N12<518822509 021

ubTÜBINGEN

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)

Herausgegeben von Peter Biehl, Christoph Bizer, Hans-Günter Heimbrock und Norbert Ricker

Band 4
1987

Neukirchener

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)

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

Band 4
1987

Neukirchener

© 1988
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 3-7887-1291-0
ISSN 0178-3629

Cip-Titelaufnahme 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

UNIV. BIBL. TÜBINGEN

ZA 6517 – 4

Inhalt

1 Grundsatzbeiträge

1.1 Dorothee Sölle
»Das Eis der Seele zu spalten«. Theologie und Literatur auf der Suche nach einer neuen Sprache 3

1.2 Ursula Baltz-Otto
»Religion« und »Literatur« – Theologie und Literaturwissenschaft. Hermeneutische und didaktische Perspektiven . 21

1.3 Wilhelm Gräb
Praktische Theologie und Religionspädagogik. Eine systematische Ortsbestimmung 43

2 Artikel

2.1 Christoph Bizer
Katechetische Memorabilien. Vorüberlegungen vor einer Rezeption der evangelischen Katechetik 77

2.2 Erich Feifel
Katechese in der katholischen katechetischen Diskussion. Eine Problemskizze 99

2.3 Eckart Schwerin
Zentrale Probleme der Katechetik in der DDR 119

2.4 Klaus Goßmann
Evangelische Gemeindepädagogik 137

2.5 Gloria Durka
Frauen, Macht und die Aufgabe religiöser Erziehung . . . 155

2.6 Dietfried Gewalt
Religionsunterricht für Gehörlose und Schwerhörige zwischen Integration und Segregation 167

2.7 Christof Bäumler
Zur Praxistheorie kirchlicher Jugendarbeit. Kritische Sichtung neuerer Literatur 181

2.8 Dieter Baltzer
Religionsunterricht in der Grundschule 1978–1987. Ein Literaturbericht 195

3 Berichte

3.1 Sam Amirtham
Die Theologie durch das Volk (Theologie von unten). Ein Bericht über die Arbeit im Rahmen des theologischen Ausbildungsprogramms des Ökumenischen Rates der Kirchen . 213

3.2 Ingrid Lukatis
Jugend auf dem Kirchentag. Bericht über zwei empirische Untersuchungen 219

3.3 Karl Ernst Nipkow und Friedrich Schweitzer
Theorien der Glaubensentwicklung und des religiösen Urteils auf dem Prüfstand. Bericht über die Internationale Fachtagung vom 12.–17. 6. 1987 in Tübingen-Blaubeuren . 225

3.4 Piet van der Ploeg
Familie und religiöse Sozialisation Jugendlicher. Bericht über eine empirische Untersuchung in den Niederlanden . 233

4 Rezensionen

4.1 Henning Luther
Sinn und Gewißheit – Praxis als Auslegung. Zu *Dietrich Rösslers* »Grundriß der Praktischen Theologie«, Berlin (West) 1986 (573 S.) 243

4.2 Walter Neidhart
Die Wahrheit von Mythen im Spiel. Besprechung von *Samuel Laeuchli,* Das Spiel vor dem dunklen Gott. ›Mimesis‹ – ein Beitrag zur Entwicklung des Bibliodramas, Neukirchen-Vluyn 1987 (294 S.) 255

4.3 Foeke H. Kuiper
Was hält christliche Erwachsene vom Lernen zurück? Rezension von *John M. Hull,* What prevents Christian Adults from Learning?, London 1985 (244 S.) 263

5 Dokumentation

5.1 Folkert Rickers
Religionspädagogische Bibliographie 1986 für den deutschen Sprachraum 275

5.2 Folkert Rickers
Religionspädagogische Dissertationen und Habilitationen 1986 im deutschen Sprachraum 333

Register der Namen 335

1

Grundsatzbeiträge

1.1

Dorothee Sölle

»Das Eis der Seele zu spalten«

Theologie und Literatur auf der Suche nach einer neuen Sprache

Einleitung
Poesie und Gebet
Drei Formen religiöser Sprache
Poesielose Theologie – religionsfreie Poesie
Warum überhaupt eine neue Sprache?
Gott mit-teilen

Beim Nachdenken über das Verhältnis von Theologie und Literatur drängt sich mir eine kritische Frage an die traditionelle Trennung beider Bereiche auf. Warum gibt es überhaupt Theo-logie und nicht Theo-poesie? Vor vielen Jahren hat mich Martin Buber, den ich in Jerusalem besuchte, als erstes gefragt: »Theo-logie, wie machen Sie das eigentlich? Es gibt doch keinen Logos von Gott!« Warum hat sich im Abendland ein solcher Versuch von Theo-logie, des Logos von Gott, entwickelt, nicht aber eine Theo-poesie? Bei Berufschristen wie bei Berufspoeten ruft der Ausdruck »Theo-poesie« Befremden und Besorgnisse hervor, während sie Theo-logie seit Jahrhunderten schlucken! Was würde der Verfasser eines biblischen Psalms zu dieser uns geläufigen Einstellung von Texten sagen? Und wer trifft die Unterscheidung zwischen theo-logischen und theo-poetischen Texten? Wer weiß denn genau, was Poesie und was Gebet ist?

Poesie und Gebet

Ich ziehe die beiden engeren Begriffe ›Poesie‹ und ›Gebet‹ den weiteren – Literatur und Theologie – vor, weil sie mich näher zum Kern der Sache bringen. Mein metaphysisch-ästhetischer Traum ist die vollkommene Poesie, die zugleich reines Gebet wäre. Wenn ich nach Beispielen suche, die sich diesem Ziel annähern, denke ich an John Donne, an Klopstock und vor allem an Hölderlin, den man ohne die Kategorie, die ich Gebet nenne, gar nicht verstehen kann. In unserem Jahrhundert denke ich an Paul Celan, Ingeborg Bachmann, Nelly Sachs; aber es gibt auch Texte z.B. von Gottfried Benn, die die Qualität mythischer Beschwörung erreichen und sich dem Gebet annähern.

Drei Formen religiöser Sprache

Religion drückt sich auf drei verschiedenen Sprachebenen aus: mythisch-narrativ, religiös-konfessorisch und argumentativ-reflektierend.

Zum Beispiel kann das Phänomen des menschlichen Leidens, der Schuld und Mangelhaftigkeit, der Endlichkeit des Lebens auf ganz verschiedene Weise religiös bearbeitet werden: Wir können den Mythos vom Paradiesesgarten und von der Vertreibung der ersten Menschen Adam und Eva erzählen. Das ist eine Geschichte, das sind Bilder, die auch ohne Auslegung Gedanken und Gefühle wachrufen. Zweitens können wir uns das Verhängnis von Schuld und Feindschaft zwischen den Menschen subjektiv aneignen und im Begriff der »Sünde« religiös aussprechen. P. Ricoeur hat diesen Übergang vom mythischen Verhängnis zu religiöser, bewußt bekannter Sünde herausgearbeitet.[2] Die dritte Art des Sprechens ist die theologisch-philosophische Reflexion, die die Schuld im Dogma der Erbsünde zu fassen versucht.

Eine Geschichte erzählen, ein Bekenntnis ablegen oder einen Begriff aufbauen sind sehr verschiedene Formen religiöser Weltdeutung, die wir mit den Worten Mythos, Religion und Theologie benennen. Für das säkularisierte Bewußtsein sind diese innerreligiösen Unterscheidungen ziemlich irrelevant, die drei Begriffe werden oft unterschiedslos-abwertend gebraucht, und der Massenatheismus hat darin recht, daß es sich nur um verschiedene Sprachspiele derselben Sache handelt.
Die religionskritische Tradition der Aufklärer nimmt hinsichtlich dieser drei Sprachformen eine fortschrittsgläubig-historisierende Position ein: Man glaubt, eine in der Zeit verlaufende unumkehrbare Entwicklung vom Mythos zum Logos, zum Begriff konstatieren zu können. Der Logos als das Stadium des fortgeschrittenen Bewußtseins erübrigte den Mythos, indem er ihn »auf den Begriff« brachte. Aber stimmt es denn mit diesem diachronischen Verlauf, in dem der Mythos durch die Religion in den Logos hinein stirbt? Mit der Hinwendung von der Theo-logie zur Theo-poesie möchte ich einem veränderten ›postmodernen‹ Verständnis vom Mythos Rechnung tragen. Es gibt gute Gründe, heute die These von der fortschreitenden Säkularisierung zu bestreiten. Dem aufgeklärten Denken zum Trotz hat sich die Religion nicht von selber erübrigt, sie ist nicht irrelevant für die Lebensentscheidungen der Menschen geworden. Dafür zwei sehr verschiedene Beispiele: Der amerikanische Theologe Harvey Cox, der in den sechziger Jahren die »Stadt ohne Gott«[3] beschrieb, hat 1984 ein Buch mit dem Titel »Religion der Stadt ohne Gott«[4] herausgegeben, in dem er die ältere These im Licht der wachsenden fundamentalistischen Rechten in den USA und der religiösen Basisgemeinden in Lateinamerika korrigiert. Und der italienische Kommunist und Filmema-

2 *P. Ricoeur*, Finitude et Culpabilité, Bd. II: La Symbolique du Mal, Paris 1960 (dt. Symbolik des Bösen, Freiburg/München 1971).
3 *H. Cox*, The Secular City, London 1965 (dt. Stadt ohne Gott, Stuttgart 1967).
4 *Ders.*, Religion in the Secular City, New York 1984.

cher P.P. Pasolini hat in seiner Kritik des Konsumismus die widerständige Rolle der Religion und des Mythischen gegen den neuen sanften Faschismus des Konsums herausgearbeitet.[5] Wir kommen, so scheint mir, der Wahrheit des religiösen Bewußtseins näher, wenn wir es synchron betrachten als gleichzeitig an den drei verschiedenen Formen der religiösen Äußerung teilhabend. Als These möchte ich formulieren: Heutige, d.h. nachaufklärerische Theologie muß an allen drei Ebenen der religiösen Sprache Anteil haben.

Ohne das narrative Element, womit ich das Nacherzählen des Mythos und das Erzählen der eigenen Erfahrung meine, trocknet die Theologie aus. Sie vermännlicht sich zugleich im lebensgefährlich absoluten Sexismus. Damit meine ich nicht nur, daß Frauen in dieser Theologie nichts zu sagen haben und darum institutionell und publizistisch diskriminiert werden müssen, sondern ich meine auch, daß die theologische Methode der männlichen Weltaneignung das Narrative erübrigt; es ist sozusagen von vornherein auf den Begriff hin vergewaltigt. Der Sexismus der in der Kirche und Universität herrschenden Theologie besteht nicht nur in der bewußtlosen Annahme, daß der Mensch ein Mann sei, sondern auch in der Ausrottung des Mythisch-Narrativen, die weit über Bultmanns Programm der Entmythologisierung hinausgegangen ist. Bultmann bekämpfte den zum Fetisch erstarrten welterklärenden Mythos in einer Situation, da bessere Erklärungen zur Hand waren, aber er tat das um der existentiell ergriffenen Wahrheit willen, die im rational-argumentativen Diskurs verschwindet und unausdrückbar wird. Bultmann hatte bei Kierkegaard begriffen, daß zum Glauben der »Sprung« gehört, fort von der Ebene des reflektierenden Bewußtseins. Im »Sprung« wird der Mythos und das Gebet wieder sprachfähig im religiösen Diskurs. Das könnte man einen »Mythos nach der Entmythologisierung« nennen. Die Richtung des menschlichen Denkens ist nicht ein unumkehrbarer Verlauf, in dem der Mythos notwendig Vergangenheit wird, sondern die Sprachformen der Religion – Erzählen und Dichten, Bekennen und Beten, Denken und Reflektieren – gehören zusammen. Kierkegaard ist in meinen Augen ein wunderbarer Theologe, weil er alle drei Sprachen der Religion in der Leidenschaft des Absoluten spricht: Er erzählt, er betet und er argumentiert. Er läßt sich nicht auf eine Sprachebene, etwa die der ironischen Reflexion, abdrängen. So versuchte auch Bultmann in seinen Schriften »Zeugnis« abzulegen, er baute nicht nur theologische Argumentationsketten auf. Und obwohl er den Unterschied zwischen Theologie und Verkündigung einzuschärfen versuchte, sprach seine beste Theologie genau das verleugnete Genus aus: Verkündigung, Zuspruch, Zeugnis, Gebet.

Große Theologie hat immer das Erzählen und das Beten geübt; sie hat Anteil an allen drei Ebenen des religiösen Diskurses.

5 *P.P. Pasolini*, Freibeuterschriften, Berlin 1975.

Als Gegenbeispiel braucht man nur Verlautbarungen der Evangelischen Kirche heute zu Friedensfragen zu lesen, um die Selbstzerstörung, die diese Theologie betreibt, zu begreifen. Sie weiß weder den Mythos noch seine religiöse Aneignung auszudrücken. Sie läßt sich zu einem rationalen Reflexionsmodus verleiten, in dem die Wahrheitsfähigkeit längst durch die Konsensfähigkeit abgelöst worden ist. Es ist eine Sprache, die das narrative und das konfessorische Sprechen zunehmend ausschließt; sie hat sich von jeder Betroffenheit gereinigt und benutzt die theologischen Terminologien in einem rein instrumentellen Sinn. Sie drücken die Heiligkeit des Lebens nicht aus, sondern wirken wie Verhütungsmittel. Kein Wort transzendiert das technokratische Sprachspiel.

Gelungene Theologie dagegen lädt den Mythos zur Wiederkehr ein. Seine Sprachgestalt, das Narrative und das Gebet, wird gesucht, nicht als unrein verbannt. Das ist übrigens ein Kriterium der Befreiungstheologie, sei sie schwarz, feministisch oder von den Armen her gedacht. Überall wird erzählt und geklagt, was eine Form des Betens ist; Zeugen, Referenten treten in den großen Konferenzen der Ökumene auf. Wenn Domitila, die bolivianische Bergarbeiterfrau, vom Hungerstreik der bolivianischen Hausfrauen erzählt, so ist das, was sie tut, erzählen und beschwören, bitten und anklagen, analysieren und reflektieren. Was sie sagt, läßt sich nicht in einem Resumée zusammenfassen; das Gebet und die Erzählung verweigern sich dieser Form der Mitteilung; sie sterben an ihrer Kälte.
Heute entsteht eine neue Synthese von Mythos, Religion und Reflexion, wo immer die Theologie befreienden Charakter hat. Der Mythos wird dort nicht künstlich vor dem Zugriff des Logos geschützt, wie es die religiöse Orthodoxie versuchte. Er wird vielmehr dort kritisiert, wo er die Herrschaft von Menschen über Menschen im Sinne des Sexismus oder des Rassismus legitimiert. Es zerstört den Mythos nicht, wenn wir seine Funktionen in einer bestimmten Situation durchschauen.
Der Mythos wird auch nicht im Logos erübrigt. Er wird vielmehr zur Geltung gebracht, gefeiert, wieder-holt. Die stärksten Zeugnisse der Befreiungstheologie sind Gebete, Liturgien, Gottesdienstentwürfe, in denen der christliche Mythos, vor allem Exodus und Auferstehung, dramatisiert werden. Das kann nur unter den Gruppen geschehen, die auf die Veränderung der Welt angewiesen sind und die sich nicht akademisch-resigniert von einem solchen Unterfangen distanzieren. Sie brauchen Gott, weil die Gesamtdeutung »dieser Welt«, die sie beherrscht, ein Todesurteil für die Armen bedeutet: Sie müssen ärmer werden, damit die Reichen reicher werden. Es ist eine Illusion anzunehmen, daß wir in einer wissenschaftlich durchschaubaren und beherrschbaren Welt lebten, die auf solche Deutungen wie die Gottes als Gerechtigkeit verzichten könnte; nur die Reichen können bequem auf Gott verzichten.
Die Wiederkehr des Mythos findet statt unter denen, die seine Hoffnung brauchen.

Ein anderes verhältnis zum tod[6]

Und als ich dich fragte wie du lebst
hast du angefangen mir vom tod zu erzählen

Auf einer abgelegenen straße oberhalb von bogota
im polizeiauto hast du damit gerechnet
daß sie dich umlegen

In einer intensivstation schon aufgegeben
hast du angefangen dich zu wehren
dumm hast du den tod da genannt

Bei den gewöhnlichen leuten in nicaragua
hast du gesehen wie anders sie
mit ihren vielen toten umgehen jeden tag

Die revolution ist
ein anderes verhältnis zum tod

Heute zwölf tage später merke ich
daß du mir etwas über die auferstehung gesagt hast
als du vom tod sprachst

In meinem land gibt man sich alle mühe
den tod zu übersehen
und die auferstehung koste es was es wolle zu vermeiden

Heute weiß ich etwas mehr über dich
der auf die frage wie er lebt
anfängt vom tod zu erzählen

Etwas mehr über ein land
in dem man das sterben
nicht für das schlimmste hält

Und ein bißchen mehr
über die auferstehung
noch nicht genug

Poesielose Theologie – religionsfreie Poesie

Dennoch besteht im Literatur- und Theologie-betrieb der Ersten Welt eine deutliche Trennung zwischen den verschiedenen Versuchen, das Eis der Seele zu spalten. Es gibt eine poesielose Theologie, die sich durch verschiedene Mechanismen gegen die Literatur abdichtet. Theo-poetische Sätze werden in ihr als »nur literarisch« abgetan und von angeblich theologischen unterschieden. Das dogmatische Denken, womit ich einmal die traditionellen Systeme der Dogmatik meine und zum andern den nicht-

6 *Sölle,* Verrückt nach licht.

kodifizierten Dogmatismus, der zu eigener Dogmenbildung gar nicht mehr fähig ist, aber ständig Denkverbote und Tabus aufrichtet, dient als eine solche Verhütungstechnik. Die Verrechtlichung der Theologie und ihrer Institution ist ein anderer Versuch, den Glauben vor der Poesie zu schützen. In fast allen Streiten zwischen Christen und Kirchenleitungen wird »von oben« die regulierte etablierte Sprache gegen ursprünglich theo-poetische Aussagen benutzt, die Gottessprache darf nicht erneuert werden. Die wichtigste Mauer aber, die die poesielose Theologie gegen Innovation und Veränderung errichtet hat, ist die Verwissenschaftlichung der Theologie, in der die Versuche, das Eis der Seele zu spalten, selber dem Vereisungsprozeß unterworfen werden. Selbstverständlich hat die kritische Vernunft einen Platz in der Theologie und übt eine notwendige Funktion gegen Aberglauben und Biblizismus aus. Aber wer nur die Sprache der Wissenschaft beherrscht, bleibt in wesentlichen Lebensbezügen stumm. Heute genügt die aufgeklärte Sprache dem aufgeklärten Bewußtsein nicht mehr, weil sie bestimmte Erfahrungen, z.B. die der Sinnlosigkeit oder der Sinnerfahrung, der Beziehungslosigkeit oder der Verbundenheit mit allem, was lebt, nicht artikulieren kann. Ihre größte Schwäche ist, daß sie uns vom Mythos, der Religion und der Poesie isoliert und das mythisch-religiös-poetische Wesen, das wir auch sind, erstickt. Als sei es überflüssig, das Eis der Seele zu spalten!

Die nur rationale Sprache genügt nicht. Sie ist zu klein für unsere Bedürfnisse. Sie erklärt, aber sie sättigt nicht. Sie »leuchtet« – wenn auch selten – »ein«, aber sie wärmt nicht. Sie definiert, setzt Begrenzungen, sie kritisiert, macht Unterscheidungen möglich, aber das Wichtigste, was wir als Menschen tun können, auch und gerade mit unserer Sprache, nämlich kommunizieren, ist in dieser Sprache nicht angestrebt. Bestenfalls spart die Aufklärung den Raum aus, in dem wir das Leben miteinander teilen können. Bestenfalls beschützt die Sprache der Aufklärung den Ort und die Zeit, wo wir die Heiligkeit des Lebens berühren und miteinander teilen. Sie wehrt sich gegen seine Zerstörung. Sie verbietet es, sich ein Bild oder ein Gleichnis oder eine Ideologie von Gott zu machen – und das ist absolut notwendig. Sie hilft uns zu sehen, daß weder die »Sachzwänge« noch der »totale Markt« oder die »Sicherheit« die unhinterfragbare letzte Realität sind, der wir alles andere unterordnen dürften. Aber die Sprache der Aufklärung sagt nicht, was es bedeutet, Gott über alle Dinge zu lieben.

Ich muß mich an dieser Stelle so unmittelbar religiös ausdrücken; wir brauchen Bilder und Mythen, um unsere wichtigsten Erfahrungen, unsere Ängste und Wünsche zu benennen. Dieses Unternehmen ist riskant, weil es natürlich von falschen Mythen und falschen Religionen nur so wimmelt. Angeregt durch Film, phantastische Literatur und bildende Kunst gibt es heute eine Mythosdiskussion, die möglicherweise das Ende der europäischen Aufklärung anzeigt. Frank Coppolas »Apocalypse now« (1979) mag als negatives Beispiel dienen. Die historische Realität des Vietnamkrieges wird in diesem Film zu einer ästhetischen Remythisierung benutzt. Nicht: Eine Großmacht überfällt ein Volk von Reisbauern,

das sich von seinen Kolonialherren zu befreien versucht, sondern einige besessene Männer, einsame, unverstandene Technoheroen, eilen unter Wagnermusik einem tragischen Schicksal im Dschungel entgegen!

Es sieht so aus, als könne innerhalb der geschichtlichen Welt die Frage nach der Wahrheit gar nicht mehr gestellt werden und als sei es vollends unmöglich, sie mit Hilfe der Wissenschaft zu beantworten; eine neue Suche nach Mythos und religiöser – im weitesten Sinne des Wortes – Vergewisserung setzt ein.
Diese Diskussion ist »neu« deswegen, weil die Wissenschaft, die den Mythos doch ablösen sollte, die Last, die Welt zu erklären und zu gestalten, nicht mehr trägt, zumindest nicht für die Sensibelsten unter uns. Mit den Grenzen des Wachstums sind auch die Grenzen der Wissenschaft, ihrer Weltverantwortung, sichtbar geworden. In der Krise der Wissenschaft, die z.B. der Theologe Rudolf Bultmann ähnlich wie sein Zeitgenosse Bert Brecht noch nicht wahrgenommen hat, wird die Frage nach dem Mythos neu gestellt. Ist der Mythos, die Geschichte vom Einbruch göttlicher Kräfte in die menschliche Wirklichkeit, notwendig, um die Zukunft oder gar eine Hoffnung für die Welt auszudrücken?
Wenn wir danach fragen, was Theologie von Literatur trennt, so ist nicht nur die poesielose Theologie zu kritisieren, sondern auch eine religionsfreie Poesie, die sich von Mythos und Religion emanzipiert hat und in einer nach-mythischen, nach-religiösen Resignation verharrt. Es gibt den Verzicht darauf, das Eis der Seele zu spalten. In der deutschen Literatursprache ist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung der Bibel hinzuweisen. Ihre Bilder und Figuren, ihre Geschichten und Sprüche, ihre Gefühle und Sehnsüchte haben sich der Sprache so einverleibt, daß der Verzicht auf die Bibel eine große Verarmung darstellt. Ich denke hier an elementare Gefühle wie Angst, Reue, Jubel – aber auch tiefe Wünsche wie den, neu zu werden. Die religiöse Sprache kann uns dazu erziehen, unsere Gefühle zu benennen, uns selber zu kennen und uns kenntlich zu machen. Es gibt eine religionsfreie Flachheit, die auch gegen die Poesie gerichtet ist. Dem steht allerdings die Sprache selber, die voller Erinnerung steckt, entgegen. In der Sprache begegnen wir ja nicht nur uns selber, drücken nicht nur unsere Aktualität aus. Wir leben immer schon in einem Sprachhaus, an dem Generationen vor uns gebaut haben. Darum läßt sich die Erinnerung an ein anderes Leben und die Hoffnung auf weniger zerstörerische Lebensvollzüge kaum ausrotten. Das poetische, verwandelnde, das Eis schmelzende Sprechen ist in der Sprache selber angelegt. »Die Sprache«, sagt Wilhelm von Humboldt, »macht das Seiende seiender.« Sie benennt, ordnet, klärt und vertieft unsere Lebensvollzüge. Natürlich kann man auch ohne Wort und Ritual essen, trinken, arbeiten, miteinander schlafen, kaufen und sterben, aber in der Wirklichkeit wissen wir alle, daß die Sprache »das Seiende seiender« macht und uns unserer Lebendigkeit vergewissert.

Ein psalm[7]

Ich sah drei jungen im schwimmbad
auf den sprungturm klettern
der letzte steigt auf wenn der erste
schon durch die luft fliegt
wenn der zweite ich denk er ist zwölf
leicht hochspringt und sich kopfüber dreht
klettert der erste wieder hinauf

Ich sah drei jungen im schwimmbad
steigen und springen und fallen
einer tut was der andere gerade getan hat
oder gleich tun wird
ein ballett wird geübt
und die leere zeit wird geteilt
unter luft und boden und wasser

Ich sah drei jungen im schwimmbad
miteinander in bewegung
wissen sie nicht was sie tun
führen im schwimmbad öffentlich vor
was es bedeutet zwölf
und zu dritt und
am leben zu sein

Ich sah drei jungen im schwimmbad
ein ballett für den frieden tanzen
in der zeit der hochrüstung
die musik muß ich in mir finden
aber den choreographen
kenn ich vom hörensagen

Nach den traditionen des islam
hat er mindestens
neunundneunzig namen

Warum überhaupt eine neue Sprache?

Warum brauchen wir denn eine Sprache der Poesie und des Gebets? Könnten wir nicht auf beide verzichten? Hölderlin sagt in dem Gedicht »In lieblicher Bläue blühet . . .« den Satz: »Voll Verdienst, doch dichterisch wohnet / Der Mensch auf dieser Erde«.[8] Ist es nicht eine pure Behauptung, daß der Mensch »dichterisch wohnet« und lebt er nicht technokratisch verwaltet ohne Poesie und ohne Gebet, ohne weiterreichende Wünsche und ihn tiefer verunsichernde Ängste ganz gut dahin? Reicht es nicht, wenn wir uns der Sprache als eines Verständigungsmittels bedienen und sie instrumentalisieren?

7 *Sölle,* Verrückt nach licht.
8 *F. Hölderlin,* Werke VI,25 (Hellingrathsche Ausg.), Stuttgart 1913ff.

Der Zusammenhang von poetischer und religiöser Sprache wird mir gerade am Gegenbild der neuen Sprachlosigkeit deutlich: eine Familie, die nicht mehr miteinander ißt, jeder holt sich aus dem Kühlschrank, was er braucht, Jugendliche sehen bis zu sechs Stunden täglich Fernsehen, es gibt kein Gespräch mehr. Warum ist die Sprache der Prosa, der Information, der bilderfreien Verständlichkeit nicht ausreichend? Warum ist denn die Sprache des Alltags nicht ausreichend, was treibt uns denn über sie hinaus?

Unsere eigene Sprache ist zerstört, sie ist korrumpiert. Wenn ein Wort wie »Liebe« aufs Auto angewandt wird oder ein Wort wie »Reinheit« auf die Wäsche, dann haben diese Wörter überhaupt keinen Sinn mehr, sie sind zerstört. Alle Wörter, die Gefühle ausdrücken, sind bei uns beschädigt, und das gilt auch in der religiösen Sprache. »Jesus Christus ist unser Erlöser« – das ist ritualisierte, zerstörte Sprache, die tot ist. Es gibt viele Leute, die gar nicht mehr selber sagen können, was sie sagen wollen, was sie erwarten vom Leben. Ich glaube, zum Schreiben gehört ein Stück Verzweiflung an der alten Sprache, also ein Stück Angeekeltsein. Das ist eine ganz natürliche Empfindung. Scham ist eine revolutionäre Empfindung, hat Marx gesagt; man muß sich schämen und darunter leiden, wie gequasselt wird, wie die Sprache zerstört wird, wie Menschen zerstört werden oder sich überhaupt nicht mehr wiederfinden in dem, was gesagt wird. In dieser Scham gehe ich auf etwas zu, um die Sprache, die wir brauchen, zu finden.

