch läßt sich belegen, wie immer schon christlicher Glaube zumindest auch im Zusammenhang menschlicher Entwicklung beschrieben worden ist. Dies haben, lange vor der Entstehung einer gesellschaftlichen Religionspsychologie, bereits biblische Autoren getan; man denke nur an Paulus: »Da ich ein Kind war, da redete ich wie ein Kind und war klag wie ein Kind und hatte kindliche Anschläge; da ich aber ein Mann ward, tat ich ab, was kindlich war« (1 Kor 13,11). Aller begründete Hinweis dagegen, aus solchen und anderen Sätzen ein System »biblischer Psychologie« folgern zu wollen, kann nicht davon absehen, daß bereits biblische Aussagen u.a. auch von einer Entwicklung des Glaubens handeln.

Man wird verschiedene Ursachen dafür benennen können, wenn die neuzeitliche Theologie im ganzen ihr Thema dann immer stärker mit psychologischen Kategorien zu erfüllen versuchte. Nach dem Platonismus kann dafür insbesondere Fr. Schlegelmacher angeführt werden. Bekanntlich gründete er nicht nur systematisch die Glaubenslehre auf das »Gefühl der schlechthinigen Abhängigkeit«, sondern schärfte zudem in seiner Theorie religiöser Erziehung dem Katecheten ein debütantes Mithgehen mit der sich selbst im Kinde »entwickelnden Religiosität« an.¹ Die Religionspädagogik der liberalen Theologie ist Schlegelmacher unter anderem darin gefolgt, daß sie die Lehrbarkeit von Religion gerade aus dem

1. Fr. Schlegelmacher: Die praktische Theologie nach den Grundsätzen der ev. Kirche im Zusammenhang dargestellt, Berlin 1850, 412f.

Entwicklung und Erziehung

Zum Forschungsstand der pädagogischen Religionspsychologie

1 Es mag so scheinen, als verdanke sich das wachsende Interesse der Religionspädagogik an psychologischen Fragestellungen einem eher bedenklichen Trend weg von gesellschaftsbezogenen und religionskritischen Ansätzen hin zur neuen Innerlichkeit. Doch solche Deutung, die oft gleichzeitig die Wende von der streitbar »argumentierenden« zur affirmativ »wohlfühlenden« Religionspädagogik unterstellt, wird weder der Vielfalt der gegenwärtig diskutierten ganz unterschiedlichen psychologischen Konzepte gerecht, noch begreift sie aktuelle Fragestellungen aus ihren nachweisbaren historischen Wurzeln. Durch die gesamte Theologiegeschichte hindurch läßt sich belegen, wie immer schon christlicher Glaube zumindest auch im Zusammenhang menschlicher Entwicklung beschrieben worden ist. Dies haben, lange vor der Entfaltung einer genetischen Religionspsychologie, bereits biblische Autoren getan; man denke nur an Paulus: »Da ich ein Kind war, da redete ich wie ein Kind und war klug wie ein Kind und hatte kindliche Anschläge; da ich aber ein Mann ward, tat ich ab, was kindlich war« (1Kor 13,11). Aller begründete Einspruch dagegen, aus solchen und anderen Sätzen ein System »biblischer Psychologie« folgern zu wollen, kann nicht davon absehen, daß bereits biblische Aussagen u.a. auch von einer Entwicklung des Glaubens handeln.

Man wird verschiedene Ursachen dafür benennen können, wenn die neuzeitliche Theologie im ganzen ihr Thema dann immer stärker mit psychologischen Kategorien zu entfalten versuchte. Nach dem Pietismus kann dafür insbesondere Fr. Schleiermacher angeführt werden. Bekanntlich gründete er nicht nur systematisch die Glaubenslehre auf das »Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit«, sondern schärfte zudem in seiner Theorie religiöser Erziehung dem Katecheten ein behutsames Mitgehen mit der sich selbst im Kinde entwickelnden Religiosität ein¹. Die Religionspädagogik der Liberalen Theologie ist Schleiermacher unter anderem darin gefolgt, daß sie die Lehrbarkeit von Religion gerade aus dem

1 Fr. Schleiermacher, Die praktische Theologie nach den Grundsätzen der ev. Kirche im Zusammenhange dargestellt, Berlin 1850, 412f.

als naturwüchsig unterstellten Prozeß religiöser Entwicklung folgerte². Und es ist unverkennbar, wie sich, aufgrund bestimmter dogmatischer Weichenstellung, einige katholische Religionspädagogen immer wieder relativ unproblematisch auf den Ansatz des religiösen Apriori einlassen können. Noch B. Grom³ geht von der Hypothese aus, »reife« Religiosität ergebe sich mehr oder weniger dann quasi automatisch, wenn man Kinder sich nur richtig entwickeln lasse.

Für die protestantische Religionspädagogik gestaltete sich das Verhältnis zu psychologischen Theorien religiöser Entwicklung seit dem dogmatischen Einspruch im Zeichen von K. Barths Religionskritik komplizierter. Führte die theologische Psychologismuskritik in der evangelischen Religionspädagogik zwischen 1920 und 1960 zu einem erheblichen Verlust an Wirklichkeitsbezug, so empfahlen Kritiker dieses Zustandes zunächst die Anknüpfung an dogmatisch obsolete Entwicklungsreligiosität⁴. Seit der »empirischen Wendung« der Religionspädagogik sind es jedoch schwergewichtig religiös neutrale bzw. religionskritische Psychologien, die in die erzieherische Diskussion Eingang gefunden haben.

Es zeigt sich in historischer Perspektive: Christlicher Glaube wie auch die auf ihn bezogene Vorstellung religiöser Erziehung ist vielfältig auf psychische Entwicklungsprozesse bezogen worden. Die Weite der Verhältnisbestimmungen reicht dabei von der Gleichsetzung von Entwicklung und Erziehung auf der einen Seite bis hin zur Entgegensetzung beider Bereiche vorzugsweise aus religionskritischen Argumenten. Es ist zu fragen, welche Modelle psychischer Entwicklung gegenwärtig diskutiert werden und wie in diesen Konzepten jeweils religiöse Entwicklung erklärt wird.

2 Psychische Entwicklung und menschliche Religiosität

Seit der Etablierung der Psychologie als eigenständiger wissenschaftlicher Disziplin am Ende des 19. Jahrhunderts ist nicht nur der Problembereich dieser Wissenschaft außerordentlich ausgeweitet worden. Was dem Außenstehenden die Orientierung zusätzlich erschwert, ist die Tatsache, daß in diesem wie anderen Bereichen der Psychologie gleichzeitig mit verschiedenen Modellen operiert wird. Eine für unseren Zweck unerläßliche Vereinfachung kann auf vier entwicklungspsychologische Theorienansätze verweisen, welche in jeweils spezifischer Weise dann auch zur Erklä-

2 So etwa R. Kabisch, *Wie lehren wir Religion?*, Göttingen ⁵1920, 14.

3 B. Grom, *Religionspädagogische Psychologie*, Düsseldorf/Göttingen 1981; seine Kurzformel »Eine reife Religiosität in einer reifen Persönlichkeit« (a.a.O., 40) läßt die methodologische Frage nach dem Verhältnis von Empirie und normativer Setzung (sowohl in der Theologie als auch in seiner Psychologie!) leider ungeklärt. Und Religionspädagogik scheint reduziert auf die praktische Anwendung einer harmonisierten psycho-theologischen Idealtheorie des Menschen.

4 Darin liegt m.E. theologisch begründet, daß Schriften wie W. Loch, *Die Verleugnung des Kindes in der Evangelischen Pädagogik*, Essen 1964, so wenig beachtet wurden.

rung religiöser Entwicklungsprozesse in Anspruch genommen worden sind.

2.1 Das lerntheoretische Modell

Der sehr präzise Zugang dieses Ansatzes reduziert Prozesse psychischer Entwicklung aus methodischen Gründen auf beobachtbare bzw. quantifizierbare Phänomene: Entwicklung ist entsprechend nur greifbar als Verhaltensänderung oder als Einstellungsänderung des Individuums. Die Bevorzugung des Begriffs ›Lernen‹ für solche Prozesse resultiert aus einer besonderen Akzentuierung umweltbedingter Faktoren gegenüber früherer Überschätzung einer vererbten Vorprägung des menschlichen Verhaltens. In der von *B.F. Skinner*, *A. Bandura* u.a.⁵ entwickelten lerntheoretischen Verhaltenspsychologie spielen vor allem zwei Erklärungsmuster eine wichtige Rolle: Das schon von J.P. Pawlow benutzte Reiz-Reaktion-Schema von Vorbild und Nachahmung wird assoziativen wie auch operanten Lernvorgängen zugrunde gelegt; das Schema von Vorbild und Nachahmung benutzt man zur Erklärung imitatorischer Lernprozesse. Nach anfänglicher Reserve gegenüber allen erfahrungswissenschaftlichen Zugängen zu religiösen Phänomenen ist der lerntheoretische Ansatz in der jüngeren religionspädagogischen Diskussion beider Konfessionen verstärkt herangezogen worden. Eine nicht einseitig normativ präjudizierte Sichtweise wird heute nicht mehr bestreiten können, daß die Ausbildung menschlicher Religiosität u.a. auch nach assoziationspsychologischem Muster verläuft.

Was dabei in antiken biblischen wie außerbiblischen Gesellschaften ›Auslöser‹ spezifisch religiösen Verhaltens waren – wie heilige Orte oder heilige Gegenstände –, das hat auch in neuzeitlichen Gesellschaften seine Entsprechungen, denkt man an Kirchengebäude, Weihrauch, Orgelmusik oder die Signalwirkung des besonders gekleideten Liturgen im Gottesdienst. Und es sind »religiöse Reize«, die ein Kind im Vorschulalter dazu anregen, das Bild eines entsprechend mit vier Stücken Kuchen belegten Tellers durch den freudigen Ausruf zu kommentieren: »Mutti, guck mal, ein Jesus-Kreuz!«

Noch stärkeres Interesse hat für verschiedene Religionspädagogen allerdings die Möglichkeit gefunden, auf dem lernpsychologischen Weg religiöse Entwicklung nicht nur beschreibend nachzuverfolgen, sondern ihre Steuerung zu initiieren. In diese Richtung tendierte bereits R. Schmitt⁶, indem er eine operationalisierte Stufenfolge derjenigen Entwicklungsschritte entwarf, die mit sicherer Prognose zu einem stetig wachsenden Stellenwert der Bibel im Leben eines Menschen führen sollte. Und aus einem ähnlichen Interesse heraus wird neuerdings im katholischen Raum

5 Vgl. zur Orientierung *W. Corell*, Pädagogische Verhaltenspsychologie, München 1967.

6 *R. Schmitt*, Religiöse Erziehung – ohne Erfolg?, Weinheim 1971.

die entwicklungspsychologische Bedeutung von Vorbildern, sei es der Religionslehrer, seien es ›Heilige‹, sehr stark ins Gespräch gebracht⁷. Mittlerweile ist kaum noch zu bezweifeln, daß für die psychische Entwicklung des Menschen insgesamt und deshalb auch für die Entwicklung von Religiosität eine Phase von »Gewöhnungslernen«⁸, von unkritischer Anteilnahme am vorgemachten Verhalten, in Betracht zu ziehen ist. Und der Hinweis auf eine innerpsychische wie im sozialen Kontext notwendige Vorgabe der Handlungsorientierung durch Modelle der Tradition einschließlich kultisch-ritueller Partizipation gerade zum Zwecke der Ermöglichung späterer reflexiver Distanzierung ist ernst zu nehmen. Fraglich bleibt jedoch, ob zur theoretischen Beschreibung dieser Entwicklungsvorgänge das lerntheoretische Modell wirklich hinreicht, ferner ob die gleichzeitig angebotene pädagogische Perspektive akzeptabel ist. In psychologischer Hinsicht sind vor allem zwei Einwände von Belang. Einmal muß bezweifelt werden, ob der behavioristische Ansatz die einzelnen Entwicklungsschritte in ausreichender Weise auf den biographischen Gesamtzusammenhang bezieht, der ja im Unterschied zu tierischem Verhalten die spezifisch menschliche Entwicklung kennzeichnet. Die Kritik, hier regiere ein »letztlich geschichtloser Organismus«⁹, ist nicht von der Hand zu weisen. Zum anderen kann man fragen, inwieweit das beschriebene Verhalten seine spezifisch religiöse Qualität nicht erst durch Attribution erhält. Und mehr noch: Eine Anwendung lerntheoretischer Modelle auf in biblischen Texten enthaltene Entwicklungsprozesse stößt auf die methodologische Grenze, daß dort mit nicht-realen, sondern mit symbolischen Reizen und Verstärkern umgegangen wird¹⁰. Schließlich muß sich das lerntheoretische Modell aus pädagogischer Perspektive die Anfrage gefallen lassen, ob hier nicht Entwicklung in unzureichender Weise mit solchen Lehrvorgängen identifiziert wird, welche kaum mehr als mechanistisch reduzierte Erziehungsvorgänge in den Blick bringen.

2.2 Das psychoanalytische Modell

Das inzwischen in der Religionspädagogik ausgiebig benutzte psychoanalytische Entwicklungskonzept stimmt mit behavioristischem Denken nicht nur im methodischen Atheismus überein. Auch wird in der auf S.

7 Zur Vorbildfunktion des Religionslehrers in katholischer Sicht vgl. A. Biesinger, Aufgaben des Religionslehrers, in: G. Biemer / A. Biesinger (Hg.), Christ werden braucht Vorbilder, Mainz 1983, 103ff; zu lernpsychologischen Aspekten der Heiligenverehrung vgl. K. Lutterbüse, Vorbildlernen im RU, rhs 23 (1980) 194ff.

8 H.-J. Fraas, Glaube und Identität, Göttingen 1983, 195; vgl. ders., Religiöse Erziehung und Sozialisation im Kindesalter, Göttingen 1973, 50ff. Auf den Sachverhalt hat bereits J.M. Langeveld, Das Kind und der Glaube, Braunschweig 1964, 12 verwiesen.

9 H. Neuser, Lernen durch Erfahrung und Handeln, ThQ (1978) 183. – Auch J.H. Peatling, Religious education in a psychological key, Birmingham Al. 1981, 212ff kommt trotz aufgeschlossener Haltung gegenüber Skinner an theologischen Einwänden ähnlicher Art nicht vorbei.

10 Darauf hat G. Theissen, Psychologische Aspekte paulinischer Theologie, Göttingen 1983, 18ff verwiesen.

Freuds Anschauungen aufbauenden Forschung die psychische Entwicklung des Menschen nicht als Entfaltung eines genetisch vorprogrammierten Codes, sondern als ein interaktiver Lernprozeß beschrieben. Allerdings gilt das Individuum nicht als »black box«, welche beliebig konditionierbar ist. Vielmehr wird es als lebendiger Organismus begriffen, der entsprechend seinem körperlichen und geistigen Reifegrad unablässig damit beschäftigt ist, ein erträgliches Gleichgewicht zwischen emotionalen Grundbedürfnissen, den Anforderungen der Umwelt sowie den absichtsvoll gesetzten Handlungszielen der Person zu etablieren. In scharfem Kontrast zu lerntheoretischem Denken steht weithin das besondere Interesse der Psychoanalyse an der nicht beobachtbaren Seite psychischer Entwicklung, am inneren Umgang des Menschen mit Wünschen, Ängsten und Phantasien. Im strengen Sinne biografisch kann die psychoanalytische Entwicklungstheorie schließlich deshalb genannt werden, weil sie von einer nicht beliebigen Reihenfolge der Reifungsvorgänge ausgeht, vielmehr eine biologisch und kulturell bedingte Entwicklungsaufgabe für das Individuum annimmt.

Als weithin akzeptiert gilt heute in der Psychoanalyse unterschiedlicher Schulen das von *E.H. Erikson* auf der Grundlage von Freuds Theorie infantiler Sexualität weiterentwickelte Konzept eines epigenetischen Zyklus von psychosozialen Krisen¹¹. Dieses Modell hält mit Freud an der Prävalenz frühkindlicher Erfahrungen mit Selbst- und Objektbeziehungen fest, erweitert den Blickwinkel jedoch um die verschiedenen nachpubertären Abschnitte. Insgesamt soll damit jedoch nur ein von Triebmatrix und Sozialstruktur vorgegebener Entwicklungsrahmen ideal-typisch verdeutlicht, nicht die individuell unterschiedliche Ausfüllung dieses Rahmens präjudiziert werden¹². Die bekannten acht Phasen sind entsprechend durch lebensgeschichtlich anstehende konflikthafte Reifungsaufgaben benannt, deren Auftauchen u.a. vom Umkreis der Bezugspersonen abhängt¹³.

Vom ganzheitlichen Ansatz dieses Modells her kommt Religion nicht als separate Entwicklungslinie in Betracht. Sie taucht hier vielmehr als Element der Reifungsvorgänge im Kontext des jeweiligen lebensgeschichtlichen Konfliktthemas auf.

Die genetische Hypothese Freuds, wonach die Religiosität unserer jüdisch-christlichen Kultur vorzugsweise der dritten Phase der ödipalen Rivalität mit dem leiblichen Vater entspringe und den anstehenden Konflikt dabei auch nur transponiere, statt ihn zu lösen¹⁴, ist mittlerweile durch

11 *E.H. Erikson*, Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit (1959), in: *ders.*, Identität und Lebenszyklus, Frankfurt 1971, 55ff.

12 Dies unterscheidet u.a. die psychoanalytische Entwicklungspsychologie von der älteren Vermögenspsychologie etwa *H. Rempleins*, Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter, München 1958.

13 *Erikson*, a.a.O., 214.

14 Vgl. *S. Freud*, Die Zukunft einer Illusion (1927), in: Ges. Werke Bd. XIV, Frankfurt 1972, 323ff.

zahlreiche Studien in ihrer relativen Geltung erwiesen, gleichzeitig aber modifiziert worden. Erhärtet werden konnte dabei vor allem, daß die herkömmliche protestantische Sozialisation mit ihrer Verschränkung von Vatererfahrung und Gottesbild insbesondere eine spezifische Gewissensentwicklung begünstigte¹⁵.

Ohne die Bedeutung der Identifizierungsvorgänge und damit der Objektbeziehungen für die psychoanalytische Religionspsychologie bestreiten zu wollen, haben neuere Untersuchungen ihr Augenmerk zusätzlich auch anderen Entwicklungsphasen zugewandt. Mit dem Verblassen der patriarchalischen Kultur geriet neben der ontogenetisch früheren Phase der Mutter-Kind-Beziehung vor allem die Relevanz religiöser Elemente für die Identitätsbildung ins Blickfeld des Interesses. Zu einer neuen Schlüsselfrage hat sich dabei insbesondere diejenige entwickelt, in welcher Weise Religiosität das Selbstbild des Individuums beeinflußt¹⁶.

Der religionskritische Grundzug der Psychoanalyse führt jedoch auch in diesem Bereich zur Feststellung, daß keineswegs jeder Umgang mit der Religion unseres Kulturkreises per se als identitätsfördernd behauptet werden darf. Vielmehr stellt mitunter der mit religiösen Mitteln vorgebrachte Appell an den Narzißmus des Individuums keine Hilfe zur Bearbeitung primärer Größenphantasien oder auch Ohnmachtserfahrungen dar, sondern kettet den Menschen unbewußt lebenslang an frühe, verzerrte Bilder des Selbst¹⁷. Von dieser Erkenntnis her scheinen nicht alle religionspädagogischen Bezugnahmen auf Eriksons Identitätskonzept gleich sachgemäß. Während einigen Lesarten mit Recht vorgeworfen wird, sie sähen »mit Erikson im Urvertrauen auch gleichsam den Grundstoff aller Religiosität«¹⁸, nehmen andere Versuche der Verschränkung von Identitätsbildung und religiöser Entwicklung den ambivalenten Charakter religiöser Phänomene ernster¹⁹.

2.3 Das rollenpsychologische Modell

Während der lerntheoretische Ansatz besonders auf von außen beobachtbares Verhalten und seine Veränderung ausgerichtet ist, das psychoanalytische Modell stärker auf innere Prozesse abhebt, kann man das Konzept des schwedischen Religionspsychologen *H. Sundén*²⁰ als Verschränkung von Innen- und Außenbezug verstehen. Hier wird der so-

15 Vgl. u.a. *E.H. Erikson*, *Der junge Mann Luther* (1958), Frankfurt 1975; *W. Neidhart / H. Ott*, *Krone der Schöpfung?*, Stuttgart 1977, bes. S. 181ff sowie *U. Felderhoff / H.-G. Heimbrock* u.a., *Der Protestantismus als Gewissensreligion*, *EvTheol* 42 (1982) 567ff.

16 Vgl. *J. Scharfenberg*, *Narzißmus, Identität und Religion*, *Psyche* 27 (1973) 949ff sowie seinen Beitrag in diesem Band.

17 Vgl. *T. Moser*, *Gottesvergiftung*, Frankfurt 1976; *M. Arndt*, *Ich-Konstitution und religiöse Symbolwelt*, in: *ders.* (Hg.), *Religiöse Sozialisation*, Stuttgart 1975, 71ff.

18 So die Kritik von *R. Preul*, *Religion, Alltagswelt, Ich-Konstitution*, *WzM* 28 (1976) 183. Die gegen *Fraas* angeführten Einwände treffen mit größerer Berechtigung auf *H. Halbfas*, *Revision der religiösen Erziehung II*, *Informationen zum RU*, 3/1972, 1ff zu.

19 *J. Scharfenberg*, *Einige Probleme religiöser Sozialisation im Lichte neuerer Entwicklungen der Psychoanalyse*, *WzM* 26 (1974) 352.

zialpsychologisch beschreibbare Vorgang des Rollenerwerbs²¹ zum Paradigma relevanter psychischer Prozesse gewählt. Allerdings legt Sundén weniger Gewicht auf das handlungsbezogene Moment des Rollenerwerbs als vielmehr auf die Innenseite dieses Vorgangs, die als »Rolleneignung« im Sinne der Identifikation mit erwartetem Verhalten begriffen wird. »Man kann die Rolleneignung . . . so definieren: sie ist in ihrer allgemeinsten Form ein Prozeß, in dessen Verlauf man das Verhalten eines anderen betrachtet und vorwegnimmt, und zwar im Kontext einer Rolle, die diesem anderen zuerkannt wird. Es handelt sich hierbei also immer um mehr als um eine bloße Reaktion auf das Verhalten eines anderen«²².

Mit T.M. Newcomb begreift Sundén diesen antizipierenden Akt der Aneignung von Rollen zugleich als Strukturierung von Wahrnehmungen, insofern die subjektiv entwickelten Verhaltenserwartungen einen ›Referenzrahmen‹ abgeben, welcher Sinneswahrnehmungen zu verstehbaren Erfahrungen zusammenzusetzen gestattet. In umgekehrter Beziehung von Rolle und Referenzrahmen resultiert daraus ein interaktiver Charakter der Erfahrungsverarbeitung: »Das Wahrgenommene kann zu einem Partner werden, wenn das aktuelle Wahrnehmungsmuster eine Rolle ist«²³.

Den so beschreibbaren Prozeß der Rolleneignung wendet Sundén in seinen Studien auf zahlreiche Personen aus christlichen und anderen religiösen Traditionen an. Dabei wird religiöse Entwicklung begriffen als derjenige innere Vorgang, bei dem das Wahrnehmungsmuster einer religiösen Tradition als persönlich verbindlich erfahren wird und in dem das Subjekt sich in eine duale Rollenbeziehung mit Gott ergibt. »Identifiziert sich ein Mensch mit einer menschlichen Gestalt der biblischen Tradition, sagen wir, daß er deren Rolle übernimmt; aber in demselben Augenblicke nimmt er die Rolle Gottes auf, das heißt, er kann kraft der biblischen Erzählung Gottes Handeln antizipieren und kann alles kommende Geschehen in seinem eigenen Leben als das Handeln Gottes wahrnehmen«²⁴. Entsprechend dem sozialpsychologischen Ansatz läßt sich dieser Vorgang der Aufnahme religiöser Rollen auch als Wechsel des subjektiv verbindlichen Referenzrahmens beschreiben. Sundén spricht hier von einem ›Phasenwechsel‹ zwischen verschiedenen Wahrnehmungsmustern; vom alltagsweltlichen Referenzrahmen unterscheidet sich der spezifisch reli-

20 Vgl. H. Sundén, *Die Religion und die Rollen. Eine psychologische Untersuchung der Frömmigkeit* (1959), Berlin 1960; *ders.*, *Die Rollenpsychologie und die Weisen des Religionserlebens*, in: Ch. Hörgl u.a. (Hg.), *Wesen und Weisen der Religion*, München 1969. Eine empirische Studie aufgrund von Sundéns Ansatz hat J. Unger, *On religious experience*, Uppsala 1976 vorgelegt.

21 Sundén bezieht sich dabei insbesondere auf Th. Newcomb, *Social psychology*, London 1952.

22 Sundén, *Religion*, a.a.O., 9.

23 H. Sundén, *Religionspsychologie* (1972), Stuttgart 1982, 37.

24 *Ders.*, *Religion*, a.a.O., 29.

giöse dadurch, daß er Widerfahrnisse als intentional und nicht als kontingent zu deuten befähigt.

Der niederländische Religionspsychologe *J. van der Lans* hat in Sundéns Richtung weitergearbeitet²⁵, gleichzeitig dabei auch religionspädagogische Implikationen des Ansatzes zu erkennen gegeben.

Religiöse Entwicklung des Individuums in rollentheoretischer Perspektive ist generell daran gebunden, daß ein Mensch den als religiös definierten Referenzrahmen auch kennengelernt hat. Entwicklungsstrategisch besonders günstig scheinen dazu bestimmte Phasen der kindlichen Entwicklung. Van der Lans nennt im Anschluß an D. Elkind²⁶ das besondere kognitive Bedürfnis von Kindern im Vorschulalter, mit sprachlichen Zeichen und Symbolen umzugehen. Für die Phase des Grundschulalters hält er das kindliche Interesse am Herstellen von Relationen zwischen Einzelerfahrungen für geeignet, Kindern durch Mythen und Texte religiöser Traditionen Wahrnehmungsmöglichkeiten für die Beziehung zwischen Mensch und Transzendenz zu vermitteln. In der Pubertät sind junge Menschen seiner Meinung nach insbesondere dazu in der Lage, die emotionale Qualität religiöser Symbole zu bearbeiten, weil sie hier beginnen, Symbole der Tradition auf Wünsche und Gefühle hin zu durchschauen.

Allerdings macht diese Konkretisierung des rollentheoretischen Modells durch van der Lans die religionspädagogischen und die theologischen Probleme eher noch deutlicher. An erster Stelle steht die Frage, ob das Modell eigentlich den Entwicklungsprozeß von Religiosität erklärt. Van der Lans hält die skizzierten Stufen der kindlichen Entwicklung für notwendige, jedoch selbst nicht für religiöse Entwicklungsphasen, wenn er sagt, daß sie »eine Grundlage für Rollenübernahme und Rollenaufnahme bilden«²⁷. Und Sundén selbst hat mit dem Modell des Phasenwechsels sachlich das Paradigma der älteren Religionspsychologie von W. James²⁸ aufgegriffen: Der Sprung vom alltäglichen zum religiösen Referenzrahmen hieß dort »Bekehrung«. Im alten wie im neuen Ansatz stehen aber eher spontane und punktuell ablaufende Prozesse zur Debatte, als daß biografische Genese einer bestimmten Religiosität erläutert wird. Soll jedoch nicht von Bekehrung, sondern von kontinuierlicher Entwicklung die Rede sein, dann, so konstatiert H.J. Fraas mit Recht, »mündet die Argumentation Sundéns in den Bereich der Übung bzw. der Gewöhnung«²⁹. Damit jedoch entwirft das psychologische Entwicklungskonzept quasi unter der Hand eine spezifische Lernkonzeption von Religion, welche religionspädagogisch in ihrer Einseitigkeit nicht unbefragt übernommen werden kann.

Die Beschreibung von Entwicklung unter dem Blickwinkel einer Übernahme eines traditionell vorgegebenen Rollenrepertoires führt schließ-

25 *J. van der Lans*, Kognitiv-psychologische Theorien über religiöse Erfahrung, in: H.-G. Heimbrock (Hg.), *Erfahrungen in religiösen Lernprozessen*, Göttingen 1983, 105ff.

26 *D. Elkind*, The origins of religion in the child, *Review of religious research* 11 (1970) 35ff.

27 *van der Lans*, a.a.O., 112.

28 *W. James*, *Die religiöse Erfahrung in ihrer Mannigfaltigkeit* (1902), Leipzig 1914.

29 *Fraas*, *Glaube*, a.a.O., 216.

lich zu theologischen Anfragen. So notwendig gerade in dieser Perspektive der Traditionsbezug ist, so sehr kann man bezweifeln, ob das Spezifikum religiöser Entwicklung als die Einpassung in Tradition angegeben werden kann, ob sich nicht der Transzendenzbezug auch gerade darin wahrnehmen läßt, daß ein Individuum seinen persönlichen religiösen Deutungsrahmen entwickelt. Eine solche Entwicklung von Religion scheint aber in Sundéns Ansatz keine große Rolle zu spielen, wenn man berücksichtigt, daß bei ihm Rollenbegriff und Gottesbegriff gerade darin so gut zueinanderpassen, daß sie personal strukturiert sind. Es ist nur schwer vorstellbar, wie man in seiner Begrifflichkeit von einer nicht theistisch fixierten religiösen Entwicklung überhaupt sprechen kann³⁰.

2.4 Das Modell der kognitiven Psychologie

Die Übertragung von *J. Piagets* Theorien der Moral- und Intelligenzentwicklung auf die religiöse Entwicklung ist erst über den Umweg der Rezeption angloamerikanischer Forschung in der deutschsprachigen Diskussion der jüngsten Zeit fruchtbar gemacht worden. Wenn das skizzierte rollentheoretische Konzept mit dem Begriff ›Referenzrahmen‹ bereits den kognitiven Prozeß der Wahrnehmungsverarbeitung mit thematisierte, so kann seine Theorie³¹ für sich in Anspruch nehmen, die Entwicklung der kindlichen Denkfähigkeit differenzierter zu erklären.

Kennzeichnend für Piagets Ansatz ist die Grundannahme, daß die menschliche Denkentwicklung als ein vom Individuum aktiv gesteuerter interaktiver Lernprozeß aufzufassen ist, welcher sich über eine Folge von unumkehrbaren Stadien zur vollen kognitiven Kompetenz des Erwachsenen entfaltet. Piaget unterscheidet vier Entwicklungsabschnitte:

1. *das sensomotorische Stadium* (Aktivitäten nach angeborenen Reflexen bzw. Imitation äußerer Bewegungsabläufe),
2. *das präoperationale Stadium* (Frühform logischen Denkens),
3. *das konkret-operationale Stadium* (Fähigkeit zu ersten logischen Operationen im engeren Sinn),
4. *das formal-operatorische Stadium* (Fähigkeit zum richtigen Umgang mit abstrakten Zeichen und Begriffen).

Der von Sundén als Bildung eines Referenzrahmens beschriebene Prozeß wird von Piaget genauer mit den Vorgängen von Assimilation und Akkommodation erfaßt. Damit ist das Wechselspiel von Integration gemachter Wahrnehmungen in bereits gebildete Denkschemata und Veränderung

30 Bezeichnenderweise kommt Sundén auch in der rollentheoretischen Analyse mystischer Erfahrungen vorzugsweise auf *theistische* Mystik zu sprechen, vgl. *ders.*, Religionspsychologie, a.a.O., 67ff. Neuere trinitätstheologisch orientierte Entfaltungen der Gotteslehre wie *E. Jüngel*, Gott als Geheimnis der Welt, Tübingen 1977 und *J. Moltmann*, Trinität und Reich Gottes, München 1980 nehmen demgegenüber die psychologische und theologische Theismus-Kritik gerade zur Voraussetzung ihres Denkens.

31 Vgl. *J. Piaget*, Psychologie der Intelligenz, Zürich 1947; *ders.*, Das moralische Urteil beim Kinde, Zürich 1954; *ders.*, Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde (1950), Stuttgart 1975.

des Schemas zur Verarbeitung widersprüchlicher Erfahrungen gemeint. Nach Piaget liegt dieser wechselweise beschreibbare kognitive Prozeß im Interesse der Äquilibration, d.h. das Individuum versucht dabei stets ein befriedigendes Gleichgewicht zwischen logisch widersprüchlichen Wahrnehmungen und psychischen Verarbeitungsmöglichkeiten zu etablieren.

Auf der Basis dieses Entwicklungsmodells ist versucht worden, die Genese menschlicher Religiosität als einen schwergewichtig kognitiven Prozeß der Differenzierung religiösen Verstehens zu beschreiben.

D. Elkind³² geht dabei ausdrücklich nicht von der obsoleten psychologischen Annahme eines religiösen Apriori aus. Schließt man sich bei der Bestimmung von Religion ganz an den jeweils institutionell definierten Rahmen an, so kann man seiner Meinung nach psychologisch mit Recht und Nutzen danach fragen, welche psychischen Momente der Entwicklung für die persönliche Religiosität des Individuums bedeutsam werden.

Im Blick auf die s.E. in institutioneller christlicher Religion dominierenden Aspekte von Gottesvorstellung, Bibel, Gottesdienst und Theologie nennt er vier kognitive Bedürfnisse bzw. Fähigkeiten³³, aus denen sich entwicklungsmäßig unterschiedliche denkerische Bezugnahmen des Kindes auf die Religion ergeben, die m.a.W. die adaptive Funktion von Religion verdeutlichen.

In den ersten beiden Lebensjahren ist es nach Elkind die kognitive *Suche nach Bewahrung* von Bezugspersonen der Umgebung durch die Etablierung innerer Vorstellungen abwesender Personen. Dieser Entwicklungsschritt wird in bezug auf Religion dort relevant, wo Gottesvorstellungen in den Dienst der Verarbeitung von Trennungskonflikten gestellt werden.

Für das Vorschulalter nennt er die *Suche nach Vorstellungen* und die daraus resultierende Fähigkeit, mittels sprachlicher und anderer Wege die Realität auch spielerisch umzugestalten. In Verbindung mit religiöser Thematik ist dies von Belang, wenn das Kind in biblischen Texten von der Transzendenz Gottes hört und diese durch entsprechende nicht raumzeitlich gebundene Vorstellungen innerlich zusammenzusetzen versucht.

Die *Suche nach Relation* scheint Elkind charakteristisch zu sein für das Schulalter; die jetzt unablässig gestellte Frage nach dem ›Warum?‹ führt zur Möglichkeit, durch kausale und logische Relationen einzelne Wahrnehmungen zusammenzufügen. Als religiöses Äquivalent führt Elkind hier die im Gottesdienst gegebene Möglichkeit zur Beziehungsaufnahme mit Gott an, wobei wohl insbesondere sein Hinweis auf privatisierte Formen solcher Kontaktaufnahme von Interesse sein dürfte.

Das in der Adoleszenz dominierende *Bedürfnis nach Verstehen* führt zur Möglichkeit, übergreifende Sinnzusammenhänge zu erfassen und denkerisch Theoriebildungen zu erschließen. Eine solche Weltanschauung bietet im Bereich von modernen Religionen insbesondere deren entwickelte Theorie in Form von theologischen Denksystemen an.

Mit dieser Skizze von kognitiven Entwicklungsschritten verweist Elkind auf die Möglichkeit, die menschliche Religiosität auch als Teil eines genetischen Prozesses zu beschreiben.

32 D. Elkind, The development of religious understanding in children and adolescents, in: U.P. Strommen (Hg.), Research in religious development, New York 1971, 655ff; vgl. auch den Anm. 26 genannten Titel.

33 Ders., Origins, a.a.O. spricht wörtlich von »cognitive need capacities«.

Ein ähnliches Interesse verfolgt der amerikanische Theologe und Entwicklungspsychologe *J. W. Fowler*. Sein Versuch einer strukturellen Beschreibung der Entwicklungsgeschichte menschlicher Religiosität, »stages of faith«³⁴, beruht auf empirischen Untersuchungen, zu deren theoretischem Rahmen neben Piagets Arbeiten insbesondere die Forschungen zur Entwicklung des moralischen Urteils von *L. Kohlberg*³⁵ sowie diejenigen zur Entwicklung der Rollenbeziehungen von *R.L. Selman*³⁶ herangezogen werden. Das im Mittelpunkt stehende Konstrukt »faith« ist noch weiter gefaßt als bei Elkind; es schließt alle Momente von Vorstellungsbildungen ein, welche Menschen verschiedenster Religion und Kulturen im Verlauf der gesamten Biografie zur Kontaktaufnahme mit transzendenten Größen entwickeln. Das Modell universal-anthropologischer Strukturen des »Lebensglaubens« wird von Fowler im Blick auf die Dimensionen »Logische Urteilsform«, »Modus der Rollenbeziehung«, »Form des moralischen Urteils«, »Grenzen sozialer Wahrnehmung«, »Autoritätsvorstellung«, »Weltbild« und »Art der Symbolbildung« präzisiert, woraus sich eine bestimmte Abfolge von unumkehrbaren Entwicklungsstufen³⁷ erkennen läßt:

1. Stufe: *Intuitiv-projektiver Glaube*

(Nach der Erfahrung, von den wichtigsten familiären Bezugspersonen innerlich selbständig zu leben, entwickelt sich eine diffuse Einsicht in überelterliche Lebensmächte wie Tod u.a.)

2. Stufe: *Mythisch-literaler Glaube*

(Trotz widersprüchlicher Erfahrungen entsteht ein erster Entwurf von Gottesvorstellungen nach dem Muster von Fairness und gegenseitiger Achtung.)

3. Stufe: *Synthetisch-konventionaler Glaube*

(Glaubens- bzw. Gottesvorstellungen garantieren den inneren Zusammenhalt der Wertordnung der eigenen Sozietät.)

4. Stufe: *Individuativ-reflexiver Glaube*

(Die Erkenntnis der Relativität konventionellen Denkens bringt eine stärker persönlich akzentuierte Orientierungssuche in Gang.)

34 Vgl. *J. W. Fowler*, Stages of faith: the structural-developmental approach, in: *Th. Hennessy* (Hg.), Values and moral development, New York 1976, 173ff; *ders.*, Toward a developmental perspective on faith, *Religious Education* 68 (1974) 207ff; *ders.*, Faith and structuring of meaning, in: *Chr. Brusselmans* (Hg.), Toward moral and religious maturity, Morristown 1980, 51ff; zur theologischen Interpretation Fowlers vgl. u.a. *K.E. Nipkow*, Wachstum des Glaubens – Stufen des Glaubens, in: *H.M. Müller / D. Rössler* (Hg.), Reformation und Praktische Theologie (FS W. Jetter), Göttingen 1983, 629ff.

35 *L. Kohlberg*, Essays on moral development. Vol II The psychology of moral development, San Francisco 1984.

36 Vgl. u.a. *R. Selman*, The relation of role-taking ability to the development of moral judgment in children, *Child development* 42 (1971) 79ff.

37 *Fowler*, Faith, a.a.O., 68ff.

5. Stufe: *Paradox-konsolidierender Glaube*

(Eine verschärfte Relativitätserfahrung bringt das Individuum zur Position existenzieller Entfremdung, dennoch wird die Verantwortung für die Welt nicht aufgegeben.)

6. Stufe: *Universalisierender Glaube*

(Der Lebensglaube überwindet die Paradoxie zugunsten einer neuen Verbundenheit mit dem Universum und setzt geniale Führerschaft sowie Realisierung von Utopien frei.)

Ähnlich wie Kohlberg ist auch Fowler der Auffassung, daß dieses Modell in struktureller Weise alle empirisch greifbaren und inhaltlich unterschiedlich gefüllten Entwicklungsniveaus menschlicher Religiosität zu beschreiben in der Lage ist. Nicht jeder Mensch muß alle Stufen bis zum »universalisierenden Glauben« durchlaufen; jede Entwicklung vollzieht sich jedoch stets in der oben strukturell beschriebenen Sequenz.

Auch der Schweizer *Fr. Oser* teilt in seinen Studien zur Entwicklung des religiösen Urteils³⁸ diese methodologischen Prämissen und ihre Konsequenzen für die Reichweite des Entwicklungsmodells. Eine Differenz zu Fowlers Ansatz besteht nur in der als notwendig erachteten Konzentration des Religionsverständnisses. Als spezifisch »religiös« werden von Oser nur solche »reflexiven Operationen«³⁹ gewertet, bei denen das Individuum Grenzsituationen und Krisenerfahrungen unter Verwendung von transzendenzbezogenen Vorstellungen in einen kognitiv befriedigenden Zustand bringen kann. »Religiöse Operationen . . . sind also Fragen, Erschließungen, Deutungen, Interpretationen von Ereignissen, welche durch diese Akte die Person in kontingenzbewältigende Relation zu etwas stellen und diese Relation als Verhältnis von Transzendenz – Mensch erfahren«⁴⁰.

Das bisher vorgelegte Entwicklungsmodell als Ausgangspunkt weiterer empirischer Forschung umfaßt allerdings im Unterschied zu Fowler bezüglich der letzten, höchst entwickelten Form religiöser Urteilsbildung weniger biografisches Material, sondern ist aus dem Versuch struktureller Analyse von philosophischen und theologischen Konzepten (W. Pannenberg, E. Jüngel, K. Rahner, J. Habermas u.a.) gewonnen. Gerade dieses Verfahren zeigt die Perspektive des kognitiven Entwicklungsmodells besonders deutlich: Trotz anderer berücksichtigter Variablen steht im Zentrum der Betrachtung die Entwicklung der Denkfähigkeit, insoweit sie, je unterschiedlich, für die Religiosität als relevant erachtet wird. Neben der schon am rollentheoretischen Modell kritisierten theistischen Engführung bei Fowler und Oser wäre deshalb auch zu fragen, ob hier nicht unzulässigerweise den jeweils erreichten individuellen Denkformen die

38 Vgl. *Fr. Oser*, Zur Entwicklung kognitiver Stufen des religiösen Urteils, in: *G. Stachel* (Hg.), Sozialisation – Identitätsfindung – Glaubenserfahrung, Zürich 1979, 221ff; *ders.* u.a., Stufen des religiösen Urteils, *WzM* 32 (1980) 386ff sowie *Fr. Oser / P. Gmünder*, Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung, Zürich 1984.

39 *Oser* u.a., Stufen, a.a.O., 388.

40 Ebd.

Schlüsselstellung zugemessen wird, wobei die akademische Theorie als Optimum gilt⁴¹. Als positiven Ertrag des kognitiven Ansatzes wird man, ungeachtet solcher Kritik, den Aufweis der Entwicklungsfähigkeit religiöser Vorstellungen festhalten können.

2.5 Zwischenergebnis

Angeichts der Skizzierung von verschiedenen Modellen, die die Genese menschlicher Religiosität in unterschiedliche Bezugsrahmen stellen, erhebt sich gerade im Blick auf eine religionspädagogische Verwendung zunächst die Frage ihrer möglichen Integration. Eine erste Klärung kann in der Weise vorgenommen werden, daß bestimmte Modelle in ihrer Substanz auf andere zurückgeführt werden. Dies scheint möglich in bezug auf das behavioristische wie auch das rollentheoretische Modell. Nach der schlüssigen Kritik Theissens (s.o.) ist ein verhaltenstheoretischer Zugang zur Religion theologisch nur dann brauchbar, wenn er auch antizipiertes, d.h. symbolisch vorweggenommenes Verhalten berücksichtigt. Dies aber überschreitet methodologisch das lerntheoretische Modell.

Auch vom Rollenmodell kann als Kern ein anderer entwicklungspsychologischer Ansatz gelten, da ›Rolle‹ und ›Referenzrahmen‹ nur das sozialpsychologisch stärker akzentuieren, was wahrnehmungspsychologisch von Piaget her beschrieben wird; ein eigener strukturgeenetischer Ansatz scheint mir bei Sundén nicht vorzuliegen. Sodann kann man feststellen, daß die genetischen Modelle Religion nicht psychologistisch reduzieren. Wohl aber verweisen sie auf Momente der Entwicklung, die psychologisch gesehen als für die Ausbildung auch religiöser Vorstellungen notwendige Voraussetzung dafür gelten, daß Menschen mit Religion innerlich umgehen können. Dazu gehört vorzugsweise die Symbolfähigkeit.

Die weiteren Überlegungen konzentrieren sich auf den Zusammenhang von psychoanalytischem und kognitivem Modell. Es wird dabei insbesondere zu prüfen sein, ob es im Symbolthema Relationen und Verständigungsmöglichkeiten dieser Konzepte gibt.

3 Die Entwicklung der Symbolfunktion in der kognitiven und psychoanalytischen Psychologie

Stellt man in Rechnung, daß sich beide Ansätze der Entwicklung persönlicher Religiosität aus ganz unterschiedlichen theoretischen Prämissen nähern, so scheinen sie darin zu konvergieren, daß es in beiden Fällen um den Umgang mit innerpsychischen Vorstellungen geht. Beide Psycholo-

41 Zu kritischen Rückfragen an neuere religionspädagogische Beiträge zur Rezeption des kognitiven Entwicklungsmodells vgl. auch H.-G. Heimbrock, *Lern-Wege religiöser Erziehung*, Göttingen 1984, 170ff sowie A.G. McGrady, *Teaching the bible: Research from a Piagetian perspective*, *British Journal of Religious Education* 31 (1983) 126ff.

gien lassen sich als eine genetische Theorie der Vorstellungsbildung lesen, beide sind an Religion nur insoweit interessiert, als diese psychologisch als Element der menschlichen Vorstellungswelt fungiert. Die Kriterien für die Bestimmung der Entwicklung religiöser Vorstellungen bemessen sich demnach am jeweils zugrundeliegenden Modell der Entwicklung psychischer Strukturen. Es muß im folgenden genauer untersucht werden, wie jeweils die Entwicklung der für die Ausbildung auch religiöser Vorstellungen notwendigen Symbolfunktionen beschrieben wird und welcher Stellenwert ihr für die Entwicklung der Persönlichkeit zugemessen wird.

3.1 Die Entwicklung des repräsentativen Denkens nach Piaget

In den oben skizzierten Beiträgen zur religiösen Entwicklung nach dem kognitiven Modell scheint mir die Tatsache zu wenig berücksichtigt, daß Piaget selbst auf kindliche Religiosität vorzugsweise im Zusammenhang der frühen Entwicklung des vorstellenden Denkens und der Verwendung von Symbolen kommt.⁴² Die Entwicklung des Objektbegriffes beschreibt er als Abfolge von sechs in den ersten beiden Lebensjahren unterscheidbaren Stadien. Sie reichen von der anfänglichen Unfähigkeit, Vorstellungen von den wahrgenommenen Dingen und Personen zu bilden, von einem als chaotisch gedachten Primärzustand über die Phase, zeitweise mit Bildern umgehen zu können, bis hin zur Fähigkeit, über Elemente der Realität adäquate Vorstellungen ausbilden zu können. Die Entwicklung der Symbolfunktion, die Piaget in gesonderten Untersuchungen verfolgt, interessiert ihn nach dem gleichen Prinzip. Entsprechend entwirft er ein Entwicklungsmodell von naivem Egozentrismus bis hin zu objektivem, begrifflichem und realitätsangepaßtem Denken in sprachlichen Zeichen.

In einer ersten Phase der bloßen Nachahmung geschieht spielerischer Umgang mit Dingen in der präverbalen Phase aus affektiver Befriedigung reiner »Funktionslust«, aus »Freude, Ursache zu sein«⁴³. Von einfacher motorischer Imitation unterscheidet sich das Spiel dieser Art dadurch, daß die assimilatorische Funktion gegenüber der anpassenden überwiegt. »Diese Handlung impliziert kein Lernen . . ., sondern ist eine einfache lustvolle Entfaltung bekannter Handlungsvollzüge«⁴⁴. Das gilt auch von der nächsten Phase der »Ritualisierung«. Doch erst wenn das Bewußtsein des »als ob« hinzutritt, ist die wichtige dritte Phase des »Spielsymbols« erreicht; jetzt tritt im spielerischen Handlungsvollzug neben Funktionslust und spielerische Assimilation auch die aktive Konstruktion des Fiktiven: »Eine nicht gegebene Situation wird geistig hervorgerufen und nicht nur praktisch antizipiert«⁴⁵. Damit ist eine notwendige Vorbereitung für das Umgehen mit Vorstellungen im Bewußtsein ihrer Bezeichnungsfunktion erreicht, m.a.W. die Phase des Spielsymbols markiert nach Piaget eine insgesamt anpassungsnotwendige Durchgangsstufe zur Entfaltung der Intelligenz. Sie mündet später ein in begriffliches Denken einerseits, in konstruktive Aktivität andererseits.

Die Symbolfähigkeit der dritten Phase erscheint in dieser Theorie jedoch in ihrer Zentrie-

42 J. Piaget, *Das Weltbild des Kindes* (1926), Frankfurt 1980; *ders.*, *Nachahmung, Spiel, Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde* (1959), Stuttgart 1969.

43 *Ders.*, *Nachahmung*, a.a.O., 123.

44 *Ebd.*, 125.

45 *Ebd.*, 131.

nung um das subjektiv Fiktive noch unvollständig. Erst die über sprachliche Zeichen vermittelte soziale Symbolik ermöglicht dem Individuum, sein repräsentatives Denken ganz in den Dienst wirklichkeitsgerechter kognitiver Operationen zu stellen.

Der Fluchtpunkt von Piagets Betrachtung ist offensichtlich die fortschreitende Anpassung innerer Prozesse an die Realität, entsprechend bildet egozentrisch affektiv gesteuertes Spiel den Anfangspunkt, objektiv rational bestimmtes Operieren mit logischen Zeichen den entwickelten Endpunkt individueller Symboloperationen. Entsprechend rangieren Mythen auch nur auf einer Durchgangsstufe der Entwicklung kollektiver Symbole⁴⁶.

Auffallend an dieser Theoriebildung ist der Sachverhalt, daß die affektive Komponente doch eine größere Rolle spielt, als vielfach angenommen, wobei ein Rekurs auf Affekte erfolgt ohne die Möglichkeit, dabei auf eine eigene Theorie menschlicher Affektivität zurückgreifen zu können. Weiterhin kann vom absoluten Bezugspunkt ›äußere Wirklichkeit‹ eine produktive Bedeutung des imaginativ-fiktionalen Umgangs mit inneren Vorstellungen für das Individuum nicht in Betracht kommen. Dies hat jedoch nicht nur Konsequenzen für die psychologische Abwertung etwa der Phantasie als »defizienter« Erkenntnisart, für die Einschätzung des Symbols als »Vorbegriff«. Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob die ganze am Schema ›Zeichen – Bezeichnetes‹ orientierte Hierarchie für eben jenen Symbolumgang Platz hat, der – mit biblischen Metaphern – keine allgemeine Regelhaftigkeit am Einzelfall illustriert, sondern wo die angesagte Botschaft sich gar nicht in einer »Realität« jenseits der Sprache dingfest machen läßt.⁴⁷

Festzuhalten bleibt jedoch als Leistung des Piagetschen Erklärungsmusters zum Symbolerwerb mehreres: Der Ansatz zeigt auf, daß sich Symbolbildung bereits vor der Sprachenentwicklung vollzieht, weiterhin, daß der spielerische Umgang mit inneren Vorstellungen als genetischer Kern des rationalen Verstehens angesehen werden kann.

46 Ebd., 310ff. Vgl. dazu auch *P. Biehls* Überlegungen in diesem Band 43.

47 Von diesem theologischen Einwand aus, daß der christliche Glaube Zeichen benutzt, ohne das Bezeichnete separat davon angeben zu können, kommt der amerikanische Theologe *L. T. Howe* zu der Einsicht, daß nicht logisch-repräsentatives Denken, sondern ein anderer Erkenntnismodus vom Menschen entwickelt werden muß, wenn er Zugang zum Evangelium bekommen will. Religiöses Verstehen zeichnet sich durch Akte der utopischen Idealisierung der Gegebenheiten aus. »It is not primarily a matter of construing-as. Rather, religious understanding is founded upon an idealizing understanding already operative, which alone enables grasping, utilizing, and reformulating idealizations which have peculiar significance as constitutive for religious communities and cults . . . One can understand the truth of a proclamation such as ›The kingdom of heaven is at hand‹ only if one already has engaged in a transformation of prior acts of understanding by means of one's idealizing capacities« (Religious understanding from a Piagetian perspective, *Religious Education* 72 [1978] 581). Vgl. zur Diskussion auch *E. Zeil-Fahlbusch*, Phantasie und Erkenntnis, in: *A. Schöpf* (Hg.), Phantasie als anthropologisches Phänomen, Würzburg 1981, 81ff sowie *K. Bürgi*, Imagination und Intellectus bei Thomas von Aquin und Jean Piaget, Diss. phil. Zürich 1972 sowie den Beitrag von *P. Biehl* in diesem Band.

3.2 Der Prozeß der Symbolbildung in der neueren psychoanalytischen Theorie

In der neueren psychoanalytischen Symboltheorie ist gegenüber Freud neben dem pathologischen Umgang deutlich auch die Möglichkeit zu entwicklungsgerechtem Umgang mit Symbolen herausgestellt worden. Symbolbildung kann so begriffen werden als Versuch der Strukturierung innerer und äußerer Erfahrungen, wobei besonders auch Affekte auf einer bildhaften Ebene mehr oder weniger schöpferisch entworfen werden können.

Die Struktur dieses Bildungsprozesses hat A. Lorenzer genauer beschrieben⁴⁸. Dabei kommt, ähnlich wie im Ansatz Piagets, den vorsprachlichen Etappen eine besondere Bedeutung zu.

Die erste, »*sinnlich-unmittelbare Interaktion*« in der anfänglichen Mutter-Kind-Beziehung stellt das Weiterleben des Säuglings ganz unter die Dominanz der Mutter. Jedoch geschieht bereits hier in den präsentierten Verhaltensweisen die Formung eines »Erwartungsmodell für künftige Interaktionen«⁴⁹. Nachdem neue Bezugspersonen den kindlichen Erfahrungsspielraum etwas erweitert haben, schafft erst das aktive vorsprachliche Hantieren mit Gegenständen eine Voraussetzung für die Symbolbildung. Die zweite Phase der »*sinnlich-symbolischen Interaktion*« führt dort zur Ausbildung von »Protosymbolen«, wo das Hantieren mit dinglicher Umwelt innerpsychisch verbunden ist mit der Inszenierung einer zweiten, fiktiven Bedeutungsebene. Mit der Sprache tritt dann durch Bezeichnung der Gegenstände wie auch der Vorstellungen neben und über den dinglich-symbolischen Umgang die dritte Form der »*sprachlich-symbolischen Interaktion*«.

Gegenüber dem kognitiven Konzept gilt jedoch die bildhafte, anschauliche Ebene der Symbolik nicht als »Vorbegriff«, sondern als bleibender Kern desjenigen Umgangs mit sprachlichen Vorstellungen, der nicht klischeehaftes Hantieren mit Worthülsen darstellt. Ferner hat das fiktionale Element einen anderen Stellenwert: Der Prozeß der Symbolbildung zielt hier nicht so sehr ab auf die Einpassung des individuellen Vorstellungsrepertoires in die Zeichengrammatik gesellschaftlich geltender Normen des korrekten logischen Denkens. Wichtig ist daneben ebenso sehr der Grad schöpferischer Aktivität des Ichs im Prozeß, der »Realität« neue Deutungen zuzuspielen, im »Wechselspiel« vom »Möglichkeit« und »Wirklichkeit«⁵⁰.

Dieses gerade skizzierte Moment aus Lorenzers auch sozialkritisch fundierter Symboltheorie steht in enger sachlicher Verbindung zu dem, was der englische Kinderanalytiker D. Winnicott »Übergangsobjekte« und »Übergangsphänomene« genannt hat. Er sieht die Initialphase der Symbolbildung in der Ausbildung früher Illusionen des Säuglings über solche Gegenstände im Bettchen (Schnuller, Teddy, Stoffzipfel u.a.), die er als Mutterersatz benutzen kann, wo äußere und innere Realität gewissermaßen in einem Schwebezustand verbunden sind.

48 Vgl. A. Lorenzer, Das Konzil der Buchhalter, Frankfurt 1981, 152ff.

49 H. Kämpfer, Symbolische Interaktionsformen in der Entwicklung von Kindern, WzM 35 (1983) 277.

50 Lorenzer, a.a.O., 26.

»Der Mensch ist . . . von Geburt an mit dem Problem der Beziehung zwischen dem objektiv Wahrnehmbaren und dem subjektiv Vorgestellten beschäftigt, und er kann keine gesunde Lösung finden, wenn die Mutter ihn nicht auf den richtigen Weg gebracht hat. Der intermediäre Bereich . . . ist jener Bereich, der dem Kind zwischen primärer Kreativität und auf Realitätsprüfung beruhender, objektiver Wahrnehmung zugestanden wird. Die Übergangsphänomene repräsentieren die frühen Stadien des Gebrauchs der Illusion, ohne den ein menschliches Wesen keinen Sinn in der Beziehung zu einem Objekt finden kann, das von anderen als Objekt wahrgenommen wird, das außerhalb des Kindes steht«⁵¹.

A.M. Rizzuto hat der Versuch gemacht, die Entwicklung menschlicher Gottesvorstellungen im Lichte von Winnicotts »Übergangsobjekten« nachzuzeichnen⁵². Dabei zeigt sich, daß im Unterschied zu anderen die Gottesvorstellung von Menschen als lebenslanges Übergangsobjekt betrachtet werden kann, das sich zwar wandelt, jedoch mit zunehmendem Realitätsbezug des Menschen nicht einfach vergessen wird.

Mit Hilfe von Eriksons Schema psychosozialer Phasen hat Rizzuto die strukturelle Wandlung genauer erläutert. Sieht man von den geschilderten pathologischen Einzelfällen ab, so ergibt sich folgendes idealtypisches Schema: Den genetischen Ursprung der Gottesvorstellung bildet die Spiegelstufe, die Situation des zweckfreien Augenkontaktes zwischen Mutter und Kind: Hier entsteht ein Anfang sowohl der Selbst- als auch der Muttervorstellung, aus deren gradioser Überzeichnung sowie auch inneren Verbundenheit (es gibt kein ›ich und du‹) die später vom Kind innen und außen angesiedelte Vorstellung von Gott erwächst. In diesem Zusammenhang verweist Rizzuto mit Recht auf 1. Mose 1,27, das als biblische Entsprechung zur Spiegelstufe gelesen werden kann.

Mit dem Erstarken der Realitätsprüfung nimmt das Kind auf der nächsten Phase seine Existenz als von der Mutter getrennt wahr; Bedürfnisse werden nicht nur durch reale Bezugspersonen befriedigt, sondern sehr stark auch durch phantasierte Gestalten. Nur so ist die versagende Realität überhaupt wahrnehmbar. Gottesvorstellungen folgen jetzt dieser Entwicklungsnotwendigkeit, insofern sie nach Art von Monstern oder Superhelden phantasiert werden. So projiziert das Kind sowohl Gefühle des eigenen Unwertes wie auch Größenwünsche nach außen. Die Etablierung solcher Bilder neben den Elternvorstellungen gewährleistet eine produktive Verarbeitung der primären Trennungserfahrungen. Der Gottesvorstellung kommt insofern eine exklusive Funktion zu, als die Phantasie von bestimmten Erwachsenen nicht für fiktiv, sondern für »real« erklärt wird.

In der dritten, ödipalen Phase wird mit dem Reifen des kausalen Denkvermögens die Gottesvorstellung einerseits in magischer und miraculöser Tönung akzentuiert, andererseits wird sie in den Ambivalenzkonflikt mit den Elternbildern einbezogen. Die Latenzphase desexualisiert Eltern- und Gottesbilder, hier dominiert die beschützende Funktion beider, zugleich entsteht ein stärker partnerschaftliches Verhältnis.

Die beginnende Pubertät stellt das Kind vor neue Erfahrungen der Begrenztheit sowohl der Eltern als auch der eigenen Person. Religiöse Vorstellungen haben hier Bezüge zu den entwicklungstypischen Phantasievorstellungen des »Familienromans« oder der Behauptung, man habe einen unbekannten Zwillingsbruder. Neben Engelvorstellungen, die analog zu den Familienphantasien die erfahrende Trennung innerpsychisch aufheben sollen, verweist Rizzuto vor allem auf die Möglichkeit dieser Phase, mit der Gottesvorstellung als mit ei-

51 D. Winnicott, Übergangsobjekte und Übergangsphänomene, in: *ders.*, Vom Spiel zur Kreativität, Stuttgart 1973, 21f.

52 Vgl. A.M. Rizzuto, *The birth of the living god*, Chicago 1979. Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auch auf W.W. Meissner, *Psychoanalysis and religious experience*, New Haven 1984, 160ff sowie auf J. McDargh, *Psychoanalytic object relations theory and the study of religion. On faith and the imaging of God*, New York 1983.

nem völlig privaten Gesprächspartner abseits der in Distanz rückenden Erwachsenen zu kommunizieren. Die weiteren Entwicklungsabschnitte erbringen infolge wachsender intellektueller Fähigkeiten die Möglichkeit zur Ausbildung auch begrifflich klarerer Konzeptionen von Gott, bis hin zu entwickelten Theorien; dies verändert aber nach den analytischen Erkenntnissen kaum den emotionalen »Unterbau« der bis dahin etablierten Vorstellungswelt. In psychischen Krisen kann jederzeit auf diese regrediert werden.

Vergleicht man die beiden skizzierten Theorien zur Entstehung der Symbolfähigkeit, so zeigen sich Berührungspunkte ebenso wie Divergenzen. In beiden Ansätzen wird eine genetische Verbindung hergestellt zwischen bildhafter und begrifflich-abstrakter Vorstellungswelt des Menschen; die kognitive wie die psychoanalytische Symboltheorie belegen in entsprechender Weise, daß der Beginn der Symbolbildung *vor* der Sprachbildung anzusetzen ist, was von erheblicher theologischer Bedeutung sein dürfte. Während Piaget jedoch als letzten Maßstab entwickelter Symbolkompetenz die Anpassung des Denkens an die »Realität« betrachtet, erscheint im psychoanalytischen Konzept der Spielraum zwischen objektiven Gegebenheiten und subjektiven Transzendierungsmöglichkeiten von größerer Bedeutung. Das Modell des »Übergangsobjekts« (Winnicott) dürfte gerade in seiner dialektischen Struktur wohl stärker zu theologischen Symboltheorien vermittelbar sein⁵³.

4 Abschließend sind die Forschungsansätze der Entwicklungspsychologie und der genetischen Religionspsychologie auf den Ertrag für die Problemstellung »Entwicklung und Erziehung« zu befragen. Sicher kann festgehalten werden, daß keine der eingangs angesprochenen Alternativen befriedigend ist: Die »Identifizierung« von Entwicklung und Erziehung liegt zwar im Interesse besserer Planbarkeit von Lernprozessen, bringt die religiöse Erziehung jedoch in ein sachlich nicht vertretbares Abhängigkeitsverhältnis einer mehr oder weniger finalistisch orientierten Anthropologie. Die »Isolierung« beider Größen unter dem Anspruch, die Unverfügbarkeit Gottes sichern zu müssen, verzichtet von vornherein auf jede Möglichkeit einer religionspädagogischen Kritik und Modifikation an Entwicklungsmodellen säkularer Psychologien. Christlicher Glaube ist sicher nicht als notwendiges Element menschlicher Entwicklung erweisbar, kann aber in seiner bereits biblisch sichtbaren dynamischen Struktur auch unter Zuhilfenahme entwicklungspsychologischer Denkmodelle beschrieben (nicht reduziert!) werden.

Gerade die Rezeption verschiedener Symbolbildungstheorien führt da-

53 Es leistet genau das, was W. Pannenberg, *Anthropologie in theologischer Perspektive*, Göttingen 1983, 339ff am Ansatz Piagets vermißt. Allerdings öffnet es zugleich den Blick für die von Pannenberg als »religiöse Tiefendimension der Wirklichkeit« (341) genannte Perspektive gerade nicht als »Wirklichkeitssinn« (a.a.O.), sondern vom psychologischen Ansatz stärker – und m.E. theologisch sachgemäßer – als »Möglichkeitssinn«. Vgl. zur theologischen Diskussion um »Wirklichkeit« und »Möglichkeit« E. Jüngel, *Die Welt als Möglichkeit und Wirklichkeit*, in: *ders., Unterwegs zur Sache*, München 1972, 206ff.

bei auf eine religionspädagogisch zentrale Problematik: Wie kann man sinnvoll die gewiß auch notwendige fortschreitende innere Verfügung über Symbole als fortschreitendes Verstehen vereinbaren mit dem anderen Ziel der möglichen Betroffenheit durch die im Zentrum der Symbole stehende Unverfügbarkeit Gottes?

Die Lösung dieser Frage liegt m.E. im Bereich einer *religionspädagogischen Theorie des Verstehens*. In Anlehnung an Schleiermacher hat R. Preul für die »Genese des christlichen Selbstverständnisses«⁵⁴ insbesondere die intellektuelle Reflexion empfohlen: Seiner Meinung nach »hängt die Echtheit einer religiösen Entscheidung direkt davon ab, ob diese Entscheidung Tat des Ich ist – was sie jedenfalls nicht wäre, sofern die Verstandesfunktion dabei irgendeine Beeinträchtigung erfahren würde . . . Die volle Inanspruchnahme des Intellekts ist also *conditio sine qua non* jedes echten religiösen Entscheidungsaktes . . .«⁵⁵.

Neben der Mißachtung all' der Schüler, die infolge genetischer und/oder sozialer Defizite aus dieser Bestimmung herausfallen, scheint mit hier allerdings gerade die entwicklungspsychologisch notwendige Reflexion auf die Genese des Verstehens vernachlässigt. In unserer Zeit sind die Sozialisationsbedingungen für dieses Entwicklungsmodell in bezug auf die Möglichkeiten der Familie weithin zerfallen. Schleiermachers eigene Relativierung der Rolle intellektuellen Verstehens für die religiöse Erziehung wird heute, ohne Mißachtung der Reflexion, wohl am ehesten auf dem Wege der Elementarisierung aufgegriffen werden können. Wenn sich dabei⁵⁶ der Dialog mit verschiedensten Humanwissenschaften als notwendig und fruchtbar erwiesen hat, so könnte zukünftig mit Gewinn danach gefragt werden, was die entwicklungspsychologischen Erkenntnisse zur Entstehung der Symbolbildung im Blick auf *genetisch Elementares* in die religionspädagogische Diskussion einzubringen haben.

54 R. Preul, Religion – Bildung – Sozialisation, Gütersloh 1980, 160.

55 Ebd., 165.

56 Vgl. H. Stock (Hg.), Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden, Bd. 1 und 2, Münster (Comenius-Institut) 1975/1977; ferner den hermeneutisch akzentuierten Beitrag von H. Schröer, Glauben, Lehren und Verstehen. Hermeneutik und Didaktik als elementare theologische Aufgabe, EvErz 36 (1984) 107ff.

Was heißt »Symboldidaktik«?

Allerorten mehren sich die Zeichen, daß die Religionspädagogik beider Konfessionen dem Symbol wachsende Beachtung schenkt. Das ist gut so. Gleichzeitig gibt es erste Hinweise, welche Rezeptionsmechanismen sich mit dem Stichwort »Symboldidaktik« verbinden können. Schon meinen einige, nach der »Problemorientierung« des Religionsunterrichts rücke nunmehr alles auf den symboldidaktischen Nenner, verstehen also den Terminus als Anzeige einer neuen Allgemeinorientierung, und es müßte seltsam zugehen, wenn nicht in Kürze die mediale Vermarktung des Symbols und dessen verbale Präparation zu »Unterrichtseinheiten« – die sich als erprobte Instant-Ware empfehlen, sozusagen als Fünf-Minuten-Schnellgerichte – in wenigen Jahren den Überdruß gegen Wort und Sache zu provozieren verständen, so daß man (zumal als Urheber des Begriffs »Symboldidaktik«) heute schon auf Abstand gehen möchte. Das aber wäre keineswegs gut.

Damit keine unnötigen Engführungen entstehen, keine schädlichen Reduktionen auf ein vordergründiges Symbolverständnis, sollen nachfolgend die Rahmenbedingungen einer Symboldidaktik verdeutlicht werden. Dabei geht es nicht darum, wissenschaftliche Symboltheorien erneut zu rezipieren und die komplexen Dimensionen des Symbols umschreibend zu vergegenwärtigen, sondern ausschließlich um die schulpädagogischen Konstitutiven, die alleine sicherstellen, daß der *symboldidaktische* Ansatz nicht zum *symbolthematischen* Verbalismus verkommt. Symbole wollen nämlich nicht gewußt, sie wollen erfahren werden. Ein guter Didaktiker lehnt Unterricht »über« Symbole ab: Er inszeniert den Umgang mit Symbolen. Das Symbol ist im üblichen Sinn kein Unterrichts»thema«, es ist eine vom Empirischen zum Metaempirischen überschreitende Dimension, die statt dem direkten Zugriff eher dem indirekten Weg offensteht. Das Ausgesparte, zwischen den Zeilen Gesagte, das dem Schweigen Anvertraute, im Hintergrund einer Geschichte Geahnte, in der Poesie eines Textes Geliebte, im Spiel Erlebte . . . eröffnet mehr als die gewollte Methode den Zugang zur symbolischen Wirklichkeit.

Was heißt dann Symboldidaktik? Es ist primär kein verbal-erklärender Weg, sondern ein ganzheitlicher Prozeß, der Schweigen und Handeln, Er-

zählen und Spielen, Arbeiten und Feiern, Text, Bild und Musik umgreift. Dazu gehört eine schulpädagogische Basis, in der jede Fachdidaktik wurzelt und deren Intaktheit alleine über die Qualität aller unterrichtlichen Vorgänge entscheidet.

1 Symboldidaktik verweist auf eine »schulpädagogische Infrastruktur«, die einen handlungsbezogenen, sinnhaften Unterricht erst möglich macht

Eine Fachdidaktik, die sich alleine aus den Prämissen der eigenen Wissenschaft deduziert, ohne sich insgesamt auf ein schulpädagogisches Denken und Handeln zu stützen, bleibt allemale Papier. Darum kann es auch keinen Religionsunterricht, der wesentlich über Lektionsstoffe hinausführt, geben, wenn er nicht im regen Wechselbezug zum allgemeinen Leben und Lernen in der Schule steht. Dem Kundigen wird es einleuchten, daß man bei keiner Sache aus der Einseitigkeit des gewohnten »Durchnehmens« herauskommt, solange die Einrichtung des Klassenraums, die Schüler- und Lehrerrolle sowie eingespielte Formen kooperativer Arbeit nicht das schulische Bedingungsgefüge für einen ganzheitlichen Unterricht schaffen.

Was will man anderes tun als über Brot *reden*, wenn die Klasse keine Partner- und Gruppenarbeit kennt, so daß sie selbst das Korn dreschen, es mahlen und zu Brot backen, die erfahrenen Erlebnisse im freien Text verarbeiten, im eigenen Bild deuten kann? Wenn sie im Klassenraum keinen gemeinsamen Tisch zu decken versteht, weil die Umgangsformen und die Form vermittelnden »Kleinigkeiten« (Teller, Tassen, Besteck; Kochgerätschaften; Decke, Blumen, Kerzen, Schmuck . . .) fehlen?

Wie für das Brot gilt dies natürlich für jedes Symbol: Man muß das Licht und die Finsternis *erfahren*, die Sonne *in Bräuchen feiern*, dem Schicksal der Bäume *affektiv begegnen*, durch Türen ein- und ausgehen, ihr Davor und Dahinter *erleben, spielen, imaginieren*, ihre Vielfalt *anschauen*, ihre Geschichten, die sie erzählen, *erkunden* . . . Symboldidaktik verlangt deshalb immer nach einem kooperativen, handelnden, sinnhaften Unterricht, der »Themen« in Bezüge stellt – mit der Tendenz zu einer fachübergreifenden Weite.

Die angedeutete handlungsreiche Sinnhaftigkeit lebt nicht aus isolierten Aktivitäten, sondern aus dem inneren Zusammenhang mehrerer Prinzipien, die für ein neues Schulleben konstitutiv sind.

– Eines heißt: »Unterricht in vorbereiteter Umgebung«; man kann auch sagen: entdeckendes Lernen in einer anregenden Lernwelt.

– Das andere: Selbsttätigkeit bei der Arbeit, Kooperation untereinander, beratende Hilfe durch den Lehrer.

– Ein drittes: Mitbeteiligung und Mitverantwortung der Schüler für das Gelingen von Unterricht.

Man kann diese Prinzipien nur in ihrem Zusammenhang praktizieren, ohne auf eines von ihnen zu verzichten. Sie korrespondieren untereinander und begründen in ihrem Wechselbezug erst die Überwindung der üblichen erfahrungsfernen Lernschule. Der Zusammenklang dieser Kriterien ist nämlich mehr als die Summe ihrer Einzelaspekte. In ihrem Gefolge steht ein Schulhaus, dessen einzelne Klassenräume alle Sinne der Schüler ansprechen und beanspruchen.

Es ist an dieser Stelle unmöglich, das pädagogische Konzept einer solchen Schule zu beschreiben.

Sie läßt sich auf keine Einseitigkeit festlegen: von M. Montessori übernimmt sie die Kultur der Stille, von den Waldorfschulen die musische Vielfalt und Sensibilität, von P. Petersen die klassenübergreifende Schulfeier und den flexiblen Arbeitsplan, von C. Freinet die Pädagogik des freien Schreibens . . . , von allen zusammen die Wertschätzung der Freiarbeit, die Anregungsvielfalt im Klassenraum, den Sinn für Fest und Feier. In jedem ihrer Fächer ist diese Schule offen für eine grundlegende Unterrichtskultur. Die Einbeziehung von Pflanzen, Blumen und Tieren in den Verantwortungsbereich der Klassen ist ihr ebenso wichtig wie die Übungen des täglichen Lebens, wie darstellendes Spiel, Singen und Musizieren, die Vielfalt musischen Gestaltens. Was immer Symbole sind, sie leben in diesen Bezügen, können alleine durch sie Gestalt und Ausdruck annehmen, gewinnen ausschließlich im leibhaftigen, sinnenfälligen Vollzug ihre bildende und sensibilisierende Kraft.

Letztlich verweist eine Symboldidaktik darum auf mehr schulpädagogische Intuition, auf eine differenzierte Unterrichtskultur, die ihre Maßstäbe nicht an dem orientiert, was jedermann geläufig und bequem erscheint, sondern an Schulen, die über den gewohnten Alltag hinaus modellhaft das Mögliche zeigen.

Religionspädagogisches Denken wird mit diesem Ansatz aus der bisherigen fachlichen Selbstgenügsamkeit herausgerufen: Wir können eine Didaktik des Religionsunterrichts nur angemessen entfalten, wenn wir aus den Bedingungen des Faches das Interesse und die Verantwortung für das pädagogische Niveau des gesamten Schullebens wahrnehmen. Ein Unterricht, der mehr als Stoffhuberei betreiben will, der wesentlich über Lektionsstoffe hinausführen soll, ist nur im regen Wechselbezug zum Schulleben insgesamt möglich. Wer es billiger will, findet niemals jene Ganzheit, in der sich Leib und Seele, Gestalt und Sinn, das Greifbare und das Unverfügbare wechselseitig durchdringen.

2 Symboldidaktik erfordert einen narrativen Unterricht

Mit dem bisher Gesagten sind die wichtigsten schulischen Landschaften als Lernfelder der für symbolischen Ausdruck erwachten Religionsdidaktiker in den Blick getreten. Fundamentales und Zukunftweisendes läßt sich hier lernen, wenig beachtet oder übergangen aber wird die narrative Dimension des Schullebens. Die Dottorressa Montessori oder den Schuldrucker Freinet haben wir nicht als Erzähler kennengelernt. Auch die an-

deren großen Anreger in der pädagogischen Praxis begegnen uns kaum als erzählende Lehrer. Die einzigen Namen, die sich in diesem Jahrhundert mit dem Erzählen verbinden, sind die Bremer H. Scharrelmann und F. Gansberg. Nur bei ihnen begegnet eine Anstiftung zum Erzählen aus dem Selbstverständnis des Lehrers. Doch ähnlich wie beim Spiel geht es selbst ihnen nicht ums Erzählen aus Freude am Erzählen – »ich schildere und erzähle ja nicht, um die Kinder zu unterhalten!«, sagt Gansberg –, sondern um eine außerhalb des Tuns liegende Lernzielraison, der alle Geschichten verzweckend untergeordnet werden.

Wir müssen schon weit zurückgehen, um dem Erzählen als narrativer Lehrkultur zu begegnen. Als der Philosoph Protagoras seinen Schülern Unterricht erteilen wollte, fragte er sie vorweg, ob sie lieber einen Mythos hören oder rationaler Gedankendarlegung folgen wollten. Protagoras entschied sich seinerseits für den Mythos: der sei angenehmer zu hören. Unterricht wird hier für Lehrer und Schüler, pointierter: für den Erzähler und seine Zuhörer, noch als lustbetonte Erfahrung verstanden. Erst der Siegeszug des Logos – dem die symbolische Dimension fremd ist – verbannte diese Sinnlichkeit und Lust aus der Lehrtradition der Wissenschaft.

Mit der Rückbesinnung auf Symbol und Mythos ist der Weg zu einer narrativen Unterrichtskultur, sei es bewußt, sei es unbewußt, wieder beschritten. Symbole kann man nicht »erklären« (erklärbar ist lediglich deren empirische Erscheinung, nicht der transzendierende metaempirische Sinn); auch Ricoeurs Satz »Das Symbol gibt zu denken« bleibt unzulänglich, insofern jedem wahren Symbol neben der kognitiven eine affektive Dimension eigen ist, außer dem bewußten auch ein unbewußtes Element. So kommt die diskursive Raison also nicht an den Lebensnerv des Symbols, bleibt in objektivierender Distanz, wenn nicht auch mit erzählerischer Lust dessen poetischer Glanz entfaltet wird. »Jeder Versuch, existentielle Phänomene durch logische Operationen zu erfassen, fördert nur dann und nur soweit Erkenntnisse zutage, als die fraglichen Phänomene logische Aspekte haben« (G. Szczessny). Sofern es aber gelänge, unser wissenschaftlich konstruiertes Wirklichkeitsverständnis mit der unverfügbaren Realität zu verbinden, könnte die verfügbare Realität auch wieder sinnvoll werden. Vom diskursiven Denken allein ist keine Aufhebung unseres fragmentalisierten Weltverhältnisses zu gewinnen. Zuvor müssen Erkenntnis, Logik und Wissenschaften ihrer eigenen Ursprünge in einer vorrationalen Dimension, die sich nur symbolisch darstellt, innwerden. Das heißt, über alle rationale Anstrengung hinaus und diese übergreifend muß der »innere Raum« und die »innere Zeit« neu erkundet werden, ohne deren Gegenwärtigkeit menschliche Kultur und humane Zivilisation zerfallen.

Natürlich hat die Beschäftigung mit Symbol und Mythos eine würdevolle wissenschaftliche Tradition, und es steht zu befürchten, daß zumindest in

der Sekundarstufe diese Tradition in schulische Formen deduziert werden soll. Wer eine so gerichtete »Symboldidaktik« betreiben möchte, muß freilich gewärtigen, daß er ganz der äußeren Realität verhaftet bleibt, solange den der symbolischen Realität geltenden Worten derselbe manipulatorische (>kognitive<) Wert zugeschrieben wird wie den Worten, die auf dem Boden des empirischen Materials zu Hause sind. Das Faktum steht in der symbolischen Sprache nicht für sich selbst, sondern wird Träger einer Universalität, die in ihrer Botschaft anders ist als alle sonst vorhandenen Informationen.

Hier beginnt der schulische Auftrag, Sprache aus dem verbreiteten Verständnis vordergründiger Sachbenennung und Zweckverständigung zu lösen und erfahrbar zu machen, daß Sprache Einsicht in das Ganze und Unverfügbare der Wirklichkeit gewährt. Was kann getan werden? Ein nur aufklärender, analysierender, positivistischer Unterricht über unseren Erfahrungs- und Sinnverlust, über die »Bedeutung« psychischer Vorgänge und über die Erschließung seelischer Symbole kann die Entfremdung, die sich nicht selbst zu beschreiben vermag, lediglich fortsetzen; sie vertieft und maskiert nur noch mehr. Um mein Ceterum censeo zu wiederholen: Unterricht »über« Symbole überbrückt die innere Fremdheit nicht. Notwendig ist der Umgang mit symbolischen Bildern, die eine erzählende Darstellung in immer neuen Geschichten uns vor die Seele stellt. »Mythen und Märchen sind der Zauberspiegel, aus dem jedem, wenn er hineinsieht, sein eigenes Gesicht als Rätsel und Antwort anblickt« (H. Zimmer). Wie man diesen Zauberspiegel zum Sprechen bringen und dem eigenen Leben dienlich machen kann, das kann nur erzählender, in narrativen Traditionen wurzelnder Unterricht zeigen.

Was würde auch schon alles volkskundliche, psychologische und religionswissenschaftliche Wissen nutzen, wenn sich nicht Wasser und Baum, Labyrinth und Seele in den alten orakelhaften und zugleich immer wieder neuen Geschichten umkreisen lassen? Nur in Geschichten und Bildern bleibt die logisch unverrechenbare Dimension des Symbols bewahrt, erhält in ihnen ihr eigenes, immer noch inspirierendes Leben, so daß ein Unterricht, der Zugang zu der in Symbolen sprechenden Wirklichkeit sucht, in keiner Schulstufe umhin kann, erzählend die Rätsel des Symbols immer wieder neu zu er-innern.

3 Symboldidaktik führt weg von der ersten zur zweiten Naivität

Der Begriff seiner »ersten« und »zweiten Naivität« stammt von P. Ricoeur. Wen der Terminus »Naivität« stört, kann auch »Unmittelbarkeit« sagen. Für den Bewußtseinsstand der ersten Naivität gilt ein noch ungebrochener Mythos, in dem das religiöse, das wissenschaftliche und das eigentlich mythische Element ungeschieden sind. »Ungebrochen« oder »naiv« ist aber auch jene Lebensform, die sich in ihrem mythischen Be-

wußtsein nicht erkennt und die zugleich bis in ihre Grundlagen erschüttert würde, müßte sie des Mythos als Mythos ansichtig werden. In dieser Lebensform werden Symbol und Faktum nicht unterschieden; sie ist gekennzeichnet durch ein wörtliches Mißverstehen der Symbole. Soweit nicht bewußte Verdrängungsprozesse angestrengt werden – wie man sie bevorzugt bei religiösen Fundamentalisten beobachten kann –, erreicht die »erste Naivität« ihr Ende in jener seit Jahrhunderten sich verbreitenden Aufklärung, die das vordergründige Fürwahrhalten der Symbole und Mythen als unhaltbar herausstellt. Damit geht fast immer eine Identitätskrise einher, die meist als Glaubenskrise erlebt wird und unterschiedliche Lösungen zuläßt. Immer noch häufig ist die – in der Vergangenheit kirchlich allgemein durch Verketzerung und Abschirmung betriebene – Methode, regressiv in die (an sich nicht mehr mögliche) erste Naivität zurückzuflüchten. Unter Verdrängung aller kritischen Potenzen bemüht man sich hier, das Symbol nicht als Symbol wahrzunehmen und am Dogma »wörtlich« festzuhalten. Diese Position macht es der Masse der Nur-»Aufgeklärten« nun schon seit Generationen schwer, über die pure rationale Aufklärung hinauszukommen. »Das ist ja alles *nur* symbolisch«!, lautet die Kritik, wobei »symbolisch« auch »uneigentlich«, »nicht wirklich« heißen könnte, so daß angesichts religiöser Überlieferung vor allem Ratlosigkeit und leere Hände bleiben.

Im Verhältnis zu den großen Massen nur-aufgeklärter Zeitgenossen gelingt es nicht vielen, eine meta-aufklärerische Reife zu gewinnen, eben jene »zweite Naivität«, die alle Durststrecken einer entmythologisierenden Rationalität hinter sich gebracht hat, um nun – mit dem kritischen hermeneutischen Bewußtsein der Zeit – zu einer Wiedereinsetzung des Mythos als Symbolgefüge zu gelangen. Das ist Individuation auf postrationalen Niveau. Wollen wir nach J. Gebser die bisherigen Bewußtseinsdominanten als das magische, das mythische und das mentale Element bezeichnen, so kennzeichnet die »zweite Naivität«, daß alle diese früheren Stufen wirksam bleiben, aber ohne einzelne Dominante, und das rechte Verhältnis zueinander gefunden haben. Sie gehören zum ganzen Menschen und müssen, wenn sie in Verfall geraten sind, von neuem belebt und integriert werden. Weil dieses neue Bewußtsein die früheren Stufen mitumfaßt, kann es auch integrales Bewußtsein genannt werden.

Wir können diesen Prozeß noch einmal unter erweitertem Aspekt sehen. Dann ist daran zu erinnern, daß wir heute schon – wie H. Enomiya-Lasalle meint – in einer Dekadenphase des mentalen Bewußtseins stehen, in der allen bloß mentalen Leistungen eine Schattenseite anhaftet. Die geradlinige Fortsetzung der mentalen Bewußtheit führt zur Selbstzerstörung der Welt. Wo überall heute sich Gegenkräfte regen, sieht man Rettung auf dem Weg zu jenem neuen Bewußtsein, das den Menschen vom extremen Dualismus des Subjekt-Objekt-Denkschemas befreit und eine abgespaltene Rationalität überwindet.

Allgemein gibt es Befreiung von einer vorausgegangenen Bewußtseinsstruktur durch Befreiung von ihrer ausschließlichen Gültigkeit. Für heute

heißt das, daß der Mensch von der ausschließlichen Gültigkeit des rationalen Denkens befreit werden muß. Natürlich wird das rationale Denken damit ebensowenig überholt, wie die euklidische Physik nicht durch die Relativitätstheorie verdrängt worden ist. Was dem heutigen wissenschaftlichen Denken aber noch kaum eingehen will, ist ein Denken, das über das rationale Denken hinausgeht.

Das neue Bewußtsein ist ein Bewußtsein der »zweiten Unmittelbarkeit«. Es überschreitet die Grenzen des nur gegenständlichen Denkens, das zwar zu immer besserer Technik führt und dennoch in den gleichen immer engeren Grenzen gefangenhält. Wenn man aber die Grenzen des gegenständlichen Denkens durchbricht, ist nicht mehr ein ausschließlich rationales Denken beteiligt, sondern ein ganzheitliches Bewußtsein, das Intellekt und Gefühl, Leib und Seele umgreift. Dieses Denken geht über die reine Begrifflichkeit hinaus, verbindet Empirisches und Metaempirisches und strebt zum Wesen der Dinge. Unser symboldidaktischer Ansatz ist dem Denken dieses neuen Bewußtseins verpflichtet.

4 Symboldidaktik impliziert einen gesellschaftskritischen Bezug

Trotz ihrer archetypischen Korrespondenz sind Symbole nicht ohne gesellschaftliche Prägung. Sie existieren in geschichtlichen Konkretionen – in gültigen Gestaltungen ebenso wie in Formen des Verfalls und des Mißbrauchs. Ideologien und autoritäre Systeme bedienen sich der symbolischen Wirkung manipulativ, wie auch die gesamte öffentliche Werbung in oft raffinierten Überlagerungen ihre Ziele mit affektiv hochbesetzten Symbolwerten verquickt. So wie jeder Mythos der Ikonoklast eines anderen sein kann, so können auch Symbole durch eine symbolische Gegenwart Aufhebung oder Verzerrung erfahren. Der Heilandsgestalt Christi sind seit den frühen Zeiten schon immer andere Heilsbringer entgegengestellt worden, welche die religiöse Symbolsprache usurpierten und damit eine weitreichende Geschichte der Verführung begründeten. Diese Praxis der Transformation christlicher Symbole in politische oder kommerzielle Gegensymbole wird auch heute geübt; sie bedarf der Bewußtmachung und Analyse, damit von Kindheit an die bewußten wie unbewußten Strategien der Außenlenkung und Entfremdung durchschaut und abgeschüttelt werden können.

Einer Symboldidaktik ebenfalls immanent, zumal im Blick auf die kirchliche und insbesondere kultische Realität, ist die Frage, welche Symbole der christlichen Tradition heute lebendig, welche untergegangen sind, welche zu Zeichen denaturiert wurden und welche schließlich nur noch als Klischees wirken.

Die kritische Potenz dieses Ansatzes dürfte vor allem die gottesdienstliche Praxis der Kirche(n) in ihren oft erstarrten, nur noch formelhaften und mumifizierten Ritualen schmerz-

haft treffen. Die analytische Schärfe dieses Zugriffs ist für eine wahre Symboldidaktik unverzichtbar, wenngleich zu unterscheiden bleibt, welche Kritik dem didaktischen Reflexionsrahmen des Lehrers untersteht und welche ihre Dimensionen zugleich auch den Schülern nicht vorenthalten werden darf.

5 Symboldidaktik fördert einen sensibilisierenden Unterricht

Auf der Linie der bisher genannten Ansätze liegt es, wenn wir hier als weiteres Merkmal einer Symboldidaktik ihren in mehrfacher Hinsicht sensibilisierenden Unterricht bedenken. Diese Sensibilisierung ist einerseits mit dem Symbol selbst gegeben, in dem Sichtbares und Unsichtbares, Sagbares und das Nicht-mehr-Sagbare zusammenkommen. Andererseits erfordert die Beschäftigung mit symbolischem Ausdruck auch eine umfassende Sensibilisierung des Lehrers wie des Schülers, die alle Sinne umgreift und zugleich die Personmitte ordnen hilft. Die wichtigsten Bereiche dieser Sensibilisierung sollen hier skizziert werden.

Zunächst – und grundlegend – ist dies eine Sensibilisierung durch *Übungen der Stille*. Im Hintergrund steht die Einsicht, daß es sinnlos ist, den Unterricht mit geistig und geistlich anspruchsvollen Inhalten zu befassen, wenn die inneren Dispositionen dafür bei den Beteiligten fehlen.

Als die beste Möglichkeit, alle Voraussetzungen für solchen Unterricht zu gewinnen, haben sich die Übungen der Stille erwiesen, wie wir sie in Weiterentwicklung der Montessori-Praxis seit einigen Jahren in allen Schulformen und Altersstufen erproben. Bei diesen »Übungen« handelt es sich um genuin schulische Möglichkeiten der inneren Sammlung, die nicht mit Formen der Meditation verwechselt werden wollen und die deshalb auch vom Lehrer keine Meditationsschulung verlangen, damit er solche Wege führen kann. Was hier der Unterricht betreiben kann, damit die notwendige Offenheit für die geforderten geistigen Prozesse zustande kommt, ist Sammlung, Einkehr, Stille, also eine psychische Verfaßtheit, ohne die eine Stumpfheit der Sinne und innerer Leerlauf nicht vermeidbar sind.

Für eine Symboldidaktik sind die Übungen der Stille konstitutives Element. In meinen Religionsbüchern für das erste bis vierte Schuljahr und den entsprechenden Lehrerhandbüchern¹ haben sie darum einen unverzichtbaren Platz. Darüber hinaus ist die Stille-Pädagogik auch grundlegend für freie Texte im Sinne Freinets, sofern sich der gewünschte freie Ausdruck der Schüler nicht nur dem eindimensional Habhaften, sondern auch der Innenseite der Dinge zuwenden soll.

Als nächstes muß Symboldidaktik eine *sprachliche Sensibilisierung* des Unterrichts betreiben. Dieser Anspruch richtet sich primär auf Lehrbücher und das sprachliche Niveau der Lehrer.

1 H. Halbfas, Religionsbuch für das 1. Schuljahr, Zürich/Köln/Düsseldorf 1983; ders., Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 1, Zürich/Köln/Düsseldorf 1983; die Bände für das 2. Schuljahr erschienen 1984, für das 3. Schuljahr 1985. Das Unterrichtswerk soll 1986 seinen Abschluß finden.

Daß hier das Unsagbare im Sagbaren aufgehoben bleibt, zwischen den Zeilen mitklingt, in der Andeutung, im Verstummen und im Schweigen präsent ist, erscheint als unverzichtbare Qualität jeder religiösen Sprache. Die Religionsdidaktik wird diesem Anspruch letztlich nur dann genügen, wenn sie die ihr aus der Vergangenheit anhaftende begrifflich-definitivische Sprache, wie sie am deutlichsten in den Katechismen vorliegt und am stärksten formelhaft vernutzt in den Religionsbüchern des Primarbereichs sowie dem allgemeinen katechetischen Unterrichtsjargon zum Ausdruck kommt, gegen eine mehr umschreibende, offene, poetische Sprache eintauschen lernt. Ähnlich wie P. Handke in seiner Büchnerpreis-Rede 1973 sagte: »Sowie beim Schreiben auch nur der Ansatz eines Begriffs auftaucht, weiche ich – wenn ich noch kann – aus in eine andere Richtung, in eine andere Landschaft, in der es noch keine Erleichterung und Totalitätsansprüche durch Begriffe gibt«, so sollte auch der für symbolische Wirklichkeit sensibilisierende Unterricht dem poetischen Denken, das unserer sich selbst entfremdeten Gesellschaft sehr ferne gerückt ist, auf neuen Wegen nachstreben. Daß dies Wege des Erzählens und Bezeugens sind, Wege des literarischen Anspruchs, der metaphorischen und symbolischen Einübung, ist leicht einsichtig.

Zu der sprachlichen gesellt sich eine *bildliche Sensibilisierung*. Zwar umgeben uns heute von frühestem Alter an mehr Bilder als je zuvor, und mehr als ehemals dient das Bild heute der Werbung und der Information. Auch die Schulbücher und der Sachbuch-Markt verbinden ihre Informationsaufgaben mit einer üppigen Bebilderung. Die Kehrseite dieser Entwicklung ist freilich ein optischer Defekt, denn mit der eskalierenden Bildinflation hält auch eine ebenso wachsende Bildentfremdung Schritt, die mehrere Wurzeln hat.

Die eine liegt in der quantitativen und beliebigen Häufung aller nur möglichen Bilder. Die andere Ursache ist mit dem Charakter der Zufälligkeit und beliebigen Austauschbarkeit gegeben, denn mit dem nur-informativen Bild und wohl noch mehr mit dem Reklamebild geht eine Zerstörung des inneren Bildsinns einher. Diese Zerstörung des inneren Bildsinns äußert sich zunächst in einer Entfremdung gegenüber nicht-informativen Aussageformen. Das sind Bilder, die hinter die Zufälligkeiten des millionenfach Vorhandenen zurückgreifen, um hier eine nicht-zufällige, das ist eine symbolische Gestalt, zu finden. Der an die unterhaltende Bilderflut gewöhnte Geist empfindet solch wesenhafte Bilder als nichtssagend oder langweilig und verliert zugleich das Sensorium für die Frage, welche Wirklichkeiten in vordergründigen Illustrationen verflachen, statt in strenger Reduktion auf das Nicht-Zufällige zu klärenden Innenbildern werden zu können.

In der Summe all dieser Bemühungen stiftet solcher Unterricht einen Symbolsinn, der den jungen Menschen zur unmittelbaren Wahrnehmung in Symbolen befähigt, zum Kommunizieren mit Symbolen; es entwickelt sich Intuition für das Symbol, oder – symbolisch gesagt – das dritte Auge. Das ist Sensibilität für genuin religiöse Dimensionen, die nicht mehr alleine deskriptiv und analysierend, also in begrifflicher Distanz rezipiert, sondern im Sinne einer partizipatorischen Hermeneutik wahrgenommen werden. Wenn wir im Sinne dieses symboldidaktischen Ansatzes in unseren Schulen hierhin gelangen könnten, wäre dies nicht nur ein »fachlicher«, sondern auch ein gesellschaftlicher Fortschritt.

Dr. Hubertus Halbfas ist Professor für Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen.

Joachim Scharfenberg

Meditation als Lebens- und Lernhilfe

Über Meditation läßt sich schwer reden und schreiben – sie will vollzogen und geübt sein. Dieser Grundsatz ist sicher richtig, aber es soll mir im folgenden eigentlich weniger darum gehen, in das Wesen der Meditation einzuführen und mit deren Techniken vertraut zu machen, als vielmehr darum, ein Stück Rechenschaft abzulegen über die Eigenart des pastoralpsychologischen Denkens, das offenbar von vielen als ein alternatives, subversives Wissenssystem erlebt wird und das deshalb einerseits mit Angst- und Abwehrreaktionen bedacht wird, aber andererseits auch enthusiastisch überschätzt wird.

