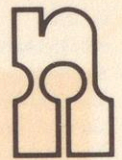




N11< 38183862 021

UB Tübingen

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)



Herausgegeben von Peter Biehl, Christoph Blum,
Hans-Günter Heimbrock und Folkert Riekers

Band 2
1985

Neukirchener

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)

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

1.1	Hans-Joachim Schürer	Grundlagen evangelischer Erziehungslehre	1
1.2	Wolf-Dietrich Bokow	Religiöse Sozialisation	14
2	Artikel		
2.1	Karl Neumann	Tendenzen der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft	71
2.2	Dietrich Zillioxen	Bilder im Religionsunterricht	93
2.3	Wolf-Eckart Feilung	Religionspädagogik und Alter. Einführung in den Forschungsstand	115
2.4	Hans-Günter Heimbrock	Religiöse Erziehung behinderter Kinder. Ein Literaturbericht	141
2.5	Peter Biehl	Beruf: Religion. Zwei Schwerpunkt der gegenwärtigen Diskussion	161

Band 2
1985

3.1	Johannes Lahnemann	Zur Lage des islamischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland und Westberlin	197
	Neukirchener	Die Entwicklung der Himmelsymbolik. Ein Beispiel genetischer Semiotik	205



© 1986

Neukirchener Verlag des Erziehungsvereins GmbH,

Neukirchen-Vluyn

Alle Rechte vorbehalten

Umschlaggestaltung: Kurt Wolff, Düsseldorf-Kaiserswerth

Gesamtherstellung: Druckhaus Gummersbach, Gummersbach

Printed in Germany

ISBN 3-7887-1214-7

ISSN 0178-3629

Cip-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Jahrbuch der Religionspädagogik: (JRP).

— Neukirchen-Vluyn; Neukirchener

ISSN 0178-3629

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

Bd. 1. 1984 (1985) —

NE: JRP



Band 2
1987

ZA 6517 - 2

1	Grundsatzbeiträge	
1.1	Henning Schröer Grundlagen evangelischer Erziehungslehre	3
1.2	Wolf-Dietrich Bukow Religiöse Sozialisation	41
2	Artikel	
2.1	Karl Neumann Tendenzen der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft	71
2.2	Dietrich Zilleßen Bilder im Religionsunterricht	93
2.3	Wolf-Eckart Failing Religionspädagogik und Alter. Einführung in den Forschungs- stand	116
2.4	Hans-Günter Heimbrock Religiöse Erziehung behinderter Kinder. Ein Literaturbericht	144
2.5	Peter Biehl Beruf: Religionslehrer. Schwerpunkte der gegenwärtigen Diskussion	161
3	Berichte	
3.1	Johannes Lähnemann Zur Lage des islamischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland und Westberlin	197
3.2	Reto Luzius Fetz Die Entwicklung der Himmelsymbolik. Ein Beispiel genetischer Semiologie	206

3.3	Hans-Hermann Wilke Den Religionsunterricht nicht auf die »Sakristei« beschränken, aber ... Anmerkungen zum evangelischen Religionsunterricht in Berlin (West)	215
4	Rezensionen	
4.1	Rainer Lachmann Vom Mut und der Beschwerlichkeit des Religionspädagogen, integrativ vom christlichen Glauben reden zu wollen. Anmerkungen zu Heinz Schmidts »Religionsdidaktik«	225
4.2	Christoph Bizer Der dogmatische Religionsunterricht: Gottes Wort als Möglich- keit denken lehren. Besprechung von Fritz Krotz, Die religions- pädagogische Neubesinnung..., Göttingen 1982	238
4.3	Bernhard Buschbeck Besprechung von Norbert Mette: Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religions- pädagogik des Kleinkindalters, Düsseldorf 1983	245
5	Dokumentation	
5.1	Folkert Rickers Religionspädagogische Bibliographie 1984 für den deutschen Sprachraum	253
5.2	Folkert Rickers Religionspädagogische Dissertationen und Habilitationen 1984 im deutschen Sprachraum (mit Nachträgen 1983).....	306
	Register der Namen	308

Grundsatzbeiträge

1.1. Notwendigkeit und Aktualität evangelischer Erziehungslehre

Unwegbar klingt der Titel dieses Grundsatzbeitrags zum »Lehrbuch der Religionspädagogik« etwas antiquiert, für manchen sogar anachronistisch. Demgegenüber soll die These vertreten werden, daß eine Klärung der Grundlagen evangelischer Erziehungslehre aktuell notwendig ist. Sowohl der Begriff »Grundlagen« wie der Terminus »Erziehungslehre« erinnern an Entwürfe und Bemühungen, die gegen Ende der fünfziger Jahre ihren Abschluß gefunden zu haben scheinen. 1958 brachte O. Heilmann die zweite neu bearbeitete und erweiterte Auflage seiner 1950 zuerst erschienenen »Evangelische Lehre von der Erziehung« heraus.¹ 1954 hat W. Uhlendahl eine »Evangelische Erziehungs- und Unterrichtslehre« veröffentlicht.² G. Bohnes zweibändiges Werk »Grundlagen der Erziehung« mit dem charakteristischen Untertitel »Die Pädagogik in der Verantwortung vor Gott« erlebte 1958/60 ihre zweite Auflage. In der Folgezeit setzten sich andere Titel durch, die den Begriff der Religionspädagogik in den Mittelpunkt rückten, die lehrbarte Religion diskutierten und in der Kritik an normativer Pädagogik eher Grundlagen als Grundlagen erörterten.³ Das bedeutendste Werk der Neubestimmung auf das Verhältnis von Theologie und Pädagogik, Evangelium und Erziehung nach den Konzepten der Vertreter der evangelischen Unterweisung ist gewiß E. E. Nipkows dreibändige Darstellung der »Grundfragen der Religionspädagogik«.⁴ Der Titel traf die neuen Tendenzen. Angesichts exponierter Wissenschaftsorientierung und gleichzeitiger Ideologiekritik wurden die Hinterfragung aller Positionen und das wissenschaftliche Theisiebewußtsein maßgeblich. Man grenzte sich gegen pädagogische Meisterlehre ab und fortlierte die »Theologie der

1. Vgl. auch dort., Der kirchliche Unterricht, München 1947.

2. Vgl. auch dort., Die Kirche im Erziehungswerk. Die religionspädagogisches Schelverhande in ihren Verhältnis zur Kirche, Kassel 1954.

3. Vgl. auch dort., Das Wort Gottes und der Unterricht. Grundlegung einer evangelischen Pädagogik, Berlin (1929) 1952.

4. Gewöhnliche Taschenrechner 181, 196, 256 (1953-1962). Doch signalisiert Nipkow schon 1929 eine Wendung des Blicks vom Kategorie des Ziels zur Kategorie des Grundes (G. Ziel und Erziehung — wegn., Gießen 1971, 38).

Grundlagen evangelischer Erziehungslehre

1.1 Notwendigkeit und Aktualität evangelischer Erziehungslehre

Unleugbar klingt der Titel dieses Grundsatzbeitrags zum »Jahrbuch der Religionspädagogik« etwas antiquiert, für manchen sogar anachronistisch. Demgegenüber soll die These vertreten werden, daß eine Klärung der Grundlagen evangelischer Erziehungslehre aktuell notwendig ist. Sowohl der Begriff »Grundlagen« wie der Terminus »Erziehungslehre« erinnern an Entwürfe und Bemühungen, die gegen Ende der fünfziger Jahre ihren Abschluß gefunden zu haben scheinen. 1958 brachte O. Hammelsbeck die zweite neubearbeitete und erweiterte Auflage seiner 1950 zuerst erschienenen »Evangelische Lehre von der Erziehung« heraus.¹ 1954 hat W. Uhsadel eine »Evangelische Erziehungs- und Unterrichtslehre« veröffentlicht.² G. Bohnes zweibändiges Werk »Grundlagen der Erziehung« mit dem charakteristischen Untertitel »Die Pädagogik in der Verantwortung vor Gott« erfuhr 1958/60 ihre zweite Auflage. In der Folgezeit setzten sich andere Titel durch, die den Begriff der Religionspädagogik in den Mittelpunkt rückten, die lehrbare Religion diskutierten und in der Kritik an normativer Pädagogik eher Grundfragen als Grundlagen erörterten.³ Das bedeutendste Werk der Neubestimmung auf das Verhältnis von Theologie und Pädagogik, Evangelium und Erziehung nach den Konzepten der Vertreter der evangelischen Unterweisung ist gewiß K. E. Nipkows dreibändige Darstellung der »Grundfragen der Religionspädagogik«.⁴ Der Titel traf die neuen Tendenzen. Angesichts exponierter Wissenschaftsorientierung und gleichzeitiger Ideologiekritik wurden die Hinterfragung aller Positionen und das wissenschaftliche Theoriebewußtsein maßgeblich. Man grenzte sich gegen pädagogische Meisterlehre ab und forderte die »Theologie der

1 Vgl. auch *ders.*, Der Kirchliche Unterricht, München 21947.

2 Vgl. auch *ders.*, Die Kirche im Erziehungswerk. Die reformpädagogischen Schulversuche in ihrem Verhältnis zur Kirche, Kassel 1939.

3 Vgl. auch *ders.*, Das Wort Gottes und der Unterricht. Grundlegung einer evangelischen Pädagogik, Berlin (1929) 21932.

4 Gütersloher Taschenbücher 105, 106, 756 (1975-1982). Doch signalisiert Nipkow schon 1978 eine Wendung des Blicks »von der Kategorie des Zieles zur Kategorie des Grundes« (Leben und Erziehen — wozu?, Gütersloh 1978, 36).

Frage«.⁵ In der Abgrenzung gegen die Katechetik als Unterdisziplin der Praktischen Theologie wurde Religionspädagogik in ihrer Selbständigkeit betont.⁶ Mit dem Thema Religion wurde die schroffe Entgegensetzung von Evangelium und Religion, wie sie besonders H. Kittel vertreten hatte⁷, rückgängig gemacht. Freilich machte die nähere Bestimmung des maßgeblichen Religionsverständnisses Mühe. Ein allgemeiner Religionsbegriff, sozialwissenschaftliche Erfassung und Deutung religiöser Phänomene wie z. B. der Symbole und Rituale, religionsgeschichtliche Phänomenologie und das konkrete Vorhandensein von Religion als Christentum in einer allerdings schwierig zu fassenden Beziehung zur empirischen Kirche boten ein breites Spektrum.⁸ Demgegenüber blieb Chr. Bizers Interesse an einer katechetischen Theologie⁹ weitgehend unbeachtet, wie auch die Entwicklung in der DDR, verbunden mit dem Leitbegriff »Christenlehre« sowie beachtlichen Neufassungen des Begriffs des Katechetischen, vor allem durch J. Henkys, wenig Einfluß hatte, weil die unterschiedlichen politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse sich dementsprechend auswirkten.¹⁰

Derzeit ist jedoch eine gewisse Theorieerschöpfung festzustellen. Man hat den Eindruck, daß die Theorie, insbesondere die wissenschaftstheoretisch argumentierende Theorie, mehr ihre eigene Diskussionspraxis begründet hat, als für das Verhältnis von Praxis und Theorie hilfreich zu wirken. Die für die Tendenzen der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft von K. Neumann in diesem Jahrbuch festgestellten Krisengefühle gelten auch für die Religionspädagogik.¹¹ Pluralismus, Privatismus, Auseinanderfallen von Interaktion und Organisation, Suche nach einem neuen Paradigma kennzeichnen ebenso die religionspädagogische Lage. Das »Jahrbuch der Religionspädagogik« des vorigen Jahres spiegelt treffend die Situation wider.

Auf der einen Seite besteht das Interesse an den Interaktionen des *Alltags*, die es theologisch zu interpretieren gilt. So hat M. Veit dort eindrücklich Alltagserfahrungen von Jugendlichen in Leistungs- und Konsumgesellschaft, Schuld, No future, Macht, Liebe beschrieben und dazu theologische Verheißungstraditionen in Beziehung gesetzt.¹² Wis-

5 H.D. Bastian, *Theologie der Frage. Ideen zur Grundlegung einer theologischen Didaktik und zur Kommunikation der Kirche in der Gegenwart*, München 1969.

6 Vgl. G. Bockwoldt, *Religionspädagogik — eine Problemgeschichte* (Urban-Taschenbücher 183), Stuttgart 1977 und K. Wegenast (Hg.), *Religionspädagogik I und II*, Darmstadt 1981.1983.

7 Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, Hannover (1947) ³1957.

8 Vgl. dazu Nipkow, a.a.O., 2, 129-168; W.H. Ritter, *Religion in nachchristlicher Zeit*, Frankfurt/Bern 1982; R. Volp (Hg.), *Chancen der Religion* (Gütersloher Taschenbücher 103), Gütersloh 1975.

9 Chr. Bizer, *Unterricht und Predigt*, Gütersloh 1972, 60. 67 u.ö.

10 P.C. Bloth (Hg.), *Christenlehre und Katechumenat in der DDR*, Gütersloh 1975; Henkys unterscheidet zwischen originärer und subsidiärer pädagogischer Verantwortung der Kirche, a.a.O., 83.

11 Vgl. u. S. 71-92.

12 JRP 1 (1984), 1985, 3-28.

senschaftlich ist dabei vor allem Sozialisationsforschung und Sozialpsychologie präsent. Anders verfahren die Bemühungen verschiedener Autoren um *Symboldidaktik*, weil sie Alltag und Theologie von der Analyse der *Sprache* her verknüpfen. P. Biehls grundlegender Beitrag sucht nach einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache und zeigt damit einen anderen Schwerpunkt, von dem gewiß sogar eine paradigmatische Ausrichtung der Religionspädagogik erwartet werden darf.¹³ H.-G. Heimbrocks Artikel zum Forschungsstand der pädagogischen *Religionspsychologie* weist schließlich auf ein drittes Verfahren notwendiger Erkenntnisbemühung hin, die Nutzung der Erkenntnisse einer humanwissenschaftlichen Nachbardisziplin.¹⁴ Relativ kurz oder nur am Rande erscheinen Theologie und Pädagogik in ihren klassischen fundamentalen Voraussetzungen und Zielsetzungen; sie haben sich in Alltagserzählung, Exegese, Hermeneutik, Religionspädagogik usw. aufgelöst, ähnlich wie schon lange der offenkundige Zerfall der Philosophie als Grundlagenwissenschaft der *universitas litterarum* zu beklagen ist.

Es ist deshalb sicher gut und notwendig, daß in diesem Jahrbuch die Frage nach Theologie und Erziehungswissenschaft wieder zentral gestellt wird. Dabei scheint es mir unumgänglich, die Wahrheitselemente der älteren Konzeptionen, die von Grundlagen- und Erziehungslehre sprachen, wieder aufzunehmen. Ich tue das, indem ich zuerst die Stichworte »Grundlagen« und »Lehre« erörtere, um von da aus zu dem Leitbegriff »evangelische Erziehungslehre« vorzustoßen.

1.2 Grundlagen sind nötig, nicht nur Grundfragen

Starkes Interesse hat, wie ich in vielen Gesprächen bemerkt habe, bei evangelischen Christen in Kirche und Schule die Leitfrage einer vor kurzem veröffentlichten kirchlichen Stellungnahme ausgelöst. Sie lautet: »Was gilt in der Kirche?«¹⁵ Solche Frage wird akut, wenn die Krise der Fundamente allgemein spürbar wird. Können unsere Gesellschaften noch eine Identität ausbilden?¹⁶ Gibt es einen Wertekonsens?¹⁷ Ergibt sich ein totaler Traditionsabbruch?¹⁸ Hat die Welt überhaupt noch eine Zukunft?¹⁹ Das sind akute Fragen, gegen die zwar Wendeoptimismus und rastlos privatistische Tätigkeit ins Feld geführt werden, die aber doch akute Bedeutung haben oder nur verdrängt werden.

Die Situation hat ihre Parallelen in den Tendenzen nach dem Ersten Weltkrieg. Auch damals bestimmte das Stichwort Krise die Situation. Auch damals wurde eine Konzentration auf die Sache, in der Theologie

13 JRP 1 (1984), 1985, 29-64.

14 JRP 1 (1984), 1985, 85.

15 Neukirchen-Vluyn 1985.

16 J. Habermas, Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden? (suhrkamp taschenbücher 202), Frankfurt/M. 1974.

17 Vgl. Grundwerte und Gottes Gebot, Gütersloh 21979.

18 Vgl. die Synodenvorlage der Diözesansynode Rottenburg-Stuttgart 1985: Weitergabe des Glaubens an die kommende Generation (Materialdienst 22), Rottenburg 1985.

19 Zum No-future-Problem vgl. Jugend 81 (Shell-Studie), Opladen 1982; außerdem: A. Fischer, Zukunft + Politik, in: Jugendliche + Erwachsene 85, Bd. 1, Opladen 1985, 105-132; Jugend ohne Zukunft?, Conc (D) 21 (1985) H. 5.

auf das ihr eigene Thema, gefordert.²⁰ Die Diagnose von F. Troeltsch »Es wackelt alles!« wurde allgemein geteilt.²¹ Dagegen kam nur K. Barths Position an: »Der Götze wackelt!«.²² In einer ungeheuren Reduktion wurde das Wort Gottes wieder als Grundlage der Theologie, das erste Gebot als theologisches Axiom und alles pädagogische Handeln der Kirche, wenn man so sagen darf, unter die theologischen Voraussetzungen kirchlichen Handelns gestellt.²³ Deutlichstes Beispiel ist die Einschätzung F. Niebergalls seitens der Dialektischen Theologie.²⁴ Heute dagegen zeigt sich, daß wohl fast alle Fragestellungen und Tendenzen der Religionspädagogik vor dem dialektischen Gewitter wieder aufgenommen worden sind und Niebergall mehrfach Ehrenrettungen erfahren hat.²⁵

Insgesamt ist die aktuelle Situation dadurch gekennzeichnet, daß — wie in der Erziehungswissenschaft²⁶ — die inzwischen erreichten Erkenntnisgewinne empirischer Forschung nicht preisgegeben werden sollen, aber eine Konzentration auf die »einheimischen Begriffe«, eine Verknüpfung mit dem Erleben, der persönlichen Identität, der alltäglichen Lebenswelt, mit einem Wort: eine *Elementarisierung* angestrebt wird. Ich halte die in den letzten Jahren unter dem Begriff der Elementarisierung vollzogenen theologischen und religionspädagogischen Anstrengungen für besonders charakteristisch, um die Besinnung auf die Grundlagen, nicht nur die Grundfragen, zu fordern.²⁷

»Elemente« sind sowohl Grundstoffe wie Anfangsgründe. Sie bezeichnen das Fundamentale in didaktischer Hinsicht.²⁸ Das gestiegene Interesse an einer evangelischen Fundamentaltheologie, wie es besonders G. Ebeling vertreten²⁹ und wie es sich doch auch bei H. Stock ausgewirkt hat³⁰, läßt die Frage nach den Fundamentalunterscheidungen wirksam

20 Vgl. den Leitsatz der Phänomenologie Husserls und Heideggers »Zu den Sachen selbst!« und die dazu aufschlußreiche Notiz K. Barths über seine Wirkung in Göttingen: »...und dann habe ich das merkwürdige Glück, daß mein Vorgehen den Leuten (obwohl ich nie Husserl etc. gelesen habe) von der Phänomenologie her einleuchtend vorkommt« (Siebenstern-Taschenbuch 71, Hamburg 1966, 197).

21 Zitat nach F.W. Kantzenbach, Programme der Theologie, München 1978, 143.

22 K. Barth, Der Götze wackelt. Zeitkritische Aufsätze, Reden und Briefe von 1930-1960, hg. von K. Kupisch (1961), 21963; die Wendung in einem Brief an E. Thurneysen, zit. in: E. Wolf (Hg.), Antwort. Festschrift für K. Barth zum 70. Geburtstag, Zollikon 1956, 856: »Es ist offenbar, daß der Götze wackelt!«.

23 K. Barth, Die theologischen Voraussetzungen des kirchlichen Handelns (TEH 28), München 1935.

24 Charakteristisch K. Barth, Der Römerbrief, München 21922, XI, später XIII, vgl. auch die Entwürfe zum Vorwort der 1. Auflage 1919 (Gesamtausgabe 585.592.597).

25 Vgl. dazu H. Luther, Religion, Subjekt, Erziehung, München 1984; ders., Praktische Theologie als Praktische Wissenschaft, ZThK 82 (1985) 430-454; G. Lämmermann, Religion in der Schule als Beruf, München 1985, 272-283.

26 Vgl. K. Neumann, s.u. S. 71-92.

27 Vgl. R. Lachmann, 'Die Sache selbst' im Gespräch zwischen Religionspädagogik und Pädagogik, EvErz 36 (1984) 116-130.

28 Vgl. H. Schröer, Glauben, Lernen und Verstehen, EvErz 36 (1984) 113.

29 G. Ebeling, Erwägungen zu einer evangelischen Fundamentaltheologie, ZThK 67 (1970) 479-524; H. Wagner, Fundamentaltheologie, TRE 11 (1983) 738-752.

30 H. Stock, in: Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden 1 und 2, Münster 1973.1975 (1, 27ff; 2, 16).

werden.³¹ Doch ist bei Elementarisierung auch zu beachten, daß damit zugleich angestrebt sein soll, daß jeder in sein Element kommt, im Bilde gesprochen: wie der Fisch im Wasser leben kann. Umwelt- und Beziehungsprobleme treten zu der Analyse der Teile hinzu, die eben als Teile eines Ganzen, nicht als Atome, verstanden werden sollen. Es ist nicht zufällig, daß Elementarisierung deswegen letztlich auf die Tatsache und den Zusammenhang des *Lebens* zurückgreifen muß. Die Vorgaben der Lebenswelt — vgl. W.-D. Bukows Darstellung der religiösen Sozialisation in diesem Jahrbuch³² — werden bewußt. Elementarisierung bedeutet, Verbindungen mit der Lebenswelt zu knüpfen, so verschieden dieser Begriff auch ausgelegt werden mag.³³ Denn mit Lebenswelt ist eben eine Voraussetzung, eine Grundlage gegeben, die, wenn auch verschieden interpretiert und in Sozialisationsprozessen unterschiedlich entwickelt, die Voraussetzung jedes weiteren Lernens, Bildens und Erziehens darstellt. Was in der Sozialisationsforschung an Grundlagen erkannt wird, muß verknüpft werden mit dem, was theologisch fundamental ist, wobei dies keineswegs erst späte Verknüpfungen durch unsere Unterrichtsanstrengungen sind, sondern schon vom Anfang der kollektiven und individuellen Menschwerdung³⁴ an sich entwickelnde und entwickelte Zusammenhänge von Leben und Lernen (bzw. Bilden, Erziehen) ergeben. Das wirkt sich in der Theorie religiöser Elementarisierung aus, in der, vor allem durch H.-J. Fraas, zu Recht das Verhältnis von Glauben und Lernen in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen gestellt worden ist.³⁵ Das Verhältnis von Leben, Lernen und Glauben wird derzeit wohl allgemein als das Grundthema angesehen, das Religionspädagogik sowohl als Gemeindepädagogik wie als Schulpädagogik bestimmt.³⁶ Die Frage ist dabei, ob bestimmte Grundlagen oder Voraussetzungen erschlossen werden können, die gemeinsam anerkannt werden können, um den Atomismus, Privatismus, Parzellismus und auch Individualismus der jeweiligen religionspädagogischen Konzeption und Anstrengung zu verhindern.

Es ist dabei gewiß auch zu bedenken, daß die Besinnung auf die Grundlagen auch zu einem verhängnisvollen Fundamentalismus — vgl. die Beschreibung der Auseinandersetzung zwischen religiösem Fundamentalismus und Modernismus in den USA durch D. Stoodt³⁷ — führen kann, der keineswegs Ziel der Elementarisierungsbemühungen sein darf. Gerade weil die Grundlagen allgemein zugänglich werden sollen und nicht die unbefragte unangreifbare Mitte darstellen, bedeutet die Konkretisierung der Grundlagenklärung als Elementarisierung ein sofort mitlaufendes

31 Ein Leitbegriff *G. Ebelings* (z.B. *Dogmatik des Glaubens I*, Tübingen 1979, 110), der methodisch von E. Jüngel wiederholt aufgenommen worden ist.

32 *W.-D. Bukow*, s.u. S. 41-67.

33 Vgl. *M. Sommer*, *Der Alltagsbegriff in der Phänomenologie und seine gegenwärtige Rezeption in den Sozialwissenschaften*, in: *D. Lenzen* (Hg.), *Pädagogik und Alltag*, Stuttgart 1980, 27-43.

34 Personalisation und Sozialisation haben in der Ausrichtung auf verinnerlichte Normen und Werte immer schon die Möglichkeit von Religion, damit aber auch das Thema Evangelium bei sich. Religion ist nicht nur Interpretation, sondern Möglichkeit der Wirklichkeit.

35 *H.-J. Fraas*, *Glauben und Lernen*, Göttingen 1978; *ders.*, *Glaube und Identität*, Göttingen 1983. Vgl. dazu die Rezension von *M. Josuttis*, »Glauben heißt lernen«, *JRP* 1 (1984), 1985, 223-232.

36 Vgl. die Orientierungshilfe: *Zusammenhang von Leben, Glauben und Lernen*, Gütersloh 1982.

37 *Fundamentalismus versus Modernismus im Jahre 1982*, *JRP* 1 (1984), 1985, 191-204. Vgl. auch *W. Joest*, *Fundamentalismus*, *TRE* 11 (1983) 732-738.

didaktisches Moment, das eine nichtkommunizierbare theologische Absolutheit nicht zuläßt. Insofern ist Theologie von Grund auf — jedenfalls christlich — kerygmatisch und didaktisch zugleich kontingent und mitteilungs offen.

Das ist von H. Stock zu Recht immer wieder betont worden.³⁸ Allerdings muß die Besonderheit und die Allgemeinheit der Grundlagen der evangelischen Erziehungslehre — des Evangeliums selbst —, also das plausible Proprium immer wieder als der Text in den Kontexten³⁹ — früher sagte man als »das Wort in den Wörtern«⁴⁰ — herausgearbeitet werden.

Mit Grundlagen ist damit nicht Bekenntnisstand mit faktischem Bekenntnisstillstand gemeint.⁴¹ Man sollte sich K. Barths Kritik am Begriff »Bekenntnisstand« anschließen: »Es gibt zwei Worte, die im 19. Jahrhundert und bis in die Gegenwart hinein in der Diskussion der Bekenntnisfrage Verwirrung verraten und verursacht haben. Das ist eine Rede vom 'Bekenntnisstand' einer Kirche. Als ob eine Kirche, die bekennt, irgendwo stehe und nicht vielmehr irgendwohin geht!«⁴² P. Brunner hat zu Recht den viel besseren Begriff der Bekenntnisbindung vorgeschlagen, um die Voraussetzung der theologischen assertio zur Geltung zu bringen.⁴³

Es dürfte übrigens nicht unnütz sein, sich auf biblische Aussagen zum Verständnis von »Grundlagen« und »Grundfragen« zu besinnen. Dabei liegt mir jede biblizistische Begründung der zu treffenden Entscheidungen in der wissenschaftlichen Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft oder Religionspädagogik fern. Es ist nur geboten, den Beitrag der Bibel als notwendigen lehrreichen Umweg zur Kenntnis zu nehmen. Gewiß entwirft die Bibel keine Pädagogik⁴⁴, aber sie hat eine Erziehungslehre, weil das Evangelium Lernprozesse in sich schließt und zur Folge hat. Das Evangelium bringt und verlangt Entscheidendes zu Leben, Lernen und Glauben. Es kann nicht unwichtig sein, was dort über die Grundlagenfrage zu erfahren ist.

38 Vgl. seine Grundformel für den Horizont einer auf Konkretion zielenden Elementarisierung: »Geist Jesu Christi als Motivation und Kriterium christlich humaner Lebenspraxis« (a.a.O., 2, 14). Es geht um die »kommunizierende Inhaltlichkeit der Theologie im Rahmen des kritischen Wahrheitsbewußtseins der Moderne und ihres Erfahrungshorizonts« (a.a.O., 1, 37).

39 Beachtenswert dazu jetzt: H. Waldenfels, Kontextuelle Fundamentaltheologie, Paderborn 1985.

40 Vgl. H.D. Bastian, Vom Wort zu den Wörtern, EvTh 28 (1968) 25-55.

41 Vgl. H. Schröder, Confessio semper reformanda?, in: R. Schmidt (Hg.), Die Bedeutung der Reformation für die Welt von morgen, Frankfurt/M. 1967, 236-252.

42 Das Bekenntnis der Reformation und unser Bekennen (TEH 29), München 1935, 6. Das zweite verwirrende Wort ist nach K. Barth die Rede von der »Unantastbarkeit« des Bekenntnisses.

43 P. Brunner, Bekenntnisstand und Bekenntnisbindung, in: ders., Pro ecclesia, Bd. II, Hamburg 1966, 295-304.

44 Vgl. W. Jentsch, Urchristliches Erziehungsdenken, Gütersloh 1951, 288.

Es ist die inzwischen deutlich exegetisch ausgearbeitete Weisheit in Israel und im Bereich des Neuen Testaments⁴⁵, die das Bild des Hauses nachdrücklich vor Augen stellt, das entweder auf fester Grundlage oder auf Sand gebaut ist. Der Abschluß der Bergpredigt Jesu nimmt diese Weisheit auf.⁴⁶ »Wer meine Worte hört und danach handelt, ist wie ein kluger Mann, der sein Haus auf Felsen baute« (Mt 7,24). Lukas spricht ausdrücklich von einem Fundament, das nötig ist. Das Gleichnis vom Haus auf dem Felsen drückt aus, daß erst die entscheidende Belastungsprobe der Überschwemmung an den Tag bringt, wie es um den Bau steht. In der Überschwemmung ist die Macht des Chaos wirksam. Das Leben braucht eine Fundierung, die durch die Worte Jesu und die dementsprechende Praxis zustande kommt. Dieses Fundament kann auch, wie der darauf folgende Abschluß der Bergpredigt zeigt, mit *Lehre* bezeichnet werden: »Als Jesus diese Rede beendet hatte, war die Menge sehr betroffen von seiner Lehre; denn er lehrte sie wie einer, der Vollmacht hat, und nicht wie ihre Schriftgelehrten« (Mt 7,28f). Der Zusammenhang von Fundament und Lehre wird uns noch weiter beschäftigen.

Wenn in der paulinischen Verkündigung von der Grundlage gesprochen wird, von der her der Leib Christi — »der Tempel Gottes, der seid ihr« (1Kor 3,17) — aufgebaut wird, so ist Jesus Christus das Fundament. »Einen anderen Grund kann niemand legen, als den, der gelegt ist, Jesus Christus« (1Kor 3,11). Unmittelbar vorher aber erklärt Paulus: »Der Gnade Gottes entsprechend, die mir geschenkt wurde, habe ich wie ein guter Baumeister den Grund gelegt; ein anderer baut darauf weiter« (1Kor 3,10). Es ist aufschlußreich, wie einerseits an Jesus Christus als der einen Grundlage festgehalten wird — an der Voraussetzung der Gnade, der Charis, die in Charismen wirksam wird — und andererseits von ihm doch beansprucht wird, Grundlagenarbeit geleistet zu haben. Das entspricht dem vorhin beobachteten Zusammenhang vom Hören und Handeln der Lehre. Deshalb ist es auch sinnvoll, nicht nur von der Grundlage evangelischer Erziehungslehre zu sprechen, die das Evangelium ist, sondern auch von den Grundlagen, an denen die Apostel und Propheten beteiligt sind, wie dies Eph 2,20 ausdrückt: »Ihr seid auf das Fundament der Apostel und Propheten gebaut; der Schlußstein ist Christus Jesus selbst.«

Es soll hier darauf verzichtet werden, die weiteren Linien auszuziehen, die sich auch durch den Auftrag an Petrus (Mt 16,18) und die damit verbundene Verheißung ergeben. Entscheidend ist, daß die gute Nachricht des Evangeliums eine Voraussetzung enthält, die der Glaube anerkennt. Wenn Glaube mit G. v. Rad als »das sich Festmachen in Jahwe« verstanden wird⁴⁷, ist hier ein Grundzug biblischer Theologie gegeben, der es unmöglich macht, nicht von einer solchen Setzung, Stiftung, Voraussetzung, Grundlage oder wie wir es immer nennen wollen auszugehen. Daß damit nicht ein archimedischer Punkt gemeint ist, die Welt aus den Angeln zu heben, ist schon angedeutet worden, obwohl mit Luther von einem *punctum mathematicum* des Glaubens gesprochen werden kann.⁴⁸ Aber entscheidend ist, daß hier der Ausgangspunkt für die Bewegung des Glaubens vorausgesetzt ist, so daß der Glaube in der Liebe als Nachfolge tätig wird. Wir werden dabei solche Grundlage nicht nur

45 Vgl. u.a. G.v. Rad, Weisheit in Israel, Neukirchen-Vluyn 1982; H.-P. Müller, Die alttestamentliche Weisheitsliteratur, EvErz 37 (1985) 244-256.

46 Lk 6,48.

47 Theologie des Alten Testaments, Bd. I, München 1957, 175.

48 *Punctum mathematicum* bedeutet bei Luther den Punkt der Gewißheit des Glaubens, den z.B. die Juristen nicht haben können. »Sed ein theologus mus yhn haben und gewiss treffen, ut dicat: Da steht in verbo Dei sonst nirgends« (WA.TR I, 131; vgl. G. Ebeling, Lutherstudien, Bd. 3, Tübingen 1985, 38).

räumlich, sondern auch zeitlich als Ursprung und Anfang geltend zu machen haben. Unübertrefflich hat E. Jüngel diese Voraussetzung beschrieben:

»Ich bin Christ, weil ich mit dem Wort 'Gott' etwas anfangen kann und glaube, daß Gott erst recht mit mir — und keineswegs bloß mit mir — nicht nur etwas anfangen kann, sondern längst schon etwas angefangen hat. Von Gott aus dem Nichts ins Dasein und zur Welt gebracht worden zu sein — das ist ein guter *Anfang*. Durch Gott vor den Gefahren des Nichts im Dasein bewahrt zu werden — das ist mehr als nur Anfang. In Jesus Christus aus der Selbstvernichtungstendenz der Menschheit definitiv errettet dazubleiben und trotz aller selbstverschuldeten Unfreiheit als ein freier Herr aller Dinge anerkannt zu werden, der niemand untertan ist — das ist inmitten eines sein eigenes Ende bewirkenden Lebens noch einmal ein neuer und erst recht guter Anfang, der mich, wenn ich nicht schon Christ wäre, veranlassen würde, sofort einer zu werden. Und nun bin ich gespannt, wie Gott zu Ende führt, was er längst schon begonnen hat.«⁴⁹

1.3 Lehre ist nötig, nicht nur Theorie

Warum ziehe ich den Begriff der Erziehungslehre dem der Erziehungstheorie vor? Es ist schon darauf hingewiesen worden, daß die großen Anstrengungen einer Theoriebildung, sei es im Rahmen klassischer oder kritischer Theorie⁵⁰, sei es in der Sozialisationsforschung⁵¹ oder der Curriculumtheorie⁵², zu einer Ermüdung geführt haben. Die Schere zwischen Theorie und Praxis hat sich weiter geöffnet. Die großen Hoffnungen, die auf Theorie gesetzt wurden, haben sich für die Praktiker nicht erfüllt. Vor allem ist eine derart komplizierte Begriffsbildung entstanden, daß die Verständigungsschwierigkeiten kaum zu überwinden sind. »Wer versteht das eigentlich noch?« ist zu Recht gefragt worden.⁵³ Wieder ist an die schon berührte Elementarisierungsdebatte zu erinnern. Sie führte gerade im Blick auf die Praxis zu großen Problemen.⁵⁴ Es scheint schwierig zu sein, das Einfache zu erfassen. Die ungehemmten Differenzierungskünste führen zu folgenloser Herrschaft des Theoriebereichs. Manchen erscheint dieses Bemühen wie Rangierverkehr. Es verwundert nicht, daß dagegen gerade auch in der Religionspädagogik Ansatzpunkte gesucht werden. Das Erzählen als Kunstform und handwerkliche Möglichkeit wurde wieder gefördert.⁵⁵ Die Elementarisie-

49 In: *W. Jens* (Hg.), *Warum ich Christ bin*, München 1979, 212f.

50 Zu den Auswirkungen der verschiedenen Theoriebegriffe vgl. u.a. *Chr. Wulf*, *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*, München 1977, ³1983 und *D. Benner*, *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*, München ²1978.

51 Vgl. den Beitrag von *W.-D. Bukow* in diesem Band, außerdem *B. Götz* und *J. Kaltschmid* (Hg.), *Sozialisation und Erziehung*, Darmstadt 1978; *E. Gottwald*, *Sozialisation und Überlieferung*, Diss. Bonn 1980.

52 Vgl. *D. Pohlmann*, *Offene Lernplanung in der Religionspädagogik*, Göttingen 1982.

53 *Chr. Machalet*, *EvErz* 36 (1984) 642-653.

54 *W. Rohrbach*, *Das Problem der Elementarisierung in der neueren religionspädagogischen Diskussion*, *EvErz* 35 (1983) 21-39.

55 Vgl. *Die Geistesgegenwart der Bibel*, Münster 1979; *Elementar erzählen. Zwischen Überlieferung und Erfahrung*, Münster 1985; *W. Sanders* und *K. Wegenast* (Hg.), *Erzählen für Kinder — Erzählen von Gott*, Stuttgart 1983.

rungsanstrengungen konkretisierten sich besonders auf diese, vom Stichwort der narrativen Theologie her beflügelten Praxisvollzüge. Demgegenüber machte I. Baldermann geltend, daß es noch ursprünglichere Formen der biblischen Didaktik gebe, nämlich Gebet, Spruch und Weisung⁵⁶, wie wir sie in den Psalmen finden. Lob, Klage und Zusage leiten zu einer Praxis, die das *learning by heart*, sogar das lange verpönte Memorieren wieder zur Geltung bringen.⁵⁷ Auch auf Lied und Musik wurde hingewiesen.⁵⁸ Schließlich ist vor allem auch der Religionslehrer als Person und beruflicher Rollenträger — zu Unrecht lange vernachlässigt — wieder als Schlüsselfigur allen Unterrichts entdeckt worden.⁵⁹ Alle diese Versuche müssen Theorie und Praxisansätze im Sinne einer Kunstlehre im Schleiermacherschen Sinne entwickeln.⁶⁰ Bekanntlich hatte die Praktische Theologie als theoretische Handlungswissenschaft immer schon die Konkurrenz der Pastoraltheologie auszuhalten.⁶¹ Es empfiehlt sich, nach einer Verbindung beider Ansätze zu suchen. Hier kann der Begriff der Lehre Platz greifen.

Noch stärker als solche wissenschaftstheoretischen Erwägungen ist in der Auslegung einheimischer Begriffe theologisch verantworteter Religionspädagogik der Begriff »Lehre« zu favorisieren. Denn damit wird ein vorrangiger biblischer Begriff reaktiviert.⁶² Ohne hier schon Lehren und Lernen als Grundvorgänge biblischer Lebenspraxis näher zu entwickeln, kann kein Zweifel daran bestehen, daß mit Lehre eine der Grundformen der Mitteilung von Evangelien angesprochen ist.

Damit ist sowohl das Grundverhältnis Israels zur Weisung Gottes, zur Tora, wie das Jüngerverhältnis zu Jesus Christus nach dem Missionsauftrag bestimmt. Es war verhängnisvoll, Verkündigung (Kerygma) und Lehre (Didache) auseinanderzureißen. Damit trat Jesus als Lehrer in den Hintergrund.⁶³ Lehre ist freilich vielfach mißverstanden worden als objektiviertes Traditionsgut dogmatischer Sätze. So wurde Dogmatik die Mutterdisziplin der Lehre. Vergessen wurde die Didaktik des Glaubens, mißverstanden auch als gemeindeinterne Lehre gegenüber der Missionspredigt.⁶⁴ Es kommt alles darauf an, Didaktik und Dogmatik in den Fragen der Wahrnehmung rechter Lehre zusammen zur Geltung

56 Die Bibel — Buch des Lernens, Göttingen 1980, 23f.

57 Ders., a.a.O., 18.

58 H. Schröer, *Cantus elementarius*, in: *Geistesgegenwart*, a.a.O., 209-222.

59 Lehrreich dazu vor allem: H.-G. Heimbrock (Hg.), *Religionslehrer — Person und Beruf*, Göttingen 1982 und G. Lämmermann, *Religion in der Schule als Beruf*, München 1985.

60 Kurze Darstellung des theologischen Studiums, Darmstadt 4o.J., § 265.

61 Vgl. G. Krause, *Hat die Praktische Theologie wirklich die Konkurrenz der Pastoraltheologie überwunden?*, ThLZ 95 (1970) 721-732.

62 Vgl. die vorzüglichen Ausführungen von W. Schrage, *Einige Beobachtungen zur Lehre im Neuen Testament*, EvTh 42 (1982) 233-251.

63 Informativ dazu, wenn auch in den Folgerungen für die Evangelienüberlieferung mich nicht völlig überzeugend: R. Riesner, *Jesus als Lehrer*, Tübingen 1981.

64 Mit Recht dagegen Schrage, a.a.O., 241f.

zu bringen. I. Baldermann hat recht, wenn er in Anknüpfung an alttestamentlich-jüdische Lernpraxis die Bibel als Buch des Lernens, nicht als Lehrbuch herausstellt.⁶⁵ Daß Christen allemal *in* der Lehre Christi sind und als solche nur ihren Lehrauftrag erfüllen können, ist festzuhalten. Aber die Lehre hat mit einer bestimmten Lehrüberlieferung (*paradosis*) zu tun.⁶⁶ In der Reformation konnte *doctrina* (Lehre) noch zentrale Bedeutung gewinnen, wobei das Verhältnis von Lehre und Leben durchaus im Blick war und der Verkündigungsbezug ebenso zum Ausdruck kam.⁶⁷ Die Herausforderung an die Orthodoxie, sich gegenüber wissenschaftlichen Systemen behaupten zu müssen, führte zur Lehrgesetzlichkeit und zum protestantischen Protest gegen Lehrgesetzlichkeit.⁶⁸ S. Kierkegaard richtete sich gegen die üblichen Mißverständnisse der Lehre, weil es ihm um die Existenzmitteilung des Christlichen ging: »Die Lehre, wie sie vorgetragen wird, ist im Ganzen genommen ganz richtig. Also streite ich darüber nicht. Ich streite darum, daß etwas daraus gemacht wird.«⁶⁹

F. Schleiermacher erteilte überhaupt dem Begriff der Lehre innerhalb der Religion eine Absage. »Darum ist jedem, der die Religion so ansieht, Unterricht in ihr ein abgeschmacktes und sinnleeres Wort. Unsere Meinungen und Lehrsätze können wir anderen wohl mitteilen, dazu bedürfen wir nur Worte, und sie nur der auffassenden und nachbildenden Kraft des Geistes: aber wir wissen sehr wohl, daß das nur die Schatten unserer Anschauung und unserer Gefühle sind, und ohne diese mit uns zu teilen, würden sie nicht verstehen, was sie sagen und was sie zu denken glauben.«⁷⁰

Der Protest hat sich bis zur Dialektischen Theologie durchgehalten, die dann freilich teilweise auch der Neorthodoxie verdächtigt wurde. Mit dem Begriff der Unterweisung wurde für den Unterricht ein Wort wieder zur Geltung gebracht, daß sowohl Lehre im theologischen wie didaktischen Sinn repräsentieren sollte.⁷¹ Es fragt sich, ob es gelingen

65 I. Baldermann, Die Bibel — Buch des Lernens, Göttingen 1980, 9f, mit eindrücklicher Berufung auf M. Sperber.

66 Vgl. Schrage, a.a.O., 239.

67 G. Ebeling hat gezeigt, daß für Luther in der »Verflechtung von Lehre und Leben« spannungsvoll beides gilt: »der Vorrang des Lebens vor der Lehre« und »der Vorrang der Lehre vor dem Leben« (Lehre und Leben in Luthers Theologie, in: *ders.*, Lutherstudien, a.a.O., 3-43).

68 Vgl. R. Bultmanns Würdigung von A.v. Harnacks Polemik gegen Christologie als »Lehre« in seinem Geleitwort zur Neuausgabe von A.v. Harnack, Das Wesen des Christentums (1900), Stuttgart 1950, XV.

69 S. Kierkegaard, Papirer X³, Kopenhagen ²1968, A. 635.

70 Reden über die Religion, Phil. Bibl. 255, Hamburg 1958, 78. Vgl. auch seine Überlegungen zur Kirche als »Lehranstalt« oder »Gemeinwesen« — beides für ihn zu vermeidenden Extreme —, die in der Auffassung: »Die evangelische Kirche ist eine Gemeinschaft des christlichen Lebens zur selbständigen Ausübung des Christentums« (Praktische Theologie, ed. 1850, 62) zu überwinden sind.

71 Unterweisung als Weisung unter das Wort und »Unterrichten als Richten-unter« (Hammelsbeck, Unterricht, a.a.O., 16) waren jedenfalls Versuche, das Besondere evangelischer Lehre biblisch zu übersetzen. Die Diskussion darüber sollte noch nicht als beendet angesehen werden, aber sie muß auch die Verbindungen zum erziehungswissenschaftlichen Verständnis dieses Begriffs herausarbeiten; bloße Diastase dogmatisiert und gethoisiert die Lernprozesse. In dieser Richtung begann Uhsadel (a.a.O.) schon eine Vermittlungsarbeit, blieb aber doch zu sehr in kirchlicher Engführung stecken.

kann, das Erbe wissenschaftlicher Weltauffassung, wie es im Theoriebegriff zum Ausdruck kommt, mit dem biblischen Didacheverständnis in Zusammenhang zu bringen. Der Logos der Theologie beansprucht Lehre, aber in welchem Sinne? Das wird noch zu erörtern sein. Wenn mit Theorie einerseits eine Schau der Sachen selbst verbunden ist, eine Sicht des denkenden Sehens, zum anderen die ebenso auf Evidenz zielende Bewährungspraxis konsequenter methodischer Beachtung rationalen Denkens, dann ist zu fragen, wie sich im Glauben Hören und Sehen verhalten.⁷² Ich meine, daß eine an sich zum Theoriebegriff ganz querliegende Stelle wie Lk 10,18 mit dem Ausspruch Jesu »Ich sah den Satan vom Himmel fallen wie einen Blitz« für eine theologische Theorielehre maßgebliche Bedeutung hat. Wie in Einbildungskraft und Visionen gerade auch für wissenschaftliche Erkenntnisse notwendige Potentiale liegen, muß hier erst einmal näher geklärt werden. Es wird auch seine Auswirkungen für die Sicht der Dinge und das Bild der Menschen voneinander haben.

Es wird damit Konsequenzen für das Verständnis von *Bilden* und *Bildung* haben. Diese Überlegungen zeigen, daß Lehren und Lernen als Ausgangspunkte für das Verständnis anderer Begriffe dienen wie Bildung, Erziehung, Sitte, Umgang usw., also nicht bereits alle pädagogischen Konkretionen in sich schließen. Sowenig wie Pädagogik geeignet ist, umfassende Sammelbezeichnung im deduktiven Sinn zu sein, so können auch Lernen und Lehre nicht verabsolutiert werden. Aber unbestritten sollte sein, daß die Lehre der geeignete elementare Begriff ist, von dem aus biblische und wissenschaftstheoretische Anliegen, Theologie und Erziehungswissenschaft sachgemäß zu verbinden, aktuell zur Geltung kommen.

1.4 Evangelische Erziehungslehre ist aktuell notwendig als umfassende pädagogische Erkenntnisbemühung um Lehren und Lernen, Bildung und Erziehung als Vollzugsformen des Evangeliums.

Strenggenommen ist mit Lehre bereits das thematisiert, was mit Erziehungslehre gemeint ist. Denn der Begriff Lehre ist nicht nur auf Glaubenslehre zu beschränken.⁷³ Man kann versuchen, Glaubenslehre und Pädagogik in Beziehung zu bringen.

W. Lohff hat seinerzeit einen beachtenswerten Entwurf dazu vorgelegt.⁷⁴ Aber die von ihm durchgeführte Interpretation der Erziehung im Horizont christlicher Glaubenslehre litt darunter, daß die erziehungswissenschaftliche Problementwicklung dort zuwenig berücksichtigt wurde und deswegen Lehren und Lernen als gemeinsame Wurzel einer gegen-

72 Vgl. dazu: U. Duchrow, Sprachverständnis und biblisches Hören bei Augustin, Tübingen 1965 und die zahlreichen neueren Arbeiten zum Thema Symbol, Visualisierung, insbesondere H. Halbfas, Das dritte Auge, Düsseldorf 1982.

73 Hier liegt der Grundfehler, daß sowohl die Beziehungen des Glaubens zum Tun (Halacha, vgl. *Schrage*, a.a.O., 244) wie zur Weisheit übersehen wurden.

74 Glaubenslehre und Erziehung (KVR 1392), Göttingen 1974, vielfach religionspädagogisch aufgenommen, in der Dogmatik allerdings zuwenig beachtet.

seitigen Interpretation nicht zur Geltung kam.⁷⁵ K. E. Nipkow hat mit Recht das Problem der gegenseitigen Abbildbarkeit der Grundaussagen von Theologie und Pädagogik zum Hauptthema gemacht.⁷⁶ Dabei ist jedoch auch nicht gründlich erörtert worden, ob Pädagogik und Theologie nicht gemeinsame Begriffe haben, die zwar eine Bandbreite von Interpretation zulassen, aber doch als Gesprächsbasis dienen können.⁷⁷ Dazu taugen als Zentralbegriffe der Pädagogik oder Erziehungswissenschaft — W. Brezinkas Differenzierung beider Begriffe lasse ich hier unberücksichtigt⁷⁸ — Lernen und Lehren, Bildung und Erziehung, in gewisser Weise auch Sozialisation, wenn ich W.-D. Bukows Unterscheidungen von religiöser Enkulturation, religiös-kirchlicher Erziehung und Enkultation einmal zu Rate ziehe.⁷⁹ Wie kann es gelingen, einerseits den universalen Charakter dieser Begriffe zur Beschreibung weltoffener Menschwerdung festzuhalten und andererseits das plausible Proprium der pädagogischen Aspekte des Evangeliums zur Geltung zu bringen?⁸⁰ Im Bereich des Religionsbegriffs wird hier zwischen funktionalem und substantialem Verständnis unterschieden.⁸¹ Die Notwendigkeit eines analogen Religionsbegriffs ist ebenfalls von Chr. Morgenthaler zu Recht behauptet worden.⁸² Dasselbe ist nun ausdrücklich für das Verständnis von Evangelium zu vollziehen, wobei natürlich das Verhältnis von Evangelium und Religion als zusätzliches Problem auftritt.

Im zweiten Teil meines Beitrags werde ich dazu einige Klarstellungen vornehmen. Fürs erste genügt es, darauf aufmerksam zu werden, daß das, was theologisch Evangelium genannt wird, in sich auch pädagogische Momente enthält, die bewußt gemacht werden müssen, damit nicht nur richtig vermittelt, sondern auch ermittelt wird. Ich folge einem der Spitzensätze der immer noch bahnbrechenden Überlegungen E. Langes zum Bildungsdilemma der Volkskirche: »Daß Lernen eine Vollzugsform des Glaubens ist, scheint mir erweisbar zu sein.«⁸³ Verkündigung und Lehre — am liebsten würde ich das Wort »Lerne« neu bilden — bilden hier eine Einheit. Es wäre an sich sachgemäß, von einer evangelischen Didaktik zu sprechen, die die Lern- und Lehrvollzüge des Evangeliums bzw. des Glaubens darzustellen bemüht ist.⁸⁴ Dabei ist so-

75 Dafür ist schon charakteristisch, daß der Titel nicht »Glaubenslehre und Pädagogik« lautet; die Aufgabenstellung umgeht die theologische Erörterung pädagogischer Grundbegriffe; so kommt nur eine pädagogische Interpretation, aber kein gegenseitiger Diskurs heraus.

76 Grundfragen der Religionspädagogik 1, 192-197.

77 Nipkow spricht von einem gemeinsamen »thematischen Rahmen«. Dieser Auffassung ist zuzustimmen; aber wodurch wird diese Gemeinsamkeit konkret gebildet? Doch auch durch Institutionen, Ziele, Menschen und grenzüberschreitende Intervallbegriffe.

78 W. Brezinka, *Metatheorie der Erziehung*, München/Basel 1978.

79 S.u. S. 58.

80 Die Plausibilität des Proprium ist biblisch in dem Sinn von »mysterion« deutlich vorgegeben. Das Geheimnis bleibt Geheimnis, aber seine Bedeutung ist verstehbar (vgl. G. Bornkamm, *Art. mysterion*, *ThWNT* 4, 809-834, dort bes. 827: »... vielmehr enthüllt die Offenbarung das Mysterion gerade als solches«).

81 Vgl. P.L. Berger, *Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft*, Frankfurt/M. 1973, 165-168.

82 Chr. Morgenthaler, *Sozialisation und Religion*, Gütersloh 1976, 236.

83 Bildung als Problem und als Funktion der Kirche, in: J. Matthes (Hg.), *Erneuerung der Kirche*, Gelnhausen 1975, 189-222, dort 222.

84 H.D. Bastian (vgl. o. Anm. 5) verwendet diesen Begriff im umfassenden Sinne. Auf die Schule beschränkt, aber doch recht umfassend angesetzt, spricht auch H. Schmidt von Religionsdidaktik (*Religionsdidaktik*, Bd. 1, Stuttgart 1982). Seine Arbeit behandelt insbesondere in der Erörterung der »Grundlagenprobleme christlicher Erziehung« (84-133) ganz ähnliche Fragestellungen wie meine. Auf eine Würdigung seiner guten Analyse muß ich aus Raumgründen verzichten.

wohl eine Betrachtung innerhalb dessen, was Evangelium ist und bedeutet, als auch von außerhalb möglich. Eine zusammenfassende Betrachtung kann den hermeneutischen Zirkel nicht vermeiden und soll es auch nicht. Es müssen nur beide Pole der Erkenntnis jeweils fest im Blick bleiben. Wenn wir nicht von einer Lernlehre, sondern Erziehungslehre sprechen, so soll damit zur Geltung gebracht sein, daß alle Erfahrung verarbeitenden Prozesse der Menschwerdung, die auf den Erwerb neuer Verhaltens- und Erkenntnisformen zielen, berücksichtigt werden sollen. Damit ist traditionellerweise das Arbeitsfeld der Erziehungswissenschaft beschrieben. In diesem umfassenden pädagogischen Sinne ist hier Erziehungslehre gemeint. Sie ist nicht auf die Theorie von Zögling und Erzieher beschränkt.⁸⁵ Sie akzeptiert die von W. Brezinka ansonsten sicher verdienstvolle Ausarbeitung eines prägnanten Erziehungsbegriffs nicht als Einschränkung⁸⁶, weil eine derartige Begriffszuspitzung das thematisierte Lebensfeld ungebührlich konstruiert, anstatt eine kritische Rekonstruktion für Teilhabe und Erkenntnis zu leisten.⁸⁷ Es ist also mit Erziehungslehre sowohl eine Bildungstheorie, eine Didaktik, eine spezielle Pädagogik wie auch eine Sozialisationstheorie mit pädagogischer Relevanz gemeint. Daß das Evangelium keine direkte Stellungnahme zur klassischen Paideia-Konzeption bietet, ist anzuerkennen. Darin hat W. Jentsch mit seinen exegetischen Untersuchungen recht.⁸⁸ Aber wenn wir den weiten Umkreis der Fragestellungen einer Lern- und Bildungsanthropologie einschließlich der gesellschaftlichen institutionellen Vermittlungen in Betracht ziehen, ist eine andere Sachlage gegeben.⁸⁹ Denn jetzt handelt es sich um die zu erkennende und zu bejahende Lebensqualität des Evangeliums, um seine Lernaufgabe zwischen Leben und Tod, Gott und Götzen.⁹⁰ Fundamentalpädagogische Erfahrungen und Erkenntnisse sind eo ipso theologisch bedeutsam, weil christliche Theologie sich, dem Evangelium folgend, genau formuliert, wie K. Barth betont hat, als »Theanthropologie« verstehen soll.⁹¹ Es ist im folgenden zu zeigen, was aus diesem Ansatz für die Grundlagen evangelischer Erziehungslehre zu gewinnen ist.

85 Vgl. z.B. die weite Fassung des Erziehungsverständnisses bei A. Flitner, Konrad sprach die Frau Mama..., Neuausg. München 1985.

86 Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft (UTB 332), München 41981.

87 Vgl. die berechtigte Kritik von Chr. Wulf, a.a.O., 94-97.

88 Aber warum hat sich Jentsch nur auf den Paideia-Begriff bezogen und die Relation von Lehre und Erziehung nicht thematisiert? Ich sehe darin einen Mangel, der sich auch im Ergebnis der Arbeit auswirkt, denn dort wird das alttestamentliche Erbe als »theokratisch« kritisiert und damit einseitig ausgelegt.

89 H. Gieseckes Begriff »Lernanthropologie« (Einführung in die Pädagogik, München 31971, 64) halte ich immer noch für sehr hilfreich.

90 Das erste Gebot ist auch theologisches Axiom der evangelischen Erziehungslehre. Ich erinnere an K. Barth, Das erste Gebot als theologisches Axiom, in: ders., Theologische Fragen und Antworten, Zürich 1957, 127-143.

91 K. Barth, Einführung in die evangelische Theologie, Zürich 21962. »Theanthropologie« ist dort ausdrücklich unterschieden von einer zu vermeidenden »Anthropotheologie«.

1.5 Kurze Darstellung der Grundlagen evangelischer Erziehungslehre

Bisher wurde die aktuelle Notwendigkeit einer Bestimmung der Grundlagen evangelischer Erziehungslehre aufgezeigt. Maßgeblich war das Interesse an fundamentalen Bestimmungen mit didaktischem Charakter. Deshalb konnte Elementarisierung als Zielvorstellung aufgenommen werden und Lehre als notwendige Dimension des Evangeliums bewußt gemacht werden. Nun gilt es, die Grundlage evangelischer Erziehungslehre — das Evangelium — in den Grundlegungen zu erkennen, wie sie in apostolischem, prophetischem und didaktischem Auftrag zustande kommen.⁹²

Es war schon auf Paulus hingewiesen worden, der — ausgehend von dem Fundament »Christus« — doch auch selbst Grundlagen legt. Entsprechend gilt, daß die Gnade, die *charis*, sich in Gnadengaben, Charismen kundtut.⁹³

Für evangelische Erziehungslehre bedeutet das, daß wir mit der Erziehungserkenntnis verbundene kompatible Begriffe zu suchen haben, die heuristisch konvergent auszulegen sind. Grundlagen evangelischer Erziehungslehre können nicht pädagogisch artfremde Begriffe sein. Ebenso aber sind sie als Dimensionen der Evangeliumsintentionen und -wirkungen aufzuweisen. Dementsprechend ergeben sich Lernen bzw. Lehren, Bildung, Erziehung und, allerdings nur in einer bestimmten Auslegung, Sozialisation als Grundlagenbegriffe evangelischer Erziehungslehre, denn sie beschreiben die Voraussetzungen und Vorgänge pädagogischer Relevanz des Evangeliums.⁹⁴ Da das Evangelium uns nur über das Zeugnis der Bibel zuteil wird, ist die Kerndisziplin solcher Grundlagenlehre die biblische Didaktik. Hier ist der Vorrang des Begriffs der Lehre auch terminologisch zur Geltung zu bringen, denn die Bibel spricht viel mehr von Lehren und Lernen als von Erziehung. Wenn wir schließlich berücksichtigen, daß die Entwicklung der Grundlagen noch einmal einer Überprüfung bedarf, ob sie wirklich dem Fundament des Glaubens zugehören, so sind im folgenden sechs Abschnitte nötig.

1. Biblische Didaktik als Kernstück evangelischer Erziehungslehre
2. Lernen und Lehren als Vollzugsform des Glaubens
3. Bildung als Ziel und Bestimmung des Lehrens und Lernens
4. Erziehung als *eruditio* und *educatio*

92 Der apostolische Auftrag wurde in den Gemeinden von Lehrern und Propheten weitergeführt (vgl. *Schrage*, a.a.O., 236 mit dem Hinweis auf die grundlegende Arbeit von *H. Greeven*, Propheten, Lehrer und Vorsteher bei Paulus, ZNW 44 [1952/53] 1-43).

93 Vgl. *M. Wichelhaus*, Gemeindeaufbau ohne Genies, DtPfrBl 71 (1971) 567f.

94 Eine »evangelische Pädagogik« ist also nicht beabsichtigt. Vgl. dazu die anregende Problemskizze von *K. Dienst* und die damit verbundene Diskussion in: *H. Bewersdorff* (Hg.), *Evangelische Pädagogik, Erziehen heute*, Sonderband 8. — Auf katholischer Seite ist die Bereitschaft zu einer Neukonzeption einer christlichen Pädagogik stärker, wie die Studie von *E.J. Birkenbeil*, *Christliche Erziehung*, München 1974 und der von *F. Pöggeler* herausgegebene Sammelband »Perspektiven einer christlichen Pädagogik«, Freiburg 1978 zeigen.

5. Sozialisation als umfassender Kontext für die Menschwerdung des Menschen
6. Menschwerdung des Menschen eingedenk der Menschwerdung Gottes. Advent als Intervention.

Wir erörtern zuerst die herausragende Stellung der biblischen Didaktik.

2.1 Biblische Didaktik als Kernstück evangelischer Erziehungslehre

Bekanntlich trat I. Baldermann 1960 als erster mit der expliziten Forderung nach biblischer Didaktik an die Öffentlichkeit.⁹⁵

Wirkte in jener Arbeit der Leitbegriff noch etwas überzogen, da aus der Bibel nur Texte der Synoptiker zum Gegenstand der Untersuchung wurden und eine Vermittlung mit dem erziehungswissenschaftlichen Didaktikverständnis nicht zu erkennen war, so war doch dieser Impuls, »die eigene Didaktik der biblischen Texte zu erfassen«⁹⁶, sehr wirkungsvoll und außerordentlich zu begrüßen, weil so auch eine Verknüpfung von formgeschichtlichen Erkenntnissen der Exegese und Unterrichtsaufgaben aufgewiesen werden konnte. Seitdem hat Baldermann das Thema immer weiter und tiefer bearbeitet und 1980 einen gewissen Abschluß mit seinem Buch »Die Bibel — Buch des Lernens« für die Darstellung der »Grundzüge der biblischen Didaktik« — so der Untertitel — erreicht. Hier wird insbesondere die alttestamentlich-jüdische Praxis des Lernens neu eingebracht und auch eine Parallele zur Pädagogik der Befreiung von Paolo Freire aufgezeigt. Trotzdem halte ich die dortige Aufgabenstellung der »Biblischen Didaktik« noch für ergänzungsbedürftig. Zu wenig kommt, weil verständlicherweise an den Unterrichtsaufgaben interessiert, zur Geltung, was die Bibel uns über Lehren und Lernen lehrt und lernen läßt. Baldermann hat Leben und Elementarisierung als Dimensionen biblischer Didaktik im Blick, aber es ist doch mehr eine an den Texten und Textgruppen orientierte Besinnung, die der Vermittlung dieser Texte dient, als eine fundamentaltheologische Erörterung der mit diesen Texten eröffneten Möglichkeiten, Glauben, Lernen und Leben grundsätzlich zu verbinden. Man kann allerdings sagen, daß Baldermann in seiner späteren Studie »Der Gott des Friedens und die Götter der Macht«⁹⁷ am Thema der Friedensbewegung faktisch diesen Zusammenhängen nähergekommen ist.

Aber es wird notwendig, dem Leitbegriff »Biblische Didaktik« ausdrücklich eine solche grundsätzliche Erweiterung zuzubilligen. Damit wird auch die Mühe älterer evangelischer Erziehungslehre, von der Bibel her zu argumentieren, gerechtfertigt, was allerdings nicht bedeutet, die Erkenntnisse der Exegese zu überspringen. Doch ist auch die Exegese inzwischen erheblich in Bewegung geraten und vermag sich den neuen Zugängen zur Bibel nicht zu verschließen.⁹⁸ Damit hängt nun auch die zweite notwendige kritische Ergänzung zu Baldermanns Konzeption zusammen. Er wendet sich gegen den Versuch von H. Barth und T. Schramm, zur »Selbsterfahrung mit der Bibel« anzuleiten. »Wir versuchen nicht«, schreibt er, »Lerntheorien und Methoden der Selbsterfahrung auf unseren Umgang mit der Bibel anzuwenden, sondern eben die

95 Biblische Didaktik, Hamburg 1964.

96 Ebd., 5.

97 (WdL 1), Neukirchen-Vluyn 1983. Vgl. jetzt auch: Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen (WdL 4), Neukirchen-Vluyn 1986.

98 Einen guten Überblick bieten die Themenhefte EvErz 35 (1983) H. 4 (Bibelauslegung: Experimente, Methoden) und EvTh 45 (1985) H. 6 (Zugänge zur Bibel).

Wege wieder zu entdecken, auf denen die Bibel selbst ihre Hörer und Leser zu ihren Lernerfahrungen führt.«⁹⁹ Es hat sein gutes Recht, die Bibel selbst als Mitteilung auch didaktischer Erfahrungen zu respektieren, aber unmöglich kann Baldermann auch in der Didaktik dem hermeneutischen Zirkel enttrinnen, wie sich dies auch später in seinen Ausführungen deutlich zeigt.

Daß er Mißtrauen gegenüber methodischen Zugängen zeigt, die möglicherweise biblische Lernwege verstellen oder gar nicht zu Gesicht bekommen, hat seine Berechtigung; aber nur, wenn die Fragestellungen aus den neuen Verbindungen von Text und Kontext in unserer Zeit zur Geltung kommen, wird jener Text selbst in unsere Existenz sprechen. Der Text und die Kontexte sollen nicht verschmolzen werden — hier hat H.-G. Gadamer an sich berechtigter Begriff der Horizontverschmelzung¹⁰⁰ auch verhängnisvoll gewirkt und dagegen ist mit Baldermann Front zu machen; doch ist eine Aufnahme des heutigen Lehr- und Lernverständnisses und der dazugehörigen Praxis heuristisch unvermeidbar. Es zeigt sich auch, daß dadurch dem biblischen Unterricht neue Chancen eröffnet worden sind, Lebenswelt und Wissenschaft viel enger zu verknüpfen, ohne dabei der theologischen Intention der biblischen Texte untreu zu werden. Die Lernerfahrungen der Bibel sollen ja nicht nur deren Lernerfahrungen bleiben, sondern die der heute Lernenden werden. Selbst wenn wir auch umlernen müssen in dem, was Lernen nach dem Evangelium heißt, so ist doch die Verwendung des Begriffs »Lernen« im heutigen Kontext unverzichtbar. Paradox und Analogie haben beide ihr Recht, nicht im Sinne eines biblischen Ausgleichs, sondern in der lebensnahen Zuspitzung der eschatologischen Dringlichkeit des Evangeliums, wie sie Jesu Gleichnisse paradigmatisch in Gang setzen.¹⁰¹ Hier kann kein Aufriß einer solchen biblischen Didaktik gegeben werden. Sie muß von Schlüsseltexten zum Thema Lernen und Lehren in der Bibel her entwickelt werden.

Ich nehme als solche paradigmatisch erschließende Texte die Szenen Dt 6,20-25 und Mt 11,28-30. Dt 6,20-25 stellt uns eine Grundszene biblischen Lehrens vor Augen. Der *pater familias* hat die Aufgabe, die Frage des Sohnes nach den Lehren der Lebenswelt — zusammengefaßt in der Tora — zu beantworten. Er tut dies durch den Rückgriff auf die geschichtliche Befreiungstat Jahwes. Die Frage nach dem Sinn und Grund der Weisungen führt zur Erzählung, das Gebot zur Geschichte, das Hören zur Erinnerung. Dies zielt auf

99 A.a.O., 17.

100 H.-G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, Tübingen ²1965, 289. Z.B. kann ich G. Ottos These nicht teilen: »Predigt schmilzt den Bibeltext ein, schmilzt ihn um in Wort, Vorstellung, Problematik, Leben gegenwärtiger Hörer« (Predigt als Rede, Stuttgart 1976, 29). Auslegung ist nicht Einschmelzung, eher Umsetzung, »Umsatz«, wie E. Jüngel es für das Verhältnis von Bekenntnis und Bekennen formuliert hat (in: *Theologie in Geschichte und Kunst*, Festschrift für W. Elliger, Witten 1968, 94-105).

101 Die Gleichnisse Jesu nehmen die Alltagswelt analog auf, beziehen sie jedoch metaphorisch-paradox auf die unverfügbare, aber nahe Qualität der Reich-Gottes-Herrschaft. Die verständliche Rede zielt auf die stets überraschende Ankunft des Reiches Gottes als Ereignis.

die Möglichkeit zu leben, im Vollsinn des Wortes, in physischer und sozialer Existenz als Volk Gottes, verbunden durch die Gerechtigkeit, das Bundesverhältnis, das Leben erst lebenswert macht. Erziehung ist hier Beziehungserziehung.¹⁰² Die Grundelemente dieser Lehr- und Lernpraxis bleiben auch für die Verkündigung Jesu erhalten, die ausdrücklich von den Evangelien als Lehre bezeichnet wird. In Mt 11,28-30 knüpft Jesus deutlich an den Schluß des Buches Jesus Sirach an. Freilich verspricht er keine Reichtümer und setzt sich selbst als Lehrer ein, der nicht nachzuahmen, aber von dem zu lernen ist. Zu lernen sind die Lebenskonsequenzen angesichts der Nähe der Gottesherrschaft, die nicht das Herrischsein Gottes, sondern die Offenbarung seiner Herrlichkeit bedeutet. Erquickung wird verheißen, der Vorrang der Entrechteten und Geschlagenen wird festgehalten, ein leichtes Lernen verlangt. Jesus erfüllt in seiner Einladung zur neuen Gemeinschaft angesichts der Nähe der Gottesherrschaft die Tora; keiner *hat* diese Lehre, aber alle können in seine Lehre kommen. Das bedeutet Lernen ohne Zwang und Vorbedingung, das bedeutet Nachfolge in verschiedenen Lebensformen. Das Stichwort »Nachfolge« fällt hier nicht, aber es ist Grundnenner der von Jesus geübten, gegen das Rabbinentum abstechenden Praxis der Jüngerberufung zur Nachfolge.¹⁰³ Trotzdem ist dies nur die eine Form des »Kehret um!« angesichts der Nähe der Gottesherrschaft. Offenbar haben auch Menschen das neue Leben, das ihnen eröffnet wurde, ortsfest und ohne die Einschränkung der Wandercharismatiker praktiziert, wohl aber verbunden durch die gemeinsame neue Voraussetzung: Gottes Einwanderung in diese Welt in Frieden und Gerechtigkeit, in Akzeption, Emanzipation und Partizipation hat schon begonnen. Man konnte das an Gleichnissen, Mahlfestern, Merkworten, Gleichnishandlungen lernen. Lernen wurde eine Vollzugsform des neuen Vertrauens¹⁰⁴, des Glaubens, der dann nach Ostern sich in Weg und Person Jesu ganz gegründet erfuhr, weil Gott selbst in Jesus Christus als der Mittler des neuen Lebens geglaubt und erfahren wurde.

Daraus ergeben sich neue Grundtexte biblischer Didaktik, die in den folgenden Abschnitten zur Geltung kommen werden und damit auch die Erziehung zu Bildung und Pädagogik erschließen. Heutige Arbeiten zur Gemeindepädagogik haben den Zusammenhang von Glauben, Lernen und Leben herausgestellt.¹⁰⁵ Wir brauchen allerdings präzise biblische Ausarbeitungen, »Ätiologien« der biblischen Lehre, damit die Vielfalt genügend in Blick kommt und plakative Klischees vermieden werden. Dazu wollen auch die folgenden Abschnitte anleiten.

2.2 Lernen und Lehren als Vollzugsform des Glaubens

Es war schon auf E. Langes These »Mit einem Wort: daß Lernen heute eine notwendige Vollzugsform von Glauben ist, scheint mir erweisbar« hingewiesen worden.

Lange begründet diese These kulturanthropologisch: »Menschsein ist ein Lernprozeß«, ohne Lernen ist weder Überleben noch Menschwerdung im Sinne mündiger Sozialisation

102 Vgl. M. Bubers Unterscheidung von Erfahrung und Beziehung (Ich und Du, Heidelberg 1979, 12).

103 Vgl. u.a. M. Hengel, Nachfolge und Charisma, Berlin 1968.

104 Auch religionspädagogisch im Sinne biblischer Didaktik für sehr hilfreich halte ich die von R. Strunk entwickelten »Grundzüge einer Theologie des Gemeindeaufbaus« mit dem Titel »Vertrauen«, Stuttgart 1985. Sein Leitbegriff »Kultur des Vertrauens« könnte schulische und gemeindliche Religionspädagogik zusammenfassen.

105 Vgl. die schon Anm. 36 genannte Veröffentlichung, aber auch das Themaheft »Religiöses Lernen« (RpB 4/1979).

möglich. »Lernen als Möglichkeit der Menschwerdung ist nur im Vertrauen möglich. Denn indem der Mensch sich neuen Erfahrungen aussetzt, setzt er zugleich sich selbst, wenn nicht sein Überleben, so doch seine Identität aufs Spiel.«¹⁰⁶ Die derzeitige besondere Situation ist nach Lange dadurch gekennzeichnet, daß es neben dem Lernen im Vertrauen auch ein Gegenlernen im Dienst der Angst gibt, so daß Überlebenwollen — hinzuzufügen ist wohl auch Macht-, Gewinn-, Sicherheitssteigerung — und Humanisierung in einen Konflikt geraten. So entstehen Subkulturen des Schweigens auf der einen Seite, auf der anderen Seite Subkulturen der Hypermoral. Lange möchte das (technische) Erfahrungswissen und das Glaubenswissen zusammenhalten. »Erfahrungswissen ohne Glaubenswissen muß in die Kultur des Schweigens führen, denn nur das Vertrauen macht Mut dazu, die Grenzen der Erfahrungen zu überschreiten, und nur das Erfahrungswissen bewahrt das Glaubenswissen davor, sich in die religiösen Hinterwelten, Überwelten und Gegenwelten in Sicherheiten zu bringen, anstatt diese Welt in Richtung der jetzt möglichen Humanisierung in Bewegung bringen.«¹⁰⁷

Dieses Glaubenswissen wird als Verbindung von eschatologischem und geschichtlichem Wissen (»noch nicht« und »schon doch«) als »Innovationswissen, das Wissen von der erneuernden Kraft der Hoffnung und des Glaubens«, beschrieben. Die Bewegung des »gewaltlosen Widerstandes, des bürgerlichen Ungehorsams, d.h. eine neue Gestalt des denkenden Widerstandes in der Form der Ergebung im Glauben« wird als Beispiel genannt.

Diesen Richtungshinweisen ist bei der Grundlagenbestimmung der evangelischen Erziehungslehre zu folgen. Es sind aber Klarstellungen und Präzisierungen nötig. Schwierig ist die Verwendung des Begriffs »Glaubenswissen«. Es ist besser, Glauben mit Gewißheit zu verbinden, auch wenn der Glaube Wissensinhalte in sein Bekenntnis aufnimmt. Inhaltlich hat Lange vorwiegend Glaubenswissen als Verhaltensdisposition bzw., besser gesagt, als Disposition für das Verhältnis von Verhalten und Verheißung im Blick. Evangelium wird bei ihm als Verheißungstradition verstanden. Folgen wir der üblichen Charakterisierung des Lernens als »Veränderung des Verhaltens als Ergebnis von Erfahrung«¹⁰⁸, so ist mit Erfahrung eine anthropologische Grundkategorie gewonnen, die theologisch offen ist. Man kann mit P. Biehl sagen: »Erfahrung ist die einzige Wirk-Weise, in der sich uns Wirklichkeit zeigt und in ihrer Wahrheit erschließt.«¹⁰⁹ Dieser Grundvorgang hat aber Vorgaben, worauf besonders H.-J. Fraas aufmerksam gemacht hat.¹¹⁰ Die Tendenz, die bisherigen Erfahrungen prospektiv zu überschreiten, erfordert Vertrauen ins Offene, Urvertrauen im Sinne E. H. Eriksons (*trust*, nicht *confidence*), das ohne die Annahme einer Beziehungsperson nicht zustande kommt.¹¹¹ Nur so entsteht Identität, die Selbstsein und Lebensbeziehung verbindet. Erfahrung steht im Erwartungshorizont und

106 A.a.O., 218.

107 A.a.O., 220.

108 H. Skowronek, Lernen und Lernfähigkeit, München 1969, 10; vgl. auch H.-K. Krüger und R. Lersch, Lernen und Erfahrung, Bad Heilbrunn 1982.

109 In: H.-G. Heimbrock (Hg.), Erfahrungen in religiösen Lernprozessen, Göttingen 1983, 15.

110 Glauben und Lernen, Göttingen 1978, 15f.

111 E.H. Erikson, Identität und Lebenszyklus, Frankfurt/M. 1970, 69.

begegnet dabei den Prinzipien der Hoffnung oder der Enttäuschung. Erfahrungen werden zu neuen Erfahrungen verarbeitet, wobei sich Grundrichtungen der Beziehungskultur ausbilden: Das Grundgefühl des Vertrauens wird entweder gestärkt oder erschüttert, wobei auch Vertrauensseligkeit (Wahn) und Enttäuschungstrotz beachtet sein wollen (einmal und nie wieder). Es entsteht so oder so eine Prägung.¹¹² Fraas spricht von Glaube als Haltung.¹¹³ Mir scheint der Begriff Prägung geeigneter zu sein, weil er das Widerfahrismoment deutlich enthält. Es bildet sich ein Charakter der Erfahrungen heraus, der nicht als Tugendleistung mißzuverstehen ist. Glaube ist mit Recht schon wiederholt als Erfahrung mit der Erfahrung und als Widerfahrnis beschrieben worden.¹¹⁴ Fraas hat das Verhältnis von Glauben und Lernen mit Aussagen der Sakramentstheologie — Glaubensvermittlung »in, mit und unter« den Lernprozessen — zu beschreiben versucht und als Leitaussage formuliert: »Der Glaube geht in die menschlichen Lebensformen ein (damit ist die Praxisferne einer absoluten Theologie zurückgewiesen), aber er geht nicht in ihnen auf (damit ist die Unverfügbarkeit des alle menschlichen Möglichkeiten überschreitenden Handelns Gottes gewahrt).«¹¹⁵ Seine Folgerung lautet: »Eine Erziehung zum Glauben also kann es nicht geben.«¹¹⁶ Hier erweist sich aber eine Differenzierung von Lernen und Erziehung als notwendig. Mit Fraas ist festzuhalten, daß Glauben und Lernen notwendig geschieht, weil es sonst ein toter Glaube wäre. Der in der Liebe tätige Glaube ist eo ipso lernender Glaube, weil er das Vertrauen in Beziehungsverhalten umsetzt. Er faßt die unheile Sicht der Wirklichkeit und die Verheißung ins Auge und hält trotz des Unterschiedes Leben für verantwortlich. Er stürzt nicht in die Verhältnislosigkeit, den Beziehungstod ab, sondern bejaht Glauben als die Anerkennung der Voraussetzung, die Liebe als Wunder wahrmacht. Das anthropologisch existierende Verhältnis von Erfahrung und Prägung durch Glauben bzw. Aberglauben (Religion) wird einerseits analogisch aufgenommen, wenn christlicher Glaube an den durch Jesus Christus glaubhaften Gott Erfüllung menschlicher Sehnsucht ist, andererseits anagogisch in einen neuen kritischen Kontext, nämlich den der nahen Gottesherrschaft, gerückt. Es wird deshalb nötig sein, die Kategorien »in, mit und unter« der Christologie in diesem eschatologischen Richtungssinn auszulegen, da nur so Glauben als Zeit zwischen Tod und Leben bewußt wird. So ist Glaube neues Selbst- und Zeitverständnis. Das Ganze der Wirklichkeit wird als Grenze erfahren, aber der Exodus führt zu neuer Landnahme.

112 Vgl. H. Roth, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1969, 186.

113 Glauben und Lernen, Göttingen 1978, 41f.

114 Vgl. E. Jüngel, Gott als Geheimnis der Welt, Tübingen 1977, XI.40f u.ö.; G. Sauter, Eschatologische Rationalität, in: J.B. Bauer (Hg.), Entwürfe der Theologie, Graz 1985, 259-290, dort 271.

115 Fraas, a.a.O., 31.

116 Ebd.

Wir können hier die Erkenntnisse biblischer Didaktik einbringen, daß Lernen und Lehren biblische Einladung zu einem Lebensweg mit Erinnerung, Weisung und Vergewisserung bedeuten. Das Lernen zwischen Tod und Leben (Schöpfung) wird zum Lernen zwischen Gnade und Sünde (Versöhnung) in der Hoffnung zwischen Zeit und Ewigkeit (Erlösung) durch Frieden und Gerechtigkeit.¹¹⁷

Lernen und Glauben stehen in einer wechselseitigen Korrelation; eine Identifikation ist nur gegenüber den Versuchen, Trennungen zu postulieren, zulässig. Glaube muß auch als anthropologischer Begriff ausgelegt werden, tendiert aber auf den theologischen Haftpunkt einer Erfahrung, die durch Offenbarung Gottes bestimmt ist. Lernen bedarf auch der theologischen Interpretation, hat seinen Haftpunkt aber in der Kulturanthropologie. Wird Glauben im Sinne christlicher Verheißung zur Geltung gebracht, so bedeutet das die Radikalisierung der Fragen nach der Grenze und dem Ganzen als Aufforderung zum gleichnishaften Leben.

Es ist also nicht nur mit Fraas die Zweideutigkeit aller (Lern-)Manifestationen des Glaubens zu betonen, sondern auch die Gleichnisfähigkeit.¹¹⁸ Am Gleichnisgehalt lernt der Glaube. Dabei ist auch der Unterschied von Sinn und Verheißung zur Geltung zu bringen. G. Sauter hat — wohl zu scharf — die Sinnfrage als Götzenfrage gekennzeichnet¹¹⁹, aber seine Polemik hat recht darin, daß im Unterschied von Sinn und Verheißung die nun allerdings notwendige Spannung von Religion und Glaube wahrzunehmen ist. Mit D. Bonhoeffer wird man »Verheißung« gegenüber »Sinn« biblisch den Vorrang geben müssen.¹²⁰ Doch muß auch eine Verheißung sinnvoll verständlich werden und Erfüllung einen konkreten Mangel ansprechen.¹²¹

Gelingt es, die Lehre des Glaubens, die ethisch letztlich darauf zielt, daß Glauben für Verheißungsvollzug notwendig ist, zu lernen, gelingt es, nicht Glauben zu einem Standpunkt zu machen, sondern als Weg mit festem Ausgangspunkt (Jesus Christus, der neue Bund im alten) und stetem Erwartungshorizont (Reich Gottes) zu gehen, so kann auch Kirche

117 Der Hinweis von W. Jentsch: »So verfiucht das NT letztlich eine Art 'trinitarisches' Erziehungsdenken, weil es ganzheitlich von der gleichzeitigen Bezogenheit der Paideia auf Schöpfung, Erlösung und Heiligung denkt« (a.a.O., 288) ist richtig, bedarf aber einer gründlichen Ausarbeitung, die insbesondere die Bezüge zur Pneumatologie einarbeitet, wie sie die Elementarisierungsdebatte u.a. aufgezeigt hat. Im übrigen vgl. auch H. Schmidt, a.a.O., 93.

118 Mit Recht hat K.E. Nipkow diesen Begriff religionspädagogisch fruchtbar gemacht, in: *Leben und Erziehen — wozu?*, Gütersloh 1978, 34.

119 G. Sauter, *Was heißt: nach Sinn fragen?*, München 1982; vgl. meine Rezension in: *EvErz* 36 (1984) 488-490, auch: H.G. Pöhlmann (Hg.), *Worin besteht der Sinn des Lebens?* (Gütersloher Taschenbücher 1087), Gütersloh 1985.

120 »Der unbiblische Begriff des 'Sinnes' ist ja nur eine Übersetzung dessen, was die Bibel 'Verheißung' nennt« (Widerstand und Ergebung, Neuausg. München 1970, 426). Vgl. auch E. Jüngel: »Wer Sinn will, will mehr als das, was da ist und sein kann... Trost ist besser als Sinn und Vertröstung« (in: *Warum ich Christ bin*, s.o. Anm. 49, 211).

121 Vgl. R. Volps auf dem von Sartre entwickelten Begriff des definierten Mangels basierende vorzügliche Überlegungen zu »Die Kunst, heute die Bibel zu lesen« (PTH 74, 1985, 294-311, dort 300).

durchaus als Lerngemeinschaft bezeichnet werden: Glauben als gemeinsames Umlernen wird damit zur sozialen Intervention im Ablauf der Sozialisation. Die Angst vor Christianisierung und Klerikalisierung durch evangelische Erziehungslehre ist unbegründet, wenn Anfang und Ziel dieses Weges klargestellt werden: Der Lernprozeß hat seine Wahrheit vor Gott nicht in sich, aber ohne ihn bleibt der Glaube weltlos.

Vielleicht meinte das auch E. Langes Schlußsatz seines richtungweisenden Referats zum Thema »Bildung als Problem der Kirche«: »Die Menschen gehen daran zugrunde, daß sie Ende und Anfang nicht zu verknüpfen verstehen.«¹²² Doch wird diese Einsicht gerade dazu nötigen, das Verhältnis von Lehre und Bildung in einer evangelischen Erziehungslehre genauer zu bestimmen, denn Bildung thematisiert den kritischen und projektiven Sinn des Lernens.

2.3 Bildung als Ziel und Bestimmung des Lehrens und Lernens

Da Lernen alle Verhaltensänderungen kennzeichnet, die durch Erfahrung zustande kommen, eignet sich dieses Konstrukt¹²³ wegen seiner Formazität gut, den Grundvorgang, auf den Erziehung, Bildung, Sozialisation angewiesen sind, zu erfassen. Aber gelernt werden kann in diesem Sinne fast alles, auch das Negative. Bekanntlich werden nur biologische Wachstumsveränderungen (Reifen) oder chemische Einwirkungen auf das Verhalten einerseits und Widerfahrnisse wie z.B. Glauben auf der anderen Seite gegen Lernen abgegrenzt. Soll eine bestimmte positive Zielvorstellung eingebracht werden, so sind wir genötigt, weitere pädagogische Grundbegriffe zu bilden.

Biblische Didaktik enthält solche Zielvorstellungen in dem Vorgang der Lehre. Aber diese Lehre, die auf Glauben als Existenzmitteilung zielt, bedeutet eine Verwandlung des Menschen in seinem Sein durch eine neue Verhältnisbestimmung zu Gott, zu sich selbst und zur Welt. Daß sprachlich die Wendung »sich lernen« nicht möglich ist, zeigt die Grenze an. Anders ist es mit dem Wort »bilden«. Hier ist die Reflexion möglich: Sich bilden ist eine Vorstellung, die das Ziel des Lernens in einer anthropologischen Grundbestimmung fundiert. Es ist hier nicht der Raum, die zahlreichen Wandlungen der Bildungsvorstellungen auch nur anzudeuten, die E. Lichtenstein¹²⁴ und R. Lennert¹²⁵, jeder auf seine Weise, in vorzüglichen Übersichtsartikeln dargestellt haben. Wohl aber ist, wenn wir von biblischer Didaktik ausgehen, hervorzuheben, daß innerhalb der Tradition des biblischen Glaubens Dimensionen des Bildungsverständnisses enthalten sind, die zwar lexikalisch immer wieder pflichtmäßig aufgeführt werden, aber für die Klärung des Verhältnisses von Theologie und Pädagogik dann wenig aktuelle Bedeutung gebracht haben.

122 Lange, a.a.O., 222.

123 Vgl. F. Weinert, Art. Lernen, in: Wörterbuch der Erziehung, hg. von Chr. Wulf, München 1974, 389-395: »Das, was wir als Lernen bezeichnen, ist selbst nicht beobachtbar, sondern nur erschließbar« (389).

124 Art. Bildung, HWP I (1971) 921-937.

125 Art. Bildung I, TRE 6 (1980) 569-582.

Es ist charakteristisch, daß in der Theologischen Realenzyklopädie D. Michel einen bemerkenswerten Artikel über »Bildung« im Alten Testament geschrieben hat, der die Weisheit in Israel mit Recht als eine Form des »Bildungsstrebens« darstellt, aber nicht auf das Bild des Menschen, konkret auf die Gottebenbildlichkeit des Menschen (Gen 1,16), eingeht.¹²⁶ Auch wenn diese Stelle für das Alte Testament eine eher singuläre Stellung hat, so ist sie zusammen mit der Sicht der alttestamentlichen Anthropologie, wie sie H.W. Wolff entwickelt hat, einzubringen. Der Mensch als Fleisch, Seele, Geist, Herz, als vergänglicher, bedürftiger, ermächtiger, einsichtiger Mensch — das enthält ganzheitliche Aspekte des Menschseins, die auf seine Schöpfungsbestimmtheit zu beziehen sind. Es ist bekannt, wie die Imago-Dei-Vorstellungen, leider nicht alttestamentlich-anthropologisch konkretisiert, grundlegend für die Ausbildung des deutschen Wortes »bilden« als geistlichem Vorgang gewesen sind. Daß in der Theologischen Realenzyklopädie ein entsprechender Abschnitt zum Neuen Testament fehlt, ist charakteristisch und betrüblich zugleich. Denn mindestens wäre hinzuweisen auf 2.Kor 3,18, jene Stelle von der Verwandlung in das Bild des Herrn (*in eandem imaginem transformamur*), die bei Meister Eckehart zu den Wortprägungen »Überbildetwerden, wieder eingebildet werden« führte.¹²⁷ Die Bildsamkeit durch das Bild Christi — nicht nur das Vorbild, sondern das Urbild — eröffnet jene so bedeutsame theologische Grundlinie einer Christusfrömmigkeit, die ihre Auswirkungen sowohl für das Verhältnis von Bildung und Frömmigkeit, z.B. bei Erasmus¹²⁸ und Schleiermacher¹²⁹, wie für das Verhältnis von historisch-kritischer Jesusforschung und geschichtlich-biblischem Christusglaubens hat. Denn dieser Glaube ist bestimmt von einem durch das biblische Wort erzeugten Bild der Person Jesu Christi, sei es als des Gekreuzigten und Auferstandenen, des guten Hirten, des Pantokrators oder des Volksmanns, wie immer die Bilder der Frömmigkeit ausgesehen haben.¹³⁰

Biblische Didaktik hat diese Einbildungskraft des Glaubens gegen Phantasieblüten zu schützen, die nur die Wunschbilder eigener Religiosität zeigen, sie hat allerdings auch das Spektrum des neutestamentlichen Hoheitstitel zur Geltung zu bringen. Dabei wird die paulinische Vorstellung von der Teilhabe am Leib Christi als der Teilhabe am gekreuzigten und auferstandenen Herrn der Kirche besonders zu betonen sein, weil sie am tiefsten die Vorstellung von der Nachfolge in das Sein in Christus — Leben in Gemeinde existierend — herausgearbeitet hat. Bildung wird hier Grundvorgang des Gemeindeaufbaus. Am stärksten hat D. Bonhoeffer in dieser Richtung vorgearbeitet. Der wenig beachtete zweite Teil seines epochalen Buches »Nachfolge« endet mit dem Kapitel über »Das Bild Christi«.¹³¹ Die *conformitas* mit Christus, die

126 Ebd., 582-584.

127 E. Lichtenstein, Bildung, Archiv für Begriffsgeschichte XII, Bonn 1968, H. 1, 8.

128 »Für Erasmus' Bildungsdenken ist grundlegend, daß der Mensch erst durch Gottes Hilfe zum wahren Menschsein gelangen und ohne sie wenig ausrichten kann, und das Bild dieses Menschseins ist ihm vorgegeben: die Gestalt Jesu Christi« (*I. Asheim*, Art. Bildung V, TRE 6 [1980] 612).

129 Vgl. G. Ebeling, Frömmigkeit und Bildung, in: Fides et communicatio. Festschrift für M. Doerne, Göttingen 1970, 69-100; s.a. W. Dilthey (Hg.), Aus Schleiermachers Leben, Bd. 4, Berlin 1863, 334.

130 M. Kählers Rede vom biblischen Christus meint ein Bild, dessen Urheber Jesus selbst innerhalb der Bibel ist. Vgl. seine Schrift »Der sogenannte historische Jesus und der geschichtliche biblische Christus«, neu hg. v. E. Wolf, München 31961, 68. Vgl. auch H.-G. Link, Geschichte Jesu und Bild Christi. Die Entwicklung der Christologie Martin Kählers in Auseinandersetzung mit der Leben-Jesu-Theologie und der Ritschl-Schule, Neukirchen-Vluyn 1975.

131 D. Bonhoeffer, Nachfolge, München 141983, 275-282.

Teilhabe an dem »Leben Christi, das auf Erden noch nicht zu Ende gebracht ist«, wird bei ihm auch zur Grundlage einer neuen Konzeption der Ethik. Dabei sehe ich hier mehr Anschlußmöglichkeiten für die Beziehungen zur Lehre von der Kirche als bei K. Barths strenger christologischer Fassung von »Evangelium und Bildung«. ¹³² Doch kann die Lichterlehre des späten Barth auch helfen, falsche Fronten zu vermeiden. ¹³³ Es ist einleuchtend, daß sich auch Verbindungen zu einer Symboldidaktik auf tun, die allerdings den eschatologischen Vorbehalt bewahren muß und Symbole auch als »Zeit-Zeichen« nicht nur als Vermittlung von innen und außen versteht. Die Auslegung zielt nicht nur auf neues Selbst- und Weltverständnis, sondern auf neues Zeitverständnis angesichts der Alternative von Tod und Leben im Gegensatz von Götzen und Gott. Es mehren sich die Versuche, nach der berechtigten Kritik an einem zu elitären neuhumanistischen Bildungsverständnis — wobei allerdings H.J. Heydorns Aufweis der gegen die Herrschaft gerichteten emanzipatorischen Tendenz des Bildungsbegriffs zu sehen ist ¹³⁴ —, erziehungswissenschaftlich doch wieder in einer Bildungslehre oder Bildungstheorie die Sachbezogenheit zurückzugewinnen, die sowohl die Härte der Arbeit an sich selbst und der Welt, wie sie Hegel so eindrücklich beschrieben hat, als auch die ästhetische Befreiungskraft, wie sie die Begegnung mit Kunst vermittelt, zur Geltung bringt. Theologisch wird fundamentaltheologisch das Bild vom Menschen zu entwickeln sein, nicht nur als das Bild seiner Rollen, nicht nur als das Wunschbild seiner Träume, nicht nur als das Schreckbild seines Scheiterns, sondern als das in der biblischen Tradition aufbewahrte Bild der inklusiven *humanitas* Christi, nicht als Idee, sondern als Leben in Liebe und Freiheit. F. Schlegel erkannte die weltgeschichtliche Bedeutung der Bildungsdynamik des Überzeugtseins von der neuen Kreatur in Christus, wenn er die bekannten Worte schrieb: »Der revolutionäre Wunsch, das Reich Gottes zu realisieren, ist der elastische Punkt der progressiven Bildung und der Anfang der modernen Geschichte.« ¹³⁵ Nur wird evangelische Erziehungslehre hier nicht den Realisierungswunsch an den Anfang stellen, sondern die Erfahrung der Befreiung des Menschen zu seiner Bestimmung und die glaubende Erwartung der »Zukunft des Gekommenen«. ¹³⁶ Das biblische Geistverständnis muß gegen jenes idealistische neu angeeignet werden.

132 K. Barth, *Evangelium und Bildung*, Zürich 1947.

133 Vgl. H. Berkhof und H.-J. Kraus, *Karl Barths Lichterlehre* (ThSt[B] 123), Zürich 1978.

134 H.-J. Heydorn, *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*, Frankfurt/M. 1972; ders., Art. *Erziehung*, PTH 21972, 152-177.

135 *Athenäum-Fragmente* 222.

136 Vgl. W. Kreck, *Die Zukunft des Gekommenen*, München 1961.

2.4 Erziehung als *eruditio* und *educatio*

Die Spannungen zwischen Bildung und Erziehung in der Geschichte pädagogischer Leitbegriffe sind aufschlußreich.¹³⁷ Haben wir zuerst, der traditionsorientierten Gesellschaftsform gemäß, den Vorrang der *eruditio*, der Einpassung der jungen Generation in die Ordnungen des Lebens und der Kultur, so beginnt dann Bildung, das Interesse an Subjektwerdung, an Menschenbildung zu artikulieren. K.E. Nipkow hat in seinem Artikel »Erziehung« in der Theologischen Realenzyklopädie nachdrücklich darauf hingewiesen, daß evangelisches Erziehungsdemokratie in den Jahren der Weimarer Republik den reflexiven Bildungsbegriff durch den Erziehungsbegriff ersetzt und diesen noch durch den Begriff der »Zucht« interpretierte.¹³⁸ Nach der Inflation des Bildungsbegriffs zwischen Bildungskatastrophe und Bildungsplanung wurde, im Unterschied zu früheren EKD-Bildungssynoden, 1978 wieder das Thema »Leben und Erziehen — wozu?« in den Mittelpunkt gerückt.¹³⁹ Die Debatten um den Grundwertekonsensus und die Verantwortung für Normen trugen ihre Früchte. Sie rückten auch zu Recht die personalen Dimensionen, die falschen Einschränkungen aller Lernprozesse auf Unterricht, die Ausblendung der Sozialpädagogik mit den Erziehungsberufen ins Blickfeld. Die Widersprüche einer technologischen Bildungsoffensive wurden erkannt. Wenn man nicht alles tun darf, was man tun kann, so wird die Frage nach den Normen und Werten wieder vordringlich. Moralerziehung, lange vernachlässigt, und sogar die Frage nach neuen Tugenden wurden wieder akut.¹⁴⁰

Eine evangelische Erziehungslehre tut sich an dieser Stelle schwer, da sie den Unterschied von Evangelium und Gebot immer wieder zur Geltung bringen muß. Im Rückgriff auf die Erkenntnisse biblischer Didaktik wird zu beachten sein, daß Paulus bekanntlich das Gesetz als »Zuchtmeister« versteht und erst in den Pastoralbriefen die Rede von der »erziehenden Gnade« (Tit 2,11f) auftaucht, ebenso wie Lehre (*didaskalia*, nicht *didache*) in jener Gemeindesituation zur Gemeindeethik wird, die in Gefahr steht, das Evangelium zu pädagogisieren. Heil und Erziehung werden vermischt. Luther hat bekanntlich Erziehung als »weltlich Ding« charakterisiert.¹⁴¹ Doch ist zu Recht darauf hingewiesen worden, daß seine Auslegung der in der Tat nun bedenkenswerten Wendung »*paideia kyriou*«, »Zucht des Herrn« (Eph 6,4), eben auch zeigt, daß das Erziehungshandeln nicht von der Herrschaft Christi zu lösen ist.¹⁴² »Auch als 'weltlich Ding' wird Erziehung keineswegs aus der theologischen Einbindung entlassen« (K.E.Nipkow).¹⁴³ Neben die Notwendigkeit freisetzender Unterscheidung tritt die Aufgabe interpretativer Vermittlung. Hier ist es eben nötig, sich auf Christus als Lehrer zu be-

137 Vgl. z.B. die in Anm. 134 genannten Arbeiten Heydorns.

138 K.E. Nipkow, Art. Erziehung, TRE 10 (1982) 232-254.

139 Leben und Erziehen — wozu?, Gütersloh 1978.

140 Vgl. K.E. Nipkow, Moralerziehung (Gütersloher Taschenbücher 755), Gütersloh 1981; R. Mokrosch, H.P. Schmidt und D. Stoodt, Ethik und religiöse Erziehung, Stuttgart 1980, auch das Themaheft »Tugend« (EvErz 37 [1985] H. 4).

141 WA 34/1, 415,26f.

142 Vgl. H.B. Kaufmann, Die innere Einheit des theologischen und pädagogischen Denkens bei Luther, in: Glauben und Erziehen. Festgabe für G. Bohne, Neumünster 1960, 128-137; ders., Charismatische Erneuerung der christlichen Erziehung?, in: T. Rendtorff (Hg.), Charisma und Institution, Gütersloh 1985, 467-484.

143 TRE 10 (1982) 241.

sinnen, den Sachgehalt von Lehre in Verbindung mit der Verkündigung zur Geltung zu bringen und ebenso die entwickelten Erkenntnisse über die Existenzumbildung durch den Glauben nicht zu unterschlagen. Nur in einem Feld, das durch die drei Orientierungspunkte Erziehung, Bildung und Lehre bestimmt ist, kann es gelingen, eine evangelische Erziehungslehre aufzubauen, die Erfahrungsverarbeitung, Phantasie und Ethos verbindet. Der Moralisierung und Pädagogisierung des Evangeliums kann so gewehrt werden, wie andererseits das Evangelium zwar nicht christliche Erziehung, aber Erziehung in christlicher Verantwortung notwendig einschließt und damit in die Lebenswelt von Familien, Gruppen und Gesellschaft vorstößt.

Dabei wird es nötig sein, den Vorgang der *eruditio* durch den der *educatio* zu radikalisieren. Hier hat die Anwendung des Exodussymbols ihr Recht.¹⁴⁴ Was Paulus an kritischer Distanz zur Welt geltend macht (1Kor 7), darf nicht umgangen werden. Freilich ist, so wie das Alte Testament die Aufgaben der Landnahme ebenso dringlich nahelegt, also auch heute — in den Kirchen der Dritten Welt zu Recht immer wieder betont — die Inkulturation des Evangeliums (auch Indigenisation genannt), das Kontextproblem, von entscheidender Bedeutung. Daß hier nicht die Kritik an Blut- und Bodentheologie vergessen werden darf, braucht kaum ausdrücklich gesagt zu werden. Aber die Gewinnung der Nachfolgegestalt der Kirche, der *conformitas* mit Christus, der Bruch mit den Schemata der Welt bedeutet nicht den Verzicht auf zeichenhafte Gestaltung. Diese Gestaltung hat, eschatologisch motiviert, anagogischen Charakter. In ihr kommt die Reich-Gottes-Erwartung des Glaubens zur Wirksamkeit. Emanzipation und Partizipation verschränken sich als Erziehungsziele; »Freiheit kommunikativ buchstabiert« — diese Formel K.E. Nipkows¹⁴⁵, in Entsprechung zur Losung der Weltkirchenkonferenz von Nairobi »Christus eint und befreit!«, gibt die Ziele an, für die es gilt, psychische Dispositionen und förderliche gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen zu entwickeln bzw. auch zu entdecken, daß Gottes Handeln hier Vorgaben in sich schließt, die es zu entdecken gilt. Da die Verhältnisbestimmung von Gottes und menschlichem Handeln nicht von vornherein festgelegt ist — nur der Werkzeugcharakter, die Unmöglichkeit des Rühmens oder der Selbstrechtfertigung ist eindeutig —, ist hier auch keine selbstgenügsame Abschottung statthaft. Daß Erziehung neben der Einübung in die Kultur auch Kulturkritik bedeutet, hat besonders eindrücklich schon J.A. Comenius in seinem Werk »Das Labyrinth der Welt und das Paradies des Herzens« verdeutlicht.¹⁴⁶ Infragestellung und Gericht über eine selbstzerstörerische

144 Vgl. H. Schröer, Exodusmotiv praktisch-theologisch, TRE 10 (1982) 746f; F.W. Bargheer, Fachdidaktische Probleme des Alten Testaments im Überblick, EvErz 37 (1985) 286-300; W. Dietrich, Und Mirjam nahm die Pauke in die Hand, Eschbach 1985.

145 Grundfragen der Religionspädagogik 1, 113.

146 Luzern 1970.

Menschheit sind unvermeidlich, ohne einem Weltpessimismus zu verfallen. Es bedarf noch einiger Anstrengungen, die Verbindung von Königsherrschaft Christi und Zwei-Reiche- oder Regimenten-Lehre auch für das Gebiet der Erziehung zu praktizieren, so sehr in der Glaubenslehre wohl Klarheit sich durchgesetzt haben dürfte.¹⁴⁷

Die Spannung von Prophetie und Lehre in den urchristlichen Gemeinden, einerseits gegen Erstarrung, andererseits gegen Schwärmerei gerichtet, muß erhalten bleiben. Schlagwortartig kann gesagt werden: Christus kann nie Pädagoge werden, dies ist eine menschliche Aufgabe, aber er bleibt unser Lehrer.

2.5 Sozialisation als umfassender Kontext für die Menschwerdung des Menschen

W.-D. Bukow hat in diesem Jahrbuch den derzeitigen Stand der Bildung von Sozialisierungstheorien referiert. Die von ihm herausgestellten drei Sozialisationstypen begleitende Sozialisation, Erziehung und Instruktion markieren die Entwicklung, die von den ganzheitlichen Konzeptionen zu Differenzierungen führt, die sich handlungstheoretisch auch von Sitte («so tut man nicht in Israel») über Erziehung zu spezifischem Lernen ausbilden, wobei die Reflexion der Lebenswelt verschieden erfolgen kann. Es ist Bukow zuzustimmen, daß religiöse Sozialisation einen Bestandteil der Entkulturation bildet, die nun wieder in die drei Typen Religion als gesellschaftliche Hintergrunderfüllung, als Erziehung oder schließlich als Enkultation aufgefächert werden kann. Doch bleibt bei Bukow das Problem des Verhältnisses von Religion und christlichem Glauben offen, wobei natürlich auch konzediert werden kann, daß es bei sozialwissenschaftlicher Betrachtung möglicherweise offenbleiben muß. Immerhin läßt die von Bukow vorgenommene Auslegung des Abendgebets doch Deutungslinien erkennen, die sofort theologischen Widerspruch auf den Plan rufen. Wenn religiöse Sozialisation die Möglichkeit individueller Kontinuität schafft, auch wenn für so etwas historisch-konkret kein Anlaß bestehen mag, so kann diese Interpretation natürlich vertreten werden. Sie muß sich aber der Frage stellen, weswegen hier historisch-konkret Daten gegen anthropologische Grundsituationen ausgespielt werden. Ohne Fundamentalkonstrukte ist hier, wenn auch nur heuristisch, nicht voranzukommen. Wenn wir z.B. F. Riemanns vier Typen der Angst¹⁴⁸ als Beispiel nehmen, so haben wir hier ein Konstrukt, das aber immerhin mit der Neurosentypik empirisch in Beziehung gesetzt werden kann. Es ist aber ebenso ein Konstrukt, wie Lernen oder Erziehung Konstrukte sind, Rückschlüsse aufgrund gemachter Beobachtungen. Was dabei alles an Beziehungsmomenten und -mustern eintritt — Affekte, Sprachspiele, Organisationssysteme — ist nicht so funktionalisierbar, daß man der Heuristik entbehren könnte. Nur so werden ja Transferleistungen möglich, da Religion und Glaube eben als außerordentliche Transferierungen von Erfahrungen zu gelten haben. Ob dabei nur Identitätsleistungen erbracht werden oder nicht auch unerhörte Aufbruchleistungen, wäre zu prüfen.

Für christlichen Glauben, der dabei didaktisch auf Religion bezogen ist¹⁴⁹, ist die Frage nach dem ersten Gebot, die Frage nach Tod und Le-

147 Vgl. J. Rogge und Helmut Zeddies (Hg.), Kirchengemeinschaft und politische Ethik. Ergebnis eines theologischen Gesprächs zum Verhältnis von Zwei-Reiche-Lehre und Lehre von der Königsherrschaft Christi, Berlin 1980.

148 F. Riemann, Grundformen der Angst, München 1984.

149 Ich halte G. Bohnes Grundgedanken, die Spannung von Evangelium und Kultur zum Thema des Religionsunterrichts zu machen, immer noch für richtig. Man hat oft seine Kritik an der Dialektischen Theologie übersehen: »Sie (die Dialektische Theologie) forderte eine Herauslösung des Religionsunterrichts aus der Kultur, statt ihn nur in die bewußte Spannung zu stellen« (Vorwort zur 1. Aufl. von »Das Wort Gottes und der Unterricht«, wieder abgedruckt 1932, 10). Vgl. auch K. Dienst, Glauben — Religion — Erfahrung — Erziehung (Gütersloher Taschenbücher 750), Gütersloh 1978, 20-23.

ben bzw. Fluch und Segen im Bezugsrahmen von Gerechtigkeit Gottes das Kriterium, dessen Ergebnisse allerdings nicht vorauszunehmen sind. Religion kann dabei kritisch bejaht werden, Welt wahre Schöpfungswelt werden: »Alles ist euer, ihr aber seid Christi, Christus ist Gottes« (1Kor 3,23), diese Zugehörigkeiten sind maßgeblich für Wissenschaft und Verantwortung zugleich. Die Kirche soll also die Lehre des Evangeliums durchaus in ihrer historischen Partikularität ernst nehmen, um von da aus — darin jeder konkreten Lebenswelt entsprechend — von unten die universale Hoffnung in Gang zu setzen, die mythisch nicht mehr zu verbürgen ist. So ist z.B. der Ritus des Abendgebets für erwachsene Kinder des Glaubens interpretierbar als Anrufrecht der Freiheit. Das Vatersein Gottes ist in der Botschaft von dem Sohn und Wort Gottes die Ermächtigung zur Freiheit des Geistes¹⁵⁰, der aber nicht vergißt, wem er Freiheit verdankt. Es wird nicht ausbleiben, daß der christliche Glaube in seiner Erziehungslehre nicht nur Fragen der anderen Denkwürfe an ihn beantwortet, sondern auch Fragen an die anderen Wissenschaftsbemühungen stellt, was denn von deren Arbeit für Angst und Hoffnung des Menschen, sein Überleben, seinen Frieden in Gerechtigkeit zu erhoffen ist. Wer sich hier wertneutral nicht zuständig fühlt, soll in seiner Bescheidenheit nicht getadelt werden, aber der Schritt auf die Grenze zu, die Fragen nach den anderen, auch den Toten¹⁵¹, ist nicht zu immunisieren, auch wenn der Glaube nicht Gott verfügbar machen kann, sondern nur Versöhnung, aber noch nicht Erlösung zu benennen weiß. Die Sozialisationsforschung stellt uns eine Fülle von Erkenntnissen zur Verfügung, die eine christliche Erziehungslehre nicht mißachten darf, aber die uns nicht davon dispensieren, auch Reduktionen vorzunehmen, die Entscheidungen nötig machen. Simplifikation ist unangebracht, aber Elementarisierung nötig.

Bukows Hinweis auf die Ergiebigkeit »der rückschauenden Hinwendung auf das Alltagsleben«¹⁵² kann ich nur unterstreichen, sie entspricht dem von E. Jünger besonders betonten Gedanken, daß das Wort Gottes den Charakter der Unterbrechung hat.¹⁵³ K. Barth nannte es die »große Störung«.¹⁵⁴ Alle sozialtechnologischen Ambitionen finden in einer evangelischen Erziehungslehre notwendig sofort Kritik, aber dabei ist weder das isolierte mündige Subjekt Orientierungskriterium noch die Verachtung empirischer Sozialforschung keineswegs statthaft. »Prüfet alles, und das Gute behaltet« (1Thess 4) bleibt auch hier die vernünftige apostolische Weisung.

150 Vgl. dazu J. Loh, *Gott der Vater*, Bern 1983.

151 Es ist das große Verdienst H. Peukerts, diese Dimension in sozialetisches und handlungstheoretisches Denken aus theologischer Verantwortung eingebracht zu haben (*Wissenschaftstheorie — Handlungstheorie — Fundamentale Theologie*, Düsseldorf 1976).

152 S.u. S. 44.

153 »Das Wesen des ansprechenden Wortes ist Annäherung durch Unterbrechung« (E. Jünger, *Gott als Geheimnis der Welt*, Tübingen 1977, 221).

154 K. Barth, *Der Römerbrief*, München (21922) 61933, 424.

2.6 Menschwerdung des Menschen eingedenk der Menschwerdung Gottes. Advent als Intervention

Es war das Bestreben der vorangegangenen Abschnitte, vom Evangelium als der Grundlage des Glaubens her Vollzüge des Lehrens und Lernens als Grundlagen evangelischer Erziehungslehre deutlich zu machen. Lehren und Lernen sind Lebensformen des Glaubens. Man hat begonnen, den Charakter der Kirche als Lerngemeinschaft wieder zu erkennen, Lernen als Vollzugsform des Glaubens zu verstehen, aber noch besteht die Gefahr, daß Lernen allein der Pädagogik und Glauben allein der Theologie zugewiesen wird. Wiedergewinnung eines Leitbegriffs von *Lehre* ist notwendig, weil allzuleicht ein Lernen ohne Lehre schon als evangeliumsgemäß ausgegeben wird.¹⁵⁵

Diese Lehre ist auszurichten auf gelingendes *Leben*. Sie verknüpft also Leben und Glauben, wobei Verheißung und Sinn nicht zu identifizieren, aber auch nicht zu trennen sind. Verstehen bzw. Hermeneutik vermittelt zwischen Glauben und Lernen, muß aber auch immer an die Lernaufgabe erinnert werden, da nur so die reale Lebenspraxis voll zur Geltung kommt.

Die Ausarbeitung eines theologischen Lebensverständnisses bringt die Dialektik von Tod und Leben, damit auch das Selbst- und Zeitverständnis des Menschen ins Spiel. R. Bultmann hat ganz richtig die ontologische Parallele von Tod und Reich Gottes herausgearbeitet: Beide Ankunftsereignisse haben eine präsentische Eschatologie zur Folge.¹⁵⁶ Angesichts des Umgangs mit der Zeit als Frist und der Frage nach der Möglichkeit von Ewigkeit entsteht die Auseinandersetzung zwischen *Götzen und Gott*, zwischen Fluch und Segen.¹⁵⁷ Luthers Auslegung des ersten Gebots hat das lebensweltlich elementarisiert. Damit wird Menschsein durch die Frage nach Glauben oder Unglauben in seiner Praxis und Theorie identifiziert. Möglich ist nur die skeptische Abweisung dieser Fragestellung als Überforderung des Menschen oder der Versuch der Verdrängung.

An diesen Stellen treten Fragen der Lebensangst und Todessorge, der Lebenssicherung und der Geschäfte mit der Angst auf. Nötig erscheint eine Kultur des *Vertrauens*, die auch die Frage empirischer Kontrolle nicht eliminiert. Ausdrücke einer solchen Lebensweise sind Bildung und Erziehung. Der Zusammenhang von Spiritualität mit Bildung und Erziehung ist zu entdecken. Bildung als kulturanthropologische Notwendigkeit zu Identität und Kritik wird radikalisiert als Aufforderung, sich der Lebensform anzuvertrauen, die durch das Leben Jesu Christi nach

155 Diese Tendenz empfinde ich angesichts mancher derzeitiger Empfehlungen zur Konfirmandenarbeit als besonders fragwürdig.

156 R. Bultmann, *Jesus*, (Nachdruck) Gütersloh 1965, 40f.

157 C. Westermanns Grundunterscheidung von rettendem und segnendem Handeln Gottes (Theologie des Alten Testaments in Grundzügen, Göttingen 1978) ist religionspädagogisch noch nicht zur Geltung gekommen.

Ostern — als Zueignung und Aneignung der mit Kreuz und Auferstehung ratifizierten Liebe Gottes — eröffnet ist. Sie ist charakterisiert durch Freiheit und Gemeinschaft, Emanzipation und Partizipation, Frieden und Gerechtigkeit. Diese geschenkhaft vorausgesetzte Voraussetzung anzunehmen und als geltend mitzuteilen will gelernt werden. Sie bedarf der elementaren Lehre als *Erinnerung, Weisung und Vergewisserung*. Solche Bildung zeigt den Gestaltcharakter des mit dem Evangelium eröffneten Lebens, sie realisiert das mit Jesu Lehre in Gleichnissen angezeigte poetische Potential des Glaubens, in Korrespondenz mit dem Bild des verkündigten Jesus Christus. Lernen ist auch eine Dimension der Christologie, wie Hebr 5,8 lehrt: »So hat er, obwohl er Gottes Sohn war, doch an dem, was er litt, Gehorsam gelernt.« Erziehung stellt uns vor die Aufgabe, diese Verheißungstradition — Menschsein ohne Lebenslüge ist nur möglich eingedenk der Menschwerdung Gottes — als Verbund der Generationen elementar zu vollziehen. Das neue Zeitverständnis des Glaubens ermöglicht gemeinsame Geschichte anstatt der »Nach-uns-die-Sintflut«-Praktiken. Das Erbe der Toten wird akut, die Fähigkeit zu trauern, die Signatur des Kreuzes zur »gefährlichen Erinnerung« (J.B. Metz). Die Erziehung bedarf der Rückbindung an Lehre und der Voraussetzung zur Bildung. Die Formel christlicher Eschatologie, die »Zukunft des Gekommenen« zu ersehnen, zu erbitten, zu bereiten, mitzuteilen, einzuüben und zu loben, ist auch die Grundformel evangelischer Erziehungslehre. Sie enthält alttestamentlicher Tradition gemäß (Jer 18,18) Rat, Weisung und Wort, also Weisheit, Tora und Prophetie. Der Advent, die menschliche Ankunft Gottes, wird zur Intervention Gottes für den Menschen. K. Barth hat diesen »Humanismus Gottes« besonders nachdrücklich biblisch ausgelegt.¹⁵⁸ K.E. Nipkows Sätzen aus dem Schluß seines Referats vor der EKD-Synode in Bethel 1978 ist zuzustimmen: »Erziehung und Bildung ist Einführung ins Menschliche, nichts anderes. Christen verstehen dies Menschliche im Zeichen der Menschlichkeit Gottes, die Möglichkeiten der Menschen im Horizont der Möglichkeiten Gottes. Als Christen sind wir daher zuerst nach unserem Gottesglauben gefragt.«¹⁵⁹ Aber ist nicht auch das Stichwort Lehre hier mitaufzunehmen? Gerade damit die Nötigung zur Elementarisierung, zur Lernerarbeit im Leiden der Menschheit zutage tritt wie auch die Nötigung zu einem plausiblen Proprium christlichen Lebens in gemeinsamer Verantwortung? Damit wird die biblische Verankerung vertieft, der Zusammenhang von Glauben und Lernen wird im Dienst des Lebens sachhaltig, denn es gilt, den Kreuzweg des Prozesses und die Gerechtigkeit des Menschseins bewußt als Nachfolge zu gehen, mit dem Risiko der Umwege, mit der Schuld des Versäumens oder des Dozierens, aber in der Gewißheit, in der Lehre des Glaubens gelingendes Leben zu finden.

158 K. Barth, Humanismus (ThSt[B] 28), Zürich 1950.

159 Leben und Erziehen — wozu?, Gütersloh 1978, 44.

3 Konsequenzen für das Verhältnis von Theologie und Pädagogik sowie die Grundaufgaben der Religionspädagogik

Die Skizzierung der Grundlagen evangelischer Erziehungslehre wäre unvollständig, wenn nicht noch kurz umrissen würde, welche aktuellen Folgerungen sich für das Verhältnis von Theologie und Pädagogik sowie für die Grundaufgaben der Religionspädagogik ergeben.

K.E. Nipkows Feststellung aus dem Jahre 1982: »Ein christliches Erziehungsdenken, das die Gesamtproblematik von Erziehung, Bildung und Unterricht umfaßt, ist von der herrschenden Erziehungswissenschaft nachweislich kaum noch gefragt«¹⁶⁰ ist sicher auch heute noch zutreffend. Aber man kann erste Anzeichen einer Änderung wahrnehmen. Es lohnt sich sicher auch, die frühere enge Verbindung allgemeiner Pädagogik mit evangelischer Theologie in ihren Wahrheitsmomenten wieder wahrzunehmen.

M.J. Langeveld schloß seine »Einführung in die theoretische Pädagogik« mit dem Hinweis auf die »leidende Verantwortung« des Erziehers. »In dem Erlebnis der Verantwortung steht der Mensch vor dem Ahnen der Vollkommenheit, in der persönlichen Selbstbejahung erkennt der Mensch Gottes Gnade an.«¹⁶¹ In der Tat ist ja nicht nur die Sinn-, sondern auch die Schuldfrage und die Auseinandersetzung mit dem Leiden unvermeidbar, wenn Menschwerdung des Menschen in den Horizont der Erziehungswissenschaft gehört. Th. Ballauf lehrte, die Grenzen der Erziehung ins Auge zu fassen.¹⁶² Die von ihm wahrgenommene Antinomie der neuzeitlichen Gesellschaft von Leistung und Bildung, Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit wurde immerhin mit der christlichen Tradition in Beziehung gesetzt: »Das Christentum — nicht zuletzt — basiert auf der These von der endgültigen Lösung dieser Antinomie vor und bei Gott.«¹⁶³ Zugleich wurde von ihm deutlich gemacht, daß Religionskritik einzubringen ist. »Religion erscheint entweder als Mittel, die Menschen in einem erwünschten Verhältnis von Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit zu erhalten, obwohl sich dieses Verhältnis als überholt oder unerfüllbar herausgestellt hat, oder jene Unerfüllbarkeit wird immer wieder benutzt, um die Menschen die Lösung der Antinomie in einem Jenseits suchen zu lassen.«¹⁶⁴

Hermeneutik und Existenzphilosophie bildeten längere Zeit noch einen gemeinsamen Verständigungsrahmen. Wie kein anderer machte O.F. Bollnow in seinem »Versuch über un stetige Formen der Erziehung« auf die Ergiebigkeit von Erfahrungen und Begriffen aufmerksam, die ihren Sitz auch in Christentum und Religion hatten und haben wie Krise, Erweckung, Ermahnung, Beratung, Begegnung, Wagnis und Scheitern.¹⁶⁵ Es ist zu vermuten, daß die im Gefolge der Dialektischen Theologie vorgenommenen scharfen Abgrenzungen gegen Weltanschauung und Kulturprotestantismus trotz mancher spezifischen Differenzierung nicht dialogfördernd gewirkt haben.

O. Hammelsbecks Frontstellung gegen jede evangelische Pädagogik bei gleichzeitiger Behauptung einer evangelischen Lehre von der Erziehung wurde zu wenig verstanden.¹⁶⁶ Der

160 TRE 10 (1982) 249.

161 Einführung in die theoretische Pädagogik, Stuttgart ⁸1973, 181.

162 Systematische Pädagogik, Heidelberg ²1966, 130-136.

163 Ebd., 135.

164 Ebd., 136.

165 O.F. Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart (1959) ⁶1984.

166 Eine hinreichende Würdigung steht noch aus; gute Ansätze bietet R.P. Crimmann, O. Hammelsbeck als Pädagoge und Didaktiker, EvErz 35 (1983) 350-363.

Versuch, den Unterschied von »christlicher Erziehung« (Adjektiv) und »christlich erziehen« (Adverb) im Sinne der Differenz von Weltanschauung und konkretem Tun ohne Selbstrechtfertigungstendenz — etwa im Sinne der II. Barmer These — zur Geltung zu bringen, war zuwenig plausibel, weil er das Verhältnis von Religion und Evangelium einseitig bestimmte, die Probleme des öffentlichen Bildungsauftrags mehr dogmatisch als hermeneutisch-sozialethisch anging und zugleich doch eine Praxis etablierte, die keineswegs gegen Selbstideologisierung gefeit war. K. Erlinghagen notierte in seiner lehrreichen Übersicht zum Thema Theologie und Pädagogik 1976, daß es ein merkwürdiger Widerspruch sei, einerseits »christliche Erziehung« als solche abzulehnen, aber deswegen doch keineswegs die Forderung nach Abschaffung bestehender evangelischer Erziehungseinrichtungen als Konsequenz zu bejahen.¹⁶⁷

Sehr aufschlußreich ist H. Roths Position, der in seiner »Pädagogischen Anthropologie« im Abschnitt »Die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen im Aufbau seines kulturellen Lebens« auch den »Bereich des religiösen Lebens« thematisierte.¹⁶⁸ Zu seiner These »Der Mensch ist auch homo religiosus« merkte er an: »Die Theologie, insbesondere die protestantische, ist heute geneigt, diesen anthropologischen Befund für die christliche Verkündigung als nicht sonderlich gravierend anzusetzen. Ich teile diese Auffassung nicht.«¹⁶⁹ Er konnte sich theologisch damals nur auf P. Tillich berufen und — verhaltenstheoretisch — Szanzini zustimmen: »Glauben, das ist die vielleicht kernhafteste, strukturnotwendige Verhaltensbestimmtheit. Glauben ist eine Art des Antizipierens (universalsten Sinnes), vermutlich die höchste, echtste und wirksamste.«¹⁷⁰ In seiner »Pädagogischen Psychologie des Lehrens und Lernens« bot Roth auch Hilfen für eine erfahrungsorientierte Verbindung von Lernen und Glauben an, die kaum genutzt worden sind. Ich erinnere an Schlußsätze aus seinem Werk: »Wir sind selbst Organ geworden und stehen in Bereitschaft für das, was kommt. Mehr kann das Lernen nicht hergeben, denn manches können wir nicht lernen wollen, sondern müssen abwarten, bis wir es erfahren dürfen.«¹⁷¹ Die Erkenntnis der Grenzen ermöglicht Nachbarschaft im kritischen Dialog.

Warum riß die Verbindung zwischen Theologie und Erziehungswissenschaft ab? Das Interesse an einer wissenschaftstheoretisch exakten Begründung, die Ablehnung jeder normativen Pädagogik und die Ausrichtung an den empirischen Sozialwissenschaften führten zu einer scharfen Distanz. Teilweise wurde die neuere Entwicklung in Theologie und Religionspädagogik gar nicht mehr zur Kenntnis genommen. Ein deutliches Beispiel ist Th. Wilhelms »Pädagogik der Gegenwart« in der Neufassung von 1977. Was dort über das Gespräch mit der Theologie berichtet wird, endet bei F. Delekats Studie zu Theologie und Pädagogik von 1956 und einem kurzen Hinweis auf Veröffentlichungen des Comenius-Instituts.¹⁷² Der Anspruch auf empirische Erziehungswissenschaft, besonders pointiert durch Programme des »Kritischen Rationalismus«, wie sie am eindrucklichsten W. Brezinka vorgetragen hat¹⁷³, war der Entwicklung nicht günstig. Brezinkas im Zuge der logischen Präzision entleerter Erziehungsbegriff und seine scharfe Abgrenzung der Er-

167 K. Erlinghagen, Pädagogik und Theologie, in: J. Speck (Hg.), Problemgeschichte der neueren Pädagogik, Bd. 2, Stuttgart 1976, 160-197, dort 193.

168 H. Roth, Pädagogische Anthropologie, Bd. 1, Hannover ³1971, 140-144.

169 Ebd., 140.

170 Ebd., 142.

171 Ebd., 294.

172 Th. Wilhelm, Pädagogik der Gegenwart, Stuttgart 1977, 224-228.

173 Vgl. o. Anm. 78 u. 91.

ziehungswissenschaft gegen Philosophie der Erziehung und Praktische Pädagogik vermochten trotz seiner Wertschätzung gerade auch der Praktischen Pädagogik nicht hilfreich zu sein, weil der Verzicht auf eine »pädagogische Gesamtheorie« faktisch zur Privatisierung und der Trennung von Theorie und Praxis wegen Irrelevanz der Theorie führte. Die mitgeschleppten Aporien anderer Wissenschaftsbemühungen verstellen die ergiebigen Möglichkeiten, 'Standbein' (relative Autonomie des Pädagogischen) und 'Spielbein' (Berücksichtigung anderer Perspektiven) zu verbinden, um einen interpretativen Dialog verschiedener benachbarter Standorte zu ermöglichen. Wie können verschiedene praktische Pädagogiken einander hilfreich fördern, wenn nicht eine universale hermeneutische Heuristik möglich ist? Warum sollte Wissenschaft nicht gerade die vorwissenschaftlichen lebensweltlichen Voraussetzungen in Verknüpfung mit verschiedenen Reflexionsstandards erörtern können? Konzepte der Handlungsforschung böten hier viel eher Hilfen.¹⁷⁴ Muß die Inanspruchnahme wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden, wie Brezinka unterstellt, weltanschaulicher »Tarnung« dienen?¹⁷⁵ Gewiß ist die Gefahr der Propaganda mit Brezinka zu erkennen und ihr zu begegnen, aber eine vollkommene Entideologisierung hat sich selbst als Utopie erwiesen. Es ist bemerkenswert, daß die Erziehungswissenschaft, allerdings nun sozialwissenschaftlich belehrter, beginnt, das geisteswissenschaftliche Erbe wiederaufzunehmen, anstatt empirische Sozialforschung gegen Hermeneutik auszuspielen. Freilich fehlt es noch an einer praktischen Philosophie, die einen geeigneten Gesprächsrahmen abgeben könnte. Aber Anstrengungen daran sind durchaus gemacht. Ein von J. Oelkers und W. K. Schulz herausgegebener Sammelband über aktuelle Aspekte der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zeigt z.B. Punkte auf, die wieder ein gemeinsames Feld benachbarter Bemühungen zu erkennen erlauben.¹⁷⁶ Es ist hier u.a. an E. Sprangers Leitbegriff der »Lebensformen«, an Interpretationen des Geistbegriffs und an das mit Sprache erschließbare Zeitverständnis zu denken. Hierzu paßt auch die von K. Neumann in diesem Jahrbuch zu Recht zitierte bemerkenswerte Äußerung K. Mollenhauers, die es wieder wagt, einen Begriff wie »Ewigkeit« zu verwenden.¹⁷⁷ Schließlich ist durchaus im Zusammenhang damit auf D. Lenzens Bestreben hinzuweisen, in der Analyse der Alltagswelt, von den Mythen des Alltags her neue Selbstverständlichkeit im Umgang zu eruieren. »Das hinter den pädagogischen Mythen unseres Alltags freigelegte Bild von Ruhe und Selbstverständlichkeit im Umgang mit der jungen Generation als der

174 Vgl. Chr. Wulf, *Theorie und Konzept der Erziehungswissenschaft*, München ³1983, 208-232.

175 W. Brezinka, *Metatheorie der Erziehung*, München ⁴1978, 73-78.

176 J. Oelkers und W. Schulz (Hg.), *Pädagogisches Handeln und Kultur*, Bad Heilbrunn 1984.

177 K. Mollenhauer, in: H. Wendt und N. Loacker (Hg.), *Der Mensch*, Bd. 9, München 1984, 374.

verschüttete Wunsch weist auf eine gattungsgeschichtliche Erfahrung zurück in ein Zeitalter, in dem dieses — vor der Erfindung der Kindheit — vielleicht noch möglich war. Dieses Bild von Ruhe und Selbstverständlichkeit ist selbst ein gattungsgeschichtlich tiefsitzender Mythos, allerdings nicht im pejorativen Sinne.«¹⁷⁸ Hier zeigt sich ein neues gemeinsames Thema für Theologie und Pädagogik: das Verhältnis von Mythos und Rationalität. Die »Wahrheit des Mythos«¹⁷⁹ ist zu erwägen. Entmythologisierung deckt tiefere mythische Ursprünge auf. Die Herkunft der Bilder — der Symbole statt der Klischees —, die Hoffnung auslösen, ist zu eruieren. Ob die Theologie einen solchen Mythos von Ruhe und Selbstverständlichkeit der Beziehungen teilen kann, ist zu erörtern. Es dürfte hilfreich sein, in diesem Zusammenhang einmal die Schlußsätze von E. Blochs »Das Prinzip Hoffnung« und D. Bonhoeffers »Akt und Sein« zu vergleichen. Was Heimat und Kindsein bedeuten, kann in Auseinandersetzungen mit Ursprungsmythen eschatologisch gewendet werden. Bei Bloch heißt es bekanntlich: »Die Wurzel der Geschichte aber ist der arbeitende, schaffende, die Gegebenheiten umbildende und überholende Mensch. Hat er sich erfaßt und das Seine ohne Entäußerung und Entfremdung in realer Demokratie begründet, so entsteht in der Welt etwas, das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war: Heimat.«¹⁸⁰ Bonhoeffer bringt vom Glauben her eine ähnliche Perspektive zur Geltung: »Dies ist die schon hier im Glauben Ereignis werdende, dort im Schauen vollendete neue Schöpfung des neuen Menschen der Zukunft, der nicht mehr zurück auf sich selbst, nur noch von sich weg auf die Offenbarung Gottes, auf Christus sieht, der aus der Enge der Welt geboren wird in die Weite des Himmels, der wird, was er war oder doch nie war, ein Geschöpf Gottes, ein Kind.«¹⁸¹ Was hier als evangelische Erziehungslehre skizziert wurde, ordnet sich in die von K.E. Nipkow entwickelten »drei Verhältnisbestimmungen theologischer Rede über Erziehung«¹⁸² folgendermaßen ein. Nipkow unterscheidet integrale Ableitung, freisetzende Unterscheidung und interpretative Vermittlung. Für jede dieser Verhältnisbestimmungen erkennt er im Blick auf die Freiheitsthematik eine Aporie: die Pädagogisierung des Evangeliums bzw. Verchristlichung der Welt, die Aporie im Verhältnis von persönlicher Verantwortung und gesellschaftlichen Institutionen und schließlich die Aporie der Verdoppelung der Aussagen, das Problem des Propriums. Werden evangelische Erziehungslehre von den Erkenntnissen biblischer Didaktik her entwickelt, Glaube in Lernen, Bildung und Erziehung als tätiger Glaube identifiziert, Lehre und Elementarisierung als Nenner für bisherige Defizite geltend gemacht, so

178 D. Lenzen, Pädagogik und Alltag, Stuttgart 1980, 23.

179 K. Hübner, Die Wahrheit des Mythos, München 1985.

180 E. Bloch, Das Prinzip Hoffnung, Bd. 3, Frankfurt/M. 1959, 16-28.

181 D. Bonhoeffer, Akt und Sein, München 1964, 139.

182 Grundfragen der Religionspädagogik 1, 197-222.

scheint das eine Erneuerung des Typus der integralen Ableitung zu sein, möglicherweise sogar mit deduktiver Ableitung der Erziehungslehre aus der Glaubenslehre. Das wäre aber ein Mißverständnis. Es liegt alles daran, die Wahrheitsmomente aller drei Verhältnisbestimmungen in der Weise zur Geltung zu bringen, daß hier ein Lernprozeß durch die Erkenntnis der Wahrheit der drei Verhältnisbestimmungen erfolgt. Lehren und Lernen im Sinne der vorgetragenen Interpretation rücken Verkündigung und Lernen enger zusammen, als das in Ableitungsmodellen geschieht, gerade ein induktiver Erfahrungsansatz wird diesen Zusammenhang herausstellen. Aber das bedeutet zugleich freisetzende Unterscheidung innerhalb dieser Auslegbarkeit des Evangeliums auf lernanthropologische Wirklichkeit und Möglichkeit. Dieser Zusammenhang der ersten und zweiten Verhältnisbestimmung aber ist nur durch interpretative Vermittlung lehrbar und lernbar. Mit den Leitbegriffen der Sozialethik gesprochen: Die Herrschaft Christi, wie sie die II. Barmer These proklamiert, ist unbedingt festzuhalten, sie führt aber nicht zu einer Christokratie durch die Christen, sondern zu einer Diakonie Christi mittels der Christen, was freisetzende Unterscheidung im Sinne der Unterscheidung von Evangelium und Gesetz bedeutet. Doch ist diese Trennung der zwei Regimente Gottes in ihrem Zusammenhang durch interpretative Vermittlung zu bewahren. Dafür stehen verschiedene Grundfiguren — die Stufenbildung, die Analogie, das Paradox, die komplementäre Konvergenz — zur Verfügung. Vor der alleinigen Anwendung einer dieser Verhältniskategorien ist zu warnen. So wie der Parallelismus membrorum als Stilmittel verschiedene Interpretationen zuläßt, so ist es auch mit dem Beieinander theologischer und pädagogischer Aussagen. Alle drei Anliegen sind im konkreten Prozeß zu bewähren, wobei es einen »Verbindungskorridor« oder eine »Diele« gemeinsamer Begriffe zwischen den Haftpunkten von Erfahrung und Glaube des Menschseins wahrzunehmen gilt, wie z.B. Lernen, Lehre, Bildung, Erziehung in der geschilderten Weise.