Ich will an einem Beispiel deutlich machen, wie ich arbeite und warum ich die Sprache der Poesie und des Gebets und die der Bibel brauche. Als Schriftstellerin arbeite ich mit theologischem Material, so wie bildende Künstler mit Stein, Draht, Holz oder anderen Materialien arbeiten. Die Bibel, die Geschichte der Heiligen, die Geschichte der Kirche – und das heißt im wesentlichen, wie es trotz intensiver Bemühungen der Institution nicht gelungen ist, das Evangelium zu zerstören –, die systematisch-theologische Reflexion – das sind die Materialien, die ich brauche, um etwas Licht auf einen dunklen und verworrenen Kontext zu werfen.

In Mutlangen fand im September 1983 eine Blockade vor den damals noch nur geplanten Massenverbrennungsanlagen statt. Es goß in der Nacht, und meine Gruppe hockte frierend unter einer Zeltplane. Eine Frau mittleren Alters kam auf dem Fahrrad und brachte uns heißen Tee. Sie sei Aushilfslehrerin in einem Nachbarort. Sie sagte, sie könne sich nicht offen zur Friedensbewegung stellen, wie es ihre Schwester täte. Sie würde sonst ihre Stelle verlieren, sagte sie. »Aber weil ich sowieso mehr fürs Praktische bin, bring' ich euch Tee.«

Ich war sehr glücklich über diese Begebenheit. Bei späteren Gelegenheiten versuchte ich meine Beglückung anderen mitzuteilen. Sie hörten mir zu und fanden es »sehr nett«. Das war aber nicht, was ich erlebt hatte. Ich hatte mich nicht deutlich machen können in der Sprache der Fakten. Die Frau gehörte zu den kleinen Leuten: geduckt in ihrer Gestalt, verängstigt in ihren Bewegungen, benachteiligt ihrer Schwester gegenüber, in ihrer Arbeit unter der dauernden Drohung, etwas falsch zu machen. Ein be-

schädigter Mensch. Sie fuhr aber in der Nacht auf dem Fahrrad durch den Regen und brachte uns Tee.
Schließlich fiel mir dazu eine Geschichte aus dem Neuen Testament ein: von der Witwe, die Jesus beobachtet, als sie »zwei Scherflein« in den Gotteskasten wirft (Mk 12,41–44). »Diese arme Witwe hat mehr in den Opferkasten geworfen als alle anderen. Denn die anderen haben alle von ihrem Überfluß gegeben. Die Frau dagegen gab von ihrer Armut alles, was sie hatte, ihre ganze Nahrung für den heutigen Tag« (Mk 12,44).
Als ich mich an die arme Witwe im Evangelium erinnerte, verstand ich die Frau in Mutlangen besser. Ich konnte das Glück, das sie für uns bedeutete, besser erzählen. Warum ist das so? Warum hilft mir denn eine alte Geschichte aus der Jesustradition beim Schreiben heute? Was gibt denn die mythisch-narrative Sprache her? Etwas, das in meiner empirischen Realität zwar verborgen ist, aber meistens nicht sichtbar wird. Ich benutze das Evangelium – oder auch andere religiöse Traditionen –, um etwas, das mir lebensnotwendig ist, zu sagen. Ich gebrauche den Mythos, das mythische Sprechen, ich arbeite mit ihm, weil ich es brauche. Was nicht gebraucht wird, ist tot. Was treibt mich zu diesem Brauchen und Gebrauchen?

Der Ofen[9]

Als jacob klein war hat er zeitungen ausgetragen
sie lagen im korb vorn am fahrrad
im winter war es früh dunkel und regnete
einmal stürzte jacob mit dem rad
der korb fiel um und die abendausgaben
lagen naß und verdreckt auf dem boden

Jacob war elf und es war sein erster job
er muß zu hause angerufen haben konnte aber nicht sprechen
dann kam sein vater sie hoben die nassen papiere auf
zu hause hat vater sagt jacob sie einzeln aufgefaltet
und auf den ofen gelegt zum trocknen
er hat mich ganz fest umarmt sagt jacob
er hat nie gesagt daß es nicht wichtig sei
alles wurde warm und trocken
dann fuhren wir zusammen im auto
und mit schwung warf er die getrockneten zeitungen
in die offenen loggien der vorstadthäuser

Als jacob diese geschichte erzählte
konnte ich den geruch
von nassem dreckigen zeitungspapier das trocknet
nicht aus der nase kriegen
außerdem fiel mir der martin luther ein
der gott einen backofen voll liebe nannte
daran hab ich eigentlich selten gezweifelt
nur daß ich oft nicht wußte
wo der ofen stand

9 *Sölle,* Verrückt nach licht.

Eine erste Voraussetzung des Schreibens und Redens heute besteht darin, daß wir uns gegen die Umklammerung durch die Medien wehren und uns ihren Gesetzen entziehen. Diese Gesetze beherrschen unser Denken und zerstören unsere Fähigkeit zu hoffen – oder, um mich biblisch auszudrükken, die Welt mit den Augen Jesu zu sehen. Wir sind nicht in der Lage, die Frau, die nachts den Tee bringt, zu »sehen«, sehen im Sinn von ›*idou*‹, ›sieh für dich‹, wie der Evangelist Johannes das Wort benutzt. Daß eine mir namentlich unbekannte Frau nachts Tee zu einer Gruppe von Blokkierern bringt, ist keine »Nachricht«. Meine Begebenheit – und das heißt hier: mein Glück – hat keinen news-Wert. Wenn ich versuchte, die Geschichte einem Reporter zu erzählen, würde er mich für töricht, sentimental, nicht zur Sache sprechend, eben typisch weiblich halten. Meine Geschichte ist unerheblich, sie sagt ihm – und den meisten, wie er annimmt – nichts. Sie ist trivial.

Die Medien, unter denen wir leben und Wirklichkeit wahrnehmen, bedeuten eine Selektion, die uns immer schon voraus ist und immer schon mächtiger ist, als was wir selber »sehen«. Das Porzellan, das Nancy Reagan in Washington zur Amtseinführung anschaffen ließ, ist wichtig; der Tee der Frau in Mutlangen ist unwichtig. Indem die Medien eine bestimmte Auswahl zwischen »wichtig« und »trivial« setzen, entmündigen sie uns und üben uns darin ein, unser eigenes Leben für trivial, uninteressant und unwesentlich zu halten. Unter diesen Zwängen lebend stellt der Mythos, also eine Geschichte, die die Welt als in Beziehung zu Gott stehend interpretiert, eine Hilfe dar: Er erinnert uns daran, daß auch unsere Geschichte anders erzählt werden kann, daß auch wir in einer anderen Beziehung zur Welt stehen, als die Herren unseres Bewußtseins glauben. »Stern« ist nicht nur ein Himmelskörper, wenn das Volk, das im Finstern wandelt, »ein großes Licht« sieht.

Die mythisch-narrative Sprache der Bibel wehrt die Medienzwänge ab und kritisiert eine ihrer fundamentalen Voraussetzungen, den absoluten Glauben an die Macht und den Erfolg. Eine der mitgelieferten Botschaften, die wir von den Medien empfangen, ist, daß nur zählt, was Erfolg hat. Ich will das an einer Erfahrung klarmachen, die ich in den letzten Jahren im Zusammenhang mit der Friedensbewegung gemacht habe. Ich habe viele Interviews an alle möglichen Medienleute gegeben. Ich habe sehr lange gebraucht, bis ich die Mechanismen, unter denen sie abliefen, richtig verstanden habe.

Unbewußt nahm ich an, im Interview seien der Frager und die Befragte verbunden durch das Interesse, die Wahrheit herauszufinden. Diese Annahme ist naiv. Was die Reporter im Normalfall interessiert, ist nicht die Frage nach der Wahrheit, z.B. ob es sich um Ersteinsatz- oder Verteidigungswaffen, um Vor- oder Nachrüstung, um die Ermordung Nicaraguas oder den Schutz der Menschenrechte der Indianer handelt. Das wesentliche Interesse der Medienleute ist, ob die Bewegung für mehr Frieden Erfolg hat, ob ihre Vertreter – z.B. ich – Macht ausstrahlen. Ihr wesentlicher Zynismus besteht in der Arroganz der Macht, an der sie selber teilhaben. Wie oft haben sie uns zu verstehen gegeben, daß wir zwar »sehr nett«, aber herzlich ohnmächtig seien. Wenn ich in solchen Gesprächen versuche, die Bewegung für mehr Frieden zu repräsentieren, so muß ich zunächst versuchen, diesen Bann des Erfolgsdenkens, unter dem mein Gegenüber lebt, zu brechen, diese Besessenheit von der Macht aufzulösen, damit die Frage nach der Wahrheit überhaupt gestellt werden kann.

Ich muß im Gespräch eine Umkehr der Prioritäten Erfolg/Wahrheit zu erreichen versuchen, ehe ich eine Sache überhaupt hörbar machen kann.

Der Zwang, in Erfolgen und Macht zu denken, betrifft aber nicht nur die in den Medien Arbeitenden, sondern uns alle. Unsere Wahrnehmungsfähigkeit ist gestört und unser Daseinsgefühl trivialisiert. In einer Kultur, die es uns allen zumutet, täglich und stündlich über Katzenfutter und Haarspray informiert zu werden, ist das Leben notwendig trivial. Was die tägliche Gehirnwäsche produziert und was in bestimmten Zeiten und Begleitumständen (Tagesschau, Sportschau, Bier) konsumiert wird, ist in einem neuen Sinn das alltägliche Ritual, das die alten Mythen ersetzt hat. Wie die Stadtplanung eines Viertels einem Kind die Botschaft mitteilen kann, Autos sind hier wichtig, du bist unerwünscht, so lehren uns alle unsere Kommunikationsmittel eine ständige, selbstverständliche Verachtung des Lebendigen, des Schwachen und Beschützenswerten. Was nicht vermarktet werden kann, ist nicht. Was keinen Erfolg hat – jetzt –, kann so wahr sein, wie es will, es kommt nicht ins Programm. Und die Heiligkeit des Lebens, für die ich hier zu sprechen versuche, wird in den Ritualen des Konsumismus konsequent und erbarmungslos zerstört.
Der alte Mythos ist die Erzählung davon, daß das Leben heilig ist. Diese Heiligkeit muß immer wieder dramatisiert werden, damit wir sie nicht vergessen oder für überflüssig halten. In der mythischen Sprache danken wir für die Sonne, segnen das Brot, wünschen einander eine gute Heimkehr und erinnern so daran, daß das Leben eine Gabe, kein Besitz ist. Die Frau, die uns Tee brachte, und die Witwe mit den zwei Hellern stellen zusammen eine solche Dramatisierung dar. Der erinnerte Mythos hilft mir gegen Trivialisierung.
Meister Eckehart sagt: »Was ist gut? Das ist gut, das sich mitteilt. Den nennen wir einen guten Menschen, der sich mitteilt und nützlich ist. Darum sagt ein heidnischer Meister: Ein Einsiedler ist weder gut noch böse in dem Sinne, weil er sich nicht mitteilt noch nützlich ist. Gott ist das Allermitteilsamste.«[10] Wie soll ich darüber sprechen, daß der Tee der armen Frau in dieser Regennacht »das Allermitteilsamste« war, wenn ich mich in meiner Sprache auf die Erklärung, die Definition, die Kritik (im umfassenden abendländischen Verständnis dieses Begriffs) beschränke? Ich brauche mehr, wenn ich das Eis der Seele spalten will.

Gott mit-teilen

Was haben Gebet und Poesie denn gemeinsam? Sie verbinden uns mit unseren Wünschen. Sie holen uns aus dem wunschlosen Unglück heraus. Sie verbinden uns mit dem, der wir jetzt nicht sind, und erinnern uns an die, als die wir gemeint waren.

10 *Meister Eckehart,* Deutsche Predigten und Traktate, München 1969, 197.

Hamann sagt in seiner Aesthetica in Nuce, 1762: »Sinne und Leidenschaften reden und verstehen nichts als Bilder. In Bildern besteht der ganze Schatz menschlicher Erkenntnis und Glückseligkeit.« Nicht der Begriff, sondern das Bild steht im Mittelpunkt, und der Mensch ist nicht als animal rationale geschaffen, sondern als Bild Gottes, wir sind »doch eigentlich nichts als ein Zeigefinger des verborgenen Menschen in uns: exemplumque Dei quisque est imagine parva« (jeder ist ein Beispiel Gottes im kleinen Bilde). Darum ist für Hamann Reden »übersetzen aus einer Engelsprache in eine Menschensprache«. Es wird hier gerade keine Unterscheidung zwischen Theologie und Literatur gemacht. Beide arbeiten an der Übersetzung aus der anderen Sprache, der der Engel. »Poesie ist die Muttersprache des menschlichen Geschlechts, wie der Gartenbau älter als der Acker: Malerei – als Schrift: Gesang – als Deklamation: Gleichnisse – als Schlüsse: Tausch – als Handel . . .«.[11] Hamann ist ein Denker, der in kritischer Auseinandersetzung mit der europäischen Aufklärung, an ihrem Beginn, die Engelsprache, aus der die Poesie übersetzt, reklamiert – gegen die Welt von Prosa, Ackerbau, Schrift, logischem Schluß und Handel.

Die Gefahren all dieser Symbole der rationalistisch-technischen Welt liegen heute am Ende dieser Epoche klarer zutage. Ist eine Umkehr möglich, in der die Poesie, die als nur-weiblich vertrieben wurde, wieder nach Hause kommt, und wird die »Muttersprache des Menschengeschlechts« den technologischen Vaterjargon unterlaufen und uns heilen? Ist die Sprache nur ein Instrument der Weltbeherrschung, letztlich ein Ausdruck des »Willens zur Macht«, wie man es perfekt in den Reden Ronald Reagans studieren kann? Theologie und Poesie, die Sprache des Wunsches und der Hoffnung, der Klage und des Gebets sind heute gleicherweise bedroht. Die instrumentell-technokratische Vernunft, die uns überrollt, hält sich bei der Unterscheidung von Jeremia und Hölderlin nicht lange auf: Sie gehören beide niedergewalzt beziehungsweise als unerheblich in ein historisierendes Kulturprogramm eingeebnet.

Nachts um vier[12]

Komm doch zu mir engel der schlafenden
ich trete die alte mühle der sorgen
meine hände sind ruhelos
die glieder verknotet und ungelöst
meine gedanken klappern das unglück ab

Komm doch zu mir engel der schlafenden
in dieser stunde liegen die gefolterten wach
kühl ihre wunden streck die verrenkten glieder
lieber stummer engel der schlafenden

Meine gedanken sind in den befreiten gebieten
el salvadors die sie jetzt mit napalm behandeln
meine ängste kreisen um mein krankes kind

11 *G.F. Hamann,* Aesthetica in nuce, in: *E. Loewenthal* (Hg.), Sturm und Drang, Heidelberg o.J., 119ff.
12 *Sölle,* Verrückt nach licht.

Engel der schlafenden ich ruf dich seit stunden
leg deine dunkle decke über meine verwachten augen
komm doch zu mir

Und grüß den anderen engel
deinen dunkleren bruder

Theologie und Poesie haben heute mehr gemeinsam als je zuvor. Beide sind heimatvertrieben, beide gelten als irrelevant. In den Schulen und Ausbildungsstätten kann man auf das Erlernen dieser Sprachen verzichten: die passive Aneignung wird noch geduldet, alles, was über die bloße Rezeption eines kulturellen Erbes hinausgeht, wird begradigt. Wer wollte denn dichten und beten lehren?! Wer maßte sich denn an, aus einer Engelsprache zu übersetzen?! Welcher Lehrer hätte denn ein Interesse daran, den »Zeigefinger des verborgenen Menschen in uns« durch Sprache sichtbar zu machen?! Wer wollte denn tun, was Poesie und Gebet immer wieder versuchten, Gott mitzuteilen, Gott zu verteilen, das Gute, das sich mitteilt, weiterzuverteilen?!

Zum Teilen als dem Grundvorgang, der in der Wissenschaftssprache Kommunikation heißt, nur eine Anekdote, die das Ausmaß der Zerstörung beleuchtet. In einer Familie tauchten mittags unerwartete Gäste auf. Die Mutter sagte, das Fleisch betrachtend: »Da müssen wir eben teilen.« Daraufhin der sechzehnjährige Sohn, empört: »Teilen?! Ich bin doch kein Kommunist!« Ohne Gott zu teilen, kommen wir nicht weiter.

In einer Sprachwelt, die vom Konsumismus (im Sinne Pasolinis) beherrscht wird, können wir uns nur in den Kategorien des Habens ausdrükken. Unser Verhältnis zur Welt ist von den wichtigsten Götzen, die unsere Kultur anbetet, definiert: Geld und Gewalt. Das bedeutet sprachlich, daß viele Menschen in eine merkwürdige Hilflosigkeit geraten allem gegenüber, was nicht erworben, besorgt, angeschafft, erobert, in Besitz genommen, kontrolliert und vermarktet werden kann. Die Herrschaftssprache des Habens hat die geteilte Sprache des Seins übermocht – und ein hilfloses Gestammel, wie wir es von Trauerfällen kennen, ist noch das Beste, was die Stummgemachten zuwege bringen.
»Dichterisch wohnet der Mensch«, sagt Hölderlin, genährt von Poesie und Gebet. Wo immer wir selber der Herrschaftssprache entkommen und eine andere Sprache versuchen, d.h. sie hören, verstehen und sprechen lernen, da ist die Sprachschöpfung, das Neuwerden von Sprache eine Quelle der Kraft, eine Ermutigung, die weit über analytisch-kritische Erkenntnis hinausgeht. Ich erinnere mich, wie ich den Satz »Das weiche Wasser bricht den Stein« zuerst hörte. Ein Satz voll Erinnerung an das, was das weiche Wasser schon getan hat, an Brechts Gedicht über die Entstehung des Buches Tao-te-King, ein Satz der Vision, ein Satz, der aus dem, was die Bibel die »Stärke der Schwachen« nennt, spricht, ein theopoetischer Satz. Ein Satz, der keine Zeitaussage macht und die am nächsten liegende Frage ›wann denn endlich?‹ nicht beantwortet. Damit erin-

nert mich der Satz zwischen Erinnerung und Vision daran, daß ich wahrscheinlich sterben muß, ehe der Stein gebrochen ist und der Krieg, in dem wir jetzt leben, zu Ende ist, dieser Krieg gegen die Ärmsten dieser Welt, gegen die Schöpfung und gegen uns selber. Mitten im Krieg vom Frieden zu singen, ich glaube, das ist das Geheimnis der Menschen im Neuen Testament, die unter einem vergleichbar menschenfeindlichen Imperium zitterten und ihre anderen Lieder sangen. So »wohnten« sie »dichterisch« und teilten die andere Sprache miteinander.

Dr. *Dorothee Sölle* ist Theologin und Publizistin, z.Zt. Gastprofessorin an der Universität-Gesamthochschule Kassel.

Abstract
The traditional distinction between theology and poetry silences the existence of theopoetry, which ideally speaking is a synthesis of perfect poetry and pure prayer. There are three forms of religious language to be differentiated: the mythical-narrative, the religious confession, the argumentative reflection. Instead of diachronically evaluating them under the criterion of enlightenment and progress, they are read in a feminist-synchronical manner as attempts to escape the »wishfree mischief« (Peter Handke) and render God communicative once more.

1.2

Ursula Baltz-Otto

»Religion« und »Literatur« Theologie und Literaturwissenschaft

Hermeneutische und didaktische Perspektiven[1]

Vorbemerkung
I »Vollkommene Poesie« oder concordia discors? Überholung des Dialogs?
II Aspekte des Dialogs
III Didaktische Perspektiven
IV Ausblick

Wegen der Weitläufigkeit des Themas möchte ich eingangs die Fragestellungen und Interessen formulieren, um die es mir geht:
- Texte sind das primäre Medium in den Unterrichtsfächern Deutsch, Religion und Ethik/(Philosophie).[2]
- Der Umgang mit Sprache, gefaßt in Texte, folgt in allen drei Fächern denselben methodischen Prinzipien: z.B. Analyse der Form, Fragen nach Autor und Adressaten, Berücksichtigung diverser Kontexte, wirkungsgeschichtliche Aspekte usw.
- Sind Texte aus dem Umkreis der »Literatur« und aus dem Umkreis der »Religion« hinsichtlich ihrer methodisch reflektierten Bearbeitung und Rezeption dennoch zu unterscheiden? Wenn ja: inwiefern? Und welche didaktischen Konsequenzen ergeben sich aus der Antwort auf die gestellte Frage?

Diese drei Problemstellungen steuern die Überlegungen insgesamt, gliedern sie aber nicht. Die Gliederung ergibt sich vielmehr aus dem Untertitel: hermeneutische und didaktische Perspektiven. Nach grundsätzlichen Überlegungen im Anschluß an Dorothee Sölles Thesen (I) wende ich mich in II Aspekten des Dialogs[3] zwischen Literaturwissenschaft und

1 Die Begriffe »Literatur« und »Religion« stehen in Anführungszeichen, um den weiten Gebrauch, der für unseren Zusammenhang sinnvoll ist, zu signalisieren. – Ganz entsprechend das Verständnis von »sacrum« bei *S. Sawicki*, Das Sacrum in der Literatur, in: *H. Koopmann* und *W. Woesler* (Hg.), Literatur und Religion, Freiburg i.Br. 1984, 34ff, mit interessanten Hinweisen auf die einschlägige Diskussion in der polnischen Literaturwissenschaft.
2 Dem Unterrichtsfach »Ethik« in der Mehrzahl der Bundesländer entspricht in Hamburg und Schleswig-Holstein für die Sekundarstufe II das Fach »Philosophie«.
3 Die historische Dimension der Fragestellung muß hier ganz außer Betracht bleiben. Dies ist generell ein Manko der neueren Diskussion des Dialogs zwischen Literaturwissenschaft und Theologie – zu deren Nachteil! Welche Tiefenschärfe die Erörterung bei Einbe-

Theologie[4] zu, erörtere in III einige didaktische Fragen und schließe in IV mit einem Ausblick auf drei Autoren ab, die weitere Akzente setzen.

I »Vollkommene Poesie« oder concordia discors? Überholung des Dialogs?

Dorothee Sölle formuliert in ihrem Essay »Das Eis der Seele zu spalten« den Schlüsselsatz: »Mein metaphysisch-ästhetischer Traum ist die vollkommene Poesie, die zugleich reines Gebet wäre.«[5] Dem entspricht die einige Jahre zurückliegende, wohl noch weniger programmatisch formulierte Aussage: »Das Christentum setzt eigentlich voraus, daß alle Menschen Dichter sind, nämlich beten können . . .«[6]
Die Intention ist deutlich: In der Kategorie des Ästhetischen wird die Unterscheidung zwischen Poesie und Religion überholt. Der leitende Begriff ist: »vollkommene Poesie«.
Damit nimmt Sölle eine Position ein, die jenseits des Interesses am »Dialog« *zwischen* Literaturwissenschaft und Theologie liegt. Sie läßt die Ebene, auf der ein solcher Dialog stattfinden könnte, hinter sich. An die Stelle des Dialogs tritt die Sehnsucht nach Ganzheit.[7] So gesehen ist es alles andere als zufällig, daß Sölle seit Jahren die Form des Gedichts wählt, um theologische Aussagen zu machen.

Sölles Position hat ihr großes Vorbild in der deutschen Romantik. Friedrich Schlegels Begriff der »progressiven Universalpoesie«[8] und Novalis' entsprechende Aus-

ziehung der Vorgeschichte der heutigen Diskussion erhält, zeigt beispielhaft *S. Berning*, Zur pietistischen Kritik an der autonomen Ästhetik, in: *Koopmann/Woesler* (Hg.), Literatur, 91ff. – Vgl. insgesamt auch dazu *A. Grözinger*, Praktische Theologie und Ästhetik. Ein Beitrag zur Grundlegung der Praktischen Theologie, München 1987; s. dazu auch weiter unten.

4 Als instruktive Parallele zum Dialog zwischen Theologie und Literaturwissenschaft ist der Dialog zwischen Jurisprudenz und Literaturwissenschaft zu vergleichen, neuerdings in brillanten Analysen vorgeführt von *P. Schneider*, Ein einzig Volk von Brüdern. Recht und Staat in der Literatur, Frankfurt/M. 1987.

5 S. in diesem Band 3.

6 Themaheft Theologie – Literatur – Literaturwissenschaft, ThPTh-ThPr 18 (1983) 12–18. Vergleichbar damit ist die Aussage von Joseph Beuys: »Jeder Mensch ist ein Künstler« (ebd., 5–12).

7 Bewegt sich Hans Küng in dieselbe Richtung, wenn er die Doppelvorlesung über Dichtung und Religion so resümiert: »In summa: Dichtung und Religion in einem: Thema einer mehrtausendjährigen Vergangenheit. Dichtung und Religion in einem: Thema der Hoffnung auf eine neue Zukunft – eine Zeit, die eine Dichtung hervorbringen möge, in der große Theologie und große Ästhetik in exemplarischer Weise sich verschwistern«? (*H. Küng*, Religion im Zusammenbruch der Moderne, in: *W. Jens* und *H. Küng*, Dichtung und Religion, München 1985, 305).

8 Schlegel legt im 116. ›Athenäum‹-Fragment seine Theorie der romantischen Poesie dar. Er bezeichnet sie als »progressive Universalpoesie«, weil sie alle getrennten Gattungen der Poesie vereinigt, Poesie, Philosophie und Rhetorik zueinander in Beziehung setzt, »Poesie und Prosa, Genialität und Kritik, Kunstpoesie und Naturpoesie« zu einer Gesamtkunst verbindet. Sie enthält alles, was nur poetisch ist (*F. Schlegel*, Athenaeum, Berlin 1798–1800, I, Teil 2, 28ff). Damit verschwinden die Grenzen zwischen den Künsten, sie »verschmelzen«. Dieses Aufheben der Grenzen entspricht der Wirklichkeitsauffassung

sagen[9] lesen sich streckenweise wie der Kontext zu Sölle, natürlich nicht in allen Einzelzügen, wohl aber in der Intention. Und Schleiermachers Theologie der Sehnsucht nach dem Unendlichen ist die theologische Ausformung der romantischen Kunsttheorie und zugleich die ästhetische Fassung der Theologie.[10]

Dieser Hinweis auf den geistesgeschichtlichen Hintergrund der Position Sölles darf nicht mißverstanden werden. Er geschieht nicht, um abzuwerten, schon gar nicht mit Hilfe jener Klischees und Vorurteile, die sich mit dem Begriff Romantik inzwischen verbunden haben, sondern um zu größerer Präzision der Fragestellung zu kommen. Sölles Position weckt eine Rückfrage, und zwar ungeachtet der unbezweifelbaren Bedeutung ihrer Essays und Gedichte; sie weckt eine Rückfrage als Position: Können wir heute die Frage nach dem Dialog zwischen »Literatur« und »Religion« und seiner Problematik mit den ästhetischen Kategorien der Romantik beantworten? Und das hieße ja: an Stelle des Dialogs die ideelle Einheit von Dichtung und »Religion« anstreben! Das scheint mir nicht möglich, weil dabei ein ungebrochen positiver Begriff von Kultur leitet: »Letztendlich unterliegt Schleiermacher einem romantischen . . . Verständnis von Kultur, das sich vor dem faktischen Elend und der Not, die Kultur immer auch bedeuten, nicht mehr verantworten kann.«[11]
Daher ist die Suche nach der *concordia discors,* also der *inhaltlich* möglicherweise oder gegebenenfalls *widersprüchlich* bleibenden Einhelligkeit im Dialog zwischen »Literatur« und »Religion«, zwischen Theologie und Literaturwissenschaft eher vor Verkürzungen bewahrt, weil so die kritische Perspektive offengehalten bleibt. Walter Jens hat mit der Formel concordia discors die Aufgabe des Dialogs im Anschluß an Kierkegaard, den »Verächter und Verteidiger, Ankläger und Kronanwalt religiöser Literatur«, umschrieben[12], eines Dialogs, der »niemals zu dissonanzloser Übereinstimmung in jedem Punkt«[13] führen wird. Es könnte sein, daß mit

des Romantikers. Er betrachtet das Leben als Einheit. Religion, Philosophie, Poesie und Leben sind eins. Ziel der romantischen Poesie ist das Streben nach dem Unendlichen (vgl. ebd. II, 21 und III, 12). Der Kern der Religion ist für Schlegel, zu denken, zu dichten und göttlich zu leben, von Gott erfüllt zu sein (ebd. II, 14). Jeder Mensch, dessen Hauptziel ist, vollkommen zu werden, ist ein Künstler (ebd. III, 7).

