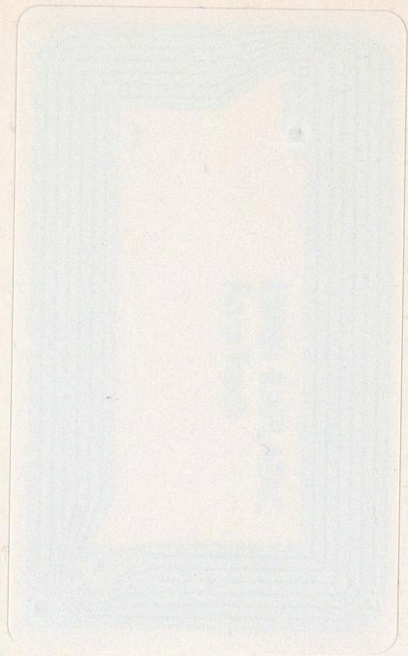




N12<525430632 021



ubTÜBINGEN



U Tübingen

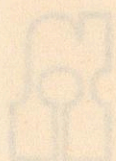
Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)



Herausgegeben von Peter Blehl, Christoph Buxer,
Hans-Günter Heimann und Folkert Rekers

Band 3
1986

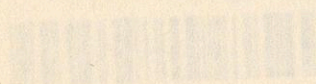
Kohlhammer



Handbuch der Religionspädagogik (KRP)

Herausgegeben von Prof. Dr. J. K. Kuitman
und Prof. Dr. J. K. Kuitman

W128329430632 021



Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)

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

Band 3
1986

Neukirchener

© 1987

Neukirchener Verlag des Erziehungsvereins GmbH,

Neukirchen-Vluyn

Alle Rechte vorbehalten

Umschlaggestaltung: Kurt Wolff, Düsseldorf-Kaiserswerth

Gesamtherstellung: Breklumer Druckerei, Manfred Siegel KG

Printed in Germany

ISBN 3-7887-1264-3

ISSN 0178-3629

Cip-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Jahrbuch der Religionspädagogik: (JRP).

- Neukirchen-Vluyn: Neukirchener

ISSN 0178-3629

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

Bd. 1. 1984 (1985) -

NE: JRP



ZA 6517 - 3

Inhalt

1 Grundsatzbeiträge

- 1.1 Karl Ernst Nipkow
Lebensgeschichte und religiöse Lebenslinie. Zur Bedeutung
der Dimension des Lebenslaufs in der Praktischen Theologie
und Religionspädagogik 3
- 1.2 Folkert Rickers
Religionspädagogen zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Ein
historisches Kapitel zum gesellschaftlichen Bewußtsein und
zur Wahrnehmung politischer Verantwortung in der Reli-
gionspädagogik 36

2 Artikel

- 2.1 Günter Altner
Das Verhältnis von Theologie und Ökologie. Schwerpunkte,
Tendenzen, Defizite 71
- 2.2 Hans-Martin Stimpel
Ökologische Bildung 83
- 2.3 Friedrich Johannsen
Ökologie und Theologie in der Religionspädagogik. Ein
Literaturbericht 99
- 2.4 Detlev Dormeyer
Das Verhältnis von ›wilder‹ und historisch-kritischer Exegese
als methodologisches und didaktisches Problem ...X..... 111
- 2.5 Klaus Wegenast
Bibeldidaktik 1975–1985. Ein ÜberblickX..... 127
- 2.6 Reform der Katechese in Brasilien
- 2.6a Günter Stachel
Bemerkungen zum katechetischen Dokument der Brasi-
lianischen Bischofskonferenz und zum Aufsatz von
Alves de Lima 153

2.6b	Luiz Alves de Lima	
	Grundlegende Themen für eine erneuerte Katechese	159

3 Berichte

3.1	Mordechai Bar-Lev	
	Differenzierungsprozesse in der religiösen jüdischen Erziehung im Staate Israel	171
3.2	Michael Grimmitt	
	Die gegenwärtigen Probleme der religiösen Erziehung in England	191
3.3	Nicola Slee	
	Religiöse Sprache und religiöse Erziehung (5. Internationales Seminar für Religiöse Erziehung und Werterziehung [ISREV], Dublin, Irland 24.-29. Juni 1986)	203
3.4	Konrad Fikenscher	
	Religionsunterricht in Bayern	207

4 Rezensionen

4.1	Reto Luzius Fetz und Anton Alois Bucher	
	Stufen religiöser Entwicklung? Eine rekonstruktive Kritik an <i>Fritz Oser/Paul Gmünder</i> , <i>Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalistischer Ansatz</i> , Zürich 1984 (287 S.)	217
4.2	Jörg Viktor Sandberger	
	Praktische Theologie als kritische Theorie auf dem Wege zu theologischen Inhalten? Besprechung von <i>Henning Luther</i> , <i>Religion, Subjekt, Erziehung. Grundbegriffe der Erwachsenenbildung am Beispiel der Praktischen Theologie</i> Friedrich Niebergalls, München 1984 (408 S.)	231
4.3	Michael Weinreich	
	Wider die Israelvergessenheit des Katechismus. Herausforderungen zu einer Katechismusrevision von <i>Peter von der Osten-Sacken</i> , <i>Katechismus und Siddur. Aufbrüche mit Martin Luther und den Lehrern Israels</i> (Veröffentlichungen aus dem Institut Kirche und Judentum, Bd. 15), Berlin/München 1984 (372 S.)	241

5 Dokumentation

5.1	Folkert Rickers Religionspädagogische Bibliographie 1985 für den deutschen Sprachraum	251
5.2	Folkert Rickers Religionspädagogische Dissertationen und Habilitationen 1985 im deutschen Sprachraum	309
	Register der Namen	311

Grundsatzbeiträge

Karl Ernst Nipkow

Lebensgeschichte und religiöse Lebenslinie

Zur Bedeutung der Dimension des Lebenslaufs in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik

1 *Individuelle Lebens- und Glaubensgeschichte im Gesamtgefüge von Praktischer Theologie und Religionspädagogik*

- 1.1 Gesellschaft – Christentum/Kirche – der einzelne
- 1.2 Religionspädagogische Grundaufgaben als mehrdimensionales Spektrum
- 1.3 Lebenslaufforschung als Element von Religionspädagogik und Praktischer Theologie bei J. W. Fowler

2 *Entdeckungs- und Verwendungszusammenhänge der Frage nach den Erwachsenen*

- 2.1 Lebenslaufforschung – Lebensberatung – Krisenbewältigung
- 2.2 Spirituelles Wachstum und religiöse Entwicklung
- 2.3 Gemeinsames Lernen zwischen den Generationen in Kirche und Gesellschaft
- 2.4 Lehrer im Wandel ihrer Lebensgeschichte und religiösen Lebenslinie
- 2.5 Entdeckung der Lebensgeschichte in systematisch-theologischen Kontexten

3 *Von Gott zum Menschen als Autor der Lebensgeschichte*

- 3.1 Begriffliche Explikationen
- 3.2 Tägliche Glaubensdynamik und Grade (Stufen) der Anfechtung (Luther)
- 3.3 Die Lebensalter als Stufen in der Schule Gottes (Comenius)
- 3.4 Gott oder das transzendente Ich als Autor der Lebensgeschichte? (Hamann)

4 *Lebensgeschichte, menschliche Selbstverantwortung und Gottesfrage*

- 4.1 Die psychische Geburt Gottes in der Kindheit – zur psychoanalytischen Sicht
- 4.2 Religiöses Denken und Verselbständigung – zur kognitiv-strukturellen Sicht
- 4.3 Erwachsenwerden als Christ in Selbstverantwortung
- 4.4 Gott als Grenzbegriff des Denkens und der den Menschen anredende Gott der Erfahrung
- 4.5 Zielbilder erwachsenen Glaubens und ihre Problematik
- 4.6 Grundsätze seelsorgerlicher und pädagogischer Begleitung

Der Bezug auf die individuelle Lebens- und Glaubensgeschichte ist eine wichtige, aber nicht die einzige Dimension von Praktischer Theologie und Religionspädagogik (1). Der angemessenen Einschätzung der Fragestellung dient ferner der Blick auf die Zusammenhänge, in denen das Thema wiederentdeckt worden ist und verwendet werden soll (2). Das Nachdenken über den Weg des Menschen durch die Lebensalter ist im Grunde alt, so daß eine geschichtliche Rekonstruktion aufschlußreich ist. Sie läßt die tiefgreifenden neuzeitlichen Veränderungen aufscheinen, die dem The-

ma widerfahren sind: von Gott als Autor der Lebensgeschichte zum einzelnen Menschen selbst und zu den gesellschaftlichen Konstrukteuren menschlicher Lebensläufe, die doppelte Wendung zum Individuum als Subjekt und zum vergesellschafteten Subjekt (3). Ob überhaupt und wie die Lebensgeschichte eine religiöse Lebenslinie mit umschließt, ist jetzt offen. Die Theorien zur religiösen Entwicklung verwenden entsprechend nichttheologische Schlüsselbegriffe (z.B. Identität bei R. Preul und vielen anderen) sowie breit anwendbare Bezeichnungen für Gottesbeziehung (Mensch-»Ultimates«, F. Oser) und Glauben (»faith« als »Lebensglaube« des Menschen überhaupt bei J. W. Fowler, Übersetzungsvorschlag des Vfs.). Wenn diese »Konstrukte« trotzdem auf die christliche Gotteserfahrung angewendet werden sollen, wird eine Vielzahl systematischer Probleme aufgeworfen (4). Erst ihre Prüfung erlaubt eine reflektierte praktische Anwendung, die gleichzeitig theologischen, pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Kriterien gerecht wird.

1 Individuelle Lebens- und Glaubensgeschichte im Gesamtgefüge von Praktischer Theologie und Religionspädagogik

Es kann verhängnisvoll werden, neue Kategorien vorschnell für das neue Ganze zu nehmen. In der Vergangenheit ist dies geschehen, als der thematisch-problemorientierte Religionsunterricht, der von seinen Vertretern als ein zweiter, ergänzender didaktischer Grundtypus in Verschränkung mit dem biblischen Unterricht gedacht war, von manchen zur beherrschenden Unterricht gedacht war, von manchen zur beherrschenden Unterrichtsform gemacht wurde oder gar zu der religionspädagogischen Gesamtkonzeption avancierte. Mit der Symboldidaktik könnte es sich wiederholen. Hinsichtlich der Rezeption der Lebenslaufforschung sollte eine einseitige Proportionierung von vornherein vermieden werden. Statt den Praktiker durch ein Konzeptionskarussell zu verwirren, besteht die wissenschaftliche Pflicht darin, vermeintlich umfassende neue »Konzeptionen« auf das zu reduzieren, was sie in der Regel sind, und sie als lediglich neue Fragerichtungen in ihrer aspekthaften Bedeutung in eine übergreifende religionspädagogische Theoriebildung einzuordnen.

1.1 Gesellschaft – Christentum/Kirche – der einzelne

Religionspädagogische Theorie und Praxis wird *drei* große Dimensionen beachten müssen, denn Religion und religiöse Erziehung sind in unserer geschichtlich bestimmten Entwicklung in drei Bedingungsfelder eingebettet, denen zugleich drei Verwendungs- und Bewährungs- sowie drei Aufgabenfelder entsprechen: *Gesellschaft, Kirche/Christentum* sowie *Lebensalltag und Lebenslauf der einzelnen Menschen*.

Die Katechetik zur Zeit der Evangelischen Unterweisung dachte gesellschaftsvergessen von der Kirche her und beachtete auch nur wenig die

konkrete Lebenswelt und -geschichte der Kinder und Jugendlichen – oder gar der Erwachsenen. Die folgende neuere Religionspädagogik war umgekehrt ziemlich kirchenvergessen, und zwar schon die historisch-kritisch inspirierte, rückte aber dafür zunächst den in seinen existentiellen Grundsituationen existentialhermeneutisch gedeuteten Menschen als solchen vor Augen und anschließend, in der thematisch-problemorientierten Religionspädagogik, die gesellschaftlichen Einflüsse und Herausforderungen (gesellschafts- und ideologiekritische Analysen, sozialetische Themen) sowie die konkrete Lage und Sozialisationsgeschichte der Schüler (Religionsunterricht als Sozialisationsbegleitung). Eine den ganzen Lebenslauf berücksichtigende Theoriebildung fehlte nach wie vor. Sie entwickelte sich auch nicht in den noch ausdrücklicher erfahrungshermeneutisch angelegten Varianten (Korrelationsdidaktik, Symboldidaktik).

Seit Mitte der 70er Jahre ist der Versuch gemacht worden, die drei genannten Dimensionen in dreifach ansetzenden *Gesamtdarstellungen* miteinander zu verbinden: Erstens sollte die gewonnene ideologiekritische Sensibilität für das Schicksal von Religion und religiöser Erziehung in *gesellschaftlichen* Bedingungs- und Verwendungszusammenhängen die Religionspädagogik nachdrücklich aus ihrer Gesellschaftsvergessenheit herausführen. Mit der gesellschaftlichen Perspektive ist zweitens programmatisch die *Kirche* auf dem Hintergrund der neuzeitlichen *Christentumsgeschichte* und der Dilemmata der Volkskirche wieder in die religionspädagogische Diskussion einbezogen worden, um so der Kirchenvergessenheit entgegenzuwirken. Beide Hinsichten waren drittens mit den betroffenen Menschen in lebensweltlicher und lebensgeschichtlicher Perspektive zu verschränken, mit den *Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen* im ganzen Lebenslauf, und zwar nicht in individualistischer Verkürzung, sondern im Generationenzusammenhang, um so auch die inzwischen wichtig gewordene »Schülerorientierung« dimensionsreicher zu entfalten¹.

Auf katholischer Seite hat in präziser Weise R. Englert »*Gesellschaftsgeschichte*«, »*Christentumsgeschichte*« und »*Individualgeschichte*« zu integrieren versucht². Für die Praktische Theologie im ganzen verdient der neue umfassende »Grundriß« von D. Rössler größte Beachtung, der die Gegenstandsfelder aus eigenen Überlegungen heraus ebenfalls im ge-

1 Vgl. den jeweiligen Ausgangspunkt der drei Bände bei K. E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 1: Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte, Gütersloh 1975, ³1984; Bd. 2: Das pädagogische Handeln der Kirche, Gütersloh 1975, ³1984; Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982.

2 Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985. R. Englert verdankt hierbei wichtige Anstöße R. Preul, der als erster Grundlagen für eine »religionspädagogische Bildungstheorie« unter Berücksichtigung der Dimension der Lebensgeschichte gelegt hat (Religion – Bildung – Sozialisation. Studien zur Grundlegung einer religionspädagogischen Bildungstheorie, Gütersloh 1980, bes. 143ff.173f).

nannten Sinne dreifach ausmißt: Die drei großen Teile des Werkes betreffen den »*Einzelnen*«, die »*Kirche*« und die »*Gesellschaft*«³.

Rösslers Begründung fußt auf der »dreifache(n) Gestalt des Christentums in der Neuzeit«⁴. »Das neuzeitliche Christentum ist von Anfang an in doppelter Gestalt aufgetreten: als kirchliches Christentum und als das Christentum der Gesellschaft oder der Öffentlichkeit. Die Förderung und Verwaltung des öffentlichen Christentums lag zwar beim Staat, war indessen nie völlig vom Einflußbereich der Kirche abgetrennt, und bis heute ist dieser Einfluß in wesentlichen Fragen durch die Verfassung geregelt (Grundgesetz Art. 4, Art. 7).«⁵ Trotz dieser verbleibenden Zusammenhänge sind jedoch kirchliches und öffentliches Christentum immer wieder auch auseinandergetreten. Nicht nur wirken christliche Werte im gesellschaftlichen Christentum relativ verselbständigt weiter; auch »der einzelne Mensch« wurde »in religiöser Hinsicht sich selbst überlassen«⁶. Die dritte Gestalt des neuzeitlichen Christentums kann folglich »das individuelle oder private Christentum« genannt werden (ebd.). Es hat heute nicht nur die vielfältigsten innerchristlichen Formen angenommen und bei manchen Unsicherheit hervorgerufen, wie man sich als Christ im »definitorischen Niemandsland« (A. Feige) volkscirchlicher Mitgliedschaft verstehen soll, sondern es ist auch synkretistische Mischformen mit anderen religiösen Traditionen in »neuen religiösen Bewegungen« und mit neuen Formen der Selbst- und Gemeinschaftserfahrung in »human potential movements« eingegangen.

Die *Einheit* der Praktischen Theologie im allgemeinen und der Religionspädagogik als Teil der Praktischen Theologie im besonderen ist nun durchaus innerhalb der genannten dreifachen Konfiguration zu entfalten und durch sie hindurch zu identifizieren⁷. Denn: Die Dimensionen der Gesellschaft und des einzelnen, das gesellschaftliche und das individuelle Leben, sind nicht von außen herangetragene Aspekte, sondern gehören konstitutiv zur theologischen Selbstverständigung hinzu. Dies gilt empirisch-analytisch, weil gelebte (christliche) Religion nicht anders als in diesen Lebenskontexten gegeben ist. Es gilt normativ-dogmatisch, weil die christliche Offenbarungswahrheit auf die Wirklichkeit im ganzen in rettender und erneuernder Absicht gerichtet ist, in ihr erfahren wird und an ihr angelegt werden muß⁸.

1.2 Religionspädagogische Grundaufgaben als mehrdimensionales Spektrum

Die drei genannten »Bedingungsfelder« sind zugleich auch »*Zielfelder*« einer Erprobung der innovativen Kraft des Glaubens⁹. Das bedeutet, daß auch zur Seite der Bestimmung der religionspädagogischen *Grundaufgaben* hin die individuelle Begleitung des einzelnen in seinem Lebenslauf nur eine Aufgabe darstellt. Zur Zeit rückt sie in der evangelischen wie

3 Grundriß der Praktischen Theologie, Berlin/New York 1986.

4 Vgl. a.a.O., 79ff.

5 Vgl. a.a.O., 81.

6 D. Rössler, a.a.O., 82.

7 Vgl. a.a.O., 53–58.

8 Vgl. G. Ebeling, Dogmatik des christlichen Glaubens, Bd. 1, Tübingen 1979, 41f.

9 R. Englert, a.a.O., 27.

katholischen Religionspädagogik auffällig in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Kaum noch übersehbar ist die Zahl der Veröffentlichungen, die sich dabei am Begriff der »Identität« orientieren. Es ist jedoch angemessener, die »lebensbegleitende, erfahrungsnahe Identitätshilfe« – und damit die lebensgeschichtliche Dimension – zwar als die immer notwendige Ausgangsaufgabe (1. Grundaufgabe) anzusehen, aber nicht schon als das Ganze¹⁰. Gleichzeitig mit dem in diesen Ausführungen erfolgenden Plädoyer für die Bedeutung der individuellen Lebens- und Glaubensgeschichte muß die Religionspädagogik davor gewarnt werden, sich vom Blick auf den einzelnen ganz absorbieren zu lassen. Es fällt schwer, die politisch-ethischen Handlungsaufgaben, die um des gemeinsamen Wohls aller Menschen willen angesichts der weltweiten Lebens- und Überlebensprobleme anstehen (2. Grundaufgabe), ferner das elementare Ringen um den Wahrheitsanspruch der biblisch-christlichen Überlieferung in einer pluralistischen Situation (3. Grundaufgabe) oder gar das ökumenische Lernen, das in den Ortsgemeinden zu beginnen hat, von den Lernherausforderungen der kritischen Ökumene umgriffen und durch Ökumene als »Eine Welt« herausgefordert wird (4. Grundaufgabe), ebenfalls unter den Begriff der religiösen Identitätsbildung zu pressen. Theologisch gesprochen geht es gleichzeitig um die Wege zum »persönlichen«, »gelebten«, »biblischen« und »gemeinsamen« *Glauben*¹¹.

1.3 Lebenslaufforschung als Element von Religionspädagogik und Praktischer Theologie bei J. W. Fowler

In der 1982 einsetzenden westdeutschen Rezeption *James W. Fowlers*¹² ist bisher nicht erkannt worden, daß seine vieldiskutierte Theorie der Glaubensentwicklung (»theory of faith development«) ebenfalls seiner eigenen Auffassung nach nur einen *begrenzten* Stellenwert beanspruchen darf und außerdem klar in *ein christliches praktisch-theologisches Gesamtkonzept* eingefügt ist. Jüngst ist zwar richtig gesehen worden, daß seine Theorie eine Verbindung schafft »zwischen zwei Disziplinen der Praktischen Theologie in USA, die bisher wenig voneinander Notiz genom-

10 Vgl. in diesem Sinne das Gefüge von vier pädagogischen Grundaufgaben der Kirche bei *Nipkow*, Grundfragen, Bd. 2, a.a.O., 89–228; Bd. 3, a.a.O., 45–261.

11 Vgl. die Untertitel für die Grundaufgaben in Bd. 3 meiner »Grundfragen« (a.a.O.). – Eine ähnliche Aufgabendimensionierung trifft auch *H. Schmidt* (Religionsdidaktik, 2 Bde., Stuttgart u.a. 1982/1984). Seine drei »Zielperspektiven« betreffen in derselben Reihenfolge die Identitätsfrage (I, 175ff; II, 63), die politisch-soziale Aufgabe (I, 184ff; II, 122ff) und die Wahrheitsfrage im Kontext überlieferter und gelebter Deutungen (I, 195ff; II, 100ff).

12 Dem Vf. ist dieser Gesamtrahmen bei der Aufnahme der Befunde *Fowlers* (Grundfragen, Bd. 3, a.a.O., 47ff) entgangen, weil von unsystematischen Querverbindungen zu praktisch-theologischen Themen vor 1981, dem Erscheinungsjahr von »Stages of Faith« (San Francisco u.a.) abgesehen, *Fowler* es in den letzten Jahren zu einer systematischen, allerdings m.E. noch nicht stringent gelungenen Einbeziehung seiner Glaubensentwicklungstheorie in das Ganze der Praktischen Theologie und Religionspädagogik übergegangen ist.

men haben: Religious Education und Pastoral Counseling«¹³. Um einseitige Beurteilungen zu vermeiden, ist darüber hinaus folgendes festzustellen: Erstens ist die »Strukturstufen«-Theorie der Glaubensentwicklung, die sich neben Erikson vor allem Impulsen der kognitiv-strukturellen Entwicklungspsychologie der Piaget-Schule verdankt, für Fowler nur ein Teilelement innerhalb des *religionspädagogischen* Aufgabenfeldes der »Bildung und Wandlung von Menschen«¹⁴, ein Teilstück einer »christlichen Paideia« als größeres Ganzes¹⁵.

Dies Teilelement hat als eigentliche Grundlage eine theologische Theorie von Gottes »soveräner Liebe«, die Menschen und Kosmos umschafft (»a theory of God's sovereign love as the pattern of action underlying and giving character to the cosmic process«¹⁶). Sie ist außerdem durch eine »Theorie der Tugenden und Leidenschaften christlichen Lebens« (»a theory of the virtues and affections of the Christian life«¹⁷) sowie durch eine »Theorie der methodologischen Grundsätze und Strategien für die Glaubensbildung« (»a theory of methodological principles and strategies for formation in faith«¹⁸) zu ergänzen.

Zweitens gehört die religionspädagogische Aufgabe der »christlichen Paideia« mit ihren genannten vier Teilelementen in das größere Aufgabenensemble der *Praktischen Theologie* im ganzen, wozu für Fowler neben den traditionellen Aufgaben von Kirchenleitung und -verwaltung, Verkündigung, Gottesdienst und Seelsorge auch das »Engagement in gesellschaftlichen Strukturen« zählt (»engagement with societal structures«¹⁹). Die Aufmerksamkeit für den Lebenslauf und die religiöse Lebenslinie des einzelnen ist in unserer geschichtlich-gesellschaftlichen Lage z.T. auch Symptom eines Rückzugs nach innen. Die gesamtgesellschaftlichen Bedingungen und gesamtkirchlichen Verantwortlichkeiten dürfen jedoch nicht aufgeopfert werden. Andernfalls spiegelt die Theorie nur die privatisierte bürgerliche Form neuzeitlichen Christentums wider.

13 W. Neidhart, Die Glaubensstufen von James W. Fowler und die Bedürfnislage des Religionspädagogen, in: H.-J. Fraas / H.-G. Heimbrock (Hg.), Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung. Zur Auseinandersetzung mit der kognitiven Psychologie, Göttingen 1986, 123.

14 Vgl. J. W. Fowler, Practical Theology and the Shaping of Christian Lives, in: D. S. Browning (ed.), Practical Theology: The Emerging Field in Theology, Church, and World, San Francisco 1983, 148–166, hier 153. Vgl. auch ders., Practical Theology and Theological Education: Some Models and Questions, in: Theology Today, April 1985, 49–51. In seinem neuesten Buch ordnet Fowler entsprechend die Glaubensentwicklungstheorie und ihre Ergebnisse in ein Konzept christlicher Erwachsenenbildung ein: Becoming Adult, Becoming Christian. Adult Development and Christian Faith, San Francisco 1984.

15 Zur Rolle christlicher Erziehung und Bildung (»Christian paideia«) für das öffentliche Schulsystem in einer pluralistischen Gesellschaft vgl. Fowlers Abhandlung über: Pluralism, Particularity and Paideia, in: The Journal of Law and Religion, vol. II, 2, 1984, 263–307. Hier wird im Sinne der oben angeführten dreifachen Konfiguration das »gesellschaftliche Christentum« behandelt.

16 Practical Theology and the Shaping of Christian Lives, a.a.O., 156ff (im Original kurziv).

17 Ebd. 160f.

18 Ebd. 161ff.

19 Ebd. 153.

Aus derselben Sorge besteht Fowler darauf, daß seine den individuellen Lebens- und Glaubensgeschichten gewidmete empirische Forschertätigkeit an ein Verständnis von Praktischer Theologie im ganzen gebunden bleibt, das »personal transformation« mit »ecclesial praxis« und »social transformation« eng aufeinander beziehen soll (vgl. die oben umrissenen drei Grunddimensionen)²⁰.

Daß hierbei Kirche und Gesellschaft nicht anpassungstheoretisch ins Spiel kommen dürfen, belegen unzweideutig schon frühere Aufsätze über »christliche Erziehung zu schöpferischer Nachfolge im Zeichen der angebrochenen Gottesherrschaft« (unter dem Einfluß H. R. Niebuhrs und J. Moltmanns)²¹, sowie Arbeiten zur schwarzen Befreiungstheologie und die Übernahme der Kritik von J. B. Metz²² an einer angepaßten Bürgerreligion.

2 Entdeckungs- und Verwendungszusammenhänge der Frage nach den Erwachsenen

Wie kommen Disziplinen zu neuen Themen? Wieweit hat sich die Religionspädagogik bereits in selbstkritischer Absicht wissenssoziologisch und wissenschaftsgeschichtlich über sich selbst aufgeklärt? Analysen der Kontexte, in denen ein Thema entdeckt, aufgegriffen und angewendet wird, sind aufschlußreich. Es können sehr verschiedene Kontexte sein.

2.1 Lebenslaufforschung – Lebensberatung – Krisenbewältigung

Lebenslaufforschern aus den USA wie D. J. Levinson verdanken wir grundlegende wissenschaftliche Pionierarbeit zur Erschließung des Erwachsenenlebens überhaupt²³. Andere haben sich an die gewonnenen Daten mit dem Interesse an *Lebensberatung* und *Krisenbewältigung* angeschlossen. Manche Veröffentlichungen schenken hierbei der »religiösen Lebenslinie« oder gar der christlichen »Glaubensgeschichte« keine oder nur geringe Beachtung²⁴.

20 Vgl. Practical Theology and Theological Education, a.a.O., 50, wobei Fowler den auf das Leben der Glaubengemeinschaft bezogenen kirchlichen (»ecclesial«, nicht »clerical«) Hauptschwerpunkt mit E. Farley gemeinsam hat (vgl. u.a. in: Browning [ed.], Practical Theology, a.a.O., Kap. 2), den weniger ausgearbeiteten Schwerpunkt auf der politisch-sozialen, gesellschaftlichen Mitverantwortung mit Tracy und Browning. An anderer Stelle spricht Fowler vom »dynamic interplay of personal story, corporate-social existence, and the narrative structure of the Christian story and vision . . .« (Becoming Adult, Becoming Christian . . ., a.a.O., 138).

21 J. W. Fowler, Future Christians and Church Education, in: J. Moltmann et al., Hope for the Church, Nashville, TN 1979, 93–111, bes. 105f.

22 Vgl. Black Theologies of Liberation: A Structural-Developmental Analysis; in: B. Mahan / L. Dale Richesin (eds.), The Challenge of Liberation Theology, Maryknoll, N.Y. 1981, 69–90 und: Practical Theology and Theological Education, a.a.O.

23 D. J. Levinson, Das Leben des Mannes. Werdenskrisen, Wendepunkte, Entwicklungschancen, Köln 1979 (Original: The Seasons of a Man's Life, New York 1978).

24 G. Sheehy, In der Mitte des Lebens. Die Bewältigung vorhersehbarer Krisen, Frankfurt/M. 1978 (Original: Passages – Predictable Crises of Adult Life, New York 1976); R. L. Gould, Lebensstufen. Entwicklung und Veränderung im Erwachsenenleben, Frankfurt/M. 1979 (Original: Transformations. Growth and Change in Adult Life, New York 1978); W. Bridges, Transitions: Making Sense of Life's Changes, Reading, Ma. 1980; A. L. Spencer, Seasons. Women's Search for Self Through Life's Stages, New York/Ramsey 1982. Die Liste ließe sich leicht verlängern.

Sie gehören dem breiten Strom »*humanistischer Psychologie*« an und spiegeln das Bedürfnis zahlloser Menschen nach einer das Leben besonders in Krisensituationen begleitenden seelischen Hilfe wider. Der Grund der Zuversicht in die entsprechende Literatur ist darin mitbegründet, daß Lebenskrisen wissenschaftlich vorhersehbar zu sein scheinen (»predictable«, G. Sheehy).

2.2 Spirituelles Wachstum und religiöse Entwicklung

Mit verschwimmenden Grenzen reiht sich in diese Literatur die allgemein religiös getönte oder auch stärker christlich gefärbte Literatur mit dem Interesse an der Förderung *spirituellen Wachstums* und *religiöser Entwicklung* ein²⁵. Die fließenden Übergänge und die einseitige Konzentration auf den einzelnen religiösen Sucher oder Christen in seinem persönlichen Glaubensleben bestätigen die Existenz der dritten Form neuzeitlichen Christentums: das individuelle Christentum mit seinen nicht nur die christlichen Konfessionsgrenzen, sondern immer häufiger auch die Grenzen zu anderen Religionen überspielenden Suchbewegungen, vor allem mit Blick auf »Licht aus Asien« (H. Cox). Durch die den einzelnen anredenden Veröffentlichungen wird die individualisierte, private Gestalt von Religion gleichzeitig gefördert. Fowler möchte mit seinem Hauptwerk »Stages of Faith« zweifellos auch dieser allgemeinen »menschlichen Sinnsuche« dienen, der »quest for meaning« (so im Untertitel). Daraus erklärt sich sein weiter Begriff von »Lebensglauben«, sein Interesse an der Behauptung universal anzutreffender Sinnsuche und der Griff nach einem Theoriemodell, das in Anlehnung an L. Kohlberg allgemeingültige Strukturstufen erfassen soll, die von religiösen Inhalten unabhängig sind.

2.3 Gemeinsames Lernen zwischen den Generationen in Kirche und Gesellschaft

Als Ende der 70er Jahre hierzulande entwicklungspsychologische Fragestellungen wieder aufgenommen und fast zeitgleich auf den ganzen Lebenslauf ausgeweitet wurden, hatte dies andere Gründe. Sie lagen im Falle des Vfs. – in Anlehnung an die eingeführte dreifache Konfiguration – gesellschaftlich und gesellschaftsgeschichtlich gesehen in der Antwort auf den *gesellschaftlichen Wertwandel* und das *Generationenproblem*, kirchlich und christentumsgeschichtlich gesehen im Interesse an der *Kirche als gemeindepädagogisch und ökumenisch herausgeforderter Lerngemein-*

25 Alle Lebensphasen betreffend E. E. Whitehead / J. D. Whitehead, *Christian Life Patterns. The Psychological Challenges and Religious Invitations of Adult Life* (1979), Garden City, N.Y. 1982; aus katholischer Sicht im Sinne einer Stufung geistlichen Fortschritts B. J. Groeschel, *Spiritual Passages. The Psychology of Spiritual Development*, New York, N.Y. 1984; für das mittlere Erwachsenenalter D. J. Maitland, *Looking Both Ways. A Theology for Mid-Life*, Atlanta, Ga. 1985; für die Übergänge vom mittleren zum späteren Erwachsenenalter E. C. Bianchi, *Aging as a Spiritual Journey*, New York, N.Y. 1985. Eine wissenschaftliche Bearbeitung auch vergleichbarer deutscher Literatur ist noch nicht erfolgt.

schaft, individuell bzw. individualgeschichtlich gesehen bei der *Umkehr des Lehr-/Lernverhältnisses* zwischen Kindern und Erwachsenen im Sinne Jesu. Damit aber Erwachsene auch von Kindern und Jugendlichen und mit ihnen zusammen in Kirche und Gesellschaft lernen, müssen sie sich ihrer eigenen Entwicklungsmöglichkeiten, Lernherausforderungen und Lernverantwortlichkeiten bewußt werden, im Leben wie im Glauben. Religionspädagogik ist mit Lebenslaufforschung zu verbinden.

Worin bestand das zentrale auslösende Moment? Die Blickwendung, die verschiedentlich als »*Perspektivenwechsel*« apostrophiert worden ist, war durch die abverlangte Rechenschaftsabgabe auf der Synode der EKD in Bethel Ende 1978 durch ein Thema provoziert worden, das zuvor schon 1976 unter demselben Titel auf dem Aulendorfer Erziehertag im Vordergrund gestanden hatte: »Leben und Erziehen – wozu?« Es war dieser Zusammenhang von Erziehungs- und Lebenszielen, der Rückbezug der pädagogischen Aufgabe auf die »Frage nach unserem Lebensverständnis und unseren Lebensentwürfen« im ganzen, der die Einsicht erzwang, »daß wir selbst und die von uns geschaffenen Lebensverhältnisse das Problem der Erziehung sind«²⁶. Erziehungskrisen werden nicht durch Kinder und Jugendliche hervorgerufen. Die Verantwortung kann auch nicht allein auf die berufsmäßigen Erzieher und die Schule abgeschoben werden. Die Gesellschaft und Kirche der Erwachsenen und die Erwachsenen in Kirche und Gesellschaft galt es als das eigentliche Problem zu thematisieren. Zusammen mit U. Becker, G. Martin und H. B. Kaufmann richteten sich daher die Bemühungen auf eine zu reformierende Theorie christlicher Erziehung als »*gemeinsam leben und glauben lernen*«²⁷.

Schon Schleiermacher hatte die Erziehung im Generationenverhältnis begründet gesehen. Der »*Alterszentrismus*«²⁸ fast aller pädagogischen Epochen bisher hat jedoch verhindert, daß daraus eine normative Perspektive generationenübergreifenden Lernens entwickelt werden konnte.

Unter der Voreingenommenheit des »*Alterszentrismus*« beurteilen Erwachsene Kinder und Jugendliche als »*Noch-nicht-Erwachsene*«. Sie gehen ungebrochen von ihrer Alltagsperspektive als volle Mitglieder der Gesellschaft aus. Kinder müssen dann als »unvollstän-

26 K. E. Nipkow, *Leben und erziehen – wozu?*, in: *Kirchenkanzlei der EKD* (Hg.), *Leben und Erziehen – wozu? Eine Dokumentation über Entschlüsse der Synode der Ev. Kirche in Deutschland vom 9.-10. Nov. 1978*, Gütersloh 1979, 22.

27 Vgl. Vf., *Grundfragen*, Bd. 3, a.a.O.; zuvor: Mit Kindern und Jugendlichen glauben lernen als Aufgabe der Gemeinde. Zu den Voraussetzungsproblemen der Gemeindepädagogik, in dem programmatischen Heft 1 der Birkacher Beiträge zu einer evangelischen Pädagogik, hg. vom Pädagogisch-Theologischen Zentrum der württembergischen Kirche, Stuttgart-Birkach 1980, 19–57 (Bezug über das Institut); ferner die Beiträge von U. Becker, H. B. Kaufmann und dem Vf. in: *Junge Generation ohne Orientierung?*, hg. vom Comenius-Institut, Münster 1980 (Bezug über das Institut).

28 Vgl. M. Kohli, *Sozialisation und Lebenslauf – eine neue Perspektive für die Sozialisationsforschung* (1974), in: H. M. Griesche (Hg.), *Sozialisation im Erwachsenenalter*, Weinheim/Basel 1979, 106.

dig-unreif, irrational, inkompetent, unsozialisiert« usw. gelten²⁹. Erziehung erscheint nur als Beseitigung eines Defizits. Tatsächlich lernen und entwickeln sich auch noch die Erwachsenen; sie lernen von gleichaltrigen, älteren wie jüngeren Erwachsenen und auch von Kindern und Jugendlichen. *Pädagogisch und religionspädagogisch* ausschlaggebend ist jedoch nicht, daß sie es nach den Einsichten der Sozialisationsforschung zur »Erwachsenensozialisation« faktisch tun, sondern es bewußt bejahen und wollen. Die sozialwissenschaftlichen, pädagogischen und theologischen Gründe für diese Zielvorstellung sind zusammen mit den Gefährdungen gemeinsamen Lernens im einzelnen an anderer Stelle aufgeführt worden³⁰. Für die religionspädagogische Theoriebildung folgte im übrigen daraus, die bisher getrennt behandelte *kirchliche Erwachsenenbildung* ebenso wie die *Gemeindepädagogik* in ein komplexeres religionspädagogisches Theorieverständnis zu integrieren und kirchentheoretisch einzubetten³¹.

Das Interesse an der neuen Fragestellung ist auch auf *katholischer* Seite angestoßen worden. 1984 hat N. Mette die Notwendigkeit des Konzepts des »Lernens zwischen den Generationen« hervorgehoben³². Zuvor bereits hatte 1983 auf dem Deutschen Katechetischen Kongreß »die lebensgeschichtliche bzw. biographische Verortung des Glaubens und seiner Vermittlung« nach Mettes Einschätzung »großen Anklang« gefunden³³. Im Zeichen der Arbeiten von E. Feifel sind ferner schon seit längerem wiederum die Brückenbildungen zwischen Religionspädagogik und kirchlicher Erwachsenenarbeit bemerkenswert.

2.4 Lehrer im Wandel ihrer Lebensgeschichte und religiösen Lebenslinie

Aus religionspädagogischer Sicht rückt hierbei nicht zuletzt der Religionslehrer bzw. unterrichtende Pfarrer selbst ins Blickfeld. Es lag nahe, Lebenslaufforschung und Lehrerforschung miteinander zu verbinden³⁴. Die Zeit der *Lehrerausbildung* fällt in die »Unvollständigkeit« der ersten »Lebensstruktur« des Erwachsenen im dritten Lebensjahrzehnt, wenn man den Beschreibungskategorien D. J. Levinsons folgt. Unvollständig ist in der Regel auch die Durcharbeitung der eigenen Religiosität, unsicher der theologische Standort. Aus der psychoanalytischen Sicht R. L. Goulds schwanken junge Erwachsene in dieser Lebensphase zwischen Verselbständigung einerseits und nach wie vor unbewußt wirksamen »infantilen« Abhängigkeitsbedürfnissen andererseits. Form und Inhalt des Glaubens können in diese Dialektik mit hineingeraten. Ältere Kollegen, Schulaufsichtsbeamte, kirchliche Amtsinhaber sollten um diese Lebens-

29 R. MacKay, zit. n. Kohli, a.a.O., 105.

30 Grundfragen, Bd. 3, a.a.O., 30–43.

31 Vgl. a.a.O., 233ff, so auch: H. Luther, Religion, Subjekt, Erziehung, München 1984, 9–67.

32 Zur Situation der Religionspädagogik, KatBl 110 (1985) 8. Vgl. auch die Beiträge in der FS für E. Feifel unter dem bezeichnenden Titel: Glauben lernen – Leben lernen, hg. von K. Baumgartner u.a., St. Ottilien 1985.

33 Vgl. Mette, a.a.O., 6 (im Original kursiv).

34 Zum folgenden ausführlicher Vf., Der Lehrer als Erwachsener im Wandel seiner Lebensstufen, in: Birkacher Beiträge 2, Stuttgart-Birkach 1982, 15ff.

lagen und Entwicklungsprobleme wissen, wenn es darum geht, Erzieherinnen, Junglehrer, Referendare und Vikare zu beraten und zu beurteilen. Im frühen Erwachsenenalter wird im Übergang zum nächsten Lebensjahrzehnt, besonders in der »Krise um 30«, das *Mentorverhältnis* wichtig. Ältere Kollegen, Fachberater und andere können zu Mentoren werden. Ob und wie sie allerdings hilfreich sind, hängt mit davon ab, wie sie selbst ihre eigenen (religiösen) Entwicklungsaufgaben bestanden haben oder zu bestehen suchen.

Die anstehenden Fragen lassen sich einerseits im Rahmen der Lebens- und Glaubensgeschichte des einzelnen verfolgen und erhellen. Hier ist die individuelle, erzählende, biographische Rekonstruktion unerlässlich. Man sollte darüber hinaus jedoch auch die *Altersschichtung* und *Generationslage* innerhalb eines Kollegiums im ganzen bedenken: Die in der Soziologie vor allem auf K. Mannheim zurückgehende Erforschung der »Generationen« und »Alterskohorten« ist mit Bezug auf pädagogisch zusammenarbeitende Lehrergenerationen noch nicht fruchtbar gemacht worden.

Alle diese sozialwissenschaftlichen Zugänge verlangen jedoch letztlich eine *theologische* Interpretation und Beurteilung. Man muß sich mit der Frage nach dem Erwachsenwerden als Christ im Erwachsenenalter selbst auseinandergesetzt haben, um das Erwachsenwerden im Kindes- und Jugendalter religionspädagogisch angemessen begleiten und fördern zu können.

2.5 Entdeckung der Lebensgeschichte in systematisch-theologischen Kontexten

In der *Praktischen Theologie* ist die Berücksichtigung von »Lebenszyklus« und »Lebensgeschichte« im Zusammenhang der Lehre von den Amtshandlungen und der Seelsorge bekannt³⁵. Auffälliger ist, daß jetzt auch in der *Systematischen Theologie* lebensgeschichtlich gefragt wird. Unabhängig voneinander haben schon seit Mitte der 70er Jahre Pädagogen wie W. Loch, G. Bittner, Th. Schulze, F. Maurer und katholische Religionspädagogen wie H. Halbfas die Bedeutung der Lebensgeschichte im Zusammenhang »*narrativer Pädagogik*« und »*narrativer Theologie*« entdeckt³⁶.

In den Umkreis dieser Brücken zur Systematischen Theologie gehören auch die noch früher einsetzenden Versuche Fowlers und anderer, die »*Stufen*« der Glaubensentwicklung im Leben und Lebenswerk bedeutender Persönlichkeiten wie Blaise Pascal, Anne Hutchinson, Malcolm X,

35 Vgl. J. Matthes, Volkskirchliche Amtshandlungen, Lebenszyklus und Lebensgeschichte, in: ders. (Hg.), Erneuerung der Kirche. Stabilität als Chance?, Gelnhausen/Berlin 1975, 83–112; Rössler, a.a.O., 210ff (§ 15: Amtshandlungen und Lebensgeschichte); G. Biemer, Katechetik der Sakramente, Freiburg u.a. 1983.

36 Vgl. das aufschlußreiche Resümee von P. Biehl, Der biographische Ansatz in der Religionspädagogik, in: A. Grözinger / H. Luther (Hg.), Religion und Biographie, München 1987, 272–296.

Dietrich Bonhoeffer³⁷ und neuerdings John Wesley³⁸ zu rekonstruieren. Eine genaue Prüfung dieser Versuche wäre zu wünschen.

In der westdeutschen Diskussion hat J. Werbick aus fundamentaltheologischen Interessen den Beitrag lebensgeschichtlicher Perspektiven für eine »*elementare Theologie*« in groß angelegter Weise herausgearbeitet und dabei eine Reihe wichtiger systematischer Probleme hilfreich bearbeiten können, besonders die Gefahr einer psychologischen »Funktionalisierung« des Glaubens³⁹. P. Biehl hat die Bedeutung der lebensgeschichtlichen Fragestellung für eine »Elementartheologie« unterstrichen⁴⁰.

In allen genannten Untersuchungen erheischen immer wieder zwei Fragen eine Antwort: Wie *gestaltet* und *wandelt* sich Glaube im Kontext von Lebensphasen oder -stufen, und was gibt dem Lebens- und Glaubensweg sein *Ziel*? Keine *empirisch* interessierte Theorie kommt umhin, sich schon beim Gebrauch ihrer leitenden Konstrukte (Entwicklung, Wachstum, Stufen, Lebenszyklus, Identität) der *normativen Implikationen* dieser Kategorien zu vergewissern. Außerdem weist jede *Teilt*theorie über sich auf die Deutung des menschlichen Lebens im *ganzen* hinaus. Diese Frage nach dem Ganzen aber kann nicht nur auf eine *Integration verschiedener humanwissenschaftlicher Theorien* hinauslaufen, vor allem die Zuordnung der kognitiv-strukturellen Entwicklungspsychologie der Piaget-Schule zur psychoanalytisch orientierten Entwicklungspsychologie neuen Gepräges (Erikson, Rizzuto), so dringlich erforderlich dies auch als eine erste Teilaufgabe ansteht (s.u. 4.1–4.2). Um jene Theorien als solche zu verstehen, ist zuvor zweitens nach ihren *geschichtlichen Konstitutionsbedingungen* zu fragen, gleichsam nach dem Entdeckungskontext der Theoriebildung selbst (s.u. 3.1–3.4). Dies ist noch nicht geschehen. Man wird auf theologische Deutungen des Lebenslaufs aufmerksam und sieht, wie die neueren Entwicklungs- und Lebenslauftheorien ältere *theologische Gesamtdeutungen* des Lebensweges einerseits beerben, andererseits grundlegend verändern. Jetzt erst wird in ihrem ganzen Ausmaß die Schwierigkeit verständlich, die sich dann ergibt, wenn Religionspädagogen die von ihnen aus Entwicklungspsychologie und Lebenslauforschung verwendeten Theorien trotzdem theologisch re-interpretieren wollen (s.u. 4.3–4.5).

37 J. W. Fowler / R. W. Lovin u.a., *Trajectories of Faith. Five Life Stories*, Nashville, TN 1980.

38 J. W. Fowler, John Wesley's Development in Faith, in: M. Douglas Meeks (ed.), *The Future of the Methodist Theological Traditions*, Nashville, TN 1985, 1–24.

39 Glaube im Kontext, Zürich u.a. 1983.

40 Theologie im Kontext von Lebensgeschichte und Zeitgeschichte. Religionspädagogische Anforderungen an eine Elementartheologie, ThPTh-ThPr 20 (1985) 155–170.

3 Von Gott zum Menschen als Autor der Lebensgeschichte

3.1 Begriffliche Explikationen

Die in einem Begriff jeweils enthaltene sprachliche Metaphorik schafft zusammen mit dem gesellschaftlich entstandenen Begriffsgebrauch einen bestimmten Bedeutungsinhalt. In dem Begriff des »*Lebensalters*« ist die Erfahrung von Alter und Alterung aufgehoben, in dem des »*Lebenslaufs*« die der zeitlichen Erstreckung. Beide Begriffe sind offen; sie wollen das menschliche Leben noch nicht in einer besonderen Weise deuten. Die Rede von einer »*Lebenslinie*« schließt in sich, daß man den Lebenslauf nachzeichnen kann, wie, ist ebenfalls noch nicht erkennbar:

»Die Linien des Lebens sind verschieden

wie Wege sind, und wie der Berge Grenzen« (F. Hölderlin).

Im Begriff des »*Lebenszyklus*« ist mehr enthalten: die Erfahrung eines Kreislaufs, das Werden und Abnehmen menschlichen Lebens zwischen Geburt und Tod. Die Analogie zu den Jahreszeiten schwingt mit: Jeder Mensch erscheint zusammen mit allen anderen in eine vorgegebene Gesetzmäßigkeit eingefügt. In menschlichen Gesellschaften wird der natürliche Wachstums- und Alterungsprozeß unterschiedlich kulturell wahrgenommen und geregelt (durchschnittliches Heiratsalter, Ausscheiden aus dem Berufsleben u. a.). Darum kann unter »*Lebenszyklus*« auch »die gesamtgesellschaftlich geregelte und geltende Bestimmung des ›normalen‹ Lebenslaufes mit seinen ›typischen‹ Einschnitten, Höhepunkten und Krisen verstanden werden«⁴¹. Es wird sichtbar, was man das vergesellschaftete Subjekt, den vergesellschafteten Lebenslauf nennen könnte.

Demgegenüber spürt man dem Begriff der »*Lebensgeschichte*« ab, daß der einzelne selbst als Subjekt an seinem Lebenslauf beteiligt ist. Er gestaltet ihn mit und deutet ihn so, daß er ihn als »*Autobiographie*«, als seine eigene Geschichte erzählen kann. Mit dem Begriff der Lebensgeschichte ist somit das Moment der »*biographische(n) Verarbeitung* der lebenszyklischen ›Vorgabe‹ in der konkreten Lebenserfahrung des einzelnen Gesellschaftsmitglieds« verknüpfbar⁴²: Der einzelne erfährt sich als ein geschichtliches Wesen, als jemand, dem bewußt wird, daß er seinen Lebensweg in selbstverantwortlicher Weise zumindest mitgestalten kann und soll. Wer von »*Glaubensgeschichte*« oder »*Glaubensbiographie*« spricht, überträgt diese Vorstellung auch auf die religiöse Lebenslinie. Ist dies berechtigt?

Gehen wir noch einen Schritt weiter. Alle bisher erwähnten Begriffe umschreiben bereits einen Prozeß: menschliches Leben als Veränderung.

41 Matthes, Amtshandlungen, a.a.O., 88f.

42 Vgl. a.a.O., 89. – Nach P. Alheit wird bei dieser biographischen Konstruktion für die meisten Menschen heute Religion zu einem »biographisierten« – der Biographie gleichsam als »Ornament« hinzugefügten – *Versatzstück*« (Religion, Kirche, Lebenslauf. Überlegungen zur »Biographisierung« des Religiösen, ThPTh-ThPr 21 [1986] 130–143, hier 131).

Wer seine Lebens- und Glaubensgeschichte als »*Entwicklung*« bezeichnet, hebt auf eine gerichtete Veränderung ab, auf die *Ausrichtung* auf ein *Zielstadium*, das die zeitlich vorausliegenden Lebensstadien überbietet⁴³. In Analogie zum natürlich-kreatürlichen Leben haben sich in unserer Sprache einerseits Vorstellungen eingebürgert, die auch hinsichtlich des menschlichen Lebens von »*Wachstum*« und »*Reife*« sprechen. Organologische Metaphern dieser Art stehen allerdings zur Betonung des eigenverantwortlichen Subjekts in einer gewissen Spannung. In ihnen schwingt die Vorstellung eines biologisch mißzuverstehenden, determinierten Entwicklungsplans mit. Sind darum solche Begriffe für die Lebens- und Glaubensgeschichte überhaupt angemessen? Andererseits hat man sehr früh auch andere Alltagserfahrungen bildhaft verwendet, um den grundsätzlichen Gedanken auszudrücken, daß der menschliche Lebensweg nicht nur ein nichtssagender »Lebenslauf«, eine rätselhafte »Lebenslinie«, sondern zielgerichtet strukturiert ist: Leben als »*Fortschreiten*« und zugleich »*Höhersteigen*«, wie auf den »*Stufen*« einer Treppe⁴⁴. Wird man dadurch dem religiösen Lebensweg, speziell dem Leben im christlichen Glauben, besser gerecht? Und: Wird man auf diesem Weg geführt, oder führt man selbst sein Leben? Alle diese Fragen sollte man nicht ungeschichtlich-abstrakt zu beantworten suchen.

3.2 Tägliche Glaubensdynamik und Grade (Stufen) der Anfechtung (Luther)

Die christliche Lebenslaufregelung war im Mittelalter bei dem Stand, der diese am bewußtesten vollzog, dem *Mönchsstand*, ein *christlich »vergesellschafteter«, kirchlich-monastisch disziplinierter Lebenslauf*. Von persönlicher Autonomie und geschichtlichem Bewußtsein sind wir noch weit entfernt. Gleichwohl war der Lebenslauf von tagtäglich sich wiederholender großer Selbstanstrengung geprägt, aber eben nicht von Selbstbestimmung. Das eigene Leben wurde in absolutem Gehorsam unter- und eingeordnet. Im völlig veränderten Kontext trifft man auch heute mancherorts auf eine (religiöse) Selbsterziehungskultur mit Zügen des Selbstzwangs.

Die Durchbruchserfahrung *Martin Luthers* führte am Ausgang des Spätmittelalters zum genauen Gegenbild: zur tagtäglich neuen Gewißheit eines geschenkten Neubeginns. Das neue Leben in geschenkter Gerechtigkeit war zwar nicht ohne das Bewußtsein des eigenen Sünderseins (*simul iustus et peccator*), nicht ohne tagtägliche Buße erfahrbar; im Gegenteil sollte »das ganze Leben der Gläubigen« Buße sein (die erste der 95 The-

43 Vgl. F. Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*. Eine Einführung, München 1987.

44 Die gegenwärtigen kognitiv-strukturellen Stufentheorien charakterisieren gestufte Entwicklung nach vier Merkmalen: *Sequentialität* und *Hierarchie* der Stufenfolge sowie jede einzelne Stufe als *strukturelles Ganzes* und in *qualitativer Unterscheidung* voneinander.

sen von 1517). Im »Glauben« war diese jedoch nun eine der Vergebung gewisse und daher »fröhliche Buße«.

Für Luther hing an der *täglichen Glaubensdynamik* alles. Wenn er von »Fortschritt«, vom nie aufhörenden »profectus« spricht, meint er das »semper a novo incipere«⁴⁵. Das Leben des Christen im Glauben wird deutlich als »Weg« verstanden. Christliches Leben ist ein »Werden« im Gegensatz zum »Sein«⁴⁶. Ein »Stehenbleiben« auf dem »Weg Gottes« ist gleichbedeutend mit »Rückschritt«⁴⁷. Aber Luther hat daraus nicht eine Vorstellung abgeleitet, die das »Fortschreiten« auf die verschiedenen Lebensalter oder -phasen bezieht. Nicht eine lebenszeitlich artikulierte, »lebensgeschichtliche« Glaubensbiographie steht ihm vor Augen, sondern der tägliche Kampf um die Stärkung des Glaubens und die Überwindung der Sünde, und so schreitet der Christ in seinem Leben fort: ein Fortschreiten gleichsam »auf der Stelle«. Dies darf im Sinne Luthers, theologisch gesehen, keineswegs als defizitär betrachtet werden, als liege die gottgewollte Lebenserfüllung immer noch in zeitlich weiter Ferne, wird ja an jedem Tag die *ganze* neue Gerechtigkeit in Christus geschenkt. »All Morgen ist ganz frisch und neu des Herren Gnad und große Treu . . .« (EKG 336). Im Lichte der Sicht Luthers ist vielmehr umgekehrt eine am Lebenslauf orientierte Religionspädagogik der Gefahr ausgesetzt, in einer das Evangelium vergesetzlichenden Weise nicht nur Elemente neuen Selbstzwangs in das Leben von Heranwachsenden und Erwachsenen hineinzutragen. Es droht auch die ganz unevangelische Auffassung, als führten erst »Wachstum« und »Reifung« am Ende des Lebenslaufs voll zum Glauben.

Wenn Luther trotzdem zugleich von »Graden« des Glaubens reden kann, so meint diese »Stufen«-vorstellung, daß der von Tag zu Tag geschenkte Neuanfang (s.o.) ein Wachsen des Glaubens und der Erkenntnis Christi gleichsam in die Tiefe des Glaubensgeheimnisses hinein ist, ein Weg in die »Höhe« auf dem Weg durch die »Tiefe«, verstanden als ein Weg »nach unten«⁴⁸. Im »Sermon von den guten Werken« (1520) meint die Rede vom »ersten«, »hochste(n)« oder »geringstenn grad des glaubens«⁴⁹ Stufen der Bewährung des Glaubens im menschlichen Leben, und das Unter-

45 R. Prenter, Luthers Lehre von der Heiligung, in: V. Vajta (Hg.), Lutherschorschung heute, Berlin 1958, 71.

46 Vgl. in der Galaterbriefvorlesung: »... vita christiana non stet in esse, sed in fieri . . .« (WA 57, 102,16f).

47 »... sed quia stare in via Dei, hoc est retrocedere, et proficere, hoc est semper a novo incipere« (Fi II, 307,2, zit. n. Prenter, a.a.O., 71).

48 Luther kann jetzt durchaus auch vom »Wachsen« im Sinne einer Steigerung sprechen, sofern etwa Christus Adam in uns austreibt, »de die in diem magis et magis, secundum quod crescit illa fides et cognitio Christi« (WA 2, 146,32ff, Sermo de duplici iustitia). Aber diese Metaphorik orientiert sich weder an älteren organologischen Wachstumsmodellen noch an interaktionistischen »Entwicklungs«-Vorstellungen moderner kognitiv-struktureller Theorien.

49 WA 6, 208,30f.34; 209,4f.

scheidungskriterium ist die *Schwäche* oder *Stärke* des Glaubens, d.h. er wird unterschiedlich auf die Probe gestellt, unterschiedlich angefochten: *Grade (Stufen) der Anfechtung*:

Auf einer *ersten Stufe* handelt der Glaube in froher und freier Zuversicht gegenüber Gott in seinen Alltagsgeschäften⁵⁰, in der Regel noch ohne große Anfechtung. Darum ist nach Luther der Glaube in diesen Werken »noch gering vnd schwach«⁵¹.

Was aber, wenn es den Menschen übel geht an Leib, Gut, Ehre, Freunden oder was sie sonst haben, fragt Luther, bleibt auch dann ihr Glaube an Gott noch eine gute Zuversicht? Jetzt ist Gott »vorborgen«. Die *zweite Stufe* ist daher die Bewährung des Glaubens angesichts der *Gottesverborgenheit im Leiden*. Von ihr gilt, daß soviel die Zuversicht und der Glaube »in dissem grad besser, hoher vnd stercker ist gegen den ersten grad Bo vil vbertreffenn die leyden in dem selben glauben alle werck yhm glauben«. Daher ist zwischen solchen Werken und solchen Leiden ein unermeßlicher Unterschied der »besserung«⁵².

»Über das alles ist des glaubens der *hochste grad*« nun, wenn er nicht nur die Anfechtung der Gottesferne im Leiden, sondern auch die Anfechtung des *Gotteszorns* aushält, wenn er sich an Gottes Verheißung klammert, obwohl alles so aussieht, als wolle Gott seine Gnade und Barmherzigkeit aufkündigen (»absagen«), »als wolt er ewiglich vordammen vnd tzurnenn, wilchs wenig menschen erfaren«⁵³.

Geringer Glaube meint schwachen Glauben; Fortschritt des Glaubens ist Fortschritt in der Stärke des Glaubens *sub contrario*, in der Anfechtung von Gottesfinsternis und -zorn. Luthers Vorstellung von der Glaubensgeschichte ist damit *erstens* strikt auf die *Gottesfrage* bezogen, während an religiöser Entwicklung interessierte Lebenslauftheorien heute zwar alle möglichen religiös relevanten Aspekte behandeln, aber die Gottesbeziehung ausklammern.

Die sieben Strukturmerkmale der Theorie Fowlers betreffen die Entwicklung des Denkens, des moralischen Urteils, der Fähigkeit zur Rollenübernahme, die Autoritätserfahrung, den Umkreis der sozialen Wahrnehmung, das Weltbild und seine Kohärenz sowie das Symbolverständnis, aber nicht stricte sensu den Gottesbezug. Osers Theorie hat dagegen diesen Bezug zum Gegenstand, und zwar gerade in den auch für Luther wichtigen Anfechtungssituationen angesichts von Leid und Tod – Luthers zweiter »Grad«⁵⁴; an Luthers dritten und höchsten Grad der Glaubensbewährung im Gottesverhältnis des Menschen reichen die Kategorien Osers allerdings nicht heran.

Luther kennt *zweitens* durchaus Stufen des Glaubens, aber ihm ist nicht an den formalen Strukturmerkmalen »religiösen Denkens« (Oser) oder menschlichen »Lebensglaubens« (Fowler) gelegen, sondern ausschließlich an dem *Inhalt der Gottesbeziehung*. Immerhin aber enthalten seine Ausführungen zu den »Graden« des Glaubens auf jeden Fall auch klare

50 WA 6, 207,26.

51 WA 6, 208,6f.

52 WA 6, 208,33f.

53 WA 6, 208,36f.

54 Vgl. bes. die 12 Dilemmata in: F. Oser, Die Erziehung zu einer höheren Stufe des religiösen Urteils. Ein Unterrichtsprojekt mit Sekundarschülern, in: ders. (Hg.), Wieviel Religion braucht der Mensch? Studien zur religiösen Autonomie (i. Ersch.).

theologische Beurteilungen; es gibt einen höheren und höchsten Grad. Darum ist die Verwendung von Formeln wie die des »Wachstums« oder der »Reife« des Glaubens keineswegs von vornherein unreformatorisch (vgl. auch Eph 4,13), ohne daß freilich deren grundsätzliche Grenze vergessen werden darf (s.o. S. 16).

Drittens sind von Luther her geurteilt auch *Strukturstufen* zur Glaubensentwicklung dann theologisch sachgemäß, wenn ihre höchsten Stufen zumindest formal die *paradoxe und dialektische Struktur* des Glaubens im Sinne Luthers zu beschreiben gestatten.

Das ist bei Fowler, wenn auch nur ansatzweise, insofern der Fall, als er Glaube auf seiner Stufe 5 in älteren Arbeiten als »paradoxical-consolidative«, in jüngeren als »conjunctive« charakterisiert. Fowler streift dabei die Erfahrung menschlichen Scheiterns, das »Sakrament der Niederlage«⁵⁵.

Es dämmt auf, was es heißt, in Widersprüchen leben und glauben zu lernen. Die reformatorischen Formeln vom Simul oder vom Glauben sub contrario sind ihrer formalen kognitiven »Struktur« nach alle paradox-dialektische Denkformen. Sie sind der angemessene *gedankliche* theologische Ausdruck für die *existentielle* Dialektik des Glaubens, für die Zuversicht gegen Gott trotz allem, was ihr entgegensteht und sie aussichtslos zu machen scheint.

Die Rede von religiösen »Denkformen« oder »Urteilen«⁵⁶ darf nicht von vornherein als intellektualistische Verengung verdächtigt werden, wie es besonders dort verbreitet zu sein scheint, wo sich die Religionspädagogik psychoanalytisch anregen läßt. Glaube schließt nach reformatorischem Verständnis gedankliche Vergewisserung und Rechenschaftsabgabe ebenso ein, wie aus konsequentem Nachdenken gerade heute für die Menschen zentrale Glaubenszweifel stammen – ein nicht abweisbarer Verweisungszusammenhang. Man kann und darf daher auch Strukturstufen kognitiv-struktureller Herkunft religionspädagogisch anwenden, ohne sich ihren Schwächen auszuliefern⁵⁷, wenn man sie in theologischer Selbstunterscheidung präzise auf den Punkt bringt: Wo widersprechen sie theologischen Kategorien, hier lutherisch-reformatorischem Denkerbe, und wo nicht?

Wie schon früher an anderer Stelle ausgeführt, dringt Fowler in die Anfechtungsdynamik christlichen Glaubens nicht vor⁵⁸. Die Gründe sind zum einen die Einseitigkeit seiner

55 In »Stages« spricht er vom »sacrament of defeat«, a.a.O., 198.

56 Vgl. F. Oser / P. Gmünder (Hg.), Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalistischer Ansatz, Zürich/Köln 1984.

57 Vgl. zu dieser Befürchtung W. Neidhart, Die Glaubensstufen von J. W. Fowler . . ., in: Fraas/Heimbrock, a.a.O. (s.o. Anm. 13), 127.

58 Vgl. Vf., Wachstum des Glaubens – Stufen des Glaubens. Zu James W. Fowlers Konzept der Strukturstufen des Glaubens auf reformatorischem Hintergrund, in: H.-M. Müller / D. Rössler (Hg.), Reformation und Praktische Theologie. FS für W. Jetter, Göttingen 1983, 161–189, zu den Rückfragen an Fowler bes. 181ff. Vgl. zur Rolle von Rechtfertigungs- und Anfechtungsglauben im Umgang mit lebensgeschichtlicher Identitätssuche und Erfahrung ferner: Vf., Grundfragen, Bd. 3, a.a.O., 125f.135–138.215f.

Strukturmerkmale, d.h. die unterlassene ausdrückliche Thematisierung des Gott-Mensch-Verhältnisses selbst (s.o.). Zum anderen bleibt seine Theorie der Glaubensentwicklung als psychologische Theorie bewußt bei anthropologischen Kategorien wie der Rede von menschlichen »Niederlagen« stehen und versagt sich, theologisch von Schuld und Sünde zu sprechen. Zum dritten würde aber auch Fowlers eigener theologischer Standort ihn nicht in die Nähe von Luthers Kreuzes- und Anfechtungstheologie bringen, da er in der Tradition reformierten bundestheologischen Erbes denkt: Der Mensch ist »Partner« mit Gott als dem Schöpfer, Regierer und Erhalter, Befreier und Versöhner⁵⁹.

Von Luther her gesehen ist *viertens* schließlich seine Bemerkung zu beachten, daß stärkste Anfechtung und höchste Bewährung des Glaubens nur von *wenigen* Menschen erfahren werden. Alle jüngeren religiösen Entwicklungstheorien setzen sich mit Recht dem Verdacht aus, daß sie insgeheim »elitär« sind, wenn sie so reden⁶⁰. In Luthers theologischem Erfahrungs- und Denkkontext kann diese Befürchtung ein für allemal vermieden werden, ohne darum pauschal den »Verzicht auf die wertorientierte Stufentheorie« fordern zu müssen⁶¹. Nicht *daß* von Graden oder Stufen und damit von impliziten Bewertungen die Rede ist, ist das Problem (Luther tut es selbst), sondern *wie*. Weil hierbei anthropologische und theologische Grundkriterien eine konstitutive, normative Rolle spielen, ist es daher auch eine naturalistische Täuschung (»natural fallacy«), »die religionspädagogische Zielvorstellung . . . nicht im Sinne eines normativen Urteils, sondern auf Grund der Analyse gegenwärtiger Konstitutionsbedingungen von Identität« (also damit Normfindung aus der Empirie?) gewinnen zu wollen⁶².

Eine sich an Luther haltende Sicht ist deswegen alles andere als elitär, weil Luther in Abkehr von allen mittelalterlichen (und modernen) Vervollkommnungsversuchen jenes tiefste Dunkel von Gottes Verborgenheit und Zorn – dies war ja für ihn die »höchste« Anfechtung und Glaubensbewährung! – weder im Sinne eines religiösen Selbsterziehungs- noch eines religionspädagogischen Erziehungsprogramms methodisiert. Jede Religionspädagogik, die das gelebte und erlittene Leben nicht mit der begrenzten pädagogischen Aufgabe verwechselt, wird sich dies verbieten. Worum es auf den sog. »höheren« Stufen angesichts der Beziehung zum lebendigen Gott geht, *widerfährt* einem, und man hat es zu fürchten. Luther zitiert an der Stelle einen Klagepsalm: »Herr, strafe mich nicht in deinem Grimm« (Ps 6,1).

3.3 Die Lebensalter als Stufen in der Schule Gottes (Comenius)

Luther konzentrierte die Vorstellung von Graden bzw. Stufen aus dem Interesse am inneren Fortschritt des Glaubens, d.h. letztlich aus dem *sote-*

59 Zu dieser Entfaltung der »partnership with God« als sein Verständnis christlichen Glaubens im Anschluß an H. R. Niebuhr vgl. Fowler, *Becoming Adult*, a.a.O., 84–92.

60 Vgl. Fraas/Heimbrock, a.a.O. (s.o. Anm. 13), 103.

61 Vgl. a.a.O., 135.

62 So zumindest mißverständlich das resümierende Schlußurteil bei Fraas/Heimbrock, a.a.O., 135.

riologischen Interesse an Heilsgewißheit, auf den *Glaubenskampf*. Selbst dort, wo es ihm um das christliche Leben, um »gute Werke«, geht (s.o.), steht der angefochtene Glaube im Mittelpunkt. Die *reformierte Tradition* hat den Gedanken des Fortschreitens auf das *christliche Leben* bezogen und viel stärker *ethisch* und *pädagogisch* entfaltet. Auf der Grundlage der reformierten Lehre von der Erwählung und Verwerfung wurde die Erwählungs- und Heilsgewißheit (auch) über die sichtbaren Früchte christlicher Lebensdisziplinierung angestrebt⁶³.

Mit dem gelebten Leben als *Folge* von Akten pädagogischer Anstrengungen und sittlicher Bemühungen mußte die *zeitliche Erstreckung* des Lebens, der Lebenslauf als Lauf »nach vorn« und auf diese Weise »nach oben«, in den Blick kommen (gegenüber Luthers Weg »nach innen« im Sinne von »nach unten« und dadurch »nach oben«). Jetzt legte sich auch die Metaphorik des Lebens als Schule nahe: Der Christ muß nach Calvin sein ganzes Leben lang Schüler in der Schule Gottes bleiben⁶⁴. In Analogie zum Fortschreiten nach Klassenstufen gewinnt aber damit die Rede von »Graden« oder »Stufen« einen ganz anderen Sinn. Stufen der Anfechtung sind gleichsam »Intensitätsstufen«, während Stufen jetzt »Zeitstufen« werden. Es sei die These vertreten, daß erst diese Vorstellung biographisches Bewußtsein im Sinne moderner lebensgeschichtlicher Verantwortung anbahnt. Jetzt erst treffen drei Momente zusammen, die hierfür wesentlich sind: Das eigene Leben wird als ganzes erstens in lebenszeitlicher Erstreckung gesehen; es ist zweitens auf ein Ziel gerichtet, das in der biographischen Zukunft liegt, und an seiner Erfüllung ist drittens der einzelne selbst aktiv mitverantwortlich beteiligt. Reformierte »Lebenslauftheologie« weist damit deutlicher auf unsere Zeit voraus als die lutherische Auffassung. Noch bleibt allerdings eindeutig Gott der »einzige, ewige Lehrmeister« in der Schule des Lebens, um die Schlußformel der Pampaedia des Comenius zu zitieren⁶⁵.

Ein Jahrhundert nach Calvin hat Johann Amos Comenius das umrissene Grundmodell, das Leben als Schule, Wachstum und Fortschritt in zeitlicher Erstreckung, ausdrücklich und ausführlich mit einer großangelegten Deutung der »Lebensalter« verbunden und zugleich den Gedanken des »Fortschreitens« als umfassend gedachte »emendatio« über die individuelle Vervollkommnung des Christenmenschen hinaus auf alle Lebensverhältnisse ausgeweitet.

Die Pampaedia ist der vierte, genau die Mitte ausmachende Teil des siebenteiligen pansophischen Hauptwerkes »Allgemeine Beratung über die Verbesserung der dem Menschen aufgetragenen Dinge« (»De rerum humanarum emendatione consultatio catholica«). Sie drückt die Glaubensüberzeugung aus, daß die Bestimmung des Universums darin liegt, als

63 Vgl. Calvin, De vita hominis Christiani (Inst. III, 6); dazu Rössler, a.a.O., 161f.

64 Vgl. A. Göhler, Calvins Lehre von der Heiligung, München 1934, 55.

65 J. A. Comenius, Pampaedia. Lat. Text und dt. Übersetzung, hg. von D. Tschizewskij (PF 5), Heidelberg 1965, 451.

geordnete Gotteswelt nach ihrem Ursprung aus Gott und ihrer sündhaften Entfernung von Gott nun durch Gott – nämlich durch seine restituierende Heilstat in Christus – zu Gott zurückkehren zu können. Während Luther im Blick auf das Kreuz das Sündersein des Menschen und die täglich neu zu ergreifende Rechtfertigungsverheißung betonte, denkt Comenius stärker vom Sieg Christi in der Auferstehung und vom Beginn seines Reiches her. Darum sammelt sich die Aufmerksamkeit auf die neu durch Gottes Licht erleuchtete und nun nach der Kehre im Aufschwung befindliche Welt, in der der einzelne Christ unbeschadet der endgültigen Wiederherstellung der Welt durch Christus als Mitarbeiter Gottes an der Erneuerung und Wiederherstellung des Ganzen mitzuwirken hat, damit die wahre Bestimmung aller Dinge ans Licht tritt⁶⁶.

Wer den Spuren des Comenius folgt, wird, theologisch und pädagogisch gesehen, die pädagogischen Aufgaben der Kirche nicht auf das Individuum und seine religiöse Identitätshilfe beschränken können (vgl. oben 1). Darum ist dieser Hinweis auf die Einbettung der Lebensalterstheorie in das größere Ganze vorzuschicken.

Die bisher an keiner Stelle für unser Thema fruchtbar gemachten Einsichten Jan Komenskys fußen auf der Altersstufeneinteilung der Antike, dem 7-Jahres-Rhythmus, und geben auch sonst von der gesammelten Weisheit der Antike und der Weisheitsliteratur des Alten Testaments Zeugnis. Sie imponieren darüber hinaus dadurch, daß acht Lebensalter beschrieben werden, die von der Schule des »vorgeburtlichen Werdens« bis zur »Schule des Todes« reichen. Doch schon vor dieser letzten Stufe wird deutlich: Christliche Erziehung ist nach Comenius von Anfang an Lehre vom rechten Leben und rechten Sterben in einem⁶⁷. Hinsichtlich unserer gegenwärtigen Einteilungen des Erwachsenenalters ist bemerkenswert, daß bereits Comenius nicht nur zwischen dem »Jungmannesalter«, dem »Mannesalter« und dem »Greisenalter« unterscheidet, sondern jeweils nochmals drei Untergliederungen (auch damit drei »Klassen«) erörtert: im Greisenalter »rüstiges Greisentum«, »hohes Alter« und »hinfalliges Alter«⁶⁸.

Modernen Auffassungen scheint sich Comenius anzunähern, wenn er für die Gebetserziehung in der »frühen Kindheit« zu erkennen gibt, daß das »Verständnis des Kindes« durch »gleichnishafte Rede« überfordert werde, daher solle man die Worte lieber »in ihrer eigenen Grundbedeutung« verwenden⁶⁹. Ein klares Bewußtsein von der begrenzten Verstehenskapazität der Kinder hat er auch angesichts der Frage, ob Jungen und Mädchen in die kirchlichen Versammlungen der Erwachsenen mitgenommen werden sollen. Zu den

66 Zum Vergleich zwischen Luther und Comenius im bildungshistorischen und -theoretischen Zusammenhang vgl. Vf., *Bildung – Glaube – Aufklärung. Zur Bedeutung von Luther und Comenius für die Bildungsaufgaben der Gegenwart* (Konstanzer Theologische Reden 2), Konstanz 1986.

67 Vgl. Pamp., 373.425 (in Aufnahme Senecas) und 427 (in Aufnahme Platons), ferner 411: »Vom Beginn deines Lebens an denke an den Tod. Solange du lebst, lebe wie auf der Schwelle des Todes, damit du wie auf der Schwelle zum Leben stirbst, wenn es dir zu sterben bestimmt ist.«

68 Vgl. Pamp., 429ff.435ff.443ff.

69 Pamp., 271.

Gründen dagegen gehört: »Sie begreifen noch nicht, was sie hören«⁷⁰. Darum solle man ihnen besser das »Wort Gottes« gesondert in der Schule, ihrer Fassungskraft entsprechend (*»ad captum ipsorum«*), . . . verkündigen« (ebd.). Aufs ganze gesehen haben wir es jedoch noch keineswegs mit einer in neuzeitlichen Kategorien konzipierten Lebenslauftheorie zu tun. Im Gegenteil können auf dem Hintergrund der Denkweisen des Comenius die gegenwärtig unser entwicklungspsychologisches Denken bestimmenden erst prägnant hervortreten.

Comenius gewinnt seine Lebensphaseneinteilung nicht auf Grund psychologischer Kategorien, sondern unbeschadet sicherlich auch mitspielenden Erfahrungswissens *theologisch-spekulativ*. Ihm ist wichtig, die sieben Lebensalter bis zum Greisenalter mit dem Siebentagewerk Gottes zu parallelisieren⁷¹. Ausdrücklich werden die acht Lebensalter sodann mit der christlich-neuplatonischen Spekulation über die acht Welten in Verbindung gebracht⁷². Wie diese Welten aus Gott entsprungen sind und wieder zu ihm zurückkehren, sind Gott (und Christus) zugleich Grund und Ziel von allem (Kausal- und Finalursache alles Wirklichen), d.h. für den individuellen Lebenslauf: Gott ist sein Urheber und sein Ziel, nicht der Mensch als Subjekt. Das Telos des lebenslangen Leben- und Glaubenslernens liegt im ewigen Leben⁷³. Neuzeitlichem Denken ist diese teleologische Denkweise fremd.

Obwohl Comenius den »Lebenslauf« bereits als »Lebenszyklus« deuten kann, weil für ihn Geburt, Wahl des Berufs und Tod »die drei größten Veränderungen (sind), die der Mensch im Kreislauf seines Lebens (*vitae suae ambitu*) erfährt«⁷⁴, ist seine Auffassung nicht organologisch-neuzeitlich: Entwicklung gedacht als von innen gesteuerte und gerichtete Veränderung (»geprägte Form, die lebend sich entwickelt«, Goethe, Urworte orphisch). Seine Sicht ist aber auch nicht interaktionistisch-neuzeitlich im Sinne der kognitiv-strukturellen Entwicklungspsychologie: das Individuum als aktiv mit der Welt sich auseinandersetzendes Subjekt, das seine Auffassungsstrukturen dabei transformiert. Obwohl Comenius von der unterschiedlichen Fassungskraft des Heranwachsenden spricht, ist sein Verständnis von »capacitas« nicht eigentlich mit dem Wort »Fassungskraft« wiederzugeben⁷⁵, ebensowenig wie man von ihm sagen könnte, daß er bereits Eigenart und Eigenwert der verschiedenen Lebensphasen, etwa der Kindheit, klar konzipiert⁷⁶.

Für Comenius ist das »Fortschreiten« eben weder entelechisch-organolo-

70 Pamp., 305.

71 Pamp., 431.

72 Pamp., 447: »1. Die mögliche, 2. die urbildliche, 3. die Engelwelt, 4. die natürliche Welt, 5. die Welt menschlicher Wirksamkeit, 6. die sittliche, 7. die geistige, 8. die ewige Welt«.

73 Pamp., 415 passim.

74 Pamp., 433.

75 K. Schaller, Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert (PF 21), Heidelberg ²1967, 256.

76 Vgl. a.a.O., 281.

gisch noch subjekttheoretisch-interaktionistisch vom Menschen selbst her bestimmt, sondern von seinem *Eingelassensein* in das Weltganze und seine Ordnungen (wozu im Sinne der Zeit der jeweilige Stand gehört, aber auch die von Gott eingerichteten natürlichen Ordnungen).

Diese gleichsam ›objektiven‹ *Vor-Gaben*, nicht das Subjekt, führen zu einer jeweiligen *Be-gabung*. Oder mit den Worten K. Schallers: »Ein Gefäß füllt sich in dem Maße mit Flüssigkeit, wie es in das Meer eingetaucht ist: nicht primär seine ›Kapazität‹, sondern sein Eingetauchtsein bestimmt seine Füllung.«⁷⁷ Pädagogisch gewendet: Der jeweils zurückgelegte Weg, der je erreichte Standort und die sich hier gemäß dem Lebensalter *eröffnenden* Möglichkeiten als Möglichkeiten, an einer vorgegebenen Wirklichkeitsfülle und Wahrheit teilzuhaben, sollen das pädagogische Handeln ausrichten.

Bei dieser Denkfigur kann Comenius im übrigen – und das ist nach wie vor bedeutsam für das hier auch nach der Entdeckung des Eigenwerts der Kindheit durch Rousseau bestehengebliebene Problem – die ›niederen‹ Lebensaltersstufen insofern als vollwertig würdigen, als dem Menschen, der für das Ganze in Dienst genommen werden soll, »stets alles als *Gan-zes*« zu lehren ist, »freilich gemäß dem jeweiligen Wegabschnitt, der jeweiligen Eingelassenheit«⁷⁸.

3.4 Gott oder das transzendente Ich als Autor der Lebensgeschichte? (Hamann)

Mit Recht wird noch nicht dem Reformationszeitalter und auch nicht dem 17. Jahrhundert, sondern dem *Pietismus* im Übergang zum 18. Jahrhundert (Spener) die Entdeckung jener religiösen Subjektivität und menschlichen Individualität zugeschrieben, die zu einer epochemachenden Aufmerksamkeit auf die eigene Biographie führen sollte. Allerdings geschieht dies immer noch, »um der Wirkungen des Glaubens und der Gnaden-erweisungen Gottes darin inne zu werden«⁷⁹. Trotz aller subjektiven Bemühungen werden die eigene und die fremde Lebensgeschichte als Glaubenszeugnis für die objektive Heilsordnung, für Gottes Heilsplan gelesen. Warum im wörtlichen Sinne Gott als »Schriftsteller«, als »Autor« der eigenen Lebensgeschichte verstanden wurde, hat in aufschlußreicher Weise O. Bayer an *Johann Georg Hamanns* Bekehrungsgeschichte nachverfolgt⁸⁰, eine Veranlassung zu einem abschließenden dritten Schritt in der historischen Rückbesinnung, durch den weitere festzuhaltende systematische Gesichtspunkte gewonnen werden können.

Es ist an erster Stelle der Umstand der *Bekehrung* bzw. *Lebensumkehr*.

77 Vgl. a.a.O., 256.

78 Vgl. a.a.O., 257.

79 Rössler, Grundriß, a.a.O., 164. Zu »Buße« und »Glauben« als Akte eines »unaufhörlichen Wachstums« bei A. H. Francke vgl. E. Peschke, Studien zur Theologie August Hermann Franckes, Bd. I, Berlin 1964, 63.

80 O. Bayer, Wer bin ich? Gott als Autor meiner Lebensgeschichte, ThBeitr 11 (1980) 245–261. Gegenstand sind J. G. Hamanns »Gedanken über meinen Lebenslauf« vom 21. 4. 1758.

Er ist nicht als pietistisch-methodistisches ›Sondergut‹ zu betrachten, solange die Rede vom alten und neuen Menschen noch einen allgemeinverbindlichen christlichen Sinn haben soll. Allgemeiner gefaßt: Keine lebenslauforientierte Religionspädagogik wird an der Dynamik von »*Kontinuität* und *Diskontinuität* in der Entwicklung« vorbeisehen können⁸¹. In Stufentheorien herrscht der Kontinuitätsgedanke vor. Mit Recht erkennt selbstkritisch auch Fowler, daß dies nicht ausreicht, weil durch Bekehrungserfahrungen mit großer Macht *inhaltliche* Erfahrungen in den Lebenslauf einbrechen, die eine auf *formale* Strukturen gerichtete Theorie gar nicht zu Gesicht bekommt, durch die sie aber auch nicht einfach hinfällig wird⁸²:

Im Lichte einer Bekehrung oder Umkehr enthüllt sich eine völlige Richtungsänderung der religiösen Lebenslinie, die jetzt nicht mehr als eine linear aufsteigende Linie begriffen werden kann. Frühere Stufen können nicht mehr als Vorbereitung, als Schrittstufen auf derselben Lebenstreppe gedeutet werden. Ganz andere Metaphern stellen sich ein: Sturz in den Abgrund, Aufgefangenwerden, Wiedergeburt.

Gleichwohl kann das neue Glaubensverständnis gegebenenfalls als eine erreichte höhere Stukturstufe religiösen Urteilens identifiziert werden, im Sinne F. Osers etwa als Überwindung der »deistischen« Stufe 3 durch die Erfahrung, daß im eigenen Leben doch wieder Gottes »Heilsplan« (Stufe 4) spürbar geworden ist, so daß jetzt auch qualitativ anders theologisch geurteilt wird⁸³.

Durch das Studium von Bekehrungsereignissen innerhalb religiöser Biographien wird das Instrumentarium zur Deutung des Lebenslaufs ferner nachdrücklich auf den unverwechselbaren *individuellen* Charakter persönlichen Lebens gestoßen, wie dies Schleiermacher als ›Herrnhuter höherer Ordnung‹ klassisch an sich selbst entdeckt (Monologen 1800) und in das pädagogische Bewußtsein eingetragen hat. Von hierher gesehen wird das monotheistische Interesse an universalistisch gültigen Gesetzmäßigkeiten in den kognitiv-strukturellen Entwicklungstheorien problematisch und muß korrigiert werden⁸⁴. Wiederum aber wird es dadurch nicht hinfällig.

Auch O. Bayer hat bei allem Respekt für die individuelle Glaubensge-

81 R. Preul, Religion – Bildung – Sozialisation, a.a.O., 160.

82 Stages of Faith, a.a.O., 273. Einerseits übersehen die Kritiker Fowlers leicht die Intensität, mit der von ihm das Form-Inhalt-Problem einschließlich der Bekehrungsproblematik angesprochen wird (269–291). Andererseits ist in »Stages« und auch in den Veröffentlichungen seitdem die Verbindung der entwicklungspsychologischen Theoriebildung mit der theologischen bis jetzt noch nicht befriedigend gelungen.

83 Dies muß freilich nicht sein. Nach R. M. Moseleys Untersuchungen kann sich Veränderung durch Bekehrung mit und ohne Veränderung der Strukturstufe ereignen. Ferner kann das eine oder das andere jeweils vorangehen, vgl. Fowler, a.a.O., 285f.

84 Fowler hat deutlich auch diese Gefahr gesehen und darum in jüngeren Arbeiten mehr biographische Einzelgeschichten berücksichtigt als früher (vgl. Stages, a.a.O., 273), die freilich nicht zum bloßen Material verkommen dürfen. Zur Methode und zur Bedeutung der Analyse einzelner konkreter Glaubensbiographien vgl. bes. Schweitzer, a.a.O.

schichte Hamanns ein Interesse daran, die »allgemeine Bedeutung« der »Struktur« des interpretierten Selbstzeugnisses freizulegen. Hierbei treten folgende Momente zutage, die in unserer historisch-systematischen Darstellung bisher so noch nicht sichtbar geworden sind. In der neuen geistesgeschichtlichen Situation wird der eigene Lebenslauf zu einer von einem selbst erzählten und erzählbaren Lebensgeschichte, d.h. zu einem sinnvollen, einheitlichen Zusammenhang. Hamanns »Gedanken . . .« »belegen . . . die These, daß das Ich nicht akzidentiell auch eine Geschichte *hat*, sondern durch und durch Geschichte *ist* . . .«⁸⁵. Sich als geschichtlich lebend zu entdecken und sich vor die Aufgabe gestellt zu sehen, immer wieder selbständig die alte, vorausliegende Lebensgeschichte aufzunehmen, zu verarbeiten und in gewisser Weise neu zu schreiben, ist ein und dasselbe. Daher »gehört das *Erzählen* der Geschichte zu ihr selbst«⁸⁶.

Genau an dieser Stelle steht jedoch Hamann zugleich an einer Wasserscheide; denn er erzählt seine Geschichte in dem betreffenden Dokument im Medium der Sprache der Bibel und der »in ihr erzählten Geschichten, in die sich Gott selbst hineinbegeben hat«⁸⁷:

»Ich erkannte meine eigenen Verbrechen in der Geschichte des jüdischen Volkes, ich las (darin) meinen eigenen Lebenslauf und dankte Gott für seine Langmut mit diesem seinem Volk, weil nichts als ein solches Beispiel mich zu einer gleichen Hoffnung berechtigten konnte.«⁸⁸

Das aber heißt: »... der Vorgang, eine Geschichte der Bibel als meine Geschichte zu hören und dabei ein neuer Mensch zu werden, (ist) keine Applikationsleistung des sich und seinen Lebenslauf auch noch im Verstehen einer anderen Geschichte eigenmächtig und selbstmächtig deutenden Ich . . ., das auch im andern nur zu sich selbst kommt«⁸⁹. Hamann vollzieht so gerade nicht, was nach Novalis (und der Transzendentalphilosophie der Zeit) auch noch in der »Selbstentäußerung . . . nach Außen« »die höchste Aufgabe der Bildung« ist, nämlich »sich seines transzendentalen Selbst zu bemächtigen, das Ich seines Ichs zugleich zu sein«⁹⁰.

Gleichzeitig mit dem Ich muß auch *Gott* anders gesehen werden. Hamann »verwirft das metaphysische und theistische Gottesprädikat des ›Urhebers‹ und ersetzt es durch den Titel des wirksam redenden ›Autors‹; aus einem Grenzbegriff des Denkens wird ein Vokativ, der dem antwortet, der die Kreatur durch die Kreatur anredet«⁹¹. Im Ringen mit Kant

85 Bayer, a.a.O., 250.

86 Vgl. a.a.O., 251.

87 Vgl. a.a.O., 253. In *Fowlers* theologischen Schriften ist hier der Platz für die von ihm so genannte »Christian master story« (christliche Meister- oder Kerngeschichte), von der in »Stages« verallgemeinernd die Rede ist (277).

88 Zit. n. Bayer, a.a.O., 254.

89 Vgl. a.a.O., 258.

90 Zit. n. Bayer, a.a.O., 258.

91 Vgl. a.a.O., 259.

und seiner Zeit behauptet Hamann ein *sprachtheologisch* angeleitetes Denken gegen ein *transzendentallogisch* angeleitetes. Er bezeugt für christliche Lebenslaufdeutung den Vorrang des Vokativs, wie ihn in unserem Jahrhundert unter anderen E. Rosenstock-Huussy festgehalten hat⁹². Demgegenüber gehen die sich gegenwärtig in der Religionspädagogik zur Geltung bringenden entwicklungspsychologischen Theorien, besonders in der Schule Piagets, der sich selbst in der Nachfolge Kants sieht, vom Subjekt als Autor der Lebensgeschichte aus, vom Menschen als sinngebendem Konstrukteur.

4 Lebensgeschichte, menschliche Selbstverantwortung und Gottesfrage

Zur Lebensgeschichte als Thema von Praktischer Theologie und Religionspädagogik gehört theologisch zentral die Gottesfrage (s.o. 3). Wie aber ist in den gegenwärtigen Entwicklungs- und Lebenslauftheorien von ihr die Rede? Von Gott kann in unserer Situation offensichtlich nicht mehr ohne das gewonnene Wissen über die *Beteiligung des Menschen* an seiner Gottesbeziehung bzw. Transzendenzerfahrung gesprochen werden. Dies gilt seit Kant und der idealistischen Reflexionsphilosophie in erkenntnistheoretischer und hermeneutischer Hinsicht und seit diesem Jahrhundert in psychologischer, wobei entwicklungspsychologisch gesehen die psychoanalytische und die kognitiv-strukturelle Schule heranzuziehen sind.

4.1 Die psychische Geburt Gottes in der Kindheit – zur psychoanalytischen Sicht

Unter den neueren Freud-Schulen ist für unser Thema die von D. W. Winnicott und A.-M. Rizzuto vertretene Sicht aufschlußreich. Ob Gott überhaupt existiert, kann und soll in ihren Theorien weder behandelt noch entschieden werden. Aber viel kann über die *psychische »Geburt«* Gottes in der Kindheit herausgefunden oder zumindest vermutet werden sowie über seine *seelische »Realität«*. Zwischen psychologischen und theologischen Kategorien der Beschreibung muß mithin sorgfältig unterschieden werden.

Schon das Bild, das sich ein Kind von seinen Eltern macht, ist aus realen und imaginativen Elementen zusammengesetzt. Erst recht wird das »Gottesbild« (»Gottrepräsentanz«, »God representation«) imaginativ erzeugt, durch »Erfahrung und Einbildungskraft«⁹³,

92 Ich verdanke E. Rosenstock-Huussy seit langem grundlegende Unterscheidungskriterien, vgl. Vf., Grundfragen des Religionsunterrichts in der Gegenwart, Heidelberg 1969, ferner Vf., Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 2, a.a.O., 37.97; Bd. 3, a.a.O., 133ff.202.

93 A.-M. Rizzuto, The Birth of the Living God, Chicago/London 1979, 208.

nach Winnicott in einem Übergangsraum zwischen Selbst- und Objektrepräsentanzen, an beiden teilhabend und doch etwas Eigenes, ein »Übergangsphänomen« (»transitional object«), so daß Gott gleichzeitig »außen, innen und auf der Grenze« existiert⁹⁴.

Es kann nicht aufgezählt werden, welche familialen, sozialen und kulturellen Faktoren als Einflüsse von außen mitspielen. Doch ist damit Gott nicht einfach eine von außen herangetragene und internalisierte Größe. Rizzuto geht ausdrücklich von dem von sich aus schöpferisch aktiv tätigen »Subjekt« aus⁹⁵, das eine »synthetische Kapazität« zu bedeutungsvoller, sinnstiftender Organisation der eigenen Erfahrungen besitzt⁹⁶. Im besonderen impliziert der Ansatz ein Verständnis der menschlichen »*Symbolisierungsfähigkeit*«⁹⁷. Gerade sie ist von der frühen Kindheit an zu beobachten. Darum betont Rizzuto die Entstehung eines »privaten Gottes« lange vor der Vermittlung des »offiziellen«, so daß es zu einer kritischen Konfrontation kommen kann⁹⁸.

Unter dem Gesichtspunkt des *Lebenszyklus* im ganzen wird der seelische Prozeß, »Gott« zu »schaffen« und zu »finden«, im Laufe des Lebens nie aufhören⁹⁹.

Wenn allerdings das Gottesbild mit den lebenszeitlichen Wandlungen des Selbstbildes »nicht Schritt hält«, wird es bald als »asynchron, lächerlich oder irrelevant erlebt . . . , als bedrohlich gefährlich«¹⁰⁰. Auch aus psychoanalytischer Sicht soll sich daher das Gottesbild *wandeln*, sonst »lebt Gott . . . seinen eigenen Lebenszyklus« in oft wenig förderlicher Weise in einer Ecke, aus der er meist nur in Notsituationen in nicht weiterentwickelter Form als Teddybär-Gott herausgeholt wird¹⁰¹.

In der *Pubertät* wird es darum gehen, über die Grenzen des kindlichen *Gottesbildes* hinaus ein reflektiertes Gottes*konzept* zu erarbeiten, das zwar, emotional gesehen, Rizzutos Meinung nach »nichts hinzufügt«, aber um argumentativer Bedürfnisse willen notwendig wird¹⁰². Unverträglich mit dem Weg zu einem reifen Erwachsenenleben ist eine Gottesbeziehung grundsätzlich keineswegs (gegen Freud). Von Anfang an sind allerdings die *individuelle Signatur* und die *selbständigen Bemühungen* der Kinder zu respektieren und religionspädagogisch zu fördern¹⁰³.

4.2 Religiöses Denken und Verselbständigung – zur kognitiv-strukturellen Sicht

Meist werden psychoanalytische und kognitiv-strukturelle Entwicklungs-

94 Zit. n. Rizzuto, a.a.O., 178.

95 Vgl. a.a.O., 64.

96 Vgl. a.a.O., 79.

97 Vgl. a.a.O., 182.

98 Vgl. a.a.O., 8. Zur Unterscheidung zwischen dem persönlichen Gott der Kindheit, »der ursprünglichen Vision«, in Spannung zu dem »Kirchengott« vgl. auch E. Robinson, *The Original Vision* (1977), New York, N.Y. 1983.

99 Rizzuto, a.a.O., 179.

100 Vgl. a.a.O., 200.

101 Vgl. a.a.O., 203.

102 Vgl. a.a.O., 200.

103 Vgl. a.a.O., 210.

theorien gegenübergestellt oder gar gegeneinander ausgespielt. Tatsächlich aber greifen sie mit ihren Befunden vielfach ineinander¹⁰⁴.

(1) Rizzuto hält eine Verbindung zwischen den Erkenntnissen Piagets über die Vorgänge der Symbolisierung und Bedeutungsfindung und den Erkenntnissen über den Prozeß der Bildung von Objektrepräsentanzen für möglich und nötig¹⁰⁵. J. McDargh hat versucht, die psychoanalytische Theorie der Objektrelationen und die Stufentheorie Fowlers zueinander in Beziehung zu setzen, weil er mit Recht erkennt, daß »Glaube« im Sinne Fowlers beides meint und »both rational and passional« ist, »cognitive and affective«¹⁰⁶.

(2) F. Oser's Konstrukt des »religiösen Denkens« bzw. »Urteilens« würde ebenfalls grundlegend verkannt, wenn man seine Unterscheidung zwischen »religiösen Wissensstrukturen« und »religiösen Tiefenstrukturen« unbeachtet ließe, ein Unterschied »von größter Wichtigkeit. Denn eine Person kann sehr viel religiöses Wissen, theologisches Wissen haben. Gleichwohl kann sie eine kritische Situation ihres Lebens mit diesem Wissen möglicherweise nicht bewältigen«¹⁰⁷. Die von Oser untersuchten Stufen religiösen Denkens sollen als Tiefenstrukturen vielmehr gerade die *Tiefenschicht* aufdecken helfen, die als »kognitives Unbewußtes« die tatsächlich vorhandene kognitive »Fassung« der Gottesbeziehung spiegelt, jene, die aus eigener gedanklicher Auseinandersetzung entstanden ist¹⁰⁸.

(3) Übersehen sollte man ebenfalls nicht, daß die »Konflikt«- bzw. »Dilemmageschichten« in Oser's Untersuchungen gerade Anfechtungsprobleme und Zweifel betreffen, die auch für Luther zentral waren, wie z.B. die *Theodizeefrage*. Angesichts solcher Fragen ist der *ganze Mensch* aufgewühlt. Man sollte die »ganzheitliche« Sicht nicht nur bei der von der Psychoanalyse betonten affektiven Seite suchen.

(4) Für die Integration der entwicklungspsychologischen Schulen ist ferner wichtig, daß beide die religiöse Entwicklung durch »Krisen« (Erikson) bzw. durch Störungen des »Gleichgewichts« (»Äquilibration«, Piaget), d.h. durch »tiefenstrukturelle gedankliche Konflikte«, wie sie hier genannt sein mögen, bedingt sehen.

104 Zu Sinn und Grenze der kognitiv-strukturellen Ansätze, bes. L. Kohlbergs, zum Stand der Diskussion über integrierende Konzepte und zu religionsdidaktischen Folgen vgl. Vf., Entwicklungspsychologie und Religionsdidaktik, ZfPäd 33 (1987) H. 2.

105 Vgl. a.a.O., 65.

106 Psychoanalytic Object Relations Theory and The Study of Religion. On Faith and the Imaging of God, Lanham/New York/London 1983. – Neidharts Feststellung (a.a.O., 129), Fowler reduziere »das religiös Christliche auf . . . die kognitiv-ideologische Dimension«, ist unzutreffend. Wenn Neidhart das Gesamtwerk berücksichtigt hätte, wäre ihm deutlich geworden, daß Fowlers zentrales Anliegen die »images« und ihre Priorität vor den »Konzepten« bzw. »Begriffen« betrifft (»Images are prior to concepts«, Future Christians, a.a.O., 109, und so durchgehend; in »Stages« vgl. 25–31).

107 Vgl. Oser/Gmünder, a.a.O., 44.

108 Auch Heimbrock (in: Fraas/Heimbrock, a.a.O.) übersieht diesen tiefenstrukturellen Charakter (146f).

Innerhalb der kognitiv-strukturellen Schule identifizieren sodann Fowler wie Oser – analog zum Interesse an Selbständigkeit bei Rizzuto – eine Stufe, die einen kritischen *Verselbstständigungsprozeß* innerhalb des »Lebensglaubens« (so eher Fowlers Stufe 4: »individua-tive-reflective faith«) bzw. *Trennungsschritt* zwischen dem Menschen und dem »Ultima-ten« (Oser's Stufe 3: »Deismus-Stufe«) markiert. Am prägnantesten tritt bei Oser der ge-samte Entwicklungsweg des religiösen Denkens als Gewinn von »Autonomie« zutage¹⁰⁹.

Selbstverständlich setzt die Piaget-Schule schließlich im Gefolge Kants ebenfalls *subjekttheoretisch* im handlungstheoretischen Sinne an, beim Individuum, das sich mit seiner Umwelt und seinen Erfahrungen operativ handelnd und denkend innerhalb eines umgreifenden Interaktionszu-sammenhangs auseinandersetzt.

Man muß nicht dieser Schule folgen, um wie R. Preul in direktem An-schluß an Fichte und Schleiermacher das menschliche Wesen als »wesent-lich ich-haftes selbstreflexives Sein« zu verstehen und auch den »Akte des Glaubens« als einen der vom »Ich« selbst zu vollziehenden »*tiefgreifen-de(n) Akte der Selbstbestimmung*«¹¹⁰. Gegenstandsebene (die lebensge-schichtliche Entwicklung selbst) und Theorieebene sind damit in beiden skizzierten Forschungsbereichen von dem geschichtlichen Prozeß ge-prägt, der oben bis zur Wasserscheide zur Zeit Kants bei Hamann verfolgt worden ist. Hat nun damit Gott seinen Platz als Autor und Sinnstifter des Lebenslaufs an den Menschen abgetreten?

4.3 Erwachsenwerden als Christ in Selbstverantwortung

Der kritische Unterton dieser Frage meint nicht, daß zumal evangelisches Denken sei es hinter die empirischen Einsichten der Humanwissenschaft-ten in die Dialektik von Abhängigkeit und Verselbständigung (unbeschadet ihrer wissenschaftlichen Überprüfung), sei es hinter das normative In-teresse an eben dieser Verselbständigung (solange sie sich nicht ideolo-gisch absolut setzt) zurückgehen dürfe. Die historische Rückbesinnung hat gezeigt, daß zum einen die Christentumsgeschichte selbst seit der Re-formation an diesem Gefälle mitgewirkt hat (historisches Argument) so-wie zum anderen evangelische Theologie ein grundsätzliches Interesse daran haben sollte, daß sich das Erwachsenwerden als Christ in Selbstver-antwortung vollzieht (systematisches Argument). Die Zusage des Evan-geliums, das den Menschen von sich selbst befreit, sollte zugleich »unver-tretbar seine eigene Erfahrung werden und darf nicht die eines anderen sein, die er übernimmt, ohne sie zu verstehen. Auch das, was ihn *von sich selbst* befreit, muß *von ihm selbst* »wahrgenommen« werden, im doppel-ten Sinn des Wortes«¹¹¹.

109 Vgl. auch F. Oser, Wieviel Religion braucht der Mensch?, s.o. Anm. 54, ferner Preul, Religion, a.a.O., 186.

110 Vgl. a.a.O., 161.

111 Vgl., Grundfragen, Bd. 2, a.a.O., 100.

4.4 Gott als Grenzbegriff des Denkens und der den Menschen anredende Gott der Erfahrung

Aufs genaueste ist hierbei jedoch zu beachten, wer auf der inneren, inhaltlichen Ebene innerhalb der genannten, festzuhaltenden Dialektik die Instanz ist, *vor* der sich der Mensch verantwortet und *von dem her* er sich beurteilt: Ist er es selbst, sein hypostasiertes Ich, oder der ihn anredende Gott (vgl. 1Kor 4,4)?

Preul will »*Selbsterkenntnis, Selbstannahme, innere Freiheit . . . auf der Grundlage der Beziehung zu Gott*« bestimmen¹¹². Einerseits soll der Gedanke der Autonomie nicht preisgegeben, andererseits Gott trotzdem mit menschlicher Selbstbestimmung (wieder) zusammengedacht werden. Die Antwort wird durch den Nachweis zu geben versucht, daß die wahre Selbstverständigung der Person, »ihre unzerstörbare Identität«, nur dann als wirklich begründet *gedacht* werden kann, wenn sie sich von »außerhalb ihrer selbst und jenseits aller ihrer jeweiligen Beziehungen zu innerweltlichen Größen begründet findet«¹¹³. Das extra nos wird als »Bedingung der Möglichkeit von«, als sowohl denknotwendiges wie auch aus der Erfahrung sich aufdrängendes Postulat *transzendentalphilosophisch* erschlossen. Im nächsten Schritt des Nachweises wird festgestellt, daß eben diese notwendige Möglichkeit in der »Aussage religiöser, auf Gott als den Schöpfer, Erhalter und Vollender des menschlichen Lebens verweisender Symbole . . . auch tatsächlich gegeben ist« (ebd.): der philosophisch erschlossene Gott als Schlüssel zum geoffenbarten und im Glauben bezeugten.

Bei Oser wird diese Denkfigur entwicklungstheoretisch entfaltet. Ab Stufe 4 soll »zwischen der Entscheidungsautonomie des Subjekts und einem angenommenen Unbedingten« wie folgt vermittelt werden: »Als transzendental vorgestellt wird das Unbedingte in das Subjekt in dem Sinne verlegt, daß es Bedingung der Möglichkeit für alles Entscheiden und Handeln wird«¹¹⁴ – ein klassisches transzendentalphilosophisches Denkmodell. Auf Stufe 5 wird »das Ultimate . . . als absolute Freiheit gesehen, das endliche Freiheit ermöglicht und sinnhaft verbürgt«¹¹⁵. Wie erinnerlich, war bei Comenius Gott Grund und Ziel, Kausal- und Finalursache des Lebensweges; jetzt ist er (nur) noch transzendental gedachter Grund, aber nicht zugleich das Ziel, denn: »Das Ultimate (Gott) hat den Menschen selbst zum Ziel«¹¹⁶. Das menschliche Leben erfüllt sich in Mitmenschlichkeit, in »Liebe als Sinnbestimmung endlicher Freiheit (universale Solidarität)«¹¹⁷.

112 Vgl. a.a.O., im Rahmen seiner schönen Interpretation von *M. Frischs* Roman »Stilker«, 179.

113 Vgl. a.a.O., 187; vgl. zu derselben Denkfigur auch *Englert*, a.a.O., 640: »Unsere Frage lautet: Ist eine auf der Höhe neuzeitlichen Bewußtseins stehende Konzeption persönlicher Identität denkbar, für deren Entwicklung die Beziehung zu Gott eine konstitutive Bedeutung hat? . . . Es ist wichtig zu sehen, daß anders als genau mit dieser Konsequenz für persönliche Identität das Dasein Gottes nicht sinnvoll gedacht werden kann.«

114 *Oser/Gmünder*, a.a.O., 97.

115 Vgl. a.a.O., 101.

116 Vgl. a.a.O., 102.

117 Vgl. a.a.O., 102.

Ein Denken dieser Art kann und soll nicht grundsätzlich abgewiesen werden. Freilich ist sein apologetischer Wert schwer abzuschätzen. Die gegenwärtige Verbreitung in der katholischen (H. Peukert) und evangelischen Fundamentaltheologie (W. Pannenberg) ist auffällig. Gibt es wirklich keinen anderen Weg, Gott einzuführen, als nur so, als »Grenzbegriff des Denkens« (O. Bayer)?

Erstens bleibt zwischen dem transzendentallogischen Schluß und dem angeschlossenen Satz, daß dieser *gedachte* Gott »tatsächlich *gegeben* ist« (Preul), ein Sprung: Die zweite Aussage ist nur als assertorische Behauptung, als Glaubensaussage, gegeben.

Oser spricht auf seiner höchsten Stufe 6 plötzlich von »Verheißung« und dem Vorrang des »Indikativs« vor dem »Imperativ«, ohne daß derselbe Sprung verdeutlicht wird; im Gegenteil wird bemerkt, diese letzte Bestimmung folge aus der »Entwicklungslogik«¹¹⁸.

Zweitens zeigen Untersuchungen zur *Gottesfrage bei Jugendlichen* zwischen 16 und 24¹¹⁹, daß die entscheidenden Einbruchsstellen für den Verlust des Gottesglaubens in der Adoleszenz nahezu im wörtlichen Sinne damit zusammenhängen, daß Gott nicht zu ihnen »spricht«, d.h. sich konkret vernehmbar als helfender (Theodizeefrage) und überhaupt als realer, nicht fiktiver Gott (Projektionsvorwurf) erweist und erfahren wird.

Die transzendentallogische Rede von Gott wird brüchig, wenn sich Gott plötzlich als »nur« gedachter enthüllt. Analog hierzu wird die psychologische Bezeichnung Gottes als »Symbol« brüchig, wenn Gott als »bloß« ein Symbol, nämlich als ein Erzeugnis menschlicher Symbolisierungsfähigkeit, durchschaut wird, als »ein Wort, nichts anderes« (»Gott« nun in Anführung), etwas, was man »»Gott« nennt« und »als Symbolfigur benutzt, als die Figur, nach der jeder Mensch streben sollte«¹²⁰. Für einen anderen Jugendlichen wird dadurch »Gott« nicht bedeutungslos. Er kann sich wissenschaftlich gewandt über die »Funktion« Gottes für das menschliche Leben verbreiten; aber die Frage nach der Existenz Gottes ist für ihn schlicht »dahingestellt«¹²¹.

Jugendliche suchen nach den Befunden beides: *überzeugend durchdachten* und *glaubwürdig gelebten Glauben*. Sie wollen zum einen sicherlich auch durch möglichst eindeutige theologische Argumentationsfähigkeit angesprochen werden, die allerdings theologisch sachhaltiger sein muß als die Formalität transzendentallogischer Grundannahmen, um etwa auf Sachverhalte wie die Theodizeefrage antworten zu können. Sie wollen dazu durch Menschen angesprochen werden, die trotz der Anfechtung

118 Vgl. a.a.O., 103.104.

119 Vgl. meine Auswertung von über 1200 Texten Jugendlicher aus dem Berufsschulbereich in Württemberg (gesammelt in: R. Schuster [Hg.], Was sie glauben. Texte von Jugendlichen, Stuttgart 1984), in: Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1987 (zuerst in: Birkacher Beiträge 3, Stuttgart 1986, 16ff) sowie in: Die Gottesfrage bei Jugendlichen. Auswertung einer empirischen Umfrage, in: U. Nembach (Hg.), Jugend und Religion in Europa, Bern u.a. 1987 (i. Ersch.).

120 Äußerung eines Berufsschülers, Metallklasse, in: R. Schuster, a.a.O., 325.

121 Vgl. a.a.O., 42f.

angesichts der Theodizeeproblematik auch in ihrem Verhalten christlichen Glauben bewähren und ihr Vertrauen auf Gott mündlich bezeugen.

4.5 Zielbilder erwachsenen Glaubens und ihre Problematik

Die Entwicklungstheorien zur Glaubensentwicklung kommen ohne eingeführte normative Zielbilder vom Erwachsenwerden im Glauben nicht aus.

Der Methodist Fowler entfaltet auf Stufe 6 plötzlich eine reformierte bundestheologische Reich-Gottes-Schau¹²². Oser führt, wie angedeutet, überraschend paulinisches Denken ein. Für den Katholiken G. Moran erfüllt sich der Glaubensweg des Erwachsenen in der identitätsphilosophisch-mystisch getönten Konvergenz zwischen dem Weg zum wahren, tieferen Selbst und der Erfahrung des Unbedingten (daher sein Plädoyer für wachsende »Zentriertheit«, »centeredness«)¹²³. Der deutsche katholische Religionspädagoge R. Englert entwickelt sein Zielbild in Anlehnung an Nikolaus von Kues und dessen Modell der *coincidentia oppositorum* und rückt wie vor ihm schon Fowler (ebenfalls in Anlehnung an P. Ricoeur) das Erreichen einer »zweiten Naivität« in den Mittelpunkt¹²⁴.

Alle diese Zielbilder sind nicht empirisch in dem Sinne gesichert, als müßte die Lebens- und Glaubensgeschichte jedes Menschen solchen Weg gehen. Hier dringen schlicht *Vorstellungen vom Wünschenswerten* ein, die eher den kulturell und konfessionell geprägten individuellen Standort des Autors spiegeln, als daß sie einer Entwicklungslogik empirisch-normativ gehorchen¹²⁵.

Zwar konvergieren auffälligerweise hinsichtlich der reifen Religiosität des Erwachsenen viele Autoren darin, daß sie diese als eine Haltung beschreiben, die Gegensätzliches und Widersprüchliches dialektisch verbinden kann. Auch die entwickelteren klassischen Formen wissenschaftlichen theologischen Denkens (ebenso philosophischen) spiegeln dies deutlich. Zur Zeit untersuchen Schüler Piagets von verschiedenen Seiten die sog. »post-formalen« Denkformen im Erwachsenenleben: Sie sind ausnahmslos *dialektisch-paradoxal* »strukturiert« und zeigen die Fähigkeit, viele verschiedene und zugleich gegenläufige Vorstellungen noch zu integrieren¹²⁶. Sollte diese *denkerische Dialektik* der Ausdruck auch für eine entsprechend erfahrene und durchlittene *Existenzdialektik* des Glaubens sein, etwa im Sinne der Rede vom *simul iustus et peccator*? Dieser Frage soll an anderer Stelle nachgegangen werden. Auf jeden Fall aber scheint uns, daß die Existenzdialektik auch ohne das denkerische theologische Korrelat erfahren und ›kindlich‹ geglaubt werden kann.

122 Vgl. Stages, a.a.O., 204ff im Anschluß an H. R. Niebuhr.

123 G. Moran, *Religious Education Development. Images for the Future*, Minneapolis 1983, 140f passim.

124 Vgl. a.a.O., 600–692.

125 Ähnlich urteilt Neidhart, a.a.O., 128f.

126 Vgl. die Beiträge von G. Labouvie-Vief, M. A. Basseches, P. K. Arlin, H. Koplowitz und J. D. Sinnott in: M. L. Commons u.a. (eds.), *Beyond Formal Operations. Late Adolescent and Adult Cognitive Development*, New York u.a. 1984.

Die Konsequenz: Die *Vielfalt* der Zielbilder wie die Unterscheidung zwischen *gelebter* und *gedanklich* durchdrungener Erfahrung weisen in eine *offene, individuelle Zukunft*, die keinem Zwang unterworfen werden darf, weder dem eines verbindlichen Zielbildes überhaupt noch einer besonderen Denkform, weil Gott selbst der Grund *und* das Ziel, der Vollerfüllung, bleiben sollte¹²⁷.

4.6 Grundsätze seelsorgerlicher und pädagogischer Begleitung

Die menschliche Lebensgeschichte ist beides: Wir führen unser Leben, und wir werden geführt. Anfechtungen wie die Luthers, die – keineswegs überraschend – immer noch auch die unserer befragten Berufsschüler (s.o.) und unsere eigenen sind, widerfahren einem. Hier ist die »vita passiva« als Weg des Erkennens und Lernens ernst zu nehmen¹²⁸. In solchen Lagen ist die *nachträgliche und begleitende seelsorgerliche* Hilfe am Platze. Absurd wäre es, solche Konflikte pädagogisch herbeizuführen.

»Konflikte« und »Krisen« als Entwicklungsursachen für »Grade« und »Stufen« des Glaubens gehören zu jenen von O. F. Bollnow beschriebenen Phänomenen, die, wenn schon pädagogische, dann primär »*unstetige Formen der Erziehung*« verlangen¹²⁹. Religionspädagogen werden darauf achten und *abwarten*, wo sich entsprechende Konflikte zeigen. Auch hinsichtlich der *pädagogischen* Aufgabe ist folglich grundsätzlich dieselbe Zurückhaltung geboten und eine eher *begleitend-nachgehende* Hilfe angemessen. Wenn Schüler es von sich aus zu erkennen geben, daß sie mit ihren älteren Denkformen nicht mehr zu Rande kommen, ist der Religionslehrer legitimiert, zu einer theologisch (!) als angemessener auszuweisenden »höheren« Stufe zu stimulieren.

Noch einen Schritt weiter kann man gehen, nämlich *geplant vorausgehend* fördern, wenn bestimmte Erfahrungs- und Denkformen zwar für ein Entwicklungsstadium zunächst die einzig kindgemäßen sein mögen (etwa das Do-ut-des-Denken), für das Erwachsenwerden als Christ in reformatorischer Sicht aber problematisch sind, da sie gerade das Verdienstdenken in der Gottesbeziehung spiegeln, das die Reformation zu überwinden versucht hat. Im ganzen gilt mit M. J. Langeveld, daß ein Mensch »sich entwickelt durch das, was er selbst entdeckt«¹³⁰. »Entwicklung« ist noch keine pädagogische Kategorie. Am Begriff »*Entdeckung*« wird dagegen nach H. B. Kaufmann »die Verknüpfung der pädagogischen und der theologischen Interpretation« der konkreten Phänomene

127 Mit Recht betont H. Luther die »Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen« und die Bedeutung der Metapher »Fragment« für die Lebens- und Glaubensgeschichte des Menschen (Identität und Fragment, ThPTh-ThPr 20 [1985] 317ff).

128 Vgl. Ch. Link, Vita passiva. Rechtfertigung als Lebensvorgang, EvTh 44 (1984) 315–351, hier 348 (vgl. Heimbrock in: Fraas/Heimbrock, a.a.O., 148).

129 Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung, Stuttgart 1959.

130 Das Kind und der Glaube, Braunschweig u.a. 1959 (holl.: Kind en Religie, 1956), 72.

»überzeugend sichtbar«¹³¹. »Das Wort Entdeckung verbindet auf glückliche Weise das subjektive Moment der Spontaneität mit der Tatsache, daß bestimmte Sachverhalte und Ansprüche dem menschlichen Fragen und Suchen vorgegeben sind, denen es zu entsprechen und die es zu finden und zu ergreifen gilt« (ebd.). Comenius' Sicht des »Eingelassenseins« in Welt und des »Sich-Eröffnens« von Wahrheit klingt noch einmal an. Der Begriff »Entdeckung« bewahrt aber damit auch die Einsicht, daß »der Glaube des Kindes . . . durch pädagogische oder methodische Maßnahmen nicht bewirkt werden« kann, »ohne den Erzieher aus der Verantwortung für den Glauben des Kindes zu entlassen«¹³². »Entdeckung« faßt das Geschenk der Gnade, die Vorgaben des begleitenden Pädagogen und die Selbständigkeit des Suchens und Findens von der frühen Kindheit bis zum späten Alter zusammen.

Dr. *Karl Ernst Nipkow* ist Professor für Praktische Theologie (Religionspädagogik) und Allgemeine Pädagogik an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.

131 Vom Verhältnis der pädagogischen und theologischen Fragestellung in der christlichen Erziehung, in: *Ev. Kinderpflege* 18 (1967) 70.

132 Vgl. a.a.O., 71.

Folkert Rickers

Religionspädagogen zwischen Kreuz und Hakenkreuz

Ein historisches Kapitel zum gesellschaftlichen Bewußtsein und zur Wahrnehmung politischer Verantwortung in der Religionspädagogik

- 1 *Politische Selbstvergewisserung als religionspädagogische Aufgabe*
- 2 *Religionspädagogik in der Zeit des Nationalsozialismus – Anmerkungen zum Forschungsstand*
- 3 *Religionspädagogische Positionen 1933ff*
 - 3.1 Die große »Wende« im Spiegel religionspädagogischer Veröffentlichungen
 - 3.2 Die religionspädagogische Synthese von Nationalsozialismus und Christentum
 - 3.2.1 »Ein Reich – ein Gott« – die Radikalen in Thüringen
 - 3.2.2 Für einen gemeinsamen Glauben – Deutschchristliches aus Berlin
 - 3.3 »Deutschgeprägtes Christentum« – die religionspädagogische Bezugsgröße aus liberaler Sicht
 - 3.3.1 Vorgeschichte
 - 3.3.2 Religionsunterricht im neuen Deutschland
 - 3.4 Christentum und Nationalsozialismus – ein religionspädagogischer Verbund zweier autoritärer Systeme: Der Deutsche Katechetenverein 1934
 - 3.5 Die beiden Reiche – zum Verhältnis von christlicher und nationalsozialistischer Erziehung im Blickfeld lutherischer Theologie
 - 3.5.1 Prinzipielle Bestimmungsversuche
 - 3.5.2 Vorgestern und gestern derselbe – ein religionspädagogischer Sonderfall?
 - 3.6 Zum Verhältnis von christlicher und politischer Erziehung in anderen religionspädagogischen Verkündigungskonzeptionen
 - 3.6.1 Religionsunterricht
 - 3.6.2 Kirchlicher Unterricht
- 4 *Ergebnisse und Analyse des Befundes*

1 Politische Selbstvergewisserung als religionspädagogische Aufgabe

Der Hinweis, daß alle religionspädagogischen Bemühungen in Theorie und Praxis jeweils durch zeitgeschichtliche Konstellationen und gesellschaftliche Verhältnisse aufs engste berührt, ja mit ihnen untrennbar verflochten sind, ist eher banal. Sieht man aber genauer zu, läßt sich leicht feststellen, daß das Bewußtsein von diesem Bedingungsgefüge ihrer Arbeit für die meisten Religionspädagogen alles andere als selbstverständlich ist. Genauer: Die Reflexion auf die jeweiligen gesellschaftlichen Be-

dingungen in Geschichte und Gegenwart ist in der derzeitigen Religionspädagogik – auch wenn manches ganz anders klingt – nach wie vor schwach entwickelt; in der Regel wird sie überhaupt vermißt. Das hat aufs Ganze gesehen zur Folge, daß weder die durch die gesellschaftlichen Verflechtungen der Religionspädagogik sich notwendigerweise ergebenden politischen Implikationen erkannt werden können und politische Verantwortung wahrgenommen werden kann noch die jeder religionspädagogischen Arbeit inhärenten politischen Bildungsmöglichkeiten bzw. -notwendigkeiten entwickelt werden können.

Immerhin ist darin ein Fortschritt zu sehen, daß der Mangel an politischer Selbstvergewisserung der Religionspädagogik seit spätestens 1970 als grundsätzliches Problem überhaupt diskutiert werden kann und aspekthaft von den verschiedensten Bereichen des Faches her auch immer wieder angesprochen worden ist. Das war nicht immer so. Die nach 1945 für mehr als ein Jahrzehnt herrschende religionspädagogische Konzeption der Evangelischen Unterweisung war ebenso geschichts- wie zeitlos angelegt und verstand sich selbst als extrem unpolitisch intendiert. Einzelne zaghafte Stimmen, die sich ab Mitte der fünfziger Jahre erhoben, um auf Aspekte politischer Bildungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten (!) der Evangelischen Unterweisung (im übrigen sehr konservativ-restaurativen Zuschnitts) hinzuweisen, wurden von den theoriebestimmenden Vertretern dieser Konzeption nicht einmal wahrgenommen¹. Vom zeitgenössischen, durch die Tradition der Aufklärung vorgeprägten Bewußtsein hatte sich die Evangelische Unterweisung überdies noch dadurch abgekoppelt, daß sie alles daransetzte, den in schmerzlicher Erkenntnis bewußt gewordenen »garstigen Graben der Geschichte« für die Auslegung biblischer Texte zuzuschütten. Die politische Bedeutung dieses Vorgangs liegt auf der Hand. Denn die Abkoppelung vom kritischen Zeitbewußtsein durch Ignorierung der historisch-kritischen Hermeneutik, wie sie im formalen Sinn zum selbstverständlichen Besitz der liberalen Religionspädagogik gehört hatte, minderte zugleich die kritischen Erkenntnismöglichkeiten für die Jugendlichen überhaupt als der unerläßlichen Vorbedingung einer Entwicklung demokratischen Bewußtseins. Insofern kommt der sogenannten hermeneutischen Religionspädagogik jedenfalls darin politische Bedeutung zu, daß sie den »garstigen Graben der Geschichte« wieder aufgerissen hat und von den Jugendlichen nicht länger das *sacrificium intellectus* forderte.

In ihrer Auseinandersetzung mit R. Bultmann hat D. Sölle unter Berufung auf J. Blank darauf hingewiesen, »daß Kritik als solche ein politischer Faktor ist, weil sie ja nicht nur Anschauungen und Dogmen, sondern auch die meist mit ihnen verbundenen, durch sie ab-

1 Vgl. dazu meinen kurzen Forschungsabriß in dem Artikel »Religion«, in: W. Sander (Hg.), Politische Bildung in den Fächern der Schule. Beiträge zur politischen Bildung als Unterrichtsprinzip, Stuttgart 1985, 97–100.

gesicherten Einrichtungen und Machtpositionen grundsätzlich vor das Forum der Vernunft bringt.«² In diesem Sinne enthält auch die historisch-kritische Methode einen emanzipatorischen Impuls, der aus prinzipiellen Gründen nicht auf den kirchlich-theologischen Erkenntnisbereich beschränkt werden kann.

Aber erst der vehemente gesellschaftliche Aufbruch der Jahre 1968ff erzwingt auch in der Religionspädagogik die grundlegende Erkenntnis, daß sie selbst in allen ihren Äußerungen und Handlungen durch die gesellschaftlichen Verhältnisse geprägt erscheint und eben auch bewußt (und d.h. politisch) auf sie reagieren muß, wenn sie den jugendlichen Zeitgenossen den befreienden Sinn des Evangeliums verstehbar und glaubhaft machen will. Auch religionspädagogische Lernprozesse sollten unter der weithin akzeptierten pädagogischen Leitidee »Emanzipation« vermittelt werden. An sie wird hier gern noch einmal erinnert³, weil sie die grundlegende Erkenntnis festzuhalten vermag, daß *alle* Religionspädagogik nur im bewußten gesellschaftlich-politischen Vermittlungsprozeß ihr Eigenes zur Sprache und zur Geltung bringen kann. Nur um den Preis einer mehr oder weniger bewußtlosen Anpassung an gesellschaftliche Gegebenheiten kann sie sich – und dies auch nur zum Schein – solcher politischen Verantwortung entziehen⁴.

Daß sie dieser Gefahr immer wieder erliegt, zeigt besonders deutlich die neueste Geschichte der Religionspädagogik⁵. Mit der im allgemeinen Trend liegenden Aufgabe des Emanzipationsbegriffs als religionspädagogischer Leitidee ab 1976 erlischt auch hier weithin das politische Engagement, sofern ihm programmatische Bedeutung zuerkannt worden war. Das war um so leichter, als sich dessen systematische Durchklärung durchaus noch im Anfangsstadium befand und sich häufig genug lediglich in Postulaten erging. Zwar wirkt der gesellschaftskritische Impuls dieser Jahre auf den verschiedensten Gebieten der Religionspädagogik bis heute nach und trägt jedenfalls in einem indirekten Sinn zur politischen Bewußtseinsbildung bei; dies gilt insbesondere auch für das Festhalten am welthaften Bezug des Evangeliums, wie er in vielen ethischen Themen für die unterrichtliche Praxis zum Ausdruck kommt sowie in der hier anzu treffenden Sensibilität für Leiden, Not, Friedlosigkeit, Ungerechtigkeit und Beschädigungen der Umwelt. Aber die allgemeine Zielperspektive religionspädagogischer Arbeit hat sich doch verschoben: Statt weltbezogenem Handeln aus Glauben sind heute eher Glaubensvermittlung und religiöse Erfahrung gefragt, deren gesellschaftskritische Implikation immer seltener angedeutet oder gar entfaltet werden.

2 D. Sölle, Politische Theologie. Auseinandersetzung mit Rudolf Bultmann, Stuttgart 1971, 22f.

3 Vgl. bes. D. Zilleßen, Emanzipation II. Praktisch-Theologisch, TRE 9, 544–552.

4 Vgl. dazu F. Rickers, Die politische Aufgabe der Religionspädagogik, in: ders. (Hg.), Religionsunterricht und politische Bildung (RpP[S/M] 15), Stuttgart/München 1973, 9–42; W. Sander, Politische Bildung im Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur politischen Dimension der Religionspädagogik, Stuttgart 1980.

5 Vgl. zum folgenden F. Rickers, Religionspädagogik zwischen 1975 und 1985. Erster Teil, ThPrTh-ThPr 21 (1986) 343–368.

Diese im ganzen sehr unbefriedigende gesellschaftlich-politische Selbstvergewisserung birgt die ständige Gefahr in sich, daß die Religionspädagogik von politischen Zwecken in Anspruch genommen werden kann, die gegen das befreiende Evangelium gerichtet sind, ohne daß den Religionspädagogen dieser Vorgang überhaupt bewußt würde. Bewußt werden aber kann sie in besonderer Weise in und an politisch exponierten Situationen, in denen das Grundgefüge einer Gesellschaft berührt wird. Das war 1968ff der Fall; und diese Jahre haben ja auch zu einer beträchtlichen Steigerung des gesellschaftlichen Bewußtseins unter Religionspädagogen geführt. Unter ganz anderen historischen Bedingungen und politischen Vorzeichen spielte sich zwischen 1933 und 1945 ein ähnlicher Prozeß ab. Mehr als in politisch ruhigen Zeiten forderte er auch Religionspädagogen heraus, auf die Zeitereignisse jedenfalls Bezug zu nehmen oder sich ganz bewußt mit ihnen auseinanderzusetzen. Natürlich hat es Religionspädagogen aus beiden konfessionellen Lagern gegeben, die sich – verunsichert durch den gesellschaftlichen Aufbruch – auf den Standpunkt »reiner« Dogmatik zurückgezogen haben – auch dies eine, wenngleich schwerer deutbare politische Bekundung! Aber soweit es die schreibende Zunft betrifft, haben sich wenigstens die namhaftesten Vertreter aller damaligen religionspädagogischen Konzeptionen in unmittelbarer Beziehung zu ihrer Arbeit von 1933 an durchweg politisch geäußert, gelegentlich nur in Andeutungen, in der Regel aber sehr freimütig. So legt es sich nahe, sie in exemplarischer Weise zum Gegenstand einer politischen Analyse über das gesellschaftliche Bewußtsein und die Wahrnehmung politischer Verantwortung von Religionspädagogen zu machen.

Die *Auswahl* aus der Fülle des mir inzwischen vorliegenden Materials ist dabei so getroffen, daß sich in etwa ein repräsentativer Querschnitt durch die z.T. sehr unterschiedlichen religionspädagogischen Konzeptionen ergibt, so daß die Möglichkeit besteht, auch allgemeinere Aussagen zu gewinnen. Über ihre quantitative Verteilung und ihre faktische Wirkung auf die Praxis kann dabei allenfalls andeutungsweise etwas gesagt werden. Die *Absicht* besteht in erster Linie darin, einen Spiegel des gesellschaftlich-politischen Bewußtseins damaliger publizierender Religionspädagogen auf dem Hintergrund ihrer theologischen Traditionen zu erarbeiten. Damit ist auch schon gesagt, daß es nicht nur um Konzeptionen, sondern auch um die sie vertretenden Religionspädagogen selbst geht. Beides gehört natürlich zusammen. Aber im Hinblick auf die hier verfolgte Fragestellung soll den *Personen* besondere Bedeutung zugemessen werden. Denn tatsächlich haben sich Personen (und nicht Konzeptionen) politisch exponiert; sie sollten auch für uns heute erfahrbar bleiben. Nur so kann gegenwärtiges politisches Verantwortungsgefühl geschärft werden. Ließe man, wie in der Religionspädagogik weithin üblich, die Personen ganz hinter die Konzeptionen zurücktreten, würde man sich selbst einen wichtigen Zugang zu politischen Zusammenhängen verstellen.

Sinn der Benennung von Personen ist es selbstverständlich nicht, Lob und Tadel zu verteilen, Schuld zuzuweisen und zu entlasten oder ähnliche moralische Qualifizierungen vorzunehmen. Solche Urteile stehen uns heute nicht zu, und man kann von ihnen nichts lernen. Das Interesse an den Personen besteht vielmehr darin, sie in ihren gesellschaftlichen und theologischen Verstrickungen in die vom Nationalsozialismus geprägten Zeitverhältnisse aufzuspüren, um die entscheidenden Fragen der nachfolgenden Generationen in den Blick zu bekommen: wo ergaben sich für die Früheren Handlungsspielräume, um sich aus der teuflischen Umklammerung lösen zu können? Wo konnte aus ihrer Verbundenheit mit theologischen Traditionen jenes Widerlager entstehen, das aus der befreienden Erfahrung des Evangeliums heraus dem Bösen in konkret-geschichtlicher Gestalt die Stirn bieten konnte? Sie sind die eigentlichen *Leitfragen* der folgenden Untersuchung.

2 Religionspädagogik in der Zeit des Nationalsozialismus – Anmerkungen zum Forschungsstand

Eine Gesamtdarstellung fehlt. Der entsprechende und ziemlich umfangreiche Abschnitt bei E. C. Helmreich⁶ berücksichtigt im wesentlichen die schulpolitischen Probleme des Religionsunterrichts, insbesondere seine zunehmende Behinderung durch die staatlichen Behörden; man gewinnt durch ihn aber weder ein zureichendes Bild über den Religionsunterricht dieser Zeit noch über ihre Religionspädagogik. Auf religionspädagogische Konzeptionen nimmt Helmreich nur punktuell Bezug. Sie kommen aber auch (mit Ausnahme von M. Rang) im Arbeitsbuch von D. Stoodt⁷ nicht vor. Quellenmäßig sind die hier in Frage stehenden konzeptionellen Arbeiten praktisch nicht erschlossen. Nicht einmal in bibliographischer Hinsicht gibt es verlässliche Orientierung. Eine Reihe von Titeln läßt sich mit Hilfe eines Literaturberichts von H. Faber⁸ sowie durch die Bibliographie von O. Diehn⁹ ermitteln. Hilfreich sind auch die führenden Zeitschriften der Jahre 1933ff¹⁰. Aber man ist auch auf Zufallsfunde angewiesen.

6 E. C. Helmreich, Religionsunterricht in Deutschland von den Klosterschulen bis heute, Hamburg/Düsseldorf 1966, 202ff.

7 D. Stoodt, Arbeitsbuch zur Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland, Münster 1985, 112ff.189ff. Zu Rang vgl. 214f.247f.444f.464ff.

8 H. Faber, Probleme der religiösen Erziehung und Unterweisung, ThR 10 (1938) 359–373; die angekündigte Fortsetzung ist offensichtlich nicht mehr erschienen; vgl. auch den Teilabdruck bei K. Wegenast (Hg.), Religionspädagogik I. Der evangelische Weg (WdF 209), Darmstadt 1981, 161–169.

9 O. Diehn, Bibliographie zur Geschichte des Kirchenkampfes 1933–1945 (AGK 1), Göttingen 1958, 152–154.

10 Deutsche Evangelische Erziehung. Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht, Göttingen 45 (1934)ff; Schule und Evangelium. Monatsschrift für Religionsunterricht und Schule 7 [17] (1932/33)ff; Katechetische Blätter 59 (1933)ff.

Solange nicht bessere bibliographische Hilfsmittel zur Verfügung stehen¹¹, kann auch diese Analyse nur mit Vorbehalt herausgegeben werden. Neuere Funde könnten das Bild noch verändern. Es kommt erschwerend hinzu, daß die Religionspädagogik dieser Zeit selbst noch wenig erforscht ist¹². K. Hunsche¹³ befaßt sich vornehmlich mit den katechetischen Verlautbarungen und Aktivitäten der Bekennenden Kirche und beurteilt die religionspädagogische Lage exklusiv am Maßstab des reinen Evangeliums. Die politische Frage berührt sie überhaupt nicht, jedenfalls nicht direkt. Die gleiche Sichtweise findet sich bei P. C. Bloth¹⁴, der in *dieser* theologischen (!) Perspektive – wohl nicht ganz zu Unrecht – die Bekennende Kirche und die Deutsche Evangelische Kirche (Berlin) auf die gleiche Ebene bringt, beiden aber vorwirft, den Totalitätsanspruch des Staates auf dem schulischen Sektor verkannt und entsprechend falsch taktiert zu haben. Dem Vorwurf Bloths inhaltlich gleichsam korrespondierend trägt der amerikanische Historiker J. S. Conway¹⁵ die grundlegende Erkenntnis bei, daß Hitlers langfristige politische Absichten schon aus der Zeit vor der Machtergreifung u.a. darauf gerichtet gewesen seien, Religion (auch die völkische) und Christentum aus dem öffentlichen Leben ganz zu verbannen. Nur aus strategischen Überlegungen habe er es nicht zum sofortigen Bruch mit ihnen kommen lassen. In völliger Verkenntung dieses Sachverhalts seien alle religionspädagogischen Aktivitäten, auch die völkischen¹⁶ und deutsch-christlichen, von vornherein zum Scheitern verurteilt gewesen. Als Ersatz für den Religionsunterricht habe den Nationalsozialisten eine Art nationalsozialistischer Lebenskunde vorgeschwebt. Die Auffassung von Bloth von der starken theologischen Übereinstimmung zwischen Bekennender Kirche und Deutscher Evangelischer Kirche (Berlin) in ihren katechetischen Verlautbarungen wird in einem Lehrplanvergleich von R. Larsson¹⁷ bestätigt und um die Beobachtung gewisser, auch politischer Affinitäten ergänzt. Als Hinweis auf eine grundlegende Orientierung der politischen Position der Bekennenden Kirche mag er sie aber nicht gelten lassen. Allzu deutlich steht für ihn die

11 Eine systematische Bibliographie zur Religionspädagogik im Dritten Reich ist in Vorbereitung.

12 Aus Platzgründen muß ein ausgeführter Forschungsbericht entfallen.

13 K. Hunsche, Der Kampf um die christliche Schule und Erziehung 1933–1945, KJ 76 (1949) 455–519.

14 P. C. Bloth, Religion in den Schulen Preußens. Der Gegenstand des evangelischen Religionsunterrichts von der Reaktionszeit bis zum Nationalsozialismus, Heidelberg 1968, 240ff.