Ich möchte deshalb die Meditation und den Bezugsrahmen, in dem ich ihre Phänomene verstehe, mitsamt der Faszination, die sie offensichtlich auszulösen vermag, im Sinne dessen benutzen, was Th.S. Kuhn ein Paradigma genannt hat, nämlich eine beispielhafte Generalisierung, die einen Erklärungsansatz schafft, der weitere Untersuchungen auf der Grundlage von Beobachtung und Experiment ermöglichen soll.¹ Die Hypothese, die ich dabei aufstellen möchte, ist diese: Hinter dem Stichwort Meditation verbirgt sich etwas Typisches für unsere geschichtliche Situation, von dem erwartet wird, daß es zur Lebensbewältigung beiträgt und das den Pastoralpsychologen dazu herausfordert, weitere Untersuchungen anzustellen, die ihn sowohl in sozialpsychologische Zusammenhänge führen, soweit er sich als *Pastoralpsychologe* versteht, ihn aber auch nach dem zeitentsprechenden Spezifikum im Umgang mit religiöser Überlieferung fragen läßt, soweit er sich als *Pastoralpsychologe* versteht. Je stärker solche Paradigmen verbunden sind mit lebenspraktischen Entwürfen, um so größer wird die Wahrscheinlichkeit sein, ihre Reichweite durch Verifikations- oder Falsifikationsexperimente bestimmen zu können.

Meine Lebenspraxis ist nun einerseits die Hochschule mit ihren immer schneller aufeinander folgenden Generationen von Studenten mit auffallend verschiedenen Verhaltensweisen, an der ich mit Vorrang das Fach Pastoralpsychologie in Lehre und Forschung zu vertreten habe, andererseits die psychoanalytische Praxis mit ihrem festen »setting« von Einführung, Beobachtung und Theoriebildung sowie deren wechselseitiger

¹ Vgl. Th.S. Kuhn, Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/M. 1973, 25ff.

Überprüfung aneinander. Es wird also nicht verwundern, daß die Paradigmen, die ich anzubieten habe, im Grenzgebiet dieser Lebensfelder angesiedelt sind. Ich hoffe, noch zeigen zu können, daß gerade die Ansiedlung von Paradigmen in Grenzgebieten, die zur Bildung von Grenzbegriffen führen, die eigentlich fruchtbaren sind und als Charakteristika von Grenzwissenschaften wie Pastoralpsychologie oder Religionspsychologie gelten können.

1 Meditation als hochschuldidaktisches Experiment

Als einer, der 1965 an die Hochschule kam, war für mich die Auseinandersetzung mit der sogenannten »Studentenrevolte« lange Zeit etwas Charakteristisches meiner Lehrtätigkeit. Sie war geprägt von ständiger Auseinandersetzung, vom Hin und Her eines streitbaren Dialoges, der hier und da recht handfeste Formen annehmen konnte. Der streitbaren und rebellischen Studentengeneration ist nun allmählich eine solche gefolgt, die wieder stärker auf Leistung und Anpassung eingestellt ist und die unter dem Druck der knapper werdenden Stellen das Studium ohne viel Neugier wie einen Hürdenlauf über die zu erjagenden Scheine hinweg nach dem Ziel der beruflichen Positionen absolviert.

In der allerletzten Zeit aber glaube ich noch eine neue Nuance in den Verhaltensweisen der Studentinnen und Studenten wahrnehmen zu können: In dem Maße, in dem die Beliebtheit der Vorlesung, die völlig tot zu sein schien, wieder wächst, geht das Bedürfnis nach Diskussion, Auseinandersetzung und Dialog zurück, so daß ich mir mit meinen ständigen Aufforderungen dazu schon wie eine Glücke vorkam, die Enteneier ausgebrütet hatte. Die Situation begann mich mehr und mehr an das zu erinnern, was mir aus der psychoanalytischen Praxis mit den sogenannten »narzißtischen Persönlichkeitsstörungen« wohlvertraut war und was der englische Kinderanalytiker D.W. Winnicott »narzißtischen Rückzug« (withdrawal) genannt hat.² Mein Wunsch wurde so immer größer, mir Klarheit darüber zu verschaffen, ob diese Assoziation wohl berechtigt sei oder nur eine Projektion meiner auf anderen Gebieten erworbenen Erfahrungen darstelle. Ich möchte mir eine Darstellung der Überlegungskette, die mich dazu brachte, ausgerechnet das Stichwort »Meditation« als ein Paradigma zu benutzen, von dem größere Klarheit über die tatsächliche innere Situation der Studenten zu erhalten wäre, für den zweiten Teil dieser Darstellung aufsparen. Hier sei nur so viel angedeutet, daß ich annahm, das beharrliche Schweigen und der offensichtliche Rückzug der Studenten müsse mit einer fundamentalen Unfähigkeit zusammenhängen, der eigenen Erfahrung zu vertrauen, um diese dann auch artikulieren zu können. Ich beschloß also, meinen »Test« oder mein kleines Experiment so

2 D.W. Winnicott, Bruchstück einer Psychoanalyse, Stuttgart 1982, 31ff.

anzusetzen, daß auf alle Fälle etwas herauskommen würde, was mit der eigenen inneren Erfahrung etwas zu tun haben könnte.

Ich kündigte ein Seminar mit dem Titel »Meditation« an, mit dem einzigen Kommentar, daß die Teilnehmer bereit sein müßten, auch praktische Meditationsübungen mitzumachen und nicht nur über Meditation zu reden.

Bereits die erste Sitzung, die ich ausschließlich dazu benutzte, die Studenten möglichst umfassend ihre Motivation und ihre Erwartungen artikulieren zu lassen, lieferte einige höchst bedeutsame Daten:

1. Statt der erwarteten etwa 10–12 Teilnehmer kamen 52 (was bei der Größe unserer Fakultät und der Abseitigkeit des Themas nur überraschen kann).
2. 75 % der Teilnehmer setzten sich aus Studienanfängern der ersten beiden Semester zusammen; der Rest verteilte sich über den gesamten Studiengang, mit einer deutlichen Balance von Teilnehmern um das Examen herum.
3. Nur 2 der Teilnehmer verfügten über eigene Erfahrungen mit irgendwelchen Meditationstechniken; für den Rest übernahm das Stichwort »Meditation« die Funktion des symbolischen Ausdrucks einer unbestimmten und nur vage ausdrückbaren Sehnsucht, zu deren Konkretisierung das ebenso vage Stichwort von einer »Alternative zum herkömmlichen Studium« benutzt wurde.
4. Fast alle Teilnehmer äußerten die Erwartung auf eine kompetente Einführung in einen ihnen bisher verschlossenen Erfahrungsbereich, wobei in der Beschreibung dieser erhofften Kompetenz mit deutlich idealisierenden Beiworten wie »fachmännisch, ausgezeichnet, erfahren usw.« nicht gespart wurde.
5. Überrepräsentiert waren meinen sonstigen Lehrveranstaltungen gegenüber oft als »Randgruppen« bezeichnete Minderheiten: Über 50 % waren Frauen, über 10 % Hörer anderer Fakultäten (Mediziner und Naturwissenschaftler), 10 % ausländische Studenten. Ich nahm in den nächsten 3 Sitzungen die erwartete Rolle des kompetenten Fachmannes (oder des »Gurus«!) durchaus an, wies die Teilnehmer in eine Sitzhaltung ein, die es ihnen erlaubte, über einen längeren Zeitraum sitzen zu können, ohne sich bewegen zu müssen, wobei ich mich der von J.H. Schultz beschriebenen »Droschenkutscherhaltung« bediente,³ ließ sie auf ihren Atem achten sowie auf eine planmäßige Entspannung aller Körperteile und führte mit ihnen die drei von C. Happich⁴ entworfenen Symbol-Meditationen durch: »der Gang auf die Wiese; der Gang zum Berggipfel; der Gang in die Kapelle«. Ich bediente mich dabei weitgehend der Art der Symbol-Meditation, wie ich sie von O. Haendler gelernt habe,⁵ d.h. der Technik eines fiktiven Ganges in der Vorstellung durch bestimmte Landschaftstypen, die sich in besonderer Weise dazu eignen, durch Vorstellungen aus der eigenen Biographie gefüllt zu werden, wie die »Kindheitswiese«, der »Leistungsberg« und die religiöse Geborgenheit bietende »Kapelle«. Anschließend wurden die gemachten Erfahrungen erst in Kleingruppen, dann im Plenum ausgetauscht, wobei sich die charakteristische Schwierigkeit ergab, daß dieser Austausch zunächst die Form annahm, daß die gemachten Erfahrungen dem »Fachmann« zur Begutachtung vorgelegt wurden und die Studenten nur langsam und mühsam zu lernen begannen, daß es im Bereich der inneren Erfahrung kein »richtig« oder »falsch« gibt, sondern nur das »Je-Meinige« und das »Je-Deinige«. Diese Einsicht konnte nur durch eine Phase großer innerer Verunsicherung hindurch gewonnen werden.

Erst nach dieser Phase wurde es möglich, daß die Studenten eigene Aktivitäten entfalteten: Die beiden Teilnehmer mit eigenen meditativen Vorerfahrungen ließen die Gesamtgruppe durch Informationen und selbst entworfene Übungen an diesen Erfahrungen teilnehmen. Einzelne entschlossen sich zur Vertiefung in einige herausragende geschichtliche Beispiele

3 J.H. Schulz, Das autogene Training, Stuttgart ¹³1970.

4 Vgl. C. Happich, Anleitung zur Meditation, Darmstadt ³1948.

5 Vgl. O. Haendler, Meditation als Lebenspraxis, Göttingen 1977.

von meditativer Erfahrung wie die »Wolke des Nicht-Wissens« oder die Exerzitien des Ignatius und trugen ihre Ergebnisse der Gruppe vor. Der affektive Widerstand äußerte sich in Form von kritischen Rationalisierungen, die jedoch ausschließlich von höheren Semestern kamen und sich in der zweiten Hälfte des Semesters auf einen examinierten Theologen konzentrierten, der dem gesamten Unternehmen mangelnde Christlichkeit vorzuwerfen suchte und sich selbst in eine fast hoffnungslose Aussenseiterposition hineinmanipulierte. Schließlich kam es zu einer Revision der idealisierenden Überhöhung der Rolle des Leiters, dessen Erfahrungs- und Wissensvorsprung allmählich als realistische Gruppenfunktion erfahren und angefordert wurde. So konnten endlich alle Teilnehmer eigene Meditationsentwürfe mit einem selbstgewählten Partner gegenseitig erproben. In der Schlußphase des Seminars entwickelte sich eine horizontal gegliederte Gruppenstruktur, die fast allen Teilnehmern verbale Äußerungsmöglichkeiten bot. Es kam zu einer organischen Eingliederung des Leiters in der gemeinsamen Aufgabe, sich biblische Symbole erfahrungsnah meditativ zu erschließen und sich darüber auszutauschen. Es wurde von verschiedenen Teilnehmern betont, daß dies alles nicht möglich geworden wäre, wenn ich nicht als Leiter am Anfang so viel von mir gezeigt hätte, mich erkennbar und damit auch angreifbar gemacht hätte. Es entstand der spontane Wunsch, eine solche Veranstaltung doch im nächsten Semester fortzusetzen.

So weit mein Bericht über eine an sich banale und nicht weiter erwähnenswerte hochschuldidaktische Alltagserfahrung. Sie kann jedoch zum Paradigma werden, wenn wir sie in den Bezugsrahmen einer bestimmten Art des pastoralpsychologischen Denkens einzuordnen versuchen. Ich möchte dies nach zwei Richtungen hin tun: sie nämlich in den Kontext einer psychoanalytischen Entwicklungspsychologie sowie in den sozialen Rahmen einer Funktionsbestimmung von Religion heute überhaupt einzuordnen.

2 Die Korrelation von Symbol und Meditation in entwicklungspsychologischer Sicht

Wenn ich im folgenden versuche, meine durchaus begrenzten Erfahrungen mit dem Versuch »Meditation«, die sich nur auf ein statistisch keineswegs signifikantes Untersuchungsmaterial berufen können, zu verallgemeinern, dann ist dies wissenschaftlich nur zu vertreten, wenn ich die gewonnenen Einsichten als ein »Paradigma« behandle, mir also ihrer Vorläufigkeit und Unabgeschlossenheit durchaus bewußt bin, meine Beobachtungen aber trotzdem als Arbeitshypothesen in einen neuen Bezugsrahmen eintrage mit der Frage, ob sich von daher gesehen neue Perspektiven ergeben. Als einen solchen Bezugsrahmen möchte ich die psychoanalytische Entwicklungspsychologie ansehen, die in den letzten Jahrzehnten dadurch gekennzeichnet ist, daß sie die Reichweite ihrer Beobachtungen und der daraus folgenden Theoriebildungen in Richtung auf immer frühere Reifungsschritte der menschlichen Entwicklung vorwärts bzw. »rückwärts« getrieben hat. Wenn man es mit den großen mythischen Symbolen, die nun einmal bei der psychoanalytischen Theoriebildung Pate gestanden haben, ausdrücken will, könnte man sagen: von der Erfor-

schung des ödipalen Dramas zur Erforschung der narzißtischen Tragödie oder vom Schuldkomplex des »kleinen Hans« (Freud) zum »Drama des begabten Kindes« (A. Miller).⁶

Versuchen wir noch einmal, unsere Fragestellung zu präzisieren: Was ist das Problem einer ganzen Generation von jungen Studenten, die das Vertrauen in ihre eigene innere Erfahrung offenbar verloren haben, denen der Zwiespalt von unartikulierter innerer Erfahrung und der ihnen angebotenen, curricular aufbereiteten, objektivierbaren Erfahrung so unüberbrückbar erscheint, daß sie ihn nur noch mit einem vielversprechenden aber dunklen Symbolwort zu überbrücken vermögen?

Daß junge Menschen ein Studium beginnen in der Hoffnung, damit zugleich ihre inneren Konflikte und Probleme einer Lösung näher zu bringen, halte ich für nichts prinzipiell Neues. Seit es eine Psychologie gibt, haben Menschen dieses Studium in der mehr oder weniger bewußten Hoffnung gewählt, dadurch ihre eigenen Probleme lösen zu können; seit es eine Theologie gibt, war das mehr oder weniger stark eingestandene Motiv für dieses Studium, daß man damit auch die eigenen Glaubensprobleme lösen könne. Das Neue scheint darin zu bestehen, daß die Lösungsmöglichkeiten, die man noch vor einem Menschenalter fand, aus den verschiedensten Gründen so nicht mehr funktionieren. Noch als ich Theologie und Psychologie studierte, fand man seine wissenschaftliche und häufig auch seine religiöse Identität darin, daß man sich – bis in den Lebensstil hinein (einschließlich der Rauchgewohnheiten!) – mit einer großen Lehrerpersönlichkeit identifizierte. Man war ein Barthianer, Bultmannianer, ein Freudianer, ein Jungianer, ein Reichianer oder was auch immer, und dies garantierte ein gewisses Maß von wissenschaftlicher Identität, das zumindest das Studium ohne dramatische Identitätsdiffusion überstehen ließ, wenn auch diese so gewonnene Identität häufig unter den Stürmen der Praxisanforderungen zusammenbrach, sofern sie nicht in Traditionsclubs gepflegt und immer wieder erneuert wurde.

Wenn die Studentenbewegung sonst nichts erreicht haben sollte – eins hat sie auf alle Fälle gezeitigt: daß Studenten ihre Identitätsprobleme nicht mehr auf dem Wege einer einfachen Identifikation mit einer Lehrerpersönlichkeit lösen können oder wollen. Auch spielt die andere Seite nicht mehr mit: Keiner von uns Hochschullehrern hat noch die Stirn und die Ungeniertheit, sich seinen Studenten zur Identifizierung öffentlich anzubieten. Auch die Welt, aus der die Studenten kommen, die Schule, hat hier bereits kräftig vorgearbeitet. Kein Lehrer kann und will noch ein solches »Original« darstellen, als das wir unsere Lehrer wenigstens noch in mehr oder weniger erklärter Erinnerung haben. »Die Lehrerpersönlichkeit ist tot – was kam, war das Curriculum«, so klagt ein geplagter Schulmann, und das heißt: die zum Programm erhobene Entpersönlichung der Lern-

6 S. Freud, Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knabens (1909), Ges. Werke Bd. VII, 243ff; A. Miller, Das Drama des begabten Kindes, Frankfurt/M. 1980.

vorgänge, die es nicht mal zu einem ödipalen Protest kommen läßt, geschweige denn zur Lösung dieses Konfliktes durch die Identifizierung! Zugespitzt könnte man fragen, ob der Narzißmus der Lehrenden zum Narzißmus der Lernenden geworden ist. Oder anders gewendet: Was zeigt sich, wenn wir unser Paradigma einmal durch diese Brille betrachten?⁷

Ich muß es mir in diesem Zusammenhang versagen, die Ahnenreihe derer, die sich um die Narzißmusforschung verdient gemacht haben, auch nur aufzuzählen.⁸ Ich möchte vielmehr im Anschluß an die verdienstvolle Zusammenfassung des Schweizer Analytikers N. Duruz, die wenigstens so etwas wie eine vorläufige Zwischenbilanz darstellt, in Vereinfachung des dort bereits Vereinfachten folgende Punkte hervorheben:

1. Freud selber hat mit der Einführung des Narzißmusbegriffs die Fähigkeit des Ichs postuliert, sich selbst zu »idealisieren«.⁹ Was immer mit diesem Terminus in Wahrheit von Freud gemeint war, er führt zwingend zu der weiteren Annahme, daß
2. die Bildung von Illusionen als ein grundlegendes Charakteristikum der spezifisch menschlichen Seelentätigkeit anzusehen ist.¹⁰ Damit ist
3. die Annahme einer fundamentalen Spaltung des Ichs gegeben, d.h. ein Menschenbild entworfen, das uns als Konfliktwesen definiert, die in sich selber gespalten sind, aber ihre Einheit in Idealen suchen.
4. Die Ich-Ideale sind auf das innigste mit dem Konzept der Verdrängung verbunden. Ihr Ziel ist es, einen Verlust zu verarbeiten und eine teilweise illusionäre, narzißtische Integrität wiederherzustellen.¹¹
5. Kultur ist nur möglich »durch die narzißtische Befriedigung, die die Kultur-Ideale bieten«¹², denn die Ideale, die von der Religion, der Moral, der Gesellschaft aufgestellt werden, bedeuten zwar Versagung, entschädigen aber durch narzißtische Befriedigung.
6. In einem weiteren Sinne sind Ideal und Idealisierung ein Teil der Symbolfunktion und der Sprachfunktion, die bei der Ich-Bildung eine Rolle spielen.¹³
7. Es gibt kein psychisches Leben ohne die Bildung narzißtischer Ideale, und da die Symbolfunktion immer einen Prozeß der Transformation impliziert, heißt das, daß wir nicht ohne Illusionen leben können, denn sie sind die Hauptquelle unserer Hoffnung, die uns leben läßt. Therapie heißt deshalb nicht, die Illusion auszumerzen, sondern eher den Individuen zu

7 Vgl. dazu H.-G. Heimbrock (Hg.), *Religionslehrer – Person und Beruf*, Göttingen 1982, vor allem 160ff.

8 Außer Freud selber wären hier vor allem H. Kohut, D. Winnicott, O. Kernberg, B. Grunberger und J. Lacan zu nennen.

9 N. Duruz, *The Psychoanalytic Concept of Narcissism*, *Psychoanalysis and contemporary Thought* 4 (1981) Nr. 1, 11.

10 Ebd., 16.10.

11 Ebd., 27.

12 S. Freud, *Die Zukunft einer Illusion* (1927), *Ges. Werke* Bd. XIV, 334.

13 Duruz, a.a.O., 37.

helfen, ihre Illusion zu entdecken, mit ihr zu spielen und sie schöpferisch zu nutzen.¹⁴

Was heißt das in unserem Zusammenhang? Wenn die Herstellung der eigenen Identität sich nicht mehr ohne weiteres auf dem »gewöhnlichen« Wege der Lösung des ödipalen Dramas, nämlich auf dem Wege der Identifizierung mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil, vollziehen kann, dann neigen Menschen vielleicht gehäuft dazu, auf die Stufe der narzißtischen Tragödie zu regredieren – und das heißt, die Trennung von einem omnipotenten Selbstobjekt auf dem Wege der Symbolbildung und des spielerischen Umgangs mit illusionären Ich-Idealen fertigbringen zu müssen.

Ich meine, wir Deutschen hätten der ganzen Welt zum Schauspiel vorgeführt, was es heißt, an der Aufgabe der Trennung von einem omnipotenten Selbst-Objekt zu scheitern, indem wir in einem veritablen Massenwahn auf die »Symbole« einer pervertierten Selbst-Repräsentanz hereinfließen und uns noch im Nachhinein einer tiefgreifenden Trauerarbeit versagt haben, indem wir dem spießbürgerlichen Hexenmeister, der dies alles vollbrachte, auch noch die Attribute der Grandiosität eines dämonischen Charakters andichteten.

Ich hätte mir gewiß den Ausflug in die psychoanalytische Narzißmus-Debatte mit ihrer sicher nicht auf Anhieb überzeugenden Begrifflichkeit und Argumentationsweise ersparen können, wenn nicht in unserem an Zeitdiagnosen nicht gerade armen Zeitalter die eine besonders herausragte, die uns als Zukunft ein Zeitalter des Narzißmus prophezeit. Ich möchte deshalb ernsthaft die Frage aufwerfen, ob in einem bestimmten Sinn der meditative Umgang mit religiösen Symbolen in den Lernprozessen als eine angemessene Antwort auf ein narzißtisches Zeitalter angesehen werden könnte.

3 Die Meditation religiöser Symbole im Zeitalter des Narzißmus

Der amerikanische Historiker Ch. Lasch¹⁵ stützt seine Analyse des gegenwärtigen Zeitalters natürlich auf eine breitere Basis als nur die Beobachtung des religiösen Verhaltens von 52 Studenten. Die Hauptstoßrichtungen seiner Kulturkritik sind einmal eine allgegenwärtige und omnipotente Bürokratie, die »aus kollektiven Mißständen persönliche Probleme mache, die sich therapeutisch behandeln lassen«. ¹⁶ Diese Überbetonung des Privaten signalisiere jedoch keinesfalls eine starke Geltung der Persönlichkeit, sondern vielmehr ihren völligen Zusammenbruch.¹⁷ Sie schaffe eine individuelle und kollektive Geschichtslosigkeit, weil die gro-

14 Ebd., 47.

15 Ch. Lasch, *Das Zeitalter des Narzißmus*, München 1980.

16 Ebd., 31.

17 Ebd., 51.

ße Wut gegen verlorene Liebesobjekte es verhindere, »glückliche Erlebnisse erneut zu durchleben oder sie in der Erinnerung zu bewahren«. ¹⁸ Politik verkommt immer mehr zu einer Art Schauspiel (Reagan!), in dem die Wahrheitsfrage völlig irrelevant wird und nur noch das Glaubhafte gilt (Watergate). Die Ablösung der unmittelbaren Erfahrung durch die symbolisch vermittelte Information der Massenmedien Sorge dafür, daß sich Unverständlichkeit »wie eine Epidemie über alle Ebenen der staatlichen Verwaltung ausbreitet«. ¹⁹

Es gibt keine sprechendere Illusion des neuen Lebensgefühls als den amerikanischen Film »Being there« (deutsch: Willkommen, Mr. Chance), in dem das Schicksal eines alten Gärtners geschildert wird, der sein ganzes Leben mit der Pflege des Gartens eines Millionärs verbracht hatte, das Haus und den Garten nie verließ und dessen einzige Quelle der Lebenserfahrung und der Verbindung zum Leben neben seinen Pflanzen das Fernsehen war. Nun stirbt der Millionär, und der Gärtner wird zum erstenmal – den Menschen in Platons berühmtem Höhlengleichnis ähnlich – mit der wahren Realität konfrontiert. Die Gesellschaft empfindet jedoch die Lebenserfahrung eines Menschen, die ausschließlich aus den beiden Quellen Garten und Fernsehen stammt und damit notwendigerweise seltsam, skurril, beschränkt und borniert ist, als gleichzeitig so fremd und so repräsentativ für sich selbst, daß sie diesen durch und durch narzißtischen Menschen schließlich als Kandidaten für das Amt des Präsidenten aufstellt. ²⁰

Wenn ich mir erlaubt habe, das Thema »Meditation als Lebenshilfe« bis in die Dimensionen einer Analyse unserer Zeit als eines narzißtischen Zeitalters voranzutreiben, dann kann natürlich gar keine Rede davon sein, daß ich nun gleichsam *eine* Meditationsmethode als die Erlösung von allen Übeln zu empfehlen gedächte. Es geht mir vielmehr um die Frage, ob nicht hinter dem zum Modewort und zur Faszination gewordenen Begriff »Meditation« die symbolische Verschlüsselung derjenigen Sehnsüchte, Erwartungen und Hoffnungen steht, die wir als Defizite in der Lebensbewältigung und damit auch als Defizite in der Aus- und Fortbildung der helfenden und lehrenden Berufe mehr oder weniger deutlich erkannt haben, aber in jedem Falle lauthals beklagen. ²¹

Ich möchte deshalb abschließend versuchen, das, was sich meiner Erfahrung nach als das Wesentliche des meditativen Umganges mit Symbolen ergeben hat, auf den Begriff zu bringen und am Leitfaden der durch die pastoralpsychologische Bewegung in Gang gekommenen und in der klinischen Seelsorge verwirklichten Aus- und Fortbildungsmodelle zu entfalten. Als das Herzstück des meditativen Umgangs mit Wirklichkeit sehe ich an: 1. die Einführung der Subjektivität in die Ausbildungs- und Fortbildungsvorgänge, 2. den spielerisch-analogisierenden Umgang mit privatisierten und öffentlichen religiösen Symbolen, 3. die Personalisierung der Lernvorgänge.

18 Ebd., 59.

19 Ebd., 107.

20 Ich verdanke den Hinweis auf diesen Film dem Psychiater M. Siirala in Helsinki.

21 Vgl. dazu auch H.-G. Heimbrock (Hg.), Erfahrungen in religiösen Lernprozessen, Göttingen 1983.

ad 1. Ich verdanke meinem Freunde, dem finnischen Psychiater M. Siirala, den Hinweis darauf, daß das Subjekt des Helfers in den Reformversuchen der Curricula der helfenden Berufe bis auf Ausnahmen in der Regel noch immer ausgeklammert bleibt und so die Bildung von wirklicher Erfahrung geradezu planmäßig verhindert wird. Wo gibt es Lehrveranstaltungen, die auf angemessene Weise der Frage nachgehen: Wie werde ich Arzt? Was heißt es, ein Psychologe zu sein? Was bedeutet Religion als Beruf für mich? Der Einschluß eines meditativen Elementes würde es ermöglichen, Erfahrungen mit sich selbst in Beziehung zu den verschiedenen eigenen und fremden Lebenssituationen zu machen und festzuhalten, wenn er die gesamte Studien- und Ausbildungszeit als ein Prozeß begleiten würde. Ansätze dazu gibt es lediglich in jenen Ausbildungsmodellen, die Selbsterfahrungselemente zur unerläßlichen Voraussetzung der Lernprozesse machen. Aber gerade diese Verpflichtung ist es ja, die in ihrer Allgemeinverbindlichkeit in der Gegenwart so stark angegriffen wird, und zwar – und das ist das Pikante an der Sache – sowohl im Namen eines bestimmten fundamentalistisch gefärbten Frömmigkeitsideals wie im Namen eines bestimmten Wissenschaftsideals, das die Exkludierung der menschlichen Subjektivität als den großen Störfaktor auf ihre Fahnen geschrieben hat.

ad 2. Wenn ich Meditation als den spielerisch-analogisierenden Umgang mit privatisierten und öffentlichen religiösen Symbolen zu definieren versuche, so meine ich damit die Einübung der Fähigkeit im Umgang mit »living human documents«, diese und ihre Lebensäußerungen mit den symbolischen Dokumenten der religiösen Überlieferung in einem hermeneutischen Zirkelschluß wechselseitig zum Verstehen zu bringen. Es vollzieht sich dies exemplarisch immer wieder in den Balint-Gruppen mit verschiedenen Berufsgruppen. Seine Erfahrungen mit Theologen hat H. Argelander beschrieben, und sie haben ihn zu der Schlußfolgerung gebracht, daß es offensichtlich kein spezifisch menschliches Problem gäbe, das nicht seinen symbolischen Niederschlag in den großen Dokumenten religiöser Menschheitsüberlieferungen gefunden hätte.²²

Vielleicht zeigt ein Beispiel besser als viele theoretische Erörterungen, was hier gemeint sein könnte. Ein junger Kinderarzt stellte in einer von mir geleiteten Balintgruppe für Ärzte einen 11jährigen Patienten vor, dessen Krankheitsbild viele Rätsel aufgab und zu dessen Charakterisierung der Arzt zwei Bilder benutzte: Sein Patient habe auf ihn einerseits wie ein »kleiner Professor« gewirkt und zum anderen wie eine »Salzsäule«. Erst durch meine Anregung kam man in der Gruppe allmählich darauf, warum dem Arzt diese beiden Bilder eingefallen waren, und erst eine Rekapitulation der biblischen Geschichte von Sodom und Gomorrha, in der Lot's Weib zu einer Salzsäule erstarrt, zeigte, wie klar die Situation unseres kleinen Patienten in diesem Symbol eingefangen war, weil dieser die Wiederkehr der Erinnerung an die verdrängte, äußerst dramatisch verlaufene Trennung aus der symbiotischen Beziehung zur Mutter, die wie ein Weltuntergang empfunden wurde, durch seine seltsame Starre verhindern mußte und sie durch seine altkluge und einseitige Zuwendung zu Computern und ähnlichen elektronischen Maschinen zu kompensieren versuchte.

22 Vgl. H. Argelander, *Konkrete Seelsorge*, Stuttgart 1977.

Unter den Theologen ist es kürzlich M. Josuttis gewesen, der auf die Fruchtbarkeit einer Fragestellung hingewiesen hat, »die von einer fundamentalen Interdependenz zwischen sprachlichen, sozialen und psychischen Phänomenen auch in der Bibel« ausgeht, weil ihre Aussagen eingebettet sind »in die psychische und soziale Lebenspraxis der ersten Christen«; und er fügt hinzu: »Offenbar geht es hier um ein Verhältnis zur Bibel, das die pastoraltheologischen Väter ›Meditation‹ genannt haben«. ²³ Es ist ja sicher sehr bezeichnend, daß kürzlich der Psychoanalytiker und Sozialphilosoph A. Lorenzer in einer äußerst engagierten Stellungnahme das nachkonziliare katholische Christentum angeklagt hat, die Spielräume des Umgangs mit den symbolischen Niederschlägen religiöser Lebenspraxis zu liquidieren zugunsten einer Verwandlung der Symbole in Weltanschauung und Pädagogik! ²⁴

ad 3. Josuttis beklagt auch den Entpersönlichungsprozeß in der theologischen Ausbildung, in der selbst die Texte »hinter den Theorien über die Texte zu verschwinden drohen« ²⁵ und der Professor nur noch in Ausnahmefällen als Person faßbar werde. Aber: »Religiöse Praxis lernt man bei einem Meister, ob er nun Schamane, Rabbi oder Guru heißt.« ²⁶ Ich bin mir der Gefahr einer Re-Personalisierung der Lernvorgänge, die wir gerade mit größter Anstrengung meinten überwinden zu müssen, sehr wohl bewußt, aber ich meine, die »meisterliche Qualität« müßte eben gerade darin bestehen, eine solche Lehrsituation nicht zugunsten des eigenen Narzißmus auszubeuten und den Schüler durch dessen Identifizierungen in ein dauerndes Abhängigkeitsverhältnis zu bringen. Vielleicht haben ja die außerordentlich strengen asketischen Vorschriften, durch die man sich früher zum Meister, zum Schamanen, zum Starzen qualifizierte, den verborgenen Sinn, den eigenen Narzißmus bewußt zu machen und aufzuarbeiten?

Ich meine jedenfalls die Erfahrung gemacht zu haben, daß die Verweigerung und totale Abstinenz in Lernbeziehungen den Lernenden um so stärker an seine narzißtischen Größenphantasien über den Lehrer ausliefert. Ich habe es unter Schmerzen gelernt, mich auch selbst ein Stück weit zu zeigen, dadurch Teilidentifikationen zu ermöglichen, die offenbar zum Erwerb von eigener Erfahrung als die unerläßliche Voraussetzung anzusehen sind. Sie müssen nur unbedingt zu einem gleichberechtigten, partnerschaftlichen Erfahrungsaustausch hinführen, der das Vertrauen in die eigenen Erfahrungen des Lernenden stärkt und damit sowohl Identität wie Kompetenz ermöglicht.

Das Paradigma »Meditation als Lebenshilfe« hat uns in die Tiefe psychoanalytischer Narzißmustheorien geführt und in die Weite pastoralpsychologischer Aus- und Fortbildung. Zum wahren Paradigma kann es nur

23 M. Josuttis, *Der Pfarrer ist anders*, München 1982, 219.

24 A. Lorenzer, *Das Konzil der Buchhalter*, Frankfurt/M. 1981.

25 M. Josuttis, a.a.O., 218.

26 Ebd., 226.

werden, wenn es Anregungen gibt zur kritischen Überprüfung, zu weiteren Beobachtungen und Mut zu ähnlichen Experimenten. Dazu ein wenig beizutragen war mein vordringlichstes Anliegen.

Dr. Joachim Scharfenberg ist Psychoanalytiker und Professor für Praktische Theologie an der Christian-Albrechts-Universität Kiel.

Eckart Liebau

Der Ernst des Spiels

Überlegungen zur gegenwärtigen Lage der Jugend

Was »Jugend« heute *ist*, weiß ich natürlich ebensowenig wie meine Forscherkollegen. Aber darüber, wie sich die Lage von Jugend im Lauf der letzten Jahrzehnte entwickelt hat, läßt sich vielleicht doch etwas aussagen. Die gegenwärtige Jugendsituation läßt sich m.E. nur im Kontext der historischen Entwicklung angemessen interpretieren. Diesem Versuch dient der folgende Text.

1 Die Fortsetzung der Vergangenheit

Meine Kindheit habe ich in den fünfziger, meine Jugend in den sechziger Jahren erlebt. Aufgewachsen in einer großen Arztfamilie, wurden mir die Selbstverständlichkeiten eines traditionell bildungsbürgerlichen Lebens in der Großstadt von Anfang an vertraut; sie haben mein ursprüngliches Gesellschafts- und Zukunftsbild geformt. Es war ein stilvolles, kultiviertes Leben, das ich zu Hause und im sozialen Umfeld der Familie erlebte. Bei aller Achtung für die »kleinen Leute«, die meine Eltern aufbrachten, war es doch selbstverständlich, daß wir zu den »besseren Leuten« zählten und auch wir Kinder zu »Höherem« berufen seien. (Unsere Lebensweise, das, was sich für uns gehörte, stand von vornherein unter dieser Maxime.) Und wir wurden auch von unserer sozialen Umwelt entsprechend behandelt – als Kinder des Arztes genossen wir besonderen Respekt.

Meine Eltern verstanden sich als gebildet. Was das denn sei, habe ich als Kind meine Mutter oft gefragt, ohne je eine befriedigende Antwort zu bekommen; irgendwie schien es jedoch mit dem Geschmack an »wertvoller« Kultur zusammenzuhängen: »Gebildete« hatten Interesse an den Künsten. Soweit ich zurückdenken kann, erinnere ich auch den Besuch von Ausstellungen und den allmählichen Aufbau der kleinen, aber sehr sorgfältig ausgewählten elterlichen Kunstsammlung. Natürlich wurde die Musik gepflegt; wir besuchten nicht nur regelmäßig Konzerte und die Oper, sondern lernten auch Instrumente, sangen in Jugendchören, spielten in Kammermusikkreisen, Schul- oder Jugendorchestern. Auch der Literatur und – mehr noch – dem Theater kamen hohe Bedeutung zu.

In einer sozial durchmischten, sehr urbanen Wohngegend der Stadt bewohnten wir eine geräumige Altbauwohnung: Hohe Räume, Stuck an den Decken, einschiebig verglaste, riesige Flügel Fenster und Kohleöfen in den Zimmern; es war ziemlich kalt in der Wohnung. Mit Ausnahme der Hausmeisterfamilie lebten im Haus aber nur Akademikerfamilien; das wog die Kälte allemal auf. Daß wir nicht nur die volle Länge der Sommerferien, sondern auch in vielen kleinen Ferien verreisten, erschien uns als nichts besonderes. (Natürlich wurden dann die örtlichen Kirchen, Burgen, Schlösser, Ausstellungen, Museen besucht.) Und schließlich ermöglichten meine Eltern allen Kindern die Sportaktivitäten, die sie mochten:

Hockey, Reiten, Tennis, Segeln, Bergsteigen, Skifahren, Leichtathletik. Daß die beiden Söhne altsprachliche, humanistische Gymnasien, die drei Töchter neusprachliche Gymnasien besuchten, stand nie in Frage.

Die meisten meiner Klassenkameraden lebten unter ähnlichen Lebensverhältnissen wie ich – sie waren eben nicht nur Mitschüler, sondern auch Klassenkameraden im soziologischen Sinn: Kinder von »Besitz« und/oder »Bildung«.

Für uns Kinder war es nicht so wichtig, welche Schulleistungen wir erbrachten. Eine meiner Schwestern und ich waren schlechte Schüler; uns mußte eben mit Nachhilfe durch die Schulzeit geholfen werden. Wäre es gar zu schlimm geworden, hätten mir auch noch die Internate zur Verfügung gestanden . . . Schule mußte sein, aber das interessante, das wirkliche Leben fand nicht dort, sondern im Kreis der Freunde und der Familie, in den kulturellen und sportlichen Aktivitäten statt – für mich später auch in der Jugendkultur der sechziger Jahre. So spielten auch die Lehrer für uns keine besonders bedeutende Rolle, abgesehen von wenigen, eindrucksvollen Ausnahmen, die sich durch ihre persönliche Autorität auszeichneten und darum akzeptiert wurden.

Auf das Studium freute ich mich; ich hoffte auf vielfältige neue Erfahrungen, vor allem im sozialen Bereich. Die Lebensform »Student« kannte ich von meinen älteren Geschwistern, von deren Freunden, von meinen Vettern und Cousinen, aus den Erzählungen meines Vaters. Sie gehörte für mich – als Zeit nach der Schulzeit – zum normalen Lebensentwurf.

Welche berufliche Arbeit auf mein Studium folgen sollte, habe ich vor Studienbeginn mit keinem Gedanken erwogen. Ich wußte nur, daß ich weder Arzt noch Lehrer werden wollte. Der Wechsel an die Universität aber würde, da selbstverständlich mit einem Ortswechsel an einen klassischen Universitätsstandort verbunden, gleichzeitig meinen Auszug aus dem elterlichen Haus und damit einen entscheidenden Schritt in die Selbstständigkeit bedeuten. Die endgültigen Fächer würden sich mit der Zeit ergeben; ich wollte mich erst mal umsehen und Erfahrungen sammeln. Geblieben bin ich schließlich bei Soziologie und Pädagogik; hier gab es die aufregendsten, für mich persönlich wichtigsten Erfahrungen zu machen. Später habe ich, durchaus amüsiert, diese »Wahl« im Rahmen unserer familiären Tradition zu interpretieren gelernt – der Großvater war noch Pastor gewesen . . .

Erst in meinem Studium habe ich mit Erstaunen festgestellt, daß mein Weg in die Universität nicht der einzig mögliche war, daß es sehr viele Studenten gab, die ganz andere Geschichten zu erzählen hatten. Um dies zu erfahren, hatte ich zufällig den denkbar günstigsten historischen Zeitpunkt für den Studienbeginn getroffen; die gerade beginnende Studentenbewegung war »meine Universität« – in ihr habe ich mehr als in den offiziellen Lehrveranstaltungen gelernt: Immer auf der Suche nach der *einen* richtigen politischen Haltung, die die gesellschaftliche Zukunft ebenso wie die persönlichen Lebensformen bestimmen sollte. Es war ein persönlich höchst bedeutsames »forschendes Lernen«, das die Augen für die – heftig analysierten – gesellschaftlichen Bedingungen nicht nur der eigenen Lebensform, sondern auch der eigenen Persönlichkeit öffnete, das die eigene Orientierung und Biographie dem Versuch unterstellte, die »bürgerliche Persönlichkeit« zu überwinden und zur Solidarität fähig zu werden. Ich war mittendrin in der Welt der Studentenbewegung – und damit mehr, als ich es damals ahnte, mittendrin in der traditionellen akademischen Welt und der säkularisierten Verkündungstradition meiner Familie.

Man kann die Studentenbewegung der sechziger Jahre als den kollektiven Versuch interpretieren, die Universität zu einer Anstalt umfassender Menschenbildung in der kritisch-moralischen Auseinandersetzung mit der Wissenschaft, mit der Gesellschaft und der eigenen Person zu machen und damit den Humboldt'schen Geist wiederzubeleben. Sie war eine demokratische Bildungsbewegung von Bürgerkindern, die die Bildungsideale, die sie in Elternhaus und Gymnasium erlernt und gelebt hatten, nun auch in die Hochschule einforderten. Die Studentenbewegung war vor allem ein »Studium Generale«, ihre Forderung nach einem »Praxisbezug des Studiums« zielte auf die Einlösung des Aufklärungsversprechens der Wissenschaft, klagte die gesellschaftliche, moralische und persönliche Verantwortung der Wissenschaft für die Folgen ihres Tuns ein. Wissenschafts- und Universitätskritik artikulierten eine bildungsbürgerliche Kulturkritik an einer Entwicklung, die sich auf Sachzwänge, auf funktionale Notwendigkeiten, auf den ökonomischen und den wissen-

schaftlich-technischen Fortschritt berief, ohne ihn doch human und demokratisch zu rechtefertigen¹. Die Studentenbewegung war von einer Universitätsjugend bestimmt, deren Utopien und Ziele an die idealistisch-humanistische Tradition anknüpften; Wiederaufnahme und Fortsetzung der Vergangenheit zugleich. Die Studenten verstanden sich als Vorhut, als aufgeklärte, intellektuelle Elite; sie wollten die Einsichten, die ihnen zuteil wurden, nun aus ihrer besonderen Verantwortung heraus unter das unaufgeklärte Volk bringen. Die traditionelle Differenz zwischen dem »aufgeklärten Akademiker« und den unaufgeklärten »kleinen Leuten« lag diesem Modell allemal zugrunde – die progressiven Studenten waren bei weitem konservativer, als sie dachten.

Freilich war hier ein Endpunkt erreicht. In den fünfziger Jahren hatte das Modell der klassenspezifischen Reproduktion noch weitgehend ungebrochene Gültigkeit. Die Kinder von Arbeitern besuchten die Volksschule und wurden Arbeiter; die Kinder von Angestellten besuchten die Volks- oder die Realschule und wurden Angestellte; die Kinder von Besitz und Bildung besuchten die Gymnasien und Universitäten und übernahmen den Status ihrer Eltern. Jugend in den fünfziger Jahren war, trotz der bereits in dieser Zeit beginnenden Verflüssigung der Grenzen zwischen den verschiedenen Gesellschaftsschichten, noch im wesentlichen *traditionelle Klassenjugend*; die je nach gesellschaftlicher Lage und Status der Eltern unterschiedlichen Muster der Sozialisation orientierten sich an einer Zukunft der Kinder, die dem Modell der Gegenwart und Vergangenheit der Eltern folgte. Da die Zukunft als Fortsetzung der Vergangenheit erschien, würden sich auch die traditionellen Lebensmuster fortsetzen. Was sich für wen gehörte, war noch selbstverständlich: Die kleinen Leute, die Arbeiter zumal, hatten sich in der »Notwendigkeit« einzurichten und damit zu begnügen; die traditionellen Mittelschichten (Handwerk, Handel etc.) orientierten sich am Erhalt und der Mehrung ihres bescheidenen Reichtums bzw. kämpften gegen ihren kollektiven Abstieg; die neuen Mittelschichten – die Büroangestellten, die Dienstleistungsberufe und die Techniker – vertraten moderne, strebsame Prinzipien von Leistung und Aufstieg; und die bürgerlichen Oberschichten von Besitz und Bildung pflegten wie eh und je die großen und die feinen Unterschiede zum gewöhnlichen Volk mittels ihrer distinktierten Lebensformen². Entsprechend sozialisierten die verschiedenen Schichten ihre Kinder – und verteilten sie die Kinder auf die verschiedenen Schulformen.

2 Die Öffnung der Zukunft

Die Erfahrung des Wiederaufbaus, des industriellen Wachstums blieb freilich nicht folgenlos für das gesellschaftliche Verständnis von Jugend: Aus stationärer Jugend wurde dynamische Jugend. Fortschrittsglaube, Zukunftsoptimismus, breitere Beteiligung am rasch wachsenden ökonomischen Reichtum hatten deutlich werden lassen, daß die gesellschaftliche und auch die individuelle Zukunft nicht eine bloße Fortsetzung der Vergangenheit sein konnten, sondern bewußte Gestaltung und Planung erforderten. Auf dem Hintergrund des Sputnik-Schocks und bildungsökonomischer Untersuchungen und Prognosen³ begann die Politik der Bildungsexpansion. Um die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft zu sichern, galten nun die Förderung des wissenschaftlich-techni-

1 H.-J. Heydorn, Ungleichheit für alle, Das Argument 5/6, 1969, 361–388.

2 P. Bourdieu, Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt/M. 1982.

3 F. Edding, Internationale Tendenzen in der Entwicklung der Ausgaben für Schulen und Hochschulen, Kiel 1958.

schen Fortschritts und die Hebung der Begabungsreserven als wesentliche politische Aufgaben⁴. Das gleichzeitig postulierte Bürgerrecht auf Bildung⁵ verdeutlichte darüber hinaus die schicht- bzw. klassenspezifische Selektivität des Bildungssystems, die sich mit dem Selbstverständnis einer demokratischen Leistungsgesellschaft offensichtlich nicht vereinbaren ließ. Nicht die soziale Herkunft, sondern Begabung und Leistung jedes einzelnen sollten nun über seine Bildungsmöglichkeiten und seinen Platz in der gesellschaftlichen Hierarchie bestimmen; der statische Begabungsbegriff wurde durch den dynamischen ersetzt⁶. Durch eine Politik der Chancengleichheit sollten gleiche Ausgangsbedingungen für alle in der Leistungskonkurrenz im Bildungs- und Beschäftigungssystem geschaffen werden. Das meritokratische Grundmuster der Leistungsgesellschaft wurde ohne viel Federlesens auf den Bildungsbereich übertragen.

Diese Neuorientierung der Politik veränderte auch das Grundmuster von Jugend. Jugend galt jetzt nicht mehr als die Zeit der Vorbereitung auf die Fortsetzung der Vergangenheit; nicht mehr die Einsozialisierung in die kulturellen, sozialen und ökonomischen Lebensformen der Herkunftskultur galten als erstrebenswert, sondern Jugend wurde zunehmend als Zeit der Vorbereitung auf eine offene Zukunft verstanden. Leistung und Aufstieg, die bisher schon die Prinzipien der neuen Mittelschichten gewesen waren, wurden als allgemeine Prinzipien postuliert. Die Teilhabe am gesellschaftlichen Reichtum sollte jedem Bürger gemäß seiner erbrachten Leistung eröffnet werden. Die Bewährung im Bildungssystem galt als Nagelprobe: Wer hier seine Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen konnte, würde im Beschäftigungssystem später entsprechend belohnt werden. Jugend wurde zur Qualifikations-, zur Leistungs-, Fortschritts-, Konkurrenz-, Karrierejugend – und immer mehr zur *Schuljugend*. Die Verlängerung der Schulzeit, die schon in den sechziger Jahren einsetzende rapide Expansion der Bildungsbeteiligung führten dazu, daß immer mehr Jugendliche für immer längere Zeit im Bereich des Bildungswesens blieben⁷.

Aus der politischen und bildungsökonomischen Perspektive wurden Bildungsinvestitionen als ökonomische Zukunftsinvestitionen interpretiert; Eltern und Jugendliche begründeten die Bildungsbeteiligung ebenfalls mit ihrem künftigen sozialen und ökonomischen Nutzen. Die funktionalistische Interpretation von Bildung bildete die Kehrseite des Leistungsprinzips. Die Beheimatung der Kinder und Jugendlichen in der Herkunftskultur galt nun ebenso als obsolet wie das frühere Verständnis der Schule als pädagogische Provinz. Aus dem Auftrag der Schule, zu einer

4 G. Picht, Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten 1964.

5 R. Dahrendorf, Bildung ist Bürgerrecht, Hamburg 1965.

6 H. Roth (Hg.), Begabung und Lernen, Stuttgart 1968.

7 F. Schweitzer / H. Thiersch (Hg.), Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben, Weinheim 1983.

persönlich bereichernden *Bildung* des Schülers beizutragen, wurde der Auftrag zur *Qualifizierung* nach den Vorgaben möglichst objektiv überprüfbarer, wissenschaftlich begründeter, meßbarer Lehr- und Lernziele. Nicht die subjektive Lebensbedeutsamkeit von Bildung und Erziehung, sondern die Bedeutung der Bildungstitel in der Statuskonkurrenz der Leistungsgesellschaft wurde zum Kernmotiv. Durch die neue Orientierung an einer offenen Zukunft entstand für die Familien und insbesondere die Jugendlichen die Notwendigkeit zu einer frühzeitigen, langfristig angelegten, strategisch kalkulierten Lebensplanung; die traditionellen Selbstverständlichkeiten, die Muster der klassenspezifischen Alltagskulturen noch der fünfziger Jahre, verloren ihre Verbindlichkeit.

Die Zukunftsperspektive, durch die sie ersetzt wurden, war so einfach wie eindimensional: Angestrebt wurden sozialer Aufstieg und größere Beteiligung am materiellen Reichtum. Der mit dem industriellen Wachstum und der wissenschaftlich-technischen Entwicklung – damals als »Fortschritt« interpretiert – verbundene, wachsende gesellschaftliche Qualifikationsbedarf im Verbund mit einer durch die Altersstruktur der akademischen Berufe bedingten massiven Mangelkrise⁸ in den akademischen Arbeitsmarktsektoren eröffnete in den sechziger und den frühen siebziger Jahren in der Tat einer ganzen Generation hervorragende Karrierebedingungen; die »Leistungsgesellschaft« schien empirische Evidenz zu gewinnen. Und wer nicht zu den Gewinnern gehörte, hatte sich seinen Mißerfolg selbst zuzuschreiben – war er doch scheinbar an den gleichen Anforderungen gemessen worden wie die Gewinner. In Wirklichkeit setzte sich freilich ein schichtspezifisches Muster durch; die Schuljugend besuchte Schulen, in denen bildungsbürgerliche bzw. volkskulturelle Muster zunehmend durch die rationalisierten und ökonomisierten Verkehrsformen, Verhaltensweisen und Orientierungsmuster der aufstiegsorientierten Mittelschichten ersetzt wurden und zu den entsprechenden Selektionsergebnissen anhand abstrakter, »objektiver Leistungsmaßstäbe« führten: Die Öffnung der Zukunft fand im großen Maßstab nur für die Jugend der Mittelschichten statt; für die Arbeiterkinder verbesserten sich die Chancen zwar ebenfalls, aber doch nur wesentlich schwächer.

Mit der Bildungsexpansion ging durchaus eine gewisse Verflüssigung der traditionellen Schichtstrukturen einher; Qualifikationsaufstieg wurde in dieser Zeit zu einer realistischen Perspektive vor allem für die Kinder der alten und neuen Mittelschichten. Entscheidend aber war, daß den Prozessen der Zukunftsöffnung immer noch ein relativ einheitliches Zukunftsmodell zugrunde lag. Die Erwartung auf eine gesicherte berufliche Karriere war selbst bei den protestierenden Studenten immer vorausgesetzt.

8 H.-G. Herrlitz u.a., Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung, Königstein 1981.

3 Der Spielraum als Ernstfall

Die Öffnung der Zukunft für die Leistungs- und Fortschrittsjugend der sechziger und siebziger Jahre führte zu einer stärkeren Betonung der bewußten Lebensplanung innerhalb des noch ungebrochenen Paradigmas beruflichen Karrieredenkens. In den siebziger und achtziger Jahren jedoch geraten dieses Paradigma und der damit verbundene Fortschrittsoptimismus selbst in die Krise. Unter dem Eindruck der strukturellen Beschäftigungskrise, der ökologischen Gefährdungen und Katastrophen und der politischen und militärischen Krisenentwicklung wird das vorherrschende gesellschaftliche Entwicklungsmodell, das sich weiterhin an ökonomischem Wachstum und wissenschaftlich-technischem Fortschritt orientiert, nicht nur für viele Jugendliche immer fragwürdiger. Unter diesen Bedingungen wird individuelle Lebensplanung zu einem schwierigen Unterfangen. Denn jetzt stellt sich nicht mehr nur die – vergleichsweise einfache – Frage nach der optimalen Karrierestrategie, sondern – grundsätzlicher – die Frage nach den Möglichkeiten eigener, verbindlicher Lebens- und Zukunftsplanung unter den Bedingungen einer als immer weniger gesichert erscheinenden gesellschaftlichen Zukunftsentwicklung. Die traditionellen Normen und die an ihnen ausgerichteten Formen der gesellschaftlichen Wirklichkeit büßen ihre orientierende Verbindlichkeit ein; die Rahmenbedingungen für die Planung der eigenen Zukunft verlieren ihre Verlässlichkeit.

Eine wesentliche Folge dieser Entwicklung liegt in der Ausweitung des individuellen Entscheidungsraums. Immer mehr Menschen müssen immer mehr Entscheidungen im Hinblick auf ihre Lebenspläne und -perspektiven treffen; immer weniger nehmen selbstverständliche Traditionen und Konventionen solche Entscheidungen ab. Der Möglichkeitsraum wächst: Studierten Anfang der fünfziger Jahre nur knapp 5 000 Arbeiterkinder an den deutschen Universitäten, so sind es heute weit über 100 000⁹.

Gerade an den Arbeiterkindern läßt sich der wachsende Spielraum demonstrieren: Heutige Arbeiterkinder können ihre Schulzeit in Hauptschulen, Realschulen oder Gymnasien verbringen, nach dem Ende der Schulpflicht Lehrling, Jungarbeiter oder arbeitslos werden, können aber auch weiterhin zur Schule gehen und an der Fachhochschule oder der Universität studieren. Aber – um einmal das letzte Beispiel auszumalen –, auch damit ist noch lange nicht entschieden, wie sich ihre Zukunft gestalten wird: Sie können das Studium beenden und dann arbeitslos werden, kurzfristige Jobs ergattern, sich in alternativen Projekten oder der alternativen Ökonomie engagieren, einen »mittleren« akademischen Beruf – etwa als Ökonom oder als Ingenieur in der Industrie – erreichen oder sich auch an beruflichen »Top-Karrieren« versuchen.

Entsprechendes gilt im Prinzip auch für die Kinder aus anderen sozialen Herkunftsgruppen. Daß der Sohn des Professors Tischler oder Töpfer werden könnte, war früher nicht

9 E. Liebau, *Academic Study and Prospects for Life: observations and reflections on the contemporary situation of West German students*, *European Journal of Education* 19 (1984) 269–282.

vorgesehen. Gewiß sind die Wahrscheinlichkeiten, welche Kinder welche Lebenswege wählen oder erreichen werden, nach wie vor höchst ungleich verteilt – nur etwa jedes zehnte Arbeiterkind nimmt heutzutage ein Studium auf, aber fast jedes zweite Beamtenkind und nahezu alle Akademikerkinder¹⁰ –, dennoch hat sich gegenüber den fünfziger und sechziger Jahren der Möglichkeitsraum fundamental erweitert.

Die Erweiterung betrifft nicht nur die Bildungs- und Berufswahlentscheidungen, sondern auch die privaten Lebensformen. Die Lebensformen des Singles, der festen nicht-ehelichen Beziehung, der Wohngemeinschaft, der Landkommune, der kinderlosen Ehe oder der Familie mit Kindern existieren nebeneinander und bieten unterschiedliche Modelle, zwischen denen wiederum eine Wahl notwendig ist. Natürlich sind diese »Wahlen« ebenfalls nicht völlig frei; soweit hier überhaupt *bewußte* Entscheidungen getroffen werden, setzen diese ja voraus, daß die jeweiligen Modelle in der Erfahrung repräsentiert sind und ihnen im Horizont der erlebten, erfahrenen und selbstgestalteten Lebenswelt überhaupt Bedeutung zukommt: Da ist die Situation großstädtischer Mittelschichtjugend, die sich im Alltag mit einer Vielfalt von Lebensformen und -möglichkeiten konfrontiert sieht, sicher anders als die einer kleinstädtischen oder dörflichen Landjugend, für die z.B. die Lebensform der Wohngemeinschaft immer noch als Exotikum gelten mag. Aber auch hier sind traditionale Selbstverständlichkeiten relativiert worden und haben ihre prägende Verbindlichkeit verloren. Es gibt nicht mehr ohne weiteres *das, was sich gehört*.

Immer mehr Menschen müssen also immer mehr Entscheidungen treffen und können sich dabei doch immer weniger auf eine erwartbare, überschaubare Zukunft verlassen. Aber um überhaupt Entscheidungen treffen zu können, müssen sie doch zumindest *so tun, als ob* gesellschaftliche und individuelle Zukunftsprognosen möglich wären, und sich daran halten. Diese Konstellation – wachsende Entscheidungszwänge unter zunehmend kontingenten Rahmenbedingungen – schaffte eine ständige, latente Unsicherheit im Hinblick auf die Richtigkeit der Optionen, ein Grundgefühl wie beim Gang über zu dünnes Eis – der »Ritt über den Bodensee« als Dauerzustand.

Hier zeigt sich die Kehrseite der Ausweitung des Möglichkeitsraums: Trotz wachsender Entscheidungsnotwendigkeiten werden die Chancen auf aktive Einflußnahme auf die Bedingungen der eigenen Existenz nicht größer, sondern eher kleiner.

In den Kategorien der Luhmannschen Systemtheorie läßt sich diese Tendenz plastisch beschreiben: Danach ist die Annahme plausibel, daß in der Gegenwart und in der erwartbaren Zukunft die äußere Komplexität, also die Gesamtmenge tatsächlicher und möglicher gesellschaftlicher Ereignisse, gegenüber früheren historischen Perioden stark ansteigt.

10 K. Schnitzer u.a., Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der 10. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks im Sommersemester 1982, Bonn 1983.

Musterbeispiele bieten das Wachstum der Weltbevölkerung oder auch die Folgen der neuen Informationstechnologien: Die Erzeugung, der Austausch und die Nutzung immer größerer Datenmengen in immer kürzeren Zeiten konstituieren Ereignisse und Handlungszusammenhänge, deren Komplexität keine historischen Vorbilder hat und allenfalls noch systemisch-institutionell, aber keinesfalls mehr individuell bewältigt werden kann. Aber es gibt noch keine Erfahrungen damit, ob dies auf die Dauer gelingt.

Heute Handelnde müssen ihre Handlungsfähigkeit gegenüber früheren Generationen entschieden steigern, um auch nur im gleichen Maße wie ihre Vorgänger »erfolgreich« bleiben zu können. Sie müssen also mehr und anderes lernen, ohne daß das den Grad ihrer Handlungsfähigkeit erhöht; dieser bleibt vielmehr allenfalls gleich und geht tendenziell eher zurück, ist aber auf einem gegenüber früheren historischen Perioden wesentlich höheren Komplexitätsniveau angesiedelt; und die Schere zwischen individueller Handlungsfähigkeit und gesellschaftlicher Komplexitätsentwicklung öffnet sich zusehends weiter.

Der Preis der gewachsenen Möglichkeitsräume ist, nach diesen Überlegungen, der Verlust der Verbindlichkeit von Normen und Entscheidungen – und zwar gerade für die Jugendlichen, die noch nicht in die Arbeitswelt eingebunden sind. Die je vorfindliche Lebenswelt und Wirklichkeit wird im Bewußtsein des Subjekts nur zu einer Variante möglicher Wirklichkeiten – fast alles könnte ebenso gut anders sein¹¹. Wenn die ehemals konventionalisierten Selbstverständlichkeiten, die doch immerhin bedeuteten, daß die je gegebenen Lebensumstände für das Subjekt verständlich und handhabbar waren, sich nun als Zufälle der Geburt und der historisch-sozialen Bedingungen der Existenz erweisen, kann leicht das Gefühl des Ausgesetztseins entstehen und zu quälenden Selbstzweifeln, Angst und Verzweiflung führen. Das Wissen um die Bedeutung der Lebensumstände für die Entwicklung der eigenen Person, das von Schule und Öffentlichkeit verbreitet worden ist, legt zudem eine Opfermentalität nahe; für die Umstände kann man ja schließlich nichts. Unter Bedingungen umfassender Erfahrung von Bedingtheit, Komplexität und Kontingenz wird der Gewinn von Selbstsicherheit, der Gewißheit eigener schöpferischer Kraft, von Mut, Zuversicht und Verantwortlichkeit freilich zu einem schwierigen Unterfangen.

Es ist also kein Wunder, wenn als Antwort auf die Überforderung neue Konventionalisierungen entstehen. Moden, Stile, Typisierungen bieten scheinbare Sicherheiten, müssen aber ihrerseits gewählt werden. Sie erwachsen eben nicht aus alltäglichen Selbstverständlichkeiten. Die scheinbaren Sicherheiten, die sie Jugendlichen oder auch Erwachsenen bieten können, sind längerfristig wenig verläßlich. Es gibt viele Beispiele für abrupte Stilwechsel – wer gestern noch Fußballfan war, kann morgen schon

11 K. Rahner, Gedanken zu einer Beratung über Gerechtigkeit, in: *Akademie für Pädagogische Entwicklung und Bildungsreform* (Hg.), *Kann die Schule gerechter werden?*, (Eigendruck) München 1980, 1ff.

Punk sein; wer gestern noch Pop-Musik mochte, kann morgen schon auf Klassik umsteigen. Die Rekonstruktionen der Alltagskulturen von Jugendlichen, die die wesentliche Leistung der neuen Jugenddebatte und der neuen Jugendstudien¹² bilden, haben die längerfristige Unverbindlichkeit der Stile hinreichend deutlich gemacht; *Jugend wird für immer größere Gruppen von Jugendlichen zum Spielraum, zur Spielzeit*; der Möglichkeitsraum bietet nicht nur Freiheit, sondern löst tendenziell auch die frühere Erfahrung der Verbindlichkeit von Lebensentwürfen auf. Ernst und Verbindlichkeit, folgenreiche Praxis, durchgearbeitete Erfahrung, Vertrauen in die Verlässlichkeit der Existenzbedingungen und schließlich auch substantielle Verantwortung können nur noch ausnahmsweise erfahren werden. Das Bedürfnis nach solchen Erfahrungen freilich bleibt virulent; es schlägt sich nun nieder im *Ernst des Spiels* mit den Möglichkeiten des eigenen Lebens und der eigenen Zukunft; die

12 Die Aktualität des Jugendthemas zu Beginn der achtziger Jahre hat zu einer inzwischen unüberschaubaren Fülle von Untersuchungen und Veröffentlichungen geführt. Einige Studien und Berichte haben besondere Aufmerksamkeit gefunden, so die Shell-Studie, die Brigitte-Studie und die Sinus-Studie. Sie bieten eine Fülle von Einsichten in die Lebenswelt von Jugendlichen, klammern allerdings die Schulerfahrungen weitgehend aus: *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hg.), Jugend '81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder, 3 Bde, Hamburg 1981; *dass.*, Näherungsversuche Jugend '81, Opladen 1983; *dass.*, Jugend vom Umtausch ausgeschlossen. Eine Generation stellt sich vor, Reinbek 1984; *G. Seidenspinner / A. Burger*, Mädchen '82. Eine repräsentative Untersuchung über die Lebenssituation und das Lebensgefühl 15-19jähriger Mädchen in der Bundesrepublik, durchgeführt vom Deutschen Jugendinstitut München im Auftrag der Zeitschrift Brigitte, Hamburg 1982; *Sinus-Institut* (Hg.), Die verunsicherte Generation. Jugend und Wertewandel. Ein Bericht des Sinus-Instituts im Auftrag des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit, Opladen 1983. Mit dem Stand der Entwicklung der Jugendforschung beschäftigen sich kritisch *M. Baethge* u.a., Jugend und Krise - Krise aktueller Jugendforschung, Frankfurt/M. 1983

Aus dem politischen Raum liegen eine Reihe bemerkenswerter Berichte vor, die großen Einfluß auf die öffentliche Diskussion gewonnen haben: *Eidgenössische Kommission für Jugendfragen*, Thesen zu den Jugendunruhen. Umdruck, Bern 1980 (Auszug in: Neue Sammlung 5 [1981] 432-438); *dies.*, Stichworte zum Dialog mit der Jugend, Bern 1981 (Auszug in: Neue Sammlung 5 [1982] 459-462); *Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit*, Jugend in der Bundesrepublik heute - Aufbruch oder Verweigerung. Umdruck, Bonn 1981; *Enquete-Kommission »Jugendprotest im demokratischen Staat« des Deutschen Bundestages*, Zwischenbericht, Bonn 1982; *dies.*, Endbericht, Bonn 1983. Darüber hinaus sind für die öffentliche Diskussion bedeutsam geworden: *Deutsches Jugendinstitut* (Hg.), Die neue Jugenddebatte. Was gespielt wird und um was es geht: Schauplätze und Hintergründe, München 1982; *J. Bopp*, Jugend, Stuttgart 1983; *W. Hornstein* u.a., Jugend ohne Orientierung? Zur Sinnkrise der gegenwärtigen Gesellschaft, München 1982; *T. Ziehe / H. Stubenrauch*, Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugend-situation, Reinbek 1982.

Speziell in die Problematik der Jugendarbeitslosigkeit führen ein *H. Apel* u.a., Keine Arbeit - keine Zukunft? Die Bildungs- und Beschäftigungsperspektiven der geburtenstarken Jahrgänge, Frankfurt/M. 1984; *A. Giesbrecht*, Jugend ohne Arbeit. Einführung in die Problematik und Hilfen für die Praxis, Frankfurt/M. 1983.

Der in Anm. 7 genannte Band von Schweitzer/Thiersch setzt insofern einen neuen Akzent, als hier ausdrücklich die in der bisherigen Jugend- bzw. Bildungsforschung übliche Trennung der Perspektiven auf »Schüler« einerseits, »Jugendliche« andererseits aufgegeben wird. Unter dieser integrierten Perspektive hat *L. Wagner-Winterhager*, Jugend in der Gesellschaft der Gegenwart, Stuttgart 1983 eine ausgezeichnete Materialsammlung für den Schulunterricht zusammengestellt.

Selbstdarstellung, die Aufführung der eigenen Person im Medium der möglichen Stile, stellt immer auch die Probe auf die Lebbarkeit eines Entwurfs dar. Freilich bleiben diese Entwürfe fragil, bestimmt von einem Möglichkeitssinn, der die Relativierung des Entwurfs immer schon einschließt¹³. Gerade die rasch wachsende Gruppe der »Vollzeit-Jugendlichen« im Bildungssystem bleibt von folgenreicher, verantwortlicher Teilhabe an gesellschaftlichen Ernstsituationen in Arbeit, Sozialleben und Kultur ausgeschlossen; sie bleibt verbannt in die Residuen der »Gesellschaft der Altersgleichen« (Shell-Studie 1981), die ein von der Gesellschaft der Erwachsenen weitgehend getrenntes Eigenleben im Reich der Selbstfindungs- und Selbstdarstellungsversuche führt.

Komplexitäts- und Kontingenzerfahrung einerseits, die Unmöglichkeit der ungebrochenen Fortsetzung der Vergangenheit andererseits bringen demgemäß massive Orientierungsprobleme mit sich. Die Entwicklung und Erprobung unterschiedlicher Stile kann darum als Versuch verstanden werden, den eigenen Weg zu einer authentischen Lebenspraxis und zum eigenen Selbst zu finden; die jugendzentrierten Subkulturen bilden die Kehrseite des Traditionsbruchs und des Ausschlusses von folgenreicher Teilhabe. Daß Identitäts- und Authentizitätsbedürfnisse unter diesen Umständen zum Kernproblem (schul-)jugendlicher Existenz werden, kann darum nicht verwundern. Wenn es keine überzeugende Normalität mehr gibt, wird die Bewältigung des Lebens zu einer Aufgabe, die dem Subjekt allein die Verantwortung für sich, seine Erfahrungen und seinen Lebensentwurf zuweist; das gibt den Spielen, den Stilexperimenten, ihre lebenswichtige Bedeutung, den manchmal geradezu verzweifelten, traurigen Ernst.

So bildet die Suche nach authentischer, ja nach Grenzerfahrung jenseits des Alltags der Erwachsenen, an dem immer mehr Jugendliche nicht teilnehmen dürfen, wohl den gemeinsamen motivationalen Kern von so unterschiedlichen jugendkulturellen Aktivitäten wie einsamen Wander- oder Tramptouren in möglichst exotischen Umgebungen, Motorradfahren, politischen Aktivitäten im Rahmen einer oder mehrerer Basisbewegungen, intensiver Beschäftigung mit dem eigenen Körper als »Lebens-« oder auch als »Darstellungsraum«, Ernstnehmen eigener und fremder Träume und Tagträume, ausgiebiger Beschäftigung mit dem Kosmos, mit Mystik und Transzendenz, Rausch- und Drogenexperimenten, dem Versuch, die eigenen Ausdrucksformen etwa durch die Erfindung einer eigenen Jugendsprache zu entwickeln, die auch Musik und körperliche Darstellung integriert, oder auch der Hinwendung zur Faszination durch außereuropäische Kulturen. Die Attraktivität des Fremden, Unbekannten, der Grenzüberschreitung im materiellen wie auch im symbolischen Gehalt dieses Wortes geht auf das Bedürfnis nach authentischer Selbst- und Fremderfahrung zurück; die äußere wie die innere Reise haben als Ziel immer wieder das Subjekt selbst. Hesses »Steppenwolf« wird zum Modell.

Aber es ist schwierig geworden, diese Erfahrungsbedürfnisse zu befriedigen: »Die Bilder sind immer schon da!« sagt ein Student. Die durch die Medien, insbesondere Fernsehen und Film, vermittelte sekundäre Erfahrung wertet die eigene primäre ab – die »Welt« ist

draußen; man kann ihr nur zusehen, ist nicht an ihr beteiligt. Das eigene Erleben bleibt mit Gefühlen der Kleinheit, Unbedeutendheit und auch Unangemessenheit behaftet. Die Erfahrung der Grenze findet nicht statt: »Wenn ich mit meiner Freundin zusammen bin, dann können wir die verrücktesten Sachen machen; aber mir fallen dann oft Bilder und Szenen aus Filmen ein, wo ich das schon einmal gesehen habe«. – Das Leben aus zweiter Hand gefährdet, ja destruiert die Erfahrung von Authentizität selbst dort, wo sie gesucht wird; es vermittelt sich um so intensiver und schmerzlicher die Erfahrung von Kontingenz. Produktiver Aufbruch und Resignation liegen dicht beieinander.

4 Wege in der Paradoxie

Daß Jugendzeit in den siebziger und achtziger Jahren für immer mehr Jugendliche nur als Schul- oder Hochschulzeit stattfindet, ist sicher eine maßgebliche Ursache für diese Entwicklung. Aber – war für die Leistungs- und Fortschrittsjugend der sechziger Jahre der Erwerb von schulischem Wissen und Können noch mit der sicheren Aussicht auf eine entsprechende Belohnung in Form »angemessener« Stellen, Arbeitsmöglichkeiten, Einkommens-, Konsum-, Macht- und auch Prestigechancen verbunden, so setzte etwa in der Mitte der siebziger Jahre eine paradoxe Entwicklung ein: Die Zahl erreichbarer »angemessener« Stellen schrumpft, die Zahl der Bildungstitel aber wächst. Schulische Qualifikationen und Bildungstitel reichen als Voraussetzung für den Einstieg in das Beschäftigungssystem nicht mehr hin und verlieren damit – innerhalb des Wachstums- und Aufstiegsparadigmas – entscheidend an Wert.

Doch ist dies nur die eine Seite der Medaille; auf der anderen nämlich wächst den Bildungstiteln eine höhere Bedeutung denn je zu – wer keinen oder nur einen geringwertigen Titel aufzuweisen hat, hat in der Konkurrenz von vornherein keine Chancen. Bildungstitel werden somit für die Realisierung von Lebensentwürfen immer bedeutsamer und notwendiger, andererseits reicht die Erfüllung dieser Bedingung zum Einstieg in die Welt der Erwachsenen immer weniger hin. In der Schule äußert sich diese Zertifikatsparadoxie¹⁴ in den siebziger Jahren in einer wachsenden Konkurrenz um Noten oder Punkte; der Tauschwert der Zertifikate wird zum entscheidenden Kriterium – der Gebrauchswert der schulischen Bildung für das eigene Leben, die Inhalte, die erlernbaren Fähigkeiten und Kenntnisse, die erwerbbaaren Erfahrungen werden tendenziell gleichgültig. Die Expansion der Bildungsbeteiligung, die in den sechziger Jahren unter ökonomischen und sozialpolitischen Vorzeichen begann, führt in der Schule konsequenterweise zu einer Ökonomisierung des Verhaltens der Schüler; der meßbare Erfolg zählt. Das Ergebnis ist wiederum paradox: Je stärker die Bildungsbeteiligung wird, desto geringer wird die Bildungswirkung der Schule. Denn es wird nahezu beliebig, was gelernt

¹⁴ K. Hurrelmann, Schule als alltägliche Lebenswelt im Jugendalter, in: Schweitzer/Thiersch (Hg.), a.a.O., 30–56.

wird, wenn es doch nur darum geht, wie *die Lernleistung* sich in Noten und Punkten niederschlägt. Die – für die persönliche Entwicklung weitgehend bedeutungslosen – Inhalte kann man dann schnell wieder vergessen.

Gegen Ende der siebziger Jahre erreicht diese Entwicklung einen vorläufigen Höhepunkt; die »Leistungsschule« steht in voller Blüte. Freilich setzt nun – unter dem Einfluß des veränderten Bildungszugangs und der sich radikal verschlechternden Arbeitsmarktperspektiven – schon ein veränderter Umgang vieler Jugendlichen mit ihrer Schulzeit ein. Sind die einen zu einer äußerlich klaglosen, aber innerlich unbeteiligten Erfüllung schulischer Normen bereit, so ziehen andere sich angewidert von der Trostlosigkeit dieser Form von Schule zurück. Beide Haltungen verweisen darauf, daß die Anforderungen der Erwachsenen den Jugendlichen keine verlockenden Perspektiven mehr eröffnen, sondern frustrierende, mühselige, weithin als inhaltlich irrelevant empfundene Anstrengungen.

Schule wird von diesen Jugendlichen absolviert, weil es nun einmal sein muß, als notwendige Voraussetzung möglicher Zukunft; aber sie bietet keine als sinnvoll erfahrbare Lebenszeit – kein Wunder also, wenn immer mehr dieser Jugendlichen ihre wichtigen Erfahrungen außerhalb der Schule suchen! – Doch bleiben diese beiden Haltungen nicht die einzigen. Eine dritte, rasch wachsende Gruppe von Jugendlichen beginnt, ihre Schulzeit nicht mehr nur unter funktionalistischen Maximen zu gestalten, sondern die verbleibenden positiven Möglichkeiten des Lernens für die eigene Entwicklung zu nutzen. Diese Jugendlichen orientieren sich an der Entwicklung der eigenen Interessen; in ihrem Umgang mit der Schule differenzieren sie dementsprechend sehr genau zwischen Lehrern und Angeboten, die produktive Chancen für die Selbstentwicklung bieten, und solchen schulischen Situationen, die als gleichgültig oder repressiv erlebt werden. Diese Jugendlichen sind zu hohem Engagement bereit, wenn die Aufgabe sie interessiert und wenn sie den Lehrer als engagierten Partner erleben. Für sie steht angesichts der scheinbar ohnehin aussichtslosen Situation auf den Arbeitsmärkten nicht mehr der Titel und damit der Tauschwert des schulischen Lernens im Vordergrund, sondern der mögliche Gebrauchswert des Lernens für das eigene Leben: Sie suchen Bildung.

Daß die Jugendlichen – in den skizzierten Varianten – sich mit der funktionalistischen Leistungsschule nicht identifizieren können, ist auch der Aufmerksamkeit engagierter Lehrer nicht entgangen. So lassen sich seit dem Ende der siebziger Jahre in den Schulen zunehmend Bemühungen erkennen, den berechtigten Bedürfnissen der Jugendlichen nach einer befriedigenderen Schulzeit entgegenzukommen. Das Modell der verkopften Leistungs- und Lernschule, das sich infolge des in der Bildungsreform etablierten Paradigmas der Wissenschaftsorientierung in fast allen Bereichen des Bildungswesens durchgesetzt hatte, wird wieder stärker relati-

viert. Forderungen nach einem veränderten Praxisbezug, nach stärkerer Einbeziehung der Welt der Erwachsenen – Arbeit und Politik, soziales und kulturelles Leben, Ästhetik und Alltag – in die alltägliche Schularbeit werden lauter; Projektwochen, Betriebs- und Sozialpraktika, Erkundungen, projektorientierter Unterricht, Partnerschaften zwischen Schulen und sozialen Einrichtungen gewinnen – wenn auch langsam und keineswegs überall – stärkere Bedeutung¹⁵.

Mit welchen Widersprüchen solche Entwicklungen zu kämpfen haben, mag das folgende Beispiel verdeutlichen: Ein großes Gymnasium veranstaltet ein Schulfest unter dem Thema »Träume«. Zwei Kurse haben eine besondere Idee; sie übernehmen es, in der großen Eingangshalle der Schule einen »Traumbaum« wachsen zu lassen. Von einem dicken Stamm gehen weit ausladende, dicht beblätterte Äste ab. Die Schüler verteilen nun an die Teilnehmer des Festes bunte Zettel mit der Bitte, einen geträumten Traum aufzuschreiben und dann das Blatt an den Baum zu hängen. Bald ist der Baum voll dieser bunten Blätter; Gruppen sitzen unter ihm, die sich gegenseitig Träume vorlesen und darüber sprechen; viele bleiben stehen, fangen an nachzudenken, zu träumen und zu erzählen. Schüler, Eltern, Lehrer geraten in sehr persönliche Gespräche; sie teilen etwas von sich mit, das im normalen Alltag sorgfältig verborgen bleibt. Der Reichtum der Phantasien und Wünsche, der Hoffnungen, Ängste, aber auch der pragmatischen Vorstellungen, der sich in den Träumen manifestiert, ist beeindruckend; der Traumbaum hat als Schlüssel zur verborgenen Schatzkammer des Innenlebens gewirkt und die Menschen »aufgeschlossen« gemacht. – Zwei Tage später steht der Baum entblättert, kahl, trübe in der Halle; auf einem braunen, ausgerissenen Pappdeckel, der nun vor ihm steht, ist »Frustbaum« zu lesen. Der schulische Alltag hat wieder begonnen.

Dennoch: Daß es diesen Baum gegeben hat, ist ein positives Zeichen. Er symbolisiert eine – auch meine – Hoffnung: die Hoffnung, daß sich die Schule öffnen kann zu den Bedürfnissen und Erfahrungen der Jugendlichen, daß sie ein Raum werden kann, in dem unterschiedliche Lebenskonzepte und Lebensformen nebeneinander Platz haben, daß sie den Jugendlichen helfen kann, *eine begründete Wahl des eigenen Lebensentwurfs zu treffen*.

Unter den heutigen Bedingungen, scheint mir, ist dies die zentrale pädagogische Aufgabe. Das Spiel der Stilexperimente zeigt die Orientierungsprobleme der Jugendlichen ja deutlich genug; müßte die Schule nicht versuchen, den Ernst verbindlicherer Praxis ebenfalls erfahrbar zu machen? Es muß sich, denke ich, für die Jugendlichen persönlich lohnen, wenn sie sich um ihre eigene Entwicklung und Bildung bemühen sollen. Wie wäre es also mit Aufgaben, die wirklich für etwas gut und nicht nur zum Lernen da sind? Mit Sachen und Themen, die widerständig sind und eine persönliche Herausforderung darstellen? Mit der Öffnung der Schule zu Erfahrungen in verschiedenen, bedeutsamen Lebensbereichen der Erwachsenen – in Produktion, Verwaltung, Kultur, Öffentlichkeit, sozialem Leben, Technik und Wissenschaft? Warum muß eigentlich die Schule

15 P. Fauser u.a. (Hg.), Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule, Weinheim 1983.

der ausschließliche Lernort sein – wäre eine Verbindung unterschiedlicher Lernorte nicht wesentlich attraktiver und bildsamer? Würde eine solche Schule nicht den Bedürfnissen der Jugendlichen nach einer lebens-, anstrengungs- und auch liebenswerten Gegenwart sehr viel eher gerecht? Und schließlich: Böte eine solche Schulentwicklung nicht auch den Lehrern, den Repräsentanten der Erwachsenenwelt also, die Möglichkeit, sich nicht mehr nur hinter ihrer Rolle zu verstecken, sondern gemeinsam mit den Schülern die Entdeckung der Wirklichkeit und die Entwicklung lebenswerter Zukunftsperspektiven zu versuchen? Wäre das nicht auch eine Entwicklungschance für die Lehrer selbst, eine Möglichkeit, sich als authentische Subjekte, als Personen mit Hoffnung und Angst, mit Möglichkeiten und Grenzen zu entwickeln und den Schülern zu präsentieren? Eine solche Schule hätte gute Chancen, von den Jugendlichen angenommen zu werden; sie wäre einer Jugend, für die der Spielraum zum Ernstfall geworden ist, angemessen – abstrakte Leistung kann Bildung eben nicht ersetzen.

Dr. Eckart Liebau ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft I der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.

Friedenserziehung im Religionsunterricht

Ein Literaturbericht

1 Historischer Rückblick

Friedenserziehung setzt ein Bewußtsein davon voraus, daß mittels Vernunft auf politischem Wege Frieden hergestellt bzw. dauerhaft gesichert werden kann. Solange Kriege und aggressive Verhaltensweisen als naturwüchsig, schicksalhaft oder von Gott verhängt gelten, muß die Idee einer Friedenserziehung als einigermaßen sinnlos erscheinen. In irgendeiner Weise setzt Friedenserziehung immer auf das rationale Argument – in der Hoffnung nämlich, daß durch die planmäßige Ausbildung eines Vernunftpotentials die Unsinnigkeit und zerstörerische Kraft aggressiver Auseinandersetzungen erkannt und so der Boden zu ihrer grundsätzlichen Verhinderung bereitet werden kann.

Solches Zutrauen in die Vernunft und von Menschen herzustellende Heilszustände wuchsen kaum im Schoße des institutionalisierten Christentums; eher war es dort diskreditiert. Solange nämlich hier die menschliche Natur als prinzipiell sündig und damit unfähig zum Guten erkannt und also zu ihrem Heil auf die Hilfe Gottes angewiesen war, gab es wenig Raum zur Entwicklung eines solchen, auch nur begrenzten Zutrauens. Die Aufgabe des Menschen bestand dann lediglich darin, den bösen Triebkräften des einzelnen und der Geschichte, die ständig in zerstörerischer Absicht auszubrechen drohen, mit Zwangsmaßnahmen (u.a. mit Kriegen) so zu wehren, daß jedenfalls eine notdürftige Ordnung hergestellt werden kann. Friede – als Zustand endgültiger Versöhnung antagonistischer Kräfte – war entsprechend eine eher spirituelle Größe, verstanden als von Gott eingestifteter Seelenfriede oder als das »*requiescat in pace*« (vgl. z.B. Evangelisches Kirchengesangbuch Nr. 454; Ausgabe für die ev.-luth. Kirchen Niedersachsens). Allenfalls ging es noch um die Erziehung zur Friedfertigkeit – eine Tugend, die insbesondere den unteren Schichten der Bevölkerung im wahrsten Sinne des Wortes »gepredigt« wurde.

Es ist nicht verwunderlich, daß in einem solchen Klima die Idee einer Friedenserziehung nicht gedeihen konnte. Es waren vielmehr Humani-

sten und Aufklärer, die sich – auch unter Bezugnahme auf christliche Traditionen – um erste friedenspädagogische Ansätze bemüht haben: Comenius, Herder, Pestalozzi, Fröbel, Wander und Diesterweg (Roßmann 1981, 326). Comenius war wohl der erste, der die Möglichkeit erkannte, daß mittels der vom Schöpfer eingepflanzten Vernunft jeder Mensch durch alles umfassende planmäßige Bildung zum Frieden befähigt werden könne. Fortschreitend mußte es auf diese Weise – so der Bischof der Brüderunität – nahezu gesetzmäßig zur Verbesserung der menschlichen Verhältnisse und also zum Weltfrieden kommen (Röhrs 1971).

Viel Erfolg war solchen humanistisch orientierten friedenspädagogischen Anstrengungen nicht beschieden. Es bedurfte wohl erst der Erschütterungen des Ersten Weltkrieges, um das Bewußtsein von der Notwendigkeit einer Friedenserziehung jedenfalls punktuell neu in den Blick zu bekommen. P. Oesterreich (1879–1959) und M. Montessori (1870–1952) sind hier als Pioniere zu nennen, vor allem aber auch Fr. W. Foerster, der von 1869–1965 lebte (Bast 1982, 42–56); ihr friedenspädagogisches Engagement reicht allerdings in die Vorkriegszeit zurück. Letzterer ist für unseren Zusammenhang deshalb interessant, weil er sein friedenspädagogisches Programm christlich (d.h. aus der Sicht des katholischen Christentums) begründet. Ursache des Unfriedens ist für ihn die ungebändigte Triebnatur des einzelnen Menschen, die – soll er friedensfähig werden – durch geistige Überformung begrenzt und kultiviert werden muß. Friedenserziehung muß deshalb vor allem zur Stärkung der moralischen Kräfte des Individuums (Erziehung zur »Friedfertigkeit«) führen. Was hier nun für den einzelnen gilt, nimmt Foerster auch für Volk und Nation in Anspruch. Auch sie hält er für im Sinne des Friedens bildungsfähig. Friedenserziehung bei Foerster verfolgt allerdings keinen humanistischen Selbstzweck, sondern trägt bei zur Wiederherstellung der aus den Fugen geratenen universalen göttlichen Ordnung (Pöggeler 1957, 297–300; Bast 1982, 42–45).

Im katholischen Raum entstanden aber nach dem Ersten Weltkrieg noch andere, speziell christliche Sichtweise berücksichtigende friedenspädagogische Arbeiten. 1928 erschien das Buch von Th. Ohlmeier, *Der Gedanke der Völkerversöhnung in Schule und Katechese*, 1932 die Broschüre »Erziehung zum Frieden durch die Kirche«, verfaßt von F. Stratmann, dem literarischen Kopf des »Friedensbundes deutscher Katholiken«, der von 1917 bis 1933 bestand. Angesichts der schrecklichen Verheerungen des Krieges ist es für Ohlmeier eine schlichte Sache der Vernunft (!), künftigen Kriegen auch durch Erziehung vorzubeugen. Wie schon Foerster, so bezieht sich auch Stratmann mit dieser Forderung auf Artikel 148 der Weimarer Reichsverfassung, der die Schule zur Erziehung im Geiste der Völkerverständigung verpflichtete. Stärker aber noch wiegen für den Verfasser biblische Argumente: »Wie eindringlich hat uns der göttliche Heiland die Nächsten- und Feindesliebe, Sanftmut und Friedfertigkeit

ans Herz gelegt« (9). Es gilt, sie nun auch als Tugenden für die Beziehungen zwischen den Völkern zur Geltung zu bringen.

Stratmann dagegen argumentiert ganz aus dem Selbstverständnis der Kirche, sich dabei auf Eph 4,3 berufend: »Seid eifrig bestrebt, die Einheit des Geistes durch das Band des Friedens zu bewahren.« »So soll das alles sein! Das ist die Idee der Kirche und das Prinzip ihrer Friedenserziehung« (5). Allerdings hat – so Stratmann – die Kirche hier versagt; die immer wieder verkündete Friedensbotschaft hatte kaum konkrete Auswirkung. Also muß die Kirche zu ihrer ureigenen Idee zurückkehren. Die (katholische) Kirche – so verlangt der Verfasser – muß eine »Phalanx von Friedenskämpfern« bilden, »die sich mit Aufbietung aller ihr zu Gebote stehenden geistigen und materiellen Mittel dem Dämon des Krieges entgegenwirft und für den Frieden Christi im Reiche Christi streitet« (11). Friedenserziehung ist hier also integrierter Bestandteil kirchlichen Lebens. Beide Autoren sind nahezu unbekannt geblieben; auf die religiöse Erziehung haben sie praktisch keinen Einfluß gehabt. Ob es noch weitere Arbeiten gegeben hat, muß einer intensiveren Suche vorbehalten bleiben; hier könnte die Arbeit von Riesenberger (1976) weiterhelfen. Von evangelischer Seite scheint sich in diesem Zeitraum überhaupt niemand der Friedenserziehung angenommen zu haben. Es lassen sich aber in beiden konfessionellen Lagern mühelos Beiträge und Unterrichtsbeispiele finden, in denen Religionspädagogen den Krieg als pädagogische Aufgabe beschrieben haben – in der Regel verbunden mit der Diskreditierung pazifistischer Ideen (Dreißen 1942; Blühm 1984; Scholl 1984).

Auch nach 1945 kommt die Friedenserziehung, obschon als Notwendigkeit erkannt, nicht recht voran. Die einschlägigen pädagogischen Lexika wissen keine nennenswerten Daten mitzuteilen, haben oft nicht einmal das Stichwort. Friedenspädagogische Ansätze gibt es erst seit Mitte der sechziger Jahre (Schierholz 1975, 10). Interessanterweise sind sie nicht im Raum der Erziehungswissenschaften angeregt, sondern vielmehr »von kirchlichen oder kirchlich orientierten Diskussionsforen initiiert, diskutiert oder publiziert worden« (Schierholz, ebd.). H. von Hentigs bekannter Beitrag »Erziehung zum Frieden« (1968) war ursprünglich als Referat für den Evangelischen Kirchentag 1967 konzipiert. Die Religionspädagogik hat von diesen kirchlichen Initiativen allerdings nicht profitiert. Religionspädagogische Arbeiten zur Friedenserziehung setzen nur sehr zögernd ein, bleiben auf einzelne Autoren beschränkt und gewinnen nirgendwo jene zentrale Bedeutung für religionspädagogische Konzeptionen, die von friedenspädagogisch engagierten Religionspädagogen mit guten Argumenten gefordert wurde. Chr. Bäumler resümiert: »In der religionspädagogischen Theoriediskussion kommt das Phänomen der Friedenserziehung entweder überhaupt nicht in den Blick oder, wo dies doch geschieht, bleibt die theologische Begründung unzureichend. Das gilt sowohl für Ansätze, die Friedenserziehung als Element der Didaktik des

Religionsunterrichts zu betrachten, wie für eine Konzeption, als deren Strukturprinzip Friedenserziehung gelten kann« (Bäumler 1981, 13). Die Bilanz im Jahre 1984 sieht nicht viel günstiger aus, auch wenn sich die Zahl der Publikationen unter dem offenkundigen Einfluß der Nachrüstungsdebatte der achtziger Jahre merklich erhöht hat.

Vergleichsweise besser steht es mit der Erarbeitung von Unterrichtsmaterial. Hier ist der merkwürdige Umstand zu notieren, »daß viele Unterrichtsmodelle für den Religionsunterricht entwickelt wurden, obwohl die Fachdidaktik des (evangelischen wie katholischen) Religionsunterrichts sich kaum dieses Themas annahm« (Schierholz 1975, 25). Offensichtlich hatte die Religionspädagogik in der Produktion von friedenspädagogischem Unterrichtsmaterial gegenüber anderen Fachdidaktiken sogar eine führende Position (Schierholz, 39.44). Was Schierholz hier für den Zeitraum von 1969–1971 konstatiert, gilt im ganzen auch für die siebziger und achtziger Jahre.

Da die religionspädagogischen Unterrichtsmodelle zum Thema Frieden von einer Tübinger Arbeitsgemeinschaft (1973; Schierholz 1975, 26) und von Lämmermann (1981) bereits eingehend analysiert worden sind, kann sich der folgende Bericht darauf beschränken, ihre Ergebnisse in die Analyse der theoriebezogenen Literatur einzubeziehen (s.u.).

Grob gesehen läßt sich die religionspädagogische Literatur zur Friedenserziehung nach grundsätzlichen Konzeptionen und solchen Arbeiten unterscheiden, die nur einen bestimmten Aspekt verfolgen. Diese Unterteilung soll für den folgenden Literaturabriß formal maßgebend sein.

In der inhaltlichen Bilanz sollen zwei Aspekte besonders herausgearbeitet werden: Einmal soll geprüft werden, inwieweit die Religionspädagogik dem Niveau der allgemeinen Friedenserziehung entspricht; zum anderen muß danach gefragt werden, welchen spezifischen Beitrag (und in welcher Überzeugungskraft) die Religionspädagogik für die allgemeine Friedenserziehung leisten kann.

2 Friedenserziehung im Religionsunterricht (1945–1984)

2.1 Konzeptionelle Arbeiten

Das Stichwort »Friedenserziehung« fehlt in fast allen Fachlexika der fünfziger und sechziger Jahre – ein unübersehbarer Indikator für das pädagogische Bewußtsein dieser Zeit, auch in der Religionspädagogik. Ein erster Hinweis auf eine religionspädagogisch bezogene Friedenserziehung findet sich 1961 im (katholischen) »Katechetischen Wörterbuch«.

Dem Wörterbuch zufolge wird der Unfriede in der Welt verursacht durch die »Ich-Sucht« des Menschen. Sie ist zugleich Ausdruck der Disharmonie mit Gott. Durch sein gnadenhaftes Handeln in Jesus Christus, durch das die »innere Harmonie« des Menschen (mit Gott) wiederhergestellt worden ist, ist auch eine Basis für die Schaffung »äußerer Ein-

tracht« gegeben. In der Summierung solcher individueller Erfahrungen kann dann auch Frieden im nationalen wie internationalen Rahmen entstehen. Als didaktische Konsequenz ergibt sich daraus vor allem, daß zur »Selbstbescheidung« und zum Abbau von »Überlegenheitsverlangen« angeleitet werden muß. In letzter Konsequenz ist Friedenserziehung dann Appell an den »guten Willen« des einzelnen: »Aus ihm geht der Friede hervor« (Rusch 1961, 232).

Sofern überhaupt ein Bewußtsein von Friedenserziehung im Religionsunterricht bestand, dürfte die hier vertretene, ganz individualistisch orientierte Auffassung repräsentativ sein.

Von einer christlich begründeten Friedenserziehung kann man allerdings erst seit Mitte der sechziger Jahre sprechen. An ihrem Entwurf beteiligen sich zunächst nur – wie schon in der Weimarer Republik – ausschließlich katholische Autoren. 1967 erscheinen zwei Beiträge von W. Rest und W. Dirks, in denen – möglicherweise unter dem Eindruck des expandierenden Vietnamkrieges – die Dringlichkeit einer »Erziehung zum Frieden« unterstrichen wird. Beide plädieren für die Ableitung eines solchen Konzepts aus dem Frieden Christi, der alle Vernunft übersteigt, aber gleichsam seine Inkarnation im zwischenmenschlichen Bereich sucht (»Inkarnatorischer Friede«; Dirks 1966, 399). Friedenserziehung ist deshalb primär »Erziehung zum Christentum« (Dirks 1967, 68).

Allerdings kann sie sich nicht in der Glaubensunterweisung erschöpfen. Der Erzieher muß zwei weitere wichtige Gesichtspunkte einbeziehen. Einmal muß er die »Urmacht der Aggression« berücksichtigen, die – im Sinne der Verhaltensforschung – sowohl ein notwendiges Element zur Herausbildung eines stabilen menschlichen Lebens ist, als auch zerstörerische Potentiale freisetzt und also Ursache von Kriegen ist. Die pädagogische Aufgabe besteht damit darin, »Ventile des Aggressionswillens zu öffnen, die sich nicht gegen die Person des Nebenmenschen richten« (Dirks 1967, 73). Zum anderen ist Friedenserziehung als politische Aufgabe bewußt zu machen; die »Erziehung zur Friedfertigkeit« (Rest 1967, 33ff) im Sinne der Beherrschung des Triebpotentials, wie sie biblisch gefordert wird, muß weiter dimensioniert werden als »Erziehung zur bewußten Friedensgesinnung« (Rest 1967, 38ff), inhaltlich bestimmt durch politische Unterrichtung und Information (z.B. darüber, daß Kriege von Menschen angestiftet werden), durch Erziehung zu politischer Willensbildung und zur Bereitschaft, politische Verantwortung zu übernehmen (Rest 1967, 42).