9 Vgl. *Novalis,* Schriften, Bd. 3, hg. v. *R. Samuel,* Darmstadt 1969; *R. Bohren,* Nur Poesie kann für die Liebe sprechen, EK 5 (1972) 649ff.

10 Vgl. Grözingers Analyse von Schleiermachers Theologischer Ästhetik als Theorie der Kultur (Theologie, 73ff). Dort zusammenfassend: »Im Kontext der Kulturtheorie Schleiermachers kommt demgemäß der Religion und der Kunst eine identische Aufgabe zu, nämlich Individualität in der Bezogenheit auf das Allgemeine so auszubilden, daß der gespannte Bogen nicht bricht. Im Kunstwerk hat die ›Idee vollendeten Ausgleichs des Allgemeinen und des Individuellen‹ ihren praktischen und systematischen Ort zugleich. Dort repräsentiert und artikuliert sich das, was Aufgabe der Religion immer schon ist . . . In ihrer Verantwortung für den Zusammenhalt der Kultur stellen sich Kunst und Religion als Geschwister dar, die unabdingbar aufeinander angewiesen sind« (ebd., 76).

11 Ebd., 78; s. dort auch zu P. Tillichs Kulturtheorie.

12 *W. Jens,* Theologie und Literatur. Möglichkeiten und Grenzen eines Dialogs im 20. Jahrhundert, in: *W. Jens, H. Küng* und *K.-J. Kuschel* (Hg.), Theologie und Literatur. Zum Stand des Dialogs, München 1986, 39.

13 Ebd., 39.

der gewiß immer interpretationsbedürftigen (und nicht einfach im Sinne der frühen Dialektischen Theologie auszunützenden) Rede von der concordia discors nicht nur der grandiose Traum der Romantik, die unstillbare Sehnsucht nach »vollkommener Poesie«[14], aufbewahrt ist, sondern zugleich auch alle geschichtlichen Erfahrungen zwischen der Romantik und unserer Gegenwart, also jener Abgrund von Antagonismen menschlichen Lebens, die aller Eintracht nur hohnlachend ins Gedächtnis eingeschrieben sind: Auschwitz.

II Aspekte des Dialogs

Um die Stimmenvielfalt zu raffen und uns auf Hauptprobleme zu konzentrieren, diskutieren wir Hauptaspekte, indem wir uns teilweise an dem von W. Jens, H. Küng und K.-J. Kuschel herausgegebenen Band: Theologie und Literatur. Zum Stand des Dialogs (1985) als einer Art Leitlinie orientieren, der außerdem andere, vorwiegend neuere Stimmen zuzuordnen sind.[15] Dabei werden, dem Vorbild des Tübinger Symposions folgend, die »Schlüsselwerke« von H.-E. Bahr (Poiesis) und D. Sölle (Realisation)[16] vorausgesetzt.[17]

Ich hebe sieben Aspekte hervor, deren Reihenfolge keinem systematischen Prinzip unterliegt:

1. Der Begriff »Literaturtheologie« sollte als »Sinnungeheuer«[18], das er ist, verschwinden, damit die Diskussion nicht unnötig damit belastet wird. Auch ständige Beteuerungen der Unbrauchbarkeit des Begriffs rechtfertigen seinen Gebrauch nicht. Es redet ja auch mit gutem Grund heute niemand mehr von einer Parallelbildung wie »Staatstheologie«.[19]
2. Hans Küng hat zu Beginn des Tübinger Symposions einige Leitsätze formuliert[20], die ein produktives theologiekritisches Interesse am Dialog zwischen Theologie und Literaturwissenschaft erkennen lassen, das es festzuhalten gilt: »Theologie sucht gerade in dem so sensiblen Raum der

14 *D. Sölle,* »Das Eis der Seele zu spalten«. Theologie und Literatur auf der Suche nach einer neuen Sprache, in diesem Band 3–19.
15 Etwa *Koopmann/Woesler* (Hg.), Literatur und Religion.
16 *H.-E. Bahr,* Poiesis. Theologische Untersuchungen der Kunst, Stuttgart 1961; *D. Sölle,* Realisation. Studien zum Verhältnis von Theologie und Dichtung nach der Aufklärung, Darmstadt/Neuwied 1973. Vgl. außerdem *U. Baltz,* Theologie und Poesie. Annäherungen an einen komplexen Problemzusammenhang zwischen Theologie und Literaturwissenschaft, Frankfurt/M. 1983.
17 Vgl. auch *D. Sölle,* Zum Dialog zwischen Theologie und Literaturwissenschaft, IDZ 2 (1969) 296–318 und die Bände des Almanachs für Literatur und Theologie (1967ff).
18 Vgl. den Diskussionsbericht, in: *Jens u.a.* (Hg.), Theologie und Literatur, 178ff.
19 Gegen *R. Crimann,* Literaturtheologie. Studien zum Vermittlungsproblem zwischen Germanistik und Theologie, Dichtung und Glaube, Literaturdidaktik und Religionspädagogik, Frankfurt/M. 1978. Anders: *K.-J. Kuschel,* Weil wir uns auf dieser Erde nicht ganz zu Hause fühlen. 12 Schriftsteller über Religion und Literatur, München 1985.
20 *H. Küng,* Theologie und Literatur: Gegenseitige Herausforderungen, in: *Jens u.a.* (Hg.), Theologie und Literatur, 24–29.

Literatur nach Möglichkeiten, ihre eigenen Defizite und Deformationen zu diagnostizieren, aber auch *neue Formen des Umgangs mit Religion* zu entdecken.«[21] Hier tritt Theologie *fragend* in den Dialog ein. Nur so dürfte er erfolgversprechend sein. Wenn im Dialog nicht die Erwartung leitet, etwas zu erfahren, was keiner der Partner aus sich heraus schon weiß, ist er nutzlos. Dies bedeutet für unseren Fall: Die Hinwendung zur »Literatur« kann das Verständnis von »Religion« erweitern oder korrigieren.

Für den konkreten Umgang des Theologen mit »Literatur« heißt das: »Viel wäre erreicht – wenn Sie mir diese *kleine Vision* gestatten –, viel wäre erreicht, wenn es gelänge, daß zunächst einmal *Theologie* die Literatur weniger zur Illustration und Selbstbestätigung festgeschriebener, unveränderlicher Inhalte benutzte.«[22] Natürlich rührt das an den Wahrheitsanspruch der Theologie. Gott sei Dank – möchte man sagen, weil nur zu oft ein falsch verstandener Wahrheitsanspruch die Theologie behindert hat, neue Einsichten zu gewinnen. Die eigene Geschichte müßte die Theologie lehren, sich zu öffnen, weil sie »entdecken würde, wieviel an Krisenwahrnehmung, authentischer Subjektivität . . ., aber auch an neuer Gestaltung, neuer Formgebung, neuer Bewältigung, neuer Hoffnung in Literatur zu finden ist.«[23] So gesehen kann »Literatur« den Theologen die Augen öffnen helfen und zu einer Wahrnehmungsfähigkeit führen, die sich nicht auf »obsolet gewordene binnentheologische Probleme« und »falsche innerkirchliche Schlachten« beschränkt.[24]

3. Es gibt in der Moderne vermutlich wenige Beispiele, in denen in vollendeter ästhetischer Gestalt »Religion« zu Dichtung – und umgekehrt! – wird. Ich nenne Paul Celans »Tenebrae«, ein Gedicht, das »den Charakter einer in gleichnishafter Rede vorweggenommenen und bis heute ungeschriebenen Theologie nach Auschwitz besitzt.«[25]

Diese wenigen Beispiele heben nicht auf, setzen nicht außer Kraft, daß »Religion« und Dichtung je eigene »Ebenen« der Artikulation, Theologie und Literaturwissenschaft entsprechend je eigene Ebenen von deren Reflexion sind – sosehr sie sich berühren, überschneiden, im gelungenen Ausnahmefall durchdringen und immer gegenseitig *brauchen*, gegenseitig erhellen und interpretieren.

Die Unterscheidung der »Ebenen« und der Aufgaben – sowie zugleich deren verhüllte Nähe ist gerade kein Widerspruch, sondern Ausdruck der Komplexität von Sprache und »Religion« im Horizont von Wirklichkeit.

Jens zeigt dies in äußerster Konzentration an van Gogh: »Es verriet – ein Beispiel aus der bildenden Kunst – ebensoviel artistischen Sachverstand wie religiösen Takt, als van Gogh – bestrebt, Jesus zu malen, wie er Lazarus erweckte – keine Figur, sondern . . . die Sonne

21 Ebd., 26.
22 Ebd., 27.
23 Ebd., 27f.
24 Ebd., 28.
25 *Jens*, Theologie, 44. Vgl. *U. Baltz*, Eucharistie im Gedicht. Zu religiöser Sprache in zwei Gedichten von Paul Celan und Gottfried Benn, in: *H. Becker* und *R. Kaczynski* (Hg.), Liturgie und Dichtung. Ein interdisziplinäres Kompendium, II, St. Ottilien 1983, 903–922. Dort auch weitere Literatur. – Vgl. auch *H. M. Krämer*, Eine Sprache des Leidens. Zur Lyrik Paul Celans, München/Mainz 1979 und *D. Meinecke* (Hg.), Über Paul Celan, Frankfurt/M. ²1973.

malte – van Gogh, der, genauer als viele Schriftsteller, wußte, daß das Mysterium am ehesten von der Peripherie her, mit Hilfe objektiver Korrelate und Bild-Elemente, die aufs Zentrum verweisen, indem sie es aussparen, künstlerisch gebannt werden kann: ›Wenn ich hierbleibe‹, Brief an Bruder Theo, ›werde ich nicht versuchen, einen Christus im Olivengarten zu malen; vielmehr die Olivenernte, so wie man sie noch sieht, und wenn ich darin die wahren Verhältnisse der Gestalt auffinde, so kann man an jenes denken.‹ Das sind Schlüsselsätze aus einem geheimen Lehrbuch der religiösen Kunst . . . *Denke bei dem, was man noch sieht, an jenes:* Das van Goghsche Axiom will sagen: Nur vom Rand aus, von der Welt her, vom Sichtbar-Profanen, dem Alltäglichen des Hier und Jetzt, nur vom Natürlichen der Wirklichkeit, vom Relativen und Wandelbaren, nur vom Endlichen aus kann, durch die Vermittlung der Kunst, aufs – vielleicht – Unendliche, nur vom Vorläufigen aufs Definitive, vom Besonderen auf jenes Absolute verwiesen werden, das sich im Partikulären manifestiert.«[26]

Die Briefstelle van Goghs zeigt, in der Interpretation Jens', beides: *daß* Kunst »Religion« ins Bild bringt und *wie* sie es tut – indem sie »Welt« ins Bild bringt, nicht indem sie »Religion« abbildet. So kehrt im Verhältnis zwischen Kunst oder Literatur und »Religion« wieder, was, theologisch gesprochen, das Interesse und die Problematik der Rede von der Inkarnation ausmacht.[27]

4. Man kann kaum sagen, daß die Probleme des Dialogs zwischen christlicher Theologie und Literaturwissenschaft bereits von beiden Seiten zureichend reflektiert oder gar definiert wären, trotz aller hoffnungsvollen Anfänge, und schon leitet W. Barner völlig zu Recht zur umfassenderen Fragestellung über: »Wenn wissenschaftliche Beschäftigung mit Literatur in einem reflektierten Sinn auch religiöse Fragestellungen an die Texte und Autoren heranträgt, dann reichen die Perspektiven und Methoden der Literaturtheologie nicht aus. Ihr muß mit prinzipiell gleichem Recht eine (vorläufig analog so zu nennende) Literaturmythologie an die Seite treten – so wie religiöse Phänomene nicht Reservat der christlichen Theologie sind, sondern zunächst Gegenstand der Religionswissenschaft.«[28]

Damit ist noch einmal aus anderem Interesse belegt, wie ungeeignet der Begriff ›Literaturtheologie‹ ist. Gebraucht man ihn dennoch, muß man notwendig auch eine ›Literaturmythologie‹ fordern. Läßt man die Problematik beider *Begriffe* auf sich beruhen und nimmt das dahinter stehende Interesse auf, so ist in der Tat gerade die DDR-Literatur ein Beispiel dafür, daß Barners Fragerichtung durch das Material gedeckt ist: »›Literaturtheologie‹ und ›Literaturmythologie‹ sind (eliminierbare) Hilfsbegriffe, die dokumentieren sollen, daß die christlichen, die religiösen, die mythischen Züge der modernen Literatur nur im Zusammenwirken der Aspekte gefaßt werden können.«[29] Aus dem Umkreis der DDR-Li-

26 *Jens,* Theologie, 48f.
27 Vgl. *Grözinger,* Theologie, 1.
28 *W. Barner,* Literaturtheologie oder Literaturmythologie?, in: *Jens u.a.* (Hg.), Theologie und Literatur, 146f. – Die m.E. sehr mißverständliche Form der Aussage Barners lasse ich auf sich beruhen (es geht nicht darum, daß der Interpret »religiöse Fragestellungen an die Texte und Autoren heranträgt«!).
29 Ebd., 161.

teratur ist Christa Wolfs »Störfall« ein geradezu exemplarisches Beispiel[30] (wie natürlich auch «Kassandra«, auf das sich Barner u.a. bezieht).

Denkt man den Begriff der Theologie jedoch angemessen weit und komplex, so zeigen gerade auch die Beispiele, daß der problematische Begriff einer »Literaturtheologie« überflüssig wird – dann nämlich, wenn Theologie begriffen wird als *Reflexion* von *»Religion«*, christlicher ebenso wie nichtchristlicher. Nur ein verengter Begriff von Theologie (der freilich verbreitet genug ist) macht die Forderung einer Literaturmythologie notwendig und zeigt zugleich, daß er auseinanderlegt, was zusammenzuhalten ist: das vielschichtige und vielgestaltige Vorkommen von »Religion« in literarischen Texten.

5. Walter Killy hat in Tübingen sinngemäß formuliert: Eine Literaturwissenschaft, die methodologisch die Theologie von vornherein ausschließe, würde sich in vielen Fällen dem Verständnis eines Gedichtes geradezu verschließen.[31]

Darüber ist im Kreis der Interessierten heute kaum ein Zweifel. Nachdenkenswert erscheint mir jedoch, daß diese Feststellung nicht darüber hinwegtäuschen darf, daß die Minimalforderung notwendiger theologischer Kenntnisse bei Schulgermanisten sehr *häufig* nicht, bei Universitätsgermanisten *lange nicht immer* erfüllt ist.

Das ist eine Frage an die Literaturwissenschaft – und zwar mitnichten aufgrund theologischer »Besitzansprüche«, sondern aus Sachgründen, denen sich Literaturwissenschaftler um ihres Niveaus willen nicht verschließen dürften.[32] Das scheint für mittelalterliche Dichtung schlicht selbstverständlich, aber wie sieht es damit in der Interpretation moderner Lyrik aus? Wo werden zum Beispiel in der Interpretation von Hilde Domin oder Marie Luise Kaschnitz, von Gottfried Benn oder Ingeborg Bachmann die von diesen Autoren/Autorinnen oft nur assoziativ aufgenommenen religiösen/theologischen/christlichen Traditionen *literaturwissenschaftlich* kompetent – also nicht konfessionell-affirmativ! – aufgearbeitet? Die Selbstaussagen lebender Autoren sagen darüber oft verblüffend viel mehr als die Analysen der Interpreten.[33]

6. Ein zwischen Theologie und Literaturwissenschaft längst nicht ausdiskutiertes Problem scheint mir die Frage nach dem Status des jeweiligen Textes zu sein.

Wenn Klaus Jesziorkowski lapidar feststellt: »Religiöse Texte verstehen

30 Zu »Störfall« s. III. Zu Christa Wolf s. *U. Baltz,* Notizen zu Christa Wolf. Die »Grenze« als Ort der Annäherung zwischen »Religion« und Dichtung, ThPTh-ThPr 18 (1983) 79–88.

31 Diskussionsbericht, in: *Jens u.a.* (Hg.), Theologie und Literatur, 181. Vgl. *K. Ringger,* Lesen als Auslegung. Zum Selbstverständnis mittelalterlicher Literatur. Oder: Warum der Interpret etwas von Theologie verstehen muß, ThPTh-ThPr 18 (1983) 72–79. Vgl. *U. Baltz-Otto,* Öffnungen in Richtung »Bildung«?, Friedrich Jahresheft »Bildung«, Velber 1988.

32 Instruktiv die Fülle stichwortartiger Hinweise – ungeachtet des sonstigen Argumentationszusammenhangs – bei *B. v. Wiese,* Gedanken zur Dichtung unter den Aspekten von Häresie und Utopie, in: *Koopmann/Woesler* (Hg.), Literatur, 9ff.

33 Vgl. *Kuschel,* Weil wir uns, bes. das Gespräch mit Martin Walser, ebd., 140–154.

sich – im Unterschied zu den literarischen – als nichtfiktional«[34], dann verdeckt er alle hier erst noch zu klärenden Probleme. Ich nenne thesenartig nur zweierlei:

– Eine Fülle biblischer Texte (um es hier darauf zu beschränken) ist fiktional und transportiert gerade in der Fiktionalität religiösen Sinn. Man braucht doch nur an die Gleichnisse in den synoptischen Evangelien zu erinnern.

– Viel komplizierter ist das andere Problem, daß religiöse Texte von spätantiken Autoren als nichtfiktional begriffen und konzipiert worden sind, von uns heute jedoch als fiktionale Texte rezipiert werden. Die neutestamentlichen Auferstehungstexte oder ein Teil der Wundergeschichten sind dafür Schulbeispiele. Was bedeutet diese hermeneutische Differenz in literaturwissenschaftlich-ästhetischer Hinsicht?

Die Unterscheidung zwischen religiösen und literarischen Texten nach dem Schema nichtfiktional – fiktional geht also keineswegs auf[35], ja sie verfehlt im Grunde die Problematik, weil sie unangemessen vereinfacht, was in Wahrheit gerade durch seine Komplexität charakterisiert ist. Diese Komplexität wird noch viel aufregender, wenn man über die genannten neutestamentlichen Beispiele hinaus an die »fiktionalen« Konstruktionen der Geschichte Israels, genauer: der wechselnden *Darstellung* der Geschichte Israels im Horizont unterschiedlicher Perspektiven denkt![36] Der Problematik wird Jesziorkowski für literarische Texte eher gerecht, wenn er formuliert:

> »Ästhetisch strukturierte Texte sind exakt durch ihre ästhetische Organisation parabolisch, vibrieren und strahlen in konzentrierter Ruhe von dem, wovon ihre Struktur nur Zeichen und Abbreviatur ist. Sie leuchten von gewaltloser Vollendung, die uns im Profanen nicht anders erscheinen kann als durch ästhetische Struktur. Ihre ästhetische Geformtheit, selbst und gerade wo sie sich in Sprüngen, Brüchen und Schnitten, in Fragmentierung und Verwerfung manifestiert, ist Vorschein dessen, worüber das schöne Gebilde selbst nicht mehr verfügt – Vollendung, Erlösung aus Zwang und Entfremdung. Ästhetisch strukturierte Texte sind Parabeln der Vollendung und der Erlösung, auch und gerade dort, wo sie Dissonantes und dissonierend gestalten. Ihre Struktur, ihr Werk-Sein allein ist die Balance, ist Verweis auf Vollendung, Zustandekommen des Schmerzes, der Qual, des Terrors, des Schreckens. Ihre Geformtheit ist – verzeihen sie mir das nicht blasphemisch gemeinte Bild – ihre Auferstehung am dritten Tage und die Rückgewinnung des Paradieses.«[37]

34 *K. Jesziorkowski,* Zum Verhältnis von Theologie und Literaturwissenschaft, in: *Jens u.a.* (Hg.), Theologie und Literatur, 192.

35 Dies belegt auch J. Andereggs instruktive Unterscheidung zwischen »instrumentellem« und »medialem« Sprachgebrauch, die mir viel ergiebiger scheint als die zu flach bleibende zwischen fiktional und nichtfiktional: *J. Anderegg,* Sprache und Verwandlung. Zur literarischen Ästhetik, Göttingen 1985.

36 Vgl. z.B. nur: *W.H. Schmidt,* Alttestamentlicher Glaube in seiner Geschichte, Neukirchen-Vluyn ^{6}1987 und *G. v. Rad,* Die Theologie der geschichtlichen Überlieferungen. Theologie des Alten Testaments I, München ^{6}1969; als literarisches Beispiel: *S. Heym,* Der König David Bericht, Frankfurt/M. 1972.

37 *Jesziorkowski,* Verhältnis, 190.

Aber – gilt ebendies nicht vergleichbar für religiöse Texte? Damit sind wir auf das Grundproblem gestoßen. Es liegt in der Frage nach der Bedeutung ästhetischer Kategorien für unser Thema. Oder noch genauer: Beziehen sich ästhetische Kategorien nur auf »literarische« oder auch auf »religiöse« Texte? Jesziorkowskis Argumentation führt letztlich dazu, ästhetische Kategorien »literarischen« Texten vorzubehalten, sie aber nicht auf »religiöse« Texte zu beziehen. Ich halte dies für falsch, weil es sich in *beiden* Fällen um sprachliche Gebilde handelt, deren Mitteilung von ihrer *Form* nicht trennbar ist.
Albrecht Grözinger hat in seiner Mainzer Habilitationsschrift die Bedeutung der ästhetischen Dimension für die Praktische Theologie insgesamt überzeugend aufgewiesen.[38] Was für die Praktische Theologie insgesamt gilt, gilt um so mehr für Fragestellungen des Dialogs zwischen Theologie und Literaturwissenschaft.

Grözingers Analysen religiöser und literarischer Texte zeigen dies vor allem deswegen so deutlich, weil er Texte unterschiedlichster Herkunft bearbeitet: das Mirjamlied (Ex 15,21) und die Berufungsgeschichte des Mose (Ex 3,1–14), die Emmausperikope (Lk 24,13–35), die Abendlieder des Matthias Claudius und Paul Gerhardt, Thomas Manns »Doktor Faustus«.[39] Grözingers zusammenfassende Formulierungen machen schon in der Einleitung seiner Untersuchung, anknüpfend an das Thema vorbereitende Analysen, auf den »ursprünglichen Zusammenhang« von Religion und Poesie aufmerksam, den eine theologische Ästhetik »in Erinnerung zu rufen« hat und der nur zum Schaden von Theologie und Literaturwissenschaft übersehen wird.[40] Der »enge Zusammenhang von Form und Inhalt«, in religiösen wie in literarischen Texten, ist es, der zur ästhetischen Analyse nötigt, »die, von der Form ausgehend, den Inhalt in den Blick zu bekommen versucht . . . Eine theologische Ästhetik besitzt weithin auch eine *erkenntnistheoretische Funktion.*« Es kommt hinzu, daß so auch auf das »›Voraus‹ des Dichters vor dem wissenschaftlichen Theologen verwiesen« werden kann. »Im Blick auf die Dichtung kann die Theologie ihre eigenen Defizite erkennen. Eine theologische Ästhetik stellt somit für die ständig notwendige Selbstreflexion der Theologie als Wissenschaft ein unerläßliches ›opus alienum‹ dar.«[41]

7. Unstrittig scheint inzwischen geworden, daß der ästhetische Anspruch, also das Form-Niveau, gegenüber literarischen Texten mit expliziter religiöser Aussage kein anderes sein kann als gegenüber nichtreligiösen Texten – wenn denn der Anspruch erhoben wird, literarisch ernst genommen zu werden. Damit ist das Zerrbild sog. christlicher Literatur[42], in der fromme Absicht literarische Qualität suspendierte, aus der Diskussion. Damit ist aber auch – was mindestens ebenso wichtig ist – ein instru-

38 *Grözinger,* Theologie.
39 Vgl. ebd., 2ff.92ff.99ff.4ff.16ff.
40 *Grözinger,* Theologie, 25 (Grözinger formuliert etwas anders: Er spricht nicht von Religion und Poesie, sondern von »Theologie« und »Poesie«).
41 Ebd., 26 (Hervorhebungen dort).
42 Gegen Kuschels Versuch, einen neuen Sinn für den Begriff »christliche Literatur« zu reklamieren; s. *K.-J. Kuschel,* Jesus in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, Zürich/Köln/Gütersloh 1978; vgl. *K. Marti,* »Ich zucke immer leicht zusammen, wenn von mir als ›christlichem Dichter‹ die Rede ist«, ThPTh-ThPr 18 (1983) 3–5.

menteller »Verbrauch« qualifizierter Literatur, unter Mißachtung ihres eigenen literarischen Sinnes und Ortes, disqualifiziert.[43]
Dieses Abräumen einer Schutthalde – und welche Mengen religiösen Kitsches, auch von renommierten Autoren!, liegen da! – eröffnet zugleich neue Wege, die es dann auch ermöglichen, christliche Aussagen, die sich literarischer Formen bedienen, neu zu würdigen. Wenn z.B. die Predigt neben allem, was über sie theologisch zu sagen ist, als *literarische* Form verstanden wird[44], mindestens tendenziell, stellt sich z.B. auch die Frage nach der Rezeption literarischer Stimmen in Predigt oder Religionsunterricht neu und anders: nämlich produktiv und nicht nur unter dem Verdikt instrumentalisierenden Mißbrauchs.[45]

III Didaktische Perspektiven

Die hermeneutische und die didaktische Fragestellung sind nicht voneinander zu trennen. Hermeneutische Überlegungen haben didaktische Folgen, und didaktische Erwägungen haben hermeneutische Voraussetzungen. Für unseren Überlegungszusammenhang bedeutet dies: In den hermeneutischen Ausführungen zum Dialog zwischen Theologie und Literaturwissenschaft sind bereits didaktische Implikationen enthalten, nur sind sie nicht ausgeführt worden; und umgekehrt: Die folgenden didaktischen Erörterungen enthalten hermeneutische Implikationen, ohne daß diese immer ausgebreitet werden können. Es kann jetzt nur darum gehen, die Richtung der bisherigen Überlegungen in einige didaktische Konkretionen hinein fortzuschreiben. Die Richtung der bisherigen Klärungsversuche ist folgendermaßen zu umschreiben:
Die *Ästhetik* ist die gemeinsame Ebene, auf der über das Rezipieren und Verstehen von Texten aus »religiösen« und von Texten aus »literarischen« Zusammenhängen zu verhandeln ist. Ästhetik meint dabei die Bemühung um jene grundlegende Vorgabe, auf die der Interpret immer schon stößt: Jeder Inhalt ist an *seine* Form gebunden. Didaktik meint – in unserem Zusammenhang – die Frage nach Lehr-Lern-Prozessen und -Situationen, ihrer Organisation und ihrer Reflexion, zumal im Rahmen von Schulunterricht, in denen es um »literarische« und/oder um »religiöse« Texte geht. Dabei besteht ein entscheidendes Problem darin, daß wir es eben nicht einmal mit »literarischen«, ein anderes Mal mit »religiösen« Texten zu tun haben, wie zum Beispiel die meist beziehungslos nebeneinanderherlaufenden Fächer Deutsch und Religion und die ihnen jeweils zugeordneten Texte suggerieren könnten. Um zuerst diesen Grundirrtum

43 Vgl. *Küng*, Religion, in: *Jens/Küng*, Dichtung und Religion, 24–29.
44 Vgl. dazu die Arbeit der Kommission für literarische Gebrauchsformen der österreichischen Akademie der Wissenschaften *(G. Welzig)*.
45 Vgl. *G. Otto*, Literatur in der Predigt, in: *Ders.*, Predigt als rhetorische Aufgabe, Neukirchen-Vluyn 1987, 118ff; *ders.*, Vater unser. Eine Auslegung für Menschen unserer Zeit, Mainz 1986.

aus der Welt zu schaffen, beginne ich mit einem »literarischen« Beispiel, das Gegenstand von Unterricht ist. Dieses Beispiel führt notwendig zu Überlegungen, die die Grenzen des herkömmlichen Begriffs der Fachdidaktik betreffen, und diese Überlegungen sind sodann zurückzubinden an die Frage des Umgangs mit »literarischen« und »religiösen« Texten.