15 J. S. Conway, Die nationalsozialistische Kirchenpolitik 1933. Ihre Ziele, Widersprüche und Fehlschläge, München 1969, 194–211 (»Der Kampf um die Erziehung«).

16 Hitler hatte sich aus politischen Gründen von der völkischen Glaubensbewegung getrennt; in »Mein Kampf« nannte er spöttisch deren Vertreter »deutschvölkische Wanderscholaren« oder »völkische Johannesse des 20. Jahrhunderts«. Dazu vgl. K. Scholder, Die Kirchen und das Dritte Reich I, Frankfurt/M./Berlin/Wien 1977, 93ff. 310ff.

17 R. Larsson, Religion zwischen Kirche und Schule. Die Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945, Lund/Göttingen/Zürich 1980, 40ff.

Bekennende Kirche mit dem Konzept des kirchlichen Unterrichts – dem herrschenden Forschungstrend entsprechend – im antinationalsozialistischen Licht; er erklärt die politischen »Auffälligkeiten« deshalb strategisch.

Dagegen wird in den drei jüngsten, ganz den Belangen des Religionsunterrichts gewidmeten Arbeiten von T. E. Mayer¹⁸, J. Thierfelder¹⁹ und J. Maier²⁰ ein Thema wieder aufgenommen, das insgesamt die Forschung bisher deutlich dominiert hat: die zunehmende Behinderung und Zerstörung des Religionsunterrichts in den Schulen durch die braunen Machthaber. Dazu wird in sinnvoller Beschränkung auf regionale Gegebenheiten und konfessionsspezifische Belange viel an bisher unbekanntem Quellenmaterial erhoben und sorgfältig ausgewertet. Die Forschung ist hier also ein beträchtliches Stück vorangekommen. Aber zugleich wird auch – mehr unabsichtlich – ein bestimmtes Bild der leidenden Kirche erzeugt, das historisch so nicht zu verifizieren ist. Das interpretatorische Gefälle ist bei den drei Autoren gleich: Die Kirche habe zunächst den staatlichen Versicherungen zum Erhalt des christlichen Schulwesens geglaubt, habe sich bei ersten Übergriffen kompromißbereit gezeigt und habe schließlich – punktuell noch Widerstand leistend – fast alles verloren.

Nur J. Maier setzt auch kirchenkritische Akzente. So zeigt er sich enttäuscht über seine (katholische) Kirche, daß sie sich im Religionsunterricht nicht stärker an die Seite der Juden gestellt habe (257). Überdies sieht er die Amtsführung des Erzbischofs Gröber im badischen Schulkampf – obgleich ihm Treue zur katholischen Sache bescheinigend – doch ziemlich kritisch, weil er sich übermäßig kompromißbereit gezeigt habe (179ff). In dieser Konstellation läßt Maier ihn zur tragischen Gestalt werden (192), weil nicht sein kann, was die vom Autor selbst vorgelegten Quellen ganz offenkundig hergeben: daß nämlich Gröber trotz aller leidend erfahrenen Behinderungen der kirchlichen Interessen in der Schule doch wohl bis zuletzt an eine Versöhnung von Katholizismus/Christentum und Nationalsozialismus geglaubt hat. Er war wohl nicht nur in den Anfangsjahren der »braune« Bischof.

Die Studie von Maier zeigt besonders in ihrer Deutung Gröbers das Dilemma der bisherigen Erforschung der Religionspädagogik im Dritten Reich in deutlichster Weise. Denn Maier und die anderen Autoren messen sie fast ausschließlich an *theologischen* Maßstäben. Sie gehen der Frage nach, ob die in historischer Zeit Agierenden die Wahrheit des Evange-

18 T. Mayer, Kirche in der Schule. Evangelischer Religionsunterricht in Baden zwischen 1918 und 1945, Karlsruhe 1980.

19 J. Thierfelder, Die Auseinandersetzungen um Schulreform und Religionsunterricht im Dritten Reich zwischen Staat und Evangelischer Kirche in Württemberg, in: M. Heinemann (Hg.), Erziehung und Schulung im Dritten Reich I. Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung, Stuttgart 1980, 230–250.

20 J. Maier, Schulkampf in Baden 1933–1945. Die Reaktion der katholischen Kirche auf die nationalsozialistische Schulpolitik, dargestellt am Beispiel des Religionsunterrichts in den badischen Schulen, Mainz 1983. – Vgl. auch ders., Zur Auseinandersetzung zwischen Staat und katholischer Kirche in Baden 1933–1945 in Fragen der Schule und des Religionsunterrichts, in: Heinemann (Hg.), Erziehung, a.a.O., 216–229.

liums (ev.) bzw. die Lehre der Kirche (kath.) rein bewahrt haben. Ist das der Fall, werden sie vor dem Forum der Kirchengeschichte freigesprochen. Alles andere ist von deutlich untergeordnetem Interesse. Diese Engführung aber erweist sich im Hinblick auf unseren Untersuchungsgegenstand als *methodologischer* Fehler, der sich besonders in politischer Hinsicht bei allen hier besprochenen Studien negativ auswirkt. Maier kann z.B. wohl erfassen, daß Gröber treu die Sache der Kirche vertreten hat. Aber mit dessen politischen Ambitionen kommt er nicht zurecht, weil er gängigem Klischee folgend Treue zur Kirche per se identifiziert mit antinationalsozialistischer Einstellung. Weil das Klischee aber nicht ganz aufgeht, weicht der Autor anstelle einer politischen Analyse auf das Interpretationsmodell des Tragischen aus. Ähnlich verfährt Hunsche; als Namen derer, die »in die Tiefe gehen(d) und Raum schaffen(d) für das Hören auf das Wort und existentielles Gehorchen im status confessionis im Dritten Reich«, stellt sie pointiert heraus: »Heckel, Bohne, H. Kittel, G. Merz, K. Frör, J. Schieder, G. Schmidt, G. Müller-Bethel, W. Faerber, den Arbeitskreis ›Schule und Evangelium‹ (v. Tiling, Jarausch).«²¹ Entscheidend ist hier, daß Hunsche insbesondere auch durch den Zusammenhang den Eindruck erweckt, diese evangeliumsbezogene Position sei identisch mit der Gegnerschaft zum Nationalsozialismus. Dieser Eindruck ist offenkundig falsch. Einige der Namen werden uns noch später begegnen als unzweideutige Sympathisanten des Nationalsozialismus, die ihre Sympathie überdies theologisch begründet haben. Das methodische Instrumentarium reicht hier bei Hunsche also ebenso wenig aus wie bei Bloth und Larsson. Sie decken zwar völlig zu Recht politische Implikationen religionspädagogischer Arbeit auf, schätzen sie aber nicht sachgerecht genug ein, weil sie nicht zugleich theologisch *und* soziologisch bzw. politisch ansetzen.

Zu einer nicht unerheblichen Verzerrung des Bildes von der Religionspädagogik in nationalsozialistischer Zeit muß es also kommen, wenn man methodisch nicht in den Blick bekommt, daß ihre maßgeblichen Vertreter in Kirchen und Wissenschaft eben nicht nur Repräsentanten einer bestimmten theologischen, sondern auch einer bestimmten politischen Position waren und daß beide in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis standen. Dieser methodologische Ansatz, der für alle Religionspädagogik behauptet wird, soll nun im einzelnen an *dem* historischen Beispiel bewährt werden, das am ehesten geeignet ist, ihn als unentbehrlich für die wissenschaftliche Arbeit der Religionspädagogik erscheinen zu lassen. *Untersuchungszeitraum* sind die Jahre 1933–1939/40.

21 Hunsche, Kampf, a.a.O., 461, vgl. auch 495; hier werden genannt: »Gerhard Bohne, Güldenbergh, Helmut (sic!) Kittel und wenige andere.«

3 Religionspädagogische Positionen 1933ff

3.1 Die große »Wende« im Spiegel religionspädagogischer Veröffentlichungen

Gemeint sind die Jahre 1933ff. Auch in der Religionspädagogik machten sich damals viele wie Schüssler Gedanken über den »(katholischen) Religionsunterricht nach der Wende«²².

Ein erster Zugang zur Analyse des gesellschaftlich-politischen Bewußtseins der Religionspädagogen im Dritten Reich ergibt sich aus der Art und Weise, wie sie die Wende erlebt haben. Sie wurde durchweg als so tief und so einschneidend empfunden, daß sie sich mit wenigen Ausnahmen geradezu genötigt sahen, ihren positiven Gefühlen auch Ausdruck zu verleihen oder doch jedenfalls zwischen den Zeilen die Größe des Ereignisses mittelbar zu bekunden.

Schon bei oberflächlicher Durchsicht der Dokumente fällt auf, daß die Wende nicht nur als großes überragendes Ereignis dargestellt, sondern häufig auch in Form von persönlicher Betroffenheit, ja Ergriffenheit vorgebracht wird: »das Alte stürzt, es ändert sich die Zeit und neues Leben blüht aus den Ruinen!« – so, Schiller zitierend, haben sich mit dem deutschchristlichen Schulrat K. Freitag viele an der »Zeitenwende« gewöhnt, an der Neues werden will. »Man fühlt in den Herzen und Seelen von Millionen deutscher Volksgenossen ein Gären, ein Ringen um Wahrheit und Klarheit, ein Suchen nach neuer Lebensgestaltung.« Freitag sieht in der nationalsozialistischen Machtergreifung die »gewaltigste Revolution der Geschichte aller Völker«²³.

Am nüchternsten erscheint noch die Beobachtung, daß »unser deutsches Leben heute geistig und politisch auf ganz neue Grundlagen gestellt«²⁴ sei. Als allgemeinstes Bewußtsein weiß man sich bewegt von einer »politischen« oder »geistigen« Revolution (oder beidem)²⁵. Die »Erschütterung der geistigen Situation der Zeit« sei allen nun sichtbar geworden – so hat es ein anderer empfunden; man sei »an den Rand der Existenz gestellt« worden. Der neue Staat habe wieder Ernst damit gemacht, »was es heißt, ›Mensch unter Menschen zu sein‹: »Wie in einem Brennpunkt leuchten alle Zielsetzungen heute auf«²⁶. Inhaltlich geht es – so M. von Tiling und K. Jarausch – darum, daß »wir . . . wieder einen Staat haben, der Herrschaft ausübt« und »Volkwerdung« ermöglicht: »Wir Deutschen sind heute wieder einmal nach dem Sinn unserer Existenz in der Welt gefragt.« Die äußeren politischen Veränderungen rühren deshalb »an die Wurzel unseres Menschseins«²⁷. Bewegt von der »deutschen Revolution« zeigt sich auch G. Böhne. Sie habe nicht nur äu-

22 So der Titel seines Beitrags in: F. Hiller (Hg.), *Deutsche Erziehung im neuen Staat*, Langensalza/Berlin/Leipzig 1934, 244–248.

23 K. Freitag, *Kirche, Schule und Religionsunterricht im völkischen Staat, nebst Lehrplanentwürfen*, Leipzig 1934, 3f.

24 H. Rönck (Hg.), *Ein Reich – ein Gott! Vom Wesen deutschen Christentums*. Handbuch für den Religions- und Konfirmandenunterricht, Weimar 1938, XIII.

25 So z.B. M. Doerne, *Christliche Erziehung im nationalsozialistischen Staat*, in: *Volkskirchliche Arbeitsgemeinschaft der Deutschen Evangelischen Kirche* (Hg.), *Volkserziehung und Verkündigung. Beiträge zum deutschen Erziehungsproblem* (Der Evangelische Religionsunterricht 1), Frankfurt/M. 1937, 29.

26 W. Reimold, *Zielsetzungen im evangelischen Religionsunterricht*, SuE 9 (1934/35) 134f.

27 M. v. Tiling und K. Jarausch (Hg.), *Grundfragen pädagogischen Handelns*. Beiträge zu einer neuen Erziehung, Stuttgart 1934, 1f; vgl. auch K. Jarausch, *Die germanische Religion als Gegenstand des Religionsunterrichts*, SuE 9 (1934/35) 25.

Berliche Änderungen herbeigeführt, sondern »zugleich eine tiefgreifende Wandlung unserer Weltanschauung und unserer gesamten menschlichen Haltung« bewirkt; politisch gesehen erlebe man »einen beispiellosen Sieg des neuen Geistes und eine in der Geschichte des deutschen Volkes nie gekannte Einheit«²⁸. Nicht nur W. Grundmann allein empfindet deshalb die gegenwärtige Epoche – inhaltlich bestimmt als »Durchbruch der Deutschheit auf allen Gebieten des Daseins« – als »entscheidende Epoche der Weltgeschichte«²⁹. Ähnlich klingt es bei F. Schulze: »Das Ereignis der nationalsozialistischen Revolution hat das ganze Dasein des deutschen Volkes ergriffen und ihm eine neue Wendung zu äußerer Kraft und zugleich zu innerer Vertiefung verliehen. Millionen deutscher Volksgenossen hat es erfaßt und herumgerissen.« Damit habe eine neue Epoche der Weltgeschichte begonnen³⁰. Auch der Lutherforscher H. Werdermann vermeint, den »Umbruch der Zeiten« zu erleben. Eine Umwälzung sei im Gange, »die an Umfang und Tiefe rückschauend nur mit dem Reformationszeitalter verglichen werden kann«³¹. Und dieser Vergleich drängte sich nicht nur den erklärten Lutheranern unter den Religionspädagogen auf. Luther wurde immer mehr der Deutsche schlechthin, seine Reformation ein primär volkisches Ereignis! So nimmt es nicht weiter wunder, daß W. Betcke gar den »Atem Gottes« zu verspüren glaubt, »der die Geschichte der Völker regiert und dem deutschen Volk in seiner Not einen politischen Führer gesandt hat«³².

Bis in unscheinbare Sprachpartikel wird der großen Wende Ausdruck gegeben. L. Fendt betont zu wiederholten Malen das »jetzt«, das »heute« und »heutzutage« und das »nun«. Als zeitlichen Einschnitt markieren sie das »Epoche-Machende« der Wiederentdeckung der Volksgemeinschaft für den pädagogischen Prozeß³³.

Niemand aber hat tiefer empfundene Worte unter den Religionspädagogen gefunden als der Bearbeiter des bekannten Werkes der liberalen Religionspädagogik von R. Kabisch, H. Tögel³⁴. In ganz außergewöhnlicher Manier setzt er seiner neuesten religionspädagogischen Schrift nach Vorwort und Inhaltsverzeichnis noch eine »Persönliche Einstimmung« (1ff) voran und beschließt sie mit einem ebenfalls persönlich gehaltenen »Ausklang«. Auch ihm drängt sich die historische Parallele mit der Reformationszeit auf, wobei er betont, daß jeweils *ein* Mann im Mittelpunkt der Bewegung steht. »Als ich in der Zeit nach der Staatsumwälzung eine Rede Hitlers durch Radioübertragung gehört hatte, faßte ein Mitglied meiner Familie seinen Eindruck in die Worte zusammen: ›Bei Gott ist kein Ding unmöglich.‹ Damit gab es den Gefühlen Ausdruck, die mich selbst bewegten. Es ist Gott möglich, daß er aus einer ganz abgelegenen Ecke Deutschlands, aus einer bescheidenen Schicht der deutschen Bevölkerung, plötzlich einen Mann vor das deutsche Volk gleichsam als dessen Verkörperung treten lassen kann, und daß dieser Mann wie einer, der Vollmacht hat, redet. Es ist etwas ganz Unerhörtes, mit welcher Schlichtheit und doch mit welcher unglaublichen Wucht Hitler nicht nur Worte spricht, sondern auch Taten tut, die ganz leicht verständlich sind, und die doch niemand zuvor für möglich gehalten hat. Auch Luther war groß und war doch nur ›eines Bauern Sohn‹; aber er hatte immerhin zuvor hohe Schulen besucht und war, ehe er hervortrat, schon ein in seinem Kreise geschätzter Hochschullehrer. Bei Hitler, der keine besondere Schulbildung genossen hat, ist das Wunder noch größer. Obwohl ich gar nicht daran denke, ihn neben den Heiland zu stellen, obwohl ich ihn für einen politischen Großgeist, auch für einen religiösen Menschen, aber keineswegs für ei-

28 G. Böhne, *Evangelische Religion. Gegenstand und Gestaltung*, Leipzig 1934, 4.

29 W. Grundmann, *Der Religionsunterricht in der Deutschen Schule*, ZEvRu 51 (1940) 190.

30 F. Schulze, *Volk und Gott. Ein Beitrag zur Frage deutsch-evangelischer Volkserziehung*, Frankfurt/M. 1934 (Vorwort).

31 H. Werdermann, *Luther als Erzieher und die Religionspädagogik der Gegenwart*, Gütersloh 1938, 1f.

32 W. Betcke, *Der Kleine Katechismus Dr. Martin Luthers für den braunen Mann*, Gütersloh 1934, 3.

33 L. Fendt, *Katechetik. Einführung in die Grundfragen des kirchlichen Unterrichts der Gegenwart*, Gießen 1935, 1ff.

34 H. Tögel, *Der Religionsunterricht im neuen Deutschland*, Leipzig 1933, 1f.

nen religiösen Führer halte, trotzdem muß ich gestehen, daß mir durch Hitlers Auftreten auch das Auftreten Jesu, des Zimmermanns aus dem galiläischen Weltwinkel, noch anschaulicher und wirklicher geworden ist« (1f).

Solche und ähnliche Äußerungen aus der religionspädagogischen Literatur lassen sich beliebig vermehren. In den Anfangsjahren traten sie naturgemäß häufiger auf als gegen Ende der dreißiger Jahre. Sie begegnen bei Religionspädagogen aller theologischen Prägungen. Ihr emotionaler Gehalt ist aber auch dort noch wahrzunehmen, wo gar keine direkte verbale Bekundung vorliegt. Wie die meisten Deutschen waren wohl auch Religionspädagogen von der Begeisterung über den »Aufbruch eines ganzen Volkes«³⁵ erfaßt, wenngleich natürlich in unterschiedlicher Intensität. So wie H. Werdermann mit Rückblick auf die Reformation Luthers werden aber wohl viele seiner Kollegen empfunden haben: »Etwas Elementares bricht sich hier Bahn.«³⁶

Schon wegen des allgemeinen Charakters dieses Angerührtseins vom völkischen Aufbruch scheint es geraten, seine Bedeutung für die religionspädagogische Arbeit methodisch im Auge zu behalten. War er hier überhaupt relevant oder nur beiläufiger Natur? War er ein prägender Faktor? Reichte er gar ins Zentrum der religionspädagogischen Zielbestimmung, wie z.B. bei den Deutschen Christen von vornherein unterstellt werden kann? Die Einzeluntersuchung wird dazu differenzierten Aufschluß geben.

3.2 Die religionspädagogische Synthese von Nationalsozialismus und Christentum

Die politische Analyse der religionspädagogischen Vorstellungen der radikalen und gemäßigten *Deutschen Christen* ist im Grunde einfach, weil hier schon oberflächlich zu erkennen ist, daß das im Unterricht zu erweisende befreiende Evangelium entweder konsequent politisch-weltanschaulichen Ansprüchen unterworfen wird oder zu deren ausdrücklicher Unterstützung bemüht wird. Die Darstellung kann deshalb auf wenige Angaben beschränkt bleiben.

3.2.1 »Ein Reich – ein Gott« – die Radikalen in Thüringen

Mit der einprägsamen Parole »Ein Volk! – Ein Gott! – Ein Reich! – Eine Kirche!« hatten sich die Thüringer Deutschen Christen³⁷ (auch Nationalkirchler genannt) hervorgetan³⁸. Dieser fügt sich ihre religionspädagogische Publikation mit dem Titel »Ein Reich – ein Gott« gut ein³⁹.

35 A. Stonner, Nationale Erziehung und Religionsunterricht, Regensburg 1934, 12.

36 Werdermann, Luther, a.a.O., 2.

37 Vgl. die Gesamtdarstellung ihrer Theologie bei H.-J. Sonne, Die politische Theologie der Deutschen Christen. Einheit und Vielfalt deutschchristlichen Denkens, dargestellt anhand des Bundes für Deutsche Kirche, der Thüringer Kirchenbewegung »Deutsche Christen« und der christlich-deutschen Bewegung (GTA 21), Göttingen 1982, 56–100.

38 Losung am Schluß der Richtlinien vom 11. 12. 1933; vgl. Sonne, Theologie, a.a.O., 76.

39 Rönck (Hg.), Reich, a.a.O.

Sie ist eine Art Lehrerhandbuch zur Vorbereitung auf den Unterricht. Zugleich sind in ihr alle wesentlichen Bestandteile dieser politischen Theologie in nuce enthalten. Erarbeitet wurde sie von »sämtlichen Kreisjugendpfarrern der Thüringer Evangelischen Kirche« (Vorwort). Herausgeber ist der damalige Landesjugendpfarrer *Hugo Rönck*⁴⁰.

Zielpunkt der Ausarbeitung ist die »Frage nach dem Wesen des deutschen Christentums«, wie es sich aus der Abwägung der »Ansprüche des nationalsozialistischen Glaubensaufbruchs unter Adolf Hitler« und »dem Wesen christlichen Glaubens in Geschichte und Gegenwart unseres Volkes« ergibt (Vorwort). Christlicher Glaube erscheint also von vornherein gebunden an die Größen Nationalsozialismus und Deutsches Volk. Deshalb auch lautet das eindeutige Bekenntnis der Thüringer: »Der Gott, der unseren Kampf unter Adolf Hitlers Fahnen segnete, war kein anderer als der ›Vater im Himmel‹, zu dem unser Volk in den vergangenen Jahrhunderten seiner Geschichte gebetet hat« (ebd.). Die Sendung Adolf Hitlers ist das Werk des »Deutschen Gottes« (gleichsam eine Aktualisierung des »Gott[es] der Christen« in der Vergangenheit).

Die dieser Zielperspektive »Deutsches Christentum« entsprechende didaktische Konzeption hat »mein Kamerad Dr. Wilhelm Bauer« (Rönck) ausgearbeitet (S. XIIIff). Mit allen anderen nationalsozialistisch orientierten Erziehungstheoretikern ist dabei auch für ihn grundsätzlich das deutsche Volk die eigentliche Bezugsgröße aller Erziehungsabsichten: »Erziehung ist also zuchtvolles Hineingeordnetwerden in die Volksgemeinschaft« (S. XV). Auf sie sei auch die christliche Erziehung auszurichten, weil ihre didaktische Bezugsgröße »Kirche« ein integriertes Element der deutschen Volksgemeinschaft sei, »zum Dienste an ihr ausgerichtet von Gott her«. Jenseits des konfessionellen Christentums denkt Bauer dabei mit seinen Gesinnungsgenossen an eine einheimische Nationalkirche. Erziehung als Teil der kirchlichen Verkündigung des Evangeliums meint dann nichts anderes als die christlich unterlegte und emotional orientierte Disponierung des jungen Menschen zum Volksgenossen, der für das deutsche Volk sein Ich bis zum Opfer des Lebens zurückzustellen bereit ist: »Alle Erziehung ist nationalpolitische Erziehung, also auch die kirchliche, aber . . . unter einem bestimmten Gesichtspunkt« (S. XXI). Für den Inhalt des Evangeliums bleibt hier kein eigener Raum mehr.

Was den Inhalt des »religionsdidaktischen« Handbuchs angeht, liest es sich wie eine elementarisierte nationalsozialistische Weltanschauungslehre, nur eben christlich begründet, gedeutet, überhöht⁴¹. Christentum und Nationalsozialismus werden als eine sich »gegenseitig bedingende Einheit gesehen« (249, vgl. 153). Der Nationalsozialismus gilt als Erfüllung des göttlichen Schöpfungswillens; in ihm sei »eine ewige religiöse Kraft neu aufgebrochen« (10). Deshalb müsse er als die Glaubenswerdung des 20. Jahrhunderts angesehen werden. In Adolf Hitler habe sich der Wille des Allmächtigen offenbart (246), pointiert gesprochen: »Der gottgesandte Führer ist Deutschland!« (3). Er hat dem deutschen Volk, konstituiert durch Rasse, Blut und Boden, den Glauben zurückgebracht, Schöpfung Gottes zu sein. Mehr noch: Das »Reich der Deutschen« sei »ein Stück Verwirklichung jenes Gottesreiches unter den Menschen, das einst Christus offenbarte« (175). Darin begründet sich der »Glaube an das ewige Deutschland« (49). »In Deutschland hat der Geist des ewigen Krist seine eigentliche Heimstatt gefunden« (245). Das legitimiert die göttliche Sendung des deutschen Volkes (246), dem damit auch eine weltentscheidende Rolle im apokalyptischen Endkampf zufällt. Hier trifft es auf seine Todfeinde, nämlich das jüdische Volk und den Bolschewismus als Vollendung des »jüdischen Geistes«⁴². Letztlich geht es um die Entscheidung zwischen Hitler und Stalin.

40 Rönck war seit 1943 Präsident (ab Februar 1945 Bischof) der Thüringischen Evangelischen Kirche; über ihn: *J. Seidel*, Abkehr vom »Deutschen Christentum«. Die »Thüringer evangelische Kirche« im Jahre 1945, *Kirche im Sozialismus* 6/1983, 39–47.

41 In inhaltlichem Zusammenhang mit dem Handbuch steht offenbar der Thüringer Lehrplan von 1937 (Volksschule), der wohl teilweise auch eingeführt worden war; vgl. den Text in: *Mayer*, Kirche, a.a.O., 298–308 sowie die Erläuterungen ebd. 88f.

42 »Deutschland ist Gottes Volk geworden. Im Juden verkörpert sich der Teufel. Die Entscheidung für das ewige Reich der Deutschen ist darum eine Entscheidung für Gott gegen den Satan« (246).

Die Haßtiraden des Handbuches auf das Judentum mit Stürmer-Qualität (173ff.244ff) sind wohl mit Abstand das Abstoßendste, was sich im religionspädagogischen Schrifttum dieser Zeit findet. Rönck, der auch sie im wesentlichen zu verantworten hatte, wurde zwar 1945 als Bischof und Pfarrer entlassen, erhielt aber in der Zeit seiner Arbeitslosigkeit laufende Zuwendungen aus der Hilfskasse des Thüringischen Pfarrvereins. Da ihm in Thüringen die »Rechte des geistlichen Standes« nicht abgesprochen worden waren, konnte er schon bald wieder eine Pfarrstelle in Eutin/Holstein übernehmen⁴³. Ob wohl sein religionspädagogisches Handbuch der dortigen Kirchenleitung bekannt war? Später hat sich Rönck von ihm distanziert, zuletzt in einem Interview vom 27. 5. 1987.

3.2.2 Für einen gemeinsamen Glauben – Deutschchristliches aus Berlin

Moderater in Sprache und auch in Inhalt erscheint dagegen der Vorschlag zur Erneuerung des Religionsunterrichts in der Schule von *Kurt Freitag*⁴⁴, obschon er grundsätzlich die gleiche Richtung einschlägt.

Freitag, »ein völkischer Schulmann« aus Berlin, gehörte zu den Gründungsmitgliedern der Deutschen Christen; ab 1933 war er Gauobmann und Reichsreferent der Deutschen Christen für »Religionsunterricht und Schule«⁴⁵. Selbstverständlich ist auch für Freitag die vom »Führer angestrebte Volksgemeinschaft« letztgültiger Bezugspunkt seines Konzepts. Religionspädagogisch gesehen ist ihm dies unmittelbar möglich, weil »der Urgrund der nationalsozialistischen Bewegung und ihrer Revolution ein religiöser ist« (5). Aus der religiösen Grundbestimmung der nationalsozialistischen Bewegung, die ihrerseits »Antriebskräfte« für deren politischen Kampf lieferte, hat sich in der Sicht Freitags inzwischen eine eigene kirchliche Bewegung entwickelt, die Deutschen Christen. Sie, die von der politischen Bewegung nicht getrennt werden dürfe, solle zu einem »einigen Kirchenvolk mit einem gemeinsamen Glauben« (11) entwickelt werden. Ähnlich wie die Thüringer verbindet Freitag Christentum und Nationalsozialismus zu einer einheitlichen Bewegung und kritisiert ausdrücklich jene, die lediglich ein Bündnis zwischen beiden suchen.

Konsequenterweise muß nach Freitag auf diesem Hintergrund der schulische Religionsunterricht integriertes Element »der Erziehung zur Volksgemeinschaft« sein; insofern aber »die Urquellen jeder hochwertigen Erziehung im Göttlichen« begründet liegen, soll der Religionsunterricht in ihr zentrale Bedeutung gewinnen. »Deshalb muß der Religionsunterricht ordentliches, allgemein verbindliches Kernfach in allen deutschen allgemeinbildenden Schulen sein« (24). Aber nicht genug damit: Weil ja alle Erziehung im Göttlichen wurzelt, kann die religiöse Erziehung im völkischen Staat nicht auf ein einzelnes Fach beschränkt bleiben. Sie »muß vielmehr alle anderen Unterrichtsfächer durchfluten und darin die Erziehungsarbeit des Lehrers religiös untermauern« (ebd.).

Freitag stellt sich also einen bekenntnismäßig nicht gebundenen Religionsunterricht bzw. eine so bestimmte religiöse Erziehung auf allgemein-christlicher Grundlage vor, die innerste Kräfte freizusetzen vermag für deutschbewußte Charakterbildung, genauer: für eine Erziehung, die dem Jugendlichen seine Wirklichkeit als deutscher Mensch zum Bewußtsein zu bringen vermag, »wie ihn Gott geschaffen hat, in seiner Verbundenheit von Blut und Boden« (27). Vorrangig sind also die »rassischen Seelenwerte« des Jugendlichen freizulegen, die Gott in ihn »wie Edelsteine« gesenkt hat: »Da findet er . . . die tiefe Innerlich-

43 Seidel, Abkehr, a.a.O., 41.

44 Freitag, Kirche, a.a.O.

45 K. Meier, Die Deutschen Christen (AGK, Erg.-R. 3), Göttingen ³1967, 13.81.316. Zu seiner Arbeit vgl. auch den »Bericht von der Reichsleitung der GDC vom 27. Oktober 1933«, in: G. v. Norden, Der deutsche Protestantismus im Jahr der nationalsozialistischen Machtergreifung, Gütersloh 1979, 200f.

keit, das deutsche Suchen und Streben, die Sehnsucht nach Gott, den deutschen Ernst . . ., die deutsche Treue, das Pflicht- und Verantwortungsbewußtsein, die Hingabe und Opferbereitschaft, Vertrauen und Glauben, heldische Frömmigkeit u.a. mehr« (30).

Ganz unverkennbar beleiht hier Freitag das Erbe der *liberalen* Religionspädagogik, versteht allerdings deren moralische Orientierung mit einem rassisch-völkischen Vorzeichen. Es scheint so, als habe die liberale Religionspädagogik hier wie auch in ihrer Absicht, jugendliche religiös-emotional zu disponieren, einen guten Boden für völkisch-nationalsozialistische Verstiegenheiten religiöser Erziehung im Sinne Freitags abgeben.

Freitags »Konzeption« versackt nach seinen grundsätzlichen Ausführungen dann ganz im völkisch-rassischen Sumpf. Von Erziehung ist kaum noch die Rede, weil die Aufgabe der Pädagogik lediglich noch darin besteht, die rassische Vorbestimmung der jungen Deutschen freizulegen. Inhaltlich gesehen hilft dazu besonders die Bezugnahme auf »das religiöse nordische Erbgut« bzw. auf »große deutsche Männer als deutsche Propheten«. Aber wie in der liberalen Religionspädagogik geht es auch Freitag hierbei nicht um Belehrung. Primärer Zweck der Inhalte ist es, »die Seele des Kindes warm zu machen« und die »rassischen Gemütswerte religiöser Art zur heiligen Flamme zu entfachen« (35). Dem Vorbild des Erziehers mißt er dabei höchste Priorität zu (33.36).

Bleibt noch hinzuzufügen, daß selbstverständlich auch die biblisch-christlichen Inhalte des Religionsunterrichts – entsprechend dem artgemäßen Christentum – nach rassischen und völkischen Gesichtspunkten ausgewählt sind. So entfällt z.B. das Alte Testament fast ganz bis auf wenige Stücke, die »arischen Geistes« sind oder als natürliches Sittengesetz erkannt werden können, wie z.B. die Zehn Gebote (44ff). Im Unterricht über das Neue Testament möchte er den jugendlichen Jesus als »Herzog, Führer und Held« nahebringen, jedenfalls nicht als »geduldiges Lamm«. Nichts spreche dagegen, daß er arischer Abstammung gewesen sei. »Nordisch gerichtet« sei er allemal gewesen. »Pädagogische« Sorge treibt ihn zu solchen Abstrusitäten; deutschen Kindern könne ein Jesus als Jude nun schlechterdings nicht zugemutet werden (46ff).

Rönck und Freitag sowie die Gruppen, die sie repräsentieren, unterscheiden sich nur im Grad der politisch-weltanschaulichen Instrumentalisierung der religiösen Erziehung. So macht z.B. Freitag die theologische Verklärung des Reichs der Deutschen als eines ewigen offenbar nicht mit, betont aber dafür stärker die Prägung durch die Rasse. Sehr gewichtig erscheinen solche Unterschiede im Ergebnis nicht. Denn entscheidend ist, daß beide Gruppen im Rausch des völkischen Aufbruchs jegliche Kontrolle über die kritischen Interventionsmöglichkeiten des Christentums gegen den Nationalsozialismus verloren haben⁴⁶. Die immerhin bei Freitag erkennbare liberale Tradition scheint seine Adaption an die völkische Idee des Nationalsozialismus geradezu gefördert zu haben⁴⁷.

Innerhalb der *Deutschen Christen* hat Freitag wohl die radikalste Position vertreten. Andere wie z.B. Th. Pauls⁴⁸ oder auch der NSLB Sachsen⁴⁹

46 Die Bemerkung Röncks, man wolle von seiten der Religionspädagogik keine »billigen Zugeständnisse an gewisse Begleitumstände des Zeitgeistes« machen (a.a.O., IX), ist natürlich völlig belanglos.

47 Auch aus den Lehrplan-Entwürfen zum deutsch-christlichen Religionsunterricht, die der Arbeit von Freitag beigelegt sind und ihr damit verstärkten programmatischen Charakter verleihen, werden eine Reihe von Beziehungen zur liberalen Tradition erkennbar.

48 Th. Pauls, Der evangelische Religionsunterricht, Osterwieck am Harz 1934.

49 Landesausschuß für religiöse Erziehung im NSLB Sachsen, Richtlinien zur Gestaltung der religiösen Erziehung im nationalsozialistischen Staate, DEE 45 (1934) 540–542.

vertraten gemäßigte Varianten, indem sie stärker das Bekenntnis und die *übevölkische* Größe »christlicher Glaube« betonten. Aber alle fanden sie in dem Versuch zusammen, religiöse Erziehung aus der Synthese von christlichem und deutschem Glauben zu gestalten. An ihr entzündete sich dann die Kritik der Bekennden Kirche⁵⁰.

Von den deutschchristlichen Positionen, auch den radikalen, sind solche Versuche abzuheben, Religionspädagogik auf der Basis des *deutschen Glaubens* zu entwerfen. Ideologisch ziemlich gleichgerichtet, unterscheiden sie sich in der Bewertung des Christentums, das den *Deutschgläubigen* als historisch überholte Größe galt. Von den Deutschchristen wurden sie deshalb als »Neuheiden« scharf bekämpft⁵¹. Aber auch von den Nationalsozialisten, denen sie von allen Religionspädagogen der Zeit am nächsten standen, wurden sie kaum beachtet. Insbesondere seitens der NSDAP wurde eine völkisch-religiöse Erziehung neben der nationalsozialistischen für überflüssig gehalten⁵². Die *deutschgläubigen* Religionspädagogen hatten sich in der »Arbeitsgemeinschaft Deutscher Religionsunterricht« zusammengefunden, die auch Lehrpläne und Unterrichtsmittel herausgab⁵³. Ihr führender Publizist war offenbar A. Elbertzhagen⁵⁴.

3.3 »Deutschgeprägtes Christentum« – die religionspädagogische Bezugsgröße aus liberaler Sicht

3.3.1 Vorgeschichte

Die *völkische Idee* ist nicht erst 1933 in die Religionspädagogik übernommen worden. Vielmehr ist sie über einen längeren Zeitraum allmählich in sie eingedrungen. Ohne ernsthaften Widerstand zu erfahren, gewann sie Ende der zwanziger Jahre zunehmend an Bedeutung. Auf 1933 war die Religionspädagogik also gut vorbereitet.

Die erste Spur dieser noch wenig erforschten Vorgeschichte führt ins 19. Jahrhundert zu einer Programmschrift von E. Katzer⁵⁵. Aus antisemitischen (noch nicht rassebiologisch begründeten) Ressentiments trat er bereits für die restlose Entfernung des Alten Testaments aus dem Religionsunterricht ein (105) und wollte selbst noch die Zehn Gebote aus dem Katechismus getilgt sehen (126). Anfang der zwanziger Jahre tauchen völkische Elemente

50 Hunsche, Kampf, a.a.O., 463.

51 Rönck, Reich, a.a.O., 249f; vgl. Freitag in: G. V. Norden, Protestantismus, a.a.O., 201.

52 Vgl. dazu die Anmerkungen bei A. Elbertzhagen, Das Ziel der religiösen Erziehung in der nationalsozialistischen Schule, Breslau 1935, 3f.

53 Arbeitsgemeinschaft Deutscher Religionsunterricht (Hg.), Lehrplan für deutschen Religionsunterricht (Hilfsbücher für den deutschen Religionslehrer. 1. Reihe / 1. Heft), Breslau 1936; dies. (Hg.), Am Urborn deutscher Frömmigkeit. Kernworte deutschen Glaubens. Ein Hilfsbuch für deutschen Religionsunterricht, Breslau 1938.

54 Außer der in Anm. 52 genannten Schrift vgl. A. Elbertzhagen, Kampf um Gott in der religiösen Erziehung, Leipzig 1934; ders., Freiheit und Bindung der religiösen Unterweisung in der Schule, Breslau 1937. Vgl. auch H. Mandel, Deutsche Glaubensunterweisung in Frage und Antwort. Leitfragen deutschen Religionsunterrichts, Leipzig 1935.

55 Das Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantismus, von einem christlichen Theologen, Leipzig 1893. – Der Name des Verfassers ist im Impressum nicht erwähnt; hierdurch sollte offenbar der programmatische Charakter seiner Arbeit besonders unterstrichen werden.

in Lehrplanentwürfen auf⁵⁶. Der Meininger-Plan erhebt bereits als maßgebliche Grundforderung: »Der Religionsunterricht wurzele im deutschen Volkstum!« (3). G. Traue macht den Versuch, den mit der völkischen Idee verbundenen Heimat- und Vaterlandsgeanken im Religionsunterricht heimisch zu machen⁵⁷. Unter der religionsdidaktischen Parole »Jesus, dein Weggenosse in der deutschen Heimat« (98ff.133ff) erklärt er Jesus zum »Heiland der Deutschen« (62) und die Jünger zu »Helden der Heimat« (118).

Vor allem aber muß auf die über Jahre sich hinziehende Kontroverse zwischen *Kurd Niedlich* und *Hermann Tögel*, an der sich viele beteiligt haben, hingewiesen werden. Ausgetragen und eben auch von ihnen toleriert wurde sie in den liberalen »Monatsblättern für den evangelischen Religionsunterricht«⁵⁸.

Niedlich, ein führender Kopf der Deutschkirche⁵⁹, hatte in Vorträgen und Schriften radikale Thesen zum Wesen deutscher Religion vertreten, die er auch auf den Religionsunterricht angewandt sehen wollte⁶⁰. Er selbst hat in einer eigenen Schriftenreihe das didaktische Material dazu erarbeitet⁶¹. Prägend wurde Niedlich in der Religionspädagogik durch seine Rückführung des deutschen Wesens auf die germanische Mythenwelt sowie durch sein völkisch-hermeneutisches Prinzip »deutschem Empfinden gemäß«⁶², mit dem er die Stoffe des Alten Testaments für die unterrichtlichen Zwecke selektierte und Jesus zum »deutschen Ideal« hochstilisierte: »Deutsch . . . bis auf die letzte Faser, bis auf den letzten Pulsschlag«. »Das Leben eines Helden – der Tod eines Herzogs – das Hohelied deutscher Treue zu sich und der Sache. Das ist das Leben Jesu!«⁶³

Sein Kontrahent Tögel warf Niedlich zwar »völkische Leidenschaft«, »antisemitische Torheit« und Vergewaltigung der deutschen Wissenschaft vor⁶⁴, zeigte sich in der langsamen Assimilation an die völkische Idee von ihm aber nachhaltig beeinflusst. Trotz seiner völkischen Verstiegenheiten wurde Niedlich in den zwanziger und dreißiger Jahren immer wieder zustimmend zitiert; 1933 wurde er als »bahnbrechend« empfunden⁶⁵. Im Dezember 1925 nahm die preußische Generalsynode einen Antrag Niedlichs einstimmig an, in dem es u.a. hieß: »Die Generalsynode sieht in einer möglichst frühen, stärkeren Heranziehung der dem deutschen Volke gegebenen deutschen Gottesmänner und Gotteszeugen im Religionsunterricht einen fruchtbaren Weg, die evangelische Kirche und das deutsche Volkstum fester miteinander zu verbinden«⁶⁶. Niedlichs Engagement hatte also auch eine gewisse Breitenwirkung erzielt.

56 Deutsch-Christlicher Religionsunterricht. Grundsätze – Stoffplan – Lehrbeispiele. Zusammengestellt auf Anregung der Regierung des Freistaats Meiningen und des Thüringischen Lehrerbundes von der »Arbeitsgemeinschaft des Allgemeinen Meininger Landeslehrervereins für Neugestaltung des Religionsunterrichts«, Hildburghausen 1920; Entwurf eines Lehrplans auf deutsch-evangelischer Grundlage, hg. von einer Arbeitsgemeinschaft des Breslauer Lehrervereins, Breslau 1921.

57 G. Traue, Jesus und die Heimat im Unterricht (Religionspädagogik auf religionspsychologischer Grundlage 4), Gütersloh 1927.

58 Über sie berichtet H. Tögel in: R. Kabisch / H. Tögel, Wie lehren wir Religion?, Göttingen 1931, 285ff. Die wissenschaftliche Auswertung dieses Materials steht noch aus!

59 Zu ihrer Theologie vgl. *Sonne*, Theologie, a.a.O., 30–55.

60 K. Niedlich, Deutsche Religion als Voraussetzung deutscher Wiedergeburt, Leipzig 1923.

61 K. Niedlich, Deutscher Religionsunterricht, H. 1–6, Leipzig 1923.

62 Niedlich, Religion, a.a.O., 16.

63 Ebd., 19.

64 Deutsche Frömmigkeit im deutschen Religionsunterricht, MevRU 17 (1924) 13–28.

65 H. Schlemmer, Schrifttum zum deutsch-christlichen Religionsunterricht, in: H. Tögel (Hg.), Bekenntnis zum Deutschen Glauben, Frankfurt/M. 1933, 15.

66 Kabisch/Tögel, Religion, a.a.O., 287.

3.3.2 Religionsunterricht im neuen Deutschland

Auf dem Hintergrund dieser Vorgeschichte nimmt es nicht wunder, daß Tögel 1933 gleich mit einer die politischen Ereignisse positiv berücksichtigenden Publikation zur Stelle ist⁶⁷. Mit der hier vertretenen Position steht er natürlich nicht allein; er repräsentiert mindestens jene *liberalen* Religionspädagogen, die sich im »Reichsbund für Religionsunterricht und religiöse Erziehung« (gegründet 1911/24) zusammengefunden hatten und sich in den »Monatsblättern für den evangelischen Religionsunterricht« artikulierten. Im Auftrag des Reichsbundes gab Tögel unter dem Titel »Bekenntnis zum Deutschen Glauben« »Grundsätze für den evangelischen Religionsunterricht im deutsch-christlichen Geiste« heraus⁶⁸.

Tögel vollzieht die Assimilation an den Zeitgeist als bewußte »Wendung«⁶⁹. Seine Arbeit sei nun »völkisch umgebogen worden. Ohne einen äußeren Entschluß, von innen heraus, ist diese Wandlung erfolgt. Der Verstand hat davon kaum etwas gewußt. Aus dem Unbewußten, aus dem deutschen Gemüt, aus dem deutschen Herzen . . . stammt dieser neue Antrieb« (4). Wie jedes andere Volk ist dabei für ihn auch das deutsche »ein großes Geistwesen« (ebd.), also mehr als die Summe aller Volksangehörigen und keinesfalls eine rassische oder politische Größe. Höher als Volk aber steht ihm bei aller völkischen Begeisterung die ebenfalls geistige Größe »Menschheit« und vor allem »Religion«. Religion gehe zwar durchweg innige Verbindungen mit bestimmten völkischen Eigenarten ein. Dennoch sei sie in ihrem Wesen übervölkisch und übernational, da sie zu bestimmen sei als »das Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit vom Absoluten oder das Hinaushorchen ins Weltall nach der Macht, die es trägt und hält, oder die Sehnsucht nach einer letzten Sicherheit in dieser in jeder Hinsicht so unsicheren Welt« (57). Von solchen Gefühlen werde jeder bewegt, sei er Europäer, Mongole oder Neger. Neben Volk und Rasse gebe es ein allgemeines »Menschentum« und entsprechend eine allgemeine »Menschheitsreligion« (55), die für Tögel im Christentum ihren höchsten Ausdruck gefunden und die letztlich die entscheidende religionspädagogische Bezugsgröße zu sein hat.

Von hier aus kann Tögel jedenfalls zu den größten Verstiegenheiten nationalsozialistischer Ideologie in ein distanziertes Verhältnis treten. So entwickelt er für die Bestimmung des Menschen durch die Rasse wenig Sinn; schon gar habe Rasse mit Religion nichts zu schaffen. An Jesus interessiert ihn nur dessen »Persönlichkeit« als »des größten religiösen Führers aller Zeiten und Völker«: »Er ist so hoch emporgestiegen über die Niederungen des gewöhnlichen Menschenlebens, daß er alles, was Rassereinheit und Rassemischung heißt, tief unter sich gelassen hat« (18).

Was das Alte Testament in seiner Bedeutung für den Religionsunterricht angeht, differenziert er nach Texten vorexilischer Israeliten und solchen nachexilischer Juden (64ff.). »Dieses Volk der »Juden« ist uns fremdartig und unangenehm« (66). Was ihrem Geist entspreche, wie z.B. die Rache psalmen, habe im Religionsunterricht selbstverständlich keinen Raum. Sein eigentliches Interesse aber haftet auch hier an Menschheitsreligion, der er die meisten Texte des Alten Testaments zurechnet. Auch den Germanenglauben übernimmt Tögel nicht unkritisch für die religiöse Erziehung (30ff.). Seine Inhalte hält er mit der Einführung des Christentums für gänzlich überholt, nicht aber die sich in ihnen kundgebenden »Glaubensgefühle«; neben einer »ganz allgemeinen Glaubensbereitschaft, die allen Menschen aller Zeiten und aller Völker zu eigen ist«, erkennt er bei den Germanen die beson-

67 Tögel, Religionsunterricht, a.a.O.

68 Frankfurt/M. 1933; vgl. auch die Richtlinien des Bundes vom 9. 6. 1933 (Tögel, Bekenntnis, a.a.O., 21), in denen noch einmal ausdrücklich mit Verweis auf die eigene Tradition die Forderung des deutsch-christlichen Religionsunterrichts unterstrichen wird.

69 Tögel, Religionsunterricht, a.a.O., 4.

dere »deutsche Glaubensbereitschaft«, wie z.B. die spezifische »deutsche Sehnsucht nach Gott«. »Unsere deutschen Kinder haben noch dieselbe Art der religiösen Anlage in sich; aber sie ist unbewußt. Sie wird bewußt, wenn wir den Geist unserer Kinder mit jenen alten Glaubensvorstellungen berühren« (34).

Solche Glaubensgefühle der Germanen sollen nach Tögel (zusammen mit den besonderen deutschen Naturgefühlen) im Religionsunterricht innig mit dem Christentum verbunden werden, ja sie sollen sich zum deutschgeprägten Christentum wechselseitig »völlig durchdringen« (30), wie z.B. in den deutsch-christlichen Persönlichkeiten der Geschichte. Deutschtum und Christentum werden bei Tögel auf einer religiösen Gefühlsebene gleichsam zusammengeschmolzen. Von daher mag verständlich sein, daß er – zunächst vielleicht überraschend – mit aller Entschiedenheit einen »politisierten Religionsunterricht« (45ff) ablehnt. Religion beziehe sich auf die Ewigkeit, Politik (im Rahmen des Staates) auf Zeitliches. Daher weist er auch jede Verquickung von Religion und Nationalsozialismus – bei aller Sympathie für diesen – strikt ab. »Mit Befriedigung« stellt er fest, daß sein »Religionsunterricht unter der monarchischen Staatsform und im Freistaat genau derselbe gewesen ist« (53).

An der Bemühung Tögels, seine völkische Konzeption aus der politischen Beanspruchung herauszuhalten, wird ein Problem aller Religionspädagogik deutlich – und zwar gerade darin, daß ihm dieses Unterfangen so gründlich mißlingt. Tögel unterliegt einem doppelten Fehler. Einmal teilt er mit anderen die Illusion, es gebe eine wie auch immer bestimmte Größe »Religion«, die sich prinzipiell aus der politischen Vermittelbarkeit heraushalten lasse. Zum anderen beurteilt er die völkische Idee ausschließlich aus theologischer Perspektive, hier des liberalen Religionsbegriffs. Dort ließ sie sich einigermaßen plausibel adaptieren. Diese Adaption ermöglichte ihm auch einen gewissen kritischen Abstand zu nationalsozialistischen Radikalismen, insbesondere im rassistischen Bereich. Aber der ideologische Charakter der völkischen Idee enthüllte sich Tögel so nicht. Dazu hätte es politischer und soziologischer Kriterien bedurft. Von hier aus ergibt sich zwingend die Forderung, theologische Aussagen für die Religionspädagogik nicht nur aus eigener Kompetenz, sondern auch im Hinblick auf ihre gesellschaftlichen Implikationen zu befragen.

3.4 Christentum und Nationalsozialismus – ein religionspädagogischer Verbund zweier autoritärer Systeme: der Deutsche Katechetenverein 1934

Die Faszination, die von der völkischen Idee und von der nationalsozialistischen Bewegung insgesamt ausging, war es wohl auch, die den Deutschen Katechetenverein Anfang 1934 zu der programmatischen Perspektive trieb, »den katholischen Religionsunterricht in den Dienst der Erziehung einer heimat- und volksverbundenen Jugend zu stellen« – so der 1. Vorsitzende Msgr. E. Götzl am 9. März 1934⁷⁰. Aber auch durch die Amtskirche sah man sich zu diesem Schritt ermächtigt, weil ja im Konkordat von 1933 dem katholischen Religionsunterricht nachdrücklich die

70 Vorwort zu: A. Stonner, Nationale Erziehung und Religionsunterricht, Regensburg 1934.

»Erziehung zu vaterländischem, staatsbürgerlichem und sozialem Pflichtbewußtsein«⁷¹ zur Aufgabe gemacht worden war.

Anton Stonner hatte die Aufgabe übernommen, die konzeptionellen Grundlagen dazu in einer Publikation vorzulegen, deren wesentliche Ergebnisse er bereits auf einer Tagung des Deutschen Katechetenvereins Anfang 1934 in Berlin zum Thema »Nationalpolitische Erziehung und Religionsunterricht« vorgetragen hatte. Der repräsentative Charakter seiner Schrift ist sowohl durch ein eigenes Vorwort des 1. Vorsitzenden des Deutschen Katechetenvereins ausgewiesen als auch durch dessen Hinweis, daß Stonners Ausführungen inhaltlich mit den Lehrplänen der Fuldaer Bischofskonferenz abgestimmt seien. Überdies trägt die Schrift das »Imprimatur« des Regensburger Generalvikars.

»Wie ein breiter Strom durchzieht die Deutschen der Gegenwart die Sehnsucht nach rechter Volkwerdung« (11). Mit diesem das Buch eröffnenden Satz fängt Stonner offenbar auch die Sehnsucht eines großen Teils der deutschen Religionspädagogen ein. Seine Chance, der nationalsozialistischen Sache auf dem Gebiet der Erziehung zu dienen, sieht Stonner natürlich nicht bei der kirchlichen Dogmatik. Sie ist ihm unantastbar, und der Autor erliegt auch nicht andeutungsweise der Gefahr, sie deutsch-christlich umzubiegen. Vielmehr macht er sich in erster Linie am Bereich der deutschen »Volkstumskunde« fest. Dabei sind es die vom katholischen Christentum geprägten, aber germanische Wurzeln erkennen lassenden Bräuche, die er herausstellen und für die Didaktik der religiösen Erziehung fruchtbar machen möchte: »Unser Deutschtum ist eben dieses unauflösbar innige Ineinander von germanischem und christlichem Wesen. Deutschtum ist germanische Substanz, christlich geprägt. Das ist für unsere Kirche ein hohes Lob, daß sie so zum Schatzhaus geworden ist, in dem unsere germanischen Vorfahren das Schönste ihres Schauens und Übens, auch ihres Gottschauens und ihrer religiösen Übung und Sitte hinterlegt haben« (20). Eine »tausendjährige Symbiose« sei hier aufzudecken; der »alte knorrige Wurzelstock des Germanentums« werde sichtbar, »dem das christliche Reis aufgepfropft wurde« (20). Nicht alles an germanischer Substanz will er allerdings für die Zwecke religiöser Erziehung anerkennen; es müsse sich schon um »wertvolle Äußerungen der Volksseele« (22) handeln, wie z.B. »Heroisch-Heldisches« (21); das Primitive, Abergläubische, Triviale und Sentimentale müsse man beiseite lassen (20f).

Die Beziehungen zwischen Germanentum und Katholizismus zeigt er nun in einer Fülle von Beispielen auf. Daß seine diesbezügliche Suche auch der katholischen Sache nützt, wird z.B. an seinen Ausführungen über die »Ehe als Stätte der gottgewollten Fortpflanzung« (48) deutlich; so hätten auch die germanischen Vorfahren gedacht! Stonner dient beiden, ohne die weltanschauliche Substanz des einen oder die theologische Eigenart des anderen anzutasten. Das Gebiet der Volkskunde fungiert als Brücke, auf der man jedenfalls vom Katholizismus zum Nationalsozialismus hinübergehen kann. Gleichzeitig aber sieht er doch Deutschtum und Christentum im Rahmen der völkischen Erneuerung in einer Einheit zusammenfließen. Denn die Wahrheit Gottes beziehe sich gleichermaßen auf die übernatürliche Heilsoffenbarung und auf das Volk (65).

Ähnlich wie Tögel nutzt aber auch Stonner die kritischen Möglichkeiten der katholischen Dogmatik, um extreme Vorstellungen abzuweisen. So besteht er z.B. darauf, daß das Heil keinesfalls an die Rassenzugehörigkeit gebunden werden könne (67ff). Andererseits zieht er germanisches Gedankengut zur besseren Veranschaulichung christlicher Aussagen heran; so will er z.B. mit Verweis auf den Heiland »unbedingt erreichen«, »daß man Christus in den Kreisen der Jugend nicht sentimental-schwächlich sieht« (112). Seine christologische Position bleibt davon aber offensichtlich unberührt. Ansonsten versucht Stonner die nationalsozialistische Erziehung in allem Wesentlichen christlich-katholisch zu stützen, wo immer es möglich zu sein scheint. Insbesondere aber die Ausführungen über Führerprinzip, Gefolgschaftsidee und Volk geben dem Verfasser Gelegenheit, die strukturelle

71 Reichskonkordat vom 20. Juli 1933, in: W. Weber (Hg.), Die deutschen Konkordate und Kirchenverträge der Gegenwart, Göttingen 1962, 23f.

Gleichheit im Autoritätsprinzip zwischen dem nationalsozialistischen Staat und der katholischen Kirche herauszustellen. Es wird in beiden Fällen direkt auf Christus zurückgeführt: »Ein Abglanz von unserem ewigen Herrscherkönig Jesus Christus . . . liegt nach unserer katholischen Auffassung auch über den weltlichen staatlichen Führern. Nach bester mittelalterlicher katholischer Tradition sind sie, ähnlich wie der Papst für den geistlichen Bereich, als Führer die weltlichen Statthalter Christi auf Erden« (146). Beiden, Staat und Kirche, eignet auf je verschiedenen Ebenen ein »Totalitätscharakter« (153).

Das Prinzip Stonners besteht hier darin, durch strukturelle Übereinstimmungen die christlich-katholische Erziehung so nahe wie möglich an die nationalpolitische anzupassen. In seinem Assimilierungseifer schreckt er dabei auch nicht vor Lächerlichkeiten zurück, wenn er z.B. bei der körperlichen Ertüchtigung auf das Beispiel der Passion Jesu verweist: »Nach durchwachten Nächten, langen Verhören auf Leben und Tod, nach erbarmungsloser Geißelung ist er am Kreuz noch so rüstig, daß er laut ruft« (126). Bei seinem Angleichungsversuch kommt ihm die autoritäre Struktur der katholischen Kirche eher entgegen, als daß sie zu kritischen Vorbehalten anregt. Stonner ist dabei das Problem durchaus bewußt, »daß auf diese Weise ›Politik‹ in den Religionsunterricht hineingetragen werde« (165). Aber um des großen Ziels der völkischen Erneuerung willen stellt er seine spürbaren prinzipiellen Bedenken zurück und löst das Problem pragmatisch.

Stonners Arbeit hat für die Anfangsjahre des Dritten Reichs durchaus auch dann repräsentativen Wert, wenn zweifellos nicht alle Religionspädagogen seine bisweilen geradezu lächerlichen Anbietungen an das nationalsozialistische Regime mitgemacht und diese möglicherweise entrüstet von sich gewiesen haben. In der allgemeinen Zustimmung zum Nationalsozialismus dürfte Stonner aber die Stimmung der religionspädagogischen Zeitgenossen getroffen haben. Und diese hat insgesamt gesehen weiter bestanden, wie E. Meier⁷² in einer Analyse der Katechetischen Blätter von 1932–1946 gezeigt hat. Die weitaus meisten Autoren haben sich allerdings – politisch schwer deutbar – auf »rein« religiöse Themen beschränkt. Wo sie sich aber politisch exponiert haben, lassen sie bei kritischen Vorbehalten im einzelnen (z.B. gegenüber der völkischen Deutung des Alten Testaments) Anerkennung der alles bestimmenden politischen Bewegung der Zeit durchblicken. In der Kriegszeit 1939–1945 hat sie dann noch einmal eine deutliche Intensivierung erfahren.

3.5 Die beiden Reiche – zum Verhältnis von christlicher und nationalsozialistischer Erziehung im Blickfeld lutherischer Theologie

3.5.1 Prinzipielle Bestimmungsversuche

Die theologisch wohl eleganteste Möglichkeit, ihr Verhältnis zu Nationalsozialismus und nationalsozialistischer Erziehung zu klären, bot sich den Religionspädagogen in der *Theorie Luthers von den beiden Reichen*. Denn sie ermöglichte beides: die Behauptung einer nur im Evangelium begründeten Christenlehre einerseits und die gleichzeitige ungeteilte Zustimmung zum nationalsozialistischen Erziehungsanspruch andererseits.

72 Katholischer Religionsunterricht in der Zeit des Faschismus – eine Analyse der »Katechetischen Blätter« von 1932–1946 (Schriftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe I), Aachen 1985.

Exemplarisch kann diese Position an Arbeiten von *Martin Doerne*⁷³ und *Magdalene von Tiling*⁷⁴ dargestellt werden, weil sie explizit auf die klare Unterscheidung der beiden Reiche abheben. M. v. Tiling repräsentiert dabei den reformatorischer Tradition besonders verpflichteten Arbeitskreis um die Zeitschrift »Schule und Evangelium« (seit 1926)⁷⁵.

Beider Ausgangspunkt ist die rückhaltlose Bejahung des totalen Erziehungsanspruchs des völkischen Staates. Während Doerne ihn mit Bezug auf die Erziehungslehre E. Kriecks (33) mehr allgemein bestimmt, macht v. Tiling dazu detaillierte Ausführungen, in denen sie auch ausdrücklich rassische Prägungen des Menschen als erziehungsrelevant ausweist. Ihre eigentümliche theologische Verbindlichkeit erhält nun die nationalsozialistische Erziehung bei beiden Religionspädagogen dadurch, daß sie diese in lutherischer Perspektive dem Reich zur Linken zuordnen, das sich zwar nach eigener Gesetzmäßigkeit bestimme, darin aber nichtsdestoweniger von Gott geordnet sei. Von hier aus ergibt sich für den christlichen Erzieher als erste Aufgabe, »das Suchen des Nationalsozialismus nach neuen Wegen der Erziehung« anzuerkennen und an ihm teilzunehmen (v. Tiling, 47). Auch wenn christliche Erziehung sich also in Bindung an das Reich zur Rechten als Lehre und Übung (»Christliche Unterweisung«; Doerne, 32) verstehe, »die die Möglichkeit des Glaubens – sofern das Menschen können – vorbereiten will« (Doerne, 32), so solle sie doch auch die jungen Menschen zur verantwortlichen Teilnahme im irdischen Reich erziehen. Darin könne sich die Religionspädagogik u.a. an dem bedeutsamen Beitrag christlicher Erziehung für die Entwicklung des deutschen Volkes orientieren: »Der Typus des preußisch-norddeutschen Menschen, der der eigentliche Träger deutscher Geschichtsmächtigkeit geworden ist, wäre ohne die Grundlage christlicher, speziell evangelischer Erziehung nicht zu denken« (Doerne, 38). Entsprechend sollen die jungen Menschen heute angeleitet werden, ihre »völkisch-staatlichen Pflichten noch ernster (zu) nehmen« (Doerne, 39) als solche, die ohne letzte Bindung meinen auskommen zu können. Auf einen derartigen Impuls sei der völkische Staat zu seiner »inneren Fundierung« letztthin wohl angewiesen. Statt auf Zwang müsse er auf die innere Bereitschaft seiner Bürger setzen, in ihm verantwortlich mitzuarbeiten. Neben »Erziehungshilfe zur Staatstreue« (39) sieht Doerne aber die größte Leistung christlicher Erziehung für das deutsche Volk darin, vor dem Forum der »größten Wahrheit eines letztinstanzlichen Gerichtes« (40) die desillusionierende »Grenze« alles Irdischen bewußtzumachen.

Um diese *Grenze* menschlicher Vernunft geht es nun besonders auch M. v. Tiling. Sie nutzt allerdings noch stärker als Doerne die Gunst der Stunde, um dem ihrer Meinung nach seit der Aufklärung zunehmend hemmungsloser um sich greifenden Gebrauch der Vernunft entgegenzutreten, der keine Grenzen und göttlichen Geheimnisse mehr respektiere. Den Gipfelpunkt der vermeintlichen Selbstmächtigkeit der Vernunft erkennt sie in der »Rase-

73 Doerne, Erziehung, a.a.O. (s.o. Anm. 25), 29–43.

74 M. v. Tiling, Zur Frage des Verhältnisses von nationalsozialistischer Erziehung und kirchlicher Erziehung. Thesen, in: *Volkskirchliche Arbeitsgemeinschaft* usw., a.a.O. (s.o. Anm. 25), 44–62; vgl. auch *dies.*, Die Aufgabe des Religionsunterrichts in der Gegenwart, SuE 9 [19] (1934/35) 249–254; 10 [20] (1935/36) 27–33 (Bezug genommen wird nur auf die erstgenannte Arbeit).

75 M. v. Tiling vertritt auch den »Arbeitsbund für wissenschaftliche Pädagogik auf reformatorischer Grundlage«. Vgl. dazu *Tiling/Jarausch* (Hg.), Grundfragen, a.a.O. (s.o. Anm. 27). Dieses Buch liegt ganz auf der Linie völkischer Erziehung; vehement wird jede an Individuum und Persönlichkeit orientierte Erziehungslehre abgewiesen. Zu M. v. Tiling vgl. L.-L. Herkenrath, Politik, Theologie und Erziehung. Untersuchungen zu Magdalene von Tilings Pädagogik (PF 50), Heidelberg 1972, bes. 173ff. – Bemerkenswert ist der methodische Ansatz dieser Arbeit. Herkenrath geht es darum, das Denken v. Tilings im Gesamtzusammenhang der auf es einwirkenden theologischen, pädagogischen und politischen Kräfte zu erheben, wobei sie auch biographische Verhältnisse berücksichtigt.

rei der hemmungslosen Vernunft im Bolschewismus« (48). Nur die Besinnung auf die absolute Wahrheit des Evangeliums könne der unkontrollierten Ausbreitung der Vernunft noch entgegenwirken; denn hier könne dem Menschen zum Bewußtsein kommen, daß er nicht auf die eigene Leistung zu setzen brauche. Seine »Selbstherrlichkeit« werde ihm genommen. Ob dieser Dienst christlicher Verkündigung greife, sei deshalb eine Schicksalsfrage des deutschen Volkes (52).

Im Prinzip haben Doerne und v. Tiling sich damit nicht nur eine theologiekritische Ausgangsposition zur Beurteilung weltlicher Ordnungen allgemein erarbeitet, sondern selbstverständlich auch des Nationalsozialismus. Aber sie können diese Möglichkeit nicht nutzen, weil ihre völkische Voreingenommenheit den kritischen Ansatz neutralisiert. Das wird besonders deutlich bei v. Tiling. Die ihrer selbst mächtig werden wollende Vernunft sieht sie nämlich nur in der so scharf von ihr bekämpften, am Individuum orientierten (Aufklärungs-)Pädagogik wirksam, nicht aber in der völkischen Erziehung. Die völkische Erziehung kann sie auch gar nicht kritisieren, weil diese ja den jungen Menschen in jene »Bindungen« führt, die gleichsam das beste Widerlager gegen die unbegrenzte Ausweitung seines Vernunftanspruchs bilden. Deshalb plädiert v. Tiling überhaupt dafür, »die Jugend unseres Volkes . . . von klein auf« in die bestehenden Gemeinschaftsinstitutionen Volk, Staat, Kirche hineinzuerziehen, damit sie von daher »ihre Prägung« erhalten können. Nolens volens aber erweckt sie damit den Eindruck, daß die der selbstmächtig werden wollenden Vernunft entgegenwirkende nationalsozialistische Erziehung gleichsam schon eine spezifisch christliche Erziehungsaufgabe erfülle.

3.5.2 Vorgestern und gestern derselbe – ein Sonderfall lutherischer Religionspädagogik?

Schon um seiner nachhaltigen Rolle in der religionspädagogischen Entwicklung der Nachkriegszeit willen muß hier dem lutherischen Religionspädagogen *Helmuth Kittel* besondere Aufmerksamkeit zukommen⁷⁶. Die Darstellung seiner Position wird begünstigt durch den Umstand, daß er sich später selbst über seine Arbeit ausführlich geäußert hat⁷⁷.

Auch für Kittel⁷⁸ ist der Aspekt wichtig, daß nach Luther das Reich zur Linken »gottgegebener Vernunft« folge. Daraus leitet er die allgemeine Konsequenz ab: »Die Verantwortung, die der Staatsmann zu tragen hat, trägt er also vor Gott, und kein Theologe hat das Recht, ihn für sein politisches Handeln vor seinen Richterstuhl zu zitieren« (37). Dieser ausdrückliche Verzicht wird zeitgeschichtlich gesehen brisant dadurch, daß Kittel unterstellt, »diese große Lehre Luthers ([von den beiden Reichen; F.R.] habe) ja noch nie gegol-

76 *H. Kittel*, Grundfragen pädagogischen Handelns. Ein Lagebericht, DTh 1 (1934) 319–334; *ders.*, Schule unter dem Evangelium. Richtlinien und Entwürfe, DTh 2 (1935) 140–153; *ders.*, Religion als Geschichtsmacht, Leipzig/Berlin 1939; *ders.*, Glauben ohne Dogma, ZEvRU 51 (1940) 128–132.

77 *H. Kittel*, Paideuomai. Erinnerungen II, Münster 1973 (masch.), 267ff; *ders.*, 50 Jahre Religionspädagogik. Erlebnisse und Erfahrungen. Vortrag anläßlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Philosophische Fakultät I der Universität Augsburg am 22. Juni 1983 (Augsburger Universitätsreden 1), Augsburg 1983.

78 *Kittel*, Religion, a.a.O., 31ff.

ten, weder in Deutschland noch anderswo«. Eine epochale Idee dieses Ranges aber könne nicht umsonst dagewesen sein. »Nun kommt ihre Stunde.« Gemeint ist der Staat des Dritten Reichs, »ein Staat, der diesen Namen verdient« (84). Das ist ein klares Bekenntnis zum nationalsozialistischen Staat und seiner weltgeschichtlichen Bedeutung, das Kittel an anderer Stelle ergänzt und vertieft hat durch den »Glaube(n) an unser Volk und an seinen geschichtlichen Auftrag«, den er strukturell mit dem christlichen Glauben vergleicht⁷⁹.

Die *Theorie von den beiden Reichen* ermöglicht es Kittel, vom politischen Bekenntnis getrennt die Aufgabe des Religionsunterrichts als Verkündigung zu beschreiben. Dennoch wird in der näheren Entfaltung seines Konzepts deutlich, daß er den Nationalsozialismus nicht nur als politisches System sieht, sondern von ihm auch ideologisch beeinflusst ist. Einige Ideologismen läßt er gar in den dogmatischen Bereich mit einfließen, wie z.B. die Behandlung des *Alten Testaments* zeigt⁸⁰.

Er will es zwar – dogmatisch korrekt – konsequent von der neutestamentlichen Offenbarung her deuten. Aber dabei schleichen sich auch antisemitische Untertöne ein: »Das Alte Testament ist zu behandeln als Dokument des umfassendsten Versuchs, den die Völkergeschichte kennt, die Gemeinschaft zwischen Mensch und Gott durch Opfer und gute Werke zu erkaufen« (145). Das Alte Testament wird hier also zur reinen Negativfolie einer »Gesetzesreligion« herabgewürdigt. Kittel bezeichnet sie generell als »Judaismus, d.h. als alle Völker bedrohende Gegenmacht des Evangeliums. In tausendfach getarnter Form bedroht sie auch das deutsche Volk, reißt es vom Gott des Evangeliums und damit vom Wurzelgrund seines Wesens und Handelns los« (146). »Gigantische Verführung« wirft er dem »Judaismus« als Inbegriff von Moralismus, Gesetzestum und Werkgerechtigkeit (147/149) vor.

Kittel definiert hier »Judaismus« rein theologisch und entzieht sich damit jedenfalls vordergründig dem Vorwurf, rassistisch argumentiert zu haben. Aber in der wenig zwingenden Zuspitzung der Definition auf eben diesen besonderen Begriff wird deutlich, daß ihm auch antisemitische Ressentiments die Feder geführt haben.

Nach 1945 hat Kittel zwar auf den Begriff »Judaismus« verzichtet, aber doch sachlich an der Negativfolie »Juden« durchaus festgehalten, indem er in ihnen die eigentlichen Gegenspieler Jesu erkannte: »Warum die Juden so waren, daß sie ihre Selbstbehauptung vor Gott nicht aufgeben und damit Gottes Gottheit gewinnen mochten, warum sie nicht sahen, daß die Gnade der Liebe reine und unerschöpfliche Quelle des Guten ist, das begreifen wir nicht. Wir sehen die Juden und durch sie Jesus einem dunklen Geschick preisgegeben, das wir nicht enträtseln können«⁸¹. Diese Sätze sind von Kittel zweifellos rein theologisch gemeint. Aber es klingen grundsätzlichere Vorbehalte gegen Juden mit. Was ist damit gesagt, daß sie nicht an der Quelle des Guten partizipieren können? Was ist mit ihrem »dunklen Geschick« angedeutet? Warum bezeichnet Kittel sie als »rätselfeladenes Volk« (13)? Hier wird zweifellos mehr gesagt, als zur Be-

79 Kittel, *Glauben*, a.a.O., 128.

80 Kittel, *Schule*, a.a.O., 144ff.

81 Kittel, *Der Erzieher als Christ*, Göttingen 1951, 15.

schreibung von Andersglaubenden erforderlich gewesen wäre. Durfte man in theologischer Verantwortung nach Auschwitz so sprechen?

Auch in den Ausführungen über die im Religionsunterricht zu praktizierende christliche Frömmigkeit fließen ihm *völkische* Sprachfloskeln in die Feder: So prägt er als erzieherische Aufgabe ein, »unsere deutschen Kinder zu artgemäß deutschem Ausdruck ihrer christlichen Frömmigkeit zu führen«⁸². In deutscher Sprache sei auch das Gebet vorzubringen: »Ein in fremder Sprache angeredeter Gott ist meist ein Götze.« Als Garant solchen Frömmigkeits-Unsinns beruft er sich auf Luther⁸³, dessen deutsche Bibel er im biblischen Unterricht wegen ihrer »deutsche(n) Klang-, Empfindungs- und Erlebniswelt« allein gelten lassen will⁸⁴.

Später formuliert Kittel moderater: »So bekommt für uns Deutsche der Satz, daß die Heilige Schrift ihr eigener Ausleger sei, noch den besonderen Sinn: In Luthers Bibelübersetzung steckt eine vollmächtige Auslegung. Gott hat uns mit unserer deutschen Bibel so reich beschenkt wie kein anderes Volk«⁸⁵. Politisch gesehen ist das an sich ein wenig verfänglicher Satz – wenn er nicht 1951 und von Kittel geschrieben wäre. Obgleich theologisch intendiert, klingt doch auch völkischer Sprachgebrauch nach.

Im Rückblick auf diese Zeit hat Kittel mehrfach betont, daß er sich durchgehend »zwischen den Stühlen« befunden habe, »was im übrigen auch hieß, daß ich mich der damals gängigen Sprache bedienen mußte«⁸⁶. Diese Darstellung trifft wohl so nicht zu. Nachweislich hat Kittel wenigstens zweimal klar Position bezogen: 1933 war er aktives Mitglied der Deutschen Christen⁸⁷. Zwar war er nach der Sportpalastkundgebung aus der Bewegung ausgetreten⁸⁸, hatte sich damit allerdings nicht aus den geistigen und persönlichen Verbindungen zu den »Luther-Deutschen« gelöst, die die Deutschen Christen maßgeblich mitprägten. 1939 unterschrieb Kittel dann die sog. »Godesberger Erklärung« der »Luther-Deutschen«, der eigentlichen Nachfolgeorganisation der Reichsbewegung »Deutsche Christen«⁸⁹. Bedenklich ist aber auch die Aussage, er habe sich – um überhaupt gehört werden zu können – gleichsam aus strategischen Gründen der damaligen Terminologie bedienen müssen. Kittel war wenigstens in einem allgemeinen Sinn auch inhaltlich dem Nationalsozialismus verbunden⁹⁰. Dafür spricht auch, daß er nach 1945 den Boden der völkischen

82 Kittel, Schule, a.a.O., 151.

83 Ebd., 150.

84 Ebd., 147.

85 Kittel, Erzieher, a.a.O., 39.

86 Kittel, 50 Jahre, a.a.O., 21; vgl. auch 17.20.23.

87 Meier, Die Deutschen Christen, a.a.O., 17.18; vgl. auch Kittel, Paideuomai, a.a.O., 325.

88 Ebd., 285.

89 Ebd., 361; Kittel hat diese Unterschriftsleistung später offensichtlich bestritten; für diese Bestreitung kann er aber wenig Glaubwürdigkeit beanspruchen (ebd. 363); in Paideuomai kommt er auf diese Angelegenheit – soweit ich sehe – nicht zu sprechen.

90 In seiner Selbstbiographie hat Kittel bei der Darstellung seines Aufsatzes »Schule und Evangelium« von 1935 alle politisch belastenden Passagen unerwähnt gelassen. Er hebt hier lediglich hervor, daß er sich damals dem Versuch widersetzt habe, den Nationalsozialismus als Religion zu verstehen (Paideuomai, a.a.O., 286; vgl. auch 308). Damit aber erscheint Kittels tatsächliches politisches Engagement von 1935 für den Nationalsozialismus in einem verzerrten Licht.

schen Argumentation nicht grundsätzlich verlassen hat. Natürlich sind alle Radikalismen verschwunden. Aber nach wie vor bezieht Kittel sich in seiner Schrift »Der Erzieher als Christ« von 1951 auf das »Wesen« des deutschen Volkes und auf die Möglichkeiten seiner »Zersetzung« (208), spricht von »deutscher Gesittung« (206ff) und von der Unmittelbarkeit der Erzieher zum Volk (195ff): »Die Kinder, für die wir Verantwortung tragen, . . . sind Kinder des Volkes. Unsere Aufgabe an ihnen ist uns . . . vom Volke gestellt« (197f).

Hier konnte nur angedeutet werden; die politische Analyse dieser Schrift und des Gesamtwerkes sowie der Biographie Kittels muß einer eigenen Studie vorbehalten bleiben.

3.6 Zum Verhältnis von christlicher und politischer Erziehung in anderen religionspädagogischen Verkündigungskonzeptionen

3.6.1 Religionsunterricht

Wie wenig letztendlich überhaupt religionspädagogische Verkündigungskonzeptionen das selbstverständliche Widerlager gegen den Nationalsozialismus waren, zeigt am eindringlichsten die von *Gerhard Bohne* zwischen 1934 und 1937 vertretene Konzeption⁹¹. Zwar ist auch für ihn 1934 Religionsunterricht nichts anderes als Verkündigung des Wortes Gottes⁹². Aber so sehr er von hier aus resistent ist gegen alle Formen völkischer Religiosität, nimmt er doch nationalsozialistische Ideologie in Anspruch, um dogmatische Ausführungen zu veranschaulichen. Das mag am Thema *Jesus* deutlich werden⁹³.

Selbstverständlich vermag er ihn nicht als Helden zu sehen noch überhaupt seine Menschheit als theologisch relevant anzuerkennen. Entscheidend ist, daß er der Christus ist und »wir durch ihn Gott finden und erlöst werden« (40). Bezogen auf den Glauben kann er ihn aber dann doch als »Führer« bezeichnen und die, die ihm im Glauben nachfolgen, als »Gefolgschaft«. Das ist nun kein zufälliger Sprachgebrauch, der hier gleichsam vom Zeitgeist diktiert in die Dogmatik eingeht. Die Parallele zur nationalsozialistischen Sache wird nämlich direkt hergestellt: Echte Führerschaft und glaubendes Vertrauen der Geführten habe man nämlich erst jetzt wieder richtig begreifen gelernt: »So ist es auch damals. Nur daß der Anspruch des Führers dort noch ungeheuerlicher, der Glaube der Gefolgsleute noch unbegreiflicher ist« (41). So wird auch das Opfer Jesu nationalsozialistisch in der Weise beleuchtet, »daß in der Aufgabe des Individualismus und im Einsatz fürs Ganze das eigentliche Leben besteht« (42). Und endlich kann er Jesus doch noch als Helden deuten, wenn nur den Schülern dabei klar bleibt, daß damit nicht das Wesentliche an ihm getroffen ist (44, vgl. auch 89).

Diese Deutung Jesu zeigt, daß Bohne die Führer-Gefolgschafts-Idee nicht nur beiläufig

91 *G. Bohne*, *Evangelische Religion. Gegenstand und Gestaltung*, Leipzig 1934; *ders.*, *Religionspädagogische Gegenwartsfragen. Tagesfragen und Grundfrage*, *Die Deutsche Schule* 39 (1935), 1–8; *ders.*, *Zeugnisse altnordischen Glaubens. Für den Unterricht ausgewählt und erläutert*, Leipzig 1937.

92 *Bohne*, *Religion*, a.a.O. (s.o. Anm. 28), 55; vgl. *ders.*, *Das Wort Gottes und der Unterricht*, Berlin (1929) ²1932.

93 *Bohne*, *Religion*, a.a.O., 40ff.

benutzt, sondern als strukturelles Moment zur Beschreibung christlicher Existenz in Anspruch nimmt. Ihr *Schlüsselbegriff* ist – germanischer Eigenart ebenso abgelautet (52) wie seiner theologischen Tradition verpflichtet – »Gehorsam«. Ihn erläutert er gern am Beispiel der Soldaten: »Den Führer interessiert nur eins: Ob sie nach besten Kräften gehorsam sind. So ist denn auch der der beste deutsche Christ, der am besten hinhört auf den Willen des Herrn, des Christus, und ihm nach besten Kräften gehorcht« (54). Der Christ, der dem Anspruch Gottes an ihn nachkommt, und der Deutsche, der nach besten Kräften mit Hingabe und Opferwillen sich ganz dem Anspruch des Volkes an ihn unterordnet, werden in dem Begriff des »deutschen Christen« gleichsam aufeinander abgebildet. Der Einsatz für das Volk wird so zur Tat des Glaubens.

Entsprechend tritt Bohne für eine Erziehung ein, in der das Kind gleichermaßen vor den »Anspruch der schicksalhaften Gegebenheiten in Blut, Boden und Rasse« (33) wie vor den Gottes gestellt wird. *Ziel der Erziehung* ist nicht die Selbstentfaltung des Kindes, sondern seine Bindung an das deutsche Volk einerseits und an Gott andererseits. Diese ganz auf Einfügung in Vorgegebenes abgestellte Erziehungskonzeption ist bei Bohne wesentlich geprägt von einem tiefsitzenden Mißtrauen gegen die Bestimmung des Lebens durch die Vernunft. Den Anspruch des im Gefolge der Aufklärung seiner selbst bewußten Menschen weist er mit theologischen Gründen ab: Der Mensch sei nicht Schöpfer, sondern Geschöpf. Deshalb habe er sich ganz auf das »Geworfen-Sein in das Da« (11; Heidegger) einzustellen und den Ansprüchen glaubend/vertrauend Folge zu leisten, die aus dieser Wirklichkeit an ihn gerichtet werden, nämlich die Gottes und die des völkischen Staates. Das unbedingte Vertrauen zu Adolf Hitler wird bei Bohne im strukturellen Sinn zum Modellfall für den Glauben an Gott; beide Glaubensweisen interpretieren sich wechselseitig: »Indem Adolf Hitler von Anfang an von seinen Freunden Dienst und Gehorsam forderte, gab er ihnen mehr, als er ihnen abforderte, er gab ihnen nämlich neues Sein als Deutsche. Er gab ihnen ihr Volk und Volkstum, gab ihrem Leben gültigen Inhalt und ihrer Kraft eine Aufgabe« (17). Den Anstoß zu Strukturaneihen dieser Art aus dem politischen Raum⁹⁴ hat Bohne kaum den theologischen Traditionen entnehmen können, denen er verpflichtet war. Aber waren diese hinreichend politisch durchreflektiert, so daß sie ihn an diesem simplen theologisch-nationalsozialistischen Schulterschluß hätten hindern können? Im übrigen hat auch Bohne nach 1945 keinen Zugang zu demokratischen Perspektiven in seiner Arbeit gefunden. Erziehung ist für ihn weiterhin maßgeblich ein (vor Gott!) Eingefügtwerden des Individuums in das Bestehende, »in die großen Ordnungen des Lebens, die Gott selbst mit der Schöpfung gesetzt hat«⁹⁵.

94 S. von den Steinen nennt sie in ihrer Arbeit verharmlosend »Avancen hinsichtlich des Nationalsozialismus« (Pädagogik und Theologie im Werke des Religionspädagogen Gerhard Bohne, Phil. Diss. Münster 1974, 19). Mit der grundsätzlichen Zustimmung Bohnes zum Nationalsozialismus weiß die Verfasserin für die erziehungswissenschaftliche Analyse kaum etwas anzufangen.

95 Zit. bei von den Steinen, Pädagogik, a.a.O., 136.

3.6.2 Kirchlicher Unterricht

Es kann kein Zweifel sein, daß sich mit der bewußten Anbindung der Religionspädagogik an Gemeinde und Kirche die größten Möglichkeiten ergaben, zum Nationalsozialismus insgesamt in ein distanzierteres Verhältnis zu kommen. Aber sie wurden nicht von allen genutzt. *Leonhard Fendt*⁹⁶ etwa zeigt sich eher an Nähe als an Distanz interessiert. Die funktionale völkische Erziehung wird bei ihm nicht nur in ihrer Gültigkeit bestätigt, sondern überdies als formales Strukturmodell für den kirchlichen Unterricht empfohlen. Sie sei auf die Kirche als die »Volksgemeinschaft im Heiligen Geiste« zu beziehen (5)⁹⁷. Von eigentlich politischen Inhalten hält er seine Katechetik zwar so gut wie frei, räumt aber daneben dem Staat doch auch ein Recht ein, den Religionsunterricht zu »benutzen«, um etwa die Erziehung zum »tüchtigen Volksglied« als »Pflicht von Gott her« (16) einzuprägen⁹⁸.

Erheblich theologiekritischer interveniert *Christine Bourbeck*⁹⁹ mit dem Konzept des Kirchlichen Unterrichts gegen die völkische Erziehung. Allerdings richtet sich ihr kritischer Vorbehalt nicht gegen diese selbst. Sie greift lediglich den Totalitätsanspruch der völkischen Erziehungstheorie an, wie ihn insbesondere E. Krieck vertreten hat.

Der »rassische Lebenswille« werde hier zum letzten Maßstab des Volksgenossen; das Volk trete an die »Stelle Christi, es ist der Weg, die Wahrheit und das Leben« (11). Erziehung sei zur reinen »Habituserziehung« degradiert, die den jungen Menschen in die gewünschte »Haltung knetet« (14) und ihn verstandesmäßig nicht weiter beansprucht. Diese extreme Zuspitzung weist sie mit dem Evangelium ab. Denn in der Freiheit eines Christenmenschen werde der junge Mensch auch in seiner Verantwortung vor Gott für die Welt angesprochen. Daraus ergebe sich als *Leitperspektive* für den evangelischen Religionsunterricht: »Gott beruft auch den jungen Menschen dazu, daß er seine Einordnung in das Volksganze nicht triebhaft mit sich geschehen läßt, sondern in bewußter Anerkennung der Zucht und der Ordnung in eigener Entscheidung vollzieht« (16).

Am einfachsten, weil nur sehr mittelbar durch politische Bezüge berührt, scheint sich auf den ersten Blick die Problematik bei den beiden Protagonisten des Kirchlichen Unterrichts, *Martin Rang*¹⁰⁰ und *Oskar Hammels-*

96 *L. Fendt*, Katechetik. Einführung in die Grundfragen des kirchlichen Unterrichts der Gegenwart, Gießen 1935.

97 Für diesen Vergleich greift er gelegentlich auch zu pathetischen Erklärungen: »Über der Volkheit ›Deutsches Volk‹ steht: ›Wo das deutsche Blut rauscht‹ – über der Volkheit ›Kirche‹ steht: ›Wo und wann es Gott gefällig ist‹« (*Fendt*, Katechetik, a.a.O., 3).

98 In der nach 1945 herausgegebenen 2. Aufl. seines Werkes strebt der Verfasser bei etwa gleichbleibendem katechetischen Konzept statt der völkischen Erziehung nun die »Erziehung zur Menschenwürde« an. Aber am funktionalen Erziehungsmodell hat er gleichwohl festgehalten (Katechetik. Einführung in die Theologie und Technik des kirchlichen Unterrichts, Berlin 1951).

99 *Chr. Bourbeck*, Die kirchliche Unterweisung der Getauften, in: *Chr. Bourbeck und A. Gaul*, Die kirchliche Unterweisung der Getauften (Kirche und Erziehung. Pädagogische Schriftenreihe der Evangelischen Schulvereinigung 10), München 1938.

100 *M. Rang*, Handbuch für den biblischen Unterricht. Theoretische Grundlegung und praktische Handreichung für die christliche Unterweisung der evangelischen Jugend. 1. Halbband: Grundlegung. Methode. Altes Testament, Berlin 1939.

beck¹⁰¹, darzustellen. Genauer betrachtet aber wird ihre Analyse gerade dadurch erst kompliziert.

Rang, stärker als Hammelsbeck sensibilisiert für pädagogische Probleme, geht ausdrücklich auf den Zusammenhang von politischer Erziehung und Religionspädagogik ein (51ff). Politische Erziehung, verstanden als »nationale Erziehung«, ist für Rang gebunden an die geschichtliche Größe »Nation«, deren Entstehung er auf den »leidenschaftlichen Willen von Führer und Gefolgschaft« (54) zurückführt. Dieser gründe zwar auf »naturgegebener völkischer Substanz«; aber Volk, naturbestimmt durch Raum und Rasse, sei nicht identisch mit Nation. Damit kann Rang sich kritisch absetzen gegen die radikale Erziehungsidee E. Kriecks.

Denn in ihr als einer Erziehung organischer Anpassung werde das ethische Problem der Verantwortung des einzelnen gänzlich mißachtet. Auf sie aber müsse es in der nationalen Erziehung besonders ankommen; denn: »Die Gemeinschaft sucht sich den einzelnen nicht naturhaft zu assimilieren, sondern sittlich zu gewinnen« (58). Hier könne der Religionsunterricht helfen, indem er die Gewissen schärfe für solche Verantwortung dem Volk und der Nation gegenüber: »Gottes Gebot, das ich in meinem Gewissen höre, stellt mich in den Dienst der Nation« (55). Das Gewissen des einzelnen ist für Rang die Instanz, durch die Volk und Nation miteinander verbunden werden, idealtypisch verkörpert in den großen protestantischen Preußen wie Bismarck oder Yorck¹⁰².

Müssen diese konzeptionellen Äußerungen als Zustimmung zum nationalsozialistischen Erziehungsanliegen gedeutet werden? In einem weiten Sinn muß man die Frage wohl bejahen. Auf jeden Fall sind sie dem Autor nach 1945 selbst anstößig erschienen; denn in der sonst unveränderten (!) Neuauflage seines Handbuchs¹⁰³ hat er sie und andere von völkisch-nationalem Gedankengut bestimmte Passagen als »zeitbedingte Abschnitte« (Vorwort) getilgt. Aber waren sie wirklich nur zeitbedingt? Wie es nämlich scheint, ist sich Rang im Grundansatz politischer Erziehung durchaus treu geblieben; er wechselte lediglich die Begriffe: aus »nationaler Erziehung« wurde später »Gemeinschaftserziehung« (Überschrift; 53). Damit entfiel auch hier der Bezug auf die konkrete politische Situation; die eigentlichen Inhalte aber blieben im wesentlichen dieselben. Noch stärker abgehoben von den konkreten politischen Verhältnissen stellt sich die Arbeit von Hammelsbeck dar. Der Autor entwirft ein gleichsam »zeitloses« Programm Kirchlichen Unterrichts. Auch aus der Rückschau plädiert er dafür, an diesem Programm als einem wesentlichen Ertrag des »Kirchenkampfes« nicht nur fest-, sondern es auch von allen gesellschaftlichen Vermittlungen freizuhalten¹⁰⁴. Allerdings läßt sich fest-

101 O. Hammelsbeck, *Der Kirchliche Unterricht. Aufgabe – Umfang – Einheit*, München 1939.

102 Vgl. auch den Abschnitt »Volksgeschichte und Führung Gottes« (239ff).

103 Tübingen 1947.

104 O. Hammelsbeck, *Ertrag des Kirchenkampfes für Unterweisung und Leben*, in: B. Albers (Hg.), *Religionspädagogik in Selbstdarstellungen II* (Rph 7), Aachen 1981, 47–63.

stellen, daß Hammelsbeck sein dogmatisches Prinzip für den Unterricht nicht konsequent durchgehalten hat. An einer Stelle nämlich¹⁰⁵ nimmt er ausdrücklich im Namen des Evangeliums Stellung gegen die Gefahr sexueller Verführung der Jugend durch Kino, Bildblätter und Schundromane. Von der Bibel aus will er hier »zum Angriff gegen den Teufel vorgehen« (171), wobei es mit »esoterischer Bibelarbeit« allerdings nicht getan sei. Ganz zweifellos interveniert hier Hammelsbeck mit dem Evangelium gesellschaftspolitisch, nämlich zur Förderung konservativ-bürgerlicher Moral, und reklamiert dabei für sich »sittliches und völkisches Verantwortungsbewußtsein«. Aber von hier aus hätte er natürlich auch die Möglichkeit gehabt, wie verklausuliert auch immer, den Teufel (1939!) hinter der politischen Verführung der deutschen Jugend zu bekämpfen. Aber vielleicht hat er ihn hier gar nicht gesehen. Denn – wie es scheint – fand er die deutsche Jugend im »Jungvolk« und in der »Hitlerjugend« ganz gut aufgehoben (162).

Die Anspielungen auf völkisches Gedankengut (mehr kann seinem Werk nicht entnommen werden) hat Hammelsbeck ähnlich wie Rang in der zweiten Auflage¹⁰⁶ nach 1945 gestrichen; sie fallen unter »Kürzungen« (Vorwort).

4 Ergebnisse und Analyse des Befundes

Die vorstehende historische Querschnittuntersuchung hat darin zunächst ihr *erstes* Ergebnis, daß sich die wichtigsten Repräsentanten aller religionspädagogischen Richtungen von 1933 an genötigt sahen, als Frage der Zeit schlechthin ihr Verhältnis zum Nationalsozialismus zu klären. Dieser günstige Umstand ermöglicht es, unter Berücksichtigung der eingangs gemachten Einschränkungen (s.o. S. 41) eine allgemeine Einschätzung des politischen Bewußtseins damaliger Religionspädagogen zu wagen.

Damit hängt aufs engste die *weitere* Beobachtung zusammen, daß sich die Religionspädagogen ohne Ausnahme zustimmend zum Nationalsozialismus geäußert, ja bekannt haben, wenngleich das bei Rang und insbesondere bei Hammelsbeck nur angedeutet erscheint. Beide sind in ihrer Beziehung zum Nationalsozialismus schwer einschätzbar, weil sie nicht wie die anderen die Auseinandersetzung mit ihm zum zentralen Thema gemacht haben. Viele der publizierenden Religionspädagogen dagegen gingen über die Form der mehr oder weniger betont herausgestellten Zustimmung hinaus. Sie wollten schreiben, wovon ihnen das Herz voll war und was in der religionspädagogischen Arbeit wiederklingen sollte: vom völkischen Aufbruch unter Adolf Hitler und vom Ende der verhaßten Re-

105 Hammelsbeck, Unterricht, a.a.O., 169ff.

106 München 1947.

publik («Zeit des Marxismus», wie Frör anmerkte), von der Wiederaufrichtung von Autorität, Ordnung, Zucht, Gehorsam, Dienstbereitschaft, Opfersinn, Treue, Kameradschaft und Ehre, kurz: »deutscher Sittlichkeit«¹⁰⁷, vom großen deutschen Volk und seiner nun angebrochenen Zukunft, mit dem man sich innerlich tief berührt identifizierte; immerfort hieß es »wir Deutschen«, »unser deutsches Volk« und anderes mehr; das Adjektiv »deutsch« wurde hinzugesetzt, wo immer es sich anbot. Und man konnte sich schließlich nicht genug darin tun, mit dem Sieg des Nationalsozialismus das Ende des »pädagogischen Chaos«¹⁰⁸ zu feiern, womit die Ablösung aller bis dahin bestehenden Erziehung durch die völkische gemeint war. Solche völkisch inspirierten Bekenntnisse quollen aus tiefster Überzeugung und wurden mit kaum noch zu steigerndem Pathos vorgebracht (s.o. 3.3). Aber auch dort, wo man sich zurückhaltender oder gar im einzelnen kritisch äußerte, stand doch die Gültigkeit der völkischen Idee und ihrer pädagogischen Implikationen im Grundsatz außer Zweifel. Sie ist selbst bei Rang noch gut erkennbar.

Das führt unmittelbar zu der *wichtigsten* Erkenntnis dieser Untersuchung, daß es nämlich die Faszination durch die völkische Idee (nicht in jedem Fall identisch mit: nationalsozialistische Idee) war, die das politische Bewußtsein damaliger Religionspädagogen maßgeblich geprägt und – mit Ausnahme der Vertreter des Kirchlichen Unterrichts – ihre konzeptionelle Arbeit grundlegend mitbestimmt hat. Auch die religiöse Erziehung sollte wenigstens den mittelbaren Zweck verfolgen, Kinder und Jugendliche zu dienst- und opferbereiten Gliedern des deutschen Volkes zu machen. Eine am einzelnen orientierte Erziehung war weithin diffamiert. Die Ergriffenheit von dieser allgemeinen völkischen Erziehungsaufgabe machte es den damaligen Religionspädagogen schwer, wenn nicht gar unmöglich, in ein wirklich distanziertes Verhältnis zum Nationalsozialismus zu treten.

Was die Religionspädagogen *unterscheidet*, ist die Art und Weise, wie sie die völkische Idee und ihre pädagogischen Implikationen adaptierten. In diesem Prozeß nun spielen auch theologische Traditionen eine Rolle, durch die sie im einzelnen geprägt waren. Von ihnen aus ergaben sich je spezifische Möglichkeiten, sich enger oder weiter mit dem völkischen Erziehungsdenken zu verbinden, sich mit ihm vollständig zu identifizieren, aber es eben auch in einzelnen Punkten zu kritisieren – ohne es allerdings im Prinzipiellen zu berühren. Die hauptsächliche Energie theologischer Arbeit in der damaligen Religionspädagogik wurde dazu aufgewandt, einerseits das hohe Maß an Übereinstimmung zwischen christlicher und völkischer bzw. nationalsozialistischer Erziehung zu erweisen, anderer-

107 Alle Begriffe in dieser konzentrierten Form finden sich bei K. Frör, Evangelische Erziehung im Dritten Reich, Luthertum N.F. 1 (1934) 63–77.

108 Frör, Erziehung, a.a.O., 63. – Gegenbild zur völkischen war die »Erziehung der selbständig urteilenden Schülerpersönlichkeit« (H. Diem, Religionsunterricht in der deutschen Schule, Neuwerk 15 [1934] 207).

seits aber auch vom Standpunkt der Lehre der Kirche (kath.), des Evangeliums (ev.) oder des liberalen Religionsbegriffs aus ihre prinzipielle Differenz zu behaupten. Dieser gleichsam doppelte Ansatzpunkt führte zur grundsätzlichen Bestreitung der Möglichkeit deutsch-christlicher und völkisch-religiöser Mischformen. Dabei ging es zunächst ausschließlich um die Abwehr dieser Konzepte im Sinne eines religiösen Konkurrenzkampfs¹⁰⁹. Die Ausweitung dieser theologischen Binnenkritik auf den prinzipiellen ideologischen Bereich, wie man sie sich aus heutiger Sicht gewünscht hätte, war offenbar nicht möglich. Denn einmal war die theologische Arbeit dieser Religionspädagogen deutlich durch ihr ideologisches Bewußtsein begrenzt. Zum anderen aber waren sie vom methodischen Prinzip her auf eine solche Fragestellung gar nicht vorbereitet, denn die Religionspädagogik hatte bis dahin im Hinblick auf die jeweils staatstragenden Ideologien keine kritische Tradition ausgebildet, auf die sie sich jetzt hätte berufen können.

So schlimm diese ideologische Umklammerung der Religionspädagogik im Dritten Reich war, schlimmer war, daß sie nach 1945 nicht einfach ausgestanden war. Das sollte beispielhaft die kleine Studie über Kittel zeigen (s.o. 3.5.2). Die führenden Vertreter der Evangelischen Unterweisung nach 1945, die ihre wesentliche politische Sozialisation in Absetzung von der Weimarer Republik erfahren hatten, hatten über die Jahre wohl das nationalsozialistische Kleid abgeworfen, in der Regel auch das völkische, nicht aber das ihm zugrunde liegende autoritäre Denk- und Erziehungsmodell des konservativen Bürgertums. Statt »Volk« hieß es nun eben »Gemeinschaft«, und Erziehung bedeutete nach wie vor nichts anderes als Einpassung der jungen Menschen in die bestehenden Ordnungen. Den demokratischen Anspruch der neuen Gesellschaft haben sie nicht wahrgenommen und wohl auch nicht wahrnehmen können, denn Demokratie war zunächst wenig mehr als ein Prinzip zur Regelung staatlicher Angelegenheiten, nicht aber *gesellschaftlicher Lebensnerv*. Die Restituierung der Religionspädagogik bzw. ihre Weiterführung im Sinne der Evangelischen Unterweisung ist nur vom autoritären Erziehungsprinzip her möglich gewesen. Gerade im Spiegel der später an der Evangelischen Unterweisung sich entzündenden Kritik wird deutlich, wie sehr ihre Vertreter eben jene Elemente außer acht gelassen haben, die den Lebensnerv demokratischen Lebens betreffen: Kritikfähigkeit, Dialogfähigkeit, Emanzipation aus vorgegebenen Strukturen, kritische Solidarität¹¹⁰. Die

109 Das wird ausdrücklich bestätigt von Kittel, Schule, a.a.O., 150. Vgl. auch K. Nowack, Protestantischer Widerstand im Dritten Reich. Bericht über den Stand der Forschung, LM 24 (1985) 171.

110 Zur politischen Kritik der Evangelischen Unterweisung vgl. W. Sander, Politische Bildung im Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur politischen Dimension der Religionspädagogik, Stuttgart 1980, 35–48.

111 H. Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, Wolfenbüttel/Hannover 1947, 23f.

ideologiekritische Funktion der Evangelischen Unterweisung wurde von Kittel zwar behauptet¹¹¹; aber er bezog sie lediglich auf die mögliche Gefahr anderer Fächer, »ins Religiöse gesteigerte Ideologie« zu entwickeln. Auch hier ist also die ideologiekritische Reichweite nur soweit abgesteckt, als sie die Abwehr der Konkurrenz zur Wahrheit des Evangeliums betrifft. Auf weltliche Belange sollte sie sich nicht erstrecken. Das entspricht in etwa dem Verzicht Kittels auf ideologiekritischen Einspruch von 1936/39¹¹².

Auch aus dieser Rückschau wird deutlich, daß neben der Faszination durch die völkische Idee und im engsten Zusammenhang mit ihr stehend dieser offen ausgesprochene und tatsächlich praktizierte Verzicht auf theologisch begründeten ideologiekritischen Einspruch die grundsätzlichere Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus schon vom Prinzip her unmöglich gemacht hat.

Heute kann man leicht verbales Einverständnis darüber erzielen, daß die Religionspädagogik hier nicht hätte stehenbleiben dürfen. Aber dieser Vorwurf ist billig, solange in der gegenwärtigen Religionspädagogik nicht das ideologiekritische Potential erarbeitet worden ist, mit dem eine vergleichbare Situation bewältigt werden könnte. Dazu sind zwar in den letzten zwei Jahrzehnten im Zusammenhang mit den verschiedensten Ansätzen einer weltoffenen Religionsdidaktik wichtige Beiträge vorgelegt worden. Aber besonders nach der allgemeinen Abschwächung der gesellschaftskritischen Impulse dürfte die derzeitige Religionspädagogik für ideologiekritische Aufgaben nur unzureichend gerüstet sein¹¹³.

Die Einschätzung des politischen Bewußtseins damaliger Religionspädagogen erleichtert nun aber auch das Verständnis dafür, daß das »*mea culpa*« derer, die auch nach 1945 das Sagen hatten, so allgemein und matt ausfiel¹¹⁴, wenn es nicht überhaupt ganz unterblieb. Man hatte ja kaum etwas zu entschuldigen. Im autoritären Erziehungsmodell hatte man die Kontinuität gewahrt. Mit den Greueln der Nationalsozialisten und ihrem Krieg hatte man nichts zu tun gehabt. Sie waren Sache der Obrigkeit gewesen und ganz ihrer Verantwortung im Reich zur Linken unterstellt. Sache von Theologie und Religionspädagogik war es nur gewesen, den *Heilsanspruch* des Nationalsozialismus abzuwehren. Dieser Aufgabe hatte man sich mit Hingabe und auch persönlichem Einsatz unterzogen. So brauchte Kittel 1983 in Augsburg seine Hörer eigentlich nur noch um Verständnis zu bitten für die Benutzung nationalsozialistischer Vokabulars¹¹⁵. Das habe man damals eben so machen müssen.

Endlich müssen noch die *Konsequenzen* angesprochen werden, die sich

112 Vgl. oben S. 57.

113 Vgl. dazu *Rickers*, Religionspädagogik, a.a.O. (s.o. Anm. 5).

114 Vgl. z.B. *Hunsche*, Kampf, a.a.O., 519; *Kittel*, Erzieher, a.a.O., 156f.

115 Vgl. oben S. 59.

116 Dazu vgl. *F. Rickers*, Religionspädagogik zwischen 1975 und 1985. Zweiter Teil, ThPrTh-ThPr 22 (1987) 63–76.

für die religionspädagogische Forschung aus der vorstehenden Analyse ergeben. Zunächst einmal bestätigt sie mit der Aufdeckung dieser entscheidenden Epoche ihrer eigenen Geschichte die auch sonst zu beobachtende bedenkliche Geschichtslosigkeit der Religionspädagogik¹¹⁶. Was heute zählt, ist eher die schnelle Anpassung an den Zeitgeist, an modische Trends, weniger die sorgsame Durchklärung im Gespräch mit der eigenen Tradition. Zum anderen ergibt sich aus dieser Untersuchung zwingend eine Revision des methodischen Instrumentariums der Religionspädagogik. In exemplarischer Weise kann hier nämlich deutlich werden, daß jede Forschung ihr Ziel verfehlen muß, die nicht auf den konstitutiven Zusammenhang von Religionspädagogik und Gesellschaft abhebt.

Begrenzt auf die Frage nach der Wahrheit des Evangeliums, der kirchlichen Lehre oder eines Religionsbegriffs würde das eigentliche Problem dieser Zeit überhaupt nicht in den Blick kommen¹¹⁷. Tögel war stolz darauf, daß sein religionspädagogisches Konzept unbeschadet der zweimal wechselnden politischen Verhältnisse gleich geblieben sei. Die theologisch-politische Analyse zeigt, daß er sich über die faktische politische Wirkung seiner Arbeit nicht im klaren war. Das Gleiche gilt auch für das Konzept des Kirchlichen Unterrichts bzw. der Evangelischen Unterweisung.

Was die Erforschung des Zeitraums selbst angeht, so stehen wir erkennbar erst am Anfang. Vor allem bedürfte es biographischer Arbeiten im politisch-theologischen Zusammenhang¹¹⁸. So fehlt z.B. eine Biographie über Tögel, die u.a. Aufschluß geben könnte über den Zusammenhang von liberaler und deutschchristlicher Religionspädagogik. Weitere Forschungsaufgaben ergeben sich aus der Darstellung selbst. Langfristig gesehen müßte es darüber hinaus zu einer besseren methodologischen Abklärung mit der Erforschung der Kirchen im Dritten Reich¹¹⁹ einerseits und mit den Bemühungen um die Aufklärung der nationalsozialistischen Pädagogik andererseits kommen¹²⁰.

117 Ein typisches Beispiel dafür ist die Arbeit von R. Dross, *Religionsunterricht und Verkündigung*, Hamburg 1964. Dross diskutiert z.T. dieselben Personen und Schriften; aber man meint es mit ganz anderen zu tun zu haben! – Zur Frage der theologischen Engführung als methodologischem Problem vgl. Nowack, *Widerstand*, a.a.O., 171.

118 Hier könnte in methodologischer Hinsicht die Arbeit des amerikanischen Historikers R. P. Erickson hilfreich sein (*Theologen unter Hitler. Das Bündnis zwischen evangelischer Dogmatik und Nationalsozialismus*, München/Wien 1986).

119 Dazu: J. Schmüdeke und P. Steinbach (Hg.), *Der Widerstand gegen den Nationalsozialismus*, München 1985; G. Besier und G. Ringshausen (Hg.), *Bekenntnis, Widerstand, Martyrium*, Göttingen 1986; H. Ruppel, I. Schmidt und W. Wippermann, »... stoßet nicht um weltlich Regiment«? Ein Erzähl- und Arbeitsbuch vom Widerstehen im Nationalsozialismus (WdL 3), Neukirchen-Vluyn 1986, bes. 12–18.

120 Vgl. dazu U. Hermann (Hg.), »Die Formung des Volksgenossen«. Der »Erziehungsstaat« des Dritten Reiches, Weinheim/Basel 1985; H. Scholtz, *Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz* (KVR 1512), Göttingen 1985.

Artikel

Das Verhältnis von Theologie und Ökologie

Schwerpunkte, Tendenzen, Defizite

Das Verhältnis von Theologie und Ökologie ist vielschichtig und ungeklärt. Denkt man hier »nur« an eine Verhältnisbestimmung zwischen wissenschaftlichen Disziplinen, so ist das Thema relativ unergiebig. Ökologie als biologische Disziplin hat es mit dem natürlichen Haushalt bzw. mit biologischer Haushaltslehre unter Absehung des Menschen zu tun. Öffnet man diese methodisch enggeführte Ökologie und versteht Ökologie als Humanökologie, so ist man auf dem neuesten Stand der Diskussion. Aber hier sind die Dinge auch sehr komplex, denn wie das Wechselverhältnis zwischen Mensch und Natur zu denken und zu gestalten sei, darüber kann man letztlich nur vom Menschen her und d.h. philosophisch, politisch und gesellschaftlich reden. Und in diesen Zusammenhängen bewegen sich ja auch die Gedanken aller ökologisch Sensibilisierten, ob sie nun in einer Bürgerinitiative mitarbeiten, politisch tätig sind oder die Thematik wissenschaftlich-systematisch angehen.

Ökologie wird hier als allgemeiner Bewußtseinszustand in der Ökologiebewegung vorausgesetzt, als ein Prozeß des Umdenkens, der in vollem Flusse ist und auf vielen Ebenen (theoretisch und praktisch, politisch und philosophisch, wissenschaftlich und agitatorisch) stattfindet. Zunächst ist dieser Prozeß an der Theologie als wissenschaftlicher Disziplin vorübergegangen. Die Theologie sah keinen Anlaß, sich mit ihm auseinanderzusetzen oder ihn als Herausforderung zu begreifen. Sehr wohl waren aber von Anfang an (seit Beginn der 70er Jahre) einzelne Christen, Theologen und Christengruppen am Nachdenkprozeß und an den Aktivitäten der Ökologiebewegung beteiligt. Dies führte dann schließlich dazu, daß die Ökologie allgemein in das Nachdenken der Christen und der christlichen Kirchen geriet.

In diesem Kontext ist es sinnvoll, über das Verhältnis von Theologie und Ökologie nachzudenken. In der »Geschichte« der Ökologiebewegung wurden Fragen relevant, die für das Nachdenken des christlichen Glaubens eine Herausforderung darstellten und sich als unabweisbar erwiesen. Das betraf insbesondere folgende Problemhorizonte: Wie konnte es dazu kommen, daß die irdische Natur in der Geschichte der Neuzeit zum ausbeutbaren Rohstoff degenerierte? Welche traditionsgeschichtlichen Weichenstellungen und welche gesellschaftlichen Entwicklungen haben

hier mitgewirkt? Wenn aber diese Entwicklung insgesamt als Fehlentwicklung zu sehen ist, wie ist dann das Verhältnis von Mensch und Natur zu gestalten? Wie kann die Ehrfurcht vor der nichtmenschlichen Natur begründet und in praktisches Handeln umgesetzt werden? Erfordert ein solches Umdenken nicht auch neue (ganzheitliche) Formen der Naturerkenntnis in den Wissenschaften? Muß nicht der technisch-industrielle Fortschrittsprozeß von diesen neuen Erkenntnismustern her auf neue Ziele (Umweltverträglichkeit) hin orientiert werden? Können soziale Interessen unter Ausklammerung ökologischer Aspekte noch sozial genannt werden? Hängt die Lösung des Ökologieproblems nicht untrennbar mit dem Ausbeutungsgefälle zwischen Industriestaaten und Entwicklungsländern zusammen?

Und ist alles dieses nicht auch eine unumgängliche Herausforderung für das Bewußtsein des einzelnen, für seinen Lebensstil, für seine politische Verantwortung, für seine Optionen (Hoffnungen) an die Zukunft¹?

Die Ökologie geriet also auf dem Weg über die Ökologiebewegung und die randkirchliche Ökologiediskussion in das Nachdenken der Theologie. Das ist nicht nur diskussionsgeschichtlich interessant, diese Entwicklung hat auch die heute aktuellen Fragestellungen wesentlich mitgeformt. Viele Menschen in der Ökologiebewegung waren ja von Anfang an der Überzeugung, daß eigentlich die Christen bzw. die christlichen Kirchen in der vordersten Reihe der Ökologiebewegung zu finden sein müßten. Daß es so nicht war und heute erst langsam möglich zu werden beginnt, hängt eben damit zusammen, daß es hier sehr vieles aufzuarbeiten gab. Die inzwischen erschlossenen *Gesprächsebenen* betreffen vor allem:

1. das innertheologische Gespräch über das Verständnis der Schöpfung,
2. die interreligiöse Auseinandersetzung um den Naturbegriff,
3. die Auseinandersetzung um die Tragweite wissenschaftlich-technischer Vernunft und der dadurch bedingten Manipulation der Natur,
4. die Aufklärung der europäischen Traditionsgeschichte, bezogen auf den Mensch-Natur-Dualismus der Neuzeit,
5. aktuelle Handlungsverpflichtungen im Kontext einer Ethik der Mitkreatürlichkeit,
6. das gesellschaftspolitische Engagement der Kirchen zugunsten einer ökologischen Orientierung des Fortschritts.

Wir wollen im folgenden einigen Problemhorizonten nachgehen, deren Aufklärung für den aktuellen Bewußtseinsstand in Ökologie und Theologie besonders wichtig ist. Das betrifft zunächst das *Problem der Zeit*. Zu den gravierendsten Voraussetzungen für die Tödlichkeit des neuzeitlichen Fortschritts gehört die Verdrängung der Vieldimensionalität der geschöpflichen Zeit. Die Physiker C. F. von Weizsäcker und A. M. K. Müller hatten auf die Zeitproblematik als Wurzelproblem des technisch-industriellen Fortschritts schon relativ früh hingewiesen².

1 Vgl. dazu H. Bossel, Bürgerinitiativen entwerfen die Zukunft, Frankfurt/M. 1978.

2 C. F. v. Weizsäcker, Die Geschichte der Natur, Göttingen 1954; A. M. K. Müller, Die präparierte Zeit, Stuttgart 1972.

1. Ökologie und Zeit

Der Mensch ist das Wesen, das weiß, daß es sterben muß, und folglich auch wissen kann, daß es in der Zeit ist. Die Zeitlichkeit (und damit auch die Sterblichkeit) der menschlichen Existenz ist »das« Problem des menschlichen Bewußtseins. Alle Religionen und Utopien sind Reaktionsversuche auf diese notvolle Grundbefindlichkeit des Menschen. Dringlicher denn je stellt sich die Frage nach der Sterblichkeit des Menschen heute, weil Religion und Metaphysik für die Fundierung der menschlichen Vernunft ihre Selbstverständlichkeit verloren haben und die Macht über die Erde – auf der Grundlage wissenschaftlich-technischer Vernunft – unmittelbar in die Hand des Menschen gelegt zu sein scheint.

Die These, die hier im Blick auf den Kern der heutigen Ökologiediskussion vertreten werden soll, lautet: *Der technisch-industrielle Fortschritt ist der gefährliche Versuch, die Zeitlichkeit menschlicher und kreatürlicher Existenz durch potenzierte technische Herrschaftsformen zu kompensieren.* Es geht um die Disposition über Zeit mit technischen Mitteln. Dabei spielt die Reduzierung der Vieldimensionalität der Zeit auf das Grundmuster physikalischer Zeit eine zentrale Rolle. Die Zeit wird als ein unteilbares Kontinuum immer gleicher Qualität verstanden. Sinnbild für dieses Zeitverständnis ist die Rotation des Zeigers rund um die Uhr, worin sich wiederum die Regelmäßigkeit der Planetenbewegungen im Sonnensystem spiegelt.

Indem alles dem zeitlichen *Diktat der Uhr* unterworfen wird, alles in das gewissermaßen ewige Präsens ihres Zeigerablaufs hineingebunden wird, geschieht ein Dreifaches: 1. Vergangenheit und Zukunft als die unverfügbaren Dimensionen der Zeit werden wegrationalisiert. 2. Die Einmaligkeit von Natur- und Menschengeschichte wird ignoriert. 3. Die irdische Lebenswelt insgesamt wird zu einer sich selbst zerstörenden Maschine umfunktioni-ert.

Diese Entwicklung schreitet exponentiell in der Zeit voran, wobei es so ist, daß durch die Eigengesetzlichkeit der Fortschrittsmaschine die unausgeschöpften Möglichkeiten der Vergangenheit und die noch nicht eröffneten Möglichkeiten der Zukunft ihres Eintritts in die Geschichte beraubt werden. Diese Entwicklung ist von langer Hand angebahnt, sie reicht zurück bis in die mittelalterliche Geschichte.

Guillaume d'Auxerre schreibt an der Wende vom 12. zum 13. Jahrhundert: »Der Wucherer handelt gegen das universelle Naturgesetz, weil er die Zeit verkauft, die allen Kreaturen eigen ist. Augustinus lehrt, daß jede Kreatur dazu verpflichtet wurde, von sich selbst zu geben; die Sonne ist verpflichtet, sich hinzugeben, um zu leuchten; desgleichen ist die Erde dazu verpflichtet, alles von sich zu geben, was sie hervorzubringen vermag, und so das Wasser. Aber nichts gibt sich in einer Weise hin, die der Natur gemäß ist, als die Zeit; wohl oder übel, die Dinge haben Zeit. Daher verkauft der Wucherer doch das, was notwendig zu allen Kreaturen gehört, er schädigt die Kreaturen allgemein, daraus folgt, daß selbst die

Steine sich wie die Menschen vor den Wucherern fürchten. Die Steine schrien, wenn sie könnten; das ist einer der Gründe, deretwegen die Kirche die Wucherer verfolgt.«³

Es handelt sich hierbei um kirchliche Polemik gegen das Zinsnehmen, wie es unter dem Einfluß von Technik, Handwerk und Handel am Ende des Mittelalters üblich wurde. Guillaume d'Auxerre sieht es ganz klar: Die technisch-handwerkliche Bemächtigung der Natur und die Beschleunigung dieses Verfahrens durch Vermarktung greifen ins zeitliche Gefüge der Naturdinge ein und verstoßen gegen das »universelle Naturgesetz«, daß ein jedes Ding seine Zeit und sein Geben habe. Nichts ist der Natur gemäßer, als sich so zu geben, wie sich die Zeit im Wechselspiel von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gibt. Das Verfahren der technisierten Vermarktung von Natur bringt in dieses Geben und Nehmen ein zusätzliches Tempo und eine eindeutige Einseitigkeit zugunsten des Menschen und damit die von Guillaume beklagte Ausbeutung.

Man fühlt sich an die Klage des Indianerhäuptlings Seattle erinnert: »Wie kann man den Himmel kaufen oder verkaufen – oder die Wärme der Erde?!« Aber ebenso gibt es Anklänge an die von K. Marx geäußerte Kapitalismuskritik: »Und jeder Fortschritt der kapitalistischen Agrikultur ist nicht nur ein Fortschritt in der Kunst, den Arbeiter, sondern zugleich in der Kunst, den Boden zu berauben, jeder Fortschritt in Steigerung seiner Fruchtbarkeit für eine gegebene Zeitfrist ist zugleich ein Fortschritt im Ruin der dauernden Quellen dieser Fruchtbarkeit.«⁴

Der Text von Guillaume d'Auxerre stellt uns in den Epochenschnitt zwischen Mittelalter und Neuzeit. Seine Argumente atmen noch den Geist christlich-antiker Welteinstellung. Mit Augustinus betont Guillaume die Zeitlichkeit aller Schöpfung, ihre Vorläufigkeit und ihr Unterwegssein, bis sie am Ende dieses Aons in der Ewigkeit Gottes, aus der sie stets wurde und wird, aufgehoben sein wird.

Mit der Zeitproblematik ist auf jeden Fall ein Problemstrang gegeben, der im Miteinander von Ökologie und Theologie der Aufklärung bedarf. Mehr noch, die Diskussion über die Zeitproblematik ist die Voraussetzung dafür, daß über vorschnelle ethische Angleichungsversuche hinaus die *Grundstruktur wissenschaftlich-technischer Vernunft* zur Diskussion gestellt werden kann. – Die heute so aktuelle Suche nach *ganzheitlichen* Erkenntnismethoden wird nur dann zum Erfolg führen, wenn dabei die tiefere Zeitproblematik nicht umgangen wird. Nur unter der methodischen Berücksichtigung der Geschichtlichkeit der Natur wird die Ökologie das von ihr gesteckte Ziel erreichen können, zu einer Haushaltslehre zu werden, bei der die konkurrierenden Lebensbedürfnisse von Mensch und Natur einen Ausgleich – in der Zeit – finden.

Ökologie ist die Erkenntnis davon, wie die Kreaturen innerhalb ihrer

3 Zit. nach H. W. Hohn, Die Zerstörung der Zeit. Wie aus einem göttlichen Gut eine Handelsware wurde, Frankfurt/M. 1984, 70.

4 K. Marx, Das Kapital, Berlin 1962, 1529.

Umwelten und miteinander so ihre Zeiten haben, daß die Geschichte des Lebens offen und unterwegs bleibt. Unter der Perspektive einer solchen Einstellung wäre genügend Raum für Nutzung und Daseinsvorsorge. Denn indem die Kreatur ihre Zeit lebt, vermag sie gar nicht anders, als auch von sich selbst zu geben. Lebt sie doch unter der Voraussetzung, daß im Werden das Vergehen und im Vergehen das Werden ist.

Wie sagt Guillaume d'Auxerre? »Die Sonne ist verpflichtet, sich hinzugeben, um zu leuchten; desgleichen ist die Erde dazu verpflichtet, alles von sich zu geben, was sie hervorzu- bringen vermag, und so das Wasser. Aber nichts gibt sich in einer Weise hin, die der Natur gemäßer ist, als die Zeit; wohl oder übel, die Dinge haben Zeit.«

Für die Theologie bedeutet das Ernstnehmen der Zeitproblematik, daß das Beziehungsverhältnis zwischen Gott, Mensch und Welt neu durchdacht und über die Statik der alten Denkansätze hinausgebracht werden kann. Der Mensch ist ein Zeitling unter vielen anderen, aber indem ihm dieses bewußt wird, vermag er seinen *Auftrag zur Haushalterschaft* (= Zeit lassen und Zeit gewähren) erst recht zu verstehen. Aber damit ändert sich auch das Gottesverständnis. Aus dem abstrakten »Anfangsursacher« wird der kreaturnahe Gott, der im Fließen der Zeit seine ständige Ermöglichung und Eröffnung von Schöpfung dokumentiert, bis er sich in Jesus von Nazareth endgültig unter die Bedingungen der Zeit stellt und so die unausrottbare Sehnsucht des Menschen nach Ewigkeit heilt. So wird die Zeit zum Offenbarungs- und Verheißungswort jenes Friedens, der jetzt schon – unter Mitwirkung des Menschen (Röm 8,18ff) – beginnen soll, hinsichtlich seiner endgültigen Einlösung aber in die Werdegestalt eines prozeßhaften Schöpfungsgeschehens gestellt ist.

Wie stark die Zeitproblematik inzwischen auch in das theologische Nachdenken über die Ursachen der Überlebenskrise eingedrungen ist, läßt sich an J. Moltmanns ökologischer Schöpfungslehre ablesen. Schöpfung ist für Moltmann ein Werdegesehen.

Insofern ist es ganz konsequent, wenn er sich der »Zeit« als Fundamentalkategorie der Schöpfungstheologie zuwendet. In Auseinandersetzung mit Augustinus (Zukunft geht durch die Gegenwart in Vergangenheit über) und in Anlehnung an K. Barth (creatio als »Quellort der Zeit«, aus dem Gottes vorzeitliches, mitzeitliches und nachzeitliches Wesen fließt) akzentuiert Moltmann sein »eschatologisches Zeitverständnis«, in dem die Zukunft als die ständige Eröffnung des Neuen das Nicht-mehr-Sein der Vergangenheit überwindet und in eine neue Wirklichkeit überführt: »In der Geschichte Gottes werden die Zeiten und die Zeiterfahrungen durch das bestimmt, was jeweils von Gott her geschieht. Was immer von Gott her geschieht, hat jene Richtung, die von der Schöpfung am Anfang auf das ewige Reich verweist.«⁵

Moltmann beschreibt den Weg der Schöpfung als eine sich fortstrickende bzw. fortgestrickt werdende Vernetzung der Zeitmodi mit »Wechselbe-

5 J. Moltmann, *Gott in der Schöpfung. Ökologische Schöpfungslehre*, München 1985, 127.

ziehungen«, »Mehrfachwirkungen« und »Rückkoppelungsprozessen«, wobei die hinterhereilende Erfahrung und Deutung durch die Zukunft der Geschichte Gottes überholt und immer wieder neu eingebunden wird. In diesem Sinne ist es ein folgerichtiges und schönes Bild, wenn Moltmann die Geschichte der Schöpfung in der Stille des Sabbats Gottes, im großen siebten Schöpfungstag, aufgehen läßt. Mit dieser »kosmologischen Theozentrik« entwirft Moltmann ein ganzheitliches Gegenbild zur neuzeitlichen Gespaltenheit von Natur und Geschichte, wie sie längst auch in den Geisteswissenschaften und in der Theologie zur Auswirkung gekommen war.

2. Die Suche nach der alternativen Technik

Zur ökologischen Diskussion gehört als ein *zweiter* Hauptstrang des Nachdenkens die Suche nach der alternativen Technik. Hatte in der ersten Phase der ökologischen Auseinandersetzung die Bilanzierung der Schäden und die Bemühung um eine meist vergebliche Nachsorge im Vordergrund gestanden, so ist daraus längst eine präventiv orientierte Suche nach der anderen Technik geworden. Hier stellen sich freilich sehr grundsätzliche Fragen, die gerade auch für die innerkirchliche und innertheologische Diskussion von Bedeutung sind; halten doch viele Theologen die Vertreter wissenschaftlich-technischer Rationalität für die eigentlichen Realisten in dieser Welt und verbinden damit ein ganz unzulässiges Understatement gegenüber der von ihnen zu vertretenden Wahrheit. Die durch den Streit um die Atomtechnik provozierten Grundsatzfragen haben das immer wieder deutlich zutage treten lassen⁶.

Atomtechnik und andere Technologien sind in der Öffentlichkeit und hier vor allem in der Ökologiebewegung auf Einspruch und Widerstand gestoßen. Bei den Betreibern bestand dabei der Eindruck, es handele sich im wesentlichen um Äußerungen von Technikfeindlichkeit und um das Bestreben, auf dem Umweg über diese Auseinandersetzung politische Ziele zu erreichen. Diese Bewertung ist gewiß einseitig. Wenn heute Folgen von Kerntechnik, Chemietechnik, Gentechnik u.a. zur Diskussion stehen, so geht es über die praktischen Fragen hinaus um Sinn und Ziel von Technik überhaupt. Viele befürchten, die Eigengesetzlichkeit technischer Vernunft werde die Natur zerstören und den Menschen belasten. Auch hinter den technikkritischen Bewegungen des 19. Jahrhunderts standen vielfach ebensolche Ängste.

Technik sollte immer Mittel zum Zweck sein, Instrument der Kooperation des Menschen mit der Natur, Fundament zur Erreichung wirtschaftlicher Ziele und sozialer Sicherungen. Technische Vernunft bietet für den

6 Vgl. dazu: Kirche und Großtechnik. Erarbeitet von der Kommission »Großtechnische Anlagen« der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck 1986. Siehe jetzt auch: W. Härle, Ausstieg aus der Kernenergie? Einstieg in die Verantwortung! (Grenzgespräche 13), Neukirchen-Vluyn 1986.

Menschen die Möglichkeit, die Natur durch Handhabung von Technik neu Gestalt gewinnen zu lassen. Dabei droht aber auch die *Gefahr der Entfremdung*. Dort, wo Technik nicht auf Symbiose und Koproduktion zielt, sondern der Ausbeutung zu menschlichem Eigennutz dient, tritt Entfremdung ein. Diese Entfremdung zeigt sich nicht nur in der Gestalt zerstörter Natur, sondern eben auch in der Verzerrung des Menschen, der nun nicht mehr Haushalter der ihm anvertrauten Natur sein kann, sondern zum Ausbeuter wird.

Ohne Frage hängt die Verwirklichung der Technik von *Interessen* ab, denen sie dient. Ungezügelter Kapitalinteressen und Gruppenegoismen sind gefährliche Arbeitgeber für den technischen Sachverstand. Die soziale und ökologische Orientierung von Technik ist nicht nur eine Frage des Entwurfs von Technik, sondern auch eine Frage der Eigenverantwortlichkeit des Ingenieurs und ein Problem der Kontrolle der ihn verpflichtenden Auftraggeber. Viele Techniker empfinden die Ökologiebewegung als Störenfried und Kontrahenten. Dabei wird übersehen, daß der ökologisch und sozial begründete Einspruch gegen bestimmte Technikentwicklungen auf die Umdenkbereitschaft der technischen Vernunft zielt und in diesem Sinne Unterstützung für die Pioniere alternativer Technik bedeutet.

Zweifelloso ist die Gestalt der jeweiligen Technikentwicklung auch von den Gesetzen abhängig, die in einer Gesellschaft die Rechte von Mensch und Natur regeln. Gesellschaften ohne hinreichenden Rechtsschutz für die Natur stehen immer in der Gefahr, eine naturzerstörende Technik hervorzubringen. Ebenso sind Gesellschaften mit unterentwickelten Sozialgesetzen durch gesundheitsgefährdende und ausbeutende Techniksysteme in besonderem Maße bedroht.

Die heute erhobene Forderung nach *alternativer Technik* meint im Grunde genommen nicht eine neue Technik, sondern eben die eigentliche, umwelt- und sozialverträgliche Technik. Fragt man nach der Gestalt einer solchen Technik, so können die meisten der gegenwärtigen Techniksysteme nicht als Vorbild gelten. Umwelt- und sozialverträgliche Technik müßte in die jeweils vorhandenen ökologischen und sozialen Zusammenhänge so eingepaßt sein, daß sie die Wohlfahrt von Mensch und Natur fördert. Zu den Voraussetzungen einer solchen Technik gehört, daß ihre Größe – bezogen auf den ökologischen und sozialen Kontext – kritisch bemessen ist (Dezentralisierung), daß sie rohstoffsparend und schadstoffarm ist, daß sie nach dem Prinzip des Recycling arbeitet und unter ökologischen und sozialen Aspekten auch langfristig möglichst arm an negativen Folgen ist. Eine solche Technik sollte die Erneuerungskräfte und die Entfaltungsmöglichkeiten von Mensch und Natur stärken, nicht aber zerstören.

Die gelungene Gestaltung von Technik steht und fällt mit der Art, wie der Mensch sein Unterwegssein im Übergang von Natur zu Geschichte wahrnimmt und praktiziert. Es geht in

der technischen Gestaltung von Natur, diese Erkenntnis setzt sich in der Ökologiebewegung immer mehr durch, nicht um Unterwerfung, sondern um die *Überführung* des in der Natur Liegenden in eine neue Gestalt der – technisch vermittelten – Harmonie⁷.

Aufgabe der Theologie im Gespräch mit der Ökologie kann es nicht sein, die Theoretiker alternativer Technik und Fortschrittsvernunft im Detail zu übertreffen. Aber im Blick auf die Zielverpflichtung (Frieden zwischen Mensch und Kreatur und Sabbatruhe) und im Blick auf die mit der Gestaltung der Natur zu leistende Arbeit kann das theologische Nachdenken einen genuinen Beitrag leisten. Es geht nicht an, den in Gen 1,28 und an anderen Stellen ausgesprochenen *Herrschaftsauftrag* unter dem Druck der ökologischen Krise zu verschweigen und zu verharmlosen, nachdem in den Zeiten ungebrochener Fortschrittsmentalität hier ein Freibrief für Technik gesehen wurde. Es kommt vielmehr darauf an, die biblisch intendierte Haushalterschaft in ihrer doppelten Verpflichtung klar zum Ausdruck zu bringen. J. Ebach spricht zu Recht von der »Herrschaftsline und Friedenslinie«⁸.

Technische Gestaltung der Natur durch den Menschen »kann« – auch unter dem Blickwinkel des biblischen *Sündenbegriffs* – Vermittlung kreatürlichen Friedens auf Zeit, Teilnahme menschlicher Vernunft am Schöpfungsprozeß sein. Es geht also nicht um Technikfeindlichkeit, wohl aber um die Begründung technischer Vernunft im Blick auf die Unverfügbarkeit aller Schöpfung und ihrer jeweils vorläufigen Werdegestalt. Technik kann, muß aber nicht Schöpfung sein.

3. Grundsätze einer Ethik der Mitkreatürlichkeit

Der *dritte* Hauptstrang ökologischen Nachdenkens betrifft die Veränderung der Handlungsbereitschaft des einzelnen problembewußt gewordenen Menschen. Es geht um eine sehr tiefgehende Wertbestimmung, die sich in weitgreifenden Handlungskatalogen niederschlägt. Versucht man, die hinter der Vielfalt der Konzepte stehende ethische Neuorientierung zu fassen, so ergibt sich eine *Klimax von fünf Schritten*:

(1) *Von der Umwelt zur Mitwelt*: Um der klassischen anthropozentrischen Fixierung entgegenzutreten, wird die außerhalb des Menschen liegende Welt – ob belebt oder unbelebt – als Mitwelt des Menschen wahrgenommen und behandelt. Tiere und Pflanzen, Himmel und Erde, Wind

⁷ Vgl. dazu: G. Altner, Die Überlebenskrise in der Gegenwart. Ansätze zum Dialog mit der Natur in Naturwissenschaft und Theologie, Darmstadt 1987.

⁸ J. Ebach, Dann wird der Wolf beim Lamm wohnen. Naturbeherrschung und Naturfrieden im Alten Testament, in: H. A. Gornik (Hg.), Damit die Erde wieder Gott gehört, Freiburg/Offenbach 1986, 23–32; vgl. von J. Ebach dazu auch: Ursprung und Ziel. Erinerte Zukunft und erhoffte Vergangenheit, Neukirchen-Vluyn 1986.

und Wasser sind nicht nur für uns da, sondern mit uns in der Welt. Sie sind mit uns zusammen die Schöpfung.

(2) *Eigenwert der natürlichen Mitwelt*: Den Eigenwert der natürlichen Mitwelt anerkennen bedeutet, daß der Umweltschutz nicht nur um des Menschen willen zu geschehen hat, sondern gleichermaßen auch um unserer natürlichen Mitwelt willen.

(3) *Berücksichtigung der Interessen der natürlichen Mitwelt*: Bei der Verwirklichung menschlicher Interessen muß die Abwägung zwischen menschlichem Eigennutz und Lebensbedürfnissen der Mitwelt in den Vordergrund rücken. Geht es zum Beispiel um den Bau einer Straße durch einen Wald, so sind außer den Verkehrs- und Erholungsinteressen auf seiten des Menschen auch die Interessen des Waldes und der mit ihm verbundenen Lebenswelt zu berücksichtigen.

(4) *Rechtfertigungspflicht*: Aus solchen Erwägungen heraus muß Rechenschaft darüber abgelegt werden, wie weit die Durchsetzung menschlicher Interessen auf Kosten der Mitwelt gerechtfertigt werden kann. Wenn z.B. »primitive« Völker sich bei einem Baum entschuldigen, bevor sie ihn fällen, rettete das auch nicht diesem Baum das Leben, wohl aber denen, die zu fällen nicht zu entschuldigen gewesen wäre.