In der gleichen Richtung votiert D. Emeis (Mitglied und geistlicher Beirat der Pax-Christi-Bewegung), der 1968 das erste religionspädagogisch relevante Buch zur Friedenserziehung vorgelegt hat (Emeis 1968 II; vgl. auch die anderen Arbeiten von Emeis 1968 I, 1970 und 1971 sowie Pax Christi 1968). Auch er setzt triebtheoretisch an, ortet aber das Unfrieden schaffende Übel noch tiefer im »Dunkel der Sünde«: »Sünde meint . . . in diesem Zusammenhang . . . die unbegreifliche Verflochtenheit des Menschen in eine Krankheit aller, die die kostbarsten Werte, das Gelingen der Werke und der Gemeinschaft des Menschen zutiefst in Frage stellt. Diese Sünde ist eine Macht, vor der sich der Mensch erleben kann« (Emeis 1968 II, 24).

In letzter Konsequenz kann also Frieden nicht von Menschen herbeigeführt werden, sondern nur durch den, der die Macht der Sünde gebrochen, aber damit auch einen neuen Grund für mögliches Friedenshandeln gelegt hat. Zwar hat der von Menschen geschaffene Frieden gegenüber dem Frieden Gottes immer nur vorläufige Gestalt; er wird »unbefriedigend bleiben« (46). Auf ihn hinzuarbeiten ist dennoch nicht fruchtlos oder gar überflüssig. Ob erfolgreich oder nicht: »Friedensbemühungen in dieser Zeit sind Aussaat für den letzten Frieden« (49).

Die didaktische Konsequenz dieses theologischen Konstrukts ist darin zu sehen, daß den Jugendlichen auch die Sorge um den irdischen Frieden auferlegt werden muß; christliche Erziehung darf nicht einseitig auf »einen Seelenfrieden in dieser Zeit« (53) abzielen.

Emeis konkretisiert diese didaktische Dimension ausführlich: Christlich begründete Friedenserziehung soll Interesse am Frieden wecken, junge Menschen engagieren zur Sorge um die Benachteiligten, aber auch Anlaß geben zum politischen Engagement für gerechtere Verhältnisse, soll motivieren zum Friedensdienst. Friedenserziehung soll beitragen zur Ächtung des Krieges als Mittel der Politik, die Gewissensfrage des Wehrdienstes schärfen u.a. mehr.

Christliche Friedenserziehung soll – konsequenterweise – letztlich zur Politik erziehen (110ff), und zwar im demokratischen Sinn. Die didaktische Reflexion soll sich dabei an dem Grundgedanken orientieren, daß dem Christen die Sorge um den notleidenden Nächsten aufgetragen ist. Da sein Übel möglicherweise auch durch ungerechte gesellschaftliche Verhältnisse verursacht ist, müßte die Forderung ihrer grundsätzlichen strukturellen Veränderbarkeit mit in den Blick kommen.

Den politischen Aktionsrahmen für solche christlich orientierte Friedenserziehung sieht Emeis allerdings sehr begrenzt. Die Religionspädagogik hat die Aufgabe, zum politischen Denken und Handeln anzureizen; die Ausarbeitung konkreter Friedensprogramme ist jedoch Sache der Fachleute (115).

Im Jahre 1969 erscheint dann das erste religionspädagogische Unterrichtsmodell zur Friedenserziehung (Hagedorn 1969; vgl. Schierholz 1975, 9), auch dieses aus katholischer Sicht abgefaßt. Religionspädagogisch orientierte Friedenserziehung bis zum Ende des sechsten Jahrzehnts ist also ausschließlich Sache katholischer Autoren.

Bei den evangelischen Religionspädagogen wird das Problem publizistisch erst zu Anfang der siebziger Jahre dringlich. Im Jahre 1969 veranstaltete Martin Stallmann ein religionspädagogisches Preisausschreiben zum Thema »Frieden auf Erden«. Zwanzig Arbeiten wurden dazu eingereicht; die besten wurden 1972 veröffentlicht (Stallmann 1972).

Das von Stallmann bilanzierte Ergebnis ist auf den ersten Blick allerdings verblüffend. Obschon es sich ausdrücklich um ein religionspädagogisches Unternehmen handelte und der Zusammenhang mit der biblischen Tradition in der Aufgabenstellung nicht zu übersehen war, hat keiner(!) der Bewerber die Verbindung zu ihr hergestellt. Die Aufgabenstellung wurde rein politisch oder sozialpsychologisch aufgefaßt (so z.B. auch bei Otto, Dörger und Lott 1972).

Der Herausgeber führt diesen theologischen Mangel auf zwei Ursachen zurück: Einmal bietet die Geschichte des Christentums wenig Anlaß, Ideen und Handlungsmodelle zur Schaffung von Friedenssituationen zu erinnern; Christen waren oft genug an der Verhin-

derung von Frieden beteiligt. Zum anderen weist Stallmann auf das christologische Defizit des damals sich entwickelnden problemorientierten Religionsunterrichts mit seinem nahezu exklusiven Rückbezug auf das soziale Verhalten Jesu hin. Der Kritiker setzt dagegen: »In Wirklichkeit bringt sich ein solcher Religionsunterricht auch um die religionspädagogische Effizienz. Der christlichen Überlieferung zufolge müßte der Friede als Inhalt einer Botschaft verständlich gemacht werden, als Ansage des von Gott ein für allemal verwirklichten Heils der Welt. Die Christenheit beruft sich für diese Wirklichkeit nicht auf Jesu Verhalten, sondern auf die Stunde seines Todes, auf das Kreuz also, das die Christenheit kraft Jesu Auferstehung als den Sieg Gottes zu verstehen, zu verkündigen und zu glauben lernte« (106). Für friedenspolitisches und friedenspädagogisches Engagement ist deshalb nach Stallmann die Einsicht entscheidend: »... In der christlichen Überlieferung ... wird ein Glaube erwartet, der des Friedens, des Heils für alle Welt immer schon vor aller menschlichen Aktivität gewiß ist« (109). Diese Vorgabe kann und sollte allerdings zum Friedensengagement motivieren. Wenn der Religionsunterricht zu solchem Verständnis anleitet, kann er seinen genuinen Beitrag zur politischen Bildung leisten. Es ist aber nicht seine Sache, das Friedensthema sozial und politisch zu materialisieren. Nur wenn sich dafür kein Fach der Schule bereit findet, kann der Religionsunterricht – gleichsam als Notmaßnahme – auf dieser Ebene aushelfen.

Gemeinsam ist allen bisher besprochenen Arbeiten, sofern sie christliche Friedenserziehung auch als politische Aufgabe begreifen, daß sie in der politischen Konkretion äußerst zurückhaltend sind, ja sich wie Emeis und Stallmann geradezu selbst beschränken. Das ist offensichtlich in einem christologisch verengten Friedensbegriff begründet; er hat rein spirituellen Charakter und wird nicht aus der umfassenden Friedensperspektive des alttestamentlichen Schalom gedeutet, wie ihn H.P. Schmidt 1969 herausgearbeitet und ansatzweise auch im Hinblick auf religionspädagogische Prozesse reflektiert hat (Schmidt 1971).

Die *Bilanz* für friedenspädagogische Bemühungen im Religionsunterricht *bis 1970* ist einigermmaßen ernüchternd: Es gibt wenige einzelne Arbeiten, die zudem kaum aufeinander Bezug nehmen, in ihrer konzeptionellen Durchgestaltung (wie bei der vorliegenden Tradition nicht anders zu erwarten) in theologischer, sozialwissenschaftlicher und didaktischer Hinsicht sehr unfertig sind und auf die religionspädagogische Theorie weder in konzeptioneller noch in thematischer Hinsicht irgendeinen Einfluß gehabt haben. Für das nächste Jahrzehnt fällt das Thema Friedenserziehung im Religionsunterricht dann allerdings überhaupt ganz aus. Vergleichsweise günstiger sieht es in diesem Zeitraum – jedenfalls in quantitativer Hinsicht – mit der religionspädagogischen Medienproduktion aus, wie sie G. Lämmermann 1981 bilanziert hat. Allerdings kommt Lämmermann in seiner inhaltlichen Analyse zu keinem befriedigenden Ergebnis. Durchweg besitzt das Thema »Frieden« keinen wirklichen religionspädagogischen Stellenwert; das wird schon darin erkennbar, daß es durchgehend thematisch bzw. teilthematisch gefaßt wird, nicht aber als Unterrichtsprinzip.

Für die Grundschulmodelle besteht der folgenreichste Mangel in der Reduzierung der Gewalt-Frieden-Problematik auf eine individualistische Ebene, die didaktisch vorzugsweise am Paradigma »Streit« abgehandelt wird. Gekoppelt mit einem negativen Friedensbegriff

wird solche Friedenserziehung zum bloßen Appell des Gewaltverzichts, theologisch unterstützt durch den Hinweis auf jesuanische Handlungsanleitungen in der Bergpredigt (Verzicht auf Rache, Feindesliebe). Die Realität von Gewalt und Macht in ihrer auch strukturellen Bedeutung sowie die mühevoll gewinnung von Handlungsperspektiven für den Frieden kommen so für den Grundschüler nicht in den Blick.

Auch in den Unterrichtsmodellen für die Sekundarstufe I ist ein beträchtliches Defizit an politischer Reflexion zu verzeichnen. Auf seine eigene Betroffenheit (z.B. von der Gewaltsituation in Familie und Schule) wird der Schüler weder hier noch in den Modellen der anderen Schulstufen angesprochen. Gelegentlich steht ein spiritueller theologischer Friedensbegriff so sehr im Vordergrund, daß es mehr um die Erzeugung von Glaubenshaltung zu gehen scheint als um die Klärung der realen Friedensfrage: »Die Struktur der Modelle ist Folge des Ansatzes, der Freiheit und Frieden zugunsten der Vorstellung von der Herrschaft Gottes theologisch diskreditiert« (Lämmermann 1982, 212).

In der Sekundarstufe II werden die Unterrichtsmodelle – so Lämmermann – jedenfalls der Komplexität des Themas gerecht. Allerdings werden nur Lernprozesse auf kognitiver Ebene ausgelöst. Ob die Unterrichtsmodelle, die im wesentlichen aus vielfältig auslegbaren Textsammlungen bestehen, allerdings den Anspruch einer kritischen Friedenserziehung erfüllen, ist mit Lämmermann zu bezweifeln. Sie arbeiten eher einem positionellen Wissenschaftsbegriff zu (vgl. auch die Kritik der AG Tübingen 1973).

Angeichts der desolaten Theoriediskussion um die Friedenserziehung im Religionsunterricht überrascht die im ganzen doch sehr negative Bilanz Lämmermanns nicht. Verwunderlich ist lediglich der Umstand, daß so viele religionspädagogische Unterrichtsmodelle zur Friedensthematik publiziert worden sind. Keines der anderen für die Friedenserziehung zuständigen Fächer der Schule ist in mediendidaktischer Hinsicht so reich ausgestattet!

Erst mit der Arbeit von Chr. Bäumler (1981) wird die konzeptionelle Frage der Friedenserziehung im Religionsunterricht wieder aufgenommen. Der Autor bemüht sich allerdings nicht um den komplexen Zusammenhang des Themas, sondern verfolgt nur den einen – gleichwohl grundsätzlichen Aspekt – einer theologisch-politischen Begründung von Friedenserziehung. Als Grundposition theologischen Friedensverständnisses ist für Bäumler »die Unterscheidung zwischen dem Frieden Gottes und dem Frieden der Welt leitend« (137). Um allerdings zu religionspädagogisch relevanten Leitgedanken zu kommen, dürfen beide Größen nicht nur in einem additiven Verhältnis stehen (wie in der theologischen und religionspädagogischen Tradition üblich); vielmehr müssen sie einen integrativen Zusammenhang bilden. Das gelingt Bäumler mit der Formel F. Wagners von der Grundstruktur der Theologie als »Selbstexplikation an der Stelle des Andersseins« (Wagner 1982, 70).

Wagner zielt damit auf den Inkarnationsvorgang: Gott expliziert sich an der Stelle des – endlichen – Menschen, wird darin aber ganz als Gott erfahrbar.

Auf die Friedensproblematik angewandt: Die Selbstexplikation Gottes in der Inkarnation erfolgte in spezifischer Weise. Er entfaltet sich nicht in »Macht«, sondern in »Ohnmacht«, er »macht sich zur passiven Substanz, zum Menschen«. Im Inkarnationsvorgang wird also das Prinzip der Gewalt aufgehoben. »Christliche Theologie kritisiert so von ihrem Anfang her – der Inkarnation – jede mögliche Gewaltstruktur« (108).

Indem der Mensch so Gott erkennt, erkennt er sich selbst als jemand, der sich selbst mit

Macht und Selbstbehauptung durchsetzen will. »Dadurch wird der Geist der Gott-Mensch-Einheit in dem Sinne konstituiert, daß Gott sich an der Stelle des Menschen und der Mensch den Mensch gewordenen Gott expliziert und realisiert . . . Gott ist nicht mehr die ferne Macht, sondern der Gehalt des Geistes, der durch den Menschen seine Realisierung erfährt« (111).

So kann in überzeugender Weise Friede Gottes und Friede auf Erden innerlich verzahnt werden. Allerdings kommt nun alles auf die Verwirklichung des letzteren an. Hier aber weicht Wagner aus; denn er glaubt, die Theologie verlöre ihr »Wahrheitskriterium«, wenn sie sich parteiübergreifend kritisch in bestehende Machtverhältnisse hineinziehen lasse. Aber erzwingt nicht der Ansatz Wagners eigentlich ein theologisch stringentes Plädoyer für die Ohnmächtigen? Muß Theologie nicht Partei ergreifen, wenn sie bei ihrer Inkarnationswahrheit bleiben will?

Bäumler nun übernimmt den Ansatz Wagners so, daß er ihn erziehungswissenschaftlich mit dem Begriff der Identität vermittelt. Selbstexplikation im anderen seiner selbst ist dann als »gelungene Identität« zu verstehen. »Der theologisch begründete Begriff der Identität als Selbstexplikation im anderen seiner selbst kann nämlich kritisch gegen den Begriff der Selbstverwirklichung im Sinne unmittelbarer Selbstdurchsetzung gewendet werden« (144). Denn unmittelbare Selbstdurchsetzung basiert auf dem Gewaltprinzip. Folgt man dieser Argumentation, dann leuchtet wohl ein, daß Friedenserziehung nicht nur zentrales Thema für den Religionsunterricht ist, sondern Religionsunterricht als solcher Friedenserziehung sein muß.

Die Schwäche des Ansatzes von Bäumler besteht allerdings einmal darin, daß er den negativen Begriff von Selbstverwirklichung nicht mit der faktischen Schwierigkeit der meisten Jugendlichen, überhaupt auf den mühevollen Weg von Selbstverwirklichung und Identitätsfindung zu kommen, abklärt. Zum anderen geht es auch Bäumler um die praktischen Konsequenzen; zwar kritisiert er darin Wagner, bleibt selbst aber mit Ausnahme eines Beispiels über das Verhalten von Schülern und Lehrern in ihrem gegenseitigen Verhältnis relativ allgemein und unverbindlich. Politische Gewaltverhältnisse bleiben ganz ausgeblendet.

Obschon fast alle Autoren Friedenserziehung im Religionsunterricht grundsätzlich als politische Aufgabe beschreiben, ist bei ihnen durchweg wenig politisch Greifbares zu finden. Das ändert sich mit dem Jahre 1982. Die alte Berührungsangst der Religionspädagogen zum politischen Bereich hin scheint nun überwunden. Beeinflußt von der großen Debatte um den Nato-Doppelbeschluß beziehen einige von ihnen eindeutig Position, verstehen sich mit ihren Beiträgen gar als Teil der Friedensbewegung. Ähnlich wie Stallmann wirft auch Mette zunächst die Frage auf, ob die Religionspädagogik angesichts der belasteten Geschichte des Christentums zur Friedenserziehung überhaupt legitimiert sei. Dennoch ist sie ihre ureigenste Sache; denn es gibt im Christentum auch Spuren konsequenter christlicher Friedensgesinnung, so z.B. bei den Quäkern. Sie haben Jesu »radikales Dasein für andere« (178), sprich: das Gebot der Feindesliebe, zu realisieren versucht. Für die Abrüstungsproblematik ist diese Haltung

von fundamentalem Belang, weil in ihm der Gegner »als Mitarbeiter am Frieden« (179) ernst genommen wird. Solche friedensethischen Konsequenzen finden ihren letzten Grund darin, »daß der Friede, wenn er auch noch umstritten und bedroht ist, grundsätzlich in Jesus Christus bereits angebrochen und verwirklicht ist« (181). Das ist in der Schule geltend zu machen.

Hinsichtlich der didaktischen Konkretionen plädiert Mette dafür, den Ernstfall Frieden bereits im Verhältnis von Kindern und Erwachsenen (»erzieherischer Nahbereich«, 183) beginnen zu lassen, dessen Gewaltproblematik allerdings auch aus gesamtgesellschaftlicher Sicht analysiert werden muß. Besonders wichtig bei Mette ist, daß er die ganze kirchliche Praxis didaktisch mit einbezieht. Z.B. sollen auf allen pädagogischen Ebenen auch die Sakramente als »reale Zeichen des Friedens Gottes mit den Menschen« (186) verständlich gemacht werden. Friedenserziehung in diesem Sinne sollte nach Mette deshalb in der Religionspädagogik nicht als eigener Themenbereich organisiert werden, sondern als durchgehende Perspektive.

Der Aufsatz von Mette hat Pate gestanden für die nun allerdings sehr viel weiter ausgeführte Arbeit von M. Mettner und J. Thiele mit dem schönen Titel »Entwaffnender Glaube«. Während allerdings bei Mette der Zusammenhang mit der Friedensbewegung mehr indirekt erschlossen werden kann, wird er hier nun konfessorisch herausgekehrt; die neutralistische Haltung des katholischen Christentums in der Friedensfrage wird ausdrücklich kritisiert.

Kernstück des Buches von Mettner/Thiele ist die theologische Begründung des Engagements für den Frieden bzw. für Friedenserziehung. Die Autoren setzen – kirchliche Zeitgenossenschaft im Friedensengagement verratend – alttestamentlich mit dem Schalombegriff an und definieren ihn als »das gute Leben unter Gottes Hand in ganzheitlichen, gerechten, menschenwürdigen Verhältnissen« (31). Wenngleich aber Gott solchen Frieden in Jesus Christus verfügt hat und eschatologisch vollenden wird, ist doch die menschliche Verantwortung mit angesprochen, und zwar im Modell des historischen Jesus: »Jesus selbst realisiert diese Friedensherrschaft Gottes immer wieder punktuell-situativ und gibt somit ein Vorbild für jedes Friedenshandeln ab, indem er Kranke heilt, Dämonen austreibt . . . , indem er Mahl mit den Sündern und Ausgestoßenen hält . . . , indem er sein Wirken insgesamt als Realisation der den Vätern gegebenen endzeitlichen Verheißung deutet« (43). Die Gebote Jesu, insbesondere in der Bergpredigt, sind Weisungen zum Engagement für den Frieden, zentral gefaßt im Gebot der Feindesliebe. Mettner/Thiele bestimmen theologisch genauer als ihre Vorgänger, warum christliche Ethik mit einem weitgefaßten positiv orientierten Friedensbegriff operieren muß. Es geht nicht nur negativ um die Abwesenheit von Krieg, sondern um die Schaffung gesellschaftlicher Verhältnisse, in denen alle Menschen eine menschenwürdige Existenz finden können; die Quelle von Gewalt kann so gedrosselt oder gar verschlossen werden.

In ihrem friedenspädagogischen Anspruch – auch hier wieder Mette folgend – sind die Verfasser erfreulich zurückhaltend, wohl wissend, daß Friedenserziehung äußerst begrenzte Möglichkeiten hat (vgl. auch Bast 1982): »Das Paradigma ›entwaffnender Glaube‹ versteht sich als ein Impuls, mittels eines kleinen Schritts das friedenspädagogische Defizit der deutschen katholischen Katechetik zu verringern« (17). In der Friedenserziehung kann es lediglich darum gehen, »Möglichkeiten . . . zu entdecken, um ›Frieden‹ in einer zutiefst

friedlosen Zeit durch zeichenhaftes Handeln aus dem Glauben vorwegzunehmen, ihn in vielfältigen Formen einzuüben« (19).

Den Faden von Mette aufnehmend sprechen die Autoren damit besonders die (katholische) Kirche an; sie soll Friedenserziehung zum integrativen Element der Gemeindekatechese werden lassen, soll Friedenskirche werden, einen Frieden gleichsam antizipierend, den die Welt erwartet – angesichts der tatsächlichen Machtverhältnisse sicher eine äußerst idealistische Perspektive! Didaktische Realisationen – wie sie im Untertitel des Buches mit angesprochen sind – sucht man allerdings vergebens. Im Ergebnis bleiben Mettner/Thiele bei allgemeinen Forderungen stehen.

Der vorerst letzte Beitrag zum Thema ist das Buch von I. Baldermann, *Der Gott des Friedens und die Götter der Macht* (1983). Obschon erschienen in der Reihe »Wege des Lernens«, tritt allerdings die eigentlich didaktische Reflexion stark in den Hintergrund. Der didaktische Einleitungsteil (»Rückbesinnung auf das didaktisch Notwendige«, 11–21) wirkt wie vorgesetzt.

Eigentlich geht es Baldermann um einen Beitrag zur Nachrüstungsdebatte (»Schrittweise Enthüllung kollektiven Wahnsinns«, 22ff). Dabei ist es das besondere Anliegen des Autors, die gegenwärtige militärische Bedrohung in der Welt im Medium biblischer Tradition zu deuten. Aktualität gewinnen in diesem Zusammenhang die biblischen Geschichten und Visionen des Chaos: »Plötzlich kann das Ende der Geschichte da sein« (51ff). Aus den biblischen Traditionen ergeben sich aber auch Perspektiven der Hoffnung; denn die Bibel erzählt von einem »Gott des Friedens«, der sich gegen die Götter der Macht behauptet. Dieser Gott sucht Menschen, die aus der durch die Faszination der Macht bestimmten Welt aussteigen und sich im Vertrauen auf ihn in die durch die alttestamentlichen Bevollmächtigten sowie durch Jesus inszenierte Friedensherrschaft hineinziehen lassen. Ihnen gilt als Weisung zu diesem neuen – in Jesus schon angebrochenen – Leben die Bergpredigt, die in den Seligpreisungen mit einer »gewaltigen Vision der Hoffnung« (95) beginnt.

Ähnlich wie Mettner/Thiele legt Baldermann hier ein allgemeindidaktisches Konzept vor. Exemplarisch kann man bei ihm lernen, wie biblische Traditionen heute relevant werden können. Damit rückt der Verfasser offensichtlich von der früher vertretenen Position einer reinen Bibeldidaktik ab und nähert sich problemorientierten Entwürfen. Dies wird daran erkennbar, daß er für die Auswahl der Inhalte des Religionsunterrichts das Kriterium der »Notwendigkeit« einführt (11). Dieses bestimmt sich nicht mehr allein aus dem Wahrheitsanspruch des Wortes Gottes, sondern auch aus den drängenden Fragen der jeweiligen Situation, derzeit besonders aus der Drohung des atomaren Holocausts. Zu ihnen sollen biblische Traditionen in hilfreiche Korrespondenz gesetzt werden, um angesichts der Hoffnungslosigkeit Hoffnung zu entbinden. Didaktik als Entwurf der Hoffnung heißt die neue religionspädagogische Aufgabe. »Das biblische Wort bleibt ein Wort von außen, aber es ist ein gesprächsfähiges Wort, das seine eigene Evidenz hat: eben die Evidenz der größeren Menschlichkeit einer aller Verzweiflung trotztenden Liebe, und wohl auch die Evidenz einer lebensnotwendigen Hoffnung. Außerhalb dieses Dialogs aber sind die biblischen Texte nicht oder nur mißzuverstehen« (19) – Baldermann 1983!

2.2 Darstellungen didaktischer Aspekte und Einzelprobleme

Neben den eigentlich konzeptionellen Arbeiten finden sich auch solche, die den Schwerpunkt stärker in der didaktischen Entfaltung haben oder einzelnen Problemen nachgehen. In erster Linie ist hier das umfangreiche und didaktisch interessant gestaltete Lernprogramm von A. Friemelt und F. Oser (1973) zu nennen, das die Absicht verfolgt, Rolle und Verantwortung von Wissenschaft und Christentum für den Prozeß des Friedens bewußt zu machen.

Eine ganze Reihe Aspekte des vielschichtigen Problems werden materialreich aufgearbeitet, nicht aber konzeptionell miteinander verbunden; sie bleiben additiv nebeneinander stehen. Eine pädagogisch beabsichtigte Intention? Das Lernprogramm wendet sich an einen weiten Benutzerkreis; gedacht ist an Schüler der Sekundarstufe II, an Hörer aus der Erwachsenenbildung, aber auch an Studierende für das Lehramt sowie an jedermann zum Selbststudium. Was die Darstellung und Reflexion der Friedenserziehung selbst betrifft, ist das Lernprogramm allerdings am schwächsten; eine im engeren Sinne religionspädagogische Aufgabe wird nicht ermittelt. Das pädagogische Kapitel ist nicht nur in quantitativer Hinsicht das kürzeste.

Den 1980 erschienenen Aufsatz von G. Koch könnte man auch noch den konzeptionellen Arbeiten zurechnen, wenn nicht der theoretische Begründungszusammenhang zu skizzenhaft geblieben wäre. Ohne Rückbindung an eine religionspädagogische Theorie bleibt die Forderung nach Friedenserziehung als zentralem Prinzip des Religionsunterrichts (125), wenn auch verwurzelt im biblischen Schalom, zu allgemein. Überzeugender gelingt es der Verfasserin schon, durch eine nähere Beschreibung konkreter Unterrichtsthemen plausibel zu machen, daß Friedenserziehung »das integrierende Moment eines humanen Bildungsprogramms« (127) werden könnte.

Ganz von didaktisch-methodischen Interessen sind die Beiträge von K. Kirsch, R. Schwab und R. Kirste (1982) bestimmt.

Kirsch weist für eine Friedenserziehung im Religionsunterricht auf die Möglichkeit (Notwendigkeit?) des Projektunterrichts hin, Schwab auf die günstige Gelegenheit der Zusammenarbeit von Religionsunterricht und »Gemeinschaftskunde« (!). Kirste schließlich beschreibt einen von Lehrern und Schülern gestalteten Studientag, der hauptsächlich in einer Kaserne abgehalten wird und bei dem verschiedene Lernvorhaben miteinander verbunden werden. Einer der Höhepunkte dieses Studientages ist das gemeinsame Gebet von Lehrern, Schülern und Soldaten. Alle drei Autoren sind sichtlich bemüht, bei inhaltlichen Aussagen strikt »neutral« oder »ausgewogen« zu bleiben. In den drei Berichten spiegelt sich nichts wider von den Ereignissen und Erregungen über Frieden und Sicherheit der achtziger Jahre in der Bundesrepublik Deutschland.

Das ist bei den inhaltlich profilierten Stellungnahmen von D. Zilleßen (1981) und H. Gloy (1983) ganz anders. Zilleßen mutet dem Religionsunterricht, sofern er nach christlichem Grundverständnis ausgerichtet ist, in der Frage von Rüstung und Friedenssicherung eine eindeutig-einseitige Position zu. Erziehung zum Frieden muß in letzter Konsequenz junge Menschen dazu befähigen, ohne Bedrohung und Gewalt auszukommen:

»Wie kann der Religionsunterricht den Sinn der Rede von Gott als Ursprung und Basis von Vertrauen sowie als Bedingung möglichen Friedens einsichtig machen – wenn nicht am konkreten Beispiel des Verzichts auf Waffen, der Gewaltlosigkeit und der Friedfertigkeit?« (168). Der nun einmal bestehenden Radikalität des Evangeliums in der Friedensfrage wird hier besser Rechnung getragen als in der religionsdidaktischen Forderung nach Ausgewogenheit der Meinungen, wie sie z.B. Lüpke (1983) vertritt.

Besondere Aufmerksamkeit verdienen die »religionspädagogischen Anmerkungen zum Streit der Kultusminister über die Friedenserziehung« (1983) von H. Gloy. Der Verfasser analysiert die parteipolitisch unterschiedlichen Entwürfe zu einer Kultusministerkonferenz-Empfehlung für eine Friedenserziehung. Bei der CDU-Fassung kommt er zu dem Ergebnis, daß sie für den evangelischen Religionsunterricht nicht nur nicht bindende Vorschrift sein kann, sondern sogar verfassungswidrig ist. Sie unterläßt es nämlich, den Friedensdienst auch ohne Waffen als Beitrag zur Friedenssicherung mit darzustellen. Damit steht sie im Gegensatz zur Friedensdenkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland 1981, die beide Möglichkeiten des Friedensdienstes mit und ohne Waffen gleich gewichtet hatte. Der CDU-Entwurf ist deshalb mit Artikel 7 III 2 GG nicht vereinbar; denn in ihm ist der Inhalt des Religionsunterrichts an die Grundsätze der Religionsgemeinschaften gebunden, in diesem Fall also an die Friedensdenkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Ein wenig enttäuschend ist das am Thema Frieden ausgerichtete Buch über »Ethik und religiöse Erziehung« (1980), gemeinsam verantwortet von R. Mokrosch, H.P. Schmidt und D. Stoodt. Eigentlich geht es (besonders bei Schmidt und Mokrosch) um das Problem ethischer (aus philosophisch-theologischer Sicht) und moralischer (aus entwicklungspsychologischer Sicht) Urteilsbildung bei Kindern und Jugendlichen; der religionspädagogische Akzent wirkt hier etwas angehängt und bringt religionspädagogisch nur in einem sehr allgemeinen Sinne etwas ein. Im zweiten Teil des Buches geht es dann um »Elemente und Medien zur Friedens- und Konflikterziehung im Religionsunterricht« (101ff).

Hier finden sich wichtige allgemeine Aussagen zur Friedens- und Konflikterziehung; für den fachspezifischen Anteil aber, wie er in der Überschrift versprochen war, verbleiben nur wenige Seiten (126–129. 131–137), wobei eigentlich nur anhand von ausgewählten Materialien einzelne religionspädagogische Aspekte besprochen, aber nur ansatzweise fachdidaktisch reflektiert werden. Nur in der von Stoodt besorgten Zusammenstellung religionspädagogischer Medien zur Friedenserziehung (138ff), jeweils für bestimmte Schulstufen und Schulsituationen, kommt das fachdidaktische Interesse stärker zur Geltung. Insgesamt aber stellt das Buch keinen Erkenntnisfortschritt zum Thema Friedenserziehung im Religionsunterricht dar.

Zuletzt ist auf zwei kleine Beiträge von R. Blühm (1984) und N. Scholl (1984) hinzuweisen. Blühm untersucht in exemplarischer Weise die Aus-

sagen über Krieg und Frieden in der didaktischen Literatur von 1901–1931. Das Ergebnis ist einigermmaßen erschreckend.

Nur in dem Katechismus-Entwurf von Bonhoeffer und Hildebrandt findet sich eine eindeutige und kompromißlose Beurteilung des Krieges aus christlicher Sicht. Ansonsten aber wird dem Jugendlichen mindestens Verständnis für das Kriegführen abverlangt. Krieg wird in der Regel im Unterrichtsmaterial als gerechter Krieg, als von Gott geforderter Krieg oder gar als im Erziehungsplan Gottes so vorgesehener Krieg dargestellt. Soldatische Tugenden werden als vorbildhaft gelobt; Krieg weckt heroische Haltungen wie Gemeinsinn, Selbstaufopferung und Entsagung. In einem von dem bekannten Kirchenhistoriker O. Clemen mit verantworteten Band für die gymnasiale Oberstufe (1927) gilt der Krieg als gleichsam unausweichliches Verhängnis der Sünde: »Die Beziehungen der Völker werden trotz aller schönen Worte und Theorien immer noch so sehr durch brutale und kluge Selbstsucht regiert, daß Kriege voraussichtlich noch für lange Zeit unvermeidlich sind. Sie entstehen oft wie Naturkatastrophen, ohne daß eine besondere Schuld sicher nachzuweisen wäre. Dann ist es Pflicht des Christen, sich dem Dienst an seinem Volke nicht zu entziehen« (135). Die katechetische Literatur ist ein getreuer Spiegel ihrer Zeit. Die radikale Liebesethik des Evangeliums hat in ihr offensichtlich und deprimierenderweise wenig ausgerichtet, extreme Anschauungen über den Krieg nicht einmal mildern können.

Ähnlich N. Scholl: Er hat in den Kriegsjahrgängen 1914–1918 der Katechetischen Blätter nachgeschlagen und war bestürzt darüber, mit welcher Selbstverständlichkeit Religionspädagogen unter Berufung auf das Evangelium den Krieg als pädagogische Aufgabe gepriesen haben.

Es wäre sehr wichtig für die Friedenserziehung im Religionsunterricht, wenn die Aufsätze von Blühm und Scholl historische Forschungsvorhaben ähnlicher Art anregen könnten. Die Religionspädagogik könnte so zur Besinnung darüber kommen, daß sie ständig der Gefahr ausgesetzt ist, bei anders gearteter Absicht doch den herrschenden Zeitgeist zu reproduzieren, statt sich der Provokation des Evangeliums radikal auszusetzen.

3 Versuch einer Bilanz

Die Geschichte der Friedenserziehung in der Religionspädagogik lehrt: Man hat sich das Thema eher von außen aufnötigen lassen, nicht aber als genuin religionspädagogisches aus dem Evangelium abgeleitet. Zudem waren es immer nur einzelne, die sich hier der Verantwortung bewußt geworden sind, übrigens oft ohne aufeinander aufzubauen und Bezug zu nehmen. Immer wieder wurde das Thema Friedenserziehung von Religionspädagogen gleichsam neu entdeckt. Auch heute ist sie in der Religionspädagogik alles andere als selbstverständlich.

Allerdings müssen auch die Schwierigkeiten gesehen werden, in denen sich die Religionspädagogik befindet. Friedenserziehung ist eigentlich ein fächerübergreifendes Programm. Solange solche Vorhaben nicht besser konzipiert und eingeübt sind, läßt sich das z.T. erschreckende politische und sozialwissenschaftliche Defizit ihrer friedenspädagogischen Bemühungen schwerlich alleine auf die Religionspädagogik abwälzen. Eher

schon mag gefragt werden, ob die aufgezeigten theologischen Ansätze glaubwürdig in fächerübergreifende Konzeptionen vermittelt werden können. Wird man dort einen vorgängigen Frieden akzeptieren, der höher ist als alle menschliche Vernunft? Wie soll man ihn Jugendlichen plausibel und konkretes politisches Friedensengagement entzündend erklären?

Insgesamt wirken die bisherigen Beiträge zur Friedenserziehung in der Religionspädagogik noch sehr unfertig, abrißhaft und kurzatmig, manchmal naiv-aktionistisch und punktuell. Ihr Charakter als Gelegenheitschriften einzelner engagierter Religionspädagogen ist nicht zu übersehen. Was ihnen fehlt, ist der eschatologische Atem des Evangeliums, in dessen Sog – allen Rückschlägen zum Trotz – geduldig und unter Aufbietung aller Kräfte der Vernunft und des Glaubens auf die große Hoffnung hin gearbeitet wird, die schon im Werden ist. Hier könnte von einem Vergessenen gelernt werden, H.J. Heydorn, der mit seinen »Elemente(n) einer Friedenserziehung« (1970) auch für die friedenspädagogische Arbeit in der Religionspädagogik einen überzeugenden bildungstheoretischen Rahmen vorgelegt hat.

Abgeschlossen: September 1984

Literatur

- I. Baldermann, Der Gott des Friedens und die Götter der Macht (WdL 1), Neukirchen-Vluyn 1983.
 R. Bast, Friedenspädagogik. Möglichkeiten einer Erziehung zum Frieden, Düsseldorf 1982.
 H.-D. Bastian, Ist Friede lernbar?, Radius 1973, H.2, 10–15.
 Chr. Bäuml, Friedenserziehung und Religionsunterricht – Religionsunterricht und Friedenserziehung, in: ders. u.a., Friedenserziehung als Problem von Theologie und Religionspädagogik, München 1981, 124–156.
 G. Biemer, Thesen zur Friedenserziehung als Aufgabe der Religionspädagogik, CpB 97 (1984) 458–464.
 R. Blühm, Zum Thema Krieg und Frieden im evangelischen Religionsunterricht der Vergangenheit, ChrL 37 (1984) 132–138.
 W. Dirks, Erziehung zum Frieden, Der katholische Erzieher 19 (1966) 399–401.
 W. Dirks, Erziehung zum Frieden – Erziehung zum Nichtkrieg, Diakonia 2 (1967) 65–80.
 F. Doedens, . . . und sie werden den Krieg nicht mehr lernen!, ru 13 (1983) 137–138.
 J. Dreiß, Friede den Menschen auf Erden, KatBl 1942, 217–222.
 D. Emeis, Thesen zur Friedenserziehung in der schulischen Glaubensunterweisung, KatBl 93 (1968) 543–547 (= Emeis 1968 I).
 D. Emeis, Zum Frieden erziehen. Ein Arbeitsbuch (Pfeiffer-Werkbücher 71), München 1968 (= Emeis 1968 II).
 D. Emeis, Erziehung zum Frieden als Aufgabe der Glaubensverkündigung, in: M. Hörhammer u.a., Den Frieden erjagen, Trier 1970, 213–233.

- D. Emeis, Zum Thema des Friedens im Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe, *rhs* 14 (1971) 64–81.
- K. Essmann, Friedenserziehung im Religionsunterricht. Religionspädagogische Überlegungen, *Wort* 1983/84, Nr. 4 (Dokumentation), 1–4.
- Evangelische Kirchen in der DDR (Hg.), Erziehung zum Frieden, *ChrL* 34 (1981) 46–51.
- Evangelische Kirche im Rheinland, Leitsätze zur Friedenserziehung in der Schule. Beschluß der Landessynode 1983, *SuK.R* 1/1983, 23.
- A. Friemelt und F. Oser, Den Frieden lernen. Christentum und Wissenschaft auf der Suche nach Frieden. Ein Lernprogramm, Olten/Freiburg i.Br. 1973.
- H. Gloy, Religionspädagogische Anmerkungen zum Streit der Kultusminister über die Friedenserziehung, *ru* 13 (1983) 142–145.
- A. Hadwiger, Art. Friedenserziehung, in: Wörterbuch zum Religionsunterricht. Für alle Schularten und Schulstufen (Herder-Bücherei 9042), Freiburg 1976, 52–53.
- A. Hadwiger, Friedenserziehung im RU, in: J. Glötzner (Hg.), Kritische Stichwörter zum Religionsunterricht, München 1981, 116–120.
- R. Hagedorn, Frieden ist nötig, *rabs* 12 (1969)
- H.v. Hentig, Erziehung zum Frieden (Das Gespräch 78), Wuppertal 1968.
- H.-J. Heydorn, Elemente einer Friedenserziehung (1970), in: *ders.*, Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit (Bildungstheoretische Schriften 1), Frankfurt/M. 1980, 136–149.
- K. Kirsch, Friedenserziehung im Projektunterricht, *rhs* 25 (1982) 163–164.
- R. Kirste, Kann man Frieden unterrichten? Ein religionspädagogischer Studientag als Beispiel für die Zusammenarbeit von Lehrern und Schülern in der Lehrerfortbildung, *rhs* 25 (1982) 169–172.
- G. Koch, Didaktische Überlegungen zur Friedenserziehung im Religionsunterricht, *ru* 10 (1980) 123–127.
- M. Kropf, Friedenserziehung in der Schule – veranschaulicht am Unterrichtserfolg eines Gymnasiasten, *zB* 19 (1984) H.2, 23–27.
- G. Lämmermann, Modelle zur Friedenserziehung im Religionsunterricht, in: *Chr. Bäuml* u.a., Friedenserziehung als Problem von Theologie und Religionspädagogik, München 1981, 157–231.
- R. Lüpke, Frieden und Abrüstung – Parteilichkeit und pädagogische Verantwortung im Religionsunterricht, *InfB* aktuell, September 1983, 1–3.
- N. Mette, Zum Friedenshandeln erziehen. Thesen zu einer religionspädagogischen Aufgabe, in: P. Eicher (Hg.), Das Evangelium des Friedens. Christen und Aufrüstung, München 1982, 165–188.
- N. Mette, Eine verlorene Diskussion? – Über die bleibende Aktualität neuerer Friedensliteratur. Eine Sammelbesprechung, *KatBl* 109 (1984) 231–236. 310–314.
- M. Mettner und J. Thiele, Entwaffnender Glaube. Frieden als Thema in Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, München 1983.
- R. Mokrosch, H.P. Schmidt und D. Stoodt, Ethik und religiöse Erziehung. Thema: Frieden (Urban Taschenbücher. T-Reihe 650), Stuttgart 1980.
- Th. Ohlmeier, Der Gedanke der Völkerversöhnung in der Schule und Katechese, Hildesheim 1928.
- G. Otto, H.J. Dörger und J. Lott, Frieden, in: *dies.*, Neues Handbuch des Religionsunterrichts, Hamburg 1972, 263–284.
- Pax Christi (Hg.), Erziehung zum Frieden. Grundsätzliches (Veröffentlichungen der Deutschen Pax-Christi-Bewegung 1), Freiburg 1968 (mit Beiträgen von W. Rest, H. Pfister, H. Kilian und F. Böckle).
- F. Pöggeler, Die Pädagogik Friedrich-Wilhelm Foerstes, Freiburg 1957.
- D. Riesenberger, Die katholische Friedensbewegung in der Weimarer Republik, Düsseldorf 1976.
- H. Röhrs, Die friedenserzieherischen Ideen des Amos Comenius, in: *ders.*, Erziehung zum Frieden (Urban Taschenbücher 815), Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1971, 9–26.

E. Roßmann, Lernziel Geschichtsbewußtsein. Das Ringen um Frieden und Friedenserziehung ab 1945, Demokratische Erziehung 1981, 325–328.

K.F. Roth, Erziehung zur Völkerverständigung und zum Friedensdenken, St. Ottilien 1981, bes. 84ff.

P. Rusch, Art. Friede, Friedenserziehung, in: *L. Lentner* (Hg.), Katechetisches Wörterbuch, Freiburg/Basel/Wien 1961, 231–232.

H. Schierholz, Konzeptionen der Friedenspädagogik in der Bundesrepublik Deutschland. Darstellung und Kritik (Schriftenreihe der friedenspolitischen Studiengesellschaft 4), Hamburg 1975.

P. Schladoth, »Frieden« als Leitgedanke des Religionsunterrichts. Anregungen zur Arbeit mit dem Zielfelderplan Grundschule, KatBl 109 (1984) 302–307.

H.P. Schmidt, Frieden (ThTh 3), Stuttgart/Berlin 1969.

H.P. Schmidt, Aspekte und Ansätze einer Friedenserziehung, ZRelPäd 26 (1971) 220–232.

A. Schoeler, »Frieden« als Thema eines fächerübergreifenden Unterrichts, RelL 16 (1968) 169–172.

N. Scholl, Vor 70 Jahren: Der erste Weltkrieg im Spiegel der Katechetischen Blätter. Be-stürzendes – Nachdenkliches – Provozierendes, KatBl 109 (1984) 632–639.

H. Schultze, Erziehung zum Frieden. Fragen und Ergebnisse aus einem internationalen Seminar mit Lehrern für Geschichte, Sozialkunde/Politikunterricht und Religionsunterricht, RelL 29 (1981) 98–100.

R. Schwab, Zum Thema »Frieden und Friedensforschung« im Religionsunterricht und im Gemeinschaftskunde-Unterricht der Sekundarstufe II, rhs 25 (1982) 165–168.

M. Stallmann (Hg.), Friedenserziehung und Religionsunterricht. Impulse – Berichte – Entwürfe (Religionspädagogische Praxis 6), Stuttgart/München 1972.

F. Stratmann, Erziehung zum Frieden durch die Kirche, Frankfurt/M. 1932.

Themaheft »Frieden«, ru intern 10 (1981) H. 4.

F. Wagner, Systematisch-theologische und sozialetische Erwägungen zu Frieden und Gewalt, in: *Chr. Bäuml* u.a., Friedenserziehung als Problem von Theologie und Religionspädagogik, München 1981, 59–121.

D. Zilleßen, Frieden schaffen ohne Waffen. Ein Problem unter religionspädagogischer Perspektive, EvErz 33 (1981) 164–169.

Christoph Bizer

Facetten der Diskussion zum Konfirmandenunterricht*

1 Aus den Gattungen der Literatur

1.1 Der Computerauszug des Comenius-Instituts

Die Literaturliste, die mir das Comenius-Institut zum Stichwort »Konfirmandenunterricht« (= KU) über den Zeitraum von 1980 bis zum Ende des 1. Quartals 1984 von seinem Computer ausdrucken ließ, kostete 73,60 DM, wog 455 g, umfaßte 89 Seiten (zuzüglich 25 + 3 Seiten Register) und dokumentierte 353 Nummern. Selbst wenn ich diese Feststellung unter einer bescheiden klingenden Überschrift treffe, wird die Listenweisheit der Maschine demnächst dazu auffordern, auch diese Seiten zu beschaffen. Nicht zu reden von der stummen Nötigung zur Lektüre!

Aber will diese Literatur denn gelesen werden? Auch die Literatur zum KU bietet sich nicht als eine zusammenhängende Diskussion an, die in ihren einzelnen Stimmen aufeinander bezogen, sozusagen vernetzt wäre, so daß jeder einzelne Beitrag den Zugang zum Ganzen eröffnen und mithin die Computerliste überflüssig machen könnte. Vielmehr liegt das organisierende Zentrum dieser Literatur außerhalb ihrer selbst im institutionellen Geflecht der mit dem KU befaßten Dienststellen – vom Pfarramt zu den religionspädagogischen Instituten, zur Kirchenverwaltung und zu akademischen Schulen. Die einzelnen Beiträge sind als Reflex von Tätigkeiten in Institutionen zu verstehen, deren Interessen sie sich verdanken.

Ob und wie diese Interessen übereinkommen, ist keine diskutierte Frage. Es ist ja der Effekt von »Organisation«, daß sie den sinnvollen Zusammenhang der Institutionen als selbstverständlich erfahren läßt. Wie die Organisationsschemata die einzelnen Dienststellen als einander funktional stimmig zugeordnet erscheinen lassen, so gibt die Computerliste den Schein eines literarischen Zusammenhangs. Die einzelne Veröffentlichung reicht für sich nach Anspruch und Inhalt jeweils so weit wie die Aktivitäten der entsprechenden Institution. Über die einzelnen Arbeitsfelder hinweg symbolisiert der Computerauszug das reine Postulat wechselseitiger Kenntnisnahme.

* H.W. Surkau zum 75. Geburtstag gewidmet.

Eine kurzgehaltene Übersicht über die Literatur soll nicht den Anschein erwecken, der Autor habe sich – vom Sog der Titelreihung erfaßt – nun doch extensiver Lektüre hingegeben. Ich werde im folgenden einzelne, mit Bedacht als Beispiele ihrer Gattung ausgesuchte Veröffentlichungen herausstellen, ihren Sitz im Leben andeuten und einige der von dort sichtbar werdenden Probleme markieren. Auch das läuft darauf hinaus, daß eine Liste angelegt wird. Es ist nicht beabsichtigt, sie zur Vollständigkeit aufzufüllen.

1.2 Die Rechenschaftslegung des Praktikers

Auf knappen 5 Spalten hat *H. Ruhwandl* »als Gemeindepfarrer« Gedanken über seinen KU an abgelegenen Ort veröffentlicht¹. Der Praktiker sieht den KU selbstverständlich in seine gemeindliche Tätigkeit eingebettet. Eine implizite praktische Ekklesiologie bewahrt den Pfarrer davor, nach den Zielen des Unterrichts zu fragen; er steckt statt dessen ein »Gebiet von besonderer Bedeutung« ab, in dem der KU sich bewähren kann: »das Zwischenmenschliche mit seinen Freuden und Problemen, der Umgang miteinander und die Vergebung, dazu auch der Blick in die Vollenendung, jetzt und bei Gott.« Die religionspädagogisch unprofessionelle Sprache vermittelt die Atmosphäre dieses KU aus der Sicht des Pfarrers unprätentiös. Die Inhaltlichkeit ist durch die kirchliche Einbindung gegeben: »Umgang miteinander und die Vergebung füreinander«. Zugleich zeigt sich sprachlich, daß die kirchlichen Vorgaben, sobald sie mit gesellschaftlicher Wirklichkeit konfrontiert werden, ihre dogmatischen Konturen verlieren. Dann wird aus »Vergebung« »so etwas wie Vergebung«. Der Problemkatalog Ruhwandls zeigt, wo der Schuh drückt; das wichtigste an seiner Aufzählung ist für mich, daß die Einzelprobleme nicht gegeneinander isoliert und zu Spezialfragen stilisiert werden: Die Emotionalität im KU, seine Unterscheidung von Schulunterricht, Beichte und Abendmahl, Gottesdienstbesuch der Konfirmanden, Besuche bei Eltern, die Freizeiten als »der wichtigste Baustein für einen seelsorgerlich geprägten Konfirmandenunterricht«.

1.3 Die Direktive des Professionellen

Einen Vortrag vor Kirchenvorstehern hat *H. Reimer* für eine Regionalzeitschrift seiner Landeskirche zur literarischen Äußerung verarbeitet: »Von der Notwendigkeit des Konfirmandenunterrichts«². Der Titel verspricht – wieder auf engstem Raum – den Versuch, »Möglichkeiten und Grenzen des Konfirmandenunterrichts aufzuzeigen, ihn von falschen Erwartungen zu entlasten und dabei um so deutlicher seine Notwendigkeit hervortreten zu lassen«. In zweifacher Weise hat die Veröffentlichung legitimierenden Charakter: Einmal weist sie aus, wie der Vortragende in der kirchlichen Öffentlichkeit Probleme des KU erklärt, und zum andern begründet sie eine propagierte inhaltliche Ausrichtung des KU.

1 *H. Ruhwandl*, Konfirmandenunterricht als Seelsorge?, BauG XXXV (1983) 399–402.

2 *H. Reimer*, Von der Notwendigkeit des Konfirmandenunterrichts. Überlegungen anhand von Redensarten, Nordelbische Stimmen 1982, 180–182.

Der Theorieanspruch der Überschrift steht im Kontrast zur Zurücknahme im Untertitel: Es soll sich nur um »Überlegungen« handeln, und die Überlegungen gelten lediglich fünf »Redensarten« zum KU (»Heute lernen die Kinder doch fast gar nichts mehr . . .«). Diese Redensarten haben nach dem vorgängigen Einverständnis zwischen Redner und Hörern zwar einen gewissen Realitätsgehalt, bilden aber – eben als »Redensarten« – eine Folie von Vorurteilen, die der Meinung des Autors a priori den Rang einer reflektierten Position verleihen.

Der Spannungsbogen zwischen theoretischem Anspruch und gefällig ermäßigter Durchführung läßt den »Ort« des Redners erkennen: Es spricht ein Spezialist, der in einer Landeskirche für Soll und Haben des KU Verantwortung mitträgt und für alle Beteiligten – konzeptionell, taktisch und persönlich – Überzeugungsarbeit leisten muß. Hier ist der Experte gefragt; der Vortrag dokumentiert die Professionalisierung der kirchlichen Reflexion über den KU. Sein Sitz im Leben ist das landeskirchliche religionspädagogische Amt, das für seine Mitarbeiter Überblick und Expertentum, Praxisnähe und theologische Reflexion reklamiert.

Einige Stilformen zeigen, in welcher Gefahr der Spezialist steht, wenn der Anspruch seiner Stellung im landeskirchlichen mittleren Management eingelöst wird. Es ist die Person, die durch ihre Selbstdarstellung das Expertentum tragen muß. Der Experte spricht von einer Warte, die erfahrungssatten Überblick gewährt: »Ich weiß, daß . . . ; ich weiß, daß . . . Ich meine aber auch zu wissen . . .« Ein seiner Form nach Verbindlichkeit fordernder Zielkatalog wird als subjektive Meinung scheinbar aufgeweicht, obwohl er zugleich Anschluß an eine nirgendwo geführte Theoriediskussion signalisiert: ». . . der Konfirmandenunterricht soll, so meine ich, jungen Menschen helfen . . .«. Grundüberzeugungen werden suggestiv postuliert und strategisch eingesetzt: »Es geht uns . . . im Konfirmandenunterricht ja wohl doch um den Menschen . . .«. Die Wunschvorstellungen von der Kirche geraten in ein Gefälle zu ideologisierten Ist-Aussagen: ». . . die Kirche als Raum erfahren, wo er (sc. der Jugendliche) Mensch sein, Gemeinschaft erleben und Glauben haben (sic!) kann«. Die amtliche Funktion braucht professionelle Sprachregelungen mit kirchlichem touch. Der Wirklichkeitsverlust zur Vollzugsebene ist im Vergleich zu Ruhwandl sprachlich signifikant. Das landeskirchliche Expertentum formt literarisch ein spezifisch ausgeprägtes Bild von Wirklichkeit und Möglichkeit des KU.

1.4 Die landeskirchliche Richtlinie

Viele Landeskirchen haben in den vergangenen Jahren zum KU Gesetze und Verordnungen erlassen. Einer vermuteten Beliebigkeit beim Experimentieren soll gesteuert, Ergebnisse der Reformphase sollen konsolidiert werden. Möglicherweise geht vom KU für Verwaltungsdenken Irritation aus. Im Zuge der Zeit liegt es nahe, Ordnung als Mittel zu handhaben, um Interessen der herrschenden Gruppen durchzusetzen. Im Fall des KU könnte das heißen: »Verkirchlichung« durch Verstärkung der Elemente des Katechismus-Unterrichts, Abkehr vom Programm der Sozialisationsbegleitung. Dem steht jedoch ein Denken entgegen, das rechtliche Ordnung zur Strukturierung von Handlungsräumen einsetzt, die auf selbständiges Agieren aller Verantwortlichen angelegt werden.

Ich möchte in diesem Zusammenhang an die Richtlinien der Nordelbischen Kirche von 1980 erinnern³, die bis 1983 erprobt werden sollten: das

3 Gesetz- und Verordnungsblatt der Nordelbischen Evangelisch-Lutherischen Kirche 1980, Nr. 16 (15. August), 211–213.

Beste, was ich innerhalb dieser Gattung kenne. Diese Richtlinien definieren mit Umsicht einen für den KU spezifischen Lernbegriff. Sie geben keinen Lehrplan vor, sondern stellen die Momente und Kriterien heraus, unter denen Ziele und Inhalte ermittelt werden. Die den KU als kirchliche Veranstaltung identifizierenden Texte werden in einem Minimalkanon festgelegt und in die pädagogische Perspektive einer Mitgestaltung von Gottesdienst gebracht.

Das Studium derartiger Dokumente macht schmerzlich bewußt, daß wir keine öffentliche Diskussion zum KU haben, die – wenn sie schon nicht Entwurf und Beschlußfassung von Verordnungen begleitet – sich wenigstens für Verfahren und Ergebnisse einer Erprobung interessiert.

1.5 Das Periodikum: die gedruckte Schulung der Unterrichtenden
Seit 1972 hat der Ku eine Zeitschrift: *KU-praxis*. Die Spezialisierung auf den KU verdankt sich nicht der tatsächlichen Unterrichtspraxis in den Gemeinden – wo gäbe es dort den ausschließlich mit KU befaßten Kirchenlehrer? –, sondern organisatorischen Entscheidungen für den Bereich landeskirchlicher Fortbildung: Die Referenten für KU in den kirchlichen Instituten sind die geborenen Autoren der Hefte. Die Struktur ihrer Aufgaben gibt auch die Struktur ihrer Zeitschrift vor.

Das bereits angedeutete problematische Gefälle vom professionellen Spezialisten zum Praktiker, mit all seinen Implikationen, prägt auch *KU-praxis*. 1972 hatten die Referenten den Auftrag, einen Entwicklungsvorsprung der schulischen Religionspädagogik für den kirchlichen Unterricht nutzbar zu machen. Die theoretischen und prozeduralen Konstrukte der Pädagogik waren bereits von schulischen Religionspädagogen rezipiert worden; auf die Arbeit für den kirchlichen Bereich wirkt die Pädagogik als bereits religionspädagogisch vermittelte ein. Die eigenständige Auseinandersetzung mit pädagogischen Vorgaben fehlt zugunsten einer jeweils flexibel gehandhabten Adaption an kirchliche Trends, z.B. zu sozialpädagogischen Verfahren.

Als Exempler diene ein Unterrichtsentwurf aus Heft 19⁴.

Das ungebrochene Zutrauen zum Unterrichtsmodell mit einer ausgreifenden Lehrstrategie über vier Lerneinheiten, der fachmännisch wirkende Schematismus von »Absicht«, »Materialien« und »Verlauf«, der funktionale Medienbegriff (der sich mit dem Thema »Heiliger Geist« eigentlich reiben müßte) und die pädagogisierende Behandlung eines Bibeltextes (der ohne Rücksicht auf religiöse Formen auf die Scheinwelt eines historisierenden Kinderromans transponiert wird) sind pragmatisch eingebundene Konstrukte aus zweiter Hand. Ähnliches gilt für die systematischen Voraussetzungen; der Erfahrungsbegriff und das Schema von Tradition und Situation macht den Autoren wenig Sorge. Ich frage: Ist es nicht relevant, daß der vorgeschlagene Unterricht die Situationen, in denen sich die Tradition entfalten soll, allermeist erst selber künstlich schaffen muß? Führt das pädagogisch nicht zum Lebensbezug – auf eine Kunstwelt? Vielleicht eben die KU-Welt, die sich die kirchlich Professionellen vorstellen? Hat mit diesen Fragen vielleicht auch der Um-

4 D. Gerts / K. Hahn, ... und an den Heiligen Geist. Unterrichtsentwurf und Elemente für einen Familiengottesdienst, *KU-praxis* 19, Gütersloh 1984, 4–20.

stand zu tun, daß die Schriftleitung – laut Impressum – von einem Verein wahrgenommen wird, zu dem sich Herausgeber, Redaktion (oder gar die Leser?) zusammen – oder abgeschlossen haben?

KU-praxis ist schriftgewordene Schulung der bereits geschulten Unterrichtenden. Von selbständigen Benutzern sind hier nicht nur Anregungen zu holen. Die Autoren sind im Metier didaktischer Feinarbeit beschlagen. Ein Beispiel: »Woran du dein Herz hängst, das ist . . . dein Gott« gibt das Lehrziel ab. Die Didaktik macht den Weg zum Ziel gangbar. In plausibel angelegter Gruppenarbeit wird unter der Überschrift »Was Menschen umtreibt« ein Schema bearbeitet: »Das beherrscht Menschen« (ihre Angst) – »So verändern sie sich« (sie werden scheu). – »Andere merken dies an . . .« (sie ziehen sich zurück). Das Schema wird an weiteren Befindlichkeiten durchgespielt: Geldgier, Sucht . . . Der Luthersatz braucht nach dieser Vorarbeit schließlich nur noch angeschrieben zu werden.

1.6 Das Schulbuch für den Konfirmanden

Die Rezeption pädagogischer Konstrukte für die Didaktik des KU läßt sich auch an der Ebene des Schulbuchs studieren. »Leben entdecken« nimmt die in den siebziger Jahren zur Schulbuch-Entwicklung ausgebildete Technik auf und macht sie für »Ein Buch für Konfirmanden« nutzbar⁵. Die Bischofskonferenz der VELKD hat dazu den Auftrag (und erhebliche Subventionen) gegeben. Die Form des Unterrichtsbuchs wird strategisch eingesetzt, um den KU an seine kirchlichen Inhalte zu erinnern. Es spricht für die Weisheit der VELKD, daß dies über das Angebot eines Arbeitsmittels geschieht.

Das Stichwort »Leben« steht für die komplexe Lebenswelt des Jugendlichen, in die er hineinwächst und von der aus er Zugänge zur Kirche durchschreiten kann, so daß die Kirchlichkeit selber als Bereich des zu entdeckenden Lebens wahrgenommen wird. Zwischen den Deckeln des Buches hat sich das Programm freilich umgekehrt: Das »Leben« wird faktisch in das Netzwerk einer bestehenden Kirchlichkeit eingeschoben und von ihr her gefiltert und präformiert. Die für KU-praxis diagnostizierten Probleme tauchen auch hier wieder auf; schließlich sind die Autoren z.T. identisch.

So hat sich ein Buch ergeben, das schulfernen *Lehrenden* im KU die Möglichkeiten eines Schulbuchs und seines Umgangs mit Medien vermittelt. Freilich wieder nicht so, daß die Kriterien für Schulbücher gegriffen hätten: Der Verbalismus triumphiert, sprachlich werden Gymnasiasten höheren Alters angesprochen, das Bildmaterial wird manchmal bis zur Unbrauchbarkeit verkleinert. Die Form des Schulbuchs ist ohne eine Theorie des Schulbuchs aufgenommen.

5 H. Reimer / H. Reller (Hg.), *Leben entdecken. Ein Buch für Konfirmanden*. Im Auftrag der Bischofskonferenz der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands für die Arbeitsgruppe Konfirmandenbuch, Gütersloh/Gelnhausen 1981.

Es muß darüber eine interne Diskussion gegeben haben. KU-praxis 17⁶ bietet eine »Handreichung für die Verwendung des Buches« an: Jetzt werden aus den Bildchen des Buches Arbeitsblätter gemacht! Z.T. vom gleichen Personenkreis. Ein didaktisch angelegtes Buch »für Konfirmanden« wird nachträglich unterrichtstauglich gemacht! Die dazwischenliegende Diskussion ist nur zu erschließen; die Rezensionen zu »Leben entdecken« sind zum Teil Selbstanzeigen der Autoren und lassen nichts davon erkennen. – Und noch eine Kontroverse ist unseren Ohren entzogen. Unauffällig liegt dem Buch ein Sonderdruck mit den »Memorierstücken« für den KU in Württemberg und dem Kleinen Katechismus bei. Ein Kompromiß zwischen Verwaltungen: »Wir lassen das Buch zu, aber ihr legt unseren Memorierkanon bei«? Die Beilage spricht der didaktischen Konzeption des Buches Hohn. Ob in irgendeinem Konferenzzimmer der VELKD darüber inhaltlich diskutiert worden ist?

1.7 Professoren- und Studententexte

»Professorentexte« werden für Professoren geschrieben: Dissertationen, Habilitations-, aber auch Akademieschriften. Sie setzen die Universität als institutionalisierten Prozeß wissenschaftlicher Wahrheitsfindung voraus und verwirklichen ihn – dadurch daß sie vorgelegt werden. Der KU ist kein klassisches Gebiet für die Selbstdarstellung akademischer Reflexion. Die Habilitationsschrift von *G. Adam*⁷ ist eine singuläre Erscheinung. Am Zeitmaß ihrer Entstehung ist abzulesen, daß hier Spannweite und Problematisierung vor Aktualität und Zuspitzung gehen: im Entwurf (schätzungsweise) 1972 konzipiert, zur Prüfung vorgelegt 1975/76, veröffentlicht 1980. Die Arbeit gibt jetzt (historischen und geographischen) Abstand, ermöglicht Durchblicke und setzt Bezugspunkte – als Rahmen für eine Theoriediskussion kann und will sie nicht dienen. Die Eigentümlichkeiten der KU-praxis-Literatur hängen mit der unzureichenden Organisation gegenwärtiger Hochschularbeit komplementär eng zusammen.

Texte für Studenten haben *Chr. Bäumler* und *H. Luther* zusammengestellt⁸; Nachdrucke von Fr. Niebergall bis D. Stoodt: Hier diese Konzeptionen von jenem Ausgangspunkt her, dort jener Ansatz unter diesen historischen Bedingungen. Endlich wird eine wissenschaftliche Diskussion zum KU hergestellt, denn die Texte wollen ja miteinander konfrontiert werden. – Aber die Textsammlung führt nicht die Diskussion, sondern stellt eine Bedingung für sie her. Insofern steht sie in Parallele zur Computerliste. Für viele Quellentexte ist charakteristisch, daß sie zum KU kommen, indem sie bereits festliegende Linien weiter ausziehen. Von einer Anschauung von Unterricht aus, von einem Ansatz bei der Volksreligiosität oder von einem Sozialisationsbegriff her ist leicht auch mal am KU zu exemplifizieren. Strenggenommen wird dabei der KU nur im obliquen Sinn untersucht.

6 Leben entdecken. Bausteine und Unterrichtseinheiten, KU-praxis 17, Gütersloh 1982. Zuvor hatten *G. Fähndrich*, *G. Müssig* und *W. Teetemeyer* herausgegeben: Mit Bildern unterrichten. Eine Arbeitshilfe mit 5 Unterrichtseinheiten zu dem Konfirmandenbuch »Leben entdecken«, Rehburg-Loccum 2, o.J.

7 *G. Adam*, Der Unterricht der Kirche. Studien zur Konfirmandenarbeit, Göttingen 1980.

8 *Chr. Bäumler / H. Luther*, Konfirmandenunterricht und Konfirmation. Texte zu einer Praxistheorie im 20. Jahrhundert (TB Praktische Theologie Bd. 71), München 1982.

1.8 Das Handbuch

Praktisch-theologisch hat sich die Gattung des Handbuchs in den siebenziger Jahren diskreditiert: Es hat die Gediegenheit, die die Bezeichnung in die Hand verspricht, nicht eingelöst. Dagegen ist K.E. Nipkow 1984 vom »Handbuch für die Konfirmandenarbeit«⁹ »persönlich sehr angeregt und überzeugt worden«. Er sieht darin Orientierung »über den gegenwärtigen Stand und die Aufgaben« des KU geleistet. Das Handbuch ist gleichsam eine bilanzierende Sondernummer von KU-praxis. In der Tat, was gegenwärtig an Reflexion zum KU aus dieser Perspektive möglich ist, wird hier zusammengefaßt. Einen der konzeptionellen Fluchtpunkte gibt Nipkows Programm »Gemeinsam leben und Glauben lernen« ab. Ich sehe nicht, wie dieser Fluchtpunkt über programmatische Apostrophierung hinaus mit den tatsächlichen Bedingungen des KU vermittelt worden wäre. Von den 450 Seiten sind ganze 19 von Gemeindepastoren geschrieben.

Auch in anderer Hinsicht fällt die Homogenität des Autorenkreises auf: Kein Kirchenpolitiker verantwortet die kirchlichen Rahmenbedingungen des KU. Keiner der Autoren führt in die Sexualität von Pubertierenden ein. Wenn einzelne Beiträge Erziehungswissenschaften streifen, Fragen des Gemeindeaufbaus und der Religionssoziologie berühren oder gar systematisch argumentieren, hält kein Fachmann das Gegengewicht. Wenn das alles aus zweiter und dritter Hand bezogen oder improvisiert wird, stellt sich am Ende eine Art religionspädagogisches »juste milieu« dar.

Eine Engführung muß am zentralen Programmpunkt konstatiert werden: Der Begriff der Konfirmanden-»Arbeit« wird pointiert gegen »Unterricht« gesetzt. Die Intention ist klar: Mit »Schule« ist nicht zu motivieren, und »Unterricht« wird mit Schule assoziiert. Demgegenüber bietet bei allen Vorbehalten die Jugend-»Arbeit« alternative Formen an. Damit ist die »Konfirmandenarbeit« als Programm geboren. – Wer »Arbeit« sagt, möge sich fragen, ob er nicht von einem modernistischen, sinnsuggestierenden Arbeitsbegriff angezogen wird, von dem der KU gerade befreien soll. Bedenklich ist die Abwendung von »Unterricht«. Der Terminus »Konfirmandenarbeit« kündigt begrifflich das Bündnis mit jener Pädagogik, die (z.B. in Münster und Tübingen) »Unterricht« in der Schule jugendgemäß und lebendig gestalten will und mit einem Unterrichtsbegriff arbeitet, der die »freie geistige Schularbeit« geschichtlich in sich aufgenommen hat. Der Terminus ist sprachlich ein Ausdruck für den Rückzug des kirchlichen Mitdenkens aus der Schule. Und das aus dem Comenius-Institut?

Die Polemik zeigt, wie vorzüglich der Band die gegenwärtigen Trends repräsentiert; nur so kann er derartige Pfeile auf sich ziehen. Aber der »gegenwärtige Stand« hat auch Verheißung. Die Tendenz zum ganzheitlichen Lernen und der Rückbezug des KU auf den Gottesdienst gehören dazu. Ich werde darauf zurückkommen.

9 *Comenius-Institut in Verbindung mit dem Verein KU-praxis* (Hg.), Handbuch für die Konfirmandenarbeit, Gütersloh 1984; die Zitate von K.E. Nipkow ebd., 7. Ein klassisches Handbuch hat einen hohen Standard gesetzt: C.A.G. von Zeszschwitz, System der christlich kirchlichen Katechetik, 2 Bde, Leipzig 1863–1874.

2 Brennpunkte einer nicht geführten Diskussion

Woran liegt es, daß das Nachdenken über den KU so schwer seinen theoretischen Zusammenhang findet? Haben die Autoren zu wenig Zeit für Bibliothek und Schreibtisch? Muße zur Lektüre könnte z.B. die historische Dimension des KU wieder eröffnen: Wir würden eingeladen, uns mit dem jungen Wilhelm von Kügelgen im Studierzimmer des Pastors Samuel David Roller zu Lausa, vor der geöffneten Ofentür, pfeiferauchend, auf einem Schaffell niederzulassen, um die ersten Nachhilfestunden zum KU von 1817 zu bekommen¹⁰. Oder Claus Harms wäre unser Lehrer, für einen Unterricht von insgesamt zwei Monaten¹¹. Historische Erfahrung kann entspannen. So will ich mich damit trösten, daß es in den zwanziger Jahren und davor um die Theorie des KU auch nicht besser bestellt war. Das Besondere an der gegenwärtigen Lage scheint mir darin zu liegen, daß einfache Einsichten, über die alle Beteiligten verfügen, nicht energisch genug aufgegriffen werden – wird befürchtet, damit verliere der KU seine Grundlage? Ich möchte zwei der mutmaßlichen Brennpunkte der nicht geführten Diskussion andeuten.

2.1 Unterrichtende als pädagogische Laien

Der wirklich gegebene KU ist keine Visitenkarte für unsere Kirche. Pädagogisch beurteilt ist er – in seiner Breite – schlechter als recht. Schon die Disziplinschwierigkeiten sind bedrückend; wo sie nicht auftauchen, sind sie nicht selten durch Mittel unterdrückt, die den Unterricht auch nicht befördern. Nur eine Minderheit von Unterrichtenden kann ein sinnvolles Arbeitsverhalten für Jugendliche (zu ungünstiger Nachmittagsstunde) organisieren. Auch wo die Gruppe im Kreis sitzt, ist das Sprachverhalten der Unterrichtenden oft vom Frontalunterricht geprägt. Die Medienpädagogik bewegt sich häufig im Schema von Reiz und Reaktion. Selten haben Unterrichtende den Eindruck, das, was sie anbieten, sei für die Jugendlichen von irgendeinem Interesse: Das ist erst einmal ein Indiz dafür, daß didaktische Analyse kirchlicher Zusammenhänge zugunsten von Anknüpfungstechniken übersprungen wird. Verschärfend tritt hinzu, daß die äußere Organisation des KU so labil ist, daß sie den Unterricht nicht abzustützen vermag. Unter solchen Bedingungen verschleißt sich selbst ein pädagogisches Naturtalent. Viele Unterrichtende haben sich nur noch Überlebensstrategien zurechtgelegt.

Diesem Sachverhalt liegen landeskirchliche Entscheidungen zugrunde, die eine Vernachlässigung des KU in Kauf genommen haben. Ich exemplifiziere an den Verhältnissen in Hannover. Nach wie vor kann das theologische Studium ohne wesentliche Berührung mit

10 Ich benutze eine von A. Semerau (Hg.) besorgte Ausgabe: Wilhelm von Kügelgen, Jugenderinnerungen eines alten Mannes, Berlin o.J. (5. Teil, 1. Kapitel).

11 C. Harms, Pastoraltheologie. In Reden an Theologiestudierende. Erstes Buch: Der Prediger, Kiel 1830, 165ff.

Religionspädagogik verbracht werden: fünf bis sechs Jahre der Berufssozialisation zum Pastor! Die religionspädagogische Ausbildung der Vikare ist durch Kurswochen (mit eigenen Gruppendynamischen Problemen), Gemeinde- und Schulpraktikum (letzteres mit schwieriger Eingewöhnung) verzettelt und viel zu kurz. Es glaubt niemand, daß ein Vikar in heutigen Schulen innerhalb von acht bis zehn Wochen unterrichten lernt. Und die Fortbildung? Vielleicht zwei KU-Referenten zwischen Göttingen und Leer. Supervision gibt es in der Seelsorge, Unterrichten wächst sich von selber zurecht.

Die wichtigste organisatorische Abhilfe ist seit fünfzehn Jahren bekannt: drastische Verminderung der Gruppenstärken auf höchstens acht bis zwölf Jugendliche und entsprechend veränderte Arbeitsorganisation von Pastoren und Mitarbeitern. Hier liegen jahrelang verschleppte Managementfehler der Kirchenleitungen vor. Inzwischen löst nicht nur der Pillenknick das Problem, sondern die Kinder der seinerzeit unzumutbar unterrichteten Eltern werden in Bälde zum KU nicht mehr angemeldet. »Traditionsabbrüche« sind immer auch hausgemacht.

Manche Veränderungsvorschläge zum KU antworten m.E. auf dieses Problem, ohne es wirklich anzugehen: die Zurücknahme des Alters der Konfirmanden, die Anlehnung an Formen der Jugendarbeit¹², inhaltlich die Akzentuierung des Gemeinschaftserlebens: Die Chance, »Gemeinschaft erfahren zu können und in christliche Lebensformen einzuüben«, »das gemeinsame Leben, Glauben und Lernen«¹³ wird zur didaktischen Mitte des KU, repräsentiert in der Freizeit. Die Erfahrung der Gemeinschaft, anthropologisch, ist zugleich Dimension und Schlüssel des spezifisch Christlichen.

Das Bedürfnis der Jugendlichen zu unverzweckter Gemeinschaft muß in der Tat aufgenommen werden. Freizeiten sind unverzichtbar. Das Problem liegt darin, daß diese Gemeinschaft nicht nur freie Gesellungsform sein darf, sondern inhaltlich das Christliche tragen muß: Gemeinschaft *und* christliche Lebensform, gemeinsames Leben *und* Glauben. Die Lehrenden haben ihr Christentum in dieser Gemeinschaft persönlich zu repräsentieren. Die »persönliche« Gemeinschaft aber steht unter Vorbehalt; sie wird von den Unterrichtenden für zwei Stunden oder vier Tage angeboten, jedenfalls als Ausnahmesituation. Selbst wenn hier eine Ahnung vom Christlichen aufgeht – was wird aus dem repräsentierten Christentum, wenn die Gemeinschaft als meeting gedacht ist? Wird es damit nicht als Ausnahmechristentum sichtbar? – Der Ansatz ist nicht mehr als ein Notbehelf; Unterrichtende, die ihn ernst nehmen, geraten unter Druck: Sie hätten in eine Wohngemeinschaft mit Jugendlichen zu ziehen.

Überlegungen zum KU, die nicht von seinem »pädagogischen Laiencharakter« ausgehen, verfehlen seine Wirklichkeit. Wo gibt es Unterrichtsformen, die solchen Bedingungen gerecht werden können? Mir fällt mein Fahrlehrer ein; niemals habe ich so wenig pädagogisch so Wichtiges gelernt. Gern möchte ich auch über die alte Meisterlehre diskutieren; eine kleine Gruppe von Lehrlingen sieht dem Meister zu, probiert selber und

12 Vgl. zum Verhältnis von KU zur Jugendarbeit den ausgewogenen Erfahrungsbericht von K. Onnasch / J. Sontag, Konfirmanden- und Jugendarbeit, in: Handbuch für die Konfirmandenarbeit, a.a.O., 200ff.

13 Fr. Schmitthenner / H. Siegel, Freizeit mit Konfirmanden, in: Handbuch für die Konfirmandenarbeit, a.a.O., 82.

kriegt auf Anfrage Auskunft und Hilfe. Begleitung des Pastors, der Pastorin im Beruf? Und eigenes Probieren, von der Predigtvorbereitung bis zum Trauerbesuch? In einer kleinen Gruppe, mit ernstesten Gesprächen dazwischen? Und das wäre es dann? Gäbe es noch andere Christenmenschen, bei denen etwas zu begleiten ist? Manche Konfirmandenpraktika, notgedrungen sektoriell angelegt, sind vielleicht auf diesem Weg.

2.2 Die jugendferne Gemeinde

Allen Beschwörungen der Gemeinde als dem didaktischen Ort des Lernens zum Trotz haben Jugendliche in der Kirchengemeinde nichts zu suchen. Die ›Kerngemeinde‹ hat sich – wieder auf die Breite gesehen – vor jeder Zumutung von Jugend abgeschirmt. Jugendliche finden in der Gemeinde nichts Wesentliches zu tun: Das gilt für Gruppen, die – wenn sie sich doch gefunden haben – für die Gemeinde insgesamt folgenlos vor sich hin existieren; das gilt auch für den einzelnen, der sich allenfalls in einem Kreis betreuen lassen kann.

Dieser Sachverhalt hat didaktisch verheerende Konsequenzen: Wo nichts zu tun ist, ist auch nichts zu lernen. Und wenn es nun trotzdem einen »Unterricht« gibt, dann ist das, was da zu lernen ist, von vornherein buchstäblich ›unbrauchbar‹. Das Glaubensbekenntnis, das die Gruppe mühsam ausgearbeitet hat, wandert, nachdem es besprochen wurde, in die Ablage; die Collage hängt noch für einige Zeit im Unterrichtsraum unbeachtet an der Wand.

Die Folgenlosigkeit des unterrichtlichen Gestaltens legt die Unterrichtsinhalte auf Einstellungen, Bedeutsamkeiten und Ansichtssachen fest. Was da verhandelt wird, betrifft die Innerlichkeit; eine schlechte Innerlichkeit, weil sie keinem Handlungs- und Lebensraum entspricht. Kirche wird so zu einem Zusammenhang von substanzlosen Bedeutsamkeiten, und der Glaube ist die Zustimmung dazu. Theologisch baut sich hier ein entsetzliches Mißverständnis des Glaubens auf; es handelt sich jedoch um alles andere als um ein Mißverständnis, denn genau dies ist ja der »Glaube«, auf dem wichtige Gruppen in der Gemeinde beharren, weil er sich gefahrlos mit beliebigen politischen Positionen vereinbaren läßt.

Der geeignete Ort, an dem die Folgenlosigkeit des Unterrichts durchbrochen wird und die Innerlichkeit einem Lebenszusammenhang korrespondieren kann, ist gegenwärtig in der Tat die KU-Freizeit: Hier kann sich als gemeinschaftliches Leben darstellen, was erarbeitet wird, und aus dem Lebenszusammenhang können Anstöße zu gemeinsamen Arbeitsprozessen kommen. Dennoch ist – aufs ganze gesehen – die Freizeit eine unterrichtlich organisierte Flucht aus der Wirklichkeit der Gemeinde.

2.3 Gottesdienstreform und KU

Seit ihren ersten Zeiten hat die christliche Kirche in ununterbrochener Folge von einer Institution her gelebt, durch die sie sich vor Gott in ihrer weltlichen Existenz darstellt, von ihm die Verheißung zum Leben empfängt und sich darin in ihrer Gesamtheit, mit Juden und Griechen, öffent-

lich macht: der Gottesdienst. Theologisch stellt er den Punkt dar, an dem der KU und die übrigen Gemeindegruppen »Gemeinde« werden. Er bietet den Lebens- und Gestaltungsraum, an dem sich Innerlichkeit entäußert und mit der Gemeinschaft vermittelt wieder empfängt. Mit innerer Notwendigkeit konzentrieren sich die Probleme des KU auf die Frage nach Gottesdienstreform und »Gottesdienstdidaktik«, weil hier die Verantwortung für die Gemeinde ihre spezifische Gestalt und Öffentlichkeit bekommt und – im Blick auf die Unterrichtenden – pädagogische Inkompetenz hinter religiöse Handlungsfähigkeit zurücktritt. Ich deute mein Diskussionsvotum kurz an.

Die Neuentdeckung des Gottesdienstes für den KU, die sich mit der Betonung des Vorstellungsgottesdienstes von langer Hand angebahnt hatte und sich jetzt in der Literatur niederschlägt¹⁴, geschieht unter der Voraussetzung, daß der Gottesdienst seinerseits davon lebt, daß die Teilnehmenden ihn zu ihrer Sache machen und sich in ihn gestaltend eintragen. Mit den Formen des Gottesdienstes gestaltend umgehen (und sie im Lebenszusammenhang nachbuchstabieren) lernen ist der Inhalt des KU, der religiösem Lernen als ganzheitlichem entspricht und alle anderen, in großer Weite einzubeziehenden Inhalte orientiert.

Diese Perspektive kann nur als Kampfansage formuliert werden, weil die Gottesdienstreform erzwungen werden muß; dabei geht es auch dezidiert um das Gemeindeverständnis. Die heranwachsende kirchliche Jugend ist nicht unterrichtbar, wenn es dabei bleibt, daß kleine Gemeindegruppen sich in einem privatisierten Gottesdienst eingerichtet haben und sich seiner öffentlichen Zugänglichkeit widersetzen. Zugänglich heißt zugänglich zum Mit-tun, das ermöglicht, sich vor Gott unverstellt einzubringen, mit Kyrie und Gloria auch in eigener Sprache. Das ist erst einmal bescheiden im Blick auf Konfirmanden gesprochen. Die Gottesdienstgemeinde wird sie öfter ertragen müssen als in dem einen Vorstellungsgottesdienst im Jahr. Wie es dem Fürbittengebet jetzt schon guttut, wenn es gelegentlich von Konfirmanden formuliert wird, so kann es auch der Predigt nicht schaden, wenn sie in Teilen von Konfirmanden ausgearbeitet und vorgetragen wird. Vielleicht arbeitet am darauffolgenden Sonntag ja der Seniorenkreis mit?

Die noch nicht geführte Diskussion um den KU fragt die evangelische Gemeinde mit Schärfe, wie lange sie ihren Gottesdienst – auch durch Zuhause-bleiben – seiner Öffentlichkeit beraubt und damit Gott schmäht. Diese Diskussion schließt aber auch an die sich bereits vollziehende Reform des Gottesdienstes an. Denn diese Reform ist weniger eine Frage der Agenda I als des gestaltenden Umgangs mit ihren Elementen.

14 Auch hier kann ich auf einen hervorragenden Artikel im Handbuch für die Konfirmandenarbeit verweisen: H. Siegel, Gottesdienst und Konfirmanden, a.a.O., 143–159.

Hans Süssmuth

Das Luther-Jubiläum 1983

Zum Zusammenhang von Geschichte und Öffentlichkeit

1 Ein Jahr danach: Befunde

Mit dem kalendarischen Ende des Luther-Jubiläums-Jahres 1983 scheint das Interesse der Öffentlichkeit an der Persönlichkeit und am Werk des Reformators und seiner Zeit abrupt erloschen zu sein. Das mag mit einem bestimmten Grad an Übersättigung zusammenhängen; denn im Jahre 1983 haben die Massenmedien in Deutschland so viele Informationen zum Thema Martin Luther verbreitet, wie es zu keinem vorausgehenden Luther-Jubiläum möglich war.

Die Luthervermittlung des Jahres 1983 hatte eine Bandbreite, die zwischen offiziellen Festakten, staatlichen Ausstellungen, Vortragsreihen, Luthersendungen in Hörfunk und Fernsehen, Vortragsreihen in Universitäten, kirchlichen und wissenschaftlichen Akademien oder Kirchengemeinden und dem Stadtfest in Berlin am 30.10.1983 lag. Allein der Südwestfunk bot über das Jahr verteilt 260 Sendungen an, die nach einem Gesamtkonzept zusammengestellt und sorgfältig ausgearbeitet waren. Der großen Zahl von Angeboten entsprach eine Vielfalt von Vermittlungsformen.

Fragen wir nach dem Erfolg dieser Bemühungen der Massenmedien, so ist dieser zumindest statistisch nachweisbar.

Das Meinungsforschungsinstitut Allensbach hat, bezogen auf unser Thema, im Januar 1983 und im Januar 1984 eine repräsentative Umfrage bei Erwachsenen über 16 Jahren durchgeführt. Auf die Frage, über welche der drei Persönlichkeiten – Martin Luther, Richard Wagner, Karl Marx – sie in den vergangenen zwölf Monaten am meisten gehört oder gelesen hätten, antworteten 81 % der Befragten: Luther; 5 %: Wagner; 3 %: Marx; etwas über 10 % konnten sich an keine der drei Personen, die in der Auswahlantwort vorgegeben waren, erinnern. Auf die Frage, ob das Zeitalter der Reformation eine wichtige Epoche der Deutschen Geschichte gewesen sei oder ob sie sich nicht besonders heraushebe, antworteten Anfang 1983 38 % der Befragten, dieser historische Zeitraum sei von besonderer Bedeutung gewesen; Anfang 1984 waren es 51 %. Bezogen auf das konfessionelle Milieu, differenziert nach Protestanten und Katholiken, wurde die Frage von kirchennahen Protestanten, d.h. regelmäßigen Kirchgängern, im Januar 1983 in einer Höhe von 48 %, im Januar 1984 in einer Höhe von 78 % positiv beantwortet, von kirchennahen Katholiken im Januar 1983 in einer Höhe von 34 %, im Januar 1984 in einer Höhe von 47 %.

Diese Anfang 1984 erhobenen Zahlen sagen noch nichts darüber aus, ob sich die Befragten, die Anfang 1984 besser über Luther und dessen Werk und Zeit informiert waren als Anfang 1983, in Zukunft intensiver mit diesem Thema auseinandersetzen werden. Aber bezüglich des verbesserten Informationsstandes nach dem Jubiläumsjahr wird man mit Vorsicht darauf schließen dürfen, daß hier ein Zusammenhang zwischen dem neugewonnenen Kenntnisstand und der breiten Beschäftigung mit dem historischen Thema Martin Luther in der Öffentlichkeit besteht.

2 Das Luther-Jubiläum und frühere Luthergedenkjahre: Fragen

Die Geschichte der Luther- und der Reformations-Jubiläen ist in den vergangenen Jahren in einer Reihe von Publikationen aufgearbeitet worden¹.

Luther wurde in Jubiläums- und in Reformations-Jahren auf verschiedene Denkmalsockel gestellt. Im 19. Jahrhundert wurde er als deutscher Nationalheld herausgehoben und als Werkzeug des göttlichen Lenkers der Welt an der Wiege Preußens gefeiert. Luther habe als nationaler Führer die Trennung zwischen der deutschen Nation und dem fremdartigen Kaisertum, das mit Rom verbündet war, gezogen. Durch die von ihm geschaffene neue deutsche Sprache habe er einen wichtigen Baustein zum Werden des deutschen Nationalstaates gelegt. Im Ersten Weltkrieg wurde Luther als deutscher Feld-Luther verehrt. Im Jubiläumsjahr 1933 bemühte man sich, Luther und den Nationalsozialismus miteinander in Übereinstimmung zu bringen.

»Jedes Jahrhundert muß seinen eigenen Luther, sein eigenes Lutherbild sich schaffen. Das von 1617 konnte 1717 und das von 1717 konnte 1817 nicht mehr genügen. Jede neue Zeit will ihn lebendig und persönlich in ihre Mitte hineinstellen und hören, was er ihr gerade zu sagen hat. Und wunderbar! Er hat jeder Zeit ein Besonderes zu sagen.«

Wie weit gilt diese Tradition, die *H. Petrich* in seiner 1916 veröffentlichten Arbeit »Der deutsche Luther«^{1a} nachgewiesen hat, auch für das Luther-Jubiläums-Jahr 1983?

Soweit damit gemeint ist, daß jede Generation ihre Frage- und Problemstellungen an die Vergangenheit heranträgt und in der Auseinandersetzung mit ihr Lösungsmodelle zu finden sucht, ist der Prozeß historischen Arbeitens angesprochen und die zitierte Aussage gültig.² Es stellt sich

1 Vgl. *G. Schwaiger* (Hg.), Reformationsjubiläen, Tübingen 1982; *E. Schulz*, Die Lutherauffassungen in der deutschen Geschichtsschreibung, in: *K. Lehmann* (Hg.), Luthers Sendung für Katholiken und Protestanten, Freiburg 1982, 94–116; *K. Filser*, Luther – Symbolfigur der Deutschen?, in: *W. Reinhard* (Hg.), Fragen an Luther, München 1982, 147–169.

1a *H. Petrich*, Der deutsche Luther, Hamburg 1916.

2 Vgl. *S. Bräuer*, Martin Luther in marxistischer Sicht von 1945 bis zum Beginn der achtziger Jahre, Berlin 1983; *H. Junghans* (Hg.), Leben und Werk Martin Luthers von 1526–1546, 2 Bde, Berlin 1983; *B. Moeller* (Hg.), Luther in der Neuzeit, Gütersloh 1983; *R. Wohlfel*, Das wissenschaftliche Lutherbild der Gegenwart, Hannover 1982.

aber darüber hinaus ein weiterer Fragenzusammenhang nach der Funktion historischer Jubiläen. Dabei ist von der Erfahrung auszugehen, daß gesellschaftliche Institutionen sich in Feiern repräsentieren, indem sie historische, religiöse, politische Persönlichkeiten oder Sachzusammenhänge für jeweils unterschiedliche Zielsetzungen einbringen und deuten. Historische Feiern und Gedenktage, die vom Staat organisiert und in der Öffentlichkeit durchgeführt werden, haben die Intention, Einfluß auf die Gesellschaft zu nehmen. Die Zwecke, für die historische Gedenkjahre und Gedenktage eingesetzt werden, können sehr unterschiedlich sein. Es besteht die Möglichkeit, sie sowohl affirmativ als auch kritisch-reflektiv einzusetzen.³

Die Auseinandersetzung mit Luther vollzog sich 1983 aus dem Zusammenhang einer Situation, die durch einen tiefgreifenden technologischen, sozialen und geistigen Wandel gekennzeichnet ist. Die Erfahrung dieser Umbrüche, verbunden mit dem Bedürfnis nach Rückbindung in der Tradition, legte es nahe, nach Parallelen in der Geschichte zu fragen, historische Muster geistiger und gesellschaftlicher Kritik aufzuarbeiten.

Wenn wir davon ausgehen, daß sich die jüngeren Generationen in beiden deutschen Staaten in den achtziger Jahren auf der Suche nach Orientierung, nach historischer und politischer Identität befinden, liegt es nahe, die Vergangenheit zu befragen. Die Frage beispielsweise nach nationaler Identität oder nationaler Doppelidentität, der Balanceakt zwischen Gesamtnationalbewußtsein und partiellem Staatsbewußtsein führte in Deutschland während der letzten Jahre immer wieder zur Diskussion des Nationbegriffs.

Nation ist für Carlo Schmid (Bundestagsdebatte am 25.02.1972) ein der Vernunft zugänglicher Verband von Menschen, die sich vergemeinschaftet haben, weil sie identische Werte besitzen. Nation ist für ihn kein Wachstumsprodukt, sondern ein Produkt des Willens, Nation zu sein. Das Volk sei geschichtskräftig, die Nation geschichtsmächtig. Es müsse den Willen haben, Nation zu sein. Dazu gehöre für die Deutschen der gemeinsame Wille aller, die Freiheit zum Grundgesetz der Existenz des Ganzen und des einzelnen zu machen, die Mitmenschlichkeit (Brüderlichkeit) als die Grundlage der Moral zu betrachten, nach der sich alle verhalten wollen. Hinzu komme die Erinnerung an einige der Dinge, die das deutsche Volk auch in der Achtung der Menschen in der Welt groß gemacht hätten. In diesem Zusammenhang zählt Carlo Schmid zu den historischen Persönlichkeiten, die erinnert werden sollen, ausdrücklich auch Luther.

So eröffnen historische Gedenktage und Gedenkjahre, und dazu gehört der 500. Geburtstag Luthers, die Möglichkeit, Geschichte auf Identifikationsmuster abzuklopfen. Die Vermittlung historischer Gedenkjahre kann je nach der Zielgruppe und den Intentionen der staatlichen oder kirchlichen Veranstalter und Institutionen überwiegend eine oder kombi-

3 Vgl. H. Bornkamm, *Luther im Spiegel der Deutschen Geistesgeschichte*, Heidelberg 1955; H. Glaser / H. Stahl (Hg.), *Luther gestern und heute*, Frankfurt 1983; M.L. Baeumer, *Lutherfeiern und ihre politische Manipulation*, in: R. Grimm / J. Hermand (Hg.), *Deutsche Feiern*, Wiesbaden 1977, 46–61; B. Lohse, *Lutherdeutung heute*, Göttingen 1968.

niert mehrere der folgenden Funktionen erfüllen: Informations- bzw. Aufklärungsfunktion, Orientierungsfunktion, Entlastungsfunktion, Unterhaltungsfunktion.

Vor diesem Hintergrund soll das Luther-Jubiläums-Jahr 1983 befragt werden.

3 Lutherbilder in der DDR und in der Bundesrepublik

Nachdem ein Blick in die Geschichte der Luther- und Reformationsjubiläen und auf deren Vereinnahmung für unterschiedliche ideologische Positionen geworfen wurde, soll herausgearbeitet werden, wie die Luther-Ehrung 1983 von Politikern und Vertretern der Kirchen durchgeführt worden ist. Dazu werden offizielle Stellungnahmen von Regierungsmitgliedern der beiden deutschen Staaten und von Amtsträgern der beiden großen Kirchen in der DDR und in der BRD befragt.

Die grundsätzliche Position der *DDR-Staatsführung* zum Luther-Jubiläums-Jahr 1983 ist in den 15 Thesen der SED über Martin Luther festgehalten. In ihnen wird das offizielle Lutherbild der DDR ausformuliert.⁴ Das Vorwort der Thesen macht deutlich, daß Luther, die Reformation und seine Zeit in die Geschichtstheorie des historischen Materialismus eingeordnet sind. Diese Zeit ist in der Übergangsphase vom Feudalismus zum Kapitalismus verortet. Nach marxistischer Theorie kommt es bei dem Übergang von einer Formation zur nächstfolgenden zu einem unüberwindbaren Gegensatz zwischen den von der alten Formation bestimmten Produktionsverhältnissen und den auf eine neue Formation drängenden Produktivkräften. Zwangsläufig gehört der Sieg in dieser Auseinandersetzung dem Übergang in die neue Formation.

Luther wird im Vorwort der Thesen ohne Vorbehalt den progressiven Kräften zugeordnet. Hier ist eine Korrektur der früheren marxistischen Beurteilung Luthers vollzogen. Nicht nur der junge Luther, der zwischen 1517 und 1521 alle nationalen Kräfte gegen Rom geeint und angeführt hat, wird anerkannt, sondern auch der Luther der Jahre nach 1522, der bisher in der DDR-Geschichtsschreibung im Schatten von Thomas Münzer, dem eigentlichen Revolutionär und Vertreter der Volksmassen, stand. In diesem Zusammenhang war Luther als Fürstenknecht bezeichnet worden. Die Revision und neue Beurteilung Luthers in der offiziellen Stellungnahme der SED machen die 15 Thesen beachtenswert.⁵

Im Vorwort der Thesen wird ausgesagt, daß die DDR das von Luther hinterlassene progressive Erbe pflegt. Diese Aussage ist interpretationsbe-

4 Vgl. *Bundesanstalt für gesamtdeutsche Aufgaben* (Hg.), Zur Luthererehrung in der DDR, Bonn o.J. (1983), 26–34 (auch in: Die Einheit Nr. 9/1981); H. Lehmann (Hg.), Die 15 Thesen der SED über Martin Luther, GWU 34 (1983) 722–737.

5 Vgl. F. Kopp, Das Lutherbild der SED – Vom »Bauernfeind« zu einem der »größten Söhne des deutschen Volkes«, in: Beiträge zur Konfliktforschung 2/1983, 5–27 sowie H. Lehmann (Hg.), Die 15 Thesen der SED über Martin Luther, a.a.O.

dürftig. Denn nach marxistischer Auffassung gibt es neben dem progressiven Erbe jeweils auch ein reaktionäres Erbe, wenn von einem Teil dieses Wortpaares gesprochen wird. Daher ist davon auszugehen, daß bestimmte Anteile des Erbes Luthers weitergepflegt werden, während andere ausgespart bleiben. Hier handelt es sich um einen in marxistischen Staaten üblichen Interpretationsansatz für historische Phänomene.