Ob die hier vorgetragenen Konzeptionen mit der Zwischenbilanz zu Theologie und Pädagogik, die K. Dienst 1976 unter dem Titel »Die lehrbare Religion« vorgelegt hat, vereinbar sind, müßte eine genauere Prüfung im einzelnen zeigen.¹⁸³ Im Anschluß an Nipkow tritt Dienst für »eine Konvergenzargumentation mit kommunikationstheoretischer Abstützung«¹⁸⁴ ein. »Anthropologische Grundfragen werden als Bindeglied zwischen Theologie und Pädagogik«¹⁸⁵ in Anschlag gebracht, doch ist Dienst mehr bemüht, die verschiedenen Denkanstöße referierend zu würdigen, anstatt zu einer stärker zugespitzten Konzeption vorzustoßen. M.E. würde dies der Fall sein, wenn die Frage der Lehre, die

183 Gütersloh 1976.

184 Ebd., 268.

185 Ebd., 36f.

im Titel seiner Studie zwar anklingt, aber dann im Buch selbst keine ausdrückliche Erörterung erfährt, deutlich aufgenommen wird, was dazu nötig ist, die Unterscheidung von Evangelium und Religion wie von Kerygma und Didache bzw. deren Zusammenhang einzubringen. Auch die Elementarisierungsdebatte stand damals erst an, insofern scheint die sicher wertvolle Zwischenbilanz von Dienst Revision nötig zu haben. Damit ist die Frage angeschnitten, welche Grundaufgaben von einer evangelischen Erziehungslehre her für die Religionspädagogik aktuell als Konsequenzen zu benennen sind.

K.E. Nipkow hatte 1975 vier pädagogische Grundaufgaben der Kirche als Probe ihres Selbstverständnisses und ihrer Lernfähigkeit herausgearbeitet: »Lebensbegleitende, erfahrungsnahe Identitätshilfe — das Recht der Volkskirche, gesellschaftsdiakonische Verantwortung — Kirche für andere, das Wagnis kritischer Religiösität — selbstkritische Kirche, der ökumenische Weg — Kirche das ganze Volk Gottes«. ¹⁸⁶ Religionspädagogik kann als Theorie für die Bearbeitung dieser vier Grundaufgaben aufgefaßt werden. Es ist Nipkows Verdienst, den Zusammenhang von ekklesiologischer und pädagogischer Sicht herausgestellt zu haben, ohne dabei in die Engführung binnenkirchlicher Katechetik — der Begriff Katechetik muß allerdings nicht notwendig so verstanden werden — zu geraten, weil er auch Selbstkritik und gesellschaftliche Diakonie, Religion und die Kontextualität der Ökumene im Blick hatte. Man kann allerdings fragen, ob es theologisch gelingen kann, die vier ekklesiologischen Dimensionen solcher Religionspädagogik überzeugend zusammenzuhalten. Hier haben sich inzwischen Auseinandersetzungen zwischen Gemeindekirche und Volkskirche, Mitgliedschaft und Nachfolge, Basisgemeinde und Kirche von oben u.ä. abgespielt, die das Thema Lehre als *processus confessionis* vordringlich gemacht haben. ¹⁸⁷ Was lehrende und lernende Kirche eigentlich heißt, ist deshalb nicht zufällig, besonders im Streit um die Befreiungstheologie in Lateinamerika, zum Thema geworden. ¹⁸⁸ Der dritte Band der »Grundfragen der Religionspädagogik« von Nipkow nennt ausdrücklich »Kirche als erziehende und lehrende Kirche«, wie auch von »Kirche als Lern-, Lebens- und Glaubensgemeinschaft« die Rede ist. ¹⁸⁹ Die Fragen der Gemeindepädagogik und des ökumenischen Lernens konkretisieren diese grundsätzliche Ausrichtung. Aber ist das Verhältnis dieser Grundbegriffe Leben, Lernen, Glauben genügend geklärt? M.E. noch nicht. Deshalb ist im Vorangehenden eine Klärung dieser Relationen als Grundlagen evangelischer Erziehungslehre versucht worden.

186 Grundfragen der Religionspädagogik 2, 101.130.160.197.

187 Vgl. Was gilt in der Kirche? Die Verantwortung für Verkündigung und verbindliche Lehre in der Evangelischen Kirche. Ein Votum des Theologischen Ausschusses der Arnoldshainer Konferenz. Mit einem Anhang: Pluralismus in der Kirche. Chancen und Grenzen (Veröffentlichungen aus der Arnoldshainer Konferenz), Neukirchen-Vluyn 1985, 34.

188 Vgl. L. Boff, Kirche: Charisma und Macht, Düsseldorf ²1985, 242-250.

189 Nipkow, a.a.O., 248.252.

Damit soll zugleich das Verhältnis von Lehre und Kirche, das Verständnis lehrender und lernender Kirche als *erste* aktuelle Grundaufgabe benannt werden. Wie nötig hier eine evangelische Erziehungslehre ist, zeigt das erwähnte Votum des Theologischen Ausschusses der Arnolds-hainer Konferenz »Was gilt in der Kirche?«. Dieses Votum nimmt eine aktuelle Frage von grundsätzlicher Bedeutung auf. Es fällt aber auf, daß bei der Frage nach der verbindlichen Lehre praktisch der gesamte Horizont religionspädagogischer Arbeit ausfällt. Zwar wird als Arbeitsfeld auch Unterweisung genannt, aber neben den Pfarrern wird die ganze Schar anderer Mitarbeiter nur en bloc erwähnt. Hochschullehrer kommen allerdings ausdrücklich vor, ebenso die Beurteilung der Lehre durch die ganze Gemeinde, aber die Frage nach der besonderen Lehrverantwortung im Unterricht an öffentlichen Schulen und die Erwachsenenbildung bleiben unerwähnt. So kann eine theologische Klärung des Sinns von lehrender und lernender Kirche sicher nicht gelingen. Was gilt, wird doch gerade auch in jenen Lernprozessen ermittelt und nicht nur vermittelt. Man sollte sich der Zusammenhänge von Verkündigung und Lehre im Alten und Neuen Testament erinnern und auch fragen, wie das Amt der Lehrer, das in der Kirchengeschichte wiederholt verlorenging, neu zu begreifen ist.

Die *zweite* Grundaufgabe ist die Klärung des Verhältnisses von Glaube und Leben, gerade im lernanthropologischen Sinne. Sie stellt die Fundamente für die Frage nach dem Verhältnis von Kirche und Lehre dar. Es wurde erwähnt, daß hier die Interpretation von Lebenswelt oder Alltagswelt vordringlich ist. K.E. Nipkow hat im zweiten Kapitel des dritten Bandes seiner »Grundfragen der Religionspädagogik« dazu schon sehr viel erarbeitet, was noch der Umsetzung in Didaktik und Methodik im engeren Sinne bedarf.¹⁹⁰ Gegenüber Nipkow müßte noch die Tragfähigkeit der Kategorie der Sinnfrage, etwa in Auseinandersetzung mit G. Sauters Kritik, erörtert werden. Kann, was biblische Verheißung heißt, alltagsweltlich erfahrbar werden? Welche Lebensversprechen werden heute gemacht? Was bedeutet Lehre Jesu in diesem Zusammenhang? Welche Erprobungen und Urteilsfähigkeiten bieten wir an? Hierhin gehört auch die Erfahrung mit elementaren Vermittlungsformen wie Erzählung, Lied, Gebet, Spruch, Bild, Bewegung, einschließlich der Fragen nach einer Wende der Wahrnehmung in neuer Unmittelbarkeit. Solche Klärung kann wiederum nur gelingen — *dritte* Grundaufgabe —, wenn die Erfahrungsgeschichten der biblischen Verheißungstradition bewußt wahrgenommen werden. Dabei sind frömmigkeitsgeschichtliche Analysen¹⁹¹ ebenso notwendig wie die Prüfung der neuen Zugänge zur

190 A.a.O., 45-138.

191 Vgl. P. Cornehl, Die Funktion der Bibel für die Frömmigkeit als praktisch-theologisches Problem, ThPr 7 (1972) 124-142; W. Eisinger, Neue Bibelfrömmigkeit in der jungen Generation, PTh 74 (1980) 311.322.

Bibel. Daß die Bibel kein Geschenkartikel, sondern Gebrauchstext werde, ist anzustreben, so schwierig dies lebenskulturell auch erscheinen mag. Aber Grundfehler sind bereits erkannt. Hier ist z.B. auf R. Volps vorzügliche Analyse hinzuweisen.¹⁹² Es wird notwendig sein, die Bibel des Anscheins der definierten Fülle zu entkleiden, sie erst einmal in ihre Elemente aufzulösen, in die bunte Folge ihrer Szenen, um einen dogmatischen Gebrauch zu verhindern. Daß hier die Symboldidaktik ganz besondere Chancen und Aufgaben hat, ist ohne weiteres einsichtig, aber wir werden genötigt sein, die Besonderheit biblischer Symbole in der Religion von Wort und Zeichen in eschatologischer Gleichnisfähigkeit deutlich zu erarbeiten. Es sei darauf hingewiesen, daß wir die Fragen ästhetischer Kommunikation dabei einbeziehen müssen. Was hier kunsttheologisch noch alles zu erarbeiten ist, damit wirklich poetische Didaktik im Sinne des Evangeliums entwickelt wird, ist ein großes Arbeitsprogramm. Aber es sei auf K.-J. Kuschels vorzügliche Sammlung von Interviews mit Schriftstellern hingewiesen: »Weil wir uns auf dieser Erde nicht ganz zu Hause fühlen«.¹⁹³ Der Titel nimmt eine Wendung H. Bölls auf: »Ich kann mir keinen Menschen vorstellen, der sich nicht — jedenfalls zeitweise, stundenweise, tageweise oder nur augenblicksweise — klar darüber wird, daß er nicht ganz auf diese Erde gehört.«¹⁹⁴ Überhaupt scheint mir Böll — um nur einen aus einer ganzen Reihe zeitgenössischer Zeugen für eine externe Auslegung der Bibel mit Kompetenz für die Sache zu nennen — noch zuwenig religionspädagogisch-theologisch beachtet zu sein. Man lese z.B. einmal seine Rezension des zweiten Bandes der Memoiren L. Kopelews (»Und schuf mir einen Götzen«), die er unter die Überschrift »Absage an den Götzendienst« gestellt hat.¹⁹⁵ Da kann man originäre Erfahrung zu der oben als notwendig behaupteten Unterscheidung zwischen Fluch und Segen finden. Wie leicht der Gott der Bibel zu einem Götzen gemacht wird, wird dort beklemmend deutlich. Mit der Frage nach der Geltung der Schrift für Fragen des Lernens, der Bildung und der Erziehung soll nicht Pädagogik biblizistisch normiert werden, es geht vielmehr um die Sensibilisierung für die fundamentalpädagogische Weisheit der Bibel. In der Tat wäre eine besondere pädagogische Auslegung der Bibel, also eine Auslegung mit besonderer Aufmerksamkeit für die dort dokumentierten und eröffneten Lernprozesse zwischen Glauben und Unglauben, Welt und Gemeinde, eine konsequente Ausführung der dritten Grundaufgabe.

Als vierte Grundaufgabe kann nur K.E. Nipkows Aufruf zum ökumenischen Lernen wiederholt werden. Dies geschieht nicht nur deswegen, weil heute Weltgemeinschaft ganz anders als früher erfahrbar, bedroh-

192 R. Volp, Die Kunst, heute die Bibel zu lesen, PTh 74 (1985) 294-311.

193 (Serie Piper 414), München 1985.

194 A.a.O., 65.

195 In: H. Böll, Die »Einfachheit« der »kleinen« Leute (dtv 10607), München 1985, 93-102.

bar und entwickelt ist. Sondern es hat deswegen auch aktuelle Priorität, weil sich nur so Umkehrlernen in größerem institutionalen Maßstab anbahnt, was schon einmal mit E. Langes Forderung nach überparochialer und zukunftsorientierter Gewissensbildung angesprochen war.¹⁹⁶ Inzwischen sind auch die Fragen der Bewohnbarkeit der bewohnten Erde dazugekommen: Friedensfrage und ökologische Frage haben sich verschränkt. Ob die Kirchen hier nur Hektik und Ohnmacht der Welt reproduzieren oder sanktionieren, ist eine Frage, die noch einmal darauf hinweist, daß eine evangelische Erziehungslehre, die sich nicht den Herausforderungen des Leidens stellt, einen anderen Christus lehrt als den Gekreuzigten. Was hier als Hoffnung inmitten der Erfahrung zu evangelischer Erziehungslehre motiviert, also den Geist am Wirken zeigt, kann auch als die Entdeckung der wechselseitigen Umkehr im Lernen beschrieben werden: »Wir müßten die Chance der Umkehrung entdecken: Kinder lehren Eltern, Schüler lehren Lehrer, Konfirmanden lehren Pfarrer und Presbyter, Frauen lehren Männer, Ungebildete lehren Intellektuelle, Behinderte lehren Gesunde, Sterbende lehren Lebende, Junge Kirchen lehren europäische Christen.«¹⁹⁷

Dr. *Henning Schröder* ist Professor für Praktische Theologie an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.

196 E. Lange, *Leben im Wandel*, Gelnhausen 1971.

197 Kernsätze aus der Vorlage zur Landessynode 1986 der Evangelischen Kirche im Rheinland; vgl. dazu H. Schröder, *Lehren und Lernen als Aufgabe der Kirche in Konfirmandenarbeit und Religionsunterricht*, in: Landessynode 1986, Düsseldorf 1986, 115-130.

Wolf-Dietrich Bukow

Religiöse Sozialisation

1 Zum Diskussionsstand

Wer heute an einer Theorie der religiösen Sozialisation interessiert ist, kann auf eine seit Jahren anhaltende Diskussion zurückgreifen. Dabei haben sich einige Grundannahmen herausgeschält, sind aber auch manche Unzulänglichkeiten deutlich geworden.

Die Grundannahmen betreffen drei Komplexe. (1) Nachdem das Thema der religiösen Sozialisation lange vernachlässigt wurde, besteht heute weitgehend Übereinstimmung darin, daß mit ihr ein Prozeß bezeichnet wird, der für viele Aspekte der Religion von größter Bedeutung ist. Dies gilt insbesondere für die Religionspädagogik, die ohne eine Theorie religiöser Sozialisation kaum noch auskommt. (2) Obgleich die entsprechende Forschung bislang von konkurrierenden Modellen bestimmt wird, gibt es eine gewisse Basisübereinstimmung darin, was jener Prozeß meint: Religion wird grundsätzlich sozial vermittelt und besitzt für das Alltagsleben, d.h. beim Aufbau des Alltags wie im Bewußtsein des einzelnen, eine besondere Bedeutung; sie hat im Kontext des historisch-konkreten Alltags einen bestimmten Ort, wird von dorthin sozialisatorisch vermittelt und reichert auf diese Weise die individuelle Entwicklung an. (3) Auch wenn die wissenschaftlichen Disziplinen diese Überlegungen zunächst isoliert vortragen, wird allmählich erkannt, daß es um einen gleichzeitig sozialen, kulturellen und subjektiven Prozeß geht, der nur interdisziplinär angegangen werden kann. Bei den Beiträgen der einzelnen Disziplinen spielen Anregungen aus Nachbarbereichen jeweils eine entscheidende Rolle.

Auf der anderen Seite gibt es noch keine Konzepte, die eine endgültige Orientierung ermöglichen. Was vorliegt, ist perspektivisch und in seiner Aussagekraft entsprechend begrenzt, ja unzulänglich.¹ Jede Theorie der religiösen Sozialisation ist in einem besonderen Maße von dem einmal gewählten gesellschaftstheoretischen Ansatz bestimmt. Und jede Theorie der religiösen Sozialisation arbeitet mit einem speziellen Religionsverständnis. Wenn man also mehr als nur ganz allgemeine Aussagen wie

1 Vgl. Chr. Morgenthaler, *Sozialisation und Religion*, Gütersloh 1976, 218f.

oben machen will, muß man sich für einen Ansatz entscheiden und ein bestimmtes Religionsverständnis verwenden. Tatsächlich lassen sich danach die vorliegenden Konzeptionen recht gut differenzieren.

Im Blick auf den ersten Punkt, den gesellschaftstheoretischen Ansatz, gibt es gegenwärtig drei Hauptoptionen: den Anschluß an eine im weitesten Sinne *strukturell-funktionale Theorie*, den Bezug auf *systementwicklungstheoretische Ansätze* und die Orientierung an *symbolisch-interpretativen Konzepten*. Im Rahmen dieser Optionen wird unterschiedlich global verfahren. Strukturell-funktionale Theorien lassen es zu, bei allgemeinen kulturellen Werten bzw. religiösen Kernaussagen innerhalb des kulturellen Systems anzusetzen. Sie ermöglichen aber genauso, sehr konkret an religiöse Rollen anzuknüpfen. Systementwicklungstheoretische Ansätze werden gesamtgesellschaftlich gefaßt, wo Religion mit Sinnprozessen gleichgesetzt und gefragt wird, welche Möglichkeiten damit innerhalb der Gesellschaft bereitgestellt werden und welche Bedeutung das für den einzelnen hat. Man kann dabei den Lebenslauf des einzelnen betrachten und untersuchen, wie religiöse Riten den Lebenslauf und damit den einzelnen strukturieren. Daneben ist es möglich, sich unmittelbar auf die Entwicklung des Menschen zu beziehen, Stufen zu fixieren und dort jeweils die Bedeutung der Religion zu markieren, wobei alternativ psychoanalytisch oder kognitionstheoretisch argumentiert wird. Auch symbolisch-interpretative Ansätze liegen in Variationen vor. Eher ethnologisch wird gefragt, wo die Auswirkungen religiöser Symbole untersucht werden. Alltagstheoretisch wird der Vorgang religiöser Objektivationen in den Blick genommen, wobei entweder die gesamte Breite der Alltagspraxis oder aber spezielle Kommunikationsprozesse interpretiert werden.

Der erwähnte andere Punkt, das Religionsverständnis, wirkt sich darin aus, wie Religion innerhalb der gesellschaftlichen Wirklichkeit festgemacht wird.² Obgleich natürlich alle hier relevanten Ansätze Religion innerhalb der sozialen Lebenswelt lokalisieren, behandeln einige Religionen grundsätzlich analog zu anderen gesellschaftlichen Wirklichkeitselementen. Manche gestehen aber der Religion eine eigene Wirklichkeit zu, zumindest einen Sonderbereich mit eigenen Erzeugungsbedingungen. Unter dieser Voraussetzung kann man unter Umständen besondere Prozesse religiösen Erlebens und Erfahrens postulieren. So abgetrennte Religion bleibt zwar für Sozialisation bedeutsam, doch enthält sie von Beginn an eine besondere Qualität.

Für die *strukturell-funktionale Theorie* besteht die Gesellschaft aus verschiedenen Zonen: der Kultur, dem sozialen, dem ökonomischen und dem personalen Bereich. Religiöse Elemente werden im kulturellen Bereich angesiedelt. Dann wird untersucht, wie diese Ele-

2 Vgl. die Beiträge bei K.F. Daiber und Th. Luckmann (Hg.), Religion in den Gegenwartsströmungen der deutschen Soziologie, München 1983 (= Daiber/Luckmann 1983).

mente im sozialen Bereich institutionalisiert sind. Schließlich wird gefragt, in welcher Weise die vorzugsweise in der Kirche etablierten Elemente dem einzelnen einsozialisiert werden. So hat beispielsweise L.A. Vaskovics³ die Bedeutung von Kirche und Familie für die religiöse Sozialisation analysiert. Freilich hat eine solche Konzeption schon früh Kritik geerntet. Sie bezog sich besonders auf die Beschränkung der religiösen Sozialisation auf kirchliche Prozesse.⁴ F.X. Kaufmann u.a. haben nach den gesellschaftlichen Bedingungen der Glaubensvermittlung neu gefragt.⁵ Dabei ist ein differenziertes Bild entstanden. Die moderne Sozialisationstheorie verwendet ein Rollen-Identitätsmodell, das die Schritte zwischen globalen religiösen Werten und individueller religiöser Einstellung genauer erfaßt. Von diesem bei G. McCall und J.L. Simmons⁶ formulierten Modell läßt sich religiöse Sozialisation mit der Rolle von Religionslehrern oder Pfarrern u.a. in Verbindung bringen und fragen, inwieweit jemand in der Konfrontation mit diesen Rollen zu einem Verständnis religiöser Rollen und damit verbundener Religiosität gelangt.⁷

Systementwicklungstheoretische Ansätze verfahren grundsätzlich anders, weil sie nicht mehr von vorgegebenen, fixierten soziokulturellen Einheiten, sondern gesellschaftlich bzw. individuell gebotenen Programmen ausgehen, die Systeme in Abgrenzung zur Umwelt hervorbringen. Im Rahmen gesellschaftstheoretischer Entwürfe wie dem von N. Luhmann⁸ bekommt die Religion die Aufgabe, die Grenzen des Gesellschaftssystems zu bestimmen.⁹ Dabei ist zunächst die Theologie gefragt. Dann werden Kirchen relevant, die das von der Theologie gefaßte Übernatürliche kommunikativ formulieren und in Symbolsysteme fassen. Von dorthin fragt sich, inwiefern die kirchlichen Formulierungen in das personale System des Subjekts eindringen (»Interpenetration«) und religiöse Erfahrungen in der Form der Thematisierung von Welt hervorrufen.¹⁰

Bezieht man die Systementwicklungsperspektive auf die Entstehung des Lebenslaufs, so kann man ebenfalls Prozesse religiöser Sozialisation beschreiben. Wird beim Lebenszyklus, einem sozialen Orientierungsrahmen mit gewissen Abfolgevorgaben, eingesetzt und Lebensgeschichte als individuelle Bearbeitung dieses Rahmens begriffen, so ist darstellbar, wie religiöse Rituale und andere Vorgaben des Lebenszyklus die Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen. Religiöse Sozialisation meint dabei, wie das Gesellschaftsmitglied Grundlagen und Basisstrukturen für seine soziale wie kulturelle Entwicklung ausarbeitet.¹¹

Es existiert noch eine dritte systementwicklungsbezogene Möglichkeit. Hier wird die Ontogenese des einzelnen in den Mittelpunkt gerückt. Auf dieser Ebene gibt es zwei miteinander konkurrierende Modelle, nämlich ein älteres, ursprünglich von S. Freud formuliertes, einerseits von E.H. Erikson und andererseits von A. Lorenzer ausgearbeitetes Stufenmodell¹², zum anderen die Konzeption, die von J. Piaget formuliert wurde und heute von L. Kohlberg u.a. bzw. F. Oser vertreten wird.¹³ In der Nachfolge von Freud wird vor allem

3 L.A. Vaskovics, Familie und religiöse Sozialisation, Wien 1970.

4 W.-D. Bukow und G. Czell, Zur Theorie der religiösen Sozialisation in der Familie, ThPr 10 (1975) 90ff.

5 F.X. Kaufmann, Gesellschaftliche Bedingungen der Glaubensvermittlung, in: G. Stachel (Hg.), Sozialisation, Identitätsfindung, Glaubenserfahrung, Zürich 1978.

6 G. McCall und J.L. Simmons, Identität und Interaktion, Düsseldorf 1976.

7 K. Ebert, Zur Rolle des Religionslehrers, in: H.-G. Heimbrock (Hg.), Religionslehrer. Person und Beruf, Göttingen 1982, 53ff.

8 N. Luhmann, Funktion der Religion, Frankfurt/M. 1977.

9 Vgl. Th. Schöffthaler, Religion paradox, in: Daiber/Luckmann 1983, 136ff.

10 N. Luhmann, Soziale Systeme, Frankfurt 1984; ders., Religion als System, in: K.W. Dahm, N. Luhmann und D. Stoodt, Religion, System und Sozialisation, Neuwied 1972 (= Dahm/Luhmann/Stoodt 1972), 11ff.

11 J. Matthes, Volkskirchliche Amtshandlungen, Lebenszyklus und Lebensgeschichte, in: M. Kohli und G. Roberts (Hg.), Biographie und soziale Wirklichkeit, Stuttgart 1983 (= Kohli/Roberts 1983), 206ff.

12 E.H. Erikson, Identität und Lebenszyklus, Frankfurt/M. 1966; A. Lorenzer, Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie, Frankfurt/M. 1972 (= Lorenzer 1972).

13 J. Piaget, Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt/M. 1973; L. Kohlberg, Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt/M. 1974; F. Oser, Moralisches Urteil in Gruppen, Frankfurt/M. 1981.

psychodynamisch argumentiert, wobei Religion über die Eltern-Kind-Deutungsarbeit einbezogen wird und religiöse Sozialisation dementsprechend den Erwerb situationsbezogener Deutungen meint. In der Nachfolge Piagets wird ein rein systemtheoretischer Ansatz verfochten, bei dem alle wesentlichen Elemente mehr oder weniger eindeutig aus der inneren Dynamik des Subjekts heraus verstanden werden. Religiöse Sozialisation wäre dabei allenfalls noch in Verbindung mit der Entwicklung moralischer Urteilskraft denkbar. Während also bei dem letztgenannten Ansatz religiöse Sozialisation schließlich auf die Förderung oder Behinderung moralischer Entwicklung zurückfällt¹⁴, bieten die Konzeptionen aus dem psychodynamischen Umfeld viele Anregungen für die Erforschung der religiösen Sozialisation. Schon vor Jahren zeigte M. Arndt¹⁵, wie im Verlauf der psychoanalytisch gefaßten Ich-Entwicklung religiöse Symbole eingesetzt werden, um Wachstumsprozesse zu organisieren und Symbolbildungen einzuleiten. Neuerdings hat Lorenzer erneut darauf hingewiesen, wie religiöse Deutungsmuster sinnlich-symbolische Interaktionsformen aufgreifen, dabei Identitätsbildung bewahren, aber auch verhindern.¹⁶

In Verbindung mit den letztgenannten Ansätzen finden sich erstmals Theorien, die Religion zu einem Sonderfall machen. M. Schibilsky¹⁷ skizziert in der Nähe Lorenzers, wie religiöse Erfahrungen mangels religiös-kirchlicher Strukturierung zur Anlehnung an religiöse Subkulturen beitragen. Der einzelne hofft, die sinnliche Bedeutung religiösen Erlebens so besser verstehen zu können. Anders als Lorenzer postuliert Schibilsky dabei eine besondere Quelle religiösen Erlebens, auch wenn die religiösen Erfahrungen auf sinnliche Elemente des Handelns bezogen bleiben. H.-J. Fraas¹⁸ bezieht sich ebenfalls auf psychoanalytische Denkgfiguren. Er versucht die Ich-Entwicklung nachzuzeichnen und dort mögliche Krisenerfahrungen und Problemkonstellationen zu identifizieren. Gleichzeitig rechnet er mit einem völlig abgesonderten Symbolsystem des Glaubens, das im Rahmen der Bewältigung derartiger lebensgeschichtlicher Krisen religiöse Sozialisation ermöglicht.

Die *symbolisch-interpretativen Ansätze* umfassen ebenfalls unterschiedlichste Gruppen. Besonders ausführlich wird Religion kulturanthropologisch diskutiert, wobei aber den Aneignungsprozessen wenig Bedeutung beigemessen wird, weil aus dieser Sicht religiöse Sozialisation Bestandteil vorgefundener Enkulturation ist.¹⁹ Interessanter sind alltagsweltliche Ansätze, die Prozesse symbolischer Interaktion im Rahmen der Lebenswelt bearbeiten. Die wichtigsten Beiträge stammen vom Phänomenologen A. Schütz²⁰, der die Bedeutung des Sinns untersucht, und von den Ethnomethodologen, die religiöse Sozialisation als fundamentalen Bestandteil der Verarbeitung von Wirklichkeit betrachten.²¹ Für sie gilt, daß das Alltagsleben zunächst fraglos und stillschweigend verläuft; sobald dann das Alltagsleben problematisch wird, sich Zweifel einstellen, ist das Gesellschaftsmitglied genötigt, sich dem Alltag zwecks Verständigung, Abstimmung, Überprüfung usw. rückschauend zuzuwenden. Weniger das alltägliche, stillschweigende Mitspielen, als dieser Prozeß der rückschauenden Hinwendung auf das Alltagsleben wird bedeutsam. Denn gerade hier werden besondere, u.a. auch religiöse Sinnelemente eingesetzt und vermittelt. Religion wird also der Bewältigung lebensweltlicher Krisen zugeordnet, und religiöse Sozialisation wäre dann ein

14 Vgl. H. Bertram, Moralische Sozialisation, in: K. Hurrelmann und D. Ulich (Hg.), Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim 1980 (= Hurrelmann/Ulich 1980), 717ff.

15 M. Arndt, Ich-Konstitution und religiöse Symbolwelt, in: ders. (Hg.), Religiöse Sozialisation, Stuttgart 1975 (= Arndt 1975), 71ff.

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

17 M. Schibilsky, Religiöse Erfahrung und Sozialisation, Stuttgart 1976; ders., Konstitutionsbedingungen religiöser Kompetenz, in: W. Fischer und W. Marhold (Hg.), Religionssoziologie als Wissenssoziologie, Stuttgart 1978, 73ff.

18 H.-J. Fraas, Religiöse Erziehung und Sozialisation im Kindesalter, Göttingen 1978; ders., Glaube und Identität, Göttingen 1983 (= Fraas 1983).

19 E.E. Evans-Pritchard, Hexerei, Orakel und Magie bei den Zande, Frankfurt/M. 1978.

20 Vgl. A. Schütz und Th. Luckmann, Strukturen der Lebenswelt, Bd. 1, Frankfurt/M. 1979.

21 Vgl. die Beiträge bei R. Turner (Ed.), Ethnomethodology, Harmondsworth/GB 1974.

Bestandteil der Einübung in diese Bewältigung lebensweltlicher Krisen. Eine herausragende Stellung nehmen in diesem Zusammenhang der rückschauenden Abstimmung, Überprüfung usw. Situationsdefinitionen, Rituale, Erzählungen und Sprüche, Reime u.a. ein, weil sie fertige Deutungsmuster zur Verfügung stellen.²² Ich habe beschrieben, welche Probleme bei der Handhabung und Einübung in solche Deutungsmuster zu berücksichtigen sind; weil nämlich solche Deutungsvorgänge tendenziell Reparaturleistungen darstellen, werden Probleme und Krisen oft nicht aufgearbeitet, sondern geglättet, was auch damit verbundene Sozialisierungseffekte fraglich erscheinen läßt.²³ Jedenfalls gestatten Ansätze in dieser Richtung, auch psychoanalytische Konzepte, zumal in der von Lorenzer vorgelegten Form, einzubeziehen. So weist z.B. D. Zilleßen²⁴ auf die Bedeutung von Symbolen in der alltäglichen Interaktion hin und fragt, wie diese Symbole gestaltet sein müssen, damit eine Probleme bloß glättende Ausrichtung religiöser Interaktion und eine entsprechend eingefärbte Sozialisation überwunden werden können.

Es ist natürlich verlockend, bei solchen Überlegungen der Religion eine Sonderstellung einzuräumen und die Krisen des Alltagslebens im Sinne einer Anfrage an religiöse Deutungskapazitäten zu verstehen. P. Biehl²⁵ versucht den Problemen des Alltags zwar von innen her nachzugehen, um die Anknüpfungspunkte für religiöse Erfahrungen aus der Innensicht zu markieren, aber er sieht in den lebensweltlichen Krisen letztlich Hinweise auf Grenzfragen menschlicher Existenz. Auf diese Weise wird zwar der Bezugspunkt religiöser Sozialisation genauer in den Alltag eingearbeitet, aber wie bei Fraas bleibt doch das Problem, daß religiöse Sozialisation weniger einen historisch-konkreten Prozeß als vielmehr eine religionspädagogisch geleitete Maßnahme meint. Insofern wären beide Ansätze zwar geeignet, religiöse Erziehung zu postulieren, nicht aber jene trivialen und oft bloß auf Reparatur ausgerichteten alltäglichen religiösen Vorgänge und die dabei mitlaufende religiöse Sozialisation zu rekonstruieren. Erfolgreich könnten jene Ansätze gleichwohl werden, wenn die religionspädagogischen Maßnahmen gegenläufig zu religiösen Prozessen einschließlich religiöser Sozialisation entwickelt werden. Dies setzt zunächst eine Intensivierung religiöser Sozialisationsforschung voraus, so trivial und problematisch deren Resultate auch sein mögen. In diesem Zusammenhang ist an D. Stoodt mit dem Begriff der neutralisierten Religion zu erinnern.²⁶

Im Rahmen symbolisch-interpretativer Ansätze gibt es auch die Möglichkeit, sich eng an den Symbolischen Interaktionismus anzulehnen. Dabei werden unabhängig vom historisch-konkreten Hintergrund einerseits die subjektiven Rahmenbedingungen, andererseits Kommunikationssituationen aufgenommen und befragt, welche Erfahrungen sie vermitteln. Solange nur eine Realität zugrunde gelegt wird, tritt Religion auf, wo sie in der Situation als religiös definiertes Deutungsangebot zur Verfügung steht. Religiöse Sozialisation findet statt, sobald das religiöse Deutungsangebot innerhalb der Situation mitaufgenommen wird und in Verbindung mit weiteren Deutungsmustern in religiöse Kompetenz eingeht. Schon P. Berger²⁷ hat bemerkt, daß dieser Weg wenig erfolgversprechend ist, weil bei einer derartigen Interaktionsanalyse kaum auszumachen ist, wann Religion wirklich

22 G. Czell, Lernfeld Gemeinde, Stuttgart 1982 (= Czell 1982); W.-D. Bukow, Kritik der Alltagsreligion, Frankfurt/M. 1984 (= Bukow 1984 I).

23 W.-D. Bukow, Ritual und Fetisch in fortgeschrittenen Industriegesellschaften, Frankfurt/M. 1984 (= Bukow 1984 II); ders., Entwicklung sozialer und deutungsbezogener Kompetenz im alltäglichen Leben, in: Arndt 1975, 50ff.

24 D. Zilleßen, Symboldidaktik. Herausforderung und Gefährdung gegenwärtiger Religionspädagogik, EvErz 36 (1984) 626ff.

25 P. Biehl, Erfahrung als hermeneutische, theologische und religionspädagogische Kategorie, in: H.-G. Heimbrock (Hg.), Erfahrungen in religiösen Lernprozessen, Göttingen 1983, 13ff.

26 D. Stoodt, Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich, in: Dahm/Luhmann/Stoodt 1972, 189ff.

27 P. Berger, Der Zwang zur Häresie, Frankfurt/M. 1980, 46ff.

auftritt. Wohl um historisch-konkrete Argumente zu umgehen, lokalisiert er Religion außerhalb alltäglicher Prozesse. Er postuliert eine außeralltägliche Realität mit speziellem Erleben und Erfahren. Vergleichbar arbeitet R. Preul²⁸, wo er die besonderen religiösen, sinnstiftenden Deutungskategorien vom Alltagsleben abgrenzt: Das Alltagsleben mit seinen Alltagssituationen sei eine, religiöse Deutungsmuster seien eine andere Sache. Religiöse Sozialisation verliefte allenfalls parallel zu anderen Formen der Sozialisation. Sie meint dann aber eigene Reflexionsakte und besonders ausgezeichnete, umfassende Modalitäten des Verstehens.

Alle bisherigen Überlegungen weisen erhebliche Unklarheiten, zumal im Blick auf die Erfassung des Verlaufs religiöser Sozialisation, auf. Darüber hinaus bleibt unsicher, wie Religion im alltäglichen sozialen Handeln auftritt. Hier muß weitergearbeitet werden, auch wenn religiöse Sozialisation problematisch erscheinen mag. Das darf nicht dazu verleiten, diesen Vorgang kurzerhand beiseite zu schieben, um vorschnell Prozesse zu postulieren, die überhaupt erst noch durchgesetzt werden müssen. Was an Problemen herausgearbeitet wird, sollte vielmehr ein Anlaß dazu sein, ganz bewußt gegenläufige Konzepte religiöser Sozialisation einzuarbeiten.

Die Skizze der verschiedenen Ansätze macht klar, wie begrenzt der gemeinsame Konsens im Grunde ist. Er reicht nicht aus, um eine integrative Theorie religiöser Sozialisation zu errichten.²⁹ Das ist auch nicht erforderlich. Statt dessen empfiehlt sich, dort fortzufahren, wo es nach allem, was wir von religiöser Sozialisation heute wissen, erfolversprechend erscheint. So wird in den berichteten Ansätzen häufiger der Konfrontation mit der Religion nachgegangen. Und im Blick darauf, auf eine explizite sinnhafte theoriehaltige Konfrontation mit der Religion, scheint mir der symbolisch-interpretative Ansatz geeignet. Er ermöglicht eine Nachkonstruktion dieser Konfrontation innerhalb der Lebenswelt, d.h. ein besseres Verständnis des Alltagsaufbaus, eine genauere Skizze dieser Konfrontationsschritte und der dabei erzeugten Sozialisationseffekte. Freilich gerät so religiöse Sozialisation nur abschnittsweise in den Blick. Um die individuelle Entwicklung zu verstehen, muß man anschließend versuchen, die aufgezeigten religiösen Sozialisationselemente zu einem Gesamtbild von religiöser Sozialisation zusammenzufügen.

2 Das Alltagsleben

Diese Konfrontation aufzuspüren verlangt einen Blick auf den Aufbau des Alltags, genauer auf den Punkt, wo Deutungen und besonders reli-

28 R. Preul, Religion, Bildung, Sozialisation, Gütersloh 1980, 154ff.

29 Integrationsansätze werden immer wieder gestartet, als ob Integration per se mehr Erkenntnis garantiere.

giöse Interpretationen auftreten. Dies möchte ich systematisch versuchen. Der ungeduldige Leser mag zunächst die Beispiele in Teil 4 durchgehen.

2.1 Der Aufbau der Alltagswelt

Die Frage nach dem Aufbau des Alltags lenkt auf die konstitutiven Elemente des Alltagslebens.³⁰ Grundlegend sind Elemente, die eine in sich vollständige Einheit bilden. Das sind nicht kleinste Bausteine wie Rollen, Motive, Erwartungen usw., sondern Einheiten, die eine lebendige Sozialform repräsentieren, soziale Situationen.³¹ Das Gesellschaftsmitglied erlebt das Alltagsleben in einer Abfolge einzelner sozialer Situationen, gleichgültig, ob ein Augenblick oder der Verlauf eines ganzen Tages gemeint ist. Stets bietet die Situation den erforderlichen Bezugspunkt. Ein Situationsbegriff ist deshalb geeignet, einen angemessenen, nämlich »rekonstruktiven« Zugang zu dem zu vermitteln, was Alltag meint.³²

Betrachtet man eine soziale Situation, werden zwei Eigenschaften wichtig. Situationen werden nur wirklich, soweit sie von den Beteiligten tatsächlich inszeniert werden. Sie sind also nicht einfach da, sondern müssen gelebt³³, gestaltet und bewältigt werden. Damit hängt die zweite Eigenschaft zusammen: Was hervorgebracht und gestaltet wird — die erstrebte und vollzogene Sozialform bleibt weithin unsichtbar. Sie besteht in vagen Vorstellungen, Behauptungen, Handhabungen usw., die alle gemeinsam berücksichtigen, ohne sich im Grunde darüber klar zu sein, worum es geht. Eine soziale Situation existiert also, indem sie von den Beteiligten gemeinsam und vorstellungsgemäß verwirklicht wird. *Situation* meint einen Verweisungshorizont für alles, was im konkreten Augenblick gilt. Wer in einer Situation ein Gespräch führt, legt dieses Gespräch von der gemeinten Situation her aus, wie auch die gemeinte Situation vom Gespräch her ausgelegt wird. Zusammen mit weiteren Eigenschaften der Situation heißt das, daß situatives Handeln eine kunstvolle und schwierige Unternehmung ist. Sie erfordert auf allen Seiten höchste Aufmerksamkeit, vielseitige Kenntnisse und ein erhebliches Engagement.

Begreift man den Alltag in dieser Weise, wird man sich fragen, wie es möglich ist, erfolgreich zu handeln. Ist eine solche Konstruktion nicht zumindest sehr zerbrechlich? Wie etwa soll man sich in einer Situation verhalten, wie mit anderen abstimmen, wie seine Vorstellungen entwickeln usw., wo doch alles stillschweigend gilt?³⁴ Erfahrungen bestäti-

30 Vgl. A. Heller, *Das Alltagsleben*, Frankfurt/M. 1978.

31 Vgl. J.D. Douglas (Ed.), *Introduction to Sociology. Situations and Structures*, New York 1973.

32 P. Gstettner, *Biographische Methode in der Sozialisationsforschung*, in: *Hurrelmann/Ulich 1980*, 371ff.

33 Vgl. H. Mehan und H. Wood, *Fünf Merkmale der Realität*, in: E. Weingarten, F. Sack und J. Schenkein (Hg.), *Ethnomethodologie*, Frankfurt/M. 1976, 29ff.

34 A. Schütz, *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*, Frankfurt/M. 1974 (= *Schütz 1974*), 238.

gen die Zerbrechlichkeit situativen sozialen Handelns. Situationen gelingen selten auf Anhieb.

Einerseits drohen Situationen leicht zu zerbrechen, scheint der Ablauf des Alltags schnell anzuhalten.³⁵ Andererseits dürfte aber gerade das die Situationsteilnehmer motivieren weiterzumachen. Die Zerbrechlichkeit wird zu einer Aufgabe, der man sich eigens zuwendet, sie bewältigt und damit den Fortgang des Alltags sichert. Was am Alltag Zweifel erweckt, was auf Zerbrechlichkeit hinweist, wird zum Anlaß einer besonderen Bearbeitung und Klärung, besonderer sozialer Situationen. In diesen Situationen wird definiert, gedeutet und interpretiert. Im Grunde ist dabei nur die bislang gültige Perspektive umgekehrt, der angehaltene Alltag wird betrachtet, um die notwendige Sicherheit und Klarheit zurückzugewinnen. Man kann diese besonderen Situationen mit sinnorientierten theoriehaltigen *Verfahren* bezeichnen, deren Aufgabe es ist, die Kontinuität des Alltags zu sichern.³⁶

Ein Beispiel dafür wäre der Schulunterricht, wo im Unterrichtsgespräch, einer verständigungsorientierten sozialen Situation, verschiedene Elemente des Dauerablaufs des Alltags rückschauend behandelt werden. Das, was draußen passiert oder passieren könnte, wird im schulischen Gespräch aufgenommen, bestimmt, gegebenenfalls genormt oder normiert.³⁷ Jedenfalls wird auf diese Weise aus dem Alltag eine kontinuierliche und wohlinterpretierte Welt.

Diese knappe Skizze mag ausreichen, um die Kernstruktur der sozialen Grammatik, nach der der Alltag aufgebaut wird, anzudeuten. Das Alltagsleben vollzieht sich auf zwei Ebenen. *Auf der ersten Ebene* werden Situationen errichtet, die den Dauerablauf des Alltags bewerkstelligen. Sie werden mehr oder weniger selbständig vollzogen und dienen den vielfältigen Aufgaben des Lebens, der gesamtgesellschaftlichen Reproduktion.³⁸ *Auf der zweiten Ebene* werden Situationen errichtet, die auf die Zerbrechlichkeit des Dauerablaufs des Alltags rückblickend reagieren und nichts anderes als die sinnhaft-theoretische Klärung der Bedingungen des Alltagslebens zum Thema haben. Sie bearbeiten nicht die Aufgaben des Lebens, sondern die Bedingungen, unter denen die Aufgaben des Lebens durchführbar sind. Trägt der erste Situationstypus zur Bewältigung des Lebens bei, zielt der zweite Typus darauf, die Bewältigung des Lebens sinnhaft-theoretisch zu rekapitulieren, auf Kontinuität hin abzustimmen. Dabei ist es gleich, ob diese Kontinuität begründet ist, also die Lebenswelt überhaupt Anlaß zu Kontinuität gibt, und wie sie erreicht wird, ob man sich auf sie bloß einstimmt oder ob sie rational erarbeitet wird.³⁹

35 Vgl. W. Blankenburg, Phänomenologie der Lebenswelt-Bezogenheit, in: R. Grathoff und B. Waldenfels (Hg.), Sozialität und Intersubjektivität, München 1983, 182ff.192.

36 Vgl. Bukow 1984 I, 296ff.

37 Vgl. M. Foucault, Die Ordnung des Diskurses, München 1977.

38 Heller 1978, 25ff.

39 Kontinuität ist keine Eigenschaft des Dauerablaufs des Alltags, sondern wird »heraufbeschworen«, wie schon G. Bataille zeigte (Der heilige Eros, München 1982, 21.79 u.ö.). Vgl. auch Gstettner, in: Hurrelmann/Ulich 1980, 375 (s.o. Anm. 32).

2.2 Zur Zerbrechlichkeit des Alltagshandelns

Eine Schlüsselstellung nimmt also die Zerbrechlichkeit des sozialen Handelns ein. In diesem Zusammenhang sind vor allem zwei Elemente zu diskutieren. Wenn die reflexiven Deutungsprozesse stets rückblickend zu bestimmten Ansatzpunkten entfaltet werden, ist es natürlich für das Verständnis der jeweiligen Verfahrensbedeutung entscheidend, welcher Art diese Anlässe sind. Der Verweis auf die Zerbrechlichkeit des Alltags sagt hier zu wenig. Und, da man in sozialen Situationen notwendigerweise immer eine ganze Fülle von Vorgaben aufgreifen muß, ist es für eine genaue Bestimmung der Eigenschaften des Alltagshandelns, zumal für die darauf rückschauenden Deutungsprozesse, wichtig, auch diese Vorgaben genauer zu kennen.

Was trägt also besonders zur Zerbrechlichkeit des Alltags bei? Sicherlich wäre es nun möglich, anthropologisch zu vereinfachen und auf eine mangelhafte Ausstattung des Menschen im Blick auf soziales Handeln hinzuweisen. Dabei wäre auch ein Verweis auf Grenzerfahrungen und biographisch bedingte Krisen fällig. Allerdings würde so die Brisanz des Alltags vorschnell beseitigt, entschärft und eingeebnet.⁴⁰ Der Begriff »Zerbrechlichkeit« wäre ontologisiert. Damit würde sich im Grunde jeder Versuch zumindest einer verständigungsorientierten Erstellung von Kontinuität erübrigen. Wenn die Gesellschaftsmitglieder darauf beharren, Zerbrechlichkeit zu thematisieren, und man nimmt das ernst, muß Zerbrechlichkeit des Alltags etwas anderes meinen. *Sie muß einen historisch-konkreten Kern aufweisen.* Was ist näherliegend, als Zerbrechlichkeit in dem Zusammenhang zu sehen, in dem das soziale Handeln sonst eben auch passiert? »Zerbrechlichkeit« hat mit psychischen, sozialen, ökonomischen, politischen, kulturellen und anderen Bedingungen des Alltagslebens zu tun. Sie verweist auf die historisch-konkreten Bedingungen, unter denen sich die individuelle Existenz vollzieht. Man könnte dies in viele Richtungen differenzieren. Ich möchte im Augenblick nur auf einen einzigen Punkt und eher illustrativ verweisen:

Es gibt gute Gründe dafür zu vermuten, daß fortgeschrittene Industriegesellschaften, zumal spätkapitalistischer Prägung, Rahmenbedingungen bereitstellen, die voller Widersprüche sind. Z.B. soll sich der Arbeiter in einer beruflichen Situation engagieren, ohne auf das, was er produziert, Einfluß nehmen zu können. Um diese und andere Widersprüche durchhalten zu können, bedarf es besonderer Anstrengungen, etwa der Entschädigung durch sozialstaatliche Leistungen. Das ermöglicht dann, soziale Situationen, trotz ihrer Widersprüchlichkeit, als Teil einer kontinuierlichen Existenz zu erfahren. Man wird immer wieder Lebenssituationen finden, die ähnlich problematisch angelegt sind. Das Gesellschaftsmitglied steht heute immer wieder vor der Aufgabe, das, was ansteht, realisieren zu müssen, ohne es im Grunde realisieren zu können.

Welche Konsequenzen zieht daraus der Handelnde? Zunächst einmal wird er glauben, sich bloß nicht angemessen arrangiert zu haben. Er wird sich vielleicht darum bemühen, die gegebenen Vorgaben besonders genau zu erfüllen. N. Luhmann spricht hier von einem »anschlußrationalen Verhalten«. ⁴¹ Sobald das nicht mehr hilft, wird er Kompensationen akzeptieren (s.o.) oder nach Hilfsmitteln greifen, um den bedrohten sozialen Prozeß doch noch bewältigen zu können. Dabei spielen zunächst sozialtechnische Mittel eine Rolle, die je nach der Kompetenz des einzelnen Erfolg verheißten dürften. Weiter ist an das überall zur Verfügung stehende alltägliche Deutungs- und Interpretationsangebot zu denken, das, sozio-kulturell eingeschliffen (den unmittelbaren Bedürfnissen des historisch-konkreten Feldes angepaßt), jederzeit Orientierung und Hilfe verspricht. ⁴² Der Beschaffenheit nach ist dieses sozio-kulturelle Deutungs- und Interpretationsangebot freilich nicht unmittelbar im Dauerablauf des Alltags verwendbar, sondern muß erst im Rahmen jener besonderen verständigungsorientierten Verfahren aufgearbeitet werden. Von den möglichen Konsequenzen, sich »anschlußrational« zu geben, zusätzliche sozialtechnische Hilfsmittel einzubeziehen, spezielle sozio-kulturelle Deutungsangebote aufzugreifen und über Verfahren einzuarbeiten, interessiert vor allem die letzte Möglichkeit.

Damit ist bereits der zweite Punkt angesprochen. Welcher Art sind also die sozio-kulturellen Vorgaben, die hier benutzt werden? In kritischen Handlungssituationen stehen dem Gesellschaftsmitglied besondere Anweisungsschemata und Auslegungsangebote, Alltagstheorien, Legitimationsformeln usw., kurz, Deutungen und Gebrauchsanweisungen für die Deutungen zur Verfügung, die in den erwähnten eigenständigen Verfahren aufgegriffen und zur Bereinigung der Krisen des Alltags eingesetzt werden. ⁴³ Hier ist zweierlei zu bedenken. Zum einen ist dieses Angebot unterschiedlichster Art. Eine wichtige Rolle spielen Alltagstheorien. Solche naiven Theorien sind in der Regel gut lesbar und in entsprechenden Situationen auch passend aktualisierbar. Daneben gibt es eine Fülle weiterer Angebote, z.B. symbolische Repräsentationen. Fast alles kann zu hilfreichen symbolischen Repräsentationen avancieren. Ein Stein, der im Verfahren zum Fetisch wird, genauso wie die Hautfarbe, die im Verfahren Indikator für Urteile ist, oder eine Geschichte, die zum Mythos gerät. ⁴⁴ Je nach dem, was an Deutungen oder symbolischen Repräsentationen zur Verfügung steht ⁴⁵, wird sich das Verfahren gestalten. Verfahren können von dorther die Form einer Erzählung zei-

41 N. Luhmann, *Soziologie der Moral*, in: N. Luhmann und H. Pförtner (Hg.), *Theorietechnik und Moral*, Frankfurt/M. 1978, 8ff.66.

42 Vgl. S. Cohen und L. Taylor, *Ausbruchversuche*, Frankfurt/M. 1977.

43 A. Schütz, *Gesammelte Aufsätze*, Bd. 2, Den Haag 1972, 58f.

44 Vgl. E. Leach, *Kultur und Kommunikation*, Frankfurt/M. 1978, 45.

45 Vgl. L. Steinbach, *Lebenslauf, Sozialisation und »erinnerte Geschichte«*, in: L. Niethammer (Hg.), *Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis*, Frankfurt/M. 1980, 291ff. 318.

gen, wo sich Nachbarn aus dem Fundus lebensweltlicher Erfahrungen schöpfend darüber unterhalten, wie sie einen Neuzugang einzuschätzen haben. Sie können in der Inszenierung eines Rituals bestehen, wo es darum geht, jemanden zu begrüßen.

Im übrigen wird dieses Deutungsangebot nicht nur innerhalb der Alltagswelt selbst produziert und tradiert. Obgleich sicherlich das alltagskulturelle Angebot nach wie vor gepflegt wird und dementsprechend reichhaltig zur Verfügung steht, gibt es heute sehr viele Möglichkeiten, dieses Deutungs- und Interpretationsangebot zu gestalten. Längst haben Gesellschaften damit begonnen, alltagskulturelle Elemente eigens zu organisieren. Sie haben Institutionen (zunächst Kulte, dann Kirchen, dann Bildungssysteme usw.) geschaffen, die die Gesellschaftsmitglieder mit den notwendigen Vorstellungen über die Probleme des Dauerablaufs des Alltags versorgen. Neuerdings entsteht in den fortgeschrittenen Industriegesellschaften ein regelrechter kommerzialisierter Markt für entsprechende Angebote. Neben die genannten Institutionen treten nun Sekten, Therapiebewegungen und weltanschauliche Gruppen. Sinn wird industriell vermarktet und über die modernen Medien an die Frau bzw. den Mann gebracht. Was also die sozio-kulturellen Vorgaben in diesem Zusammenhang betrifft, so ist mit einer bunten Vielfalt an Angeboten, an Vermittlungsformen und entsprechenden Verfahren zu rechnen, in denen diese Angebote dann realisiert werden.

2.3 Die Deutungsverfahren

Ein genaueres Verständnis der Deutungsverfahren ist am sichersten über eine Systematisierung zu erreichen. Dabei scheiden jedoch die bisher angeschnittenen Gesichtspunkte aus. Statt dessen bietet sich eine Differenzierung auf der sinnerzeugenden, auf der theoretischen Bedeutungsebene der Verfahren an, hier eine Unterscheidung nach der Art der Kontinuitätsstiftung (Rituale, Gespräche ...).⁴⁶ Dabei ist zu überlegen, wie umfassend Kontinuitätsstiftung betrieben wird (knappes Grüßen, Taufe ...) und ob dabei positiv oder negativ vorgegangen wird (Weißen, Fluch ...). (1) Wie umfassend gefragt und bewältigt wird (*Bedeutsamkeit*), ist für den Alltag wie im Blick auf die Sozialisation zentral. Wird ein punktueller Beitrag zur anstehenden Krisenproblematik erstrebt, Kontinuität nur für den Augenblick behauptet, kommt dem Verfahren zwar kein entscheidendes Gewicht zu, der Erfahrungswert bleibt begrenzt, aber gleichzeitig bedeutet das, daß ein solches Verfahren problemlos wiederholt werden kann. Ist andererseits eine generelle Kontinuitätsstiftung beabsichtigt, so ist bereits ein einzelnes Verfahren äußerst folgenreich. Gleichzeitig muß man mit dem Einsatz eines solchen Verfahrens sehr sparsam umgehen. (2) Ob das Verfahren positiv oder negativ arbeitet (*Arbeitsweise*), ist ähnlich einzuschätzen. Welche Möglichkeiten im Interesse der Kontinuitätsstiftung und Kontinuitäts-erhaltung zugelassen werden bzw. welche ausgeklammert werden sollen, welche Gebiete, Realitäten usw. einbezogen und wegdefiniert werden, all das wirkt fundamental. Es bestimmt, wo man zu existieren hat und welche Erfahrungsmöglichkeiten gelten sollen.

46 Siehe R. Barthes, *Mythen des Alltags*, Frankfurt/M. 1976, 75f.

Beide Gesichtspunkte sollen ausreichen. Ich will allerdings jeweils drei Modalitäten unterscheiden, im Hinblick auf die *Bedeutsamkeit* neben der punktuellen und der generellen Möglichkeit auch eine partielle, im Blick auf *Arbeitsweise* neben der positiven und der negativen noch eine Möglichkeit, in der die Entscheidung, ob positiv oder negativ gearbeitet werden soll, erst noch geprüft werden muß. Bei der folgenden Übersicht werden für die verschiedenen Möglichkeiten statt umfassenderer Begriffe einzelne Beispiele eingetragen. Dabei werden solche bevorzugt, bei denen sich die Absicht der Kontinuitätsstiftung leicht erkennen läßt und wo diese Absicht eine deutliche soziale Dimension aufweist. Manche Verfahren, wie Abzählreime oder Sprüche, beschränken sich sogar ganz auf die soziale Dimension der Kontinuitätsstiftung. Bestimmte Verfahren, wie das Zeigen von Ehrerbieten, lassen unmittelbar sozialisationstheoretische Schlüsse zu. Sie greifen direkt auf das Subjekt über und versuchen, Kontinuität nicht nur im Blick auf die Lebenswelt, sondern auch ausdrücklich im Blick auf die Identität des einzelnen zu stiften. Derartige Verfahren sind sozialisationstheoretisch besonders interessant (siehe Darstellung 1).⁴⁷

Arbeitsweise \ Bedeutsamkeit	a) genereller Anspruch (ein für allemal)	b) partieller Anspruch (turnusmäßig in bezug auf Raum/ Zeit)	c) punktuell (von Fall zu Fall)
a) positiv (bestätigend)	Geburtsfeste, Einführungen, Eröffnungen, Heirat, (Ein-) Weihung ...	Geburtstagsfeiern, Rituale zu besonderen Anlässen, Sprüche, Erlasse, Segnungen, religiöse Feste ...	Begrüßungen, Erzählungen, Erklärungen, Entschuldigungen, religiöse Erzählungen, Lesungen ...
b) negativ (ausklammernd)	Tabuisierungen, Ein-, Ausschließungen, Verfluchung, Hinrichtung ...	Strafverfahren, Urteilssprüche, Züchtigung, Ghettoisierung, Straflager ...	Verachtungsgesten, Bekenntnisse, Stigmatisierungen, Verurteilungen, Askese, Fasten, Selbstkasteiung ...
c) prüfend (bestätigen oder ausklammern)	Verlobungen, Aufnahmeprüfungen, Bewährungszeiten, Musterungen ...	Mutproben, Gerichtsverfahren, Tests, Prüfungen, Experimente, Beichten, Bekenntnisse, Folter ...	Abzählreime u.ä., Kontrollen, Glücksspiele ...

Darstellung 1: Typisierung der Verfahren nach Formen der Kontinuitätsstiftung

47 Auf die verschiedenen Deutungsverfahren gehe ich hier besonders deshalb so ausführlich ein, weil die alltagsweltliche Ausrichtung dieser verständigungsorientierten metakommunikativen Akte immer wieder unterschlagen wird. Daß solche Verfahren subjektive Belange aufgreifen, ist eine neuzeitliche Erscheinung und *liegt eigentlich nicht in der Logik dieser sozialen Konstruktion* (gegen E.H. Erikson, *Einsicht und Verantwortung*, Frankfurt/M. 1971, 122 bzw. P. Biehl, *Symbol und Metapher*, JRP 1 [1984], 1985, 52ff). Das erklärt übrigens auch den Aufbau der weiteren Argumentation.

3 Konfrontation mit dem Deutungs- und Interpretationsangebot

In der bisherigen Diskussion sind zwei Situationstypen herausgearbeitet worden, solche, die in den Dauerablauf des Alltags eingelassen sind, und solche, die den Alltag in der Rückschau aufnehmen. Beide Typen unterscheiden sich erheblich. Von ihnen sind deshalb deutlich unterschiedliche Auswirkungen gegenüber dem einzelnen zu erwarten.

3.1 Stufen des Erfahrungsaufbaus

Wer an dem Dauerablauf des Alltags teilnimmt, die Alltagspraxis im schlichten Dahinleben vollzieht, erlebt den Alltag mit all seinen Aspekten. Er gestaltet die Bestandteile des Alltags, die Arbeit, das Familienleben, das Straßen- und Marktgeschehen usw., so wie es geboten und möglich ist, von ihm erwartet wird und seinen Vorkenntnissen und Vorstellungen entspricht. Wenn die konkreten Bestandteile des Handelns weitgehend stillschweigend gehandhabt werden, bleiben entsprechende Erlebnisse überwiegend latent. Was im Verlauf des Handelns tatsächlich sichtbar wird, ist der unmittelbare Handlungskern, sind die zweckrationalen Anteile.⁴⁸ Dementsprechend speist sich das Erleben überwiegend aus den instrumentellen und strategischen Seiten des Alltags.⁴⁹ Analog sind die Sozialisierungseffekte auf der Seite des einzelnen zu bestimmen.

Welche Bedeutung auch immer die Teilnahme am Dauerablauf des Alltags und die analogen Effekte haben mögen, klar ist jedenfalls, daß wichtige Elemente außerhalb bleiben. Erst in den Verfahren wird das, was gerade anliegt, in der konkreten Rückschau unter Verwendung spezieller Interpretations- und Deutungsangebote zu sinnhaft-theoretischen Deutungsschemata gebündelt, definiert und auf Kontinuität hin durchgearbeitet. Dementsprechend bewirkt erst die Teilnahme an derartigen Verfahren eine unmittelbare Konfrontation mit Deutungen usw. Diese Konfrontation ermöglicht, neue Aussagen aufzunehmen (zu assimilieren), damit eine erweiterte bzw. vertiefte interpretative Einstellung zu fördern (Akkommodation), kurz, Erfahrungen hervorzurufen.⁵⁰ Der einzelne ist keineswegs darauf verwiesen, sein Erleben allein aufzuarbeiten. Er kann gerade hierbei seine Mitgliedschaft in der Gesellschaft nutzen. Dies ist besonders dort fundamental, wo der Aufbau der Lebenswelt, die gesellschaftliche Normalität, äußerst problematisch geworden ist. Abzulesen wäre das bereits bei der kindlichen primären Sozialisation. Werden nämlich Kinder mit einer neuen Situation konfrontiert, so sind sie mehr und mehr auf Verfahren angewiesen, die die Situation *ausdrücklich* erhellen. Ohne die Übernahme von ausdrücklichen Deutun-

48 Siehe Schütz 1974, 233f.

49 Diese Begriffe übernehme ich von J. Habermas.

50 Vgl. J. Piaget, Einführung in die genetische Erkenntnistheorie, Frankfurt/M. 1973, 23 u.ö. 96f.

gen, Definitionen, Benennungen usw. scheint es Kindern heute kaum noch möglich, hinreichend Erfahrungen zu gewinnen.

3.2 Sozialisation

Am Alltagsleben teilzunehmen heißt, wie gezeigt, immer auch sozialisatorisch betroffen zu sein. Wichtig ist stets, herauszuarbeiten, ob Sozialisation im engeren Sinne vorliegt oder ob es um die Aneignung von Interpretations- und Deutungsschemata geht, sich also im Grunde Enkulturation vollzieht. Sozialisation im engeren Sinne meint die Entwicklung instrumenteller und strategischer Kompetenzen und dürfte im vorliegenden Zusammenhang weniger interessant sein. Freilich werden in diesem Rahmen bereits latent alltagskulturelle Deutungs- und Interpretationsmuster mit verarbeitet und sozialisiert.⁵¹ Entscheidend ist jedoch, daß auf dieser Ebene explizite Deutungstätigkeit ausgeklammert bleibt. Um die Sozialisation expliziter Deutungsmuster, also die Aneignung von Sinn zu verstehen, ist das wichtig, was auf der Verfahrensebene passiert, was hier im Rahmeme der Verfahrensinteraktion sozialisatorisch mitvollzogen wird. So enthält die Verfahrensebene ebenfalls instrumentelle und strategische Elemente, wenn z.B. die Fertigkeit, eine Erzählung zu gestalten, Rituale zu inszenieren usw. erworben wird. Aber entscheidend ist dieses Mal der kulturelle Gehalt, die Bedeutung des Verfahrens. Die Gewichte haben sich umgekehrt. Jetzt geht es um kulturelle Mitteilungen, die allenfalls stillschweigend von Sozialisation im engeren Sinne begleitet werden. In den Verfahren werden Regeln über den Alltag (Deutungen) und Regeln über Regeln (Gebrauchsanweisungen zu den Deutungen) ausgearbeitet und eingeübt.⁵² Deshalb ist diese Form der Sozialisation, genauer Enkulturation, auch der Ort, wo sich religiöse Sozialisation vollzieht.

Unter dem Gesichtspunkt der Sozialisation interessant ist zunächst die *Art der Beteiligung*. Gemeint ist, wieweit der einzelne sozialisatorische Informationen usw. selbständig zu verarbeiten vermag, also auf der Basis entsprechenden Vorwissens neue Elemente aufnimmt und dabei zu einem fortschreitend angemesseneren Verständnis des Alltags gelangt. Die Überlegung bezieht sich auch darauf, wieweit der Betroffene die »sozialisationswirksame« Interaktion mitgestaltet. Dabei geht es zunächst darum, wieweit an dem Gespräch, der Feier usw. aktiv teilgenommen werden kann, dann aber auch darum, ob in dem, was mit der Rückschau hervorgebracht wird, die Interessen der Betroffenen Berücksichtigung finden. Hat eine Geburtstagsfeier für das Kind, das gefeiert

51 Das betont M. Sahlins, *Kultur und praktische Vernunft*, Frankfurt/M. 1981 (= Sahlins 1981), 235f.

52 Siehe A.V. Cicourel, *Sprache in der sozialen Interaktion*, München 1975, insbesondere Teil 1.

werden soll, eine Bedeutung? Kann es an der Gestaltung der Feier teilnehmen und wird es darüber hinaus in dem, was die Feier für den Lebenslauf des betroffenen Kindes aussagt, mitberücksichtigt? Oft scheint eine Beteiligung nicht zweiwegig, sondern einwegig geregelt. Infolgedessen reduziert sich Enkulturation tendenziell auf Normalisierung.⁵³ Weiter ist besonders die *Zeitperspektive* hervorzuheben. Da Sozialisation nur eintritt, wenn die zu sozialisierenden Elemente in einem verstehbaren Zusammenhang stehen, und da Sozialisation das ganze Leben über andauert, muß eine Gesellschaft daran interessiert sein, das, was sozialisiert werden soll, mit klaren Zeitverweisen zu versehen. Tatsächlich trägt fast alles, was angeboten wird, entsprechende Verweise, Verweise auf so etwas wie Gesellschaftszeit oder Verweise auf so etwas wie eine Individualzeit. Sozialisatorische Aussagen werden mit Verweisen im Blick auf eine bestimmte Generation geboten oder bzw. und sie werden lebensphasenspezifisch adressiert; sie enthalten altersstrukturierende Elemente. Die in den Sozialisations- und vor allem Enkulturationsangeboten eingelassenen Zeitverweise bieten einen lebenszyklischen Rahmen, der dem einzelnen dazu verhilft, seine Erlebnisse und Erfahrungen entsprechend zu organisieren. Die oben bereits erwähnte Geburtstagsfeier schließt lebenszyklische Sequenzhinweise (man altert, und zwar Jahr für Jahr), Übergangsverweise (von einem Lebensjahr zum nächsten), lebenszyklisches Timing (jetzt hast du dies oder jenes Alter erreicht und mußt diese oder jene Leistungen erbringen) mit ein.⁵⁴ Einleuchtend ist, wenn die Enkulturation dabei besonders wichtig ist. Enkulturation konstituiert ein zeitliches Netzwerk, nicht nur für den Aufbau aktueller Erfahrungen, sondern auch für die Integration späterer Erfahrungen im Sinne der Fortschreibung oder Vertiefung alter Erfahrungen.⁵⁵ Auf diese Weise wird eine Verschränkung von Erfahrungen möglich. Erfahrungen, die im Rahmen eines bestimmten Verfahrens noch auf historisch-konkrete Handlungen bezogen waren, werden lebensgeschichtlich integrierbar. Eine aktuelle Erfahrung kann damit im Horizont der eigenen Lebensgeschichte einen biographisch sehr früh einsetzenden Bezug erhalten.

Weiter ist die *verwendete Argumentation* wichtig.⁵⁶ Diese Feststellung liegt bei der Rezeption naiver Theorien, Erzählungen usw. auch auf der Hand. Wenn die Verfahren der kulturellen Metakommunikation dienen, müssen sie im Grunde alle bestimmte Argumentationsschemata enthalten. Manche Argumentationsschemata begnügen sich freilich mit einer unpersönlichen Ausstattung der Alltagswelt. Andere greifen weiter

53 M. Foucault, Die Ordnung der Dinge, Frankfurt/M. 31980, 22f.

54 M. Kohli, Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann/Ulich 1980, 299ff.

55 Siehe Schütz 1974, 112f.

56 Dieser Begriff soll niedriger ansetzen als der von J. Habermas und G. Dux eingeführte Begriff des Weltbildes (G. Dux, Die Logik der Weltbilder, Frankfurt/M. 1982, Teil 1).

und beziehen die personale Seite mit ein. In dem Maße, in dem spätestens seit der Aufklärung die Person im Sinne einer besonderen Einheit betont wird, etwa die Identität zu einer zentralen Kategorie avanciert⁵⁷, schließen Verfahren mehr und mehr individuelle Kontinuität mit ein. Wird aber erst einmal Kontinuität nicht nur sozial, sondern auch persönlich postuliert, werden auch die Krisen des Alltags, wird die Zerbrechlichkeit des alltäglichen Handelns mehr und mehr persönlich zugerechnet. Krisen werden auf einen undomestizierten Körper, eine unbeherrschte Seele usw., gegebenenfalls auch auf entwicklungsbedingte kritische Phasen des Lebenslaufs eingeeengt. Die Argumentation in den Deutungsschemata zielt dementsprechend auf Kontinuität vermittelt Unterwerfung und/oder Neugestaltung des Körpers, zumal des weiblichen, mittels Hierarchisierung der Welt u.a. Was auch immer Enkulturation im einzelnen meint, es werden nicht nur die Elemente, die für den Aufbau des Alltags wichtig sind, bezeichnet und in Beziehung gesetzt, sondern es wird beim Vorgang der Bezeichnung ein bestimmtes, neuerdings betont subjektzentriertes Bild formuliert und gegebenenfalls körperlich eingeschrieben, um auf diese Weise die gebotenen Zusammenhänge herzustellen und die erforderlichen Abläufe zu garantieren.⁵⁸

Auch der *soziale Ort* der Verfahren und damit der Enkulturation ist wichtig. Orte haben ihre eigenen Traditionen, und das bezieht sich vor allem auf das Wissen, das bei der deutenden Rückschau aufgenommen wird. Bislang war es üblich, Familie und andere entsprechende Sozialformen als Orte primärer Sozialisation herauszuarbeiten. Bezieht man jedoch Sozialisation, so wie das neuerdings geschieht, auf den gesamten Lebenslauf, und berücksichtigt man die sozialgeschichtlichen Forschungsergebnisse, so bietet sich etwas anderes an. Nach wie vor gibt es Orte begleitender Sozialisation bzw. begleitender Enkulturation (Sozialisation steht hier nicht im Mittelpunkt des sozialen Handelns). Daneben gibt es spezielle Erziehungsorte (wo zwar noch konventionelle Situationen existieren, die aber nicht mehr Teil des Vollzugs der Alltagspraxis sind, sondern ausdrücklich der sozialen Integration des Gesellschaftsmitglieds dienen). Schließlich ist von Orten der Instruktion zu sprechen (wo Gesellschaftsmitglieder auf bestimmte vorwegdefinierte Kompetenzen in unkonventionellen Situationen eingestellt werden). Im Hinblick auf diese drei unterschiedlichen Orte kann man von drei Sozialisationstypen — begleitende Sozialisation, Erziehung und Instruktion — sprechen. Wird der erste Typ in traditionell-vorindustriellen Gesellschaften bevorzugt, so gewinnt der zweite Typ seit der industriellen Revolution an Bedeutung. Der dritte Typ dürfte dann im nennenswerten Umfang überhaupt erst in fortgeschrittenen Industriegesellschaften Verbreitung finden.

57 Vgl. Fraas 1983, 46.

58 Ich unterschlage hier eine gegenläufige, dies freilich nur konterkarierende Tendenz der Zunahme formaler Rationalität. Man müßte von der Ausdifferenzierung einer Lebenswelt- neben einer Systemperspektive sprechen.

Gleichwohl lassen sich alle drei Typen seit langem beobachten, wenn sich auch Verbreitung und Gehalt ununterbrochen verändert haben.

3.3 Religiöse Sozialisation

Wenn die religiöse Sozialisation einen Bestandteil der Enkulturation bildet, dann muß jetzt herausgearbeitet werden, was sie im Kontext der Enkulturation auszeichnet. Die von den religiös markierten Verfahren⁵⁹ postulierte Kontinuität weist eine besondere Ausrichtung auf.

Beim Beteiligungsaspekt zeigt die religiöse Sozialisation die Tendenz zu klaren Verhältnissen. Die Beteiligung des einzelnen beschränkt sich entsprechend auf eine sehr zurückhaltende Bearbeitung der vorgegebenen Muster, in der Regel auf Verstehensbemühungen. Im Extrem verschriftlicht religiöse Sozialisation, wobei der Sozialisant nur noch Interpret einer Botschaft ist. Eine aktive Beteiligung an der Verfahrensinteraktion wird dabei strukturell ausgeschlossen.⁶⁰

Bei der Zeitperspektive ist eine radikale Verzeitlichung zu beobachten. Religiöse Sozialisation vermittelt nicht nur stets Gesellschafts- wie Individualzeit, sondern versucht auch, beide Zeitkonzepte miteinander zu verbinden. Sie vermittelt stets die Vorstellung eines Augenblicks, in dem Gesellschaftszeit und Individualzeit (Erlösung) zusammenfallen.

Was die Argumentation betrifft, so wird hier eine besondere Form verwendet. In der Regel wird die hinter dem konkreten Handeln verborgene intersubjektive Dimension (das »man« als transzendente Voraussetzung des Handelns zwischen verschiedenen Gesellschaftsmitgliedern) ausdrücklich gemacht.⁶¹ Religiöse Verfahren bringen, wenn auch auf ihre Weise, die Bedingungen der Möglichkeit des Alltagshandelns ins Gespräch, die dann dem einzelnen sozialisatorisch vertraut werden. Insofern kann man zusammenfassend sagen: Religiöse Sozialisation besteht in einer besonders radikalen, besonders reinen Form der Enkulturation.

Es bleibt, noch auf den sozialen Ort hinzuweisen. Von hier aus ergibt sich gleich auch eine sinnvolle Möglichkeit der Typenbildung. Wurde oben zunächst der Sozialisationstypus der begleitenden Sozialisation eingeführt, so wird man hier analog von begleitender religiöser Sozialisation auszugehen haben. Entsprechend könnte man von religiöser Erziehung und von religiöser Instruktion reden. Nun müssen allerdings verschiedene Besonderheiten der religiösen Sozialisation berücksichtigt werden. Sie findet nur auf der Ebene enkulturatorischer Prozesse statt, klammert also Sozialisation im engeren Sinne aus. Sodann sind die so-

59 Vgl. *Sahlins 1981*, 263f; *U. Matthiesen*, *Im Dickicht der Lebenswelt*, München 1983, 108f.

60 Hier wie im weiteren stehen natürlich die vertrauten Religionen im Vordergrund. In anderen Kulturkreisen wird Religion weniger dogmatisch gehandhabt.

61 Vgl. unten die Analyse des Gebets. Die religiöse Argumentationsfigur wird hier nur knapp angerissen (siehe auch *A.N. Whitehead*, *Wie entsteht Religion?*, Frankfurt/M. 1985, 30f).

zialen Rahmenbedingungen genauer benennbar. Deshalb läßt sich die Typologie zweifach konkretisieren. Zu unterscheiden ist zwischen *religiöser Enkulturation* (religiöse Sozialisation, soweit sie im privaten, beruflichen oder öffentlichen Alltagsleben begleitend, d.h. beim Gebrauch alltagsreligiöser Anweisungs- und Auslegungsschemata auftritt), *religiös-kirchlicher Erziehung* (um die Instanz genauer zu berücksichtigen, die u.a. zur Erziehung unter religiösen Vorzeichen ausdifferenziert wurde) und *Enkultation* (womit der Rahmen, in dem religiöse Instruktionen gegeben werden, genauer angesprochen ist).

Interessant sind alle drei Formen. Religiöse Enkulturation betrifft Prozesse und Elemente, die beispielsweise unter dem Stichwort »neutralisierte Religion« erfaßt werden könnten; diese Prozesse sind gleichsam die Vorläufer religiöser Erziehung.⁶² Der Sozialisationstypus der religiös-kirchlichen Erziehung bezieht sich auf die Vorgänge, die im Umfeld der Kirchen, in den Schulen und in entsprechenden religiösen Kreisen inszeniert werden.⁶³ Der dritte Typus, die Enkultation, lenkt die Aufmerksamkeit auf die sozialisatorische Deutung kirchlicher Maßnahmen, sei es der Kult, seien es religiöse Rituale, sei es Seelsorge, Beichte oder Bibelarbeit.⁶⁴

4 Formen religiöser Sozialisation

Statt an dieser Stelle eine systematische Theorie zu formulieren, begnüge ich mich damit, die angesprochenen Typen religiöser Sozialisation exemplarisch zu vertiefen. Dabei soll es vor allem darauf ankommen, vom Begriff des religiösen Verfahrens her einerseits die sozialisatorischen Effekte (unter Rückgriff auf die verschiedenen Aspekte wie Zeit, Argumentation usw.), andererseits den jeweiligen lebensweltlichen Bezugsrahmen (der die Thematik konstituiert) auszuarbeiten: Welchen Umgang mit dem Alltagsleben vermittelt religiöse Sozialisation?⁶⁵

4.1 Religiöse Enkulturation

Aus den verschiedensten Gründen bietet sich das Abendgebet an, ein

62 Religiöse Enkulturation wurde bislang wenig erforscht, weil sie eine genauere Kenntnis alltäglicher, religiös markierter Verfahren wie Rituale usw. voraussetzt (vgl. Bukow 1984 II).

63 Hier sind zweifellos die Arbeiten von Schibilsky (s.o. Anm. 17), J. Damrell (Search for Identity, London 1978) und anderen wegweisend.

64 Erst neuerdings wird die sozialisatorische Bedeutung des Kults und anderer Rituale diskutiert. Die Theologie stößt bei der Aufarbeitung von Sprachkontexten und nonverbalen Handlungsformen auf Sozialisationseffekte; die Sozialwissenschaften konstatieren bei der Analyse lebensweltlicher Sozialformen die Relevanz derartiger Handlungen für die Aneignung der gesellschaftlichen Wirklichkeit.

65 Den Typ der religiös-kirchlichen Erziehung klammere ich aus; vgl. dazu W. Marhold u.a., Religion als Beruf, Bd. I-II, Stuttgart 1977, Czell 1982 bzw. A. Feige, Erfahrungen mit Kirche, Braunschweig 1982, 44ff.

(s.o.) positives Verfahren mit partiellem Anspruch, dessen Sozialisationseffekte begleitend hervorgerufen werden.⁶⁶

Die wichtigsten Eigenschaften sind: Als erstes fällt die zeitliche wie räumliche Fixierung auf. Es wird in der Kindheit praktiziert, liegt am Ende des Tages, geschieht immer am gleichen Ort, und zwar am Bett des Kindes. Dabei wird ein klares, gleichwohl sehr differenziertes szenisches Arrangement geboten, das von der verwendeten Stimmlage bis zur Art der Körperhaltung reicht. Sodann scheint eine hohe Betroffenheit obligatorisch. Generell sind zum Gebet nur Personen mit besonderen engen Beziehungen zugelassen (Mutter/Vater-Kind), und in der Situation selbst konzentrieren sich die Beteiligten demonstrativ auf die gemeinsame Handlung, indem sie sich einander zuwenden und alle nicht themabezogenen Gesten, Vorstellungen usw. tabuisiert werden. Alle Bemühungen gelten dem religiösen Vorgang. Schließlich folgt sogar noch das frei formulierte Abendgebet einer Art Gebetsformular. Aufbau und Inhalt liegen strukturell fest. Zum Aufbau gehören beispielsweise klare Eröffnungen und Schlußformulierungen. Zum Inhalt gehören Verweise auf das umgebende Alltagsleben. Das Gebetsformular kreist im Kern um das Alleinsein des Menschen und die Nähe Gottes.

Um den rückschauenden Charakter eines solchen Verfahrens deutlich zu machen, muß zunächst der Alltagsablauf, auf den sich das Gebet konstitutiv zu beziehen scheint, berücksichtigt werden. Im Blick darauf ist sofort der zeitlich-räumliche Ort auffällig. Das Gebet liegt an einer sozialen Grenze, verweist auf etwas, was sich immer wieder, gestern, heute, morgen, zuträgt, bringt also keinen Fortschritt im Dauerablauf des Alltagslebens, sondern deutet im Hinblick darauf. Im Gebet wird der *für alle Verfahren typische Perspektivenwechsel* vorgenommen. Die Frage ist, worum es bei diesem Rückblick genauer geht. Was legt das Gebet aus? Es knüpft offenbar an eine sozial bedingte Trennungssituation an, genauer, an einen sozialen Einschnitt. Nun werden Einschnitte in vielen Kulturen zum Anlaß für Verfahren.⁶⁷ Trennungen bilden schon deshalb kritische Punkte im Alltagsleben, weil Abläufe, Kontinuitäten gestört werden.⁶⁸ Die abendliche Trennung hier kontrastiert Phasen, während deren das Kind »lebendig« agiert, also eine Möglichkeit hat, sein soziales Selbst aufzubauen und fortzuschreiben (kontinuierlich zu leben). Jetzt steht das Kind vor einem Einschnitt, Trennung droht, denn es wird gemäß unserem kulturellen Selbstverständnis für die Dauer der Nacht von jeder Interaktion abgeschnitten, wird den anderen noch nicht einmal fühlen können.⁶⁹ Anläßlich der Trennungssituation rückt der Alltagsaufbau ins Blickfeld, avanciert das im Alltagsleben vollzogene Arrangement im nachhinein zum Thema des Bedenkens.

66 Ausführlicher *Bukow 1984 II*, 268ff.429; *P. Biehl*, Erschließung des Gottesverständnisses durch elementare Formen des Gebetes, *EvErz 36* (1984) 168ff; *F. Grünewald*, Das Gebet als spezifisches Übertragungsobjekt, *WzM 34* (1982) 221ff.

67 Hier soll die soziale Konstitution des Einschnitts betont werden, vgl. *Biehl* (s.o. Anm. 66), 174.

68 Vgl. dagegen *Fraas 1983*, 112f u.ö.

69 Siehe *R.D. Laing*, *Das geteilte Selbst*, Reinbek 1976, 70f.

Damit ist jedoch die Frage, worauf sich das Gebet bezieht, noch nicht ausreichend beantwortet. Oben war ja nicht einfach von einer quasi natürlichen Alltagsproblematik gesprochen worden. Man muß sehen, daß die Zerbrechlichkeit des Alltags die Konsequenz bestimmter gesellschaftlicher Prozesse, die Konsequenz einer speziellen historisch-konkreten Konstellation ist. Anlässlich dieses Einschnitts wird eine Eigenschaft der gültigen gesellschaftlichen Grammatik deutlich: Die Trennung sagt z.B., ein Kind könne während der Nacht durchaus auf den Kontakt mit dem anderen verzichten, obgleich es ausgerechnet in der modernen Kleinfamilie in einem besonderen Maße auf eine Bezugsperson angewiesen ist.⁷⁰ Die Trennung signalisiert eine Grundeigenschaft der modernen bürgerlichen Gesellschaft, die auch an anderen Phänomenen abzulesen ist, etwa an der Tendenz, dem Kind schon früh einen Nacht- und Ernährungsrhythmus aufzugeben, an der Abgrenzung von Wohnen und Schlafen, von Eltern- und Kinderzimmer, an der Isolierung von Kindern gegenüber Gleichaltrigen. Zusammen mit weiteren Eigenschaften, etwa soziales Handeln auf Beziehungen, hier Beziehungen zwischen Vater, Mutter, Kind, zu beschränken, gerät die gebotene Trennung zu einem traumatischen Ereignis. Der Einschnitt repräsentiert einen Alltag, in dem das Urvertrauen des Kindes nunmehr kritisch wird. Diesen historisch-konkreten und nicht etwa einen anthropologischen Bezugsrahmen oder eine Grundsituation (G. Ebeling) muß man wohl bei einer Diskussion des Abendgebets voraussetzen.⁷¹

Schließlich, was meint nun das Gebet, welche Enkulturationsimpulse werden gesetzt? Zunächst ist klar, daß man eine solche Situation nicht auf sich beruhen lassen kann. Wer die Trennung zumutet, weiß aus eigener Erfahrung, was er tut, wird also kaum eine Deutung umgehen können, die Kontinuität verheißt. Was ist einfacher, als die aufgekündigte reale Interaktion durch ein transsubjektives Deutungsmuster zu ersetzen? Das Gebet hat die Aufgabe, dies zu bewerkstelligen. Was auch immer die Form des Gebets in anderen Zusammenhängen meinen mag, in dieser Situation wird die Form mit dem Trennungsinhalt zu einer neuen Bedeutung (»Botschaft«) konzentriert: Gott wird in der Nacht dasein.

Die paradoxe Ausgangslage (Trennungsgebot neben Symbiosenotwendigkeit) wird im aktuellen Augenblick (Einschnitt) nach dem Muster »Symbiose in der Trennung« bearbeitet.⁷² Dies meint, das Kind lebe in Wahrheit nicht als Gesellschaftsmitglied (selbst) mit anderen Gesellschaftsmitgliedern (konkreten anderen), sondern als (religiöser) Mensch

70 Genaugenommen geht es um eine double-bind-Situation, wie sie Bateson definiert (*G. Bateson, Ökologie des Geistes, Frankfurt/M. 1981, 276f; vgl. auch W. Mertens, Emotionale Sozialisation, in: Hurrelmann/Ulich 1980, 669ff.680f.*)

71 Sobald das Gebet erzieherisch eingesetzt wird, geraten andere Aspekte in den Vordergrund (*E. Gottschald, Muttergott, in: D. Scherf [Hg.], Der liebe Gott sieht alles, Frankfurt/M. 1984 [=Scherf 1984], 54ff.55.*)

72 Die bürgerliche Familie kennt weitere Verfahren, derartige Situationen zu bewältigen. Aber das religiöse Verfahren ist hier besonders folgenreich (*M. Grün, Der Jungfräulichkeitswahn, in: Scherf 1984, 15ff.31.*)

mit einem religiösen Gegenüber (Gott). Der andere wird also nicht nur generalisiert, die gesamte Situation wird transzendiert⁷³, und alle Beteiligten gewinnen eine transzendierende Selbst-Identität.⁷⁴ Die neue Dimension erübrigt soziales Handeln und macht zugleich alle damit verbundenen Effekte unempfindlich gegenüber dem Alltag. Auch das bisher über die Teilnahme an realem Handeln gewonnene Urvertrauen wird auf diese Weise unangreifbar-transzendental aufgehoben.⁷⁵

Die Aussagen des Verfahrens erhalten ihre Plausibilität aufgrund der üblichen Reziprozität von Beziehungen und Zuschreibungen in einem Analogieschluß: Mutter/Vater zu Kind tags wie Gott zu Kind nachts. Dem Kind wird szenisch (Ritual am Tagesende) wie verbal (Überantwortung in Gottes Hand) diese Analogie zwischen Mutter/Vater-Kind und Gott-Kind vorgeführt. Und das Kind erfährt diese Analogie so gewiß, wie der nächste Tag kommt.⁷⁶ Allmählich verdichten sich die Bedeutungseffekte zu einem dem wiederholten Erlebnis aufsitzenden Erfahrungsstrom, bei dem am Ende unwichtig wird, ob nun das Kind oder die Bezugsperson mehr erfahren haben. Weil der Alltag weitergeht und weil Rituale mit besonderen Geltungsansprüchen ausgestattet sind, die einen kritischen Rückblick auf das, was rückblickend ausgelegt wird, erübrigen, gewinnt die Analogie die notwendige Plausibilität. Bestätigt wird damit freilich gleichzeitig die entsprechende Normalität der bürgerlichen Familie bzw. der bürgerlichen Gesellschaft überhaupt.

Das Verfahren setzt mit seiner Bedeutung bei einer kindlichen Problemlage ein, die sich aus einer spezifischen gesellschaftlichen Entwicklung ergeben hat; es geht um die Isolierung im symbiotisch konzipierten bürgerlichen Alltagsarrangement. Die im Verfahren erzeugte Bedeutung entschärft die kindliche Problemlage; soziale Isolierung heißt in Wahrheit nichts, weil der Mensch letztlich kein soziales, sondern ein transzendentes Wesen ist. Das Kind realisiert allmählich die ihm gebotenen Bedeutungen, weil diese einerseits erforderlich sind und andererseits selbstverständlich vorgetragen werden. Gleichzeitig schreibt sich dem Kind die Paradoxie der Lage ein, bis es schließlich mit dieser Einschreibung identisch ist und — das ist die historisch-konkrete, die kulturelle Aussage, die Pointe — als soziales Wesen isoliert zu existieren vermag. Über diesen Enkulturationseffekt wird dem Kind eine Selbstidentität auf der Basis bestimmter Trennungen zugewiesen; *die religiöse Sozialisation schafft damit die Möglichkeit für individuelle Kontinuität, auch wenn für so etwas historisch-konkret kein Anlaß bestehen mag.*

Im Grunde sind zwei Sozialisationsphasen zu unterscheiden. In der ersten Phase wird die lebenspraktisch erlebte Paradoxie zwischen Symbio-

73 Vgl. o. die »Argumentation«.

74 Diese Konsequenz beschreibt T. Moser, Gottesvergiftung, Frankfurt 31977 (= Moser 1977), 88f.

75 Die im Verfahren aufgenommenen Deutungsmuster müssen zwar der Form nach passen, aber sie alleine erzeugen die Bedeutung noch nicht.

76 Verfahren sind darauf im Grunde nicht angewiesen, wie Sahlins 1981, 279f betont.

se und Trennungsgebot in dem Verfahren rückschauend aufgenommen und über die Gestaltung des Verfahrens entschärft. Die kunstvolle (analogische) Konstruktion des Verfahrens unterstreicht die Einschreibung der rettenden Deutung in die Erfahrungsbildung. Die turnusmäßige religiöse Deutung fixiert die Lage. In der zweiten Phase, einer Phase der Aneignung, rückt die Aufmerksamkeit allmählich von der unmittelbaren Bedeutung des Verfahrens weg auf die grundsätzlichen Implikationen des Gebetsformulars. Das Verfahren, das mit seinen internen Verweisen einen neuen Horizont eröffnet, schafft die notwendige Sensibilität für die Übernahme weiterer religiöser Deutungsmuster, die sich dann ihrerseits dem Erfahrungsprozeß einlagern. Gleichzeitig werden natürlich alle neuen religiösen Beiträge vom ersten Anlaß des Verfahrens her weiter hermeneutisch beeinflusst. So erwächst aus dem konkreten Verfahren, zumal, wo der Verfahrensanlaß bereits Identitätsprobleme anspricht, *ein Anstoß zu einer letztlich umfassenden religiös zentrierten Identitätsarbeit*. Die Charakteristika der Mutter/Vater-Kind-Situation samt entsprechender Bewältigungsstrategien werden für das zukünftige Leben wegweisend. Das gilt auch für die darin eingeschlossene Problematik, die u.U. später neu bearbeitet werden mag.⁷⁷

4.2 Enkultation

Der Prozeß der Enkultation bezeichnet die religiöse Variante einer Form von Sozialisation⁷⁸, die besonders stringent verläuft (Instruktion). Während Instruktion heute (und zwar sehr schnell) an Bedeutung gewinnt, ist deren religiöse Variante alt. Dazu der Bericht einer Frau⁷⁹:

»In meiner Heimatgemeinde ist ein Kloster. Als Kind durften wir jeden Sonntag um 18 Uhr der feierlichen Andacht der Schwestern beiwohnen; das bedeutete ein großes Glück für mich. Den Himmel stellte ich mir als einen Ort vor, wo man immer so singen würde, wie die Schwestern sangen. Ich sehnte mich als Kind nach diesem Ort, ganz nahe bei Gott, den ich sehr liebte. Dann wollte ich ihm die schönsten Lieder singen. Meine Erziehung war katholisch, aber nie bedrückend. Gott war für uns der Vater, der Helfer, der Freund. Einer Lehrerin, die von harten Strafen Gottes sprach, glaubte ich ganz einfach nicht. Ich hatte Gott lieb und wußte, daß er mich gern hatte. Dieses Bewußtsein durfte ich durch großes Leid und große Schwierigkeiten hindurch tragen und behalten.«

Der Text besteht aus zwei Teilen, der Schilderung einer Kultsituation und einer globalen Deutung. Der zweite Teil ist leicht zugänglich. Er spiegelt eine Sozialisationsgeschichte bis zum Moment der Befragung. In der Auseinandersetzung mit dem Interviewer wird eine Selbst- und

77 Vgl. Moser 1977, 23f; Matthes, in: Kohli/Roberts 1983, 207f.

78 Erste Hinweise dazu finden sich bei J. Lukatis, Gottesdienstbesuch und religiös-kirchliche Sozialisation, Hannover 1976.

79 Entnommen aus B. Grom, Religionspädagogische Psychologie, Düsseldorf 1981, 21f. Religiöse Sozialisation variiert geschlechtsspezifisch, was nicht erstaunlich ist, weil Enkulturationsprozesse stets in dieser Weise »dynamisiert« werden (S. Kessler und W. McKenny, Gender, New York 1978, 154f).

Weltbildkonstruktion vorgetragen. Sie enthält eine wohlgeordnete Szenerie mit den Fixpunkten Gott, Lehrerin, Vater usw. Herausgearbeitet werden dabei bestimmte Bezüge (Relationen) und Bewertungen (Identitäten), die unter Bezug auf intersubjektiv vertraute Schemata (>man<) bereinigt werden. Der erste Teil bietet ein religiöses Deutungsverfahren. Wie oben geht es um einen speziell organisierten, aus dem Dauerablauf des Alltags herausgehobenen Prozeß. Obgleich nur davon berichtet wird, gibt es doch gleichzeitig indirekte Hinweise auf Elemente eines vorausgegangenen gedeuteten Alltags. Interessant ist sicherlich zunächst, das Verfahren, also den ersten Teil, zu analysieren und dabei das, was rückblickend angedeutet wird, zu rekonstruieren. Auf diese Weise sind zwei Ebenen zu gewinnen. Im Anschluß daran könnte der zweite Teil genauer berücksichtigt werden. Alles in allem sind drei Ebenen formulierbar, die gleichzeitig drei Phasen einer Sozialisationsgeschichte darstellen dürften. Im Blick auf die unterste Ebene fragt sich: Welches kindliche Erleben war hier eigentlich anlaßgebend? Welche familiäre Interaktionsgeschichte ist so brisant, daß sie derartige Verfahren nach sich zieht? Um das zu beantworten, muß man den Verweisen im einzelnen nachgehen.⁸⁰

Rekonstruktion der Bezugsbasis (E 1)	Erster Teil des Berichts (E 2)	Zweiter Teil des Berichts (E 2)
Heimat: primäre Beziehung Kloster: Familie durften: Zulassung feierlich: Involviertheit Andacht: Vertrautheit Schwestern: Mutter Glück: gelungene Interaktion für mich: Befriedigung Himmel: symbiotische Beziehung singen: orale Linien wie die Schwestern: Ensemble der Symbiose sehnen: Rückkehr zur Zeit sinnlicher Symbiose guter Gott: gute Mutter (die böse Mutter verdrängt?) schönste Lieder singen: festhalten an der sinnlich-oralen Linie	»In meiner Heimatgemeinde ist ein Kloster. Als Kinder durften wir jeden Sonntag um 18 Uhr der feierlichen Andacht der Schwestern beiwohnen; das bedeutete ein großes Glück für mich. Den Himmel stellte ich mir als einen Ort vor, wo man immer so singen würde, wie die Schwestern sangen. Ich sehnte mich als Kind nach diesem Ort, ganz nahe bei Gott, den ich sehr liebte. Dann wollte ich ihm die schönsten Lieder singen.	Meine Erziehung war katholisch, aber nie bedrückend. Gott war für uns der Vater, der Helfer, der Freund. Einer Lehrerin, die von harten Strafen Gottes sprach, glaubte ich ganz einfach nicht... Dieses Bewußtsein durfte ich ...behalten.«

Darstellung 2: Verweisungszusammenhang in einem Beispiel für Enkultation

80 Zur Verweisstruktur des sozialen Handelns vgl. H. Garfinkel, Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen, in: *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen* (Hg.), Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Reinbek 1975, 89ff.210f.

Wie die Darstellung zeigt, sprechen die Verweise eine klare Sprache. Hier wird an primäre Beziehungen zwischen Mutter und Kind erinnert. Alle in dem religiösen Verfahren der Kultszene verwendeten Ausdrücke sind in diesem Sinn zu entschlüsseln. Selbst wenn ein einzelner Verweis noch vieldeutig sein mag, die Fülle der Anspielungen schafft eine eindeutige Situation, weil der Bericht voll von sinnlichen, oralen Verkettungen zwischen zwei Menschen, hier zwischen zwei Frauen, Mutter und Tochter, ist.⁸¹ Dabei sind im Vergleich zum Gebet zwei Punkte zu unterstreichen. Das Kultverfahren hält deutlich Abstand zum gedeuteten Erlebnis, weil die Verweise einem lebensgeschichtlich längst überwundenen Schritt individueller Entwicklung gelten. Und die »Zerbrechlichkeit des Alltags« wird zunächst kaum transparent, da die Kulthandlung auf etwas verweist, was nach den Resultaten der Sozialisationsforschung für unproblematisch und stabil gehalten werden muß.⁸² Warum also eine Deutung? Entscheidend ist: Die frühkindliche dyadische Symbiose wird erst im nachhinein problematisch. Die etablierten Interaktionsformen, speziell die sinnlichen Verkettungen zwischen Tochter und Mutter, sind gemäß den gesellschaftlichen Vorgaben zunächst besonders dicht geführt und müssen später im Gegensatz dazu besonders locker gehandhabt werden. Das kleine Mädchen hatte also die Aufgabe, erst Umweltkontakte sehr intensiv zu knüpfen, dann diese ersten Beziehungen zugunsten neuer Objekte einzureißen.⁸³ Was heißt dann Zerbrechlichkeit? Eine frühe Interaktionsform und die damit verbundenen Sozialisations-effekte werden zur unerwünschten Erfahrung erklärt. Damit stoppt der Alltag des Mädchens, und Kontinuitätsstiftung wird zum Thema. Der Bezugspunkt, von dem alles ausgeht, ist die Katastrophe, die sich beim Vollzug jener Neuorientierung notwendig einstellt.

Das Verfahren bewahrt vor diesem Hintergrund jene primären symbiotisch-sinnlich-oralen Interaktionsformen vor gesellschaftlicher Vernichtung. Es überprüft die verfemte Interaktionsform und »reinvestiert«⁸⁴ sie über das Deutungsverfahren auf die Ebene eines Kultaktes. Das Kultverfahren vermag zu retten und in der Rückschau flüssig zu erhalten, was gesellschaftlich verboten ist. Es entsteht eine »soziale« Enklave, die gegenüber der Realität abgeschottet erscheint, denn die verbotene Interaktionsform gilt nur noch transformiert-symbolisch.⁸⁵ Allerdings gerät der in der konkreten Interaktionsform noch konkrete andere dabei zum abstrakten anderen, wobei die verfemte orale Symbiose imaginär fortexistiert. Weil der ursprüngliche Gehalt unkenntlich ge-

81 Vgl. Moser 1977, 57.

82 Mertens, in: Hurrelmann/Ulich 1980, 680.

83 L. Irigaray, *Speculum*, Frankfurt/M. 1980, 104f.133f.

84 Cohen/Taylor, *Ausbruchversuche*, a.a.O., 41f. H.-J. Fraas bestimmt die Leistungen der Religion hier anders. Er betont die Fertigkeit zur Neuorientierung (Fraas 1983, 127f).

85 Zum Problem des Interaktionsverbots vgl. P.P. Pasolini, *Freibeuterschriften*, Berlin 1979, 43 sowie Lorenzer 1972, 179f.

macht worden ist, vermag die Verfahrenshandlung zu bewahren. D.h. die problematische, sinnlich-symbiotische Interaktionsform wird entsinnlicht, real preisgegeben⁸⁶, symbolisch versinnlicht und damit imaginär erhalten. Mag es zunächst so ausgesehen haben, als ob das Kultverfahren in verschlüsselter Form die Fortschreibung der alten symbiotischen Beziehungen meint, so zeigt ein Blick auf die eingesetzte Argumentation, daß der Preis, der gezahlt werden muß, doch sehr hoch ist. Der Kult konstituiert eine Szenerie, die dazu geeignet ist, den Alltag deutend zurückzuverfolgen, d.h. die erfahrene und jetzt entbehrte symbiotische Interaktionsform in der Rückschau zu transzendieren. Die alten Bezugspunkte werden neu definiert, so daß auch sie nicht mehr vom Alltagsgeschehen tangiert werden können. Die Mutter wird im nachhinein wegdefiniert, retrospektiv wird eine neue, jetzt religiös gebundene Lebensgeschichte formuliert.⁸⁷

Das Verfahren knüpft an eine sozial problematisch gewordene Mutter-Kind-Interaktion an. Die Verknüpfung geschieht in einer szenischen Übertragung, worin die lebensweltliche Realität, die realen Bezugspersonen usw. aufgehoben werden; die szenische Übertragung neutralisiert. Das Verfahren meint eine szenisch arrangierte Deutung vorgegebenen Erlebens und bindet nicht nur an jene verbotene Interaktionsform an, sondern wendet sich ihr praktisch-lebendig zu; die postulierte Kontinuität strahlt auf die Vergangenheit zurück und verdoppelt die bisherige Lebensgeschichte unter religiösem Vorzeichen. Dem Kind schreibt sich ein: Du darfst zwar jene sinnlich-symbiotische Interaktionsform erhalten, doch nur in sozial unkenntlicher Form; damit wird die kindliche Entwicklung nicht nur auf religiöse Selbstidentität hingeleitet, sondern wird im nachhinein sogar in eine besondere religiöse Karriere eingebunden. Ein religiöser Lebenslauf entsteht.

Man kann diesen Vorgang eine Mystifikation nennen. Aber: »Und 'wenn schon nicht die wahre Lösung', so sind sie (die Mystifikationen einer kirchlichen Gemeinschaft [W.-D. B.] doch 'die wahre Stellung der Aufgabe'. Was religiöse Mythen auszeichnet, ist, daß sie das Problem abbilden und noch in der falschen Abbildung in der Debatte belassen.«⁸⁸

Noch steht der zweite Teil aus. Hier wird die Bedeutung des Kultverfahrens verteidigt, die sinnlich-symbiotische, oral ausgebaute Interaktionsform sei zumindest auf der Kultebene in Ordnung. Was erreicht wurde, darf nicht noch einmal verdrängt werden. Außerdem wird das Verfah-

86 P. Seidel, Wo der liebe Gott den Kinderalltag bestimmt, in: U. Preuss-Lausitz u.a., Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder, Weinheim 1983, 127ff konstatiert, religiöse Innerlichkeit richte sich zunächst gegen eigene Befriedigungshoffnungen, meine Inszenierung von Verzicht (136f).

87 Zur Neuschreibung der Lebensgeschichte vgl. A.F. Blum und P. McHugh, Die gesellschaftliche Zuschreibung von Motiven, in: K. Lüderssen und F. Sack (Hg.), Abweichen des Verhalten, Bd. I. II, Frankfurt/M. 1975, 171ff.

88 Lorenzer 1981, 117, vgl. auch 33ff.

ren gewichtet, es habe Auswirkungen auf die gesamte Lebensgeschichte gehabt. Weil auf diese Weise das alltägliche Überleben erlaubt wurde, muß das Verfahren jene Interaktionsverbote eingedämmt haben, obgleich damit jedenfalls ein Beziehungsverlust einhergegangen sein dürfte. In der Schlußeinschätzung formuliert die Frau indirekt die langfristigen Effekte der religiösen Sozialisation. Und sie bestätigt noch einmal die Relevanz dieser Sozialisation, und das sogar in der Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Repräsentanten von Religion. Auch die Form, in der die sinnliche Interaktion bewahrt worden sei, sei heikel. In den Angriffen gegenwärtiger Repräsentanten von Religion spürt sie die Wiederholung dessen, was seinerzeit die symbiotische Interaktionsform zwischen Mutter und Tochter bedroht hat.⁸⁹

Wie beim Gebet sind mehrere Sozialisationsphasen auszumachen. In der ersten Phase wird ein lebenspraktischer Prozeß im Kult aufgehoben. Damit ist das Problem zwar nicht beseitigt, aber unwirksam, der Stein des Anstoßes mit der religiösen Reinszenierung beseitigt. Die Alltagsinteraktion wird von Sinnlichkeit freigesetzt, damit Platz wird für die gesellschaftlich gebotene Interaktionsform, die heute von Sinnlichkeit gefährdet zu werden scheint. In der zweiten Phase (der Aneignung) wird mit der häufigen Wiederholung des kultischen Deutungsverfahrens der Deutungsgehalt im Sinn einer generellen Aussage aufgenommen; da werden Voraussetzungen für eine auf gleicher Linie sich fortsetzende Auseinandersetzung geschaffen, die später (anders als beim Gebet) in einen expliziten religiösen Rückblick einmünden. In einer dritten Phase (der Entwicklung religiöser Kompetenz) werden mit dem religiösen Diskurs die bisherigen Sozialisationseffekte vor erneuter Verdrängung und Klischeebildung bewahrt, aber auch nicht mehr modifiziert, sondern nur noch expliziert und damit die Voraussetzungen für eine rückwirkende religiöse Selbstidentität geschaffen. Die Kehrseite davon ist freilich, daß das, was zunächst im Dauerablauf des Alltags zur Normung anstand und im Verfahren erfolgreich normiert wurde, jetzt noch einmal normalisierend wiederholt und damit endgültig fixiert wird. In einer vierten Phase könnte man von der Entwicklung religiöser Selbstidentität sprechen. Auf der Basis religiöser Deutungskomponenten entsteht eine Identität, die in eine Umschreibung bisheriger Lebensgeschichte einmündet. Das Ergebnis ist das Bild eines religiösen Lebenspfades (Karriere), der im übrigen keineswegs institutionell, d.h. kirchlich gebunden zu sein braucht. Jedes weitere religiöse Verfahren vertieft diese Tendenz. Und doch bleibt diese religiöse Selbstidentität (1) *kontinuitätsstiftende*, (2) *historisch-konkrete* (3) *Reaktion auf das Alltagsleben*.

89 Lorenzer, ebd., 179ff.

5 Ergebnisse

Religiöse Sozialisation wurde hier im Sinn eines Bestandteils der Aneignung metakommunikativer Anteile des Alltags beschrieben. Was bei einer ersten Betrachtung der religiösen Sozialisation auffiel, war deren Verknüpfung mit Verfahren, die die soziale Lebenswelt rückschauend thematisieren, die zu den Krisenproblemen des Alltags Stellung nehmen. All das sind keine Besonderheiten religiöser Sozialisation, sondern vielmehr Eigenschaften von Enkulturation allgemein. Dies gilt sogar noch für die durchaus ambivalenten Einzelresultate der religiösen Sozialisation, nämlich das Vermögen, Kontinuität im Sinne der Anpassung an die jeweils gegebenen historisch-konkreten Situationen zu behaupten. Natürlich sind solche Ergebnisse bereits wichtig. Sie nötigen dazu, den Blick in der richtigen Weise auch auf die Aneignung des Umgangs mit dem Alltag zu lenken. Erst wenn das klar ist, lassen sich die Besonderheiten der religiösen Sozialisation angemessen thematisieren. Die Besonderheiten der religiösen Sozialisation sind in der speziellen Struktur der Beteiligung, des Gebrauchs der Zeit, der verwendeten Argumentation, dem sozialen Ort zu suchen. Religiöse Sozialisation wirkt einfach stringenter. Was sie im Umgang mit dem Alltag vermittelt, führt zu einer deutlich geschlossenen Vorstellungswelt *über* den Alltag, zu einer eigenständigen, biographisch festgemachten Lebenslaufvorstellung, die wiederum eine abgesonderte religiöse Selbstidentität hervorzubringen vermag. Kein anderer Enkulturationsprozeß erzielt diese Geschlossenheit. Gleichzeitig aber kumulieren in der religiösen Sozialisation die mit der Enkulturation notwendig verbundenen gesellschaftlichen Probleme.

Wer sich mit der religiösen Sozialisation befaßt, sieht sich in einer extremen Weise mit der jeweiligen Fraglichkeit einer historisch-konkreten Gesellschaft konfrontiert. Betrachtet man die Kontinuitätsfixierung alltagskultureller Verfahren und damit die kontinuiertsstiftenden Effekte der Enkulturation, so wird man bei der religiösen Sozialisation ganz betont solche Effekte erwarten können. Mit anderen Worten: *Religiöse Sozialisation bewirkt eine bestandserhaltende Selbstidentität*. Es bleibt abzuwarten, ob sich diese Resultate bei einer weiteren Erforschung der religiösen Sozialisation, etwa der hier nicht besprochenen kirchlichen Sozialisation, oder solchen Sozialisationsformen, die sich in modernen religiös-therapeutischen Bewegungen ausbreiten, bestätigen oder ob Korrekturen notwendig werden. Präzisierungsbedürftig ist sicherlich auch die Frage, aus welchen Quellen sich diese religiöse Sozialisation speist, genauer, in welcher Wirkungsgeschichte die Bedeutung der Verfahren zu sehen ist.

Artikel

Karl Neumann

Tendenzen der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft

1 Theorienkonjunkturen und kritische Bilanz: Erziehungswissenschaft auf dem Wege zu einer konsolidierten Identität

Pluralismus der Theorien, Konzepte und Methoden: das wäre, in einer Kurzformel zusammengefaßt, eine — in der Pädagogik selber wie bei ihren Freunden und Kritikern im Konzert der wissenschaftlichen Disziplinen oder in der öffentlichen Meinung — allgemein akzeptierte Beschreibung des Zustands und der Tendenzen in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft. Es gibt wohl kaum eine wissenschaftliche Disziplin, »in der so viel Worte gemacht werden über die Frage, ob es diese Disziplin geben sollte; und wenn ja, wie sie sich selbst verstehen sollte; was sie tun und lassen müsse; welches ihre Grundbegriffe zu sein hätten und auf welche Methoden sie sich vorzugsweise stützen möge«. ¹ Der ständige Wechsel von Theorien und Konzepten hat der Pädagogik den Ruf eingebracht, wissenschaftlich und gesellschaftlich dem Opportunitätsprinzip modeabhängig zu folgen. ² Für die in der Geschichte des pädagogischen Denkens häufig schwankende Konjunkturlage der Theorien, begleitet von einer auf Dauer gestellten Selbstreflexion der Disziplin, scheint »narzißtischer Relativismus« ³ eine treffende Kennzeichnung zu sein. Wenn ein namhafter Vertreter der Zunft in jüngster Zeit gar vom »Ende der Erziehung« ⁴ spricht und die Forderung aufstellt, man solle vom traditionellen Begriff »Erziehung« Abschied nehmen, dann könnte man versucht sein, in Abwandlung der polemischen Charakteristik, die Karl Kraus der Psychoanalyse hat zuteil werden lassen, zugespitzt zu fragen: Ist die Pädagogik selbst die Hilfsbedürftigkeit, für deren Therapie sie sich hält?

Erziehungswissenschaft zwischen Theoriekonjunkturen und Theoriekonkursen, Ratlosigkeit und Betriebsamkeit — im Hinblick auf diese

1 K. Mollenhauer, Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft, in: E. König und P. Zedler (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme*, Paderborn/München 1982 (= König/Zedler 1982), 252-265, hier 252.

2 D. Neumann und J. Oelkers, Folgenlose Moden? Beobachtungen zur Trivialisierung der Pädagogik, *Pädagogische Rundschau* 35 (1981) 623-648.

3 P. Zedler, *Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung am Beginn der 80er Jahre — Problemstruktur und Perspektiven*, in: König/Zedler 1982, 266.

4 H. Giesecke, *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule*, Stuttgart 1985.

Zustandsbeschreibung besteht weitgehende Einigkeit, in der Bewertung dieses Zustands gehen die Ansichten jedoch weit auseinander. Steht es wirklich so schlecht um die Erziehungswissenschaft? Ist die Erziehungswissenschaft eine »überflüssige« oder eine »verkannte Disziplin«⁵? H.-E. Tenorth hat darauf hingewiesen, daß die Krisen der Theoretiker nicht mit den Krisen der Theorie verwechselt werden sollten. Krisenbehauptungen haben professionspolitisch immer auch den Charakter von »Propagandagerede«, Theorierezeptionen und -kritiken müssen immer auch als Professionalisierungsstrategie, »wissenschaftstheoretische Auseinandersetzungen als Revierkonstruktionen wissenschaftstheoretischer Spezialisten«⁶ gesehen werden. Die Behauptung von der Dauerkrise im Fach dient so — und die Erziehungswissenschaft unterscheidet sich hier nicht von anderen Wissenschaften, vor allem nicht von ihren sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen — der Profilierung der Wissenschaftsproduzenten wie der Professionspolitik des pädagogischen Establishments, das seine eigene Permanenz begründen muß⁷; sie dient weniger dem Erkenntnisfortschritt der Disziplin selber.

Versucht man den Nebel vielgestaltiger Krisenklage zu lüften, der das in diesem Jahrhundert der Quantität wie der Komplexität nach in bisher nie gekanntem Maße ausgedehnte Bildungssystem und den ihm zugeordneten Teil des Wissenschaftssystems mit raffinierten Argumentationskulturen überlagert, dann zeigt sich vielmehr, daß sich Theorienwettbewerb und kontinuierliche Selbstreflexion in der Erziehungswissenschaft keineswegs in einer hochstilisierten, an Neologismen reichen Selbstbespiegelung erschöpften, sondern neben disziplinspezifischem Erkenntnisfortschritt eine selbstkritische Standortbestimmung und Bilanz erzwungen haben, die für die Erziehungswissenschaft durchaus zukunftsfruchtige Perspektiven eröffnen. Mehr oder weniger unabhängig vom Streit um wissenschaftstheoretische Programmatiken bzw. von der Rechtfertigung vorgängiger Forschungsinteressen ist in vielen Einzeluntersuchungen der Wissenszuwachs der Pädagogik vorangetrieben worden; Themenbereiche wie Bildungsbarrieren, Lehr/Lernforschung und Curriculumkonstruktionen, pädagogische Interaktion, soziale Bedingungen und Funktionen pädagogischer Institutionen können dafür schlagwortartig angeführt werden. Kaum eine andere vergleichbare Disziplin verfügt heute über eine ähnlich gründliche wissenssoziologische Funktionsanalyse.⁸ Die tendenziell per-

5 U. Herrmann, J. Oelkers, J. Schriewer und H.-E. Tenorth, Überflüssige oder verkannte Disziplin? Erziehungswissenschaft zwischen Ratlosigkeit und Betriebsamkeit, Theoriekonjunktur und Theorieverschleiß, ZP 29 (1983), Beiheft 18, 443ff.

6 H.-E. Tenorth, Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie, ZP 29 (1983) 347-358, hier 347.

7 K.-E. Schorr, Wissenschaftstheorie und Reflexion im Erziehungssystem, ZP 25 (1979) 883-891.

8 Vgl. P. Bourdieu und J.-C. Passeron, Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971 (= Bourdieu/Passeron 1971); P. Bourdieu u.a., Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht, Frankfurt/M. 1981; M. Baethge, Materielle Produktion, gesellschaftliche Arbeitsteilung und die Institutionalisierung von Bildung, in: D. Lenzen (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 5, Stuttgart 1984, 21-51.

manente Selbstreflexion, die für Außenstehende leicht den Augenschein selbstzerstörerischer Kritik annehmen kann, hat Erkenntnisfortschritte auch in ureigensten erziehungswissenschaftlichen Problemfeldern gebracht: der Frage der Autonomie der Pädagogik wie der Frage nach der Pädagogik als einer »praktischen Wissenschaft«. So kann die Erwartung geäußert werden, daß zukünftig die heute erkennbaren Umrisse einer Theorie des pädagogischen Handelns eine weitere Ausarbeitung erfahren, die die Pädagogik aus den Dilemmata und Paradoxien »zwischen Technologie und Selbstreferenz«⁹ herauszuführen vermag. Eindrücklichstes Zeichen dieser Situation konsolidierender Standortbestimmung, der Vergewisserung der Bestände wie Erprobung von Prospekten, ist die seit 1983 erscheinende »Enzyklopädie Erziehungswissenschaft«¹⁰, die nach dem erklärten Willen ihrer Herausgeber, »kritisch in die Vergangenheit und konstruktiv in die Zukunft gerichtet«, die Absicht verfolgt, die Erziehungswissenschaft auf ihrem Wege zu einer »unverkennbaren Identität« als Disziplin darzustellen, und zwar so, daß Pädagogik als Sozialwissenschaft mit einer breiten Öffnung gegenüber den Methoden und Resultaten anderer sozialwissenschaftlicher Disziplinen begriffen wird, »ohne eine bloße Summation von Disziplinen zu betreiben«. Die »Abbildung der Disziplin-Struktur« ist nicht, wie es naheliegen könnte, oberster Gesichtspunkt der inhaltlichen Gliederung dieser enzyklopädischen Bestandsaufnahme. Damit kommt sie schon vom Konzept her einem Vorwurf zuvor, der im letzten Jahrzehnt in steigendem Maße der Pädagogik entgegengehalten wurde: Der Erziehungsvorgang sei durch Ausgrenzung einer Fülle von Spezialbereichen derartig aufgesplittert worden, daß er weder in der Forschung noch in der Praxis als dem Adressaten der Forschung in seiner Gesamtstruktur in den Blick kommen könne, mit der Folge, daß fortschreitende Spezialisierung innerhalb der Theoriebildung den Bedürfnissen in der Praxis immer weniger Rechnung tragen könne.¹¹ Oberstes Gliederungsprinzip der »Enzyklopädie Erziehungswissenschaft« ist vielmehr die Beschreibung und Erklärung des Prozesses der Erziehung und seiner Phasen, um die Gefahr einer »Atomisierung des Gegenstandes« der Erziehungswissenschaft, »letztlich des Menschen als eines zu Erziehenden«, von vornherein zu vermeiden.¹² Sie knüpft damit ausdrücklich an die Tradition der Aufklärung und der in ihrem Kontext entstandenen politischen und pädagogischen Theorie an, nach der Gegenstand der Erziehung die Menschheit unter dem Aspekt ihrer Konstitution durch Bildung ist.¹³

9 N. Luhmann und K.-E. Schorr (Hg.), Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt/M. 1982 (=Luhmann/Schorr 1982).

10 D. Lenzen (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1983ff (im folg. EnzE).

11 Vgl. Zedler, in: König/Zedler 1982, 267, auch A. Flitner, Eine Wissenschaft für die Praxis?, ZP 24 (1978) 183-193.

12 Vgl. EnzE 1 (1983) 11ff.

13 Vgl. K. Neumann, Erziehung und menschliches Leben, in: H. Wendt und N. Loacker (Hg.), Der Mensch, Bd. 9, Zürich 1984, 279-302.

2 Ausweitung, Spezialisierung und Rückkehr zur Besinnung auf die Möglichkeiten einer Theorie für die Praxis: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Zusammenhang und in der Folge der Bildungsreform

Die Veränderung des einzelnen Menschen wie der Gesellschaft in Richtung auf die Menschheitsideale der Philosophie der Aufklärung, der Beitrag des Bildungswesens im Kontext der Veränderungen des gesellschaftlichen Umfeldes in Richtung auf eine Veränderung der Gesellschaft zu mehr Freiheit und Humanität, das waren auch die Leitvorstellungen, die — ausgelöst von massiven Anstößen gesamtgesellschaftlicher Bedarfsplanungen und bildungspolitischer Forderungen zur Vermeidung einer vermeintlichen »Bildungskatastrophe«¹⁴ — in den 60er Jahren die erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung geradezu beflügelten.¹⁵ Das Programm dieser Entwicklung ließe sich in der Formel zusammenfassen, »die Forderung nach Emanzipation mit einer wissenschaftlichen Technik und gesellschaftliche Praxis umfassenden Rationalität zu vermitteln.«¹⁶ Über etwa ein Jahrzehnt war die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung wesentlich auf die Aufgaben und Probleme der Bildungsreform konzentriert, mit einem Kulminationspunkt im Jahre 1970, in dem der erste Entwurf eines Bildungsgesamtplans vorgelegt wurde.

Inzwischen läßt sich genauer einschätzen, wie gewaltig Aufbruchstimmung und Erwartungen an die Reform, wie kurz in historischer Perspektive aber auch der Zeit-, wie gering im Grunde der Spielraum für fundamentale Veränderungen waren. »Für die Bildungspolitik setzte schon 1971 ein, was später nach der weltweiten Wirtschaftskrise allgemein als Tendenzwende aufgefaßt wurde, der Zerfall der eben erst begonnenen gesamtstaatlichen Bildungsplanung.«¹⁷ Die Aufforderung zu weitreichenden Reformaktivitäten, die der Erziehungswissenschaft bis in die Prozesse gesamtstaatlicher Bildungsplanung erfolgreich einzuwirken gestatteten, brachte der vergleichsweise jungen Disziplin grundlegende Selbstverständnisprobleme, Interessenkollisionen, vor allem die Gefahr einer chronischen Selbstüberforderung. Mit den Erfolgen im bildungs-, gesellschafts- und wissenschaftspolitischen Bereich im Rücken, wurde die Erziehungswissenschaft zugleich in eine Diskussion über Möglichkeiten und Grenzen des Faches verwickelt, die nicht nur bis

14 G. Picht, *Die deutsche Bildungskatastrophe*, München 1965.

15 Vgl. *Deutscher Bildungsrat* (Hg.), *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen*, Stuttgart 1970; L. von Friedeburg, *Bilanz der Bildungspolitik*, ZP 24 (1978) 207-220.

16 T. Feuerstein, *Emanzipation und Rationalität einer kritischen Erziehungswissenschaft*, München 1973, 11.

17 L. von Friedeburg und Ch. Oehler, *Staatliche Bildungsplanung*, EnzE 5 (1984) 253.

heute andauert, sondern die sich nach dem »mißratenen Fortschritt«¹⁸ der Reform naturgemäß verschärfen mußte.

Die Aufgabe, wissenschaftlich begründete Reformmaßnahmen zu initiieren und zu begleiten beim Aufbau eines Bildungswesens, das nicht nur den aus der gesellschaftlichen Entwicklung resultierenden Anforderungen gerecht werden konnte, sondern auch den Individuen dieser Gesellschaft ein Mehr an (Chancen)-Gerechtigkeit bescheren sollte, war mit den bis in die 60er Jahre vorherrschenden geisteswissenschaftlichen, hermeneutisch-philosophischen Konzepten der Erziehungswissenschaft nicht zu erfüllen. Die Pädagogik wurde, vorbereitet durch ihre eigene »realistische Wende«¹⁹, endgültig gezwungen, sich sozialwissenschaftliche Theoriekonzepte und Methodenarsenale zu adaptieren. »Versprach der vor allem in der Tradition kritischer Sozialforschung vorhandene Bestand an gesellschaftswissenschaftlicher Reflexion einen normativ-kritischen Zugriff auf die Analyse und Gewinnung reformrelevanter Anforderungen, der forschungspolitisch wie methodologisch überdies nicht weit von den bildungstheoretischen Intentionen und methodischen Einsichten geisteswissenschaftlicher Pädagogik entfernt war, so versprach die empirisch-analytische Sozialforschung jenes Steuerungswissen zu liefern, das eine gezielte Realisierung angestrebter Wirkungen erlaubte.«²⁰

P. Zedler hat versucht, die Entwicklung der Erziehungswissenschaft während der letzten beiden Jahrzehnte in ihrem Zusammenhang mit dem Verlauf und den Problemen der Bildungsreform zu rekonstruieren: die Aufbruchphase mit ihrer fast zur Geschichtsvergessenheit neigenden Abgrenzung gegen die traditionellen Konzepte der Disziplin; die Expansion und Spezialisierung, verbunden mit einer weit ausgreifenden Indienstnahme der Sozialwissenschaften, während der Reformphase; schließlich die gegenwärtige Situation der Bilanzierung mit der Rückkehr zu den »Klassikern« und zur Historiographie des Faches²¹ sowie einem kritischen Infragestellen der Anbindung der Pädagogik an die Sozialwissenschaften bis hin zur betonten Forderung einer Besinnung auf die »einheimischen Begriffe« (J.F. Herbart). Aus der Perspektive dieser Rekonstruktion wird deutlich, daß ein Großteil der Trends der gegenwärtigen Theorieszene als Folge des Reformgeschehens in seinen verschiedenen Stufen begriffen werden kann.

18 A. Flitner, Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik, München 1977.

19 Vgl. H. Roth, Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung, in: H. Thiersch und H. Tütken (Hg.), Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Abhandlungen, Hannover 1967, 113-126; vgl. auch S.F. Müller und H.-E. Tenorth, Erkenntnisfortschritt und Wissenschaftspraxis in der Erziehungswissenschaft. Zum Prozeß der Theorie des Bildungssystems seit der »realistischen Wendung«, ZP 25 (1979) 853-881; H. Thiersch, Hermeneutik und Erfahrungswissenschaft, Die Deutsche Schule 58 (1966) 3-21.

20 Zedler, in: König/Zedler 1982, 271.

21 Vgl. EnzE 1 (1983) 25ff.

Zuvörderst ist dabei hinzuweisen auf die Tendenz zur Aufgliederung in Teildisziplinen. Der Wegfall der mit der Reform verknüpften Aufgaben wie die damit sich öffnende »theoriestrategische Lücke« machten das Ausmaß der in den eigentlichen Reformjahren 1967-1972 erfolgten »Komplexitätssteigerung einzelner Problem- und Theoriefelder« in der Erziehungswissenschaft ebenso sichtbar wie die Neigung zur »Abschottung und Isolierung einzelner Theoriestränge«. So entwickelten sich relativ getrennt voneinander bildungsökonomische Kapazitätsplanung und Curriculumkonstruktion. Letztere hatte wenig Bezugspunkte zur Unterrichtsforschung. Die Unterrichtsforschung kümmerte sich zunächst wenig um den Einfluß institutioneller und organisatorischer Vorgegebenheiten auf didaktische Strategien und Lernerfolge bei den Schülern.²² Erst in den Jahren des beginnenden Scheiterns der Reform wurde der »heimliche Lehrplan« als dominante Einflußgröße in Lehr/Lernprozessen »entdeckt«.²³ Die ganzheitliche Betrachtung von Lehr/Lern-, zu schweigen von Bildungsprozessen war weitgehend in den Hintergrund gerückt.

Bis in die Gegenwart hineinwirkend sind ferner zu diagnostizieren die reaktiven Tendenzen in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung, gekoppelt an den jeweiligen Stand des Reformgeschehens bzw. die Anforderungen aus dem gesellschaftlichen Umfeld. Der breiten bildungspolitisch inspirierten Diskussion um Wirtschaftswachstum und Chancengleichheit in den 60er Jahren folgten die Auseinandersetzungen um den Aufbau und die curriculare Gestaltung des Bildungswesens. Als 1970 Strukturentscheidungen gefallen waren, konzentrierte sich das erziehungswissenschaftliche Interesse nahezu ausschließlich auf die Konstruktion und Entwicklung von Curricula, durchbrochen lediglich von der ab Ende der 60er Jahre sich auf breiterer Basis durchsetzenden Sozialisationsforschung. Als sich bei der Durchsetzung der Reformvorhaben in steigendem Maße politisch-legitimatorische und administrative Probleme einstellten, rückten zum einen Konzepte der Normenbegründung, vor allem in Form der Analytik des praktischen Diskurses²⁴, in das Zentrum des theoretischen Interesses, zum anderen gewannen »Transformationskonzepte« wie die Aktionsforschung²⁵, überhaupt handlungs- und alltagswissenschaftlich orientierte Verfahren an Boden.

Je mehr die politisch-administrativen Reformentscheidungen die pädagogischen Institutionen erreichten, desto größer erschien die Notwendigkeit einer Analyse des Verhältnisses von Institution und pädago-

22 Vgl. Zedler, in: König/Zedler 1982, 272ff.

23 Vgl. J. Zinnecker (Hg.), Der heimliche Lehrplan, Weinheim 1976.

24 Vgl. E. König, Theorie der Erziehungswissenschaft, 3 Bde., München 1975-1978.

25 Vgl. F. Haag, H. Krüger, W. Schwärzel und J. Wildt (Hg.), Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne, München 1972; H. Moser, Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften, München 1975; H. Kordes, Pädagogische Aktionsforschung, EnzE 2 (1984) 185-219.

gischer Interaktion, des pädagogischen Alltagshandelns auf der Mikroebene. Das ist für die Entwicklung der Curriculum- und Evaluationsforschung ebenso nachzuweisen wie für die Unterrichtsforschung.²⁶ »Nicht die Analyse kann die Krise der Institutionen vorbereiten, es ist im Gegenteil die Krise der Institutionen, die die Analyse provoziert, sie produziert und sozialisiert.«²⁷ Das Scheitern der Bildungsreform vor Augen, schickte sich die Handlungsforschung als »Protestbewegung« gegen die herkömmliche Wissenschaftspraxis²⁸ an, neue Perspektiven für die Erziehungswissenschaft zu eröffnen.

In der Hauptströmung erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung dieser Phase wurde in einer Ermittlung der Strukturmerkmale von »Organisation und Interaktion« die »Syntax« des Erziehungssystems zu entschlüsseln versucht.²⁹ Kommunikationstheorie³⁰ und Interaktionstheorien³¹ erhielten einen bevorzugten Stellenwert in den »Theorien zum Erziehungsprozeß«.³² Das pädagogische und didaktische Feld wurde als ein Strukturzusammenhang spezifischer Interaktion beschrieben, »der, bei aller Intentionalität, so zu gestalten ist, daß er die Annäherung an Kommunikations- und Handlungsstrukturen erlaubt und fördert, in denen immer mehr bewußte und kritische Partizipation und Handlungsfähigkeit laboriert werden kann«.³³

»Sind die jeweiligen Organisationsmomente geeignet, die als pädagogisch erstrebenswert betrachteten Interaktionen zu ermöglichen? Wie muß 'Organisation' gestaltet werden, damit die als pädagogisch notwendig erachteten 'Interaktionen' möglich werden?«³⁴ Die Erziehungswissenschaft sah sich am Ausgang der Bildungsreform sogar zunehmend in der Rolle, die pädagogische Qualität des zu weiten Teilen mitgestalteten Produkts, die durch die Reform veränderten institutionell-organisatorischen und curricularen Bedingungen des Erziehungssystems, zu prüfen. Die Analyse der gesellschaftlichen Krise der Erziehung, genau der Situation, die zu vermeiden pädagogischer Reformeifer eingesetzt worden war, mußte zwangsläufig tiefsitzende Zweifel an der

26 Vgl. *H.L. Meyer*, Einführung in die Curriculummethodologie, München 1972; *ders.*, Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Königstein/Ts. 1980; *Deutscher Bildungsrat* (Hg.), Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung (Empfehlungen der Bildungskommission), Stuttgart 1974; *H. Rumpf*, Unterrichtsanalysen im Zug von Curriculumentwicklung, ZP 21 (1975) 843-865.

27 *G. Lappassade*, Socialanalyse et potentiel humain, Paris 1975, 107.