(5) *Verminderung der Gewalt*: Der technisch-industrielle Fortschrittsprozeß tut der natürlichen Mitwelt auf vielfältige Weise Gewalt an. Alle an diesem Prozeß Beteiligten stehen vor der Aufgabe, durch die Veränderung der Ziele und durch die kritische Wahl der Mittel (z.B. Alternativen zur Atomenergienutzung) zur Verminderung der Gewalt gegenüber der Natur möglichst weitgehend beizutragen. Nicht zuletzt aus diesem Zusammenhang heraus ist es unerläßlich, Möglichkeiten zur Kontrolle der Bevölkerungsexplosion zu erschließen. Die Alternative, die heute zu suchen ist, läuft auf eine symbiotische Zivilisation hinaus, bei der die Rechte der Natur durch die Gestaltung der zivilisatorischen Bedürfnisse Beachtung und Anerkennung finden⁹.

Die *Unterschiede* zwischen der *bisherigen* Praxis und dem *neuen* ökologischen Ansatz sind über die ethischen Grundsätze hinaus inzwischen auf zahlreichen Anwendungsfeldern durchgespielt worden:

Bisher: Keine Rücksicht auf knappe natürliche Vorräte.

Jetzt: Sparsamste Ressourcennutzung bei größtmöglicher Wiederverwendung und unter Einbeziehung erneuerbarer Naturvorräte.

Bisher: Keine Rücksichtnahme auf ökologische Gleichgewichte.

Jetzt: Kleinstmögliche und sorgfältig erwogene Eingriffe in ökologische Gleichgewichte.

Bisher: Technischer Fortschritt im Dienste wirtschaftlicher und materieller Interessen.

Jetzt: Technischer Fortschritt im Dienste von Mensch und Natur bei hartnäckiger Prüfung der Konsequenzen für Umwelt, Mitwelt und Nachwelt.

9 Vgl. auch G. Altner, G. Liedke u.a., Manifest zur Versöhnung mit der Natur. Die Pflicht der Kirchen in der Umweltkrise, Neukirchen-Vluyn 1985.

Bisher: Schonungslose Großtechnologien.

Jetzt: In soziale und ökologische Zusammenhänge hineinkonzipierte Netze von Mittel- und Kleintechnologien.

Bisher: Schonungsloser Raubbau an Atmosphäre, Erde und Weltmeeren.

Jetzt: Verantwortliche Nutzung des einen irdischen Lebensraums.

Bisher: Vollindustrialisierung der Landwirtschaft.

Jetzt: Landwirtschaft als Nabelschnur von Mensch und Gesellschaft zu Natur.

Bisher: Vernachlässigung der Interessen der Schwachen, insbesondere in den Entwicklungsländern, und Ignorierung der Interessen der stummen Natur.

Jetzt: Berücksichtigung der Unterprivilegierten im Gefälle zwischen Industriestaaten und Entwicklungsländern und menschliche Anwaltschaft zugunsten der Natur.

Man könnte die Aufzählung der Alternativen noch fortsetzen. Es kommt hier nicht auf Vollständigkeit an. Wichtiger ist die Erkenntnis, daß nichts mehr so bleiben kann, wie es bisher war. *Mitfühlend werden mit der Natur* bedeutet neue Technologie, ein grundlegend verändertes Wirtschaften und einen anderen Lebensstil, bedeutet eine gewandelte internationale Politik und gewiß auch eine neue, andere Moral. Es wäre sehr unangebracht, hier von einer neuen ökologischen »Gesetzlichkeit« sprechen zu wollen. Es geht um Handlungsbereitschaften, die sich vielfältig bewährt haben, um einen Lebenseinklang, der im Sinne E. Fromms der Mentalität der Haben-Zwänge das Teilenkönnen entgegensetzt. Es geht um ein durch die Krise bewirktes Hoffenkönnen.

Freilich bleibt hier die *Frage nach den Motiven* eigentümlich offen. Geht der Affekt des Hoffens, wie E. Bloch sagt, aus sich heraus? Oder wird hier in der Hinwendung zur Erde und in der Abkehr vom neuzeitlichen Gotteskomplex eine Weisheit tätig, die letztlich – unausgesprochen – in der »Furcht Gottes« begründet ist? Diesen Faden theologisch aufnehmen heißt nicht, mit den säkularen Formen einer neuen Gläubigkeit konkurrieren zu müssen, wohl aber über die Bedingungen der Möglichkeit des Glaubens in der Überlebenskrise nachzudenken. Wir versuchen im folgenden diese Linie weiter auszuziehen, indem wir auf G. Orwell und D. Bonhoeffer Bezug nehmen.

4. Das Verwiesensein aufs Diesseits

»Es gibt keine Weisheit außer in der Furcht Gottes«, so schrieb Orwell 1940 in »Time and Tide«. Und er fährt fort: »Aber niemand mehr fürchtet Gott; so ist denn auch keine Weisheit. Die Menschheitsgeschichte beschränkt sich auf den Aufstieg und Untergang materieller Zivilisationen, ein Turm von Babel löst den anderen ab. In diesem Fall wissen wir auch, was uns bevorsteht: Kriege und noch mehr Kriege, Revolution und Gegenrevolution, Hitlers und Super-Hitlers – und so hinunter bis in die Abgründe, die nur mit Entsetzen zu betrachten sind . . . Wir müssen Kinder Gottes werden, obwohl der ›liebe Gott‹ des Gebetbuches nicht mehr da ist.«¹⁰

10 Time and Tide, 6. April 1940, in: Das George Orwell Lesebuch, hg. v. F. Senn, Zürich 1981, 335.

Orwell spricht hier in Anlehnung an K. Marx von einer *nichtreligiösen Frömmigkeit*, die im Ernstnehmen des Menschen ihre Bestimmung erfährt und darin in der Tradition der Nächstenliebe steht. Freilich machen die von Orwell aufgezeigten Dimensionen des Abgrunds, die einerseits so nicht eintraten und andererseits schlimmer sein werden, deutlich, daß die beschworene Liebe tief hinabsteigen und große Versuchungen durchstehen muß. Sie muß bis hinunter »in die Abgründe, die nur mit Entsetzen zu betrachten sind«, ihren Weg nehmen. Orwell formulierte für seine Zeit, die durch den Wahnsinn des Nationalsozialismus überschattet war, aber in dem, was er ahnte, war auch unsere Krise heute abgebildet.

Wenige Jahre später, 1943/44, schrieb der Theologe und Widerstandskämpfer D. Bonhoeffer aus der nationalsozialistischen Haft in Berlin:

»Der Christ hat nicht wie die Gläubigen der Erlösungsmythen aus den irdischen Aufgaben und Schwierigkeiten immer noch eine letzte Ausflucht ins Ewige, sondern er muß das irdische Leben wie Christus ganz auskosten. Und nur indem er das tut, ist der Gekreuzigte und Auferstandene bei ihm und ist er mit Christus gekreuzigt und auferstanden. Das Diesseits darf nicht vorzeitig aufgehoben werden.«¹¹

Bonhoeffer hat seinen Widerstand gegen die Nazidiktatur, die ihn ins Gefängnis führte, mit der Ermordung im Konzentrationslager Flossenbürg bezahlen müssen. Bonhoeffer ist mit dieser seiner Treue zum Leben, mit seinem Eintreten für Menschlichkeit in der Hitlerdiktatur zu einem erfahrbaren und aufrüttelnden Beweis für die Realität der göttlichen Liebe bis heute geworden.

Der »unglückliche« Marxist Orwell und der leidende Christ Bonhoeffer liegen sehr nahe beieinander, und sie schließen mit der von ihnen gewonnenen Freiheit alle die Menschen mit ein, die sich heute in der Überlebenskrise an diese eine Erdenwelt gewiesen wissen. In dieser *Treue zum Diesseits* ist ein Vertrauen wirksam, das unter Verzicht auf alle religiösen Ausflüchte und im Ernstnehmen des bedrohlichen Hier und Jetzt mit Gott auf nichtmetaphysische Weise rechnet.

»Religion«, so sagt Orwell, »ist der Seufzer der bedrängten Kreatur, das Gemüt einer herzlosen Welt.« Aber nun kommt es im Sinne von Bonhoeffer ganz darauf an, dieses Seufzen zu hören, praktisch-tätig darauf zu reagieren und nicht ins Jenseits und nicht in den fatalistischen Nihilismus auszuweichen. Wer theoretisch oder praktisch zur Destruktion von Leben und Lebensgleichgewichten beiträgt, wer den »Transport in die Vernichtung«, sei es in der Gestalt eines atomaren Inferno oder sei es in der Gestalt einer sprunghaft wachsenden ökologischen Krise, als die Bestimmung des Menschen preist, wie es der Philosoph U. Horstmann heute tut¹², der versucht, jene letzte Nähe Gottes bei seiner geschundenen Krea-

11 D. Bonhoeffer, Widerstand und Ergebung, München 1959, 226–227.

12 U. Horstmann, Das Untier – Konturen einer Philosophie der Menschenflucht, Wien/Berlin 1983.

tur zu unterdrücken. Wir stehen heute in der Überlebenskrise vor der furchtbaren und verheißungsvollen Erfahrung, daß Gott in und mit seiner Schöpfung leidet und seufzt und uns in diesem seinem Seufzen zu tätiger Hoffnung ruft. Er ist dort, wo wir uns schon gescheitert sahen, wo uns die Resignation als die letzte Versuchung zu verführen droht. Insofern ist die *Gottesfrage* der eigentliche Schwerpunkt, der heute im Verhältnis von Theologie und Ökologie zur Verhandlung ansteht.

5. Zusammenfassung

Wenn man den gegenwärtigen Diskussionsstand, wie er sich im Wechselgespräch zwischen Ökologie und Theologie ergeben hat, zusammenfassen will, so läßt sich, auf wenige Themen beschränkt, folgendes sagen:

1. Die Trennung von Menschengeschichte und Naturgeschichte muß überwunden werden. Die Geschichte der Erde ist Schöpfungsgeschichte.
2. Gott kann in seinen Kreaturen gefunden werden. Von der Geschichte Christi her ist Gott im Leiden seiner Kreaturen erkennbar.
3. In der Verarbeitung der Überlebenskrise wird die Natur zur Schwester des Menschen, deren Leiden zu heilendem Handeln bewegt.
4. Die Menschheit muß ihre Verantwortung gegenüber dem Gesamtorganismus Erde entdecken.
5. Durch seine Arbeit gewinnt der Mensch die Fähigkeit, an der Schöpfung gestaltend teilzunehmen.
6. Es geht in der zivilisatorischen Gestaltung von Natur nicht um Unterwerfung, sondern um die Überführung des in der Natur Liegenden in eine neue Form der Harmonie.
7. Ohne Berücksichtigung der in der Natur liegenden Ziele bleibt die Ethik anthropozentrisch. Mit einer äußerlichen ökologischen Orientierung des menschlichen Handelns kann es nicht getan sein.
8. In der Erfahrung der Natur als Mitkreatur wird die Aktualität des Schöpfungsgedankens wirksam. Geschöpfliche Existenz ist zeitlich begrenzte Existenz, die Staunen, Dankbarkeit, Glücksgefühl und Verantwortung ermöglicht.
9. Wird die Natur als Schöpfung gesehen, so ist sie gleichnisfähig für ihr tieferes Werdegeheimnis.
10. Der Gedanke der Schöpfung ermöglicht es, die zeitliche Einmaligkeit dieser Welt im Gegenüber zum Nihilismus unserer Tage als etwas Wertvolles und Schützenswertes zu empfinden.

Hans-Martin Stimpel

Ökologische Bildung

1 Zum Begriff

In der neueren Pädagogik ist der Begriff »Umwelterziehung« weithin durch den Begriff »Ökologisches Lernen« oder »Ökologische Bildung« abgelöst worden. »Ökologie« bedeutet ihrem ursprünglichen Wortsinn nach Wissenschaft vom Haus oder von der »Heimstatt« des Menschen und wurde vielfach als ein Teilgebiet der Biologie angesehen. Sie befaßte sich vorwiegend mit den Beziehungen zwischen den Organismen und ihrer Umwelt, wobei u.a. der Stoffhaushalt und die Energieflüsse, die das Leben auf der Erde ermöglichen, beschrieben wurden. Seit etwa einem Jahrzehnt umschließt der Begriff »Ökologie« jedoch weitaus mehr und wurde auch in die Erziehungswissenschaft übernommen:

- a) Für U. Bronfenbrenner stellt die »Ökologie der menschlichen Entwicklung« ein wichtiges Forschungsthema dar, wobei das Wirkungsverhältnis zwischen dem Menschen und »den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche« untersucht werden soll. Damit gewinnt auch das Problem der »sozialen Umweltzerstörung« an Bedeutung (bedingt durch gescheiterte Ehen, mangelnde Zuwendung gegenüber Kindern usw.)¹.
- b) Nachdem sich die Bedrohung der Natur durch menschliches Handeln – besonders durch Folgen der industriewirtschaftlichen Produktion – verstärkte, wurde die Erhaltung und (neue) Entfaltung der ökologischen Teilsysteme zum zentralen Thema. Zugleich gewann die Frage der Beziehung des Menschen zur Natur an Bedeutung, wobei grundlegende Probleme einer neuen Anthropologie und Ethik unter ökologischem Aspekt zur Diskussion gestellt wurden².

In diesem Zusammenhang bedarf nun auch der Begriff einer ökologischen Bildung der Neubestimmung. Sie versucht, in Anbetracht zunehmender Bedrohung der menschlichen Umwelt konstruktive, d.h. lebensbewahrende und -fördernde Weisen des Umgangs und der Zuwendung (hier kurz »Modi« genannt) auszubilden. Damit wird eine Neuorientie-

1 Vgl. U. Bronfenbrenner, Soziale Umweltzerstörung, Neue Sammlung, Göttingen 1981, 196ff, sowie ders., Ökologische Sozialisationsforschung, Stuttgart 1976; ders., Die Ökologie der menschlichen Entwicklung, Stuttgart 1980.

2 Vgl. u.a. D. Birnbacher (Hg.), Ökologie und Ethik, Stuttgart 1983; sowie H. Markl (Hg.), Natur und Geschichte, München 1983. Unter pädagogischem Aspekt: W. Beer und G. de Haan (Hg.), Ökopädagogik, Weinheim 1984.

rung des gesamten Naturverhältnisses beabsichtigt: Der Mensch soll sich als Teil dieser Natur, nicht als deren Beherrscher, Ausbeuter und Destrukteur verstehen. Umwelt wird dann zur *Mitwelt*, die man nicht wie ein Warenlager und Nutzobjekt verwertet, sondern als einen vielfältigen Wirkungs- und Lebenszusammenhang mit dem Anspruch auf Anerkennung von Eigenwert betrachtet, dem man sich geschichtlich zugehörig weiß.

2 Modi des Umgangs und der Zuwendung zur Natur

Versteht man ökologische Bildung als Aufgabe und Ziel pädagogischen Handelns, so bemüht man sich, folgende Modi des Umgangs und der Zuwendung zur Natur zu fördern:

2.1 »Wahrnehmungs- und Erlebnisfähigkeit«

Sie zielt auf eine Sensibilisierung für die Natur. Diese Natur wird in der Umgebung vieler (auch heranwachsender) Menschen durch verschiedenartige Eingriffe zunehmend verdrängt, planiert und überbaut. Zugleich wird sie – vor allem im industriewirtschaftlichen Bereich – unter zweckrationalen Kriterien betrachtet und behandelt. Dadurch verkümmert weithin jene ästhetische Erlebnis- und Wahrnehmungsfähigkeit, die den Wirklichkeitsbezug des Menschen bereichern und erfüllen kann³.

Schon Hegel hat erkannt, daß die Erkenntnisleistung des »Verstandesdenkens«, die zu einer größtmöglichen Versachlichung führen will, zugleich eine Reduktion sinnlicher Wahrnehmung und damit einen Existenz- und Erlebnisverlust beinhalten kann: Es »verarmt der Reichtum der unendlich vielgestalteten Natur, ihre Frühlinge ersterben, ihre Farbenspiele erblassen . . ., ihre warme Fülle, die in tausendfältig anziehenden Wundern sich gestaltet, verdorrt in trockene Gestalten und zu gestaltlosen Allgemeinheiten, die einem trüben nördlichen Nebel gleichen«⁴.

Aber es kann sich nicht nur ein Verlust an Anschauungs- und Erlebnisqualität, sondern als Folge auch eine Veränderung des Naturverhältnisses überhaupt ereignen: Die als entqualifiziert erfahrene Natur wird nunmehr – gemäß dem sich durchsetzenden industriewirtschaftlichen Aspekt – als verwertbares Objekt angesehen, das in beliebigem Ausmaß instrumentell bearbeitet werden darf. Dabei ist es aber weithin gleichgültig, was mit ihr geschieht: Auch Verödung und Verunstaltung von Landschaft werden kaum noch als solche wahr- und ernst genommen, da das ästhetische Urteil weithin verschüttet und zusätzlich – in neuerer Zeit – durch Produktwerbung und Mediensuggestion verbildet ist.

Zur ökologischen Bildung gehört infolgedessen die Förderung der natur-

3 Vgl. u.a. W. Klafki, Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung, Königstein/Ts. 1982, 232f.

4 G. W. F. Hegel, Enzyklopädie der Philosophischen Wissenschaften, § 381. Vgl. auch Th. Litt, Hegel, Heidelberg 1953, 208ff.

ästhetischen Erlebnis- und Wahrnehmungsfähigkeit, die auch die Lebensqualität erhöht. Sie stellt *eine* Voraussetzung für ein neues Gesamtverhältnis zur Umwelt dar, die nunmehr als »Mitwelt« betrachtet wird, weil »Sinn« und »Gespür« für ihren Eigenwert entwickelt wurde. Zugleich wächst die Bereitschaft, sich ihrer anzunehmen. Mitweltbewußtsein baut also auf »Natur-Sinnlichkeit« (J. Passmore) auf. »Ohne sinnhafte Erfahrung und sinnliche Erlebnisse wartet man umsonst auf Umweltverantwortung.«⁵ Daher ist diese Sensibilisierung für die Natur ein grundlegender Bestandteil jeder ökologischen Bildung.

Freilich darf nicht übersehen werden: In Anbetracht der Gefahr, daß im Hinblick auf die Beurteilung und Bearbeitung der Umwelt das zweckrational orientierte Nutzkalkül weithin Vorrang gewonnen hat, so daß die Natur vielfach zur Ressource verdinglicht wird, bedarf die Sensibilisierung einer vielfältigen Anstrengung der um Bildung Bemühten. Dies um so mehr, als die hierfür geeignete »Mitwelt« in vielen Gegenden der Erde schon infolge der Besiedlung, landwirtschaftlichen und industriellen Nutzung verschwunden oder durch Einwirkung von Schadstoffen dezimiert ist: Man muß also vielfach erst nach ihr suchen, bevor man hoffen kann, daß sie sinnlich-ästhetische Erfahrungen ermöglicht und Menschen für sie in dieser Weise erschlossen werden.

Diese Grundlegung von ökologischer Bildung kann sich daher oftmals nur außerhalb des für das institutionalisierte Lernen vorgesehenen Geländes vollziehen. Von hier aus ergeben sich nicht nur neue Aufgaben für gezielte pädagogische Veranstaltungen (z.B. Exkursionen), sondern auch für Form und Auswahl der Freizeitaktivitäten, des Urlaubs mit Kindern oder der Vermittlung von Eindrücken durch die Medien.

2.2 Emotional erzeugte und rational begründete Achtung vor der Natur

Ist ökologische Bildung so weit fortgeschritten, daß auch durch »Sensibilisierung« im obigen Sinne Offenheit gegenüber den sinnlich wahrnehmbaren Qualitäten der Natur besteht, kann eine – zunächst eher emotional-vorbewußte – Anerkennung ihres Eigenwerts erfolgen. Werte werden dann immer auch affektiv erschlossen: Wir empfinden gegenüber etwas uns wertvoll Erscheinendem eine positive Zuneigung. Aber ökologische Bildung darf nicht dabei stehenbleiben. Sie darf Kinder und Jugendliche nicht nur für die Natur begeistern, Stimmungen hervorbringen und Affekte steigern wollen; sonst erzeugt sie flüchtige Eindrücke, Täuschungen und Unbestimmtheiten. Die Emotionen und Sinne eröffnen und intensivieren nur den unmittelbaren Zugang zur Natur, so daß auch Achtung vor ihr entstehen kann. Diese Achtung aber bedarf darüber hinaus der rationalen Klärung, Bestätigung und Begründung. Man könnte daher den

⁵ Vgl. M. Rock, Theologie der Natur und ihre anthropologisch-ethischen Konsequenzen, in: Birnbacher (Hg.), a.a.O., 93, sowie J. Passmore, ebd. 230f.

Modus auch als »rational geklärte Wertorientierung« bezeichnen. Mit welchen Argumenten dieser Modus als ein Bestandteil von ökologischer Bildung begründet werden könnte, wird in den folgenden Abschnitten kurz verdeutlicht. Hiermit werden zugleich wichtige *Inhalte* dieser Bildung angesprochen, die vermittelt werden müssen, wenn jene Achtung und jenes »Mitweltbewußtsein«, von dem oben die Rede war, entstehen soll:

– Die Natur ist nicht das Werk des Menschen; sie ist ihm vielmehr vorgegeben. Sie ist das Fundament, auf dem er existiert. Er ist aus ihr hervorgegangen und gehört ihr weiterhin an. Milliarden von Jahren mußten vorausgehen, damit er als ein Wesen dieser Natur überhaupt entstehen und existieren konnte. Nun aber hat er ihr gegenüber auch die Macht zu wachsender Zerstörung; doch wenn er ihr schadet, trifft er damit zugleich sich selbst. *Ihre* Verelendung ist auch die *seine*. Die Verdinglichung der Mitwelt führt zu *seiner* Verdinglichung, die vor allem im Eingespanntsein in den technisch-apparativ beherrschten Arbeitszusammenhang erfahren und erlitten wird⁶. Und *ihre* Verarmung an Vielgestaltigkeit bedeutet zugleich *seine* Verarmung, etwa – wie oben kurz beschrieben – an Erfahrungsreichtum und Lebensqualität.

– Die Natur stellt sich – sofern ökologische Bildung die hierfür erforderliche Offenheit bewirkt hat – als eine Fülle von Rhythmen, Formen, Gestalten, Farben und Klängen dar. Der biologischen Forschung erweist sie sich als ein Wirkungszusammenhang vieler ökologischer Systeme, die sich überwiegend dem quantifizierenden und linearisierenden (d.h. begradi-genden, einebnenden) »Verstandesdenken« (Hegel) entziehen. Ein solches Denken scheitert an ihrer Komplexität und vielfältigen Rhythmik⁷. In dieser Hinsicht erscheint die Natur auch als ein Kontext, dem eine eigene Qualität innewohnt. Daher verstärken sich die Zweifel, ob sie behandelt und verbraucht werden darf wie das vom Menschen bis zum Überfluß erzeugte Quantum materieller Produkte.

– Zur Begründung von Achtung vor der Natur und zugleich zu den Inhalten ökologischer Bildung gehört auch folgendes Postulat: Leben auf der Erde, sonst noch nirgendwo in ähnlicher Weise im Universum entdeckt, muß als ein fundamentaler Wert anerkannt werden. Auf der Basis, die dieses Leben darstellt, wird es erst möglich, höhere Werte zu erfahren und zu verwirklichen. Die – im übrigen nicht vorbehaltlos hingenommene – Wertphilosophie hat uns darüber belehrt, daß alle »übergeordneten Werte« ohne dieses Fundament, das das Leben darstellt, nicht erfahrbar wären⁸. Auch aus diesem Grund ist es zu schützen, ob es sich nun um menschliches, tierisches oder pflanzliches Leben handelt. Wie bedeutsam

6 Am eindrucksvollsten ist dies wohl an der Fließbandarbeit erkenn- und erfahrbar.

7 Vgl. u.a. C. Sganzzini, Ursprung und Wirklichkeit, hg. von H. Ryffel und G. Fankhauser, Bern 1951, 154ff.

8 Vgl. N. Hartmann, Ethik, Berlin 1949, 340ff.

dies ist, wird besonders einleuchtend, wenn man es sich einmal wegdenkt: Eine unverzichtbare Grundlage unserer Existenz ginge verloren.

– Aber eine solche wertorientierte ökologische Betrachtungsweise droht heute vom instrumentellen Zweck-Mittel-Denken und Nutzkalkül verdrängt zu werden. Dann gilt auch der Lebensreichtum – soweit in der »modernen Welt« noch vorhanden – als ein nützliches Arsenal von Mitteln und wird ausschließlich nach seinem Verbrauchswert beurteilt und entsprechend behandelt. Aber je klarer diese Vernutzung und Verdinglichung auch hinsichtlich ihrer Folgen für menschliches Leben erkannt wird, um so eher könnte eine Voraussetzung dafür gegeben sein, daß der Eroberungszug des Sach- und Verwertungsdenkens mit seinen praktischen Folgen der Naturausbeutung und -zerstörung gestoppt oder wenigstens verlangsamt wird. Ob dies gelingt, ist eine Existenzfrage nicht nur für die Natur, sondern auch für ein menschenwürdiges Dasein – allein schon aus Gründen zunehmender Ressourcenknappheit sowie drohender Verseuchung von Lebensgrundlagen wie Boden, Wasser und Luft. Ökologische Bildung, die diese Tatsachen vergegenwärtigt, entscheidet also darüber mit, ob es möglich ist, immer mehr Menschen – besonders diejenigen, die politische und wirtschaftliche Prozesse steuern – für lebensfördernde Modi des Umgangs mit der naturhaften Mitwelt zu gewinnen.

– Die Artenvernichtung als einen schwerwiegenden und irreparablen Vorgang für Natur und Menschheit – vor allem für die nachfolgenden Generationen – entschieden abzulehnen und dagegen anzugehen gehört zu einer wichtigen Komponente ökologischer Bildung. So weit wie in einigen amerikanischen Staaten, in denen es verboten ist, auch nur eine einzige Tierart auszurotten (in Tennessee wurde wegen der Gefahr der Auslöschung einer einzigen kleinen Fischart die Inbetriebnahme eines Staudamms gerichtlich untersagt!), ist in den meisten Gesellschaften das Bewußtsein noch nicht fortgeschritten: Hierzu ist sowohl realistische Einsicht in Folgen der zunehmenden Gefahr einer Monotonisierung der Erde, die kritische Enthüllung der Immoralität solcher Destruktionsvorgänge, vor allem aber auch ein Akt rechtlicher Besinnung und Erneuerung nötig. Dieser wird nur dann erfolgen, wenn der wertorientierte Aspekt an Geltung gewinnt, d.h. jedes Naturwesen in seinem Eigenwert geachtet wird. Der Einwand, dies sei nur gegenüber Personen möglich, beruht auf einer ego- und anthropozentrischen Sichtweise, die zwischen dem Menschen (als dem »Subjekt«) und anderen Lebewesen tiefe, unüberbrückbare Wesens- und Rangunterschiede konstruiert hat⁹. Ökologische Bildung bedeutet daher heute auch, jene Anthropozentrik aufzugeben und zu begreifen, daß der Mensch nicht *über*, sondern *in* der Natur steht, die in ihrem Eigenwert anzuerkennen und mit der entsprechend achtungsvoll, behutsam und pflegend umzugehen ist.

9 Birnbacher, a.a.O.

2.3 Naturwissenschaftlich-technisches Erkennen

Bisher könnte der (falsche) Eindruck entstanden sein, als ob dieser Erkenntnismodus – begleitet von einer »Versachlichung« der Zuwendung zur Wirklichkeit – denunziert werden sollte. Aber: Die Wirklichkeit, in der heute junge Menschen aufwachsen und in der sich Bildung vollziehen (oder scheitern) kann, ist bei weitem nicht allein ursprüngliche Natur, sondern wesentlich eine von Wissenschaft und Technik geprägte Realität, die Menschen auf eine vielfältige Weise hervorgebracht haben. Bildung (auch ökologische!) ohne eine differenzierte und möglichst umfassende naturwissenschaftlich-technische Grundkenntnis ist daher nicht nur defizitär, sondern gerät in Gefahr, als Halbbildung reflexionslose antitechnologische Affekte hervorzubringen. Auch ökologische Bildung wird folgenden Tatbestand anerkennen: Wie auch Wissenschaft und Technik sich auf Natur und Gesellschaft ausgewirkt haben mögen – zunächst einmal sind sie Werke rationaler Kognition des Menschen. Dazu ist aber eine auch als bildungsrelevant zu wertende Selbstdisziplinierung erforderlich, die im Vollzug wissenschaftlichen Erkenntnisbemühens subjektive Erfahrungen, Interessen und Stimmungen soweit wie möglich ausschaltet, so daß eine Subjekt-Objekt-Relation »sachlicher« Art entsteht. Berücksichtigt man die Totalität der menschlichen Möglichkeiten, so kann man diesen Modus des Wirklichkeitsbezugs nicht auslassen. Dies gilt auch für technologisches Denken, das Voraussetzung dafür ist, daß der Mensch die Wirklichkeit instrumentell nach von ihm erforschten und erprobten Gesetzmäßigkeiten bearbeiten und umgestalten kann. Diese Erkenntnismodi von vornherein als schlechthin »bildungsfeindlich« oder gar »bildungsfeindlich« zu verdammen wäre weder zutreffend noch hilfreich, denn: Es würde bedeuten, einen wichtigen Modus menschlichen Realitätsbezugs vorschnell zu diffamieren. Jedoch kommt es darauf an, diesen Bezug und den daraus folgenden sachlichen Umgang in ein konstruktives, d.h. lebenserhaltendes und lebensförderndes, auch für menschliche Existenz zuträgliches Gesamtverhalten zu verwandeln, ihn also zu »humanisieren«. Aus einem praktischen Grund wäre es ebenfalls falsch, Naturwissenschaft und Technik aus dem Bereich ökologischer Bildung auszuklamern. Denn viele Bemühungen, Gefahren für Natur und menschliches Leben wirksam zu verringern, sind zwar bei weitem nicht *nur* durch Wissenschaft und Technik, aber auch nicht *ohne* diese möglich (Beispiele: Schadstoffverminderung durch Filter für Kraftwerke und Katalysatoren für Verbrennungsmotoren, Herstellung von medizinischen Geräten usw.). Schließlich: Naturwissenschaftliche und technische Modi haben nicht allein Erkenntnisfortschritte und Erfindungen gebracht, sondern damit zugleich manche Bedrohungen verringert, denen die Menschheit früher wehrlos ausgeliefert war. Sie sind ein unersetzbarer Bestandteil der modernen Zivilisation. Sie zu negieren würde Chaos hervorrufen. Diese Bedeutung von technischem und naturwissenschaftlichem Denken anzuerkennen und dieses Denken als bildungswesentlich zu akzeptieren

heißt nicht, es naiv zu beschönigen, sondern vielmehr, zugleich für dessen konstruktive und humane Verwirklichung und Anwendung einzutreten. Es bedeutet aber auch, die Einsicht zu vollziehen, daß Bildung bei diesem Modus nicht endet, sondern darüber hinausgeht – zum Modus einer ökologisch orientierten kritischen Reflexion, die hier kurz als »reflexives Erkennen« bezeichnet wird.

2.4 Reflexives Erkennen

Indem nicht die »gegenständliche Wirklichkeit« (etwa die Natur als Forschungsfeld der Wissenschaft) zum Objekt berechnender und messender Kognition oder instrumenteller Bearbeitung »versachlicht«, sondern *über* dieses versachlichende Erkennen und instrumentelle Bearbeiten nachgedacht wird, bezieht sich Denken auf sich selbst, wird zur Selbst-Besinnung, Zurückwendung auf sich selbst, also Reflexion. Diese Reflexion will aber nicht nur die unter 3 angedeutete Erhellung und Einordnung von naturwissenschaftlich-technischem Erkennen leisten, sondern fragt weiter und kritischer:

a) Beispielsweise prüft sie, wieweit dieser Denkmodus, dessen Folge auch instrumentelle Handlungsweisen sind, immer innerhalb seines Gegenstandsbereichs beschränkt bleibt oder Grenzen überschreitet, jenseits derer er keine Kompetenz hat und eher verfälschend und destruktiv wirkt¹⁰. Dies geschieht z.B. dort, wo er beansprucht, auch Bereiche von Leben und Gesellschaft mit seinen exakten Methoden erkennen und damit zur wissenschaftlichen Begründung reglementierenden Handelns »praktisch werden« zu wollen. Wie die Erfahrung zeigt, werden in solchen Fällen nicht allein Naturstoffe und Naturwesen zu Objekten mitunter umgehemmten Gebrauchs und Experimentierens, sondern auch Menschen zum »Material« degradiert: Der verräterische Sprachgebrauch »Menschenmaterial«, »Schülermaterial« usw. bringt es zum Ausdruck. Gegenüber solchen Grenzüberschreitungen und Verfälschungen verhält sich ökologisch orientierte Reflexion kritisch, sie erhellt Verabsolutierungs- und Machtansprüche als illegitim und zerstörerisch.

Schon Hegel hat nachgewiesen, daß dem »Verstandesdenken« am Leben »schlechthin alle Gedanken ausgehen«. Sollten dessen »Kategorien nun dennoch gebraucht werden, so muß die Natur verkehrt werden . . .«¹¹.

b) Aber die ökologisch orientierte Reflexion als wichtiger Modus ökologischer Bildung prüft das Verhältnis von Mensch und Natur nicht allein unter wissenschaftstheoretischem, sondern auch unter anthropologischem Aspekt. Das heißt: Sie fragt nach dem Menschen, der in Geschich-

10 Die u.a. von Hegel und Dilthey dargestellte Problematik hat (in diesem Jahrhundert) besonders klar aufgezeigt: *Th. Litt*, Mensch und Welt, München 1948.

11 Vgl. *Hegel*, Enzyklopädie, a.a.O., § 381 und *ders.*, Logik II, 416 (vgl. auch *Th. Litt*, Hegel, a.a.O., 208ff).

te und Gegenwart gegenüber der Natur und seinesgleichen eine doppeldeutige – nämlich konstruktive und destruktive, lebensfördernde und lebenszerstörende – Wirkung hervorgebracht hat. Auf diese Weise begreift sie das Wesen des Menschen, wie es kritische Reflexion in der Geschichte schon mehrfach beurteilt hat: Ausgestattet mit dem Prinzip des Geistes, erkennt der Mensch zunehmend die Welt und sich selbst. Aber das »Vorrecht des Geistes«, diese Kognition leisten zu können, ist auch dazu angehtan, »aus dem Gleis zu geraten«, Täuschungen zu verfallen und sogar »böse zu werden«¹².

Mit dieser Sicht nähert sich die kritisch verfahrenende Anthropologie wieder *Pascals* skeptischer Beurteilung über »Größe und Elend« des Menschen, den er als »Paradoxon«, als »Chaos«, als »Monstrum« bezeichnete und in der »Mitte . . . zwischen den Extremen« stehend einordnete. »Der Mensch« – so Th. Litt im Sinne Pascals – »ist das Mittelwesen, das umherirrt zwischen dem Unendlichen und dem Nichts, zwischen dem Licht und der Finsternis, zwischen dem Wissen und dem Wahn, zwischen Selbstüberhebung und Selbstverachtung, . . . oder mit den Worten des Glaubens: zwischen Heil und Verdammnis« – jedoch mit dem in der uns bekannten Welt einmaligen Vorzug, daß er dies alles *wissen* kann! Unter diesem Aspekt wird sich anthropologisches Denken als ein wichtiger Modus auch ökologischer Bildung weder in eine Idealisierung und Harmonisierung menschlicher Existenz versteigen noch in deren Negation ableiten. Es begreift den Menschen in seiner Widersprüchlichkeit und verführt daher weder zum Utopismus noch zu verzweifelter Negation seiner ihm auch heute noch verbleibenden Möglichkeiten.

Diese differenzierte Sicht ist auch angesichts gegensätzlicher extremer Verhaltensweisen, in die auch junge Menschen verfallen können, besonders wichtig: Zwischen einem – vorwiegend technizistisch orientierten – Optimismus des »Machens« und dem Defaitismus von Weltuntergangsstimmungen gilt es, realistische Handlungsbereitschaft und reflektierte Verantwortlichkeit zu fördern – ohne Über- oder Unterschätzung des Menschen und seiner Chance, die ihm angesichts einer für ihn und seine Mitwelt bedrohlichen Situation noch gegeben ist. Also ist diese kritische Anthropologie, die auch Wachsamkeit verstärkt, eine besonders wichtige Komponente ökologischer Bildung.

2.5 Liebe

In diesem Zusammenhang könnte es mißverstanden werden, wenn von (unromantischer) Liebe als einem lebenserhaltenden und -fördernden Modus in einer gefährdeten Welt die Rede ist. Liebe ist in der Geschichte der Philosophie, der Theologie, der Pädagogik und der Literatur ein Thema, das immer wieder neu aufgegriffen worden ist¹³. In dem hier behandelten Zusammenhang liegt es nahe, »Liebe zur Natur« hervorzuheben und als eine für ökologische Bildung wichtige Form der Zuwendung zur

¹² Vgl. Litt, Mensch, a.a.O., 140.

¹³ Eine zusammenfassende Darstellung ist zu finden in: M. Scheler, Liebe und Erkenntnis, München 1955; sowie neuerdings in: K. Neumann, Die Liebe als Weg zur Selbstverwirklichung, in: Kindlers Enzyklopädie »Der Mensch«, Bd. IX, Zürich 1984, 18ff.

Mitwelt zu werten. Ihre Verwirklichung würde danach bedeuten, die Entfremdung von der Natur aufzuheben, diese nicht mehr bloß als Erkenntnisobjekt aus der Distanz oder bloß unter den Kriterien der Verwertbarkeit zu betrachten, sondern als ein vielfältiges Ganzes mit einem anzuerkennenden Eigenwert zu beurteilen. Aus der Welt, die weithin unter Profitekriterien beurteilt wird und zum Rechenexempel wissenschaftlichen Forschens geworden ist, würde im Angesicht liebenden Erkennens die Welt der nicht berechenbaren Rhythmik und des sich neu erschließenden Farben- und Gestaltenreichtums – soweit dieser noch vor dem menschlichen Zugriff bewahrt blieb. Dann würde auch Goethes Aussage in ihrer erkenntnistheoretischen und pädagogischen Bedeutung neu bedacht werden können: »Man lernt nichts kennen, als was man liebt, und je tiefer und vollständiger die Kenntnis werden soll, desto stärker, kräftiger und lebendiger muß die Liebe . . . sein.«¹⁴ Diese würde aber nur dann zu einem wichtigen Modus ökologischer Bildung, wenn sie sich nicht auf sich selbst beschränken würde, sondern im reflexiven und komplexen Denken ihre klärende Ergänzung fände.

2.6 Komplexes Denken

Ein wesentliches Merkmal ökologischer Bildung ist die Fähigkeit komplexen Denkens. Schon ein einziges Ökosystem stellt einen in sich »vernetzten« Zusammenhang dar, der u.a. von einer Vielzahl von Elementen und deren Wechselwirkungen gebildet wird. Aber hinzu kommt, daß sich Ökosysteme auch noch gegenseitig durchdringen, daß sich anthropogene Stoffe – auch als Schadstoffe! – »einmischen« und mit- oder gegeneinander einen schwer erkennbaren Kontext bilden. Diese Schwierigkeit wird noch dadurch erhöht, daß unser Denken an Formen exakter Wirklichkeitserschließung mit Hilfe linearer, eindimensionaler Erklärungsketten gewöhnt ist: Dies aber führt zur Begrädigung, Rektifizierung, Planierung des weithin rhythmischen und komplexen Geschehens in der Natur¹⁵.

Die kaum auflösbare Problematik, in die unser herkömmliches Denken gerät, wird u.a. an den Versuchen der Erforschung des »Waldsterbens« deutlich: Ist es schon schwierig, die Beteiligung und den Schädigungsgrad der verschiedenen Schwermetalle und Chemikalien nachzuweisen, so stellt der Synergismus aller Wirkungsfaktoren und der innere Ablauf der Destruktion ein noch immer nicht abschließend aufgelöstes Rätsel dar, soweit auch im einzelnen Erkenntnisfortschritte erzielt worden sind. Doch die Komplexität steigert sich noch durch weitere Wirkungsfaktoren: Hierzu gehören die Schadstoffquellen, die zu erkennen und zu beurteilen sind, die politischen und ökonomischen Entscheidungen, die analysiert bzw. revidiert werden müssen, die technischen Probleme, deren Lösung bedacht werden muß, oder auch ganz anderes: z.B. die Gewohnheiten, Präferenzen und erworbenen Handlungsweisen der Menschen, die diesen komplexen Prozeß mitbeeinflussen.

Es muß also die Fähigkeit bestehen, möglichst »alles mit allem in Verbindung zu bringen« und darüber hinaus Trends zu antizipieren, wenn z.B.

14 Vgl. Scheler, a.a.O., 5.

15 Vgl. Sganzi, a.a.O.

Entscheidungen gefällt werden sollen, deren Wirkungen (und Nebenwirkungen) bedacht werden müssen. Allein hieran wird die Schwierigkeit deutlich, ökologische Bildung angesichts einer immer komplexeren Wirklichkeit zu realisieren. Mit ideologischen Schablonen und Vereinfachungen können eben auch ökologische Probleme nicht mehr gelöst, sondern nur Verschlimmerungen herbeigeführt werden.

Skeptiker meinen in diesem Zusammenhang, daß die »Scheuklappen unserer Wirklichkeitserkenntnis« uns vor zunehmend unüberwindbare Hindernisse stellen würden. Die Annahme, daß es für die Unzahl der komplizierten Probleme auch Lösungsmöglichkeiten gäbe, entspringe einem grundlegenden Irrtum. »Wir täuschen uns nicht nur über den Spielraum unserer Freiheit. Mindestens in dem gleichen Maße sind wir auch Opfer der Illusion, die Wirklichkeit, in der wir leben, sei unserer Vernunft uneingeschränkt zugänglich.«¹⁶ Ursache für die zunehmende Differenz der Wirklichkeitsprozesse und der Möglichkeit, sie zu begreifen und hieraus auch noch die angemessenen Handlungsstrategien und Reaktionsweisen abzuleiten, sei vor allem die Tatsache angeborener Denkstrukturen beim Menschen. Zwar seien sie geschichtlich nicht unveränderlich; es käme zu einem Anpassungsprozeß und Neuerwerb von Erkenntnisstrukturen an die veränderte Wirklichkeit. Aber dennoch würden uns die »angeborenen Lehrmeister«¹⁷, d.h. die genetisch fixierten Denk- und Anschauungsformen, unkorrigierbar falsch informieren: Schwerwiegende Fehltritte seien also unvermeidlich. Diese waren noch vor wenigen Jahrhunderten vergleichsweise unproblematisch, entscheiden jedoch nunmehr infolge der Zunahme des Zerstörungspotentials die Frage des Überlebens.

Es ist hier nicht möglich, diese auch ökologisch zentral bedeutsame existenzielle Problematik zu untersuchen. Jedoch ist der Hinweis darauf aus folgenden Gründen notwendig: a) Ein Bestimmungsversuch dessen, was ökologische Bildung gegenwärtig darstellen könnte (und sollte), muß sich vor der Naivität hüten, als sei sie ohne größere Schwierigkeit und Anstrengung – gleichsam nur durch eine Art von Verfeinerung und »Reparatur« unserer Erkenntnismodi – realisierbar. (b) Auch wenn die Hypothese von den »plumpen kategorialen Schachteln«, die unsere angeborenen Anschauungsformen angeblich darstellen¹⁸, Zustimmung fände, kann sich doch der Pädagoge unter Berufung auf diese Urteile nicht aus der Verantwortung stehlen. Es bliebe seine Aufgabe, soweit es in seinen Kräf-

16 H. von Dittfurth, So laßt uns denn ein Apfelbäumchen pflanzen, Hamburg/Zürich 1985, 299.

17 K. Lorenz; vgl. v. Dittfurth, a.a.O., 307.

18 H. Mohr, Biologische Grenzen des Menschen, ZW 56 (1985) 1 (vgl. auch v. Dittfurth, a.a.O., 311). Anders urteilen u.a. C. Vogel und H. Markl, die neuen Verhältnissen angemessene Erfahrungs- und Erkenntnisfähigkeiten für möglich halten, so daß Chancen zur Bewältigung komplexer Entwicklungen bestehen (u.a. in Markl, Die Dynamik des Lebens . . ., in: ders. (Hg.), Natur, a.a.O.

ten steht, diejenige Erkenntnis- und Handlungskompetenz fördern zu helfen, die es erlaubt, auf die noch höchstmöglich konstruktive Weise mit den ökologischen sowie den davon untrennbaren politisch-sozialen und ökonomischen Problemen fertig zu werden. Dies heißt auch, jene oben bezeichnete Fähigkeit, sowohl komplexe Wirkungszusammenhänge zu begreifen als auch Folgen (und Nebenfolgen!) von Entscheidungen zu antizipieren, ausbilden zu wollen. (c) Würde sich dagegen erweisen, daß die Annahme von den »angeborenen und unüberwindbaren Barrieren« unserer Denkstrukturen doch zuträfe, wäre freilich die Pädagogik an ihr Ende gekommen: Sie könnte in Zukunft nicht viel mehr leisten, als die Menschen darauf vorzubereiten, angesichts des sicheren Scheiterns und der bevorstehenden, unvermeidlichen Apokalypse eine möglichst würdige und gefaßte Haltung einzunehmen. Auch wäre ökologische Bildung in diesem Fall Illusion: In Anbetracht der unüberwindbaren Kluft, die zwischen der genetischen Ausstattung und der zunehmend komplexeren Wirklichkeit immer tiefer aufreißen würde, bliebe wohl nur noch eine Art von »eschatologischer Bildung« übrig, die eine schicksalsergebene und demütige Hinnahme des unaufhaltsamen Untergangs begründen würde.

2.7 Kenntnisse und »Verantwortungswissen«

Aber gegenüber der These von der Notwendigkeit des Scheiterns wird die Gegenthese vertreten, daß es für die Menschheit noch Möglichkeiten geben könnte, die weitere Destruktion von Natur und Leben ebenso zu vermeiden wie den eigenen Untergang – freilich nur unter bestimmten Bedingungen. Hierzu gehören u.a. eine Zusammenfassung und ein zielbewußter Einsatz des geistigen Potentials zur Lösung der anstehenden, immer schwieriger zu bewältigenden Überlebensprobleme. Ökologische Bildung als *eine* wesentliche Voraussetzung humaner Fortexistenz müßte dazu die notwendigen *Kenntnisse* vermitteln – freilich nicht bloß in Form eines aus fachisolierter Tradierung hervorgegangenen, zusammenhanglosen Faktenwissens, sondern eines aus *interdisziplinärer* Arbeit entwickelten, »in jeder Lebenslage vollparaten, einsprungsbereiten . . . und sich der . . . ›Forderung der Stunde‹ voll anpassenden« Handlungswissens, das M. Scheler schon 1925 als »Bildungswissen« charakterisierte¹⁹. Diese Wissensform bedarf einer neuen Bestimmung auch hinsichtlich ihrer zentralen Zwecke: Es dient nicht mehr primär der Beherrschung der Natur (»Leistungs- und Beherrschungswissen«, ebenfalls schon von Scheler 1925 relativiert), sondern der Bewahrung und neuen Entfaltung von naturhaftem und menschlichem Leben, für das es sich verantwortlich weiß. Ökologische Bildung beruht also auf »*Verantwortungswissen*«. Wie sich unter diesen Aspekten Kenntnisvermittlung und Wissenserwerb vollziehen, soll – soweit nicht schon oben geschehen – angedeutet werden.

19 Vgl. M. Scheler, *Bildung und Wissen*, Frankfurt/M. 1947.

3 Wissensinhalte ökologischer Bildung

Ökologisches Wissen muß interdisziplinär vermittelt werden. Unter anderem gehören dazu:

- Im Sinne der *biologischen Wissenschaft* u.a. Kenntnisse von den wechselseitigen Beziehungen zwischen den Organismen selbst und zu ihrer Umwelt, vom Wirkungszusammenhang der Ökosysteme, von den Energieflüssen, dem Stoffhaushalt.
- Kenntnisse auch *physikalischer* und *chemischer* Prozesse in der Natur, dabei auch der anthropogenen, d.h. vom Menschen verursachten chemischen Abläufe, die z.T. als Stör- und Zerstörungsvorgänge ablaufen (Beispiel: Schadstoffeinwirkung, die auch naturhafte Wachstumsprozesse beeinträchtigt).
- Kenntnisse der Quellen und Wirkungen solcher Schadstoffe, aber auch der möglichen Gegenwirkung und des Schutzes vor ihren z.T. toxischen Einflüssen, darüber hinaus Kenntnisse der *politisch-wirtschaftlichen* und *rechtlichen* Entscheidungsprozesse und Entwicklungen, die angesichts dieser Schädigung geschehen (oder geschehen sollten), wobei auch die komplexen Folgen solcher Entscheidungen und Maßnahmen erkannt werden müssen (»antizipatorisches Denken«).
- Kenntnisse im Bereich *Ernährung* und *Haushalt*, die immer wichtiger werden, je mehr z.B. durch Fehlernährung auch Kinder körperlichen und seelischen Schaden erleiden und je mehr eine an sich »gesunde« Kost in Gefahr gerät, durch Schadstoffeinwirkung pathologisch zu wirken.
- Kenntnisse auf dem Gebiet einer ökologisch orientierten *Medizin*, die z.T. erst vor kurzem entdeckte »Umweltkrankheiten« diagnostizieren und therapieren hilft: Wie in den angelsächsischen Ländern durch die klinische Ökologie und die orthomolekulare Psychiatrie vielfach nachgewiesen wurde, beruhen besonders chronische Krankheiten, Allergien, aber auch psychische Leiden häufiger als bisher angenommen wurde, auf einer Überempfindlichkeit des vielfältig durch Umweltchemikalien, Nahrungsmittel(zusätze) oder Schwermetallkontaminationen belasteten Organismus. Auch Hyperaktivitäten und aggressive Verhaltensweisen von Kindern werden von dieser in Mitteleuropa erst entstehenden ökologischen Medizin als häufig umweltbedingt erkannt und in vielen Fällen selbst dort geheilt, wo herkömmliche Diagnosen und Therapien an ihre Grenzen stoßen. Hier eröffnet sich ein neues Erkenntnis- und Praxisfeld, das zugleich die pathologischen Wirkungen einer vielfältigen, anthropogen veränderten Umwelt auf den Menschen verdeutlicht. Ökologische Bildung ohne diese Kenntnisse auf dem Gebiet der »Umweltmedizin« dürfte heute nicht mehr denkbar sein, auch wenn diese vielfach noch nicht von herkömmlichen medizinischen Richtungen (und deren Funktionären) als eine notwendige Ergänzung akzeptiert wird²⁰.
- Kenntnisse von »Umweltbedingungen familialer Sozialisation«, u.a. von Wirkungen »sozialer Umweltzerstörungen« im Sinne eines ökologisch orientierten sozialanalytischen und pädagogischen Grundwissens²¹.
- Ökonomische Kenntnisse, die u.a. auch folgendes deutlich werden lassen: Die Prinzipien der modernen *Wirtschaft* wie Effizienz, Gewinnmaximierung, Rentabilität und deren mögliche Widersprüche zu ökologischen Prinzipien (z.B. größere Sparsamkeit bei der Ge-

20 Hierzu u.a.: T. G. Randolph und R. W. Moss, Allergien, Folgen von Umweltbelastung und Ernährung. Chronische Erkrankungen aus der Sicht der Klinischen Ökologie, Karlsruhe 1984; A. Calatin, Ernährung und Psyche. Erkenntnisse der Klinischen Ökologie und der Orthomolekularen Psychiatrie, Karlsruhe 1983; K.-D. Runow, Krank durch unsere Umwelt (Öko-med. Mitteilungen des Fördervereins Medizinische Ökologie e.V., H. 1), Emstal b. Kassel, 1984, 6ff; K.-D. Runow, Klinische Ökologie, Stuttgart 1986. Zwei zusammenfassende Informationen über diese Problematik sind zu finden: natur 7/1985 und 8/1985.

21 Vgl. Bronfenbrenner, a.a.O. (Texte über diese Thematik werden hier vorbereitet).

winnung und Verwendung von Ressourcen), Erkenntnis der Doppelwertigkeit des wirtschaftlichen Fortschritts (einerseits Erhöhung von Lebensstandard und Lebenserwartung durch Gegenwirkung gegen bestimmte Seuchen, durch Hygiene und gegen Hunger und Kälte, andererseits Naturzerstörung, soziale Ungerechtigkeit auch im planetarischen Maßstab – »Kluft zwischen Erster und Dritter Welt« – Rohstoffverknappung u.a.m.); Kenntnis aber auch von Grundfragen wie »Vereinbarkeit von Ökonomie und Ökologie«.

– *Sozialwissenschaftliche Kenntnisse*, u.a. der Strukturen und Normen, die in der modernen Industriegesellschaft dominieren, auch im Hinblick auf das Zusammenleben der Menschen und auf dessen ökologische Auswirkungen, aber auch Kenntnisse u.a. der Formen und Wirkungen des Umgangs von Menschen mit der Natur in verschiedenen geschichtlichen Epochen und Weltbereichen, Veränderungen der Dimensionen des Naturverhältnisses in der Neuzeit, Wissen um bestimmte ökologische und »wider-ökologische« Einstellungen anhand von historischen Beispielen u.a.m.²².

– Kenntnisse vor allem von Theorien der neu entwickelten *ökologischen Ethik*, wobei unterschiedliche oder sogar gegensätzliche Positionen reflexiv geprüft werden (z.B. die »interessen- und bedürfnisorientierte Richtung« gegenüber der »wertorientierten Richtung«). Zugleich sollten mögliche Folgerungen hinsichtlich der Ziele und Formen ökologischen Handelns mitbedacht werden. Weiterhin sind Kenntnisse zum Zwecke einer Neudefinition von Produktion und Arbeit, Fortschritt und Wachstum unter diesen Aspekten wichtig.

Bei dieser – hier notwendig noch unvollständigen – Andeutung, welche Kenntnisse zu ökologischer Bildung gehören sollten, werden erneut *Umfang und Komplexität des Sach- und Verantwortungswissens* deutlich, das notwendig ist, wenn Menschen lernen sollen, »Frieden mit der Natur« zu machen und die »Apartheid« – im Sinne von Beherrschung und von Trennung – zwischen Mensch und Natur zunehmend zu verringern²³. Lösungsmöglichkeiten der planetarischen Probleme ohne eine so vielfältige und zugleich konstruktiv in Urteil und Tat umgesetzte Bildung erscheinen kaum noch angebracht. Vermutlich ist es dabei besonders wichtig, daß diejenigen, die zukünftig die »Schalthebel der Macht« bedienen und die wichtigsten Entscheidungsprozesse bestimmen, dieses Verantwortungswissen besitzen und anwenden. Dennoch darf ökologische Bildung nicht ausschließlich als Elitebildung, sondern muß als eine neue, auf vielfältigen Grundkenntnissen beruhende *Allgemeinbildung* verstanden werden, die zur demokratischen Kontrolle ökologisch relevanter Entscheidungen und zur Teilnahme an deren Verwirklichung befähigt. Ökologische Bildung würde hier auch zu *politischer Bildung*.

An dieser Stelle wird auch folgendes deutlich: Es kommt nicht nur auf Kenntnisse an, sondern zugleich auf Fähigkeiten, diese in der Handlungspraxis wirksam werden zu lassen. Dazu muß aber unter anderem gelernt werden, Handlungsstrategien zu entwerfen und Konflikte rational zu lösen. Hierfür müssen Grundfähigkeiten wie Ambiguitätstoleranz und Em-

22 Kurzinformation hierüber: Göttingen, ab März 1986.

23 Der Titel »Frieden mit der Natur« wurde von K. M. Meyer-Abich für seine »Praktische Naturphilosophie für die Umweltpolitik«, München/Wien 1984, gewählt. Der Begriff »Apartheid« ist hier auf das Mensch-Natur-Verhältnis übertragen; dies erscheint wegen nahezu identischer Wesensmerkmale (Herrschaft, Trennung) legitim (Anregung in einer DLF-Sendung, Datum und Titel nicht mehr bekannt).

pathie gefördert werden. Sie sollten auch politische Auseinandersetzungen um ökologische Probleme und Entscheidungen so maßgeblich bestimmen, daß es – wenn irgend möglich – nicht zu einem wachsenden Antagonismus widerstreitender Richtungen und Gruppierungen kommt, sondern – soweit es geht – zur gemeinsamen Lösung der Widersprüche zugunsten einer menschenwürdigen Existenz auch späterer Generationen und zugunsten der Bewahrung und neuen Verlebendigung der Umwelt (als »Mitwelt«).

Aber: Zugleich gehört zu ökologischer Bildung ein *Grenzbewußtsein*, das vor falschen Idealismen und Rigorismen bewahrt. Diese können Fehlentwicklungen hervorrufen wie Resignation und Verzweiflung, weil die Ziele zu hoch gesteckt und die Realitäten verkannt werden. Eine der extremen Folgen kann »Ökoterrorismus« sein. Es kommt daher auf ein Verantwortungswissen an, das zwar mit Zivilcourage und Entschiedenheit ökologische Interessen vertreten will, aber zugleich orientiert ist an dem Urteil über das jeweils Durchsetzbare, frei von dem Willen zur Anwendung von Gewalt. *Urteilsbildung* und *Wille zur Gewaltlosigkeit* in diesem Sinne sind wichtige Bestandteile ökologischer Bildung. Sie können, wie auch in diesem Zusammenhang erneut zu betonen ist, nur *handlungsorientiert* erworben und gefördert werden: Bloßer Verbalismus und leerer Moralismus versagen. Das gilt besonders für den ökologisch orientierten Unterricht in Bildungsinstitutionen: Auch dieser sollte handlungsorientiert erfolgen, was zugleich bedeutet, Fähigkeit und Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung zu entwickeln. Mit den traditionellen Lernformen und vielen überlieferten »Bildungsgütern« ist wohl nicht mehr auszukommen.

Vielmehr scheint für ökologische Bildung *Abraham Lincolns* Forderung zu gelten:

Die Dogmen einer geruhsamen Vergangenheit
sind unzulänglich für die stürmische Gegenwart.
Hindernisse und Schwierigkeiten
türmen sich jetzt vor uns auf, und wir
müssen uns der Situation gewachsen zeigen.
Wie unsere Lage neu ist, so müssen wir
auch neu denken und neu handeln.
Wir müssen unseren Geist frei machen.

4 Ökologische Bildung und »Existenz im Widerspruch«

Vergegenwärtigt man sich die verschiedenen *Umgangsmodi* und *Wissensinhalte* ökologischer Bildung, so wird bewußt, daß deren Anwendung in der gesellschaftlichen Praxis zu einer »Existenz im (vielfältigen) Widerspruch« führen muß. Dies ist unvermeidlich, weil sie auf Gewohnheiten, Maximen und Präferenzen stoßen können, die ein unökologisches Verhalten unterstützen und propagieren. Diese Tatsache soll abschlie-

Bend an einigen konkreten Widersprüchen aufgezeigt werden, in die Handeln im Sinne ökologischer Bildung (kurz: »ökologisches Handeln«) gerät, wenn es in der industriewirtschaftlichen Öffentlichkeit aktiv wird.

Während (wie angedeutet wurde) die Natur weithin wie eine unerschöpfliche Materialquelle betrachtet und behandelt wird, tritt ökologisches Handeln für die Anerkennung ihres Eigenrechts und ihrer vielgestaltigen Wertqualität ein. Während in Teilen der Erde Überfluß produziert wird, erinnert es daran, daß maßvolle Gütererzeugung und sparsamer Verbrauch spätere Generationen vor Mangel und Not bewahren können. Während ein eher unsensibles, nutzorientiertes Kalkül weithin Vorrang im wirtschaftlich-gesellschaftlichen Bereich gewonnen hat, will es mehr am Wachstum der Natur orientierte Einstellungs- und Verhaltensweisen durchsetzen.

Während Natur weithin als ein Gegenstandsfeld exakter Forschung verstanden wird, will es – bei aller Anerkennung naturwissenschaftlicher Aspekte – zugleich eine neue Sensibilisierung für die Natur im Sinne einer (ästhetisch geläuterten) qualitativen Erfahrungs- und Erlebnisfähigkeit erreichen. Während ein lineares Denken in »eindimensionalen Erklärungsketten« zur Gewohnheit geworden ist²⁴, bemüht es sich um komplexes Denken, das Wirkungszusammenhänge begreift und Trends vorwegnimmt. Während Natur- und Lebensprozesse weithin für berechenbar und kybernetisch erklärbar gehalten werden, verweist es auf die ursprüngliche, rational nie ganz begreifbare – weithin rhythmische und dem »Zufallsprinzip« gehorchende – Gesetzmäßigkeit (oder besser: Prozeßhaftigkeit) der Natur. Während auf Grund »technomorphen« Umgangs²⁵ bei der Anwendung von Herbiziden und Pestiziden aus vermeintlicher Ordnungsliebe eintönige Monokulturen gezüchtet werden, tritt es dafür ein, daß gelernt wird, die Vielfalt von natürlicher Mitwelt zu fördern. Während eine anthropozentrische Haltung die Macht des Menschen über die Natur hervorhebt und seine Interessen und Bedürfnisse in den Mittelpunkt rückt, setzt es sich für eine Sicht ein, die den Menschen in den Naturzusammenhang hineinstellt, Umwelt als Mitwelt versteht und die schrankenlose Naturbeherrschung als Hybris entlarvt. Während egozentrische Ideologien die Mitwelt als Material der Selbstverwirklichung des Menschen herabwürdigen, klärt es darüber auf, daß sich diese Selbstverwirklichung immer nur in der Zuwendung und Hingabe an die in ihrem Eigenwert geachtete naturhafte und menschliche Mitwelt ereignen kann – also nicht in Selbstverliebtheit²⁶. Während die öffentliche Bildung weithin zur Einübung von »Leistungs- und Beherrschungswissen« (Scheler) neigt, mahnt es zur Förderung von Bildung im Sinne einer Verhaltensvielfalt, die exaktes sachliches Erkennen, naturästhetisches Erleben, kritische Reflexion, komplexes Denken und unromantische Liebe vereinigt und damit nicht der Bemächtigung, sondern dem verstehend-konstruktiven Verhalten gegenüber der Mitwelt dient. Während selbstgenügsames Wohlstandsdenken hartnäckig seine egoistischen Interessen vertritt, will es erreichen, daß natur- und menscheitsorientierte Wohlfahrtsverantwortung an Geltung gewinnt.

Ökologisches Handeln bedeutet also Existenz im Widerspruch. Warum soll dieses Handeln dennoch gewagt werden?

Die thesenhafte Antwort:

1. Weil es dem ökologisch Handelnden als eine sinnvolle und notwendige Tätigkeit erscheint, angesichts der dem Menschen gegenüber Natur-

24 Vgl. D. Hoffmann, *Erziehungswissenschaft., Eine Einführung*, Stuttgart 1980, 28f.

25 Vgl. H. Duderstadt, »Und wie denken Sie darüber?« Typen der Umweltwahrnehmung und -einschätzung, in: *Umweltreport. BUND, LV-Niedersachsen, Kreisgruppe Göttingen*, 1985, 22ff.

26 Auf diese Problematik haben u.a. schon K. Jaspers und M. Scheler hingewiesen, letzterer auch in: *Bildung und Wissen*, a.a.O.

haftem vielfältig gegebenen Macht zum Tode für die Bewahrung und Förderung von Leben einzutreten.

2. Weil es heranwachsenden Menschen in einer Wirklichkeit, die ihnen oft sinnlos erscheint, eine besonders sinnvolle Möglichkeit konstruktiven Handelns eröffnen will.

3. Weil es *nicht* will, daß das geschilderte Fiasko des Verstandes bei dem vergeblichen Versuch, Leben zu erkennen, *dann* in das Fiasko des *Lebens* umschlägt, wenn nach Maßgabe grenzüberschreitender und fast allmächtig sich entfaltender Verstandeskategorien und Verwertungsinteressen gehandelt wird.

4. Weil es ebenfalls *nicht* will, daß sich so düstere Visionen und Prophezeiungen erfüllen wie etwa diejenigen Leonardo da Vincis, »daß da auf der Erde, unter der Erde und im Wasser nichts übrigbleiben« wird, »was sie (die Menschen) nicht verfolgen, aufstöbern oder vernichten«; oder wie die Françoise René Chateaubriands, der vor 200 Jahren meinte: »Die Wälder gehen den Völkern voran, die Wüsten folgen ihnen nach«. Mit Untergangsstimmung und Angstbezeugungen hat vernünftiges Handeln im Sinne ökologischer Bildung nichts zu tun, wohl aber mit der Nüchternheit, die Gefährdung der Natur und der Menschheit ohne Beschönigung und ohne Übertreibung erkennen und – soweit es in der Kraft des Menschen steht – übermächtig erscheinenden Bedrohungen entgegenwirken zu wollen.

Literatur

Außer der in den Anmerkungen verzeichneten Literatur wird auf folgende Schriften verwiesen:

G. Michelsen und H. Siebert, *Ökologie lernen. Anleitungen zu einem veränderten Umgang mit Natur* (Fischer Taschenbuch), Frankfurt/M. 1985.

A. Peccei (Hg.), *Das menschliche Dilemma*, Wien u.a. 1979.

F. Vester, *Neuland des Denkens*, München 1984.

W. Riedel und G. Trommer (Hg.), *Didaktik der Ökologie*, Köln 1981.

Dr. Hans-Martin Stimpel ist Professor für Pädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen.

Ökologie und Theologie in der Religionspädagogik

Ein Literaturbericht

Seit Mitte der siebziger Jahre findet die ökologische Problematik – allerdings zögernd – Eingang in Religionsbücher, religionspädagogische Modelle und Abhandlungen. Nachdem Einzelthemen der Umweltgefährdung bereits länger verhandelt wurden, rückte die Gesamtproblematik der Umweltkrise etwa ab 1970 zunehmend in den Blickpunkt der Öffentlichkeit. Das Buch von S. Rachel, *Der stumme Frühling* (München 1953) hatte bereits auf eindrucksvolle Weise die Auswirkungen chemischer Vergiftung geschildert. 1970 wird in einer Titelgeschichte des »Spiegel« die Frage gestellt, ob »der Glaube an unbegrenztes wirtschaftliches Wachstum und an ein besseres Leben durch immer mehr sich steigenden Konsum uneingeschränkt aufrechterhalten werden darf« (96).

Drei Aspekte kommen in den Blick:

1. Die Notwendigkeit eines Umdenkprozesses,
2. eine zusammenhängende, ganzheitliche Problemsicht und die Komplexität des Ursache-Wirkungszusammenhangs,
3. die Fragwürdigkeit der Wachstumsgläubigkeit.

Die 1972 veröffentlichte Meadows-Studie des Club of Rome und die an sie anschließende Diskussion rückte die globale ökologische Gefährdung ins Bewußtsein einer breiten Öffentlichkeit. Durch seine eindrucksvolle Rede auf der Vollversammlung des Weltkirchenrates 1975 in Nairobi hatte der australische Naturwissenschaftler Charles Birch nachhaltige Wirkung im kirchlichen Bereich. Birch umriß fünf Phänomene, von der Bevölkerungsexplosion bis zur Zerstörkapazität, die je für sich das Überleben der Menschheit in Frage stellen. Seine Rede gipfelte in der Forderung eines neuen, sakralen Naturverständnisses.

Die politischen und ethischen Konsequenzen, die im Kontext der zunehmenden ökologischen Bedrohung entworfen wurden, und auch die Debatte, die die pädagogischen Zielsetzungen umfaßt, stehen in der Spannung zwischen einer intensiven Verbesserung des Krisenmanagements und dem Entwurf von Alternativen, die ein neues ökologisches Bewußtsein mit entsprechenden Handlungsmustern verbinden. Dieser Auseinandersetzung entsprechen auf theologischer Seite die Forderungen nach

einer »Radikalisierung des dominium terrae«, wie sie K. Scholder in seinem Vorwort zur deutschen Ausgabe von J. B. Cobb, *Der Preis des Fortschritts* (München 1972) vertrat, und Ansätze bei einer theologischen Kritik des herrschenden Naturverständnisses des Menschen, die sich vom Gedanken der Mitkreatürlichkeit leiten und ihr Handeln von »Solidarität mit der Schöpfung« bestimmen lassen. Obwohl beide Aspekte auf einer bestimmten Ebene zusammengehören, liegt in der Art und Weise, wie dieser Zusammenhang hergestellt wird, eine in religionspädagogischen Zusammenhängen leider meist nicht gründlich genug reflektierte theologische Vorentscheidung. Hat der »Herrschaftsauftrag des Menschen« eine relative Eigenständigkeit, der allerdings im Gegensatz zur bisherigen Praxis nunmehr entschieden im Blick auf das Ganze verantwortlich wahrgenommen werden muß, oder gründet sich das verantwortliche Handeln prinzipiell auf dem solidarischen Mitleiden mit jeder geknechteten Kreatur? Insgesamt ist aber in den religionspädagogischen Zugängen das Bemühen erkennbar, über ein Neuverständnis des Schöpfungsgedankens dem Ökologiethema theologisch gerecht zu werden. Die Konkretionen weichen dabei allerdings zum Teil erheblich voneinander ab.

Im Blick auf die ökologische Problematik kann innerhalb der Religionspädagogik das rp-Modell 12 »Qualität des Lebens – Umweltschutz und Theologie« (1973b) bahnbrechend genannt werden. Nachdem die Autoren *H. K. Berg* und *F. Doedens* bereits einen allgemeinen Reader zum Thema »Umweltschutz – Fortschritt ist für den Menschen da« (Frankfurt/M. 1973) herausgebracht hatten, in dem für die Schüler die verschiedenen Aspekte der Umweltproblematik übersichtlich zusammengestellt wurden, legten sie ein problemorientiertes Modell vor, das sie als Planungsbeispiel im Überschneidungsfeld von Religionsunterricht und politischer Bildung (1973a) und als Entwurf, der sowohl innerhalb eines fachübergreifenden Unterrichts als auch als fachspezifischer Kurs bearbeitet werden kann, darstellen.

Sein besonderes Kennzeichen ist die Einbindung in einen konkreten Konfliktfall. Dadurch werden die theologischen, politischen, naturwissenschaftlichen u.a. Aspekte von vornherein aufeinander bezogen und in einen spannungsgeladenen Lebenszusammenhang eingebunden. Die Auseinandersetzung um die Ansiedlung eines Chemiewerkes wird so dokumentiert, daß Argumente und Interessen verschiedener Verbände und Institutionen sowie Einzelpersonen einschließlich der Beiträge der lokalen Kirchengemeinde und eines am Protest beteiligten Pfarrers deutlich werden. Christlicher Glaube – besonders unter dem Aspekt des Schöpfungsgedankens – kommt hierbei eingebunden in seiner Bedeutung für das Selbstverständnis einer am Konflikt beteiligten Gruppe in den Blick. Von dieser »empirischen« Vorgabe her wird nach der angemessenen Deutung des christlichen Schöpfungsglaubens zurückgefragt. Die Autoren warnen davor, die Umweltproblematik in Einzelfaktoren zu zerlegen und damit die Komplexität des hinter den ökologischen Problemen stehenden Ursache-Wirkungszusammenhangs aus den Augen zu verlieren (vgl. 1973a, 50f). Gefordert wird auch für die Theologie ein kritisches Wissenschaftsverständnis, das nicht bei Beschreibung und Analyse stehenbleibt, sondern über eine Interessenanalyse zu einer demokratisierenden und humanisierenden Handlungsorientierung fortschreitet

(52f). Im Sinne dieses Wissenschaftsverständnisses sehen die Autoren die Aufgabe der Theologie einmal in der kritischen Überprüfung des Verhaltens von christlichen Gruppen und Kirchen im Blick auf eine humanere Ausgestaltung der Gesellschaft und zweitens in der Erarbeitung der Fragerichtung, wie sich Tradition und Situation wechselseitig so erschließen lassen, daß neue Handlungsimpulse entbunden werden. Im Blick auf das Problemfeld »Umwelt« bedarf es zunächst einer kritischen Aufklärung der eigenen theologischen Tradition (1973b, 23f). Diese explizieren die Autoren im folgenden am Beispiel der *Schöpfungstradition*. Nach ihrer Ansicht wird die oft vertretene Behauptung, »daß der jüdisch-christlichen Dogmatik die Hauptschuld an der gegenwärtigen Umweltmisere anzulasten sei«, einmal durch die von M. Weber dargestellte Funktion der protestantisch-reformierten Ethik, zum anderen durch eine bestimmte Ausformung der lutherischen Ordnungstheologie belegt (24). In kritischer Abgrenzung zu diesen Positionen und im Blick auf die gegenwärtige theologische und gesellschaftliche Problemlage wird

- a) ein neues Verständnis des biblischen Herrschaftsauftrages,
- b) ein dynamisches und ermutigendes Verständnis der Schöpfungsüberlieferung,
- c) eine Verknüpfung von Schöpfungsglaube und Hoffnung auf das »Reich Gottes« unter der Perspektive des eschatologischen Vorbehalts notwendig.

Die Stärke dieses Ansatzes liegt zweifellos in der didaktisch fruchtbaren Einbindung der theologischen Argumentation in einen konkreten Konfliktbereich. Problematisch ist allerdings die etwas vereinfachte Gegenüberstellung der negativen Funktion von bisheriger Schöpfungstheologie und dem handlungsanleitenden Potential der christlichen Überlieferung, die dem dialektischen Zusammenhang von theologischer Lehrentwicklung und dem jeweiligen sozialgeschichtlichen Hintergrund nicht gerecht wird. Eine Auseinandersetzung mit dem »Naturverständnis« der christlichen Tradition kommt nicht in den Blick. Der zaghafte Ansatz einer christologischen Interpretation des Schöpfungsgedankens (1973b, 24) bezieht »Leiden« und »Mitkreatürlichkeit bzw. Mitgeschöpflichkeit« nicht ein. Im Hinblick auf diese Aspekte ist jedoch nachdrücklich anzumerken, daß zur Zeit des Erscheinens des Modells die theologische Diskussion um ein Neuverständnis des Schöpfungsgedankens auf dem Hintergrund einer allumfassenden ökologischen Krise erst in den Anfängen steckte. Wie schon Berg und Doedens gehen auch andere religionspädagogische Entwürfe zur Umweltproblematik davon aus, daß die Komplexität des Themas einen interdisziplinären Zugang notwendig macht.

So betont H. Döring (1975): »Da es sich bei Umwelt- und Schöpfungsfragen heute mehr denn je um interdisziplinäre Fragen handelt, muß auch das didaktisch-methodische Vorgehen in gleicher Weise ausgeprägt sein. Es sollte zur Selbstverständlichkeit werden, daß nur mit entsprechendem Naturwissen Unterricht über Schöpfung möglich und Umwelt-Unterricht mit der naheliegenden ethisch-theologischen Fragestellung gekoppelt ist« (94). Im Blick auf die praktische Konkrektion wird diese grundsätzliche Verknüpfung jedoch wieder eingeschränkt. Wegen zu erwartender organisatorischer Schwierigkeiten wird auch eine Vermittlung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse durch den Religionsunterricht in Erwägung gezogen (95). Der Aufriß ist insgesamt sehr komplex. Bevölkerungsexplosion und Industriewachstum, die Wahrscheinlichkeit der Umweltkatastrophe, die besondere Gefährdung des Wassers, Öffentlichkeit und Umweltfrage, Naturwissenschaft und Religion, die Untauglichkeit überkommener ethischer Muster angesichts der neuen Problemstellun-

gen werden als thematische Aspekte vorgeschlagen, bevor die Schüler die in den biblischen Schöpfungsberichten zugemutete »ungeheure Verantwortung des Menschen gegenüber Umwelt und Schöpfung« bewerten lernen sollen (106). Schließlich wird der Frage nachgegangen, in welcher Weise »die Kategorie Schöpfung zur Vertiefung des Umweltgedankens beitragen« kann (108).

Obwohl nach einem ersten Eindruck eine Verschränkung von theologischen und naturwissenschaftlichen Fragestellungen vermutet werden kann, bleibt es weitgehend bei einem beziehungslosen Nebeneinander. Im Gegensatz zu den exemplarischen Problemstellungen von Berg und Doedens sind die Beispiele allgemein gehalten und stehen additiv nebeneinander. Ein Kernproblem, das in ähnlicher Weise auch andere religionspädagogische Vorschläge betrifft, liegt darin, daß christlich-jüdische Tradition hier zur Motivierung einer Verantwortung bemüht wird, deren Notwendigkeit eigentlich durch die in Beispielen konkretisierte gegenwärtige Problemlage selbst evident sein sollte.

In dem Modell »Leben erhalten« legt Döring (1984) ein Modell vor, das jeweils kurze Orientierungen und Reflexionsmaterial miteinander verbindet. Nach einer Einleitung werden in fünf Segmenten (Überfluß und Mangel; bedrohte Pflanzenwelt; bedrohte Tierwelt; Schätze der Erde oder Rohstoffe; Lebelement Wasser) und einem Umweltspiegel verschiedene Perspektiven der ökologischen Problematik für die unterrichtliche Arbeit in der Sekundarstufe I aufbereitet. Die Intention des Modells liegt in der Unterstützung eines neuen ökologischen, d.h. auf das Ganze der Natur und des menschlichen Lebens bezogenen Bewußtseins mit einer entsprechenden neuen Moral (4). Es geht dem Autor im weitesten Sinne um »Aufklärung« und Weitergabe vorhandener Erkenntnisse. »Immer mehr komme ich zu der Erkenntnis, daß ich einfach aufdecken muß, was ich weiß und fühle, daß ich ändern helfe, was in die inhumane und lebenszerstörende Richtung läuft!« (7). Neben gut aufbereiteten Informationsstücken finden sich Texte zur Interpretation und Meditation sowie Anregungen zu einer eigenständigen Weiterarbeit (z.B. Projektvorschläge). Das Modell kann Hilfe zu einer selbständigen Erschließung und Problematisierung verschiedener Aspekte der Überlebenskrise geben, ohne daß auf einfache Begründungen oder Lösungen abgehoben wird.

Als Beispiel für ein Projektverfahren »Religionsunterricht« legt A.-K. Szagun das Modell »Bedrohte Umwelt und biblischer Schöpfungsglaube« (1983) vor. Dokumentiert wird eine Unterrichtsplanung und -ausführung im Rahmen einer Projektwoche an einer Orientierungsstufe.

In Entsprechung zu der theologischen Erkenntnis, daß das »Schöpfungslob« allen anderen Schöpfungsaussagen vorausgeht, wird der Einstieg bei »positiven Phänomenen des Lebens« gesucht. Mit Hilfe des in religionspädagogischen Vorschlägen immer wieder empfohlenen Films »Die Söhne der Erde« (FWU 232629, 20 Min.; alternativ »Unser Garten«, FWU 232840, 12 Min.) wird die Gefährdung der Erde durch das Fehlverhalten der Menschen erschlossen. In einem nächsten Schritt werden von den Schülern selbständig Umweltbelastungen in ihrem Nahbereich erkundet, dokumentiert und diskutiert. In dieser selbständigen Erarbeitung eines Problemaspekts im Nahbereich der Schüler liegt ein wesentlicher Kern des Projekts. Von daher wird auf der Basis allgemeiner Informationsmaterialien und einschlägiger Bücher eine Ausweitung auf ausgewählte Beispiele allgemeiner weltweiter Umweltgefährdung und -zerstörung versucht und im Anschluß daran die Frage nach angemessenen Maßstäben im Umgang mit der Natur aufgenommen. Auf diesem

Hintergrund werden nun biblische Schöpfungstexte (priesterlicher Schöpfungsbericht und Schöpfungsaussagen als Lob) einbezogen, um den Zusammenhang zwischen Schöpfungsglaube und verantwortlichem Umgang des Menschen mit seiner Umwelt in den Blick zu bekommen. Nachdem dann der biblische Schöpfungsglaube als Anleitung und Ermutigung zu verantwortlichem Umgang mit der Natur »entdeckt« wurde, wird wieder der Bogen zu Umweltproblemen im Nahbereich und individuellen sowie politischen Lösungsansätzen geschlagen.

Insgesamt handelt es sich um einen anregenden und interessanten Versuch, dessen didaktische Chancen vor allem in der vielfältigen Selbständigkeit der Schüler liegen. Es bleibt allerdings anzufragen, ob der sehr detaillierte Exkurs zu den alttestamentlichen Schöpfungsaussagen in einem solchen Zusammenhang nicht auf einige Grundaspekte beschränkt werden sollte. Im Modell selbst werden Alternativen in Richtung eines ergänzenden »fachspezifischen Kurses« (53) vorgeschlagen.

In der Reihe Studienhefte Religion legt D. Ptasek (1983) jeweils ein Lehrer- und Schülerheft unter dem Thema »Hast du die Erde weinen hören? Impulse zu einer christlich motivierten Umweltethik« vor. Mit einer deutlichen Spitze gegen andere religionspädagogische Modellentwürfe konstatiert der Verfasser, daß bei einem *religionspädagogischen* Modell Grundlagen und Hoffnungsziele einer christlichen Umweltethik im Zentrum stehen müssen.

Es könne nicht sein, daß diese erst in einem angefügten theologischen Textblock thematisiert werden, nachdem vorher bereits eigengewichtige Sachargumente erörtert sind. »Die biblische Theologie ist integrativer Bestandteil der Schöpfungsethik und begleitet die Sachfragen durch alle Kapitel. Wenn über chemisch-industrielle Bedrohung und Verschmutzung mehr gesprochen wird als über Motive der christlich orientierten Umweltethik, dann läuft im Unterricht etwas schief« (Lehrerheft 16). Ptasek will davon absehen, »den Schüler mit einem sachargumentativen Bedrohungspotential zu erschlagen, aus dem sich dann angeblich die richtige Handlungsorientierung von selbst ergibt« (17). Die Gliederung des Schülerheftes verrät die inhaltliche Konzeption:

1. Ausgangspunkt ist die gutgemeinte Schöpfung Gottes.
(Ich staune.)
2. Diese Schöpfung ist von Untergang und Zerstörung bedroht.
(Ich habe Angst.)
3. Viele Konflikte und Entscheidungen müssen ausgetragen werden.
(Ich muß abwägen.)
4. Verantwortung muß in Handlung sichtbar werden.
(Was kann ich tun?)
5. Schöpfungsglaube provoziert zur Zuversicht.
(Ich habe Hoffnung.)

Die Konzentration auf wesentliche Grundfragen ist sympathisch, allerdings ist es unverständlich, warum der Verfasser meint, die theologischen Urteilskriterien und christlichen Maßstäbe für verantwortliches Handeln unter Ausschluß und nicht im Kontext konkreter ökologischer Probleme erörtern zu müssen. »Exkurse und Dokumentierung von Sachfragen« erscheinen nur als Anhang im Lehrerheft (129ff). Ist diese weitgehende Abkoppelung ethischer Urteilsbildung von empirischen Aussagen nicht ge-

nau ein Ausdruck der von Ptasek kritisierten Tendenz, »das Kreuz und seine harte Kontur auf all unsern Fortschrittswegen« vorschnell zu übersteigen (17)? Der problematischste Aspekt des Modells liegt darin, daß Textauszüge von K. Steinbuch immer wieder als kritische Gedanken gegen alternative Denkansätze eingebracht werden, ohne daß Steinbuchs technokratische und aristokratische Ideologie selbst auch nur an einer Stelle kritisch thematisiert würde.

Die in den letzten fünfzehn Jahren entwickelten *Religionsbücher* legen im Blick auf die Ausarbeitung des Schöpfungsthemas einen wesentlichen Nachdruck meist auf die Verhältnisbestimmung von naturwissenschaftlicher und theologischer Welterklärung. Die Beachtung dieser eigentlich längst überwundenen Kontroverse wird dabei als Bedingung der Möglichkeit verstanden, den Schöpfungsgedanken im Kontext des neuzeitlichen Denkens überhaupt zur Sprache zu bringen. Die Umweltproblematik wird nun zunehmend mehr in diesen Kontext eingebunden. Meist geschieht das so, daß aus den biblischen Schöpfungstexten unmittelbar eine ethische Verantwortung des Menschen im Blick auf die Umwelt abgeleitet wird. Die Welt wird als Gabe dem Menschen zur Verfügung gestellt, und damit ist der Auftrag verbunden, sie verantwortlich zu gestalten. Weltverantwortung wird als Wahrnehmung des biblischen Schöpfungsauftrags gefordert.

So heißt es etwa im Lehrerhandbuch zum »Kursbuch Religion 5/6«: »Der jahwistische Schöpfungsbericht stellt die Welt als Gabe und Aufgabe dar.« Damit wird begründet, daß im Arbeitsbuch »auf die heutige Verantwortung des Menschen«, vor allem für Natur und Technik, abgehoben wird (283). Umweltverantwortung als Inhalt des menschlichen Herrschaftsauftrags (Gen 1,28f) thematisieren auch die katholischen Religionsbücher »Zeit der Freude« (244–246; Grundfassung, 228–230) und »Zeichen der Hoffnung« (247–250; Grundfassung 232–235), ohne die Auseinandersetzung um das »dominium terrae« auch nur anzudeuten.

Gegenüber dieser Tendenz, aus der Schöpfungslehre eine Verantwortung abzuleiten, die bei nüchterner Betrachtung der Gegenwartslage auch so evident ist, schlägt D. Zilleßen vor, »Unterrichtsmodelle über Grenzen des Wachstums, Umweltbedrohung und Lebensqualität nicht auf eine Erörterung der allgemeinen Grundprinzipien von Verantwortung zu beschränken, sondern auf ihre Basisproblematik, nämlich auf das Verhältnis von Theologie und Naturwissenschaften, zurückzuführen« (1977a, 292).

Im Lehrerhandbuch zum Religionsbuch »Sehen und Deuten« konstatiert Zilleßen (1977b) in seiner Einführung zum Thema »Natur + Schöpfung« ein Defizit im Blick auf die Auslegung der gegenwärtigen Welt als Schöpfung in vielen Unterrichtsansätzen. Er fordert im Blick auf den »Umgang mit der Schöpfung«, in erster Linie von der Einstellung des Menschen zur Natur zu sprechen (52). Im Sinne dieses Ansatzes geht er von einer Analyse des Naturverhältnisses heutiger Menschen aus und stellt fest, daß die Einstellung zur Natur von reinem Zweckdenken bestimmt ist. In Konsequenz dieses zweckrationalen Denkens wollte der Mensch totale Autonomie gegenüber der Natur erreichen, das Ergebnis dieses Umgangs mit der Natur war jedoch ein Umschlagen in eine neue Heteronomie

(53). Als Alternative gegenüber einer totalen Autonomie von Mensch oder Natur wird ein »theonomes« Wirklichkeitsverständnis vorgeschlagen.

»Schöpfung« kommt in diesem Ansatz weniger unter protologischem Gesichtspunkt als vielmehr im Blick auf ein theologisch begründetes Wirklichkeitsverständnis zur Sprache. Im Zusammenhang mit C. Westermanns Deutung der Urgeschichte als Urgeschehen soll in der religionspädagogischen Erarbeitung herausgestellt werden, daß der Schöpfungsgedanke weniger den Ursprung als vielmehr Ziel und Sinn der Welt im Blick hat. Es soll herausgearbeitet werden, welcher Umgang mit der Natur der Deutung der Welt als Schöpfung entspricht und welcher nicht. Daneben wird verdeutlicht, daß Einstellungen zur Natur von Einstellungen im sozialen Bereich, wie der Verantwortung für Frieden, Freiheit und Gerechtigkeit, begleitet werden müssen.

Im Kapitel »Grenzen der Zukunft: Die bedrohte Umwelt« (1978) wird dieser Ansatz weiter entfaltet. Dabei vertritt Zilleßen u.a. die These, daß die Erörterung der Umweltproblematik unter wissenschaftlich-technologischen Gesichtspunkten nicht weiterführt, sondern nur »der Gewinn neuer zwischenmenschlicher Beziehungen« (105). Das Kapitel mündet in eine Darstellung und Auseinandersetzung mit dem Konzept von G. Altner. Obwohl die Position Altners einerseits als sinnvolles Gegenkonzept zu einer bloß technokratisch-rationalistischen Umweltstrategie (135) anerkannt wird, bleibt sie für Zilleßen ungenau und theologisch nicht ganz sachgemäß. Neben der Formel von der Mitkreatürlichkeit, die die Differenz von Schöpfung und Schöpfer zum Ausdruck bringt, muß nach Zilleßen auch von der Freiheit des Menschen als Bild Gottes die Rede sein. Gerechtigkeit, Freiheit und Frieden als verheißene Wirklichkeit müssen auch die gegenwärtige Bemühung um Lösungen der Umweltproblematik leiten (136). Mut zum Handeln gründet sich in der Kraft der Liebe. »Man darf mit der Zukunft rechnen, wenn man mit der Liebe und ihrer Unverfügbarkeit rechnet« (137).

Neuere Religionsbücher gehen im Blick auf die Ökologiethematik verschiedene Wege.

So findet z.T. in den Schöpfungskapiteln der Zusammenhang zwischen dem »Bild von der Natur« und der Art des Umgangs verstärkt Beachtung (z.B. Schmalfuß, 54; Hammerich, 160) oder es werden verschiedene Kriterien von »Lebensqualität« (z.B. Jentsch/Munzel, 136ff) thematisiert. Religion 7/8 (Brockmann u.a. 1982) bringt die Umweltproblematik unter ethischem Aspekt (»Darf man alles, was man darf?«, 155–164), ohne theologische Kriterien direkt einzubeziehen. Auch das Religionsbuch »Das Leben suchen« (Gademann u.a. 1984) versucht, eingefahrene Gleise zu verlassen; die ökologische Thematik klingt allerdings nur sehr indirekt an (z.B. Tierpredigten des Franz v. Assisi, 135f). Im Zusammenhang der Friedenthematik bindet »Wegmarken Religion« (Baltz u.a. 1981) die Umweltproblematik ein: »Verantwortung für das Leben« (134–144). Auf knappem Raum werden verschiedene Impulse und Aufgaben zur Weiterarbeit gegeben, die ein kritisches Hinterfragen des die ökologische Krise begleitenden Bewußtseins, eine Anbahnung von Problembewußtsein aus biblisch-theologischer Perspektive und an Hoffnung orientierte Handlungsansätze miteinander verknüpfen. Ein breites Spektrum an Textauszügen, in denen u.a. auch das Problem naturwissenschaftlicher und theologischer Weltansicht thematisiert wird, bietet das Materialheft für die Oberstufe »Wege zur Wirklichkeit – Glaube und Naturwissenschaft« (Rupp u.a. 1979).

Ein in einzelnen religionspädagogischen Beiträgen immer wieder betonter Aspekt liegt auf der Lebenszuversicht, auf dem, was christlicher Glaube an Ermutigung angesichts der fundamentalen Bedrohung der Schöpfung zum Ausdruck bringen kann (Nipkow 1982, 158f). In diesem Zusammenhang spielt der Rekurs auf alternative Lebenspraxis eine große Rolle und wird in der alternativen Suche nach Ganzheitlichkeit (Auer u.a. 1980, 5) eine entscheidende Chance gesehen. Aber auch hier scheiden sich die Geister: Während Ptassek (Lehrerheft, 17) fragt, ob die angesichts der Krise geforderten neuen Zielvorstellungen mit den Kategorien Wende und Umkehr richtig beschrieben sind, heißt es an anderer Stelle: »Christliche Parteinahme für die Umkehr, für das Leben und die Schöpfung, für eine Hoffnung auf eine menschenwürdige Zukunft ist gefragt, und nur so läßt sich Nachfolge Jesu verwirklichen« (Stark 1983, 465).

Problematisch wird es allerdings, wenn die Hoffnung unmittelbar an das menschliche Handeln geknüpft wird und in folgendem Stundenergebnis zum Ausdruck kommt:

»Gott läßt die Menschen nicht untergehen, wenn sie sich ihrer Verantwortung für die Schöpfung bewußt werden und die Umwelt vor ihrer Zerstörung schützen« (Haunhorst 1984, 96).

Obwohl weder Hoffnung noch Verantwortung in dieser Weise eingengt werden dürfen, werden damit die beiden Seiten jener Medaille bezeichnet, die in einer theologisch verantworteten religionspädagogischen Arbeit zur ökologischen Frage in Zusammenhang und Spannung zueinander entfaltet werden und weiter entfaltet werden müssen.

Und immer noch (oder wieder?) – muß die Religionspädagogik selbst ein so zentrales Lebensthema als Teil des Religionsunterrichts legitimieren:

»Wenn der ökologische Aspekt im Religionsunterricht erschlossen wird, kommt schnell die Behauptung, so etwas gehöre in die »weltlichen« Fächer; das habe mit Religion nichts zu tun. Es wird vergessen, daß Religion lange die auf den ersten Seiten der Bibel angelegte Kunde vom Haus des Lebens – der ›Ökologie‹ – vergessen hat. Es wird vergessen, daß der Glaube lange vergessen hat, wie die von Christus zwischen die Menschen eingefilterte neue Beziehung – die Liebe – auf den gesamten Kreis des Lebendigen übergreifen will« (Dietrich 1985, 153).

Unter der Überschrift »Menschheits- und schöpfungsgeschichtliche Dimension des Reiches Gottes anhand der Entwicklung des Verhältnisses Mensch/Natur« bringt *H. Schmidt* (1982, 236) das Verhältnis von Theologie und Ökologie in der Religionspädagogik zur Sprache.

Den Vorwurf einer Mitschuld des Christentums an der modernen Naturvernichtung hält er für ebenso verfehlt wie eine (schöpfungstheologische) Begründung des naturwissenschaftlichen und technischen Fortschritts.

Die Auseinandersetzung um Verzicht oder richtige Ausübung des »dominium terrae« wird mit Hinweis auf eine notwendige Erarbeitung und Durchsetzung von lebensfreundlichen Technologien, die ökologisch zuträglich sind und auch die sozialen Probleme der Menschheit bearbeiten können, gleichsam auf eine Synthese gebracht. Daneben erinnert Schmidt

im Blick auf alternative Perspektiven an die Bedeutung von Gebet und mystischer Tradition (238). Er sieht eine Voraussetzung für das »notwendige gesamtgesellschaftliche Umlernen in Sachen des Wirtschaftens und des Lebensstils darin, die enge Verbindung zwischen persönlichem Glauben und universaler Perspektive wiederzugewinnen, die im biblischen Schöpfungsglauben zur Sprache gebracht wurde« (239). In didaktischen Zusammenhängen sei der Weg des Entstehens des Schöpfungsglaubens vom Schöpfungslob über Aussagen zur Weltentstehung zum Grundverhältnis von Mensch und Natur nachzuzeichnen (239).

Das Problem dieses Ansatzes liegt m.E. darin, daß er sich auf eine theologisch richtige und sachgemäße Auslegung zurückzieht, ohne die empirische Ausformung und Wirkung der Überlieferung hinreichend zu beachten. Sonst ließe sich wohl schwerlich so prinzipiell der Einwand abwehren, daß jüdisch-christliche Tradition – einschließlich bestimmter Ausformungen von Theologie – doch eine Mitverantwortung für die Entwicklung jener »nachauflärerischen Fortschrittsideologien« hat, in denen das »Gefühl der Abhängigkeit des Menschen von den natürlichen Lebensformen« verschüttet ist (237). M.E. läßt sich die auch von Schmidt hervorgehobene Neuentdeckung des urgeschichtlichen Weltverständnisses mit seiner Zuversicht in die Grundgegebenheiten des natürlichen Lebens und die Hoffnung auf den göttlichen Segen nur als Kritik gegen herrschende Ideologien ins Spiel bringen, wenn dieser zugleich kritische und vertrauensvolle Glaube sich immer seiner eigenen Beteiligung an Verdinglichungs- und Entfremdungsprozessen bewußt wird. Nur in einem solchen unabschließbaren selbstkritischen Prozeß können Christen die Leiden der Schöpfung angemessen wahrnehmen und Zeichen der Hoffnung setzen (238).

In allen religionspädagogischen Arbeiten zur Ökologithematik finden sich Ansätze einer theologischen Kritik von »Weltmodellen«, die dem Schöpfungsgedanken nicht entsprechen. Die Ausführungen unterscheiden sich allerdings erheblich. Bedenklich ist m.E., wenn die Mitschuld an unsachgemäßer Auslegung der Tradition zu schnell überspielt wird; problematisch ist es, wenn für die theologische Reflexion die konkrete Wirklichkeit und die sie bedingende Weltanschauung in ihrer Bedeutung abgewertet werden. Fatal wird es allerdings, wenn in einem religionspädagogischen Modell als Korrektur anstelle einer theologischen Reflexion eine zweckrationale Position tritt (vgl. die Funktion der Steinbuchtexte bei Ptasek, Lehrerheft 17). Das Kreuz Christi verbietet es, Wirksamkeit und Machbarkeit als Wahrheitskriterien in Anschlag zu bringen.

Wenn jedoch der Wirklichkeit mit dem Leiden der nichtmenschlichen Kreatur und den vielschichtigen ökologischen Problemen nicht ausgewichen wird, ergibt sich angesichts der Fülle dieser Probleme für die didaktische Arbeit die Notwendigkeit einer gezielten Auswahl und einer angemessenen Reduktion der Komplexität. Es wird vor allem darum gehen, Grundgehalte des Schöpfungsgedankens, die im Zusammenhang der universalen Gefährdung der Erde neu entdeckt wurden, im Zusammen-

hang konkreter positiver und negativer Welterfahrungen anschaulich zu machen (vgl. dazu den Beitrag von G. Altner in diesem Band unter 2.1).

Mögliche Ansatzpunkte bieten Hinweise auf elementare Daseinsfreude (Schöpfungslob) und solche Erfahrungen mit gelungenem Zusammenleben sowohl im zwischenmenschlichen Bereich als auch im Verhältnis zur nichtmenschlichen Kreatur, die den Rahmenbedingungen geschöpflicher Existenz gerecht werden. Zu diesen Rahmenbedingungen gehört ganz wesentlich die Zeitlichkeit, die nach einer zentralen These von Altner durch potenzierte menschliche Herrschaft kompensiert wird. Daher ist die ökologische Krise verursachende Art der menschlichen Herrschaft theologisch zu kritisieren und am Modell der sorgenden Haushalterschaft zu messen. In diesem Verständnis wird die biblisch betonte Sonderrolle des Menschen nicht aufgehoben, sondern an ihren Zusammenhang mit dem göttlichen Auftrag und ihre Einbindung in die ganze Schöpfung erinnert.

Durch die Entfaltung des Sabbatgedankens als Symbol des Friedens mit der Natur, in dem die Bestimmung der Schöpfung in der Zeit transparent wird, kann möglicherweise eine neue Wahrnehmung der Welt als Schöpfung angebahnt werden.

Schließlich können von einer Auseinandersetzung mit einer »*Ethik der Mitkreatürlichkeit*« (Altner) Anstöße für die Überwindung anthropozentrischer Einstellungen ausgehen.

Neben den oben aufgezeigten projektorientierten Ansätzen bietet die in den letzten Jahren entwickelte »*Symboldidaktik*« im Blick auf diese Aufgabenbereiche gute Chancen, wenn dabei die wesentlichen Kriterien der kritischen Tradition der Religionspädagogik gewahrt bleiben. In einigen Symbolen, wie z.B. »Baum« und »Wasser«, sind zentrale theologische und ökologische Aspekte unmittelbar miteinander verschränkt. »Der Baum ist das entscheidende Symbol der ökologischen Bewegung« (Biehl 1983, 263), »Symbol der bedrohten Schöpfung« (264), und gleichzeitig kommt der Baum in der biblischen Überlieferung als Gleichnis für das menschliche Leben – »Lebensbaum« u.a. – zur Sprache. Gegenwartserfahrungen und hinter den biblischen Texten stehende Erfahrungen können sich wechselseitig erschließen und möglicherweise »die eigene Erfahrung entdecken, deuten, erweitern, vertiefen und überbieten helfen« (272). Eine Verschränkung der ökologischen Thematik (»Bedrohtes Wasser – bedrohtes Leben«) und theologischer Erschließung von biblischen Wassergeschichten versucht der Verfasser (Johannsen 1987). Ökologische Sachproblematik und theologische Deutung sind bei diesen Versuchen jeweils exemplarisch aufeinander bezogen und miteinander verschränkt, so daß weder der Vorwurf einer Theologie ohne Wirklichkeitsbezug noch der einer Verselbständigung der Wirklichkeitsaspekte erhoben werden kann.

Die entscheidende Aufgabe liegt in einer weiteren erfahrungsorientierten Ausarbeitung des Schöpfungsgedankens mit den zugehörigen Symbolen (Baum, Wasser, Arche, Sabbat usw.), die gleichzeitig als umfassende Kritik und Selbstkritik gegen Natur- und Schöpfungsvergessenheit und als auf die Christusgeschichte bezogenes Hoffnungspotential zu entfalten sind. B. Vrijdaghs stellt in seiner Besprechung des Films »Söhne der Erde« im Blick auf die religionspädagogische Arbeit heraus, daß dieser Film

deshalb ein geeignetes Medium sein dürfte, »weil er die grundlegende Frage nach dem Glauben stellt, der unser Verhältnis zur Umwelt bestimmt« (320). Vielleicht wird es ja möglich sein, daß in der religionspädagogischen Arbeit auch eine Antwort auf die Frage in den Blick kommt, die der Häuptling Seattle angesichts der ökologisch verheerenden Herrschaft der Weißen stellt: »Vielleicht könnten wir es verstehen, wenn wir wüßten, wovon der weiße Mann träumt – welche Hoffnungen er seinen Kindern an langen Winterabenden schildert – und welche Visionen er in ihre Vorstellungen brennt, so daß sie sich nach einem Morgen sehnen« (321).

Literatur

- R. L. Auer u.a., Es geht um unser Leben. Bestandsaufnahme der alternativen Bewegung für die Religionspädagogik, ForR 2/1980, 1–17.
- U. Baltz u.a., Wegmarken Religion. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7.–9./10. Schuljahr, Frankfurt/M. 1981.
- S. Becker-Wirth, Gottes Welt in unserer Verantwortung, rhs 27 (1984) 98–107.
- H. K. Berg und F. Doedens, Erwägungen zum Verhältnis von Religionsunterricht und Politischer Bildung am Beispiel einer Unterrichtsplanung zum Thema »Umweltschutz«, in: F. Rickers (Hg.), Religionsunterricht und politische Bildung, Stuttgart und München 1973a, 43–63.
- , Qualität des Lebens – Umweltschutz und Theologie. Arbeitsmaterial, Analyse und Planung (rp-modelle 12), Frankfurt/M. und München 1973b.
- P. Biehl, Zugänge zu christlichen Grunderfahrungen mit Hilfe elementarer Symbole, EvErz 35 (1983) 255–272.
- B. Böttge und H. Kurz, Alternativen und Herausforderungen für Theologie und Religionspädagogik, ForR 2/1980, 17–26.
- G. Brockmann u.a., religion 7/8, Frankfurt/M. 1982.
- Chr. Busch u.a., Kursbuch Religion. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr, Stuttgart und Frankfurt/M. 1977.
- , Lehrerhandbuch zum Kursbuch Religion, Stuttgart und Frankfurt/M. 1976.
- W. Dietrich, Die Bibel – berufsschulspezifisch? Biblische Impulse für den Berufsschulreligionsunterricht, EvErz 37 (1985) 141–155.
- H. Döring, Leben erhalten. Ein Modell für die Sekundarstufe I (Werte und Normen 13), Göttingen und Zürich 1984.
- , Kriterien ökologischer Bildung, Diss. Kassel 1978.
- , Umwelt – Verantwortlichkeit, Kassel 1975.
- F. Gadesmann u.a., Das Leben suchen. Ein Arbeitsbuch für den evangelischen Religionsunterricht im 7. und 8. Schuljahr, Frankfurt/M. 1984.
- H. Grosch, Theologische und religionspädagogische Aspekte der »Umwelterziehung«, EvErz 29 (1977) 302–305.
- H. Hammerich u.a., Schnittpunkte. Religion 5./6., Hannover 1980, 143–166.
- B. Haunhorst, Mein Traum vom Regenbogen. Unterrichtselemente zur Frage der Schöpfungsverantwortung, rhs 27 (1984) 95–97.
- Impulse zur Verantwortung. Informations-, Diskussions- und Arbeitsbuch für den katholischen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Bd. 2, Sekundarstufe II, 12.–13. Schuljahr, Düsseldorf 1974.
- G. Jentsch und F. Munzel, Zeitzeichen. Religion ab 7. Schuljahr, Hannover 1982, 130–142.

F. Johannsen, Was der Regenbogen erzählt. Wasser – ein biblisches Symbol. Anregungen und Beispiele für die Grundschule, Gütersloh 1987.

K. E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982.

D. Ptassek, Hast du die Erde weinen hören? Impulse zu einer christlich motivierten Umweltethik. Studienhefte Religion 4 und Lehrerheft, Stuttgart 1983.

H. Rupp u.a., Wege zur Wirklichkeit – Glaube und Naturwissenschaft, Stuttgart 1979.

L. Schmalfuß, Schritte (Evangelischer Religionsunterricht Gmynasien 8), München 1977.

H. Schmidt, Religionsdidaktik. Ziele, Inhalte und Methoden religiöser Erziehung in Schule und Unterricht, Bd. I, Stuttgart u.a. 1982.

H.-J. Stalb, Gottes Schöpfung – Unsere Umwelt. Ideen zu einer Unterrichtseinheit im 5./6. Schuljahr der Hauptschule, ForR 2/1981, 4–7.

A. H. Stark, Ökologisch verantworteter Religionsunterricht, KatBl 109 (1983) 462–469.

A.-K. Szagun, Bedrohte Umwelt und biblischer Schöpfungsglaube. Ein Beispiel für Projektverfahren im Religionsunterricht, Klasse 4–8 (Loccumer Reihe 2), Loccum 1983.

W. Trutwin u.a., Zeit der Freude. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht der Jahrgangsstufen 5/6, Düsseldorf 1980 (Grundfassung 1981).

–, Zeichen der Hoffnung, Düsseldorf 1978 (Grundfassung 1982).

Vergiftete Umwelt – Morgen kam gestern, Der Spiegel 41/1970, 74–96.

B. Vrijdaghs, Söhne der Erde, EvErz 33 (1981) 315–321.

D. Zilleßen, Didaktische Erwägungen zum Thema »Natur und Schöpfung«, EvErz 29 (1977a) 290–302.

–, Thema: Natur + Schöpfung, in: *H. Schulte u.a.*, Lehrerhandbuch zu Religion: Sehen + Deuten, Düsseldorf 1977b.

–, Thema Zukunft (Studienbücher Religion), Frankfurt/M. u.a. 1978, 73–137.

– u.a. (Hg.), Religion: Fragen + Verstehen, Stuttgart 1979.

Allgemeinpädagogische Literatur, die auch für die religionspädagogische Arbeit interessant ist:

W. Beer und G. de Haan (Hg.), Ökopädagogik. Aufstehen gegen den Untergang der Natur, Weinheim 1984.

D. Bolscho, G. Eulefeld und H. Seybold, Umwelterziehung. Neue Aufgaben für die Schule, München 1980.

J. Cornell, Mit Kindern die Natur erleben, Soyen 1985.

W. Hoffmann u.a., Das Umweltspiele-Buch, Göttingen 1984 (zu beziehen beim Gegenwind-Verlag, Hagenweg 2, Göttingen).

G. Maurer, Unsere Umwelt, Wien/München 1983.

Dr. *Friedrich Johannsen* ist Privatdozent für Ev. Theologie und Religionspädagogik an der Universität Hannover.

Detlev Dormeyer

Das Verhältnis von ›wilder‹ und historisch-kritischer Exegese als methodologisches und didaktisches Problem

1 Problemstand

Gegenwärtig mehren sich die Anfragen an die historisch-kritische Exegese. Von ihren Grenzwissenschaften aus werden neue Paradigmen von Schriftauslegung entwickelt. Die Literaturwissenschaft führt als Textsemiotik die Form- und Redaktionsgeschichte weiter zu einer strukturalen Textlektüre¹. Die soziologische Fragestellung stößt die Ausformung einer sozialgeschichtlichen Auslegung und einer materialistischen Lektüre an². Die Psychologie bringt eine psychologische Schriftauslegung hervor³. Solche Neuaufbrüche sind fruchtbar, aber zugleich beängstigend. Handelt es sich bei der Bibel um ein Schrifttum, das normalem Verstehen nicht mehr zugänglich ist? Hat die historisch-kritische Exegese abgewirtschaftet?

1 E. Güttgemanns, Offene Fragen zur Formgeschichte des Evangeliums. Eine methodologische Skizze der Grundlagenproblematik der Form- und Redaktionsgeschichte (BEvTh 54), München 1970; G. Schelbert, Wo steht die Formgeschichte?, Theologische Berichte 13/1985, 11–41; D. Marguerat, Strukturelle Textlektüren des Evangeliums, Theologische Berichte 13/1985, 41–87; D. Dormeyer und F. Frankemölle, Evangelium als literarische Gattung und als theologischer Begriff. Tendenzen und Aufgaben der Evangelienforschung im 20. Jahrhundert, mit einer Untersuchung des Markusevangeliums in seinem Verhältnis zur antiken Biographie, in: H. Temporini und W. Haase, Aufstieg und Niedergang der römischen Welt II, 25,3, Berlin 1984, 1543–1705.

2 G. Theißen, Studien zur Soziologie des Urchristentums (WUNT 19), Tübingen 1979; H.-J. Venetz, Der Beitrag der Soziologie zur Lektüre des Neuen Testaments. Ein Bericht, Theologische Berichte 13/1985, 87–122; K. Füßel, Materialistische Lektüre der Bibel. Bericht über Entwicklung, Schwerpunkte und Perspektiven einer neuen Leseweise der Bibel, Theologische Berichte 13/1985, 123–165; H. Frankemölle, Sozialethik im Neuen Testament. Neuere Forschungstendenzen, offene Fragen und hermeneutische Anmerkungen, Theologische Berichte 14/1985, 15–88.

3 H. Harsch und G. Voß (Hg.), Versuche mehrdimensionaler Schriftauslegung, Stuttgart 1972; W. Wink, Bibelauslegung als Interaktion. Über die Grenzen historisch-kritischer Methode (Urban-Taschenbücher 622), Stuttgart u.a. 1976; M. Kassel, Biblische Urbilder. Tiefenpsychologische Auslegung nach C. G. Jung (Pfeiffer Werkbücher 147), München 1980; E. Drewermann, Tiefenpsychologie und Exegese, Bd. I–II, Olten 1984–1985; J. Scharfenberg, Wilde Exegese – Herausforderung für Theologie und Kirche, in: ders., Religion zwischen Wahn und Wirklichkeit, Hamburg 1972, 281–292; D. Stollberg und D. Lührmann, Tiefenpsychologische oder historisch-kritische Exegese? Identität und Tod des Ich (Gal 2,19–20), in: Y. Spiegel (Hg.), Doppeldeutlich. Tiefendimensionen biblischer Texte, München 1978, 215–237.

Diese Fragen werden heute immer wieder gestellt. Sie sind in veränderter Gestalt in der Didaktik ebenfalls bekannt: Haben Schüler noch einen unmittelbaren Zugang zur Bibel? Verhindert die Verwendung der historisch-kritischen Exegese nicht die Erschließung der biblischen Botschaft?⁴

Eine interaktionale Auslegung der Erzählung vom Besuch Jesu bei den Schwestern Martha und Maria (Lk 10,38–42) soll die neuen Möglichkeiten einer wilden, ursprünglichen Exegese beispielhaft verdeutlichen.

Eine kleine Runde von Studentinnen übernahm die einzelnen Rollen. Eine Studentin war spontan bereit, sich in die Rolle der Martha einzufühlen. Nach einigem Zögern übernahm eine zweite die der Maria und eine dritte die Jesu.

Martha eröffnete die Leserrunde und erzählte aus ihrer Perspektive: Der bekannte Jesus ist zu ihrem Haus gekommen. Sie hat ihn gern aufgenommen. Sie hat sich verpflichtet gefühlt, für ihn in der Küche eine aufwendige Mahlzeit vorzubereiten. Sie nimmt wahr, daß Maria nicht mithilft. Sie ärgert sich und fordert Jesus auf, Maria zur Mitarbeit zu verpflichten. Jesus lobt überraschenderweise Maria und gibt ihr, Martha, »eins drauf«. Sein Handeln ist unverständlich. Nun erzählt Maria. Sie brennt darauf, Jesus zu hören, und setzt sich daher zu seinen Füßen. Die Anfrage der Schwester versteht sie und hat auch Schuldgefühle. Die Antwort Jesu versteht sie nicht.

Jesu erlebt den Anfang wie die beiden Schwestern. Er freut sich anschließend, daß Maria ihm zuhört und Martha das Essen vorbereitet. Seine Antwort an Martha hingegen versteht er selber nicht.

Nach dieser überraschenden Blockade der Identifikation mit Maria und Jesus nimmt »Martha« den Gesprächsfaden wieder auf. Sie beginnt, Jesu Antwort zu verstehen. Denn warum hat sie sich in die Küche zurückgezogen? Überdeckt sie nicht ein Desinteresse an seiner Verkündigung mit der Betonung des praktischen Dienens? Beispiele aus dem Alltag der Küchenarbeit werden herangezogen.

Nun stimmen die Vertreter von Maria und Jesus zu. Die Begegnung zwischen Jesus, Martha und Maria erweist sich für die Leserinnen als Befreiungserzählung von internalisierten Zwängen der Frauenrolle.

Der Kreativität und Not in der Didaktik korrespondieren die Anfragen und Neuaufbrüche in der Fachexegese.

Handelt es sich bei diesem Experimentieren um einen neuen, bisher nicht bekannten Umgang mit der Bibel, oder besteht die Spannung zwischen »wilder« und »wissenschaftlicher« Exegese von Anfang der biblischen Schriftwerdung an? Handelt es sich also um die grundlegenden anthropologischen Verstehensgegensätze zwischen intuitiver Schöpfungskraft und intellektuellem Nachkonstruieren, zwischen produktiv-verstehendem und analytisch-forschendem Lesen?

Diesen beiden Fragen wird zunächst nachgegangen.

Nach C. Lévi-Strauss liegt die Parallelität zwischen intuitiv-sinnlichem und wissenschaftlichem Denken allen Kulturen in unterschiedlicher Aus-

4 H. B. Kaufmann (Hg.), Streit um den problemorientierten Religionsunterricht, Frankfurt/M. 1973; W. Langer, Praxis des Bibelunterrichts. Ziele, Gestaltungsformen, Entwürfe (RPP 16), Stuttgart/München 1975; J. Thiele, Bibelarbeit im Religionsunterricht. Ein Werkbuch zur Bibeldidaktik, München 1981. Th. Vogt, Bibelarbeit. Grundlegung und Praxismodell einer biblisch orientierten Erwachsenenbildung, Stuttgart u.a. 1985.

dehnung zugrunde. Der Bereich der »sinnlichen Intuition« wird zwar im Verlauf der Kulturgeschichte durch das abstrakte wissenschaftliche Denken in der Form des Beherrschens und Weitergebens von Kulturtechniken fortwährend eingeschränkt (»neolithisches Paradox«), bleibt aber in Restbeständen bis in die Gegenwart erhalten⁵. Die Wissenschaft »vom Konkreten« im wilden Denken wandelt sich zur »exakten Naturwissenschaft« des modernen Denkens. In Kunst, Magie, Mythen, »mythopoeischer« Bastelei bleibt jedoch das wilde Denken in seiner »spekulativen Ausbeutung der sinnlich wahrnehmbaren Welt in Begriffen des sinnlich Wahrnehmbaren« weiter anwesend⁶.

Es soll kurz die Entstehung der »exakten« historisch-kritischen Exegese skizziert werden. Danach geht es um die Klärung des Verhältnisses von wilder und rationaler Exegese in der Auslegungsgeschichte des Neuen Testaments. Im dritten Schritt werden die didaktischen Möglichkeiten der neuen Methoden »wilder Exegese« und der bisherigen Methoden der historisch-kritischen Exegese erörtert.

2 Die Entstehung der historisch-kritischen Methode und ihr Verhältnis zur wilden Exegese und zur Geschichte der Schriftauslegung

Die historisch-kritische Exegese ist ein Kind der Neuzeit, insbesondere der Aufklärung. Gegenüber einem dogmatischen Verständnis der Schrift setzt mit dem englischen Deismus die rationalistische Kritik am historischen Quellenwert der biblischen Schriften, insbesondere am Pentateuch, ein.

H. S. Reimarus nimmt diese Kritik auf und arbeitet sie zu einem großangelegten, unveröffentlichten Werk aus. G. E. Lessing veröffentlicht daraus Fragmente und stellt sich konsequent auf den rationalistischen Standpunkt, daß es sich bei der Bibel um ein Werk der Geschichtsliteratur handelt, die der Erforschung mit rationalen, überprüfbaren Methoden unterliegt. Parallel zu anderen kritischen Exegeten wie J. S. Semler und J. D. Michaelis wird die historische Methode konsequent auf die Bibel angewandt⁷. Die Gegner des historischen Bibelverständnisses halten an der supranaturalen, dogmatischen Auslegung fest. Dieser Streit wird die Geschichte der Leben-Jesu-Forschung bis zu A. Schweitzer bestimmen⁸.

Zu dieser Polarität bilden intuitive Formen wilder Exegese noch einmal einen dritten Spannungsbogen. Und diese Spannung ist älter als die historisch-kritische Exegese.

⁵ C. Lévi-Strauss, *Das wilde Denken* (stw 14), Frankfurt/M. 1973, 26ff.

⁶ A.a.O., 29f; dazu: D. Dormeyer, *Religiöse Erfahrung und Bibel. Problematik und die Möglichkeiten des Einsatzes der Bibel in den Religionsunterricht*, Düsseldorf 1975, 50–62; S. Heine, *Biblische Fachdidaktik. Neues Testament*, Wien 1976, 127–163.

⁷ W. G. Kümmel, *Das Neue Testament. Geschichte der Erforschung seiner Probleme* (OA 3,3), Freiburg/München ²1970, 73–88; W. Schmithals, *Einleitung in die drei ersten Evangelien*, Berlin/New York 1985, 571.

⁸ A. Schweitzer, *Geschichte der Leben-Jesu-Forschung*, 2 Bde. (GTB 77/78), Gütersloh ³1977, 402ff.

Neben der dogmatischen Bibelauslegung seit Martin Luther hatten sich volkstümliche Formen der Bibelvermittlung herausgebildet: das Kirchenlied, die Hauspostillen, die Katechismen, die Schulbibeln⁹. Dieses Verhältnis von intuitiver und wissenschaftlich ordnender (taxonomischer) Schriftauslegung läßt sich zurückverfolgen bis zum vorösterlichen Jesus.

Die neutestamentlichen Schriften unterscheiden sich grundlegend von der deuterokanonischen Literatur in LXX (Septuaginta) und der apokryphen Literatur außerhalb von LXX. Sie schreiben »Propheten« und »Schriften« nicht weiter, sondern konzentrieren sich auf das »Evangelium« von der historischen Person Jesu von Nazareth. Er wird auf Grund seines Geistbesitzes, seiner Verkündigung der Gottesherrschaft, seines Kreuzestodes und seiner Auferweckung zum einzig verbindlichen, »wissenschaftlichen« und »wilden« Ausleger der Tora und der übrigen Schriftsammlungen. Das »Evangelium« von Tod und Auferweckung Jesu wie das von seinen Worten und Taten steht grundsätzlich außerhalb der »wissenschaftlichen« frühjüdischen Exegese und ihren Formen Typologie, Allegorie, Schriftbeweis, Midrasch. Das »Evangelium« beansprucht, die Tora als »Heilsweg« aufzuheben (Paulus; Markus; Lukas) oder den Heilssinn der Tora erst zum richtigen Verstehen zu bringen (Matthäus). Die »wissenschaftlichen« Formen der Exegese werden aber nicht überflüssig, weil sie die Kontinuität zu den inspirierten Zeugnissen von Gottes Offenbarungshandeln und Verheißungen an Israel herstellen. Die Anhänger Jesu verstehen sich von jetzt an als das neue Volk Gottes oder einzig wahre Israel, in dem das bisherige Offenbarungshandeln Gottes im Handeln an Jesus von Nazareth seine alleinige Erfüllung in der nun herrschenden eschatologischen Zeit findet. Die »wilde Exegese« mit dem mythisch aufgeladenen Begriff »Evangelium« wird in Wechselbeziehung zu der »wissenschaftlich« angelegneten Offenbarungsgeschichte gebracht¹⁰.

Diese Dialektik von Evangelium und Gesetz, Geist und Buchstabe, Eschatologie und Geschichte hat ihr Fundament in der Verkündigung der Gottesherrschaft des vorösterlichen Jesus. Die geglaubte Nähe der Gottesherrschaft befähigt Jesus zu den poetischen Neuschöpfungen der Gleichnisse und prophetischen Worten, die den »wilden« Horizont für die wiederum »wissenschaftlich« betriebene Gesetzeskritik seiner Weisheits-»Lehre« bilden¹¹. So hat neben der dogmatisch-wissenschaftlichen

9 Ch. Reents, Die Bibel als Schul- und Hausbuch für Kinder. Werkanalyse und Wirkungsgeschichte einer frühen Schul- und Kinderbibel im evangelischen Raum: Johann Hübner, Zweymal zwey und funftzig Auserlesene Biblische Historien, der Jugend zum Beten abgefasset . . . , Leipzig 1714 bis Leipzig 1874 und Schwelm 1902 (Arbeiten zur Religionspädagogik 2), Göttingen 1984.

10 Dormeyer/Frankemölle, Evangelium, 1635–1695. D. Dormeyer, Die Passion Jesu als Verhaltensmodell. Literarische und theologische Analyse der Traditions- und Redaktionsgeschichte der Markuspassion (NTA 11), Münster 1974, 257.

11 Die Bemerkung von E. Käsemann: »da man die Predigt Jesu nicht eigentlich als Theologie bezeichnen kann« (Die Anfänge der christlichen Theologie, in: ders., Exegetische Versuche und Besinnungen 2, Göttingen 1964, 82–105, hier: 100) signalisiert eine Einstellung, in der die Originalität Jesu sich in der Distanz zu reflektierender, geordneter Theologie ausdrückt. Mit dieser falschen Alternative von Charisma und wissenschaftlicher Theologie räumt Schürmann auf: Jesus hat in seinem Jüngerkreis schulmäßig gelehrt; s. H. Schürmann, Die vorösterlichen Anfänge der Logientradition. Versuch eines formgeschichtlichen Zugangs zum Leben Jesu, in: ders., Traditionsgeschichtliche Untersuchungen zu den synoptischen Evangelien, Düsseldorf 1968, 39–65. Vgl. u.a. R. Riesner, Jesus als Lehrer. Eine Untersuchung zum Ursprung der Evangelientradition (WUNT 2,7), Tübingen 1981; H.-G. Heimbrock, Jesus der »Rabbi«, Rpb 18 (1986) 173–187.

Exegese die »wilde Exegese« von Anfang an ihren Platz behauptet und in immer neuen Erscheinungsformen die wissenschaftliche Exegese begleitet.

Es kommt sogar immer wieder zu fruchtbaren, gegenseitigen Anstößen, auch und gerade nach der Herausbildung der historisch-kritischen Exegese. J. G. Herder setzt um 1800 gegen die angekränkelte Rationalität der gebildeten Oberschicht die ursprüngliche, »naive« Frische des einfachen Volkes.

»Der Geschichtsteil der Ebräer gehört, wie ihre Poesie, in die Kindheit des Menschengeschlechts, und ist davon ein Abdruck . . . Am meisten mußten *die* Schriften also verfaßt werden, die den Geist *aller* jener alten Schriften in *Erfüllung* zeigen sollten: die *Evangelien*. Mit dem einzigen Wort ihres Namens ist uns der Aufschluß ihres Inhalts, ihrer Anordnung und Schreibart gegeben.«¹²

F. Overbeck und M. Kähler werden mit dem literaturgeschichtlichen Vergleich zu Ende des 19. Jahrhunderts auf Herder zurückgreifen¹³. Die Väter der Formgeschichte werden diese Linie fortsetzen. Doch sie werden Herders Emphase nicht mitmachen, daß die Poesie der eigentliche Ausdruck religiösen Empfindens sei. Wissenschaftliche Exegese muß das Wort als Anrede beim heutigen Hörer ankommen lassen, ohne aber die Wissenschaftlichkeit als Kontrollinstanz aufzugeben. So gehen wissenschaftliche und wilde Exegese nicht glatt ineinander auf, sondern stehen in fruchtbarer, zuweilen auch in feindlicher Spannung zueinander.

3 Das Spannungsverhältnis zwischen »wilder« und wissenschaftlicher Exegese in der Gegenwart

Wie ist ein religiös anspruchsvoller Text zu lesen? Soll ich den Appellen des Textes folgen oder seinen Informationen glauben oder mich von den enkodierten Emotionen des Autors betreffen lassen? In allen drei Fällen bewege ich mich in den sprachpsychologischen Dreiecksverhältnis zwischen Sender – Empfänger – Sachverhalt¹⁴.

Doch über dieser symmetrischen Interaktion des verstehenden Lesens befindet sich die Metaebene des forschenden Lesens. Es tut sich die For-

12 J. G. Herder, Vom Erlöser der Menschen. Nach unseren drei ersten Evangelien, 1796 (Herder SW 19), hg. v. B. Suphan, Berlin 1880 = Hildesheim 1977, 135–252, 194ff. Eine poetische, kreative Bibeldidaktik deutet Herder entsprechend an (*ders.*, Von Schulen als Werkstätten des Geistes Gottes oder des heiligen Geistes, 1797 [Herder SW 30], 229–238).

13 M. Kähler, Der sogenannte historische Jesus und der geschichtliche, biblische Christus (1892), München 1969; F. Overbeck, Über die Anfänge der patristischen Literatur (1882), Darmstadt 1966.

14 K. Bühler, Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache (1934), Stuttgart 1965, 28.

scher-Leser-Differenz auf¹⁵. Daß der historisch-kritische Wissenschaftler als Forscher liest, versteht sich von selbst. Wie kommt es aber, daß in der Sogwirkung der historisch-kritischen Exegese jeder Bibelleser sich auf das Niveau des forschenden Lesens begeben muß?

Eine Antwort findet H. Schröer in dem »Zwei-Phasen-Modell«, das A. Neander (1789–1850) für das Verhältnis von historisch-kritischer und praktischer Schriftauslegung entwickelt hat: »Die praktische Auslegung hat, wie aus dem Gesagten erhellt, zu ihrer nothwendigen Voraussetzung die streng wissenschaftliche und kunstmäßige.«¹⁶ Der Leser muß im ersten Akt den Standort des Wissenschaftlers einnehmen und im zweiten Akt das Verstehen aus eigener Welterfahrung in Gang setzen. Auf der Strecke bleiben Spontaneität, Intuition und Unmittelbarkeit¹⁷.

Eingeräumt werden muß, daß die »wilde Exegese« seit der Alten Kirche bis zur Aufklärung im Rahmen der dogmatischen, supranaturalen Wahrheiten unter Spannungen eingegrenzt blieb. Es handelte sich nicht um eine völlig freie, individuelle Kreativität. Diese wurde erst von dem Originalitätsmythos des »Sturm und Drang« freigesetzt, der eine Basis in der geisterfüllten Freiheit Jesu hat.

Doch diese freie Ungeborgenheit wird zum neuen Gegner der neuen historisch-kritischen Exegese. Gegen die romantischen Schwärmer und die alten Gegner, die Orthodoxie und den Pietismus, wird die exakte Wissenschaft zum neuen, verbindlichen Garant der Wahrheit erhoben. Zwischen wissenschaftlicher Theorie und praktischem Verstehen bleibt das bisherige, hierarchische, asymmetrische Verhältnis bestehen, eine Wechselwirkung von Theorie und Praxis bleibt außerhalb des Zwei-Phasen-Modells. Die dogmatische Methode ist lediglich mit der historisch-kritischen Methode ausgetauscht worden.

Der Protest gegen diesen Vorrang des forschenden, historisch-kritischen Lesens findet gegenwärtig auf beiden Ebenen statt, sowohl auf der Metaebene des Wissenschaftsverständnisses wie auch auf der Ebene des verstehenden Leseakts. In der Wissenschaftstheorie ist gegenwärtig das Paradigma des Theorie-Praxis-Bezuges m.W. führend¹⁸. Auf der Ebene des verstehenden Leseakts hingegen wird noch eifrig gefochten. Die unterschiedlichen Ansätze sollen kurz skizziert werden.

15 R. Ingarden, *Gegenstand und Aufgaben der Literaturwissenschaft. Aufsätze und Diskussionsbeiträge* (1937–1964), hg. v. R. Fieguth, Tübingen 1976, 10ff. 24ff; W. Schenk, *Wird Markus auf der Couch materialistisch? Oder: Wie idealistisch ist die »materialistische Exegese«?*, *Linguistica Biblica* 57 (1985) 95–107, hier: 96ff.

16 A. Neander, *Über das Wesen und die Bedeutung der praktischen Exegese*, in: *Deutsche Zeitschrift für christliche Wissenschaft und christliches Leben* 1 (1850) 40–52.58–60, hier: 49; zitiert in: H. Schröer, *Bibelauslegung durch Bibelgebrauch. Neue Wege »praktischer Exegese«*, *EvTh* 45 (1985) 500–515, hier: 501.

17 R. Volp, *Die Kunst, heute die Bibel zu lesen*, *PTH* 74 (1985) 294–311, hier: 296ff.

18 H. Peukert, *Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung*, Düsseldorf 1976.

4 Heutige Formen »wilder Exegese«

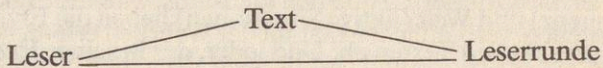
4.1 Interaktionales Lesen

»Lesen« ist ein schillerndes Phänomen. Es gibt das konsumierende, das nachverstehende, das verstehende, das produktive Lesen. Es gibt den naiven, den kritischen, den forschenden Leser. Es gibt die Trivallliteratur, die hohe Literatur, die religiöse Literatur. Und zwischen allen diesen Differenzierungen bestehen gleitende Übergänge und Querverbindungen¹⁹.

Der »Akt des Lesens« ist für W. Iser die Grundlage einer »Theorie ästhetischer Wirkung«²⁰. Der »Akt des Lesens« läßt sich zugleich von einer pädagogischen Theorie der Leserziehung untersuchen. Schließlich unterliegt der Leseakt in der religiösen Kommunikation der theologischen Theoriebildung. Wie darf und muß gelesen werden, damit Tradition und Erfahrung in Korrelation bleiben?

In der *interaktionalen Bibelauslegung* fließen literaturwissenschaftliche, pädagogische und theologische Lesetheorien zusammen, hinzu kommen soziologische und psychologische Methoden²¹.

Das grundlegende Prinzip der interaktionalen Rezeptionstheorie ist die Interaktion zwischen Leser und Text²². Eine solche Interaktion gilt entsprechend für die Bibelauslegung²³. Einzelleser, Text und Leserrunde bilden Pole einer Dreiecksbeziehung, die ein verstehendes Lesen in Gang setzen und zu einem sinnvollen Ergebnis führen.



Keiner der Pole dominiert ständig als Subjekt, sondern es erfolgt ein permanenter Wechsel in der Subjekt-Objekt-Beziehung, eine permanente Interaktion. Das heißt konkret: Wenn der Text mit seiner Struktur und Intention die Auslegung gelenkt hat, muß er aus der Subjektrolle in die Objektrolle überwechseln. Nun werden Einzelleser oder Leserrunde zum Subjekt, die ihre Erfahrungen und Intentionen in den Text hineinlegen.

19 A. C. Baumgärtner (Hg.), Lesen. Ein Handbuch, Hamburg 1973.

20 W. Iser, Der Akt des Lesens (UTB 636), München 1976; H. Link, Rezeptionsforschung. Eine Einführung in Methoden und Probleme (Urban-Taschenbücher 215), Stuttgart u.a. 1976.

21 Wink, Bibelauslegung, a.a.O.; R. Volp, Wie können Laien heute die Bibel lesen? Problemskizze zum Umgang mit der Bibel in einem nachliterarischen Zeitalter, Pastoraltheologische Informationen 13/1983, 60–93.

22 Iser, Akt, a.a.O.

23 W. Wink, Bibelarbeit. Ein Praxisbuch für Theologen und Laien, Stuttgart 1982; H. Barth und T. Schramm, Selbsterfahrung mit der Bibel. Ein Schlüssel zum Lesen und Verstehen (Pfeiffer-Werkbücher 139), München/Göttingen 1977; D. Dormeyer, Flucht, Bekehrung und Rückkehr des Sklaven Onesimos. Interaktionale Auslegung des Philemonbriefes, EvErz 35 (1983) 214–228; K. Wegenast, Bibel – ganz anders! Zum Problem des Bibelunterrichts im Horizont neuer Fragestellungen und Methoden der Exegese, in: H.-G. Heimbrock (Hg.), Spielräume. Kreativität im Horizont des christlichen Glaubens, Neukirchen-Vluyn 1983, 114–124. Ein ausführliches Literaturverzeichnis zu diesen und weiteren Neuanätzen bieten R. Zerfuß und G. Crone, Neue Wege der Schriftauslegung, Pastoraltheologische Informationen 13/1983, 123–136. Als Einführung vgl. F. W. Niehl, Bibel auslegen für Heiden und Christen. Didaktische Möglichkeiten des Bibelunterrichts, KatBl 106 (1981) 759–769; Thiele, Bibelarbeit, a.a.O.

Wie W. Iser nachgewiesen hat, ist diese Form von »Eisegese = Hineinlesen« ein notwendiger Bestandteil des verstehenden Lesens: »Der Text ist ein Wirkungspotential, das im Lesevorgang aktualisiert wird«²⁴. Zwischen Einzelleser und Leserrunde besteht gleichfalls eine Wechselbeziehung. Der einzelne legt seine subjektive Erfahrung in den Text und entwickelt aus der Interaktion mit dem Text eine subjektive, vom Text zugleich mitgeprägte Auslegung. Die Normen der Interpretation sind wiederum von einer »natürlichen« Sprachgemeinschaft dem einzelnen vermittelt worden²⁵. Individuelle und herrschende Auslegung treten in gegenseitigen Dialog. Eine Gesprächsrunde macht diesen gesellschaftlichen Lehr-Lern-Prozeß bewußt. Die Leserrunde wird zum Subjekt der Auslegung. Sie vermag Engführungen aufzudecken, Erfahrungen anzureichern, Verstehenshorizonte umzugestalten.

Eine direkte Konfrontation mit einem Bibeltext eröffnet so eine breite Palette von Möglichkeiten, zwischen Leser und Text interessante Beziehungen zu entdecken. Und diese Entdeckerlust am Text wirkt dann ungebrochen, wenn noch keine Verstehensbarrieren aufgebaut sind, wenn der Text spontan vom eigenen Alltagswissen aufgefüllt und so angeeignet werden darf. Jeder Lehrer oder Gruppenleiter weiß, wie nach einer dicht vorgetragenen Erzählung die Beteiligung der Zuhörer auflebt und in kurzen Wertungen und Identifikationen sich entlädt. Erzähltexte sind für die »Lust am Lesen« besonders geeignet. Denn die Tiefenstruktur des Erzählens ermöglicht es, auch völlig fremdartige Erzählungen in das eigene Alltagswissen zu übersetzen. Die Elemente Handlungsträger (Rolle), Ereignis (Sequenz) und Welt (fiktive Situationen) heben die Erzählung von den zu besprechenden Texten ab. Und jeder, der in seiner Erzählung intuitiv die Handlungsträger herausfinden, die Handlungen ihrer Veränderung verfolgen und die Umstände zu einer Welt zusammenfügen kann, vermag der Erzählung einen subjektiven Sinn zu geben und mit ihr weiter zu agieren²⁶. Im Unterschied zu poetisch anspruchsvollen Geschichten sperren sich die biblischen Erzählungen nicht dem Alltagsverstehen²⁷. Sie sind volkstümliche Kleinliteratur mit der Tendenz zum Schematischen, wie die Formgeschichte überzeugend herausgearbeitet hat²⁸. Vom literarischen Anspruch her sind sie fast durchgängig für Kinder aneignungsfähig, allerdings nicht von der anthropologischen und theologischen Aussage her. Die Beobachtung der Literarizität dient daher der Erforschung der Beziehungsbreite zwischen Leser und Bibel.