1. Christa Wolfs Erzählung »Störfall«[46] ist ein mehrschichtiger Text:

- An einem Tag, »makellos geblieben bis zu seiner letzten Minute«[47], erreicht die Nachricht von der Katastrophe in Tschernobyl das Dorf in Mecklenburg, in dem die Erzählerin lebt.
- Am selben Tag muß sich der Bruder der Erzählerin an einem anderen, entfernten Ort einer komplizierten, bedrohlichen Gehirnoperation unterziehen.

Diese beiden Ebenen verschränken sich in der Erzählung fortlaufend miteinander, bis ins Druckbild kenntlich gemacht: Reflexionen, ausgelöst durch die alle angehende Nachricht aus Tschernobyl, und das individuelle Zwiegespräch mit dem nahestehenden, durch Krankheit und Operation tödlich gefährdeten Bruder.

Aber es ist nicht nur eine Zweischichtigkeit, denn zu jenem makellosen Tag gehört noch viel mehr:

- »An diesem Tag kommen Besucher auf den Spuren alter Kriegserinnerungen in den Ort. An diesem Tag will der alte Nachbar ein paar Saatkartoffeln in den Boden kriegen. An diesem Tag soll man eigentlich nicht im Garten arbeiten.«[48]

Die Dramatik des welterschütternden Ereignisses und die individuelle Bedrängnis durch die Lage des Bruders läßt die Welt nicht stillestehen, sondern es passiert, was auch an anderen Tagen passieren könnte, Alltagsereignisse, mindestens auf den ersten Blick, aber auf den zweiten Blick geraten sie in gefährliches Zwielicht: »An diesem Tag soll man eigentlich nicht im Garten arbeiten.«

Diesen in der Analyse voneinander abhebbaren inhaltlichen Strängen entspricht schließlich als letzter Aspekt der genannten Mehrschichtigkeit des Erzähltextes, daß die Erzählerin den Ablauf des Tages eben nicht einfach »nacherzählt«, sondern:

- Die Erzählerin nimmt Stimmen, »Materialien«, Assoziationen aus unterschiedlichsten Zusammenhängen auf, die sie offenbar braucht, um *diesen* Tag und *sich selbst* an diesem Tag zur Sprache zu bringen. Wie Fäden durchziehen das Gewebe ihres Nachdenkens: Liedstrophen, Märchenmotive, religionsgeschichtliche Anknüpfungen, Mythologumena, alttestamentliche Bilder[49] und natürlich: immer wieder eingestreute naturwissenschaftlich-technische und medizinische Basisinformationen.[50]

46 *Chr. Wolf,* Störfall. Nachrichten eines Tages, Darmstadt/Neuwied 1987. Ich greife zur Konkretisierung auf diesen Text auch zurück in: *Baltz-Otto,* Öffnungen.
47 *Wolf,* Störfall, 82.
48 Ebd., Vorbemerkung.
49 Vgl. z.B. ebd., 60.68f.93f.
50 Vgl. z.B. ebd., 21.31f.36.43.47f.52.54.58f.61.

Diese vierfache Komplexität – Tschernobyl, der Bruder, der Alltag, die sprachlichen Anknüpfungen – ist es, die dem Text Hintergründigkeit und lastendes Gewicht gibt: »Wie schwer, Bruder, würde es sein, von dieser Erde Abschied zu nehmen.«[51] So erscheint auch der in der Vorbemerkung stehende Satz über die Erzählung insgesamt angemessen: »›Störfall‹ ist Christa Wolfs Antwort auf eine nicht zu beantwortende Frage: Was ist an diesem Tag im April 1986 mit den Menschen geschehen?«
Ich habe diese vierfache Komplexität bisher flächenhaft beschrieben, Unterscheidbares lediglich registrierend. Aber die vier herausgehobenen »Schichten« sind nicht gleichartig. Sie stehen in einer bestimmten Beziehung zueinander. Dabei interessiert für unseren Zusammenhang jetzt lediglich eine Verhältnisbestimmung: Wie verhält sich der letzte Aspekt, die mannigfachen sprachlichen Anknüpfungen, zu den drei anderen, vordergründig durch Thema und »Inhalt« der Erzählung bestimmten? Die Antwort ist eindeutig: Das von Christa Wolf verwendete vielfältige »Sprachmaterial« ist es, das es der Erzählerin ermöglicht, die Komplexität des »Inhalts« an den Tag zu bringen, hörbar, erlebbar, bedenkbar, erleidbar zu machen.
Ich gehe jetzt von der Hypothese aus: Christa Wolfs Erzählung »Störfall« wird im Unterricht der Sekundarstufe II interpretiert, ohne daß ich diese Hypothese hier im einzelnen didaktisch begründen kann.[52] Hier kann es vielmehr nur um die eine Frage gehen: Wie wäre dabei vorzugehen? Welche Arbeitsschritte sind im Blick auf Eigenart und Struktur des Textes methodisch naheliegend und/oder zwingend notwendig? Die analytischen Hinweise zum komplexen Zusammenhang von sprachlicher Form und inhaltlicher Struktur machen die Antwort einfach: Es wird unumgänglich sein, aufmerksam zu werden für das Vorgehen der Erzählerin. Der Text wird streckenweise auseinandergelegt werden müssen, um den inhaltlichen Zusammenhang zu erkennen, der die Erzählung charakterisiert.
Dies bedeutet – neben anderen notwendigen Arbeitsschritten – auch, die Sprachmaterialien, die Christa Wolf verarbeitet, sich mindestens in Auswahl vor Augen zu führen. Arbeitet der Schüler/Interpret diese Materialien nicht mindestens ein Stück weit für sich auf, erfragt er nicht ihren ursprünglichen Kontext, so kann er nicht entdecken, wie die Erzählerin sie verarbeitet hat. Beispielhaft sei dies an der Einbeziehung der Sage von Kain und Abel in den Duktus der Erzählung illustriert:

»Eine Melodie ist mir dabei in den Kopf gekommen, zu der sich nach einiger Zeit drei Worte einstellten: ›. . . die ich lange sah . . .‹ Ich konnte den ganzen Text nicht finden, weil sich immer wieder eine Frage in den Vordergrund meiner Gedanken schob: Wo ist dein Bruder

51 Ebd., 119.
52 Daß diese Hypothese nicht willkürlich ist, zeigt ein Blick in die Lehrpläne der Sekundarstufe II für Deutsch, Religion, Ethik ebenso wie für Sozialkunde oder erst recht die Reflexion von Interessen der Schüler.

Abel? – Wer fragt? Wer stellt sich, auf meiner inneren Bühne, dieser Leib- und Lebensfrage? Wer wagt die Gegenfrage: Soll ich meines Bruders Hüter sein?
Wie angewurzelt habe ich mitten in der Küche gestanden, und zum erstenmal habe ich begriffen, daß der zweite, der Gegenfrager, sich nicht verstellt. Nicht die Antwort schon weiß. Nein. Tief erstaunt, überrascht steht er da in der Wüste und fragt: Soll ich meines Bruders Hüter sein? Das wäre neu. Und, falls die Antwort ›Ja!‹ lauten sollte, bestürzend genug. Ob Kain danach einfach weitermachen kann wie davor? Mißgünstig; neidisch; gierig nach der Erstgeburt, das heißt: nach der alleinigen Liebe des Vaters und nach ihrer Verkörperung, dem Besitz –«
»Die Verbindung zwischen Töten und Erfinden habe uns seit den Zeiten des Ackerbaus nie verlassen, lese ich. Kain, der Ackerbauer und Erfinder? Der Gründer der Zivilisation? Es sei schwer, die Hypothese zu widerlegen, daß der Mensch selbst, durch Kampf gegen seinesgleichen, durch Ausrottung unterlegener Gruppen, das wichtigste Werkzeug der Selektion war, die eine rasche Weiterentwicklung der Gehirne bewirkte? Jene Mutanten, deren Aggressionen sich ungehemmt gegen Artgenossen richteten (bei den meisten Tierarten als ungünstig selektiert), führen beim ›König der Tiere‹ – durch seine Intelligenz anderen Feinden relativ überlegen – zur weiteren Evolution? Tötung innerhalb der eigenen Art zur Vermeidung von Überpopulation? Begrenzte Tötung biologisch tragbar? So wurde der Mensch sich selbst zum Feind?«[53]

Es liegt auf der Hand: Diese Passagen kann nur verstehen, wer die Sage von Kain und Abel im Kontext von Genesis 1 bis 11 kennt, und nicht nur dies; man muß auch wenigstens einen Blick auf Beispiele der Auslegung des alttestamentlichen Textes geworfen haben, und sei es nur auf ein modernes Beispiel. Ganz Entsprechendes gilt natürlich für Christa Wolfs Einbeziehung der Motive der Sprachverwirrung und vom Turmbau zu Babel. Die Interpretation des *literarischen* Textes macht die Auseinandersetzung mit in ihm verarbeiteten *religiösen* Traditionselementen nötig, um zu erkennen, wie die Autorin diese Traditionselemente einsetzt, mit welchem Interesse, in welcher Verfremdung, ob gegenläufig zum Ursprungssinn oder nicht usw.
Dies ist nur ein einziges Beispiel für zahlreiche Arbeitsaufgaben vergleichbarer Art, vor die der Interpret der Erzählung von Christa Wolf gestellt ist. Was hier für einen alttestamentlichen Text gesagt wird, gilt analog für alle anderen verwendeten Traditionsstücke. Und daß dabei die Methoden der Interpretation bei einem Genesistext grundsätzlich keine anderen sind als bei einem Text von Christa Wolf, dürfte sich von selbst verstehen.
2. Das Beispiel macht deutlich, daß unsere gängigen Schemata nicht passen: War das Deutschunterricht, weil eine Erzählung von Christa Wolf behandelt wurde? War das Religionsunterricht, weil die Sagen von Kain und Abel oder vom Turmbau zu Babel interpretiert werden mußten? Welches ist ein »literarischer«, welches ist ein »religiöser« Text?
Vom konkreten Fall her ergibt sich in didaktischer Hinsicht die Notwendigkeit, gängige fachdidaktische Denkspuren zu relativieren, vielleicht auch zu korrigieren.

53 *Wolf*, Störfall, 60.68f.

Diese Tendenz läßt sich auch deutlich im vierten Band der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts[54] erkennen, dort am überzeugendsten ausgeführt für methodisch-mediales Handeln im Lernbereich Ästhetik.[55] Die verallgemeinerte Ausgangsfeststellung lautet dort: »Das institutionell motivierte Bemühen um Unterscheidungsmerkmale für Unterrichtsfächer, um Abgrenzung durch Hinweis auf Andersartigkeit des einen im Verhältnis zu anderen Fächern verdeckte vielleicht zu lange die ebenso naheliegende Frage nach Gemeinsamkeiten von Fächern, nach grenzüberschreitenden Merkmalen statt des Hinweises auf abgrenzende Eigenarten.«[56] Diese Überlegung ist nicht von der Frage nach fachspezifischen Inhalten geleitet, sondern von der Annahme, »daß ein Fachgrenzen überschreitender Lernbereich eher von durchgängigen Aktionsformen und Zugriffsweisen, von gemeinsamen Merkmalen der Schüler- und Lehrertätigkeiten her wahrnehmbar gemacht werden kann als von Gegenstandskatalogen der Aufgabenfelder her.«[57]

Dies ist mehr als ein Wechsel der Perspektive, es ist ein entscheidender didaktischer Paradigmenwechsel. Der neue Ansatz öffnet bisherige fachdidaktische Eingrenzungen, die wir heute als beengend und behindernd empfinden – was überhaupt nicht ausschließt, daß sie wissenschaftsgeschichtlich gesehen ihr Recht hatten. Solange die eigene Legitimität didaktischer Aussagen – im Unterschied zu fachwissenschaftlichen – von vielen Seiten als fraglich empfunden und also immer erst erwiesen werden mußte, lag es nahe, didaktische Fragestellungen im Horizont je eines Faches zu explizieren. Das zeigt ein Blick in die Nachkriegsgeschichte der Deutschdidaktik ebenso wie der Religionsdidaktik.[58] Diese Tendenz zur fachdidaktischen Isolation wurde für den Religionsunterricht dann noch zusätzlich dadurch verstärkt, daß mancher von der »Sonderstellung« des Religionsunterrichts meinte reden zu müssen, damit den Religionsunterricht von Methoden anderer Fächer unversehens noch weiter abrückend. Die Verteilung »religiöser« und »literarischer« Texte auf zwei Fächer, auf Deutsch und Religion, erschien auf diese Weise wenn schon nicht zwingend, so doch einleuchtend.

Nun fällt in den Ausführungen in der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft eine gewisse Unstimmigkeit auf. Die fachgrenzenübergreifende Fragestellung wird schlüssig für den Lernbereich Ästhetik exponiert, aber weniger stringent für andere Lernbereiche. Für den Lernbereich Ästhetik werden, um nur den entscheidenden Punkt zu nennen, abschließend »Bestimmungsstücke des Ästhetischen«[59] skizziert, deren Eigenart darin besteht, daß sie tendenziell (oder vermutbar) für *alle* Fächer des ästhetischen Lernbereichs von Belang sind. Daß die Argumentation genau in diese Richtung zielt, erscheint vom Ansatz her logisch. Diese Logik kehrt jedoch in der Darstellung der anderen Lernbereiche viel weniger deutlich oder auch gar nicht wieder. So sind zum Beispiel die Fächer Philosophie und Reli-

54 *G. Otto* und *W. Schulz* (Hg.), Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts, in: *D. Lenzen* (Hg.), Enzyklopädie Erziehung, Bd. 4, Stuttgart 1985.
55 *W. Bergmann, H. Bollmann, T. Ott, G. Otto, K. Scherler* und *K. Wellner,* Methodisch-mediales Handeln im Lernbereich Ästhetik, in: Ebd., 230–254.
56 Ebd., 231.
57 Ebd., 231.
58 Vgl. für Deutsch z.B. *E. Essen,* Methodik des Deutschunterrichts, Heidelberg [8]1969; vgl. für Religion z.B. *H. Grosch,* Religionspädagogik am Scheideweg. Der Religionsunterricht zwischen Humanwissenschaft und Theologie, Gütersloh 1974.
59 *Bergmann u.a.,* Handeln, in: *Lenzen* (Hg.), Enzyklopädie, 252f.

gion[60] (beider Konfessionen) zu einem Lernbereich zusammengefaßt, was ja schon ein Fortschritt ist, aber eine vergleichbar *umfassende, gemeinsame* Benennung von »durchgängigen Aktionsformen und Zugriffsweisen, von gemeinsamen Merkmalen der Schüler- und Lehrertätigkeiten«, wie sie die Begriffsebene des Ästhetischen bietet, fehlt hier völlig. Philosophie und Religion werden eher nebeneinander verhandelt, und dem Leser bleibt es überlassen, Gemeinsamkeiten zu entdecken. Damit ist leider eine Möglichkeit für den uns interessierenden Lernbereich verspielt.

Es stellt sich aber auch noch eine andere Frage. Wie müßte denn etwa die Ebene beschrieben werden, auf der sich »durchgängige Aktionsformen und Zugriffsweisen« für den adäquaten Umgang mit Inhalten der Fächer Religion/Philosophie mit religiösen, literarischen, philosophischen Texten benennen lassen? Das ist die Kernfrage. Fragt man so, dann ist zweierlei deutlich:

- Die Frage kann man gar nicht stellen, ohne Deutsch, Religion(en), unter Einschluß des neuen Faches Ethik[61], und Philosophie zu *einem* Lernbereich zusammenzufassen. Will man die einengenden Grenzen herkömmlicher Fachdidaktiken überschreiten, und dafür spricht alles, dann bilden die genannten Fächer, also unter unabdingbarer Einbeziehung von Deutsch, *einen* Lernbereich.[62]
- Wie ist jetzt für *diesen* Lernbereich die Ebene zu benennen, auf der wir »durchgängige Aktionsformen und Zugriffsweisen« ausmachen können? Es ist, mindestens auf weite Strecken, die des *Ästhetischen.* Das ergibt sich nicht nur aus unseren oben angestellten Überlegungen zum theologisch-literaturwissenschaftlichen Dialog (s.o. II,6), sondern auch aus dem (gar nicht) überraschenden Umstand, daß die von Gunter Otto benannten »Bestimmungsstücke des Ästhetischen«[63], die dort eher im Blick auf künstlerische Fächer formuliert sind, mühelos auf die Umgangsweisen mit Sprache in ihren unterschiedlichen Facetten und Textsorten beziehbar sind. Das ist dort auch an einer Stelle explizit ausgesprochen[64], gilt aber, wenn auch unterschiedlich, für alle genannten »Bestimmungsstükke«.

60 *O. Betz* und *E. Martens,* Methodisch-mediales Handeln im Lernbereich Philosophie-Religion, in: Ebd., 209–229.

61 Zum ohnehin fragwürdigen Nebeneinander der Fächer Religion und Ethik vgl. *U. Baltz* und *G. Otto,* »Religion« contra »Ethik«?, in: *G. Otto,* »Religion« contra »Ethik«? Religionspädagogische Perspektiven, Neukirchen-Vluyn 1986, 102ff.

62 Unklar bleibt, warum bei der Behandlung der Lernbereiche in *Lenzen* (Hg.), Enzyklopädie, zwar ein Lernbereich »Sprache« auftritt, der sich jedoch nur auf Fremdsprachenunterricht bezieht, nicht aber ein umfassender Lernbereich Sprache, der auch Deutsch einbezieht; vgl. 255ff.

63 Vgl. ebd., 252ff.

64 »Bestimmungsstücke des Ästhetischen sind zum Beispiel: . . . die von Klaus Wellner für den Literaturunterricht hervorgehobene Textkonstitution durch das interpretierende Subjekt im dialogisch-hermeneutischen Prozeß, der zugleich ein Bildungsprozeß des Subjektes ist . . .« (ebd., 253). Vgl. *K. Wellner* und *E. Wellner-Pricelius,* Zum Zusammenhang von Methoden, Lernzielen, Lerngegenstand und Entwicklungspsychologie, in: *N. Hopster* (Hg.), Handbuch Deutsch Sekundarstufe I, Paderborn/München/Wien/Zürich 1984, 29ff.

Damit ist erreicht:
- Die Schlüsselkategorie des Ästhetischen für Konstitution und Rezeption von Sprache, in Texte unterschiedlicher Art, Herkunft und Zielrichtung gefaßt, leitet auch für jenen Lernbereich, in dem es um die *didaktisch* reflektierte Beschäftigung mit Sprache geht.
- Die Orientierung am Lernbereich statt am Einzelfach, an einer Bereichsdidaktik statt an einer Fachdidaktik, hält zusammen, was zusammengehört, aber durch die Schulorganisation getrennt ist: sogenannte Fächer und komplexe Inhalte, die niemanden den Gefallen tun, sich nach Fachgrenzen zu richten.
- Der Unterricht erhält zum Nutzen des Schülers ein höheres Maß an Flexibilität.
- Das Wichtigste zum Schluß: Die Unterscheidung zwischen »literarischen« und »religiösen« Texten erweist sich unter der Kategorie des Ästhetischen in wissenschaftsmethodischer wie in didaktisch-unterrichtsmethodischer Hinsicht auf weite Strecken hin als irreführend. Ich sage: *auf weite Strecken hin,* also nicht total. Aber die Unterscheidung ist nur angemessen, wenn ein *bestimmter* Gebrauch eines Textes, zum Beispiel ein kultischer, zur Rede steht oder ein *bestimmter* Kontext, zum Beispiel der persönlichen Frömmigkeit, gemeint ist. Dies aber sind Situationen, die jedenfalls nicht primär den Unterricht der Schule strukturieren.

IV Ausblick

Das Ergebnis der bisherigen Überlegungen wird auf willkommene Weise bestätigt, gegebenenfalls auch durch weitere Perspektiven und Fragestellungen bereichert, wenn es gelingt, Arbeiten zuzuordnen, die *nicht* ausdrücklich von der Forderung nach einer »Lernbereichsdidaktik« bestimmt sind, sei es, weil sie zeitlich früher liegen, sei es, weil es nicht ihr primäres Interesse ist. Gelingt dies dennoch, so wäre die entwickelte These nicht einfach eine »Gegenposition«, andere ausschließend, sondern böte sich als eine didaktische Rahmenvorstellung an, in die sich andere Versuche einbeziehen lassen. Daß genau dies der Fall ist, läßt sich abschließend an drei sehr unterschiedlichen Veröffentlichungen zeigen.

1. *Walter Neidharts* Erzähltheorie[65] ist dadurch gekennzeichnet, daß auf dem Weg über ein bestimmtes Verständnis des *Erzählers* und ebenso des *Hörers* einer Erzählung gängig gewesene theologische Verkrustungen, die charakteristisch waren für das didaktische Verständnis vom Erzählen biblischer Geschichten für Kinder[66], aufgelöst werden.

65 *W. Neidhart* und *H. Eggenberger* (Hg.), Erzählbuch zur Bibel, Zürich/Köln/Lahr 1975.

66 Vgl. im einzelnen *U. Baltz* und *G. Otto,* Elemente einer Theorie des Erzählens im Religionsunterricht, in: *Otto,* »Religion« contra »Ethik«?, 123ff (dort weitere Literatur!).

Vor allen Einzelheiten scheint es mir wichtig, den *Ansatz* herauszustellen, der für Neidharts Ausführungen kennzeichnend ist, den er aber selbst nicht systematisch ausformuliert: Neidhart entwirft nicht eine fachdidaktische Theorie des Erzählens im Religionsunterricht, sondern er nähert sich in seinen Überlegungen (und seinen, nicht immer ausgesprochenen, Voraussetzungen) einer *allgemeinen Theorie des Erzählens,* die er in Richtung der Aufgabe des Erzählens im Religionsunterricht, also in Richtung einer bestimmten Erzählsituation, konkretisiert. Die Durchbrechung einer verengenden Fachperspektive – die ja auch zu entsprechenden Ergebnissen gerade im Falle des Erzählens biblischer Geschichten in Vergangenheit und Gegenwart geführt hat – und vor allem die Überwindung der anfechtbaren »Theologisierung« des *sprachlichen* Vorgangs des Erzählens ist hier im Ansatz gegeben.
Entscheidend ist bei Neidhart das Verständnis der Rolle des heutigen Erzählers. Er ist nicht »Informant«, der möglichst »texttreu« zu »berichten« hätte, er ist nicht »Zeuge« eines anderen, sondern im Gegenüber zu seinen gegenwärtigen Hörern nimmt er *seine* Rolle wahr: Er erzählt aus seiner *eigenen* Perspektive, den vorgegebenen Erzählstoff dabei frei gestaltend – um so eine der ursprünglichen Erzählsituation tendenziell vergleichbare zu erreichen. Neidhart ist nicht daran gelegen, Überliefertes zu reproduzieren, sondern es freizusetzen. Erzählung ist für ihn ein produktiver Prozeß.[67] Die erzählerischen Formen und Verfahrensweisen, deren er sich dafür bedient, brauchen hier nicht erörtert zu werden. Vielmehr ist festzuhalten, daß seit Anfang unseres Jahrhunderts zum erstenmal wieder ein Erzählverständnis vorgelegt wird[68], in dem die Erzählung als genuine Form sprachlicher Kommunikation zu ihrem Recht kommt. Dieses Verständnis ist nicht denkbar und erst recht nicht realisierbar ohne Überschreitung der Grenzen theologischen und religionspädagogisch-fachdidaktischen Denkens.

Der nächste Schritt, der Neidharts Thema nicht ist, würde uns noch einmal in den Umkreis der in II angestellten Überlegungen führen: Denkt man Neidharts Postulat der – in meinen Worten – *legitimen Subjektivität des Erzählers* weiter, dann kommt man zum Problem eines Erzählens oder Dichtens von Gott oder vom Glauben außerhalb der Vorgabe biblischer Texte, also zu eigener, vielleicht neuer religiöser Sprache als literarischer Sprache.

2. *Peter Biehls* neuer Begriff einer »Poetischen Didaktik«[69], entwickelt in eindringlicher Beschäftigung mit Alltagssprache und -erfahrung, Symbol und Metapher, bezieht sich zwar primär auf den Religionsunterricht, ist aber nicht zuletzt deswegen so ergiebig, weil er über ihn hinausweist. Dies hat seinen Grund darin, daß Biehl dichterische und religiöse Sprache nicht trennt, sondern, im Gefolge Ricoeurs[70], in ihrer Zusammengehörigkeit erfaßt: »Religiöse Sprache teilt mit der dichterischen Sprache den

67 Vgl. *J. Lott,* Bibel im Religionsunterricht, in: *H.-J. Dörger, J. Lott* und *G. Otto,* Religionsunterricht 5–10, München/Wien/Baltimore 1981, 226: »Ins Erzählen und Weitererzählen schießen Aspekte, Umstände, Figuren, Interpretamente ein, die dem biblischen Autor noch gar nicht zur Verfügung stehen konnten, weil er in einer anderen Zeit und Welt gelebt, geglaubt und geschrieben hat. Solches Transformieren *vergegenwärtigt* und *verstrickt*« (Hervorhebung dort).
68 Vgl. *Baltz,* Theologie und Poesie, bes. 188ff.
69 Aus der großen Zahl der Abhandlungen nenne ich hier nur: *P. Biehl* und *G. Baudler,* Erfahrung – Symbol – Glaube, Aachen 1980; *P. Biehl,* Religiöse Sprache und Alltagserfahrung. Zur Aufgabe einer poetischen Didaktik, ThPTh-ThPr 18 (1983) 101–108; *ders.,* Symbol und Metapher, JRP 1 (1984), 1985, 29ff.
70 Vgl. die bei *Biehl,* ebd. genannte Literatur.

metaphorischen Charakter.«[71] Beide führen daher zu neuer Erschließung der Wirklichkeit.