28 Vgl. *G. Auernheimer*, »Protestbewegung« gegen die herkömmliche Wissenschaftspraxis. Über einige Neuerscheinungen zur Handlungsforschung, ZP 22 (1976) 377-386.

29 Vgl. *K. Mollenhauer*, Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern, ZP 23 (1977), Beiheft 13, 39-56.

30 Vgl. *D. Baacke*, Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien, München 1973.

31 *M. Brumlik*, Der Symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung, Frankfurt/M. 1973.

32 *K. Mollenhauer*, Theorien zum Erziehungsprozeß, München (1972) ³1976.

33 *W. Popp* (Hg.), Kommunikative Didaktik, Weinheim/Basel 1976, 11.

34 *W. Klafki*, Organisation und Interaktion in pädagogischen Feldern — Thesen und Argumentationsansätze zum Thema und zur Terminologie, ZP 23 (1977), Beiheft 13, 13.

eigenen Disziplin auslösen. Diese selbstkritischen Zweifel allerdings brachten letztlich beachtliche Erkenntnisfortschritte zutage im Hinblick auf das Verhältnis von Erziehung und Gesellschaft wie auf die eigenen Leistungsmöglichkeiten als wissenschaftlicher Disziplin. Die Erziehungswissenschaft hatte sich zu sehr mit »wünschbaren Bildungswelten«, zu wenig mit den »realen und realmöglichen Schulwelten«³⁵ auseinandergesetzt, sich »in zum Teil absurde Allzuständigkeitsillusionen verstiegen«.³⁶ Dennoch war es richtig, so hat H. Blankertz die Perspektive der Erziehungswissenschaft am Ausgang der Bildungsreform zusammenfassend nachgezeichnet, »nicht länger von den Widerständen und Zwängen, denen Erziehung und Unterricht im gesellschaftlichen Kontext ausgesetzt ist, zu abstrahieren, sondern gerade sie in den Mittelpunkt des Interesses zu stellen. Es war richtig, eine Wendung auf die politisch-gesellschaftliche Funktion der Erziehungswissenschaft zu vollziehen ... und die dafür unerläßliche erfahrungswissenschaftliche Orientierung einzuleiten. Aber unter dem Druck der weitreichenden öffentlichen Inanspruchnahme, unter dem Druck der gewaltigen Expansion und unter dem Druck der gleichzeitigen, für (die) Disziplin ganz neuen doppelseitigen Konfrontationen mit der positivistischen und marxistischen Wissenschaftstheorie ist dem sozialtechnologischen Verständnis von Erziehung nicht genügend widerstanden worden.«³⁷ Die Erziehungswissenschaft war aufgefordert, Abschied zu nehmen von der »Epoche der Postulatspädagogik«³⁸, die »Reflexionsprobleme im Erziehungssystem«³⁹ zu klären und die traditionelle Diskussion um eine Theorie pädagogischen Handelns wieder aufzunehmen.

3 Erziehungswissenschaft in Verbindung mit Kritischer Theorie, Systemtheorie und Theorie kommunikativen Handelns: Paradigmensuche auf dem Weg zu einer Theorie pädagogischen Handelns

Die Phänomene der Erziehung und des Erziehungssystems in ihren Wechselwirkungs- und Abgrenzungsbeziehungen zur Gesellschaft und deren Teilsystemen sind in den letzten beiden Jahrzehnten durch Einbezug der in der Frankfurter Schule entwickelten Formen der Kritischen Theorie sowie der verschiedenen Spielarten soziologischer und sozio-ökonomischer Systemtheorie einer differenzierten Analyse zugänglich gemacht worden. K. Hurrelmann z.B. hat eine Theorie gesellschaftlich

35 Tenorth, Krisen, a.a.O., 351.

36 Herrmann u.a., Disziplin, a.a.O. (s.o. Anm. 5), 446.

37 H. Blankertz, Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. Selbstkritik und Perspektive der Erziehungswissenschaft am Ausgang der Bildungsreform, ZP 24 (1978) 171-182, hier 176.

38 Herrmann u.a., Disziplin, a.a.O. (s.o. Anm. 5), 462.

39 N. Luhmann und K.-E. Schorr, Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart 1979.

organisierter Sozialisation konzipiert, »die eine gesellschafts-, eine organisations- und eine interaktionstheoretische Problemebene in sich integriert«. Diese Theorie erfaßt das Erziehungssystem im Rahmen der jeweiligen Gesellschaftsformation, die Erscheinungsformen der Interdependenzen von Erziehungssystem und anderen Teilsystemen der Gesellschaft sowie den Beitrag des Erziehungssystems zur Reproduktion sozialstruktureller Ungleichheiten. Der interaktionistische Ansatz gewährleistet die systematische Analyse der Interaktions- und Rollenstrukturen von organisierten Sozialisationssystemen bis zur Klärung, »in welcher Weise und in welchem Ausmaß Individuierungsbedürfnisse des zu sozialisierenden Individuums befriedigt werden«. ⁴⁰ Bei diesen Analysen hat sich herausgestellt, daß das Erziehungssystem als Interaktionssystem gerade die Leistungen nicht hervorbringt, die vom Organisationssystem her erfordert werden, oder umgekehrt Interaktionen pathologisiert werden auf Grund organisatorisch geforderter Leistungen. Qualifikation, Selektion, Integration und Legitimation sind im Erziehungssystem nur schwer, wenn überhaupt in ein Gleichgewicht zu bringen. ⁴¹ Der Hinweis auf die gerade wieder aufblühende Diskussion über das Lernen um der Leistung, nicht der Sache und des Lernens willen, insbesondere in der Auseinandersetzung um die Reform der gymnasialen Oberstufe ⁴², der Hinweis auf den alten Streit über »Zensuren als Lebenslüge und Notwendigkeit« ⁴³, muß hier als exemplarischer Beleg genügen. »Despite the best intentions of all, students are wasted and teachers disillusioned — so resümieren Psychologen das, was sich ergibt, wenn Lehrer und Schüler mit je ihren möglichen Welten um der Erziehung willen in Interaktion treten.« ⁴⁴ Als Ausdruck von Distanz und Widerstand kann schließlich eine spezifische »Interaktionskultur« entstehen, um die Schule als Institution zu »überleben«. ⁴⁵ Die interne Differenzierung des Erziehungssystems und seine infolge gesellschaftlicher Differenzierung verschärften Selektionen in ihrer Auswirkung auf das Persönlichkeitssystem bzw. die Identitätsbildungsprozesse der Individuen sind vor allem für die Jugend- und Adoleszenzphase gründlicher untersucht worden. ⁴⁶

40 K. Hurrelmann, *Erziehungssystem und Gesellschaft*, Reinbek 1975, 41f.

41 Vgl. H. Fend, *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*, Weinheim/Basel 1975.

42 Vgl. A. Flitner und D. Lenzen (Hg.), *Abitur-Normen gefährden die Schule*, München 1977; H.v. Hentig, *Die Krise des Abiturs und eine Alternative*, Stuttgart 1980.

43 H. Becker, *Zensuren als Lebenslüge und Notwendigkeit*, Neue Sammlung 21 (1981) 335-349.

44 Vgl. N. Luhmann und K.-E. Schorr, *Wie ist Erziehung möglich? Eine wissenschaftssoziologische Analyse der Erziehungswissenschaft*, Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1 (1981) 37-54, hier 46.

45 Vgl. Th. Heinze, *Schülertaktiken*, München/Wien/Baltimore 1980.

46 Vgl. S.N. Eisenstadt, *Von Generation zu Generation. Die Altersgruppe und Sozialstruktur*, München 1966; R. Döbert und G. Nunner-Winkler, *Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Psychische und soziale Aspekte des Jugendalters*, Frankfurt/M. 1975; K. Ottomeyer, *Gesellschaftstheorien in der Sozialisationsforschung*, in: K. Hurrelmann und D. Ulich (Hg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim/Basel 1980, 161-193.

Alle Analysen des Erziehungssystems laufen auf eine Abhängigkeit in der Unabhängigkeit hinaus: »Wenn man dem Bildungssystem die von ihm beanspruchte absolute Unabhängigkeit zuerkennt oder wenn man es im Gegenteil nur als Funktion des jeweiligen Wirtschaftssystems oder als unmittelbaren Ausdruck des 'gesamtgesellschaftlichen' Wertesystems ansieht, kann man nicht mehr erkennen, daß es gerade aufgrund seiner relativen Autonomie unter dem Anschein von Neutralität und Unabhängigkeit ihm äußerliche Funktionen erfüllen kann, das heißt, daß es seine sozialen Funktionen tarnt, um sie desto besser zu erfüllen.«⁴⁷

An der Unwahrheit des in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik kontinuierlich wiederholten Topos der pädagogischen Autonomie⁴⁸ hat auch die von der Kritischen Theorie geleitete Kritische Erziehungswissenschaft einen ihrer wichtigsten Angriffspunkte gefunden.⁴⁹ Sie zeigte, daß das geisteswissenschaftliche Verständnis von Bildung als der »subjektiven Anverwandlung der geschichtlichen Welt in einem Akt produktiven Verstehens«⁵⁰ bei Zugrundelegung des Maßstabs kritisch-rationaler Normenlegitimation letztlich affirmativ an den jeweils herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen orientiert ist. Erziehung und Bildung, verstanden im Rahmen einer materialistisch-selbstreflexiven Theorie, müssen in ihrem spezifischen Charakter vielmehr bestimmt werden als Elemente einer Praxis unter dem Postulat der Emanzipation, d.h. unter dem Kriterium der »Verneinung konstatierte[r] Unfreiheit«⁵¹ und der Eröffnung von Chancen individueller Mündigkeit im Raum einer sich demokratisierenden Gesellschaft. Mit dem Anspruch auf individuelle Mündigkeit, zu der der Erziehungsprozeß verhelfen soll, ist nurmehr eine inhaltlich offene Leitorientierung vereinbar, nach der »Negatives« entlarvt und das individuelle Bewußtsein in den Stand gesetzt werden soll, die Quasi-Natürlichkeit der sozialen Bedingungen und Verkehrsformen in ihrem jeweiligen Charakter ungerechtfertigter Herrschaft durchschauen und insofern in autonome Kontrolle übernehmen zu können. Konstitutiv ist für die Kritische Bildung die Kategorie des Möglichen, die bleibende Herausforderung, daß das humane Potential menschlichen Daseins, individuell wie gattungsgeschichtlich, herauszuführen ist aus den historischen Bedingungen seiner Entfremdung. Emanzipatorische Erziehung soll somit helfen, das Potential gesellschaftlicher Veränderungen zu verstärken; sie schafft nicht unmittelbar

47 Bourdieu/Passeron 1971, 191ff.

48 Vgl. E. Weniger, Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim 1964.

49 Vgl. K. Mollenhauer u.a., Pädagogik der »Kritischen Theorie«. 4 Kurseinheiten der Fernuniversität Hagen, Hagen 1978.

50 G. Menze, Bildung, in: J. Speck und G. Wehle (Hg.), Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, München 1970, 151; vgl. auch ders., Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts, Hannover 1975.

51 K. Mollenhauer, Erziehung und Emanzipation, München 1968, 69.

»Mündigkeit«, sondern die Disposition zu praktischer Rationalität als der Grundlage zukünftiger individueller wie gesellschaftlicher Selbstbestimmung.

Bis in die gegenwärtige erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung sind die Grundthesen der Kritischen Erziehungswissenschaft, insbesondere die »doppelte Negativität des Normativitätsproblems« im Prozeß emanzipatorischer Erziehung, Gegenstand kontroverser Auseinandersetzung. Erziehungsziele sind immer dem Verdacht ausgesetzt, ideologische Projektionen gegenwärtiger Sichtweisen und Interessen zu sein. »Der Versuch, erziehungs- und bildungstheoretisch einzulösen, was mit Emanzipation gemeint ist, aktualisiert darum den Widerspruch von geschichtlicher Kontinuität und Diskontinuität und führt die pädagogische Handlungsorientierung in das Dilemma zwischen falscher Positivität, die in der Kontinuität der 'verkehrten' Gegenwartsverhältnisse befangen bleibt, und folgenlos abstrakter Negation, die das Unvernünftige entlarvt, ohne des Vernünftigen schon mächtig zu sein.«⁵² Um einen Ausweg aus diesem Dilemma zu finden, bietet sich aus der Sicht Kritischer Erziehungswissenschaft nur die Form einer konstruktiv-selbstreflexiven Modellbildung für die Normierung pädagogischen Handelns an.⁵³

Damit Kritik nicht als bloß abstrakte Negation des Bestehenden — im Namen einer auf unbestimmt bessere Möglichkeiten hin zu verändernden Praxis — in einem Zirkel folgenloser ideologischer Bedingungsanalysen gefangen bleibt, ist in dieser besonderen einflußreichen Variante erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung versucht worden, den Bildungsprozeß an einem Maßstab auszurichten, der in der Handlungsstruktur des Erziehungsprozesses selber ein Modell emanzipatorischen Fortschritts darzustellen gestattet. Dieses Modell wurde gewonnen aus Habermas' universal-pragmatischer Theorie der »kommunikativen Kompetenz«⁵⁴, in der unter Einbezug psychoanalytischer, entwicklungspsychologischer, interaktionistischer und sprachpragmatischer Erkennt-

52 W. Keckeisen, *Kritische Erziehungswissenschaft*, *EnzE* 1 (1983) 117-138, hier 130.

53 Vgl. W. Klafki, *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*, Weinheim/Basel 1976; ders., *Thesen und Argumentationsansätze zum Selbstverständnis »Kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft«*, in: *König/Zedler 1982*, 15-52; *Ch. Wulf*, *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*, München 1977; *D. Hoffmann*, *Kritische Erziehungswissenschaft*, Stuttgart 1978.

54 Vgl. J. Habermas, *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz*, in: *J. Habermas und N. Luhmann*, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie — Was leistet die Systemforschung?*, Frankfurt/M. 1971, 101-141; ders., *Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation*, in: ders., *Kultur und Kritik*, Frankfurt/M. 1973, 118-194; ders., *Universalpragmatische Hinweise auf das System der Ich-Abgrenzungen*, in: *M. Auwärter u.a.* (Hg.), *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität*, Frankfurt/M. 1976, 332-347; ders., *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2 Bde., Frankfurt/M. 1981; ders., *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*, Frankfurt/M. 1983, 127-206; ders., *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt/M. 1984.

nisse der »normative Gehalt kritischer Grundbegriffe«⁵⁵ in Begriffen einer Theorie der Bildung sprach- und handlungsfähiger Subjekte expliziert wird. Nach der Kritischen Theorie Habermasscher Prägung fungiert die »kontrafaktische Antizipation«⁵⁶ der Utopie herrschaftsfreien Lebens, unabhängig von der tatsächlichen historischen Situation, als idealtypische Norm in den Prozessen der Sprache und des kommunikativen Handelns. Sie ist als emanzipatorisches Interesse, stufenspezifisch ausgeprägt, in der Evolutionsdynamik der menschlichen Gattungsgeschichte nachzuweisen. Die menschliche Werdegeschichte als Emanzipationsprozeß läßt sich insofern als Bildungsgeschehen »rekonstruieren«, als sie als Prozeß der Selbst-Aufklärung der Gattung über ihre historisch-gesellschaftliche Praxis durchschaubar gemacht werden kann, eine Praxis, die in den Formen ihres kommunikativen Ablaufs immer auch den Anspruch eines an den idealtypischen Regeln des »Diskurses« ausgerichteten Verständigungshandelns, den prinzipiellen Anspruch der Einlösung von Wahrhaftigkeits- und Wahrheitsforderungen durchhält. Ein kritisch-konstruktives Modell von Bildung muß dementsprechend unter der Leitvorstellung der in der Verkehrsform des herrschaftsfreien Diskurses vorgestellten »Kommunikationsgemeinschaft« darlegen, welche Kompetenzen beim Heranwachsenden gefördert werden müssen, daß mit der Fähigkeit, vorgegebenen Normen zu folgen, zugleich die kritische Fähigkeit erworben wird, sich diskursiv über theoretische und praktische Geltungsansprüche auseinandersetzen zu können. »Diskurs ist ein anderer Name für die ideale Lernsituation: Auch die fordert vorübergehende Distanz von Handlungszwängen, den gleichberechtigten Umgang aller einer Lerngruppe Angehörigen miteinander, die Anstrengung, begründete und einsehbare Wahrheiten zu finden. Das 'pädagogische Feld', organisiert als Diskurs, nimmt wie dieser die verbesserten Bedingungen einer allgemeinen Kommunikation der Gesellschaft vorweg.«⁵⁷ Pädagogisches Handeln als kommunikatives Handeln ist demgemäß auszurichten an Diskurs-Ethik und bildungstheoretischen Postulaten.⁵⁸

Die enge Verbindung von Kritischer Theorie und Erziehungswissenschaft hat zu der Frage geführt, ob Pädagogik heute ohne Kritische Theorie überhaupt noch möglich ist oder ob die Pädagogik durch Involvierung in die Kritische Theorie nicht letztlich ihre »Selbstelimination« betreibt.⁵⁹ Denn die Radikalkur selbstreflexiver Analyse der Abhängigkeiten der Erziehung und der Erziehungswissenschaft vom Ge-

55 Habermas, Hinweise, a.a.O., 63.

56 Habermas, Bemerkungen, a.a.O., 122.

57 D. Baacke, Kommunikation als System und Kompetenz — Materialien zu einer pädagogischen Kommunikationstheorie, Neue Sammlung 11 (1971) 566-580; 12 (1972) 57-69, hier 63.

58 Vgl. Mollenhauer, Theorien, a.a.O.

59 Vgl. J. Ruhlhoff, Ist Pädagogik heute ohne »Kritische Theorie« möglich?, ZP 29 (1983) 219-233.

sellschaftssystem hat die Erziehungswissenschaft paradoxerweise mit dem Ergebnis der besseren Aufklärung des Verhältnisses von Erziehung und Gesellschaft in die Gefahr gebracht, sich der eigenen Existenzgrundlage zu berauben, und zwar insoweit, als traditionell ein eigener Gegenstandsbereich pädagogischen Handelns und pädagogischer Theorie von ihr beansprucht wird. Kein geringerer als K. Mollenhauer, der wie kaum ein anderer die Grundannahmen der Kritischen Theorie produktiv in das Paradigmen-Gefüge der Theorien zum Erziehungsprozeß⁶⁰ eingefügt hat, weist heute darauf hin, daß eine ideologiekritische Untersuchung von Institutionen und Handlungsmustern nicht schon für Pädagogik gehalten werden darf, daß »eine pädagogisch relevante Ideologie-Kritik nur sinnvoll ist, wenn sie zuvor sich einen Begriff von pädagogischer Wirklichkeit, von der Struktur der Weltsicht und des Bewußtseins des Kindes macht«. ⁶¹ Aus der Kritischen Erziehungswissenschaft selber kommt die Einsicht, daß gesellschaftskritische Konstruktivität, zum fortschrittsgewissen Prinzip verklärt, dazu tendiert, »der pädagogischen Praxis emanzipatorische Möglichkeiten zu suggerieren und zugleich emanzipatorische Leistungen abzufordern, die ihr Urteilsvermögen und ihre praktische Kraft systematisch überfordern«. ⁶² Noch radikaler in Frage gestellt wurde das pädagogische Denken in seinen traditionellen Autonomieansprüchen von der Rekonstruktion des Erziehungssystems und der Erziehungswissenschaft, wie sie von der Systemtheorie Luhmannscher Prägung mit ebenso großem Kenntnisreichtum in der Geschichte der neuzeitlichen Pädagogik wie pointiertem Spott über die »Konfrontier-Konzepte mit kritischer Grundtönung«⁶³ vorgelegt wurde. Ausgangspunkt der Reflexion pädagogischer Autonomie sind für Luhmann/Schorr die realen sozialkulturellen Entwicklungen im Erziehungssystem. Reflexion ist Systemreflexion und als solche die Analyse des — insbesondere in der bisherigen Pädagogik — vielfach »verdeckten Zusammenhangs von pädagogischer Semantik und sozialer Struktur«. ⁶⁴ Die praktischen, politischen wie theoretischen Bemühungen um Autonomie waren und sind nach Luhmann/Schorr nichts anderes als ein »Folgeproblem gesellschaftlicher Differenzierung. Autonomie und Reflexion sind als Strukturen und Prozesse gesellschaftlicher Teilsysteme nicht Privationen der Gesellschaftlichkeit, sie führen das Teilsystem nicht aus der Gesellschaft heraus, sondern sind selbst gesellschaftlich konstituiert, und zwar genau: durch die Form der Differenzierung konstituiert.«⁶⁵ Der Defekt bisheriger erziehungswissenschaftlicher Theorie-Konstruktion liegt danach vor allem in ihrem Anthro-

60 Vgl. *Mollenhauer*, *Theorien*, a.a.O.

61 *Mollenhauer*, in: *König/Zedler 1982*, 255.

62 *Keckeisen*, *Erziehungswissenschaft*, a.a.O., 134.

63 *Luhmann/Schorr*, *Reflexionsprobleme*, a.a.O., 20.

64 *Ebd.*, 15; vgl. auch *N. Luhmann*, *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenschaftssoziologie der modernen Gesellschaft*, Bd. 1, Stuttgart 1980.

65 *Luhmann/Schorr*, *Reflexionsprobleme*, a.a.O., 25.

zentrismus, ihrer »alteuropäisch-humanistischen«⁶⁶, subjektzentrierten Reflexion.

»Lernfähigkeit«, die das Erziehungssystem vermittelt und die es selber auszeichnet, ist die funktional adäquate Aufgabenbestimmung für die Autonomie dieses gesellschaftlichen Teilsystems. »Das Konzept des zu lernenden Lernenkönnens paßt sich in eine funktional differenzierte Gesellschaftsordnung ein. Es kann insofern als Korrelat evolutionärer Veränderungen des Gesellschaftssystems begriffen werden: Höhere Komplexität, die selektives Verhalten erzwingt, erfordert höhere Umstellfähigkeit auf der Ebene sozialer wie auf der Ebene personaler Systeme.«⁶⁷ Die Systemtheorie abstrahiert systematisch von Subjektivität und menschlicher Individualität. Die konkrete Utopie der Emanzipation durch Bildung ist in ihrer Sicht nicht mehr als eine Reformforderung, deren wissenschaftliche Erörterung der Etablierung der Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem nützlich sein mag, abgelöst von den realen Problemen im Erziehungssystem aber — etwa durch Analyse des Kontrasts von Bildung (Selbstverwirklichung) und Leistung (Anpassung an gesellschaftliche Anforderungen) — als »nicht genau genug auf die Funktion von Erziehung zugeschnitten«⁶⁸ und so als eigentlich folgenlos entlarvt werden kann.

Die systemtheoretische Rekonstruktion des Erziehungssystems und der Erziehungswissenschaft durch die funktionale Soziologie hat Interpretationsangebote bereitgestellt, die die Pädagogik selbst gegen den Strich lesen.⁶⁹ Nur um den Preis der Selbstaufgabe jedoch kann die Pädagogik die Grundvoraussetzung der Systemtheorie teilen, daß die sozialen Systeme nicht aus Personen, sondern aus Handlungen als Elementarteilen bestehen, das Subjekt quasi zum »Gespenst im System« gemacht wird.⁷⁰ Die Kritik der funktionalen Soziologie, daß die Praxis der Erziehung bzw. die Erziehung im Erziehungssystem von der Erziehungswissenschaft in Begriffen gedacht wird, die mit der gegebenen Praxis zuwenig, wenn nicht sogar nichts zu tun haben, ist von der Erziehungswissenschaft allerdings in einem theorieinternen Lernprozeß aufgenommen worden, der sich ganz allmählich auch in den sozialwissenschaftlichen Nachbardisziplinen findet. Hier wie dort hat die Kritik an der praktischen Funktion bisheriger Theoriebildung grundlegende Umorientierungen gebracht.⁷¹ Alltagsorientierung⁷², Lebensweltanalyse⁷³, die Erforschung von Biographie und

66 N. Luhmann, Soziologie der Moral, in: N. Luhmann und S.H. Pfürtnner (Hg.), *Theorie der Moral*, Frankfurt/M. 1978, 28ff.

67 Luhmann/Schorr, *Reflexionsprobleme*, a.a.O., 87.

68 Ebd., 84.

69 Vgl. Herrmann u.a., *Disziplin*, a.a.O., 462.

70 Vgl. H. Brunkhorst, *Systemtheorie*, EnzE 1 (1983) 193-213, hier 209f.

71 Vgl. Zedler, in: König/Zedler 1982, 274ff.

72 J. Hack, *Subjektivität im Alltagsleben. Zur Konstitution sozialer Relevanzstrukturen*, Frankfurt/M. 1977; A. Schröder, *Alltagsorientierung in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim/Basel 1982.

73 W. Lippitz, *»Lebenswelt« oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim/Basel 1980.

Lebenslauf⁷⁴, Umwelt und Erziehung⁷⁵, das wären Stichworte für die Gegenstandsbereiche dieser Perspektivenänderung. Im Hinblick auf die Methoden-Ebene kommt sie zum Ausdruck im Paradigmenwechsel zu hermeneutisch-interpretativen⁷⁶, ethnomethodologischen⁷⁷, generell: qualitativen Verfahren in der Sozialforschung.⁷⁸

Ins Zentrum des theoretischen Interesses ist dabei der Begriff der Situation⁷⁹, vor allem der Begriff der Handlung gerückt. Die Rekonstruktion der konventionellen pädagogischen Probleme mit handlungstheoretischen Denkmitteln scheint für die zukünftige erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung besonders aussichtsreich. D. Benner hat für die Kritik und Fundierung pädagogischer Praxis eine »Prinzipientafel« skizziert, in der er »den Grundbegriffen der Bildsamkeit und der Anforderung zur Selbsttätigkeit als Prinzipien der individuellen Seite der Erziehungspraxis jeweils Prinzipien ihrer gesellschaftlichen Seite« zuordnet. Von besonderer Bedeutung für die »intergenerationelle Praxis« ist die Forderung, »daß die anderen gesellschaftlichen Praxen — Arbeit, Sitte, Politik, Kunst und Religion — sich ihrerseits durch Überführung der gesellschaftlichen Determination in eine pädagogische für die Mitwirkung der zu Erziehenden öffnen.«⁸⁰

Die Ausfüllung dieses Theorierahmens ist auf spezielle handlungstheoretische Argumente angewiesen. Da die Handlungstheorie bisher aber selber keine einheitliche Richtung eingeschlagen⁸¹ und selbst im Bereich des kommunikativen Handelns unterschiedliche Positionen bezogen hat⁸², sind auch für eine Theorie pädagogischen Handelns verschiedene Ansätze in der Diskussion.

74 M. Kohli, Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung, in: *Hurrelmann/Ulich* (Hg.), Handbuch, a.a.O., 299-317; P. Gstettner, Biographische Methoden in der Sozialisationsforschung, in: ebd., 371-392; W. Fuchs, Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden, Opladen 1984; D. Baacke und T. Schulze (Hg.), Pädagogische Biographieforschung. Orientierung, Probleme, Beispiele, Weinheim/Basel 1985.

75 T. Schulze, Ökologie, *EnzE* 1 (1983) 262-279.

76 U. Oevermann, Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung, in: K. Hurrelmann (Hg.), *Sozialisation und Lebenslauf*, Reinbek 1976, 34-52; *ders. u.a.*, Die Methodologie einer »objektiven Hermeneutik« und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, in: H.-G. Soeffner (Hg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, Stuttgart 1979, 352-434; D. Garz und K. Kraimer (Hg.), *Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren*, Frankfurt/M. 1983; S. Kade, *Methoden des Fremdverstehens*, Bad Heilbrunn 1983.

77 M. Parmentier, *Ethnomethodologie*, *EnzE* 1 (1983) 246-261.

78 E. Köckeis-Stangl, *Methoden der Sozialisationsforschung*, in: *Hurrelmann/Ulich* (Hg.), Handbuch, a.a.O., 321-370; *EnzE* 2 (1984).

79 K.-H. Arnold, *Der Situationsbegriff in den Sozialwissenschaften. Zur Definition eines erziehungswissenschaftlichen Situationsbegriffs*, Weinheim/Basel 1983.

80 D. Benner, *Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns*, *EnzE* 1 (1983) 298ff.

81 Vgl. H. Lenk, *Handlungstheorien*, 4 Bde., München 1977; A. Beckermann (Hg.), *Analytische Handlungstheorie*, 2 Bde., Frankfurt/M. 1977; E. König, *Aufgaben und Probleme handlungsleitender Erziehungswissenschaft*, in: *König/Zedler 1982*, 80-103.

82 G. Meggle, *Grundbegriffe der Kommunikation*, Berlin 1981; *Habermas*, *Theorie*, a.a.O.

Unter Zuhilfenahme des Instrumentariums der analytischen Philosophie angelsächsischer Prägung und dessen Anwendung auf die Grundbegriffe der Pädagogik geht J. Oelkers der Frage nach, ob »Erziehen« und »Unterrichten« »lediglich Sammelbegriffe für diverse Alltagshandlungen« sind oder Ausprägungen eines »pädagogischen Handlungstypus«. ⁸³ Ein weiterer Ansatzpunkt für das Konzept einer Theorie pädagogischen Handelns wäre noch zu entwickeln aus der Weiterführung vorliegender Untersuchungen zum Verhältnis der pädagogischen Zentralbegriffe »Erziehung« und »Bildung« zum Begriff des kommunikativen Handelns, wie er neuerdings in Habermas' »Theorie des kommunikativen Handelns« unter ausführlicher struktureller Analyse des Begriffs der »Lebenswelt« entfaltet wird. Da Habermas die Bildungsinstitutionen der Lebenswelt zurechnet und keinen spezifischen Begriff pädagogischen Handelns im Rahmen der Grundunterscheidungen von erfolgs- und verständigungsorientiertem Handeln ausweist, muß in einer pädagogischen Handlungstheorie geprüft werden, ob eine Abgrenzung zwischen kommunikativem Handeln, das im Prozeß der Sozialisation »der Ausbildung von personalen Identitäten« ⁸⁴ dient, und pädagogischer Einwirkung, die auf Identitäts-Bildung zielt, vorgenommen werden kann. ⁸⁵

Eine Lösung dieses handlungstheoretischen Abgrenzungsproblems kann nur gefunden werden, wenn »die Frage nach einem eigentümlichen Paradigma zur theoretischen Erschließung dessen, was Bildungs- und Erziehungsprozesse ausmacht«, nicht mehr »nur noch verschämt gestellt« wird. In den Irrwegen des »breiten Spektrums zwischen Bildungsökonomie und Therapie« ⁸⁶ dürfte sich die Pädagogik jedoch insofern immer besser zurechtfinden, als die Struktur therapeutischen, beratenden und pädagogischen Handelns in seinem jeweiligen professionellen Charakter zunehmend besser geklärt ⁸⁷ und damit das »notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft« ⁸⁸ überwunden wird. Ermutigend in dieser Richtung sind auch Arbeiten, die K. Mollenhauer zu strukturalen pädagogischen Interaktionsanalysen vorgelegt hat, in denen die Frage aufgeworfen wird, »ob und in welcher Form individuelle

83 J. Oelkers, Intention und Wirkung. Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns, in: Luhmann/Schorr, Reflexionsprobleme, a.a.O., 139ff; ders., Erziehen und Unterrichten. Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht, Darmstadt 1985.

84 Habermas, Theorie, Bd. 2, a.a.O., 208.

85 J. Oelkers, Pädagogische Anmerkungen zu Habermas' Theorie kommunikativen Handelns, ZP 29 (1983) 271-280.

86 Mollenhauer, in: König/Zedler 1982, 258ff.

87 Vgl. E. Schmitz, Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns, in: E. Schlutz (Hg.), Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit, Bad Heilbrunn 1983, 60-78; ders., Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß, EnzE 11 (1984) 95-123.

88 U. Overmann, Hermeneutische Sinnrekonstruktion: Als Therapie und Pädagogik mißverstanden, oder: Das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft, in: D. Garz und G. Kraimer (Hg.), Brauchen wir andere Forschungsmethoden?, Frankfurt/M. 1983, 113-155.

Erfahrung und Organisation (einer bestimmten Ordnung folgend) von Bildungsverläufen gesellschaftlich-geschichtlichen 'Mustern' unterworfen ist«. ⁸⁹

4 Identität als Ziel und Fiktion: Erziehung als Problem in postmodernen Gesellschaften

Unabhängig abhängig vom Prozeß der Gesellschaft und der Zivilisation, hin- und hergerissen zwischen Funktionalisierung und Reflexivität, hat die Pädagogik wie kaum eine andere Theorie für gesellschaftliche Praxis in ihrem Handlungsfeld seismographisch empfindlich auf die Umbrüche im gegenwärtigen Gesellschafts- und Wissenschaftssystem reagiert. ⁹⁰ Die vielfach beschworene Krise der Erziehungswissenschaft, von der unsere Überlegungen ausgingen, ist insofern nicht allein à conto eines disziplintypischen Paradigmenstreits abzurechnen, sondern sie ist auch konsequenter Ausdruck der wissenschaftstheoretischen Grundlagendiskussion ⁹¹, der Sinnkrise in der Auseinandersetzung der wissenschaftlichen Disziplinen untereinander wie der Funktions- und Leistungskritik der Wissenschaften im Hinblick auf die gesellschaftliche Praxis, schließlich der Strukturkrise der postmodernen Gesellschaften selber. ⁹² Auf diese Krise kennzeichnende Stichworte wie »Grundwertediskussion« oder »Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel« ⁹³ kann hier nur hingewiesen werden.

Das für die Identitätskrisen in komplexen Industriegesellschaften typische »moralische Vakuum« hat O. Negt im Rückgriff auf Durkheims Anomie-Theorie als Zustand beschrieben, »in dem alte Normen nicht mehr gelten, die regulierende Kraft der Traditionen (z.B. die einer patriarchalischen Kultur, religiöser Wertsysteme) teilweise oder ganz außer Kraft gesetzt ist, aber neue Handlungsorientierungen, die Sicherheit im Alltagsverhalten verbürgen, noch nicht gefunden sind«. ⁹⁴ Die von zunehmender Vergesellschaftung, Verwissenschaftlichung und Technisierung bestimmten Industriegesellschaften geraten in steigendem Maße

89 K. Mollenhauer, Aspekte einer strukturalen pädagogischen Interaktionsanalyse. Methodologische Hypothesen zur gesellschaftlichen Formierung von Bildungsverläufen, in: H. Röhrs (Hg.), Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte, Wiesbaden 1979, 241-252, hier 242.

90 Vgl. K. Mollenhauer, Historische Umbrüche und ihre Folgen für die Pädagogik, in: Wendt/Loacker (Hg.), Der Mensch, a.a.O. (s.o. Anm. 13), 363-375.

91 Vgl. J. Lakatos, Die Geschichte der Wissenschaft und ihre rationalen Rekonstruktionen, in: W. Diederich (Hg.), Theorien der Wissenschaftsgeschichte, Frankfurt/M. 1974, 55-119; P. Feyerabend, Wider den Methodenzwang, Frankfurt/M. 1976; ders., Wissenschaft als Kunst, Frankfurt/M. 1983.

92 Vgl. O. Negt, Die Abkapselung der Jugend, in: H.J. Schultz (Hg.), Einsamkeit, Stuttgart 1980, 136-147; ders., Strukturkrise und Pädagogik. Versuch einer Charakteristik der heutigen Strukturkrise, Westermanns Pädagogische Beiträge 36 (1984) 214-216.

93 H. Klages und P. Kmieciak (Hg.), Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel, Frankfurt/M./New York 1979.

94 Negt, Abkapselung, a.a.O., 144.

unter das Diktat der Dynamik gesellschaftlicher Arbeitsteilung und einer von daher sich verschärfenden Dissoziation von selbständigen, institutionell sich verfestigenden gesellschaftlichen Teilbereichen, ohne das einigende Band eines gemeinsamen normativen Zentrums. Die vom gesellschaftlichen Strukturwandel ausgehende »Erosionskrise« (O. Negt) bringt für die Prozesse politischer Willensbildung zunehmende Legitimationsschwierigkeiten; denn in einer »Umwelt, die das gesellschaftliche Wollen der Menschen korrumpiert«, »stirbt der öffentliche Raum ab«.⁹⁵ Im Erziehungssystem wird als Bildungsziel immer weniger interessant die Integration der persönlichen und der gemeinsamen Kultur als vielmehr der Marktwert von Zertifikaten. »Negative Selektion und formales Bildungsinteresse stärken sozialdesintegrative und intrinsische Lernmotivationen blockierende Momente in den Bildungsinstitutionen, veräußerlichen Lernprozesse und können breite Demotivationskrisen bei Lehrenden und Lernenden hervorrufen. Die Gefahr der inneren Kolonialisierung von Bildung durch das Produktionssystem wächst.«⁹⁶ Die Umbruchsituation im gesellschaftlichen Normgefüge hat für die Pädagogik die — ihre bisherige Existenzform radikal in Frage stellende — Problematik aufgeworfen, wie man mit einer »gebrochenen Identität« umzugehen habe, die »nicht mehr die traditionelle Gestalt von durch Disziplin, durch Arbeit, verinnerlichten Normen hat.«⁹⁷

Erziehung ist seit Rousseau als Projekt der Moderne begriffen worden, und die Erziehungswissenschaft hat ihr Selbstverständnis wesentlich aus der aufklärerischen Leitvorstellung entwickelt, daß die Moderne letztlich ein Erziehungsprojekt ist. Der Grundgedanke moderner Pädagogik ist die Abhängigkeit der individuellen Identität von ihrer pädagogischen Konstitution. »Der Mensch der Neuzeit, vor allem der in der gesellschaftlichen Produktion der 'Kultur' engagierte Mensch der Neuzeit, lebt als einzelner im Selbstverlust; er ist kein Selbst, kein wahrhaft mit sich selbst befreundetes Wesen, gerade deshalb, weil er mit aller Anstrengung und Verzweiflung er selbst sein will... Im Verlust der Identität macht sich die Identität als positives Kriterium der menschlichen Existenz bemerkbar.«⁹⁸ Die Konstitution der modernen Identität als Initiation in die objektive Kultur, in die kommunikativen Abläufe zweck- und verständigungsorientierten rationalen Handelns ist von pädagogischer Hilfe abhängig. Das traditionelle utopische Motiv der Pädagogik⁹⁹, die

95 R. Sennet, *Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität*, Frankfurt/M. 1983, 25.

96 Baethge, *Produktion*, a.a.O. (s.o. Anm. 8), 48.

97 Negt, *Strukturkrise*, a.a.O., 216.

98 G. Buck, *Zwischen Kulturkonsum und Lebensweisheit. Legitimierungsprobleme der Erwachsenenbildung*, Neue Sammlung 22 (1982) 288-306, hier 293; vgl. auch *ders.*, *Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie*, Paderborn/München 1984.

99 Vgl. J. Oelkers, *Weltverbesserung als pädagogische Utopie*, in: *Wendt/Loacker* (Hg.), *Der Mensch*, a.a.O., 422-440.

Menschen sollen durch erzieherische Bemühungen lernen, die besseren und vollendeteren Möglichkeiten ihrer Natur zu realisieren, ist in der Aufklärung mit dem Konzept des Projekts der Moderne gekoppelt worden, jenes — nach Habermas' »Theorie kommunikativen Handelns« — bis heute unvollendeten Versuchs, das menschliche Rationalitätspotential historisch zur Entfaltung zu bringen. Erst ein »umfassender Rationalitätsbegriff«¹⁰⁰, der nicht auf Zweckrationalität verkürzt ist, würde die Gesellschaft in die Lage versetzen, sich selbst als moderne angemessen zu etablieren.

Die aufklärerische Tradition eines konstitutiven Zusammenhangs zwischen Identitätsproblem und gesellschaftlicher Modernisierung hat die Erziehungswissenschaft bis in die Gegenwart durchgehalten, und zwar in ihrem Modell der Bildung als eines Prozesses der Ausstattung der Individuen mit den Kompetenzen einer autonom handlungsfähigen Person¹⁰¹ oder, in anderer terminologischer Wendung, dem Modell der »Ich-Identität«, die sich in Kommunikationsprozessen herstellt und die statt auf vorgegebenen Normen auf dem Konsens zurechnungsfähiger Subjekte beruht.¹⁰² Als idealtypische Bestimmungsgröße hat die Leitvorstellung einer kommunikativ sich herstellenden »Ich-Identität« ihre regulative Funktion für den Bildungsprozeß also nicht eingebüßt. Angesichts der zunehmenden Dissoziation der gesellschaftlichen Teilbereiche und der mit der Pluralisierung der Lebenswelt geradezu konstitutionell vorgegebenen Identitätskrisen in modernen Gesellschaften ist die Erziehungswissenschaft aber in eine selbstkritische Prüfung eingetreten, ob nicht weniger die Orientierung des Bildungsprozesses am Begriff einer »Ich-Identität«, die zugleich Freiheit und Individuierung des einzelnen in komplexen Rollensystemen sichern soll, im Zentrum des pädagogischen Handelns zu stehen hat, als vielmehr die Krisenhaftigkeit des Bildungsverlaufs, wie er aus dem mit der gesellschaftlichen Modernisierung einhergehenden Wandel der lebensweltlichen Erfahrung resultiert. Den Individuen fällt es immer schwerer, die mit komplexen Rollensystemen verbundene zeitliche, räumliche und soziale Aufsplitterung des persönlichen Handlungs- und Erfahrungsraums in der Einheit einer Lebensgeschichte zu integrieren. Wenn es der Gesamtgesellschaft aufgrund ihrer Komplexität nicht gelingt, eine »vernünftige Identität« auszubilden¹⁰³, kann das Individuum nur bei sich selbst die Stütze zur Füllung des normativen Vakuums suchen. Der Prozeß der modernen Identitätsbildung führt fast zwangsläufig in das widersprüchliche Bemühen, sich dort einer Identität zu versichern, wo sie am wenigsten zu finden ist, nämlich in der privaten Subjektivität.

100 Habermas, Theorie, Bd. 1, a.a.O., 345.

101 Vgl. Oevermann, Überlegungen, a.a.O. (s.o. Anm. 76), 35ff.

102 Vgl. F. Schweitzer, Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten?, Weinheim/Basel 1985, 70ff.

103 J. Habermas, Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden?, in: J. Habermas und D. Henrich, Zwei Reden aus Anlaß des Hegel-Preises, Frankfurt/M. 1974, 23-84.

Erziehung, wenn sie ihrem traditionellen Auftrag gemäß dem einzelnen Menschen wie der Menschheit als ganzer Zukunftsaussichten eröffnen will, sieht sich zunehmend in einer paradoxen Situation: Die Kompetenzen, die eine aufwendige Erziehung heute vermittelt, sind bei vielen Heranwachsenden und auch erwachsenen Mitgliedern unserer Gesellschaft von einem weitverbreiteten Gefühl der Aussichtslosigkeit begleitet. Die von Projektionen in die Zukunft lebende Erziehung droht angesichts fehlender Zukunftsperspektiven und narzißtischer Rückzugstendenzen in den postmodernen Gesellschaften¹⁰⁴ in sich selbst zu einer problematischen Veranstaltung zu werden. »Das Einzige, was noch Dauer verspricht, ist das innere Erleben, gerade weil es nur situativ erfahrbar ist. 'Bildung', also das immer Zukünftige, liegt zu fern, um attraktiv zu sein.«¹⁰⁵ Den grundlegenden Wandel in der Persönlichkeitsstruktur postmoderner Gesellschaften »von der sogenannten innengeleiteten zur narzißtischen Persönlichkeit«¹⁰⁶, der von klinischer Seite als Tendenz zur »Desintegration des Selbst«¹⁰⁷ beschrieben worden ist, hat J. Oelkers im Rückgriff auf R. Kosellecks Studien zur »Semantik geschichtlicher Zeiten«¹⁰⁸ historisch-systematisch als Verzeitlichungs- und Subjektivierungsprozeß zu interpretieren versucht: Bildung ist »im modernen Bewußtsein mehr und mehr Gestaltung der Subjektivität als Subjektivität«.¹⁰⁹ Die auf Mündigkeit bzw. »Ich-Identität« ausgerichtete pädagogische und politische Theoriebildung wird insofern zu einer Revision genötigt, als sie diese von der Pluralität der modernen Lebenswelt freigesetzte Erfahrung zum Ausgangspunkt ihrer theoretischen und praktischen Handlungsformen machen muß, wenn sie sich nicht des eigenen Handlungsfeldes der Lernhilfe berauben will.

Dazu gehört nicht zuletzt eine kritische Überprüfung des insbesondere in der Pädagogik inflationär gebrauchten Identitätsbegriffs. Vor der Fixierung der Identitätsthematik im Vokabular einer kritischen Rollen- und Kommunikationstheorie muß, wie K. Mollenhauer¹¹⁰ hervorgehoben hat, Identität als »Fiktion«, als solche aber notwendige Bedingung des Bildungsprozesses in den Strukturen ihres Aufbaus, auch und gerade im Hinblick auf die Nicht-Planbarkeit von Bildungsverläufen, erschlossen werden. Im Ausgang von den Alltagserfahrungen der modernen Lebenswelt kann sich die Erziehung nicht »im Zugriff auf die

104 Vgl. *D. Bell*, Die nachindustrielle Gesellschaft, Frankfurt/M./New York 1976; *Ch. Lasch*, Das Zeitalter des Narzißmus, München 1980.

105 *J. Oelkers*, Der Gebildete, der Narziß und die Zeit, Neue Politische Literatur 25 (1980) 423-444, hier 440.

106 *Lasch*, Zeitalter, a.a.O., 64.

107 Vgl. *O.F. Kernberg*, Borderline-Störungen und pathologischer Narzißmus, Frankfurt/M. 1979; *H. Kohut*, Narzißmus. Eine Theorie der psychoanalytischen Behandlung narzißtischer Persönlichkeitsstörungen, Frankfurt/M. 1973.

108 *R. Koselleck*, Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Frankfurt/M. 1979.

109 *Oelkers*, Der Gebildete, a.a.O., 427.

110 *K. Mollenhauer*, Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, München 1983, 155ff.

zu bildende 'Identität' erschöpfen; vielmehr besteht die Aufgabe der Erziehung auch darin, für eine Lebenswelt zu sorgen, in der verlässliche Bindungen und ein verantwortliches Engagement möglich sind. Es geht mit anderen Worten um die Sicherstellung eines Erfahrungsraums, der in räumlicher, zeitlicher und sozialer Hinsicht für Kinder und Jugendliche überschaubar und mit ihren entwicklungsmäßigen Bedürfnissen und Möglichkeiten vereinbar ist.«¹¹¹ Neue Muster der Bewältigung von Zukunft und Orientierung in der Zeit müssen in die pädagogische Planung des Bildungsprozesses so einbezogen werden, daß »Zeiträume zweckerfüllter Selbstbewegung«¹¹² gestaltet werden, ein im Hinblick auf die traditionellen Kategorien institutionellen Lernens »ungewöhnliches Lernen« möglich wird, in dem »die Subjekte sich selbst wieder verständlich werden können«.¹¹³ Gegen die Erfahrung des Fragment-Charakters neuzeitlicher Existenz müssen die positiven Möglichkeiten einer »allgemeinen Menschenbildung« geprüft und reaktiviert werden.¹¹⁴ Dazu gehört der pädagogische Mut, »wie in der künstlerischen Gestaltung unsere Situationen allein und mit anderen nicht nach gegebenen Schemata zu ordnen, sondern die Regel für ihre Meisterung in den Situationen selbst aufzufinden und zu erzeugen«.¹¹⁵ Und so nach Möglichkeiten zu suchen, für Erziehung und Unterricht die traditionelle Dimension der »Erschließung von Sinn« zurückzugewinnen.¹¹⁶

Um einen Weg zu finden, »gemeinsam leben und glauben lernen« zu können, ist die Religionspädagogik des letzten Jahrzehnts in steigendem Maße dazu übergegangen, ihre Konzepte und Orientierungsrahmen an den Erfahrungen in Lebenslauf und Alltag auszurichten. Bei der Überwindung der eigenen Grundlagenkrise dürfte es für die Erziehungswissenschaft lohnend sein, den fast zum Erliegen gekommenen Dialog mit der Religionspädagogik verstärkt wiederaufzunehmen. Zur Klärung der normativen Begründungsbedürftigkeit pädagogischer Kriterien ist es lehrreich zu sehen, wie in der Religionspädagogik eine Interpretation der Grundsymbole des christlichen Glaubens in Beziehung zu pädagogi-

111 Schweitzer, Identität, a.a.O., 108; vgl. H.v. Hentig, Schule als Erfahrungsraum. Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee, Stuttgart 1973; E. Umbach, Die Schule als Einflußfaktor bei der Entwicklung von Werten im Erziehungsprozeß, in: Klages/Kmieciak (Hg.), Wertwandel, a.a.O., 706-720.

112 K. Prange, Arbeit und Zeit — Pädagogisch-anthropologische Aspekte der Arbeitslosigkeit, ZP 30 (1984) 487-497, hier 496.

113 T. Ziehe und H. Stubenrauch, Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation, Reinbek 1982, 13; E. Pankoke, Wertwandel und soziokulturelles Lernen. Soziale Aufwertung situativer Kontexte, in: Klages/Kmieciak (Hg.), Wertwandel, a.a.O., 679-689; H. Rumpf, Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen, München 1976.

114 Vgl. Buck, Kulturkonsum, a.a.O., 304ff.

115 Prange, Arbeit, a.a.O., 496.

116 Vgl. K.E. Nipkow, Erziehung und Unterricht als Erschließung von Sinn. Zum Gespräch zwischen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik in der Gegenwart, EvErz 29 (1977) 398-413; ders., Bildung und Entfremdung, Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie, ZP 23 (1977), Beiheft 14, 205-229.

schen Konzepten, z.B. dem der »Identität«, versucht wird¹¹⁷, vor allem aber die Analyse von Identitätsentwürfen nachzuvollziehen, wie sie abgeleitet werden aus der menschlichen »Grundsituation vor Gott« und ihren möglichen Einbettungen in Alltagssituationen und Alltagserfahrungen.¹¹⁸ Bei aller Unsicherheit in der eigenen Positionsbestimmung wird die Erziehung hier Ermunterung finden, sich auf die eigene Tradition und ihren eigentlichen Kern zu besinnen, nämlich die Bereitschaft erwachsener Menschen, die auf die Kraft der Liebe vertrauen, dem Kind die grundlegende Erfahrung des Vertrauens weiterzugeben und damit die Fähigkeit, für einen Menschen und für eine Sache Verantwortung auf sich zu nehmen, in einer Gemeinschaft leben und diese aufrechterhalten zu wollen.¹¹⁹

Erziehung als Projekt der Moderne und die Moderne als Erziehungsprojekt: Angesichts der Krise des Selbstverständnisses des Menschen in den postmodernen Gesellschaften muß die Pädagogik zwangsläufig in eine Selbstverständnis-Krise geraten. Die Phänomene der »Erosionskrise« postmoderner Gesellschaften, die Dissoziation der Teilsysteme einer Gesellschaft ohne normatives Zentrum, die Intimisierung der Öffentlichkeit wie die narzißtischen Rückzugstendenzen, die Zerstörung der Umwelt und die Möglichkeit der Selbstvernichtung der Menschheit, die Herrschaft von Konsum und Medien, die den Unterschied zwischen Kind und Erwachsenen zu verwischen und damit das Ende der Erziehung zwangsläufig herbeizuführen droht¹²⁰, bringen die Erziehung — wie auch die Religion — an ihre historischen Grenzen. »Wird Pädagogik, als die systematische Bemühung, junge Generationen zugleich in eine gegebene Welt stufenweise einzuführen und dabei, auf jeder Stufe, die Humanität unter dem Gesichtspunkt der Ewigkeit nicht zu versäumen, überflüssig werden?«¹²¹ Wenn die leitende Wertvorstellung der Moderne, die von wissenschaftlicher Vernunft und christlich-humanem Umgang der Menschen bestimmte Zivilisation, nicht aufgegeben werden soll, ist nicht zu sehen, wie die unabweisbaren Kultur- und Zivilisationsaufgaben der Zukunft ohne Erziehung gemeistert werden können.

Dr. Karl Neumann ist Professor für Erziehungswissenschaften an der Georg-August-Universität Göttingen.

117 Vgl. W. Lohff, Glaubenslehre und Erziehung, Göttingen 1974.

118 Vgl. K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, 3 Bde., Gütersloh 1975-1982, hier Bd. 3, 79ff; vgl. auch H.-G. Heimbrock (Hg.), Erfahrungen in religiösen Lernprozessen, Göttingen 1983.

119 Vgl. A. Flitner, Konrad, sprach die Frau Mama... Über Erziehung und Nicht-Erziehung, Berlin 1982, 116f.

120 Vgl. N. Postman, Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt/M. 1983; Giesecke, Ende, a.a.O. (s.o. Anm. 4); vgl. auch J. Oelkers und T. Lehmann, Antipädagogik: Herausforderung und Kritik, Braunschweig 1983.

121 Mollenhauer, Umbrüche, a.a.O., 374.

Dietrich Zilleßen

Bilder im Religionsunterricht

1 Bilderkonsum

Es ist genügend Anlaß, Bilder im Religionsunterricht zum Thema zu machen. Offenbar ist es für viele Lehrer zu einem verdrießlichen Geschäft geworden, Stunde für Stunde Texte zu interpretieren und deren Problemvorgaben zu diskutieren. Allemal attraktiver scheint Schülern zu sein, was es zu sehen gibt, besonders wenn es professionell gemacht ist von Fernseh- und Illustriertenleuten, von Fotoagenturen, Filmregisseuren und Werbeteams.

Da strengen sich Lehrer, Medienautoren und Schulbuchverlage mächtig an, um konkurrieren zu können. Wenigstens für Primar- und Sekundarstufe I werden zunehmend Bildmedien angeboten. Den Schülern der Sekundarstufe II wird fast ausschließlich weiterhin die Arbeit mit Texten zugemutet. Sie gilt dann doch als anspruchsvollere Form der Auseinandersetzung mit dem curricular organisierten Traditionsgut.

In die Methoden und Prozesse wissenschaftlichen Erkennens sollen Oberstufenschüler eingeführt werden. Da ist es höchstens akzeptabel, Bilder von kunsthistorischem Rang (nach dem Urteil von Auserwählten oder denen, die sich berufen fühlen) unterrichtlich zu verwerten und sie streng sachbezogen auszulegen, also zu fragen, was der Künstler im Zusammenhang seiner Zeit an Eindrücken und auch Vorstellungen ins Bild gesetzt hat. Die Bildbetrachter spielen dabei eine untergeordnete Rolle. Am geringsten wird für wichtig gehalten, was heutige Schüler oder andere Betrachter an Erkenntnissen, Erfahrungen und Gefühlen im Umgang mit dem Bild gewinnen. Das sind dann Projektionen und Identifikationen, die zwar didaktisch eine gewisse Bedeutung haben — sie dienen gut der Motivation und der Konfrontation. Aber sachlich sind sie von sekundärem Belang. Sie müssen innerhalb des Lernvorgangs sozusagen durch die Erkenntnis des eigentlichen Anspruchs und der eigentlichen Bildaussage transformiert werden.

Ich habe vereinfacht und pointiert. Denn ich meine, daß das Bedürfnis, mit dem attraktiven öffentlichen Bildangebot konkurrieren zu wollen, durchaus verständlich ist. Ich halte nichts davon, Abstinenz als Alternative zu empfehlen. Soll ich die Augen auf der Straße zumachen und meinen Fernsehapparat zur Müllkippe bringen?

Wie alles, was uns umgibt, sind auch die Bilder in den Konsum und seine Mechanismen geraten. Zweifellos ist die Frage berechtigt, ob mich gedankenloses oder zwanghaftes Konsumieren sowohl von den Dingen als auch von mir selbst wegbringt. Ob ich davonlaufe vor der entscheidenden Frage, warum ich konsumiere. Aber zu fragen ist immer, welchen Stellenwert Konsum, auch Bilderkonsum in meinem Leben gewinnt. Der Alltag bedarf meines Erachtens der Oberfläche *und* der Tiefe, der dahinfließenden und der erfüllten Zeit, der Kraftlosigkeit und der Kraft, der Fraglosigkeit und der Fragen, der Muße und des Engagements. Und es ist wohl wichtig, zu unterscheiden und sich von den jeweiligen Situationen trennen zu können.

Manchmal frage ich mich, ob das Übermaß eine mögliche Bedingung dafür ist, daß sich das rechte Maß einstellt.

Jedenfalls ist Gelassenheit geraten; die sogenannte Bilderflut ist nicht vom Teufel. Ein Bilderverbot für den Religionsunterricht würde diesen Unterricht nicht nur für Schüler unattraktiver machen. Es würde auch dazu führen, daß ihm viel an »religiöser Qualität« abhanden käme. Die theologische und religionspädagogische Diskussion über das sogenannte Bilderverbot weist auf die theologische Verkümmern einer reinen Worttheologie hin — und auf die eigenständige, theologisch spannungsreiche und beunruhigende Qualität des Bildes gegenüber dem Wort. Beunruhigend konkret wie die Inkarnation des göttlichen Wortes im Leben und Sterben Jesu.¹ Bilder dieses Lebens sind voll Reiz, weil sie die Menschen (im doppelten Sinn) reizen.

Heute wird gerne von der Reizüberflutung durch eine Überfülle an Bildern gesprochen. Was heißt denn Reizüberflutung? Das brauche ich manchmal. Und ein anderes Mal kann ich im Minimalen das Größte erleben. Wer sollte nicht unbescheiden sein dürfen! Wir müssen wahrscheinlich lernen, uns nicht mit einem der beiden Gegensätze und Pole des Lebens zu bescheiden — mit dem Oberflächlichen *oder* dem Wesentlichen, dem Lustigen *oder* dem Ernstesten.

Manche mögen von einem Unterricht träumen, der Stunde für Stunde mit Wesentlichem befaßt ist und stets Engagement fordert. Ich weiß nicht, ob ich die allzu engagierten Lehrer für gute Pädagogen halten soll.

Zurück zu den Bildern. Wo liegt denn nun das Problem? Bilder im Religionsunterricht. Dieses Thema birgt eine Menge Probleme in sich. Einige Kritiker beklagen die ihrer Meinung nach beliebige und zufällige Bildauswahl in neueren Religionsbüchern, Bildersammlungen und Diareihen für den Religionsunterricht — eine »bunte Bilderflut«.²

1 Vgl. zum Bilderverbot: H. Schwebel, Theologie des Wortes — Theologie des Bildes, EvErz 32 (1980) 5-20; A. Stock, Bildersturm und Augenweide, in: M. Wichelhaus und A. Stock, Bildtheologie und Bilddidaktik. Studien zur religiösen Bildwelt, Düsseldorf 1981, hier 11-19; F. Johannsen, Du sollst dir kein Bildnis machen... Auf der Suche nach theologischen und didaktischen Kriterien für den Bildgebrauch im Religionsunterricht, in: ders. (Hg.), Religion im Bild. Visuelle Medien im Religionsunterricht, Göttingen 1981, 13-31.

2 H. Halbfas, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1982, 60.

Muß es für den Religionsunterricht spezielle Bilder geben? Eine sachgemäße religionspädagogische Bilddidaktik hat die Bilder im Religionsunterricht den Zielen der religionspädagogischen Lernprozesse zuzuordnen. Insofern ist die Frage berechtigt, welche Bilder legitim, also für den Religionsunterricht sinnvoll sind. Worauf basiert eine religionspädagogisch sinnvolle Bilddidaktik?

2 Tendenzen der religionspädagogischen Diskussion

Es ist innerhalb der Religionspädagogik oft und viel über Bilder als Medien des Unterrichts und ihre theologische oder religiöse Qualität diskutiert worden.³ Was hat diese Diskussion erbracht? Ich sehe zwei unterschiedliche Tendenzen, die mir darin problematisch sind, daß sie gegeneinander gerichtet sind.

Einerseits wurde mit Nachdruck gewarnt, Bilder (besonders künstlerische Arbeiten) dem Verwendungs- und Verwertungsdiktat der Theologie oder Religionspädagogik zu unterwerfen. Es ist z.B. unumgänglich, daß Religionspädagogik sich den möglicherweise störenden, irritierenden und provozierenden Fragen der Bilder aussetzt; daß sie dem Widerstand eines Kunstwerks gegenüber jeder »in den Kram passenden« Deutung gerecht wird; daß sie sich von Bildern erschrecken und auch desillusionieren läßt, daß sie im Licht ästhetischer Erfahrung sehen lernt; daß sie die Konkretheit von Lebenswahrheiten in Bildern als Herausforderung aufnimmt.

Theologisch bleibt gewiß vieles zu fragen und zu klären — wie das Verhältnis von Lebenswahrheit und Offenbarung, von ästhetischer »Transzendenz« und Inkarnation usw. Theologie wird ihre Fragen an Kunstwerke und Kunstwissenschaft behalten müssen. Aber es ist wichtig, daß sie ein Kunstwerk in dem wahrnimmt, was es in sich selbst ist. Der Rückgang auf das Phänomenale bezieht alle Deutungen (des Künstlers wie des Betrachters) auf das, was ist. Einmal entlassen aus der Hand des Künstlers, ist es das, was es ist. Und darum muß auch die Religionspädagogik sehen, was das Kunstwerk ist, statt, was es für sie sein soll. Viele Arbeiten (besonders von A. Stock⁴) befassen sich mit dieser Problematik. Eine vorschnelle Vereinnahmung und Funktionalisierung von Kunstwerken dient nur der Ideologisierung des Unterrichts und läßt die Eigenständigkeit eines Kunstwerks als wirksame religionspädagogische Herausforderung ungenutzt.

3 Vgl. neben den in Anm. 1 zitierten Arbeiten: Bilder im Religionsunterricht, EvErz 32 (1980) H. 1 (Themaheft); Bilddidaktik, rhs 21 (1978) H. 2 (Themaheft); Bild/Text, RpB 5/1980 (Themaheft); Rubriken Bild und Text, Kunst und Kirche der Katechetischen Blätter ab 108 (1983); z.B. A. Stock, Das Bild zwischen Religion und Kunst. Notizen zu einer längeren Geschichte, KatBl 108 (1983) 137-139; ku.

4 Vgl. besonders: Strukturelle Bildanalyse, in: Wichelhaus/Stock, Bildtheologie, a.a.O., 36-43.

Die andere Tendenz der religionspädagogischen Diskussion zeigt sich in dem Interesse, den breiten Spielraum sozialer und individueller (psychischer) Verweise in einem Kunstwerk, die Assoziationen und Umgangsmöglichkeiten auszuschöpfen.⁵ Dieser mehr lebensweltliche Zugang entspricht dem Selbstverständnis vieler zeitgenössischer Künstler, die ihre Arbeiten als auslösende Objekte für kreativen, spielerischen Umgang verstehen, die den lebensweltlich-alltäglichen statt den musealen Wert ihrer Arbeiten betonen und sie in diesem Sinn als »unvollendet« sehen können. Wer die kreative Aufnahme und Erweiterung solcher Arbeiten abfällig als willkürlich und beliebig bezeichnet, zeigt, daß es ihm an Verständnis für die Sache selbst mangelt.

Mir erscheint es sinnvoll, beide Tendenzen zusammenzubringen. Die zwei Perspektiven gehören zusammen: die eine, die das Provozierend-Eigenständige und auch Fremde eines Kunstwerks zu Gesicht bringt und immer wieder analysierend sich an das Phänomenale hält, sowie die andere, die die lebensweltliche Verklammerung des Kunstwerks in den Interpretationsansatz hineinnimmt. Diesen Zusammenhang zu diskutieren und als Anregung aufzunehmen steht, so scheint mir, die Religionspädagogik noch am Anfang.

Mir liegt in diesem Beitrag daran zu zeigen, daß sich die Arbeit mit Bildern nicht an klaren analytisch-zielgerichteten Verfahren orientieren kann, sondern sich auch methodisch dem Zusammenhang der beiden Perspektiven stellen muß. Sie wird sich gleichsam in Kreisbewegungen der (weiten) Sache zu nähern haben: hingehen, weggehen, zurückkommen. Erst dadurch kann es meines Erachtens gelingen, die »sachanalytische« und die »lebensweltliche« Sicht zusammenzubringen. Ich hoffe, das bei der Beschäftigung mit vier Bildern wenigstens andeuten zu können.

Viele andere Fragen, die sich mit der Situation, den Modalitäten, der Präsentation und dem ganzen Verwendungszusammenhang von Bildern im Religionsunterricht befassen (Schulbuchproblem, Lehrerfunktion, Unterrichtsverhältnisse usw.), interessieren mich hier nicht.

3 Festhalten und loslassen im Augen-blick

Es bringt nichts, lediglich die Unanschaulichkeit einer bilderfeindlichen Worttheologie zu beklagen und daraus didaktische Konsequenzen zu ziehen. Denn jede Veranschaulichung müßte immer noch unter dem Vorbehalt der rechten Lehre stehen. Sie würde durch die Text- und

⁵ Vgl. z.B. die von vielen empfohlenen meditativen Methoden, etwa: *K. Stangier*, Meditativer Umgang mit Bildern — Das Haus, rhs 21 (1978) 74-78. Weitergehend bei der Besprechung von Schülerarbeiten, aber auch auf den Umgang mit anderen Bildern übertragbar: *G. Martini*, Malen als Erfahrung. Kreative Prozesse in Religionsunterricht, Gruppenarbeit und Freizeiten, Stuttgart/München 1977.

Lehrüberlieferung gebilligt oder verworfen. Die Dominanz autorisierter Textauslegung stünde nicht zur Disposition.

Nun soll hier nicht die Berechtigung heiliger Texte als Ausweis heiliger Ereignisse bestritten werden. Jede Lebens- und Glaubensgemeinschaft bedarf solcher Tradition, die unter den Notwendigkeiten eines differenzierten Alltags auch schriftlich gesichert werden muß. Aber die Problematik der Bilder ist damit noch nicht ausgeschaltet. Wo liegt das Problem?

Eine religiöse Tradition, beispielsweise die christliche Tradition, hilft dem einzelnen Menschen, die Fragwürdigkeiten, Verunsicherungen und Sinn-Krisen seines Lebens zu bearbeiten. Sie schafft ihm Bewußtsein und Gefühle von Zusammenhang, von Kontinuität in sich selbst, im Lebenszusammenhang mit anderen Menschen, mit anderen Zeiten, anderen Orten. Über und in der Welt des Gegenständlichen, des Gegenübers »schafft« sie eine zweite Welt geistiger Einheit, eine Welt des Zusammenhangs von allem mit allem. Tradition verwirklicht sich in Lebenszusammenhängen und verwirklicht Lebenszusammenhänge. Sie wirkt sich aus im solidarischen Handeln und Verstehen, im gemeinsamen Wissen, Empfinden und Glauben. Sie ermöglicht die Zuordnung des einzelnen zu einer Gemeinschaft und die Einordnung seines Lebens in einen Zusammenhang. Sie hilft, Situationen zu erschließen. Sie hilft dem einzelnen, sich zu identifizieren, sich festzulegen, sich zu verorten. Wie und wodurch empfindet der einzelne aber die Wahrheit dieser Tradition, eine Wahrheit, die nur in der Erfahrung (nicht im Dogma) Bestand hat? Wer aus der Erfahrung argumentiert, verwendet Analogien.⁶

Wie verarbeite ich beispielsweise die Erfahrung von Krankheit? Ich sehe mich an das Bett *gefesselt*. Ich sehe mich *als Kind* umsorgt und gepflegt. Ich sehe mich von Gott geliebt, denn der Durchgang durch die Krankheit bringt mir Gewinn (von Tiefe, neuen Dimensionen des Lebens usw.). Oder von ihm verlassen, wenn die Krankheit mich *zu Boden drückt*.

In der Erfahrung von Krankheit sind die einzelnen Bilder nicht notwendigerweise wirksam. Im Gegenteil: Die Bilder widersprechen sich zum Teil. Sie sind von der Angst (Fesselung) und Bedürfnissen bzw. Wünschen (Mutter-Kind-Beziehung) *gezeichnet*. Insofern kann von persuasiven (Überzeugung bewirkenden) Analogien gesprochen werden. In beiden Fällen evozieren (oder verstärken) die Bilder die entsprechenden Erfahrungen. Die vertikale Beziehung Mutter-Kind als korrespondierendes Bild zur Beziehung Pflegeperson-Kranker ist dabei als ideales Bild der wünschenswerten bzw. gewünschten Beziehung gesehen. Die Legitimität der Bilder besteht jedenfalls darin, Bedeutungen (und entsprechende Erfahrungen) zu vermitteln, zu erweitern, zu verändern.

Dennoch ist nicht jedes Bild für sich genommen (absolut genommen) sinnvoll. Es gibt Veränderungen zum Schlechten. Die eine Erfahrung will die andere nicht wahrhaben. Sie macht sich was vor. Sie setzt ihr Bild gegen alle anderen möglichen Bilder. Peruasive Akte (sich ein Bild

6 Vgl. S.J. Tambiah, Form und Bedeutung magischer Akte. Ein Standpunkt, in: H.J. Kippenberg und B. Luchesi, Magie. Die sozialwissenschaftliche Kontroverse über das Verstehen fremden Denkens, Frankfurt/M. 1978, 259ff.

machen, um an seiner Kraft teilzuhaben) sind doch nicht einfach Wirklichkeitsbearbeitungen, Beschreibungen von Kausalität. Sie können nur dann wirksam werden, wenn sie als solche bewußt werden, d.h. als Handlungen, die von Wünschen und Hoffnungen geleitet sind. So ist die ganze Bilderwelt eine Welt konkurrierender Bilder, beweglich wie das Leben selbst. Aber die Bilder sind mehr als bloße Fiktionen. So werden sie nur aus der Perspektive vordergründig mechanistisch verstandener Kausalität gesehen. Sie sind Inkorporationen geistiger Realität, und somit ist es gewiß notwendig, sich ihrer Kraft (Energie, Magie, Geist) und ihrem Mythos auszusetzen. Wie anders sollen sie faszinieren, bekräftigen und schockieren können! In der Sinnbildlichkeit der Bilder und im sinnlich-sinnhaften Umgang mit ihnen wird die Einheit, die Ganzheit von Bild, Welt und mir selbst sinnenfällig. Aber die einmal erfahrene Ganzheit tendiert zur Beharrung. Die früheren Bilder dominieren die späteren. Was sie erzählen, will bleiben (Mythos). Darum bedarf es der Hermeneutik und der Katharsis des stillgelegten Erfahrungsprozesses. Solche Reinigung vollzieht sich im Lebens- und Gesellschaftsprozess nicht nur über den Weg diskursiver Wissenschaft, sondern oft über Remythisierungen dessen, was eine aufklärerische Kultur entzaubert hat.⁷ Religiöse Tradition und Erfahrung sichern den Menschen ab. Ohne Bilder könnte das nicht gelingen.

Andererseits kann solche Absicherung mit den entsprechenden Einheits- und Ganzheitsgefühlen zu regressiver Fixierung, zu Unbeweglichkeit und Vereinnahmung führen. Die Bilder müssen offen oder beweglich bleiben.

Wenn alles Bewegung von Zeit und Leben ist, wo sind dann die Maßstäbe für die Wahrheit zu finden? Aus christlicher Perspektive lautet diese Frage: Wo und wie ist Gott gegenwärtig? Zweifellos enthalten die biblischen Texte viele Bilder von Gott. Dabei kommt dem Bild des Gekreuzigten besonderes Gewicht zu. Der leidende Gottessohn wird in Analogie zu jedem leidenden Menschen gesehen, als Sohn zu den Söhnen (oder Kindern) und ihren Erfahrungen, Ängsten, Enttäuschungen, Erwartungen und Hoffnungen, wobei die Analogie auch negativ ist, indem sie Unterschiede zwischen den vergleichenden Ereignissen und Personen herausstellt.⁸ Das Bild des Gekreuzigten wird als Bild von Erniedrigung und zugleich Erhöhung genommen, von Resignation und Hoffnung: Bild des Lebens und seiner Tiefe in der Polarität von Leiden und Freuden, Trennung und Einheit, Partialität und Ganzheit. Das müßte theologisch weiter entfaltet werden, wenn diese tiefe Polarität als ewig, elementar und heilsam erfahren wird.

Die Schwierigkeit solcher reflexiven Entfaltung besteht darin, daß das

7 Vgl. die Remythisierung in der modernen Kunst: *Kunstverein Hamburg* (Hg.), *Mythos und Ritual in der Kunst der 70er Jahre*. Katalog Kunsthau Zürich 1981.

8 Vgl. *Tambiah*, *Form*, a.a.O., 872.

Elementare und Grundsätzliche nicht begriffen werden kann. Abstrahiert vom konkreten Bild, wird es leer. Im Bild selbst ist es im Konkreten verhüllt. Wird es auch spontan offenbar, ist es doch nicht greifbar und verfügbar. Indem es begriffen wird, ist es nicht mehr das, was es ist. Im Begriff ist es gleichsam sich selbst fremd geworden.

Das Bild Gottes im Bild des gekreuzigten Gottessohnes. Die Tradition hat sich in verschiedener Weise dieses Bild verfügbar gemacht, wie die unterschiedlichen Deutungen des Todes Jesu und ihre Wirkungsgeschichte zeigen. Aber das ist nur das eine: Es bedarf der Objektivierung und deutenden Erinnerung, damit das Bild orientiert. Es setzt die Worte frei. Zugleich aber das andere: Dieses Bild des gekreuzigten Gottessohnes bleibt irritierend unfaßbar und autonom, aller Erinnerung und Identifizierung fremd. Es setzt keine Worte frei. Analogie gibt es nur als negative. Schweigen und sehen. Sehen und schweigen.

Die Alternative besteht nicht zwischen Worttheologie und Bildtheologie, sondern zwischen einer Worttheologie, die allzu beredt ihre eigenen Bilder vergißt und zur abstrakten Dogmatik entartet, und einer Wort- und Bildtheologie, die in der Anschauung, im Sehen, im lichten Augenblick eine Ahnung davon bekommt, was auf Dauer fremd, jedenfalls begrifflich unverfügbar bleibt.

Die Bilder und ihr Zerschneiden gehören zusammen wie die Mythen und ihr Zerschneiden. In der »Sekunde« des Augenblicks ist das Wesentliche anwesend und abwesend.

Wie töricht ist es, sich kein Bild von Gott zu machen, denn ohne Sinnerfahrungen kann ich nicht leben. Und warum soll ich mich nicht faszinieren, begeistern und bewegen, ja beschwören lassen von solchem Bild — bis hin zur grundlegenden Erschütterung und Irritation? Ein heiliges Bild — ein Bild, das mir heilig ist. Aber es kann nur das Bild des Augenblicks sein — verhüllt, zerbrochen, Material im nächsten Moment.

Wie kommt dieser Augenblick zustande? Jedenfalls nicht, indem Bilder zuvor begrifflich konstituierten Sinn veranschaulichen. Auch nicht, indem im Bild eine *verfügbare* Präsenz des Göttlichen ansichtig wird. Diesen Realitätsgehalt kann das Bild nicht beanspruchen, weil die Realität so eindeutig und unveränderlich nicht ist. Der Augenblick zwischen den Zeiten (zwischen Leben und Tod) hat im wahrsten Sinne des Wortes eine transzendente Bedingung: die mühsame und allen schnellen Identifikationen, Projektionen und Analogien widerständige Entschlüsselung, die intensive Arbeit mit dem Bild ist lediglich die Bedingung der Möglichkeit dieses Augenblicks. Festhalten und loslassen im Augenblick.

Ich sehe mit dem Auge, mit den Augen. Diese Organe des Blicks sehen, was sie sehen können. Ist der Augenblick das, was die Augen sehen können? Oder sehe ich mit der Seele, mit dem Herzen, mit dem dritten Auge? Ich sehe gewiß mit meinen Phantasien, Imaginationen, Wünschen, Träumen, mit meinen Erfahrungen, Ängsten, mit meinen Eltern, Lehrern, mit meiner Welt, meiner Kultur, meiner Natur, meiner Zeit. Die

öffentlichen Riten des Sehens vertragen wenig Abweichung. Der Bilderkult schreibt auch Seh-Wege vor. Möglicherweise gelingt es in intensiver Beschäftigung mit einem Bild, neue Seh-Wege zu eröffnen. Aber dazu bedarf es beweglicher Menschen, die auf die Befreiung der Phantasie nicht verunsichert reagieren. Folglich bedarf es religionspädagogisch wesentlich mehr als der Einübung von Interpretationsmethoden für den Umgang mit Bildern.

4 Fragmentarische Bilder

Was ist nun zufällig und beliebig an der Auswahl von Bildern in neueren Religionsbüchern und Bildersammlungen? Ohne die Bilder im einzelnen zu erörtern, will ich doch behaupten, daß mich dieser Vorwurf befremdet. Er unterstellt nämlich, daß es demgegenüber eine richtige Bildselektion gibt, die höheren Ansprüchen gerecht wird, weil sie angeblich wohl tiefere Einsichten in Gott, Mensch und Welt ermöglicht.

Sicher gibt es unterschiedliche Klassen von Bildern. Bilder von der hochtechnisierten Intensivstation im Krankenhaus, von Jugendlichen in einer Discothek, von Heilsversprechungen in Werbeanzeigen, Bilder aus der Arbeitswelt, künstlerische Bilder, Plastiken, Fotos, Zeichnungen, Bilder aus dem Bereich von Religionen und Christentum sowie Bilder ohne direkte Bezüge zur religiösen und christlichen Tradition — diese und viele andere Bilder sind in neueren Religionsbüchern versammelt. Sie haben zu tun mit dem Menschen, seinen Wünschen und Ängsten, seiner Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, mit seinen Glücksvorstellungen und Glückserfahrungen, mit den Zwängen des Lebens, mit dem Leiden.⁹

Wenn Religion es mit der ganzen Welt und dem ganzen Menschen zu tun hat, ist gerade die Selektion und Beschränkung auf eine bestimmte Klasse von Bildern willkürlich. Zu beobachten ist jedoch, daß der theologische und religionspädagogische (didaktische) Stellenwert von Bildern und Bildklassen sehr unterschiedlich ist. Das müßte im einzelnen genauer untersucht werden.

Ich sehe, daß Religionsbücher (für Schüler) zu oft wie Bilderbücher angelegt sind. Hier ist des Guten zuviel getan. Zurückhaltung wäre hier besser. Kein Bilderverbot. Aber wenige und gut ausgewählte Bilder in Religionsbüchern sind didaktisch oder religionsdidaktisch angemessener.

Mich interessiert hier die Frage, mit welchen Bildern bzw. Bildbeispielen tiefergehende Einsichten, Empfindungen und Ahnungen gewonnen werden können, die etwas von dem ins Bild setzen, was ich erörtert habe. Ich habe bisher nicht unterschieden zwischen den inneren Bildern, die ich mir mache, und den äußeren Manifestationen innerer Bilder der Künstler, der Fotografen, der Bildermacher. Alles ist Bild. Das Sichtbare gegenüber dem intelligiblen Eigentlichen abzuwerten bringt nur eine platonisierende Askese gegenüber dem Sinnhaften und Sinnlichen

⁹ Vgl. neben vielen Religionsbüchern den Beitrag von W. Dietrich, Religion visuell. Ansätze einer Phänomenologie des Bildes im Religionsunterricht, in: Johannsen (Hg.), Religion, a.a.O., 32-52.

hervor. Dann werden alle Bilder zu bloßen Abbildern von Urbildern. Aber die Bilder meiner Blicke sind die Zugänge zum Leben — fragwürdige allerdings, aber sie entsprechen damit besser der Wirklichkeit der Welt und meines Selbst. Ihre Fragwürdigkeit ist unüberwindbar. Und die Bilder der Bilder — die Bilder des Gesehenen, Gehörten, Wahrgenommenen? Das sind die Bilder in Büchern, an Wänden, auf Papier, fotografiert, gemalt, gezeichnet, Kollagen, Plastiken, Skulpturen. Sie öffnen mir die Augen eher von ihrem Widerspruch zum Gewohnten her als von ihrer Bestätigung. Sie verweigern sich mehr dem bloßen Abbilden. Ahnungen hat die verfremdete Gestaltung, haben die Schnitte, die ich vornehme, hat das Fragmentarische, hat das Verkehrte, das Irritierende. Der Hals ist kein Hals mehr, der Stein ein Mensch, das Grab eine Höhle, die Totenmaske ein Gesicht des Lebens, der Tisch ein Nagelkissen, das Haus ein Tor, das Verformte ein Element des Heilen, das Oben das Unten, das Tote das Lebendige.

5 Beispiele

5.1 Fotokollage

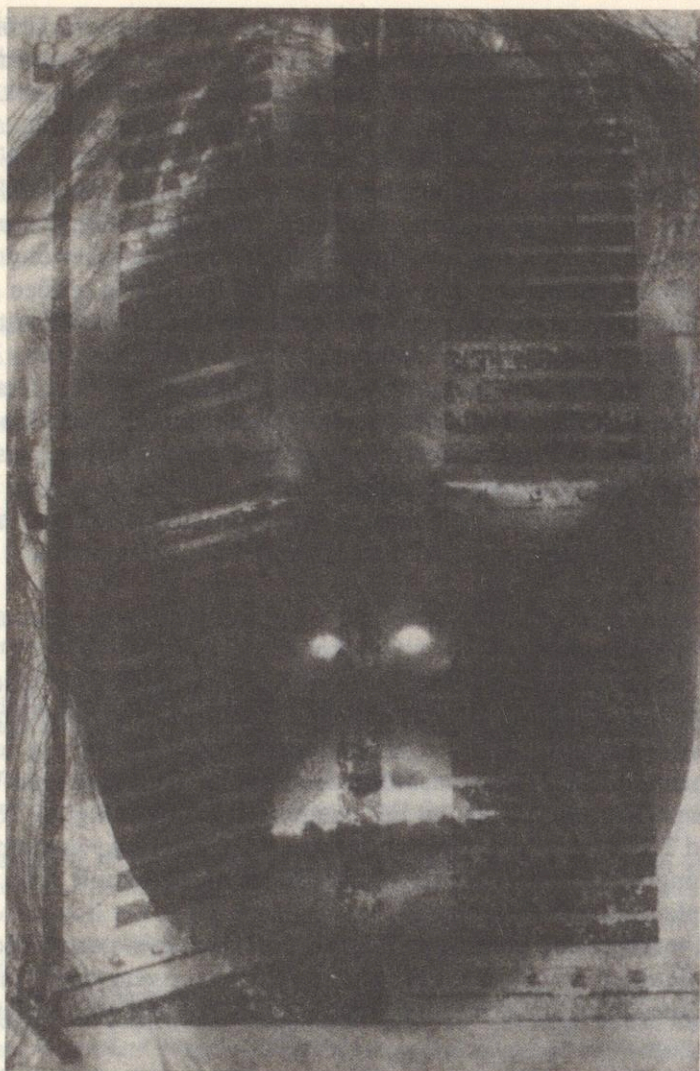
Fotos spielen zunehmend eine Rolle im Religionsunterricht, besonders wenn sie auf grundlegende existentielle Strukturen menschlichen Seins und Lebens verweisen (Photos symboliques usw.).¹⁰ Sie werden dem Bereich menschlicher Fragen nach dem Sinn des Lebens, nach dem Woher und dem Wozu, nach Heil und Erlösung, nach der Bewältigung von Leiden und Tod zugeordnet. Urerfahrungen, elementare und fundamentale Erfahrungen, Urbilder, archetypische Bilder und Symbole usw. sollen ihre Bedeutungsgehalte sein.

Ist das vorliegende Foto auf S. 102 (Fotomontage) ein gutes Foto, weil es auf die eingangs gestellten Fragen und Probleme verweisen kann? Ist es ein gutes Foto für den Unterricht, speziell den Religionsunterricht?

Bei Gruppenarbeiten mit Studenten, Sozialpädagogen und Lehrern fanden besonders viele Projektionen und Identifikationen statt. Die Betrachter identifizierten sich mit dem Kind oder sahen sich als Person, die dem Kind helfen muß. Sie fühlten sich emotional stark angesprochen und nahmen das Foto als Appell an sich und an die Gesellschaft insgesamt, für Kinder, für die Nöte und die Leiden der Kinder der Welt, für die eingesperrten und eingemauerten (Pink Floyd, The Wall), für die unterdrückten und mißhandelten Kinder aktiv zu werden.

Viele drückten Erfahrungen aus der eigenen Kindheit aus. Appelle an die Gesellschaft, an die Welt und auch an sich selbst (»man muß unbedingt was tun«; oder anklagend: »eigentlich hätten wir längst etwas tun müssen«) wurden geäußert. Aber es gab auch resignierende Feststellungen (»das hat doch alles nicht viel Zweck«; »die es angeht, erreichst du nie«). Die meisten Betrachter nahmen die Fensterläden metaphorisch als Gitter wahr, als Ge-

¹⁰ Vgl. z.B. W. Dietrich (Hg.), Exemplarische Bilder (18 Mappen mit je 8 Bildern), Gelnhausen/Freiburg/Frankfurt/M. o.J..



Dia von Reinhard Schubert (R. Schubert, Foto-Grafiken, Gelnhausen und Freiburg 1974, Nr. 2,8)

fängnisgitter, als Hinweis auf vergittertes Haus, auf vergitterte Wohnung, noch symbolischer: als vergitterte Kindheit. Genauso wurde dann auch die Öffnung des Fensterladens symbolisch genommen: Noch steht eine Tür, noch steht ein Fenster zum Kind, zu den Kindern offen, wodurch der Erwachsene Zugang finden kann. Die Frage, wer das Fenster in einem solchen Zusammenhang offengehalten oder geöffnet hat, spielte eine nebensächliche Rolle. Die Aktualisierung bezog diese Tatsache auf den jetzigen Zeitpunkt, auf die heutige Situation, auf den Augenblick: *Noch* steht sie ein wenig offen; sie muß weit aufgemacht werden.

Ist es günstig, daß es zu solchen Projektionen und Identifikationen kommt?

Gewiß kann dadurch ein ernsthaftes Gespräch zustande kommen, das sich in großer Nähe zu den Erfahrungen, dem Erleben, den Gefühlen und dem Wissen der Gesprächsteilnehmer bewegt. Aber ist eine solche Gesprächsanregung alles, was das Bild möglich macht? Bleibe ich noch etwas beim Bild.

Ein Kind ist fotografiert worden in einer bestimmten Situation. Die Situation ist als solche nicht zu entschlüsseln. Sie bleibt verborgen. Es ist nicht ausgeschlossen, daß der Fotograf die Szene gestellt hat. Die Komposition des Fotografen arrangiert einen neuen Zusammenhang — den verallgemeinernden Blick des Fotografen. Das Foto wird durch die formale Struktur metaphorisch. Es verweist. Das Gesicht wird zur Maske. Das Arrangement wird überall deutlich: Dunkel-hell-Kontrast, Transparenz, Durchsichtigkeit, Unkörperlichkeit des Gesichts. Wie Feuer scheint das Licht hindurch. Die Öffnungen erscheinen wie Löcher. Durch die Überdimensionierung des Gesichts im Vergleich zum Fenster wird jede Distanz ausgeschlossen. Kind und Betrachter geraten in eine vis-à-vis-Konfrontation: Der Betrachter wird betrachtet, anklagend, fragend, hilflos. Die Urtraumata vergitterter Kindheit werden bewußt. Im Kind sind die Wünsche und Hoffnungen beginnenden Lebens gespiegelt. In seiner Bedrohung ist der Betrachter mit seinen Hoffnungen bedroht.

Die symbolische Überfrachtung des Bildes ist deutlich. Das synthetische Foto ist von Sprache und Begriffen her konstruiert. Die Metaphern sind vordergründig: Gesicht, Fenster, anschauen, anblicken, durchblicken, verschlossenes Fenster, verschlossenes Gesicht, offenes Fenster, Augenblick usw. Solche Fotografie verdoppelt nur die sprachliche Aussage. Hier hat das Sehen seine Grenze an der Sprache. Das Bild soll offenbar appellieren, Betroffenheit verursachen oder erzwingen. Es stellt keinen Moment des Lebens mehr vor, denn es ist zu künstlich. Es verallgemeinert. Was J. Berger für die Fotografie plötzlicher Momente der Agonie feststellt, gilt auch hier: »Das Bild wird zum Zeugnis des allgemeinen Menschenschicksals. Es klagt niemanden und jedermann an.«¹¹ Es läßt keine Wahl, keine freie Entscheidung zu und ermöglicht keine verantwortliche Auseinandersetzung. Die Wahrnehmung läßt keine kreativen Spielräume, sie tötet Handeln ab. Ästhetik und Ethik sind aufeinander bezogen, verhängnisvoll in diesem Fall.

Die Geschlossenheit der Fotomontage kann durch das Foto einer realen Situation, die anklagend appelliert, noch überboten werden. Das Appellative macht nicht nur hilflos, sondern läßt auch persönliches moralisches Versagen empfinden, wo das Bewußtsein notwendig wäre, selbst Opfer zu sein. So wirkt ein solches Foto paradoxerweise depolitisiert, weil es keine Kreativität des Denkens und Handelns freisetzt. Es ist nicht offen genug, sondern fixiert auf sprachlich vorgegebene Aussagen, die

11 J. Berger, *Das Leben der Bilder. Die Kunst des Sehens*, Berlin 1982, 37.

lediglich illustriert werden. Die Alternative zu solcher Art von Bildern zeigt das folgende Bild (Kollage von Michael Wichelhaus),

**Selig sind die Sanftmütigen;
denn sie werden das Erdreich besitzen.
Matthäus 5,5**



das irritierend und verfremdend ein Mehr an Sinn über jede sprachliche Formulierung hinaus anschaulich macht. Nur deshalb illustriert es nicht, sondern kommt in einen kreativen Dialog mit Traditionstexten — in einen Dialog, in den sich der Betrachter hineinziehen lassen kann.

5.2 Foto

Das Foto zeigt ein Ereignis, einen Augenblick. Das Ereignis hat in aller Gegenwärtigkeit Vergangenheit und Zukunft. Es ist als Moment verbunden mit anderen Momenten vorher und nachher.



Wenn der Betrachter die Einsamkeit des Clowns als seine eigene Einsamkeit empfindet, legt er sich fest. Er legt die Bewegung seines eigenen Lebens still, steigt fiktiv und emotional aus der Zeitlichkeit seines Lebens aus. Die Perspektive des Bildes suggeriert die Sehweise: Der Clown geht aus dem Bild heraus. Er wird von oben betrachtet — gleichsam mit den Augen Gottes. Er bleibt klein, verlassen, fern, ohne Nähe und dadurch beklemmend nahe.

Seine Isolierung im Ort ist auch die Isolierung in der Zeit. Der Augenblick ist festgehalten — und vergessen ist der Faschingstrubel, der Mummenschanz vielleicht, noch nicht ist im Blick, was längst geschehen ist — seine Rückkehr in den Alltag, in die Normalität, und damit ist zugleich des Betrachters Alltag aus dem Blick. Augenblick als Zwischen-Ort und Zwischen-Zeit. Zwischen dem Fortgehen aus dem Alltag und dem Eintauchen ins Fest. Oder zwischen dem Verlassen des Festes und dem Ankommen im Alltag. Mehr Verlassen-sein? Mehr Unterwegs-sein? Der Augenblick bleibt fragend. So entsteht eine Konfrontation, eine Frage, eine Offenheit. Die Maske wird grundsätzlich: verhüllen und offenbaren. Sich unkenntlich machen, um zu überleben (B. Brecht). Sein Gesicht verlieren und bewahren. Anonym sein und einen Namen haben. Sich in die Unkenntlichkeit begeben, um Erfahrungen zu machen. Mit sich allein sein. Beziehungslos Beziehungen erleben. Ungehört reden, einsam trommeln, das Leben spielen.

Ein Fremder hat das Foto gemacht. Was habe ich mit diesem Fremden zu tun, mit dem ich mich plötzlich eins sehe? Ich muß den Zusammenhang wiederherstellen — assoziativ und spielerisch. Meine Zeitlichkeit ist auch die Zeitlichkeit der Bilder. Es gibt nichts festzuhalten, mögen die Bilder auch vieles festhalten. Trennung, Sterben, Tod verlieren alle Augenblicke. So ist es legitim, zu gestalten, anders und neu zu gestalten, was längst vollzogen ist.

Ich kann die Perspektive verändern, ich muß sie verändern, weil es nicht nur einen einzigen Betrachter am zentralen Ort gibt. Ich muß den Ort verändern, da ich nicht überall sein kann. »Nach der Konvention der Perspektive gibt es keine wechselseitige, visuelle Beziehung. Gott muß seinen Ort nicht in Beziehung zu anderen festsetzen: er selbst ist das Ganze. Der in der Perspektive liegende Widerspruch war, daß sie alle Abbilder der Realität im Hinblick auf einen einzigen Betrachter ordnete, der — anders als Gott — jeweils nur an einem Platz zu einer Zeit sein konnte.«¹² Die Realität hat viele, unendlich viele Perspektiven. Von dem fremden Fotografen weiß ich zuwenig. Ich müßte mehr wissen.

Andererseits hat das Bild genug Autonomie. Seine Struktur und szenische Gestaltung gehören plötzlich meiner jetzigen Zeit an. Ich bin gezwungen, meine Zeit auszumachen, mein Verhältnis zur Bildzeit, zur

12 J. Berger u.a., Sehen. Das Bild der Welt in der Bilderwelt (rororo-Sachbuch 6868), Reinbek (1974) 1984, 16.

Lebenszeit der Fotografen und zur Lebenszeit des abgebildeten Menschen.

Der herausgerissene Moment des Fotos zwingt mich, Beziehungen zu den anderen Momenten herzustellen. Ich verankere das Bild in meiner Realität. Die Zuschauerperspektive kehrt sich um. In dieser Umkehrung (bewußt nachvollzogen) wird die persönliche Erfahrung des »Zuschauers« verbunden mit den Erfahrungen einer ganzen Zeit und Gesellschaft. Die Individualität und die Stereotypen ihrer Wahrnehmung können transformiert werden. So werden sowohl die Ordnungsstruktur des Bildaugenblicks, seine über das Bild hinausweisenden strukturellen und inhaltlichen Polaritäten (nah-fern, vorne-hinten, Leere-Fülle, oben-unten, Diagonale-Außenbegrenzung, Straße-Haus, innen-außen, Kind-Erwachsener, allein-gemeinsam, lachen-weinen, dunkel-hell, eintönig-farbig usw.), seine Zeit-Raum-Dimension als auch die Integration des Augenblicks in alte und neue Zeitabläufe Phantasie, Bedürfnisse, Ängste, Interessen, Widerstände, Erwartungen freisetzen. Zugleich wird die beharrliche Konfrontation mit der Autonomie des Bildes auf elementare Strukturen menschlichen Lebens, auf Zeit und Ort, Zeitlichkeit und Räumlichkeit zurückkommen: die Lebenszeit, die Alltagszeit, die Augenblicklichkeit, Vergehen, Trennen, Einschneiden, Schnittpunkte — der Raum, die Umgrenzung, das Innen und Außen usw.; Aneinanderstoßen von Zeiten und von Räumen. Schnitte, Einschnitte, Abschnitte. Von dieser Konfrontation und Nähe aus wird vermieden, daß das Bild vordergründig-symbolisch aufgenommen und nur zum Anlaß für Themendiskussionen wird: Thema Einsamkeit, Thema Maske und Verkleidung.

Die Symbolik — so thematisch verstanden — geht zu weit weg vom Bild und seiner offenen Struktur. In der Nähe des Bildes zu bleiben ist unverzichtbar. Sonst kann das Bild der klischeehaften Rezeption nicht widerstehen. Den Eindrücken der Augen hat die unzulängliche Sprache immer neu und immer anders zu folgen.

5.3 Künstlerisches Objekt (Plastik von Ansgar Nierhoff)

Was gibt es da zu sehen? Welche Erfahrungen lassen sich an dieser Arbeit von Nierhoff machen? (Siehe Abb. S. 108.)

Erfahrungen zu machen ist eine Sache des Gefühls und des Denkens, der sinnlichen Nähe (des Augenblicks aller Sinne) und des rückbesinnenden (in die Ferne gehenden) Wissens.

Erfahrungen kann ich machen mit bestimmten Materialien, z.B. mit Stahl oder Stahlblech. Blecharbeiten habe ich irgendwann einmal gesehen, Blech angefaßt, Rost und Verwitterung beobachtet. Irritiert bin ich vielleicht durch die Form, die ich von Stoffkissen kenne aus Wohn- und Schlafzimmerzusammenhängen. Welchen Sinn hat es, so unterschiedliche Erfahrungen zu kombinieren?

Warum sieben Kissen? Sieben kann ich nicht erfahren. Ich kann Ge-



genstände markieren, ich kann herumgehen und wieder bei dem markierten ankommen. Ich kann die Menge der Kissen vergleichen mit anderen Mengen, die ich kenne: viel, wenig, weniger, mehr. Ich kann sie mit einer fiktiven, gedachten Menge vergleichen, der Menge der rationalen Zahlen: *sieben* Kissen. Ich *weiß* vielleicht, daß die Zahl sieben eine Bedeutung hat (heilige Zahl). Es gibt sieben Wochentage, sieben Schöpfungstage, Siebenerrhythmen biologischer Entwicklung, sieben Weltwunder in der Antike, septem artes liberales usw.

Wie natürlich ist die Sieben? Wie natürlich ist das Objekt von Ansgar Nierhoff? Sieben bedeutet als Zahl noch nichts; was sie bezeichnet, ist das Wesentliche. Wird es mit sieben bezeichnet, erhält es eine Dignität zugesprochen. Hat das Objekt dieses Prädikat verdient, hat es Würde? Kann ein Objekt heilig sein in sich, oder ist es das immer nur für mich, für den Künstler, für den Betrachter? Faszinierende, mich erschütternde, tief und elementar bewegende, nämlich heilige Blechkissen? Wie komisch sich das anhört.

Irritationen lösen Fragen aus. Wo ich Blechkissen sehe, frage ich, was Kissen sind, welche Erfahrungen mit Kissen zu machen sind. Fragen, die alltäglich nicht gestellt werden. Der Alltagsgebrauch verschlingt sie.

Kissen sind weich, mildern die Härte der Unterlage, geben Druck nach, sind anschmiegsam, sind warm, nehmen Körperwärme auf, sie haben Innenfüllungen. Und sie sind hier zugleich verletzend hart. Beziehungen

zwischen erinnerter Weichheit von Kissen und fühlbar, berührbar gegenwärtigen Erfahrungen harten Blechs sind spannungsgeladen. Sie sind anstößig, weil sie den Betrachter anstoßen (in jedem Sinn).

Oder sind Nierhoffs Blechkissen Pappkartons ähnlich? Oder behauenen Stein (Grabplatten)? Doch die Knitterung, der Eindruck erscheint wie eine Verletzung. Die Verformung sticht ins Auge, scheint den Gebrauchswert zu vermindern. Die Warenästhetik deklariert das Stück zum Ausschuß, zur zweiten Wahl, als gebraucht. Die Delle, die Beule im Kraftfahrzeug mindert dessen Wert, sie verweist auf einen Unfall. Jedenfalls ist das Objekt aus der Sicht der Warenästhetik beschädigt. Keine Frage, daß es sich nicht nur auf die Waren, auf die warenästhetische Kultur, sondern ebenso auf die Menschen dieser Kultur bezieht, die auch darin die manipulierten Objekte einer solchen Kultur sind. So ist die Frage verständlich, ob die Beschädigungen des Materials nicht in letzter Tiefe und Konsequenz auf die Beschädigungen der menschlichen Individuen hinweisen.

Es sind aber nicht nur die äußeren Beschädigungen, die auf innere Verletzungen hinweisen. Es ist auch das Material selbst, das aus Verwertungszusammenhängen seinen Wert zugesprochen bekommt: Es ist blechern, es klingt blechern, es ist hohl und klingt so, es ist verformbar, nicht hart genug, um den äußeren Einwirkungen Widerstand leisten zu können, es ist nicht hart wie Stein, nicht eisenhart, nicht stählern, nicht hart wie Kruppstahl, nicht ewig, unvergänglich, sondern der Verletzung, der Zerstörung, der Verwitterung, dem Rost ausgesetzt (dem Tod). Sein Glanz vergeht, Rost überzieht das Objekt, es wird zurückgeholt in die Natur, in den Kreislauf von Werden und Vergehen, braun, grün, erdhaft, erdfarben. Es lebt mit der Natur, Sonne spiegelt, Regen wird hörbar verstärkt, Schnee bedeckt es, deckt es zu.

Ein Monument. Profan. Für andere sakral mit mythischem Charakter. Kultstätte. Illusion von Basaltquadern. Archaisch, ursprünglich oder industriell-technisch. Ein Markierungspunkt. Ein Mal. Der Raum wird markiert. Eine Beziehung wird hergestellt. Der weite Raum wird zur Umgebung. Allein und isoliert, wie das Objekt plaziert ist, steht es doch mit allem in Beziehung. Es ist auf Menschen bezogen. Menschen betrachten es, sie beziehen sich auf es. Spontaner oder ritueller Umgang mit Kunst. Oder wird es zum »natürlichen« Gegenstand? Zum Denkanstoß für den Betrachter oder für den, der sich handelnd (berührend, herumgehend, hineingehend usw.) zu ihm in Beziehung setzt? Das Objekt bildet Räume, trennt Räume ab, teilt Raum auf. So setzt es Verbindungen. Korrespondenzen zwischen innen und außen, umschlossen und offen. Man kann in den Innenraum gehen oder draußen stehen, nicht überall zugleich sein. Die Rationalität der Konstruktion, die durchgängig Korrespondenzen und Spannungen setzt und zugleich spielerisch ist, ist emotional belangvoll. Sie kann elementare Gefühle wecken: Bedürfnisse, in den Kreis zu treten, sich umschließen zu lassen, Schutzraum,

Geborgenheit, Haus, Höhle, Grab, Gefängnis; Bedürfnisse, Standorte auszuprobieren. Der Kreis ist kein Kreis, nur angenähert. Die Idealität des Kreises ist nur im Unendlichen erreicht, wenn unendlich viele Kissen an den Ecken sich berührend aneinandergestellt würden (was unmöglich ist). Idealität und Realität. Fiktion und Wirklichkeit, Geist und Materie, Konzept und Sinnhaftigkeit. Kreis, Erdkreis, Kreislauf. Der Kreis vermittelt den Eindruck von Ruhe und Harmonie, ja von kosmischer Einheit. Sie wird wieder aufgelöst in Gegensätze. Verliert sich die Einheit? Bleibt sie fiktiv? Oder ist sie Sache des Betrachters? Wird der Gegensatz real?

Der Schwebezustand des Objekts fällt ins Auge. Senkt es sich, richtet es sich auf? Keines von beiden. Es steht dazwischen, im richtigen Spannungspunkt. Es ist spannungsreicher Stillstand, dynamische Ruhe, innere Kraft und äußere Gelassenheit. Unbeweglich beweglich. Unerschütterlich und erschütterbar. Das Objekt bleibt bei sich selbst. Es läßt sich nicht für etwas anderes nehmen, kein Anwendungsfall oder Beispiel für eine Lehre. Es ist, was es ist, und weist doch weit über sich hinaus. Die Spannungen, Korrespondenzen und Polaritäten des Objekts setzen eine fast unsichtbare Ordnung, ein Zusammenspiel von Beziehungen sowohl in der Horizontalen als auch in der Vertikalen. Ein Ordnungsgefüge, das der Künstler gesetzt, gemacht hat. Oder hat er es gefunden? Hat er das ihm selbst Gemäße entdeckt — das den Menschen Gemäße? Aber die Ordnung bleibt offen. Sie vergewaltigt nicht. Und das, was mir klar wird, entsteht nicht aus rationaler Überzeugung (aus Diskurs), sondern durch Stimulierung der Sinne, durch Umgang.

6 Religion im Bild

Warum sind Bilder, wie sie in den Beispielen vorgestellt wurden, Bilder für den Religionsunterricht? Um diese Frage zu beantworten, bedarf es einer Unterscheidung. Allgemein verstanden hat Religion mit menschlichen Bedürfnissen nach Sinn zu tun angesichts von Gefühlen und Erleben von Sinnlosigkeit, nach Kontinuität angesichts krisenhafter Brüche und Zäsuren im Alltagsleben, nach Sicherheit angesichts erlebter Verunsicherung, mit Gemeinsamkeit, Einheit, Ganzheit angesichts von Alleinsein, Trennung und Gebrochenheit, nach Freiheit und Glück angesichts von Zwängen und Leiden. So gesehen sind alle Bilder menschlichen Lebens, die das eine oder das andere der beiden Pole ausdrücken, Bilder, mit denen sich Religion und Religionsunterricht befassen können.

Andererseits ist die Befriedigung von Bedürfnissen noch nicht sinnvolles und erfülltes Leben. Erfüllte Bedürfnisse lassen neue entstehen. Bedürfnisse können von anderen Bedürfnissen beherrscht oder verdrängt sein. Konkrete Bedürfnisse entstehen unter den Bedingungen des sozialen Umfeldes, der Erziehung usw. In ihnen sind bestimmte Vorstellungen,

Wertvorstellungen und Normen mitgegeben. Sie sind von Traditionen (ihren Glaubensinhalten und ihrer Lebenspraxis) abhängig. Sie sind, wie sie sind, jedenfalls nicht »natürlich« vorhanden, übergeschichtlich, allgemein menschlich. Daher bedarf es eines Grundverständnisses von Wirklichkeit, der Erkenntnis ihres Wesens, ihrer Prinzipien und Elemente, eines Wissens um die Tiefe des Seins in allem Seienden. Dieses Verstehen und Wissen ist jedoch erkenntnistheoretisch nicht objektivierbar. Es lebt beispielsweise im Zusammenhang von religiösen Traditionen und ihrer Glaubenspraxis, im Zusammenhang mit ihren Erfahrungsorten, ihren Erfahrungsgeschichten, ihren Mythen. Nach wie vor ist dabei die Religionskritik zu hören, die unter anderem und besonders vor Ideologisierung warnt oder der Religion einen gefährlichen, nämlich kompensatorischen, verdrängenden Umgang mit menschlichen Bedürfnissen vorwirft. Solche Vorwürfe zu erörtern ist wohl notwendig. Hier wird darauf nicht eingegangen, sondern auf christliche Positionen verwiesen (von P. Tillich ausgehend), die die Gebrochenheit der Ideologie, des Mythos, ja der gesamten menschlichen Existenz als Grundelement menschlichen Seins und als Strukturelement alles Wissens und aller Erfahrung sieht. Dadurch wird eine Offenheit erforderlich, die in der Spannung von Wahrheit und Fragwürdigkeit die Unsicherheiten menschlichen Lebens ertragen muß und im Erkennen und Erfahren der elementaren polaren Struktur des Lebens (Leid und Freude, oben und unten, Ohnmacht und Macht, Einheit und Trennung, Teil und Ganzes, Kreuz und Auferstehung) auch ertragen kann.

Bilder im Religionsunterricht, die sich mit der Religion auf der Bedürfnisebene befassen — und das ist legitim auch für Religionsbücher —, sind folglich zu *unterscheiden* von Bildern, die fähig sind, elementare Strukturen von Sein und Existenz sehbar, faßbar, berührbar, sinnlich erfahrbar zu machen. Die offen genug sind, die offene Wirklichkeit auszudrücken. Es sind weniger Abbilder des Oberflächlich-Sichtbaren als konstruktive Entwürfe der gesehenen, erfahrenen elementaren Struktur. Für diese Bilder und Objekte gilt in gleicher Weise, daß sie gefunden und gemacht werden. An den gegebenen Beispielen wurde dieser Prozeß des Findens und Machens beschrieben. Das Bild oder Objekt als gefundenes *und* gemachtes sehen zu können bedarf mehr als nur des Erkennens der konstruktiven Elemente in Bildern und Objekten. Es ist eine ins Bewußtsein kommende Erkenntnis, die die Betrachtung des Bildes mit dem ganzen Lebenszusammenhang des Betrachters verbindet. Solches Offenbarwerden transzendiert seine Bedingungen (in der konstruktiven Anlage des Bildes oder Objektes).

Viele fürchten jedoch eine theologische Vereinnahmung aller Bilder, besonders derjenigen, von denen Menschen sich in Sinnkrisen, in Grundfragen ihres Daseins, in ihren tiefen Hoffnungen und Verunsicherungen angesprochen fühlen. Ist diese Furcht berechtigt?

Die besten Bilder für den Religionsunterricht sind solche, die offen ge-

nug sind, der reinen Verwertung (gegebenenfalls Illustration) für Lehre, für dogmatische Lehre zu widerstehen. Solche Bilder haben einen Sinn- und Ausdrucksüberhang, den Sprache nur voläufig erfaßt, der auf Tiefe verweist und für denjenigen elementar werden kann, der sich lange genug den Bildern aussetzt. Gilt Auseinandersetzung statt dogmatischer Unterweisung als Ausdruck sinnvollen Unterrichts, dann gibt es eine Nähe zwischen in dieser Weise offenem Unterricht und seinen Bildmedien. Für eine religionspädagogisch legitime Theologie hat dieses Verständnis von Religionsunterricht Konsequenzen. Theologie drückt sich aus im Zusammenspiel von Lehre und Erfahrung, von Tradition und Lebenssituation. Kein Element kann vom anderen isoliert werden. Sie sind beide so miteinander verwickelt, daß beispielsweise der Sinngehalt biblischer Texte nur auf der Ebene der Gleichzeitigkeit (Zeit und Ort) der Erfahrungen und ihrer Bilder erschlossen werden kann. Bei Gleichzeitigkeit haben jedoch die Texte als Texte keinen Sinn. Den gewinnen sie nur auf der Basis von Ungleichzeitigkeit der Erfahrungen. Von daher liegt bereits in der Tradition ein Element an Offenheit, das nach Verständigung, nach Konsens drängt. Die Kontinuität kann nur prinzipiell, von Grundprinzipien und Leitideen her, pragmatisch-existentiell (nicht theoretisch) gesichert werden. Die Bildhaftigkeit der Erfahrung ist also konstitutiv für eine (religionspädagogisch legitime) Theologie. Ich meine, für jede Theologie. Ein Bilderverbot würde Theologie abstrakt-lehrhaft, dogmatisch fixieren. Es würde zu nichts weiter führen, als daß die einen glauben, die permanente Paraphrasierung abstrakter dogmatischer Sätze sei als himmlische Sprache der eigentliche Ausdruck des Glaubens, während die anderen sie als Phrasen für wertlos und unverständlich halten.

Wenn Theologie nicht ohne Bilder auskommt, wird die Frage besonders wichtig, wie theologische Theoriebildung sich auf die nicht-theologischen »Konzepte« der Bilder beziehen kann. Nachdem klar ist, daß Theologie Bilder braucht, wäre eine mögliche Furcht der Bildermacher vor theologischer Vereinnahmung sehr verständlich.

Allerdings wird der Hinweis auf die beiderseitige Offenheit die Furcht vor Vereinnahmung relativieren können. Offenheit entzieht sich weitgehend der Vereinnahmung. Man wird also ruhig miteinander diskutieren können, wo Nähe und Distanz, Zustimmung und Widerspruch, Entsprechungen und Fremdheit zu sehen sind — in den Beziehungen von Bildern zu Texten und Texttraditionen, von Bildern und ihren Erfahrungen zu anderen Bildern und deren Erfahrungen.

Eine dialogische Theologie (Worttheologie — Bildtheologie), die der Korrespondenz zu allen möglichen Welt-Anschauungen, Welt-Erfahrungen und Welt-Konzepten bedarf, müßte in konkreten religionspädagogischen Beispielen weiter erörtert werden. Zum Beispiel müßte auf der Basis der in diesem Beitrag ausgewählten Bilder der Dialogbeitrag der Theologie ausgedrückt werden. In einigen Punkten sind dafür Andeutungen gegeben: Erfahrung von Zeit und Zeitlichkeit, Polaritäten menschlichen Existierens, Kreuz und Auferstehung, Schöpfungsthema und Schöpfungserfahrungen, Ordnung und Freiheit, Determination und Zufall. Wohlgemerkt: Es geht nicht nur um Themen, sondern um

grundlegende Erfahrungen, nicht um bloß symbolische Verweise im Umgang mit Bildern, sondern um die sinnliche und sinnhafte Nähe, die sich dem Sinnlichen der materialen und strukturellen Darstellung lange genug aussetzt. Abstinenz von der symbolischen Verallgemeinerung tut gut.

7 Ästhetische Erfahrungen machen

Aufgabe des Religionsunterrichts sehe ich nicht darin, Schülern theologische Inhalte, die durch kirchliche Tradition vorgegeben sind, mit Hilfe motivierender Medien (Bilder, bildnerische Kunstwerke) geschickter und nachhaltiger zu vermitteln. Traditionen können wohl nur durch Auseinandersetzung ins eigene Leben integriert, transformiert und als Grundlage des eigenen geschichtlichen Seins wahrgenommen werden. Dazu sind sowohl der kritisch distanzierte, analytische Zugang wie der »integrative«, lebensweltliche Umgang mit der Tradition notwendig. Darum müssen Schüler eigene Erfahrungen mit der Tradition und mit sich machen können — kreisend um die Sache, weggehend, ablehnend, zurückkehrend, abgestoßen und angezogen zugleich. Von Bildern, die allzu motivierend und ansprechend sind, wird man wahrscheinlich nicht lange begeistert sein. Ohne eigene Arbeit, ohne Bereitschaft, den Widerspruch und das Fremde des Bildes ernst zu nehmen, d.h. ohne Offenheit und Bereitschaft zur Veränderung bei mir selbst, werde ich diesen Geist wohl kaum bemerken und erleben. Geisterfahrung zu ermöglichen halte ich für eine Aufgabe des Religionsunterrichts, die aber unterlaufen wird, wenn vorgegebene Inhalte etwa durch allzu passende und ansprechende »religiöse« Bilder (oft als »Meditationsbilder« verstanden) nur noch angeeignet werden sollen.

Ästhetische Erfahrung im weitesten Sinn möchte ich daher als eine Aufgabe des Religionsunterrichts bezeichnen. Zu klären ist dabei, welchen Stellenwert solche Erfahrung im Gesamtzusammenhang des Religionsunterrichts gewinnen muß und welche Rolle der Ästhetik innerhalb der Theologie zukommt.¹³

Es hat keinen Sinn, sich zu entschuldigen, wenn ästhetische Erfahrung als eine theologische und religionspädagogische Aufgabe gesehen wird — als würde man etwas Fremdes, das anderen gehört, vereinnahmen. Im Gegenteil, ästhetische Erfahrung hat eine religiöse Grundlage, die oft nicht zur Kenntnis genommen wird.¹⁴ Ästhetische Erfahrung kann Alltägliches transzendieren, alte Erkenntnis- und Verhaltensmuster in

¹³ Dazu liegen mehrere neuere Arbeiten vor, auf die ich hier nicht eingehe. Vgl. dazu die Hinweise von P. Biehl, Theologie im Kontext von Lebensgeschichte und Zeitgeschichte. Religionspädagogische Anforderungen an eine Elementartheologie, ThPTh-ThPr 20 (1985) 155-170, bes. 161ff.

¹⁴ Vgl. meinen Beitrag »Ästhetik und Ethik« auf dem Religionspädagogischen Symposium 1983, als Manuskript vervielfältigt in: *Universität zu Köln — Seminar für Theologie und ihre Didaktik*, Religionspädagogisches Symposium 1983, Köln 1983, 41-55.

Bewegung bringen. Unvollendbar, unabschließbar und undefinierbar vermag sie Tagträume auszulösen. Endgültig ist sie nie, weshalb wir uns oft schwer mit ihr tun. Sie ist als Realität fiktional und als Fiktion real. Darin steht sie nicht gegen reale Erfahrung: »Ästhetische Erfahrung kann die reale nicht ersetzen, sondern nur anregen, erweitern, relativieren, umstrukturieren.«¹⁵ So kann sie den einzelnen zu sich selbst bringen, daß er sich als ein unverwechselbares Subjekt erfährt und annimmt.

»Die erzwungene Verleugnung der Subjektivität«¹⁶ wird nicht schon dadurch aufgehoben, daß man Jugendliche didaktisch zielgerichtet mit bestimmten Sachen konfrontiert, sondern dadurch, daß schöpferische Gestaltung, Konstituierung der Welt, teilhabende Erfahrung, Relativierung und Orientierung, Faszination und Selbstbestimmung Schülern ermöglicht werden, daß die ästhetische Erfahrung einen größeren Raum in der Schule erhält, als sie ihn heute hat. Aber die Erfahrung der Vieldimensionalität des Lebens und des Lebendigen ist stets Erfahrung von Polarität, von Einheit und Trennung, Distanz und Nähe, Angst und Zutrauen, Leben und Tod. Nur unter dieser Spannung wird sich wohl die ästhetische Freude realisieren, wird das Sinnenfällige gefällig erscheinen und das sinnenhafte Verhalten vergnüglich sein.

Wird die Erfahrung dieser Offenheit und Vieldimensionalität verhindert, wie und wo soll dann Wirklichkeitsfülle zur Heimat werden können? Wie soll dann Partnerschaftlichkeit unter Menschen und mit der Natur möglich sein? »Wir haben nicht die Wahl eines zweiten korrigierenden Schrittes, wenn wir im Erkenntnisprozeß schon gewaltsam geworden sind.«¹⁷ Ästhetik und Ethik entsprechen einander. Wieso sollten wir Jugendlichen mit Appellen kommen?

Die Wirkungslosigkeit appellativer Einwirkung ist leicht zu erkennen und zu erfahren. Außerdem ist sie getragen von einem allzu sicheren, nämlich verfügenden Umgang mit vermeintlicher Wahrheit. Ästhetische Erziehung dagegen läßt sich »als Erziehung zum Enthusiasmus« verstehen und »soll uns jene Größe nahebringen: die Kunst der Erfindung«.¹⁸

Sich zurechtfinden in der Welt, sie in ihrer Vielfalt und Offenheit erfahren, heimisch in ihr werden — das heißt auch: in der Erfahrung genießen lernen. »Eine ästhetische Erziehung bestünde folglich vor allem darin, den Menschen von klein auf die Gestaltbarkeit der Welt erfahren zu lassen, ihn anzuhalten und die unendliche Variation nicht nur der Aus-

15 B. Hurrelmann, Über die Verkümmerng ästhetischen Lernens, in: K. Doderer (Hg.), Ästhetik und Kinderliteratur. Plädoyers für ein poetisches Bewußtsein, Weinheim/Basel 1981, 56.

16 Hurrelmann, ebd., 63.

17 A.M.K. Müller, Die Wende der Wahrnehmung. Erwägung zur Grundlagenkrise in Physik, Pädagogik und Theologie, München 1978, 218.

18 R. Garaudy, Ästhetik und Erfindung der Zukunft (Akademie der Künste), Berlin 1973, 4.

drucksmöglichkeiten, sondern gerade auch der Aufnahme- und Genußmöglichkeiten zu erkennen«. ¹⁹ Aber die Begeisterung, die dazu notwendig ist, rührt von einem Geist, in dem und aus dem alles schon beschlossen ist. M.a.W.: Kreativität und Geschöpflichkeit des Menschen sind zusammenzusehen so wie Begeisterung und unverfügbarer Geist. In diesem Sinne basiert kreative Selbstverwirklichung letzten Endes auf der Möglichkeit, sich sinnhaft auf die Fülle der Welt zu konzentrieren, das Gefühl kreatürlicher Einheit zu gewinnen, andächtig zu sein, meditativ sehend wie hörend sich loszulassen und zugleich sich der Suggestion der eigenen Wahrnehmung zu entziehen, sich auseinanderzusetzen, aufzulösen, abzurechnen, zu transformieren, zu kombinieren usw. Diese Art von Alltagsästhetik wäre eine Form elementarer und allgemeiner Liturgie.

»Auflehnung oder Gebet« (R. Garaudy)? Auflehnung und Gebet, Gebet und Auflehnung. Das Gefühl schlechthinniger Geborgenheit in der Offenheit der Welt und Wirklichkeit ist paradoxerweise das Gefühl von Geborgenheit *durch* Offenheit. Diese religiöse Perspektive erst läßt in aller ästhetischen Wahrnehmung die »unendliche Schönheit« sehen, die von anderer Art ist als gängige Schönheitsideale. In ihrem Licht wird die tiefste Menschlichkeit gewahrt. Oder umgekehrt (mit Georg Büchner): Tiefe menschliche Liebe wird dieses Lichtes gewahrt. »Die schönsten Bilder, die schwellendsten Töne gruppieren, lösen sich auf. Nur eins bleibt: unendliche Schönheit, die aus einer Form in die andere tritt, ewig aufgeblättert, verändert. Man kann sie aber freilich nicht immer festhalten und in Museen stellen und auf Noten ziehen und dann alt und jung herbeirufen und die Buben und Alten darüber radotieren und sich entzücken lassen. Man muß die Menschheit lieben, um in das eigentümliche Wesen jedes einzudringen; es darf einem keiner zu gering, keiner zu häßlich sein, erst dann kann man sie verstehen; das unbedeutendste Gesicht macht einen tieferen Eindruck als die bloße Empfindung des Schönen, und man kann die Gestalten aus sich heraustreten lassen, ohne etwas vom Äußeren hineinzukopieren, wo einem kein Leben, kein Muskel, kein Puls entgegenschwillt und -pocht.« ²⁰

Dr. *Dietrich Zilleßen* ist Professor für Evangelische Theologie und ihre Didaktik an der Universität Köln.

¹⁹ H.v. Hentig, Lernziele im ästhetischen Bereich, in: O. Schwencke (Hg.), *Ästhetische Erziehung und Kommunikation*, Frankfurt/M. 1972, 112.

²⁰ Lenz. — *Werke und Briefe* (Gesamtausgabe 70). Mit einem Nachwort von F. Bergemann, München 1965, 72.

Wolf-Eckart Failing

Religionspädagogik und Alter

Einführung in den Forschungsstand

1 Zur Ausgangslage

1.1 Ältere — eine unproblematische Gruppe in der Kirche?

Auf den ersten Blick scheint *kein* Bedarf für eine spezifische Reflexion unseres Themas zu bestehen, denn:

(a) Ältere Menschen zählen zu den »Stützen« kirchlicher Institution und kirchengemeindlichen Lebens.

(b) Die Angebote für ältere Menschen seitens der Kirche bzw. in kirchlicher Trägerschaft weisen eine eindrucksvolle Bandbreite auf.

(c) Diese Zuwendung der Kirche zu den Senioren kann sich einer breiten Zustimmung der volksskirchlichen Mitglieder sicher sein.

Unbeschadet der immer richtigen Grundvoraussetzung, daß wohl überall Verbesserungen möglich sind, scheint die volksskirchliche Mitgliedschaft älterer Menschen ohne Probleme. Und doch gibt es für eine spezielle Reflexion des Religionspädagogen Anhaltspunkte, sowohl im Blick auf die empirische Forschungslage als auch in besonderer Weise hinsichtlich der jüngsten Weiterentwicklung der Religionspädagogik selbst.

1.2 Neue religionspädagogische Gesichtspunkte

Die Entwicklung der Religionspädagogik hat einen aufschlußreichen Verlauf genommen:

(a) Zum einen hat sie die neuere sozialwissenschaftliche Forschung zu *Lebenszyklus* (Erikson¹) und *Lebenslauf* (vgl. *Brim/Wheeler, Hurrelmann, Matthes, Kohli, Pieper*²) aufgenommen. Im Anschluß an angelsächsische Arbeiten (z.B. durch *Nipkow*³, vgl. *Strommen, Fowler*,

1 E.H. Erikson, *Identität und Lebenszyklus*, Frankfurt/M. 1972.

2 O. Brim und St. Wheeler, *Erwachsenensozialisation*, Stuttgart 1974; K. Hurrelmann, *Sozialisation und Lebenslauf*, Reinbek 1976; J. Matthes, *Volksskirchliche Amtshandlungen, Lebenszyklus und Lebensgeschichte*, in: *ders.* (Hg.), *Erneuerung der Kirche*, Gelnhausen 1975, 83-112; M. Kohli (Hg.), *Soziologie des Lebenslaufs*, Darmstadt 1978; M. Pieper, *Erwachsenenalter und Lebenslauf*, München 1978.

3 K.E. Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik*, Bd. 3, Gütersloh 1982, 99ff.

Levinson u.a.⁴) und durch die bereits früher und unabhängig davon einsetzende Thematisierung seitens der katholischen Religionspädagogik (Feifel, Hauser u.a.⁵) rückte der Lebenslauf in die Grundlagenreflexion der Religionspädagogik ein. Überwunden wurden damit die älteren, an Anwendung und Methode orientierten Fragen nach der Angemessenheit von Inhaltsvermittlung hinsichtlich unterschiedlicher Altersstufen und ihrer Auffassungsgabe. »Mit der Bezugnahme auf die altersspezifische Glaubenssituation wird die religionspädagogische Denkstruktur verändert« (Feifel⁶). Und Schibilsky formuliert hinsichtlich der Jugendphase, daß »die Kirche ihre Sinnangebote nicht in generalisierter und jederzeit gültiger Verschlüsselung jeweils auf Abruf bereithalten kann, sondern sich auf den steinigten Weg konkreter Lebensbegleitung einlassen muß.«⁷

(b) Begleitet wurde diese Erweiterung religionspädagogischer Paradigmenbildung durch eine Fragerichtung, die sich unter dem Begriff *Gemeindepädagogik* auszuarbeiten begann: Entgegen der weiteren Spezialisierungstendenz kirchlicher Dienste und Angebote und unter Bezugnahme auf Lebensbegleitung und generationsübergreifendes Lernen sowie auf einen erweiterten Bildungs- und Lernbegriff fragte die Gemeindepädagogik nach *Raum und Ort* dieser Begleitung, des Dialogs, der Erfahrbarkeit von Lebensbezug und Lernzusammenhang des Glaubens. Diese gleichsam sozialökologische Reflexion von religiösem Lernen in Beziehung auf Raum, Ort und Kohärenzproblematik gemeindlichen Handelns wie Erlebens zielt auf die Herausarbeitung einer pädagogischen Dimension der unterschiedlichen gemeindlichen Arbeitsfelder (Seelsorge, Diakonie, Predigt und Gottesdienst, Feier, Aktion usw.). Es geht um die Wahrnehmung der Aufgabe, Gemeinde kohärent erfahrbar, als Lern-Feld und als Subjekt von Lernerfahrungen abbildbar zu machen (vgl. Adam, Buttler/Failing, Nipkow, EKD⁸). Diese systematische Vertiefung religionspädagogischer Reflexion unter Berücksichtigung der anthropologisch bedeutsamen Raum-Zeit-Kategorie, damit der Gerechtigkeit, ist, wie ich meine, ein Gewinn für die Konstituierung

4 M. Strommen (Ed.), *Research on Religious Development*, New York 1971; J.W. Fowler, *Stages of Faith*, San Francisco 1981; J.W. Fowler und S. Keen, *Life Maps*, Waco 1978; D.J. Levinson, *The Quiet Journey. Psychological Development and Religious Growth from Ages Thirty to Sixty*, Religious Education 1976, 132ff.

5 E. Feifel, *Erwachsenenbildung. Glaubenssinn und theologischer Lernprozeß*, Zürich/Köln 1972; Th. Hauser, *Die verschiedenen Lebensphasen in der Erwachsenenbildung*, in: E. Feifel, *Erwachsenenbildung*, a.a.O., 99-140.

6 E. Feifel, *Vielfalt und Einheit theologischer Denkformen und Methoden*, in: E. Feifel u.a. (Hg.), *HRP 2* (1974) 324.

7 M. Schibilsky, zit. bei H.J. Hungs, *Altenbildung — Altenpastoral. Erfahrungen in der theologischen Erwachsenenbildung mit älteren Menschen*, München 1978, 86.

8 G. Adam, *Gemeindepädagogik*, WPKG 67 (1978) 332-344; G. Buttler und W.-E. Failing (Hg.), *Beiträge zur Gemeindepädagogik*, Gelnhausen/Zürich 1979ff (bisher 6 Bände); Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik*, Bd. 3, a.a.O.; *Kammer der EKD für Bildung und Erziehung* (Hg.), *Zusammenhang von Leben, Glauben und Lernen. Empfehlungen zur Gemeindepädagogik*, Gütersloh 1982.

einer praxisbezogenen Religionspädagogik, zugleich aber auch eine Herausforderung, sie im Blick auf ältere Gemeindeglieder zu entfalten.

1.3 Mangel an speziellen Arbeiten

Die Einbeziehung von Lebenslauf, Lebenszyklen und Alltagswelt bricht aber auch in den neueren Arbeiten der Religionspädagogik beim frühen und mittleren Erwachsenenalter ab. Das Alter gerät nicht in Sicht, bleibt marginal. In der Praktischen Theologie insgesamt herrscht eher ein undifferenziertes pastorales Grundmodell für Ältere vor (Verkündigung und Seelsorge). Wenn aber eine grundsätzliche Aufgabe der Religionspädagogik darin besteht, »Klarheit über die Zuordnung von Bedürfnissen und Interessen hinsichtlich Religion und Glaube zu Altersstufen« zu gewinnen (Feifel⁹), so bedarf es auch bezüglich des Alters einer sorgsameren Klärung. Dies ist auch schon deshalb naheliegend, weil gegenwärtige Religionspädagogik sich als intentionaler Umgang mit Erfahrungen versteht. Dann aber wird man sich der Gerontologie und ihren Ergebnissen zu stellen haben, die Alter vor allem als »soziales Schicksal« (Thomae, Rosenmayr¹⁰), vermittelt durch eine Kette biographischer Erfahrungen, beschreibt und erhoben hat, daß Alter höchst differenzierte Verlaufs- und Erlebensformen aufweist (Thomae, Becker u.a.¹¹) sowie mehr Entwicklungsmöglichkeiten enthält als weithin angenommen (Lehr u.a.¹²).

Allerdings ist das interdisziplinäre Gespräch mit der Gerontologie überhaupt erst noch breiter zu gewinnen. Becker, Blasberg-Kuhnke und Faber¹³ haben es immerhin eröffnet. Darüber hinaus droht der Religionspädagogik ein empfindlicher Rückstand hinter dem beachtlichen Reflexionsniveau neuerer Entwürfe und Konzepte zur Sozialen Geragogik (Stenger, Veelcken, Weinbach, Bubolz-Lutz u.a.¹⁴) sowie der Altenbildung (Schneider, Kallmeyer, Schenda, Breloer, Petzold/Bu-

9 Feifel, Vielfalt, a.a.O., 324.

10 H. Thomae, in: H. Thomae und U. Lehr (Hg.), Altern. Probleme und Tatsachen, Frankfurt/M. 1968, 1ff; L. Rosenmayr, Die späte Freiheit, Berlin 1983.

11 H. Thomae, Alternsstile und Altersschicksal. Ein Beitrag zur differentiellen Gerontologie, Bern 1983; K.F. Becker u.a., Kirche und ältere Generation, Stuttgart 1978.

12 U. Lehr, Psychologie des Alterns, Heidelberg 1972.

13 K.F. Becker, Älter — doch dabei!, Stuttgart 1972; ders., Emanzipation des Alters. Ein Ratgeber für die kirchliche Arbeit, Gütersloh 1975; ders., Zur Lage zwischen Theologie und empirischer Gerontologie, Zeitschrift für Gerontologie 10 (1977) 51-60; ders. u.a., Kirche und ältere Generation, Stuttgart 1978; R. Schmitz-Scherzer, in: Becker, Kirche, a.a.O.; H. Faber, Älterwerden können. Auslöser für neue Erfahrungen, München 1983; M. Blasberg-Kuhnke, Gerontologie und Praktische Theologie. Studien zu einer Neuorientierung der Altenpastoral, Düsseldorf 1985.

Zum Überblick über die Gerontologie:

A. Amann (Hg.), Social-Gerontological Research in European Countries — History and Current Trends, Berlin/Wien 1984; H. von Balluseck und R. Bernstein (Hg.), Älterwerden in der Bundesrepublik Deutschland, 3 Bde., Berlin 1982; W.D. Oswald und U.M. Fleischmann, Gerontopsychologie, Stuttgart 1983.

14 E. Bubolz-Lutz, Bildung und Alter, Freiburg 1984; H.J. Stenger, Gerontagogische Arbeit mit Senioren, Diss.Phil. Frankfurt/M. 1977; I. Weinbach, Alter und Altern. Zur Begründung eines gerontagogischen Ansatzes, Frankfurt/M. 1983.

bolz, Eirmbter, Ruprecht, Füllgraff¹⁵). Die Schwerpunkte gegenwärtiger Diskussion (Lebens- und Alltagsbezug, Animation und Selbsthilfe, Gemeinwesenarbeit) weisen auf Problemstellungen hin, die auch im religionspädagogischen Diskussionsrahmen eine Rolle spielen, allerdings noch nicht auf das Alter hin spezifiziert wurden.¹⁶ Trotz berechtigter Warnung vor ungewollten stigmatisierenden Nebenwirkungen (z.B. durch wissenschaftliche Spezialisierung) und ungeprüfter Übertragung eines funktionsorientierten und verschulenden Lern- und Bildungsbegriffs auf ältere Menschen wird sich die Religionspädagogik der Aufgabe zu stellen haben, ob und welchen Beitrag sie zu einer sozialen Geragogik bzw. Altenbildungsarbeit zu leisten vermag.