Die Thesen geben die Möglichkeit, das offizielle Luther-Bild der DDR-Regierung im Jahre 1983 festzumachen. Wenn wir die Wortfelder auflisten, mit denen Luther charakterisiert wird, so zeigt sich, daß hier ein ausschließlich positives Bild gezeichnet wird. Luther ist Wegbereiter, groß und progressiv; er verbindet Kirchenkritik mit politischen, sozialen und ökonomischen Forderungen, berührt breite Schichten, löst die Reformation aus, hat bleibende historische Verdienste, gehört zur Intelligenzschicht, verwirft den Herrschaftsanspruch der Kirche, negiert und kritisiert die Herrschaft des Papstes.

Luther will das Gewissen von klerikaler Bevormundung befreien, schafft theologische Grundlagen, hält daran zäh und unbeirrt fest, rechtfertigt den Eingriff ins Kirchenvermögen, erklärt das Priestertum zu einem Beruf neben anderen bürgerlichen Berufen, entwickelt ein Arbeitsethos, das bürgerlichem Erwerbsstreben entspricht.

Luther hat mobilisierende und revolutionierende Wirkung. Er bemüht sich, alle Oppositionsrichtungen zu integrieren, und wird Symbol unbeugsamer Charakterstärke und Überzeugungstreue. Er vollbringt größte kulturelle Leistungen, ist als Übersetzer stilsicher, wird bleibendes Vorbild und leistet wesentliche Beiträge zur Entwicklung der deutschen Sprache. Luther begünstigt die national-staatliche bürgerliche Entwicklung und wird von den besten Kräften seiner Zeit unterstützt. Er gibt vielfältige Anstöße für eine dem Menschen dienende Sozialethik, vermittelt vielen Generationen die Verpflichtung zum Dienst am Nächsten, ermutigt zu schöpferischer, sinnvoller Arbeit und lehnt Mißbrauch menschlicher Arbeit zu Profitzwecken ab. Er schützt die Familie, schätzt Pflichterfüllung, Fleiß und Sparsamkeit als Tugenden hoch und ist ein wichtiger Schrittmacher der Geistesfreiheit. Luther wird von reaktionären Kräften mißbraucht und von Marx, Engels und der DDR richtig gewürdigt. Er trägt wesentlich zum Fortschritt der Weltkultur bei.

Luther wird in den 15 Thesen der DDR-Staatsführung in einem idealisierten Bild gezeichnet, das harmonisiert. Gesichtspunkte, die zur Kritik anregen, wie die Behandlung der Judenfrage oder die Kritik Luthers an den Bauern oder widersprüchliche Seiten in seiner Persönlichkeit, bleiben überwiegend ausgespart.⁶

6 Vgl. J. Foschepoth, *Reformation und Bauernkrieg im Geschichtsbild der DDR* (Historische Forschung, Bd. 10), Berlin 1976; H.F. Geißer u.a., *Weder Ketzler noch Heiliger*, Regensburg 1982; H. Kremers / L. Siegele-Wenschkewitz / B. Klappert (Hg.), *Die Juden und Martin Luther – Martin Luther und die Juden. Geschichte – Wirkungsgeschichte – Herausforderung*, Neukirchen-Vluyn 1985; H. Löwe / C.-J. Roepke (Hg.), *Luther und die Folgen*, München 1983.

In einem Interview, das der Vorsitzende des Staatsrates der DDR, Erich Honecker, am 5. Oktober den Lutherischen Monatsheften (BRD) gab, sagte er:

»Es ist ein Grundzug unseres Verhältnisses zum historischen Erbe, daß wir das Wirken und das Vermächtnis aller, die zum Fortschritt, zur Entwicklung der Weltkultur beigetragen haben, als progressive Tradition aufnehmen, pflegen und im Sinne unserer sozialistischen humanistischen Ideale weiterführen.«⁷ Daher seien historische Gedenktage Höhepunkte im gesellschaftlichen Leben der DDR. Luther sei mit der ersten Revolution auf deutschem Boden, der frühbürgerlichen Revolution, unlösbar verbunden. Von ihm seien revolutionäre Impulse ausgegangen, die weit über die damaligen deutschen Staaten hinausreichten. Er habe Wirkungen für die Entwicklung der Sprache, der Kultur und der Ethik gehabt. »Wir (DDR) betrachten die Luther-Ehrung als eine Manifestation der Gemeinsamkeit im Streben nach Humanität, Völkerverständigung und Frieden, als ein Anliegen des gesamten Volkes der DDR, ungeachtet von Weltanschauung und Religion. Dem soll auch die Zusammensetzung des Lutherkomitees und sein Vorsitz Ausdruck geben.«⁸

Die offizielle Lutherinterpretation der DDR-Führung arbeitet im Jahre 1983 selektiv und integriert die in diesem selektiven Geschichtsverständnis gewonnenen Teile mit Hilfe ihrer politischen Gesamtkonzeption zu einem Bild von Luther, das für den Staat dadurch nützlich wird, daß es den Prozeß der Identitätsfindung unterstützt.

Der Vorsitzende der CDU der DDR, Gerald Götting, faßt diesen Vorgang in einer seiner offiziellen Ansprachen anläßlich des Luther-Jubiläums wie folgt zusammen:

»Rückblickend kann man feststellen, daß es gelungen ist, ein Bild von Luther und seiner Zeit zu erarbeiten und zu vermitteln, das dem Wesen und den Bedürfnissen unserer Gesellschaft gemäß ist, und die daraus gewonnenen Erkenntnisse ungezählten Bürgern in einem Sinne nahezubringen, der die Verbundenheit mit unserer Republik und ihren weit in die Geschichte zurückreichenden Traditionen vertieft. . . . So hat die Luther-Ehrung der DDR auf ihre Weise erneut bezeugt: das kostbare Erbe unseres Volkes liegt bei uns in guten, in den besten Händen. Hier wird es wahrhaft zur Sache des ganzen Volkes, zu einem Quell neuer Kraft, unsere sozialistische Gegenwart zu gestalten und an einer friedlichen, glücklichen Zukunft zu bauen.«⁹

In der DDR wurden die Luther-Ehrungen für das Jahr 1983 früh geplant. Am 13. Juni 1980 konstituierte sich das Martin-Luther-Komitee der DDR in Berlin (Ost). Vorsitzender war Erich Honecker; sein Stellvertreter war Gerald Götting. Zu den Mitgliedern gehörte eine große Zahl prominenter Politiker, Wissenschaftler und Journalisten. Das Luther-Komitee der Evangelischen Kirchen in der DDR arbeitete, wie Landesbischof Werner Leich hervorhob, »bei aller Spezifik ihres Auftrages eng mit dem Martin-Luther-Komitee der DDR zusammen.«

Auf der konstituierenden Sitzung des Martin-Luther-Komitees der DDR referierte Landesbischof Leich zum Thema »In der Suche nach dem Sinn des Lebens uns allen verbunden«.

Inhaltlich führte er die Position der *Evangelischen Kirchen der DDR* zum

7 Vgl. *Neues Deutschland* vom 5.10.1983, 2.

8 Vgl. ebd.

9 Vgl. *Neues Deutschland* vom 14.11.1983, 2.

Luther-Jubiläum aus. Es wird deutlich, daß sie bei den Planungen der Luther-Feiern 1983 auf den »Mann der Kirche, der der Theologie und dem Leben der Gemeinden entscheidende, bis heute wirksame Impulse gab« und »der zugleich die Geschichte unseres Volkes, seine Sprache und Kultur nachhaltig beeinflußt«, abstellten.

Damit wird von den Evangelischen Kirchen der DDR zwischen dem weltlich-staatlichen Bereich, in dem das Martin-Luther-Komitee der DDR gestaltet, und dem theologischen Bereich unterschieden, in dem das kirchliche Luther-Komitee arbeitet.

Das Interesse und die Verpflichtung der Evangelischen Kirchen gegenüber Luther liege auf einer anderen Ebene als das des Staates. Das kirchliche Luther-Komitee gehe daher einen eigenen Weg und werde »Martin Luther vor allem als Reformator der Kirche, den Diener Gottes und Prediger der frohen Botschaft von Jesus Christus sehen«.

Nach Ausführungen über die Grundzüge der Bedeutung Luthers für Kirche und Theologie kommt der Landesbischof über die Fragestellung nach dem Sinn und Auftrag menschlichen Lebens auf Anwendungsbereiche der Vorstellungen des Reformators für das Leben zu sprechen: beispielsweise auf die Themen Arbeit und Beruf als täglicher Gottesdienst der Christen, gesellschaftliche Ordnung und die der Staatsmacht gegebene Regierungsgewalt als Gottesauftrag zur Erhaltung des Lebens und der Gemeinschaft unter den Menschen. Zugleich betont er, daß es Luther entscheidend darauf ankam, die Freiheit des an Gott gebundenen Gewissens zur Geltung zu bringen. Aus diesem Grunde habe er auch den Fürsten freimütig widersprochen und sich von gesellschaftlichen Entwicklungen abgegrenzt, wenn sie nach seinem Urteil dem Auftrag Gottes, für Gerechtigkeit und Frieden Sorge zu tragen, nicht entsprachen. Es wird konzediert, daß Luther dabei nicht frei von »geschichtlichen Irrtümern und Fehleinschätzungen geblieben« sei.

Betont wird auch das Anliegen der Evangelischen Kirchen der DDR, während des Luther-Jubiläums-Jahres einen weiteren Beitrag zum ökumenischen Dialog zu leisten.

Aus dem Auftrag Luthers, dessen Wirken nicht auf Eingrenzung, sondern auf Öffnung hin ausgerichtet gewesen sei, wird abgeleitet, daß in den großen Fragen unserer Gegenwart das Gespräch mit Andersdenkenden zu suchen sei. Das kirchliche Luther-Komitee bemüht sich, das Luther-Jubiläums-Jahr so zu gestalten und durchzuführen, daß das Verhältnis von Staat und Kirche in der DDR bei Wahrung der Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Gesprächspartner kooperativ ist. Damit wird verdeutlicht, daß die Abgrenzung zwischen Christen und Marxisten in der DDR kein Hinderungsgrund dafür ist, in Fragen zusammenzuarbeiten, die beide Seiten gemeinsam betreffen.

Diese Linie wird vom Luther-Komitee der Evangelischen Kirchen in der DDR während der Vorbereitungsphase und während des Jubiläumsjahres durchgehalten. So betont Ober-

kirchenrat Dr. Zeddies auf der Tagung des Martin-Luther-Komitees der DDR am 29.10.1982, es läge den Evangelischen Kirchen in der DDR daran, Luther selber zu Worte kommen zu lassen. Davon sei das Leitthema für die kirchlichen Veranstaltungen bestimmt. Es sei ein zentraler Satz aus Luthers Kleinem Katechismus gewählt worden: »Gott über alle Dinge fürchten, lieben und vertrauen«. Auf dieses Thema bezögen sich auch die vorgesehenen sieben Kirchentage in der DDR mit ihrem Leitwort »Vertrauen wagen«. Da es Luther im besonderen Maße um die Gemeinden Jesu Christi zu tun war, würden die Kirchentage auch besondere Schwerpunkte in der Reihe der kirchlichen Veranstaltungen zum Luther-Jahr bilden.¹⁰

Damit ist die Intention der Evangelischen Kirchen der DDR für das Luther-Jubiläums-Jahr 1983 deutlich gemacht. Indem sie das kirchliche Profil Luthers herausarbeiten und herausstellen, schaffen sie zugleich partiell einen Freiraum für gesellschaftspolitische Auseinandersetzung.

Mit dieser grundsätzlichen Tendenz stimmen auch die Ausführungen des Landesbischofs J. Hempel (Vorsitzender der Konferenz der Kirchenleitungen des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR) überein, wenn er in seiner Rede am 30. Oktober 1983 in Worms betont, daß es darum gehe, die »zentralen theologischen Anliegen Luthers für das reale Leben unserer Kirchengemeinden zu entfalten«.

Er hebt die Bereitschaft von Vertretern der DDR-Regierung zur Kooperation mit der Kirche im Luther-Jahr hervor, die sie mit »interessierter Unvoreingenommenheit« wahrnehmen. Weiter ausgreifend als andere Stellungnahmen von Vertretern der Evangelischen Kirchen in der DDR aktualisiert er die Lehre Luthers in seinen Ausführungen dadurch, daß er direkt die Friedensfrage anspricht. Nach seiner Aussage: »Ich weiß auch, daß die Politik die Sache der Politiker ist« spricht er von wachsendem Erschrecken, das die Auseinandersetzung um die Aufstellung weiterer Raketen in Europa ausgelöst hat, und bezieht sich auf Luther. Dieser schrieb: »Wer zwei Kühe hat, soll die eine darum geben, nur daß der Friede erhalten werde. Es ist besser, eine im Frieden als zwei im Krieg zu besitzen«. Und er fügt an: »Wir glauben nicht, daß weitere Raketen in Europa uns dem Frieden näherbringen oder den Abrüstungsverhandlungen in Genf zum Erfolg verhelfen. Wir meinen, daß weitere Raketen weitere Raketen gebären – weiter nicht.« In bezug auf die Zwei-Regimenten-Lehre betont Hempel, daß Luther in Stunden besonderer Gefahr seine Stimme erhoben habe.¹¹

Politiker der BRD haben in offiziellen Stellungnahmen und Ansprachen den Theologen Luther zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen genommen und versucht, behutsam nach dem Bleibenden in dessen Werk zu fragen. Ausgehend vom Einfluß Luthers auf das religiöse und geistige Leben in Deutschland kommen sie dann zu seiner Bedeutung für das politische Leben.¹²

Bundespräsident Karl Carstens geht in seiner Ansprache in Worms (30.10.1983) von der Frage nach Luthers Menschenbild aus, das dieser aus der Bibel herleitete. Dem aus der Gnade Lebenden stellt er den sich

¹⁰ Vgl. *Das Volk* vom 30.10.1982, 2.

¹¹ Vgl. *epd* Nr. 48/83, 22–25.

¹² Vgl. *Presse- und Informationsamt der Bundesregierung* (Hg.), *Letzte Instanz des Gewissens, Ansprachen und Geleitworte zum Lutherjahr 1983*, Bonn 1983.

autonom fühlenden Menschen gegenüber. Angesprochen werden Themen wie: Luther und das Wort, Luthers Bewertung von Ehe und Familie, Luthers Freiheitsbegriff, Luthers Verständnis von Staat und Obrigkeit. Seine Ansprache zur Eröffnung der Ausstellung »Martin Luther und die Reformation in Deutschland« in Nürnberg (24.06.1983) überschreibt er »Vom Symbol der Spaltung zum Symbol der Einheit«. Wenngleich Luther keineswegs die Spaltung der Kirche gewollt habe, sondern sich seine Kritik gegen den Mißbrauch des Ablasswesens richtete, hätten am Ende der theologischen Auseinandersetzung und der Entwicklung in Deutschland zwei christliche Konfessionen, zwei Kirchen gestanden. Nach dem gemeinsam erfahrenen Leid, das der Nationalsozialismus Katholiken wie Protestanten zugefügt habe, und nach der Erfahrung gemeinsamer Bedrohung durch den Atheismus seien sich die Konfessionen wieder nähergekommen. In der Gegenwart bedeute Luther ein Symbol der Einheit im geteilten Deutschland: In beiden Teilen Deutschlands werde von Protestanten und Katholiken, von Christen und Nichtchristen der Geburtstag Martin Luthers gefeiert.

Auch in dieser Ansprache wird die Bedeutung Luthers über Funktionen des Staates herausgestellt. Luther wird die Position eines Wegweisers in Fragen zugestanden, die das Verhältnis von geistlicher und weltlicher Macht zueinander betreffen. Er gebe Antworten auf Problemlagen, deren Lösung unserer Zeit aufgegeben sei: auf den Materialismus, auf die Zukunftsangst, auf das Gefühl der Sinnlosigkeit des Lebens.

Differenziert wird auch die andere Seite des Wesens Luthers benannt:

- seine gelegentliche Zügellosigkeit in der Auseinandersetzung mit Gegnern,
- seine Beurteilung der Juden,
- seine Position gegenüber den aufrührerischen Bauern.

Die von *Bundeskanzler Helmut Kohl* in Worms (30.10.1983) gehaltene Ansprache stellt als zentrale Kategorien Luthers Glauben, christliche Zuversicht, Gewissensfreiheit und Engagement als Seelsorger in den Mittelpunkt. Darüber hinaus enthalten seine Ausführungen deutliche Akzente deutschlandpolitischer Positionen der Bundesregierung. Unter politischen Gesichtspunkten ist Martin Luther demnach »unser gemeinsamer Luther«. Die Deutschen stünden in seiner Tradition. Luthers Botschaft sei wichtig auch für die Politik.

In seiner Ansprache »Aufruf zur Freiheit des Denkens« anlässlich der Eröffnung der Lutherausstellung in Nürnberg (24.06.1983) versucht Bundeskanzler Kohl dem historischen Luther gerecht zu werden. Er betont, daß Luther in erster Linie ein Mann der Kirche war, dem es nicht um Revolution und Politik und weltliche Macht ging. Aber seine Vorstellung vom Glauben, vom Gewissen, sein Verständnis des Wortes Gottes hätten ihn sehr bald in die Ebene der politischen Interessenaueinandersetzung gebracht. Luthers Werk habe die Gewissensfreiheit im Raum der Kirche verwirklicht und darüber hinaus in die vom Menschen zu gestaltenden

Bereiche der Politik, des Staates, der Gesellschaft hineingewirkt. Die Politik habe sich von Anfang an Luthers bemächtigt. Darin liege die Gefahr, seine Lehre zu verweltlichen und sie als Instrument zu nutzen. Der Versuchung, Luther zum »nützlichen Zeitgenossen zu machen«, seien viele Luther-Jubiläen erlegen.

In der BRD lassen sich die *offiziellen Stellungnahmen der EKD* zum Luther-Jubiläum 1983 als das Bemühen charakterisieren, zwischen dem weltlichen und dem geistlichen, zwischen dem kirchlichen und dem staatlichen Bereich zu trennen. So stellt der *Vorsitzende des Rates der EKD*, Landesbischof Lohse, in seiner Ansprache beim Lutherfestakt in Worms (30.10.1983) auf den Theologen Luther und die Bedeutung seines Übersetzungswerkes ab. Am Ende deutet er auf die Botschaft des Wortes der Schrift für alle Christen hin und spricht das Feld ökumenischer Aufgabenstellung an.

Der Verzicht auf die Einbringung sozialetischer und sozialhistorischer Fragestellungen steht im Gegensatz zu den Ansprachen der evangelischen Bischöfe der DDR Leich und Hempel anlässlich der Konstituierung des Martin-Luther-Komitees der DDR bzw. des Festaktes in Worms. Andererseits stehen die Ausführungen Bischof Lohses in einem deutlichen Zusammenhang zur offiziellen Erklärung der EKD zum Luther-Jahr 1983 »Martin Luthers Gegenwart 1983. Wort des Rates der EKD«. Diese Stellungnahme bleibt relativ abgehoben. Auf der inhaltlichen Ebene verzichtet sie z.B. darauf, Luther sozialhistorisch einzuordnen und seine Leistungen in diesem Bereich herauszuarbeiten.

Andererseits werden Probleme der Lutherrezeption beim Namen genannt:

- »Er wurde mißbraucht, verzerrt, heroisiert, trivialisiert«;
- »... verhängnisvoll wurden Äußerungen des alten Luther (über die Juden). Niemand kann sie heute gutheißen.«

Aber der Text wird wenig konkret. Er bleibt relativ allgemein auch da, wo es um Fragen der Anwendung geht: Am Beginn der Neuzeit sind durch Luther »nicht veraltete Fragen gestellt und noch heute gültige Antworten gegeben worden«. Was sich bei Luther studieren und für die Gegenwart fruchtbar machen läßt, wird in der Form von Erfahrungen und Erkenntnissen aufgereiht: Glaubenskraft, Mut zur Gelassenheit, die fundamentale Unterscheidung, was Gottes Sache sei und unsere Sache, die Entdeckung des Individuums und die Hinwendung zur Gemeinschaft. Im Mittelpunkt der Stellungnahme stehen Luthers Glaube, die Bibel, der ökumenische Gedanke.

Die *katholische Kirche der Bundesrepublik* stellt, vertreten durch den *Vorsitzenden der katholischen Bischofskonferenz* Kardinal Josef Höffner, ganz auf den Theologen Luther ab:

- Der ökumenische Gedanke spielt eine zentrale Rolle; hinsichtlich der Spaltung der Kirche wird der katholischen Kirche eine Mitschuld zugewiesen.

- Im Vordergrund der Überlegungen steht Luther als Beter, als religiöser und charismatisch-prophetischer Mensch.
- Herausgestellt wird die Forderung Luthers, daß alle Christen gemeinsam Zeugnis abgeben sollten.

4 Ergebnisse

1. Zwischen den Ergebnissen der Lutherforschung und der Vermittlung von Lutherbildern in offiziellen Ansprachen und Stellungnahmen von Politikern und Vertretern der Kirchen besteht ein erkennbarer Zusammenhang. Dieser Zusammenhang schlägt sich in den verschiedenartigen und auch gegensätzlichen Lutherbildern nieder, die im Luther-Jahr gezeichnet wurden.¹³
2. Beziehen wir die Vermittlung der Massenmedien ein, so ist festzustellen, daß auch hier ein – wenngleich kein linearer – Zusammenhang zwischen den Ergebnissen der Lutherforschung und den Beiträgen in den Massenmedien besteht.¹⁴
3. Der Vielfalt der Aspekte und Akzentsetzungen in der Bundesrepublik steht in der DDR ein geschlossenes, harmonisiertes Lutherbild gegenüber. Das gilt auch für die Ebene der staatlich gelenkten und kontrollierten Massenmedien der DDR, in denen eine einheitliche Vorstellung von Luther verbreitet wird.
4. Lutherdarstellungen lassen in beiden deutschen Staaten unterschiedliche Zugänge und Absichten erkennen. Die Intentionen im Bereich der ideengeschichtlichen und der sozialgeschichtlichen Beiträge reichen von Unterhaltung über historisierende Information bis hin zu politischer Auseinandersetzung, kritischer Aufklärung und problematisierenden Gegenwartsbezügen.
5. Die Luthervermittlung 1983 verfolgte in den Massenmedien je nach der Zielgruppe und den dieser unterstellten Interessen überwiegend eine oder kombinierte mehrere der folgenden Funktionen: Informations- und Aufklärungsfunktion, Orientierungsfunktion, Entlastungsfunktion, Unterhaltungsfunktion.
6. Luther wurde in der deutschen Öffentlichkeit in Stellungnahmen von Politikern und durch Beiträge in Massenmedien in nationaler Absicht beansprucht.

13 Vgl. L. Marker / K.H. Stahl (Hg.), *Die Reformation geht weiter. Ertrag eines Jahres*, Erlangen 1984; O.H. Pesch (Hg.), *Lehren aus dem Luther-Jahr. Sein Ertrag für die Ökumene*, München/Zürich 1984; *Politische Bildungsstätte Helmstedt* (Hg.), *Martin Luther in beiden deutschen Staaten*, Helmstedt 1983; S. Quandt (Hg.), *Luther, die Reformation und die Deutschen*, Paderborn 1982; C.-J. Roepke (Hg.), *Luther '83. Eine kritische Bilanz*, München 1984; H. Süßmuth (Hg.), *Das Luther-Erbe in Deutschland. Vermittlung zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit*, Düsseldorf 1985.

14 Vgl. Süßmuth (Hg.), a.a.O.; M. Trapmann / F. Hufen, *Programmdirektion Deutsches Fernsehen (ARD) (ZDF) – Information und Presse*, Martin Luther. Reformator – Ketzer – Nationalheld?, München 1983.

7. Luther wurde in den Massenmedien als Wegbereiter für das heutige Verständnis von Berufs-, Arbeits-, Rechts- und Politikverständnis dargestellt.
8. Der komplexe Zusammenhang zwischen dem theologischen und dem säkularen Luther kam im Vermittlungsprozeß häufig zu kurz: So wurde von der DDR-Staatsführung kein integriertes Lutherbild dargestellt, sondern ein eklektisches Lutherbild vermittelt.
9. Massenmedien können von Luther und dessen Werk nur Teilsichten herausstellen. Ihre Kriterien für Auswahl und Reduktion wurden durchgängig nicht offengelegt.
10. In den Massenmedien in der DDR und der BRD wurden Übereinstimmungen und Brüche im Denken und Handeln Luthers unterschiedlich aufgearbeitet.

Dr. Hans Süßmuth ist Professor für Neueste Geschichte an der Universität Düsseldorf.

Kirche und Öffentlichkeit im Lutherjahr 1983

1 Stärkung protestantischen Selbstbewußtseins durch die Öffentlichkeit

Die in dem Beitrag von H. Süßmuth besprochenen Allensbach-Umfragen auswertend kommt der Sozialwissenschaftler E. Piel – laut epd – zu dem Ergebnis, »daß das Selbstbewußtsein der Protestanten während des Lutherjahres deutlich größer geworden sei. Insgesamt, so Piel, sei ein Klima entstanden, das sich für die Kirche günstig ausgewirkt habe. Die Atmosphäre des Jubiläumsjahres, die gewachsene Selbstsicherheit der gläubigen und kirchennahen Protestanten, habe gute Rahmenbedingungen für eine Hinwendung junger Menschen zur Kirche geboten«.¹

Mit einem solchen Effekt kann besonders bei gesellschaftlichen Gruppen gerechnet werden, um deren öffentliche Reputation es nicht sonderlich gut bestellt ist. Die allgemeingesellschaftliche Ehrung des Jubilars läßt auch jene im günstigen Licht erscheinen, die sich mit ihm in existentiellen Grundgedanken verbunden fühlen: Man empfindet selbst nun so etwas wie öffentliche Anerkennung.

In der DDR scheint sich ein analoger Vorgang ereignet zu haben. Mit der Vorbereitung auf das Lutherjahr, während dessen sich ein gemeinsames Interesse (bei grundsätzlich unterschiedlichen Positionen) an der Luther-Ehrung entwickelte, besserte sich auch das Verhältnis von Staat und Kirche; die Öffentlichkeit in Ost und West nahm es staunend wahr. Darüber hinaus aber waren die Lutherveranstaltungen der DDR-Kirchen von vornherein darauf angelegt, protestantisches bzw. kirchliches Selbstbewußtsein zu fördern, allerdings im Unterschied zu den Kirchen der Bundesrepublik Deutschland mit einem unverkennbar geistlich-theologischen Akzent. Das Jubiläumsmotto aus dem Kleinen Katechismus, »Gott über alle Dinge fürchten, lieben und vertrauen«, zielt deutlich auf eine Stärkung im Glauben ab. Schwerpunkt der Lutherveranstaltungen waren

1 Evangelische Information 9/1984, 2. – Das Ergebnis dieser Analyse steht in einem gewissen Widerspruch zu der Beobachtung von G. Maron, der bundesdeutsche Protestantismus neige dazu, »Luther klein zu machen«; es drohe gar die Gefahr, den Reformator zu verlieren (G. Maron, 1883–1983: Luther im Wandel der Zeit. Die Jubiläumsjahre fanden stets starke Beachtung, LM 23 [1984] 130f).

dann auch entsprechend die sieben regionalen Kirchentage, nicht Lutherfeiern.²

Etwas Vergleichbares haben die Kirchen in der Bundesrepublik Deutschland erst gar nicht versucht. Eher hat sich das protestantische Selbstbewußtsein hier neben Lutherfeiern an der allgemeinen Medienöffentlichkeit entzündet; es war deutlich atmosphärischer, weniger theologisch-geistlicher Natur.

2 Öffentliche Repräsentanz von Rechtfertigung und Freiheit eines Christenmenschen

Von regionalen Ereignissen abgesehen, haben es die evangelischen Kirchen in der Bundesrepublik Deutschland nicht vermocht, auf der Ebene des Lutherjahres einen öffentlich erkennbaren geistigen Impuls zur Belebung des kirchlichen Lebens zu setzen, wie es besonders diesem Jubiläum wohl angemessen gewesen wäre. Darüber hinaus aber muß ebenso bedauert werden, daß es den Kirchen noch weniger gelungen ist, die wesentlichen Elemente lutherischer Theologie, Rechtfertigung und christliche Freiheit, auf einer breiten Ebene der Öffentlichkeit in Erinnerung zu rufen, für sie um Verständnis zu werben, ja ihre Bedeutung für individuelle wie gesellschaftliche Existenz dringlich zu machen.³

Nun fehlt es nicht an offiziellen Verlautbarungen zum Lutherjahr, in denen selbstverständlich die Essentials lutherischer Theologie ihrem Gewicht entsprechend berücksichtigt worden sind; aber dies geschieht fast durchgehend auf einem Abstraktionsniveau, das für den kirchlichen Binnenraum kaum, für eine allgemeinere Öffentlichkeit aber gewiß nicht erreichbar ist. Symptomatisch dafür ist das Wort der EKD zum Lutherjahr. Auf die Gegenwartsbedeutung der Rechtfertigungslehre wird hier z.B. mit folgenden Sätzen verwiesen: Luthers »reformatorische Erkenntnis verlangt Aufmerksamkeit in einer Zeit, in der viele Menschen ihrer selbst nicht mehr sicher sind. Zwischen Selbstrechtfertigung und Selbstverurteilung hin- und hergerissen, schauen sie voller Stolz auf das in Wissenschaft, Wirtschaft und Politik Erreichte, werden aber zugleich im Blick auf den Gang der Geschichte und die Zukunft der Welt von Zweifeln geplagt. Martin Luther hat, auf die Bibel hörend, erfahren: Gott gibt die Welt nicht auf. Er verzweifelt weder an der Menschheit noch an der Kirche. Die Macht der Vergebung reicht weiter als unsere Schuld. Gottes Treue ist größer als unsere Furcht. Dies sagt die Lehre von der Rechtfertigung.«⁴

² Vgl. das Referat von OKR H. Zeddies auf der Arbeitssitzung des staatlichen Luther-Komitees vom 29.10.1982, LM 21 (1982) 601–603.

³ Vgl. J. Weiß, Luther vor Richard Wagner und Karl Marx. Ev. Akademie Tutzing zog Bilanz eines Gedenkjahres, LM 23 (1984) 116–118.

⁴ »Martin Luthers Gegenwart 1983. Wort des Rates der Evangelischen Kirche Deutschlands«, SuK.R 1/1983, 22.

Über die Skizzierung der gegenwärtigen Situation kann man sicher verschiedener Meinung sein. Wie auch immer: Der Gedanke der Rechtfertigung erscheint in diesem Zusammenhang wenig hilfreich – nicht so sehr seines Inhalts, als seiner abgegriffenen theologischen Sprache wegen. Durch ständige Wiederholung immer derselben Formel in sicherlich Tausenden von Artikeln, Referaten und Predigten wird man bei kritischen Zeitgenossen kaum Interesse für ihren Inhalt wecken können. Die Lehre von der Rechtfertigung wird abstrakt erinnert als gleichsam zeit- und geschichtslose Wahrheit. Aber sie ist nun einmal eine historische Erkenntnis, die – soll sie in ihrem Wahrheitsgehalt relevant werden – der didaktischen Vermittlung bedarf. Dazu ist es nötig, sie aus ihrer sprachlichen und spirituellen Verengung zu lösen und sich bewußt zu machen, daß sich die Rechtfertigung »auf das Ganze der Wirklichkeit und des Menschseins«⁵ bezieht. Hier hätte man religionspädagogische Erkenntnisse nutzen können, Alltagserfahrungen vom Evangelium her zu deuten. Es geht dabei um das prinzipielle Problem, wieviel Realität durch die Rechtfertigungseinsicht bzw. durch die Freiheit eines Christenmenschen erfaßt werden kann. Kann man von kritischen Zeitgenossen Verständnis für den Gedanken der grundlosen Anerkennung Gottes erwarten, der nicht konstitutiv die Anerkennung des Menschen durch den Menschen (auf allen Ebenen!) einschließt?⁶

Die evangelischen Kirchen in der Bundesrepublik haben es ganz offensichtlich im Lutherjahr 1983 versäumt, mit den Grundeinsichten des Reformators offensiv und zeitkritisch zu intervenieren. Statt dessen ließen sich die Repräsentanten der EKD bei der Lutherfeier in Worms gleichsam in einen Staatsakt hineinziehen, der insbesondere von der Regierungskoalition genutzt wurde – eine Feier voller Harmonie, Kirche und Staat Arm in Arm.⁷ Nur Bischof Hempel aus der DDR »störte« das Familienfest, damit sichtlich Nervosität erzeugend, weil er, ausgehend von dem bemerkenswerten Lutherwort: »Wer zwei Kühe hat, soll die eine darum geben, nur daß der Friede erhalten werde«, gegen jede weitere Raketenstationierung Position bezog.⁸ Vom Protest der Protestanten war im Lutherjahr sonst wenig zu spüren – hier jedenfalls ein Hauch!

5 H.-B. Kaufmann, Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? (1966), in: G. Otto / H. Stock (Hg.), Schule und Kirche vor den Aufgaben der Erziehung, Hamburg 1968, 80.

6 Zur neueren religionsdidaktischen Rezeption der reformatorischen Rechtfertigungserkenntnis vgl. Chr. Bizer, 500 Jahre reichen nicht. Rechtfertigung im Schulalltag, RelH/ZRelPäd (1983) 44–49; G. Klages, Martin Luther im Unterricht, Hannover 1984, bes. 20ff.

7 Vgl. dazu bes. den Kommentar von S. Kortzfleisch, Wenn Würdenträger unserer Nation unseren Reformator feiern, Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt vom 6. November 1983, 12.

8 A.a.O., 12.

3 Der ökumenische Erfolg: Luther – ein »Vater im Glauben«

Nicht Protestanten also, sondern Katholiken und Marxisten erregten mit ihren Lutherehrungen 1983 öffentliche Aufmerksamkeit. Auf ökumenischer Ebene gelang dank der katholischen Lutherforschung⁹ ein Durchbruch von vermutlich kirchenhistorischer Bedeutung, der – in seinem Grad noch nicht richtig abschätzbar – ins öffentliche Bewußtsein gedrungen ist. Gemeint ist die Abkehr vom Ketzer Luther und seine Herausstellung als gemeinsamer »Vater im Glauben« aller Christen¹⁰, wie eine katholische Spitzenformulierung lautet. Die konfessionell orientierte Lutherforschung ist (von wenigen Ausnahmen abgesehen) nicht länger von Polemik einerseits und Apologetik andererseits beherrscht. Die Saat, die A. Herte, J. Lortz u.a. gelegt haben, indem sie den polemischen Schutt von Jahrhunderten beiseite geräumt haben, ist – nun auch für eine breitere Öffentlichkeit erkennbar – aufgegangen.

Die Hinwendung zum revidierten Lutherbild, für Fachleute schon länger beobachtbar, wurde für die Öffentlichkeit geradezu inszeniert, sinnlich wahrnehmbar und dadurch wohl besonders effektiv entfaltet. Zwar klang beim Papstbesuch in der deutschen lutherischen Kirche in Rom am 3. Advent im Jahre 1983 das Lutherjahr nur an; aber das Datum des gemeinsamen Gottesdienstes war nicht zufällig, und der Sache nach war die Erinnerung an den Reformator gegenwärtig. Im gemeinsamen gleichberechtigten gottesdienstlichen Handeln von lutherischem Pastor und Bischof von Rom wurde symbolhaft die Sehnsucht vieler Christen nach mehr Gemeinsamkeit antizipiert. »Schließlich meinen wir« – so der Papst in seiner Ansprache – »im Jahr der Erinnerung an den Geburtstag von Martin Luther vor fünf Jahrhunderten wie von Ferne die Morgenröte des Advents einer Wiederherstellung unserer Einheit und Gemeinsamkeit zu sehen.«¹¹

Die diesem spektakulären Ereignis zugrunde liegende theologische Theorie wurde auf der Lutherfeier der EKD in Worms von Kardinal Höffner in seiner zu Recht vielbeachteten Rede formuliert¹²: So günstig hatte wohl bisher noch kein offizieller Repräsentant der katholischen Kirche über den einstigen Erzketzer geurteilt. Man merkte dem Referenten förmlich die Mühe an, noch etwas Kritisches an Luther auszumachen, das

9 G. Maron, Das katholische Lutherbild der Gegenwart. Anmerkungen und Anfragen (BenshH 58), Göttingen 1982.

10 »Martin Luther ist ein Vater im Glauben.« Gespräch mit Professor Dr. Peter Manns, LM 22 (1983) 20–23.

11 Predigtausschnitt in LM 23 (1984) 4. – Zum 500. Geburtstag selbst hatte der Papst dem Reformator kurz zuvor »brennende Leidenschaft für die Frage nach dem ewigen Heil« und »tiefe Religiosität« attestiert (Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt vom 13.11.1983). Zur Bewertung des Papstbesuches als – möglicherweise – einem »Höhepunkt des Lutherjahres« vgl. auch den Brief des Ratsvorsitzenden der EKD, Landesbischof E. Lohse, vom Februar 1984 (abgedruckt in: Frankfurter Rundschau vom 15.2.1984).

12 Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt vom 6. November 1983, 12.

die nun mehr als vierhundertjährige Kirchenspaltung noch irgendwie plausibel macht. Eigentlich sind es nur Luthers »emotionale Aussagen über die Kirche und ihr Amt, über Papsttum und Konzil« gewesen, die zu der bedauerlichen Entwicklung geführt haben, sowie seine »polemische Ungeduld«; auch sei er wohl zuwenig um die Einheit der Kirche bemüht gewesen. Ansonsten aber setzte Höffner den Reformator mit der Rechtfertigungslehre ins Recht als einem genuin katholischen Grundgedanken und kritisierte die Verantwortlichen der eigenen Kirche, ihn damals nicht »sofort und nicht in der rechten Gesinnung aufgegriffen« zu haben. Für das katholische Christentum wollte der Referent Luther vor allem als »den religiösen Menschen, den großen Beter, den charismatisch-propheatischen Geist« erinnert wissen.¹³

Papstbesuch und Höffnerrede im Lutherjahr haben ganz zweifellos ein günstiges ökumenisches Klima mit schaffen helfen. Für die breite Öffentlichkeit haben beide Kirchen damit nach Jahrhunderten erbitterter Gegnerschaft ein Stück Glaubwürdigkeit in der Öffentlichkeit gewonnen. Für die ökumenisch Interessierten und an der Basis Arbeitenden stellen beide Ereignisse so etwas wie einen lang erwarteten Durchbruch dar, auf den man sich künftig wegen ihres offiziellen Charakters wird berufen können. Das wird auch nötig sein; denn gleichzeitig mit der grundsätzlichen Verständigung über Luther sind auch Rückschläge im Bemühen um mehr Glaubens- und Kirchengemeinschaft zu verzeichnen. Sichtbar werden sie am faktischen Scheitern einer 1980 offiziell eingesetzten evangelisch-katholischen Kommission, die zwar in wesentlichen Glaubensfragen Einigkeit erzielte, nicht aber im Problem der konfessionsverschiedenen Ehe, des gemeinsamen Abendmahls sowie der Abhaltung ökumenischer Gottesdienste.¹⁴ Vor ökumenischer Euphorie muß also gewarnt werden. Dennoch: Die katholische Kirche hat aus der Rückbesinnung über Luther nicht nur ihre eigene Tradition korrigiert und öffentlich ihre Mitschuld an der unseligen Kirchenspaltung betont. Sie hat damit eine vor Jahren so noch nicht mögliche ökumenische Offenheit bewirkt: Lernen aus der Geschichte, das eine Perspektive ökumenischer Hoffnung eröffnet. Es ist ein seltenes Ereignis, daß ein Jubiläum nicht in erster Linie der Stabilisierung der eigenen Position dient, sondern ihrer Infragestellung und ihrer inneren Bereicherung.

13 Vgl. auch das gemeinsam verabschiedete Wort vom 6. Mai 1983: »Martin Luther – Zeuge Jesu Christi«, abgedruckt in: LM 22 (1983) 319–322.

14 Vgl. dazu: »Annäherung zwischen Protestanten und Katholiken gescheitert«, in: Frankfurter Rundschau vom 28.8.1984; dazu der Kommentar mit dem bezeichnenden Titel: »Zerschlagene Hoffnungen«. Diese Presseberichte gehen auf ein epd-Interview mit dem Direktor des Konfessionskundlichen Instituts des Evangelischen Bundes, Dr. R. Frieling, zurück (epd-Dokumentation 36/1984, bes. 7). Frieling hatte allerdings – anders als der Fragesteller – nicht vom »Scheitern« der Kommission gesprochen, war aber in der Sache nicht mißzuverstehen.

Hans Stock

Ein religionspädagogischer Nachtrag zum Bultmann-Gedenkjahr

Erinnerung an einen vergessenen Text

Das Bultmann-Gedenkjahr 1984 hat eine Fülle von Vergegenwärtigungen der Bultmannschen Theologie gebracht, darüber hinaus auch Ansätze zu neuer Auseinandersetzung mit seinem großen Werk. Einen Beitrag zu sorgfältigem Umgang mit dem Erbe dieser Theologie bietet das von B. Jaspert herausgegebene Buch »Rudolf Bultmanns Werk und Wirkung« (Darmstadt 1984). Darin wird u.a. Bultmanns Bedeutung für die Praktische Theologie, d.h. dort: für die praktische Arbeit des Pfarrers in Predigt und Seelsorge am Krankenbett besprochen – leider bleibt aber seine Bedeutung für die Arbeit des Lehrers, für Religionsunterricht und Pädagogik ganz unberücksichtigt, obwohl zweifellos gerade in diesem Bereich weittragende Auswirkungen vorliegen; in der sog. hermeneutischen Phase der Religionspädagogik liegen sie offen zutage, lassen sich aber darauf nicht eingrenzen.

Der nachfolgend abgedruckte Text ist ein weithin in Vergessenheit geratenes *Gutachten Bultmanns von 1948*, mit dem er auf die Bitte des damaligen Oldenburger Oberkirchenrats Edo Osterloh hin in einen öffentlich gewordenen Streit über Kirche – Schule – Religionsunterricht eingriff. Diese regional entfachte Auseinandersetzung war ungemein zeittypisch und allgemein bedeutsam. H. Kittels Programmschrift »Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung« (1947) hatte soeben auf der Linie vieler Vorarbeiten anderer eine »Evangelische Unterweisung« als rechten Umgang mit dem Evangelium, mit Wort Gottes und Bibel proklamiert, den Lehrer als Zeugen und als Ausleger der Schrift angesprochen, in der Bindung an Kirche und Gemeinde, freilich differenzierter, als diese Formeln es sagen; Osterloh hat damals ähnlich geschrieben und gehandelt. Bultmanns »Bemerkungen« dazu befassen sich vornehmlich mit Osterloh, haben aber auch die drei anderen Teilnehmer an dem Gespräch, das nach Bultmanns Urteil keine »wirkliche Diskussion« war, im Blick.

Die Stellungnahme Bultmanns kursierte lange Zeit nur in einigen Abschriften. Zitiert und ausgewertet wurde sie damals nur von R. Lennert (Immer noch: Der evangelische Religionsunterricht in der Schule. Eine Entgegnung, in: Die Sammlung 6[1951] 249ff), auf den dann spätere Au-

toren wie R. Dross (Religionsunterricht und Verkündigung, Hamburg 1964) und H. Gloy (Evangelischer Religionsunterricht in einer säkularisierten Gesellschaft, Göttingen 1969) zurückgriffen. Der vollständige Primärtext wurde nur in einer Gießener Dissertation von 1973 anhangsweise abgedruckt; sie erschien in der vom Gießener Fachbereich herausgegebenen Reihe »Theologie und Wirklichkeit« als Band 4: Gertraud Eberhard, Existenziale Theologie und Pädagogik. Das Beispiel Rudolf Bultmanns (Frankfurt/M. 1974). Diese etwas abgelegen publizierte Arbeit verdient in Religionspädagogik und Theologie eine viel breitere Kenntnisnahme. Es ist hier nicht möglich, auf die dort im Zusammenhang der Existentialtheologie und ihrer pädagogischen Implikationen vorgebrachte Analyse und Kritik des Bultmanngutachtens einzugehen. Die Kritik der Verfasserin an Bultmanns »Entwurf eines Unterrichts in der christlichen Religion« ordnet sich ein in die kritische Intention der siebziger Jahre: Die existential-theologische Anthropologie, die den Schüler nur in seiner Existentialität im Blick hat, muß hinterfragt werden, und zwar »von der spezifisch pädagogischen Verantwortung für die ›Realisierung von Mündigkeit‹ in der gesellschaftlichen Praxis her« (143). Idealistische Voraussetzungen von Bultmanns bildungstheoretischen Äußerungen und aktuellen Stellungnahmen werden aufgewiesen, »in Theorie und Praxis dem bürgerlichen Bildungsbegriff verhaftet« (146) – dies freilich in Spannung zu anderen Elementen seines Denkens.

Eine Kritik dieser Kritik, vor allem in genauer Untersuchung des Existenzbegriffs, wäre geboten. Auch dafür kann ein erneuter *Abdruck des Gutachtens von 1948* dienlich sein.* Er möge dazu beitragen, dieses *historisch bedeutsame und sachlich nach wie vor aktuelle Dokument der Religionspädagogik der Nachkriegszeit* einer breiteren Öffentlichkeit bekanntzumachen. Es ist nicht die einzige Äußerung Bultmanns zur Pädagogik: »Erziehung und christlicher Glaube« heißt sein Beitrag in der Festschrift für Martin Heidegger (1959).

Rudolf Bultmann

Einige Bemerkungen zu

Edo Osterloh, Schule und Kirche, Gesetz- u. Verordnungsblatt für die Evng.-Luth. Kirche in Oldenburg, Beih. 1 u. 4, 1947,

Wilh. Schwecke, Schule und Kirche, und Noch einmal Schule und Kirche, *Dr. Hellweg*, Beilage zu Beih. 4 des Ges. u. Verordn.bl.

Dr. Wawrzinek, Zeitungsausschnitt über Schule u. Kirche.

Eine ausführliche Diskussion, ja auch nur ein Eingehen auf sämtliche in den genannten Veröffentlichungen zur Sprache kommenden Fragen ist

* Die Schreibweise wurde in der Originalform belassen (Anm. d. Hg.).

mir nicht möglich; nur einige Bemerkungen über die mir am wichtigsten erscheinenden Fragen!

Die Ausführungen O.'s vermögen offenbar seinen Gegner Schw. nicht in eine wirkliche Diskussion hineinzuziehen – m.E. weil sie an 3 Schwächen krankt: 1) am unklaren, zweideutigen Begriff von Kirche, 2) an der Unklarheit des Erziehungsgedankens, 3) an der für den Laien notwendiger Weise unverständlichen Sprache.

Ad 1.) Wenn die Kirche durch in den Schulplan eingefügte Stunden einer »christlichen Unterweisung« (chr. U.) die Schüler in die »Lebenswirklichkeit der Kirche« einführen soll, so ist die Kirche, die das unternimmt (das Subjekt der Unterweisung), die institutionelle Kirche; die Kirche aber, in deren Lebenswirklichkeit eingeführt werden soll (gew. maassen also das Objekt der Unterw.), die Kirche des Glaubens, deren Lebenswirklichkeit nach O. I. S. 3 ebensowenig allgemein zugänglich ist wie die Wirklichkeit Gottes.

Offenbar muss aber das Subjekt der chr. U. eben diese Kirche des Glaubens sein, und so meint es O. doch wohl im Grunde (und gewiss auch W., wenn er schreibt: »Religiöse Erziehung ist nur möglich und sinnvoll, wenn sie aus der religiösen Gemeinde heraus erwächst«). Aber O. gibt Schw. hinreichend Anlass zu seinem Protest gegen kirchliche Anmaassung, da Schw. als Subjekt der chr. U. die institutionelle Kirche verstehen muss. Sein Protest ist in sofern auch völlig richtig, als gar nicht einzusehen ist, warum die Kirche des Glaubens nicht Subjekt der chr. U. auch in denjenigen Lehrern sein könnte, die ohne Legitimation durch die institutionelle Kirche Religions-Unterricht (R.-U.) erteilen.

Ist es heute angesichts der tatsächlichen Verhältnisse vielleicht wünschenswert, dass Schule und Kirche in *der* Weise zusammenarbeiten, dass die Aufgabe der chr. U. kirchlich legitimierten Lehrern übertragen wird, so sollte man sich doch darüber klar sein, dass das grundsätzlich falsch ist und ein *testimonium paupertatis* für die institutionelle Kirche bedeutet. Denn deren Verkündigung müsste so klar und kraftvoll sein, dass die Kirche des Glaubens in der bürgerlichen Gemeinde lebendig ist, sodass jeder Lehrer (es sei denn, dass er aus der Kirche austritt und das Christentum bewusst ablehnt) als legitimer Träger der chr. U. gelten kann, – legitimiert durch die Kirche des Glaubens.

Ad 2.) O. hat darin recht, dass die Schule für die praktischen Notwendigkeiten des Lebens vorbereiten soll (I, S. 3). Ich bezweifle auch nicht, dass er darin recht hat, dass die Schule auch die Aufgabe der Charakterbildung zu erfüllen hat (*ibid.*). Ist das aber richtig, so folgt, dass O. Unrecht hat, wenn er es ablehnt, die Orientierung der Schule an einem Erziehungs-Ideal zu fordern; denn wie soll der Charakter gebildet werden, wenn nicht ein Ziel oder ein Maassstab der Bildung, u. d.h. doch wohl ein Erziehungs-Ideal die Richtung angibt?

Nun kann man freilich sagen, dass der Charakter schon durch den Unterricht in den praktischen Fähigkeiten gebildet wird, durch die Erziehung zu

Fleiss, Beobachtungsgabe, Gewissenhaftigkeit etc. Und *soweit* bedarf es gewiss nicht der *expliziten* Entwicklung eines Ideals, wenngleich man nicht vergessen darf, dass ein Ideal *implizit* in den »selbstverständlichen« moralischen Forderungen enthalten ist. Wie aber, wenn die Schule auch in Deutsch (Literatur) und Geschichte (die höhere Schule etwa auch in philosoph. Propädeutik) unterrichten soll? Es ist klar, dass ein solcher Unterricht, soll er nicht nur Statistik beibringen, sondern auch – wie natürlich – den Charakter bilden, gar nicht ohne Bestimmtheit durch ein Erziehungs-Ideal gegeben werden kann, das dann auch explizit entwickelt werden sollte. Dieses Ideal kann zufolge unserer Geschichte nur das humanistische (natürlich im weiten Sinne) sein, – es wird aber auch grundsätzlich kein anderes sein können.

(Anm.: Ich sehe hier 1) davon ab, dass es für den Katholizismus etwas anders liegt als für den Protestantismus, da die kathol. Kirche ein Ideal der Erziehung besitzt, was dem Protestantismus grundsätzlich verwehrt ist; wobei wiederum zu beachten, dass das kathol. Ideal faktisch weithin durch den Humanismus geprägt ist; 2) davon, dass die konkrete Gestaltung der humanistischen Bildung heute besonderer Besinnung unterworfen werden muss angesichts der Bedeutung der Technik; vgl. K. Jaspers, Die Idee der Universität 1946.)

Der Gedanke der Erziehung und Charakterbildung ist ja, worüber man sich klar sein muss, ein humanistischer, kein christlicher Gedanke. Es ist daher ein eigentümlicher Selbstwiderspruch, wenn O. den Gedanken der Charakterbildung akzeptiert.

Es fragt sich nun, ob Unterricht in der christl. Religion oder chr. U. in den Rahmen einer durch das humanistische Bildungsideal bestimmten Schule gehört. Jedenfalls darf chr. U. als Bestandteil des Schulplanes nicht aus dem Grunde gefordert werden, dass die Schule sonst zu einer »Menschen-Fabrik« entarten würde (O. II, S. 8). Wie kann das jemand sagen, der in seinem Leben einmal Platon gelesen hat? – er müsste ihn denn vollständig vergessen haben! Echte humanistische Bildung wird immer durch Platon, d.h. natürlich nicht: durch aus den platonischen Schriften abstrahierte »Lehren«, aber durch die platonische Weise des Philosophierens, bestimmt sein. Die Kirche könnte daran ihre Freude haben und sollte nichts dringender wünschen, als dass wenigstens auf den höheren Schulen möglichst gründlich Platon gelesen würde.

Es ist ja eine absurde Behauptung, dass sich der moderne Mensch nur zwischen Atheismus und christlichem Glauben entscheiden könne, und dass der humanistische Gottesglaube (unbeschadet dessen, was der christliche Glaube zu ihm zu sagen hat) nur eine »Übergangsform zu atheistischer Glaubenslosigkeit« sei (O. I, S. 4). Wiederum: wie kann das jemand sagen, der einmal Platon gelesen hat?! Wenn (nach H., S. 1) der Humanismus »auch in seinen sublimsten Formen vor der menschlichen Wirklichkeit nicht standhalten konnte«, so mag das allenfalls richtig sein im Blick auf die Institutionen, die den Humanismus vertreten sollten, nicht aber im

Blick auf die Personen, die wirklich vom Geist des Humanismus getragen waren und sind. Und wie darf man überhaupt die Wahrheit eines Gedankens von seinem historischen Schicksal abhängig machen?! Dem Christentum gegenüber kann ja in der gleichen Weise argumentiert werden: hat denn die institutionelle Kirche standgehalten? Hat das durch sie vertretene Christentum nicht seit dem 18. Jahrhundert ständig seine Widerstandskraft verloren? Und wenn auf die B. K. hingewiesen werden sollte, so kann der Humanist darauf hinweisen, dass humanistischer Geist vielfach an Universitäten und wahrscheinlich auch an Schulen in der Nazi-Zeit unter Widerständen treu gepflegt wurde. Auch ist es m.E. eine grosse Ungerechtigkeit zu sagen, dass Gerechtigkeit, Opfersinn, Wahrheit und Nächstenliebe im tatsächlichen Leben des Alltags auf dem Boden des christl. Glaubens gewachsen sind und nur auf diesem Boden wirklich gedeihen können (O. I, S. 6). Schon ein Hinweis auf die Stoa und etwa auf die chinesische Moral sollte das verbieten, – ganz abgesehen davon, dass der christliche Glaube grundsätzlich nicht auf diese Weise empfohlen werden darf!

Ich glaube nun in der Tat, dass in eine solche Schule auch der Religionsunterricht gehört. Schon deshalb, weil weder die Literatur noch die Geschichte ohne ein Verständnis der christlichen Religion verstanden werden kann, und wenn der christliche Glaube auch kein Phänomen der Geisteskultur ist, so ist es die christliche Religion und Kirche in ihrer konkreten geschichtlichen Gestalt jedenfalls. Auch wäre es sinnlos, wollte die Schule ignorieren, dass die existentiellen *Fragen*, die durch einen humanistischen (zumal Platon-) Unterricht notwendig geweckt werden (ob sie implizit bleiben oder explizit werden, ist gleich), dieselben sind, um die es sich in der christlichen Religion handelt.

Die Schule wird sich das Recht nicht nehmen lassen dürfen, den R. U. aus eigener Kraft zu erteilen. In diesem Punkte gebe ich Schw. völlig recht. Sie hat in ihrem R.U. nichts weiter zu tun, als das Wesen der christl. Religion, den Sinn des christl. Glaubens, deutlich zu machen und so z.B. auch den 2. Artikel ganz schlicht »durchzunehmen« (O. II, S. 7), Propaganda für den christlichen Glauben wird sie nicht machen und wird es abweisen, »chr. U.« in diesem Sinne zu sein. Sie wird aber durch den schlichten Unterricht die Frage des christl. Glaubens aktuell machen; denn als humanistisch bestimmte Schule weiss sie, dass Lehren und Lernen sich in der Sphäre des Geistes bewegt und dass echte Pädagogik Maieutik ist, d.h. dass sie den Geist und damit das existentielle Fragen der Schüler entbindet. Wohl ist z.B. das theoretische Verständnis des Gottesgedankens noch nicht existentieller Gottesglaube. Aber ist denn das Wissen vom existentiellen Selbstverständnis (zumal beim naiven Menschen, wie es Schüler normalerweise sind) derart getrennt, dass die existentielle Frage dem Schüler nicht aufgehen müsste (oder meinetwegen: könnte), wenn ihm der Gottesgedanke im R.-U. klar gemacht wird? Mir scheint, dass das überhaupt der normale Weg ist, den junge Menschen geführt werden

müssen, und ich kann mir nicht denken, dass durch eine »chr. U.« die »Wirklichkeit Gottes« erschlossen werden könnte. Welch hybrides Unterfangen überhaupt, die »Wirklichkeit Gottes« in einer »chr. U.« in Gang bringen zu wollen, zumal durch solche »Einübungen«, wie O. sie I, S. 8 empfiehlt.

Hat die Kirche (die institutionelle) ein Interesse daran, dass die Kinder in der Schule mehr lernen, als was Wesen und Sinn des christlichen Glaubens ist? Dass sie zu mehr erzogen werden als dazu, dass die Glaubensfrage für sie aktuell wird? – mag sich auch solche Frucht des R.-U. bei den einen früher, bei den andern später zeigen. Ich glaube nicht. Zum mindesten *kann* solcher Unterricht *indirekte* Verkündigung sein (vgl. Kierkegaard), und jedenfalls bereitet er auf das Hören der direkten Verkündigung sachgemäss vor.

Die Kirche sollte sich auf die direkte Verkündigung in ihrem eigenen Raume beschränken und alles Gewicht auf die Verkündigung, das Wort der Predigt, legen, und ich begreife gar nicht, warum in O.'s Versuchen, zu sagen, was denn Kirche (im Sinne des Glaubens) und was Christus (als der Lebendige) ist, die einfache Tatsache kaum eine Rolle spielt, dass Christus im Worte lebendig ist, und dass die Kirche des Glaubens nichts anderes ist, als die Gemeinschaft derer, die durch echtes Hören des Wortes verbunden sind. Die Predigt aber sollte so anziehend und interessant (ja! Interessant!), so klar und eindrucksvoll sein, dass womöglich schon die Schüler, jedenfalls aber die Lehrer wirklich durch sie angesprochen werden. Ferner sollte die Kirche bedenken, dass die religiöse »Erziehung« bzw. die Erschliessung der Kinder für den Glauben und die Kirche natürlicher Weise in 1. Linie in der *Familie* geschehen sollte. Ich glaube: ehe die Kirche (die inst.) dazu kommt, durch ihre Verkündigung die Menschen wieder zu erfassen und damit auch ein christliches Familienleben wieder lebendig zu machen, alle Versuche einer chr. U. nur klägliche Erfolge haben werden.

Gegen Schw. muss ich in diesem Zusammenhang Folgendes sagen:

1.) Er scheint mir in seiner Beurteilung des Staates zu optimistisch zu sein. In dieser Hinsicht haben die kritischen Ausführungen H.'s über die Verderbtheit der Menschen und des menschlichen Staates ihr Recht. Nur dass H. in seiner Verwerfung des Humanismus die Aufgabe der Erziehung und deren Kraft verkennt. Dass z.B. die Technik in der modernen Welt mehr und mehr zu einer teuflischen Macht wurde, – oder besser: dass sie mehr und mehr in den Dienst des Bösen gestellt wurde, dafür ist doch mindestens *ein* Grund der, dass das humanistische Erziehungsideal preisgegeben wurde. Schw. gibt nun freilich seine Hauptwaffe preis, wenn er (II, S. 1) meint, dass echte Kultur nur aus dem Volkskörper, dem Volkstum, erwachsen könne. Nein! Sie kann nur aus dem Geist erwachsen, der erst die Kraft hat, einen Volkskörper zu einem Kulturvolk zu machen. Als faktischer Vertreter einer humanistischen bzw. humanistisch bestimmten Bildung müsste Schw. den Geist als die Kraft erkennen, die

die natürlichen Möglichkeiten eines Volkes gestaltet und die auch im Staat die beherrschende Macht sein muss, wenn er Staat in echtem Sinne sein will (vgl. wieder Platon).

2.) Schw. unterscheidet nicht – und darin liegt seine Hauptschwäche – Humanismus und christlichen Glauben, wie wir es seit den Zeiten Harnacks immer besser zu tun lernen. Deshalb vermag er nicht zu sehen, dass die Kirche nicht nur das Evangelium Jesu, sondern auch das »Evangelium von Jesus« zu verkündigen hat. Und zwar vermag er das deshalb nicht, weil er sich unter einem »Evangelium von Jesus« nur dogmatische Lehren vorstellen kann. Hat die Kirche das Ihrige getan und tut sie es, um ein solches Missverständnis zu verhüten? Es ist klar, dass O. das Seinige dazu tun will; dafür bedürfte es aber einer verständlicheren Sprache. Es ist doch klar, dass eine Wendung wie die vom »persönlich gegenwärtigen Christus« weder Herrn Schw. noch sonst einem Menschen von heute etwas Verständliches sagt. Und wie kann O. behaupten, dass das Sakrament »die eindeutigste Vergegenwärtigung der Tatasache ist, dass Christus einfach da ist« (I, S. 7)? Was soll sich denn Herr Schw. darunter denken? Und nun noch, wo doch das Sakrament die vieldeutigste Tatsache ist! Endlich möchte ich fragen, ob nicht auch der Lehrer, der nur das Evangelium Jesu verkündigt, damit nicht vielleicht auch (vielleicht sogar ausgezeichnet) indirekt das »Evangelium von Jesus« verkündigen kann. Jedenfalls *braucht* der »historische Jesus«, den Männer wie Schw. den Schülern lebendig gemacht wissen wollen, keineswegs ein Produkt historischer Phantasie zu sein; denn in diesem Unterricht wird doch zweifellos auch die evangelische Tradition zur Geltung kommen.

Ad 3) Hier genügt ausser dem soeben Gesagten der Hinweis auf Schw.'s Fragen, – die übrigens ja ad oculos demonstrieren, wie wichtig ein einfacher Unterricht über die Christl. Religion im Sinne schlichter Belehrung ist.

Marburg, 7. Mai 1948

Rudolf Bultmann

Im Folgenden sei auf die Bedeutung einiger Hauptgedanken des Gutachtens hingewiesen, die m.E. auch heute, unter so veränderten Bedingungen, noch gelten können.

1. Diese in der damaligen Situation des engagierten Streitens um einen neu zu begründenden und aufzubauenden Religionsunterricht in der Schule vielfach als befreiend und klärend empfundenen Äußerungen dringen auf sachgerechte und klare Unterscheidungen und Zuordnungen im *Verhältnis von Schule und Kirche*; im Brennpunkt steht die Frage nach einem evangelischen *Religionsunterricht*, der theologisch zu verantworten ist und der zugleich der Schule, d.h. auch immer: dem Schüler und dem Lehrer, Eigenständigkeit läßt. Hierzu:

»Die Schule wird sich nicht das Recht nehmen lassen dürfen, den RU aus eigener Kraft zu erteilen . . . Sie hat in ihrem RU nichts weiter zu tun, als das Wesen der christlichen Religion, den Sinn des christlichen Glaubens deutlich zu machen und so z.B. auch den 2. Artikel ganz schlicht »durchzunehmen«. Propaganda für den christlichen Glauben wird sie nicht machen und wird es abweisen, »chr. U.« in diesem Sinne zu sein. Sie wird aber durch den schlichten Unterricht die Frage des christlichen Glaubens aktuell machen . . . Ich kann mir nicht denken, daß durch eine »chr. U.« die »Wirklichkeit Gotes« erschlossen werden könnte. Welch ein hybrides Unterfangen überhaupt . . .«. Am Schluß des Gutachtens noch einmal: » . . . ein einfacher Unterricht über die Christl. Religion im Sinne schlichter Belehrung«.

Es verbindet sich hier mit der Zuordnung des RU an die Schule – das Grundgesetz mit Art. 7, 3 gab es noch nicht! – eine *strenge Grenzziehung* gegenüber allen explizit oder implizit immer wieder überhöhten und überfordernden Zielsetzungen: keine Erschließung der Wirklichkeit Gottes oder auch nur der religiösen Wirklichkeit. Gilt das nicht auch dann, wenn der Unterricht didaktisch modern konzipiert und so vielseitig gestaltet wird, wie es heute versucht wird? Nach Bultmann sollte schulischer RU nicht auf Unmittelbarkeit hinwirken wollen. Alles planbare Vermitteln, solange es mit theologisch-kritischem Bewußtsein in Kontakt bleibt, wird sich dem Kriterium der Grenzziehung stellen müssen. Das schließt doch ein Freigestelltsein des Lehrers wie des Schülers von letztem Anspruch ein; eine Freigabe des Glaubens, der nicht herbeizuführen ist, in dem der Durchbruch in die existentielle Wirklichkeit und ein persönliches Betroffensein geschehen. Der RU kann das nur ermöglichen helfen, aber das ist schon viel.

Bultmanns Formel »indirekte Verkündigung« entspricht seiner Unterscheidung zwischen »existentialem« Verstehen und »existentieller« Aneignung. Unser Text führt das nicht aus, er entwickelt keine hermeneutische Theorie. Die Formel fordert eine inhaltlich solide Substanz des Unterrichts, d.h. eine elementare, verstehende Erschließung des Christlichen (B. sagt »schlicht« und »einfach«), freigebend und existenzbezogen (Schülerexistenz!).

Diese Beschränkung auf »schlichte Belehrung« ist pädagogisch und theologisch heilsam, sie ist motiviert von einer Positivität her, die mit Ehrfurcht vor dem Menschen und mit Wahrung der Freiheit Gottes viel zu tun hat – man muß dazu eigentlich gar nicht auf Bultmanns »Humanismus« und seine theologische Dialektik rekurren. M.E. geht es in dieser Unterscheidung und Bescheidung um bleibend wichtige Kriterien gegenüber manchen Verschwommenheiten alter und neuer Art.

Bultmann war nun eben kein Didaktiker; es ist sinnlos, ihm Rationalismus vorzuhalten, weil er von »Belehrung« und »deutlich machen« oder gar »durchnehmen« spricht: Er wäre der letzte, der sich gegen didaktisch komplexere Bestimmungen und gegen ein ins Politisch-Gesellschaftliche hineinreichendes Existenzverständnis wehren würde, das, unterrichtlich gesehen, die Konkretheit von Lehrer- und Schülerperson umfaßt. Wenn

er die »Maieutik« für die Grundmethode der Schularbeit hält, wenn er die Aktualität der Glaubensfrage und »das existentielle Fragen der Schüler« entbinden will, so ist ein so konzipierter RU unbegrenzt entwicklungsfähig und prinzipiell umfassend gesehen.

Angesichts der gesellschaftlichen und individuellen Daseinsverfassung 1985 würde eine auf »Verstehen« bedachte Rationalität hilfreich sein, im Sinn einer kritischen Hermeneutik. Die ungleich schwierigere didaktische Situation ermöglicht dem Religionslehrer heute ohnehin kaum die Rolle eines Zeugen für Evangelium und Kirche – ringsum Fraglichkeit und Widerstände, aber auch Interesse und Offenheit – wie ähnlich schon 1948. »Ein theoretisches Verständnis des Gottesgedankens« kann aber erarbeitet werden, auch wenn das noch nicht »existentieller Gottesglaube« ist. Dazu ist jeder Lehrer, wenn er Sachkompetenz erworben hat, legitimiert – Bultmann hat 1948 jede kirchlich-institutionelle Regulierung verworfen. Was er von der Predigt fordert, sie solle »anziehend und interessant (ja! Interessant!)«, »klar und eindrucksvoll« sein, das könnte er auch für den RU wünschen: inhaltsreich, ebenso sachbestimmt wie schülerbezogen, aktuell und interessant.

2. *Die Schule* wird hier, gegenüber einem christlichen oder kirchlichen Gesamtanspruch, auf sich selbst gestellt – das ist bemerkenswert.

Bultmanns Gedanken über humanistische Bildung in der Institution Schule mögen uns zeitbedingt und vielleicht schon damals überholt erscheinen. Immerhin: Es geht ihm in pädagogischer Hinsicht um Humanismus »im weiten Sinne«, wobei »die konkrete Gestaltung der humanistischen Bildung heute besonderer Besinnung unterworfen werden muß angesichts der Bedeutung der Technik« – auch dies kann gewiß nur als Ansatz verstanden werden. Trotz der mahnenden Erinnerung an Platon handelt es sich erkennbar nicht um historisch gebundenen Humanismus, sondern um Entdeckung und Wahrung menschlicher Personalität in ihrer Würde und Verantwortung, um Humanität der Institution Schule – wir sehen die Problematik heute schärfer, aber auch wir reden von einer »humanen Schule« und müssen von ihr reden, auch ohne einen historisch-weltanschaulichen Humanismus, dennoch in einer Tradition stehend.

»*Vom Geist des Humanismus getragen*« – Bultmann bezeugt dies für Personen, und er sagt es von den Institutionen Universität und Schule, daß humanistischer Geist in der Nazizeit vielfach »unter Widerständen treu gepflegt wurde«. Daß der Sache nach Humanismus und christlicher Glaube in starker Spannung stehen (vgl. Bultmanns Aufsatz »Humanismus und Christentum« aus jener Zeit [1948], in: Glauben und Verstehen II, 133ff), hindert Bultmann nicht, diese geschichtliche Tradition als *Basis einer sich selbst bestimmenden Schule* und ihrer Bildungsarbeit zu würdigen und zu akzeptieren – er würde diese Qualität und Funktion auch einer pluralistisch-realistischen Schulkonzeption zubilligen, sofern sie nicht vom Ungeist bloßer gesellschaftlicher Einpassung und Nivellierung, sondern vom »Geist« humaner Freiheit und Verantwortung bestimmt wäre,

in Auseinandersetzung mit der großen Tradition, geleitet von der Frage nach der Wahrheit des Menschen.

Diese freigegebene und dem »Geist« verpflichtete Schule muß einen orientierenden, »existential« gewendeten RU als eigene Aufgabe bejahen. Unbefangen wird hier damit argumentiert, daß »christliche Religion und Kirche in ihrer konkreten geschichtlichen Gestalt« durchaus auch »Phänomen der Geisteskultur« seien; daß Literatur und Geschichte ohne deren Verständnis nicht verstanden werden könnten – Bultmann hätte diese These verallgemeinern und auf die Gesamtgeschichte beziehen können. Das Argument dürfte seine Gültigkeit behalten.

3. *Der Kirche* schließlich wird zugemutet und zugetraut, sie möge erkennen, daß ein solcher »schlichter Unterricht«, der nicht »Propaganda macht«, ihrem eigenen Interesse entspricht. Freilich: Bultmann sieht auch, daß eine überzeugende und klare Predigt und Lehre seitens der Kirche eigentlich die Voraussetzung für den orientierenden Schulunterricht, für den Lehrer, wären – daran erinnert er. Und nur wenn es das gibt, kann es dann auch »ein christliches Familienleben« geben. Daß im Positiven wie erst recht im Negativen hier ein Zusammenhang besteht, ist unleugbar. So wird die Kirche hier zu ihrem eigenen Auftrag gerufen, zum Nutzen auch von Schule und RU.

Bultmanns »Bemerkungen« wurden, so kann der Verfasser als damals mithandelnder Zeitgenosse heute sagen, zunächst von einer kleineren Zahl Religionspädagogen aufgenommen und verarbeitet. Das Gutachten war insofern mitbegründend für die sich dann abzeichnende Phase des hermeneutisch-kritischen RU's und seine vielfältigen Intentionen, die schwerlich auf Bibelarbeit einzugrenzen sein dürften. Es wäre wünschenswert, diese Entwicklung erneut sehr genau zu untersuchen, um hier kurzschlüssige und schematisierende Darstellungen der Religionspädagogik der Nachkriegszeit zu vermeiden.

D. *Hans Stock* ist Professor emeritus der Georg-August-Universität Göttingen.

Zur Situation des Religionsunterrichts in der Groß- Berichte

Aufgrund einer Großen Anfrage der CDU, die vom Senat zunächst schriftlich zu beantworten war, diskutierte die Hamburger Bürgerschaft am 4. April 1984 über die Situation des Religionsunterrichts an Hamburgs Schulen. Es war – innerhalb von knapp 10 Jahren – bereits das dritte Mal, daß sich das Landesparlament der Freien und Hansestadt auf Initiative einer Fraktion mit diesem Stiefkind von Verfassungsrang zu beschäftigen hatte.

Die Debatten der Jahre 1976 und 1979 waren als reine Pflanzungen abgelaufen und hatten an der gegenwärtigen Situation des Religionsunterrichts so gut wie nichts ändern oder auch nur zu Bewegung bringen können. Die Frage war also wieder dieses Mal: mehr auf Jung kommen als nur eine kurzfristige Aufregung einiger professionell Interessierter? Um die – gewagte – Antwort vorwegzunehmen: Im Augenblick spricht manches dafür. Es gibt viele Chancen, die Rahmenbedingungen für den Fach Religion schrittweise zu verbessern. Doch die schillernde Hoffnung in begründeten Versuche, muß dieses Mal Ausgangspunkt und in den Hamburg Besonderen gesetzt werden.

1. Zur gegenwärtigen Situation des Religionsunterrichts in Hamburg

Der rechtliche Rahmen für den Religionsunterricht ist hoch in Hamburg durch die Grundgesetze 4 und 7 bestimmt. Aber es gibt hier eine Reihe von ungeklärten, teilweise bedingten Besonderheiten:

1.1. Das im Grundgesetz Artikel 7, 2 im Bild auf den Religionsunterricht gesetzte Ziel: „Zusammenwirken von Staat und Kirche hier in Hamburg nicht – wie in den meisten anderen Bundesländern – zu einer gemeinsamen Verantwortung führt, in dem u.a. die Pflichten und Rechte beider Seiten bei der Ausgestaltung des Fachs Religion gegenseitig beachtet werden müssen. Erst daraus gibt es seit 1984 eine Vernetzung auf dem Basis einer „Gemeinsamen Kommission Schule/Kirche“ in regelmäßigen Abständen gegenwärtig einander. Diese Kommission berät und entscheidet Wege zwischen beiden und durch den Prozess des Religionsunterrichts in den Schulen der Freien und Hansestadt Hamburgs Religionen aus.

Obwohl über die Vorteile oder Nachteile dieser bauseitigen Regelung befinden zu wollen, wird man auf mindestens drei Aspekte aufmerksam wer-

Horst Gloy

Zur Situation des Religionsunterrichts in der Großstadt Hamburg

Aufgrund einer Großen Anfrage der CDU, die vom Senat zunächst schriftlich zu beantworten war, diskutierte die Hamburger Bürgerschaft am 4. April 1984 über die Situation des Religionsunterrichts an Hamburgs Schulen. Es war – innerhalb von knapp 10 Jahren – bereits das dritte Mal, daß sich das Landesparlament der Freien und Hansestadt auf Initiative einer Fraktion mit diesem Stiefkind von Verfassungsrang zu beschäftigen hatte.

Die Debatten der Jahre 1976 und 1979 waren als reine Pflichtübungen abgelaufen und hatten an der deprimierenden Situation des Religionsunterrichts so gut wie nichts ändern oder auch nur in Bewegung bringen können. Die Frage war also: Würde dieses Mal mehr in Gang kommen als nur eine kurzfristige Aufgeregtheit einiger professionell Interessierter? Um die – gewagte – Antwort vorwegzunehmen: Im Augenblick spricht manches dafür. Es gibt reale Chancen, die Rahmenbedingungen für das Fach Religion schrittweise zu verbessern. Doch ehe ich diese Hoffnung zu begründen versuche, muß einiges zur »Ausgangslage« und zu den Hamburger Besonderheiten gesagt werden.

1 Zur gegenwärtigen Situation des Religionsunterrichts in Hamburg

Der *rechtliche Rahmen* für den Religionsunterricht ist auch in Hamburg durch die Grundgesetzartikel 4 und 7 bestimmt. Aber es gibt hier eine Reihe von teils geschichtlich, teils aktuell bedingten Besonderheiten.

1.1 Das im Grundgesetz Artikel 7,3 im Blick auf den Religionsunterricht geforderte Zusammenwirken von Staat und Kirche hat in Hamburg nicht – wie in den meisten anderen Bundesländern – zu einem Staats-Kirchenvertrag geführt, in dem u.a. die Pflichten und Rechte beider Seiten bei der Ausgestaltung des Faches Religion genauer beschrieben worden wären. Statt dessen gibt es seit 1964 eine Vereinbarung, auf deren Basis eine »Gemischte Kommission Schule/Kirche« in regelmäßigen Abständen »gemeinsam interessierende Fragen« berät und auf diesem Wege »zu einer beiderseits zufriedenstellenden Praxis des Religionsunterrichts in den Schulen der Freien und Hansestadt Hamburg« beitragen soll.

Ohne über die Vorzüge oder Nachteile dieser hanseatischen Regelung befinden zu wollen, wird man auf mindestens drei Aspekte aufmerksam ma-

chen müssen, die als unmittelbare oder mittelbare Folgen dieser Regelung anzusprechen sind:

- Gespräche auf der Ebene der Gemischten Kommission Schule/Kirche sind etwas anderes als Verhandlungen auf der Grundlage eines detaillierten Vertrages. Die staatliche Seite hat faktisch einen größeren Spielraum; ihre Verantwortung für die ordentliche Durchführung des Religionsunterrichts ist durch das Grundgesetz zwar prinzipiell festgestellt, aber eben auf einer sehr viel abstrakteren Ebene als dort, wo es um Erfüllung oder Nichterfüllung eines geschlossenen Vertrages geht.
- Die Mitwirkungs- bzw. Einflußmöglichkeiten der kirchlichen Seite bei der Lehrerausbildung, bei der Erarbeitung von Lehrplänen, bei der Zulassung von Schulbüchern etc. sind begrenzter als anderswo.
- Im Gefolge der Staats-Kirchenverträge gibt es fast überall die Möglichkeit, bei Mangel an staatlich ausgebildeten und eingestellten Religionslehrern kirchlich ausgebildete Lehrkräfte im Religionsunterricht einzusetzen; nicht so in Hamburg. Auch für Pastoren gibt es hier weder Rechte noch Pflichten zur Erteilung von Religionsunterricht.

1.2 Die augenfälligste Besonderheit der Hamburger Situation stellt die geltende Stundentafel dar: In fast allen anderen Bundesländern sind von der 1. bis zur 10. Klasse aller Schularten je 2 Stunden Religion, also insgesamt 18–20 Wochenstunden vorgesehen; in Hamburg sind es im Schnitt nur zwischen 8 und 9 Wochenstunden.

1.3 In den Berufsschulen Hamburgs gibt es zur Zeit – mit Ausnahme der fach- bzw. wirtschaftsgymnasialen Zweige – praktisch keinen Religionsunterricht. Er ist in der Stundentafel der beruflichen Schulen gar nicht verankert.

1.4 Im Zusammenhang mit der obengenannten Großen Anfrage hatte der Senat darüber Auskunft zu geben, in welchem Umfang der in der Hamburger Stundentafel vorgesehene Religionsunterricht tatsächlich erteilt werden kann. Die vorgelegte Statistik kam einem Offenbarungseid gleich:

- Von den in den Klassen 3 bis 6 insgesamt vorgesehenen 6 Stunden fallen ca. 25 % aus.
- In den 9. und 10. Klassen der Haupt- und Realschulen – hier »wählen« die Schüler in einer von der Schule anzubietenden Wahlpflichtalternative »Religion« oder »Politik II« – ist der Religionsunterricht praktisch zusammengebrochen.
- In den 9. und 10. Klassen der Gymnasien sieht es nur wenig besser aus; hier »wählen« 80 % der Schüler »Politik II«.
- Nur in der gymnasialen Oberstufe gibt es ein zufriedenstellendes Angebot an Religionskursen.

2 Gründe der gegenwärtigen Misere

In der Frage nach den Ursachen der angedeuteten Situation kann man sich die Antworten leicht, aber auch schwer machen:

2.1 Wie es zu der gegenwärtig geltenden Stundentafel gekommen ist, läßt sich historisch exakt angeben. Erklärt das aber hinreichend, warum das Fach Religion von den generellen Kürzungen überproportional betroffen wurde, letztlich jeweils mit stillschweigender Duldung oder gar Zustimmung der Kirche? Warum hat uns das in den Gesprächen von staatlicher Seite immer wieder vorgebrachte Argument, bei Reduzierung bzw. Ausfall von Religionsunterricht gebe es eben keine Elternbeschwerden (wie z.B. bei Mathematik), lange Zeit so wehr- und mutlos gemacht?

2.2 Ein zweites Hauptargument von staatlicher Seite bestand seit Ende der sechziger Jahre in dem Hinweis auf den Mangel an ausgebildeten Religionslehrern und an Religionslehrernachwuchs. Schwer wog vor allem, daß am Ende der sechziger und zu Beginn der siebziger Jahre eine große Zahl von ausgebildeten Kolleginnen und Kollegen mit dem Religionsunterricht aufgehört haben. Noch heute – das weist die jüngste Statistik des Senats aus – lassen über die Hälfte der für das Fach ausgebildeten Lehrer ihre Religionsfakultas ruhen.

Das alles war frühzeitig bekannt und hätte spätestens seit Mitte der siebziger Jahre eine gemeinsame große Anstrengung zur religionspädagogischen Neu- und Nachqualifikation von Lehrern nötig gemacht. Statt dessen schlug die Finanzmisere in Staat und Kirche voll auf die Schule durch und führte u.a. zu einem rapiden Abbau gerade erst geschaffener Kapazitäten im Fort- und Weiterbildungsbereich. Haben wir dabei wenigstens ein schlechtes Gewissen gehabt?

2.3 Daß es heute im beruflichen Schulwesen Hamburgs keinen Platz für das Fach Religion gibt, läßt sich auf schulpolitische Konstellationen und Entscheidungen der fünfziger Jahre zurückführen. Daß Schüler (und Lehrer) in den 9. und 10. Klassen der Haupt- und Realschulen das Fach Religion nicht wählen, läßt sich mit dem »Lückeneffekt« begründen: Unter dem Alternativangebot »Politik II« können sich Schüler und Lehrer etwas vorstellen; was aber hat man sich unter »Reli« vorzustellen, wenn es das in der 7. und 8. Klasse gar nicht und oft auch nicht in der 5. und 6. Klasse gegeben hat? Welcher Schulleiter mag die Einhaltung der Stundentafel erzwingen (und welches Kollegium trägt das mit), wenn die Schüler meinen (auch wenn sie gar nicht teilgenommen haben), sie hätten erstmal »Konfer satt«, und wenn Lehrern bei dem Gedanken, in einer 9. Hauptschulklassse Fachunterricht Religion geben zu müssen, Angstschweiß auf die Stirn tritt?

Daß es in den Gymnasien generell, insbesondere aber in der Sekundar-

stufe II, wesentlich besser um den Religionsunterricht steht, läßt sich mit der Oberstufenreform begründen. Aber reichen solche Erklärungen wirklich aus? In Hamburg hat sich jüngst eine Elternalternative zur Förderung des Religionsunterrichts konstituiert. Kirchlich Engagierte und religiös Interessierte wollen versuchen, stärker auf die öffentliche Meinungsbildung und auf die Schulpolitik in Sachen Religionsunterricht einzuwirken. Doch von welchen Vorstellungen über die Inhalte und Ziele des Religionsunterrichts ist dieses Engagement geprägt? In aller Regel von klassischen gymnasialen Vorstellungen! Das trifft jedoch nicht allein für die engagierten Eltern zu; in Wahrheit kommen auch wir, die professionellen Religionspädagogen in Schule und Kirche, so gut wie alle von diesen Vorstellungen her; und wir sind nach wie vor ziemlich ratlos, wenn es um die konkrete Beantwortung der Frage geht, wie denn eine sinnvolle religionspädagogische Arbeit mit Jugendlichen aus der Unter- bzw. unteren Mittelschicht aussehen könne.

2.4 Für das Scheitern aller bisherigen Versuche, den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I und in der Berufsschule zu verankern, gibt es m.E. jenseits aller konkreten bildungspolitischen, schulorganisatorischen und pädagogischen Gründe generelle Ursachen, die auch mit der Krise der Volkskirche zusammenhängen.

In dieser säkularisierten und zugleich akademisierten Stadt hat sich das geistige Leben der Volkskirche in den vergangenen Jahrzehnten mehr und mehr auf die Frömmigkeitspflege einer vergleichsweise kleinen Gruppe von Menschen und auf die Befriedigung gehobener religiöser und ästhetischer Bildungsbedürfnisse konzentriert, um nicht zu sagen: reduziert. Der Kontakt zu einem großen Teil der akademisch Gebildeten sowie vor allem zur Mehrzahl der »einfachen« Bürger und zu deren Bedürfnissen ist nahezu völlig verlorengegangen. Dafür ist die Tatsache, daß es zwischen den Kirchengemeinden und Schulen heute kaum noch Kontakte gibt, nur ein Symptom unter anderen.

Das eben Gesagte bedeutet: Der allergrößte Teil der Erwachsenen in dieser Stadt und deren Kinder verfügen von Haus aus nicht mehr über qualifizierte Vorstellungen von der geistigen Bedeutung, der sozialen Funktion und dem praktischen Sinn dessen, was im Religionsunterricht erfahren und gelernt werden kann – was bekanntlich Vorurteile gegenüber Religionsunterricht und Kirche keineswegs ausschließt. Im besten Falle (durchaus nicht in jedem!) denkt man hier: Religionsunterricht kann nicht schaden. Aber daß den Kindern und der Schule etwas Wichtiges fehlen würde, wenn »Religion« ausfällt – dieser Gedanke ist weder bei Eltern verbreitet noch gehörte er in den vergangenen Jahren zum Überzeugungsarsenal der professionellen Pädagogen und Politiker.

2.5 Diese Beobachtung führt zu einem fünften, wichtigen Punkt: Was sich aus kirchlicher Optik als Schwäche der Volkskirche darstellt, läßt sich zugleich als ein Phänomen im Bereich individueller und gesellschaftlicher Sinnvergewisserung überhaupt beschreiben.

In der Bürgerschaftsdebatte zum Religionsunterricht hat der Hamburger Schulsenator, Professor J. Grolle, dieses Phänomen im Sinne eines persönlichen Eindrucks so angesprochen: »Als ich vor sechs Jahren nach Hamburg kam . . ., da ist mir u.a. aufgefallen, daß es in Hamburg, mehr vielleicht als anderwärts, bei relativ vielen Menschen eine spürbare Distanz zu religiösen, zu kirchlichen Fragen gibt . . . Ich glaube mich nicht zu irren, daß das Klima in diesen Fragen in Hamburg ein auffällig kühles ist.«

Was religionspädagogische Arbeit in den vergangenen Jahren oft zu einem Sisypheusunternehmen gemacht hat, ist auch jener weitverbreiteten Gleichgültigkeit gegenüber allem »Religiösen« zuzuschreiben. Sie mag zwar ihre besonderen hanseatischen Facetten haben, war insgesamt aber Ausdruck eines allgemeinen Zeitgeistes, der sich – fortschrittlich, politisch und pragmatisch, wie er sich verstand – mit einer erheblichen Portion Unverständnis gegenüber allen Versuchen humaner Sinnkritik und Sinnvergewisserung abgepolstert hatte.

Daß mancher Lehrer in dieser Situation einen Ausweg gewählt und die vorgeschriebenen Religionsstunden wenigstens als Tutorienstunden bzw. für einen – hoffentlich – guten Sozialkunde- oder Deutschunterricht genutzt hat, in dem das verstehende Gespräch größeren Raum erhalten konnte, soll hier gar nicht bestritten werden. Solche »Umfunktionierungen« des Religionsunterrichts sind aber nicht die eigentliche Ursache seiner Misere, wie manche Kritiker meinen.

2.6 Ich fasse zusammen: Der Religionsunterricht hat zwar Verfassungsrang und wird im Schulgesetz der Freien und Hansestadt Hamburg ausdrücklich erwähnt. Er mag vielerorts auch besser geworden sein, als es ein Schreck- oder Phantombild aus der eigenen Schulzeit suggerieren will. Aber wozu ist er wirklich nützlich und darum notwendig? – Wurde diese Frage in den vergangenen Jahren überhaupt ernsthaft gestellt? Enthielt sie Diskussions- oder gar Zündstoff – in Lehrerkollegien und auf Elternabenden, in Familien und Kirchengemeinden, für schulpolitische Gremien und Kirchenvorstände?

Diese Frage zu stellen heißt, sie mit nein beantworten zu müssen. Daß trotz vieler Verhandlungen in der Gemischten Kommission Schule/Kirche während der letzten 10 bis 15 Jahre der Religionsunterricht in Hamburg eigentlich nur an den Gymnasien einigermaßen stabilisiert werden konnte, hat neben vielen benennbaren Gründen soziologischer, politischer, schulorganisatorischer und ökonomischer Art auch entscheidende innere Ursachen, die mit dem herrschenden Zeitbewußtsein und Selbstverständnis zusammenhängen. Ihnen ist mit Schuldzuweisungen und Verfassungsklagen am allerwenigsten beizukommen.

3 Hoffnungsvolle Perspektiven?

Wenn die vorgetragene Analyse in etwa richtig ist, dann kann eine nachhaltige Verbesserung der Situation des Religionsunterrichts in Hamburg

nur erhofft werden, wenn sich nicht nur im Blick auf die äußeren Rahmenbedingungen, sondern auch in den inneren, geistigen Voraussetzungen für das Fach positive Veränderungen anbahnen. – Für beides gibt es zur Zeit einige Anhaltspunkte, die hier nur noch kurz angesprochen werden können. Zunächst einige Hinweise zur Veränderung der inneren Situation des Faches:

3.1 In der Lehrerschaft zeichnet sich schon seit längerem eine allmähliche Veränderung in der Einstellung zum Religionsunterricht ab: statt Desinteresse eher Aufgeschlossenheit, nicht nur in der Form von wohlwollender Neutralität, sondern häufiger sogar in der Form von interessierten Fragen und Erwartungen.

Eine wachsende Zahl von Kolleginnen und Kollegen sucht und ergreift Weiterbildungsangebote für eine religionspädagogische Zusatzqualifikation. Dies hat natürlich auch arbeitsmarktpsychologische und -politische Aspekte, aber sie sind nicht ausschlaggebend. Niemand nähert sich ohne innere Neugier und Bereitschaft diesem schwierigen Fach!

3.2 Die Bürgerschaftsdebatte vom April 1984 hatte im Vergleich zu den vorangegangenen einen deutlich anderen Charakter: keine Pflichtübung, sondern von allen drei Fraktionen (SPD, CDU, GAL) ein klares Bekenntnis zum Religionsunterricht. Und es wurden Erwartungen an den Religionsunterricht und an die ihn tragenden geistigen Traditionen formuliert, so z.B. vom Hamburger Schulsenator:

»Wo immer wir uns umsehen, unsere Gesellschaft wäre um vieles ärmer, wenn es in ihr nicht das Widerlager der religiösen Frage gäbe. Ob Sie das Engagement der katholischen Sozialausschüsse oder die Arbeit der christlichen Gruppen in der Friedensbewegung nehmen, ob Sie die Ausstrahlung der katholischen Soziallehre oder die bis heute aktuellen Nachwirkungen des Bekenntnisses von Barmen nehmen, ob Sie die Denkschrift der EKD oder die Autorität eines Karl Rahner nehmen, unser aller Urteilsbildung in Grundsatzfragen unserer Gesellschaft ist ohne diese seismographischen Stationen in der moralischen Kultur unseres Landes schwer denkbar. Wenn das richtig ist, dann muß dies kritische Fragen an das Selbstverständnis der Bürger dieser Stadt insgesamt auslösen, dann provoziert dies aber auch kritische Fragen an die Hamburger Schulen.

Wird denn in unseren Schulen etwas sichtbar von den grundsätzlichen Wertfragen, die an unsere Gesellschaft, die an unsere individuelle Existenz und ihre Sinnerfüllung zu richten sind? ...«

3.3 Natürlich muß man sehen, daß die Erwartungen an den Religionsunterricht – nicht nur dort, wo sie von Parteien ausgesprochen werden, sondern auch dann, wenn sich kirchlich engagierte Personen und Gruppen zu Wort melden – zum Teil erheblich divergieren. Hier kommen aus der »Basis« plötzlich neue Aufgaben auf Theologie und Religionspädagogik zu, die nicht nur schul- und kirchenpolitische Diplomatie verlangen, sondern auch den Mut, zur eigenen Sache zu stehen. Das könnte interessant werden.

3.4 Zu den äußeren Bedingungen nur dies: Alle Möglichkeiten und Grenzen für eine Verbesserung der Situation des Religionsunterrichts – z.B. für eine Verbesserung der Stundentafel, der Lehrerversorgung, der Lehrerfort- und -weiterbildung etc. – hängen gegenwärtig auf das engste mit den allgemeinen soziologischen, ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen für die Schule zusammen, also – grob gesagt – einerseits mit der Chance, aufgrund sinkender Schülerzahlen endlich mit qualitativen Verbesserungen des Schulwesens zu beginnen, andererseits mit der Tatsache, daß z.Zt. kaum neue Lehrer – auch keine Religionslehrer – eingestellt werden. Deshalb gilt: Eine Kirche und eine Öffentlichkeit, die in dieser Situation auch nur den Anschein erwecken würde, als sei sie lediglich daran interessiert, in einer vergleichsweise günstigen Situation eine Umverteilung vorhandener schulischer Ressourcen zugunsten des Faches Religion durchzusetzen, würde dem Religionsunterricht über kurz oder lang mehr schaden als nützen, ja ihn in den Augen vieler vielleicht sogar endgültig diskreditieren. Wer jetzt Verbesserungen für den Religionsunterricht einfordert, wird auch den bildungspolitischen Mut aufbringen müssen, diese Gesellschaft und ihre Politiker nachdrücklich mit der Frage zu konfrontieren, ob wir gegenwärtig denn wirklich alles uns Mögliche für die Erziehung unserer Kinder tun.

Dr. *Horst Gloy* ist Leiter der Arbeitsstelle Hamburg des Pädagogisch-Theologischen Instituts der Nordelbischen Ev.-Luth. Kirche.

Religionsunterricht in Baden-Württemberg

Im Südwesten der Bundesrepublik gehen die Uhren anscheinend anders! Das ist der Eindruck, wenn man aus der religionspädagogischen Landschaft nördlicher Regionen ins südliche »Musterländle« kommt. Für Bayern und Pfälzer ist dies nicht so. Die süddeutschen Verhältnisse weisen hinsichtlich der Stellung des Religionsunterrichts viele Gemeinsamkeiten auf. Auch in den deutschsprachigen Kantonen der Schweiz, in Österreich und im Elsaß gibt es einen Religionsunterricht in den Schulen, der ähnlich wie in Süddeutschland eingerichtet ist. So ganz einmalig ist darum die Lage des Religionsunterrichts in Baden-Württemberg nicht. Aber im einzelnen hat sie auch noch einmal ihre Besonderheiten, die mehr als Lokalkolorit und Zufälligkeiten sind. Im Schulwesen ist das Verhältnis von Staat und Kirche geschichtlich begründet, nicht zuletzt durch die Besonderheiten der Reformation. Hinzu kommt, daß der oft gerühmten, beschworenen oder auch kritisch karikierten Mentalität der Menschen dieses Landes bei aller Radikalität der Verfechtung entgegengesetzter Positionen letztlich ebenso die Offenheit für notwendige Veränderungen wie auch das Bewahren des Bewährten eigen ist. Im übrigen ist die Zeit in Baden-Württemberg nicht stehengeblieben. Es wäre ein Irrtum, eine religionspädagogische Idylle zu vermuten oder davon auszugehen, Baden-Württemberg hätte keinen Anteil an der allgemeinen Entwicklung von Schule und Religionspädagogik.

1 Der Religionsunterricht als gemeinsame Veranstaltung von Staat und Kirche

1.1 Der Religionsunterricht ist in Baden-Württemberg eine res mixta gemeinsamer Verantwortung von Staat und Kirche. Dies wird an der Ausgestaltung der Bestimmungen des Grundgesetzes deutlich.

Das »staatliche Aufsichtsrecht« (GG 7,3) ist in der Landesverfassung »als allgemeines Aufsichtsrecht des Staates« interpretiert (Art. 18 LV). Der Religionsunterricht ist als »ordentliches Lehrfach« (GG 73) zwar eindeutig eine staatliche Veranstaltung. In der Lan-

des Verfassung wird aber hinzugefügt, daß der Religionsunterricht von den »Beauftragten« der Religionsgemeinschaften »erteilt und beaufsichtigt« wird, wobei es offenbleibt, ob die Beauftragten staatliche Beamte oder kirchliche Mitarbeiter sind. Im Rahmen dieser Verfassungsbestimmungen gestalten sich die weitere Schulgesetzgebung wie auch die Praxis des Religionsunterrichts bis heute.