Diese Aneignung kann über die Grundtätigkeit Lesen oder Zuhören hinaus mit einer Fülle weiterer Methoden vertieft werden. Zur Entdeckung eines solchen Lebensbezuges zum Bibeltext hat die Bibeldidaktik seit der Nachkriegszeit eine reichhaltige, »hermeneutische« Methodologie erarbeitet²⁹.

24 Iser, *Akt*, a.a.O., 7.

25 Ingarden, *Gegenstand*, a.a.O., 11.20ff.

26 Volp, *Kunst*, a.a.O., 305f; D. Dormeyer, Die Bibel antwortet. Einführung in die interaktionale Bibelauslegung, München/Göttingen 1978, 59–104.

27 I. Baldermann, *Die Bibel – Buch des Lernens*, Göttingen 1980, 9–21.

28 M. Dibelius, *Die Formgeschichte des Evangeliums* (1919), Tübingen 1959; R. Bultmann, *Die Geschichte der synoptischen Tradition* (1921), Göttingen 1957.

29 Langer, *Praxis*, a.a.O.

Beim Akt des Lesens sind *drei Phasen* voneinander zu unterscheiden: die Phase des Aneignens und Entdeckens, die Phase der Distanzierung durch Nachverstehen, die Phase des Verstehens und kreativen Übertragens³⁰. Der Übergang zwischen den einzelnen Phasen ist fließend.

Die *Einstiegsphase* »Aneignen und Entdecken« ist für die Didaktik besonders bedeutungsvoll. Es muß die Motivation aufgegriffen oder geweckt werden, sich mit einem bestimmten Text zu befassen. Für die erste Phase im schulischen Bereich, dem Entdecken, eignen sich besonders textorientierte Methoden³¹. Aus ihnen kommen für diese Phase wiederum besonders in Betracht: Erzählen/Lesen, Identifizieren, Meditieren. Erzählen ist möglich als Nacherzählung, als didaktisch angereicherte Erzählung oder als Rahmenerzählung mit zeitgeschichtlichen Informationen³², als Vorlesen mit verteilten Rollen, als Übersetzen in subkulturelle Umgangssprache³³. Identifikation fordert zur positiven und negativen Verschmelzung mit den Personen der Handlung auf: Von welcher Person fühle ich mich positiv oder negativ angesprochen? Welche Person möchte ich sein? Meditieren geht von Text-Assoziationen, Wort-Umkreisungen (Reiz-Wort) und weiteren Gestaltungsformen aus.

Die *zweite Phase* des interaktionalen Lesens, die Distanzierung durch das Nachverständnis, erstreckt sich auf die Arbeit am Text. Aus der Ebene des Gefühls und des routinierten Alltagsbewußtseins ist auf die Metaebene des diskursiven Verstehens überzugehen. Der Text wird dadurch Subjekt, daß seine Struktur als unterschiedlich zur eigenen Gefühls- und Alltagserfahrung erfahrbar wird. Dazu sind Grundkenntnisse poetischer Regeln erforderlich, die aber jeder Sprecher auf Grund seiner sozialisierten Kompetenz besitzt. Handelt es sich um einen Erzähltext, so ist er auf seine »Erzählgrammatik« zu untersuchen. Bei den Erzählrollen sind die Rollenbereiche (Aktanten) des Helden, Gegners und Helfers voneinander zu unterscheiden. Nach W. Propps Analyse des Märchens kommen noch die Bereiche des Senders, des Schenkers, der gesuchten Person und des falschen Helden hinzu³⁴, die aber in der Diskussion um die Universalisierung der Erzählgrammatik weitgehend mit den drei erstgenannten Rollen verschmolzen wurden³⁵. Zusätzlich zu den Rollen ist noch die Perspektive des implizierten Autors zu bedenken. Der allwissende Autor handelt nicht nur indirekt durch seine Erzählrollen, sondern greift direkt durch Erläuterungen, Appelle an den Leser und Wertungen in die Erzählung ein. Er bietet sich als Führer durch die Erzählung an³⁶.

In *Phase drei*, dem Verstehen und Übertragen, finden Wertung, Diskussion und Übertrag der Rollen, Handlungen und Welt in die eigene Wirklichkeit statt. Jesus, die Jünger, die Gegner und das Volk machen ständig Rollenangebote, die positiv und negativ zur eigenen Identität stehen. Der befreiende Anruf der Bibel wird hörbar.

Hier ist auch der Platz für die historisch-kritische Methode und u.a. für die methodologischen Neuansätze wie der tiefenpsychologischen Auslegung, der sozialgeschichtlichen Interpretation, der strukturalistischen und materialistischen Lektüre.

30 Vogt, Bibelarbeit, 119–131.

31 Ders., a.a.O.; K. Wegenast, Unterrichtliche Erzählanlässe im Religionsunterricht, in: H. B. Kaufmann und H. Ludwig (Hg.), Die Geistesgegenwart der Bibel – Elementarisierung im Prozeß der Praxis, Münster 1979, 101–122.

32 W. Neidhardt und H. Eggenberger (Hg.), Erzählbuch zur Bibel. Theorie und Beispiele, Zürich u.a. 1975.

33 H. B. Kaufmann u.a. (Hg.), Elementar erzählen zwischen Überlieferung und Erfahrung, Münster 1985.

34 W. Propp, Morphologie des Märchens, München 1975, 79ff.

35 Marguerat, Textlektüren, a.a.O., 51; Dormeyer, Bibel, a.a.O., 72ff.

36 Link, Rezeptionsforschung, a.a.O., 16–41.

Die Methoden »Beobachtungen« und »Vertiefen« machen auf die Ergebnisse der historisch-kritischen Methode aufmerksam und bringen die Urgemeinde und den vorösterlichen Jesus als Partner in den Dialog ein. Tiefenpsychologische, sozialgeschichtliche, strukturelle und materialistische Auslegungen erweitern den Gesichtskreis um das psychische Unbewußte, um vorbewußte soziale und kulturelle Strukturen und ihre Veränderungsmöglichkeiten. Der Leser durchläuft also die Ebenen vom naiven Leser zum verstehenden Leser bis zum Forscher mit den entsprechenden Aktivitäten und Beeinflussungen.

Akt des Lesens	Naiver Leser	Verstehender Leser	Kritischer Forscher
Aktivität des Bewußtseins	Erlebnis	Reflexion	Analyse
Aktivität des Textes	Bestätigung der Lesereinstellung	Veränderung der Lesereinstellung	Neutralisierte Objektivität
Synthese	Genuß u./o. Konsum	Hermeneutik u./o. Dialektik	Distanz der Metaebene ³⁷

Ein unvermittelt historisch-kritisch forschender Leser überspringt also die Stufen des naiven und verstehenden Lesens mit den notwendigen Folgen der emotionslosen Analytik, Neutralisierung der Schrift und Distanziertheit auf der Metaebene. Neben und gemeinsam mit dem interaktionalen Lesen suchen materialistische Schriftlektüre und tiefenpsychologische Schriftauslegung diese verdrängten Stufen des naiven und verstehenden Lesens ins Bewußtsein zu heben und zu aktivieren.

4.2 Materialistische und/oder wissenssoziologische Schriftlektüre

Die materialistische Schriftlektüre hat das ehrgeizige Ziel, »Lesen« als »Arbeit« nach der marxistischen Theorie zu analysieren und zu organisieren.

Ferdinand Belo bringt in seinem Buch »Das Markusevangelium materialistisch gelesen« den Neo-Marxismus französischer Schule mit dem französischen Strukturalismus zusammen. Er entwickelt Hypothesen zur »ideologischen Produktionsweise«³⁸, die sich von der Wissenssoziologie und Religionssoziologie weitgehend bestätigen lassen³⁹.

Der Lesestoff (ideologischer Rohstoff) ist Teil eines Wissensbestandes, den eine Gesellschaft im Laufe ihrer Geschichte produziert hat. Die Aneignung des Lesestoffes verleiht

37 Die Ebenen naiver Leser, verstehender Leser und kritischer Leser sind nach *Ingar-den*, Gegenstand, a.a.O., 18ff gebildet worden.

38 *F. Belo*, Das Markusevangelium materialistisch gelesen, Stuttgart 1980, 24f.

39 *P. L. Berger* und *Th. Luckmann*, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt/M. 1970; *P. L. Berger*, Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft. Elemente einer soziologischen Theorie, Frankfurt/M. 1973; *A. Schütz* und *Th. Luckmann*, Strukturen der Lebenswelt, Neuwied 1975.

den Lesern die Kompetenz zur Produktion neuer Texte. Bedeutung (Semantik) und Struktur (Syntax) lassen sich voneinander unterscheiden. Die Beziehung zwischen Textproduzent und den Produktionsmitteln wird vom Markt geregelt. Der Buchmarkt steht z.B. heute allen offen, aber nicht alle können in der heutigen Gesellschaft verkaufen.

Das Verhältnis zwischen den unendlich variablen linguistischen Strukturen der Syntax/Semantik und den Aneignern des Wissens regeln Normen der sprachlichen Kommunikation nach der offenen und geschlossenen Ideologie. Die Ebenen Ökonomie, Politik und Ideologie beeinflussen sich wechselseitig. Sind also alle Handelnden (Agenten) in einer Gesellschaft kompetente Rezipienten und Produzenten des Wissensbestandes, entsteht eine »autographische«, klassenlose Produktionsweise, eine ideale Kommunikationsgemeinschaft. Leider sind nach Belo und den Wissenssoziologen die Verhältnisse nicht so. Eine Kaste von Sprachspezialisten hat sich die Kontrolle des Wissensbestandes angeeignet und deformiert das Lesen der übrigen Mitglieder zum entfremdeten Lesen zugunsten der Stabilisierung der Verhältnisse. Eine logozentrierte, widersprüchliche Produktionsweise ist entstanden.

Die These von D. Ritschl und H. O. Jones, »»Story« als Rohmaterial der Theologie«, bestätigt ebenfalls auf Grund wissenssoziologischer Phänomenologie und theologischer Systematik Belos Begriff »Text als ideologischer Rohstoff«⁴⁰.

Im Lektüre-Teil gelingt es Belo allerdings nicht, eine autobiographische Lesergemeinschaft herzustellen. Die Leserlektüre bleibt weitgehend darauf beschränkt, rezeptiv die Strukturanalyse der Codes nachzuvollziehen. Im Vordergrund steht zwar zu Recht der narrative Sequenzcode mit den Untercode AKT (aktioneller Code), ANAL (analytischer Code), STR (strategischer Code)⁴¹. Die pragmatische Struktur, die Analyse der zu erwartenden Leseraktivität, bleibt aber weitgehend unausgearbeitet. Nur grob wird nach Minette de Tillesse als Sitz im Leben des Markus-Evangeliums Rom nach der neronischen Verfolgung angegeben⁴². Doch dieser Sitz ist umstritten und bleibt außerhalb der Dreiecksbeziehung Text – Leser – Autor. Die pragmatische Dimension eines Textes muß vielmehr aus den textimmanenten Signalen hervorgehen. Erzählerische Großgattungen wie die Evangelien sind situationsabstrakt. Historisch rekonstruierbare Erzählsituationen realisieren lediglich eine von vielen möglichen, pragmatischen Interpretationen.

W. Schenk hält daher Belo vor, daß er entgegen den materialistischen Postulaten die Autorintention mit dem ersten realen Leser gleichsetzt⁴³. Der omnipotente, auktoriale Autor legt als Sprachspezialist den Gehalt fest, und der Forscher entdeckt auf Grund seines Spezialwissens die Intentionen des Autors⁴⁴.

Reizvoll ist an Schenks zugespitzter Kritik, daß sie auf Grund der Forscher-Leser-Konfusion dem objektivierenden Verfahren der historisch-

40 D. Ritschl und H. O. Jones, »»Story« als Rohmaterial der Theologie (TEH 192), München 1976, 39ff.

41 Belo, Markusevangelium, a.a.O., 124ff.

42 G. Minette de Tillesse, *Le secret messianique dans l'évangile de Marc*, Paris 1968; Belo, Markusevangelium, a.a.O., 129f.

43 Schenk, Markus, a.a.O., 98.

44 N. R. Petersen, Die »Perspektive« in der Erzählung des Markusevangeliums, in: F. Hahn (Hg.), *Der Erzähler des Evangeliums* (SBS 118/119), Stuttgart 1985, 67–93, hier: 74.79ff.

kritischen Exegese wie der struktural-materialistischen Exegese »Eisege-se« nachzuweisen vermag.

Leonardo Boff hat daher keine Schwierigkeiten, den Begriff der »Symbolproduktion« aus der marxistischen und wissenssoziologischen Theorie zu übernehmen und aus ihm die *systembezogene* Relativität jeglicher Exegese abzuleiten.

»Volkskatholizismus ist eine andere Art der Gestaltwerdung als die offizielle römische, mit einer eigenen Symbolwelt, eigenen Sprache und eigenen Grammatik, eben der des Volkes. Deshalb muß er nicht unbedingt als Abweichung vom offiziellen Katholizismus angesehen werden. Vielmehr ist er ein anderes, eigenes System, welches das Christentum in konkrete Verhältnisse des menschlichen Lebens übersetzt. Seine Sprache fußt auf wildem Denken, und seine Grammatik folgt den logischen Mechanismen des Unbewußten. Wer den Volkskatholizismus verstehen will, braucht ein angemessenes Instrumentarium, das anders sein muß als das, mit dem er an den offiziellen Katholizismus, der sich ja durch reflektiertes Denken und logische Schärfe seiner lehrmäßigen Systematisierung auszeichnet, herangehen würde«⁴⁵.

Wie solch volkskirchliche Bibelauslegung aussehen kann, stellt *Ernesto Cardenal* mit seiner bekannten Gesprächssammlung »Das Evangelium der Bauern von Solentiname« vor. Der Eucharistieleiter liest abschnittsweise das Evangelium vor, die Teilnehmer äußern sich spontan. Eine Diskussion zwischen den Beiträgen erfolgt allerdings selten und führt die Teilnehmer auch nicht auf die Metaebene des verstehenden Lesers, auf der die Eigenständigkeit der biblischen Symbolwelt bedacht und rückgekoppelt werden kann.

H. Schröer bestimmt daher diese Auslegung der Bibel auf »direkte Situationsanalogie« als »theologischen politischen Kommentar«⁴⁶. Doch die Begriffswahl »theologischer Kommentar« trifft nicht den Verlauf dieses Leseprozesses. Denn reflektierende *Kommentierung* ist gerade nicht gefragt, sondern spontane Identifizierung mit den handelnden Personen und Ereignissen.

Es entsteht eine unmittelbare Gleichzeitigkeit mit der biblischen Welt, wie sie für abendländisches, geschichtsbewußtes Denken durch den spontanen und reflektierten Einsatz des interaktionalen Lesens ebenfalls möglich wird. Die neue Praxis der Basisgemeinden auf Grund der unmittelbaren Aneignung der Bibel vermag daher auch westlichem Denken neue Denk- und Handlungsanstöße zu geben⁴⁷.

Schröer macht aber auf die für den Westen erforderliche Verschiebung aufmerksam, »ob die eigentliche Leistung der Bibel nicht in der Bereitstellung von symbolischen Wendungen und Geschichten liegt, die allerdings ihre konkrete Historizität haben und wieder re-

45 L. Boff, *Kirche: Charisma und Macht. Studien zu einer streitbaren Ekklesiologie*, Düsseldorf 1985, 106f.

46 E. Cardenal, *Das Evangelium der Bauern von Solentiname. Gespräche über das Leben Jesu in Lateinamerika*, Wuppertal 1980; Schröer, *Bibelauslegung*, a.a.O., 507.

47 I. Baldermann, *Engagement und Verstehen. Politische Erfahrungen als Schlüssel zu biblischen Texten*, *Ev Erz* 36 (1984) 147–158.

konkretisiert werden müssen. Kriterium ist dabei nicht die mehr oder minder deutliche Vorhersage unserer Situation, sondern die Möglichkeit, heute das Leben Jesu, das Wirken des auferstandenen Gekreuzigten, wahrzunehmen.«⁴⁸

Die Betonung der »symbolischen« Bedeutung der Bibel führt in den Bereich der psychologischen Bibelauslegung⁴⁹. Es wird geprüft werden müssen, ob interaktionale, symbolische und materialistische Interpretationen sich gegenseitig erhellend aufeinander beziehen lassen und eine Didaktik des Bibellesens ergeben. Eine materialistische Schriftlektüre, die vom naiven Leser zum verstehenden und forschenden Leser fortschreiten will, wird diese Querverbindungen mitbedenken müssen, wie sie programmatisch von Belo auch erfaßt worden sind⁵⁰.

4.3 Tiefenpsychologische Schriftauslegung

Eugen Drewermann rechnet mit seinen beiden voluminösen Bänden »Tiefenpsychologie und Exegese I-II« scharf mit der historisch-kritischen Exegese ab. Das Verhältnis von Historie zur Archetypik und von literarischen Gattungen zu archetypischem Erzählen kehrt er gegenüber der bisherigen Definition der Exegese um:

»Die eigentlich bedeutende Geschichte ist stets die mythische Geschichte, und je mehr eine geschichtliche Tatsache an Bedeutung für die Gegenwart gewinnt, desto mehr wird sie sich aus einer historischen in eine mythische Tatsache verwandeln.«⁵¹ Für die literarischen Gattungen gilt: »Nicht vom Wort und von der Geschichte, sondern vom Traum, vom Bild ist auszugehen.«⁵²

Drewermann ist zuzustimmen, daß zwischen antiker Geschichtsschreibung und Mythos einerseits und geformten Erzählungen und Traumsymbolik andererseits eine Beziehung besteht. Doch ist es gerade die Leistung der Formgeschichte und des literaturgeschichtlichen Vergleichs seit M. Kähler gegenüber der positivistischen Leben-Jesu-Forschung des 19. Jahrhunderts, diese Zusammenhänge analytisch herausgearbeitet zu haben⁵³. Die Umkehrung der formgeschichtlichen Ergebnisse mutet gewaltsam an. Aus mythisierender Geschichtsschreibung⁵⁴ werden Mythen in historischer Einkleidung, aus literarischen Gattungen mit mythisierender Symbolsprache⁵⁵ werden Archetypen mit variabler Einkleidung.

48 Ders., a.a.O.

49 P. Biehl, Symbol und Metapher. Auf dem Wege zu einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache, JRP 1 (1984), 1985, 29–67.

50 Der Anspruch, eine autographische Lesegemeinschaft herzustellen, unterscheidet die materialistische Schriftauslegung von der sozialgeschichtlichen Bibelauslegung, die streng an der asymmetrischen, historisch-kritischen Methodologie festhält. Vgl. W. Schottroff und W. Stegemann (Hg.), Der Gott der kleinen Leute. Sozialgeschichtliche Bibelauslegungen, 2 Bde., München 1979; L. Schottroff und W. Stegemann, Jesus von Nazareth. Hoffnung der Armen (Urban-Taschenbücher 639), Stuttgart u.a. 1978.

51 Drewermann, Tiefenpsychologie I, a.a.O., 334.

52 Ebd., 153.

53 Dormeyer/Frankemölle, Evangelium, a.a.O., 1551–1560.

54 K. Berger, Hellenistische Gattungen im Neuen Testament (ANRW II 25,2), Berlin 1984, 1031–1432, hier: 1231–1281; A. Dihle, Die Evangelien und die griechische Biographie, in: P. Stuhlmacher (Hg.), Das Evangelium und die Evangelien, Tübingen 1983, 383–413.

55 E. Jüngel und P. Ricoeur, Metapher. Zur Hermeneutik religiöser Sprache, Sonderheft EvTh (1974).

Nach dieser Entgrenzung von der Historie ist es für Drewermann ein leichtes, die biblischen Texte mit den Texten der gesamten Religions- und Kulturgeschichte zu vergleichen. Man ist erschlagen von der Fülle des immer Gleichen und fragt sich um so energischer, ob nicht doch die ökonomischen, politischen und literarisch-religiösen Entwicklungen der Geschichte Veränderung und Erkenntnisgewinn für den Menschen bewirken können. Zweifellos gelingt es Drewermann, unmittelbare Gleichzeitigkeit zur biblischen Welt und zu allen übrigen kulturellen Welten herzustellen. Auch das Ziel, durch tiefenpsychologisches Lesen den Selbstwerdungsprozeß zu fördern, ist überzeugend.

Doch frage ich mich, ob nicht auch eine »wilde« Exegese die »weisheitlich-wissenschaftliche« Einsicht in die Wechselwirkung zwischen Gesellschaft und Person als konstitutiv für die christlich-jüdische Auslegungsgeschichte festhalten muß. Der Abschied von der Personalität wird z.B. von den Kritikern der materialistischen Exegese befürchtet⁵⁶, doch von ihren Vertretern als unberechtigter Verdacht zurückgewiesen. Der Abschied von der Geschichte muß z.B. bei Drewermann befürchtet werden, auch wenn er diesen Vorwurf zu entkräften versucht⁵⁷.

Dieser Eindruck muß nicht notwendig mit einer tiefenpsychologischen Exegese verbunden sein. W. Wink und M. Kassel arbeiten ebenfalls nach C. G. Jung eine Exegese aus, die aber nicht den Anspruch auf eine universale Methodologie erhebt.

Wink stellt die Interaktion zwischen verobjektiviertem Text und subjektivem Leseakt in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. Bibeltheologische Hermeneutik, Wissenssoziologie und Tiefenpsychologie werden zu einem neuen »Denkraster« verbunden.

Als tiefenpsychologische Methode wird vorgeschlagen, »die Charaktere . . . gleichsam als Sonden in das eigene Selbstverständnis einzuführen«⁵⁸. Dieses Verfahren nimmt intuitiv die Interaktionsprinzipien der Lesetheorie auf.

Maria Kassel unterscheidet »zwischen gemeinsam erarbeiteten, methodisch angelegten, tiefenpsychologischen Interpretationen und Übungen in spontanen Zugängen zu Bibeltexten«⁵⁹. Spontanzugänge erfolgen durch »Interaktionen, Imaginationen usw.«⁶⁰. Doch muß die Interaktion mit dem Text nicht auf die tiefenpsychologische Interpretation beschränkt bleiben⁶¹. Die tiefenpsychologische Auslegung erhebt also keinen universalen Anspruch, sondern stellt erst im Verbund mit anderen Methoden die Konvergenz zwischen eigener Psyche und biblischer Erfahrung her⁶².

Es bleibt der Lesegruppe und dem Leiter überlassen, die Kombination und Gewichtung der Methoden durchzuführen⁶³. Die Teilnehmer steuern als autonome Subjekte den Lese-prozeß.

56 Instruktion der Kongregation für die Glaubenslehre über die christliche Freiheit und die Befreiung, in: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz*, 1986, Nr. 75.

57 Drewermann, *Tiefenpsychologie I*, a.a.O., 250–374. Dazu paßt, daß er die Sozialpsychologie als Brücke zwischen Psychologie und historischer Gesellschaft konsequent übergeht.

58 Wink, *Bibelauslegung*, a.a.O., 44.

59 M. Kassel, *Sei, der du werden sollst*, München 1982, 156.

60 Ebd., 157. Auch Drewermann empfiehlt für die Didaktik solche Spontanzugänge (*Tiefenpsychologie I*, a.a.O., 383–393).

61 Ebd., 161.

62 Ebd., 161f.

63 Ebd., 160.

5 Zusammenfassung: Semiotik der Bibelauslegung und Didaktik

Der Leseakt im engen Sinne ist auf das Kommunikationsmedium der Schriftsprache eingeschränkt. Verständigung über die Bibel umfaßt aber alle Bereiche menschlicher Kommunikation, bildet also einen semiotischen breiteren Vorgang, zu dem auch analoge Kommunikation gehört⁶⁴. Alle analoge Kommunikation über die Bibel bringt daher unvermeidlich »wilde Exegese« ins Spiel, angefangen von der Ikonographie⁶⁵ bis zur Dramaturgie der Liturgie. Die semiotischen Bereiche der Bibelauslegung prägen als Kulturgeschichte die Religion in der gegenwärtigen, westlichen Kultur⁶⁶.

Lange Traditionen semiotischer Didaktik bestehen in der *Bildkatechese*⁶⁷ und im »Erzählen«⁶⁸.

Neue Mischformen zwischen Bildkatechese und Erzählen entstehen im *Bibel-Comic*⁶⁹.

Audio-visuelle Medien vermitteln den neuesten Stand der Medientechnologie in den Religionsunterricht⁷⁰.

Innerhalb der Mediendidaktik bildet also »wilde Exegese« einen zumeist unbewußten Bestandteil der Kommunikation. Interaktionales Lesen, materialistische Lektüre und tiefenpsychologische Auslegung decken die unbewußte semiotische Breite der Bibelrezeption auf und aktivieren sie im Unterschied zur historisch-kritischen Textforschung.

Didaktisch reflektierte Verbindungen dieser Leseweisen finden sich außer in den besprochenen Leseweisen noch im Bibliodrama und in der Symboldidaktik.

64 P. Watzlawick u.a., *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*, Bern 1969.

65 G. Schiller, *Ikonographie der christlichen Kunst* 2. Die Passion Jesu Christi, Gütersloh 1983.

66 Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Heft 4, 1974, Nr. 2.3.4; K. Wegenast, Art. Bibel V. Praktisch-theologisch, TRE 6 (1979) 93–109.

67 A. Stock und M. Wichelhaus, *Bildtheologie und Bilddidaktik. Studien zur religiösen Bildwelt*, Düsseldorf 1981.

68 Reents, Bibel, a.a.O., 1–18. G. Kruchen, *Die Bibel Bernhard Overbergs*. Ein Beitrag zur Geschichte der Religionspädagogik im Bistum Münster, Diss. Theol. Münster 1956. *Comenius-Institut* (Hg.), *Erzählen* (Förderprogramm für den Kindergarten 8), Münster 1980; U. Baltz, *Theologie und Poesie. Annäherungen an einen komplexen Problemzusammenhang zwischen Theologie und Literaturwissenschaft* (EHS 23, 216), Frankfurt/M. u.a. 1983.

69 J. Wermke (Hg.), *Kerygma in Comic-Form*, München 1979; J. Horstmann (Hg.), *Religiöse Comics. Zum pastoralen Einsatz von ›Bibel-Comics‹ und von ›allgemeinen religiösen Comics‹* (Katholische Akademie), Schwerte 1981; *Deutsche Bibelgesellschaft*, *Der Messias*, Bd. 1–5, Stuttgart 1980–1983; *dies.*, *Die Bibel im Bild*, Bd. 1–15, Stuttgart o.J.; G. Lange und R. Wertz, *Ist die Bibel comic-able?*, *KatBl* 101 (1976) 174–191; N. Scholl, *Gleichnisse als Comics – Comics als Gleichnisse. Materialien für den Religionsunterricht*, Freiburg i.Br. 1980.

70 K. H. Hochwald, *Neue Medien – Auswirkungen in Familie und Erziehung. Literaturstudie zum Diskussionsstand in Wissenschaft und Politik*, Münster 1983; Themaheft »Die ›neuen‹ Medien«, *RpB* 15 (1985).

Das *Bibliodrama* verbindet interaktionales Lesen, tiefenpsychologische Deutung und Rollenspiel miteinander⁷¹.

Die *Symboldidaktik* sucht konzeptionell nach breiterer Verbindung von Tiefenpsychologie, Entwicklungspsychologie, Sprachtheorie und Wissenssoziologie⁷².

Als Gattungen symbolischer Kommunikation führt P. Biehl an: »Erzählung, alle Formen des Spiels, Tanz, Meditation, Pantomime, Bibliodrama, symbolische Aktion«⁷³.

Deutlich wird, daß sich nonverbales, analoges Symbolisieren und verbalisierendes Lesen im Erzählen, Dramatisieren, Besprechen, Bekennen in der religiösen Symbolik überschneiden. Symboldidaktik greift aus in die semiotischen Bereiche »wilder Exegese«, und umgekehrt erweist diese »Exegese« ihre »Wildheit« im Auffüllen historisch-kritisch erforschter Symbole mit neuer, eigener Lebenserfahrung.

So konstituiert die Wechselwirkung von »wilder« und »historisch-kritischer« Exegese ein breites Feld didaktischer Lehr-Lern-Prozesse, die aber durch den Hierarchieanspruch der wissenschaftlichen Exegese in den Köpfen der Beteiligten permanent gestört werden können. Symboldidaktik, Bibliodrama, interaktionales Lesen, materialistisch-wissenssoziologische Schriftlektüre, tiefenpsychologische Schriftauslegung bieten dagegen jeweils Einstiege an, die im Verlauf des Leseprozesses auf die jeweils anderen Methoden übergreifen können.

Dr. Detlev Dormeyer ist Professor für Theologie und ihre Didaktik, Schwerpunkt Bibelwissenschaft, an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

71 G. M. Martin, Das Bibliodrama und sein Text, EvTh 45 (1985) 515–526; ders., »Bibliodrama« als Spiel, Exegese und Seelsorge, PTh (WPKG) 68 (1979) 135–144. Vgl. jetzt auch S. Laeuchli, Das Spiel vor dem dunklen Gott. »Mimesis« – ein Beitrag zur Entwicklung des Bibliodramas, Neukirchen-Vluyn 1987. Laeuchlis Werk zeichnet sich besonders dadurch aus, daß es – unter Einbeziehung der Glaubensentwicklung der Alten Kirche – sowohl die »dramatische« Vergegenwärtigung biblischer Überlieferungen (vor allem der Kain-und-Abel-Geschichte und der Weihnachtsgeschichte) im »Spiel« darstellt und eingehend reflektiert als auch die konkreten im Zusammenhang von »workshops« gewonnenen Erfahrungen in den USA, Frankreich, Deutschland und der Schweiz berücksichtigt.

72 Biehl, Symbol, a.a.O.; H. Halbfas, Was heißt »Symboldidaktik«?, JRP 1 (1984), 1985, 86–94; ders., Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1982. H.-G. Heimbrock, Lern-Wege religiöser Erziehung. Historische, systematische und praktische Orientierung für eine Theorie religiösen Lernens, Göttingen 1984.

73 Biehl, Symbol, a.a.O., 62.

Bibeldidaktik 1975–1985. Ein Überblick

1 Vorbemerkungen

Was die Bibel sei, ein Lese- und Lernbuch, ein Gebet- und Andachtsbuch, ein Erzähl- und Bekenntnisbuch, ein Modellreservoir zur Kultur- und Normenkritik, eine Quelle für die Rekonstruktion der Geschichte Israels und des Urchristentums, eine Legitimationsbasis für kirchliche Äußerungen im Rahmen einer säkularen Gesellschaft oder schließlich Gegenstand für theologische Rechthabereien, ist ein ebenso altes Problem wie das, auf welche Weise dieses Buch am besten verstanden und vermittelt werden könne. Seit der Entdeckung der historischen Relativität dieser Bibel gewann das Problem aber im Vergleich zum Herkommen noch eine neue Dimension: Wie sollten Texte, die unübersehbar einem uns fremd gewordenen Wahrheits- und Wirklichkeitsverständnis verpflichtet waren, als auch heute noch für Leben und Denken bedeutsame angemessen vermittelt werden? Das entscheidende ist es da nicht mehr, wie viele oder wenige Texte z.B. in unterrichtlichen Vollzügen behandelt werden können oder sollen, sondern welche Funktion ein solches Unternehmen haben kann. Dabei bleibt es für Christen nach wie vor eine Voraussetzung, daß die Bibel keine beliebige Literatur ist, sondern das grundlegende Dokument des Glaubens, dessen Anspruch auch im Unterricht vernehmbar gemacht werden muß. Damit ist die hermeneutische und die didaktische Frage an Theologie und Religionspädagogik gestellt.

Wie ist sie in den vergangenen zehn Jahren beantwortet worden?

Dieser Zeitraum ist in der Religionspädagogik bestimmt durch die Neuentdeckung der Kategorie der »Erfahrung«, durch erste Versuche, *sprachwissenschaftliche Methoden* und *psychoanalytische Denkweisen* für den Bibelunterricht fruchtbar zu machen, durch eine Renaissance der fast vergessenen *Erzählkultur*, die wir allerdings hier nicht näher in Augenschein nehmen wollen¹, und nicht zuletzt durch mannigfache Bemühungen der Religionspädagogik, *exegetische, human- und erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse* in die fachdidaktische Arbeit zu integrieren.

1 Die Literatur zu einer narrativen Religionspädagogik ist kaum mehr zu übersehen. Für wichtig halte ich: K. Schilling, *Narrative Theologie und Religionsunterricht*, KatBl 100 (1976) 257–267; H. Angermeyer, *Die elementare Bedeutung biblischen Erzählens*, PTh (WPKG) 65 (1976) 161–172; D. Pohlmann, *Erzählen und Erziehen. Narrative Theologie*

2 Altes, Neues und Vergessenes in der Bibeldidaktik seit 1975

2.1 »Erfahrung« als neue Kategorie der Bibeldidaktik

Die Neuzeit hatte es bisher an sich, Kirche und christlichen Glauben nicht ohne Ironie mit »Offenbarung«, »Dogma« und »Verkündigung« in Verbindung zu bringen, *Erfahrung* aber für die Aufklärung und die Wissenschaft zu reservieren. Es gab und gibt nicht wenige Theologen, die sich diesen »Schuh« ohne Einspruch angezogen haben und anziehen. Seit einigen Jahren scheint sich da allerdings einiges zu ändern. Theologie und Kirche erkennen zunehmend deutlich, daß der Glaube nur dann mit einigem Erfolg in das Leben und Denken heutiger Menschen vermittelt werden kann, wenn er und seine Inhalte unmittelbar in die Erfahrungswelt der Zeitgenossen hineinreichen.

E. Stammler hat es so gesagt²: »Nur was erfahrbar ist, gilt als glaubhaft, und eine Verkündigung, die nicht aus der Erfahrung kommt und nicht zur Erfahrung führt, verhält schließlich über leeren Kirchenbänken«. Und *G. Theißen*: »Was wir glauben sollen, müssen wir selbst erfahren können.«³

Was Wunder, daß sich die Theologie seit der Mitte der sechziger Jahre zunehmend intensiv mit dem Problem der »Erfahrung« auseinandersetzt, um die bedrohlich werdende Erfahrungslosigkeit der Rede von Gott zu überwinden und die Grundfrage nach einer gelungenen Vermittlung zwischen Glaube und Wirklichkeit einer Lösung näherzubringen.

Es kann nun nicht unsere Aufgabe sein, die theologischen Bemühungen um dieses Problem auch nur zu skizzieren⁴, aber einige grundsätzliche Bemerkungen und eine bedrängte Würdigung des religionspädagogischen Diskussionsstandes im Blick auf die Bibeldidaktik werden wir kaum sparen können.

Zuerst zum Grundsätzlichen:

»Erfahrungsorientierte Darstellung christlichen Glaubens verzichtet bewußt auf dessen autoritative ›Behauptung‹, pur rationale ›Begründung‹ und bloß emphatische ›Beteu-

in gegenwärtigen Lernsituationen. Erzählen und Gestalten (Loccumer Religionspädagogische Studien und Entwürfe 15), Loccum 1978, 65–73; *H. B. Kaufmann* und *H. Ludwig* (Hg.), Die Geistesgegenwart der Bibel. Elementarisierung im Prozeß der Praxis, Münster 1979; *H. Schröer*, Das Problem der Vermittlung von Tradition und religiöser Erfahrung im Erzählvorgang, *EvTh* 38 (1978) 113–125; *W. Neidhart* und *H. Eggenberger*, Erzählbuch zur Bibel, Zürich u.a. 1975; *D. Steinwede*, Was ich gesehen habe, Göttingen/München 1976. Eine ausführliche Bibliographie und weitere Beiträge in: *W. Sanders* und *K. Wegenast* (Hg.), Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott, Stuttgart 1983.

2 *E. Stammler*, Kirche am Ende unseres Jahrhunderts, Stuttgart 1974, 39.

3 *G. Theißen*, Argumente für einen kritischen Glauben, München 1978, 43.

4 Vgl. zum Problem z.B. *G. Ebeling*, Wort und Glaube. Ges. Aufsätze Bd. 3, Tübingen 1975, 3–28; *W. Mostert*, Erfahrung als Kriterium der Theologie, *ZThK* 72 (1975) 427–460; *J. Werbick*, Theologie aus Erfahrung?, *RpB* 2/1978, 190–216; *G. Biemer*, Zwischen Erfahrung und Offenbarung, *Diak.* 12 (1981) 289ff. Die Fülle der religionspädagogischen Stimmen kann hier nicht dokumentiert werden.

erung« . . . , erfahrungsorientiertes Glaubens- und Theologieverständnis« stellt dagegen »menschliche Glaubenserfahrungen ›coram Deo‹ (vor Gott) – ›in Welt‹ in den Mittelpunkt ihres Tuns und Denkens«⁵. Dabei beachtet sie ein erfahrungsbezogenes und adressatenorientiertes Denken und Reden, das allerdings nicht auf einen Wahrheitsanspruch verzichtet, diesen aber nicht abstrakt behauptet, sondern zu Experimenten mit der »Wahrheit«, die in Erfahrung hinein ausgelegt erscheint, einlädt. Das heißt, daß heutige Theologie immer öfter den Versuch unternimmt, Lehre, die sich letzten Endes ja auch bestimmten Erfahrungen verdankt und im Grunde auf neue Erfahrung aus ist, wieder liquid zu machen. Damit wird Erfahrung zum Kriterium *und* zum Medium von Lehre. Die religionspädagogische Grundaufgabe ist es dann, die Alltagserfahrungen, mögen sie auch in nicht wenigen Fällen nur dumpf sein, »mit Hilfe der kreativen, inspirierenden Kraft religiöser und poetischer Sprache in elementaren Reflexionen zu rekonstruieren und zu erneuern«⁶.

Was heißt das Gesagte für den biblischen Unterricht und seine Didaktik? Zuerst wohl die Einsicht, daß Bibel nicht gleichbedeutend mit zu akzeptierender »Lehre« ist. Biblische Texte sind eben nicht zuerst Lehre, auch nicht Problemlösungspotential, sondern Kunde von menschlichen Erfahrungen mit dem Gott Israels und der Christen, die bis heute ihre Geschichte gehabt hat und die unsere Deutungen von Leben und Welt nachhaltig beeinflußt. Deshalb bleibt die Bibel bei all' ihrer vermeintlichen Fremdheit die Verständigungsbasis im Blick auf die Inhalte und die Gestalt des Glaubens. Sie ist es, die auf heutiges Denken und Erfahren hin bedacht, Möglichkeiten bereitstellt »für neue Erfahrungen mit der Erfahrung« (E. Jünger). Biblische Texte verdoppeln nicht einfach die uns umgebende Wirklichkeit, sondern eröffnen dem Leser oder Hörer je neue Perspektiven, sind Lesehilfen für heutiges Leben, welche die Welt so zur Erscheinung zu bringen vermögen, daß etwas davon aufleuchtet, was sie wirklich sein könnte.

Im Blick auf den Umgang mit den Lehrern und Schülern eigentümlichen heutigen Erfahrungen im Sinne von Deutungen von Welt und Leben können biblische Texte als Niederschlag damaligen Erfahrens von Welt und Geschichte bemerkenswerte Funktionen haben: kritisierende, kontrastierende, bestätigende, modifizierende, innovierende . . . Dabei wird es erst im konkreten Vollzug der Auslegung am Tage sein, welche Funktion es je ist, die ein biblischer Text in einer bestimmten Situation hat. Zu bedenken wird auch sein, daß biblische Überlieferung, wie jede andere Überlieferung, ambivalent ist, also nicht immer schon »heilig«. Das ist so, weil auch ein biblischer Text als ein *geschichtliches* Zeugnis relativ ist zu spezifischen Denkweisen, gesellschaftlichen Konstellationen und Vorstellungen, die möglicherweise auf Grund der weitergehenden Geschichte entweder gegenstandslos oder vielleicht sogar schädlich sein können.

5 W. H. Ritter, Erfahrung. Plädoyer für einen anderen »Stil« theologischen Denkens und Redens, ThPTh-ThPr 20 (1985) 340.

6 P. Biehl, Erfahrung als hermeneutische, theologische und religionspädagogische Kategorie. Überlegungen zum Verhältnis von Alltagserfahrungen und religiöser Sprache, in: H.-G. Heimbrock (Hg.), Erfahrungen in religiösen Lernprozessen, Göttingen 1983, 21f.

Ich denke in diesem Zusammenhang etwa an die alttestamentliche Gehorsamskultur oder aber an mythologische Vorstellungsweisen der späten Antike, wie sie uns in Texten des Neuen Testaments begegnen. M.a.W. heißt das, daß auch die Bibel einer ideologiekritischen Analyse unterzogen werden muß, zu der humanwissenschaftliche und theologische Theorien verhelfen. Zwar besitzt das Ursprungsgeschehen, in dem der Glaube gründet und die Ur-Kunde ihre Wurzeln hat, normative Bedeutung für heutigen Glauben, aber die das Ursprungsgeschehen repräsentierende Ur-Kunde ist nicht das Ursprungsgeschehen selbst, d.h. nicht wesenseins mit ihm, sondern je ein Zweites, Interpretationsbedürftiges und d.h. auch von heutiger Erfahrung her zu Befragendes.

Das gleiche gilt auch für heutige Erfahrungen, die zwar der unabdingbare Verstehenshorizont sind für jede weitere Erfahrung und auch für das Verstehen fremder Erfahrungen. Dennoch ist auch aktuelle Erfahrung keine absolute Instanz oder eine in letztem Sinne normative Größe, wiewohl sie in der Reflexion auf das, was unter uns als Erfahrung für uns bedeutungsvoll sein kann oder soll, notwendig zu bedenken ist.

Kurzum, absolute Traditionsbezogenheit scheint ebenso ausgeschlossen wie absoluter Situations- qua Erfahrungsbezug in einem aktuellen Sinne. Damit wird im Religionsunterricht »eine ständige Pendelbewegung zwischen der biblischen Glaubensinterpretation und der Interpretation unserer heutigen Erfahrungen«⁷ notwendig, wobei es keinen grundsätzlichen Unterschied macht, ob wir bei einer kritischen Analyse heutiger Erfahrungen einsetzen oder bei einer Analyse von Texten der Tradition innerhalb ihres eigenen soziokulturellen Kontextes.

Unter den gegebenen Umständen scheint es eher irreführend, zwischen einem »bibelorientierten« und einem »daseinsorientierten« Unterricht zu unterscheiden, weil es ja in beiden, werden sie recht verstanden, um einen »Erfahrungsaustausch« zu tun ist zwischen heute relevanten Welt- und Gotteserfahrungen, ways of life, Weltanschauungen usw. und damaligen Erfahrungen, und das je mit dem Ziel eines Zugewinns von Erfahrungen und Erfahrungskompetenz für Lehrer und Schüler⁸.

Auf keinen Fall aber sind heutige oder damalige Erfahrungen nur als »Anknüpfungspunkte« oder »Einstiegstore« für biblische Texte zu verstehen, und auch die Texte und die sich in ihnen zu Wort meldenden Erfahrungen sind nicht *die* eigentlichen Gegenstände von Unterricht, sondern erst beide »Erfahrungen« zusammen sind der wirkliche Inhalt eines theologisch und pädagogisch verantwortbaren Unterrichts. Sie müssen in einem kritischen Dialog in Analogie und Differenz bedacht werden, und das in einem vielschichtigen und wechselseitigen In- und Miteinander von geschichtlicher und aktueller Erfahrung.

7 E. Schillebeeckx, *Christus und die Christen*, Freiburg 1977, 69.

8 Vgl. W. H. Ritter, *Religionsunterricht und Erfahrung. Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien II*, Erlangen 1984, 15.

Es ist deutlich – mit dem Erfahrungsbegriff ist etwas Neues in die Bibeldidaktik eingekommen, das in der Folge zwischen 1975 und heute in mehrfachen Anläufen zu mindestens vier Ansätzen bibeldidaktischer Theorie geführt hat, die am besten mit den Schlagworten »problemorientierter Bibelunterricht«, »Symboldidaktik«, »Wiederentdeckung der Sprache« und »Elementarisierung« bezeichnet werden können.

2.2 Zum problemorientierten Bibelunterricht⁹

Seine Aufgabe ist es, Kinder und Jugendliche im Horizont einer nachchristlichen Gesellschaft in verstehender und zugleich kritischer Vergewärtigung sowohl des Ursprungs als auch der Wirkungsgeschichte des Christlichen in ein geschichtlich fundiertes Gegenwartsverständnis von Welt und Menschsein einzuführen. Dabei soll deutlicher als bisher zur Geltung kommen, daß eine Beschäftigung mit der Bibel eben nicht nur ein Damals zu bedenken hat, um im Anschluß daran auch noch nach einer möglichen Bedeutung für heutiges Denken und Handeln zu fragen, sondern auch die heutige Gestaltung von Wirklichkeit in allen ihren Dimensionen, zumal auch der politischen.

Ein solcher an aktueller Problematik *und* an Tradition orientierter Unterricht ist auf eine differenzierte theologische Vorarbeit des Lehrers ebenso angewiesen wie auf seine kritische Zeitgenossenschaft! Dabei steht jedoch nicht mehr, wie im hermeneutischen Unterricht, die wissenschaftliche Exegese von Einzelperikopen im Vordergrund, sondern eher eine systematisch-theologische Reflexion biblischer Grundsachverhalte, die auf dringliche Fragen der Gegenwart von einem durchdachten Glaubensverständnis her eingeht und in Kooperation mit Human- und Sozialwissenschaften die Grenzen, aber auch die Originalität des christlichen Beitrags zu charakterisieren und zu vermitteln sucht. In dieser Kooperation gewinnt die Theologie die Möglichkeit zu einer umfassenden Analyse nicht nur der Situation des Schülers in seinem spezifischen gesellschaftlichen Kontext, sondern auch zu einer kritischen Klärung der in der Theologie leitenden Interessen. In einem so beziehungsreich angelegten Religionsunterricht wird die Christlichkeit sich dadurch kenntlich machen, daß die traditionsbildende Ursprungsgeschichte des Christentums immer neu »erinnert«, aber auch kritisch vom Jetzt her befragt wird und so erst richtig zur Geltung kommt. Mithin spielt die Interpretation der Bibel nach wie vor eine wichtige Rolle. Theologisch und didaktisch ist es dabei geboten, nicht bei Einzeltexten einzusetzen, sondern – ohne die historische Frage

⁹ Zum Problem des themen- oder problemorientierten biblischen Unterrichts vgl. z.B. P. Biehl, Zur Funktion der Theologie in einem themenorientierten Religionsunterricht, in: H. B. Kaufmann (Hg.), Streit um den problemorientierten Unterricht, Frankfurt/M. 1973, 74; P. Biehl und H. B. Kaufmann (1974); H. Buß (1974); K. Wegenast, Die Bibel im Unterricht. Probleme der Vermittlung zwischen Tradition und Erfahrung, in: J. Blank und G. Hasenhiüttl (Hg.), Erfahrung, Glaube und Moral, Düsseldorf 1982, 158ff; ders., Der Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, Gütersloh 1980, 67f.

zu überspringen – die Bibel auf ihre grundsätzlichen Intentionen und Motive hin zu befragen. Entscheidend ist außerdem, den unterrichtlichen Prozeß im Interesse der Lernenden und der Sache der Bibel selbst offenzuhalten und auf keinen Fall Ergebnisse vorwegzunehmen. Demnach wäre eine Bibelauslegung zu konzipieren, welche biblische Grundsachverhalte (Frieden, Versöhnung, Freiheit, Gerechtigkeit usw.) im Horizont von Gegenwartsproblematik zu interpretieren versucht.

Fünf Möglichkeiten bieten sich dabei an (Buß 1974, 128ff):

- Der Gang des Unterrichts geht vom Verhalten bestimmter Personen, Gruppen oder Institutionen aus, die sich in ihren Handlungen auf die Bibel berufen, und geht von da zur Befragung bestimmter Teile der biblischen Überlieferung über.
- Der Unterricht bearbeitet aktuelle Ereignisse, die Biblisches in heutiger Sprache in seiner Wirksamkeit bewähren lassen.
- Der Unterricht geht von Ereignissen aus, für die biblische Überlieferung gegenläufige Kritik und entsprechende Handlungstendenzen motivieren kann.
- Der Unterricht verweist auf aktuelle Gegebenheiten, die mit Hilfe biblischer Impulse sowie deren systematischer Verarbeitung in Richtung auf Veränderung bedacht werden können.
- Der Unterricht setzt bei der Beschreibung von Wirkungen ein, die biblisch begründet erscheinen, und fragt von da aus auf die wahrscheinlichen Ursprünge in der Tradition zurück.

Die Funktionen der Tradition in diesen unterrichtlichen Arrangements sind dann:

- Auslösung von Kritik und gegenläufigem Handeln (kritische Funktion);
- Ermütigung zu neuem Denken und Handeln in gesellschaftlichem Kontext (innovierende Funktion);
- Ermöglichung von Einsicht in die eigene Grundhaltung und darin die Aufforderung zu ihrer Überprüfung und zu einer neuen Standortbestimmung (klärende Funktion).

2.3 Zu einer Didaktik der Symbole

In engem Zusammenhang mit der Neuentdeckung der Erfahrung für Theologie und Religionspädagogik steht auch der Entwurf der sog. *Symboldidaktik*, wie er sich in den letzten Jahren in verschiedenen Spielarten in der religionspädagogischen Diskussion entwickelt hat. Die Fülle der Publikationen zum Problem zwingt zu einer Auswahl: Biehl 1980.1983.1985; Halbfas 1982.1985.

Wie der problemorientierte Bibelunterricht kann auch der Symbolunterricht als Versuch gelten, die verlorene Ganzheit des Menschen wiederzugewinnen. Dabei verdankt sich die Symboldidaktik sowohl neueren humanwissenschaftlichen Forschungen als auch verschiedenen Formen moderner Bibelauslegung, die die ausgefahrenen Gleise der traditionellen historischen Kritik, aber auch der existentialen Hermeneutik verlassen haben (Wink 1976; vgl. Wegenast 1983).

Peter Biehl hat in seinem informativen Aufsatz »Erfahrung als hermeneutische, theologische und religionspädagogische Kategorie«¹⁰ schlüssig

10 In: Heimbrock (Hg.), Erfahrungen, a.a.O., 13–69.

nachgewiesen, daß religiöse Erfahrung als unmittelbare Erfahrung und als Grenzerfahrung, die Widerfahrnischarakter und eine nach vorne und eine nach rückwärts gewandte Struktur besitzt (z.B. als Ursprungsvergewisserung im Mythos und als nach vorne gerichteter Entwurf ins Offene), notwendig die Kompetenz haben muß, das Erfahrene und sich selbst als Erfahrung in Symbole hinein sprachlich zu verdichten, d.h. zu deuten und zu verarbeiten.

Erst durch das Wort wird eine unmittelbare Erfahrung zugänglich, anderen mitteilbar und im Zusammenspiel von Projektion und Erinnerung bedeutsam. Didaktisch heißt das, daß der Religionsunterricht und auch andere Formen religiöser Bildung und Erziehung die Aufgabe haben, *überlieferte christliche Symbole*, in denen sich frühere Erfahrungen verdichtet haben, *an damaligen und heutigen Erfahrungen verständlich auszulegen*, m.a.W. Erfahrung und Symbol durch die Konzentration auf wenige fundamentale Schlüsselerfahrungen mit Hilfe der Symbole miteinander zu vermitteln.

In seinem Aufsatz »Erfahrungsbezug und Symbolverständnis« (Biehl 1980) versucht Biehl, diese selbstgestellte Aufgabe in Angriff zu nehmen. Dabei geht er von der Grundfrage »der Vermittlung theologischer Inhalte und gegenwärtiger Lebenssituationen« (38) aus. Da Symbole für Biehl »zugleich einen wiederholenden und entwerfenden Charakter« besitzen können (74) und die in ihnen verdichteten Erfahrungen und die Grundkonflikte junger Menschen miteinander korrelieren, kann er in den Symbolen z.B. der christlichen Überlieferung eine »Kategorie der Vermittlung schlechthin« entdecken (79).

Im Hintergrund dieser Interpretation von Symbol stehen Gedanken P. Tillichs und P. Ricoeurs, die Biehl integriert und an einigen Stellen auch kritisch weiterführt.

Was nun das *erfahrungsbezogene Lernen* angeht, um das es der Symboldidaktik zu tun ist, unterscheidet Biehl *drei Ebenen* (46–51): Eine Ebene der sog. »vorgängigen Erfahrungen«, eine Ebene »didaktisch vermittelter Erfahrungen« und eine Ebene »interaktional vermittelter Erfahrungen«, zu denen er vor allem im Rahmen von Unterrichtsprojekten erworbene Erfahrungen zählt. Wichtige *religionspädagogische Folgerungen*, die Biehl aus seinen sich theologischen und humanwissenschaftlichen Forschungen verdankenden Einsichten in das Wesen der Symbole und in ihre Vermittlung zieht, sind:

- Symbole sind versuchsweise auf menschliche Grundsituationen zu beziehen, damit sie verstanden werden können und ihre anthropologische Dimension entdeckt werden kann.
- Für den Aufbau eines Symbolzusammenhangs einer Klasse als Ausdruck gemeinsamer Erfahrungen eignen sich eine ganze Reihe »didaktischer« – Biehl meint wohl »methodischer« – Möglichkeiten, wie etwa die Interpretation gelungener Kurzfilme, visueller Symbole, symbolkräftiger Texte oder die »spielerischen, visuellen, musikalischen, handlungsbezogenen, auf die Wiederholung bestimmter Lebensformen gerichteten Einführungen in die »Region des Doppelsinns«, die mit elementaren Deutungen verbunden sind« (77).
- Halböffentliche und zum Klischee erstarrte religiöse Symbole können im Dialog in die Kommunikation zurückgeholt und in ihrer ursprünglichen Bedeutung erschlossen werden.
- Christliche Symbole können zur Deutung und Erweiterung der Erfahrung in Anspruch genommen werden.
- In einem Prozeß schöpferisch-distanzierten Umgangs können auch Versuche einer Neuformulierung von Symbolen im Blick auf konkrete Situationen versucht werden.

Hier wird das Vermittlungsproblem zwischen Symbol und Erfahrung deutlich, für das Biehl dann *didaktische Kriterien* namhaft macht (95ff):

- Ausdrücklich sollen die *vorgängigen* Erfahrungen der Schüler thematisiert und auf die Frage nach dem Ganzen ihres Lebens konzentriert werden.
- »Der Unterrichtsprozeß ist so anzulegen, daß die Symbole ihre wirklichkeitserschließende Funktion wahrnehmen können« (96).
- Aus der Alltagspraxis geläufige Symbole sind bewußtzumachen, damit die provozierende Kraft der christlichen Symbole herausgearbeitet werden kann.

In einem den Beitrag abschließenden *praktischen Beispiel* zeigt Biehl, wie er sich die konfrontierende Erschließung biblischer Symbole und aktueller Erfahrungen junger Menschen vorstellt. Es geht da um »Flucht oder Aufbruch zu Neuem« und darin um den Erweis, daß es eine Konvergenz zwischen den wirklichen Bedürfnissen des Schülers und der biblischen Verheißung gibt. Das alles ist interessant und besticht durch klare Problemstellungen und eine ebensolche Begrifflichkeit. Auf der anderen Seite ist jedoch zu fragen, wie das Problem zu lösen sein könnte, das sich darin zeigt, daß Symbole u.U. in kritischer Spannung zueinander stehen und darüber hinaus ambivalent sind, also widersprüchliche Impulse für eine Vermittlung von Erfahrung und Symbol zu geben imstande sind. An dieser Stelle führt der Beitrag Biehls aus dem 1. Jahrbuch der Religionspädagogik (1985) »Symbol und Metapher« weiter.

In drei gewichtigen Abschnitten, die die *Theorie religiöser Sprache*, die *Symbolbildung* und die *Didaktik der Symbole* bearbeiten, verbreitert Biehl zuerst sein bisheriges theoretisches Fundament um Pannenberg's Theorie religiöser Sprache und Jüngels Grundgedanken zu einer analogen Rede von Gott. Diese Verbreiterung besteht jedoch nicht aus einer bloßen Addition weiterer Theorien, sondern Biehl vermag Bisheriges und Neues zu integrieren, ohne die bestehenden Spannungen zu ignorieren (39–41).

Interessant und wichtig ist die Entdeckung Biehls, daß im Leben des Menschen die Symbolbildung der Sprachentwicklung vorausliegt. Den breitesten Raum des Beitrags nehmen Erörterungen zu einer *Didaktik der Symbole* ein, in denen Biehl konsequent zwischen dem symbolisierenden Ich, das schon vor etwaigen religiösen Lernprozessen Symbole gebildet hat, dem zu erschließenden Symbol und dem Symbolisierten unterscheidet. Die Ambivalenz auch christlicher Symbole wird grundlegend reflektiert. Als Spitzensatz in diesem Zusammenhang empfinde ich folgende Äußerung:

»Der Charakter des Repräsentativen und die fokussierende Wirkung machen das Symbol als didaktische Kategorie besonders geeignet, wenn es darum geht, das Fundamentale und Elementare zu bestimmen und nach dem Exemplarischen zu fragen. Vor allem aber ist es eine hermeneutisch-didaktische Vermittlungskategorie, mit deren Hilfe Lebenserfahrung und Glaubenserfahrung in ein spannungsvolles Verhältnis gebracht werden kann« (47).

Aber wie soll es bewerkstelligt werden, daß das Fundamentale aufleuch-

tet und das Elementare zu wirken beginnt? Die Meinung des Autors ist, daß solches nur in einer engen Kooperation zwischen Humanwissenschaften (Religionspsychologie und -soziologie) und Systematischer Theologie bei der Erschließung der anthropologischen und theologischen Bedeutung bestimmter Symbole möglich werden kann. Dabei ist es nach der Meinung Biehls im Grunde gleichgültig, ob das Vermittlungsproblem von der Seite der Glaubenssymbole oder von der Seite der menschlichen Grundkonflikte her angegangen wird.

In jedem Fall muß es aber das Ziel sein, die Symbole in ihrer möglichen *Funktion* zu entdecken, nämlich bestehende Grundambivalenzen tragbar zu machen, didaktisch Brückenschläge zu ermöglichen und Kommunikation zu stiften.

Der Beitrag schließt mit Bemerkungen zu *Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Symbolen*: zu Möglichkeiten, den Schülern in ihrer Spracharmut Sprache zu leihen und ihre Symbolisierungsfähigkeit zu fördern, auch im Widerstand gegen allmächtige gesellschaftliche Symbole wie Leistung und Macht; und zu Grenzen, die nicht zuletzt der schulische Kontext setzt. Wie immer – das Erzählen von Geschichten, das Erschließen von Ausdrucksformen der Kunst und das Betrachten von Bildern und Zeichen eröffnen nach Biehl neue Wahrnehmungshorizonte, in denen sinnvoll nach der *Wahrheit* christlicher Symbole gefragt werden kann.

Biehls Aufsatz ist ein weiterführender Beitrag, der aber nicht zu der Meinung verführen darf, als ob nun der Königsweg der Vermittlung zwischen Glaube und Wirklichkeit gefunden sei. Abgesehen davon liegt noch eine gute Strecke Wegs vor uns, bis eine bisherige Bemühungen um eine Didaktik z.B. biblischen Unterrichts ergänzende Symboldidaktik praktikabel werden kann für konkrete Lehrer konkreter Klassen¹¹.

Hilfreich für eine Inangriffnahme der hier gestellten Probleme erscheinen mir auch einige Arbeiten von *Hubertus Halbfas*, zu denen durchaus auch seine für die Grundschule vorgelegten Lehrbücher einschließlich der Lehrerhandbücher gehören¹².

In seinem Aufsatz »Was heißt Symboldidaktik?« (1985) fragt Halbfas nicht zuerst nach den vorliegenden wissenschaftlichen Symboltheorien und ihrer theologischen Rezeption, sondern beschreibt schulpädagogische Konstitutiva, die erst die Möglichkeit zu eröffnen vermögen, einen symbolschließenden Bibelunterricht überhaupt in Angriff zu nehmen.

Symbole, auch biblische, sind eben kein durchzunehmendes Unterrichtsthema unter anderen, sondern repräsentieren eine Dimension, die nur auf eine durchaus indirekte Weise erschlossen werden kann – im Schweigen etwa, im Prozeß des Erzählens und im entsprechenden Verstricktwerden in eine Geschichte, im Spielen und im Feiern als *ganzheitlicher* Pro-

11 P. Biehl (1983) hat für einen solchen Unterricht selbst ein konkretes Beispiel geliefert. Vgl. auch H. Kirchhoff (1982).

12 Religionsbuch für das 1., 2., 3., 4. Schuljahr, Zürich/Köln/Düsseldorf 1983ff; besonders wichtig die ausführlichen Lehrerhandbücher.

zeß. Ergo: »Eine Fachdidaktik, die sich alleine aus den Prämissen der eigenen Wissenschaft deduziert, ohne sich insgesamt auf ein schulpädagogisches Denken und Handeln zu stützen, bleibt allemal Papier« (86).

Und das sind die *Konstitutiva des schulischen Kontextes* für einen Unterricht mit Symbolen:

- Die Einrichtung des Klassenraums
- Kooperative Arbeit im Klassenverband
- Neue Formen des Erzählens und Betrachtens von Bildern als Wege zur Er-innerung der Rätsel des Symbols.

Wichtig auch die Bemerkungen zur »ersten und zweiten Naivität«, die sich ursprünglich H. von Kleist verdanken¹³. Zwischen diesen beiden Formen der Naivität, der Unmittelbarkeit kindlichen Hörens und Sehens und einer postaufklärerischen Reife, steht in unseren »aufgeklärten« Gesellschaften oft schon für Grundschüler die Krise jeglicher Unmittelbarkeit und der Schmerz der Reflexion.

Und dann die Quintessenz: Symboldidaktik ist keine individualistische Selbstbefriedigung oder Versenkung, wie vermutet werden könnte, sondern lebensnotwendige Arbeit auch für die Gesellschaft, welche die Schule betreibt. Oder ist es nicht notwendig, wenn bestimmte Selbstverständlichkeiten im Lichte von Gegensymbolen fragwürdig werden oder wenn Kinder und Jugendliche sensibel zu werden beginnen angesichts einer nur als flach zu bezeichnenden geistigen Landschaft?

Hier wird ein wichtiger Schritt hin zu einer praktikablen Symboldidaktik mit biblischen und christlichen Symbolen sichtbar. *Problematisch* erscheint mir nur das von Halbfas beschworene »Dritte Auge« als Bezeichnung eines genuin religiösen Sinns. Hier scheint wiederum ein ontologischer Religionsbegriff im Spiel: Religion als anthropologische Grundkonstante.

Und wie soll das mit der von Halbfas geforderten Durchbrechung des alltäglichen Wirklichkeitsverstehens hin zu einer inwendigen Wirklichkeit zugehen, wenn wir an den Trubel des Schulalltags denken?

Gründe für die Verflachung des geistigen Lebens nennt Halbfas in seinem Buch »Das Dritte Auge« (1982): An erster Stelle steht für ihn ein »erschütterndes Defizit an hermeneutischer Kultur« (29), gefolgt von einem damit zusammenhängenden Defizit an theologischer Reflexion besonders hinsichtlich einer angemessenen Verhältnisbestimmung von Offenbarung und Erfahrung und von christlichem Glauben und natürlicher Theologie (48).

Hier liegen nach Halbfas die Wurzeln der Unfähigkeit heutiger Theologie, sich im Horizont anthropologischer Gegebenheiten, zu denen ja eine Außen- und Innenwelt gehören,

13 Vgl. auch M. Mezger, Mit Schülern von Gott reden – was heißt das?, in: W. G. Esser (Hg.), Die religionspädagogische Grundfrage nach Gott, Freiburg 1969, 75ff.

zu verantworten. Einen Weg heraus aus der offensichtlichen Öde sieht Halbfas in einer konsequenten *Einübung* in eine »entsprechende, mehrdimensional beziehbare Sprache, wie sie in den erzählenden Traditionen der analogen und symbolischen Sprachformen gegeben« (49) sei. Diese Sprache bilde ebenso wenig wie das klassische Werk abendländischer Kunst einfach Wirklichkeit ab, sondern manifestiere geistige Wirklichkeiten, die allerdings nur ein »drittes Auge« zu erkennen vermöge. Dieses entdecke das Sakrale im Profanen in seiner verdichteten Bedeutsamkeit. Von hier ist es nicht weit zu einer Empfehlung des vielfachen Schriftsinns des Mittelalters (127), von dem Halbfas eher die Ermöglichung eines Erfassens des Unbegrenzten im Begrenzten erwartet als von den Methoden moderner Exegese.

Ich habe weiter oben schon *Bedenken* geäußert gegenüber der Kategorie des »dritten Auges«, weil mir hier so etwas wie ein ontologischer Religionsbegriff im Spiel zu sein schien, gegen den ich als Protestant Bedenken hege, als ob der Sünder hier einen Nebenweg zum Heil finden könne, abseits des Wortes der Versöhnung. Die Konflikte als Grundkonflikte menschlichen Lebens liegen meines Erachtens jenseits sichtbar werdender religiöser Erkenntnis und Tiefensicht. Abgesehen davon sind *Symbole mehrdeutig, auch biblische*.

»Sie müssen im Spannungsfeld von Innen- und Außenwelt, von Tradition und Situation gedeutet werden, wobei für mein Verständnis die Innenwelt nicht zu vorschnell als Partizipation an einer im Grunde geschichtslosen und überweltlichen Tradition interpretiert werden darf. Auch die enthält ja Ablagerungen von Veränderungen, die durch die Wirkungsgeschichte von Traditionen bestimmt sind«¹⁴

2.4 Die Entdeckung der Sprache und neuer Auslegungsmethoden
In diesem Zusammenhang ist zuerst auf Arbeiten von H. Zirker (1978.1983; Zirker u.a. 1980/81), D. Dormeyer (1975.1978.1983) und A. Stock (1974.1978.1980) hinzuweisen, die im Nachgang zu E. Güttgemanns und anderen (1973, 2–18) die Fruchtbarkeit sprachwissenschaftlicher Methoden für die unterrichtliche Erschließung von Bibeltexten entdeckten und auch zu erweisen versuchten. Dabei ist zu bedenken, daß die Einführung textanalytischer Methoden eher ein mühsames Unterfangen ist. Das erklärt auch die Abstinenz nicht weniger Exegeten an dieser Stelle. Dennoch gelang es *Alex Stock* m.E. vorzüglich, z.B. die strukturelle Analyse unter Beschränkung auf vorerst *einen* Ansatz auf nur wenigen Seiten (in: Stachel 1976b, 34–39) klar und schlüssig darzustellen und in der Folge damit zu arbeiten.

Wichtig erscheinen mir vor allem seine Hinweise auf mögliche Ergebnisse der strukturalen Analyse für das Verstehen von Texten: Sie läßt z.B. die Einschränkung der semantischen Merkmale der in einem Text gebrauchten Worte durch eine bestimmte Thematik entdecken und die Gliederung eines bestimmten Themas in Teilthemen sowie deren Hierarchie im Nacheinander eines Textes beachten. Erhellend erscheint mir auch Stocks Analyse ei-

14 J. Scharfenberg, Symboldidaktik zwischen Tradition und Situation, JRP 1 (1984), 1985, 213.

ner Unterrichtsstunde über den »Hauptmann von Kafarnaum« (in: Stachel 1976b, 34–39). Hier kann er zeigen, wie das vom Text Intendierte in konkreten Unterrichtsstunden deshalb nicht zum Tragen kommen konnte, weil Lehrer und Schüler ihn »historisch« aufzufüllen versuchten, statt sich der in der Textstruktur zeigenden und für den Leser vorgegebenen Rezipientenrolle zu stellen, d.h. auf die Botschaft von den Grenzen des Heils und ihrer Überwindung zu hören. Inhaltliche Richtigkeit von Bibelunterricht bemißt sich eben nicht nach der Übereinstimmung unterrichtlicher Arbeit mit konsensfähigen Ergebnissen historisch-kritischer Exegese, sondern vielleicht eher nach dem mit Hilfe textanalytisch-linguistischer Verfahren gewonnenen Verständnis unter Einschluß einer beachteten Verstehensstruktur konkreter Schüler. Aber auch eine solche Sach- und Adressatengerechtigkeit ist noch nicht alles. Der Anspruch eines Textes wird eben überhaupt nicht auf Grund von Richtigkeiten vernehmbar, sondern erst auf dem Hintergrund von Erfahrungen eines Lesers oder Hörers oder eines sog. existentiellen Selbstverständnisses.

Das gezeigt zu haben war schon das Verdienst des hermeneutischen Bibelunterrichts. Kurzum, die Beachtung der Sprache eines Textes mit den Mitteln strukturaler Analyse schützt offenbar vor einer unbilligen Funktionalisierung, vor einseitiger Historisierung, Dogmatisierung oder Moralisierung, aber auch vor einer Vernachlässigung der Lebendigkeit eines Textes im heutigen Vollzug des Hörens und Nachdenkens.

Einen ausgeführten Entwurf von Bibelunterricht unter Beachtung linguistischer Auslegungsmethoden legte schon 1975 *Detlev Dormeyer* in seinem Buch »Religiöse Erfahrung und Bibel. Problematik und die Möglichkeiten des Einsatzes der Bibel in den Religionsunterricht« vor.

Dormeyer will dem gegenwärtigen Religionsunterricht eine didaktische Hilfe an die Hand geben, didaktisch verantwortete Lernziele aufstellen und Unterrichtsprozesse initiieren, die auf ihrer kognitiven Ebene zu effektiven und auf ihrer affektiven Ebene zu voraussagbaren Verhaltensänderungen führen (8). Wir hörten »Didaktik«, und wir erwarteten deshalb gleichursprüngliches Fragen nach Inhalt und Adressat. Aber wir warteten vergebens. Der Nachdruck der Arbeit Dormeyers liegt eben nicht darauf, beiden »Polen« didaktischer Bemühung die gleiche Aufmerksamkeit zu widmen, sondern darauf, die herkömmliche historisch-kritische Methode durch Methoden, die anderen wissenschaftlichen Disziplinen als der Biblexegese entstammen, zu ergänzen, vor allem aber durch solche aus dem Bereich der Sprachwissenschaft, um biblische Texte besser zu verstehen. Hier beginnen jedoch die Schwierigkeiten, denn gerade im Bereich der Sprachwissenschaft gibt es eben nicht die Methode, sondern eine Fülle durchaus verschiedener Fragehinsichten und Wege der Auslegung von Texten – auch andere, als sie Dormeyer bevorzugt. Er erhofft sich von der modernen Linguistik aber nicht nur Verstehenshilfe für den Exegeten, sondern auch für die Bibeldidaktik, z.B. bei der Bestimmung von Lernzielen, bei der Stoffauswahl und bei der Gliederung von Stundenentwürfen. Konkret sieht das so aus, daß linguistische Methoden z.B. mit ihrer Art, Texte in Szenen zu gliedern und unter verschiedenen Fragehinsichten (Ort, Zeit, Personen, Beziehungen . . .) zu befragen, als Prinzip der Aufgliederung des Unterrichts zu fungieren beginnen. Die Erfahrungen des Schülers sind dabei höchstens in dem Sinn ernst genommen, daß z.B. bei einer interaktionalen »Lesung« eines Textes Assoziationen aus den Alltagserfahrungen des Schülers aktiviert werden können. Das ist nicht nichts, aber zuwenig, um eine Didaktik zu tragen, der es um »Vermittlung« geht. An dieser Stelle bedarf es breiterer Bemühungen, die wirklich die Erfahrungen und Denkformen, die Entwicklung des religiösen und moralischen Urteils, aber auch des kognitiven Bewußtseins ins Kalkül der Arbeit aufnehmen.

M.E. ist Dormeyer trotz zweifellos wichtiger und bedenkenswerter Im-

pulse, die über den hermeneutischen Ansatz der sechziger Jahre hinausweisen, nicht über den dortigen Ansatz hinausgekommen. Das ist anders in dem neueren Beitrag Dormeyers »Flucht, Bekehrung und Rückkehr des Sklaven Onesimos. Interaktionale Auslegung des Philemonbriefes« (1983) und in dem von Zirker und anderen bearbeiteten zweibändigen Werk »Zugänge zu biblischen Texten« (1980/81), in denen mit Hilfe strukturallinguistischer Kriterien, aber auch unter Hinweis auf die Wirkungsgeschichte eines Textes dem Lehrer wichtige biblische Traditionen im Blick auf einen Unterricht für Schüler der Grundschule erschlossen werden.

Ohne einem Schematismus zum Opfer zu fallen, analysieren die Autoren des Sammelbandes die Texte und ihre Struktur im Hinblick auf naheliegende Verständnissvoraussetzungen mit Hilfe der Kriterien »Raum«, »Zeit«, »Akteure und ihre Beziehungen«, »Werte«, »Erwartungen«. Analyse geschieht auch im Blick auf »innerbiblische Beziehungen« eines Textes und auf »Anschlüsse an die Welt des Lesers«. Immer bleiben die Texte dabei auf der Ebene der in einer Erzählung aufgehobenen Erfahrungen. Eine weitere beachtete Fragehinsicht ist die »kommunikative Situation«, die am Text als Struktur sichtbar gemacht wird. Daraus ergeben sich für eine ins Auge gefaßte Erzählung, aber auch für andere Formen unterrichtlicher Erschließung wichtige Erkenntnisse. Leider sind die »Anschlüsse an die Welt des Lesers« nicht immer zureichend ausgeführt. Bei den gewaltigen Unterschieden zwischen den potentiellen »Lesern« unter Lehrern und Schülern ist das allerdings verständlich.

In den Zusammenhang der Neuentdeckung von »Sprache« im Bibelunterricht und damit der Überwindung des monoman historisch fragenden Exegesebetriebs gehören auch zwei größere Publikationen von *Ingo Baldermann* (1980.1983). In beiden Büchern ist es dem Autor um eine angemessene Vermittlung von Tradition und Situation, Bibel und Alltag zu tun. Dabei traut er der Sprache des Textes mehr als andere zu, nämlich die Initiierung von not-wendenden Lernprozessen beim Schüler und beim Lehrer.

Ohne Wenn und Aber kann Baldermann deshalb sagen: »Die unterrichtliche Arbeit muß instande sein, Schülern und Konfirmanden einen eigenen Zugang zur Schrift, eigene Erkenntnis und Gewißheit zu ermöglichen, sonst bleibt sie ihnen das Entscheidende schuldig«. Die Schrift als zu erschließende und sich selbst erschließende ist für Baldermann also das Entscheidende. Früher sprach er in ähnlichen Zusammenhängen vom »Vorsprung« der Bibel (vgl. 1971). Aber wie soll der gewöhnlich biblischer Sprache Entwöhnte plötzlich »selbständig« an der Bibel arbeiten?

Als Antwort auf diese Frage hören wir bei Baldermann zuerst Abgrenzungen: Nicht die professionelle historische Kritik ist es, die weiterhilft. »Wenn man an den biblischen Texten lernen will, darf man sie nicht . . . in die Distanz der Abstraktion rücken« (1980, 16).

Verstehen ist eben mehr als »Begreifen«, Lernen mehr als zur Kenntnis nehmen, nämlich die Fähigkeit zur Umkehr und zur Abkehr von bestimmten lieb gewordenen Einstellungen und Verhaltensweisen auf Grund von Erfahrungen, die wir etwa mit einer Erzählung, einer Klage, einem Lobpreis gemacht haben. Hilfen, die ein solches Lernen mit und an

der Bibel als neue Möglichkeit eröffnen, die aber vor allem den Versuch befördern, eine unmittelbare Kommunikation zwischen heutiger Erfahrung und der biblischen Sprache zu stiften, sieht Baldermann in den neuen Versuchen, die Bibel psychoanalytisch, »materialistisch«, linguistisch oder interaktional auszulegen und den historischen Experten und ihrem Alleinvertretungsanspruch zu entwenden. »Exegese als Interaktion« heißt die Devise, weil wirkliches Verstehen sich nur dort ereignet, wo meine Erfahrungen mit denen, die im Text zur Sprache kommen, direkt zu kommunizieren vermögen. Lesen heißt, einen Text in das eigene Wissen hineinzunehmen. Ja, der Verstehensprozeß beim Lesen kann geradezu als eine Auffüllung von Texten mit Alltagswissen des Lesers beschrieben werden.

Aber wie sollen Schüler einen solchen »direkten Weg« zu eigenem Wahrnehmen finden? Baldermanns Antwort ist die gleiche wie vor 20 Jahren: Achtet auf die eigene Didaktik der Bibel, auf die Sprache und auf ihre Formen (85ff); dann entdeckt der Leser zusammen mit dem Autor die Sprache der Ermutigung, der Angst, der Freude, der Klage und des Jubels, alles Sprache, die ursprünglicher ist als die der Erzählung, wie wir sie etwa in den Evangelien vorfinden. Wie alles methodisch im Unterricht vor sich gehen soll, wird nicht überall gleich deutlich. Hier wird dem Lehrer und seiner Phantasie sowie seinem methodischen Geschick eine Menge zugemutet. Auf keinen Fall aber geht es Baldermann in diesem Buch um so etwas wie ausformulierte Unterrichtsentwürfe oder auch Unterrichtsergebnisse, die erzielt werden sollen, sondern eher um eine Anleitung, wie Lernprozesse in Gang gesetzt werden können, um Impulse für ein ursprüngliches Nachdenken und vielleicht auch um ein Einprägen »treffender« Sprache und ihrer Bilder, die dazu verhelfen, eigene Erlebnisse zu deuten und Erfahrungen aus ihnen werden zu lassen.

Gleichsam als Illustration eines Lernweges mit der Bibel angesichts heutiger Lebenswirklichkeit verstehe ich das andere Buch Baldermanns zum Problem: »Der Gott des Friedens und die Götter der Macht. Biblische Alternativen« (1983). Hier wird deutlich, was mit dem Lernen an und mit der Bibel gemeint ist. Angesichts dokumentierten Wahnsinns atomarer Hochrüstung wird das Gebot der Feindesliebe zum Erkenntnisgrund »unseres Anteils an der allgemeinen Unfähigkeit zum Frieden als Schuld«, als »Unfähigkeit, das als lebensnotwendig Erkannte« zu tun. Das Evangelium aber macht das Gebot der Feindesliebe zu einem befreienden Hinweis auf einen begehbaren Weg, auf eine Möglichkeit, »in dieser todesträchtigen Situation dennoch dem Leben und nicht dem Tod zu dienen« (76). Auch dies ist kein Buch, das dem Lehrer die Last der Vorbereitung seines Unterrichts abnimmt, aber ein Buch, das den Lehrer auf den Weg nimmt. Im übrigen finden sich in dieser zweiten Publikation auch Lernstrategien, die zeigen, daß Hermeneutik dieser Prägung zu einer Didaktik verhelfen kann, die der Sache zu ihrer Wahrheit und dem Schüler zu seinem Recht verhelfen kann (vgl. in didaktisch ähnlicher, wenngleich sachlich ganz anderer Weise jetzt Baldermanns neuestes Buch »Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen«, WdL 4, Neukirchen-Vluyn 1986).

2.5 Elementarisierung

Der Ruf nach Elementarisierung in der Bibeldidaktik gründet in der Verlegenheit, angesichts der Fülle des Materials aus vielen Jahrhunderten und seiner inhaltlichen Vielfalt konkrete Aussagen über Funktion und Wahrheit einzelner Sätze machen zu sollen, und das angesichts konkreter, aus der Alltagswelt Jugendlicher stammender Fragen und Anfragen. Diese Alltagswelt ist eben kein sekundäres Anwendungsfeld für biblische oder theologische Belehrung, sondern Ausgangsposition mit einem erheblichen Potential ungelöster Probleme, die in der Bibel und oft auch in der gegenwärtigen theologischen Arbeit nicht vorgesehen sind. Welches kann da die Funktion biblischer Elemente sein, welches die Kompetenz der Theologie?

Elementarisierung heißt angesichts dieser Fragen »so etwas wie rückhaltlose Rechenschaft der Theologie vor den Notwendigkeiten der Praxis in der öffentlichen Geltungskrise von Christentum und Kirche«, bedeutet die Aufgabe, »eine substantiell gültige, kommunizierbare Inhaltlichkeit der Theologie im komplizierten Medium gegenwärtiger Frage- und Konfliktsituationen vernünftig zu ermitteln und verstehbar zur Mitsprache zu bringen« (H. Stock [Hg.] 1977, 7).

Was heißt das für die Bibeldidaktik?

Ich exemplifiziere am Beitrag *Karl Ernst Nipkows* (1979). Nipkow erörtert das Problem nicht ohne Hinweise auf die allgemeindidaktische Diskussion der sechziger Jahre und ihr religionspädagogisches Echo auf dreifache Weise: zuerst in einer Analyse wissenschaftlicher Vereinfachungsversuche – Nipkow spricht in diesem Zusammenhang von »*elementaren Wahrheiten*« in biblischen Texten und von »*elementaren Strukturen*« –, dann in dem Versuch, »*elementare Erfahrungen*« des Menschen, wie sie in der Bibel, aber auch im Leben heutiger Jugendlicher begegnen, kenntlich zu machen, und endlich in der Suche nach sog. »*elementaren Anfängen*« von Lernprozessen mit biblischen Inhalten, wie sie die Entwicklungspsychologie zu finden hilft. Von den vier genannten Dimensionen der Elementarisierung gehören somit zwei auf die Seite der Bibel, die Dimension der »*elementaren Erfahrung*« zwischen Bibel und heutige Schüler und die Dimension der »*elementaren Anfänge*« endlich vornehmlich auf die Seite des Schülers.

Bei der Untersuchung der fachwissenschaftlichen Versuche von Elementarisierung, in deren Rahmen man leider allzuwenig von »*elementaren Wahrheiten*« hört, geht es dem Autor dann vornehmlich um die Kennzeichnung der dort sichtbaren Reduzierung des Komplexen, um die Entdeckung von sprachlichen Grundmustern etwa und um die Trennung von Wesentlichem von Unwesentlichem. Es gelingt dem Autor zu zeigen, welche Bedeutung die Herausarbeitung konstitutiver »*Handlungen*« wie Lob und Klage, Dank und Bitte usw. und entsprechender »*Selbstverständnisse*«, Sprach- und Überlieferungsstrukturen durch die Bibelwissenschaft für den Religionspädagogen haben kann, dem es um eine unterrichtliche Erschließung der Bibel zu tun ist (vgl. Baldermann 1980, 21–50).

So notwendig auch solche »*structures of the disciplines*« für den Religionslehrer sein mögen, helfen sie ihm doch vergleichsweise wenig für sei-

ne eigentliche Aufgabe, religionspädagogische Verantwortung gegenüber seinen Schülern wahrzunehmen. Hierzu bedarf er nach Nipkow über einen fachwissenschaftlichen Ansatz theologischer Elementarisierung hinaus eines *anthropologischen* Ansatzes, für den die Bibel interessanterweise bemerkenswerte Hinweise gebe. Nipkow denkt z.B. an Dtn 6,20, an die berühmte Stelle »Wenn dich dann künftig dein Sohn fragt . . .« und der Vater anschließend mit dem Bericht von der Heilsgeschichte des Auszugs und der Landnahme antwortet. Hier seien zwar elementare Grunddaten der Geschichte Israels als Wissensinhalte präsent, aber auch als unmittelbar jetzt zu begreifendes Heilshandeln und als Auslöser für elementare Erfahrungen, die jetzt gemacht werden können. Situation und Tradition werden auf ihre elementaren Erfahrungen hin durchsichtig und mit Leben und Bekenntnis verstrickt. Dabei wird deutlich, wie allgemeinemenschliche Erfahrungen als Verstehensvoraussetzungen biblischer Überlieferung fungieren und als »erkannte« Hinweise gelten für Vermittlungsmodelle, die mehr sind als Möglichkeiten für die Aufhäufung von Wissensbeständen. Es erweist sich: Elementare Kategorien der Theologie sind zugleich solche der Anthropologie oder sie sind gegenstandslos.

Der *entwicklungspsychologische* Ansatz der Elementarisierung endlich ist im Grunde eine weitere Differenzierung des anthropologischen Ansatzes, der die elementaren Strukturen des Erkenntnisgegenstandes auf bestimmte Grunderfahrungen des Menschen hin bedenken läßt, damit aber noch keinesfalls das Kind als ein mögliches Gegenüber biblischen Unterrichts ernst zu nehmen instandsetzt. Hier bedarf es weiterer Anstrengungen, die zum Ziel haben müssen, die Entwicklung des kognitiven Bewußtseins, des moralischen und des religiösen Urteils in Erfahrung zu bringen. Dann erst wird es möglich sein, danach zu fragen, was etwa kindliche Egozentrik für das Verständnis oder nahezu zwangsläufige Mißverständnis eines biblischen Textes bedeutet oder z.B. ein egalitäres Gegenseitigkeitsdenken.

Nipkow weist an einigen »schlagenden« Beispielen die Fruchtbarkeit dieses Ansatzes nach, zeigt aber auch, daß wir hier mit unseren Bemühungen noch ganz am Anfang stehen.

Mit diesem Aufsatz ist es Nipkow gelungen, schon Erarbeitetes und noch in Angriff zu Nehmendes ins Bewußtsein zu heben und damit gleichsam einen Forschungsplan zu postulieren, der die Religionspädagogik noch Jahre in Atem halten wird. Eines scheint deutlich: Beachten wir den entwicklungspsychologischen Ansatz nicht, ist die Zeit nahe, wo wie wieder dem herkömmlichen theologischen Deduktionismus anheimfallen werden. Aufs Ganze gesehen befinden wir uns mit dem hier Referierten noch ganz in der Theorie, und die Konkretisierung steht weithin noch aus. Das gilt auch im Blick auf H. Stocks elementare Kategorie »Geist-Jesu-Geschichten« (Stock, in: Kaufmann/Ludwig 1979, 131–153.154–169 und Stock 1981), mit der er erneuernde Rückgriffe der Christen auf Geschichten vom irdischen Jesus unter dem Eindruck von nachösterlichen Geisterfahrungen bezeichnet. Der didaktische Weg führt hier von einem Rückgriff auf historisches Wissen um den irdischen Jesus über die Geist-

Jesu-Geschichten zu Neukonkretionen auf dem Hintergrund gegenwärtiger Erfahrungen (Stock 1981).

3 Verstreute Versuche, Erkenntnisse der Bibelwissenschaft in die Fachdidaktik zu übersetzen

Eigentlich müßte an dieser Stelle die Fülle der Publikationen genannt und gewürdigt werden, denen es seit 1975 um eine Übersetzung von Ergebnissen und Methoden der professionellen Exegese in die Religionsdidaktik zu tun war. Der zur Verfügung stehende Raum verbietet das jedoch. Daher wähle ich wenige, mir besonders charakteristisch erscheinende Veröffentlichungen zur Besprechung aus, und zwar S. Heine (1976), W. Langer (1975), G. Birk, H. Groß u.a. (1982) und J. Thiele (1981).

Susanne Heines Arbeit, Ergebnis eines hochschuldidaktischen Experiments, ist neuen Auslegungsmethoden verpflichtet und will »ein(en) Brückenschlag vom Bibelstudium zur Vermittlung biblischer Inhalte (z.B. für Religionsunterricht und Erwachsenenbildung)« vorbereiten. Unter Fachdidaktik versteht Heine dabei »die Theorie der Bildungsinhalte eines konkreten Fachbereichs« (16f) ohne Einschluß methodischer Überlegungen. Fachdidaktik ist deshalb für die Autorin der Versuch, bildungsrelevante Inhalte vor allem aus dem Neuen Testament zu erheben und darüber hinaus zu begründen, »warum die Inhalte wichtig sind bzw. unter welchen Bedingungen man sie heute vermitteln kann« (18). Als Methode der Fachdidaktik bezeichnet sie »die Bildung begründeter Werturteile innerhalb einer philosophisch fundierten, d.h. der kritischen Vernunft verpflichteten Hermeneutik«, was immer das auch heißen mag. Von empirischen Erhebungen in diesem Zusammenhang erwartet sich die Autorin wenig. Solche haben ihrer Meinung nach nur in den anderen am didaktischen Entscheidungsprozeß beteiligten Arbeitsprozessen, genauer in denen des Praktikers eine gewisse Bedeutung. Es ist wohl kaum ausdrücklich zu vermerken, daß Heine kaum einen gründlichen Einblick in die didaktische und fachdidaktische Diskussion der sechziger und siebziger Jahre gewonnen hat, die ja fachwissenschaftliche und pädagogische Bemühungen in einer völlig anderen Weise einander zuordnen.

Die Folgen dieses Tatbestandes sind weitreichend: Die Ziele der fachdidaktischen Bemühungen der Autorin zentrieren nicht in einer doppelseitigen Erschließung von Sache und Adressat, sondern in einem »Verstehen biblischer Texte« (31), dessen Bedingungen im Horizont der hermeneutischen Diskussion der fünfziger Jahre beschrieben werden, also ohne Beachtung der gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen von Adressatengruppen.

Die Frage z.B., wie heutige Erfahrungen von Jugendlichen oder überhaupt Erfahrungen des Alltags in der Gesellschaft in ein Verstehen von Texten aus der Tradition eingehen könnten, bleibt unerörtert. Auf den Seiten 93–253 behandelt die Autorin dann ihr wichtig erscheinende neutestamentliche Themen, vor allem »Jesusüberlieferung« (Reden vom Gottesreich, Wundertradition, eschatologische Worte, Worte zum Beten . . .). Dabei ver-

wendet sie bei jeder Tradition schwerpunktmäßig eine andere Auslegungsmethode (historische Kritik, strukturelle Analyse, existentielle und psychoanalytische Auslegungsmethode). Die vorgelegten Auslegungen sind allesamt bedenkenswert, die didaktischen »Bemerkungen« jedoch, die dann zu den einzelnen Texten geliefert werden, sind in der vorliegenden Form für eine angemessene Vermittlung in unterrichtlichen Vollzügen unbrauchbar. Im Grunde sind sie nur Appendix, aber kein integrierender Bestandteil einer fachdidaktischen Reflexion, der es ja darum gehen müßte, den hermeneutischen Prozeß bis zum Schüler und seiner Welt hin weiterzutreiben. Fachdidaktik ist eben mehr als »Hinweise zur Praxis«.

Im Grunde befinden wir uns, folgen wir den Vorschlägen Heines, noch immer im Bann eines theologischen Deduktionismus, d.h. im Rahmen eines Modells des Verhältnisses von Theologie und Didaktik, das ich an anderer Stelle »Dominanzmodell« genannt habe (Wegenast in: ders. 1979b, 55).

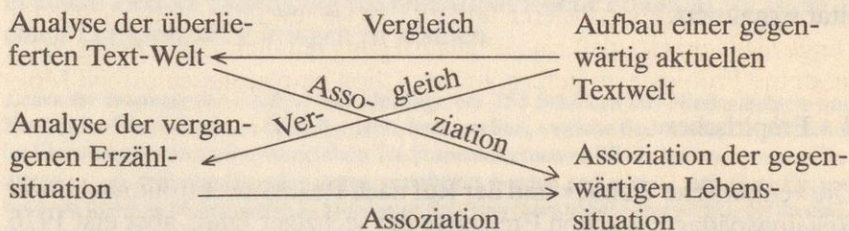
Hatte Dormeyer das Stichwort Curriculum in der Einleitung seines oben besprochenen Buches ohne weitere Konsequenzen für seine Arbeit zwar genannt, so ist es für *Wolfgang Langer* Grundabsicht, die Curriculumtheorie, wie sie in Deutschland durch S. B. Robinsohn bekannt gemacht worden ist, für den Religionsunterricht fruchtbar zu machen. Deshalb will er, daß der Religionsunterricht dazu beiträgt, »Schüler für gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen« und ihre Lösung zu befähigen. Dennoch will Langer vermeiden, daß biblische Texte für ihnen vielleicht sogar fremde Zwecke funktionalisiert werden. Davor feilt nach seiner Meinung ein »spezifischer Bibelunterricht«, ein Unterricht über die Bibel als Propädeutik für einen angemessenen Umgang mit biblischen Texten (1975, 60). Erst nach einem solchen Unterricht kann es nach Langer möglich erscheinen, mit Sachgründen Texte für einen theologisch verantwortbaren problemorientierten Religionsunterricht auszuwählen. Also *Realienkunde, biblische Sprachlehre, Literaturgeschichte, Glaubensgeschichte, Wirkungsgeschichte* und dann auch *hermeneutischer Unterricht*. Da gibt es Probleme: Trifft es wirklich zu, daß ein in die biblische Einleitungswissenschaft eingeführter Schüler davor gefeit ist, einen Text für wechselnde Probleme zu funktionalisieren und u.U. zu vergewaltigen, oder liegen die Dinge nicht eher so, daß eine Bibelauslegung mit dem Ziel, Lösungen für moderne Probleme zu liefern, immer schon eine ausgeschlossene Möglichkeit ist?

Das ist so trotz des Hinweises Langers, daß Texte der Bibel in bestimmten Situationen die Lösung von anstehenden Problemen im Blick hatten und es deshalb nicht ganz abwegig erscheint, z.B. nach bestimmten »Anliegen« Jesu bzw. neutestamentlicher Autoren zu fragen. Doch wie soll das zugehen? Wie sollen wir etwa dem Rat Langers folgen, im Rahmen problemorientierter Einheiten die genannten Anliegen für die heutige Erfahrungs- und Lebenswelt oder die Lösung eines bestimmten Problems »liquid« zu machen? Diese Frage wird vollends schwierig zu beantworten sein, wenn wir darüber hinaus noch dem Rat Langers folgen, z.B. die Anliegen Jesu aus der damaligen Erfahrungs- und Lebenswelt, ja auch aus dem damaligen Sprachzusammenhang herauszulösen.

Das alles ist einigermaßen unklar. Nicht nur der hermeneutische Ansatz Langers müßte

näher geklärt werden, sondern vor allem müßte Langers Wunsch, den »Sitz im Leben« der neutestamentlichen Autoren zu vernachlässigen, widersprochen werden. Erst bei einer Beachtung des damaligen Kontextes kann es ja möglich werden, eine Konfrontation mit heutigen konkreten Erfahrungen zu arrangieren.

Hier ist ungefähr alles vergessen, was bei R. Bultmann und seinen Schülern schon zu lernen war, und das, was wir oben unter dem Stichwort *Erfahrung* zur Kenntnis genommen haben, ist noch nicht gelernt. Dieses Urteil ändert sich auch dann nicht, wenn Langer unter anderem einen hermeneutischen Unterricht beschwört als eine Form unter anderen, zumal er diese Unterrichtsform nur als eine »Einübung in den Vorgang der Erklärung und Auslegung« verstanden wissen möchte, nicht aber als Möglichkeit einer »Horizontverschmelzung«. Wo bleiben da die Erkenntnisse M. Stallmanns und der anderen Vertreter des hermeneutischen Unterrichts, auch die eigenen Einsichten Langers, die er z.B. in seinem schönen Buch »Kerygma und Katechese« aus dem Jahre 1966 vorgestellt hat? In dem von G. Birk u.a. besorgten Buch »Der Bibelunterricht in der Schule« (1982) begreift O. B. Knoch die Bibel als ein »Ineinander gedeuteter Gotteserfahrung und menschlicher Selbsterkenntnis«, dem maßgebende Autorität für jegliche Glaubensunterweisung eigne. Auslegung ist für ihn deshalb »Dienst am Glauben« mit dem Ziel, »das in Christus angebotene Heil zu gewinnen« (20). Auf Grund dieses Dienstes gewinne der Schüler einerseits einen Zugang zu Erfahrungen der frühen Christenheit und andererseits auch zur verwandelnden Kraft des Wortes Gottes. Diese eher allgemein gehaltene Erkenntnis versucht L. Hermanutz im gleichen Sammelband durch eine Verbindung von bibeltheologischen Erkenntnissen und praxisnaher Arbeit an neuen Schulbibeln zu konkretisieren. Dabei bedient er sich des sog. »bibeldidaktischen Vierecks« von G. Baudler, in dem konkrete Lebenssituationen und vergangene Überlieferung so miteinander verflochten werden, daß zwei analytische und zwei assoziativ-konstruktive Verfahren einander zugeordnet werden.



(Baudler 1979, 106ff)

Praktisch sieht das so aus: Einem von der Struktur des Textes geleiteten Erzählen folgt die Betroffenheit des Adressaten durch die im Text artikulierten Erfahrungen, d.h. die Sensibilisierung des Schülers für eine Unterscheidung von bildhafter Sprache, z.B. einer Wundergeschichte und ihrer

Aussage, und Wahrnehmung aufbewahrter Erfahrung und u.U. Identifikation mit einer der im Text vorkommenden Personen. Die Absicht eines solchen der Korrelationsdidaktik verpflichteten Bibelunterrichts ist gewiß beachtenswert, aber bei der Lektüre der vorliegenden Darlegungen von Hermanutz kommen doch Zweifel, ob auf diese Weise wirklich eine Konfrontation zwischen Bibel und heutiger Lebens- und Erfahrungswelt des Schülers, zumal des Grundschülers, herbeigeführt werden kann.

Auch das Werkbuch »Bibelarbeit im Religionsunterricht« (1981) von *Johannes Thiele* ist, was die exegetischen Bemühungen anbetrifft, gewiß anregend. Das gilt auch für die Darstellung der biblischen Hermeneutik und ihrer Bedeutung für eine Arbeit mit der Bibel im Rahmen der fachdidaktischen Bemühungen der letzten 20 Jahre; was dies aber alles für die konkrete Schularbeit und den Lehrer bedeuten soll, worin etwa der Wert der vorgestellten exegetischen Versuche bestehen kann, bleibt auch nach der zweiten Lektüre des Buches verborgen. Wir erhalten da zwar gute Informationen über moderne Exegese und ihre Methodik, aber die Klärung der Funktion solcher Exegese für unterrichtliche Lernprozesse ist durchaus ungenügend.

Beachtenswert ist zwar das Postulat Thieles, sich um einen mehrdimensionalen Zugang zu biblischen Texten zu mühen, bedauerlich ist jedoch, daß es dem Verfasser noch nicht gelingen will, auch eine mehrdimensional arbeitende Bibeldidaktik zu kreieren, die neben den Texten auch noch den Schüler in seiner gesellschaftlichen Umwelt und im Rahmen seiner Entwicklungsgeschichte zur Kenntnis nimmt. Die Option des Verfassers für die Themenzentrierte Interaktion führt noch nicht entscheidend weiter, so daß es etwa zu einer Verzahnung zwischen Bibelhermeneutik als wissenschaftlicher Bemühung und der die lebensweltliche Bedeutsamkeit erhebenden Didaktik kommen könnte.

Im Rückblick auf das Berichtete kann man von vielen wichtigen Ergebnissen sprechen, aber auch davon, daß wir immer noch *unterwegs* zu einer praktikablen Adressat und Bibel gerecht werdenden Bibeldidaktik sind; vor allem sind wir noch weit entfernt von einer Entdeckung und Erläuterung des theologisch Elementaren, das auch für den Menschen Elementarität signalisiert.

4 Empirisches

Die »empirische Wende« und der Ruf nach Realitätskontrolle sind in der Religionspädagogik schon Ereignisse der sechziger Jahre, aber erst 1976 erschienen die ersten empirischen Untersuchungen zum Bibelunterricht (vgl. Stachel 1976a.1976b). *Günter Stachel* (1976a) dokumentiert u.a. 28 Stunden biblischen Unterricht und stellt darin so etwas wie eine »Stichprobe« dar aus der Fülle des in unseren Schulen Gebotenen. Inhaltlich sind die dokumentierten Stunden entweder von Einzelperikopen bestimmt oder aber von Themen, die sich den biblischen Einleitungswissen-

schaften verdanken, bzw. übergreifenden Gesichtspunkten der Bibelexegese.

Fünfzehn Stunden sind alttestamentlichen, eine alt- und neutestamentlichen Texten, der Rest neutestamentlichen Stellen gewidmet. Schwerpunkte im neutestamentlichen Bereich sind Gleichnisse, Einleitungsfragen und Zeitgeschichte. Daneben finden sich Wunder, Legenden und Redeteile aus den Evangelien. Was das Alte Testament betrifft, liegen die Akzente auf dem frühen Königtum Israels, auf Patriarchenerzählungen und der Genesis. Was die für den Bibelunterricht bevorzugte Altersstufe angeht, werden das 3.–6. Schuljahr genannt. Fünfzehn der dokumentierten Stunden sind offensichtlich durch einen defizienten Modus historisch-kritischer Schriftauslegung bestimmt, d.h. durch vordergründiges und oberflächliches Historisieren, Mißachtung der Textgestalt, Vernachlässigung der »story« und nicht zuletzt durch eine bemerkenswerte »Weltlosigkeit«. Hinsichtlich der Textwahl für eine bestimmte Altersstufe und der Methodik ist man eher stümperhaft. Neun Stunden moralisieren, d.h. nehmen biblische Texte zum Anlaß aktueller Paränese (so z.B. beim Hauptmann von Kafarnaum – Stachel 1976b, 13–69). Der Rest der Stunden hat ein Interesse daran, die Sache des Textes und heutige Erfahrung irgendwie miteinander zu verzahnen. Dabei kommt es zu Formen problemorientierten Bibelunterrichts (z.B. Stachel 1976b, 141–196).

Das alles ist außerordentlich informativ und stimmt nachdenklich, wenn zuerst Verbalprotokolle inhaltlich, dann thematisch, dann im Blick auf die Struktur des Lernprozesses, weiter hinsichtlich der Interaktionsstruktur und endlich im Blick auf die methodische Struktur und die Interdependenz von Inhalten, Zielen und Methoden analysiert werden. Die beiden Bände machen Mut, auch mit den »Bordmitteln« z.B. einer Schule Ähnliches zu versuchen. Die Methoden stehen jetzt zur Verfügung.

Martin Bröking-Bortfeldt (1984) stellt sich in seiner Oldenburger Dissertation der Frage nach der Bedeutung der Bibel für 13–16jährige Schüler. Es geht ihm dabei darum, den Nachweis zu führen, daß eine auf Traditionsvermittlung fixierte Bibeldidaktik nicht in der Lage ist, den Schüler als Partner und Subjekt des Unterrichts ernst zu nehmen. Um ein solches Ziel zu erreichen, müsse die Religionspädagogik vor allem den Gesellschaftsbezug religiöser Orientierungen thematisieren, um dann gleichsam in einem zweiten Durchgang das emanzipatorische Potential der Bibel in einen Lernprozeß einbringen zu können.

Leitendes Interesse der Analyse der Umfrage bei 750 Schülern aus Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen ist es deshalb zuerst, festzustellen, »welche Bedeutung . . . für Schüler Elemente des zentralen christlichen Traditionsdokumentes Bibel« haben, »welche Elemente . . . als religiöse Orientierungen verarbeitet werden und wie . . . sich diese Bedeutung auf den Prozeß der Identitätsbildung in der Adoleszenzphase aus(wirkt), der zu einer wachsenden Orientierungskompetenz in der sozialen Lebenswelt führt« (79). Zwölf Themenbereiche sind es, die nach zwei Voruntersuchungen, einer Expertenumfrage und einem Vortest für den Fragebogen des Autors bestimmend erscheinen: Anhaltspunkte für eine mögliche Bedeutung der Bibel für Schüler / Stand der Verarbeitung historischer Information zur Bibel / Bibelbenutzung / Erkenntnisse aus der Bibel / Bedeutung Jesu / Gottesvorstellungen / Gründe für eine Beschäftigung mit der Bibel / Bibel und Familie / Einflußnahmen der Kirche / Bedeutung des Religionsunterrichts / Problemlösungsstrategien im Kontext religiöser Orientierungen / Zukunftsperspektiven.

Ergebnisse:

- Mit zunehmendem Alter nimmt das Interesse an Bibel und Handlungskonsequenzen aus biblischen Auslegungen dann zu, wenn traditionelle Bedeutungsgehalte in den Hintergrund getreten sind.
- Das Alte Testament, Texte und Personen, sind vielen Befragten bekannt und spielen im Umfeld des eigenen Lebens eine Rolle, das Neue Testament wird eher unkonkret erinnert.
- Schüler, die in ihrem persönlichen Leben und Sozialisationsschicksal für die Bibel interessiert wurden, repräsentieren ein größeres religiöses Engagement und Interesse als Schüler, die die Bibel nur im Rahmen von kirchlichem und schulischem Unterricht kennenlernen.
- Aus der signifikanten Ablehnung der Arbeit an biblischen Texten durch eine Mehrheit der Befragten zieht der Verfasser den Schluß, daß die Schule »Inhalte und Methoden im Anschluß und unter zentraler Berücksichtigung der – problematischen – Lebenswelt und gesellschaftsorientierten Wirklichkeitsinterpretation der Schüler herleiten und realisieren« (293) sollte.

Wahrhaftig ein Signal für neue Anstrengungen für einen problemorientierten Bibelunterricht! Erst in einem solchen Unterricht wäre es ja denkbar, daß die konstatierten Erwartungen von Jugendlichen an die Bibel als Problemlösungspotential als realistisch bezeichnet werden können.

Die referierten Ergebnisse der Untersuchung bestätigen, was ein aufmerksamer Religionslehrer auch ohne Untersuchung feststellen könnte: z.B. die kontraproduktive Wirkung einer nur traditionsorientierten Bibelauslegung bei 13–16jährigen Schülern und ein wachsendes Interesse für die Bibel bei einer sach- und adressatengerechten Konfrontation biblischer Sachverhalte mit gesellschaftlich geklärten Problemzusammenhängen. Offen bleibt allerdings auch nach dieser Untersuchung, ob Schüler dann auch bereit sein werden, die biblische Orientierung als Handlungsanweisung zu akzeptieren.

Aufs Ganze gesehen handelt es sich um ein erfreuliches Buch, das vielleicht dazu führt, daß auch noch andere empirisch zu arbeiten beginnen. Gleichwohl verbleibt eine Reihe von Problemen. Ich nenne nur drei:

- In welchem Verhältnis stehen Lebensgeschichten aus einem bestimmten sozialen und religiösen Kontext zu positiven bzw. negativen Erwartungen gegenüber der Bibel im Rahmen konkreter Lebenszusammenhänge?
- Was bedeutet die Entwicklung des religiösen Urteils, wie sie z.B. F. Oser und sein Team dargestellt haben, für eine allfällige Motivation bzw. Demotivation, mit Hilfe biblischer Texte den Versuch zu machen, eigene und fremde Erfahrungen zu deuten?
- In welchem Verhältnis stehen Begabung und Bereitschaft, biblische Texte zu bearbeiten?

5 Ergebnisse und Probleme

5.1 Ergebnisse

- In allen referierten, kommentierten und kritisierten Publikationen zur Bibeldidaktik gelten biblische Texte und Tatbestände als durch nichts zu ersetzende Inhalte religiöser Erziehung.
- Überall ist der Wille zu entdecken, Bibeltexte und Schüler miteinander

ins Gespräch zu bringen, vor allem aber solche Texte, die bedeutungsvolle Lebensperspektiven für eine mögliche Orientierung des Schülers enthalten. Dabei erscheint es immer wieder eher wenig überzeugend, wenn der Versuch gewagt wird, derartige Texte und die in ihnen aufgehobenen Erfahrungen im Verstehens- und Erfahrungshorizont konkreter Schüler zu repräsentieren. Das mag unter anderem daran liegen, daß die hermeneutische Arbeit nirgends genügend weit vorgetrieben wird. Nicht einmal der »existenziale Steg« R. Bultmanns zwischen dem damaligen Kerygma und heutigen Weisen des Selbstverständnisses wird signifikant häufig begangen. Bei einer konsequenten Aufnahme neuer Formen der Bibelexegese wäre hier einiges zu hoffen.

– Die Methoden der Exegese, alte und neue, werden z.T. noch unmittelbar in den Unterricht eingebracht und führen dort zu einer Karikatur eines Proseminars; an einigen Stellen fällt jedoch auch auf, wie die wissenschaftliche Exegese sich in den Bereich des Vergewisserungsvorgangs des Lehrers zurückziehen beginnt und so zu einem Teil der Vorbereitung des unterrichtlichen Vermittlungsprozesses wird, der hilfreich erscheint.

– Fast überall wird eine oberflächliche Funktionalisierung biblischer Texte im Sinne einer Politisierung oder Moralisierung abgelehnt, scheint aber nicht überall vermieden.

– In der Adoleszenzphase des Schülers erwarten nicht wenige Autoren von der Bibel dennoch Orientierungsimpulse für die Identitätsentwicklung und auch für konkretes Handeln.

– Die Frage, was »die Schrift« eigentlich sei, wird durchaus verschieden beantwortet, besonders eindrucksvoll aber von Stachel:

»Worum es der Schrift eigentlich geht, das ist so umfassend wie einfach. Hier wird ein Handeln Gottes mit den Menschen und durch Menschen in menschlicher Sprache, d.h. durch den Mund von Menschen bezeugt« (Stachel 1978, 37), damals und heute und auch in der Situation des Unglaubens. Ziel ist es dabei, dazu aufzufordern, auf Gott zu setzen und auch entsprechend zu handeln.

Wie kann es aber möglich werden, einen solchen Anspruch in der Situation zu aktualisieren? Die herkömmliche historische Kritik ist dabei offensichtlich eine schlechte Hilfe. Eher erfolgversprechend erscheint einigen Autoren die Hermeneutik in der Tradition R. Bultmanns, H.-G. Gadamer und G. Ebelings. Sie setze dazu instand, dem Schüler zu einem existentiellen Schriftverständnis zu verhelfen. Als hilfreich bei der Lösung der gestellten Aufgabe erscheinen auch textanalytische Verfahren verschiedener Art. Das didaktische Stichwort heißt »interaktionale Bibelauslegung im Unterricht« oder ähnlich. Andere setzen auf eine Arbeit an und mit Symbolen als Brücke zwischen Glaube und Erfahrung.

Ganz ausgeklammert haben wir aus Platzgründen die verschiedenen Formen narrativer Exegese im Unterricht.

5.2 Probleme

– Noch immer fehlen der Mehrzahl der Bibeldidaktiker nicht nur angemessene Kenntnisse in Fragen der Entwicklung des religiösen und moralischen Urteils, des kognitiven Bewußtseins und überhaupt der Entwicklungspsychologie, ja z.T. sogar die Einsicht in die Notwendigkeit, sich an dieser Stelle zu engagieren und die biographischen und soziokulturellen Voraussetzungen des Adressaten in Erfahrung zu bringen. Erst dann wird es ja möglich sein können, die Orientierungskraft der Bibel, von der wir ausgehen, angemessen zu bewahren. Ausnahmen wie z.B. K. E. Nipkow (1982) und R. Preul (1973.1977) bestätigen nur die Regel.

– Unendlich, aufs Ganze gesehen, ist auch die Ebene, auf der eine Begegnung zwischen Schüler und Bibel angestrebt werden kann und soll. Ist es die Ebene des Selbstverständnisses oder die des sozialen Handelns oder die des Glaubens? Und wo ist nun eigentlich die feste Brücke, die das Damals der Texte und der in ihnen aufgehobenen Erfahrungen und die gegenwärtige Lebens- und Erfahrungswelt miteinander verbinden könnte? Genügt es, einfach einmal den Begriff der »Erfahrung« zu beschwören, oder gilt es nicht, darauf hinzuwirken, daß vermehrt zwischen sozialen, existentialen u.a. Erfahrungen unterschieden wird und die mannigfachen Unterschiede in diesem Bereich ins Kalkül aufgenommen werden?

Hier liegt auch ein Grundproblem der in den letzten Jahren so oft beschworenen *Korrelationsdidaktik*. Wenn es im Bibelunterricht nicht nur um Inhalte an sich, sondern auch um den Schüler gehen soll, der ja in der Regel anderswo »grast« als auf den Auen biblischer Grundprobleme im Lichte theologischer Reflexion, muß an dieser Stelle etwas geschehen. Und wie steht es mit der Allgemeinen Didaktik und ihren verschiedenen Spielarten? Könnten sie nicht auch ein Stück weit Hilfestellung leisten bei der Lösung unserer fachdidaktischen Probleme? Ich denke z.B. an die kritisch-konstruktive Didaktik W. Klafkis mit ihren hartnäckigen Fragen gerade nach dem Schüler. Wenn man allerdings Publikationen aus dem Bereich der Bibeldidaktik liest, könnte man meinen, daß die Religionspädagogik von dieser Seite wenig oder nichts erwartet.

Literatur

- I. Baldermann*, Der Vorsprung der Bibel, in: *N. Schneider* (Hg.), Religionsunterricht – Konflikte und Konzepte, Hamburg/München 1971, 57–66.
 –, Elementare Psalmentexte im Unterricht, in: *ders.*, *K. E. Nipkow* und *H. Stock*, Bibel und Elementarisierung (Rph 1), Frankfurt/M. 1979, 23–34.
 –, Die Bibel – Buch des Lernens. Grundzüge biblischer Didaktik, Göttingen 1980.
 –, Der Gott des Friedens und die Götter der Macht. Biblische Alternativen (WdL 1), Neukirchen-Vluyn 1983.
G. Baudler, Religiöse Erziehung heute (UTB 898), Paderborn 1979, 96–224.
P. Biehl und *H. B. Kaufmann*, Die Bedeutung der biblischen Überlieferung und ihrer Wirkungsgeschichte für den Religionsunterricht, *EvTh* 34 (1974) 330–340.
P. Biehl, Erfahrungsbezug und Symbolverständnis. Überlegungen zum Vermittlungsproblem in der Religionspädagogik, in: *ders.* und *G. Baudler*, Erfahrung – Symbol – Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts (Rph 2), Frankfurt/M. 1980, 37–122.

- , Zugänge zu christlichen Grunderfahrungen mit Hilfe elementarer Symbole: Zum Beispiel das Symbol des Baumes, *EvErz* 35 (1983) 255–272.
- , Symbol und Metapher. Auf dem Wege zu einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache, *JRP* 1 (1984), 1985, 29–64.
- G. Birk, H. Groß, L. Hermanutz, O. B. Knoch und F. Weidmann*, Der Bibelunterricht in der Schule, Donauwörth 1982.
- M. Bröking-Bortfeldt*, Schüler und Bibel. Eine empirische Untersuchung religiöser Orientierungen. Die Bedeutung der Bibel für 13- bis 16jährige Schüler (Rph 13), Aachen 1984.
- H. Buß*, Die Bedeutung und Funktion der biblischen Überlieferung, in: *H. K. Berg und F. Doedens* (Hg.), Unterrichtsmodelle im Religionsunterricht, Frankfurt/M./München 1974, 123–134.
- D. Dormeyer*, Religiöse Erfahrung und Bibel. Problematik und die Möglichkeiten des Einsatzes der Bibel in den Religionsunterricht, Düsseldorf 1975.
- , Die Bibel antwortet. Einführung in die interaktionale Bibelauslegung, München/Göttingen 1978.
- , Flucht, Bekehrung und Rückkehr des Sklaven Onesimos. Interaktionale Auslegung des Philemonbriefes, *EvErz* 35 (1983) 214–227.
- E. Güttgemanns*, Linguistisch-literaturwissenschaftliche Grundlegung einer neutestamentlichen Theologie, *Linguistica Biblica*, Heft 13/14, 1973, 2–18.
- H. Halbfas*, Das dritte Auge, Düsseldorf 1982.
- , Was heißt »Symboldidaktik«?, *JRP* 1 (1984), 1985, 86–94.
- S. Heine*, Biblische Fachdidaktik Neues Testament. Eine didaktische Theorie biblischer Inhalte. Die Methoden biblischer Interpretation. Lernziel: Souveräner Umgang mit der Bibel, Wien/Freiburg 1976.
- H. Kirchhoff* (Hg.), Ursymbole und ihre Bedeutung für die religiöse Erziehung, München 1982.
- W. Langer*, Praxis des Bibelunterrichts. Ziele, Gestaltungsformen, Entwürfe. Mit Beiträgen von *H. K. Berg, V. Schäfer und F. Traudisch* (RPP 16), München/Stuttgart 1975.
- K. E. Nipkow*, Elementarisierung biblischer Inhalte, in: *I. Baldermann, K. E. Nipkow und H. Stock*, Bibel und Elementarisierung (Rph 1), Frankfurt/M. 1979, 35–73.
- , Grundfragen der Religionspädagogik 3, Gütersloh 1982.
- R. Preul*, Kategoriale Bildung im Religionsunterricht (PF 52), Heidelberg 1973.
- , Scriptura sacra im Unterricht – religionspädagogische Fragen zum Gegenwartsbezug der Bibel, in: *C. H. Ratschow* (Hg.), Sola Scriptura. Ringvorlesung des Fachbereichs Evangelische Theologie der Philipps-Universität Marburg, Marburg 1977, 22–37.
- H. Schröer*, Bibelauslegung durch Bibelgebrauch. Neue Wege »praktischer Exegese«, *EvTh* 45 (1985) 500–515.
- G. Stachel* (Hg.), Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert (Religionspädagogik – Theorie und Praxis 31), Zürich/Köln 1976a.
- (Hg.), Bibelunterricht – dokumentiert und analysiert (SPTh 11), Zürich/Köln 1976b.
- , Die »unerledigte Hermeneutik« – Bibelunterricht als Auslegung der Schrift unter heutigen Menschen, *RpB* 1/1978, 24–58.
- A. Stock*, Umgang mit theologischen Texten, Zürich/Köln 1974.
- , Textentfaltungen. Semiotische Experimente mit einer biblischen Geschichte, Düsseldorf 1978.
- , Drei poetische Lektionen zur Bibeldidaktik, *KatBl* 105 (1980) 606–611.
- H. Stock*, Theologische Elementarisierung und Bibel, in: *I. Baldermann, K. E. Nipkow und H. Stock*, Bibel und Elementarisierung (Rph 1), Frankfurt/M. 1979, 75–86.
- , Geist-Jesu-Geschichten, in: *H. B. Kaufmann und H. Ludwig* (Hg.), Die Geistesgegenwart der Bibel, Münster 1979, 154–169.
- , Evangelientexte in elementarer Auslegung, Göttingen 1981.
- (Hg.), Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden, 2 Bde., Münster 1975 und 1977.
- J. Thiele*, Bibelarbeit im Religionsunterricht. Ein Werkbuch zur Bibeldidaktik, München 1981.

K. Wegenast, Art. Bibel, V. Praktisch-theologisch, TRE 6 (1979a) 93–105.

–, Orientierungsrahmen Religion (GTB 320), Gütersloh 1979b.

–, Wie die Bibel verstehen? Zu neuen Versuchen der Bibelauslegung in Wissenschaft und Praxis, EvErz 35 (1983) 202–214.

W. Wink, Bibelauslegung als Interaktion, Stuttgart 1976.

H. Zirker, Biblische Fiktionalität und Wahrheit, RpB 1/1978, 104–133.

–, Sprachanalytische Religionskritik und das Erzählen von Gott, in: W. Sanders und K. Wegenast (Hg.), Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott, Stuttgart 1983, 33–43.

– u.a., Zugänge zu biblischen Texten, 2 Bde., Düsseldorf 1980/81.

Dr. Klaus Wegenast ist Professor für Praktische Theologie (Religionspädagogik) an der Universität Bern.

Reform der Katechese in Brasilien

2.6a

Günter Stachel

Bemerkungen zum katechetischen Dokument der Brasilianischen Bischofskonferenz und zum Aufsatz von Alves de Lima

1 Der Aufsatz von Luiz Alves de Lima und sein Kontext

Der folgende Text von Luiz Alves de Lima, ein Aufsatz für die »Revista de Catequese«, will in die Lektüre von »Catequese renovada = Erneuerte Katechese« einführen. Dieses Dokument wurde von der Generalversammlung der Brasilianischen Bischofskonferenz am 15. April 1983 approbiert. Alves de Lima bezieht sich auf den Dritten Teil des Dokuments, das in »Comunicado mensal. Conferência nacional dos bispos do Brasil«, Nr. 367, Mai 1983 veröffentlicht wurde. Das Dokument wurde bisher nicht übersetzt und liegt nur in portugiesischer Sprache vor. Der Dritte Teil ist überschrieben »Temas fundamentais para uma catequese renovada – Grundlegende Themen für eine erneuerte Katechese«. Das Was und das Wie werden in diesem Dokument stets ineinander gesehen. Die Darstellung wesentlicher Themen entspricht also weder dem ehemaligen »Lehrplan« noch dem »Curriculum«, wie es bei uns gefordert und zum Teil realisiert wurde, liegt solchen Ausarbeitungen vielmehr voraus, ist thematisch bestimmt, aber in ihrer Dynamik von Erfahrung ausgehend und auf Wirkung hin orientiert.

Das Papier und der hinführende Aufsatz stehen im Kontext einer Katechese besonderer Art. Diese Katechese ist Bestandteil einer Pastoral brasilianischer (lateinamerikanischer) »Gemeinden« sowie kirchlicher und weltlicher »Gemeinschaft«, deren Lebendigkeit erst deutlich hervortreten läßt, wovon im Dokument die Rede ist. Andererseits ist das ganze Dokument im Dienst an lebendigen Gemeinden entstanden und beansprucht keine Verbindlichkeit und (erschöpfende) Richtigkeit außerhalb seines Kontextes. Sogar innerhalb seiner soll man es nur angepaßt an die Realitäten gebrauchen, innerhalb derer je Katechese stattfindet, verschiedenen nach Orten, Adressaten und Entwicklungsstufen.

Das Papier der Brasilianischen Bischofskonferenz ist natürlich an seinem »Sitz im Leben« zu interpretieren, nämlich dem »armen Kirchen«, die das Evangelium als eine befreiende Botschaft verstehen, das die kommende

Heilstat Gottes ankündigt, aber auch zur befreienden Tat hier und jetzt aufruft.

Die Befreiungstheologie ist eine Erscheinung eigener Art, mit der sich die Theologie der römischen Kurie schwertut. Sie hat sie am 6. August 1984 gerügt¹ und am 22. März 1986² ins Recht gesetzt. Über L. Boff wurde ein einjähriges Bußschweigen verhängt, und diese »Strafe« wurde vorzeitig beendet. Es muß nicht leicht sein für eine lateinamerikanische Bischofskonferenz, in einem solchen Raum europäischer Mißverständnisse sich klar und hilfreich zu artikulieren. Die Klarheit ist unbezweifelbar; über die Hilfe, die durch die Äußerung geleistet wird, vermag ein Europäer nicht zu urteilen.

Natürlich ist das Dokument an vielen Stellen ausdrücklich auf die »Beschlüsse der II. Generalversammlung des Lateinamerikanischen Episkopates, Medellín, 24. 8. – 6. 9. 1968« und des »Dokuments der III. Generalkonferenz des Lateinamerikanischen Episkopates, Puebla, 26. 1. – 13. 2. 1979« bezogen³.

An vielen Stellen des Textes spürt man die Auswirkung deutscher Theologie, insbesondere der politischen Theologie. Es ist aber stets auch zu bemerken, wie eigenständig sie rezipiert, integriert und verlebendigt wurde. Ein Einführungsbeitrag zu Alves de Lima kann auf alle diese Kontexte und den ganzen Hintergrund des Dokuments redlicherweise nur hinweisen, nicht eine abgesicherte Interpretation versuchen. Der Aufsatz von de Lima muß aus sich selber verstehbar werden, indem auf seine inhaltlichen Schwerpunkte und seine formale Eigenart geachtet wird.

Der eine oder andere Hinweis auf den von mir gelesenen portugiesischen Text des Dokuments der Brasilianischen Bischofskonferenz soll geboten werden. Anregungen zum Vergleich der »brasilianischen Themen« und »deutscher Religionspädagogik« werden abschließend angedeutet.

2 Zu Inhalt und Form des Aufsatzes und des Dritten Teils des Dokuments

Die Brasilianische Bischofskonferenz will keinen »Katechismus« für Brasilien konzipieren, nicht einmal das »einzige Handbuch der Katechese« auf den Weg bringen. »Nicht eine Liste von Glaubenswahrheiten in lehrhafter Sprache«, so wird zweimal betont, ist angestrebt, vielmehr wird Katechese als Weg verstanden, auf dem eine Pluralität von Ausdrucksformen des Glaubens konkret verwirklicht werden soll. Das liest man als eu-

1 Instruktion der Kongregation für die Glaubenslehre über einige Aspekte der »Theologie der Befreiung«.

2 Instruktion der Kongregation für die Glaubenslehre über die christliche Freiheit und die Befreiung.

3 Deutsch: hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Kaiserstraße 163, 5300 Bonn 1.

ropäischer katholischer Religionspädagoge nicht ohne zustimmende Betroffenheit, nachdem man einige Monate vorher den »Katholischen Erwachsenen-Katechismus« »ratlos oder traurig« zugeschlagen hat. »Das war es ja nicht, was die Schwierigkeiten der Glaubensvermittlung in Schule und Gemeinde ausmachte und ausmacht: die wahre Lehre«⁴.

Für das brasilianische Dokument gibt es keine Glaubenswahrheit außer in der Wirklichkeit des Menschen. Themen der Katechese sind so zu fassen, »daß sie die konkrete Wirklichkeit jedes einzelnen und jeder Gemeinde berücksichtigen«. Wie dynamisch das Konzept des Glaubens und der Katechese ist, belegt das wiederholte Auftreten des Begriffs »*Interação*« (interação) im Dokument und im Aufsatz. »Interação entre fé e vida – ›Wechselseitiger Bezug‹ oder ›Wechselwirkung‹ zwischen Glauben und Leben« ist das Prinzip der im Dokument vorgestellten Katechese. Der zweite tragende Begriff »*comunidade* – *Gemeinde*« steht in einer ähnlichen Dynamik. Denn über die Gemeinde laufen ja die Wechselwirkungen der einzelnen zueinander und geschieht das Hineinwirken der Glaubenden in die Gesellschaft – Gemeinschaft (comunhao) der Menschen dieses Landes und der ganzen Menschheit. Die Gemeinde (gerade auch als Basisgemeinde) geht den »Weg des Glaubens« in je konkreten Situationen. Das setzt eine »Pluralität von Ausdrucksformen des Glaubens« voraus. Die »Kunst des Katecheten« besteht in seiner Fähigkeit, den je verschiedenen »Situationen« entsprechen zu können. In diesem Konzept fehlt jegliche Starre, das Pochen auf Allgemeingültigkeit. Der Glaube ist so dynamisch verstanden, daß von ihm gesagt werden kann, er sei »schon im Moment des Sehens (der Wirklichkeit, auf die er bezogen ist!) gegenwärtig«.

Der Verdacht einer Nähe zum Marxismus (so der durchgehende Vorwurf der römischen Instruktion zur Theologie der Befreiung von 1984) wäre schon absurd wegen der zu registrierenden außerordentlichen Lebendigkeit, dem steten Situationsbezug, der konkreten Vielfalt, die bejaht wird. Politische Theologie (und die hinter ihr stehende Frankfurter Schule) schimmern gelegentlich als theoretischer Hintergrund durch: »*Sozialer Akzent*« und »*Gemeinschaftsaspekt*« werden gegen Individualethik und private »Innerlichkeit« betont. Ein »*kritisches Bewußtsein*« gegenüber der Gesellschaft wird gefordert, aber eben gerade gegenüber der bedrückenden lateinamerikanischen Ökonomie, Politik, Kultur, Ideologie! Soziologische Ambitionen fehlen völlig. Es ist nur selbstverständlich, daß die »Botschaft des Glaubens« »im Kontext der Wirklichkeit« gelebt werden muß, sonst kommt nur »entfremdete« Religiosität zum Vorschein. Wenn hier von Europa gelernt worden ist (»Religion als Opium des Volkes«; Kritik an den Formen eines kirchlichen Privatismus), dann ist das doch in lebendiger und lebhafter Aneignung zu einer ganz neuen Realität gelangt.

Kirche spielt als Thema und als Ort der Katechese eine große Rolle. Aber Dienst wird ihr nicht nur in schönen Worten zugeschrieben (z.B. als Herrschaft, die noch unerträglicher wird, wenn sie sich als Dienst oder als Dienst an den Dienern deklariert), sondern ist katechetisch zu verwirklichen. Dann ist die Kirche (des Vaticanum II) als Grundsakrament gegenwärtig, ohne Triumphalismus, als schlichte Größe der Erfahrung, zum Beispiel als reale Erfahrung dieser Basisgemeinde. Auf das lebendige Zeugnis kommt es an. Hier wird ein weiterer Grundbegriff bedeutsam: die *compromissos*! Der lateinische Ursprung, der sich in den europäischen Sprachen eher pejorativ als »fauler Kompromiß« sprachlich durchgesetzt hat, bedeutet im Portugiesischen »*Engagement*«, nämlich unablässiges Wahrnehmen sozialer »Verpflichtung«, nicht mehr ein individuelles Leben führen, sondern öffentliches Leben vom Glauben her beeinflussen.

Von der »*Befreiung*« wird ausdrücklich gesagt, daß sie nicht nur gesellschaftlich-menschlich zu verstehen ist, sondern (wiederum mit dem Vaticanum II) als Geisterfahrung in der Gemeinde und in der eschatologischen Erwartung »jenseits des Todes«.

Das ganze Konzept ist nicht nur christozentrisch (K. Rahner), sondern es versteht den Menschen und die Gemeinschaft der Menschen vom trinitarischen Gott her. Die Stelle im Dokument, die dieses trinitarisch-sozialanthropologische Konzept entfaltet, werden wir im folgenden Abschnitt übersetzen.

3 Der Dritte Teil des Dokuments – ein Überblick

Am Anfang der »Grundlegenden Themen« steht der Blick auf die Situation des Menschen. Die Menschen leben unfrei und sollen befreit werden (171): »Die Situation schreit nach Befreiung«. Dieser Situation wird die katechetische Aufgabe zugeordnet, die Bibel im Lebenskontext zu lesen. Dann kommt in »der Wahrheit über Christus, die Kirche und den Menschen« die gottgewollte Heilsbestimmung der Menschheit zum Vorschein. In Jesus wird dieses Heil offenbar, nämlich als Ankündigung des Reiches Gottes. Das wird in kanpp, klarer, für einen einfachen Pfarrer (als Multiplikator!) faßlicher Form dargestellt. Von der Bestimmung des Menschen her wird Gottes Angebot erkannt. Es wird keine theologisch-systemimmanente Suprastruktur doziert, sondern es ist von der »Inkarnation Jesu Christi und seinem Leben unter uns« die Rede (187–193), die sich im Heilstod, in der Auferstehung und der Geistwerdung vollendet. Im Blick auf den Geist, den Vater und Sohn senden (197ff), wird Gott als »ein Geist der Kommunikation und der Partizipation« erkannt und bekannt.

Der Abschnitt 202 soll vollständig übersetzt werden:

»Gott ist also Gemeinschaft, in dem alles Leben ist und dessen Beziehungen von völliger Gleichheit und wechselseitiger Offenheit sind, Gott ist der Prototyp dessen, was wir als Gemeinschaft sein sollen, denn wir sind nach Gottes Bild und Gleichnis geschaffen. Diese Gott-Gemeinschaft des Vaters, des Sohnes und des Heiligen Geistes will uns immer mehr in seine Gemeinschaft hereinholen. Das ist es, was trinitarische Gemeinschaft heißt und was sich bis in alle Dimensionen des Lebens erstrecken will, eingeschlossen den wirtschaftlichen, den sozialen und den politischen Bereich. Unsere kirchlichen Gemeinden müssen sich mühen, dadurch, daß sie intensiv die trinitarische Gemeinschaft leben, in unserem Land ein Beispiel des Zusammenlebens (*convivência*) zu konstituieren, von dem aus es gelingt, Freiheit und Solidarität, Autorität und Dienst eines werden zu lassen, und wo versucht wird, Organisationsformen und Strukturen der Teilhabe auszubilden, die fähig sind, eine menschlichere Gesellschaft hervorzubringen. Unsere Kirchengemeinden müssen vor allem bezeugen, daß es eine Gemeinschaft mit Gott in Jesus Christus gibt. Jede andere Form einer nur menschlichen Gemeinschaft erweist sich schließlich als unfähig, sich zu erhalten, und wendet sich zwangsläufig gegen den Menschen selbst. Und gerade darin findet das Reich Gottes seine volle Verwirklichung: die Menschheit (als ganze) und jede einzelne menschliche Person sind ein Tempel Gottes des Vaters, des Sohnes und des Heiligen Geistes«⁵.

Es ist (vielleicht) auch in der Übersetzung noch spürbar, daß hier nicht die Sprache der Dogmen und Katechismen, sondern die des Bekenntnisses und der Liturgie gesprochen wird.

Im Dokument folgt »Die Wahrheit über die Kirche«. Die Kirche ist ein Zeichen des Reiches Gottes, Volk Gottes, Gemeinschaft im Dienst an der Erlösung der Welt, apostolisch und gegenwärtig, katholisch und lokal (auch als Basisgemeinde!). Durch ein solches Zeichen ist es von neuem möglich, »eine intensive Erfahrung der Wirklichkeit der Kirche als Gottes Familie« zu machen (210).

Ein größerer Abschnitt stellt die »Kirche als Sakrament der Gemeinschaft« dar (auch als Ökumene!) und gewinnt so »eine ganzheitliche Perspektive« der Sakramente (213–229). Maria erscheint als »Modell der Kirche« (230–237).

Es folgt »Die Wahrheit über den Menschen« (238–245) und den Christen. Die Christen bilden die Kirche. Die frühe Kirche (Act 2,42–47; 4,32–35) wird als »Modell jeder Kirchengemeinde und selbstverständlich als Modell für eine erneuerte Katechese« aufgewiesen.

Den Schluß des thematischen Teils des Dokuments bilden die »compromissos« des Christen, sein Engagement bzw. seine Pflichten. Der Familie wird eine große Funktion zugewiesen, mit ihr der Ehe. Christliche Ehe »klagt an«: nämlich »den Götzendienst des Vergnügens und das egoistische Sich-Verschließen im Haus oder in der Familie, die das Zeichen der Liebe und des Dienstes zerstören« (262). Abschnitte über »Christ und Arbeit«, »Christ und Politik«, »Armut« und »Pluralismus« schließen sich an. Mit der »eschatologischen Hoffnung« schließt der thematische Teil.

Aber auch im Vierten Teil finden sich relevante Grundsätze: »In der Glaubenserziehung fortzuschreiten, das beansprucht das ganze Leben« (284). Auf diesem Weg der Katechese, der alle schrittweise in christliche Praxis hineinnimmt, geschieht es auch, »daß sich in Brasilien viele Basisgemeinden gebildet haben« (285). Das ist geradezu »*didaktisches Ziel*«: Einheit der Teilnehmer und Realitätsbezug werden gestiftet, kirchliches Leben erwacht, der Glaube wird »explizit«:

5 Vgl. Puebla, 214.215.273.

»Ein jeder übt Einfluß aus auf die anderen . . . Jede Gemeinde hat ihre eigene Geschichte, die respektiert werden muß« (288), nicht nur im sozialen Engagement, »sondern ganz besonders im gemeinsamen Gebet und in der Liturgie des Wortes Gottes« (289). Der Schritt in die öffentliche, gesellschaftliche Solidarität, die Verteidigung der Rechte der Armen u.a. folgen daraus mit Notwendigkeit. Jesus Christus ist »der Prophet«, der Stellung nimmt, »der Freund der Menschen, besonders der Armen« (298).

Abschließend wird *Katechese* noch einmal bestimmt als ein Erziehungsprozeß (Bildungsprozeß), der »kommunikativ, permanent, progressiv, geordnet, organisch und systematisch« den Glauben zur Reife führt. In einem solchen Konzept werden Katechese und Evangelisation zu austauschbaren Begriffen.

4 Abschließende Anregung zum Vergleichen

Brasilianische Realitäten und Möglichkeiten aufzuzeigen regt zum Vergleich an.