2 Sichtung bisheriger Theorie- und Handlungsansätze

Sofern sich Religions-/Gemeindepädagogik als Reflexion der sich durch alle Felder und Altersphasen hindurchziehenden Dimension lernenden Selbstvollzugs und lernender Selbstvergewisserung von Gemeinde versteht, wird sie gut daran tun, bisherige Theorie- und Handlungsansätze auf ihre *eigenen* Fragestellungen hin zu sichten. Dabei ist nach dem zugrunde liegenden Verständnis von Alter, von Lernen und theologischem Inhaltsbezug zu fragen. Folgende Zugriffsweisen lassen sich unterscheiden:

2.1 Lernen in den Statusübergängen des Alters — identitätsbezogene, seelsorgerlich begleitende Konzepte

J. Matthes hat in Auswertung kirchensoziologischer Erhebungen den breiten sozialen Konsens für die Amtshandlungen der Kirche (der breiter ist als hinsichtlich des Gottesdienstes) zum Anlaß genommen, für eine »integrale Amtshandlungspraxis« und eine parallel laufende »inhaltliche Neuorientierung der auf die Amtshandlungen bezogenen Seelsorge«¹⁷ zu plädieren. Nur so könne die Kirche einem drohenden Wirk-

15 H.D. Schneider, Bildung für das dritte Lebensalter. Der vergessene Bildungsnotstand, Aarau/Zürich 1975; G. Kallmeyer u.a., Lernen im Alter. Analysen und Modelle, Grafenau 1975; H. Petzold und E. Bubolz (Hg.), Bildungsarbeit mit alten Menschen, Stuttgart 1976; G. Breloer, Lebensproblematik als Organisationsprinzip der Altenbildung, ErWB 20 (1974) 104ff; E. Eirmbter, Altenbildung — Zur Theorie und Praxis, Paderborn 1979; H. Ruprecht, Lernen für das Altwerden, Heidelberg 1972; B. Füllgraff, Altenbildung, in: H.-D. Raapke und W. Schulenberg (Hg.), Didaktik der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1985, 260-277.

16 Mit einbeziehen sollte man die Diskussion um den »Paradigmenwechsel« (Füllgraff) in der Altenbildung, damit nicht im Rahmen qualifikationsorientierter Weiterbildungskonzepte ältere Menschen einer erneuten »Verschulung« (Gronemeyer) anheimfallen. Andererseits ist aufmerksam zu verfolgen, daß in der neueren Erwachsenenbildung therapeutische, beraterische, pädagogische und helfende Momente sich verschränken und in neuerer Zeit mit gemeinwesenorientierten und animatorischen Ansätzen verbunden werden; vgl. unten Anm. 90.

17 Matthes, Amtshandlungen, a.a.O., 111.

lichkeitsverlust entgegen und den Erwartungen volkskirchlicher Mitglieder nach Stabilisierung entsprechen.

Diese Erwartungen erwiesen ihre sachliche Berechtigung dadurch, daß sich für die Zeitgenossen die Aufgabe stelle, Statusübergänge im Leben aktiv und auf sich selbst gestellt gestaltend zu bewältigen. Weder könnten sie sich in Kirche und Gesellschaft auf eine Phasierung des Erwachsenenalters mit sozialer Rollenzuweisung stützen, noch gebe es sozialen Anhalt für diese Übergänge. Tendenziell würden sie so als lebenszyklische Krisen erlebt, meist im Zusammenhang mit Beruf und Familie. Da sich Phasierungen des Erwachsenenlebens nur indirekt verdeutlichten — »im Zusammenhang mit jenen Veränderungen innerhalb des Familienlebens, die sich mit dem (wenn auch sicherlich nicht *durch* das) Aufwachsen der eigenen Kinder einstellen«¹⁸ —, konzentrierten die Menschen das Augenmerk auf familiär-biographische Ereignisse. Damit erhielten Taufe und insbesondere Konfirmation und Trauung eine »doppelte Erstreckung und Reichweite«: »Sie sollen über die, die konfirmiert und getraut werden, hinaus als Verständigungs- und Vergewisserungsangebot an die wahrgenommen werden, die mit der Konfirmation und Trauung ihrer Kinder (Geschwister, Verwandten) in eine veränderte lebensgeschichtliche Situation versetzt werden und im Zusammenhang mit diesen Ereignissen auch *andere* Veränderungen in ihrer Lebenssituation, vor allem im beruflichen Bereich, aufnehmen, für sich thematisieren und deuten können.«¹⁹ Diese indirekte symbolische Repräsentation von Lebenszyklen solle ergänzt werden durch eine Intensivierung der begleitenden Seelsorge. Denn das eigentliche Lerndefizit der Kirche, mitverantwortlich für das »tendenzielle Mißlingen innerkirchlicher Sozialisation« überhaupt, müsse als Seelsorgedefizit ausgemacht werden. Unter diesem Defizit leide auch ganz offenkundig der »Lernertrag« der Amtshandlungspraxis.

So thematisierte sich denn auch Altern und Alter mehr indirekt als in direkter sprachlich-reflexiver Form, mehr im Mitvollzug von Ritus (Amtshandlung) und vorbereitend-deutender Seelsorge, die als »zentrale und undelegierbare Aufgabe des Pfarrers«²⁰ angesehen wird.

Die Geschlossenheit dieses Ansatzes kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß zwar in unüberhörbarer Weise die Notwendigkeit religions- und gemeindepädagogischer Durchdringung der Kasualpraxis gerade im Ertrag für ältere Menschen thematisiert wurde, aber eine Reihe von Problemen eher verdeckt als gelöst wird. Der Fortgang der Arbeiten anderer Autoren machte dies deutlich: *E. Lange* hatte in seinem vielbeachteten Referat »Bildung als Problem und Funktion der Kirche« diese Überlegungen aufgegriffen, aber in besonderer Weise theologisch wie pädagogisch vertieft und erweitert.²¹ *D. Hildemann*²² untersuchte mit sozialpädagogischem Untersuchungsansatz die Altenarbeit der Kirchengemeinde, wobei er wie *Matthes* den Statuswechsel als zentralen heuristischen Begriff einführte.

Auch *Lange* hält die volkskirchlichen Erwartungen in bezug auf Stabilisierungs- und Kompensationsbedürfnisse für »eine unausweichliche Platzanweisung für den volkskirchlichen Dienst«. *Lange* (wie *Hildemann*) sieht den »Lebensrhythmus als eine religiöse Aufgabe, ... als eine religiöse Aufgabe im Medium von Bildungsvorgängen«. Dabei gewinnt er im Anschluß an *P. Freire* sowohl hinsichtlich des Lernvorgangs einen kritischen Lernbegriff als auch im Rückgriff auf das Evangelium eine theologisch-kritische Perspektive.

18 Ebd., 98.

19 Ebd., 99.

20 Ebd., 111.

21 *E. Lange*, *Bildung als Problem und Funktion der Kirche*, in: *Matthes* (Hg.), *Erneuerung*, a.a.O., 189-222.

22 *D. Hildemann*, *Pensionierung als Statusübergang alter Menschen. Eine sozialpädagogische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung der kirchengemeindlichen Altenarbeit, Diakonie 3 (1977) 352-362; ders.*, *Altenarbeit in der Kirchengemeinde*, Heidelberg 1978.

Einerseits weiß er um die Ambivalenz des Lernens (zur Befreiung oder zur Apathie) und postuliert daher, auch in den Feldern der Stabilisierungswünsche emanzipatorische Chancen und Bedürfnisse auszumachen und aufzunehmen. Andererseits mißt er die von ihm gedachte »umfassende Didaktisierung des kirchlichen Handelns« und den an den Lebenskrisen orientierten »Katechumenatszyklus« an der Eröffnung messianischer Freiheit in Jesus Christus. Unter diesem doppelten kritischen Begriff kann dann sehr wohl auch bei »Identität und Lebenszyklus« angesetzt werden. Aber neben der verständlichen Zelebration von Zyklen muß die schöpferische »Antizipation« erfolgen, »das folgenreiche Spiel mit den Alternativen, die durch die Lebenspraxis Jesu und durch die eschatologische Verheißung zur Sprache gebracht sind«. Hier wird denn auch ein theologischer Ansatzpunkt zum Umgang mit dem Ritus-Charakter von Amtshandlungen sichtbar. Denn, wie schon *M. Josuttis* (in einer differenzierten Studie zum Beerdigungsritual) und *D. Hildemann* anmerkten, das Ritual enthält auch vielfältige Möglichkeiten der Konfliktverdeckung. »Die kritische Distanz des Evangeliums zum Ritual... verbietet dessen naive Rezeption und Verwendung aus theologischen Gründen«, denn das Ritual ist »nützlich und gefährlich zugleich«. ²³ Die Tragfähigkeit eines Konzepts, das auf dem Theorem von Statusübergängen als lebenszyklischen Krisenmomenten basiert, ist noch nicht hinreichend geklärt, wenn es fundierend für eine Kasualien- und Seelsorgekonzeption verwendet wird. So ist sozialwissenschaftlich wie anthropologisch zu fragen, ob nicht höchst differenzierte gesellschaftliche Vorgänge ²⁴ als anthropologische Konstanten verstanden und damit einer gewissen Standardisierung unterworfen werden. Andererseits zeigt sich bei *Langes* wie *Hildemanns* Aufzählungen von Statusübergängen, daß eine Fülle von Statusübergängen von den traditionellen Amtshandlungsanlässen gar nicht erfaßt wird (z.B. Übergang ins Pflegeheim, Neuerheiratung älterer Menschen [ohne kirchliche Trauung] usw.). Schließlich bedarf es der Klärung, ob die Zeiten zwischen den Statusübergängen gleichsam als »lernfreie« Zone, als nicht so bildungs- und begleitungsrelevant angesehen werden und in welcher Beziehung sie zu Krisen stehen. Hinsichtlich der Position *Langes* muß gefragt werden, ob der im kritischen, politisch-pädagogischen Konzept *Freires* angelegte Krisen- und Konfliktbegriff sich so elegant mit einem funktional-soziologischen Krisenbegriff im Theorem des kritischen Statusübergangs und lebenszyklischer Krisen vermitteln läßt. Und nicht zuletzt bedarf die biographisch-familiäre Konzentration dieses Ansatzes einer soziologischen wie theologischen Kritik; letztere hätte zu klären, wie eine illegitime Instrumentalisierung des Evangeliums im Sinne bürgerlich-familienzentrierter Religion verhindert werden kann. War bei *Lange* noch die Aufgabe einer bewußten Vermittlung von Stabilisierungswünschen und Emanzipationsbedürfnissen erkennbar, bleibt das kritische Moment bei *Matthes* außen vor.

So wird von *Hildemann* sozialpädagogisch gerade die Ablösung der Fixierung auf die Funktion des Pfarrers gefordert zugunsten sozialer Gruppenarbeit mit älteren Menschen, einschließlich eines starken Moments von Selbsthilfe und wechselseitiger Kommunikation. Sie könnte auch die von *Matthes* bezweifelte Möglichkeit direkter sprachlich-reflexiver Thematisierung eröffnen, als Schritte der Verarbeitung von Statusübergängen und als Weg der Distanzierung von gesellschaftlicher Umklammerung durch unbewußte Handlungs- und Bewertungsweisen bezüglich des Alters. ²⁵

2.2 Lernen älterer Menschen im Rahmen kirchlicher Erwachsenenbildung

Hatte *J. Matthes* identitätsbildende Begleitungshilfe vorrangig (wenn nicht sogar ausschließlich) im Rahmen von Kasualien und Seelsorge zen-

23 *M. Josuttis*, Praxis des Evangeliums zwischen Politik und Religion, München 1974, 199.201.

24 Z.B. Schichten- und Geschlechtsdifferenzen, Stadt-Land-Gefälle, historische Verschiebungen der Statusübergänge usw.

25 Die Skepsis *Matthes'* gegenüber direkten Thematisierungen von lebenszyklischen Krisen bleibt in seinem Aufsatz unbegründet.

triert, *D. Hildemann* Begleitung in sozialer Gruppenarbeit als Möglichkeit gesehen, *E. Lange* ein komplexes Gefüge von Katechumenatszyklus (unter verstärkter Berücksichtigung der Kasualien und Lebenszyklen), Bildung, Beratung, Seelsorge, Diakonie und (speziell für ältere Menschen) Organisationshilfe im Blick, so konzentrieren sich die folgenden Konzepte auf einen Zugang zum älteren Menschen im Rahmen von Erwachsenenbildung. Die Ausgangsthese lautet: *Altenarbeit ist Erwachsenenbildung*. Beispielhaft sollen hier zwei Ansätze vorgestellt werden:

H.G. Pöhlmann und *P. Stern* haben 1975 einen Entwurf eines Rahmenplanes zur Altenbildung als Diskussionsgrundlage²⁶ vorgelegt.

Altenbildung wird dabei als Erwachsenenbildung für ältere Menschen beschrieben. Unbeschadet der grundsätzlichen Gleichwertigkeit und Gleichgerichtetheit der Zielsetzung für alle Adressatengruppen der Erwachsenenbildung wird grundsätzlich für besondere Veranstaltungsformen der Altenbildung »als zusätzliches Angebot« plädiert, »weil nur dieses ermöglicht, die altersspezifische Art des Lernens und Denkens zu berücksichtigen.«²⁷ Zusätzlich würden spezifische Erwartungsstrukturen erkennbar, z.B. Wunsch nach Überwindung der Einsamkeit, die auch das Veranstalterverhalten beeinflussen müßten. Nicht zuletzt sei eine Reihe von Themen auszumachen, »die spezifisch für ältere Menschen interessant« sind bzw. »für den alten Menschen aus dem Horizont seiner Lebenserfahrung eine andere Perspektive« gewinnen. Über die Zusammenstellung von fünf »Reflexionswegen« mit den theologischen Leitbegriffen Christokratie, Rechtfertigung, Ebenbild Gottes, Tod und Auferstehung, Anwaltschaft für Deklassierte versucht *Pöhlmann* das »Doppelziel der Altenbildung: Selbstwertgefühl wecken — kommunikationsfähig machen«²⁸ zu begründen. *Stern* entwickelt auf diese »variablen Globalziele« bezogene Lern- und Verhaltensziele:

- Entfaltung und Erhaltung der geistigen Leistungsfähigkeit
- Ausbildung positiver Persönlichkeitswerte
- Eröffnung eines Daseinshorizonts
- Überwindung des Generationskonflikts
- Förderung der Verständigungsbereitschaft
- Suche nach einem Lebensinhalt
- Pflege sozialer Kontakte
- Überwindung der Einsamkeit
- Horizonsweiterung²⁹

Im Hinblick auf direkte religiöse Bezüge und Inhalte erscheint im Lernzielkatalog lediglich unter »Eröffnung eines Daseinshorizontes« der Hinweis auf die »religiöse Erwachsenenbildung« als einen »wesentlichen Bereich«, in dem es allerdings nicht sinnvoll sei, »etwa eine spezifische altersbezogene Thematik aus dem Bereich religiöser Erwachsenenbildung zu bevorzugen.«³⁰ Es bleibt ungeklärt, warum religiöse Inhalte, Formen, Rituale wie Symbole nicht beispielsweise im Lernbereich »Ausbildung positiver Persönlichkeitswerte« oder »Suche nach einem Lebensinhalt« eine konstruktive Rolle spielen könnten.

J. Lott dagegen versucht eine Aufnahme des *Freireschen* Ansatzes für die kirchliche Arbeit mit älteren Menschen. Ähnlich wie bereits bei *E. Lange* erkennbar, wird Erwachse-

26 *H.G. Pöhlmann* und *P. Stern*, Entwurf eines Rahmenplans zur Altenbildung, Karlsruhe 1975; vgl. ergänzend: *H.G. Pöhlmann*, Die Altenarbeit der Kirche unter besonderer Berücksichtigung der Altenbildung, Zeitschrift für Gerontologie 10 (1977) 15-25.

27 *Pöhlmann* und *Stern*, Entwurf, a.a.O., 78.

28 Ebd., 36.

29 Ebd., 25f.

30 Ebd., 63.

nenbildung der Kirche als Konflikt- und Situationsbearbeitung strukturiert. Lernen wird dabei verstanden als »die Befähigung, die eigene Lebenssituation und ihre Widersprüche zu durchschauen«. ³¹ Die von älteren Menschen als problematisch erlebten Situationen sollen als verdrängte bzw. verzerrt wahrgenommene Konflikte in ihrem Zusammenhang mit den Bedingungen und Konstellationen der sozialen Umwelt geklärt und transparent gemacht werden. Ein solcher Ansatz erscheint für ältere Menschen sinnvoll, weil darin auch das Alter als Sukzession von Entwicklungsaufgaben und Sinninterpretationen begriffen wird.

Damit ergeben sich die grundlegenden didaktischen Strukturierungsgesichtspunkte: Die komplexen Strukturen des Alltags sollen älteren Menschen zugänglich und benennbar gemacht werden, um einen *Deutungs- und Bearbeitungsprozess* anzustoßen. Sofern dabei spezifisch christliche Traditionselemente einzuführen (?) bzw. zu entdecken sind, kann dies nicht abseits der Alltagswirklichkeit erfolgen, denn »die religiöse Dimension erscheint nicht isoliert«. Folgende inhaltliche Momente könnten dabei als »Impulse konkreten Handelns« dienen:

- die Erkenntnis der Endlichkeit des Menschen und der Welt (»Geschöpflichkeit«) als ideologiekritische Perspektive
- die Zusage des Angenommenseins und der Anerkennung (Rechtfertigung) als anthropologisch-emanzipatorische Perspektive
- Hoffnung (»Reich Gottes«) als Zusage, Verheißung und Erneuerung im Sinne einer utopischen Perspektive.

Dabei geht *Lott* von der Voraussetzung aus, daß »Didaktik der Altenbildung sich in nichts prinzipiell von einer Didaktik der Erwachsenenbildung unterscheidet, sie ist vielmehr ein Spezialfall.« ³² Insofern diese konfliktorientierte Erwachsenenbildung mit älteren Menschen vorrangig als »Aktion der Erkenntnis« verstanden wird, stößt sie an eine strukturelle Grenze: Entweder drängt man auf eine umfassende Neuformulierung des Bildungsbegriffs, oder aber die traditionellen Strukturbedingungen werden gesprengt, um sich zu einer Vollzugsform zu verändern, die eher mit gemeinwesenorientierten Konzepten beschreibbar wäre.

Im »Entwurf« explizit, bei *Lott* eher implizit, wird deutlich gemacht, daß die Begrenzung auf herkömmliche »Bildungsveranstaltungen« diesem Ansatz nicht gerecht wird. Im »Entwurf« klingen daher auch Bezüge zur Altenhilfe, zu Sozialarbeit und Einzelfallhilfe an; bei *Lott* kommt Gemeinwesenarbeit oder soziale Kulturarbeit indirekt in Sicht.

Es ist allerdings kaum ein Zufall, sowohl hinsichtlich der empirischen Befunde (*Becker*) ³³ als auch im Blick auf darauf bezogene Überlegungen, daß es den bisher referierten erwachsenbildnerischen Konzepten schwer gelingt, den »nur« freizeitmäßigen, »nur« kommunikativen Bedürfnissen älterer Menschen konstruktiv-einbeziehend gerecht zu werden. ³⁴

2.3 Lernen des »entfalteten Glaubensbewußtseins« im Alter — Ansätze theologischer Altenbildung

Undeutlich blieben in den Entwürfen der Erwachsenen-/Altenbildung Funktion, Auswahl, Verwendungsweisen sowie Einbringungsmöglichkeiten religiöser Traditionen und Vollzugsformen. *Integration und Ver-*

31 *J. Lott*, Religionspädagogik im Alter, Zeitschrift für Gerontologie 10 (1977) 26-36.

32 Ebd., 34.

33 *Becker*, *Älter*, a.a.O.; *ders.*, *Kirche*, a.a.O.

34 Während *Becker* Teile der Erwachsenenbildung mit älteren Menschen als »prophylaktische Seelsorge« begreifen kann, fehlt bei *Lott* der Hinweis auf die Seelsorge. Zur Sache: *V. Groenbaek*, Seelsorge an alten Menschen, Göttingen 1969; *M. Lücht-Steinberg*, Gespräche mit älteren Menschen, Göttingen 1981; kath.: *R. Svoboda* (Hg.), Werkbuch für die Altenseelsorge, München 1968; *P. Bolek* (Hg.), Altenpastoral in Gegenwart und Zukunft, Wien 1974; *W. Zaumer* und *H. Erkart*, *Alter — Altern — Altenpastoral*, Wien 1973.

schränkung von Lebens- und Daseinsthematiken einerseits mit Elementen biblischer Erfahrungen und kirchlicher Formengeschichte (Spiritualität) werden so kaum entfaltet und praxisrelevant entwickelt.³⁵ Dabei mag wohl mitschwingen, daß gerade traditionelle Formen der Glaubensvermittlung im Alter besonders starker Kritik ausgesetzt waren.³⁶ Und in der Tat sind Bedenken angebracht, wenn beispielsweise W. Nastainczyk³⁷ meint, die gesamte katechetische Arbeit mit älteren Menschen im »Reifen zur Vollendung, Abschiednehmen und Sterben« als den »Schlüsselaufgaben für ältere Menschen« hinreichend bestimmt zu haben. Eine solche Engführung der Perspektiven-Bestimmung wird in einigen wenigen (kath.) Arbeiten überwunden:

F.J. Hungs hat in seiner Arbeit »Altenbildung — Altenpastoral. Erfahrungen in der theologischen Erwachsenenbildung mit älteren Menschen«³⁸ einen diskussionswürdigen Entwurf vorgelegt, um dieses Vakuum konstruktiv auffüllen zu helfen und neue Praxiserfahrungen zu eröffnen. Wenn auch Kirche auf Erfahrungen der Altenpflege und Altenseelsorge zurückgreifen könne, so sei »im Bereich der theologischen bzw. religiösen Altenbildung ein katechetischer Nachholbedarf« festzustellen. Diese theologische Erwachsenenbildung mit älteren Menschen sollte »Erwachsene zu einem entfaltenen Glaubensbewußtsein führen, das den erlebnisspezifischen Erfahrungen der Altersgruppe entspricht«. Dabei geht es *Hungs* nicht um Einführung in (katholisch-)christliches Milieu oder christliche Ideologie, sondern um mündiges Denken und Verhalten im Bereich des Glaubens. Theologisch »intendiert (sie) keine fachwissenschaftliche Information, sondern kennzeichnet das Tun jedes Gläubigen, der in intellektueller Redlichkeit über seinen Glauben nachsinnt.«

Hungs hebt damit stark auf die kognitive Durchdringung ab, indem — wenn auch nur aus methodischen Gründen — zwischen einer religiösen Altenbildung, die bei existentiellen Bezügen ansetzt, und einer theologischen unterschieden wird, die »ausdrücklich auf die geistige, bewußte Auseinandersetzung (zielt), die die persönliche Entscheidung der Teilnehmer einschließt«. ³⁹ Theologische Arbeit als reflexive Selbstvergewisserung des Glaubens und Neu-Erschließung religiöser Lebenspraxis werden dabei im Anschluß an die Differenz zwischen »Glaubensinhalt« und »Glaubenstat« unterschieden. So gesehen ergeben sich für *Hungs* unterschiedliche Lernzielebenen:

- Die theologische Altenbildung ermöglicht dem einzelnen eine freie Entfaltung seiner Persönlichkeit aus dem Glauben.
- Sie fördert ihn in seiner Mitarbeit und Mitverantwortung für die Sendung der Kirche.
- Sie befähigt ihn, an den Entwicklungsprozessen des gesellschaftlichen Lebens teilzunehmen und sie vom Evangelium her zu prüfen.

35 Anschauliches Beispiel gelungener Integration bei *J. Hofmeister*, Religion ist »Privatsache«? Sinnfragen und Sinngebung im Rahmen einer überkonfessionellen Bildungseinrichtung für ältere Menschen, *Zeitschrift für Gerontologie* 10 (1977) 43-50.

36 *J. Schmauch* (Hg.), *Handbuch kirchlicher Altenarbeit*, Mainz 1978, 133ff.

37 *W. Nastainczyk*, Katechese als Dienst an Menschlichkeit, Glaube und Heil, in: *ders.*, *Neue Wege für Religionsunterricht und Katechese*, Würzburg 1975, 224-258, bes. 251ff.

38 *Hungs*, *Altenbildung*, a.a.O. (s.o. Anm. 7). Der Titel macht bereits deutlich, daß es sich um einen Beitrag zur allgemeinen Erwachsenenbildung handelt. Ergänzend: *ders.*, *Älterwerden — ein neues Geschäft. Einige Anmerkungen zur Wechselbeziehung von Altenbildung — Altenhilfe — Altenpastoral*, *ErWB* 30 (1984) 138-141.

39 *Hungs*, *Altenbildung*, a.a.O., 9.

Altenpastoral könne heute »auf Altenbildung nicht verzichten«. Nur so könne hinreichend gesichert werden, daß der alte Mensch »zu einem entfaltetem religiösen Erfahrungswissen und zu einer (kritischen) Identifikation mit der jeweiligen Gemeinde befähigt« werde.⁴⁰

In Ausarbeitung des Konzepts der »Gemeindekatechese«⁴¹ hat *Emeis*⁴² versucht, die Konturen einer Alterskatechese im Sinne einer »lebensbegleitenden Katechese« zu zeichnen. Die Lernziele beziehen sich auf

- Auseinandersetzung mit der begrenzten Zeit
- Offenheit für die Zukunft des Reiches Gottes
- Förderung der Leidens- und Mitleidensfähigkeit
- Anregungen zum Umgang mit der freien Zeit.⁴³

Soweit an konkreten Planungsvorschlägen erkennbar, handelt es sich hier (in der Terminologie *Hungs* formuliert) eher um religiöse Altenbildung.

Die schon länger verfolgte Diskussion über die Bedeutung des Lebenslaufs für praktisch-theologische Felder schlägt sich besonders greifbar nieder in dem von *Schmid/Kirchschläger* herausgegebenen Sammelband »Nochmals glauben lernen. Sinn und Chance des Alters«.⁴⁴ Darin reflektieren katholische Autoren zunehmend auch den Traditionsabbruch in der älteren Generation; zusätzlich wird der Versuch deutlich, die Öffnung der Gemeindeglieder für neuere theologische Forschung wie auch für einen neuen Bibelgebrauch durch ältere Gemeindeglieder nutzbar zu machen.⁴⁵ Österreichische Untersuchungen haben zeigen können, daß ein solches theologisches Bildungsinteresse durchaus auch bei älteren Gemeindegliedern vorhanden ist und durch Medienverbundmodelle aufgenommen werden kann.⁴⁶

2.4 Altersspezifisches Lernen von Selbstfindung und Selbstverwirklichung in der offenen Altenarbeit

U. Koch-Straube hat (in der Reihe »Beiträge zur Gemeindepädagogik«) einen Band »Gemeindegliederarbeit mit alten Menschen«⁴⁷ vorgelegt, in dem Alter als vielfältige Umstrukturierung mit äußerst differenzierten Verlaufsformen verstanden wird. In diesem Prozeß wird nach *begleitender Unterstützung im Sinne einer offenen Altenarbeit* gefragt. Denn diese Umstrukturierung erfordere ein erhebliches Lernpotential, sich selbst und seine Umgebung zu verändern — auf dem Niveau bisheriger Erfahrungen und unter Berücksichtigung der je individuellen Belastbarkeit.

40 *Hungs*, ebd., 8.86; vgl. auch *ders.*, Theologische Erwachsenenbildung als Lernprozeß. Didaktische Grundlegung, Mainz 1976; *ders.*, Gemeinde und Katechese, Frankfurt/M. 1977.

41 Eine katholische Parallelentwicklung zur evangelischen Diskussion der Gemeindepädagogik; vgl. auch das Synodenpapier: Das katechetische Wirken der Kirche, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der BRD, offizielle Gesamtausgabe, Bd. 2, Freiburg 1977, 31-97.

42 *D. Emeis*, Die Alten und das Altern in der Gemeindekatechese, in: *Schmauch* (Hg.), Handbuch, a.a.O., 77ff.

43 Ebd., 84ff.

44 *W. Schmid* und *W. Kirchschläger* (Hg.), Nochmals glauben lernen. Sinn und Chance des Alterns, Innsbruck 1982.

45 Vgl. auch *W. Kirchschläger*, Die Bibel in der Hand älterer Menschen, ErWB 30 (1984) 142-146.

46 *R. Koscho*, Theologische Erwachsenenbildung im Medienverbund, ErWB 20 (1974) 130-133; vgl. die evangelische Untersuchung für die Bundesrepublik Deutschland von *Chr. Rumpeltes*, Einsatz von Fernschmaterial in der kirchlichen Bildungsarbeit mit alten Menschen, in: Gemeinschaftswerk für evangelische Publizistik, Text 2/1978.

47 *U. Koch-Straube*, Gemeindegliederarbeit mit alten Menschen, Gelnhausen/Zürich ²1983.

Bei der Untersuchung kirchengemeindlicher Angebote ergeben sich für *Koch-Straube* erhebliche Defizite, deren Behebung vor allem in einer *Individualisierung und Differenzierung der Arbeit*⁴⁸ gesehen wird. Nur so scheinen die verdeckten Fähigkeiten zum Lernen und zu lernernder Veränderung aufnehmbar. »Dazu gehören individuelle Beratung und Hilfen bei der Bewältigung täglicher Probleme ebenso wie themen- und problemorientierte Gesprächsgruppen und differenzierte Gruppenangebote, z.B. im musisch-handwerklichen Bereich... (wobei es unerlässlich ist, [W.F.] über den ausgegrenzten Raum kirchlicher Veranstaltungen für Alte hinauszugehen.«⁴⁹ Nur so könne die enorme Selektivität (Dominanz von Frauen, von Angehörigen der unteren Mittelschicht, von psychischen und physischen Defiziten gekennzeichneter Menschen) aufgebrochen werden.⁵⁰ Die Tatsache der diffusen gesellschaftlichen Rolle alter Menschen wie die Vielfalt der Altersprozesse legt für *Koch-Straube* das Konzept offener Arbeit mit der Zielsetzung »Selbstfindung und Selbstbestimmung«⁵¹ als Weg »zu einem volleren Menschsein« nahe. Sosehr diese Zielbestimmung als für alle Altersstufen gleichermaßen relevant zu gelten habe, müsse sie sich doch in der inhaltlichen Gestaltung stark an den spezifischen Lebensbedingungen und -bedürfnissen des einzelnen alten Menschen orientieren, ohne daß dies zu einem verengten Individualismus führe. »Dieser Weg kann nicht im ausschließlichen Kreisen um die eigene Person, nicht in Ausweitung individualistischer Bedürfnisbefriedigung und Interessendurchsetzung realisiert werden, sondern nur in Reflexion und Aktion der eigenen Person im Verbund mit dem sozialen Umfeld als Spiegelbild gesellschaftlicher Verhältnisse und Entwicklungstendenzen.«⁵² Über die Komplexität dieses Prozesses täuscht sich *Koch-Straube* nicht, zumal sie einen gesellschaftskritischen Reflexionsrahmen durchzuhalten versucht.⁵³

Der generationsübergreifenden Zielsetzung einerseits und dem alle gemeinsam treffenden Entfremdungszusammenhang andererseits entspricht es, in der Altenarbeit zwar generationsspezifisch, d.h. *altersspezifisch anzusetzen*, die gewählten Themen, Probleme sowie Aktionen aber immer zugleich *generationsübergreifend zu überschreiten* und damit zugleich die Isolierung der alten Menschen zu bekämpfen. Die Überwindung dieser Ghettoisierung geschieht aber nicht nur im Blick auf soziale (Re-)Integration, sondern auch im Sinne einer die Generationen umgreifenden Aufgabe der Emanzipation aller.

Wenn *Koch-Straube* formuliert, »daß ältere Menschen, die sich bewußt frei von Leistungszwängen fühlen, aufeinander zugehen, miteinander sprechen, miteinander lernen, miteinander handeln« und dabei »eine gemeinsame Sprache (finden) zum Ausdruck ihrer Freude, ihrer Hoffnung, ihrer Ängste und ihrer Leiden«⁵⁴, so scheint einerseits ein umfassendes und ganzheitliches Altenarbeitsverständnis zugrunde gelegt, andererseits eine Vorstellung enthalten zu sein, die Bildung als ein Gesamt sehr unterschiedlicher Lern- und Kommunikationsweisen begrift.

Pädagogisch fruchtbar sind die Hinweise *Koch-Straubes* auf die Notwendigkeit einer kritischen, aber weiterführenden Anknüpfung an bisherige Arbeitsformen.⁵⁵ Gemeinsam mit alten Menschen gilt es, ritualisierte, festgefahrene Erwartungen und Formen behutsam und kreativ aufzubrechen.

Aufschlußreich ist der Zusammenhang dieses Konzepts mit der Gemeinde als Trägerin bzw. Raum solcher Arbeit. Hier wird lapidar konstatiert, daß die »Kirchengemeinde als Treffpunkt verschiedener Gruppen Voraussetzungen zur Integration auch der älteren Generation (bietet)«. Dieser Ausfall gemeindepädagogischer und theologischer Reflexion

48 *Koch-Straube*, ebd., 45.

49 Ebd., 24.

50 Vgl. auch das negative Meinungsstereotyp älterer Menschen über (kirchliche) Altersclubs: *D. Blaschke und J. Frauke*, Freizeitverhalten älterer Menschen, Stuttgart 1982.

51 *Koch-Straube*, Gemeindegemeinschaft, a.a.O., 52 u.ö.; vgl. ähnlich: *E.J. Kunz und W. Leh-mig*, Seniorenarbeit alternativ. Die Entwicklung eines Modells, Heidelberg 1979.

52 *Koch-Straube*, Gemeindegemeinschaft, a.a.O., 52f.

53 Ebd., 53 u.ö.

54 Ebd., 56.

55 Ebd., 55.

überrascht, weil es offenkundig Anknüpfungspunkte in Text- und Sachbereichen gibt, in denen eine solche Reflexion fruchtbar werden könnte: bei der inhaltlichen Bestimmung von Emanzipation, bei der Funktion von Gemeinde für Glauben, bei der Möglichkeit einer Motivierung durch christliche Symbole usw. Auch hinsichtlich des eigenen methodischen Ansatzes, an Vorhandenes kritisch anzuschließen, bleibt die Verfasserin hier hinter eigenen Ansprüchen zurück: Zu einer Sichtung und Wertung der in ihrem Erhebungsmaterial angeführten religiösen Themen, Formelementen und Anlässen in der Praxis kommt es nicht. Hier steht das interdisziplinäre Gespräch offenkundig noch aus. Daß es möglich ist, zeigt das von *E. Hanusch/U. Koch-Straube* vier Jahre später vorgelegte Konzept einer »Evangelischen Altenbildung«⁵⁶: Es kann m.E. als das derzeit am weitesten vorangetriebene Konzept einer differenzierten Altenarbeit im evangelischen Raum bezeichnet werden.

2.5 Lernen älterer Menschen in integrierter Gemeindegarbeit und kirchlicher Gemeinwesenarbeit

Einige der bisher vorgestellten Konzepte lassen erkennen, daß sie eine vielfältige Arbeitsweise bevorzugen — Reflex auf die Vielfalt der georteten Bedürfnisse, Alternsschicksale usw. Bei *Koch-Straube* kam die Betonung des generationsübergreifenden Gesichtspunktes hinzu.

Damit gerät diese Arbeit allerdings auch schnell an Grenzen: Die Gruppen der Altenbildungsarbeit selbst können die Vielfalt weder ausreichend herstellen noch durchhalten noch wird die Altersmischung (in der Regel) in dieser Arbeit durchgehalten. Damit stellt sich die Frage nach Trägern unterschiedlicher Arbeitsansätze und nach dem Vermittlungsraum solcher Vielfalt.

Das von *J. Schmauch* herausgegebene »Handbuch kirchlicher Altenbildung«⁵⁷ ist ein erster, eindrucksvoller Versuch, diese Aufgabenstellung problembewußt darzustellen: nämlich *diakonische, spirituelle, bildungsmäßige und kommunikative Handlungsdimensionen miteinander zu verknüpfen und Kooperationszusammenhänge deutlich zu machen*. Eine in sich konsistente Konzeption konnte infolge der Vielfalt der beteiligten Autoren schwerlich entstehen; doch die Breite der Ansätze und die implizit angelegten Möglichkeiten der Bezugnahme sind anregend. Abgesehen von einigen kurzen Hinweisen durch *Emeis*⁵⁸ bleibt es aber gleichsam bei der Beschreibung der horizontalen Vielfalt. Der generationsübergreifende Zusammenhang der Gemeinde gerät allerdings in Sicht (s.u. S. 132ff), bleibt jedoch ohne praktische Verweisungen.

Bisher scheinen nur wenige Gemeinden ihre Altenarbeit im Sinne einer Gemeinwesenarbeit oder Stadtteilarbeit zu konzipieren und praktisch umzusetzen. Dabei liegen durchaus einige neuere Publikationen vor, die sehr anregendes Material bereitstellen.⁵⁹ Lediglich bei

56 *E. Hanusch* und *U. Koch-Straube*, *Evangelische Altenbildung. Grundlagen, Konzeptionen, Didaktik* (Studienbrief), Evangelische Arbeitsstelle Fernstudium für kirchliche Dienste, Hannover 1984.

57 Vgl. oben Anm. 36 und *H.R. Ruffin* (Hg.), *Altenarbeit. Grundlagen und Arbeitshilfen* (Offene Gemeinde 31), Limburg 1978.

58 Vgl. *Emeis*, *Die Alten*, a.a.O., 79.90.

59 *J.S. Hohmann*, *Die alten Leute von Aschenberg. Seniorenarbeit im Gemeinwesen*, Lollar 1976; *K. Hummel*, *Öffnet die Altersheime! Gemeinwesenorientierte ganzheitliche Sozialarbeit mit alten Menschen*, Weinheim 1982.

F.K. Barth⁶⁰ und Höpfler/Meyer/Seifert⁶¹ haben sich Ansätze dieser Art im kirchlichen Raum literarisch niedergeschlagen. Auch die Arbeitshilfe von H. Merkel/H. Seibert⁶² versucht, aus dem Überlegungszusammenhang »Gemeindediakonie« und »gemeindlicher Altenhilfe« Merkmale einer vernetzten Gemeindeförderung herauszuarbeiten. Sie beziehen den generationsübergreifenden Zusammenhang ein, beschränken sich also nicht nur auf eine horizontale Koordinierung vielfältiger Hilfs- und Angebotsformen für Ältere. Ihre Absicht ist es, in »Verbundmodellen« diese »doppelte Erstreckung« organisatorisch wie inhaltlich zu vermitteln.

Im Hinblick auf die hohe Bedeutung des Nahbereichs, des teilweise eingeschränkten Mobilitätsgrades alter Menschen und einer zunehmenden Tendenz zu sozialpolitischer Dezentralisierung des sozialen Kontakt- und Versorgungsnetzes (Sozialstationen, ambulante Dienste)⁶³ wird man auf konzeptionelle Vorarbeiten und bisherige Erfahrungen der Gemeinwesenarbeit wie sozial-kulturelle Stadtteilarbeit zurückgreifen können und müssen. Bisher scheint der Kontakt zu beiden Arbeitsansätzen in der einschlägigen Diskussion zwar vereinzelt angemahnt⁶⁴, insgesamt aber vernachlässigt. Inwieweit die Diskussion um Konzepte einer »gemeindenahen Diakonie« hier eine konstruktive Vermittlungsrolle spielen kann, muß abgewartet werden.

Exkurs: Aufgabenbereiche der theoretischen Vorklärung

Die Übersicht einschlägiger Arbeiten und ihres jeweiligen Problematisierungsstandes verweist auf Notwendigkeiten weitergehender wissenschaftlicher Klärung als Bedingung hinreichender Konzeptionsbildung:

1. Zusammenarbeit und Auseinandersetzung mit der gerontologischen Forschung (in ihrer gesamten Breite!) sind erst in den Anfängen begriffen.⁶⁵ Die bisherige Rezeption bleibt zumeist noch stark auf einzelne Theoriekomplexe oder Teilaspekte bezogen.⁶⁶ Die in den Arbeiten offen oder verdeckt eingelagerten anthropologischen Annahmen bedürfen eines angestrebten interdisziplinären Gesprächs.⁶⁷ So muß z.B. geprüft werden, inwieweit die Annahme von Statusübergängen und lebenszyklischen Krisenmomenten einen tragfähigen Bezugspunkt der gesamten Biographie älterer Menschen abgibt. Vor allzu schneller Übernahme sozialwissenschaftlicher Zentralbegriffe hatte bereits K.E. Nipkow mit Recht gewarnt.⁶⁸

Dabei wird eine vertiefte theologisch-anthropologische Diskussion des Lebenslaufs wie der Altersphasen unumgänglich sein. Diese Klärung ist

60 F.K. Barth, *Altennachmittage*, Gelnhausen 1975.

61 Höpfler, Meyer und Seifert, 1982.

62 H. Merkel und H. Seibert, *Perspektiven des Alters. Alte Menschen in der Kirchengemeinde*, Gütersloh 1983.

63 Zur sozialpolitischen Diskussion vgl. M. Dieck und G. Naegele (Hg.), *Sozialpolitik für ältere Menschen*, Heidelberg 1978, bes. 288ff.

64 Vgl. Nipkow, *Grundfragen*, Bd. 3, a.a.O., 130ff.

65 Als Überblick geeignet: Amann, *Research*, a.a.O. (s.o. Anm. 13).

66 Z.B. Abwehr der Negativstereotype und des Defizitmodells im Gefolge der Bonner Schule bei Becker, a.a.O. und P. Philippi, *Diaconica. Über die soziale Dimension kirchlicher Verantwortung*, Neukirchen-Vluyn 1984, 220-239.

67 Rosenmayr, *Freiheit*, a.a.O. (s.o. Anm. 10).

68 K.E. Nipkow, *Wachstum des Glaubens — Stufen des Glaubens*. Zu J.W. Fowlers Konzept der Strukturstufen des Glaubens auf reformatorischem Hintergrund, in: H.M. Müller und D. Rössler (Hg.), *Reformation und Praktische Theologie. Festschrift für Werner Jetter zum 70. Geburtstag*, Göttingen 1983, 161-189.

dabei weniger als theologische »Begründung« zu führen, sondern als eine Reflexion des anthropologischen und theologischen Zielhorizonts kirchlicher Arbeit mit Älteren.

Zwar ist *H.-Chr. von Hase*⁶⁹ zuzustimmen, daß eine »Theologie des Alters« nicht vonnöten ist, auch keine spezielle »christliche Ethik des Alters«. Im Rahmen einer allgemeinen »Ethik der Einbeziehung« und mit der Maßgabe, daß jede Lebensphase ihren eigenen Wert habe, das Ganze aber mehr ist, muß jedoch auch von Hase den Versuch machen, präzisierende Aussagereihen zu entwerfen, z.B. hinsichtlich (a) der Bedeutung Älterer in ihrer Beziehung zu den Jüngeren (Achtung von Sinn und Ganzheit des Lebens vermitteln), hinsichtlich (b) der Lernaufgabe im Alter (Verstehen der Kinder und Enkel, harte Arbeit der Einsicht und Umkehr) und hinsichtlich (c) der für das Alter besonders gewichtigen theologischen Fragen (Lebensabschluß, Hoffnung auf das ewige Leben). Inwieweit diese Ethik des Alters in nuce theologisch tragfähige Basis sein kann, bliebe zu diskutieren.

Anfragen müssen auch gestellt werden, wenn *K.F. Becker*⁷⁰ seinem Handlungskonzept die These zugrunde legt, daß die »Bedeutung des älteren Menschen gegenüber den Jüngeren unter dem Aspekt der diakonischen Seinsweise am fruchtbarsten neu zu definieren« sei. Inwieweit hier Theologie bereits jene »ideologiekritische Funktion« im interdisziplinären gerontologischen Dialog spielt, wird nicht hinreichend expliziert. Der vorher von *Becker* entfaltete Materialbestand wie die Aufnahme der Wirkungsgeschichte biblischer Texte⁷¹ ermöglichen m.E. auch ganz andere Schlüsse, legen nämlich eine weit komplexere anthropologische Bestimmung des alten Menschen nahe als die einer »diakonischen Proexistenz« als der »von Gott gewollten Bedeutung«.

Gerade *K. Barths* Überlegungen (s.u.) zeigen, daß mit direktem Abfragen biblischer und kirchengeschichtlicher Materialien, die explizit etwas über das Alter sagen oder auszusagen scheinen, noch nichts Zureichendes gewonnen ist. Vielmehr können erst umfassendere systematisch-theologische Überlegungen biblische Einzelerkenntnisse und soziale Gestaltungsformen aus der jeweiligen Sozialform (Volk Israel oder Gemeinde/Kirche) auf den Begriff bringen.

Wie schnell und einseitig sozialwissenschaftlich gewonnene Aspekte zu Leitvorstellungen Praktischer Theologie gerinnen können, zeigt das Beispiel des holländischen Pastoraltheologen *H. Faber*.⁷² In engem Anschluß an Arbeiten *J. Munnichs*⁷³, der das Alter vorrangig von der Endlichkeitserfahrung bestimmt sieht, kommt *Faber* zu der Folgerung,

69 *H.-Chr. von Hase*, Gibt es eine Theologie des Alters?, *Diakonie* 1 (1975) 23-29.

70 *Becker*, *Emanzipation*, a.a.O., 100f.

71 *Ebd.*, 79ff.

72 *Faber*, *Älterwerden*, a.a.O.

73 In deutscher Übersetzung bisher nur: *J. Munnichs* und *H. Janmaat*, *Vom Umgang mit älteren Menschen im Heim*, Freiburg ²1972.

Alter sei — so gesehen — vorrangig als »eine Art Trauerprozeß« zu bestimmen, »ein Lernen, loszulassen, oder ein vorweggenommener Abschied«. Kirchliche Arbeit wäre dann als seelsorgerliche Begleitung dieses Trauerprozesses zu konzipieren. So unbestritten damit ein wesentlicher Aspekt angesprochen wird, so problematisch ist es, dies als zentralen Auslegungsbestandteil theologisch-anthropologischer Bestimmung des Alters (mit seiner Vielfalt) herauszustellen. Die unmittelbaren Auswirkungen auf die Handlungsvollzüge kann man sich vorstellen.

Es sei hier nur darauf verwiesen, daß *K. Barth* (dem *K.F. Becker* zu Unrecht ein vorwiegend negatives Altersstereotyp unterstellt) in seiner »Kirchlichen Dogmatik« (IV/3) eine differenzierte anthropologische Bestimmung vorgestellt hat. Im Rahmen seiner Lehre von der Schöpfung wird — wie bekannt — die Ethik entfaltet als »Freiheit für den Willen Gottes«. Dabei ist aufschlußreich, daß *Barth* das Thema Alter in ganz verschiedenen Problembereichen aufgreift, so im Kapitel über »Freiheit zum Leben« (§ 55), wo es unter den Aspekten Ehrfurcht vor dem Leben, Schutz des Lebens und tätiges Leben angesprochen wird. Dabei wird im letztgenannten Abschnitt versucht, ein Arbeitsverständnis zu entwickeln, das Alte und Kranke ein- und nicht ausschließt. Im Kapitel »Freiheit in der Beschränkung« (§ 56) entfaltet er — eine singuläre Erscheinung in der neueren protestantischen Dogmatik! — im Anschluß an den neu interpretierten Berufsbegriff diese dialektische Beziehung auch hinsichtlich der Lebensphasen. Sie werden in Kontinuität und Diskontinuität interpretiert, wobei *Alter als Zukunft, gefülltes Heute, Verantwortung und fortwährende Entscheidung* bestimmt wird — freilich in besonderer Nähe zur »reinen Zukunft« (nicht zum Tod!). *Barth* versucht, dialektisch die Kontinuität des Menschen — und damit auch des alten Menschen — theologisch so zu reflektieren, daß die jeweils besondere Ermöglichungsform der altersspezifischen »Freiheit in der Beschränkung« in Anschlag gebracht wird. Seine Interpretationslinien geraten damit nicht nur zu einer theologischen Verdoppelung gerontologischer Aussagen.⁷⁴

Daß auf diesem Sektor eine Reihe von theologischen Fragen erst noch abzuklären ist, macht die Arbeit von *Merkel/Seibert* deutlich. Dort wird — in deutlichem Unterschied etwa zu *Hanusch/Koch-Straube* — als leitendes Gottesverständnis »Gott als Hilfe« genannt, um einen gemeindediakonischen Hilfsbegriff zu gewinnen, der einer diakonisch bewußten Gemeindefarbeit mit älteren Menschen zugrunde gelegt wird. Ob ein solches theologisches Reduktions- und Begründungsverfahren (Hilfe) ausreicht, hatte bereits mit guten Gründen *J. Moltmann* bezweifelt und ein Diakonieverständnis im Rahmen einer Theologie des Reiches Gottes entwickelt. Dabei wird eine Reduktion auf (tendenziell) passive Hilfsmodelle produktiv überwunden.⁷⁵

2. Die Zusammenarbeit mit den empirischen Sozialwissenschaften hinsichtlich des Problemfeldes ältere Menschen — Glauben — Kirche

⁷⁴ Auch *Hanusch* und *Koch-Straube*, *Altenbildung*, a.a.O. haben versucht, kirchlicher Altenbildung abseits traditioneller Reflexionsgänge um Elterngot, Diakonie, ewiges Leben u.a. durch Hereinnahme alttestamentlicher, christologischer und ekklesiologischer Motive eine breitere und dynamische theologische Grundlegung zu gewinnen.

⁷⁵ *J. Moltmann*, *Diakonie im Horizont des Reiches Gottes*, Neukirchen-Vluyn 1984.

— gesellschaftliches Verhalten bedarf ebenfalls einer deutlichen Verstärkung. Eine Erforschung religiösen Verhaltens und religiöser Vorstellungen im Alter (damit ist *nicht* die Konstruktion einer Altersreligiosität gemeint) müßte über die Arbeit von *Th. Thun*⁷⁶ u.a. hinausgehend vor allem drei Aspekten nachgehen, die sich aufgrund neuerer kirchensoziologischer Erhebungen als aufklärungsbedürftig erweisen:

- a) Stärker als bisher sollte die *geschichtliche Dimension religiöser Haltungen und Vorstellungen von älteren Menschen* herausgearbeitet werden. Empirisch jedenfalls läßt sich »keine besondere Altersfrömmigkeit« in konstanter Form ausmachen.⁷⁷ *K.F. Becker* und *G. Schmidtchen*⁷⁸ haben auf empirische Anhaltspunkte hingewiesen, die vermuten lassen, daß Konstanz und Kontinuität von Religiosität im Alter nicht als altersspezifisch zu werten sind, vielmehr sei vorrangig mit generationsspezifischen Zusammenhängen zu rechnen. Dann aber ist auch mit der Möglichkeit historischer *Umbrüche* zu rechnen. Für die unmittelbare Gegenwart meinte *Schmidtchen* jedenfalls ausmachen zu können, daß »auch ein lebhaftes Umdenken der älteren Generation... in religiösen Fragen« zu beobachten sei, die man auch als »Verschiebung im Transzendenzgefüge«⁷⁹ bezeichnen könne.
- b) *Becker* und — sehr anregend — *Seibert*⁸⁰ haben mit guten Gründen dafür plädiert, die religionspsychologischen Daten älterer Forschung einer nochmaligen Interpretation zu unterziehen. Sie legten gegenläufige Annahmen als Raster zugrunde, die interessante Interpretationsmöglichkeiten eröffnen. Tendenz beider Autoren ist dabei, die bisherigen negativen Deutungen religiösen Verhaltens älterer Menschen (Ritualismus, regressive Momente usw.) konstruktiv auf ihre produktive sozialpsychologische Funktion hin auszumachen.
- c) Die Vermutung spezifischer Lernbarrieren für Ältere *durch* kirchliches Handeln oder kirchliche Strukturen (*Hildemann, Koch-Straube*) bedürfen einer genaueren empirischen Aufklärung. Dies gilt auch für die in den Regionaluntersuchungen *Eirmbters, Beckers* und *Blaschkes/Fraukes*⁸¹ erkennbare Spezifizierung des kirchlichen Trägerprofils hinsichtlich der Erwartungshaltung der Zielgruppen.

3. Eine *religionspädagogische Praxisforschung* schließlich hätte die wichtige Aufgabe, faktisch sich vollziehende Praxis kritisch auswertend zu sichten und die darin sich vollziehenden weiterführenden Ansätze wie Fehlentwicklungen aufzuzeigen. Hierzu nur als Hinweis: Es ist überraschend, wie vielfältig die praktizierten Möglichkeiten religiöser Thematisierung in den Altenclubs sind; die wenigen Kurzdarstellungen von Interviews bei *Koch-Straube*⁸² können bereits als Beleg für die Ergiebigkeit solchen Vorgehens gewertet werden.

4. Die Teilbereiche der Praktischen Theologie, also auch die Religions-

76 *Th. Thun*, Das religiöse Schicksal der alten Menschen. Eine religionspsychologische Untersuchung, Stuttgart 1969.

77 *Lehr* bei *Becker*, Kirche, a.a.O., 9.

78 Ebd.; *G. Schmidtchen*, Was den Deutschen heilig ist. Religiöse und politische Strömungen in der Bundesrepublik Deutschland, München 1979, 32ff.

79 *Schmidtchen*, ebd., 33.

80 *H. Seibert*, »... Eure Alten sollen Träume haben...«. Der alte Mensch in religiösen Bezügen, Diakonie 4 (1978) 209.

81 *Blaschke* und *Frauke*, Freizeitverhalten, a.a.O.

82 *Koch-Straube*, Gemeindearbeit, a.a.O., 32ff.

pädagogik, stehen vor der Aufgabe, sich ihrer *eigenen Wirkungsgeschichte* hinsichtlich Altersstereotypen, verdeckten Stigmatisierungsprozessen und nachgeschobenen religiösen Legitimierungen gesellschaftlicher Alterswertungen historisch-kritisch zu vergewissern (Ansätze bei Becker⁸³). Dabei interessiert besonders der Wechselbezug zwischen Auffassung und Ausgestaltung katechetischer Praxis der Kirche einerseits und gesellschaftlich gängiger Sozialisationspraxis sowie der zuhandenen Wissensbestände andererseits. Nur so kann es gelingen, der eigenen Problematisierungs- und Verdrängungsgeschichte ansichtig zu werden. Zugleich könnte praktisch-kritisch der Werdegang (möglicherweise auch der »heimliche Lehrplan«) der überkommenen und noch praktizierten Formen und Inhalte deutlicher werden.

4 Problemkreise einer gemeindepädagogischen Konzeptionsbildung kirchlicher Altenarbeit

4.0 Die Musterung verschiedener Arbeiten ergab zunächst positiv, daß trotz seltener *direkter* religionspädagogischer Thematisierung des Alter(n)sproblems Grundlinien und Grundfragen in unterschiedlichen Bearbeitungsfeldern auszumachen sind. Sie können für eine religionspädagogische Konzeptionsbildung fruchtbar gemacht werden, insofern an ihnen deutlich wird, *daß nur ein multipler Zugang wissenschaftlicher wie handlungsmäßiger Art der Aufgabenstellung gerecht werden kann*. Freilich ist dies bei den einzelnen Autoren unterschiedlich deutlich gesehen, so daß die Relativierung des Aussagewertes einzelner Aspekte nicht immer leistbar war. Dies dürfte aber nach Abklärung grundlegender Problemstellungen (s.o.) durchaus möglich sein.

4.1 Subjekthaftigkeit des alten Menschen in der Gemeinde

Einen hilfreichen Ansatzpunkt für eine Konzeptionsentwicklung hat J. Schmauch vorgeschlagen: Kirchliche Altenarbeit könne im Grunde nur konsequent den Versuch verfolgen, die Subjekthaftigkeit des alten Menschen in der Gemeinde als Zielvorstellung zu gewinnen und handlungsleitend umzusetzen. »Die Frage ist: Haben diese alten Gemeindeglieder sich mit ihrer Ohnmächtigkeit — wie auch sonst in der Gesellschaft — zufriedenzugeben, oder können sie in das Gemeindeleben — anders als in der Gesellschaft — ihre ganze Souveränität einbringen?«⁸⁴ Altenarbeit in der kirchlichen Gemeinde ist dann »Zusammenarbeit von Jung und Alt für die Gemeinde, für die Festigung ihres Glaubens, die Verlebendigung ihrer Hoffnung, die Wirkmächtigkeit ihrer Lie-

83 Becker, Emanzipation, a.a.O.; ders., Kirche, a.a.O.

84 Schmauch (Hg.), Handbuch, a.a.O., 113.

be.«⁸⁵ Glaube, Hoffnung und Liebe werden hier zu kontinuierlichen Bestimmungen der alle Altersstufen umfassenden Gemeinde. Sie gilt es je altersspezifisch auszugestalten. Das starke Vertrauen in gemeindliche Strukturen wird verständlich auf dem Hintergrund katholischer Ekklesiologie wie Kirchnerfahrung; jedoch bleibt *Schmauch* realistisch: Weder ist die Gemeinde »dazu da noch auch tatsächlich in der Lage, die mit dem Alter wegfallenden Rollen zu substituieren, somit als Ersatzraum für verlorene Aufgaben in Familie und Beruf gelten zu dürfen«.⁸⁶ Vielmehr wird die Wechselwirkung des Aufeinanderangewiesenseins in den Mittelpunkt der Grundüberlegung gerückt. Der untergründige Betreuungscharakter vieler Angebote der Kirchen verhindert, daß Altenarbeit auch *Selbstdarstellung* vielfältigen und (auch) gelingenden Älterwerdens ist und dies als Inhalt innergemeindlicher Kommunikation auch sachliche Qualität gewinnt. Eine solche »Selbstdarstellung« des Alterns könnte die Aufgabe erfüllen, das Leben älterer Menschen (wie anderer Altersstufen auch) in seiner je aktuellen Hilfsbedürftigkeit wie in seiner Fähigkeit zur Hilfe, in seinen Erfahrungseinsichten wie seinem Erfahrungsmangel in der Gemeinde darstellbar zu machen. So formal zunächst dieser Ansatzpunkt aussehen mag, er hat den großen Vorteil, das Subjektsein aller als primär festzuhalten und nicht unmittelbar einen vorschnellen Hilfs- oder Pädagogisierungsprozeß einzuleiten.

Im Rahmen eines solch weiten Grundansatzes kann *dann* auch von der Möglichkeit »diakonischer Proexistenz« älterer Mitglieder gesprochen werden oder von einer Funktion der Älteren für den Erfahrungsgewinn der Gemeinde: »...unentbehrlich auch für die Vergewisserung der Gemeinde über ihre gläubige Hoffnung angesichts von Krankheit, Behinderung, Schmerz und Tod«.⁸⁷ Damit ist die Gemeinde zugleich aber auch aufgefordert, ältere Gemeindeglieder als einen lebendigen Teil der Gemeinde-, der Glaubens- wie Zweifelsgeschichte, als einen Bestandteil ihrer eigenen Geschichte zu begreifen. Hier können drei Ansätze hilfreich sein: (a) methodische Erfahrungssicherung der Älteren (vgl. die »Spurensicherungs-Projekte« in der Jugendarbeit), (b) intergenerative Erfahrungsvermittlung (z.B. im Zusammenhang mit dem Dritten Reich) und (c) Rekonstruktion gemeindlicher Lokalgeschichte (vgl. die oral-history-Methoden in Gemeinwesenprojekten). »Alte Menschen verkörpern das Angewiesensein auf andere und deren Hilfe mehr und augenfälliger als jüngere, das ist das eine. Alte Menschen verkörpern die Todesnähe und die damit verbundene Bedrückung und Bedrängnisse weitaus vernehmlicher als jüngere, das gehört hinzu. Insofern sind sie,

85 Ebd., 5.

86 Ebd.

87 Ebd.

werden sie nicht abgesondert, ein Daueranlaß für die Gemeinde, sich dem Tod und der Zukunft zu stellen.«⁸⁸ So richtig es ist, die Anfrage nach Tod und Zukunft nicht einfach auf die alten Menschen und deren Verarbeitung zu konzentrieren, und so wichtig diese Lebensdimension (zu der Sterben gehört) ist: Es wäre eine Verengungsgefahr, die Bedeutung einer Menschengruppe/Altersgruppe vorrangig unter dem Gesichtspunkt der Repräsentation von spezifischen existentiellen Grenzen her zu definieren. Alter ist eben nicht vorrangig Grenze, sondern mit *Barth* Zukunft, gefülltes Heute, Verantwortung und fortlaufende Entscheidung.

4.2 Nicht Spezialisierung, wohl aber Differenzierung kirchlicher Arbeit mit älteren Menschen

Es erscheint zunächst plausibel, wenn *B. Füllgraff*⁸⁹ für die allgemeine und *J. Lott* (s.o.) für die kirchliche Altenbildung konstatieren, es gebe keine spezifische Didaktik der Altenbildung, sie sei ein Spezialfall von Erwachsenenbildung. Doch diese Behauptung enthält eine Voraussetzung, ohne die sie hinfällig wird: Sie setzt einen Bildungsbegriff voraus, der sich von einem funktional orientierten Qualifikationsbegriff der Altenbildung, wie er in vordergründigen lebenslangen Weiterbildungskonzepten anzutreffen war, entfernt. Nicht unbedingt als Folge weitsichtiger Theorieentwürfe als vielmehr aus den Bedürfnissen der Praxis heraus erfolgten neue, eigenartige Verschmelzungserscheinungen ursprünglich stärker differenzierter Arbeitsformen (Therapie, Bildung, Beratung, Kommunikationshilfen, Einzelfallhilfe usw.). Gemeindliche Erwachsenen- wie Jugendarbeit wußten immer um diese eigenartig oszillierenden Erscheinungen.⁹⁰ Stets waren hier Momente von Kommunikation verkündigender Orientierungsangebote, Hilfe und Bildung in spontaner, vielfach ungeplanter, scheinbar beliebiger, aber dennoch wirksamer Weise miteinander verbunden. Es war weniger ein Problem der Praxis als vielmehr der Theoriebildung, die menschlichen Bedürfnisse wie die Differenziertheit volkskirchlicher Mitgliedschaft aufzunehmen.⁹¹ Nur allzuleicht drohen durch anthropologisch-theologische Engführungen die Spielräume der Handlungstheorie verlorenzugehen. So muß bezweifelt werden, ob die begrifflichen Fortschreibungsversuche

88 Ebd.

89 *Füllgraff*, *Altenbildung*, a.a.O.

90 Vgl. *B. Drewe*, Annäherung von Erwachsenenbildung und Sozialarbeit als gesellschaftlicher Prozeß, *Hessische Blätter für Volksbildung* 1983, 177-186; *W. Gerner*, Zum Verhältnis von Erwachsenenbildung, Sozialarbeit/Sozialpädagogik und außerschulischer Jugendbildung, *ErwB* 20 (1974) 134-141; *E. Schmitz*, Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns, in: *E. Schlutz* (Hg.), *Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit*, Bad Heilbrunn 1983, 60ff. Für die Altenarbeit vgl. *D. Knopf* und *P. Zeman* (Hg.), *Animation und Selbsthilfe. Diskussionsbeiträge zur Bildungsarbeit mit älteren Menschen*, Berlin 1981.

91 *Lange*, *Bildung*, a.a.O., 197.

von Kinder- und Jugendarbeit zu »außerschulischer Jugendbildung«, von Frauenarbeit zu »Erwachsenenbildung« und nun auch der Altenarbeit zu »Kirchlicher Altenbildung« einen Sinn machen oder möglicherweise begriffliche Präzisierungsversuche mit perspektivischer Verengung erkaufte werden.

Wenn hier also für Beibehaltung des Begriffs *Altenarbeit* oder *Gemeindearbeit mit älteren Menschen* plädiert wird, so deshalb, weil die mit diesem (zugegeben unscharfen) Begriff tradierte Vielfältigkeit der Arbeitsweisen gewahrt werden soll^{91a}. Sollte sich ein Bildungsbegriff durchsetzen, der Verschulungstendenzen ausgrenzt, der eine ähnliche Breite der Interaktionsformen, der Teilnehmer-Erwartungen wie des Praxisvollzugs intendiert, würden die hier genannten Bedenken hinfällig. Jedenfalls ist eine Spezialisierung in Altenberatung, Altenbildung, Altenhilfe und Altenpastoral mit den entsprechenden »Versäulungs-« und Professionalisierungstendenzen innerhalb des kirchlichen Handlungsrahmens nicht intendiert, weil nicht begrüßenswert. Vielmehr geht es um die Rückgewinnung jener »Unspezifität« der Handlungsweisen durch Annäherungen an Lebens- und Alltagsbezüge im Vollzug von Gemeinde.

Auf der anderen Seite ist mit *Lehr, Koch-Straube* u.a. die entschlossene Abkehr von einem einheitlichen Altenbild wie auch einer darauf aufruhenden standardisierten Arbeitsweise (Stichwort: Betreuung) zu fordern. So wie *Schmauch* u.a. die Wahrnehmung sehr unterschiedlicher Teilgruppen von Alten (Frauen, Arbeitnehmer, Landbevölkerung) fordern, gilt es aus den Strukturen von Einheitsangeboten (Stichwort: Altennachmittag) zu differenzierten Erlebnis- und Anforderungsprofilen zu kommen. Die starke Konzentration auf kontakt- und kommunikationsgeschwächte ältere Menschen ist nicht nur Ausdruck einer diakonisch bewußten Arbeitsweise der Gemeinden, sondern möglicherweise stärker Ausfluß eines negativen Altersstereotyps sowie Folge eines daraus für die Kirche erwachsenen Erwartungsprofils bei den Älteren selbst.

4.3 Segregation oder Integration?

Die Überlegungen schwanken in der Einschätzung, inwieweit ältere Menschen in Zukunft als Zielgruppe besonderer Art angesprochen werden sollen oder in eine vielfältige, allgemeine Arbeitsweise eingehen sollen.

Human- und Sozialwissenschaften wie die Theologie stehen in gleicher Weise vor der schwierigen Aufgabe, die Dialektik von Konstanz menschlicher Grundbestimmung, Grundrechte, Grundbedürfnisse und geschichtlichen Repräsentationen dessen in Lebensphasen und -zyklen

91a Vgl. die beiden wichtigen Veröffentlichungen: *L. Lowy*, Soziale Arbeit mit älteren Menschen. Ein Lehrbuch, Freiburg 1981; *H. Petzold* (Hg.), Mit alten Menschen arbeiten. Bildungsarbeit, Psychotherapie, Soziotherapie, München 1985.

(mit gleitenden Grenzen und höchst differenzierten Verlaufsformen) in einem Bezugsrahmen zusammenzudenken. Diese Aufgabe kann noch nicht als hinreichend gelöst betrachtet werden. Nur eines ist inzwischen deutlich geworden — auch hinsichtlich der Begegnung mit älteren Menschen: Die Auflösung dieser Dialektik wäre ein Rückfall hinter den erreichten Erkenntnisstand — auch wenn dies nur in methodischer Absicht geschähe.

Dabei wird man davon ausgehen können, daß sich das unmittelbare subjektive Erleben primär an Lebenssituationen entzündet, Erfahrungen sich zunehmend an den jeweiligen Lebensphasen orientieren, Identität und Kontinuität des Lebenslaufs vielfach erst Ergebnis reflexiver Bemühungen sind. Das Subjekt ist also in jedem Fall auf Vermittlungsformen angewiesen — wie immer sie sich gestalten. Diese Vermittlung setzt aber *Bewußtsein von Situation wie Lebensphase* voraus; wie aber kann dies sinnvoll erreicht werden? Auch die gerontologischen Theorien sind hier noch nicht geklärt. Auch das zunächst plausibel klingende Bemühen um generationsübergreifende Beziehungen übersieht teilweise die Schwierigkeit des Unternehmens. Gerade generationsübergreifendes Lernen, Glauben und Leben kann sich voraussichtlich einer doppelten Aufgabenstellung nicht verschließen: Gegenüber dauerhafter Segregation in Geschlechter, Altersstufen, »Zielgruppen«, naturständischen Gruppen, Problemgruppen usw. ist mit Recht Einspruch erhoben worden. Aber die Vorstellung ununterbrochener Integration älterer Menschen, z.B. in allgemeine Erwachsenenbildung bzw. allgemeine Gemeindegarbeit, wäre m.E. nicht minder eine Zwangsvorstellung. Gesonderte Angebote und Gruppenbildungen sind unabdingbar als immer wiederkehrende Übergangs- und Ausgangsform von Selbstbewußtwerdung und Reflexion in Richtung auf Identitätsgewinn. Aber sicher muß in der Gemeinde nach neuen integrativen Gemeindevorhaben gesucht und müssen solche Integrationsorte angeboten werden (in neuerer Zeit waren dies z.B. Friedensgruppen, ökologische Gruppen, Gemeindeerkundungen, Feste, integrative Amtshandlungspraxis u.a.). Integration und Segregation können sich sinnvoll ergänzen und wechselseitig durchdringen. Das Problem der Praxis ist weniger die Einsicht dieses Zusammenhangs als vielmehr die Phantasie der Umsetzung.

Man darf sich allerdings auch über die Schwierigkeiten generationsübergreifenden Lernens, Glaubens und Lebens in der Gemeinde nicht hinwegtäuschen: Ein Problem stellt sich schon allein deshalb, weil die mittlere Erwachseneneneration fehlt. Ihre Anwesenheit, ihre Lebensstellung und ihre Erfahrungen wären von Bedeutung für diesen Prozeß. Sie fällt aber weitgehend aus. Ihre Abwesenheit führt dann zu einem höchst einseitigen Erscheinungsbild und wirkt auf die Selbsteinschätzung der Besucher negativ zurück. Neuere Versuche können allerdings zwar von gelungenen Begegnungen zwischen den Kindern, Jugendlichen und älteren Menschen berichten, weniger aber von integrativer Gemein-

dearbeit. Nur einzelnen Versuchen gelingt es, drei Generationen zusammenzuführen, z.B. durch das Prinzip des »Offenen Kindergartens«.⁹²

4.4 Der Zusammenhang von Altenbildung und Altersbildung

a) Innerhalb der kirchlichen Arbeit ist ein Gesichtspunkt bisher vernachlässigt worden, der in der sozialen Geragogik eine zunehmende Rolle spielt: die notwendige Ergänzung der Altersvorbereitung (kurz vor Eintritt in den Ruhestand) und Altenbildung durch *Altersbildung, die das Älterwerden selbst aufgreift und als Inhalt auf allen Altersstufen ansiedelt*. Dabei ist die Überzeugung leitend, daß Altersvorbereitung bzw. ein positives Verhältnis zum Älterwerden ein Prozeß lebenslangen Lernens ist. Damit wäre die Sichtweise des Alters als Zielgruppe ergänzt durch eine Beachtung des Alterns als mitlaufende Thematik der Lebensorientierung und Lebenskompetenz.^{92a} Die Kirche hätte hier eine besonders naheliegende Aufgabe, weil sie eine soziale Organisation darstellt, die über Kasualien und ein gefächertes Bildungsangebot (Kindergarten, Kindergruppen, Jugendarbeit, Konfirmandenarbeit, Gottesdienst, Erwachsenenbildung, Familienarbeit usw.) verfügt. Sie könnten als vielfältige Ansatzpunkte genutzt werden. Mit Recht formuliert *Lehr*: »Wahrscheinlich müßte die kirchliche Altenarbeit von morgen in der kirchlichen Jugendarbeit von heute ansetzen.«⁹³ Während die nordamerikanischen Kirchen sich sehr früh bei der Erarbeitung und Durchführung wissenschaftlich begleiteter Versuche der »Education for Aging« beteiligten⁹⁴, stehen die EKD-Kirchen erst am Anfang solcher Entwicklungen. Hier sind auf der Praxisebene in den letzten Jahren durchaus Ansätze erkennbar, z.B. in Familienbildungsstätten, überregionaler Seniorenarbeit, regionalen Bildungsstellen, auch in Konfirmandenarbeit und Familiengottesdiensten u.a. Hierhin gehören sicherlich auch die Amtshandlungen, sofern sie die doppelte Erstreckung, von der *Matthes* sprach, erreichen und symbolisch abbildbar machen.⁹⁵ Ansätze zu einer stärkeren Berücksichtigung des Themenkomplexes Sterben und Tod in der Gemeindefarbeit könnten hierzu ebenfalls einen positiven Beitrag leisten. Dabei gilt es gegen neue Formen der Verdrängung beides, Alter und Tod, zusammenzuhalten, eine Fixierung alter(nder) Menschen auf diese Problematik jedoch zu vermeiden. Schließlich ist es eine Aufgabe

92 Arbeitsmappe »Kinder und ältere Menschen«, Münster 1981.

92a Vgl. z.B. R. Schenda, »Education permanente« für das Alter. Prinzipien einer sozialgeragogischen Bildungsarbeit mit Jüngeren, in *Petzold und Bubolz* (Hg.), Bildungsarbeit, a.a.O., 19-36; *Pro Senectute* (Hg.), Vorbereitung auf das Alter im Lebenslauf, Paderborn 1981; H.G. Sitzmann, Die Organisation der Vorbereitung auf das Alter als pädagogisches Problem, Wiederabdruck in: W. Braun (Hg.), Ältere Generation, Bad Heilbrunn 1981, 113-136.

93 *Lehr* bei *Becker*, Kirche, a.a.O., 9.

94 Vgl. B. Fluck, Weiterbildung im Alter, Weinheim 1982.

95 Es wäre reizvoll, die Praxismaterialien einer systematischen Untersuchung über Altersbild, Zielvorstellungen und theologische Interpretation zu unterziehen.

aller, dem Sterbenden seine Würde zu geben und gesellschaftlich einen natürlichen Tod zunehmend möglich zu machen.⁹⁶

b) Wenn sich Altern als ein durchgehender Aspekt des Lebens darstellt, der veränderndes Verlassen (vgl. *H. Fabers* Aspekt der Trauerarbeit, der so gesehen ein zentrales Thema der Seelsorge und Begleitungsarbeit sein sollte) als auch erneute Öffnung einschließt, dann wird deutlich, daß es sich um eine *Kompetenz der Persönlichkeit* handelt, die einer lebenslangen Erschließung und Ausformung bedarf.

Andererseits sollte deutlich werden, daß dieses Lernen des Alterns nicht nur das Ziel der Steigerung *individueller* Lebenskompetenz haben kann, sondern auch als Befähigung zur *gemeinsamen* Bewältigung von Aufgaben und Problemen anzusehen ist. »Bildung für das Alterwerden (sollte) zum Gegenstand von sozialem und politischem Lernen schlechthin erklärt werden.«⁹⁷ Diese Perspektive wendet sich vor allem gegen eine punktuelle Präparation für das Alter im Sinne von individualisierenden Lebenstechniken und Anpassungshilfen. Der enge Zusammenhang der Altersproblematik mit gesamtgesellschaftlichen Wertsetzungen, Organisationsstrukturen und Verhaltensrepertoires ist deutlich zu machen, wie es in einigen Entwürfen auch anvisiert wird (*Lange, Koch-Straube, Lott*). *K. Barth* hat mit der Verschränkung von Alters- und Arbeitsbegriff bereits einen wichtigen ideologiekritischen Gesichtspunkt genannt. Das Lernen in Selbsthilfegruppen mit gesellschaftspolitischem Anspruch⁹⁸ spielt vermutlich auch in diesem Bereich eine weit größere Rolle, als bisher praktisch erschlossen ist.⁹⁹ Allerdings wären auch noch andere Lernformen und -situationen zu entwickeln, in denen Gemeinden oder Gemeindegruppen einen positiven Beitrag zu einer gesellschaftlichen Lernbewegung leisten könnten: Aufmerksam-Machen der Öffentlichkeit auf das Alternsproblem, Vermittlung von neuen gesellschaftspolitischen Wertkonstellationen, die Jung und Alt die Möglichkeit des Alterwerdens ohne wachsende Ausgrenzung und die Möglichkeit verbleibender Selbstbestimmung eröffnen, Kampf gegen Stigmatisierungsverfahren, Verdrängung und Apathie usw.

c) Viele der bisher vorgelegten *Praxismaterialien bleiben hinter der anvisierten Reichweite zurück*, begnügen sich mit (sicherlich notwendigen) Aufklärungsmaßnahmen gegen negative Altersstereotype.¹⁰⁰ Zwar werden inzwischen Alte wie Altern in Kinderbüchern breit thematisiert, sind Dia-Serien für unterschiedliche Bildungsveranstaltungen erschienen,

96 Vgl. *E. Jüngel*, *Tod*, Stuttgart 1971; vgl. auch Religionspädagogische Studieneinheiten I/II: Identität, Kind und Tod, Münster 1978.

97 *V. Garms-Homolova*, Altern und Alter in der Erwachsenenbildung, in: *W. Hollstein* und *M. Meinhold* (Hg.), *Sozialpädagogische Modelle*, Frankfurt/M. 1977, 207-213.

98 Vgl. die Arbeitsweise der »Grauen Panther«; *R. Gronemeyer* und *H.E. Bahr*, *Niemand ist zu alt. Selbsthilfen und Alteninitiativen*, Frankfurt/M. 1979.

99 *R. Gronemeyer*, *Verschulung des Alters?*, in: *Materialien zur politischen Bildung* 1979, 61ff.

100 Vgl. *W.-E. Failing*, *Vorbereitung auf Alterwerden und Alter bei Kindern und Jugendlichen*, in: *E. Lade* (Hg.), *Handbuch der Gerontagogik*, erscheint Obergheim 1987, dort Materialübersicht.

haben einige hervorragend geeignete Filmproduktionen Eingang in die Leihprogramme kommunaler und kirchlicher Stellen gefunden¹⁰¹; aber die didaktische Umsetzung und Reflexion der Materialien ist — wenn man von Ausnahmen absieht¹⁰² — noch nicht von überzeugender Qualität, tendieren auf Verschulung und Reduktion von Prozessen auf »Themen«. Nur selten gelingt es in vorliegenden Praxishilfen, die notwendige perspektivische Weite auszuloten und nicht auf sozialtechnologische Informations- und Anpassungshilfen allein zu zielen. Wenn z.B. in einer Arbeitsmappe für Kindergärten, »Kinder und ältere Menschen«¹⁰³, die pädagogische Reflexion und religionspädagogische Intention unter dem Stichwort »Neue Bilder des Menschseins« vorangetrieben werden, so ist dies eine nennenswerte Ausnahme.

d) Allerdings muß bei solchen thematisch-reflexiven Erschließungen des Alterns wie des Alters beachtet sein, daß dieser Lernvorgang nur dann Bestand hat und teilweise erst von daher seine Berechtigung wie Glaubwürdigkeit gewinnt, wenn die Gemeinden/Gemeindegruppen selbst in ihrem Zusammenleben, -arbeiten und Glauben Ort der Darstellung »älter« (erwachsener) werdenden Lebens, Glaubens und Arbeitens werden. Denn: Altern kann zwar ohne reflexive Vergewisserung durch den einzelnen nicht gestaltet werden, spiegelt sich aber vorrangig nicht als Lernthema wider, sondern als lernender Lebens- und Praxisvollzug. Wenn beispielsweise die Besucherschaft des sonntäglichen Gottesdienstes ohnehin weitgehend zu einer alters- und zielgruppenspezifischen Teilgruppe von Gemeinde geworden ist, bedarf es z.B. neuer Formen einer Versammlungs-, Fest- und Feier- sowie »Sondergottesdienst-«Kultur, in denen die generationsübergreifende Selbstvermittlung unterschiedlicher Altersphasen in der Gemeinde neu geleistet und somit auch ein Stück Altern verdeutlicht werden kann.

4.5 Gemeindepädagogisches Arbeitsfeld Mitarbeiterbildung

Es dürfte deutlich geworden sein, daß der gemeindepädagogische Bearbeitungszusammenhang von Altern und Alter in der Kirchengemeinde auch einer Breite gerontologischer Einsichten bedarf, um eine hinreichende Sensibilisierung gegenüber unbewußten, vorurteilsbesetzten — und dadurch einengenden — Sichtweisen wie Handlungsfiguren zu gewinnen. *Diese über Einsichten gewonnene Weite von Handlungsfähigkeit und zumutender Phantasie kann schwerlich ohne persönliche Verarbeitung bei den Mitarbeitern selbst gewonnen werden.*¹⁰⁴

Soweit erkennbar, werden dabei folgende Aufgabenbereiche angesprochen:

101 Z.B. Wieder ein Winter vorbei, Ortsfremd, Weekend, Tue recht und scheue niemand.

102 Ein gutes Beispiel zum Film »7 Jahre — 70 Jahre« findet sich bei G. Brockmann und R. Veit, Mit Kurzfilmen arbeiten, Bd. 1, Zürich/Frankfurt/M. 1981, 101-114.

103 Arbeitsmappe »Kinder und ältere Menschen«, Münster 1981.

104 Zu den didaktischen Konsequenzen vgl. G. Buttler und W.-E. Failing, Didaktik der Mitarbeiterbildung, Gelnhausen/Zürich 1979.

a) »Älterwerden als Thema meiner eigenen Biographie«¹⁰⁵ wird als Aufgabenbereich der Mitarbeiterbildung unabweisbar. Praxisversuche zeigen die Notwendigkeit, und zwar nicht nur für Mitarbeiter der Erwachsenen-/Altenbildung, sondern auch als berufsbegleitende Fortbildung von Erzieherinnen¹⁰⁶ oder anderen Professionellen. Die eigene Erfahrungsbegrenztheit oder -breite aufzuspüren, eigene Ängste und Hoffnungen bewußt und abwägbar zu machen, Standorte oder markierte Zwischenstationen zu finden, das scheint unabdingbar. Arbeitsfeldbezug und Personenbezug müssen sich hier didaktisch die Waage halten.

b) Die geforderte gerontologische Qualifizierung der Gemeindemitarbeiter wird aber nur dann Aussicht auf Erfolg haben, wenn eine Gemeinde in Projekten, Aktionen, speziellen Gemeindetagen u.a. im Umgang mit Gruppen Älterer einen *Erfahrungshintergrund* für mögliche und geglückte Situationen wie auch Grenzen im Umgang mit älteren Menschen aufweisen kann, die Fragestellung also einen »Sitz im Leben« hat.¹⁰⁷ Sofern solche Mitarbeiterbildung gemeindepädagogisch geplant wird, bietet sich das Modell einer arbeitsfeldübergreifenden Mitarbeiterbildung an, die Mitarbeiter/innen aus Kindergarten, Jugendarbeit, Erwachsenenbildung, Besuchsdienst, Diakoniestation, eventuell einem benachbarten Altersheim zusammenbringt (speziell in der Eröffnungsphase). Förderlich wäre die Integration zweier Elemente: der Einschluß älterer Menschen als Betroffener und die Anbindung an ein gemeinsames Handlungsziel, das einen Arbeitszusammenhang erkennbar macht und falscher »Diakonisierung« wehren könnte.

c) Viele Gemeinden haben auf dem Mitarbeiterfeld ohnehin eine besondere, sehr konkrete Bewährungs- und Erprobungssituation, insofern sie altersgemischte Mitarbeitergruppen mit der Notwendigkeit eines (nicht spannungsfreien) kooperativen Arbeitsstils aufweisen, wie z.B. im Kindergarten¹⁰⁸, aber auch im ehrenamtlichen Mitarbeiterkreis. In diesen Arbeitszusammenhängen werden gleichsam stellvertretend oder exemplarisch Lernprozesse und verpaßte Lernchancen der gesamten Gemeinde deutlich.¹⁰⁹

4.6 Theologische Erwachsenenbildung für Ältere?

Die Frage, wie im Alter überlieferungsbezogenes christliches Reden und Handeln sich ereignen könne, scheint in der kirchlichen Praxis hinläng-

105 So der Titel eines Studienbriefes von B. Füllgraff, Evangelische Arbeitsstelle Fernstudium für kirchliche Dienste, Hannover 1980.

106 Vgl. als Beispiel aus der Praxis die oben Anm. 92 genannte Arbeitsmappe.

107 Dies ist um so wichtiger, als sich die sehr optimistischen Einschätzungen der Wissenschaftler hinsichtlich der Lern- und Veränderungsfähigkeit älterer Menschen in der Praxis (noch) nicht haben erweisen lassen; Frustrationen bei den Mitarbeitern blieben nicht aus.

108 E. Haug u.a., Älterwerden im Kindergarten, TPSP 87 (1979) 292-301.

109 Hier kommt dem Pfarrer / der Pfarrerin (leider) immer noch eine gewisse Schlüsselstellung zu.

lich bekannt zu sein: Predigt, Andacht und homilieartige Erschließung biblischer Texte in Bibelstunden usw. einerseits, seelsorgerlich-kasualgebundene Bezüge andererseits.

Ob damit bereits hinreichend die Aufgabe der mitlaufenden »kognitiven Durchdringung« als »selbstverantwortliche Reflexion«¹¹⁰ in Sachen Überlieferung, christlicher Glaubensvorstellungen wie Frömmigkeitsformen geleistet ist, wird im Blick auf den älteren Menschen kaum thematisiert. Die Aufgabe, Hilfen und Vorschläge für eine »kritische Religiosität« bereitzustellen, kann doch wohl kaum auf Kinder und Jugendliche sowie junge Erwachsene beschränkt werden. Die Verweisung auf hinreichende »Erfahrungen«, die Existenz einer vorhandenen »eisernen Ration« an Text- und Wissensbeständen (z.B. Psalmen, Lieder) ist wohl unzureichend — sowohl empirisch als auch theologisch. »Theologische Erkenntnisbildung wird zu einer *alle* Mitglieder der Kirche umfassenden *grundlegenden pädagogischen Aufgabe*.«¹¹¹ Sie gilt es, in vielfältiger Form auch für ältere Menschen zu entfalten, wenn auch sicherlich nicht vorrangig im Stil eines theologischen Bildungsseminars.

Wie auch im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit erscheint eine Trennung von »religiösem« und »theologischem« Lernen (*Hungs*) wenig hilfreich, zumal die Kommunikationsformen theologischer Bildungsarbeit mit Älteren als integrierter Bestandteil von Begleitung, Beratung, Festen und Aktionsformen ihren Stellenwert finden müssen. Aber auch seminaristische, stark sprachlich-reflexive und kognitive Elemente haben ihren Platz, wenn es (so *Nipkow*) um die Fähigkeit geht, zwischen den wahren und den falschen Bedingungen des Heils zu unterscheiden, Traditionskritik und Kirchenkritik, theologisch notwendige Gesellschafts- und Religionskritik, Bibel- und Theologiekritik in Ansätzen einzubringen. Dabei ist nicht auszuschließen, daß der »konziliare Streit um die Wahrheit« (also das ökumenische Problem) sich auch als Generationskonflikt abarbeitet. Differenzen um die religiöse Erziehung kleiner Kinder, Spannungen wegen historisch-kritischen Bibelverständnisses, aber auch hinsichtlich der Ausdrucksformen christlicher Weltverantwortung (Friedensgruppen, Widerstandsproblematik, Dritte Welt, Rolle des Staates usw.) sind nicht nur als Ausdruck innerkirchlichen Pluralismus' zu begreifen, sondern auch als intergenerative Spannung sowie Streit um Wahrheit und Verlässlichkeit. Ihn *theologisch* zu führen setzt allerdings auf allen Seiten theologische Urteilsfähigkeit voraus.

Die starke Reduzierung ethischer Themen in den traditionellen theologisch-religiösen Inhalten der Altenarbeit muß dabei auffallen: Aktive Gestaltungsteilnahme an gesellschaftlichem Geschehen wird offenkundig nicht vorausgesetzt, ethische Konflikte im Alter gelten als unwahrscheinlich. Eine Vielfalt von Verhalten, damit auch un-verhältnismäßiges Ver-

110 *Nipkow*, Grundfragen, Bd. 2, a.a.O., 160.

111 *Nipkow*, ebd., 275.

halten, steht im Alter offenbar nicht zu erwarten. Möglicherweise ist gerade der weitgehende Ausfall der ethischen Problematik ein Indiz für sublimale Negativstereotype des Alters in der Kirche.

4.7 Die Welt der Formen: Riten, Symbole, Chiffren und Gesten als religions- und gemeindepädagogischer Reflexionsgegenstand

Im Gegensatz zur katholischen Religionspädagogik bleibt der Fragenkreis Symbolbildung, Formen, Meditation, Frömmigkeitsstile bei den Überlegungen evangelischer Autoren so gut wie ausgeschlossen. Vollzugsformen christlichen Glaubens, seine Repräsentationsformen bleiben unreflektiert, wiewohl vorhanden, eingegeben in übergreifende Fragen und Bestimmungsversuche. Der Neu- und Wiederaufbau bzw. situations- und altersspezifische Umbau einer Welt von Zeichen, Gesten, Riten bzw. deren religionspädagogische Reflexion unter dem Aspekt Lebenslauf- und Alltagsverlauf und deren Veränderungen bleiben unberücksichtigt.

Dieser Tatbestand kann hinsichtlich der allgemeinen Postulate von Situations- und Erfahrungsbezug der neueren Religionspädagogik nur als offene Diskrepanz bezeichnet werden.¹¹² Zwar sind wohl keineswegs nur ältere Menschen auf solche sinnlichen, sinnhaften Vollzugs-, Gestaltungs- und Vermittlungsformen innerer Prozesse angewiesen, wohl aber bringen sie ihre Erfahrungen im Umgang mit (wieder-)erkennbaren Zeichen und Riten mit, die oft keine Fortsetzung bei den Jüngeren finden. Aber auch von ihnen selbst können sie oft nicht mehr oder nicht mehr unverändert fortgesetzt werden. Solche kognitiven Dissonanzen prägen auch das Verhalten jüngerer Mitarbeiter, wo z.B. die Bitte um das Sprechen eines Gebets als Abschluß eines Hausbesuchs oder auf einer Seniorenfreizeit beim Essen zu Irritationen führen kann. Tradierte und geradezu resistente Fest-Sorten wie Goldene Konfirmation, Geburtstagsbesuche im hohen Alter usw. erscheinen gerade als Ritus bei jüngeren Mitarbeitern kognitiv und emotional schwer in ihr jeweiliges Selbst-, Gemeinde- und Arbeitsverständnis integrierbar.¹¹³

Wenn es zutrifft, daß »die Berücksichtigung der Rahmenbedingungen (sc. religiösen Lernens, W.F.) für die Vermittlung theologischer Inhalte zur Sache selbst gehört«¹¹⁴, dann fällt der Mangel an Reflexion über symbolische Formen ins Gewicht. Der Ansatz *P. Biehls*, Symbolbildung als eine zentrale religionspädagogische Aufgabe zu begreifen und den Erfahrungsbegriff mit dem Symbolbegriff zu verschränken, scheint mir gerade auch für kirchliche Altenarbeit eine höchst anregende Weiterführung zu sein. »Spielerische, visuelle, musikalische, handlungs-

112 Möglicherweise ein Indiz für die starke Prägung der Religionspädagogik durch die Didaktik des Religionsunterrichts.

113 Vgl. *W. Pittkowski* und *P. Cornehl*, Jubiläen, in: HPT 3 (1983) 206-213.

114 *P. Biehl*, Erfahrungsbezug und Symbolverständnis, in: *P. Biehl* und *G. Baudler*, Erfahrung — Symbol — Glaube (Rph 2), Frankfurt/M. 1980, 52.

bezogene, auf die Wiederholung bestimmter Lebensformen gerichtete Einführungen in die Region des Doppelsinns, die mit elementaren Deutungen dieses Doppelsinns verbunden sind, sollten von der Elementarerziehung an kontinuierlich aufgebaut werden. Es geht... um die Einsicht in die Fundierung der Symbole in leib-seelischen Grundbefindlichkeiten des Menschen.«¹¹⁵ Der Praxisbericht J. Hofmeisters¹¹⁶ aus einer überkonfessionellen Bildungsstätte für ältere Menschen gibt dafür praktisches und ermutigendes Anschauungsmaterial.

Dr. Wolf-Eckart Failing ist Professor für Evangelische Theologie an der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt.

115 Biehl, ebd., 77.

116 S.o. Anm. 35.

Hans-Günter Heimbrock

Religiöse Erziehung behinderter Kinder

Ein Literaturbericht

1 Vorbemerkungen

Das »Jahr der Behinderten« 1981 ist in der Religionspädagogik sowenig wie alle anderen von der UNO proklamierten Anlässe zu Festreden als einschneidendes Datum verbucht worden. Behinderte Menschen nehmen in unserer Fachliteratur den gleichen marginalen Raum ein wie in der Gesellschaft insgesamt. Deshalb werden viele in einem entsprechenden Literaturbericht nur wenig vermuten, sie werden dazu allenfalls auf Spezialprobleme von (religionspädagogischen) Randgruppen gefaßt sein. Beide Vorurteile möchte der nachfolgende Bericht zu entkräften versuchen. Allein die nicht nur auf modellartige Beschreibung von Unterricht bezogene Literatur ist bei näherem Hinsehen so umfangreich, daß sie hier nur in einer Auswahl angesprochen werden kann (zur Praxisliteratur und zu Schulbüchern und Lehrplänen vgl. Ruddat 1973 sowie die Verzeichnisse des Katechetischen Amtes Heilsbronn; vgl. JRP 1, 284).

Einen Überblick zu geben ist zusätzlich erschwert durch die Eigenarten literarischer Produktion in diesem Bereich. Sie fand lange Zeit fernab von wissenschaftlichen Zirkeln statt, folgte regionalen kirchlichen Bedürfnissen und ist bis heute kaum zur Entfaltung einer konsistenten Fachdiskussion fortgeschritten. Und dies nicht zuletzt deswegen, weil die Probleme im Schnittfeld zahlreicher und zum Teil sehr heterogener Interessen liegen. So werden auch manche Sonderschullehrer mit Blick auf die Eigenarten ihrer Schüler den Kopf schütteln angesichts eines Versuchs, in integrativer Weise zu berichten über Bemühungen religiöser Erziehung bei körperbehinderten, gehörlosen, geistig behinderten, lernbehinderten und blinden Kindern, um nur die größeren sonderpädagogischen Fachrichtungen zu nennen. Das Interesse des Beitrags soll sich darauf richten, mit Hilfe eines (weitgehend) problemgeschichtlich angelegten Überblicks gerade Spezialitäten übergreifende Trends zu benennen. Das erzwingt den auswählenden Umgang mit der Literatur, verbietet gleichzeitig angesichts des knappen Raums eine differenziertere Diskussion von sicherlich interessanten Detailfragen.

Schließlich ist der Bericht darum bemüht, die Bedeutung der eben nur auf den ersten Blick »besonderen« Probleme für die ganze Religionspädagogik anzusprechen. Wenn unter Fachleuten der Satz »Das Problem der Behinderten sind die Nicht-Behinderten« plausibel ist, dann kann der Religionspädagogik in ihrem eigenen Interesse nur angeraten werden, hier entsprechende Lernprozesse in Gang zu bringen.

2 Zur Vorgeschichte

Seit den Anfängen kirchlicher Diakonie der Neuzeit lassen sich sowohl Praxis religiöser Erziehung behinderter Menschen als auch entsprechende theoretische Reflexion nachweisen. In diesem Bericht muß die bisher nur sehr dürftig aufgearbeitete Vorgeschichte einer impliziten religiösen Erziehung jedoch schon aus Raumgründen vernachlässigt werden. Einzusetzen ist am Beginn expliziter religiöser Erziehung zu Ende des 19. Jahrhunderts. Die konzeptionelle Synthese aus wissenschaftlichen und praktischen Zugängen verschiedener Perspektiven wie Theologie, Pädagogik, Medizin u.a. hatte sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts insbesondere im Blick auf die pädagogische Förderung geistig behinderter Kinder zu beachtlicher Reife entwickelt (vgl. Mittelstädt 1963 und Klewinghaus 1972). Nicht zuletzt der offene Konkurrenzkampf um den Primat der einen oder der anderen beteiligten Standesgruppe führte jedoch mit der Etablierung der »Heilpädagogik« als eigenständiger Disziplin gleichzeitig zur Emanzipation der entsprechenden Handlungsfelder aus kirchlicher Trägerschaft hin zur Errichtung von staatlichen Hilfsschulklassen; diese waren zunächst als institutioneller Anhang an Volksschulen organisiert. Wo nicht mehr das Jahrhunderte alte Vorurteil regierte, »schwachsinnige« Kinder seien religiösen Fragen besonders aufgeschlossen, wurde gleichwohl die selbstverständliche Praxis religiöser Erziehung in allen Schulen auch in den neuen Sonderklassen übernommen. Konzeptionelle Überlegungen sind kaum greifbar; sie knüpften deutlich an die Maximen der allgemeinen Religionspädagogik an. Für die Epoche der liberalen Theologie bedeutete dies vor allem die Pflege »religiös-sittlicher Bildung«, einer innigen Verbindung aus emotional bestimmter Frömmigkeit und bürgerlichen Ordnungsvorstellungen (vgl. Fuchs 1899; Haug 1928; Ebner 1983). Für eine ganz im Windschatten allgemeiner Entwicklungen segelnde Hilfsschulreligionspädagogik war es naheliegend, allen jeweiligen Trends, also auch etwa den reformpädagogischen Versuchen der Arbeitsschulpädagogik, zu folgen (Raatz 1924).

Der weitgehend rezeptive Charakter gilt entsprechend für die durch politische und theologische Umbrüche heraufgeführte Wende der religionspädagogischen Konzeption hin zur Evangelischen Unterweisung. Mit einer gewissen Phasenverzögerung, dafür aber auch die Unterrichts-

praxis viel länger bestimmend, übernahm man Ende der 50er Jahre die neuen Grundentscheidungen, sich vorzugsweise an biblischer Verkündigung und kirchlich gebundener Frömmigkeitspraxis zu orientieren. Auch in bezug auf die Hilfsschule wurde nun emphatisch gefordert, »daß evangelischer Religionsunterricht kein Unterricht in oder über das Phänomen 'Religion' ist, auch nicht ein Unterricht zur Weckung der in den Kindern schlummernden 'religiösen Gefühle', sondern daß er geradeaus nur sein kann Unterweisung im Evangelium von Jesus Christus« (Wißmann 1968, 13). Der Leitformel 'Evangelische Unterweisung' folgte zunächst auch die sich Ende der 60er Jahre in diverse Fachrichtungen spezialisierende sonderpädagogische Diskussion. Nachzuweisen ist sie für die Lernbehindertenschule (Wißmann) wie für die Geistigbehindertenschule (Brandt 1966) wie auch für die Körperbehindertenschule (Herz 1972). Und auch die katholische Sonderschulreligionspädagogik zeigt auffallende Parallelen: Der zeittypischen kerygmatischen Konzeption des Religionsunterrichts allgemein folgten entsprechende Standardwerke für die Hilfs- bzw. die Sonderschule (Bissonier 1966; Weber 1967). Vom religionspädagogischen Ansatz her ging es über alle Grenzen der Konfessionen und der Fachrichtungen hinweg stets zunächst um die Klärung theologischer Inhalte, erst in zweiter Linie dann um die Organisation eines (mehr oder weniger missionarisch angelegten) Unterrichts.

Die Kehrseite eines fachlichen Selbstverständnisses mit dem gleichen Anspruch wie für alle anderen Schularten auch führte in methodischer Hinsicht zur weitverbreiteten, aber problematischen Praxis einer »Rest-Pädagogik«: Ein zuvor ohne Berücksichtigung der spezifischen Eigenart der Adressaten ermittelter Unterrichtsinhalt wurde erst sekundär daraufhin zugeschnitten, daß er »auch« für behinderte Kinder vermittelbar würde (vgl. z.B. Brandt 1966, 92; Kolkmann 1970; Staude 1965). Um der historischen Gerechtigkeit willen muß aber daran erinnert werden, daß pädagogische Kritiker eben solch einseitiges Gefälle der gesamten Evangelischen Unterweisung und nicht allein der Sonderschule zum Vorwurf gemacht hatten (Loch 1964).

Eine Kurskorrektur sonderpädagogischer Bemühungen um den Religionsunterricht setzte zu Beginn der 70er Jahre ein. Sie wurde dringlich, als die gewandelte Bedeutung von Religion und Kirche in der Gesellschaft auch in der Sonderschule zu Protesten und Abmeldungen vom Religionsunterricht führte.

3 Schüler und Schule im Blickpunkt

Die für die allgemeine religionspädagogische Reform zu Beginn der 70er Jahre wohlbekannten Problemfelder wurden in bezug auf behinderte Kinder vor allem in der Lernbehinderten- und Geistigbehindertendidak-

tik diskutiert. Als Gesprächseröffnung können aus der Rückschau U. Wilkens Bemerkungen »Religionsunterricht bei lern- und geistig behinderten Sonderschülern — 15 Thesen« (Wilken 1972) gelten. Dort werden in knappster Form die neuen Positionen zum Bildungsverständnis und zur schulischen Ortsbestimmung des Religionsunterrichts formuliert. Nach Wilken muß sich auch religiöse Erziehung zunächst auf die Lebenswirklichkeit behinderter Schüler richten, die allgemein mit dem sonderpädagogischen Terminus der »sozio-kulturellen Benachteiligung« umschrieben wird. Sodann wird schulische religiöse Erziehung legitimiert als eine funktional darauf bezogene Institution: »Diese Lebens- und Erziehungswirklichkeit konstituiert eine spezifische Erziehungsbedürftigkeit, um die sich auch der Religionsunterricht im Kanon der schulischen Fächer müht« (568). Und schließlich wird in Entsprechung zum (verbal) weitgehenden Konsens erziehungswissenschaftlicher wie religionspädagogischer Diskussion der Zeit als Leitziel des Unterrichts »Mündigkeit« gesetzt, auch der Religionsunterricht behinderter Schüler hat diese »zu optimalem Selbst- und Weltvertrauen zu befähigen« (ebd.).

Der bei Wilken programmatisch artikulierte curriculare und emanzipatorische Ansatz sonderpädagogischer religiöser Erziehung wurde in den folgenden Jahren explizit oder zumindest der Sache nach in zahlreichen Veröffentlichungen aufgegriffen. H.-G. Ney (1972; 1973; 1974) stellte dabei für den Religionsunterricht geistig behinderter Schüler vor allem die Ablösung von kirchlicher und die Hinwendung zu genuin schulischer Religionspädagogik in den Mittelpunkt. W. Kolodzey (1972) folgte, wenn auch mit etwas weniger aggressiver Diktion, für die religiöse Erziehung gehörloser Schüler dieser Intention. Als grundlegende Zielbestimmung forderte sie nicht die Einführung in die Kirche und ihre Tradition, sondern Hilfe zur »Integration des Gehörlosen in unserer (sic!) Gesellschaft« (Kolodzey 1972, 46).

Den curricularen Ansatz führte K. Schilling (1973; 1974) im Blick auf geistig behinderte Schüler breiter durch.

Als Ausgangspunkt gilt ihm dabei die Situation des Ausgestoßenseins mit der Folge eines grundsätzlich negativen Selbstwertgefühls. Im zweiten Schritt werden in Konsequenz daraus allgemeine pädagogische Intentionen der Sonderschule für Geistigbehinderte formuliert. Erst im letzten Schritt wird dann funktional darauf bezogen das »Kennenlernen von Person und Lehre Jesu als Hilfe zur Überwindung der Außenseitersituation« (1974, 85ff) theologisch, didaktisch und methodisch entfaltet. Problematisch in diesem Entwurf ist allerdings u.a., ob Schilling den Ausgangspunkt zutreffend gewählt hat. Sonderpädagogen haben in der Folgezeit des öfteren darauf hingewiesen, daß negatives Selbstwertgefühl infolge soziokultureller Benachteiligung von geistig behinderten Kindern aufgrund kognitiver Defizite in viel geringerem Maße empfunden wird als etwa bei lernbehinderten oder bestimmten Gruppen körperbehinderter Schüler. Genau diese Differenzierung hat Schilling aber in seinem neuen Kompendium zum Religionsunterricht mit Lernbehinderten nicht beherzigt (Schilling 1983).

Entsprechend allgemeinen religionspädagogischen Trends führte die emanzipatorische Perspektive der Reformdiskussion mit sachlicher Konsequenz gerade für die religiöse Erziehung in der Sonderschule für Lernbehinderte zu einer gesellschaftskritischen bzw. politischen Zielbestimmung des Fachs. Aufgenommen wurde dies einerseits (auf katholischer Seite) von W. Pfeffer (1974), der einen theologisch reflektierten Emanzipationsbegriff im Rückgriff auf J.B. Metz u.a. zugrunde legte. Auf evangelischer Seite verfolgte W. Schneider (1977 und vor allem 1980) unter den Prämissen einer materialistischen Behindertenpädagogik den emanzipatorischen Ansatz mit solcher Vehemenz, daß schließlich theologische Orientierungspunkte religiöser Erziehung einen eigenen Stellenwert nicht mehr einnehmen können. Da wundert es kaum, wenn andere Stimmen bei allem eigenen Reformeifer die Gefahr nahe sahen, daß der Religionsunterricht der Sonderschule »allein auf den sozialen Bereich abgedrängt wird«, und wenn sie deshalb als Gegenmittel vor allem die Orientierung am »elementaren und aktuellen Grundbezug Gottes zum Menschen und des Menschen zu Gott« suchen (Krenzer 1977, 386).

Der Versuch einer Zwischenbilanz dieser ersten Reformphase sonderpädagogischer Ansätze zur religiösen Erziehung kommt jedoch nur in einer einzigen Aussage zur Notierung relativer Konvergenz. Einig war man sich von konzeptionellen wie gleichermaßen von schulpraktischen Überlegungen her darin, daß die überkommene Trennung in konfessionell homogene Gruppen obsolet geworden war (Wilken 569; Ney 1974, 42f; Kolodzey 43; Schilling 1974, 122; Krenzer/Rogge 1978, 34 u.a.). Als höchst relativ erweist sich diese negative Übereinstimmung aber darin, daß die positive Alternative zum durchgängig Abgelehnten jeweils sehr unterschiedlich gefüllt wird. Die Palette reicht dabei von sehr stark kirchenkritischen Positionen (Ney 1974 und Schneider 1980) bis hin zum Versuch, die alle Konfessionen übergreifenden »christlichen« Elemente in mehr oder weniger deutlicher Anbindung des Religionsunterrichts der Sonderschule auch an kirchliche Praxis zurückzugewinnen.

Daß sich jedoch die Bezugspunkte 'Erfahrungswelt des Schülers' und 'Bildungsauftrag der Schule' als genau die archimedischen Punkte entpuppten, die eben nur als theoretische Konstrukte vorhanden sind, kann als positiver Ertrag festgehalten werden — wenn die Probleme damit auch keineswegs aus der Welt geschafft wurden. Relativ früh formulierte schon Schilling die Gefahr derjenigen Konzeption, die Schul- und Schülerbezogenheit auf ihre Fahnen geschrieben hat: »Die Grenzen einer Zielbestimmung der Sonderschule zeigten sich besonders an der prinzipiellen Unmöglichkeit, eine völlig eindeutige Charakterisierung ihrer Schüler zu erstellen« (Schilling 1974, 108). An der methodologischen Notwendigkeit, daß auch »schülerorientierte« (statt bibelorientierte) religiöse Erziehung behinderter Kinder immer mit Annahme und Modellen, nie aber naiv-empirisch mit der »Realität« der Schüler selber

umgeht, kommt man grundsätzlich auch dann nicht vorbei, wenn man Praxisberichte als Korrektiv jener Postulate einsetzen möchte (vgl. Veit 1978).

Diese Einsicht steht im Zusammenhang mit Schwächen des curricularen Verfahrens, so wie man es zunächst verstanden und praktiziert hatte. Zurückzufragen ist dabei nicht nur im Blick auf mögliche Verkürzung theologischer Anliegen im Gefolge rigider Funktionalisierung von Unterrichtsinhalten für globale Ziele der Sonderschule von zweifelhafter Eindeutigkeit. Vielmehr zeigt sich gleichzeitig die Schwierigkeit, bei der Aufstellung solcher Ziele nicht schon unter der Hand anthropologische bzw. theologische Prämissen einzuschleusen, die dann mehr oder weniger nahtlos ihre Entsprechung in äußerlich nachgeordneten Segmenten des Religionsunterrichts finden. Besonders auffällig geschieht dies dort, wo Schilling das Lernziel für den Geistigbehinderten (»Er soll aus der Hoffnung leben, daß auch er zur Vollendung gelangt«, Schilling 1974, 74) zunächst im Katalog globaler curricularer Intentionen der Schule für Geistigbehinderte aufführt, es dann aber (84) wörtlich zitiert bei der Beschreibung spezifisch religiöser Lernintentionen.

Das Dilemma, um das es geht, findet an anderer Stelle seinen Ausdruck darin, daß Ney nach Ablösung eines explizit kirchlich-missionarischen Religionsunterrichts durch einen schulisch-sonderpädagogisch begründeten doch gleichzeitig verlangt: »Die Sonderpädagogik wird für den Bereich des Religionsunterrichts im Dialog mit der Religionspädagogik stehen« (Ney 1973, 173). Wie dabei auch Lernwille und Hörbereitschaft der allgemeinen Religionspädagogik gefordert sind, ist gleich zu erörtern. Unbeschadet mancherlei Schwierigkeiten bei der Neuorientierung religiöser Erziehung ist jedoch den stärker schulbezogenen und schülerbezogenen Bemühungen eine größere Wirklichkeitsnähe zu attestieren. Als Schlüsselsatz für den Ertrag dieser Phase kann bis heute die prägnante Formel gelten: »Die religiöse Unterweisung Behinderter dient nicht primär der Einführung in eine Religion, sondern sie hat die Religion dem Behinderten für dessen Lebensbewältigung zunächst dienstbar zu machen« (Kaspar 1974, 10). Klammert diese Formel die notwendige Näherbestimmung von 'Religion' und 'Leben' zunächst auch aus pragmatischen Gründen aus, so stellte sich doch nicht nur die Überzahl nachfolgender schulpraktisch-methodischer, sondern auch konzeptioneller Arbeiten unter den hier anklingenden Primat einer behinderten-spezifischen religiösen Erziehung, und dies gerade auch in Schulen für behinderte Kinder in kirchlicher Trägerschaft (vgl. Wegenast 1983).

4 Mehr als Fachdidaktik für »besondere« Schulen

4.1 Ohne eine nicht vorhandene Stringenz und Konsistenz der Diskussion um sonderpädagogische religiöse Erziehung vortäuschen zu wollen,

kann immerhin summarisch festgestellt werden: Die weitere Entwicklung hat sich in theologischer und in pädagogischer Hinsicht zunächst auf eine Erweiterung der inzwischen stark auf Schule (im konventionellen Sinn) eingeeengten Perspektive konzentriert. Vor allem die religiöse Erziehung geistig behinderter Kinder legte von den dortigen Handlungsmöglichkeiten aus die Aufgabe nahe, nach Dimensionen von Religion jenseits eines engen kognitiven Lernverständnisses zu suchen. Dies ist dann auch von Fachkollegen anderer Sparten genauer in den Blick genommen worden hinsichtlich der *Handlungspartner*, der *Handlungsvoraussetzungen*, der *Handlungsfelder* und der *Handlungsabsichten* religiöser Erziehung behinderter Menschen in Sonderschulen.

Als relevante *Handlungspartner* außerhalb der Schule, jedoch gleichwohl von hoher Bedeutung für das Lernen im Lebenszusammenhang, wurden die schon fast vergessenen Eltern wiederentdeckt (Lorenz 1974; Schmidt 1978; Beuers 1981). Speziell diese, so zeigte sich auch in der sonderpädagogischen Diskussion, sind aber auch indirekt, nämlich über die jeweilige Ausprägung der religiösen Sozialisation, in die *Handlungsvoraussetzungen* spezifisch schulischer Erziehung verwickelt.

Die ältere, vorwiegend individuell orientierte psychologische Forschung zu einer spezifischen religiösen Vorstellungswelt behinderter Kinder (Stubblefield/Richard 1965; Graebner 1965/1977; Hviid 1967; Pohl 1968 u.a.) ist vor allem durch die umfangreiche Arbeit von Beuers weitgehend überholt. Weitere differenzierte Forschung ist bislang allerdings Desiderat; der Eröffnungsband des Fernstudiums für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen (Bargheer u.a. 1983) führt weder in sonderpädagogischer noch in sozialwissenschaftlicher Hinsicht weiter, leider auch nicht die Fragebogenaktion Bremer 1984.

Ferner ergab sich, daß eine ganz auf schulisches Lernen reduzierte Erziehung behinderter Kinder vor allem den emotionalen Bereich von Religion wie auch den von Lernen übersieht (vgl. auch Carder 1984).

Als beachtenswerte *Handlungsfelder* rief man nicht nur die Vorschulerziehung in Erinnerung (Krenzer 1977; Köhnlein 1983). Auf dem Wege über die Erweiterung basalen intellektuellen Lernens durch spielerische und feiernde Elemente (vgl. zusammenfassend Pokrandt 1982 und Beck/Pokrandt 1982) wurden auch gottesdienstliche Vollzüge für schulisches Lernen neu wichtig (Krenzer/Rogge 1978; G. Adam 1983, 58ff »Lernort: Christliche Gemeinde«; de Prater 1982; Hofmann 1983; Schmidt 1984).

So erfreulich die sich anbahnende Überwindung des Berührungstabus »Kirche« damit zu sein scheint, so problematisch bleibt in bisherigen Ansätzen jedoch zumindest zweierlei. Zum einen: Im Gefolge des Würzburger Synodenbeschlusses von 1974 neigen vor allem manche katholische Autoren dazu, schulische religiöse Erziehung behinderter Kinder wieder unter den mehr oder weniger deutlichen Machtanspruch kirchlicher Interessen zu stellen (z.B. Randak 1980, 88: »Religionspädagogik soll Kirche ermöglichen«), oder sie halten zumindest eine (ungeklärte)

additive Zuordnung von Religionsunterricht und Katechese für empfehlenswert (so Buchka 1984). Zum zweiten: Trotz mancher Versuche stellen die Sakramentenkatechese auf katholischer Seite (vgl. Haerst 1979 u.a.; Schulreferat der Diözese Rottenburg o.J.) und auf evangelischer Seite der Bereich von Konfirmandenunterricht bzw. die Gestaltung der Konfirmation mit Behinderten (Glatzle 1970; Wiesner 1973; Rogge o.J., 75ff; Rogge 1978; Knoch 1979; Wöhrle 1980; Hofmann 1983; Rogge 1985; JRP 1, 273, Z. 8-10 u.a.) immer noch Stiefkinder dar, was in der Praxis im Einzelfall zu menschlich unzumutbaren Vorgehensweisen für betroffene Behinderte, die ganze Gemeinde und hilflose Pfarrer führt.

Aus der aufs Ganze gesehen feststellbaren Verabschiedung spezifisch konfessioneller Zielsetzung für die Sonderschule haben sich schließlich Fragen im Blick auf die Erweiterung von religionspädagogischen *Handlungsabsichten* ergeben. Die Betonung spezifisch seelsorgerlicher Notwendigkeiten (Antwort auf die Frage »Warum gerade ich...?«) hat sich dabei für die religiöse Erziehung körperbehinderter und blinder Schüler als leitendes Anliegen ergeben (vgl. Herkenrath/Rupp 1979; Atsma 1980; Hahn 1982). Für andere Gruppen wurde daneben vor allem die Frage nach elementaren und fundamentalen religiösen Haltungen und Handlungen bedeutsam. Unter Weiterführung der Anliegen älterer Arbeiten wie derjenigen von B. Hackl (1968) versuchten insbesondere Autoren der Geistigbehindertenpädagogik hier nicht allein dem praktischen »Zwang zur Vereinfachung« (H. Adam 1983, 59) zu folgen, sondern berührten gleichzeitig auch die zentrale fundamentaltheologische Frage nach dem Zusammenhang von biblischer Religion mit menschlichen Grunderfahrungen. Es überrascht nicht, wenn dabei im Rückgriff auf unterschiedliche theologische Konzeptionen dann letztlich wieder Gegensätze der Konfessionen sichtbar werden.

(Vgl. auf evangelischer Seite unter Rückgriff auf H. Stocks Elementarisierungskonzept Hofmann 1983 sowie Heimbrock 1986 I, auf katholischer Seite das »Erschließungsmodell als fundamental-didaktisches Konzept des Religionsunterrichts in der Schule für Geistigbehinderte« bei Buchka 1984, 348ff. Während Hofmann von »Konzentration« und »Konkretion« spricht, geht es bei Buchka um die weitgehend analog gedachte Stufenfolge von kognitiven Fähigkeiten und unterschiedlichen, mehr oder weniger religiös qualifizierten Ebenen der Wirklichkeit.)

4.2 Hat die zuvor diskutierte Literatur die Perspektive über den engen Rahmen schulischen Unterrichts hinaus zu erweitern vermocht, so betrifft eine zweite Ausweitung das Verhältnis von allgemeiner und »besonderer« Religionspädagogik. Durch mancherlei Vorstöße ist hier versucht worden, die Mangelhaftigkeit der alten Trennung von »Normal-Pädagogik« und »Rest-Pädagogik« aufzuweisen und zu korrigieren — und dies gerade auch für die allgemeine Religionspädagogik.

H. Schröers Warnung: »Die Fragen des Religionsunterrichts an Sonder-

schulen sind ein Test auf die Konzeption des Religionsunterrichts überhaupt« (1973, 245) fand zunächst in der allgemeinen Diskussion wenig Resonanz. Zum Beleg sei auf die beiden Konfessionen quasi selbstverständliche Praxis verwiesen, in religionspädagogischen Handbüchern die Sonderschule entweder stillschweigend zu übergehen oder sie allenfalls am Rande zu vermerken (Speck 1975; Ney 1972). Solcher Rückzug der allgemeinen Religionspädagogik aus der Reflexion über behindertenspezifische Erziehung beförderten nach Meinung mancher Kritiker gerade den bildungspolitisch gefährlichen Trend der pädagogischen Isolierung behinderter Kinder durch wachsende Spezialisierung des Sonderschulwesens (Hiller-Ketterer/Möckel 1973). Diesem Trend durch Integration behindertenspezifischer Lebensprobleme in das Inhalts- und Themenspektrum des Religionsunterrichts an Regelschulen wirksam zu begegnen haben sich bislang erst wenige gewidmet (Keßler u.a. 1974; Wegenast 1980, 187ff; Lähnemann 1982). Bislang am breitesten entfaltet wurden das Problem sowie mögliche unterrichtliche Strategien bei A.-K. Szagun 1983.

Sie geht im religionspädagogischen (und zugleich originellsten) Teil ihres Buches aus von der Diagnose: »Hinsichtlich der Betroffenheit von der Gesamtproblematik unterscheiden sich Behinderte und Nichtbehinderte nur wenig; auch ist das Ziel der religionspädagogischen Arbeit mit Behinderten und der religionspädagogischen Aufarbeitung von Behinderung mit Nichtbehinderten dasselbe: nämlich die Anbahnung und Erprobung von Einstellungen und Verhaltensweisen, die eine solidarische Koexistenz im Sinne Jesu von Behinderten und Nichtbehinderten ermöglichen« (122). Dabei betont Szagun ausdrücklich die Notwendigkeit, die Inhaltsebene von Unterricht mit der Beziehungsebene zu vermitteln.

Von konzeptionell noch größerem Gewicht dürften Versuche der »Sonderpädagogik in der Regelschule« (Schilling 1979, 384) sein, die sich auf der Ebene der Theoriebildung den Dialog zwischen Religionspädagogik und Sonderpädagogik, den Ney (1973) gefordert hatte, zur Aufgabe stellen.

Schilling (1979) hat dazu den Anfang gemacht, indem er als Paradigma zur Analyse und Abhilfe unterrichtlicher Schwierigkeiten den ursprünglich soziologischen Terminus »religiöse Lernbehinderung« vorgeschlagen hat (ähnlich, aber methodologisch weniger anfechtbar Kollmann 1983). J. Heumann (1982) geht im wechselseitig-kritischen Dialog einen Schritt weiter. Ganz im Sinne von Hiller-Ketterer/Möckel rollt er einerseits den problematischen Begründungszusammenhang einer »besonderen« Schule für Lernbehinderte auf; er findet allerdings ein grundlegendes Defizit auch in gängigen Ansätzen zum Religionsunterricht in Schulen der Sekundarstufe, insofern dort sprachliche Fähigkeiten eben mit dem Effekt der »Aussonderung« sozial benachteiligter Schüler überbetont werden. Für die Ausgestaltung einer möglichst integrativ angelegten religionspädagogischen Konzeption plädiert auch H.-G. Heimbrock

(1982) mit dem Hinweis grundsätzlicher Übereinstimmung beim Interesse von Lernen im Lebenszusammenhang sowie bei dem aus der Geistig-behindertenpädagogik entwickelten 'Kompetenz-Ansatz', der nicht Schwächen, sondern Stärken des Schülers zum Ansatzpunkt der Erziehung macht.

5 Theologische Grundfragen

Nach der eingangs angesprochenen Trennung von kirchlich verantworteter diakonischer Sorge um behinderte Menschen und staatlich-säkularer Heil- bzw. Sonderpädagogik ist das Interesse an grundsätzlichen bildungstheologischen Fragen auf protestantischer Seite über längere Zeit hin eingeschlafen (anders in der katholischen Denktradition universaler »Heilpädagogik«, vgl. Bopp 1930. 1958; Hengstenberg 1961. 1966 u.a.). U.a. die Expansion des Sonderschulwesens, aber auch die wachsende Sensibilität theologischer Forschung für soziale Wirklichkeit haben mit dazu beigetragen, daß neben stärker praxisbezogenen Überlegungen zumindest eine Reihe prinzipieller Beiträge zur Bildung behinderter — und nichtbehinderter — Menschen vorliegt. Grundlegend dafür ist bis heute vor allem K.E. Nipkow (1978). Er verfolgt einerseits die theologische Kritik an einem verkürzten Menschenbild bzw. Erziehungsideal bestimmter sonderpädagogischer Entwürfe. Andererseits entfaltet er »das Evangelium als Sinnerschließung eines Lebenszusammenhanges« mit dem Resultat, »die Pädagogie Gottes (zu) erkennen, wie sie grundsätzlich für *alle* Menschen gilt« (Nipkow 1978, 77.78).

Wichtig wird dabei, vom Ansatz ganzheitlichen Lernens aus reine Wissensvermittlung zu erweitern hin auf die Ermöglichung einer »Teilhabe an einem Lebensverhältnis« zwischen Erziehern und behinderten Kindern. »In diesem Lebensverhältnis hat das *Wort* von Jesus die Funktion, den Sinn dieses Lebensverhältnisses oder Lebenszusammenhanges zu *deuten*; die Mitteilung unserer *Person* und die Hineinnahme der Kinder in dies Lebensverhältnis in bedeutsamen Situationen hat die Funktion, den gemeinten Lebenszusammenhang mit ihnen zu *leben*« (78).

Nipkows erstes Anliegen der theologisch-kritischen Aufarbeitung sonderpädagogischer Leitvorstellungen ist inzwischen weiter ausgeführt worden (Heimbrock 1984), wobei insbesondere auch auf die ideologiekritische Diskussion innerhalb der Heilpädagogik zurückgegriffen werden kann (vgl. Bleidick 1967; Schmitz 1983; Schmid 1983).

Als interdisziplinärer Gesprächspartner ist die Theologie auf diesem Feld allerdings gesprächsfähig nur in dem Maße, wie sie kritische Aufklärungsarbeit auch im eigenen Hause betreibt. U.a. hat W. Neidhart im Blick auf eine Gruppe behinderter Menschen die mitten ins Herz theologischer Anthropologie zielende provokante Frage gestellt: »Stehen die geistig Behinderten dem Erleben des Theologen so fern, daß er sie gar

nicht vor Augen hat, wenn er über den Menschen vor Gott nachdenkt und den Begriff Ebenbild Gottes interpretiert?» (1980, 305). Hinter dieser Frage steht die nachweisbare Diskrepanz zwischen dem Anspruch der Theologie, »volles Menschsein« zur Sprache zu bringen, und einer Wirklichkeit, in der auch theologische Forschung vom »Wesen« des Menschen ohne Rücksicht auf bestimmte Randgruppen handelt. Unter der Rubrik 'Weltanschauliche Rehabilitation' hat gleichzeitig U. Bach (1980) mit biblischen und systematisch-theologischen Überlegungen Umriss einer theologischen Anthropologie freigelegt, welche Menschsein nicht von exklusiven Ideal- oder von bornierten »Normal«-Vorstellungen, sondern von der Wahrnehmung gerade auch der Defizite des Humanums aus formuliert. Sachlich gefolgt sind ihm darin u.a. Kaspar (1980), Seim (1980) und Moltmann (1984). Die pädagogische Seite des anthropologischen Problems, den Zusammenhang von Menschsein und Menschwerdung, diskutiert Nipkow in einem anderen Beitrag hinsichtlich des Erwachsenwerdens von geistig behinderten Menschen (Nipkow 1980).

Hier liegen grundsätzliche Wegmarkierungen vor, um eine Reihe von Mißständen gesellschaftlicher wie auch speziell kirchlicher Praxis neu zu sehen und zu korrigieren, man denke nur an die alte leidige Frage der Teilnahme behinderter Kinder an Abendmahl und Konfirmation (vgl. Sengelmann 1885, 208ff; Vater 1983 sowie Verband evangelischer Einrichtungen 1984, 182ff). Das theologische und pädagogische Mißverständnis, das mit einem angeblich notwendigen Grad kognitiver Entwicklung oder einer bestimmten Menge auswendig gelernter Sätze argumentiert, ist dringend revisionsbedürftig — und dies beileibe nicht nur für geistig behinderte Kinder (Schilling 1986).

6 Fazit

Die vorgelegte problemgeschichtliche Skizzierung einiger Tendenzen der Diskussion zur religiösen Erziehung behinderter Kinder belegt wohl mit Deutlichkeit, daß großer Bedarf für weitere Forschung besteht. Die Realisierung notwendiger Vorhaben dürfte allerdings nicht zuletzt von breiterer institutioneller Absicherung in Universitäten und Hochschulen abhängen.

Abschließend seien exemplarisch Defizite bisheriger und Perspektiven der weiteren Arbeit angezeigt. Als größtes Handicap der praktischen Arbeit in der Schule bezeichnen alle Lehrer den Zwang zur konfessionellen Trennung. Da dieser jedoch vor Ort nur auf schulrechtlichen Schleichwegen umgangen werden darf, ist Hilfe konzeptioneller Art und Flexibilität der Verantwortlichen in Kirchenleitungen dringend am Platz. Von einer erneuten offeneren Diskussion würde sicher auch die religiöse Erziehung in der Primarstufe profitieren. Denn sie steht vor

dem gleichen Widerspruch zwischen rechtlichem Zwang zur Trennung evangelischer und katholischer Schüler einerseits und der pädagogischen und religionspädagogischen Grundaufgabe andererseits, auch die kommunikationsstiftende Kraft des christlichen Glaubens erfahrbar zu machen.

Nach der Spezialisierung der beteiligten Wissenschaften und der Etablierung voneinander weitgehend unabhängiger Institutionen am Ausgang des 19. Jahrhunderts wäre es am Ende dieses Jahrhunderts für die praktische Arbeit wie auch für den theoretischen Erkenntnisfortschritt von Gewinn, wenn die Religionspädagogik auch hier stärker ihre Funktion einer 'Verbundwissenschaft' wahrnehmen würde. Die Einbeziehung nicht nur sonderpädagogischer, sondern genauso sozialpädagogischer Arbeit (zu deren auch kirchlichen Ursprüngen vgl. Mollenhauer 1959) und der Brückenschlag zur Diakonie (Nipkow 1982, 246ff; Piechota 1983; Philippi 1984; Heimbrock 1986 II) könnte mit dazu beitragen, auch in Regelschulen Lernmodelle für religiöse Erziehung zu entwickeln, die über halbierte Menschlichkeit hinausweisen. Dabei ist von einem auch diakonischen Auftrag aller religiösen Erziehung auszugehen (Nipkow 1982, 246f.)

Auch das Lernmodell der Krisenverarbeitung (Schmitt 1976 und vor allem Schuchard 1981) sei hier im Blick auf seine religionspädagogische Rezeption ausdrücklich angesprochen. Der Zusammenhang von Leiden und Lernen (Thimm 1985) ist trotz mancher therapeutischer Wellen der Diskussion und entgegen seinem theologischen Rang noch kaum bedacht worden.

Als Defizit muß abschließend angemerkt werden, daß trotz mancher Versuche immer noch zwei Gruppen behinderter Menschen aus der theologischen Wahrnehmung weitestgehend ausgeblendet sind: gehörlose und blinde Menschen — und das ganz im Widerspruch zu biblischen Zeugnissen. Hier bleiben wir nicht nur praktisch vieles schuldig. Bei allem notwendigen Verständnis für die speziellen Lebenszusammenhänge und die darauf zugeschnittene Form von Bildung und religiöser Erziehung entgeht so bislang der Theologie wie auch der Religionspädagogik einiges auf ihrem zentralen Feld. Die Frage nach möglichen Formen und Wegen der Kommunizierbarkeit religiöser Sprache und Symbole (vgl. van Uden 1975; Murray 1980; Bodenheimer 1982; Römer 1973; Drechsler 1978; Herkenrath/Rupp 1979; Gewalt 1983) unter besonders schwierigen Bedingungen ist keineswegs allein ein Problem für sonderpädagogische Virtuosen. Ihr sprachtheologischer Kern, das Verhältnis von menschlicher Kommunikationsfähigkeit und Wort Gottes, hat die Geschichte christlicher Erziehung immer wieder neu beschäftigt und spielt gegenwärtig in der Symboldiskussion und in der Elementarisierungsdebatte sachlich eine große Rolle.

Literatur

- G. Adam, Religionsunterricht in der Sonderschule (Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen. Studieneinheit 2. Teileinheiten 0-2), Tübingen 1983, 1-70.
- H. Adam, Religiöse Erziehung von Menschen mit geistiger Behinderung, ZOr 7 (1983) 57-61.
- R. Atsma, Religionsunterricht und kirchlicher Unterricht mit Körperbehinderten, Münster (Comenius-Institut) 1980.
- U. Bach, Boden unter den Füßen hat keiner. Plädoyer für eine solidarische Diakonie, Göttingen 1980.
- F. Bargheer u.a., Religiöse Sozialisation und Religionsunterricht an Sonderschulen (Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen. Studieneinheit 1), Tübingen 1983.
- L. Bartholomäus, Studien zum Leidensproblem in der Erziehung. Theologische Grundfragen einer Pädagogik der Leidbewältigung, Frankfurt/M. 1981.
- E. Beck und A. Pokrand, Ausdrucksformen im Religionsunterricht (Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen. Studieneinheit 4), Tübingen 1982.
- Chr. Beuers, Religiöse Früherziehung und Sozialisation geistig Behinderter. Zur Situation in der Familie und Hilfsangeboten der Gemeinde, Diplomarbeit Katholische Theologie Universität Münster 1981.
- H. Bissonier, Die catechetische Unterweisung zurückgebliebener Kinder, (Paris 1959) München 1966.
- U. Bleidick, Über sonderpädagogische Anthropologie, Zeitschrift für Heilpädagogik 18 (1967) 245-263.
- A. Bodenheimer, Die einen und die anderen, ZOr 6 (1982) 20-41.
- L. Bopp, Allgemeine Heilpädagogik, Freiburg 1930.
- , Heilerziehung aus dem Glauben, zugleich eine theologische Einführung in die Pädagogik überhaupt, Freiburg 1958.
- G. Brandt, Religiöse Erziehung, in: Bundesvereinigung »Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e. V.« (Hg.), Die schulische Förderung des geistig behinderten Kindes, Marburg 1966, 91-98.
- R. Bremer, Religiöse Erziehung bei Gehörlosen. Untersuchungen zum christlich-religiösen Wissen Gehörloser (Hörgeschädigtenpädagogik Beiheft 14), Heidelberg 1984.
- M. Buchka, Katechese und Religionsunterricht bei Geistigbehinderten, Frankfurt/M. 1984.
- M.M. Carder, Spiritual and religious needs of mentally retarded persons, The journal of pastoral care 38 (1984) 143-154.
- F. Drechsler, Gehörlosenarbeit der Kirche als Spezialfall der Verkündigung und Seelsorge, Diplomarbeit Evangelische Theologie Karl-Marx-Universität Leipzig 1978.
- R. Ebner, Versuche der Elementarisierung im Religionsunterricht der Hilfsschule. Die Situation von der Entstehung der Hilfsschule bis zur Zeit des Nationalsozialismus, KatBl 108 (1983) 603-610.
- , Elementarisierung im Religionsunterricht der Schule für Lernbehinderte, dargestellt am Thema Neid, und seine Bewältigung aus christlichem Glauben, Diss.phil. Würzburg 1984.
- A. Fuchs, Schwachsinnige Kinder, ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. Versuch einer Hilfsschulpädagogik, Gütersloh 1899.
- D. Gewalt, Markus 7,31-37: Evangelium der Taubstummen? Hörgeschädigtenpädagogik 37 (1983) 117-125.
- U. Glatzle, Sonderkonfirmation für geistig behinderte Jugendliche, in: A. Möckel und B. Müller (Hg.), Sonderschulpädagogik und Glaubensunterweisung, München 1970.
- O.E. Graebner, God concepts of deaf children, RKGS 1977, H. 4, 5-24.
- B. Hackl, Die Einführung religiöser Grundhaltungen bei behinderten Kindern, KatBl 93 (1968) 647-655.713-721.