»Dichterische wie religiöse Sprache haben *offenbarenden Charakter*; sie eröffnen nämlich von sich her das Angebot einer Welt, in die hinein ich meine eigensten Möglichkeiten entwerfen kann. Beide durchbrechen kraft ihrer ›offenbarenden Macht‹ die nivellierende Tendenz der Alltagssprache. Religiöse Sprache *modifiziert* diesen offenbarenden Charakter dichterischer Sprache dadurch, daß sie den allgemeinen Charakteristika der Dichtung die Verbindung eines Urbezugspunktes – ›Gott‹ – hinzufügt und damit zu einer Sinnverwandlung dichterischer Sprache führt. Religiöse Sprache entwirft nach diesem Verständnis eine radikale Sicht der Existenz *und* erschließt zugleich die religiöse Dimension allgemein menschlicher Erfahrung.«[72]

Dichterische und religiöse Sprache sind hier also sehr wohl unterscheidbar, aber keinesfalls trennbar. Dies ist die Voraussetzung der Rede Biehls von »Poetischer Didaktik«. Denn mit poetischer Didaktik ist die Vorstellung verbunden, »daß auf der Basis des Poetischen der spezifische Charakter religiöser Sprache sachgemäß zu erarbeiten ist.«[73] Die Logik der These ist eindeutig: »Auf der Basis« des Verständnisses poetischer Sprache – sie ist der Ausgangspunkt – zeigen sich die Möglichkeiten der sachgemäßen Beschäftigung mit religiöser Sprache.

Damit ist die Beschäftigung mit poetischer und mit religiöser Sprache aber nicht mehr einfach aufteilbar in getrennte Arbeitsgänge, getrennte Fächer, vorzunehmen von Fachlehrern, die nichts voneinander wissen, sondern sie verschränkt sich in verschiedenen Situationen aus Sachgründen miteinander. So verwundert es nicht, daß Biehls konkrete Aussagen hinsichtlich der Unterrichtspraxis sowohl für den Religions- wie auch für den Deutschunterricht gelesen werden können: »Die bisherige Praxis des Religionsunterrichts, gelegentlich literarische Texte in den Unterricht einzubeziehen, wird der genannten Aufgabe nicht gerecht . . . Vor allem sind die den religiösen und dichterischen Texten *zugrundeliegenden* Erfahrungen mit Alltagserfahrungen kritisch so zu verschränken, daß unsere gewöhnlichen Erfahrungsweisen auf eine Neuorientierung unserer Existenz und eine mögliche Ganzheitserfahrung hin überschritten werden können. Religiöse Sprache kann ihre kreative Funktion auch didaktisch optimaler im Zusammenhang mit dichterischer Sprache entfalten.«[74] Dafür werden drei didaktische Möglichkeiten erörtert, die hier jetzt nur kommentarlos genannt werden können: 1. sprachschöpferische Tätigkeiten der Schüler; 2. Ricoeurs poetische Verfahrensweisen werden didaktisch eingesetzt; 3. Arbeit mit visuellen und gestischen Symbolen.[75]

Daß Biehl bei religiöser Sprache vorzugsweise an biblische Sprache denkt und nicht an dichterische Sprache, die religiöse verarbeitet oder einbezieht, läßt ihn aus unserem Überlegungszusammenhang keineswegs herausfallen, sondern verweist darauf, wie mit dem Potential biblischer Spra-

71 *Biehl*, Sprache, 104.
72 Ebd., 104f.
73 Ebd., 105.
74 Ebd., 105f.
75 Biehls differenzierte und ausführliche Erörterungen über Symbol und Metapher in JRP 1 fundieren seine Argumentation zusätzlich; vgl. bes. *ders.*, Symbol, 51ff.

che auch dann umzugehen ist, wenn es in nichtbiblischen Sprachzusammenhängen verwoben auftritt.

3. *Ingo Baldermanns* Interesse gilt seit den Anfängen seiner religionspädagogischen Arbeit der Bedeutung der Sprache und der sprachlichen Form für didaktische Prozesse.[76] Daß sich bei ihm damit oft ein bestimmtes *systematisches* Verständnis von der Aufgabe schulischen Religionsunterrichts verbunden hat und wohl auch noch verbindet, ist eine Sache, eine andere ist die genaue Beobachtung der »Aktionsformen und Zugriffsweisen«, der »gemeinsamen Merkmale der Schüler- und Lehrertätigkeiten«, wie sie für Baldermann charakteristisch sind. Baldermann legt die Unterscheidung der beiden Fragerichtungen besonders nahe, und es scheint mir kein geringer Vorteil, daß die neue Fragestellung geeignet ist, den (oft unfruchtbaren) Streit um positionelle Unterschiede oder Gegensätze zu überholen. Dies dürfte durch den hohen Grad ihrer Konkretheit gegeben sein, und man sollte dies nicht leichtfertig als zu pragmatisch abtun.

Baldermanns neuestes Buch[77] zeigt deutlicher und unmißverständlicher als seine früheren Arbeiten seine Vorstellungen vom faktischen Umgang mit biblischen Texten im Unterricht, hier mit Psalmen, die vielleicht seinem Interesse auch besonders entgegenkommen. Faßt man, unvermeidlich verkürzend und seiner Konkretheit beraubt, zusammen, wie Baldermann im Unterricht mit Kindern mit Psalmen umgeht und was dabei sichtbar wird, so läßt sich folgendes hervorheben:

- Psalmen (genauer: Abschnitte aus Psalmen) werden in ihrer geprägten, plastischen Sprache als »Gebrauchstexte« verstanden.
- Im intensiven Umgang mit der vorgegebenen geformten Sprache kommt es zu Prozessen, in denen die alte Sprache den Kindern hilft, Elementarsituationen ihres eigenen Lebens zu artikulieren: Angst (dominantes Thema!), Hoffnung, Freude.
- Die Fähigkeit, eigene Emotionen ins Wort zu fassen oder im bereitgestellten alten Wort der Psalmen ausgesprochen zu sehen, bestimmt den Unterricht mindestens so stark wie kognitive Aufgaben.
- Spiel, Pantomime, musikalische Gestaltung, Zeichnen und Malen sind neben dem Wort als Ausdrucksmedien des Unterrichts notwendig.

Die poetische Sprache der Psalmen führt zur Selbstartikulation der Schüler. Man scheut sich, es derart auf eine Formel zu bringen, weil die Formel den konkreten Berichten über Unterrichtsprozesse und Schüleraussagen in Baldermanns Buch Gewalt antut. »Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen« heißt: Sie werden fähig, sich selber zu sehen und auszusprechen, sie werden über den Ort der Stummheit hinausgeführt.

Wenn der Umgang mit Sprache kein Sonderfall im Religionsunterricht ist, dann ist deutlich, wie auch hier die Fachgrenzen und die Grenzen einer auf ein Fach bezogenen Religionsdidaktik durchbrochen werden. Gerade darin liegt ein Verdienst des Buches von Baldermann, dies zu zeigen. Daß

76 Vgl. nur: *I. Baldermann,* Biblische Didaktik, Hamburg 1963; *ders.*, Die Bibel – Buch des Lernens, Göttingen 1980.

77 *Ders.*, Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, Neukirchen-Vluyn 1986.

er sich dabei auf den Religionsunterricht konzentriert, spricht nicht dagegen. Aber es liegt auf der Hand, daß das, was hier über den sensiblen, sorgsamen Umgang mit Sprache erfahrbar wird, hoffentlich auch für den Deutschunterricht relevant ist. Und darf denn das, was hier an emotionaler Erziehung in Gang gekommen ist, etwa auf den Religionsunterricht beschränkt werden?

Schließlich ist das Buch auch deswegen so aufschlußreich, weil es sich in seiner ganzen Andersartigkeit auf weite Strecken wie ein Kommentar zu Biehls Überlegungen zu einer poetischen, an symbolischer Sprache orientierten Didaktik liest.

4. In unterschiedlichen Fragehorizonten zeigt sich bei allen drei Autoren, daß ihre Überlegungen die bisherigen Grenzen einer Fachdidaktik, die den Religionsunterricht und seine Problematik, besonders aber die für ihn charakteristischen »Aktionsformen und Zugriffsweisen« eher zu isolieren neigte, eindeutig in Richtung einer Didaktik, die sich auf den *Umgang mit Sprache* bezieht, überschreiten. Daß dabei die Form-Inhalt-Problematik stets auf die Reflexionsebene des Ästhetischen verweist, und zwar ebenfalls in den so unterschiedlichen Arbeiten aller drei Autoren, verbindet deren Überlegungen mit Reflexionen, die sich für mich aus der Beschäftigung mit dem Dialog zwischen »Religion« und »Literatur«, zwischen Theologie und Literaturwissenschaft und aus der Beschäftigung mit »religiösen« und »literarischen« Texten im Unterricht ergeben haben.

Noch einmal zurück zu Dorothee Sölle: »Ich ziehe die beiden engeren Begriffe ›Poesie‹ und ›Gebet‹ den weiteren – Literatur und Theologie – vor, weil sie mich näher zum Kern der Sache bringen. Mein metaphysisch-ästhetischer Traum ist die vollkommene Poesie, die zugleich reines Gebet wäre.«[78] Ich habe dagegen Jens' Begriff der »concordia discors« den Vorzug gegeben. Am Ende frage ich mich: Habe ich die Linie eingehalten? Wenn ästhetische Kategorien für »religiöse« ebenso wie für »literarische« Texte gelten (s.o.), nähern wir uns dann nicht doch der erstrebten Einheit von Sölle?

Das wäre ein Mißverständnis. Aber es liegt nahe, weil die Unterscheidungen sehr diffizil sind. Einerseits gilt: Die *Methoden* der Untersuchung »literarischer« und »religiöser« Texte sind *dieselben*. Aber andererseits: Die *Kontexte* »literarischer« und »religiöser« Texte sind *unterschiedlich*. Darin liegt die Spannung. Das macht die »concordia discors« ergiebig. Nicht *eine* Stimme sagt es, sondern *zwei* brauchen sich.

Dr. theol. *Ursula Baltz-Otto* ist Oberstudienrätin am Rabanus-Maurus-Gymnasium in Mainz und Lehrbeauftragte am Fachbereich Evangelische Theologie der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

78 S. in diesem Band 3.

Abstract
Hermeneutical and didactical reflections are generally linked together. This occurs in four steps. In connection with Dorothee Sölle's article part I offers basic reflections on the relationship between fiction and religion. Part II discusses seven aspects of the dialog between theology and literary science. Part III and IV are devoted to didactic reflection starting with a case-problem, namely that of Christa Wolf's narrative »Störfall«.

1.3

Wilhelm Gräb

Praktische Theologie und Religionspädagogik

Eine systematische Ortsbestimmung

1 *Anfragen zum problematischen Selbstverständnis beider Disziplinen*
1.1 Der institutionelle Aspekt
1.2 Der historische Aspekt

2 *Die Aufgabe der Praktischen Theologie*
2.1 Die Hinwendung zur Lebenswelt der christlichen Religion
2.2 Das Problem der Kirchlichkeit
2.3 Die Berufstheorie des Pfarrers

3 *Die Aufgabe der Religionspädagogik*
3.1 Der Ausgang von der Lebenswelt der christlichen Religion
3.2 Im Verhältnis zu Kirche und Schule
3.3 Die Berufstheorie des Religionslehrers

4 *Die Religionspädagogik in der Einheit der Praktischen Theologie*
4.1 Praktische Theologie als Frage nach dem Zugang zur christlichen Religion
4.2 Das theologische Profil der Religionspädagogik in einer elementaren Dogmatik
4.3 Die Einheit der Praktischen Theologie

1 Anfragen zum problematischen Selbstverständnis beider Disziplinen

Wer nach dem Verhältnis von Praktischer Theologie (PTh) und Religionspädagogik (Rp) fragt, rührt an ein nur schwer entwirrbares Knäuel von Problemen. Darauf wird in der Literatur immer wieder hingewiesen.[1] Eine monographische Untersuchung liegt bislang jedoch nicht vor.

1 Vgl. zum Stand der Debatte über das wissenschaftstheoretische Selbstverständnis der Rp: *H.D. Bastian,* Die Stellung der Religionspädagogik im Rahmen einer theologischen Fakultät und die Möglichkeiten ihres Studiums, ThPr 3 (1968) 290–305; *K.E. Nipkow,* Schule und Religionsunterricht im Wandel. Ausgewählte Studien zur Pädagogik und Religionspädagogik, Düsseldorf 1971, 128–131; *G. Bockwoldt,* Religionspädagogik. Eine Problemgeschichte, Stuttgart u.a. 1977, 114–135; *P. Biehl,* Anmerkungen zum Selbstverständnis und zur wissenschaftstheoretischen Zuordnung der Religionspädagogik, ThPr 12 (1977) 213–218; *H.-G. Heimbrock,* Religionspädagogik, in: *E. Fahlbusch* (Hg.), Taschenlexikon Religion und Theologie (TRT), Göttingen ^{4}1983, 249–253; *P.C. Bloth,* Praktische Theologie, in: *G. Strecker* (Hg.), Theologie im 20. Jahrhundert, Tübingen 1983, 389–493; bes. 469–481; *U. Hemel,* Theorie der Religionspädagogik. Begriff, Gegenstand, Abgrenzungen, München 1984; *G. Lämmermann,* Religion in der Schule als Beruf. Der Religionslehrer zwischen institutioneller Erziehung und Persönlichkeitsbildung, München 1985, 354ff; *D. Rössler,* Praktische Theologie, Berlin / New York 1986, 483–487.

Was ist mit der Frage nach dem Verhältnis von PTh und Rp gemeint? Sie zielt im Kern darauf, ob die Rp als eine Teildisziplin der Theologie oder als eine Teildisziplin der Sozial- bzw. Erziehungswissenschaften anzusehen ist. Daß diese Frage genau auf das Problem der Zuordnung der Rp entweder zur Theologie oder zu den die Pädagogik in sich einschließenden Sozialwissenschaften zielt, folgt aus der Näherbestimmung, wonach es insbesondere die PTh ist, die zur Rp ins Verhältnis gesetzt sein will. Die PTh ist schließlich diejenige Teildisziplin der Theologie, mit der diese auch noch die theologieunabhängigen Wirklichkeitswissenschaften in ihrer Regie zu halten oder wieder zu sich ins Verhältnis zu setzen versucht. Die Existenz der PTh impliziert bereits eine mögliche Antwort auf die gestellte Frage. Sie läuft darauf hinaus, daß die Theologie in Gestalt ihrer praktischen Disziplin immer auch an der theologischen Integration der Rp arbeitet.[2]

Dem Anspruch auf die Integration der Rp, den die Theologie in Gestalt ihrer praktischen Disziplin erhebt, konkurrieren jedoch gegenläufige Momente im Selbstverständnis der Rp. Sie zielen auf die Integration der Rp in eine sich autonom ausformulierende, auch noch die Religionsthematik in die eigene Regie nehmende Pädagogik bzw. Sozialwissenschaft.[3] Die Existenz der Rp als einer nicht allein im institutionalisierten Gefüge der theologischen Disziplinen betriebenen Wissenschaft ist zwar kaum mit dem direkt gegenläufigen Anspruch verbunden, auch noch das Geschäft der PTh mitzuerledigen. Sehr wohl aber kann sich mit der Rp der Anspruch verbinden, für die Religion auf andere Weise als die vermeintlich stärker an dogmatischen Vorgaben orientierte PTh zuständig zu sein.[4]
Wer nach dem Verhältnis von PTh und Rp fragt, muß diese Asymmetrie berücksichtigen, die bereits in der Fragestellung liegt.
Aufgrund der Asymmetrie des Verhältnisses kommt es nicht unerheblich auf die Perspektive an. Für die PTh steht ihre Reichweite und Integrationsleistung auf dem Spiel, für die Rp ihre pädagogisch und sozialwissenschaftlich legitimierte Eigenständigkeit.

Weshalb jedoch ist der PTh an dem einen und der Rp an dem anderen gelegen? Welche Sachgesichtspunkte sind es, die entweder die eine oder die andere Perspektive einnehmen lassen? Welche Interessen und Motive stecken hinter den Integrations- bzw. Abgrenzungsansprüchen der beiden Disziplinen? Eine systematische Bestimmung ihres Verhältnisses muß zunächst die institutionstheoretischen und die historischen Problemaspekte, die dabei ineinanderfließen, sondieren.

2 Diese Sichtweise findet man zuletzt vor allem entfaltet bei *Rössler,* Praktische Theologie, 53–62; vgl. auch den engen Anschluß an Rössler aus religionspädagogischer Perspektive bei *K.E. Nipkow,* Lebensgeschichte und religiöse Lebenslinie, in: JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 3–35.
3 Diese Perspektive wird von Nipkow in Erinnerung an die die neuzeitliche Christentumsgeschichte prägenden Konvergenzen von Theologie und Pädagogik in den Blick genommen: ebd., 127ff; vgl. auch die Ausarbeitung der Abbildbarkeit von Theologie auf Pädagogik und umgekehrt in *K.E. Nipkow,* Grundfragen der Religionspädagogik, Gütersloh ²1978, 168ff. Für eine mit der Eingliederung in die Sozialwissenschaften verbundene Ausgliederung der Rp aus der PTh plädiert *Heimbrock,* Religionspädagogik, 253.
4 Das schließt neue Korrespondenzen zu einem sich antidogmatisch umformulierenden Selbstverständnis der PTh nicht aus. Vgl. *G. Otto,* Was heißt Religionspädagogik?, in: *Ders.,* »Religion« contra »Ethik«? Religionspädagogische Perspektiven, Neukirchen-Vluyn 1986, 28–52.

1.1 Der institutionelle Aspekt

Im Verhältnis von PTh und Rp spiegelt sich ein Streit der Fakultäten. Die Rp ist überall dort als Teil der PTh institutionalisiert, wo sie innerhalb theologischer Fachbereiche betrieben wird. In Forschung und Lehre wird sie dort in der Regel von denen vertreten, die für die PTh insgesamt zuständig sind. Ausnahmen von dieser Regel werden kaum mit fachlicher Unzuständigkeit begründet, sondern auf die hochgradige Spezialisierung innerhalb der praktisch-theologischen Teildisziplinen zurückgeführt.[5]

Die zunehmende Spezialisierung innerhalb der PTh ist freilich veranlaßt durch gesteigerte Komplexität innerhalb verselbständigter Praxisfelder. Verselbständigte Praxisfelder bedingen entsprechende Professionalisierungen. Auch an theologischen Fachbereichen, an denen die Rp als Teildisziplin der PTh institutionalisiert ist, wird sie deshalb nicht auch schon in dieser integrativen Perspektive studiert. »Religionspädagogik studieren« – das bedeutet auch an theologischen Fachbereichen im allgemeinen den Erwerb der Berufsqualifikation des Religionslehrers. Sie unterscheidet sich von der des »Volltheologen« vor allem durch eine Ermäßigung der Stoffülle in den theoretischen Disziplinen der Theologie und zuletzt, wenn überhaupt, durch die Beschränkung auf einen Ausschnitt ihrer praktischen Disziplin, auf die Rp.[6]

Wer »Religionspädagogik studiert«, für den reduziert sich vor allem die PTh auf den vergleichsweise kleinen Ausschnitt der Rp. Von der Rp erwartet der angehende Religionslehrer eine Steigerung seiner didaktischen und pädagogischen Kompetenz. Von ihr erwartet er eine über das fachtheologische Wissen hinausgehende Klärung seines berufsbezogenen Selbstkonzepts, Orientierung darüber, was es heißt, Religion in der Schule als Beruf zu vertreten.

Die als Teil der PTh institutionalisierte Rp wird von den »Religionspädagogen« weithin nicht als solche wahrgenommen. Auch dort, wo sie in Forschung und Lehre integrativ, d.h. als praktisch-theologische Teildisziplin vertreten wird, vermag sich dies vor allem aufgrund der pastoraltheologischen Segmentierung der übrigen praktisch-theologischen Teildisziplinen kaum überzeugend darzustellen. Die in Entsprechung zu den pastoralen Praxisfeldern segmentierte PTh kommt als einheitliche Disziplin allenfalls denjenigen in den Blick, die die Religion nicht nur, sondern auch

5 So etwa dürfte es zu verstehen sein, wenn z.B. M. Josuttis sagt, daß er sich als »praktisch-theologischer Nachbar« nur deshalb zur »Rezension eines religionspädagogischen Werks (habe) überreden« lassen, weil »das zu besprechende Buch in einer gewissen Nähe zu den eigenen Arbeitsgebieten« stehe. Vgl. *M. Josuttis,* »Glauben heißt lernen«. Besprechung von Hans-Jürgen Fraas, Glaube und Identität, in: JRP 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 223–232, hier 223.

6 Dies dokumentieren die in jüngster Zeit gehäuft erschienenen Studienbücher für Lehramtsstudenten, vgl. *H. Angermeyer,* Taschen-Tutor Religionspädagogik, Göttingen [2]1979; *E. Bochinger* und *E. Paul,* Einführung in die Religionspädagogik, München/Mainz 1979; *D. Stoodt,* Einführung in das Studium der evangelischen Religionspädagogik, Göttingen 1980; *W. Bartholomäus,* Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt 1983; *G. Adam* und *R. Lachmann* (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium. Ein Leitfaden für Lehramtsstudenten, Göttingen 1984.

in der Schule zu vertreten haben.[7] Homiletik, Liturgik, Seelsorge hingegen gehen speziell die Religionspädagogen in der Regel nichts an.[8]

Dennoch sorgt die Institutionalisierung der Rp als Teil der PTh an theologischen Fachbereichen für eine spezifische Ausrichtung ihrer Reflexionsperspektiven. Sie hilft dazu, die segmentelle Differenzierung der PTh, wie sie sich in Entsprechung zu den wichtigsten Aufgabenbereichen des Pfarrers etabliert hat, auch einmal zu überschreiten und beispielsweise pädagogische Aspekte im homiletischen Kontext ebenso wahrzunehmen[9] wie liturgische im pädagogischen.[10] Die PTh realisiert ihre institutionalisierte Einheit dann durch die Ausarbeitung konstanter, sich in unterschiedlichen Praxisfeldern durchhaltender Reflexionsperspektiven[11], von denen die pädagogische, didaktische und schultheoretische schließlich eine unter vielen anderen ist. Wer an der Ausarbeitung dieser Reflexionsperspektiven teilnimmt, erwirbt sich die entsprechend gesteigerte theologische Kompetenz.[12]

Nun ist die Rp aber nicht nur als Teil der PTh an theologischen Fachbereichen institutionalisiert, sondern ebenso an erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Fachbereichen (in die die ehemaligen pädagogischen Hochschulen eingegliedert wurden) sowie an den religionspädagogischen Instituten der Landeskirchen (in die die ehemals katechetischen Ämter umbenannt wurden). Der so institutionalisierten Rp legt es sich weniger nahe, sich als praktisch-theologische Teildisziplin zu begreifen. Das manifeste Interesse an der wissenschaftlichen Selbständigkeit der Rp hat seine starke Verankerung vielmehr genau in diesen wissenschaftsorganisatorischen Voraussetzungen.[13]

Zur entscheidenden Frage wird dann allerdings, was es macht, daß die theologische Reflexionsperspektive überhaupt in den Horizont pädagogischer Theoriebildung einrückt. Auch dabei ist der institutionelle Aspekt von starkem Gewicht.

Einer an erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Fachbereichen institutionalisierten Rp legt sich ein Begründungsrahmen nahe, der auf die In-

7 Dies spiegelt sich beispielsweise in dem die Rp integrierenden praktisch-theologischen Entwurf von Rössler in genau der Weise, daß er die unterschiedlichen Praxisfelder am stärksten durch das Amt und die Person des Pfarrers verklammert findet. Die Perspektive des Amtsträgers bleibt durchweg und dann auch in Sachen Unterricht bestimmend. Vgl. *Rössler,* Praktische Theologie, 103ff.282ff.436ff.

8 Verklammerungs- und Rückkoppelungsversuche in religionspädagogischer Perspektive müssen deshalb zuerst dieses Vorurteil bekämpfen, z.B. beim Versuch, Unterricht und Predigt auf dem Weg zu einer katechetischen Theologie zusammenzubinden. Vgl. *Ch. Bizer,* Unterricht und Predigt. Analysen und Skizzen zum Ansatz katechetischer Theologie, Gütersloh 1972.

9 Vgl. z.B. den im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft katholischer Homiletiker von *P. Düsterfeld* und *H.B. Kaufmann* herausgegebenen Band: Didaktik der Predigt. Materialien zur homiletischen Ausbildung und Fortbildung, Münster (Comenius-Institut) 1975.

10 Vgl. *K. Meyer zu Utrup,* Liturgie und Katechese, in: JLH 26, 1982, 1–19.

11 Mit diesem Argument hat denn auch zuletzt G. Otto eine »perspektivische Gliederung der praktischen Theologie« in Vorschlag gebracht, vgl. *ders.,* Grundlegung der Praktischen Theologie, München 1986, 69ff.

12 Vgl. zur Durchführung dieses Verfahrens *Otto,* Grundlegung.

13 Dies findet man auf dem Hintergrund der Geschichte des öffentlichen Unterrichts und des Lehrerberufs gut herausgearbeitet bei *Lämmermann,* Religion in der Schule, 127–254.

terdependenzen von Religion und Gesellschaft abhebt, was den Rekurs auf die Kirche als Ort gesellschaftlich relevanter Sinnreflexion nicht ausschließt, aber zweitrangig macht. Der an religionspädagogischen Instituten institutionalisierten Rp hingegen legt sich ein Begründungsrahmen nahe, der auf die Kirche als dem Ort der verbindlichen Auslegung religiöser Wahrheit abhebt, was den Rekurs auf deren gesellschaftliche Relevanz nicht ausschließt, aber zweitrangig macht.[14] Die Erweiterung der pädagogischen Theoriebildung um die theologische Reflexionsperspektive scheint mir jedenfalls in beiden Fällen nicht unerheblich der Logik ihres institutionalisierten Verwendungszusammenhangs zu folgen. D.h. in institutioneller Hinsicht kommt die wissenschaftliche Selbständigkeit der Rp als eine Funktion der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung von Praxisfeldern zu stehen, die nach einer pädagogischen Kompetenz verlangen, welche auch in theologischer Perspektive wahrgenommen sein will.

1.2 Der historische Aspekt

Im Verhältnis von PTh und Rp spiegelt sich der historische Prozeß der Auflösung der Einheit der PTh.

Bis zum Aufkommen der Rp als einer selbständigen, zwischen Theologie und Pädagogik rangierenden Disziplin fungierte die Kirche als Garant der Einheit der PTh. Die praktisch-theologischen Teildisziplinen waren unterschieden mit Bezug auf die konstitutiven Lebensäußerungen der Kirche, so daß in deren dogmatischem Begriff ihre konstruktive Einheit dann auch auszuformulieren war. Das unterrichtliche Handeln der Kirche, die Lehre, mit der sie sich und die vermittels ihrer erschlossene Wahrheit den Lernenden selbst zugänglich macht, fiel dabei in die praktisch-theologische Teildisziplin der Katechetik.[15]

Die am Anfang des 19. Jh. kirchlich begründete Einheit der PTh (Schleiermacher/Nitzsch)[16] zerfiel an dessen Ende mit dem Auftreten einer religionswissenschaftlich begründeten und kulturpolitisch empfohlenen Rp (Kabisch/Niebergall)[17]. Sozialgeschichtlich gesehen lag dies in der Konsequenz der rückläufigen gesellschaftlichen Integrationskraft der kirchlichen Ausübung des Christentums. Angesichts der Auswanderung der schulischen Bildungseinrichtungen aus kirchlicher Observanz, dem Abbau der geistlichen Schulaufsicht, der Entkirchlichung des familiären Sozialisationsprozesses in der sozial-demokratischen Arbeiterschaft wie im aufstrebenden Bildungsbürgertum wanderte die Katechetik in eine bloß binnenkirchliche Zuständigkeit ab (Konfirmandenunterricht).