Deutsche (europäische) Religionspädagogik müht sich, distanzierten Kindern und jungen Menschen Religion als ein Kulturphänomen vorzustellen, Evangelium als Möglichkeit zu zeigen. Kirchengliedschaft, Einübung, tätiger Glaube werden dabei nicht gefordert (auch nicht abgewiesen!). In der Katechese der Gemeinde haben wir in Deutschland Ansätze und stellen sich uns noch mehr Probleme. Kirchliche Erwachsenenbildung (bei einigen Autoren: »Erwachsenenkatechese«) ist eher ein Postulat und wurde eher theoretisch entfaltet, als daß sie die Praxis bestimmte. Wir neigen zu elaborierten Theorien und gebrauchen schwierige Begriffe: Korrelation⁶, Elementarisierung, Symboldidaktik . . . Dabei tritt ein erheblicher Verschleiß an Konzepten auf. Die Eitelkeit der Konzepte kommt zum Vorschein, wenn für sie gelegentlich »Urheberrechtsschutz« beansprucht wird. Im katholischen Raum gibt es zusätzlich den Lehramts- und Meinungsdruck, der von neuem »Vollständigkeit, Richtigkeit und Systematik« bei den »Inhalten« fordert. Die Idee des Welt-Katechismus wird im Dokument der Brasilianischen Bischofskonferenz jedenfalls nicht vertreten.

Aber es fehlt bei uns die Realität von Menschen, die alles auf den gemeinsamen Weg der »*Interaktion von Glauben und Leben*« als eines christlichen Engagements in der Welt und für die Welt setzen. Es fehlt die Dynamik, der Mut zur Pluralität, der befreiende Geist, die lebendige Evangelisation in einer Gemeinde, die unterwegs ist, und der Bezug zum Vorbild der Urchristenheit in Jerusalem.

Was kann bei uns gelingen? Den *brasilianischen Weg* zu sehen, ihn an-

6 Wäre es nicht auch für uns einfacher, von einer »Interaktion« oder »Wechselwirkung« von Glaube und Leben, von Wirklichkeit und Katechese, von einzelnen und Gemeinde zu sprechen?

zuerkennen, ihn soweit wie möglich gegen staatliche und römische Angriffe zu verteidigen sollte unser erstes Ziel sein. Ihn unseren Schülern vorzustellen (. . . so geschieht es anderswo) wäre eine gute Möglichkeit. Selber möglichst befreit, ökumenisch, ohne Zwänge dem Geist sich zur Verfügung halten, das wäre selber schon Geschenk und Gegenwart der Gnade.

Dr. phil. Lic. theol. *Günter Stachel* ist Professor für Religionspädagogik am Fachbereich Katholische Theologie der Universität Mainz.

2.6b

Luiz Alves de Lima

Grundlegende Themen für eine erneuerte Katechese

Die Wechselwirkung zwischen Glaube und Leben und die wichtige Rolle der Gemeinde bei der Erziehung zum Glauben beeinflussen und bestimmen die grundlegenden Themen der erneuerten Katechese.

Erschließung des Dokuments »Catequese Renovada«

Einleitung

Der Titel des Dokuments zur Katechese, das von der 21. Generalversammlung der CNBB (Brasilianische Bischofskonferenz) am 15. April 1983 angenommen wurde, lautet: »*Erneuerte Katechese. Richtlinien und Inhalte*«. Die Bischöfe wollten nicht nur allgemeine Richtlinien für die Katechese vorlegen, sondern auch ihre Inhalte nennen. Über diese Inhalte, die im Dritten Teil des Dokuments unter dem Titel »*Grundlegende Themen für eine erneuerte Katechese*« stehen, werden wir in diesem Artikel sprechen.

Wir wollen hier einige Hinweise geben, die ein besseres Verständnis und eine gründlichere Lektüre dieses Dritten Teils erlauben. Wie entstand dieser Teil? Wie verhält er sich zu den anderen Teilen? Welche Bedeutung hat er? Was setzt er zum Verständnis voraus?

Zur Entstehungsgeschichte des Dokuments

Im Jahre 1978 begann das lange Suchen nach Richtlinien für die katechetische Erneuerung in Brasilien. Es endete mit der Annahme des Doku-

ments zur Katechese. Gegenwärtig sind wir dabei, diese Richtlinien zu operationalisieren. Zum besseren Verständnis des *Themenplans* bzw. des Curriculums der *Katechese*, der im Dritten Teil dargestellt ist, skizzieren wir kurz seine Entstehungsgeschichte . . .

An der Ausarbeitung der anderen Teile des Dokuments haben Personen und Gruppen der kirchlichen Basis intensiv mitgewirkt; es gab eine hohe Beteiligung von Katecheten, Studienzentren, kirchlichen Basisgemeinden usw. bei der Abfassung des Dokuments. Als das Dokument letztendlich ein drittes Mal vor die Versammlung der CNBB gebracht werden sollte, wäre seine Annahme über Gebühr verzögert worden, wenn es als ganzes, einschließlich des Dritten Teils, d.h. der grundlegenden Themen, von neuem zum Studium und zur Vertiefung dieser Themen zur Basis zurückgeschickt worden wäre. Dennoch ist auch dieser Dritte Teil noch sehr kritisch geprüft worden. Von der ersten Redaktion bis zu seiner endgültigen Annahme hat er nicht weniger als acht Überarbeitungen bei verschiedenen Zusammenkünften von Fachleuten und Theologen und durch die für diese Aufgabe eingesetzte Bischofskommission erfahren.

So können wir abschließend sagen, daß der Themenkatalog für die Katechese zwar als erster zu Beginn der Beratung über die Erneuerung unserer Katechese gefordert, aber als letzter erarbeitet wurde. Und das erklärt sich folgendermaßen: Die Inhalte der Katechese sowie die Vorgehensweise zu ihrer Bestimmung hängen größtenteils vom Konzept der Katechese ab. Das neue Verständnis der Katechese, das auch zu ihren grundlegenden Themen geführt hat, ist von zwei Polen geprägt, *dem Prinzip der Wechselwirkung von Glaube und Leben und der zentralen Rolle, die der Gemeinde beim Wachsen und bei der Entwicklung des Glaubens zukommt* (vgl. Erneuerte Katechese. Richtlinien und Inhalte, ed. Paulinas 1983, Nr. 163–164 [bras.]). Dieser Dritte Teil kann nicht sachgemäß ohne den Zusammenhang mit dem Ersten, Zweiten und Vierten Teil verstanden werden. Man sollte den Themenplan bewußt im Rahmen des ganzen Dokuments sehen. Einige dachten anfänglich daran, ihn gesondert oder als Anhang zu veröffentlichen. Aber es schien besser und folgerichtiger zu sein, ihn als integrierten Teil des ganzen Dokuments festzuhalten, um so seine enge Beziehung zu allem, was hinsichtlich der allgemeinen Richtlinien dargelegt ist, auszudrücken. Folglich *kann dieser Plan nicht für sich gelesen oder betrachtet werden*. Das wäre ein sehr schwerer Fehler. Der Plan ist nur sinnvoll, wenn er bei seiner Ausführung in Übereinstimmung bleibt mit dem Geist der ganzen katechetischen Erneuerung. Auch in typographischer Hinsicht wurde dieser Dritte Teil besonders herausgestellt; er wurde in Kursivschrift gedruckt. Das weist auf die ihm beigemessene Bedeutung hin.

Das Prinzip der Wechselwirkung und das Programm der Katechese

Verschiedene amtliche Verlautbarungen der Kirche befassen sich mit den Inhalten der Katechese. Das *Allgemeine Katechetische Direktorium* (1970) stellt sie relativ ausführlich dar im Kapitel »Die Hauptelemente der christlichen Botschaft« (Nr. 47–69). Auch »Catechesi Tradendae« (Nr. 29) nennt die Inhalte, die in der Katechese zur Geltung gebracht werden sollen, jedoch in reichlich schematischer Form. Warum sollte dieses neue Dokument der CNBB die *Heilsbotschaft für die Katechese* nochmals darlegen? Worin liegt seine Besonderheit im Vergleich mit anderen kirchlichen Verlautbarungen?

Viele träumten und träumen noch von einem brasilianischen Katechismus in Anlehnung an jene, die es in anderen Ländern gibt wie z.B. in Italien, Spanien, den USA usw. Eine solche Erwartung wird offensichtlich von dem Dokument in rücksichtsvoller Form zurückgewiesen, wenn es am

Ende des Zweiten Teils, nachdem die großen Richtlinien für die Katechese behandelt wurden, heißt:

»Aus den hier angestellten Überlegungen und auf Grund der bekannten regionalen und kulturellen Unterschiede unseres Landes ziehen wir die Konsequenz, daß es unmöglich, zumindest sachlich kaum zu rechtfertigen wäre, für ganz Brasilien ein einziges katechetisches Buch zu schaffen. Deshalb wird ein Basis-Curriculum geboten« (Nr. 161).

Wenn wir wirklich dem Prinzip der Wechselwirkung zwischen Glaube und Leben, zwischen den Glaubensaussagen und dem Weg, den die Gemeinde geht, zwischen Wachsen im Glauben und *seiner praktischen Verwirklichung im Leben treu sein wollen, müssen wir die Themen der Katechese so fassen, daß sie die konkrete Wirklichkeit jedes einzelnen und jeder Gemeinde berücksichtigen*. Der Inhalt der Katechese ist *als Prozeß gedacht, als Weg des Glaubens, den die christliche Gemeinde geht*. Darum ist es unmöglich, einen Katechismus zu entwerfen, der sowohl die bestehenden Dringlichkeiten für ganz Brasilien berücksichtigt als auch der Mannigfaltigkeit der Situationen gerecht wird. Wenn wir einen Katechismus mit lehrhaftem Inhalt entwerfen wollten, so wäre ein solcher nicht nur für Brasilien, sondern auch für die Kirche auf der ganzen Welt möglich. Denn die Lehre ist dieselbe im Süden wie im Norden Brasiliens, in Lateinamerika wie in Afrika. Aber jetzt, da wir auf die konkreten Situationen zugehen sowie die kulturellen und sozialen Besonderheiten berücksichtigen – die Inkarnation, oder besser: die Botschaft von der in die Geschichte inkarnierten Erlösung, das Unterwegssein unseres Volkes ständig im Blick –, müssen wir von einer Pluralität von Ausdrucksformen des Glaubens ausgehen.

Andererseits ist es notwendig, in unserer Pastoral eine gewisse *Einheit* in den Grundlagen trotz aller berechtigten Verschiedenheit zu sichern. Von Anbeginn der Ausarbeitung der katechetischen Richtlinien für Brasilien an wurde um dieser Einheit willen ein grundlegendes Programm gefordert. Der Dritte Teil dieses Dokuments ist also kein Katechismus, wohl aber Ausdruck des Bemühens, die großen Themen einer erneuerten Katechese in unserem Kontext darzulegen (vgl. Nr. 162). Die verschiedenen katechetischen Materialien müssen auf diese Themen Bezug nehmen. Ihre Besonderheit scheint m.E., verglichen mit anderen Programmen, die in verschiedenen kirchlichen Dokumenten zum Ausdruck kommen, in der theologischen Erörterung zu liegen, die das Denken der lateinamerikanischen Kirche widerzuspiegeln versucht, wie es besonders in *Medellin* und *Puebla* formuliert wurde. Besonderheit zeigt sich auch in ihrer Darstellung oder besser in dem Versuch, nicht eine Liste von Glaubenswahrheiten in lehrhafter Sprache (wie es z.B. in dem *Allgemeinen Katechetischen Direktorium* der Fall ist) vorzuschreiben. Vielmehr sprechen sie in einer im höchsten Maß lebendigen Sprache, dem Leben, insbesondere unserer Wirklichkeit, zugewandt. In dieser angestrebten Wechselwirkung zwischen Glaube und Leben, zwischen Glaubensaussagen und dem Unter-

wegsein der Gemeinde, tauchen viele Schwierigkeiten auf. Eine derartige Wechselwirkung ist nur in der *Praxis* möglich. Selten wird sie im Dokument ihren Niederschlag finden, denn sie »ist die große Aufgabe und Kunst des Katecheten, wenn er konkreten Situationen gegenübersteht« (Nr. 163). Hier liegt eine der großen Herausforderungen dieser neuen Richtlinien. Bei der Aufstellung dieser grundlegenden Themen wurde zwar versucht, die theologische Fachsprache zu vermeiden, die so charakteristisch ist für einen bestimmten Typ von Katechese und die auch in vielen kirchlichen Dokumenten begegnet. In bestimmten Abschnitten aber war eine gewisse lehrhafte Ausdrucksweise nicht zu vermeiden; sie dominiert jedoch nicht in diesem Dritten Teil.

Vom Individuellen zum Gemeinschaftlichen

Ausgangspunkt der Erörterung ist immer die Gemeinschaft des Glaubens, so daß die Gemeinschaftsdimension deutlich heraustritt. In diesem Sinn kommt es hinsichtlich der katechetischen Inhalte auch zu einer Verschiebung vom individuellen Christentum (Kennzeichen von bestimmten traditionellen Katechesen) zu einem stärker gemeinschaftlichen und sozialen Glaubensleben. Es ist zwar richtig, daß die persönliche Verantwortung betont wird, nämlich die Zugehörigkeit, zu der jeder Christus und der Kirche gegenüber verpflichtet ist, wobei die persönlichen Überzeugungen maßgeblich sind (vgl. Nr. 246–248). Aber das christliche Leben in der Gemeinde, die gemeinsame Nachfolge Christi wird bei der Ausführung aller Themen mit großem Nachdruck als wesentliche Forderung des Evangeliums hervorgehoben.

Dies kommt deutlich zum Vorschein, wenn wir im einzelnen den letzten Teil dieses katechetischen Themenkatalogs analysieren. Hier geht es um das christliche *Handeln* oder, wie es in der Überschrift heißt, um *das Engagement der Christen*. Es handelt sich um eine Art Darlegung der christlichen Ethik innerhalb des gegenwärtigen historischen Kontextes. Die großen Verpflichtungen der Christen werden nicht aus der persönlichen Sicht oder aus der Innerlichkeit abzuleiten versucht, wie es in der Vergangenheit viele Modelle von Katechese charakterisierte. Hervorgehoben wird vielmehr der soziale Aspekt: der Christ und seine Verpflichtungen in der Geschichte, das Leben in der Gemeinde (es wird von Dienst, von Berufungen innerhalb und außerhalb der Kirche, von Ordensleuten, von Priesterweihe gesprochen), Familie, Arbeit, Politik, Armut, diakonische Hilfe und Pluralismus (Nr. 252–277). Vielleicht liegt an dieser Stelle der größte Unterschied zwischen diesem Themenplan und den traditionellen Plänen der Katechese: Es wird keine individuelle Ethik dargelegt, sondern nur eine Ethik mit starkem sozialen Akzent. Es ist zwar wahr, daß dort, wo von Glauben gesprochen wird, der persönliche und individuelle Aspekt besonders betont ist, unter dem jeder Christ seinen Glauben ernst nimmt; aber der Gemeinschaftsaspekt ist nicht einfach ausgelassen (Nr. 241–251).

Die Hauptthemen

Im Überblick

Als allgemeine Bemerkung können wir vorwegschicken, daß kontroverse Themen der Theologie nicht behandelt werden, wohl aber das, was von uns als gemeinsamer Glaube im Leben der Christen Lateinamerikas angesehen wird. Grundsätzlich gilt in der Katechese: Unter den zu Unterrichtenden werden keine umstrittenen Themen in Umlauf gebracht, die eher in theologischer Reflexion als in pastoral-katechetischer Praxis behandelt sind. Dies war einer der negativen Punkte, die Puebla in unserer Katechese festgestellt hatte: »Bisweilen sind unter den Katecheten Vorstellungen verbreitet, die nur theologische Mutmaßungen oder Arbeits-hypothesen darstellen« (*Puebla* 990).

Die Rahmenbeschreibung und die fundamentale Inspiration dieses Themenplans kommen vom *Dokument von Puebla* und von anderen offiziellen Verlautbarungen der Kirche her, »deren Texte oft wörtlich abgeschrieben oder zusammengefaßt worden sind« (Nr. 162). *Gemeinschaft und Teilhabe* – eine Grundansicht, auf der das ganze Dokument von Puebla aufgebaut ist – durchzieht in diesem Curriculum auch die Darlegung der Heilsbotschaft für die Katechese (vgl. Nr. 164). Desgleichen macht die *Treue zu Jesus Christus, zur Kirche und zum Menschen*, dreifache Stütze des zentralen Teils von Puebla (»Urteilen«), auch den Kern unseres katechetischen Themenplans aus. Bereits Nr. 80 legt Wert darauf, daß die Treue zu Jesus Christus, zur Kirche und zum Menschen nicht drei voneinander getrennte, sondern miteinander verbundene Themen sind. Christus erleuchtet das Mysterium des Menschen; die Kirche kann nur verstanden werden als Weg zur Verwirklichung des Menschen in Christus. Es gibt keine Treue zu einer dieser Bezugsgrößen ohne Treue zu den anderen.

Das Wirklichkeitsverständnis

Bevor wir nun diese dreifache Wahrheit behandeln, muß ein wichtiger Faktor besprochen werden, der die gesamte Inspiration der erneuerten Katechese umfaßt: *das Wirklichkeitsverständnis*. Der Zweite Teil des Dokuments zeigte hinreichend, daß nur dann wirkliche Katechese stattfindet, wenn die durch sie vermittelte Heilsverkündigung innerhalb unserer konkreten Wirklichkeit geschieht. Daher wird als erster Punkt dieses Themenplans die Situation des Menschen behandelt. Auf welche Weise soll diese Analyse der Wirklichkeit erfolgen? – Um nicht das ganze *Dokument von Puebla* zu wiederholen, das diese Analyse bzw. das pastorale Verständnis der Wirklichkeit ausführlich entfaltet, wird eine geraffte Darstellung der verschiedenen Anschauungen vorgezogen, die die Menschen von der gegenwärtigen Welt haben (Nr. 165–166). Auch wird gezeigt, wie Jesus die Welt sah, und es wird verständlich gemacht, daß Jesus sich mitten im Leben befand, daß Er in einem tiefen Sinne unsere Geschichte leb-

te und in ihr das Reich Gottes verkündigte (Nr. 167–169). Dann wird auf das Dokument von Puebla und andere Verlautbarungen der CNBB hingewiesen und nachdrücklich gefordert, daß *jeder Katechet* lerne, seine Wirklichkeit zu analysieren (Nr. 170–173). Dieser Gedanke findet sich auch schon im Zweiten Teil, wo von Ausbildung und Sendung des Katecheten die Rede ist: Er muß ein kritisches Bewußtsein von der gesellschaftlichen, ökonomischen, politischen, kulturellen und ideologischen Wirklichkeit haben, um in ihr die Zeichen Gottes lesen zu lernen; der Gemeinde soll er helfen, die Ereignisse kritisch zu deuten (vgl. Nr. 146.148). Manche sahen eine gewisse Unausgewogenheit zwischen diesem Wirklichkeitsverständnis und den anderen Teilen des Dokuments (dem »Urteilen« und dem »Handeln«). Es wird nicht, wie bereits gesagt, eine umfassende Analyse vorgelegt, vielmehr werden nur einige Fährten gewiesen, die die grundlegende Inspiration einer jeden Katechese anzeigen. M.a.W. soll die Katechese von der konkreten Wirklichkeit der zu Unterrichtenden ausgehen. Man beachte auch, daß die »*Wirklichkeit*« in der Katechese nicht als ein Thema für sich behandelt werden soll. Wenn dies geschähe, würde sich unsere Katechese in Soziologie oder verwandte Wissenschaften verwandeln. Die Wirklichkeit soll im Blick auf die Glaubensverkündigung analysiert werden. Im Zentrum steht die Botschaft des Glaubens, die, damit sie sich nicht in Entfremdung oder leere Religiosität verwandelt, im konkreten Kontext der Wirklichkeit gelebt sein muß. Auch hier müssen sich die Sicht der historischen Situation und die in der Glaubenslehre gegründete theologische Reflexion ergänzen. Tatsächlich ist der Glaube schon im Moment des Sehens gegenwärtig; das Sehen ist bereits ein Sehen mit Glauben. Die menschlichen Kategorien kommen zum Zuge bei der Reflexion und der Beurteilung der Wirklichkeit – aber immer im Licht des Glaubens (vgl. Nr. 115).

Gottes Heilsplan

Bevor Jesus Christus als zentrale Botschaft der Katechese dargestellt wird, werden einige wichtige katechetische Themen behandelt. Sie bereiten die Verkündigung von Christus vor.

- a) Die Gotteserfahrung in der Welt als unserer Welt. Gott offenbart sich im Kontext unseres Lebens und nicht außerhalb seiner (vgl. Nr. 174–175). Die Bibel ist dargestellt als ein Buch, das von den Erfahrungen eines Volkes mit Gott erzählt, der sich in der konkreten Geschichte dieses Volkes kundgibt. Dies ist auch das Thema, das im ersten Punkt des Zweiten Teils des Dokuments behandelt wird.
- b) Die Schöpfung; die göttliche Vorsehung; wie der Mensch im Schöpfungswerk mitarbeitet und es weiterführt (ein Thema, das im Umfeld der industriellen oder nachindustriellen Kultur ausführlich behandelt werden muß); die neue Schöpfung, die der auferstandene Jesus Christus ist (vgl. Nr. 177–178).
- c) Der Mensch, erschaffen in und für die Freundschaft mit Gott (göttliche Gnade); sein Bruch mit Gott (vgl. Nr. 181–184). Der hier beschriebene Sündenbegriff muß durch andere Passagen ergänzt werden (z.B. Nr. 39.216.242–243.212.198.203 usw.).
- d) Jesus Christus als Höhepunkt der Offenbarung und Zentrum der Heilsgeschichte (vgl. Nr. 185–186).

Die Wahrheit über Jesus Christus

In Nr. 187–202 ist eine kleine Christologie dargelegt, d.h. es werden die wichtigsten Inhalte des christlichen Glaubens über Jesus Christus behandelt. Hier befinden wir uns im Zentrum der Heilsbotschaft in der Katechese: »Jesus Christus ist die tiefste, unverwechselbare und endgültige Mitteilung Gottes an die Menschheit« (Nr. 50). Auf die Person Jesus Christus müssen wir die verschiedenen Inhalte der Katechese ausrichten – dies ist das Prinzip des Christozentrismus. Es bedeutet, daß Christus in der Katechese als Schlüssel, als Mittelpunkt und als Ziel des Menschen wie der gesamten Menschheitsgeschichte erscheinen muß. Es bedeutet aber auch, daß der zentrale Bezugspunkt der gesamten Katechese in der Zugehörigkeit zu Seiner Person und zu Seiner Sendung liegt und nicht einen Kern von Wahrheiten darstellt (vgl. Nr. 95–96).

Was die Art und Weise der Darstellung der Gestalt Jesu Christi in diesem Teil des Themenkatalogs angeht, können wir folgende Punkte hervorheben:

- a) Eine »*Deszendenz-Christologie*« (vgl. Nr. 187–188) oder besser eine Darstellung Jesu Christi von oben her, eine Darstellung des Wortes Gottes, das sich inkarniert. Sie enthält einige wichtige Gegebenheiten des Glaubens der Kirche über Jesus Christus, die auf den ersten Konzilien verkündet wurden, insbesondere das Mysterium der Menschheit und Gottheit Jesu, das Auftreten Gottes unter den Menschen durch die Inkarnation des Gottessohns, der die Gemeinschaft der Menschen mit dem Vater wiederhergestellt hat.
- b) Eine »*Azsendenz-Christologie*« (vgl. Nr. 189–196) oder besser eine Darstellung Jesu von unten her, eine Darstellung des Menschen Jesus von Nazareth, der sich durch sein Leben und seine Lehre als Bringer des Gottesreiches unter uns und als die eigentliche Erfüllung dieses Reiches offenbart. Hier wird vom Reich Gottes gesprochen als Geschenk, als Befreiung (vgl. auch Nr. 202.203–205, die den Entwurf vom Gottesreich ergänzen); sein Auftreten in Worten und Werken; Jesus, der um des Reiches Gottes willen verfolgt wird (Treue Jesu); die Forderung nach Umkehr und Nachfolge.
- c) Das *Ostermysterium* (vgl. 194–196): Jesu Treue und sein Martyrium; die Auferstehung-Himmelfahrt Jesu; seine strahlende Erscheinung als Sohn Gottes; die Gegenwart des Auferstandenen in unserer Geschichte. Dieses Thema, das im Orientierungsplan reichlich komprimiert vorkommt, müßte von unserer Katechese viel ausführlicher behandelt werden. Wenn wir Christen nicht davon überzeugt wären und in unserem Leben nicht die Gegenwart und Kraft des Auferstandenen Christus und seines unter uns wirkenden Geistes erfahren hätten, dann würde unser Kampf für eine gerechtere Welt und für eine soziale und politische Befreiung verkürzt auf bloße menschliche Anstrengung und unerbittlich zum Scheitern verurteilt sein.
- d) Der *Heilige Geist* als der, der das Werk Christi fortsetzt (Nr. 197–202). Diese Vergewärtigung des Heiligen Geistes geschieht vor allem durch das Prisma der Gemeinschaft. Er verwirklicht unsere Vereinigung mit Gott und mit den Brüdern, er ist der Lebensspender der Kirche, die einende und vor allem die verwandelnde Kraft der Wirklichkeit. »Die Erneuerung der Menschen – und folglich die der Gesellschaft – hängt zuallererst vom Handeln des Geistes Gottes in uns ab. Die Gesetze und Strukturen müssen vom Geist durchdrungen werden, der die Menschen beseelt und bewirkt, daß das Evangelium sich in der Geschichte inkarniert« (Nr. 198). Am Schluß des Themas (Nr. 202) steht die Offenbarung des einen und dreieinigen Gottes – aber nicht als abstraktes Geheimnis oder als Herausforderung an die Fähigkeiten unserer Intelligenz. Vielmehr wird die Offenbarung des dreifaltigen Lebens als Quelle und als Modell unseres persönlichen Lebens wie des sozialen Zusammenlebens gesehen. Man hat gesagt, daß das Dogma der Heiligen Dreifaltigkeit

das politische Dogma des Christentums ist. Unter diesem Gesichtspunkt sind Nr. 201 und 202 behandelt.

Die Wahrheit über die Kirche

Dies ist eines der Themen, das im Curriculum am ausführlichsten behandelt wird (Nr. 203–237). Denn außer dem spezifischen Thema »Kirche« werden einige wichtige und mit der Ekklesiologie verbundene Sachbereiche angeschnitten, z.B. Sakramente, Liturgie, Maria. Die Ausführlichkeit dieses Themas ist auch auf Grund der zentralen Bedeutung gerechtfertigt, die der Gemeindeaspekt für die Katechese hat: Über die »Kirche« wird vom Standpunkt der Gemeinde aus gehandelt.

Folgende Themen werden ausgeführt und in Übereinstimmung mit der Ekklesiologie des Vaticanums II und von Puebla dargestellt: Kirche und Gottesreich (Nr. 204.205; Triumphalismus ist hier gänzlich ausgeklammert); Kirche als Volk und als universale Größe (Nr. 206); Dienst der Kirche an der Menschheit im Hinblick auf die Erlösung (Nr. 107); dialektisch dargestellte Kennzeichen der Kirche (Nr. 208–211); Kirche und Gemeinde (Nr. 213–215; hier kommen Themen wie Glaube und Taufe zur Sprache); das Zeichen der persönlichen und gesellschaftlichen Sünde und die Notwendigkeit einer dauernden Bekehrung in der Kirche (Nr. 216); Kirche und Ökumene (Nr. 217–218); die Sakramentalität Christi, der Kirche und der sieben Sakramente; die Rolle und die Bedeutung der Liturgie in unserem Glauben (Nr. 220–221); die *Sakramente als Heiligung und Befreiung* des Menschen, als Verherrlichung Gottes und Nahrung des Glaubens (Nr. 222–225); die Wichtigkeit der Eucharistie und ihr Ereignis im Leben; die Bedeutung des Sonntags als Osterfeier in der Woche (Nr. 226–229); schließlich wird als Zusammenfassung und als krönender Abschluß dieses Themas »Kirche« die Person Marias unter dem Gesichtspunkt des Christusmysteriums behandelt (Nr. 230–237).

Die Wahrheit über den Menschen

Hier liegt eine kleine Abhandlung christlicher Anthropologie vor, m.a.W. die christliche Sicht des Menschen.

Folgende Aspekte werden hervorgehoben: die Größe und Würde des Menschen im Licht des Christusmysteriums (Nr. 238); die von Gott gewollte Mitarbeit des Menschen in der Heilsgeschichte, obwohl alles in uns Geschenk Gottes ist (Nr. 239); die großen Themen Freiheit, ethisches Bewußtsein; Sünde (die Wurzel aller Unterdrückung); Versöhnung (das Sakrament der Buße) und die letzten Dinge (Tod, Hölle, Ewiges Leben).

Die geraffte Darstellung der Wahrheit über den Menschen im Lichte unseres Glaubens wird durch den folgenden Teil ergänzt: das *Engagement des Christen*. Dort werden u.a. Themen aufgegriffen wie: der Christ und die Arbeit; der Christ und die politische Verantwortung; der Christ angesichts der zum Himmel schreienden faktischen Armut (Option für die Armen, evangelische Armut und arme Kirche); der Christ und sein Einsatz für Gerechtigkeit, die menschliche Würde, die ganzheitliche Entwicklung und der Friede; und schließlich der Christ im Gegenüber zum religiösen und ideologischen Pluralismus. Wie bereits gesagt wurde, ist hier eine Verschiebung von einer individualistischen Perspektive zu einem gesellschaftlichen und gemeinschaftsbezogenen Standpunkt zu beobachten.

Indem wir den neuen, vertiefenden Erkenntnissen folgen, die die Kirche in der letzten Zeit gewonnen hat, gehen wir von einer auf die Pflichten und Aktionen des einzelnen ausgerichteten Ethik über zu einer Ethik oder Lebenspraxis des Evangeliums, die unser soziales Zusammenleben reflektiert. Die Katechese als Erziehung zum Glauben hat die Aufgabe, die Christen dahin zu bringen, daß sie ihrer persönlichen Überzeugung folgen und den Verpflichtungen auf sozialem Gebiet nachkommen; ihre Verantwortung bei der Gestaltung der Geschichte; ihre Rolle in der kirchlichen Gemeinde; das Leben des Glaubens im Familienkreis; ihr Wirken in der Arbeitswelt; ihre verantwortliche Mitarbeit in der Politik (mehr im umfassenden Sinn von der Pflicht aller, sich für das Allgemeinwohl einzusetzen, als im engeren Sinn von Parteiarbeit); ihr Wirken in einer Welt der Armut und ihr Einsatz für Gerechtigkeit, die Würde des Menschen, die ganzheitliche Entwicklung und der Friede.

Hier liegt eine große Herausforderung für die Katechese: die Christen dahin zu führen, daß sie ein nur individuell geführtes Leben aufgeben und alle Lebensbereiche von ihrem Glauben beeinflussen lassen: Ökonomie, Politik, Gesellschaft, Kultur. Nur so wird es zu einer Veränderung unserer Gesellschaft durch das Evangelium kommen. Nur so werden wir dem öffentlichen Leben stärkere ethische Impulse geben können, Wahrhaftigkeit in unserem sozialen Zusammenleben und folglich größere Gerechtigkeit auf allen Ebenen haben. Auf diese Weise trägt die Katechese dazu bei, daß Helfer und Mitarbeiter Gottes in der Heilsgeschichte ausgebildet werden. Sie bewirkt, daß jeder seinen Beitrag beim Aufbau einer christlicheren und somit menschlicheren Gesellschaft wahrnehmen kann.

Eschatologische Perspektive

Diese letzten Überlegungen könnten den Eindruck erwecken, daß unser Programm der Katechese zu sehr eine horizontale Dimension entwickelt. Hier passen aber weder Dualismus noch falsche Gegensätze. Wenn wir das Dokument über die erneuerte Katechese in seiner Ganzheit analysieren, sehen wir eine elementare Basisorientierung: Das Reich Gottes beginnt in dieser Welt. Es wird gebaut durch das Werk des Heiligen Geistes und mit unserer unverzichtbaren Mitarbeit. Es findet seine letzte und totale Verwirklichung erst jenseits des Todes in der Ewigkeit. Wir werden also bei der endgültigen Begegnung mit Gott die Fülle der Gemeinschaft finden, die wir hier und jetzt im Sinne einer Utopie suchen. Lebendige Gemeinschaft, die wir in dieser Welt aufzubauen suchen, verlängert sich in die Ewigkeit hinein. Dies bezeugt die christliche Hoffnung. Die Katechese würde ihre charakteristischen Merkmale verlieren, sollte sie sich nicht zu dieser eschatologischen Perspektive bekennen, d.h. dieser Projektion in die Zukunft, wo wir, durch die Kraft Gottes, die volle Verwirklichung unserer tiefsten Sehnsucht erfahren werden.

Beschluß

Mit dem katechetischen Themenkatalog, wesentlicher Bestandteil des Dokuments über die erneuerte Katechese, sollte keine Liste von Wahrheiten vorgelegt werden. Er versuchte vielmehr, auf klare, einfache, präzise und lebensnahe Art jene wesentlichen Inhalte unseres Glaubens zu beschreiben, die von unserer Katechese berücksichtigt werden müssen. Dieser Unterrichtsplan ist weder dogmatisch noch eingengt, sondern offen; er ist weder abgeschlossen noch einzigartig, vielmehr will er Anregungen geben (Nr. 162). Andere Curricula können folgen. Dieser Dritte Teil des Dokuments wurde herausgebracht, damit wir ein Modell haben und wissen, welche Richtung für die katechetischen Inhalte einzuschlagen ist. Viele werden darin sicherlich Lücken entdecken, die beseitigt werden müssen, wobei der Geist und die Richtlinien des ganzen Dokuments im Blick bleiben sollten. Unter anderem kann dieser katechetische Themenkatalog gute Dienste zur theologischen Schulung unserer Katecheten leisten. Alle in der Katechese Arbeitenden müssen kontinuierlich ihre Kenntnisse aktualisieren und die Glaubensinhalte vertiefen. Unter Anleitung eines kompetenten Gesprächspartners können sie in diesem Themenkatalog einen Grundkurs für ihre eigene theologische Ausbildung finden. Denn ehe sie anderen Informationen oder Glaubensaussagen weitergeben, müssen sie diese sich selbst gründlich und urteilsfähig angeeignet haben. Vor allem aber müssen sie die Glaubensbotschaft leben und bezeugen.

Eine letzte Bemerkung: Die Themen, die in diesem Dritten Teil vorgestellt werden, bedürfen je nach Situation der Auswahl und müssen den verschiedenen Gruppen angepaßt werden: Kinder, Jugendliche, Erwachsene, kirchliche Basisgemeinden, Studentenkreise, Vorbereitungsgruppen, Brautkurse, Menschen auf dem Lande, Behinderte usw. Diese Adaption betrifft nicht nur die Themenwahl, sondern auch die Sprache, das Vorgehen und besonders die Art und Weise, wie diese Gruppen in den Weg der eigenen Gemeinde integriert werden können. Dies bedeutet sicherlich eine große und anhaltende Herausforderung für die Katechese.

Originaltitel: Tema fundamentais para uma catequese renovada, Revista de Catequese 7 (1984) Nr. 25, 5-16; übers. von U. Schoenborn.

Pater *Luiz Alves de Lima* ist Direktor des Oberkurses für die Pastoral der Katechese am Institut Pius XI. in São Paulo und Mitglied der Nationalen Arbeitsgemeinschaft für Katechetische Reflexion der CNBB.

Berichte

1. Einleitung

Was das Erziehungswesen in der traditionellen jüdischen Gesellschaft vor allem durch seine religiöse Bindung auszeichnet, ist auch schon Charakteristisches in der modernen Zeit. Die jüdische Erziehung ist in der jüdischen Gesellschaft tief verwurzelt und die jüdische Erziehung ist in der jüdischen Gesellschaft tief verwurzelt. Der „Cheder“ war für die Altersgruppe der Grundschule und die jüngsten Jahrgänge bestimmt, dagegen sollte die „Mitswa“ die Fortgeschrittenen aus der Altersgruppe des Gymnasiums und die noch Älteren aufnehmen. In beiden Einrichtungen, die dazu dienten, die Bedürfnisse der jüdischen Tradition an die junge Generation zu vermitteln, lag es vorwiegend in der Hand der Eltern ohne jede Verbindung zu anderen oder allgemeinen und in irgendeiner Weise „weltlichen“ Studien. Die Vorbereitung auf das praktische, alltägliche Leben bildete den Inhalt der anderen jüdischen Erziehung, darunter vor allem die „Mitswa“ während der langen Ferien, in der die jüdische Gesellschaft als weltliche Gesellschaft erscheint. Es gab es nur ein einziges Erziehungswesen. Die Notwendigkeit einer gesonderten religiösen Erziehung bestand darin, daß alle Erziehungen der jüdischen Erziehung offen für die jüdische Welt der Werte und ihrer Bindung untereinander, die wiederum selbst verwurzelt waren. All diese gilt nun für die Erziehung der Jünger während der jüdischen Ferien, in denen keine formale Erziehung stattfand wie in der Konstitutionszeitung, in deren Ferien ausgenommen.

Nur vom Zusammenbruch der Gesellschaft der traditionellen jüdischen Gesellschaft auf Grund gesellschaftlicher, politischer, wirtschaftlicher und geistiger Veränderungen, die diese Gesellschaft seit dem Ende des 19. Jahrhunderts zu bewältigen, machten sich die jüdischen Erziehungsrichtungen dynastische Verschiebungen durch. Während

1. Dancy, M. Der jüdische Erziehungswesen in der jüdischen Gesellschaft. Der „Cheder“ und die „Mitswa“ in der jüdischen Gesellschaft von P. H. Rosen (Hg.). (Gesellschaftliche, Stuttgart 1977, 485-505).

Mordechai Bar-Lev

Differenzierungsprozesse in der religiösen jüdischen Erziehung im Staate Israel

1 Einleitung

War das Erziehungssystem in der traditionellen jüdischen Gesellschaft vor allem durch seine völlige Einheitlichkeit charakterisiert, so hat sich dieses Charakteristikum in der modernen Zeit völlig geändert. In der traditionellen Gesellschaft dienten der »Cheder« und die »Jeschiwa« im allgemeinen als die einzigen Erziehungseinrichtungen. Der »Cheder« war für die Altersgruppe der Grundschule und die jüngeren Jahrgänge bestimmt, dagegen sollte die »Jeschiwa« die Fortgeschrittenen aus der Altersgruppe des Gymnasiums und die noch Älteren aufnehmen. In diesen Einrichtungen, die dazu dienten, die Bestandteile der jüdischen Tradition an die junge Generation zu vermitteln, lernte man hauptsächlich Tora und Talmud ohne jede Verbindung zu profanen oder allgemeinen und in irgendeiner Weise »nützlichen« Studienfächern¹; zur Vorbereitung auf das praktische, alltägliche Leben blieben den Juden die anderen Sozialisationsagenten, darunter vor allem die Familie. Während jener langen Epoche, in der die jüdische Gesellschaft als traditionelle Gesellschaft existierte, gab es nur ein einziges Erziehungssystem. Die Notwendigkeit einer gesonderten religiösen Erziehung bestand nicht, weil *alle* Einrichtungen der jüdischen Erziehung *allein* der jüdischen Welt der Werte und ihrer Führung unterstanden, die wiederum *religiös* bestimmt waren. All dies gilt nur für die Erziehung der *Söhne*, während den jüdischen *Töchtern* zumeist keine formelle Erziehung zuteil wurde, die Sozialisationseinflüsse in ihren Familien ausgenommen.

Mit dem Zusammenbruch der Geschlossenheit der traditionellen jüdischen Gesellschaft auf Grund gesellschaftlicher, politischer, wirtschaftlicher und geistiger Veränderungen, die diese Gesellschaft seit dem Ende des 18. Jahrhunderts heimsuchten, machten auch die jüdischen Erziehungseinrichtungen dynamische Veränderungsprozesse durch. Während

1 Dazu s. M. Bar-Lev, Das Torastudium in der jüdischen Gesellschaft. Der »Cheder« und die »Jeschiwa« in der Diaspora und in Israel, in: D. Goldschmidt und P. M. Roeder (Hg.), Alternative Schulen, Stuttgart 1979, 489–509.

des 19. Jahrhunderts machten sich die Versuche der jüdischen »Aufklärer« in Deutschland (und später auch in anderen Ländern) bemerkbar, den traditionellen jüdischen Erziehungseinrichtungen die Legitimität abzuerkennen, und zwar aus dem Kampf und aus dem Versuch heraus, eine jüdische Erziehung zu schaffen, die die neuen gesellschaftlichen Grundlagen aufgriff und vor allem eine breite Basis allgemeiner und nützlicher Studienfächer umfaßte. Die Versuche der orthodoxen Elite, diese Strömung zu bekämpfen und die neuen Tendenzen zu verhindern, scheiterten total; viele »Chadarim« und »Jeschiwot« leerten sich in jener Zeit von einem Großteil ihrer Schüler². In dieser Epoche entstehen zum ersten Mal die *Einrichtungen der »religiösen Erziehung«*, die – von der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts an – die meisten früheren Einrichtungen der »jüdischen Erziehung« ersetzten.

Im Land Israel entwickelte sich ein ähnlicher Prozeß erst am Ende des 19. und am Anfang dieses Jahrhunderts. Bei der Planung und Gestaltung einer sich erneuernden jüdischen Gesellschaft forderten religiöse Gruppen, daß alle öffentlichen Erziehungseinrichtungen im jüdischen Siedlungsgebiet (Jischuw) die Tradition fortsetzen müßten, nach der eine religiöse Erziehung für *alle* Schüler verpflichtend sei; andererseits forderten militante Gruppen in der nichtreligiösen Öffentlichkeit, man müsse Schulen nach modernen Vorbildern schaffen, die aber nicht notwendig den Vorstellungen der religiösen Tradition entsprachen. In diesen lange währenden Streit waren viele Faktoren einbezogen; vor allem traten die politischen hervor. Sogar eine politische Partei (»Hamisrachi«) wurde im Jahre 1902 vor dem Hintergrund dieser ideologisch-politischen Meinungsverschiedenheiten gegründet. Diese Partei führte lang andauernde politische Verhandlungen mit den übrigen zionistischen säkularen Parteien; schließlich kristallisierte sich ein Kompromiß heraus, der zu einer grundsätzlichen und institutionellen Lösung dieses Konflikts führte. Das Abkommen gewährte den religiösen Schulen innere Autonomie auf *erzieherischem* Gebiet, während sie auf der *organisatorischen* Ebene keine Autonomie besaßen, sondern als erzieherische Strömung (Strömung des Misrachi) in den weiten Rahmen der national-zionistischen Erziehung eingegliedert waren³.

Der Kompromiß, der auf dem zionistischen Kongreß im Jahre 1920 in London unterzeichnet wurde, diente zwar als Basis und Anknüpfungspunkt für die Abkommen und die Gesetze, die in den frühen fünfziger Jahren erlassen wurden, aber die unmittelbare Einbeziehung von Parteien und die erwähnte Spaltung der jüdischen religiösen Öffentlichkeit in Untergruppen mit völlig unterschiedlichen Tendenzen und Interessen verhinderten die Entwicklung eines einheitlichen Modells religiöser Erziehung.

Mit dem Erlaß des staatlichen Erziehungsgesetzes (1953) im neuen Staat Israel finden wir faktisch *vier alternative Modelle religiöser Erziehung*: die staatlich-religiösen Erziehungseinrichtungen, die Einrichtungen der un-

2 Vgl. zum Kampf der jüdischen Aufklärer in Deutschland und zur Reaktion der orthodoxen Elite M. Eli'aw, Die jüdische Erziehung in Deutschland in den Tagen der Aufklärung und der Emanzipation, 1960, 142–155. 209–226 (hebr.). [»Cheder« bezeichnet die traditionelle religiöse Elementarschule.]

3 Zu den Einzelheiten der Auseinandersetzungen und der politischen Abkommen s. M. Bar-Lev (Hg.), Die religiöse Erziehung in der israelischen Gesellschaft. Reader, Jerusalem 1986, 3–75 (hebr.).

abhängigen Erziehung, die Einrichtungen der »Befreiung« und die Jeschiwa-Einrichtungen⁴.

2 Die vier Modelle religiöser Erziehung

2.1 Die Einrichtungen der staatlich-religiösen Erziehung

In den Kristallisationsstufen des Staatserziehungsgesetzes stand die Führung der religiösen Öffentlichkeit vor einem grundsätzlichen Dilemma: Sollte man im Staat Israel private Modelle religiöser Erziehung schaffen, oder sollte man eher Wege und Regelungen zur Integration in den staatlichen Rahmen finden?

Schließlich entschlossen sich zwei der religiösen Parteien (Hamisrachi und Hapo'el hamisrachi) nach einem mühevollen Klärungsprozeß, sich zu integrieren – und auf Grund der Zusicherung des Rechtes auf religiöse Erziehung für einen jeden, der sie wünscht, und auf Grund der Zusicherung der inneren erzieherischen Autonomie (ähnlich dem »Abkommen von London«). Die Eingliederung wurde gesetzlich definiert; danach meint »staatlich-religiöse Erziehung« eine »staatliche Erziehung (d.h. eine Erziehung, die vom Staat nach einem Lehrplan, unabhängig von parteipolitischen Körperschaften oder anderen Organisationen außerhalb der Regierung, unter der Aufsicht des Ministers oder seines Bevollmächtigten erteilt wird), deren Institutionen jedoch, was ihre Lebensform, ihren Lehrplan, ihre Lehrer und Inspektoren betrifft, religiös sind«.

Die staatlich-religiösen Erziehungseinrichtungen sind offizielle Erziehungsinstitutionen des Staates, die vom »Staatlich-Religiösen Erziehungsrat« unterstützt werden, einer Körperschaft mit öffentlicher und juristischer Autorität, deren Befugnisse sich nicht nur auf die Ernennung und Entlassung von Lehrern und höheren Pädagogen erstrecken, sondern auch auf die Bestätigung des »Ergänzungsplans« zum Lehrplan und auf die Verantwortung, die Autonomie der staatlich-religiösen Schule zu verwirklichen. Die Gestaltung der staatlich-religiösen Erziehung in einem staatlichen Erziehungsmodell, das eigentlich für alle Eltern offen sein sollte, die an einer religiösen Erziehung ihrer Söhne und Töchter interessiert waren, erforderte eine organisatorische Vorbereitung, um entsprechende Einrichtungen in allen Teilen des Landes schaffen zu können. Diese Vorbereitung war in verschiedenen Phasen von Spannungen und politischen Auseinandersetzungen begleitet; nachdem jedoch dieses Erziehungssystem mehr als 30 Jahre existiert, kann man feststellen, daß der Entschluß, sich in das staatliche System zu integrieren, zur Entwicklung und Institutionalisierung eines verzweigten religiösen Erziehungssystems geführt hat, das mit dem Kindergarten anfängt, sich mit der Grundschule und der Sekundarschule fortsetzt und mit den Hochschulinstituten endet (einschließlich der Institute der Lehrerbildung und einer religiösen

4 Vgl. zu den Modellen der nichtreligiösen jüdischen Erziehung in der Stadt und im Kibbuz vor allem W. Ackermann u.a. (Hg.), *Erziehung in Israel* (Bd. I,II), Stuttgart 1982 [zum Begriff »Befreiung« s.u. 178ff].

Universität mit 10 000 Studenten). In diesem System lernt etwa ein Fünftel der zu erziehenden Bevölkerung im Staat Israel.

Die staatliche Übernahme dieses Erziehungsmodells erforderte eine große Aufgeschlossenheit gegenüber den Erwartungen und den mannigfaltigen Bräuchen der heterogenen Elterngruppe; dies spiegelte sich in der stufenweisen Entwicklung wider – teils in der immer stärker werdenden Differenzierung der Erziehungseinrichtungen⁵, teils in den tiefgehenden Auseinandersetzungen und Streitigkeiten mit den Eltern bezüglich der Ziele und der erzieherischen und gesellschaftlichen Schwerpunktsetzung in den Erziehungseinrichtungen ihrer Söhne und Töchter⁶. Ebenso mußte sich das staatliche Modell an die wirtschaftlichen und technologischen Veränderungen anpassen, die der Staat Israel im Laufe der Jahre durchmachte. Es mußte im Erziehungssystem differenzierte Wege und Ziele entwickeln, die eine Antwort auf die Herausforderung einer religiösen Erziehung in einer modernen Gesellschaft darstellen sollten⁷.

Öffnung und Anpassung halfen den staatlich-religiösen Erziehungseinrichtungen, sich – im Vergleich zu alternativen Modellen religiöser Erziehung – zu einem für seinen Bereich führenden Faktor zu entwickeln. Dennoch blieben auch für diese Einrichtungen noch wenigstens *drei problematische Punkte* offen, die grundsätzlichere Lösungen erfordern:

1. Die Standortbestimmung angesichts der säkularen Welt und ihrer Werte.
2. Die Standortbestimmung angesichts der Welt der nichtzionistischen Ultra-Orthodoxen und ihrer Werte.
3. Die Standortbestimmung angesichts der Welt und der Bedürfnisse der Juden orientalischer Herkunft.

Auf die Einflußbereiche der staatlich-religiösen Erziehung und ihre Stellung in der israelischen Gesellschaft wie auch auf die der übrigen Erziehungsmodelle werden wir im folgenden zurückkommen.

5 Zum Beispiel eine religiöse Berufsfachschule für Seefahrer, eine religiöse Ausbildungsstätte für Erzieherinnen, Internate, die die Studienfächer der Jeschiwa mit denen der Sekundarschule auf die staatlichen Abiturprüfungen hin verbinden, und zwar im Rahmen eines intensiven Gemeinschaftslebens im Geistes der Pionier-Jugendbewegung – getrennte Einrichtungen für Jungen (Sekundarschuljeschiwa) und Mädchen (Ulpana), ein religiöses Internat zur vormilitärischen Ausbildung für Offiziere in der Armee, eine religiöse Berufsfachschule für Optiker und Elektriker, eine Hochschule für die in der Jugendarbeit und Kultur Tätigen u.ä.

6 Zum Beispiel schlossen sich in den letzten Jahren militante Elterngruppen unter der Forderung zusammen, man solle für ihre Söhne gesonderte Einrichtungen schaffen, getrennt von den koedukativen Einrichtungen, in denen die übrigen Schüler weiterhin erzogen werden sollten. In diesen neuen Einrichtungen sollten die Kinder dieser Eltern eine intensive religiöse Erziehung erhalten, während den übrigen Schülern die normale religiöse Erziehung zuteil werden sollte.

Die Leitung der staatlich-religiösen Erziehung mußte sich mit diesen Eltern sowohl auf der ideologischen als auch auf der politischen und juristischen Ebene auseinandersetzen, weil sie andernfalls beschuldigt worden wäre, vor separatistischen Erscheinungen in Gestalt von religiöser Radikalisierung und Elitendenken zu fliehen. In dieser Form befindet sich die Auseinandersetzung noch auf ihrem Höhepunkt.

7 In diesem Rahmen sind angesehene industrielle Ausbildungszweige (Elektrik, Elektronik, Informatik) für die Auszubildenden entwickelt worden. Besonders signifikant ist die statistische Angabe von 16 654 Schülern in 93 religiösen Berufsfachschulen (im Jahre 1984) gegenüber 258 Schülern in 3 Berufsfachschulen 1948.

2.2 Die Einrichtungen der unabhängigen Erziehung

Während die Einrichtungen der »Hamisrachi-Strömung« beschlossen, ihre parteipolitische Zugehörigkeit zugunsten des staatlichen Rahmens aufzugeben, stimmte die »Strömung der Agudat Israel«⁸ einem Anschluß an die staatlich-religiöse Erziehung nicht zu. Der Beschluß der geistigen Führung der Partei »Agudat Israel« (Der Rat der Toraweisen) legte fest, daß die Grundschulen der »Strömung der Agudat Israel« mit etwa 15 000 Schülern und Schülerinnen in einem besonderen Erziehungsmodell mit dem Namen »Zentrum der unabhängigen Erziehung für Toraschüler und Schulen der Agudat Israel und Parteilose im Lande Israel« zusammengefaßt wurden.

Die Regierung Israels beschloß noch 1953, die Einrichtungen der unabhängigen Erziehung als »anerkannte, aber nicht offizielle Erziehungseinrichtungen« zu bezeichnen, und zwar mit der Forderung, daß es nur auf ein schriftliches Gesuch von zwei Dritteln der Eltern hin möglich sei, eine bestimmte Schule als Einrichtung der unabhängigen Erziehung anzuerkennen. Dieses Recht war in einer völlig individuellen Weise auf die Eltern der Schüler beschränkt und erstreckte sich nicht auf eine Körperschaft oder Organisation, die in ihrem Namen aufgetreten wäre; erst später wurde das »Zentrum der unabhängigen Erziehung« de facto als Dachverband dieser Einrichtungen anerkannt⁹.

In diesem Modell religiöser Erziehung werden besonders die Prozesse organisatorischer Differenzierung deutlich, auch wenn vom ideologischen, politischen, curricularen und gesellschaftlichen Gesichtspunkt aus diese Prozesse als relativ unbedeutend erscheinen müssen. Die Differenzierung tritt besonders im Vergleich mit dem umfassenden System der staatlich-religiösen Erziehung hervor.

Die unabhängige Erziehung verfügt über ein weit ausgedehntes Netz von *Kindergärten*, und sie ist in der Tat im Staat Israel die größte private Trä-

8 »Agudat Israel« ist eine politische Partei, die hauptsächlich die religiöse traditionelle Gesellschaft vertritt (im Gegensatz zu »Hamisrachi« und »Hapo'el hamisrachi«, politischen Parteien, die überwiegend die moderne religiöse Gesellschaft vertreten; diese Parteien haben sich zu einer einzigen Partei mit dem Namen »Hamiflaga hadatit-le'umit« [Mafdal, die national-religiöse Partei N.R.P.] zusammengeschlossen).

Vor der Staatsgründung errichtete die Agudat Israel ihre eigenen Erziehungseinrichtungen außerhalb der zionistischen Organisation (Histadrut) und deren politischen und erzieherischen Systemen. In den Jahren 1941–1948 erreichte sie ein Abkommen mit der Erziehungsabteilung der britischen Regierung und erhielt finanzielle Unterstützung ihrer Einrichtungen und Lehrer. In den Jahren 1949–1953 nahm diese Partei an der Regierungskoalition teil. Daher stand dem Zusammenschluß ihrer Erziehungseinrichtungen und Lehrer zur »vierten Strömung«, die voll von der Regierung und den örtlichen Autoritäten unterstützt wurde, nichts im Wege. In diesen Jahren agierte die »Strömung der Agudat Israel« als gleichwertiges Modell zur »Strömung des Misrachi« einerseits und den nichtreligiösen Strömungen andererseits.

9 Anfangs trug die Regierung nur 60% der direkten Kosten eines Schülers, bis schließlich neue Kräfte die Führung übernahmen, die die unabhängige Erziehung als übergeordnetes Gebiet des Kultus- und Erziehungsministeriums definierten und ihr daher ein Anrecht auf volle etatgerechte Finanzierung zuerkannten. Zu den gegenwärtigen Führungskräften s. *M. Bar-Lev*, Die unabhängige Erziehung und andere Modelle der religiösen Erziehung, in: *Ha'enzyklopedia ha'iwrit*, Bd. Israel (2), Jerusalem, im Druck (hebr.).

gerin von Kindergärten. Auf jeden Fall ist dieses Netz – vom administrativen Gesichtspunkt aus betrachtet – autonom; in Wirklichkeit stellt jeder Kindergarten in der Tat eine unabhängige Einheit dar.

Die hauptsächliche Aktivität der unabhängigen Erziehung richtet sich auf die *Grundschule*, aber auch hier existieren *zwei getrennte Systeme*:

1. Schulen für Jungen, die im allgemeinen »Talmud Tora« oder »Tora-grundschule« genannt werden; 2. Schulen für Mädchen, die im allgemeinen »Bet Ja'akov« (Haus Jakobs) heißen¹⁰.

Die *Sekundarschule* für Absolventen der Unabhängigen ist nur für Mädchen bestimmt¹¹. Diese lernen an der Sekundarschule »Bet Ja'akov«, die in Wirklichkeit die Fortsetzung der Grundschule »Bet Ja'akov« darstellt. In der Zeit des Jischuw galt die Erziehung von Mädchen aus der religiös-traditionellen Gesellschaft als nicht legitim, dennoch wurden im letzten Jahrzehnt vor der Staatsgründung Ansätze zur Sekundarschulerausbildung gelegt, die sich nach der Staatsgründung in ein landesweites System mit 7000 Schülerinnen in 35 Sekundarschulen wandelte. Diese Einrichtungen der »Bet-Ja'akov«-Sekundarschulen stehen in keiner administrativen Beziehung zu den Grundschulen des »Bet Ja'akov«, sondern sind sogar in sich gespalten und unterschiedlichen Gewalten unterstellt.

Inhaltlich lassen sich *vier wesentliche Arten der Sekundarschulerausbildung für Mädchen* unterscheiden:

1. Einrichtungen, die als eine Art »pädagogischer Vorbereitungsklassen« an Seminare für Kindergärtnerinnen oder/und Lehrerinnen angeschlossen sind.
2. Autonome Einrichtungen, die ihre Schülerinnen auf theoretische Abschlußprüfungen vorbereiten, in einigen Einrichtungen sogar auf die staatlichen Abiturprüfungen, wenn auch in einem in einigen Punkten gekürzten Umfang.
3. Berufsschuleinrichtungen (teilweise als Internate) oder umfassende Einrichtungen, die in ihren Rahmen berufliche Zweige einschließen (Nähen, Hauswirtschaft, Krankenpflege, Buchhaltung). Die meisten dieser Einrichtungen und Ausbildungszweige sind im allgemeinen für Mädchen aus Familien orientalischer Herkunft bestimmt und in den Entwicklungsstädten angesiedelt.
4. Einrichtungen der Chassidim, deren Erziehungsplan sich im wesentlichen auf die Vorbereitung für Familie und Haushalt beschränkt (Nähen, Kochen u.ä.). Diese Einrichtungen, die sich dem System erst kürzlich angeschlossen haben, unterrichten nicht in Hebräisch, sondern in Jiddisch; in dieser Form sind es wenige und kleine Einrichtungen innerhalb der chassidischen Bevölkerung.

10 Die Trennung in Schulen für Jungen und in Schulen für Mädchen ist für dieses Modell wesentlich; nur in Einwanderersiedlungen, die von den Zentren der großen Städte weit entfernt liegen, gibt es koedukative Klassen, die jedoch als Übergangsregelung gelten und auf die Klassen 1–4 beschränkt sind. Im ganzen Staat Israel zählt die unabhängige Erziehung (im Jahre 1984) 52 gemischte Klassen von insgesamt 1226 dem genannten Modell entsprechenden Klassen.

11 Die Jungen, die die Grundschule der unabhängigen Erziehung absolviert haben, sollen danach die »kleine Jeschiwa« (»Jeschiwa ketana«) besuchen (s.u. im Abschnitt über Jeschiwot). Erst in den achtziger Jahren wurden zum erstenmal drei Fortsetzungseinrichtungen für Jungen eröffnet, und auch sie sind nur für einfache berufliche Ausbildungsgänge (Kraftfahrzeugmechanik, Tischlerhandwerk, Mechanik) und für die Bevölkerung orientalischer Herkunft bestimmt. Es ist anzunehmen, daß diese scheinbare Flexibilität eigentlich nur verhindern soll, daß die Absolventen in die Sekundarschulen der staatlich-religiösen Erziehung überwechseln.

Diese Prozesse organisatorischer Differenzierung existieren in der *Hochschulbildung* nicht. Die Jungen sollen ihr Studium nach Abschluß der »kleinen Jeschiwa« an der »höheren Jeschiwa« fortsetzen (s.u. im Abschnitt über Jeschiwot); erst danach gelangt ein sehr geringer Teil an das »Institut für Lehrer«, das 1975 in Jerusalem gegründet wurde. Das Studium an der Universität wird nicht als legitimer Studienweg angesehen. Auch für die Mädchen gilt es nicht als legitim, das Studium an der Universität fortzusetzen; daher werden die Mädchen im allgemeinen darauf vorbereitet, in jungem Alter zu heiraten oder/und ihre Ausbildung am Seminar »Bet Ja'akov« zur Kindergärtnerin oder Lehrerin fortzusetzen.

Erst in letzter Zeit sind wir Zeugen von Initiativen geworden, welche die nachschulischen Ausbildungszweige über das Gebiet des Unterrichts hinaus ausweiten. Doch konzentriert sich diese Initiative gegenwärtig an einem Ort auf den Kurs »Rechnungsprüfung« für Absolventinnen der 12. Klasse und an einem anderen Ort auf einen Kurs »Computerprogrammierung« für die Seminarabsolventinnen, die keine Arbeitsstelle gefunden haben.

Die Einrichtungen der unabhängigen Erziehung in allen ihren Nuancen für Jungen und Mädchen erfüllen ihre Hauptaufgabe als ein in Sektoren unterteiltes Sozialisationssystem der traditionellen jüdischen Gesellschaft, die den Kindern dieser Gesellschaft einen fundierten jüdischen Glauben und Kenntnisse in Tora, Propheten, Mischna und Talmud¹² vermitteln will. Dieses Anliegen spiegelt sich in allen Stufen der Erziehung wider: in der sehr genauen Auswahl des Lehrpersonals und der Lehrbücher, in der Art der pädagogischen Anleitung der Jungen und Mädchen und in der Gestaltung des Erziehungsideals der Absolventen:

»Sohn der Tora« (ein Mann, dessen Beschäftigung so viele Jahre wie möglich im Talmudstudium besteht, ohne die Vorbereitung auf eine berufliche Karriere, sondern nur mit einer Ausbildung zu »leichten Handwerken«) als *Ideal für die Schüler*, für die Schülerinnen jedoch – Heirat eines »Sohns der Tora« und Unterricht im »Bet Ja'akov«, damit sie durch ihr Gehalt und ihre Berufstätigkeit ihren Ehemann dabei unterstützen, sich dem Talmudstudium zu widmen.

Auch wenn – wie oben gesagt – die unabhängige Erziehung als die Fortsetzung der traditionellen jüdischen Erziehung und ihres Ziels erscheint, die Werte der traditionellen Gesellschaft zu repräsentieren und sie vor den Strömungen der neuen Zeit zu schützen, ist in Wirklichkeit jedoch in

12 Talmud dürfen nur die Jungen studieren. Bis vor etwa 60 Jahren war auch das Studium der übrigen »heiligen Fächer« (Tora, Propheten, Mischna) für Mädchen verboten, und zwar von dem [im Talmud bezeugten] Standpunkt aus: »Jeder, der seine Tochter Tora lehrt, handelt, als ob er sie Trivialität (*tišlut*) lehre«. Mit der Gründung der Bewegung »Tora mit Zeitgemäßheit (*derech erez*)« in Deutschland und vor allem auch durch die Gründung der Erziehungseinrichtungen von »Bet Ja'akov« in Polen veränderte sich diese Situation wesentlich, und in den meisten Kreisen der traditionellen jüdischen Gesellschaft ist das Studium von Tora, Propheten und Mischna für Mädchen verbreitet. Zum Verhältnis der Einrichtungen der unabhängigen Erziehung zu profanen Fächern s. im folg.

dieses System vor allem in den letzten Jahren viel Neues und manche Erneuerung eingegangen. Die Modernisierung auf administrativem Gebiet, ein größeres Bewußtsein für die Notwendigkeit einer ausführlichen und systematischen Entwicklung der Lehrpläne, die verbesserte Ausbildung und Fortbildung der Lehrer (der Anteil der Lehrer ohne spezielle Ausbildung ist auf 13 % zurückgegangen), der Übergang zum Hebräischen als Unterrichtssprache, Ansätze einer Bezugnahme auf die Erfordernisse einer »Sonderschülerziehung« und einer »nicht-institutionalisierten Erziehung«, eine erste Vorbereitung für den Unterricht durch Computer – dies alles sind charakteristische Beispiele für einen Wandel in der unabhängigen Erziehung. Sicher ist es darum kein Zufall, daß mit dem Ansteigen der Modernisierungswellen ebenso die Protestwellen und die Distanzierung extremer religiöser Kreise stärker wurden.

Dennoch ist es eine Tatsache, daß trotz der hohen Geburtenrate dieser Gesellschaftsschicht das System der unabhängigen Erziehung 1984 nur 6500 Mädchen und Jungen in Kindergärten (gegenüber 35900 in der staatlich-religiösen Erziehung), 26838 in der Grundschulernziehung (gegenüber 111341), 7000 Schülerinnen in »Bet-Ja'akov«-Sekundarschulen (in der staatlich-religiösen differenzierten Sekundarschülerziehung lernen 46700 Schüler und Schülerinnen) umfaßte. Diese Zahlen sind im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung nicht hoch: 5,9 % aller Grundschüler besuchten 1985 Einrichtungen der unabhängigen Erziehung (gegenüber 19,9 % in der staatlich-religiösen Erziehung).

Die quantitative Erstarrung wird sich in einem gewissen Maße ändern, wenn die Führung der unabhängigen Erziehung auf zusätzliche pädagogische Veränderungen bedacht sein wird wie: ausführliche curriculare Planung und ein größeres Interesse an allen Schulfächern; eine positive Einstellung der Jugendverbände der Agudat Israel zu den expressiven und gesellschaftlichen Bedürfnissen der Jugend; eine individuelle Behandlung und eine kulturelle Sensibilität für die Normen und Bestrebungen der Schüler aus religiösen Familien orientalischer Herkunft oder aus Familien von »in Buße Rückkehrenden« (zum orthodoxen Judentum; d. Übers.)¹³; flexiblere Lösungen für Absolventen, die nicht für die Fortsetzung des Studiums in kleinen Jeschiwot geeignet sind, und für Absolventinnen, die in Zukunft keine Beschäftigung in der Lehrtätigkeit finden werden (sowohl im Rahmen des technologischen als auch im Rahmen des akademischen außeruniversitären Studiums); die Konzentrierung von Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit anderen Erziehungsbereichen, wenigstens mit dem staatlich-religiösen Bereich; eine Einschränkung der parteipolitischen Verwicklung in die Erziehungsarbeit.

2.3 Die Einrichtungen der »Befreiung«

Mit der Gründung des Staates Israel im Jahre 1949 wurde das Schulpflichtgesetz erlassen, das die Eltern verpflichtet, ihre Söhne und Töchter im Alter von 5–14 Jahren an einer anerkannten Erziehungseinrichtung einzuschreiben und einen regelmäßigen Schulbesuch zu gewährleisten.

13 Im letzten Jahrzehnt haben sich die »in Buße Umkehrenden« [auf Hebräisch auch »Ba'ale Teschuwa« genannt] von einem individuellen, kulturell-religiösen Geschehen zu einer gesellschaftlichen Erscheinung gewandelt, die im Staat Israel Tausende Familien umfaßt. Hierauf werden wir noch zurückkommen.

Talmudē Tora (Talmudschulen) waren völlig private Einrichtungen; ihre Schüler erfüllten dem Anschein nach nicht das Schulpflichtgesetz, doch enthielt die Gesetzgebung eine Anweisung, die den Erziehungs- und Kultusminister dazu berechtigt, »in einer im Staatsanzeiger veröffentlichten Verordnung anzuordnen, daß die Eltern von Kindern und Jugendlichen sowie die Jugendlichen selbst, die regelmäßig in einer in der Verordnung spezifizierten Erziehungseinrichtung lernen, die keine anerkannte Erziehungseinrichtung ist, von den ihnen auferlegten Pflichten befreit sind . . .«¹⁴

Auf Grund dieser Gesetzgebung wandten sich im Jahre 1949 21 bestehende Einrichtungen (2500 Schüler, davon 2100 in Jerusalem) an den damaligen Erziehungs- und Kultusminister und baten ihn, das Statut auf sie anzuwenden. Tatsächlich erhielten diese Einrichtungen die Befreiung vom Schulpflichtgesetz und waren seitdem immer freigestellt.

In den fünfziger Jahren änderte sich die Situation fast nicht, doch seit den sechziger und vor allem seit den siebziger Jahren machte sich eine quantitative Entwicklung in der Anzahl der Einrichtungen, in ihren Typen und in ihrer Schülerzahl bemerkbar. Im Jahr 1975 wandte sich ein Teil der neuen Einrichtungen an das Erziehungsministerium und bat um das Inkrafttreten der »Befreiung« und um finanzielle Unterstützung. Indem man sich auf den Präzedenzfall von 1949 berief, beschloß man, diese Bitte positiv zu beantworten, allerdings unter Erfüllung folgender Bedingungen: 1. Unfallschutz ihrer Schüler; 2. die geregelte Verwaltung des Etats; 3. gute Lehrer, den Mindestanforderungen entsprechende Ausrüstung und Möblierung, Ausstattung und Sauberkeit; 4. ein Lehrplan, der sich nicht gegen den Staat und seine politischen Grundlagen stellt; 5. eine Mindestquote von Schülern in jedem Schuljahr. Diese Regelung wurde 1978 und seitdem in dieser Form jedesmal für nur ein Jahr erneuert.

Heutzutage existieren im Staat Israel 57 Einrichtungen (mit etwa 6000 Schülern und etwa 3000 Schülerinnen), die in formeller und in finanzieller Hinsicht als Einrichtungen der »Befreiung« anerkannt sind. Daneben wurden seit der Staatsgründung weitere »Chadarim« und »Talmudē Tora« gegründet, die keine finanzielle Unterstützung erhalten und sich auch nicht darum bemühen, wenigstens die formelle Befreiung zu erhalten¹⁵. Auch in diesen Einrichtungen sind eine organisatorische Differenzierung sowie curriculare und methodische Nuancen erkennbar, aus denen sich später vielleicht auch in diesem traditionellen Rahmen religiöser Erziehung in einem gewissen Maße moderne Formen entwickeln können. In der organisatorischen Differenzierung kann man *fünf Grundtypen* unter-

14 Diese Einrichtungen sind in Wirklichkeit der traditionelle »Cheder«. Sie existierten in den Wohngebieten der traditionellen jüdischen Besiedlung, im wesentlichen in Jerusalem seit den vierziger Jahren des 19. Jahrhunderts. Diese Einrichtungen dienten bis zur Staatsgründung als Lernmöglichkeit für Kinder von 3 bis 15–16 Jahren, die obere Altersgrenze jedoch hat sich nach der Staatsgründung verschoben, sie liegt für Jungen bei 13–14 Jahren und für Mädchen bei 16–17 Jahren. Nach dem Ende des Studiums an diesen Einrichtungen setzen die Jungen ihr Studium an den »kleinen« und »höheren« Jeschiwot fort (s.u.), während die Mädchen ihre Schulzeit beenden und auf die Ehe vorbereitet werden.

15 Die Schülerzahl in diesen Einrichtungen wird auf etwa 2000 in Jerusalem und auf etwa 500 in den übrigen Teilen des Landes, vor allem im Bne Brak, also auf insgesamt 2500 Schüler geschätzt.

scheiden: Jerusalemer, chassidische, litauische, sephardische und zionistische¹⁶.

Im curricularen und methodisch-dominanten Kontext herrscht, trotz der Nuancen und Veränderungen, der traditionelle Charakter der »Talmudê haTora« vor, so wie es in Jerusalem seit Beginn der jüdischen Besiedlung im 19. Jahrhundert üblich war. Dieser Charakter wird deutlich:

- am *Tagesablauf* (man lernt von 8.30 Uhr am Morgen bis etwa 18 Uhr, gestuft nach dem Alter)
- am *Lehrplan* (ausschließlich religiöse Unterrichtsfächer, nur etwa eine bis anderthalb Stunden am Nachmittag profane Fächer wie Schreiben, Sprache und Grammatik des Hebräischen, Rechnen, jüdische Geschichte und Geographie des Landes Israel)
- an der *Unterrichts- und Umgangssprache* (Jiddisch, einige wenige Einrichtungen ausgenommen)
- an der *Dauer des Schuljahres* (mehr oder weniger der verkürzten Form der Ferien in den Jeschiwa-Einrichtungen angepaßt)
- an der *Herkunft der Lehrer* (»Melamidim«; religiöse Lehrer), die im allgemeinen selbst Absolventen von »Talmudê Tora« sind, ohne eine weitere systematische Ausbildung)
- an den *Unterrichtsmethoden* (einschließlich der Leselernmethode, der Art der »Zeremonie« und des Stils der sozialen Lebensweise).

Die Einrichtungen der »Befreiung« für Mädchen sind – im Vergleich zu den parallelen Einrichtungen für Jungen – quantitativ sehr begrenzt. In diesen Einrichtungen, die größtenteils in den letzten zwanzig Jahren, überwiegend in Jerusalem, eröffnet wurden, ist die Unterrichts- und Umgangssprache ausschließlich Jiddisch. Der Lehrplan ist in den verschiedenen Einrichtungen nicht einheitlich – hinsichtlich des Lehrangebots in den Fächern Geschichte, Geographie und Mathematik, hinsichtlich des Unterrichts in Naturwissenschaften, Geometrie und der »heiligen Sprache« (Hebräisch) und hinsichtlich der Art, wie man Hebräisch und Jiddisch lehrt. An allen diesen Einrichtungen wird weder die mündliche Tora (Mischna) noch irgendeine Fremdsprache (außer Jiddisch) gelehrt¹⁷.

Trotz der ersichtlichen Unterschiede zwischen dem Modell der Einrichtung der »Befreiung« und den beiden vorherigen Modellen der religiösen Erziehung müssen wir hier schon zwei Anmerkungen machen: 1. Schon die Schaffung von institutionalisierten Bedingungen für das Lernen der Mädchen stellt in den äußerst fundamentalistischen Kreisen der traditionellen jüdischen Gesellschaft eine wichtige und wesentliche Neuerung dar. Darüber hinaus stieg die Zahl der Schülerinnen in 40 Jahren von einigen Hundert (nach einer Schätzung 300–400) auf mehr als 3000 Schülerinnen. 2. Der Wachstumsprozeß der Einrichtungen der »Befreiung« für Jungen befindet sich noch nicht auf seinem Höhepunkt; zweifellos wird dieser Prozeß erkennbare Auswirkungen auf die traditionelle religiöse Gesellschaft und vielleicht auch auf die anderen Modelle der religiösen Erziehung haben.

2.4 Die Jeschiwa-Einrichtungen

Die Jeschiwa-Erziehungseinrichtungen sind für Jungen ab 14 Jahren bestimmt, und heutzutage haben beinahe alle ihre Schüler vorher eine der

16 Auch innerhalb dieser Formen selbst gibt es gewisse Unterschiede zwischen einem chassidischen »Cheder« der Gurur Chassidim und einem der Satmerer Chassidim, zwischen einem sephardischen »Cheder« jemenitischer Juden und einem »Cheder« babylonischer Juden. Im übrigen stellt der zionistische »Cheder« eine sehr neue Erscheinung dar und unterscheidet sich von den anderen vor allem durch den Gebrauch der hebräischen Sprache, durch seine Lehrer, seinen Erziehungsplan und seine Schüler.

17 Zu weiteren Einzelheiten über die differenzierten Lehrpläne an den Einrichtungen der »Befreiung« für Mädchen s. R. Schneller, Das Wachstum und die Entwicklung der Mädchenerziehung in der »ultraorthodoxen Gemeinde«, in: J. Gilat und A. Stern (Hg.), Michtam le-David, Ramat Gan 1978, 330–340 (hebr.).

obengenannten Erziehungseinrichtungen besucht¹⁸. In der traditionellen Jeschiwa in Israel und in der Diaspora galten das Studium und die Erforschung des Talmud und seiner Kommentatoren als ausschließliches Ziel und als Selbstzweck, ohne daß pragmatische Erwägungen, etwa der Vorbereitung auf das Wirtschaftsleben, eine Rolle spielten. Dadurch wurde dem Talmudstudium als Wert an sich die höchste Legitimation gegenüber allen anderen Studien und Beschäftigungen verliehen.

In Israel gab es viele Generationen lang nur *ein* Modell der Jeschiwa-Erziehungseinrichtung – nämlich das Modell der »sephardischen« Jeschiwa. Erst im Jahr 1862 wurde als weiteres Modell die »Jerusalem« Jeschiwa für aschkenasische Juden gegründet. Diese beiden Modelle hatten ganz den Charakter der traditionellen Jeschiwa. In den letzten zwanzig Jahren jedoch sind wir Zeugen eines beschleunigten Differenzierungsprozesses in den Jeschiwa-Erziehungseinrichtungen geworden, und heute kann man im Staat Israel *drei Jeschiwa-Lernwege*¹⁹ unterscheiden, die sich in viele Nuancen spezifizieren.

Der erste Weg ist der »traditionelle« Weg. Dieser Weg ist aus drei gestaffelten Einheiten zusammengesetzt – aus der »kleinen Jeschiwa« oder der »Mechina« (Vorbereitung; für die Altersgruppe 14–18), aus der »großen Jeschiwa« oder der »höheren Jeschiwa« (für die Altersgruppe 18 und älter) und dem »Kolël« für den ganzen oder halben Tag (für verheiratete Studenten). Bei diesem Weg wird die Tendenz zur Spezifizierung deutlich, so z.B. an der Unterscheidung von »Jerusalem«, »sephardischer«, »litauischer«, »ungarischer«, »kabbalistischer«, »chassidischer«, »nationaler« Jeschiwa. Ebenso existieren besondere Jeschivot für Studenten aus dem Ausland.

Der zweite Weg ist der »moderne« Weg. Auch dieser Weg ist aus drei gestaffelten Einheiten zusammengesetzt – aus der »Sekundarschuljeschiwa« oder der »Berufsschuljeschiwa« (für die Altersgruppe 14–18), aus der »Abkommens-Jeschiwa« (»Jeschiwa Hessder«), die in der Regel die Absolventen der Sekundarschul- und der Berufsschuljeschiwa und seit kurzem auch Absolventen einer religiösen Sekundarschule aufnimmt (für die Altersgruppe 18–23), bzw. aus der »Jeschiwa des religiösen Kibbuz«, die für Absolventen dieser Altersgruppe aus der Sekundarschule im religiösen Kibbuz bestimmt ist²⁰, und aus dem im allgemeinen ganztägigen »Kolël« oder »Machon« (»Institut«; für verheiratete Studenten). Dieser Weg zeichnet sich durch die moderne Verbindung der Jeschiwa-Komponente mit profanen theoretischen oder technologischen Fächern oder mit dem Militärdienst aus. Die erste Einheit dieses Weges ist ein integraler Bestandteil der staatlich-religiösen Erziehung.

Der dritte Weg ist der Weg für »Ba'ale Teschuwa«. Dieser Weg befindet sich in einer dynamischen Entwicklung, so daß die Institute erst in der Entstehung begriffen sind. Der Weg besteht hauptsächlich aus einer einzigen Einheit, die der »höheren Jeschiwa« entspricht, auch wenn sie in ihrer Altersstruktur heterogener ist. Allmählich entwickelt sich neben dieser Einheit auch der sich anschließende Bereich, der »Kolël« für den ganzen oder halben Tag.

Auch bei diesem Weg wird die Tendenz zur Spezifizierung sehr deutlich; man kann schon

18 Außer den sehr wenigen Absolventen der staatlich-religiösen Grundschule oder einer Grundschule in der Diaspora oder »Ba'ale Teschuwa«-Schülern; dazu s. im folg.

19 In diesen Wegen lernten 1984 etwa 43 000 Schüler in 900 Einrichtungen gegenüber etwa 4 800 Schülern in 115 Einrichtungen im Jahre 1949.

20 Diese Jeschiwa hat ein besonderes Jeschiwa- und Militärprogramm, das auch Schüler aufnimmt, die nicht dem Kibbuz angehören. Ebenso gibt es in ihr zusätzliche Lerngebiete.

jetzt *fünf Formen* unterscheiden: die »litauische«, die »chassidische«, die »kabbalistische«, die »sephardische« und die »national-zionistische« Jeschiwa. Außerdem existieren besondere Jeschiwot für die Jugend in der Berufsausbildung und für ehemalige Kriminelle²¹.

Die Spezifizierung der Jeschiwot in Wege und unterschiedliche Formen ist im wesentlichen das Ergebnis von zwei fundamentalen, sehr bewegenden Ereignissen, die auf das jüdische Volk in den vierziger Jahren dieses Jahrhunderts eingewirkt haben: 1. Der Holocaust, der die Juden Europas im Zweiten Weltkrieg heimsuchte, vernichtete die jüdische Gesellschaft auf diesem Kontinent und zerstörte ihre Institutionen einschließlich der Jeschiwa-Erziehungseinrichtungen, die die Spitze der traditionellen jüdischen Gesellschaft darstellten. 2. Die Gründung des Staates Israel als nationale Heimstätte des jüdischen Volkes und de facto die Verwirklichung des gesellschaftlichen Ideals der zionistischen Bewegung.

Infolge des zuerst genannten Ereignisses versuchten Überlebende des Holocaust – zusammen mit ihren Brüdern in der traditionellen jüdischen Gesellschaft im Staat Israel – die Erinnerung an die Vergangenheit wachzuhalten, indem sie traditionelle Jeschiwot in Israel nach dem Vorbild und der Form der traditionellen Jeschiwa gründeten, die in der Zeit des Holocaust vernichtet worden war.

Auf Grund des an zweiter Stelle genannten Ereignisses wurden den Jugendlichen Ausbildungsmöglichkeiten in Gebieten wie Verteidigung des Staates, Wirtschaft, Wissenschaft, Politik und Bildung eröffnet. Ebenso wandelten sich die Werte der zionistischen Bewegung und ihrer Einrichtungen zu dynamischen Faktoren im neuen Staat. Daher verstärkte sich das Bedürfnis, moderne Wege und Formen von Jeschiwot zu entwickeln, welche die Integration in Wirtschaft und Gesellschaft (durch die Aufnahme von profanen oder technologischen Studienfächern in den Lehrplan) und die positive und affirmative Bezugnahme auf die zionistische Bewegung und ihre Einrichtungen (durch Hebräisch als Umgangssprache oder Militärdienst) ermöglichten.

Diese ambivalenten Zwänge, die den Gestaltungs- und Spezifizierungsprozessen der Jeschiwa-Erziehungseinrichtungen im Staat Israel zugrunde lagen, stellten diese Einrichtungen vor eine Reihe *grundsätzlicher Dilemmata*, vor allem im Wertebereich, im sozialen Bereich und in Fragen, die aus der Atmosphäre des Systems herrührten. Die praktischen Antworten auf diese Dilemmata regten bald verschiedene Faktoren in der religiösen Gesellschaft dazu an, den Gründungs- und Entwicklungsprozeß

21 Im »Weg« für »Ba'ale Teschuwa« existieren auch entsprechende Einrichtungen für Mädchen, »die in Buße zurückkehren«. Die Rückkehrer und Rückkehrerinnen sind säkulare Juden, die über ihre Identität als Juden nachdenken und in einem besonderen Jeschiwa-Institut ihre Religion und ihr Erbe studieren. Zur Welt dieser Juden s. J. Aviad, *Return to Judaism – Religious Renewal in Israel*, Chicago u. London 1983.

der neuen – teils traditionelleren, teils moderneren – Jeschiwa-Erziehungseinrichtungen zu beschleunigen²².

3 Heutige Einflußbereiche der religiösen Erziehung

Eine vollständige und zuverlässige Antwort müßte sich auf umfangreiche und tiefgehende Forschungsergebnisse stützen.

Doch auch in Israel kann man sich weitgehend in der Kritik von D. Webster hinsichtlich des allgemeinen Forschungsstandes zu diesem Thema wiederfinden: »Die Erforschung der religiösen Erziehung (in den verschiedenen Staaten) erfolgte im allgemeinen sporadisch, zufällig und ohne System. Sie bot oft nicht mehr als bloß abgeleitete Ergebnisse und war im ganzen wenig eigenständig; vieles an ihr ist in seiner Qualität dürrig. Es gibt nur sehr wenige Forschungsarbeiten von empirischem Wert – Forschungen, die hochentwickelte Analysen oder objektive Bewertungsverfahren verwendeten. Seit der Mitte der siebziger Jahre begann sich das Bild allmählich zu verbessern, auch wenn es noch zahlreiche Forschungsarbeiten gibt, die an schweren begrifflichen Mängeln leiden oder die an der Kontrolle wichtiger variabler Größen gescheitert sind«²³.

Wir werden daher vorsichtig sein, wenn wir uns in diesem Abschnitt zu den heutigen Einflüssen der religiösen Erziehungseinrichtungen auf Jungen und Mädchen im Blick auf die religiöse, kulturelle, militärische, gewerbliche, politische und psychologische Ebene äußern. Das gleiche gilt für ihre immanenten Einflüsse, die sie auf sich selbst ausübt.

Der hauptsächliche Prüfstein der religiösen Erziehung wird in ihren eigenen Augen und in den Augen anderer ihre Eignung auf dem Gebiet der *religiösen Sozialisation* ihrer Schüler und Absolventen sein. Empirische Untersuchungen wurden²⁴ und werden²⁵ hierüber durchgeführt, und zwar sowohl hinsichtlich verschiedener Schülergruppen in der staatlich-

22 Zu den wesentlichen Dilemmata und zu den institutionellen Unterschieden s. ausführlich M. Bar-Lev, Jeschiwot – traditionelle und moderne Formen, in: Ackermann u.a. (Hg.), Erziehung in Israel I, a.a.O., 507–547; M. Bar-Lev, Jeschiwot in Israel 1948–1984, in: Ha'enzyklopedia ha'iwrit, a.a.O.

23 D. Webster, Research in Religious Education, in: J. M. Sutcliffe (Hg.), A Dictionary of Religious Education, London 1984.

24 J. Gutmann und B. Mann, Nachuntersuchung der Religiosität von Absolventen der religiösen Sekundarschulen, die in der Armee dienten, Jerusalem 1977 (hebr.); E. Krausz und M. Bar-Lev, Varieties of Orthodox Religious Behaviour: A Case Study of Yeshiwa High School Graduates in Israel, The Jewish Journal of Sociology XX [1] (1978) 59–74.

25 Vor kurzem wurden zwei umfangreiche Feldforschungsarbeiten beendet, die sich im Augenblick in der Analyse- und Abfassungsphase befinden. In der einen Arbeit wurden 2860 Schüler und Schülerinnen in der staatlich-religiösen Erziehung untersucht (in der Stadt und im Kibbuz, Jungen und Mädchen, Jugendliche und Erwachsene, Sephardim und Aschkenasim, Internats- und Tagesschulen, einschließlich der Jeschiwa-Sekundar- und Jeschiwa-Berufsschuleinrichtungen). In der anderen Arbeit wurden 900 Absolventen der Sekundarusbildung im religiösen Kibbuz untersucht, d.h. alle Absolventen der beiden zentralen Einrichtungen der religiösen Kibbuzbewegung. Auch diese Einrichtungen sind ein Teil der staatlich-religiösen Erziehungseinrichtungen.

Eine weitere Arbeit befindet sich in den ersten Planungsphasen. Sie soll ein konkretes Modell der Absolventen aller Formen der staatlich-religiösen Sekundärerziehung umfassen.

religiösen Erziehung als auch der Absolventen dieses Schultyps. Doch wurde noch keine wissenschaftliche Untersuchung für die anderen Modelle der religiösen Erziehung durchgeführt. Dennoch kann man zusammenfassend feststellen, daß die Einrichtungen der religiösen Erziehung in Israel in ihren Modellen und Formen *sehr erfolgreich Säkularisierungsprozesse aufgehalten haben*, die bis vor etwa 30 Jahren sehr verbreitet waren. Mehr als 80 % der Absolventen der Einrichtungen kehren das rituelle Verhalten nach innen und erwerben ein fundiertes Wissen bezüglich religiöser Fragen. In ideologischer Hinsicht ist die religiöse Einstellung durchaus nicht immer Ergebnis einer indoktrinären Erziehung, ja nicht selten wird eher ein Mangel an »ideologischer Indoktrination« deutlich. In religiös-emotionaler Hinsicht gibt es keine fundierten Angaben, auf die man irgendwelche Verallgemeinerungen gründen könnte.

Der relative Erfolg in der religiösen Sozialisation erreichte in der jüdischen aschkenasischen Bevölkerung beeindruckende Ergebnisse, doch in jüngster Zeit mehren sich die Zeugnisse, daß sich auch unter der zweiten Generation der religiösen Einwanderer orientalischer Herkunft die religiöse Sozialisation verstärkt. Diese religiöse Verstärkung wird besonders bei denjenigen Angehörigen aus Familien orientalischer Herkunft deutlich, die in den Jahren der Pubertät Mitglieder und Aktive in der religiösen Jugendbewegung waren²⁶. Ebenso zeigt sich diese Verstärkung bei den Einrichtungen, in denen erzieherische Maßnahmen ergriffen wurden, um die Kluft zwischen den religiösen Gebräuchen und Traditionen der Eltern und den in der Einrichtung üblichen zu überbrücken²⁷.

Während in religiösen Familien der religiöse Sozialisationserfolg bei den Söhnen und Töchtern auch zu einer Intensivierung im religiösen Verhalten der Eltern führt, ergeben sich bei den Schülern und Schülerinnen aus nichtreligiösen Familien auf Grund der fehlenden Übereinstimmung zwischen der religiösen Sozialisation in der Schule und der nichtreligiösen Sozialisation der Eltern Auswirkungen in Richtung auf einen religiösen Sozialisationsmangel dieser Schüler²⁸. Dieses Bild des Mißerfolgs ändert sich, wenn es sich um stärker erwachsene Altersgruppen handelt, die an besonderen Einrichtungen lernen, den sogenannten »Jeschiwot für Ba'ale Teschuwa«²⁹.

26 S. z.B. P. Kedem und M. Bar-Lev, Is Giving-up Traditional Religious Culture Part of the Price to Be Paid for Acquiring Higher Education? Adaption of Academic Western Culture by Jewish Israeli University Students of Middle Eastern Origin, Higher Education 12 [4] (1983) 373–388.

27 Zu den Konfliktbereichen in der Sekundarschul-Jeschiwa und den Lösungsmöglichkeiten s. J. Glanz, Integrationsprobleme der Schüler aus Familien orientalischer Herkunft in die Sekundarschul-Jeschiwa, Niw Ha-Midrascchia 18/1984, 19/1985, 236–241 (hebr.).

28 Zu der ersten Forschungsarbeit über dieses Thema s. J. Glanz, Das andere Kind in der Klasse – Schüler aus nicht-religiösem Elternhaus in der religiösen Schule, Ramat Gan 1981, 80–85 (hebr.).

29 Dazu vgl. W. Shaffir, The Recruitment of Baalei Tshuvah in a Jerusalem Yeshiva, The Jewish Journal of Sociology XXV [1] (1983) 33–46.

Die *Einflüsse der Einrichtungen der religiösen Erziehung auf die Einstellung ihrer Absolventen zu Kultur, Militär und gewerblichen Bereichen* können aus deren grundsätzlicher Einstellung zur Gesellschaft und zur Kultur der säkularen Juden abgeleitet werden. In den Formen und Modellen religiöser Erziehung, in denen die Tendenz zur Isolation und Verslossenheit gegenüber der säkularen Gesellschaft und Kultur in Israel deutlich wird, spiegelt sich dies zuallererst in der Einstellung zu profanen Fächern wider. In diesen Einrichtungen besteht der Zweck der profanen Fächer allein darin, dem Schüler die notwendigen Voraussetzungen zu vermitteln, damit er sein Auskommen und seine wirtschaftliche Existenz finden kann – durch Rechnen, Schreiben und Lesen, allgemeines Wissen über die Errungenschaften der Wissenschaft und durch – allerdings geringe – Kenntnisse einer Fremdsprache. Jedoch wird hier nicht der Versuch unternommen, die »heiligen« Fächer mit den »profanen« zu verbinden oder zu kombinieren, und sicherlich ist überhaupt nicht beabsichtigt, den Schülern und Schülerinnen eine allgemeine, umfassende Bildung zu vermitteln³⁰. Ebenso wird in diesen Einrichtungen eine gesellschaftliche Distanzierung von Einzelheiten und Fächern deutlich, die nicht als religiös definiert sind, eine Distanzierung, die sich nicht nur auf die grundsätzlich-ideelle Dimension beschränkt.

Vom praktischen Gesichtspunkt aus betrachtet spiegelt sich diese grundsätzliche Trennung in der Distanzierung der Erwachsenen von jeder Einbeziehung in die Freizeitkultur der modernen israelischen Gesellschaft³¹ wider, in der Distanzierung der Erwachsenen von der bedeutsamen Einbeziehung in den militärischen Sektor³² und in der Zurückhaltung der Erwachsenen, eine akademische Bildung zu erwerben. Infolgedessen sind sie auch weder im militärischen noch im zivilen Sektor in professionellen Beschäftigungen vertreten, die meisten ernähren sich von Ämtern in der Synagoge oder in Zweigen des Handels und des Kleinhandels oder als einfache Arbeiter; die Frauen sind in der Regel allein mit Unterrichts- und Erziehungsaufgaben beschäftigt.

Demgegenüber wird in den Einrichtungen der *staatlich-religiösen Erziehung die Tendenz zu einer religiösen Besonderheit* deutlich, und zwar durch die *Zusammenarbeit und durch die Einbeziehung in die israelische Kultur und Gesellschaft*. Dies drückt sich zum einen in der positiven Ein-

30 In diesem Zusammenhang muß erwähnt werden, daß man in der traditionellen jüdischen Gesellschaft lange den Unterricht in profanen Fächern als nichtlegitime Erscheinung angesehen hat und die Lehrpläne in den Einrichtungen der traditionellen jüdischen Erziehung nur »heilige Fächer« umfaßten. Erst mit dem Erscheinen der Erziehungsbewegungen der jüdischen Orthodoxie in Deutschland (»Tora mit Zeitgemäßheit [derech orez]« von Rav Samson Raphael Hirsch und »Denke an ihn auf allen deinen Wegen« von Ray Esriel Hildesheimer) wurde der totale Widerstand gegen profane Fächer gespalten, auch wenn man bis heute im »traditionellen« Weg der Jeschiwa-Erziehungseinrichtungen überhaupt keine profanen Fächer lernt. Auch im Modell der Erziehungseinrichtung der »Befreiung« lernt man diese nur in sehr geringem Umfang, und sogar in den Einrichtungen der unabhängigen Erziehung gehen diese Fächer nicht über eine nachträgliche Zustimmung hinaus, wobei die Möglichkeit blockiert wird, profane Studien auf Universitätsniveau fortzusetzen (ideologische und strukturelle Blockierung: Es gibt keinen Unterricht auf das Abitur hin).

31 Sie besuchen nicht nur fast keine kulturellen Veranstaltungen (sowohl der gehobenen Kultur als auch der der breiten Masse), sondern auch ihr Lesestoff beschränkt sich auf jüdische Bücher und religiöse Zeitungen. Ebenso verbieten diese Erziehungseinrichtungen ihren Schülern, Fernsehapparate zu besitzen oder fernzusehen.

32 Die Jungen studieren im allgemeinen mehrere Jahre an Jeschiwa-Einrichtungen und sind während ihrer Studienzeit dazu berechtigt, eine Einberufung in den Militärdienst aufzuschieben. Auch wenn sie sich früher oder später zum Militärdienst melden, neigen sie dazu, nur das im Rahmen des Gesetzes geforderte Minimum zu erfüllen; daher steigen sie nicht in die Kommando- und Offiziersränge auf und/oder setzen nicht ihren Dienst in der Armee fort. Die heranwachsenden Mädchen verweigern nicht nur den Militärdienst, sondern auch jeden nationalen Ersatzdienst.

stellung zu profanen Fächern³³, zum anderen in der positiven Einstellung zur gesellschaftlichen und kulturellen Verfaßtheit des Staates Israel aus. Vom praktischen Gesichtspunkt aus betrachtet zeigt sich diese grundsätzliche Einstellung in der Einbeziehung der Erwachsenen in die meisten häuslichen und außerhäuslichen Ereignisse der israelischen Freizeitkultur³⁴, in der Einbeziehung der zentralen Jugendbewegung der staatlich-religiösen Erziehung in die meisten Tätigkeitsbereiche der organisierten Jugend³⁵, in der verstärkten Einbeziehung der Erwachsenen in die Armee³⁶, im Erwerb einer akademischen Bildung³⁷ und in der Eingliederung in angesehene Arbeitsstellen³⁸.

33 Die profanen Fächer gelten als Hilfsmittel zum Verständnis der Tora, als Hilfsmittel zum Verständnis der Welt und ihres Schöpfers, als Teil der geistigen Welt des Menschen und zur Festigung des Glaubens im Hinblick auf ein Zusammentreffen mit nichtreligiösen Juden in der Armee, an der Universität und am Arbeitsplatz.

Es gibt völlig verschiedene Einstellungen innerhalb der staatlich-religiösen Erziehungseinrichtungen zu diesem Thema, aber den meisten ist die grundsätzliche Zustimmung zur curricularen Verbindung oder Mischung von ›heiligen‹ oder ›profanen‹ Fächern gemeinsam. Ebenso ist es kein Zufall, daß die religiösen Parteien zu der Zeit, als man dieses Modell der staatlich-religiösen Erziehung entwickelte, auch für die Errichtung einer religiösen Universität sorgten (Universität Bar Ilan, heute ungefähr 10 000 Studenten, zur Hälfte etwa Absolventen und Absolventinnen der staatlich-religiösen Erziehung, die restlichen sind Absolventen der staatlichen Erziehung oder der arabischen Erziehung oder kommen von Erziehungseinrichtungen im Ausland).

34 S. M. Bar-Lev, Wandlungen im Freizeitverhalten der religiösen Juden – zwischen normativem Diktat und vollmächtigem Handlungsfreiraum, in: A. Lipzin (Hg.), Freizeit- und Erholungskultur in Israel, Tel Aviv 1981, 21–26 (hebr.).

35 Bne Akiwa als religiöse Jugendbewegung legt Wert darauf, daß die Erziehung der Jugend völlig in Staat und Gesellschaft einbezogen ist, sowohl auf theoretischem als auch auf praktischem Gebiet. Zeugnis hierfür sind z.B. die Treffen zwischen Bne Akiwa und Mitgliedern der sozialistischen Bewegung »Haschomer haza'ir«.

36 Dies wird deutlich an dem hohen Anteil beim Einsatz in Kampfeinheiten, in Kommando- und Offiziersaufgaben und im Dienst in der stehenden Armee. S. z.B. M. Bar-Lev, Der gesellschaftliche Status der Absolventen der Midraschia – eine vergleichende Untersuchung mit Absolventen anderer Sekundarschul-Jeschiwot, in: R. Kahana und R. Sotschi (Hg.), Jugendmodell in der israelischen Gesellschaft, Jerusalem 1981, 173–195 (hebr.). Ebenso spiegelt es sich in der Errichtung der »Abkommens«-Jeschiwa (s.o.) wider, die den Militärdienst in Kampfeinheiten mit dem höheren Jeschiwastudium verbindet. Zur »Abkommens«-Jeschiwa s. M. Bar-Lev, Das Erziehungswesen der Bne-Akiwa-Bewegung. Die Jeschiwa, die Ulpna und der ›Hessder‹ (Abkommen), in: M. Bar-Lev, J. Cohen und Sch. Rosner (Hg.), Fünfzig Jahre Bne-Akiwa in Israel (1929–1979), Jubiläumsband, Tel Aviv 1986 (hebr.).

Die Einbeziehung in die Armee wird vor allem bei den Mädchen deutlich, die sich auf Grund der Rechtslage als religiös erklären und die völlige Befreiung vom Militärdienst erhalten könnten. Dennoch stellen sich die meisten zum Militärdienst oder melden sich für ein oder zwei Jahre freiwillig zum nationalen Ersatzdienst.

Es ist anzumerken, daß der Dienst in der Armee heute im allgemeinen nicht die Religiosität der Absolventen und Absolventinnen verletzt, vor allem nicht bei denen, die aus aschkenasischen Familien stammen. Es gibt Anzeichen dafür, daß in diesem Zusammenhang auch eine bedeutende Verbesserung unter Angehörigen aus Familien orientalischer Herkunft eintritt.

37 Die Schüler und Schülerinnen konzentrieren sich nicht nur auf die religiöse Universität, sondern studieren auch an allen übrigen Universitäten und Instituten. Seit kurzem steigt auch der Anteil derer, die ihr Studium bis zum Erwerb eines höheren akademischen Grades fortsetzen.

38 Die berufliche Streuung nimmt sowohl auf dem militärischen und technologischen als auch auf dem wissenschaftlichen und beruflichen Sektor zu. Empirische Daten über den Bildungserwerb und die berufliche Streuung s. in: Bar-Lev, Status, a.a.O.

Auf der *politischen Ebene* kann man *drei klare Komponenten der Einflußnahme* erkennen:

1. Die meisten Absolventen der Einrichtungen der »Befreiung« werden dahingehend beeinflusst, antizionistische Positionen einzunehmen und im allgemeinen nicht an landesweiten oder lokalen Wahlen teilzunehmen.
2. Die meisten Absolventen der Einrichtungen der unabhängigen Erziehung werden dahingehend beeinflusst, nichtzionistische Positionen einzunehmen und im allgemeinen auch die Partei Agudat Israel und ihre Standpunkte zu unterstützen.
3. Unter den Absolventen der staatlich-religiösen Erziehung ist keine eindeutige politische Tendenz auszumachen, auch wenn die Tendenz zur national-religiösen Mafdal-Partei und zu den Rechtsparteien stärker hervortritt. Ebenso könnte man auch sagen, daß die meisten Aktiven und Mitglieder von »Gusch Emunim« Absolventen der staatlich-religiösen Erziehung sind, vor allem des modernen Jeschiwa-Typus. Es besteht kein Zweifel daran, daß die Absolventen dieser Erziehung überwiegend zionistische Standpunkte vertreten³⁹.

Auf der *psychologischen Ebene* ist mit Sicherheit eine Stabilisierung des einzelnen und der Allgemeinheit zu erkennen. Wenn bis vor weniger als 30 Jahren bei den Absolventen der religiösen Erziehung das Gefühl einer niederen gesellschaftlichen Stellung und von Zweitrangigkeit vorherrschte, so hat sich dieses Gefühl heute völlig verändert. Das kommt sowohl – bei den Absolventen der traditionellen »Wege« – im Begriff des »religiösen Stolzes« als auch – bei denen, die »gehäkelte Kippot« tragen, d.h. den Absolventen der modernen »Wege« – in den Begriffen »wahre Pioniere« oder »religiöse Intelligenz« zum Ausdruck⁴⁰.

Um die Beständigkeit der religiösen Familie auch künftig zu garantieren, unternahmen alle Modelle der religiösen Erziehung in ihren verschiedenen Formen beträchtliche Anstrengungen, die *religiöse Erziehung der Mädchen* zu verbessern und eine mögliche Diskrepanz zu verringern – jedes Modell entsprechend seiner Weltanschauung und seinen grundsätzlichen Werten. Als Ergebnis kann man einen bedeutenden Anstieg in der Bildung der Mädchen feststellen, sowohl hinsichtlich religiöser als auch allgemeiner Themen. Ebenso macht sich der Einfluß der Einrichtungen in weiteren religiösen Dimensionen bemerkbar, so beim Halten der Gebote (Mizwot), bei der Ausprägung der Weltanschauung und der Konformität mit den Idealen ihrer Gruppe. In der staatlich-religiösen Erziehung wird – wie oben gesagt – auch die Einbeziehung der Mädchen auf der militärischen, der gewerblichen, der kulturellen und der politischen Ebene deutlich. Es besteht kein Zweifel daran, daß es sich hierbei um einen wirklichen *gesellschaftlichen Wandel* handelt, im Gegensatz zu den gesellschaftlichen Konventionen, die noch bis vor ein oder zwei Generationen

39 Der empirische Befund ist sehr dürrig, doch werden die oben erwähnten Forschungsarbeiten (s. Anm. 25) ausführlich darauf eingehen.

40 Zum individuellen und kollektiven Vergleich der Absolventen der modernen »Wege« s. M. Bar-Lev, Cultural Characteristics and Group Image of Religious Youth, Youth and Society 16 [2] (1984) 153–170.

vorherrschend waren. Mir scheint, daß sich dieser Wandel nicht nur an objektiven Ergebnissen festmachen läßt, sondern er wird auch auf der psychologischen Ebene im persönlichen Bild und in dem der Gruppe deutlich; dieses ist besonders bei Absolventinnen der Sekundarschule und des Seminars »Bet Ja'akov« einerseits und bei Absolventinnen der staatlich-religiösen Erziehung andererseits erkennbar⁴¹.

4 Zusammenfassung

Die jüdische religiöse Erziehung in Israel umfaßt in ihren vielfältigen und differenzierten Systemen (vom Kindergarten bis zur höheren Jeschiwa-Erziehung und zur akademischen Erziehung) etwa 30 Prozent der jüdischen Schüler. Der israelischen Regelung entsprechend beschränkt sich die »religiöse Erziehung« nicht auf einige Stunden in der Woche, auf den Unterricht von religiösen Fächern und Texten, sondern sie erstreckt sich auf das *ganze* System – auf alle Inspektoren und Direktoren, auf alle Erzieher und Lehrer in allen Fächern, auf die überwiegende Mehrheit der Schüler, auf den Lehrplan und die Lehrbücher in allen Fächern u.ä. Diese umfassende religiöse Erziehung ist auch in der Art der Mädchenerziehung festzustellen, sowohl in den getrennten als auch in den koedukativen Systemen. Sie verstärkt sich noch durch die Übereinstimmung, die in der religiösen Erziehung in Israel im allgemeinen zwischen den Eltern, der Erziehungseinrichtung und der Altersgruppe (in der staatlich-religiösen Erziehung: der Jugendbewegung) existiert.

Parallel zu dem quantitativen und umfassenden Aspekt ist zu betonen, daß die juristischen Anker der religiösen Erziehung sehr fest gegründet sind und dies heute auch für die wirtschaftliche Basis gilt⁴².

Anscheinend besteht kein Zweifel daran, daß die religiösen Erziehungseinrichtungen in großem Maße sowohl zur Kontinuität der religiösen Gesellschaft als einer Minorität in der säkularen jüdischen Gesellschaft als auch zur Kontinuität der Untergruppen in der religiösen Gesellschaft beitragen. Auf jeden Fall werden wir am Ende dieses Beitrags nicht umhin können, *zwei problematische Brennpunkte von Spannungen und Dilemmata* zu erwähnen – der erste Brennpunkt ist für das religiöse Erziehungswesen in Israel spezifisch und ihm immanent, der andere trägt in einem gewissen Maße einen universellen Charakter.

Mit dem *ersten Brennpunkt* meinen wir den Druck, der von den Absolventen der religiösen Erziehungseinrichtungen im allgemeinen und den

41 Meinem Eindruck nach wird dies besonders bei den Absolventinnen der staatlich-religiösen Erziehung deutlich, die auch in der religiösen Jugendbewegung aktiv waren.

42 So sieht die Situation in den beiden hauptsächlichen Modellen, der staatlich-religiösen Erziehung und der unabhängigen Erziehung, aus, während die Einrichtungen der »Befreiung« und eines beträchtlichen Teils der Jeschiwot noch von der Gunst politischer Abkommen und der Notwendigkeit nicht gerade beliebter Sammelaktionen abhängig sind.

Jeschiwaeinrichtungen im besonderen auf das gesamte religiöse Erziehungswesen ausgeht, der bei den Erziehungstypen im frühen Kindesalter anfängt und bei den Einrichtungen der höheren Erziehung endet. Dieser Druck wird sowohl im Erziehungswesen der traditionellen religiösen Gesellschaft als auch in dem der modernen religiösen Gesellschaft deutlich. Dieser Druck äußert sich u.a. seit einiger Zeit darin, daß Eltern ihre Kinder nicht zu einer Einrichtung der unabhängigen Erziehung, sondern in den »Cheder« schicken. Ebenso fordern Eltern – Absolventen der staatlich-religiösen Erziehung –, in diesem Modell einen getrennten Zweig von »religiöseren« Schulen zu eröffnen. Dieser Druck stellt das Erziehungswesen der modernen religiösen Gesellschaft vor äußerst scharfe *Konflikte*: Soll man mit der verstärkten Orientierung des Unterrichts an profanen Fächern in der religiösen Schule in mehr oder weniger vollem Umfang fortfahren, oder soll man eher die »heiligen« Fächer betonen mit der Konsequenz, einen Teil der »profanen« Fächer zu verringern? Soll man dort, wo die Koedukation in der Schule in Klassen besteht, damit fortfahren, oder soll man im ganzen System das Modell der Geschlechtertrennung einführen?

Beim *zweiten Brennpunkt* stehen wir vor einem Dilemma, das nicht nur für die religiöse Gesellschaft spezifisch, sondern das auch für die gesamte israelische Gesellschaft, wenn nicht sogar darüber hinaus, zentral ist: Wie kann man vorläufig eine Beziehung zur jüdischen Tradition und zu umfassenderen humanistischen Traditionen aufrechterhalten?

Dieses Dilemma erzeugt nach Ansicht israelischer Soziologen⁴³ *vier starke Spannungen*, die in Wirklichkeit verschiedene Gesichter dieses einen Dilemmas sind: *Erstens* die Schwierigkeit, transzendente Aspekte, die im Absoluten verankert sind, und konkrete Aspekte, die das Relative hervorheben, zu erhalten. *Zweitens* die Spannung zwischen der religiösen Basis und dem Profanen, eine Spannung, die auf der sinnbildlichen Ebene im Verhältnis von Glaube und Wissenschaft, auf der Ebene des Verhaltens im alltäglichen Leben im Verhältnis von traditionellem und »freiem« Lebenswandel zum Ausdruck kommt. *Drittens* eine Spannung zwischen religiösen und politischen Aspekten, und zwar in der Beziehung der Menschen zur Autorität der Halacha gegenüber ihrer Beziehung zur Autorität des Staates und seiner demokratischen Regeln⁴⁴. *Viertens* die Spannung zwischen partikularistischen Grundlagen in der jüdischen Tradition auf der einen und universalistischen Grundlagen in derselben Tradition und umfassenderen humanistischen Traditionen auf der anderen Seite.

Es besteht kein Zweifel, daß die Differenzierungsprozesse in der religiö-

43 S. R. Kahana und Ch. Adler, in: Bar-Lev, Erziehung, a.a.O. (s.o. Anm. 3), I.

44 Diese Spannung verdeckt nicht nur im Bewußtsein der israelischen nichtreligiösen Bevölkerung im allgemeinen und in den Medien im besonderen die Vorteile und Erfolge der religiösen Erziehung.

sen jüdischen Erziehung im Staat Israel eine Festlegung der Erziehungspolitik in der Absicht, die Dilemmata und ihre Spannungen zu lösen, erschweren können. Wer jedenfalls alle Komponenten dieser Erziehung und ihre Einflußbereiche sieht, wird auch die Unterschiede zwischen den Formen der religiösen Erziehung wahrnehmen, nämlich in der Art und Weise, wie sie mit Spannungen und Dilemmata umgehen – wie es gegenwärtig geschieht und wie es optimal wäre.

Dr. *Mordechai Bar-Lev* ist Professor an der »School of Education«, Bar-Ilan University, Ramat Gan / Israel.

Der Beitrag wurde aus dem Hebräischen übersetzt von *Birgit Klein*, Tönisvorst.

Michael Grimmitt

Die gegenwärtigen Probleme der religiösen Erziehung in England

In diesem Artikel möchte ich drei Probleme erörtern, mit denen sich die Religionspädagogen in England gegenwärtig beschäftigen, und dazu einige kritische Anmerkungen machen. Die von mir beobachteten Probleme sind: die Suche nach einer akzeptablen pädagogischen Basis für den Religionsunterricht an staatlichen Schulen, dann der Beitrag der religiösen Erziehung zur multikulturellen Erziehung, schließlich deren Beitrag zur persönlichen und sozialen Erziehung. Zwischen allen diesen Themen besteht eine gegenseitige Abhängigkeit. Die Ansichten und Positionen, die man in bezug auf ein Problem vertritt, beeinflussen die gegenüber den anderen Problemen eingenommenen Standpunkte. Den drei Problemen ist jedoch gemeinsam, daß sie sich alle mit der folgenden Frage befassen: Was ist das Wesen religiöser Erziehung, und welchen spezifischen Beitrag leistet der Religionsunterricht zur Bildung der Schüler?

1 Die Suche nach einer akzeptablen pädagogischen Basis für den Religionsunterricht an staatlichen Schulen

In den 30er und 40er Jahren, in der Zeit, in der vorausgesetzt werden konnte, daß die Glaubensvorstellungen und Werte, die in der christlichen Offenbarung enthalten sind, nicht nur den essentiellen Unterbau der englischen Kultur, sondern auch die Basis des kommunalen Lebens, einschließlich dem der Schulen, bildeten, konnte es in bezug auf die Religionspädagogik nur ein Konzept geben – die Unterweisung der Schüler im christlichen Glauben, ihre Einführung in die christliche Interpretation des menschlichen Erlebens und die Einprägung christlicher Werte. Die postulierten Werte dieses Konzepts sind klar und eindeutig. Es ist das Konzept einer religiösen Erziehung, in dem christlichen Werten und Glaubensvorstellungen der *Status der Absolutheit* beigemessen wird und diese eine Norm liefern, anhand derer andere Werte und Glaubensvorstellungen gemessen werden müssen. Wir können auch feststellen, daß es das Konzept einer religiösen Erziehung ist, das der Theologie einen Absolutheitsstatus über und gegen die säkularen Disziplinen in der Pädago-

gik zugesteht. Die auf diese Weise verstandene Beziehung zwischen Religion und Pädagogik ist eine imperiale, in der christliche Werte und Glaubensvorstellungen der Pädagogik auferlegt werden und innerhalb des pädagogischen Handelns eine normative Funktion ausüben. Es ist das Konzept einer religiösen Erziehung, das erfüllt ist von dem, was wir eine Ideologie des »christlichen Absolutismus« nennen könnten, und als solches ist es völlig gefeit gegen die Vorstellung, daß religiöse Ansichten und Werte relativiert werden, um den Religionsunterricht innerhalb des Curriculums an pädagogische Prinzipien und Verfahren anzupassen. Tatsächlich ist es das Konzept einer religiösen Erziehung, das keinerlei Unterschied oder Unterscheidung zwischen christlicher Erziehung und religiöser Erziehung (an)erkennt und die Ansicht vertritt, daß die Aufgabe der Schule im Blick auf den Religionsunterricht identisch sei mit derjenigen der christlichen Kirche.

Obwohl ich mit dieser Beschreibung das Konzept der Religionspädagogik in den historischen Kontext des Englands der 30er und 40er Jahre gestellt habe, liefere ich, wenn man »Christentum« durch »Islam« bzw. »christlich« durch »islamisch« ersetzt, damit zugleich auch »islamisch« eine zutreffende Beschreibung der Wertvorstellungen, die dem *islamischen* Konzept der Pädagogik, namentlich der Religionspädagogik, zugrunde liegen und die die gegenwärtigen Forderungen der Moslems in England nach moslemischen Schulen und islamischem Religionsunterricht an staatlichen Schulen unterstützen.

Wenn nun, wie es augenblicklich der Fall ist, eine Anzahl von identifizierbaren, unterschiedlichen religiösen Traditionen parallel nebeneinander innerhalb einer Gesellschaft existieren, in der außerdem eine Vielzahl säkularer Ansichten vertreten und die durch ein vorwiegend säkulares Bewußtsein charakterisiert wird, dann kann man nicht erwarten, daß die göttliche Autorität, die in *einer* religiösen Tradition bestimmten Werten und Glaubensvorstellungen einen absoluten und normativen Rang verleiht, auch für die *anderen* als maßgebend angesehen wird. Ebenso kann sich die Pädagogik, wenn sie in spezifischer Weise von ihrem jeweiligen Kontext abhängig ist – das heißt, sie existiert und funktioniert in und partizipiert an einem spezifischen sozialen, kulturellen und ideologischen Kontext –, nicht den einer einzigen religiösen Tradition unter vielen eigentümlichen Werten anpassen, selbst wenn, wie manchmal argumentiert wird, jene Tradition eine besondere Beziehung zu der Anfangskultur der betreffenden Gesellschaft hat oder die empfundenen Bedürfnisse einer ethnischen Minderheit befriedigt. Unter solchen Umständen muß das Konzept der Religionspädagogik, das auf den Voraussetzungen eines »religiösen Absolutismus« beruht, in Frage gestellt werden, und es müssen alternative Konzepte gefunden werden, die besser in der Lage sind, sich auf den religiösen und ideologischen Pluralismus einzustellen.

Ein alternatives Konzept für die Religionspädagogik, das in England breite Unterstützung gefunden hat, möchte alle religiösen Ansichten und

Vorstellungen innerhalb des Kontextes der Pädagogik als gleichwertige »Forderungen« und als charakteristische Formen religiösen Erlebens behandeln. Dieses Konzept gründet sich auf jene Prinzipien, die sich aus einer *phänomenologischen Annäherung* an das Studium der Religionen ergeben. Die Befürworter einer phänomenologischen Annäherung argumentieren: Weil von den Lernenden gefordert wird, sich von ihren eigenen Prämissen und Glaubensauffassungen zu distanzieren (indem sie sie alle »auf die gleiche Stufe stellen«), kann das Studium »objektiv« und dennoch auf ein Verständnis des subjektiven Bewußtseins des Anhängers einer Religion gerichtet sein; das letztere ist unbedingt notwendig, wenn eine Religion so verstanden werden soll, wie sie von denen, die sie ausüben, in Wirklichkeit empfunden wird. Darüber hinaus, so behaupten sie, wird einer Religion bei einer phänomenologischen Annäherung keine »Konstruktion« an sich auferlegt; das Anliegen dieser Annäherungsweise besteht darin, das eigene Selbstverständnis einer Religion deutlich zu machen. Die Religionen werden vom Standpunkt des Gläubigen und nicht von irgendeiner Position außerhalb untersucht. Insoweit, als dies die Absicht ist, hält man diese Untersuchungsmethode selber für »neutral« oder wertfrei. Auf dieser Basis werden zum Zweck des Studiums alle religiösen Auffassungen und Vorstellungen als gleichwertige »Wahrheits-Ansprüche« angesehen. Dieses Konzept der Religionspädagogik, das von dem, was wir eine Ideologie »religiöser Gleichheit« oder »religiöser Neutralität« nennen können, durchdrungen ist, akzeptiert daher, daß die *Relativierung religiöser Werte und Anschauungen* (d.h. ihre Behandlung als gleichwertige Ansprüche auf Wahrheit) eine unausweichliche Konsequenz beim Studium der Religionen innerhalb eines säkularen Kontextes der Pädagogik ist.

Den Moslems und manchen Christen ist es freilich unmöglich, dies zu akzeptieren¹. Ihr prinzipieller Einwand lautet, daß diese Annäherung die jeweilige Religion »dressiert«, indem sie sie auf eine säkulare akademische Disziplin oder auf eine bloße Ausdrucksform menschlichen Verhaltens reduziert oder indem sie »religiöses Wissen« gleichsetzt mit einem Weg der Interpretation oder Kategorisierung des menschlichen Erlebens. Sie weisen darauf hin, daß für die Anhänger einer Religion ihre Religion der Träger von offenkundiger, ewiger Wahrheit ist und daß sie, als Gläubige, sich in der unmittelbaren Präsenz dieser Wahrheit befinden. Ihre Religion ist nicht eine Art und Weise, in der Welt zu leben – eine »Lebenseinstellung«; noch ist sie eine Reihe von religiösen Antworten auf Fragen, die das Mensch-Sein mit sich bringt – ein »Glaubenssystem«; noch ist sie eine Art und Weise der Interpretation und Kategorisierung des menschlichen Erlebens – eine »Form des Wissens«; noch kann ihre Religion erkannt

1 Siehe z.B. D. Hardy, Truth in Religious Education: Further reflections on the implications of Pluralism, in: J. M. Hull (Hg.), New Directions in Religious Education, Sussex 1982, 109–110.

oder beurteilt werden anhand der Fähigkeit dieser Religion, Prüfsteinen der Wahrheit zu entsprechen, die auf fremden Wahrheitskriterien beruhen. Bei dieser Wahrheit handelt es sich nicht um einen »Wahrheitsanspruch«, der Gegenstand der Forschung ist. Auch kann es keine Frage sein, daß eine Religion zu irgendeinem anderen nützlichen Zweck studiert wird als zu dem, daß man größere Einsicht in die Wahrheit gewinnen und die eigene Bindung an die Wahrheit stärken will. »Religiöses Wissen« kann nur dann Bedeutung haben, wenn es sich auf die Wissensebene des eigenen Bewußtseins und der eigenen Kenntnis von Gott und auf die eigene Abhängigkeit von ihm bezieht. In diesem Sinne kann eine Methode zur Untersuchung einer Religion weder »objektiv« noch »neutral« sein. Sie kann ihr Vorgehen auch nicht auf die Annahme stützen, daß alle religiösen Ansichten gleichwertig seien, da dies im Gegensatz zum Selbstverständnis einer Religion und zu ihrem Verständnis anderer Religionen steht.

Eine andere Art und Weise, diese Einwände zum Ausdruck zu bringen, ist die Behauptung, daß eine Untersuchungsmethode, die den Anspruch erhebt, objektiv und neutral zu sein, den zu untersuchenden Religionen ihre eigene ideologische Perspektive auferlegt. Insofern es nur möglich ist, eine Ideologie vom Standpunkt einer anderen Ideologie aus zu kritisieren, insofern – so könnte man argumentieren – reflektieren die Beschreibungen von Ideologien (und von Religionen) den Standpunkt, von dem aus sie beschrieben werden. So sagt zum Beispiel Bischof Lesslie Newbigin von dem »Birmingham Agreed Syllabus« (1975), daß er alle Religionen und Ideologien »vom Standpunkt eines säkularen, liberalen Bewohners der westlichen kapitalistischen, nach-christlichen Welt aus« betrachte. Weiter kritisiert er, daß die ideologische Einstellung des Lehrplans »dem Auge verborgen« sei. Dennoch werde das, was den Schülern übermittelt wird, »die Ideologie sein, die den Lehrplan beseelt, welcher ebensosehr eine der möglichen ›Lebenseinstellungen‹ ist wie der Marxismus und das Christentum«. Schließlich macht er geltend: »Es gibt keinen Standpunkt, der alle anderen Standpunkte überragt«².

In ähnlicher Art weist Professor Syed Ali Ashraf, Generaldirektor der Islamischen Akademie in Cambridge, darauf hin, daß »die säkularen Staatsschulen ungeachtet der religiösen Erziehung Nicht-Gläubige hervorbringen. Alle Fächer werden von einem säkularen Standpunkt aus gelehrt. Die Kinder werden ermutigt, ihren eigenen Traditionen und Werten und sogar dem Glauben kritisch gegenüberzustehen. Zweifel werden gefördert. Wo ein Moslem ein Kind lehrt, zu Gott um Vergebung und um Stärkung seines Glaubens zu beten, lehrt der rationalistische Lehrer seinen Schüler, den eigenen Glauben selbständig oder unter Bezugnahme auf andere Glaubensauffassungen und Ideologien kritisch zu untersuchen. Die islamische Methode, Zweifel zu entfernen und den Glauben zu stärken, wird vollständig ignoriert. Für ein moslemisches Kind ist es erstrebenswert, aufgeschlossen und bereit zu sein, die Wahrheit anderer Religionen und Ideologien anzuerkennen, aber es wäre falsch, der eigenen Religion kritisch gegenüberzustehen ohne irgendeine Norm, anhand derer man beurteilen kann, was falsch und was richtig ist . . . Wir wollen, daß die moslemischen Kinder diese Beurteilungsnorm vom Islam erhalten«³.

Diese Beobachtungen weisen darauf hin, daß die fundamentale Frage, der man sich hier zuwenden muß, die des Verhältnisses der Erziehung zur

2 L. Newbigin, *Teaching religion in a secular, plural society*, in: Hull, a.a.O. 97–108.

3 Syed Ali Ashraf, Vorwort in: J. M. Halstead, *The Case for Muslim Voluntary-Aided Schools: Some Philosophical Reflections*, The Islamic Academy, Cambridge 1986, VI.

Religion ist. Erziehung ist kein wertfreier Prozeß; sie trachtet nicht danach, einen wertfreien Kontext zu schaffen, innerhalb dessen man sich zum Beispiel dem Studium der Religionen widmen kann. Der mit Werten vollbeladene Kontext der Erziehung entstammt der Intention der Erziehung, Veränderungen zu bewirken in der Art und Weise, in der die Schüler sich selber und die Welt verstehen. Daher sind pädagogische Ziele und Absichten von Natur aus mit Werten beladen. Sie können nicht wertfrei oder »neutral« sein und dabei doch erzieherisch bleiben. Wenn wir versuchen, das Studium der Religionen in diesen Kontext zu stellen, werden wir folglich mit einer Schwierigkeit konfrontiert, nämlich mit der Frage, wie wir etwas, das von Natur aus mit Werten beladen ist (d.h. ein religiöses Ansichts-/Werte-System), in einem Kontext behandeln sollen, der selber mit postulierten Werten beladen ist, die nicht notwendigerweise mit denen von Religion und Religionen vereinbar sind.

Keines der beiden Konzepte für die Religionspädagogik, die wir betrachtet haben – das eine beruhend auf *religiösem Absolutismus* und das andere auf der Annahme *religiöser Gleichheit/Neutralität* – liefert eine angemessene Antwort auf diese Frage. So verlangt zum Beispiel das erste Konzept, daß die Werte, die die Erziehung prägen sollen, die Werte einer bestimmten Religion sind. Das ist eindeutig inakzeptabel. Die Ziele und Absichten der religiösen Erziehung an Staatsschulen können weder religiöser Natur sein noch ausschließlich von Zielen bestimmt werden, die einer Religion inhärent sind. Das zweite Konzept für die Religionspädagogik betont nur die Komplexität des Problems, anstatt das Problem selber zu lösen. Die postulierten Werte der religiösen Gleichheit/Neutralität leiten sich nicht von der Erziehung ab, sondern von der Anwendung der phänomenologischen Methode auf das Studium der Religionen. Nach Meinung von Kritikern geben diese Postulate ebenso wie die Methode selber den zu untersuchenden Religionen eine Perspektive, die ihrem Selbstverständnis entgegensteht und sie folglich falsch darstellt. Sie sind der Ansicht, daß die Anwendung der phänomenologischen Methode somit nicht dazu beiträgt, das Verständnis einer Religion zu fördern, da eine Religion nur von innen heraus verstanden werden kann. Die Konsequenz dieser Haltung ist, daß jede Methode oder Kontext der Untersuchung, der die postulierten Werte und Vorstellungen der zu untersuchenden Religion nicht teilt, nur ein verzerrtes Verständnis jener Religion hervorbringen kann; daher kann der Religionsunterricht solchen Kriterien nicht unterworfen werden, wie es die Pädagogik als normatives, bestimmendes Konzept verlangt. Diese Einstellung muß letztlich zur Annahme eines Standpunktes führen, der Übereinstimmung mit dem ersten Konzept für die Religionspädagogik, das wir bereits als nicht akzeptabel eingestuft haben, erfordert.

Das zweite Konzept der Religionspädagogik ist auch für die Pädagogen nicht unproblematisch. Indem verlangt wird, daß sowohl die Glaubensvorstellungen und Werte der Schüler wie auch die Werte und Vorstellungen

gen der zu untersuchenden Religionen einander gleichgestellt werden, behindert die Anwendung der phänomenologischen Methode den erzieherischen Prozeß erheblich. Der Grund dafür ist, daß das deskriptive und nicht bewertende Wesen der phänomenologischen Untersuchung unvereinbar ist mit der kritischen und beurteilenden Natur des pädagogisch gelenkten Forschens. Sollen die Schüler persönlichen Gewinn aus ihren Untersuchungen ziehen, muß die Pädagogik sie befähigen, das, was sie lernen, zu ihrer eigenen *Erfahrung* in Beziehung zu setzen und sich der Art und Weise bewußt zu werden, in der ihre eigenen Sichtweisen dessen, was sie untersuchen, ihr Erkenntnisvermögen beeinflussen. Das ist genau das, was die Anwendung der phänomenologischen Methode (wie sie gewöhnlich in der Religionspädagogik Englands geschieht) nicht zulassen kann, weil es gegen ihre Bedingung, daß die Verfahren zur Untersuchung der Religion neutral sind, verstößt. Wenn wertbeladene pädagogische Ziele durch die Anwendung dieser Methode wirksam ausgeschlossen werden, worin liegt dann der pädagogische Wert der Untersuchung von Religionen? Es überrascht nicht, daß Verwirrung herrscht über das, was als legitime pädagogische Zielsetzungen für die Religionspädagogik anzusehen ist, wenn diese sich auf eben dieses Konzept gründet⁴.

2 Der Beitrag der religiösen Erziehung zur multikulturellen Erziehung

Im März 1985 veröffentlichte die britische Regierung »Education for All« – den Bericht der »Untersuchungskommission für die Erziehung von Kindern aus ethnischen Minderheiten«, später nach dem Kommissionsvorsitzenden Lord Swann »Swann-Report« genannt⁵. Kapitel 8 dieses umfangreichen Berichtes ist der Religion und der Rolle der Schule gewidmet und beginnt mit folgender Bemerkung:

»Aus den Unterlagen, die wir erhalten haben, wird ersichtlich, daß für viele ethnische Minderheiten, besonders für die unterschiedlicher Glaubensauffassungen innerhalb der asiatischen Volksgruppe, der Respekt und die Anerkennung ihrer religiösen Anschauungen als einer der – und in manchen Fällen als der – zentrale Faktor für die Aufrechterhaltung der Stärke und des Zusammenhalts ihrer Gemeinschaft anzusehen ist. Diese Aussage überrascht vielleicht kaum, da, wie die »Catholic Commission for Racial Justice« feststellte, »Religion und Kultur eng miteinander verwoben sind und die Religion sehr oft gerade die 'Seele der Kultur' ist«. Eine Hauptaufgabe bei der Vorbereitung aller Schüler auf das Leben in einer harmonischen pluralistischen Gesellschaft, wie wir sie zu Anfang dieses Berichts umrissen haben, muß daher zweifellos sein, ihr Verständnis einer Vielzahl religiöser Anschauungen und Praktiken zu vergrößern und ihnen so einen Einblick in die Werte und Anliegen unterschiedlicher Volksgruppen zu bieten.«

4 Zu einem alternativen Konzept für religiöse Erziehung, basierend auf einer funktionalen Annäherung an Glauben und Glaubensauffassung, siehe mein in Kürze erscheinendes Buch »Religious Education and Human Development« (1987).

5 Veröffentlicht von Her Majesty's Stationary Office, 49, High Holborn, London WC1V 6HB.

Die Kommission stimmt der Feststellung zu, die 1977 von der Inspektionsbehörde Ihrer Majestät getroffen wurde, daß nämlich:

»... die Schule in der religiösen Erziehung im Grenzbereich zwischen ihr selber und der örtlichen Bevölkerung arbeitet, da sie sich mit den religiösen Traditionen, Glaubensauffassungen und Werten der einzelnen Gruppen innerhalb der Bevölkerung beschäftigt, in die sie gestellt ist... Die religiöse Erziehung teilt mit anderen Fächern die Aufgabe, den Kindern zu helfen, die Fähigkeiten, das Wissen und die soziale Kompetenz zu erlangen, die notwendig sind für ihre persönliche Entwicklung und das Leben in der Gesellschaft... Die religiöse Erziehung leistet jedoch auch einen charakteristischen Beitrag zum Curriculum, indem sie die Aufmerksamkeit auf das religiöse Verständnis des menschlichen Lebens und auf die zentralen Werte (von denen sich viele von der Religion ableiten) lenkt, die die Gesellschaft aufrechtzuerhalten und zu übermitteln sucht. Bei diesem Verständnis von Religion und Werten ist es die Absicht, den Schülern zu helfen, das Wesen religiöser Fragen und Behauptungen zu verstehen sowie eine persönliche und intellektuelle Integrität in der Auseinandersetzung mit den tieferen Aspekten ihres eigenen Lebens jetzt und als Erwachsene zu entwickeln.«

Die Schlußfolgerung der Kommission in bezug auf die religiöse Erziehung lautet folgendermaßen:

»Wir sind der Überzeugung, daß die breitere phänomenologische Annäherung an die religiöse Erziehung entschieden vorzuziehen ist als das beste und in der Tat das einzige Mittel, das Verständnis aller Schüler, von welchem religiösen Hintergrund sie auch immer herkommen, von der Pluralität der Glaubensvorstellungen im gegenwärtigen England zu erweitern, sie zu einem Verständnis vom Wesen des Glaubens und der religiösen Dimension im menschlichen Erleben zu bringen und ihnen zu helfen, die unterschiedlichen und manchmal gegensätzlichen Lebenseinstellungen zu würdigen und die Schüler so zu befähigen, ihre eigene religiöse Position zu bestimmen (und zu begründen).«

Es ist eindeutig zu begrüßen, daß die Untersuchungskommission den Wert, den die religiöse Erziehung bei der Förderung einer Einstellung unter den Schülern, die für die Entwicklung eines interkulturellen Verständnisses hilfreich ist, hat, erkennt und unterstützt. Mit ihrer enthusiastischen Akzeptierung der phänomenologischen Annäherung an die religiöse Erziehung »als der einzigen Antwort, die mit den fundamentalen Prinzipien, die dem Ideal des kulturellen Pluralismus zugrunde liegen, übereinstimmt«, könnte sie jedoch darin versagt haben, den Grenzen dieses Ideals angemessene Beachtung zu schenken, und das Ausmaß, in dem ihm namentlich die Moslems feindlich gegenüberstehen, unterschätzt haben. Indem die Kommission auf ähnliche Weise betont, daß die pädagogischen Prinzipien, die den Multi-Bekenntnis-Unterricht an multi-ethnischen Schulen gestalten, ebenso wichtig sind wie die Prinzipien, die den Religionsunterricht in »outer-ring«-Schulen, die ausschließlich von Weißen besucht werden, gestalten, könnte sie darin versagt haben, zwischen den pädagogischen Forderungen des Fachbereichs und den persönlichen Bedürfnissen der Schüler zu differenzieren. Es besteht auch die Gefahr, daß die liberalen Konzepte von Kultur und Religion, die die Kommission als normativ für das pädagogische Handeln unterstellt, in Wirklichkeit bei manchen »ethnischen Minderheiten« einen Widerwillen erzeugt. Der Bericht wirft daher mehrere Fragen auf, mit denen sich die Religionspädagogen befassen müssen. So wäre beispielsweise die Frage zu erwägen, ob sich die religiöse Erziehung, die für Schüler in »inner-ring«-Schulen ge-

eignet ist, gleichermaßen auch für Schüler in »outer-ring«-Schulen eignet.

Wir wollen uns nun zuerst mit der Ansicht befassen, daß die religiöse Erziehung immer in einem »Kontext« angeboten wird.

In gewissem Sinne ist natürlich der Kontext für Schüler und Lehrer in den Schulen jedes örtlichen Schulamtes in England derselbe, nämlich der einer multikulturellen, pluralistischen, westlich-kapitalistischen, nach-christlichen Demokratie. Gleichermäßen ist eines der unerläßlichen Hauptziele der Pädagogik – das der Vorbereitung der Schüler auf das Leben in einer solchen Gesellschaft – ebenfalls immer dasselbe, unabhängig von jedem örtlichen Schulamt. Aber wie direkt oder indirekt dieser Kontext ist und für wie notwendig das obige Ziel gehalten wird, wird weitgehend von der Region oder von dem Teil der Region abhängen, in dem Schüler und Lehrer gerade leben. So wird dieser Kontext zum Beispiel für Schüler und Lehrer in den »inner-ring«-Gebieten von Städten wie London, Birmingham, Coventry, Leeds und Bradford immer direkt sein, und man wird das genannte Ziel als notwendig ansehen; und beides zusammen wird für sie die vorhandene Realität ausmachen. In anderen Gebieten mit einer Bevölkerung, die sich ethnisch weniger unterscheidet und die eine ausbalanciertere Gliederung zwischen Stadt und Land besitzt, mag dies nicht immer der Fall sein; die vorhandene Realität von Schülern und Lehrern wird sich gleichermaßen unterscheiden.