- L. Haerst, Arbeitshilfen für die Eucharistiekatechese, KatBl 104 (1979) 266-273.
- M. Hahn, Religionsunterricht für Schüler mit Körperbehinderung (Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen. Studieneinheit 2. Teileinheiten 3-6), Tübingen 1982, 37-86.
- M. Haug, Art. Hilfsschule, RGG² II, 1928, 1888-1890.
- H.-G. Heimbrock, Behinderte: Randgruppe oder Modellfall des Religionsunterrichts? Zum Gespräch von Sonderpädagogik und Religionspädagogik, Rh.ZRelPäd 1982, 145-148.
- , Christliche Theologie zur Rehabilitation Behinderter, PTh 73 (1984) 224-234.
- , Perspektiven der Elementarisierung als Hilfe für den Religionsunterricht mit lernbehinderten und geistigbehinderten Schülern, Zeitschrift für Heilpädagogik 37 (1986) 96-104 (= Heimbrock 1986 I).
- , Pädagogische Diakonie. Beiträge zu einem vergessenen Grenzfall, Neukirchen-Vluyn 1986 (= Heimbrock 1986 II).
- H.-E. Hengstenberg, Der Dienst am geschädigten Kind in anthropologischer und ethischer Sicht, Jahrbuch der Fürsorge für Körperbehinderte 1961, 93-104.
- , Zur Anthropologie des geistig und körperlich behinderten Kindes, in: H. Wickert (Hg.), Hilfe für das behinderte Kind, Stuttgart 1966, 11-24.
- R. Herkenrath und H. Rupp (Hg.), Handreichungen für den evangelischen Religionsunterricht an Schulen für Blinde (EKD-Reihe 6), Münster (Comenius-Institut) 1977.
- R. Herkenrath, Religionsunterricht in der Schule für Blinde (Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen. Studieneinheit 2. Teileinheiten 3-6), Tübingen 1982, 149-203.
- Chr. Herz, Evangelische Unterweisung, in: W. Bläsig u. a. (Hg.), Die Körperbehindertenschule, Berlin 1972, 147-154.
- J. Heumann, Was ist das »Besondere« am lernbehinderten Sonderschüler? Zu den Defekten sonderpädagogischen und religionspädagogischen Denkens, Rh.ZRelPäd 1982, 148-152.
- I. Hiller-Ketterer und A. Möckel, Sonderschulpädagogik und Religionspädagogik, EvErz 25 (1973) 255-263.
- Th. Hofmann, Religiöse Erziehung Geistigbehinderter (Studienbrief der Fernuniversität Hagen), Hagen 1983.
- J. Hviid, Beiträge zur psychologischen und religiösen Vorstellungswelt körperbehinderter Kinder, ARPS 9 (1967) 180-187.
- F. Kasper (Hg.), Religionsunterricht an Sonderschulen. Konzeptionen und Modelle für die Praxis, München/Lahr 1974.
- , Die einen und die anderen? Menschen mit Behinderungen: Bilder und Motive, KatBl 105 (1980) 334-342.
- Katechetisches Amt Heilsbronn (Hg.), Literatur zur religiösen Erziehung. Teil A. Lernbehinderte (zusammengestellt von R. Rogge), Heilsbronn ¹³1983.
- , Literatur zur religiösen Erziehung. Teil B. Geistigbehinderte, Körperbehinderte, Erziehungsschwierige, Sinngeschädigte (zusammengestellt von R. Rogge), Heilsbronn ⁹1983.
- A. Keßler u.a., Der kranke Mensch in unserer Gesellschaft (Bildung — Erziehung — Unterricht 7), Bielefeld 1974.
- J. Klevinghaus, Hilfen zum Leben. Zur Geschichte der Sorge für Behinderte, Bielefeld 1972.
- W. Knoch, Konfirmandenunterricht und Konfirmation geistig Behinderter, Diakonie 5 (1979) 133-135.
- G. Köhnlein, Gemeinsam leben lernen. Theologische Überlegungen zum gemeinsamen Kindergarten für Kinder mit und ohne Behinderung, Diakonie 9 (1983) 7-12.
- U. Kolkmann, Vorfagen zu einem Religionsunterricht bei geistig Behinderten, Zeitschrift für Heilpädagogik 21 (1970) 29-38.
- R. Kollmann, Verhaltensstörungen im Religionsunterricht, KatBl 108 (1983) 180-193.
- W. Kolodzey, Überlegungen zu Organisation, Zielsetzung und Gegenstand des Religionsunterrichts bei Gehörlosen, in: D. Gewalt und H. Gloy (Hg.), Religionsunterricht und

- Sprachförderung bei Hör-Sprach-Geschädigten. Thesen und Referate, Villingen 1972, 43-54.
- R. Krenzer, Zur religiösen Erziehung Geistigbehinderter, Zeitschrift für Heilpädagogik 28 (1977) 386-395.
- R. Krenzer und R. Rogge, Methodik der religiösen Erziehung Geistigbehinderter, München/Lahr 1978.
- J. Lähnemann, Kranke und Behinderte unter uns am Beispiel Epilepsie. Begegnung mit dem Werk Fr. von Bodelschwings, EvErz 34 (1982) 347-315.
- W. Loch, Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik, Essen 1964.
- G. Lorenz, Religionsunterricht für Geistigbehinderte in Zusammenarbeit mit Eltern und Gemeinden, in: F. Kaspar (Hg.), Religionsunterricht an Sonderschulen, München/Lahr 1974, 146-159.
- G. Mittelstädt, Erziehung, Therapie und Glaube am Beispiel der heilpädagogischen Bewegung im Blick auf Sengelmann, Diss.phil. Hamburg 1963.
- K. Mollenhauer, Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der modernen Gesellschaft, Weinheim 1959.
- J. Moltmann, Diakonie im Horizont des Reiches Gottes, Neukirchen-Vluyn 1984.
- W. Neidhart, Gestigbehinderte als Anfrage an die Theologische Anthropologie, ThPr 15 (1980) 303-306.
- H.-G. Ney, Sonderschule, in: H.J. Dörger, G. Otto und J. Lott, Neues Handbuch des Religionsunterrichts, Hamburg 1972, 75-81.
- , Religionsunterricht für geistig Behinderte, Diss.theol. Mainz 1973.
- , Religionsunterricht im Kontext schulischer Ziele, in: F. Kaspar (Hg.), Religionsunterricht an Sonderschulen, München/Lahr 1974, 34-46.
- K.E. Nipkow, Das Evangelium als Grund und Hilfe an Schulen für Behinderte, in: E. Begemann u.a., Evangelium und Behinderte, Münster (Comenius-Institut) 1978, 65-96.
- , Beschützen und Freigeben. Zum Erwachsenwerden des geistigbehinderten Jugendlichen, ZOr 1980, 29-43.
- , Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3, Gütersloh 1982.
- W. Pfeffer, Der Religionsunterricht an der Schule für Lernbehinderte unter dem Zielaspekt 'Emanzipation', in: F. Kaspar (Hg.), Religionsunterricht an Sonderschulen, München/Lahr 1974, 212-237.
- P. Philippi, Mit dem Wandel leben. Diakonischer Erziehungsauftrag im Wandel, in: ders., Diaconica. Über die soziale Dimension kirchlicher Verantwortung, Neukirchen-Vluyn 1984, 239-251.
- W. Piechota, Helfendes Handeln — Nächstenliebe — Diakonie (Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen. Studieneinheit 8), Tübingen 1983.
- R. Pohl, Die religiöse Gedankenwelt bei Volks- und Hilfsschulkindern, München/Basel 1968.
- A. Pokrand, Fest — Feier — Spiel (Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen. Studieneinheit 3), Tübingen 1982.
- W. de Prater, Religious mainstreamings of mentally retarded clients into the community, The journal of pastoral care 36 (1982) 246-248.
- J. Priestly, Health education and religious education, in: J.M. Sutcliffe (Hg.), A dictionary of religious education, London 1984, 146f.
- Proceedings of the international congress on education of the deaf Hamburg 1980, Vol. III, Heidelberg 1982 (184-204: religious instruction).
- W. Raatz, Heilpädagogik auf arbeitsunterrichtlicher Grundlage, Halle 1924.
- O. Randak, Therapeutisch orientierte Religionspädagogik, Düsseldorf 1980.
- W. Römer, Die religiöse Erziehung des blinden Kindes und Jugendlichen in der Schule, LS 23 (1973) 257-258.
- R. Rogge, Konfirmation geistig Behinderter, SchH 8 (1978) (Sonderheft Religionsunterricht an Sonderschulen) 15-17.

- , Konfirmation und Konfirmandenunterricht geistig Behinderter, in: *Behinderte Menschen in Kirche und Gesellschaft* (Diakonie. Beiheft 4), Stuttgart o.J., 75-81.
- , Behinderte im Konfirmandenunterricht, in: *Comenius-Institut u.a.* (Hg.), *Handbuch für die Konfirmandenarbeit*, Gütersloh ³1985, 128-142.
- G. Ruddat, *Materialien zum Religionsunterricht an Sonderschulen*, EvErz 25 (1973) 309-313.
- K. Schilling, *Religionsunterricht an der Sonderschule für Geistigbehinderte* (Versuch einer Grundlegung), *Zeitschrift für Heilpädagogik* 24 (1973) 153-163.
- , *Religionsunterricht bei Geistigbehinderten. Theoretische Grundlegung*, Limburg 1974.
- , *Didaktische Entwürfe der Sonderpädagogik — Konsequenzen für die Religionspädagogik*, *KatBl* 104 (1979) 380-387.
- , *Religionsunterricht mit Lernbehinderten*, München/Lahr 1983.
- , »Vollständigkeit der Botschaft« im Religionsunterricht mit Geistigbehinderten, *KatBl* 111 (1986) 43-49.
- P. Schmid, *Heilpädagogik und Menschenbild*, *Sozialpädagogik* 12 (1983) 50-58.
- H.-P. Schmidt, *Familiäre Voraussetzungen für den Religionsunterricht bei Haupt- und Sonderschülern*, *Zeitschrift für Heilpädagogik* 29 (1978) 497-505.
- , *Schülergottesdienst mit Lernbehinderten — eine neue Chance für den Religionsunterricht an der Schule für Lernbehinderte?*, *Zeitschrift für Heilpädagogik* 35 (1984) 496-501.
- E. Schmitt, *Eine christliche Erziehungskonzeption auf der Basis kindlicher Krisensituationen*, Diss.paed. Köln 1976.
- G. Schmitz, *Das Menschenbild vom geistig Behinderten in der deutschsprachigen Geistigbehindertenpädagogik von 1960 bis 1980 und seine Bedeutung für die Praxis — dargestellt an ausgewählten Beispielen*, *Sonderpädagogik* 12 (1983) 65-72.
- W. Schneider, *Religionsunterricht bei Lernbehinderten*, Diss.phil. Bremen 1980.
- , *Perspektiven eines emanzipatorischen Religionsunterrichts in der Schule für Lernbehinderte*, *Zeitschrift für Heilpädagogik* 28 (1977) 700-703.
- H. Schröder, *Einführung in das Thema »RU in Schulen für Lernbehinderte«*, EvErz 25 (1973) 245.
- E. Schuchard, *Soziale Integration Behinderter*, Bd. 1.2, Braunschweig 1980.
- , *Warum gerade ich...? Behinderung und Glaube. Pädagogische Schritte mit Betroffenen und Begleitenden*, Gelnhausen/Berlin 1981.
- Schulreferat der Diözese Rottenburg* (Hg.), *Hilfen für die religiöse Unterweisung geistigbehinderter Kinder*, München o.J. (DKV).
- J. Seim, *Behindertsein als Menschsein. Ein Beitrag zum 'Jahr der Behinderten'*, EvTh 41 (1981) 338-351.
- M. Sengelmann, *Idiotophilus. Systematisches Lehrbuch der Idiotenheilpflege* (1885), Nachdruck Hamburg 1975.
- O. Speck, *Religionspädagogische Erfordernisse aus der Sicht der Behindertenpädagogik*, HRP 3 (1975) 420-433.
- L. Staude, *Möglichkeiten der evangelischen Unterweisung — auch in der Sonderschule für Lernbehinderte*, *Zeitschrift für Heilpädagogik* 16 (1965) 559-566.
- H. Stubblefield und W.C. Richard, *The concept of god in the mentally retarded*, *Religious Education* 59 (1965) 184-188.
- A.-K. Szagun, *Behinderung. Ein gesellschaftliches, theologisches und pädagogisches Problem* (APRU 16), Göttingen 1983.
- W. Thimm, *Leiden und Mitleiden — ein unbewältigtes Problem der Behindertenpädagogik*, *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 54 (1985) 127-141.
- A. van Uden, *Religion und Sprache bei vorsprachlich Gehörlosen*, in: *Arbeitsgemeinschaft evangelischer Gehörlosenseelsorger Deutschlands e.V. u.a.* (Hg.), *Mit den Augen hören. Ökumenisches Handbuch für die Taubstummenseelsorge*, 1975, 175-186.
- W. Vater, *Können geistig Behinderte sündigen?*, *das behinderte kind* 2/1983, 76-80; 3/1983, 86-88; 5/1983, 74-77.

- M. Veit (Hg.), Stumme können selber reden. Praxisberichte aus dem Religionsunterricht an Haupt- und Sonderschulen, Wuppertal 1978.
- Verband evangelischer Einrichtungen für geistig und seelisch Behinderte e.V. (Hg.), Christliches Leben in Einrichtungen für Menschen mit geistiger Behinderung, Stuttgart 1984.
- G. Weber, Das lernbehinderte Kind und der Glaube. Zum katholischen Religionsunterricht in der Sonderschule, Donauwörth 1967.
- K. Wegenast, Der Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, Gütersloh 1980.
- , Das Evangelium und die Erziehung von geistig Behinderten, ZOr 7 (1983) 3-17.
- G. Wiesner, Integration oder Aussonderung? Behinderte in der Konfirmandengruppe, SchH 3 (1973) H.4, Beilage.
- H.H. Wilke, Creating the caring congregation. Guidelines for ministering with the handicapped, Abingdon *1983.
- U. Wilken, Religionsunterricht bei lern- und geistig behinderten Sonderschülern. 15 Thesen, Zeitschrift für Heilpädagogik 23 (1972) 568f.
- E. Wißmann, Der evangelische Religionsunterricht in der Sonderschule für Lernbehinderte, Berlin 1965 (21968).
- E. Wöhrle, Eine Gemeinde ohne Behinderte ist eine behinderte Gemeinde. Erfahrungen mit der gemeinsamen Konfirmation von Geistigbehinderten und Nichtbehinderten, KatBl 105 (1980) 368-371.

Peter Biehl

Beruf: Religionslehrer

Schwerpunkte der gegenwärtigen Diskussion

Die religionspädagogischen Bibliographien (vgl. JRP 1 und 2) lassen ein zunehmendes Interesse der Religionspädagogik an der Person und am Beruf des Religionslehrers bzw. Gemeindepädagogen erkennen. Nachdem jetzt auch umfangreiche Monographien zu diesem Thema erschienen sind, die seine historische Dimension zur Geltung bringen (Meyer 1984; Lämmermann 1985), läßt sich eine Zwischenbilanz der Diskussion ziehen, die ihre Schwerpunkte hervorhebt.

Zuletzt hat 1951 H. Kittel eine religionspädagogische Theorie des Lehrers auf evangelischer Seite vorgelegt; 1976 stellt S. Vierzig rückblickend auf die Diskussion der letzten Jahre fest, daß der Lehrer gegenüber den anderen Determinanten des Unterrichts völlig zurückgetreten sei (1976, 19). Nun hat es auch zwischen 1951 und 1976 gelegentlich wichtige Beiträge zur Aufgabe und Stellung des Religionslehrers gegeben (vgl. z.B. Stallmann 1965; Nipkow 1971; Leuenberger 1973; Ulonska 1974); aber der Wandel seit Ende der siebziger Jahre ist unübersehbar. Es fehlt allerdings eine religionspädagogische Gesamtheorie des Lehrers und — trotz entsprechender Anstöße (vgl. Nipkow 1971; Mollenhauer 1972; Heiland 1979) — eine entsprechende *pädagogische* Theorie. Die religionspädagogische ist parallel zur erziehungswissenschaftlichen Diskussion verlaufen. Zunächst wandte sie sich unter religionssoziologischer Fragestellung dem *Beruf* des Religionslehrers und seinen Rollenkonflikten (vgl. z.B. Konukiewitz 1975; Raske 1978; Schach 1980) zu; in jüngster Zeit steht das Interesse an der *Person* des Religionslehrers und seinem Identitätsproblem unter religionspsychologischem Aspekt im Vordergrund (vgl. Heimbrock 1980 und 1982; Kassel 1982).

Dem gegenwärtigen Interesse an Biographie und gelebter Religiosität entsprechend werden Lehrer- und Lebenslaufforschung verbunden (Nipkow 1982). Die religionspädagogischen Bemühungen sind vergleichbar mit dem Versuch, Praktische Theologie von der Person und dem Amt des Pfarrers her, also vornehmlich als Pastoraltheologie zu konzipieren (vgl. Josuttis 1982; im Sinne einer empirisch-funktionalen Theorie: Dahm 1971).

Warum ist der Lehrer zu einem bevorzugten Thema der Religionspädagogik geworden? Zunächst bestand ein erheblicher Nachholbedarf, nachdem nacheinander die Reflexion auf die hermeneutisch-didaktische Bedeutung der biblischen Inhalte, auf die gesellschaftliche Relevanz des christlichen Glaubens und auf die Erfahrungen und Bedürfnisse der Schüler die religionspädagogische Arbeit bestimmt hatten. Das Interesse am Religionslehrer fällt zeitlich mit den Bemühungen um eine *Integration* der genannten Einzelaspekte zusammen. Das kann ein Indiz dafür sein, daß im *Zentrum* einer integrativen Religionspädagogik die Theorie des Lehrers stehen muß. Der Religionslehrer vermittelt nämlich zwischen den Erfahrungen, die den biblischen Inhalten zugrunde liegen, zwischen den Lebenserfahrungen der Schüler und zwischen den gesellschaftlichen Erwartungen. Aufschlüsse über diesen religionspädagogischen Vermittlungsprozeß sind gar nicht zu erwarten, solange der Lehrer als wichtigster Faktor unberücksichtigt bleibt. Religionspädagogische Theoriebildung nimmt bei diesem Vermittlungsprozeß ihren Ausgang und wird vor allem hier wieder praktisch. Das Gelingen der Vermittlung, die der Religionslehrer zum Teil in seiner Person repräsentieren muß, hängt auch davon ab, ob der Lehrer eine Theorie erhält, die ihn über sein religionspädagogisches Handeln und die Bedeutung seiner Person aufklärt. Ein Kriterium für die religionspädagogische und theologische Sachgemäßheit einer solchen Theorie ist die Frage, ob das dialektische Verhältnis zwischen der *Sache*, die der Lehrer vor seinen Schülern vertritt, und seiner *Person* angemessen zur Geltung gebracht wird. Die Wahrheit der Sache relativiert und entlastet die Person, kann aber umgekehrt nicht ohne sie für die Schüler konkret werden. Die gegenwärtige Diskussion, die ein starkes Interesse an der Subjektivität des Religionslehrers zeigt, wird also auch danach zu beurteilen sein, ob die Wahrheit der Sache angemessen zur Geltung kommt.

1 Historische Untersuchungen in systematischer und praktischer Absicht

Die bei weitem umfangreichsten Monographien zu unserem Thema liegen — der geisteswissenschaftlichen Herkunft der Religionspädagogik entsprechend — auf historischem Gebiet vor. Während man sich bisher damit begnügte, das Religionslehrerverständnis in den religionspädagogischen Konzeptionen nach 1945 herauszuarbeiten und didaktischen Entwürfen zuzuordnen (vgl. Hilger 1978; Adam 1984), wird der Rahmen jetzt sehr weit gespannt. Die Münchner Habilitation von G. Lämmermann (1985) untersucht die grundlegenden pädagogischen Kategorien »Bildung« und »Erziehung« vom antiken Erziehungsgedanken an (55ff) und analysiert die Geschichte des öffentlichen Unterrichts und des Lehrerberufs — auch unter sozialgeschichtlichem Aspekt — seit der

Reformationszeit (129ff). Die Münchner Dissertation von J. Meyer (1984) setzt erst um die Jahrhundertwende mit der Untersuchung überwiegend katholischer religionspädagogischer Literatur ein, gelangt dafür aber bis in die gegenwärtige Diskussion. Sein Interesse gilt den praktischen Konsequenzen der Untersuchung für einen schülerorientierten Religionsunterricht sowie für eine entsprechende Lehrerbildung und -fortbildung (vgl. 383ff), während Lämmermann sein Buch als Vorstudie zu einer am Lehrer orientierten theologischen Bildungstheorie versteht. Insofern ergänzen sich beide Arbeiten.

Meyer entwirft eine Strukturskizze der grundlegenden Aspekte der Person und Aufgabe des Religionslehrers (14f) und gewinnt dadurch ein Frageraster, mit dessen Hilfe er die Literatur auswertet und beurteilt. Im Rückblick auf die Geschichte der Religionspädagogik stellt er fest, daß überwiegend theologisch ausgerichtete Phasen mit stärker pädagogisch orientierten abwechselten. Im *Zeitraum von 1900 bis 1918* steht die Theologie im Kontext neuscholastischer Theologie und Katechese im Vordergrund. Der Religionslehrer wird als reiner Vermittler der Glaubensinhalte — vor allem des Katechismus — verstanden; es interessiert nur die Sache, nicht die beteiligten Personen, weder Schüler noch Lehrer (56f.335f). In der vornehmlich pädagogisch orientierten *Periode von 1919 bis 1935* wandelt sich das Bild des Religionslehrers zum religiös-sittlichen Erzieher. Unter dem Einfluß der Wert- und Erlebnispädagogik sowie der Arbeitsschulbewegung wird der religiöse Erzieher dann vor allem als »Wertträger und Erlebnisvermittler« angesehen. M. Pflügers dreibändiges Werk »Der Religionsunterricht« (1935) faßt diese Periode zusammen. Mit J.A. Jungmanns Buch »Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung« (1936) kommt wieder eine genuin theologisch orientierte Katechetik und Pastoraltheologie zur Geltung. In dieser *Periode (1936-1967)* wird der Religionslehrer bzw. Katechet vornehmlich als Verkündiger des Wortes Gottes verstanden. Die Person des Religionslehrers tritt hinter dem Kerygma zurück, wenn eine Einführung in die Glaubenslehre vermittelt werden soll. Steht der Glaubensakt im Vordergrund, soll der Religionslehrer den Glauben der Schüler dadurch fördern, daß er sie an seinem Glauben teilhaben läßt (213f). Insgesamt ist es Aufgabe des Religionslehrers, den Glauben der Schüler zu fördern (215). Daher wird der Glaube bzw. die biblisch geprägte Frömmigkeit des Religionslehrers hervorgehoben. Weiterreichend ist die Formulierung, der Religionslehrer habe Zeuge zu sein. Faktisch überwiegt auch in dieser Periode die klassische Zweiteilung, nach der die Geistlichen den Katechismusunterricht, die Religionslehrer den Bibelunterricht zu erteilen haben (216). Das Verständnis des Religionslehrers als Katecheten wird ausschließlich von der Theologie her bestimmt. Seine Aufgabe ist die Weitergabe der Glaubenslehre und des Glaubenslebens (218). Der Schüler wird einseitig als Empfänger einer in sich vollständigen und sachlich abgeschlossenen Botschaft verstanden (220). Den *Zeitraum von 1968-1974* beschreibt Meyer als eine Periode des Suchens und der Neuorientierung. Von dem Religionslehrer, der angesichts der Vielfalt der Ansätze Schwierigkeiten hat, einen eigenen Standort zu finden, wird von den Konzeptionen erwartet, (1) auf dem Wege über die Erschließung der biblischen Tradition eine Deutung der Welt und des Lebens zu ermöglichen, (2) die religiöse Dimension der Wirklichkeit aufzuzeigen, (3) die Schüler zu einem christlichen Handeln und Verhalten angesichts gesellschaftlicher Probleme zu befähigen, (4) die religiöse Sozialisation der Schüler aufzuarbeiten (327.338f). Im Vergleich zu früheren Jahren stellt Meyer eine Zurückhaltung bei der Formulierung menschlicher und religiös-spirituelle Voraussetzungen beim Religionslehrer fest; seine Bindung an die Kirche wird gelegentlich thematisiert (328). Der Würzburger Synodenbeschluß »Der Religionsunterricht in der Schule« (1974), der Aspekte des hermeneutischen wie des problemorientierten Ansatzes verschränkt, beendet diese Periode. Die nachsynodalen Probleme sind vor allem durch das Anliegen des schülerorientierten Religionsunterrichts gekennzeichnet, der den Religionslehrer angesichts der zu vermittelnden Sache als Anwalt der Schüler sieht.

Während bisher von theologischen, pädagogischen und didaktischen Vorgaben und Rahmenbedingungen her *normative* Aussagen über den Religionslehrer gemacht wurden, wurden in den letzten Jahren empirische Arbeiten vorgelegt, die das *reale* Verhalten von Religionslehrern untersuchen. Meyer wertet die Untersuchungen von Prawdzik (1973) und Schuh (1978) für die Praxis der Aus- und Weiterbildung von Religionslehrern aus.

Der Wert der gründlichen Untersuchung Meyers liegt darin, daß er die katholische Literatur zwischen 1900 und 1980, die sich ja oft nur am Rande mit dem Religionslehrer beschäftigt, aufarbeitet. Die evangelische Literatur wird mehr stichprobenartig herangezogen, um gleichlaufende Tendenzen festzustellen (354-356).

Im Blick auf die von Meyer charakterisierte zweite und dritte Periode der Religionspädagogik bietet Lämmermann wichtige Ergänzungen und Präzisierungen.

Als exemplarische Positionen für die liberale Religionspädagogik untersucht Lämmermann das Konzept der religiösen Erziehung bei R. Kabisch, das primär als Theorie über den Religionslehrer entworfen ist (262ff), und die theologische Bildungstheorie bei F. Niebergall (272ff), dessen wesentlichstes Verdienst im Versuch einer bildungstheoretischen Begründung des Religionsunterrichts liegt (290). Die erste Antwort auf die Kulturkrise mit einer umfassenden Kritik der liberalen Religionspädagogik liegt bei G. Bohne vor, bei dem sich Wertphilosophie und Dialektische Theologie verbinden (294ff). Durch K. Frör wird dann Bildung grundsätzlich theologisch für obsolet erklärt und dem Gesetz zugeordnet (315ff), während O. Hammelsbeck (321ff) Erziehung relativiert und Bildung aus Glauben begründet.

Lämmermann beschränkt sich auf diese religionspädagogische Debatte vor dem Zweiten Weltkrieg, weil hier noch deutlicher als in der zeitgenössischen Religionspädagogik eine Koinzidenz von Erziehungs- und Lehrertheorie erkennbar ist (336).¹ Die Analyse der genannten Bildungs- und Erziehungskonzepte ermöglicht ihm, das entsprechende Bild vom Religionslehrer in der frühen Religionspädagogik in präzisen Gegenüberstellungen herauszuarbeiten (336-360). Über alle Differenzen hinweg stimmt diese Religionspädagogik darin überein, daß die Person des Religionslehrers als einzig bestimmender Faktor der religiösen Bildung und Erziehung angesehen wird (337). Im Blick auf die liberale Religionspädagogik mit dem Bildungsziel der christlichen Persönlichkeit überrascht diese Feststellung nicht. Der objektive Anspruch des Wortes Gottes auf unmittelbare Selbstwirkung widerspricht dagegen *grundsätzlich* dem Primat der Person. Lämmermann versucht aber nachzuweisen, daß sich *faktisch* die Zentralstellung der Person des Religionslehrers aus didaktischen Gründen durchsetzt. Das unverfügbare Wort Gottes wird nämlich in der Person des gläubigen Religionslehrers *pädagogisch* faßbar (338). Für Kabisch ist der Religionslehrer primär der religiöse Erzie-

1 Diese Begründung reicht jedoch nicht aus, um die gesamte Nachkriegsdiskussion zu vernachlässigen.

her, der durch sein Vorbild das religiöse Leben der Schüler beeinflussen und gestalten will (340). Niebergall verzichtet auf diese Vorbild-Denkform und bringt wieder die Bedeutung des »Stoffes« zur Geltung; denn die primäre Bildungsbedeutung hat nicht die höhere Persönlichkeit, sondern der höhere Inhalt (341f). Niebergall fordert als erster ein professionelles religionspädagogisches Selbstkonzept, in dem Person und Sache unter den spezifischen Bedingungen des Religionsunterrichts vermittelt sind (343). Die Theorie der Evangelischen Unterweisung rückt die Sache theologisch wie didaktisch in den Vordergrund. Nach Bohne kommt ausschließlich dem Wort Gottes als Sache ein Primat zu (347); da der Religionslehrer aber vor allem durch die Art, wie er lebt, das Wort Gottes bezeugt, hat doch wieder die Lehrerpersönlichkeit entscheidende Unterweisungsfunktion (349). Die Rolle des Religionslehrers wird bei Bohne allein über das kirchliche Amt definiert; die Erfüllung dieser Rolle ist aber unverzichtbar vom persönlichen Glauben des Trägers abhängig. Damit wird der Rollenkonflikt als kirchlicher Amtsträger in der Schule auf Dauer gestellt. Auch Hammelsbeck bestimmt den Beruf des Religionslehrers als kirchliches Amt (353), doch hat der Religionslehrer zwei nicht unmittelbar konvergierbare Amtspflichten zu erfüllen: eine kirchliche und eine gesellschaftliche (354). Will er beide Aufgaben vermitteln, muß er sich seiner pädagogischen Existenz bewußt werden, die durch die theologische Existenz gesteigert wird (355). Da nur der Lehrer, nicht aber die Schule christlich sein kann, wird bei Hammelsbeck noch deutlicher als bei Bohne der Primat der Person rekonstruiert (356). Der Begriff der Existenz, der für die Umsetzung der Aufgabe des Religionslehrers maßgeblich ist, signalisiert eine *individualistische Engführung der Lehrertheorie*, wie sie Lämmermann schon bei Kabisch und Niebergall festgestellt hatte. Diese Ergebnisse hätten an den Konzeptionen von H. Kittel und M. Stallmann überprüft und erweitert werden können.

Lämmermanns Arbeit stellt jedoch nicht nur ein notwendiges Korreferat zu Meyers historischer Untersuchung dar; ihre Bedeutung liegt vielmehr in dem *Beitrag zu einer prinzipiellen religionspädagogischen Theoriebildung*. Er wählt *drei Zugänge* zu einer künftigen theologischen Bildungstheorie, die den Religionslehrer in den Mittelpunkt stellt: einen pädagogischen (19ff), einen sozialgeschichtlichen (127ff) und einen religionspädagogischen Zugang (255ff), über den eben berichtet wurde.

Im ersten Teil der Arbeit setzt sich Lämmermann kritisch mit den vorherrschenden Tendenzen der heutigen Lehrerforschung auseinander (19ff); sie fragt primär nach den sozialen Bedingungen der Lehrerrolle und verliert die pädagogische Selbstbestimmungsfähigkeit des Lehrers aus dem Blick. Lämmermann vermutet, daß die Abstraktion von der Person des Lehrers mit der Vernachlässigung der Bildung in der modernen Erziehungswissenschaft zusammenhängt. Er bemüht sich daher in diesem Abschnitt zugleich darum, die Bedingungen für eine Rekonstruktion einer pädagogischen Bildungstheorie zu untersuchen. Seine These ist, daß erst die Wiederentdeckung der Bildung als Grundfunktion »der

Bedeutung der Lehrperson als identitätsstiftender und bildender Vermittlerin zwischen der Subjektivität des Schülers und der Objektivität der Wirklichkeit« Rechnung tragen kann (15). Indem die Theologie die Pädagogik an die religiösen Wurzeln des Bildungsbegriffs erinnert, soll sie ihr dazu verhelfen, ihre einseitige Wende zu einer sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft zu revidieren (zur theologischen Polemik gegen den Bildungsgedanken vgl. Groothoff 1972, 60). So folgt auf die Auseinandersetzung mit der empirischen Lehrerforschung eine Hinwendung zur Erziehungswirklichkeit unter sozialgeschichtlicher Fragestellung; denn die Wirklichkeit von Schule, Bildung und Lehrerberuf kann erst durch historische Rückschau in ihrer gegenwärtigen Geltung durchschaut werden. Sollen die empirischen und historischen Bedingungen nicht unreflektiert zur Normativität erhoben werden, muß der Lehrer zu einer kritischen Reflexion darauf befähigt werden, was pädagogisch und theologisch in seinem Geltungsanspruch gerechtfertigt werden kann (15).²

Sowohl die Auseinandersetzung mit der Lehrerforschung als auch die historische Retrospektive auf die Schulgeschichte zeigen, daß *eine sachgemäße religionspädagogische Theorie des Lehrers bei der Allgemeinheit des Erziehungsberufes ansetzen muß* (361). Die Analyse der Schulgeschichte macht ferner deutlich, daß der Religionsunterricht zu einem Fremdkörper im Bildungssystem geworden ist (248ff). Die Herausbildung der Religionspädagogik zu Beginn unseres Jahrhunderts ist als Antwort auf den krisenhaften Zustand des Religionsunterrichts zu verstehen; sie entspricht in ihrer Genese als »Krisenwissenschaft« weitgehend der Entstehung der Praktischen Theologie (255).

Religionspädagogische Theoriebildung hat von der Unaufhebbarkeit der Krise des Religionsunterrichts auszugehen und sich der Aufgabe einer schultheoretischen Begründung zu stellen, und zwar unter sozialwissenschaftlicher Perspektive, so daß die tatsächlichen Funktionen von Bildung und Erziehung im gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang zur Geltung kommen (370). Neu ist, daß Lämmerrmann unter den gegenwärtigen Bedingungen die pädagogische Integration der verschiedenen Aufgaben zu *einem* Bildungsauftrag des Religionslehrers von der Bildungstheorie erwartet. Seine Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Tradition (48ff) hat gezeigt, daß sie weder zu Beginn noch auf ihrem Höhepunkt so idealistisch ist, wie ihr unterstellt wird, während die neuhumanistische Bildungstheorie, wo sie zur *Erziehungslehre* wird, eine gesellschaftsaffirmative Tendenz zeigt (371). Vor allem aber beruft sich Lämmerrmann für die kritische Rekonstruktion einer Bildungstheorie auf H.-J. Heydorn, bei dem die soziale Dimension von Bildung und Erziehung in der Tat nicht ausgeblendet wird und mit dem ein Gespräch deswegen fruchtbar ist, weil er den theologischen Ursprung des Bildungsbegriffs nicht aus dem Blick verliert. So hat Lämmerrmann auch seine zentrale These, daß der Lehrer der entscheidende Faktor im sozialen System der Schule ist, von Heydorn übernommen (103). Soll Bildung praktisch werden und das Ziel der Identitätsgewinnung erreichen, dann ist der Lehrer »zur ständigen Selbstreflexion seiner Praxis im Kon-

2 Daß eine religionspädagogische Theorie theologisch *begründet* sein muß, versteht sich von selbst; wenn in der Religionspädagogik davon gesprochen wurde, daß der Religionsunterricht theologisch zu *verantworten* sei, liegt das daran, daß sich Schulfächer insgesamt anderen als fachwissenschaftlichen Begründungszusammenhängen verdanken (gegen Lämmerrmann 11).

text ihrer Bedingungen« herausgefordert (371). Überfordert ist er bei dieser Aufgabe nur, wenn er auf sich selbst gestellt bleibt und keinen Rückhalt in Selbstorganisationen, Gruppen gleichgesinnter Kollegen, bei der christlichen Gemeinde oder in christlichen Gruppen findet. Der Religionslehrer hat über diese allgemeine Aufgabe als Lehrer hinaus noch die Balanceleistung zwischen seiner Position als Theologe, Pädagoge und Beamter zu erbringen und in personaler Identität im Religionsunterricht zu realisieren (363). Lämmermann erwartet gerade vom Religionslehrer die Überführung bloßer Rollenidentität in Ich-Identität. Er muß mit seiner Person vermittelnd in den Riß zwischen Kirche bzw. Religion und Gesellschaft eintreten. Für ihn ist eine Rolleninterpretation auf Grund der geschichtlich-gesellschaftlichen Entwicklung prinzipiell ausgeschlossen; denn wegen der Marginalisierung der Religion in der Gesellschaft sind für ihn die Rollenerwartungen heterogener als für andere Fachlehrer. Ihm steht weder eine einseitige Selbstdefinition als Schulmann noch ein einseitiges Selbstverständnis als kirchlicher Amtsträger offen (365). Er vermag den Schülererwartungen (vgl. unten 4.2.1) nur zu entsprechen, wenn er nicht in einer der möglichen Rollen aufgeht, sondern »den Schülern als integrale Person gegenübertritt« (365). Er ist stärker als andere Kollegen zu einer Selbstinterpretation genötigt, die nicht qua Rollenerwartungen läuft, sondern ein integratives religionspädagogisches Selbstkonzept verlangt.

Eine zukünftige Religionspädagogik als eine Theorie des Religionslehrers, die zugleich seiner allgemeinen Bestimmung als Lehrer gerecht wird, erfordert nicht eine spezielle »Theorie der religiösen Bildung« (R. Preul), sondern *eine spezifische theologische Begründung für eine allgemeine Bildungstheorie* (373). In dieser Forderung sehe ich das bedeutendste Ergebnis der Arbeit Lämmermanns. Er hat das Verdienst, — unterstützt durch historische Argumente — eine am Lehrer orientierte integrative religionspädagogische Theorie projiziert zu haben, die im Bildungsbegriff verankert ist. In ihr stehen empirische, historische und konzeptionelle Momente in einem sachgemäßen Verhältnis. In der eigenen Durchführung herrschen freilich historische Analyse und Spekulation vor. Es fragt sich, ob die Erziehungswissenschaft auf diesem Wege davon überzeugt werden kann, ihre einseitige sozialwissenschaftliche Orientierung zu revidieren. Lämmermann weist einschränkend darauf hin, daß es sich nur um eine Vorstudie zu einer theologischen Bildungstheorie handelt. Aber es fragt sich doch, ob der weite historische Rückgriff bis auf die Antike — bei der dann notwendigen Darstellung aus zweiter Hand — den Verzicht auf systematische Umriss der projizierten Theorie rechtfertigt.

Die eingangs genannten Kriterien zur Beurteilung der gegenwärtigen Diskussion können jetzt erweitert werden. Es ist zu fragen, ob die externen Erwartungen und Ansprüche an den Religionslehrer berücksichtigt werden und der Lehrer sich zugleich als Subjekt des Bildungsprozesses

verstehen kann, ferner, ob ohne individualistische Engführung von der Subjektivität des Religionslehrers im Kontext der heterogenen Rollenschilderungen die Rede ist. Soll er weder der Gefahr der Emigration noch der Gefahr der Affirmation erliegen, sondern der Wirklichkeit standhalten und sie gestalten können, dann muß sein Selbstverständnis unter Berücksichtigung gesellschaftlicher und sozialökonomischer Bedingungen formuliert werden (vgl. 370). Dazu gehört auch eine stärkere Beachtung empirischer Untersuchungen als bei Lämmermann.

2 Empirische Untersuchungen zum Selbstverständnis und Rollenkonflikt des Religionslehrers

Da es bis 1980 keine methodisch gesicherten Untersuchungen über den Religionslehrer gab, behalf man sich damit, Befragungen von Schülern und Jugendlichen über den Religionsunterricht hinsichtlich ihrer Erwartungen an den Lehrer auszuwerten (vgl. unten 4.2.1). Noch 1984 begnügt sich U. Schneider damit, Rollenkonflikte des Religionslehrers idealtypisch zu beschreiben und mit Hilfe der empirischen Untersuchungen von Prawdzik, Preyer, Vassalli und Havers (vgl. die Kurzbeschreibungen 187ff) zu belegen. Die naheliegende Idee, zunächst den Religionslehrer selbst nach seinen Konflikten zu befragen, realisierte in sozialwissenschaftlich überzeugender Weise zuerst Schach (1980; vgl. Zabel 1971; Battke 1974; beide Untersuchungen sind in ihrer Fragestellung begrenzt und in ihrer Methodik unzureichend).³ Inzwischen liegen zwei Untersuchungen aus dem evangelischen Bereich vor (Grethlein 1984; Kürten 1985 und 1987), die methodisch ähnlich vorgehen und sich hinsichtlich der Adressaten der Befragung ergänzen. — B. Schach befragte 1977 437 Religionslehrer (Priester und Laien), die im Bereich der Diözese Trier an Gymnasien unterrichten, und konnte 257 Fragebogen auswerten. Chr. Grethlein befragte 1981 die 132 hauptamtlich an bayerischen Gymnasien unterrichtenden Pfarrer; er erhielt 84 Fragebogen zurück. K. Kürten befragte im gleichen Jahr 1234 evangelische Religionslehrer an Grund-, Haupt- und Realschulen in Niedersachsen, 537 Fragebogen lagen ihrer Untersuchung zugrunde. Die Ergebnisse werden in allen Fällen ausführlich dokumentiert; die Untersuchungen bedienen sich faktorenanalytischer Untersuchungsverfahren und zeigen eine hohe Aufklärungsquote.

Schachs soziologische Dissertation folgt ganz dem rollentheoretischen Ansatz, von dem her die Frage nach der pädagogischen und theologischen Selbstdeutung nicht in den Blick kommen kann (11ff).

3 Zu den Ergebnissen allgemeiner Lehrerforschung vgl. B. Gerner 1981.

Der dem Handeln unterstellte Sinn stellt vielmehr einen Störfaktor dar, der ausgeschaltet werden kann, wenn man präzise nach den kognitiven Gehalten der Rollenperzeption fragt: »Die kognitive Dimension der Rolleninterpretation kann als rollenspezifisches Selbstverständnis oder als Rollenperzeption bezeichnet werden« (25). Das Hauptaugenmerk des Soziologen liegt auf den »sozialen Determinanten des Handelns« innerhalb des sozialen Feldes (27). Bei der Strukturierung dieses Feldes kommt den *autoritativen Bezugsgruppen* — beim Religionslehrer Schule und Kirche (28ff) — eine herausragende Bedeutung zu. Daneben sind auch die *kommunikativen Bezugsgruppen* — Schüler und Wissenschaft — relevant (51ff). Die Kirche wird als soziales System verstanden, das bestimmte dogmatische Forderungen an seine Vermittler stellen muß. Dementsprechend gehen — hermeneutisch unreflektiert — dogmatische Klischees in die Befragung ein (bes. 117f; zur Kritik: Lambert 1981). Schach kritisiert zwar die Dahrendorfsche These der Entpersönlichung durch Rollenübernahme und Dreitzels differenzierteren Lösungsversuch zum Problem von Individuum und Rolle (18ff); aber von einer kritischen Rollentheorie kann bei ihm keine Rede sein (zur Kritik: Lämmermann 38-40). Schach begrenzt die Untersuchung also von vornherein auf die sozialen — insbesondere die institutionalisierten — Determinanten. Das erste Ziel der Untersuchung ist die Beschaffung von »berufssoziologischem Grundlagematerial« über Rekrutierung, Berufswahl und Berufsausbildung des Religionslehrers (59). Er vermutet, daß sich auf Grund der Neuorientierung des Religionsunterrichts und der Widersprüchlichkeit der normativen Strukturen der Rolle des Religionslehrers kein einheitliches Funktionsbewußtsein auffinden läßt. Eine weitere Leithypothese liegt in der Annahme, daß sich die Katecheten der Professionalisierungsbewegung des Lehrerberufs nicht entziehen konnten (55.60). Zu fragen ist dann, wie sich die höheren Autonomieansprüche der Religionslehrer mit den amtskirchlichen Erwartungen vereinbaren lassen. *Der Wert der Untersuchung Schachs liegt darin, daß die soziologische Professionalisierungsthese erstmals auf Religionslehrer angewendet wird und eine professionalisierte Rolleninterpretation nachgewiesen werden kann* (96ff). Das professionalisierte Berufsverständnis ist durch die Orientierung an der Wissenschaft, an den Schülern und an »persönlicher Autonomie« gekennzeichnet (100). Die Rolle des Katecheten wird als interpretationsoffen wahrgenommen und weist diese professionalisierten Elemente auf (158f). Priester und ältere Katecheten treten verstärkt für eine Kopplung der Funktion des Katecheten und dessen Kirchlichkeit ein, jüngere Befragte kalkulieren diese Relevanz geringer (159). Sie neigen stärker als ältere Kollegen dazu, »ihre Funktion weitgehend aus ihren ursprünglichen kirchlichen Bezügen herausgelöst zu betrachten« (124). 90% der Befragten sprechen sich in der Pauschalbeurteilung positiv gegenüber den Reformen des Religionsunterrichts aus (151); aber ein Drittel fühlt sich dadurch verunsichert (152). Schach leitet die »gesteigerte Diffusität des Katecheten« (173) aus der mit amtskirchlicher Billigung vollzogenen Neuorientierung des Religionsunterrichts ab und empfiehlt den Organen der Amtskirche, der weit fortgeschrittenen Entwicklung entgegenzuwirken, die zu einem beachtlichen Identifikationsdefizit mit der Kirche geführt hat (162).⁴

Bei Grethlein und Kürten ist ein hermeneutisch und theologisch reflektierterer Umgang mit der sozialempirischen Methodik festzustellen (Grethlein 1984, 23ff). Eine Grundlage dafür, die Chancen und Grenzen dieser Methode zu erörtern, ist die Rehabilitation des Erfahrungsbegriffs in Theologie und Religionspädagogik (30ff). Grethlein geht es auch darum, empirisch begründete Folgerungen für kirchliches Handeln ziehen zu können, nämlich im Blick auf die Frage, ob ein verstärkter Einsatz hauptamtlicher Pfarrer im Religionsunterricht angebracht ist.

4 Lämmermann spricht von einer sozialwissenschaftlich eingekleideten Kritik an der liberalen katholischen Theologie (39).

Hinter seiner Untersuchung steht jedoch ein ganz anderes erkenntnisleitendes Interesse als bei Schach. Ihm geht es nicht um soziologisch eindeutig identifizierbare Kirchlichkeit, sondern darum, an einem exemplarischen Beispiel auf die »Notwendigkeit der Berücksichtigung der volkskirchlichen Struktur gegenwärtiger Kirche hinzuweisen (10; Hervorhebung P.B.). Dabei setzt er das Verständnis der Volkskirche von T. Rendtorff voraus (17f), der unter Aufnahme der biblischen Kategorie der Universalität des Glaubens und der neuzeitlichen Grundkategorie der Freiheit des Menschen den Auftrag der Kirche in Anknüpfung an vorhandene volkskirchliche Religiosität formuliert. Nur unter dieser Voraussetzung ist eine an der Empirie orientierte kirchliche Planung möglich (19).

Die untersuchte Gruppe sind »volkskirchliche Pfarrer«, die sich im Religionsunterricht der zutage tretenden Spaltung zwischen Kirche und Gesellschaft stellen müssen (20). Diese Gruppe ist für Theologie und Kirche von unschätzbarem Wert, weil sie genötigt ist, die Universalität des Glaubens am Ort der Öffentlichkeit, in der Allgemeinheit, zu vertreten. Grethlein diskutiert jedoch nicht, ob diese Aufgabe nicht vom Religionslehrer im Kontext mehrerer Fächer sachgemäßer wahrgenommen werden kann. Er will mit Hilfe eines Fragebogens Aufschluß über die Frage gewinnen, wie die Pfarrer ihre Tätigkeit selbst angesichts der Vielfalt kirchlicher, theologischer und pädagogischer Ansichten über den Religionsunterricht einschätzen (22), ob sie von ihnen als sinnvolle Tätigkeit erfahren wird (35).

Bei der Auswertung konnten auch religionspädagogische Konzeptionen auf ihren Anhalt in der gegenwärtigen Wirklichkeit überprüft werden (157). Das Konzept von H. Kittel wird von 63% der Befragten abgelehnt; trotzdem erachtet eine Mehrheit eine Anbindung an die Kirche und ihre Frömmigkeitsformen für notwendig. Junge Religionslehrer stehen der Kirche allerdings distanzierter gegenüber als ältere (140). Trotz einer gewissen Distanz zu Frömmigkeitsvorstellungen der parochialen Gemeinde (128) kann insgesamt von einem positiven Selbstverständnis der Religionslehrer als Pfarrer ausgegangen werden, »was in einer bewußten Unterscheidung von der Tätigkeit der Lehrer in anderen Fächern seinen Ausdruck findet« (158). *Im Zentrum der Einstellung steht die seelsorgerliche Zugewandtheit zu den Schülern* (118.146).

Das Fach erscheint nach Meinung der Befragten in einer stabilen Verfassung im Fächerkanon des Gymnasiums und läßt Spielraum für den persönlichen Kontakt mit den Schülern. Zuzustimmen ist Grethlein in der Folgerung, daß eine Veränderung des bisher stark vom Gemeindepfarrer als Parochus geprägten Pfarrerbildes im Hinblick auf einen sich stärker der Allgemeinheit zuwendenden Pfarrer wünschenswert wäre, der sich bewußt derer annimmt, die sich distanzierend oder ablehnend gegenüber kirchlicher Daseinsorientierung verhalten (160). Aus religionspädagogischen Gründen halte ich einen verstärkten Einsatz von Pfar-

ern im Religionsunterricht nicht für sachgemäß, solange diese Aufgabe von theologisch gründlich ausgebildeten Lehrern wahrgenommen werden kann.

Der Untersuchung von Kürten liegt umfangreicheres statistisches Material zugrunde; sie untersucht erstmals die Einstellung von Religionslehrern außerhalb des Gymnasiums, und zwar im norddeutschen Raum, in dem das Verhältnis Lehrer-Pfarrer keine Rolle spielt, weil — außer wenigen Schulpastoren — nur Lehrer im Religionsunterricht unterrichten. Sie hat die Untersuchung mit Hilfe einer standardisierten Befragung nach quantitativen Verfahren bewußt als Teil eines Gesamtprojekts angelegt, in dem mit Hilfe qualitativer Verfahren (narrative Interviews) die Person des Religionslehrers in den Blick kommen soll.

Die Befragung hat zu dem Ergebnis geführt, daß die Kirche positiv beurteilt, in ihrer Bedeutung für den Religionsunterricht realistisch eingeschätzt und kaum als Beeinträchtigung der Freiheit des Religionslehrers erfahren wird (vgl. Kürten 1985). In diesem Urteil spiegelt sich sicher die liberale Schulpolitik der niedersächsischen Landeskirchen wider. Ein weiteres interessantes Ergebnis besteht darin, daß die in der Literatur behaupteten Rollenkonflikte von den befragten Religionslehrern selbst gar nicht in starkem Maße wahrgenommen werden. Obwohl sie die geringere Einschätzung ihres Fachs seitens der Kollegen, Schüler und Eltern zur Kenntnis nehmen, sehen sie sich nicht in einer Sonderstellung gegenüber anderen Lehrern (vgl. dagegen Grethlein 125). Sie schätzen ihre eigene Rolle positiv ein. Dieser auffällige Befund erfordert eine Differenzierung nach Schulstufen.

Von 68% der Befragten wird eine Sonderstellung gegenüber Kollegen verneint, darunter sind Grundschullehrer mit 65,4% stark vertreten, während Hauptschullehrer mit 19,5% eine Sonderstellung bejahen. Daß der Religionsunterricht gegenüber anderen Fächern von Kollegen als nicht gleichberechtigtes Fach eingeschätzt werde, meinen 62,7% aller Befragten; 34,5% der Grundschullehrer meinen dagegen, daß er gleich gewichtet werde. 38,5% meinen, die Schüler sähen den Religionsunterricht als vollwertiges Fach an, darunter 53,3% Grundschullehrer, 23,4% Orientierungsstufenlehrer, 19,4% Hauptschullehrer; 51,2% meinen, Schüler schätzten den Religionsunterricht nicht als vollwertig ein.

Das Gesamtergebnis erklärt sich also aus dem hohen Anteil der befragten Grundschullehrer (45,9%). Sie orientieren sich stärker an der allgemeinen Bestimmung des Lehrers und vollziehen in diesem Rahmen Umgang und Auseinandersetzung mit ihren Bezugsgruppen. Daß die Aufgaben des Religionslehrers von Grundschullehrern und Sekundarstufenlehrern unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert werden, wird auch daran erkennbar, daß die Schülererwartungen in der Grundschule nicht den hohen Stellenwert haben wie in der Sekundarstufe I. Dafür räumen 38% der Grundschullehrer dem Lernbereich Bibel den ersten Rang ein, während 34% der Realschullehrer der Bibel den fünften Rang und 33% der Hauptschullehrer den sechsten Rang zumessen (vgl. Abschn. 3). 56,1% der befragten Religionslehrer erleben keine Konflikte im Religionsunterricht, die sich aus der Spannung zwischen leistungsorientierter Schule und den Inhalten des Religionsunterrichts ergeben; 67,5% der Grundschullehrer vertreten diese Meinung, während 48,5% der Realschullehrer, 44,4% der Orientierungsstufenlehrer und 40% der Hauptschullehrer solche Konflikte erfahren. Das Ergebnis zeigt nicht nur eine Differenz zwischen den Schulstufen, sondern auch den Sachverhalt, daß die Religionslehrer den gesellschaftlich bedingten

Grundkonflikt, den sie selbst nicht bewirkt haben, auch nicht in vollem Umfang wahrnehmen. Er ist also auch — methodisch gesehen — nicht durch einfache empirische Untersuchung zu erheben (Nipkow 1985, 305).

Alle Stichproben bestätigen, daß für die Schüler die Selbstdarstellung des Religionslehrers der wichtigste Faktor für die Einschätzung des Fachs ist (vgl. unten 4.2.1) und daß umgekehrt die Einschätzung der Schüler für das Selbstverständnis des Religionslehrers die wichtigste Rolle spielt. Die *Faktorenanalyse* bei Kürten zeigt allerdings, daß (unbewußt) die Beziehung zu den anderen Kollegen der wichtigste Faktor für das Selbstverständnis des Religionslehrers ist. Wenn sich Konflikte ergeben, dann vor allem in der Beziehung zu den Kollegen und durch eine Unsicherheit im Umgang mit biblischen Inhalten.

Interessant sind *Vergleiche* zwischen den drei Untersuchungen. Dafür zwei Beispiele.

(1) Bei der *Berufsmotivation* steht in Schachs Untersuchung mit 37,3% das wissenschaftliche Interesse an theologischen Fragen an erster Stelle (79); auch bei Kürten wird das wissenschaftliche Interesse mit 24,4% am häufigsten genannt. Die Vermutung, daß sich der höhere Prozentsatz bei Schach durch die Befragung an Gymnasien ergibt, konnte bestätigt werden. Aufgeschlüsselt nach Schulformen ist eine Stufung zu beobachten: Gymnasium (71,4%), Realschule (61,9%), Orientierungsstufe (61,1%), Sonderschule (60%), Hauptschule (42,9%), Grundschule 40%.

(2) 92,2% der befragten bayerischen »volkskirchlichen Pfarrer« bejahen die Wichtigkeit des *Ethikunterrichts* in einer pluralistischen Gesellschaft (104); in Niedersachsen wünschen sich nur 44,9% einen Alternativunterricht, aber 76,6% wären bereit, das Alternativfach auch zu unterrichten, darunter 91,7% der Realschullehrer und 91,2% der Hauptschullehrer. Der niedrigere Prozentsatz in Niedersachsen ist wiederum auf den hohen Anteil der Grundschullehrer zurückzuführen, bei denen der Alternativunterricht noch keine Rolle spielt.⁵

Insgesamt zeigen die drei Untersuchungen, daß sich der hohe Aufwand empirischer Forschung lohnt, um ein *differenziertes* Bild vom Religionslehrer zu gewinnen. Die Untersuchungen führen zu dem Ergebnis, daß große Zurückhaltung gegenüber den Versuchen geboten ist, aus theoretischen Erwägungen Rollenkonflikte des Religionslehrers abzuleiten.

Allerdings wird auch die Grenze einer Arbeit mit standardisierten Fragebogen deutlich. Die Person des Religionslehrers wird nicht erkennbar. Wir sehen z.B. nicht, welche Erfahrungen des Lehrers aus seiner bisherigen Sozialisationsgeschichte, welche Einstellungen und Haltungen seine Fähigkeit zur Balancierung der unterschiedlichen Erwartungen mitbestimmen. Um die Erfahrungen des Religionslehrers mit sich selbst in den

5 Vgl. die Umfrage: Würden Sie sich als Religionspädagoge auf Anfrage bereit erklären, auch das Ersatzfach »Ethik« zu unterrichten?, *EvErz* 34 (1982) 83-88. Es müßte genauer untersucht werden, ob und gegebenenfalls wie der Alternativunterricht das Berufsverständnis beeinflusst.

Blick zu bringen, beginnt Heimbrock seinen Sammelband (1982, 11-52) mit fünf religionspädagogischen Biographien und sieht in ihnen den Ansatz zu einem neuen Typus empirischer Forschung (8). Die vielen Erfahrungsberichte in den Themenheften der Zeitschriften haben eine ähnliche Funktion. Wenn Erfahrungsberichte und Biographien jedoch nicht nur illustrativen Wert haben sollen, ist eine — methodisch reflektierte — Interpretation und eine Ergänzung durch anderes Material (z.B. narrative Interviews) erforderlich. Die entsprechende Diskussion in den Sozial- und Erziehungswissenschaften ist in der Religionspädagogik noch kaum wahrgenommen worden⁶ (vgl. Kuld 1983 und Biehl 1987). Es bietet sich an, Methoden und Ergebnisse der Lebenslaufforschung für die Lehrerforschung in Anspruch zu nehmen. Diesen Weg ist Nipkow (1982) gegangen, um eine *ganzheitliche Sichtweise* wiederzugewinnen; denn die wichtigste Vermutung ist, »daß ein Lehrer besser Lehrer sein kann, wenn er sich selbst besser als Mensch versteht und von anderen (...) verstanden wird« (16). Nipkow möchte nicht zu einem idealistisch überhöhten Bild von der sog. Lehrerpersönlichkeit — ein Begriff, den Lämmermann wieder zu Ehren bringen möchte (29) — zurückkehren, sondern entwicklungspsychologische Einsichten von D.J. Levinson, R.L. Gould und J.W. Fowler aufnehmen, damit der Lehrer sich als Erwachsener im Wechsel seiner Lebensstufen besser verstehen kann. Das führt zugleich zu einem besseren Verständnis seiner Möglichkeiten und Aufgaben im Verhältnis zu Schülern, Kollegen sowie im Generationsgefüge. Für den Religionslehrer besonders aufschlußreich ist der Versuch Fowlers, Lebensalter und Stufen des »Lebensglaubens« in Beziehung zu setzen (31ff).

3 Religionslehrertypologien

Typologien versuchen, die unendliche Vielfalt des Lebens durch Gruppierung und Klassifikation nach bestimmten Kriterien überschaubar zu machen. Meyer (120) hat die erste Lehrertypologie bei E. Vowinckel (Pädagogische Typenlehre, 1923) ausfindig gemacht, in der der Idealtypus der Lehrerpersönlichkeit herausgestellt wird. So waren auch die ersten Typologien von Religionslehrern von einer Idealvorstellung des Lehrers abhängig (121ff). Eine ähnliche Tendenz findet sich heute noch in Typologien, zumindest in ihrem Verwendungszusammenhang. Eine verbreitete Typologie stammt von H. Schmidt (1978, 134), der von drei Typen volkscirchlicher Religiosität ausgeht, wie sie von der Kirchensoziologie verwendet werden (190, Anm. 49f): die Hochverbundenen, die Lose-Verbundenen und die Kritisch-Abständigen.

6 Vgl. P. Biehl, Theologie im Kontext von Lebensgeschichte und Zeitgeschehen, ThPTh-ThPr 20 (1985) 155-170, hier 168f; vgl. K. Neumann, Tendenzen der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft, in diesem Band S. 71-92.

Bei der ersten und letzten Gruppe bildet Schmidt Untergruppen, so daß er idealtypisch *fünf Gruppen* von Kirchenmitgliedern unterscheiden kann, denen er die Religionslehrer zuordnet: a) hochverbunden-unkritisch, b) hochverbunden-kritisch-reflektierend, c) loseverbunden, d) kritisch-abständig-unreflektierend, e) kritisch-abständig-reflektierend (136). Hat die Typologie so weit noch Anhalt an empirischen Untersuchungen, so ist die weitere Ausdifferenzierung zu einer Religionslehrer-Typologie reine Konstruktion (136). S. Vierzig hatte aus der Unterrichtspsychologie von U. Tewes (1976) drei Rollenmerkmale des Lehrerverhaltens herausgearbeitet: *Dominanz* (leistungs- und handlungsorientierter Unterricht), *kommunikative Kompetenz* (personorientierter Unterricht) und *Fachkompetenz* (sach- und aufgabenorientiert). Diesen Merkmalen sollen drei Lehrertypen entsprechen: der strenge Lehrer (Vater-Typ), der Lehrer als Kamerad und Freund seiner Schüler und der wissenschaftlich orientierte Lehrer (1976, 21f). Vierzig ordnet bestimmte religionspädagogische Konzeptionen diesen drei Typen zu, und zwar die Evangelische Unterweisung dem Dominanz-Aspekt, den hermeneutischen Religionsunterricht dem Aspekt der Fachkompetenz, während der Unterricht der »pädagogischen Wende« von 1968 mehr oder weniger personorientiert sei (23; Sorge/Vierzig 1979, 52). Schmidt setzt nun diese »Lehrertypologie« in Beziehung zu seinen fünf Gruppen der Kirchenmitgliedschaft: Die personorientierten Lehrer, dem problemorientierten oder therapeutischen Religionsunterricht verpflichtet, seien im Blick auf Kirche und Überlieferung »kritisch-abständig« und hätten ihre besonderen Probleme damit, das Unterscheidend-Christliche herauszuarbeiten (138f). Die »wissenschaftlichen« Lehrer, im hermeneutischen Religionsunterricht besonders zu Hause, hätten eine gewisse Nähe zur Gruppe der Lose-Verbundenen, gehörten in ihrer Mehrheit aber zu den kritisch-reflektierenden Hochverbundenen (140). Schmidt räumt wenigstens ein, daß man das so genau natürlich nicht wisse (141), meint aber dennoch, »Realbilder« gegenwärtiger Religionslehrer erstellt zu haben, denen er jetzt die Realbilder von christlichen Lehrern im Neuen Testament gegenüberstellt (142). Aus der Bibel gewinnt er nämlich Kriterien, um die gegenwärtigen Religionslehrer beurteilen zu können. Als Beispiele einige Urteile, die für sich selber sprechen: Den Unkritisch-Hochverbundenen ist eine mangelnde Distanz zur eigenen Bezugsgruppe »anzukreiden« (!); die hochverbundenen-kritischen und dominierenden Religionslehrer stehen in der größten Gefahr des Christen: Selbstüberhebung und »Zwang zur Heuchelei« (159). Sorge/Vierzig (48ff) kritisieren, daß Schmidt dem Religionslehrer eine weitere Möglichkeit bietet, die komplexen Anforderungen an die Lehrerrolle zu reduzieren: »Der Bezug auf die Autorität Jesu und die Sache der Tradition ermöglicht Distanzierung und Ausblendung bzw. Verkürzung der vielfältigen Dimensionen der Lehrerrolle...« (50). Sie kritisieren jedoch nicht den Weg, auf dem Schmidt diese Typologie erstellt hat.

So kann H.-N. Caspary (1983, 349) unter Bezug auf Vierzig ein gegenüber Schmidt nur leicht variiertes Schema mit fünf Grundtypen volksgemeinlicher Religiosität im Blick auf den Religionslehrer anbieten. Wieder steht das »Portrait des idealen Religionslehrers« (338) als normatives Leitbild im Hintergrund. Da *der Grad der Verbundenheit mit der Kirche, die Prägung durch ein religionspädagogisches Konzept und bestimmte Verhaltensmerkmale des Lehrers nicht nach einem festen Schema korrelieren*, kommt Caspary zu unzulässigen Vereinfachungen.

Hätten die religionspädagogischen Konzeptionen tatsächlich in der von Vierzig, Schmidt und Caspary angenommenen Weise prägend auf das Lehrerverhalten gewirkt und entsprechende Rollenkonflikte hervorgerufen, müßten in der Befragung stärker *altersspezifische* Aussagen festzustellen sein. Auffällige Unterschiede zwischen älteren und jüngeren Religionslehrern hat Kürten jedoch nur hinsichtlich der Berücksichtigung biblischer Texte festgestellt, nicht jedoch im Blick auf didaktische Prinzipien, Berücksichtigung der Schü-

lererwartungen und Zielsetzungen des Religionsunterrichts. Die von den hermeneutischen, themenorientierten und schülerorientierten Konzepten favorisierten Aufgaben werden insgesamt sehr hoch bewertet: Erschließung anthropologischer (84%), ethischer (64%) und biblischer Themen (52,4%). Für 76,9% spielen bei der Unterrichtsplanung die Fragen und Probleme der Schüler die wichtigste Rolle.

Wir sollten also aus den Klischees, mit denen die Religionspädagogik ihre eigene Geschichte betrachtet, nicht noch Religionslehrer-Typologien konstruieren. Die falsche Alternative zwischen der Berücksichtigung der Sach- und der Beziehungsebene im Religionsunterricht wird unnötig verfestigt, wenn sie mit unterschiedlichen — gleichsam naturwüchsig gegebenen — Lehrertypen in Beziehung gesetzt wird (zum Problem der Lehrertypologien vgl. Nipkow 1971, 106). Eine anders geartete Typologie stellt G.R. Schmidt vor (1983, 327ff), mit der er die »Selbsttransparenz von Religionslehrern« angesichts der Frage nach ihrer persönlichen Lebensbeziehung zur christlichen Botschaft fördern möchte (330). Er unterscheidet folgende Haltungen dem Christentum gegenüber: Glaube, fragende Offenheit, reduktionistisch-eklektizistische Einstellung, neutral-distanziert-theoretisches Interesse und Ablehnung (ebd.). Unter dem Stichwort »Glaube« erfolgt eine »idealisierende Beschreibung des vom glaubenden Lehrer« erteilten Religionsunterrichts, die Schmidt jedoch nicht im Sinne eines Legitimationsdrucks auf den Religionslehrer verstanden wissen möchte (333). Gleichwohl wird am Schluß bündig der normative Charakter der Beschreibung herausgestellt: »Sachgemäße Einstellungen sind im Religionsunterricht Glaube und engagiert fragende Offenheit« (337).

Die bisher vorliegenden Typologien stellen keine phänomenologische Beschreibung der vielfältigen Erscheinungsweisen von Religionslehrern dar und sind für ihre Selbstaufklärung nicht konkret genug.

4 Abhandlungen zur religionspädagogischen Theorie des Lehrers

4.1 Multiple Zugänge zu einer integrativen Theorie

Eine integrative religionspädagogische Theorie, die dem Religionslehrer eine Hilfe zur Ausbildung eines »authentischen Selbstkonzepts« (Sorge/Vierzig 1979, 53) bieten könnte, existiert bisher nicht. Wir können daher nur einzelne Elemente und Fragestellungen zu einer solchen Theorie vorstellen. Die bisher referierten historischen und empirischen Ergebnisse betreffen den *Entdeckungszusammenhang* für eine kritische Theorie, stellen aber noch keine zureichende *Begründung* dar (vgl. Lämmermann 13), die zugleich unter theologischem und pädagogischem Aspekt erfolgen müßte.

4.1.1 Einen relativ umfassenden Ansatz, der die notwendige Verbindung mit einer allgemeinen Lehrtheorie herstellt, hat K.E. Nipkow

schon 1967 (1971) erarbeitet und durch einzelne Studien weiter ausgeführt (1982.1984.1985). Seine Umrisse einer »pädagogischen Theorie des Lehrers« (1971, 101) haben auf die religionspädagogische Diskussion stark eingewirkt.

Ohne eine solche Theorie wird die Anforderung an die Pädagogik, dem Lehrer zu helfen, ein angemessenes pädagogisches Selbstverständnis, eine »pädagogische Selbstrolle« (Mollenhauer) zu entwickeln, eine Überforderung darstellen (100f). Diese Theorie bezieht sich einmal auf das *Selbstverständnis* des Lehrers, ohne das er sich nicht kritisch mit den gesellschaftlichen Rollenerwartungen auseinandersetzen kann; sodann bezieht sie sich auf sein tatsächliches *Verhalten* (102). Die angestrebte Theorie greift auf sozialhistorische und politisch-rechtliche Überlegungen, auf soziologische Erhebungen über Status und Rekrutierungsfragen, auf sozial- und tiefenpsychologische Beobachtungen zur Selbstaufklärung des Lehrers zurück, um ein möglichst differenziertes »Realbild« vom Selbstverständnis und Verhalten des Lehrers zu gewinnen. Sie macht die *Spannungen* erkennbar zwischen der gesellschaftlichen Institution Schule und der Schule als Freiheitsraum, die sich für den Lehrer in seiner Doppelrolle als Beamter und Pädagoge aktualisieren. Diese Doppelrolle kompliziert sich für das Selbstverständnis des Lehrers noch einmal als erzieherische und gesellschaftlich-politische Existenz (119). Nipkow fordert, die Theorie des Lehrers sachgemäß auf die Theorie des Unterrichts zu beziehen (ebd.).

Für den Religionslehrer ist seine Bedeutung als *Identifikationsobjekt* (123) von besonderem Interesse. Nipkow weist darauf hin, daß die heute verstärkt geforderte Personalisierung der Unterrichtsprozesse durch das persönliche Engagement des Lehrers für ihn wie für die Schüler zweischneidig ist. Für den Lehrer erhöhen sich nämlich die sozialen Konfliktmöglichkeiten; für die Schüler kann die Integration durch ein stärkeres Auseinandertreten der positiven und negativen Beziehungen zum Lehrer erschwert werden (123), außerdem nimmt die Ideologiefälligkeit des Lehrers zu. Nipkow vertritt daher die These, daß »jeder an die Person des Lehrers gebundene Komplex von Überzeugungen, Einstellungen, Werthaltungen usw.« nur im Rahmen eines *fragend strukturierten* Unterrichts seine nachgeordnete Rechtfertigung findet; denn er sichert die Selbstbestimmung des Schülers (124; kritisch dazu: H. Schmidt 131). Der Lehrer darf nur dann politische, weltanschauliche und religiöse Werturteile zur »Übernahme« anbieten, wenn er zugleich das kritische Reflexionspotential mit entbindet, das dem Schüler eine Distanzierungsmöglichkeit einräumt (ebd.). In der gegenwärtigen Diskussion wird häufig vergessen, daß eine religionspädagogische Theorie prinzipiell für alle Lehrer gilt; d.h. was für den Religionsunterricht gefordert wird, gilt auch für den Sozialkundelehrer. Daher ist die mit der Freiheit des Evangeliums korrespondierende Aussage Nipkows für die Schule insgesamt festzuhalten. Eine andere (didaktische) Frage ist, ob bei bestimmten Inhalten (z.B. religiösen Symbolen) die Wahrnehmung ihres Sinns nicht der Reflexion prinzipiell vorausgehen muß.

An den von Nipkow genannten Gesichtspunkten für eine religionspädagogische Theorie des Lehrers kann überprüft werden, inwieweit die bisher vorliegenden Ansätze den Anforderungen genügen.

4.1.2 Im Kern des von H.-G. Heimbrock herausgegebenen Sammelbandes (1982, mit 13 Beiträgen) finden sich in den Aufsätzen von K. Ebert und Heimbrock Elemente zu einer solchen Theorie.

Es gelingt Ebert, mit Hilfe der Rollentheorie und der Dimensionen der Religiosität nach Glock die allgemeinen und spezifischen Konfliktfelder des Religionslehrers zu benennen. Sie liegen im Überschneidungsbereich der Bezugssysteme Schule, Schulverwaltung, Kirche usw. und der Bezugsgruppe Kirchengemeinde, Schüler, Eltern und Kollegen. Die spezifischen Erwartungen sind Religion als Glaube und Wissen; die spezifischen Konflikte des Religionslehrers liegen im Nichtgelingen des »Verständigungsprozesses über Religion« (77, vgl. die Schaubilder 75f). Ebert differenziert damit das Beschreibungsmodell, das seit M. Raske (1978, 113) Eingang in die Religionspädagogik gefunden hat und in Variationen weiterwirkt (vgl. U. Schneider 1984, 19ff; Adam 1984, 98ff). Mit Nipkow (1971) und Mollenhauer (1971) sieht Ebert, daß die Rollentheorie für die genauere Bestimmung des pädagogischen Selbstverständnisses nicht ausreicht (61f), und versucht — parallel zu Mollenhauers »pädagogischer Selbstrolle« — die religiöse Selbstrolle des Religionslehrers zu beschreiben. Obwohl Ebert die Rollentheorie nur begrenzt (»als Folie«) in Anspruch nimmt, wäre eine kritische Weiterführung über den Dahrendorfschen Ansatz hinaus sachlich geboten gewesen (vgl. Raskes Überblick über die kritische Rollentheorie nach Habermas 112; Schneider 129ff). Er hätte dann nämlich zeigen können, wie man konsequent von einer kritischen Rollentheorie auf das Problem der Ich-Identität stößt. Ebert begründet nicht die Auswahl der religionswissenschaftlichen Ansätze von Bellah und Glock (68), durch die die öffentliche Geltung von Religion und ihre gesellschaftliche Funktion nicht in den Blick kommen können, obwohl die Erwartungen an den Religionslehrer auch gesellschaftlich vermittelt sind.

Die Forderung, die *religiöse Selbstrolle* des Religionslehrers zu bestimmen, wird erstmals nachdrücklich erhoben. Ebert kommt damit über eine einseitige Erörterung der Thematik anhand der Kategorie der sozialen Rolle (Konukiewitz 1975 u.a.) hinaus. Der Begriff meint die persönliche Kompetenz im Umgang mit Religion (77), aus der die Handlungskompetenz erwächst, »die Schwierigkeiten des beruflichen Alltags realistisch anzugehen und nach menschlichen Umgangsformen zu suchen« (79). Voraussetzung für die persönliche Kompetenz im Umgang mit Religion ist ein reflexives Verständnis von Theologie, das einen nicht-privatistischen Umgang mit den Symbolen religiöser Erfahrung ermöglicht und so schöpferische Begabung, Empathie, Humor und Weisheit zu entbinden hilft (79). Ebert beschreibt damit die »Tugenden« eines gestalteten Narzißmus, auf die Heimbrock von anderen Voraussetzungen her auch stößt. Mit ihnen kann der Religionslehrer in der Rolle des Clowns überleben, Zwänge inszenieren und öffentlich machen (Ebert 79). Heimbrock bezieht sich in seinem Beitrag auf einen älteren Aufsatz (1980), in dem er das additive Aneinanderreihen der unterschiedlichen Theorieansätze in der gegenwärtigen Diskussion ausdrücklich kritisiert (15). Er fordert eine Vermittlung der verschiedenen Aspekte aus einem integralen Prinzip heraus, das ermöglicht, die Fachinhalte, den Erkenntnis- und Lernprozeß theologischer Inhalte und die Erkenntnis meiner selbst sachgemäß zu verbinden (ebd.). Die *Identität*

des Religionslehrers erweist sich für ihn als ein solches Prinzip, von dem her sich auch theologische Inhalte erschließen lassen, so daß Sachkompetenz, kommunikative Kompetenz und das authentische Selbstkonzept des Religionslehrers auch theoretisch verschränkt werden können. Das Schlüsselproblem der Identität geht Heimbrock nicht mit H. Meads Theorie des symbolischen Interaktionismus an (vgl. Ulonska 1982), sondern — unter Ausblendung des gesellschaftlichen Zusammenhangs der Identitätsbildung — mit psychoanalytischen Konzepten.

Zunächst (1980, 18f) greift Heimbrock auf das Identitätskonzept E.H. Eriksons zurück und interpretiert es in kritischer Korrespondenz zur Theologie. Menschliche Identität ist in der Identität Gottes begründet; denn Gott kann mit W. Lohff als »das Woraufhin menschlicher Selbstintegration und Sich-selbst-Transzendierens« verstanden werden (18). Zentrale biblische Symbole lassen sich mit dem hermeneutischen Schlüssel der Frage nach Identität verstehen; umgekehrt können diese hilfreich zur Lösung eigener Identitätskrisen in Anspruch genommen werden (19).

1982 präzisiert Heimbrock die Ausgangslage: Konflikte und Krisen von Schülern und Lehrern im Religionsunterricht liegen im Bereich von Selbstgefühl und Selbstsicherheit. Daher ist es notwendig, die Problemkonstellation »Sicherheit des Selbst« zum integralen Prinzip der Berufskonzeption von Religionslehrern zu machen (165).

Wiederum will Heimbrock sich der Herausforderung stellen, die Überlegungen zum Selbst mit Inhalten der christlichen Tradition zurückzukoppeln und sie in die theologische Reflexion einzuholen (166). Jetzt zieht er jedoch die psychoanalytische Narzißmustheorie (Kohut) heran, um die Genese des Selbst, seine Wurzeln in der infantilen Biographie, seine typischen Fehlentwicklungen und seine produktiven Gestaltungsmöglichkeiten zu beschreiben (166-172). Die Narzißmustheorie vermag ein Verstehensmodell abzugeben, mit dem eigene Selbstwertkrisen und das Kräftespiel zwischen Lehrer- und Schüler-Selbst begriffen werden können. Heimbrock liegt besonders daran, die Symbole des christlichen Glaubens vom Thema des Selbstwerts und der Selbst-Gestaltung her zu erschließen (173-179). Auf diesem Wege kann nämlich die Theologie als unverzichtbare Größe im Berufswissen des Religionslehrers eine Chance zur Selbst-Erfahrung werden (179). Weiterführend im Blick auf die Diskussion um die religiösen Selbsterfahrungen des Religionslehrers scheinen mir Heimbrocks Hinweise auf gruppenspezifische, gestalttherapeutische, theater- und spielpädagogische Arrangements zu sein, in denen es dem Religionslehrer gelingen kann, die Distanz der Zuschauer- und Beurteilerposition ein Stück weit aufzugeben und Mitspieler der Schüler zu werden (179f). Die ritualisierten Formen des Spiels bieten nämlich gute Möglichkeiten, sich selbst in die Lernprozesse hineinzugeben, ohne den beängstigenden »Zwang zu direkter, womöglich konfessorischer, Selbst-Darstellung« (180, zur Kritik vgl. Horn 1984). So kann der Religionslehrer im Erfinden neuer kreativer Wege zugleich neue Möglichkeiten der Selbst-Entfaltung im Beruf finden (181). Die von H. Kohut herausgearbeiteten Momente eines »gestalteten Narzißmus« können in der Tat eine Hilfe zur Bestimmung des religiösen Selbstverständnisses des Religionslehrers sein, wenn sie zugleich theologisch interpretiert werden. Heimbrock zeigt im Blick auf die Ebene der religiösen Deutung der Welt, die Ebene der Schülererfahrungen und die Spielräume des Religionslehrers, was Kreativität, Einfühlungsvermögen und Sinn für die eigene Endlichkeit bedeuten (180f). So können sich Religionslehrer im Wissen um die eigene Endlichkeit von dem Zwang befreit fühlen, immer persönlich 'ganz hinter der Sache' stehen zu müssen (181). Wo Empathie und Sinn für die eigenen Grenzen zugelassen

werden, gelingt auch die Balance zwischen der notwendigen Orientierung an Sachaspekten und den konkreten Schülerbedürfnissen (1984, 5).

Es ist Heimbrock gelungen, unter *einer* Perspektive theologische Inhalte, dynamische Interaktionsprozesse und das Selbst der Beteiligten an diesen Prozessen in ihrem Wechselspiel verständlich zu machen. Angesichts von Selbstwertkrisen und Beziehungsproblemen im Religionsunterricht wird bei ihm das Gewicht gerade *nicht* von den theologischen Inhalten weg verlagert (anders Ulonska 1982, 83), sondern sie werden in einem neuen Verständnis erschlossen.

Die Aussagen über die Rolle des Religionslehrers (bei Ebert) und diejenigen über das Selbst des Religionslehrers können jedoch nicht in eine integrierte religionspädagogische Theorie eingeholt werden. Mit Hilfe (religions-)soziologischer Kategorien werden die gesellschaftlich bedingten Erwartungen und Rollenkonflikte beschrieben; mit Hilfe religionspsychologischer Kategorien, die zugleich theologisch interpretiert sind, werden Heilungskonzepte und Überlebensstrategien für den einzelnen Religionslehrer entwickelt. Zum Selbstverständnis des Religionslehrers gehört jedoch auch die Kompetenz, die religiösen Implikationen gesellschaftlicher Prozesse und Institutionen klar erkennen und entsprechende Erwartungen an ihn begründet abweisen oder integrieren zu können. Unter dieser Perspektive werden auch andere Anforderungen an die Theologie und die Pädagogik gestellt; die Reflexion des Religionslehrers muß sich — z.B. durch theologische Kritik politischer Religion — auf den gesellschaftlichen Kontext seines Handelns beziehen lassen. Die Religionspädagogik erliegt unter dem Eindruck der sog. Tendenzwende einem folgenschweren »Kategorienfehler« (Nipkow 1984, 8), wenn sie den Widerspruch in den gesellschaftlichen Erwartungen selbst gegenüber Schule und Religion nicht mehr theologisch und pädagogisch wahrzunehmen hilft.

Daß es sich bei der fehlenden Integration von Rolle und Selbst um einen Sachverhalt handelt, der *symptomatisch* für die gegenwärtige Diskussion ist, soll an einem ganz anders gearteten Theorieentwurf gezeigt werden.

4.1.3 A. Biesinger (1983) will angesichts der Krise des Religionsunterrichts, die zugleich eine Krise des Religionslehrers ist, durch »zwei grundlegende, teilweise gegensätzliche Argumentationsstränge« zu einer begründeten Aufgabenbeschreibung des Religionslehrers kommen (106).

Ähnlich wie Ebert beschreibt er zunächst in rollentheoretischer Analyse die Aufgaben des Religionslehrers nach Schach, dessen Bewertungen und Konsequenzen er allerdings kritisiert. In einem zweiten Argumentationsgang greift er — unvermittelt zum rollentheoretischen Ansatz — auf die Theorie des pädagogischen Bezugs zurück und postuliert — ohne Rücksicht auf die mit dieser Theorie verbundene Bildungstheorie —, daß der Religions-

unterricht immer »erziehender Unterricht« sei (116). Die Höherbewertung des Lehrer-Schüler-Bezuges kann aber für den Religionsunterricht in konstruktiver Absicht nicht gefordert werden, wenn nicht gleichzeitig ein Zuordnungsmodell für die Bedeutung der Themen und des gesellschaftlichen Umfeldes mitberücksichtigt wird (119). Dieses Zuordnungsmodell sieht Biesinger in der Methode der themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn; denn in ihr sind das Thema, das Ich und das Wir unverzichtbare und gleichgewichtige Bezugspunkte des Lernens (ebd.). Der Religionslehrer ist für die Balance zwischen den drei Bezugsebenen verantwortlich und muß (1) in seiner Beziehung zu den Gliedern der Lerngruppe er selbst sein, (2) Empathie für einzelne und die Gruppe aufbringen, (3) offen und spontan sein und unter dieser Voraussetzung die religiösen Erfahrungen der Schüler besprechen (119-121). Sollen die Schülererfahrungen unter dem christlichen Sinnhorizont erschlossen werden, ist eine Identifikation mit dem Reich Gottes bzw. mit der sakramental verfaßten Kirche erforderlich (122). Die Grundmöglichkeit des menschlichen Glaubens, Liebens und Hoffens muß sich im Religionslehrer reflektiert »gesammelt« haben und in ihm lebendig sein (Klafki), wenn sie den Schülern so mitgeteilt werden soll, daß ihre Identität angerührt wird (123).

Sieht man von konfessionsspezifischen Eigenarten ab, zeigt sich bei Biesinger *ein strukturell gleiches Gefälle der Argumentation* wie bei Ebert und (komplementär dazu) bei Heimbrock⁷: Die Ausgangslage, auf die sich die religionspädagogische Theorie des Lehrers bezieht, wird in rollentheoretischer Analyse beschrieben, die Einseitigkeit der Rollentheorie sodann unter pädagogischem Aspekt kritisiert; mit Hilfe eines psychologischen Zuordnungsmodells gelingt es zwar im Gegenzug, theologische Inhalte, Interaktionsprozesse und das Selbst des Lehrers zu verschränken; aber das auf diesem Wege bestimmte Selbstkonzept des Religionslehrers ist nicht so umfassend angelegt, daß die eingangs beschriebenen sozialen Bedingungen seines Handelns erreicht werden. *Der Religionslehrer kann nicht mit einer rein subjektiven Theorie unberechtigte gesellschaftliche und kirchliche Ansprüche an ihn im Namen des Evangeliums zurückweisen.* Die Theologie kommt ins Spiel, indem von Gott als dem Grund der Identität gesprochen wird; sie umgreift jedoch nicht kritisch die gesellschaftlichen Voraussetzungen der Identitätsbildung. Der Religionslehrer kann die ihm verliehene Freiheit und seine berufliche Identität nur verwirklichen, indem er sich bewußt in den Prozeß der gesellschaftlichen und schulischen Kommunikationsprozesse einbezieht und damit unterschiedlichen, zum Teil widersprüchlichen Erwartungen ausgesetzt wird. Durch ein »authentisches Selbstkonzept« kann er fähig werden, die übernommenen Rollen und Erwartungen in Frage zu stellen, sie in ihrer Geltung zu negieren oder zu bejahen und auszubalancieren. Ein solches *kommunikatives* Verständnis von Freiheit und

7 U. Schneider (1984, 161-180) stellt insofern eine Ausnahme dar, als er *innerhalb* des rollentheoretischen Ansatzes bleibt und von G.H. Mead, E. Goffman und L. Krappmann her Bearbeitungsmöglichkeiten des Rollenkonflikts aufweist (Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz); die Frage nach den Voraussetzungen dieser Fähigkeiten läßt er aber offen, es sei denn, sie wird durch den Glauben beantwortet (176f).

Selbstreflexion zielt aber zugleich auf die Wahrnehmung der Verantwortung für die Gesellschaft, in der sich Sozialisation, Bildung und Erziehung vollziehen. Daher benötigt der Lehrer politische, theologische und sozialetische Kompetenz. Mit Narzißmustheorie und TZI-Methode allein kann der Religionslehrer seine Praxis nicht bewältigen. Das ganze forschungsmethodische Instrumentarium, das Nipkow in seinen Theorieentwurf integriert hat, muß berücksichtigt und die Ergebnisse müssen im Zusammenhang mit theologischen Kategorien erörtert werden. Im Sinne der Selbstaufklärung des Religionslehrers, auf die er einen Anspruch hat, müßte diese Theorie die dialektische Spannung zwischen der »religiösen Selbstrolle« (Ebert) und dem Evangelium zur Geltung bringen. Es ist auffällig, daß in der gegenwärtigen Diskussion unter der Vorherrschaft psychologischer Theorieansätze die Freiheitsthematik zurücktritt. Sprach man in den 50er Jahren von dem »freien Dienst« des Religionslehrers in einer »freien Schule«, buchstabierte man nach 1968 das kommunikative Verständnis christlicher Freiheit im Kontext gesellschaftlicher Zwänge, so ist heute an die Stelle der fundamentalen Freiheitsthematik die »Therapie der Selbst-Unsicherheit« getreten. Als »Wegbereitung« im »Vorletzten« sind solche Heilungskonzepte notwendig. Aus theologischen Gründen ist aber daran festzuhalten, daß der Lehrer *Person* immer schon *ist*, während er *Subjekt* im Wandel seiner Lebensstufen erst *werden* muß. Eine religionspädagogische Theorie kann die Subjektivität nicht ausblenden wie in der rollentheoretisch orientierten Lehrerforschung (Schach u.a.), sie kann sich jedoch auch nicht mit Hilfe einer psychoanalytischen Theorie des Selbst auf die Ebenen Lehrer — Schüler — religiöse Deutung zurückziehen, wenn sie eine *kritische* Theorie sein will. Eine solche Theorie kann in der Weise entfaltet werden, daß sie die Konfliktzonen wissenschaftlich reflektiert, die im Überschneidungsfeld zwischen der beruflichen, der religiösen und der personalen Existenz des Religionslehrers entstehen (vgl. Josuttis 20). Die Probleme, die an diesen Schnittpunkten lokalisiert sind, lassen sich durch gesellschaftliche Analyse und durch empirische Untersuchungen erheben; zu ihrer konstruktiven Bearbeitung sind gesellschafts- und bildungstheoretische, tiefenpsychologische, pädagogische und theologische Kategorien kritisch zu verschränken. Thematisch wäre von dem Religionslehrer, seinen Schülern, seinen Kollegen und seinem Umgang mit einer elementaren Theologie zu handeln, von seinem Verhältnis zur Schule als Institution und ihrem Bildungsauftrag, von seinem Verhältnis zur Gemeinde und zur Politik und schließlich von seiner Frömmigkeit, seiner (Berufs-)Ethik und seiner Ausbildung. Diese Themen sind hier nicht auszuführen, aber auf ihrem Hintergrund kann deutlich werden, welche Aspekte die gegenwärtige Diskussion bestimmen.

4.2 Einzelaspekte einer religionspädagogischen Theorie des Lehrers

4.2.1 Der Religionslehrer und die Schüler

Von allen Autoren wird im Grundsatz anerkannt, daß es sich bei den Schülern um die wichtigste Bezugsgruppe des Religionslehrers handelt. Es ist zahlenmäßig die größte Gruppe, mit ihr hat er den längsten Kontakt, und sie sind durch ihr gemeinsames Umgehen im Unterricht elementar aufeinander angewiesen. Einstellungen, Erwartungen und Verhalten der Schüler bestimmen das Klima, in dem die Kommunikation gelingen oder mißlingen kann (Schneider 92). Gleichwohl steht das Verhältnis des Religionslehrers zu seinen Schülern, das mit W. Neidhart (1967, 52ff) als »Mitmenschlichkeit in Sachlichkeit« charakterisiert werden kann (vgl. Hepp 1983, 102), nicht im Mittelpunkt des gegenwärtigen Interesses. Die ausführlichsten neueren Überlegungen stammen von U. Schneider (91-122) und H. Ulonska (1982, 81-96; vgl. schon 1974). Beide beschreiben die Rollenerwartungen der Schüler, die in den empirischen Untersuchungen von Havers, Prawdzik u.a. erkennbar werden.

Schneider bezieht die allgemeinen Schülerwünsche abgesehen vom Fach mit ein (93ff). Vom Religionslehrer erwarten die Schüler inhaltlich sachgemäße Informationen und erfahrungsnaher Hilfe bei individuellen und gesellschaftlichen Problemen, und zwar so, daß dabei seine persönliche Einstellung deutlich wird; auf der Beziehungsebene erwarten sie Gerechtigkeit und freundlichen Umgang (120f). Ulonska ermittelt, daß die Schüler dem Religionslehrer als dem Vermittler entscheidender Lebensfragen einen Vertrauensvorschuß gewähren und *an seiner Glaubwürdigkeit den »Wert der Religion« ablesen*. Gerade diese dem Lehrer zugemutete Identität von Sache und Person kann bei ihm Ängste auslösen (84). Er ist jedoch nicht allein für das Fach verantwortlich; denn die exakte Faktorenanalyse bei Havers und Prawdzik hat gezeigt, daß die Einstellung zum Religionsunterricht noch stärker von der Haltung der Schüler zu Kirche und Religion bestimmt wird (94). Im Bereich der »religiösen Erziehung« werden kaum Erwartungen an den Religionslehrer gerichtet, ja er verliert seine Glaubwürdigkeit, »wenn er sich zum verlängerten Arm der Eltern und der Kirche macht« (94). Die Schüler erwarten *Aufgeschlossenheit* ihnen (und ihrer mitgebrachten Religion) gegenüber; das Bedürfnis konkretisiert sich in der Erwartung eines *lebensnahen* Unterrichts (vgl. Hertle 1981). Schneider hält die Erwartungen teils für widersprüchlich, so daß Konflikte entstehen können (121). Hepp empfiehlt daher mit dem Synodenbeschluß (1974) eine »kritische Solidarität« des Religionslehrers mit seinen Schülern (1983, 102f).

Die Bedeutung der empirischen Untersuchungen für die *Praxis* der Unterrichtsgestaltung kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Die Befragungen von Grethlein und Kürten zeigen, daß sich die Religionslehrer weitgehend auf die Erwartungen der Schüler eingestellt haben. Schlüsse für das Selbstverständnis des Religionslehrers werden aus den Befunden nicht gezogen, ihre Bedeutung für eine religionspädagogische Theorie nicht diskutiert. Daher bleiben wichtige Fragen offen: In welchem Maße ist der Religionslehrer gegenüber den Schülern »Anwalt der Sache«, durch deren Begegnung Interessen und Erwartungen erst geweckt werden? Lassen sich die Erwartungen mit Hilfe der Kategorien des »religiösen Bedürfnisses« auslegen? Usf.

Ausführlich erörtert dagegen wird die tiefenpsychologische Frage, wie weit die (religiöse) Lebensgeschichte des Lehrers die Schüler-Lehrer-Beziehung beeinflusst (Kassel 1982, 135ff; Sauer 1982; Büttner 1983).

4.2.2 Der Religionslehrer und die Kirche

Nipkow (1984) erörtert die Beziehung des Religionslehrers zur Kirche im Zusammenhang mit dessen schulischem Engagement, so daß die eben dargestellten Untersuchungen zum Schülerinteresse — erweitert durch die Untersuchung von A. Feige (1982) über »Erfahrungen mit Kirche« — bei ihm im Blick bleiben. Der Religionslehrer ist durchaus bei seiner »Sache«, wenn er themen- oder schülerorientiert unterrichtet (15). Es wäre geradezu leichtsinnig, die in den letzten 20 Jahren erreichte Lebensnähe und Schülerorientierung angesichts der empirischen Befunde wieder aufzugeben (vgl. auch Ulonska 1982, 95).

Ausgangspunkt der Überlegungen Nipkows ist die Feststellung, daß die Thematik des *Lebens* selbst zum elementaren Schlüsselthema der 80er Jahre geworden ist, das eine nachdenklich unterrichtende *Schule* fordert (7). Angesichts dieser Aufgabe gerät wie bei Lämmermann der Lehrer in das Zentrum des Interesses, es wird eine Rekonstruktion des Bildungsbegriffs gefordert (9), und J.A. Comenius wird für die Entwicklung eines evangelischen Bildungs- und Erziehungsdenkens als maßgeblich angesehen. Er kann nämlich angesichts einer durch die ökologische Krise offenbar gewordenen tiefgreifenden Wahrnehmungskrise zur Erneuerung einer (weisheitlichen) Wahrnehmungsfähigkeit und einer entsprechenden Ethik des Sein-Lassens und des Machtverzichts herausfordern (13). Nipkow zieht sodann für die *kirchliche Bindung* des evangelischen Religionslehrers Konsequenzen aus der Untersuchung Schachs (17f).

Die Religionslehrerschaft steht wirkungsgeschichtlich in zwei Traditionsströmen, nämlich in der Tradition von Bekennender Kirche und Dialektischer Theologie einerseits und in dem typisch neuzeitlichen protestantischen Selbstverständnis andererseits, für das Christsein und Kirchlichsein nicht mehr zusammenfallen (18). Von beiden Traditionsströmen her wird das Religionslehrersein unterschiedlich interpretiert. Nipkow zeigt — und darin sehe ich ein weiterführendes Moment —, daß jeweils bestimmte Grundeinsichten *beider* Traditionen für das Verständnis des Religionslehrers und seiner Aufgabe konstitutiv sind. »Persönliche religiöse Selbständigkeit... und die geschichtlich-hermeneutische Auffassung der Offenbarungswahrheit... haben zur Folge, daß jeder einzelne Religionslehrer zu theologischer Selbstunterscheidung ebenso freigesetzt wie um der Sache willen verpflichtet ist« (20). *Die Dialektik von persönlicher Freiheit und sachlicher Verpflichtung macht die typische Dialektik des protestantischen Selbstverständnisses aus.* Die Kirche kann dem Religionslehrer durch die Erfahrung von Kirche als Gemeinschaft der Christen und durch die Vergewisserung der Wahrheit des Glaubens im Geist der Konziliarität auf seinem Wege der theologischen Selbstunterscheidung helfen (22f). Im konziliarischen Streit um die Wahrheit, an dem der Religionslehrer teilhat, bleibt nicht zuletzt das

Kirchenverständnis selbst immer wieder umstritten (23). Die Schüler machen an ihrem Religionslehrer entscheidende »Erfahrungen mit der Kirche«, u. a. indem sie erkennen, »ob der objektive Unterricht durch die subjektive Person hindurchgegangen ist« (24). Der Religionslehrer ist Vermittler zwischen den Schülern in einer säkularen Gesellschaft und dem Auftrag der Kirche, Vermittler von Glauben und Leben zu sein. Nipkow radikalisiert die These Grethleins: *Der Religionslehrer schlechthin ist Vermittler, von dem die Kirche für ihren Vermittlungsauftrag lernen kann* (ebd.). Im Sinne eines solchen wechselseitigen Lernprozesses läßt sich das Verhältnis von Kirche und Religionsleherschaft m.E. sachgemäß bestimmen. *Der Religionsunterricht bleibt in der säkularen Gesellschaft ein besonders ausgesetzter, paradigmatischer Ort, an dem die Theologie elementar und die Kirche als »Kirche für andere« glaubwürdig werden kann.*

Die *katholische Diskussion* stand zunächst trotz des unterschiedlichen Kirchenverständnisses religionspädagogisch dem Ansatz Nipkows nahe. Das soll exemplarisch an Beiträgen von W. Bartholomäus deutlich werden, der auf den Würzburger Synodenbeschluß (1974) zurückgreift.

Die Aussagen der Synode tragen dem Religionslehrer eine »kritische Partizipation an der Gemeinde« auf (1977, 32). Der Dienst des Religionslehrers an jungen Menschen wird nicht als Verkündigung, sondern als *Diakonie* verstanden. Von diesen Fixpunkten her entwirft Bartholomäus seine Verhältnisbestimmungen, die er als »praktisch-theologische Hilfe zur Identitätsfindung« der Religionslehrer versteht (25). Der Religionslehrer sucht seine Identität, die zwischen der schulischen Aufgabe, die Schüler Freiheit gewinnen zu lassen, und den kirchlichen Erwartungen, Schüler zum Christsein in der Gemeinde zu führen, zerrieben wird. Im Sinne des hermeneutischen Auftrags des Religionsunterrichts versteht er den Religionslehrer nicht als Katecheten, sondern als kritischen und praktischen Interpreten des Christseins, der seine Aufgabe erfüllt hat, wenn Schüler das Christsein in praktischer Absicht kritisch verstehen (28.30). Unter dieser Perspektive hält er es in der Tat für sachgemäßer, den Religionslehrer nicht als Verkündiger, sondern in seiner diakonischen Funktion zu sehen (vgl. seine Verhältnisbestimmung von Kerygma und Diakonia 30f; 1978, 174). Da die Einheit von Schule und Gemeinde zerbrochen ist, steht der Beruf des Religionslehrers in einer eigentümlichen *Spannung zwischen Engagement und Zurückhaltung*. Er verfehlt die Aufgabe christlicher Diakonie, wenn er sich als »Nur-Pädagoge« versteht, aber auch, wenn er den Lebensraum der Schule an die Gemeinde preisgibt. Daher kann Bartholomäus mit Nipkow formulieren, daß jede Glaubensüberzeugung des Religionslehrers nur im Rahmen eines fragend strukturierten Religionsunterrichts zu rechtefertigen ist (31). Da Christsein keine personunabhängige Sache ist, haben die Schüler in ihrem Religionslehrer ein Lebensmodell, mit dem sie sich — wenn sie wollen — identifizieren können (32). Bartholomäus plädiert für eine Wiedereinführung personaler Kategorien (1978, 168); denn Christsein ist als Lebensmöglichkeit »in Partizipation am Christsein von Christen« zu erproben (ebd.). *Er versteht diesen Sachverhalt jedoch nicht als Ruf nach dem »vorbildlichen« Religionslehrer; er ist vielmehr ein »problematisches Vorbild, das zu denken gibt«* (Mieth). Dementsprechend ist der Religionsunterricht als *Konfliktfeld* zu beschreiben, um den Religionslehrern die Möglichkeit zu geben, ihre Konflikte offen einzugestehen und glaubhaft zu machen, daß sie in ihrer gebrochenen Existenz versöhnt sind (168, 172). Ein solches Christsein läßt sich aber nur im Rahmen der Traditions- und Kommunikationsgemeinschaft der Gemeinde realisieren. Diese muß daher kritische Partizipation an ihr ermöglichen, soll der Religionsunterricht gelingen. Bei Bartholomäus stehen

also wie bei Nipkow Religionslehrer und Gemeinde in einem wechselseitigen, engagiert kritischen Verhältnis.

Dieses Verhältnis läßt sich noch spezieller als *Verhältnis zur Ortsgemeinde* verstehen. Zu dieser Thematik haben sich A. Exeler (1976) und K.-H. Schmitt (1978) geäußert (vgl. Meyer 1984, 364ff). Schmitt beschreibt die Funktion des Religionslehrers als »pastoralen Dienst«, während Exeler den Religionslehrer in der Rolle eines Mittlers zwischen Gemeinde und kirchlich-gebundenen wie kirchlich-distanzierten Schülern sieht. Ähnlich wie bei Grethlein ist die Gemeinde gerade auf den »volkskirchlichen Religionslehrer« besonders angewiesen, wie umgekehrt die Religionslehrer in ihrer Mittlerstellung der Unterstützung durch die Ortsgemeinde bedürfen. Der Religionsunterricht ist also ein Ort, »an dem sich die Kirche dem Problem der kirchlich-distanzierten Christen stellt« (1976, 212). Aber auch die Kirche selbst ist eine vielschichtige Größe, bei der auf jeden Fall zwischen geistlicher und geschichtlicher Realität zu unterscheiden ist (vgl. Deutsche Bischöfe 1983, 9); dementsprechend ist auch die Identifikation des Religionslehrers mit der Kirche ein differenzierter Prozeß (Biemer 1977, 40); vonseiten der Religionslehrer, die ständig mit kritischen Fragen an die Kirche konfrontiert werden, wird man daher am ehesten mit »kritischer Identifikation« (41) rechnen müssen.

Die *Erklärung der Deutschen Bischöfe von 1983* beschäftigt sich ausdrücklich mit dem »Berufsbild und Selbstverständnis« des Religionslehrers; sie hat in der katholischen Religionspädagogik eine breite Diskussion ausgelöst (vgl. die Bibliographie unten 286f).

Die Erklärung knüpft an vielen Stellen an den Würzburger Synodenbeschluß an und betont die Kontinuität der Argumentation; sie will aber die neuen Fragestellungen zum Berufsbild und den Rollenkonflikten aufnehmen (4ff). Dennoch stellt sich die Frage, ob nicht doch eine Akzentverschiebung vorliegt, wenn in Überbietung des »diakonischen Charakters« des Religionsunterrichts (13) jetzt von dem »pastoralen Dienst« des Religionslehrers gesprochen wird (11), der unter den heutigen Umständen als »missionarischer Dienst« (13) bezeichnet werden könne. Um die Qualifikationen zusammenzufassen, die heute von Gemeinden, Eltern und Schülern (!) von den Religionslehrern gefordert werden, spricht die Erklärung vom Religionslehrer als »Zeugen des Glaubens« (zum Begriff vgl. auch Exeler 1981). Es wird betont, daß damit keine unkritische Rückkehr zum Religionsunterricht als »Verkündigung« gemeint sei (20). Als Zeuge soll der Religionslehrer bekennd Auskunft geben, wovon er existentiell betroffen ist (ebd.). Obwohl sich viele Religionslehrer überfordert fühlen mögen, kann auf ihr Zeugnis nicht verzichtet werden. Angesichts dieser schwierigen Aufgabe braucht er eine *Spiritualität*, die ihm hilft, Krisen im eigenen Leben durchzustehen und die eigene Identität zu finden und zu wahren (21). Mit »Spiritualität« ist ein Thema angesprochen, das für die gegenwärtige katholische Religionspädagogik charakteristisch ist (vgl. auch Hull 1984 und Knoers 1984).

Die Erklärung ist insgesamt dadurch gekennzeichnet, daß die Ergebnisse der religionspädagogischen Arbeiten zum Religionslehrer zwischen 1978 und 1982 in Anspruch genommen worden sind, jedoch nicht nur

im Sinne einer Hilfe zur Selbstaufklärung des Lehrers, sondern um bestimmte normative Anforderungen seitens der Kirche als »entscheidender Bezugsgröße und Autorität« (8) geltend zu machen.

4.2.3 Der Religionslehrer und die Frömmigkeit

Der alte Begriff der Frömmigkeit ist mit so vielen Mißverständnissen belastet, daß man lieber von »Spiritualität« spricht. Um so erstaunlicher ist, daß die »Frömmigkeit« des Religionslehrers überhaupt religionspädagogisch reflektiert wird. Sind wir doch zu einem »verkündigenden« Unterricht zurückgekehrt, wie die Begriffe »Zeuge«, »Bekenntnis«, »missionarischer Dienst« in der Erklärung der Bischöfe zu signalisieren scheinen? Mit dem Begriff der Frömmigkeit können sich jedoch unterschiedliche Tendenzen verbinden. Nipkow weist (1984, 18) auf das neuzeitliche protestantische Selbstverständnis hin, für das Kirchlichkeit und Frömmigkeit nicht zusammenfallen müssen. Darum müssen wir genauer differenzieren. Einigkeit besteht in der Feststellung, daß Schüler, Eltern und Kollegen vom Religionslehrer erwarten, daß er ein Lebensverhältnis zu dem besitzen soll, worüber er von Berufs wegen redet (vgl. Joutsittis 191). Darüber hinaus wird heute hervorgehoben, daß die Erfahrung als Ort theologischer und religionspädagogischer Reflexion zu gelten hat. Die *religiöse Lebenspraxis* des Religionslehrers mit ihren genuinen Ausdrucksformen ist daher ein bestimmender Faktor seines Selbstverständnisses sowie der entsprechenden Theorie. Über die Frömmigkeit des Religionslehrers (in einem weiten Sinne) wissen wir empirisch sehr wenig; Schach orientiert sich kirchensoziologisch an den typischen Merkmalen von Kirchlichkeit, bei Kürten kann man nur indirekt aus den Themen, die Religionslehrer für wichtig halten, auf ihr Lebensverhältnis zur Religion schließen. Wir brauchen zunächst eine Hermeneutik der religiösen Lebenswelt⁸, bevor empirische Untersuchungen sachgemäß angelegt werden können. Von qualitativen, hermeneutisch-empirischen Verfahren ist hier ohnehin mehr zu erwarten.

Wird der eben beschriebene Sachverhalt in der Erklärung der Bischöfe im Sinne eines dogmatisch eindeutig identifizierbaren Glaubenszeugnisses ausgelegt und gleichzeitig der schülerorientierte Ansatz festgehalten, dann muß es zu erheblichen Konflikten und Identitätsproblemen des Religionslehrers kommen — vorausgesetzt, er übernimmt *beide* Anforderungen, woran nach den empirischen Untersuchungen Zweifel bestehen. Diese Probleme können nur im Rahmen einer veränderten Ortsgemeinde und mit Hilfe einer neuen Spiritualität bewältigt werden. Von daher wird verständlich, warum in dieser Situation vor allem praktische Hilfen für das »geistliche Leben« des Religionslehrers angeboten

⁸ Vgl. H.-G. Heimbrock, Frömmigkeit als Problem der Praktischen Theologie, PTh 71 (1982) 18-32, hier 29.

werden (vgl. unten 5). Von der Rückbindung des unterrichtlichen Handelns an die eigene Glaubenspraxis und von der Notwendigkeit der Seelsorge an Religionslehrern spricht auf evangelischer Seite Caspary (1978, 1980). Aber überzeugende Ansätze für eine wegweisende theoretische Verarbeitung der Probleme liegen nicht vor (vgl. Meyer 372). Der Religionslehrer steht ja nicht nur als Mittler zwischen Kirche und kirchlich-distanzierter Christlichkeit (Exeler); besonders jüngere Religionslehrer haben an der Suche nach neuen religiösen Ausdrucksformen älterer Schüler teil. Sie finden diese eher auf Kirchentagen und in christlichen Basisgruppen als in herkömmlich strukturierten Ortsgemeinden. Es ist daher einerseits erforderlich, die Wiederentdeckung der Religion in Subkulturen, alternativen Gegenkulturen und in der Volksfrömmigkeit als Formen einer situationsangemessenen Frömmigkeit zu berücksichtigen. Andererseits sind vom Evangelium her konstruktive Maßstäbe für eine künftige Frömmigkeitspraxis zu entwerfen, an der Lehrer wie Schüler teilhaben können und in der christlich motiviertes Engagement seinen verbindlichen Ausdruck findet. Eine Frömmigkeit, die durch die Religionskritik hindurchgegangen ist, läßt sich jedoch nicht ohne Rückgriff auf überlieferte Ausdrucksformen wiedergewinnen; »denn die menschlichen Erlebnis- und Ausdrucksmöglichkeiten sind auch hier beschränkt« (Josuttis 204). Da dabei die neuzeitlichen Lebens- und Bewußtseinsbedingungen nicht übersprungen werden können, legt Josuttis den elementaren anthropologischen Sinn religiöser Phänomene wie Gebet, Gottesdienst und Bibellektüre frei (205ff). Verstehen wir die Frömmigkeit des Religionslehrers in diesem weiten Sinne, ist er ähnlich wie der Pfarrer Bürge für die Wahrheit, Lebenskraft und Relevanz von Religion (vgl. Ulonska 1982, 84); er arbeitet in einer Gesellschaft und Institution, »die Religion als Grundform humaner Lebensgestaltung zerstört hat und in reduzierter Funktionalität konserviert« (Josuttis 228). Er steht daher »als religiöses Symbol einigermaßen verloren in einer säkularisierten Gesellschaft« (ebd. 200). In nichtreligiöser Zeit ist er in seiner Person ein authentisches religiöses Symbol, an dem die ansteckende, lebensgestaltende Kraft von Religion allerdings nur »gebrochen« anschaulich werden kann. Er soll nämlich in der Institution Schule bestätigen, daß alles in Ordnung ist, und sich an ihrer Auslese- und Zuteilungsfunktion beteiligen; zugleich soll er sich dem einzelnen in Mitmenschlichkeit zuwenden und ihn fördern sowie die Institution in Richtung auf Neugestaltung und Veränderung kritisieren (vgl. Herrmann 1983, 162). Diese Widersprüche und Spannungen muß er wahrnehmen und an sich selbst austragen, obwohl er sie nicht hervorgerufen hat und darum vielleicht auch nicht feststellt (vgl. Nipkow 1985, 306). In der religionspädagogischen Theorie ist dieses Problem nicht mit dem Programm der Evangelischen Unterweisung anzugehen, aber auch nicht mit einer hermeneutischen Konzeption, die das Problem der Säkularisierung aller

Lebensbereiche mit der These von der Säkularisierung als einer legitimen Folge des christlichen Glaubens zu bewältigen sucht (Stallmann im Anschluß an Gogarten) und dem Religionslehrer auf diesem Wege eine Identität in der Profanität verschafft. Die Säkularisierungsthese läßt bestimmte Probleme unberücksichtigt (Josuttis 198f) und hat inzwischen an Plausibilität verloren, sie kann z.B. nicht das Problem von Religion und Religionslosigkeit aus einer Wurzel heraus anthropologisch verständlich machen. Da sich eine religionspädagogische Theorie nicht mit einer unvermittelten Gegenüberstellung von urchristlichen und heutigen Lehrern (H. Schmidt 1978, 156) begnügen kann, ist es erforderlich, den anthropologischen Sinn religiöser Phänomene im Rahmen der Religionsgeschichte und im interkulturellen Vergleich herauszuarbeiten, um verständlich zu machen, daß der Religionslehrer in unserer Gesellschaft einen religiösen Beruf ausübt und als religiöses Symbol den widersprüchlichen gesellschaftlichen Erwartungen ausgesetzt ist (vgl. Reiser 1984, 9ff). Vor diesem Hintergrund können dann bestimmte Konflikte als gesellschaftlich bedingt analysiert, Angebote zur »Therapie des Selbst« sachgemäß lokalisiert und vor allem das Evangelium in seiner dialektischen Spannung zur Religion verstanden und vom Religionslehrer als Befreiung und nicht als Zwang (zur Verkündigung) erfahren werden.

5 Praktisch-religionspädagogische Literatur für den Religionslehrer

In der *ersten Phase* der Diskussion, die sich auf die Berufsrolle und das Lehrer-Schüler-Verhältnis konzentrierte, bezogen sich die praktischen Hilfen vor allem auf eine Klärung der Interaktion und die Förderung eines flexiblen Lehrerverhaltens.

Das sog. Microteaching wurde als »Überlebenstraining« für Religionslehrer angeboten (Jendorff 1976.1981; Nastainczyk 1978). Schuh hat praktische Vorschläge zur Verbesserung des Lehrer-Schülerverhaltens auf Grund seiner Interaktionsanalyse erarbeitet (1978.1981). Bartholomäus (1978, 170) hat sofort Bedenken gegen ein Antrainieren von Verhaltensweisen angemeldet und statt dessen optimale Bedingungen für eine Handlungsfähigkeit gefordert, die aus erworbenen Haltungen stammt und Orientierungsmaßstäbe und Motive voraussetzt.

In der *zweiten Phase*, in der sich das Interesse auf die Person und ihre Identität richtet, bemüht sich die katholische Religionspädagogik vor allem, Anregungen für das »geistliche Leben« (Exeler 1981) zu geben.

Erst wenn der Lehrer lernt, mit sich und seinem Glauben in Einklang zu leben, kann er auch Schüler auf ihrem Lebens- und Glaubensweg begleiten. In diesem Sinne macht H.-J. Silberberg (1982; die Beiträge waren z.T. schon in den Katechetischen Blättern veröffentlicht) konkrete Vorschläge, um die »praktische Spiritualität« (21ff), die »Selbstwahrnehmung« (45ff) und die Konfliktannahme und -bewältigung (50ff) der Religionslehrer zu

fördern. Sachkompetenz und Zuwendung zum Schüler geraten nicht aus dem Blick, rangieren aber an zweiter Stelle. In seinem neuen Werkbuch (1983) stellt Silberberg Dokumente aus dem Schulalltag vor, Spiegelungen von Unterrichtserfahrungen, diskutiert Persönlichkeits- und Verhaltensprobleme von Religionslehrern, vor allem aber zeichnet er »Spuren von Glaubenserfahrungen« nach; denn ob der Lehrer Zeuge des Glaubens sein kann, wird davon abhängen, »daß er sich seiner eigenen Glaubensspur stetig vergewissert« (10). Von den Erfahrungen eines Referendars mit der themenzentrierten Interaktion berichtet Göndör (1982). Kassel (1982, 142-146; vgl. Büttner 1983) weist konkrete Wege zu einer besseren psychischen Selbstwahrnehmung in der Aus- und Weiterbildung auf.

»Vom Glauben der Religionslehrer« — so der Untertitel — handelt ein Sammelband (20 Texte), der von J.H. Schneider herausgegeben wurde. In Erfahrungsberichten werden die Schwierigkeiten des Religionslehrers mit Glaube, Kirche und Theologie offen ausgesprochen (15ff), ermutigende »Gehversuche« in der Praxis beschrieben (108ff) und »Erkundungen« einer an der Hoffnung und Zukunft orientierten Spiritualität (64ff.76ff) vorgestellt. Die Symbolisierungsfähigkeit der Lehrer (vgl. Kassel 1982, 146ff; Heimbrock 1982, 172ff) und ihre Möglichkeit, »mit Bildern (zu) glauben« (Kirchhoff 1983, 78ff), werden in diesem Zusammenhang besonders hervorgehoben.

Das Ende der Periode »verkündigenden« Unterrichts wurde durch die Warnung der Pädagogen E. Weniger und R. Lennert vor einer Überforderung der Religionslehrer eingeläutet.⁹ In ihrem Sinne möchte ich besonders auf den Einleitungsbeitrag zu dem genannten Sammelband von H. Zirker (9ff) hinweisen. Der christliche Glaube, der vom Wandel betroffen ist und in skeptischer Umwelt neu verantwortet werden muß, wird oft die Gestalt der Frage und der Erwägung haben, seltener die des unbefangenen Bekenntnisses. »Doch wer das Fragen nicht aufgibt, zeigt, daß ihn die Sache nicht losläßt; und er rechnet mit Antworten, auch wenn er weiß, daß er diesen wieder ein 'Aber' entgegensetzen kann... Religionslehrer müssen sich ständig überfordert fühlen, wenn von ihnen ausschließlich feste Glaubensüberzeugungen abverlangt werden. Sie gerieten damit unausweichlich in die Gefahr, daß sie sich in ihre Rolle unehrlich oder gar zu routiniert einfügen« (14; vgl. Stallmann 86ff).

6 Ergebnisse

a) Die Religionspädagogik hat den Religionslehrer als einen entscheidenden Faktor des Unterrichtsgeschehens zu sehen gelernt. Dementsprechend versucht sie, eine integrative religionspädagogische Theorie zu entwickeln, die am Lehrer orientiert ist und von ihm als Hilfe zur Selbst-

⁹ Vgl. H. Gloy, *Evangelischer Religionsunterricht in einer säkularisierten Gesellschaft*, Göttingen 1969, 42ff.69ff.

aufklärung in Anspruch genommen werden kann. Diese Aufgabe markiert Lämmermann insbesondere durch die Rekonstruktion des Bildungsbegriffs, der die Subjektivität des Lehrers nicht ausklammert, höchst sachgemäß. Es fehlt aber noch die Ausführung. Da, wo in Anknüpfung an Nipkows ersten Entwurf einer »pädagogischen Theorie des Lehrers« religionspädagogische Ausführungen von Aspekten einer solchen Theorie vorgenommen werden, gelingt eine Integration von Rolle und Person des Religionslehrers nicht, sondern es bleibt bei einem problematischen Nebeneinander.

b) Die *historischen Analysen* zeigen, daß seit langem in jeweils stärker theologisch oder pädagogisch bestimmten Perioden der Religionspädagogik der Akzent entweder auf die Sache oder die Person verlagert wird.¹⁰ Im Sinne einer integrativen Theorie käme es vielmehr darauf an, Person und Sache in ihrer dialektischen Spannung zu sehen.

c) Ein eindeutiger Fortschritt liegt darin, daß der Religionslehrer selbst zum Gegenstand *empirischer Untersuchungen* geworden ist. Sie machen konstruktive Theorieentwürfe nicht überflüssig, setzen sie aber der notwendigen Realitätskontrolle aus.¹¹ In diesen Untersuchungen wird zunächst der Beruf und nicht die Person des Religionslehrers konkreter erkennbar. Eine Verschränkung von Lehrer- und Lebenslaufforschung und eine Inanspruchnahme qualitativer Verfahren kann jedoch komplementäre Einsichten über die Person vermitteln. Kennen wir die Voraussetzungen einer Lehrertheologie genauer, ist eine sachgemäßere Vermittlung mit einer Elementartheologie möglich.

d) Von den Aspekten einer religionspädagogischen Theorie sind die Frömmigkeit des Religionslehrers und sein Verhältnis zur Kirche aktuell und problematisch. Bei einem distanzierteren Verhältnis zur Kirche als Institution wird der Person des Pfarrers und Religionslehrers als religiösen Symbolen besonderes Interesse entgegengebracht. Während Josuttis aus diesem Sachverhalt Konsequenzen für die Pastoraltheologie gezogen hat, stehen entsprechende religionspädagogische Überlegungen noch aus.

Abgeschlossen: 1. September 1984.

10 Eine Ausnahme bildet die Praktische Theologie F. Niebergalls.

11 Die Religionspädagogik muß dadurch nicht notwendig zu einer »unphilosophischen Empiristik« (H. Halbfas 1982, 212) entarten.

Literatur

- G.Adam, Der Religionslehrer: Beruf und Person, in: G.Adam und R.Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 1984, 96-121.
- Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland, Erziehen in der Freiheit des Evangeliums. Die Rolle des Lehrers in der Schulreform, Stuttgart 1977 (Möwenweg 61, 7000 Stuttgart 50).
- D.Baacke, Art. Lehrer, HPT(G) 2 (1981) 382-391.
- W.Bartholomäus, Religionslehrer und Gemeinde, in: Sauer 1977, 23-35.
- , Der Religionslehrer zwischen Theorie und Praxis, KatBl 103 (1978) 164-174.
- A.Battke, Zwischen Kirche und Pädagogik. Eine empirische Untersuchung zur Berufsproblematik der Religionslehrer der Diözese Rottenburg, KatBl 99 (1974) 684-691.
- H.-K.Beckmann, Unterrichten und Beurteilen als Beruf, in: W.Klafki u.a., Funkkolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Frankfurt/M. 1971, 215-236.
- K.Betzen und K.E.Nipkow (Hg.), Der Lehrer in Schule und Gesellschaft, München (1971) 1976 (= Betzen/Nipkow 1976).
- P.Biehl, Der biographische Ansatz in der Religionspädagogik, in: A.Grözinger / H.Luther, Religion und Biographie, München 1987.
- G.Biemer, Identität und Sozialität von Religionslehrern und Pastoralreferenten, in: H.Erharder u.a. (Hg.), Prophetische Diakonie, Wien 1977, 238-255.
- , Identifikation mit der Kirche. Schwierigkeiten und Möglichkeiten im Blick auf heutige Religionslehrer, in: Sauer 1977, 37-43.
- A.Biesinger, Aufgaben des Religionslehrers, in: G.Biemer und A.Biesinger (Hg.), Christ werden braucht Vorbilder, Mainz 1983, 103-123.
- G.Büttner, Wie bei einem Eisberg — das meiste bleibt unter der Wasseroberfläche. Tiefenpsychologische Aspekte der Lehrerrolle im Religionsunterricht, Rh.ZRelPäd 1983, 179-183.
- , Die Macht des Wortes und die Ohnmacht des Religionslehrers, Rh.ZRelPäd 1984, 48-53.
- H.-N.Caspary, Religionslehrer und Glaubenspraxis, Nachrichten der Ev.-luth. Kirche in Bayern 33 (1978) 145-149.
- , Seelsorge an Religionslehrern, EvErz 32 (1980) 445-459.
- , Religionslehrer in der Volkskirche. Idealisten, Realisten und fünf andere Typen, EvErz 35 (1983) 338-350.
- R.P.Crimmann, Der Lehrer aus religionspädagogischer Sicht, KevSH 24 (1983) 130-137.
- , Der Religionslehrer im Wandel der Religionspädagogik: Zu den religionspädagogischen Ansätzen im 20. Jahrhundert und ihren Lehrerbildern, TheBei 16 (1985) 153-169.
- K.W.Dahm, Beruf: Pfarrer. Empirische Aspekte zur Funktion von Kirche und Religion in unserer Gesellschaft, München (1971) 1974.
- Die deutschen Bischöfe (Kommission für Erziehung und Schule), Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers. 22. Juni 1983, Bonn 1983.
- O.Dürr, Aus persönlicher Erfahrung: Was wurde aus den pädagogischen Idealen? (Birkacher Beiträge 2), Stuttgart 1982, 37-50.
- K.Ebert, Zur Rolle des Religionslehrers, in: Heimbrock 1982, 53-80.
- A.Exeler, Religionslehrer und Gemeinden, LS 27 (1976) 210-214.
- , Der Religionslehrer als Zeuge, KatBl 106 (1981) 3-14.
- , Weisen christlichen Lebens, KatBl 106 (1981) 503-513.
- , Beten — eine Weise geistlichen Lebens, KatBl 106 (1981) 839-848.
- E.Feifel, Schüler und Lehrer im gewandelten Bedingungsgefüge des Religionsunterrichts, in: A.Exeler, Umstrittenes Lehrfach Religion, Düsseldorf 1976, 63-94.
- A.Feige, Erfahrungen mit Kirche. Daten und Analysen einer empirischen Untersuchung über Beziehungen und Einstellungen Junger Erwachsener zur Kirche, Hannover 1982.
- B.Gerner, Lehrer sein heute — Erwartungen, Stereotype, Prestige. Ergebnisse empirischer Forschung im deutschsprachigen Raum (EdF 155), Darmstadt 1981.

- J.Göndör, Als Lehrer im Lernprozeß, in: *Heimbrock 1982*, 107-132.
- Chr.Grethlein, Religionsunterricht an Gymnasien — eine Chance für volkscirchliche Pfarrer. Eine empirische Untersuchung der Einstellung hauptamtlicher Religionslehrer an bayerischen Gymnasien zu ihrem Unterrichtsfach (EHS.R 7), Frankfurt/M./Bern/New York 1984.
- H.-H.Groothoff, Zur christlichen Herkunft des »Lehrers«, in: H.Horn (Hg.), *Begegnung und Vermittlung*, Dortmund 1972, 55-65.
- H.Halbfas, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1982, 211-216.
- , Religionsunterricht in der Grundschule, in: *Lehrerhandbuch 2*, Düsseldorf/Zürich 1984, 27-48.
- H.Hanisch u.a. (Hg.), *Qualifiziert als Lehrer und Erzieher im Religionsunterricht. Zur Lehrerfortbildung im Medienverbund*, Stuttgart/München 1978 (= *Hanisch 1978*).
- N.Havers, *Der Religionsunterricht — Analyse eines unbeliebten Faches*, München 1972.
- H.Heiland, *Lehrer und Schüler heute. Aktuelle Probleme der Lehrer- und Schülerforschung*, Königstein 1979.
- H.-G.Heimbrock, *Identität und Religionslehrer*, rh.izru 12 (1980) H. 1, 15-19.
- (Hg.), *Religionslehrer — Person und Beruf*, Göttingen 1982 (= *Heimbrock 1982*).
- , Zur Bedeutung der Selbst-Findung für das Berufskonzept des Religionslehrers, in: *Heimbrock 1982*, 160-182.
- , Wieviel Religion braucht ein Religionslehrer?, *Eh* 34 (1984), 2-7 (vgl. die Entgegnung von H. Horn und die Rückfragen von Heimbrock *Eh* 35 [1985] 26-27).
- H.Heinemann, *Das Bild des Religionslehrers*, *Rh.ZRelPäd* 1983, 84-90.
- J.Hepp, *Der Religionslehrer*, in: F.Weidmann (Hg.), *Didaktik des Religionsunterrichts*, Donauwörth (1979) ³1983, 100-110.
- B.Herrmann, *Die politische Identität des Religionslehrers*, *Rh.ZRelPäd* 1983, 157-163.
- V.Hertle, *Der Schüler als Anfrage an den Lehrer*, *KatBl* 106 (1981) 370-373.
- G.Hilger, *Der Religionslehrer im Erwartungshorizont didaktischer Entwürfe*, *KatBl* 103 (1978) 125-140.
- J.M.Hull, *Studies in Religion and Education*, London/New York 1984, 187ff.
- B.Jendorff, *Überlebenstraining für Religionslehrer*, rh.izru 8 (1976) H. 3, 24-29.
- , *Microteaching — Ein Element in der Religionslehrausbildung*, *RpB* 7/1981, 33-48.
- , *Religionslehrer Jahrgang 1982*, *KatBl* 108 (1983) 442-445.
- , *Spiritualität eines Religionslehrers*, *SchH* 14 (1984) H. 2, 1-6.
- M.Josuttis, *Der Pfarrer ist anders. Aspekte einer zeitgenössischen Pastoraltheologie*, München (1982) ²1983.
- M.Kassel, *Tiefenpsychologische Anmerkungen zur Persönlichkeit des Religionslehrers*, in: *Heimbrock 1982*, 133-159.
- H.Kirchhoff, *Mit Bildern glauben*, in: *Schneider 1983*, 78-83.
- H.Kittel, *Der Erzieher als Christ*, Göttingen (1951) ³1961.
- A.M.P.Knoers, *Leraren en spiritualiteit*, in: J.van der Lans (Hg.), *Spiritualiteit*, Baarn 1984, 175-190.
- W.Konukiewitz, *Zur Rollenproblematik des Religionslehrers*, rh.izru 7 (1975) H. 3, 20-24.
- , *Art. Religionslehrer*, in: J.Glötzner (Hg.), *Kritische Stichwörter zum Religionsunterricht*, München 1981, 255-265.
- K.Kürten, *Evangelische Religionslehrer. Bericht über eine empirische Untersuchung*, *JRP* 1 (1984), 1985, 205-208.
- , *Der evangelische Religionslehrer im Spannungsfeld von Schule und Religion. Eine empirische Untersuchung*, Neukirchen-Vluyn 1987.
- L.Kuld, *Religionslehrer erzählen ihre Geschichte. Eine Beispielanalyse zum Problem der Identifikation mit der Kirche*, *rhs* 26 (1983) 311-317.
- G.Lämmermann, *Religion in der Schule als Beruf. Der Religionslehrer zwischen institutioneller Erziehung und Persönlichkeitsbildung*, München 1985.
- B.Lambert, *Rollenwandel oder Rollenkonflikt? Anmerkungen zu Schachs Buch »Der Religionslehrer im Rollenkonflikt«*, *KatBl* 106 (1981) 990-991.
- G.Lange, *Der Lehrer als Zeuge des Glaubens, engagement* 1984, 37-44.

- W.Langer, Der Religionsunterricht zwischen Erwartungen, Kritik und Forderungen, KatBl 107 (1982) 4-19.
- R.Leuenberger, Schüler und Lehrer im Bedingungsfeld des Religionsunterrichts, HRP 1 (1973) 301-312.
- W.Marhold u.a., Religion als Beruf, 2 Bde., Stuttgart 1977.
- J.Meyer, Das Berufsbild des Religionslehrers. Eine Untersuchung der religionspädagogischen Literatur von der Neuscholastik bis heute (SPTh 29), Zürich/Einsiedeln/Köln 1984.
- K.Mollenhauer, Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung, in: *Betzen/Nipkow 1976*, 93-110.
- W.Nastainczyk, Studienbegleitendes Training in didaktischem Verhalten und Verständnis, CpB 90 (1978) 165-173.
- , Heute Religionslehrer sein. Befunde und Möglichkeiten, in: A.Läpple u.a. (Hg.), Religionspädagogische Gegenwartsfragen, Donauwörth 1980, 62-97.
- , U.Hemel und E.-M.Platzer, »Dürfen Sie denn so etwas sagen?« Rosenkranzgebet — Schülerfrömmigkeit — Selbstverständnis und Rolle von Religionslehrern, KatBl 109 (1984) 384-386.
- W.Neidhart, Psychologie des Religionsunterrichts, Zürich ²1967.
- K.E.Nipkow, Beruf und Person des Lehrers, in: *ders.*, Schule und Religionsunterricht im Wandel, Heidelberg 1971; überarbeitete Fassung des Beitrages: Zur Person des Lehrers, in: P.M.Roeder (Hg.), Pädagogische Analysen und Reflexionen, Weinheim/Basel 1967, 77-109; wieder abgedr. in: *Betzen/Nipkow 1976*, 111-139.
- , Rollenkonflikte und Identitätskrisen des Lehrers in der Schule von heute, Die Deutsche Schule 70 (1978) 3-17; wieder abgedr. in: R.Biermann (Hg.), Interaktion — Unterricht — Schule (mit Nachtrag [1984]; (WdF 534), Darmstadt 1985, 296-324.
- , Der Lehrer als Erwachsener im Wandel seiner Lebensstufen (Birkacher Beiträge 2), Stuttgart 1982, 15-36.
- , Der evangelische Religionslehrer zwischen schulischem und kirchlichem Engagement, in: *Pädagogisches Institut Villigst* (Hg.), Studienhefte 19, Villigst 1984.
- W.Prawdzik, Der Religionsunterricht im Urteil der Hauptschüler (SPTh 4), Zürich 1973.
- M.Raske, Rollenkonflikte des Religionslehrers, KatBl 103 (1978) 110-124.
- R.Reiser, Lehrergeschichte(n), München 1984.
- G.Sauer, Macht und Ohnmacht des Lehrers in Träumen von Lehrern, WzM 34 (1982) 78-85.
- J.Sauer (Hg.), Religionslehrer und Gemeinde, Karlsruhe 1977 (= Sauer 1977).
- B.Schach, Der Religionslehrer im Rollenkonflikt. Eine religionssoziologische Untersuchung, München 1980.
- G.R.Schmidt, Die Grundhaltung des Religionslehrers und ihre religionspädagogische Bedeutung, EvErz 35 (1983) 327-337.
- H.Schmidt, Schlichten — trösten — ordnen — und Jesus groß machen. Impulse zum Selbstkonzept von Religionslehrern, in: *Hanisch 1978*, 129-162.
- K.-H.Schmitt, Religionslehrer und Gemeinde, KatBl 103 (1978) 97-104.
- J.H.Schneider, Der Glaube des Religionslehrers, rhs 19 (1976) 145-149.
- (Hg.), Sand in den Schuhen. Vom Glauben der Religionslehrer, München 1983 (= Schneider 1983).
- U.Schneider, Rollenkonflikte des Religionslehrers. Bedingungen ihrer Entstehung und Aspekte ihrer Bearbeitung (Elementa Theologiae 4), Frankfurt/M./Bern/New York 1983.
- H.Schuh, Interaktionsanalyse (SPTh 17), Zürich/Einsiedeln/Köln 1978.
- , Praxisanleitung für Religionslehrer, RpB 7/1981, 68-86.
- H.-J.Silberberg, Von Beruf Religionslehrer oder: Die Herausforderung von Identität, Spiritualität und Sachkompetenz, Düsseldorf 1982.
- , Meinen Sie, daß Sie richtig gelebt haben? Schüler und Lehrer im Religionsunterricht (Pfeiffer-Werkbücher 164), München 1983.
- H.Sorge und S.Vierzig, Handbuch Religion I (Kohlhammer-Taschenbücher 1032), Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1979, 16-63.