1.2 Da die »Grundsätze« Sache der Kirchen sind, stellen diese in Baden-Württemberg die *Lehrpläne* für den Religionsunterricht auf (§ 98 SchG). Der Staat trägt zur Erarbeitung der Lehrpläne für das »ordentliche Lehrfach« dadurch bei, daß er die von den Kirchen zur Erarbeitung der Lehrpläne gewünschten staatlichen Lehrer für diesen Dienst freistellt, die Lehrplanarbeit mitfinanziert und die Lehrplankommissionen für den Religionsunterricht in die allgemeine staatliche Lehrplanarbeit einbezieht. Die von den Kirchenleitungen übergebenen Lehrpläne für den Religionsunterricht werden dann vom Ministerium wie die Lehrpläne aller Fächer rechtsverbindlich bekanntgemacht. Natürlich hat hierbei das Ministerium aufgrund des »allgemeinen Aufsichtsrechts« die Möglichkeit, auch seinerseits die Lehrpläne zu prüfen und ggf. Bedenken, die sich aus Bestimmungen der Landesverfassung, des Schulrechts, der wissenschaftlichen Pädagogik oder anderen allgemeinen Gesichtspunkten ergeben, geltend zu machen und die Kirchenleitungen um eine Überprüfung zu bitten. Andererseits haben auch die Kirchen die Möglichkeit, auf die allgemeine Lehrplanentwicklung aller Fächer einzuwirken.

Ähnlich steht es mit den *Lernmitteln*. Die Zulassung der Lernmittel für den Religionsunterricht liegt in den Händen der Religionsgemeinschaften (§ 98 SchG). Dies gab den evangelischen Landeskirchen in Baden und Württemberg angesichts der lebhaften Entwicklung in Schule und Pädagogik in den letzten fünfzehn Jahren die Möglichkeit einer flexiblen Handhabung und zugleich der Steuerung des Religionsunterrichts. Zugleich bewirkte die Arbeit an den Lehrplänen und die Feststellung der Lernmittel für den Religionsunterricht eine enge Zusammenarbeit der beiden evangelischen Landeskirchen in Baden und Württemberg. Dies fand seinen Ausdruck in gemeinsamen Lehrplankommissionen, der gemeinsamen Clearingstelle für das Zulassungsverfahren von Lernmitteln, der »Gemeinsamen religionspädagogischen Kommission (GRK)«, der Zusammenarbeit des Pädagogisch-Theologischen Zentrums Stuttgart und des Religionspädagogischen Instituts Karlsruhe sowie im Koordinierungsausschuß der Evangelischen Oberkirchenräte in Karlsruhe und in Stuttgart, dem die zuständigen Referenten der Kirchenleitungen, die Vorsitzenden der zuständigen Synodalausschüsse und die Direktoren der Institute angehören.

Mit den Lehrplänen verbunden ist die *Lehrerfortbildung* für den Religionsunterricht. Sie geschieht auf verschiedenen Ebenen einmal in den Bezirken durch die Schuldekane, zum anderen durch das Pädagogisch-Theologische Zentrum Stuttgart und das Religionspädagogische Zentrum in Karlsruhe, weiter unmittelbar durch die Evangelischen Oberkir-

chenräte in Zusammenarbeit mit den Oberschulämtern und den staatlichen Fachberatern für den Religionsunterricht, sowie auch mit den staatlichen Akademien für die Lehrerfortbildung. Da der Religionsunterricht eine staatliche Veranstaltung ist, erfolgt die Fortbildungsarbeit grundsätzlich auf Kosten des Landes, wobei die Kirchen auch hierbei mithelfen. Wenn die Kirchen eine Fortbildungsveranstaltung für den Religionsunterricht finanzieren, übernimmt die Schulverwaltung die Freistellung der Lehrer und den notwendigen Rechtsschutz.

Die »Beauftragung« für den Religionsunterricht erfolgt bei den staatlich ausgebildeten und angestellten Lehrern durch die *Vokation*.

Voraussetzungen zur Vokation sind der Erwerb der staatlichen Lehrbefähigung durch Ablegung der Zweiten Dienstprüfung, die tatsächliche Anstellung und Erteilung von Religionsunterricht und die schriftlich erklärte Bereitschaft und Verpflichtung des betreffenden Lehrers, den Religionsunterricht gemäß den Bestimmungen der Landesverfassung und des Schulgesetzes sowie nach den Richtlinien der Kirche erteilen zu wollen.

Auch in der *Ausbildung* wirken die Kirchen in vielfacher Weise mit. Die Berufung der Hochschullehrer für Theologie und Religionspädagogik setzt jeweils die Zustimmung der betreffenden Kirchenleitung voraus. Die Studienordnungen und Inhalte für das Fach Theologie/Religionspädagogik werden im Benehmen mit den Kirchenleitungen aufgestellt. Die Besetzung der Fachleiterstellen für das Fach Religionslehre an den Seminaren für die schulpraktische Ausbildung erfolgt im Einvernehmen mit den Kirchenleitungen. Bei der ersten und zweiten Dienstprüfung für das Lehramt nimmt im Fach Theologie/Religionspädagogik ein Vertreter der Kirchenleitung teil. Für den Bereich der Grund-, Haupt- und Realschule ist er einer der Prüfer. Der vom Land benannte Vorsitzende der Prüfungskommission muß die Befähigung zur Erteilung des Faches Religionslehre und die Vokation der Landeskirche haben. Bei den Einstellungsgesprächen, die die Oberschulämter mit den Bewerbern um ein Lehramt nach der Zweiten Dienstprüfung führen, ist bei Lehrern mit der Lehrbefähigung für Religionslehre ein Vertreter der Kirchenleitung Mitglied der betreffenden Kommission.

Der Religionsunterricht wird in Baden-Württemberg aber nicht nur von staatlichen Lehrern erteilt. Das Schulgesetz nennt für die Erteilung des Religionsunterrichts an erster Stelle die »Geistlichen« (§ 97,1 SchG). Daß die Pfarrer in Baden-Württemberg die Lehrbefähigung für das Fach Religionslehre auf allen Schulstufen und in allen Schularten besitzen, ist eine alte und bewährte Tradition. Alle Gemeindepfarrer sind im Rahmen ihres Dienstauftrags zur Erteilung von Religionsunterricht verpflichtet, ohne daß hierfür eine Entschädigung gezahlt würde.

So erwartet das Land z.B. von der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, daß 5000 Wochenstunden Religionsunterricht durch ihre Gemeindepfarrer erteilt werden. Diese 5000 Wochenstunden sind im Rahmen der Staatsleistungen zu den Pfarrgehältern abge-

golten. Selbstverständlich setzt der Dienstauftrag des Gemeindepfarrers im Religionsunterricht eine entsprechende religionspädagogische Ausbildung voraus, die die Landeskirche sicherstellen muß.

Aufgrund der Befähigung der Gemeindepfarrer zum Religionsunterricht ist aber auch die »Übernahme von Geistlichen als Religionslehrer in den Landesdienst« möglich, wobei natürlich auch das Recht auf »deren Rückruf in den Kirchendienst« gegeben bleibt (§ 97,3 SchG).

Rund 140 Pfarrer der Evangelischen Landeskirche in Württemberg und 50 Pfarrer der Evangelischen Landeskirche in Baden stehen heute als Studienräte, Oberstudienräte, Studiendirektoren, Studienprofessoren bzw. Gymnasialprofessoren und als Oberstudiendirektoren im Landesdienst und decken einen erheblichen Teil des Religionsunterrichts in den Gymnasien und im beruflichen Schulwesen ab. Daneben gibt es Pfarrstellen für Religionsunterricht (in Württemberg 35). Weitere Lehraufträge werden von staatlich oder kirchlich angestellten Diplomtheologen, Diplomreligionspädagogen und von Katecheten wahrgenommen. Entsprechend den Bestimmungen des Schulgesetzes (§ 97,2 u. 3 SchG) wurden zwischen dem Ministerium für Kultus und Sport und dem Oberkirchenrat in Stuttgart die »Richtlinien für die Ausbildung und den Nachweis der Eignung und Lehrbefähigung der kirchlich ausgebildeten Religionslehrer« in einer Vereinbarung festgelegt.

Insgesamt konnte mit den Religionslehrern der verschiedenen Laufbahnen der evangelische Religionsunterricht im allgemeinbildenden Schulwesen fast vollständig und im beruflichen Schulwesen etwa zur Hälfte abgedeckt werden.

Schj. 1983/84: Wochen-Std. in Ev. RU in Württemberg: Von kirchl. Lehrkräften 15827 = 45 %, von staatl. Lehrkräften 19067 = 55 %; in Baden von kirchl. Lehrkräften 11518 = 54 %, von staatl. Lehrkräften 9644 = 46 %. Wochenstunden Kath. RU in Württemberg: Von kirchl. Lehrkräften 14264 = 45 %, von staatl. Lehrkräften 17721 = 55 %; in Baden von kirchl. Lehrkräften 13242 = 41 %, von staatl. Lehrkräften 18796 = 59 %.

1.3 In der *Aufsicht über den Religionsunterricht* findet das Zusammenwirken von Staat und Kirche seinen deutlichsten Ausdruck. Die »allgemeine Aufsicht des Staates erstreckt sich darauf, daß bei der Erteilung des Religionsunterrichts der Stundenplan beachtet, die Unterrichtszeit eingehalten und die Schulordnung gewahrt wird« (§ 99,2 SchG). Im übrigen ist die Aufsicht »durch religionspädagogisch erfahrene Beauftragte der Religionsgemeinschaften« wahrzunehmen (§ 99,1 SchG). Für die staatlich und kirchlich angestellten Lehrkräfte in den Grund-, Haupt- und Realschulen sowie für die kirchlich angestellten Lehrkräfte in den Gymnasien und beruflichen Schulen wurde die Aufsicht einschließlich der Einsichtnahmen in den Unterricht den Schuldekanen übertragen (in Württemberg z.Zt. 25). Die Schuldekane sind Kirchenbeamte. Dekan und Schuldekan nehmen gemeinsam das Dekanatamt wahr, der Schuldekan für den Bereich von Schule und Erziehung. Die Visitation der staatlichen Religionslehrer in den Gymnasien und beruflichen Schulen obliegt mit der Gesamtaufsicht über den Religionsunterricht den Schulreferenten den

Kirchenleitungen, die hierbei von staatlichen Fachberatern unterstützt werden (z.Zt. 30 ev. Fachberater in Gymnasien und beruflichen Schulen in Württemberg). Eine enge Zusammenarbeit der Referenten der Kirchenleitungen mit dem Ministerium für Kultus und Sport und den Oberschulämtern wird durch regelmäßige Konferenzen abgesichert.

2 Verankerung der Tradition

Während die Gymnasien bereits Anfang des 19. Jahrhunderts der Aufsicht einer staatlichen Behörde unterstellt wurden, geschah dies für die Volksschulen in Württemberg erst 1909. Bis dahin gab es ein »Amtsblatt des Evangelischen Consistoriums und der Synode in Kirchen- und Schul-sachen«. Die allgemeine Trennung von Staat und Kirche in der Weimarer Republik gestaltete sich dann in Württemberg als enge Zusammenarbeit zwischen Staat und Kirche.

Seit 1922 wurden Mitglieder der Oberkirchenbehörden als sogenannte »Sachverständige« in das Ministerium des Kirchen- und Schulwesens berufen, wozu nicht nur von der evangelischen und katholischen Kirche, sondern auch von seiten der »israelitischen Kirchenbehörde« ein »Oberkirchenrat« zu benennen war. Im Rahmen ihrer kirchlichen Aufgaben nahmen diese »Sachverständigen« an den Sitzungen der zuständigen Ministerialabteilung »als stimmberechtigte Mitglieder« teil und übten im übrigen die Fachaufsicht über die hauptamtlichen Religionslehrer aus. Die hier geschaffenen Verhältnisse wurden im »Dritten Reich« weitgehend aufgelöst. Die Einführung des Weltanschauungsunterrichts und die Zerstörung des Religionsunterrichts führte zur »christlichen Unterweisung«, die Katecheten in den Kirchengemeinden erteilten.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde aber wieder an die alte Tradition angeknüpft. Dies war um so eher möglich, als die neu entstehenden drei Staaten, die dann im Land Baden-Württemberg vereinigt wurden, eine Landesverfassung mit ausgesprochen christlich-abendländischer Ausrichtung erhielten. Im I. Hauptteil »Vom Staat und seinen Ordnungen« sind richtungsweisende und verpflichtende Orientierungsmarken gesetzt. Schon gleich in Art. 1,1 LV heißt es, daß der Mensch berufen sei, »in der ihn umgebenden Gemeinschaft seine Gaben in Freiheit und in der Erfüllung des christlichen Sittengesetzes zu seinem und der anderen Wohl zu entfalten« und der Staat die Aufgabe habe, »den Menschen hierbei zu dienen«. Bei den Sonntagen und staatlich anerkannten Feiertagen, die »als Tage der Arbeitsruhe unter . . . der Erhebung des Rechtsschutz« stehen, wird ausdrücklich festgestellt: »Hierbei ist die christliche Überlieferung zu wahren« (Art. 3). Der Religion und den Religionsgemeinschaften werden in den Artikeln 4–10 ein großer Freiraum gewährt und die bestehenden Verträge zwischen Staat und Kirche ausdrücklich anerkannt, was seine besondere Bedeutung für Schule und Erziehung hat. »Die Jugend ist in der Ehrfurcht vor Gott, im Geiste der christlichen Nächstenliebe . . . zu erziehen« (Art. 12,1). Als »verantwortliche Träger der Erziehung«

werden »die Eltern, der Staat, die Religionsgemeinschaften und die in ihren Bünden gegliederte Jugend« genannt (Art. 12,2). Die öffentliche Schule hat den Charakter einer »christlichen Gemeinschaftsschule«, in der die Kinder »auf der Grundlage christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte« zu erziehen sind (Art. 16). Für die »öffentlichen Volksschulen (Grund- und Hauptschulen)« wird noch einmal besonders »die Schulform der christlichen Gemeinschaftsschule nach den Grundsätzen und Bestimmungen« festgelegt, »die am 9.12.1951 in Baden für die Simultanschule mit christlichem Charakter gegolten haben« (Art. 15,1). Dies bedeutet eine besonders umfangreiche Absicherung des Religionsunterrichts. Ganz allgemein gilt für die »christliche Gemeinschaftsschule«, daß »bei der Gestaltung des Erziehungs- und Schulwesens« das »Recht der Eltern, die Erziehung und Bildung ihrer Kinder mitzubestimmen« berücksichtigt werden muß (Art. 13,3). Darum wirken »die Erziehungsberechtigten . . . durch gewählte Vertreter an der Gestaltung des Lebens und der Arbeit der Schule mit« (Art. 17,4). Zur Wahrung des christlichen Charakters der Gemeinschaftsschule ist bei »Bestellung der Lehrer . . . auf das religiöse und weltanschauliche Bekenntnis der Schüler nach Möglichkeit Rücksicht zu nehmen« (Art. 16,2). Im übrigen gilt: »Ergeben sich bei der Auslegung des christlichen Charakters der Volksschule Zweifelsfragen, so sind sie in gemeinsamer Beratung zwischen dem Staat, den Religionsgemeinschaften, den Lehrern und den Eltern zu beheben« (Art. 16,3).

Eine Besonderheit des Studiums an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg ist die Verpflichtung für alle Studenten, auch wenn sie nicht die Lehrbefähigung für das Fach Religionslehre erwerben wollen, um der christlichen Gemeinschaftsschule willen Lehrveranstaltungen in Theologie zu besuchen. Studierende, die aus Glaubens- und Gewissensgründen dies nicht wollen, müssen dafür den zusätzlichen Besuch von anderen allgemeinen Lehrveranstaltungen (z.B. Philosophie) nachweisen.

3 Probleme und Perspektiven

Problemlos ist die Situation des Religionsunterrichts in Baden-Württemberg freilich nicht.

3.1 Trotz Kulturhoheit der Länder werden die spezifischen Verhältnisse eines Bundeslandes durch die allgemeine Entwicklung des Schulwesens und der Pädagogik, durch die zahlreichen notwendigen Vereinbarungen zwischen den Bundesländern und auch durch das europäische Umfeld relativiert. Zwar konnten Baden-Württemberg, Bayern und Rheinland-Pfalz seinerzeit bei der Neuordnung der gymnasialen Oberstufe 1972 ihre gewichtige Stimme geltend machen und damit für den Religionsunterricht eine günstige Position erreichen. Doch lassen religionspädagogische Konzeptionen und schulpolitische Vorstellungen in Län-

dern mit einem Schulwesen, in denen die Kirchen keinen großen Einfluß haben, Baden-Württemberg nicht unberührt. Dazu kommt, daß viele Pfarrer und Religionslehrer, in Sonderheit auch Persönlichkeiten der Schulverwaltung und der Kulturpolitik, die besondere Geschichte Baden-Württembergs nicht mehr kennen und durch die Situation des Religionsunterrichts andernorts irritiert werden. Bestand vieles bisher aufgrund der Tradition und mündlicher Absprachen, so bringt der heutige Trend zur Verrechtlichung aller Verhältnisse in diesem Zusammenhang erhebliche Nachteile. Dazu kommt, daß aktuelle Themen wie die Friedensfrage oder die Fragen der Ökologie sowohl in der Kirche als auch im Staat kontrovers erörtert werden und der Religionslehrer bei der Behandlung solcher Themen durch seine persönliche Stellungnahme in Konflikt mit der Schulverwaltung oder auch mit den Eltern geraten kann.

3.2 Ein weiteres Problem ergibt sich daraus, daß es neben der katholischen und der evangelischen Kirche zunehmend weitere Religionsgemeinschaften gibt, die einen Religionsunterricht beanspruchen, z.B. die Synagoge, die Altkatholiken und vor allem die islamischen Gruppen. Dazu kommt, daß einige Religionsgemeinschaften, für die kein Religionsunterricht eingerichtet ist, den Ethikunterricht ablehnen, den ihre Jugendlichen wie die aus dem Religionsunterricht aus Glaubens- und Gewissensgründen abgemeldeten Schüler und die Dissidenten anstelle des Religionsunterrichts besuchen müssen.

Freilich steht es jeder Religionsgemeinschaft frei, einen Religionsunterricht für ihre Konfession zu beantragen, wenn die Voraussetzungen hierfür erfüllt sind (Lehrplan und Lernmittel, die der Verfassung entsprechen müssen; angemessen ausgebildete Religionslehrer und Regelung der Aufsicht u.a.). Aber eben diese Voraussetzungen sind für manche Religionsgemeinschaften, die sich heute für einen Religionsunterricht interessieren, eine nicht zu bewältigende Hürde.

Nimmt die Zahl der Bürger zu, die hiervon mit ihren Kindern betroffen sind, bricht natürlich die Grundsatzfrage auf, ob das baden-württembergische Konzept des Religionsunterrichts in der gemeinsamen Verantwortung von Staat und Kirche durchzuhalten ist.

Es bleibt zu hoffen, daß sowohl der Staat als auch die Kirchen in Zukunft die notwendige Flexibilität aufbringen, das Bewährte auch in veränderten Verhältnissen zu bewahren und der Forderung des Tages angemessen zu gestalten. Es gibt kein Stehenbleiben im Gestern. Aber es geht darum, bei den notwendigen Veränderungen und Entwicklungen die Kontinuität zu bewahren.

Dr. Ottokar Basse ist Oberkirchenrat und Schulreferent der Evangelischen Landeskirche in Württemberg.

Dieter Stoodt

Fundamentalismus versus Modernismus im Jahre 1982

Beobachtungen zum Verhältnis von Religion und Öffentlichkeit in den USA

Das akademische Jahr 1982/83 verbrachte ich als Austauschprofessor in Trenton (New Jersey), etwa auf halbem Wege zwischen New York und Philadelphia, um dort »Religion« zu lehren und um im Rahmen meines Forschungsprogramms »Religiöse Sozialisation« in Bibliotheken, Kirchen, Schulen und Familien zu studieren. Daß dabei fundamentalistisch orientierte Christen eine Rolle spielen würden, war mir vor dem Abflug klar. Wie stark ich jedoch in die Auseinandersetzung der Studenten um Fundamentalismus und Modernismus hineingezogen würde, ahnte ich nicht, obwohl mir ein Frankfurter Kollege lange vor der Abreise das Dokument, mit dem mein Bericht beginnt, gegeben hatte.

1 Die Anzeigenaktion der Theosophen April 1982

Ende April 1982 erschien in den zwanzig größten Zeitungen der Welt, unter anderem in New York und Los Angeles, in Rio und Mexico, in New Delhi und Johannesburg, aber auch in London, Madrid, Rom, Stockholm, Zürich und Frankfurt eine ganzseitige Anzeige¹, die mit der lapidaren Eröffnung begann: »Die Welt hat genug von Hunger, Ungerechtigkeit und Krieg. Als Antwort auf unseren Hilferuf ist der weltweite Lehrer für die ganze Menschheit, der Christus, jetzt hier.«

In einem ersten Abschnitt »Wie können wir ihn erkennen?« wird der Christus nicht als religiöser Führer, sondern als ein Erzieher im weitesten Sinne des Wortes vorgestellt, der kommt, nicht um zu richten, sondern um zu helfen und zu inspirieren. Er wird an seiner außerordentlichen geistigen Potenz erkannt werden, an der Universalität seiner Gesichtspunkte, an der Liebe für das ganze Menschengeschlecht.

Im zweiten Abschnitt wird der Christus nicht nur mit Lord Maitreya identifiziert, einer buddhistischen Figur des Wiederkehrenden Buddha, der zugleich alle von den Religionen erwarteten Erlöser in sich aufgenommen hat, also Jesus und den jüdischen Messias, Krischna und auch den Islamischen Imam Mahdi. Darüber hinaus wird auf einen seiner Jünger hingewiesen, der seit zwanzig Jahren auf die Aufgabe vorbereitet worden sei, der Welt den wiederkommenden Christus anzukündigen.

1 FAZ vom 24.4.82, Nr. 95, S. 11.

Im dritten Abschnitt werden vier Aussagen verkündigt unter der Überschrift: Was wird er sagen? Diese vier Aussagen sind: Ein friedliches und brüderliches Zusammenleben der Menschen ist möglich; die Gründe für die Ungleichheit unter den Menschen müssen denunziert werden; es gibt einen Weg in die Vereinfachung des Lebens; und endlich die Aufforderung: Nimm deines Bruders Nöte als Maßstab für dein Handeln und löse so die Probleme der Welt.

Endlich wird im vierten Abschnitt angekündigt, daß dieser Christus innerhalb der nächsten zwei Monate zur Menschheit sprechen werde durch eine weltweite Fernseh- und Radiobotschaft. Alle Menschen würden die Botschaft in ihrer eigenen Sprache hören. Danach wird dann die neue Welt gebaut werden.

Unterschrieben sind diese Anzeigen von den Tara-Zentren² in London, New York und Hollywood sowie von einem Informationszentrum in Amsterdam.

Eine entsprechende Anzeige erschien im Verlaufe des Jahres 1982 in *the readers digest* mit dem Wortlaut der sogenannten Invokation von A. Bailey³, ein Text, der seit den dreißiger Jahren Tausenden als Meditationsvorlage gedient hat. Bei einer Pressekonferenz am 14.5.1982⁴ in Los Angeles trat der in der Anzeige erwähnte Ankündiger des Christus, gleichsam ein moderner Johannes der Täufer, selber in Erscheinung, der britische Autor und Theosoph Benjamin Creme, und er gab bekannt, daß Christus in einer Pakistani-Gemeinde in London lebe. Gleichzeitig wurde die per Anzeige verkündete weltweite Fernseh- und Radiobotschaft storniert. Statt dessen sollten die Massenmedien nun selber den Christus entdecken, und dies werde längere Zeit als bloß zwei Monate dauern. Zweifellos diene diese Pressekonferenz auch dazu, auf den theosophischen Kontext hinzuweisen und entsprechende Literatur zu empfehlen. *Cremes* Buch, *The Reappearance of Christ and the Masters of Wisdom*, 1980, steht dabei an erster Stelle. Die esoterische Tradition wurde auf diese Weise geschickt ins Spiel gebracht, wonach die von den großen Religionen erwarteten endzeitlichen Figuren eigentlich ein und dieselbe Person seien und der historische Jesus von Nazareth von Maitreya überschattet worden sei. Seitdem lebt Jesus nach dieser Tradition als einer der großen kosmischen Meister im Verborgenen und wird nun das Zeitalter des Aquarius heraufführen. Darauf gründet sich die Hoffnung, daß es einen Dritten Weltkrieg nicht geben werde. Diese Anzeigenaktion ordnet sich demnach in die Theosophische⁵ Tradition ein, die in den USA im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts entstanden ist und mit der Erwartung des Maitreya-Christus gleichsam chiliastische Züge enthält, auf deren weite Verbreitung in der Religion in den USA ich noch zurückkommen muß.

2 Der Name nach einer buddhistischen Retter-Göttin, die als Schutzpatronin für Reisende und der geistlichen Wanderpfade gilt.

3 *Alice Bailey* (1880–1949) war nach YMCA-Weltreisen und einer Reihe psycho-mystischer Erlebnisse der Theosophical Society in Kalifornien beigetreten. Nach dem Bruch mit Ann Besant entwickelt sie im Zusammenhang mit telepathischen Diktaten die zentralen Punkte der New-Age-Ideologie: Die Menschheit ist auf einem Niveau angelangt, auf dem das Neue Zeitalter greifbar wird. Sie organisiert Meditationsgruppen, um die Energien der himmlischen Hierarchie zu kanalisieren: Jeder einzelne oder jede Gruppe, die meditiert, gilt als point of light, der die göttliche Energie in die Welt strahlt. Die invocation ist ein Meditationstext, der langsam und feierlich wiederholt wird, während man die himmlischen Kräfte herabsteigen sieht.

4 Werbeblatt des Tara Center North Hollywood, 1982.

5 Neben dem auf E. Swedenborg rekurrierenden Spiritualismus, der New-Thought-Bewegung (einer Heilungsbewegung auf hypnotisch-magnetologischer Grundlage) sowie neben den später sogenannten psychedelischen Zirkeln ist die Theosophische Bewegung eines der wichtigsten Elemente der okkultistischen und metaphysischen Bewegungen der USA, die zwischen 1880 und 1920 einen Höhepunkt hatte. Seit den sechziger Jahren wurde sie nach einem Rückgang in den dreißiger Jahren wieder stark. Sie wich nicht, wie viele kirchliche Gruppen, in die antiwissenschaftliche Attitüde aus, sondern überbot den Evulutionismus mit einer religiösen Entwicklungslehre, die für Intellektuelle attraktiv sein konnte.

Die Reaktionen waren wohl nirgendwo auf der Welt überwältigend. Die allerwenigsten Leser in den USA nahmen die Botschaft überhaupt zur Kenntnis. Vielleicht haben sich manche gefragt, ob ihre politische Komponente das wichtigste sei, nämlich sich über die laufende Nachrüstung nicht aufzuregen, denn der Dritte Weltkrieg komme ja doch nicht. Andere legten die ganze Sache als eine religiöse Initiation neben und nach vielen anderen einfach ad acta. Wach wurden hingegen fundamentalistische und evangelikale Menschen⁶ und Menschengruppen in den USA. Sie empfanden diese Werbung als einen Beweis dafür, daß eine großangelegte Kampagne laufe, die, mit dem großen Geld verbündet, unsere Welt zu entchristlichen entschlossen sei. Der vorläufige Höhepunkt, eben die Ankündigung des nichtchristlichen Christus, wurde zum Anlaß genommen, Inventur zu machen, und man kam dabei zu der Feststellung, daß es Tausende von Gruppierungen und Positionen gebe, die mit der Abschaffung des Christentums beschäftigt seien, gewollt oder ungewollt, planvoll oder nur als Mitläufer. Der Sammelname für alle auf dieser Linie georteten Gruppierungen lautete dann »*New Age Movement*« (N.A.M.); er wird von Angehörigen dieser Gruppierungen verwendet, aber erst recht von ihren Gegnern.

In die sich formierende Auseinandersetzung wurde ich durch meine eigenen Studenten hineingezogen, für die ich im 2. Semester ein Seminar über Gegenwartsprobleme des christlichen Glaubens anbot. Dadurch war ich gezwungen, mich in die Literatur, die Ausdruck dieses Streites ist, einzulesen, wenn anders ich mit den Studenten – keine künftigen Pfarrer oder Religionslehrer, sondern Interessierte, die meist nicht mehr als ihre Sonntagsschul-Kenntnisse mitbrachten – kommunizieren wollte.

2 M. Fergusons Buch als Beispiel für die New Age Movement

Wir wenden uns zunächst einem Buch zu, das nicht viel mit Maitreya zu tun hat, aber aus dieser New Age Movement stammt und für sie typisch ist. Es handelt sich um *Marilyn Ferguson, The Aquarian Conspiracy. Personal and Institutional Transformations in the 80's*.⁷ Frau Ferguson war bekannt durch ihr Buch über »Die Gehirnrevolution. Grenzen der psychiatrischen Forschung« und das seit 1975 vierzehntägig erscheinende Magazin »*Brain-Mind-Bulletin*«, und sie hat sich publizistisch und auf Vortragsreisen nach dem Jahrzehnt der sozialen Unruhe der sechziger Jahre und nach der Bewußtseinsrevolution vor allem mit den Versuchen sogenannter radikaler Wissenschaft und Erfahrung beschäftigt. Alle in

⁶ Die Vorstellung vom kommenden Buddha Maitreya stammt aus dem ältesten Buddhismus und wird auf Gautama selbst zurückgeführt. Er wird seit dem 3.Jh. v.Chr. auch kultisch verehrt. Er wird von nahezu allen buddhistischen Schulen anerkannt.

⁷ *M. Ferguson, The Aquarian Conspiracy. Personal and Institutional Transformations in the 80's*, 1980.

der amerikanischen Gesellschaft gemachten Erfahrungen und Forschungen sieht sie konvergieren in einer aus der inneren Transformation einzelner Menschen stammenden, im Werden befindlichen sozialen Transformation der gesamten Gesellschaft. Zunächst sprach sie von einer »Movement that has to name«. Dann nannte sie sie nach Aquarius, dem Wassermann im antiken Tierkreis, der Überfluß und das Stillen des uralten Durstes symbolisiert⁸, sie wollte damit andeuten, daß nunmehr das Zeitalter der wahren Befreiung des Geistes gekommen sei.

Der Begriff der Konspiration ist Ferguson angesichts der vielfältigen Aktivitäten, der Unverbundenheit und Unorganisiertheit der beteiligten Gruppen und ihrer erstaunlichen Übereinstimmungen in Ziel, Methode und Medien gekommen, ehe sie ihn von dem griechischen Dichter N. Kazantzakis ausgesprochen fand und bevor P. Trudeau Teilhard de Chardins »Konspiration der Liebe« zitiert hatte, wobei »conspire« soviel wie »zusammen atmen« bezeichne, also eine sehr intime Verbindung. Der Aquarius soll dem Konspirationsbegriff etwas von dem negativen Beigeschmack nehmen.

Die Schwerpunkte, in denen sich das neue befreite Zeitalter ankündigt, werden in den Kapiteln des Buches nacheinander vorgeführt und sind greifbar in den fortschrittlichen Entwicklungen in den Wissenschaften, den Menschen- und Bürgerrechtsbewegungen, im Gesundheitswesen, in Lerntheorien und Lernpraxis, in den Wertvorstellungen, in der neu sich formierenden Spiritualität und in den neuen Formen zwischenmenschlicher Kommunikation. Alles zusammengekommen beweisen diese Vorgänge, daß die Menschen in einem notwendigen, fortschrittlichen Wandlungsprozeß begriffen sind, dessen Vielfalt auf den Nenner größerer geistiger Freiheit und Selbständigkeit zu bringen ist, ein Prozeß, der sich am heftigsten und am erfolgreichsten in den USA, also auf dem Boden einer jungen Demokratie, abspiele.

Ferguson hat nicht Erneuerungen der genannten Institutionen beobachtet, sondern wahrgenommen, daß der Geist und das Gemüt vieler einzelner Menschen sich wandelt, und zwar auch in bezug auf Institutionen und den Umgang mit ihnen. Die Institutionen, wie sie jetzt sind, sind überholt, neue werden entstehen, ein gigantischer sozialer und kultureller Wandel bahnt sich demnach an. Bis jetzt ist die Verschwörung noch nicht organisiert, aber ein Netzwerk ist entstanden, das nicht mehr länger nur in den Gefühlen, Stimmungen und Ideen vieler Menschen besteht, sondern nun auch in gemeinsamen Aktionen, Adressbüchern, in einer Fülle von Publikationen. Unsere Gesellschaft, dies ist das Signal, ist demnach für eine Erneuerung reif. So ist z.B. die Religion im Übergang zur Spiritualität, d.h. von einer rituellen und dogmatischen Überzeugungshaltung zu einer spirituellen Erfahrungshaltung, ein wichtiges Kennzeichen unserer Tage.

8 Das 11. Sternzeichen kann in seiner mythologischen Fassung auf Ganymed, einen Urnenkel des Gründers der Stadt Troja, zurückgeführt werden. Das Bild, unter dem er später dargestellt wird, ist das eines jungen Mannes mit einem Krug und zwei Wasserlinien. Dieses Tierkreiszeichen konnte auch dem Evangelisten Matthäus zugeordnet werden, s. W. Bauer u.a. (Hg.), Lexikon der Symbole, Wiesbaden 1980, 221.317.

Wissen statt dumpfem Nichtwissen, Holismus⁹ statt Fragmentarisierung und Segmentarisierung, Erfahrung statt traditioneller Meinung, Experiment statt Festhalten an dem Üblichen, ein autonomes Entwickeln und autonome Wertungen statt Befolgung und Fremdbestimmung, das sind einige der leitenden Gesichtspunkte von Frau Ferguson.

Hier noch einige Hinweise zu der Sicht Fergusons auf Kirche und Religion:

Es geht darum, daß unser Leben mit unserem Bewußtsein kongruent wird.

Etwa zehn Millionen amerikanischer Bürger sind mehr oder weniger stark mit östlichen Religionen beschäftigt.

Auf die Transzendentalisten¹⁰ des 19. Jahrhunderts geht die Präferenz direkter Erfahrungen gegenüber dem bloßen Teilnehmen an der organisierten Religion zurück.

Viele Aquarians sind Menschen, die die Fallen von Christentum und Judentum verlassen, nicht weil sie etwas gegen die Suche nach Transzendenz hätten, sondern weil sie diese Suche dort nicht zu erfüllen vermögen.

Nach einer Gallup-Umfrage von 1968 stimmen 86 % der Unkirchlichen und 76 % der Kirchengelassenen darin überein, daß der einzelne außerhalb der organisierten Religion durchaus zum Glauben gelangen kann und es auch soll.

Viele Kirchen haben nach Ferguson den spirituellen Teil der Religion verloren.

Etwa eine halbe Million von katholischen Kirchenmitgliedern sind ihren Gemeinden davongelaufen und bei charismatischen Gruppen aktiv geworden. Deshalb gibt es auch katholische Heilungs- und Charismagruppen.

Die Reaktion der Kirche auf all diese Vorgänge sei etwa in die Richtung gegangen: alles aufgreifen, was nützlich erscheint (Holistik, Meditation, bio-feedback, Heilung usw.). Die fundamentalistischen Kreise der christlichen Kirche betrachten dies als Bedrohung.

Frau Ferguson spendet der Mystik, die immer noch in weiten Teilen des Protestantismus angefeindet werde, uneingeschränktes Lob, vor allem der Mystik des Direktkontakts mit dem innersten Leben.

Die Aquarians hätten viele mystische Erfahrungen gemacht. Eine dieser

9 So nennt man zusammenfassend die mehr als tausend Gruppen, die eine Gesundheitsbewegung bilden. Okkulte Neigungen verbinden sich mit Elementen indischer Religiosität.

10 Transzendentalisten nennt man eine Gruppe von Philosophen und Literaten in Neu England der dreißiger bis fünfziger Jahre des 19. Jahrhunderts, die sich um platonisch-neuplatonische, indische und chinesische Schriften bemühte, aber auch um J. Böhme, E. Swedenborg und die europäische Romantik. Sie schlug Reformen in Staat, Kirche und Gesellschaft vor und propagierte Frauenemanzipation, Landkommunen, eine freiere Pädagogik und eine kirchenfreie Religion.

Erfahrungen habe gelaute: »I learned from LSD about alternative realities – and suddenly all bibles made sense.«

Zusammenfassend könnte man sagen, daß Frau Ferguson in ihren religiösen Absichtserklärungen die älteste Häresie des Christentums, den Gott innerhalb von uns selbst, propagiert und promoviert.

3 Fundamentalistische Einschätzung und Kritik der N.A.M. durch die SW-Radio Church

Wie schon gesagt, waren es nur die fundamentalistischen Kreise¹¹, die auf die Ankündigung des Maitreya-Christus ausführlich reagierten. In der Kritik der Fundamentalisten wird nun nicht etwa die Einheit der disparaten Positionen in Fergusons Buch bestritten, vielmehr werden alle Positionen und Gruppen, auf die das Buch sich bezieht, zu einem gefährlichen universalen Konstrukt zusammengefaßt, eben zum Konstrukt der N.A.M., zu der dann auch der Maitreya-Christus gehört. Sie gilt als gefährlich vor allem in drei Hinsichten:

Einmal handelt es sich um die alten indischen Elemente in den USA, vor allem die theosophischen Elemente seit 1875, die heute in den USA in Retraiten und in Bildungszentren, aber auch in Kirchenkreisen und in der Publizistik, natürlich auch in mehr säkularisierten Heilungs- und Dynamikgruppen geradezu omnipräsent sind.

Zum anderen handelt es sich um einen Modernismus in allen Bereichen

- wie etwa Psychoanalyse, vor allem Humanistische Psychologie,
- Politisierungsvorgänge in den Kirchen und außerhalb von ihnen, wie etwa Protestbewegungen oder Friedensbewegung,
- aber auch um den Ökumenischen Rat oder die Katholischen Bischofskonferenzen, wenn sie sich zu den Bedrohungen eines Atomkrieges äußern,
- selbstverständlich die Gesundheitsgruppen, die um den Holismus kreisen,
- ferner gehören alle modernen pädagogischen Strömungen hierher,
- ebenso die wissenschaftlichen Perspektiven, die der Bibel zu widerstreiten scheinen, man denke vor allem an den Evolutionismus,
- und nicht zuletzt die spezielle crosscultural Methode religiöser Forschung, in der man eine alte theosophistische Forderung erblicken kann.

Schließlich handelt es sich drittens um Angebote der Kirche selber, in de-

11 Der Begriff des Fundamentalismus ist neueren Datums und wird für die Kirchen aufgegriffen, die die Fundamentalien wie Glaube an die Verbalinspiriertheit der Bibel, an das Gefallensein der Menschen, an die Erlösung durch das Blut Christi, an die wahre Kirche als die Gemeinschaft der wahren Gläubigen sowie an Jesu Wiederkunft als Kriterium in die Mitte ihres kirchlichen und individuellen Lebens stellen. Zu ihrer Geschichte und zum Unterschied zwischen ihnen und den Evangelikalen s. jetzt: Ökumenelexikon, Frankfurt 1983, s.v.

nen nun solchen modernistischen Gruppen im kirchlichen Rahmen Platz gewährt wird, so daß Programme dieser Modernismen in den Kirchen angeboten werden, wodurch nach Meinung der Fundamentalisten und Evangelikalen ein Verrat an der Bibel, an Christus, an der Kirche durch die Kirche selbst geübt werde.

Entscheidend ist, daß dieses sog. Netzwerk, als das die N.A.M. aufgefaßt wird, als eine faktische und funktionierende, nationwide and worldwide vorhandene Organisation unterstellt wird, die von einem Kader geleitet wird und mit der Absicht agiert, die wahren Christen, nämlich die bibel- und buchstabengläubigen Fundamentalisten, Evangelikalen und Wiedergeborenen, zu vernichten. In diesem Netzwerk spielen dann natürlich die Anzeigen und der Auftritt von Creme eine aktualisierende und zuspitzende Rolle; Fergusons Buch wird mit der Anzeigen-Aktion zusammengelesen. Ein Zentrum der Auseinandersetzung der Fundamentalisten mit der N.A.M. ist die SW-Radio Church, deren Sendungen regelmäßig von bewußten Anhängern gehört werden, aber natürlich auch von mehr oder weniger zufälligen Hörern, die dann angesprochen werden können.

Das Redaktionsteam lud Frau Cumbey ein, eine Rechtsanwältin und Baptistin aus Detroit, um mit einigen führenden Leuten dieser Radio Church zu diskutieren. Frau Cumbey gilt als fundamentalistische New Age Movement-Expertin und Gegnerin, gleichsam als Gegenstück zu Frau Ferguson. Ich beziehe mich auf das Manuskript dieser Sendungen, die ich zum Teil auch selber im Radio gehört habe, das den Titel trägt: *The New Age Movement: Age of Aquarius – Age of the Anti-Christ*¹².

Definitionen der N.A.M. in der Perspektive von Cumbey:

Die N.A.M. ist eine große weltweite Koalition mit etwa 10 000 Organisationen, die ein effektives Netz bilden. Sie wird geleitet von den masters, deren Hauptaufgabe die Initiationen sind, mit deren Hilfe die Überzeugungen und Ziele der N.A.M. in den Menschen verankert werden sollen.

Der Hauptzugangsweg ist ein holistischer, d.h. daß sich nicht nur verbale und kognitive Prozesse ereignen, sondern auch hypnotisch-suggestive, also eine Bewußtseinskontrolle, die mit mystischen Erfahrungen gekoppelt ist, so daß auf diesem Wege die Menschen wirklich gewonnen werden.

Das Ziel der Bewegung besteht darin, daß der New Age Christus erscheint und die Welt rettet. Hier wird also das in unserer Anzeigenaktion zentrale Thema als das eigentliche Ziel der N.A.M. dargestellt. Daher ist diese Bewegung von vornherein politisch engagiert, weshalb nach SW-Radio Church Amnesty International ebenso zu ihr gehört wie der führende Menschenkreis der World Food Authority und der World Water Energy. Das Netzwerk ist insgesamt außerordentlich finanzstark und kann daher publizistisch aggressiv werden. Die Anzeigen im April 1982 und später im Readers Digest haben Millionen von Dollars gekostet.

Die besonderen Gefahren der N.A.M. bestehen in diesem holistischen Zugangsweg, im Anhalten am Okkulten, schließlich im Masseneinfluß auch auf Mitglieder der Kirchen.

Suchen wir nun herauszufinden, wie Cumbey sich mit der N.A.M. auseinandersetzt. Eine besonders interessante, wenn auch vielleicht nicht be-

12 South-West Radio Church, *Age of Aquarius – Age of the Anti-Christ*, Oklahoma 1982. Mit Begriffen wie New Age wird selbstverständlich in den USA seit langem hantiert. In der *Encyclopedia of American Religions* (1976) werden zwei Kapitel über die »Psychische Familie« auch mit New Age Family überschrieben, zusammen mehr als zweihundert Gruppen.

sonders wirkungsvolle, jedenfalls nicht überzeugende Interpretation der N.A.M. durch Cumbey besteht in der Parallelisierung von N.A.M. und Nationalsozialismus und in der Herleitung der Wurzeln beider aus der okkulten Bewegung¹³. Entscheidend in der Polemik der Fundamentalisten gegenüber der N.A.M. ist deren Charakterisierung als Erscheinung des Antichristen.

Interessant ist diese Stilisierung, weil damit ja ein kosmischer Kampf zwischen Gut und Böse suggeriert wird. Die eigene Position ist gegenüber den politisch gewieften, finanzstarken und mit den bösen okkulten Kräften im Bunde stehenden Gegnern die der Ohnmacht, andererseits aber die der Verlässlichkeit und Treue, ja die Position der Wahrheit. Diese Christus-Antichrist-Konfiguration ist zentral.

Methodisch verläuft die Charakterisierung der N.A.M. als Antichrist auf dem Wege einer Auseinandersetzung über das, was die amerikanische Christenheit »bible prophecy« nennt, Bibel-Weissagung oder biblische Weissagung.

Die Voraussetzung, die die fundamentalistischen Christen machen, besteht in der Unterstellung, daß in bestimmten biblischen Partien die Zukunft der Welt vorausgesagt ist. Das Danielbuch sagt nicht etwa vor allem etwas Ermutigendes und Tröstendes in den Makkabäerkriegen; die Johannesoffenbarung bezieht sich nicht vor allem auf das Durchhalten der kleinasiatischen Christenheit in den regionalen Verfolgungen unter Kaiser Domitian. Vielmehr ist z.B. in Apk 17,7f mit dem siebten König niemand anderes als Hitler vorausgesagt. Und um ein zweites Beispiel zu nennen: In Daniel 2,42 lassen sich die Zehen des Standbildes, das der König geschaut hat, als eine Vorhersage der zehn EWG-Staaten verstehen. Hier kann dann auf die EWG als ein Schreckensbild verwiesen werden, das per N.A.M. dereinst geeinte Europa. Gleichzeitig wird eine Verbindung von N.A.M. und Hitler hergestellt, hatte doch Hitler einst Europa auf seine Weise geeint.

Im Mittelpunkt steht natürlich, wie könnte es anders sein, die berühmte Perikope 2Thess 2,3–12, vor allem also die Erscheinung und die Verzögerung des Antichristen und der Sieg Christi über ihn. In diesem Text erkennt die Polemik der N.A.M. einen Geschichtsfahrplan, in dem die N.A.M. vorgesehen ist, nämlich als der große Abfall von Christus, der dem Ende der Geschichte vorangehen muß, gleichsam als die Offenbarung des Menschen der Gesetzesfeindschaft, des Sohnes des Verderbens, der mit dem angekündigten Lord Maitreya angekündigt wird. Ebenso aber ist in diesem endzeitlichen Fahrplan ein Aufschub, ein Aufenthalt schon vorab festgelegt, weshalb nach der SW-Radio Church die Offenbarung des Maitreya innerhalb von zwei Monaten gar nicht geschehen konnte, sondern verschoben werden mußte. Denn: Nur Gott selber setzt derartige Daten fest. Und endlich ist in diesem Fahrplan auch vorgesehen, daß Jesus über Maitreya siegen wird, der die Ausgeburt des Satans ist.

13 Hierher gehören Okkultes in der NS-Ideologie, der Glaube an die Sendung der Arier, der antijüdische Affekt, die Unterstützung durch die Finanzstarken, der Kampf beider gegen Fundamentalismus und Katholizismus u.a.m.

Es würde zu weit führen, die Auseinandersetzungen nachzuzeichnen, die in meinem Seminar bei der Interpretation dieser und anderer alt- und neutestamentlicher Belegstellen für biblische Weissagungen geführt worden sind¹⁴. Eine historische Betrachtungsweise leuchtete wenigstens vorübergehend und anfangsweise den wenigen liberalen Studenten ein, aber auch sie waren durch ein historisches Verständnis von 2Thess 2 eher verwirrt als erquickt. Die eher fundamentalistischen Studenten waren unfähig, auch nach mehreren Anläufen, diese Stellen anders zu lesen und zu verstehen, als Frau Cumbey es tut. Diese Studenten waren und sind von Überzeugungen geprägt, wie sie etwa in dem Buch von *H. Lindsey, The Late Great Planet Earth* vertreten werden, von dem zwischen 1970 und 1978 etwa 12 Mio. Exemplare verkauft worden waren. In diesem, den bekannten, um das Tausendjährige Reich¹⁵ kreisenden Vorstellungsfiguren verpflichteten Buch wird einmal mehr der Nachweis geführt, daß die biblischen Prophezeiungen und Zeichen des kommenden Weltendes gerade in unseren Jahren realisiert werden. Das »Gefühl des über uns hängenden Verhängnisses«, das in diesem Bestseller mit seiner Botschaft von den Verwüstungen, die dem Tausendjährigen Reich vorangehen, beschworen wird, führte viele Gläubige zu einer Art Aktivismus: Ist die Zeit vor dem Erschallen der letzten Posaune nur noch äußerst kurz, so wollen sie so viele Menschen wie nur möglich retten. Sie belebten hastig die altbekannten Erweckungsversammlungen und auch Aktivitäten der äußeren Mission, und viele von ihnen wurden caritativ tätig. An derartige weitverbreitete chiliastische Vorstellungen knüpft die fundamentalistische Kritik an der N.A.M. an und macht sich derartige Interpretationsmuster ganz bewußt zunutze.

4 Vergleichende Charakterisierung

Versuchen wir jetzt abschließend einige Charakteristika der beiden Bewegungen zu erklären.

Daß das, was hier einerseits als N.A.M., andererseits als fundamentalistische Gruppierung vor uns steht, zunächst wie ein Paar sich gegenseitig ausschließender Kontrahenten aussieht, ist jedem klar:

- Eine schwungvolle Vorwärtsstrategie auf der einen Seite, ein Festhalten an den traditionellen kirchlichen und religiösen Verhaltensweisen auf der anderen.
- Die typisch amerikanische Betonung des Ratschlages, alle institutionellen Zelte abubrechen, hier, eine Wiederholung der Auskunft, wir müßten die Tatsachen anerkennen, daß die N.A.M. im Anmarsch auf uns ist und wir wachsam zu sein haben, dort.
- Eine prinzipielle und absichtsvolle Überschreitung aller traditionellen Symboliken wegen ihres unzureichenden, überholten und partikularistischen Zuschnittes bei den N.A.M.-Führern. Eine defensive und bewahrende Haltung, fast in positivistischer Weise, bei den SW-Radio-Church-Leuten, die nun ausdrücklich feststellen: »Jawohl, Bibelkenntnis ist die stärkste Abwehrkraft gegenüber der N.A.M.-Propaganda. Sieh zu, daß du deine Bibel kennst. Setz dich hin und lies sie, wie du jedes andere Buch

¹⁴ Es ging um Fragen des Weltbildes von einst und jetzt, also um so etwas wie Entmythologisierung; um die richtige Einschätzung intellektueller Schriftsteller; um das Verhältnis zur politischen Einstellung und politischen Beeinflussung der amerikanischen Bundesregierung durch die Fundamentalisten. Dazu jetzt *F. Colombo, Il Dio d'America*, 1983.

¹⁵ S. jetzt *O. Böcher* u.a., Art. Chiliasmus, TRE 7, 723-745.

lesen würdest . . . Beziehe dich nicht auf isolierte Passagen, die aus ihrem Kontext herausgerissen sind. Heutzutage ist es wichtiger denn je, daß du deine Bibel kennst. Es ist eines der Ziele der NAers, den Christen die Bibel vollständig wegzunehmen und sie durch die Aquarian-Gospel of Jesus the Christ oder durch andere Geheimlehren zu ersetzen. Die Unkenntnis der NA-Taktiken ist der wichtigste Bundesgenosse der N.A.M.«

- Die Fundamentalisten halten die Modernisten für Nazis, die so Gescholtenen veröffentlichen ihr neues Paradigma, das an individueller Autonomie und an Dezentralisierung sowie einer Verbindung von pragmatischem Handeln und Vision, von Freiheit und Kreativität, von Partnerschaft zwischen Mensch und Natur orientiert ist.

Diese Liste von sich ausschließenden Gegensätzlichkeiten ließe sich noch komplettieren. Aber was sich dabei als Gegensatz zweier Kontrahenten stilisieren läßt, macht doch nur um so deutlicher, wie nahe beide einander stehen, gleichsam Rücken an Rücken. Und man könnte in der Freiheit, die einem von außen kommenden Fremden zusteht, sagen: Beide sind typisch amerikanisch. Sie streiten miteinander im Sinne der Dialektik der Aufklärung. Zunächst fällt auf beiden Seiten auf, daß sich beide für den Nabel der Welt halten, also ihre Positionen und Beiträge überschätzen. Das kommt in Begriffen wie »New Age« und »conspiration« ebenso zum Ausdruck wie in der fundamentalistischen Charakteristik der N.A.M. als »Antichristlich-endzeitliche Bewegung«, aber auch in der Erwartung der einen Seite, die subversiv-konspirativ verbreitete Idee der Transformation der Welt ließe sich binnen kurzem erreichen; oder andererseits in der Stilisierung der Frommen als stille Bibelleser, die damit unweigerlich auf der richtigen Seite stehen und sogar mindestens in führenden Gestalten wie Frau Cumbey wissen, was Gott weiß (»God has two classes of people, he is worried about. The first are the NA.ers . . . At the same time, God is worried about Christians. He does not want them to be caught asleep«).

Damit ist bereits eine zweite für beide gültige Charakteristik gewonnen: In einer Epoche gesellschaftlicher Fraktionierungen als Folge der fortschreitenden Industrialisierung und Technisierung tragen beide Seiten ihre partikularen Intentionen mit universalem Anspruch vor, in einer sektiererhaften Weise. Entweder man hört auf, traditionell fromm zu sein, und beginnt die fortschrittliche Ideologie der N.A.M. zu übernehmen, oder man gehört zum Schrott der Geschichte; so sagen die einen. Entweder du kehrst dich zu Jesus, zum Bibellesen, zu der traditionellen Symbolik mit ihrer Konfiguration des Tausendjährigen Reiches, oder du bist verloren; so die anderen. Auf diese Weise spiegeln beide den gesellschaftlichen Fraktionierungszwang wider. Sie kommunizieren – die eine Seite mit einem erfolgreichen Buch und Tausenden von Publikationen; die andere z.B. mit kirchlichen Radiosendungen –, um nicht mit der anderen Seite kommunizieren zu müssen. Interesse besteht nicht für die Gegensei-

te, sondern an der Profilierung der eigenen Position mittels der Kritik am Gegner. Die Propaganda der Fraktionen beherrscht das Feld.

Beide Seiten bekämpfen sich auf dem Boden des Chiliasmus, ja man kann sagen, daß es sich bei der Polemik der Fundamentalisten um die Behauptung handelt, es gehe um den biblischen, den wahren, den einzig richtigen Chiliasmus. Indem die SW-Radio Church die *loci classici* zitiert und so, weil wörtlich zitiert, als befolgt ansieht, hält sie auf ihre Weise am für die amerikanische Christenheit insgesamt konstitutiven chiliastischen Grundzug fest. Andererseits vertritt Ferguson den bereits vom theologischen Liberalismus im Sinne des gesellschaftlichen Fortschritts gedeuteten Chiliasmus, allerdings nun weitgehend entdenominationalisiert. Die Anzeigenaktion, drittens, verbindet die fundamentalistische Neuerwartung mit ostasiatischem Tiefsinn und dem dazugehörenden ganz anderen Zeitplan, und sie rückt die religiöse, aber über alle Religionen und Konfessionen hinausgreifende Naherwartung in den Horizont der heutigen Grundprobleme von Weltkrieg und Welthunger.

Beide Seiten repräsentieren bis zu einem gewissen Grade dieselbe Krisenmentalität¹⁶, die in der Gesellschaft herrscht, wenn auch mit umgekehrten Vorzeichen. Es ist gleichsam ein positiv gewendeter Adorno, nicht die negative, sondern eine Erfolgsdialektik, die in dem Buch von Ferguson sich durchsetzt. Alles ist gescheitert, Denken und Wissenschaft, Religion und Kirche, Politik und Ökonomie, alles hat gefährliche und schreckliche Folgen hervorgebracht: eine rationalistisch-technologische Ideologie, gefühllose und ungebildete Fromme, Kriegsdrohung und Arbeitslosigkeit . . . ; aber da sind Leute, die das sehen, erkennen, bekämpfen, etwas anderes versuchen – und darin liegt das Unterpfand der Zukunft. Gerade die omnipräsente und universale Krise garantiert den Anbruch der neuen Zeit, der Zeit des Wassermanns. Die Krise ist die Folie für die Darstellung des erhofften, neuen Weltzeitalters.

Anders die Radio Church, deren Krisenmentalität sich in der Angst vor einem Einbruch modernistischer Ideologie und Praxis in die traditionellen frommen Kreise dokumentiert, vor allem auch in der Sorge, die Besetzung der Bibel könnte durch die Anwesenheit anderer »Bibeln« gemindert werden. Eine Abwehrhaltung gegenüber modernen wissenschaftlichen Einsichten wuchert so sehr aus, daß selbst Konzepte, die man durchaus vertreten könnte und müßte, lediglich unter dem Gesichtspunkt des Bedrohlichen gewürdigt, daher nicht erst zur Kenntnis genommen, abgelehnt werden. Die Holistik wird auf Bewußtseinskontrolle und auf hypnotische Suggestion und Manipulation reduziert. Erst recht werden Taktiken und Strategien, die unter politischen Gesichtspunkten diskutabel sind – wie Umwelt- und Friedensprogramme – von vorneherein als antichristliche Machenschaften diffamiert, obwohl sie schon rein von der Erfahrung her mit fundamentalistischen usw. Positionen durchaus vereinbar sein können.

16 Zur Krisenmentalität im Pfarrhaus s. K.-W. Dahm, *Pfarrer und Politik*, 1965.

Diese aus Angst stammende Überreaktion reicht bis zur Einordnung der EWG in die antichristlich-endzeitliche Programmatik und die Unterstellung, die westeuropäischen Vertragspartner setzten nur fort, was Hitler begonnen hatte. Einige meiner Studenten haben sogar den Gandhi-Film, den ich mit einer Gemeindegruppe betrachtet und hinterher diskutiert hatte, als eine Ausgeburt der N.A.M.-Propagandamaschine gewertet.

Beide Seiten haben in spezifisch amerikanischer Tradition einen festen Anhalt, gehört doch der Chiasmus zum protestantischen Code in den USA. Bei den Fundamentalisten stehen Biblizismus und eine der Grundformen des US-amerikanischen, protestantischen Kultus, der Revivalismus, im Vordergrund, ein Weltbild des Kampfes um Gut und Böse, das dem einzelnen Menschen in den schwierigen Weltläufen Stabilisierung verleiht und ihn auch provoziert. Bei der N.A.M. sind es liberale und antiklerikale Bildung, aber auch die Tradition des Aufbruchs und Experimentierens – alles Topoi, die gleichsam die säkularisierte Version des Zwischenzustandes zwischen Kampf und Sieg, zwischen Auszug und Landnahme, zwischen Verheißung und Erfüllung darstellen.

Letztlich verbindet beide Kontrahenten sogar der Verschwörungsgedanke¹⁷. Bei den N.A.M.-Leuten ist er klar ausgesprochen. Bei den Radio Church People spielt er konnotativ permanent mit:

Die Anrede an die Hörer mit Du in dem letzten Teil des Manuskripts identifiziert alle wahrhaft Frommen als Bibelleser und zielt also auf eine Gemeinschaft der Bibeltreuen. Oder denken wir an das suggestive »We as Christians«, an das etwa die Warnung angehängt werden kann, daß noch viele uninformatiert sind und daher gewarnt und wach gemacht werden müssen, damit sie nicht der N.A.M. anheim fallen; oder an das »We as Christians must be on our knees praying harder than ever«. Die Verschwörung der wahren Christen besteht allerdings nicht nur aus Bibellese- und Beten, sondern auch in jenen Warnungen an die Adresse vieler. Das macht die Verschwörungsgemeinschaft zu einer Aktions- und Missionsgemeinschaft: »We must witness to our friends, neighbours and loved ones, because we really believe, that there is not much time left. We have to be working and to be working now, while we still have time.«

Versuchen wir abschließend eine Einordnung der beiden Gruppierungen in den US-amerikanischen Protestantismus und damit auch anfangsweise eine Erklärung:

Sie entsprechen in Gegensatz und Zusammenhang der doppelten Ausrichtung, die schon die Immigranten im 17. Jahrhundert geprägt hat:

- auf der einen Seite das Bedürfnis, die mitgebrachte Gruppen-Identität zu bewahren und zu verstärken,
- auf der anderen Seite die ebenso starke Nötigung, sich an die neuen Umweltbedingungen heranzuwagen, sich ihnen anzupassen und diese sich dienstbar zu machen.

17 Man denke an die Spiegel-Titel-Geschichte über K. Barth als Gottes fröhlichen Partisan 13/1959, Nr. 52, 69–81.

Die erste dieser beiden Ausrichtungen kann zum Fundamentalismus führen, die zweite zum utopischen Modernismus; beide sind mit Pragmatismus durchaus vereinbar. Beide dürfen nicht als Denominationen verstanden werden, sondern als Haltungen, die den gesamten amerikanischen Protestantismus prägen und über ihn hinaus ausstrahlen. Allerdings sind die beiden genannten Gruppierungen Extreme des Protestantismus:

- der an gesellschaftlicher Transformation orientierte Modernismus ist kaum noch kirchlich;
- der Fundamentalismus ist die starrste kirchliche Subkultur.

In ihrer heutigen Form verarbeiten beide auf je ihre Weise Enttäuschungen über Organisationen, Politik, Technik, Wissenschaft. Während die Modernisten die kirchlichen Gruppen samt ihrem Credo und ihren Umgangsformen hinter sich lassen wollen, vertreten die Fundamentalisten einen rigorosen sog. Glauben, von dem sie annehmen, daß er jedes persönliche und soziale Hindernis überwinden wird, wenn er nur ernst genommen und befolgt wird. Sie beeinflussen die Politik der USA seit 1980 stark.

Zwischen diesen Extremen stehen Großgruppen, die ich hier nur vorausgesetzt, nicht aber einbezogen habe: neben dem offiziellen Protestantismus mit seinen vielen Denominationen der amerikanische Katholizismus und auch eine Reihe jüdischer Gruppen. Für sie ist charakteristisch, daß sie weder der Kirche (bzw. der Synagoge) noch der Wissenschaft, weder dem Glauben noch der Liberalität fortlaufen. In ihnen gibt es neben anderen auch viele politisch wache und aufgeklärte, mit alternativen Lebensstilen und experimentellen Projekten beschäftigte einzelne und Gruppen, in deren Leben Vision und Pragmatik, Aufbruch und Vergeisterung verbunden sind und die der Katastrophen-Religiosität nicht verfallen. Harte Kämpfe zwischen den Extremen und dieser breiten Mitte sind im Gange. Es gibt eine Reihe widersprüchlicher Allianzen und harte Fronten.

Ein Sprecher der politisch starken Fundamentalisten erklärte 1980 kategorisch: »Ich sehe nicht, wie sich Christen zugleich als Liberale erklären können.« Der Präsident der Yale-Universität bezog sich darauf, als er 1981 die Warnung aussprach: »Eine Welle des neuen Bigottismus bedroht die amerikanischen Institutionen«¹⁸.

Einstweilen stehen sich Modernisten und ihre Untergruppen, die indisch orientierten Zirkel und die gewachsene Schar fundamentalistischer Gruppen zusammen mit den großen Kirchen auf einem umfangreichen Markt der Meinungen als Kontrahenten gegenüber, und es ist noch nicht entschieden, wer sich auf Dauer durchsetzen wird.

In die deutsche politische, kirchliche und wissenschaftliche Szenerie zurückgekehrt, habe ich den Eindruck, ich hätte mehr über Deutschland als über die USA gelernt. Der Abstand vieler politisch engagierter Christen zu den theologischen essentials und zur historischen Kritik, die Schwerfälligkeit der Kirche, begeistert zu wirken, der Wunsch vieler nach einfachen Wahrheiten in einer undurchschaubaren Welt von Informationen, Meinungen, Meinungsmachern, der Wunsch nach simpler Moral ange-

18 S. Colombo, a.a.O.

sichts von Sumpf und von Wegerklärung von Sumpf u.a.m. – manchmal meine ich, das Gras des Fundamentalismus wachsen zu hören, und ich verstehe den einen oder anderen, dem es »zum Fundamentalistwerden« ums Herz ist. Über den Umgang mit solchen, gerade wenn sie Pfarrer oder Lehrer werden wollen, müssen wir uns mehr Gedanken machen als bisher.

Dr. Dieter Stoodt ist Professor für Religionspädagogik an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt/M.

Karin Kürten

Evangelische Religionslehrer

Bericht über eine empirische Untersuchung

Im Rahmen eines Forschungsprojekts zum Selbstverständnis und Rollenkonflikt des evangelischen Religionslehrers, das am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Göttingen mit Hilfe unterschiedlicher, sich kritisch ergänzender Methoden als Langzeitstudie unter der Leitung von Professor Biehl durchgeführt wird, fand zu Beginn des Schuljahres 1981/82 eine schriftliche Umfrage bei 1234 evangelischen Religionslehrern an Grund-, Haupt- und Realschulen in verschiedenen Schulaufsichtsamtsbezirken in Niedersachsen statt; es beteiligten sich auch einige Sonderschullehrer. Ziel dieser Teiluntersuchung war es, die Ursachen und Ausprägungen möglicher Rollenkonflikte sowie die ihnen zugrundeliegenden Bedingungsfaktoren genauer zu ermitteln. Erste Ergebnisse der 537 zurückgesandten auswertbaren Fragebogen können nun vorgestellt werden.¹ Vorab eine kurze Erläuterung zur Konzeption der Studie.

Ausgehend von der Tatsache, daß durch eine standardisierte Befragung nur ein Ausschnitt der komplexen Wirklichkeit des Religionslehrers erfaßt und daher notwendig durch qualitative Methoden ergänzt werden muß, läßt sich der Erkenntnisgewinn dieser Teiluntersuchung daran festmachen, daß die bisher nur theoretisch ausgewiesenen Konfliktfelder des Religionslehrers in einem ersten Schritt empirisch überprüft worden sind. Dabei ist entscheidend, daß sich aus dem Meinungsbild einer Vielzahl von Religionslehrern nicht nur die Wahrnehmung und Beurteilung der potentiellen Problembereiche des Beziehungsgeflechts Religionslehrer-Schule-Religionsunterricht (RU) erschließen lassen, sondern neue Fragestellungen hinsichtlich des sozialisatorischen Einflusses der Schule auf Einstellung und Verhalten des Religionslehrers entwickelt werden können, die den Ausbildungsbereich und die Analyse persönlicher Faktoren berücksichtigen. Hier bietet sich die Möglichkeit, das kritische Hinterfragen vor-

¹ Die vollständige Untersuchung erscheint in überarbeiteter Fassung unter dem Titel »Der evangelische Religionslehrer im Spannungsfeld von Schule und Religion. Eine empirische Untersuchung« voraussichtlich 1986 im Neukirchener Verlag.

gegebener Theorien, institutioneller Rahmenbedingungen und angewandter Verfahren ansatzweise zu verbinden, um die gewonnenen Aussagen im Rahmen der Gesamtstudie durch den Einsatz qualitativer Methoden ggf. zu relativieren oder zu differenzieren.

Die *Erstellung des Fragebogens* basiert auf Annahmen und systematischen Vorüberlegungen, die aus der bis zum Befragungstermin erschienenen themenbezogenen Literatur sowie aus empirischen Untersuchungen zum RU und zum Rollenkonflikt des Religionslehrers abgeleitet und durch Beiträge von Lehrern und Diskussionen im Hochschulbereich modifiziert wurden.

Bei der Auswertung und Beurteilung des empirischen Materials wurden Neuerscheinungen berücksichtigt, die sowohl hinsichtlich einer komplexeren Theoriebildung als auch zu Fragen des religiösen Selbstverständnisses wichtige Aussagen enthalten.

Das Vorgehen wurde zum einen bestimmt durch die Fragen, wie der Religionslehrer als eigener Faktor des Interaktionsgefüges Lehrer-Schüler erfaßt werden kann und welche Determinanten für ihn als Person und für sein Berufsfeld so relevant sind, daß persönliche Faktoren und rollenspezifische Aspekte aufeinander bezogen werden können. Des weiteren war die allgemeine Fragestellung leitend, wie Religionslehrer selbst ihre Rolle einschätzen. Im Vordergrund stand nicht der Vergleich mit einer anderen Untersuchung, sondern das Erkunden der für die Selbsteinschätzung der Religionslehrer bedeutsamen Dimensionen. Bei der Formulierung der Fragen bzw. Statements wurden folgende Bereiche zugrundegelegt:

- Die Bedeutung der Aus- und Fortbildung hinsichtlich neuer Kriterien für eine Studienreform;
- die Einschätzung der eigenen Rolle und Persönlichkeit im Zusammenhang mit möglichen Konfliktfeldern unter Einbeziehung der wahrgenommenen Stellung und Beurteilung des Faches;
- Kriterien für die Planung und Durchführung des RU.

Die wichtigsten *Ergebnisse* lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Entscheidendes Kriterium für die Studienfachwahl war das Interesse an der Wissenschaft bzw. Theologie. Dies hält sich auch bei der Beurteilung des Studiums durch: Für die meisten Religionslehrer war die theoretische Auseinandersetzung mit religionspädagogischen und theologischen Inhalten der wichtigste Bestandteil, diese hatte jedoch in der Regel keinen Einfluß auf die eigene Religiosität. Kritisiert wird vor allem die unzureichende Vermittlung von pädagogischen Grundlagen und von Basiswissen.

Mehr als die Hälfte der Religionslehrer besuchen ab und zu Fortbildungsveranstaltungen. Entsprechende Angebote werden bejaht, weil sie die Unterrichtsgestaltung positiv beeinflussen. Vor allem für ältere Religionslehrer können die Anregungen von Fortbildungsveranstaltungen relevanter sein als die Inhalte eines zeitlich weit zurückliegenden Studiums. Wesentliches Ergebnis zur Einschätzung der eigenen Rolle ist die Tatsache, daß der angenommene Rollenkonflikt nicht in der starken Ausprägung wahrgenommen wird, wie in der Literatur behauptet: Der Religionslehrer sieht sich nicht in einer Sonderstellung gegenüber anderen

Lehrern, auch wenn seiner Meinung nach Schüler ihn nicht so positiv einschätzen und die Kollegen das Fach Religion nicht als gleichwertiges Fach gegenüber anderen ansehen.

Diese Beurteilung des Faches sieht der Religionslehrer auch bei Eltern und Schülern gegeben. Die positive Einschätzung der eigenen Rolle und die gleichzeitige Wahrnehmung der geringen Einschätzung des Faches verweisen darauf, daß die Frage nach der Legitimation des Faches nicht eindeutig geklärt ist. Als Gründe dafür, daß sie sich trotzdem nicht in einer Sonderstellung sehen, geben die Religionslehrer an, daß eine gute Beziehung zwischen Lehrern und Schülern wichtiger ist als der Aspekt der Wissensvermittlung, konflikthafte Spannungen im RU so gut wie gar nicht bestehen und auch Disziplinschwierigkeiten nicht größer als in anderen Unterrichtsfächern sind. Hinzu kommt, daß sie sich durch die Kirchen ebenso wenig beeinflusst sehen wie durch theologische Ansprüche seitens der Eltern und Schüler. Für ihr Selbstverständnis prägend ist das Eingehen auf Belange und Erfahrungen der Schüler und die Identifikation mit bestimmten biblischen Inhalten, Symbolen und Motiven. Dieses Bild entsteht im wesentlichen dadurch, daß die Grundschullehrer nicht nur allgemein, sondern auch als Klassenlehrer stark vertreten sind. Nicht unbedeutend dürfte dabei die Tatsache sein, daß es sich vorwiegend um weibliche Lehrkräfte handelt, d.h. Spannungen im Lehrer-Schüler-Verhältnis verdeckt bleiben, weil das in der Familie eingeübte Rollenhandeln im Unterricht fortgesetzt wird.

Im Gegensatz zu dem in der Literatur immer wieder behaupteten Konfliktfaktor Kirche hat die Befragung eindeutig ergeben, daß die Kirche positiv beurteilt und als für Religionslehrer zuständige Institution angesehen wird, ohne ihre Freiheit stärker zu beeinträchtigen. Dem widerspricht nicht, daß einige Anmerkungen von Religionslehrern auf Spannungen verweisen, die zwischen einzelnen Lehrern und Ortspfarrern bestehen.

Die Aussagen der Religionslehrer zur Planung und inhaltlichen Gestaltung verdeutlichen, daß religionspädagogische Zielsetzungen grundsätzlich bejaht und ein Lebensbezug von Religion gewünscht wird. Die persönliche Religiosität der Lehrer und Schüler scheint aber für den RU unbedeutend zu sein. Das in der Literatur idealtypisch entworfene Bild eines Zusammenhangs von biblischer Überlieferung und Lebensalltag, wie er mit Hilfe von christlichen Symbolen erschlossen werden könnte, muß sich in der alltäglichen Unterrichtspraxis erst noch durchsetzen. Als Gründe hierfür können schulische Bedingungen, das Fehlen praktischer Beispiele und Modelle für die Unterrichtsgestaltung und die erst in Ansätzen vorhandene Berücksichtigung dieses Aspektes in der Ausbildung angenommen werden.

Mit Hilfe der *Faktorenanalyse* konnten fünf wichtige Grundfaktoren herausgefunden werden, die bei der Beantwortung des Fragebogens unbeachtet mit einfließen und das Antwortverhalten steuern.

Die extrahierten Faktoren erklären insgesamt 85,75 % der Varianz der 46 Statements, die der Analyse zugrunde lagen. Diese sehr hohe Aufklärungsquote verdeutlicht, daß der Fragebogen als inhaltlich gültiges und angemessenes Meßinstrument ausreichend die Aspekte thematisiert, die für das Selbstverständnis des Religionslehrers von Bedeutung sind.

Als wichtigster Faktor für die Selbsteinschätzung wurde die »Beziehung zu den übrigen Kollegen« herausgefunden. Diese Einflußgröße verweist darauf, daß die schulischen Rahmenbedingungen des RU bei der Frage nach der subjektiven Wahrnehmung der eigenen Rolle stärker berücksichtigt werden müßten und nicht wie bisher das Lehrer-Schüler-Verhältnis einseitig zum Gegenstand der Betrachtung zu machen wäre, da letzteres erst an vierter Stelle nach der »Relevanz theologischer Inhalte für den Religionslehrer und seinen Unterricht« und dem »Zweifel an der Wahrheit theologischer Aussagen« rangiert. Die Statements des fünften Faktors verdeutlichen, daß das Selbstverständnis des Religionslehrers in besonderem Maße von seiner Selbstdarstellung und der daraus resultierenden Beurteilung der Schüler abhängt. Die Rolleninterpretation des Religionslehrers kann als entscheidende Einflußgröße für die Beurteilung der Relevanz des Faches in der Schule angesehen werden. Darin kann die Gefahr einer Überforderung des Religionslehrers liegen und sich ggf. ein neuer Rollenkonflikt anbahnen.

Aus diesen umrißartig skizzierten Ergebnissen lassen sich neue Fragestellungen ableiten, um z.B. die Qualität der Lehrer-Lehrer-Beziehung, die Steuermechanismen des Unterrichtsverhaltens der Religionslehrer oder den Zusammenhang von Themenfindung und Lebensthematik weiter zu hinterfragen und die herausgefundenen Dimensionen zu elementarisieren.

Das Weiterfragen in den aufgezeigten Richtungen und die Diskussion angemessener Auswertungsverfahren wären darüber hinaus ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einem sinnvollen Einsatz quantitativer und qualitativer Verfahren in der Religionspädagogik.

Karin Kürten, Dipl.-Päd., Seminar für Religionspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen.

Rezensionen

Gedanken zu: Hubertus Halbfas, *Das dritte Auge*, Düsseldorf 1982 (216 S.); *Körck Spiegel*, Glaube, Wirklichkeit und Imitz, Bd. I–III, München 1984 (I 128 S., II 152 S., III 136 S.)

Die Religionspädagogik steht einmal wieder am Rande des Scheiterns, nachdem die Curriculum-Theorien mit ihren «mehrfach etwas» klappernden Mechanismen offensichtlich zu einem Endpunkt gekommen sind. Was Wunder, daß es nach der unendlichen Zergliederung in Teil- und Teil-Teil-Lernziele ein ganzheitliches Auswuchs sein muß, der eher mit intuitiven als mit rein wissenschaftlichen Kategorien an die Aufgabe herangeht, Kindern und Jugendlichen eine fruchtbare Begegnung mit dem christlichen Überlieferungsgut zu ermöglichen. Vielleicht können wir so den alten Schleiermacherischen «Kannengebot» wieder ins Licht rufen, deren Wiederentdeckung für das Gelingen der Religionspädagogik nur noch auszuweichen scheint.

Hubertus Halbfas hat jedenfalls die Entwertung eines neuen Organs dafür für ihn notwendig, so eine Art drittes Auge, mit dem nun plötzlich etwas sichtbar werden kann, was so lange unentdeckt blieb, und fordert damit eine Durchbrechung des allfälligen Wirklichkeitsverständnisses um zur ungewissen Wirklichkeit, die den meisten fremd geworden zu sein scheint. In einer Art Bestandsaufnahme stellt er ein Defizit an religiöser Sprachlehre fest und fordert eine Didaktik, die der sprachlichen Ausdrucksgestalt religiöser Erfahrung und Kommunikations in Gestalt von Symbolen und Bildern gerecht zu werden vermag. Daß dies bisher so wenig gelungen will, macht er fest an einem «verachteten Defizit an hermeneutischer Kultur» (27), das nicht durch den grobschlächtigen und massenhaften Konsum von Medien als Art aufgewogen werden könne. Dieser Teilzustand liege aber ein Defizit an theologischer Reflexion zugrunde, insbesondere in der »Verhältnissbestimmung von Offenbarung und Erfahrung, von christlichem Glauben und weltlicher Theologie« (43). Ebenso bedürfe die Verdrängung von Theologie und Anthropologie einer umfassenden Aufarbeitung, so daß es nur möglich zu der mündig geforderten Aufhebung der Wirklichkeitspaßung kommen könne, die allein gelingen könne »durch eine ontogenetische, reflexionsorientiert bezogene Sprache, wie sie in den erzählenden Traditionen der analogen und symbolischen Sprachformen gegeben« (49) ist.

Für die trotz »Bildmflation« (oder gerade wegen ihrer) eskalierende

Symboldidaktik zwischen Tradition und Situation

Gedanken zu: *Hubertus Halbfas*, Das dritte Auge, Düsseldorf 1982 (216 S.); *Yorick Spiegel*, Glaube wie er lebt und lebt, Bd. I-III, München 1984 (I 128 S., II 152 S., III 136 S.)

Die Religionspädagogik ringt einmal wieder um einen Neuansatz, nachdem die Curriculum-Theorien mit ihren manchmal etwas klappernden Mechanismen offensichtlich zu einem Endpunkt gekommen sind. Was Wunder, daß es nach der unendlichen Zergliederung in Teil- und Teil-Teil-Lernziele ein ganzheitlicher Ansatz sein muß, der eher mit ästhetischen als mit rein wissenschaftlichen Kategorien an die Aufgabe herangeht, Kindern und Jugendlichen eine fruchtbare Begegnung mit dem christlichen Überlieferungsgut zu ermöglichen. Vielleicht kommen wir so den alten Schleiermacherischen »Kunstregeln« wieder ein Stück näher, deren Wiederentdeckung für den Bereich der Religionspädagogik mir noch auszustehen scheint.

Hubertus Halbfas hält jedenfalls die Entwicklung eines neuen Organs dafür für notwendig, so eine Art drittes Auge, mit dem nun plötzlich etwas sichtbar werden kann, was so lange unentdeckt blieb, und fordert damit eine Durchbrechung des alltäglichen Wirklichkeitsverständnisses hin zur inwendigen Wirklichkeit, die den meisten fremd geworden zu sein scheint. In einer Art Bestandsaufnahme stellt er ein Defizit an religiöser Sprachlehre fest und fordert eine Didaktik, die der spezifischen Ausdrucksgestalt religiöser Erfahrung und Kommunikation in Gestalt von Symbolen und Bildern gerecht zu werden vermöchte. Daß dies bisher so wenig gelingen will, macht er fest an einem »erschütternden Defizit an hermeneutischer Kultur« (29), das nicht durch den grobschlächtigen und massenhaften Konsum von Medien aller Art aufgewogen werden könne. Diesem Tatbestande liege aber ein Defizit an theologischer Reflexion zugrunde, insbesondere in der »Verhältnisbestimmung von Offenbarung und Erfahrung, von christlichem Glauben und natürlicher Theologie« (48). Ebenso bedürfe die Verschränkung von Theologie und Anthropologie einer umfassenden Aufarbeitung, so daß es nun endlich zu der ständig geforderten Aufhebung der Wirklichkeitsspaltung kommen könne, die allein gelingen könne »durch eine entgrenzende, mehrdimensional beziehbare Sprache, wie sie in den erzählenden Traditionen der analogen und symbolischen Sprachformen gegeben« (49) sei.

Für die trotz »Bildinflation« (oder gerade wegen ihr?) eskalierende

»Bildentfremdung« macht Halbfas verantwortlich, daß man hinter dem reinen Abbildcharakter »die Manifestation geistlicher Wirklichkeiten« (53) nicht mehr erkennen könne. Dafür sei aber die Ausstattung mit einem dritten Auge notwendig, das das wahre Wesen der »Urbilder«, das Sakrale im Profanen in seiner »verdichteten Bedeutsamkeit« wahrzunehmen imstande sein müßte. Solches innere Schauen finde sich im Gegensatz zum äußeren Sehen in den klassischen Werken der großen abendländischen Kunst nicht, sondern nur im Meditationsbild, im Kultbild. Als Grundübel wird festgestellt, daß (einschließlich der Illustrationen unserer gängigen Religionsbücher) die unerlösten Bilder sich selbständig gemacht haben und so eine rein konsumptive Tendenz verfolgen, entbildend und deshalb lediglich zerstreuernd wirken (67). So kann Halbfas nur mit Heinrich Heine ausrufen: »Mein Pferd für'n gutes Bild!« (83). Auf dem Wege zu einer Symboldidaktik setzt sich Halbfas nun mit einigen Modellen des Symbolverständnisses auseinander, fordert aber immer wieder mit Nachdruck die Entwicklung eines »inneren Symbolsinnes«, den er als ausdrücklich »metawissenschaftlich« bezeichnet, weil er eine »nicht vermeßbare symbolische Tiefendimension« (87) erschließen soll. So lautet dann das empfohlene Rezept: Rückkehr zum Mittelalter, an dessen Reichtum und Tiefe gemessen unser nur an Werbung und Dekoration orientiertes kirchliches Leben nur mit Erschütterung als Verarmung, als geistlicher und seelischer Ruin bezeichnet werden könne (112). Es ist deshalb nur konsequent, daß ein Rückgriff auf den vierfachen Schriftsinn des Mittelalters empfohlen wird, der nach Halbfas in »einer wesenhaften Weise dem Symbol gerecht« (127) werde.

Die Entwicklung einer Symboldidaktik ist deshalb kein Desiderat unter anderen, sondern eine »Conditio sine qua non im strikten Sinne« (123). Wenn sie die »Krankheit zum Tode« im verwalteten Christentum bekämpfen will, dann muß einer solchen Didaktik abverlangt werden, »in den Kategorien der Gesamtkultur die Wiederbegegnung mit dem Symbol zu entwerfen. Einer solchen didaktischen Aufgabe ist kein rational geplanter didaktischer Entwurf gewachsen!« (127). So heißt das letzte Wort denn auch nicht Theorie, sondern Praxis in Gestalt von Einübung. Lernen als Weg in die Stille, Stilleübungen im Stil der Montessori-Pädagogik werden vorgestellt, und die Symboldidaktik kann nur als die Erweckung der »unmittelbaren Begabung für alle sich sinnhaft darstellende Kundgabe metasinnhaften Sinns« bezeichnet werden, als das Bestreben, »im Begrenzten das Unbegrenzte« zu erfassen (209).

Ein ganz wesentlicher Schritt auf dem Wege zu einer Symboldidaktik scheint mir von Halbfas überzeugend in Theorie und Praxis markiert zu sein, nämlich die Erkenntnis, daß Symbole stets eine Vermittlungsfunktion zwischen Außen- und Innenwelt übernehmen (vgl. 121). Wozu bedarf es aber dazu eines »dritten Auges«, das Halbfas auch gern als den »genuin religiösen Sinn« bezeichnet? Ich vermute, daß mich hier ein ziemlich tief liegender Dissensus in den anthropologischen Grundkate-

gorien stützen läßt. Ich vermag den Rückgriff auf eine natürliche Theologie, die eine Ontologie des Heiligen mit Jungschen Kategorien zu stützen versucht, nur schwer nachzuvollziehen. Wiewohl solche Kategorien sicher nur noch begrenzte Gültigkeit haben: Hier fühle ich mich denn doch zu sehr als »Protestant« gegen ein solches harmonisierendes Menschenbild, das mir im Hintergrund zu stehen und den menschlichen Grundkonflikt zu leicht zu minimalisieren und zu verwischen scheint. Es ist nämlich mehr als eine »problemorientierte therapeutische Engführung« (120), wie Halbfas meint, wenn man gesonnen ist, den Konflikt als anthropologische Grundkategorie festzuhalten, sondern das theologische Bestehen auf biblischen und reformatorischen Grundeinsichten! Hier müßte also das Gespräch noch weitergeführt werden.

Symbole sind immer mehrdeutig. Sie müssen im Spannungsfeld von Innen- und Außenwelt, von Tradition und Situation gedeutet werden, wobei für mein Verständnis die Innenwelt nicht zu vorschnell als Partizipation an einer im Grunde geschichtslosen und überweltlichen Tradition interpretiert werden darf. Auch sie enthält ja Ablagerungen von Veränderungen, die durch die Wirkungsgeschichte von Traditionen bestimmt sind.

Dies deutlich zu machen scheint mir das besondere Verdienst der drei großen Traktate zu sein, die *Yorick Spiegel* über die »Macht der Bilder« (I), über die »Gottesbilder von Herrschaft und Liebe« (II) und die »Bilder vom neu erstandenen Leben« (III) vorlegt. Ihm geht es im Unterschied zu Halbfas gerade nicht um die »Kundgabe meta-sinnhaften Sinnes« als einer selbständigen religiösen Kategorie, sondern zunächst einmal um die totale Einebnung des Unterschiedes von religiösen und nichtreligiösen Sinn-Bildern, weil Spiegel von deren Funktion her fragt, und die ist nun einmal höchst ambivalent: Sie können schützen, stärken und trösten (I,28), sie üben aber auch eine beengende und krankmachende Macht aus (I,48). Das gilt zunächst einmal sowohl für die politisch-gesellschaftlichen wie auch für die religiösen Sinn-Bilder, denn nach der Säkularisationsthese gilt es für Spiegel als ausgemacht: »Was früher Gott angeordnet und getan hat, das tun die Menschen jetzt selber, ohne den Namen Gottes anzurufen« (I,60). »Damit wird dem Einzelnen die Freiheit gegeben, sich mit den Sinn-Bildern in Beziehung zu setzen, die ihm persönlich nahe gekommen sind« (I,61). Von dieser Freiheit macht nun Spiegel gänzlich ungeniert in seinen drei Traktaten Gebrauch. So kommen denn so unterschiedliche Sinn-Gebilde wie Reklamebilder, Kultbilder, politische Parolen, Tarot-Karten, Dichterworte, wissenschaftliche und Bibeltexte auf eine Ebene zu stehen, denn die Überzeugung, daß religiöse Sinn-Bilder, insbesondere die aus der christlichen Tradition, stets hilfreich seien, kann er nur als »verwunderlich« bezeichnen (I,71). Statt dessen macht er ihre Entwicklungsfähigkeit zum Kriterium dafür, ob Sinn-Bilder hilfreich zu sein vermögen (I,84). Hier nimmt Spiegel das Schleiermacher-Diktum

für sich in Anspruch, daß nicht der Religion habe, der an eine Heilige Schrift glaube, sondern der, welcher keiner bedürfe und wohl selbst eine machen könnte (I,95). Was er unter »schöpferischer Weiterentwicklung« eines Sinn-Bildes versteht, macht Spiegel an der Geschichte vom Verlorenen Sohn und ihrer modernen Weiterentwicklung deutlich (I,107ff) und grenzt sich im Schlußwort des ersten Traktates gegen Tillichs Symbolverständnis und da besonders gegen dessen hierarchische Struktur ab (I,125).

Im *zweiten* Traktat, den ich als den schwächsten empfinde, versucht Spiegel die Wirkungsgeschichte der christlichen Sinn-Bilder zu analysieren, die etwas gewaltsam mit der Formel »von der Macht zur Liebe« umschrieben wird, das heißt aber: »Wenn Gott und die Götter die politische Welt verlassen und sich in der inneren Welt der Familie und des Individuums einnisten, so wird die Religion insgesamt davon gekennzeichnet, daß sie sich von außen nach innen wendet« (II,79).

An die Stelle der Sinnbilder von äußerer Macht treten die der Familie, als deren Erben der vater- und mutterlose Sohn und schließlich auch die vater- und mutterlose Tochter anzusehen sind (II,90). Für sie ist das Sinnbild des »Menschen« schlechthin von größter Bedeutung mit seiner Botschaft: »Besinne dich auf deine eigene Kraft« (II,102). Hier nun möchte Spiegel den christologischen Zentralismus der »konventionellen Theologie« brechen (die er häufig karikierend verächtlich macht) und auf eine Dezentralisierung in Richtung auf die Gestalten des Freundes, des Beraters, des Meisters und (merkwürdig und wohl biographisch verständlich?) der »Hohen Frau« hinaus.

Am besten gelungen finde ich den *dritten* Teil, in dem die Alltagssprache nun tatsächlich in sehr dichter Weise transparent gemacht wird für die Sinn-Bilder des Körpers, des Teufels, des Opfers und der Inkarnation. Hier werden Gestalttherapie, Tiefenpsychologie, politische Theologie und auch ein wenig »konventionelle Theologie« als hermeneutische Schlüssel benutzt, die sowohl Überlieferungselemente als auch Zeitererscheinungen der Gegenwart besser verstehen lassen.

Gerade im Kontrast zu Halbfas finde ich die Lektüre der Spiegel-Traktate spannend und aufschlußreich. In ihnen ist nun tatsächlich der letzte Rest von ungeschichtlicher Ontologie und Metaphysik beseitigt, allerdings zugunsten der Verabsolutierung des geschichtlichen Augenblicks, den man vielleicht noch präzisieren kann als den geschichtlichen Augenblick in der Biographie des »Jungen Mannes Spiegel«, als ihm der Unterschied von Oben und Unten, von Herrschaft und Liebe, von Macht und Solidarität aufging. Und das wird nun durchgängig als hermeneutisches Prinzip eingesetzt. So bekommt nun aber wieder die »Situation« gleichsam eine ontologische Qualität, durch die Spiegel genau das verhindert, was er erreichen möchte. Durch die starre Einbindung der Kategorien »Unten« und »Oben« als hermeneutische Schlüssel wird gleichsam der Jugendprotest zementiert. Dadurch, daß angenommen wird, daß jeder, der ein politi-

sches Mandat übernimmt, sich automatisch zum »Herrschenden« verwandelt, wird m.E. genau der Abschaffung von »Unten« und »Oben« entgegengearbeitet und die Hoffnung unterminiert, daß vielleicht doch einmal selbst bei uns und selbst in der Kirche so etwas wie Demokratie ausbrechen kann. Die Symbolik der Gottesvorstellungen wird immer als das Abbild real existierender Machtverhältnisse interpretiert und kaum als subversives Vorstellungspotential, das auch Zukunft zu eröffnen vermöchte.

So bleibt denn das hermeneutische Problem einer kritischen Symbolkunde und einer daraus folgenden Symboldidaktik vorläufig noch ungelöst. Bei *Halbfas* verabsolutiert sich der Traditionspol, wird zuwenig Kritik an religiösen Symbolen geübt; bei *Spiegel* gerät der historische Augenblick als hermeneutischer Schlüssel so in den Vordergrund, daß gerade die Weiterentwicklung erschwert wird. Aber wir sind auf dem Wege!

Zur Person des Rezensenten vgl. oben 105.

Paul Roest

In kritischer Solidarität

Anläßlich des Buches »Kritische Godsdienstdidaktiek« von *Johannes A. van der Ven*, Kampen 1982 (668 S.)

Es gibt wenig Grund, über die niederländische Religionspädagogik zu jubeln. Sie ringt – wie schlechthin überall – um ihre Identität, um ihr Verhältnis zu Theologie und Pädagogik mit dringlichen praktischen Problemen und vor allem mit einem Mangel an spezialisierten Wissenschaftlern und Lehrkräften. Damit ist noch nichts ausgesagt über die Entwicklungen der letzten sechzig Jahre, auch nicht in negativem Sinn. Man kann auf das Werk von Erziehungswissenschaftlern wie Hoogveld, Gunning, Waterink, Kohnstamm und Langeveld verweisen, die fast alle ein deutlich erkennbares Verhältnis zu Theologie und Christentum haben und in ihren Veröffentlichungen ihr wissenschaftliches wie auch ihr praxisbezogenes Interesse für religiöse Erziehung in Familie, Kirche und Schule zum Ausdruck bringen. Leider gibt es bis heute ungenügend strikt wissenschaftliche Follow-up-Studien. Es gibt kaum Lehrstühle, es gibt zuwenig einheitliche Verbindungen mit den Erziehungswissenschaften, z.B. durch Doppelprofessorate in der pädagogischen und theologischen Fakultät. Eine der Folgen der schwachen Position der Religionspädagogik innerhalb des Hochschulunterrichts ist ein ungenügendes Durchströmen neuer Erkenntnisse aus der Grundlagen- und der empirischen Forschung der Didaktik des Religionsunterrichts in der Schule, der kirchlichen Bildung der Jugend und der Religionserziehung innerhalb der Familie.

So beklagt Frau Dr. *T.G.I.M. Andree* sich in der Einleitung ihrer Dissertation »Man wird nicht von selbst gläubig« (Nijmegen 1983): »Die religiöse Erziehung ist in der Pädagogik lange kaum Gesprächsthema gewesen, geschweige denn, daß nach dem Nutzen pädagogischen Handelns empirisch geforscht wurde. Unserer Ansicht nach ist es unverantwortlich, daß Pädagogen sich von Fragen fernhalten, die sich auf Lebensziel und Zukunftsperspektive beziehen – derart pädagogische Fragen wie die zur religiösen Erziehung.« Diese Auffassung muß man nuancieren. So ist auf dem Gebiet der didaktischen Hilfsmittel vieles geleistet worden. Viele Lehrbücher für den Religionsunterricht in der Schule sind erschienen, und über Jahre gab es nicht gerade Mangel an Büchern für den kirchlichen Unterricht. Was die Familie betrifft, kann man auf zahllose Kinderbibeln und Sammlungen von religiösen Geschichten verweisen.

Ein anderer Aspekt, dem zunehmendes Interesse einer gut ausgestatteten Religionspädagogik gewidmet sein sollte, ist die systematische, histori-

sche und vor allem die Grundlagenforschung hinsichtlich der Stellung des Christentums inmitten der »Ökumene« der Weltreligionen, hinsichtlich der jetzigen kulturell-gesellschaftlichen Bedeutung des Christentums und hinsichtlich der damit verbundenen religionspädagogischen Situation. Daß auch diese vor einem tiefgreifenden Wandel pädagogischer Erkenntnisse steht, erkennt man allerorten.

In unmißverständlicher Bildsprache kann man ohne Übertreibung sagen, daß die niederländische Religionspädagogik ihre Adoleszenz erreicht hat. Sie geht nicht mehr an der Hand von Vater Theologie, sie richtet dringliche Fragen an Mutter Pädagogik, sie befindet sich in einer Identitätskrise, und äußerst komplizierte gesellschaftliche Probleme stürzen auf sie ein. Ein Grund dafür ist die ernsthafte Krise, in der sich Katecheten, Religionslehrer und Eltern befinden: Wie beantworten sie die vielen eindringlichen, alltäglichen Fragen; wie erziehen sie in christlichem Sinn?

Vor diesem Hintergrund möchte ich im Folgenden ein wichtiges Buch besprechen. 1982 erschien von der Hand des Nijmeger Professors Dr. *Johannes A. van der Ven* unter dem Titel »Kritische Godsdienstdidaktiek« ein Handbuch zur Religionsdidaktik.

Der Verfasser ist Theologe und beschäftigt sich an der römisch-katholischen Universität im besondern mit der Katechetik. Seine 1973 erschienene Dissertation bewegte sich noch im ziemlich ruhigen Fahrwasser der neuen katholischen Theologie, an der man nicht zweifelte, und richtete sich auf die Entwicklung eines Lehrplans für den Religionsunterricht bzw. die Schulkatechese.