Die bildungstheoretische Verantwortung hingegen der öffentlich-gesellschaftlichen Bildungseinrichtungen verlagerte sich auf die Pädagogik bzw. auf die die Pädagogik in sich

14 Vgl. ebd., 361ff.

15 Vgl. den Rückblick auf die großen ekklesiologischen Systembildungen der PTh im 19. Jh. bei *F. Uhlhorn,* Die wissenschaftliche Behandlung und Darstellung der praktischen Theologie (1898), in: *G. Krause* (Hg.), Praktische Theologie, Darmstadt 1972, 200–214.

16 Vgl. *F. Schleiermacher,* Kurze Darstellung des theologischen Studiums zum Behuf einleitender Vorlesungen (1811), in: *H. Scholz* (Hg.), Kritische Ausgabe, Hildesheim ^{4}1961, § 25; *C.I. Nitzsch,* Praktische Theologie, Bd. 1, Bonn ^{2}1859, § 1.

17 Vgl. *R. Kabisch,* Wie lehren wir Religion?, Göttingen 1910; *F. Niebergall,* Die Entwicklung der Katechetik zur Religionspädagogik, MERU 4 (1911) 1ff und 33–43.

aufnehmenden Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Dies war und ist zwar nicht unumstritten, weil sich auch der Pädagogik das Problem der normativ-ethischen Verbindlichkeit ihrer handlungsorientierenden Leitannahmen stellt.[18] Gleichsam unterhalb der Schwelle dieses prinzipientheoretischen Legitimationsproblems hat die Pädagogik jedoch auch die konzeptionelle Verantwortung für den Unterricht in der christlichen Religion übernommen. An die Stelle der praktisch-theologisch integrierten und somit unter kirchlich-theologischen Prämissen operierenden Katechetik ist die pädagogisch orientierte und somit primär unter bildungs-, kultur- und gesellschaftstheoretischen Prämissen operierende Rp getreten.

Zum Teilgebiet der Kulturwissenschaften geworden, bildet sich die gesellschaftliche Ausdifferenzierung des Religionssystems denn auch in der theoretischen Reichweite und institutionellen Zuständigkeit der Rp ab. Sie bestimmt sich primär nicht mehr von einem Gesamtentwurf kirchlich-christlicher Erziehung her, wie dies die traditionelle Katechetik noch für sich in Anspruch genommen hat.[19] Die Rp sieht sich vor allem in der pädagogischen Verantwortung für ein Schulfach, für den Religionsunterricht.[20]

Dennoch, die Etablierung der Rp gehört in eine weitreichende, die Religionsgeschichte der Neuzeit insgesamt kennzeichnende Verschiebung. Die kirchlich nicht mehr gewährleistete gesellschaftliche Präsenz der christlichen Religion soll nun auf religions- und kulturwissenschaftlicher Grundlage erhalten werden.

Es überrascht deshalb keineswegs der Versuch der liberalen PTh, die verlorene Einheit dieser Disziplin auf religionswissenschaftlicher Basis wiederherzustellen. So stellte Niebergall seine PTh auf die »religionswissenschaftliche Grundlage« und integrierte von dort aus die Rp nicht allein in religionsdidaktischer Perspektive (wie bei Kabisch, für den sie lediglich Theorie des RU war), sondern in einer umfassenden lebensregulativen Bedeutung. Die PTh insgesamt wurde ihm zur »Lehre von der christlichen Gemeindeerziehung«.[21]

Niebergalls PTh zeigt ein Modell, wonach die verselbständigte Rp nur in der Weise wieder in die PTh zurückzuholen ist, daß diese sich nun unter eben denselben Bedingungen wie die Rp begreift. Was zum Auslösefaktor für die Verselbständigung der Rp wurde, die Emigration der Kirche aus der Gesellschaft, das muß nun auch die PTh für sich selbst verarbeiten. Die »Kirche« muß ihr vom Ausgangspunkt zum Zielpunkt werden.

18 Vgl. die Beiträge von *H. Schröer,* Grundlagen evangelischer Erziehungslehre, in: JRP 2 (1985), 1986, 3–40 und von *K. Neumann,* Tendenzen der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft, ebd., 71–90.

19 Exemplarisch ist der konstitutive Verweisungszusammenhang, den *Ch. Palmer* im Kampf gegen die sich emanzipierende Pädagogik herzustellen versucht hat, zwischen seiner »Evangelischen Katechetik«, Stuttgart 1844 und seiner »Evangelischen Pädagogik«, 1. Abt., Stuttgart 1853. Vgl. dazu *Bockwoldt,* Religionspädagogik, 29–35.

20 Dies verleiht bereits dem grundlegenden Entwurf von Kabisch seinen fachdidaktischen Zuschnitt.

21 Vgl. allein die Titelangabe von Niebergalls zweibändigem praktisch-theologischen Hauptwerk: *Ders.,* Praktische Theologie. Lehre von der christlichen Gemeindeerziehung auf religionswissenschaftlicher Grundlage, 1. Bd., Tübingen 1918, 2. Bd., Tübingen 1919.

Im Kirchenbegriff formuliert Niebergall nun das normative Ideal, auf das bezogen sich die PTh in handlungsorientierender Absicht zu entwerfen hat, auf das bezogen sie Mittel und Wege finden muß, mit denen man ihm näherkommen kann. Ihren Ausgangspunkt hingegen läßt er sie auf religionswissenschaftlicher Grundlage genau dort nehmen, wo der Rp die Veranlassung zu ihrer Verselbständigung entstanden war: bei dem empirischen Phänomen einer pluralistisch aufgefächerten, in ihren sozialen Integrations- und Kontrolleistungen zunehmend schwächer gewordenen und nicht mehr allein kirchlich ausgeprägten Religion. Orientiert an dieser Unterscheidung von faktischem Ausgangspunkt und normativ verbindlichem Zielpunkt, legt sich die PTh ein teleologisches Gefüge zu, das sie unschwer in ein Erziehungsprogramm überführbar macht. An ihm nimmt dann auch die Rp, orientiert an den Praxisfeldern religiöser Erziehung und religiösen Lernens in Familie, Kirche und Schule, teil.[22]

Die sich in ihrem Ausgangspunkt religionswissenschaftlich erweiternde PTh korreliert der Emanzipation der Rp aus einer dogmatisch-kirchlich enggeführten PTh. Sowohl auf der Basis ihres gemeinsamen religionswissenschaftlichen Zugangs zur religiösen Thematik in den gesellschaftlich differenten Praxisfeldern von Kirche und Schule wie auch auf der Basis ihrer gemeinsamen normativ-christlichen Zielsetzung konnten PTh und Rp wieder zusammenfinden.

Das Problem der Bestimmung des Verhältnisses von PTh und Rp, vor dem wir heute stehen, ist ein Resultat des Zerfalls auch dieser Symbiose. Der gemeinsame religionstheoretische Ausgangspunkt ging mit der sich kulturkritisch formulierenden Theologie der zwanziger Jahre verloren.[23] Die Bekenntnissituation vor allem des Kirchenkampfes ließ dann erst recht den ehemals gemeinsamen, konfessorischen Zielpunkt wieder zum faktischen Ausgangspunkt werden. Die Aufgabe der PTh, ja die Aufgabe aller Theologie, wurde eins mit der Aufgabe der Predigt.[24] Sie wurde zur Einweisung in die rechte, d.h. der Lehre der Kirche entsprechende Wahrnehmung der Verkündigungssituation.[25] Die Aufgabe der Rp wurde, sofern sie nicht ebenfalls mit der Predigtaufgabe gleichgeschaltet wurde, eins mit der Aufgabe der Unterweisung in eben der Lehre der Kirche, nach der deren Predigt sachgemäß zu beurteilen ist.[26] Die Rp wurde zur »Evangelischen Unterweisung«.[27]

22 Niebergall hat dieses Programm bereits in seiner Heidelberger Antrittsvorlesung entfaltet: *Ders.*, Die wissenschaftlichen Grundlagen der Praktischen Theologie (1903), in: *Krause* (Hg.), Praktische Theologie, 223–237. Zum Gesamtentwurf seiner PTh vgl. *H. Luther*, Religion, Subjekt, Erziehung. Grundbegriffe der Erwachsenenbildung am Beispiel der Praktischen Theologie Friedrich Niebergalls, München 1984.

23 Vgl. *G. Bohne*, Das Wort Gottes und der Unterricht. Zur Grundlegung einer evangelischen Pädagogik, Berlin 1929.

24 So bekanntlich K. Barth schon in seinem Briefwechsel mit A. v. Harnack (1923), in: *K. Barth*, Theologische Fragen und Antworten. Gesammelte Vorträge, 3. Bd., Zollikon 1957, 10.

25 Daß diese Situation freilich gerade in ihren gesellschaftlichen und politischen Bedingungen kaum analysiert, geschweige denn ideologiekritisch reflektiert wurde, und zwar von allen Schattierungen der damaligen PTh und Rp, findet man zuletzt genau herausgearbeitet bei *F. Rickers*, Religionspädagogen zwischen Kreuz und Hakenkreuz, in: JRP 3 (1986), 1987, 36–68.

26 Zu dieser Differenzierung von Predigt und Unterricht in ihrer Zuordnung zu der weder mit dem einen noch mit dem anderen gleichzusetzenden Verkündigungsaufgabe vgl.

So erledigte sich das Problem des Verhältnisses von PTh und Rp durch Verkümmerung der ersteren (Generalisierung der Verkündigungssituation als paradigmatischem Fall kirchlicher Praxis) und Eliminierung der letzteren (Ersetzung durch die Unterweisung in der das Bekenntnis des Glaubens zugleich eröffnenden wie in Anspruch nehmenden Wahrheit des Evangeliums).

Der Bruch mit der liberalen, kulturprotestantischen Symbiose von PTh und Rp führte nicht wieder zurück zur Erneuerung einer katechetischen Disziplin als Systemelement einer kirchlich zentrierten PTh. Dafür war einerseits der Kirchenbegriff zu instabil geworden.[28] Andererseits verschafften sich die bereichsspezifischen Anforderungen unterschiedlicher Praxissituationen zunehmend wieder Geltung.

Die PTh konnte am Leitfaden des Predigtparadigmas, mit dem sie auf das aktuale Geschehen des nicht objektiv feststellbaren, sondern je situativ sich ereignenden Wahrwerdens des Evangeliums zielte, ihre Einheit in der Vielfalt ihrer Disziplinen doch nicht zur Durchführung bringen.[29] Es kam in den sechziger Jahren erneut zu einer erfahrungsbezogenen Bearbeitung unterschiedlicher Praxisfelder, einschließlich der gottesdienstlichen Predigt, die die PTh nur schwer oder gar nicht in der Regie ihrer an der Verkündigungsaufgabe orientierten theologischen Grundannahmen halten konnte.[30] Es war dies der Vorgang der Wiedereinholung dessen, was der PTh in ihrer liberalen Epoche der Ausgangspunkt war: die erfahrungswissenschaftlich kontrollierte und ideologiekritisch reflektierte Wahrnehmung der real existierenden religiösen Praxis in Kirche, Schule, Gesellschaft.

Analog hierzu erlag auch die »Evangelische Unterweisung« fortschreitend der Anforderung, sich unter Bedingungen umzuformulieren, die nicht von vornherein in der Regie ihrer normativen theologischen Leitgesichtspunkte standen und auch nur schwer oder gar nicht unter diese zu bringen waren: Der Wandel des theologischen Theoriegefüges (Hermeneutik), die gesteigerte Wahrnehmung und ideologiekritische Durchdringung der kirchlichen, religiösen, politischen Gegenwartslage (Problemorientierung), die aufgrund des religiösen Traditionsschwundes zunehmende Gefährdung der pädagogisch-psychologischen Realisierungs-

M. Rang, Handbuch für den biblischen Unterricht, 1. Halbband, Berlin 1939, 25ff.

27 Vgl. *H. Kittel*, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, Hannover 1947.

28 Sein Merkmal war nicht mehr die auf geoffenbarter Wahrheit aufruhende Lehrautorität der Institution wie im späten 19. Jh., sondern das aktuelle Zeugnis der – angesichts des Zusammenbruchs der offiziellen Kirche – auf die viva vox evangelii hörenden Gemeinde. Vgl. *O. Hammelsbeck*, Der Kirchliche Unterricht. Aufgabe – Umfang – Einheit, München ^{2}1947, 43ff.

29 Die Dialektische Theologie hat bezeichnenderweise keinen Gesamtentwurf der PTh hervorgebracht.

30 Für die Rp hat diesen Vorgang zuerst *K. Wegenast* reflektiert. Vgl. *ders.*, Die empirische Wendung in der Religonspädagogik, in: *Ders.* (Hg.), Religionspädagogik, 1. Bd.: Der evangelische Weg, Darmstadt 1981, 241–266.

chancen des RU überhaupt (Symboldidaktik) brachten eine fortschreitende Auflösung des autoritativ-kirchlich angesetzten und an bürgerlich-konservativen Erziehungsvorstellungen orientierten Paradigmas der »Evangelischen Unterweisung«, ohne freilich gänzlich aus ihm herauszufallen.[31]

Die Rp hat m.E. bei allen Zersplitterungs- und Auflösungstendenzen insofern am Konzept der »Evangelischen Unterweisung« immer noch festgehalten, als sie sich, wenn auch mehr oder weniger deutlich, an der theologisch konstitutiven Unterscheidung von Religion und Glaube, Gesetz und Evangelium, menschlichem Sinnstreben und geschenkter Sinnerfüllung orientiert. Gerade weil sie daran, deutlicher oder auch undeutlicher, als an ihrem Kriterium dogmatisch festgehalten hat, ist ihr die Vermittlungsproblematik in verschiedenen Varianten, vom hermeneutischen Unterricht bis zur Symboldidaktik, so dominant geworden.[32]
Die unterschiedlichen »Ansätze« neuerer Rp stellen, als Verfalls- und Transformationsformen der »Evangelischen Unterweisung« betrachtet, jedenfalls den variantenreichen Versuch dar, die ideologiekritisch reflektierte Einholung individueller und gesellschaftlicher Lebenswirklichkeit in ein *kerygmatisches Grundkonzept* zu betreiben.

Da es der am Predigtparadigma orientierten PTh genauso ergangen ist, zeigt die historische Perspektive somit eine für PTh und Rp parallele Problementwicklung. Diese Parallelität in der Problementwicklung läßt die Behauptung der Selbständigkeit beider Disziplinen gegeneinander wenig plausibel erscheinen. Idealtypisch betrachtet imponieren denn auch sehr viel eher die beiden Integrationsmodelle. Das ist einmal das Modell einer die Emanzipation der Rp aufhaltenden bzw. rückgängig machenden Integration der katechetischen Disziplin in die kirchlich konstruierte PTh[33], zum andern das Modell einer die Emanzipation der Rp mitvollziehenden, sich selber auf religionstheoretischer Grundlage entfaltenden PTh.[34]
Die praktisch-theologische und religionspädagogische Diskussionslage konnte bislang jedoch durch keines dieser beiden Integrationsmodelle formiert werden. Dies dürfte zum einen an den schon beschriebenen institutionellen Aspekten liegen. Zum andern aber dürfte es vor allem auf die Radikalisierung sowohl der Kirchen- wie der Religionskritik durch die Dialektische Theologie und die sog. Lutherrenaissance zurückzuführen

31 Es versteht sich von selbst, daß eine nähere Charakteristik der in die Klammer gesetzten religionspädagogischen Konzeptionen hier zu weit führen würde. Worauf es mir vor allem ankommt, ist der Hinweis auf den das Selbstverständnis der Rp inzwischen am stärksten prägenden Positions- und Ansatzpluralismus.
32 Vgl. *P. Biehl,* Erfahrungsbezug und Symbolverständnis. Überlegungen zum Vermittlungsproblem in der Religionspädagogik, in: *Ders.* und *G. Baudler,* Erfahrung – Symbol – Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts, Frankfurt/M. 1980, 37–122.
33 Vgl. die Systeme der PTh in der Folge von C.I. Nitzsch über *C.A.G. v. Zezschwitz,* System der Praktischen Theologie, Bd. 1, Leipzig 1876 und *E.Ch. Achelis,* Praktische Theologie, 1. Bd., Freiburg 1890 bis zu *M. Schian,* Grundriß der Praktischen Theologie, Gießen 1921 und *L. Fendt,* Grundriß der Praktischen Theologie, Tübingen 1938.
34 Vgl. Niebergalls Konzept und zuletzt Rössler, der, die dialektische Ära der PTh konsequent hinter sich lassend, im Grunde bei Niebergall wieder anknüpft.

sein.[35] Sie hat schließlich den kulturkritischen Bruch mit den bildungsreligiösen Vorstellungen der liberal-theologischen Epoche vollzogen, ohne doch jene kirchliche Einheitskultur wieder ins Auge fassen zu können, die den praktisch-theologischen Systembildungen auch des späten 19. Jh.s immer noch vorschwebte.

PTh und Rp wurden in den zwanziger Jahren von der – durch die politisch-gesellschaftlichen Krisenerfahrungen ausgelösten – theologischen Kirchen- und Religionskritik in den Bann gezogen: Die Religion sollte jetzt selber wieder als elementare, radikale Krisenerfahrung verstanden werden. Mit ihr sollte es jetzt wieder um einen Entscheidungskampf auf Leben und Tod, nicht bloß um eine mögliche Steigerung bürgerlichen Lebens, sondern um die normative Neubestimmung der dem Untergang verfallenen individuellen und gesellschaftlichen Wirklichkeit überhaupt gehen.[36]

Die entscheidende Schwierigkeit bestand für PTh und Rp jedoch darin, das theologisch radikalisierte Verständnis der christlichen Religion mit deren Vorkommen in der Lebenswelt auch zusammenzubringen. Was der christlichen Religion in ihrer radikalisierten Neuentdeckung zugemutet war, ließ sich mit der Marginalisierung ihres sozial-kulturellen Status nur schwer vereinbaren.[37] Daraus erklärt sich denn auch, zumindest ein Stück weit, sowohl die binnenkirchliche Verengung der PTh in Gestalt ihrer Konzentration auf die Predigt wie auch die binnenkirchliche Verengung der Rp in Gestalt ihrer Konzentration auf die Unterweisung in der kirchliche Lehre. Es erklärt sich daraus auch die oft übersehene Tatsache, daß PTh und Rp, politisch gesehen, trotz theologisch-kirchlicher Differenzen, weithin gerade einen positiven Anschluß an den ›völkischen Neuaufbruch‹ nach 1933 suchten. Immer ging es auch darum, der wiederentdeckten Eigenart und Eigenständigkeit der christlichen Religion zur sozialen Wirklichkeit zu verhelfen. Genau dieses Unternehmen jedoch war mit zunehmendem Verblassen der Kirchenkampfsituation nach 1945 einem erheblichen Plausibilitätsschwund ausgesetzt. Es stand dem Legitimationsproblem der Rp in der sich pluralistisch auffächernden Nachkriegsgesellschaft eher hilflos gegenüber. Es beförderte schließlich die integrative Öffnung der PTh gerade nicht, sondern diente sehr viel eher ihrer kirchlichen Verselbständigung angesichts der Widerstände, die die sich hochgradig differenzierende gesellschaftliche Wirklichkeit der Einwanderung der Religion entgegensetzt. Das »Vermittlungsproblem« und

35 Vgl. *M. Josuttis,* Die Praktische Theologie vor der religionsgeschichtlichen Frage, in: *Ders.,* Der Kampf des Glaubens im Zeitalter der Lebensgefahr, München 1987, 122–192, bes. 153ff.

36 Vgl. *E. Thurneysen,* Die Aufgabe der Predigt (1921), in: *G. Hummel* (Hg.), Aufgabe der Predigt, Darmstadt 1971, 105–118; *Bohne,* Das Wort Gottes, 13–26.

37 Das hat *E. Troeltsch* gewissermaßen schon vorausgesehen. Vgl. *ders.,* Die Kirche im Leben der Gegenwart (1911), in: *Ders.,* Gesammelte Schriften, 2. Bd., Aalen 1962, 91–108 (Neudruck der 2. Aufl. 1922).

die pluralen »Ansätze« seiner Lösung mußten geradezu zwangsläufig ihren für PTh und Rp dominanten Stellenwert gewinnen.[38]
Eine systematische Verhältnisbestimmung beider Disziplinen muß sich heute in diesem nur historisch aufzuklärenden Problemspektrum bewegen.

2 Die Aufgabe der Praktischen Theologie

Eine Bestimmung des Verhältnisses von PTh und Rp verlangt die Ausarbeitung des spezifischen Profils beider Disziplinen. Die Berücksichtigung der institutionellen und historischen Aspekte hat schließlich gezeigt, daß es erforderlich ist, sowohl von dem Anspruch auf Selbständigkeit beider Disziplinen auszugehen, als auch der nach wie vor auffälligen Instabilität ihres wissenschaftlichen Selbstverständnisses Rechnung zu tragen. Soll die Ausarbeitung ihres spezifischen Profils nicht gänzlich privat geraten, so ist ihre institutionelle Einbindung wie ihre Geschichte auch weiterhin im Auge zu behalten. Dennoch ist eben dieses spezifische Profil nur auszumachen, wenn sich auf der Folie der vielfältigen, historisch variablen Bestimmungsfaktoren zugleich dominante Bezugsprobleme für beide Disziplinen ausmachen lassen. Das spezifische Profil beider Disziplinen ist über die Funktion aufzuklären, die sie auf möglichst unverwechselbare und unaustauschbare Weise zu erfüllen haben. Diese dominante Funktionszuweisung ist gemeint mit der Frage nach der Aufgabe zunächst der PTh und dann der Rp.

2.1 Die Hinwendung zur Lebenswelt der christlichen Religion

Die PTh ist eine theologische Disziplin. Sie ist eine theologische Disziplin aus Gründen, die in den Entstehungsbedingungen von Theologie selber liegen. Schleiermacher hat dies erstmals auf den Begriff gebracht, indem er darauf hinwies, daß die Theologie als Wissenschaft sich insgesamt den Anforderungen verdankt, die aus dem sozial-kulturellen Lebenszusammenhang der christlichen Religion, insbesondere in seiner institutionell-kirchlichen Verfassung, hervorgehen.[39] Indem Schleiermacher die Genese der Realwissenschaften überhaupt einer kultursoziologischen Betrachtung unterwarf[40], lenkte er die Aufmerksamkeit auch auf die theorieexternen Voraussetzungen, unter denen es die Ausbildung der Theologie als einer methodisch kontrollierten, auf das religiöse Symbolsystem gerichteten Reflexionsanstrengung zu begreifen gilt.

Mit dieser Einsicht in das zuletzt sozial-kulturell aufzuklärende Interesse an Theologie als Wissenschaft war denn auch aufs engste der Hinweis auf ihre funktionale Ausdifferenzierung im System der Wissenschaften verbunden. Die Zuständigkeit der Theologie erfuhr

38 Es ist denn auch zuletzt von Rössler unter dem Stichwort der »Verbindung« von christlicher Überlieferung und gegenwärtiger Erfahrung in die Definition des Selbstverständnisses der PTh aufgenommen worden. Vgl. *ders.*, Praktische Theologie, 3.
39 Vgl. *Schleiermacher*, Kurze Darstellung, §§ 1–5. Zur Vorgeschichte vgl. *B. Ahlers*, Die Unterscheidung von Theologie und Religion. Ein Beitrag zur Vorgeschichte der Praktischen Theologie im 18. Jahrhundert, Gütersloh 1980.
40 Vgl. *H.-J. Birkner* (Hg.), F. Schleiermacher, Ethik (1812/13), Hamburg 1981; *E. Herms*, Die Ethik des Wissens beim späten Schleiermacher, ZThK 73 (1976) 471–523.

ihre Reduktion auf die Reflexion des gesellschaftlich segmentierten Religionssystems.[41] Die Reichweite ihres Theorieanspruchs, die Verbindlichkeit der von ihr gewonnenen Einsichten in die Gesamtverfassung von Wirklichkeit sollten sich nun selber an der Leistungsfähigkeit des Religionssystems, in der Offenkundigkeit seiner Deutungs- und Handlungskompetenz bewähren.

Diese Grundeinsicht Schleiermachers war das entscheidende Motiv zur Aufnahme der PTh in den Kanon der theologischen Disziplinen. Die auf die Reflexion des religiösen Symbolsystems, sprich auf die Kirche, funktional bezogene Theologie sollte nun mit der Etablierung einer explizit praktischen Disziplin auch ihre Organisationsleistung für den kirchlichen Lebenszusammenhang steigern können. Vermöge ihrer praktischen Disziplin sollte sie zur verantwortlichen und angemessenen Wahrnehmung und Gestaltung derjenigen Praxis verhelfen, der sie sich, wissenssoziologisch betrachtet, selber verdankt.[42]

Die Aufgabe, die Schleiermacher der PTh zugewiesen hat, ist bis in die gegenwärtigen Erörterungen ihres Selbstverständnisses hinein bestimmend geblieben.[43] Es ist das dominante Bezugsproblem der PTh geblieben, daß die Theologie sich auf eine von ihr selbst noch einmal unterschiedene Praxis verwiesen sieht, deren verantwortliche Wahrnehmung und Gestaltung eine eigenständige Disziplin verlangt. D.h. der Ursprung der PTh, die Aufmerksamkeit der Theologie auf die von ihr selbst unterschiedene Praxis in Gestalt des sozial-kulturell eingebundenen, kirchlich-christlichen Lebenszusammenhanges, bezeichnet zugleich das Problem, an dem sie bis heute arbeitet.

Die Aufgabe der PTh ist, so gesehen, schließlich folgende: Sie hat die Erfahrungen, die der kirchlich-christliche Lebenszusammenhang machen läßt, so in den theologischen Reflexionszusammenhang einzubringen, daß eine an theologischen Grundsätzen orientierte Wahrnehmung und Gestaltung dieses Lebenszusammenhanges und somit ein theologisch verantwortliches und zugleich realitätsgerechtes Handeln in ihm möglich wird.

In Gestalt ihrer praktischen Disziplin hat die Theologie die Hinwendung zur sozial-kulturellen Lebenswelt der christlichen Religion vollzogen. Historisch betrachtet könnte man wiederum sagen: Die Theologie beginnt sich in dem Moment explizit für ihre sozial-empirische Basis zu interessieren, als sie merkt, daß sie diese zu verlieren droht. Man hat deshalb nicht

41 Vgl. *Schleiermacher,* Kurze Darstellung, § 1.
42 Ebd., § 15; § 257ff.
43 Vgl. *G. Lämmermann,* Praktische Theologie als kritische oder empirisch-funktionale Handlungstheorie? Zur theologiegeschichtlichen Ortung und Weiterführung einer aktuellen Kontroverse (TEH 211), München 1981; *H. Luther,* Praktische Theologie als Kunst für alle. Individualität und Kirche in Schleiermachers Verständnis der Praktischen Theologie, ZThK 84 (1987) 371–393. Nach Abschluß dieser Studie ist die für unsere Problemsicht höchst aufschlußreiche Untersuchung von *V. Drehsen* erschienen: Konstitutionsbedingungen der Praktischen Theologie. Aspekte der theologischen Wende zur sozialkulturellen Lebenswelt christlicher Religion, Gütersloh 1988.

zu Unrecht die PTh als diejenige »Krisenwissenschaft« bezeichnet, mit der die Theologie der zunehmenden Gefahr, ihr Terrain zu verlieren, durch Strategien zur Bestandserhaltung ihrer sozialen Basis und zur Effektivitätssteigerung insbesondere des kirchenleitenden Handelns entgegenzusteuern versucht.[44] Das ist nicht unrichtig, bezeichnet jedoch einen Konflikt, den die PTh permanent mit sich selber ausgetragen hat. Er dreht sich primär um das Problem ihrer Kirchlichkeit.