- M. Stallmann**, Der Religionslehrer und der Anspruch der Theologie, *Die Spur* 5 (1965) 83-89.
- D. Stoodt**, Der Lehrer im sozialisationsbegleitenden Religionsunterricht, in: *Heimbrock 1982*, 97-106.
- S. Sunnus**, Rollenerwartungen an den unterrichtenden Pfarrer, *EvErz* 26 (1974) 339-346.
Themaheft: Beruf: Religionslehrer, *EvErz* 35 (1983) H. 4.
Themaheft: Der Lehrer im Religionsunterricht, *rh.izru* 8 (1976) H. 3.
Themaheft: Der Religionslehrer, *KatBl* 103 (1978) H. 2/3.
Themaheft: Der Religionslehrer?, *Rh.ZRelPäd* 1983, H. 3.
Themaheft: Lehrer im Wandel ihrer Lebensstufen (Birkacher Beiträge 2), Stuttgart 1982 (hg. v. Päd.-Theol. Zentrum Stuttgart-Birkach).
- H. Ulonska**, Religionslehrer und Kirche, *EvErz* 26 (1974) 329-339.
—, Identität und Rolle des Religionslehrers, *EvErz* 29 (1977) 376-386.
—, Rollenerwartungen der Schüler an ihre Religionslehrer, in: *Heimbrock 1982*, 81-96.
- S. Vierzig**, Der Lehrer — Rolle, Person und Wirkung im Religionsunterricht, *rh.izru* 8 (1976) H. 3, 19-24; veränderter Wiederabdr. in: *Religion — Perspektiven eines Unterrichtsfaches (Didaskalia 22)*, Kassel 1976, 174-193.
- W.A. Visser't Hooft**, Lehrer und Lehramt der Kirche, Frankfurt/M. 1986.
- H. Zabel** (Hg.), Religionslehrer 1970. Ergebnisse einer Umfrage, Dortmund 1971.
- H. Zirker**, Verantworteter Glaube in skeptischer Umwelt, in: *Schneider 1983*, 9-15.

Nach Abschluß der Arbeit ist erschienen:

- A. Hindriksen**, Religionspädagogische Konzeptionen und ihr Verhältnis zum Rollenbild des Religionslehrers. Eine empirische Untersuchung, Universität Oldenburg. Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Oldenburg 1986.

Berichte

1 Zahlen und Probleme

1.1 Die Zahl muslimischer Kinder und Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin liegt gegenwärtig weit über einer halben Million. Im Jahre 1985 ist etwa jedes 16. Schulkind muslimisch. In den großen Städten gibt es Schulen, in denen 80% oder mehr Kinder aus muslimischen Familien kommen.¹ Der meiste muslimische Kinder (über 80%) sind türkischer Herkunft. Weitere Gruppen stammen vor allem aus Jugoslawien, Nordafrika und dem Iran. Der Anteil deutschsprachiger Muslime ist bisher gering, aber — u. a. durch christlich-muslimische Mischerehen (im Jahre 1983 ca. 4.000) — im Wachstum begriffen.² Konfessionsmäßig gehören die Muslime in Deutschland überwiegend der sunnitischen Richtung des Islam an.

1.2 Nur 1% muslimischer Familien aus der Türkei hat (nach Umfrage von M.S. Abdillatif³) kein Interesse an seiner eigenen Religion. Für die religiösen Anliegen der Muslime gibt es in Deutschland bisher wenig

1. Der erste Teil dieses Beitrags ist eine Weiterführung meiner Aufsätze »Islamischer Religionsunterricht in deutschen Schulen«, *Zefus* 9 (1963) 147-155. Darauf beruhen sich nicht nur folgende weitere Arbeiten: *Nichtchristliche Religionen im Unterricht*, Beiträge zu einem theologischen Dialog der Weltreligionen, Schwerpunkt: Islam (E. R. B.), Oberholz 1977 (Neuaufl. Gütersloh 1988); *Muslimen und deutsche Schule*, hr. H.-J. Thoma und C. F. Maier (Hg.), *Begegnung mit Islam — Begegnung mit dem Islam*, Hamburg 1981, 29; *Religiöse Beziehung im Islam*, hr. T. Rothloff (Hg.), *Glaube und Toleranz*, Beiträge von IV. Europäischen Theologentagungen in Wien 1981, Wien/Leh 1982, 171-178, und J. Lührmann (Hg.), *Kulturbegegnung in Schule und Studium: Türkei — Deutsche / Muslims — Christen*, Ein Symposium, Hamburg 1984, vor. die Beiträge von H. Ammerlaug, M. Kayi U. Yuruculuca, S. Balic, F. Gülense, J. Lührmann.

2. Vgl. hierzu G. Müller, *Fragen zur Begegnung*, hr. Lührmann (Hg.), *Kulturbegegnung*, a.a.O., 9-11, 10.

3. Eine genaue Übersicht in: *News of Muslims in Europe* 1/1985 des Centre for the Study of Islam and Christian-Muslim Relations, ed. J.S. Meehan, Birmingham 27 & LK, UK. — Vgl. auch H. Vöhring, *Die Präsenz des Islam in der Bundesrepublik Deutschland IV (ETHHO-D 20)*, Frankfurt/M. 1984.

4. M.S. Abdillatif, *Übersicht des Islams in Deutschland (Islam und westliche Welt 3)*, Graz/Wien/Köln 1981, 19. Vgl. über: *Als Türke in Deutschland: Eine Umfrage* (Aktuelle Fragen 3), Altenberge 1981.

Johannes Lähnemann

Zur Lage des islamischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland und Westberlin¹

1 Zahlen und Probleme

1.1 Die Zahl muslimischer Kinder und Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin liegt gegenwärtig weit über einer halben Million. Im Jahre 1985 ist etwa jedes 10. Schulkind muslimisch. In den großen Städten gibt es Schulen, in denen 40% oder mehr Kinder aus muslimischen Familien kommen.² Die meisten muslimischen Kinder (über 80%) sind türkischer Herkunft. Weitere Gruppen stammen vor allem aus Jugoslawien, Nordafrika und dem Iran. Der Anteil deutschsprachiger Muslime ist bisher gering, aber — u.a. durch christlich-muslimische Mischehen (im Jahre 1983 ca. 4.000) — im Wachsen begriffen.³ Konfessionsmäßig gehören die Muslime in Deutschland überwiegend der sunnitischen Richtung des Islam an.

1.2 Nur 1% muslimischer Familien aus der Türkei hat (laut Umfrage von M.S. Abdullah⁴) kein Interesse an seiner eigenen Religion. Für die religiösen Anliegen der Muslime gibt es in Deutschland bisher wenig

1 Der erste Teil dieses Beitrags ist eine Weiterführung meines Aufsatzes »Islamischer Religionsunterricht in deutschen Schulen?«, ZMiss 9 (1983) 147-155. Dabei beziehe ich mich auf folgende weitere Arbeiten: Nichtchristliche Religionen im Unterricht. Beiträge zu einer theologischen Didaktik der Weltreligionen. Schwerpunkt: Islam (HBR 21), Gütersloh 1977 (Neuauf. Göttingen 1986); Muslime und deutsche Schule, in: H.-J. Brandt und C.-P. Haase (Hg.), Begegnung mit Türken — Begegnung mit dem Islam, Hamburg 1981, 2,9; Religiöse Erziehung im Islam, in: T. Rendtorff (Hg.), Glaube und Toleranz. Beiträge vom IV. Europäischen Theologenkongress in Wien 1981, Gütersloh 1982, 171-178, und J. Lähnemann (Hg.), Kulturbegegnung in Schule und Studium. Türken — Deutsche / Muslime — Christen. Ein Symposium, Hamburg 1983, bes. die Beiträge von H. Angermeyer, M. Razvi, U. Tworuschka, S. Balić, K. Gebauer, J. Lähnemann.

2 Vgl. hierzu G. Mahler, Fragen zur Begegnung, in: Lähnemann (Hg.), Kulturbegegnung, a.a.O., 9-11, 10.

3 Eine genaue Übersicht in: News of Muslims in Europe 1/1985 des Centre for the Study of Islam and Christian-Muslim Relations, ed. J.S. Nielsen, Birmingham 29 6 LE, UK. — Vgl. auch H. Vöcking, Die Präsenz des Islam in der Bundesrepublik Deutschland IV (CIBEDO-D 23), Frankfurt/M. 1984.

4 M.S. Abdullah, Geschichte des Islams in Deutschland (Islam und westliche Welt 5), Graz/Wien/Köln 1981, 80. Vgl. ders., Als Türke in Deutschland. Eine Umfrage (Aktuelle Fragen 5), Altenberge 1981.

Verständnis. Aber auch die muslimischen Familien sind auf das Leben in einer nichtislamischen Umwelt nicht vorbereitet. Probleme sind u.a.:

1. In der industriellen Arbeitswelt gibt es für die religiösen Pflichten (Gebete, Fastenzeit, Essen kultisch reinen Fleisches...) kaum Raum und Verständnis. Viele Familien sehen sich herausgerissen aus einer den ganzen Lebenslauf prägenden Religionsausübung.

2. Ein Großteil von ihnen hat keine systematische Unterweisung in der eigenen Religion erfahren und kaum einmal Kenntnis darüber, wie die Religion in einer Diasporasituation auszuüben ist (daß z.B. die Gebete auch gesammelt zum Tagesschluß verrichtet werden können). — In der Türkei besteht demgegenüber — trotz der offiziellen Trennung von Staat und Religion — noch weitgehend eine selbstverständliche religiöse Prägung durch Familie und Umgebung. Der bisher vom 4. Schuljahr an erteilte (freiwillige) Religionsunterricht wird nach der neuen Verfassung in allen Schulstufen gegeben. — Außerschulisch werden (für Interessenten nach der bisher mit dem 5. Schuljahr abgeschlossenen Schulpflicht) Korankurse angeboten, die von staatlich geprüften Lehrern erteilt werden sollen.

1.3 In der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin besteht gerade für Jugendliche in ihrer Identitätsentwicklung eine doppelte Gefahr:

1. Die Jugendlichen geben die Werte ihrer eigenen Kultur auf und folgen einseitig den Werten der Wohlstandsgesellschaft.

2. Die Jugendlichen schließen sich radikalen national-religiösen Gruppen an, weil sie in Deutschland nicht heimisch werden können. — Die religiös defizitäre Situation wird von einigen nationalistischen bzw. fundamentalistischen Gruppen (die in der Türkei selbst verboten sind) ausgenutzt, um sich in der Gastarbeiterbevölkerung durch die Einrichtung von Moscheevereinen und durch Korankurse Einfluß zu verschaffen. Das bedeutet nicht, daß alle in Deutschland eingerichteten Korankurse von autoritärem Erziehungsstil, Feindschaft gegen die deutsche Gesellschaft und religiösem Fanatismus geprägt sind. Gerade in der letzten Zeit ist der Einfluß gemäßigter Kreise, die z.T. den Intentionen des türkischen Präsidiums für religiöse Angelegenheiten entsprechen, gewachsen. Dennoch geht auch auf Jugendliche von radikal-religiösen Gruppen weiterhin eine große Faszination aus.

In beiden skizzierten Fällen bleiben die türkischen Kinder und Jugendlichen letztlich religiös-kulturell heimatlos in der deutschen Gesellschaft.

1.4 Es wird demgegenüber von offiziellen deutschen Stellen ein doppeltes Ziel genannt: »Da die Ausländerkinder in der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland aufwachsen und ein Großteil von ihnen auf lange Zeit oder Dauer in der Bundesrepublik bleiben wird, muß in allen Bildungsbereichen die Integration im Vordergrund stehen, wobei jedoch auch der Bezug zum Herkunftsland in Sprache und Kultur ge-

pflegt und aufrechterhalten werden soll... Integration muß — auch im Interesse eines guten Zusammenlebens — zu einem wechselseitigen Prozeß zwischen deutscher und ausländischer Bevölkerung werden.«⁵ — Integration wird hierbei in Abgrenzung sowohl gegenüber einseitiger Angleichung (»Assimilation«) als auch in Abgrenzung gegen »Segregation« verstanden, und zwar als »Weg der Begegnung«, bei dem die Werte der eigenen Religion und Kultur bewahrt und entwickelt, Unterschiede toleriert, aber auch Ebenen neuer Gemeinsamkeit entdeckt werden. Dieses Verständnis von Integration ist der Rahmen, in dem auch die Frage nach islamischem Religionsunterricht gesehen werden muß.

2 Kulturbegegnung als Rahmen religiöser Erziehung

Ziel für das Zusammenleben ist, die neu erfahrene Nachbarschaft verschiedener Religionen und Kulturen nicht als Bedrohung, sondern als Chance zur Erweiterung und Bereicherung der eigenen Lebenshorizonte zu begreifen. D.h. es geht nicht nur um Förderung der religiösen Erziehung ausländischer Kinder, sondern um eine Gesamtausrichtung des schulischen Unterrichts und der außerschulischen Erziehung, durch die die Kinder aus verschiedenen Kulturen befähigt werden, einander mit Verständnis und Lernbereitschaft zu begegnen. Nur so kann die Erziehung dem Auftrag des Grundgesetzes (bes. Art. 3 und 4) gerecht werden, das auf Glaubens- und Gewissensfreiheit im umfassenden Sinne abzielt (wie sie übrigens ebenso in der türkischen Verfassung verankert sind) — wobei der christlich-abendländische Hintergrund, von dem her unsere Verfassung zu verstehen ist, nicht verkannt werden soll. Es ist dementsprechend wichtig, daß deutsche und ausländische Kinder ihre eigene Geschichte, Kultur und Religion gut kennenlernen, aber in einer Weise, in der die Motivationen sowohl des Christentums als auch des Islam, Menschen anderen Glaubens mit Achtung und Offenheit zu begegnen, ernst genommen werden.

Es dürfte deutlich sein, daß es eines *langfristigen* Prozesses bedarf, um dieser Aufgabe der Begegnung wirklich gerecht zu werden. Und in der Schule muß dies als *ganzheitliche* Aufgabe begriffen werden, die nicht nur auf ein Fach abzuwälzen ist. Sie kann auf drei Ebenen gefördert werden:

1. durch die gemeinsame Gestaltung des Schullebens, z.B. die Berücksichtigung der Feste aus beiden Kulturen und die gegenseitige Einladung dazu, die Zusammenarbeit von deutschen und türkischen Lehrern, aber

⁵ Integration der 2. Ausländergeneration — Vorschläge des Koordinationskreises »ausländische Arbeitnehmer« beim Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung vom 22.11.1979.

auch die Einbeziehung deutscher und türkischer Eltern bei solchen Anlässen u.ä.

2. Es gehört zum Aufgabenbereich verschiedener Schulfächer, auch mit der anderen Kultur, deren Geschichte und Religion bekannt zu machen. Neben dem Religionsunterricht sind es Fächer wie Geschichte, Geographie, Sozial- und Gemeinschaftskunde.

3. Eine besondere Aufgabe hat hier der Religionsunterricht. So gibt es eine Reihe von Unterrichtsmodellen für den christlichen Religionsunterricht, Arbeitshilfen und Medien, um christliche Kinder mit dem Islam bekannt zu machen. Es sind verschiedentlich auch Möglichkeiten der Direktbegegnung — Einladung türkischer Kinder bei Unterrichtseinheiten über den Islam, Besuch einer Moschee... — erprobt worden.

Hier taucht nun auch die Frage nach einem islamischen Religionsunterricht auf, wie er von muslimischer Seite gewünscht wird. In Nordrhein-Westfalen und in Bayern wird er bereits seit mehreren Jahren im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts bzw. in den sog. zweisprachigen Klassen durchgeführt, wobei aber die Anforderungen, die an einen ordnungsgemäßen Religionsunterricht zu stellen sind, nicht erfüllt werden.

3 Religionsunterricht für Schüler islamischen Glaubens Anforderungen — Probleme — erste Ergebnisse der Richtlinienarbeit

An einen ordnungsgemäßen islamischen Religionsunterricht sind eine Reihe von Anforderungen zu stellen, die parallel auch für einen christlichen Religionsunterricht gelten:

1. Islamischer Religionsunterricht muß wie christlicher dem Grundgesetz und den Gesetzen der Bundesländer entsprechen.
2. Er muß aber auch in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Glaubensgemeinschaften erteilt werden (GG Art. 7 III), d.h. er muß mit den Prinzipien des Islam in Einklang stehen.
3. Er muß sich auf reale Erfahrungen der Schüler beziehen und diesen bei ihrer Lebensbewältigung helfen.
4. Er muß in Korrespondenz stehen zu den Erziehungszielen deutscher Schulen und braucht Lehrer, die inhaltlich und pädagogisch auf einen solchen Unterricht gut vorbereitet sind.

Besonderen Problemen begegnet die zweite und vierte der genannten Anforderungen: Wer soll auf islamischer Seite die Glaubensgemeinschaft vertreten, da es hier keine Organisation wie etwa die christlichen Kirchen gibt? — In Österreich ist man insofern einen Schritt weiter, als hier die islamische Religionsgemeinschaft bereits als Körperschaft öffentlichen Rechts anerkannt ist. In der Bundesrepublik Deutschland stehen sich aber z.T. noch verschiedene islamische Gruppierungen so in Spannung gegenüber, daß bisher keine Gesamtvertretung des Islam gegeben ist.

Das zeigt sich auch in den divergierenden Erwartungen an einen islamischen Religionsunterricht, der prinzipiell von allen Gruppierungen gefordert wird: Die türkischen Vereinigungen wünschen einen Religionsunterricht in türkischer Sprache unter Hinweis auf die ganz überwiegend türkischen Schüler und die Beziehung zur heimischen Kultur. Die deutschen Muslime fordern einen Religionsunterricht in deutscher Sprache, unter Verweis auf die in Deutschland heranwachsenden jungen Muslime und die anderen Nationalitäten. Die extrem fundamentalistische Vereinigung des »Islamischen Zentrums Köln« (in deren Hintergrund die in der Türkei verbotene Nationale Heilspartei steht) möchte die religiöse Unterweisung ganz unter Aufsicht der Moscheen wissen, während das sehr konservative — aber diplomatisch flexiblere — »Islamische Kulturzentrum Köln« (der Süleymanli-Bewegung, einer fundamentalistischen Erneuerungsbewegung, zuzurechnen), dem viele Moscheen angeschlossen sind, vor allem auf die Frömmigkeitseinübung auch in einem schulischen Religionsunterricht Wert legt. Die türkische Behörde für religiöse Angelegenheiten (»Diyanet« = Organ des laizistischen türkischen Staates) und die Vertretung des muslimischen Weltkongresses in Deutschland beobachten demgegenüber kritisch-konstruktiv die deutschen Initiativen in Hamburg, Berlin und besonders in Nordrhein-Westfalen.⁶ Auch auf christlicher Seite gibt es unterschiedliche Einstellungen gegenüber der Forderung nach islamischem Religionsunterricht: Neben grundsätzlicher Ablehnung, weil man damit eine fremde (»christentumsfeindliche«) Religion fördern⁷, und skeptischer Einschätzung⁸ gibt es bedingt positive⁹ und kritisch-konstruktivere¹⁰ Verlautbarungen. — Eine besondere Rolle spielt die Anfrage, ob ein solcher Unterricht (hinsichtlich der Anerkennung von Pluralität, der Stellung der Frau...) grundgesetzkonform sein könne. Dem ist entgegenzuhalten, daß das Genehmigungsrecht der deutschen Kultusbehörden (die die Verfassungsgemäßheit der Inhalte zu überprüfen haben) für die Richtlinien und auch ihr Schulaufsichtsrecht unstrittig sind. Es ist auch darauf zu verweisen, daß z.B. der islamische Religionsunterricht in der Türkei nach Richtlinien, die der dortigen (den westlicher Staaten vergleichbaren) Verfassung entsprechen müssen, erteilt wird.

Dementsprechend wird auch von deutschen Kultusbehörden eingeräumt, daß die Einrichtung eines islamischen Religionsunterrichts nicht an der Organisationsstruktur des Islam scheitern sollte, weil das Vakuum im Bereich von Sinn- und Wertfragen und ethischer Orientierung, das dadurch für Hunderttausende von Schülern entsteht, schwere Probleme aufwirft.¹¹

6 S. hierzu die differenzierte Darstellung bei *H.E. Hamer*, Die öffentliche Schule und der islamische Religionsunterricht, Pädagogik und Schule in Ost und West 32 (1984) 14-24.

7 S. den Bericht in den Orientdienst-Informationen (Wiesbaden) 81/1983, 5-6.

8 *G.M. Martin*, Wie sollen Christen mit dem Wunsch nach muslimischem Religionsunterricht umgehen?, ru 11 (1981) 71-72.

9 *Evangelische Kirche in Deutschland* (Hg.), Zur Erziehung und Bildung muslimischer Kinder und Jugendlicher. Stellungnahme, erarbeitet von der Arbeitsgruppe »Zusammenleben mit Muslimen« des Ausländerausschusses der EKD, vom Rat der EKD am 4.6.83 zustimmend zur Kenntnis genommen (bibliographischer Nachweis: JRP 1 [1984], 1985, 273 und JRP 2 [1985], 1986, 292).

10 Zur Einführung eines islamischen Religionsunterrichts an deutschen Schulen. Stellungnahme der AEED (Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland) vom 1.10.1982; abgedruckt in: *EvErz* 35 (1983) 54-55; *SuK(R)* 1/1983, 25-26; *Eh* 33 (1983) H.1, 16-18. Die politischen, kirchen- und verbandspolitischen Positionen sind übersichtlich dokumentiert bei *L. Herget*, Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen, *Eh* 33 (1983) H. 2, 2-27.

11 Vgl. hierzu *H. Krollmann*, Islamischer Religionsunterricht aus der Sicht des Hessischen Kultusministers. Vortrag auf der Fachtagung der Rabanus-Maurus-Akademie und der Evangelischen Akademie Arnoldshain am 16.5.84 in Wiesbaden-Naurod (Veröffentlicht durch die Evangelische Akademie Arnoldshain).

Das zweite große Problem ist, daß es bisher kaum muslimische Lehrer gibt, die eine theologisch-religionspädagogische Ausbildung besitzen, geschweige denn geübt sind, einen Religionsunterricht zu planen, der vor den Gesamtzielen deutschen Schulunterrichts verantwortet ist und neueren pädagogischen Erkenntnissen entspricht. Wo islamischer Religionsunterricht — wie im muttersprachlichen Unterricht in Nordrhein-Westfalen und in Bayern — bereits in der Stundentafel ausgewiesen ist, wird er fast durchgängig von hierfür nicht ausgebildeten Lehrern und ohne anerkannte Richtlinien erteilt.

In dieser Situation hat man sich von seiten des türkischen Erziehungsministeriums wie von deutscher Seite darum bemüht, Richtlinien für die ersten Schuljahre zu erarbeiten. Außerdem liegt ein Lehrplan der »Islamischen Religionsgemeinde Wien« (1.-12. Schuljahr in sehr knappem Abriß) und ein Entwurf der »Föderation islamischer Vereinigungen und Gemeinden in Berlin« (1.-6. Schuljahr, sehr knappe Inhaltsaufzählung) vor.¹² Die Entwürfe zeigen, daß die inhaltlichen Grundvorstellungen in vielen Punkten miteinander korrespondieren. Beim türkischen Lehrplan fällt allerdings der starke Anteil von auf die türkische Nation bezogenen Zielen auf.¹³ In Hamburg hat eine Arbeitsgruppe im Auftrag des Senats diese Richtlinien für das 1.-8. Schuljahr so überarbeitet, daß die nation-bezogenen Anteile des Lehrplans durch auf die Situation der türkischen Kinder in Deutschland bezogene Anteile ersetzt wurden.¹⁴ — Der am konsequentesten curricularen Gesichtspunkten entsprechende Richtlinienentwurf ist in Nordrhein-Westfalen erarbeitet worden. Da er das am stärksten diskutierte und zukunftsweisende Projekt darstellt, sollen die Grundsätze der Richtlinienarbeit und die bisherigen Ergebnisse kurz skizziert werden.

Aus der Erkenntnis heraus, daß die Überlegungen für einen islamischen Religionsunterricht sich so lange in einer Sackgasse befinden, wie nicht inhaltlich diskutiert werden kann, hat der Kultusminister von Nordrhein-Westfalen eine Lehrplangruppe für »Religiöse Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens« einberufen.¹⁵ Sie arbeitet seit Herbst 1980 und hat inzwischen Lehrplanelemente (insgesamt 24 Unterrichtseinheiten für die ersten 4 Schuljahre) vorgelegt, die das »öffentliche Nachdenken« über islamischen Religionsunterricht fördern sollen.

In der Lehrplangruppe arbeiten neben fünf türkischen Lehrern, die be-

12 Dokumentiert und kommentiert von M. Mildenerger (Hg.), *Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen. Drei Curricula (CIBEDO-D 20)*, Frankfurt/M. 1983.

13 Die türkischen Lehrpläne sind über die türkische Botschaft in Bonn bzw. über die Generalkonsulate erhältlich.

14 Hierzu P. Kappert und R. Niemeyer, *Islamischer Religionsunterricht für muslimische türkische Schüler in Hamburger Schulen* (Kurzfassung, März 1985), Behörde für Schule und Berufsbildung, Amt für Schule, Hamburg 1985; jetzt in: J. Lähnemann (Hg.), *Erziehung zur Kulturbegegnung*, Hamburg 1986 (Nr. 1.5).

15 K. Gebauer, *Islamischer Religionsunterricht in deutschen Schulen — Arbeit an einem Curriculum in Nordrhein-Westfalen*, in: Lähnemann (Hg.), *Kulturbegegnung*, a.a.O., 191-208.

reits islamischen Religionsunterricht erteilt haben und über gute Deutschkenntnisse verfügen, zwei Islamwissenschaftler (von denen einer muslimisch ist), ein muslimischer Theologe, ein Fachmann für Übersetzungsfragen und zwei deutsche Religionspädagogen mit. Leiter der Kommission ist ein Regierungsschuldirektor mit religionspädagogischer Qualifikation, Koordinator ein Fachmann vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.

Die Unterrichtseinheiten werden deutsch und türkisch vorgelegt und mit türkischen Lehrern erprobt. Sie werden mit verschiedenen islamischen Gruppierungen — z.B. den Vertretern des muslimischen Weltkongresses und verschiedener islamischer Gemeinden in Deutschland — sowie den Vertretern des türkischen Erziehungsministeriums erörtert; von dieser Seite liegt bereits eine prinzipielle Zustimmung zu dem bisherigen Entwurf vor. — Daß diese Arbeit als eine Art Pilotprojektk für die Bundesrepublik angesehen wird, zeigt sich auch daran, daß die Kultusministerkonferenz bei ihren Beratungen zum islamischen Religionsunterricht immer wieder auf diesen Entwurf Bezug nimmt. Das Land Niedersachsen bietet ihn den muttersprachlichen Lehrern im Jahr 1985/86 als Grundlage für den islamischen Religionsunterricht an. Hier wie in Nordrhein-Westfalen wird mit ihm Fortbildung türkischer Lehrer für islamischen Religionsunterricht in die Wege geleitet.

Der religiösen Unterweisung kommt gemäß dem Lehrplanentwurf die spezifische Aufgabe zu,

»— einen Beitrag zu leisten, insbesondere bei den in Deutschland geborenen Generationen von Muslimen, die islamische Tradition im Hinblick auf Geschichte, Ethik und Religion bewußtzumachen und dem einzelnen mit Hilfe dieser Tradition Orientierungen aufzuzeigen;

— einen Beitrag zu leisten zur Entwicklung einer islamischen Identität in einer nichtmuslimischen Umwelt;

— einen Beitrag zu leisten zu einem guten Zusammenleben zwischen Muslimen und Christen, insbesondere zwischen Türken und Deutschen in Gleichberechtigung, Frieden und gegenseitiger Zuwendung.«¹⁶

Die inhaltliche Struktur des Richtlinienentwurfs ist davon bestimmt, daß islamische Quellen, Glaubens- und Verhaltensgrundsätze und die Erfahrungen der Schüler in ihrer Lebenswelt aufeinander bezogen werden. Dementsprechend gibt es Themen, die schwerpunktmäßig »religiöses Wissen« vermitteln, während andere Themen schwerpunktmäßig von der erlebten und erfahrenen Umwelt der Schüler in Deutschland ausgehen. In jedem Thema des Bereiches »religiöses Wissen« wird aber auch Alltagswissen der Schüler mitberücksichtigt, während umgekehrt auch die Themen aus dem Lebenshorizont der Schüler auf dem Hintergrund islamischer Handlungsmuster, Normen und Vorschriften gedeutet werden. Im Schnittpunkt zwischen »Grundlagen des Islams« und »Alltag in Deutschland« liegen Themen aus dem Bereich »Pflichten, Kult und Brauchtum«, die für den Islam als »praktizierte Religion« besonders wichtig sind. Von daher ergibt sich die Aufgliederung der Themen in drei Bereiche, so wie sie die folgende Übersicht veranschaulicht.¹⁷

16 Religiöse Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens — 24 Unterrichtseinheiten für die Grundschule. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1984, 9f.

17 Ebd., 17.

Inhaltsstruktur

		Grundlagen des Islam	
Alltag in		Deutschland	
erlebte und erfahrene Umwelt		Pflichten, Kult und Brauchtum	religiöses Wissen
Klasse 1	1 »Wir lernen uns kennen«	3 »Wir feiern Feste«	5 »Wir lernen Hz. Muhammad und den Koran kennen«
	2 »Unsere Familie«	4 »Sauberkeit gehört zum Glauben«	6 »Die Moschee — unser Gebetshaus«
Klasse 2	7 »Wir leben in einer fremden Umwelt«	9 »Wir wollen ehrlich sein«	11 »Hz. Muhammad, der Gesandte Allahs«
	8 »Allah will, daß die Menschen arbeiten«	10 »Unser Fasten im Ramadan«	12 »Erstes Wissen über Allah«
Klasse 3	13 »Freundschaft«	15 »Taharet — über die Reinheit«	18 »Hz. Muhammad, der Imam«
	14 »Gemeinschaft«	16 »Unser Gebet«	
		17 »Pilgerfahrt«	
Klasse 4	19 »Muslime in Deutschland«	21 »Zekat und Sadaka«	22 »Unser Koran«
	20 »Andere Religionen«		23 »Die fünf Säulen«
			24 »Islam - unser Glaube«

Die Abfolge der Themen in den vier Grundschuljahren ist so gestaltet, daß »aufbauendes Lernen« möglich ist (s. z.B. die Abfolge der Themen 3; 10; 16; 17; 23 oder 5; 11; 18; 22). — Die einzelnen Einheiten bestehen aus einer didaktischen Strukturskizze (1), einer didaktischen Erläuterung (2), einer (umfangreichen) Planungsskizze (3) und einer Kurzbeschreibung möglicher Schwerpunktthemen innerhalb der Unterrichtseinheit (4).

In Vorbereitung befindet sich ein Materialband mit konkreten Unterrichtshilfen für den Lehrer sowie die Weiterarbeit für die höheren Schuljahrgänge.

4 Zur weiteren Entwicklung

Die mit dem Schlagwort »Islamischer Religionsunterricht« gestellte Aufgabe ist von vielen maßgeblichen Stellen erkannt. Es wird nicht mehr einfach zugewartet. Kurzfristig hat er die größten Chancen im Bereich des muttersprachlichen Unterrichts. Hier liegen die meisten Ansätze und Erfahrungen vor. Problem: Der Besuch dieses Unterrichts ist weitgehend freiwillig.

Mittelfristig muß auch daran gearbeitet werden, islamkundliche Anteile im Alternativunterricht zum christlichen Religionsunterricht (»Werte

und Normen«, »Ethik«), der besonders in weiterführenden Schulen von muslimischen Kindern besucht wird, zu erhöhen. — Langfristig geht es um die Einrichtung islamischen Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach. Auf diese Situation zielt die Richtlinienarbeit in Nordrhein-Westfalen hin. Problem: Die Ausbildung der Lehrer hierfür steckt erst in den Anfängen — ebenso wie die Konstituierung der islamischen Gemeinschaft als eines eindeutigen Gegenübers zu den staatlichen Instanzen. Für den ersten Problembereich stellt sich die Frage nach besserer Vorbereitung von türkischen Lehrern auf die Situation in Deutschland bzw. nach der Einrichtung islamisch-theologischer Lehrstühle in Deutschland (und im Gegenzug entsprechender Maßnahmen für christliche Minderheiten in der Türkei...?), für den zweiten die Frage nach besserer Zusammenarbeit zwischen türkischen Muslimen und Muslimen anderer Nationalitäten, insbesondere auch deutschsprachiger Gruppen. Es ist zu hoffen, daß das Hinarbeiten auf islamischen Religionsunterricht zur Identitätsentwicklung junger Muslime ebenso beitragen kann wie zu einer Integration im oben (am Ende von 1) beschriebenen Sinn.

Dr. Johannes Lähnemann ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Evangelischen Religionsunterrichts an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Reto Luzius Fetz

Die Entwicklung der Himmelssymbolik

Ein Beispiel genetischer Semiologie

Die in diesem *Forschungsbericht* vorgestellte Untersuchung gehört zu einer Reihe von Versuchen¹, den von J. Piaget begründeten strukturgenetischen Ansatz über das Gebiet der Wissenschaftsentwicklung hinaus auf weitere Bereiche einer umfassenden Kulturphilosophie oder -anthropologie auszudehnen. Die von Piaget befürwortete Verbindung historischer und psychogenetischer Methoden läßt sich nicht nur auf die Wissenschaftsentwicklung anwenden, wie dies Piaget in seiner genetischen Epistemologie getan hat, sondern vermag auch jene Entwicklungswege neu zu erschließen, die zu den von Kunst und Religion hervorgebrachten Symbolwelten führen. Für eine solche Aufgabe wurde im Rückgriff auf E. Cassirers Programm einer als Symboltheorie konzipierten Kulturphilosophie der Begriff einer *genetischen Semiologie* eingeführt. Hat die genetische Epistemologie speziell die Entwicklung wissenschaftlicher Erkenntnis untersucht, so sollte sich eine genetische Semiologie mit der Ausbildung aller höheren Symbolformen wie der ästhetischen und der religiösen befassen, d.h. deren Ausdifferenzierung und spezielle Leistung zu erhellen trachten. Die Entwicklung der Himmelssymbolik bietet sich in einer solchen Perspektive als ein aufschlußreiches Beispiel an, um die unterschiedlichen Entwicklungsbedingungen wissenschaftlicher Vorstel-

1 Vgl. die folgenden Arbeiten des Verfassers: Genetische Semiologie? Symboltheorie im Ausgang von E. Cassirer und J. Piaget, FZPhTh 28 (1981) 434-470; Nachahmung, Spiel und Kunst. Fragen einer genetischen Ästhetik, FZPhTh 29 (1982) 489-508; Pour une ontologie génétique. Jean Piaget et la philosophie moderne, RIPH 36 (1982) 409-434; Naturdenken beim Kind und bei Aristoteles. Fragen einer genetischen Ontologie, TPh 44 (1982) 473-513; Zur Genese ontologischer Begriffe. Für eine Verbindung Whiteheadscher und Piagetscher Ansätze, in: H. Holz und E. Wolf-Gazo (Hg.), Whitehead und der Prozeßbegriff, Freiburg/München 1984, 220-239.

Die hier vorgestellte Untersuchung, die im Rahmen des Projekts 1.598-082 des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung entstand, wird in extenso mit anderen Untersuchungen zusammen in einem eigenen Band der von F. Oser herausgegebenen Reihe »Religion und Entwicklung« (Benziger Verlag, Zürich/Einsiedeln/Köln) erscheinen; dort soll auch der Zusammenhang mit Osers Theorie des religiösen Urteils erörtert werden. Dazu vorläufig: R.L. Fetz und F. Oser, Weltbildentwicklung und religiöses Urteil, in: W. Edelstein und G. Nunner-Winkler (Hg.), Akten der Zweiten Ringberg-Konferenz, Frankfurt/M. 1986.

lungen und religiöser Anschauungen, deren Konfliktträchtigkeit und mögliche Komplementarität zu untersuchen.

Leitideen und Leithypothesen

Da bei der Himmelsymbolik die geschichtliche Entwicklung besser bekannt ist als jene des Individuums, ließen wir uns die Leitideen der Untersuchung von der historischen Forschung geben. Dabei kamen vor allem jene Geschichtserkenntnisse in Betracht, welche Schritte von universalhistorischer Tragweite betreffen, die möglicherweise auch Etappen der individuellen Entwicklung darstellen. Im Vordergrund stand jener Geschichtsprozeß, der vom Himmel der Religionen zum Weltall der Physik führt.

Von den Religionshistorikern hat insbesondere M. Eliade behauptet, daß die *Himmelsymbolik* oder genereller *der Symbolismus der Höhe* sich in allen vormodernen Kulturen wiederfinden lasse. Er zieht daraus den Schluß, daß dieser Symbolismus die Erscheinung einer »unpersönlichen, zeitlosen, ungeschichtlichen Struktur« sei, und geht sogar soweit, von der Höhe als einer »transzendentalen Kategorie« des religiösen Bewußtseins zu sprechen.² Mit dieser Aussage kontrastiert die Auffassung der Wissenschaftshistoriker, wonach die zum modernen wissenschaftlichen Weltbild führende »Zerstörung des Kosmos« und »Geometrisierung des Raumes«³ den Verlust einer jeden räumlichen Stufenhierarchie und insbesondere der »vertikalen Achse« des Sakralen zur Folge gehabt hat. Damit ergeben sich zwei Leithypothesen: Wenn der Symbolismus der Höhe eine überzeitliche Anschauungsform religiöser Erfahrung ist, wie Eliade es will, dann muß sie sich auch im Bewußtsein heutiger Menschen nachweisen lassen, und zwar um so eindeutiger, je ursprünglicher dieses Bewußtsein ist. Andererseits ist aber zu erwarten, daß der Symbolismus der Höhe in der Konfrontation mit einem wissenschaftlichen Weltbild neu reflektiert und angeeignet werden muß, denn eine wissenschaftliche Auffassung des Universums läßt in keinem Fall eine reale Lokalisierung dessen zu, was der religiöse Mensch mit »Himmel« meint.

Das empirische Vorgehen

Will man solche Fragen empirisch klären, so ist man auf die Entwicklungspsychologie verwiesen. Innerhalb unserer westlichen Zivilisation darf am ehesten von Kindern erwartet werden, daß sie Weltvorstellungen haben, die noch nicht jene der modernen Wissenschaft sind. Schulkinder und Heranwachsende werden aber in ihrem Bildungsprozeß unabweichlich mit einem wissenschaftlichen Weltbild konfrontiert. Hier

2 M. Eliade, *Traité d'histoire des religions*, Paris 1975, 47.101 (deutsch: *Die Religionen und das Heilige*, Darmstadt 1966, 62.146).

3 Vgl. A. Koyré, *Von der geschlossenen Welt zum unendlichen Universum*, Frankfurt/M. 1980, 8.

sollten sich somit die Folgen untersuchen lassen, welche die Bekanntschaft mit dem Weltall der Physik für den Himmel der Religionen hat.

Wir haben mit dieser Absicht Kinder und Jugendliche von fünf bis zwanzig Jahren nach der von Piaget verwendeten klinischen Methode in Einzelinterviews befragt und sie gleichzeitig ihr »Weltbild« zeichnen lassen. Das Frageraster besteht aus drei Teilen. Der erste Teil beginnt mit Fragen, die Kinder sich spontan stellen: Wohin kommt man, wenn man immer weiter geradeaus läuft? Wenn man ein Loch in die Erde gräbt, immer tiefer? Wenn man mit einer Rakete immer weiter aufsteigt?

Nach diesen Eingangsfragen hat der Proband seine Vorstellungen vom Weltall darzulegen; er wird eigens gefragt, ob dieses eine Mitte, Teile, Grenzen hat und was »außerhalb« ist, ob es endlich oder unendlich ist. Im zweiten Teil wird abgeklärt, »wo« für den Probanden Gott existiert (falls er an ihn glaubt); wird mit dem Hinweis auf den »Himmel« geantwortet, so wird nachgefragt, bis ersichtlich wird, ob damit eine Ortsbestimmung oder etwas anderes gemeint ist. Im dritten Teil schließlich werden die Probanden direkt mit der religiösen Himmelssymbolik konfrontiert: Wer sich als Christ bekennt, wird nach der Bedeutung von »Vater unser im Himmel« sowie von Christi Himmelfahrt befragt, den andern werden die entsprechenden Bibeltexte und ähnliche Aussagen aus andern Religionen als religionsgeschichtliche Zeugnisse vorgelegt. Die Probanden haben sich dazu zu äußern, wie sie diese Aussagen verstehen und welche Bedeutsamkeit sie ihnen zumessen, wobei die Heranwachsenden insbesondere gefragt werden, ob ihnen solche Aussagen überholt erscheinen, ob man sie heute besser weglassen oder anders formulieren sollte und wie sie sich den Sachverhalt erklären, daß diese Aussagen in religiösen Schriften gerade so und nicht anders gefaßt sind.

Ansatz zu einer Stufentheorie

Die Ergebnisse dieser Befragung zeigen, daß die Himmelssymbolik einen komplexen Entwicklungsprozeß durchmacht, bei dem man idealtypisch drei Stadien oder Stufen unterscheiden kann. Diese Stufenfolge ist als kulturabhängig zu betrachten, da sie wesentlich durch die Aneignung moderner wissenschaftlicher Weltvorstellungen bedingt ist. Ob und wie ein wissenschaftliches Weltbild assimiliert und die Himmelssymbolik mit ihm vermengt oder von ihm differenziert wird, kann geradezu als Unterscheidungsmerkmal für die verschiedenen Stufen genommen werden.

Die erste Entwicklungsstufe hebt sich von den folgenden durch das Fehlen wissenschaftlicher Weltvorstellungen ab — das Kind dieser Stufe weiß noch nichts von der Kugelgestalt der Erde. Das hier konstruierte Weltbild berechtigt dazu, im Rückblick auf die Menschheitsgeschichte von einer »archaischen« Stufe zu sprechen. Erstaunlich ist sodann, wie lange es braucht, bis der Heranwachsende die religiöse Symbolwelt und die wissenschaftlichen Weltvorstellungen als unterschiedliche Bedeutungssysteme auseinanderhält. Solange deren Eigenstatus und Eigenbedeutung nicht erkannt und beide Vorstellungswelten miteinander vermengt werden, kann von einem »hybriden« Stadium gesprochen werden. Eine Abschlußstufe der Entwicklung wird dann erreicht, wenn der Heranwachsende die Eigenleistung religiöser symbolischer Erkenntnis zu erfassen und von den andersgesetzlichen Leistungen naturwissen-

schaftlicher Erkenntnis abzuheben vermag. Diese Abschlußstufe kann deshalb als die »ausdifferenzierte« Stufe religiöser Symbolerkenntnis bezeichnet werden.

Die Stufe archaischer Himmelsvorstellungen

Diese erste Stufe haben wir bei einem erheblichen Teil der Kinder zwischen fünf und acht Jahren gefunden. Ihre generellen Merkmale sind, daß die Erde flach vorgestellt wird und einen festen Boden hat; beim Geradeauslaufen kommt man am Ende an eine Mauer oder an einen Abgrund. Ebenso wird eine feste Himmelsdecke angenommen, an welche die Rakete anstößt, ohne sie durchbrechen zu können. Hier stoßen wir aller Wahrscheinlichkeit nach auf das ursprüngliche Weltbild von Kindern, wie es aus der unmittelbaren Erfahrung ihrer Lebenswelt hervorgeht; die Repräsentation der Erde als Kugel scheint in jedem Fall auf angelerntem Wissen zu beruhen.

Daß Gott »im Himmel« ist, bedeutet dann für diese Kinder, daß Gott in der als »Firmament« vorgestellten Himmelsdecke wohnt; entsprechend wird Christi Himmelfahrt als die nach dem Erdenaufenthalt erfolgte Rückkehr Jesu in dieses Firmament gedeutet. Der Himmel kann auch als ein Boden vorgestellt werden, auf dem Gott oder Jesus und Maria wohnen. In beiden Fällen bedeutet »im Himmel« die Existenz in einem überirdischen, den Menschen unzugänglichen Raum (Rakete), der qualitativ von unserer Erde verschieden ist, sei es, daß er besonders »fest« ist oder aus »goldenen Steinen« besteht (die uralte indogermanische Vorstellung vom »steinernen Himmel« tauchte spontan in dieser Form auf).

Die Mehrzahl der Kinder zwischen fünf und acht Jahren »weiß« natürlich, daß die Erde rund ist. Daß trotzdem eine Raumorientierung mit einer absoluten Vertikale vorherrscht, zeigt sich vornehmlich darin, daß nur der Scheitel der Erdkugel mit Häusern versehen wird oder auf der unteren Seite der Kugel die Häuser innen angeordnet werden, mit dem Dach nach oben. Entsprechend ist auch der Himmel weiterhin »oben«; er kann immer noch in der Form einer undurchdringlichen Decke gedacht werden, und ebenso kann das Weltall auch einen festen Boden haben. Dies alles spricht dafür, daß die »Tiefenstruktur« kindlichen Vorstellens und Denkens weiterhin durch die Oben-Unten-Polarität bestimmt bleibt und die von den Erwachsenen und Medien vermittelte Vorstellung von der Kugelgestalt der Erde bis weit in das Primarschulalter hinein eine »Oberflächenstruktur« bildet.

Das Stadium hybrider Vermengung religiöser und wissenschaftlicher Vorstellungen

Wo man die »archaischen« Weltvorstellungen enden und die »hybriden« beginnen lassen will, ist weitgehend eine Definitionsfrage. Schon die Annahme einer runden Erde innerhalb eines noch vorwissenschaftlich gedachten Weltganzen ist der Anfang einer Hybridisierung. Von einer hybriden Konfusion muß aber spätestens dann gesprochen werden, wenn zwei unterschiedliche Bedeutungssysteme so miteinander ver-

mengt werden, daß deren jeweilige Eigenbedeutung zu kurz kommt oder sogar verlorengeht. Für die Himmelsymbolik ist dies dann der Fall, wenn aus dem überirdischen »Himmel« das keine absolute Vertikale mehr aufweisende »Weltall« der Physik wird.

Schüler, die von der Urknalltheorie hörten und gleichzeitig Bibelunterricht erhielten, legten uns eine für sie offenbar noch problemlose Kombination von naturwissenschaftlicher Weltentstehungstheorie und Schöpfungsglauben vor: Am Anfang geschah »von selbst« eine große Explosion, dann sah Gott einen für seine Schöpfung geeigneten Materieklumpen, unsere zukünftige Erde, und schuf auf ihm gemäß der im Sechstageswerk beschriebenen Ordnung an einem Tag die Pflanzen, dann die Tiere und schließlich den Menschen. Auf die Frage, was »Vater unser im Himmel« bedeutet, wird dann in einem solchen Fall erklärt, der »Himmel« sei das »Weltall«. Gott wird dabei oft als eine übermenschliche Figur vorgestellt, die im Weltall herumschwebt, das »sein Reich« ist.

Auf die Vorstellung eines solchen Weltraumgottes sind wir noch bei einem fünfzehnjährigen Mädchen gestoßen. Von anderen Probanden wird sie von der Frühadoleszenz an in Frage gestellt. An ihre Stelle tritt dann meistens die Vorstellung Gottes als einer im Universum waltenden Kraft, die sich um jene Planeten konzentriert, wo es Leben gibt.

Ein Symbolmodell wird uns nun helfen, die beim Übergang von der »archaischen« Stufe zum »hybriden« Stadium stattfindende Bedeutungstransformation genauer zu verstehen.

Das zur Erklärung herangezogene Symbolmodell

Bei einem figurativen Symbol wie dem Himmel lassen sich drei Aspekte unterscheiden. Erstens bezieht sich diese Symbolisierung auf etwas: Wer zum »Vater im Himmel« betet oder Christi Himmelfahrt feiert, bezieht sich auf ein Wesen oder auf ein Ereignis, welches als *Referenzobjekt* der Symbolisierung bezeichnet werden kann. Zweitens hebt das Symbol eine oder mehrere *Bedeutung* dieses Referenzobjekts hervor: Daß Gott »im Himmel« ist, symbolisiert seine Erhabenheit, Mächtigkeit, Andersheit..., die »Himmelfahrt« Christi symbolisiert seinen Eingang in ein göttliches Leben. Diese Bedeutung des Referenzobjekts wird durch das Symbol als sinnliches Zeichen, d.h. durch seine Zeichengestalt vergegenwärtigt; diesen dritten Aspekt können wir die *Figuration* des Symbols nennen: Gott der Erhabene, Mächtige wird als jener figuriert, der »im Himmel« ist, der Eingang in ein göttliches Leben als »Himmelfahrt«. »Figurative Symbole« sind damit solche, bei denen die Vergegenwärtigung von Bedeutungen eines Referenzobjekts durch die äußere oder innere Wahrnehmung einer Figur erfolgt, deren Zeichengestalt als Symbol fungiert.

Im Unterschied zu einem durch Konvention festgelegten figurativen

»Zeichen« kann nun die Beziehung Figuration-Bedeutung-Referenzobjekt bei einem figurativen »Symbol« nicht willkürlich abgeändert werden: Gott der Erhabene läßt sich nicht als jener figurieren, der »in der Erde« ist, und Kinder und Jugendliche sind sich spontan einig, daß das nicht geht. Eine Grundfrage figurativer Symbolik ist demnach, warum ein so gedeutetes Referenzobjekt gerade in diese Anschauungsform gekleidet, gerade so figuriert wird.

Für die Himmelsymbolik dürfte die Antwort auf diese Grundfrage in der natürlichen Stellung des Menschen im Kosmos zu suchen sein. Bedeutsame Phänomene sind der aufrechte Gang (der ja selbst religiös als Ausrichtung des Hauptes auf den Himmel gedeutet wurde) und die auf die Vertikale und Horizontale fixierten physiologischen Orientierungssysteme; dazu kommen alle Urerfahrungen, welche mit dem Gegensatz zwischen Höhe und Tiefe, zwischen Befreiung und Beengung, zwischen Überlegenheit und Unterlegenheit zu tun haben. In dieser mit der Existenzsituation des Menschen verknüpften Oben-Unten-Polarität können wir die natürliche Basis der Himmelsymbolik erblicken, von der wir annehmen dürfen, daß sie seit den Anfängen der Menschheit gegeben ist und trotz aller Menschheitsrevolutionen weiterbesteht. Daß sie in einer modernen, von der Wissenschaft geprägten Zivilisation jedoch anders gelebt und neu angeeignet werden muß, zeigt nun gerade die individuelle Entwicklung.

Erklärung der bisherigen Entwicklung

Mit diesem Modell läßt sich erstens die als »archaisch« bezeichnete Stufe des Kindes besser verstehen. Das Kind vermag offenbar bei der Himmelsymbolik nicht zwischen Figuration, Bedeutung und Referenzobjekt zu unterscheiden: Daß Gott »im Himmel« ist, heißt hier, daß Gott in Wirklichkeit seinen Ort in einem uns unzugänglichen, besonders festen oder schönen Himmelsraum hat, und entsprechend wird auch die »Himmelfahrt« als ein realer Aufstieg in diese überirdische Sphäre gedacht. Auf das Referenzobjekt wird also realiter die Figuration übertragen; figurative und reale Raumorganisation fallen zusammen. Das Symbolische der Figuration wird noch nicht als solches erkannt; die Symbolwelt des Kindes ist gleichzeitig seine Realwelt.

Mit dem gleichen Modell können wir zweitens das »hybride« Stadium der Vermengung naturwissenschaftlicher und religiöser Vorstellungen, für das der Weltraumgott typisch ist, genauer analysieren. Wie auf der »archaischen« Stufe wird hier noch nicht wirklich zwischen religiöser symbolischer Figuration und realer Raumorganisation unterschieden; aber die aus der Erfahrung der Lebenswelt hervorgehende Raumorganisation wird nun durch jene eines rudimentären wissenschaftlichen Weltbildes ersetzt. Die Folge ist, daß die religiöse Figuration an das wissenschaftliche Weltbild angepaßt wird; die Kinder dieses Stadiums finden es »richtiger« zu sagen, Gott sei »im Weltall«, statt wie früher zu sagen, er sei »im Himmel«.

Dabei geht aber die vertikale Achse der Himmelssymbolik verloren. Denn im wissenschaftlichen Weltbild ist die Oben-Unten-Polarität relativ zum Betrachter. Gott ist demzufolge nicht immer »oben«, da er, wie nun argumentiert wird, auch die Bewohner der »unteren« Erdhälfte sehen muß und überhaupt das ganze Weltall sein »Reich« ist.

Damit fällt jedoch der Ursinn der religiösen Himmelfiguration dahin: Gott ist nicht mehr jener, der in einer höheren, andersartigen Sphäre wohnt. Verglichen mit dem Himmelsgott der archaischen Stufe ist der Weltraumgott des hybriden Stadiums wohl als eine Dekadenzform zu betrachten; er ist als religiöse Figur auch nicht überlebensfähig. Die kritische Infragestellung eines anthropomorph repräsentierten Weltraumgottes setzt denn auch früh ein; die Alternative ist dann meistens die Vorstellung Gottes als einer im Weltraum waltenden Kraft, die das Leben erzeugt. Diese Alternative läßt der Himmelssymbolik keinen Platz mehr. Damit sie auf einer höheren Ebene wieder angeeignet werden kann, muß in der Adoleszenz ein neuer Reflexionsweg beschritten werden.

Die Ausdifferenzierung der Himmelssymbolik

Dieser neue Weg wird dadurch eröffnet, daß die bisherige Gleichsetzung der Figuration »Gott ist im Himmel« mit einer realen Raumordnung außer Kraft gesetzt wird: »im Himmel« wird nicht mehr als eine reale Ortsangabe aufgefaßt. Im Unterschied zum hybriden Stadium ist das Subjekt dieser neuen Stufe nicht mehr bemüht, diese Figuration mit einem wissenschaftlichen Weltbild in Einklang zu bringen. Die auf den vorangehenden Entwicklungsstufen angetroffene Projektion religiöser Vorstellungen auf einen Realraum wird reflektiert und rückgängig gemacht. Das Subjekt kann nun erklären, die Aussage »Gott ist im Himmel« sei nicht »wörtlich« zu verstehen, sondern »bildhaft« zu nehmen; von rund sechzehn Jahren an kommt die begründete Antwort, der »Himmel« sei ein Symbol. Gleichzeitig vermag das Subjekt sich bewußt-zumachen, was das »im Himmel« aufgrund der körperlichen Positionalität des Menschen alles bedeuten kann; es wird auch erkannt, daß diese symbolische Figuration nicht beliebig abgeändert werden kann.

Die entscheidende Neuerung besteht somit darin, daß durch die Aufhebung der Identifikation der religiösen symbolischen Figuration mit einer realen Raumordnung die *Bedeutung* dieser Figuration freigesetzt wird. Das Subjekt dieser Stufe ist nun imstande, zwischen dem zu unterscheiden, was wir in unserem Modell die Figuration, die Bedeutung(en) und das Referenzobjekt eines Symbols oder einer Symbolisierung genannt haben.

Daß dieser Differenzierungsvorgang nicht in das Subjekt hineingedeutet, sondern von diesem tatsächlich vollzogen wird (wobei die sprachliche und sachliche Adäquatheit natürlich stark variieren kann), belegt die folgende Antwort eines siebzehnjährigen Gymnasiasten

auf die Frage, ob das »aufgefahren in den Himmel« ein veraltetes, überholtes Bestandteil eines mit einem falschen Weltbild verbundenen Glaubens sei: »Jede Religion hat Bilder, und ich weiß nicht, ob man dann sagen kann, diese Bilder seien veraltet, überholt. Wenn man dieses Bild wirklich als Bild nimmt und das Eigentliche darin sieht, was es darstellen soll, dann ist das nicht überholt... Aber wenn man es wirklich als Geschehen betrachtet, dann ist es schon veraltet.«

Dieses Subjekt steht offensichtlich auf einer anderen Entwicklungsstufe als das Subjekt der »archaischen« Stufe oder des »hybriden« Stadiums: Es kann auf die Eigenbedeutung religiöser Symbolik reflektieren, sich einen Symbolgehalt als solchen aneignen. Das religiöse Symbol wird zum Medium einer Erkenntnis, deren Eigenrecht neben der andersgesetzlichen wissenschaftlichen Denkweise und Vorstellungsform erkannt und anerkannt wird. Deshalb kann hier von der »ausdifferenzierten« Stufe religiöser Symbolerkenntnis gesprochen werden. Die Möglichkeit einer solchen Aneignung des Symbols darf als ein Positivum der Moderne betrachtet werden; in vormodernen Kulturen, wo das Subjekt nicht den Unterschied zwischen einer religiösen symbolischen Figuration und einem wissenschaftlichen Weltbild in sich austragen muß, würden wir eine solche Ausdifferenzierung wohl vergeblich suchen.

Als Negativum muß jedoch vermerkt werden, daß der mit einer religiösen symbolischen Figuration wie dem »Himmel« verbundene Bedeutungsgehalt bei den meisten heutigen Jugendlichen sehr arm ist. »Himmel« bedeutet entweder »Freiheit« oder »regierende Position« oder ein Drittes, aber fast nie Mehreres zusammen, wie es die Komplexität eines echten religiösen Symbols will. Je nach der vorherrschenden Bedeutung variiert dann auch die emotionale Beziehung zum Symbol des Himmels: bei »Freiheit« ist sie positiv, bei »regierender Position« negativ.

Allgemeine Schlußfolgerungen

Die als Leithypothese genommene Behauptung Eliades, die Oben-Unten-Polarität stelle eine universalhistorische, weil überzeitliche Anschauungsform religiösen Bewußtseins dar, ist durch die psychogenetischen Befunde nicht entkräftet, nicht »falsifiziert« worden. Die durch diese Befunde nahegelegte Stufenfolge der Symbolentwicklung stützt vielmehr eine solche Behauptung. Für Kinder der »archaischen« Stufe stellt offensichtlich die vertikale Achse eine Werthierarchie dar, bei der der »Himmel« einen durch besondere Eigenschaften ausgezeichneten Bereich der Transzendenz bildet — dies sogar dann, wenn eine runde Erde angenommen wird. Beim »hybriden« Stadium wird dies mit der Ersetzung des »Himmels« durch das »Weltall« zwar anders: der »Weltraumgott« geht jener Attribute verlustig, welche die vertikale Achse dem »Himmelsgott« zugewiesen hatte. Aber beweisen nicht der temporäre Charakter der Vermengung des religiösen »Himmels« mit dem physikalischen »Weltall« und die baldige Infragestellung des Weltraum-

gottes, daß das religiöse Bewußtsein ohne die Anschauungsform der Höhe nicht mehr es selbst ist? Wenn und sofern es nach dem hybriden Zwischenstadium wieder zu sich selbst kommt, setzt es die als zeitlos erkannte symbolische Figuration erneut in ihr Recht ein und läßt sich vom andersgesetzlichen naturwissenschaftlichen Weltbild nicht mehr beirren.

Damit läßt sich auch die Frage beantworten, wie die Himmelsymbolik die Konfrontation mit dem naturwissenschaftlichen Weltbild übersteht. Diese Auseinandersetzung erzwingt die Reflexion und den Rückgang auf den genuinen Bedeutungsgehalt religiöser symbolischer Figuration. Statt in einem Kosmos leben zu können, der ungeschieden Real- und Symbolwelt ist, wie das in vorwissenschaftlichen Menschheitsepochen wohl der Fall war und auf der »archaischen« Stufe des Kindes noch möglich ist, müssen nun die wissenschaftliche Vorstellung der raumzeitlichen Wirklichkeit und die symbolische Figuration religiöser Sinnstrukturen ausdifferenziert werden. Der Heranwachsende muß neben seinen wissenschaftlichen Verstehensformen die »ausdifferenzierte« Stufe religiösen Symbolverstehens aufbauen. Nicht von ungefähr ist ein angemessenes Symbolverständnis gerade unter den Erkenntnisbedingungen der Neuzeit eine vordringliche Aufgabe geworden.

Pädagogische Konsequenzen

Eine Religionspädagogik, welche der hier aufgezeigten Entwicklung Rechnung tragen will, müßte erstens die Verwandtschaft zu nutzen wissen, die zwischen der »archaischen« Weltvorstellung des Kindes und dem Himmel als religiöser Anschauungsform besteht. Verfehlt erscheint es, wenn im Hinblick auf später auftauchende Schwierigkeiten der Koordination religiöser und wissenschaftlicher Anschauungsformen von Anfang an das wissenschaftliche Weltbild favorisiert und dem Realismus kindlicher Himmelsvorstellung, die sich auf ursprüngliche Weise mit biblischen Anschauungen trifft, entgegengearbeitet wird. Zweitens scheint es aber ebenso wichtig, von dem Zeitpunkt an, da wissenschaftliche und religiöse Anschauungen hybride vermengt werden und der Sinngehalt der letzteren verlorenzugehen droht, den Prozeß der Ausdifferenzierung beider zu fördern — nicht alle Heranwachsenden bringen ja diese von sich aus zustande, und nur in den wenigsten Fällen führt sie zu einer adäquaten Erkenntnis der Eigenleistung religiös-symbolischer Repräsentation und der Komplexität ihres Bedeutungsgehalts. Der Ausdrucksreichtum religiöser Symbolik dürfte aber wohl nur dann seine volle Anerkennung finden, wenn gleichzeitig auf die Grenzen wissenschaftlicher Symbolisierung und Modellisierung aufmerksam gemacht wird — eine Aufgabe, in die sich der Religionsunterricht mit dem Philosophieunterricht teilen müßte.

Hans-Hermann Wilke

Den Religionsunterricht nicht auf die »Sakristei« beschränken, aber...

Anmerkungen zum evangelischen Religionsunterricht in Berlin (West)¹

... Der Religionsunterricht (RU) »darf nicht die Ordnungen in Frage stellen, auf denen unsere freiheitliche Rechtsordnung und in ihr auch die Religionsfreiheit beruht.«² Damit hat die Berliner Schulsenatorin Laurien (CDU) 1983 fachkundig ein Problem markiert, das den RU in Deutschland mindestens seit dem 19. Jahrhundert mitbestimmt hat. Aus dieser Geschichte erklärt es sich auch, daß der RU in Berlin nach 1945 eine andere Gestalt gewonnen hat als in den übrigen Ländern der Bundesrepublik. Davon soll zunächst berichtet werden (1). Teil 2 geht auf einen Rahmenentwurf für die Sekundarstufe I ein³, der die Äußerungen von Frau Laurien provoziert hat. Abschließend werden einige weiterführende Überlegungen angedeutet.

1 Der RU in Berlin (West) — Eine Sache (allein) der Kirche⁴

Seit dem 19. Jahrhundert hatten die sozialistische Arbeiterbewegung und ihr nahestehende Lehrergruppen angesichts ihrer Erfahrungen mit

1 Der Beitrag ist Frau Professor Helene Ramsauer gewidmet, an der ich ein Stück weit gelernt habe, daß eine theologisch engagierte religionspädagogische Arbeit ihre politische Dimension nicht eigens zum Programm erheben muß, wenn sie verbunden ist mit der Sensibilität für die Verletzungen konkreter Menschen.

2 In einem Brief an den Berliner Bischof vom 13.5.83. Dieser Brief ist nicht veröffentlicht worden, vielen, die sich geäußert haben, aber im Wortlaut bekannt.

3 Der Entwurf eines Rahmenplans für den Evangelischen Religionsunterricht im Sekundarbereich I in Berlin (West), im November 1982 herausgegeben vom Konsistorium der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin-West), ist über den Buchhandel nicht zu beziehen und beim Herausgeber vergriffen.

4 Für den 1. Teil verweise ich außer auf die gängige Literatur auf folgende unbekanntere, meist Berlin-bezogene Titel: 1. Die beiden von der Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum herausgegebenen Bände: Hilfe Schule, Berlin 1981; Heil Hitler, Herr Lehrer, Reinbeck 1983; 2. Das von der Kirchlichen Erziehungskammer für Berlin herausgegebene Heft: 20 Jahre Religionsunterricht. Die Entwicklung der Christenlehre in Berlin von 1945 bis 1965 in Dokumenten, Berlin o.J.; 3. Das vom Comenius-Institut herausgegebene Buch von P. Lehtiö, Religionsunterricht ohne Schule. Die Entwicklung der Lage und des Inhalts der Evangelischen Christenlehre in der DDR, Münster 1983; 4. Instruktive Stellungnahmen zur Kulturpolitik der Weimarer Parteien s. im Jahrbuch der Erziehungswissenschaft und Jugendkunde, Bd. 3, Berlin 1927.

dem Zusammenwirken von preußischem Obrigkeitsstaat und der (an ihn gebundenen) evangelischen Kirche gefordert, jeden kirchlichen Einfluß und also auch den RU aus der Schule zu verbannen. Zu Beginn der Weimarer Republik hatte die SPD diese Forderung um der Koalitionsfähigkeit mit dem (katholischen) Zentrum willen zurückgestellt. Was von ihr als Regelschule gedacht war, die bekenntnisfreie Schule ohne RU, blieb auch in Berlin die Ausnahme, realisiert vor allem in Arbeiterbezirken. Deshalb galt diese Schule als eine sozialistische Weltanschauungsschule. Als solche wurde sie zu Beginn der Nazi-Zeit liquidiert mit der Folge, daß der RU an allen Schulen wieder eingeführt war. Wie er dann nationalsozialistisch zersetzt wurde, ist hinlänglich bekannt. 1945 konnten der sozialistische Magistrat und die russischen Alliierten in Groß-Berlin (ebenso wie in der russischen Besatzungszone) die traditionelle Forderung der Arbeiterbewegung realisieren. Der RU verlor seinen Platz auf der Stundentafel und im Stundendeputat der Lehrer. Er wurde zur Sache der Kirche, ohne allerdings in der Schule Hausverbot zu haben. Außerhalb des Stundenplans und von Lehrkräften, die die Kirche beauftragte, durfte er im Schulgebäude erteilt werden. Was ihr damit grundsätzlich gewährt war, sicherte sich die Kirche gegen mancherlei einschränkende Auslegungen staatlicher Behörden nicht zuletzt dadurch, daß sie beträchtliche Teile der Elternschaft für den Erhalt des RU in der Schule zu engagieren vermochte — eines RU, der allerdings insofern ein Novum darstellte, als er ausschließlich Sache der Kirche ohne staatlichen Einfluß war. So entsprach es den Vorstellungen, die in der Bekennenden Kirche entwickelt worden waren. Bischof Dibelius ging 1945 weiter: Er wünschte in Aufnahme der bildungspolitischen Position nicht nur der katholischen Kirche, sondern auch protestantischer (und deutschnationaler!) Kreise in der Weimarer Republik die christliche Schule. Das ließ sich nicht durchsetzen, und so entwickelte sich unser RU in der Schule außerhalb der Stundentafel und ohne daß seine Noten versetzungsrelevant wären oder auch nur auf den allgemeinen Schulzeugnissen erschienen.

Die skizzierte Entwicklung vollzog sich in den Grundzügen zunächst nicht nur in den Westsektoren Berlins, sondern auch in der russischen Zone. Erst im Zusammenhang mit dem Entstehen zweier deutscher Staaten trennten sich die Wege. Während sich in der DDR — im Rückblick der dortigen katechetischen Fachkollegen: sachlich konsequent — anstelle des schulischen RU die Christenlehre in der Kirche etablierte, wurde im Zuge der Westintegration Berlins (West) und damit verbundener Maßnahmen zur Angleichung des West-Berliner Schulsystems an das der übrigen Bundesländer (Reduktion der Grundschulzeit von 8 auf 6 Jahre) 1951 seitens der CDU angeregt, den RU zu einem ordentlichen Lehrfach der Schule gemäß Artikel 7, Absatz 3 des Grundgesetzes zu machen. Dafür ließ sich zwar in den anderen Parteien ebenso wie in der Kirche kein hinreichender Konsens finden, aber in Folgeverhandlungen

wurde der RU zu einer »res mixta«, wie es im Bericht aus Baden-Württemberg im Jahrbuch der Religionspädagogik 1 (1984), 1985, 184 heißt.

Inzwischen ist der RU schulgesetzlich als »Sache der Kirche« garantiert und in den Stundenplan nicht besser oder schlechter integriert als in anderen Bundesländern. Lehrer können ihn im Rahmen ihres Stundendeputats erteilen. Religion ist als Fach in der staatlichen Lehreraus- und -weiterbildung präsent. Die Lehramtsprüfungen für ihr Fach nimmt die Kirche ab. Sie hat die Fachaufsicht und erteilt die Unterrichtserlaubnis. Allerdings wird diese von Lehrern nicht umfänglich wahrgenommen (noch weniger von Pfarrern). In der Regel wird der RU von Katechet(inn)en im kirchlichen Angestelltenverhältnis erteilt.

Als die Kirche 1945 in großem Umfang eigene kirchliche Lehrkräfte für den RU brauchte, griff sie nicht nur auf eine seminaristische Form der Ausbildung zurück, sondern bot auch berufsbegleitende Kurzausbildungen an. Beide Wege konnten im Laufe der Zeit in dem Maß ausgebaut werden (inzwischen dauern sie etwa 4 Jahre), in dem sich das Katechetsein zu einem Beruf entwickelte. Dazu hat beigetragen, daß der Staat die Katechetik finanziell unterstützt.

Die (West-)Berliner Katechetenausbildungen sind weitgehend solche des Zweiten Bildungswegs, vergleichbar dem Weg, der zumindest bis zur 2. Hälfte der 70er Jahre die PH-Lehrerausbildung positiv mitgeprägt hat. Katecheten (zumeist Katechetinnen) werden vornehmlich Menschen, die Berufserfahrungen außerhalb des Bildungssystems (als Schüler, Student, Lehrer) haben, die Schule als Eltern, oft auch als deren Sprecher kennen und deshalb sensibel sind für die Verletzungen, die schulische Rituale den Schülern zufügen können. Ihr sozialpädagogisch-seelsorgerliches Interesse verbindet sich nicht selten mit einer Unbefangenheit gegenüber kreativen Lernverfahren (z.B. des Spielens und aus dem musischen Bereich), die sie aus anderen kirchlichen Arbeitsbereichen wie der Jugendarbeit kennen. Das aus diesen Interessen und Erfahrungen sich formende Unterrichtskonzept wird dadurch stabilisiert, daß der RU in Berlin stärker als in anderen Bundesländern auf die Zustimmung der Schüler angewiesen ist. Er ist ein Anmeldefach.

Fast zwei Drittel der Schüler (bezogen auf die Gesamtzahl der deutschen Schüler in Berlin-West) nehmen in den Klassen 1-10 am RU teil. Das ist mehr als der Anteil der evangelischen Kirchenmitglieder an der deutschen Bevölkerung in der Stadt. In der gymnasialen Oberstufe ist die Teilnehmerzahl äußerst gering, weil der RU als rein kirchliches Angebot nicht in das Kurssystem eingebunden werden kann. Ob eine solche Einbindung gelingt, ohne daß die kirchliche Verantwortung für dieses Fach essentiell preisgegeben wird, ist zur Zeit offen. Die schulgesetzliche Grundlage für den RU gilt grundsätzlich nicht für die Berufsschulen. Allerdings können RU-Lehrer an geeigneten Themen im Sozialkundeunterricht in einer geringen Zahl von Stunden mitarbeiten. Ihren

Schwerpunkt hat die katechetische Arbeit mit Berufsschülern jedoch im außerschulischen, aber schulnahen Bereich. Dafür steht eine Jugendbildungsstätte zur Verfügung. Im Sekundar-I-Bereich ist die Teilnehmerzahl in den verschiedenen Schularten sehr unterschiedlich, generell jedoch in den Schuljahren 7-8 höher als in den folgenden Klassen. Am höchsten ist die Teilnehmerquote mit 87% aller deutschen Schüler im Grundschulbereich, d.h. in Berlin (West) in den Klassen 1-6.

2 Was ist »Sache« der Kirche? — Ein Rahmenplanentwurf und seine Folgen

Der (West-)Berliner RU hatte als Kirche in der Schule von Anfang an eine besondere Affinität zum Programm der Evangelischen Unterweisung, die auch noch erhalten blieb, als dieses Nachkriegskonzept in anderen Regionen durch den Hermeneutischen RU abgelöst worden war. Zwar wurden die Impulse zu historisch-kritischer Bibelinterpretation für unterrichtliche Zusammenhänge aufgenommen, aber die grundlegenden Teile, denen zufolge das ordentliche Lehrfach auch von der Schule her zu begründen war, waren für unseren RU als Sache allein der Kirche ebensowenig von Bedeutung wie die mannigfaltigen Versuche seit dem Ende der 60er Jahre, den schulischen RU von einem allgemeinen Religionsbegriff her zu fundieren und zu profilieren. Hilfreich konnten nur Überlegungen sein, die sich aufs theologische Argumentieren konzentrierten und daraus einen religionspädagogischen Neuansatz gewannen, wie zum Beispiel die Thesen von H.B. Kaufmann zum sogenannten »problemorientierten« bzw. »thematischen« RU. Im Zusammenhang damit ergab sich bekanntlich in den Religionspädagogischen Instituten nord- und süddeutscher Landeskirchen zunächst keine Rahmenplan-, sondern die Unterrichtsmodellentwicklung, in deren Verlauf sich das Bewußtsein für die Differenz zwischen der Orientierung an Problemen (meist denen der erwachsenen Modell-Macher) und der an den Schülern schärfte.

Wie lassen sich die theologische Verantwortung und die Schülerorientierung des RU curricular einlösen? Diese Frage blieb nach meiner Kenntnis in den westdeutschen Bundesländern bisher im wesentlichen unbeantwortet, weil die Rahmenplanmacher ihre fachdidaktischen Einsichten oft in Schemata einfügen mußten, die die Kultusverwaltungen für alle Fächer in gleicher Weise vorgaben. Derartige Vorgaben hat der Berliner RU als Sache der Kirche nicht. Sein Rahmenplan muß und kann die oben genannte Frage eindeutig beantworten. Der Entwurf für die Sekundarstufe I von 1982 tut es auf folgende Weise:

»Für den Religionsunterricht sind die realen und die möglichen Erfahrungen der Schüler konstitutiv. Die damit angezeigte dialogische Struktur des Religionsunterrichts entspricht einer Grundstruktur des bibli-

schen Glaubens... Christsein vollzieht sich in der Verknüpfung von Erinnerung des geschichtlichen Grundes des Glaubens und seiner unabgegoltenen, produktiven Hoffnung mit der Erfahrung gegenwärtiger Lebens- und Weltwirklichkeiten« (S. 9f). Wenig später wird präzisiert: »Die Kategorie 'Erinnerung' ist mit der Kritik eines ungeschichtlichen oder spiritualisierenden Umgangs mit biblischen Texten verbunden. Biblische Texte einschließlich ihrer Auslegungs- und Wirkungsgeschichte sind Spiegelungen einer geschichtlichen Praxis; sie sind geschrieben, um neu geschichtliche Praxis herauszufordern. Darum ist Erinnerung nicht neutral...« (S. 11).

Was zu erinnern ist, wird in vier Perspektiven gebündelt (Vergewisserung und Erneuerung, Widerstand und Leiden, Recht und Liebe, Wahrheit und Einheit) und auf drei Aspekte von Erfahrung bezogen (Erfahrung »der eigenen Lebensgeschichte... beim Suchen nach personaler Identität«; Erfahrung »der natürlichen, politisch-gesellschaftlichen und technischen Umwelt... in der Geschichte und den Konflikten von Versorgung, Arbeit und Herrschaft«; Erfahrung »von Ideologien, Wert- und Legitimationssystemen beim Verstehen und Deuten von Mensch und Welt...«). Jede Perspektive der Erinnerung wird mit jedem Aspekt der Erfahrung korreliert, so daß sich 12 Lernfelder ergeben. Sie (nicht Kataloge von Unterrichtsinhalten oder -zielen) sollen dem Entwurf zufolge verbindlich sein: Sie sind »im Verlauf der Klassen 7 bis 10 vollständig und etwa gleichmäßig zu berücksichtigen« (S. 60f). Alle Themen, die der RU aufgreift, sind in eines der Lernfelder einzuordnen und gewinnen dadurch ihr Profil. Wie das aussieht, wird an etwa 40 Beispielen in Form etwa dreiseitiger Themenbeschreibungen verdeutlicht.

Ein Rahmenplan, der einen RU mit dialogischer Struktur entwirft, kann nicht verordnet werden. Er ist vielmehr auf die Akzeptanz derer angewiesen, die mit ihm arbeiten sollen. Die Erprobungsphase sollte deshalb im wesentlichen eine Phase der Diskussion in der Mitarbeiterschaft sein. Begünstigt durch den engen Raum, auf dem wir in Berlin zusammenleben, ergab sich die Chance praxisnaher und adressatenorientierter Curriculuarbeit. Diese Chance aber konnte nicht hinreichend genutzt werden, weil die innerkatechetische Diskussion übertönt wurde durch Angriffe von außerhalb unseres Dienstes.

Mit ihrem Brief, aus dem ich eingangs zitiert habe, meldete die Schulse-natorin »an einigen Stellen« ... »grundsätzliche Bedenken an«, die in einer Anlage am Text des Entwurfs entfaltet wurden. Das war die Grundlage für heftige Kritik vielgelesener regionaler und überregionaler Zeitungen seit Sommer 1983 und von Elterngruppierungen, gipfelnd in dem Urteil eines in Berlin renommierten Schulrechtskommentators: »Dieser Rahmenplan enthält eine Art Gegenunterricht... zum staatlichen Unterricht«, mit der Erwägung bzw. Drohung: »Wenn aber... ein politisches Gegenbild zu den staatlichen Bildungszielen vertreten wird,

ist eine Kooperation in der gleichen Schule und vor den gleichen Schülern nicht mehr möglich«. ⁵

Zu der Kritik »von außen« gesellte sich schnell eine innerkirchliche (nicht zuletzt der »Evangelischen Sammlung«), die in ihrer schärfsten Form konstatierte, es werde »die fundamentale Wahrheit des Evangeliums in evangelischem Verständnis preisgegeben«, weil in der Verknüpfung von Erfahrung und Erinnerung die (gegenwärtige) Erfahrung, die die des Sünders bleibe, normativ werde und damit der Erinnerung die Kraft des Widerspruchs zu diesen Erfahrungen und die Verheißung der Erlösung genommen werde, so daß sich die paulinische Rechtfertigungslehre »moralisch auf die Befreiung der sozial Schwachen« beziehe. ⁶

Es ist deutlich: Die skizzierte Kontroverse ist ein Exempel für die Kontroverse, in der die evangelische Kirche überhaupt steht, und für die kirchlichen und politischen Spannungen in unserer Halbstadt. Die Vermutung ist nicht abwegig, daß die Kontrahenten dieses Exempel wählten, weil der RU auch als *res* der Kirche eine Sache ist, in die sich staatliche Interessen mischen.

Inzwischen hat eine Arbeitsgruppe mit Mitgliedern sehr unterschiedlicher theologischer Prägung wesentliche Teile des Rahmenplanentwurfs revidiert. Sie hat den Ansatz bei den Kategorien Erinnerung und Erfahrung, die Bündelung in Perspektiven der Erinnerung und Aspekte der Erfahrung, ihre Verknüpfung zur Konstruktion von Lernfeldern und deren Verbindlichkeit beibehalten. Auch auf der Grundlage dieses Textes wird der RU sich nicht auf die Sakristei beschränken. Er wird gegenwärtige Fragestellungen aufgreifen und sich mit dem von der Schulsenatorin annoncierten Problem belasten. Wir hoffen, daß es durch Neuformulierung vieler Passagen gelungen ist, die theologische Verantwortung für dieses Problem verständlicher zu machen, so daß der Satz von Frau Laurien zu modifizieren wäre: Aus theologischer Verantwortung darf der RU nicht diejenigen Ordnungen in Frage stellen, auf denen unsere Rechtsordnung beruht, insofern sie eine freiheitliche ist, wie das Grundgesetz es aufgibt.

5 So im Grundriß des Schulrechts in Berlin von Senatsdirektor a.D. Prof. Dr. G. Eiselt und Senatsrat W. Hinrich in der Fassung der Ergänzungs-Lieferung 18 vom 5. November 1984, 11, nachzulesen in der bei Luchterhand, Neuwied, erscheinenden Ergänzbaren Sammlung der Vorschriften für Schule und Schulverwaltung. Schulrecht in Berlin G XI, 11.

6 So W. Schmithals, Professor für Neues Testament an der Berliner Kirchlichen Hochschule, in einem Schreiben aus dem September 1983. — Der Vorwurf deutet etwas von der Härte an, mit der die Auseinandersetzung geführt, z.T. auch blockiert wurde: So, wenn der als »Gutachten« (a.a.O., 2) annoncierte Beitrag des Kollegen H. Niederstrasser in der vom »Bund Freiheit der Wissenschaft« herausgegebenen Nr. 2 (März 1984) der »Freiheit der Wissenschaft« den Rahmenplan-Entwurf ein »Attentat« auf die Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg nennt (ebd., 13) — als seien theologische und religionspädagogische Terroristen am Werke. Gelegentlich wurde schon der Anspruch auf eine rationale Auseinandersetzung und auf eine ihr entsprechende Form zu einer theologischen Kategorie. Was sollen die Heranwachsenden denn von uns lernen?

3 Kirche in der Schule?

Die Auseinandersetzungen um unseren Rahmenplanentwurf tragen Lokalkolorit. Nur im Bundesland Berlin kommt der Erlaß von Rahmenplänen für ihre »Sache« RU allein der Kirche zu. Reklamierte die Schulverwaltung ein Mitspracherecht, so überschritt sie ihre Kompetenz. In diese Richtung argumentieren viele im Berliner Katechetischen Dienst. Ich möchte weitergehen: Welche Vorstellung von Schule überhaupt zeigt sich, wenn ihr das jeweils auch parteipolitisch ausgeprägte und insofern partikulare Verständnis »freiheitlicher Rechtsordnung« verordnet wird? Bleibt diese Vorstellung nicht hinter dem zurück, was eine aufklärerisch ansetzende Pädagogik gegen die Kirche erringen wollte? So gefragt, gerät auch die Kirche in eine — historisch gesehen — neue Rolle. Im Interesse der Freiheit ihrer Sache RU erinnert sie an die Freiheit der Schule. Das habe ich in Berlin konkret buchstabieren gelernt. Deshalb möchte ich insbesondere diejenigen westdeutschen Fachkollegen fragen, die im Interesse der Freiheit der Schule und des RU in ihr zumindest zwischen dem Ende der 60er und der Mitte der 70er Jahre Probleme in der Festlegung des RU auf die Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Kirche sahen, ob diese Bindung nicht auch in der Theoriebildung so ernst zu nehmen ist, wie sie es in der religionspolitischen Praxis immer war. Mein angedeutetes religionspädagogisches Interesse stößt allerdings auf Probleme in der Realität — zunächst der Statistik: Nur eine Minderheit der Berliner Bevölkerung wird in absehbarer Zeit noch in der Kirche sein, und nur eine Minorität dieser Minderheit erzieht ihre Kinder christlich-kirchlich. Deshalb konzipiert der Rahmenplanentwurf den RU zu Recht als Angebot an *alle* Schüler zu erfahren, was es heißt, in unserer Zeit als Christ zu leben. Die erwähnte Teilnahmequote rechtfertigt dieses Konzept, wenn man an die deutschen Schüler denkt. Nur eine Minderheit ist im christlich-kirchlichen Milieu oder auch nur in seiner Nähe zu Hause. Aber das Christentum gehört, in welcher Weise auch immer, zu unserer Kultur und die Teilnahme am RU zur Schule. Daneben aber gibt es in unserer Stadt eine islamisch-türkische Kultur. Unsere religionspädagogische Arbeit ist mit den Fragen multikultureller und multireligiöser Erziehung unausweichlich konfrontiert.

Elternvertreter und auch Lehrer empfehlen (noch?) verhalten, einen für alle Schüler verbindlichen Unterricht zur Orientierung im Religions-, Weltanschauungs-, Normen- und Wertebereich einzuführen. Wie gehen wir darauf argumentativ und praktisch ein? Das wird uns mutmaßlich intensiv beschäftigen. Erste Impulse kommen aus der Praxis: Die Berliner Hauptschule ist aufgrund eines recht ausgebauten Gesamtschulsystems in extremer Weise Restschule mit hohem »Ausländer«- (zumeist: Türken-) Anteil. Die Schulverwaltung hat deshalb die Klassenfrequenz abgesenkt. Die Gruppen, aus denen sich Schüler zum RU anmelden,

sind oft klein und die Teilnehmergruppen noch kleiner, so daß andere Formen des Lehrens und Lernens als im herkömmlichen Unterricht notwendig und möglich sind. Gelegentlich führen sie aus der Schule heraus, bleiben aber mit ihr verbunden. Die außerschulische Berufsschularbeit wiederum tut erste Schritte in den normalen Unterricht. Möglicherweise sind dies erste Ansätze für ein religionspädagogisches Konzept, in dem der RU nicht nur nicht auf die Sakristei beschränkt bleibt, sondern auch nicht aufs Schulhaus.

Dr. *Hans-Hermann Wilke* ist Leiter des Instituts für katechetischen Dienst der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin-West).

Rezensionen

Vom Mut und der Beschränktheit des Religionspädagogens, integrativ vom christlichen Glauben reden zu wollen

Anmerkungen zu Heinz Schmidts »Religionsdidaktik«

»Wie Jugendliche glauben können« lautete der programmatische Untertitel, den Heinz Schmidt seinen 1977 erschienenen »Religionspädagogische(n) Rekonstruktionen« gab. Nach einer etwa zehnjährigen Phase, in der religionspädagogisch das Fehlen von Religion und die konzeptionelle 'Konstruktion' dominierte, signalisierte diese Thematik neue religionspädagogische Töne, die ob der Vorsichtskennzeichnung des »Zurück« oder »Wieder« durchaus nicht unüberwindlich waren.

Die öffentlichen religionspädagogischen 'Gemeinschaftsjahre', die mit der religionsunterrichtlichen Krise und Wende 1968/69 eingeleitet worden waren, gelangten ab 1972/73 in zweiter Reihe an die fruchtbarsten Ackerböden ihres Bestehens im religionsunterrichtlichen Innovationsfeld. In der religiösen Fahrwasser einer religionspädagogischen Bewegung, die ihre Nachbarn an Neuaufbrüche, Impulse und Vorstöße aufzurufen und kritisch zu reflektieren suchte. Die Prozess konzeptioneller Abklärung und Bilanzierung nahm seinen Anfang, in dem je länger je mehr die Einsicht wuchs, daß die verschiedenen neu entstandenen Konzeptionen nicht unbedingt als einander ausschließende Gegenpole zu verstehen sind, sondern eher als einander ergänzende, je wesentliche Aspekte der neuen religionspädagogischen Unterrichtsverhältnisse. Diese Auffassung wurde sehr bald zum konzeptionellen Anspruch und spiegelte sich auch bereits dem Auftrag an die religionspädagogische Theorie, religionspädagogisch integrativ tätig zu werden. 1975 war es dann sowohl: Mit K.E. Höpkes erstem Band der »Grundfragen der Religionspädagogik« erschien — groß angelegt — ein neues Vermittlungskonzept auf dem Markt religionsunterrichtlicher Möglichkeiten und eröffnete neue Phasen religionspädagogischer Theoriebildung, die unter dem programmatischen Stichwort der Integrativen Wende anhielt. Wichtige Meilensteine auf diesem neuen Weg religionspädagogischer Entwicklung bilden die Jahre 1977 und 1982 mit zwei unterschiedlichen religionspädagogischen Veröffentlichungen: Neben Heinz Schmidts bereits erwähnten »Religionspädagogische(n) Rekonstruktionen« 1977 vor allem U. Prichnis »Leitfaden Religionsunterricht und Katholischer Welt W.G. Eltern »Religionsdidaktik« mit ihrem beachtenswerten Untertitel »Elemente einer integrativen Theorie des Praxis des Religionsunterrichts«, 1982 die gleichzeitige Herausgabe von H. Schmidt und der dritten Band von K.E. Höpkes »Grundfragen der Religionspädagogik« mit dem programmatischen Titel »Gemeinsam leben und glauben lernen«!

Inzwischen (1984) ist Bd. 2 von Heinz Schmidts Religionsdidaktik erschienen, und es ist an der Zeit und dürfte sich lohnen, dieses Werk kritisch unter die religionspädagogische Lupe zu nehmen.

Heinz Schmidt, *Religionsdidaktik. Ziele, Inhalte und Methoden religiö-*

Rainer Lachmann

Vom Mut und der Beschwerlichkeit des Religionspädagogens, integrativ vom christlichen Glauben reden zu wollen

Anmerkungen zu *Heinz Schmidts* »Religionsdidaktik«

»Wie Jugendliche glauben können« lautete der programmatische Untertitel, den Heinz Schmidt seinen 1977 erschienenen »Religionspädagogische(n) Rekonstruktionen« gab. Nach einer etwa zehnjährigen Phase, in der religionspädagogisch das Reden von Religion und die konzeptionelle 'Konstruktion' dominierte, signalisierte diese Titelei neue religionspädagogische Töne, die ob der Vorsilbenakzentuierung des »Zurück« oder »Wieder« durchaus nicht unmißverständlich waren.

Die stürmischen religionspädagogischen 'Gründerjahre', die mit der religionsunterrichtlichen Krise und Wende 1966/68 eingeleitet worden waren, gelangten ab 1972/73 in zunehmendem Maße aus der fruchtbaren Atemlosigkeit ihres Bemühens um religionsunterrichtliche Innovationen in das ruhigere Fahrwasser einer religionspädagogischen Besinnung, die den Reichtum an Neuansätzen, Impulsen und Vorschlägen aufzuarbeiten und kritisch zu sichten suchte. Ein Prozeß konzeptioneller Abklärung und Bilanzierung nahm seinen Anfang, in dem je länger je mehr die Einsicht wuchs, daß die verschiedenen neu entstandenen Konzeptionen nicht unbedingt als einander ausschließende Gegensätze zu verstehen sind, sondern eher als einander ergänzende, je wesentliche Aspekte des einen umfassenden religionspädagogischen Geschäfts. Diese Auffassung wurde sehr bald zum konzeptionellen Anspruch und entließ aus sich heraus den Auftrag an die religionspädagogische Theorie, religionspädagogisch integrativ tätig zu werden. 1975 war es dann soweit: Mit K.E. Nipkows erstem Band der »Grundfragen der Religionspädagogik« erschien — groß angelegt — ein erstes Vermittlungskonzept auf dem Markt religionsunterrichtlicher Möglichkeiten und eröffnete eine Phase religionspädagogischer Theoriebildung, die unter dem programmatischen Stichwort der Integration bis heute anhält. Wichtige Stationen auf diesem neuen Weg religionspädagogischer Entwicklung bilden die Jahre 1977 und 1982 mit ihren markanten religionspädagogischen Veröffentlichungen: Neben Heinz Schmidts bereits erwähnten »Religionspädagogische(n) Rekonstruktionen« 1977 vor allem U. Früchtels »Leitfaden Religionsunterricht« und katholischerseits W.G. Essers »Religionsdidaktik« mit ihrem bezeichnenden Untertitel »Elemente einer integrativen Theorie der Praxis des Religionsunterrichts«, 1982 das gleichnamige Buch von H. Schmidt und der dritte Band von K.E. Nipkows »Grundfragen der Religionspädagogik« mit dem spezialisierten Titel »Gemeinsam leben und *glauben lernen*«!

Inzwischen (1984) ist Bd. 2 von Heinz Schmidts Religionsdidaktik erschienen, und es ist an der Zeit und dürfte sich lohnen, dieses Werk kritisch unter die religionspädagogische Lupe zu nehmen:

Heinz Schmidt, Religionsdidaktik. Ziele, Inhalte und Methoden religiö-

ser Erziehung in Schule und Unterricht, Bd. 1: Grundlagen (ThW 16,1), Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1982; Bd. 2: Der Unterricht in Klasse 1-13 (ThW 16,2), Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1984.

Mit Schwerpunkt auf dem ersten Band und dem leitend begleitenden Aspekt der Stichwörter Glauben und Integration wollen wir versuchen, Zugänge zu dem 'voluminösen' Werk zu eröffnen, das Heinz Schmidt auf den Markt gebracht hat.

Wie bereits Nipkows drei Bände »Grundfragen der Religionspädagogik«, so zeigen auch die über 600 Seiten der Schmidtschen Buchproduktion unübersehbar an, daß die Zeit des 'Mosaikkonzeptionalismus', wie er für den Zeitraum Mitte der sechziger bis Mitte der siebziger Jahre in zahllosen Einzelaufsätzen seinen schnellebigen Ausdruck fand, jetzt endgültig der Vergangenheit angehört. Dem Leser wird zugemutet, sich durch zweimal dreihundert Seiten hindurchzuarbeiten. Für Schmidts zweibändiges Opus ist das mindestens insofern eine echte Zumutung, als der seitensparende Engdruck der wichtigen und verdienstvollen Reihe mit ihrem eintönigen Druckarrangement und der angehängten Anmerkungs-inflation (bei Schmidt jeweils 50 Seiten in petit!) dem Leser einiges abverlangt. Das — gepaart mit der gesammelten Stofffülle zwischen den vier Buchdeckeln und der damit gebotenen recht anspruchsvollen religionspädagogischen Kost — läßt bereits im Vorfeld danach fragen, an welchen Leserkreis sich diese beiden Bände »Theologische Wissenschaft« wenden. Gedacht als »Sammelwerk für Studium und Beruf«, kann man sich besonders für den ersten Band nur schwer vorstellen, wie der normal begabte Student und der normal beschäftigte Religionslehrer diese umfang- und inhaltsreiche Lektüre wirklich gewinnbringend zu bewältigen vermag. Immerhin bietet jetzt der zweite Band — wenn auch immer noch kein Literaturverzeichnis — doch wenigstens das für den ersten Band so schmerzlich vermißte Sachregister, was ein ausschnittweises stichwort- und themaorientiertes Arbeiten ermöglicht und von daher fruchtbare Zugänge zu Schmidts Gesamtkonzept erschließen kann. Das mag ein Weg sein, um Geschmack an Schmidts religionsdidaktischen Ausführungen zu gewinnen. Die lectio continua dagegen kann sich zu einem entbehrensreichen Unterfangen auswachsen, das besonders im Blick auf die seitenlang referierenden Passagen des fleißigen und belesenen Professors aus Frankfurt des langen Atems gutwilliger Leser bedarf. Ob solch geistiger Einsatz religionspädagogisch etwas austrägt, darüber muß letztendlich jeder selbst befinden; die folgende Auseinandersetzung mit Schmidts Religionsdidaktik möchte dazu im kombinierten Verfahren von Überblicksvermittlung, faktorenorientierter Positionserschließung und kritischer Analyse informieren und motivieren.

Mit seinen »Religionspädagogische(n) Rekonstruktionen« (1977) hatte Schmidt das profilierte Konzept einer »dialektischen Religionspädagogik« vorgestellt, dem es zentral um eine »elementare Theologie« (I,7) im Sinne einer »Theologie der Kinder und Heranwachsenden« (I,98) zu tun war. Fünf Jahre später sucht man nach diesem Buch und Konzept in Schmidts »Religionsdidaktik« vergeblich. Das ist bedauerlich, denn bei aller Kritik an diesem dialektischen Konzept (vgl. meinen Aufsatz »Systematische Theologie als Bezugswissenschaft religionsunterrichtlicher Fachdidaktik«, ZEE 26 [1982] 400-429, bes. 411ff) — sie ist in der Religionsdidaktik zum Teil unausgesprochen berücksichtigt worden — konnte und kann man ihm eins sicher nicht absprechen: wissenschaftstheoretische Stringenz und Konturierung. Gerade daran aber mangelt es dem 'neuen' Konzept der Religionsdidaktik, das bei wissenschaftstheoretischer Abstinenz zweifelsohne an Profil und Prägnanz eingebüßt hat. Der anspruchsvoll komplexe Untertitel des bewußt auf den schulischen Religionsunterricht eingegrenzten Begriffes und Buches »Religionsdidaktik« (I,9) — »Ziele, Inhalte und Methoden religiöser Erziehung in Schule und Unterricht« — läßt nicht erkennen, ob man es mit einer latenten Weiterführung des dialektischen Konzepts oder einem stärker integrativ ausgerichteten Neuansatz zu tun bekommt.

Der erste Band der Religionsdidaktik befaßt sich nach Vorwort und Einleitung in acht Kapiteln mit den »Grundlagen«. Das I. Kapitel zeichnet »Die rechtliche Stellung des Religionsunterrichts in der Schule« der BRD nach (I,13-26) und will damit »in das gesellschaftliche Bedingungs-feld des Religionsunterrichts« (I,10) einführen. Es folgen im kurzen, nur achtseitigen II. Kapitel »Pädagogische Legitimationsversuche des Religionsunterrichts« (I,27-34), die in der alle herkömmlichen Begründungsargumentationen relativierenden These gipfeln, daß sich »im Blick auf religiöse Erziehung« nur »ihre notwendige Parteilichkeit bzw. Konfessionalität« pädagogisch legitimieren lasse (I,33). Hier schweifen die Gedanken des Rezensenten unwillkürlich und beinahe zwanghaft ab und mit 'janusartigen' Assoziationen hin zu den beiden Bänden der »Didaktik des Ethikunterrichts«, die Schmidt fast gleichzeitig mit seiner Religionsdidaktik 1983/84 auf den Büchermarkt geworfen hat. Diese sparen nicht nur eine grundlegende verhältnisbestimmende Auseinandersetzung mit dem Religionsunterricht aus, sondern halten sich bei den ohnehin recht spärlichen Erwähnungen des Religionsunterrichts merkwürdig verdeckt. Worin das begründet liegt, mag hier dahingestellt bleiben; indes provoziert die von Schmidt so entschieden vorgetragene These von der notwendigen Parteilichkeit bzw. Konfessionalität religiöser Erziehung unabweisbar die Frage, ob das nicht genauso unabdingbar im Blick auf ethische Erziehung gelten müsse, oder schärfer: Wie kann jemand, der die Parteilichkeit religiöser Erziehung zur entscheidenden pädagogischen Legitimation erklärt, gleichzeitig einen Ethikunterricht propagieren, dessen Positionalität wesentlich darin besteht, nicht-positionell sein zu wollen und zu müssen? (Schmidts jüngst im EvErz 37 [1985] 156ff erschienener Aufsatz »Religionsunterricht und Ethikunterricht zwischen Kooperation und Konkurrenz« hilft hier auch nicht weiter; die interessierenden Stichworte »Parteilichkeit bzw. Konfessionalität« kommen nicht vor!)

Mehrschichtig integrative Akzente setzt das III. Kapitel »Konzeptionelle Ansätze einer Fachdidaktik des Religionsunterrichts« (I,35-62). Es deutet die gestellte religionsdidaktische Aufgabe, »an der Integration von Glaube und Lebenswelt (Erfahrung) zu arbeiten«, als »Ergebnis einer Auseinandersetzung mit der jüngeren Geschichte religionspädagogischer Konzeptionen« und konstatiert wohl zutreffend: »Jede dieser Konzeptionen hat ... auf wesentliche Fragestellungen und Eigenarten eines Teilmoments der komplexen religionsdidaktischen Aufgabe aufmerksam gemacht, dieses jedoch meist auch verabsolutiert« (I,35). Die konzeptionelle Vielfalt stark reduzierend, weist Schmidt das an der Evangelischen Unterweisung, dem hermeneutischen Religionsunterricht und dem thematisch-problemorientierten Religionsunterricht auf, wobei er das therapeutische Konzept D. Stoodts großzügig unter die problemorientierte Religionspädagogik subsumiert und die (gesellschafts-, religions- und ideologie-)kritischen Positionen unerwähnt läßt. Beson-

ders letzteres könnte den Verdacht nähren, Schmidt verfolge mit seinem integrativen Konzept letztendlich konzeptionell-reaktionäre Absichten, eine Unterstellung, die durch sein positives Urteil über die Evangelische Unterweisung scheinbar bestätigt wird. Als ihr »verpflichtendes Erbe« nennt er die »Erkenntnis der prinzipiellen Positionalität« des Religionsunterrichts und den »Auftrag, die biblische Überlieferung als Evangelium zu erschließen« (I,37)! Der hermeneutische Religionsunterricht steuert dem als sein Verdienst »die Unterscheidung zwischen Wort Gottes und biblischer Überlieferung« bei, die »einen unverkrampften Umgang mit der christlichen Tradition« ermöglicht, der »jeden Schüler zum eigenständigen hermeneutischen Subjekt werden läßt« (I,42). Demgegenüber sieht Schmidt schließlich »in der Anerkennung der prinzipiellen Säkularität der modernen Welt« den wohl entscheidendsten »Fortschritt der thematisch-problemorientierten Religionsdidaktik« (I, 54). Das *IV. Kapitel* will diesem Fortschritt gerecht werden und thematisiert ausdrücklich die »*Religiöse Erziehung in der säkularen Welt*« (I,63-83). Die relativ knappe Darstellung von »Empirische(n) Daten zur religiösen und moralischen Orientierung« und »Elemente(n) einer säkularen Religiosität« münden ein in die Folgerung und Forderung, »daß in dieser Situation die grundlegenden Lebenseinstellungen verändert und neue Lebensperspektiven erschlossen werden müssen«: Erziehung zu einem dankbaren, »liebvollen Leben«, »Verschenken und Verzichten« als »tatsächliche Alternative zum herrschenden Lebensstil« (I,82f) — wahrhaft eine faszinierende religionspädagogische Perspektive! Welcher christlich bemühte Erzieher wollte das nicht, aber was davon vermag er in unserer säkularen Wirklichkeit *wirklich* zu verwirklichen?

Mit seinem *V. Kapitel »Grundlagenprobleme christlicher Erziehung«* (I,84-133) gibt dazu Schmidt auf seine Weise Auskunft. Ohne Zweifel kommt diesem Kapitel, das mit seinen sieben Abschnitten vielperspektivisch von »Glaube« handelt und redet, im Ganzen der Religionsdidaktik eine Mittelpunktstellung zu und wäre daher gut geeignet als ein möglicher Zugangsweg und Einstieg in die beiden Bände der Schmidtschen Religionsdidaktik. Ausgangspunkt ist die noch einmal deutlich herausgestellte »doppelte Intention von Erziehung, den Heranwachsenden das ganze Leben ... als Geschenk zu erschließen und sie zum Verschenken und Verzichten zu befähigen«. Solche Intention kann sich freilich »allein auf eine religiöse Bewertung des Lebens gründen, wie sie besonders in der jüdisch-christlichen Tradition Gestalt gewonnen hat. Denn in dieser Tradition ist eine liebende Vertrauensbeziehung zum Schöpfer, Erhalter und Vollender des Lebens Grundlage und Voraussetzung aller anderen möglichen Beziehungen« (I,84). Damit rückt der »*Glaube als erzieherische Intention*« ins Blickfeld, der mit seiner ganzheitlichen Sicht zu anderen erzieherischen Intentionen wie Identität, Solidarität, Rationalität und Humanität in kritische Beziehung gesetzt wird. Glaube wird zur intensiv bedachten leitenden Kategorie der Schmidtschen Reli-

gionsdidaktik, ohne daß freilich damit die Rede von Religion religionspädagogisch ausgesetzt oder gar diffamiert wird. »*Religion und Glaube*« bezeichnen für Schmidt vielmehr »das gleiche Phänomen einmal mehr von seiner objektiven, einmal mehr von seiner subjektiven Seite« (I,90); Glaube stellt demnach »die personalisierte Erscheinungsweise von Religion dar« (I,89). Beide, »Religion und Glaube, sind nur in ihren geschichtlichen Manifestationen zugänglich. Religiöse Erziehung ohne Bindung an eine geschichtliche Religion ist nicht möglich, sie muß immer auf einen geschichtlich geprägten Glauben, d.h. auf die Ausbildung einer spezifischen kognitiven-affektiven Struktur abzielen« (I,92). Religiöse Erziehung und Religionsunterricht können dabei zwar »den Glauben nicht schaffen«, aber sie können und sollen den Raum für ihn »öffnen und die Wandlungen des Glaubens begleitend unterstützen« (I,86f). Sie sollen bezüglich »*Glaube und Lernen*« das fördern, »was am Glauben 'lernbar' ist«; entzogen als »nicht lernbar« ist ihnen der Glaube in seinem innersten Kern, dem glaubenden Vertrauen selbst (I,13). Dieser theologische Vorbehalt ohne 'wirkliche' Trennschärfe hindert Schmidt nicht daran, recht massiv davon zu sprechen, daß religiöse Erziehung auf »die Durchdringung des Glaubens an die Liebe Gottes« ziele (I,100), und sie entsprechend zu qualifizieren als »Erziehung zu Gottesgewißheit« qua »Liebesgewißheit« (I,93). Hier bestimmen die inhaltlichen Grundorientierungen des christlichen Glaubens — er wird in diesem V. Kapitel auch noch auffällig ausführlich im Blick auf »symbolische Struktur« und »Handeln« bedacht — den religionspädagogischen Zielhorizont dermaßen, daß nicht nur der Glaube zielmäßig, sondern auch die Schüler und ihre Lebenswelt christlich vereinnahmt zu sein scheinen. Dieser Befürchtung und diesem Unbehagen, das einen bei der Lektüre der Religionsdidaktik immer wieder beschleicht und besetzen will, widerspricht nicht nur Schmidts erklärte »Anerkennung der prinzipiellen Säkularität der modernen Welt« und ihrer Menschen (I,54), sondern auch seine ausdrückliche Feststellung am Schluß des wichtigen Kapitels V, daß »die Mehrzahl der Schüler im Religionsunterricht ... dem Glauben nicht nur distanziert gegenüber«(-steht), sondern auch kaum einen »Zugang zu einer engagierten Reflexion von Glaubens- und Sinnfragen« findet. Daraus zieht Schmidt den Schluß, daß »die Zielsetzung des Religionsunterrichts nicht einlinig« sein dürfe: »Wie für die einen eine fortschreitende Klärung des eigenen Glaubens möglich sein soll, so muß für die anderen der Weg zu einer begründeten Ablehnung des Glaubens offen bleiben« (I,13, kursiv: R.L.), »muß auch eine kritische Aneignung anderer, selbst antichristlicher Überzeugungen gefördert werden« (I,132).

Das sind Töne in Schmidts theologisch konzipierter Religionsdidaktik, die bei der häufig dominanten Massivität positionsbetonter Argumentation allzuleicht überhört werden. Im VI. und VII. Kapitel, die sich mit den »Aufgaben« (I,134-164) und »Zielperspektiven des Religionsunter-

rechts« (I,165-205) beschäftigen, finden solche Töne ihren Ausdruck in dem bemerkenswerten Votum Schmidts, daß der *Schüler* »Ziel und Subjekt« des fachdidaktischen Geschäfts sei und deshalb die Auseinandersetzung mit der christlichen Tradition im Religionsunterricht »nicht um ihrer selbst willen, sondern in funktionaler und zugleich kritischer Ausrichtung auf den Schüler und seine Erfahrungswelt« erfolgen müsse (I, 155f)! Bei ihm, dem »Schüler verschiedener Altersgruppen und unterschiedlicher sozialer Herkunft«, dessen »lebensgeschichtlich und sozial bestimmte Bedürfnis- und Konfliktdisposition« zu beachten ist, sucht christlicher Religionsunterricht »die Deutungs- und Handlungskompetenz mit Hilfe überlieferter und gegenwärtig gelebter Glaubenspraxis aufzubauen und auf die in der gegenwärtigen Erfahrungswelt herrschende Deutung kritisch zu beziehen« (I,164). In diese Aufgabenbestimmung des Religionsunterrichts mündet Schmidts Auseinandersetzung mit den »Funktionen und Aufgaben von Schule und Unterricht« und »kirchlichen Bildungsprozessen« ein, die er auf 22 Seiten des VI. Kapitels führt. Bezüglich der *Schule* fordert Schmidt eine Schwächung ihrer »Selektionsfunktion zugunsten der Bildungsfunktion und die Entwicklung von ganzheitlichen Bildungsprozessen« (I,144) und verlangt eine didaktische Umorientierung und Neugewichtung der schulischen Erziehungsaufgaben in Richtung verstärkter kommunikativer, ökologischer, ökonomischer und ethischer Kompetenzen (I,141). Als »Kirche in der Welt und Kirche für andere« (I,145) hat die *Kirche*, will sie die Universalität ihres Auftrags nicht preisgeben, verpflichtenden Anteil an den Bildungsaufgaben unserer Zeit und Gesellschaft, wie sie sich in der Schule verpflichtend konzentrieren sollten. Dabei hat sich kirchliches Bildungsgeschehen, das »zu den Werken des Heiligen Geistes« (I,151) gehört, seiner Intention nach »am Werk und Geschick Jesu Christi« zu orientieren, woraus drei grundlegende Kriterien erwachsen: »Vergewisserung der Zuwendung und Nähe Gottes, Ruf zur Umkehr und Gericht über Unmenschlichkeit, Verheißung einer universalen Versöhnung« (I, 150). Daran muß sich auch der Religionsunterricht in der Schule messen lassen, der auf der anderen Seite als Schulfach »zu den gesellschaftlich erforderlichen Funktionen der Schule — Qualifizierung durch theoretisches Wissen sowie rationales Denken und Handeln, Selektion durch Leistung, Integration durch normative Legitimation und soziale Anpassung —« beizutragen hat, »will er seinen Platz in der Schule nicht verlieren« (I,153). Der Spannung dieses doppelten — schulischen wie kirchlichen — Anspruchs ist der Religionsunterricht ausgesetzt und muß ihn aushalten. Eine »bruchlose Anpassung an die genannten schulischen Funktionen« erlauben »die am Evangelium gewonnenen Bildungsintentionen« ebensowenig wie einen »Rückzug aus der Schule«, solange dieser noch eine prinzipielle »Veränderungsbereitschaft« und Reformfreundlichkeit unterstellt werden kann (I,153).

Schultheoretisch ordnet Schmidt den Religionsunterricht »dem ethi-

schen Aufgabenfeld zu, dessen pädagogische Aufgabe sich eher als »Integration des Heranwachsenden mit der menschlichen Lebenswelt« bestimmt, wozu »Lebens- bzw. Geschichts- und Weltdeutung« ebenso gehören »wie die Erklärung und Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten« (I,165). Solche »*Ethische Integration als Referenzrahmen religiöser Erziehungs- und Bildungsprozesse*«, wie der für Schmidts religionsdidaktisches Konzept äußerst bedeutsame und erhellende 1. Abschnitt des VII. Kapitels überschrieben ist, bewahrt den Religionsunterricht einerseits vor lebensferner Isolation und verhindert andererseits seine Identifikation »mit den Zielen und Inhalten des kommunikativen, des ökonomischen oder des ökologischen Arbeitsbereichs«. Ohne deren Inhalte neu zu erarbeiten, soll der Religionsunterricht durch »kritische Integration« und »selektive Verwendung« das »in anderen Fächern Erarbeitete unter eigenen theologischen Gesichtspunkten kritisch interpretieren« und so argumentativ »den universalen Deutungs- und Orientierungsanspruch der christlichen Überlieferung geltend machen« (I,165f). Das aber heißt, »die symbolische und normierende Potenz der christlichen Glaubensinhalte in Analogie und Differenz zu den Symbolen und Normen zu entfalten, die bei einer säkularen Bewältigung der Lebensaufgaben dominieren« (I,166). Dabei partizipiert der Religionsunterricht an den drei Aufgabenstellungen des ethischen Arbeitsbereiches, die — formuliert als pädagogische Kriterien — lauten: »personale Identität, soziale Partizipation, kommunikative Interpretation«. Bezogen auf die »grundlegende Lebensdeutung« des christlichen Glaubens entsprechen diesen pädagogischen Zielvorstellungen die drei theologischen Kategorien »Rechtfertigung, Reich Gottes, Glaube« (I, 172ff). Sie müssen miteinander vermittelt und integriert werden, um damit religionsunterrichtlich »zu einer integrativen Auslegung der Überlieferung und Lebenswirklichkeit« zu gelangen (I,172). Religionsunterrichtlich erwachsen daraus für Schmidt *drei »Zielperspektiven«*: 1. »Identität durch Interaktion in Beziehung zum rechtfertigenden Gott« (I,175ff), 2. »Gerechtigkeit und Reich Gottes (politisch-soziale Strukturen)« (I,184ff) und 3. »Wahrheit und Glaube (transpersonale Deutungs- und Handlungssysteme)« (I,195ff).

Mit diesen Zielperspektiven hat Schmidt den Voraussetzungsrahmen geschaffen, um im *VIII. und letzten Kapitel »Paradigmatische Inhalte des schulischen Religionsunterrichts«* (I,206-251) zu behandeln. Statt des 'Elementaren' bedient er sich dabei mit Th.S. Kuhn des Begriffs 'Paradigma', um neben der allgemeinen Bedeutsamkeit auch der »Geschichtlichkeit von Grunderfahrungen und Grundstrukturen« gerecht werden zu können (I,215). In diesem Sinne werden paradigmatische Inhalte bestimmt, welche der jeweiligen paradigmatischen Zielperspektive entsprechen, sie inhaltlich-konkret zugänglich machen und verdeutlichen. Unter der ersten Zielperspektive geht es dabei um »Erfahrungen und Überlieferungen mit der Nähe Gottes (Ich in Beziehungen)«, unter der zweiten um »Reich Gottes in Welt und Kirche (politisch-soziale Strukturen und Prozesse)« und unter der dritten schließlich um Paradigmen aus dem Inhaltsbereich »Gedeutetes Leben und gelebte Deutungen — Gottesdienst oder Götzendienst? (transpersonale Deutungs- und Hand-

lungssysteme)«. Damit ist von den Zielperspektiven und paradigmatischen Inhalten her eine »religionsdidaktische Matrix« gewonnen und vorgegeben, die für den zweiten Band der »Religionsdidaktik« maßgeblich werden sollte.

Dieser zweite Band der *Religionsdidaktik* behandelt auf 320 Seiten (davon 54 Seiten Anmerkungen / Personen- und Sachregister) den »*Unterricht in Klasse 1-13*«. Dabei wird freilich auch mit diesem zweiten Band der Untertitel des Gesamtwerkes insofern nicht völlig 'eingelöst', als eine eingehende religionsdidaktische Reflexion der »Methoden« ausgespart bleibt. Statt dessen holt Schmidt mit seinem *I. Kapitel »Bedingungen und Formen der Sinnorientierung«* (II,13-61) etwas nach, was er noch im ersten Band (I,11) allzu schnell und pauschal als »religionspsychologisch noch so defizitär« meinte ausgrenzen zu müssen. Nach jugend- und religionssoziologischen Aspekten referiert er nun relativ ausführlich »*Psychologische Aspekte zur Sinnorientierung*« mit besonderer Betonung auf den neueren Publikationen von H. Sundén, R. Goldman, F. Oser, J.W. Fowler, B. Grom und R. Kegan. Ob indes Schmidt mit dem so Referierten »eine Skizze der Gesamtentwicklung« (II,11) gelungen ist, mag füglich bezweifelt werden; zu sehr dominiert die referierende Nebeneinanderreihung. Mit dem *II. Kapitel »Religionsunterricht in der Grundschule«* (II,62-108) beginnt die »angekündigte schulart- und schulstufenbezogene Darstellung« des Unterrichts »von Klasse 1-13 mit Ausnahme der Berufsschule« und der unerwähnt bleibenden Sonderschule! Aufbauend auf dem im ersten Band Ausgeführten und Grundgelegten kommt es nach Schmidt in diesem zweiten Band darauf an, Wege zu erschließen, »wie man mit Hilfe von gelebtem Glauben und lebendiger Überlieferung« im Religionsunterricht »an dem emotional-kognitiven Beziehungsgeflecht von Glaubensformen und Handlungsbereitschaften arbeiten« kann (II,62). Weniger schulart- als schulstufenbezogen werden dazu auf der jeweiligen Schulstufe für jede Zielperspektive gesondert die Schülervoraussetzungen erhoben, ehe jeweils in einem zweiten Schritt Überlegungen zu möglichen Lernwegen folgen, die bis zu konkreten Unterrichtsvorschlägen und illustrierenden Beispielen geführt werden. Dieses jeweils dreiperspektivische Gliederungsschema gilt für das *II. Kapitel* ebenso wie für das *III. Kapitel »Religionsunterricht in den Klassen 5/6«* (II,109-131) und das *IV. Kapitel »Religionsunterricht in der Sekundarstufe I (Klasse 7-10)«*. Etwas anders strukturiert ist das *V. Kapitel*, in dem »*Überlegungen zum Religionsunterricht in schwierigen Hauptschulklassen*« (II,181-204) angestellt werden. Hier bieten die ersten Abschnitte schulartspezifische Erwägungen zur Situation, Konzeption und Didaktik des Religionsunterrichts in der Hauptschule, bevor dann unter dem Stichwort »Präsentatives Symbolisieren« Vorschläge zu den drei Zielperspektiven gemacht werden. Die »Religionsdidaktik« findet ihren Abschluß mit dem *VI. Kapitel »Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe«* (II,205-265), das

zunächst die rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen abklärt, dann in Auseinandersetzung mit den derzeitig gültigen »Religionsrichtlinien« und Lehrplänen die Frage »Wissenschaftsorientierung und fachdidaktische Struktur« verhandelt und schließlich einmündet in Konkretionen zum »Unterricht in der Einführungsphase (Klasse 11)« und »Qualifikationsphase (12/13)«. Diese Konkretionen bieten unter Angabe von Thema und »Intentionen« nebeneinanderstehend »Thematische Bausteine«, »Inhaltliche Vorschläge (zur Wahl)« und »Didaktische Hinweise« zu je vier »Rahmenthemen« der bekannten drei Zielperspektiven, die von Schmidt für die gymnasiale Oberstufe noch um eine besondere methodische Zielperspektive erweitert werden (II,214; auf S. 256 fehlen Überschrift und erste Zeilen; ähnliche 'Irritationen' z.B. auch S. 192f!?). Mit Unterrichtsvorschlägen zum Rahmenthema »Jesus Christus — Christologische Aussagen als Spiegel und Interpretation existentieller Erfahrungen« (II,263f) endet — symptomatisch oder nicht? — Heinz Schmidts doppelbändige »Religionsdidaktik«, deren entscheidende didaktische Strukturprinzipien sich elementar zusammengefaßt und wünschenswert transparent in einem 'versteckten' Abschnitt des zweiten Bandes auf S. 213 dargestellt finden. Dessen intensives Bedenken lohnt und empfiehlt sich nicht nur als retrospektiver Ausstieg aus der 'religionsdidaktischen' Lektüre, sondern vielleicht sogar bereits als vorstrukturierender Einstieg in Schmidts religionspädagogisches Gedankengebäude.

Versuchen wir nach diesem Überblick eine erste *religionspädagogische Bilanzierung*, so kann man nicht umhin, Schmidt zu bescheinigen, daß seine religionsdidaktische Theorie durchgängig um die Einbeziehung und angemessene Berücksichtigung der wichtigsten, jeden Religionsunterricht konstituierenden Faktoren bemüht ist: Abgesehen vom Religionslehrer, der zu kurz kommt, und den Methoden, die nur in unterrichtspraktischer Anwendung, nicht aber in konzeptioneller Durchdringung vorkommen, werden in Schmidts Religionsdidaktik die religionsunterrichtlichen Hauptfaktoren Schüler, Ziele, Sache (christlicher Glaube), Kirche, Schule und Gesellschaft konzeptionell in Anschlag gebracht und in ihrer wechselseitigen Bedingtheit mehr oder weniger integrativ reflektiert. Insofern kann man wohl vor allen Auffassungsunterschieden im einzelnen feststellen, daß die Schmidt'sche Religionsdidaktik 'ihre Lektion' aus der Beschäftigung mit den verschiedenen religionspädagogischen Konzeptionen 'gut gelernt hat'! Denn wenn eins aus der religionspädagogischen Theoriediskussion der vergangenen zwei Jahrzehnte gelernt worden sein müßte und sollte, »dann doch jedenfalls das, daß bei einer überzeugenden religionspädagogischen Theoriebildung kein Faktor absolut gesetzt werden oder ganz fehlen darf, sondern es um die möglichst ausgewogene Beachtung aller den Religionsunterricht konstituierenden Faktoren gehen muß« (R. Lachmann, Religionspädagogische Wandlungen als wissenschaftliches und ethisches Legitimations-

problem, EvErz 33 [1981] 86-98, bes. 97f). Unter diesem heuristischen Faktorenaspekt ist deshalb die anfangs bereits angedeutete Frage, ob Schmidts Religionsdidaktik gewissermaßen als reaktionäre »Reproduktion« einen Rückfall in die Evangelische Unterweisung bedeute, mit einem klaren 'Nein' zu beantworten. Schmidt hält zwar für sein religionsdidaktisches Konzept bewußt an dem »Voraussein des Evangeliums« und der am christlichen Glauben festgemachten prinzipiellen Positionalität des Religionsunterrichts fest, verabsolutiert aber im Unterschied zur Evangelischen Unterweisung diesen theologisch-inhaltlichen Faktor nicht. Vielmehr sucht er seiner Religionsdidaktik die verschiedenen Anstöße und Erkenntnisse zu integrieren, die besonders in pädagogischer, gesellschaftswissenschaftlicher und schultheoretischer Hinsicht durch die einzelnen Konzeptionen vorgegeben, erarbeitet und angemahnt worden sind. Dementsprechend ließe sich Schmidts religionsdidaktische Intention auf den Nenner bringen: theologisch-positionell Flagge zeigen, ohne dabei die Welt- und Lebenswirklichkeit über Bord gehen zu lassen!

Dominantes Flaggensignum ist dabei der *christliche Glaube*; sein Verständnis, Gewicht und Gebrauch darf mit Fug und Recht zum Prüfstein gemacht werden, an dem sich Schmidts religionsdidaktisches Konzept und Anliegen messen lassen muß. Ihn zur konstitutiven Kategorie seiner Religionsdidaktik gemacht zu haben zeugt nicht nur von Mut, sondern macht zugleich auch das Risiko und die Beschwerlichkeit einer solchermaßen begründeten Konzeption aus und setzt in argumentativen Zugzwang. Das Risiko besteht in dem möglichen Mißverständnis, allein schon ob der 'Nomenklatur' als neuer Vertreter der Evangelischen Unterweisung 'gehandelt' zu werden, obwohl man doch mit allen Mitteln den von der Evangelischen Unterweisung vernachlässigten Welt- und Lebensbezug des Glaubens religionsdidaktisch veranschlagen will. Doch wäre solche religionspädagogische Abstempelung durch kritische Kollegen unserer Zunft nicht so tragisch und risikoreich, wenn sie nicht einherginge mit einer repristinierenden Vereinnahmung durch Kreise, welche die letzten zwei Jahrzehnte religionspädagogischer Entwicklung vergessen machen möchten. Hier besteht die Gefahr, daß Schmidt wider seine erklärte Absicht und differenzierte Theorie zum Kronzeugen für eine religionspädagogisch reaktionäre Entwicklung gemacht wird, die seiner Religionsdidaktik eine Wirkungsgeschichte bescheren würde, die so von ihm keinesfalls intendiert oder gewollt gewesen wäre. Er wäre nicht der erste Religionspädagoge, dem das so erginge, allerdings auch nicht der erste, der ganz unschuldig an seiner mißverstandenen Vereinnahmung wäre! Denn so verdienstvoll Schmidts gediegene und intensive Auseinandersetzung mit dem Glauben im religionsdidaktischen Verwendungsbereich auch ist, sie gibt doch gleichzeitig auch Anlaß zu den verschiedensten *Anfragen, Bedenken* und Mißverständnissen.

So fragt man sich z.B. angesichts der augenfälligen Häufigkeit und der

inhalts- und zielmäßigen Massivität, mit der in der Religionsdidaktik vom *Glauben* die Rede ist, ob das gleichzeitige Abheben auf die *säkulare Welt und Gesellschaft* und den Schüler als Ziel und Subjekt religiösen Erziehens und Unterrichtens, der im Religionsunterricht sogar in seiner antichristlichen Überzeugung gefördert werden soll, damit zusammenpaßt bzw. religionsdidaktisch *wirklich* ernst genommen und richtig gewichtet wird. Suggestieren nicht so großartige Zielsetzungen wie »Erziehung zur Gottesgewißheit« (I,93), zur »Durchsetzung des Glaubens an die Liebe Gottes« (I,100), nachgerade die Illusion einer nach wie vor eben doch noch christlichen Gesellschaft, in der solche Ziele erreicht werden könnten? Oder wie verhält es sich mit dem hochgemuten Anfangssatz der Religionsdidaktik, wonach »der christliche Glaube im schulischen Unterricht... zu einer Veränderung der herrschenden Lebenseinstellungen beitragen (kann), wenn er auch zur schulischen Erziehung in eine kritisch-konstruktive Beziehung tritt« (I,7)? Ein glaubensstarker Satz, ein frommer Wunsch, eine illusionäre Vorstellung, welche die realen Möglichkeiten »religiöser Erziehung in Schule und Unterricht« hoffnungslos überschätzt? Ähnliche Äußerungen aus Schmidts Werk ließen sich anführen. Neigen »positionelle« Religionspädagogen bei aller bewußt vollzogenen Inrechnungstellung der säkularen Gesellschaft vielleicht im Grunde ihres Theoriegebäudes und Herzens nicht doch immer wieder dazu, eine christliche Welt anzunehmen und damit dem Grundfehler der Evangelischen Unterweisung zu verfallen (oder anders: einem Anfall oder Einfall hoffender 'Reich-Gottes-Prolepsie' zu entsprechen, zu erliegen...)?

Damit ist ein *zweiter Problempunkt* in Schmidts religionsdidaktischer Glaubens-Reflexion angesprochen! Ähnlich der Evangelischen Unterweisung führt oder verführt die dominante Gewichtung des Glaubens mit seiner zielmäßigen Vereinnahmung zur implizierten Annahme oder Mutmaßung, als wäre der *Glaube* eigentlich doch erzieherisch und unterrichtlich *machbar und verfügbar*. Die mehrmaligen Beteuerungen, daß Erziehung den »Glauben nicht schaffen kann« und »das glaubende Vertrauen selbst« nicht lernbar ist, wirken angesichts der 'glaubensvollen' Religionsdidaktik eher wie eine theologische Pflichtübung, als daß sie Schmidts religionsdidaktisches Argumentieren und Konzipieren wirklich bestimmten. Was bleibt denn am nicht lernbaren Glauben als glaubendem Vertrauen noch übrig, wenn »Motivation, Identifikation, Einstellungen, Verhaltensweisen, Deutungs- und Handlungsmodelle, symbolische Vorstellungen, exemplarische Lebensvollzüge u.ä.« (I,133) am Glauben lernbar sind? Oder anders gefragt: Wo ist dabei noch ein Unterschied zwischen christlicher Haltung — zusammengesetzt aus affektiver Ichbeteiligung, Glaubensinhalten und Handlungsmotivation — und christlichem Glauben auszumachen? Offensichtlich sind dort, wo ein religionspädagogisches Konzept den Glauben zur konstitutiven Kategorie seines Nachdenkens macht, entgegen aller theologisch vorbehaltlichen

Reflexion, die man Schmidt nicht absprechen kann, synergistische Tendenzen (unter dem Motto: Wollen, als könnte man!) unvermeidlich — es sei denn, man würde ein striktes Trennungsmodell vertreten wollen!?

Davon scheint Schmidt aber weit entfernt zu sein, wenn er als Aufgabe seiner Religionsdidaktik die »Integration von Glaube und Lebenswelt (Erfahrung)« proklamiert (I,35). Als letztes kritisches Streiflicht kommt damit das Stichwort *Integration* in den Blick. In konzeptioneller Hinsicht könnte man sie für Schmidts Religionsdidaktik — wie bereits oben gesagt — als gelungen bezeichnen, auch wenn die kritischen Positionen stärker hätten einbezogen werden können. Bestechend auch die integrative Konstruktion in den letzten drei Kapiteln des ersten Bandes; die hier vorgestellte Differenzierung nach Identität, Sozialität und Deutungsdimension leuchtet in ihrer Inbeziehungsetzung zu den entsprechenden theologischen Ziel- und Inhaltsperspektiven ein und gibt einen durchaus brauchbaren Rahmen ab, um die wichtigsten religionsunterrichtlichen Themen darin unterzubringen. Das zeigen die Konkretionen des zweiten Bandes der Religionsdidaktik, die freilich besonders in den angebotenen Unterrichtsentwürfen auch die Grenzen dieser integrativen Konstruktion sichtbar werden lassen: Die konventionelle Übergewichtung der Glaubens- und Überlieferungsinhalte offenbart nicht selten eine Unvermitteltheit zwischen Glauben und Erfahrungswelt, die auch nicht dadurch überwunden wird, daß geradezu inflationär von Symbolen, Symbolik und Symbolisierung geredet wird (vgl. I,100ff, II,166ff; I,175: »Das hervorragende christliche Symbol ist Jesus Christus«!? — Schmidts Symbolverständnis hätte eine eigene Auseinandersetzung verdient!). Im Gegenteil: Eingebracht und eingesetzt in integrativem Interesse, offenbart die betonte religionsdidaktische Arbeit mit dem Symbolbegriff eine letzte Unvermittelbarkeit zwischen Glaube und *Erfahrung* (II,174!) und zeigen sich bei Schmidt tatsächlich Züge eines Trennungsmodells. Dafür spricht, daß Schmidt Erfahrung — wenn überhaupt einmal von diesem in seiner Religionsdidaktik nur peripher bezeugenden Begriff die Rede ist — auf der Seite der Lebenswelt und des Schülers, nicht aber auf seiten des Glaubens angesiedelt sein läßt. Daraus dürften sich manche der unvermittelten Gegenüberstellungen von Glaubensaussagen und Lebenserfahrungen erklären lassen, die in den beiden Bänden der Religionsdidaktik immer wieder anzutreffen sind. Bei aller gedanklichen Arbeit, die Schmidt besonders auch über die ethische 'Schiene' darauf verwandt hat, in seiner Religionsdidaktik integrativ vom christlichen Glauben zu reden, dürften hier zumindest in einer letzten Dimension disjunkte Momente erhalten geblieben sein, die entfernt an Schmidts ursprüngliches Konzept einer »dialektischen Religionspädagogik« erinnern. Hier hätten wissenschaftstheoretische Ausführungen über das Verhältnis von Theologie und Humanwissenschaften weiterführenden Aufschluß bringen können. Sie fehlen hier, woran nicht nur in dieser Be-

ziehung deutlich wird, daß das religionspädagogische Erfordernis und Programm der Integration noch viele offene und ungelöste Fragen enthält.

Dessen ungeachtet hat Schmidt auf diesem Gebiet mit seiner Religionsdidaktik die einschlägige Diskussion vorangebracht und ein 'gut Stück Arbeit' geleistet. Er hat Vorschläge gemacht, Positionen markiert, Anstöße gegeben und Probleme provoziert und dabei für sein Konzept immer wieder deutlich werden lassen, daß religionsdidaktische Integration von Glaube und Lebenswelt nicht das Auf- und Verlorengehen des einen im andern bedeuten kann, sondern unter der doppelten Perspektive von Analogie und Differenz zu vollziehen ist. Das macht in differenter Hinsicht das Sperrige, Desintegrative und Disjunktive aus, das uns im Blick auf die religionsunterrichtlich konstitutive Kategorie des Glaubens bei Schmidt aufgefallen ist. Es bildet in seinem Entwurf, der ernsthaft um die didaktische Inrechnungstellung der säkularen Welt bemüht ist, der seinen Schülern den christlichen Glauben erschließen will und darum auf dessen Integration mit der Lebenswelt aus ist, gewissermaßen ein Widerlager, das querliegt: eine christliche Gesellschaft wider den Augenschein, ein angestrebter Glaube, der nicht machbar ist, ein Glaubensinhalt, der im entscheidenden erfahrungslos, »rein fiktional« ist. — Muß das so sein?

Wer unter dieser zugegebenermaßen prononciert herausgestellten Entgegensetzung und Fragestellung Schmidts Religionsdidaktik zu lesen beginnt, für den können die beiden anspruchsvollen Bände zur spannenden und aufregenden Lektüre werden: das sicher nicht zuerst deshalb, weil er reproduzierte Probleme der Evangelischen Unterweisung wiederzuerkennen meint, sondern weil es sich dabei tatsächlich im fundamentalen Sinne um religionsdidaktisch noch nicht ausgestandene Grundfragen einer Religionspädagogik handelt, die »theologisch und pädagogisch« begründet sein will (I,7).

Dr. Rainer Lachmann ist Professor für Evangelische Religionspädagogik an der Universität Bamberg.

Christoph Bizer

Der dogmatische Religionsunterricht: Gottes Wort als Möglichkeit denken lehren

Besprechung von *Fritz Krotz*, *Die religionspädagogische Neubesinnung. Zur Rezeption der Theologie Karl Barths in den Jahren 1924-1933* (GTA 23), Göttingen 1982 (268 S.)

1. Wer in religionspädagogischen Examina als Prüfer unerwartet nach der Entwicklung der deutschen Religionspädagogik in den letzten acht Jahrzehnten fragen würde, stieße immer wieder auf dasselbe Surrogat eines »Geschichtsbildes«: Wie mit Paukenschlägen habe das moderne Nachdenken über den Religionsunterricht mit sogenannten »religionspädagogischen Konzeptionen« um 1970 begonnen. Bis dahin habe sozusagen das Mittelalter geherrscht, zusammenfassend am besten darzustellen an zwei Buchtiteln von Helmuth Kittel, der seinerseits — das würde auf Nachfrage sicher bereitwillig eingeräumt — liberale Tendenzen ablöste, die in der Finsternis der Vorzeit für kurze Zeit aufgeleuchtet hätten.