Van der Ven sagt über sein neues Buch in einem Interview, daß er schon vor zehn Jahren der Auffassung war, alles müsse ganz anders gemacht werden. Die Entwicklungen innerhalb der systematischen Theologie müßten durchgezogen werden bis hin zur Religionsdidaktik. Allein dies war schon eine riesige Aufgabe, vor allem weil es dem Verfasser an politischer Theologie gelegen war. Doch in seinem Denken gibt es auch noch eine zweite Strömung: die der Emanzipationspädagogik. Dazu sagt er:

»Durch die Entwicklungen innerhalb der Pädagogik selbst kam ich dazu, eine Entwicklung nachzuvollziehen, die zur Beschäftigung mit Marx-Texten hinführte. Über die Emanzipationspädagogik kam ich schließlich zur Frankfurter Schule. Dabei war das Werk Mollenhauers richtungsweisend für mich. Mollenhauer selber stammt aus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Ab 1968 wurde er jedoch einer der Wegbereiter der Emanzipationspädagogik. Das Interessante an ihm ist, daß er sich einige Grundgedanken aneignete, die er dann in einem kritischen Gesellschaftskonzept unterbrachte, inspiriert von der Frankfurter Schule . . . Indem Mollenhauer die geisteswissenschaftliche, empirische und emanzipatorische Pädagogik miteinander verband, hat er mir den Weg gewiesen zu den Texten von Marx über Erziehung u.ä.«

Dieses Buch ist nicht nur ein Wagnis wegen der Konfrontation der Kirchenlehre mit den Ideen der Frankfurter Schule und also mit Marx, sondern auch wegen der neuen Begriffsbestimmung der Schulkatechese und des der Emanzipationspädagogik entlehnten Bildungskonzepts. Es

spricht für sich, daß die Theologie bzw. die Kirchenlehre dabei eine ganz andere Rolle spielen. Mit Tyler ist van der Ven der Auffassung, daß der Inhalt eines Lehrplans vom Schüler, der Gesellschaft und der wissenschaftlichen Disziplin her bestimmt und legitimiert wird. Das aber heißt sicher nicht, daß der Inhalt ein Extrakt der Kirchenlehre ist. Die drei erwähnten Faktoren bestimmen den Inhalt. Durch die starke Betonung des gesellschaftlichen Faktors und durch die scharfe Kritik des verbürgerlichten Christentums, wie dieses in der Kirche bzw. den Kirchen Gestalt angenommen hat, ist »Befreiung« ein Zentralbegriff dieser neuen Religionsdidaktik.

In einer ersten Stellungnahme zu diesem Buch (Verbum 49 [1982] Nr. 5) habe ich den Wunsch geäußert, daß es sich einer großen Leserschaft erfreuen möge. Aus diesem Grunde auch leiste ich der Bitte der Redaktion dieses Jahrbuchs gerne Folge und bitte ebenso um die Aufmerksamkeit der deutschen Religionspädagogen. Aus den in den Niederlanden entfachten Diskussionen wurde bereits deutlich, daß die Vertreter grundverschiedener Gruppierungen ihre Meinung dazu äußern. Kurz gesagt: Es hat sich herausgestellt, daß dieses Buch eine wichtige Gesprächsanregung für die Religionspädagogik ist, ob sie nun theoretisch, auf den Unterricht oder auf die Erziehung ausgerichtet ist.

Van der Ven hat sich alle Mühe gegeben, sich so klar wie möglich auszudrücken. Er gibt eine übersichtliche Antwort auf eine aktuelle Frage und führt sie in viele Richtungen hin aus: Gegenwart und jüngste Vergangenheit, jüdisch-christliche Tradition und die mannigfaltigen religiösen Anthropologien und Weltanschauungen, die sozialen und theologischen Wissenschaften, die Pädagogik und Didaktik, die kritischen Bürger und Angehörigen der Kirchen und die emanzipatorischen Weltveränderer. Es ist nicht nötig, die Reihe weiter fortzusetzen. Dies vermittelt zur Genüge einen Eindruck der Gesprächsmöglichkeiten, die der Verfasser darbietet. Gewiß, er reckt dabei seinen Hals. Doch er reicht uns auch die Hand: Er trifft eine deutliche Wahl und bittet um Feedback.

Ich hoffe, daß vor allem Theologen, Pädagogen und Didaktiker die Herausforderung annehmen und sich an der vielschichtigen Diskussion beteiligen. Die Religionspädagogen werden sich wegen ihrer Verbundenheit zu Theologie und Pädagogik als erste Gesprächspartner melden. Ich schreibe diesen Artikel unter dem eingangs erwähnten Titel in der Hoffnung, daß das Buch auch in Deutschland Anklang finden möge.

Grenzüberschreitender Dialog

Van der Ven befindet sich – kritisch – in der römisch-katholischen Tradition, aber mit gutem Recht kann man das Adjektiv »kritisch« auch auf die christliche Religion im allgemeinen anwenden. Das bürgerliche, gesellschaftsbestätigende Christentum lehnt er ab. Wir müssen zurück zur Quelle, aus der das reine Wasser des Urchristentums und Urjudentums strömt. Die eine, heilige, allgemeine christliche Kirche, die unter uns in

der Gestalt der römisch-katholischen Kirche sichtbar ist, wird in Frage gestellt und fortwährender Kritik ausgesetzt.

Dieses Bild muß man mit einigem Vorbehalt sehen. Nur dann kommt man der Absicht des Verfassers nahe. Das wird deutlich aus der Art, wie der Brief der niederländischen Bischöfe zur katholischen Schule (1977) und ein ähnliches Dokument der französischen Bischöfe analysiert werden. Dem Fall wird derartige Bedeutung beigemessen, daß diese Analyse zu einer vierzelligen Matrix führt, »mit der man auch andere Dokumente untersuchen kann, sowohl von evangelischer wie von römisch-katholischer Seite, sowohl aus dem In- wie aus dem Ausland.« Manch einer von evangelischer Seite wird sich fragen, welche Dokumente hier gemeint sind. Gibt es sie, oder ist es gerade bezeichnend, daß es sie nicht gibt?

Das Verhältnis Kirche – Schule stellt innerhalb der Geschichte des niederländischen Protestantismus nun einmal ein ganz anderes Kapitel dar als innerhalb der Geschichte der niederländischen Kirchenprovinz seit 1853. Man muß das richtig verstehen: Ich versuche nicht im geringsten, mit dem Odium der ex- oder impliziten Bürgerlichkeit im offiziellen und (oder) verborgenen Curriculum der kirchlichen Katechese oder des schulischen Religionsunterrichts in Berührung zu kommen. Ich stelle nur fest, daß die geistige Landschaft der evangelischen Schule eine andere ist.

Dieses Sich-Unterscheiden, dem van der Ven meines Erachtens zu wenig Aufmerksamkeit widmet, verschiebt die Schwerpunkte. Auch rechtfertigt es die Empfehlung, die Matrix nicht voreilig anzuwenden und sich lieber erst mal auf die Suche zu begeben nach den tatsächlichen Entwicklungen.

Es war nicht meine Absicht, mit diesen Ausführungen die Trennungslinie zwischen niederländischem römischem Katholizismus und Protestantismus deutlicher hervorzuheben. Man verwischt jedoch die Grenzen nicht, indem man über sie hinweggeht. Deswegen plädiere ich in zweifacher Hinsicht für ein Grundsatzgespräch über die Grenzen hinweg. Ich würde in diesem Gespräch auch gerne die Kapitel über Comenius, Francke und Kohnstamm zum Gesprächsgegenstand machen und daran die Frage knüpfen: Erkennen diejenigen, die den evangelischen Unterricht aus eigener Erfahrung kennen und ihn darüber hinaus untersucht haben, sich selber in dem Bild, das ihnen van der Ven vorhält? Und es ist weit mehr, als der Aktualität die Schuldigkeit zu erweisen, wenn ich diese Frage zuspitze auf Luther. Nach abermaligem Lesen von *Asheims* »Glaube und Erziehung bei Luther« habe ich darüber meine Zweifel.

Pädagogen unter sich

Ein weiteres Thema aus diesem reichhaltigen Buch ist das pädagogische Problem. Auf der Grundlage einer ausführlichen und tiefen Auseinandersetzung u.a. mit Marx und Engels gelangt van der Ven zum Problem

des Beitrags von Erziehung und Unterricht zur Gesellschaftsveränderung. »Gibt es ein Zukunftsbild, auf das diese sich richten können, in dessen Richtung sie den Schüler erziehen und ausbilden können?« Marx gibt darauf keine Antwort. Die Gegenwartsanalyse, vorgenommen in der Erhebung destruktiver Widersprüche, führt zur Entstehung eines negativen Zukunftsbildes. Van der Ven tut eine ziemlich rätselhafte Äußerung, die ich als eine verpaßte Gelegenheit interpretiere: »Marxens Zukunftsbild ist die ›Negation der Negation‹.« Auf dialektischem Weg gelangt van der Ven zu einem positiven, nicht individuell begrenzten Freiheitsgedanken. Dem fügt er zwei Elemente hinzu: Gerechtigkeit und Solidarität. Hinter dieser Trias verbergen sich Glaube, Liebe und Hoffnung. Leider erklärt der Verfasser nicht, warum er nach dem Vorbild Freires überraschenderweise biblische und christliche Begriffe verwendet. Läßt ihn nunmehr das so scharf kritisierte normativ-deduktive Modell im Stich und wird dem emanzipatorischen Erziehungsstil eine Dosis undeutlich definierter christlicher Begriffe hinzugefügt?

Für mich gibt es nur eine Erklärung dieser auffälligen Wahl. Angesichts der uns umgebenden Unmenschlichkeit fürchtet sich van der Ven vor der Entwicklung des Individuums, die die Gesellschaft sein läßt, wie sie ist. Bildung und Erziehung müssen im Dienste einer Konkretisierung der »Bruderschaft aller Menschen in dem göttlichen Lichte« stehen.

Das allgemein-pädagogische Ziel besteht aus sechs Aspekten: dem kognitiven, perzeptiven, attitudinalen, sozialen, rituellen und praktischen. Es fällt dabei u.a. auf, daß van der Ven die attitudinale Erziehung als »kritische, konstruktive Wertorientierung« versteht und daß er sich in keiner Weise auf die in den Niederlanden in Gang kommende Bewegung der Wertentwicklung bezieht.

Theologische Reflexion

Der Leser vergißt fast, worum es geht: um die *Religionsdidaktik*. Die Pädagogen können also nicht unter sich bleiben. Sie müssen ins Gespräch kommen mit den Theologen. Für den Theologen-Pädagogen ist dies ein innerer Dialog. Und das beinhaltet zumindest dreierlei: Reflexion über die Idee des Gottesreiches, abrechnen mit der verweichlichten Jesusvorstellung pietistischer Frömmigkeit, ebenso mit dem Bild des unsichtbaren Aufsehers des kirchlichen Machtapparats, vor allem mit dem der politischen Dimension des christlichen Glaubens. Dies alles natürlich im Zusammenhang mit der Erziehung im allgemeinen und der religiösen Erziehung im besonderen. Es ist faszinierend, wie van der Ven gerade als Theologe-Pädagoge seine Kollegen zur Umgruppierung ihrer Ideen treibt und getrennte Denkblöcke in einen allesumfassenden sozio-existentiellen Rahmen zusammenfügt. Mit der Vorahnung, daß wir am Vorabend einer katastrophalen, weltweiten Krise stehen, läutet er die Sturmglocke. Wir werden mit neuem Schwung von vorne anfangen und alles von neuem durchdenken müssen. Wenn die Zeit reicht!

Religionspädagogische Gesprächsthemen

Im Rahmen dieses kurzen Artikels kann ich nur eine willkürliche Wahl treffen. Ich würde es vor allem begrüßen, wenn der Verfasser mit der kirchlichen Katechese und dem Religionsunterricht der reformatorischen Kirchen und der evangelischen Schulen ins Gespräch käme. Des weiteren sähe ich gerne eine Aufhebung der Vorbehalte, die der Verfasser gegenüber der Entwicklung der »religious education« in England hat.

Van der Ven orientiert sich zu sehr am deutschen Sprachraum. In einem Wort: Die Grundvoraussetzung für einen wirklich ökumenischen und also internationalen Dialog ist eine Orientierung auf breiterer Basis, als sie uns in diesem Buch vermittelt wird. Das zweite Thema entstammt der Beschränkung, die der Verfasser sich auferlegt: die der religiösen Erziehung auf Unterricht in der Schule. Die kirchliche Katechese, wie sie in den niederländischen reformatorischen Kirchen gebräuchlich ist, wird kaum erwähnt, ebenso wenig die Erziehung innerhalb der Familie. Ich bedaure es in diesem Zusammenhang, daß der Verfasser das Phänomen Kinderbibel wie auch das außergewöhnliche Werk von Frau Dr. J.L. Klink nicht erwähnt hat.

Drittens müßten meiner Meinung nach die im Buch angegebenen Hauptlinien von der Identität der konfessionellen Schule zu erneuter Besinnung auf die allgemeine Schule bzw. die Gemeinschaftsschule durchgezogen werden. Van der Vens Ausführungen bleiben gerade in ihren praktischen Konsequenzen für die zukünftige Strukturierung des Unterrichts undeutlich.

Das vierte Thema ist vielleicht das aktuellste: die Lehrkräfte.

Muß man deren Aufgabe als Dienst an der Kirche umschreiben, oder muß man mit van der Ven den Schwerpunkt auf ein kritisches, dialektisches Verhältnis des Religionslehrers zur Kirche legen? Dies nennt er eine gesunde Spannung. Doch ich muß ihn dabei an einen oben erwähnten Leitsatz erinnern. Kann der Religionslehrer, dessen kritische Haltung keine destruktive Eigenschaft und Absicht haben darf, nicht in die »Negation der Negation« geraten? Gerade in der dargebotenen Problemstellung erfährt der Leser die Notwendigkeit, mit Hilfe wissenschaftlicher Forschung die Identität des Religionslehrers fest in den Blick zu bekommen, selbstverständlich im Hinblick auf alle Schularten. So entsteht Stoff für eine erneute Zusammenarbeit der Religionslehrer, deren Ausbilder und Begleiter.

Abschließend

Diese Sprachgrenzen überschreitende Einführung einer außergewöhnlichen Arbeit findet ein jähes Ende. Die Bedeutung der »Kritischen Godsdienstdidaktik« trifft man am besten, wenn man nicht bei einer freundli-

chen oder gar lobenden Besprechung stehenbleibt, sondern wenn man – wie der Verfasser – kritische Fragen stellt, wenn man zu weiterer Überlegung, zu eingehender Forschung und progressivem Handeln einlädt. Sicherlich werden die verschiedenen Pädagogen- und Theologengremien auf dieses Buch zurückgreifen, das sich dadurch auszeichnet, daß es sich auf zukünftige Entwicklungen richtet und die Unentschlossenen und Zögernden bittet, gemeinsam den nächsten Schritt in eine ungewisse Zukunft zu tun. Dies hervorzuheben war die Absicht meines Beitrags – über die Grenzen hinweg, in kritischer Solidarität.

Dr. *Paul Roest* ist Professor emeritus in der Pädagogischen Fakultät der Rijksuniversiteit Leiden, Niederlande.

(Aus dem Niederländischen übertragen von Rolf Wennekes)

»Glauben heißt lernen«

Besprechung von *Hans-Jürgen Fraas*, Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse, Göttingen 1983 (343 S.)

Wenn man sich als praktisch-theologischer Nachbar zur Rezension eines religionspädagogischen Werks überreden läßt, kann man das sinnvollerweise nur tun, wenn das zu besprechende Buch in einer gewissen Nähe zu den eigenen Arbeitsgebieten steht. Das ist bei der hier anzuzeigenden Veröffentlichung in der Tat der Fall. Die Stichwörter und Schlagworte, die in den letzten Jahren die Diskussion in der eigenen Disziplin beeinflusst haben, erscheinen auch hier an zentraler Stelle: Identität, Symbol, Ritual. Und mit ihnen all die Probleme ihrer Rezeption, die auch in der Praktischen Theologie zu beobachten sind. Insofern ist das Buch von Fraas nicht nur typisch für die thematische Nähe, die im Augenblick zwischen Praktischer Theologie und Religionspädagogik besteht, sondern auch für die Schwierigkeiten, unter denen beide bei der Entfaltung ihrer Fragestellung und der Erstellung ihrer Kategorien gemeinsam leiden.

»Glauben heißt lernen«, sagt Fraas zu Beginn (9). Er entfaltet diesen Satz in fünf Kapiteln. Im ersten grenzt er sich gegen einige wichtige Entwürfe der letzten Jahrzehnte ab. Im zweiten entwickelt er den Bezugsrahmen der eigenen Konzeption anhand der drei Leitbegriffe von Identität, Wirkungsgeschichte und religiöser Sozialisation. Das dritte behandelt im Anschluß an Erikson das Thema »Identität und Biographie«. Im vierten kommen die Vermittlungsphänomene in Sicht, Rituale, Symbole und die gegenwärtigen Schwierigkeiten im Umgang mit ihnen. Das fünfte Kapitel gilt den Institutionen, in denen religiöse Erziehung geschieht: Familie, Kindergarten, Schule, Gemeinde. Ich werde im Blick auf die eigene Kompetenz kurz das erste Kapitel skizzieren und mich dann anhand des zweiten Kapitels und in ständigem Vorgriff auf die folgende Teile auf die drei Leitbegriffe konzentrieren.

1 Fraas behandelt zunächst das »Legitimationsproblem« (14), um in der Abgrenzung gegen vorhergehende Entwürfe den eigenen Ansatz zu präzisieren. Er ordnet die Diskussion der beiden letzten Jahrzehnte nach der Vorherrschaft jeweils einer der drei Curriculum-Determinanten und erhält auf diese Weise ein dreiteiliges Raster. Die vorhergehenden Versuche waren teils vom »Dominanzsystem Gesellschaft« (15ff), teils vom »Dominanzsystem Schüler/Schülerwirklichkeit/Schülersituation« (20ff), teils vom »Dominanzsystem Fachwissenschaft bzw. Tradition«

(27ff) bestimmt. Der Grundvorwurf, den er erhebt und den seine Darstellung untermauern soll, ist die Einseitigkeit der einzelnen Ansätze. Einen Bezugspunkt für die Entwicklung der eigenen Konzeption findet er in den »Elementarisierungsversuchen« (34ff), vor allem dort, wo, wie bei H. Stock, weniger von Prinzipien als von »Grunderfahrungen« die Rede ist (38). Dort sieht Fraas »eine gewisse Konvertierbarkeit fachwissenschaftlicher Kategorien in sozialwissenschaftliche und umgekehrt«, »eine strukturelle Vergleichbarkeit zwischen Urvertrauen und Gottvertrauen, zwischen Elternerfahrung im psychosozialen und im religiösen Bereich« (39), die auch sein eigenes Werk charakterisieren.

Wo steckt für Fraas selbst die Legitimationsproblematik? Die Entwürfe, bei denen er jeweils einen Einzelaspekt dominieren sieht, haben auf kritische Fragen in kritischen Situationen reagiert: auf die Diskussion über das Recht des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule, auf die Abmeldebewegung unter den Schülern, auch auf Selbstzweifel in der Fachwissenschaft. Wenn jemand die Forderung nach Vollständigkeit und Ausgewogenheit aufstellt, dann signalisiert das zunächst, daß sich der Legitimationsdruck von außen reduziert hat. Eine Didaktik, wie Fraas sie vorlegt, kann es sich leisten, die eigene Absicht »eine integrative« zu nennen, geleitet von dem Versuch, »bekannte, verbreitete, praktizierte Bausteine der Didaktik und Methodik des Religionsunterrichts einem Gesamtrahmen einzuordnen« (7). Aber auch eine solche Absicht ist nur Reaktion auf eine gesellschaftliche Konstellation, in der sich die Legitimationsaufgabe nun freilich verschoben hat. Die Religionspädagogik (und die Praktische Theologie) braucht sich jetzt nicht mehr gegen Angriffe von außen zur Wehr zu setzen und die eigene Existenz zu verteidigen. Vielmehr hat sich die explizite Legitimationsaufgabe zur indirekten Legitimationsfunktion verwandelt. In »integrativer« Weise beschreibt, bestätigt oder behauptet sie jetzt die Konvergenz zwischen gesellschaftlichen, individuellen und fachwissenschaftlichen Interessen. Störungen kann es an einem solchen Modell prästabilisierter Harmonie kaum noch geben. Es ist zu vermuten, daß in der Entfaltung einer solchen Position alles, was Divergenzen aufdecken, Spannungen annonciieren und Konflikte provozieren könnte, eingeebnet werden muß. Wie sieht »der Bezugsrahmen« (44) aus, in dem sich bei Fraas das Legitimationsproblem versteckt hat?

2 An die Stelle der nackten Curriculum-Determinanten »Gesellschaft«, »Schüler« und »Fachwissenschaft« sind bei Fraas die Begriffe »Identität« (44ff), »Wirkungsgeschichte des christlichen Glaubens« (69ff) und »religiöse Sozialisation« (86ff) getreten. Das hat den erheblichen Vorteil, daß die drei Aspekte nicht additiv aneinandergereiht werden müssen, sondern von vornherein miteinander verknüpft erscheinen. Diese Verknüpfung verlangt von der theoretischen Konstruktion den Nachweis, daß der Gegenstand der Fachwissenschaft, also Glaube, Kirche, Religion, beim

Individuum wie in der Gesellschaft immer schon vorgegeben sind. Vor allem zum Stichwort »Identität« versucht Fraas das zu zeigen.

Er geht mit einigem Recht davon aus, daß sich dieses Stichwort »in den letzten zehn Jahren zum interdisziplinären Schlüsselbegriff entwickelt« hat (45). Und er schließt seine Erörterung mit der Formulierung einer Doppelaufgabe, die man nur als begründet und beherzigenswert kennzeichnen kann: »Die religiöse Erziehung im umfassenden Sinn steht . . . vor der Doppelaufgabe, dem Kind den Zugang zur praktizierten Gottesbeziehung einer Glaubensgemeinschaft als dem symbolischen Niederschlag der Bedingtheitserfahrung von Identität im ganzheitlichen Erleben zu eröffnen und es gleichzeitig zu distanzierender und distanzierter Reflexion dieser Vorgänge anzuleiten und zu befähigen« (63). Partizipation und Reflexion, Integration und Distanz – mit diesen Begriffen ist jener Spannungsbogen bezeichnet, in dem sich religiöse Existenz in der Lebenswelt der bürgerlichen Neuzeit vollzieht.

So wirklichkeitsorientiert und einleuchtend das Ergebnis, so notwendig die Fragen zum Weg, auf dem Fraas dahin gelangt – notwendig auch deshalb, weil dabei typische Schwierigkeiten der Praktischen Theologie und ihrer Rezeption der Sozialwissenschaften ans Licht treten. Die erste Frage betrifft den Theorie-Pluralismus. Fraas führt die bekannten Namen der Identitäts-Theoretiker an (47f), ohne auf die Unterschiedlichkeit ihrer Konzeptionen detailliert einzugehen¹ und auch ohne solche Ansätze zu berücksichtigen, die das Identitätsproblem in einen strikt gesellschaftskritischen Zusammenhang rücken². Insbesondere die Aussagen, die biblisches Denken und biblische Symbolik als »identitätstheoretisch interpretierbar« vorstellen sollen (56ff), geraten auf diese Weise in den Verdacht der begrifflichen Beliebigkeit. Die Praktische Theologie wird bei der Rezeption sozialwissenschaftlicher Konzeptionen nur Fortschritte machen, wenn sie auf Stichwort-Plündereien verzichtet und sich um theoretische Konzentration bemüht.

Das gilt auch für den zweiten Fragenkreis, den ich in diesem Zusammenhang ansprechen möchte, nämlich für die historisch-genetische Perspektive. Fraas geht mit Recht davon aus, daß das Aufkommen der Identitätsproblematik erklärungsbedürftig ist, auch wenn der Hinweis auf den »heraufkommenden Subjektivismus« (48) tautologisch erscheint. Im einzelnen sind es dann drei Brüche, die die selbstverständliche Einordnung des Individuums in Tradition, Stammesritual und Ständeordnung gelockert haben sollen: die Romantik (49f), die naturwissenschaftlich-technische Entwicklung der letzten 100 Jahre (50) und der biblische Monotheismus (51). Man sieht schon an der Aufzählung, daß hier nur Symptome benannt, aber keine Erklärungsmodelle erstellt werden, was doch eigentlich die Aufgabe wäre! Denn pädagogisches Handeln im Kontext der Identitätsproblematik kann seine Ziele nur klar formulieren, wenn es die Ursa-

1 Vorbildlich U. Peukert, *Interaktive Kompetenz und Identität. Zum Vorrang sozialen Lernens im Vorschulalter*, Düsseldorf 1979.

2 Ich verweise nur auf R. W. Müller, *Geld und Geist. Zur Entstehungsgeschichte von Identitätsbewußtsein und Rationalität seit der Antike*, Frankfurt/M. 1981.

chen für das Entstehen des Identitätsproblems klar benennen kann. Nicht zufällig verschärfen sich die Rezeptionsschwierigkeiten der Praktischen Theologie im Umgang mit den Sozialwissenschaften genau an dieser Stelle. Wenn man nicht nur aktuelle Phänomene beschreiben, sondern in ihrer Genese verstehen will, wird eine Entscheidung zwischen den unterschiedlichen Theorieansätzen unumgänglich, vor allem was die Differenz zwischen geistes- und sozialwissenschaftlichen Erklärungsmustern betrifft.

Zugespitzt präsentiert sich das Problem in der systematisch-theologischen Fragestellung nach der theologischen Qualität des Identitätsphänomens. Von seinem Ansatz her konsequent unterstellt Fraas sich einem erheblichen Postulat: »Es muß aufgezeigt werden können, daß Identität als personale Kontinuität nur unter der Voraussetzung des Gottesgedankens, also exzentrisch, im ›extra nos‹, wie es Paulus darstellt, voll zu erfassen ist« (52). Der Anspruch wird reduziert, wenn es unmittelbar danach um »eine genuin theologische Identitätstheorie« (ebd.) bzw. um »Ich-Identität . . . im Rahmen der theologischen Anthropologie« (55) gehen soll. Noch deutlicher eingeschränkt: »Der Gottesbezug ist für den Glaubenden konstitutiv, in ihm findet er seine Identität« (ebd.). Aber genau in dieser Spannung zwischen konstatierenden und konfessorischen Formulierungen meldet sich das Problem. Wie und in welchem Sinn kann der Gottesbezug des Glaubens in eine sozialwissenschaftliche Identitätstheorie als konstitutive Dimension integriert werden?

Fraas ist wahrlich nicht der einzige, der vor dieser Aufgabe steht. Seitdem etwa die Poimenik den Symbolbegriff rezipiert und mit seiner Hilfe die biblischen Traditionen ins Seelsorgegespräch wieder stärker einbringen kann, steht der empirisch fundierte Nachweis über die Wirkungen eines solchen Verfahrens aus. Eine Untersuchung dazu wird aber auf die Dauer unvermeidlich sein, wenn die Behauptung, die Symbole der biblischen Tradition unterstützen humane Krisenbewältigung, verifiziert und wenn der Verdacht, hier handle es sich um Aussagen einer theologischen Apologetik, aus dem Weg geräumt werden soll. Wer im Rahmen einer sozialwissenschaftlichen Begrifflichkeit die Aussage wagt, die biblische Symboltradition trage zum Prozeß individueller Identitätsbildung auf unverzichtbare Weise bei, muß diese Behauptungen im Rahmen der entsprechenden sozialwissenschaftlichen Methoden zu begründen versuchen.

Daß hier in apologetischer Absicht eine Tendenz zur Verkürzung am Werk ist, läßt sich an der Art, wie Fraas Erikson aufnimmt, erhärten. Für ihn ist das Eriksonsche Modell der Entwicklungsstadien deshalb besonders geeignet, weil es auf der Annahme aufbaut, daß die Ich-Entwicklung »aus sich selbst heraus schon die religiöse Dimension enthält« (106). Das ist richtig, wird aber in seinen Weiterungen von Fraas einseitig interpretiert. In Eriksons Verständnis vom »Urvertrauen« steckt auch nach seinen eigenen Worten ein grundlegendes Element von Religiosität, so daß man mit Fraas durchaus von einer strukturellen, wenn auch nicht einer thematischen Nähe zum theologischen Identitätsverständnis reden kann (113). Was bei Fraas aber vollständig an den Rand gedrängt wird, weil es

seine Rezeptionsraster sprengt, ist die Tatsache, daß Erikson durchaus mit unterschiedlichen Ideologien bzw. Symbolsystemen rechnet, die im Lauf der Entwicklung an die Stelle der primären Mutter-Kind-Beziehung treten können³. Weder in empirischer Hinsicht noch im Rahmen der epigenetischen Theorie läßt sich also die Aussage, daß »die christlichen Symbole eine wesentliche Reifungshilfe darstellen« (105), bisher eindeutig verifizieren.

So bleibt für Fraas als Ausweg der Versuch einer dritten Begründungsfigur. Sie arbeitet mit Hilfe der »Frage nach der Bedingtheit von Identität« (52) und läßt sie, wie es dem reflexionstheoretischen Grundmuster entspricht, erst im Gottesbegriff enden. »Wenn also Identität die jeweilige Situation transzendiert, so stellt sich die Frage nach dem Woraufhin dieses Transzendierens, nach der Quelle der Freiheit, nach dem Grund des Vertrauens. Grundlegende Freiheit könnte nur im Rückgriff auf eine grundlegende, die anderen transzendierende und bedingende Rolle gefunden werden. Denn Freiheit kann nur durch Freiheit hervorgebracht, aus Freiheit gewonnen oder abgeleitet werden« (54) – und eben für diese Freiheit steht der Gottesbegriff.

Die Probleme, die diese Kombination von sozialwissenschaftlichem und reflexionsphilosophischem Identitätsverständnis enthält, sind hier nicht ausführlich zu erörtern. Ebenso wenig kann hier auf Einzelheiten der Erikson-Darstellung im dritten Kapitel (105ff) eingegangen werden⁴. Ansprechen möchte ich aber noch eine Schwierigkeit, weil sie mir für die Rezeption sozialpsychologischer Entwürfe in der Praktischen Theologie wieder typisch zu sein scheint. Aussagen, die im sozialwissenschaftlichen Kontext Entwicklungsprozesse und Interaktionskonstellationen beschreiben, gewinnen in Religionspädagogik und Praktischer Theologie sehr leicht normativen Charakter. Nun kann vernünftigerweise niemand bestreiten, daß unsere Disziplinen als Handlungswissenschaften auch konstruktive Hinweise für die pädagogische und die pastorale Praxis zu liefern haben. Wie etwa bei Fraas: »die Erziehung steht unter der Aufgabe, regressive Bedürfnisse und progressive Impulse auf angemessene Weise auszubalancieren. Die Ambivalenz der religiösen Symbole vermag dieser Doppelanforderung gerecht zu werden« (145). Was ich hier und an anderen Stellen vermissem, ist eine ausgeführte methodologische Reflexion über die Transformationen, die in einem solchen Schritt mit den sozialpsychologischen Sätzen geschehen. Die Kategorien der Identitätsbeschreibung können nicht direkt zu Kriterien der Identitätsbildung erho-

3 Vgl. E. H. Erikson, Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 16), Frankfurt/M. 1973, 200ff; ders., Der junge Mann Luther. Eine psychoanalytische und historische Studie, München o.J., 23 u.ö.; ders., Lebensgeschichte und historischer Augenblick (suhrkamp taschenbuch 824), Frankfurt/M. 1982, 268f; ders., Kinderspiel und politische Phantasie. Stufen in der Ritualisierung der Realität, Frankfurt/M. 1978, 99ff.

4 Sinnvoll wäre ein Vergleich mit M. Klessmann, Identität und Glaube. Zum Verhältnis von psychischer Struktur und Glaube, München/Mainz 1980.

ben werden. Unsere Disziplinen sollten sich also verstärkt um Antwort auf die Frage bemühen: Wie ist der Transformationsprozeß, der an dieser Stelle notwendigerweise geschieht, zu beschreiben, zu begründen und vor unsachgemäßen Verkürzungen zu schützen?

3 Das zweite Stichwort, das die didaktische Konzeption von Fraas bestimmt, ist »Die Wirkungsgeschichte des christlichen Glaubens« (69ff). Bezeichnet ist damit der gesellschaftliche Horizont aktueller Identitätsproblematik. »Das Christentum, in seiner Prozeßhaftigkeit dem heutigen Menschen strukturell keineswegs fremd, soll als der Raum bewußt werden, in dem Orientierung und Identitätsfindung auch heute geschehen kann« (75). In dieser wirkungsgeschichtlichen Perspektive ist auch die Alternative zwischen Tradition und Situation, die die Diskussion in Religionspädagogik und Praktischer Theologie lange Jahre bestimmt hat, erheblich relativiert. Da die Gegenwart in Sprache, Schule, Kultur auch und gerade in ihrer Säkularisiertheit immer schon von der Kraft der biblischen Tradition geprägt ist, ist auch ein Religionsunterricht, der sich auf die Arbeit an Erfahrungen konzentriert (78ff), immer schon bei der Sache. Die religionspädagogische Doppelaufgabe von Integration und Distanz, Partizipation und Reflexion bezieht sich also auf das biblische Erbe in seiner sozialen Doppelgestalt: in der Kirche und im Christentum. Ein solcher Ansatz erlaubt dem Religionsunterricht Offenheit und Weite. Er kann sich auf kulturelle Phänomene beziehen, ohne sich seiner Aufgabe zu entfremden. Er kann sich aber auch dem kirchlichen Leben zuwenden, ohne missionarisch wirken zu müssen.

Es ist erstaunlich und gleichzeitig selbstverständlich, wie ausführlich Fraas die »Objektivierungen« religiöser Erfahrungen in den Formen von Ritualen und Symbolen im vierten Kapitel behandelt. In der Tat: »Aufgabe der religiösen Bildungsprozesse ist es, dem Menschen in seinen unterschiedlichen biographischen Situationen Zugang zur christlichen Glaubenserfahrung . . . zu eröffnen« (162). Und die religionspädagogische Doppelaufgabe kann unter der Voraussetzung einer »Strukturanalogie zwischen Ursprungssituation und jeweiliger gegenwärtiger Situation« so beschrieben werden: »Verschmelzung der traditionellen Symbole mit eigener biographischer Erfahrung, Identifikation mit der im Symbol repräsentierten Erfahrung und andererseits interpretative Distanz, denn der Sinn des Symbols kann nur interpretativ eingelöst werden« (173f).

Ich sagte es schon: In einem solchen Konvergenz-Modell kann es Störungen kaum noch geben. Wie geht Fraas im Rahmen eines solchen Ansatzes mit Phänomenen um, die der Harmonisierungstendenz widerstreben könnten?

Als ersten Test kann man seine Beschreibung der *neuen Jugend-Bewegungen* nehmen. Die sozialen und ökonomischen Hintergründe werden erwähnt (137.142). In psychologischer Hinsicht wird auf die Narzißmus-Studie von Th. Ziehe verwiesen (141f). Überwiegend findet Fraas in der Suche nach alternativen Lebensformen einen »Ausdruck von Fluchttenden-

denzen« (138). »Überforderung und Unzufriedenheit mit der gegenwärtigen Situation führen einerseits zu politischem Utopismus, andererseits zum Aussteigertum« (137). Daß sich in den religiösen Ausprägungen dieser Bewegungen nicht nur die »Identitätsschwäche der Eltern« (141) und in deren Gefolge verstärkt regressive Tendenzen manifestieren, daß sich vielmehr in dieser Verweigerung auch die Kraft der Religion zu Protest und Widerstand niederschlagen kann, kommt bei einer solchen Betrachtung nicht in den Blick. Was aber in der harmonistischen Perspektive als Schwachheit, Unfähigkeit und Versagen gilt, das durch Konfrontation im ödipalen Bereich bearbeitet werden muß (143ff), kann man durchaus auch als progressive Regression interpretieren.

Ähnlich einseitig bleibt die Darstellung auch hinsichtlich der *Ritualität*. Stärker als beim Identitätsproblem berührt Fraas in diesem Zusammenhang die ökonomischen Faktoren (184f), die die rituelle Einbettung und Begleitung des Lebenszyklus beeinträchtigt haben. Aber die zum vorigen Kapitel gemachten methodologischen Anmerkungen gelten auch hier. Diejenigen Konzeptionen, durchaus auch nicht-marxistischer Art, die in gesellschaftskritischer Absicht den Ritualen eine Tendenz zur Verschleierung und Problemverdrängung anlasten⁵, kommen nicht vor. Und der Hinweis darauf, der Traditionsabbruch ritueller Lebensbewältigung sei »die zwangsläufige Folge des Subjektivismus« (181), kann auch an dieser Stelle nur als tautologisch bezeichnet werden. Denn eben das ist die Frage: Welche Kräfte haben den Menschen in einem jahrhundertelangen Prozeß in die Identitätsproblematik gestürzt und ihm dabei den bergenden Halt gemeinschaftlicher Symbole und Rituale genommen? Was sind die gesellschaftlichen Voraussetzungen auch dafür, daß sich die religionspädagogische Aufgabe nunmehr in der Doppelgestalt von Partizipation und Reflexion präsentiert? Muß man im Blick auf den Prozeß der Säkularisierung nur von einer Konvergenz zwischen theologischer Entzauberung der Welt und ihrer technologischen Ausbeutung sprechen und nicht auch von der Ideologisierung einer Theologie, die den damit verbundenen Zerstörungsprozeß sanktioniert hat? Daß auch Fraas die Vermittlungsprobleme mit Hilfe von »Bezugsgruppen oder Relevanzsystemen« (191ff) lösen will, signalisiert, daß er die Realität zerstörter Lebens- und Glaubensgemeinschaft in dieser Gesellschaft durchaus sieht, auch wenn er die Ursachen dieses Tatbestands nur vordergründig berührt.

Das dürfte auch den Wert eines an sich interessanten Vorschlags relativieren, den Fraas bei der Suche nach »Möglichkeiten einer erlebnisbezogenen Vermittlung« (194) macht. Er spricht dabei nicht nur die bekannten Lernvorgänge wie Nachahmung (207ff), Erschließung (210ff) und Erzählen (217ff) an, sondern thematisiert auch das Stichwort »Gewöh-

5 Vgl. H. Pross, Politische Symbolik. Theorie und Praxis der öffentlichen Kommunikation (Urban-Taschenbücher 80), Stuttgart 1974 und M. Edelman, Politik als Ritual. Die symbolische Funktion staatlicher Institutionen und politischen Handelns, Frankfurt/M. 1976.

nung« (195ff) und konkretisiert es an der Frage des Kinderabendmahls (200ff). Angesichts einer protestantischen Tradition, die Glauben sehr schnell auf Entscheidungs- und Bekenntnisaktualismus reduziert, ist das sicher ein beträchtlicher Fortschritt. Religiöses Leben wie Leben überhaupt existiert auch in gefestigten Selbstverständlichkeiten, und die stehen nicht zwangsläufig im Widerspruch zu Aktivität und Autonomie (196f). Das pädagogische und pastorale Problem besteht aber leider darin, daß Gewohnheitsstrukturen nicht beliebig herstellbar sind. Sie gründen entweder in primären Bedürfnissen und/oder bedürfen einer starken sozialen Fundierung. In einer Gesellschaft, in der religiöse Praxis für die Nichtprofessionellen zur Freizeitbeschäftigung geworden ist, können sich religiöse Gewohnheiten nur in familialen oder sonstigen privaten Gruppen habitualisieren. So endet auch Fraas im Dilemma vieler praktisch-theologischer Konzeptionen: Die Erzieher müssen erzogen werden, damit das Erziehungsprogramm realisiert werden kann (240.252.286 u.ö.). An dieser Stelle, nämlich ganz unten, in der Lebenspraxis von Familie, Kindergarten und Unterricht, zeigt sich mit schroffer Deutlichkeit, wie weit Glauben und Lernen faktisch voneinander entfernt sind. Und damit auch: wie trügerisch der Schein von Analogien und Konvergenzen sein kann.

4 »Glauben heißt lernen, denn die Gottesbeziehung geht nicht spurlos am Menschen vorüber,« beginnt Fraas seine »Didaktik religiöser Lernprozesse«, die er auf derselben Seite als »Theorie der Vermittlung von Glauben in seinen empirischen Manifestationen« definiert (9). Was sind religiöse Lernprozesse? Wie erscheint Religion im Kindergarten und im Altenheim, am Familientisch und im Klassenraum? Und wie vollzieht sich Lernen im Gottesdienst, bei der Morgenandacht im Rundfunk, im Tauf- und im Trauergespräch?

Nach dem Igel-Prinzip ruft Religion gegenüber dem Individuum immer schon »Ich bün all hier«, und zwar nicht nur extern, sondern als spezifische Dimension der eigenen Identitätsproblematik. In den Überlegungen zur religiösen Sozialisation (86ff) liefert Fraas die Grundlegung für das, was er im 5. Kapitel über die »Institutionen« der religiösen Erziehung ausführlich vorträgt (228ff).

Fraas differenziert bei der Beschreibung der religiösen Dimension des Sozialisationsgeschehens in dreifacher Hinsicht. »Erstens in der Wechselbeziehung zwischen Kind und Bezugsperson bildet sich die Ich-Struktur aus, die Grundlegung der Identität, die als nach dem Selbstverständnis des Glaubens in Gott gegründete den Ansatz für eine christlich-religiöse Sinnfindung darstellt« (95) – man könnte es die Ebene der psychogenetischen Strukturbildung nennen, in der die Fundamente für das spätere religiöse Erleben gelegt werden. »Neben diesem weitesten religiösen Aspekt steht zweitens der engere christliche: Das Sozialisationsgesche-

hen unserer Gesellschaft ist von der Wirkungsgeschichte des christlichen Glaubens bestimmt, sofern eine Vermittlung des im Wirkungsbereich der Selbstauslegung des Glaubens gewonnenen Symbolsystems unvermeidlich ist« (96) – hier geht es also um den soziogenetischen Horizont der Werte und Normen, der in unserer Kultur Erziehungsprozesse prägt. »Darüberhinaus verlaufen drittens im engsten Sinn inhaltlich bestimmte Prozesse, die auf kirchenkonformes Verhalten gerichtet sind« (96) – das zielt auf die erzieherische Weitergabe spezifisch kirchlicher Inhalte für den Einstellungs- und Verhaltensbereich.

Auf einige Probleme im Blick auf die epigenetischen und wirkungsgeschichtlichen Ausführungen bin ich schon eingegangen. Meine Grundfrage lautet an dieser Stelle: Ist das, was man einen »religiösen Lernprozeß« nennen kann, mit dem Hinweis auf die psychologischen und die soziologischen Voraussetzungen sowie die theologischen Inhalte eigentlich schon erschöpfend beschrieben? Gehört zur Eigenart des religiösen Lernens nicht auch dies, daß bestimmte Situationen, in denen sich Lernen vollzieht, und bestimmte Akte, in denen es abläuft, eine spezifisch religiöse Qualität zugesprochen erhalten?

Was meint der Katechismus damit, wenn er konfessorisch behauptet, »daß ich nicht aus eigener Vernunft noch Kraft an Jesum Christum, meinen Herrn, glauben oder zu ihm kommen kann«? Die dogmatische Pneumatologie hat in ihren abstrakten Kategorien Erfahrungen reflektiert, die man durchaus auch als Lernprozesse beschreiben und interpretieren kann. »Lernen« im Bereich von Religion ist in mehrfacher Hinsicht spezifisches Lernen. Es geht gewiß um nicht selbstverständliche und nicht allgemein zugängliche Inhalte, die sich als Offenbarungs-, teilweise sogar als Mysterienwissen darstellen. Es geht um spezifische Akte der Vorbereitung, der existenziellen Konzentration, der körperlichen und seelischen Reinigung (die bei Fraas unter dem Stichwort Meditation immerhin anklingen, 283.210f). Es geht um die Erweiterung alltäglicher Erfahrungsdimensionen in Ekstase, Himmelsreise, Glossolalie. Es geht um das religiöse Grundgesetz von Sterben und Leben, in Initiation, Taufe, auch noch in der Bekehrung. Und es geht bei alledem um die Einsicht, daß ich Erfahrungen machen kann, die sich nicht herstellen lassen, daß ich Ängste und Qualen zu ertragen vermag, daß durch Sterben hindurch neues Leben beginnt.

Was könnte ein genauerer Blick in die Religionsphänomenologie einer gegenwärtigen »Didaktik religiöser Lernprozesse« nützen? Sicher kann man sich auch heute wieder mit Hilfe von Religionswissenschaft und Ethnologie in die heile Welt eines religiösen Mittelalters zurückträumen, in der noch alles in Ordnung gewesen sein soll. Aber man kann sich auf diese Weise auch einen Vergleichspunkt für die eigene Wirklichkeit schaffen, zum besseren Verständnis ihrer Eigenart, als Anstoß zur Frage nach ihren Entstehungsbedingungen, auch als einen Ansatz für deren Kritik. Auf dem Hintergrund dessen, was Initiation in den verschiedensten Aus-

prägungen gestaltungs- und erlebnismäßig bedeutet hat⁶, gerät etwa die heutige Konfirmationspraxis in erhebliches Zwielicht – ohne Angst, ohne Ehrfurcht, ohne Geheimnis, immer noch eine Veranstaltung zur Einführung in die Gesellschaft, aber ganz konsequent abgestellt auf die Konsumentenrolle im Kapitalismus. Der Blick in die Religionsgeschichte kann den Nebel wirkungsgeschichtlicher Konvergenzen zerstreuen, weil er klarmacht, wie demontiert und reduziert Religion in unserer Gesellschaft erscheint, und weil er zur Frage zwingt, in welcher Weise Religion dem Prozeß gesellschaftlicher Zerstörung von Humanität Widerstand zu leisten vermag.

»Der Religionsunterricht ist an keine spezifische Voraussetzungen gebunden; er ist jedem zumutbar. Auf der Basis der gemeinsamen Wirkungsgeschichte kann er sowohl vom inneren Verständnis des Glaubens her (die Frage nach der Identität wird dann folgerichtig bei Gott enden) wie vom äußeren Verständnis (d.h. in der in Distanz bleibenden Auseinandersetzung mit dem Glauben) zu vertieftem Selbstverständnis führen« (277). Das kann man meinetwegen so sagen; denn ein Klassenzimmer ist kein Mysterienraum, keine Orakelhöhle, keine Mönchszelle, noch nicht einmal ein Lehrhaus. Aber vielleicht könnte es der Arbeit darin doch dienlich sein, wenn wenigstens eine »Didaktik religiöser Lernprozesse« eine Ahnung davon vermitteln würde, wie absurd diese Situation ist: Religion in der Klasse behandeln.

Dr. *Manfred Josuttis* ist Professor für Praktische Theologie an der Georg-August-Universität Göttingen.

6 Vgl. *M. Eliade*, Das Mysterium der Wiedergeburt. Initiationsriten, ihre kulturelle und religiöse Bedeutung, Zürich 1961.

Dokumentation

Bibliographische Grundsätze

1. Mit der nachstehenden Bibliographie wird versucht, das religionspädagogische Schrifttum des Jahres 1983 aus dem deutschsprachigen Raum nach inhaltlichen und systematischen Gesichtspunkten zu ordnen.
2. Religionspädagogischer Unterrichtsmaterial wurde von der Bibliographierung ausgenommen; über Stichwortkataloge in den Medienangeboten ist es in der Regel leicht zu erschließen.
3. Unterrichtspraktisch bezogene religionspädagogische Beiträge wurden nur dann aufgeführt, wenn in ihnen versucht wird, ein Thema systematisch-didaktisch zu entfalten, so also grundsätzlicher Natur sind.
4. Von der Bibliographierung ausgenommen sind auch Rezensionen, sofern sie nicht den Charakter von Sammelrezensionen, Literatur- und Forschungserichten haben (vgl. Systematik 6 und 7).
5. Die Zuordnung der einzelnen Titel zur Systematik ist nicht immer eindeutig vorzunehmen; sie erfolgt in der verantwortlichen Entscheidung des Bearbeiters nach Einsicht in die Publikation, soweit dies möglich war. Auf Doppelnennungen mußte aus Raumgründen verzichtet werden. Maßgeblich war immer der lebende Gesichtspunkt einer Rubrik. Beispiel: Wer nach Beiträgen zum Alternstreuunterricht sucht, findet die einschlägigen konzeptionsellen Titel unter 1.2.6. Er kann aber auch z.B. unter 5.3.5 (Tagungsberichte) finden (Sievering: »Streuwelt Alternativen«) oder unter anderen Rubriken, z.B. unter 5.2.1 (Politische Stellungnahmen); vgl. dazu den ersten Teil.
6. Bei den Abkürzungen der Zeitschriften, Wörterbücher und Periodica wurde so verfahren, daß der Abkürzungsverzeichnis der Theologischen Realenzyklopädie (TRE) von 1976 zugrunde gelegt und dann ergänzt wurde; die meisten religionspädagogischen und religionspädagogisch relevanten Zeitschriften sind in die TRE nicht aufgenommen worden.
7. In dem voranstehenden Abkürzungsverzeichnis sind alle einschlägigen religionspädagogischen, praktisch-theologischen und religionspädagogisch relevanten Zeitschriften und Reihen aufgeführt worden. Die

Religionspädagogische Bibliographie 1983 für den deutschen Sprachraum

Bibliographische Grundsätze

1. Mit der nachstehenden Bibliographie wird versucht, das religionspädagogische Schrifttum des Jahres 1983 aus dem deutschsprachigen Raum nach inhaltlichen und systematischen Gesichtspunkten zu ordnen.
2. Religionspädagogisches Unterrichtsmaterial wurde von der Bibliographierung ausgenommen; über Stichwortkataloge in den Medienstellen ist es in der Regel leicht zu entschlüsseln.
3. Unterrichtspraktisch bezogene religionspädagogische Beiträge wurden nur dann aufgeführt, wenn in ihnen versucht wird, ein Thema systematisch-didaktisch zu entfalten, sie also grundsätzlicher Natur sind.
4. Von der Bibliographierung ausgenommen sind auch Rezensionen, sofern sie nicht den Charakter von Sammelrezensionen, Literatur- und Forschungsberichten haben (vgl. Systematik 6 und 7).
5. Die Zuordnung der einzelnen Titel zur Systematik ist nicht immer eindeutig vorzunehmen; sie erfolgt in der verantwortlichen Entscheidung des Bearbeiters nach Einsicht in die Publikation, soweit dies möglich war. Auf Doppelnennungen mußte aus Raumgründen verzichtet werden. Maßgeblich war immer der leitende Gesichtspunkt einer Rubrik. Beispiel: Wer nach Beiträgen zum Alternativunterricht sucht, findet die einschlägigen konzeptionellen Titel unter 2.2.6. Er kann aber auch z.B. unter 5.3.5 (Tagungsberichte) fündig werden (Sievering: »Sinnvolle Alternativen«) oder unter anderen Rubriken, z.B. unter 5.2.1 (Politische Stellungnahmen); vgl. dort den ersten Titel.
6. Bei den Abkürzungen der Zeitschriften, Wörterbücher und Periodica wurde so verfahren, daß das Abkürzungsverzeichnis der Theologischen Realenzyklopädie (TRE) von 1976 zugrunde gelegt und dann ergänzt wurde; die meisten religionspädagogischen und religionspädagogisch relevanten Zeitschriften sind in die TRE nicht aufgenommen worden.
7. In dem voranstehenden Abkürzungsverzeichnis sind alle erreichbaren religionspädagogischen, praktisch-theologischen und religionspädagogisch relevanten Zeitschriften und Reihen aufgeführt worden. Die

weitaus meisten Titel lassen sich deshalb unmittelbar entschlüsseln. Abkürzungen, die sich nicht in diesem Verzeichnis finden, richten sich nach TRE.

8. Vorangestellt wurden auch die Sammelbände; sie werden jeweils mit dem Nachnamen ihrer Herausgeber und ihres Erscheinungsjahrs abgekürzt.

9. Die Bibliographie wurde u.a. auch mit Hilfe folgender Bibliographien und bibliographischer Arbeitsstellen erstellt:

- a) Comenius-Institut, Arbeitsbereich I. Information – Dokumentation – Bibliothek (Münster): Dokumentationsverbund Religionspädagogik (DVR)
- b) Katholische Religionspädagogische Dokumentationsstelle (KRD; München)
- c) Neuerwerbungen Theologie der Universität Tübingen (Tübingen); Zeitschrifteninhaltsdienst Theologie der Universität Tübingen (Tübingen)
- d) Bib-Report: Bibliographischer Index Bildungswissenschaften und Schulwirklichkeit (Verlag für Pädagogische Dokumentation, Duisburg)
- e) Rechtsquellennachweis für das deutsche evangelische Kirchenrecht 1983, ABLEKD 8/1984, 289–360
- f) Karlsruher Juristische Bibliographie. Recht, Staat, Gesellschaft (München/Frankfurt a. M.)

Eine freundliche Bitte an die Benutzer der Bibliographie: In der Erfassung der Titel wurde Vollständigkeit angestrebt, sicher aber nicht erreicht. Fehlendes kann aber in JRP 2 in eine Nachtragsbibliographie aufgenommen werden. Zuschriften über fehlende Titel, insbesondere auch Zusendungen von Sonderdrucken werden erbeten an: Prof. Dr. Folkert Rickers, Seminar für Evangelische Theologie und ihre Didaktik, Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen, Ahornstr. 55, D-5100 Aachen.

Abkürzungsverzeichnis

APRU	Analysen und Projekte zum Religionsunterricht (Göttingen/Zürich)
b: AES	betrifft: AES (Arbeitsgemeinschaft Evangelische Schülerarbeit, Wuppertal)
BauG	Das Baugerüst. Mitarbeiterzeitschrift für außerschulische Jugendbildung (Nürnberg)
bb	Braunschweiger Beiträge für Theorie und Praxis von RU und KU (Braunschweig)
ChrL	Die Christenlehre. Zeitschrift für den katechetischen Dienst (Berlin [DDR])
CIBEDO	Christlich-Islamische Begegnung - Dokumentationsleitstelle (Frankfurt)
- Dokumentationen	
- Texte	
CpB	Christlich-pädagogische Blätter. Zeitschrift für den katechetischen Dienst (Wien)
CuB	Christ und Bildung. Zeitschrift der Katholischen Erziehergemeinschaft Deutschlands (Münster)
Diak.	Diakonia. Der Seelsorger. Internationale Zeitschrift für die Praxis der Kirche (Mainz)
Diakonie	Diakonie. Theorien, Impulse, Erfahrungen (Stuttgart)
Diskussionen	Diskussionen. Zeitschrift für Akademiearbeit und Erwachsenenbildung (Karlsruhe)
engagement	engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule (Bonn)
entwurf	entwurf. Religionspädagogische Mitteilungen (Stuttgart)
ErwB	Erwachsenenbildung. Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Düsseldorf)
EH	Erziehen heute. Mitteilungen der Gemeinschaft Evangelischer Erzieher e.V. (Duisburg)
EvErz	Der Evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (Frankfurt)
ForR	Forum Religion. Zur Praxis des Religionsunterrichts (Stuttgart)
HPT	Handbuch der Praktischen Theologie (Gütersloh)
InfB	Informationen. Evangelischer Religionsunterricht in Berlin (Berlin-West)
InfB aktuell	Informationen. Evangelischer Religionsunterricht in Berlin. Aktuell (Berlin-West)
InfE	Informationen für Religionslehre im Bistum Essen (Essen)
InfL	Informationen für Religionslehrer (Limburg)
InfM	Informationen für Religionslehrer an Grund-, Haupt- und Sonderschulen (München)
JRP	Jahrbuch der Religionspädagogik (Neukirchen-Vluyn); Abkürzung abweichend von TRE
JuK	Jugend und Kirche. Fachzeitschrift für Jugendarbeit und Jugendpastoral (Wien)
KatBl	Katechetische Blätter. Zeitschrift für Religionsunterricht, Gemeindekatechese, Kirchliche Jugendarbeit (München)
KathB	Katholische Bildung. Organ des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen (Paderborn)
KEB NW	KEB Nord West. Mitteilungsblatt für katholische Erwachsenenbildung (Osnabrück)

KevSH	Korrespondenzblatt evangelischer Schulen und Heime (Bielefeld)
ku	Ku-Praxis für die Arbeit mit Konfirmanden (Gütersloh)
KuS.Mst	Kirche und Schule. Mitteilungen der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster für Religionslehrer, Schuleelsorger und Lehrer an katholischen Schulen (Münster)
LehB	Der Lehrerbote. Zeitschrift der Evangelischen Lehrer- und Erziehergemeinschaft in Württemberg. Nachrichten für Freunde christlicher Erziehung (Nürtingen)
LKat	Lebendige Katechese. Beihefte zu »Lebendige Seelsorge« (Würzburg)
PBLK	Pastoralblatt für die Diözesen Aachen, Berlin, Essen, Köln, Osnabrück (Köln)
PIGEE	Presse- und Informationdienst des Gesamtverbandes evangelischer Erzieher in Bayern (Nürnberg)
PrRPI	Protokolle aus dem Religionspädagogischen Institut (Loccum)
PTH	Pastoraltheologie. Monatsschrift für Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft (Göttingen)
rabs	Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen. Beihefte zu den Katechetischen Blättern (München)
RelL	Der Religionslehrer. Zeitschrift für evangelischen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (Langen)
Rh/ZRelPäd	Religion heute. Zeitschrift für Religionspädagogik (Hannover)
rhs	Religionsunterricht an höheren Schulen. Zeitschrift des Bundesverbandes der katholischen Religionslehrer an Gymnasien e.V. (Düsseldorf)
RKGS	Religionsunterricht und Konfirmandenunterricht für Gehörlose und Schwerhörige. Ein Informationsdienst der Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Schwerhörigenseelsorge e.V. (Hamburg)
RL	Religionsunterricht und Lebenskunde (Zürich)
RpB	Religionspädagogische Beiträge (Kaarst)
Rph	Religionspädagogik heute (Aachen)
RpH	Religionspädagogische Hefte (Speyer)
RpP	Religionspädagogische Praxis. Handreichungen für elementare Religionspädagogik (Landshut)
ru	ru. Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts (München)
RUh	Religionsunterricht heute. Informationen des Dezernats Schulen und Hochschulen des Bischöflichen Ordinariates Mainz (Mainz)
ru intern	ru intern. Korrespondenz für Religionslehrer in Westfalen und Lippe (Bielefeld)
SchH	Schönberger Hefte (Kronberg/Ts.)
SchK	Schulkorrespondenz (Bonn)
SchR	Schulfach Religion (Wien)
SPTH	Studien zur Praktischen Theologie (Zürich/Einsiedeln/Köln)
SuK.H	Schule und Kirche. Informationen für die katholischen Lehrer in Hessen (Wiesbaden)
SuK.R	Schule und Kirche. Informationsdienst der Evangelischen Kirche im Rheinland zu Bildungs- und Erziehungsfragen (Düsseldorf)
SuM	Schule und Mission. Missionspädagogische Zeitschrift für Priester, Lehrer und Katecheten (Aachen)
ThPQ	Theologisch-praktische Quartalzeitschrift (Linz)
ThPTh-ThPr	Themen der Praktischen Theologie - Theologia Practica (München)
TPSP	Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Evangelische Fachzeitschrift (Bielefeld)

WdL	Kirchen	Wege des Lernens (Neukirchen-Vluyn)
Wort	Jugend	Das Wort. Wiener Blätter für Evangelische Unterweisung (Wien)
WuW	Erwachsene	Was und Wie. Arbeitshilfen zur religiösen Erziehung der 3- bis 7jährigen (Gütersloh)
zB	Religion	Zum Beispiel. Zeitschrift für die Praxis des christlichen Unterrichts in Schule und Kirche (Saterland)

Systematik (Überblick)

- 0 Sammelchriften
 - 1 Systematische Religionspädagogik I (allgemein)
 - 1.1 Gesamtdarstellungen
 - 1.2 Konzeptionen, Konzeptionelle Entwürfe (Darstellungen, Analysen)
 - 1.3 Katechetik
 - 1.4 Wissenschaftstheorie (und -methodologie) der Religionspädagogik
 - 1.5 Beziehungen zu theologischen Disziplinen und zu anderen Wissenschaften
 - 1.6 Systematische Religionspädagogik, ausgehend von Einzelproblemen
 - 1.6.1 Bibel und Religionspädagogik
 - 1.6.2 Religiöse (christliche) Erziehung, Erfahrung, Sozialisation
 - 1.6.3 Religion und Religionspädagogik
 - 1.6.4 Weltreligionen und Religionspädagogik
 - 1.6.5 Kirchengeschichte und Religionspädagogik
 - 1.6.6 Konfessionelle (Religions-)Pädagogik
 - 1.6.7 Theologische Einzelprobleme der Religionspädagogik
 - 1.6.8 Erziehungswissenschaftliche Einzelprobleme der Religionspädagogik
 - 2 Systematische Religionspädagogik II (Didaktik und Methodik)
 - 2.1 Grundlegendiskussion
 - 2.2 Schule
 - 2.2.1 Primarstufe
 - 2.2.2 Sekundarstufe I
 - 2.2.3 Sekundarstufe II (Gymnasium)
 - 2.2.4 Sekundarstufe II (berufsbildendes Schulwesen)
 - 2.2.5 Sonderschule, Sonderpädagogik
 - 2.2.6 Alternativunterricht
 - 2.2.7 Islamischer Religionsunterricht in deutschsprachigen Schulen
 - 2.3 Kirchen
 - 2.3.1 Gemeindepädagogik
 - 2.3.2 Religiöse Elementarerziehung
 - 2.3.3 Kirchlicher Unterricht
 - 2.3.4 Jugend- und Schülerarbeit
 - 2.3.5 Erwachsenenbildung
 - 2.4 Methoden und Medien, Arbeits- und Sozialformen
 - 2.5 Systematische Erschließung von Themen für die unterrichtliche Praxis
 - 2.6 Konfessionsschulen
 - 3 Historische Religionspädagogik (bis 1945)
 - 3.1 Quellen
 - 3.1.1 Selbständige Titel
 - 3.1.2 Religionspädagogische Texte innerhalb anderer pädagogischer Werke
 - 3.2 Monographien
 - 3.3 Aufsätze
 - 4 Empirische Religionspädagogik
 - 4.1 Untersuchungen
 - 4.2 Erfahrungsberichte und Situationsanalysen
 - 4.2.1 Gemeindepädagogik
 - 4.2.2 Religiöse Elementarerziehung
 - 4.2.3 Schulischer Religionsunterricht

- 4.2.4 Kirchlicher Unterricht
- 4.2.5 Jugend- und Schülerarbeit, Jugend und Kirche
- 4.2.6 Erwachsenenbildung
- 4.2.7 Religiöse/christliche Erziehung (allgemein)
- 4.3 Analysen von didaktischen Materialien (Religionsbücher, Unterrichtsmodelle etc.)
- 4.4 Analysen von audiovisuellen Medien
- 4.5 Religionsunterricht und Schule
- 4.5.1 Allgemein
- 4.5.2 Beziehungen zu anderen Fächern
- 4.5.3 Einzelprobleme: Leistungsmessung, Disziplin, Hausaufgaben u.ä.
- 4.5.4 Lehrerrolle
- 4.6 Rolle von Katecheten, Jugendleitern
- 5 Religionspädagogik und Gesellschaft
- 5.1 Religionspädagogik und Recht
- 5.1.1 Rechtsquellen
- 5.1.2 Juristische Beiträge
- 5.1.3 Religionspädagogische Beiträge
- 5.1.4 Fallbeschreibungen
- 5.2 Religionspädagogik und Politik
- 5.2.1 Politische Stellungnahmen
- 5.2.2 Kirchenamtliche Stellungnahmen (und Entwürfe); Stellungnahmen von religiösen/kirchlichen Verbänden
- 5.2.3 Richtlinien und Curriculumentwürfe
- 5.2.4 Berichte und Analysen; Nachrichten (zu 5.2)
- 5.3 Religionspädagogische Institutionen (Aus-, Fort- und Weiterbildung)
- 5.3.1 Dokumentation
- 5.3.2 Berichte und Analysen
- 5.3.3 Fernstudium
- 5.3.4 Ausbildungsdidaktik
- 5.3.5 Tagungsberichte, Jubiläen
- 6 Vergleichende Religionspädagogik
- 6.1 Religionspädagogik in europäischen Ländern, USA, Kanada
- 6.2 Religionspädagogik in anderen außereuropäischen Ländern (bes. in der Dritten Welt)
- 6.3 Nichtchristliche Religionspädagogik
- 7 Forschungsberichte und Übersichten über religionspädagogische Entwicklungen
- 8 Bibliographien, Sammelrezensionen, Literaturberichte, Unterrichtsmittelverzeichnisse
- 9 Personalien
- 10 Varia

0 Sammelchriften

Betz, Georg (Hg.): Dokumente der katholischen Kirche zur Bildungsdiskussion (Reihe: Kirchliche Erwachsenenbildung), München 1983 (= *Betz* 1983).

Biemer, Günter und *Albert Biesinger* (Hg.): Christ werden braucht Vorbilder. Beiträge zur Neubegründung der Leitbildthematik in der religiösen Erziehung und Bildung, Mainz 1983 (= *Biemer/Biesinger* 1983).

Boventer, Hermann (Hg.): Evangelische und Katholische Akademien. Gründerzeit und Auftrag heute, Paderborn 1983 (= *Boventer* 1983).

Brölsch, Werner, Ingo Holzapfel und *Eberhard Warns* (Hg.): 100 Jahre Evangelische Schülerarbeit, Wuppertal 1983 (= *Brölsch/Holzapfel/Warns* 1983).

Bundesarbeitsgemeinschaft für Katholische Erwachsenenbildung in Österreich: Menschenerweckende Erwachsenenbildung (Festschrift für Ignaz Zangerle), Wien/München 1983 (= *Bundesarbeitsgemeinschaft* 1983).

Heimbrock, Hans-Günter (Hg.): Erfahrungen in religiösen Lernprozessen. Erträge der 2. Duisburger Arbeitstagung Religionspädagogik und Religionspsychologie, Göttingen/Zürich 1983 (= *Heimbrock* 1983).

Heimbrock, Hans-Günter (Hg.): Spiel-Räume. Kreativität im Horizont des christlichen Glaubens, Neukirchen-Vluyn 1983 (= *Heimbrock* 1983 I).

Jendorff, Bernhard und *Gerhard Schmalenberg* (Hg.): Anwalt des Menschen. Beiträge aus Theologie und Religionspädagogik. Zum Gedenken an Prof. Dr. Friedrich Hahn (Gießener Schriften zur Theologie und Religionspädagogik des Fachbereiches Religionswissenschaften der Justus-Liebig-Universität 2), Gießen 1983 (= *Jendorff/Schmalenberg* 1983).

Lähnemann, Johannes (Hg.): Kulturbeggnung in Schule und Studium. Türken - Deutsche, Muslime - Christen. Ein Symposium, Hamburg 1983 (= *Lähnemann* 1983).

Listl, Josef (Hg.): Der Religionsunterricht als bekenntnisgebundenes Lehrfach. Sechs Rechtsgutachten zur Frage der Möglichkeit der Teilnahme von Schülern am Religionsunterricht einer anderen Konfession (Staatskirchenrechtliche Abhandlungen 15), Berlin 1983 (= *Listl* 1983).

Lott, Jürgen (Hg.): Religionsunterricht. Thesen und Kommentare zu einem umstrittenen Schulfach, Frankfurt a.M./Berlin/München 1983 (= *Lott* 1983).

Ratzinger, Joseph: Die Krise der Katechese und ihre Überwindung. Rede in Frankreich (Kriterien 64), Einsiedeln 1983 (= *Ratzinger* 1983).

Sanders, Willy und *Klaus Wegenast* (Hg.): Erzählen für Kinder - Erzählen von Gott. Begegnung zwischen Sprachwissenschaft und Theologie, Stuttgart 1983 (= *Sanders/Wegenast* 1983).

Wegenast, Klaus (Hg.): Religionspädagogik II. Der katholische Weg (Wege der Forschung 603), Darmstadt 1983 (= *Wegenast* 1983).

Weidmann, Fritz (Hg.): Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfaden, Donauwörth 1983 (= *Weidmann* 1983).

Wicking, Horst und *Günther Wied* (Hg.): Lehren aus Glauben, Bielefeld 1983 (= *Wicking/Wied* 1983).

1 Systematische Religionspädagogik I (allgemein)

1.1 Gesamtdarstellungen

Bartholomäus, Wolfgang: Einführung in die Religionspädagogik, München/Darmstadt 1983.

Frör, Kurt: Grundriß der Religionspädagogik. Im Umfeld der modernen Erziehungswissenschaft, Konstanz 1983.

Heimbrock, Hans-Günter, Art. Religionspädagogik, TRT 4 (1983), 249-253.

Hofmeier, Johann: Kleine Fachdidaktik Katholische Religion, München 1983.

1.2 Konzeptionen, Konzeptionelle Entwürfe (Darstellungen, Analysen)

Biehl, Peter: Religiöse Sprache und Alltagserfahrung. Zur Aufgabe einer poetischen Didaktik, *ThPTh-ThPr* 18 (1983) H. 3/4, 101-109.

Gaisrucker, Ingrid: Konzepte eines »Therapeutischen Religionsunterrichts« in der Bundesrepublik Deutschland, *SchR* 2 (1983) 145-161.

Grewel, Hans: Grundzüge einer religiösen Didaktik im Erfahrungsbezug, *RpB* 12/1983, 66-99.

Halbfas, Hubertus: Unterricht als Auslegung (1968), in: *Wegenast* 1983, 173-179.

Hepp, Josef: Begründung des Religionsunterrichts, in: *Weidmann* 1983, 46-61.

Konukiewitz, Wolfgang: Religionsunterricht: Aufklärung religiöser Vorstellungen und Aufbau von Selbst-Bewußtsein, in: *Lott* 1983, 53-57.

Lott, Jürgen: Aufgaben und Inhalte des Religionsunterrichts in der Schule im Spiegel seiner Konzepte nach 1945. Situationsskizze und Thesen zum eigenen Standort, in: *Lott* 1983, 7-24.

Sauer, Ralph: Im katholischen Religionsunterricht verdichtet sich die Sinnfrage zur Frage nach Gott, in: *Lott* 1983, 63-72.

Schröder-Klein, Anita: Religionsunterricht. Befähigung zur bewußten Gestaltung des persönlichen und gesellschaftlichen Lebensbereichs, in: *Lott* 1983, 44-52.

Selka, Klaus: Biblischer Geschichtsunterricht: Angebot an Sinndeutungen im Horizont christlicher Daseinsgestaltung, in: *Lott* 1983, 92-99.

Stachel, Günter: Plädoyer für einen »Religionsunterricht im Zusammenhang« der Lernbereiche und der Schuljahre, *LKat* 5 (1983) 28-34.

Vierzig, Siegfried: Kommunikatives Bearbeiten von Daseinsinterpretationen, in: *Lott* 1983, 37-43.

Weber, Günther: Religionsunterricht als Verkündigung (1961), in: *Wegenast* 1983, 140-148.

Weidmann, Fritz: Religionsunterricht in Vergangenheit und Gegenwart, in: *Weidmann* 1983, 29-45.

Wesseln, Hermann: Religionsunterricht: Motivationen zu religiösem Leben und verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft, in: *Lott* 1983, 58-62.

1.3 Katechetik

Balthasar, Hans Urs von: Gründet Katechese auf Glauben und/oder Theologie?, *IKaZ* 12 (1983) 1-7.

Bro, Bernard: Überlegungen zum Beitrag von Dermot J. Ryan, »Die Lehren aus der Vergangenheit ziehen«, in: *Ratzinger* 1983, 99-106.

Emeis, Dieter: Zur katechetischen Dimension des schulischen Religionsunterrichts, *KatBl* 108 (1983) 827-829.

Eyt, Pierre: Überlegungen zu Joseph Ratzingers Referat »Glaubensvermittlung und Glaubensquellen«, in: *Ratzinger* 1983, 40-62.

Goldbrunner, Josef: Katechese im Dienst am Glauben (1961), in: *Wegenast* 1983, 123-139.

Hertle, Valentin: Schwerpunkte künftiger Pastoral und Katechese, *CpB* 96 (1983) 395-404.

Johannes Paul II.: Die christliche Katechese muß ein lebendiges Wort sein, *CpB* 96 (1983) 383-386.

Kopp, Eduard: Wellenbewegungen. DS-Interview mit Adolf Exeler zur Lage der Katechese, *Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt* vom 22. Mai 1983.

Lehmann, Karl: Der Katechismus als Form der Glaubensvermittlung, *IKaZ* 12 (1983) 8-13.

Müller, Manfred: Religionsunterricht und Gemeindekatechese, *KIBl* 63 (1983) 140-142.

Nastainczyk, Wolfgang: Katechese: Grundfragen und Grundformen (UTB 1245), Paderborn 1983.

Ratzinger, Joseph: Glaubensvermittlung und Glaubensquellen, in: *Ratzinger* 1983, 13-39.

Ruh, Ulrich: Katechese: Ein Vortrag mit Nachwirkungen, *HerKorr* 37 (1983) 154-156.

Ryan, Dermot J.: »Die Lehren aus der Vergangenheit ziehen« (Ps 72,2), in: *Ratzinger* 1983, 80-98.

Schwierigkeiten mit der Glaubensunterweisung heute. Interview mit Joseph Ratzinger, *IKaZ* 12 (1983) 259-267, *PBl.K* 35 (1983) 196-203 und in: *Ratzinger* 1983, 63-79.

Teipel, Alfred: Die Katechismusfrage: Zur Vermittlung von Theologie und Didaktik aus religionspädagogischer Sicht, Freiburg 1983.

Werner, Ernst: Wege zum Glauben. Christwerden in der »nachchristlichen« Gesellschaft, *PBl.K* 35 (1983) 41-46.

1.4 Wissenschaftstheorie (und -methodologie) der Religionspädagogik

Paul, Eugen: Das Ende einer theorielosen Religionspädagogik. Eine Rück- und Umschau (1971), in: *Wegenast* 1983, 194-215.

Paul, Eugen: Religionspädagogik (1975), in: *Wegenast* 1983, 406-411.

Stock, Alex: Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik (1975), in: *Wegenast* 1983, 377-396.

Weinrich, Michael: Geschichtsproblem und Problemgeschichte in der Religionspädagogik. Überlegungen zur Bedeutung der Geschichte für die Religionspädagogik, *PTh* 72 (1983) 224-240.

Zwergel, Herbert A.: Die theologische Dimension der Religionspädagogik, *RpB* 12/1983, 2-33.

Zwergel, Herbert A.: Zum Begründungsproblem einer kritischen Religionspädagogik (1973), in: *Wegenast* 1983, 397-405.

1.5 Beziehungen zu theologischen Disziplinen und zu anderen Wissenschaften

Albrecht, Wilhelm: Ermöglichung von Glauben durch Hinwendung zum Menschen? Erfordernisse der Religionspädagogik und Anstöße der Theologie auf dem Weg zu neuem Verbund, *ThG(B)* 26 (1983) 160-170.

Bokelmann, Hans: Die gegenwärtige Erziehungswissenschaft und ihre Fragen an die Theologie (1969), in: *Wegenast* 1983, 239-251.

Brendle, Paul: Grundfragen einer Theologie der Erziehung im Lebenswerk von Karl Heim, *LehB* 35 (1983) 81-84.

Exeler, Adolf: Katechese und Pädagogik: Das Problem der Einheit von Glaubenserfahrung und Menschsein (1970), in: *Wegenast* 1983, 301-310.

Halbfas, Hubertus: Religionspädagogik und Katechetik. Ein Beitrag zur wissenschaftlichen Klärung (1972), in: *Wegenast* 1983, 291-297.

Heine, Susanne: Psychologie, Soziologie, Pädagogik, Theologie - Beziehungsnetze, *SchR* 2 (1983) 131-143.

Hemel, Ulrich: Anmerkungen zum Verhältnis von Religionspädagogik und Katechetik, *RpB* 12/1983, S. 34-45.

Kampmann, Theoderich: Religionspädagogik und Katechetik heute (1958), in: *Wegenast* 1983, 107-122.

Nastainczyk, Wolfgang: Die Aufgaben der Katechetik als Teilbereich der Praktischen Theologie (1968), in: *Wegenast* 1983, 269-276.

Orth, Gottfried: Neue Freunde an ungewohnten Orten suchen. Zu Entwicklungen in der Missionswissenschaft und ihrem Verhältnis zur praktischen Theologie, *EvErz* 35 (1983) 578-591.

Schilling, Hans: Religionspädagogik und Katechetik (1970), in: *Wegenast* 1983, 277-290.

Schilling, Hans: Religionspädagogik: Praktisch-theologische Reflexion der Erziehungs- und Bildungswirklichkeit (1970), in: *Wegenast* 1983, 252-266.

Schmidt, Ludwig: Religionspädagogik als Relationspädagogik, in: *Jendorff/Schmalenberg* 1983, 277-287.

Spaemann, Robert: Theologie und Pädagogik (1964), in: *Wegenast* 1983, 219-238.

Stolte, Manfred: Hat die katholische Soziallehre eine Bedeutung für den Religionsunterricht? - anlässlich der letzten Sozialenzyklika: Laborem exercens, *InfL* 1/1983, 1-4.

Weidmann, Fritz: Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Didaktik des Religionsunterrichts, in: Weidmann 1983, 15–28.

Werbick, Jürgen: Glaube im Kontext. Prolegomena und Skizzen zu einer elementaren Theologie (SPTh 26), Zürich/Einsiedeln/Köln 1983.

Zerfuß, Rolf: Zu den Chancen der Glaubensvermittlung in unserer Gesellschaft. Die Religionspädagogik im Rahmen einer Gesamtpastoral, ThG(B) 26 (1983) 151–159.

1.6 Systematische Religionspädagogik, ausgehend von Einzelproblemen

1.6.1 Bibel und Religionspädagogik

Affolderbach, Martin: Die Arbeit mit der Bibel als Erschließung von Glauben und Wirklichkeit, in: Warns/Brölsch/Holzappel 1983, 339–358.

Biehl, Peter: Zugänge zu christlichen Grunderfahrungen mit Hilfe elementarer Symbole. Zum Beispiel: Das Symbol des Baumes, EvErz 35 (1983) 255–272.

Brendle, Paul: Neues Interesse an der Bibel. Zur Situation der Religionspädagogik, LehB 35 (1983) 67–68.

Bühlmann, Walter: Neue Zugänge zum Alten Testament, Schweizer Schule 70 (1983) 705–707.

Degen, Roland: Die Bedeutung der Bibel für Lernprozesse Heranwachsender, ChrL 36 (1983) 289–292.

Dormeyer, Detlev: Flucht, Bekehrung und Rückkehr des Sklaven Onesimos. Interaktionale Auslegung des Philemonbriefes, EvErz 35 (1983) 214–228.

Kassel, Maria: Tiefenpsychologische Bibelauslegung. Ein Beitrag zu einer Bibeldidaktik der Erfahrung, EvErz 35 (1983) 243–254.

Nastainczyk, Wolfgang: Katechetischer Exegetismus im Kommen oder Vergehen? Über Gefahrenmomente der gegenwärtigen bibelkatechetischen Diskussion (1969), in: Wegenast 1983, 180–193.

Stachel, Günter: Eine Wende im Bibelunterricht? Überblick über die gegenwärtige Situation der Bibelkatechetik (1967), in: Wegenast 1983, 152–172.

Staudigl, Günther: Bibel und Religionsunterricht, in: Weidmann 1983, 62–72.

Wegenast, Klaus: Wie die Bibel verstehen? Zu neuen Versuchen der Bibelauslegung in Wissenschaft und Praxis, EvErz 35 (1983) 202–214.

Wegenast, Klaus: Bibel – ganz anders! Zum Problem des Bibelunterrichts im Horizont neuer Fragestellungen und Methoden der Exegese, in: Heimbrock 1983 I, 114–123.

1.6.2 Religiöse (christliche) Erziehung, Erfahrung, Sozialisation

Baudler, Georg: Religiöse Erziehung heute (1979), in: Wegenast 1983, 360–374.

Biehl, Peter: Erfahrung als hermeneutische, theologische und religionspädagogische Kategorie. Überlegungen von Alltagserfahrung und religiöser Sprache, in: Heimbrock 1983, 13–69.

Brachel, Hans-Ulrich von, Reto Luzius Fetz und Fritz Oser: Glaube als Transformationsprozeß. Der strukturalistische Ansatz im Bereich religiöser Entwicklung und Erziehung, Diak. 14 (1983) 34–43.

Brendle, Paul: Als Christ zum Glauben erziehen, LehB 35 (1983) 27–29, 34–36, 43–45, 50–52, 60–62.

Elbers, Alfons: Rockmusik und ihre Bedeutung für den Religionsunterricht. Eine anthropologische Grundlagentheorie religiöser Sozialisationsmöglichkeiten (Elementa theologiae 2), Frankfurt a.M./Bern/New York 1983.

Frost, Ursula: Christliche Erziehung in der weltanschaulich pluralen Gesellschaft, Pädagogische Rundschau 37 (1983) 51–70.

Günter, Dieter: Die religiöse Dimension der Bildung als Bildungsauftrag der Schule, Pädagogische Welt 37 (1983) 400–405.

Hahn, Herbert: Von den Quellkräften der Seele. Wege zu einer zeitgemäßen religiösen Unterweisung der heranwachsenden Generation, Stuttgart 1983.

Heimbrock, Hans-Günter: Religiöse Erfahrungen in Comics?, in: Heimbrock 1983, 141–155.

Heimbrock, Hans-Günter: Sozialisation, religiöse, TRT 5 (1983), 73-75.

Künkel, Klaus: Das Problem der religiösen Erfahrung und ihrer Mittelbarkeit, in: *Heimbrock* 1983, 87-104.

Langer, Wolfgang: Religiöse Erziehung zwischen Überlieferung und Erfahrung, Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 59 (1983) 21-34.

Lans, Jan van der: Kognitiv-psychologische Theorien der religiösen Erfahrung, in: *Heimbrock* 1983, 105-112.

Lehmann, Christine und Michael Linke: »... und jetzt steht man da mit seiner Religion, da hilft einem ja niemand mehr«. Veränderungen religiöser Sozialisation, Rh/ZRelPäd 1983, 136-140.

Lott, Jürgen: Identität und Biographie. Zur Thematisierung von Erfahrungen mit Religion im Sekundarbereich II, Rh/ZRelPäd 1983, 129-135.

Mischo, Johannes: Psychologische Wurzeln glaubenden Vertrauens im frühen Kindesalter, Diak.14 (1983) 43-48.

Nastainczyk, Wolfgang: Was Menschen zu Christen macht. Herausfordernde Notizen über das Christwerden in neueren Autobiographien, CpB 96 (1983) 444-451.

Pädagogisch-Theologisches Zentrum Stuttgart-Birkach (Hg.): Die Religion unserer Schüler, aufgelegt für die Teilnehmer der evangelischen Religionslehrertagung vom 9.-11.3.1983.

Pöppel, Karl Gerhard: Der religiöse Aspekt der Erziehung und die Schule, Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 59 (1983) 1-20.

Roth, Diethard: Leiten und wachsen lassen. Gedanken zur christlichen Erziehung (Oberurseler Hefte 16), Oberursel/Ts. 1983.

Schindler, Johann: Die Religiosität des Kindes. Theorien und Probleme wissenschaftlicher Analysen, ARPS 16 (1983) 163-177.

Urban, Bernd: Der psychoanalytische Beitrag zur Theorie des Gewissens. Klärungen und Anregungen für Theologie, Religionspädagogik und Religionsunterricht, RpB 12/1983, 100-121.

Voith, Franz: Gehört Religion zum Wesen des Menschen? Auskünfte gegenwärtiger Pädagogik und Theologie I, WuA 24 (1983) 131ff.

Wegenast, Klaus: Bildung und Sozialisation. Einleitung, HPT 3 (1983) 317-325.

Weidmann, Fritz: Erfahrung und Religionsunterricht, in: *Weidmann* 1983, 73-84.

Weidmann, Fritz: Der Schüler, in: *Weidmann* 1983, 85-99.

Wenzel, Ilse: Christliche Erziehungsziele, LebB 35 (1983) 18-19.

Zdarzill, Herbert: Vom Ethos christlicher Erziehung, Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 59 (1983) 484-492.

1.6.3 Religion und Religionspädagogik

Esser, Wolfgang: Die Korrelation von allgemeinem Religionsunterricht und Katechese (1973), in: *Wegenast* 1983, 333-343.

Feifel, Erich: Grundlegung der Religionspädagogik im Religionsbegriff (1973), in: *Wegenast* 1983, 344-359.

Stachel, Günter: Das Was und das Wie religiöser Erziehung (1971), in: *Wegenast* 1983, 311-332.

1.6.4 Weltreligionen und Religionspädagogik

Angermeyer, Helmut: Was sollen christliche Kinder über den Islam wissen?, in: *Lähne-mann* 1983, 23-31.

Bätz, Kurt: Sich in einer ganz neuen Offenheit und Radikalität den Religionen der Welt stellen? Überlegungen zur religionspädagogischen Begründung für die unterrichtliche Behandlung nichtchristlicher Religionen, EvErz 35 (1983) 524-551.

Lähne-mann, Johannes: Bewahrung von überkommener, Entwicklung von neuer Identität in zwei Kulturen und Religionen. Am Beispiel von Christen und Muslimen in Deutschland, EvErz 35 (1983) 552-566.

Lähne-mann, Johannes: Lernziele zum Themengebiet »Islam« im evangelischen Religionsunterricht, in: *Lähne-mann* 1983, 31-34.

Stöhr, Martin (Hg.): Judentum im christlichen Religionsunterricht. Mit Beiträgen von Burkhard Biella u.a. (Arnoldshainer Texte 15), Frankfurt a.M. 1983.

Tworuschka, Udo: Perspektiven einer neuen Islam-Didaktik – vor dem Hintergrund bisheriger Behandlung des Islam in Schulbüchern und Unterrichtsmodellen, in: *Lähmann* 1983, 39–55.

1.6.5 Kirchengeschichte und Religionspädagogik

Biehl, Peter: Art. Geschichte. IX. Praktisch-theologisch, TRE 12 (1984) 674–681 (Lieferung 3/4, erschienen im Dezember 1983).

Bizer, Christoph: 500 Jahre reichen nicht. Luthers Rechtfertigung im Schulalltag, Rh/ZRelPäd 1983, 44–49.

Läpple, Martin: Martin Luther. Aspekte für den Kirchengeschichtsunterricht, rhs 26 (1983) 257–267.

1.6.6 Konfessionelle (Religions-)Pädagogik

Bauer, Herbert: Rückblick und Ausblick (»das Evangelium in der Schule bekennen«), PIGEE 556, Juli 1983, 2–9.

Bloth, Peter C.: Leitlinien für das pädagogische Handeln der Kirche, ChrL 36 (1983) 100–109.

Lüssi, Walter: Kinder zwischen den Konfessionen. Religiöse Erziehung in der Mischehe als Herausforderung für die Ortsgemeinde, Zürich 1983.

Nastainczyk, Wolfgang: Thesen zu Zielen und Inhalten des katholischen Religionsunterrichts, RpB 11/1983, 114–116.

Schlüter, Richard: Zwischen Konfessionalismus und Konfessionalität. Eine Studie zur Funktion und Modifikation des Konfessionsprinzips im Religionsunterricht heute (Europäische Hochschulschriften 23), Frankfurt a.M./Bern/New York 1983.

1.6.7 Theologische Einzelprobleme der Religionspädagogik

Adam, Gottfried: Sinnfrage und Erziehungsthematik, ThZ 39 (1983) 362–375.

Arbeitsgruppe Marburg: Es begab sich aber zu der Zeit . . . Bestandsaufnahme erzählender Theologie für die Religionspädagogik, ForR 4/1983, 14–38.

Becker, Ulrich: Katechetische Implikationen. Ökumenische Erfahrungen in der katechetischen Arbeit und die Lima-Texte, in: *Max Thurian* (Hg.): Ökumenische Perspektiven von Taufe, Eucharistie und Amt, Frankfurt a.M. 1983, 190–200.

Biehl, Peter: Natürliche Theologie als religionspädagogisches Problem. Thesen zu einem erfahrungsbezogenen Reden von Gott im Religionsunterricht (Rph 12), Aachen 1983.

Bleistein, Roman: Zur Sinnproblematik junger Menschen, StZ 201 (1983) 45–52.

Dienst, Karl: Theologische Implikationen der Kritik am Erziehungsauftrag der Schule, in: *Jendorff/Schmalenberg* 1983, 63–81.

Kwiran, Manfred: Exodus – Leitmotiv des RU?, bb 24/1983, 21–24.

Leitner, Dagmar: Vorurteilsbildungen. Das Problem des Antijudaismus im Neuen Testament als pädagogische Aufgabe, SchR 2 (1983) 247–286.

Nocke, Franz-Josef: Sakramente als Gesten. Theologische Deutung von Zeichenhandlungen angesichts gegenwärtiger Erfahrungen, KatBl 108 (1983) 412–425.

Ringshausen, Gerhard: Wie beantwortet der Religionslehrer die Sinnfrage? Zum apologetischen Ansatz in der neueren Religionspädagogik, Rh/ZRelPäd 1983, 183–187.

Schmidt, Günter R.: Religionsunterricht. Begegnung mit der Selbstdarstellung des Christentums, in: *Lott* 1983, 31–36.

Schmidt, Heinz: Glauben mit oder gegen Erfahrung. Offene Flanken eines religionspädagogischen Scheinkonsenses, EvErz 35 (1983) 39–54.

Steck, Wolfgang: Die Entwicklung des Wunderglaubens als theologische und pädagogische Aufgabe, WzM 35 (1983) 386–410.

Veit, Marie: Das »Proprium« Evangelischer Theologie als didaktisch-methodisches Problem, in: *Jendorff/Schmalenberg* 1983, 335–351.

Weiß, Alfred: Die Gottesfrage als religionspädagogisches Problem (Europäische Hochschulschriften), Frankfurt a.M./Bern/New York 1983.

1.6.8 Erziehungswissenschaftliche Einzelprobleme der Religionspädagogik

Holzappel, Ingo und Joachim Liß: Vorläufige Bemerkungen zur Diskussion um Theologie und politische Bildung in der evangelischen Schülerarbeit, in: Warns/Brölsch/Holzappel 1983, 359-379.

Kiefhaber, Cornelia: Gelungene »Ich-Identität« und »Identitätsdiffusion« in der Adoleszenz. Eriksons Beitrag zu einem religionspädagogischen Problem, KatBl 108 (1983) 599-603.

Krämer, Werner: Die Aufgabe des Religionsunterrichts im Hinblick auf Berufsorientierung und Arbeitswelt, rhs 26 (1983) 371-373.

Lüpke, Rolf: Frieden und Abrüstung. Parteilichkeit und pädagogische Verantwortung im Religionsunterricht, InfB aktuell, September 1983, 1-3.

Ludwig, Heinrich: Arbeiterschaft und Theologie. Anfragen an die Religionspädagogik, RpB 11/1983, 28-47.

Minz, Karl-Heinz: Die Bedeutung einer Reduktionsformel für die Strukturierung von Curricula, RpB 12/1983, 46-65.

Ringshausen, Gerhard: Aufklärung als historische Epoche und als aktuelle Herausforderung der Religionspädagogik, in: Jendorff/Schmalenberg 1983, 227-242.

Rohrbach, Wilfried: Das Problem der Elementarisierung in der neueren religionspädagogischen Diskussion, EvErz 35 (1983) 21-39.

Sander, Wolfgang: Erfahrung und Rationalität im Religionsunterricht. Kritische Anmerkungen zu Heft 4/1982 der Schönberger Hefte, SchH 13 (1983) H. 4, 35-39.

Schlüter, Richard: Identitätsproblematik und christliche Sakramente. Theologiedidaktische Überlegungen zum spezifischen Beitrag des Religionsunterrichts für die Identitätsfindung, ThGl 73 (1983) 312-328.

Wilke, Hans-Hermann: Werbung im evangelischen Religionsunterricht, InfB aktuell, September 1983, 4-6.

2 Systematische Religionspädagogik II (Didaktik und Methodik)

2.1 Grundlagendiskussion

Albrecht, Wilhelm (Hg.): Zur Grundlegung des Sakramentenunterrichts. Die Vorträge des religionspädagogischen Kurses 1982 im Cassianum Donauwörth, Donauwörth 1983.

Bartholomäus, Wolfgang: Das Lernen von Christsein. Perspektiven für die achtziger Jahre, Diak. 14 (1983) 25-33.

Biemer, Günter: Katechetik der Sakramente. Kleines Handbuch der Sakramentenpädagogik, Freiburg 1983.

Biemer, Günter: Existentialer Glaubensvollzug. John Henry Newman als Zeuge, in: Biemer/Biesinger 1983, 136-145.

Biesinger, Albert: Die Bedeutung des Vorbildes für das Lernen des Glaubens. Lernpsychologische Grundlagen und eine religionspädagogische Hypothese, CpB 96 (1983) 163-164.

Biesinger, Albert: Religionsunterricht als Beziehungslernen. Thesen zur Aufhebung falscher Alternativen, KatBl 108 (1983) 820-827.

Dähler, Michael: Neue Wege zur Einführung unserer Kinder und Jugendlichen in den christlichen Glauben, Ref. 32 (1983) 165-172.

Emeis, Dieter: Methoden sind nicht nur Methoden, LKat 5 (1983) 7-12.

Essmann, Karl-R.: Spielpädagogik und Religionsunterricht, CpB 96 (1983) 452-458.

Fraas, Hans-Jürgen: Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse, Göttingen 1983.

Groß, Engelbert: Wenn es zu einem Verfahren wider abstraktionistischen Religionsunterricht käme . . . , KatBl 108 (1983) 196-202.

Halbfas, Hubertus: Der Sprung in den Brunnen. Eine Gebetsschule, Düsseldorf 1983.

- Hartmann, Walter:* Der Lehrer als Erzähler. Biblische und theologische Gesichtspunkte, Rh/ZRelPäd 1983, 195–197.
- Hepp, Josef:* Ziele und Aufgaben, in: *Weidmann 1983*, 125–139.
- Hoffmann, Bernward:* Medium »Populäre Musik« – Ausverkauf oder Erneuerung der Botschaft?, KatBl 108 (1983) 622–631.
- Keßler, Alfred:* Die Bedeutung der Bibel wird wieder erkannt. Viele Textfassungen sorgen bei manchen Lesern für Verwirrung, ru intern 12 (1983) H. 2, 2–3.
- Kögel, Traugott:* Die Methode der Korrelation, LehB 35 (1983) 68–69.75–78.84–87.
- Kollmann, Roland:* Meta-unterrichtliche Aspekte des Religionsunterrichts, RpB 12/1983, 161–176.
- Kollmann, Roland:* Zur Methodik des Religionsunterrichts. Eine Zwischenbilanz mit Perspektive, KatBl 108 (1983) 332–344.
- Konrad, Johann-Friedrich:* Märchenneuerzählung als erotisches Spiel und narrative Predigt, in: *Sanders/Wegenast 1983*, 68–78.
- Krätzl, Helmut:* Schwerpunkte im heutigen Religionsunterricht, Ordensnachrichten (Österreich) 22 (1983) 70–79.
- Kühn, Rolf:* Realität und Didaktik, rhs 26 (1983) 6–11.
- Kugler, Georg:* Grundzüge einer Didaktik der Abendmahlsenerneuerung, PTh 72 (1983) 96–105.
- Kurth, Ulrich:* Probleme der Didaktik des Religionsunterrichts, in: *Lott 1983*, 25–30.
- Läpple, Alfred:* Sequentialität – mehr als ein Wort, rhs 26 (1983) 2–5.
- Meier-Reutti, Gerhard:* Einheit und Eigenständigkeit der religionspädagogischen Praxisfelder, PBl 123 (1983) 522–530.
- Mühle, Heidi:* Von der Auferstehung erzählen. Kriterien und Beispiele für die Auswahl von Geschichten, TPSP 91 (1983) H. 1, 29–33.34–40.
- Nipkow, Karl Ernst:* Wachstum des Glaubens – Stufen des Glaubens. Zu J.W. Fowlers Konzept der Strukturstufen des Glaubens auf reformatorischem Hintergrund, in: *Hans Martin Müller und Dietrich Rössler* (Hg.): Reformation und praktische Theologie. Festschrift für Werner Jetter zum 70. Geburtstag, Göttingen 1983, 161–189.
- Ort, Barbara:* Lehrplan – Curriculum, in: *Weidmann 1983*, 195–203.
- Ort, Barbara:* Methoden, in: *Weidmann 1983*, 140–151.
- Ort, Barbara:* Planung des Religionsunterrichts, in: *Weidmann 1983*, 180–194.
- Richert, Christiane:* »Ich bin unterrichtet...« Erinnerungen – Entdeckungen – Erkundungen zur Sache »Unterricht«, ChrL 36 (1983) 202–207.
- Rohrbach, Wilfried:* Die religionspädagogische Bedeutung der Märchen und ihr Verhältnis zu biblischen Geschichten, TPSP 91 (1983) 309–313.
- Schäffer, Wilhelm:* Erneuerter Glaube – verwirklichtes Menschsein. Die Korrelation von Glauben und Erfahrung in der Praxis christlicher Erneuerung (SPTTh 28), Zürich/Einsiedeln/Köln 1983.
- Schröer, Henning:* Erfahrung und Erzählung, in: *Heimbrock 1983*, 73–86.
- Schröer, Henning:* Erzählung und theologische Elementarisierung, in: *Sanders/Wegenast 1983*, 44–51.
- Siller, Hermann Pius:* Die Schar der Zeugen in unserem Unterricht!, in: *Biemer/Biesinger 1983*, 124–135.
- Simon, Werner:* Inhaltsstrukturen des Religionsunterrichts. Eine Untersuchung zum Problem der Inhalte religiösen Lehrens und Lernens (SPTTh 27), Zürich/Einsiedeln/Köln 1983.
- Stark, Harald Axel:* Ökologisch verantworteter Religionsunterricht, KatBl 108 (1983) 462–469.
- Steinlechner, Manfred:* Überlegungen zum Ansatz einer narrativen Religionspädagogik, CpB 96 (1983) 295–299.368–372.
- Steinwede, Dietrich:* Biblisches Erzählen in der religiösen Unterweisung für Kinder, in: *Sanders/Wegenast 1983*, 52–67.
- Thiele, Johannes:* Dialogik und Didaktik in Martin Bubers »Erzählungen der Chassidim«, RpB 12/1983, 134–160.