Was folgt aus diesen Beobachtungen? Wir wollen annehmen, daß ein Lehrplan für die religiöse Erziehung sowohl darauf ausgerichtet sein soll, einen Beitrag zur Erziehung von Schülern zum Leben in einer pluralistischen Gesellschaft zu leisten wie den individuellen Bedürfnissen der Schüler selber zu entsprechen. Ergibt sich daraus, daß die pädagogischen und individuellen Bedürfnisse der Schüler sich von Region zu Region unterscheiden, genauso wie sich ihre Vorstellungen von der gegenwärtigen englischen Gesellschaft unterscheiden? Wäre dies der Fall, könnten wir Unterschiede in den Lehrplänen der örtlichen Schulämter erwarten. So könnte man zum Beispiel argumentieren, daß ein Lehrplan, der den pädagogischen und individuellen Bedürfnissen von Schülern, die von unterschiedlichen ethnischen Hintergründen herkommen oder für die unsere multikulturelle Gesellschaft eine vorhandene Realität ist, entsprechen soll, sich erheblich unterscheiden müßte von einem solchen, der den pädagogischen und individuellen Bedürfnissen von Schülern entsprechen soll, die einen gemeinsamen kulturellen Hintergrund besitzen, in dem der multikulturelle und pluralistische Kontext eine untergeordnete Rolle spielt und die vorhandene Realität nicht berührt.

Dieses Argument wollen wir genauer untersuchen. Im Fall der Schüler, die Schulen in den »inner-ring«-Gebieten unserer Städte besuchen, treffen die vorhandenen Realitäten unmittelbar in dem und durch das Studium jener lebendigen Glaubensauffassungen aufeinander, die ihr tägliches Leben gestalten und die wahrscheinlich die Quelle ihrer persönlichen Identität sind. Ihren eigenen Glauben und die Glaubensvorstellungen ihrer direkten Nachbarn zu erforschen heißt, ihre eigene Lebenswelt und ihr religiöses Bewußtsein zu erforschen und ihre Wertschätzung der täglichen Erfahrungen, die von höchster Bedeutung für sie sind, zu vertie-

fen. Darüber hinaus sollte beachtet werden, daß die Erforschung eines lebendigen Glaubens in diesem Kontext auch bedeutet, die Kultur zu untersuchen, deren integrierter Teil der Glaube ist – die Lebensweise der Schüler und ihrer Familien. Aber das pädagogische Handeln, an dem alle Schulen beteiligt sind, kann sich nicht auf die Untersuchung der vorhandenen Realitäten der Schüler beschränken – das ist nur sein Anfangspunkt. Die Pädagogik befaßt sich mit der Erweiterung des Repertoires der Reaktionen von Schülern auf das Leben, die über jene Reaktionen, die ihnen durch ihre Familie und Sub-Kultur eingeprägt wurden, hinausgehen. Innerhalb der gegebenen Realitäten der Schüler zu bleiben heißt, ihre Erfahrungen zu beschränken und das Wachstum der Sensibilität für die Forderungen der Tatsache zu behindern, daß man Glied einer pluralistischen Gesellschaft ist. Daher muß der pädagogische Prozeß auch zum Ziel haben, das Verständnis der Schüler von der umfassenderen »englischen« Kultur, der sie angehören, zu erweitern.

Gerade hier stoßen wir auf ein Problem. Wie sollen wir jene umfassendere »englische« Kultur definieren? Wie sollen wir ihre religiöse Dimension verstehen – eine Dimension, die zum Beispiel im Islam, im Hinduismus und im Sikhismus ein integrierter Teil der Kultur ist? Die englische Kultur wird traditionell als ein Lebensstil betrachtet, der von christlichen Werten untermauert und darauf ausgerichtet ist, die christlichen Ideale zu erfüllen. Obwohl viele dieser Ideale noch existieren, sind sie gleichwohl zunehmend von ihrem religiösen Hintergrund losgelöst worden, der ihnen nicht nur Kohärenz, Sinn und einen autoritativen Status verlieh, der zu allgemeiner Zustimmung aufforderte, sondern auch den Impuls für die Bindung an sie im persönlichen, familiären und gesellschaftlichen Leben lieferte. Die Säkularisierung der englischen Kultur hat das Christentum, wie es von den wichtigsten christlichen Kirchen vertreten wird, in einer unnormalen Position zurückgelassen, wenn man diese mit der Situation der anderen großen Religionen vergleicht, die heute in unserer Gesellschaft zu finden sind. Obwohl die englische Gesellschaft in gewisser Hinsicht die christlichen Werte noch immer widerspiegelt, werden diese nicht mehr unbedingt als Ausdruck des christlichen Glaubens angesehen. In Wirklichkeit ist die Mehrheit des englischen Volkes der Ansicht, daß die christlichen Kirchen einen Lebensstil und eine Lebensanschauung anbieten, die lediglich eine Alternative zum Angebot der zeitgenössischen Kultur darstellen. Das religiöse Bewußtsein, das einst eindeutig durch die Bezugnahme auf den christlichen Glauben bestimmt wurde, ist in einer Art und Weise in ein säkulares Bewußtsein aufgelöst worden, die der Auflösung von Würfelzucker in einer Tasse Tee nicht unähnlich ist. Es reicht daher nicht aus, das Studium des Christentums als etwas anzusehen, das jungen Menschen dazu verhilft, die umfassendere Kultur der englischen Gesellschaft zu verstehen, denn das Christentum hat weitgehend aufgehört, die Funktion im Leben der englischen Jugendlichen zu erfüllen, die der Islam, der Hinduismus, der Sikhismus und das Judentum im Leben ihrer Anhänger spielen. Die Untersuchung junger Moslems, Sikhs und Hindus im Christentum wird sie nicht notwendigerweise befähigen, das Leben, Denken oder Verhalten der Engländer zu verstehen.

Wenn das der Fall ist, haben wir es hier mit einem akuten Problem für die religiöse Erziehung in England zu tun, und zwar sowohl in den »inner-ring«-Gebieten unserer Städte wie in jenen in städtischen und ländlichen Gebieten. In den zuerst genannten Gebieten ist es von entscheidender Bedeutung, daß ein gewisses Verständnis für die säkulare, nach-christliche Mentalität entwickelt wird, die ebensosehr wie das Vorhandensein

vieler Religionen Teil des Pluralismus ist. Für viele asiatische Schüler stellt diese Mentalität einen Widerspruch zu und eine Absage an eine religiöse Lebensauffassung dar, und insbesondere die moslemische Volksgruppe sieht sie als eine Bedrohung ihrer eigenen kulturellen und religiösen Werte. Für sie kann es zwischen diesen beiden keine Brücke geben, und als Folge davon kommen schöpferische Beziehungen zur Mehrheit des englischen Volkes nur sehr schwer zustande. Dennoch muß der Beitrag zu einem Prozeß, durch den dies für die junge Generation weniger schwierig werden kann, eine der Hauptaufgaben der religiösen Erziehung im besonderen und der Erziehung im allgemeinen sein.

Behält man dieses Ziel vor Augen, was gilt dann für die »outer-ring«-Schulen in den städtischen und ländlichen Gebieten? Welche spezifischen Probleme bieten die erzieherischen und individuellen Bedürfnisse dieser Schüler? Hier zeigt sich eine fast umgekehrte Situation wie in den »inner-ring«-Schulen. Anders als die Kulturen ihrer Gegenstücke in den multiethnischen Schulen hat ihre Kultur in ihnen ein säkulares Bewußtsein genährt, das ein beträchtliches Hindernis für ihre Wertschätzung sowohl der Bedeutung wie der Bedeutsamkeit einer religiösen Lebensanschauung darstellt. Während Kinder, die durch eine Kultur geformt wurden, die eine klare und starke Beziehung zur Religion hat, dadurch in ihrem Verständnis anderer Glaubensauffassungen (einschließlich des Christentums) und Kulturen unterstützt werden, verfügen Kinder, die durch eine Kultur geformt wurden, in der jene Beziehung beseitigt oder verwässert wurde, über nur sehr begrenzte Fähigkeiten, auf die sie sich bei einem solchen Unterfangen stützen können. Tatsächlich werden sie höchstwahrscheinlich den Wert einer solchen Anstrengung in Frage stellen, genau wie sie den Wert der Religion selber in Frage stellen. Diese negative Beurteilung der Religion wird vermutlich ebenso in bezug auf das Christentum vorgenommen wie in bezug auf alle anderen Religionen: Die Schüler haben Schwierigkeiten mit dem Konzept der Religion an sich. Das Problem dadurch zu überwinden, daß man, wie manche vorschlagen, die Untersuchungen auf das Christentum konzentriert, hieße, das Wesen des Problems mißzuverstehen. Es hieße natürlich auch, die Ziele der religiösen Erziehung und der multikulturellen Erziehung zu zerstören, wonach das Verständnis der Schüler von der breiteren pluralistischen Gesellschaft, deren Mitglieder sie sind, vergrößert werden soll. Indem man den Lehrplan auf das Christentum konzentriert, kann man außerdem bei der Förderung eines kritischen und wachen Bewußtseins jener Werte, Glaubensauffassungen und Standpunkte, die in der und durch die zeitgenössische Kultur zum Ausdruck gebracht werden und die weiterhin den größten Einfluß auf die Meinungsbildung der meisten jungen Menschen ausüben, nur sehr geringe Fortschritte erwarten.

3 Der Beitrag der religiösen Erziehung zur persönlichen und sozialen Erziehung

Eine neuere Entwicklung in der englischen Pädagogik ist die *Einführung von Kursen* in den oberen Klassen der höheren Schule, *die die persönliche und soziale Entwicklung des Schülers fördern sollen*. Es gibt kein generelles Muster für solche Kurse. Der Ausdruck »persönliche und soziale Erziehung« wird verwendet zur Bezeichnung eines Gebietes, zu dem Berufserziehung, Staatsbürgerkunde, Gesellschaftskunde, Religionswissenschaften, Konsumentenerziehung, Erziehung im Blick auf Elternschaft und Familie, Gesundheitserziehung, Betriebswirtschaftslehre und Praktika, Massenmedien und Freizeit, Ethik, Politik, die sozialen Wirkungen von Wissenschaft und Technologie, Wirtschaftskunde, Informatik und Studientechniken gehören. Obwohl solche Kurse eine akademische Darstellung nicht ausschließen, sind sie primär auf die Anwendung von Wissen ausgerichtet und daher »fertigungsorientiert«. Ihre Einführung und die Einbeziehung einer Komponente oder eines Beitrags der religiösen Erziehung hat die Religionspädagogen vor die beträchtliche Herausforderung gestellt, den pädagogischen Wert ihres Faches im Blick auf seine Fähigkeit zur Förderung von »Lebensfertigkeiten« neu zu beurteilen. Zu Anfang wurden Versuche unternommen, zu unterscheiden zwischen (a) Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen, die der Religionsunterricht fördert und die zur Erlangung eines Verständnisses der Religion sowie ihres Platzes und ihrer Bedeutung im täglichen Leben erforderlich sind, und (b) Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen, die die Schüler befähigen, religiöse Einsichten bei der Bewältigung von Fragen im Blick auf ihre eigene Identität, ihren eigenen Wert und Lebensstil, ihre eigenen Prioritäten und Verpflichtungen und ihren eigenen Bezugsrahmen bei der Betrachtung des Lebens und seiner Sinngebung zu verwenden⁶. Während man der Meinung war, daß die phänomenologische Methode einen Beitrag leiste bei der Entwicklung dessen, was die »Fähigkeiten in der reinen Religion« genannt wurde, besitzt eine solche Annäherung wenig Verwendungsmöglichkeit bei der Förderung von »Fähigkeiten in der praktischen Ausübung der Religion«. Zu ihnen gehören:

1. die Fähigkeit, Wege zu erkennen und zu bestimmen, auf denen die eigene Entwicklung als Person durch Religion und religiöse Anschauungen beeinflusst wurde und weiterhin beeinflusst wird;
2. die Fähigkeit, das eigene Verständnis von Religion in persönlichen Begriffen zu beurteilen und nachzudenken über die Möglichkeit, eine religiöse oder geistliche Dimension innerhalb der eigenen Erfahrung erkennen und sich selbst in bezug auf diese Dimension definieren zu können;

6 Für weitere Einzelheiten zu dieser Annäherungsweise siehe meinen Artikel »What does Religious Education contribute to the curriculum?«, in: G. M. Castle and G. M. Rossiter (Hg.), Curriculum Theory and Religious Education, Australian Association for Religious Education, Strathfield (Australia) 1983, 12–18.

3. die Fähigkeit, sich mit Phantasie und Entschiedenheit in die persönlichen Erfahrungen, Absichten, Glaubensvorstellungen, Standpunkte und Wünsche anderer hineinzudenken;
4. die Fähigkeit, die Glaubensauffassungen, Werte, Einstellungen und Praktiken zu erwägen und zu beurteilen, die die Basis liefern für das Gespür einer Gesellschaft oder einer sozialen Gruppe für kulturelle Kontinuität und ihre erkennbare Identität;
5. die Fähigkeit, die unterschiedlichen Wege, in denen Glaubensvorstellungen, Werte und Einstellungen innerhalb einer Kultur weitergegeben werden, zu erkennen und sie beschreiben zu können und den formenden Einfluß, den sie auf Einzelpersonen und auf Gruppen ausüben, zu bewerten.

Obwohl die innere Logik der Religion und das Selbstverständnis der zu studierenden Religionen wichtige Kriterien für die Wahl des Inhalts des Religionsunterrichts sind, muß man ihnen überdies noch ganz andere Kriterien hinzufügen – solche wie die Relevanz und die Beziehung des Unterrichtsinhalts zur Lebenswelt der jungen Menschen –, wenn das Fach so unterrichtet werden soll, daß eine direkte und sinnvolle Anwendung durch die Schüler möglich ist. Zusätzlich muß man sich mit der Identifizierung von Methoden befassen, wie der explizite religiöse Inhalt und/oder die Anwendung der religiösen Perspektive in Beziehung zu den vielen unterschiedlichen Gebieten des Curriculums gesetzt werden kann. Obwohl noch viel Arbeit zu tun bleibt, war eine der bedeutsamen Folgen der Einordnung der religiösen Erziehung in diesen breiteren Kontext der Ansporn zu weiterem Nachdenken über den spezifischen Beitrag, den der Religionsunterricht zur Ausbildung der Schüler leisten kann. Dies wird weitreichende Konsequenzen für unsere ständige Suche nach einer akzeptablen pädagogischen Basis für den Religionsunterricht an unseren staatlichen Schulen haben.

Dr. *Michael Grimmitt* ist Lecturer an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Birmingham, England.

Der Beitrag wurde aus dem Englischen übersetzt von *Johannes Volkert*.

Religiöse Sprache und religiöse Erziehung

(5. Internationales Seminar für Religiöse Erziehung und Werterziehung [ISREV], Dublin, Irland 24.–29. Juni 1986)

ISREV ist eine informelle und sich selbst tragende Vereinigung religionspädagogischer Wissenschaftler, die 1977 von Dr. John Hull (Universität Birmingham, England) und Dr. John Peatling (Union College Character Research Project, New York) gegründet wurde. Die Zusammenkünfte dienen vor allem als ein Forum zu wissenschaftlichem Austausch von Projekten in der gesamten Breite der Religionspädagogik. Teilnehmer kommen aus Ländern Europas, Nordamerikas, des Mittleren Ostens, Afrikas und aus Australien.

Das Hauptthema des 5. Symposiums lautete »Religiöse Sprache und religiöse Erziehung«. Es wurde erarbeitet in vier Plenumsveranstaltungen sowie in einer Vielzahl kleinerer Diskussionsbeiträge. An dieser Stelle ist es nicht möglich, der Breite der Themen und Problemstellungen im Detail zu folgen. Statt dessen konzentriere ich mich in diesem Bericht darauf, Forschungsprojekte der ISREV-Teilnehmer zu skizzieren und die dominierenden Diskussionsthemen wiederzugeben.

Die Eröffnungsansprache von ISREV hielt kein geringerer als der damalige Irische Premierminister Dr. G. Fitzgerald.

Wenn er auch betonte, als religionspädagogischer Laie vor Experten zu sprechen, so beeindruckte seine Rede viele dieser »Experten« gerade durch das demonstrierte fachliche Problemniveau. Der Premierminister sprach über die Herausforderungen religiöser Erziehung in der Geschichte Irlands, bedingt einerseits durch Niedergang religiöser und moralischer Werte in der Gesellschaft, andererseits durch die Tatsache, daß in der gemischtreligiösen Lage seines Landes Religiosität zu den zentralen gesellschaftlichen Krisenherden zähle. Unter der Voraussetzung, daß religiöse Erziehung in einer solchen Gesellschaft keine leichte Aufgabe darstelle, schlug er eine Reihe von entsprechenden Prioritäten vor. Hier war die Rede von der Verbindung zwischen der Entwicklung theologischer Wissenschaft und der Weitergabe religiöser Werte, von der Begründung ethischer Erziehung sowohl auf religiöser wie auf anthropologischer Basis, vor allem aber von pädagogischen Strategien dafür, in der Begegnung mit dem Erbe unterschiedlicher religiöser Traditionen politische Konflikte eher zu lösen als zu verschärfen.

Erstaunlicherweise waren eine ganze Reihe dieser Intentionen der Eröffnungsansprache auch Gegenstand der Erörterung in den Diskussionsbeiträgen der folgenden Tage. Eine Reihe von Berichten über empirische Forschungsprojekte und Curriculumentwicklungen waren den Bezügen religiöser Erziehung zu gesellschaftlichen Wertvorstellungen gewidmet. In direkter geographischer Nähe zu Dr. Fitzgerald standen die Berichte von E. McEl-

hinney und J. Greer (beide Nord-Irland) zu gemeindeübergreifenden und damit auch interkonfessionellen Curriculumprojekten für Katholiken und Protestanten. L. Francis (England) analysierte historische und politische Zusammenhänge kirchlicher Schulen und deren mögliche Rolle in der Zukunft. J. Holm (England/Neuseeland) diskutierte Schwierigkeiten von Hindu-Familien bei der Unterweisung ihrer Kinder in der eigenen Religion inmitten einer andersgeprägten Kultur. M. Bar-Lev (Israel) stellte Ergebnisse seiner Studie über die religiöse Erziehung in einem Kibbuz vor. Auch der Bericht von I. Bugge (Dänemark) über moralische Erziehung in seinem Land gehört in diesen Zusammenhang.

Die Diskussionsgrundlage der ersten Plenumsveranstaltung lieferte A. McGrady (Irland) mit einem Beitrag zur Psychologie religiöser Entwicklung. Er zog dabei sowohl philosophische Analysen zum Wesen von Metaphern heran als auch empirische Untersuchungen zur Entwicklung des Metaphernverständnisses, um zu einer neuen religionspädagogischen Konzeption religiösen Denkens zu kommen. Im Gespräch mit den auf Piaget begründeten Ansätzen von R. Goldman, J. Peatling u.a. votierte er für eine Überprüfung der kognitiven Prozesse, welche beim Gebrauch metaphorischer Sprache in Gang gesetzt werden. Dabei trat er insbesondere für eine stärkere Orientierung an sprachanalytischer Theologie sowie zeitgenössischer kognitiver Psychologie ein. Seiner Meinung nach unterscheidet sich religiöses Denken von anderen Denkformen gerade durch den Gebrauch von Metaphern und Metaphernsystemen. In den Mittelpunkt seiner funktionalen Analyse von Metaphern stellte er sechs kognitive Prozesse (Wiedererkennen, Verstehen, Entwicklung, Erweiterung, Kombination und Auswertung von Metaphern).

Eine Reihe anderer Beiträge beschäftigte sich mit Aspekten religiöser und moralischer Entwicklung. J. Peatling (USA) stellte eine erweiterte Fassung seiner Theorie religiöser Denkentwicklung vor. F. Schweitzer (BRD) untersuchte einige der empirischen Forschung zugrunde liegende Basisannahmen. J. Hull (England/Neuseeland) und N. Slee (England) entwickelten, ähnlich wie A. McGrady, linguistische Perspektiven zur Analyse des religiösen Denkens von Kindern. Untersuchungen und rhetorische Schlußfolgerungen in bezug auf religiöse Erfahrungen wurden vorgestellt von B. Lealman, E. Robinson, E. Cox (England) sowie C. Chiasson (Kanada).

In der zweiten Plenumsveranstaltung referierte W. Meijer (Niederlande) über die philosophische Begründung religiöser Erziehung. In strengem Bezug auf die angelsächsische Tradition sprachanalytischer Philosophie (vgl. P. Hirst und R. S. Peters) war sie um die Rechtfertigung einer Konzeption religiöser Erziehung als »Einführung in Verstehen« bemüht. Dazu bezog sie sich zunächst auf zwei Ordnungen sprachlicher Aktivitäten, erstens die Sprache der Religion als Hauptsache religiöser Erziehung und zweitens die Sprache, mit der Ziele, Methoden und Kriterien religiöser Erziehung ausgedrückt werden. Nach Meijer besteht weder die Aufgabe der Erziehung generell noch diejenige religiöser Erziehung im besonderen in einer Einführung in die Sprache erster Ordnung, vielmehr darin, Schüler zu befähigen, zukünftig selbst Entscheidungen zu treffen, welche Sprache erster Ordnung sie wählen wollen – und zwar dadurch,

daß man in ihnen Verständnis weckt, damit sie entscheidungsfähig werden. Religiöse Erziehung zielt nicht ab auf Einführung von Schülern in eine Religion, vielmehr auf Verstehen und Verständnis dieser Religion. Nach Meijer ist dazu der phänomenologische Zugang besonders geeignet. Sie legte besonderes Gewicht darauf, daß damit nicht automatisch eine gefühllose Distanzierung verbunden sei, wie dies zuweilen mißverständlich behauptet werde. Vielmehr geschehe dies aus wesentlich erzieherischer Überzeugung – einer leidenschaftlichen Überzeugung von Rationalität und Wahrheit. Sie argumentierte, daß der phänomenologische Zugang den Glaubensüberzeugungen in all ihren emotionalen, erfahrungsbezogenen und praktischen Facetten gerecht werden könne, und zwar gerade unter Beibehaltung einer Neutralität gegenüber den Sprachaktivitäten erster Ordnung.

Philosophische Perspektiven auf religiöse Erziehung wurden, wenn auch von anderen Positionen her, auch in weiteren Beiträgen geboten. R. Miller (USA) diskutierte die Theorien Deweys und Whiteheads in ihrer Relevanz für christliche Erziehung. G. Rossiter (Australien) analysierte Wesen und Funktionen religiöser Erziehung in katholischen Schulen seines Kontinents. G. Moran (USA) untersuchte die religiöse Grundlage ethischer Verantwortlichkeit, T. Lickona (USA) die Bedeutung »moralischer Agenturen«. A. Rodger (Schottland) erarbeitete eine strukturelle Konzeption religiöser Erziehung. J. Priestley (England) überprüfte den möglichen Beitrag der Theologie für die Erziehung. E. Ortez y Miranda (Kanada) diskutierte das Wesen der Säkularität als neuer Form von Religion.

In der dritten Plenumsveranstaltung rückte I. Mavor (Australien) die Soziologie religiöser Erziehung und deren Konsequenzen für curriculare Entwicklung in den Mittelpunkt der Debatte. Dazu untersuchte er eine Vielzahl von Sprachmustern curricularer Materialien; dies mit besonderer Aufmerksamkeit auf solche Formulierungen, die eine effektive Kommunikation zwischen Schüler und Lehrer erleichtern bzw. erschweren. Ausgehend vom Vermögen der Sprache, unseren Gedanken und Handlungen Gestalt zu geben, beschrieb Mavor zahlreiche Prinzipien und Strategien der Kommunikation (einschließlich Wortwahl, Satzkonstruktion, nonverbaler Botschaften und anderer Faktoren). Auf dem Wege solcher Analyse zeigte er den Bezug von Sprachmustern zu Mustern von Autorität, Macht und sozialem Status. Er optierte insbesondere für einen weniger vereinnahmenden Sprachstil, der die je individuellen Beiträge unterschiedlicher Traditionen angemessener zur Sprache bringen könnte.

Mavors Intentionen wurden sachlich auch von anderen Diskussionsbeiträgen aufgegriffen. R. Jackson (England) diskutierte Probleme der Übertragung politischer Entscheidungen in die pädagogische Praxis. A. Kenna (Irland) stellte Untersuchungsergebnisse über Entscheidungen von Religionslehrern in Abhängigkeit von speziellen Variablen vor. R. Laplante (Kanada), P. Malone (Australien), G. Read (England/Australien) und S. Selander (Schweden) beschäftigten sich mit jeweils gesellschaftstypischen Problemen der Lehrplanelentwicklung in ihren Ländern. M. M. McCarron (Nigeria) beschrieb die Rolle von traditionellen nigerianischen Märchen bei der Vermittlung ethischer Werte in der Igbo-Gesellschaft Zentralafrikas.

Die letzte Plenumsveranstaltung eröffnete M. Harris (USA) mit philosophischen, soziologischen und psychologischen Überlegungen zu einer Vision religiöser Erziehung als »Umgestaltung und Neuschöpfung«. Sie begann beim hermeneutischen Prinzip des »Außenstehenden« (was ist neu und überraschend?) und mit Eisners Disjunktion der drei Curricula aller Erziehungsinstitutionen, dem expliziten, dem impliziten und dem Null-Lehrplan, um daraus ein neues Paradigma religiöser Erziehung als curricularer Umgebung oder Kultur zu entwickeln. Im Anschluß daran erarbeitete sie fünf »generative Themen«. Sie setzte ein mit dem Thema »Schweigen« (von Frauen in der Welt der Männer; von Schwarzen in weißer Gesellschaft; von allen, denen man persönliche Artikulation verwehrt). Als Aufgabe stellt sich hier einerseits, denen Gehör zu verschaffen, die offiziell nicht gehört werden, andererseits, stellvertretend für die Verstummtten zu reden.

Von diesem ersten Thema führt nach Harris ein direkter Weg zu den anderen: zur *Bewußtwerdung* (der Umgebung, der Systeme und Begrenzungen), zur phantasievollen und prophetischen *Analyse* der Dinge, zum *Engagement* für Menschen und Ideen (insbesondere für fremde), schließlich zum *Gebären*. Im metaphorischen Sinne ist damit kreative Potenz zur Gestaltwerdung von Strukturen und Formen menschlichen Lebens auf der Erde gemeint, schließlich auch die Geburt Gottes in uns selbst.

Mehrere Diskussionsbeiträge korrespondierten mit Harris' generativen Themen. H.-G. Heimbrock (BRD) lieferte mit einer Skizze zu Problemen religiöser Erziehung tauber Kinder eine sachliche Entsprechung zum genannten Paradigma, indem jetzt von einer speziellen Gruppe von Menschen die Rede war, die zum Schweigen gezwungen sind. G. Durka (USA) befaßte sich mit der Aufgabe, auf dem Wege über Erfahrungen in feministischen Bewegungen neue Zugänge zur Spiritualität zu gewinnen. J. Smith (USA) untersuchte die Dynamik der Konversion; P. Bumbar (USA) schließlich befaßte sich mit einer philosophischen Sicht religiöser Erziehung im Lebenszyklus, wobei er diesen insbesondere als kreativen Prozeß zwischen Geburt und Tod interpretierte.

Nicola Slee ist Lecturer in Religious Studies am Roehampton Institute of Higher Education, Whitelands College, London.

Der Beitrag wurde aus dem Englischen übersetzt von Prof. Dr. Hans-Günter Heimbrock.

Religionsunterricht in Bayern

1 Zu den geschichtlichen und rechtlichen Bedingungen des Religionsunterrichts in Bayern

1.1 Die Vielfalt des Protestantismus in Bayern

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurden gegen 100 Kirchentümer in das neue Königreich Bayern integriert. Durchorganisierte Territorien wie Ansbach-Bayreuth, aber auch Reichsdörfer und -ritterschaften mit ihren Traditionen und Rechtsverhältnissen gingen in die von oben verordnete Staatskirche ein. Fränkische, schwäbische und altbayrische Besonderheiten wurden mehr zusammengefaßt als verschmolzen. Bis heute unterscheiden sich in Bayern die Rollen der Kirche im örtlichen Bewußtsein, aber auch Frömmigkeitsstile regional deutlich. Dennoch ergaben sich allmählich Charakteristika des Ganzen: Sanfte Erwecklichkeit und Orthodoxie lassen sich hierzulande vereinbaren; es kommt kaum zu Sektierertum; der Sinn für institutionelle Kirchlichkeit ist entwickelt, so daß im »Kirchenkampf« oft schwer entscheidbar war, ob mehr für Rechte oder für Glauben der Kirche gekämpft wurde; wohl im Zusammenhang mit später Industrialisierung wuchs das Interesse für soziale und wissenschaftliche Herausforderungen langsamer. Wenn dieser vor einigen Jahrzehnten herrschende Habitus gern mit der religionspädagogischen Dominanz »Evangelischer Unterweisung« in eins gesetzt wird, mißversteht man letztere ziemlich fundamental.

1.2 Die Diasporasituation des Protestantismus in Bayern

Bayern ist nicht katholisch. Doch wirkt sich die Minderheitssituation auf den Religionsunterricht aus.

Evangelische Schüler denken bei »Kirche« fast automatisch an Papst und Katholizismus. Darin spiegelt sich die bis 1921 ungleiche rechtliche Situation beider Kirchen. Es gab die katholische Kirche, aber nur die »protestantische Gesamtgemeinde«.

1924 hielt Kardinal Faulhaber das Konkordat »für zu teuer erkaufte . . . durch die gleichzeitigen Verträge mit dem Protestantismus«, 1931 nannte Bischof Buchberger Bayern einen »katholischen Staat«, erst 1921 durfte »Evang.-Luth. Kirche« nach außen verwendet wer-

den. Noch in der Weimarer Zeit meinte die Regierung, den Staatsvertrag einseitig ändern zu können – nicht das römische Konkordat. Derartiges wirkt im abgesunkenen Bewußtsein nach, auch in den Religionsunterricht hinein.

Die schwache evangelische Durchmischung katholischer Regionen nach 1945 brachte erhebliche Identitätsprobleme angesichts der engen Verflechtung von Kirche, Ortspolitik, Brauchtum, Vereinswesen. Die zweite oder dritte Generation versteht immer weniger, warum sie anders sein soll als die anderen. Technische Probleme wie weite Gottesdienstwege oder Religionsunterricht am Nachmittag, Abiturvorbereitung und -prüfung durch Ortsgemeindepfarrer, nicht immer gern getan, vermehren die Schwierigkeiten.

1.3 Der bayrische Zentralismus

Graf Montgelas bändigte, vermutlich unvermeidlich, die zentrifugalen Kräfte des Königreiches nach 1800 durch rigiden, französisch-aufklärerischen Zentralismus. Die straffe Beamtenverwaltung läßt noch heute jedes Gymnasium unmittelbar zum Ministerium sein, außer in ortsnahen Problemfällen. Für den Religionsunterricht wirkt sich das in der sehr starken Steuerung durch Lehrpläne aus. Die minutiöse Einhaltungspflicht der Pläne drängt den Lehrer leicht in die Rolle des Planausführungsbeamten. Auch Lehrbücher müssen fast vollständig genau den Plan »abdecken«. So entsteht die Gefahr, pädagogische Kompetenz nur mehr auf methodische Vermittlungskompetenz zu reduzieren. Das Lehrerselbstbewußtsein ist deutlich so beeinflußt. Alle Abituraufgaben werden aus München zentral gestellt, von »Geheimkommissionen« ausgearbeitet; vor Ort gibt es nur wenige genau definierte Auswahlmöglichkeiten. In Prüfungsnähe ist darum nicht möglich, was sich Religionslehrer sonst gerne herausnehmen: »Gewissensfreiheit« gegenüber Vorschriften. Immerhin konnten für den evangelischen Religionsunterricht ein inhaltlich offenerer Plan und dementsprechend örtliche Einsatzmöglichkeiten in die Aufgaben erreicht werden.

Die Kollegen können offenbar mit dieser Regelung gut leben; man kann auch fragen, ob eine maximale Freigabe der Inhalte die auch sozial anwendbare religiöse Sprachkompetenz der Schüler fördern würde.

1.4 Der Rechtsstatus des Faches in Bayern

Über die zahlreichen Rechtsregelungen von Staat, Kirche oder beiden zusammen kann nur ein Überblick gegeben werden. Die Komplexe Ausbildung, Fortbildung, Pfarrer im Schuldienst und die Lehrplanarbeit werden in Punkt 2 eigens behandelt.

Die *Bayerische Verfassung* nennt die Kirchen ausdrücklich als Bildungsträger auch im öffentlichen Bereich (Art. 133). Das Bekenntnis ermöglicht die ausnahmsweise Einrichtung privater Volksschulen (Art. 134). Die neuerdings staatlicherseits akzentuierten Obersten Bildungsziele (Art. 131) beginnen mit »Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Über-

zeugung und der Würde des Menschen«; die Präambel verweist auf das Trümmerfeld, »zu dem eine Staats- und Gesellschaftsordnung ohne Gott, ohne Gewissen und ohne Achtung vor der Würde des Menschen . . . geführt hat«. Schon 1924 (Staatsvertrag) leistet die Kirche »kulturelle und ethische Arbeit . . . zur Aufrechterhaltung von Frieden und Ordnung«, und zwar »aus ewigen Quellen«. Im selben politischen Sinn formuliert 1986 Kultusminister Maier, der Staat sei am Religionsunterricht unmittelbar interessiert, »weil dieser Werte vermittelt, die den inneren Zusammenhalt des Staates und der Gesellschaft gewährleisten«. Die verfassungsrechtliche Verankerung des Religionsunterrichts »übersteigt alle nur pädagogischen Begründungen«.

Für die Volks-, d.h. Grund- und Hauptschule, werden die Ziele darüber hinaus ausdrücklich an den *christlichen* Glauben gebunden. Art. 135 bestimmt: »Die öffentlichen Volksschulen sind gemeinsame Volksschulen für alle volksschulpflichtigen Kinder. In ihnen werden die Schüler nach den Grundsätzen des christlichen Bekenntnisses unterrichtet und erzogen.« 1966 fiel auf kirchlichen Wunsch das Epitheton »abendländisch«, das bis dahin mit »christlich« verbunden war. Das *Gemeinsame* der christlichen Bekenntnisse mußte nun formuliert werden. 1967 haben Kardinal Döpfner und Bischof Dietzfelbinger »Leitsätze« veröffentlicht, die nun ganz »geistlich« Bibel, 10 Gebote, Vaterunser, altkirchliche Glaubensbekenntnisse, Lieder und Taufe in den Mittelpunkt rücken. Die Natur soll als Gottes Schöpfung, der Mensch als Gottes Ebenbild, gerettet durch Christi Erlösungswerk, behandelt werden – in allen Fächern. Minister Maier nimmt dies 1986 auf, indem er Bekehrung und Spiritualität entschieden als auch in die Schule (zumal in den Religionsunterricht) gehörig bezeichnet. Darum gehöre auch der Gemeindepfarrer in die *Schule*. Gemäß GG heißt es in Art. 136: »Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach aller Volksschulen, Berufsschulen, mittleren und höheren Lehranstalten. Er wird erteilt in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Religionsgemeinschaft.« Der Staatsvertrag sagt dazu: »Die Beaufsichtigung und Leitung des Religionsunterrichts an den Schulen werden der Kirche gewährleistet« (Art. 12). Nach Möglichkeit sollen bekenntnishomogene Klassen gebildet, Lehrkräfte entsprechend der Bekenntniszugehörigkeit ausgewählt und der Religionsunterricht von Lehrern selbst gehalten werden (Art. 9).

»Leitung« war evangelischerseits 1924 nicht gewünscht worden, kam aber aus Paritätsgründen hinein. Im einzelnen gilt hier:

- Die Inhalte des Religionsunterrichts unterliegen ausschließlich kirchlicher Bestimmung. Wird ein Lehrer wegen seiner Lehre oder seines sittlichen Verhaltens beanstandet, muß er vom Staat aus dem Religionsunterricht zurückgezogen werden (Art. 6 des Staatsvertrags).
- Die Erteilung des Religionsunterrichts setzt die kirchliche Bevollmächtigung voraus (ebd.). Diese beinhaltet eine Bekenntnisverpflichtung des Lehrers.
- Der Dekan kann jederzeit den Religionsunterricht besuchen. Bei Pfarrern im Schuldienst nimmt er alle sieben Jahre die kirchliche Beurteilung vor. Er ist bei jeder staatlichen bzw. kommunalen Beurteilung hauptamtlicher Lehrer (4-Jahresturnus) des Religionsunterrichts zu benachrichtigen (gilt für Gymnasien, Realschulen, berufliche Schulen) und kann, eventuell durch einen Vertreter, beratend, aber nicht benotend an der Beurteilung teilnehmen.

– Einige schulartspezifische Fachberater, im Einvernehmen mit der Kirche ernannt, beraten das Ministerium insbesondere hinsichtlich pädagogisch-didaktischer Fragen auch im Personalbereich.

»Ordentliches Lehrfach« heißt mit verschwindend geringen Ausnahmen, daß die Stundentafel durch die ganze Schulzeit hindurch zwei Wochenstunden Religionsunterricht ausweist, von der Grundschule bis zu Berufsschule und Abitur. In der Oberstufe des Gymnasiums besteht in allen Kurshalbjahren Belegungsverpflichtung. Da der Religionsunterricht nach staatlicher Auffassung durch die Bekenntnishomogenität von Lehrplan, Lehrer *und* Schüler konstituiert wird, nehmen die evangelischen Schüler am evangelischen Religionsunterricht teil, andere dürfen es aber nicht. Seit zwei Jahren können bekenntnislose (»Ungetaufte«) auf Antrag und mit Genehmigung des Dekans als ordentliche Schüler teilnehmen. Diese Regelung brachte im ersten Jahr in München an die 1200 Anmeldungen. Ferner können Schüler teilnehmen, deren Religionsgemeinschaft ausdrücklich erklärt, daß die evangelischen Lehrpläne mit ihren eigenen Grundsätzen übereinstimmen (z.B. Reformierte, Evangelische Allianz). Ist für eine Religionsgemeinschaft ein Religionsunterricht staatlich eingerichtet, darf deren Schüler auch dann nicht an einem anderen Religionsunterricht teilnehmen, wenn an seinem Ort »sein« Religionsunterricht de facto *nicht* gehalten wird (z.B. griechisch- und russisch-orthodox).

Es zeigt sich übrigens immer deutlicher, daß die Beanspruchung des grundgesetzlich garantierten Religionsunterrichts durch kleinere Religionsgemeinschaften bis hin zu einem jüdischen, griechisch- und russisch-orthodoxen und altkatholischen Abitur, zentral gestellt, dazu die Verhandlungen über einen islamischen Religionsunterricht wegen zunehmender Unerfüllbarkeit in der Praxis die ganze Verfassungsgarantie ins Wanken bringen könnte. Solche Sorgen werden seitens des Staates durchaus geäußert.

Von diesen (evangelischerseits oft nicht befürworteten) Regelungen ist die Austrittsmöglichkeit aus Gewissensgründen nicht berührt. Art. 137 der Verfassung von 1946 sieht vor: »Für Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, ist ein Unterricht über die allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit einzurichten.« Tatsächlich ist das Fach erst im Gefolge häufigerer Austritte ab 1969 allmählich eingeführt worden. Jahrgangsgruppen für Ethik- sind wie für Religionsunterricht ab fünf Teilnehmern einzurichten. Gruppen sind allerdings nach oben hin so lange aufzufüllen, bis die Jahrgangsrichtzahl (z.B. für Grundkurse 28) überschritten wird. Neuerdings dürfen immerhin Gruppen dann geteilt werden, wenn ihre Teilnehmer aus mehr als drei Klassen zusammenkommen. Teilnehmer am Ethikunterricht, der derzeit im allgemeinen etwa vom 7. Jahrgang an eingerichtet ist, sind alle Schüler, die keinem schulisch verbindlichen Bekenntnis angehören, sowie die aus dem Religionsunterricht Ausgetretenen. 1986 besuchten den Ethikunterricht aus den Klassen fünf bis neun 3–4 %, aus den Klassen zehn bis elf 6–8 % und in den Klassen zwölf und

dreizehn 15–16 % der Gymnasiasten (bei denen die Zahl am höchsten ist). Nur in der Oberstufe steigt die Tendenz langsam, offenbar im Zusammenhang mit der Möglichkeit, sich das Kursmenü zusammenstellen zu können. Das Verhältnis von Religions- und Ethikunterricht ist allgemein entspannt und gut. Der Ethikunterricht bestätigt rückwirkend den schulintegrierten Charakter des Religionsunterrichts.

Schließlich bleibt zu vermerken, daß der Staat für den Volksschul-Religionsunterricht, der durch Pfarrer und andere kirchliche Lehrkräfte erteilt wird, eine in die allgemeine Besoldungsklasse fließende beträchtliche Pauschale zahlt. Hauptamtlich angestellte Lehrer werden staatlich/kommunal bezahlt.

2 Zur Situation des Religionslehrers und seiner Lehrmittel

2.1 Die Ausbildung

Statt einer 1974 vorgesehenen Schulstufenausbildung gilt seit 1977 in Bayern die Ausbildung nach sechs Schulart-Lehrämtern. Die Ausbildung erfolgt für die Volksschule in den Fakultäten für Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaft an den Universitäten; Fachdidaktik wird bei der Fachwissenschaft studiert. Im erziehungswissenschaftlichen (Grund-) Studium kann anstelle von Philosophie auch Theologie belegt werden. Das kurze Zeit vorgesehene Zwei-Fächersystem ist nun auch für die Hauptschule so modifiziert, daß Lehrer wieder ganz ihre Klassen führen können. Für berufliche Schulen und Gymnasien kann in München und Erlangen-Nürnberg studiert werden, für die anderen Schularten an den anderen Landesuniversitäten mit »Kleinfakultäten« zu zwei bis drei Professoren. Das Sonderschullehramt kann über München oder Würzburg erreicht werden. Berufungen geschehen zusammen mit den beiden »Großfakultäten« je nach Ortsnähe. Die Kirche wird dabei gutachtlich gehört; sie kann zu Prüfungen Vertreter entsenden, die aber nicht selbst prüfen. Studienordnungen werden vom Staat im Benehmen mit der Kirche genehmigt. Bei der Ausbildung der Volksschullehrer in der zweiten Phase gibt es Übergangsschwierigkeiten, weil noch keine entsprechend ausgebildeten Seminarlehrer verfügbar sind.

2.2 Die Fortbildung

Analog zur staatlichen Fortbildungsakademie in Dillingen bestehen kirchliche Fortbildungsinstitute, das evangelische in Heilsbronn. Der Staat bezahlt die Teilnahme der Lehrer und stellt sie vom Unterricht frei. Das Fortbildungsangebot wird mit dem Institutsdirektor von schulartspezifischen Religionsunterrichtsgremien ausgearbeitet.

Das *Katechetische Amt* in Heilsbronn bildet Religionspädagogen und Katecheten fort, die Gemeinschaft Evangelischer Erzieher (GEE) in schulfreier Zeit Volksschullehrer. Regio-

nale Fortbildung betreibt das Fortbildungsinstitut für Lehrer an Volks- und Realschulen, das Katechetische Amt für Berufsschullehrer und vor allem durch intensive Referententätigkeit. Die Fachberater Gymnasium halten kurze Groß-Fortbildungstage in den Regierungsbezirken, das Ministerium versammelt Religionsunterrichts-»Funktionäre« des Gymnasiums, die staatlichen Schulämter betreuen Arbeitsgemeinschaften für Volksschullehrer, die Dekanate Pfarrer und Lehrer an Volksschulen. Das Angebot ist – im Vergleich zu anderen Fächern – enorm groß und vielfältig, so daß gelegentlich bestimmte Kurse ausfallen. Wo der Staat nicht finanziert, springt bisher die Kirche großzügig ein. Eine Fortbildung im eigenen Schulzimmer wird immer wieder angeregt, aber nicht verwirklicht. Die erwogene Einführung von Schuldekanen stößt auf Bedenken u.a. wegen der Kombination von Beratung und Aufsicht.

2.3 Zusammensetzung der Lehrerschaft

Bis in die fünfziger Jahre gab es an Gymnasien und Realschulen nur den voll in den Schuldienst übernommenen Pfarrer. Erst seither kann Religion als *ein* Fach neben anderen studiert werden. An »großen weiterführenden Schulen« soll auch künftig ein Pfarrer unterrichten. Referendare verstehen diese Regelung gegenwärtig als Verdrängungswettbewerb. Solange Staat und Kirche die kirchliche Präsenz in der Schule für richtig halten, erscheint aber die bestehende Regelung sinnvoll.

An Volksschulen unterrichten Lehrer, Religionspädagogen und (abnehmend) Katecheten. Religionspädagogen unterrichten auch an Berufsschulen, an Realschulen aber nur, soweit Philologen fehlen. Sie stehen überwiegend im Kirchendienst.

Eine kurze Aufgliederung ergibt für 1986 folgendes Bild: 1567 Pfarrer im Gemeindedienst (zu 10 Wochenstunden Unterricht einschließlich Konfirmandenunterricht verpflichtet) geben 8072 Wochenstunden (im Schnitt 5,2), 210 Pfarrer im Schuldienst 3976, 280 Religionsphilologen 4361 (im Schnitt 15,6!), 386 »kirchliche« und einige »staatliche« Religionspädagogen (FH) 8043, 539 Katecheten im Nebenamt 4049, die Volksschullehrer 12 714, alles in allem 41 215 Wochenstunden. Von Unterrichtsausfall sind 831 Klassen betroffen; der Ausfall tendiert von nie vermeidbaren stellenbedingten vorübergehenden Unterbrechungen abgesehen im ganzen gegen Null. Nur an beruflichen Schulen entfallen 12,6 % und an Berufsschulen 24,6 % des Religionsunterrichts. Dabei ist freilich zu berücksichtigen, daß Pfarrer mit 12 048 Stunden weit mehr als ein Viertel des Bedarfs decken. Gemeindepfarrer drängen allerdings auf spürbare Verringerung ihrer Pflichtstunden.

2.4 Lehrpläne, Schulbücher, Unterrichtsmedien

Lehrpläne werden seit einigen Jahren durch kirchliche Kommissionen erarbeitet. Der Staat zahlt die anfallenden Kosten für seine Lehrer, gibt Unterrichtsermäßigung und Unterrichtsbefreiung zu den Sitzungen, und zwar für zwei Kommissionen im Jahr. Die Kirche kann weitere Mitglieder oder Kommissionen finanzieren. Erfahrungsgemäß brauchen Religionsunterrichts-Pläne sehr viel mehr Zeit als die anderer Fächer. Der entsprechende Referent am staatlichen Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung in München (ISB) stellt die Verbindung zur allgemeinen Lehrplanentwicklung und zu anderen Fächern her; er ist schulartübergreifender »geborener« Berater jeder Lehrplankommission. Der Staat erhebt nur aus Verfassungsgründen Einwände, gibt aber zuweilen Rat-

schläge. In der Form der Lehrpläne ist die Kirche frei, weicht aber aus Gründen der Schulsolidarität nicht weiter als nötig (und vorbildlich?) ab. Nach kirchlicher Genehmigung setzt der Staat die Pläne in Kraft.

Die lernmittelfreien Lehrbücher müssen hinsichtlich ihrer allgemeinen Eignung, besonders aber ihrer genauen Lehrplanentsprechung, von zwei anonymen (ministeriellen) Gutachtern geprüft und von der Kirche gutgeheißen werden. Für die gymnasiale Oberstufe erweist es sich wegen inhaltlicher Offenheit als sehr schwierig, Lehrbücher zu konzipieren.

Unterrichtsmedien müssen auch für den Religionsunterricht staatlich genehmigt werden, außer den von einem Lehrer selbst hergestellten. Vom »Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht« hergestellte oder von den Staatlichen Landesbildstellen für den Unterricht freigegebene Medien gelten als genehmigt. Die Evangelische Medienzentrale in Nürnberg kann von sich aus nichts genehmigen. Über »unterrichtsbegleitendes Material« gibt es Nischen, die von kirchlichen Arbeitsstellen gefüllt werden.

3 Zur Situation von Schüler und Fach in der Schule

3.1 Schüler und Kirche

Wie überall macht sich auch in Bayern das Schwinden religiöser und kirchlicher Sozialisation im Religionsunterricht erheblich bemerkbar. Die Schwierigkeiten des Konzepts, Volks- und Bekenntniskirche sein zu wollen, treten schärfer hervor. Die Kenntnis elementarer Vorstellungen, Sachverhalte und Texte christlicher Tradition kann immer weniger vorausgesetzt werden, auch wenn jahrelang daran gearbeitet wird. So drängt sich die Frage immer mehr auf, wie mit diesem Phänomen konstruktiv umgegangen werden kann und soll. Da auch Symbole soziale Plausibilität im Lebensumfeld brauchen, hilft eine zu kurz greifende Symboldidaktik ebenfalls nicht weiter. Vermutlich gehen die hier aufbrechenden Fragen an den Nerv christlichen/kirchlichen Selbstverständnisses überhaupt. Auch Probleme brauchen etwas, *womit* sie bearbeitet werden können. Immer häufiger wird Elternarbeit gefordert, außerschulische Ergänzung des Religionsunterrichts auf handfesten Lernfeldern, um den nötigen Rahmen selbst zu schaffen, in dem »leben lernen« gelingen könnte. Was *Einführung* in den christlichen Glauben heißt, muß wohl grundsätzlich neu angegangen werden.

3.2 Zur Rolle des Fachs in der Schule

Der Religionsunterricht genießt das Privileg, fachspezifische Institute im Rücken zu haben, in Bayern das *Katechetische Amt* in Heilsbronn und die *Gymnasial-Pädagogische Materialstelle* in Erlangen. Ersteres betreut neben Konfirmandenunterricht Lehrer-Pfarrer-Arbeitsgemeinschaften, Fortbildung in den ersten (Pfarr-)Amtsjahren, Medienherstellung und -beratung, bildet Religionspädagogen (FH) weiter, gibt Arbeitshilfen heraus, erarbeitet mit Kommissionen Lehrpläne und erprobt sie und

nimmt über das ganze Land hin zunehmend Ausbildungsfunktionen für die zweite Phase wahr. Seine nunmehr 16 hauptamtlichen Referenten sind aus der religionspädagogischen Landschaft nicht wegzudenken.

Die Stelle in Erlangen, hervorgegangen aus Selbsthilfeeaktionen des gymnasialen Verbandes, dann kirchlich finanziert, staatlich durch Teilabstellungen von Lehrern unterstützt, arbeitet ohne hauptamtliche Referenten, bestreitet die Arbeitshilfen vielmehr weitgehend mit Kollegenbeiträgen und dient allen mit besonderen Gymnasialaufgaben Beauftragten als Stätte des Austausches, der Abstimmung und Planung, von Anregungen an Staat und Kirche und der Bildung konkreter Arbeitsgruppen. Die Verbindung zur Arbeit anderer Fächer läuft wieder über den ISB-Referenten.

Die vergleichsweise großen Freiräume des Religionsunterrichts werden manchmal als »Narrenfreiheit« betrachtet, die für die Schule im ganzen unverbindlich bleiben können. Auch die universitäre Religionspädagogik kümmert sich zu einseitig um fachinterne oder psychologische Probleme und zu wenig um den Kontakt mit anderen Fächern, obwohl doch jeder weiß, daß das Wirklichkeitsverständnis der Schüler von den »harten Fächern« geprägt wird. Vermutlich ist hier fachprofessionelle Vorsicht schuld. Aber auch bayrische Lehrer machen fast gar nicht von der Möglichkeit der Leistungskurse und damit von Studierfähigkeitsentwicklung Gebrauch. Wem das Schicksal von Schule und Schüler nicht gleichgültig ist, der muß sich den aus der Schule selbst kommenden Herausforderungen in Zusammenarbeit und Auseinandersetzung stellen.

3.3 Absichtserklärungen der Landessynode im April 1986

Die Synode dankte allen am Religionsunterricht Beteiligten, wünschte aber im einzelnen auch:

- praxisnähere Ausbildung durch Universität und Hochschule;
- Stärkung der fachdidaktischen Kompetenz Studierender und Lehrender;
- Angebote zu spirituellen Erfahrungen von Lehrern und Schülern;
- Förderung regionaler und lokaler Fortbildung;
- Verstärkung der Kontakte zwischen Schule und Gemeinde;
- besondere Unterstützung des Religionsunterrichts an Berufsschulen und in der Diaspora u.a.m.

Sosehr der Synode für ihr Interesse am Religionsunterricht zu danken ist, ruft doch der mögliche Eindruck Besorgnis hervor, Fortbildungsmaßnahmen und bessere Lehrbücher könnten und sollten die eigene Arbeit an der religionspädagogischen Kompetenz des Lehrers *ersetzen*. An dieser eigenen Kompetenz hängt es aber vor allem anderen, wie es mit den Konzepten und der Realität des Religionsunterrichts weitergeht.

Pfarrer Studiendirektor *Konrad Fikenscher* ist Referent für Evangelische Religionslehre am Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung in München und unterrichtet an einem Münchener Gymnasium.

Rezensionen

Reto Luzius Fetz und Anton Alois Bucher

Stufen religiöser Entwicklung?

Eine rekonstruktive Kritik an *Fritz Oser / Paul Gmünder*, *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalistischer Ansatz*, Zürich 1984 (287 S.)

Fritz Oser und *Paul Gmünder* möchten in ihrem Buch eine Stufentheorie der Religiosität vorlegen. Wir sind der Ansicht, daß sie dabei eine bedeutende Entwicklungssequenz aufgedeckt haben, glauben jedoch zeigen zu können, daß erstens der Ausgangspunkt und das methodische Vorgehen der Autoren, zweitens aber auch ihre Ergebnisse eine andere theoretische Deutung nahelegen als jene, die sie mit ihrer Stufentheorie des »religiösen Urteils« vorgelegt haben.

1 »Religiöses Urteil« – oder »Kontingenzbewältigungsurteil«?

Die vor gut einem Jahrzehnt erhobene »Klage über das Erfahrungsdefizit in der Theologie«¹ hat zugleich zur Anfrage speziell an die Praktische Theologie geführt, wie sie es mit der Empirie halte². Aber auch für die Sozialwissenschaften, die sich mit der Theologie im speziellen und der Religion ganz allgemein beschäftigen, stellt sich die Gretchenfrage. »Wie hast Du's mit der Religion?« muß auch bei Oser und Gmünder nachgefragt werden. Denn es ist ihr erklärtes Ziel, die »religiöse Entwicklung« des Menschen zu erforschen und mittels eines Stufenmodells zu erfassen. Der Ausgang einer solchen Untersuchung hängt aber entscheidend davon ab, wie mit der Begriffsbestimmung der Religion bzw. des Religiösen und der entsprechenden Operationalisierung die Weichen gestellt werden.

Oser und Gmünder setzen dazu bei der Differenzierung von »Religion« und »Religiosität« an (vgl. 9.23.63). »Religionen« als historische Gebilde, »Religion« als Kirchenglaube oder Konfessionszugehörigkeit sind etwas Partikulares, das in modernen Gesellschaften psychologisch betrachtet unter dem Verdacht der Äußerlichkeit steht. »Religiosität« hingegen soll eine »Tiefenstruktur« (42) menschlicher Sinndeutung meinen, eine

1 G. Ebeling, Die Klage über das Erfahrungsdefizit in der Theologie als Frage nach ihrer Sache, in: *Ders.*, Wort und Glaube III, Tübingen 1975.

2 H. Schröer, Forschungsmethoden in der Praktischen Theologie, in: F. Klostermann und R. Zerfass (Hg.), Praktische Theologie heute, München/Mainz 1974, bes. 210.

»besondere, subjektive Form von Lebensbewältigung« (9), die jedem Menschen als »religiöser Persönlichkeit« eigen (23) und deshalb »universalisierbar« sei (62.68). Diese »Religiosität« wird dann genauer als die Beziehung des Menschen zu einem sogenannten Ultimaten, für sie Letztgültigen, bestimmt (25), wobei aber offenbleibt, was alles dafür in Frage kommen kann. Das Verhältnis des Menschen zu diesem Ultimaten soll sich nun im »religiösen Urteil« aussprechen (26), das definiert wird als »Ausdruck jenes Regelsystems einer Person, das in bestimmten Situationen das Verhältnis des Individuums zum Ultimaten überprüft« (28). Besonders in »Kontingenz- oder Grenzsituationen« trete dieses religiöse Urteil zutage (ebd.). Dem von H. Lübke und N. Luhmann übernommenen Begriff der Kontingenzbewältigung kommt dann »in der Folge eine entscheidende Stellung« zu (45). So soll sich das »religiöse Urteil« geradezu »als Prozeß der Kontingenzbewältigung bezeichnen« lassen (ebd.), und es wird von einer »Reduktion des religiösen Urteils auf Kontingenzbewältigung« gesprochen, die zumindest »hilfreich« sein soll (ebd.). Das gilt, wie im Methodenkapitel klar wird, vor allem hinsichtlich der Erfassung und Messung des religiösen Urteils mittels eines »religiösen Dilemmas« (122ff). So können Oser und Gmünder zusammenfassend formulieren, das »religiöse Urteil« trete dort auf, »wo es um die Bewältigung von Kontingenzsituationen im Horizont der Frage nach einem Ultimaten geht« (122).

Als Kernbegriffe des Religionsverständnisses bei Oser und Gmünder haben sich somit der Begriff des Ultimaten und jener der Kontingenzbewältigung herausgeschält. Der erstere hat tragende Funktion für die Bestimmung der »religiösen Dimension« des Menschen (62.75), der zweite für die Aktualisierung und empirische Erfassung des religiösen Urteils, in dem sich die Beziehung zu diesem Ultimaten ausdrücken soll³. Beide Begriffe entstammen funktionalen Religionstheorien, die ihre eigene Tradition und Problematik haben. Unzweifelhaft haben beide mit Religiosität zu tun, aber bei beiden ist fraglich, inwiefern sie das spezifisch Religiöse treffen.

a) Zum Begriff des Ultimaten

Der namentlich von P. Tillich geprägte Begriff des Ultimaten fand über T. Parsons seinen Weg in die Religionssoziologie. Diese steht ihm jedoch heute vorwiegend kritisch gegenüber⁴. Die Attraktivität dieses Begriffs liegt darin, daß er den Bezugspunkt des Religiösen formal zu bestimmen erlaubt, ohne daß dieses inhaltlich festgelegt werden muß. Er scheint

3 Aus Raumgründen müssen wir auf eine Prüfung des religiösen Charakters der sieben Gegensatzpaare oder Polaritäten verzichten, bei denen das religiöse Urteil ein immer ausgewogeneres Gleichgewicht herstellen soll (31–42). Ihre Prüfung kann deswegen unterbleiben, weil, wie die Autoren schreiben, diese Gegensatzpaare »nicht aus einer Theorie der Religion abgeleitet«, sondern aus den Antworten der Probanden »induktiv erworben« wurden (33).

4 Vgl. N. Luhmann, Funktion der Religion, Frankfurt/M. 1982, 18, Anm. 20; R. Robertson, Einführung in die Religionssoziologie, Mainz 1973, 55f.

auf verschiedenste Religionen anwendbar zu sein, mag deren Absolutes ein persönlicher Gott, eine Schicksalsmacht oder was auch immer sein. Er scheint sogar für alles stehen zu können, was für eine Person den Rang eines Letztgültigen, unbedingt Wichtigen einnimmt, sei dies auch etwas rein Innerweltliches. In diesem Sinne wird er auch von Oser und Gmünder selbst angesichts ausgesprochen atheistischer Haltungen verwendet, um so den Universalitätsanspruch der von ihnen postulierten »religiösen Dimension« aufrechterhalten zu können⁵. Aber die Religionsphänomenologie hat längst geltend gemacht, daß nicht jede Beziehung zu einem Letztgültigen als eine »religiöse« bezeichnet werden darf und daß diese Bezeichnung nur dort ihren genuinen Sinn hat, wo es um ein Ergriffensein durch ein Numinoses, um eine Beziehung zu etwas Übersteigendem, Unverfügbarem, Höherwertigem, Heiligem geht, das nicht auf etwas Innerweltliches, rein Empirisches reduziert werden kann. Das Ultimate der Religionen und des »religiösen« Menschen erscheint damit immer noch als eine variable Größe, jedoch nicht in einem unbegrenzten Sinn. Aber genau diese Eingrenzungsfrage bleibt bei Oser und Gmünder unbeantwortet⁶. Damit bleibt auch die Frage offen, in welchen Fällen die von ihnen untersuchte Entwicklung wirklich als »religiös« bezeichnet werden darf.

b) Zum Begriff der Kontingenzbewältigung

Der Begriff der Kontingenzbewältigung dürfte in den letzten Jahren in den Rang des meistverwendeten und meistdiskutierten funktionalen Religionsbegriffs aufgestiegen sein. Allerdings hat die Diskussion vornehmlich seine Fraglichkeit aufgedeckt. Ursprünglich meint »Kontingenz« ganz allgemein das, was anders sein könnte, als es ist, oder überhaupt nicht sein müßte⁷. In der Religionssoziologie ist dann darunter vor allem das verstanden worden, wessen der Mensch – vorläufig oder prinzipiell – nicht mächtig ist, das aber seine Existenz in einem guten oder bösen Sinn entscheidend beeinflussen kann. Religion als »Kontingenzbewältigung« meint dann den Versuch, diese Kontingenzen zu erklären und zu »entschärfen«⁸. Von Lübke ist diese Funktion der Religion als »aufklärungs- und säkularisierungsresistent« angesehen worden: ihr »evolutionärer Wegfall« sei »nicht einmal denkbar«⁹.

Die entscheidende Frage ist nun, inwiefern und unter welchen Voraussetzungen »Kontingenzbewältigung« als ein spezifisch religiöser Akt anzusehen ist.

W. Pannenberg hat geltend gemacht, daß die Rede von einer »Bewältigung« der Kontingenz insofern an der Religion vorbeiführt, als diese sich gerade nicht als Sinnstiftung kraft eines sinngebenden menschlichen Handelns versteht, sondern sich auf einen solchen Sinn bezieht, der diesem Handeln vorausgeht¹⁰. R. Spaemann bemängelt an der »Deutung von Religion als Kontingenzbewältigungspraxis« generell, sie sei »einerseits zu unspezifisch,

5 Vgl. Oser/Gmünder, a.a.O., 22; ferner die Lizentiatsarbeit von M. Achermann, die den bezeichnenden Titel trägt: »Kognitive Argumentationsfiguren des religiösen Urteils bei Atheisten«, Freiburg/Schweiz 1981.

6 Vgl. Oser/Gmünder, a.a.O., 20, Anm. 3; 30, Anm. 13; 89, Anm. 8, sowie den »Katalog« möglicher Ultimata in: R. L. Fetz / F. Oser, Weltbildentwicklung, moralisches und religiöses Urteil, in: W. Edelstein und G. Nunner-Winkler (Hg.), Zur Bestimmung der Moral, Frankfurt/M. 1986, 442–469.

7 Aristoteles, Metaphysik IX, 3, 1047a, 20–26.

8 Vgl. Luhmann, a.a.O., 132.

9 H. Lübke, Religion nach der Aufklärung, in: T. Rendtorff (Hg.), Religion als Problem der Aufklärung. Eine Bilanz aus der religionstheoretischen Forschung, Göttingen 1980, 165–184, bes. 174.

10 W. Pannenberg, »Macht der Mensch die Religion oder macht die Religion den Menschen?«, in: Rendtorff (Hg.), a.a.O., 151–157, bes. 151f.

andererseits dem Selbstverständnis der Religion zu äußerlich«¹¹. Zu unspezifisch ist sie deswegen, weil die Religion Konkurrenten hat, die ihr die Praxis der Kontingenzbewältigung streitig machen können, deren mächtigster die Wissenschaft ist. Zu äußerlich bleibt diese Formel deshalb, weil sie übersieht, daß Religion nicht nur auf Kontingenzerfahrungen antwortet, sondern selbst jene radikale Steigerung der Kontingenzerfahrung sein kann, die uns überhaupt erst die Welt als ein kontingentes Faktum, in der Sprache der Religion: als Schöpfung, vor Augen bringt. Auch nach Lübke »brauchen wir ein Kriterium, um religiöse Kontingenzbewältigung vor anderen auszeichnen zu können«¹²; als »religiöses Kontingentes« läßt er nur gelten, »was in Handlungssinn prinzipiell nicht integrierbar ist, wessen wir also nicht mächtig sind«, so daß die religiöse »Praxis der Bewältigung« von Kontingenzen auf eine »Praxis ihrer Anerkennung« hinausläuft¹³.

Wie steht es nun hinsichtlich der Abgrenzung »religiöser« Kontingenzbewältigung bei Oser und Gmünder? Ein bereits zitierter, zentraler Satz besagt, das »religiöse Urteil« trete dort auf, »wo es um die Bewältigung von Kontingenzsituationen im Horizont der Frage nach einem Ultimaten geht« (122). Als Kriterium »religiöser« Kontingenzbewältigung fungiert somit der für das religiöse Urteil konstitutive Bezug zu einem *Ultimaten*. Wie wir oben sahen, reicht jedoch dieser rein formale Begriff seinerseits nicht aus, um das spezifisch Religiöse einzufangen. Die Spezifität der Kontingenzbewältigung, die die Autoren bei ihren Probanden erheben, bleibt damit zwangsläufig unbestimmt; es gibt jedenfalls keinen hinreichenden Grund, ihnen in jedem Fall »Religiosität« zu unterstellen, d.h. eine wirklich religiöse Färbung des »religiösen« Urteils zu erwarten¹⁴. Diese Vereinnahmung ist besonders dann fraglich, wenn sich die Probanden selbst als areligiös verstehen und als solche anerkannt sein wollen. Es ist somit ein Kurzschluß, anzunehmen, eine Operationalisierung der Religiosität als Kontingenzbewältigungspraxis angesichts eines nicht weiter präzierten Ultimaten führe automatisch zu einer »religiösen« Entwicklungssequenz. Gerade einem solchen Kurzschluß scheinen uns aber Oser und Gmünder erlegen zu sein, wenn sie aus den Daten, die auf der Basis dieses zu breit gefaßten Konstrukts erhoben wurden, eine Stufenfolge des »religiösen« Urteils herauslesen wollen. Daß nicht alle der von ihnen gefundenen Stufen in allen möglichen Konkretionen als »religiös« gelten können, ja daß es hierbei Stufen und Stufenübergänge gibt, für die die Qualifikation »religiös« als höchst problematisch erscheint, werden wir noch zeigen.

Wie soll diese Entwicklung dann aber überhaupt qualifiziert werden? Auf

11 R. Spaemann, Funktionale Religionsbegründungen und Religion, in: P. Koslowski (Hg.), Die religiöse Dimension der Gesellschaft. Religion und ihre Theorien, Tübingen 1985, 19.

12 Lübke, a.a.O., 177.

13 Ebd., 179.

14 Aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang die freimütige Feststellung von Oser und Gmünder, »daß Individuen angesichts von Kontingenzsituationen nur dann religiöse Urteile abgeben, wenn entweder schon in der Dilemmasituation inhaltliche Elemente einer religiösen Handlung vorkommen oder wenn anschließend die halbstandardisierten Fragen auf die religiöse Wirklichkeit hinzielen« (128).

diese Frage gibt es eine ebenso einfache wie naheliegende Antwort. Sie wird durch den bereits zitierten Satz suggeriert, das »religiöse Urteil« lasse sich auch »als Prozeß der Kontingenzbewältigung bezeichnen« (45). Warum kann statt von »Stufen des religiösen Urteils« dann nicht geradewegs von »*Stufen des Kontingenzbewältigungsurteils*« gesprochen werden, analog zur »Kontingenzbewältigungspraxis?«¹⁵. Dies scheint uns die adäquate, zugleich genaue und vor allem neutrale Bezeichnung für die von Oser und Gmünder gefundene Stufenfolge zu sein, die die Deutungsfragen offenläßt und nicht im voraus über sie entscheidet. Eine solche Strategie scheint uns gerade angesichts des noch offenen Streits um die religiösen Implikationen, Voraussetzungen oder Konnotationen der Begriffe »Ultimates« und »Kontingenzbewältigung« angezeigt zu sein. Da erwartet werden darf, daß eine entwicklungspsychologische Untersuchung durch die Beibringung neuen Materials auch neues Licht auf diese Streitfragen werfen könnte, sollte man diese Chance nicht durch einen voreiligen theoretischen Positionsbezug vergeben. Inwiefern die von Oser und Gmünder gefundenen Stufen dessen, was wir neutral als »Kontingenzbewältigungsurteil« bezeichnen möchten, auch Stufen einer spezifisch »religiösen Entwicklung« sind, wollen wir nun im einzelnen klären.

2 Die Stufen des »religiösen Urteils« – eine durchgehend religiöse Höherentwicklung?

Unseren kritischen Anfragen stellen wir eine Kurzbeschreibung der »Stufen des religiösen Urteils« (73ff) voran, die deren »Kurzfassung« (87f) wörtlich wiedergibt und diese durch eine Zusammenstellung der wichtigsten von Oser und Gmünder für die Beschreibung (88–102) verwendeten Termini erläutert. Für ein umfassenderes Verständnis und die Illustration durch Antwortbeispiele müssen wir den Leser auf das Buch selbst verweisen.

Stufe 1: »Sicht einseitiger Macht und Autorität eines Ultimates (Deus ex machina).« Das Ultimate tritt hier als allmächtiges Wesen, als »absolutes Subjekt« dem Menschen entgegen, der sich als »Objekt« erfährt. Nur das Ultimate ist »aktiv«, der Mensch bloß »reaktiv«. Gehorsam dem Ultimen gegenüber hat Lohn zur Folge, Ungehorsam Strafe. Der Mensch steht zum Ultimen im Verhältnis »vollständiger Determination«, unter »Erwartungsdruck«; er ist dessen »heteronomes Vollzugsorgan« (89f).

Stufe 2: »Sicht der Beeinflußbarkeit des Ultimates durch Riten, Erfüllungen, Gebete usw. Erste Subjektivität (do ut des).«

Der Hauptunterschied zur Stufe 1 liegt darin, daß nun auch der Mensch als »Subjekt« »ak-

15 Dieser Vorschlag ist erstmals gemacht worden in: A. Bucher, Entstehung religiöser Identität. Religiöses Urteil, seine Stufen und seine Genese. Oder: Eine Darstellung sechsjähriger Forschungsarbeit zur religiösen Entwicklung von F. Oser und Mitarbeitern, in: Christliches ABC, heute und morgen, 1986, H. 4.

tiv« wird. In der Erwartung eines wechselseitigen »Do-ut-des-Verhaltens« versucht er das Ultimate »präventiv« oder »sanktionsmildernd« zu beeinflussen (91–93).

Stufe 3: »Autonomie der Person durch Abtrennung des Ultimates vom genuin humanen Bereich (Deismus).«

Das Nicht-Eintreffen der mit Stufe 2 verbundenen Erwartungen führt dazu, daß dem Ultimate »keine direkte Wirkung« im Weltgeschehen mehr zugesprochen wird. Der Bereich des Ultimates wird vom eigenen Einflußbereich getrennt, es kann eine atheistische oder agnostische Haltung eingenommen werden. Die Betonung der »Selbst-Bestimmung«, »Eigen-Verantwortung«, »Eigenentscheidung« im Sinne einer »solipsistischen Ich-Struktur« geht mit der Anerkennung einer »nicht-subjektiven Kausalität« naturimmanenter Wirkkräfte, des »Zufalls oder des Schicksals«, einher (93–96).

Stufe 4: »Autonomie der Person durch Annahme apriorischer Voraussetzungen aller menschlichen Möglichkeiten durch Ultimates (Apriorität).«

Auf dieser Stufe gibt das Subjekt die Selbstherrlichkeit von Stufe 3 auf und geht wieder eine Bindung an das Ultimate ein, das nun als »Grund von Mensch und Welt« und als »Bedingung für menschlich-autonomes Handeln« gesehen wird. Dieses hat einen »Heilsplan des Ultimates« als »Rahmenbedingung« (97–100).

Stufe 5: »Sicht einer kommunikativ-religiösen Praxis, in der das Ultimate in jedem Handeln Voraussetzung und Sinnggebung bildet. Höchste menschliche Autonomie (Kommunikativität).«

Im Unterschied zu Stufe 4 gibt es hier nicht mehr einen dem Menschen äußerlichen »Plan«, sondern »die Erfahrung von Heil oder Unheil wird jetzt an die intersubjektive Basis zurückgebunden« (101), im Sinne kommunikativ eingelöster »universaler Solidarität« (101f).

Oser und Gmünder glauben, mit diesen Stufen die klassischen Annahmen des strukturalistischen Ansatzes verbinden zu können, die J. Piaget für die allgemeine Intelligenzentwicklung und L. Kohlberg für die Moralentwicklung als gültig erwiesen haben (82–84). Bezogen auf die oben beschriebenen Stufen besagen diese Annahmen, daß es sich dabei um qualitativ verschiedene, hierarchisch geordnete, d.h. jeweils »höhere«, dabei unüberspringbare Stufen einer unreduzierbaren, universellen Entwicklung *sui generis*, eben der »religiösen«, handeln soll. Diese allgemeinen religiösen Stufen sollen sich je nach Kulturzugehörigkeit und Lebensgeschichte des einzelnen Individuums in den verschiedensten inhaltlichen Ausprägungen präsentieren, aber immer die gleichen formalen Strukturmerkmale aufweisen¹⁶.

Wir möchten nun bezweifeln, daß von einer solchen universellen »religiösen« Entwicklung gesprochen werden kann, ohne den Begriff des Religiösen zu überdehnen. Noch mehr bezweifeln wir, daß jede dieser Stufen als ein »höheres Stadium der religiösen Entwicklung« (85) bezeichnet werden darf, womit am Ende überhaupt die Behauptung einer eigenständigen und einheitlichen Entwicklung fraglich wird. Daß diese Theorie den Begriff des Religiösen überdehnt, ja überdehnen *muß*, scheinen

16 Die »religiöse Denkstruktur«, die hinter einer Stufe des religiösen Urteils steht, glauben Oser und Gmünder als »religiöse Mutterstruktur« bezeichnen zu dürfen (61ff), »analog zu den Mutterstrukturen im mathematischen Bereich« (67). Dazu ist anzumerken, daß die Analogie insofern nicht stimmt, als der Begriff der Mutterstruktur bei den Bourbaki und entsprechend auch bei Piaget nicht eine sequenzielle, sondern eine allgemeinste typologische Ordnung meint.

schon ihre generellen logischen Konsequenzen zu zeigen: Gemäß ihrem Universalitätsanspruch hat jedwedes Subjekt jedweden Entwicklungsstandes als »religiös« zu gelten, läßt sie doch für ein areligiöses Subjekt oder für einen areligiösen Entwicklungsabschnitt gar keinen Raum. Die Theorie will zudem, daß die Entwicklung hin zu einer nächsten Stufe in jedem Fall als eine religiöse *Höherentwicklung* gewertet werden muß, welchen Weg auch immer das Subjekt einschlägt und selbst dann noch, wenn es beispielsweise jeden Glauben an ein Transzendentes aufgibt und sich selbst absolut setzt (Übergang zu einer radikalen Stufe 3). Aber was kann die Qualifikation »religiös« noch besagen, wenn sie auf *alle* Menschen und auf *alle* Etappen ihrer Entwicklungswege anwendbar ist und diese Wege immer nur höher führen können? Eine solche schrankenlos verallgemeinernde Verwendung des Prädikats »religiös« sprengt nicht nur den umgangssprachlichen Sinn und jeden wissenschaftlichen Gebrauch dessen; sie wird auch dem Selbstverständnis sowohl des »religiösen« als auch des »nichtreligiösen« Menschen nicht gerecht, die beide etwas Spezifisches zu sein meinen (was nicht im Sinne eines »engen«, etwa kirchlichen Religionsbegriffs ausgelegt werden muß). Solche rein analytisch vermuteten Unstimmigkeiten der Theorie, die unseres Erachtens vom operationalisierten Religionsbegriff herrühren, lassen sich nun im einzelnen nachweisen.

Bei den *Stufen 1* und *2* fallen die strukturellen Isomorphien zu den beiden ersten Stufen des moralischen Urteils von Kohlberg auf¹⁷. Kohlberg hat vor allem die zweite Stufe als ein Beispiel dafür angesehen, wie die Gottesbeziehung von einer Moralstruktur geprägt werden kann¹⁸. Ließen sich die Stufen 1 und 2 nicht so erklären, daß das Subjekt innerhalb seiner Weltbildentwicklung ein personifiziertes, anthropomorphes Ultimates annimmt, auf das es bereits erworbene Moralstrukturen in Anwendung bringt? Damit wäre nicht nur die Eigenständigkeit des »religiösen Urteils« dieser Stufen in Frage gestellt, auch die Möglichkeit einer »Inhalt-Struktur-Differenz« (76)¹⁹ größeren Umfangs würde fraglich, da ein

17 Dies wird auch von zahlreichen Rezensenten so gesehen: H. Schmidt, Religionsdidaktik: Ziele, Inhalte und Methoden religiöser Erziehung in Schule und Unterricht. Theologische Wissenschaft, Bd. 16, 2. Teilband: Der Unterricht in Klasse 1–13, Stuttgart u.a. 1984, bes. 36; P. Neuenzeit, Rezension zu: F. Oser / P. Gmünder, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung, rhs 28 (1985) 203; F. Schweitzer, Religion und Entwicklung. Bemerkungen zur kognitiv-strukturellen Religionspsychologie, WzM 37 (1985) 322.

Hinsichtlich dieser Stufen – und nicht nur dieser – wird auch die Ausblendung der Psychoanalyse kritisiert, die sich ebenfalls mit der religiösen Entwicklung beschäftigt und heute mehrheitlich anerkennt, die Wurzeln der Religiosität lägen – anders als noch von Freud angenommen – im präödpalen Bereich, ja sogar in der symbiotischen Phase. Bevor sich also ein Kind der Stufe 1 gemäß artikulieren kann – was vor dem sechsten Altersjahr kaum der Fall ist –, ist hinsichtlich seiner religiösen Entwicklung schon Entscheidendes geschehen, das sich der Methodologie wie auch der Theorie von Oser und Gmünder entzieht. Vgl. dazu N. Mette, Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters, Düsseldorf 1983, bes. 213.

18 L. Kohlberg, Essays on Moral Development I, San Francisco 1981, 341.

19 Indizien für eine Struktur-Inhalt-Differenz ergeben aber Untersuchungen über die Rezeption »religiöser« Inhalte, so etwa neutestamentlicher Parabeln vor dem Hintergrund der je erreichten Stufe: Vgl. A. Bucher, Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören, so ist es nicht das gleiche. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln (erscheint als ein weiterer Band in der Reihe »Religion und Entwicklung«, ca. 1987).

Do-ut-des-Verhältnis an ein personifiziertes Gegenüber gebunden scheint. Wohl nicht zufällig wird das Ultimate der Stufen 1 und 2 in den Kategorien eines »absoluten Subjekts« vorgestellt (90.92)²⁰.

Nicht zu bezweifeln ist hingegen, daß diese Urteilsstufen in Beziehungen zu Phänomenen und Praktiken der Religionsgeschichte gebracht werden können, bei denen niemand daran denkt, die Qualifikation »religiös« abzustreiten. Bezüglich der beiden ersten Stufen dürfte also die Theorie der von T. Rendtorff aufgestellten Forderung genügen, wonach eine »Generalisierung oder Funktionalisierung« des Religionsbegriffs im »Verhältnis zur bestimmten Religion erläutert und erklärt werden müsse, um plausibel zu bleiben«²¹.

Anders steht es nun aber mit der *Stufe 3*. In menschheitsgeschichtlicher Perspektive entspricht sie, wie schon das Kennwort »Deismus« anzeigt, der Aufklärungs- und Säkularisierungsbewegung der Neuzeit, dem Einbruch immanenter naturwissenschaftlicher Welterklärung und der Autonomsetzung des menschlichen Willens, bis hin zu Nietzsches Negation Gottes um der menschlichen Freiheit willen. Die zu dieser Stufe führenden Entwicklungsschübe, jedenfalls die Schritte hin zu einer autonomen Ich-Identität und zur Erkenntnis der Eigengesetzlichkeit der Welt, sind *an sich* nicht religiöse Entwicklungsmomente, vielmehr haben sie eine Zurückdrängung und oftmals geradezu eine Verneinung des Religiösen zur Folge. Im Hinblick auf die Neuzeit könnte man mit R. Specht sagen, daß hier die Religion die »Folgelasten« nichtreligiöser »Innovationen« zu tragen hat²². Von einer genuin »religiösen« Entwicklung könnte hier unseres Erachtens nur dann gesprochen werden, wenn das autonom gewordene Ich und die als eigengesetzlich erkannte Welt neu in eine Beziehung zu einem religiösen Ultimativen gebracht statt von diesem abgekoppelt würden (vgl. Stufe 4). Was hat nun aber die beiden Autoren dazu gebracht, diese Stufe nicht bloß als eine »religiöse« in Anspruch zu nehmen, sondern sie sogar als eine »höhere« religiöse Stufe gelten zu lassen?

Wer die um die Theorien Piagets und Kohlbergs geführten Diskussionen kennt, wird sofort den Verdacht hegen, daß es sich hier um einen »naturalistischen Trugschluß« in der Form eines Psychologismus handeln könnte. Eines solchen macht sich die Entwicklungspsychologie dann schuldig, wenn *spätere* Entwicklungsstadien unbesehen als *höhere* Entwicklungsstufen ausgegeben werden, womit aus einer Beschreibung eine Wertung, aus Fakten Normen werden. Daß die beiden Autoren dieses Problem nur in der Einleitung (14) berührt, bezüglich ihrer Stufentheorie aber nicht diskutiert haben, ist ein schwerwiegendes theoretisches Versäumnis. Das Problem ist freilich alles andere als einfach; wir müssen uns mit Andeutungen begnügen, wie es anzugehen wäre.

Piaget und Kohlberg haben beide dieses Problem dadurch zu lösen versucht, daß sie auf Instanzen *außerhalb* der Entwicklungspsychologie rekurrierten, um einen Maßstab für die *Wertung* von Entwicklungsprozessen zu gewinnen, die der Entwicklungspsychologe *per se* nur in ihrer Faktizität *beschreiben* kann. Die Lösung, die ein Heranwachsender einem logisch-mathematischen Problem geben kann, ist für Piaget nicht deswegen schon besser und adäquater als jene eines Kindes, weil sie später auftritt und zusätzliche psychologische Komponenten und Mechanismen ins Spiel bringt, sondern weil der Logiker oder Mathematiker die zugrunde liegenden Operationen (sofern er sie formalisieren kann) als schlüssig und als den vorangegangenen Lösungsversuchen überlegen beurteilt. Ähnlich berief sich Kohlberg von Anfang an auf die Moralphilosophie, um die Frage des Geltungsanspruchs der von ihm aufgedeckten entwicklungsspezifischen Gerechtigkeitsvorstellungen

20 An dieser Stelle wäre nicht nur das schon Piaget bekannte Phänomen des kindlichen Artifizialismus (*J. Piaget*, Das Weltbild des Kindes, Stuttgart 1978, 205ff) zu bedenken, sondern auch der Zusammenhang mit der von Dux behaupteten Herrschaft und Auflösung des »subjektivistischen Deutungsschemas« (vgl. Stufe 3 – *G. Dux*, Die Logik der Weltbilder. Sinnstrukturen im Wandel der Geschichte, Frankfurt/M. 1982, bes. 203).

21 Vgl. *T. Rendtorff*, Religion »nach« der Aufklärung. Argumentationen für eine Neubestimmung des Religionsbegriffs, in: *Ders.* (Hg.), a.a.O. (s.o. Anm. 9), 198.

22 Vgl. *R. Specht*, Innovation und Folgelast, Stuttgart – Bad Cannstadt 1972.

zu beantworten. Das hat inzwischen zu der von J. Habermas befürworteten und von Kohlberg akzeptierten These einer »Komplementarität« von (Moral-)Entwicklungspsychologie und Moralphilosophie geführt²³.

Die Konsequenzen, die daraus für den Bereich der religiösen Entwicklung zu ziehen sind, liegen auf der Hand. Eine Entwicklungspsychologie der Religion, welche von einer »höheren« Religiosität rein auf Grund von Entwicklungsabläufen spricht, ist ein Psychologismus wie jeder andere. Zur Vermeidung eines naturalistischen Fehlschlusses müßte man auch hier eine außenstehende Instanz heranziehen können. Wer kann mit welchem Anspruch als eine solche Instanz fungieren? Wie immer man diese Frage beantworten mag – als Gläubiger durch die Berufung auf die Theologie einer Kirche, als Philosoph mit dem Postulat einer entsprechenden Religionsphilosophie, als Religionswissenschaftler mit dem Hinweis auf geschichtlich eruerbare Kriterien –, ausgegangen werden muß davon, daß solche Fragen nach allen Erfahrungen gerade mit dem strukturgenetischen Ansatz nur interdisziplinär und nicht allein entwicklungspsychologisch beantwortet werden können.

Man darf nun allerdings nicht in den umgekehrten Fehler verfallen und behaupten, eine Entwicklungspsychologie der Religion strukturgenetischen Zuschnitts könne selbst keine Entscheidungshilfen in dieser Frage bereitstellen. Ob es innerhalb der Entwicklung des Individuums Schritte gibt, die die Frage nach einer »höheren« Religiosität als sinnvoll erscheinen lassen, und wie diese Frage spezifiziert werden muß, ist eine Problemdimension des Religiösen, die überhaupt nur mittels entwicklungspsychologischer Forschung sachgerecht in den Blick kommen kann. Und solche Probleme können im Ausgang von dem reinterpretierten Stufenmodell von Oser und Gmünder bereits konkretisiert werden, indem man die Stufen vergleicht, die legitim als religiös bezeichnet werden können, und sich die Frage stellt, was die »späteren« gegenüber den »früheren« auszeichnet.

Für die Stufe 3 haben wir die Legitimität ihrer Qualifikation als einer genuin religiösen Stufe bestritten. Für Stufe 4 hingegen kann man sie wieder gelten lassen, sofern das als Ermöglichungsgrund verstandene Ultimate, mit dem das Subjekt nun eine freiheitliche Bindung eingeht, selbst die Bezeichnung »religiös« verdient; sofern es sich um etwas rein Innerweltliches wie etwa eine zukünftige herrschaftsfreie Gesellschaft u.ä. handelt, wird sich die Theorie allerdings jenen Einwänden ausgesetzt sehen, die H. Blumenberg u.a. gegen eine Vereinnahmung profaner Letztwerte mittels des Säkularisierungstheorems gerichtet haben²⁴. In ihrer jetzigen Gestalt kann die Beschreibung der Stufe 4 ihr biblisch-christliches, speziell transzendentaltheologisches Gepräge nicht leugnen; inwiefern die herangezogenen Kategorien, vor allem jene des »Heilsplans«, verallgemeinert und beispielsweise auf

23 Vgl. J. Habermas, *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*, Frankfurt/M. 1983, 46ff und L. Kohlberg, *Essays on Moral Development II*, San Francisco 1984, 222f.

24 Vgl. H. Blumenberg, *Säkularisierung und Selbstbehauptung*. Erweiterte und überarbeitete Neuauflage von »Die Legitimation der Neuzeit«, erster und zweiter Teil, Frankfurt/M. 1974.

Religionen mit einem zyklischen Weltbild angelegt werden können, müßte erst noch gezeigt werden²⁵. Da diese Stufe nur bei einer Minderheit der 15- bis 25jährigen auftritt und auch bei den Erwachsenen nie mehr als 30 % erreicht, die Stufe 3 hingegen von der Spätadoleszenz an eindeutig dominiert (191ff), kann man sich die Frage stellen, ob Stufe 4 in der jetzigen Fassung nicht eine spezielle Weiterentwicklung, nämlich die westlich geprägte, im Vollsinn religiöse Antwort auf den in Stufe 3 zum Ausdruck kommenden, mehr oder weniger allgemeinen Profanisierungstrend darstellt.

Stufe 5 schließlich, die nur in Ausnahmefällen erreicht wird, kann ebenfalls als spezifisch religiös angesehen werden. Sie trägt in ihrer jetzigen Form allerdings unverkennbar die Spuren deutscher Theologie²⁶. Für sie stellt sich wie schon für Stufe 4 die Frage, ob sie einen möglichen Endpunkt einer universellen Entwicklungssequenz oder nicht vielmehr eine Höchststufe einer partikularen religiösen Entwicklung darstellt. Weiter müßte noch geprüft werden, ob Stufe 5 bzw. die postulierte Stufe 6 (102ff) wirklich diejenige Religiosität beinhaltet, über die hinaus keine vollkommene mehr denkbar ist – eine Frage, die entwicklungspsychologisch nicht entschieden werden kann²⁷.

Nicht jede der von Oser und Gmünder beschriebenen und empirisch validierten Entwicklungsstufen kann in einem guten Sinn als »religiös« bezeichnet werden. Daher scheint es uns verfehlt, wenn Oser und Gmünder die von ihnen vorgestellte Stufensequenz in toto als jene einer universellen »religiösen« Entwicklung deuten wollen. Als die einzige unverfängliche Bezeichnung erachten wir nach wie vor die Rede von Stufen eines »Kontingenzbewältigungsurteils«. Gewiß kommt es vor, daß Kontingenzsituationen auf eine genuin religiöse Weise bewältigt werden; und es gibt offenbar Stufen dieser »religiösen« Kontingenzbewältigung, die nicht gleichrangig sind, sondern in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen (eindeutigster Fall: Stufe 4 gegenüber Stufe 2). Es gibt aber auch Stufen, die sich einer vorangehenden »religiösen« Stufe gegenüber zwar durch grundlegende Neuerungen hinsichtlich der Identitätsbildung, der Moralentwicklung und der Erklärung innerweltlicher Prozesse auszeichnen, aber eben deswegen nicht an sich schon als eine höhere »religiöse« Stufe gewertet werden dürfen (eindeutigster Fall: Stufe 3 gegenüber Stufe 2). Das sind bedeutsame Ergebnisse der von Oser und Gmünder vorgenommenen entwicklungspsychologischen Operationalisierung des viel diskutierten Themas »Kontingenzbewältigung«, und das gilt selbst

25 Bis jetzt liegen die Daten von drei Stichproben aus anderen Weltreligionen vor (Buddhismus, Hinduismus, Immanakult in Rwanda). Bei allen zeigte sich zwar ein theoriekonformer signifikanter Alterstrend, wobei jedoch von der Stichprobengröße her keine interkulturellen Vergleiche angestellt werden konnten. Vgl. A. Dick, Drei transkulturelle Erhebungen des religiösen Urteils. Eine Pilotstudie, Lizentiatsarbeit, Freiburg/Schweiz 1982.

26 Besonders H. Peukert (Wissenschaftstheorie, Handlungstheorie, Fundamentale Theologie. Ansatz und Status theologischer Theoriebildung, Frankfurt/M. 1978) ist zu nennen. Vgl. auch *ders.*, a.a.O. (s.o. Anm. 15), 102, Anm. 38 und Oser/Gmünder, a.a.O., 103.

27 Vgl. auch die berechtigten Einwände zu diesem Punkt, die R. Englert (Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985, 266f) angemeldet hat: Normativ-theologische Fragen wie die, welche Theologie die »höchste« sei, dürften nicht »kognitionspsychologisch vorentschieden« werden. Vgl. auch H.-G. Heimbrock, Lern-Wege religiöser Erziehung, Göttingen 1984, bes. 159 und 163.

dann, wenn man sie als vorläufig ansieht und die Universalisierbarkeit dieser Stufensequenz bezweifelt.

3 Ansätze einer Rekonstruktion

Worauf läuft nun unsere Kritik an Oser und Gmünder hinaus? Wir beanstanden an ihrer Theorie, daß sie sich die Möglichkeit einer differenzierenden Interpretation ihrer Ergebnisse durch die *über*verallgemeinernde Deutung der von ihnen vorgelegten Stufensequenz als einer genuin »religiösen« verbaut haben. Entsprechend plädieren wir für eine Rekonstruktion, die diese Verallgemeinerung des »Religiösen« zurücknimmt und die verschiedenen Aspekte, die im »Kontingenzbewältigungsurteil« zutage treten – Weltbildentwicklung, Moralentwicklung, Identitätsbildung und eventuell andere –, differenzierend benennt und bedenkt. Eine solche Rekonstruktion schließt selbstredend nicht bloß eine neue »Anstrengung des Begriffs« mit ein, sondern müßte mit einer erneuten Durchsicht des vorhandenen Datenmaterials und neuen Erhebungen einhergehen. Versuchen wir abschließend die Ansatzpunkte einer solchen Rekonstruktionsarbeit anzugeben.

Erstens müßte nicht nur der Religionsbegriff enger und genauer gefaßt werden; es wären auch die *Kriterien* zu explizieren und zu legitimieren, die von einer »höheren« Religiosität sprechen lassen. Wir halten diese Rede dann für angebracht, wenn eine möglichst integrative, innere Beziehung zu einem religiös gefärbten Ultimaten mit der Anerkennung der Autonomie des einbezogenen Subjekts einhergeht (Stufe 4). Ein Mehr an Beziehung (keinesfalls ein Weniger) bei einem gleichzeitigen Mehr an Autonomie wären damit formale Kriterien »höherer« Religiosität²⁸. Autonomie hingegen, die durch Einschränkung oder Negierung der Beziehung zu einem religiösen Ultimaten erkaufte wird, wäre kennzeichnend für A-Religiosität (oder besser: »Entreligionisierung«, wenn dieses Kunstwort erlaubt ist – Stufe 3). Eine integrale Beziehung zu einem »religiösen« Ultimaten ohne oder mit nur eingeschränkter Autonomie würde Kriterien »niedriger« Religiosität bezeichnen.

Solche Kriterien, die hier nur tentativ formuliert wurden – teilweise völlig in Übereinstimmung mit Oser und Gmünder –, scheinen nicht nur auf die religiöse Entwicklung, wie sie Oser und Gmünder beschrieben haben, anwendbar zu sein; sie sind auch im Hinblick auf die Menschheitsgeschichte und speziell auf die europäische Neuzeit mit ihren Säkularisierungsbewegungen plausibel. Ihre Legitimation und normative Verwendung in der Reli-

28 Die Rede von der »zunehmenden Autonomisierung und Differenzierung der Wahrnehmung des Mensch-Ultimates-Verhältnisses« (*Oser/Gmünder*, a.a.O., 83) genügt nicht, um in jedem Fall von einer »höheren« Religiosität sprechen zu können, wenn die »Differenzierung« auch die totale Trennung vom Ultimaten zuläßt (vgl. das Schema in *Oser/Gmünder*, a.a.O., 109).

gionspädagogik dürfte jedenfalls auf weniger Schwierigkeiten stoßen als die direkte Umsetzung der Stufensequenz von Oser und Gmünder (mit der offensichtlich areligiösen Stufe 3) in Werturteile und Erziehungsprogramme.

Die Behauptung einer ursprünglich religiösen (Höher-)Entwicklung nun ist aber wohl nur dann voll einlösbar, wenn gezeigt werden kann, daß genuin religiöse Akte wie Gebet, Opfer u.ä. eine stufenspezifische Sinnlogik haben.

Gebete können gemäß ihrer Intention relativ leicht einer Stufe 2 oder Stufe 4 zugeordnet werden; bezeichnend ist auch, daß die »areligiöse« Stufe 3 sehr oft damit einhergeht, daß man nicht mehr beten kann oder will²⁹. Aufschlußreich müßte auch der Versuch einer stufenspezifischen Interpretation der »immanenten Logik« des Opfers sein, auf dessen Vieldeutigkeit R. Schaeffler hinweist, konnte es doch einerseits von A. Bertholet als der Versuch aufgefaßt werden, »mit überirdischen Mächten in ein Verhältnis von Gabe und Gegengabe einzutreten«³⁰, was frappant an das do ut des von Stufe 2 erinnert, und andererseits von Thomas von Aquin überhaupt nicht als Zweckhandlung, sondern als Ausdrucks-handlung interpretiert werden, was eine ganz andere Stufenzuordnung nahelegt³¹.

In dem Maße, als es dem strukturalistischen Ansatz gelingt, solche offenen »sinnlogischen« religionswissenschaftlichen Fragen neu zu beantworten, ähnlich wie dies Piaget für Fragen der Wissenschaftsentwicklung getan hat, darf seine Fruchtbarkeit als erwiesen gelten.

Zweitens wäre aber auch zu klären, in welchem Bedingungsverhältnis das »religiöse Urteil« oder jenes der »Kontingenzbewältigung« zu jenen Komponenten steht, die in ein religiös geprägtes Kontingenzbewältigungsurteil eingehen können, aber per se nicht religiöser Natur sind. Die bedeutsamsten dieser Komponenten dürften die Moralentwicklung, die Weltbildentwicklung³² und die Identitätsentwicklung sein. Diese Komponenten können das religiöse Urteil mehr oder weniger stark bestimmen, sie können nur am Rande präsent sein oder dieses geradezu dominieren.

Trägt man der Verflechtung dieser Komponenten Rechnung, so stellt sich eine grundsätzliche Frage: Ist es überhaupt sinnvoll, anzunehmen, das, was Oser und Gmünder unter dem Titel »religiöses Urteil« thematisierten, stelle einfach eine neue, *eigene* Entwicklungslinie *neben* den bereits bekannten dar? Ist die religiöse Entwicklung der logisch-mathematischen und der moralischen strukturell so verwandt, daß sie sich auf eine ähnliche Weise formal behandeln läßt, wie es die Autoren offenbar wollen (74f)? Oder ist nicht die Annahme plausibler, das, was im religiösen Urteil bzw.

29 Eine solche Untersuchung zu Gebeten wurde bereits angegangen in: F. Oser und A. Bucher, Wie beten Kinder und Jugendliche? Entwicklungsstufen und Lernhilfen, LKat 7 (1985) 163–171.

30 R. Schaeffler, Religionsphilosophie, Freiburg/München 1983, 213f.

31 S.th. II–II, 81, 7.

32 Vgl. die vorläufigen Schlußfolgerungen aus gemeinsamen Untersuchungen in: Fetz/Oser, a.a.O. (s.o. Anm. 6).

im »Kontingenzbewältigungsurteil« zur Sprache kommt, habe von Grund auf einen anderen, *integrativen* Status, der es verwehrt, hier im gleichen Sinn von *einer* Entwicklung zu sprechen wie bei der logisch-mathematischen und der moralischen? Religion ist, wenn man sie anthropologisch nicht als einen Kulturbereich befragt, überhaupt kein »spezialisiertes Thema menschlichen Verhaltens«, sondern betrifft »die Wirklichkeit des Menschen in ihrer ganzen Breite«³³. Auch nach Oser und Gmünder umfaßt die religiöse Entwicklung ein »wesentlich breiteres Spektrum« (75) als die Intelligenzentwicklung nach Piaget und die Moralentwicklung nach Kohlberg.

Die Alternative, die wir mit unserer rekonstruktiven Kritik befürworten, könnte in der Tat auf eine bewußte *Absage* an formale Modelle mit Allgemeinheitsanspruch hinauslaufen. Formale Stufen der Intelligenz und des moralischen Urteils lassen sich bei jedem Menschen beobachten, nicht jedoch »formale« Stufen einer Religiosität, die vom Inhalt her gesehen (religiös gefärbtes Ultimates) als solche gelten können. Eine »religiöse« Stufe ist im Unterschied zu Intelligenz- und Moralstufen etwas, das dasein oder nicht dasein kann. Wenn aber Religiosität in einem genuinen Sinn »da« ist, hat sie einen integrativen Status. Religion setzt auf den verschiedenen Stufen ihrer Entwicklung nicht nur bestimmte Denkfähigkeiten voraus, wie das Kohlberg für die Moralstufen behauptet; sie steht, wie sich oben zeigte, in einer inneren Beziehung zur Wirklichkeitsauffassung einer Person, zu ihrer Moral und Identität. Um aber diesem Beziehungsgeflecht nachgehen zu können, müßte die Theorie des »religiösen Urteils« respektive des »Kontingenzbewältigungsurteils« etwas leisten, was weder von einer Theorie der Intelligenzstufen noch von einer der Moralstufen verlangt ist: Sie muß das *Ganze* des Menschen in den Blick nehmen, muß sehen und verstehen, warum in einem Fall ein religiöses Weltbild eine entscheidende Rolle spielen kann, in einem anderen Fall das moralische Bewußtsein oder die Behauptung der eigenen Identität.

Die Folge einer solchen multiperspektivischen Rekonstruktion von Stufen der Kontingenzbewältigung könnte sein, daß am Ende gar nicht mehr von *einer* Stufensequenz gesprochen werden kann, sondern mehrere mögliche Sequenzen angenommen werden müssen. Es ist nicht auszuschließen, daß Kontingenzbewältigung auf verschiedenen Stufen nichtreligiös erfolgen kann, und möglich erscheint auch das andere Extrem, daß Kontingenz auf *allen* Entwicklungsstufen genuin religiös »bewältigt« wird. Sowohl im einen als auch im anderen Fall würde aber die entsprechende Sequenz des Kontingenzbewältigungsurteils nicht gleich aussehen wie bei Oser und Gmünder. Wir konkretisieren nur den zweiten, den durch und durch »religiösen« Fall: Bei ihm gäbe es keine Stufe 3 mehr³⁴.

33 W. Pannenberg, *Anthropologie in theologischer Perspektive*, Göttingen 1983, 7.

34 Diese Möglichkeit wird ausdrücklich auch ins Auge gefaßt von Schweitzer, a.a.O. (s.o. Anm. 17), 234.

Vielmehr wäre ein unmittelbares Hinüberwechseln von Stufe 2 zu Stufe 4 – eventuell mit einer Übergangsphase – anzunehmen. Eine solche Annahme ist von Oser und Gmünder aus gesehen alles andere als theoriekonform – aber ist sie unrealistisch? Ist es nicht denkbar, daß jemand immer mehr die Eigengesetzlichkeit der Welt und die Autonomie des Ich erkennen und *gleichzeitig* (jedenfalls nicht erst nach einem längeren Lebensabschnitt, der allein den Namen »Stufe« verdient) Welt und ich in eine neue innere Beziehung zu einem echt religiösen Ultimaten bringen kann?

Ein solches Hinüberwechseln von Stufe 2 zu 4 ohne einen längeren Durchgang durch die Beziehungslosigkeit der Stufe 3 ist wohl nur möglich, sofern jemand so sozialisiert worden ist, daß er Anstöße und Denkhilfen empfangen kann, um sich selbst und die Welt trotz (oder besser gerade wegen) der Erkenntnis ihrer Autonomie in eine erneute Beziehung zu einem »Umgreifenden« und Tragenden zu setzen. Ist die Ermöglichung einer solchen Entwicklung nicht die genuine Aufgabe der Religionspädagogik? Alle theoretischen und empirischen Arbeiten, die in diesem Bereich noch anstehen, werden aber nicht am Markstein vorbeikommen, den Oser und Gmünder gesetzt haben.

Dr. phil. *Reto Luzius Fetz* ist Professor an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen, lic. theol. *Anton Alois Bucher* ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Religionspädagogischen Seminar der Universität Mainz.

Jörg Viktor Sandberger

Praktische Theologie als kritische Theorie auf dem Wege zu theologischen Inhalten?

Besprechung von *Henning Luther*, Religion, Subjekt, Erziehung. Grundbegriffe der Erwachsenenbildung am Beispiel der Praktischen Theologie Friedrich Niebergalls, München 1984 (408 S.)

Um von vornherein mit offenen Karten zu spielen: Hier schickt sich einer an, ein Buch über die Praktische Theologie *F. Niebergalls* zu besprechen, der vor anderthalb Jahrzehnten selbst eine Arbeit zu diesem Thema veröffentlicht hat¹. Damals ging es um Recht und Grenzen einer Kritik seitens der dialektischen Theologie. Weil man einst kräftig aneinander vorbeigeredet hatte, wollte ich beide Parteien nach ihrem Verständnis evangelisch-theologischer Grundbegriffe befragen, um sie auf diese Weise nachträglich in ein Gespräch zu bringen. Für Henning Luther hat sich die Situation inzwischen verändert. Fragestellungen und Begrifflichkeit können nicht mehr die der dialektischen Theologie sein. Er entnimmt sie nun der kritischen Theorie² zum Zweck einer kritischen Rezeption. Wie wirkt sich der Paradigmenwechsel aus?

Die Schwierigkeit, die G. Otto gewidmete Mainzer Habilitationsschrift in einer Bibliothek für Praktische Theologie am richtigen Platz einzustellen, läßt erkennen, daß hier von Konventionen Abschied genommen werden soll. Der umfangreiche *Hauptteil* besteht aus einer Untersuchung der Gesamtkonzeption Niebergalls (1866–1932). Es könnte sich demnach um einen Beitrag zur Geschichte der Praktischen Theologie handeln. Doch schon die Gliederung des Teils zeigt, daß mehr und anderes beabsichtigt ist. Luther ordnet die Fülle des Materials in drei großen Abschnitten »Erziehung – Subjekt – Methodologie« und stellt ihnen Ausführungen zum Stellenwert und zum wissenschaftlichen Ansatz der Praktischen Theologie Niebergalls voran.

Ein ausführlicher *Einleitungsteil* ist dem Verhältnis von Erwachsenenbildung und Praktischer Theologie gewidmet. Neuere praktisch-theologische Konzeptionen werden daraufhin befragt, wie sie Erwachsenenbildung in ihrem traditionellen System »verorten«. Dennoch ist das Werk

1 J. V. Sandberger, Pädagogische Theologie, Göttingen 1972. Vgl. auch W. Steck, Das homiletische Verfahren, Göttingen 1974.

2 »Kritische Theorie« meint hier ein Doppeltes: einerseits, daß H. Luther den Theorierahmen seines Entwurfs den Werken von Th. W. Adorno, K.-O. Apel und J. Habermas entnimmt; andererseits, daß er einen Beitrag zu G. Ottos Formel von der »Praktischen Theologie als kritischer Theorie religiös vermittelter Praxis in der Gesellschaft« leisten möchte.

nicht unter der Rubrik Erwachsenenbildung einzuordnen, weil »Erziehung/Bildung« und »Subjekt/Erwachsener« Grundbegriffe sowohl der Erwachsenenbildung als auch der Praktischen Theologie sind. »Eine Theorie der (kirchlichen) Erwachsenenbildung wäre demnach eine spezifische Gestalt der Praktischen Theologie überhaupt« (14) und dürfte sich nicht nur auf eine Randerscheinung kirchlichen Lebens beziehen.

Im *Schlußteil* fordert Luther eine Revision der herkömmlichen Praktischen Theologie. Der Paradigmenwechsel fordert einen Perspektivenwechsel zugunsten der Laien in der Kirche. Die Praktische Theologie soll durch die genannten Grundbegriffe eine neue Grundlegung erhalten. Obwohl die Disziplin insgesamt im Visier ist, kann das Buch doch nicht neben Gesamtdarstellungen gestellt werden. Luther konzentriert sich auf die Herausarbeitung der Rahmenbedingungen Praktischer Theologie anhand des Werkes von Niebergall und legt damit eine Arbeit *sui generis* vor. Das Thema »Rahmenbedingungen« sowie die Begriffe Erziehung und Subjekt verweisen hauptsächlich auf Strukturprobleme. Inhaltlich-theologische Fragen treten demgegenüber zurück. Daraus ergeben sich Fragen, die ich zunächst an Luthers Intentionen im Einleitungs- und Schlußteil, sodann an seine Niebergall-Interpretation richten möchte.

1 Intentionen einer Praktischen Theologie als kritischer Theorie

1.1 Erziehung

Luther gebraucht den Erziehungsbegriff in einem sehr weiten Sinn. Für ihn sind nicht nur die Begriffe Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen austauschbar, ganz unkonventionell kann er auch Erziehung und Erwachsenenbildung gleichsetzen. Ein enges, auf Kinder und Jugendliche beschränktes Erziehungsverständnis wäre für ihn nur in stabilen Verhältnissen sinnvoll, in denen Traditionen selbstverständliche Geltung haben. Die Dynamik des geschichtlichen Wandels in der Gegenwart fordert jedoch Menschen, die sich durch Partizipation an Veränderungsprozessen selbst ändern. Aus diesem Grund kann Erziehung als eine Dimension des Lebens selbst gelten. Im Rückblick auf Niebergall heißt es: »Erziehung wurde als Essenz religiösen Lebens gesehen, so daß sich als präziserer Ausdruck der der Entwicklung nahelegte« (275). Erziehung impliziert den Glauben an prinzipielle Veränderbarkeit. Darum kann sowohl von Erziehung als Entwicklung wie auch von »Erziehung zur Entwicklung« (275) gesprochen werden.

Zu den Veränderungen tragen auch religiöse Traditionen bei. Müssen damit nicht theologische Inhalte ins Spiel kommen? Luther meint: »Die Dynamisierung der Veränderung gesellschaftlicher Lebenswelten fordert das Reflexivwerden religiös-kirchlicher Traditionsvermittlung heraus« (273). Er interpretiert dies an anderer Stelle so: »Es geht nicht um Annahme oder Ablehnung der (biblischen) Überlieferung als solcher, son-

dern um einen reflexiven Bezug zur Tradition, der aus der Tradition selbst gewonnene Gründe anzugeben weiß, welche Gehalte und Normen aus der Überlieferung – und warum – als für uns gültig und verbindlich angesehen werden können« (189). Beim Erziehungs- wie beim Traditionsbegriff kommen hauptsächlich Strukturen der Vermittlung in den Blick.

1.2 Religion

Beim Religionsbegriff springt der Paradigmenwechsel gegenüber der dialektischen Theologie in die Augen. Religion und Glaube werden nicht mehr entgegengesetzt, sondern identifiziert (60). Wie Erziehung – weit verstanden – konstitutiv zum Leben gehört, so wird nun Religion – ebenso weit verstanden – zu einer Dimension des Lebens selbst. Es »erweist sich die praktische Wirksamkeit der Religion darin, daß sie die betroffenen Menschen immer neu angesichts erfahrener und herausfordernder Situationen des Lebens zur Sinnreflexion nötigt« (289). Mit einem allgemeinen Religionsbegriff wird so die religiöse Ansprechbarkeit aller begründet. »Es geht dann nicht mehr nur um kirchliche Erwachsenenbildung, sondern um die religiöse Dimension von Erwachsenenbildung (der Bildung Erwachsener) überhaupt« (66). Religion findet sich auch im Christentum außerhalb der Kirche und darf nicht auf die Kerngemeinde beschränkt werden. Sie begründet ebenso Handlungsmotivation wie Sinn- deutung erlittener Widerfahrnisse.

Kommt es im Rahmen dieses allgemeinen Religionsbegriffs zu inhaltlichen Aussagen über das Wesen der Religion und des Glaubens? Um zu zeigen, was Glaube ist, muß man ihn vom Unglauben und Aberglauben unterscheiden. Ein weiter Religionsbegriff verträgt sich mit solchen Unterscheidungen durchaus, wie P. Tillichs Gegenüberstellung von wahrem und dämonischem Glauben oder G. Ebelings Hinweise auf wahre und falsche Religion zeigen. Da auch Luther in diesem Zusammenhang Konfrontationen vornimmt, seien hier einige angeführt: »Es geht hier weniger um die auslegende Rekapitulation der religiösen Tradition als vielmehr um kreative Prozesse der Entdeckung neuer Beziehungen zwischen Tradition und Situation« (61). Was hier als ein »mehr oder weniger« erscheint, kann auch als »entweder-oder« formuliert werden. »Wenn Erwachsenenbildung nicht begriffen werden kann als Übertragung eines bestimmten Kanons religiöser Inhalte, sondern als Ermöglichung der Teilnahme von erwachsenen Christen am religiösen Prozeß, dann kann Religion nicht als bloße Gegebenheit, abgelöst von ihrer geschichtlichen Vermittlung, vorausgesetzt werden, sondern muß als Moment ihres eigenen Entwicklungsprozesses begreifbar werden« (60). »Es geht hier nicht um Religion als Produkt, sondern um Religion als Produktivität, um Religion im Vollzug des Lebens« (291). Unverkennbar verweisen diese Gegenüberstellungen nicht auf Inhalte, sondern auf Strukturen.

Da zum Wesen der Religion auch die Art ihrer Vermittlung gehört, sind Strukturfragen in diesem Zusammenhang durchaus legitim. Religion wird nicht wirksam, wenn ihre Tradition nur »gegebener Bestand« bleibt. Daher wollen doch alle Disziplinen der Theologie hinter religiösen Texten und Riten – hinter den Produkten – die Produktivität zeigen, also das Leben, das die Texte hervorgebracht hat. Luthers Polemik trifft nicht die

Ziele, sondern die Unzulänglichkeiten theologisch-kirchlicher Tätigkeit. Die Gründe dafür sieht er in der Mißachtung des Subjekts.

1.3 Subjekt

Im Schlußteil stellt Luther den Subjektbegriff ins Zentrum. Sein Vorhaben läuft zuletzt auf den erwähnten Perspektivenwechsel hinaus, den er im Einleitungsteil mit der Frage zum Ausdruck bringt: »Wie konstituieren sich die Disziplinen der Praktischen Theologie, wenn in ihnen deziert statt der Perspektive des Pfarrers (bzw. ›der‹ Kirche) die des Laien eingenommen wird?« (54) Es geht um »die Rettung des Subjekts« (295) und eine »Praktische Theologie als Anwalt der Subjekte« (293). Im Brennpunkt des Interesses steht das Verhältnis zwischen Laien und Nichtlaien.

Dieses Problem hat verschiedene Aspekte. Mit der Frage nach dem *Status* des Laien ist ein *gesellschaftlicher* Aspekt angesprochen. Berufstheologen und kirchliche Amtsträger treten dem Laien gegenüber. Wird diese Sicht durch eine kirchentheoretische Begründung der Praktischen Theologie festgeschrieben, droht eine Hierarchisierung im Kirchenaufbau: »... auf der einen Seite stehen diejenigen, die die theologische Definitionsmacht besitzen und ausüben, auf der anderen diejenigen, die ihr unterworfen (Subjekt) sind« (284). Es handelt sich also um ein Machtverhältnis, das einerseits durch formale Amtsautorität, Gewalt und Überordnung, andererseits durch Unterdrückung, Unterordnung und Gehorsam gekennzeichnet ist. Daher müssen hierarchische durch demokratische Strukturen abgelöst werden. Die Veranstaltungsformen kirchlicher Erwachsenenbildung würden dem am nächsten kommen, da in Seminaren und Arbeitsgemeinschaften Gleichberechtigung und Mitsprache am ehesten gewährleistet sind.

Die Laienproblematik hat aber auch einen *pädagogischen* Aspekt. Seine theologische Ausbildung kann den Pfarrer dazu verführen, sein Wissen als objektive dogmatische Lehre über die Köpfe der Gemeinde hinweg auszubreiten. Er bringt sich aber selbst um die Wirkung seiner Bemühungen, wenn er die Selbsttätigkeit der Subjekte ignoriert. »Selbsttätigkeit« – ein Begriff der »Arbeitsschule« – bewirkt eigenständige und darum echte, wirkliche Bildung. Wenn dagegen die Bildungsinhalte nur von außen herangetragen werden und den Betroffenen äußerlich bleiben, kommt es zu angelernter Halbbildung. »Die dogmatischen Orientierungen über Kirche können nur dann praktisch wirksam werden, wenn sie den davon Betroffenen nicht äußerlich bleiben« (284). Hier verschränken sich der gesellschaftliche und der pädagogische Aspekt. Beiden gemeinsam ist die Klage über das Verstummen der Laien in der Kirche. Recht verstandene Praktische Theologie aber »bringt die Laien thematisch und methodisch zur Sprache, in der kritischen Absicht, daß sie aus der religiösen Rezeptionshaltung und dem Schweigen befreit werden und selber zum Sprechen kommen« (293).

Für mich hat das Thema »Laien in der Kirche« auch einen *anthropo-theologischen* Aspekt. Zu den Erfahrungen eines Menschen gehören auch Grenzsituationen wie Tod, Krankheit, Versagen und Schuld. Man kann sich dadurch selbst in Frage gestellt sehen und beginnen, elementar nach Wahrheit zu fragen. Echte Fragen brechen auf, in denen nicht nach Ergänzung oder Bestätigung von schon Gewußtem gefragt wird. Da solche Fragen an kein Vorwissen gebunden sind, kann man sie »Laienfragen« nennen. Luther kann dies ebenso sehen: »Die religiöse Dimension von Praxis kommt in diesen Grenzsituationen nämlich nicht erst dadurch zustande, daß vermittelt kirchlicher Maßnahmen bestimmte religiöse Inhalte und Formen in diese Situationen eingegeben werden zur Bewältigung, sondern in den Grenzsituationen erschließt sich den Subjekten die religiöse Dimension, insofern diese als Grenzerfahrungen wahrgenommen werden« (290). Gesellschaftliche Zwänge und innere

Verdrängungsmechanismen können jedoch Menschen nachhaltig daran hindern, die Sinnfrage zu stellen oder Grenzsituationen als solche wahrzunehmen. Längst nicht alles, was Laien äußern und fragen, tangiert »Laienfragen« in unserem Sinn.

Luther scheint den theologischen Aspekt der Laienproblematik anzudeuten, wenn er die »nichtamtlich Beteiligten (Laien, Gemeinde) . . . als *potentiell* eigenständige Subjekte« (287, Hervorh. von mir) bezeichnet oder wenn er sagt: »Praktische Theologie als Anwalt der Subjekte – und das heißt vor allem der sog. Laien – nimmt deren eigenständige religiöse Kompetenz ernst; sie fordert und fördert sie zugleich mit ihrem Erkenntnisinteresse« (293). Man könnte dies so interpretieren: Da die Laienfrage nach der je eigenen Wahrheit zum Menschsein des Menschen gehört, ist sie bei jedem »potentiell« da. Sie trägt nichts Fremdes von außen an ihn heran und provoziert Eigenständigkeit. Wo aber elementares Fragen ausbleibt, bedarf es der Anstöße, um die Laienfrage »zu fordern und zu fördern«. Doch darf man Luther wirklich so interpretieren? Die Schwierigkeit entsteht hier aus dem Umstand, daß er nicht nach den Gründen der Rezeptionshaltung der Laien fragt. Werden sie durch Theologenmonologe unmündig gehalten, oder fehlt es an der Bereitschaft bzw. Fähigkeit, Grenzsituationen an sich heranzulassen? Das Ausbleiben fachtheologischer Rede garantiert ja doch nicht automatisch elementare Fragen.

Es wird aber auch nicht nach Gründen gefragt, die Theologen daran hindern, die religiöse Kompetenz der Laien zu fordern und zu fördern, um sie statt dessen mit vorentschiedenen Formeln abzuspeisen. Steht Machtstreben oder Unvermögen dahinter? Könnte es nicht daran liegen, daß Theologen sich Laienfragen, die auch zu *ihrem* Menschsein gehören, viel zuwenig stellen? Klagen über lebensfremde Predigten artikulieren sich doch auch in Fragen wie: Kennt der Prediger selbst keine Zweifel? Befriedigen ihn denn seine »dogmatischen« Behauptungen selbst? Nimmt er sich selbst als Subjekt ernst? Wenn sich ein Pfarrer durch die Frage eines Konfirmanden, ob Jesus ein Rassist gewesen sei, weil er einer nichtjüdischen Frau nicht helfen wollte, völlig aus dem Konzept bringen läßt, dann soll man ihn nicht bitten, sich künftig mehr für die Lebenswelt seiner Laien zu interessieren, man muß ihn vielmehr fragen, warum er sich diese naheliegende Laienfrage nicht längst selbst gestellt und zu beantworten versucht hat.

Vor der Laienfrage scheiden sich die Menschen in solche, die sich von ihr betreffen und in Frage stellen lassen – man findet sie unter Theologen und Nichttheologen –, und in solche, die sie nicht an sich heranlassen – es gibt sie gleichfalls bei Nichtlaien und Laien. Sie macht den Theologen zum Laien und den Laien zum Theologen, indem sie beide in der Solidarität des Menschseins festhält. Die Laienfrage ist demnach der Ort, an dem die Gegenüberstellung von Amtsträgern und Betroffenen, von Fachleuten und Laien und damit ein Perspektivenwechsel hinfällig wird. Statt eines Wechsels von der Perspektive des Pfarrers zu der des Laien wäre die gemeinsame Besinnung auf elementare Fragen zu fordern. Der theologische Aspekt der Subjektfrage müßte mit Inhalten wie »menschliche Fragwürdigkeit, Entfremdung, Sünde« zum Tragen kommen.

2 Intentionen und Probleme einer Rekonstruktion der Praktischen Theologie F. Niebergalls

Da den Begriffen Erziehung und Subjekt in Niebergalls Gesamtentwurf eine grundlegende Bedeutung zukommt, kann Luther diesen – viel positiver als seinerzeit die dialektische Theologie – als aktuelles Modell einer Praktischen Theologie würdigen. Doch geht es ihm nicht um bloße Wiederbelebung, sondern »um die kritische Rekonstruktion bestimmter Fragestellungen« (71). Er greift hier ein Stichwort von J. Habermas auf, der unter »Rekonstruktion« versteht, »daß man eine Theorie auseinandernimmt und in neuer Form wieder zusammensetzt, um das Ziel, das sie sich gesetzt hat, besser zu erreichen«³, ein Vorgehen, das nicht ohne Rückhalt an den hermeneutischen Grundsätzen Niebergalls ist.

2.1 Niebergalls Konzeption als aktuelles Modell einer Praktischen Theologie

Gegenstand der Untersuchung ist ein ganz erheblicher Teil des Niebergallschen Lebenswerks, das nach der Bibliographie 580 Titel umfaßt (379–392)⁴. Niebergall selbst kommt ausführlich zu Wort. Seine Neigung, Grundgedanken neu arrangiert zu wiederholen, kommt einer Rekonstruktion entgegen und entbindet von der Aufgabe, den Gedanken- gang eines Buches nachzuzeichnen. Es entsteht ein eindrucksvolles Bild des Gesamtwerks. Bei dem mit dem Entwicklungsbegriff verzahnten Erziehungsbegriff werden religionspsychologische, religionsgeschichtliche, theologische und religionspädagogische Aspekte aufgezeigt. Zur Subjektfrage werden wichtige Begriffe Niebergalls wie Persönlichkeit und Gemeinschaft, Gemeinde und Volkskirche entfaltet und die Bedeutung der religiösen Volkskunde hervorgehoben. Am meisten habe ich aus den Ausführungen zum wissenschaftstheoretischen und methodologischen Bereich mit ihren Hinweisen auf M. Weber, E. Troeltsch, W. Dilthey und die Neukantianer gelernt. Im Anmerkungsteil wird neben der Kritischen Theorie eine umfangreiche Literatur zur Sozial- und Entwicklungspsychologie sowie zur Geschichte der Praktischen Theologie (C. I. Nitzsch, Ph. Marheineke, Chr. Palmer) verarbeitet.

Das Interesse an Rekonstruktion führt aber auch zu bewußtem Verzicht. Weder steht die Aufhellung theologiegeschichtlicher Zusammenhänge im Vordergrund noch ist eine immanente Werkinterpretation beabsichtigt. Es kommt Luther nicht so sehr auf die jeweilige inhaltliche Lösung an, »sondern eher auf die *Struktur* der Problemfassung und ihren Stellenwert im Aufbau der Praktischen Theologie« (71). Die inhaltliche Kritik (seitens der dialektischen Theologie) verkennt seiner Meinung nach, daß mit den inhaltlichen Lösungen die Problemstellungen keineswegs erledigt sind. Der Kritik der theologischen Inhalte wird also indirekt zugestimmt. Fraglich bleibt dabei, ob man Strukturprobleme von inhaltlichen trennen kann. Auf Grund dieser Trennung wird Niebergalls Konzept auf weiten Strecken zum Vorbild für die Gegenwart.

3 J. Habermas, Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt/M. 1976, 9.

4 Vgl. dazu auch H. Luther, Praktische Theologie als Praktische Wissenschaft. Werk und Konzeption Friedrich Niebergalls, ZThK 82 (1985) 430–454.

2.2 Luthers Kritik an Niebergalls Konzept

Um so aufschlußreicher ist die vorsichtige, auf wenige Punkte beschränkte Kritik an Niebergall. Die Vorherrschaft des *Erziehungsgedankens* führt bei ihm trotz entgegengesetzter Absichtserklärungen zu pastoral-theologischen Tendenzen. Der Pfarrer steht als religiös-kirchlicher Erzieher und in der Rolle eines Führers der Gemeinde doch wieder ganz im Mittelpunkt des Interesses. Auch vom Persönlichkeitsideal her erscheint die Rolle des Pfarrers als dominant und prägend. Als exemplarischer Christ soll er die Gemeinde »heraufziehen«. Luther kritisiert, daß Niebergall gelegentlich den Eindruck erwecke, Erziehung autoritär und manipulativ zu verstehen, ein Verdacht, der durch den Hinweis auf die Aufgabe des Pfarrers, Reize anzubieten, und die damit geforderte kommunikative Freiheit einigermaßen entkräftet wird. Inkonsequent findet Luther auch Niebergalls Ausführungen zur Erziehung durch Sitte, Gewöhnung und andere irrational wirkende Kräfte. Funktionale Erziehung ist zwar unvermeidlich, wird aber problematisch, wenn sie bewußt in den Dienst der intentionalen gestellt und der Zögling darüber nicht aufgeklärt wird. Niebergalls methodologische Reflexionen – seine Stärke – geben da auch Anlaß zur Kritik, wo er die Gesetze und Regeln zur Beeinflussung der Gemeinde nicht deskriptiv, sondern präskriptiv versteht.

Luther sieht ferner in Niebergalls Rehabilitierung des religiösen Subjekts die Gefahr einer solipsistischen Verengung (266). In seinem religionswissenschaftlichen Ansatz wird Religionspsychologie zur zentralen Disziplin, so daß Religion auf Religiosität reduziert wird. Es fehlt dann die Dimension der Intersubjektivität. Luther bemerkt und kritisiert, daß für Niebergall der pädagogische Aspekt des Subjektbegriffs – Selbsttätigkeit um der Echtheit der Bildung willen – wichtiger ist als der gesellschaftliche Aspekt symmetrischer Kommunikation. Auf dem Hintergrund der Habermasschen Unterscheidung von erfolgs- und verständigungsorientiertem Handeln wirft Luther Niebergall Erfolgsorientierung vor⁵. Will der kirchliche Gemeindeerzieher durch geeignete Reize die Selbsttätigkeit der Gemeindeglieder anregen, so muß er wirksame Reize auswählen und unwirksame ausschalten (270). Während sich die beiden Handlungsintentionen bei Habermas ausschließen, können sie sich nach Luther ergänzen. »Es geht dabei allerdings keineswegs darum, das erfolgsorientierte Denken . . . aus der Praktischen Theologie auszuschalten. Wohl aber darf der *Gesamtansatz* Praktischer Theologie nicht auf diese theoretische Einstellung einseitig umgestellt werden« (272).

Insgesamt zielt die Kritik an Niebergall auf die Wahrung der Integrität der beiden Grundbegriffe. Manipulative Tendenzen sollen vom Erziehungsbegriff ferngehalten werden, und beim Subjektbegriff soll der Aspekt der Kommunikation und der Intersubjektivität gewahrt bleiben.

5 J. Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 1, Frankfurt/M. 1981, 367ff, bes. 385ff. Vgl. zu Habermas: R. Danielzyk und F. R. Volz (Hg.), *Vernunft der Moderne? Zu Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns*, Parabel (Schriftenreihe des Evangelischen Studienwerks Villigst) Bd. 3, Münster 1986.

2.3 Rückfragen

Niebergalls Beschäftigung mit Strukturproblemen läßt sich m.E. nicht von seiner Auseinandersetzung mit theologischen Inhalten trennen. Dies zeigt sich an seinen Ausführungen zum Begriff der Wertschätzung und zur Bildung des Berufstheologen. Von den Ritschl-Schülern und Neukantianern, besonders von J. Kaftan, hat Niebergall den Begriff der Wertschätzung (des Werturteils) übernommen, um damit den praktischen Charakter des Glaubens gegen fundamentalistisch-objektivierende Mißverständnisse, aber auch gegen einen positivistisch begründeten Illusionsverdacht in Schutz zu nehmen. Die religiöse Deutung der Gegenwart erfolgt durch Werturteile. Da Wertschätzungen zum Menschsein gehören, kommt hier ein allgemeiner Religionsbegriff zum Tragen. Der Wertbegriff impliziert aber die Vorstellung einer Hierarchie der Werte und führt mit Kant zum Begriff des *summum bonum* als *unum* (des höchsten Gutes als des einen und einzigen). Niebergall füllt diesen Begriff inhaltlich mit dem des Reiches Gottes, das als geistig-transzendenter und sittlicher Wert anderen Werten grundsätzlich überlegen ist. Damit gewinnt er die Möglichkeit, das spezifisch Christliche vom allgemein Religiösen zu unterscheiden. Erziehung hat demnach die Aufgabe, Menschen mit niederen Wertschätzungen zu höheren heraufzuziehen, sie zu »erheben«. Sie kann mit Entwicklung gleichgesetzt werden, keinesfalls aber mit Veränderung, da formale Veränderung auch in Rückschritten oder Abstiegen bestehen könnte. Für den Subjektbegriff bedeutet dies, daß Niebergall für den Abbau hierarchischer Strukturen zugunsten der Subjekte eintreten kann, daß er aber auch mit Subjekten rechnet, die von niederen Wertschätzungen geprägt sind, die also letzte Fragen oder höchste Werte nicht an sich heranlassen. Repräsentiert durch den Pfarrer begegnet die Volkskirche solchen Ungleichheiten mit Toleranz und Verständnis, verbunden mit dem unbeugsamen Erziehungswillen, jeden von seiner Stufe aus weiterzuführen.

Daß die Begriffe Erziehung, Religion und Subjekt sich anders präsentieren, wenn inhaltliche Fragen einbezogen werden, zeigt ferner Niebergalls Verständnis der theologischen Bildung. Luther meint, diese sei formaler Natur, »insofern sie vor allem die *Bedingungen* religiöser Kommunikation betrifft. Die theologische Urteilsfähigkeit des Pfarrers, die sich nicht in der Kenntnis einzelner spezifischer theologischer *Inhalte* erschöpft, soll ihn befähigen, die religiöse Vielfalt ertragen zu können« (220f). Auch für Niebergall besteht theologische Bildung nicht aus gelehrtem Faktenwissen, sondern in der Fähigkeit, Aussagen der Tradition wie der Zeitgenossen als Ausdruck von Wertschätzungen zu interpretieren und zu vergleichen. Da jedoch beim Wertevergleich inhaltliche Maßstäbe eine große Rolle spielen, darf theologische Bildung nicht hauptsächlich formaler Natur sein. Würde sie vor allem die Kommunikationsbedingungen betreffen, müßte sich Niebergalls Praktische Theologie als Vermittlungstheorie auf jede inhaltlich-theologische Position anwenden lassen, was er ausdrücklich ablehnt⁶. Der Pfarrer braucht eine inhaltlich-theologische »Ge-

6 Vgl. Sandberger, Pädagogische Theologie, a.a.O., 131ff.

überzeugung«, damit seine Toleranz nicht zur Indifferenz führt. Niebergalls Praktische Theologie enthält daher – in ihrem ersten Band über die *Grundlagen* – eine inhaltlich entfaltete, der Theologie Kaftans verpflichtete »Praktische Dogmatik«.

Daneben ist nicht zu übersehen, daß Niebergall sich zum Anwalt des Laien macht und seine Beteiligung an der Gemeindearbeit fordert. »Es wäre nicht übel, wenn ein kundiger und interessierter Laie den Predigern vorschriebe, wie sie predigen sollten, da wir armen Kanzelredner doch so wenig hineinsehen in die Menschen . . .« (Niebergall, zitiert nach *Luther*, a.a.O., 160, Anm. 268). Luther sieht, daß sich dies nur auf das Wie, nicht auf das Was der Predigt bezieht. »Die Herren Leute haben über den Inhalt der Predigt und der Verkündigung überhaupt gar nichts zu sagen; darüber bestimmt das Evangelium, und auch die Volkskunde darf nicht Offenbarung und Norm geben, sondern nur den Boden aufzeigen und Wege weisen« (Niebergall, zitiert ebd., 160, Anm. 271). Luther macht hier auf die Bedeutung theologischer Inhalte für Niebergall aufmerksam, freilich ohne entsprechende Konsequenzen zu ziehen.

Auf Bildung des Theologen zielt auch Niebergalls »Praktische Auslegung des Neuen Testaments« (1. Aufl. 1909), in der er das gesamte Neue Testament durchexegesierte. Er will diese Auslegung als Methodologie verstanden wissen und bittet, das Buch nicht nur als Nachschlagewerk zu benutzen. Die hermeneutischen Grundsätze seiner Einleitung können nur so eigenständig angeeignet werden, daß sie an den Texten und Inhalten eingeübt werden. Strukturelle und inhaltliche Momente gehören zusammen. Ich sehe hier meine These, daß Theologen den Laien als Subjekt nur respektieren können, wenn sie sich selbst als Subjekte ernst nehmen, durch Niebergall bestätigt.

3 Ausblick

Am Ende seiner Arbeit begegnet Luther dem vorausgesehenen Einwand, er verkürze theologische Aspekte: »Mit der subjekttheoretischen Grundlegung ist vielmehr ein inhaltlicher Maßstab gesetzt, der eine normativ-kritische Funktion erfüllt« (293). Er begründet dies mit dem christlichen, besonders dem protestantischen Erbe, in welchem der Glaube immer als subjektive Betroffenheit verstanden wird. Man könnte auf Martin Luthers Invokavit-Predigt von 1522 verweisen (»wir sind allsamt zu dem Tod gefordert und wird keiner für den andern sterben«, Bonner Ausgabe Bd. 7, 363). Die Betonung der strukturellen Momente im Glauben zielt auf die *fides qua creditur* (auf den Glauben, mit dem geglaubt wird) in dem Bemühen, die Relevanz des christlichen Glaubens für die Gegenwart herauszustellen. In der theologiegeschichtlichen Tradition ist die *fides qua* aber stets fest mit der *fides quae creditur* (dem Glaubensinhalt, der geglaubt wird) verbunden. Es geht um Relevanz und Identität des christlichen Erbes. Hat H. Luther Strukturmomente des Glaubens zu Glaubensinhalten erklärt?

Daß in vielen Niebergall-Zitaten inhaltlich-theologische Aspekte vorhanden sind, will noch nicht viel besagen. Auch nicht dies, daß die kirchliche Gemeindeerziehung in »Gott als Erzieher« gründet, da das Vorschußvertrauen als das Wesen göttlicher Erziehung nur in seiner pädagogischen Funktion gesehen, aber nicht auf die Situation der Entfremdung oder der Sünde des Menschen bezogen wird. Der Sache näher kommen die Bedenken, mit denen Luther seine Kritik an Niebergalls Solipsismus selbst relativiert. Es scheint ihm erwägenswert, »ob es nicht sowohl religionstheoretisch als auch theologisch Sinn macht, auf dem Subjekt als kategorialer Grundeinheit zu bestehen und es als solches jenseits aller intersubjektiven Vermittlung in sozialer Interaktion zu bewahren. Wenn in Religion die Unableitbarkeit und Unverwechselbarkeit der je einzelnen Subjektivität selbst thematisch wird, kann die Radikalität dieser Subjekterfahrung nicht *insgesamt* kommunikationstheoretisch aufgesogen werden« (269). Niebergall spricht in diesem Zusammenhang vom »metaphysischen Wesen des Menschen« (115) und Luther von der »Selbsttranszendenz« der Subjekte (294).

Neben der Forderung, das Subjektsein der Laien zu respektieren, findet sich hier unter Berufung auf Th. W. Adorno und W. Pannenberg nun auch die Aussage, »daß die einzelnen Menschen angesichts der unversöhnten Verhältnisse Subjekte noch gar nicht sind, sondern es immer erst werden können« (294). Daß es dabei um theologische Inhalte geht, kommt an anderer Stelle noch deutlicher zum Ausdruck: »Die kontrafaktische, gegen eine entstellende Wirklichkeit immer wieder kritisch durchgehaltene Behauptung des unendlichen Wertes des Individuums kann – wie auch Niebergall immer wieder geltend machte – als entscheidende Zentralidee des Christentums angesehen werden« (293). Hier scheint mir das theologische Thema von Sünde und Rechtfertigung in den Blick gekommen zu sein. Für Luthers Behauptung, seine subjekttheoretisch ausgerichtete Praktische Theologie würde »die Eigenständigkeit ihres *theologischen* Themas wahren und nicht in die – oft gegargwöhnte – Gefahr abgleiten, zur bloßen Unterdisziplin einer soziologischen Theorie zu werden« (295), gibt es also gewisse Anhaltspunkte, die man sich allerdings breiter ausgeführt wünschte. Diesen Wunsch hat er in einem Aufsatz »Identität und Fragment – Praktisch-theologische Überlegungen zur Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen«⁷, weitgehend erfüllt. Hier wird das Noch-Nicht-Subjektsein, das Fragmentarische des Lebens, zu theologischen Themen wie Sünde, Rechtfertigung, Christologie und Eschatologie einleuchtend in Beziehung gesetzt. Diesen Aufsatz vor Augen, kann das Fragezeichen der Überschrift entfallen: »Praktische Theologie als kritische Theorie auf dem Wege zu theologischen Inhalten«.