Der Kandidat, der mit diesem Geschichtsbild lebt, ist Erbe und Opfer einer Generation religionspädagogischer Matadoren, die im Bewußtsein eines neuen Aufbruchs das Alte hinter sich ließen und in neuer Wahrnehmung von Welt — vor bald zwanzig Jahren — die zu unterrichtende Religion neuzumachen versprochen. Sie haben sich für diesen Aufbruch auch aus der Enge der eigenen religiösen Vergangenheit befreien müssen. In maßloser Überschätzung seiner Bedeutung wurde H. Kittel in diesem Kontext in den Rang eines Übervaters erhoben, der sich im Befreiungsakt bequem — »ermorden« ließ. Dieser Befreiungsakt zeitigte gegenüber der (eigenen) Vergangenheit eine Geschichtskonstruktion, welche vor möglichen Einsparungen aus der religionspädagogischen Wissenschaftstradition schützen sollte: Möglicherweise wäre von den perhorreszierten Gründen dafür, den geerbten Gottesdienst, den dreieinigen Gott, die Christologie, die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium unterrichtlich zu bedenken und sich den obsoleten dogmatischen Denkfikturen religionspädagogisch zu stellen, doch eine stärkere Nötigung ausgegangen, als die damals gegenwärtige »Lebenswelt« zugestehen wollte.

Der vermutete Verdruß des Prüfers signalisiert, daß sich das ideologische Konstrukt zur »Bewältigung« der eigenen Wissenschaftstradition inzwischen verselbständigt hat; es hat die Diskussionslage, der es sich

einstmals verdankte, zäh überlebt und dient gerade noch jener geistigen Trägheit, der die Vergangenheit sowieso nichts anderes als Lernstoff ist. Der beklagte Befund ist ein Zeichen dafür, daß die Selbstreflexion der Religionspädagogik an ihrer eigenen Geschichte — auf die Breite des religionspädagogischen Arbeitsfeldes gesehen — lange Zeit gar nicht gepflegt wurde und immer noch zu wünschen übrig läßt.

Zum wenigsten liegt dieser Sachverhalt daran, daß etwa keine einschlägigen Bücher vorgelegen hätten. Für das geschichtliche Selbstverständnis der Religionspädagogik entscheidend sind die zwanziger Jahre bis 1933, samt ihrer Vorgeschichte vor 1914. Waren doch nach 1919 religionspädagogisch bis heute wirksame konstitutive Faktoren zu verarbeiten: die neue gesellschaftliche und rechtliche Stellung der Kirche im demokratischen Staat; der Verfassungskompromiß zum Religionsunterricht; die Reformpädagogik in den theoretischen und schulpraktischen Auswirkungen; generell die offenkundig gewordene Problematik des »Kulturprotestantismus« und die Anfänge der »dialektischen« Theologie. Religionspädagogisch waren diesem Zeitraum um 1970 herum bereits beachtliche Monographien gewidmet worden. P. C. Bloth hatte 1968 für die historische Rückfrage nach dem »Gegenstand des evangelischen Religionsunterrichts« »in den Schulen Preußens« mit dem Blick für das wesentliche Detail und für historische Kontinuitäten eine verlässliche Grundlage geschaffen.¹ 1959 war für E. Reimers die Frage nach der Lutherrezeption der Gesichtspunkt gewesen, unter dem sich ihm das evangelische Erziehungsdenken seit 1926 erschlossen hatte.² Im Aufsehen zu Karl Barth und ganz in seinem Bann hatte J. Fangmeier 1964 einen breiten Materialbestand zur Frage nach dem Verhältnis von Karl Barth und der Pädagogik gesammelt.³ Deutlich in dem Interesse, sich religionspädagogisch vom Begriff der Verkündigung zu befreien, hatte R. Dross gleichzeitig eine Untersuchung der Literatur von 1926 an vorgenommen.⁴ 1970 erhellte H. Schilling die Bedingungen für die Entstehung von Religionspädagogik im ersten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts.⁵ Aber auch die Spezialuntersuchung von L.-L. Herkenrath über die Pädagogik von M. v. Tiling gehört in diesen Zusammenhang.⁶ Mit dieser Aufzählung sind zugleich die wichtigsten Gewährleute der Arbeit von F. Krotz genannt, durch die 1982 die historische Rückbesinnung der Religionspädagogik auf den Zeitraum von 1924-1933 wiederaufgenommen wird.

2. Für das Verständnis der »religionspädagogischen Neubesinnung« als einer Bewegung eigener Art kann sich Krotz (13.15f) auf Hinweise bei O. Hammelsbeck und Bloth beziehen. Hammelsbeck hatte 1939/1947 rückblickend in jenem evangelischen Widerstand gegen die (libe-

1 P. C. Bloth, *Religion in den Schulen Preußens. Der Gegenstand des evangelischen Religionsunterrichts von der Reaktionszeit bis zum Nationalsozialismus* (PF 37), Heidelberg 1968.

2 E. Reimers, *Recht und Grenzen einer Berufung auf Luther in den neueren Bemühungen um eine evangelische Erziehung* (Göttinger Studien zur Pädagogik, N.F. 5), Weinheim o.J. (1959).

3 J. Fangmeier, *Erziehung in Zeugenschaft. Karl Barth und die Pädagogik* (BSHST 5), Zürich 1964.

4 R. Dross, *Religionsunterricht und Verkündigung. Systematische Begründungen der katechetischen Praxis seit der Dialektischen Theologie*, Hamburg 1964.

5 H. Schilling, *Grundlagen der Religionspädagogik. Zum Verhältnis von Theologie und Erziehungswissenschaft*, Düsseldorf 1970. Das Buch ist hier wegen der Teile A und B (19-154) zu nennen.

6 L.-L. Herkenrath, *Politik, Theologie und Erziehung. Untersuchungen zu Magdalene von Tilings Pädagogik* (PF 50), Heidelberg 1972.

ralen) Preußischen Richtlinien von 1922, der dann 1929 in G. Bohnes Programmschrift »Das Wort Gottes und der Unterricht« kulminierte, eine erste »Etappe« gesehen, der als zweite das Programm »Kirche in der Schule« (Martin Rang) mit Notwendigkeit gefolgt sei.⁷ Wenn Hammelsbeck diese Phase im Schema von »damals schon — aber noch nicht« in eigenem Interesse in eine sachlogische Abfolge eingeordnet hatte, war faktisch der eigenständige Charakter jener ersten Phase zugestanden. Bloth bestimmte dann diese Eigenständigkeit auch im Verhältnis zur Theologie Barths: Religionspädagogisch habe nicht die dialektische Theologie den Angriff auf den »Kulturkompromiß zwischen Staat und Kirche« bestimmt, sondern umgekehrt hätten sich einzelne Religionspädagogen »der noch unfertigen, weil nur 'grundsätzlichen' Waffen dieser Theologie« für ihren eigenen »Kampf« versichert.⁸ Je schärfer das Profil der religionspädagogischen Neubesinnung heraustritt, desto deutlicher wird erkennbar, daß die »Evangelische Unterweisung« nach 1945 mit der dialektischen Theologie, mit der religionspädagogischen Neubesinnung und dem Programm »Kirche in der Schule« heterogene Elemente miteinander verbinden wollte.

Krotz macht sein diesbezügliches Interesse deutlich, indem er Kittel (1947) in einen Vergleich mit O. Dibelius (1921, damals maßgeblich für die Schulpolitik des Preußischen Oberkirchenrats) stellt und bei beiden das Interesse der Religionspädagogik an der Kirche als schulpolitisch vorweg feststehend und deshalb pädagogisch nicht vermittelbar ausmacht. D.h. als »Verdacht« gegen Kittel gewandt: »... daß die Religionspädagogik (sc. Kittels) diese Theologie (sc. Barths) nur dazu benutzt habe, mit viel Rhetorik ein neues Bewußtsein ihrer selbst vorzugeben«. Damit gerät »auch der Einfluß der Reformpädagogik auf die in Frage stehende Entwicklung ins Zwielficht«, weil sie »die Religionspädagogik nicht dazu anhalten konnte, ihre kirchlichen Vorgaben pädagogisch zu verantworten« (31).

Die religionspädagogische Neubesinnung sieht die Aufgabe des Religionsunterrichts in der »Verkündigung« des Wortes Gottes. Der Terminus »Verkündigung« meint einen bestimmten Inhalt (die Gnade Gottes in Jesus Christus), der extra nos gegeben und folglich nicht durch menschliche Seelenkräfte erreichbar ist; damit scheint die Unverfügbarkeit des Wortes Gottes gewahrt. »Verkündigung« signalisiert ein Pathos theologischer Sachlichkeit, die sich ihrem Inhalt unterrichtlich stellt, und bezieht sich, da Verkündigung ihre Adressaten betrifft, gleichwohl — reformpädagogisch — auf das »Leben«, ohne sich dem inkriminierten reformpädagogischen Idealismus ausliefern zu wollen.

Verkündigung als lebendiger Vorgang ist unterrichtlich nur so zu denken, daß sie an der Aufgabe der *Erziehung* teil hat. Die religionspädagogische Neubesinnung besinnt sich in ihren theoretischen Beiträgen auf

7 O. Hammelsbeck, *Der kirchliche Unterricht. Aufgabe — Umfang — Einheit*, München (1939) ²1947, 53ff.

8 Bloth, a.a.O., 228.

evangelische Erziehung: Die Unverfügbarkeit des Wortes Gottes kann nur der Glaube respektieren, und nur insofern sie vom Glauben respektiert wird, kann Verkündigung inhaltlich zur Vergebung aus Gottes Wort werden. Der erzieherisch zu fordernde und zu leistende Respekt des Glaubens und die freie Lebendigkeit des Gotteswortes sind eine religionspädagogische Deklination der Unterscheidung von Gesetz und Evangelium und setzen mithin K. Holl voraus — mit allen theologischen Folgeproblemen.

Über diesen Grundansatz herrscht auf beiden Seiten der Neubesinnung, bei »dialektischen Religionspädagogen« (wie H. Wienhold, K. Jarausch, G. Bohne, M.v. Tiling, M. Doerne) wie bei den »evangelischen Pädagogen« (wie F. Delekat, W. Koepp, H. Schreiner, K. Frör), Einverständnis (115f).

3. Eine der großen Stärken der Krotzschen Untersuchung liegt in den prägnanten und subtilen systematischen Analysen zu den einzelnen Ansätzen.⁹ Der Leser, der sich nicht die Mühe macht, die einzelnen Quellschriften neben sich zu legen, die Belege nachzuschlagen und die Argumentationen am Original nachzuvollziehen, bringt sich selbst um Konkretion und Anschauung. Die Scharfsinnigkeit mancher logischer Operationen, die in den Feinheiten naturgemäß um Interpolationen nicht herkommen, mag dabei in Einzelfällen den Verdacht der Spekulation auf sich ziehen. Mir scheint diese Art des nachgehenden analytischen Arbeitens unausgesprochen auf dem Zutrauen zur normativen Kraft des richtigen dogmatischen Gedankens aufzuruhen, so daß der Autor für jeden einzelnen Gedankenschritt von sich und dem Leser die Last des Denkens als sittlichen Einsatz fordern muß.

Ich verstehe den Ansatz der Arbeitsweise von Krotz folgendermaßen: Die Autoren der religionspädagogischen Neubesinnung versuchen, die unverfügbare Wirklichkeit Gottes auf Erziehung und Schule zu beziehen. Wenn ihre Entwürfe zu ihrer Zeit und angesichts der weiteren Entwicklung (1933!) dem Anspruch auf stimmige Praxis nicht gerecht geworden sind, dann stellt das noch für heutiges theologisches Denken eine Anfechtung dar, weil nicht sein darf, daß theologisches/religionspädagogisches Denken — von seinem Inhalt her — die Wirklichkeit von Unterricht und Schülern verfehlt. Um des heutigen Anspruchs willen muß im nachbuchstabieren festgestellt werden, wie die Schlinge geknüpft worden war, in der sich der Kollege damals verfangen hat. Was nicht »evangelisch« brauchbar war, auch im nachhinein gesehen, muß dogmatisch falsch konstruiert gewesen sein. Dem nicht nachzugehen hieße letztlich, den Anspruch von »Lehre« überhaupt aufzugeben. Die Krotzschen Analysen sind auf dem Hintergrund einer Solidarität aller

⁹ Um den Fortschritt in dieser Hinsicht zu ermessen, vergleiche man etwa die Bearbeitung von K. Frör bei Dross, a.a.O., 98ff und Krotz 170ff.

christlich Lehrenden, untereinander und auch mit den Unterrichteten, zu verstehen. Wem die Gedankenschritte von Krotz manchmal zu penibel erscheinen, lasse sich an diese Solidarität erinnern.

Die veranschlagte Wirklichkeit Gottes ist bei Krotz selbst die dem Gottlosen verheißene Rechtfertigung *sola gratia*. Sie stellt das systematische Kriterium in nuce für religionspädagogische Entwürfe dar, sowohl nach der inhaltlichen wie nach der formal-organisatorischen Seite. Dieses Kriterium wird für sich selbst nicht explizit entfaltet. Krotz' Fragestellung zielt jedoch durchgehend und beharrlich in allen Analysen auf die Punkte, an denen für das unterrichtliche Wahrnehmen der Gnade Gottes »Voraussetzungen« und »Bedingungen« angesetzt werden. Hätte das Buch ein Register (wie es sich gehört!), wären die methodisch gebrauchten Begriffe der »Voraussetzung« und »Bedingung« leicht als Schlüsselbegriffe der Analyse nachzuweisen.

Um diese methodische Struktur jetzt nur — wegen der unerschwelligen Aktualität für das gegenwärtige Gespräch über Erziehung — an K. Jarausch zu exemplifizieren: Der Nächste, an den der Lehrer gewiesen ist, ist der Schüler. Der Lehrer bleibt im Gehorsam des Worts, wenn er ganz für den Schüler da ist. Aber immer wieder sucht er vor der Klasse das Seine und entzieht sich dem Gehorsam. Er erfährt damit seine Lehrerwirklichkeit als persönliche Schuld. Diese macht ihn fähig, für seine Schüler aus der eigenen Angewiesenheit vom Evangelium unterrichtlich zu handeln, zu verkündigen.

Aber das kann weder heißen, daß er damit über das Gotteswort verfügt, noch daß seine Aufgabe in der Verkündigung etwa aufginge. Auf den Schüler gesehen setzt Verkündigung nicht die Anerkennung von Schuld intellektuell voraus, sondern erst einmal einen »Zustand der gemeinsamen Schularbeit« in der Klasse, in der »Lehrer und Schüler die abstrakte Scheinwelt eines leerlaufenden Unterrichtsbetriebes« verlassen »und sich in wirklichen Fragen und wirklichen Antworten« begegnen, so daß eine Nächsten- und Schulgemeinschaft erfahrbar wird. Der Pädagoge K. Jarausch fordert eine Gemeinschaftsordnung, gleichsam als göttliches Recht, das er als schulische Bedingung für die Erkenntnis des Evangeliums voraussetzt. Krotz: Im Ansatz ist die »Pädagogik aus Glauben« als »Gesetzpädagogik« konstruiert (132ff).

4. Das zentrale Interesse von Krotz gilt Karl Barth. Dadurch daß er die Autoren der religionspädagogischen Neubesinnung von ihrem systematischen Aufriß her erfaßt, ist für den Vergleich mit Barth die suggestive Kraft einzelner Anschauungen, Begriffe und Interessen aus der Gemeinsamkeit von Zeitgenossen gebrochen. Zwischen Barth und den Religionspädagogen tut sich eine tiefe Kluft auf. Das gilt auch und gerade für Bohne (136ff). In der »dialektischen« Gruppe der religionspädagogischen Neubesinnung ist der Einfluß von F. Gogarten greifbar, aber auch dies — was etwa v. Tiling angeht, die dessen Programmatik sträflich entdynamisiert — in Vergrößerung.

Anhand des Materials von Fangmeier zeichnet Krotz das Verhältnis Barths zur Aufgabe christlichen Unterrichts von 1909 bis (im wesentlichen) zur Christlichen Dogmatik nach. Nach der frühen Abkehr von reformpädagogischen Tendenzen entwickelt sich Barths Ausrichtung kontinuierlich. Auf der systematischen Ebene identifiziert Krotz zu Recht die Konstitutionsbedingungen für Unterricht mit denen für »reine Lehre«, nicht ohne die verschiedenen Wirklichkeitsbezüge offenzuhalten.

Die Religionspädagogen haben Barth in seinem systematischen Ansatz nicht rezipiert. Wer das religionspädagogische Programm der Verkündigung von Barth ableitet, übersieht, daß auch die Predigt bei Barth nicht als »Verkündigung« begriffen ist, sondern die Aufgabe hat, rein zu lehren (12.62ff). Die scheinbar entgegenstehende Bestimmung von E. Thurneysen, (Konfirmanden-)Unterricht sei wesentlich Verkündigung, akzentuiert im Bann der Fragestellung von Leben und Lehre erst einmal dies, daß die Belehrung dieses Unterrichts »am Leben der Schüler vorbei unmöglich« sei (84). Der Gedankengang des berühmten Vortrags von 1925 läßt die »Aufgabe« des Unterrichts — programmwidrig — in seiner »Begründung« aufgehen und verfehlt deshalb seine eigene Intention (91-94). Barths nüchterne Warnung, den Jugendunterricht als solchen »belehren« zu lassen, kann Krotz auch auf Thurneysen beziehen (84).

Für Barth geht es hier um die grundlegende homiletische Unterscheidung von Anspruch und Aufgabe der Predigt. Krotz entfaltet sie an der »Christlichen Dogmatik« (96ff): Die Predigt erhebt den Anspruch, Verkündigung zu sein. Ihre Aufgabe ist jedoch, rein — und das heißt zugleich: schriftgemäß — zu lehren. Es ist allein Gottes Sache, den Anspruch der sich ihrer Aufgabe stellenden Predigt zu erfüllen. Aber unter Ihrer Aufgabenstellung ist die Predigt als Menschenwort sozusagen »Arbeit«. Reine Lehre hat durch diese Unterscheidung sowohl in der Predigt als auch in der Dogmatik eine aufweisbare und handhabbare Gestalt: in der Predigt als ausgelegtes Schriftwort, in der Dogmatik als systematische Entfaltung des rechtmäßigen Inhalts christlicher Rede aufgrund der Schrift.

Hier erhält — in der Konsequenz — Unterricht tatsächlich einen Ort. Aufgrund der kategorial gedachten Offenbarung Gottes in der Schrift kann er an der kirchlichen Aufgabe und ihren konkreten Lösungsversuchen entfalten und unterrichtlich zur Disposition stellen, was christlich — als Lehre — Sache ist, ohne Gott und dem Glauben damit vorzugreifen. Unterricht, der sich an der Konstitution von Dogmatik konzeptionell orientiert, denkt die Möglichkeit, daß Gottes Wort Inhalt von Menschenworten ist.

Bei der Rekonstruktion der Barthschen Struktur von Dogmatik hat Krotz — implizit — den Unterricht im Blick. Deshalb muß er — seinem eigenen Ansatz folgend — auch in diesem Zusammenhang bohrend danach fragen, ob der Glaube (des Schülers) nicht auch in diesem Denksammenhang zur Voraussetzung des Systems werden muß. Hier liegt ja auch heute der stärkste Vorbehalt, sich auf Barth religionspädagogisch überhaupt einzulassen. Das Ergebnis: Das Denken, das »mit dem Begriff des Wortes Gottes dessen Möglichkeit denkt«, setzt das Glauben des Denkenden nicht voraus, sondern hat ihn »als Gottes Tat vor sich« (100).

5. Krotz verfolgte mit seiner Untersuchung ein doppeltes Ziel. Er wollte »mit der These einer Barthrezeption in der religionspädagogischen Neubesinnung aufräumen« und, »Versäumtes gleichsam nachholend, erheben, was von Barth denn für den Religionsunterricht zu gewinnen

wäre« (12). Die historisch-systematische Rekonstruktion bringt eine verschüttete und geschichtlich noch nicht abgegoltene¹⁰ Position zu Gehör (vgl. 180-187). Krotz stellt den dogmatischen Religionsunterricht als Position in den Bedingungen ihrer dogmatischen Konstitution dar, wohlge-merkt nicht als eine weitere »religionspädagogische Konzeption«. Damit ist eine Grundlage geschaffen, die Diskussion mit Barth wieder-aufzunehmen. Diese Diskussion zu führen war (für diesmal) nicht seine Sache; das ist auch nicht Aufgabe dieser Anzeige. Dennoch möchte ich zu guter Letzt an drei Punkten andeuten, wo sich meines Erachtens konzeptionelle Schwächen unserer Religionspädagogik im Spiegel des Barth'schen Denkens abzeichnen.

Da ist *einmal* die tendenzielle Ausrichtung unserer religionspädagogisch verantworteten Aktivitäten auf »Betroffenheit«. Ob das eine Betroffenheit durch das Gesetz Gottes zum Gehorsam oder durch die Not der Welt zu Engagement und richtiger Gesinnung ist, macht wenig Unterschied. Hier besteht eine greifbare Kontinuität zur religionspädagogischen Neubesinnung. Für Barth wäre derart bewirkter Gehorsam (Engagement, Gesinnung) »das für uns Problematische« (185), weil diese Wirkungsweise das »Werk« nicht die Frucht des heiligen Geistes sein läßt. Unsere konzeptionell angesteuerte Betroffenheit ist die Folge apologetischer Strategien, die legitimatorischen Druck auf den Unterricht damit weitergeben. »Lehre« hält auf Distanz und nimmt gleichwohl Situationen in sich auf.

Da ist *zum zweiten* das ungelöste Problem der Inhaltlichkeit jenes Unterrichts, der schulisch »Religion« lebendig machen soll und ebendies in der Schule nicht darf. Das ist eine Problembeschreibung, die auch als Skizze der Konstitution von »Lehre« gelesen werden kann, die ihre Inhaltlichkeit auf die Möglichkeit hin bedenkt, daß sie vom Geist Gottes erfüllt wird.

Und *zum dritten*: »Gottes Wort als Möglichkeit denken lehren« kann als Formel eines Lehrgangs verstanden werden, der in kognitiver Struktur Lernfortschritte erlaubt, Lernfortschritte an den Vorgaben der Bibel. Die daraus resultierende Perspektive auf die Bibel käme vielleicht aus den historistischen und subjektivistischen Aporien heraus.

Ich erinnere mich in diesem Zusammenhang an eine Liedzeile der DDR-Liedermacherin Bettina Wegener: »O Herr, so mach, daß es dich gibt!«¹¹ — »Gott als Möglichkeit denken lehren«; die Sängerin hat ein Ergebnis solchen Lernens vorweggenommen und ihm in einem Stoßgebet kommunikative Gestalt gegeben.

10 Überraschend und einleuchtend rückt bei Krotz (109f) Paul Schempp zum »religionspädagogischen« Vollstrecker Barth'scher Dogmatik auf. Er spricht ausdrücklich vom »dogmatischen Religionsunterricht« und hat seinen Ansatz noch nach dem Krieg in einer langjährigen Schulpraxis bewährt. Vgl. P. Schempp, Gesammelte Aufsätze, hg. v. E. Bizer, München 1960.

11 B. Wegener, Die Kinder des Fleischers. Schallplatte: Traurig bin ich sowieso, CBS 85133 (1981).

Bernhard Buschbeck

Besprechung von Norbert Mette: Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters, Düsseldorf 1983

Die 1983 erschienene Habilitationsschrift von N. Mette über die Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung traf in eine religionspädagogische Situation, die sich in der Zwischenzeit noch verschärft hat. Insofern ist die Arbeit brandaktuell. Es geht um die Frage, wie Glaube an die nächste Generation tradiert werden kann. Ja, noch mehr um die Befürchtung, es liege ein Traditionsabbruch vor, wie ihn die Kirchen (die evangelische vermutlich etwas stärker als die katholische) bisher noch nicht erlebt haben.

V. Elizando und N. Greinacher formulierten 1984: »Viele Anzeichen sprechen dafür, daß das Problem der Weitergabe des Glaubens sich in dramatischer Weise zuspitzt, ja zu einer Überlebensfrage der Kirche geworden ist. Bricht aber der Traditionsstrom ab, bedeutet dies für die Kirche, welche ohne Tradition nicht leben kann, eine tödliche Gefahr.«¹ Oder hat sie vielleicht zuviel davon und muß jetzt, da das »Schiff der Christen in rauhe See gerät«, zwischen den beiden Möglichkeiten wählen: »mit wenig Fracht zu bestehen oder in der vollen Pracht der geladenen Schätze auf Grund zu laufen«, so G. Bitter.² Wie dem auch sei, die Symptome sind schon länger beobachtbar: Ob man mit F.X. Kaufmann davon ausgeht, »daß das Bedenken der Glaubensvermittlung heute im Horizont einer Situation ihrer manifesten Erfolgslosigkeit geschieht« (Zit. bei Mette 29), ob man mit G. Schmidtchen lakonisch notiert: »Es sieht so aus, als fiele die Familie als koalierende Institution der Kirche für die religiöse Sozialisation aus« (Zit. bei Mette 42), immer geht es um den von Mette als »epochales Phänomen« eingeschätzten und scheinbar unaufhaltbaren Prozeß »einer religiösen Desozialisation«, mit anderen Worten: um den drastischen und rapiden Ausfall religiöser Erfahrungen und Erfahrungsmöglichkeiten in Familien, aber auch bei sekundären Sozialisationsträgern.

Was ist in solch dramatischer Situation zu tun? Ballast abzuwerfen, sich auf wichtige Elementaria zu beschränken, sich abzuschotten und abzugrenzen gegenüber der säkularisierten Umwelt, um überhaupt noch religiös erziehen zu können?

Mettes Arbeit geht von der These F.X. Kaufmanns aus, daß es nicht nur darum gehen könne, sich mit den Inhalten religiöser Erziehung zu be-

1 Conc(D) 20 (1984) 271.

2 Welchen Glauben sollen wir weitergeben? Möglichkeiten einer kerygmatischen Elementarisierung, Conc(D) 20 (1984) 304.

schäftigen. Die Anregungen, Orientierungshilfen und Materialien dazu sind inzwischen Legion, und dennoch: »Mütter, die in der Küche Katechese treiben, scheinen die Ausnahme zu werden« (24). Vielmehr müsse die Religionspädagogik sich zugleich um die gesellschaftlichen Bedingungen kümmern, unter denen überhaupt Erfahrungen gemacht werden können, die religiös relevant sind. Also nicht bloß Neuinterpretation und Elementarisierung von Inhalten oder künstliche Wiederbelebung religiösen Brauchtums, sondern Diskussion der religiösen Erziehung »vor dem Horizont veränderter Sozialisationsbedingungen insgesamt« (V). So bietet sich für Mette die Sozialisationsforschung im weiteren Sinne (d.h. unter Einbezug entwicklungspsychologischer, psychoanalytischer, soziologischer und erkenntnistheoretischer Gesichtspunkte) als Bezugsrahmen an, innerhalb dessen die »Frage nach der Eigenart frühkindlicher Identität und ihrer Entwicklung sowie nach den dafür förderlichen Sozialisationsbedingungen« (27) zu stellen ist.

Identität und Identitätsbildung sind die Leitbegriffe für die Konzeption Mettes, wobei Identität als Leitperspektive »gelingender« Sozialisation definiert wird. Bis hierhin wird der Verfasser wenig Widerspruch finden; schwierig wird es in dem Augenblick, wo die religiöse Relevanz der Identitätsbildung nachzuweisen ist: »Identität als Religion?« (100). Mette gibt selbst das Stichwort »Widersprüchlichkeit« und meint damit die immer wieder aufgezeigte Ambivalenz von Religion, die sowohl als identitätsfördernd, aber auch als einengend und kommunikationsstörend erlebt werden kann. Wo nichts mehr selbstverständlich ist, wo auch eine bewußt religiöse Erziehung in der Kindheit »keine Garantie für eine lebenslange Christlichkeit ist« (115), werden auch die gängigen Formen der Weitergabe des Glaubens in ihrer Wirksamkeit fraglich. Was bleibt dann als religionspädagogische Aufgabe, wenn man nicht gleich die Flinte ins Korn werfen will? — Mette formuliert: »Die für viele Zeitgenossen unverbunden nebeneinanderstehenden Bereiche des Person-Werdens und des Christ-Werdens müssen wieder miteinander verknüpft werden« (116). Das ist ein schwieriges Terrain, auf das Mette die Religionspädagogen verweist, dazu nicht einmal mehr gesichert durch die unbefragte Geltung einer Tradition.

Eine Theorie der religiösen Erziehung im Kleinkindalter hat für ihn folgendes zu leisten:

— Aufweis, »inwiefern in der Erziehung so etwas wie eine *religiöse Dimension* gegeben ist« (117). Bei diesem Vorhaben mag ein katholischer Theologe weniger Bedenken haben als ein evangelischer, religiös zu qualifizierende Erfahrungen in der frühen Kindheit zu identifizieren und in ihrer Bedeutung herauszustellen. Es muß nur gewarnt werden vor den Igel-und-Hase-Verfahren des »Ich bin schon allhier«, d.h. vor der zu schnellen religiösen Etikettierung und Vereinnahmung allgemeiner Sozialisationsphänomene, etwa im Sinn einer Natur-Gnade-Relation.

— *Explikation der erhobenen religiös relevanten Erfahrungen*, wobei der Rückgriff auf die Tradition nicht normativ, sondern vielmehr kritisch-selbstkritisch angesichts der vielen Irrwege religiöser Erziehung verstanden werden soll.

— »Solidarisches Bemühen« um veränderte gesellschaftliche Strukturen, die *Raum lassen, Kind zu sein* und sich mit allen seinen Möglichkeiten zu entfalten, kurz: seine Identität zu finden.

Ist der Inhalt der religionspädagogischen Bemühungen letztlich das Kind und sein Person-Werden bzw. Christ-Werden, so liegt es nahe, die kinderpsychologische Forschung auf Phänomene wie die Entwicklung der kindlichen Religiosität hin zu befragen. Um es gleich vorwegzunehmen: Der Ertrag einer sehr sorgfältigen und breit angelegten Suche nach Elementen einer religiösen Dimension ist (im Gegensatz zu früheren entwicklungs- und reifungspsychologischen Konzepten, für die religiöse Aspekte im Entwicklungsgang — sei es als Anlage, von außen herangebracht oder nur als strukturelle Disposition — als selbstverständlich vorausgesetzt wurden) eher dürftig: Es »finden sich in den gegenwärtig diskutierten entwicklungspsychologischen bzw. sozialisationstheoretischen Konzeptionen kaum direkte Hinweise dafür« (228).

Im Bewußtsein der Grenzen humanwissenschaftlicher Wege zur Religion des Kindes versucht Mette dennoch an die wenigen identifizierbaren Anhaltspunkte anzuknüpfen und Grunderfahrungen der kindlichen Entwicklung mit religiösen Deutungsmustern in einen Zusammenhang zu bringen, geht es doch um die Frage, ob Religion völlig außerhalb des lebensgeschichtlichen Zusammenhangs angesiedelt und damit zur Irrelevanz verurteilt wird oder ob »Möglichkeitserfahrungen« von Religion aufgezeigt werden können. Methodisch gesehen ist hier einer der wichtigen und verheißungsvollen Drehpunkte der Untersuchung. Die sozialisationstheoretischen Denkmuster mit ihrer wissenschaftlichen Objektsprache können von der Natur der Sache her den eingegrenzten Bereich der Wirklichkeit nicht überschreiten, der von religiösen Erfahrungen transzendiert wird. Hier muß eine hermeneutische Reflexion einsetzen, die allerdings Gefahren vermeiden muß: »Möglichkeitserfahrungen« sollten nicht voreilig mit theologischer Begrifflichkeit festgelegt, religiös qualifiziert und damit — wie an vielen Praxisbeispielen belegbar — für den christlichen Glauben reklamiert werden. Im Anschluß an M.J. Langeveld stellt Mette eine theologische Anthropologie des Kindes vor, die das Kind und seine Religiosität als eigenen Modus des Christseins wertet und ein Umdenken, ja eine Neuorientierung am Kind verlangt: »Nicht der Erwachsene ist es, an dem das Kind Maß zu nehmen hat, sondern es gilt umgekehrt: Am Kind vermag der Erwachsene zu erkennen, wer er ist« (237). Aber hier geht es nicht um eine religiös gefärbte Ellen-Key-Schwärmerei, sondern für Mette handelt es sich um die identitätstheoretische »Kurzformel des christlichen Glaubens«: »Das glaubende Ich erfährt sich als absolut anerkannt und geliebt — auch dort, wo es nicht liebenswürdig ist« (G. Fuchs, zit. bei Mette 273). Damit kommt eine Dimension des Identitätsbegriffs hinzu, die empirisch nicht zu fassen ist, sondern nur theologisch, d.h. durch den Hinweis auf das Handeln Got-

tes in Jesus Christus, gedeutet werden kann. Dabei werden wichtige und unverzichtbare Aspekte eines christlichen Identitätsverständnisses angesprochen: Empfangen, Verwiesenheit auf den anderen, Angenommen-sein usw.

Von diesem, die empirische Forschung aufgreifenden und theologisch interpretierten Identitätsbegriff her kann nun deutlicher als bisher religiöse als christliche Erziehung definiert werden: Sie ist »nicht in erster Linie ein Vertrautmachen mit Inhalten oder bereits interpretierten Erfahrungen, sondern grundlegend die Vermittlung einer Erfahrung unbedingten Erwünscht- und Anerkanntseins« (275). Die Religionspädagogik wird diesen Rückruf auf ihre eigentliche Aufgabe sehr ernst nehmen müssen, will sie nicht in den Verdacht geraten, es ginge ihr bei der religiösen Erziehung von Kleinkindern eher um das Aufhalten eines Traditionsabbruchs, also um das Überleben der auf Tradition angewiesenen Kirche, und weniger um die radikale Parteinahme für das Kind.

Es ist dankenswert, das Mette, dessen Arbeit sich (soviel wird man kritisch sagen dürfen) durch einen bisweilen hohen Abstraktionsgrad schwer erschließt, versucht, die religionspädagogische Aufgabe in einem Abschlußkapitel zu konkretisieren: »Sicherung elementarer Kindheits-erfahrungen« (283). Seine zentrale These hat sich inzwischen weiter differenziert: »... religiöse Erziehung habe es grundlegend mit der Vermittlung der Erfahrung unbedingten Erwünscht- und Anerkanntseins zu tun« (ebd.). Solches Christsein-Lernen ereigne sich aber in den Grundvollzügen erzieherischer Interaktion überhaupt. Nun ist wieder alles offen. Der Leser wird allerdings etwas ungeduldig, wenn er in der Frage der Konkretisierung dieser These — wie auch an anderen Stellen — auf den theoretischen Ansatz dieser Arbeit hingewiesen wird. Sehr allgemein wird auf die Bemühung um Sicherung elementarer Kindheitserfahrungen im Sinne der sogenannten »Vorfeldarbeit« hingewiesen: »Wenn Kinder nicht Wasser und Wind, Brot und Wein, Licht und Dunkel, Vater, Mutter, Bruder und Nachbar kennenlernen, wie sollen sie dann die Sprache des Glaubens verstehen ...?« (L. Krappmann, zit. bei Mette 285f). M. Leist und F. Betz zeigen die Richtung an, B. Grom wird für ein solches Konzept der Erziehung zur Erfahrungsbereitschaft referiert und Maria Montessori schließlich als Kronzeuge für eine religiös relevante Orientierung am Kind in Anspruch genommen: »Ihr Erziehungskonzept stellt über weite Strecken eine Realisierung des Programms einer an der kindlichen Logik des Tuns orientierten religiösen Erziehung dar, wie es hier ins Auge gefaßt worden ist« (321). Sind solche Konzepte auf dem Hintergrund einer breit angelegten Analyse des Phänomens »religiöse Desozialisation« überhaupt noch sinnvoll und hilfreich? Es geht dabei ja vordringlich um die Frage, wo solche Erfahrungen noch machbar bzw. erlebbar sind. Es scheint paradox, die Familie erneut ins Feld zu führen, nachdem überall zu lesen ist, daß sie kaum noch zur religiösen Sozialisation in der Lage sei. Aber Mette sucht als Träger der

Glaubensvermittlung den Ort zwischen Familie und Kirche als Großorganisation: die kirchliche Gemeinde.³ Die Rückbesinnung auf die Gemeinde als immer noch fruchtbarsten Ort des Glaubenslernens haben kürzlich Elizando/Greinacher hervorgehoben.⁴ Aber auch hier ist das Bild nicht allzu günstig.⁵ Mette weist auf die s.E. zukunftsreichere Form der christlichen Basisgruppen bzw. Basisgemeinden hin, die Ort einer lebensvollen Interaktion sein können. Das ist sicher richtig, nur bleibt zu bedenken, daß gerade Basisgruppen u.U. der örtlichen Kirchengemeinde Kräfte entziehen, die ihre bescheidenen Sozialisationsmöglichkeiten noch mehr einschränken. Wenn Gemeinde als Ort des Lernens von Christsein zu Recht herausgestellt wird, dann ist alles zu tun, um ihr trotz ihrer gar nicht glänzenden volkskirchlichen Gestalt Hilfe zu geben und sie abzustützen.

Am sympathischsten wird die Arbeit Mettes im letzten Kapitel, in dem er Mk 10,13-16 (das sogenannte »Kinderevangelium«) als Zusammenfassung seiner Überlegungen und als *das* Paradigma für religiöse Erziehung im Kleinkindalter apostrophiert: Es ist frappant, wie hier die Rede vom Kind plötzlich sehr menschlich und warm wird. Man ist — bei aller Anerkennung der souveränen Darstellung Mettes — versucht zu fragen: Um welche Kinder ging es eigentlich auf den Seiten 1-352? Um lebendige, einmalige Geschöpfe oder um abstrakte Aspekte sozialisationswissenschaftlicher Theorien? Kann und darf man überhaupt so theoretisch über Kinder sprechen?

Das Kind als »Modell des Glaubens«, das »Kind in der Mitte« (vgl. Mk 9,36) als Inhalt und Ziel aller religiösen Erziehung ist vermutlich auch das Urteil über all unser objektivierendes Reden und Schreiben, Rezensionen mit eingeschlossen!

Dr. *Bernhard Buschbeck* ist Professor für Evangelische Theologie an der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz, Abteilung Landau.

3 Vgl. auch N. Mette, Die Aufgabe der kirchlichen Gemeinde im religiösen Lernprozeß, Conc(D) 20 (1984) 330.

4 Conc(D) 20 (1984) 271.

5 Vgl. ebd., 333.

Dokumentation Bibliographie 1984

Bibliographische Grundsätze

1. Mit der nachstehenden Bibliographie wird versucht, in Fortsetzung der Bibliographie 1983 in JRP 1 das religionspädagogische Schrifttum des Jahres 1984 aus dem deutschsprachigen Raum zu erfassen und nach inhaltlichen und systematischen Gesichtspunkten zu ordnen.

2. Religionspädagogisches Unterrichtsmaterial wurde von der Bibliographierung ausgenommen; über Stichwortkataloge in den Medienzeitschriften ist es in der Regel leicht zu ermitteln.

3. Unterrichtspraktisch bezogene religionspädagogische Beiträge wurden nur dann aufgeführt, wenn in ihnen versucht wird, die Themen systematisch-didaktisch zu erfassen, 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 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 ist immer der leitende Gesichtspunkt einer Rubrik. Beispiel: Wer nach Beiträgen vom Alternativunterricht sucht, findet die einschlägigen konzeptionellen Titel unter 2.2.6. Er kann aber auch z.B. unter 2.2.3 (Richtlinien und Curricula) oder unter anderen Rubriken fündig werden.

6. Bei den Abkürzungen der Zeitschriften, Wörterbücher und Periodica wurde so verfahren, daß das Abkürzungsverzeichnis der Theologischen Rezensionszyklopedie (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 voraussetzenden Abkürzungsverzeichnis sind alle erreichbaren religionspädagogischen, praktisch-theologischen und religionspädagogisch relevanten Zeitschriften und Reihen aufgeführt worden. Die weitaus meisten Titel lassen sich deshalb unmittelbar erschließen.

Folkert Rickers

Religionspädagogische Bibliographie 1984 für den deutschen Sprachraum

Bibliographische Grundsätze

1. Mit der nachstehenden Bibliographie wird versucht, in Fortsetzung der Bibliographie 1983 in JRP 1 das religionspädagogische Schrifttum des Jahres 1984 aus dem deutschsprachigen Raum zu erfassen und 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 ermitteln.
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 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 ist 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 5.2.3 (Richtlinien und Curriculumentwürfe) oder unter anderen Rubriken fündig werden.
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 weit aus meisten Titel lassen sich deshalb unmittelbar entschlüsseln.

Abkürzungen, die sich nicht in diesem Verzeichnis finden, richten sich nach TRE.

8. Vorangestellt wurden die Sammelbände; sie werden jeweils mit dem Nachnamen ihrer Herausgeber und ihres Erscheinungsjahres abgekürzt.

9. Das Abkürzungsverzeichnis gilt zugleich für alle Beiträge des Jahrbuches. Es erfaßt ab JRP 2 auch ältere Titel von Zeitschriften, Reihen und Lexika.

10. 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 1984, ABIEKD 8/1985, 277-343

f) Karlsruher Juristische Bibliographie. Recht, Staat, Gesellschaft (München/Frankfurt a.M.)

g) Das Evangelische Schrifttum. Gesamtausgabe 1985/86, hg. von der Vereinigung Evangelischer Buchhändler e.V., Stuttgart

h) Das Katholische Schrifttum. Ein systematisches Verzeichnis für Wissenschaft und Praxis. Gesamtausgabe 1985, hg. vom Verband Katholischer Verleger und Buchhändler, Stuttgart.

Eine freundliche Bitte an die Benutzer der Bibliographie: In der Erfassung der Titel wurde Vollständigkeit angestrebt, sicher aber nicht erreicht. Fehlendes kann aber in eine Nachtragsbibliographie aufgenommen werden, die voraussichtlich in JRP 5 erscheinen wird. 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

- aej-SB aej (Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West e.V.) — Studienband (Stuttgart)
- aej-ST aej (Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West e.V.) — Studententext (Stuttgart)
- AevRU.A Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien. Aktuelle Information [Blaue Folge] (Erlangen)
- AevRU.G Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien. Gelbe Folge (Erlangen)
- AevRU(H) Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien (Hannover)
- AevRU.T Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien. Themenfolge [Grüne Folge] (Erlangen)
- APRU Analysen und Projekte zum Religionsunterricht (Göttingen/Zürich)
- AzRP Arbeiten zur Religionspädagogik (Göttingen)
- b:AES betrifft: AES (Arbeitsgemeinschaft Evangelische Schülerarbeit, Wuppertal)
- bag-informationen Informationsblatt der Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelischer Familien-Bildungsstätten (Stein b. Nürnberg)
- BauG Das Baugerüst. Mitarbeiterzeitschrift für außerschulische Jugendbildung (Nürnberg)
- bb braunschweiger beiträge für theorie und praxis von ru und ku (Braunschweig)
- BRU BRU. Ein Magazin für die Arbeit mit Berufsschülern (Villigst)
- bud botschaft und dienst. Zeitschrift für Erwachsenenbildung (Bielefeld)
- BuG Begegnung und Gespräch. Ökumenische Beiträge zu Erziehung und Unterricht. Beilage zu »Christ und Bildung« (München); Beilage zu »Bayerische Schule« (München)
- ChrL Die Christenlehre. Zeitschrift für den katechetischen Dienst (Berlin [DDR])
- CIBEDO Christlich-Islamische Begegnung — Dokumentationsleitstelle (Frankfurt a.M.)
- Dokumentationen
- Texte
- CpB Christlich-pädagogische Blätter. Zeitschrift für den katechetischen Dienst (Wien)
- CuB Christ und Bildung. Zeitschrift der Katholischen Erziehergemeinschaft Deutschlands (München)
- DEAE-N Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V. Nachrichtendienst (Stuttgart)
- DEE Deutsche evangelische Erziehung. Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht (Göttingen)
- Diak. Diakonia. Internationale Zeitschrift für die Praxis der Kirche (Mainz)
- Diakonie Diakonie. Theorien, Impulse, Erfahrungen (Stuttgart)
- Diskussionen Diskussionen. Zeitschrift für Akademiearbeit und Erwachsenenbildung (Karlsruhe)
- Eh Erziehen heute. Mitteilungen der Gemeinschaft Evangelischer Erzieher e.V. (Sachsenheim-Hohenhaslach)

EHS.R	Europäische Hochschulschriften. Reihe 33. Religionspädagogik (Frankfurt a.M./Bern/New York)
ejj	evangelische jugend information (Stuttgart)
ElTh	Elementa theologiae. Arbeiten zur Theologie und Religionspädagogik (Frankfurt a.M./Bern/New York)
engagement	engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule (Bonn)
entwurf	entwurf. Religionspädagogische Mitteilungen (Stuttgart)
ERU	Evangelischer Religionsunterricht (Frankfurt a.M.)
ErwB	Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift (Düsseldorff)
ESchE	Eltern — Schule — Erzieher. Evangelischer Informationsdienst für Schulfragen (Duisburg)
EU	Evangelische Unterweisung (Dortmund)
EuE	Eltern und Erziehung. Informationen der Katholischen Elternschaft Bayerns (München)
EvErz	Der Evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (Frankfurt a.M.)
EvKK	Evangelische Kinderkirche. Zeitschrift für Mitarbeiter im Kindergottesdienst (Stuttgart)
ForR	Forum Religion. Zur Praxis des Religionsunterrichts (Stuttgart)
HBR	Handbücherei für den Religionsunterricht (Gütersloh)
HPT	Handbuch der Praktischen Theologie (Gütersloh)
HRP	Handbuch der Religionspädagogik (Gütersloh/Zürich/Einsiedeln/Köln)
ibw Journal	ibw Journal. Zeitschrift des Deutschen Instituts für Bildung und Wissen e.V. (Paderborn)
InfB	Informationen. Evangelischer Religionsunterricht in Berlin (Berlin-West)
InfB aktuell	Informationen. Evangelischer Religionsunterricht in Berlin. Aktuell (Berlin-West)
InfE	Informationen für Religionslehrer 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)
KatWb	Katechetisches Wörterbuch (Freiburg/Basel/Wien)
KatZs	Katechetische Zeitschrift (Stuttgart u.a.)
KEB NW	KEB Nord West. Mitteilungsblatt für katholische Erwachsenenbildung (Hannover)
KevSH	Korrespondenzblatt evangelischer Schulen und Heime (Bielefeld)
KiE	Kieler Entwürfe für Schule und Kirche (Kiel)
Kontakt	Kontakt. Mitteilungen für Religionslehrer im Bistum Augsburg (Augsburg)
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, Schulseelsorger 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)
- LOG Lernort Gemeinde. Beiträge zur Gemeindepädagogik aus dem Evangelischen Zentrum Rissen (Hamburg)
- MCVJM Mitarbeiterhilfe der Christlichen Vereine Junger Männer. Zweimonatszeitschrift für evangelische Jugendarbeit (Witten)
- MERU Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht (Göttingen)
- PBl.K Pastoralblatt für die Diözesen Aachen, Berlin, Essen, Köln, Osnabrück (Köln)
- PIGEE Presse- und Informationsdienst 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)
- PThInf Pastoraltheologische Informationen (Passau)
- PWRK Praktisches Wörterbuch der Religionspädagogik und Katechetik (Freiburg/Basel/Wien)
- rabs Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen. Beihefte zu den Katechetischen Blättern (München)
- RelL Der Religionslehrer. Zeitschrift für evangelischen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (Langen)
- Rh Religion heute (Menden)
- rh.izru religion heute. informationen zum religionsunterricht (Hannover/Zürich/Köln)
- rhs Religionsunterricht an höheren Schulen. Zeitschrift des Bundesverbandes der katholischen Religionslehrer an Gymnasien e.V. (Düsseldorf)
- Rh.ZRelPäd Religion heute. Zeitschrift für Religionspädagogik (Hannover)
- 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 (Frankfurt a.M.)
- SchK Schulkorrespondenz (Bonn)
- SchR Schulfach Religion (Wien)
- SPTH Studien zur Praktischen Theologie (Zürich/Einsiedeln/Köln)
- SuE Schule und Evangelium. Monatsschrift für Religionsunterricht und Schule (Stuttgart)
- 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)
WdK	Welt des Kindes. Zeitschrift für Kleinkindpädagogik und außerschulische Erziehung (München)
WdL	Wege des Lernens (Neukirchen-Vluyn)
Wort	Das Wort. Wiener Blätter für Evangelische Unterweisung (Wien)
WbRU	Wörterbuch zum Religionsunterricht. Für alle Schularten und Schulstufen (Freiburg)
W + W	Was und Wie? Arbeitshilfen zur religiösen Erziehung der 3- bis 7jährigen (Gütersloh)
zB	Zum Beispiel. Zeitschrift für die Praxis des christlichen Unterrichts in Schule und Kirche (Wankendorf)
ZEvRU	Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Schulen (Berlin)
ZKRU	Zeitschrift für den katholischen Religionsunterricht an höheren Schulen (Düsseldorf)
ZOr	Zur Orientierung. Zeitschrift für Mitarbeiter in der Behindertenhilfe.
ZRelPäd	Zeitschrift für Religionspädagogik (Dortmund)

Systematik (Überblick)

- 0 Sammelchriften, Handbücher, Lexika
- 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, -anschauungen und Religionspädagogik
 - 1.6.5 Kirchengeschichte und Religionspädagogik
 - 1.6.6 Konfessionelle (Religions-)Pädagogik
 - 1.6.7 Theologische Einzelprobleme der (Religions-)Pädagogik
 - 1.6.8 Erziehungs- und humanwissenschaftliche 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, Unterrichtsplanung
 - 2.5 Systematische Erschließung von Themen für die unterrichtliche Praxis
 - 2.6 Konfessionsschulen / christliche Schulen
- 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/Religion
- 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 Religion/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, Erziehern

- 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

- 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 Forschungs- und Literaturberichte, Sammelrezensionen und Übersichten über religionspädagogische Entwicklungen

- 8 Bibliographien, Unterrichtsmittelverzeichnisse

- 9 Personalia

- 10 Varia

0 *Sammelschriften, Handbücher, Lexika*

Handbuch für die Konfirmandenarbeit, hg. vom *Comenius-Institut* in Verbindung mit dem Verein KU-Praxis, Gütersloh 1984 (= *Handbuch KA 1984*).

Martin, Gerhard (Hg.): Religionsunterricht - Ernstfall kirchlicher Bildungspolitik, Stuttgart 1984 (= *Martin 1984*).

Porstner, Klaus und *Nikolaus Severinski* (Hg.): Religionsunterricht und »Offene Gesellschaft« (Religion. Wissenschaft. Kultur 5. Schriftenreihe der Wiener Katholischen Akademie), Wien/Freiburg/Basel 1984 (= *Porstner 1984*).

Religion am Lernort Schule. Kommentierte Dokumentation der evangelischen und katholischen Lehrpläne in der Bundesrepublik Deutschland. Stand: Mai 1984, hg. vom *Comenius-Institut* und dem *Religionspädagogischen Zentrum in Bayern* in Zusammenarbeit mit dem *Deutschen Katechetenverein* von *Herbert Schultze*, *Leo Hermanutz*, *Bernhard Merten* (Comenius-Institut Dokumentation 3), Münster 1984 (= *Religion 1984*).

Schmieder, Tilman: Jung sein und evangelisch sein. Bericht über die Lage der jungen Generation und die evangelische Jugendarbeit (aej-SB 8), Stuttgart 1984 (= *Schmieder 1984*).

Schmieder, Tilman und *Klaus Schuhmacher* (Hg.): Jugend auf dem Kirchentag. Eine empirische Analyse von *Andreas Feige*, *Ingrid Lukatis* und *Wolfgang Lukatis*, Stuttgart 1984 (= *Schmieder/Schuhmacher 1984*).

Zilleßen, Dietrich (Hg.): Religionspädagogisches Symposium 1983 des Seminars für Theologie und ihre Didaktik an der Universität zu Köln 1984 (= *Zilleßen 1984*).

1 *Systematische Religionspädagogik I (allgemein)*1.1 *Gesamtdarstellungen*

Adam, Gottfried und *Rainer Lachmann* (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium. Ein Leitfaden für Lehramtsstudenten, Göttingen/Zürich 1984.

Hofmeier, Johann: Kleine Fachdidaktik Katholische Religion, München 1984.

1.2 *Konzeptionen, Konzeptionelle Entwürfe (Darstellungen, Analysen)*

Baier, Klaus, *Hans G. Homfeldt* und *Heiner Volkers*: Lernen im Zusammenhang. Auf dem Weg zu einer handlungsorientierten Religionspädagogik, Stuttgart 1984.

Bartholomäus, Wolfgang: Erleben wir eine materialkerygmatische Wende?, ThQ 164 (1984) 243-256.

Bitter, Gottfried: Glaube und Symbol. Überlegungen zum religionspädagogischen Alltag, KatBl 109 (1984) 7-19.

Bohnsack, Rolf: Zum Religionsunterricht heute, KiE 1/1984, 25-31.

Kemler, Herbert: Romantische Wende in der Religionsdidaktik? Die Entdeckung des Auges bei *Hubertus Halbfas* oder 'Paradigmenwechsel' in der Religionspädagogik, ForR 1/1984, 32-33.

Stoody, Dieter: Religion: Nur auf der Vorderbühne. Hermeneutisches, ethisches und kommunikatives Lernen - ein Vortrag, ForR 4/1984, 22-26.

Zilleßen, Dietrich: Symboldidaktik. Herausforderung und Gefährdung gegenwärtiger Religionspädagogik, EvErz 36 (1984) 626-642.

1.3 *Katechetik*

Althammer, Andreas: Weitergabe des Glaubens in der Deutschen Demokratischen Republik, Conc(D) 20 (1984) 347-352.

Bitter, Gottfried: Welchen Glauben sollen wir weitergeben? Möglichkeiten einer kerygmatischen Elementarisierung, Conc(D) 20 (1984) 304-308.

Elizondo, Virgil und *Norbert Greinacher*: Die Tradierung des Glaubens an die nächste Generation (Editorial), Conc(D) 20 (1984) 271.

- Emeis, Dieter*: Glauben lernen heißt leben lernen, PBl.K 36 (1984) 76-83.
- Emeis, Dieter*: Strukturelemente des Glaubens. Ein Beitrag zur didaktischen Reflexion von Glaubensinhalten, KatBl 109 (1984) 513-521.
- Emmerich, Marilone*: Mut zur religiösen Erziehung und Glaubensunterweisung, KathB 85 (1984) 1-8.
- Fowler, James*: Eine stufenweise geschehende Einführung in den Glauben, Conc(D) 20 (1984) 309-315.
- Godin, André*: »Christen von Geburt«. Psychologische Entfremdungen oder Befreiung kraft des Geistes?, Conc(D) 20 (1984) 272-279.
- Hemel, Ulrich*: Zur katechetischen Rede Kardinal Ratzingers in Frankreich, KatBl 109 (1984) 35-42.
- Hogg, Cordula*: Eucharistie und Liturgiekatechese, LKat 6 (1984) 66-69.
- Hünemann, Peter*: Nachdenkliches zu einer Rede von Joseph Kardinal Ratzinger, ThQ 164 (1984) 306-307.
- Twardella, Günter*: Glaubenslehre als Lebenshilfe. Fragen - Einsichten - Praxisbeispiele, RKZ 125 (1984) 50-53.
- Werner, Ernst*: Die Gemeinde als Träger der Katechese. Dargestellt am Beispiel »Taufgespräche«, PBl.K 36 (1984) 135-140.

1.4 Wissenschaftstheorie (und -methodologie) der Religionspädagogik

- Hemel, Ulrich*: Theorie der Religionspädagogik. Begriff - Gegenstand - Abgrenzungen, München 1984.
- Machalet, Christian*: Wer versteht das eigentlich noch? Fragen an die Kommunikabilität der Religionspädagogik, EvErz 36 (1984) 642-653.
- Schröer, Henning*: Glauben, Lehren und Verstehen. Hermeneutik und Didaktik als elementare theologische Aufgabe, EvErz 36 (1984) 107-116.
- Tscheetz, Werner*: Handlungsforschung als Forschungsmethode in der Kirchlichen Jugendarbeit, RpB 14/1984, 35-47.

1.5 Beziehungen zu theologischen Disziplinen und zu anderen Wissenschaften

- Lachmann, Rainer*: »Die Sache selbst« im Gespräch zwischen Religionspädagogik und Pädagogik, EvErz 36 (1984) 116-130.
- Sistermann, Rolf*: Zur Bedeutung der Transaktionsanalyse für die Didaktik religiöser Symbole, EvErz 36 (1984) 419-435.
- Wegenast, Klaus*: Zum Verhältnis Systematischer und Praktischer Theologie in Geschichte und Gegenwart. Anmerkungen und Fragen eines Religionspädagogen in weiterführender Absicht, EvErz 36 (1984) 674-702.
- Zilleßen, Dietrich*: Ästhetik und Ethik. Vorbemerkungen für eine religionspädagogische Fragestellung, in: *Zilleßen 1984*, 41-55.

1.6 Systematische Religionspädagogik, ausgehend von Einzelproblemen

1.6.1 Bibel und Religionspädagogik

- Bühlmann, Walter*: Das Alte Testament, kein weltfremdes Buch. Chancen des Bibelunterrichts, Schweizer Schule 71 (1984) 665-668.
- Gossmann, Elsbe*: Die Bibel - ein Buch für Kinder? Oder: Worum es geht, wenn es um »das Eigentliche« geht, TPSP 92 (1984) 286-290.
- Hollenstein, Helmut*: Der schülerorientierte Bibelunterricht am Beispiel der Theodizeefrage (Rph 16), Aachen 1984.
- Kirchschläger, Walter*: Die Stellung der Bibel in der Kinderkatechese, LKat 6 (1984) 111-118.
- Langer, Wolfgang*: Zur Funktion biblischer Texte im Unterricht, ThQ 164 (1984) 256-267.
- Lüpke, Rolf*: Soll die Bibel Grundlage des Religionsunterrichts bleiben?, InfB aktuell, September 1984, 1-9.

Luttenberger, Wolfgang: Die Bibel - unverzichtbares Element des Religionsunterrichts, AevRU.G II/1984, 21-27.

Pissarek-Hudelist, Herlinde: Religionspädagogische Konsequenzen aus einer feministischen Bibelauslegung, BiKi 39 (1984) 165-173.

Renker, Alwin: Zentralthemen des Alten Testaments im Religionsunterricht der Sekundarstufe I und II, Paderborn/Wien/Zürich 1984.

Schmadtke, Klaus: Dem Christentum im Kontext von Schule endlich eine Chance! Versuch, dem Vorwurf von der Funktionalisierung biblisch-christlicher Traditionsbestände zu begegnen, Rh.ZRelPäd 1/1984, 37-38.

Schröer, Henning: Die Bibel als Elementarbuch gegenwärtiger humaner Erziehung. Randbemerkungen zu Hans Stocks Buch 'Evangelientexte in elementarer Auslegung', EvErz 36 (1984) 233-239.

Wegenast, Klaus: Hoffnung?! Ein Versuch elementarisierenden Umgangs mit der Bibel im Unterricht der Sekundarstufen, EvErz 36 (1984) 202-219.

1.6.2 Religiöse (christliche) Erziehung, Erfahrung, Sozialisation

Birkenbeil, Edward J.: Profile von Erziehung aus christlicher Sicht, KathB 85 (1984) 449-459.

Elbers, Alfons: Rockmusik und ihre Bedeutung für den Religionsunterricht. Eine anthropologische Grundlagentheorie religiöser Sozialisationsmöglichkeiten (EiTh 2), Frankfurt a.M./Bern/New York 1984.

Funke, Dieter: Glauben lernen zwischen Symbiose und Individuation. Zur psychischen Wirklichkeit religiöser Symbolbildung, KatBl 109 (1984) 506-513.

Glauben in der Kindergruppe. Zur religiösen Sozialisation von Kindern und Leitern, bearb. von *Elisabeth Achtnich u.a.*, Offenbach a.M./Freiburg i.Br. 21984.

Henning, Karsten: Grunderfahrungen als Hinweise auf Transzendenz, rabs 16 (1984) 3-20.

Hergert, Horst L.: Christliche Erziehungsziele - christlich erziehen heute. Annäherungsversuche, Eh 34 (1984) 2-8.

Kremers, Helmut: Überlegungen zur Funktion religiöser Innerlichkeit, in: *Zilleßen 1984*, 21-28.

Löwe, Hartmut: Der Bildungsauftrag der Christen heute. Vortrag vom Präsidenten im Kirchenamt der EKD, IDEA-Dokumentation 3/84, 1-9.

Léna, Marguerite: Erziehung zum Verzeihen, IKaZ 13 (1984) 418-429.

Mokrosch, Reinhold: »Ob ich schon mal 'ne religiöse Erfahrung gemacht hab?« Plädoyer für eine Entdeckung religiöser Dimensionen in der Lebenswelt Jugendlicher, Rh.ZRelPäd 6/1984, 243-249.

Oser, Fritz und Paul Gemünder: Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung (Religion und Entwicklung 1), Zürich/Einsiedeln/Köln 1984.

Plathow, Michael: Gotteserfahrung und Gotteserkenntnis. Lebensgeschichtliche Erzählung in Briefen als religionspädagogisches Paradigma, zB 4/1984, 13-21.

Reilly, George: Sinnerschließung und Emotionen. Ein Beitrag zur Frage der emotionalen Dimension des Religionsunterrichts, RpB 13/1984, 156-171.

Ringel, Erwin und Alfred Kirchmayer: Religionsverlust durch religiöse Erziehung. Ursachen und Folgen - tiefenpsychologisch betrachtet, Freiburg/Wien 1984.

Rogge, Richard und Gerd Wiesner: Elternerfahrung und Gottesbild (Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen. Studieneinheit 9), Tübingen 1984.

Schnell, Regina: Erfahrung und Erlebnis in der religiösen Erziehung. Wie kann christliche Erziehung zur harmonischen Entfaltung der körperlichen, sittlichen und geistigen Anlagen des Menschen beitragen? (SPTH 31), Zürich/Einsiedeln/Köln 1984.

Vierzig, Siegfried: Streit um die wahre Identität. Zu den Aufsätzen über »Religiöse Sozialisation und Identität« (Religion heute 4 + 5/83), Rh.ZRelPäd 1/1984, 38-39.

Withake, Heinz: Mit Leib und Seele lernen, KuS.Mst 10 (1984) Nr. 50, 1-3.

1.6.3 Religion und Religionspädagogik

1.6.4 Weltreligionen, -anschauungen und Religionspädagogik

1.6.5 Kirchengeschichte und Religionspädagogik

Aland, Barbara: Erziehung durch Kirchengeschichte? Ein Plädoyer für mehr Kirchengeschichte im Religionsunterricht, IDEA-Dokumentation 19/1984, 1-9.

Mestel, Bernhard: Kirchengeschichts- und Geschichtsunterricht - Konfrontation oder Kooperation?, in: *Ulrich Distler u.a.*: Erziehen zum Glauben - Leben aus Glauben. Bausteine für den Evangelischen Religionsunterricht in der Haupt-, Realschule und im Gymnasium, Heilsbronn 1984, 5-12.

Noormann, Harry: Über unsere Alltagsgeschichten stoßen wir auf Geschichte. Kirchengeschichte und Religionsunterricht. Die Evangelische Kirche 1945-1946. I. Teil, Rh.ZRelPäd 6/1984, 212-218.

Ruppert, Godehard: Geschichte und Gegenwart. Ein Beitrag zu einer fachdidaktischen Theorie der Kirchengeschichte, Hildesheim 1984.

1.6.6 Konfessionelle (Religions-)Pädagogik

Fussenegger, Gertrud: Bildung - Glaube - Kirche. Zur katholischen Bildungsarbeit, ibw Journal 22 (1984) 97-101.

Lange, Paul: Erziehung zum Katholischen, Una Voce Korrespondenz 14 (1984) 275-277.

Mackscheidt, Elisabeth: Erziehung für das Heil der Seele. Kritische Lektüre des katholischen Pädagogen Alban Stolz, Mainz 1984.

Weltanschauung und Pädagogik. Überlegungen zu einer weltanschaulich orientierten Pädagogik, RpP 9 (1984) H. 2, 2-17.

1.6.7 Theologische Einzelprobleme der (Religions-)Pädagogik

Becker, Ulrich: Katechetische Implikationen. Ökumenische Erfahrungen in der katechetischen Arbeit und die Lima-Texte, ChrL 37 (1984) 294-300.

Biehl, Peter: Erschließung des Gottesverständnisses durch elementare Formen des Gebets. Religionspädagogische Erwägungen zu einer These G. Ebelings, EvErz 36 (1984) 168-188.

Biesinger, Albert: Zur Relevanz des Dekalogs für die ethische Erziehung, ThQ 164 (1984) 281-293.

Bizer, Christoph: Von der Vermittlung des Glaubens. Religionsdidaktische Etüden, EvErz 36 (1984) 158-168.

Grosch, Heinz: Von der Kirche träumen. Religionspädagogische Anmerkungen auf dem Hintergrund der Barmer These III, entwurf 1-2/1984, 86-88.

Heine, Susanne: Notwendigkeit und Grenzen ökumenischer Zusammenarbeit auf dem Gebiet des Religionsunterrichts (mit Dokumenten), in: *Porstner 1984*, 134-155.

Kehnscherper, Günther: Die Dreifaltigkeitslehre in der Evangelischen Unterweisung, in: *Fredric Cleve und Esko Ryökäs* (Hg.): Trinitätslehre heute. Vorträge auf der 20. Konferenz für Hochschultheologen der Ostseeländer (Publications of the Research Institute of the Åbo Akademi Foundation), Åbo 1984, 68-84.

Krotz, Fritz: Erziehung in Korrespondenz mit dem Evangelium. Über den Beitrag der Religionspädagogik zur Kirchwerdung der Kirche, PThInf 4 (1984) 149-167.

Marchel, Witold: Das neutestamentliche Bild des Vaters und seine Bedeutung für den Religionsunterricht, CpB 97 (1984) 52-61.

Müller, Stephan E.: Personal-soziale Entfaltung des Gewissens im Jugendalter. Eine moralanthropologische Studie, Mainz 1984.

Nipkow, Karl Ernst: Elia und die Gottesfrage im Religionsunterricht. Elementarisierung als religionsdidaktische Aufgabe, EvErz 36 (1984) 131-147.

Pissarek-Hudelst, Herlinda: Universaler Heilsoptimismus - Denkanstoß für den Religionsunterricht, in: *E. Klinger und K. Wittstadt* (Hg.): Glaube im Prozeß. Christsein nach dem II. Vatikanum (Festschrift Karl Rahner), Freiburg 1984, 713-740.

Reents, Christine: Wechselnde Gottesbilder Heranwachsender als Herausforderung an die evangelische Theologie und Religionspädagogik, EvErz 36 (1984) 276-299.

Renöckl, Helmut: »Die Evangelikalen« - eine Herausforderung für unsere Pastoral und

Katechese, CpB 97 (1984) 15-20. 101-110.

Sauer, Ralph: Das Vaterunser als Modell für unser Sprechen von Gott und Mensch in der Glaubensvermittlung, ThQ 164 (1984) 294-305.

Sauer, Ralph: Gottesliebe ohne Gottesfurcht? Kritische Anmerkungen zur gegenwärtigen Rede von Gott in der Verkündigung, CpB 97 (1984) 186-197.

Schröttel, Gerhard: Erziehung nach christlichem Menschenbild, in: *Horst Birkhölzer u.a.: Erziehen zum Glauben - Leben aus Glauben. Bausteine für den Evangelischen Religionsunterricht in der Grund- und Sondervolksschule*, Heilsbronn 1984, 3-9.

Winter, Friedrich: »...in fremden Landen Christus nützen«. Katechetische Überlegungen zur Verständigung in der Ökumene, ChrL 37 (1984) 219-222.

Zapp, Hanna Kristina: Wer weiß am besten, was gut für Kinder ist? Theologische Gedanken zur Antipädagogik, TPSP 92 (1984) 146-148.

1.6.8 Erziehungs- und humanwissenschaftliche Einzelprobleme der Religionspädagogik

Biemer, Günter: Thesen zur Friedenserziehung als Aufgabe der Religionspädagogik, CpB 97 (1984) 458-464.

Dienst, Karl: Neue soziale Bewegungen, Wertewandel und Religionspädagogik, EvErz 36 (1984) 653-673.

Gügler, Alois: Der Beitrag der Katechese zur Geschlechtererziehung. Schlußfolgerungen aus der »Orientierung zur Erziehung in der menschlichen Liebe« der Kongregation für das katholische Bildungswesen vom 1. November 1983, CpB 97 (1984) 381-388.

Janda, Josef: Werterziehung. Schwierigkeiten und Möglichkeiten, ThPQ 132 (1984) 392-397.

Janda, Josef: Wertvermittlung als pädagogische Aufgabe, ThPQ 132 (1984) 171-182.

Kienecker, Friedrich: Die Not der Zeit als Chance christlicher Erziehung, Marchtaler Pädagogische Beiträge 7 (1984) Nr. 2, 9-19.

Kiesow, Ernst-Rüdiger: Ich und Selbst, ChrL 37 (1984) 68-76.

König-Apel, Ruth: Sehnsucht nach einem besseren Leben. Das Verständnis des Kindes bei Janusz Korczak in religionspädagogischer Sicht, EvErz 36 (1984) 406-419.

Niehl, Franz W.: Kann der Religionsunterricht Glück lehren?, KatBl 109 (1984) 864-869.

Nipkow, Karl Ernst: Wertewandel und neue Religiosität - die Suche nach Alternativen als pädagogisches Problem, RpB 14/1984, 48-71.

Ritter, Werner H.: Religionsunterricht und Erfahrung. Einige Grundsatzreflexionen in praktischer Absicht, AevRu.G II/1984, 7-20.

Sander, Wolfgang: Emanzipation als Leitidee des RU. Religionsunterricht im Spannungsfeld von Religion, Politik und Pädagogik. Perspektiven des RU in der demokratischen Gesellschaft, Rh.ZRelPäd 3 + 4/1984, 161-165.

Schröer, Henning: Höhenluft und Erdschwere. Alltagsorientierte Religionspädagogik oder Rückkehr zur Phänomenologie?, EvErz 36 (1984) 618-625.

Stallmann, Edith: Mehr Mündigkeit? Alternative Erziehungs- und Verhaltensmodelle im RU. Sekundarstufe I, Rh.ZRelPäd 3 + 4/1984, 99-107.

Stark, Axel Harald: Rechtserziehung - eine religionspädagogische Aufgabe, CpB 97 (1984) 204-210.

Thiele, Johannes: Einübung in das Friedenshandeln. Religionspädagogische Anmerkungen zum sozialen Ort der »Anstiftung zum Frieden«, PThInf 4 (1984) 168-183.

Veit, Marie: Der Beitrag der Religionspädagogik zur Apathieforschung, in: *Zilleßen 1984*, 2-20.

Zapotoczky, Hans Georg: Religionsunterricht und religiöse Erziehung als Gefahrenquelle für die psychische Gesundheit der Kinder, in: *Porstner 1984*, 69-74.

2 Systematische Religionspädagogik II (Didaktik und Methodik)

2.1 Grundlegendiskussion

Bargheer, Friedrich W.: Biblische Geschichten in verschiedenen Praxisfeldern. Religionsunterricht - Kindergruppen - Kindergarten, TPSP 92 (1984) 302-305.

Baudler, Georg: Der größere Vater. Wie Menschen lernten, in Jesus Gott zu sehen. Theorie und Praxis einer erzählenden Christologie für Kinder der säkularisierten Gesellschaft. Theoretische II, AevRU.G I/1984, 19-50.

Baudler, Georg: Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen. Theorie und Praxis der Korrelation von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung auf der Grundlage von Symbolen und Sakramenten. Unter Mitarbeit von Marie Therese Ex und Charlotte Foes-Queck (UTB 1306), Paderborn 1984.

Biesinger, Albert: Lebendiges Lernen in der Katechese. Hoffnungsversuche in Schule und Gemeinde. Antrittsvorlesung an der Universität Salzburg, Cpb 97 (1984) 6-9.85-95.223-226.

Crimmann, Ralph P.: Die Unterrichtsvorbereitung für den erfahrungsbezogen-thematischen Religionsunterricht. Ein Fragenkatalog mit Erläuterung, KatBl 109 (1984) 529-539. *Deutscher Katecheten-Verein e. V.* (Hg. und Verleger): Unser Glaubensbekenntnis gewinnt Gestalt. Kleiner Grundkurs des Glaubens, München 1984.

Dickerhoff, Heinrich: Kleiner Grundkurs des Glaubens, München 1984.

Die Hinführung zum Symbolverständnis als religionspädagogische Aufgabe, RpP 9 (1984) H. 3, 54-63.

Emeis, Dieter: Liturgiekatechese als Leibeserziehung, KatBl 109 (1984) 722-727.

Floristan, Casiano: Die Liturgie, Ort der Erziehung zum Glauben, Conc(D) 20 (1984) 316-323.

Gerber, Uwe: Elementartheologie als didaktisches und theologisches Problem am Beispiel des Fernstudiums für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen, in: *Zilleßen 1984*, 81-91.

Grethlein, Christian: Glauben lernen im Religionsunterricht, BauG 36 (1984) 118-120.

Grom, Bernhard: Religiöse Erziehung durch Familie und Schule, Marchtaler Pädagogische Beiträge 7 (1984) Nr. 2, 25-32.

Heimbrock, Hans-Günter: Lern-Wege religiöser Erziehung. Historische, systematische und praktische Orientierung für eine Theorie religiösen Lernens, Göttingen/Zürich 1984.

Heimbrock, Hans-Günter: Überlegungen zum Verhältnis von Glauben und Lernen, in: *Zilleßen 1984*, 29-40.

Kasner, Horst: Von Kindern lernen, ChrL 37 (1984) 291-293.

Kehl, Medard: Hinführung zum christlichen Glauben, Mainz 1984.

Kögel, Hans: Wählt das Bessere. Eine religionspädagogische Betrachtung, CuB 30 (1984) Nr. 3, 10-12.

Niederbremer, Hermann: Symbole - sehen, leben, erleben - Hilfen auf dem Weg zu unserer Identität, W+W 13 (1984) 73-76.136-141.193-196.

Offergeld, Degenhard: Arbeitskreis: Theologische und medienpädagogische Aspekte des Einsatzes audiovisueller Medien in der religiösen Erziehung, engagement 1984, 338-343.

Sauer, Ralph: Liturgische Erziehung im Religionsunterricht, KatBl 109 (1984) H. 10, 712-721.

Stachel, Günter: Lernen und Feiern - Religionspädagogik und Liturgie, KatBl 109 (1984) H. 10, 693-698.

Thiele, Johannes: »...daß das Kind gehen lerne«. Wegbereiter einer dialogisch-narrativen Religionspädagogik: Martin Buber, KatBl 109 (1984) 199-203.

Tschirch, Reinmar: Erzählen vom Glauben. Vortrag anlässlich des Erscheinens des Kinderkatechismus »Erzähl mir vom Glauben«, TPSP 92 (1984) 306-309.

Werbick, Jürgen: Die »organische Ganzheit« des Glaubens und das »Glauben lernen«, ThQ 164 (1984) 268-281.

2.2 Schule

2.2.1 Primarstufe

Baltzer, Dieter: Zu einer Didaktik des Alten Testaments für die Grundschule. Prophetische Erzählungen und Texte für Kinder, EvErz 36 (1984) 38-53.

Halbfas, Hubertus: Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 2, Düsseldorf/Zürich 1984.

Hilger, Georg und Wolfgang Liegle: Religion - Gesellschaft - Schule. Gestaltung des Religionsunterrichts im Primarbereich (Fernstudium Katholische Religionspädagogik. Studienbrief V 4), Tübingen 1984.

Wagner, Dieter: Maria - ein (fast vergessenes) Thema des Religionsunterrichts in der Grundschule, InfL 1-2/1984, 7-11.

2.2.2 Sekundarstufe I

Raske, Michael: Maria im Religionsunterricht der Sekundarstufe I, InfL 1-2/1984, 11-16.

2.2.3 Sekundarstufe II (Gymnasium)

2.2.4 Sekundarstufe II (berufsbildendes Schulwesen)

Dietrich, Wolfgang: Vorschläge zur Förderung des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen, BRU 1/1984, 38-41.

Jung, Klaus: Chancen der 'Liturgie' an berufsbildenden Schulen. Eine Situationsbeschreibung mit einigen Anmerkungen, KatBl 109 (1984) H. 10, 741-743.

Rösel, Helmut: Religionsunterricht und Verkündigung. Gedanken aus der Praxis an beruflichen Schulen, Nordelbische Stimmen 6 und 7/1984, 128-130.

2.2.5 Sonderschule, Sonderpädagogik

Baumanns, Karl Joh.: Schlüsselwörter für den katholischen Religionsunterricht. Religionspädagogische Bausteine für den Unterricht an Lernbehindertenschulen, Bonn - Bad Godesberg 1984.

Buchka, Maximilian: Katechese und Religionsunterricht bei Geistigbehinderten (EITh 5), Frankfurt a.M./Bern/New York 1984.

Ebner, Robert: »...aber Gott sieht auf das Herz...« - Anregungen zur Gebetserziehung bei geistig behinderten Kindern, KatBl 109 (1984) H. 9, 690-692.

Ebner, Robert: Elementarisierung im Religionsunterricht der Sonderschule, aufgezeigt am Thema Eucharistie, CpB 97 (1984) 215-222.

Paul, Horst: Seelsorge und Religionsunterricht bei (schwerhörigen und gehörlosen) Berufsschülern, RKGS 18/1984, 16-21.

Rogge, Richard: Behinderte im Konfirmandenunterricht, in: *Handbuch KA 1984*, 128-142.

Schilling, Klaus: Probleme und Chancen des Religionslehrers an der Sonderschule für Lernbehinderte, Jugendwohl 65 (1984) 367-374.

Schmidt, Hans-Peter: Schülergottesdienst mit Lernbehinderten. Eine neue Chance für den Religionsunterricht an der Schule für Lernbehinderte?, Zeitschrift für Heilpädagogik 35 (1984) 496-501.

Schneider, Kurt: Zum Religionsunterricht in der Schule für Lernbehinderte, Zeitschrift für Heilpädagogik 35 (1984) 488-495.

Schuchardt, Erika: Warum gerade ich...? Behinderung und Glaube. Pädagogische Schritte mit Betroffenen und Begleitenden, Gelnhausen ²1984.

Schulze, Norbert: Schulseelsorge in den Sonderschulen im Bistum Münster, KuS.Mst 10 (1984) Nr. 49, 4-6.

Simons, Wolfgang B.: Behinderte Kinder und Jugendliche in ihrer Pfarrgemeinde, PBl.K 36 (1984) 372-376.

Wegmann, Dietrich: Wir geben kleine Handzeichen. Gehörlosenseelsorge als Konkretion praktischer Theologie, RKGS 17/1984, 35-37.

2.2.6 Alternativunterricht

Mokrosch, Reinhold: Thesen zur Gestaltung des Ethikunterrichts, in: *Zilleßen 1984*, 56-67.

Schmidt, Heinz: Didaktik des Ethikunterrichts II. Der Unterricht in Klassen 1-13 (Ethik. Lehr- und Studienbücher VI/2), Stuttgart 1984.

2.2.7 Islamischer Religionsunterricht in deutschsprachigen Schulen

Hamer, Heyo E.: Die öffentliche Schule und der islamische Religionsunterricht, Pädagogik und Schule in Ost und West 32 (1984) 14-24.

Islamischer Religionsunterricht, Informationen für und über Ausländer 18/1984, 1-7.

2.3 Kirchen

2.3.1 Gemeindepädagogik

Bargheer, Friedrich W.: Ganzheitliche Gemeindepädagogik - praktisch-theologische Alternative zur überkommenen Gemeindepraxis, in: Zilleßen 1984, 112-126.

Bartholomäus, Wolfgang: Christsein in Kirche und Welt von morgen, Conc(D) 20 (1984) 335-341.

Doyé, Götz: Religiöse Fragen Heranwachsender. Über einen Aspekt gemeindepädagogischen Handelns, ChrL 37 (1984) 268-272.

Doyé, Götz: Religiöse Fragen Heranwachsender. Über einen Aspekt gemeindepädagogischen Handelns (Interview), Gesetz- und Verordnungsblatt der Lippischen Landeskirche 1984.

Ellinger, Hartmut: Gesamtkatechumenat, in: Schmieder 1984, 71-76.

Foitzik, Karl: Gemeindepädagogik - gemeinsam leben und glauben lernen, BauG 36 (1984) 127-130.

Kasper, Walter: Das Glaubensbekenntnis der Kirche. Zum Entwurf eines neuen katholischen Erwachsenenkatechismus, IKaZ 13 (1984) 255-271.

Krahl, Renate: Gesamtkatechumenat oder Gemeinsam leben und glauben lernen. Zur Einführung, BauG 36 (1984) 83.

Mette, Norbert: Die Aufgabe der kirchlichen Gemeinde im religiösen Lernprozeß, Conc(D) 20 (1984) 329-334.

Morgenroht, Peter: Jugendliche als Lehrer? Gesamtkatechumenat - eine Gemeinde stellt sich vor, BauG 36 (1984) 131-135.

Orth, Gottfried: Gemeindepädagogik im Kontext von Über- und Unterentwicklung, LOG 1/1984, 3-13.

Orth, Gottfried: Zukunft ermöglichen. Vom kirchlichen Bildungsauftrag angesichts gesellschaftlicher Entwicklungen, Kirche im ländlichen Raum 35 (1984) 3-8.

Schildmann, Johannes: Lernfeld Gemeinde, BauG 36 (1984) 121-126.

Schöpsdau, Walter: Familienkatechese in konfessionell gemischten Ehen, in: LKat 6 (1984) 120-124.

Zugehör, Thomas: Friedensfrage als Lernfeld zwischen den Generationen, BauG 36 (1984) 136-138.

2.3.2 Religiöse Elementarerziehung

Abeln, Reinhold: Kinder zum Glauben führen. Reden über Gott - reden mit Gott, Donauwörth ²1984.

Bewersdoff, Harald: Der kleine Mensch und das große Buch. Religionspädagogische Kriterien für alttestamentliche Texte im Vorschulalter, WdK 62 (1984) 432-440.

Das Kind - seine Beziehung zu Jesus, dem Heiland - Gott, RpP 9 (1984) H. 1, 10-14.

Die Zuwendung Gottes erfahrbar machen. Interview mit dem neuen Vorsitzenden des Zentralverbandes (katholischer Kindergärten und Kinderhorte Deutschlands e.V.), WdK 62 (1984) 180-181.

Emeis, Dieter: Aufgabe und Chance des katholischen Kindergartens und Hortes für Familie und Gemeinde, Im Pastoralen Dienst 1984, H. 1, 15-19.

Emmelius, Johann-Christoph: Christliche Erziehung im Kindergarten. Drei Fragen und drei Antworten zur grundsätzlichen Orientierung, W + W 13 (1984) 76-84.

Feiner, Johannes und Paul Frehner (Hg.): Religiöse Kindererziehung in der Mischehe, Zürich/Einsiedeln/Köln ²1984.

Fraas, Hans-Jürgen: Werterziehung in Familie und evangelischem Kindergarten. Die heu-

tige Familie leistet nicht nichts in der Werterziehung, aber anders als früher, TPSP 92 (1984) 26-30.

Gruber, Elmar: Kinder fragen nach Gott, München ⁵1984.

Hofmeier, Johann: Der Auftrag des Kindergartens in kirchlicher Trägerschaft, KIBI 64 (1984) 268-272.

Kiewning, Helmut: Religiöse Erziehung im Kindergarten zwischen Theologie und Sozialpädagogik, W + W 13 (1984) 142-144. 196-201.

Körper, Gudrun und *Martin Welz*: Die Kindergartenarbeit als eine Keimzelle der Kirchengemeinde, Werkstatt Gemeinde 2 (1984) 256-264.

Kuhn-Schädler, Hans: Mit Kindern den Glauben leben. Die religiöse Erziehung des Kleinkindes, Luzern 1984.

Läpple, Alfred: Mit Kindern vom Himmel sprechen. Anregungen zur religiösen Erziehung, Donauwörth ²1984.

Leist, Marielene: Erste Erfahrungen mit Gott. Die religiöse Erziehung des Klein- und Vorschulkindes, ¹⁷1984.

Rost, Dietmar und *Joseph Machalke*: Du bist bei mir. Kinder beten und fragen. Illustrationen von Ruth Hagen-Torn, Gütersloh ³1984.

Schäfer, Josef: Kindergarten: kein Hobby der Gemeinde, WdK 62 (1984) 168-169.

Schenk, Gerd: Evangelische Kinderbibelwochen - ein Ferienangebot der Kirchengemeinden, LKat 6 (1984) 153-156.

Schlummer, Bärbel und *Maria Hörnemann*: Der pädagogische Auftrag des katholischen Kindergartens, Im Pastoralen Dienst 1984, H. 1, 13-14.

Schmitthenner, Frieder: »Wir falten die Hände«. Vom Sinn religiöser Rituale in der Kindergruppe, TPSP 92 (1984) 121-124.

Storim, Wolfgang: Die Netze auswerfen. Kindergarten als Instrument der Volksmission, Unser Auftrag 4/1984, 18-19.

Tschirch, Reinmar: Gott für Kinder. Religiöse Erziehung. Vorschläge und Beispiele (Gütersloher Taschenbücher Siebenstern 83), Gütersloh ⁸1984.

Tschirch, Reinmar: Religiöse Erziehung in Familie und Kindergarten. Eltern und Erzieher können einander ergänzen, aber nicht ersetzen, TPSP 92 (1984) 22-25.

Voss, Josef: Kindergarten auch für andersgläubige Kinder (Zu: Was meint »Katholisches Profil«?, in: WdK 5/83, S. 328), WdK 62 (1984) 154.

2.3.3 Kirchlicher Unterricht

Adam, Gottfried: Der Unterricht der Kirche. Studien zur Konfirmandenarbeit (GTA 15), Göttingen ³1984.

Auf die Firmung vorbereiten, hg. von *Rupert Feneberg*, Freiburg i.Br. ⁸1984.

Benz, Annegret, Jürgen Karasch und *Wolfgang Grünberg*: Trend und Tradition - Lernen im Konfirmandenunterricht, ChrL 37 (1984) 239-249 (= PTH 6/1981, 275ff.)

Berberich, Otto: Die Firmung als Lebensäußerung des liturgischen Jahres, KatBl 109 (1984) 214-216.

Blattner, Stefan: Konfirmanden-Unterricht in der Gemeinde, Studienbriefe Gemeindeaufbau A 14, hg. von der Arbeitsgemeinschaft Missionarische Dienste (Beilage zu »Das missionarische Wort«), Stuttgart 1984, 1-16.

Degen, Roland: Die Vorbereitung des Unterrichts (mit Konfirmanden), in: *Handbuch KA 1984*, 320-332.

Flemming, Weert: Zur Aufgabe des Konfirmandenunterrichts - Ziele und Inhalte, in: *Handbuch KA 1984*, 270-286.

Gerts, Dietmar: Planung und Organisation des Konfirmandenunterrichts, in: *Handbuch KA 1984*, 304-319.

Goßmann, Klaus, Hans Bernhard Kaufmann, Frieder Schmitthenner und *Helmut Siegel*: Zum Diskussionsstand des Konfirmandenunterrichts in der EKD - Eine Einführung in das Handbuch für die Konfirmandenarbeit, in: *Handbuch KA 1984*, 11-37.

Hassel, Marianne: Über die Konfirmation hinaus. Das Patenamts als Wiederentdeckung einer alten Beziehungs- und Wachstumshilfe, BauG 35 (1984) 139-140.

Hoffsümmer, Willi: Firmgeschichten. Hinführung zur Firmung für Jugendliche und Gruppenleiter, Mainz ²1984.

Kaufmann, Hans Bernhard: Konfirmandenarbeit in gemeindepädagogischer Verantwortung, in: *Handbuch KA 1984*, 407-424.

Kaufmann, Hans Bernhard: Konfirmandenzeit von 11-15?, ESchE 7-8/1984, 3-5.

Kaufmann, Hans Bernhard: Lernen mit Konfirmanden, in: *Handbuch KA 1984*, 333-346.

Kaufmann, Hans Bernhard: Zur Stellung der Bibel und des Katechismus in der Konfirmandenarbeit, in: *Handbuch KA 1984*, 287-303.

Leimgruber, Stephan: Eucharistieerziehung, SKZ 152 (1984) 741-743.

Onnasch, Klaus und Jörgen Sontag: Konfirmanden- und Jugendarbeit, in: *Handbuch KA 1984*, 200-211.

Pitzal, Franz: Die Firmung. Ein Vorbereitungsbuch, Regensburg 1984.

Plöger, Michael: Einübung in den Glauben durch gedeutete Erfahrung, KatBl 109 (1984) 217-220.

Schröer, Henning: Konfirmandenarbeit und Konfirmation, in: *Handbuch KA 1984*, 220-233.

Thewes, Peter: Firmung - ein Gemeindegesehen (Einführung in das Themaheft), Unsere Seelsorge 34 (1984) H. 2, 1-2.

Twickel, Max Georg Freiherr von: Gedanken zum Sakrament der Firmung, Unsere Seelsorge 34 (1984) H. 2, 2-5.

2.3.4 Jugend- und Schülerarbeit

Affolderbach, Martin: Thesen zum theologischen Ort von Jugendarbeit in Kirche und Gesellschaft. Ekklesiologische Aspekte zur kirchlichen Jugendarbeit, RpB 14/1984, 30-34.

Aufbau von Jugendarbeit in der Pfarrei. Vorschläge zu einer Konzeption. Zusammenstellung von den kirchlichen Jugendpflegern der Diözese Regensburg, KatBl 109 (1984) 540-549.

Bärend, Hartmut: Missionarische Jugendarbeit, in: *Schmieder 1984*, 77-83.

Biemann, Georg: Biblische Botschaft in der Jugendarbeit, Unsere Seelsorge 34 (1984) Nr. 1, 35-36.

Deresch, Wolfgang: Kirchliche Jugendarbeit. Wege zur personalen, sozialen und religiösen Identität, München 1984.

Dienst, Karl: Verlässliche Bürgen der Botschaft sein. Was erwartet die Kirche von evangelischer Jugendarbeit?, ibw Journal 22 (1984) 127-130.

Erzbischöfliches Jugendamt München (Hg.): ... damit mein Glaube lebt. Religiöse Elemente in der Jugendarbeit, München 1984.

Evangelische Jugendarbeit. Zum Selbstverständnis als kirchliches Werk, als Selbstorganisation und Interessenvertretung junger Menschen, in: *Schmieder 1984*, 59-70.

Haustein, Manfred: Die adoleszente Radikalitätstendenz als Problem kirchlicher Jugendarbeit, ChrL 37 (1984) 76-84.

Heidenreich, H.: »Personales Angebot« - Ausverkauf? Zentrale Aussagen im Synodenbeschluß über Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit haben eine gute Geschichte, in: *K. Wuchterl (Hg.):* Der Vergangenheit eine Zukunft - 75 Jahre Jugendhaus Düsseldorf, Düsseldorf 1984, 68-75.

Koch, Heiner: Miteinander leben - miteinander glauben. Perspektiven und Modelle kirchlicher Jugendarbeit (Werkbücher zur Jugendarbeit 1), Düsseldorf 1984.

Lampe, Walter: Gemeindebezogene Jugendarbeit, in: *Schmieder 1984*, 84-90.

Lechner, Martin: Jugendverbände und Jugendpastoral. Dimensionen des Wirkens der Kirche an, mit und durch junge Menschen in der Jugendverbandsarbeit, KatBl 109 (1984) 438-466.

Markmiller, Anton: Vorfahrt für Selbständigkeit, KatBl 109 (1984) 364-366.

Mette, Norbert: Jugend und Kirche. Sozialisationstheoretische und religionspädagogische Überlegungen, RpB 14/1984, 2-16.

Müller, Peter: Erlebnisgemeinschaften - Jugendverbandsarbeit im Selbstversuch, KatBl 109 (1984) 368-371.

- Pilz, Winfrid*: Jugendpastoral und Weltverantwortung aus dem Glauben, LS 35 (1984) 173-176.
- Sageder, Franz und Dagmar Biechle*: Gemeinsam den Glauben erleben. Akzente für die Jugendarbeit, München 1984.
- Schmid, Franz*: Kirchliche Jugendarbeit im Spannungsfeld von Diakonie und Verkündigung, KatBl 109 (1984) 486-497.
- Schnegg, Matthias*: Jugend und Gottesdienst, KatBl 109 (1984) H. 10, 733-736.
- Sorgen um geordnete Jugendseelsorge. Ansichten und Einsichten eines Jugendpfarrers, KIBl 64 (1984) 130ff.
- Traub, Hermann*: Junge Erwachsene evangelisieren, MCVJM 39 (1984) H. 6, 30-31.
- Steinkamp, Hermann*: Die Funktion des peer-group-Theorems im Konzept kirchlicher Jugendarbeit, RpB 14/1984, 17-29.
- Steinkamp, Hermann*: Pfarrjugend - Jugendverbände: eine sinnvolle Alternative!, KatBl 109 (1984) 358-363.
- Überlegungen zu einer Neubestimmung des Ortes evangelischer Jugendarbeit im Kontext kirchlichen Handelns, in: *Schmieder 1984*, 97-148.
- Wehrle, Paul*: Kirchliche Jugendarbeit im gesellschaftlichen Umfeld, LKat 6 (1984) 101-111.
- Wuchterl, Karl*: Jugendarbeit im Spannungsfeld zwischen Gemeinde und Verband, KatBl 109 (1984) 497-505.

2.3.5 Erwachsenenbildung

- Aichelin, Helmut*: Gegründet in der Bibel - Offen für die Zeit. Der Auftrag der evangelischen Erwachsenenbildung, DEAE-N 4/1984, 55-59.
- Arpsel, Günter*: Über den status quo hinaus. Ein Zwischenruf in die bildungspolitische Diskussion aus evangelischer Sicht, DEAE-N 4/1984, 1-9.
- Becker, K.F.*: Kirche und Alter in Geschichte und Gegenwart, Zeitschrift für Gerontologie 17 (1984) Nr. 1, 32-38.
- Betz, Georg*: Zwischen Pastoral und Pädagogik. Offene Perspektiven katholischer Erwachsenenbildung, DEAE-N 6/1984, 1-5.
- Betz, Georg*: Verändert die katholische Erwachsenenbildung!, KatBl 109 (1984) 20-29.
- Dudek, Michael*: »Die Frage nach Gott« - ein Beitrag zur theologischen Erwachsenenbildung heute, Diak. 15 (1984) 205-209.
- Fell, Margret und Reiner Güttler*: Katholische Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Dokumentation zu ihrer Geschichte (Beiträge zur Erwachsenenbildung), München 1984.
- Gilles, Astrid*: Pädagogische Anmerkungen zur theologischen Erwachsenenbildung, ErWB 30 (1984) 195-198.
- Heidtmann, Willi*: Bäuerlicher Berufsstand und kirchliche Bildungsarbeit, Kirche im ländlichen Raum 35 (1984) 16-20.
- Kako, Karl-Albert*: Politische Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung. Erfahrungen aus der Arbeit im Evangelischen Zentrum Rissen, LOG 2/1984, 55-68.
- Kako, Karl-Albert*: »Schritte ins Reich der Freiheit« - Einige didaktische Überlegungen, angeregt durch Paolo Freires Pädagogik (Politische Bildung in der Evangelischen Erwachsenenbildung), LOG 3/1984, 22-27.
- Kirchschläger, Walter*: Die Bibel in der Hand des älteren Menschen, ErWB 30 (1984) 142-146.
- Knoll, Jörg*: Erwachsenenbildung und Gemeinde. Sozialethische Skizzen, Diakonie 1984, Sondernummer 8, 70-77.
- Kruse, Herbert*: Kirche und militärische Erziehung. Der lebenskundliche Unterricht in der Bundeswehr im Zusammenhang mit der Gesamterziehung der Soldaten, Hannover 1984.
- Lott, Jürgen*: Handbuch Religion II. Erwachsenenbildung (Thema: Religion 1033), Stuttgart 1984.
- Luther, Henning*: Religion, Subjekt, Erziehung. Grundbegriffe der Erwachsenenbildung am Beispiel der Praktischen Theologie Friedrich Niebergalls, München 1984.
- Markert, Ludwig, Heinz Schindler und Jörg Knoll*: Evangelische Erwachsenenbildung als

Stimme der Kirche in der Öffentlichkeit - Evangelische Erwachsenenbildung in ihrer Wirkung nach außen. Gesichtspunkte für die Öffentlichkeitsarbeit, DEAE-N 6/1984, 51-53.
Nacke, Bernhard: Bibel und Glaube. Aspekte der theologischen Erwachsenenbildung, *Unsere Seelsorge* 34 (1984) Nr. 1, 11-16.

Neuner, Heiner: Bedeutung der Bibel für theologische Erwachsenenbildung, *ErWB* 30 (1984) 203-206.

Nüchtern, Michael: Bildung oder Lernen? Zu Tendenzen in der kirchlichen Bildungsdiskussion, *Diskussionen* 23/1984, 26-32.

Orth, Gottfried: Warum die Ostereier so gut verstecken, wenn man sie doch finden will... Oder: Fragen und Anmerkungen zu einer Rede (von G. Strunk, *LOG* 2/1984, 69-85), *LOG* 2/1984, 85-88.

Redder, Manfred und *Ottfried Selg*: Erwachsenenbildung in der Gemeinde. Lernprogramm für Verantwortliche in den Gemeinden, Steppach bei Augsburg 1984.

Richtlinien und Konzepte (evangelischer Familienbildungsstätten, verschiedene Dokumente), bag-informationen 1/1984, 5-12.

Schaller, Klaus: Die Arbeit der Evangelischen Akademie unter pädagogischem Anspruch, *ThPTh-ThPr* 19 (1984) 193-201.

Strunk, Gerhard: Der Einfluß der Erwachsenenbildung auf die Gestalt der Kirche. Anmerkungen zu einer schwierigen Beziehung, DEAE-N 1/1984, 2-11; 2/1984, 69-85.

Theologie und didaktische Planung. Auszug aus: *Evangelische Arbeitsstelle Fernstudium für kirchliche Dienste* (Hg.), Fernstudium für Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung, Aufbaukurs B 1: Eltern- und Familienbildung; Studienbrief 3: Eltern- und Familienbildung. Institutionen - Konzeptionen, Hannover 1981, S. 61, bag-informationen 1/1984, 23.

Zangerle, Ignaz: Christliche Erwachsenenbildung zwischen Frömmigkeit und Mündigkeit, *ErWB* 30 (1984) 199-202.

2.4 Methoden und Medien, Arbeits- und Sozialformen, Unterrichtsplanung

Adam, Gottfried: Wie reden wir mit unseren Kindern von Gott?, *Familie* aktuell 3 (1984) 1-2.

Arbeitsgemeinschaft Religionsunterricht im Rahmen des Kirchenjahres (*Hans-Jürgen Braun* u.a.): Einlaß durch das Kirchenjahr. Ein Vorschlag für die Jahresplanung des Religionsunterrichts im 3. und 4. Schuljahr, *InfL* 3/1984, 6-9.

Arbeitsgruppe Marburg: Bilder erzählen... Zur Arbeit mit Bildern im Religionsunterricht. Zwei Unterrichtsideen für Sek. I und II, *ForR* 3/1984, 1-16.

Balke, Renate: »Nun gehen wir durch neue Türen« - Ein Schulanfängergottesdienst, *W + W* 13 (1984) 54-57.

Baßler, Lydia: Kirche für Kinder. 25 Wortgottesdienste, Mainz 1984.

Baumann, Rolf: Bibel und Kind. Biblische Bilder und Symbole für Kinder, *Bibel heute* 20 (1984) 184-185.

Belz, Marieluise: Kleines Methodenlexikon. Zur Einschätzung von Kindern und ihren Gruppen, *ChrL* 37 (1984) U 158 - U 160.

Beutler, Heinz-Günter: Biblische Geschichten verklanglichen. Die alte Überlebens- und Mutmach-Geschichte von Noah und dem Regenbogen, *TPSP* 92 (1982) 316-318.

Beutler, Heinz-Günter: Stationen aus Schüler-Kreuzwegen 1983. Der Tod Jesu - der Tod des Menschen. Erfahrungen zum Andenken der Passionsgeschichte. Beide Sekundarstufen, *Rh.ZRelPäd* 1/1984, 11-14.

Beutler, Heinz-Günter: »Traurig bin ich sowieso...«, *Rh.ZRelPäd* 3 + 4/1984, 135-140.

Biemer, Günter und *Werner Tzscheetzsch*: Wagnisse. Ein Lebensbuch für junge Leute, Freiburg 1984.

Birk, Martin: Die Kinder konnten besser predigen als ich. Wie eine Predigt für einen Schüलगottesdienst entstand, *KatBl* 109 (1984) 70-71.

Bolz, Martin: Schüलगottesdienste, *Wort* 1983/84, Nr. 5 (Mai/Juni) 4 Seiten.

Bußmann, Klaus: Schritte ins Leben. Jugendgottesdienste, Düsseldorf 1984.

Clotz, Paul Martin: Biblische Geschichten erleben. Oder: Felix bindet Jesus ans Kreuz und freut sich über seine Auferstehung, *TPSP* 92 (1984) 313-315.

- Debrecht, Gerhard*: Eine Brücke zu uns. Eucharistiefiern mit Jugendlichen, Freiburg/Basel/Wien 1984.
- Döring, Fatima* und *Maria Stern*: Meditation als »Unterrichtsverfahren« am Beispiel des Realschullehrplans, Kontakt 1/1984, 7-14; 2/1984, 20-24.
- Drechsel, Evelyn*: »Jeden Tag neu in die Taufe kriechen«. Anregungen für den Religionsunterricht der Hauptschule, CuB 30 (1984) Nr. 4, 9-11.
- Eckerstorfer, Elfriede*: Der Einsatz von Orff-Instrumenten im Religionsunterricht, CpB 97 (1984) 364-368.418-422.
- Esser, Norbert*: Das Jesusgebet. Überlegungen eines Religionslehrers, KatBl 109 (1984) 911-913.
- Eulenberger, Klaus*: Konfirmanden und Abendmahl, in: *Handbuch KA 1984*, 212-219.
- Fiederlein, Friedrich Martin*: Eine Bildbetrachtung im Religionsunterricht. Unterrichtsentwurf zum Farbholzschnitt »Licht in der Finsternis« von W. Habdank (9. Jgst.), Pädagogische Welt 38 (1984) 743-748.
- Fischer, Roland*: »Negro-Spirituals« als Anregung für den Einsatz im fächerübergreifenden Unterricht Religion-Musik, CpB 97 (1984) 360-363.
- Foitzik, Karl*: Erzählend predigen, Das missionarische Wort 37 (1984) 130-135.
- Frank, Werner*: Musik im Religionsunterricht, Wort 1984/85, Nr. 1 (Sept./Okt.) 10 Seiten.
- Frigger, Manfred*: Frühschicht - Spätschicht. Neue Formen des Jugendgottesdienstes - ein Werkbuch, Freiburg 1984.
- Gaiser, Fritz*: Bibellesen mit jungen Erwachsenen. Mitarbeiter berichten, wie sie die Bibel lesen und was sie dabei erleben, Das missionarische Wort 37 (1984) 145-148.
- Gammel, Helmut*: »Pfingsten - ein Funke, der überspringt«. Gestaltung der Pfingstnovene in der Region Trier, KatBl 109 (1984) 225-230.
- Gerts, Dietmar*: Arbeits- und Sozialformen/Medien, in: *Handbuch KA 1984*, 347-381.
- Griß, Emanuel*: Heute den Kreuzweg gehen. Texte für junge Menschen, Freiburg 1984.
- Haas, Dieter* und *Kurt Bätz*: Ratgeber Religionsunterricht. Hilfen zum Aufbau und zur Durchführung, Zürich/Köln 1984.
- Halbfas, Hubertus*: Der Sprung in den Brunnen. Eine Gebetsschule, Düsseldorf ⁵1984.
- Hasse, Brunhilde*: Biblische Geschichten malen, TPSP 92 (1984) 319.
- Heim, Heinrich* und *Bruno Winter*: Popmusik im Religionsunterricht und in der Jugendarbeit, KatBl 109 (1984) 467-470.
- Heinemann, Siegfried*: Religiöse Erziehung im Schullandheim, KatBl 109 (1984) 395-398.
- Hemmes, Thomas*: Verwendung von Filmen als Motivationsmöglichkeit in der Eingangsphase des Religionsunterrichts an der Berufsschule, rabs 16 (1984) 118-127.
- Herrmann, Botho* und *Ursel Mantel*: Meditative und kreative Gestaltung eines Gottesdienstes im Religionsunterricht, Rh.ZRelPäd 1/1984, 5-10.
- Hoffmann, Johann-Friedrich*: Mediengeleitete Lernprozesse im Religionsunterricht. Religion, 3. Schuljahr, Lehrer Journal 52 (1984) H. 5, 205-208.
- Huber, Max*: Mit Herzen feiern. Kindergottesdienste zu Erstkommunion, Schulanfang, Schulschluß, Weihnachten, Freiburg/Basel/Wien 1984.
- Illies, Heilwig*: Ein Wort zur Handreichung für Gottesdienste mit Kindern, ChrL 37 (1984) 49-51.
- Jendorff, Bernhard*: Arbeitsaufträge für das 5./6. Schuljahr, RpB 13/1984, 110-122.
- Kaufhold, Rita*: Erntedank. Aspekte des Themas im Religionsunterricht der Grundschule mit dem Ziel der Gestaltung eines Schulgottesdienstes, ru 14 (1984) 145-149.
- Kern, Walter* und *Lothar Kuld*: Somatische Handlungen Jesu. Überlegungen zu einer erfahrungsbezogenen Didaktik der Wundergeschichten, KatBl 109 (1984) 43-51.
- Kett, Franz* und *Klaus Gräske*: Gott birgt das Heil. Kindergottesdienste, München ²1984.
- Kleis, Matthias*: Gottesdienste mit Kleinkindern. Unter Mitarbeit von Gerlinde Zalto, Mainz 1984.
- Knüsel, Hans*: Voreucharistische Kindergottesdienste, LKat 6 (1984) 62-66.
- Koch, Heiner*: Mut zum Glauben. Begründung und Strukturierung einer Jugendwallfahrt nach Berlin, PBl.K 36 (1984) 208-214.

- König, Karl-Heinz:** Westfälisches Pfingstbild. Bildbetrachtung mit Schülern der Hauptschule, ru 14 (1984) 62-64.
- Kohlschein, Franz:** Wort-Gottesdienst mit Schülergruppen. Überlegungen zu einem Gottesdienst praktizierenden Religionsunterricht, KatBl 109 (1984) 392-395.
- Konrad, Johann-Friedrich:** Tod und Auferstehung des Juden Jesus. Erzählvorschläge zur Passionsgeschichte, die latenten Antijudaismus vermeiden, Rh.ZRelPäd 1/1984, 15-17.
- Korherr, Edgar Josef:** Katechetischer Rundfunk, CpB 97 (1984) 327-328.
- Kuhn-Schädler, Hans:** Gottesdienst vom Kindergarten bis zur Erstkommunion, Luzern 1984.
- Kulks, Dieter:** Praktikum und Mentoren in der Konfirmandenarbeit, in: *Handbuch KA 1984*, 66-76.
- Kumpan, Hilde:** Kleines Methodenlexikon: Kinderfest, ChrL 37 (1984) U 77 - U 80.
- Kurz, Helmut:** Methoden des Religionsunterrichts. Arbeitsformen, Beispiele, Texte, München 1984.
- »Laß Du, Herr, Dein Antlitz leuchten über ihren Bomben« (Cardenal). Gestaltungsvorschlag für eine Rüstzeit, ChrL 37 (1984) U 136 - U 144.
- Legen und Gestalten.** Materialangebot und Einführung, RpP 9 (1984) H. 3, 32-53.
- Leisenheimer, Bernhard:** Beichtgottesdienst mit Jugendlichen. Ein vierjähriges Experiment, PBl.K 36 (1984) 74-75.
- Lutterbüse, Klaus:** Aneignung biblischer Inhalte in Liedern. Heilsgeschichte am Schicksal bedeutsamer Einzelgestalten anschaulich gemacht, KatBl 109 (1984) H. 9, 707-710.
- Maier, Peter:** Meditation im Religionsunterricht (Fortsetzung des Beitrages aus Heft 2/82), Kontakt 1/1984, 5-7.
- Mark, Monika:** Spiel im Religionsunterricht, Wort 1983/84, Nr. 5 (Mai/Juni) 4 Seiten.
- Marquardt, Hannelore:** Was geht mit, was nehmen wir mit - Ein Schulanfängergottesdienst und seine Vorarbeit, W + W 13 (1984) 58-62.
- Mayer, Helmut:** Der Einsatz von Karikaturen in der Gemeindearbeit, LOG 1/1984, 71-74.
- Mensing, Roman:** Das Jahr des Herrn. Eine Kirchenjahrestafel als Foliensatz für den Religionsunterricht, rhs 27 (1984) 35-37.
- Mestel, Bernhard:** Überlegungen zum Einsatz bildlicher Quellen im Unterricht, in: *Horst Birkhölzer u.a.: Erziehen zum Glauben - Leben aus Glauben. Bausteine für den Evangelischen Religionsunterricht in der Haupt-, Realschule und im Gymnasium*, Heilsbronn 1984, 13-18.
- Meurer, Wolfgang:** Grundkurs Liturgie für Schüler und Lehrer: Einführung in die Meßfeier, KatBl 109 (1984) H. 10, 744-746.
- Michelsen, Uwe:** Ein Regenbogen für kleine Herzen. Über die schwierige Arbeit an religiösen Kindersendungen, Rheinischer Merkur 24/1984, 18.
- Middel, Klaus und Klaus J. Beck:** Singen mit Konfirmanden, in: *Handbuch KA 1984*, 381-393.
- Middel, Klaus:** Spiele in der Konfirmandenarbeit, in: *Handbuch KA 1984*, 394-406.
- Mit Kindern von Gottes Engeln reden, RpP 9 (1984) H. 4, 6-15.
- Nastainczyk, Wolfgang:** Der springende Funke. Kinderpredigten für das ganze Jahr, Freiburg/Basel/Wien 1984.
- Niederer, Otto u.a.:** Unterrichtsplanung zu Zielfelder ru. 9 Themenfelder des 10. Schuljahres. Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung bei Verwendung des Schülerbuches Zielfelder ru 9/10 B Gymnasium/Realschule, München 1984.
- Otto, Gernot:** »Augen für das Unsichtbare«. Ein afrikanisches Märchen, für den Kindergottesdienst entdeckt und gestaltet mit dem Ziel, religiöse Erfahrungen vorzubereiten, LOG 1/1984, 53-63.
- Pinzl, Max:** »Neue Freiheit durch Fasten«. Bericht von einer Fastenwoche mit Jugendlichen - Anmerkungen zum Thema 'Fasten', KatBl 109 (1984) 72-74.
- Pöllath, Josef K.:** Werkstatt »Religiöses Spiel«, KatBl 109 (1984) 547-549.
- Pötz, Alois:** »Religiöse Heimatkunde« - Ein Weg der Katechese, CpB 97 (1984) 123-124.
- Pötz, Alois:** Religiöse Sinnbilder in der Katechese, CpB 97 (1984) 237-241.

- Politt, Gudrun*: Ein Gemälde Rembrandts im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, *EvErz* 36 (1984) 482-487.
- Preihs, Christoph*: Die Arbeit mit Musik im Religionsunterricht. Praktische Hinweise, *CpB* 97 (1984) 132-138.
- Preihs, Christoph*: Schlager-, Pop- und Rockmusik im Religionsunterricht, *CpB* 97 (1984) 423-426.
- Reinhardt, Maria*: Der Christenlehre-Ferienbrief. Bericht aus der Praxis, *ChrL* 37 (1984) U 97 - U 100.
- Riebl, Maria*: Jesu Tod und Auferstehung - Hoffnung für unser Sterben. Beispiel didaktisch aufbereiteter neuerer Bibelauslegung, *Bibel und Liturgie* 57 (1984) 208-213.
- Richter, Ernst*: Kinderbibeltage. Bericht über biblisch orientierte Kindertage, *Kindergottesdienstbrief* 1/1984, 1-14.
- Roth, Herbert*: Im Kreuz ist Heil. Ein Hungerwochenende mit Jugendlichen, *KatBl* 109 (1984) H. 10, 737-740.
- Sänger-Feindt, Elisabeth*: Erfahrungen mit der Misereor-Schülerzeitung über Südafrika im Religionsunterricht der Grundschule, *ru* 14 (1984) 18-22.
- Sauer, Ralph*: Die Jugendliturgie - eine (selten genutzte) pastorale Chance der Kirche, *PBl.K* 36 (1984) 199-207.
- Schleinitz, Hermann*: Christen zwischen Erinnerung und Orientierung. Versuch eines Um-sprechens des Kleinen Katechismus, *ChrL* 37 (1984) 17-28.
- Schmidt-Rhaesa, Hans-Jürgen*: Zum Einsatz von satirischen und provokativen Zeichnungen im Religionsunterricht, *AevRU(H)* 41/1984, 6-28.
- Schmittenner, Frieder und Helmut Siegel*: Freizeit mit Konfirmanden, in: *Handbuch KA 1984*, 77-85.
- Schmitz, Manfred*: Schwierigkeiten und Möglichkeiten des Betens im Religionsunterricht, *KatBl* 109 (1984) 908-910.
- Schnabel, Klaus* (Hg.): *Bibel er-leben*. Themen und Modelle für Jugendgruppen. Zusammen-gestellt und erarbeitet von einer Gruppe badischer Jugendreferenten und Jugendpfar-erer, Konstanz 1984.
- Schnegg, Matthias*: *Kinder erleben den Kreuzweg*, Freiburg 1984.
- Schnegg, Matthias*: *Wir spielen und feiern*. 83 neue Spielmodelle für Kindergottesdienste, Freiburg 1984.
- Schultze-Berndt, Hermann*: Der Reiz, in eine andere Haut zu schlüpfen. Theater- und Rol-lenspiele in der kirchlichen Jugendarbeit, *KatBl* 109 (1984) 550-552.
- Schulz, Ursula, Gudrun Klöpffer und Günter Scholz*: Planung und Durchführung eines ge-meinsamen Weihnachtsgottesdienstes aller Grundschulklassen, *zB* 4/1984, 6-12.
- Schwartz, Wolfgang*: Unser Gottesdienst soll fröhlich sein. Feiern mit Vorschulkindern, Freiburg/Basel/Wien 1984.
- Seidel, Uwe*: Kreuzweg der Jugend ... damit wir leben als Lebendige, 13. April 1984, *ejj* 34 (1984) H. 2, 20-21.
- Siegel, Helmut*: Gottesdienst und Konfirmanden, in: *Handbuch KA 1984*, 143-159.
- Stäbler, Hans-Martin*: Wie Jugendliche bibelkundig werden. Anfragen an unsere Praxis, *MCVJM* 39 (1984) H. 4, 18-21.
- Steiner, Josef*: Gebete formulieren als Weg der Katechese, *LKat* 6 (1984) 53-62.
- Supper, Consolata*: O Herr, mach mich zu einem Werkzeug Deines Friedens. Pantomimi-sche Darstellung, *CpB* 97 (1984) 27-30.
- Talkenberger, Wolf-Dietrich*: Jesus Christus baut seine Gemeinde. Anregungen für eine Kinderbibelwoche mit 8-12jährigen Kindern, *ChrL* 37 (1984) U 145 - U 150.
- Thieme, Anneliese*: Worauf es im Leben ankommt. Entwurf für einen Nachmittag mit Ju-gendlichen in einem Altersheim, *ChrL* 37 (1984) U 49 - U 55.
- Thömmes, Maria*: Glaubenstage der Kinder, *LKat* 6 (1984) 70-72.
- Toth, Ute*: Möglichkeiten und Grenzen der Gebetserziehung im Religionsunterricht. Teil I, *Wort* 1984/85, Nr. 1 (Sept./Okt.), 10 Seiten; Teil II, *Wort* 1984/85, Nr. 2 (Nov./Dez.), 18 Seiten.

Tschirch, Reinmar: Gott im Märchen - Märchen als heimliche Verbündete des Glaubens, LOG 3/1984, 17-22.

Überschär, Ingrid: Die Bibel neu gelesen, Das missionarische Wort 37 (1984) 136-139.

Wagner, Karl: Die Kinderbibelwoche, Pastorales Forum 21 (1984) Nr. 1, 24-26.

Wernsmann, Heinrich: Bibelwoche für Kinder St. Joseph und St. Antonius Münster, Unsere Seelsorge 34 (1984) Nr. 1, 34-35.

Wild, Theo: Mein Leben als Weg. Religiöse Besinnungstage mit Hauptschülern der Klasse 9, KatBl 109 (1984) 465-467.

Winter, Christiane: Kinder besichtigen eine Kirche. Erfahrungen in der Berliner Marienkirche, ChrL 37 (1984) 205-212.

Withake, Heinz: Gebet in der Schule - grundsätzlich möglich, aber..., LKat 6 (1984) 72-74.

Zusammenstellung von einigen Methoden der Bibelarbeit. Eine Handreichung der Schülerarbeit der Ev.-luth. Landeskirche Sachsens, ChrL 37 (1984) U 132 - U 136 (aus: Amtsblatt der Ev.-luth. Landeskirche Sachsens Nr. 7/8, 1983).

Zwinz, Hans: Schülerzeichnungen - Religionsunterricht zeigt Früchte, CpB 97 (1984) 159-161.

2.5 Systematische Erschließung von Themen für die unterrichtliche Praxis

Ackermann, Dieter: Freundschaft, ChrL 37 (1984) 227-238.

Albers, Hans-Gerhard: Mose im Religionsunterricht des Gymnasiums, rhs 27 (1984) 213-218.

Baldermann, Ingo: Religionspädagogische Erwägungen zur Friedensdiskussion. Lernprozesse an biblischen Texten, KiE 2/1984, 24-26.

Berg, Horst-Klaus: Prophetie didaktisch: Beobachtungen und einige Vorschläge, ru 14 (1984) 109-113.

Biesinger, Albert: Didaktische Konzeptionen zur Unterrichtsplanung eines Basiskurses zum »Lernprozeß Christen-Juden«, in: *Günter Biemer, Albert Biesinger und Peter Fiedler* (Hg.): Was Juden und Judentum für Christen bedeuten - eine neue Verhältnisbestimmung, Freiburg/Basel/Wien 1984, 45-183.

Essmann, Karl: Friedenserziehung im Religionsunterricht. Religionspädagogische Überlegungen, Wort 1983/84, Nr. 4 (März/April), 4 Seiten.

Heumann, Jürgen: Schwul sein - Christ sein. Texte zur Arbeit an einem verdrängten Thema in parteiischer Absicht. Sekundarstufe II, Rh.ZRelPäd 3+4/1984, 141-146.

Jenemann, Arno: »Ich fühle mich so schuldig!« Katechese als Hilfe zur Schuldbearbeitung, KatBl 109 (1984) 623-626.

Kittler, Udo: David oder Ein Mann will nach oben. Versuch eines religionspädagogischen Zugangs zur David-Überlieferung. Sekundarstufe II, Rh.ZRelPäd 2/1984, 62-64.

Klages, Günther: Martin Luther im Unterricht. Didaktische Begründung. Theologische Information. Hilfen für den Unterricht, Hannover 1984.

Krisper, Gerhard: Einige Gedanken zu Voraussetzung, Ansatz und Weg der Gotteskatechese in der ersten Klasse der Volksschule, CpB 97 (1984) 242-245.

Krotz, Fritz: Das Lutherjahr 1983 im Unterricht. Ein Zwiegespräch über den fachdidaktischen Ertrag, ForR 4/1984, 27-31.

Ott, Rudi: Familie im Religionsunterricht, LKat 6 (1984) 95-101.

Raupp, Wolfgang: Sexualität in der Schule. Theologische und tiefenpsychologische Betrachtungen eines Religionslehrers, Rh.ZRelPäd 2/1984, 54-56.

Schladoth, Paul: »Frieden« als Leitgedanke des Religionsunterrichts. Anregungen zur Arbeit mit dem Ziefelderlehrplan Grundschule, KatBl 109 (1984) 302-307.

Schmutzler, Siegfried: Vom Umgang und [sic!] Umgangsformen. Lernziele und Texte zu Kurs V OH 1 LZ(1), ChrL 37 (1984) U 113 - U 126.

Schröer, Henning: Didaktische Notizen zum Thema Leiden mit besonderer Aufmerksamkeit auf die Bedeutsamkeit biblischer Exegese, EvErz 36 (1984) 572-590.

Stolte, Manfred: Maria - ein ökumenisches Thema?, InfL 1-2/1984, 17-18.

Weber, Rita: »Und außerdem ist das eine Sünde!« »Sünde« als Thema in der Grundschule, KatBl 109 (1984) 615-617.

Wilms, Franz Elmar: Prophetische Texte in den Sekundarstufen I und II. Warum, warum, wie?, EvErz 36 (1984) 23-37.

2.6 Konfessionsschulen / christliche Schulen

Csordás, Michael: Vertrauen, daß Gott durch uns wirkt. Möglichkeiten und Aufgaben der katholischen Privatschule, CuB 30 (1984) Nr. 9, 3-4.

Bünter, Willy: Friedensarbeit an katholischen Schulen, Schweizer Schule 71 (1984) 249-252.

Günten, Dieter: Der Bildungsauftrag einer christlichen Schule, Elternruf. Werkblatt für die katholische Elternschaft Bayerns, 1984, 1-4.

Hauptabteilung Schule und Erziehung der Erzdiözese Paderborn (Hg.): Ist die katholische Bekenntnisschule noch katholisch? Berichte und Erfahrungen aus dem Schulalltag, Mitteilungen 42/1984, 5-85.

Schulz-Benesch, Guenther: Moderne katholische Schule und Montessori-Pädagogik, Marchtaler Pädagogische Beiträge 7 (1984) Nr. 1, 35-42.

3 Historische Religionspädagogik (bis 1945)

3.1 Quellen

3.1.1 Selbständige Titel

Denkschrift des Evangelischen Ober-Kirchenrats, betreffend den Religionsunterricht in den höheren Schulen (aus: Verhandlungen der sechsten ordentlichen Generalsynode, Bd. 2, hg. von dem Vorstände der Generalsynode, Berlin 1910), InfB (1984) H. 1/2 (Rückseite des Heftes).

Die Gleichschaltung der Evangelischen Jugend und der Badische Bund Deutscher Bibelkreise (BK) 1933-34. Dokumente, entwurf 1-2/1984, 99-108.

Heinen, Anton: Katholische Bildungswerte (1929), Bonn 1984.

Heinen, Anton: Sinn und Zweck in der Erziehung und Bildung (1924), Bonn 1984.

Luther, Martin: Der Kleine Katechismus Doktor Martin Luthers. In der gemeinsamen Fassung der Vereinigten-Lutherischen Kirche Deutschlands und der Evangelischen Kirche der Union von 1958, hg. von der Bischofskonferenz der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands, Hannover ¹³1984.

Wiater, Werner: Religionspädagogische Reformbewegung 1900-1933. Ausgewählte Reformdokumente zur evangelischen und katholischen Religionspädagogik, Hildesheim 1984.

3.1.2 Religionspädagogische Texte innerhalb anderer pädagogischer Werke

Kemper, Herwart (Hg.): Theorie und Geschichte der Bildungsreform. Eine Quellensammlung von Comenius bis zur Gegenwart, Königstein 1984.

Schleiermacher, Friedrich: Pädagogische Schriften 2. Pädagogische Abhandlungen und Zeugnisse, Frankfurt a.M./Berlin/Wien 1984.

3.2 Monographien

Jürgensen, Johannes: Die bittere Lektion: Evangelische Jugend 1933 (aej-SB 7), Stuttgart 1984.

Kuhne, Wilhelm: Christliche Erwachsenenbildung. Der pädagogische und andragogische Entwurf Anton Heiners (Schriften zur christlichen Erziehung 1), Paderborn 1984.

Reents, Christine: Die Bibel als Schul- und Hausbuch für Kinder. Werkanalyse und Wirkungsgeschichte einer frühen 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 (AzRP 2), Göttingen/Zürich 1984.

Riesner, Rainer: Jesus als Lehrer. Eine Untersuchung zum Ursprung der Evangelien-Überlieferung, Tübingen 21984.

Stach, Reinhard: Schulreform der Aufklärung. Zur Geschichte des Philanthropismus, Heinsberg 1984.

Trzaskalik, Friedrich: Studien zur Geschichte und Vermittlung des katholischen Katechismus in Deutschland (Kölner Veröffentlichungen zur Religionsgeschichte 5), Köln/Wien 1984.

3.3 Aufsätze

Bayer, Oswald: Sokratische Katechetik? Der Streit um den Kleinen Katechismus in der Aufklärung, dargestellt an der Rezeption durch Johann Georg Hamann, PTh 73 (1984) 394-413.

Blühm, Reimund: Zum Thema Krieg und Frieden im evangelischen Unterricht der Vergangenheit, ChrL 37 (1984) 132-138.

Bosinski, Gerhard: Zum Beispiel: Konfirmationsfeier 1939 im Dom zu Güstrow, ChrL 37 (1984) 176-185.

Dienst, Karl: Zu Huldrych Zwinglis Erziehungsdenken, ibw Journal 22 (1984) 35.

Dienst, Karl: Zur Religiosität Pestalozzis. Ein Forschungsbericht, ibw Journal 22 (1984) 1-5.

Dormeyer, Hildegard: »David singt, Josef träumt...«. Spuren von Kindheit in alttestamentlichen Erzählungen, WdK 62 (1984) 426-431.

Frühsorge, Gotthardt: Luthers Kleiner Katechismus und die »Hausväterliteratur«. Zur Traditionsbildung lutherischer Lehre vom »Haus« in der Frühen Neuzeit, PTh 73 (1984) 380-393.

Grünberg, Wolfgang: Bildung und Frömmigkeit. Zur Geschichte der Handbücher - unter besonderer Berücksichtigung von Luthers Enchiridion von 1529, PTh 73 (1984) 354-367.

Göserich, Gerhard: 100 Jahre Bund deutscher Bibelkreise - 100 Jahre evangelische Schülerarbeit, ChrL 37 (1984) 249-256.

Heine, Susanne: Luther und der Katechismus, CpB 97 (1984) 282-286.

Herold, Gerhart: Willst du gesund werden? Lernen in der Nachfolge Jesu, BauG 36 (1984) 108-111.

Korherr, Edgar Josef: Das Interesse am Kind bei J. Kröpfl. Aus der Geschichte des österreichischen Religionsunterrichts, CpB 97 (1984) 10-13.

Lehmann, Detlef: Zur sprachlichen Revision des Kleinen Katechismus Luthers, Lutherische Theologie und Kirche 1984, 59ff.

Lentzen-Deis, Wolfgang: »Religionsunterricht« als Aufgabe des Seelsorgers vor zweihundert Jahren - und heute, TThZ 93 (1984) 212-225.

Lenzenweger, Josef: Beitrag zur Forumsdiskussion über das Thema: Der Einfluß Luthers auf die Katechese, CpB 97 (1984) 290-291.

Mackscheidt, Elisabeth: Christliche Kinderzucht. Gedanken nach dem 100. Todestag von Alban Stolz, KatBl 109 (1984) 890-894.

Meier-Reutti, Gerhard: Religionspädagogik aus dem Evangelium. Der befreiende Ansatz Martin Luthers für christliches Erziehen, PBl 124 (1984) 525-534.

Pachali, Gerke: »Auch Schulen sind Tempel Gottes«. Zum 250. Geburtstag Friedrich Eberhard von Rochows, ChrL 37 (1984) 300-304.

Patt, Helmut J.: Anton Heinen - nur ein Phänomen?, ErWB 30 (1984) 209-215.

Peters, Albrecht: Die theologische Konzeption des Kleinen Katechismus, PTh 73 (1984) 340-353.

Raddatz, Alfred: Martin Luther und sein Katechismus, CpB 97 (1984) 286-288.

Rupp, Horst F.: Elemente der Religionsdidaktik Fr.A.W. Diesterwegs, in: *Zilleßen 1984*, 99-111.

Schindler, Heinz: »Jugendarbeit, eine aussichtsreiche Geschichte«. Vor 50 Jahren nahm die Landeskirche (in Bayern) christliche Jugendarbeit unter ihre Fittiche, eji 34 (1984) H. 5, 11-12.

Schmidt, Paul: Elternrecht und Kindeswohl im Neuen Testament, Pädagogische Rundschau 38 (1984) 111-115.

Scholl, Norbert: Vor 70 Jahren: Der Erste Weltkrieg im Spiegel der Katechetischen Blätter. Bestürzendes - Nachdenkliches - Provozierendes, KatBl 109 (1984) 632-639.

Simon, Werner: Wie kann Göttler behaupten...? Eine Anmerkung zu: Norbert Scholl, Vor 70 Jahren: Der Erste Weltkrieg im Spiegel der Katechetischen Blätter. Bestürzendes - Nachdenkliches - Provozierendes, KatBl 109 (1984) 810-813.

Wegenast, Klaus: Glaube und Erziehung bei Luther, bb 28/1984, 15-23.

Weyrauch, Erdmann: Luthers Kleiner Katechismus als öffentliche Handelsware. Zu Entstehung, Druck und Verbreitung aus der Sicht des Buchhistorikers, PTh 73 (1984) 368-379.

4 Empirische Religionspädagogik

4.1 Untersuchungen

Blaufuß, Dietrich: Religionslehrer auf dem Prüfstand. Kritisches zu einer empirischen Untersuchung, Korrespondenzblatt. Hg. vom Pfarrverein in der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern 99 (1984) Nr. 6, 67-68.

Bröking-Bortfeldt, Martin: Schüler und Bibel. Eine empirische Untersuchung religiöser Orientierungen. Die Bedeutung der Bibel für 13-16jährige Schüler (Rph 13), Aachen 1984.

Doedens, Folkert: Warnung (Zur empirischen Untersuchung von Chr. Grethlein 1983), ru 14 (1984) 127-128.

Feige, Andreas, Ingrid Lukatis und Wolfgang Lukatis: Jugend auf dem Kirchentag (empirische Untersuchung), in: *Schmieder/Schuhmacher 1984*, 11-151.

Grethlein, Christian: Religionsunterricht an Gymnasien - eine Chance für volksskirchliche Pfarrer (EHS.R 7), Frankfurt a.M./Bern/New York 1984.

Grethlein, Christian: Religionsunterricht in der Volkskirche. Bericht über eine empirische Untersuchung, Nachrichten der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern 39 (1984) Nr. 1, 9-13.

Högl, Hans: Ergebnisse der Befragung berufserfahrener Pflichtschul-Religionslehrer in der Erzdiözese Wien 1984, CpB 97 (1984), 474-477.

Neue Untersuchung zum Religionsunterricht, ESchE 2/1984, 13 (Chr. Grethlein).

Schlenker, Rolf: Berufsschüler und Kirche. Eine Umfrage, entwurf 1-2/1984, 122-125.

Schuster, Robert: Wie sehen Jugendliche ihre Kirche in Württemberg heute? Eine Befragung unter Berufsschülern, entwurf 1-2/1984, 119-121.

Stachel, Günter: Ansätze empirischer Religionspädagogik, in: *Porstner 1984*, 112-128.

4.2 Erfahrungsberichte und Situationsanalysen

4.2.1 Gemeindepädagogik

Bussmann, Klaus-Werner: Familienkatechese vom Kindergarten aus, LKat 6 (1984) 143-150.

Lieberom, Herman: Familien- und Gemeinschaftskatechese, LKat 6 (1984) 129-134.

Mersmann, Ingeborg: Von der Schwierigkeit, eine Gemeinde zu »bilden«. Erfahrungen einer Bildungsbeauftragten, KEB NW 13 (1984) H. 4, 2-3.

Nacke, Bernhard: Bibelarbeit in der Gemeinde. Beispiele von Bildungswerken und Familienbildungsstätten, Unsere Seelsorge 34 (1984) Nr. 1, 17-18.

Reuter, Hans-Georg: Katechese mit werdenden und jungen Eltern, LKat 6 (1984) 127-128.

Röper, Friedrich Franz: Katechese mit sozial schwachen/gefährdeten Familien, LKat 6 (1984) 134-139.

Steiner, Josef: Familienkreisarbeit als Katechese, LKat 6 (1984) 124-126.

Tigges, Klaus: »Sie kommen aber doch nochmal wieder...?!« Vom katechetischen Schweigen über die Krankensalbung, KatBl 109 (1984) 747-750.

Tumbrägel, Anton: Elternkatechese, LKat 6 (1984) 150-153.

Weigel, Kurt: Familienkatechese im Urlaub, LKat 6 (1984) 139-143.

4.2.2 Religiöse Elementarerziehung

Braun, Trautlinde: Lebendige Steine. Neuansätze und Schwierigkeiten im Kindergottesdienst, bud 35 (1984) H. 3, 27-35.

Eifler, Karin: Ein ganz besonderer Apfelbaum. Praxisbericht eines Kindergarten-Familiengottesdienstes, W + W 13 (1984) 114-115.

Feldhahn, Karl: Evangelische Kindergärten wollen ihren Platz in der Gemeinde, ESchE 9 /1984, 7-8.

Longardt, Wolfgang: Wenn der Kindergarten eine Trauung mitgestaltet. Ein Praxisbericht über Vorarbeit und Gottesdienst, W + W 13 (1984) 171-176.

Posberg, Edelgard: Ein Pastor wird unter Mitwirkung des Kindergartens in den Ruhestand versetzt, W + W 13 (1984) 111-113.

Stengele, Gerlinde: Kindergarten-Weihnachtsfeier zum Thema »Frieden«. Ein Gottesdienst mit Kindern und ihren Eltern, W + W 13 (1984) 164-170.

Thiel, Manfred: Steckt der Teufel auch heute noch in der frühkindlichen Erziehung?, KatBl 109 (1984) 613-615.

Thömmes, Maria: Mit Kindern die österliche Bußzeit begehen, LS 35 (1984) 82-84.