2.2 Das Problem der Kirchlichkeit

Die explizite Hinwendung zur sozial-kulturellen Lebenswelt der christlichen Religion, die die Theologie in Gestalt ihrer praktischen Disziplin vollzogen und zur dauernden Aufgabe ihrer selbst gemacht hat, drängt auf Konkretion. Wo manifestiert sich die Lebenswelt der christlichen Religion? Obwohl es gerade zur Signatur des neuzeitlichen Christentums gehört, nicht auf seine kirchliche Ausübung eingegrenzt zu sein, ist ihm diese doch zur dominanten Realisationsgestalt geworden.[45] Angesichts einer gesellschaftlichen Evolution, in der sich die religiösen Bindekräfte auch in Gestalt der parochialen Symbiose von Christengemeinde und Bürgergemeinde zunehmend aufgelöst haben, hat sich die soziale Manifestation der christlichen Religion immer stärker an ihrer kirchlichen Ausübung festgemacht.

Schon bei Schleiermacher zeigt sich dies in der Konsequenz, mit der er die im Gottesdienst versammelte Gemeinde ins Zentrum seiner PTh hebt.[46] Im Zusammenleben der Gemeinde, in ihrem Aufeinander- und Zusammenwirken manifestiert sich die Kraft der christlichen Religion zur Hervorbringung und Erhaltung sozialer Gestaltungsformen. Und der Gottesdienst ist es, der deren religiösen Grundsinn offenkundig macht. Was im gottesdienstlichen Handeln der Gemeinde offenkundig wird, muß zwar keineswegs darauf beschränkt bleiben. Jedem einzelnen, der ihr zugehört, fällt die Aufgabe zu, sich in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen im Geiste Jesu zu betätigen.[47] Dennoch ist es offenkundig, daß Schleiermacher, indem er die auf ihr gottesdienstliches Handeln ausgerichtete Gemeinde zum Ausgangspunkt seiner PTh erhebt, dem historischen Sachverhalt Rechnung trägt, daß anders von einer eigenständigen Sozialgestalt der christlichen Religion, mit der sie auf unverwechselbar-alternative Weise zur Lebenspraxis der Menschen beiträgt, kaum noch die Rede sein kann. Die »selbständige Ausübung des Christenthums«[48], nach deren Realisierungschancen Schleiermacher die PTh zuerst und vor allem fragen läßt, findet primär als kirchliche, und das heißt des näheren als gottesdienstliche Praxis statt.

Gleichwohl ist es ein seit Schleiermacher für die PTh unabgeschlossenes Problem, ob und inwiefern sie ihre Konzentration auf die kirchliche Aus-

44 Vgl. *N. Mette,* Theorie der Praxis. Wissenschaftsgeschichtliche und methodologische Untersuchungen zur Theorie-Praxis-Problematik innerhalb der Praktischen Theologie, Düsseldorf 1978, 19ff.
45 Vgl. *T. Rendtorff,* Theorie des Christentums. Historisch-theologische Studien zu seiner neuzeitlichen Verfassung, Gütersloh 1972.
46 *J. Frerichs* (Hg.), F. Schleiermacher, Die Praktische Theologie, Berlin 1850, 64ff.
47 Vgl. *E. Herms,* Reich Gottes und menschliches Handeln, in: *D. Lange* (Hg.), Friedrich Schleiermacher 1768–1834, Göttingen 1985, 163–192.
48 *Schleiermacher,* Praktische Theologie, 62.

übung des Christentums um die Berücksichtigung auch seiner nichtkirchlichen Präsenz zu erweitern hat. Die Skizze unseres Rückblicks auf die Geschichte des Verhältnisses von PTh und Rp hat gezeigt, in welch hohem Maße sie gerade von diesem Problem berührt ist. Nur eine PTh, die die gottesdienstlich zentrierte, kirchliche Ausübung des Christentums nicht zur einzigen erklärt, kann schließlich ihre Zuständigkeit auch für die gesellschaftlich weitergreifenden Fragen religiöser Sozialisation bzw. für die im schultheoretischen Kontext zu erörternde Religionsthematik behaupten.

Nicht von ungefähr hat D. Rössler deshalb in seinem die neuere Christentumsgeschichte durchgängig reflektierenden »Grundriß der Praktischen Theologie« die individuelle und gesellschaftlich vermittelte christlich-religiöse Praxis von ihrer explizit kirchlichen Wahrnehmung unterschieden und die Religionspädagogik fraglos dem gesellschaftlich vermittelten Typus zugewiesen.[49]

Das von Schleiermacher aufgeworfene Problem freilich bleibt. Kann man wirklich sagen, daß der leitende Gesichtspunkt, unter dem Schleiermacher die PTh kirchlich zentriert hat, nämlich die Frage nach der Realisationsgestalt einer »*selbständigen Ausübung* des Christenthums« in den Formen seiner Individualisierung und gesellschaftlichen Vermittlung, ohne kirchliche Rückbindung noch im Auge zu behalten ist? Von »Selbständigkeit« kann wohl kaum die Rede sein und von »Ausübung« nur auf schwer identifizierbare Weise.
Das Problem der Kirchlichkeit der PTh bedeutet – auf der Linie Schleiermachers – im Kern die Frage nach dem Zustandekommen einer christlich-religiösen Praxis, die sich selber auch als solche weiß und betätigt. Die PTh kann und darf deshalb allerdings nicht meinen, sie hätte es gelöst, wenn sie sich in ihren Praxisentwürfen nur deutlich genug an den Verhaltensnormen des bestehenden Kirchentums orientiert. Nur wenn diese Gleichsetzung mit dem institutionalisierten Kirchentum nicht passiert, bleibt die Frage nach der Kirchlichkeit der PTh offen für die Variabilität der oft sehr flüchtigen Gestaltwerdung christlicher Religion. Die affirmative Orientierung an den Organisationsformen bestehenden Kirchentums hingegen trägt ihr mit ihrer Kirchlichkeit die pastoraltheologische Engführung ein.

2.3 Die Berufstheorie des Pfarrers

Die Hinwendung zur sozial-kulturellen Lebenswelt der christlichen Religion, die die Theologie in Gestalt ihrer praktischen Disziplin vollzogen hat, konkretisiert sich in deren Kirchlichkeit. Die Praxis, um deren verantwortlicher Wahrnehmung und Gestaltung willen sie da ist, ist zunächst und vor allem die Praxis der real existierenden christlichen Kirche.
Die PTh ist Anleitung zur verantwortlichen Wahrnehmung und Gestal-

49 *Rössler,* Praktische Theologie, 53–61.

tung kirchlicher Praxis. Sie ist die »Theorie der Praxis«[50], als konstruktiver Entwurf ihrer normativen Grundlagen, als Analyse ihrer Vollzugsbedingungen, als Kritik ihrer realen Verhältnisse. Sie ist – in Gestalt dieser Prinzip und Erfahrung kritisch vermittelnden Theorie – die handlungsorientierende Theorie der kirchlichen Praxis. Sie ist aber nicht schon diese Praxis selber. Wie verklammert sich dann jedoch die Theorie der Praxis mit dieser selber? Kommt es neben der theoretischen und über sie hinaus auch zu einer *praktischen Vermittlung*?

In diesem Drängen nach einer – die Ebene bloßer Theoriebildung überschreitenden – praktischen Vermittlung dürfte der entscheidende Grund dafür liegen, daß die PTh sich weithin, trotz der Abgrenzung zur unwissenschaftlichen, pastoraltheologischen Vorgeschichte, als Berufstheorie des Pfarrers entwickelt hat.[51] Auch dies ist wiederum bereits an ihren Anfängen, bei F. Schleiermacher, am besten zu beobachten.[52]

Die Abständigkeit von PTh und Rp dürfte an diesem, bereits bei Schleiermacher zu diagnostizierenden Dilemma der PTh jedoch einen starken Anhalt haben. Denn sobald die PTh primär das berufstheoretisch legitimierte Selbstkonzept des Pfarrers entwirft, ist sie der Rp nur noch bedingt kommunikabel. Die Rp fordert dann demgegenüber das berufstheoretisch legitimierte Selbstkonzept des Religionslehrers ein.[53]

Hält man die Frage nach der Einheit der PTh gleichwohl fest, so wird sie nun zur Frage nach dem Selbstverständnis derer, die faktisch am Ort ihrer praktischen Vermittlung stehen. Sie ist, so gesehen, schließlich gar nicht mehr von der PTh zu beantworten, sondern wird dem theologischen Praktiker in der Vielfalt seiner Praxisanforderungen zugewiesen.[54] Dort wird sie nun zur Kunst, die unterschiedlichen Anforderungen, die an seine theologische, religiöse, berufliche, pastorale, pädagogische, gesellschaftliche Existenz gestellt sind, im Entwurf eines brauchbaren Selbstkonzeptes auszubalancieren.[55]

50 *Schleiermacher,* Praktische Theologie, 12.

51 Vgl. *Krause,* Praktische Theologie, XVIIIf; *G. Rau,* Pastoraltheologie. Untersuchungen zur Geschichte und Struktur einer Gattung praktischer Theologie, München 1970; *W. Steck,* Der Pfarrer zwischen Beruf und Wissenschaft. Plädoyer für eine Erneuerung der Pastoraltheologie (TEH 183), München 1974.

52 Vgl. ebd., 60–63.

53 Die Konsequenzen, die das bis hinein in den Kampf um Privilegien und Einflußsphären gehabt hat, beschreibt *Lämmermann,* Religion in der Schule, 241ff.

54 Das hat bereits *O. Baumgarten* beschrieben und dann auch offensiv eingefordert, vgl. *ders.,* Art. Praktische Theologie, in: RGG[1] (1913), 1722–1726.

55 Baumgarten, der diese Entwicklung treffend diagnostiziert hat, setzt denn auch die PTh mit den Handlungsmaximen des theologischen Praktikers nahezu vollständig gleich und verlangt von ihm konsequenterweise, daß er eher etwas »Künstlerisches, Dichterisches, Intuitives, mehr noch als Wissenschaftlichkeit« haben müsse (ebd., 1725); vgl. *W. Steck,* Konstitutionsprobleme der Praktischen Theologie, in: *Ders.* (Hg.), Otto Baumgarten. Studien zu Leben und Werk, Neumünster 1986, 147–184.

3 Die Aufgabe der Religionspädagogik

Das spezifische Bezugsproblem der PTh läßt sich darin identifizieren, daß sie für die Hinwendung der Theologie zur sozial-kulturellen Lebenswelt der christlichen Religion steht. Soll die Rp nicht allein eine Teilfunktion in der Bearbeitung dieses von der PTh wahrgenommenen Grundproblems neuzeitlicher Theologie erfüllen, sondern sich in relativer Eigenständigkeit als besondere wissenschaftliche Disziplin davon unterscheiden lassen, so muß auch sie von einem ihr genuin eigenen Bezugsproblem her zu begreifen sein. Die Frage nach der Aufgabe der Rp ist die Frage nach dem für sie dominanten Bezugsproblem.

3.1 Der Ausgang von der Lebenswelt der christlichen Religion

Ob die Rp eine theologische Disziplin ist, steht von ihren geschichtlichen Anfängen her in Frage.[56]

Dennoch – es war dies von Anfang an eine Frage, die die Theologie mit sich selber ausgetragen hat. Das Aufkommen der Rp als einer eigenständigen, von der kirchlichen Katechetik unterschiedenen Disziplin reiht sich vom theologiegeschichtlichen Kontext her in die Auflösung der dogmatischen Begründungsfigur der Theologie insgesamt ein. Die um die Jahrhundertwende aufkommende Rp gliedert sich in die vom theologischen Liberalismus getragenen Versuche ein, die vermeintlich nur noch binnenkirchlich relevante, im Ausgang von kirchlichen Lehrfestsetzungen sich dogmatisch entfaltende PTh durch eine religionswissenschaftliche Erweiterung des Terrains zu überbieten. Gerade die sich von der kirchlichen Katechetik befreiende und im Verbund mit der reformpädagogischen Bewegung auftretende Rp[57] konnte sich als tragkräftiges Element in einem großangelegten Versuch begreifen, das Phänomen der Religion über seine kirchliche Präsenz hinaus wissenschaftlich einzuholen.[58] Sie konnte sich begreifen als Teil des Versuchs, das geschichtlich-gesellschaftliche Phänomen der Religion einer von kirchlich-dogmatischen Prämissen unabhängigen religionsphilosophischen, -geschichtlichen, -psychologischen, -soziologischen und eben -pädagogischen Bearbeitung zugänglich zu machen.

Es sollte die Theologie auf diese Weise teilgewinnen an der szientifischen

56 Der Begriff stammt, wie *Bockwoldt* berichtet (Religionspädagogik, 9), von *M. Reischle* (Die Frage nach dem Wesen der Religion. Grundlegung zu einer Methodologie der Religionsphilosophie, Freiburg 1889, 91). Zu der bereits in der Herbartschen Pädagogik angelegten Entwicklung hinsichtlich eines Verständnisses von Religion als besonderer Unterrichtsaufgabe aufgrund ihrer Rolle im Ganzen des Bildungssystems vgl. *F. Jacobs,* Die religionspädagogische Wende im Herbartianismus, Heidelberg 1969. Jacobs macht deutlich, wie stark der Verselbständigung des Religionsunterrichts gegenüber dem kirchlichen Unterricht eine Verselbständigung auch gegenüber dem kirchlichen Unterrichtsverständnis entspricht. Sie schlägt sich in einer sich im Kontext der allgemeinen Pädagogik entfaltenden Religionspädagogik nieder, so daß ihr die Ausarbeitung der allgemeinen Bedeutung der Religion in einem entsprechenden Bildungsverständnis geradezu zwangsläufig folgen mußte.

57 Zu dieser Koalition vgl. *O. Baumgarten,* Neue Bahnen. Der Unterricht in der christlichen Religion im Geist der modernen Theologie, Tübingen/Leipzig 1903; *H. Spanuth,* Probleme und Reformbestrebungen im Gebiete des Religionsunterrichts der Gegenwart (1905), in: *Wegenast* (Hg.), Religionspädagogik, 26–39.

58 Vgl. ebd., 2ff; *Lämmermann,* Religion, 255ff.

Leistungsfähigkeit der aufkommenden Realwissenschaften. Vor allem aber spiegelt sich in dieser religionswissenschaftlichen Relativierung der dogmatisch verhafteten Theologie das Bemühen, die sozial-kulturell höchst variablen Zugänge zur christlichen Religion und die lebensgeschichtlich höchst unterschiedliche Teilhabe an ihr offenzulegen und offenzuhalten.[59]

Bezogen auf das die PTh provozierende Bezugsproblem (Hinwendung zur Lebenswelt der christlichen Religion) kann man deshalb sagen: Die Rp setzt genau an der Schwierigkeit an, dieses Problem mit den dogmatischen Auslegungsmustern kirchlicher Theologie nicht mehr effektiv bearbeiten zu können. Sie reagiert auf die Integrationsschwäche einer PTh, die die religiöse Lebenspraxis primär am Leitfaden normativ-dogmatisch durchbestimmter Kirchlichkeit ausgelegt und darüber gerade deren komplexe Einbindung in das Geflecht der keineswegs mehr entscheidend kirchlich geprägten Lebenswelt aus den Augen verloren hat.[60]

Die Rp konstituiert sich also dadurch als eigenständige wissenschaftliche Disziplin, daß sie das Bezugsproblem der PTh mit anderen Mitteln zu lösen beansprucht. Sie formuliert ihre Eigenständigkeit aus, indem sie den Ausgangspunkt dort nimmt, wohin die kirchlich fixierte PTh zuletzt doch nicht mehr vorzudringen vermochte: in der sozial-kulturellen Lebenswelt der christlichen Religion selber. D.h. die Rp kehrt die Blickrichtung um. Sie fragt nicht mehr, von der Kirche herkommend, nach einer Steigerung ihres Realitätsbezuges und ihrer Einflußmöglichkeiten. Sie fragt vielmehr, von dem individualisierten und gesellschaftlich institutionalisierten Vorkommen von Religion her, nach den Bedingungen, unter denen sie sich in der Generationenfolge erhalten und in ihrer eben nicht nur kirchlichen, sondern kulturpraktischen Bedeutung sichern läßt.[61]
Die Rp nimmt ihren Ausgang bei der empirischen Lebenswelt der christlichen Religion. Wie bei R. Kabisch, ihrem prominentesten Vertreter, klar zu sehen ist, kann sie das nur tun, weil sie auf eine über die kirchliche Bindung hinausgreifende lebensweltliche Präsenz der christlichen Religion immer noch zu setzen vermag und sich an ihrer allgemein-anthropologischen und kulturpraktischen Bedeutung festklammern kann. Die Lebenswelt der christlichen Religion, die sie sich vorgegeben weiß, ist ihr eine die kulturell-gesellschaftlichen Institutionen von Familie, Schule, Kirche und Staat immer noch integrierende.[62]

59 Dies wird besonders deutlich bei *P. Drews,* »Religiöse Volkskunde«, eine Aufgabe der praktischen Theologie, MkiPr 1 (1901) 1–5; *ders.,* Das Problem der praktischen Theologie (1910), in: *Krause* (Hg.), Praktische Theologie, 251–268.
60 Vgl. *P.C. Bloth,* Baumgartens Weg zu den »Neuen Bahnen« als religionsdidaktischem Emanzipationsprogramm, in: *Steck* (Hg.), Pfarrer, 121–128.
61 Entsprechend macht dies Niebergall dann auch in der »durch die Pädagogik bestimmten Anlage« zur Fragerichtung seiner religionspädagogisch konzipierten PTh (Praktische Theologie, 31ff).
62 *Kabisch,* Religion, 6ff.

Freilich, der die Rp provozierende Impuls liegt gerade in der manifesten Bedrohung dieser gesellschaftlichen Integrationsleistung der christlichen Religion. Der schwindenden Präsenz der gesellschaftlich relevanten christlich-religiösen Deutungs- und Handlungsmuster soll nun ja gerade durch diejenige Erziehung zur Religion gegengesteuert werden, die sich dezidiert nicht mehr allein von einem partikular-kirchlichen Standpunkt aus begreift, sondern sich selber kulturanthropologisch und gesellschaftstheoretisch verankert.[63] Genau darin zeigt sich schließlich, daß der Legitimationshorizont, von dem her sich das genuine Selbstverständnis der Rp aufbaut, in eben der lebenspraktischen Relevanz christlicher Religion ausgemacht sein will, um deren Aufrechterhaltung oder Wiederbelebung willen sie selber nun da ist.

Bis heute ist die Debatte um das Selbstverständnis der Rp denn auch fundamental von der Frage bestimmt, ob sie sich diesen kulturanthropologischen und gesellschaftstheoretischen Legitimationshorizont leisten kann.[64] Denn ohne Zweifel ist er es, der auch ihre wissenschaftliche Selbständigkeit und ihre Unabhängigkeit von den Argumentationsfiguren der PTh begründbar macht. Ob er aber zu leisten vermag, was ihm zugemutet wird, ist nach wie vor höchst umstritten. Der Streit, den es in dieser Frage immer noch zu führen gilt, konzentriert sich in einem doppelten Problem. Es geht einmal darum, ob mit dem kulturanthropologischen und gesellschaftstheoretischen Legitimationshorizont die christliche Religion nicht allzu unbesehen für etwas in Anspruch genommen wird, was sie sozioempirisch gesehen gar nicht mehr leistet.[65] Dieser Legitimationshorizont verlangt es schließlich, sie unabdingbar für das Ganze des individuellen und gesellschaftlichen Lebens, für das Gelingen personaler und sozialer Identität, faktisch zuständig sein zu lassen. Die Persönlichkeitsbildung, um deretwillen Kabisch nach einer pädagogisch ausgewiesenen Lehrbarkeit der Religion fragte, ist denn auch in der Rezeption vor allem sozialpsychologisch formulierter Identitätskonzepte konstitutives Merkmal der Rp geblieben.[66] Weil Kabisch die religiöse Identitätsfindung durch Familie und Kirche allein nicht mehr geleistet sah, machte er sie zur Aufgabe eines Schulfachs, des Religionsunterrichts. Ob dieser mit einer solchen Aufgabe nicht völlig überfordert ist, bleibt freilich nach wie vor die Frage.[67]

Zum anderen geht es darum, ob die Rp mit ihrem kulturanthropologischen und gesellschaftstheoretischen Legitimationshorizont die christli-

63 Ebd., 17ff.
64 Vgl. *Nipkow,* Grundfragen, Bd. 1, 129ff.
65 Vgl. dazu die Anfrage von *M. Josuttis,* »Religion« im Religionsunterricht. Theologie oder Ideologie?, in: *Ders.*, Praxis des Evangeliums zwischen Politik und Religion. Grundprobleme der Praktischen Theologie, München 1974, 207–236.
66 Vgl. zuletzt *H.-J. Fraas,* Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse, Göttingen 1983; *F. Schweitzer,* Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung im Kindes- und Jugendalter, München 1987.
67 Die Rp bewegt sich deshalb auch immer zwischen dem Pol ihrer religionsdidaktischen Eingrenzung (vgl. zuletzt *H. Schmidt,* Religionsdidaktik. Ziele, Inhalte und Methoden religiöser Erziehung in Schule und Unterricht, Bd. 1, Stuttgart u.a. 1982) und ihrer lebensgeschichtlichen und gesellschaftlichen Universalisierung (vgl. zuletzt *Fraas,* Glaube und Identität).

che Religion nicht für etwas in Anspruch nimmt, was sie von vornherein um die Wirkung ihres genuinen Selbstverständnisses bringen muß. Es ist der Rp seit dem kulturkritisch formulierten Einspruch der zwanziger Jahre die Frage eingeschrieben, ob sie die inhaltliche Bestimmung dessen, was die christliche Religion an sich selber ist, nicht verleugnet, wenn sie sie von ihrem Beitrag zur Individualitätskultur und zur wertbezogenen Integration der Gesellschaft her versteht und in Gestalt von religiösen Erziehungsprogrammen empfiehlt. Die Antwort, die sie in Gestalt der »Evangelischen Unterweisung« auf diese Frage gegeben hat, entnimmt schließlich den Religionsunterricht jedem anderweitigen, nicht in der Selbstevidenz des Evangeliums, seinem unbedingten Offenbarungsanspruch, gründenden Legitimationshorizont. Die Rp hat diesen Einspruch durchaus, wenn nicht sogar zu ernst genommen.[68] Woran sie sich bis heute abarbeitet, das ist schließlich die pädagogische Nötigung, die Selbstevidenz der Wahrheit des Evangeliums unter den je gegenwärtigen Lebensverhältnissen für die individuelle und soziale Existenz gerade junger, kritisch fragender Menschen auch verbindlich werden zu lassen. Die positionellen »Ansätze« neuerer Rp, vom hermeneutischen RU bis zur Symboldidaktik, gehorchen der Logik dieser Anstrengung. Sie alle kreisen um die mit dem Einspruch der zwanziger Jahre (gegen jede bildungsreligiöse Syntheseleistung) radikal verschärfte Vermittlungsproblematik.
Wo der Rp der Ausgang von der sozial-kulturellen Lebenswelt der christlichen Religion problematisch wird, hat sie ebenfalls allergrößte Schwierigkeiten, in sie zurückzufinden. Das Problem ihres Verhältnisses zu Kirche und Schule wird zu einem ihrer Zentralthemen. An ihm kristallisiert sich dann auch die Erörterung ihrer Beziehung zur PTh.

3.2 Im Verhältnis zu Kirche und Schule

Der Ausgang, den die Rp bei der nicht mehr allein kirchlich integrierten sozial-kulturellen Lebenswelt der christlichen Religion nimmt, konkretisiert sich ihr in ihrem Verhältnis zur gesellschaftlich legitimierten, staatlich veranstalteten Schule. Sofern sie sich dann selber in einem kulturanthropologischen und gesellschaftstheoretischen Legitimationshorizont entwirft, versucht sie auf ihre Weise, sich unter genau den Bedingungen als Teil der Erziehungs- und Sozialwissenschaften auszuweisen, die für diese insgesamt gelten. Gleichwohl hat sie von Anfang an mit dem Problem zu kämpfen, daß ihre in diesem allgemeinen Horizont stehende Rechtfertigung mit Bezug auf einen Religionsunterricht erfolgt, der selber den Prämissen der konfessionell differenten Religionsgemeinschaften unterliegt. In ihrem Verhältnis zur Schule schwingt insofern das zur Kirche immer schon mit.[69] Das Interesse, das die Gesellschaft an der Religion nimmt,

68 Vgl. *R. Preul,* Religion – Bildung – Sozialisation. Studien zur Grundlegung einer religionspädagogischen Bildungstheorie, Gütersloh 1980, 16–95.
69 Vgl. *E. Troeltsch,* Die Trennung von Staat und Kirche. Der staatliche Religionsunterricht und die theologischen Fakultäten, Tübingen 1907.

das Interesse, das dafür sorgt, daß die Religion an der staatlichen Schule präsent ist, ist das Interesse an der ihrerseits kirchlich vermittelten und d.h. schließlich auch kirchlich ausgeübten Religion.

Daß dies so ist, liegt, ideologiekritisch betrachtet, gewiß daran, daß dem gesellschaftlichen Interesse an der Präsenz der Religion in den von ihr zu verantwortenden Bildungseinrichtungen (die theologischen Fakultäten an staatlichen Universitäten gehören schließlich ebenso dazu) deren kirchlich institutionalisierte Interessenvertretung am direktesten korrespondiert. Es liegt über den ideologiepolitischen Faktor hinaus aber auch daran, daß nicht die staatlichen Bildungseinrichtungen, auch nicht in Gestalt des in ihnen vorkommenden Religionsunterrichts, sondern die Kirchen weitgehend der Ort faktischer Religionsausübung sind. Selbst dort, wo eine »Theorie der Schule« im liberal-demokratischen Nachkriegs-Deutschland auf deren weltanschaulicher Neutralität insistiert und deshalb einen RU fordert, der konfessorische Positionalität von sich abweist und sich mit der Ordnung der religiösen Vorstellungswelt begnügt, kann sie dies bezeichnenderweise nur unter Inanspruchnahme der konkreten Ausbildung religiöser Vorstellungswelten in real existierenden Religionsgemeinschaften tun.[70]

An der PTh war nun aber gerade zu sehen, daß es mit ihrer Kirchlichkeit immer auch um die Frage nach der manifesten Ausübung derjenigen Praxis geht, um deren verantwortlicher Gestaltung willen sie da ist. Einer Rp, die die Kirchlichkeit der PTh von sich abweist, ist denn auch der permanente Konflikt eingeschrieben, sich im Entwurf religiöser Erziehungsprogramme entweder selber sozusagen auf die Produktion von Religion zu verpflichten[71] oder aber sich auf die kritisch-reflexive Aufarbeitung gegebener religiöser Praxis in Geschichte und Gegenwart zu beschränken.[72]

Es ist dies ein kaum lösbarer Konflikt, weil die Rp, wie auch immer sie sich in dieser Alternative entscheidet, nicht umhinkommt, den faktischen Vollzug religiöser Praxis in irgendeiner Weise – und sei es eben, um ihn ideologiekritisch zu ihrem Thema zu machen – in Anspruch zu nehmen. Weist sie mit der PTh auch deren Kirchlichkeit von sich ab, so bringt sie sich demnach im Grunde um das Vermögen, eine wesentliche Komponente der inhaltlichen Bestimmtheit derjenigen religiösen Praxis zum Ausweis zu bringen, für deren Präsenz an öffentlichen Schulen sie in erster Linie zuständig ist.