Dr. Jörg Viktor Sandberger ist Professor für Evangelische Theologie und ihre Didaktik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Michael Weinrich

Wider die Israelvergessenheit des Katechismus

Herausforderungen zu einer Katechismusrevision von *Peter von der Osten-Sacken*, Katechismus und Siddur. Aufbrüche mit Martin Luther und den Lehrern Israels (Veröffentlichungen aus dem Institut Kirche und Judentum, Bd. 15), Berlin/München 1984 (372 S.)

Wem es um Aufbrüche geht, dem ist nicht gleich an einem in alle Richtungen ausgefeilten und abgerundeten Konzept gelegen. Vielmehr will er erste konkrete Schritte auf einem zwar längst als unausweichlich erkannten, bisher aber kaum ernsthaft betretenen Weg gehen mit all den unabschätzbaren Schwierigkeiten, die jede Ersterkundung mit sich bringt. Der Neutestamentler Peter von der Osten-Sacken, der sich schon lange für ein substantielles Gespräch des Christentums mit dem Judentum engagiert, hat sich dieser Pionierarbeit angenommen, die in der genuinen Konsequenz seines breiten Wirkens auch – und das ist in der Zunft theologischer Wissenschaftler keineswegs selbstverständlich! – auf der Ebene der Gemeinde und des Konfirmandenunterrichts liegt.

Eine israelabgewandte oder israelvergessende Kirche kann nur eine gegen sich selbst gekehrte Kirche sein. Diese grundlegende theologische Erkenntnis bleibt wirkungslos, wenn sie nur den akademischen Diskurs beschäftigt. Sie muß deshalb auf ihre Konsequenzen hin betrachtet werden. Schließlich wird sie sich auch auf das Theologiestudium und weiter auf den kirchlichen Unterricht, ja auf jede Gestalt theologischer Lehre – wo immer sie betrieben wird – inhaltlich auswirken müssen. Solange theologische Erkenntnisse außerhalb des tatsächlichen Lebens der Kirche bleiben, solange bleiben sie bei aller sachlicher Evidenz, die ihnen zu eigen sein mag, wirkungslos und damit historisch bedeutungslos. Ohne nun einerseits den historischen Einfluß von Erkenntnissen zum Maßstab ihrer sachlichen Berechtigung erheben zu wollen, sollte doch andererseits unbestritten bleiben, daß die Theologie ihrem Charakter als einer Hilfswissenschaft *der Kirche* nur dann gerecht werden kann, wenn sie sich von den Fragen, Problemen und Hilflosigkeiten der Kirche und nicht von irgendwelchen formalen – als solche aber auch nur historisch bedingten – Wissenschaftsparadigmen bewegen und in Dienst nehmen läßt. Es ist das unschätzbare Verdienst dieses Buches, daß es sich im erkennbaren Interesse eines solchen Dienstes der Theologie für die Kirche einem Herzstück der reformatorischen Tradition zuwendet, das im Leben der Gemeinden bis in die Gegenwart hinein – freilich mit höchst unterschiedlicher Intensität – eine prägende Rolle spielt.

Besonders *Luthers Kleiner Katechismus* gehörte noch bis in die jüngste Vergangenheit zum Memorierstoff jedes Konfirmanden und konnte durchaus als eine Art theologischer Enzyklopädie des allgemeinen Priestertums gelten. Er spiegelt wie kaum etwas anderes das ursprünglich protestantische Glaubensverständnis wider, dem bis hinein in seine Formulierungen in den lutherischen Kirchen ebenso liturgische Bedeutung zugemessen wird wie dem Heidelberger Katechismus in der reformierten Tradition, wo diese liturgische Bedeutung häufig im Gottesdienst ihren Ausdruck findet. Auch wenn gefragt werden mag, ob der Kleine Katechismus im Katechumenat nicht inzwischen aus seiner zentralen Bedeutung verdrängt worden ist, nachdem ihn die Religionspädagogik schon lange verabschiedet hat, so bleibt doch unbestreitbar, daß er als Ort der Selbstvergewisserung der eigenen konfessionellen Identität nach wie vor bestimmend geblieben ist.

Eben in dieser Bedeutung wird von Peter von der Osten-Sacken der Katechismus in erster Linie thematisiert, wobei er gleichsam als authentischen Kommentar stets Luthers Großen Katechismus mit im Auge hat. Damit ist eine wohl unumstrittene Basis theologischer Lehre für die lutherischen (und meist auch die unierten) Kirchen im Blick. Dieses von der Tradition überkommene Fundament wird nun von von der Osten-Sacken mit der sehr gewichtigen und anspielungsreichen Frage konfrontiert: »Kain, wo ist dein Bruder Abel?« (15). Diese Frage zu stellen heißt, die völlige Israelvergessenheit beider Katechismen aufzudecken.

Dabei will von der Osten-Sacken nun nicht etwa den Katechismen den Boden entziehen – zumal der kritische Vorwurf ausdrücklich nicht auf Antijudaismus zielt –, sondern er will den Umgang mit den Katechismen theologisch bereichern, indem er an allen fünf Hauptstücken entlanggeht und nicht nur aufzeigt, welche weitreichende Entsprechungen es im Judentum gibt – d.h. im Siddur, dem Gebetbuch als dem Buch, »das jüdische Existenz über die Bibel hinaus am meisten kennzeichnet« (14) –, sondern zugleich einen sachlich zentralen Themenbereich des christlich-jüdischen Gesprächs inhaltlich in Angriff nimmt. Dabei interessieren nicht nur die Gemeinsamkeiten oder die Registratur von Unterschieden, sondern vor allem der Nachweis des theologischen Gewinns, den das Hören auf jüdische Theologie für die Vergewisserung christlicher Grundsätze substantiell erbringt, und zwar nicht auf dem bisher weithin gegangenen Weg der Beerbung oder gar Beraubung jüdischer Traditionen, sondern im Horizont der erkannten existentiellen Verwiesenheit der christlichen Gemeinde auf das Judentum.

Von der Osten-Sacken erinnert an einen Schlüsselsatz von K. L. Schmidt, den dieser am Vorabend der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft, am 14. Januar 1933, im jüdischen Lehrhaus zu Stuttgart formulierte: »Eine Kirche, die nichts weiß, die nichts wissen will von Israel, ist eine leere Hülse.« Damit ist die entscheidende Problematik benannt, die von der Osten-Sacken systematisch-theologisch noch pointierter in dem Satz zusammenfaßt: »Die Gewißheit, daß Gott an der Erwählung Israels und an der Zuwendung zu seinem Volk festhält, auch wenn es nein zu Jesus Christus sagt, ist *Teil des christlichen Glaubens*« (16). Diese Grundeinsicht ist der Dreh- und Angelpunkt des ganzen Buches: Es will diesen bisher im günstigeren Fall nur übergangenen, im weitaus häufigeren Fall aber aggressiv verleugneten »Teil des christlichen Glaubens« ins Bewußtsein heben.

Blicken wir von dieser Grundeinsicht auf die Katechismen – und dann auch weiter auf den Umgang mit ihnen und damit auf die weithin von ihnen geprägte Kirche –, so bleibt festzustellen: »Sie sind unvollständig, stellen selber den christlichen Glauben verkürzt dar, solange künftig bei ihrer Aufnahme des Gottesvolkes Israel nicht gedacht wird« (16). Hier verbindet sich mit den intendierten ›Aufbrüchen‹ auch ein Interesse an Eruption, daß doch endlich durch die Erstarrungen der langtradierten Formulierungen mit ihrer noch einmal enggeführten Interpretations- und Wirkungsgeschichte auch all die vernachlässigten Auslegungsdimensionen hervorbrechen mögen, durch welche die zu bewahrenden Erkenntnisse der Katechismen erst zu ihrer vollen Wahrheit gelangen. Damit sich solche Aufbrüche ereignen können, muß man sich auf den Weg machen und genau hinsehen, so fremd die Landschaft, in die er uns führt, zunächst auch sein mag. Erst in der intensiven konkreten Auseinandersetzung mit all dem Fremden wird sich genau bestimmen lassen, was tatsächlich fremd ist und was eben nur so wirkt, weil *wir* uns so weit davon entfremdet haben. Fremdes an sich gibt es nicht, sondern Fremdheit ist eine relative Größe, die schnell – wenn sie nicht von einer substantiellen gegenseitigen Beziehung gehalten wird – zu einem nebulösen Konstitutionsmoment von Überlegenheitsbewußtsein und Herrschaftsansprüchen wird. Darüber und über die verheerenden Folgen sind wir von unserer Vergangenheit mehr als hinreichend belehrt worden. Von der Osten-Sacken will nun aus dem Zirkel der immer wieder neu eskalierenden und sich reproduzierenden selbstgefälligen Dynamik beziehungsloser Fremdheit herausführen. Und so führt er uns Stück um Stück neben der Lehre der Katechismen gleichsam die »Seitenreferenten« aus dem jüdischen Leben und der jüdischen Theologie vor Augen.

Dem ersten Hauptstück des Katechismus, den Zehn Geboten und ihrer Auslegung, stellt von der Osten-Sacken den biblischen Wortlaut der Gebote und die rabbinische Auslegung der Zehn Worte zur Seite (36–92). Das Glaubensbekenntnis als das zweite Hauptstück begegnet dem ›Höre, Israel‹ (Dtn 6,4–9) und seiner Bedeutung im jüdischen Leben (93–178). Das Vaterunser blickt auf das Achtzehngebet (Amida) und das Kaddisch (179–232). Die Taufe findet ihre Entsprechung in der Beschneidung (233–249), so wie das Abendmahl in Kiddusch und Passahfest seine ›Blutsverwandten‹ wiederentdeckt (250–263).

Dabei kommt unausweichlich ein theologisch höchst spannender Dialog zustande, der, weil er von den Inhalten selbst geführt wird, sowohl allen vordergründigen Harmonisierungen abhold ist als auch eine unproduktive Fixierung der Unterschiede vermeidet. Vielmehr entwickeln die gerade von der Erkenntnis der weitreichenden Gemeinsamkeit aus sichtbar werdenden Unterscheidungen eine eigene neue Dynamik, die sich freilich nicht immer gleich in systematisch-theologische Resultate ummünzen läßt, die aber den christlichen Theologen häufig erstaunen läßt und nachdenklich macht über die ›Belehrungen‹, die ihm – ganz gleich, ob sie ihn theologisch direkt betreffen oder ob sie nur seine Wahrnehmung des Ju-

dentums korrigieren – aus der jüdischen Theologie bisher gefehlt haben bzw. die er bisher einfach übergangen hat. Und so werden wir in diesem Buch trotz der gründlich ausgewiesenen und breit fundierten Gegenüberstellungen im Grunde mehr und mehr neugierig gemacht, weil sich mit zunehmendem sachlichen Gewicht die Überzeugung begründen läßt, daß wir und unsere Theologie vom Reichtum des Judentums noch manche Überraschung zu erwarten haben.

Der unschätzbare Vorteil dieses Buches gegenüber systematisch-theologisch entworfenen Monographien ist vor allem der, daß es eine Fülle Textmaterial (Quellen) bietet, sowohl aus dem jüdischen Gebetbuch als auch zur Erläuterung aus der rabbinischen Literatur. Dabei ist es nicht so, daß der Verfasser nun seine Leser auf eine ganz bestimmte Interpretation fixiert; vielmehr gibt er vor allem Einführungen und eine Reihe von Beobachtungshilfen, ohne immer gleich auf definitive Resultate zuzusteuern. Er vertraut hier nicht ohne Grund auf die Beredsamkeit der von ihm zusammengestellten Quellen, die wohl in jedem Leser zu eigenen ›Aufbrüchen‹ führen werden. Auch wenn von der Osten-Sacken Konsequenzen bzw. »Aspekte eines künftigen Katechismus« aus seinen ›synoptischen‹ Betrachtungen zusammenstellt (etwa 176–178), so haben diese eher den Charakter von Merkposten und bleiben als solche offen für Ergänzungen und Vertiefungen.

Im Blick auf die einzelnen Inhalte kann und will der Rezensent niemandem die Lektüre des Buches selbst ersparen. Ich will mich vielmehr auf zwei zusammenhängende theologische Pointen beschränken, die den inhaltlichen Ertrag des Gesprächs mit der jüdischen Theologie für dieses Buch in besonderer Weise charakterisieren:

1. So wie Kreuz und Auferweckung Jesu Christi in der Mitte des christlichen Bekenntnisses stehen, so entspricht dieser Mittelpunktstellung im Judentum die Befreiung Israels aus Ägypten: Bis »heute hin betrachtet sich jeder toratreue Jude so, als wäre er selber aus Ägypten ausgezogen, so wie ja auch jeder Christ durch die Taufe Anteil bekommt an dem grundlegenden Ereignis von Kreuz und Auferweckung Jesu Christi« (121). Das lebendige Fundament sowohl der christlichen als auch der jüdischen Existenz ist das vorauslaufende Handeln Gottes, hier die *Rechtfertigung* des Sünders, dort die *Erwählung* des Volkes. Der verbreiteten stereotypen Gegenüberstellung von »Gerechtigkeit aus Glauben« und »Gerechtigkeit aus Werken« wird damit jede theologische Legitimation entzogen. Die kritische Spitze wendet sich vielmehr gegen uns selbst, denn die Rechtfertigung des Sünders zielt ebenso auf die ganze Existenz des Menschen und somit auch auf sein Tun und Lassen, wie sich die Erwählung Israels in dem geheiligten Leben bewährt. In der *Heiligung* rücken Juden und Christen zusammen. Nach von der Osten-Sacken kann für das Judentum von ›Erwählung und Heiligung‹ gesprochen werden, wodurch die Differenz, aber auch die Übereinstimmung mit der christlichen Formel von ›Rechtfertigung und Heiligung‹ angezeigt sein soll (265).
2. Das Handeln Gottes ist bei Christen und Juden gemeinsam nicht nur der vorausliegende *Grund* ihrer Existenz, sondern auch der entscheidende Bestimmungshorizont ihres ganzen Lebens, das sich *actualiter* immer

wieder neu der lebendigen Barmherzigkeit Gottes verdankt. Die Bitte um Gottes *Gnade* und das Lob seiner Barmherzigkeit und Treue, aber auch das Wissen um ein bevorstehendes *Gericht* unterstreichen die enge Verwandtschaft zwischen Juden und Christen, auch wenn die Christen gegen das Zeugnis des Neuen Testaments dazu neigen, das Gericht völlig aus dem Bewußtsein zu streichen, um im selbstgeschaffenen Klima eines moralisierenden Liebespathos' möglichst ungestört ihrem Interesse an religiöser Harmonie nachgehen zu können. Alle Unterscheidungen von Juden und Christen, die hier mit der Typologie von ›Gesetz und Evangelium‹ auszukommen glauben, verzeichnen einseitig – und dies zunächst vor allem zu Lasten des Judentums, dann aber auch im Angriff auf die Substanz des Christentums – die dialektische Spannung, von der beide, Christen *und* Juden – wenn auch auf unterschiedliche Weise – charakterisiert werden. In eben dieser unausweichlichen Spannung von Gericht und Gnade bzw. Gnade und Gericht stehen christliche *und* jüdische Existenz.

Der verbreitete Vorwurf, daß das Judentum von einer subtilen Verrechnungsmentalität von Leistung und Lohn bestimmt sei, sollte sich von von der Osten-Sacken zunächst einmal an die zahlreichen Lohnaussagen in Luthers Großem Katechismus oder besonders auch im Neuen Testament erinnern lassen (85), um hier auch einem differenzierteren Diskussionsniveau Platz zu machen. Nur ein das Tun und Lassen des Menschen ernst nehmender Gott vermag auch gnädiger Gott zu sein (143). Das Lob Gottes preist ja gerade den göttlichen Zusammenhang von Gerechtigkeit und Barmherzigkeit. Gott soll in seiner Barmherzigkeit die Umkehr bewirken, um welche die toratreuen Juden dreimal täglich im Achtzehngebet bitten (206f). Der Gehorsam gegenüber der Lehre der Tora kommt gerade nicht aus dem eigenen Vermögen, ist gerade keine Leistung aus eigener Kraft, sondern er wird als Gabe Gottes angesehen. Nur wenn der Geschenkcharakter des rechten Gehorsams auf die Weisung Gottes in den Blick kommt, wird verständlich, inwiefern im Judentum auch die Tora selbst eben nicht als *Gesetz* verehrt wird, sondern vielmehr den Platz einnimmt, der in der christlichen Gemeinde dem *Evangelium* zukommt (161).

Es wird deutlich, daß vorerst die Theologie noch so sehr von einem neuen, nicht israelvergessenen Verstehen ihrer Katechismen herausgefordert ist, daß es wohl verständlich wird, wenn von der Osten-Sacken nun nicht gleich ein didaktisch durchstrukturiertes Unterrichtsbuch oder gar einen revidierten Katechismus vorlegt. Statt dessen läßt er sich vorläufig unproblematisiert von der Didaktik des Kleinen Katechismus leiten und hilft nun unserem Verstehen dadurch auf die Sprünge, daß wir Schritt für Schritt die lebendige Gegenwart des Judentums in den Blick bekommen. Die abgedruckten Texte sollen von sich aus die theologische Auseinandersetzung anregen, so daß es auch von hier aus plausibel ist, wenn sich der Verfasser mit seiner eigenen dogmatischen Interpretation sehr zurückhält. Daß damit freilich auch hier und da eine Verlegenheit umgangen werden kann, bedeutet keineswegs eine Schwäche des Buches, dem es nun deutlich genug erst einmal um eine andere Verlegenheit geht, und zwar nicht um eine Verlegenheit, in die wir andere bringen, sondern in die wir gebracht werden, wenn wir einmal unsere introvertierte Selbstgewiß-

heit verlassen und uns für unser Verständnis Israels den jüdischen Selbstzeugnissen selbst zuwenden.

Neben einer Reihe dogmatischer Fragen, die wohl noch ein wenig warten können, habe ich zum Schluß ein Problem, zu dem mir in diesem Buch der Brückenschlag fehlt. Das Problem läßt sich etwa mit den Stichworten *Kontextualität* und *Zeitbezogenheit* charakterisieren. Freilich wird in dem Buch weder Lutherscholastik noch assertorische jüdische Orthodoxie betrieben. In den präsentierten Texten bleibt deutlich, daß sie die Farbe einer bestimmten Epoche mit ihren besonderen Kämpfen und Ängsten tragen (besonders bei den reformatorischen Texten), die sich nicht unmittelbar (zum Teil wohl auch kaum mittelbar) in den gegenwärtigen Sorgen der Kirche spiegeln läßt. Ich will nun keinen garstig breiten Graben bemühen, muß aber gestehen, daß ich bei der Lektüre ständig von der Frage begleitet wurde, wie es wohl gelingen könnte, nun auch noch dem Eindruck einer gewissen historischen Abständigkeit wirksamer entgegenzutreten. Freilich fällt bisweilen das Wort ›heute‹, und mir sind auch die friedensethischen und die aktuellen schöpfungstheologischen Pointen nicht entgangen, aber sie erscheinen zu sehr als aktuelle Konsequenzen einer an sich zeitlos gültigen Theologie.

Doch gerade so werden wir die tatsächliche Verbindlichkeit der Theologie Luthers bzw. seiner Katechismen nicht evident herausarbeiten können. Nur wenn uns die Augen für ihren Kontext geöffnet werden und wir aus dem Kontext heutigen Theologisierens denken, läßt sich eine tragfähige Brücke schlagen. Ohne die Aufmerksamkeit auf die konstitutive Bedeutung der lebendigen Zeitbezogenheit bleibt die Theologie Luthers zu sehr abstrakte Lehre, was gerade die Katechismen nicht waren, auch wenn sie später immer wieder so behandelt wurden. Mir liegt nicht an historischer Relativierung, sondern ich erwarte im Gegenteil von einer verstärkten systematischen Rücksicht auf die Kontextualität jeder Theologie gerade die entscheidenden Akzente für die je neu zu bedenkende ›theologische Existenz heute‹. Verbindlichkeit entstand zu Luthers Zeiten ebenso wie heute durch die kritische Zeitbezogenheit. Die Zeiten haben sich so gründlich geändert, daß sich beispielsweise mit H. J. Iwand anzweifeln läßt, ob wir noch so ohne weiteres Luthers Begriff der Sünde oder der Rechtfertigung recht verstehen können. Gerade im Interesse an Verbindlichkeit, das auch von der Osten-Sacken im Blick auf unser theologisches Reden teilt, muß stets erkennbar bleiben, daß sie nicht durch die Tradition oder das Dogma der Kirche konstituiert wird, sondern durch die konsequente Bezugnahme des biblisch bezeugten Evangeliums auf die je aktuelle Gegenwart.

Auch die jüdischen Texte erhalten im Kontext mit den Katechismen leicht etwas dogmatisch Lehrhaftes, wobei ich allerdings auch nicht recht weiß, wie man dies hätte vermeiden können, ohne auf der einen Seite in platte historische Erwägungen oder auf der anderen Seite in moralische Appelle bzw. subjektive Gesinnungsoptionen abzurutschen. Hier zeigt sich ein wohl kaum glatt zu lösendes Problem unseres theologischen Redens. Es intendiert in der Tat Lehre, und von der Osten-Sacken steht ganz und gar im Recht, wenn er hier den Finger auf die Traditionen legt, die kirchlich wirksam sind. Vielleicht müssen wir hier viel genauer zwischen Lehre und Tradition unterscheiden lernen, gerade in der Linie der reformatorischen Kritik an der Normativität der Tradition. Für das Judentum werden hier ganz andere Gesichtspunkte in Anschlag zu bringen sein. Doch damit bekommt die kritische Rückfrage nun eine Grundsätzlichkeit, die über die Auseinandersetzung mit dem zu besprechenden Buch hinausgeht.

Rechtes Verstehen gründet auf der *Wahrnehmung des ›Sitzes im Leben‹*, und wahre Verständigung benötigt ihrerseits einen eigenen ›Sitz im Leben‹. Dieser bleibt unterbestimmt, wenn er mit der heute entdeckten Israelvergessenheit der Katechismen angegeben wird. Damit sind wir wieder an einem Punkt angelangt, an dem das von mir angesprochene Problem zu einem allgemeinen Problem wird. Hier stehen wir vor der eigentlich gravierenden Aporie, vor der bei uns alle Bemühungen stehen, die Theologie im Gespräch mit dem Judentum beleben, erweitern und verändern zu wollen.

Es ist die *Aporie*, daß das Gespräch mit dem Judentum bei uns faktisch *keinen ›Sitz im Leben‹* hat – eine Hypothek, die uns ganz aktuell die Gegenwart des Holocaust vor Augen hält. Wir bleiben vorerst dazu verurteilt, den ›Sitz im Leben‹ unseres Hörens auf jüdische Theologie nur recht vermittelt angeben zu können. Das vorliegende Buch partizipiert an dieser Verlegenheit, und es ist dem Autor zur Ehre zu rechnen, daß er sich subjektiv von dieser objektiven Verlegenheit nicht entmutigen läßt, sondern sein ganzes Engagement dieser Verlegenheit entgegenstellt, auch wenn sie damit nicht gleich aus der Welt zu schaffen sein wird. Aber nur so kann es eine Hoffnung auf ein tatsächliches Ende der verheerenden ›Vergegnungsgeschichte‹ zwischen ›Kain und Abel‹ geben!

Wenn wir uns am Schluß der Frage stellen, warum dieses Buch nun besonders in die Aufmerksamkeit der *Religionspädagogik* gerückt wird, so gilt zunächst die schlichte Antwort, daß die Religionspädagogik ganz besonders gefragt ist, wenn nach Wegen aus der allgemeinen Israelvergessenheit der Kirche gesucht wird. In diesem Buch wird in bisher einmaliger Weise notwendiges Textmaterial mit den erforderlichen theologischen Zuordnungen angeboten. Damit betritt es auch gegenüber der vorliegenden religionspädagogischen Literatur einen neuen, richtungsweisenden Weg, der nun nicht mehr das Judentum isoliert thematisiert noch allein aus kostenlosen Übereinstimmungen Honig saugt, die zuvor aus christologischer oder gar weltanschaulicher Perspektive relevant gemacht wurden.

Es bleibt zudem zu fragen, ob nicht auch die dazu in Anspruch genommene katechetische Tradition eine produktive Anregung zu einem neuen Nachdenken über die Bedeutung des Katechumenats sein kann; vielleicht sind auch hier neue Aufbrüche möglich, nachdem inzwischen auch (wieder) die Begrenztheit der allein pädagogischen Regieführung in der Religionspädagogik allseits erkannt worden ist. Kein Katechismusthema sollte in Zukunft mehr für den Unterricht bedacht werden, ohne auch von diesem Buch angeregt worden zu sein. Es steuert in vorzüglicher Weise dem verbreiteten Trend entgegen, daß sich das Besondere des christlichen Glaubens nur in möglichst weitreichender Harmonie mit dem Allgemeinen finden lasse. Nicht das abstrakte Humanum oder der noch abstraktere religiöse Mensch führen in die Besonderheit christlicher Existenz, sondern allein die Vergegenwärtigung der Erwählung Israels und des stellvertretenden Gehorsams des Sohnes Gottes als die realen beson-

deren Bestimmungen, von denen aus alles *Allgemeine* in ein *besonderes* Licht gerückt wird. Es gehört fundamental zur Mündigkeit der christlichen Gemeinde und auch der im Religionsunterricht angesprochenen Schüler, daß sie um dieses grundlegende und unumkehrbare Gefälle wissen! Insofern handelt es sich um ein ›fachwissenschaftlich‹ grundlegendes Buch, das in die Bibliothek eines jeden Religionspädagogen gehört, jedenfalls wenn dort nicht nur unmittelbare Verwertungsliteratur gesammelt wird. Es wäre schließlich zu wünschen, daß sich nun auch Religionspädagogen finden, die den von von der Osten-Sacken betretenen Weg in gleicher gemeindesensibler Behutsamkeit und Umsicht, aber auch Entschiedenheit und Solidität im Blick auf Gemeindekatechumenat und Religionsunterricht weitergehen.

Dr. Michael Weinrich ist Professor für Evangelische Theologie mit dem Schwerpunkt Praktische Theologie an der Universität-Gesamthochschule Paderborn.

Religionspädagogische Bibliographie 1985 für den deutschen Sprachraum

Bibliographische Grundsätze

1. Mit der nachstehenden Bibliographie wird versucht, in Fortsetzung der Bibliographien 1983 und 1984 in JRP 1 und 2 das religionspädagogische Schrifttum des Jahres 1985 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. Die Fundorte in Zeitschriften und Lexika sind nach folgendem Sche-

ma angegeben: Sigel, Band bzw. Jahrgang, Erscheinungsjahr, Seitenzahlen; Beispiel: EvErz 35 (1983) 166–177. Ist ein Band nicht durchgehend paginiert, wird vor den Seitenangaben die jeweilige Nummer des Heftes notiert; Beispiel: SchK 31 (1985) H. 10, 11–12. Fehlt die Band- oder Jahrgangsnumerierung, werden lediglich Erscheinungsjahr und Seitenzahlen vermerkt; Beispiel: Rh 1986, 106–108. Fehlen sowohl die Jahrgangs- bzw. Bandnumerierungen als auch eine durchgehende Paginierung, wird die jeweilige Nummer des Heftes / der Folge o.ä. mit aufgeführt und durch Querstrichabtrennung vor das Erscheinungsjahr gesetzt; Beispiel: ESchE 5/1985, 3–6. In gleicher Weise wird bei Zeitschriften verfahren, die keine Jahrgangsnummer, aber eine fortlaufende Zahl ihrer Hefte / Nummern / Folgen o.ä. haben; Beispiel: RKGS 15/1983, 54–62.

8. In dem vorangestellten Abkürzungsverzeichnis sind alle erreichbaren religionspädagogischen, praktisch-theologischen und religionspädagogisch relevanten Zeitschriften und Reihen aufgeführt worden. Die weitaus meisten Titel lassen sich deshalb unmittelbar entschlüsseln. Abkürzungen, die sich nicht in diesem Verzeichnis finden, richten sich nach TRE.

9. Vorangestellt wurden die Sammelbände; sie werden jeweils mit dem Nachnamen ihrer Herausgeber und ihrem Erscheinungsjahr abgekürzt.

10. Das Abkürzungsverzeichnis gilt zugleich für alle Beiträge des Jahrbuches. Es erfaßt ab JRP 2 auch ältere Titel von Zeitschriften, Reihen und Lexika.

11. Mit JRP 3 ist das Abkürzungsverzeichnis in formaler Hinsicht so eng wie möglich an TRE angeglichen worden. Insbesondere sind die Erscheinungsjahre der Publikationen nun mit angegeben. Bei Zeitschriften ist außerdem darauf verwiesen, aus welchen sie eventuell hervorgegangen (<) bzw. durch welche sie fortgesetzt worden sind/werden (>). – Diese Angleichung machte geringfügige Änderungen im Abkürzungsverzeichnis gegenüber denen von JRP 1 und 2 nötig; sie sind ausschließlich formaler Art.

12. 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 1985, ABIEKD 8/1986, 282–356

- f) Karlsruher Juristische Bibliographie. Recht, Staat, Gesellschaft (München/Frankfurt a.M.)
- g) Das Evangelische Schrifttum. Gesamtausgabe 1985/86 (mit Nachträgen Nr. 1-4), hg. von der Vereinigung Evangelischer Buchhändler e. V., Stuttgart
- h) Das Katholische Schrifttum. Ein systematisches Verzeichnis für Wissenschaft und Praxis. Gesamtausgabe ⁶1985, 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 6 erscheinen wird. Zuschriften über fehlende Titel, insbesondere auch Zusendungen von Sonderdrucken werden erbeten an: Prof. Dr. Folkert Rickers, Fachbereich 1. Fach: Evangelische Theologie der Universität-Gesamthochschule Duisburg, Lotharstr. 65, 4100 Duisburg.

Abkürzungsverzeichnis

aej.SB	aej (Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West e.V.) – Studienbände. Beiträge zur evangelischen Jugendarbeit, Stuttgart Bd. 1, 1980ff
aej.ST	aej (Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West e.V.) – Studententext, Stuttgart Bd. 1, 1980ff
AevRU.A	Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien. Aktuelle Information (Blaue Folge), Erlangen 1/1979ff
AevRU.G	Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien. Gelbe Folge, Erlangen 1/1969ff
AevRU(H)	Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien, Hannover 1/1958ff
AevRU.T	Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien. Themenfolge (Grüne Folge), Erlangen 1/1970ff
APRU	Analysen und Projekte zum Religionsunterricht (in einigen Heften identisch mit »Quellentexte zum Religionsunterricht, N.F.« und »Arbeitshefte zum Theologischen Forum«), Göttingen Bd. 1, 1972ff
AzRP	Arbeiten zur Religionspädagogik, Göttingen Bd. 1, 1982ff
b: AES	betrifft: AES (Arbeitsgemeinschaft Evangelische Schülerarbeit) [< »AES-inform« und »Informationen«], Wuppertal 1979 –
bag.inf	bag-informationen. Informationsblatt der Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelischer Familien-Bildungsstätten, Stein b. Nürnberg 1976 –
BauG	Das Baugerüst. Mitarbeiterzeitschrift für außerschulische Jugendbildung, Nürnberg 1 (1949) –
bb	braunschweiger beiträge für theorie und praxis von ru und ku, Braunschweig 1/1977ff
BRU	BRU. Ein Magazin für die Arbeit mit Berufsschülern (< RelL), Menden 1/1984ff
bud	botschaft und dienst. Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Gütersloh (ab 1977: Bielefeld) 1 (1950) –
BuG	Begegnung und Gespräch. Ökumenische Beiträge zu Erziehung und Unterricht. Beilage zu »Christ und Bildung« und zu »Bayerische Schule«, München 1/1969 –
ChrL	Die Christenlehre. Zeitschrift für den katechetischen Dienst, Berlin (DDR) 1 (1948) –
CIBEDO.D	CIBEDO (Christlich-Islamische Begegnung – Dokumentationsleitstelle) – Dokumentation, Köln (ab 10/1981: Frankfurt a.M.) 1/1978ff
CIBEDO.T	CIBEDO (Christlich-Islamische Begegnung – Dokumentationsleitstelle) – Texte, Köln (ab 12/1981: Frankfurt a.M.) 1/1980ff
CpB	Christlich-pädagogische Blätter. Zeitschrift für den katechetischen Dienst, Wien 1 (1978) –
CuB	Christ und Bildung. Zeitschrift der Katholischen Erziehergemeinschaft Deutschlands (< Die katholische Schule 1955–1967; Christ und Schule 1968–1974), München 21 (1975) –
DEAE.N	Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V. Nachrichtendienst, Karlsruhe 1978 –
DEE	Deutsche evangelische Erziehung. Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht (< ZEvRU und MERU), Göttingen 45 (1934) – 49 (1938); < ERU
Diak.	Diakonia. Internationale Zeitschrift für die Praxis der Kirche (< Diakonia + Seelsorger), Mainz/Wien 1 (1970) –
Diakonie	Diakonie. Theorien, Impulse, Erfahrungen, Stuttgart 1 (1975) –

- Disk. Diskussionen. Zeitschrift für Akademiearbeit und Erwachsenenbildung, Karlsruhe 1/1969ff
- Eh Erziehen heute. Mitteilungen der Gemeinschaft Evangelischer Erzieher e.V. (Rheinland/Saar/Westfalen), Sachsenheim-Hohenhaslach 1 (1951) -
- EHS.R Europäische Hochschulschriften. Reihe 33. Religionspädagogik, Frankfurt a.M./Bern/New York Bd. 1, 1976ff
- ejj evangelische jugendinformation, Stuttgart 1 (1951) -
- ElTh Elementa Theologiae. Arbeiten zur Theologie und Religionspädagogik, Frankfurt a.M./Bern/New York Bd. 2, 1983ff
- eng. engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule (Untertitel bis 1982: Anregungen, Informationen, Mitteilungen für katholische Schulen), Bonn 1976 -
- entw. entwurf. Religionspädagogische Mitteilungen, Stuttgart 1970 -
- ERU Evangelischer Religionsunterricht (< DEE), Frankfurt a.M. 49 (1938) - 52 (1941)
- ERuf Elternruf. Werkblatt für die Katholische Elternschaft Bayerns (< Elternweckruf), München 2/1954 - 2/1984; > EuE
- ErwB Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift, Ratingen (ab 1959: Osnabrück; ab 1979: Düsseldorf) 1 (1955) -
- ESchE Eltern - Schulen - Erzieher. Evangelischer Informationsdienst für Schulfragen (< Die Evangelische Elternschaft), Duisburg 1976 -
- EU Evangelische Unterweisung, Dortmund 1 (1946) - 25 (1970); > ZRelPäd
- EuE Eltern und Erziehung. Informationen der Katholischen Elternschaft Bayerns (< ERuf), München 3/1984 -
- EvEB Evangelische Erwachsenenbildung, Zürich 1967 -
- EvErz Der Evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (Neue Folge der Zeitschriften: »Haus und Kirche«, »Evangelische Erziehung«, ZEvRU, DEE, MERU), Frankfurt a.M. 1 (1949) -
- EvKK Evangelische Kinderkirche. Zeitschrift für Mitarbeiter im Kindergottesdienst, Stuttgart 1 (1925) -
- ForR Forum Religion. Zur Praxis des Religionsunterrichts, Stuttgart 1975 -
- GiLe Glaube und Lernen. Zeitschrift für theologische Urteilsbildung, Göttingen 1 (1986) -
- HbKJ Handbuch kirchlicher Jugendarbeit, Freiburg/Basel/Wien Bd. 1 (1985)ff
- HBR Handbücherei für den Religionsunterricht, Gütersloh Bd. 1 (1965) - Bd. 21 (1977)
- HPT(B) Handbuch der Praktischen Theologie, Berlin (DDR) Bd. 1 (1975) - Bd. 3 (1978)
- HPT(G) Handbuch der Praktischen Theologie, Gütersloh Bd. 1 (1981)ff
- HRP Handbuch der Religionspädagogik, Gütersloh/Zürich/Einsiedeln/Köln Bd. 1 (1973) - Bd. 3 (1975)
- ibw.j ibw journal. Zeitschrift des Deutschen Instituts für Bildung und Wissen e.V., Paderborn 1 (1963) -
- inf. informationen, Kassel 1969 - 1+2/1970; > izru
- Inf(B) Informationen. Evangelischer Religionsunterricht in Berlin, Berlin-West 1 (1971) -
- Inf(B).A Informationen. Evangelischer Religionsunterricht in Berlin. Aktuell, Berlin-West Sept. 1983ff
- Inf(E) Informationen für Religionslehrer im Bistum Essen, Essen 1973 -
- Inf(L) Informationen für Religionslehrer, Limburg 1980 -
- Inf(M) Informationen für Religionslehrer an Grund-, Haupt- und Sonderschulen. titel - tips - termine, München 1/1980ff

- IRP.M
izru IRP (Institut für Religionspädagogik) - Mitteilungen, Freiburg 1 (1971) -
informationen zum religionsunterricht (< inf.), Kassel 3+4/1970; >
rh.izru
- JRP Jahrbuch der Religionspädagogik 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985ff
(Abkürzung abweichend von TRE)
- JuK Jugend und Kirche. Fachzeitschrift für Jugendarbeit und Jugendpastoral,
Wien 1 (1967/68) -
- kageb kageb erwachsenenbildung (Bulletin der KAGEB - Katholischen Ar-
beitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung der Schweiz und des Fürsten-
tums Liechtenstein), Zürich 1 (1963/64) -
- KatBl Katechetische Blätter. Zeitschrift für Religionsunterricht, Gemeindeka-
techese, Kirchliche Jugendarbeit, München 1 (1874) - 70 (1944); 71
(1946) -
- KathB Katholische Bildung. Organ des Vereins Katholischer deutscher Lehre-
rinnen (Katholische Frauenbildung), Paderborn 75 (1974) -
- KatWb Katechetisches Wörterbuch, Freiburg/Basel/Wien 1961
- KatZs Katechetische Zeitschrift, Stuttgart u.a. 1 (1898) - 8 (1907) H. 10; >
MERU
- KEB NW KEB Nord-West. Mitteilungsblatt für katholische Erwachsenenbildung.
Information. Dokumentation. Diskussion, Hannover 1 (1972) -
- KevSH Korrespondenzblatt evangelischer Schulen und Heime, Bielefeld 1
(1960) -
- KiE Kieler Entwürfe für Schule und Kirche, Kiel 1/1984ff
- Kont. Kontakt. Mitteilungen für Religionslehrer im Bistum Augsburg, Augs-
burg 1982 -
- ku ku-praxis für die Arbeit mit Konfirmanden, Gütersloh 1/1974ff
- KuS(Mst) Kirche und Schule. Mitteilungsblatt der Hauptabteilung Schule und Er-
ziehung im Bischöflichen Generalvikariat Münster für Religionslehrer,
Schulseelsorger und Lehrer an katholischen Schulen (< 300 aktuell),
Münster 8 (1982) -
- LehB Der Lehrerbote. Zeitschrift der Evangelischen Lehrer- und Erzieherge-
meinschaft in Württemberg. Nachrichten für Freunde christlicher Erzie-
hung, Freudenstadt 1 (1949) -
- LKat Lebendige Katechese. Beihefte zu »Lebendige Seelsorge«, Würzburg 1
(1979) -
- LOG Lernort Gemeinde. Beiträge zur Gemeindepädagogik aus dem Evangeli-
schen Zentrum Rissen, Hamburg 1983 -
- MCVJM Mitarbeiterhilfe der Christlichen Vereine Junger Menschen (bis 1985:
Männer). Zweimonatszeitschrift für evangelische Jugendarbeit, Wupper-
tal 1 (1946) -
- MERU Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht (< KatZs),
Göttingen 1 (1908) - 25 (1932); > DEE
- PBI Pastoralblätter. Monatsschrift für den Gesamtbereich des evangelischen
Pfarramtes, Stuttgart u.a. 13 (1871) - 88 (1945); 89 (1949) -
- PBI(K) Pastoralblatt für die Diözesen Aachen, Berlin, Essen, Köln, Osnabrück,
Köln 1 (1949) -
- PIGEE Presse- und Informationsdienst des Gesamtverbands Evangelischer Er-
zieher in Bayern, Nürnberg 1/1973ff
- PrRPI Protokolle aus dem Religionspädagogischen Institut Loccum, Loccum
1/1981ff
- PTh Pastoraltheologie. Wissenschaft und Praxis (< MPTh), Göttingen 55
(1966) - 58 (1969); > WPKG; > Pastoraltheologie. Monatsschrift für
Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft, Göttingen 70 (1981) -
- PThH Praktisch theologisches Handbuch, Hamburg 1970, 21972
- PThI Pastoraltheologische Informationen, Passau 1 (1981) -

- PWRK Praktisches Wörterbuch der Religionspädagogik und Katechetik, Wien/Freiburg/Basel 1973
- rabs Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen. Beiheft zu den Katechetischen Blättern, München 1 (1969) -
- ReLL Der Religionslehrer. Zeitschrift für evangelischen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Langen 1 (1953) - 31 (1983)
- Rh Religion heute (< Rh.ZRelPäd), Menden 6/1984 -
- rh.izru religion heute. informationen zum religionsunterricht (< izru), Hannover (ab 1972 auch: Zürich/Köln; ab 1978: Hannover) 2 (3+4/1970) - 13 (1981); > Rh.ZRelPäd
- rhs Religionsunterricht an höheren Schulen. Zeitschrift des Bundesverbandes der katholischen Religionslehrer an Gymnasien e.V., Düsseldorf 1 (1958) -
- Rh.ZRelPäd Religion heute. Zeitschrift für Religionspädagogik (< rh.izru), Hannover 1982 - 5/1984
- RKGS Religionsunterricht und Konfirmandenunterricht für Gehörlose und Schwerhörige. Ein Informationsdienst, Hamburg 1/1976ff
- RL Religionsunterricht und Lebenskunde, Zürich/Köln 1 (1972) -
- RpB Religionspädagogische Beiträge. Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten, Kaarst 1/1978ff
- RpBl Religionspädagogische Blätter, Speyer 1972-1980
- Rph Religionspädagogik heute, Frankfurt a.M. (ab 1980 Aachen) Bd. 1, 1979ff
- RpH Religionspädagogische Hefte (< RpBl), Speyer 1981 -
- RpPe Religionspädagogische Perspektiven, Essen Bd. 1, 1984ff
- RpP(L) Religionspädagogische Praxis. Handreichungen für elementare Religionspädagogik, Landshut 1 (1977) -
- RpP(S/M) Religionspädagogische Praxis, Stuttgart/München Bd. 1, 1971 - Bd. 20, 1977 (Bd. 20, ²1981)
- ru ru. Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts, München 1 (1971) -
- RUh Religionsunterricht heute. Informationen des Dezernats Schulen und Hochschulen des Bischöflichen Ordinariats Mainz, Mainz 1973 -
- ru int ru intern. Korrespondenz für evangelische Religionslehrer in Westfalen und Lippe, Bielefeld 1 (1972) -
- SchH Schönberger Hefte, Frankfurt a.M. 1 (1971) -
- SchK Schulkorrespondenz, Bonn 1 (1954) -
- SchR Schulfach Religion, Wien 1 (1982) -
- SInf Schulinformationen, Aachen 1973ff
- SPTH Studien zur Praktischen Theologie, Zürich/Einsiedeln/Köln Bd. 1, 1963ff
- SuE Schule und Evangelium. Monatsschrift für Religionsunterricht und Schule, Stuttgart 1 [11] (1926/27) - 13 [23] (1938/39); > UuG
- SuK(H) Schule und Kirche. Informationen für die katholischen Lehrer in Hessen, Wiesbaden 1 (1964) -
- SuK(R) Schule und Kirche. Informationsdienst der Evangelischen Kirche im Rheinland zu Bildungs- und Erziehungsfragen, Düsseldorf 1971 -
- SuM Schule und Mission. Missionspädagogische Zeitschrift für Priester, Lehrer und Katecheten (< Heilige Kindheit), Aachen 1959 -
- ThPQ Theologisch-praktische Quartalzeitschrift, Linz 1 (1848) - 94 (1941); 95 (1947) -
- ThPr Theologia Practica. Zeitschrift für Praktische Theologie und Religionspädagogik, Hamburg (ab 1976: Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz) 1 (1966) - 15 (1980); > ThPTh-ThPr
- ThPr.S Theologia Practica. Zeitschrift für Praktische Theologie und Religionspädagogik, Hamburg 1 (1966) - 15 (1980), Sonderheft

- ThPTh-ThPr Themen der Praktischen Theologie – Theologia Practica (< ThPr), München 16 (1981) –
- TPSP Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Evangelische Fachzeitschrift (< Die christliche Kleinkinderschule 1870ff; Kleinkinderschulbote 1892ff; Die Christliche Kleinkinderpflege 1896ff; Evangelische Kinderpflege 1950ff), Witten (ab 1974: Bielefeld) 80 (1972) –
- TrKi Treffpunkt Kindergarten. Beiträge für Einrichtungen der Frühpädagogik (Beilage zu CuB), München 1 (1982) –
- UuG Unterweisung und Glaube (< SuE), Stuttgart 14 (1939/40) – 15 (1940/41)
- VER Verband Evangelischer Religionslehrerinnen. Mitteilungsblatt, Elberfeld 1917–1925/26; > SuE
- WbRU Wörterbuch zum Religionsunterricht. Für alle Schularten und Schulstufen (Herder-Bücherei 9042), Freiburg 1976
- WdK Welt des Kindes. Zeitschrift für Kleinkindpädagogik und außerschulische Erziehung (< Kinderheim), Bonn (ab 1918: München) 1 (1916) – 23 (1940); 24 (1946) –
- WdL Wege des Lernens, Neukirchen-Vluyn Bd. 1, 1983ff
- Wort Das Wort. Wiener Blätter für Evangelische Unterweisung, Wien 1982 –
- WPKG Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft (< PTh), Göttingen 59 (1970) – 69 (1980); > PTh
- W+W Was und Wie? Arbeitshilfen zur religiösen Erziehung der 3 bis 7jährigen, Gütersloh 1 (1972) –
- zB Zum Beispiel. Zeitschrift für die Praxis des christlichen Unterrichts in Schule und Kirche, Saterland (ab 1984: Wankendorf) 1 (1976) –
- ZEVRU Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht an höheren Schulen, Berlin 1 (1890) – 44 (1933); > DEE
- ZKRU Zeitschrift für den katholischen Religionsunterricht an höheren Schulen (< Monatsblätter für den katholischen Religionsunterricht an höheren Lehranstalten), Düsseldorf 1 (1924) – 13 (1936 [?])
- ZOr Zur Orientierung. Zeitschrift für Mitarbeiter in der Behindertenhilfe (< Zur Fortbildung, Stuttgart 1967–1976), Bad Oeynhausen 1 (1977) –
- ZRelPäd Zeitschrift für Religionspädagogik (< EU), Dortmund (ab 1981 auch: Hannover) 25 (1970) – 31 (1976); 1977–1981; > Rh.ZRelPäd

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 Grundlagendiskussion
 - 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
 - 3.2 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.a.
- 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 Sammelchriften, Handbücher, Lexika

Affolderbach, Martin (Red.): Der Drang nach eigenen Lebensformen. Über Jugendarbeit und Alltagskulturen (aej.ST 23), Stuttgart 1985 (= *Affolderbach* 1985).

Affolderbach, Martin und *Hans-Ulrich Kirchhoff* (Hg.): Miteinander leben lernen. Zum Gespräch der Generationen in der christlichen Gemeinde, Gütersloh 1985 (= *Affolderbach/Kirchhoff* 1985).

Affolderbach, Martin und *Hermann Steinkamp* (Hg.): Kirchliche Jugendarbeit in Grundbegriffen. Stichworte zu einer ökumenischen Bilanz, Düsseldorf/München 1985 (= *Affolderbach/Steinkamp* 1985).

Albers, Bernd (Hg.): Seminar: Problem- oder bibelorientierter Religionsunterricht? Dokumentation (Rph 8), Aachen 1985 (= *Albers* 1985).

Bader, Hartmann und *Reinhold Schweikle* (Hg.): Erziehen macht Schule, Bad Liebenzell 1985 (= *Bader/Schweikle* 1985).

Baumgartner, Konrad, Paul Wehrle und *Jürgen Werbick* (Hg.): Glauben lernen – Leben lernen. Beiträge zu einer Didaktik des Glaubens und der Religion. Erich Feifel zum 60. Geburtstag von seinen Schülern und Mitarbeitern, St. Ottilien 1985 (= *Baumgartner* 1985).

Bleistein, Roman und *Gertrud Casel* (Hg.): Lexikon der kirchlichen Jugendarbeit, München/Düsseldorf 1985.

Bode, Jörg u.a.: Konfirmandenarbeit von 11 bis 15? Praxisberichte – Modelle – Perspektiven. Im Auftrag des Comenius-Instituts, Münster, des Evangelischen Zentrums Rissen, Hamburg, und des Vereins für KU-Praxis (Gemeindepädagogik 1), Berlin/Gütersloh 1985 (= *Bode* 1985).

Comenius-Institut (Hg.): Bildung und Kirche. Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels für das pädagogische Handeln der Kirche, Münster 1985 (= *Comenius-Institut* 1985).

Crimmann, Ralph P.: Dialogische Religionspädagogik. Studien zur Literatur, Erziehung und Kirchengeschichte aus religionspädagogischer Sicht (EHS.T 247), Frankfurt a.M./Berlin/New York 1985 (= *Crimmann* 1985).

Der Drang nach eigenen Lebensformen. Über Jugendarbeit und Alltagskulturen, mit Beiträgen von *Wolfgang Deresch u.a.* (aej.ST 23), Stuttgart 1985 (= *Deresch* 1985).

Diehl, Klaus Jürgen: CVJM und Kirche. Über das Selbstverständnis eines freien Werkes in der verfaßten Kirche, Wuppertal 1985 (= *Diehl* 1985).

Fähndrich, Gisela und *Gert Traupe* (Hg.): Bedingungen des Lernens im Konfirmandenunterricht (Arbeiten zum Konfirmandenunterricht 1), Hannover 1985 (= *Fähndrich/Traupe* 1985).

Goebel, Klaus: Luther in der Schule. Beiträge zur Erziehungs- und Schulgeschichte. Pädagogik und Theologie (Dortmunder Arbeiten zur Schulgeschichte und historischen Didaktik 6), Bochum-Querenburg 1985 (= *Goebel* 1985).

Handbuch für die Konfirmandenarbeit, hg. vom *Comenius-Institut Münster* in Verbindung mit dem *Verein KU-Praxis*, Gütersloh 1985 (= *Handbuch KA* 1985).

Kaufmann, Hans Bernhard u.a. (Hg.): Elementar erzählen. Zwischen Überlieferung und Erfahrung, Münster 1985 (= *Kaufmann* 1985).

Lambert, Bernd (Red.): Religionsunterricht heute, Trier 1985 (= *Lambert* 1985).

Langer, Wolfgang: Religionsunterricht in einer »nachchristlichen« Gesellschaft (Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften 22), Hildesheim/Zürich/New York 1985 (= *Langer* 1985).

Pluskwa, Manfred (Hg.): Kirchliche Jugendarbeit. Perspektiven unter den Bedingungen gesellschaftlicher Wandlungsprozesse? (Loccumer Protokolle 51/1984), Loccum 1985 (= *Pluskwa* 1985).

Schmieder, Tilman (Hg.): Jung sein und evangelisch sein. Berichte über die Lage der jungen Generation und die evangelische Jugendarbeit (aej.SB 8), 1985 (= *Schmieder* 1985).

Spieker, Manfred und Friedrich Fischer (Hg.): Glauben – bezeugen – handeln in Kirche, Gesellschaft und Schule. Werner Arens zum 60. Geburtstag, Paderborn 1985 (= *Spieker/Fischer* 1985).

Weidmann, Fritz: Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfaden, Donauwörth⁴ 1985 (= *Weidmann* 1985).

1 Systematische Religionspädagogik I (allgemein)

1.1 Gesamtdarstellungen

1.2 Konzeptionen, Konzeptionelle Entwürfe (Darstellungen, Analysen)

Angermeyer, Helmut: Problemorientierter und/oder bibelorientierter Religionsunterricht (1978), in: *Albers* 1985, 153–159.

Baldermann, Ingo: Zum Verhältnis von Anthropologie und Theologie im Religionsunterricht (1978/79), in: *Albers* 1985, 89–96.

Baudler, Georg: Kann die christliche Überlieferung der Jugend heute Hoffnung und Zukunft geben?, *CpB* 98 (1985) 394–401.

Biehl, Peter: Problem- oder bibelorientierter Religionsunterricht – Eine falsche Alternative? (1978), in: *Albers* 1985, 97–115.

Biehl, Peter: Symbol und Metapher. Auf dem Wege zu einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache, *JRP* 1 (1984), 1985, 29–64.

Blaufuß, Dietrich: Religionsunterricht – Religionslehrer – Religionspädagogik. Oder: Holt die Praxis uns ein?, *EvErz* 37 (1985) 73–86.

Bockwoldt, Gerd: Problemorientierter Religionsunterricht (1977), in: *Albers* 1985, 139–145.

Büttner, Gerhard: Von Stoodt zu Halbfas. Elemente eines seelsorgerlich konzipierten Religionsunterrichtes, *Rh* 1985, 9–16.

Fahrner, Franz: Überlegungen zur gegenwärtigen Funktion und Bedeutung des Religionsunterrichts, *CpB* 98 (1985) 402–411.

Härterich, Hans: Symbole – Schlüssel zur Wirklichkeit. Auf der Suche nach einer Symboldidaktik für den RU, *ForR* 3/1985, 8–13.

Halbfas, Hubertus: Was heißt »Symboldidaktik«?, *JRP* 1 (1984), 1985, 86–94.

Hepp, Josef: Begründung des Religionsunterrichts, in: *Weidmann* 1985, 46–61.

Kaufmann, Hans Bernhard: Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? Thesen zur Diskussion um eine zeitgemäße Didaktik des Religionsunterrichts (1966/1968/1973), in: *Albers* 1985, 5–10.

Kaufmann, Hans Bernhard: Streit um den problemorientierten Religionsunterricht (1972/73), in: *Albers* 1985, 39–50.

Kern, Walter und Lothar Kuld: Jeder Glaube hat seine Geschichte. Fragen auf dem Weg zu einem induktivbiographischen Religionsunterricht, *rhs* 28 (1985) 129–133.

Lange, Günter: Problemorientierung und/oder Bibelorientierung (1977), in: *Albers* 1985, 147–152.

Langer, Wolfgang: Religionsunterricht als Dienst am Menschen, in: *Langer* 1985, 117–131.

Nipkow, Karl Ernst: Religionsunterricht nach dem »Kontextmodell« (1970/71), in: *Albers* 1985, 33–38.

Preul, Reiner: Kritische Fragen zum problemorientierten Religionsunterricht (1973/74), in: *Albers* 1985, 117–128.

Renker, Alwin: Symbole in Bibel und Religionspädagogik, *IRP.M* 15 (1985) H. 3, 1–11.

Renker, Alwin: Grundlegende Gedanken zur Symboldidaktik, *IRP.M* 15 (1985) H. 4, 13–23.

Schnell, Regina: Konzept zur Erschließung der vollen Wirklichkeit im Religionsunterricht, *KatBl* 110 (1985) 30–38.

Stallmann, Edith: Die didaktische Ausführung des hermeneutischen Ansatzes im problemorientierten Religionsunterricht (1977), in: *Albers* 1985, 63–78.

Stallmann, Martin: Zur hermeneutischen Begründung für den Ansatz des problemorientierten Religionsunterrichts (1975), in: *Albers 1985*, 55–62.

Stengelin, Willi: Den Sinn für »Symbol« wecken. Didaktische Überlegungen zur Pflege einer menschlichen Fähigkeit, in: *Baumgartner 1985*, 245–252.

Stock, Hans: Geist-Jesu-Geschichte im Zeichen der Elementarisierung, in: *Kaufmann 1985*, 114–122.

Stoedt, Dieter: Wende zur Symbolik?, *SchH 15* (1985) H. 4, 20–23 und *bb 33/1985*, 49–52.

Weidmann, Fritz: Religionsunterricht in Vergangenheit und Gegenwart, in: *Weidmann 1985*, 29–45.

Werbick, Jürgen: Wahrheit, die dem Menschen guttut. Zur Diskussion um die Korrelationsdidaktik, *KatBl 110* (1985) 326–336.

1.3 Katechetik

Bitter, Gottfried: Hinführung zur Diakonie als Aufgabe der Katechese, *LKat 7* (1985) 15–20.

Emeis, Dieter: Glauben lernen in nachchristlicher Gesellschaft, *PBl(K) 37* (1985) 232–238.

Emeis, Dieter: Leibhaftig glauben, *KuS(Mst) 11/1985*, H. 53, 2–5.

1.4 Wissenschaftstheorie (und -methodologie) der Religionspädagogik

Hehberger, Erich: Grundlegungsprobleme der Religionspädagogik, Wien/München 1985.

Mathieu, Marcella: Interkonfessionell – interkulturell – interreligiös. Denkanstöße zur Wissenschaftstheorie einer Vergleichenden Religionspädagogik . . . , in: *Baumgartner 1985*, 227–242.

1.5 Beziehungen zu theologischen Disziplinen und zu anderen Wissenschaften

Biehl, Peter: Theologie im Kontext von Lebensgeschichte und Zeitgeschehen. Religionspädagogische Anforderungen an eine Elementartheologie, *ThPTh-ThPr 20* (1985) 155–170.

Crimmann, Ralph P.: Christa Wolf: »Der geteilte Himmel«. Über die Rede von der »christlichen Literatur« und der Sinnfrage in der Erzählung, in: *Crimmann 1985*, 39–48.

Crimmann, Ralph P.: Epische Texte im Religionsunterricht: Vier literaturdidaktische Modelle, in: *Crimmann 1985*, 49–64.

Crimmann, Ralph P.: Günter Grass: »Das Treffen in Telgte«. Ansätze einer religionsdidaktischen Interpretation, in: *Crimmann 1985*, 11–37

Eder, Gernot: Religionspädagogische Aspekte heutiger Denkweisen, *CpB 98* (1985) 51–58.

Heimbrock, Hans-Günter: Entwicklung und Erziehung. Zum Forschungsstand der pädagogischen Religionspsychologie, *JRP 1* (1984), 1985, 67–85.

Liß, Joachim: Zum Verhältnis von Theologie und Bildung, *b:AES 2-3/1985*, 20–22.

Weidmann, Fritz: Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Didaktik des Religionsunterrichts, in: *Weidmann 1985*, 15–28.

Werbick, Jürgen: Vom Realismus der Dogmatik. Rückfragen an Walter Kaspers These zum Verhältnis von Religionspädagogik und Dogmatik, *KatBl 110* (1985) 459–463.

Werbick, Jürgen: Glauben als Lernprozeß? Fundamentaltheologische Überlegungen zum Verhältnis von Glauben und Lernen – zugleich ein Versuch zur Verhältnisbestimmung von Fundamentaltheologie und Religionspädagogik, in: *Baumgartner 1985*, 3–18.

1.6 Systematische Religionspädagogik, ausgehend von Einzelproblemen

1.6.1 Bibel und Religionspädagogik

Assel, Alfred: Perspektiven der Bibelarbeit im Religionsunterricht. Biblische Unterweisung nach den neuen Lehrplänen für den Katholischen Religionsunterricht der Diözesen Freiburg und Rottenburg-Stuttgart, *LS 36* (1985) 151–155.

- Bargheer, Friedrich W.*: Fachdidaktische Probleme des AT im Überblick, *EvErz* 37 (1985) 286–300.
- Baudler, Georg*: Die analytisch-assoziative Übertragung eines Bibeltextes (»Bibeldidaktisches Viereck«) in Religionsunterricht und Gemeindekatechese (1978/79), in: *Albers* 1985, 79–81.
- Baudler, Georg*: Darf ich Jesus »psychologisieren«? Eine Grundfrage des Neuerzählens biblischer Texte (erörtert am Beispiel der Jordantaufe), *KatBl* 110 (1985) 267–276.
- Baudler, Georg*: Das Gleichnis vom »betrügerischen Verwalter« (Lk 16,1–8a) als Ausdruck der »inneren Biographie« Jesu. Beispiel einer existenz-biographischen Gleichnisinterpretation in religionspädagogischer Absicht, *ThG* 28 (1985) 65–76.
- Baudler, Georg*: Die Gleichnisse im Lichte ihrer existentiellen Entstehungssituation. Vorüberlegungen zu einer existenz-biographischen Gleichnisdeutung im Rahmen der Korrelationsdidaktik, *ru* 15 (1985) 85–89.
- Baudler, Georg*: Kontexte zum Weihnachtsevangelium, *SuM* 2/1985/86, 85–94.
- Baudler, Georg*: Tiefer sehen lernen. Gleichnisse als Tore. Zum politischen Umgang mit Vorgangsgleichnissen. *SuM* 3/1984/85, 182–188.
- Baudler, Georg*: Vorgangs- und Handlungsgleichnisse. Neue formale Kategorien im Umgang mit Gleichnissen, *ru* 15 (1985) 89–93.
- Baudler, Georg*: Zum Mitgehen bewegen. Gleichnisse als Tore zur Heiligen Stadt. Zum praktischen Umgang mit Handlungsgleichnissen, *SuM* 4/1984/85, 221–232.
- Berg, Horst Klaus*: Plädoyer für den biblischen Unterricht (1970/72), in: *Albers* 1985, 25–32.
- Brand, Heinrich*: Neuer Stellenwert der Bibel im Religionsunterricht. Professorin Dr. Gisela Kittel sprach über Fragen, die die Bibel stellt, *ru int* 14 (1985) H. 2, 14.
- Brockmann, Gerhard*: Zurück zur Bibel! – aber wie? Bibeldidaktische Überlegungen, *SchH* 15 (1985) H. 4, 1–19.
- Futterlieb, Hartmut*: Vom gelähmten Klerus. Sozialgeschichtliche Bibel-Lektüre in Sek. II. Textarbeit mit Markus 2,1–12, *ForR* 1/1985, 23–29.
- Godzik, Peter*: Das Wunder, heil zu werden. Biblische Anregungen für die »Gesundheits-erziehung«, *TPSP* 93 (1985) 58–62.
- Jendorff, Bernhard*: Realkundlicher Bibelunterricht, *rhs* 28 (1985) 323.
- Klages, Günther*: Die Bibel im problemorientierten Religionsunterricht (1982), in: *Albers* 1985, 167–172.
- Kittel, Gisela*: Der biblische Unterricht – seine Notwendigkeit und Chance (1973), in: *Albers* 1985, 15–23.
- Lott, Jürgen*: Mut zu mehr Perspektiven. Biblische Überlieferung in einem schüler- und gesellschaftsbezogenen Religionsunterricht (1981/82), in: *Albers* 1985, 173–184.
- Otto, Gert, Hans Joachim Dörger und Jürgen Lott*: Der funktionale Wert biblischer Texte im Unterricht (1972), in: *Albers* 1985, 51–52.
- Pissarek-Hudelst, Herlinde*: Religionspädagogische Konsequenzen aus einer feministischen Bibelauslegung, *rhs* 28 (1985) 234–242.
- Rittgen, Paul*: Perspektiven zur gegenwärtigen Situation der Didaktik des schulischen Bibelunterrichts, *TThZ* 94 (1985) 89–103.
- Sorger, Karlheinz*: Die Welt der Gleichnisse und die Erfahrungswelt der Schüler, *ru* 15 (1985) 94–97.
- Staudigl, Günther*: Bibel und Religionsunterricht, in: *Weidmann* 1985, 62–72.
- Stock, Hans*: Problembezogener und erfahrungsbedingter Bibelunterricht (1978), in: *Albers* 1985, 83–88.
- Volk, Hermann*: Vom Einsatz biblischer und literarischer Texte in einem problemorientierten RU (1974), in: *Albers* 1985, 129–133.
- Wegenast, Klaus*: Das Problem der Probleme (1980), in: *Albers* 1985, 161–166.
- Wegenast, Klaus*: Die Bedeutung biblischer Texte für den Religionsunterricht (1974), in: *Albers* 1985, 53.

1.6.2 Religiöse (christliche) Erziehung, Erfahrung, Sozialisation

Brendle, Paul: Ärger und Zorn, in: *Bader/Schweikle 1985*, 58–83.

Englert, Rudolf: Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985.

Fuchs, Ottmar: Persönlicher Glaube und der Glaube der Kirche in der Glaubensvermittlung, *KatBl* 110 (1985) 90–102.

Grässle, Erwin: Zugänge zu Symbolen – Brücke zum Glauben, *rabs* 17 (1985) 3–12.

Guardini, Romano: »Wenn ich einen Menschen erziehen soll...« Gedanken über Erziehung, zusammengestellt von Franz-Josef Gaßner, *CuB* 31 (1985) 80–81.

Jerusalem, Manfred: Lernen am Vorbild, in: *Bader/Schweikle 1985*, 28–57.

Kaufmann, Hans Bernhard: »Sehen lernen, was Kinder brauchen«. Ein neues Paradigma christlicher Erziehung und erziehungswissenschaftlicher Forschung, *ThBeitr* 16 (1985) 54–70.

Kögler, Traugott: Christlich erziehen, in: *Bader/Schweikle 1985*, 84–101.

Kügler, Hermann: Religiöse Erfahrung – humanistisch und christlich. Die humanistische Religion Erich Fromms und die christliche Glaubenserfahrung, *StZ* 110 (1985) 125–136.

Lange, Günter: »Die Welt im Lichte Gottes sehen lernen«. Eine Rede, gehalten am 14. 5. 1985 auf dem Erziehtag '85 des Bistums Essen in der Grugahalle, *Inf(E)* Dezember 1985, 3–10.

Langer, Michael: Religionspädagogik im Horizont transzendentaler Theologie. Karl Rahners Beitrag zu Grundproblemen religiöser Sozialisation, in: *Baumgartner 1985*, 45–77.

Langer, Wolfgang: Religiöse Erziehung zwischen Überlieferung und Erfahrung, in: *Langer 1985*, 99–116.

Lindemann, Hans: Weisheit – Sinn für das Ganze auch in der Erziehung (Fortsetzung), *LehB* 37 (1985), 2–3.

Mette, Norbert: Impulse für unsere moderne Industriegesellschaft? Zur Situation der religiösen Sozialisation und der christlichen Initiations-Prozesse in der Bundesrepublik Deutschland, *KatBl* 110 (1985) 566–581.

Mette, Norbert: Zur Situation der religiösen Sozialisation und der christlichen Initiationsprozesse in der Bundesrepublik Deutschland, *RpB* 16/1985, 169–178.

Moser, Georg: Vertrauen ins Leben. Über die Erziehung zur Zuversicht, Ostfildern b. Stuttgart 1985.

Nipkow, Karl Ernst: Erziehung und Bildung in christlicher Verantwortung, *entw.* 1/1985, 3–9.

Nipkow, Karl Ernst: Religion und Erziehung, in: *Funkkolleg Religion* 2, Gütersloh 1985, 154–179; in: *Studentexte Religion*, Weinheim/Basel/Gütersloh/Düsseldorf 1985, 355–375.

Oser, Fritz und Anton Bucher: Wie beten Kinder und Jugendliche? – Entwicklungsstufen und Lernhilfen, *LKat* 7 (1985) 163–171.

Ringel, Erwin und Alfred Kirch-Mayr: Religionsverlust durch religiöse Erziehung. Tiefenpsychologische Ursachen und Folgerungen, Wien/Freiburg/Basel 1985.

Schibilsky, Michael: Erfahrung, religiöse, in: *Affolderbach/Steinkamp 1985*, 47–61.

Schmid, Hans: Die religionspädagogische Relevanz von abgetragenen Turnschuhen, *KatBl* 110 (1985) 498–507.

Schnell, Regina: Erfahrung und Erlebnis in der religiösen Erziehung (SPTh 31), Zürich/Einsiedeln/Köln 1985.

Wegenast, Klaus: Profile christlicher Erziehung. Bemerkungen zu einem ungelösten Problem, *EK* 18 (1985) 315–319.

Wegenast, Klaus: Norm- und Werterziehung als Aufgabe christlichen Unterrichts in der modernen Gesellschaft, *Ref.* 34 (1985) 191–198.

Weidmann, Fritz: Der Schüler, in: *Weidmann 1985*, 85–99.

Weidmann, Fritz: Erfahrung und Religionsunterricht, in: *Weidmann 1985*, 73–84.

Weidmann, Fritz: Religion als Aufgabe der Erziehung. Überlegungen zu einer grundlegenden religiösen Erziehung, in: *Baumgartner 1985*, 19–43.

Wiesner, Heinrich: Über meine religiöse Erfahrung, *Ref.* 34 (1985) 204–206.

1.6.3 Religion und Religionspädagogik

1.6.4 Weltreligionen, -anschauungen und Religionspädagogik

Braner, Martin und Adelheid und Thomas Bruinier: Islam – im evangelischen Religionsunterricht. Im Evangelischen Religionsunterricht den Islam kennenlernen – wie soll das gehen? Ein Arbeitsgespräch, ForR 2/1985, 1–3.

Juden und Judentum im Religionsunterricht, SchK 31 (1985) H. 6,2.

Petermann, Hans-Bernhard: Theorieflucht? Kritische Anmerkungen zum Umgang mit nicht-christlichen Weltanschauungen im schulischen Religionsunterricht, IRP.M 15 (1985) H. 3, 21–24.

1.6.5 Kirchengeschichte und Religionspädagogik

Crimmann, Ralph P.: Kirchengeschichte im Religionsunterricht: Erwägungen zu ihrer Didaktik, in: *Crimmann 1985*, 103–129.

Noormann, Harry: Über unsere Alltagsgeschichten stoßen wir auf Geschichte. Kirchengeschichte und Religionsunterricht. II. Teil, fortgesetzt aus Heft 6/1984, Rh 1985, 55–57.

1.6.6 Konfessionelle (Religions-)Pädagogik

Böhm, Günther: Impulse für evangelisches Erziehen heute. Evangelisch verantwortetes Erziehungshandeln, Eh 35 (1985) H. 1, 2–9.

Crimmann, Ralph P.: Werterziehung als Problem der Religionspädagogik: Die katholische Werterziehungskonzeption und ihre Kritik, in: *Crimmann 1985*, 69–85.

Kleindienst, Eugen: Das Katholische in Schule und Bildung. Mensch und Religion als untrennbarer Auftrag, CuB 31 (1985) 162–163.

Nipkow, Karl Ernst: Grundsätze evangelischer Bildungspolitik im Wandel (mit Diskussionsbeiträgen), in: *Comenius-Institut 1985*, 37–94.

Schlüter, Richard: Überlegungen zum Konfessionsprinzip und zur Konfessionalität im Religionsunterricht, ThGl 75 (1985) 298–309.

1.6.7 Theologische Einzelprobleme der (Religions-)Pädagogik

Bartholomäus, Wolfgang: Erbsündliche Schädigung und katholische Sexualpädagogik. Materialien zum Gespräch zwischen theologischer Anthropologie und Religionspädagogik, in: *Baumgartner 1985*, 81–107.

Bartholomäus, Wolfgang: Katholische Sexualpädagogik. Geschichte – Theorie – Praxis, ThQ 165 (1985) 28–40, 183–197, 295–307.

Biehl, Peter: Die Sinnfrage – Gottesfrage oder »Götzenfrage«?, in: *Horst Georg Pöhlmann* (Hg.): Worin besteht der Sinn des Lebens? (GTB 1087), Gütersloh 1985, 47–59.

Binz, Ambroise: Symbolik, symbolische Wirksamkeit und deren religionspädagogische Konsequenzen, LJ 35 (1985) 219–236.

Emeis, Dieter: Jesus Christus – Lehrer des Lebens. Katechetische Christologie, Freiburg i.Br./Basel/Wien 1985.

Feifel, Erich: Gemeinsam leben und glauben lernen. Religionspädagogische Dimensionen des Zusammenhangs von Glaubensgemeinschaft und Gewissensentscheidung, LKat 7 (1985) 116–121.

Heck, Erich: Licht, Wasser, Herz – Ursymbole des Lebens. Zur Theologie des Symbols als Voraussetzung zur Symboldidaktik, in: *Spieker/Fischer 1985*, 177–211.

Kemler, Herbert: Ökumene und Religionsunterricht. Neue Perspektiven durch die Lima-Papiere?, ForR 1/1985, 40–43.

Langer, Wolfgang: Christliche Ethik in einer säkularisierten Gesellschaft. Zur Problematik ethischer Erziehung in einem weltanschaulich neutralen Staat, in: *Langer 1985*, 133–162.

Langer, Wolfgang: Werte und Normen in einer christlich orientierten Sexualerziehung, in: *Langer 1985*, 163–182.

Langer, Wolfgang: Hoffnung erfahren lassen, in: *Langer 1985*, 183–198.

Neukamm, Karl Heinz: Ökumene – diakonische Lerngemeinschaft, Diakonie 11 (1985) 258–261.

- Rolinck, Eberhard: Der »initiatische Weg« bei Karlfried Graf Dürckheim – ein religionspädagogisches Paradigma?, in: *Baumgartner 1985*, 149–164.
- Schlüter, Richard: Einheit vor uns? Anregungen aus dem Abschlußdokument der Gemeinsamen römisch-katholischen / evangelisch-lutherischen Kommission für eine ökumenische (Aus-)bildung, *US 40* (1985) 297–308.
- Schmitz, Elisabeth: Das christliche Menschenbild – Maßstab zukunftsorientierter Erziehung und Bildung, *KathB 86* (1985) 580–588.
- Schneider, Jan Heiner: Umkehr heute. Religionspädagogische Aspekte und Impulse, *KatBl 110* (1985) 414–421.
- Veit, Marie: Alltagserfahrungen von Jugendlichen, theologisch interpretiert, *JRP 1* (1984), 1985, 3–28.
- Vögele, Albert: Die geistliche Dimension der Erziehung wiedergewinnen, *LehB 37* (1985) 83.

1.6.8 Erziehungs- und humanwissenschaftliche Einzelprobleme der Religionspädagogik

- Becker, Ulrich: Das Kind in der Mitte. Systematische und sozioethische Überlegungen (mit Diskussionsbeiträgen), in: *Comenius-Institut 1985*, 99–122.
- Benning, Alfons: Grundlegung und Konkretisierungen einer Pädagogischen Ethik, *KathB 86* (1985) 210–216.
- Heimbrock, Hans-Günter: Freinet-Pädagogik als Lern-Weg religiöser Erziehung?, *EvErz 37* (1985) 617–638.
- Lämmermann, Godwin: Tendenzen und Probleme der Allgemeinen Didaktik als Anfrage an eine theologische Fachdidaktik, *EvErz 37* (1985) 8–31.
- Lehmann, Christine und Michael Linke: Gerd kommt im Religionsunterricht nicht vor. Kindheit heute – Herausforderungen an die Religionspädagogik, *ru 15* (1985) 21–29.
- Niggemeyer, Margarete: Alternativ leben. Aspekte einer Tugenderziehung heute, in: *Spieker/Fischer 1985*, 180–196.
- Offergeld, Degenhard: Friedenserziehung als Anfrage an die Religionspädagogik, in: *Baumgartner 1985*, 109–125.
- Schmidt, Heinz: Handeln und Verstehen im Religionsunterricht – Überlegungen zu einer methodischen Struktur, *EvErz 37* (1985) 32–46.
- Stachel, Günter: Grundsätze einer ethischen Didaktik, *LKat 7* (1985) 97–101.
- Utopie der Bildung – Bildung der Utopie (verschiedene Verfasser), *b:AES extra 5/1985*, 1–5.

2 Systematische Religionspädagogik II (Didaktik und Methodik)

2.1 Grundlagendiskussion

- Alberich, Emilio: Elemente der Erneuerung christlicher Imitation heute. Impulse zur Reflexion und Diskussion, *RpB 16/1985*, 150–158.
- Albrecht, Wilhelm: Grundmuster des Lernens im Religionsunterricht, *CuB 31* (1985) 187–188.
- Arens, Edmund: Narrative Theologie und theologische Theorie des Erzählens, *KatBl 110* (1985) 866–871.
- Biesinger, Albert: Inwiefern meditative Zugänge für religiöse Erziehung bedeutsam sind. Vorüberlegungen zu einer Theorie meditativen Glaubenslebens, *RpB 16/1985*, 124–129.
- Bleistein, Roman: Wege der Jugend zum Glauben, *RUh 1–2/1985*, 1–4.
- Crimmann, Ralph P.: Schreiberziehung im Religionsunterricht: Über kommunikationsorientiertes Schreiben und die Selbsttätigkeit des Schülers, in: *Crimmann 1985*, 87–101.
- Fuchs, Gotthard: Einweisung ins Unglaubliche und Selbstverständliche – Zur theologischen Kunst des Korrelierens, *rhs 28* (1985) 84–91.
- Hepp, Josef: Ziele und Aufgaben, in: *Weidmann 1985*, 125–139.
- Hungs, Franz-Josef: »Durch Gleichnisse verkündete ER ihnen das Wort« (Mk 4,33). Er-

wachsenenbildnerische Überlegungen zum »narrativen Stil« der Botschaft Jesu, *ErwB* 31 (1985) 193–199.

Kaufmann, Hans Bernhard: Das konfessorische Element im Erzählen – pädagogisch gesehen, in: *Kaufmann 1985*, 34–45.

Ort, Barbara: Lehrplan – Curriculum, in: *Weidmann 1985*, 195–203.

Schnider, Andreas: Anfragen an die gegenwärtige Gotteskatechese, *CpB* 98 (1985) 375–379.

Schröer, Henning: Erzählung und theologische Elementarisierung, in: *Kaufmann 1985*, 122–132.

Stachel, Günter: Narrative Theologie oder Theorie und Praxis des Erzählens?, *KatBl* 110 (1985) 348–357.

Staudigl, Günther: Die Bedeutung emotionaler Lernprozesse in Religionsunterricht und Jugendarbeit. Ein Beitrag zur Werterziehung (Dissertationen: Theologische Reihe XI), St. Ottilien 1985.

Staudigl, Günther: Können christliche Grundhaltungen über Vorbilder vermittelt werden? Grundsätzliche Überlegungen zur religionspädagogischen Diskussion um die Bedeutung der Vorbilder in der religiösen Erziehung, in: *Baumgartner 1985*, 127–145.

Stock, Hans: Was nötigt uns, theologisch gesehen, zum Erzählen?, in: *Kaufmann 1985*, 1–8.

Weidmann, Fritz: Sprache und Religionsunterricht, in: *Weidmann 1985*, 111–124.

Weidmann, Fritz: Lehrer – Schüler – Interaktion, in: *Weidmann 1985*, 213–229.

Weidmann, Fritz: Artikulation, in: *Weidmann 1985*, 204–212.

Wrege, Hans-Theo: »Wenn Dich Dein Sohn fragt« – das konfessorische Element im Erzählen, in: *Kaufmann 1985*, 21–27.

Wrege, Hans-Theo: Grenzüberschreitendes Erzählen, in: *Kaufmann 1985*, 133–149.

Zwergel, Herbert A.: Chancen der Hilfe zum Glauben als Hilfe zum Menschsein, *RpB* 16/1985, 179–190.

2.2 Schule

2.2.1 Primarstufe

Buschbeck, Bernhard und Siegfried Wibbing: Religionsunterricht im 4. Schuljahr, Stuttgart 1985.

Knobloch, Norbert: Der Religionsunterricht in der Grundschule, in: *Lambert 1985*, 8–10.

Konrad, Johann-Friedrich: Religionsunterricht im 2. Schuljahr, Stuttgart 1985.

Reents, Christine: Religionsunterricht im 1. Schuljahr, Stuttgart 1985.

Sievers, Eberhard: Religionsunterricht im 3. Schuljahr, Stuttgart 1985.

2.2.2 Sekundarstufe I

Bohlen, Agnes und Franz-Joseph Jaquemoth: Religionsunterricht bei zehn- bis sechzehnjährigen Schülern, in: *Lambert 1985*, 11–12.

2.2.3 Sekundarstufe II (Gymnasium)

Chio, di Vito: Lernen und religiöse Orientierungen. Wie Schüler der Sekundarstufe II ihre religiösen Orientierungen im Unterricht artikulieren und vertiefen können, in: *Baumgartner 1985*, 267–293.

Ellerbrock, Jochen: Die Phantasie-Reise. Der gute Hirte. Eine Betrachtung zur Symboldidaktik. Sekundarstufe II, Rh 1985, 167–170.

Schwarz, Stephan: Bedingungen und Möglichkeiten des Religionsunterrichts in der gymnasialen Oberstufe, in: *Lambert 1985*, 13–14.

2.2.4 Sekundarstufe II (berufsbildendes Schulwesen)

Dietrich, Wolfgang: Die Bibel – berufsschulspezifisch? Biblische Impulse für den Berufsschulreligionsunterricht, *EvErz* 37 (1985) 141–155.

Eitz, Andreas: Die Brückenbauer. Vom Wert der Symbole für den Religionsunterricht in den Beruflichen Schulen, *ForR* 3/1985, 28–29.

Gleißner, Alfred: Zusammenhänge. Fachdidaktische Anmerkungen zu einem zentralen Problem des Religionsunterrichtes an beruflichen Schulen, in: *Baumgartner 1985*, 253–266.

Hagedorn, Rudolf: Religionsunterricht in Fachschulen für Sozialpädagogik. Plädoyer für eine Integrative Didaktik, eng. 1985, 196–203.

Heinzmann, Gerhard: Evangelischer Religionsunterricht an Beruflichen Schulen (BRU), entw. 3/1985, 62–64.

Keßler, Alfred: RU 1990. Perspektiven eines Unterrichtsfaches am Beispiel beruflicher Schulen, Eh 35 (1985) H. 4, 7–15.

Klos, Herbert: Religionsunterricht in berufsbildenden Schulen, in: *Lambert 1985*, 15–17.

Marx, Günter und Gerhard Peus: Berufsspezifisch oder allgemeinbildend?, BRU 2/1985, 8–11.

Marx, Paul: Nicht für Schule und Beruf, für das Leben lernen wir. Religionsunterricht an der Berufsschule als seelsorgerliches Handeln, BRU 2/1985, 6–8.

Mokrosch, Reinhold: Berufsschulreligionsunterricht in der Umbruchsgesellschaft, EvErz 37 (1985) 129–140.

Moser, Franz: Der Beitrag des Religionsunterrichtes an den kaufmännischen Schulen zur Berufsausbildung, CpB 98 (1985) 318–326.

Oberthür, Günter: Berufsethische Ausbildung von Krankenpflegeschülern als Katechese, LKat 7 (1985) 70–73.

Steinhoff, Georg: Worauf es ankommt. Hat der Ev. Religionslehrer eine frohe Botschaft für Berufsschüler?, BRU 3/1985, 15–16.

Thuronyi, Gertrud: Religionsunterricht an der berufsbildenden mittleren Schule, CpB 98 (1985) 131–132.

2.2.5 Sonderschule, Sonderpädagogik

Broedel, Wolfgang: Symbolkatechese bei geistig Behinderten, Diak. 16 (1985) 179–185. Gehörlosenseelsorge im Wandel. Katechese für taubblinde Kinder?, in: »Informationen und Dokumente«, hg. von der *Arbeitsgemeinschaft der katholischen Gehörlosenseelsorger* (Schweiz), 2/1985.

Griesmann, Hedi und Paul-Helmut Zenner: Zwei Schulgottesdienste für Schwerhörige. Schulgottesdienst für Gehörlose, RKGS 20/1985, 19–24; und in: PTI-Religionsunterricht – die kleine Reihe: Materialien und Entwürfe für den RU an Sonderschulen, Redaktion: K. Wollner, Bonn-Bad Godesberg 1985.

Gügler, Alois: Religionsunterricht bei gemeinschaftsschwierigen Schülern, CpB 98 (1985) 120–125.

Kolodzey, Waltraud, Gesa Pfell und Kurt Wieland: Sprachbilder im Religionsunterricht mit Gehörlosen und Schwerhörigen. Gedanken zur Problematik, Unterrichtsmodelle, Materialien, RKGS 19/1985, 7–22.

2.2.6 Alternativunterricht

Schmidt, Heinz: Religionsunterricht und Ethikunterricht zwischen Kooperation und Konkurrenz, EvErz 37 (1985) 156–188.

2.2.7 Islamischer Religionsunterricht in deutschsprachigen Schulen

Albers, Bernhard: Der Ruf nach islamischem Religionsunterricht oder Wie kann die Situation der Türken in der Bundesrepublik didaktisch im RU vermittelt werden? Analyse und exemplarischer U-Baustein, Rh 1985, 78–80.

Caspary, Arifa: Religiöse Unterweisung türkischer Kinder in München, CIBEDO.T 36/1985, 2–11.

Erbakan, Amine und Rabeya Müller-Haque: Religiöse (islamische) Unterweisung für deutsche Frauen, CIBEDO.T 36/1985, 11–16.

2.3 Kirchen

2.3.1 Gemeindepädagogik

Großmann, Martin: Die Medienpädagogik und ihre Praxis in der Gemeinde, LOG 2/1985, 41–42.

Jenemann, Arno: Bekehrung zum Menschen. Hinweise zur Gemeindekatechese, KatBl 110 (1985) 121–122.

Kaufmann, Hans Bernhard: Biblische Grundlagen, in: *Bode 1985*, 119–123.

Kaufmann, Hans Bernhard: Konfirmandenarbeit in gemeindepädagogischer Verantwortung, in: *Handbuch KA 1985*, 407–424.

Martin, Gerhard: »Laßt die Kinder zu mir kommen!« (Markus 10,14). Überlegungen zum Zusammenhang von Taufe, Konfirmation, christlicher Erziehung, Gottesdienst und Gemeindeleben aufgrund der Lima-Dokumente, 1985.

Schimansky, Gerd: Kirche als Lern-Gemeinschaft. Wenn es die Kirche nicht mehr gäbe, BRU 3/1985, 4–7.

Schmitt, Karl Heinz: Katechese der Gemeinde – Wege zur Hoffnung, PBl(K) 37 (1985) 293–304.

2.3.2 Religiöse Elementarerziehung

Abeln, Reinhard: Den Glauben weitergeben – aber wie? Schwerpunkte religiöser Erziehung in der Familie, Freising 1985.

Bedouelle, Guy: »Lasset die kleinen Kinder zu mir kommen«. Reflexion über den Platz des Kindes in der Kirche, IKaZ 14 (1985) 109–123.

Bendig, Erika, Elsbeth Gottmann und Ute Mattenklöth: Zusammenarbeit von Eltern und Erzieherinnen – auch wenn es um die Bibel geht, TPSP 93 (1985) 212–215.

Deresch, Wolfgang: Der Festzyklus des Kirchenjahres als didaktisches Prinzip im Kindergottesdienst, LOG 1/1985, 37–42.

Dörig, Bruno: Gewissensschulung in der Familie, LKat 7 (1985) 141–143.

Emmelius, Johann-Christoph: Christliche Erziehung im Kindergarten. Drei Fragen und drei Antworten zur grundsätzlichen Orientierung (Teil 3), W+W 14 (1985) 122–125.

Fuchs, Ottmar: Wo Wort und Tat verbunden sind. Der christliche Kindergarten als Wirklichkeitsbereich des Evangeliums, WdK 63 (1985) 105–112.

Hellerbrand, Helga: Religiöse Erziehung in Kindergarten und Familie (Ein religionspädagogisches Arbeitsprogramm), TrKi 4 (1985) H. 1, 1.

Hendriks, William: Theologie für Kinder. Wie man mit Kindern über Gott spricht, Marburg a.d.L. 1985.

Hoffmann, Gottfried: Kindertaufe und Kinderglaube, Lutherische Theologie und Kirche 1985, 1–15.

Hofmeier, Johann: Gewissensbildung in der frühen Kindheit. Eine religionspädagogische Aufgabe, KatBl 110 (1985) 18–24.

Lütke-meier, Winfried: Zeit der Orden – im Kindergarten?, TrKi 4 (1985) H. 3, 1–2.

Manderscheid, Hejo: Auf der Suche nach dem katholischen Profil. Anmerkungen zu einigen kirchlichen Dokumenten und Stellungnahmen, WdK 63 (1985) 125–129.

Stolzmann, Klaus: Kindergottesdienst – Entwicklung und Chancen, DtPfrBl 85 (1985) 269–271.

Wever, Heidemarie: Pastoraler Auftrag des katholischen Kindergartens, TrKi 4 (1985) H. 4, 1–2.

2.3.3 Kirchlicher Unterricht

Bizer, Christoph: Facetten der Diskussion zum Konfirmandenunterricht, JRP 1 (1984), 1985, 137–147.

Bode, Jörg u.a.: Die lebensgeschichtliche und gemeindepädagogische Dimension der Konfirmandenzeit. Sechs Thesen zur Reform des Konfirmandenunterrichts, PTh 74 (1985) 221–227.

Bode, Jörg, Weert Flemming und Hans Bernhard Kaufmann: Ein Ausweg aus dem Dilemma?, in: *Bode 1985*, 11–19.

- Bode, Jörg, Weert Flemming und Hans Bernhard Kaufmann: Thesen zur Reform des Konfirmandenunterrichts – eine Herausforderung an die Gemeinde, in: *Bode 1985*, 106–114.
- Fähndrich, Gisela: Praxisorientierte Überlegungen zum gegenwärtigen Stand des Konfirmandenunterrichts, in: *Fähndrich/Traupe 1985*, 9–25.
- Flemming, Weert: Zur Aufgabe des Konfirmandenunterrichts – Ziele und Inhalte, in: *Handbuch KA 1985*, 270–286.
- Gossmann, Klaus u.a.: Zum Diskussionsstand des Konfirmandenunterrichts in der EKD – Eine Einführung, in: *Handbuch KA 1985*, 11–37.
- Hahn, Klaus: Ziele und Formen der Konfirmandenelternarbeit in Abhängigkeit von unterschiedlichen Gemeindeverhältnissen, PTh 74 (1985) 202–220.
- Hennig, Peter: Konfirmandenelternarbeit: Wunsch und Wirklichkeit, DtPfrBl 85 (1985) 411–413.
- Hermanns, Johannes: Mit Kindern Eucharistie feiern. Nach dem Direktorium für Kindermessen, IKaZ 14 (1985) 124–131.
- Kaufmann, Hans Bernhard: Entscheidungsfragen im Blick auf die Zukunft der Konfirmandenarbeit, in: *Bode 1985*, 123–144.
- Kaufmann, Hans Bernhard: Worauf es ankommt. Eine Orientierungshilfe für den Konfirmandenunterricht, DtPfrBl 85 (1985) 221–223.
- Kaufmann, Hans Bernhard: Zur Stellung der Bibel und des Katechismus in der Konfirmandenarbeit, in: *Handbuch KA 1985*, 287–303.
- Koch, Johannes: Teilnahme von Kindern am Abendmahl. Ein theologisches Plädoyer für frühere Zulassung, LM 24 (1985) 343–346.
- Leimgruber, Stephan: Die Firmung als Sakrament der Lebens- und Glaubenshilfe. Über die nachkonziliare Erneuerung der Firmpastoral und Firmtheologie, in: *Baumgartner 1985*, 473–493.
- Maser, Hans Gerhard und Hans H. Reimer: Lebendige Konfirmandenarbeit, bb 33/1985, 57–60.
- Neidhart, Walter: Konfirmandenunterricht in der Volkskirche, in: *Handbuch KA 1985*, 176–192.
- Onnasch, Klaus und Jörgen Sontag: Konfirmanden- und Jugendarbeit, in: *Handbuch KA 1985*, 200–211.
- Pietruschka, Ludger: Firmkatechese in Kleingruppen – Eine Phase der Begleitung von Kindern und Jugendlichen, in: *Bode 1985*, 31–41.
- Reller, Horst und Rita Grohmann: Lernen, um zu lehren. Eltern geben Vorkonfirmandenunterricht, Gütersloh 1985.
- Rogall, Renate: Veränderungen im Konfirmandenunterricht? – Ein Vorschlag zur Meinungsbildung in der Gemeinde, in: *Bode 1985*, 114–119.
- Schröer, Henning: Konfirmandenarbeit und Konfirmation, in: *Handbuch KA 1985*, 220–233.
- Sickinger, Wolfgang: Zum Sinn und Ziel des Konfirmandenunterrichts, LehB 37 (1985) 19–20.
- Siegel, Helmut: Die Fehler der Konfirmation in der Familie, in: *Handbuch KA 1985*, 234–244.
- Spölgel, Johannes: »Unser Kind geht zur heiligen Kommunion«. Anfragen an eine alte Praxis und Impulse zur sakramentalen Erneuerung unserer Gemeinden, KIBl 65 (1985) 274–277.
- Strunk, Gerhard: Ziele und Formen der Konfirmandenelternarbeit, in: *Handbuch KA 1985*, 245–255.

2.3.4 Jugend- und Schülerarbeit

- Achten, Engelbert, Norbert Hubweber und Gerhard Krebs: Pastorale Angebote der katholischen offenen Jugendarbeit und ihr Auftrag, PBl(K) 37 (1985) 155–157.
- Affolderbach, Martin: Friedensarbeit, in: *Affolderbach/Steinkamp 1985*, 62–81.
- Affolderbach, Martin: Kann man Erfahrungen weitergeben?, b: AES 2–3/1985, 25–30.
- Affolderbach, Martin: Profil evangelischer Jugendarbeit in der Perspektive der Zukunft, in: *Pluskwa 1985*, 148–154.

- Arens, Edmund: Verkündigung, in: *Affolderbach/Steinkamp* 1985, 393–407.
- Bärend, Hartmut: Missionarische Jugendarbeit, in: *Schmieder* 1985, 77–83.
- Bäumler, Christof: Konzeption und Theorie kirchlicher Jugendarbeit, in: *Affolderbach/Steinkamp* 1985, 228–243.
- Biemer, Günter: Der Dienst der Kirche an der Jugend. Grundlegung und Praxisorientierung (HbKJ 1), Freiburg i. Br./Basel/Wien 1985.
- Bienemann, Georg: Dein Reich komme! Biblische Botschaft innerhalb kirchlicher Jugendarbeit, LS 36 (1985) 167–170 (= *Unsere Seelsorge* 34 [1984] 35–36).
- Böning, Christa-Maria: Mit Jugendlichen den Glauben entdecken, in: *Spieker/Fischer* 1985, 325–336.
- Brunner, Emil: Die Ekklesia des Neuen Testaments und die CVJM, in: *Diehl* 1985, 25–28.
- Bücken, Eckart: Kulturarbeit und Evangelische Jugend. Entwicklungen und Perspektiven, BauG 37 (1985) 256–258.
- Copray, Norbert: Jugendkultur, in: *Affolderbach/Steinkamp* 1985, 155–172.
- Deresch, Wolfgang: Welche Kulturen und Traditionen bewegten die evangelische Jugendarbeit? Welche Rolle spielen sie heute?, in: *Affolderbach* 1985, 7–23.
- Dreßler, Ulli: Offene Jugendarbeit, in: *Schmieder* 1985, 149–156.
- Ellinger, Hartmut: Gesamtkatechumenat, in: *Schmieder* 1985, 71–76.
- Engelhardt, Klaus: Wie findet die evangelische Jugendarbeit zur geistlichen Dimension ihrer Arbeit, und wie kann sie von daher die Kirche beleben?, in: *Affolderbach/Kirchhoff* 1985, 114–121.
- Groß, Engelbert: Religiöse Schüler- und Jugendarbeit als »Spurensicherung«, CpB 98 (1985) 334–341.
- Hanusch, Rolf: Lernen, in: *Affolderbach/Steinkamp* 1985, 259–271.
- Hanusch, Rolf: Jugendarbeit und der Drang nach eigenen Lebensformen. Überlegungen zur Konzeptionsdebatte evangelischer Jugendarbeit, in: *Affolderbach* 1985, 77–84.
- Harth, Brigitte: Dialog mit dem Islam: unmöglich oder notwendig?, eji 35 (1985) H. 4, 14–15.
- Hollenstein, Helmut: Thesen zur evangelischen Jugendarbeit, RKZ 126 (1985) 117–119.
- Hubweber, Norbert: Offene Jugendarbeit. Eine Antwort der Kirche auf die Einsamkeit von Jugendlichen, LS 36 (1985) 78–81.
- Jentsch, Werner: Kirche und freies Werk, in: *Diehl* 1985, 9–24.
- Knaak, Jürgen: Konfirmandenzeit: Integration von Konfirmanden- und Jugendarbeit, in: *Bode* 1985, 48–56.
- Kollig, Manfred: Außerpfarrliche Jugendpastoral als Chance für die Pfarrgemeinde, PBl(K) 37 (1985) 198–205.
- Konitzer, Ulrich: Thesen (zur evangelischen Jugendarbeit), in: *Pluskwa* 1985, 165–170.
- Lampe, Walter: Lieber lebendig als normal. Wozu Evangelische Jugendarbeit? (Vorlagen. Eine Aufsatzreihe, hg. v. E. Lohse u.a., Nr. 34/35), Hannover 1985.
- Lampe, Walter: Thesen zur Evangelischen Jugendarbeit, Werkstatt Gemeinde 3 (1985) 133–137.
- Lampe, Walter: Gemeindebezogene Jugendarbeit, in: *Schmieder* 1985, 84–90.
- Linke, Klaus W.: Jugendarbeit in der Volkskirche. Vier Fallstudien zum Alltag in der Gemeinde. Ein Projekt der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend, Bd. I (aej.SB 9), Bd. II (aej.SB 10), Stuttgart 1985.
- Meidinger, Christine: Warum ich Jugendlichen die Bibel vermitteln will, und welche Erfahrungen ich dabei mache, BauG 37 (1985) 109–111.
- Mennekes, Friedhelm: Ortsgemeinde und Jugendarbeit, StZ 110 (1985) 29–40.
- Merz, Siegfried: Brücken bauen. Zur Integration von Jugendarbeit und Erwachsenenengemeinde beitragen, MCVJM 40 (1985) H. 5, 26–27.
- Mette, Norbert: Identität, in: *Affolderbach/Steinkamp* 1985, 111–127.
- Müller, Brigitte: Leben und Handeln, BauG 37 (1985) 111–112.
- Prondzinski, Mechthild von: »Liebe Mädchen, liebe Frauen...« Tastende Versuche einer feministischen Bildungsarbeit im Rahmen katholischer Jugendseelsorge, KatBl 110 (1985) 925–929.

- Roll, Dieter*: Neue Aufgaben erkennen, zu neuen Aufgaben ermutigen, MCVJM 40 (1985) H. 5, 18–19.
- Schmieder, Tilman*: Ökumene, in: *Affolderbach/Steinkamp 1985*, 317–339.
- Schneider, Gert*: Interessen und Bedürfnisse, in: *Affolderbach/Steinkamp 1985*, 141–154.
- Schumacher, Wilfried*: Nach vorn zum Wesentlichen. Überlegungen zur Jugendpastoral in der Pfarrgemeinde, KIBl 65 (1985) 116.
- Vorländer, Wolfgang*: Der CVJM im Konzept des missionarischen Gemeindeaufbaus. Störende Konkurrenz oder erwünschter Partner?, in: *Diehl 1985*, 65–72.
- Warns, Eberhard*: Ökumenisch denken und handeln. Eigene Lebensform oder Offenheit zum Dialog?, in: *Affolderbach 1985*, 59–75.
- Wiemer, Wiland*: CVJM und Kirchengemeinde. Aspekte für ein konstruktives Miteinander, in: *Diehl 1985*, 51–64.
- Ziebertz, Hans-Georg*: Wirkliche Veränderungen haben Vorrang. Kirchliche Jugendarbeit auf der Suche nach neuen (Lebens-)Stilen, KatBl 110 (1985) 421–431.

2.3.5 Erwachsenenbildung

- Baumgartner, Konrad*: Taufgespräch – Taufkatechumenat – religiöse Elternbildung, in: *Baumgartner 1985*, 439–471.
- Betz, Georg*: Was hilft leben? Für eine andere kirchliche Erwachsenenbildung, KatBl 110 (1985) 336–348.
- Boss, Gerhard*: Ökumene und Erwachsenenbildung, ErWB 31 (1985) 199–205.
- Dickerhoff, Heinrich*: Den Glauben verstehen lernen – Theologische Erwachsenenbildung als Fundamentaldogmatik. Dargestellt am Beispiel eines »Grundkurs des Glaubens«, KEB NW 14 (1985) H. 3, 1–3.
- Hefft, Gesine*: Familienbildung als kirchliche Aufgabe. Große Ansprüche und schwierige Wirklichkeit, bag.inf 1/1985, 1–13.
- Kappes, Helmuth*: Die DDR – ein Thema katholischer Erwachsenenbildung?, KEB NW 14 (1985) H. 3, 3–4.
- Kasner, Horst*: Zum Verhältnis von Methodik und Evangelium in der kirchlichen Unterweisung mit Erwachsenen, ChrL 38 (1985) 99–103.
- Krämer, Werner*: Konzepte kirchlicher Arbeiterbildung (Arbeiterbewegung und Kirche 8), Mainz 1985.
- Lott, Jürgen*: Erwachsenenbildung – (k)ein Thema der Praktischen Theologie, ThPTh-ThPr 20 (1985) 171–183.
- Müller, Peter*: Gewissenhaft leben lernen. Herausforderung und Aufgabe der Erwachsenenbildung, LKat 7 (1985) 144–150.
- Nüchtern, Michael*: Glaubenserfahrung und Lebenshilfe. Über die Verwendung theologischer Inhalte in der Evangelischen Erwachsenenbildung, Disk. 24/1985, 16–25.
- Orth, Gottfried*: Evangelische Erwachsenenbildung!, DtPfrBl 85 (1985) 163–166.
- Orth, Gottfried und Dorothea Schreiber*: Viele sind beteiligt – Von der Arbeit mit der Bibel in Evangelischer Erwachsenenbildung, DEAE.N 1/1985, 1–9.
- Puzberg, Günter*: Erwachsenenbildung in der Konfirmandenelternarbeit, in: *Handbuch KA 1985*, 256–269.
- Schaefer, Klaus*: Familienbildung – ein Auftrag der Kirche, bag.inf 1/1985, 21–28.
- Schawohl, Peter*: Von der Kasernenstunde zum lebenskundlichen Unterricht. Entwicklungen im religionspädagogischen Konzept der Militärseelsorge, in: *Baumgartner 1985*, 533–548.
- Schuchard, Alfred*: Ein Streit ohne Ende? Katholische Erwachsenenbildung zwischen Gemeindepastoral und öffentlicher Aufgabe, ErWB 31 (1985) 21–25.
- Schuchard, Alfred*: Erziehung und Bildung als Verantwortungsbereich des Christen. Aspekte zur theologischen Begründung der kirchlichen Erwachsenenbildung nach dem II. Vatikanischen Konzil, ErWB 31 (1985) 189–192.
- Teichert, Wolfgang*: Erwachsenenbildung – Lernen von Bildern, Mythen und Symbolen, LOG 2/1985, 31–36.
- Ulrich, Werner*: Erwachsenenbildung und Medienpädagogik, Diakonie 11 (1985) 35–39.

Vogt, Theophil: Erwachsenenbildung – was geschieht dabei theologisch? Einladung zur Lektüre eines wegweisenden Buches, EvEB 1985, 61–65.

2.4 Methoden und Medien, Arbeits- und Sozialformen, Unterrichtsplanung

Anderl, Adolf: Eduard Munch: »Todeskampf«. Beispiel einer meditativ und analytisch orientierten Bildbetrachtung, KatBl 110 (1985) 874–881.

Arnold, Martin: Gott – ein Produkt meiner Fantasie? Entwurf eines Jugendabends (ab 16 J.) über psychologische Religionskritik, MCVJM 40 (1985) H. 4, 32–36.

Bärmann, Fritz: Lehrer brauchen Märchen, Grundschule 1/1985, 17–21.

Bärmann, Fritz: Erzählen wider die Kälte, Grundschule 1/1985, 11.

Bessel, Wolfgang: Trauerfeier in der Schule, BRU 3/1985, 18–20.

Betz, Otto: Der verborgene Gott. Das Märchen und seine Religiosität, EuE 1985, 9–13.

Bienemann, Georg: Bibelarbeit mit Jugendgruppen, LS 36 (1985) 181–183.

Böning, Christa-Maria: Glaubenswoche für Jugendliche, KatBl 110 (1985) 65–68.

Das »heiße Eisen«: Ökumenische Schülergottesdienste (versch. Verfasser u. Berichte), CpB 98 (1985) 92–112.

Degen, Roland: Die Vorbereitung des Unterrichts, in: *Handbuch KA 1985*, 320–332.

Degen, Roland: Die Planung und Vorbereitung unterrichtlicher Vorhaben, ChrL 38 (1985) 377–383.

Dieckmann, Christoph: Rockmusik und ihre Leute, ChrL 38 (1985) 236–241.

Dormeyer, Detlev: Auferstehung und Kreuzigung Jesu – erzählen und neuerzählen, in: Kaufmann 1985, 46–57.

Dutschmann, Eberhard: Macht und Ohnmacht in Bildern der Gegenwart. Beide Sekundarstufen, Rh 1985, 160–164.

Eckerstorfer, Elfriede: Der Einsatz von Orff-Instrumenten im Religionsunterricht (Schluß), CpB 98 (1985) 25–29.

Eitz, Andreas: Passion erleben. Zwei Ideen für den Religionsunterricht, ForR 1/1985, 37–39.

Feurich, Helga: Friede durch Gebet und Tun. Gottesdienst mit Kindern (und Erwachsenen) zum Weltgebetstag 1985, ChrL 38 (1985) U45–U48.

Fey, Ulrike: »Regenbogen-theater on tour«. Bibeldrama – Wir machen Erfahrungen mit den Aussagen der Bibel. Eine Arbeitshilfe, Rh 1985, 41–49.

Fidelis, P.: Regeln für das Schulgebet, CpB 98 (1985) 311.

Fischer, Rosemarie: Josef und seine Brüder – ein Würfelspiel, Bibel heute 1985, 89.

Foitzik, Karl und Frieder Harz: Religionsunterricht vorbereiten. Hilfen für Anfänger, Tips für Praktiker, München 1985.

Frank, Theresia: Das Rollenspiel im RU – Bericht aus einem Arbeitskreis, Inf(M) 15/3–1985, 89.

Friemel, Franz Georg: Über Kindergottesdienste in der Katholischen Kirche, ChrL 38 (1985) 300–304.

Führung für Religionslehrer und Schüler. Museumspädagogisches Zentrum München: Angebot auch für Firmlinge, Inf(M) 13/1–1985, 61.

Gareis, Balthasar: Die Gemeinde aufmerksam werden lassen für die Strafgefangenen – eine Aufgabe der Katechese, LKat 7 (1985) 82–85.

Gerts, Dietmar: Arbeits- und Sozialformen / Medien, in: *Handbuch KA 1985*, 347–379.

Gerts, Dietmar: Planung und Organisation des Konfirmandenunterrichts, in: *Handbuch KA 1985*, 304–319.

Gisbertz, Victor: Katechetischer Begleitweg von Krankenbesuchsdiensten, LKat 7 (1985) 63–66.

Goldmann, Christoph: Eine Kathedrale – erlebt. Ideen für Lehrer und Schüler, ForR 4/1985, 1–9.

Grom, Bernhard: Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, Düsseldorf/Göttingen 1985.

Grosse, Heinrich W.: Zur Gestaltung von Konfirmationsgottesdiensten, PTh 74 (1985) 228–241.

Halbfas, Hubertus: »Magister narrans« oder »Der Lehrer als Erzähler«, Grundschule 1/1985, 13–15.

Haunhorst, Benno: Methodische Anregungen zur Behandlung des Themas »Umkehr« in der Sek II, KatBl 110 (1985) 538–542.

Hausreither, Johann u.a.: »Auch du bist gemeint«. Eine Schulmesse – von Schülern für Schüler gestaltet, CpB 98 (1985) 87–91.

Hintze, Gerald: Die neuen Medien ins Gespräch bringen. Anstöße und Anregungen, LOG 3/1985, 22–27.

Hochreiter, Renate: Die Macht der Machtlosen. Zwei Szenen zum Hören, Lesen und Spielen, CpB 98 (1985) 346–348.

Hübner, Reinhard: Bibeltheater, LOG 2/1985, 12–19.

Hübner, Reinhard: »Lebende Bilder« in der Konfirmandenarbeit, LOG 1/1985, 49–54.

Hübner, Reinhard und Ingeborg Witt: Bibeltheater mit Konfirmanden: Der barmherzige Samariter, LOG 3/1985, 46–56.

Interview mit *Waldemar Rink:* Bilder werden Worte – Worte werden Bilder. Wir stellen ein Projekt für den Religionsunterricht in der Berufsschule vor, ForR 3/1985, 21–23.

Jendorff, Bernhard: Methodische Schritte des Religionsunterrichts: Vorbereiten und reflektieren, rhs 28 (1985) 122–128.

Kaufmann, Alfred: Jesusbilder – Christusbilder – Aspekte zum Thema, bb 32/1985, 5–18.

Kaufmann, Hans Bernhard: Gottesdienst feiern und erzählen – Medien ökumenischer Verständigung. Ein Gespräch mit Ulrich Becker, in: *Kaufmann 1985*, 149–156.

Kaufmann, Hans Bernhard: Lernen mit Konfirmanden, in: *Handbuch KA 1985*, 333–346.

Kleiner, Josef Raphael: Schülergottesdienste an AHS und Hauptschulen, CpB 98 (1985) 78–84.

Korherr, Edgar Josef: »Oral History« als Methode des Kirchengeschichtsunterrichts, CpB 98 (1985) 196–197.

Kunze, M. Cordula: Wir lernen meditieren. Besinnungstage für Schülerinnen, eng. 1985, 239–242.

Lang, Hans Georg: »Ein Heiliger, der traurig ist, ist ein trauriger Heiliger«. Überlegungen zum Thema Spiel und Religion, WdK 63 (1984) 355–360.

Lange, Günter: Darf ich Jesus menschlich darstellen? Zur Problematik der Annäherung an Jesus durch Bilder, KatBl 110 (1985) 277–281.

Longardt, Wolfgang: Wenn die Gottesbotschaft Gestalt gewinnt, bud 36 (1985) H. 1, 26–33.

Ludwig-Steup, Helga: Nacherzählen – Neuerzählen. Die Emmaus-Geschichte als Paradigma, in: *Kaufmann 1985*, 58–79.

Lück, Gerhard: Katechese mit Caritasgruppen in der Gemeinde, LKat 7 (1985) 59–63.

Macht, Siegfried: Lieder und Texte für »Unerschrockene«. Primar- und Sekundarbereich I, Rh 1985, 214–217.

Middel, Klaus: Spiele in der Konfirmandenarbeit, in: *Handbuch KA 1985*, 394–405.

Middel, Klaus und Klaus J. Beck: Singen mit Konfirmanden, in: *Handbuch KA 1985*, 381–393.

Moormann, Regina: »Das Sternmädchen«. Anregungen zur Behandlung des afrikanischen Märchens in der Grundschule, SuM 4/1984/85, 240–246.

Nacke, Bernhard und Hermann Flothkötter: Glaubensgespräche mit Erwachsenen, wie geht das?, LKat 7 (1985) 90–93.

Nastainczyk, Wolfgang: Eine Stadt als Medium für christliches Lernen. Ein Erfahrungsbericht und eine Einladung, CpB 98 (1985) 252–254.

Ort, Barbara: Methoden, in: *Weidmann 1985*, 140–150.

Ort, Barbara: Planung des Religionsunterrichts, in: *Weidmann 1985*, 180–194.

Ortmanns, Norbert: Jugendmessen, CpB 98 (1985) 77–78.

Ostermann, Christa und Christoph: Erfahrung mit Schulgottesdiensten, BRU 3/1985, 17–18.

Palmersheim, Gerd und Bernd Roghmanns: Der Kreuzweg – eine Privatandacht – Thema für den Unterricht?, KatBl 110 (1985) 214–218.

- Petzold, Klaus*: Sich mit Hauptschülern auf Ostern einlassen, in: *Kaufmann 1985*, 101–113.
- Petzold, Klaus*: Hauptschüler arbeiten an der Erzählung »Auf dem Weg nach Emmaus«, in: *Kaufmann 1985*, 80–100.
- Preihs, Christoph*: Spirituals und Psalmen im Religionsunterricht. Der theologische Wert der Spirituals – Ausgangspunkt katechetischer Arbeit, *CpB 98* (1985) 141–143.
- Raguse, Hartmut*: Das »Stufenmodell der Supervision« als Zugang zu biblischen Texten, *BauG 37* (1985) 154–156.
- Reiher, Dieter*: Gottes Welt – unsere Verantwortung – Jesu Regel. Jahresplanung für eine altersmäßige gemischte Christenlehregruppe, *ChrL 38* (1985) U18–U32.
- Reimer, Hans H. und Hans Gerhard Maser*: Lebendige Konfirmandenarbeit, Gütersloh 1985.
- Reißfelder, Bernd*: Studienfahrt nach »Innen«. Ikonenmalerei im Kloster. Bericht als Anregung. Sekundarstufe II, *Rh 1985*, 212–213.
- Röller, Dirk*: Alle reden vom Computer: Ich verarbeite Texte. Möglichkeiten und Versuche im RU Sekundarstufe II, *Rh 1985*, 98–103.
- Röller, Dirk*: Zeichenprozesse im Religionsunterricht, *AevRU(H) 43/1985*, 122–138.
- Romaner, Christian*: Liedermacher im RU, *CpB 98* (1985) 198–201.
- Rüenauer, Hubert*: Gemeindepraktikum in der Firmkatechese, *LKat 7* (1985) 54–59.
- Ruhe, Hans Georg*: Lesen, vorlesen, erzählen, sprechen. Geschichten in der Jugendarbeit, *KatBl 110* (1985) 629–637.
- Runschke, Ursula*: Bibliodrama – ein erkundendes Spiel zur Überwindung der Kluft zwischen Gedanken und Tat. Ein Erfahrungsbericht, *BauG 37* (1985) 148–153.
- Rupp, Hartmut*: Mit Uhren und Nüssen und Nägelkreuzen. Anregungen für Gottesdienste mit Schülern und Jugendlichen, entw. 2/1985, 55–58.
- Scharfenberg, Joachim*: Meditation als Lebens- und Lernhilfe, *JRP 1* (1984), 1985, 95–105.
- Schilling, Hans-Dieter und Benedetg Beeli*: Plädoyers für Karikaturen und Comics. Nicht alle sind primitiv, aggressiv und negativ!, *ChrL 38* (1985) 18–25.
- Schilling, Johannes*: Methodenbuch Jugendarbeit 2, München 1985.
- Schneider, Johannes*: Religionspädagogische Werkstage im Bistum Münster, *KuS(Mst) 11* (1985) H. 53, 1–2.
- Schraufstätter, Samuel*: »Jugendvesper«. Mehr als ein Bericht, *KIBl 65* (1985) 227–228.
- Schuster, Robert*: Die Arbeiter im Weinberg (Matthäus 20). Anregungen zur Parabel von den Arbeitern im Weinberg, entw. 3/1985, 3–5.
- Schwerin, Eckart* (für die Arbeitsgruppe): Wir gehören dazu – und wir bleiben dabei. Bausteine für Kinder(kirchen)tage, *ChrL 38* (1985) U97–U112.
- Siebel-Robra, Barbara*: Die andere Eva. Bilder im Religionsunterricht. Beide Sekundarstufen, *Rh 1985*, 109–115.
- Spilling-Nöker, Christa*: Mit den Augen einer Frau. Multimedia-Kurs »Jesus«. Berufskolleg, *Rh 1985*, 199–200.
- Spilling-Nöker, Christa*: Möglichkeiten und Grenzen des biblischen Rollenspiels. Hier: Das Gleichnis vom verlorenen Sohn, Sekundarstufe II, *Rh 1985*, 33–35.
- Staudigl, Günther*: Medien, in: *Weidmann 1985*, 151–167.
- Straub, Christel*: Tod und Auferstehung: Immer muß etwas Altes sterben, damit etwas Neues wachsen kann. Besinnungswoche mit Jugendlichen, *KatBl 110* (1985) 231–238.
- Supper, Consolata*: Der Tanz im Dienst der Liturgie und Verkündigung. Das Ave Maria, *CpB 98* (1985) 259–263.
- Szagan, Anna-Katharina*: Traurigkeit ist wie Nacht, Angst haben ist wie Nacht. Umgang mit Lichtsymbolik. Sonderschule G, Vorbereitung auf Weihnachten, *Rh 1985*, 150–153. Themaheft »Spielen im RU«, *Inf(B) 15* (1985) H. 3.
- Uecker, Christian*: ». . . aus Staub von dem Erdboden« – eine Bildmeditation, *LOG 2/1985*, 11.
- Und wo, bitte, ist das Reich Gottes? Ein Gemälde Rembrandts im Religionsunterricht der Sek. II, *bb 32/1985*, 39–42.

- Vanoni, Gottfried:* Zur Vermittlung der biblischen Erzähwelt, CpB 98 (1985) 157-161.
- Venne, Hubert und Konrad Köster:* Gemeinsam Wege gehen. »Religiöse Projekttag« an der Fürstenberg-Schule in Recke, KatBl 110 (1985) 777-782.
- Vogler, Marlene:* Säkulare Literatur in der kirchlichen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, ChrL 38 (1985) 210-212.
- Wagerer, Wolfgang:* Hanswurst auf dem Weg in die Freiheit: Dichtung und Bibel im Religionsunterricht, CpB 98 (1985) 164-170.
- Wans, Paul:* »Das religiöse Bild '84 '85 ...«. Ein schulinterner Kunstwettbewerb der Fächer Religion und Kunst an einem Gymnasium, KatBl 110 (1985) 548-553.
- Wegenast, Klaus:* Gottesdienst mit Schülern, EvErz 37 (1985) 3-7.
- Wolf, G.:* »Ich heiße auch Jesus«. Eingeladen zur Feier der Geburt des Herrn (Anregungen und Hinweise zur Arbeit mit einem Tonbild im Religionsunterricht der Grundschule), SuM 2/1985/86, 119-123.

2.5 Systematische Erschließung von Themen für die unterrichtliche Praxis

- Dorn, Peter:* Grundsätzliche Überlegungen zur Behandlung des Evolutionsbegriffs im Religionsunterricht, eng. 1985, 337-343.
- Erlösung als Thema des Religionsunterrichts. Materialien und Assoziationen, SchH 15 (1985) H. 1, 1-28.
- Goeden, Roland:* »Alte Menschen« - Thema für junge Leute. Beide Sekundarstufen, Rh 1985, 165-167.
- Heinecke, Irene:* Ökologische Themen im kirchlichen Unterricht, ChrL 38 (1985) 254-270.
- Heinemann, Horst:* Jesus für alle Schüler. Unterrichtsansätze Sekundarstufe I, Rh 1985, 83-88.
- »Kirche« im katholischen Religionsunterricht der Klassen 1-4, RUH 4/1985, 4-5.
- Knöpfel, Eckehardt:* Verantwortung für die Schöpfung. Überlegungen zu einer ökologischen Unterrichtsreihe, EvErz 37 (1985) 639-644.
- Marti, Andreas:* Johann Sebastian Bach in der Erwachsenenbildung, DEAE.N 4/1985.
- Neidhart, Walter:* Jesus, der Christus - Ein Unterrichtsthema fordert theologische Entscheidungen, ku 20/1985, 68-74.
- Ott, Rudi:* Hinführung zur Diakonie im Religionsunterricht, LKat 7 (1985) 41-44.
- Rathke, Karl Heinz und Erwin Liebert:* 3. Welt im Religionsunterricht, Wort 1984/85, H. 4, 1-15.
- Schreijäck, Thomas:* Erziehung zum Frieden. Planung und Durchführung eines fächerübergreifenden Unterrichtsprojekts, CpB 98 (1985) 415-433.
- Schröer, Henning:* Das Hohelied als Kursthema im RU der Sekundarstufe II, EvErz 37 (1985) 301-317.
- Schroer, Silvia:* Deine Blicke sind Tauben. Anregungen zur Beschäftigung mit der Metaphorik des Hohen Liedes im Religionsunterricht, rhs 28 (1985) 307-316.
- Sistermann, Rolf:* Tugend - ein Thema für den Religionsunterricht?, EvErz 37 (1985) 391-414.
- Thema Kirche: Zur Unterrichtspraxis. Kirche als Thema des RU, BRU 3/1985, 20-21.

2.6 Konfessionsschulen / christliche Schulen

- Alder, Alois:* Schulleben in der Friedensschule. Das Beispiel einer katholischen Ganztagschule in Münster, KatBl 110 (1985) 787-789.
- Csordás, Michael:* Vertrauen, das Gott durch uns wirkt. Möglichkeiten und Aufgaben der katholischen Privatschule, EuE 1985, 22-26.
- Dikow, Joachim:* Geprägtes Zeugnis - ansteckender Glaube - Abhilfe menschlicher Not. Begründungen und Konsequenzen für die katholische Schule in freier Trägerschaft, eng. 1985, 3-10.
- Gahlen, Werner:* Zur Spiritualität der katholischen Schule - oder: Katholische Schule »beim Wort genommen«, eng. 1985, 31-36.
- Jesuitenkolleg St. Blasien:* Leitlinien der Erziehung, eng. 1985, 46-49.

Juros, Helmut: Konfessionalität der Schule – zur Ortsbestimmung der katholischen Schule in einer pluralistischen Gesellschaft. Problemstellung und Wirklichkeitsbezug, eng. 1985, 22–30.

Kasper, Helmut: Synthese von Glauben und Kultur. Zur Aufgabe der katholischen Schulen in einer vom wissenschaftlichen Weltbild geprägten Zeit, eng. 1985, 11–22.

Kast, Werner: Von den (Un-)Möglichkeiten einer Schule in freier Trägerschaft, KevSH 26 (1985) 121.

Melanchthon-Gedenken: Plädoyer für Evangelische Schulen, ESchE 5/1985, 8.

Münster: Evangelische Reformschule gefährdet, ESchE 3/1985, 10–11.

Nastainczyk, Wolfgang: Aufgaben und Möglichkeiten katholischer Schulen in einer pluralistischen Gesellschaft, eng. 1985, 45–46.

Nipkow, Karl Ernst: Evangelisches Erziehungsverständnis und evangelische Schulen, mit einem Vorwort von Karl Heinz Potthast und Quellentexten, KevSH 26 (1985) Sonderheft.

Ochel, Herbert: Schule – die nicht-verstandene Aufgabe der evangelischen Kirche, KevSH 26 (1985) 1.

Schloz, Rüdiger: Die evangelische Schule als volksskirchliche Aufgabe, KevSH 26 (1985) Sonderheft.

Schule – Die nicht-verstandene Aufgabe der Evangelischen Kirche, ESchE 3/1985, 3.

Schwager, Hans-Joachim: Zur Dokumentation über neue Pläne zu evangelischen Schulgründungen, KevSH 26 (1985) 94–100.

Theresienschule Hilden: Drei Texte zum Selbstverständnis katholischer Schulen, eng. 1985, 43–45.

Witz, Cornelia: Simultanschule und Bekenntnisschule im Widerstreit. Die Schulfrage im Erzbistum Freiburg 1945–1953, Freiburger Diözesan-Archiv 105 (1985) 373–446.

3 Historische Religionspädagogik (bis 1945)

3.1 Quellen

Anfänge und Gründung des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen, KathB 86 (1985) 45–50.

Augustinus, Aurelius: Vom ersten catechetischen Unterricht. Neu übersetzt von Werner Steinmann. Bearbeitet von Otto Wermelinger (Schriften der Kirchenväter 7), München 1985.

Der Verein evangelischer Lehrer und das Dritte Reich. Eine Dokumentation aus »Der Lehrerbote«, LeHB 37 (1985) 89–94.

Die Entwicklung des VkdL in den ersten 25 Jahren. Aus dem Festbuch von 1910, KathB 86 (1985) 116–122.

Dransfeld, Hedwig: Das Jahr 1900 in sozialer Bedeutung, KathB 86 (1985) 566–569.

Emmerich, Marilone: Orientierung auf dem Weg durch die Zeit: 100 Jahre Verein katholischer deutscher Lehrerinnen, KathB 86 (1985) 432–463.

Papst Johannes Paul II.: Wie Katechese sein soll, Inf(E) April 1985, 25.

Rochow, Friedrich Eberhard von: Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen (1776), hg. und mit einem Nachwort versehen v. Dietrich Schuckmann, Berlin (DDR) 1985.

Schmitz, Maria: Laßt uns Weihnachten feiern!, KathB 86 (1985) 698–699.

Weismann, Christoph: Eine kleine Biblia. Die Katechismen von Luther und Brenz. Einführung und Texte, Stuttgart 1985.

3.2 Monographien

Gärtner, Michael: Die Familienerziehung in der Alten Kirche (Kölner Veröffentlichungen zur Religionsgeschichte 7), Köln/Wien 1985.

3.3 Aufsätze

Aschermann, Hartmut: Religionspädagogische Überlegungen zu Schleiermachers »Reden« und Luthers Katechismus, PThI 5 (1985) H. 1, 74–81.

Aus der Eröffnungsansprache der Bundesvorsitzenden des VkdL Frau Marilone Emmerich, KathB 86 (1985) 450–451.

Bericht aus der Praxis: Dr. Hans Künkel über die religionspädagogische Arbeit in Braunschweig (23. 2. 46), ru 15 (1985) 166.

Blaufuß, Dietrich: Luthers Kleiner Katechismus als Begleiter des gefährdeten Glaubens, in: Lutherische Kirche in der Welt. Jahrbuch des Martin-Luther-Bundes 32/1985, 54–64.

Brecht, Martin: Christian Gottlob Barths »Zweimal zweiundfünfzig biblische Geschichten« – ein weltweiter Bestseller unter den Schulbüchern der Erweckungsbewegung, Pietismus und Neuzeit 11 (1985) 127–138.

Emmerich, Marilone: Der Zeit gestellt!, KathB 86 (1985) 641–651.

Emmerich, Marilone: Albertine Badenberger (1865–1958). Pionierarbeit im VkdL und für die katholische Frauenbewegung, KathB 86 (1985) 628–634.

Emmerich, Marilone: »Gott das Herz – Treue dem Vaterland – die Kraft der Jugend«. Der alte Wahlspruch des VkdL nach 100 Jahren, KathB 86 (1985) 1–8.

Fell, Margret: Erinnerung an Robert Grosche. Pionier und Begründer moderner katholischer Erwachsenenbildungstheorie, ErwB 31 (1985) 159–161.

Goebel, Klaus: Luther als Reformator der Schule. Seine Schrift »An die Ratsherren . . .« und Äußerungen des Reformators zu Schule und Erziehung, in: *Goebel* 1985, 7–26.

Grünberg, Wolfgang: Das ABC der Erziehung – oder: Die Fibel als Spiegel. Zum Gespräch zwischen Theologie und Erziehungswissenschaft über Ziele und Grenzen der Erziehung, ZP 31 (1985) 463–480.

Hajek, Herbert: Der Heidelberger Katechismus. Lehrbuch der Kirche und Kirchenordnung, RKZ 126 (1985) 15–17.

Heymel, M.: Sündenvergebung und religiöse Erziehung – der Fall Søren Kierkegaard, Berliner Theologische Zeitschrift 2 (1985) 92–107.

Kirchhoff, Hans Georg: Kirchspiel- und Küsterschulen in der Reformationszeit. Das niedere Schulwesen im Spiegel von Visitationsberichten des 16. Jahrhunderts, in: *Goebel* 1985, 127–147.

Klaus, Bernhard: Kultur- und bildungspolitische Perspektiven im reformatorischen Anliegen Martin Luthers und ihre Verwirklichung in Nürnberg, ZBKG 54 (1985) 1–14.

Klaus, Bernhard: Edelmann, Menschenfreund und Pädagoge. Leben und Lebenswerk von Friedrich Eberhard von Rochow, Johanniter-Orden 1/1985, 10–12.

Klöcker, Michael: Ursachen des katholischen Bildungsdefizits in Deutschland seit Luthers Auftreten. Umriss einer wirkungsgeschichtlichen Analyse, in: *Goebel* 1985, 173–211.

Klönne, Arno: Tradition und Geschichte, in: *Affolderbach/Steinkamp* 1985, 359–373.

Kremer, Ulrich Michael: Die Bildungsidee der sächsischen Fürstenschule und ihre Erneuerung durch die Evangelische Landesschule zur Pforte in Meinerzhagen, in: *Goebel* 1985, 79–95.

Lange, Günter: Was dem Schriftleiter beim Durchblättern des Jahrgangs 1915 dieser Zeitschrift aufgefallen ist, KatBl 110 (1985) 888–889.

László, Angela: Rückblick auf die Anfänge der Laienreligionslehrer in Österreich: 1945, CpB 98 (1985) 6–12.

Meinhold, Arndt: Zum Verständnis des Elterngabes, ChrL 38 (1985) 248–254.

Originalhandschrift des »Römischen Katechismus« wiederentdeckt, KIBI 65 (1985) 303.

Menck, Peter: August Hermann Francke – der erste »Erzieher« in Deutschland?, in: *Goebel* 1985, 149–172.

Reents, Christine: Die Jugend Jesu – Ein Exempel für Lehrer und Knaben. Ein Beitrag zur Geschichte der Kindheit im Spiegel einer lukanischen Legende, ru 15 (1985) 6–11.

Rengstorf, Karl Heinrich: Aus der Praxis geistlicher Schulaufsicht in königlich-hannoverscher Zeit, IGNKG 83 (1985) 179–200.

Röhm, Eberhard: Ein Ertrag des Landeskirchlichen Jubiläums 1984 für den Religionsleh-

- rer: Katalog und Ausstellung »450 Jahre Kirche und Schule in Württemberg« auch heute und in Zukunft noch aktuell, entw. 1/1985, 67–69.
- Scheffbuch, Rolf*: Schule und Lehrer: Beispiele aus dem alten Württemberg, in: *Bader/Schweikle* 1985, 102–110.
- Schröer, Henning*: Reich Gottes bei Comenius, in: *Klaus Schaller* (Hg.): Comenius. Erkennen – Glauben – Handeln (Schriften zur Comeniusforschung 16), St. Augustin 1985, 87–93.
- Schwerdfeger, Erich*: Luther als Lehrer. Didaktische Überlegungen im Kontext einer historischen Biographie, in: *Goebel* 1985, 213–246.
- Sollbach, Gerhard E.*: Die Einrichtung des Gymnasiums in Dortmund 1543. Schulpolitik zwischen Humanismus und Reformation, in: *Goebel* 1985, 97–125.
- Sollbach, Maria Margareta*: »Weltliche Schulen«. Eine Untersuchung zur Schulpolitik in der Weimarer Republik am Beispiel der Stadt Hagen i. W., *JVWKG* 78 (1985) 135–166.
- Stock, Hans*: Vom gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik (1946), *ru* 15 (1985) 166.
- Stock, Hans*: Ein religionspädagogischer Nachtrag zum Bultmann-Gedenkjahr. Erinnerung an einen vergessenen Text, *JRP* 1 (1984), 1985, 165–174.
- Urs von Balthasar, Hans*: Jesus als Kind und sein Lob des Kindes, *IKaZ* 14 (1985) 101–108.
- Wartenberg, Günther*: Visitationen des Schulwesens im albertinischen Sachsen zwischen 1540 und 1580, in: *Goebel* 1985, 55–78.
- Wermelinger, Otto*: Augustinus' Einführungskatechismus für Nichtchristen, *rhs* 28 (1985) 376–379.
- Wiater, Werner*: Die Auswirkungen pädagogischer Reformen auf Theorie und Praxis religiöser Bildung, *rhs* 28 (1985) 113–121.
- Wichelhaus, Manfred*: Ehren und gehorchen. Luther und seine Väter und die Erziehung zum Gehorsam, in: *Goebel* 1985, 247–265; *ChrL* 38 (1985) 241–248.
- Wiersing, Erhard*: Martin Luther und die Geschichte der Erziehung. Überlegungen zum erziehungsgeschichtlichen Interesse an Mittelalter und früher Neuzeit, dargestellt am Beispiel Luther, in: *Goebel* 1985, 27–54.
- Zirker, Hans*: Zwischen anthropomorphem Reden und Schweigen. Zur theologischen Sprachdidaktik Meister Eckarts, *RpB* 16/1985, 90–110.

4 Empirische Religionspädagogik

4.1 Untersuchungen

- Beck, Christian und Christian Wulf*: Zwischen Auflehnung und Anpassung. Das Selbstverständnis der Mitarbeiter in der Katholischen Jugendarbeit: Ergebnisse einer Befragung von Ehrenamtlichen des BDKJ, *KatBl* 110 (1985) 394–402.
- Dudda, Wolfgang*: Religionsunterricht – das »fantastisch unnötige Meinungsgerangel«?, *BRU* 3/1985, 35–36.
- Feige, Andreas*: Jugend auf dem Kirchentag (Hannover 1983). Ergebnisse einer sozialwissenschaftlichen Analyse. Orientierungsdaten für ein zukünftiges Profil der Jugendarbeit?, in: *Pluskwa* 1985, 37–52.
- Haug-Zapp, Egbert*: Christliche Erziehung erwünscht. Was die Mitglieder der evangelischen Kirche vom evangelischen Kindergarten erwarten. Ergebnisse der zweiten EKD-Umfrage, *TPSP* 93 (1985) 106–107.
- Kirche – Was hältst du davon? Umfrage (Fragebogen), *BRU* 3/1985, 34.
- Kürten, Karin*: Evangelische Religionslehrer. Bericht über eine empirische Untersuchung, *JRP* 1 (1984), 1985, 205–208.
- Schmitz, Edgar*: Religiöse Einstellungen als Bewältigungshilfen im Jugendalter. Eine empirische Untersuchung an Berufsschülern, *rabs* 17 (1985) 54–60.
- Traupe, Gert*: Beteiligungserfahrungen und Beteiligungsmotivationen am Konfirmandenunterricht – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, in: *Fähndrich/Traupe* 1985, 27–78.

Was wird aus der Kirche? Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse der zweiten EKD-Umfrage über Kirchenmitgliedschaft, BRU 3/1985, 40-43.

4.2 Erfahrungsberichte und Situationsanalysen

4.2.1 Gemeindepädagogik

Jung, Reinhard: Arbeit mit Arbeitslosen am Lernort Gemeinde. Erfahrungen in einem schwierigen Feld, LOG 2/1985, 19-25.

Kinderkreise in der Gemeinde - vom Kindergarten bis zum Konfirmandenunterricht, in: *Bode* 1985, 89-98 (verschiedene Berichte).

4.2.2 Religiöse Elementarerziehung

Belz, Marieluise: Zur Lebenssituation des Kindergartenkindes, ChrL 38 (1985) U76-U78.

Boelte, Waltraud: Woher nehmt ihr diesen Glauben? Erfahrungen mit der Erziehung unserer Kinder, Mainz 1985.

Deresch, Wolfgang: Rituale im Alltag der Kinder. Bericht aus einer Arbeitsgruppe, W+W 14 (1985) 35-36.

Doyé, Götz (für die Arbeitsgruppe): Teilnahme von Kindern am Heiligen Abendmahl. Hilfen für die Arbeit in der Gemeinde, ChrL 38 (1985) 334-368.

Hachmeier, Urban: Erfahrungen und Impulse. Was wäre unsere Gemeinde ohne Kindergarten?, WdK 63 (1985) 132-134.

Mieth, Irene und Dietmar: Warum hat Gott Jesus nicht vom Kreuz geholt? Stammelnde Antworten auf forsche Kinderfragen, Bibel heute 1985, 16-17.

Poll, Arnold: Zur Glaubenssituation der Kinder. Sind die Kinder noch zu retten?, SuM 4/1984/85, 214-216.

Schüler, Ruth: Komm mit Jona nach Ninive. Eine religionspädagogische Fortbildung mit Kindern - zum Nachdenken empfohlen!, W+W 14 (1985) 37-40.

Winkler, Eberhard: Das Kind als Subjekt im sakramentalen Handeln, ChrL 38 (1985) 325-332.

4.2.3 Schulischer Religionsunterricht

Britz, Bernhard: »Hallo, Mister Gott, hier spricht Anna«. Erfahrungsbericht über eine meditative Buchbesprechung im Religionsunterricht an der Hauptschule, KatBl 110 (1985) 54-59.