Wesselmann, Brigitte: Unser Ibbenbürener Weihnachtsgottesdienst. Planung und Durchführung mit Kindergartenkindern, Erziehern und Eltern, W + W 13 (1984) 158-163.

4.2.3 Schulischer Religionsunterricht

Büttner, Gerhard: Die Macht des Wortes und die Ohnmacht des Religionslehrers. Zur unbewußten Dynamik von Religionsstunden Sekundarstufe I, Rh.ZRelPäd 2/1984, 48-53. Der Religionslehrer und die Kirche am Ort, persönlich gesehen (verschiedene Berichterstatte), entwurf 1-2/1984, 91-95.

Henkel, Ulrike: Laß die Atomsprengköpfe zu Brot werden, und gib das Brot den Armen. Einige Erfahrungen mit dem Einsatz von Fürbitten in der 5. und 6. Schulstufe AHS-AS, CpB 97 (1984) 408-411.

Höfler, Alfred: Ein Kreuz im Schulhof - Orientierung oder Ärgernis? Ein Werkstattbericht, RL 13 (1984) 12-16.

Jesberger, Friedhart: Leistungskurs Katholische Religionslehre: Herausforderung und Chance, Kontakt 3/1984, 9-26.

Linke, Michael: Religionsunterricht und soziale Wirklichkeit. Bericht aus einem religionspädagogischen Projekt, Rh.ZRelPäd 3 + 4/1984, 147-160.

Nastainczyk, Wolfgang, Ulrich Hemel und Eva-Maria Platzer: »Dürfen Sie denn so etwas sagen?« Rosenkranzgebet - Schülerfrömmigkeit - Selbstverständnis und Rolle von Religionslehrern. Eine Fall-Studie zum Lehrer-Schüler-Verhalten im Religionsunterricht, KatBl 109 (1984) 384-386.

Spangler, Gerhard: Klassentagungen. Zusammenarbeit zwischen RU und Jugendarbeit, BauG 36 (1984) 148-151.

Steen, Anke, Dagmar Lemke und Cemil Yilmaz: »Islam« ein Thema für die Grundschule? Deutsche und türkische Kinder lernen sich besser verstehen, Dritte Welt in der Grundschule 6 (1984) H. 2, 2-8.

Storkenmaier, Helga: Religionsunterricht für Geistig-Behinderte (Erfahrungsbericht), InfM 10/1984, 121-122.

4.2.4 Kirchlicher Unterricht

Abeln, Reinhard: Wie zur Eucharistiefeier hinführen? - Mit fünf in die Kinderkirche. In der Stadtpfarrgemeinde St. Blasius in Ehingen/Do. entstand ein nachahmenswertes Modell, Elternruf. Werkblatt für die Katholische Elternschaft Bayerns 1984, 4-7.

Baier, Klaus A. und Heiner Volkers: Konfirmandenunterricht und Schule - religionspädagogisch komplementär. Bericht über einen Versuch, »religiöse Erziehung« lebensgeschichtlich zu verwirklichen, EvErz 36 (1984) 452-467.

Beck, Klaus J.: Konfirmanden als Jugendliche, in: *Handbuch KA 1984*, 97-112.

Bode, Jörg: Vier Abende mit Konfirmandeneltern, LOG 2/1984, 6-15.

- Broscheid, Maria:* »Was soll ich tun? Die Jugendlichen wollen mit mir immer über andere Themen sprechen als über die, die in der Firmmappe stehen«, *KatBl* 109 (1984) 223-224.
- Cornelsen, Hans, Irmgard Gerbracht und Hans Overkämping:* Firmvorbereitung in der Gemeinde St. Marien und Hl. Kreuz in Recklinghausen, *Unsere Seelsorge* 34 (1984) H. 2, 6-8. Erfahrungen mit mehrjährigem Konfirmanden-Unterricht. Ein Interview (*Jörg Bode* mit *Jürgen Knaak*), *LOG* 1/1984, 15-28.
- Goßmann, Klaus:* Formen der Frömmigkeit von Konfirmanden, in: *Handbuch KA 1984*, 160-175.
- Haas, Paul Heinrich:* Erfahrungen mit einem Firmkurs für 16jährige, *PBl.K* 36 (1984) 183-186.
- Hoffmann, Joachim:* Konfirmandenarbeit mit dem Kirchenvorstand, in: *Handbuch KA 1984*, 193-199.
- Kaufmann, Hans Bernhard:* Konfirmandenzeit von 11 bis 15?, *ESchE* 7-8/1984, 3-5.
- Keilhacker, Ruth:* Zu den Eltern ein Vertrauensverhältnis entwickeln. Vom Versuch einer Münchener Stadtgemeinde, die Eltern eines Jahrgangs anzusprechen, *KatBl* 109 (1984) 220-222.
- Kruse, Hans Rudolf:* Und grüße auch meinen Bruder von mir..., *Das missionarische Wort* 37 (1984) 68-71.
- Lutz, Paul J.:* Jeder hat sein Kreuz - und: Man muß sein Kreuz eben tragen. Rückblick auf eine ungewöhnliche Konfirmationsfeier im Züricher Industriequartier vom 27.3.1983, *RL* 13 (1984) 16-18.
- Neidhart, Walter:* Die Konfirmanden als Gruppe, in: *Handbuch KA 1984*, 113-127.
- Neidhart, Walter:* Konfirmandenunterricht in der Volkskirche, in: *Handbuch KA 1984*, 176-192.
- Olbertz, Elsbeth:* Morning has broken - auch für die Firmlinge?, *PBl.K* 36 (1984) 119-122.
- Puzberg, Günter:* Erwachsenenbildung in der Konfirmandenelternarbeit, in: *Handbuch KA 1984*, 256-269.
- Schaube, Werner:* Firmkatechese, *CpB* 97 (1984) 96-100.
- Scheuermann, Michael:* Wen der Geist stark macht. Elemente der Firmkatechese unserer Gemeinde, *LKat* 6 (1984) 161-164.
- Siegel, Helmut:* Die Feier der Konfirmation in der Familie, in: *Handbuch KA 1984*, 234-244.
- Sölle, Dorothee:* Ist alles nur 'Gelaber'?, *Spielen und Lernen* 1/1984, 10-12.
- Sperling, Uwe:* Kleiner Erfahrungsbericht über eine Hinführung zur Erstkommunion, *LKat* 6 (1984) 164-171.
- Strunk, Gerhard:* Ziele und Formen der Konfirmandenelternarbeit, in: *Handbuch KA 1984*, 245-255.
- Urban, Detlef und Hans Willi Weitzen:* Jugend ohne Bekenntnis? 30 Jahre Konfirmation und Jugendweihe im anderen Deutschland 1954-1984, Berlin 1984.
- Verhoeven, Gerd:* Neue Wege der Firmvorbereitung, *Diak.* 15 (1984) 348-352.
- Vorberger, Traute und Kurt Meyer:* Konfirmation - einmal anders. Ein Bericht über die Hauskonfirmation im Gemeindezentrum St. Nikolai in Verden, *LOG* 3/1984, 54-55.
- Wulf, Gerhard:* Gemeinde trägt die Firmvorbereitung, *Unsere Seelsorge* 34 (1984) H. 2, 9-11.
- 4.2.5 Jugend- und Schülerarbeit, Jugend und Kirche/Religion**
- Affolderbach, Martin:* Der Eindruck einer anderen Kirche. Über das Interesse Jugendlicher am Kirchentag, in: *Schmieder/Schuhmacher 1984*, 155-169.
- Alt, Franz:* Verantwortung der Kirchen gegenüber der Jugend, in: *Kirche und Unternehmen in Verantwortung für die Probleme unserer Zeit*, hg. von *Gerhard Fels* und *Wilhelm Schlaffke* (div.-Sachbuchreihe 35), Köln 1984, 75-101.
- Annen:* Jugend und Kirche, *SKZ* 152 (1984) 437-438.
- Aspekte in der Offenen Jugendarbeit der Kirche, *ChrL* 37 (1984) 276.
- Bauer, Monika:* Kindergottesdienst als Jugendarbeit, *BauG* 36 (1984) 141-144.
- Becker, Ingeborg und Siegfried Lange:* Anfänge der Jugendarbeit der Evangelischen Kirchen in der DDR nach 1945, *ChrL* 37 (1984) 257-268.
- Birk, Gerd:* Jugend und Religion - Versuch einer Analyse, *CpB* 97 (1984) 436-447.

Bischof Hemmerle zur kirchlichen Jugendarbeit, PBl.K 36 (1984) 221.

Bizer, *Christoph*: Leere Kirchen — volle Hallen?, in: *Schmieder/Schuhmacher 1984*, 273-284.

Boßmann, *Dieter* und *Gerd Sauer* (Hg.): Wann wird der Teufel in Ketten gelegt? Kinder und Jugendliche stellen Fragen an Gott. Mit einem religionspädagogischen Beitrag von Klaus Deßecker, Lahr/München 1984.

Brans, *Josef* und *Burkhard Ritterhaus*: Beichtnachmittag für Jugendliche im Rahmen der Firmvorbereitung. Ein Praxisbericht, KatBl 109 (1984) 627-629.

Brockert, *Heinz*: Jugendliche haben ambivalentes Verhältnis zur Kirche, ESchE 3/1984, 14.

Cares, *Michael*: Deutsch-Deutsche Begegnungen - ein wichtiger Impuls für die Evangelische Jugendarbeit, pro. Mitteilungen aus dem Amt für Jugendarbeit der Evangelischen Landeskirche in Baden 2/1984, 5-8.

Cherdon, *Eberhard*: Engagement für den Frieden. Einige grundsätzliche Überlegungen aus den Erfahrungen evangelischer Jugendarbeit, in: *Schmieder/Schuhmacher 1984*, 257-272.

Copray, *Norbert*: Die Situation spaltet das Bewußtsein. Thesen zur Diskussion der Schülersituation 1984, KatBl 109 (1984) 179-185.

Eber, *Barbara*: Songbuch 2: Mehr als nur ein Streit um Noten, Elternforum 1984, H. 2, 17.

Ellinger, *Hartmut*: Treffpunkt Gemeinde, Das missionarische Wort 37 (1984) 47-54.

Erzbischöfliches Jugendamt München (Hg.): ... damit mein Glaube lebt. Religiöse Elemente in der Jugendarbeit, München 1984.

Europas Jugend wird weniger religiös, PBl.K 36 (1984) 60.

Feilzer, *Heinz*: Jugend - Kirche - Welt nach dem Konzil. Stationen und Perspektiven, KatBl 109 (1984) 188-190.

Filsinger, *Dieter* und *Franz Hamburger*: Kirche und Jugendverbände. Wie die »Wende« erzwungen werden soll. Den Bischöfen paßt die ganze Richtung nicht. Analyse des Konfliktes am Beispiel des Streites um die Katholische Junge Gemeinde, Publik-Forum 13 (1984) H. 11, 16-18.

Gespräch mit Weihbischof W. Rolly: Jugendreligionen und kirchliche Jugendarbeit, KIBl 64 (1984) 129ff.

Gimbel, *Rosemarie* und *Karl Häberle*: Schülerbibelkreise in Württemberg. Christliche Gemeinschaft in der Schule, entwurf 1-2/1984, 109-111.

Girock, *Hans-Joachim*: Hoffnung im Blick auf die Jugend. Zur Jugendvorversammlung des LWB (= Lutherischer Weltbund) in Budapest, LM 23 (1984) 391-392.

Grosse, *Heinrich W.*: Kritisches Engagement und neue Frömmigkeit. Evangelische Jugendarbeit und Kirchentag, in: *Schmieder/Schuhmacher 1984*, 181-195.

Hanusch, *Rolf*: Wo ist die Jugend geblieben? Beobachtungen und Gedanken zur evangelischen Jugendarbeit, Nachrichten der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern 39 (1984) 341-343.

Hillegaart, *Peter*: »Null-Bock« auf diese Jugend? Kirchliche Projekte verändern das Bild gemeindlichen Lebens, Diakonie 10 (1984) 227-230.

Hündorf, *Heinz*: Mit Konflikten leben lernen. Vorbereitung einer 8tägigen Rüstzeit mit 16-18jährigen Jugendlichen, ChrL 37 (1984) U 33 - U 48.

Jansa, *Joachim*: Ein Funktionsmodell für die Kinder- und Jugendarbeit, BauG 36 (1984) 152-153.

Jürges, *Martin*: Auf der Suche nach einer besseren Welt. Gedanken über Jugend - Jugendreligion - kirchliche Jugendarbeit, ru intern 13 (1984) Nr. 3, 5.

Jugendliche und ihre Kirche. Eine britische Studie (aej-ST 22), Stuttgart 1984.

Kampschulte, *Heiko*: Zur gegenwärtigen Glaubenssituation (Fünf Thesen zur Jugendpastoral), InfL 4/1984, 14-15.

Kempcke, *Helga*: Der Lehrer und sein lieber Gott (Religiosität der Jugend), Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt 33/1984, 24.

Kirchliche Jugendarbeit zum Internationalen Jahr der Jugend, ChrL 37 (1984) 277.

- Kraus, Bernhard:* Warten können - Einübung in eine vergessene Kunst. Ein Adventswochenende mit Jugendlichen, LKat 6 (1984) 156-161.
- Müller-Gewiss, Peter:* Praktische Ansätze in der Jugendarbeit mit Schülern. Entwicklungen in katholischen Jugendverbänden, Deutsche Jugend 32 (1984) 397-403.
- Müller-Küppers, Manfred:* Zur Problematik pseudoreligiöser Gruppen aus jugendpsychiatrischer Sicht, Bildung und Erziehung 37 (1984) 287-292.
- Oertel, Ferdinand:* Laß doch der Jugend ihren Lauf, KIBl 64 (1984) 129ff.
- Parzany, Ulrich:* Evangelische Jugendarbeit - nur eine Stilfrage?, MCVJM 39 (1984) H. 6, 17-19.
- Piveteau, Didier J.:* Jugend, Atheismus und Katechese, CpB 97 (1984) 428-435.
- Reininghaus, Adelheid:* Weil wir Schwestern und Brüder sind, wollen wir Schwestern und Brüder werden! Überlegungen zur Bedeutung der 3. These der Barmer Erklärung für die Schülerarbeit im Landesjugendpfarramt in Württemberg, entwurf 1-2/1984, 111.
- Schmieder, Tilman:* Kirchentag für die Jugend oder Jugendarbeit für den Kirchentag?, in: *Schmieder/Schuhmacher 1984*, 197-206.
- Schuster, Robert* (Hg.): Was sie glauben. Texte von Jugendlichen, Stuttgart 1984.
- Schwaiger, Thomas:* Jugend zwischen Gut und Böse, KatBl 109 (1984) 566-569.
- Schwerpunkte in der Arbeit der aeJ (Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West e.V.), in: *Schmieder 1984*, 91-96.
- Stoldt, Ulrich:* Songbuch 2 der Katholischen Jungen Gemeinde. »Untragbar!« sagt der Kardinal. Kirchenobere empören sich über die unbotmäßige Jugend, Die Zeit 39 (1984) Nr. 5, 46.
- Thewes, Peter:* Jugend und Kirche - eine Situationsanalyse, Unsere Seelsorge 34 (1984) H. 2, 18-20.
- Traub, Hermann:* Junge Menschen suchen das Gespräch. Missionarische und seelsorgerliche Fragen in der Jugendarbeit, Das missionarische Wort 37 (1984) 65-67.
- Voigt, Hartmut:* Mit dem U-Boot untertauchen. Die Jugend und die große Show des Katholikentages, Publik-Forum 13 (1984) H. 14/15, 31.
- Wieder Petersbergtreffen evangelischer Jugend, ChrL 37 (1984) 312.
- Wolff, Gerhard:* »Republik Zentralworrigen« - ein Modell kirchlicher Jugendarbeit (Bericht), b:AES 5 und 6/1984, 15-19.
- Zur kirchlichen Jugendarbeit in Mecklenburg, ChrL 37 (1984) 275-276.

4.2.6 Erwachsenenbildung

- Boventer, Hermann:* Eine Lücke in Bonn. Warum gibt es in der Bundeshauptstadt keine Katholische Akademie?, Publik-Forum 13 (1984) H. 4, 27.
- Echtler, Thomas:* Vom Hinschauen über das Mitmachen zum Gespräch. Ein Erfahrungsbericht über die Erwachsenenbildung beim 88. Deutschen Katholikentag, ErWB 30 (1984) 166-167.
- Petsch, Hans-Joachim:* »Christsein im Alltag«. Ein neues Medienverbundprojekt der kirchlichen Erwachsenenbildung, KatBl 109 (1984) H. 9, 711-714.
- Rannenberg, Werner:* Familien-Bildungsstätten aus der Sicht eines Trägers, bag-informationen 1/1984, 17-22.
- Schäffer, Wilhelm:* Katechumenat für Getaufte. Experiment in einer Studentengemeinde, GuL 57 (1984) 459-461.
- Schomakers, Bernhard:* Katholische Erwachsenenbildungsarbeit 1982. Anmerkungen zu Umfang und Inhalten der Bildungsarbeit, KEB NW 13 (1984) H. 1, 1-2.
- Vogel, Erwin:* Zur Erwachsenenbildung in kirchlicher Verantwortung. Soziologische Aspekte und gesellschaftliche Einflußfaktoren, ErWB 30 (1984) 237-239.

4.2.7 Religiöse/christliche Erziehung (allgemein)

- Brandenburg, Karl-Heinz:* Immer wieder etwas Neues, BauG 36 (1984) 92-94.
- Grasser, Roland:* Kirche als Lernfeld hat nicht ausgedient, BauG 36 (1984) 88-89.
- Herbert, Ernst:* Lernfeld Mitarbeiterkreis, BauG 36 (1984) 101-102.
- Kleinhans, Christina:* Ein kirchlicher Lebenslauf, BauG 36 (1984) 84-85.
- Oberndorfer, Jutta:* Wie eine Hauptberufliche zum Glauben kam oder Religiöse Sozialisa-

tion am eigenen Leib, BauG 36 (1984) 90-91.

Westenhuber, Peter: Eigentlich bin ich ja katholisch..., BauG 36 (1984) 86-87.

Ziegenhagen, Artur G.: Ins Stammbuch geschrieben. Ratschläge eines »Ehemaligen«, BauG 36 (1984) 103-104.

4.3 Analysen von didaktischen Materialien (Religionsbücher, Unterrichtsmodelle etc.)

Birk, Gerd: Vom Stein des Weisen oder der Ruf nach einem Katechismus, CpB 97 (1984) 298-302.

Brill, Siegfried: An Texten kein Mangel ... Unterrichtsmaterialien zur Gottesfrage für Schüler der Sekundarstufe II, EvErz 36 (1984) 341-346.

Daiber, Karl-Fritz: Wenn die Kleinen religiöse Fragen stellen. Die VELKD gab einen neuen Kinderkatechismus heraus, LM 23 (1983) 173-175.

Dormeyer, Detlev: Funktion und Verarbeitung biblischer Traditionen im Religionsunterricht. Analyse der Schulbücher »Zielfelder ru 5-10« und »Zeit der Freude / Wege des Glaubens / Zeichen der Hoffnung«, RpB 13/1984, 58-80.

Eggers, Theodor: Martin Luther in Schulbüchern für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, RpB 13/1984, 81-109.

Exeler, Adolf: Maria in der deutschen Katechese seit dem Zweiten Vatikanischen Konzil, InfL 1-2/1984, 2-7.

Haerst, Leopold und Engelbert Groß: Der Ruf nach einem Katechismus, CpB 97 (1984) 292-297.

Immer noch judenfeindliche Passagen in Religionsbüchern, ESchE 12/1984, 11.

Korherr, Edgar Josef: Der Ruf nach einem Katechismus, CpB 97 (1984) 139-148.

Korherr, Edgar Josef: Neubearbeitung von Arbeitsbuch Religion 6, CpB 97 (1984) 401-405.

Langer, Wolfgang: Was wir heute von Luthers Katechismen lernen können, CpB (1984) 288-290.

Mallinckrodt, Hans-Jürgen von: Was an den neuen Katechismen auffiel, rhs 27 (1984) 250-252.

Paul, Eugen: Religionsbücher als Medien des Unterrichtsprozesses. Fragen zu ihrer (unterrichtsmethodischen) Konzeption, an Beispielen erläutert, RpB 13/1984, 2-18.

Relleke, Walburga: Kirchenjahr. Das Thema des Heftes in gebräuchlichen Religionsbüchern, rhs 27 (1984) 24-32.

Relleke, Walburga: Mose. Das Thema des Heftes in gebräuchlichen Religionsbüchern, rhs 27 (1984) 239-240.

Relleke, Walburga: Verantwortung für die Natur. Das Thema des Heftes in gebräuchlichen Religionsbüchern, rhs 27 (1984) 105-106.

Relleke, Walburga: Welcher Gott? Das Thema des Heftes in gebräuchlichen Religionsbüchern, rhs 27 (1984) 171-173.

Savramis, Demosthenes: Tarzan, Superman und der Messias. Religion und Utopie in den Comics, Publik-Forum 13 (1984) H. 1, 3-6.

Schuh, Hans: Leben Christen in Gemeinden? Oder wie Schulbücher Gemeinde und Kirche als Raum für eine christliche Lebenspraxis beschreiben, RpB 13/1984, 19-33.

Simon, Werner: Das Thema »Jesus Christus« in Religionsbüchern der Sekundarstufe I, RpB 13/1984, 34-57.

Spanner, Erich und Alfred Oertel: Lehrbuch: Hilfe oder Hindernis? Kommentierte Ergebnisse einer Schülerbefragung zu »Perspektiven. Arbeitsbuch für den Evangelischen Religionsunterricht im 10. Schuljahr am Gymnasium«, AevRU.G II/1984, 49-54.

Stembert, Marie Luise: Eine Bibel für die Grundschule, KatBl 109 (1984) 207-213.

Urbach, Gunnar: Mit Bilderbüchern vom Glauben erzählen. Zum Umgang mit dem Kinderkatechismus, TPSP 92 (1984) 310-312.

4.4 Analysen von audiovisuellen Medien

Kwiran, Manfred und Michael Kühne: Die Methode der »Fotosprache«, CpB 97 (1984) 353-360.

Oelgemöller, Ewald: Mose. Eine Medienauswahl, rhs 27 (1984) 240-247.

4.5 Religion/Religionsunterricht und Schule

4.5.1 Allgemein

Bitter, Gottfried: Einladung zu einem Leben als Christ. Die Erwartungen an den Religionsunterricht steigen, Elternforum 1984, H. 1, 11-12.

Blaufuß, Dietrich: Holt uns die Praxis ein? Religionsunterricht und Religionslehrer, Nachrichten der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern 39 (1984) 366-369.

Göbler, Günter: Religionsunterricht und Altersstruktur der Religionslehrer, ESchE 4/1984, 3-4.

Göpfert, Peter: Gemeinde in der Schule, BauG 36 (1984) 145-147.

Langer, Wolfgang: Religionsunterricht - ein »allgemeinbildendes« Unterrichtsfach?, in: Porstner 1984, 59-68.

Langer, Wolfgang: Der Religionslehrer: verurteilt und überfordert? Stellungnahme zu P.M. Zulehners Aufsatz »Die unentrinnbare Ungleichzeitigkeit« in Heft 3/84 der Katechetischen Blätter (166-178), KatBl 109 (1984) 525-528.

Lindemann, Hans: Die Wahrnehmung des Religionsunterrichts im öffentlichen Schulwesen als Auftrag der Kirche in ihrem geistlichen Amt, Evangelium - euaggelion - Gospel 11 (1984) H. 4, 123-131.

Lindemann, Hans: Lernende und Lehrende bleiben Hörende. Die geistliche Verantwortung der Kirche für den Religionsunterricht, ibw Journal 22 (1984) 181-185.

Marquardt, Wilhelm: »Ich plädiere für Philosophie und Religion in der Schule«. Festansprache eines Schulleiters zur Entlassung der Abiturienten, Die höhere Schule 8/1984, 252-254.

Michler, Heinz: Der Beitrag der Schule zur religiösen Erziehung - zum Sprechen mit Gott im Gebet und zum Leben mit Gott in den Sakramenten, Elternruf. Werkblatt für die katholische Elternschaft Bayerns 1984, 7-9.

Neuenzeit, Paul und Roman Mensing: Der Buchstabe tötet, der Geist aber macht lebendig (2Kor 3,6). Aphoristische Anmerkungen zu Hilfen und Hemmnissen des Kirchenjahres im Schuljahr, rhs 27 (1984) 7-13.

Ritter, Werner H.: Legitimation per Religion? Zur Begründung des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen. Ein kritischer Rückblick auf ein Dezennium religionspädagogischer Diskussion [1968-1978] (Rph 15), Aachen 1984.

Scheele, Paul-Werner: Religionsunterricht - Wieso? Wie? Wo?, Elternruf. Werkblatt für die katholische Elternschaft Bayerns 1984, 29-37; EuE 1984, 52-61.

Schneider, Dirk: Was motiviert im RU? Provokation - Hinterfragung - Neubesinnung, BRU 1/1984, 24-25.

Schneider, Dirk: Wenn ich könnte, wie ich wollte. Wunschzettel eines Religionslehrers, BRU 1/1984, 4-5.

Schneider, Dirk: Wenn ich könnte, wie ich wollte. Vom Mögen, Wollen, Können und Dürfen, BRU 1/1984, 5.

Schupp, Dieter: Franz muß besonders gut angezogen sein. Beim Schulgottesdienst ist der Pfarrer oft Allein-Unterhalter. Mit Routine läßt sich da gar nichts machen, Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt 37/1984, 17.

Severinski, Nikolaus: Der Kampf um den schulischen Religionsunterricht in Geschichte und Gegenwart, in: Porstner 1984, 45-58.

Springer, Albert: Der Religionsunterricht. Zehn Jahre nach der Würzburger Synode, Christ in der Gegenwart 36 (1984) 366.

Thomas-Morus-Akademie Bensberg (Hg): Konzepte der Schulseelsorge zum pastoralen Dienst der Kirche in der Schule, Bergisch-Gladbach 1984.

Thuronyi, Gertrud: Schülererwartungen an den Religionsunterricht, CpB 97 (1984) 227-230.

Vogel, Otto und Hartmut Rupp: Unsere Meinung zum Verhältnis von Religionsunterricht und Gemeinde, entwurf 1-2/1984, 96-98.

Withake, Heinz: Leben aus dem Glauben im Schulalltag, KuS.Mst 10 (1984) Nr. 49, 1-4.

Zangerle, Maria: Religionsunterricht als Förderunterricht, *KatBl* 109 (1984) 130-135.
 Zulehner, Paul M.: Die unentrinnbare Ungleichzeitigkeit. Pastoraltheologische Anmerkungen zur Glaubenssituation und zur Arbeit der Kirche in der Schule, *KatBl* 109 (1984) 166-178.

4.5.2 Beziehungen zu anderen Fächern

Glötzner, Johannes: Religion, das andere Fach, *Unterricht Biologie* 8 (1984) 467-470.
 Kammerbauer, Ilse: Sozialkunde nach dem christlichen Menschenbild. Eine Forderung und Herausforderung an den Lehrer, *Pädagogische Welt* 38 (1984) 66-70.
 Sander, Wolfgang: Religionsunterricht und Politische Bildung, in: *Zilleßen 1984*, 68-80.
 Schwager, Hans: Naturwissenschaften im Religionsunterricht, *Nachrichten der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern* 39 (1984) 232-234.
 Stecher, Reinhold: Die Bedeutung der Religion im Kosmos der Unterrichtsfächer, in: *Marian Heitger* (Hg.): *Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart* 4. Innere Schulreform III. Die Vielheit der Fächer und die Einheit der Bildung, Freiburg 1984.

4.5.3 Einzelprobleme: Leistungsmessung, Disziplin, Hausaufgaben u.ä.

Albers, Bernhard: Die Not mit der Religionsnote, *Rh.ZRelPäd* 5/1984, 199-201.
 Elternbriefe zur Abmeldung vom Religionsunterricht, *rhs* 27 (1984) 174-178.
 Examensarbeiten: Evangelische Religion, *AevRU(H)* 41/1984, 143-145.
 Gemeine, Pia und Bernhard Jendorff: Hausaufgaben in katholischer Religion aus der Sicht der Eltern von Sekundarstufenschülern, *rhs* 27 (1984) 43-46.
 Hanisch, Helmut und Markus Hartenstein: Ich weiß Bescheid. Zum Abschluß der Hauptschule im Fach Evangelische Religionslehre. Vorschläge und Materialien zum Überprüfen des Gelernten, Stuttgart 1984.
 Jäger, Harald: Zum Thema »Leistungskontrollen und Noten im Religionsunterricht« (zum Artikel von K. Wegenast im *RL* Nr. 2/83), *RL* 13 (1984) 24-25.
 Pscheidt, Johann: Modell eines Elternbriefes bei Abmeldung vom Religionsunterricht, *CpB* 97 (1984) 309-310.
 Scheidig, Annelotte: Kleines Methodenlexikon. Ergebnisse sichern, *ChrL* 37 (1984) U 62 - U 64.

4.5.4 Lehrerrolle

Barmen III. Der Religionslehrer und die Kirche am Ort persönlich gesehen (verschiedene Erfahrungsberichte), Entwurf 1/1984, 91-95.
 Baur, Andreas: Gern Religionslehrer sein?, *Kontakt* 3/1984, 7-8.
 Dunde, Siegfried Rudolf: Wenn der Lehrer (un)sicher wird... Selbstsicherheit bei Religionslehrern und -schülern, *KatBl* 109 (1984) H. 9, 687-689.
 Egenhoff, Manfred: Wieviel Lehrerorientierung braucht der Evangelische Religionsunterricht? oder Zur Situation des Religionslehrers, *AevRU(H)* 41/1984, 126-130.
 Fischer, Dorothea: Ermutigung für engagierte Lehrer, *engagement* 1984, 58-60.
 Gräßmann, Fritjof: Der Gemeindepfarrer als Religionslehrer oder »Katechetische Anleitung« - ein Beitrag zur konzeptionellen Debatte der Religionspädagogik, *AevRU.G I/* 1984, 3-18.
 Hilzensauer, Theobald: Bemerkungen zur Erklärung der Bildungskongregation aus der Sicht des Schulpraktikers, *engagement* 1984, 51-53.
 Jendorff, Bernhard: Spiritualität eines Religionslehrers, *SchH* 14 (1984) H. 2, 1-6.
 Kranner, Karl: Der Religionslehrer und sein Beitrag zur Einigung der Kirchen, *CpB* 97 (1984) 274-282.
 Lange, Günter: Der Lehrer als Zeuge des Glaubens, *engagement* 1984, 37-44.
 Lueg, Carl Heinrich: Der katholische Laie - Zeuge des Glaubens in der Schule. Eine Erklärung der Bildungskongregation, *engagement* 1984, 45-50.
 Maislinger, Matthias: Als Lientheologe in der Jugendseelsorge, *CpB* 97 (1984) 70-72.
 Meyer, Johannes: Das Berufsbild des Religionslehrers. Eine Untersuchung der religionspädagogischen Literatur von der Neuscholastik bis heute (SPTh 59), Zürich/Einsiedeln/Köln 1984.

- Nastainczyk, Wolfgang*: Heute Religionslehrer sein. Gliederung und Materialien eines Vortrags vor Religionslehrern in Nabburg, CpB 97 (1984) 332-342.
- Nipkow, Karl Ernst*: Der evangelische Religionslehrer zwischen schulischem und kirchlichem Engagement, ru intern 13 (1984) Nr. 4, 16-17.
- Nipkow, Karl Ernst*: Der evangelische Religionslehrer zwischen schulischem und kirchlichem Engagement (Studienhefte 19), Villigst 1984.
- Ries, Hubert*: Brückenschläge. Zur Zusammenarbeit Priester - Religionslehrer, Gottesdienst 18 (1984) H. 13, 100-101.
- Salzmann, Christian*: Religionslehrer und Kirche, Lutherische Theologie und Kirche 1984, H. 2, 38ff.
- Schneider, Ulrich*: Rollenkonflikte des Religionslehrers. Bedingungen ihrer Entstehung und Aspekte ihrer Bearbeitung (ElTh 4), Frankfurt a.M./Bern/Nancy/New York 1984.
- Schulte, Wolfgang*: Laien in der Schule - nur ein Ersatz?, engagement 1984, 54-57.
- Schweiger, Wolfgang*: Wer keinen Mut zum Träumen hat. Ein Gesprächsversuch mit »alten« Religionslehrern über Ziele und Aufgaben des Religionsunterrichtes und zu Grundfragen der neuen Lehrpläne für AHS und BHS, CpB 97 (1984) 1-5.
- Willeke, Rudolf*: Scharfer Sand in den Schuhen von Religionslehrern. Selbstoffenbarung eines Glaubens- und Berufsdesasters, Theologisches Nr. 166/1984, 5657-5662.

4.6 Rolle von Katecheten, Jugendleitern, Erziehern

- Baneth, Sabine*: Veränderungen, BauG 36 (1984) 97-98.
- Bäumler, Christof*: Amt, Rolle und Person des Pfarrers, in: *Handbuch KA 1984*, 41-53.
- Buckel, Gerhard*: Die Funktion des Mittlers im Lernfeld Gemeinde, BauG 36 (1984) 105-107.
- Dikow, Joachim* und *Gerhard Fuest*: Erzieherin im katholischen Kindergarten einer Pfarrgemeinde im Bistum Münster. Materialheft für Schülerinnen und Schüler der Fachschule für Sozialpädagogik (Arbeitshilfen für die katholische Schule in freier Trägerschaft 14), Münster 1984.
- Empen, Bernd*: Drinbleiben oder weggehen? Hauptberufliche Mitarbeiter zwischen Anpassung und Widerstand, BauG 36 (1984) 443-445.
- Ghezzi, Ernst*: Hauptamtliche Laienmitarbeiter im kirchlichen Dienst, SKZ 152 (1984) 512-513.
- Hagelstein, Michael* und *Ulrich Schabel*: Schaufeln Profis das Grab der Jugendverbände?, KatBl 109 (1984) 191-195.
- Handke, Joachim*: »Sie machen doch eh nur Urlaub!« - Bericht eines Diakons in der Offenen Jugendarbeit (OJA) der Gemeinde, ThPTH-ThPr 19 (1984) 7-9.
- Jakubek, Ulrich*: Wozu darüber schreiben?, BauG 36 (1984) 95-96.
- Noventa, Erich*: Lehrender und Lernender, BauG 36 (1984) 99-100.
- Offergeld, Hans-Peter*: Leitung im Jugendverband - Fragen an die aktuelle Situation, KatBl 109 (1984) 195-198.
- Schilling, Johannes*: Erwachsene Mitarbeiter in der Jugendarbeit, München 1984.
- Spölgel, Johannes*: Ehrenamtliche Mitarbeiter in der Gemeinde. Ein Beitrag zur Klärung der Katechetenrolle in der Gemeindepastoral, Freiburg/Basel/Wien 1984.
- Reinmuth, Wilhelm*: Gemeindeglieder als Mitarbeiter im Konfirmandenunterricht, in: *Handbuch KA 1984*, 54-65.

5 Religionspädagogik und Gesellschaft

5.1 Religionspädagogik und Recht

5.1.1 Rechtsquellen

Änderung der Prüfungsordnung des Landeskirchenrates für die Anstellungsprüfung der Religionspädagogen i.K. (1. VorbD) i.d.F. d. Bkm. v. 21. Juli 1981 vom 19.12.1983, Amtsblatt für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern 1984, 22.

Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Diplom-Theologen während der Berufseinführung zu Pastoralreferenten im Bistum Münster (religionspädagogische/schulpraktische Ausbildung), KuS.Mst 10 (1984) Nr. 51, 9-10.

Auszug aus dem Codex des kanonischen Rechts (1983) zu Fragen religiöser Unterweisung, InfM 11/1984, 79-80.

Befähigungsprüfung für evangelische Religionslehrer an Pflichtschulen - DVO ABl. Nr. 47/77 - Bewerber aus dem Ausland (Amtsblatt Nr. 3/8, S. 40 / Evangelischer Oberkirchenrat), ÖAKR 34 (1983/84) 241 (Hinweis!).

Bekanntmachung des Oberkirchenrates betr. Handreichung zur Entscheidung, ob Kinder von aus der Kirche ausgetretenen Eltern getauft werden dürfen, vom 9.1.1984, Gesetz- und Verordnungsblatt für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Oldenburg 20 (1984) 174.

Berufspraktisches Jahr kirchlich ausgebildeter Katechetinnen (Mitteilung des Regierungspräsidenten Düsseldorf an die [Erz-]Bistümer in NRW; Schreiben vom 31.10.1984), KuS.Mst 10 (1984) Nr. 52, 12.

Beschluß der Landessynode vom 3.5.1984 betr. Änderung der kirchlichen Lebensordnung »Die Konfirmation« vom 4. November 1966 (KABl. S. 68), Gesetz- und Verordnungsblatt der Evangelischen Landeskirche in Baden 1984, 163.

Bischöfliches Generalvikariat der Diözese Münster: Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Diplom-Theologen während der Berufseinführung zu Pastoralreferenten im Bistum Münster - religionspädagogische/schulpraktische Ausbildung, Kirchliches Amtsblatt für die Diözese Münster 118 (1984) Nr. 14, 81-83.

Bischöfliches Ordinariat Rottenburg-Stuttgart: Bekanntmachungen des Bischöflichen Ordinariats: Einführung der revidierten Lehrpläne für das Fach Katholische Religionslehre an den allgemeinbildenden Schulen - Zulassung von Lernmitteln für den katholischen Religionsunterricht im Bereich des Erzbistums Freiburg i.B. und des Bistums Rottenburg-Stuttgart - Statistische Erhebungen, Kirchliches Amtsblatt für die Diözese Rottenburg-Stuttgart 90 (1984) 526-539.

Codex Iuris Canonici. Codex des kanonischen Rechts. Lateinisch-Deutsch, hg. im Auftrag der Deutschen, Berliner, Österreichischen und Schweizerischen Bischofskonferenz sowie der Bischöfe von Bozen-Brixen, Luxemburg, Lüttich, Metz und Straßburg, 2. verbesserte und vermehrte Auflage, Kevelaer 1984.

Dikow, Joachim und Josef Mersch (Hg.): Rechtsgrundlagen für Religionsunterricht, Schulseelsorge und Bekenntnisschule (Schriftenreihe Schule und Erziehung 12, hg. von der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster), Münster 1984. Diözesane Regelung der Integration der Schüler in den Pfarrgemeinden und der Integration und Mitarbeit der Laien-Religionslehrer in den Pfarrgemeinden für den Bereich der mittleren und höheren Schulen. Diözese St. Pölten (Diözesanblatt Nr. 17/82, S. 179), ÖAKR 34 (1983/84) 199-206.

Durchführungsverordnung über die Befähigung, Ermächtigung und Verwendung der Religionslehrer (ABl. Nr. 43/77 - Änderung), (Amtsblatt Nr. 103/82, S. 83) Evangelischer Oberkirchenrat, ÖAKR 34 (1983/84) 240.

Ehnes, Herbert: Teilnahme an bekenntnisfremdem Religionsunterricht, RKZ 125 (1984) 247. Es ist mit dem Grundgesetz vereinbar, daß nach dem nordrhein-westfälischen Landesrecht evangelische Kinder, die in zumutbarer Entfernung eine Gemeinschaftsgrundschule erreichen können, keinen Anspruch auf Aufnahme in eine katholische Bekenntnisschule haben, wenn sie gleichzeitig die Erteilung von evangelischem Religionsunterricht an dieser Schule verlangen (amtlicher Leitsatz). BVerwG, Beschluß vom 22.10.1981 - BVerwG 7 B 1268.81, ZevKR 29 (1984) 481.

Ethikunterricht an Realschulen und Gymnasien. Verwaltungsvorschriften vom 18. Juni 1984 (IV-1-3103-1/167), K.u.U Amtlicher Teil I, 15/1984, 381.

Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin-West): Ordnung der Kirchlichen Prüfung im Fach Evangelische Religionslehre für Lehrer nach der Zweiten Staatsprüfung vom 24. Juli 1984, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin-West) 1984, 120-123.

Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin-West): Ordnung der Zweiten Katechetischen Prüfung (B) vom 24.7.1984, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin-West) 1984, 118-120.

Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin-West): Rechtsverordnung über die berufsbegleitende Ausbildung der Katecheten vom 24. Juli 1984, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin-West) 1984, 116-118.

Gesetz zu dem Vertrag zwischen dem Land Nordrhein-Westfalen und der Evangelischen Kirche im Rheinland, der Evangelischen Kirche von Westfalen und der Lippischen Landeskirche vom 18.9.1984, Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen 1984, 592.

Islamischer Religionsunterricht (Bestimmungen einzelner Länder in der BRD), Informationsdienst zur Ausländerarbeit 4/1984, 11.

Kirchenamtliche Verlautbarungen (Auszüge zum Thema »Katholische Schulen heute«), Mitteilungen 42/1984, 98-105.

Kirchengesetz über die Aufhebung des Kirchengesetzes über den katechetischen Dienst in der Evangelischen Kirche von Westfalen vom 25. Oktober 1963 (KABL. S. 179) vom 10.11.1983, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche von Westfalen 1984, 41 (ABIEKD 1984, 284).

Kirchengesetz über die Evangelischen Schulen (Schulgesetz) vom 20.5.1984, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin-West) 1984, 366.

Kirchengesetz über die Ordnung der Ordination bei Ordination von Gemeindepädagogen vom 27.8.1983 (Evangelisch-Lutherische Landeskirche Mecklenburgs), ABIEKD 1984, 79.

Kirchengesetz über die Teilnahme von Kindern am heiligen Abendmahl, mit Anlage: Grundsätze vom 28.4.1983, Mitteilungsblatt des Bundes der Evangelischen Kirchen in der Deutschen Demokratischen Republik 1984, 12.

Kirchengesetz zu dem Vertrag zwischen der Evangelischen Kirche im Rheinland, der Evangelischen Kirche von Westfalen und der Lippischen Landeskirche und dem Land Nordrhein-Westfalen vom 29. März 1984 (GVBl. Bd. 8, S. 64) vom 5. Juni 1984, Gesetz- und Verordnungsblatt der Lippischen Landeskirche 8 (1984) 64.

Kirchengesetz zu dem Vertrag zwischen der Evangelischen Kirche im Rheinland, der Evangelischen Kirche von Westfalen und der Lippischen Landeskirche und dem Land Nordrhein-Westfalen vom 29. März 1984 (KABL. S. 130) vom 16.11.1984, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche von Westfalen 1984, 129.

Kirchengesetz zur Aufhebung des Kirchengesetzes über die Evangelische Akademie der Württembergischen Evangelischen Landeskirche vom 19.7.1983, ABIEKD 1984, 70.

Lehramtsprüfungsvorschrift zur Befähigung der Erteilung des katholischen Religionsunterrichts an mittleren und höheren Schulen. Diözese Wien (Diözesanblatt Nr. 2/83, S. 16f), ÖAKR 34 (1983/84) 206 (Hinweis!).

Ordnung der Kirchlichen Prüfung im Fach Evangelische Religionslehre für Lehrer nach der Zweiten Staatsprüfung, mit Anlage: Prüfungsanforderungen für die Kirchliche Prüfung im Fach Evangelische Religionslehre für Lehrer nach der Zweiten Staatsprüfung vom 24.7.1984, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin-West) 1984, 120.

Ordnung der Kirchlichen Prüfung im Fach Evangelische Religionslehre für Lehrer nach der Zweiten Staatsprüfung vom 9.8.1983 (Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg / Berlin-West), ABIEKD 1984, 45.

Ordnung der Zweiten Katechetischen Prüfung (B) vom 24.7.1984, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin-West) 1984, 118.

Ordnung der Zweiten Katechetischen Prüfung (B II) vom 22.12.1981 (Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg / Berlin-West), ABIEKD 1984, 5.

Ordnung für die Einrichtung Evangelischer Erwachsenenbildung der Lippischen Landeskirche vom 17.10.1984, Gesetz- und Verordnungsblatt der Lippischen Landeskirche 8 (1984) 74.

Ordnung für die Erste Dienstprüfung an der Kirchlichen Ausbildungsstätte für Diakonie und Religionspädagogik Karlshöhe Ludwigsburg vom 12.4.1984, Amtsblatt der Evangelischen Landeskirche in Württemberg 51 (1984) 121 (ABIEKD 1984, 424).

Rahmenordnung für den Konfirmandenunterricht vom 20.5.1984, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin-West) 1984, 90 (ABIEKD 1984, 375).

Rechtsverordnung der Kirchenleitung über die berufsbegleitende Ausbildung der Katecheten vom 24.7.1984, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin-West) 1984, 116.

Rechtsverordnung der Kirchenleitung über die Vollzeitausbildung der Katecheten vom 24.7.1984, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin-West) 1984, 115.

Regelung der Kirchenleitung für die Eingruppierung von Mitarbeitern im Evangelischen Religionsunterricht mit theologischer Prüfung oder mit Lehrerausbildung und entsprechender Prüfung vom 20.12.1983, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin-West) 1984, 61 (ABIEKD 1984, 186).

Regionale Synode der Evangelischen Kirche von Berlin-Brandenburg (Berlin-West): Rahmenordnung für den Konfirmandenunterricht (Mai 1984), Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin-West) 1984, 90-91.

Religiöse Freizeiten - Erlaß des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen, KuS.Mst 10 (1984), Nr. 49, 6-7.

Religiöse Freizeiten (Erlaß des Kultusministers vom 12.3.1984), KuS.Mst 10 (1984) Nr. 51, 9.

Religionsstunden - Festsetzung der Höhe der Mehrleistungsvergütungen - Verordnung des Evangelischen Oberkirchenrates (Amtsblatt Nr. 113/82, S. 90), ÖAKR 34 (1983/84) 241 (Hinweis!).

Religionsunterricht und Schule. Ordnungen, Bekanntmachungen und Mitteilungen, Kirchliches Amtsblatt für die Diözese Rottenburg-Stuttgart 90 (1984) 507-558.

Richtlinien des Landeskirchenamtes für Pfarrer mit zusätzlichem Auftrag zur Erteilung von Religionsunterricht vom 2.2.1984, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck 1984, 40.

Staatliche Bestätigung der Ordnung (Prüfungsanforderungen) der Kirchlichen Prüfung im Fach Evangelische Religionslehre für Lehrer nach der Zweiten Staatsprüfung vom 24. Juli 1984 durch den Senator für Schulwesen vom 4.9.1984, Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin (West) 1984, 123.

Übergangsbestimmungen der Kirchenleitung für den Katechetischen Dienst in der Evangelischen Kirche von Westfalen vom 14.3.1984, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche von Westfalen 1984, 41 (ABIEKD 1984, 284).

Urteil eines Verwaltungsgerichtes in Nantes betreffend Lehrer an konfessionellen Schulen (Katholische Nachrichtenagentur Nr. 273, 25.11.1982), ÖAKR 34 (1983/84) 278 (Bericht).

Vereinbarung zwischen dem Bund Freier evangelischer Gemeinden, dem Bund Evangelischer Freikirchlicher Gemeinden, der Evangelisch-methodistischen Kirche und der Evangelischen Landeskirche in Württemberg über die Erteilung des Unterrichtsfaches Evangelische Religionslehre durch die Mitglieder einer Freikirche und über die Teilnahme von Schülern, die einer Freikirche angehören, am evangelischen Religionsunterricht vom 30.12.1983, Amtsblatt der Evangelischen Landeskirche in Württemberg 51 (1984) 24.

Verfahrensordnung der Lehrbuchkommissionen, rabs 16 (1984) 129.

Verordnung des Landeskirchenrates zur Änderung der Durchführungsverordnung zum Religionspädagogengesetz vom 2.3.1984 (DV RelPäd), Amtsblatt für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern 1984, 74.

Verordnung des Landeskirchenrates zur Änderung der Ordnung über die Verteilung des Religionsunterrichts vom 28. September 1978 (KABL. S. 314) vom 29.5.1984, Amtsblatt für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern 1984, 173.

Verordnung des Oberkirchenrates zur Änderung der Ordnung für die Zweite Dienstprü-

fung und die Anerkennung des Zweiten Kirchlichen Ausbildungsabschlusses der kirchlich ausgebildeten Religionslehrer vom 26. November 1980 (KABl.Bd. 49, S. 238) vom 11.9.1984, Amtsblatt der Evangelischen Landeskirche in Württemberg 51 (1984) 222.

Vertrag zwischen dem Heiligen Stuhl und dem Land Nordrhein-Westfalen (betr.: theologische Ausbildung), KuS.Mst 10 (1984) Nr. 50, 10-11.

Vertrag zwischen der Evangelischen Kirche im Rheinland, der Evangelischen Kirche von Westfalen und der Lippischen Landeskirche und dem Land Nordrhein-Westfalen, SuK.R 1/1984, 28-30.

Vertrag zwischen der Evangelischen Kirche im Rheinland, der Evangelischen Kirche von Westfalen und der Lippischen Landeskirche und dem Land Nordrhein-Westfalen betr. Hochschulwesen, mit Anlage: Schlußprotokoll vom 29.3.1984, Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen 1984, 592.

Visitationen und Fachinspektion des Religionsunterrichtes an den allgemeinbildenden Pflichtschulen (Volkschulen, Hauptschulen, Sonderschulen, Polytechnischen Lehrgängen, Diözesanblatt St. Pölten Nr. 17/82, S. 178f), ÖAKR 34 (1983/84) 220-222.

5.1.2 Juristische Beiträge

Gampl, Inge: Religionsunterricht in kirchlicher Verantwortung und die demokratischen Grundrechte des Religionslehrers aus der Sicht des Staatskirchenrechts, in: *Porstner 1984*, 129-138.

Hesse, Konrad: Zur Frage der Vereinbarkeit eines Schulgebets an öffentlichen Volksschulen mit Art. 4 I und II GG, in: *ders.*: Ausgewählte Schriften, hg. von Peter Häberke und Alexander Hollerbach (Freiburger rechts- und staatswissenschaftliche Abhandlungen 45), Heidelberg 1984, 548-565.

Maier, Hans: Staat, Kirche, Bildung, in: *ders.*: Staat, Kirche, Bildung (Schriften zu Kirche und Gesellschaft 2), Freiburg/Basel/Wien 1984, 65-72.

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 1984, 193-196.

Walf, Knut: Art. 2.4 Ausbildungsstätten, in: *ders.*: Kirchenrecht, Düsseldorf 1984, 139-140.

Walf, Knut: Einführung in das neue katholische Kirchenrecht (Arbeits- und Studienbücher Theologie), Zürich/Einsiedeln/Köln 1984.

Winter, Jörg: Die staatlichen Ersatzleistungen für den evangelischen Religionsunterricht in Baden, ZEvKR 29 (1984) 235-254.

Wood, James E.: Die Religion und das staatliche Schulwesen, *Gewissen und Freiheit* 22/1984, 72-76.

5.1.3 Religionspädagogische Beiträge

Eicher, Peter: »In der Haltung der Ergebnisheit«. Zum neuen Konkordat zwischen dem Lande Nordrhein-Westfalen und dem Hl. Stuhl, *imprimatur* 17 (1984) 94-99.

5.1.4 Fallbeschreibungen

GEE (Gemeinschaft Evangelischer Erzieher Rheinland/Saar/Westfalen) solidarisch mit angeklagter Lehrerin, *ESchE* 11/1984, 5-6.

5.2 Religionspädagogik und Politik

5.2.1 Politische Stellungnahmen

Abdeckung des Unterrichtsbedarfs in Evangelischer und Katholischer Religionslehre. Rund-erlaß des Kultusministers vom 15. Sept. 1983 - IV B 2-09-8-596/93, *SuK.R* 1/1984, 40.

Bundeselternrat: Beschluß über islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, *Familie aktuell* 3 (1984) Nr. 2, 9.

Der Hessische Kultusminister (Az. IV B-820/121-21) an die Regierungspräsidenten Darmstadt, Gießen, Kassel zur Teilnahme am Religionsunterricht, SuK.R 1/1984, 39.
 Religionsunterricht in Bekenntnisschulen. Landtag Nordrhein-Westfalen. 9. Wahlperiode. Drucksache 9/3583. Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage 1312 des Abgeordneten Wessel SPD. Drucksache 9/3490, KuS.Mst 10 (1984) Nr. 52, 11-12.

5.2.2 Kirchenamtliche Stellungnahmen (und Entwürfe); Stellungnahmen von religiösen/kirchlichen Verbänden

ANR Informationen. Der Aktionsausschuß Niedersächsischer Religionslehrer (Selbstanzeige mit »Positionspapier«), bb 29/1984, 69-70.

Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland: Religionsunterricht für Muslime an deutschen Schulen, ESchE 7-8/1984, 5-6.

Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend (aej): Leitlinien zur Friedensarbeit, Stuttgart 1984.

Beschluß der EKD-Synode zur Vorlage des Berichts über die Lage der jungen Generation und die evangelische Jugendarbeit »Jung sein und evangelisch«, einschließlich des Nachtrags »Offene Jugendarbeit« der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West e.V. (aej), b: AES 5 und 6/1984, 4-5.

Bischöfliches Ordinariat Mainz: Schulischer Religionsunterricht, Mainz 1984 (16 Seiten).
Bundeskonzferenz der KJG: Wie geht es in und mit KJG weiter? Auszüge aus dem Bundesleitungsbericht zur Bundeskonferenz 1984.

Degenhardt, Johannes Joachim: Erklärung des Vorsitzenden der Kommission »Erziehung und Schule« der Deutschen Bischofskonferenz, Erzbischof Dr. Johannes Joachim Degenhardt (Paderborn), am 29.5.1984 in Bonn zum Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.-10. Schuljahr, Schul-Informationen 16 (1984), H. 3, 40-42.

Der theologische Charakter - Ein Tun im Ganzen. Auszug aus: *Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland* (Hg.): Erwachsenenbildung als Aufgabe der Kirche. Grundsätze, Gütersloh 1983, S. 19-20, bag-informationen 1/1984, 25-26.

Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.), Evangelische Erwachsenenbildung - Ein Auftrag der Kirche, bag-informationen 1/1984, 27-35 und ErWB 30 (1984) 115-118.

Die EKD-Kundgebung zum Bericht der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West e.V. über die Lage der jungen Generation und die evangelische Jugendarbeit mit dem Titel »Jung sein und evangelisch«, eji 34 (1984) H. 10, 21.

Eindeutige Sprache. Erzieherinnen bekennen sich zur Kindergartenarbeit als Gemeindegarbeit (Beschluß der Landessynode der EKIR, Januar 1983, und Resolution der Erzieher bei der Jahrestagung Koblenz 3.5.1984), Eh 34 (1984) 26.

Einer zeitgemäßen Unterrichtspraxis dienen. Gespräch mit Ordinariatsrat Heinz Göring, InfL 4/1984, 13-14.

Einführung von Berufsfeldanfängern in kirchlicher Jugendarbeit im Bistum Aachen, Kirchlicher Anzeiger für die Diözese Aachen, Amtsblatt des Bistums Aachen 54 (1984) 103-104.

Entschließung der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland e.V. vom 14. November 1980 zur religiös-kulturellen Erziehung und Bildung muslimischer Kinder türkischer Nationalität, PIGEE 57/Juni 1984, 4-5.

Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Baden: Stellungnahme zu den »Neuen Medien« aus der Sicht evangelischer Erwachsenenbildung. Aus der Praxis - für die Praxis, DEAE-N 4/1984, 49-51.

Evangelische Landeskirche in Baden: Abschließender Bericht der Kommission für »Konfirmandenunterricht und Christenlehre«. Bericht der Liturgischen Kommission zur »Tauf- und Konfirmationsagende«, in: *Evangelische Landeskirche in Baden* (Hg.): Verhandlungen der Landessynode (29.4.-4.5.1984), Karlsruhe 1984, 62-75.186-187.196-242.
 Familienbildung aus der Sicht der Ökumene. Auszug aus: Bericht aus Vancouver 83. Offi-

zieller Bericht der Fünften Vollversammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen 24. Juli bis 10. August 1983 in Vancouver/Kanada, hg. von Walter Müller-Römheld, Frankfurt a.M. 1983, 120ff, bag-informationen 2/1984, 1-2.

Hinweise des Landeskirchenrates betr. Konfirmandenarbeit vom 28.8.1984, Amtsblatt der Evangelischen Kirche der Pfalz (Protestantische Landeskirche) 1984, 131.

Kammer der EKD für Bildung und Erziehung: Erwachsenenbildung als Aufgabe der evangelischen Kirche, Gütersloh 1984.

Katholische Elternschaft Deutschlands (Hg.): Probleme des Religionsunterrichts heute, Bonn 1984 (24 Seiten).

Kommunique der XVI. Vollversammlung des EYCE (Ökumenischer Jugendrat in Europa) in Wuppertal vom 14. bis 21. Oktober 1984, eji 34 (1984) H. 9, 18-19.

Kongregation für das katholische Bildungswesen: Der katholische Laie - Zeuge des Glaubens in der Schule, Marchtaler Pädagogische Beiträge 7 (1984) H. 6, 1-6.

Kurze Selbstdarstellung der aeJ (Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West e.V.), in: *Schmieder 1984*, 47-58.

Landeskirchenamt der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Hannovers: Bericht über Erfahrungen mit dem Kirchengesetz über den Unterricht zur Vorbereitung auf die Konfirmation (Synodenvorlage), in: *Evangelisch-Lutherische Landeskirche Hannovers* (Hg.): 20. Landessynode, III. Tagung, Hannover 1984, 64-87.311-327.

Lutherischer Weltbund: Jugend in Kirche und Gesellschaft. 7. Vollversammlung des Lutherischen Weltbundes - Diskussionsbereich 7, Lutherischer Weltbund - Dokumentation 1984, H. 15/16, 107-114.

Rahmenordnung der deutschen Bischofskonferenz für das theologische Lehramtsstudium. Bericht, ÖAKR 35 (1983/84) 279-280.

Rahmenordnung für Berufsanfängerseminare, Kirchlicher Anzeiger für die Diözese Aachen, Amtsblatt des Bistums Aachen 54 (1984) 101-102.

Religionsunterricht für Muslime an deutschen Schulen. Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland (März 1984), Eh 34 (1984) 19-20; SuK.R 1/1984, 41.

Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland zum Religionsunterricht für Muslime an deutschen Schulen, PIGEE 57/Juni 1984, 8-10.

Stellungnahme des VkdL (Verein katholischer deutscher Lehrerinnen)-Landesverbands zum Lehrplan-Entwurf »Katholische Religionslehre« für die Hauptschule in NW, KathB 85 (1984) 296-302.

Zur Erziehung und Bildung muslimischer Kinder und Jugendlicher. Stellungnahme des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland vom 4. Juni 1983, bb 28/1984, Anhang.

5.2.3 Richtlinien und Curriculumentwürfe

Bildungsplan für die Grundschule. Evangelische Religionslehre (Baden-Württemberg), Kultus und Unterricht 1984, Lehrplanheft 5/1984, 3-39.

Bildungsplan für die Hauptschule. Evangelische Religionslehre (Baden-Württemberg), Kultus und Unterricht 1984, Lehrplanheft 8/1984, 3-128.

Bildungsplan für die Realschule. Evangelische Religion (Baden-Württemberg), Kultus und Unterricht 1984, Lehrplanheft 7/1984, 3-70.

Gesamtverband für Kindergottesdienst in der Ev. Kirche (Hg.): Der neue vierjährige Text-Themen-Plan für den Kindergottesdienst 1985-1988, Hannover 1984.

Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.-10. Schuljahr. Revidierter Zielfelderplan, hg. von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, o.O. u.J. (München 1984).

Kursstrukturpläne Gymnasiale Oberstufe. Aufgabenfeld II G. Ethik (Hessen), Frankfurt a.M. 1984.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Religiöse Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens - 24 Unterrichtseinheiten für die Grundschule, Soest 1984.

Lehrplan für das Fach Katholische Religionslehre. Grundschule, hg. vom Bischöflichen Schulamt der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Rottenburg 1984.

Lehrplan für das Fach Katholische Religionslehre. Hauptschule, hg. vom Bischöflichen Schulamt der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Rottenburg 1984.

Lehrplan für das Fach Katholische Religionslehre in den Jahrgangsstufen 1 bis 9 der Schule für Lernbehinderte vom 4. Juli 1984, Amtsblatt des Bayerischen Kultusministeriums 1984, Sondernummer 17, 401-446.

Lehrplan für das Fach Katholische Religionslehre. Realschule, hg. vom Bischöflichen Schulamt der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Rottenburg 1984.

Lehrplan für das Unterrichtsfach Ethik an den Gymnasien, Realschulen und Wirtschaftsschulen vom 14. Mai 1984 (Bayern), Amtsblatt des Bayerischen Kultusministeriums 16/1984, 370-397.

Lehrplan für das Unterrichtsfach Evangelische Religionslehre in der Kollegstufe [Grundkurs] (Bayern), Amtsblatt des Bayerischen Kultusministeriums 1984, Sondernummer 22, 493-505.

Lehrpläne für die Berufsaufbauschule. Evangelische Religionslehre, hg. vom Bayerischen Kultusministerium, Amtsblatt des Bayerischen Kultusministeriums 1984, Sondernummer 15, 353-368.

Rahmenlehrpläne für die beruflichen Schulen. Fachschule für Sozialpädagogik. Evangelische Religion/Religionspädagogik (Hessen), Frankfurt a.M. 1984.

Rahmenrichtlinien für die Grundschule. Evangelische Religion, hg. vom Kultusminister in Niedersachsen, Hannover 1984.

RRL - Fachgruppe Primarstufe: Frage nach Gott. Fünf Vorschläge zur Revision der Rahmenrichtlinien für die Schuljahre 1-4, SchH 14 (1984) H. 3, 4-15.

Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 10. August 1982, mit der die Verordnung über die Lehrpläne für Höhere technische und gewerbliche Lehranstalten und ihre Sonderformen geändert wird, sowie die Festsetzung der Lehrverpflichtungsgruppen neuer Unterrichtsgegenstände; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen. Österreich (Bundesgesetzblatt Nr. 519/1982), ÖAKR 34 (1983/84) 256 (Hinweis!).

Zweijährige Berufsfachschule für Kinderpflege. Lehrplan für das Fach Katholische Religionslehre/Religionspädagogik, hg. vom Bischöflichen Schulamt der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Rottenburg 1984.

5.2.4 Berichte und Analysen; Nachrichten (zu 5.2)

Adam, Gottfried und Heidemarie Adam: Lehrpläne und Lehrplanentwicklung für den evangelischen Religionsunterricht mit Sonderschülern, in: *Religion 1984*, 160-177.

Adam, Gottfried und Heidemarie Adam: Zur Lehrplansituation des evangelischen Religionsunterrichts an Schulen für Praktisch Bildbare/Geistigbehinderte, ForR 4/1984, 32-33.

AEEED (Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland) für islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, ESchE 6/1984, 5.

Albrecht, Willi: Lernbehindert - Glaubensbehindert?, in: *Religion 1984*, 178-200.

Albrecht, Willi: »Lernfelder des Glaubens«. Der neue Grundlagenplan auf der Basis der Revision des Zielfelderplans Sekundarstufe I, in: *Religion 1984*, 146-158.

Albrecht, Wilhelm und Helmut Kurz: Lernfelder des Glaubens: Der Grundlagenplan für die Sekundarstufe I. Grundlinien - Entscheidungen - Schwerpunkte, KatBl 109 (1984) 664-675.

ARGE (Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Religionslehrer an beruflichen Schulen in Hessen und Rheinland-Pfalz) fordert Arbeitsangleichung der Religionslehrer an Studienräte, ESchE 7-8/1984, 19-20.

Arbeitskreis katholischer Schulen berät Aufnahme nichtkatholischer Kinder. Grundsatz der bekennismäßigen Homogenität der Kinder und Lehrer bekräftigt, EuE 1984, 69-70.

Bätz, Kurt: Die Bedeutung der Barmer Theologischen Erklärung in den Lehrplänen des Religionsunterrichts, entwurf 1-2/1984, 113-115.

- Bald islamischer Religionsunterricht?, WdK 62 (1984) 417-418.
- Bartholomäus, Wolfgang*: Der bisherige Zielfelderplan für die Sekundarstufe I. Seine Bedeutung und Leistung für die religionsdidaktische Entwicklung, KatBl 109 (1984) 377-383.
- Baur, Andreas*: Zur Frage der Schulfirmungen, Kontakt 1/1984, 4.
- Bayern: Nichtgetaufte Kinder strömen in den Religionsunterricht, ESchE 1/1984, 9.
- Bayern: Nichtgetaufte im Religionsunterricht, ru 14 (1984) 84.
- Bayern: Nichtgetaufte können am Religionsunterricht teilnehmen, ChrL 37 (1984) 313.
- Bayern: Religionsunterricht für Aussiedler, ESchE 11/1984, 14.
- Bayern: Vorstände christlicher Elternverbände tagten erstmals gemeinsam, ESchE 1/1984, 12.
- Bedeutung des Religionsunterrichts betont (Bischof Hemmerle), SchK 30 (1984) H. 12, 8.
- Bendixen: Religionsunterricht nicht mißbrauchen, SchK 30 (1984) H. 10, 8.
- Berlin: Gemeinsamer Unterricht von Sozialkunde- und Religionslehrern, CuB 30 (1984) Nr. 3, 13.
- Berlin: Gegensätzliche Meinungen zur Zukunft des Religionsunterrichts, ESchE 6/1984, 13.
- Berlin: Umstrittener Entwurf eines Rahmenplans für den Religionsunterricht, ESchE 5/1984, 12.
- Birk, Gerd*: Die Lehrpläne zum katholischen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, in: *Religion 1984*, 235-252.
- Bischöfe wollen mehr Glaubenslehre in der Schule, CuB 30 (1984) Nr. 7, 18.
- Bischof Wittler: Religiöse Erziehung in kirchlichen Kindergärten immer wichtiger, SchK 30 (1984) H. 6, 6.
- Bremen. Bildungswerk der Katholiken besteht zehn Jahre, KEB NW 13 (1984) H. 4, 7.
- Bremen: Zweiter Bauabschnitt der Freien Evangelischen Bekenntnisschule, ESchE 3/1984, 11.
- Bundeselternrat zu islamischem Religionsunterricht, ESchE 2/1984, 3; ru 14 (1984) 127.
- »Chance des Religionsunterrichts nutzen«. Dechantenkonferenz des Bistums Essen erörterte Schulprobleme, SchK 30 (1984) H. 5, 10.
- Das Buch als Wolkenbruch. Der neue offizielle Katechismus schwemmt alle Glaubenszweifel hinweg, imprimatur 17 (1984) 91.
- Das Thema Beten/Gebet in den Lehrplänen für den katholischen Religionsunterricht, Informationen Osnabrück 1/1984, 39-40.
- Deutsche Bischöfe zur Rolle des Religionslehrers, ru 14 (1984) 83-84.
- Die Konturierung grundlegender Erziehungsinhalte - eine besondere Aufgabe katholischer Schulen, SchK 30 (1984) H. 6, 2.
- Dietrich, Wolfgang*: Funktions- und Revisionsideen zum »Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht der Berufsschule (BRU)«, in: *Religion 1984*, 227-234.
- Einbindung des Religionslehrers in die Pfarrgemeinde notwendig - Dr. Dikow schreibt an Pfarrer und Pfarrgemeinderäte, SchK 30 (1984) H. 1, 4.
- EKD: Stellungnahme »Erziehung und Bildung muslimischer Kinder« (= epd ZA, 8. Juli 1983), ru 14 (1984) 38-39.
- Erhebungsbogen für Religionslehrer an Grund- und Hauptschulen, Kontakt 1/1984, 2-3.
- Ereilung des Religionsunterrichts auch durch nebenberufliche Kräfte möglich - Nordrhein-Westfälischer Kultusminister zur Abdeckung des Unterrichtsbedarfs in katholischer Religionslehre, SchK 30 (1984) H. 1, 4.
- Evangelische Erzieher halten islamischen Religionsunterricht für nötig und möglich, ru 14 (1984) 168.
- Evangelische Jugend setzt weiter auf Vertrauen zwischen Ost und West, ESchE 1/1984, 11-12.
- Evangelische Kirchenleitung leitet kein Verfahren gegen Kirchenvertreter ein. Rahmenplanentwurf für Religionsunterricht nicht im Widerspruch zur Bibel, Fernschreiben (Berlin) vom 13.9.1984, InfB 1984 (Vorsatzblatt).
- Fikenscher, Konrad*: Lehrpläne für den Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe, in: *Religion 1984*, 254-273.
- Fischer, Dorothea* und *Carola Müller*: Die Grundschullehrpläne für den katholischen Religionsunterricht im Spannungsfeld von Überlieferung und Daseinsauslegung, in: *Religion 1984*, 73-100.

- Förderung katholischer Schulen die Pflicht aller - Stellungnahme des Papstes anlässlich des Heilig-Jahrjubiläums der katholischen Schulen, SchK 30 (1984) H. 2, 6.
- Fragen des Religionsunterrichts besprochen. Gespräch zwischen Kirchen und hessischer Landesregierung, SchK 30 (1984) H. 11, 9.
- Für Islam-Unterricht an Schulen, TPSP 92 (1984) 339.
- Gewaltfreien Widerstand erproben. Kritik am Rahmenplan für den evangelischen Religionsunterricht, Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 11.4.1984.
- Gezielt gegen Ausfall im Religionsunterricht. Kultusminister Hans Schwier sprach bei Frühjahrstagung der Lippischen Landessynode, ru intern 13 (1984) Nr. 3, 14.
- Gnadauer Arbeitskreis beteiligt sich an Revision hessischer Rahmenrichtlinien, ESchE 12/1984, 12.
- Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.-10. Schuljahr, Erklärung von J.J. Degenhardt, SchK 30 (1984) H. 7-8, 11.
- Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.-10. Schuljahr, rhs 27 (1984) 197.
- Grundlagenplan für den Religionsunterricht (kath.), engagement 1984, 268.
- Grundsatz der bekenntnismäßigen Homogenität der Kinder und Lehrer bekräftigt - Arbeitskreis katholischer Schulen berät Aufnahme nichtkatholischer Kinder, SchK 30 (1984) H. 5, 6.
- Hahn, Jürgen: Vom mühsamen Wachsen des Rahmenplanentwurfs für die Grundschule, InfB aktuell, September 1984, 18-19.
- Hamburg: Plädoyer für den Religionsunterricht (Schulsenator Prof. Grolle), CuB 30 (1984) Nr. 5, 12.
- Hamburg: Religionsunterricht desolat, ru 14 (1984) 167.
- Hamburg: Verbesserung im Religionsunterricht geplant, ESchE 7-8/1984, 16-17.
- Hamburg: Eltern sollen sich mehr für Religionsunterricht einsetzen, ESchE 6/1984, 13.
- Hamburger Senat will Religionsunterricht-Ausfall verringern, ESchE 6/1984, 11.
- Hannoversche Synode: Scharfe Kritik über Unterrichtsausfall, ESchE 1/1984, 8.
- Hannoversche Synode: Information über Religionsunterricht, ESchE 4/1984, 13-14.
- Hendriks, Josef: Was ist erziehender Unterricht? Die neuen Grundschulrichtlinien in christlicher Sicht, ibw Journal 22 (1984) 22-26.
- Hermanutz, Leo: Katholische Lehrplanarbeit in der Diskussion, in: *Religion 1984*, 24-41.
- Hermanutz, Leo: Zwischen Erwartungen und Anspruch. Überlegungen zu »Lernfelder des Glaubens« (Revidierter Zielfelderplan als einem Grundlagenplan), KatBl 109 (1984) 659-663.
- Hessen: Drohende Katastrophe im Berufsschul-Religionsunterricht, ESchE 10/1984, 14-15.
- Hofmann, Jochen: Agitation in Berlin, Bayernkurier 16/1984, 4.
- Islam-Erklärung der bekennenden Gemeinschaften gegen Koranunterricht, ESchE 5/1984, 5.
- Islamischer Religionsunterricht für Schulkinder (Katholische Nachrichtenagentur Nr. 255, 3.11.1982), ÖAKR 34 (1983/84) 285.
- Internationaler christlicher Jugendaustausch sucht neue Wege, ESchE 1/1984, 10.
- Kaldewey, Rüdiger: Der Teil und das Ganze. Zur Entwicklung von Lehrplänen für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe II an der Saar - mit einem Blick über die Grenzen des Landes, in: *Religion 1984*, 274-294.
- Katholische Kinder möglichst in katholischen Bekenntnisschulen anmelden - Aufforderung der Schulabteilung in Essen, SchK 30 (1984) H. 1, 6.
- Kein Verfahren gegen Autoren des Religion-Rahmenplanes (Berlin), Der Tagesspiegel vom 14.9.84 (InfB 1984; Vorsatzblatt).
- Kirchen wollen Verantwortung für Religionslehre behalten, Der Tagesspiegel vom 17.7.1984.
- Konfessionelle Kindergärten leisten wichtigen Beitrag - Weihbischof Ostermann Nachfolger von Weihbischof Plöger als Vorsitzender des Verbandes katholischer Kindergärten, SchK 30 (1984) H. 2, 5.

- Krise in der Katholischen Jugend, ESchE 3/1984, 13.
- Kritik am Richtlinienentwurf für evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe II in Berlin, rhs 27 (1984) 253-254.
- Kritik an »Politisierung« des evangelischen Religionsunterrichts, dpa-Dienst für Kulturpolitik Nr. 37/1984, 18-19.
- Krollmann für islamischen Religionsunterricht an den Schulen. Hessischer Kultusminister bei einer Fachtagung kirchlicher Akademien, SuK.R 1/1984, 7.
- Krüger, Jochem: Diözese Berlin: Der Religionsunterricht in Berlin vor einer Aufwertung?, rhs 27 (1984) 195-196.
- Kwiran, Manfred: Lehrpläne und Lehrplanentwicklung für den evangelischen Religionsunterricht in der Grundschule in den 80er Jahren, in: *Religion* 1984, 44-72.
- Langen, Marianne: Zum Richtlinienentwurf »Katholische Religion für die Grundschule« in NW — Diskussionsgrundlage, KathB 85 (1984) 621-624.
- Langer, Wolfgang: Im Mittelpunkt steht der Mensch. Zu Bedeutung und Wirkung des Synodalbeschlusses »Der Religionsunterricht in der Schule« (1974), KatBl 109 (1984) 335-347.
- Lebenskunde künftig an mindestens 6 Schulen in Neukölln, Der Tagesspiegel vom 11.7.1984.
- Lebenskunde - statt Religionsunterricht (Berlin), Die höhere Schule 9/1984, 266-267.
- Lernorte des Berufsschulreligionsunterrichts außerhalb der Schule, ForR 4/1984, 36.
- Limbacher, Johann: »Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit« - fast zehn Jahre danach. Ein Synodenbeschuß auf dem Prüfstand, KatBl 109 (1984) 431-438.
- Lob für islamischen Religionsunterricht in Hamburg, ESchE 11/1984, 5.
- Meng, Richard: Religionsunterricht: Trotz Regelung Mißverständnisse, Frankfurter Rundschau vom 24.7.1984.
- Möglichkeiten religiöser Erziehung muslimischer Schüler in der Bundesrepublik (KMK), Eh 34 (1984) 32.
- Mokrosch, Reinhold: Katecheten ohne Arbeit. Religionspädagogik auf dem Prüfstand, EK 17 (1984) 493-496.
- Motschmann, Klaus: Zwischen Marx und Murks. Anmerkungen zum evangelischen Religionsunterricht, IDEA-Spektrum 18/84, 12.
- Neander, Joachim: Kommt die Revolution des Islam ins Klassenzimmer?, Die Welt vom 14.6.1984.
- Neue Richtlinien für Religionslehre an der Hauptschule, SuK.R 1/1984, 12.
- Niedersachsen: Bischof Homeyer nennt Erwartungen an die KEB (= Katholische Erwachsenenbildung), KEB NW 13 (1984) H. 1, 8.
- Niedersachsen: Hoher Unterrichtsausfall, ru 14 (1984) 166-167.
- Niedersachsen: Religiöse Unterweisung für Moslemkinder geregelt, CuB 30 (1984) Nr. 11/12, 16.
- Niedersachsen: Statistik über Schüler und Religion 1982/83, ru 14 (1984) 83.
- Niedersachsen: Neue Richtlinien für Grundschulreligionsunterricht, ESchE 7-8/1984, 18-19.
- Niedersachsen: Neue Zahlen zum Religionsunterricht, ESchE 6/1984, 12.
- Niedersachsen: Verstärkte Anstrengungen von Land und Kirche für den Religionsunterricht, ESchE 3/1984, 13.
- Niedersachsen: Religionslehrer beklagen hohen Unterrichtsausfall, ESchE 5/1984, 10.
- Niederstrasser, Heinz: Wenn Religion Politik und Politik Religion wird... Zum »Entwurf eines Rahmenplans für den Evangelischen Religionsunterricht im Sekundarbereich I - Berlin (West)«, Freiheit der Wissenschaft 2/1984, 5-13.
- Nordelbien: Pro und Contra »Konfirmandengeld«, ESchE 6/1984, 20.
- NRW: Frage nach Religionsunterricht an Bekenntnisschulen, ESchE 7-8/1984, 19.
- NRW: Kirche soll arbeitslosen Religionslehrern die vocatio erteilen, ESchE 7-8/1984, 18.
- NRW: Kritisierte RU-Richtlinien noch in der Diskussion, ESchE 3/1984, 12-13.
- NRW: Religionsunterricht fällt in beträchtlichem Umfang aus, ESchE 5/1984, 11.
- NRW: Neue Richtlinien für Religionslehre an Hauptschulen, ESchE 7-8/1984, 17.
- NRW will Situation im Religionsunterricht verbessern, ESchE 7-8/1984, 17.
- Oschatz will Wunsch nach islamischer Unterweisung entgegenkommen, dpa-Dienst für Kulturpolitik 45/1984, 19-20.

- Ott, Rudi*: Lehrpläne und Lehrplanentwicklung für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5 bis 10 zwischen 1967 und 1983, 116-145.
- Philologenverband für staatliches Fach »Religion«, *Der Tagesspiegel* vom 14.7.1984.
- Probleme des Religionsunterrichts an Berufsschulen, *ESchE* 6/1984, 11-12.
- Preise für Religionsnoten, *ESchE* 7-8/1984, 18.
- Religionslehrer an Berufsschulen, *engagement* 1984, 160.
- Religionslehrerstatistik 1983, *engagement* 1984, 268.
- Religionslehrer werden weiterbeschäftigt, *SuK.R* 1/1984, 7.
- Religionslehrer zur Lehrerarbeitslosigkeit, *engagement* 1984, 266.
- Religionslehrer zur Lehrerarbeitslosigkeit, *SchK* 30 (1984) H. 10, 9.
- Religionsunterricht auch für islamische Schüler (Hessen), *Eh* 34 (1984) 37.
- Religionsunterricht fällt in beträchtlichem Umfang aus, *SuK.R* 1/1984, 6.
- Religionsunterricht in der Berufsschule besonders fördern. Berufsschuldirektoren im Gespräch mit dem Bischof von Augsburg, *SchK* 30 (1984) H. 5, 9-10.
- Religionsunterricht ist missionarischer Dienst, *SchK* 30 (1984) H. 11, 9.
- Rössner, Norbert*: Der BHS-Lehrplan 1983. Referat über die praktische Anwendung und Grundgedanken beim 1. HTL-Einführungsseminar in Innsbruck 1983, *CpB* 97 (1984) 130-131.
- Rolle, Theodor*: Zehn Jahre Synodenbeschluß »Der Religionsunterricht in der Schule«. Ein Rückblick, *Kontakt* 3/1984, 2-7.
- Rücknahme des Entwurfs für den Religionsunterricht gefordert (Religionslehrplan Berlin), *Der Tagesspiegel* vom 21.8.1984.
- Schilson, Arno*: Theologie und Anthropologie als Lernfelder des Glaubens. Hinweise zum neuen Grundlagenplan für die Sekundarstufe I, *KatBl* 109 (1984) 789-799.
- Schleswig-Holstein: Weiterhin hoher Ausfall an Religionsstunden, *ESchE* 12/1984, 12.
- Schmitt, Karl Heinz*: »Das katechetische Wirken der Kirche« - Eine Programmschrift auf dem Prüfstand, *KatBl* 109 (1984) 647-658.
- Schmitz, Gerhard*: Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.-10. Schuljahr, *KuS.Mst* 10 (1984) H. 51, 1-6.
- Schmitz, Gerhard*: Neue Lehrpläne für die Klassen 5 bis 10 in Katholischer Religionslehre, *KuS.Mst* 10 (1984) Nr. 49, 11.
- Schmitz, Gerhard*: Neuer Lehrplan für den Religionsunterricht. Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.-10. Schuljahr, *Schulinformationen Paderborn* 14 (1984) H. 4, 3-7.
- Schultze, Herbert*: Erfahrung, Glaube und Wissen - Evangelische Lehrpläne für die Sekundarstufe I, in: *Religion* 1984, 102-115.
- Schultze, Herbert*: Evangelische Lehrpläne für die Berufsschule. Ein pädagogisches Praxisfeld eigener Art, in: *Religion* 1984, 202-226.
- Schultze, Herbert*: Evangelische Religionspläne 1984 - Befunde und Perspektiven, in: *Religion* 1984, 8-23.
- Schultze, Herbert*: Internationaler Lehrplanvergleich zum Religionsunterricht. Bericht über das kooperative ICRES-Forschungsprojekt, in: *Zilleßen* 1984, 92-98.
- Selbständigkeit der Katholischen Elternschaft Deutschlands aufgehoben, *ESchE* 1/1984, 12.
- Semrau, Elfriede*: Bericht über die Arbeiten am Lehrplan der Berufsbildenden Mittleren Schulen (Stand: Dezember 1983), *CpB* 97 (1983) 125-126.
- 72572 (kath.) Religionslehrer in der Bundesrepublik, *rhs* 27 (1984) 253.
- Simmer, Eberhard*: Mit vielfältigen Anregungen für den Unterricht. Neue Richtlinien und Unterrichtssequenzen für den Religionsunterricht der Hauptschule, *ru intern* 13 (1984) Nr. 2, 17.
- Sommer, Norbert*: Wo man singt, tut sich der Mensch enthüllen... (... böse Menschen singen nicht, sie brüllen). Die Bischöfe und das Singbuch der KJG, *imprimatur* 17 (1984) 16-19.
- Sonderschulplan (RU) als Hilfe für einen zeitgemäßen Unterricht. Fortbildung für Sonderschullehrer, *SchK* 30 (1984) H. 6, 8.

Statistik zum Katholischen Religionsunterricht (Stand: 15.10.1983), KuS.Mst 10 (1984) Nr. 49, 12.

Trendekamp, Maria: Vergleich der Themen des »Zielfelderplans« (1974) und des Grundlagenplans (1984), KuS.Mst 10 (1984) H. 51, 6-8.

Ungetaufte kommen, CuB 30 (1984) Nr. 4, 14.

Unterrichtsabdeckung im Fach »Evangelische Religion« (Berufsschule) steigt, ForR 4/1984, 36.

»Verlässliche Hilfe für die Vertiefung des Glaubens«. Bischöfe verabschieden ersten Teil des Erwachsenen Katechismus, SchK 30 (1984) H. 3, 3.

Verzicht auf Unterricht, Publik-Forum 13 (1984) H. 1, 7.

»Vorgabe und Maßstab der weiteren Lehrplanarbeit«. Erzbischof Degenhardt stellt 'Grundlagenplan für den Religionsunterricht' vor, SchK 30 (1984) H. 5, 8-9.

Vorländer, Ottmar: Songbuch-Konflikt. Katholische Gehirnwäsche? Die Bischöfe wollen der Katholischen Jungen Gemeinde wegen zu viel politischem Engagement den Garaus machen. Doch die jungen Christen organisieren sich nun selbst, Demokratische Erziehung 10 (1984), H. 5, 9-10.

Westfälische Kirche will erneut über Ersatzfach nachdenken, ESchE 12/1984, 4.

Wichtigste Aufgabe des Religionsunterrichts: Verbindliche Orientierung, ESchE 4/1984, 13.

Wilke, Hans-Hermann: Zum Stand der Arbeit am Rahmenplanentwurf Sek. I in der Arbeitsgruppe der Kirchenleitung, InfB aktuell, September 1984, 17.

Wilke, Hans-Hermann: Stoffe verteilen - Curricula konstruieren - Rahmenpläne entwerfen, InfB aktuell, September 1984, 10-16.

Zerrbild des Religionsunterrichts, Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 12.4.1984.

Zimmermann, Wolf-Dieter: Wenig Glaube, viel Aktion. Der Streit um einen Berliner Rahmenentwurf (Evangelischer Religionsunterricht in Berlin), Rheinischer Merkur 17/1984, 18.

Zu den Anträgen von Kreissynoden betreffend Sicherung des verfassungsmäßigen Religionsunterrichtes an öffentlichen Schulen (Drucksache 20, Nr. 2 und Nr. 28), SuK.R 1/1984, 26.

Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers, InfM 12/1984, 137-138.

Zwanzger, Walter: »Auf dem Weg ins Leben«. Gedanken zum neuen Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen in Bayern (7.-9. Jahrgang), Bayerische Schule 37 (1984) Nr. 5, 11-18 (Beilage); BuG 60/1984, 466-472.

Zwinz, Hans: Neuer Lehrplan - aus alt wird neu!, CpB 97 (1984) 127-129.

5.3 Religionspädagogische Institutionen (Aus-, Fort- und Weiterbildung)

5.3.1 Dokumentation

Deutschschweizerische Ordinarienkonferenz 14. Dezember 1983: Konzepte für die Fort- und Weiterbildung der Katecheten in der deutschsprachigen Schweiz. Separatdruck aus: SKZ 6/1984.

Pastoralplanungskommission der Schweizer Bischofskonferenz: Katechetische Richtlinien für die Anstellung von Katechetinnen und Katecheten, St. Gallen 1984.

Stimpfle, Josef: Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die haupt- und nebenberuflichen Religionslehrer i.K. in der Diözese Augsburg, Amtsblatt für die Diözese Augsburg 94 (1984) Nr. 2, 45-50.

5.3.2 Berichte und Analysen

Braunschweig: Weniger Wahlmöglichkeiten für Religionslehrer-Studenten, ESchE 4/1984, 13.

Brichta, Rosi und Volker Rehfeldt: Helferschulung - ein Ansatz außerschulischer Jugendbildungsarbeit auf Gemeindeebene, LOG 2/1984, 45-50.

DDR: 5. Jahrgang Gemeindepädagogen, ESchE 12/1984, 17.

Domman, Fritz: Fort- und Weiterbildung der Katecheten, SKZ 152 (1984) 78-79.

Foitzik, Karl: Gemeindepädagoge - ein Beruf mit Zukunft?, ThPTh-ThPr 19 (1984) 36-42.

Gottmann, Hilde: Religionspädagogische Fortbildungsseminare wandeln sich, W + W 13 (1984) 85-87.

Hanusch, Rolf: Professionalität und Identität. Chancen und Probleme von theologischer Bildung für nicht-theologisch ausgebildete kirchliche Mitarbeiter, ThPTh-ThPr 19 (1984) 42-50.

Hessen: 69 neue Religionslehrer durch Fernstudium, ESchE 1/1984, 9.

Iber, Harald: Vollzeitausbildung (Katecheten-Ausbildung in Westberlin), InfB 14 (1984) H. 1/2, 20-22.

Katechet. Bereinigte Richtlinien der Pastoralplanungskommission für die Anstellung von Katechetinnen und Katecheten, CpB 97 (1984) 162.

Nordrhein-Westfalen. Hochschulvertrag mit den Kirchen verabschiedet, CuB 30 (1984) Nr. 11/12, 16.

NRW: Staatsvertrag mit Landeskirchen unterzeichnet, ESchE 5/1984, 4-5.

Qualifizierung zu Gemeindepädagogen, ChrL 37 (1984) 59.

Richtlinien zur Anstellung von Katecheten, RL 13 (1984) 35.

RPZ (Religionspädagogisches Zentrum) legt Jahresbericht vor, ESchE 3/1984, 12.

Ruh, Ulrich: Staatskirchenverträge in Nordrhein-Westfalen, HerKorr 38 (1984) 205-206.

Ruppel, Helmut: Noch nicht festgelegt. Verstreut-notwendige Notizen zur A-Ausbildung (Katecheten-Ausbildung Westberlin), InfB 14 (1984) H. 1/2, 27-29.

Schröttel, Gerhard: 10 Jahre Institut für Lehrerfortbildung Heilsbronn, GEE-Rundbrief 1984, Osternummer, 3-7.

Schröttel, Gerhard: 10 Jahre Institut für Lehrerfortbildung, in: *Institut für Lehrerfortbildung Heilsbronn* (Hg.): Erziehen zum Glauben - Leben aus Glauben. Festschrift 10 Jahre Institut für Lehrerfortbildung Heilsbronn 1984, 5-15.

Staatsvertrag mit Landeskirchen unterzeichnet. Fortschreibung des »Preussenvertrages« - Mitwirkungsrechte der Kirche geregelt (Nordrhein-Westfalen), ru intern 13 (1984) Nr. 3, 14-15.

Staatsvertrag zwischen Landesregierung und den evangelischen Landeskirchen unterzeichnet, SuK.R 1/1984, 8.

Vatikan und NRW unterzeichnen neues Konkordat, rhs 27 (1984) 196-197.

Wilke, Hans-Hermann: Fortbildung im Überblick, InfB 14 (1984) H. 1/2, 31-32.

Wilke, Hans-Hermann: Die religionspädagogische Weiterbildung für Lehrer (RPW). Eine weitere Aufgabe des IKD (= Institut für Katechetischen Dienst), InfB 14 (1984) H. 1/2, 29-30.

Wolf, Marianne: Kantorenausbildung. Zum Beispiel am Fachbereich Religionspädagogik, Gottesdienst 18 (1984) Nr. 3, 19-20.

Zacher, Marie-Rose: Werkstattbericht (Katecheten-Ausbildung in Westberlin), InfB 14 (1984) H. 1/2, 12-19.

Zacher, Marie-Rose: Die berufsbegleitende Ausbildung - ein Kennzeichen des Berliner Modells (Katecheten-Ausbildung Westberlin), InfB 14 (1984) H. 1/2, 1-11.

Zehn Jahre Institut für Lehrerfortbildung Heilsbronn, ESchE 5/1984, 11.

Zur Mitte finden. Erfahrungen mit religionspädagogischer Fortbildung (verschiedene Berichte von Erzieherinnen), WdK 62 (1984) 471-473.

5.3.3 Fernstudium

Badenshop, Hartmut u.a.: Krisenverarbeitung als Ermutigung zum Leben (Fernstudium für Evangelische Religionslehrer an Sonderschulen, Studieneinheit 6), Weinheim/Basel 1984.

Gerber, Uwe: Weiterbildung und Fortbildung für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen - Der Fernstudienlehrgang des Deutschen Instituts für Fernstudien an der Universität Tübingen, Zeitschrift für Heilpädagogik 36 (1984) 206-212.
Funkkolleg Religion, ru 14 (1984) 84.

Langemeyer, Georg und Leo Langemeyer: Tradition - Neuinterpretation. Gottesfrage und subjektives Erleben (Fernstudium Katholische Religionspädagogik, Studienbrief III 2), Tübingen 1984.

Neuer Fernstudiengang in Hessen (Evangelische Religion an beruflichen Schulen), ForR 4/1984, 36.

Rogge, Richard und *Gerd Wiesner*: Elternerfahrung und Gottesbild (Fernstudium für Evangelische Religionslehrer an Sonderschulen, Studieneinheit 9), Weinheim/Basel 1984.

Rotter, Hans: Lebenskonflikte - Christsein. Ethos, Norm, Verantwortung (Fernstudium Katholische Religionspädagogik, Studienbrief I 1), Tübingen 1984.

5.3.4 Ausbildungsdidaktik

Dentler, Herbert: Beratung in der Berufseinführung für Jugendreferentinnen und Jugendreferenten, LS 35 (1984) 367-370.

Kaldewey, Rüdiger und *Franz W. Niehl*: Grundwissen Religion. Begleitbuch für Religionsunterricht und Studium, München 1984.

Küchler, Ernst-August: Beratung - Begleitung - Feedback, in: *Handbuch KA 1984*, 86-96.

Machold, Monika: Lehrer muß man erst werden. Vortrag vor Praktikanten des 1. und 2. Praktikums an der Uni Gießen, SchH 2/1984, 6-8.

Schilling, Johannes: Erwachsene Mitarbeiter in der Jugendarbeit, München 1984.

Schultes, Gerhard: Projektunterricht an der RPA, am Beispiel der Ökumene, CpB 97 (1984) 271-274.

Werner, Ernst: »Ich habe Kinder in meiner Gruppe, die können noch nicht einmal das Vaterunser«. Die Bedeutung der Erstverkündigung in der Katechese - Impulse zur Begleitung katechetischer Mitarbeiter, KatBl 109 (1984) 474-476.

Wolsegger, Josef: Didaktische und spirituelle Aspekte der Hinführung zu kirchlichen Berufen in der Schule. Referat bei einer Tagung der Arbeitsgemeinschaft der Religionslehrer an AHS und BHS Tirol, CpB 97 (1984) 177-181.

5.3.5 Tagungsberichte

Behr, Ingeborg: Tagung von Religionslehrern der Diözese Essen, rhs 27 (1984) 49-50.

Deutscher Katechetenverein (Hg.): Erzähl mir deine Geschichte. Deutscher Katechetischer Kongreß Freiburg 1983, zusammengestellt und redigiert von Gabriele Miller, Freiburg/Basel/Wien 1984.

Deutscher Katecheten-Verein e. V. (Hg.): »Miteinander glauben lernen in Familie, Gemeinde, Schule«. Dokumentation des Deutschen Katechetischen Kongresses (Redaktion: Leopold Haerst und Norbert Weidinger), München 1984.

EKD-Synode in Travemünde. Jung sein und evangelisch (Tagungsbericht), eji 34 (1984) H. 10, 20.

Europäische Konferenz für christliche Erziehung, ChrL 37 (1984) 30.

Fachtagung über islamischen Religionsunterricht (Ev. Akademie Arnoldshain), ESchE 6/1984, 7-9.

Goebel, Reinhard: Jugend und Religiosität. Jahrestagung der Vereinigung Katholischer Religionslehrer an Gymnasien im Bistum Mainz, rhs 27 (1984).

Goeden, Roland: »Versöhnung - Erziehung für die Welt von morgen«. 4. International Seminary on Religious Education and Values (ISREV IV) vom 26. Juni bis 1. Juli 1984 in Kemptville/Ontario (Kanada), ESchE 7-8/1984, 10-11.

Gottas, Heide: Wie kommt Gott bei den Schülern an? Experten diskutieren in Salzburg die Stellung des Religionsunterrichts heute, CpB 97 (1984) 302-304.

Griebel, Marthel: Hohenheimer Symposium zur Christlichen Pädagogik, KathB 85 (1984) 246-247.

Hahn, M. und *R. Zabel*: Für eine Weiterentwicklung des problemorientierten Religionsunterrichts. Religionspädagogisches Seminar der theologischen Kommission der evangelischen Studentengemeinden in der Bundesrepublik und Berlin (West) vom 30.3.-1.4.1984 in Braunschweig. Ein Bericht, Rh.ZRelPäd 2/1984, 74.

Herrgesell, Gerhild und *Renate Lissy*: Bericht über die Religionslehrertagung der steirischen Religionslehrer in Deutsch-Feistritz 24.-27.4.1984, Wort 1984/85, Nr. 1 (Sept./Okt.) (2 Seiten).

Höfler, Alfred: Wenn einer einem »Kongreß« begegnet... Zum Deutschen Katechetischen Kongreß (DKK) Freiburg 1983, RL 13 (1984) 33-34.

- Hofmann, Fritz*: Religionslehrer und Gemeinde, ibw Journal 22 (1984) 77-78.
- Ilgén, Peter*: Die Gerechtigkeit Gottes und das Leid der Welt, rabs 16 (1984) 60-63.
- Ist die Schule »ein bißchen christlich«?, ESchE 11/1984, 8.
- Jahrestagung des Arbeitskreises für Religionspädagogik, ESchE 2/1984, 12.
- Kinder mitglauben lassen (Bericht von einer Diözesantagung für Mitarbeiterinnen aus kirchlichen Kindergärten, Horten und Kinderkrippen in Augsburg mit dem Hauptthema »Die Erzieherin als Glaubensvermittlerin«), WdK 62 (1984) 344.
- Knoll, Ernst*: Die Bedeutung der Kirchengeschichte für das Selbstverständnis von Kirche und Christentum. Tagung des Diözesanverbandes der katholischen Religionslehrer an Gymnasien in Bayern, rhs 27 (1984) 52-53.
- Kriener, Gustav-Adolf*: Glaubenslehre als Lebenshilfe (Tagungsbericht), RKZ 125 (1984) 4.
- Landesjugendpfarrerkonferenz zum Thema »Vagabundierende Religiosität«, ESchE 7-8/1984, 22-23.
- Lang, Hans*: Die Würzburger Synode: erledigt oder lebendig? Tagung des Verbandes katholischer Religionslehrer an Gymnasien, rhs 27 (1984) 47-48.
- Langer, Wolfgang*: Gesamtösterreichische Katechetentagung 1984. Thema: Wer bin ich als Religionslehrer?, CpB 97 (1984) 77-78.
- L.H.*: Missio Canonica - ein (P)akt des Vertrauens? Bericht von der Religionspädagogischen Jahrestagung 1984, InfL 4/1984, 15-16.
- Lück, Gerhard*: Profil des katholischen Kindergartens stärken, WdK 62 (1984) 94.
- MBK-Jahreskonferenz in Bad Salzuflen (vom 16.-18. März 1984 zum Thema »Einfach von Gott reden«), eji 34 (1984) H. 4, 6.
- Mors, Hermann*: Der Mensch in Freiheit, Schuld und Vergebung, KatBl 109 (1984) 806-808.
- Niedersachsen: Religionslehrer für mehr Zusammenarbeit zwischen den Konfessionen, ESchE 12/1984, 13.
- »Oberländer Tagung« badischer Religionslehrer, ESchE 7-8/1984, 12.
- Ökumenischer Lehrertag in Herborn, ESchE 7-8/1984, 11-12.
- »Persönlicher Glaube und Glaube der Kirche in der Glaubensvermittlung«. Religionspädagogische Jahrestagung des Deutschen Katecheten-Vereins in Augsburg (Leitershofen), SchK 30 (1984) H. 9, 8.
- Porstner, Klaus und Nikolaus Severinski*: Kurzfassung der Referate/Ergebnisse der Diskussion, in: *Porstner 1984*, 17-42.
- Religiöse Erziehung von der Spiritualität des eigenen Ordens prägen - Jahrestagung der Internatserzieher diskutieren Formen und Möglichkeiten der religiösen Internatserziehung, SchK 30 (1984) H. 4, 7.
- Religionspädagogik und Spiritualität - 5. Kongreß der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten (AKK) in Leitershofen (Augsburg) vom 5. bis 9. Oktober 1984, SchK 30 (1984) H. 10, 9.
- Religionspädagogische Tage Ostfriesland, ESchE 11/1984, 9-10.
- Religionspädagogische Jahrestagung des Deutschen Katecheten-Vereins, ibw Journal 22 (1984) 190.
- Religionsunterricht zwischen Vorurteil und wachsendem Interesse (Oldenburg/Nds.), ESchE 10/1984, 15.
- Renner, Stephan*: Wir in der Wirtschaft, CpB 97 (1984) 304-305.
- Sauer, Ralph*: Glauben lernen in einer hochtechnisierten Welt. Bericht vom Kongreß der Europäischen Arbeitsgemeinschaft für Katechese 1984 in Klagenfurt, KatBl 109 (1984) 805-806.
- Schulz, Ottokar*: Nachlese zur EYCE [Ökumenischer Jugendrat in Europa] - Vollversammlung, eji 34 (1984) H. 10, 24-25.
- Schuhmacher, Klaus*: Bericht über das Symposium Jugend und Kirche (vom 27.2.-1.3.1984 in Hagen-Berchum), eji 34 (1984) H. 3, 16-17.
- Schuhmacher, Klaus*: EYCE [Ökumenischer Jugendrat in Europa] - Vollversammlung (14.-21. Oktober 1984). Eindrücke aus Wuppertal, eji 34 (1984) H. 9, 18.

- Severinski, Nikolaus*: Aufruf der beim Symposium behandelten Probleme, in: *Porstner 1984*, 9-16.
- Sievering, Ulrich O.*: Frieden: Ziel pädagogischer Praxis - Gegenstand schulischer Lehrpläne - eine Tagung der Evangelischen Akademie Arnoldshain vom 30.3.-1.4.1984, *ESchE* 5/1984, 7.
- Tagung in Bad Boll über islamischen Religionsunterricht, *ESchE* 4/1984, 7.
- Tagung in der Evangelischen Akademie Loccum über Werterziehung, *ESchE* 10/1984, 10-11.
- Thema »Erziehung« beim Essener »Gemeindetag unter dem Wort«, *ESchE* 7-8/1984, 12.
- Therapeutisch orientierter Religionsunterricht (Tagungsberichte), *rabs* 16 (1984) 128.130-131.
- Trier: Dechanten diskutierten über religiöse Erziehung (im Kindergarten), *WdK* 62 (1984) 422.
- Zumkley, Christel*: Der bekannte und der unbekanntete Christus. Tagung der Paderborner Religionslehrervereinigung, *rhs* 27 (1984), 51-52.

6 Vergleichende Religionspädagogik

6.1 Religionspädagogik in europäischen Ländern, USA, Kanada

- Arnsperger, Klaus*: Ein neues Thema für den Wahlkampf (Schulgebet/USA), *Süddeutsche Zeitung* vom 13.4.1984.
- Auf Ersuchen der Glaubenskongregation wurde dem verbreitetsten Erwachsenenkatechismus in den USA das Imprimatur entzogen, *HerKorr* 38 (1984) 294.
- Etter, Kassian*: Unsere katholischen Gymnasien, *SKZ* 152 (1984) Nr. 8, 110-112.
- Goeden, Roland*: Katastrophale Lage des Religionsunterrichts in England (Zusammenfassung aus dem Leitartikel im *British Journal of Religious Education*, Sommer 1984), *ESchE* 11/1984, 13.
- Goeden, Roland*: »Religion wichtigstes Unterrichtsfach« (Zusammenfassung aus »*Religious Education today*«, Sommer 1984, S. 14ff), *ESchE* 9/1984, 9-10.
- Goeden, Roland*: Von »Afrika« bis »YMCA« - Neues Lexikon der Religionspädagogik (*Dictionary of Religious Education*, ed. John Sutcliffe, London 1984), *ESchE* 9/1984, 9.
- Großbritannien: Religionsunterricht bleibt Pflichtfach, *ESchE* 7-8/1984, 32.
- Hörberg, Norbert*: Geht und sagt es euren Freunden... (Allez dire à vos amis). Ein katechetischer Lehrgang aus Frankreich, *RpB* 13/1984, 123-136.
- In den französischen Schulstreit hat sich, wenige Wochen bevor der französische Staatspräsident den umstrittenen Gesetzesentwurf über die Anpassung der (katholischen) Privatschulen an das staatliche Schulsystem zurückzog, auch der Vatikan bzw. der Papst persönlich eingeschaltet, *HerKorr* 38 (1984) 389.
- Jakobs, Peter*: Frankreichs Eltern kämpfen um die Katholische Schule, *Elternforum* 1984, H. 1, 13-14.
- Kilian, Martin*: In den Schulen soll wieder gebetet werden (Schulgebet/USA), *Die Tageszeitung* vom 8.3.1984.
- Lehrer und Erzieher Francesco Febres Cordero heiliggesprochen. Papst betont Wert der katholischen Schulen, *SchK* 30 (1984) H. 11, 7.
- Lyons, Frank*: Religionsunterricht in England, *RpB* 13/1984, 137-155.
- Nientiedt, Klaus*: Französischer Schulstreit mit vertauschten Rollen, *HerKorr* 38 (1984) 8-10.
- Nientiedt, Klaus*: Französischer Schulstreit: Man spricht miteinander, *HerKorr* 38 (1984) 106-107.
- Parent, Francois*: Die Jugendlichen in Belgien und der Fachunterricht, *CpB* 97 (1984) 448-457.
- Religionsunterricht an Berufsschulen gefährdet. Österreich (kathpress 6.10.1982, S. 4), *ÖAKR* 34 (1983/84) 285.
- Slowakische Lehrerin prozessiert um Recht auf Religionsfreiheit (Tschechoslowakei), *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 21.3.1984.
- Vogeleisen, Gerard*: Glaubenüberlieferung heute (Katechese in Frankreich), *Conc(D)* 20 (1984) 289-295.
- Weibel-Spirig, Rolf*: Katholische Schulen in der Schweiz gefährdet?, *HerKorr* 38 (1984) 355-357.

Wien: Mun-Sekte will im Religionsunterricht auftreten, ESchE 1/1984, 19.

Wien: Institut für Religionspädagogik errichtet, ESchE 11/1984, 13.

Wien: Evangelisches Gymnasium geplant, ESchE 7-8/1984, 15-16.

6.2 *Religionspädagogik in anderen außereuropäischen Ländern (bes. in der Dritten Welt)*
 Bezzo, Oscar: Probleme der Glaubensvermittlung in einer sich wandelnden Gesellschaft (Brasilien), Conc(D) 20 (1984) 279-288.

6.3 *Nichtchristliche Religionspädagogik*

Levinson, Pnina Navé: Die religiöse Mündigkeit im Judentum, Diak. 15 (1984) 343-346.

Weiner, Sigrid: Besmele. Religiöse Unterweisung in der Türkei. Eine Einführung in den Islam, Donauwörth 1984.

7 *Forschungs- und Literaturberichte, Sammelrezensionen und Übersichten über religionspädagogische Entwicklungen*

Bode, Jörg: Ein jeder lern' sein Lektion... Neue Konfirmandenbücher und Katechismus-Entwürfe. Ein Buchbericht, PTh 73 (1984) 414-427.

Paul Eugen: Geschichte christlicher Erziehung und Sozialisation. Zu einem Stiefkind der Forschung, ThRv 80 (1984) 177-186.

Pissarek-Hudelist, Herlinde: Katechetik/Religionspädagogik - Zeit der Bilanz? Ein Problem- und Literaturbericht, ZKTh 106 (1984) 123-166.

8 *Bibliographien, Unterrichtsmittelverzeichnisse*

Auswahlbibliographie zum Lehrplan im Religionsunterricht (1970 - Mai 1984), in: *Religion 1984*, 325-333.

Gerts, Dietmar und Hans Bernhard Kaufmann: Literaturhinweise zur Konfirmandenarbeit, in: *Handbuch KA 1984*, 427-438.

Gewalt, Dietrich: Bibliographie. Literatur zur Diakonie, Seelsorge und religiösen Erziehung bei Hörgeschädigten 1983-1984 (mit Nachträgen), RKGS 18/1984, 55-61.

Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht. Zusammengestellt vom *Comenius-Institut*, in: *Religion 1984*, 295-310.

Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht. Zusammengestellt von *Bernhard Merten*, in: *Religion 1984*, 311-323.

Religiöse Kinder- und Jugendbücher 84 (Katalog), hg. vom *Verband Katholischer Verleger und Buchhändler* (Stuttgart).

Religionspädagogischer Literaturdienst für Kindergarten und Hort. Grundlieferung, hg. vom *Deutschen Katechetenverein* und vom *Zentralverband katholischer Kindergärten und Kinderhorte Deutschlands e.V.*, Düsseldorf 1984.

RIC (Repertoire Bibliographique des Institutions Chrétiennes) Supplément 88-90: Internationale bibliographie 1979-1983. Catéchèse et Education. Bibliographie internationale 1979-1983. Publié sous la direction de J. Schlick et M. Zimmermann en collaboration avec A. Hari et F. Messmer, Strasbourg 1984.

Schulbücher für die Evangelische Religionslehre. Aus dem Verzeichnis der genehmigten Lernmittel für das Schuljahr 1984/85 (Nordrhein-Westfalen), ru intern 13 (1984) Nr. 2, I-II. Verzeichnis der für den Katholischen Religionsunterricht allgemein erforderlichen und für die Hand des Schülers bestimmten Lernmittel (Kreuzchen-Liste), Schul-Informationen 16 (1984) H. 3, 43.

Welte, Norbert: Katholische Religionspädagogische Dokumentationsstelle (KRD), KatBl 109 (1984) H. 9, 715-716.

9 Personalia

Albers, Bernhard: Oskar Hammelsbeck und die Lehrerausbildung, Eh 34 (1984) 23-25. Klemens Tilmann gestorben. Einer der begabtesten Religionspädagogen des Jahrhunderts, Ordinariats-Korrespondenz 41/1984, 3-4.

Kluge, Susanne und Fritz Bertram: In Dankbarkeit Hermann Gnad (Aktionsausschuß Niedersächsischer Religionslehrer) gewidmet, bb 29/1984, 3-5.

Korherr, Edgar Josef: Katechese - Erbe und Auftrag. Vortrag beim Forum »Katechese - Erbe und Auftrag« zu Ehren von Prälat Hofrat Dr. Daniel Kern in Graz am 27.1.1984, CpB 97 (1984) 163-176.

Lange, Günter: Klemens Tilmann achtzig Jahre alt, KatBl 109 (1984) 895-896.

Lorscheider, Aloisio: Vorwort: »IN MEMORIAM« (Adolf Exeler), in: *ders.*, Parteinahme für die Armen. Rundfunkansprachen aus Brasilien, München 1984, 34-37.

Obermeyer, Erhard und Udo Waschelitz: Ein Lehrer der Lehrer ist gestorben. Zum Tode des Religionspädagogen Helmuth Kittel, ru intern 13 (1984) Nr. 2, 19.

Schmitt, Karl-Heinz: Josef Quadflieg zum 60. Geburtstag, KatBl 109 (1984) 477.

Thyen, Dietrich: Helmuth Kittel. Potsdam 11. April 1902 bis 20. Januar 1984 Göttingen. Kein Nachruf, sondern ein Beitrag zum Gespräch, EvErz 36 (1984) 248-250; Rh.ZRelPäd 1/1984, 4; Neue Sammlung 24 (1984) 391-394.

Trutwin, Werner: Dem Lehrer vieler Lehrer (Brief an Karl Rahner), rhs 27 (1984) 39-43. Universitätsprofessor Dr. Herlinde Pissarek-Hudelist, Vorstand des Instituts für Katechetik und Religionspädagogik an der Universität Innsbruck, stellt sich vor, CpB 97 (1984) 325-327.

10 Varia

Auszug aus dem neuen Statut für die Zeitschrift »entwurf« vom 13. Juli 1984, entwurf 1-2/1984, 4.

Baur, Andreas: Rückblick: Gibt's die noch? An die Herausgeber des neuen Katechismus, Kontakt 1/1984, 23.

Becker, Heinz: 30 Jahre Comenius-Institut in Münster, ESchE 11/1984, 3-4.

Berg, Horst-Klaus: Ge-o-te-te-nee-nee-nee! Beobachtungen und Anmerkungen zu einem religionspädagogischen Konflikt, ru 14 (1984) 29-34.

Erklärung der Herausgeber des entwurf zum neuen Statut vom Juli 1984, entwurf 1-2/1984, 3.

Futterlieb, Hartmut: Glosse: Neu auf dem Markt. Auch für den Religionslehrer: Das fröhliche Notenschieben mit dem fixen Notenschieber, ForR 3/1984, 40.

Manderscheid, Hejo: Neue Impulse für »Welt des Kindes«, WdK 62 (1984) 347.

Mark, Alfred: Klagen eines katholischen Religionslehrers zum Kreuz empör, rabs 16 (1984) 85-92.

Nachfolge für den »Evangelischen Religionslehrer an Beruflichen Schulen« in Sicht, ForR 4/1984, 36.

Folkert Rickers

Religionspädagogische Dissertationen und Habilitationen 1984 im deutschen Sprachraum

Belok, Manfred: Humanistische Psychologie und Katechese. Möglichkeiten und Grenzen der Rezeption der Anthropologie Carl Rogers' für eine diakonisch verstandene kirchliche Erwachsenenbildung, dargestellt an der ehevorbereitenden und -begleitenden Bildung, Diss. Theol. Münster 1984.

Chung, Il-Ung: Die theologische und didaktische Bedeutung des evangelischen Erwachsenekatechismus für die kirchliche Erwachsenenbildung in Korea, Diss. Theol. Bonn 1984.

Ebner, Robert: Elementarisierung im Religionsunterricht der Schule für Lernbehinderte. Dargestellt am Thema Leid und seiner Bewältigung aus christlichem Glauben, Diss. Phil. Würzburg 1984.

Ellerbrock, Jochen: Alfred Adlers Psychologie als Interpretament christlicher Überlieferung, Theol. Habil.-Schrift Dortmund 1984.

Glattauer, Daniel: Das Problem des Bösen und seine pädagogische Bedeutung, Diss. Wien 1984.

Hahn, Ilse: Religiöse Erziehung. Ich-Identitätsfindung und der potentielle Beitrag des Volksmärchens zur Förderung beider, Diss. Hamburg 1984.

Han-Don Cheong Horacio Sosa, Anna Maria: Voraussetzungen und Aufgaben einer Katechetischen Elternbildung in Korea, Diss. Theol. Münster 1984.

Heymel, Michael: Das Humane lernen. Glaube und Erziehung bei Sören Kierkegaard, Diss. Heidelberg 1984.

Kiehn, Karlheinz: Zum Zusammenhang von Religion und Identitätsfindung am Beispiel von Interpretation und Bewertung der sog. »Jugendreligionen«, Diss. Bremen 1984.

Klose, Dietmar: Kirchliche Entwicklungsarbeit als Lernprozeß der Weltkirche, Diss. Theol. München 1984.

Köster, Fritz: Religiöse Erziehung in den Weltreligionen. Hinduismus, Buddhismus, Islam, Diss. Theol. München 1984.

Kurz, Wolfram: Ethische Erziehung als religionspädagogische Aufgabe. Historische und systematische Zusammenhänge unter besonderer Berücksichtigung der Sinn-Kategorie und der Logotherapie V.E. Frankls, Theol. Habil.-Schrift Tübingen 1984.

Schmidl, Wolfgang: Homo discens. Studien zur pädagogischen Anthropologie bei Thomas von Aquin, Habil.-Schrift Wien 1984.

Nachträge 1983

Cano, Eduard: Nachkonziliare Mariologie und ihre Rezeption in der Deutschen Katechese, Diss. Theol. Münster 1983.

Feldmann, Johannes: Evangelische Unterweisung geistig behinderter Kinder und Jugendlicher, Diss. Theol. Berlin (DDR) 1983.

Deresch, Wolfgang: Adoleszenzkrise, Identitätsfindung und Sinnkonstitution. Elemente einer Theorie kirchlicher Jugendarbeit, Theol. Habil.-Schrift Hamburg 1983.

Register der Namen

- Abdullah 197
Adam, G. 117.150.162.177
Adam, H. 151
Amann 118.128
Angermeyer 197
Arndt 44
Arnold 85
Asheim 24
Atsma 151
Auernheimer 77
- Baacke 77.82.85
Bach 154
Baethge 72.88
Bahr 138
Baldermann 11f.17f
Balić 197
Ballauf 32
Balluseck, von 118
Bargheer 27.150
Barth, F.K. 128.134
Barth, H. 17
Barth, K. 6.8.15.25.29.31.129f.138.
239ff.243
Barthes 51
Bartholomäus 184.188
Bastian 4.8.14
Bataille 48
Bateson 60
Battke 168
Beck 150
Becker, H. 79.118
Becker, K.F. 123.128ff
Beckermann 85
Bell 90
Bellah 177
Benner 10.85
Berger, J. 103
Berger, P.L. 14.45
Berkhof 25
Bernstein 118
Bertram 44
Betz 248
Beuers 150
Biehl 5.20.45.52.59.113.142f.161ff.173
Biemer 185
Biesinger 179f
Bissonier 146
Bitter 245
Birkenbeil 16
- Bizer, Chr. 4.238ff
Bizer, E. 244
Blankenburg 48
Blankertz 78
Blasberg-Kuhnke 118
Blaschke 126.131
Bleidick 153
Bloch 35
Bloth 4.239f
Blum 65
Bockwoldt 4
Bodenheimer 155
Boff 37
Bohne 3.28.164f.240ff
Bolek 123
Bollnow 32
Bonhoeffer 22.24.35
Bopp 153
Bornkamm, G. 14
Bourdieu 72.80
Brandt 146
Breloer 118f
Bremer 150
Brezinka 14f.33f
Brim 116
Brockmann 139
Brumlik 77
Brunkhorst 84
Brunner 8
Buber 19
Bubolz, E. 118f
Bubolz-Lutz, E. 118
Buchka 151
Buck 88.91
Büttner 1893.189
Bukow 7.10.14.28f.41ff.43.45.48.58f.67
Bultmann 12.30
Buschbeck 245ff
Buttler 117.139
- Carder 150
Caspary 174.187
Cassirer 206
Cicourel 54
Cohen 50.64
Cohn 180
Comenius 27.183
Cornehl 38.142
Crimmann 32
Czell 43.45.58

- Dahm 161
 Dahrendorf 169.177
 Daiber 42
 Damrell 58
 Delekat 33.241
 Dibelius 216.240
 Dieck 128
 Dienst 16.28.36
 Dietrich 27.100f
 Dilthey 24
 Döbert 79
 Doerne 241
 Douglas 47
 Drechsler 155
 Dreitzel 169
 Drewe 134
 Dross 239.241
 Duchrow 13
 Durkheim 87
 Dux 55
- Ebeling 6f.9.12.24.60
 Ebert 43.177.179ff
 Eckehart 24
 Eirnbter 119.131
 Eiselt 220
 Eisenstadt 79
 Eisinger 38
 Eliade 207.213
 Elizando 245.249
 Emeis 125.127
 Erasmus 24
 Erikson 20.43.52.116.178
 Erkarter 123
 Erlinghagen 33
 Esser 225
 Evans-Pritchard 44
 Exeler 185.187f
- Faber 118.129.138
 Failing 116ff.138f
 Fangmeier 239.242
 Feifel 117f
 Feige 58.183
 Fend 79
 Fetz 206ff
 Feuerstein 74
 Feyerabend 87
 Fischer 5
 Fleischmann 118
 Flitner 15.75.79.92
 Fluck 137
 Foucault 48.55
 Fowler 116f.128.173.232
 Fraas 7.20ff.44f.56.59.64
- Frauke 126.131
 Freire 120ff
 Freud 43
 Friedeburg, von 74
 Frör 164.241
 Früchtel 225
 Fuchs, A. 145
 Fuchs, G. 247
 Fuchs, W. 85
 Füllgraff 119.134.140
- Gadamer 18
 Garaudy 114
 Garfinkel 63
 Garms-Homolova 138
 Garz 85
 Gebauer 197.202
 Gerner, B. 168
 Gerner, W. 134
 Gewalt 155
 Giesecke 15.71.92
 Glatzle 151
 Glock 177
 Gloy 189
 Göndör 189
 Götz 10
 Goffmann 180
 Gogarten 188.242
 Goldmann 232
 Gottschald 60
 Gottwald 10
 Gould 173
 Graebner 150
 Greeven 16
 Greinacher 245.249
 Grethlein 168.169ff.182.184f
 Groenbaek 123
 Grom 62.232.248
 Gronemeyer 119.138
 Groothoff 166
 Grün 60
 Grünewald 59
 Gstettner 47f.85
- Haag 76
 Habermas 5.53.55.81f.85f.89.177
 Hack 84
 Hackl 151
 Haerst 151
 Hahn 151
 Halbfas 13.94.190
 Hamer 201
 Hammelsbeck 3.12.32.164f.239f
 Hanusch 127.130
 Harnack, von 12

- Hase, von 129
 Haug 140.145
 Hauser 117
 Havers 168.182
 Hegel 25
 Heidegger 6
 Heiland 161
 Heimbrock 5.11.92.144ff.151.153.155.
 161.173.177f.186.189
 Heinze 79
 Heller 47ff
 Hengel 19
 Hengstenberg 153
 Henkys 4
 Hentig, von 79.91.115
 Hepp 182
 Herbart 75
 Herget 201
 Herkenrath 151.155.239
 Herrmann 72.78.84.187
 Hertle 185
 Herz 146
 Heumann 152
 Heydorn 25f.166
 Hildemann 120ff.131
 Hilger 162
 Hiller-Ketterer 152
 Hinrich 220
 Höpfle 128
 Hoffmann 81
 Hofmann 150f
 Hofmeister 124.143
 Hohmann 127
 Holl 241
 Horn 178
 Hübner 35
 Hull 185
 Hummel 127
 Hungs 124f
 Hurrelmann, K. 78f.116
 Hurrelmann, B. 114
 Hussler 6
 Hviid 150

 Irigaray 64

 Janmaat 129
 Jarausch 241f
 Jendorff 188
 Jentsch 8.15.22
 Joest 7
 Johannsen 94
 Josuttis 7.121.161.181.186ff.190
 Jungel 10.18.21f.29.138
 Jungmann 163

 Kabisch 164f
 Kade 85
 Kähler 24
 Kallmeyer 118
 Kaltschmid 10
 Kappert 202
 Kaspar 149.154
 Kassel 161.183.189
 Kaufmann, F.X. 43.245
 Kaufmann, H.B. 26.218
 Keckeisen 81.83
 Keen 117
 Kegan 232
 Kernberg 90
 Kessler 62
 Keßler 152
 Kierkegaard 12
 Kirchhoff 189
 Kirchschläger 125
 Kittel 4.161.165.170.238.240
 Klafki 77.81.180
 Klages 87
 Klevinghaus 145
 Kmiecik 87
 Knoch 151
 Knoers 185
 Knopf 134
 Koch-Straube 125ff.130f.135.138
 Köckeis-Stangl 85
 Köhnlein 150
 König 76.85
 Koepp 241
 Kohlberg 43
 Kohli 55.85.116
 Kohut 90.178
 Kolkmann 146
 Kollmann 152
 Kolodzey 147f
 Konukiewitz 161.177
 Kopelew 39
 Kordes 76
 Koscho 125
 Kosselleck 90
 Koyré 207
 Kraimer 85
 Krappmann 180.248
 Kraus, H.-J. 25
 Kraus, K. 71
 Krause 11
 Kreck 25
 Krenzer 148.150
 Krollmann 201
 Krotz 238
 Krüger 20.76
 Kürten 168f.171f.182.186

- Kuld 173
 Kunz 126
 Kuschel 39

 Lachmann 6.225ff
 Lähnemann 152.197ff.202
 Lämmermann 11.161f.164ff
 Laing 59
 Lakatos 87
 Lange 14.19f.23.40.120ff.134.138
 Langeveld 32
 Lappassade 77
 Lasch 90
 Laurien 215.220
 Leach 50
 Lehmann 92
 Lehmitz 126
 Lehr 118.135.137
 Leist 248
 Lektio 215
 Lenk 85
 Lennert 23.189
 Lenzen 34f.73.79
 Lersch 20
 Leuenberger 161
 Levinson 117.173
 Lichtenstein 23f
 Link 24
 Lippitz 84
 Loch 146
 Loh 29
 Lohff 13.92.178
 Lorenz 150
 Lorenzer 43f.64ff
 Lott 122f.134.138
 Lowy 135
 Luckmann 42.44
 Lücht-Steinberg 123
 Luhmann 43.50.73.78f.83f
 Lukatis 62
 Luther, H. 6
 Luther, M. 9.26.30

 Machalet 10
 Marhold 58
 Martin 201
 Martini 96
 Matthes 43.62.116.119ff.137
 Matthiesen 57
 McCall 43
 McHugh 65
 McKenny 62
 Mead 178.180
 Meggle 85
 Mehan 47

 Menze 80
 Merkel 128.130
 Mertens 60.64
 Metz 31.148
 Meyer 128
 Meyer, H.L. 77
 Meyer, J. 161.163ff.173.185.187
 Michel 24
 Mieth 184
 Mildenerberger 202
 Mittelstädt 145
 Möckel 152
 Mokrosch 26
 Mollenhauer 34.71.77.80.82f.86f.
 90.92.155.161.176f
 Moltmann 130.154
 Montessori 248
 Morgenthaler 14.41
 Moser, H. 76
 Moser, T. 61f.64
 Müller, A.M.K. 114
 Müller, H.-P. 9
 Müller, S.F. 75
 Munnich 129
 Murray 155

 Naegele 128
 Nastainczyk 124.188
 Negt 87f
 Neidhart 153.182
 Neumann, D. 71
 Neumann, K. 4.6.34.71ff.73
 Ney 147ff.152
 Niebergall 6.164.190
 Niederstrasser 220
 Niemeyer 202
 Nipkow 3f.14.22.26f.31f.35ff.91f.
 116f.128.141.153ff.161.172f.175ff.
 179.181.183ff.190.225f
 Nunner-Winkler 79

 Oehler 74
 Oelkers 34.71.72.86.88.90.92
 Oevermann 85f.89
 Oser 43.206.232
 Oswald 118
 Otto 18
 Ottomeyer 79

 Pankoke 91
 Parmentier 85
 Pasolini 64
 Passeron 72.80
 Petzold 118f.135
 Peukert 29

- Pfeffer 148
 Pflüger 163
 Philippi 128.155
 Piaget 43f.53.206f.
 Picht 74
 Piechota 155
 Pieper 116
 Pöggeler 16
 Pöhlmann 22.122
 Pohl 150
 Pohlmann 10
 Pokrandt 150
 Popp 77
 Postman 92
 Prange 91
 Prater, de 150
 Prawdzik 164.168.182
 Preul 46.167
 Preyer 168

 Raatz 145
 Rad, von 9
 Randa 150
 Rang 240
 Raske 161.177
 Razvi 197
 Reimers 239
 Reiser 188
 Rendtorff 170
 Richard 150
 Rickers 253.306
 Riemann 28
 Riesner 11
 Ritter 4
 Römer 155
 Rogge, J. 28
 Rogge, R. 148.150f.
 Rohrbach 10
 Rosenmayr 118
 Roth 21.33.75
 Rousseau 88
 Ruddat 144
 Ruffin 127
 Ruhloff 82
 Rumpeltes 125
 Rumpf 77
 Rupp 151.155
 Ruprecht 119

 Sahllins 54.57.61
 Sanders 10
 Sauer 183
 Sauter 21f.38
 Schach 161.168.179.181.183.186
 Schempp 244

 Schenda 118.137
 Schibilsky 44.58.117
 Schilling, H. 239
 Schilling, K. 147ff.152.154
 Schlegel 25
 Schleiermacher 11f.24
 Schmauch 124.127.132ff.135
 Schmid, P. 153
 Schmid, W. 125
 Schmidt, G.-R. 175
 Schmidt, H. 14.22.173f.176.188.225ff
 Schmidt, H.P. 26.150
 Schmidthals 131.245
 Schmithals 220
 Schmitt, E. 155
 Schmitt, H.-H. 185
 Schmitz, E. 86.134
 Schmitz, G. 153
 Schmitz-Scherzer 118
 Schneider, H.D. 118f
 Schneider, J.H. 189
 Schneider, U. 168.177.180.182
 Schneider, W. 148
 Schöfthaler 43
 Schorr 72f.78f.83f
 Schrage 11ff
 Schramm 17
 Schreiner 241
 Schriewer 72
 Schröer 3ff.6.8.11.27.40.151
 Schrunder 84
 Schuchard 155
 Schütz 44.47.50.53.55
 Schuh 164.188
 Schulz 34
 Schulze 85
 Schwärzel 76
 Schwebel 94
 Schweitzer 89.91
 Seibert 128.130f
 Seidel 65
 Seifert 128
 Seim 154
 Sengelmann 154
 Sennet 88
 Sganzini 33
 Silberberg 188f
 Simmons 43
 Sitzmann 137
 Sommer 7
 Sorge 174f
 Speck 152
 Spranger 34
 Stallmann 161.165.188f
 Stangier 96

- Staude 146
 Steinbach 50
 Stenger 118
 Stern 122
 Stock, A. 94f
 Stock, H. 6.8.151
 Stoodt 7.26.45.227
 Strommen 116f
 Strunk 19
 Stubblefield 150
 Stubenrauch 91
 Sundén 232
 Svoboda 123
 Szagun 152
- Tambiah 97f
 Taylor 50.64
 Tenorth 72.75.78
 Tewes 174
 Thiersch 75
 Thimm 155
 Thomae 118
 Thun 131
 Thurneysen 243
 Tiling, von 239.241f
 Tillich 33.111
 Troeltsch 6
 Tworuschka, U. 197
- Uden 155
 Uhsadel 3
 Ulonska 161.178f.182f.187
 Umbach 91
- Vaskovics 43
 Vassalli 168
 Vater 154
 Veelcken 118
 Veit 4.139.148
 Vierzig 161.174f
 Vöcking 197
 Volp 22.39
 Vowinkel 173
- Wagner 6
 Waldenfels 8
 Weber 146
 Wegenast 10.149.152
 Weinbach 118
 Weinert 23
 Weniger 80.189
 Westermann 30
 Wheeler 116
 Whitehead 57
 Wichelhaus 16
- Wienhold 241
 Wiesner 151
 Wildt 76
 Wilhelm 33
 Wilke 215ff
 Wilken 147f
 Wißmann 146
 Wöhrle 151
 Wolf 6
 Wolff 24
 Wood 47
 Wulf 10.15.34.81
- Zabel 168
 Zaumer 123
 Zeddies 28
 Zedler 71.73.75f.84
 Zemann 134
 Ziehe 91
 Zilleßen 45.93ff
 Zinnecker 76
 Zirker 189



Unter Mitwirkung von Ursula Baltz
135 Seiten, Paperback DM 29,80

Gert Ottos religionspädagogische Veröffentlichungen seit 1960 plädieren für die Überwindung von Verengungen – sowohl im Begriff der Religionspädagogik wie erst recht im Verständnis der Aufgabe des Religionsunterrichts. Das zentrale Kapitel »Religion« contra »Ethik«?, das dem Buch den Namen gegeben hat, ist die Konsequenz solcher lange angebahnten Überlegungen. Mitautorin dieses und eines weiteren Kapitels ist Ursula Baltz. Damit ist neben der theoretischen Fundierung die konsequente Einbeziehung der Schulpraxis gesichert. Unter den weiteren Kapiteln ist die erneute Aufnahme der hermeneutischen Frage von besonderem Gewicht; hier werden die Beziehungen zwischen Bultmann und der Religionspädagogik aufgearbeitet, was so bisher noch nicht geschehen ist. In seiner Linienführung verdeutlicht dieses Buch den Denkweg des Verfassers, der konsequenterweise zur Bejahung des »Ethik«-Unterrichts als eines allgemeinen Religionsunterrichts für alle Schüler in der Schule der Zukunft führt.

Verfasser

Gert Otto, geb. 1927; Dr. theol.; seit 1963 Professor für Praktische Theologie in Mainz.

Ursula Baltz, geb. 1940; Dr. theol.; Lehrbeauftragte für Didaktik im Fachbereich Ev. Theologie der Universität Mainz.



294 Seiten, Paperback DM 48,-

Der erste Teil dieses original in Deutsch geschriebenen Buches gibt eine ausführliche Nachzeichnung eines mimetischen „Workshops“ über Kain und Abel: Eine Gruppe von Studenten, Künstlern, Psychologen und Theologen verbringt einen Tag damit, in diese tief erschreckende Geschichte einzudringen. Was sie antreffen, ist keine Idylle. Es kommt zu Gespräch und Zorn, zu Konflikt und Schweigen. Die Geschichte verliert alle sentimental Anstriche und wird in ihrer persönlichen und politischen Brutalität erlebt. Ihre ursprüngliche Kraft wird bewahrt, aber nicht erklärt. – In einem kurzen theoretischen Teil erläutert der Autor einige Elemente, die zum Verständnis helfen können. Die Methoden scheinen modern, gehen jedoch zugleich auf ganz alte Modelle zurück: das Ritual, die dramatische Kraft von Pantomime und Psychodrama, die Problematik des Widerstands, die hermeneutische Unmöglichkeit, die gemeinschaftsbildenden Kräfte dieses Spiels. – Als zweites Beispiel folgt ein Weihnachtsspiel – Menschwerdung und Kindermord: Die Kinder starben, damit der Erlöser leben durfte. – Am Schluß ein knapper Bericht über das Mimesis-Institut.

Samuel Laeuchli, gebürtiger Schweizer, ist Professor für Religion und Kunst, besonders für Mythologie, Symbolik und das Gebiet „Ritual und Spiel“ an der religionswissenschaftlichen Fakultät der Temple University in Philadelphia und zugleich Direktor des dortigen Mimesis-Instituts.



164 Seiten, Paperback DM 34,—

Wohl wurde die »empirische Wende« in der Religionspädagogik angekündigt, aber bis heute kaum durch entsprechende Studien vollzogen. Mit der Arbeit von Karin Kürten wird eine gründliche empirische Untersuchung zum Selbstverständnis und Rollenkonflikt des evangelischen Religionslehrers vorgelegt, die unter der Aufsicht von Professor Peter Biehl im Rahmen eines Göttinger Forschungsprojekts entstand. Die empirischen Befunde verdeutlichen, daß der angenommene Rollenkonflikt nicht in der starken Ausprägung von den Religionslehrern wahrgenommen wird, wie es die Literatur behauptet.

Verfasserin

Karin Kürten, geb. 1947 in Hannover; von 1966 bis 1976 Jugendarbeit in einer Kirchengemeinde in Hannover; von 1976 bis 1979 Lehramtsstudium (Grund- und Hauptschulen); anschließend Studium der Erziehungswissenschaften an der Universität Göttingen; 1984 Abschluß als Diplom-Pädagogin; danach Arbeit als wissenschaftliche Hilfskraft.