- Wachinger, Lorenz*: Erzählen in der Katechese, LKat 5 (1983) 19–22.
- Wacker, Bernd*: Zehn Jahre »Narrative Theologie« – Versuch einer Bilanz, in: *Sanders/Wegenast* 1983, 13–32.
- Warns, Else Natalie*: Bibliodrama – Spielprozesse zu biblischen Texten, *EvErz* 35 (1983) 286–299.
- Weidmann, Fritz*: Artikulation, in: *Weidmann* 1983, 204–211.
- Weidmann, Fritz*: Lehrer – Schüler – Interaktion, in: *Weidmann* 1983, 213–227.
- Weidmann, Fritz*: Sprache und Religionsunterricht, in: *Weidmann* 1983, 111–123.
- Wieh, Hermann*: Veranstaltungsformen der Katechese, LKat 5 (1983) 13–18.
- Wulf, Hans*: Lehrt die Kinder lesen!, *LM* 22 (1983) 56–58.
- Zirker, Hans*: Sprachanalytische Religionskritik und das Erzählen von Gott, in: *Sanders/Wegenast* 1983, 33–43.

2.2 Schule

2.2.1 Primarstufe

- Halbfas, Hubertus*: Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 1, Düsseldorf/Köln/Zürich 1983.
- Jaschke, Helmut*: Christen leben aus der Hoffnung, *KatBl* 108 (1983) 202–209.
- Sievers, Eberhard*: Jesus entdecken. Die Bibel in der Welt der Grundschüler. Bd. 1 und 2, Düsseldorf 1983.
- Wegenast, Klaus*: Religionsdidaktik Grundschule. Voraussetzungen, Grundlagen, Materialien, Stuttgart 1983.

2.2.2 Sekundarstufe I

- Schladoth, Paul*: Zur Theologie der Sakramente. Konsequenzen für die unterrichtliche Erschließung der Sakramente in der Sekundarstufe I, *KatBl* 108 (1983) 753–761.
- Volz, Ludwig*: Die Situation an den Hauptschulen als Herausforderung an den Religionsunterricht, *KatBl* 108 (1983) 762–770.

2.2.3 Sekundarstufe II (Gymnasium)

- Baldas, Eugen*: Katholische Soziallehre im Religionsunterricht des Gymnasiums, *rhs* 26 (1983) 353–363.
- Fein, Hubert*: Sequentialität in hessischen Religionslehrplänen, *rhs* 26 (1983) 18–21.
- Hofmann, Fritz*: Sequentialität als Unterrichtsprinzip der katholischen Religionslehre in gymnasialen Oberstufen, *rhs* 26 (1983) 21–24.
- Korherr, Edgar Josef*: Chancen und Grenzen des Religionsunterrichts an allgemeinbildenden höheren Schulen, *ThPQ* 131 (1983) 112–126.
- Kramer, Robert*: Die didaktische Grundkonzeption des Kollegstufenplans für den Religionsunterricht in Bayern, *rhs* 26 (1983) 16–17.
- Lott, Jürgen*: Identität und Biographie. Zur Thematisierung von Erfahrungen mit Religion im Sekundarbereich II, *Rh/ZRelPäd* 1983, 129–135.
- Mertens, Winfried*: Mit Sequenzen leben?, *rhs* 26 (1983) 37–38.
- Pabst, Jochen* (Berichterstatter): Der Beitrag des evangelischen Religionsunterrichts zur Allgemeinbildung. Sein Stellenwert in der gymnasialen Oberstufe, in: Bildungsziel: Studierfähigkeit. Zur Auseinandersetzung um die Reform der gymnasialen Oberstufe. Hg. von Comenius-Institut, Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland und Evangelische Akademie Loccum (zugleich Loccum Protokolle 2/1983), Loccum 1983, 124–131.
- Renker, Alwin*: Sequentialität und Kontinuität im katholischen Religionsunterricht der Klasse 11 und der Jahrgangsstufen 12 und 13 in Baden-Württemberg, *rhs* 26 (1983) 12–15.

2.2.4 Sekundarstufe II (berufsbildendes Schulwesen)

- Dietrich, Wolfgang*: Didaktische Strukturierung und persönliche Orientierung im Religionsunterricht an Berufsschulen, *ReL* 1983, 89.

Dietrich, Wolfgang: Was ist die Religion des Berufsschulreligionsunterrichts?, ReL 1983, 131–145.

Läwen, Werner: Der Religionsunterricht – vernachlässigtes Kind der berufsbildenden Schulen?, ReL 1983, 97–99.

Lott, Jürgen: Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Von der evangelischen Unterweisung zur gesellschaftspolitischen Ethik – und wieder zurück?, Rh/ZRelPäd 1983, 12–16.

2.2.5 Sonderschule, Sonderpädagogik

Adam, Gottfried u.a.: Religionsunterricht an Sonderschulen (Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen. Studieneinheit 2. Teileinheiten 0–2), Tübingen 1983.

Adam, Heidemarie: Das biblische Menschenbild in seiner Bedeutung für die ganzheitliche Förderung des Menschen mit Behinderungen, Zur Orientierung 1983, 238ff.

Adam, Heidemarie: Religiöse Erziehung von Menschen mit geistiger Behinderung, Zur Orientierung 1983, 57–61.

Bargheer, Friedrich W. u.a.: Religiöse Sozialisation und Religionsunterricht an Sonderschulen (Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen. Studieneinheit 1), Tübingen 1983.

Berkhold, Irmentrudis: Noch einmal: Zur Religionserziehung, Hörgeschädigtenpädagogik 37 (1983) 101.

Beten mit Gebärden – Das Vaterunser (erarbeitet von einem Team), RKGS 16/1983, 7–13.

Ebner, Robert: Tendenzen zur narrativen Glaubensvermittlung. Ergebnis einer Umfrage bei lernbehinderten Schülern, Jugendwohl 64 (1983) 168–171.

Gewalt, Dietfried: Markus 7, 31–37. Evangelium der Taubstummen?, Hörgeschädigtenpädagogik 37 (1983) 117–126.

Gewalt, Dietfried: Zur Religionserziehung nach W.P. Grundmann, Hörgeschädigtenpädagogik 37 (1983) 45–46.

Groß, Engelbert: Wasser, Feuer und Früchte. Grundsätzliches und Konkretes zur Wiedergewinnung des Sinnlichen für die religiöse Erziehung des Schülers (nicht nur) in der Schule für Lernbehinderte, CpB 96 (1983) 44–52. 175–179.

Hofmann, Theodor: Religiöse Erziehung Geistigbehinderter. Studienbrief der Fernuniversität Hagen, Hagen 1983.

Keller, Artur und Wolfgang Römer: Stellungnahme zum Artikel »Zur Religionserziehung« von Herrn W.P. Grundmann, Aachen, Hörgeschädigtenpädagogik 37 (1983) 44–45.

Kolodzey, Wiltraud und Reinhard Polutta: Die Heilung des Taubstummen – Ärgernis oder Auftrag? Materialien und Ergebnisse zu Markus 7, 31–37, RKGS 15/1983, 7–36.

Kronen, H.: Betr.: W.P. Grundmann: Zur Religionserziehung, Hörgeschädigtenpädagogik 37 (1983) 101.

Schilling, Klaus: Religionsunterricht mit Lernbehinderten, München/Lahr 1983.

Schmidt, Hans-Peter: Zur Position und Konzeption einer evangelisch-religiösen Erziehung im Aufgabenfeld der Lernbehindertenpädagogik, Sonderschulmagazin 5 (1983) H. 2, 3–4; H. 11, 3.

Segschneider, Maria u.a.: Stellungnahme zum Artikel »Zur Religionserziehung« von W.P. Grundmann, Aachen, Hörgeschädigtenpädagogik 37 (1983) 100–101.

Vater, W.: Können geistig Behinderte sündigen?, Das behinderte Kind 2/1983, 76–80; 3/1983, 86–88; 5/1983, 74–77.

Wegenast, Klaus: Das Evangelium und die Erziehung von geistig Behinderten, Zur Orientierung 1983, 3–17.

2.2.6 Alternativunterricht

Epting, Wilhelm: Ethik – Chance oder Konkurrenz?, entwurf 2/1983, 74–76.

Johannsen, Friedrich: Bemerkungen zum Verhältnis von religiöser und Werte-Erziehung, ReL 1983, 100–103.

Lott, Jürgen: »Ethik« als Ersatz für den konfessionellen Religionsunterricht – eine religions- und schulpolitische Kuriosität, in: *Lott 1983*, 74–84.

Schmidt, Heinz: Didaktik des Ethikunterrichts. Bd. 1: Grundlagen (Ethik. Lehr- und Studienbücher 6/1), Stuttgart 1983.

2.2.7 Islamischer Religionsunterricht in deutschsprachigen Schulen

Angermeyer, Helmut: Islam in der Schule. Erwägungen zur Verantwortung gegenüber christlichen und muslimischen Schülern, in: *Jendorff/Schmalenberg 1983*, 25–39.

Balić, Smail: Islamische Bildung im europäischen Kontext – Probleme religiöser Erziehung im deutschsprachigen Raum, in: *Lähnemann 1983*, 162–170.

Coskun, Hasan u.a.: Religionsunterricht für türkische Kinder, Lernen in Deutschland 4 (1983) H. 14, 22–29.

Dubbert, Reinhard: Nicht unumstritten: Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen. Eine Aufgabe auch für christliche Bekenntnis- und Gemeinschaftsschulen, Neue Deutsche Schule 35 (1983) H. 8, 5–7.

Heeren, Fatima: Erfahrungen aus dem Religionsunterricht mit Muslim-Kindern, in: *Lähnemann 1983*, 182–190.

Heimann, Klaus: Werden die Koranschulen überflüssig? Islamischer Religionsunterricht, Betrifft: Erziehung 16 (1983) H. 2, 7–9.

Herget, Horst L.: Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen? (mit Dokumenten), Eh 2/1983, 2–27.

Lähnemann, Johannes: Islamischer Religionsunterricht in deutschen Schulen, Ausländerkinder 4 (1983) H. 14, 80–91.

Mildenberger, Michael: Einführung: Zum Stand der Diskussion über die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts an deutschen Schulen, CIBEDO-Dokumentationen 20/1983, 3–10.

Mildenberger, Michael: »Vorurteile« zum islamischen Religionsunterricht aus christlicher Sicht, in: Christlich-muslimische Vorurteile. Hg. vom Senator für Schulwesen, Jugend und Sport, Berlin 1983, 12–15.

Razvi, Mehdi: Was sollten muslimische Kinder über das Christentum wissen?, in: *Lähnemann 1983*, 34–39.

2.3 Kirchen

2.3.1 Gemeindepädagogik

Albus, Michael: »Lernort des Glaubens – Öffentlichkeit« am Beispiel Fernsehen, KatBl 108 (1983) 128–130.

Assel, Alfred: »Miteinander glauben lernen...« Plädoyer für einen »kooperativen Ansatz« der Glaubensweitergabe, IKaZ 12 (1983) 14–24.

Ball, Matthias: »Also, ein bißchen sanfter Druck auf die Eltern gehört schon dazu.« Anfragen und Impulse zur Elternkatechese anlässlich der Sakramentenvorbereitung, KatBl 108 (1983) 946–950.

Baumgartner, Konrad: »Herr Pfarrer, ich hätte Sie gerne einmal persönlich gesprochen.« Pastorales Einzelgespräch und katechetisches Gruppengespräch, KatBl 108 (1983) 210–213.

Bommer, Josef: Lernort Gemeinde: Gemeinden lernen ihren Glauben, KatBl 108 (1983) 114–121.

Exeler, Adolf: »Einheit in der Vielfalt«. Eine Zusammenfassung, KatBl 108 (1983) 150–156.

Frickel, Heinrich: Gemeindepädagogische Aufgaben in der missionarischen Gemeinde, ChrL 36 (1983) 207–213.

Höbsch, Werner und Fridolin Löffler: Theologische Werkstatt, KatBl 108 (1983) 402–404.

Hoeren, Jürgen: Glauben lernen im Rundfunk, KatBl 108 (1983) 126–128.

Pilz, Winfried: Anfahren und weiter sehen. Plädoyer für das Experiment als Handlungsprinzip in der Pastoral, KatBl 108 (1983) 353–360.

Religiöse Erziehung der Kinder und Jugendlichen eine vorrangige Gemeindeaufgabe, *InfL* 2-3/1983, 15-16.

Schlender, Rudolf: Lernen im Erfahrungsraum Gemeinde, in: *Heimbrock* 1983, 191-200.
Stinder, Friedemann: Was heißt Gesamtkatechumenat? Begründung, Verständnis und konkrete Formen eines allgemeinen Gemeindeunterrichts, *RKZ* 124 (1983) 184-186.

2.3.2 Religiöse Elementarerziehung

Buschbeck, Bernhard: Arbeit mit Kindern (vorschulische und außerfamiliäre), *HPT* 3 (1983) 326-337.

Deresch, Wolfgang: Mit Kindern verantwortlich von Gott reden, *WuW* 12 (1983) 204-206.

Dürr, Erwin: Anstöße zu einer neuen Praxis der evangelischen Kindergärten, *Diakonie* 9 (1983) 13-16.

Grom, Bernhard: Familie - Lernort des Glaubens, *KatBl* 108 (1983) 100-112.

Köhnlein, Gerhard: Gemeinsam leben lernen. Theologische Überlegungen zum gemeinsamen Kindergarten für Kinder mit und ohne Behinderung, *Diakonie* 9 (1983) 7-12.

Lüning, Hildegard: Wie ich Maria lieben lernte. Geschichte einer Wiederbegegnung, *Welt des Kindes* 61 (1983) 115-123.

Mette, Norbert: Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters, Düsseldorf 1983.

Meyer, Klaus: Warum evangelischer Kindergarten? Praxisreflexion über die Stellung des Kindergartens im Gemeindeaufbau, *Diakonie* 9 (1983) 27-30.

Schindehütte, Martin: Kinderarbeit, kirchliche, *TRT* 3 (41983) 48-50.

Traube - Wein. Gedanken - Reflexionen, *RpP* 8 (1983) H. 3, 29-39.

Weidinger, Gertrud: Glauben erfahren und leben in der Familie, *KatBl* 108 (1983) 131-135.

2.3.3 Kirchlicher Unterricht

Bloth, Peter C.: Art. Konfirmation, *HPT* 3 (1983) 169-182.

Dittmer, Uwe: Mit Konfirmanden von Gott reden. Ein Beispiel vom Umgang mit Tradition in der Konfirmandenarbeit, *ChrL* 36 (1983) 36-40.

Engel, Peter: Biblische Texte in KU-Praxis. Fünf Formen, mit biblischen Geschichten zu arbeiten, *ku* 18/1983, 97-99.

Engel, Peter und *Hans Bernhard Kaufmann*: Bibel im Gebrauch, *ku* 18/1983, 99-100.

Frickel, Heinrich: Präparanden- (Katechumenen-) und Konfirmandenunterricht (Kinderlehre und KU), *HPT* 3 (1983) 349-360.

Hahn, Klaus: Lerndimensionen der Konfirmandenarbeit in der Gemeinde, in: *Heimbrock* 1983 I, 141-148.

Henning, Peter: Warum Konfirmandenelternarbeit?, *DtPfrBl* 83 (1983) 14-16.

Jung, Klaus: Im Glauben erwachsen. Ein Plädoyer für die Firmung von Jugendlichen, *Christ und Gegenwart* 35 (1983) 365-366.

Kammer, Otto: Art. Konfirmation, *TRT* 3 (41983) 126-128.

Kaufmann, Hans Bernhard: Zur Stellung der Bibel und des Katechismus in der Konfirmandenarbeit, *ku* 18/1983, 100-109.

Kretzschmar, Georg: Art. Firmung, *TRE* 11 (1983) 192-204.

Martensen, Hans-Peter: Zur Auswahl und Bedeutung von Konfirmandensprüchen, *ku* 18/1983, 4-5.

Nouwens, Lambert: Die Hinführung zur Liturgie, *LKat* 5 (1983) 47-52.

Ruhwandel, Helmut: Konfirmandenunterricht als Seelsorge?!, *BauG* 35 (1983) 399-402.

Schwerin, Eckart: Kinder in der Gemeinde - eine Herausforderung, *ChrL* 36 (1983) 41-46.

Stark, Rainer: Zur Diskussion gestellt: Verlängerung der Konfirmandenzeit?, *Mitteilungen (Baden)* 5/1983, 46-48.

Stark, Rainer: Zur Diskussion gestellt: Die Konfirmandenstunde, *Mitteilungen (Baden)* 6 und 7/1983, 38-39.

2.3.4 Jugend- und Schülerarbeit

Cordes, Paul Josef: Geistliche Bewegungen als Chance für die Jugendpastoral, *IKaZ* 12 (1983) 457-464.

Dokumente und Informationen vom 100-jährigen Jubiläum der Evangelischen Schülerarbeit, b: AES 3 und 4/1983, 7-16.

Eltzner, Erich und Klaus W. Vollgold: Offene Jugendarbeit, *HPT* 3 (1983) 377-384.

Grom, Bernhard: Chancen kirchlicher Jugendarbeit zwischen Psycho- und Demo-Angeboten, *KatBl* 108 (1983) 580-594.

Hegele, Günter: Bildungsangebote an Jugendliche - theologische, politische, soziale, *HPT* 3 (1983) 385-392.

Jürgensen, Johannes: Die Jugendarbeit braucht das Bekenntnis, *BauG* 35 (1983) 45-48.

Kunz, Dieter: Arbeit mit Schulkindern: Jungschararbeit, *HPT* 3 (1983) 338-343.

Lampe, Walter: Art. Jugendarbeit, *TRT* 3 (1983) 21-23.

Leicht, Karl Martin: Gottes Wort ins Spiel bringen. Gottesdienste von Jugendlichen für Jugendliche (Religiöse Bildungsarbeit), Stuttgart 1983.

Magnus, Paul von: Kinderbibelwochen, *HPT* 3 (1983) 344-348.

Pfannkuchen-Schaffner, Bardo: Beratung und Seelsorge in der Jugendarbeit, *BauG* 35 (1983) 393-395.

Pilz, Winfried: Jugendarbeit katechetisch, *KatBl* 108 (1983) 777-780.

Pilz, Winfried und Peter Jansen: Ora et labora. Junge Christen entdecken ein Programm, München 1983.

Rau, Johannes: Vom Krieg und Frieden in der Schülerarbeit (1961), b: AES 1/1983, 8-10.

Rommel, Kurt: ... und die Jugend singt weiter. Musik und Lied in der Jugendarbeit - von 1945 bis heute. Entwicklungen und Konsequenzen, *BauG* 35 (1983) 224-227.

Ruhe, Hans Georg: Alltag in der Jugendarbeit, München 1983.

Sagner, Hellmuth: Schülerarbeit Baden: Evangelische Schülerarbeit als Politische Bildungsarbeit, b: AES 6/1983, 7-10.

Sauer, Ralph: Junge Christen fragen nach dem Glauben. Hilfe für Glaubensgespräche (Den Glauben erfahren. Materialien für Religionsunterricht, Jugend- und Gemeindegemeinschaften 2), Mainz 1983.

Schiller, Günter: Ist die Andacht ein »Status confessionis«?, *BauG* 35 (1983) 61-62.

Schöpping, Horst Günter: Methodisches Arbeiten in der kirchlichen/verbandlichen Jugendarbeit. Gesichtspunkte einer Systematik methodischen Arbeitens, *KatBl* 108 (1983) 346-352.

Schwerin, Eckart u.a.: Kein einheitliches Bild. Aspekte kirchlicher Kinder- und Jugendarbeit, *Kirche im Sozialismus* 9 (1983) H. 6, 27-38.

Sippel, Manfred: Seelsorgerliche Jugendarbeit. Versuch einer Konzeption, *BauG* 35 (1983) 396-398.

Sondermann, Wilfried: Kirchliche Jugendarbeit in der Krise?, München 1983.

Sperl, Adolf: Das Bekenntnis aus kirchenleitender Sicht. Zur Diskussion in der Jugendarbeit, *BauG* 35 (1983) 43-44.

Sporschill, Georg und Wolfgang Fenneberg: Religiöse Jugendarbeit. Werkbuch für Gruppenleiter, Freiburg 1983.

Steinkamp, Hermann: Pfarrjugend - Jugendverbände. Eine sinnvolle Trennung?, in: Droht Spaltung der kirchlichen Jugendarbeit? Politisches Mandat und pastoral-religiöser Auftrag, Bensberg (Thomas-Morus-Akademie) 1983, 81-115.

Wegenast, Klaus: Kirchliche Jugendarbeit in der Gemeinde (Verbandsarbeit und Arbeit in Gruppen), *HPT* 3 (1983) 361-376.

Weinschenk, Reinhold: Eine Pädagogik des Jugendalters als Grundlage für die kirchliche Jugendarbeit. Möglichkeiten, Ziele und Aufgaben, Die Heimstatt 1983, 7-20.

Weskott, M.: Von den »Informationen der Evangelischen Schülerarbeit« zu »betrifft: AES«, b: AES 2/1983, 8-9.

Ziegelbauer, Max: Jugend, willst du noch katholisch sein? Wege zu einer neuen Identität, Donauwörth 1983.

2.3.5 Erwachsenenbildung

- Auer, Alfons*: Der theologische Ort der Akademie. Offener Blick, Geist der Freiheit, theologische Verkündigung, in: *Boventer 1983*, 28–31.
- Bauch, Eugen*: Erwachsenenbildung in der Gemeinde, KEB NW 12 (1983) H.2, 2–3.
- Beckel, Albrecht*: Reflexion über das Akademiegemäße. Von der Unmöglichkeit, die Katholischen Akademien auf einen Begriff zu bringen, in: *Boventer 1983*, 190–197.
- Beckers, Hermann-Joseph und Arno Jenemann*: Möglichkeiten einer Katechese mit alten Menschen, KatBl 108 (1983) 841–844.
- Biser, Eugen*: Der Erkenntniswert der Vermittlung. Zur theologischen Kreativität der Akademiearbeit, in: *Boventer 1983*, 86–92.
- Bitter, Gottfried und Rudolf Englert*: »... damit Leben und Glauben im Gespräch bleiben ...« Umriss einer katechetisch orientierten theologischen Erwachsenenbildung, PBl.K 35 (1983) 366–371.
- Blaschek, Hannelore*: Für eine andragogische Spiritualität. Einige Gedanken zu den theoretischen Beiträgen I. Zangerles, in: *Bundesarbeitsgemeinschaft 1983*, 418–431.
- Böhme, Wolfgang*: Spiritualität und Weltzugewandtheit. Die Verkündigung des Gotteswortes im Zentrum, in: *Boventer 1983*, 93–103.
- Bolewski, Hans*: Die Akademien und die gute Gesellschaft. Walser, Böll und andere Kritiker, in: *Boventer 1983*, 63–75.
- Boventer, Hermann*: Das Ethos der Kommunikation. Wissenschaft, Wahrheitsfrage und Gesprächskultur der Akademien, in: *Boventer 1983*, 128–142.
- Boventer, Hermann*: Das Katholische im Zeitbewußtsein. Zur Entstehungsgeschichte der Katholischen Akademien nach 1945, in: *Boventer 1983*, 224–241.
- Boventer, Hermann*: Der neue Areopag. Katholische Akademien nach 1945, StZ 201 (1983) 797–812.
- Boventer, Hermann*: Wissenschaft, Wahrheit und Dialog. Das Proprium der Akademiearbeit, rückblickend und gegenwärtig, IKaZ 12 (1983) 155–167.
- Deresch, Wolfgang*: Erwachsenenbildung, kirchliche, TRT 2 (1983) 31–33.
- Art. Erwachsenenbildung, in: Handbuch für Kirchengemeinderäte. Hg. im Auftrag des Oberkirchenrats der Evangelischen Landeskirche in Württemberg von Rolf Lehmann, Stuttgart 1983, 131–134.
- Fell, Margret*: Mündig durch Bildung. Zur Geschichte katholischer Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland zwischen 1945–1975 (Beiträge zur Erwachsenenbildung), München 1983.
- Fell, Margret und Rainer Güttler*: Katholische Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Dokumentation zu ihrer Geschichte 1945–1980, München 1983.
- Forster, Karl*: Grenzfragen von Glauben und Wissen. Die Fragestellungen des heutigen Menschen und die Werteordnung, in: *Boventer 1983*, 76–85.
- Garnitschnig, Karl*: Ansätze zu einem Bildungskonzept christlicher Erwachsenenbildung, in: *Bundesarbeitsgemeinschaft 1983*, 11–23.
- Gorschenek, Günter*: Begründung katholischer Akademiearbeit. 10 Jahre Katholische Akademie Hamburg, KEB NW 12 (1983) H. 5, 3–4.
- Hemmerle, Klaus*: Tradition, Aktualität, Zukunft. Kirchliche Akademiearbeit noch notwendiger als vor 25 Jahren, in: *Boventer 1983*, 198–208.
- Henrich, Franz*: Mut zum freien, offenen Wort. Eine Jahresfeier und der steinerne Löwe von Schwabing, in: *Boventer 1983*, 174–179.
- Hungs, Franz-Josef*: Theologische Erwachsenenbildung. Kritische Überlegungen zu ihrem derzeitigen (Zu-)Stand, ErWB 29 (1983) 205–211.
- Iber, Gerhard*: (Örtliche) Volkshochschularbeit, HPT 3 (1983) 418–425.
- Jung, Hans-Gernot*: Wahrheit im Gespräch. Evangelische Akademien als geistliches Ereignis, in: *Boventer 1983*, 107–121.
- Kerstens, Ludwig*: Ethische Aspekte der Erwachsenenbildung, ErWB 29 (1983) 160–164.
- Kirschschläger, Walter*: Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft. Überlegungen zum christlichen Spezifikum, in: *Bundesarbeitsgemeinschaft 1983*, 121–128.

- Klöppel, Walter: Herausforderungen der Erwachsenenbildung, *ErwB* 29 (1983) 141-144.
- Meier, Christoph: Erwachsenenbildung als Aufgabe der Kirchen in der gegenwärtigen Gesellschaft, in: *Bundesarbeitsgemeinschaft 1983*, 79-88.
- Melichar, Wilfried: »Gehet hin und lehret alle Welt« – Maxime für Erwachsenenbildner?, in: *Bundesarbeitsgemeinschaft 1983*, 335-340.
- Moser, Georg: Ein Haus der offenen Tür. Wir kennen keinen Numerus clausus, in: *Boventer 1983*, 145-152.
- Müller, Eberhard: Daß die Menschen miteinander reden. Evangelische Akademien in Ost- und Westdeutschland und ihr Leiterkreis nach 1945, in: *Boventer 1983*, 211-223.
- Müller, Eberhard: Anfänge in Bad Boll. Weltliches und Geistliches in den Gründerjahren der Akademienarbeit, in: *Boventer 1983*, 13-27.
- Patt, Helmut Josef: Aus dem Geist der Soziallehre. Die Kommende am Alten Hellweg, in: *Boventer 1983*, 153-161.
- Plate, Manfred: Pluralismus ist unser Schicksal. Das Zweite Vatikanische Konzil und die Akademien – Einige Bemerkungen und Beobachtungen, in: *Boventer 1983*, 122-127.
- Pöggeler, Franz: Freiheit, Kairos, Initiative. Orte einer neuen »Coincidentia oppositorum«, in: *Boventer 1983*, 162-173.
- Prokop, Ernst: Lernen mit Erwachsenen. Didaktik der Erwachsenenbildung bei freien Trägern (Reihe: Erwachsenenbildung), München 1983.
- Ratzinger, Joseph: Interpretation – Kontemplation – Aktion. Überlegungen zum Auftrag einer Katholischen Akademie, *IKaZ* 12 (1983) 167-179.
- Roeggele, Otto B.: Über Gott und die Welt. Evangelische und Katholische Akademien in Deutschland im Jahre 1961, in: *Boventer 1983*, 35-60.
- Schaefer, Klaus: Familienbildung, *HPT* 3 (1983) 426-432.
- Scherer, Georg: Die Zeit und ihre Themen. Aktualität und Verpflichtung zum Bleibenden im Akademienprogramm, in: *Boventer 1983*, 183-189.
- Schmidt, Helmut: Art. Akademien, evangelische, *TRT* 1 (1983) 37-39.
- Schuster, Erika: »Leben wäre eine prima Alternative«. Ziele katholischer Erwachsenenbildung in Anbetracht der Herausforderungen menschlichen Da-Seins in unserer Zeit, in: *Bundesarbeitsgemeinschaft 1983*, 197-214.
- Seigfried, Adam: Theologische Erwachsenenbildung und der sensus fidei des Gottesvolkes. Der mündige Christ als Ziel theologischer Erwachsenenbildung, in: *Bundesarbeitsgemeinschaft 1983*, 107-120.
- Strunk, Gerhard: Evangelische Erwachsenenbildung. Ziele – Inhalte – Formen, *HPT* 3 (1983) 393-410.
- Thielicke, Helmut: Denkschrift vom Oktober 1942 zur Planung einer Evangelischen Akademie, in: *Boventer 1983*, 32-34.
- Tuggener, Heinrich: Was hat die Kirche in der Erwachsenenbildung zu suchen?, *ErwB* 29 (1983) 212-216.
- Vogt, Theophil: Zielgruppen in der evangelischen Erwachsenenbildung, *HPT* 3 (1983) 412-417.
- Weymann, Volker: Evangelische Erwachsenenbildung. Grundlagen theologischer Didaktik, Stuttgart 1983.
- Wiggermann, Karl-Friedrich: Erwachsenenbildung auf der Kanzel, *DtPfrBl* 83 (1983), 371-374.
- Zangerle, Ignaz: Grundsätze einer christlich orientierten Erwachsenenbildung, *Diskussionen* 22/1983, 23-25.
- Zeilingner, Udo: Erwachsenenbildung hat Zukunft. Zur Diskussion um Stellung und Aufgabe einer christlich verantworteten Erwachsenenbildung, in: *Bundesarbeitsgemeinschaft 1983*, 89-106.

2.4 Methoden und Medien, Arbeits- und Sozialformen

- Ahlhelm, Kurt: Der Tageslichtschreiber, *ChrL* 36 (1983) U 45 – U 48.
- Ahlhelm, Kurt: Arbeit mit dem Dia, *ChrL* 36 (1983) U 28 – U 31.

Als die Fülle der Zeit kam. Gestaltung einer adventlichen Feierstunde für alle Altersgruppen, RpP 8 (1983) H. 4, 38–46.

Berger, Theresa: »Die Gnade tanzt« – Katechese in Bewegung, LKat 5 (1983) 52–55.

Biesinger, Albert: Auf die ersten Stunden des Schuljahres kommt es an . . . , CpB 96 (1983) 316–318.

Biesinger, Albert: Christusbilder aus zwei Jahrtausenden. Zum religionsdidaktischen Umgang mit Christusbildern, CpB 96 (1983) 246–249.

Boden, Lieselotte M.: Meditatives Malen, LKat 5 (1983) 66–68.

Böhm, Günther: Handlungsbezogenes Lernen im Religionsunterricht, RelL 1983, 3–7.

Boekholt, Peter: Kinder- und Jugendgottesdienste. 13 Modelle, Regensburg 1983.

Böning, Joachim: Das neue geistliche Lied im Religionsunterricht, Eh 3/1983, 9–10.

Book, B. u.a.: Eucharistie. Brot zum Leben. Hinführung zur Erstkommunion in Familie und Gemeinde, Kevelaer 1983.

Bottermann, Maria-Regina: Religiöse Orientierungstage. 12 Modelle für Gymnasien, Real- und Berufsschulen, München 1983.

Bottermann, Maria-Regina: Tage religiöser Orientierung, Besinnungstage, Schulentage als Möglichkeit der Katechese, LKat 5 (1983) 82–85.

Brans, Josef und Burckhard Ritterhaus: Beichtnachtsmittag für Jugendliche in der Firmvorbereitung, PBl.K 35 (1983) 216–217.

Bühlmann, Walter und Annemarie Schwegler: Impulse und Hilfen zum Bibelunterricht, Schweizer Schule 70 (1983) 11–19.

Dickerhoff, Heinrich: Spielerische Elemente in der Katechese, LKat 5 (1983) 39–42.

Eggers, Theodor: Auch vor unserm Tod ein Leben. Songs und Chansons für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe, Stuttgart/Düsseldorf 1983.

Eggers, Theodor: Der Gott der Liedermacher. Neue Töne im Religionsunterricht der Sekundarstufe, in: Heimbrock 1983 I, 124–132.

Einführung in adventliche Zeichen für Jugendliche und Erwachsene, RpP 8 (1983) H. 4, 3–37.

Ein Kranz aus grünen Zweigen – Zeichen des Lebens, das Gott uns in Jesus schenkt. Entwurf eines Familien- Kindergottesdienstes für Kinder aller Altersgruppen, RpP 8 (1983) H. 4, 47–51.

Erler, Thomas und Werner Lamke: Meditieren – bis man eine Lösung des Widerspruchs gefunden hat. Bildmeditation mit Hilfe der Parallelprojektion, EvErz 35 (1983) 485–491. Erzählung und Gestaltung der Weihnachtbotschaft, RpP 8 (1983) H. 4, 58–64.

Ferling, Friedel und Karlheinz Handwerk: Team-Teaching. Versuch einer unterrichtspraktischen Realisierung, rabs 15 (1983) 15–29.

Frigger, Manfred: Religiöse Erfahrung im Schulalltag. Arbeitsbuch zur Seelsorge in Gruppe und Schule (Pfeiffer-Werkbuch 161), München 1983.

Gedanken zur Gebetserziehung, RpP 8 (1983) H. 2, 7–17.

Grom, Bernhard: Formen der Bibelarbeit. Ein Ideeraster, KatBl 108 (1983) 378–382.

Haerst, Leopold und Matthias Ball: Zum Umgang mit catechetischen Modellen, LKat 5 (1983) 93–95.

Härterich, Hans: Märchen im Religionsunterricht, ForR 1/1983, 27–28.

Hegele, Günter: Gespräche zur Bibel mit Jugendlichen, LKat 5 (1983) 74–79.

Heinemann, Horst: Biblische Bilder. Kreatives Gestalten im 1. Schuljahr der Grundschule, Rh/ZRelPäd 1983, 101–104.

Holtermann, Bernd: Lebensbezüge gestaltbar machen. Arbeiten mit Ton im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht, KatBl 108 (1983) 283–286.

Hungs, Franz-Josef: Gruppen und Katechese, LKat 5 (1983) 22–27.

Janssen, Heinz: Besuchen – ein Weg für die Katechese, LKat 5 (1983) 64–66.

Klein, Irene: Gespräch mit Jugendlichen in der Katechese, LKat 5 (1983) 79–82.

Konrad, Johann-Friedrich: Eine Beruhigungstablette für den Pharao. Abraham mit Handpuppen im 2. Schuljahr, in: Heimbrock 1983 I, 149–156.

Kopp, Manfred: Im Religionsunterricht mit Bildern sprechen, SchH 13 (1983) H.1, 16–19.

- Kovács, Tibor*: Rollenspiel als Methode der Erwachsenenbildung, KEB NW 12 (1983) H.1, 3.
- Kreis, Renate*: Singen mit Kindern, LKat 5 (1983) 89–92.
- Lang, Brigitta*: Literarische Texte im Religionsunterricht der AHS-Unterstufe und der Hauptschule, CpB 96 (1983) 184–189.
- Lange, Günter*: Anschauliches Denken in Karikaturen, in: *Heimbrock 1983 I*, 133–140.
- Leicht, K.M.*: Gottes Wort ins Spiel bringen. Gottesdienste von Jugendlichen für Jugendliche, Stuttgart 1983.
- Loh, Johannes*: Neuerzählen biblischer Geschichten, in: *Heimbrock 1983*, 157–173.
- Lüpke, Rolf*: Fotos als Medium im RU, bb 24/1983, 53–57.
- Mit Kindern Brot backen und essen. Gedanken – Überlegungen – Methodische Schritte, RpP 8 (1983) H.3, 15–21.
- Mit Kindern den Rosenkranz anschauen, RpP 8 (1983) H.1, 58–64.
- Mit Kindern im Kindergarten Brotzeit halten, RpP 8 (1983) H.3, 22–28.
- Mit Kindern im Kindergarten das Erntedankfest feiern, RpP 8 (1983) H.3, 40–49.
- Mit Kindern Psalmen beten, RpP 8 (1983) H.2, 18–64.
- Moser, Franz*: Der Geschichtsfries im Religionsunterricht, CpB 96 (1983) 267–275.
- Müller, Peter*: Arbeiten mit Fotos, LKat 5 (1983) 42–47.
- Pauler, Peter und Benno Weiss*: Sozialaktion, ReL 1983, 23–25.
- Petzold, Klaus*: Mit Hauptschülern Ostern feiern, in: *rp-modell »Werkstatt Bibel«*, Frankfurt a.M./München 1983.
- Roghmanns, Bernd und Gerd Palmersheim*: Kirchliche Bauten im Religionsunterricht. Vorschläge zum Einsatz von bisher wenig genutzten »Medien«, KatBl 108 (1983) 278–282.
- Romanek, Christian*: Zeichnen im Religionsunterricht, CpB 96 (1983) 127–133.
- Rüenauer, Hubert*: Die Projektmethode, LKat 5 (1983) 35–39.
- Sauer, Ralph*: Gottesdienste mit Kindern und Jugendlichen. Versuch einer Bilanz, KatBl 108 (1983) 771–775.
- Schinzer, Reinhard*: Die Bibel ins Spiel bringen. Anregungen für den Umgang mit der Bibel in Gruppen, Göttingen 1983.
- Schmitt, Rainer*: Musik und Spiel in Religionsunterricht und Jugendarbeit. Praktische Anleitungen, Beispiele und Modelle, Stuttgart/München 1983.
- Schneider, Jan Heiner* (Hg.): Freie Räume – freie Zeiten. Schülerkurse und Besinnungstage. In Zusammenarbeit mit dem Deutschen Katecheten-Verein e.V., München 1983.
- Schröter, Gottfried*: Gibt es für Christen kein Religionsbuch mehr?, LeHB 1/1983, 5.
- Simmen, Guido und Urs Winter*: Die Hünenberger Herbergssuche. Modell eines darstellenden Spiels im Religionsunterricht, Schweizer Schule 70 (1983) 762–775.
- Striepens, Birgit*: Zum Leben brauchen wir Märchen. Eine Anregung für Gesprächskreise, KEB NW 12 (1983) H.5, 2–3.
- Täuble, Anton*: AV-Medien in Religionsunterricht und Katechese, bb 23/1983, 47–52.
- Thauren, Florentine*: 35 Jahre Religiöse Schulwochen – ein Anlaß zum Jubeln oder zum Nachdenken?, KuS.Mst 9 (1983) Nr. 45, 2–5.
- Vogel, Hannes und Klara Franziska Walder*: Kreative Methoden in der Katechese, LKat 5 (1983) 60–64.
- Weidinger, Norbert*: »... und deine Auferstehung preisen wir«. Neue Auferstehungslieder für RU, Katechese und persönliche Spiritualität, ru 13 (1983) 118–125.
- Weiß, Ruth*: Märchen im Rahmenplan für die kirchliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, ChrL 36 (1983) 137–143.
- Weiß, Ruth*: Formen der Volkserzählung und deren Verwendung im Rahmenplan, ChrL 36 (1983) 293–301.
- Westhof, Jochem*: Umgang mit der Bibel, bb 23/1983, 61–64.
- Wortgottesdienst zum Thema: Brot und Wein, RpP 8 (1983) H. 3, 49–64.

2.5 Systematische Erschließung von Themen für die unterrichtliche Praxis

Baldermann, Ingo: Der Gott des Friedens und die Götter der Macht. Biblische Alternativen (WdL 1), Neukirchen-Vluyn 1983.

- Benner, Dietrich und Sylvia Sörries:* Elementares Reden von Gott. Die Schöpfungsgeschichte als Thema im ersten Schuljahr, Grundschule 15 (1983) H.8, 13–17.
- Boss, Gerhard und Hans Jörg Urban:* Zum Thema: Martin Luther. Handreichung für Erwachsenenbildung, Religionsunterricht und Seelsorge, Paderborn 1983.
- Bruinier, Adelheid und Thomas:* Wie war das mit den Juden? Aufzeichnungen zum Religionsunterricht in einem 6. Schuljahr, SchH 13 (1983) H. 4, 1–34 (zuerst ForR 2/1983, 2–17).
- Büscher, Hans:* Die Bildreden Jesu. Überlegungen zu ihrer Behandlung im Vorschulalter, WuW 12 (1983) 41–46.
- Döllscher, Hans Jürgen:* Das Thema Fest in der Sekundarstufe II, EvErz 35 (1983) 100–109.
- Gahlmann, Alfred J.:* Der eigene Tod – ein Tabu für den Religionsunterricht?, rabs 15 (1983) 10–14.
- Gartmann, Michael und Reinhard Göllner:* Katholische Kirche im Dritten Reich – Eine Herausforderung für den Religionslehrer, KatBl 108 (1983) 452–461.
- Göllner, Reinhard:* Biblische Perikopen zur Trauer und ihre Behandlung in Religionsunterricht und Katechese, LKat 5 (1983) 162–170.
- Grom, Bernhard:* Die Sinnfrage im Religionsunterricht, rhs 26 (1983) 374–381.
- Hauser, Linus:* Wie man Schülern das Problem Ökumene näherbringen kann – Konfessionen als Lebensformen, RUh 1–2/1983, 14–16.
- Hodel, Hans und Joachim Müller:* Neue religiöse Bewegungen. Die sogenannten »Jugendreligionen« als Thema für Religionsunterricht und Gemeindearbeit, Zürich/Köln 1983.
- Janda, Josef:* Erziehung zur Liebe. Religionspädagogische Überlegungen zum Sexualverhalten Jugendlicher, ThPQ 131 (1983) 96–111.
- Kappes, Helmuth:* Kirchliche Zeitgeschichte in der Erwachsenenbildung, KEB NW 12 (1983) H.3, 2–4.
- Kiss, Friedrich:* Menschliche Arbeit. Ein notwendiges Thema des RU. Eine religionsdidaktische Aufgabe und ihre ideologischen Behinderungen, Rh/ZRelPäd 1983, 2–9.
- Krotz, Fritz:* Heil im Unterricht. Am Beispiel der Passionsgeschichte. Eine Studie in didaktisch-prinzipieller Absicht, EvErz 35 (1983) 54–66.
- Lenz, Käthe und Gertrud Schiffers:* Auferstehungs-Hoffnung im Todeserleben 8–10jähriger Grundschüler, ru 13 (1983) 129–131.
- Ott, Rudi:* Trauer und Trost. Eine catechetische Skizze, LKat 5 (1983) 115–120.
- Plünnecke, Elisabeth:* Ermutigung zur Freiheit. Die Bergpredigt beim Wort genommen (Religiöse Bildungsarbeit), Stuttgart 1983.
- Rickers, Folkert:* Auferstehung der Toten – theologische und didaktische Anmerkungen zum Problem individueller Hoffnung, ru 13 (1983) 106–111.
- Ruddat, Günter:* Fest und Gottesdienst – Drei Versuche aus der Praxis, EvErz 35 (1983) 109–134.
- Schröer, Henning:* Lutherfeiern 1983 als Unterrichtsprojekt, EvErz 35 (1983) 135–144.
- Schweidtmann, Werner:* Nicht nur überleben! Tod und Sterben als Thema im berufsethischen Unterricht der Krankenpflegeschule, LKat 5 (1983) 146–150.
- Sturm, Wilhelm:* Schutz des Lebens. Das fünfte Gebot und die Friedenserziehung, Forum Loccum 2 (1983) 37–40.
- Szagan, Anna-Katharina:* Behinderung. Ein gesellschaftliches, theologisches und pädagogisches Problem (APRU 16), Göttingen/Zürich 1983.
- Zirker, Leo:* Die Bergpredigt. Das Wort Gottes neu hören. Erwachsenenbildung – Katechese – Jugendarbeit, München 1983.

2.6 Konfessionsschulen

Gedanken zum Ideal einer christlichen Schule, Juk 17 (1983) 36–37.

Krätzl, Helmut: Chancen und Aufgaben der katholischen Privatschule, Ordensnachrichten (Österreich) 22 (1983) 59–70.

Lieth, Elisabeth: Ermutigung als Erziehungsideal. Probleme und Aufgaben einer katholischen Schule, StZ 201 (1983) 191-203.

Potthast, Karl Heinz: Evangelische Internatserziehung, KevSH (1983) 49-53.

Weinschenk, Reinhold: Auftrag und Chance katholischer Fachschulen bei der Verwirklichung christlicher Erziehung, Jugendwohl 64 (1983) 183-190.

Wilhelmi, Gerhard: Gedanken zum Proprium einer evangelischen Schule, KevSH 24 (1983) 138-141.

3 Historische Religionspädagogik (bis 1945)

3.1 Quellen

3.1.1 Selbständige Titel

Bernberg, Josef: Die beiden formalen Hauptthesen (1923), in: *Wegenast 1983*, 55-66. Catechismus oder christlicher Unterricht, wie der in Kirchen und Schulen der Churfürstlichen Pfalz getrieben wird (Heidelberg 1563), Zürich 1983 (Reprint; »Heidelberger Katechismus«).

Eine kurze und sehr nützliche Unterweisung für alle Christgläubigen Menschen, nicht allein für die Kinder, sondern auch für die Alten Wohlgemerkt. Es geschieht in der Weise von Frage und Antwort (»Kinderfragen der Böhmisches Brüder«). Verschiedene süddeutsche Städte 1522 (hochdt.). Magdeburg 1524 (niederdt.). Rostock 1525 (hansisches Niederdt.), ChrL 36 (1983) 13-17.

Engert, Joseph: Über die wissenschaftliche Grundlegung der Religionspädagogik (1927), in: *Wegenast 1983*, 34-44.

Evangelische Schülerarbeit. Quellen, in: *Warns/Brölsch/Holzappel 1983*, 191-324.

Göttler, Joseph: Grundfragen und Grundlagen christlicher Erziehungswissenschaft (1922), in: *Wegenast 1983*, 26-33.

Göttler, Joseph: Die Grundlage der modernen Religionspädagogik (1936), in: *Wegenast 1983*, 45-51.

Göttler, Joseph: Pädagogik und Katechetik (1911), in: *Wegenast 1983*, 19-25.

Göttler, Joseph und Heinrich Stieglitz: Alte und neue Aufgaben der Religionspädagogik (1917), in: *Wegenast 1983*, 23-25.

Huber, Ernst Rudolf und Wolfgang Huber: Staat und Kirche im 19. Jahrhundert. Dokumente zur Geschichte des deutschen Staatskirchenrechts. Bd. 3: Staat und Kirche von der Beilegung des Kulturkampfes bis zum Ende des Ersten Weltkriegs, Berlin 1983, 123-201.

Jungmann, Josef Andreas: Christus als Mittelpunkt religiöser Erziehung (1939), in: *Wegenast 1983*, 83-94.

Luther, Martin: Der Große und Kleine Katechismus. Ausgewählt und bearbeitet von Kurt Aland und Hermann Kunst, Göttingen 1983.

Peil, Rudolf: Die Notwendigkeit einer theologischen Begründung katholischer Religionspädagogik auf der Dogmatik von der Gotteskindschaft (1939), in: *Wegenast 1983*, 65-80.

3.1.2 Religionspädagogische Texte innerhalb anderer pädagogischer Werke

3.2 Monographien

Bäumler, Christof: Evangelium und Bildung in der Geschichte des BK, in: *Warns/Brölsch/Holzappel 1983*, 327-338.

Goebel, Klaus u.a.: Luther in der Schule. Katalog zur Ausstellung der Forschungsstelle Schulgeschichte der Universität Dortmund, Dortmund o.J. (1983).

Krotz, Fritz: Die religionspädagogische Neubestimmung. Zur Rezeption der Theologie K. Barths in den Jahren 1924-1933, Göttingen 1983.

Maier, Joachim: Schulkampf in Baden 1933-1945. Die Reaktion der katholischen Kirche auf die nationalsozialistische Schulpolitik, dargestellt am Beispiel des Religionsunterrichts in den badischen Volksschulen (Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte.

Reihe B: Forschungen 38), Mainz 1983.

Moeller, Bernd, Hans Platze und Karl Stackmann: Studien zum städtischen Bildungswesen des späten Mittelalters und der frühen Neuzeit. Bericht über Kolloquien der Kommission zur Erforschung der Kultur des Spätmittelalters 1978 bis 1981, Göttingen 1983.

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

Tworuschka, Udo: Die Geschichte nichtchristlicher Religionen im christlichen Religionsunterricht. Ein Abriß (Kölner Veröffentlichungen zur Religionsgeschichte 1), Köln 1983.

Warns, Eberhard: Evangelische Schülerarbeit. Erbe und Auftrag, in: *Warns/Brölsch/Holzappel* 1983, 1-189.

Weber, Bernd: Aspekte zu einer Sozialgeschichte des (evangelischen und katholischen) Religionsunterrichts, in: *Anneliese Mannzmann* (Hg.): Geschichte der Unterrichtsfächer II, München 1983, 108-176.

3.3 Aufsätze

Arnold, Franz Xaver: Der Gestaltwandel des katechetischen Problems seit der Mitte des 19. Jahrhunderts (1952), in: *Wegenast* 1983, 95-106.

Bach, Helmut: Luthers pädagogische Gedanken, Schule heute - Information und Meinung 23 (1983) H. 12, 23-24.

Baumgärtner, Raimund: Religionsunterricht im Jahr der »Nürnberger Gesetze«. Ein Beispiel aus München nach Akten des Bayrischen Hauptstaatsarchivs, Münchener Stadtanzeiger vom 31. März 1983; wieder abgedruckt: InfM Nr. 9, 1983, 65-66.

Bedouille, Guy: Das Entstehen des Katechismus, IKaZ 12 (1983) 25-40.

Bosinski, Gerhard: Unterweisung im ersten Reformationsjahrzehnt im Norden Deutschlands, ChrL 36 (1983) 11-17.

Büscher, Hans: Luther als Pädagoge. Beobachtungen - Fragen - Anregungen - Herausforderungen, WuW 12 (1983) 134-141.

Ebner, Robert: Versuche der Elementarisierung im Religionsunterricht der Hilfsschule. Die Situation von der Entstehung der Hilfsschule bis zur Zeit des Nationalsozialismus, KatBl 108 (1983) 603-610.

100 Jahre Pädagogium Godesberg - Otto-Kühne-Schule, KevSH 24 (1983) 177-180.

Kittel, Helmuth: Ein großer Erzieher - und Feind der Pädagogik: Luthers Beitrag zur Bildung, in: Martin Luther heute (Das Parlament 33 [1983] Nr. 3, 7).

Krusche, Peter: Versöhnung und Widerstand in der Geschichte der evangelischen Schülerarbeit, b:AES 3 und 4/1983, Anhang AES-Extra, 1-5.

Lohfink, Norbert: Glauben lernen in Israel, KatBl 108 (1983) 84-99.

Müller, Hans Martin: Lesen wie eine Wandzeitung. Luthers Kleiner Katechismus als Hilfe zum Glauben, EK 16 (1983) 73-76.

Munzel, Friedhelm: »Lehrer der deutschen Nation« - Luthers Beitrag zu Bildung und Erziehung, Schule heute - Information und Meinung 23 (1983) H. 7/8, 26-29.

Reller, Horst: »Denn da predigt der Heilige Geist selber...« Über Luthers Katechismusmeditation, Diskussionen 22/1983, 1-6.

Scheidacker, Werner: 100 Jahre evangelische Schülerarbeit, b:AES 6/1983, 1-5.

Stoodt, Dieter: Aus der Vorgeschichte der Evangelischen Unterweisung. Erich Foerstlers »Unterricht im Christentum für Erwachsene« (1942/43), in: *Jendorff/Schmalenberg* 1983, 303-316.

Stoodt, Dieter: Kant als religionspädagogischer Lehrer, in: *Hans Martin Müller und Dietrich Rössler* (Hg.): Reformation und praktische Theologie. Festschrift für Werner Jetter zum 70. Geburtstag, Göttingen 1983, 290-305.

Wegenast, Klaus: Einleitung (in die Geschichte der katholischen Religionspädagogik seit der Jahrhundertwende), in: *Wegenast* 1983, 1-16.

4 Empirische Religionspädagogik

4.1 Untersuchungen

Dickmann, Walter: Fußspuren Gottes in unserer Zeit. Auswertung einer Umfrage zum Verhältnis von Oberstufenschülern zu Gott, rhs 26 (1983) 228–232.

Ecker, Franz und Rudolf Klein: Schülerbefragungen zum Religionsunterricht an AHS und BHS, hg. vom Religionspädagogischen Institut der Diözese Linz 1983.

Hanisch, Helmut: Hauptschüler begegnen der Passion Jesu im Film. Eine empirische Untersuchung, Rh/ZRelPäd 1983, 216–218.

Kliemann, Peter: Ehrenamtliche Mitarbeiter. Zur Identität von Gruppenleitern in der kirchlichen Jugendarbeit. Eine empirische Studie (aej Studienband 6), Stuttgart 1983.

Kurzreiter, Josef: Jugend und Religion. Neuere empirische Befunde und ihre religionspädagogischen Konsequenzen, CpB 96 (1983) 70–74.

Laufen, Rudolf: Schülerbefragungen. Zur Planung von Unterrichtssequenzen mit Schülern, rhs 26 (1983) 45–49.

Lubrich, Eckart: »Jetzt weiß ich, wie das damals gewesen ist«. Bericht von einer Schülerbefragung vor und nach dem Ansehen eines Films aus dem GENESIS-Projekt. Sekundarstufe II, Rh/ZRelPäd 1983, 222–223.

Röckel, Gerhard: Nach Gott fragen . . . Erfahrungen mit dem von W. Dickmann vorgelegten Fragebogen in einer Klasse 9, rhs 26 (1983) 232–234.

Stachel, Günter: Religiöse Erziehung und ihre Zielsetzung. Versuch einer Voraustheorie für empirische Untersuchungen und für die Curriculumentwicklung, RpB 11/1983, 92–113.

4.2 Erfahrungsberichte und Situationsanalysen

4.2.1 Gemeindepädagogik

Heidkamp, Franz-Josef: Das »Altenberger Glaubensforum«. Versuch eines Glaubenswochenendes für die Gemeinde, KatBl 108 (1983) 398–401.

Hoeren, Jürgen und Marianne Müsse (Hg.): Miteinander glauben lernen. Impulse für Eltern und Erzieher, Mainz 1983.

Honsel, Bernhard: Der rote Punkt. Eine Gemeinde unterwegs, Düsseldorf 1983.

Krieger, Siegmund: TZI als Hilfe zum lebendigen Lernen in der Gemeinde. Themenzentrierte Interaktionen auf einer Wochenendtagung, Diak. 14 (1983) 52–57.

4.2.2 Religiöse Elementarerziehung

Krause, Egbert: Die Rolle des Pastors im Kindergarten, WuW 12 (1983) 95–98.

4.2.3 Schulischer Religionsunterricht

Berg, Horst Klaus: »Heilig sein ist schwer!« Beobachtungen, Notizen, Fragen eines evangelischen Religionspädagogen, ru 13 (1983) 72–75.

Gymnasiasten halten Kontakt zu Alten und Hörgeschädigten. Doppeljubiläum in Dortmund – Anstoß im evangelischen Religionsunterricht, ru intern 12 (1983) H. 4, 18.

Heinrich, Karl: Leistungskurs Religion – eine säkulare Chance, rhs 26 (1983) 26–30; KIBl 63 (1983) 315ff.

Höhn, Michael: Pfarrer an berufsbildenden Schulen. Einige persönliche Anmerkungen, EvErz 35 (1983) 425–427.

Kern, Walter: Erzählte Lebensgeschichte im Religionsunterricht? Anmerkungen zu dem Beitrag von Lothar Kuld, rhs 26 (1983) 318–320.

Klein, Wolfgang: »Flieg nicht so hoch, mein kleiner Freund!« Mut zum Träumen, Kraft zum Kämpfen. Was ein Berufsschulpfarrer von jungen Menschen lernt, ReIL 1983, 25–28.

Kuld, Lothar: Religionslehrer erzählen ihre Geschichte. Eine Beispielanalyse zum Problem der Identifikation mit der Kirche, rhs 26 (1983) 311–317.

Lange, Günter und Anni Krosch: Resignation und Risiko. Ein Briefwechsel, KatBl 108 (1983) 315–323.

Lentzen-Deis, Wolfgang: »Evangelisch – katholisch«. Erfahrungen eines Religionslehrers, KatBl 108 (1983) 51–54.

Merz, Franz: Zur Situation des Religionsunterrichts an weiterführenden Schulen. Erfahrungen – Überlegungen – und ein Angebot, KIBl 63 (1983) 230ff.

Merz, Franz: Situation des Religionsunterrichts, KIBl 63 (1983) 317–322.

Nastainczyk, Wolfgang: Wie kommt der Religionsunterricht weiter? Überlegungen zu A. Läßle: Religionsunterricht – quo vadis?, KIBl 63 (1983) 232.

Nastainczyk, Wolfgang, Erich Hemel und Monika Röttger: »Ich möchte aber noch nicht mit ihm schlafen«. Eine Fallstudie zum Lehrer-Schüler-Verhalten im Religionsunterricht, KatBl 108 (1983) 548–553.

Schöpke, Henning: Luther im Kreuzverhör. Unterrichtsergebnisse einer Projektwoche Sekundarstufe I und II, Rh/ZRelPäd 1983, 243–246.

Schupp, Dieter: Mythen für heute. Mittwochs vor neun: Religionsunterricht, Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt 52 (Weihnachten) 1983.

Schwan, Kurt: Deutsche und israelitische Schüler begegnen sich in Jerusalem. Mit dem Leistungskurs Religion in Israel, entwurf 1/1983, 40–41.

Seger, Juliane: Religionsunterricht in den Pausen. Zwei Versuche eines unkonventionellen Religionsunterrichts Orientierungsstufe 9./10. Schuljahr, Rh/ZRelPäd 1983, 146–148.

Wagner, Gertraud: Jugend in der Krise? Erfahrungen mit einem Grundkurs Religion in der Jahrgangsstufe 12, in: *Jendorff/Schmalenberg 1983*, 353–361.

4.2.4 Kirchlicher Unterricht

Bemerkungen zu den Berichten »Wie es damals anfang« (Verschiedene Stellungnahmen), ChrL 36 (1983) 180–184.

Engel, Peter: Mein Konfirmationsspruch, ku 18/1983, 6.

Engel, Peter: Bibel auslegen – Predigt machen. Konfirmanden gehen den Weg von einem biblischen Text bis zur Predigt, ku 18/1983, 30–42.

Fichtmüller, Petra: Die Christenlehre – ein Freiheitsangebot?, ChrL 36 (1983) 196–201.

Günzel, Christiane: Wie ich damals anfang, ChrL 36 (1983) 173–174.

Haase, Helmut: So fing es an, ChrL 36 (1983) 177–178.

Hafa, Herwig: Wie es damals anfang. Anmerkungen zum Thema, ChrL 36 (1983) 168–172.

Hahn, Klaus und Johannes Haun: Wie ich mein Leben gestalte. Bericht über ein mehrtägiges Konfirmandenseminar zur Frage nach dem Sinn des Lebens, ku 18/1983, 53–63.

Korth, Konrad: Wie wir begannen, ChrL 36 (1983) 176–177.

Kruse, Wilfried: Konfirmanden erkunden ihre Gemeinde, Lernort Gemeinde 1/1983, 37–39.

Linde, Ilse: Wie es damals anfang, ChrL 36 (1983) 174–175.

Reimer, Hans: Konfirmandenunterricht ohne Last? Erfahrungen mit dem Konfirmandenbuch »Leben entdecken«, LM 22 (1983) 17–19.

Stierle, Beate: Krieg soll nicht sein. Konfirmandenunterricht von Konfirmanden geplant und gestaltet, Werkstatt-Gemeinde 1 (1983) Nr. 2, 130–135.

Storckenmaier, Helga: Ausgeschlossen vom Tisch des Herrn? – Ein Bericht, InfM 8/1983, 90

Strub, Hans: »Ich kenne meine Tochter nicht mehr«. Ein kleines Erlebnis, ku 18/1983, 6–7.

Stüsser, Hans-Helmut: Kommunionvorbereitung für und durch Eltern, PBl.K 35 (1983) 306–309.

Tacik, Renate: Es fing am Gründonnerstag an . . . Erstkommunionkinder feiern die Kar- und Ostertage in St. Maternus, Köln, KatBl 108 (1983) 289–295.

Tölg, Hans: » . . . er ist noch nicht getauft, ist da etwas zu machen?« Praxis-Bericht über Tauf-Vorbereitung und Taufe im Erstkommunionalter, KatBl 108 (1983) 478–482.

Weu, Günter: Mein kirchlicher Dienst, ChrL 36 (1983) 178–180.

4.2.5 Jugend- und Schülerarbeit, Jugend und Kirche

Art. Jugend. Handbuch für Kirchengemeinderäte. Herausgegeben im Auftrag des Oberkirchenrats der Evangelischen Landeskirche in Württemberg von Rolf Lehmann, Stuttgart 1983, 115–130.

Berichte aus der Schülerarbeit in der DDR nach 1945, in: *Warns/Brölsch/Holzapfel* 1983, 457–484.

Berichte und Erinnerungen mit regionalen Schwerpunkten (Ev. Schülerarbeit), in: *Warns/Brölsch/Holzapfel* 1983, 385–456.

Bienemann, Georg: Jugendliche als Seelsorger?, *BauG* 35 (1983) 403–404.

Birket, Reinhard: »Doch wer bist du, Herr?« Von den Schwierigkeiten junger Leute, ihren Glauben zu leben, *KatBl* 108 (1983) 639–641.

Bittner, Christine: Im Tanz verkünden und beten. Versuche und Erfahrungen mit einer Mädchengruppe, *KatBl* 108 (1983) 213–220.

Bleistein, Roman: Jugend zwischen Kirche und Welt. Ein Bericht zur Lage, *StZ* 201 (1983) 435–442.

Brunzema, Marlies: Viel Ermutigung ging vom Abendmahl aus, *RelL* 1983, 29–30.

Der Bischof von Aachen schreibt an junge Arbeiterinnen und junge Arbeiter, *PBl.K* 35 (1983) 26–27.

Die Jugendarbeitslosigkeit ist das größte Problem. Landessuperintendent Haarbeck sprach über das »Jugend-Papier« der EKD, *ru intern* 12 (1983) 6–8.

Eisinger, Walter: Neue Bibelfrömmigkeit in der jungen Generation?, *Pastoral-theologische Informationen* 1/1983, 39–58.

Evangelische Schülerarbeit in den Landeskirchen der Bundesrepublik Deutschland und Westberlin (verschiedene Verfasser), *b:AES* 2/1983, 16–36.

Graef, Mechthild und *Wolfgang Ullmann*: Auf den Spuren des Franziskus. Eine Wanderfreizeit unter religiösen Aspekten, *KatBl* 108 (1983) 308–312.

Hartmann, Elke und *Harald Naumann*: Evangelische Jugendarbeit und ausländische Jugendliche, *BauG* 35 (1983) 324–327.

Hemmerle, Klaus: Was fängt die Jugend mit der Kirche an? Was fängt die Kirche mit der Jugend an?, *IKaZ* 12 (1983) 306–317.

Kasch, Wilhelm F.: Jugend als Stand – und Folgen für die Kirche, *IKaZ* 12 (1983) 332–353.

Kleindienst, Eugen: Störungen und Chancen der Kommunikation von Kirche und Jugend heute, *IKaZ* 12 (1983) 353–364.

Köhler, Markus: Arbeitslose Jugendliche und die evangelische Kirchengemeinde. Ein Erfahrungsbericht, *BauG* 35 (1983) 491–494.

Meier, Jörg Martin: Die jungen Menschen im Jahr 1983. Anfragen und Rückfragen, *ru intern* 12 (1983) H. 3, 2–5.

Nastainczyk, Wolfgang: Jugend als Herausforderung. Zukunftsweisendes im Verhalten heutiger junger Menschen, *Diak.* 14 (1983) 204–211.

Nosiglia, Cesare: Die Jugendlichen und die Kirche, *CpB* 96 (1983) 391–395.

Pfützner, Robert (Hg.): Jugend glaubt anders, München 1983.

Röttenbacher, Friedrich: Seelsorge und Beratung beginnen, wenn die Tür geöffnet wird, *BauG* 35 (1983) 390–392.

Sauer, Ralph: Mit jungen Menschen den Glauben bedenken und feiern. Erfahrungen mit einem Glaubensseminar für 14–18jährige, *KatBl* 108 (1983) 221–225.

Schulz, Hermann: Vom BK-Verlag Emil Müller zum Jugenddienst-Verlag. Die Publizistik der Evangelischen Schülerarbeit 1900–1983, in: *Warns/Brölsch/Holzapfel* 1983, 380–384.

Six, Josef: Firm-Nacharbeit in der Gemeinde. »Club 14« – Ein Erfahrungsbericht, *KatBl* 108 (1983) 295–298.

Skizzen und Erinnerungsfragmente (Ev. Schülerarbeit), in: *Warns/Brölsch/Holzapfel* 1983, 485–504.

Vesper, Stefan: Exodus – Herbstexercitien für 16–bis 18jährige, *KatBl* 108 (1983) 298–304.

Wolf, Peter: Geht mitten unter die Jugend und ruft sie. Erfahrungen im Einsatz für geistliche Berufe unter jungen Menschen, *IKaZ* 12 (1983) 364–373.

Zauner, Wilhelm: Jugend – eine Hoffnung für die Kirche?, *ThPQ* 131 (1983) 127–133.

Zulehner, Paul M.: Heimatlos in der Kirche? Zum gestörten Verhältnis von Jugend und Kirche, in: Eberhard Pies (Hg.): Der lautlose Auszug. Junge Menschen suchen neue Wege, Freiburg/Basel/Wien 1983, 93–109.

4.2.6 Erwachsenenbildung

Böhme, Wolfgang: Weltzugewandtheit und Spiritualität. Aus den »Gründerjahren« der Akademiearbeit, Diskussionen 22/1983, 7–17.

Cserny, Sylvia: Stadtarbeit im katholischen Bildungswerk – Erfahrungen und Zukunftsperspektiven, in: Bundesarbeitsgemeinschaft 1983, 396–399.

Erwachsenenbildung in Österreich – eine Studienfahrt nach Salzburg und Wien, KEB NW 12 (1983) H.3, 1–2.

Hänle, Annegret: Erfahrungen mit der Erwachsenen Katechese, LKat 5 (1983) 71–74.

Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.): KBE-Berichte 1981/82. Statistik, Strukturen, Materialien, Bonn 1983.

Riebl, Maria: »Theologie nach Feierabend«. Meine Erfahrungen mit den Wiener theologischen Kursen für Laien, Diak. 14 (1983) 48–52.

Rück, Werner: Die Bedeutung der katholischen Erwachsenenbildung für Kirche und Gesellschaft aus europäischer Sicht, in: Bundesarbeitsgemeinschaft 1983, 129–135.

Schäfer, Wilhelm: Versuche mit Erwachsenen Katechese, LKat 5 (1983) 69–71.

Seubert, Ruth: Erfahren und entscheiden, Grundakte lebendigen Lebens und Glaubens. Einsichten und Erfahrungen aus der Anwendung der themenzentrierten Interaktion und meditativer Übungen in der Glaubensschulung Erwachsener, in: Bundesarbeitsgemeinschaft 1983, 341–358.

Starke, Marie-Theres: Einige Überlegungen zur Erklärung länderspezifischer Ausformungen des Selbstverständnisses katholischer Erwachsenenbildung am Beispiel der Niederlande und der Bundesrepublik Deutschland, in: Bundesarbeitsgemeinschaft 1983, 136–155.

4.2.7 Religiöse/christliche Erziehung (allgemein)

Aschenbrenner, Dieter: Eine deutsche Welle?, LM 22 (1983) 302–303.

Biesinger, Albert: Mein Glaube, wie er zustande kam, und was dieser Prozeß mit Zuwendung zu tun hat, KatBl 108 (1983) 736–738.

Emeis, Dieter: Glauben lernen und Glauben weitergeben, KatBl 108 (1983) 742–746.

Klär, Stefan: Ein Schüler schildert sein Verhältnis zur Kirche, rabs 15 (1983) 58–59.

Nocke, Franz-Josef: Schlüsselerfahrungen, KatBl 108 (1983) 734–736.

Pauli, Frank: Familie auf der Suche nach Wegen einer christlichen Erziehung in der DDR, Kirche im Sozialismus 9 (1983) H. 5, 25–31.

Schmitt, Karl Heinz: Wie kommen Menschen zum Glauben? – Wie bin ich zum Glauben gekommen?, KatBl 108 (1983) 739–742.

4.3 Analysen von didaktischen Materialien (Religionsbücher, Unterrichtsmodelle etc.)

Book, Bernhard und Johannes Schneider: Religionsbücher – Anlaß zur Kritik?, KuS.Mst 9 (1983) Nr. 46, 1–7.

Büscher, Hans: Religionspädagogisches Förderprogramm. Heft 9: Ostern, WuW 12 (1983) 37–40.

Degen, Roland: Katechismusrevision! – Katechismusrevision?, ChrL 36 (1983) 3–10.

Denecke, Axel: Art. Katechismus, TRT 3 (1983) 37–38.

Dietz, Walter: Der Islam – eine veräußerlichte Religion? Der Muslim – ein fatalistischer Fanatiker? Ein Blick in die Lehrpläne und Schulbücher, entwurf 3/1983, 53–57.

Finger, Kurt: Gott führt uns – Glaubensbuch 3. Anmerkungen zur dritten, überarbeiteten Auflage 1983, CpB 96 (1983) 168–172.

Kleimann, Jürgen: Das Bild des Pharisäers im Religionsunterricht. Ein theologisch-historischer Abriß zur Religionspädagogik, KathB 84 (1983) 172–175.

Korherr, Edgar Josef: Neubearbeitung von Arbeitsbuch Religion für die fünfte Schulstufe, CpB 96 (1983) 180–183.

Kretzschmar, Georg: Den kleinen Katechismus bewahren – um der Inhalte willen, *ChrL* 36 (1983) 238–245.

Reingrabner, Gustav: Gedanken zur Einführung des Schulbuches »Unterwegs zum Leben«, *Wort* 1982/83, Nr. 3, 1–5.

Relleke, Walburga: Martin Luther. Das Thema des Heftes in gebräuchlichen Religionsbüchern, *rhs* 26 (1983) 279–281.

Relleke, Walburga: Gnade. Das Thema in gebräuchlichen Religionsbüchern, *rhs* 26 (1983) 226–228.

Relleke, Walburga: Mensch und Arbeit. Das Thema in gebräuchlichen Religionsbüchern, *rhs* 26 (1983) 364–366.

Relleke, Walburga: Verfolgte Christen. Das Thema des Heftes in gebräuchlichen Religionsbüchern, *rhs* 26 (1983) 173–176.

Ringshausen, Gerhard: Die neue Bilderflut. Wie die Illustrationen von Religionsbüchern das Sehen behindern, *KuKi* 1983, 91–95.

Schatz, Franz: Die neuen Arbeitsbücher Religion 5–8. Überlegungen eines Pastoraltheologen, *CpB* 96 (1983) 1–7.

Schmid, Wieland: Tritt Jesus in Micky Maus' Fußstapfen? Streitigkeiten um das Neue Testament in Comic-Form. Die Reihe soll fortgesetzt werden, *Aachener Nachrichten* vom 12. Juli 1983.

Schultze, Herbert: Weltreligionen sichtbar, vorstellbar machen? Bemerkungen zu Medien für den Unterricht, ihren Problemen und Chancen, *EvErz* 35 (1983) 599–611.

Weidmann, Fritz: Das Religionsbuch, in: *Weidmann 1983*, 168–179.

4.4 Analysen von audiovisuellen Medien

Albrecht, Wilhelm: Türöffner zur Bibel – Hinweise zu den Bildern der »Bibel für die Grundschule«, *KatBl* 108 (1983) 389–395.

Gottwald, Eckart: Das Lutherjahr! – Ein Medienjahr! Neue Dias, Tonbilder und Transparenzreihen zum Thema Martin Luther. Ein Überblick, *EvErz* 35 (1983) 395–400.

Oelgemöller, Ewald: Verfolgte Christen. AV-Medien zum Thema, *rhs* 26 (1983) 169–173.

Oelgemöller, Ewald: Martin Luther und die Reformation. Ein Medienbericht, *rhs* 26 (1983) 281–286.

Staudigl, Günther: Medien, in: *Weidmann 1983*, 151–167.

4.5 Religionsunterricht und Schule

4.5.1 Allgemein

Fischer, Rolf: Elemente der Schulseelsorge an der Realschule Mater Salvatoris in Kerpen-Horrem, *engagement* 1983, 105–109.

Frohn, Franz-Josef: Frieden ja, aber wie? Bericht von einer Friedenswerkstatt in einem Gymnasium aus der Sicht eines Religionslehrers, *ru* 13 (1983) 154–158.

Gloy, Horst: Religionspädagogische Anmerkungen zum Streit der Kultusminister über die Friedenserziehung, *ru* 13 (1983) 142–145.

Hentig, Hartmut von und Dietrich Zilleßen: Interview. Fragen von Dietrich Zilleßen an Hartmut von Hentig, *EvErz* 35 (1983) 410–422.

Kahl, Werner: Schule heute: Junge Gläubige auf Tauchstation. Zehn Gebote kein Thema, *Die Welt* vom 11.6.1983.

Preul, Reiner: Kritik an der Schule als Aufgabe der Religionspädagogik, *EvErz* 35 (1983) 448–463.

Stachel, Günter: Lernort »Schulischer Religionsunterricht«, *KatBl* 108 (1983) 121–126.

»Warum soll ich das lernen?«, z.B. *Religion, Schule & Wir* 1/1983, 6–9.

Withake, Heinz: Schulseelsorge, was ist das?, *KuS.Mst* 9 (1983) Nr. 45, 1–2.

4.5.2 Beziehungen zu anderen Fächern

Heine, Susanne: Menschenrechte – Glaubenswerte. Eine didaktische Analyse als Beitrag zum Thema der politischen Bildung im Religionsunterricht, *Pädagogische Rundschau* 37 (1983) 31–49.

Sander, Wolfgang: Die politische Bildung des Religionsunterrichts, *Die Deutsche Schule* 75 (1983) 24-33.

Sutor, Bernhard: Politische Bildung an katholischen Schulen. Elemente einer Eigenprägung, *engagement* 1983, 165-176.

4.5.3 Einzelprobleme: Leistungsmessung, Disziplin, Hausaufgaben u.ä.

Bonhoeffer, Thomas: Das Disziplinproblem im Religionsunterricht, *EvErz* 35 (1983) 464-475.

Doyé, Götz: Über die Disziplin, *ChrL* 36 (1983) 267-272.

Heyde, Renate von der: Religionspädagogik: Jahresplanung. Fach Evangelische Theologie, *bb* 23/1983, 21-25.

Jendorff, Bernhard: Hausaufgaben im Fach Katholische Religion der Klassen 5-10. Ergebnisse einer Schülerbefragung, in: *Jendorff/Schmalenberg* 1983, 131-145.

Jendorff, Bernhard: Hausaufgaben im Religionsunterricht, München 1983.

Jendorff, Bernhard: Hausaufgaben im Religionsunterricht des Primarbereichs. Ergebnisse einer Lehrerbefragung, *CpB* 96 (1983) 217-222.

Jendorff, Bernhard: Die Hausaufgabenpraxis im Fach Katholische Religion, *RpB* 11/1983 117-141.

Jendorff, Bernhard: Hausaufgaben: für wen? Versuch einer Problemfeldbeschreibung, *ru* 13 (1983) 85-91.

Jendorff, Bernhard: Wie halten es Sekundarstufenlehrer mit den Hausaufgaben im Religionsunterricht?, *rhs* 26 (1983) 39-44.

Kollmann, Roland: »Verhaltensstörungen« im Religionsunterricht. Fälle - Deutungen - Hilfen, *KatBl* 108 (1983) 180-193.

Leistungsmessung im Religionsunterricht, *InfM* 8/1983, 91-92.

Mensing, Roland: Religionsunterricht für Computer, *rhs* 26 (1983) 184.

Note mangelhaft, *Der Weg*. Evangelisches Sonntagsblatt für das Rheinland vom 21. Februar 1983.

Ort, Barbara: Erfolgskontrolle im Religionsunterricht, in: *Weidmann* 1983, 228-239.

Wegenast, Klaus: Leistungskontrollen und Noten auch im Religionsunterricht? *RL* 12 (1983) 2-6.

4.5.4 Lehrerrolle

Berufsbild des Religionslehrers, *rhs* 26 (1983) 243.

Biesinger, Albert: Aufgaben des Religionslehrers, in: *Biemer/Biesinger* 1983, 103-123.

Büttner, Gerhard: Wie bei einem Eisberg - das meiste bleibt unter der Wasseroberfläche. Tiefenpsychologische Aspekte der Lehrerrolle im Religionsunterricht, *Rh/ZRelPäd* 1983, 179-183.

Caspary, Heinrich-Nikolaus: Religionslehrer in der Volkskirche. Idealisten, Realisten und fünf andere Typen, *EvErz* 35 (1983) 338-350.

Crimmann, Ralph P.: Der Lehrer aus religionspädagogischer Sicht, *KevSH* 24 (1983) 130-137.

Degenhardt, Johannes Joachim: Zum Berufsbild und Selbstverständnis der Religionslehrer unter Berücksichtigung der heutigen Situation in Schule und Kirche, *SuK.H* 20 (1983) H.2, 4-5.

Die Rolle des Lehrers neu entdecken. Präsident Löwe über den Bildungsauftrag der Christen heute, *ru* intern 12 (1983), 17.

Dunde, Siegfried R.: Im selbstgezimmernten Käfig? Zum Verhältnis von jungen Religionslehrern und kirchlicher Aufsichtsbehörde, *KatBl* 108 (1983) 861-864.

Heinemann, Horst: Das Bild des Religionslehrers, *Rh/ZRelPäd* 1983, 84-100.105-108.

Hepp, Josef: Der Religionslehrer, in: *Weidmann* 1983, 100-110.

Herrmann, Botho: Die politische Identität des Religionslehrers. Konsequenzen aus Brauch und Mißbrauch der Zwei-Reiche-Lehre, *RelH/ZRelPäd* 1983, 157-163.

Krätzl, Helmut: Erwartungen an einen Religionslehrer, *Ordensnachrichten* (Österreich) 22 (1983) 79-83.

Landig, Ekkehard: Erfahrungen mit meinen Religionslehrern und deren Unterricht, *EvErz* 35 (1983) 363–366.

Schmidt, Günter R.: Die Grundhaltung des Religionslehrers und ihre religionspädagogische Bedeutung, *EvErz* 35 (1983) 327–337.

Schmutz, Erich: Der Lehrer an der katholischen Schule, *Ordensnachrichten* (Österreich) 22 (1983) 84–90.

Schneider, Jan Heiner (Hg.): Sand in den Schuhen. Vom Glauben der Religionslehrer, München 1983 (20 Texte).

Schneider, Ulrich: Rollenkonflikte des Religionslehrers. Bedingungen ihrer Entstehung und Aspekte ihrer Bearbeitung (*Elementa theologiae* 4), Frankfurt a.M./Bern/New York 1983.

Silberberg, Hermann-Josef: Meinen Sie, daß Sie richtig gelebt haben? Schüler und Lehrer im Religionsunterricht (Pfeiffer-Werkbuch Nr. 164), München 1983.

4.6 Rolle von Katecheten, Jugendleitern

Buckel, Gerhard: Mit Datum und Unterschrift. Mitarbeiterverpflichtungen, *BauG* 35 (1983) 59–60.

Kliemann, Peter: Identitätsfindung und Bekenntnis. Kritische Überlegungen zum Amt des jugendlichen ehrenamtlichen Gruppenleiters, *BauG* 35 (1983) 55–58.

Zimmermann, Dietrich: »Ich persönlich kann Sie ja ganz gut verstehen, aber die Kirche sagt da etwas ganz anderes«. Die Treue des Katecheten zu sich selbst und zur Kirche, aufgezeigt an einem Beispiel eines Gespräches über das Sonntagsgebot, *KatBl* 108 (1983) 865–867.

5 Religionspädagogik und Gesellschaft

5.1 Religionspädagogik und Recht

5.1.1 Rechtsquellen

Abdeckung des Unterrichtsbedarfs im Fach Religion. Runderlaß des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen vom 15.9.1983, *Az. IV B 2-08-8-596/83*. Abgedruckt auch: *KuS.Mst* 9 (1983) Nr. 48, 7–8.

Änderung der Verfassung der Evangelischen Fachhochschule (EFH) Darmstadt vom 21.2.1983, *Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau* 1983, 90.

Ausführungsverordnung des Landeskirchenamtes zum Kirchengesetz vom 7. September 1983 zur Ausführung des Kirchengesetzes über die dienstrechtlichen Verhältnisse der Gemeindepädagogen vom 22. September 1981, *Amtsblatt der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Sachsens* 1983, A 88.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Teilnahme am Religionsunterricht. Bekanntmachung des Ministeriums (19.8.1983), *Amtsblatt für die Diözese Augsburg* 93 (1983) Nr. 13, 310–311.

Beauftragung für die Einsichtnahme in den katholischen Religionsunterricht der Schulen. Auszug aus dem Amtlichen Schulblatt für den Regierungsbezirk Düsseldorf vom 15. März 1983 (Nr. 9), *KuS.Mst* 9 (1983) Nr. 46, 7–8.

Becker, Bernd: Bayrisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (Kommentierte Gesetze), München 1983.

Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus bezüglich Teilnahme am Religionsunterricht vom 19.8.1983, Nr. A/1–8/86 838, *Amtsblatt für das Erzbistum München und Freising* 1983, Nr. 15, 306–307.

Bekanntmachung des Landeskirchenamtes betr. Dienstrecht der Katecheten im Nebenamt; hier: Vergütungserhöhung 1983/84 vom 28.7.1983, *Amtsblatt für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern* 1983, 212.

Bekanntmachung des Landeskirchenamtes betr. Religionspädagogischer Arbeitskreis für Religionspädagogen und Katecheten vom 21.7.1983, *Amtsblatt für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern* 1983, 238.

Beschluß der Konferenz der Evangelischen Kirchenleitungen betr. Inkraftsetzung des Kirchengesetzes über die dienstrechtlichen Verhältnisse der Gemeindepädagogen für die Evangelische Landeskirche Greifswald vom 30.4.1983, Mitteilungsblatt des Bundes der Evangelischen Kirchen in der Deutschen Demokratischen Republik 1983, 28.

Beschluß der Konferenz der Evangelischen Kirchenleitungen betr. Inkraftsetzung des Kirchengesetzes über die dienstrechtlichen Verhältnisse der Gemeindepädagogen für die Evangelisch-Lutherische Landeskirche Sachsens vom 30.4.1983, Mitteilungsblatt des Bundes der Evangelischen Kirchen in der Deutschen Demokratischen Republik 1983, 28.

Bischöfliches Generalvikariat der Diözese Regensburg: Teilnahme der Schüler am katholischen Religionsunterricht als ordentlichem Lehrfach, Amtsblatt für die Diözese Regensburg 1983, Nr. 12, 114–115.

Codex iuris canonici. Auctoritate Ioannis Pauli PP. II promulgatus. – Codex des Kanonischen Rechtes. Lateinisch-deutsche Ausgabe, Kevelaer 1983.

Codex Iuris canonici 1983: Titulus III. De Educatione Catholica, SchK 29(1983)H. 3, 10–12.

(1) Die Eltern eines minderjährigen, über vierzehn Jahre alten Kindes sind auf Grund ihres Erziehungsrechtes aus Art. 6 II S. 1 GG befugt, Klage zu erheben mit dem Ziele, daß ihr Kind entsprechend seinem Wunsch am Religionsunterricht einer Religionsgemeinschaft, der es nicht angehört, teilnehmen darf.

(2) Ob und in welchem Umfang bekenntnisfremde Schüler zum Religionsunterricht zugelassen werden, haben die Religionsgemeinschaften gem. Art. 7 III S. 2 GG zu entscheiden (amtliche Leitsätze). BVerwG, Urteil vom 2.9.1983 – BVerwG 7 C 169.81, ZevKR 28 (1983) 436.

Dienstordnung der Kirchenleitung für Kreiskatecheten vom 7.6.1983, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg 1983, 48 (ABIEKD 1983, 378).

Ein über 14 Jahre alter Schüler ist ungeachtet des entgegenstehenden Willens der Eltern berechtigt, über seine Teilnahme am Religionsunterricht zu entscheiden (amtlicher Leitsatz). OVG Rheinland-Pfalz, Urteil vom 18.6.1980 – 2 A 90/78 – (rechtskräftig), ZevKR 28 (1983) 96.

Einübung von Kirchenliedern im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts an Volksschulen. Diözesan-Amtsblatt Nr. 15 v. 6.9.1979, InfM 8/1983, 95.

Erteilung des Religionsunterrichts durch Gemeindeassistenten, -referenten und Pastoralassistenten, -referenten (Verordnung), Amtsblatt für die Diözese Regensburg 1983, Nr. 16, 148.

Erziehung und Schule. Auszug aus dem Codex des kanonischen Rechts 1983, engagement 1983, 221–223.

Falckenberg, Dieter, Werner Schiedermaier und Hellmuth Amberg: Bayrisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen. Kommentar (Kommunale Schriften für Bayern 30), München 1983.

Kirchengesetz über den Unterricht zur Vorbereitung auf die Konfirmation vom 13. Januar 1969; in der Fassung vom 23.3.1983, Kirchliches Amtsblatt für die Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannover 1969, Nr. 2, 21–23; 1983, Nr. 3, 22.

Kirchengesetz über die Evangelische Fachhochschule Hannover, Kirchliches Amtsblatt für die Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers 1983, 18 (ABIEKD 1983, 183).

Kirchengesetz zur Änderung des Kirchengesetzes über den Unterricht zur Vorbereitung auf die Konfirmation (v. 13.1.1969) vom 23.3.1983, Kirchliches Amtsblatt für die Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers 1983, 22 (ABIEKD 1983, 187).

Kirchengesetz zur Änderung des Kirchengesetzes über die Errichtung einer Evangelischen Fachhochschule in Darmstadt vom 13.3.1983, Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau 1983, 89.

Kirchengesetz zur Aufhebung des Kirchengesetzes über die Evangelische Akademie der Württembergischen Evangelischen Landeskirche vom 19.7.1983, Amtsblatt der Evangelischen Landeskirche in Württemberg 1983, 689.

Kirchenvertrag über die Errichtung der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche im Rheinland August 1983, 169–178.

Ordnung der Ersten katechetischen Prüfung vom 15.2.1983, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg 1983, 25 (ABIEKD 1983, 181).

Ordnung der Ersten Kirchlichen Prüfung für das Amt des Lehrers – mit fachwissenschaftlicher Ausbildung in zwei Fächern – und das Amt des Studienrats vom 11.1.1983, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg 1983, 17 (ABIEKD 1983, 142).

Ordnung der Kirchlichen Prüfung im Fach Evangelische Religionslehre für Lehrer nach der Zweiten Staatsprüfung vom 9.8.1983, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg 1983, 107.

Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe, KuS.Mst 9 (1983) Nr. 47, 6.

Religionsunterricht und Schule. Ordnungen, Bekanntmachungen, Mitteilungen, Kirchliches Amtsblatt für die Diözese Rottenburg-Stuttgart 90 (1983) Nr. 15, 163–220.

Sammlung wichtiger Gesetze, Verordnungen, Erlasse, Verträge. Ausgewählt im Hinblick auf den evangelischen Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen in Niedersachsen. Stand: August 1983, Loccum 1983.

Schulgesetz für Baden-Württemberg i.d.F. v. 1. August 1983, Gesetzblatt für Baden-Württemberg 1983, 397.

Schulordnung für die Gymnasien in Bayern vom 16.6.1983, Bayrisches Gesetz- und Verordnungsblatt 1983, 681.

Schulordnung für die Volksschulen in Bayern vom 21.6.1983, Bayrisches Gesetz- und Verordnungsblatt 1983, 597.

Staatliche Bestätigung der Ordnung (Prüfungsanforderungen) für die Kirchliche Prüfung im Fach Evangelische Religionslehre für Lehrer nach der Zweiten Staatsprüfung vom 9. August 1983 durch den Senator für Schulwesen, Jugend und Sport. – Gesch. Z.: I b D 1 –, Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin-West 1983, 109.

Teilnahme am Religionsunterricht. Verwaltungsvorschrift vom 31.3.1983, entwurf 2/1983, 74.

Teilnahme am Religionsunterricht. Vereinbarung zwischen den evangelischen und katholischen Kirchen in Baden-Württemberg, entwurf 2/1983, 74.

Teilnahme am Religionsunterricht vom 31.3.1983, Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg 1983, Nr. 12, 423–424.

Teilnahme am Religionsunterricht vom 19.8.1983 (Verordnung), Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 1983, Nr. 9, 760.

Urteil über die Teilnahme am konfessionellen Religionsunterricht. Urteil vom 2.9.1983, Bundesverwaltungsgericht, Maschinenschriftliche Vervielfältigung 1983.

Verordnung des Landeskirchenrates zur Änderung der Ordnung der Evangelischen Jugend in Bayern vom 3.3.1983, Amtsblatt für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern 1983, 78.

Verordnung des Oberkirchenrates betr. Ordnung der Evangelischen Akademie Bad Boll vom 19.7.1983, Amtsblatt der Evangelischen Landeskirche in Württemberg 1983, 689.

5.1.2 Juristische Beiträge

Campenhausen, Axel Freiherr von: Der Religionslehrer, in: *ders.:* Staatskirchenrecht. Ein Studienbuch, München 1983, 117–121.

Campenhausen, Axel Freiherr von: Zur Teilnahme am Religionsunterricht in evangelischen Privatschulen, in: *ders.:* Münchener Gutachten. Kirchenrechtliche Gutachten in den Jahren 1970–1980 (Jus ecclesiasticum. Beiträge zum evangelischen Kirchenrecht und zum Staatskirchenrecht 30), Tübingen 1983, 230–232.

Hollerbach, Alexander: Religionsunterricht in der reformierten gymnasialen Oberstufe. Dokumentation und gutachtliche Stellungnahme zur Rechtslage in Baden-Württemberg (Gutachten vom 15. September 1975; mit einem Nachwort von 1983), in: *Listl* 1983, 79–112.

Link, Christoph und Armin Pahlke: Religionsunterricht und Bekenntniszugehörigkeit. Die Teilnahme katholischer Schüler, die sich vom Religionsunterricht der eigenen Konfession abgemeldet haben, am evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe II nach

- niedersächsischem Schulrecht (Gutachten vom 1. März 1982), in: *Listl* 1983, 13–48.
- Listl, Joseph*: Zur Frage der verfassungsrechtlichen Zulässigkeit eines »kooperativ-konfessionellen« Religionsunterrichts an der Gesamtschule in Weinheim (Gutachten vom 12. Februar 1973), in: *Listl* 1983, 49–55.
- Listl, Joseph*: Zur Frage, ob einer Öffnung des bisher nach Konfessionen getrennt erteilten Religionsunterrichts für Schüler eines anderen Bekenntnisses in der Sekundarstufe II des Landes Baden-Württemberg rechtliche Bedenken entgegenstehen (Gutachten vom 17. Januar 1974), in: *Listl* 1983, 73–78.
- Listl, Joseph*: Der Religionsunterricht, in: Handbuch des katholischen Kirchenrechts, hg. von *Joseph Listl, Hubert Müller und Heribert Schmitz*, Regensburg 1983, 590–605.
- Maser, Hugo*: Evangelische Kirche im demokratischen Staat. Der Bayrische Kirchenvertrag von 1924 als Modell für das Verhältnis von Staat und Kirche, München 1983.
- May, Georg*: Die Hochschulen, in: Handbuch des katholischen Kirchenrechts, hg. von *Joseph Listl, Hubert Müller und Heribert Schmitz*, Regensburg 1983, 541–547.
- Ruf, Norbert*: Das katholische Erziehungswesen, in: *ders.*: Das Recht der Katholischen Kirche nach dem neuen Codex Iuris Canonici, für die Praxis erläutert, Freiburg/Basel/Wien 1983, 193–196.
- Scheuner, Ulrich*: Die Teilnahme von Schülern anderer Konfession am Religionsunterricht (Gutachten vom 24. Oktober 1974), in: *Listl* 1983, 57–61.
- Scheuner, Ulrich*: Öffnung des Religionsunterrichts auf der Sekundarstufe für Schüler der anderen Konfession (Gutachten vom 16. Januar 1974), in: *Listl* 1983, 63–72.
- Schmitz, Heribert*: Erziehung und Schule im neuen Kirchlichen Gesetzbuch von 1983, engagement 1983, 216–221.
- Schwendenwein, Hugo*: Die Katechese, in: *ders.*: Das Neue Kirchenrecht. Gesamtdarstellung, Graz/Wien/Köln 1983, 301–303.
- Schwendenwein, Hugo*: Katholische Erziehung – Katholische Schulen, in: *ders.*: Das Neue Kirchenrecht. Gesamtdarstellung, Graz/Wien/Köln 1983, 305–307.
- Stoffel, Oskar*: Die Verkündigung in Predigt und Katechese, in: Handbuch des katholischen Kirchenrechts, hg. von *Joseph Listl, Hubert Müller und Heribert Schmitz*, Regensburg 1983, 541–547.

5.1.3 Religionspädagogische Beiträge

- Aulfes, Heinz*: Religionsunterricht nach Artikel 32 der Bremer Landesverfassung: Bekenntnismäßig nicht gebundener Unterricht in Biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage, in: *Lott* 1983, 90–91.
- Kurth, Ulrich*: Biblischer Geschichtsunterricht – Verfassungsmäßige Verankerung und didaktische Problematik, in: *Lott* 1983, 85–89.
- Spiess, Manfred*: Religionsunterricht ohne Kirche. Anmerkungen zur schulischen religiösen Bildung im Lande Bremen, in: *Jendorff/Schmalenberg* 1983, 289–301.
- Wiest, Berthold*: Ökumene direkt. Erfahrungen aus der Berufsschule, KatBl 108 (1983) 24–26.

5.1.4 Fallbeschreibungen

- Freispruch für Religionspädagogin wegen »Verbotirrtums«, SuK.R 2/1983, 10f.
- Nastainczyk, Wolfgang, Ulrich Hemel und Eva-Maria Platzer*: Ali will bleiben – Teilnahme eines türkischen Schülers am katholischen Religionsunterricht. Eine Fallstudie zum Lehrer-Schüler-Verhalten im Religionunterricht, KatBl 108 (1983), 950–953.
- Spoos, Eckart*: Mönche entließen Lehrerin wegen »Bigamie«. Landesarbeitsgericht Hannover bestätigte Kündigung nach Hochzeit mit geschiedenem Mann, Frankfurter Rundschau vom 13.4.1983.

5.2 Religionspädagogik und Politik

5.2.1 Politische Stellungnahmen

Einführung des Faches Ethik ab 1984/85. Anfrage des SPD-Abgeordneten Reinelt und Stellungnahme des Ministeriums (Landtagsdrucksache 8/3622), Schule im Blickpunkt 7 (1982/83) 17–18.

Generelle Einführung des Faches Ethik (Ersatzfach für Religionslehre) im Schuljahr 1984/85. Meldung von Lehrern für den künftigen Ethikunterricht, Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport (Baden-Württemberg) 5/1983, 52.

Hessischer Landtag (10. Wahlperiode): Antwort des Kultusministers auf die kleine Anfrage des Abg. Holzapfel (SPD) betreffend Islamischen Religionsunterricht (Drucksache 10/117), Drucksache 10/411 vom 23.2.1983.

Islamischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen. Resolution des Bundeselternrates vom 21.–23.10.1983 (Protokoll-Veröffentlichung).

Landtag Nordrhein-Westfalen (9. Wahlperiode): Antwort der Landesregierung auf die kleine Anfrage 870 des Abg. Meuffels (CDU) (Drucksache 9/2333), Drucksache 9/2417 vom 3.3.1983.

Leistungen des Landes an die evangelische und katholische Kirche für die Erteilung von Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, Kultus und Unterricht, Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport (Baden-Württemberg) 13/1983, 464–466.

Religionskundlicher Unterricht, 30.11.1983, Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen 1983, Nr. 12, 326.

5.2.2 Kirchenamtliche Stellungnahmen (und Entwürfe); Stellungnahmen von religiösen/kirchlichen Verbänden

Abendmahl mit Kindern. Entwicklung in den evangelischen Kirchen in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Dokumentation 1977–1982 (Dokumentation 4 des Comenius-Institutes), Münster 1983.

Beschluß der 4. Synode des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR auf ihrer 2. Tagung am 28.9.1982 (zu Fragen der kirchlichen Arbeit mit Kindern und Konfirmanden), ChrL 36 (1983) 45–46.

Bischöfliche Kommission für Erziehung und Schule: Zum Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen, Bonn 1983.

Brief des Gesamtverbandes evangelischer Erzieher in Bayern an die Landessynode der Evangelisch-lutherischen Kirchen in Bayern (»... daß bei einer Novellierung des BayEUG der verschärfende Zusatz Art. 25 Abs. 1 »nach Bekenntnissen getrennt« ersatzlos gestrichen wird...«, PIGEE Nr. 55b / Juli 1983, 10–12.

Bund der evangelischen Kirchen in der DDR: Empfehlungen zur Stabilisierung von Mitarbeitern in der kirchlichen Arbeit mit Kindern (Katechetten), ChrL 36 (1983) 167–168.

Bundesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung: Stellungnahme zum Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen »Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung« (1960), in: *Betz* 1983, 18–22.

Bundesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung: Vorschläge zu Fragen der Erwachsenenbildung an die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1961), in: *Betz* 1983, 22–27.

Deutsche Bischofskonferenz (Hg.): Stellungnahme der Deutschen Bischofskonferenz bezüglich der Ausstrahlung der Sendung des »Funkkollegs Religion«, Amtsblatt für das Erzbistum München und Freising 1983, Nr. 17, 375–376.

Deutsche Bischofskonferenz (Leiter der Zentralstelle Bildung): Zur Teilnahme von Schülern am Religionsunterricht eines anderen Bekenntnisses, Eh 33 (1983) H. 1, 29–30.

Deutsche Bischofskonferenz und Kongregation für das Katholische Bildungswesen (Hg.): Orientierung zur Erziehung in der menschlichen Liebe. Hinweise zur geschlechtlichen Erziehung (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 51), Bonn 1983.

Die deutschen Bischöfe (Kommission für Erziehung und Schule): Zum Berufsbild und

Selbstverständnis des Religionslehrers. Grundfragen des Berufsbildes und des Selbstverständnisses der Religionslehrer unter Berücksichtigung der heutigen Situation in Schule und Kirche. 22. Juni 1983, Bonn 1983.

Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V. (Hg.): *Evangelische Erwachsenenbildung – Ein Auftrag der Kirche – Positionspapier*, Karlsruhe 1983.

Dieckmann, Hans: Verantwortung und Dienst der Katholischen Kirche für den Religionsunterricht, *PrRPI* 6/1983, 25–29.

Eingabe der Johannes-Anstalten Mosbach zur Frage der Konfirmation geistig behinderter Christen. Verhandlungen der Landessynode der Evangelischen Landeskirche in Baden, Karlsruhe, April 1983, 109–113.

Erklärung baden-württembergischer Religionspädagogen zur Rüstungssituation, *entwurf* 2/1983, 44.

Erklärung der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Schülerarbeit (AES) zum 50. Jahrestag der nationalsozialistischen Machtergreifung, *b:AES* 1/1983, 5–6.

Erneuerung der christlichen Erziehung. Eine Stellungnahme der »Christlichen Initiative Brennpunkt Erziehung«, Gütersloh 1983.

Erzbischöfliches Generalvikariat Paderborn: Pastorale Leitlinien, Heft 1: Kirchliche Jugendarbeit, Paderborn ¹1983.

Erzbischöfliches Generalvikariat Paderborn: Pastorale Leitlinien, Heft 5: Firmapastoral, Paderborn ³1983.

Evangelische Aktionsgemeinschaft für Familienfragen (EAF): Grundsätzliche Überlegungen zur Erziehung im Elementarbereich aus familienpolitischer Sicht, Familie aktuell 2 (1983) Nr. 4, 11–13.

Evangelische Kirche der Union (DDR): Leitlinien für das pädagogische Handeln der Kirche, *ChrL* 36 (1983) 103–110.

Evangelische Kirche im Rheinland: Empfehlungen zum Kindergarten (Januar 1983), *Eh* 33 (1983) H. 3, 14.

Evangelische Kirche in Deutschland: Zur Erziehung und Bildung muslimischer Kinder und Jugendlicher. Stellungnahme vom 4. Juni 1983 (Sonderdruck), abgedruckt auch: *Eh* 3/1983, 24–30; *Auszüge*: *entwurf* 3/1983, 21–23.

Evangelische Kirche von Berlin-Brandenburg (West): Beschluß der Regionalen Synode zur evangelischen Jugendarbeit (7.5.1983), Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg 1983, Nr. 5, 36.

Evangelische Landessynode Württemberg: Entschließung zur evangelischen Kindergartenarbeit, Evangelische Landessynode, 9. Synode, Stuttgart 1983, 1970–1971.

Evangelische Religionslehre an den öffentlichen Schulen (Berichte der schulfachlichen Dezenten für die Landessynode 1983), *SuK.R* 1/1983, 12–21.

Forderungen zur Revision des Zielfelderplanes (Stellungnahme des Vorstandes des Verbandes katholischer Religionslehrer an Gymnasien), *rhs* 26 (1983) 242.

Friedensverkündigung und Friedensarbeit gehören zusammen. Die Mitgliederversammlung der Arbeitsgemeinschaften der Evangelischen Jugend auf der Suche nach gemeinsamem Friedensverständnis. Volkszählung soll nicht durchgeführt werden, *b:AES* 1/1983, 14.

Gemeinsame Erklärung der Bundesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenenbildung und des Deutschen Volkshochschul-Verbandes zum Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen über Erwachsenenbildung (1960), in: *Betz* 1983, 17–18.

Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland: Beschluß »Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich« (1975), in: *Betz* 1983, 60–66.

Handreichung für die Träger von Kindergärten im Bereich der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, Amtsblatt der Evangelischen Landeskirche 50 (1983), Beiblatt 3, 1–96.

Hirschler, Horst: Verantwortung und Dienst der evangelischen Kirche für den Religionsunterricht, *PrRPI* 6/1983, 20–24.

Kammer der Evangelischen Kirche für Bildung und Erziehung: Erwachsenenbildung als Aufgabe der evangelischen Kirche – Grundsätze, Gütersloh 1983.

Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung: Stellungnahme zur Entschließung des Deutschen Städtetages (1976), in: *Betz* 1983, 68–73.

Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung: Stellungnahme zum Themenkatalog der Bund-Länder-Kommission zur Vorbereitung einer Anhörung im Bereich Weiterbildung (1977), in: *Betz* 1983, 74–77.

Kindergartenausschuß der Evangelischen Kirche im Rheinland: Kindergarten – Aufgabe der Gemeinde. Neue Gesetze und praktische Anregungen, Im Dienst 1982, Nr. 4, 13–14.

Kommissariat der deutschen Bischöfe: Stellungnahme zu Fragen des Inhalts und der Struktur der Weiterbildung (Erwachsenenbildung in der BRD [1971]), in: *Betz* 1983, 36–38.

Kulturberrat des Zentralkomitees der deutschen Katholiken: Gutachten zur Weiterbildung in katholischer Trägerschaft und zu einem kooperativen System der Weiterbildung (1973), in: *Betz* 1983, 39–57.

Leitsätze zur Friedenserziehung in der Schule (Beschluß der Landessynode der Evangelischen Kirche im Rheinland 1983), SuK.R 2/1983, 19.

Rat der Evangelischen Kirche der Union – Bereich DDR (Hg.): Leitlinien für das pädagogische Handeln der Kirche (1982), EvErz 35 (1983) 169–181.

»Religionsunterricht heute«. Erklärung der Diözesanversammlung Limburg vom 5. März 1983, InfL 2–3/1983, 32.

Schmid, Rudolf (Weihbischof): Predigt anlässlich der Verleihung der Missio canonica an 130 Lehramtsanwärter und Studienreferendare in Augsburg am 5. Februar 1983, Kontakt 1/1983, 1–2.

Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland (AEED) zum islamischen Religionsunterricht, SuK.R 1/1983, 25–26.

Stellungnahme der Fachgemeinschaft evangelischer Religionslehrer in Württemberg und des Fachverbandes evangelischer Religionslehrer in Baden zur Lehrplanrevision in Baden-Württemberg vom 21.7.1983, entwurf 2/1983, 29.

Teilnahme von Schülern am Religionsunterricht eines anderen Bekenntnisses (Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland und Antwort des Leiters der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz), rhs 26 (1983) 59–60.

Verein Katholischer Deutscher Lehrerinnen: Stellungnahme zur Revision des Zielfelderplans für den katholischen Religionsunterricht (5. bis 10. Schuljahr), KathB 84 (1983) 703–711.

Zentralkomitee der deutschen Katholiken: Erklärungen des Geschäftsführenden Ausschusses des Zentralkomitees der deutschen Katholiken zur Erwachsenenbildung (1970), in: *Betz* 1983, 35–36.

Zentralkomitee der deutschen Katholiken: Stellungnahme des Geschäftsführenden Ausschusses zu aktuellen Fragen der Weiterbildung (1979), in: *Betz* 1983, 79–83.

5.2.3 Richtlinien und Curriculumentwürfe

»Christsein im Dorf«. Handreichung für den katholischen Religionslehrer an den Landwirtschaftsschulen, Abt. Landwirtschaft, Abt. Hauswirtschaft (Bayern), München 1983. Curriculum für Schüler islamischen Glaubens Nordrhein-Westfalen, CIBEDO-Dokumentationen 20/1983, 28–33.

Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Unterrichtssequenzen für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Evangelische Religionslehre (Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Heft 32081), Köln 1983.

Evangelische Kirche von Berlin-Brandenburg (Berlin-West): Rahmenordnung für den Konfirmandenunterricht (13. Nov. 1983). Verhandlungen der Regionalen Synode (Nov. 1983), Drucksache 103.

Fachdidaktische Kommission Evangelische Religion (Rheinland-Pfalz): Lehrplan Evangelische Religion Klasse 7 bis 9/10. Hauptschule. Realschule. Gymnasium, o.A. (1983).

Föderation islamischer Vereinigungen und Gemeinden in Berlin: Entwurf von Grundli-

nien eines Rahmenplanes für den islamischen Religionsunterricht in den Berliner Grundschulen, CIBEDO-Dokumentationen 20/1983, 21-27.

Handreichung zum Lehrplanentwurf Biblische Geschichte (Bremen), Bremen 1983.

Islamische Religionsgemeinde Wien für Wien, Niederösterreich, Burgenland: Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht an Pflichtschulen, mittleren Schulen und höheren Schulen, CIBEDO-Dokumentationen 20/1983, 11-20.

Katholisches Schulkommissariat I in Bayern: Lehrplan Katholische Theologie/Religionspädagogik an Fachakademien für Sozialpädagogik in Bayern von der deutschen Bischofskonferenz genehmigt am 15.3.1983 (Maschinenschriftliche Vervielfältigung), München 1983.

Kultusministerium Niedersachsen: Rahmenrichtlinien für die Hauptschule. Katholischer Religionsunterricht, Hannover 1983.

Kultusministerium Saarland: Lehrplan für die Klassenstufen 5 und 6 - Realschule - Evangelische Religion, Dillingen 1983.

Lehrplan für die Klassen 5/6. Gymnasien. Katholische Religion (Saarland), Saarbrücken 1983.

Lehrplan Ethik. Grundfach in der Oberstufe des Gymnasiums (Mainzer Studienstufe) und in der berufsbildenden Schule (Rheinland-Pfalz), Worms 1983.

Lehrplan Katholische Religionslehre an Berufsaufbauschulen. Entwurf (Bayern), München 1983.

Lehrplan für die Klassenstufen 5 und 6. Realschule. Evangelische Religion (Rheinland-Pfalz), Dillingen 1983.

Lehrplan für das Fach Katholische Religionslehre (berufliche Schulen), Baden-Württemberg, Freiburg/Rottenburg 1983.

Lehrplan für das Fach Katholische Religionslehre/Religionspädagogik. Zweijährige Berufsfachschule für Kinderpflege (Baden-Württemberg), Freiburg/Rottenburg 1983.

Lehrplanentwurf Katholische Religion. Grundschule (Saarland), Saarbrücken 1983.

Lehrplanentwurf Biblische Geschichte. Grundschule (Bremen), Bremen 1983.

Lehrplanentwurf für die Klassen 5 und 6. Realschule. Katholische Religion (Saarland), Saarbrücken 1983.

Lehrplanentwurf Katholische Religion. Grundschule (Rheinland-Pfalz), Grünstadt/Pfalz 1983.

Lehrpläne der Realschule. Evangelische Religionslehre. 8. Jahrgangsstufe, vom 22. August 1983, Amtsblatt des Bayrischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus 1983, Sondernummer 15, 317-338.

Lehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen in Bayern. 7. bis 9. Jahrgang. Im Auftrag des Evangelisch-lutherischen Landeskirchenamtes herausgegeben vom Katechetischen Amt Heilbronn, München 1983.

Lehrplan für Evangelische Religionslehre an Realschulen. 7. Jahrgang. Kommentierte Ausgabe. Teil 1. Im Auftrag des Evangelisch-lutherischen Landeskirchenamtes herausgegeben vom Katechetischen Amt Heilbronn, München 1983.

Ministerium für Kultus und Sport in Baden-Württemberg: Lehrplanrevision in Baden-Württemberg. Die revidierten Lehrpläne. Endfassung für die Lehrerfortbildung. Hauptschule. Evangelische Religionslehre (Stand: 1.8.1983), Villingen 1983.

Neue Lehrpläne für AHS und BHS, Wien 1983.

Rahmenplan für den Konfirmandenunterricht in der Lippischen Landeskirche (reformierte Klassen). Lehrplan und Unterrichtsangebot (mit Einführung in Aufbau und Leitgedanken). Hg. vom Arbeitskreis für Konfirmandenunterricht (maschinenschriftliche Vervielfältigung), o.O. 1983.

Richtlinien für den Unterricht in der Schule für Praktisch Bildbare (Sonderschule). Evangelische Religion, Amtsblatt des Hessischen Kultusministeriums 12/1983 (Sonderdruck). Richtlinien für den Unterricht in der Schule für Gehörlose (Sonderschule). Evangelischer Religionsunterricht, Amtsblatt des Hessischen Kultusministeriums 1/1983, 5-14.

5.2.4 Berichte und Analysen; Nachrichten (zu 5.2)

Albrecht, Wilhelm: Vor dem Abschluß: Die Revision des Zielfelderplans Sekundarstufe I, KatBl 108 (1983) 713–718.

Aufforderung zur vollen Erteilung des Religionsunterrichts. Katholischer Elternverband (KED) beklagt Ausfall von Unterrichtsstunden, SchK 29 (1983) H. 12, 10.

Bayern: Bedauern über bekenntnisgetrennten Religionsunterricht, ru 13 (1983) 55.

Beabsichtigte Stärkung des Faches Religion in der gymnasialen Oberstufe begrüßt – Landesschülervertretung freier Schulen nimmt Stellung zur anstehenden Reform der gymnasialen Oberstufe, SchK 29 (1983) H. 12, 4.

Beratung über die Einführung von islamischem Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, Eh 2/1983, 40.

Birk, Gerd: Missio canonica, KatBl 108 (1983) 939.

Bischöfe zum Selbstverständnis des Religionslehrers, CuB 29 (1983) 256.

Bökmann, Johannes: Einige verbindliche und aktuelle Weisungen. Das Apostolische Schreiben »Catechesi Tradendae« Papst Johannes Paul II. vom 16.10.1979 angesichts unserer religionspädagogischen Situation, Theologisches Nr. 157/1983, 5224–5225.

Bremer Schulbehörde toleriert Unterrichtsziele der Bekenntnisschule, KevSH 24 (1983) 148.

Christlich-islamische Gesellschaft für islamischen Lehrstuhl, Eh 2/1983, 41.

Den Religionsunterricht durch Fachkräfte sicherstellen. Arbeitslose Religionslehrer stellen Forderungen, ru intern 12 (1983) H. 3, 16.

Der Religionsunterricht an Sonderschulen, Infl. 4/1983, 10–11.

Deßecker, Klaus: Ein Brief zur Erklärung baden-württembergischer Religionspädagogen, entwurf 2/1983, 45.

Deutsche Bischofskonferenz: Erklärung zum Berufsbild des Religionslehrers, rhs 26 (1983) 320.

EKD zur Bildung und Erziehung muslimischer Kinder. VEB begrüßt ausgewogene Stellungnahme, Schule heute – Information und Meinung 23 (1983) H. 7/8, 18.

EKD-Präsident Löwe: Im Religionsunterricht muß wieder gebetet werden. Zehn Jahre Freie Evangelische Schule – Ist man erst ab dem Abitur Mensch?, SuK.R 2/1983, 4.

Erlaß des MK, bb 23/1983, 53–55 (betr. Alternativunterricht).

Ethikunterricht – die ungeliebte Alternative, Materialdienst der Evangelischen Zentralstelle für Weltanschauungsfragen der EKD 46 (1983) 265–268.

Exeler, Adolf: Der Synodenbeschluß zum RU erhielt die römische Gutheißung (»recognitio«). Ein Leserbrief, Theologisches Nr. 157/1983, 5211–5212.

Flatten, Heinrich: Der Würzburger Synodenbeschluß zum Religionsunterricht besitzt nicht römische Gutheißung (»recognitio«), Theologisches Nr. 157/1983, 5212–5215.

Flatten, Heinrich: Schiefe Rechtsdarstellung Prof. Nastainczyk's. Eine Entgegnung, Theologisches Nr. 155/1983, 5133–5135.

Flatten, Heinrich: Würzburg verbindlicher als Rom?, Theologisches Nr. 152/1983, 4971–4972.

Friederich, Alois: Was ist mit der Würzburger »Gemeindekatechese«? Kritische Bemerkungen zum Synodenbeschluß: Der Religionsunterricht, Theologisches Nr. 157/1983, 5217–5224.

Gebauer, Klaus: Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen – Arbeit an einem Curriculum in Nordrhein-Westfalen, in: *Lähmann 1983*, 191–208.

Gespräch über Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers zwischen der Bundeskonferenz der Katholischen Religionsverbände und Mitgliedern der Bischöflichen Kommission für Erziehung und Schule, SchK 29 (1983), H. 5, 8.

Gewalt, Dietfried: Religionspädagogische Rezension zu »Beschlüsse der Kultusministerkonferenz«. Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Gehörlose (Sonderschule) und für Schwerhörige, RKGS 15/1983, 59–60.

Hanisch, Helmut: Abschlußprüfung an der Hauptschule, entwurf 3/1983, 101–103.

Hanusch, Rolf: Der Streit um die Lehrpläne. Legitimationsprobleme der Reform des Religionsunterrichts (GT.P 42), München/Mainz 1983.

Hilfe in der geistigen und menschlichen Not junger Menschen – Erzbischof Wetter richtet Appell an die Religionslehrer, SchK 29 (1983) H. 12, 9.

Horn, Hermann: Einführung in den neuen Lehrplan für evangelische Religionslehre in der Hauptschule, in: *Wicking/Wied* 1983, 5–22.

Im Blickpunkt der Deutschen Bischofskonferenz: Der Religionsunterricht in den Beruflichen Schulen, InfL 2–3/1983, 16–17.

Islamischer Religionsunterricht an Berliner Schulen geplant, Der Tagesspiegel vom 31.3.1983.

Islamischer Religionsunterricht noch nicht möglich, ru 13 (1983) 96.

Kastner, Edeltraut: Neue Lehrpläne der gymnasialen Oberstufe. Eine erste Bilanz, rhs 26 (1983) 30–36.

Katholischer Religionsunterricht: Nur bekenntnisgebunden, ru 13 (1983) 135–136.

Katholische Schulen – Schulen besonderer Prägung? 3. Sitzung des Arbeitskreises Katholischer Schulen in freier Trägerschaft in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (West), SchK 29 (1983) H. 4, 3.

Katholischer Religionsunterricht in Bayern auch für Nichtgetaufte, SchK 29 (1983) H. 3, 8.

Keinen Anspruch auf konfessionsfremden Religionsunterricht, SchK 29 (1983) H. 11, 2.

Kittel, Gisela: Konfirmandenunterricht und schulischer Religionsunterricht. Grundsätze der Planung bei der Erarbeitung eines Lehrplanes für den Konfirmandenunterricht in der Lippischen Landeskirche, RKZ 124 (1983) 99–100.

Kögel, Traugott: Braucht der Religionsunterricht eine Lehrplanrevision?, LeHB 35 (1983) 5–6.

Kopp, Eduard: Keine Angst vor Mohammed. Kirchen und Muslime, Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt vom 10. Juli 1983.

Lehmann, Sigi: Schulen in Not. Religionsunterricht für muslimische Schüler?, Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt Nr. 47/1983, 5.

Lehrplankommission legt neuen Lehrplan für Katholische Religionslehre an der Hauptschule vor, SchK 29 (1983) H. 9, 9.

Martin, Gerhard: Lehrplanrevision und Religionsunterricht, LeHB 35 (1983) 29–30.

Mehr Klarheit. Unterrichtserlaß für ausländische Schüler. Kultusminister beantwortet Fragen zur Praxis – größere Arbeitsplatzsicherheit für ausländische Lehrer, Neue Deutsche Schule 35 (1983) H. 2, 18–20.

Müller, Otto: Religionsunterricht in der Staatsschule, warum und wie, Die Menschenschule 57 (1983) H. 2, 33–46.

Nastainczyk, Wolfgang: Gegendarstellung, Theologisches Nr. 155/1983, 5132–5133.

Niedersachsen. Religionsunterricht für islamische Schüler, CuB 29 (1983), 42.

Nörtersheuser, H.-W.: Die Revision des Zielfelderplans für die Klassen 5–10, IRP (Freiburg) Mitteilungen 13 (1983) H. 2, 21–27.

Nordrhein-Westfalen. Religionslehre wird bei der Stellenplanung berücksichtigt, Eh 33 (1983) H. 2, 40–41.

Nun auch theologische Kritik am Entwurf für den Religionsunterricht, Der Tagesspiegel vom 5.11.1983.

Ökumene ja – Religionsunterricht nein? Eine besorgte Stimme der Orthodoxen, Christ in der Gegenwart 35 (1983) 268.

Overath, Hildegard: Aus der Arbeit mit dem Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Hauptschule. Erfahrungen und Vorschläge zu den Themenfeldskizzen 5.–10. Schuljahr, KathB 84 (1983) 172–175.

Rahmenrichtlinien-Fachgruppe evangelische Religion Primarstufe: Zwischenbericht zur Rahmenrichtlinien-Erprobung im Fach evangelische Religion Primarstufe (Hessen), Wiesbaden 1983.

Rahmenrichtlinien – Fachgruppe evangelische Religion Sekundarstufe I: Zwischenbericht zur Rahmenrichtlinien-Erprobung im Fach evangelische Religion Sekundarstufe I (Hessen), Wiesbaden 1983.

Rahmenrichtliniengruppe katholische Religion Sekundarstufe I: Zwischenbericht zur

- Rahmenrichtlinienerprobung im Fach katholische Religion Sekundarstufe I (Hessen), Wiesbaden 1983.
- Religionslehrer soll Zeugnis für Glaube und Kirche geben – Erklärung des Generalvikars Bruno Kresing zur Missio-Verleihung, SchK 29 (1983) H. 11, 8.
- Religionslehrererklärung findet breite und positive Aufnahme – Erzbischof Degenhardt stellte die Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz »Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers« der Presse vor, SchK 29 (1983) H. 10, 5–6.
- »Religionsunterricht hat Schlüsselfunktion«. Informationstagungen für Direktoren der Berufsbildenden Schulen und der Realschuldirektoren im Bistum Trier, SchK 29 (1983) H. 2, 6–7.
- Religionsunterricht auch für ungetaufte Schüler, rhs 26 (1983) 187.
- Religionsunterricht für Muslim-Kinder gefordert (Bundeselternbeirat), Frankfurter Rundschau vom 24.10.1983.
- Religionslehrer arbeitslos, Der Weg. Evangelisches Sonntagsblatt für das Rheinland vom 8.1.1983.
- Renker, Alwin: Die Revision der Lehrpläne für den katholischen RU an Grund-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien im Rahmen der Revision der Bildungspläne in Baden-Württemberg, IRP (Freiburg) Mitteilungen 13 (1983) H. 2, 15–20.
- Rhein, Raphael von: Allgemeines Katechetisches Direktorium. Zur Geschichte der deutschen Übersetzung, Theologisches Nr. 157/1983, 5216–5217.
- Reuss, Burkhard und Günter Böcker: Modellversuch BVJ/BGJ. Bildungsgang für das Fach Katholische Religion, rabs 15 (1983) 93–112.
- Ruh, Ulrich: Religionslehrer: erfreuliches Bischofspapier, HerKorr 37 (1983) 496–498.
- Schach, Bernhard: Römische Dokumente zur Katechese und der Synodalbeschluss in der deutschen Religionspädagogik, Theologisches Nr. 161/1983, 5382–5392 und Nr. 162/1983, 5440–5446.
- Schleswig-Holstein. Klagen über Koranschulen, CuB 29 (1983) 90.
- Schulreferenten erörtern Aufgabe und Berufsbild des katholischen Lehrers, SchK 29 (1983) H. 3, 5–6.
- Schulsenatorin Laurien gegen Unterrichtsfach »Ethik statt Religion«, ru 13 (1983) 56.
- »Spezifische Identität der katholischen Schulen entwickeln« 54. Ratssitzung des Office International de l'Enseignement Catholique (OIEC) in Madrid, Schk 29 (1983) H. 3, 9–10.
- SPD: Koranschulen verbieten, Frankfurter Rundschau vom 19. Juli 1983.
- Statistik zum katholischen Religionsunterricht im Schuljahr 1982/83 im Bistum Münster (Stand: 1.10.82), KuS.Mst 9 (1983) Nr. 45, 11.
- Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland (AEED) zur Kritik an Schulbüchern, rhs 26 (1983) 184.
- Stonis, Andreas u.a.: Sinnvolle Korrekturen – behutsame Revision. Neue Lehrpläne im Fach Religion (mit exemplarischer Gegenüberstellung alter und neuer Stücke aus Richtlinien), entwurf 2/1983, 3–11.
- Termolen, Rosel: Religion auch für ungetaufte Schüler. Verträge mit dem Kultusminister sollen Unterricht und Benotung neu regeln, Süddeutsche Zeitung vom 2.4.1983.
- Thema: Rahmenrichtlinien Primarstufe (verschiedene Verfasser), SchH 13 (1983) H. 1, 1–15.
- Vier Prozent nicht zum Religionsunterricht. Viel mehr Ausfall als Abmeldungen, Der Weg. Evangelisches Sonntagsblatt für das Rheinland vom 21.2.1983.
- Vogtmann, Fritz G.: Erziehen in der Freiheit des Evangeliums. 30 Jahre Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland e.V. (AEED), Eh 1983 (Sonderheft).
- Woratsch, G.: Wohin führt der neue progressive Religionsunterricht?, Offertenzeitung Nr. 6 (Juni 1983).
- Zilelioglu, Asiye: Islamischer Lehrplan umstritten, Al-Islam 3 und 4/1983, 8–10.
- »Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers«. Erzbischof Degenhardt stellt Erklärung der deutschen Bischöfe vor, SchK 29 (1983) H. 9, 8.

5.3 Religionspädagogische Institutionen (Aus-, Fort- und Weiterbildung)

5.3.1 Dokumentation

Dietrich, Wolfgang: Vorschläge zur Konstituierung und Funktion einer Fachgruppe Religion im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung, RelL 1983, 104–108.

Evangelischer Religionspädagoge/Evangelische Religionspädagogin. Diplom-Religionspädagoge/Diplom-Religionspädagogin (Blätter zur Berufskunde 2 – IV A 34), Bielefeld 2/1983.

Katholisch-theologische Staatsfakultäten, Hochschulen und theologische Fakultäten in kirchlicher Trägerschaft, Religionspädagogische Institute bzw. Lehrstühle, Ordenshochschulen (Statistische Übersicht), KuS.Mst 9 (1983) Nr. 48, 11–12.

Rahmenplan für die Ausbildung von Kinderdiakoninnen, ChrL 36 (1983) 145–160.

5.3.2 Berichte und Analysen

Aschermann, Hartmut: Studium der Religionslehrer und Religionsunterricht, in: *Lott* 1983, 100–106.

Buttler, Gottfried: Bildung von Mitarbeitern der Gemeinde, HPT 3 (1983) 436–450.

Erfahrungen mit der Beratung im Religionsunterricht. Exemplarische Situationen und Erfahrungen (Verschiedene Autoren), PrRPI 1983, H. 6, 5–19.

Fabricius, Volker: Von der Universität in die Schule. Über den Berufsanfang eines »Evangelischen Erziehers«, EvErz 35 (1983) 367–375.

Hanisch, Helmut: Religionslehrer im erweiterten Bildungsangebot der Hauptschule, entwurf 2/1983, 52–54.

Harmen, Hildegard: »Ich soll Kinder zur Beichte führen?«, KatBl 108 (1983) 636–639.

Jendorff, Bernhard: Religionslehrer Jahrgang 1982 (mit einem Nachwort von Günter Lange), KatBl 108 (1983) 442–446.

Kirchmayr, Alfred: Die Einstellung österreichischer Theologiestudenten zu Kirche, Theologiestudium und christlicher Spiritualität. Ergebnisse einer repräsentativen soziologischen Befragung, Diak. 14 (1983) 275–280.

Kleinert, Ulfrid: (Be-)Schluß nach 150 Jahren? Der Streit der Evangelisch-lutherischen Kirche Nordelbien um die Evangelische Fachhochschule für Sozialpädagogik des Rauhen Hauses in Hamburg, JK 44 (1983) 4–13.

Kleinert, Ulfrid: Rettung nach 20 Monaten Kampf? Zweiter Teil des Streites um die Evangelische Fachhochschule des Rauhen Hauses in der nordelbischen Kirche, JK 44 (1983) 73–80.

Kopp, Manfred: Der Religionslehrer als Ein-Fach-Lehrer. Drei persönliche Erfahrungen, EvErz 35 (1983) 379–383.

Kratz, Bettina: Erfahrungsbericht einer Fachleiterin über die zweite Ausbildungsphase von Religionslehrern an Gymnasien, EvErz 35 (1983) 375–379.

Lange, Günter: Theologie für zukünftige Religionslehrer. »Kirchliche Anforderungen an die Studiengänge für das Lehramt in katholischer Religion« – Beschluß der Deutschen Bischofskonferenz, rhs 26 (1983) 55–57.

Lehmann, Peter: Zur Stabilisierung von Mitarbeitern in der kirchlichen Arbeit mit Kindern, ChrL 36 (1983) 165–168.

Michalka, Günther: Modellversuch zur Verbesserung der Referendarausbildung in den Gymnasien des Bundesgebietes, rhs 26 (1983) 57–58.

Möglichkeiten der Erweiterungsprüfung im Fach Katholische Religionslehre, KuS.Mst 9 (1983) Nr. 48, 8.

Orlt, Rudolf: Evangelischer Religionsunterricht. Evangelische Unterweisung im Wandel der Zeit. – 25 Jahre Schulabteilung der Rheinischen Kirche (1957–1982), SuK.R 2/1983, 13–14.

Ruh, Ulrich: Bildungskongregation: Weisung für Theologische Fakultäten, HerKorr 37 (1983) 344–345.

Schwerin, Eckart: Rahmenplan für die Ausbildung von Kinderdiakoninnen, ChrL 36 (1983) 143–160.

Schwerin, Eckart u.a.: Zur kirchlichen Erziehungs- und Bildungsarbeit im Raum der Evangelischen Kirche in der DDR, Bildung und Erziehung 36 (1983) 445-463.

Seeber, David: Hoffnungsvolle Schweregeburt. Funkkolleg Religion, Rheinischer Merkur 39/1983, 16.

Simmeth, Dieter: »Bist Du eigentlich an keinem Abend mehr zu Hause?« Wie verhält es sich mit der Überforderung von Ehrenamtlichen? Wie lassen sich überflüssige Konflikte in der Gemeinde vermeiden?, KatBl 108 (1983) 554-559.

Stachel, Günter: Dreizehntausend Laien studieren Theologie – für etwa dreitausend Stellen, Diak. 14 (1983) 212-218.

10 Jahre Institut für Lehrerfortbildung in Gars am Inn/Oberbayern, SchK 29 (1983) H. 12, 9.

Zusatzstudium für Religionspädagogik, ru intern 12 (1983) H. 3, 15.

Zusatzstudiengang Religions- und Gemeindepädagogik an der Evangelischen Fachhochschule in Düsseldorf (Bericht), Zeitschrift für Heilpädagogik 34 (1983) 709-710.

5.3.3 Fernstudium

Deiert, Joachim und *Joachim Herten*: Einführung – Übersicht. Erprobungsfassung (Fernstudium: Fortbildung für katholische Religionslehrer an berufsbildenden Schulen), Kirchliche Arbeitsstelle für Fernstudien bei der Domschule Würzburg 1983.

Gremmels, Christian und *Udo Wilken*: Arbeit – Leistung – Anerkennung – Beruf (Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen. Studieneinheit 6), Tübingen 1983.

Herten, Joachim und *Gisbert Greshake*: Studieneinheit: Theologische und methodische Einführung (Fernstudium Typen der Frömmigkeit), Kirchliche Arbeitsstelle für Fernstudien bei der Domschule Würzburg 1983.

Piechota, Wolfgang: Helfendes Handeln – Nächstenliebe – Diakonie (Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen. Studieneinheit 8), Tübingen 1983.

Preul, Reiner: Schöpfung und Leiden (Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen. Studieneinheit 5), Tübingen 1983.

Schröder, Siegfried und *Gerd Wiesner*: Liebe – Sexualität – Partnerschaft (Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen. Studieneinheit 10), Tübingen 1983.

Stellungnahme der Deutschen Bischofskonferenz zum »Funkkolleg Religion« vom September 1983, engagement 1983, 229-230.

Strunk, Gerhard: Fernstudium in der Evangelischen Erwachsenenbildung, in: *Julius H. Schoeps, Rüdiger Proske* und *Franz Greiner* (Hg.): Weiterbildung durch Medien. Ein Handbuch (Festschrift für Joachim Knoll), Stuttgart/Bonn 1983, 178-189.

Zertifikate des Fachkollegs »Religion« erhalten keine kirchliche Anerkennung – Stellungnahme der Herbstvollversammlung der Deutschen Bischofskonferenz zum »Funkkolleg Religion«, SchK 29 (1983) H. 10, 7-8.

5.3.4 Ausbildungsdidaktik

Faber, Wilfried: Leitsätze und Verfahren in der Gestaltpädagogik. Ein Orientierungsversuch für Religionslehrer, KatBl 108 (1983) 365-378.

Foitzik, Karl: Seelsorgeausbildung für Religionspädagogen, BauG 35 (1983) 415-416.

Hilger, Georg: Übungen zur Erweiterung des Methodenbewußtseins. Bericht aus einem Werkstattseminar mit Hauptschullehrern zum Thema: Bibelarbeit mit Hauptschülern, KatBl 108 (1983) 383-388.

Neuzeit, Paul: Ziel Gottes ist der Mensch. Zur Begründung zielgerichteten Handelns im Religionsunterricht, KatBl 108 (1983) 809-819.

Schöpping, Horst Günther: Beratung von Mitarbeitern in der kirchlichen Jugendarbeit. Vom Praxisgespräch zur Praxisbegleitung (Arbeitsbücher zur kirchlichen Jugendarbeit. Pfeiffer-Werkbuch 162), München 1983.

Tzscheetzsch, Werner: Am eigenen Glauben teilnehmen lassen. Ein Praxisbericht aus der Ausbildung von Gruppenleitern, Diak. 14 (1983) 57-61.

Tzscheetzsch, Werner: Kirchliche Jugendarbeit als Lernprozeß. Die Qualifikation jugendlicher Gruppenleiterinnen und Gruppenleiter durch offene handlungsorientierte Curricula. Ein Beitrag zur Erhellung der Kategorie »personales Angebot« des Synodenbeschlusses über Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit, Freiburg 1983.

5.3.5 Tagungsberichte, Jubiläen

Baldermann, Ingo: Die Bibel nicht als Lehrbuch behandeln. Zur Tagung »Die Bibel – Buch des Lernens« in Villigst, ru intern 12 (1983) H. 3, 13.

Bewußtsein für die gemeinsame Wurzel des jüdischen und christlichen Glaubens erneuern – Bischof Lehmann auf dem ökumenischen Religionslehrtage zum christlich-jüdischen Gespräch, Schk 29 (1983) H. 11, 9.

Biemer, Günter: Glaubenlernen als induktiver Prozeß. Ein Rückblick auf den Deutschen Katechetischen Kongreß 1983, KatBl 108 (1983) 798–802.

Biesinger, Alfred und Helmut Gfrerer: »Miteinander glauben lernen« – ein griffiges Tagungsthema oder mehr?, Diak. 14 (1983) 417–421.

Blank, Ursula: Tage neuer Impulse. Erster Kurzbericht einer Jubiläumstagung, WuW 12 (1983) 34–36.

Dank und Ermutigung für die Arbeit der Religionslehrer – Fortbildungstagung der Religionslehrer zur Bedeutung des Religionslehrers für die Kirche, SchK 29 (1983) H. 10, 6. Es gehört sich nicht für eine Frau, vor der Gemeinde zu reden. Deutscher Katechetischer Kongreß 1983 in Freiburg, imprimatur 16 (1983) 201–202.

Exeler, Adolf: Chancen des Miteinander – Ausblick in die Zukunft (Bericht über den Deutschen Katechetischen Kongreß 1983 in Freiburg), KatBl 108 (1983) 781–791.

Freese, Ruth: Miteinander glauben lernen . . . Eindrucksvolle Tage für die Teilnehmer am Deutschen Katechetischen Kongreß in Freiburg vom 23.–26.5.1983, Schule heute. Information und Meinung 23 (1983) H. 9, 22–23.

Friedrich, Alois: War man in Freiburg wahrhaftig? Zum »Katechetischen Kongreß«, Theologisches Nr. 159/1983, 5312–5316.

Fuchs, Ottmar: Jeder war wichtig. Bemerkungen und Beobachtungen zum Deutschen Katechetikerkongreß 1983 in Freiburg, KatBl 108 (1983) 832–834.

Haerst, Leopold: Rückmeldungen vom Katechetischen Kongreß (in Freiburg 1983), KatBl 108 (1983) 847–849.

Herz, A.: Persönliche Notizen vom Deutschen Katechetischen Kongreß in Freiburg, RUh 3–4/1983, 46–47.

Historisch-politische Bildung als besondere Chance und Aufgabe katholischer Schulen – Lehrerfortbildungstagung des Arbeitskreises katholischer Schulen, SchK 29 (1983) H. 10, 4.

Honsel, Bernhard: Was mich auf dem Deutschen Katechetikerkongreß (1983 in Freiburg) besonders beeindruckt hat und was ich als Anregung mitnehme in die Gemeinde, KatBl 108 (1983) 845–846.

Ilgen, Peter: Hoffnung über den Tod hinaus. Ein Tagungsbericht, rabs 15 (1983) 54–57. Islamischer Religionsunterricht – Ja oder nein? Grundpositionen verschiedener Interessengruppen in der Bundesrepublik Deutschland (ein Tagungsbericht), entwurf 3/1983, 23.

Joppien, Heinz-Jürgen: Hilfen für die Gemeindearbeit im Lutherjahr. Ergebnisse einer Tagung vom 5. bis 7. Januar 1983 in der Evangelischen Akademie Mülheim/Ruhr (Begegnungen 2/1983), Mülheim 1983.

Kolodzey, Wiltraud: Bericht über die Arbeit des Fachausschusses Konfirmandenarbeit der Deutschen Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Gehörlosenseelsorge e. V., in: *Deutsche Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Gehörlosenseelsorge e. V.* (Hg.): Tagungsbericht Gottesdienste für Gemeinde und Schule. Hüllhorst 18. bis 22. Oktober 1982, Friedberg/Berlin 1983, 20–24.

Läpple, Alfred: Deutscher Katechetischer Kongreß 1983, KIBl 63 (1983) 227–230.

Longardt, Wolfgang: Die Jubiläumstage wirken nach . . . , WuW 12 (1983) 82–94.

Pfeil, Hans: Unzeitgemäße Bemerkungen zum Freiburger Katechetischen Kongreß, Theologisches Nr. 157/1983, 5207-5211.

Ruh, Ulrich: Ein Lehrstück für die deutsche Kirche. Der Deutsche Katechetische Kongreß in Freiburg, HerKorr 37 (1983) 298-301.

Schmitt, Karl-Heinz: Miteinander glauben lernen – ein katechetischer Kongreß mit Folgen?, PBl.K 35 (1983) 233-239.

Schwerin, Eckart: Lernen in Gemeinschaft – ein Konferenzbericht, ChrL 36 (1983) 301-305.

Sievering, Ulrich O.: Sinnvolle Alternativen, LM 22 (1983) 465-466.

Trutwin, Werner: Katecheten lernen glauben. Zum Freiburger Kongreß, rhs 26 (1983) 235-238.

Verbesserung der Situation des Religionsunterrichts an Berufsbildenden Schulen. Jahrestagung der Berufsschullehrer befaßte sich mit der Situation des RU an Berufsbildenden Schulen und mit dem Einsatz der Bibel im RU, SchK 29 (1983) H. 10, 7.

Weidinger, Norbert: Deutscher Katechetischer Kongreß: »Miteinander glauben lernen«, ErWB 29 (1983) 192-193.

6 Vergleichende Religionspädagogik

6.1 Religionspädagogik in europäischen Ländern, USA, Kanada

Beeli, Benedikt: Zehn Jahre Katechetische Arbeitsstelle für den Kanton Zürich, RL 12 (1983) 27-28.

Debatte zur Finanzierung des privaten Schul- und Universitätswesens (Spanien), SchK 29 (1983) H. 11, 13-14.

Die französischen Bischöfe zum Schulkampf in Frankreich, SchK 29 (1983) H. 2, 10-12.

Dommann, Fritz: Katechet – ein kirchlicher Beruf mit Zukunft. Die Entwicklung des Katechetenberufes in der Schweiz, KatBl 108 (1983) 532-536.

Fach Religion. Über den Platz des Religionsunterrichtes im Schulsystem (Österreich), JuK 17 (1983) H. 1, 21-25.

Gates, Brian E.: Die Eine und die Vielen. Weltreligionen in kirchlichen und staatlichen Schulen Großbritanniens, EvErz 35 (1983) 566-577.

Grimm, Gottfried: Neuordnung des Religionsunterrichts im Thurgau, RL 12 (1983) 28-29.

Hirtenwort gegen spanisches Schulgesetz, SchK 29 (1983) H. 6, 8.

Holzer, Heribert: Integration des Gegenstandes Religionspädagogik in den Bereich der Humanwissenschaftlichen Bildung an den berufspädagogischen Akademien (Österreich), CpB 96 (1983) 222-226.

Immervoll, Karl: Zum Friedensengagement der Katholischen Jugend Österreichs, JuK 17 (1983) H. 2, 15-16.

Katechismustexte werden überarbeitet und erweitert. Beschlüsse des Ständigen Rats der französischen Bischöfe, SchK 29 (1983) H. 12, 13.

Korherr, Edgar Josef: Chancen und Grenzen des Religionsunterrichts an allgemeinbildenden höheren Schulen (Österreich), ThPQ 131 (1983) 112-126.

Korherr, Edgar Josef: Neue Lehrpläne für AHS und BHS, CpB 96 (1983) 173-175.

Lengenstein, Michaela und Renate Lissy: Bericht. Fortbildungstagung der steirischen Religionslehrer in Deutschfeistritz vom 7.-9. September 1983, Wort 1982/83, Nr. 1, Dokumentation, 1-2.

Maier, P. Bernhard: Ethik und Religionsunterricht bei der staatlichen Fußballtrainerausbildung in Lindabrunn, CpB 96 (1983) 282-285.

Maire, Paul: Arbeiterpastoral und Katechese von Arbeiterkindern in Frankreich, RpB 11/1983, 19-27.

Oddi, Silvio: Eingangsreferat beim Treffen der Präsidenten der katholischen Kommissionen der Bischofskonferenzen Europas mit katechetischen Nationaldirektoren und mit Verantwortlichen für Katechese (Rom, 2.-4. März 1983), CpB 96 (1983) 386-391.

Schalk, Hans: Entwicklungen im Religionsunterricht. Der Religionsunterricht im Spiegel der zehnjährigen Tätigkeit des Instituts für Lehrerfortbildung Gars am Inn, ThG (B) 26 (1983) 142–150.

Schramml, Franz: Nur Religionslehrer sein, JuK 17 (1983) H. 1, 38–40.

Schulbuchstreit beigelegt – Ist ein drohender Kulturkampf vermieden? Zur Entwicklung und zum (vorläufigen?) Ende der Auseinandersetzung zwischen Staat und Kirche in Spanien, SchK 29 (1983) H. 10, 8–10.

Shepherd, John: Religion in einer multikulturellen Schule – Erfahrungen aus England, in: *Lähnemann* 1983, 171–182.

Simon, Hans Peter: Wahlpflichtfach römisch-katholische Religion an der AHS-Oberstufe – Eine Chance für die Jugendkatechese, CpB 96 (1983) 32–34.

Simon, Werner: Peter Mcphail: Social and moral education – eine englische Veröffentlichung zur ethischen Erziehung, RpB 12/1983, 122–133.

Spanische Bischöfe äußern sich zur Schulfrage, SchK 29 (1983) H. 6, 8.

Wahlfreiheit der Familien für die Erziehung der Kinder bekräftigt – Pariser Regierung spricht mit den katholischen Schulen über die Neuordnung des Schulwesens, SchK 29 (1983) H. 11, 12–13.

Wistuba, Halina: Elternkatechese in Polen. Erfahrungen. Probleme. Versuche, Diak. 14 (1983) 65–68.

6.2 Religionspädagogik in anderen außereuropäischen Ländern (bes. in der Dritten Welt)

Aclan, Leandrina R.: Philippinen: Religionsunterricht im Freien, rhs 26 (1983) 50–51.

Bohne, Vinzenz: Brasilien. Religionsunterricht über das Radio, rhs 26 (1983) 53–54.

Equipo Pastoral de Bambamarca: Vamos Caminando. Machen wir uns auf den Weg! Glaube, Gefangenschaft und Befreiung in den peruanischen Anden. Deutsche Fassung hg. von der Bambamarca-Gruppe Tübingen, Freiburg/Münster 1983.

Exeler, Adolf: Ein katechetisches »Puebla«? Bericht über die »erste lateinamerikanische Woche« in Quito/Ecuador, 3.–10. Oktober 1983, KatBl 108 (1983) 434–441.

Manente, Maria Felisa: Argentinien: Religionsunterricht durch Eltern, rhs 26 (1983) 52–53.

Pastoralkommission für Fischer (PKF), Recife-Brasilien: Erfahrungsbericht über die katechetische Arbeit unter Fischern in Nordostbrasilien (Übers. von Horst Goldstein), KatBl 108 (1983) 611–616.

Pöllitzer, Th.: Namibia: Religionsunterricht durch die Nachbarschaft, rhs 26 (1983) 50.

Tigges, Marianne: Ökumenische Initiativen in den jungen Kirchen. Stationen auf dem Weg zur christlichen Einheit in Ostafrika, KatBl 108 (1983) 7–11.

Vockel, Margarete: Kenia: Der gemeinsame christliche Lehrplan, rhs 26 (1983) 51–52.

6.3 Nichtchristliche Religionspädagogik

Antes, Peter: Die Darstellung des Christentums in ägyptischen Schulbüchern von 1981/82, ZM/MWRW 67 (1983) 1–18.

Brocke, Edna: Was erträumt sich ein Jude vom christlichen Religionsunterricht?, entwurf 1/1983, 26–27.

Jacob, Xavier: Religionsunterricht in der Türkei, CIBEDO-Texte 21/22, 3–30.

Levinson, Pnina Navè: Überleben als Glaubensgemeinschaft. Ein jüdischer Erfahrungsbericht, Diak. 14 (1983) 61–65.

Religionsunterricht in der Türkei, rhs 26 (1983) 245.

7 Forschungsberichte und Übersichten über religionspädagogische Entwicklungen

Kittel, Helmuth: 50 Jahre Religionspädagogik. Erlebnisse und Erfahrungen (Augsburger Universitätsreden 1), Augsburg 1983.

Mogstad, Sverre Dag: Bibelen i tysk religionsundervising. Et overblikk, TTK 54 (1983) 289–298.

Schalk, Hans: Entwicklungen im Religionsunterricht, ThG(B) 26 (1983) 142–150.
Thome, Alfons: Akzente der religionspädagogischen Entwicklung nach Konzil und Synode, TThZ 92 (1983) 261–271.
Weinrich, Michael: Themen, Thesen und Trends in der gegenwärtigen Religionspädagogik, VF 28 (1983) 25–62.

8 Bibliographien, Sammelrezensionen, Literaturberichte, Unterrichtsmittelverzeichnisse

Aufstellung über religiöse Fachliteratur für gehörlose Kinder und Jugendliche (Stand 31.1.1983), Informationen Deutsche Evangelische Gehörlosenseelsorge 5/1983, 21–22.
Feifel, Erich: Dokumentation religionspädagogischer Promotions- und Habilitationsvorhaben des deutschsprachigen Raumes, KatBl 108 (1983) 446–451.
Gewalt, Diefried: Literatur zur Diakonie, Seelsorge und religiösen Erziehung bei Hörgeschädigten 1982–1983 (mit Nachträgen), RKGS 16/1983, 44–51.
Katechetisches Amt Heilbronn (Hg.): Literatur zur religiösen Erziehung. Teil A. Lernbehinderte, Heilbronn ¹³1983.
Katechetisches Amt Heilbronn (Hg.): Literatur zur religiösen Erziehung. Teil B. Geistigbehinderte, Körperbehinderte, Erziehungsschwierige, Sinngeschädigte, Heilbronn ⁹1983.
Krombusch, Gerhard und *Josef F. Spiegel*: Religionsunterricht im ersten Schuljahr – im Spiegel der katholischen Religionsbücher (Literaturbericht), KatBl 108 (1983) 227–235.
Lernmittel für das Fach Katholische Religion im Schuljahr 1983/84, RUh 3–4/1983, 30–33.
Neue Literaturdokumentation Religionspädagogik der KRD, SchK 29 (1983) H. 5, 9.
Peatling, John H.: Annual Review of Research in religious Education, 1983, RelEd 78 (1983) 433–440.
Ritzer, Walter: Ausgewählte Bibliographie Ignaz Zangerles, in: *Bundesarbeitsgemeinschaft* 1983, 432–442.
Schulbücher für die evangelische Religionslehre. Aus dem Verzeichnis der genehmigten Lernmittel für das Schuljahr 1983/84, ru intern 12 (1983) H. 2, I–II.
Steward, David: Abstracts of Doctoral Dissertations in Religious Education, 1981–1982, RelEd 78 (1983) 413–432.
Titel und Texte zum Thema: »Ökumene im Religionsunterricht«, RUh 1–2/1983, 34–35.
Tworuschka, Udo: Weltreligionen (im Unterricht/Religionsunterricht). Literaturbericht, EvErz 35 (1983) 592–599.

9 Personalia

Biographische Skizzen (Ev. Schülerarbeit), in: *Warns/Brölsch/Holzappel* 1983, 505–524.
Crimmann, Ralph P.: Oskar Hammelsbeck als Pädagoge und Didaktiker, EvErz 35 (1983) 350–363.
Dienst, Karl: Ein Leben als Theologe und Gelehrter. Friedrich Hahn zum Gedächtnis, in: *Jendorff/Schmalenberg* 1983, 11–13.
Ehrendoktor für Professor Helmuth Kittel, ru intern 12 (1983) H. 3, 15.
Ehrendoktor für Prof. Kittel, KevSH 24 (1983) 144.
Hafa, Herwig: Zum Gedenken an Hans Lokies (1895–1982), ChrL 36 (1983) 50–53.
Hansemann, Georg: In memoriam Dr. Josef Kröpfl (1896–1983), CpB 96 (1983) 235–237.
Hartenstein, Markus: Ein Vertrauenslehrer in der Kirche: Karl Gutbrod zum Gedächtnis, entwurf 2/1983, 76–77.
Iber, Harald: Aus der Geschichte des katechetischen Dienstes. Die Anfänge: Hans Lokies – Missionar und Pädagoge, InfB 13 (1983) H. 3/4, 54–57.
Korherr, Edgar Josef: Georg Hansemann zum 70. Geburtstag, CpB 96 (1983) 311–313.

Kurzportraits und Erinnerungen (Ev. Schülerarbeit), in: *Warns/Brölsch/Holzappel* 1983, 525–536.

Lendl, Hubert: Aus dem Spektrum lebendigen Daseins. Zum Lebensbild Ignaz Zangerles, in: *Bundesarbeitsgemeinschaft* 1983, 411–417.

Schmitz, Gerhard: Nachruf: Prof. Dr. Adolf Exeler, KuS.Mst 9 (1983) Nr. 47, 12.

Stengelin, Willi: »Ein Glaube, der dem Menschen gut tut«. Zum Tode von Prof. Dr. Adolf Exeler, CuB 29 (1983) 196.

Traudes, Oswald: Prof. Dr. Adolf Exeler am 26. Juli 1983 plötzlich verstorben, Infl 4/1983, 13.

Zum Tod von Adolf Exeler, Christ und Gegenwart 35 (1983) 258.

Zum Tode von Prof. Dr. Adolf Exeler, SchK 29 (1983) H. 7–8, 9.

10 Varia

Schultze, Herbert: In eigener Sache: 30 Jahre hat der ERB bestanden, RelL 1983, 129–131.

Folkert Rickers

Religionspädagogische Dissertationen und Habilitationen 1983 im deutschen Sprachraum

Buchka, Maximilian: Katechese und Religionsunterricht bei Geistigbehinderten, Diss. Dortmund 1983.

Büttner, Christian: Kinder und Krieg. Zum pädagogischen Umgang mit Haß und Feindseligkeit, Diss. Frankfurt a.M. 1983.

Dörnte, Günter: Katholische Schulen in Hamburg 1932 bis 1939. Ein Beitrag zur Geschichte des hamburgischen Unterrichtswesens, Diss. Hamburg 1983.

Gabriel, Claudia: Wahre Beziehungen statt Warenbeziehungen. Ein Beitrag zur Diskussion um Solidarität als Lernziel in kirchlicher Jugendarbeit unter der Perspektive gesellschaftsverändernder Praxis, Diss. Würzburg 1983.

Grethlein, Christian: Religionsunterricht an Gymnasien – eine Chance für volksskirchliche Pfarrer. Eine empirische Untersuchung der Einstellung hauptamtlicher Religionslehrer an bayrischen Gymnasien zu ihrem Unterrichtsfach, Diss. Theol. München 1983.

Handke, Kurt: Konfirmandenunterricht zwischen religionspädagogischer Theorie und kirchlicher Praxis. Zum Konfirmandenunterricht in der Schweiz, Diss. Theol. Bern 1983.

Hemel, Ulrich: Theorie der Religionspädagogik. Begriff – Gegenstand – Abgrenzungen, Diss. Theol. Regensburg 1983.

Hollenstein, Helmut: Ein Beitrag zum schülerorientierten Bibelunterricht. Zur Elementarisierung der Theodizeefrage, Diss. Theol. Münster 1983.

Jürgens, Maria: Das Frauenbild im Werk Anton Heinens. Ein Beitrag zur Stellung der Frau in der christlichen Erwachsenenbildung, Diss. Phil. Bonn 1983.

Kiehn, Karlheinz: Zum Zusammenhang von Religion und Identitätsfindung am Beispiel vorliegender Interpretationen und Bewertungen der sog. Jugendreligionen, Diss. Phil. Bremen 1983.

Kunst, Dirk: Die Entwicklung der allgemeinbildenden Schulen in Göttingen von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis zur Weimarer Republik. Städtische Schulgeschichte als Spiegelung der schulpolitischen Auseinandersetzungen zwischen Kirche, Stadt, Staat und Bürgerschaft unter den Tendenzen der gesellschaftlichen Veränderungen seit der Aufklärung, Diss. Göttingen 1983.

Lämmermann, Godwin: Der Religionslehrer zwischen institutioneller Erziehung und Persönlichkeitsbildung, Theol. Habil.-Schrift München 1983.

Luther, Henning: Religion – Subjekt – Erziehung. Grundbegriffliche Voraussetzungen der Erwachsenenbildung am Beispiel der Praktischen Theologie Friedrich Niebergalls, Theol. Habil.-Schrift Mainz 1983.

Maier, Johannes: Schulkampf in Baden, Diss. Theol. Freiburg 1983.

Mellinghoff, Gerhard Heinrich: Die Entwicklung der Schulen in evangelisch-kirchlicher Trägerschaft in Berlin-West 1945–1970. Ein Beitrag zum Verhältnis der Evangelischen Kirche zu Staat und Schule, Diss. Phil. Erlangen-Nürnberg 1983.

Mette, Norbert: Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters, Theol. Habil.-Schrift Münster 1983.

Meyer, Johannes: Das Berufsbild des Religionslehrers. Eine Untersuchung der religions-

pädagogischen Literatur von der neuscholastischen Katechese bis zum Synodenbeschluß »Der Religionsunterricht in der Schule« (1974) der »Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland«, Diss. Theol. München 1983.

Pichelbauer, Johann: Die außerschulische Kinderkatechese und Kinderseelsorge in der Ersten und Zweiten Republik Österreich (ein Beitrag zur Geschichte der Katechese), Diss. Theol. Graz 1983.

Rappold, Franz: Der Weg der katechetischen Verkündigung von der Didaché bis Origenes, Diss. Theol. Graz 1983.

Reents, Christine: Die Bibel als Schul- und Hausbuch für Kinder. Werkanalyse einer frühen bürgerlichen Schul- und Kinderbibel im evangelischen Raum »Johann Hübner, Zweymal zwey und funffzig Auserlesene Biblische Historien der Jugend zum Besten abgefasset . . . Leipzig 1714 bis Leipzig 1874 und Schwelm 1902«, Theol. Habil.-Schrift Bern 1983.

Schäffer, Wilhelm: Die Korrelation von Glaube und Erfahrung in der Lebenspraxis christlicher Erneuerung, Diss. Theol. München 1983.

Schiller, Edeltraut: Theoriediskussion in der Erwachsenenbildung, aufgezeigt im Bereich der evangelischen Erwachsenenbildung in der BRD, Diss. Paderborn 1983.

Schlüter, Richard: Zwischen Konfessionalismus und Konfessionalität. Eine ökumenische Studie zu Gründen für die Beibehaltung und gegenwärtige Funktionsbestimmung des Konfessionsprinzips im Religionsunterricht aus römisch-katholischer Sicht, Diss. Phil. Frankfurt a.M. 1983.

Schneider, Theodor: Freie Schulen in katholischer Trägerschaft, Diss. Theol. Bonn 1983.

Simon, Werner: Inhaltsstrukturen des Religionsunterrichts. Eine Untersuchung zum Problem der Inhalte religiösen Lehrens und Lernens, Diss. Theol. Mainz 1983.

Skupień, Czeszawa: Biblische Erneuerung. Die bibeldidaktische Erneuerung im deutschen Religionsunterricht der 1960er Jahre und die bibelkatechetische Erneuerung in der polnischen Katechese der 1970er Jahre, Diss. Theol. Mainz 1983.

Spieckermann, Martin: Die Antizipation der Gottesherrschaft als Erschließung eines Horizonts der Universalität. Ein Beitrag zur Diskussion um die Inhalte des Religionsunterrichts am Beispiel der Auseinandersetzung zwischen christlicher und marxistisch-materialistischer Tradition, Diss. Dortmund 1983.

Teipel, Alfred: Katechismus. Studien zur Dogmatik, Hermeneutik und Didaktik, Diss. Dortmund 1983.

Tzscheetzsch, Werner: Kirchliche Jugendarbeit als Lernprozeß. Die Qualifikation jugendlicher Gruppenleiterinnen und Gruppenleiter durch offene handlungsorientierte Curricula. Ein Beitrag zur Erhellung der Kategorie »personales Angebot« des Synodenbeschlusses über Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit, Diss. Theol. Freiburg 1983.

Vogel, Erwin: Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft als religionspädagogisches Handlungsfeld. Ein deskriptiv-analytischer Praxisbefund aus der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Diss. Theol. München 1983.

Weiß, Alfred: Was kann die (evangelische) Religionspädagogik zur Unterrichtseinheit über das Thema Gott von der modernen Psychologie lernen?, Diss. Osnabrück 1983.

Zimmermann, Heinz: Die religiös-christliche Dimension in der bayrischen Volksschule. Eine schulpädagogische Analyse ihrer Veränderung außerhalb des Religionsunterrichts von 1945–1980, Diss. Augsburg 1983.

Aufgestellt aufgrund einer Umfrage bei theologischen Fakultäten, Abteilungen und Instituten sowie mit Hilfe der Bibliographie »Habilitationsschriften und Dissertationen in Pädagogik 1983«, ZP 30 (1983) 413–438.

Register der Namen

- | | |
|------------------------------|-------------------------------------|
| Adam 142 | Bräuer 149 |
| Adorno 201 | Brockmann 60 |
| Albrecht 61 | Bultmann 20, 29, 35, 165ff |
| Andree 216 | Burger 114 |
| Apel 114 | Bürgi 81 |
| Argelander 103 | |
| Aristoteles 38 | Cassirer 40 |
| Arndt 72 | Clemen 133 |
| Asheim 219 | Colombo 199, 203 |
| | Colpe 58 |
| Baethge 114 | Comenius 121, 219 |
| Bailey 192 | Corell 69 |
| Baldermann 57, 130, 134 | Cox 31 |
| Bandura 69 | Creme 192, 197 |
| Barth 29, 68, 202 | Crüsemann 26 |
| Basedow 60 | Cumbeý 197ff |
| Basse 184ff, 190 | |
| Bast 121, 129, 134 | Dahm 201 |
| Bastian 134 | Dahrendorf 109 |
| Bateson 6 | Dalferth 36, 38, 44 |
| Baudler 47 | Diesterweg 121 |
| Baeumer 150 | Dirks 124, 134 |
| Bäumler 122f, 127f, 134, 142 | Doedens 134 |
| Bauer 194 | Döpp 7f, 13, 19 |
| Benveniste 40 | Dörger 125, 135 |
| Besant 192 | Dormeyer 49 |
| Beutler 60 | Dreißen 122, 134 |
| Biehl 29ff, 57, 81, 205 | Drewermann 42 |
| Biemer 134 | Dross 166 |
| Biesinger 70 | Duruz 100 |
| Bitter 46 | |
| Bizer 137ff, 162 | Ebeling 36, 39, 47, 49f |
| Blumenberg 51 | Eberhard 166 |
| Blühm 122, 132f, 134 | Edding 108 |
| Böcher 199 | Eliade 232 |
| Böhme 195 | Elkind 74, 76f |
| Bonhoeffer 14, 26, 133 | Emeis 124ff, 134f |
| Bopp 114 | Engels 152, 219 |
| Bornkamm 150 | Enomiya-Lasalle 91 |
| Bourdieu 108 | Erikson 8, 52ff, 71f, 83, 223, 226f |
| | Essmann 135 |

- Fährndrich 142
 Fauser 118
 Felderhoff 72
 Ferguson 193ff. 197. 201
 Fetz 43
 Filser 149
 Foerster 121
 Foschepoth 152
 Fowler 77f
 Fraas 63. 70. 74. 223ff
 Francke 219
 Freinet 88
 Freire 220
 Frenzel 29
 Freud 20. 42. 71. 82. 99f
 Frieling 164
 Friemelt 131. 135
 Fröbel 121
 Fromm 14. 19

 Gadamer 32. 35
 Gansberg 89
 Gebser 91
 Geißer 152
 Gerts 140
 Giesbrecht 114
 Glaser 150
 Gloy 131f. 135. 166. 177ff. 183
 Gmünder 78
 Grom 68
 Grunberger 100
 Gunning 216

 Habermas 78
 Hadwiger 135
 Haendler 97
 Hagedorn 125. 135
 Hahn 140
 Halbfas 47. 51. 53. 86ff. 95f. 121ff
 Happich 97
 Harms 144
 Harnack 171
 Haverkamp 29. 36
 Heidegger 62. 166
 Heimbrock 31. 42. 67ff. 72. 79. 100. 102
 Hellweg 166ff
 Hentig, von 7. 62. 122. 135
 Herder 121
 Herrlitz 110
 Herte 163
 Heumann 47
 Heydorn 108. 134. 135
 Hildebrandt 133
 Hollenweger 44
 Hoogveld 216

 Hornstein 114
 Howe 81
 Hufen 158
 Hurrelmann 116

 Ignatow 62
 Inhelder 43

 James 74
 Jaspers 168
 Jaspert 165
 Jetter 61f
 Jonas 44
 Josuttis 46. 104. 223ff
 Jung 42. 213
 Junghans 149
 Jüngel 29. 33. 36ff. 44. 48. 64. 75. 78. 84

 Kabisch 68
 Kämpfer 45. 47. 51. 53. 57f. 82
 Kaempfert 29
 Kast 42
 Kaufmann 162
 Kazantzakis 194
 Kern 61
 Kernberg 100
 Kierkegaard 170
 Kirsch 131. 135
 Kirste 131. 135
 Kittel 165
 Klages 162
 Klappert 152
 Klessmann 54f. 227
 Klink 221
 Koch 131. 135
 Kohlberg 77f
 Kohut 100
 Kohnstamm 216. 219
 Köller 41
 Kopp 151
 Kortzfleisch 162
 Kremers 152
 Kriegstein, von 30
 Kropf 135
 Kuhn 95
 Kügelgen, von 144
 Kürten 205ff. 208

 Lacan 100
 Lämmermann 123. 126f. 135
 Langer 40
 Langeveld 70. 216
 Lans, van der 74
 Lasch 101
 Lefebvre 15

Lehmann 151
 Lennert 165
 Liebau 106ff. 111. 115. 119
 Levi-Strauss 57
 Lincke 42
 Lindsey 199
 Link 8
 Loch 68
 Lohse, B. 150
 Lohse, E. 163
 Lorenzer 31f. 40. 42. 44f. 82. 104
 Lortz 163
 Lott 125. 135
 Löwe 152
 Luckmann 52
 Lüpke 132. 135
 Luhmann 112
 Luther, H. 142
 Luther, M. 25. 47. 59. 148ff. 160ff
 Lutterbüse 70

Mann 5. 9
 Manns 163
 Marx 148. 152. 217. 219f
 McDargh 83
 McGrady 79
 Marker 158
 Maron 160. 163
 Meissner 83
 Mette 128f. 135
 Mettner 129f. 135
 Miller 99
 Moeller 149
 Mokrosch 132. 135
 Mollenhauer 217
 Moltmann 75
 Montessori 88. 93. 121. 212
 Moser 72
 Müller 225
 Müller-Pozzi 42. 53. 55
 Müller-Schwefe 41
 Müssig 142

Neidhart 72
 Neumann 46
 Neuser 70
 Newcomb 73
 Niebergall 142
 Nieraad 29. 36
 Nipkow 42. 77. 143

Oesterreich 121
 Ohlmeier 121. 135
 Onnasch 145
 Oser 78. 131. 135

Osterloh 165ff
 Ott 72
 Otto 125. 135
 Pannenberg 33ff. 39. 41. 78. 84
 Pawlow 69
 Peatling 70
 Pesch 158
 Pestalozzi 121
 Petersen 88
 Petrich 149
 Peukert 225
 Piaget 32. 35. 40. 43. 53f. 75ff. 79ff. 84
 Picht 109
 Piel 160
 Platon 20. 168f. 171. 173
 Preul 72. 85
 Pöggeler 121. 135
 Pross 46. 229

Quandt 158

Rahner, H. 49
 Rahner, K. 78. 113. 182
 Reich 19
 Reimer 138f. 141
 Reller 141
 Remphein 71
 Rest 124
 Richter 12. 25
 Rickers 120ff. 160ff. 235. 286
 Ricoeur 29ff. 40. 58f. 62. 89f
 Riemann 57
 Riesenberger 122. 135
 Riesman 7. 24f
 Rizzuto 83
 Roest 216ff. 222
 Roepke 152. 158
 Röhrs 121. 135
 Roßmann 121. 136
 Roth, H. 5. 9. 109
 Roth, K.F. 136
 Ruwandl 138f
 Ruppert 60
 Rusch 124. 136

Saussure, de 43
 Seidenspinner 114
 Selman 77
 Siegel 145. 147
 Siegele-Wenschkewitz 152
 Siirala 102f
 Simon 47
 Skinner 69f
 Sontag 145

Spiegel 45. 47. 53. 211ff
 Stahl 150. 158
 Stallmann 125f. 128. 136
 Steffensky 12
 Stock, A. 46
 Stock, H. 85. 165ff. 174. 224
 Stoffer-Heibel 36
 Stoodt 26. 45. 132. 135. 142. 191ff. 204
 Stratmann 121f. 136
 Stubenrauch 7
 Sundén 72ff. 79
 Surkau 137
 Süßmuth 148ff. 158. 159. 16f
 Swedenborg 192. 195
 Szczesny 89

Schäfer 42
 Scharfenberg 44f. 47. 50f. 53ff. 57f. 72.
 95ff. 105. 211ff
 Scharrelmann 89
 Schierholz 122f. 125. 136
 Schladoth 136
 Schleiermacher 67. 85. 213
 Schmidt 126. 132. 136
 Schmitt 69
 Schmitthenner 145
 Schnackenburg 60
 Schnitzer 112
 Schoeler 136
 Schröer 85
 Scholl 122. 132f. 136
 Schulin 149
 Schultz 97
 Schultze 136
 Schumacher 20
 Schütz 52
 Schwab 132. 136
 Schwaiger 149
 Schwarzenau 59
 Schwecke 166ff
 Schweitzer 109. 114

Teetmeyer 142
 Theissen 41f. 70. 79
 Thiele 129f. 135
 Thiersch 109. 114
 Tillich 29ff. 46. 48f. 214
 Trapmann 158
 Tyler 218

Unger 73

Ven, van der 216ff
 Veit, M. 3ff. 23. 28
 Veit, R. 60

Wagner 127f. 136
 Wagner-Winterhager 114
 Wander 121
 Waterink 216
 Watzlawick 61
 Weder 38
 Wegenast 50
 Weinrich 29. 36f
 Weiß 161
 Wenz 33
 Werbick 54
 Westermann 38
 Wichelhaus 46
 Winnicott 42. 82ff. 96. 100
 Witt 29
 Wohlfeil 149

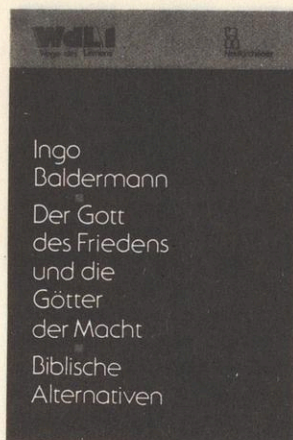
Zeddies 155. 161
 Zeil-Fahlbusch 81
 Zezschwitz 143
 Ziehe 22f. 228
 Zilleßen 131. 136
 Zimmer 90
 Zirker 44

„Zu jeder Kunst gehören zwei, auch die
 der Macht, und einer der sie beherrscht
 (Herrn Baruch). Dieses Buch erinnert an
 Baruch, den unter dem Nationalsozialismus
 geachteten Künstler, der gibt unange-
 nehme, unangenehme Gegenstände,
 sich auf vielfältige Weise Baruch's Bilder
 von Menschen auseinander. Es geht
 um Einführung zur „Schmerzhaftigkeit“, zu
 „unheimlicher Zerstörung“ – wenn die
 Pläne erinnern, wenn sie uns ge-
 hen lassen, wenn sie mehr als das Buch
 verspricht, sich sowohl als Beitrag zur
 „Bildung“ als auch zur Frage der „Bildungs-
 kritik“ zu dringlichen Redaktionen ver-
 steht, in der „geistlichen Jugendzeit“
 und in der „Bildungszeit“ der jungen Ge-
 schenken. Die Autoren: Helmut Kue-
 pel, geb. 1940, ist seit 1979 Studiendirektor
 am Institut für Kirchenmusik, Diakon &
 Berlin (West); Ingrid Schmidt, geb. 1918,
 ist seit 1971 Lehrerin an einem Berliner
 Gymnasium und Dozentin in der kirchli-
 chen Erwachsenenbildung.

Lehmann 151	Wagner 127 130	Spiegel 45 47 51 53 55 57 59 61 63 65 67 69 71 73 75 77 79 81 83 85 87 89 91 93 95 97 99 101 103 105 107 109 111 113 115 117 119 121 123 125 127 129 131 133 135 137 139 141 143 145 147 149 151 153 155 157 159 161 163 165 167 169 171 173 175 177 179 181 183 185 187 189 191 193 195 197 199 201 203 205 207 209 211 213 215 217 219 221 223 225 227 229 231 233 235 237 239 241 243 245 247 249 251 253 255 257 259 261 263 265 267 269 271 273 275 277 279 281 283 285 287 289 291 293 295 297 299 301 303 305 307 309 311 313 315 317 319 321 323 325 327 329 331 333 335 337 339 341 343 345 347 349 351 353 355 357 359 361 363 365 367 369 371 373 375 377 379 381 383 385 387 389 391 393 395 397 399 401 403 405 407 409 411 413 415 417 419 421 423 425 427 429 431 433 435 437 439 441 443 445 447 449 451 453 455 457 459 461 463 465 467 469 471 473 475 477 479 481 483 485 487 489 491 493 495 497 499 501 503 505 507 509 511 513 515 517 519 521 523 525 527 529 531 533 535 537 539 541 543 545 547 549 551 553 555 557 559 561 563 565 567 569 571 573 575 577 579 581 583 585 587 589 591 593 595 597 599 601 603 605 607 609 611 613 615 617 619 621 623 625 627 629 631 633 635 637 639 641 643 645 647 649 651 653 655 657 659 661 663 665 667 669 671 673 675 677 679 681 683 685 687 689 691 693 695 697 699 701 703 705 707 709 711 713 715 717 719 721 723 725 727 729 731 733 735 737 739 741 743 745 747 749 751 753 755 757 759 761 763 765 767 769 771 773 775 777 779 781 783 785 787 789 791 793 795 797 799 801 803 805 807 809 811 813 815 817 819 821 823 825 827 829 831 833 835 837 839 841 843 845 847 849 851 853 855 857 859 861 863 865 867 869 871 873 875 877 879 881 883 885 887 889 891 893 895 897 899 901 903 905 907 909 911 913 915 917 919 921 923 925 927 929 931 933 935 937 939 941 943 945 947 949 951 953 955 957 959 961 963 965 967 969 971 973 975 977 979 981 983 985 987 989 991 993 995 997 999 1001 1003 1005 1007 1009 1011 1013 1015 1017 1019 1021 1023 1025 1027 1029 1031 1033 1035 1037 1039 1041 1043 1045 1047 1049 1051 1053 1055 1057 1059 1061 1063 1065 1067 1069 1071 1073 1075 1077 1079 1081 1083 1085 1087 1089 1091 1093 1095 1097 1099 1101 1103 1105 1107 1109 1111 1113 1115 1117 1119 1121 1123 1125 1127 1129 1131 1133 1135 1137 1139 1141 1143 1145 1147 1149 1151 1153 1155 1157 1159 1161 1163 1165 1167 1169 1171 1173 1175 1177 1179 1181 1183 1185 1187 1189 1191 1193 1195 1197 1199 1201 1203 1205 1207 1209 1211 1213 1215 1217 1219 1221 1223 1225 1227 1229 1231 1233 1235 1237 1239 1241 1243 1245 1247 1249 1251 1253 1255 1257 1259 1261 1263 1265 1267 1269 1271 1273 1275 1277 1279 1281 1283 1285 1287 1289 1291 1293 1295 1297 1299 1301 1303 1305 1307 1309 1311 1313 1315 1317 1319 1321 1323 1325 1327 1329 1331 1333 1335 1337 1339 1341 1343 1345 1347 1349 1351 1353 1355 1357 1359 1361 1363 1365 1367 1369 1371 1373 1375 1377 1379 1381 1383 1385 1387 1389 1391 1393 1395 1397 1399 1401 1403 1405 1407 1409 1411 1413 1415 1417 1419 1421 1423 1425 1427 1429 1431 1433 1435 1437 1439 1441 1443 1445 1447 1449 1451 1453 1455 1457 1459 1461 1463 1465 1467 1469 1471 1473 1475 1477 1479 1481 1483 1485 1487 1489 1491 1493 1495 1497 1499 1501 1503 1505 1507 1509 1511 1513 1515 1517 1519 1521 1523 1525 1527 1529 1531 1533 1535 1537 1539 1541 1543 1545 1547 1549 1551 1553 1555 1557 1559 1561 1563 1565 1567 1569 1571 1573 1575 1577 1579 1581 1583 1585 1587 1589 1591 1593 1595 1597 1599 1601 1603 1605 1607 1609 1611 1613 1615 1617 1619 1621 1623 1625 1627 1629 1631 1633 1635 1637 1639 1641 1643 1645 1647 1649 1651 1653 1655 1657 1659 1661 1663 1665 1667 1669 1671 1673 1675 1677 1679 1681 1683 1685 1687 1689 1691 1693 1695 1697 1699 1701 1703 1705 1707 1709 1711 1713 1715 1717 1719 1721 1723 1725 1727 1729 1731 1733 1735 1737 1739 1741 1743 1745 1747 1749 1751 1753 1755 1757 1759 1761 1763 1765 1767 1769 1771 1773 1775 1777 1779 1781 1783 1785 1787 1789 1791 1793 1795 1797 1799 1801 1803 1805 1807 1809 1811 1813 1815 1817 1819 1821 1823 1825 1827 1829 1831 1833 1835 1837 1839 1841 1843 1845 1847 1849 1851 1853 1855 1857 1859 1861 1863 1865 1867 1869 1871 1873 1875 1877 1879 1881 1883 1885 1887 1889 1891 1893 1895 1897 1899 1901 1903 1905 1907 1909 1911 1913 1915 1917 1919 1921 1923 1925 1927 1929 1931 1933 1935 1937 1939 1941 1943 1945 1947 1949 1951 1953 1955 1957 1959 1961 1963 1965 1967 1969 1971 1973 1975 1977 1979 1981 1983 1985 1987 1989 1991 1993 1995 1997 1999 2001 2003 2005 2007 2009 2011 2013 2015 2017 2019 2021 2023 2025 2027 2029 2031 2033 2035 2037 2039 2041 2043 2045 2047 2049 2051 2053 2055 2057 2059 2061 2063 2065 2067 2069 2071 2073 2075 2077 2079 2081 2083 2085 2087 2089 2091 2093 2095 2097 2099 2101 2103 2105 2107 2109 2111 2113 2115 2117 2119 2121 2123 2125 2127 2129 2131 2133 2135 2137 2139 2141 2143 2145 2147 2149 2151 2153 2155 2157 2159 2161 2163 2165 2167 2169 2171 2173 2175 2177 2179 2181 2183 2185 2187 2189 2191 2193 2195 2197 2199 2201 2203 2205 2207 2209 2211 2213 2215 2217 2219 2221 2223 2225 2227 2229 2231 2233 2235 2237 2239 2241 2243 2245 2247 2249 2251 2253 2255 2257 2259 2261 2263 2265 2267 2269 2271 2273 2275 2277 2279 2281 2283 2285 2287 2289 2291 2293 2295 2297 2299 2301 2303 2305 2307 2309 2311 2313 2315 2317 2319 2321 2323 2325 2327 2329 2331 2333 2335 2337 2339 2341 2343 2345 2347 2349 2351 2353 2355 2357 2359 2361 2363 2365 2367 2369 2371 2373 2375 2377 2379 2381 2383 2385 2387 2389 2391 2393 2395 2397 2399 2401 2403 2405 2407 2409 2411 2413 2415 2417 2419 2421 2423 2425 2427 2429 2431 2433 2435 2437 2439 2441 2443 2445 2447 2449 2451 2453 2455 2457 2459 2461 2463 2465 2467 2469 2471 2473 2475 2477 2479 2481 2483 2485 2487 2489 2491 2493 2495 2497 2499 2501 2503 2505 2507 2509 2511 2513 2515 2517 2519 2521 2523 2525 2527 2529 2531 2533 2535 2537 2539 2541 2543 2545 2547 2549 2551 2553 2555 2557 2559 2561 2563 2565 2567 2569 2571 2573 2575 2577 2579 2581 2583 2585 2587 2589 2591 2593 2595 2597 2599 2601 2603 2605 2607 2609 2611 2613 2615 2617 2619 2621 2623 2625 2627 2629 2631 2633 2635 2637 2639 2641 2643 2645 2647 2649 2651 2653 2655 2657 2659 2661 2663 2665 2667 2669 2671 2673 2675 2677 2679 2681 2683 2685 2687 2689 2691 2693 2695 2697 2699 2701 2703 2705 2707 2709 2711 2713 2715 2717 2719 2721 2723 2725 2727 2729 2731 2733 2735 2737 2739 2741 2743 2745 2747 2749 2751 2753 2755 2757 2759 2761 2763 2765 2767 2769 2771 2773 2775 2777 2779 2781 2783 2785 2787 2789 2791 2793 2795 2797 2799 2801 2803 2805 2807 2809 2811 2813 2815 2817 2819 2821 2823 2825 2827 2829 2831 2833 2835 2837 2839 2841 2843 2845 2847 2849 2851 2853 2855 2857 2859 2861 2863 2865 2867 2869 2871 2873 2875 2877 2879 2881 2883 2885 2887 2889 2891 2893 2895 2897 2899 2901 2903 2905 2907 2909 2911 2913 2915 2917 2919 2921 2923 2925 2927 2929 2931 2933 2935 2937 2939 2941 2943 2945 2947 2949 2951 2953 2955 2957 2959 2961 2963 2965 2967 2969 2971 2973 2975 2977 2979 2981 2983 2985 2987 2989 2991 2993 2995 2997 2999 3001 3003 3005 3007 3009 3011 3013 3015 3017 3019 3021 3023 3025 3027 3029 3031 3033 3035 3037 3039 3041 3043 3045 3047 3049 3051 3053 3055 3057 3059 3061 3063 3065 3067 3069 3071 3073 3075 3077 3079 3081 3083 3085 3087 3089 3091 3093 3095 3097 3099 3101 3103 3105 3107 3109 3111 3113 3115 3117 3119 3121 3123 3125 3127 3129 3131 3133 3135 3137 3139 3141 3143 3145 3147 3149 3151 3153 3155 3157 3159 3161 3163 3165 3167 3169 3171 3173 3175 3177 3179 3181 3183 3185 3187 3189 3191 3193 3195 3197 3199 3201 3203 3205 3207 3209 3211 3213 3215 3217 3219 3221 3223 3225 3227 3229 3231 3233 3235 3237 3239 3241 3243 3245 3247 3249 3251 3253 3255 3257 3259 3261 3263 3265 3267 3269 3271 3273 3275 3277 3279 3281 3283 3285 3287 3289 3291 3293 3295 3297 3299 3301 3303 3305 3307 3309 3311 3313 3315 3317 3319 3321 3323 3325 3327 3329 3331 3333 3335 3337 3339 3341 3343 3345 3347 3349 3351 3353 3355 3357 3359 3361 3363 3365 3367 3369 3371 3373 3375 3377 3379 3381 3383 3385 3387 3389 3391 3393 3395 3397 3399 3401 3403 3405 3407 3409 3411 3413 3415 3417 3419 3421 3423 3425 3427 3429 3431 3433 3435 3437 3439 3441 3443 3445 3447 3449 3451 3453 3455 3457 3459 3461 3463 3465 3467 3469 3471 3473 3475 3477 3479 3481 3483 3485 3487 3489 3491 3493 3495 3497 3499 3501 3503 3505 3507 3509 3511 3513 3515 3517 3519 3521 3523 3525 3527 3529 3531 3533 3535 3537 3539 3541 3543 3545 3547 3549 3551 3553 3555 3557 3559 3561 3563 3565 3567 3569 3571 3573 3575 3577 3579 3581 3583 3585 3587 3589 3591 3593 3595 3597 3599 3601 3603 3605 3607 3609 3611 3613 3615 3617 3619 3621 3623 3625 3627 3629 3631 3633 3635 3637 3639 3641 3643 3645 3647 3649 3651 3653 3655 3657 3659 3661 3663 3665 3667 3669 3671 3673 3675 3677 3679 3681 3683 3685 3687 3689 3691 3693 3695 3697 3699 3701 3703 3705 3707 3709 3711 3713 3715 3717 3719 3721 3723 3725 3727 3729 3731 3733 3735 3737 3739 3741 3743 3745 3747 3749 3751 3753 3755 3757 3759 3761 3763 3765 3767 3769 3771 3773 3775 3777 3779 3781 3783 3785 3787 3789 3791 3793 3795 3797 3799 3801 3803 3805 3807 3809 3811 3813 3815 3817 3819 3821 3823 3825 3827 3829 3831 3833 3835 3837 3839 3841 3843 3845 3847 3849 3851 3853 3855 3857 3859 3861 3863 3865 3867 3869 3871 3873 3875 3877 3879 3881 3883 3885 3887 3889 3891 3893 3895 3897 3899 3901 3903 3905 3907 3909 3911 3913 3915 3917 3919 3921 3923 3925 3927 3929 3931 3933 3935 3937 3939 3941 3943 3945 3947 3949 3951 3953 3955 3957 3959 3961 3963 3965 3967 3969 3971 3973 3975 3977 3979 3981 3983 3985 3987 3989 3991 3993 3995 3997 3999 4001 4003 4005 4007 4009 4011 4013 4015 4017 4019 4021 4023 4025 4027 4029 4031 4033 4035 4037 4039 4041 4043 4045 4047 4049 4051 4053 4055 4057 4059 4061 4063 4065 4067 4069 4071 4073 4075 4077 4079 4081 4083 4085 4087 4089 4091 4093 4095 4097 4099 4101 4103 4105 4107 4109 4111 4113 4115 4117 4119 4121 4123 4125 4127 4129 4131 4133 4135 4137 4139 4141 4143 4145 4147 4149 4151 4153 4155 4157 4159 4161 4163 4165 4167 4169 4171 4173 4175 4177 4179 4181 4183 4185 4187 4189 4191 4193 4195 4197 4199 4201 4203 4205 4207 4209 4211 4213 4215 4217 4219 4221 4223 4225 4227 4229 4231 4233 4235 4237 4239 4241 4243 4245 4247 4249 4251 4253 4255 4257 4259 4261 4263 4265 4267 4269 4271 4273 4275 4277 4279 4281 4283 4285 4287 4289 4291 4293 4295 4297 4299 4301 4303 4305 4307 4309 4311 4313 4315 4317 4319 4321 4323 4325 4327 4329 4331 4333 4335 4337 4339 4341 4343 4345 4347 4349 4351 4353 4355 4357 4359 4361 4363 4365 4367 4369 4371 4373 4375 4377 4379 4381 4383 4385 4387 4389 4391 4393 4395 4397 4399 4401 4403 4405 4407 4409 4411 4413 4415 4417 4419 4421 4423 4425 4427 4429 4431 4433 4435 4437 4439 4441 4443 4445 4447 4449 4451 4453 4455 4457 4459 4461 4463 4465 4467 4469 4471 4473 4475 4477 4479 4481 4483 4485 4487 4489 4491 4493 4495 4497 4499 4501 4503 4505 4507 4509 4511 4513 4515 4517 4519 4521 4523 4525 4527 4529 4531 4533 4535 4537 4539 4541 4543 4545 4547 4549 4551 4553 4555 4557 4559 4561 4563 4565 4567 4569 4571 4573 4575 4577 4579 4581 4583 4585 4587 4589 4591 4593 4595 4597 4599 4601 4603 4605 4607 4609 4611 4613 4615 4617 4619 4621 4623 4625 4627 4629 4631 4633 4635 4637 4639 4641 4643 4645 4647 4649 4651 4653 4655 4657 4659 4661 4663 4665 4667 4669 4671 4673 4675 4677 4679 4681 4683 4685 4687 4689 4691 4693 4695 4697 4699 4701 4703 4705 4707 4709 4711 4713 4715 4717 4719 4721 4723 4725 4727 4729 4731 4733 4735 4737 4739 4741 4743 4745 4747 4749 4751 4753 4755 4757 4759 4761 4763 4765 4767 4769 4771 4773 4775 4777 4779 4781 4783 4785 4787 4789 4791 4793 4795 4797 4799 4801 4803 4805 4807 4809 4811 4813 4815 4817 4819 4821 4823 4825 4827 4829 4831 4833 4835 4837 4839 4841 4843 4845 4847 4849 4851 4853 4855 4857 4859 4861 4863 4865 4867 4869 4871 4873 4875 4877 4879 4881 4883 4885 4887 4889 4891 4893 4895 4897 4899 4901 4903 4905 4907 4909 4911 4913 4915 4917 4919 4921 4923 4925 4927 4929 4931 4933 4935 4937 4939 4941 4943 4945 4947 4949 4951 4953 4955 4957 4959 4961 4963 4965 4967 4969 4971 4973 4975 4977 4979 4981 4983 4985 4987 4989 4991 4993 4995 4997 4999 5001 5003 5005 5007 5009 5011 5013 5015 5017 5019 5021 5023 5025 5027 5029 5031 5033 5035 5037 5039 5041 5043 5045 5047 5049 5051 5053 5055 5057 5059 5061 5063 5065 5067 5069 5071 5073 5075 5077 5079 5081 5083 5085 5087 5089 5091 5093 5095 5097 5099 5101 5103 5105 5107 5109 5111 5113 5115 5117 5119 5121 5123 5125 5127 5129 5131 5133 5135 5137 5139 5141 5143 5145 5147 5149
-------------	----------------	---

Wege des Lernens

Eine neue religionspädagogische Reihe



Wege des Lernens, Band 1
174 Seiten, Paperback DM 24,-

Den theologischen Lernprozessen, die in der gegenwärtigen Friedensdiskussion vor sich gehen, geht der erste Band der Reihe nach. Die Erfahrungen mit den politischen Sachzwängen, die die Rüstung immer bedrohlicher eskalieren lassen, verleihen auf einmal biblischen Perspektiven eine direkte, neue Evidenz (Erstes Gebot, Bergpredigt, prophetische Visionen). Zweifellos hat Baldermann so etwas wie ein Handbuch zur religionspädagogischen Friedensarbeit, ja zur christlichen Friedensarbeit überhaupt geschaffen. In Konfrontation mit den »Zahlen des Schreckens« werden nicht nur biblische Texte und Kontexte alternativ gelesen, einige Male sogar neu bzw. nacherzählt – auch systematisch-theologische und kirchliche Positionen zur Friedens-thematik kommen kritisch oder zustimmend zur Sprache. Ein besonders für die Arbeit im Unterricht nützlicher Dokumentationsteil bildet den Abschluß.

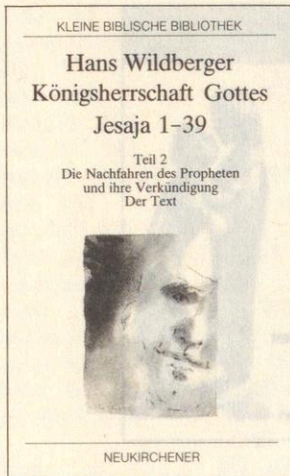


Wege des Lernens, Band 2
143 Seiten, zahlreiche Abbildungen
Paperback DM 26,80

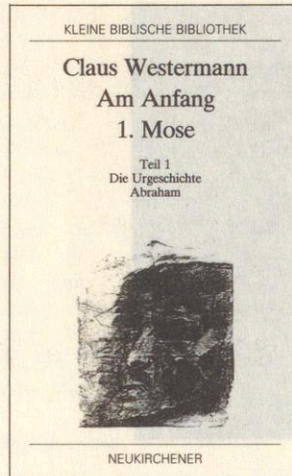
»Zu jeder Kunst gehören zwei: einer, der sie macht, und einer, der sie braucht« (Ernst Barlach). Dieses Buch erinnert an Barlach, den unter dem Nationalsozialismus geächteten Künstler. Es gibt unterschiedlichen Lerngruppen Gelegenheit, sich auf vielfältige Weise Barlachs Bilder vom Menschen anzuverwandeln. Es geht um Hinführung zur Aufmerksamkeit, zu aufmerksamer Zuwendung – woran die Plastiken erinnern, woran sie uns gedenken lassen, wozu sie mahnen. Das Buch versteht sich sowohl als Beitrag zur Bild-didaktik als auch zur Frage der Friedens-didaktik im christlichen Religionsunterricht, in der gemeindlichen Jugendarbeit und in der Bildungsarbeit mit jungen Erwachsenen. Die Autoren: Helmut Ruppel, geb. 1940, ist seit 1979 Studienleiter am Institut für Katechetischen Dienst in Berlin (West); Ingrid Schmidt, geb. 1938, ist seit 1971 Katechetin an einem Berliner Gymnasium und Dozentin in der kirchlichen Erwachsenenbildung.

Kleine Biblische Bibliothek

Eine neue Kommentarreihe



**Teil 1: Das Buch
Der Prophet Jesaja und seine Botschaft**
Teil 2:
Die Nachfahren des Propheten
und ihre Verkündigung
Der Text
zus. 352 Seiten, Paperback
beide Teile zus. DM 35,-



**Teil 1: Die Urgeschichte
Abraham**
ca. 272 Seiten
Teil 2: Jakob und Esau
Die Josepherzählung
ca. 240 Seiten, Paperback
beide Teile zus. ca. DM 48,-

Ein neues Auslegungswerk zum »Buch der ersten Zeugen des kommenden Reiches Gottes«.

Drei Eckdaten sind kennzeichnend:

- Wissenschaftliche Seriosität
- Überschaubarkeit
- Verständlichkeit

In der »Kleinen Biblischen Bibliothek« kommentieren anerkannte Bibelwissenschaftler in fortlaufender Auslegung oder in themenorientierten Längsschnitten die einzelnen biblischen Bücher des Alten und Neuen Testaments. Sie antworten damit auf das neu erwachte Interesse breiter Kreise an der Bibel. Der Benutzer findet zu jedem biblischen Buch eine eigenständige, wissenschaftlich verantwortete Übersetzung, eine rasche Orientierung zu allen bibeltheologisch relevanten Fragen und Antworten des hörenden Glaubens auf die Stimme der ersten Zeugen vom Kommen Gottes und seines Reiches.



Information Judentum, Bd. 7
Übersetzt von Ruth Olmesdahl
95 Seiten mit 9 Zeichnungen
von Otto Axer, Paperback DM 16,80

Eine Darstellung über das osteuropäische Judentum – einer besonders prägnanten Form jüdischen Glaubenslebens. Heschel zeigt in seiner eindringlichen, weisheitlichen Sprache, wie Spiritualität und praktisches Tun im Chassidismus eine lebendige Einheit bilden. Ein Buch, das die Erinnerung an die »vergangene Welt« des Ostjudentums wachzuhalten vermag.

A. J. Heschel, geboren 1907 in Warschau, nach seiner erzwungenen Emigration nach 1940 Professor für jüdische Ethik und Mystik in den USA, gilt neben Martin Buber als einer der größten jüdischen Gelehrten unserer Zeit, »der anerkannte Meister einer ganzen Generation amerikanischer Rabbiner, ein jüdischer Theologe von internationalem Ruf«. Er starb 1972.



Information Judentum, Bd. 6
Übersetzt von Ruth Olmesdahl
VIII, 238 Seiten, Paperback DM 29,80

Diese Beiträge, in die Situation der von Amerika geprägten westlichen Welt hineingesprochen, legen die Grundbedingungen gesellschaftlicher Bezüge, die Grundfragen menschlicher Existenz frei. Mit tiefer religiöser Einsicht beleuchtet Heschel die fehlgeleiteten Entwicklungen des modernen Menschen und weist Wege zu sinnvoller Existenz.