Gießler, Hannelore: Das Leben wird intensiver und wesentlicher. Erfahrungen mit Schülern bei religiösen Freizeiten in der Kommunität von Taizé, ru int 14 (1985) H. 3, 5-6.

Jakobi, Reinhold, Christiane Kuhlmann, Peter Rieth und Werner Stoklossa: Biblische Inhalte im Berufsschulreligionsunterricht, SchH 15 (1985) H. 4, 23-36.

Kopp, Manfred: Wir haben Zeit. Arrangements und Ergebnisse aus dem Unterricht an einer Berufsschule, SchH 15 (1985) H. 2, 7-26.

Koppe, Fritz: Paradise now. Von der Schöpfungserzählung zum Jugendtraum, Sekundarstufe I, Rh 1985, 22-25.

Neubauer, Heinz: »So macht Reli Spaß.« Lernortwechsel im Religionsunterricht einer Hauptschule, KatBl 110 (1985) 774-777.

Reents, Christine (Hg.): Was fehlt, wenn kaum Religionslehrer eingestellt werden? Ein Blumenstrauß für Helene Ramsauer zum 80. Geburtstag, EvErz 37 (1985) 415-433.

Schoenborn, Paul Gerhard: Junge Leute forschten in alten Vorgängen. Erfolgreicher Schülerwettbewerb über Barmer Erklärung von 1934, ru int 14 (1985) H. 4, 18.

Simon, Werner: Unterricht über »Jesus Christus« mit Vierzehnjährigen im Kontext religiöser Sozialisation, KatBl 110 (1985) 289-297.

(U.D.): Todesstrafe - ja oder nein?! (Erfahrungen und Gedanken einer Religionslehrerin), rabs 17 (1985) 88-89.

Trendelkamp, Maria: Religion - ein schwieriges Fach, KuS(Mst) 11 (1985) H. 56, 9-11.

Windbichler, Franz: »Hoppla!« Versuch einer Hinführung der Kinder zur Sinnerfahrung, CpB 98 (1985) 133-134.

4.2.4 Kirchlicher Unterricht

Beck, Klaus J.: Konfirmanden als Jugendliche, in: *Handbuch KA 1985*, 97–112.

Eulenberger, Klaus: Konfirmanden und Abendmahl, in: *Handbuch KA 1985*, 212–219.

Goßmann, Klaus: Formen der Frömmigkeit von Konfirmanden, in: *Handbuch KA 1985*, 160–175.

Graff, Michael: Kinder vor dem Beichtstuhl, Inf(E) April 1985, 11–12.

Hoffmann, Joachim: Konfirmandenarbeit mit dem Kirchenvorstand, in: *Handbuch KA 1985*, 193–199.

Hübner, Reinhard: Ein neuer Konfirmandenjahrgang kommt, LOG 2/1985, 53–55.

Jankowski, Gerhard: Jesus der Christus. Ein Erfahrungsbericht aus dem kirchlichen Unterricht, ku 20/1985, 22–30.

Kamieth, Eberhard: Eine Gemeinde entschließt sich zum Handeln, in: *Bode 1985*, 75–79.

Lück, Wolfgang: Konfirmandenunterricht im Pfarreraltag. Ein Erfahrungsaustausch im Pfarrkonvent, PTh 74 (1985) 241–(248)250.

Meyer, Kurt: Gute Anfänge im Konfirmandenunterricht. Vorkonfirmandentage, LOG 2/1985, 47–51.

Mütze, Lis-Ingrid: Umstellung des Konfirmandenunterrichts in Schwelm, in: *Bode 1985*, 79–88.

Neidhart, Walter: Die Konfirmanden als Gruppe, in: *Handbuch KA 1985*, 113–127.

Nitsche, Hubert: Firmkatechese und Diakonie, LKat 7 (1985) 50–54.

Rogge, Richard: Behinderte im Konfirmandenunterricht, in: *Handbuch KA 1985*, 128–142.

Schmitthenner, Frieder und Helmut Siegel: Freizeit mit Konfirmanden, in: *Handbuch KA 1985*, 77–85.

Siegel, Helmut: Gottesdienst und Konfirmanden, in: *Handbuch KA 1985*, 143–159.

Siegfried, Erdmute: Selbstkritischer Kommentar zum Kursmodell in der Stephanus-Gemeinde, in: *Bode 1985*, 71–75.

Steinberg, Henning: Werkstattbericht: Konfirmandenfreizeit, LOG 3/1985, 41–43.

4.2.5 Jugend- und Schülerarbeit, Jugend und Kirche/Religion

Affolderbach, Martin und Hans-Ulrich Kirchhoff: Einführung (in: »Miteinander glauben lernen«), in: *Affolderbach/Kirchhoff 1985*, 8–12.

Affolderbach, Martin: Kirche und Gemeinde, in: *Affolderbach/Steinkamp 1985*, 203–215.

Affolderbach, Martin: Wirklichkeitsaneignung und Wirklichkeitsverarbeitung von Jugendlichen. Eindrücke aus Fallstudien zur evangelischen Jugendarbeit, in: *Pluskwa 1985*, 25–35.

Bäumler, Christof und Peter Krusche: Zum Generationenvertrag in der Kirche, in: *Affolderbach/Kirchhoff 1985*, 83–89.

Belz, Marieluise: Zur Lebenssituation des Schuljugendlichen, ChrL 38 (1985) U140–U142.

Belz, Marieluise: Zur Lebenssituation des Schulanfängers, ChrL 38 (1985) U78–U80.

Biller, R. und G. Lämmermann: Die Bibel – ein Buch mit »sieben Siegeln«. Eine Untersuchung bei Schülern, BauG 37 (1985) 97–98.

Blachmann, Martin: Jugendreligionen, in: *Affolderbach/Steinkamp 1985*, 192–202.

Bleistein, Roman: Kirchliche Jugendarbeit im Umbruch. Ein Bericht zur Lage, StZ 110 (1985) 651–660.

Börger, Bernd: Verbände, in: *Affolderbach/Steinkamp 1985*, 374–392.

Bretschneider, Harald: Aus der Sicht der kirchlichen Jugendarbeit. Impressionen und Reflexionen, ChrL 38 (1985) 228–236.

Buckel, Gerhard: Die Bibel in der Wirklichkeit der evangelischen Jugendarbeit, BauG 37 (1985) 125–126.

Busch, Johannes: Ist der CVJM nun Gemeindejugend oder nicht?, in: *Diehl 1985*, 35–40.

Busch, Wilhelm: Das Selbstverständnis der freien Werke und der geistliche Führungsanspruch der Pfarrer, in: *Diehl 1985*, 29–33.

- Cherdron, Eberhard*: Das Gespräch zwischen den Generationen am Beispiel der Friedensfrage, in: *Affolderbach/Kirchhoff* 1985, 90–97.
- Copray, Norbert*: Durch Widersprüche leben lernen? Thesen zur Situation Jugendlicher in der kirchlichen Jugendarbeit, *KatBl* 110 (1985) 520–525.
- Daiber, Karl-Fritz*: Kirche und Jugend, *Werkstatt Gemeinde* 3 (1985) H. 10, 122–133.
- Deresch, Wolfgang*: Was nützt die historische Vergewisserung . . . (zur evangelischen Jugendarbeit), in: *Pluskwa* 1985, 164.
- Diehl, Klaus Jürgen*: Ist die Vereinsform des CVJM nicht ein alter Zopf?, in: *Diehl* 1985, 81–85.
- Dörr, Manfred*: Taizé – Sein Beitrag zur Jugendkultur, in: *Affolderbach* 1985, 45–48.
- Eigenmann, Wolfgang*: Jugend heute – und wie stehen Kirche und Diakonie dazu?, *Diakonie im Rheinland* 22 (1985) H. 5, 10–14.
- Feifel, Erich*: Kirche der Jugend entfremdet?, *KatBl* 110 (1985) 832–842.
- Foitzik, Karl*: Erfahrungen mit und in der Verkündigung der Bibel, *BauG* 37 (1985) 127–131.
- Gaiser, Fritz*: Jugend und Gemeinde, in: *Diehl* 1985, 87–94.
- Geissler, Ulrich*: Komm, wir brechen auf! Gewissensbildung mit Jugendlichen, *LKat* 7 (1985) 150–155.
- Grand'Maison, Jacques*: Ein modernes Beispiel profetischer Inspiration, *Conc(D)* 21 (1985) 374–381.
- Hanswille, Reinert*: »Jugendliche Lebenspraxis« und »Katholische Sexualmoral«, *KIBl* 65 (1985) 122–123.
- Harth, Brigitte*: Kirchentag und offene Jugendarbeit – oder: Wie offen ist der Kirchentag?, *ej* 35 (1985) H. 6, 18.
- Hölscher, Andreas*: Kirche und Jugend, *Renovatio. Zeitschrift für das interdisziplinäre Gespräch* 41 (1985) 230–231.
- Hörmann, Martin*: Kann die Kirche ohne Vereine arbeiten?, in: *Diehl* 1985, 73–79.
- Holz, Kurt A.*: »Welche Beziehung haben Sie zu Ihrer Kirche?« Befragung von Schülern der Fachschule für Sozialwesen in Boppard, *Diakonie im Rheinland* 22 (1985) H. 5, 17–19.
- Im Gespräch: Eberhard Cherdron, *ej* 35 (1985) H. 10, 20–21.
- Jürgensen, Johannes*: Kirchliche Jugend, *EK* 18 (1985) 247.
- Kampe, Walter*: Ohren öffnen und Zungen lösen. Sprachlosigkeit der Jugend – Sprachlosigkeit der Kirche?, *KIBl* 65 (1985) 116–117.
- Kebling, Michael und Hans-Heiner Rudolph*: Spurensicherung – ein Arbeitsansatz in der politischen Bildung, in: *Affolderbach* 1985, 49–58.
- Köcher, Renate*: Religiosität Jugendlicher ohne Kirche?, *RUh* 1–2/1985, 6–10.
- Küchler, Ernst-August*: Beratung – Begleitung – Feedback, in: *Handbuch KA* 1985, 86–96.
- Liss, Joachim*: Unterwegs zur Sache. Politische Bildungsarbeit in Notaten. Anmerkungen zur Schülerarbeit, *b: AES extra* 1/1985, 1–6.
- Matthes, Joachim*: Kirche und Jugend in der Bundesrepublik Deutschland, in: *Affolderbach/Kirchhoff* 1985, 98–113.
- Matzen, Jörg*: Nachzeichnungen eines Weges in der Jugendarbeit . . . , in: *Pluskwa* 1985, 9–23.
- Meyer, Christoph*: Jugendarbeit in der Kirchengemeinde Husum, *Werkstatt Gemeinde* 3 (1985) H. 10, 113–118.
- Meyer, Kurt*: Vorkonfirmandentage – Gute Anfänge im Konfirmandenunterricht, *Werkstatt Gemeinde* 3 (1985) H. 10, 137–146.
- Münchow, Christoph*: Kontinuität und Verlässlichkeit in der Begleitung von Kindern und Jugendlichen, in: *Bode* 1985, 98–105.
- Neumann-Borutta, Joachim*: Jugend zwischen Resignation, Gleichgültigkeit und Zukunft – zur Jugendarbeit in einer Stadtrandgemeinde 1985, *Werkstatt Gemeinde* 3 (1985) H. 9, 40–48.
- Nientiedt, Klaus*: Nur kleine Minderheiten werden erreicht. Zum Wandel kirchlicher Jugendarbeit, *HerKorr* 39 (1985) 134–137.

- Nientiedt, Klaus:* Unübersichtlich (Entwicklung in der Katholischen Jugend), *HerKorr* 39 (1985) 498–499.
- Pläskén, Andreas:* Dem Bund der Deutschen Katholischen Jugend ein geändertes Gerüst?, *KlBl* 65 (1985) 121–122.
- Reinkowski, Ulrich:* Orientierung am Leben des Jugendlichen? Die Dokumentation zur Diözesansynode Rottenburg-Stuttgart, *KatBl* 110 (1985) 623–628.
- Schlippe, Gunnar von:* Regressive Tendenzen in der Jugend, *LM* 24 (1985) 232.
- Schmidt, Hans-J.:* Unsere Familie – Probleme und Chancen. Drei Gesprächsabende mit Konfirmandeneltern, *LOG* 3/1985, 58–62.
- Schmieder, Tilman:* Bericht über die Lage der jungen Generation und die evangelische Jugendarbeit, in: *Affolderbach/Kirchhoff* 1985, 46–58.
- Schneider, Dirk:* Jugendliche und die Bibel – Erfahrungen und Konsequenzen, *BauG* 37 (1985) 97–98.
- Stallmann, Edith:* Partizipation der Jugend an der Kirche?, *EvErz* 37 (1985) 47–58.
- Steinkamp, Hermann:* Gruppe, in: *Affolderbach/Steinkamp* 1985, 99–110.
- Stückelberger, Christoph:* Lebensstil, in: *Affolderbach/Steinkamp* 1985, 244–258.
- Symposion zur kirchlichen Jugendarbeit. Ein Interview mit Karl-Heinz Schmitt, dem Vorsitzenden des Deutschen Katecheten-Vereins, *KatBl* 110 (1985) 39–41.
- Surmund, Heinz-Georg:* Spiritualität, in: *Affolderbach/Steinkamp* 1985, 340–358.
- Wattjes, Wolfgang:* Nachwort zu den drei Praxisberichten zum Thema Jugendarbeit, Werkstatt Gemeinde 3 (1985) H. 10, 118–121.
- Weidmann, Fritz:* Der Schüler als Determinante des Religionsunterrichts. Einstellungen – Erwartungen – Motivierung, in: *Spieker/Fischer* 1985, 244–276.
- Wendel, Theodor:* Der CVJM und die Kirche, in: *Diehl* 1985, 41–50.

4.2.6 Erwachsenenbildung

- Bildungsarbeit mit Kirchengemeinderäten (verschiedene Berichte), *EvEB* 1985, 19–39.
- Drühe, Wilhelm:* Auf dem Weg zur Bastelkirche?, *EK* 18 (1985) 581–583.
- Fleischer, Christian:* Erfahrungen zum Erwachsenenunterricht, *ChrL* 38 (1985) 111–112.
- Kako, Karl-Albert:* Mit Erwachsenen über Weihnachten reden, *LOG* 3/1985, 18–21.
- Krämer, Markus:* Geschichten von mir – Geschichten in der Bibel, *DEAEN* 3/1985, 15–19.
- Richter, Manfred:* Den Glauben lernen. Zur evangelischen Erwachsenenbildung, *EK* 18 (1985) 264–267.
- Rohrbach, Heinrich-Constantin:* Andere von ihrer Hoffnung her begreifen. Nach welchen Konzepten wird Erwachsenenbildung tatsächlich betrieben? Ein Bericht aus der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck, *LOG* 3/1985, 28–31; *DEAEN* 5/1985, 1–6.
- Schomakers, Bernhard:* Katholische Erwachsenenbildung im Jahre 1983. Anmerkungen zu Umfang und Inhalten der Bildungsarbeit, *KEB NW* 14 (1985) H. 1–2, 1–2.
- Stotzer-Kloo, Helen:* Bildungsarbeit mit Kirchengemeinderäten (Editorial zum Thema des Jahrgangstextes), *EvEB* 1985, 1–2.

4.2.7 Religiöse/christliche Erziehung (allgemein)

4.3 Analyse von didaktischen Materialien (Religionsbücher, Unterrichtsmodelle etc.)

- Albers, Hans-Gerhard:* Das Exodusthema in der Religionspädagogik. Analyse heutiger Schulbücher und Aktualisierungsversuche des Themas, *KatBl* 110 (1985) 617–622.
- Dawid, Wolfgang:* Die Darstellung und Behandlung der Evolution in Schulbüchern, *eng.* 1985, 355–362.
- Dinges, Ottilie:* Kinderbuch und Religion: Defizite – Tendenzen – Perspektiven, *KatBl* 110 (1985) 606–613.
- Fischer, Friedrich:* Die Gestalt Jesu in katholischen Religionsbüchern der Grundschule, in: *Spieker/Fischer* 1985, 301–324.
- Fischer, Friedrich:* Rückfrage: »Märchenbuchliebergott« in katholischen Religionsbüchern der Gegenwart, Überprüfung einer Hypothese R. Sauers anhand eines ausgewählten Religionsbuches, *CpB* 98 (1985) 210–213.

- Groscholl, Wolfgang:* Zur Problematik von Katechismen, den Glaubensbüchern der Kirche, in: *Anton Ziegenaus* (Hg.): *Veritati Catholicae*. Festschrift für Leo Scheffczyk zum 65. Geburtstag, Aschaffenburg 1985, 247–264.
- Große, Wolfgang:* Was ist vom Erwachsenenkatechismus der deutschen Bischöfe zu erwarten?, *Inf(E)* April 1985, 1–6.
- Hengstenberg, Hans-Eduard:* Heute sagen viele Theologen . . . Evolutionistische Spuren im neuen Erwachsenenkatechismus, *Theologisches* 184/1985, 5547–5556.
- Islam im katholischen Religionsbuch, *ErwB* 31 (1985) 26–28.
- Johannsen, Friedrich:* Zwischen Zustimmung und Ablehnung. Der VELKD-Kinderkatechismus im Spiegel der Kritik, *LM* 24 (1985) 154–155.
- Kasper, Walter:* Das theologische Konzept des neuen Katholischen Erwachsenenkatechismus, *SuK(H)* 22 (1985) H. 1, 6–7.
- Kasper, Walter:* Der neue Katholische Erwachsenenkatechismus, *KatBl* 110 (1985) 363–370.
- Kasper, Walter:* Einführung in den Katholischen Erwachsenenkatechismus (Schriften der Katholischen Akademie in Bayern 118), Düsseldorf 1985.
- Katholischer Erwachsenenkatechismus – das Glaubensbekenntnis der Kirche, *SuK(H)* 22 (1985) H. 1, 5–6.
- Kemper, Max Eugen:* Der neue Katholische Erwachsenenkatechismus. »Das Glaubensbekenntnis der Kirche«, eng. 1985, 229–238.
- Korherr, Edgar Josef:* Zur Systematik eines Katechismus, *CpB* 98 (1985) 126–128.
- Läpple, Alfred:* Ja und Aber zum Erwachsenen-Katechismus. Vorgeschichte – Struktur – Konsequenzen, *KlBl* 65 (1985) 267–273.
- Langer, Wolfgang:* Glaubens-Lehre. Der neue Katholische Erwachsenen-Katechismus, *KatBl* 110 (1985) 882–887.
- Maltrovsky, Eva:* Heimliche Botschaften. Ein Plädoyer zur optischen Gestaltung der Arbeitsbücher Religion, *CpB* 98 (1985) 265–268.
- Maltrovsky, Eva:* Das Puzzle an der Wand. Wie weit werden die Bilder der Arbeitsbücher Religion beachtet?, *CpB* 98 (1985) 263–264.
- Mühleck, Karl:* Zum neuen Katechismus, *KlBl* 65 (1985) 161–163.
- Nastainczyk, Wolfgang:* Religionsunterricht für Schüler weiterführender Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Perspektiven und Probleme, *CpB* 98 (1985) 287–293.
- Ostermann, Christoph:* Brauchen wir neue Lehrbücher?, *BRU* 3/1985, 37.
- Ploeg, J. P. M. van der:* Einige Bemerkungen zum neuen Erwachsenenkatechismus, *Theologisches* 186/1985, 6690–6692.
- Relleke, Walburga:* Augustinus – ein vergessener Kirchenlehrer. Das Thema des Heftes in gebrauchlichen Religionsbüchern, *rhs* 28 (1985) 386–387.
- Relleke, Walburga:* Wenige Frauen in den Religionsbüchern, *rhs* 28 (1985) 256–257.
- Rhein, Raphael von:* *Sōma* und *‘aima* im katholischen Erwachsenenkatechismus, *Theologisches* 188/1985, 6776–6779.
- Röckel, Gerhard:* »Den Bösen sind sie los, das Böse ist geblieben«. Oder: Wie der Teufel (doch) in den Religionsbüchern steckt, *rhs* 28 (1985) 187–190.
- Ruh, Ulrich:* Ein sehr theologisches Glaubensbuch. Der neue Erwachsenenkatechismus, *HerKorr* 39 (1985) 279–283.
- Sauer, Ralph:* Die undialektische Rede von Gott in einem katholischen Unterrichtswerk für die Grundschule. Eine Antwort auf den Rechtfertigungsversuch von F. Fischer, *CpB* 98 (1985) 213–216.
- Schallenberger, E. Horst:* Bilaterale Schulbucharbeit als bleibende Aufgabe, *Eh* 35 (1985) H. 3, 27–31.
- Schlemmer, Christoph:* Biblische Geschichten und Themen in Kinderbüchern der DDR, *ChrL* 38 (1985) 203–208.
- Schmied, Augustin:* Zum neuen katholischen Erwachsenenkatechismus, *ThG* 28 (1985) 255–261.
- Schnabel, Karl:* Antwort des Layouter der Arbeitsbücher, *CpB* 98 (1985) 268–269.
- Schöpsdau, Walter:* Der neue Katholische Erwachsenenkatechismus, *MdKI* 36 (1985) 86–87.

Seeber, David A.: Daneben (Küngs Kritik am Katholischen Erwachsenenkatechismus), *HerKorr* 39 (1985) 302–303.

Siebel, Wigand: Ist Christus wahrhaftig auferstanden? Fragen zu dem neuen Erwachsenenkatechismus, *Theologisches* 184/1985, 6555–6562.

Simons, Frans: Die Auferstehung Jesu im neuen Erwachsenenkatechismus. Zur Konkordanz der Evangelienberichte vom Ostertag, *Theologisches* 186/1985, 6646–6651.

Weidmann, Fritz: Das Religionsbuch, in: *Weidmann 1985*, 168–179.

Zilleßen, Dietrich: Politik in Religionsbüchern, in: *Franz Pöggeler* (Hg.): *Politik im Schulbuch* (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung 231), Bonn 1985, 84–118.365–395.

4.4 Analysen von audiovisuellen Medien

Buberheimer, Ulrich: Subjektivität zulassen. Religionspädagogische und hermeneutische Überlegungen im Anschluß an den Film »Spielen im Religionsunterricht«, *EvErz* 37 (1985) 59–73.

Paul, Eugen: (Neue) Medien – religionspädagogisch betrachtet, *RpB* 15/1985, 2–24.

4.5 Religion/Religionsunterricht und Schule

4.5.1 Allgemein

Beenken, Udo: Schuldiakonie, *KevSH* 26 (1985) 165–167.

Bitter, Gottfried: Religionsunterricht als Einladung zum Leben. Warum hat sich der Religionsunterricht so rasch gewandelt?, in: *Lambert 1985*, 18–19.

Blätgen, Paul-H.: Der Pastor als Lehrer und Seelsorger in der Schule. Thesen zur seelsorgerlichen Dimension der Arbeit von Berufsschulpfarrern und Religionslehrern, *ru int* 14 (1985) H. 3, 4.

Drotschmann, Joseph: Katholischer Religionsunterricht und katholische Schulen in den Stadtstaaten Bremen, Berlin und Hamburg, eng. 1985, 203–209.

Erber, Paul: Religionsunterricht und religiöse Praxis an katholischen Schulen, eng. 1985, 190–195.

Goßmann, Klaus: Ökumenisches Lernen in der Schule, *Eh* 35 (1985) H. 2, 12–18.

Grethlein, Christian: Religionsunterricht in der »modernen Gesellschaft« der BRD, *DtPfrBl* 85 (1985) 3–7.

Halffmann, Rudolf: Religionsunterricht und Gemeindepastoral, in: *Lambert 1985*, 26–28.

Kahlert, Josef: Last und Chance. Gedanken eines Praktikers zu den Schulgottesdiensten, eng. 1985, 225–229.

Kemper, Max-Eugen: Schul- und Schülerseelsorge heute. Der kirchliche Dienst an der Schule, in: *Baumgartner 1985*, 511–532.

Kerp, Eberhard: Evangelischer Religionsunterricht an katholischen Schulen, eng. 1985, 210–215.

Kurzreiter, Josef: Die »Neue« Hauptschule. Konsequenzen für den Religionsunterricht, *CpB* 98 (1985) 313–317.

Lambert, Bernd: Schulseelsorge, in: *Lambert 1985*, 24–26.

Langer, Wolfgang: Einführung: Tradition und Situation. Ein Schulfach zwischen Widersprüchen, in: *Langer 1985*, 7–19.

Langer, Wolfgang: Religionsunterricht – Ein »allgemeinbildendes« Unterrichtsfach?, in: *Langer 1985*, 83–98.

Lausberg, Dietrich: Hat der Religionsunterricht eine Zukunft?, *BRU* 3/1985, 11–12.

Lögering, Aloys: Beten in Schule und Religionsunterricht, in: *Spieker/Fischer 1985*, 277–300.

Mensing, Roman: Religionsunterricht an katholischen Schulen, eng. 1985, 175–190.

Munk, Heinrich: Was die Schüler ohnehin nicht kapieren. Plädoyer für den ökumenischen Religionsunterricht, *Publik-Forum* 11–12/1985, 53–54.

Nelson, Michael: Religionsunterricht als Ethikunterricht?, *BRU* 3/1985, 14–15.

Potthast, Karl Heinz: Christen in der Schule. Theologische Dimension der Pädagogik, EK 18 (1985) 703–705.

Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach?, SchK 31 (1985) H. 2, 2.

Schneider, Jan Heiner: Schule, Schulseelsorge und Schulkultur, KatBl 110 (1985) 734–742.

Seelsorge im RU, Rh 1985, 17–18.

Sekten in der Schule, Inf(M) 14/2/1985, 3.

Zangerle, Willi: Zusammenarbeit mit Eltern und Gemeinden, in: Lambert 1985, 22–24.

Ziegelbauer, Max: Pro oratio scholae – Plädoyer für das Schulgebet, KathB 86 (1985) 193–204.

4.5.2 Beziehungen zu anderen Fächern

Bammer, Notburg: Morgen kann schon der letzte Tag sein . . . ! Anregungen zu einem fächerübergreifenden Unterricht von Religion und Bildnerischer Erziehung, CpB 98 (1985) 135–137.

4.5.3 Einzelprobleme: Leistungsmessung, Disziplin, Hausaufgaben u.ä.

Aschenbrenner, Dieter: Rechtfertigung allein aus Glauben? Theologische, anthropologische und gesellschaftliche Aspekte des Leistungsbegriffs, AevRU(H) 42/1985, 33–49.

Bergau, Wilfried: Leistungsmessung im Religionsunterricht – aus der Sicht des Schülers, AevRU(H) 42/1985, 89–103.

Hollauf, Peter: Zur Frage der Religionsnote für Schüler, die keiner gesetzlich anerkannten Kirche oder Religionsgesellschaft angehören (Österreich), CpB 98 (1986) 119.

Liebert, Erwin: Ein Fach wie jedes andere? Gedanken zur Notengebung im Religionsunterricht, Wort 1984/85, Nr. 5, 1–12.

Ort, Barbara: Erfolgskontrolle im Religionsunterricht, in: Weidmann 1985, 228–239.

Pohlmann, Dietmar: Die Rechtfertigung im Leistungs- und Bewertungsprozeß des evangelischen Religionsunterrichts, AevRU(H) 42/1985, 51–71.

Rapp, Reinhard: Klausurbörse, AevRU(H) 43/1985, 164–168.

Schriftliche Reifeprüfung. Frühjahrstermin 1984. Fach: Evangelische Religion. Prüfungskurs, AevRU(H) 42/1985, 106–112.

Schriftliche Reifeprüfung. Frühjahr 1984. Gutachten zur Arbeit von . . . , AevRU(H) 42/1985, 118–120.

4.5.4 Lehrerrolle

Crimmann, Ralph P.: Der Religionslehrer im Wandel der Religionspädagogik: Zu den religionspädagogischen Ansätzen im 20. Jahrhundert und ihren Lehrerbildern, ThBeitr 16 (1985) 153–169.

Frank, Erwin: Wichtiger ist die Persönlichkeit. Hinweise zum Religionsunterricht, KatBl 110 (1985) 102–104.

Heimbrock, Hans-Günter: Rückfragen an H. Horn, Eh 35 (1985) H. 1, 27.

Hepp, Josef: Der Religionslehrer, in: Weidmann 1985, 100–110.

Horn, Hermann: Wieviel Religion braucht ein Religionslehrer? Eine Entgegnung, Eh 35 (1985) H. 1, 26.

Immervoll, Karl: »Religionslehrer« an einer Berufsschule, CpB 98 (1985) 294–296.

Krätzl, Helmut: Was erwartet die Kirche vom Glaubensvermittler?, KatBl 110 (1985) 105–120.

Lämmermann, Godwin: Religion in der Schule als Beruf. Der Religionslehrer zwischen institutioneller Erziehung und Persönlichkeitsbildung (Münchener Universitätsschriften, Fachbereich Evangelische Theologie. Münchener Monographien zur historischen und systematischen Theologie 10), München 1985.

Langer, Wolfgang: Der Religionslehrer zwischen Erwartungen, Kritik und Forderungen. Die Bedeutung programmatischer Erklärungen für die Wirklichkeit des Religionsunterrichts, in: Langer 1985, 59–81.

Linke, Michael: »... dieses Schwimmen selbst in ganz elementaren Fragen des Religions-

unterrichtes«. Ein Gespräch mit der Grundschullehrerin Almut K., Rh 1985, 148–149.
Nastainczyk, Wolfgang, Hans-Ferdinand Angel und Ulrich Hemel: »Bei Herrn Pfeiffer war das aber anders!« Unterrichtsstile und Identitätsprobleme von Religionslehrern. Eine Fallstudie zum Lehrer-Schüler-Verhalten im Religionsunterricht, *KatBl* 110 (1985) 50–53.

Persönliche und fachliche Kompetenz des Religionslehrers. Gespräch einer Gruppe von Religionslehrern und Dozenten, in: *Kaufmann* 1985, 29–34.

Salzmann, Christian: Religionslehrer und Kirche aus evangelischer Sicht, in: *Spieker/Fischer* 1985, 219–243.

Schinke, Gerhard: Von einem, der auszog, das Leben zu lehren. Reflexionen eines gesch(ei)ten Pädagogen, *KatBl* 110 (1985) 452–454.

Schlüter, Richard: Die Aufgabe des Religionslehrers. Rechenschaft über den Glauben geben, in: *Lambert* 1985, 20–22.

Sölle, Dorothee: Gottes Unausgewogenheit, *WPB* 37 (1985) 513–515.

Ulonska, Herbert: Die Konfessionalität des Religionslehrers im problemorientierten Religionsunterricht (1975), in: *Albers* 1985, 135–137.

Wesseln, Hermann: Der Religionslehrer als Zeuge, in: *Spieker/Fischer* 1985, 212–218.

4.6 Rolle von Katecheten, Jugendleitern, Erziehern

Bäumler, Christof: Amt, Rolle und Person des Pfarrers, in: *Handbuch KA* 1985, 41–53.

Bogerts, Hildegard: Aus der Arbeit in einem katechetischen Institut, *KatBl* 110 (1985) 936–939.

Bretzigheimer, Reiner: Ehrenamtliche Mitarbeiter in Kirche und Jugendarbeit – Erfahrungen einer dörflichen Gemeinde, *Werkstatt Gemeinde* 3 (1985) H. 9, 48–54.

Fedrowitz, Eckhard: Jugendliche Mitarbeiter im Konfirmandenunterricht ab 10 Jahre, in: *Bode* 1985, 57–71.

Funke, Dieter: Im Konflikt zwischen Charme und Auftrag. Zur Stellung der Erzieherin in der Gemeinde, *WdK* 63 (1985) 113–119.

Harrach, Dieter: Der Jugendleiter in der kirchlichen Jugendarbeit – Förderer oder Bremsen demokratischer Entwicklungen?, *BauG* 37 (1985), 237–239.

Heidenreich, Hartmut: Mitarbeiter und »Personales Angebot«, in: *Affolderbach/Steinkamp* 1985, 293–316.

Kulks, Dieter: Praktikum und Mentoren in der Konfirmandenarbeit, in: *Handbuch KA* 1985, 66–76.

Manderscheid, Hejo: . . . Erzieher sein dagegen sehr! Von der Schwierigkeit beruflicher Identität katholischer Erzieherinnen, *WdK* 63 (1985) 53–59.

Niklaus, Eva: Mädchen im Jugendverband. Zur Entwicklung weiblicher Identität bei Jugendgruppenleiterinnen (aej.ST 11), Stuttgart 1985.

Petersen, Friedrich: Mitarbeiter im Konfirmandenunterricht – ein Erfahrungsbericht, *LOG* 3/1985, 43–45.

Reinmuth, Wilhelm: Gemeindemitglieder als Mitarbeiter im Konfirmandenunterricht, in: *Handbuch KA* 1985, 54–65.

Roll, Dieter: In Gottes Mitarbeit gibt es keine Kündigung – oder: Woran könnte es liegen, daß viele Abschied nehmen?, *MCVJM* 40 (1985) H. 5, 13–17.

Roß, Manfred: In weitere Verantwortung wachsen. Ein ehrenamtlicher Mitarbeiter erzählt, *MCVJM* 40 (1985) H. 5, 20–22.

Schlaghecken, Hedwig: Die Welt farbig machen. Skizzen zum Berufsbild der Erzieherin in katholischen Tageseinrichtungen für Kinder, *WdK* 63 (1985) 140–144.

Sippel, Manfred: Die Rolle des Verkündigers, *BauG* 37 (1985) 103–108.

Sisig, Johannes: Die Glaubwürdigkeit des Erziehers, *SInf* 34/1985, 1.

Tschopp, Walter: Mitarbeiter auf neuen Wegen begleiten, *MCVJM* 40 (1985) H. 5, 23–24.

Tzscheetzsch, Werner: Den Jugendlichen Lehrer und Meister sein. Überlegungen zum »personalen Angebot« in der kirchlichen Jugendarbeit, *KatBl* 110 (1985) 721–725.

Werner, Thomas: Verkündiger zwischen Anspruch und Wirklichkeit, *BauG* 37 (1985) 112–114.

Wolf, Peter: Wegbegleitung und geistliche Führung im Blick auf einen geistlichen Beruf, KathB 110 (1985) 725-728.

5 Religionspädagogik und Gesellschaft

5.1 Religionspädagogik und Recht

5.1.1 Rechtsquellen

Abdeckung des Religionsunterrichts. Erlaß vom 13. 5. 1985 - IV-612/01-254, Inf(L) 3/1985, 13.

Aussagen des kirchlichen Gesetzbuches 1983 zur religiösen Unterweisung der Jugend, CpB 98 (1985) 298.

Änderung der Verfassung der Fachhochschule für Sozialwesen, Religionspädagogik und Gemeindediakonie in Freiburg (v. 25. September 1972) vom 18. 12. 1984, Gesetz- und Verordnungsblatt der Evangelischen Landeskirche in Baden 1985, 40.

Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 10. Juni 1985 Nr. III A8-4/76626. Religionsunterricht für türkische Schüler muslimischen Glaubens, KMBI I/Nr. 10/1985, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, SuK(R) 2/1985, 3.

Beschluß der Kirchenleitung betr. Beauftragungs- und Segnungshandlung für Katecheten, mit Anlage: Neuer Text des Vorhalts vom 7. 9. 1985, Amtsblatt der Evangelischen Kirche der Kirchenprovinz Sachsen von 1985, 81.

Beschluß der Landessynode betr. Neuordnung des landeskirchlichen Aufgabenbereichs Evangelische Erwachsenenbildung vom 22./23. 11. 1986, Gesetz- und Verordnungsblatt der Lippischen Landeskirche 1985, 88.

Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, den 28. Juni 1985. Betr.: Einführung des griechisch-orthodoxen Religionsunterrichts; Bezug: Runderlaß vom 13. 9. 1983 - IIA 2.31-20/4 Nr. 1990/84, SuK(R) 2/1985, 33.

Dienstordnung der Kirchenleitung für Katecheten vom 11. 12. 1984, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin West) 1985, 4 (ABIEKD 1985, 86).

Dienstordnung der Kirchenleitung für Mitarbeiter der Evangelischen Berufsschularbeit im pädagogischen Bereich vom 18. 12. 1984, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin West) 1985, 5 (ABIEKD 1985, 88).

Einer bei einem katholischen Mädchengymnasium beschäftigten katholischen Lehrerin kann aus personenbedingten Gründen i.S.d. § 1 II KSchG ordentlich gekündigt werden, wenn sie einen geschiedenen Mann heiratet, usw., BAG, Urteil vom 31. 10. 1984 - 7 AZR 232/83 -, ZevKR 30 (1985) 221.

Einführung des griechisch-orthodoxen Religionsunterrichts. RdErl. d. Kultusministers v. 28. 6. 1985 IIA 2.31-20/4-1778/84, KuS(Mst) 11 (1985) Nr. 56, 6.

Erlaß: Abdeckung des Religionsunterrichts v. 13. 5. 85, RUh 3/1985, 40.

Fürstenau, Heinz (Hg.): Grundsätze, kirchliche und staatliche Rechtsquellen für die Katholische Schule in freier Trägerschaft im Bistum Münster, Münster 1985.

Grundordnung für die katholischen freien Schulen im Erzbistum Köln, SchK 31 (1985) H. 7-8, 14.

Grundschule: Richtlinien und Lehrpläne. Evangelische und Katholische Religionslehre. RdErl. des Kultusministers v. 13. 8. 1985 IIA 3.36-29/9-700/85, KuS(Mst) 11 (1985) H. 56, 6; SuK(R) 2/1985, 34.

Hauptschule - Richtlinien und Lehrpläne: Katholische Religionslehre. RdErl. d. Kultusministers v. 19. 2. 1985 (II B 2.31-20/1-2103/84), KuS(Mst) 11 (1985) H. 54, 9; Inf(E) Dezember 1985, 16.

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) vom 16. 11. 1984, ABIEKD 1985, 58.

Kirchengesetz zur Änderung des Kirchengesetzes zur Ordnung der Jugendarbeit der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin West) vom 4. Juli 1978 (KABl, S. 49) vom 10. 5. 1985, Kirchliches Amtsblatt in Berlin-Brandenburg (Berlin West) 1985, 93. Kirchengesetz zur Anwendung des Kirchengesetzes des BEKDDR über die dienstrechtlichen Verhältnisse der Gemeindepädagogen (v. 22. September 1981) vom 22. 3. 1985, Amtsblatt der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Thüringen 1985, 88.

Kirchengesetz über die dienstrechtlichen Verhältnisse der Gemeindepädagogen vom 22. 9. 1981, Amtsblatt der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Thüringen 1985, 87.

Kirchengesetz über die Ordnung der Ordination bei Ordination von Gemeindepädagogen vom 27. 8. 1983, Kirchliches Amtsblatt der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Mecklenburgs 1985, 16.

Kirchlicher Unterricht für die Katechumenen und Konfirmanden. Der Regierungspräsident – 48-44.33.90-Düsseldorf, den 17. Mai 1985, SuK(R) 2/1985, 33.

Kirchenverordnung zur Änderung der Kirchenverordnung über die Verpflichtung der Gemeindepfarrer zur Erteilung von Religionsunterricht an den Schulen v. 28. Februar 1978 (KABl. Bd. 48, S. 82) vom 9. 7. 1985, Amtsblatt der Evangelischen Landeskirche in Württemberg 51 (1985) 466.

Kirchenverordnung zur Änderung der Verwaltungsordnung des Oberkirchenrates über das Pädagogisch-Theologische Zentrum der Evangelischen Landeskirche in Württemberg vom 9. 7. 1985, Amtsblatt der Evangelischen Landeskirche in Württemberg 51 (1985) 464.

Lehramtsprüfung: Besondere Vorschriften für das Unterrichtsfach Katholische Religionslehre. Zweite Verordnung zur Änderung der Ordnung der Ersten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen, Anlage 25 zu § 486 LPO (GABl. NW. 6/1985, 343f.), KuM(Mst) 11 (1985) Nr. 55, 5–6.

KMS des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus betr. Einsatz hauptamtlicher kirchlicher Lehrkräfte im nebenberuflichen evangelischen Religionsunterricht, Nr. A/13 – 8/65, 358 KABl Bay 1985, 224.

KMS des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus betr. Erteilung des Religionsunterrichts an staatlichen beruflichen Schulen durch kirchliche Religionslehrkräfte auf Abstellungsvertrag; Personalkostenersatz bei Nichterteilung des Unterrichts, Az.: Nr. III B7– 13/49, 314 vom 17. 5. 1985 KABl Bay 1985, 225.

Kostenlose Verteilung von Neuen Testamenten an Schulen durch den Internationalen Gideonbund in Deutschland e.V.; hier: § 48 Allgemeine Schulordnung, Runderlaß des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen vom 24. Januar 1985 (IC 2.30 – 40/48 Nr. 2312/84), Inf(E) April 1985, 17.

Nachweis der Pflichtkurse in Religionslehre gemäß § 12 Abs. 6 und 7 und § 28 Abs. 1 APO-GOST. RdErl. d. Kultusministers vom 22. April 1985 (III A 2.36-20/0 Nr. 387/85), SInf 35/1985, 3; Inf(E) Dezember 1985, 16–17.

Ordnung der Arbeitsgemeinschaft Evangelische Schülerarbeit, in: AES 2-3/1985, 1–4.

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 v. 24. 7. 1984 (Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg [Berlin West]), ABIEKD 1985, 12.

Ordnung der Zweiten Katechetischen Prüfung (B) v. 24. 7. 1984 (Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg [Berlin West]), ABIEKD 1985, 9.

Ordnung für die Einrichtung Evangelischer Erwachsenenbildung der Lippischen Landeskirche vom 17. 10. 1984 (Lippische Landeskirche), ABIEKD 1985, 95.

Ordnung der Jugendarbeit in der Evangelischen Kirche im Rheinland vom 21. 3. 1985, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche im Rheinland 1985, 70.

Ordnung für das Nordelbische Jugendwerk vom 7. 6. 1985, Gesetz- und Verordnungsblatt der Nordelbischen Evangelisch-Lutherischen Kirche 1985, 129 (ABIEKD 1985, 373).

Ordnung für die Konfirmandenarbeit in der NEK vom 12. 2. 1985, Gesetz- und Verordnungsblatt der Nordelbischen Evangelisch-Lutherischen Kirche 1985, 51 (ABIEKD 1985, 180).

Ordnung der Konferenz der Evangelischen Kirchenleitungen in der DDR für die 2. Prüfung von Gemeindepädagogen v. 11./12. 1. 1985, Amtsblatt der Evangelischen Kirche der Kirchenprovinz Sachsen 1985, 33.

Ordnung für die Konfirmandenarbeit, Gesetz- und Verordnungsblatt der Nordelbischen Evangelisch-Lutherischen Kirche 1985, H. 6, 51-53; LOG 2/1985, 56-59.

Pflichtkurse in Religionslehre in der gymnasialen Oberstufe. Schreiben des Kultusministers des Landes Nordrhein-Westfalen v. 22. April 1985 (Az.: III A 2. 36-20/0 Nr. 387/85) an die Regierungspräsidenten, KuS(Mst) 11 (1985) Nr. 53, 5.

Rechtsverordnung des Landeskirchenamtes zur Änderung der Rechtsverordnung über die Entschädigung für die Erteilung von Religionsunterricht durch Pastoren v. 28. 5. 1985, Kirchliches Amtsblatt für die Evangelisch-Lutherische Landeskirche Hannovers 1985, 69. Rechtsverordnung der Kirchenleitung über die berufsbegleitende Ausbildung der Katecheten v. 24. 7. 1984 (Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg [Berlin West]), ABIEKD 1985, 7.

Rechtsverordnung der Kirchenleitung über die Vollzeitausbildung der Katecheten v. 24. 7. 1984 (Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg [Berlin West]), ABIEKD 1985, 6.

Richtlinien des Landeskirchenrates für die Beurteilung der Lehrer an kirchlichen Schulen (Lehrerbeurteilungsrichtlinien) v. 21. 3. 1985, Amtsblatt für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern 1985, 122 (ABIEKD 1985, 254).

Richtlinien des Landeskirchenrates für die Gestaltung des Vorbereitungsdienstes der Gemeindepädagogen der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Thüringen vom 24. 6. 1985, Amtsblatt der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Thüringen 1985, 121 (ABIEKD 1985, 421).

Schulgottesdienste und andere religiöse Veranstaltungen. Rundverfügung des Schulkollegiums beim Regierungspräsidenten in Münster v. 12. 12. 1984 (Az.: 06/19/35-6-1.), KuS(Mst) 11 (1985) Nr. 53, 6-7; Inf(E) April 1985, 16-17; SInf 14/1985, 11.

Synode der Nordelbischen Evangelisch-Lutherischen Kirche: Beschluß zur Entflechtung des zeitlichen Rahmens der Konfirmandenarbeit, LOG 2/1985, 59-60.

Synode der Nordelbischen Evangelisch-Lutherischen Kirche: Ordnung für die Konfirmandenarbeit, LOG 2/1985, 56-59.

Unterrichtsfreier Nachmittag im Rahmen der 5-Tage-Woche. Der Regierungspräsident Köln - 48.1.1 - Köln, den 4. Juli 1985, SuK(R) 2/1985, 33.

Vereinbarung zwischen dem Land Nordrhein-Westfalen und der Evangelischen Kirche im Rheinland, der Evangelischen Kirche von Westfalen und der Lippischen Landeskirche, vertreten durch ihre Kirchenleitungen, SuK(R) 2/1985, 27-28.

Vereinbarung zwischen dem Land Nordrhein-Westfalen, vertreten durch den Ministerpräsidenten, und der Evangelischen Kirche im Rheinland, der Evangelischen Kirche von Westfalen und der Lippischen Landeskirche, vertreten durch ihre Kirchenleitungen, zur Durchführung des Art. VII des Vertrages zwischen dem Land Nordrhein-Westfalen und der Evangelischen Kirche im Rheinland, der Evangelischen Kirche von Westfalen und der Lippischen Landeskirche (v. 29. März 1984) v. 22. 1. 1985, ABIEKD 1985, 260.

Verordnung des Landeskirchenrates zur Änderung der Ordnung der Evangelischen Jugend in Bayern vom 3. 10. 1985, Amtsblatt für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern 1985, 334.

Vertrag der Evangelischen Kirche im Rheinland und der Evangelischen Kirche der Pfalz mit dem Saarland über die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften für das Fach Evangelische Religion und über die Erteilung evangelischen Religionsunterrichts an den Schulen im Saarland, mit Anlage: Zusatzprotokoll, v. 25. 2. 1985, ABIEKD 1985, 577; SuK(R) 2/1985, 29-32.

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 v. 29. 3. 1984, ABIEKD 1985, 63.

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, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche im Rheinland 1/1985, 1-3.

5.1.2 Juristische Beiträge

Amend, Guido: Islamischer Religionsunterricht – Rechtliche Aspekte –, SuK(H) 22 (1985) H. 2, 5–6.

Baldus, Manfred: Die katholische Schule im Bildungsrecht des Codex Juris Canonici 1983, in: *Spieker/Fischer 1985*, 142–156.

Dehnen, Dietrich und Klaus Winterhoff: Der Düsseldorfer Vertrag. Zum Vertrag des Landes Nordrhein-Westfalen mit der Ev. Kirche im Rheinland, der Ev. Kirche von Westfalen und der Lippischen Landeskirche vom 29. März 1984, ZevKR 30 (1985) 29–46.

Heer, Werner: Die Rechtsgrundlagen für Schulgottesdienst und Schulgebet, eng. 1985, 215–224.

Loschelder, Wolfgang: Wertbezogene Erziehung – rechtliche Spielräume und Grenzen, *Renovatio. Zeitschrift für das interdisziplinäre Gespräch* 41 (1985) 78–96.

Riedel-Spangenberg, Ilona: Der schulische Religionsunterricht nach dem Codex Juris Canonici von 1983 und der staatlichen Rechtsordnung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, in: *Spieker/Fischer 1985*, 157–169.

Schwarz, Karl: Die Kirche in der Schule. Ein Beitrag zur verfassungsrechtlichen und grundrechtspolitischen Stellung des Religionsunterrichtes im Gefüge der österreichischen Schule, *Wort* 1985/86, Nr. 1, 1–22.

Schwarz, Karl: Staatskirchenrechtliche und grundrechtspolitische Anmerkungen zur Religionsunterrichtsreform, *SchR* 4 (1985) 369–375.

Stein, Albert: Evangelisches Kirchenrecht. Ein Lernbuch für Theologen und Juristen, Neuwied ²1985.

Voll, Otto: Handbuch des Bayerischen Staatskirchenrechts, München 1985.

Winter, Jörg: Der Religionslehrer und die staatliche Schulaufsicht, *entw.* 1/1985, 62–64.

5.1.3 Religionspädagogische Beiträge

Bode, Jörg: Anmerkungen zu den Synodalbeschlüssen der Nordelbischen Kirche zur Konfirmandenarbeit, *LOG* 2/1985, 62–64.

Hahn, Jürgen: Das Berliner Modell – seine theologische und religionspädagogische Bedeutung, *Inf(B).A* September 1985, 1–6.

Keßler, Alfred: Zum geistlichen Dienst in der Schule berufen. Die Bedeutung der Vokation für die Arbeit des Religionslehrers aus biblischer Sicht, *ru int* 14 (1985) H. 3, 2–3.

Lambert, Bernd: Der schulische Religionsunterricht – rechtlicher Rahmen, schulische Bedingungen und gesellschaftliches Umfeld, in: *Lambert 1985*, 6–8.

Religionsunterricht an Bekenntnisschulen, *KathB* 86 (1985) 231–232.

5.1.4 Fallbeschreibungen

Dritter Freispruch für Religionspädagogin, *SuK(R)* 1/1985, 10–11.

Schweitzer, Jürgen: Ein Schritt nach vorne? Erneuter Freispruch im »Mayener Collagenprozeß«, *ej* 35 (1985) H. 1, 9.

Seeber, David A.: Kündigung, *HerKorr* 39 (1985) 152.

5.2 Religionspädagogik und Politik

5.2.1 Politische Stellungnahmen

Kleine Anfrage im Landtag Nordrhein-Westfalen betr. Religionsunterricht an Bekenntnisschulen, *SuK(R)* 1/1985, 44.

Krollmann, Hans: Islamischer Religionsunterricht. Vortrag von Staatsminister Hans Krollmann auf der Fachtagung der Rabanus-Maurus-Akademie und der Evangelischen Akademie Arnoldshain am 16. Mai 1984 in Wiesbaden-Naurod, *ForR* 2/1985, 28–31.

Lokies, D. Hans: Über den kirchlichen Beitrag zur Berliner Schulpolitik, *Inf(B).A* September 1985, 9–14.

Stellungnahme des Magistrats zur Frage des Religionsunterrichts vom 26. 9. 1945, *Inf(B).A* September 1985, 7.

Waschbüch, Alfons (Interview): »Bedeutung der Kirchen nicht hoch genug einzuschät-

zen«. Kultusminister Schneider nimmt zu den Ausfällen von Religionsunterricht in Hessen Stellung, Inf(L) 1-2/1985, 8-9.

5.2.2 Kirchenamtliche Stellungnahmen (und Entwürfe); Stellungnahmen von religiösen/kirchlichen Verbänden

Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Bekenntnisschulen (Hg.): Schule auf biblischer Basis – Grundlagen und Ziele Evangelischer Bekenntnisschulen, Neuhausen-Stuttgart 1985.

Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland e.V.: Entschließungen zur Förderung des Religionsunterrichts an Berufsbildenden Schulen, Eh 35 (1985) H. 2, 21-25; entw. 3/1985, 68-69.

Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung (AEEB): Grundsätze für die Arbeit der Evangelischen Erwachsenenbildung in Bayern, DEAE.N 6/1985, 54-58.

Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West e.V.: Überlegungen zu einer Neubestimmung des Ortes evangelischer Jugendarbeit im Kontext kirchlichen Handelns, in: *Schmieder* 1985, 97-148.

Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West e.V.: Schwerpunkte in der Arbeit der aej, in: *Schmieder* 1985, 91-96.

Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West e.V.: Zum Selbstverständnis evangelischer Jugendarbeit der aej, in: *Schmieder* 1985, 47-70.

Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West e.V.: Jugend und Gesellschaft, in: *Schmieder* 1985, 15-46.

BDKJ-Diözesanleitung Freiburg: Warum bist Du nicht das geworden, was Du eigentlich hättest werden sollen? Perspektiven Katholischer Jugendverbandsarbeit, KatBl 110 (1985) 508-519.

Bildungspolitische Forderungen der Katholischen Erwachsenenbildung, DEAE.N 5/1985, 15.

Christus bezeugen und Verantwortung einüben. Die EKD-Synode verabschiedete eine Kundgebung zur Lage der jungen Generation, ru int 14 (1985) H. 1, 13.

CVJM-Gesamtverband in Deutschland e.V.: Thesen zur Jugendgruppenarbeit, MCVJM 40 (1985) H. 3, 44-46.

Das Katechetische Wirken der Kirche. Arbeitspapier der Würzburger Synode, Caritas-Journal, Limburg 1984.

Das Leben ist mehr als Beruf und Leistung. Ein Faltblatt informiert Eltern über den Sinn des Religionsunterrichts (Abdruck des Dokuments), ru int 14 (1985) H. 4, 13.

Degenhardt, Johannes Joachim: Katholischer Erwachsenenkatechismus, KuS(Mst) 11 (1985) H. 55, 11.

Degenhardt, Johannes Joachim: »Das Glaubensbekenntnis der Kirche«. Der Vorsitzende der Kommission »Erziehung und Schule« der Deutschen Bischofskonferenz, Erzbischof Dr. Johannes Joachim Degenhardt, Paderborn, schrieb im Juni 1985 anlässlich der Veröffentlichung des katholischen Erwachsenenkatechismus, Inf(L) 4/1985, 18.

Die Erwachsenenbildung der Kirchen. Gemeinsames Papier der Arbeitsstelle DEAE und der KBE zur UNESCO-Konferenz über Erwachsenenbildung 1985 in Paris, DEAE.N 1/1985, 51-55; ErWB 31 (1985) 101-104.

Die Pfarrgemeinde und der Religionsunterricht (Entwurf zur Augsburger Diözesansynode), Kont. 2/1985, 26-28.

Dikow, Joachim: Die Fortschreibung des Entwicklungsplanes für das katholische Schulwesen in freier Trägerschaft im Bistum Münster, KuS(Mst) 11 (1985) H. 53, 9-12.

Erneuerung der christlichen Erziehung. Eine Stellungnahme der Christlichen Initiative Brennpunkt Erziehung, Gütersloh ²1985.

Erzbischof Degenhardt: Positive Entwicklung des Religionsunterrichts, SchK 31 (1985) H. 6, 12.

Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.): Ökumenisches Lernen. Grundlagen und Impulse. Eine Arbeitshilfe der Kammer der Evangelischen Kirche in Deutschland für Bildung und Erziehung, Gütersloh 1985.

Gemeinsame Erklärung der Mitgliederversammlung aej und der Hauptversammlung BDKJ bei der Studienkonferenz: »Ein Herr, ein Glaube, eine Taufe«, eji 35 (1985) H. 9, 20-21.

Hinweise für eine richtige Darstellung von Juden und Judentum in der Predigt und in der Katechese der katholischen Kirche. Dokument der Vatikanischen Kommission für die religiösen Beziehungen zum Judentum im Sekretariat für die Einheit der Christen, mit jüdischen Kommentaren von Norman Solomon und Simon Lauer, US 40 (1985) 330-349; Inf(L) 4/1985, 13-18; HerKorr 39 (1985) 467-471.

Johannes Paul II.: Apostolisches Schreiben von Papst Johannes Paul II. an die Jugendlichen der Welt zum Internationalen Jahr der Jugend (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 63), Bonn 1985.

Johannes Paul II.: Wie Katechese sein soll, Inf(E) April 1985, 25.

Jugendkammer der EKD: Aspekte kirchlicher Jugendarbeit, in: *Affolderbach/Kirchhoff* 1985, 59-64.

Jugendkammer der EKD: Gesichtspunkte zum Gespräch zwischen den Generationen in Kirche und Gesellschaft, in: *Affolderbach/Kirchhoff* 1985, 15-30.

Religionsunterricht in der Diskussion, eng. 1985, 249-257.

Rottenburger Synoden-Vorlage (betr. Religionsunterricht), Inf(M) 15/3/1985, 30-34.

Stellungnahme des Präsidiums des Schulbundes, eng. 1985, 257-259.

Synode der EKD: Die Lage der jungen Generation und der evangelischen Jugendarbeit, in: *Affolderbach/Kirchhoff* 1985, 65-68.

Synode der EKD: Jugend und Kirche - miteinander glauben, leben, handeln, in: *Affolderbach/Kirchhoff* 1985, 40-45.

Thesen zum pädagogischen Selbstverständnis der Evangelischen Erwachsenenbildung und ihrer Mitarbeiter, DEAE.N 2/1985, 19-21.

Wort der Mitarbeiter der Evangelischen Jugend an die Synodalen, in: *Affolderbach/Kirchhoff* 1985, 39.

Wünsche der Evangelischen Kirche zur Schulreform (Denkschrift von 1945?), Inf(B).A September 1985, 8.

Zu Fragen des schulischen Religionsunterrichts. Memorandum des VkdL an die deutschen Bischöfe (Februar 1985), KathB 86 (1985) 224-231.

Zur »missionarischen Komponente« des Religionsunterrichts, entw. 2/1985, 21.

5.2.3 Richtlinien und Curriculumentwürfe

Arbeitsplan für den evangelischen Religionsunterricht am Ubbo-Emmius-Gymnasium Leer, AevRU(H) 43/1985, 172-174.

Entwurf zur Lehrplan-Präambel. Vorgelegt vom Vorstand der Arbeitsgemeinschaft der Religionsprofessoren an AHS, Wort 1984/85, H. 4, Anhang (5 Seiten).

Kultusminister Niedersachsen (Hg.): Rahmenrichtlinien für das Gymnasium - Evangelische Religionslehre gymnasiale Oberstufe, Hannover 1985.

Kultusministerium Nordrhein-Westfalen (Hg.): Grundschule. Richtlinien Evangelische Religionslehre, Düsseldorf 1985.

Kultusministerium Nordrhein-Westfalen (Hg.): Grundschule - Katholische Religionslehre, Düsseldorf 1985.

Lehrplan für das Fach Katholische Religionslehre an Berufsaufbauschulen in Bayern (1. 8. 85), Amtsblatt des Bayerischen Kultusministeriums 1985, Sondernummer 8, 133-152.

Lehrplan für das Wahlpflichtfach Evangelische Religion im Schulversuch (Modell I-III), SchR 4 (1985) 408-414.

Lehrplan Wahlpflichtfach Religion. Stand vom 29. 11. 1985, SchR 4 (1985) 447-453.

Pfingsten - Komm, mach mit. Ein revidierter Rahmenrichtlinienvorschlag für das 3. Schuljahr. RRL-Fachgruppe - Ev. Religion - Primarstufe, SchH 15 (1985) H. 1, 30-31.

Rahmenlehrpläne für die Schule für Lernbehinderte (Sonderschule), Katholische Religion, Amtsblatt des Hessischen Kultusministers 38 (1985) H. 6, 1-31.

Segen und Taufe. Revidierter Rahmenrichtlinienvorschlag für das 2. Schuljahr. RRL-Fachgruppe - Ev. Religion - Primarstufe, SchH 15 (1985) H. 1, 29.

5.2.4 *Berichte und Analysen; Nachrichten* (zu 5.2)

Aktivitäten vervielfacht. Paderborner Institut für Religionsunterricht und Katechese zieht Bilanz, SchK 31 (1985) H. 1, 11.

Albrecht, Wilhelm: Kompaß oder Fessel? Ein Diskussionsbeitrag zur Auslotung von Spielräumen zwischen Grundlagenplan Sek. I und den Folgeplänen der Länder, KatBl 110 (1985) 804–806.

Albrecht, Wilhelm: Anregung auch für andere! Der Lehrplan RU für Lernbehinderte tritt zum Schuljahr 1985/86 in Kraft, Inf(M) 14/2/1985, 39–40.

Amend, Guido: Ethikunterricht als Ersatzfach – nicht auf Kosten des Religionsunterrichts, RUh 1–2/1985, 10–12.

Arbeitskreis: Vergleich des Grundlagenplanes (GP) mit einem Lehrplanentwurf für die Klassen 7–9/10 in Rheinland-Pfalz, KatBl 110 (1983) 803.

Auch Konfessionslose an Religionsunterricht interessiert, rhs 28 (1985) 195.

Aufruf des Schulbischofs trägt Früchte: 37 Lehrerstellen in katholischen Schulen neu besetzt, SchK 31 (1985) H. 12, 6.

Aus der Arbeitsgemeinschaft Christlicher Jugend, ChrL 38 (1985) 54.

Ausfall von Religionsunterricht bedauert. Bischof Lehmann im Gespräch mit Religionslehrern an Berufsschulen, SchK 31 (1985) H. 1, 10.

Baden-Württemberg. (Schul-)Gottesdienstvorschrift in Kraft, CuB 31 (1985) 212.

Baden-Württemberg: Schulfach Ethik keine »Ersatzreligion«, ESchE 1/1985, 6.

Baden-Württemberg: Kultusministerium will mehr Gottesdienste in den Schulen, ESchE 1/1985, 7.

Badische Synode: Religionsunterricht ist »Mission bei der Jugend«, ESchE 5/1985, 10.

Badische Synode: Religionsunterricht an beruflichen Schulen fördern, ESchE 12/1985, 11.

Bätz, Kurt: In Sachen »Lernmittelzulassung – Erinnerungen und Neuigkeiten«, entw. 1/1985, 65–66.

Basse, Ottokar: Religionsunterricht in Baden-Württemberg, JRP 1 (1984), 1985, 184–190.

Baumann, Reiner: Arbeitskreis: Grundlagenplan und Situation in Hessen, KatBl 110 (1985) 801–802.

Baumann, Reiner: Ein erster Lehrplanentwurf für islamischen Religionsunterricht an hessischen Schulen, SuK(H) 22 (1985) H. 2, 3–4.

Baur, Andreas: Religionsbücher für die Schule (Zulassungsverfahren), Kont. 1/1985, 30.

Bayern: Chancen und Schwierigkeiten des Religionsunterrichts, ESchE 6/1985, 11–13.

Bayern: GEE-»Positionspapier« zum Religionsunterricht, ESchE 12/1985, 11.

Bayern: Gute Erfahrungen mit ungetauften Kindern im Religionsunterricht, ESchE 9/1985, 8.

Bayern: Nichtgetaufte Kinder im Religionsunterricht, ru 15 (1985) 39–40.

Bayern: Nicht in Bhagwan-Kleidung zum Unterricht, CuB 31 (1985) 61.

Bayern: Rundfrage zum Religionsunterricht gestartet. ESchE 2/1985, 10.

Bayern: Zum Thema der Frühjahrssynode 1986 »Religionsunterricht«, ESchE 6/1985, 10–11.

Berlin: Harte Auseinandersetzungen um Rahmenplan-Entwurf, ESchE 3/1985, 12.

Berlin: Zunehmender Besuch des Religionsunterrichts, ESchE 3/1985, 13; ru 15 (1985) 125.

Beschluß über die Einrichtung eines Ersatzfaches für die vom Religionsunterricht abgemeldeten Schüler, SuK(R) 1/1985, 42.

Beschluß über die Teilnahme von Kindern am Abendmahl SuK(R) 1/1985, 42.

Birk, Gerd: Lehrplansituation im Katholischen Religionsunterricht des Beruflichen Schulwesens, rabs 17 (1985) 14–18.

Bischof Hemmerle zum Sinn und Auftrag katholischer Schulen, SchK 31 (1985) H. 2, 8.

Bischof Moser: Wieder regelmäßige Schul- und Schülergottesdienste, SchK 31 (1985) H. 12, 9.

Böttge, Bernhard: Revision der RRL Ev. Religion Sek. I in Hessen. Ein Bericht zum Stand der Arbeit, ForR 1/1985, 35–37.

- Bolz, Martin:* Wahlpflichtfach Evangelische Religion, SchR 4 (1985) 403–407.
- Braunschweig: Mehr Religionslehrer für berufsbildende Schulen nötig, ESchE 1/1985, 14.
- Bremen: Verfassungsmäßiger Religionsunterricht in Gefahr?, ESchE 9/1985, 4–5.
- »Das Heil kommt von den Juden« – Erklärung des römischen Einheitssekretariates, SchK 31 (1985) H. 6, 8.
- DDR: Neuer Christenlehre-Jahrgang, ESchE 9/1985, 15–16.
- Degenhardt, Johannes Joachim:* Grundlagen für den katholischen Religionsunterricht im 5. bis 10. Schuljahr, rhs 28 (1985) 77–79.
- Der neue Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.–10. Schuljahr, SInf 34/1985, 2–6.
- Deutsch-Israelische Schulbuch-Empfehlungen, ESchE 11/1985, 4–5.
- Die Diskussion um den Islamischen Religionsunterricht, ErWB 31 (1985) 28–29.
- Die Generationen sollen miteinander leben lernen. Die Jugendkammer der EKD veröffentlicht eine Dokumentation über Jugend und Kirche, ru int 14 (1985) H. 4, 20.
- Dikow, Joachim:* Schwerpunkt kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich, KuS(Mst) 11 (1985) H. 55, 10–11.
- Dokument einer Wende. Zehn Jahre Synodenbeschluß »Der Religionsunterricht in der Schule«, Inf(E) April 1985, 7.
- Drescher, Manfred:* Grundlagenplan Berufliche Schulen – Grundlagenplan Sekundarstufe I. Anmerkungen aus der Sicht der beruflichen Schulen, KatBl 110 (1985) 955–962.
- Düstere Zukunft des Religionsunterrichts an Berufsschulen, ESchE 6/1985, 14.
- Ein Stück Heimat für die Griechen. Griechisch-orthodoxer Religionsunterricht wird in Nordrhein-Westfalen eingeführt, ru int 14 (1985) H. 4, 19.
- Erfahrungsbericht: »An Berufsschulen fällt der Religionsunterricht meist aus«, ESchE 4/1985, 11.
- Ermöglichung von Religionsunterricht ist kein Akt der Mildtätigkeit. Prof. Bechtel erinnert an Verfassungsauftrag, SchK 31 (1985) H. 9, 10.
- Erzbischof Degenhardt: Positive Entwicklung des Religionsunterrichts, SuK(R) 2/1985, 2; SchK 31 (1985) H. 9, 10.
- Ethik-Unterricht, Eh 35 (1985) H. 3, 34–35.
- Evangelische Jugend Bayerns gegen »Glaubensprüfung« bei Einstellungen, ESchE 2/1985, 12.
- Evangelische Religionslehre an den öffentlichen Schulen, SuK(R) 1/1985, 20–28.
- Evangelische und katholische Eltern arbeiten zusammen, SchK 31 (1985) H. 1, 7.
- 15 Jahre Aktionsausschuß Niedersächsischer Religionslehrer, ESchE 9/1985, 8–9.
- Für und Wider ein Ersatzfach »Ethik«, SuK(R) 2/1985, 12–13; KevSH 26 (1985) 171.
- Gebet und biblische Geschichten als Lebenshilfe im Unterricht, ESchE 4/1985, 11–12.
- Genügend Religionslehrer in Hessen – dennoch Ausfall von Religionsunterricht, SchK 31 (1985) H. 6, 9; Inf(L) 1–2/1985, 9–10.
- Gloy, Horst:* Zur Situation des Religionsunterrichts in der Großstadt Hamburg, JRP (1984), 1985, 177–183.
- Grewe, Heinz-Albert:* Der Grundlagenplan aus der Perspektive einzelner Bundesländer: Rheinland-Pfalz, rhs 28 (1985) 111–113.
- Griechisch-orthodoxer Religionsunterricht in NRW, SuK(R) 2/1985, 4.
- Griechisch-orthodoxer Religionsunterricht an NRW-Schulen, SchK 31 (1985) H. 12, 9–10.
- Griechisch-Orthodoxer RU ordentliches Schulfach, Eh 35 (1985) H. 3, 33–34.
- Grundordnung für katholische Schulen, eng. 1985, 369–370.
- Günzel, Ulrich:* Arbeitskreis: Mindestanforderungen (Lehrplan-Analyse), KatBl 110 (1985) 800.
- Hamburg: Erste Erfolge mit islamischem Religionsunterricht, ESchE 5/1985, 4.
- Hamburg: Islamischer Religionsunterricht kommt an, CuB 31 (1985) 163.
- Hamburg: Islamischer Religionsunterricht, WdK 63 (1985) 253.
- Hamburg: Unterrichtsversorgung im Fach Religion erheblich verbessert, ESchE 4/1985, 11.

Hannoversche Synode: Evangelische Religion soll im Abitur gleichberechtigt sein, ESchE 7-8/1985, 6.

Häußler, Gabi: Arbeitskreis: Schülersituation – Schülerorientierung, KatBl 110 (1985) 799-800.

Heine, Susanne: Drei Grundprobleme, SchR 4 (1985) 389-401.

Hermanutz, Leo: Arbeitskreis: Zur Beschreibung der Ziele und Inhalte in einem Grundlagenplan, KatBl 110 (1985) 801.

Hermanutz, Leo: Der Grundlagenplan aus der Perspektive einzelner Bundesländer: Bayern, rhs (1985) 108-109.

Hermanutz, Leo: Religionsdidaktik im Spiegel der Lehrplanarbeit, in: Baumgartner 1985, 295-314.

Hessen: Gespräch zwischen GEW und den evangelischen Kirchen, ESchE 12/1985, 3.

Hessen-Nassau: Bericht über Situationen des Religionsunterrichts gefordert, ESchE 1/1985, 14.

Hessen: Religionsunterricht nicht mehr gefragt?, CuB 31 (1985) 61.

Heumann, Jürgen: Neue Lehrpläne oder Durchmarsch des Neokonservatismus, Rh 1985, 54.

Hindriksen, Arendt: Von der Emanzipation zur Anpassung. Die neuen Rahmenrichtlinien für den evangelischen RU an Hauptschulen in Niedersachsen, Rh 1985, 50-53.

Höchster Unterrichtsausfall im Fach Religion, SuK(R) 2/1985, 13; SuK(H) 22 (1985) H. 1, 7-8.

Hölscher, Andreas: Kirche und Jugend. Zum Apostolischen Schreiben vom 31. März 1985, Renovatio. Zeitschrift für das interdisziplinäre Gespräch 41 (1985) 230-232.

Hofmann, Fritz: Der Grundlagenplan aus der Perspektive einzelner Bundesländer: Nordrhein-Westfalen, rhs 28 (1985) 109-111.

Im Religionsunterricht fallen zu viele Stunden aus, SchK 31 (1985) H. 2, 10.

In den Schulen soll mehr gebetet werden, rhs 28 (1985) 404; SchK 31 (1985) H. 7-8, 5.

Interview mit Generalvikar Dr. Eugen Kleindienst (zu Fragen der Religionspädagogik), Kont. 1/1985, 3-8.

Islamische Religionslehre als Schulfach, Schk 31 (1985) H. 10, 2.

Islamischer Religionsunterricht, ru 15 (1985) 40.

Jendorff, Bernhard: Lernfeld: Kirchengeschichte: Wirkungsgeschichte des Glaubens. Anfragen an den Grundlagenplan, KatBl 110 (1985) 963-967.

Jung, Michael: Der Entwurf der ARGE zur Präambel des Lehrplans. Reaktionen, SchR 4 (1985) 379-388.

Kampfschule, Heiko und Reinhard Bammig: »Lernfelder des Glaubens – Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.-10. Schuljahr«. Kritische Anmerkungen der Fachleiter für Kath. Religionslehre (Sek. I) der Bistümer Münster und Paderborn, KatBl 110 (1985) 464-465.

Katholischer Kinderbuchpreis vergeben, WdK 63 (1985) 330.

Katholischer Religionsunterricht an beruflichen Schulen im Bistum Münster (Stand: Mai 1985), KuS(Mst) 11 (1985) H. 54, 10.

Katholische Schule heute – Berichte und Erfahrungen aus dem Schulalltag, eng. 1985, 66.

Katholische und Evangelische Jugend rügt ihre Kirchen, ESchE 12/1985, 14.

Kaufmann, Alfred: Signal: Religionspädagogik (Rahmenrichtlinien), bb 31/1985, 44.

KED: Auflösung des Fachs Religionswissenschaften befürchtet, SchK 31 (1985) H. 12, 10.

KED: Grundordnung für katholische Schulen vorgelegt, SchK 31 (1985) H. 7-8, 9.

KED: Katholische Kinder an katholischen Grundschulen anmelden, SchK 31 (1985) H. 6, 1.

KED plant Organisation der Eltern an den freien katholischen Schulen, SchK 31 (1985) H. 2, 8.

Kein Ersatzfach gewünscht (Lippische Landeskirche), ru int 14 (1985) H. 3, 1.

Keßler, Alfred: An der Lebenswirklichkeit der Schüler orientiert. Der neue Lehrplan »Evangelische Religionslehre« für die Grundschule, ru int 14 (1985) H. 3, 6-9.

Kinder endgültig zum Abendmahl zugelassen, ESchE 6/1985, 8.

Kirchliche Schulen und Internate, SuK(R) 1/1985, 14–19.

Kirchliche Schulen sollen ihr Profil ausbauen. Freisinger Bischofskonferenz ermuntert Katholisches Schulwerk, EuE 1985, 36–37.

Kommissariat reagiert mit Befremden. »Religion mit anderen Unterrichtsfächern gleich behandeln!«, EuE 1985, 64.

Konfirmanden-Unterricht und Religions-Unterricht kommen sich näher, ESchE 3/1985, 12–13.

Kultusminister Maier: Enge Zusammenarbeit zwischen Schule, Gemeinde und Elternhaus für religiöse Erziehung unverzichtbar, SchK 31 (1985) H. 10, 7.

Kultusminister Schneider unterstreicht Bedeutung des Religionsunterrichtes, Inf(M) 13/1/1985, 62; SchK 31 (1985) H. 3, 7–8.

Kurz, Helmut: Der Grundlagenplan – ein revidierter Zielfelderplan?, rhs 28 (1985) 80–83.

Landesregierung beantwortet kleine Anfrage: In katholischer Bekenntnisschule ist Religionsunterricht Pflicht, SuK(R) 1/1985, 7.

Langer, Wolfgang: Problemliste zum derzeitigen Stand der Lehrplanarbeit, KatBl 110 (1985) 793–794.

Langer, Wolfgang: Von Wende zu Wende? Zur Bedeutung und Wirkungsgeschichte des Synodenbeschlusses »Der Religionsunterricht in der Schule« (1974), in: Langer 1985, 21–58.

Lehrerarbeitslosigkeit. Über Versuche arbeitsloser Religionslehrer, eine Stelle zu bekommen, ru 15 (1985) 37–39.

Lehrer dürfen Abmeldung vom Religionsunterricht nicht fordern, KIBl 65 (1985) 26.

Lehrer müssen religiöse Werte vermitteln, SchK 31 (1985) H. 7–8, 8.

Lehrplan für Ethik wurde in Rheinland-Pfalz genehmigt, SuK(R) 2/1985, 2–3.

Lippische Synode wünscht kein Ersatzfach für Religionsunterricht, ESchE 7–8/1985, 5.

Lob für islamischen Religionskunde-Unterricht in Hamburg, ru 15 (1985) 77.

Mayer-Vorfelder für mehr Schulgottesdienste, EuE 1985, 37–38; SchK 31 (1985) H. 1, 11.

Mehr Kreativität in Religion, KevSH 26 (1985) 164.

Mehr Kreativität im Religionsunterricht des Gymnasiums erwünscht, ESchE 10/1985, 14.

Meißner, Helmut: Ersatzfach Ethik wirft Schüler-Rechnungen über den Haufen. Ohne Religion weniger Schule?, IRP.M 15 (1985) H. 3, 28–29 (aus »Mannheimer Morgen« vom 15. 6. 85).

Meves, Christa: Schulbücher durchforsten, Lehrer beaufsichtigen, ESchE 2/1985, 3.

Modellversuche Konfirmandenunterricht, ru 15 (1985) 127.

Muslimischer RU – ordentliches Lehrfach in Bayern, Eh 35 (1985) H. 3, 33.

Nastainczyk, Wolfgang: Dokument einer Wende. Zehn Jahre Synodenbeschluß »Der Religionsunterricht in der Schule«, Inf(M) 15/3/1985, 23–26.

Neubewertung des Religionsunterrichts gefordert, ESchE 7–8/1985, 20.

Neuer Lehrplan Ethik veröffentlicht (Rheinland-Pfalz), SchK 31 (1985) H. 10, 11.

Neuer Lehrplan für Evangelische Religionslehre an Grundschulen im Lande Nordrhein-Westfalen, SuK(R) 2/1985, 17–21.

Neuer Trend: Konfessionslose am Religionsunterricht interessiert (Wien), KIBl 65 (1985) 94.

Neue Wege im Konfirmandenunterricht, ESchE 5/1985, 9.

»Neuorientierung innerkirchlicher Bildungsarbeit nötig«. Bischof Homeyer: Gemeinden aus dem Geist des Evangeliums erneuern, SchK 31 (1985) H. 11, 4.

Niedersachsen: Erhebliche Erweiterung katholischer Erwachsenenbildung, SchK 31 (1985) H. 4–5, 6.

Niedersachsen: Für bessere Zusammenarbeit im Berufsschulreligionsunterricht, ESchE 4/1985, 11.

Niedersachsen: Mehr Grund- und Hauptschüler beim Religionsunterricht, ru 15 (1985) 172–173.

Niedersachsen: Religionslehrer für mehr Zusammenarbeit zwischen den Konfessionen, ru 15 (1985) 77–79.

- Niedersachsen: Türkische Kinder erhalten »Glaubensunterricht«, SuK(R) 2/1985, 3; ESchE 10/1985, 3.
- Niedersachsen: Vorrang für Religion und Musik bei Lehrereinstellung, ESchE 10/1985, 4.
- Niedersachsen: Wieder mehr Grund- und Hauptschüler beim Religionsunterricht, ESchE 5/1985, 8.
- Nordelbien: Konfirmandenunterricht soll zwei Jahre früher beginnen, ESchE 2/1985, 10–11.
- Nordelbien: 70 Prozent Stundenausfall in Religion an Berufsschulen, ESchE 10/1985, 14.
- Nordrhein-Westfalen: Jetzt auch griechisch-orthodoxer Religionsunterricht, ESchE 7–8/1985, 7–8.
- Nordrhein-Westfalen: Neigungsfachlehrer im Religionsunterricht weiter unentbehrlich, ESchE 7–8/1985, 19–20.
- Nordrhein-Westfalen: Positive Entwicklung des Religionsunterrichts, CuB 31 (1985) 189–190.
- Nordrhein-Westfalen: Griechisch-Orthodoxer Religionsunterricht, ESchE 10/1985, 5.
- Nordrhein-Westfalen: Neuer Staatskirchenvertrag tritt in Kraft, ESchE 1/1985, 7.
- Nordrhein-Westfalen: Strikte Trennung im Religionsunterricht abgelehnt, ESchE 11/1985, 11.
- Oft Stundenausfall in Religion, KevSH 26 (1985) 175.
- Ohlemacher, Jörg: Rahmenrichtlinien Hauptschule. Politik – Didaktik – Praxis, PrRPI 10/1985, 12–22.
- OKR Dienst: Kaum Verweigerung von Religionsunterricht nach Art. 7 GG, ESchE 3/1985, 11.
- Ökumenisches Lernen ist Herausforderung für den Religionsunterricht, ESchE 11/1985, 11–12.
- Orthodoxer Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen, DtPfrBl 85 (1985) 530–531; rhs 28 (1985) 338; SchK 31 (1985) H. 7–8, 10.
- Ott, Rudi: Grundlagenplan – kritisch betrachtet, rhs 28 (1985) 91–95.
- Paderborner Dechantenkonferenz beriet über Schulseelsorge, SchK 31 (1985) H. 12, 10.
- »Pädagogische Prioritäten« des VkdL. Verein katholischer deutscher Lehrerinnen feierte 100. Geburtstag in Trier, SchK 31 (1985) H. 4–5, 5–6.
- Papst Johannes Paul II.: Für eine gründliche Ausbildung der Katecheten. Spezialisierte Institute müssen »Schulen des Glaubens« sein, Inf(M) 13/1/1985, 61.
- Pastorale Richtlinien des Mainzer Ordinariats zum Religionsunterricht, rhs 28 (1985) 135.
- Pichler, Doris: Die Entwicklung des Lehrplans für den Evangelischen Religionsunterricht in Österreich. Geschichte und Perspektiven, SchR 4 (1985) 271–368.
- Pissarek-Hudelist, Herlinde: Religionslehrer und ihre Lehrpläne, CpB 98 (1985) 194–195.
- Pöhlmann, Wolfgang: Einübung ins Christsein. Glaube und Leben als Thema des Religionsunterrichts (Loccumer Schulrätekonzferenz 1985), PrRPI 10/1985, 23–30.
- Prof. Dr. Kasper fordert »Wende« in der Katechese. »Den Primat des Hörens vor die Methode stellen«, KIBl 65 (1985) 234.
- Pro und contra Vermehrung der Schulgottesdienste, ESchE 2/1985, 3.
- Reformierte Unterrichtsvorschläge über »Juden und Christen«, ru 15 (1985) 127; ESchE 1/1985, 14.
- Religionslehrer brauchen Unterstützung. Fazit einer Diskussion im Kardinal-Frings-Gymnasium in Bonn, SchK 31 (1985) H. 4–5, 13.
- Religionslehrer darf nicht bewußt einseitig beeinflussen, ESchE 6/1985, 13–14; SuK(R) 2/1985, 10–11.
- Religionslehrer sollen ihren Unterricht selbstkritisch überprüfen. Brief des Bamberger Erzbischofs an die Religionslehrer seiner Diözese, SchK 31 (1985) H. 3, 8; Inf(M) 13/1/1985, 62.
- Religionspädagogische Arbeitsstelle in Aurich stark gefragt, ESchE 2/1985, 10.
- Religionspädagogisches Interesse an Bonhoeffer, ESchE 9/1985, 8.
- Religionsunterricht, WPB 37 (1985) 287.

- Religionsunterricht ein »echter missionarischer Dienst«, RUh 1-2/1985, 5-6.
- Religionsunterricht für muslimische Schüler, SuK(R) 2/1985, 3; SuK(H) 22 (1985) H. 1, 8.
- Religionsunterricht und Judentum, ru 15 (1985) 175-176.
- Renker, Alwin: Der Grundlagenplan aus der Perspektive einzelner Bundesländer: Baden-Württemberg, rbs 28 (1985) 101-107.
- Renker, Alwin: Der neue Lehrplan Katholische Religionslehre in Baden-Württemberg seit Beginn des Schuljahrs 1984/85, KatBl 110 (1985) 371-380.
- Rheinland-Pfalz: Lehrplan für Ethik, ESchE 10/1985, 4.
- Rheinland-Pfalz: Neuer Ethik-Lehrplan für Sekundarstufe I, ESchE 7-8/1985, 3-4.
- Rheinland-Pfalz: Neuer Lehrplan Ethik veröffentlicht, Eh 35 (1985) H. 4, 32-33.
- Röger, Christfried: Die Kirche vor neuen Aufgaben in Bildung und Ausbildung (mit Diskussionsbeiträgen), in: *Comenius-Institut 1985*, 11-36.
- Schleswig-Holstein: Kirche unterstützt Kritik am RU-Ausfall, ESchE 12/1985, 11.
- Schleswig-Holstein: Religionsunterricht nicht mißbrauchen, CuB 31 (1985) 12.
- Schulräte mit Aufsicht über Religionsunterricht beauftragt. Gemeinsames Gespräch von Kultusministerium, Bistum und Schulräten, SchK 31 (1985) H. 11, 8.
- Semrau, Elfriede: Bericht über die neuen BMS-Lehrpläne (Österreich), CpB 98 (1985) 129-130.
- Siebel, Karl-Theo und Alfred Keßler: Interview. Kirche als Arbeitgeber, BRU 3/1985, 12-14.
- Simon, Werner: Erste Anfragen zur Lehrplanentwicklung, KatBl 110 (1985) 795-798.
- Statistik zum katholischen Religionsunterricht im Bistum Münster (Stand 15. 10. 1984), KuS(Mst) 11 (1985) H. 53, 12.
- Statistische Erhebungen zum Evangelischen Religionsunterricht im Gebiet der EKIR, SuK(R) 1/1985, 29-32.
- Stellungnahme des Landesvorstandes NW im VKR: Zum Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen. Die Deutschen Bischöfe - Kommission für Erziehung und Schule vom 12. Januar 1983, rabs 17 (1985) 24-26.
- Stritt, Hans: Synopse des alten und neuen Lehrplans etc., IRP.M 15 (1985) H. 1, 16-19.
- Teilhaben am Verkündigungsauftrag der Kirche, SchK 31 (1985), H. 7-8, 10.
- »Teilnehmen« statt »Helfen« - Das pädagogische Prinzip des ÖRK, ESchE 5/1985, 3.
- Trierer Katholikenrat gegen neues Abmeldeverfahren vom Religionsunterricht, SchK 31 (1985) H. 2, 11.
- Übersicht über die Erteilung des katholischen Religionsunterrichts an den Schulen in NW im Schuljahr 1984/85 (Stand: 15. 10. 1984), Inf(E) April 1985, 12.
- Ulrich, Hans G.: Was heißt: Orientierung am Gegenstand für den evangelischen Religionsunterricht?, PrRPI 10/1985, 5-11.
- Vöcking, Hans: Islamischer Religionsunterricht, SuK(H) 22 (1985) H. 2, 1-3.
- Volz, Ludwig: Synodendokument »Der Religionsunterricht in der Schule« bleibt gültig, RUh 1-2/1985, 12-13.
- Westfalen: Für und Wider ein Ersatzfach »Ethik«, ESchE 11/1985, 5-6.
- Westfälische Kirche will erneut über Ersatzfach nachdenken, SuK(R) 1/1985, 9.
- Wieweit dient der Kindergarten dem Gemeindeaufbau?, Diakonie im Rheinland 22 (1985) H. 3, 7.
- Württemberg: Immer weniger Abmeldungen vom Religionsunterricht, ESchE 3/1985, 13.
- Zehn Jahre nach der gemeinsamen Synode der deutschen Bistümer. Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich, eng. 1985, 367-368.
- Zehn Jahre Synodenbeschluß »Der Religionsunterricht in der Schule«, Inf(E) April 1985, 6-7.
- Zu Fragen des Kindergottesdienstes, ChrL 38 (1985) 117.
- Zur Situation des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen im Bistum Essen, Inf(E) April 1985, 13.

5.3 Religionspädagogische Institutionen (Aus-, Fort- und Weiterbildung)

5.3.1 Dokumentation

Abteilung Erwachsenenbildung im Bistum Münster (Hg.): Praxisbezug der Mitarbeiterfortbildung für kirchliche Erwachsenenbildung. Dokumentation einer Fachtagung der Kommission »Ausbildung der Erwachsenenbildner«, Münster 1985.

Dehm, Christian und Karl-Albert Kako: Ehrenamtliche Mitarbeit in der Kirche. Diskussionspapier zur Struktur der Kirche, zum Verständnis von Ehrenamtlichen und Hauptamtlichen und zu den Folgerungen für die Fortbildung in der Nordelbischen Kirche, LOG 2/1985, 37-40.

Die Rolle der Laientheologen im kirchlichen Dienst, Inf(E) April 1985, 26-27.

5.3.2 Berichte und Analysen

Drescher, Manfred: Fortbildungsprojekt auf dem Prüfstand der Praxis. Erfahrungen mit der Studieneinheit I »Ausdrucksformen des Glaubens im Wandel«, rabs 17 (1985) 19-23. Einmalige Ausbildung von Mitarbeitern für Kinder und Jugendliche in Leipzig, ChrL 38 (1985) 312.

Ilg, Josef: »Studienreform Katholische Theologie« – ein Kapitel einer »Didaktik der Theologie«, in: *Baumgartner* 1985, 385-438.

Kopp, Manfred: Lehrer lernen lehren. Fortbildung für den Religionsunterricht an beruflichen Schulen, EvErz 37 (1985) 169-177.

Papst: Für eine gründliche Ausbildung der Katecheten. Spezialisierte Institute müssen »Schulen des Glaubens« sein, Inf(E) April 1985, 25.

Ratifikationsurkunden ausgetauscht. Vertrag zwischen Saarland und katholischer Kirche, SchK 31 (1985) H. 11, 10.

Reiher, Dieter: Ausbildung von katechetischen Mitarbeitern im Kurssystem. Erwägungen zur berufsbegleitenden Ausbildung, ChrL 38 (1985) 103-107.

Saarländischer Landtag stimmt Verträgen mit den Kirchen zu, SchK 31 (1985) H. 7-8, 11.

Sauer, Gert: Seelsorge und Schule, Pastoralpsychologische Ausbildung für Religionslehrer als Modell, Rh 1985, 5-8.

Schulz, Ehrenfried: Theologische Projektarbeit – ein wichtiger Lerntypus für Theologie und Kirche, in: *Baumgartner* 1985, 343-365.

Siebel, Karl-Theo: Religionspädagogische Kompetenz, SuK(R) 2/1985, 37-39.

Staatskirchenvertrag in Nordrhein-Westfalen, SuK(R) 1/1985, 4-5.

Staatskirchenvertrag mit dem Saarland gebilligt, SuK(R) 1/1985, 4.

Vertrag zwischen Kirche und Saarland unterzeichnet, SchK 31 (1985) H. 2, 10.

Verträge des Saarlandes mit den Kirchen (zur Religionslehrerausbildung), rhs 28 (1985) 404.

Wicher, Eckart: Jungschararbeit – Mitarbeiterseminare, ChrL 38 (1985) 107-111.

5.3.3 Fernstudium

Gerber, Uwe: Das Fernstudium für berufsbildende Schulen, EvErz 37 (1985) 183-189.

5.3.4 Ausbildungsdidaktik

Berg, Aurelie: Besprechung der Arbeitshilfen für die religionspädagogische Ausbildung in den Fachschulen für Sozialpädagogik. Erarbeitet von Rudolf Hagedorn. Hg. von der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Erzbischöflichen Generalvikariat Paderborn, ab Oktober 1983, TrKi 4 (1985) H. 4, 4.

Eberhardinger, Franz: Gruppen leiten, befähigen, beraten. Bericht über einen Kurs für erwachsene Mitarbeiter in der kirchlichen Jugendarbeit, KatBl 110 (1985) 69-74.

Fischer, Helga: Leben lernen in Gemeinschaft. Gedanken zur Erzieherausbildung, WdK 63 (1985) 145-149.

Immich, Doris und Christian Gremmels: Religion in meinem Leben. »Bibliodrama« in der Religionslehrerausbildung, Rh 1985, 36-40.

Meyer, Johannes-Georg: Das Lernen des Religionslehrers. Aspekte der Fortbildung von Religionslehrern, in: *Baumgartner* 1985, 325-342.

Trinks, Beatrix: Wir alle sind Abraham. Methoden der Bibelarbeit in der Religionslehrer-ausbildung. Ein Werkstattbericht, CpB 98 (1985) 444-446.

Tzscheetzsch, Werner: Lernprozeß Jugendarbeit: Ausbildung jugendlicher Gruppenleiter (HbKJ 2), Freiburg i.Br./Basel/Wien 1985.

Wilbertz, Anneliese: Kleine Elternschule für religiöse Erziehung (TOPOS 150), Freiburg 1985.

5.3.5 Tagungsberichte

Affolderbach, Martin: 50 Jahre Jugendkammer. Veränderungen nur unter Druck von außen?, eji 35 (1985) H. 6, 22-23.

Amt für Jugendarbeit in Baden. Jugend quo vadis?, eji 35 (1985) H. 9, 12.

Arbeitsstelle für Jugendseelsorge: Glaubensinhalte und Lebenswelt, eji 35 (1985) H. 10, 17.

Arnoldshainer Tagung über »Schwierige Jugend – schwierige Jugendarbeit«, ESchE 5/1985, 5-6.

Aus der DG Aachen – Gemeinschaftstag der Religionslehrer, rabs 17 (1985) 27-28.

»Bildung und Kirche« – Eine Tagung, ESchE 4/1985, 4.

Bildung und Kirche. Ergebnisse und Perspektiven einer Tagung (verschiedene Berichte), in: *Comenius-Institut* 1985, 133-166.

Birk, Gerd: Aufwind ins Gesicht. Bericht über ein Symposium des DKV zur Lage des Religionsunterrichts an Beruflichen Schulen (7.-9. Dezember 1984), KatBl 110 (1985) 209-210.

Bundeskongress der Religionslehrerverbände, rhs 28 (1985) 136.

Bundeskongreß evangelischer Schulen und Heime in Bethel, ESchE 12/1985, 5.

Chancen und Möglichkeiten der Evangelisation in der kirchlichen Jugendarbeit, KatBl 110 (1985) 471.

Degen, Roland: Kinder im Kirchenraum. Eine Werkstatttagung zum Kunsterbe in unseren Kirchen, ChrL 38 (1985) 49-51.

Der Religionsunterricht macht wieder Freude, SchK 31 (1985) H. 10, 10.

Didaktik des Ethikunterrichts. Dokumentation der Fortbildungstagung für Evangelische Religionslehrer in Mariazell vom 21. bis 26. April 1985, SchR 4 (1985) H. 1/2.

Die Bildkunst Chagalls im Religionsunterricht, ESchE 6/1985, 14.

Eichelberger, G.: Kirchliche Jugendarbeit bei jugendlichen und jungen erwachsenen Gehörlosen, in: *Deutsche Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Gehörlosenseelsorge e.V.:* Tagungsbericht Seelsorge bei jugendlichen und erwachsenen arbeitslosen Gehörlosen Goslar 8. bis 12. Oktober 1984, Friedberg/Berlin (West) 1985, 44-46.

Erfahrungsberichte der pädagogischen Klausurtagung der Fachgruppe ev. und kath. Religion des Ubbo-Emmius-Gymnasiums Leer in Loccum am 7./8. November 1984, AevRU(H) 43/1985, 169-171.

»Fahrplan« für den Religionsunterricht. Tagung katholischer Religionslehrer an Gymnasien im Bistum Fulda, SchK 31 (1985) H. 3, 9.

Farbe bekennen. Christliches Bekennen in der Erwachsenenbildung, kageb 1985, H. 3, 3. Fortbildung im Bistum Hildesheim: »Politische Bildung an Schulen in kirchlicher Trägerschaft«, SchK 31 (1985) H. 10, 9.

Fox, Helmut: »Einführung in das Christentum«. Bericht über eine deutsch-italienische Tagung in Vigolo Vattaro bei Trient (30. 9. – 4. 11. 1984), RpB 16/1985, 140-149.

Goebel, Reinhard: Religionslehrertagung zum Thema Kirchengeschichte, rhs 28 (1985) 136-137.

Goeden, Roland: Religionslehrertagung in Villigst: »Prophetisches Reden in Israel und heute«, ESchE 12/1985, 4-5.

Hemel, Ulrich: Religionspädagogik und Spiritualität. 5. Kongreß der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten (AKK) in Leitershofen bei Augsburg (5.-9. Oktober 1984), KatBl 110 (1985) 206-208.

Herntrich, Hans-Volker: Ein neuer Aufbruch in die Frömmigkeit? Evangelische Akademie Mülheim fragte nach der religiösen Jugend, LM 24 (1985) 110-111.

- Hoffmann, Bernward*: Für eine nüchterne Sicht der religionspädagogischen Situation. Vertretertag des Deutschen Katecheten-Vereins 1985, KatBl 110 (1985) 581–582.
- Holzappel, Wienfried*: Tagung der Katholischen Pädagogenarbeit Deutschlands vom 26. bis 27. 5. 1984 im Franz-Hitze-Haus in Münster, Renovatio. Zeitschrift für das interdisziplinäre Gespräch 41 (1985) 61–62.
- Ilgen, Peter*: Lernziel: Reifer Gottesglaube. Ein Tagungsbericht, rabs 17 (1985) 51–53. In vielen Sprachen einmütig. Glauben lernen in Europa. Katechetischer Kongreß 1987, Inf(L) 4/1985, 19.
- Jugendwerk Süd der Evangelisch-methodistischen Kirche: Junge Menschen missionieren, eji 35 (1985) H. 5, 6.
- Kann Religionsunterricht an Grundschulen aufrechterhalten werden? Jahrestagung der Bezirkskatecheten des Bistums Trier, SchK 31 (1985) H. 10, 11.
- Keßler, Alfred*: Der Religionsunterricht will »Hilfe zum Leben« geben. Berufsschuldirektoren beschäftigen sich mit Problemen und Chancen des Religionsunterrichts, ru int 14 (1985) H. 4, 6–9.
- Kirchlichkeit und Mädchenbildung Säulen der Arbeit. Verein katholischer deutscher Lehrerinnen besteht seit 100 Jahren, SchK 31 (1985) H. 9, 6–7.
- Landeskongferenz evangelischer Jugendleiter in Bayern. Religion auf dem »freien Markt«?, eji 35 (1985) H. 2, 6–7.
- Lange, Günter*: Symposion des DKV zum Grundlagenplan für die Sek. I und zu einigen Länderplänen, KatBl 110 (1985) 790–793.
- Lehrertag über »Bibelglaube und Bibelautorität«, ESchE 4/1985, 6.
- Lück, Gerhard*: Religiöse Erziehung setzt beim Kind an, WdK 63 (1985) 12–13.
- Maas, Otmar*: Haben Verbände in der Jugendarbeit noch eine Chance?, KIBl 65 (1985) 121.
- Martin, D.*: Kirchliche Seelsorge bei auszubildenden Gehörlosen, in: *Deutsche Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Gehörlosenseelsorge e. V.*: Tagungsbericht Seelsorge bei jugendlichen und erwachsenen arbeitslosen Gehörlosen Goslar 8. bis 12. Oktober 1984, Friedberg/Berlin (West) 1985, 21–36.
- Mensing, Roman*: Erste europäische Begegnung zum Religionsunterricht an weiterführenden Schulen, rhs 28 (1985) 56.
- Mit Kindern glauben lernen, ESchE 4/1985, 8.
- Mors, Hermann*: Die Kirche als Heimat erleben. Der religionspädagogische Ferienkurs im Cassianum hat wieder Freunde gewonnen, CuB 31 (1985) 200.
- Mors, Hermann*: Jungen Menschen in der Kirche Heimat geben. Religionspädagogischer Ferienkurs 1985, KatBl 110 (1985) 890–891.
- Peter, Thomas*: Religionspädagogische Woche in Goslar. Ein Rückblick und Ausblick, bb 31/1985, 37–38.
- Reitz, Dieter*: Erfahrung und Symbol. Beiträge einer Tagung zum Thema »Religiöse Erschließung der Wirklichkeit«, SchH 15 (1985) H. 2, 1–6.
- Religionslehrertagung zur katholischen Soziallehre, SchK 31 (1985) H. 2, 11.
- Religionspädagogische Konferenz der Hessen-Nassauischen Kirche, ESchE 1/1985, 9–10.
- Religionspädagogische Konferenz der Hessen-Nassauischen Kirche, ESchE 12/1985, 6–7.
- Sauer, Ralph*: Die Glaubensvermittlung in einer hochtechnisierten Welt. Resümee des Kongresses der europäischen Arbeitsgemeinschaft für Katechese in Klagenfurt aus der Sicht eines deutschen Teilnehmers, CpB 98 (1985) 63–66.
- Sauer, Ralph*: Kirchliche Jugendarbeit im Zeichen der Evangelisierung. Bericht vom Symposium über kirchliche Jugendarbeit, KatBl 110 (1985) 469–470.
- Sauer, Ralph*: Religionspädagogen und Liturgiker im Gespräch. Rückblick auf zwei Tagungen der AKK und der AKL, RpB 16/1985, 191–196.
- Schmitt, Karl Heinz*: Der Deutsche Katechetische Kongreß 1983 geht weiter. Zur religionspädagogischen Situation, KatBl 110 (1985) 142–147.
- Schmitt, Karl Heinz*: Katechetischer Kongreß vom 8. Juni bis 11. Juni 1987 in München. In

vielen Sprachen einmütig – Glauben lernen in Europa, Inf(E) Dezember 1985, 34–36.
Schmitz, Elisabeth: XII. Kongreß der Weltunion katholischer Lehrer. Vom 28. Juli – 3. August 1985 in Toronto/Kanada, KathB 86 (1985) 555–556.

Schüler als Christen erziehen. Große Besorgnis über hohe Zahl arbeitsloser Lehrer (Tagungsbericht), CuB 31 (1985) 223.

Schulz, Ottokar: XVII. Vollversammlung des EYCE. Frei zu leben, eji 35 (1985) H. 9, 33.

Stachel, Günter: Symbol und Kommunikation im Gottesdienst. Tagung der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten und der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Liturgiker in Nothgottes/Rüdesheim, 15. 2. – 18. 2. 1985, KatBl 110 (1985) 466–468.

Stepf, H. J. u. a.: Kirchliche Jugendarbeit bei jugendlichen und jungen erwachsenen Gehörlosen. Arbeitsvorlage, in: *Deutsche Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Gehörlosen-seelsorge e. V.*: Tagungsbericht Seelsorge bei jugendlichen und erwachsenen arbeitslosen Gehörlosen Goslar 8. bis 12. Oktober 1984, Friedberg/Berlin (West) 1985, 38–54.

Storkenmaier, Helga: Wir leben von der frohen Botschaft. Bericht über den Lehrgang »RU an Sonderevolksschulen für lernbehinderte Schüler« vom 25.–29. 4. 1985 in Gars, Inf(M) 13/1/1985, 14–15.

Tagung in Oppenau: »Zustand der Jugend – Zukunft der Jugendarbeit«, ESchE 12/1985, 5.

Tagung über Religionsunterricht in Lingen, ESchE 4/1985, 7.

Terberger, Gisela: »Mit Märchen zum Leben befreien« oder »Märchen in der kirchlichen Erwachsenen-seelsorge«, ErWB 31 (1985) 95–96.

Ueker, Christian: Von Bildern lernen – mit Bildern lehren, LOG 1/1985, 26–28.

Wagner, Gertrud und *Rolf Kemmler*: Ein Stück gemeinsamen Lebens bewußt gestalten. Erfahrungen bei religionspädagogischen Tagungen des Stadtgymnasiums Detmold, ru int 14 (1985) H. 4, 14–15.

Wechselwirkungen deutsch-türkischer Erziehungskonzepte, ESchE 6/1985, 6.

Weltweit denken – im persönlichen Umfeld handeln. Jahrestagung 1984 für Erwachsenenbildung in Europa/EAAE 6. bis 9. September im Ökumenischen Institut Bossey bei Genf, EvEB 1985, 76–79.

Wer Jesus Christus begegnet, begegnet dem Judentum. Religionslehrertagung des Bistums Augsburg, SchK 31 (1985) H. 1, 10.

Wie reden wir mit unseren Kindern über den Tod?, ESchE 1/1985, 8–9.

Zur Situation der Glaubensweitergabe (Sitzung des Vorstands des Deutschen Katecheten-Vereins am 27. 4. 1985 in Freiburg), KatBl 110 (1985) 575–581.

6 Vergleichende Religionspädagogik

6.1 Religionspädagogik in europäischen Ländern, USA, Kanada

Abendmahl mit Kindern in Finnland, ChrL 38 (1985) 332.

Abendmahl mit Kindern in Norwegen, ChrL 38 (1985) 333.

Abendmahl mit Kindern in der Schweiz, ChrL 38 (1985) 333.

Bent, Ans Joachim van der: Jugend im Ökumenischen Rat der Kirchen, Conc(D) 21 (1985) 374–381.

Bissoli, Cesare: Der Religionsunterricht in Italien im Licht des neuen Konkordats, rhs 28 (1985) 57–60.

CSSR: Staatliche Kampagne gegen kirchliche Jugendarbeit, ESchE 12/1985, 17.

Goeden, Roland: Englischer Religionsunterricht: Selbständiges Denken gefragt, ESchE 9/1985, 7.

Goeden, Roland: Heftige Diskussion um Religionsunterricht in den USA, ESchE 5/1985, 15–16.

Immer mehr Frauen werden Religionslehrer, SchK 31 (1985) H. 3, 8.

Italien: Konkordatsvereinbarungen treten in Kraft. Eltern entscheiden über Teilnahme am Religionsunterricht, SchK 31 (1985) H. 12, 11.

Jakšić, Josip: Katechet im Nachbarland Österreichs (Kroatien), CpB 98 (1985) 67–68.

- Karhoff, Judith*: Religionsunterricht vom Guru, Mullah und Rabbi. Die englische Stadt Bedford geht neue Wege bei der Integration von Ausländern, *Eh* 35 (1985) H. 2, 26–27.
- Katastrophale Lage des Religionsunterrichts in England, *ru* 15 (1985) 77.
- Katholische Schule in Österreich weiter gefragt, *SchK* 31 (1985) H. 11, 7.
- Kinder und Kathedralen – Neue Wege englischer Religionspädagogen, *ChrL* 38 (1985) 182–183.
- Kirchen in USA. Vor allem die Jugend ist evangelikal, *eji* 35 (1985) H. 9, 17.
- Malta: Erste Verhandlungsrunde über Privatschulen begonnen, *SchK* 31 (1985) H. 1, 15.
- Malta: Lösung des Schulstreits in Sicht?, *SchK* 31 (1985) H. 3, 7.
- Milanesi, Giancarlo*: Prozesse religiöser Sozialisation in Italien. Fakten und Probleme, *RpB* 16/1985, 159–168.
- Nientiedt, Klaus*: Frankreich: Bischöfe beschließen Erwachsenenkatechismus, *HerKorr* 39 (1985) 551–553.
- Nientiedt, Klaus*: Katechesenstreit (Frankreich), *HerKorr* 39 (1985) 154–155.
- Österreich: Gespräch Staat – Kirche über Evangelischen Religionsunterricht, *ESchE* 2/1985, 11.
- Österreich: Unterrichtsminister Moritz würdigt katholische Privatschulen, *SchK* 31 (1985) H. 6, 7.
- Papst: Katholische Schule ergänzt staatliche Schule. Wahrheit, konsequentes Zeugnis und Solidarität sind Erziehungsziele, *SchK* 31 (1985) H. 12, 7.
- Papst unterstreicht Wert katholischer Schulen, *SchK* 31 (1985) H. 4–5, 10.
- Quadflieg, Josef*: Der Weg zur Gestaltung eines christlichen Charakters. Zu einem polnischen Lehrbuch, *RpB* 16/1985, 197–206.
- Religionsunterricht im Elsaß, *ESchE* 7–8/1985, 21.
- Repges, Walter*: Das Phänomen der Basisgemeinden in der Kirche Spaniens, *Renovatio*. Zeitschrift für das interdisziplinäre Gespräch 41 (1985) 43–46.
- Rolinck, Eberhard*: Katechese als Heilsdialog. Zur Erklärung der niederländischen Bischöfe »Perspectieven voor de catechese in Nederland«, *KatBl* 110 (1985) 210–213.
- Spanien: Beibehaltung des Religionsunterrichts gefordert, *SchK* 31 (1985) H. 3, 9.
- Spanien: Erziehungsministerium streicht Privatschulsubventionen, *SchK* 31 (1985) H. 1, 15.
- Spanien: Evangelische Schulen von Schließung bedroht, *ESchE* 10/1985, 12–13; *KevSH* 26 (1985) 174.
- Sveriges kyrkliga studieförbund (Arbeitsgemeinschaft für Bildung der Schwedischen Kirche), *DEAE.N* 6/1985, 59–60.
- Tomka, Miklós*: Das Unbehagen der Jugend und die Religion. Der Fall Ungarn, *Conc(D)* 21 (1985) 346–351.
- Ungarn: Teilnahme am Religionsunterricht an Schulen rückläufig, *SchK* 31 (1985) H. 2, 11.
- Universitätstheologen gegen Einschränkung des Religionsunterrichts in Griechenland, *rhs* 28 (1985) 134.
- USA: Streit um religiöse Schulversammlung wird höchststrichterlich entschieden, *ESchE* 11/1985, 20.
- Verhandlungen Vatikan – Malta über Schulstreit beendet, *SchK* 31 (1985), H. 4–5, 11.
- Zeugnisse mit Religionsnoten werden in Jugoslawien nicht anerkannt, *SchK* 31 (1985) H. 4–5, 13.
- 20 Jahre Zusammenarbeit Katholischer Schulen in Bayern und im Elsaß, *SchK* 31 (1985) H. 6, 7.

6.2 Religionspädagogik in anderen außereuropäischen Ländern (bes. in der Dritten Welt)

- Goeden, Roland*: Religionsunterricht in Südafrika – Eindrücke aus einigen Schulen, *AevRU(H)* 43/1985, 175–178; *ESchE* 7–8 (1985) 9–12.
- Gottneid, Alan J.*: Berichte zur Gemeindearbeit mit Kindern. Tansania: Gleichberechtigte Partner einer großen Familie, *ChrL* 38 (1985) 45–47.
- Kenia und Indonesien: Religionsunterricht Pflichtfach, *ESchE* 12/1985, 10.

Köster, Fritz: Religiöse Erziehung und Bildung von Katechisten und »Animatoren« in Afrika, KatBl 110 (1985) 176–184.

Ökumenischer Katechismus in China erschienen, ChrL 38 (1985) 27–28.

6.3 Nichtchristliche Religionspädagogik

Rausch, Wilfried: Religion in Israels Schulen, Eh 35 (1985) H. 3, 38–39.

7 Forschungs- und Literaturberichte, Sammelrezensionen und Übersichten über religionspädagogische Entwicklungen

Grom, Bernhard: Religionspädagogische Grundlagenbesinnung, StZ 110 (1985) 137–140.

Hemel, Ulrich: Aktuelle Problemstellungen und Tendenzen der Religionspädagogik (Literaturbericht), GuL 58 (1985) 66–73.

Mette, Norbert: Zur Situation der Religionspädagogik. Vortrag auf dem Kongreß der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten (AKK) am 5. 10. 1984 in Leitershofen, KatBl 110 (1985) 4–9.

Rickers, Folkert: Friedenserziehung im Religionsunterricht. Ein Literaturbericht, JRP 1 (1984), 1985, 120–136.

Schneider, Theo: Grundlagen und Ziele katholischer Schulen. Ein Literaturbericht, eng. 1985, 67–71.

Wegenast, Klaus: Evangelische und katholische Religionspädagogik seit 1965. Tendenzen und Erscheinungsbild der wissenschaftlichen Verantwortung des Evangeliums in der Gesellschaft und ihren Bildungsinstitutionen, MdKI 36 (1985) 93–99.

8 Bibliographien, Unterrichtsmittelverzeichnisse

Dikow, Joachim: Lernmittel für den katholischen Religionsunterricht, KuS(Mst) 11/1985, H. 54, 7.

Literatur und audiovisuelle Medien zum Dekalog, RUH 3/1985, 15–17.

Rickers, Folkert: Religionspädagogische Bibliographie 1983 für den deutschen Sprachraum, JRP 1 (1984), 1985, 235–285.

Rickers, Folkert: Religionspädagogische Dissertationen und Habilitationen 1983 im deutschen Sprachraum, JRP 1 (1984), 1985, 286–287.

Schulbücher für die evangelische Religionslehre. Aus dem Verzeichnis der genehmigten Lernmittel für das Schuljahr 1985/86 (NW), ru int 14 (1985) H. 2, 11.

Verzeichnis der für den katholischen Religionsunterricht allgemein erforderlichen und für die Hand des Schülers bestimmten Lernmittel (Kreuzchen-Liste), SInf 24/1985, 7–11.

9 Personalia

Abschied: Prälat Dr. Fischer, Inf(M) 15/3/1985, 3–8.

Adam, Gottfried: Prof. Surkau wird 75, Kasseler Sonntagsblatt v. 17. März 1985, 19.
Die Glaubwürdigkeit des Erziehers (Romano Guardini), Inf(E) Dezember 1985, 10–11;
SInf 34/1985, 1.

Domkapitular Carl Sauer gestorben, ibw,j 23 (1985) 21.

Herwig Hafa 75 Jahre, ChrL 38 (1985) 157.

Klemens Tilmann – Seelsorger, Katechet und Schriftsteller, KatBl 110 (1985) 360–362.
Klemens Tilmann †, KIBI 65 (1985) 27.

März, Fritz: »Vollendung gibt es hier nicht . . . Sie ist nur Hoffnung . . . Sie ist eschatologisch.« Über den Erzieher Romano Guardini, CuB 31 (1985) 77–80.

Paul Börger – Oberstudiendirektor und Pfarrer im Ruhestand – ist am 2. April im Alter von

89 Jahren gestorben, Eh 35 (1985) H. 2, 40-41.

Professor Dr. phil. Helene Ramsauer, ESchE 9/1985, 17.

Rektor Arno Stockmann verabschiedet, ChrL 38 (1985) 117.

10 Varia

Dokumentationsstelle: Religionspädagogik, rhs 28 (1985) 264.

Fachzeitschrift »BRU« schließt eine Lücke. Neues Magazin für Religionslehre an beruflichen Schulen, ru int 14 (1985) H. 1, 16.

Gärtner, Hans: Lesen fürs Leben: Katholische Jugendzeitschriften. Mit »Benni« und anderen Blättern religiöses Fundament schaffen, CuB 31 (1985) 238-239.

Gerhard-Bohne-Preis geht an drei Hamburger Abiturienten, ESchE 7-8/1985, 21.

25 Jahre Fachverband Evangelischer Religionslehrer in Baden, entw. 3/1985, 103.

Katechetisches Institut des Bistums Essen besteht 20 Jahre, Inf(E) April 1985, 25.

Kiermeier, Karl: 30 Jahre religionspädagogische Lehrerfortbildung, Inf(M) 14/2/1985, 16-17.

Kloos, Heribert: Der Deutsche Katecheten-Verein, Inf(M) 13/1/1985, 40-41.

Neues Magazin für Religionslehrer an Berufsschulen, ESchE 2/1985, 11.

Nonhoff, Winfried: 110 Jahre jung - die Katechetischen Blätter, Inf(M) 14/2/1985, 14-15.

Obermeyer, Erhard: Gespräch zwischen Theologie und Pädagogik fördern. Das Comenius-Institut in Münster besteht seit 30 Jahren, ru int 14 (1985) H. 1, 15.

Reents, Christine: Förderung des christlichen Jugendbuchs, LM 24 (1985) 91.

10 Jahre KRD, SchK 31 (1985) H. 4-5, 12.

Folkert Rickers

Religionspädagogische Dissertationen und Habilitationen 1985 im deutschen Sprachraum

Baotić, Pero: Korrelation von Offenbarung, Glaubens- und Lebenserfahrung. Ein Modell zur Klärung der Wechselbeziehungen, Diss. Theol. Eichstätt 1985.

Berg, Carsten: Konzeptionsgeschichte der Sonntagsschul- und Kindergottesdienstarbeit im deutschen Protestantismus seit 1800 unter Berücksichtigung ihrer angloamerikanischen Wurzeln, Diss. Theol. Hamburg 1985.

Bernt, Dietmar: Konfliktfeld Schule, Diss. Theol. Augsburg 1985.

Feldmann, Johannes: Evangelische Unterweisung geistig behinderter Kinder und Jugendlicher, Diss. Theol. Berlin (DDR) 1985.

Goldhammer, K. W.: Katholische Jugend Frankens im Dritten Reich, Diss. Theol. Würzburg 1985.

Höffken, Peter: Elemente kommunikativer Didaktik in frühjüdischer und rabbinischer Literatur, Theol. Habil.-Schrift Bonn 1985.

Hutter, Hans-Jürgen: Religiöse Symbolik und Seelsorge. Zur Funktion und Intention religiöser Symbole in ausgewählten Werken neuerer evangelikaler Seelsorgeliteratur, Diss. Phil. Frankfurt a.M. 1985.

Jerger, Günter: »Evangelium des Alten Testaments«. Die Grundbotschaft des Propheten Deuteriosaja in ihrer Bedeutung für den Religionsunterricht, Diss. Theol. Freiburg i.Br. 1985.

Kirchhoff, Hermann: Mensch – Tier in den Lehr- und Lernbüchern für den katholischen Religionsunterricht seit 1945. Unter besonderer Berücksichtigung der biblischen Aspekte, Diss. Theol. Paderborn 1985.

Leuninger, Ernst: Bildungsarbeit und Arbeiterbildung. Ein Vergleich der Erwachsenenbildungskonzeptionen von katholischer Kirche und Gewerkschaften, Theol. Habil.-Schrift Passau 1985.

Nellis, Friedhelm: Grundsatz der Freiheit und Praxis der Liebe. Ein Beitrag zu einer paulinischen Pädagogik, Diss. Päd. Aachen 1985.

Neumann, Horst: Die religiöse Subkultur der »Jugendreligionen« sowie der Musik- und Discoszene. Eine religionstheologische Untersuchung mit religionspädagogischem Ausblick zur kirchlichen Jugendarbeit, Diss. Theol. Tübingen 1985.

Niklaus, Eva: Vom Mädchen zur Frau. Eine historische und empirische Untersuchung weiblicher Identität bei Jugendgruppenleiterinnen, aufgezeigt am Beispiel christlicher Pfadfinderinnen, Diss. Phil. Tübingen 1985.

Rebell, Walter: Gemeinde als Gegenwelt. Ein didaktischer und soziozoologischer Zugang zum Johannesevangelium mit einer Auslegung der Kapitel 3 und 4, Theol.-Habil.-Schrift Siegen 1985.

Ritter, Werner H.: Christlicher Glaube und Erfahrung. Die Bedeutung der Erfahrung für den christlichen Glauben im religionspädagogischen Verwendungszusammenhang. Eine grundlegende Studie, Theol. Habil.-Schrift Regensburg 1985.

Rupp, Horst: Religion und ihre Didaktik bei Fr. A. W. Diesterweg. Ein Kapitel einer Geschichte der Religionsdidaktik im 19. Jahrhundert, Diss. Theol. Erlangen (Bamberg) 1985.

Schmälzle, Udo: Die Schule als Weg zum Menschen. Praktisch-theologische und sozial-

wissenschaftliche Handlungsforschung bei der Kooperation zwischen Schülern, Eltern und Lehrern, Theol. Habil.-Schrift Würzburg 1985.

Schnider, Andreas: Katechetische und pastorale Kriterien für die Gotteskatechese bei Schülern zwischen reifer Kindheit und Adoleszenz, Diss. Theol. Graz 1985.

Schwerin, Eckart: Entwicklungen im Bereich der Kinder- und Konfirmandenarbeit auf der Ebene des Bundes der Evangelischen Kirchen in der Deutschen Demokratischen Republik in den Jahren 1970–1980 unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses von Tradition und Situation. Eine problemgeschichtliche Untersuchung, Diss. Theol. Rostock 1985.

Spengler, Gerhard: Motivation im Religionsunterricht. Empirische Untersuchungen zur Motivationsbestimmung und Motivationsverbesserung, Diss. Theol. Münster 1985.

Staudigl, Günther: Die Bedeutung emotionaler Lernprozesse in Religionsunterricht und Jugendarbeit. Ein Beitrag zur Werterziehung in Religionsunterricht und Jugendarbeit, Diss. Theol. München 1985.

Weisweiler, Rita: Das Heil vom Plattenteller, Diss. Phil. Oldenburg 1985.

Register der Namen

- Achermann 221
Ackermann 175
Adler 191
Adorno 233.242
Alheit 15
Altner 71ff.82.105.108
Angermeyer 127
Apel 233
Aquin, von 230
Aristoteles 221
Arlin 33
Ashraf 196
Assisi, von 105
Auer 106.109
Augustinus 73ff
Auxerre, d' 73ff
Aviad 184
- Baldermann, 118.122.139ff.150
Baltz 105.109.125
Bar-Lev 173ff.192.206
Barth, H. 117
Barth, K. 75
Basseches 33
Baudler 145.150
Bauer 47
Baumgärtner 117
Bayer 24ff.32
Becker 11
Becker-Wirth 109
Beer 110
Belo 120f.123
Berg 100ff.109
Berger, K. 123
Berger, P. 120
Bertholet 230
Besier 68
Betzke 45
Bianchi 10
Biehl 13f.109.123.126.129.131ff.134f.
150f
- Biemer 13.128.155
Birch 99
Birk 143.145.151
Birnbacher 83.87
Bismarck 63
Bittner 13
Blank 37
Bloch 80
Bloth 41.43
Blumenberg 227
Boff 122.154
Bohne 43ff.60f
Bollnow 34
Bolscho 110
Bonhoeffer 14.80f
Bossel 72
Böttge 109
Bourbeck 62
Bridges 9
Brockmann 105.109
Bröking-Bortfeldt 147.151
Bronfenbrenner 83.94
Browning 9
Buchberger 209
Bucher 219ff.232
Bugge 206
Bühler 115
Bultmann 37f.118.145.149
Bumbar 208
Busch 109
Buß 131f.151
- Calatin 94
Calvin 21
Cardenal 122
Chateaubriand 98
Chiasson 206
Cobb 100
Comenius (Komensky) 20ff.31.35
Conway 41
Cornell 110

- Cox, E. 206
 Cox, H. 10
 Crone 117

 Danidzyk 239
 Dewey 207
 Dibelius 118
 Dick 228
 Diehm 65
 Diehn 40
 Dietrich 106.109
 Dietzfelbinger 211
 Dihle 123
 Dilthey 89.238
 Ditfurth, von 92
 Doedens 100ff.109
 Doerne 44.50f
 Döpfner 211
 Döring 101f.109
 Dormeyer 111ff.126.137ff.144.151
 Drewermann 111.123f
 Dross 68
 Duderstadt 97
 Durka 208
 Dux 226

 Ebach 78
 Ebeling 6.128.149.219.235
 Eggenberger 119.128
 Eisner 208
 Elbertzhagen 50
 Eli'aw 174
 Englert 5f.31.33.228
 Ericksen 68
 Erikson 8.14.29
 Eulefeld 110

 Faber 40
 Faerber 43
 Farley 9
 Faulhaber 209
 Feifel 12
 Feige 6
 Fendt 45.62
 Fetz 219ff.232
 Fichte 30
 Fikenscher 209ff.216
 Fitzgerald 205
 Fowler 4.7ff.13f.18ff.25f.29f.33
 Fraas 20
 Francis 206
 Francke 24
 Frankemölle 111.114.123
 Freitag 44.48ff
 Freud 27f.225

 Frisch 31
 Fromm 80
 Frör 43.65
 Füssel 111

 Gadamer 149
 Gadesmann 105.109
 Glanz 186
 Gmünder 19.29.31.219ff.
 Goethe 91
 Göhler 21
 Goldmann 206
 Götzl 53
 Gould 9.12
 Greer 206
 Grimmitt 193ff.204
 Gröber 42f
 Groeschel 10
 Grosch 109
 Groß 143.151
 Grundmann 45
 Güldenbergl 43
 Gutmann 185
 Güttgemanns 111.137.151

 Haan, de 83.110
 Habermas 227.233.238f
 Halbfas 13.126.132.135.137.151
 Hamann 24.26f.30
 Hammelsbeck 62ff
 Hammerich 105.109
 Hardy 195
 Härle 76
 Harris 208
 Harsch 111
 Hartmann 86
 Haunhorst 106.109
 Heckel 43
 Hegel 84.86.89
 Heimbrock 20.29.34.114.208.228
 Heine 113.143.151
 Helmreich 40f
 Herder 115
 Herkenrath 56
 Herrmann 68
 Hermanutz 145f.151
 Hildesheimer 187
 Hirsch 187
 Hirst 206
 Hochwald 125
 Hoffmann, D. 97
 Hoffmann, W. 110
 Hohn 74
 Hölderlin 15
 Holm 206

- Horstmann, J. 125
 Horstmann, U. 81
 Hübner 114
 Hull 205f
 Hunsche 41ff.50.67
 Hutchinson 13

 Ingarden 116.118.120
 Iser 117f
 Iwand 248

 Jackson 207
 Jaraus 43f.56
 Jaspers 97
 Jentsch 105.109
 Johannsen 99ff.110
 Jones 121
 Jung 111.124
 Jüngel 123.129.134

 Kabisch 45.51
 Kaftan 240
 Kahana 191
 Kähler 115.123
 Kant 26f.30.240f
 Käsemann 114
 Kassel 111.124
 Katzer 50
 Kaufmann 11.34.112.119.128.131.150
 Kedem 186
 Kenna 207
 Kirchhoff 135.151
 Kittel 43.57ff.60.66f
 Klafki 84.150
 Kleist, von 136
 Knoch 145.151
 Kohlberg 10.29.224ff.227.231
 Kohli 11
 Koplowitz 33
 Krausz 185
 Kriek 56.62f
 Kruchen 125
 Kues, von 33
 Kümmel 113
 Kurz 109

 Labouvie-Vief 33
 Laeuchli 126
 Lange 125
 Langer 112.118.143ff.151
 Langeveld 34
 Laplante 207
 Larsson 41.43
 Lealman 206
 Lessing 113

 Levinson 9.12
 Lévi-Strauss 112f
 Lickona 207
 Liedke 79
 Lima, de 153f.160ff
 Lincoln 96
 Link 34.117.119
 Litt 84.89f
 Loch 13
 Lorenz 92
 Lovin 14
 Lübke 220ff
 Luckmann 120
 Ludwig 128
 Luhmann 220f
 Lührmann 111
 Luther, H. 12.34.233ff
 Luther, M. 16ff.34.45f.55.57.59.114.
 241.243f.248

 MacKay 12
 Maier, H. 211
 Maier, J. 42f
 Maitland 10
 Malcolm X 13
 Malone 207
 Mandel 50
 Mann 185
 Mannheim 13
 Marguerat 111.119
 Marheineke 238
 Markl 83.92
 Martin, G. 11
 Martin, G.M. 126
 Marx 74.81
 Matthes 13.15
 Maurer 13.110
 Mavor 207
 Mayer 42.47
 McCarron 207
 McDargh 29
 McElhinney 205f
 McGrady 206
 Meadow 99
 Meier, E. 55
 Meier, K. 48.59
 Meijer 206f
 Merz 43
 Mette 12.225
 Metz 9
 Meyer-Abich 95
 Mezger 136
 Michaelis 113
 Michelsen 98
 Miller 207

- Miranda, y 207
 Mohr 92
 Moltmann 9.75f
 Montgelas 210
 Moran 33.207
 Moseley 25
 Moss 94
 Mostert 128
 Müller 72
 Müller-Bethel 43
 Munzel 105.109

 Neander 116
 Neidhardt 8.19.29.33.119.128
 Neuenzeit 225
 Neumann 90
 Newbiggin 196
 Niebergall 233f.238ff
 Niebuhr 9.20.33
 Niedlich 51
 Niehl 117
 Nietzsche 226
 Nipkow 3ff.35.106.110.141f.150f
 Nitzsch 238
 Novalis 26
 Nowack 66.68

 Orwell 80f
 Oser 4.18f.25.29ff.148.219ff
 Osten-Sacken, von der 243ff.250
 Otto 233
 Overbeck 115
 Overberg 125

 Palmer 238
 Pannenberg 32.134.221.231.242
 Parson 220
 Pascal 13.90
 Passmore 85
 Pauls 49
 Peatling 205f
 Peccei 98
 Peschke 24
 Peters 206
 Petersen 121
 Peukert 32.116.228
 Piaget 14.27.29.30.33.206.224.226.
 230f
 Platon 22
 Pohlmann 127
 Prenter 17
 Preul 4f.25.30ff.150f
 Priestley 207
 Propp 119
 Ptasek 103f.106.110

 Rachel 99
 Rahner 156
 Randolph 94
 Rang 62ff.65
 Read 207
 Reents 114.125
 Reimaruss 113
 Reimold 44
 Rendtorff 226
 Rickers 36ff
 Ricoeur 33.123.133
 Riedel 98
 Riesner 114
 Ringshausen 68
 Ritschl 121.240
 Ritter 129f
 Rizzuto 14.27ff
 Robertson 220
 Robinsohn 144
 Robinson 28.206
 Rock 85
 Rodger 207
 Rönck 44.46ff
 Rosenstock-Huussy 27
 Rossitter 207
 Rössler 5f.13.24
 Rousseau 24
 Runow 94
 Rupp 105.110

 Sandberger 233ff.242
 Sander 38.66
 Sanders 128
 Seattle 74.109
 Seidel 47f
 Selander 207
 Semler 113
 Seneca 22
 Seybold 110
 Sganzzini 86.91
 Shaffir 186
 Sheehy 9f
 Siebert 98
 Sinnott 33
 Slee 205ff.208
 Smith 208
 Sölle 37f
 Sonne 46.51
 Spaemann 221f
 Specht 226
 Spencer 9
 Spener 24
 Stachel 146.149.151.153ff.159
 Stalb 110
 Stallmann 145

- Stammler 128
 Stark 106.110
 Steck 233
 Stegemann 123
 Steinbach 68
 Steinbuch 104.107
 Steinen, von den 61
 Steinwede 128
 Stimpel 83ff.98
 Stock, A. 125.137.151
 Stock, H. 141ff.151
 Stollberg 111
 Stonner 46.53ff
 Stoodt 40
 Swann 199
 Szagun 102.110

 Schaeffler 230
 Schaller 23f
 Scharfenberg 111.137
 Schelbert 110
 Scheler 90f.93.97
 Schenk 116.121
 Schieder 43
 Schillebeeckx 130
 Schiller, F. 44
 Schiller, G. 125
 Schilling 127
 Schleiermacher 11.30
 Schlemmer 51
 Schmädeke 68
 Schmalfuß 105.110
 Schmidt, G. 43
 Schmidt, H. 7.106f.110.225
 Schmidt, K.L. 244
 Schmithals 113
 Schneller 182
 Schoenborn 169
 Scholder 41.100
 Scholl 125
 Scholtz 68
 Schottroff 123
 Schramm 117
 Schröer 116.122.128.151.219
 Schulze, F. 45
 Schulze, Th. 13
 Schürmann 114
 Schüssler 44
 Schütz 120
 Schweitzer, A. 113
 Schweitzer, F. 16.25.206.225.231

 Theißen 111.128
 Thiele 112.117.143.146.151
 Thierfelder 42

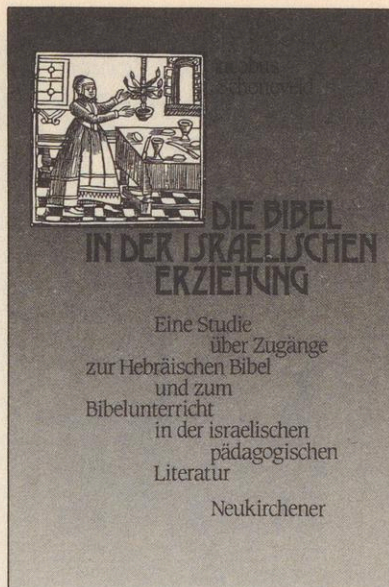
 Tiling, von 43f.56f
 Tillesse, de 121
 Tillich 133.220.235
 Tögel 45.51ff.68
 Tracy 9
 Traue 51
 Troeltsch 238
 Trommer 98
 Trutwin 110

 Venetz 111
 Vester 98
 Vinci, da 98
 Vogel 92
 Vogt 112.119
 Volp 116ff
 Volz 239
 Voß 111
 Vrijdaghs 108.110

 Watzlawick 125
 Weber 101.238
 Webster 185
 Wegenast 117.119.125.127ff.152
 Weidmann 151
 Weinrich 243ff.250
 Weizsäcker, von 72
 Werbick 14.128
 Werdermann 45f
 Wermke 125
 Wertz 125
 Wesley 14
 Westermann 105
 Whitehead, E.E. und J.D. 10.207
 Wichelhaus 125
 Winnicott 27f
 Wink 111.117.124.152

 Yorck 63

 Zerfaß 117
 Zilleßen 38.104f.110
 Zirker 137.139.151

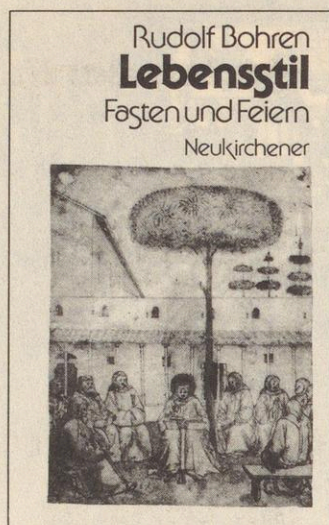


X, 255 Seiten, Paperback, DM 49,80

Diese Studie gibt Einblick in die geistigen und kulturellen Strömungen im heutigen Judentum. Sie weist verschiedene Zugänge zur Hebräischen Bibel auf, wie sie in der israelischen pädagogischen Literatur dargestellt werden. Da die Bibel in allen Schultypen unterrichtet wird, spiegelt dieser Unterricht eine große Mannigfaltigkeit von Standpunkten wider. So wird ein Einblick in das moderne israelische Leben ermöglicht.

Intensiv beschäftigt sich die Studie mit der Beziehung zwischen säkularen Weltanschauungen eines großen Teils der israelischen Gesellschaft und dem Vorbild religiösen Glaubens, wie er in der Bibel dargestellt wird, und der Frage nach der Bedeutung dieses Glaubens für den modernen Menschen.

Verfasser: *Jacobus Schoneveld*, geb. 1934 in den Niederlanden, nach Theologiestudium und Aufenthalt in Jerusalem von 1963 bis 1967 Pfarrer, von 1967 bis 1980 Theologischer Berater der Nederlandse Hervormde Kerk, Sekretär der Ökumenisch-theologischen Forschungsgemeinschaft und Redakteurstätigkeit in Jerusalem, Ausschußmitglied des Ökumenischen Rates der Kirchen, seit 1980 Generalsekretär des Internationalen Rates der Christen und Juden.



176 Seiten, Paperback DM 34,-

Wie können und wie sollen Christen in einer Zeit und Welt leben, in der die Menschheit drauf und dran ist, die Schöpfung und damit sich selbst zu zerstören? In seinem neuen Buch geht R. Bohren dieser Grundfrage unserer Zeit unter dem Thema »Lebensstil« nach. Einen »christlichen Lebensstil« kann man nicht konstruieren, er muß sich bilden an der Bibel und an den Lebensstilen der Vergangenheit und in Auseinandersetzung mit den Lebensstilen anderer Völker und Kulturen.

Aus dem Inhalt:

Lebensstil: Zwischen Sitte und Mode: Stil. Bürgerliche Religion. Das evangelische Pfarrhaus. Das Ägyptische Mönchtum. *Lektüre - stilbildend:* Der Text - eine neue Welt. Rückblick auf die »Weisung der Väter« - der Chassidismus. Prägende Macht des Buches. Erweiterung der Schrift. Erweiterte Existenz. Lektüre und Tradition. Lesen - ein königlicher Akt. Bibliothek. *Fasten und Feiern:* Das Essen als Fest im Alltag. Lebensstil und Wiedergeburt. *Kunst als Heiligung:* Begründung der Ästhetik in der Schönheit Gottes. Kunst im Horizont der Sonntäglichkeit als Endzeitlichkeit. Sonntäglichkeit als Geistesgegenwart. *Sendung und Askese:* Bemühung um eine kritische Theorie der Askese. Frage nach der heute gebotenen Askese. Das vergessene Volk.



275 Seiten, Paperback DM 48,-

In diesem Buch wird die These vertreten, das von Jesus Christus eingesetzte Mahl sei etwas anderes und Besseres als ein Sakrament. Dem in den Kirchen Entstandenen und Diskutierten wird entgegengestellt, was die Bibel selbst sagt. Im Unterschied zu den Lima-Papieren wird nicht empfohlen, das historisch Gewordene um seiner selbst willen abzusegnen und miteinander zu verbinden. Vielmehr werden die vier Evangelien, Paulus und das übrige Neue Testament auf das abgehört, was sie im einzelnen mit ihren besonderen Akzentsetzungen und was sie gemeinsam zum Herrenmahl sagen.

Markus Barth,

geb. 1915 in Safenwil (Schweiz); Sohn von Karl und Nelly Barth; Studium der Theologie in Bern, Basel, Berlin und Edinburgh; Pfarrer in Bubendorf (Schweiz); 1953–1972 Professor für Neues Testament in den USA (Dubuque, Chicago, Pittsburgh); seit 1973 in Basel. Bücher über Apostolat, Taufe, Tod und Auferstehung Christi, Rechtfertigung, die Bibel, den Epheserbrief, Juden, Christen und das Volk Gottes.