Man wird die kritische Distanz, die die Rp in Gestalt der »Evangelischen Unterweisung« zu ihrem konzeptionellen Ausgang von der sozial-kulturellen Lebenswelt der christlichen Religion eingenommen hat, deshalb sicher auch als Rekurs auf die anderweitig nicht ableitbare, konstitutive Eigenständigkeit christlicher Religionsausübung interpretieren müssen. Die »Kirche« steht der »Evangelischen Unterweisung« schließlich im strengen Sinne nicht allein für die etablierten Formen des institutionalisierten Kirchentums. Sie steht ihr primär

70 Vgl. *Th. Wilhelm*, Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften, Stuttgart [2]1969.
71 So schon bei Kabisch unter dem bezeichnenden Titel »Wie lehren wir Religion?« (s.o. Anm. 17).
72 Vgl. die in diese Richtung gehenden Überlegungen bei *Otto*, Was heißt Religionspädagogik?, in: *Ders.*, »Religion« contra »Ethik«?

nicht für jene Ausdifferenzierung des Religionssystems, die sich in der sozial-kulturellen Lebenswelt der christlichen Religion selber abbildet. Die »Kirche« ist ihr vielmehr gleichbedeutend mit jener faktischen Einstimmung des Glaubens in Gottes Wort, wie sie der übermächtigenden Erfahrung des Offenbarungsgeschehens entspricht.[73]

Eine Rp, die mit dem Kirchenbegriff nicht ihre institutionelle Einbindung thematisiert, sondern das Praktisch-werden-Können einer Religion, die um ihre Herkunft aus dem Evangelium weiß, muß dann freilich auch zeigen, daß diese nicht an ihre kirchlichen Gestaltungsformen gebunden ist. Sie muß die Selbstthematisierung evangelischer Religion auch am Ort der öffentlichen Schule und d.h. unter individuellen und gesellschaftlichen Lebensverhältnissen vertreten können, die nicht von vornherein kirchlich präformiert sind. Um die variantenreiche Lösung dieser, die gesellschaftskritischen und erfahrungshermeneutischen Aspekte einbeziehenden Aufgabe kreisen denn auch die je auf ihre Weise um die Vermittlung des Christlichen bemühten neueren religionspädagogischen »Ansätze«.
Wenn aber die Vermittlung zwischen den theologischen, schultheoretischen, gesellschaftlichen Aspekten nicht als schon geleistet, nicht als institutionell garantiert in Anspruch genommen werden kann, sondern in der religionspädagogischen Praxis immer neu erbracht werden muß, wem fällt sie dann in erster Linie als Aufgabe zu? Der Person des Religionslehrers. Die Analogie zur PTh läßt sich nicht übersehen. Die Rp stellt sich der Aufgabe der praktischen Vermittlung primär dadurch, daß sie sich als Berufstheorie des Religionslehrers entfaltet.[74]

3.3 Die Berufstheorie des Religionslehrers

Die Verselbständigung der Rp ist durch die gesellschaftliche Integrationsschwäche einer Theologie bedingt, die ihr eigenes Praktisch-Werden vorrangig am institutionalisierten Kirchentum bzw. am Handeln seiner Amtsträger ausgelegt hat.
Schon deshalb kann eine von der sozial-kulturellen Lebenswelt der christlichen Religion ihren Ausgang nehmende Rp sich ihr Religionsverständnis nicht allein durch die tradierte Autorität eines institutionalisierten Kirchentums vorgeben lassen. Auch wenn sie sich statt dessen in kritischer Absicht von den religiösen Implikationen gesellschaftlich vermittelter Erziehungsprozesse und schulisch legitimierter Bildungskonzepte her versteht, ist es jedoch ihre spezifische Aufgabe, diese implizite Religion thematisch und mit Bezug auf das Selbstverständnis positiv bestimmter Religion explizierbar zu machen. So ist auch die Rp zwar nicht auf das institutionalisierte Kirchentum, aber auf die Theologie konstitutiv bezogen. Ihre Teilhabe an der Theologie ist Teilhabe an dem den Wahrheitsanspruch der christlichen Religion zum Ausweis bringenden Reflexionssystem.
Die Rp ist bei der Klärung religionspädagogischer Praxis allerdings nicht

73 Vgl. bes. *Rang*, Handbuch, 87ff.
74 Vgl. *H. Kittel*, Der Erzieher als Christ, Göttingen 1951; *H.-G. Heimbrock* (Hg.), Religionslehrer – Person und Beruf, Göttingen 1982; *Lämmermann*, Religion.

nur auf die Theologie bezogen. Neben anderen Humanwissenschaften wird die Theologie für sie zu einer ihrer »Bezugswissenschaften«.[75] Insbesondere die historischen und systematischen Disziplinen der Theologie befragt sie dann auf ihren Beitrag zur Lösung von Aufgaben, die im religionspädagogischen Praxiszusammenhang entstehen. Indem sie daraufhin jedoch genauso auch die Ergebnisse anderer Humanwissenschaften funktionalisiert, liegt es nahe, daß sie sich selber als »Integrationswissenschaft«[76] versteht. So findet sie ihre wissenschaftliche Selbständigkeit. Sie liegt in der praxisbezogenen und zugleich an normativen Leitbegriffen orientierten (z.B. Emanzipation) Integration unterschiedlicher Bezugswissenschaften. Zu ihnen gehört auch die Theologie, insoweit eben, als es der religionspädagogische Theorieanspruch zu fordern scheint.

Es dürfte freilich klar sein: Diese Selbständigkeit der Rp ist bedingt durch ihre Abhängigkeit von bereits vorgegebenen religionspädagogischen Praxiszusammenhängen. »Integrationswissenschaft« ist sie insofern, als sie ihre Aufgabe primär darin sieht, die berufliche Kompetenz der religionspädagogisch Tätigen zu steigern. D.h. sie ist die Berufstheorie des Religionslehrers. Ihm versucht sie – so gut es geht – zur berufsbezogenen Integration der pädagogischen, schultheoretischen, gesellschaftspolitischen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Komponenten seiner religionspädagogischen Existenz zu verhelfen.[77]

Die Rp gibt Hilfestellungen zur berufsbezogenen Integration unterschiedlicher Theorieanteile. Sie ist diese Integration nicht schon selber. Die zu leistende Integration fällt in letzter Instanz in eben diejenigen, die die Rp auf integrative Weise studieren, denen sie zur Steigerung ihrer beruflichen Kompetenz dienen kann.[78] Sie geht in das Selbstkonzept ein, von dem sich Religionslehrer in ihrem praktischen Tun leiten lassen.

Die Religionslehrer sind, dem Pfarrer in der auf die Amtsträger zugeschnittenen PTh vergleichbar, schließlich die Instanz zur praktischen Vermittlung theoretischer Einsichten. Sie müssen die praktische Vermittlung eines Integrationskonzepts leisten, das in der Theorie allein gar nicht zu erbringen ist, dort allenfalls dem Anspruch nach vorliegen kann. An den Religionslehrern selber liegt es, ob es ihnen gelingt, eher unterschiedliche und sich sogar widerstreitende Rollenzuweisungen und Geltungsansprüche im Schnittpunkt von Kirche, Schule, Staat und Gesellschaft praktisch-faktisch für sich – so gut es geht – zum Ausgleich zu bringen.[79]

75 Vgl. *H. Schröer,* Humanwissenschaften und Religionspädagogik, EvErz 29 (1977) 150–177.

76 Vgl. *P. Biehl,* Anmerkungen zum Selbstverständnis und zur wissenschaftsorganisatorischen Zuordnung der Religionspädagogik, Nachtrag 1979, in: *Wegenast* (Hg.), Religionspädagogik, 397f.

77 So ist es konsequent, wenn *Heimbrock* den von ihm herausgegebenen Band zu »Person und Beruf des Religionslehrers« mit »religionspädagogische(n) Biografien« beginnen läßt (11ff).

78 Vgl. *Stoodt,* Einführung, 21ff.

79 Entsprechend fordert Lämmermann, »den Lehrer als Subjekt des Bildungsprozesses zu begreifen« (*ders.,* Religion, 369), und macht es der Rp zur Aufgabe, sich in die theologische Begründung einer diesen Sachverhalt verarbeitenden allgemeinen Bildungstheorie einzubringen (ebd., 374).

4 Die Religionspädagogik in der Einheit der Praktischen Theologie

Wer die Einheit der PTh unter Einschluß der Rp behaupten und durchführen will, kann sich, wie bisher immer wieder zu notieren war, an zwei unterschiedlichen historischen Modellen orientieren, die beide berechtigte Motive zur Geltung bringen und dennoch nicht mehr einfach zu wiederholen sind.

Das Modell, wonach die Einheit der PTh in der Vielfalt ihrer Disziplinen über die konstitutiven Lebensfunktionen der Kirche zu beschreiben ist, bringt einerseits das berechtigte Motiv zur Geltung, daß die Kirche der Ort einer christlich-religiösen Praxis ist, die sich selber auch als solche weiß und in der Vergegenwärtigung ihres (theologisch zu bestimmenden) Grundes betätigt. Die Grenze seiner Leistungsfähigkeit liegt in der unzureichenden Aufhellung der sozial-kulturellen Verflechtung, der anthropologischen und historischen Reichweite des Phänomens gelebter Religion. Dieses Modell wird der christlichen Religionsgeschichte der Neuzeit insofern nicht mehr gerecht, als es sich zu einer von den normativ-dogmatischen Prämissen der christlichen Theologie freien, ideologiekritisch formierten Behandlung der Religionsthematik nur polemisch verhalten kann.
Das Modell, wonach die Einheit der PTh in der Vielfalt ihrer Disziplinen sich ihrer religionswissenschaftlichen Grundlegung verdankt, bringt andererseits das berechtigte Motiv zur Geltung, daß die christliche Religionsgeschichte der Neuzeit nicht mehr allein an ihrer kirchlichen Ausübung festzumachen ist, sondern die Orientierung am Phänomen einer individuell und gesellschaftlich höchst variabel vermittelten Religion verlangt. Die Grenze seiner Leistungsfähigkeit liegt jedoch in der unzureichenden Aufhellung des Selbstverständnisses christlicher Religion. Es steht immer in der Gefahr, sie für etwas in Anspruch zu nehmen, was sie weder sein kann noch sein will, also ihren genuinen Eigensinn um universaler Funktionszuschreibungen willen zu verfehlen.

Soll sich die Einheit der PTh unter Einschluß der Rp heute behaupten und durchführen lassen, so muß gezeigt werden können, wie sich die berechtigten Motive der beiden Integrationsmodelle zur Geltung bringen lassen, ohne in die Verengungen zu geraten, durch die sie zugleich gekennzeichnet sind.

4.1 Praktische Theologie als Frage nach dem Zugang zur christlichen Religion

Die Überlegungen zur Aufgabe der PTh und der Rp haben gezeigt, wie sehr es dabei um die Fähigkeit der Theologie geht, sich zu der nicht von vornherein mit ihr identischen kirchlichen und religiösen Praxis ins Verhältnis zu setzen. Fragt man nach einem sinnvollen Unterscheidungsgesichtspunkt für beide Disziplinen, so ist dieser schließlich am ehesten dort zu entdecken, wo es um die Bestimmung derjenigen Praxis geht, um deren Orientierung und Effektivierung willen sie dasein sollen.

Der PTh wird vor allem die Aufgabe der verantwortlichen, d.h. an theologischen Grundsätzen ausgerichteten und zugleich erfahrungsbezogenen Gestaltung des Lebens der Kirche zugewiesen, weshalb sie vorrangig auch zu einer Theorie des kirchenleitenden, pastoralen Handelns wird. Der Rp wird vor allem die Aufgabe der verantwortlichen und d.h. auch für sie einer an theologischen Grundsätzen ausgerichteten und im Erfahrungsbezug

pädagogisch reflektierten sowie didaktisch kontrollierten Gestaltung religiöser Erziehungs- und Lernprozesse vor allem, aber nicht nur in der Schule zugewiesen, weshalb sie primär als Berufstheorie des Religionslehrers auftritt.
Sofern die Rp gegenüber der PTh Anspruch auf wissenschaftliche Selbständigkeit erhebt, geschieht das im allgemeinen mit dem Verweis darauf, daß die Probleme, die mit der verantwortlichen Gestaltung religiöser Erziehungs- und Lernprozesse unter den historischen Bedingungen einer nicht mehr allein kirchlich formierten sozial-kulturellen Lebenswelt der christlichen Religion verbunden sind, einen diesen komplexen Bedingungen Rechnung tragenden eigenen Reflexionsgang verlangen. Der Religionslehrer verlangt auf eine andere Weise als der Pfarrer nach einer handlungsorientierenden und sich in pädagogischen und didaktischen Konzepten konkretisierenden Rechenschaftsabgabe darüber, was es heißt, Religion nicht allein in der dafür zuständigen Kirche, sondern an öffentlichen Schulen als Beruf zu vertreten.

Dennoch läßt eine Sondierung der Bezugsprobleme beider Disziplinen, sowie die ihnen entsprechende Aufgabenbestimmung eine solche Verselbständigung wenig plausibel erscheinen.
Die Probleme, die mit einem nicht mehr allein kirchlich formierten Unterricht in der christlichen Religion verbunden sind, begegnen bei Lichte besehen schließlich genauso auch im Leben der Kirche und der Christen in ihr. Die Herabsetzung der christlichen Religion zu einem Element der kulturellen Tradition, das in seiner religionsgeschichtlichen Relativität, in seinen sozialgeschichtlichen Bedingungen, in seinen politischen und psychologischen Wirkungen, in seinem metaphysischen Wahrheitsanspruch gewußt und somit mehr oder weniger auch gelehrt und gelernt, anerkannt oder kritisch destruiert werden kann, bezeichnet ein allgemeines, die christliche Religionsgeschichte der Neuzeit insgesamt widerspiegelndes Phänomen.[80] Von ihm ist auch die binnenkirchliche Selbstverständigung des religiösen Interesses kaum ausgenommen. Wenn sich die PTh dennoch nicht damit begnügt, im Rekurs auf religionswissenschaftliche Fragestellungen die kulturpraktische und gesellschaftspolitische Relevanz des religiösen Phänomens in Geschichte und Gegenwart zu klären, so geschieht dies aus der begründeten Einsicht, daß das religiöse Phänomen dabei im Kern gerade verfehlt wird bzw. nur diejenigen Seiten an ihm wahrgenommen werden, die es gerade nicht in dem zeigen, was es an sich selber ist.[81] Dies gilt dann genauso aber auch für die Rp. Auch die Rp legt den Zugang zur christlichen Religion nur dann wirklich frei, wenn sie nicht in der objektivierenden Distanz zu ihr verharrt, sondern ihn aus der durch sie selbst gesetzten und somit nur theologisch explizierbaren Teilhabe an ihr erschließt.
Das Problem des Verhältnisses von PTh und Rp ist genau hier, wo es um die *Frage des Zugangs zur christlichen Religion* geht, auf den Brennpunkt eingestellt.
Kann nämlich in Wahrheit überhaupt erst dann von einem Zugang zur

80 Vgl. *F. Wagner,* Was ist Religion? Studien zu ihrem Begriff und Thema in Geschichte und Gegenwart, Gütersloh 1986.
81 Ebd., 570ff.

christlichen Religion gesprochen werden, sofern dieser den Gründen folgt, die in ihr selber liegen, *so ist auch die Rp in letzter Instanz überhaupt nur als Theologie möglich.* D.h. die unauflösliche Zusammengehörigkeit von PTh und Rp kommt an dem Punkt heraus, wo sie beide nicht mehr allein auf das kirchlich-institutionalisierte, lebensgeschichtlich und gesellschaftlich vermittelte Vorkommen einer im Einflußbereich der biblischen Überlieferung stehenden christlichen Religion reflektieren, wo sie nicht mehr allein fragen, wie die so vorkommende Religion in ihrer sozial-kulturellen Präsenz zu gestalten und in der Generationenfolge zu sichern ist. Die unauflösliche Zusammengehörigkeit von PTh und Rp kommt heraus, wo sie statt dessen bzw. darüber hinausgehend fragen, was die christliche Religion an sich selbst und um ihrer selbst willen ist, also in derjenigen Teilhabe an ihr, die sie auf die ihr eigene Weise selber ermöglicht.

Sofern PTh und Rp in dieser Weise nach dem Zugang zur christlichen Religion zu fragen anfangen, kommt schließlich heraus, daß sie sich in einem theologischen Denken versammeln, das die Religion aus ihrer Verdinglichung herausholt, indem es sie aus der Unbedingtheit des ihr eigenen Grundes zu begreifen versucht. In der theologischen Denkbewegung sich versammelnd, bleiben sie nicht stehen bei den Erfahrungen, die man mit dem Vorkommen religiös-vermittelter Praxis in Kirche, Schule und Gesellschaft machen kann. Sie beginnen vielmehr mit der Freilegung eben der Erfahrung, die die Form der Begegnung mit dem spezifischen Inhalt des Evangeliums – eben in Gestalt des unvertretbar eigenen Selbstverhältnisses zu ihm – ist.[82]

Mit der Frage nach dem Zugang zur christlichen Religion, den diese durch sich selbst bereitstellt, durch das Evangelium, das sie zum Glauben anbietet, fängt die auf Erkenntnis der evangelischen Wahrheit drängende theologische Rechenschaftsabgabe an. Sie steht damit aber auch unvertretbar auf der Subjektivität derer, die sie vollziehen[83], und läßt sich nicht zur objektiv verpflichtenden Erkenntnis eines in der sozio-historischen Wirklichkeit existierenden Phänomens stilisieren. Ein ausschließlich auf solche Objektivierung setzender Zugang zur christlichen Religion würde ja gerade über die kritisch-distanzierende Analyse ihres kirchlich-gesellschaftlichen Phänomenbestandes nicht hinauskommen. Das heißt nicht, daß sich

82 Vgl. die Aufmerksamkeit auf diesen zuletzt spekulativ, im theologischen Denken zu durchdringenden Sachverhalt bei *P. Biehl,* Erfahrung als hermeneutische, theologische und religionspädagogische Kategorie. Überlegungen zum Verhältnis von Alltagserfahrung und religiöser Sprache, in: *H.-G. Heimbrock* (Hg.), Erfahrungen in religiösen Lernprozessen, Göttingen 1983, 13–70; *K. Künkel,* Das Problem der religiösen Erfahrung und ihrer Mitteilbarkeit, in: ebd., 87–104. Überraschend wurde jetzt auf diesen Sachverhalt einer durch die Begegnung mit dem Evangelium freigesetzten und zugleich über die Subjektivität vermittelten Lernerfahrung auch von pädagogischer Seite die Aufmerksamkeit gelenkt. Vgl. *H.v. Hentig,* Bibelarbeit. Verheißung und Verantwortung für unsere Welt, München/Wien 1988.

83 Vgl. die Überlegungen von *H. Schröer* zum »Lernen und Lehren als Vollzugsform des Glaubens« (Grundlagen evangelischer Erziehungslehre, in: JRP 2 [1985], 1986, 19ff).

die Rechenschaftsabgabe von der Erfahrung, in der es zur Erkenntnis der lebensbestimmenden Wahrheit des Evangeliums kommen kann, nicht zu den Formen jener Selbst- und Weltauslegung, die das humane Bewußtsein im Zuge der emanzipativen Religionsgeschichte der Neuzeit ausgebildet hat, verhalten könnte. Sie verhält sich dazu vielmehr unter der Kategorie des Gesetzes, die das Recht humaner Selbstauslegung und Weltgestaltung ebenso einklagt wie sie deren unbedingten, die Menschlichkeit zerstörenden Durchsetzungswillen verurteilt.[84]

Die der kategorialen Unterscheidung von Gesetz und Evangelium sich bedienende, also am Leitfaden paulinisch-reformatorischer Rechtfertigungslehre sich vollziehende Rechenschaftsabgabe von der Erkenntnis der christlichen Wahrheit ist jedoch – sofern sie nicht als autoritativ-kirchliche, sich mit der Offenbarungswahrheit gleichsetzende Lehrgestalt auftritt – von der Art, daß sie unvertretbar auf der Subjektivität derer steht, die sie vollziehen. Die Evidenz der Wahrheit, die sie vertritt, gründet darin, daß ich selber von ihr überführt bin, sie mir selber einleuchtet und ich deshalb zur Gemeinschaft der Glaubenden, zur Kirche, finde, nicht umgekehrt.[85] Die theologische Explikation der Erkenntnis dieser Wahrheit ist deshalb auch nichts anderes als die begrifflich-distinkte Artikulation einer Evidenzerfahrung. Und die praktischen Konsequenzen, die sie freisetzt, zielen auf nichts anderes als auf die operable Offenlegung des Zugangs zu ihr, auf die vorbehaltlose Sensibilisierung für solche Lebenssituationen, die diese Erfahrung, so es Gott gefällt, machen lassen.[86]

Eine so nach dem Zugang zur christlichen Religion fragende PTh orientiert sich zunächst und vor allem weder an institutionalisierten Praxisfeldern noch an spezialisierten Berufstheorien. Auch integriert sie sich die Rp weder im Zeichen kirchlicher Dominanzansprüche noch im Zeichen der Abwehr autonom-pädagogischer Grundeinsichten. Dies alles fällt ihr unter die religions- und sozialwissenschaftliche Analyse eben der empirischen Bedingungen, unter denen sie den Zugang zur christlichen Religion aus den ihr eigenen, diese geschichtlichen Realisationsbedingungen keineswegs von vornherein sanktionierenden, aber auch nicht von vornherein negierenden Gründen immer erst freizulegen versucht. Wie gibt die christliche Religion ihre lebenswichtige Wahrheit heute zu erkennen? Unter welchen Codierungen erschließt sie sich uns? Das ist ihre Frage.
Woran sie sich primär orientiert und worauf sie setzt, das ist daher die Konstruktion situationsadäquater, hermeneutisch-praktischer Verfahren, die es in unterschiedlichen Erfahrungs- und Praxiszusammenhängen

84 Vgl. die praxisnahe Durchführung dieser Unterscheidung bei *Chr. Bizer,* Verheißung als religionspädagogische Kategorie, WuPKG 68 (1979), 347–358.
85 Darin eben kommt heraus, daß nur eine neuprotestantische, die Folgen der Moderne in sich selber einholende Rechenschaftsabgabe von der Erkenntnis der christlichen Wahrheit gemeint sein kann. Vgl. *M. Kroeger,* Profile und Vollzüge religiösen Verhaltens unter den Bedingungen der Modernität, in: *H. May* und *K. Lorenz* (Hg.), Loccumer Protokolle 26/1986, 31–57.
86 Vgl. etwa die schönen Beschreibungen bei *F. Steffensky,* Feier des Lebens. Spiritualität im Alltag, Stuttgart 1984.

zur Entdeckung der Wahrheit des Evangeliums und einer in seiner Freiheit stehenden Lebenspraxis möglicherweise kommen lassen.[87]

4.2 Das theologische Profil der Religionspädagogik in einer elementaren Dogmatik

Sobald die Rp zu fragen anfängt, welches denn der Zugang ist, den die christliche Religion durch sich selbst zu sich bereitstellt, kommt heraus, daß sie nur als theologische Disziplin, somit in der Einheit der PTh möglich ist. Nun muß die Rp aber auch so fragen, wenn anders sie nicht dort steckenbleiben will, wovon sie zurecht ihren Ausgang nimmt, in der sozial-kulturellen Lebenswelt der christlichen Religion. Bleibt sie dort stekken, wovon sie ihren Ausgang nimmt, beim Vorkommen religiöser Deutungsangebote und Handlungsperspektiven in familiären, kirchlichen, schulischen, gruppenspezifischen Sozialisationsprozessen, dann kann sie versuchen, unter pädagogischen, lerntheoretischen, sozial-psychologischen Gesichtspunkten deren Integrationsleistung zu erhöhen, dem Traditionsschwund zu wehren, die religiöse Thematik überhaupt, sofern man dafür etwas tun kann, in gesellschaftlicher Präsenz zu halten. Das ist nicht wenig und angesichts des ungebrochenen Verfalls religiöser Kultur in den spätkapitalistischen Industriegesellschaften keineswegs zu unterschätzen, wenn auch wohl nur von begrenzter Wirkung.[88] Die Rp muß sich aber im klaren darüber sein, daß sie es, so ansetzend, nicht weiter bringen kann als bis zu einer das psycho-sozial tief verankerte Gegebensein von Religion letztlich doch immer schon in Anspruch nehmenden Theorie religiöser Erziehung bzw. religiöser Sozialisation.

Allein so ansetzend, bringt es die Rp jedoch noch nicht dahin, auf ihre Weise, unter pädagogischen und didaktischen Gesichtspunkten, an derjenigen Lehre (Dogmatik) mitzuarbeiten, mit der die christliche Religion denjenigen Zugang zu sich beschreibt, den sie selber, durch das, was sie zum Glauben anbietet, bereitstellt. Sie kann an dieser Lehre nur mitarbeiten[89], sofern sie die christliche Religion nicht allein in ihrem sozial-kulturellen Vorkommen transportabel zu halten versucht, sondern zu zeigen anfängt, wie sie aus dem ihr eigenen Grund, aus der Erfahrung der Selbstkundgabe Gottes in Wort und Geschichte Jesu, je gegenwärtig hervorgeht. Sofern die Rp allerdings dies zu zeigen unternimmt, gewinnt sie ihr theologisches Profil dadurch, daß sie selber an einer *elementaren Dogmatik* mitarbeitet. D.h. sie beteiligt sich am jeweils neu zu erbringenden Entwurf derjenigen Lehre[90], mit der die christliche Religion sowohl grundle-

87 Dahin zielen zuletzt auch die Überlegungen von *P. Biehl*, Symbol und Metapher. Auf dem Wege zu einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache, in: JRP 1 (1984), 1985, 29–66.

88 Vgl. *E. Feifel* und *W. Kasper* (Hg.), Tradierungskrise des Glaubens, München 1974.

89 Das eben hat die »Evangelische Unterweisung« bei aller autoritativ-kirchlichen Fixierung richtig gesehen.

90 Vgl. Bizers Überlegungen zu einer »katechetischen Theologie«: *Ders.*, Unterricht und Predigt, 58ff.

gend über ihren Inhalt Auskunft gibt, als auch sich in heute treffenden Codierungen ausspricht, somit zeigt, wie sich dessen Aneignung gegenwärtig vollziehen kann. Um »Dogmatik« handelt es sich dabei insofern, als die über ihren eigenen Grund und Inhalt Auskunft gebende Religion ihren Wahrheitsanspruch nicht auch noch zur Disposition stellt, sondern faktisch von ihm ausgeht.

Das Elementare dieser Dogmatik hingegen liegt in einem Doppelten. Zum einen geht es um die Aufstellung derjenigen Elemente christlicher Religionslehre, die die christliche Religion in der Eigentümlichkeit ihres Wesens, im Kern dessen, was sie zum Glauben anbietet, zugänglich machen. D.h. es geht um die Aufstellung eines Kommunikationscodes, nach dessen Regeln jeder, der ihn gelernt hat, seine Religion ausdrücken, gestalten und auch anderen unterstellen kann.[91] Und zum andern geht es darum, daß dieser Zugang auch tatsächlich ein anfänglicher, keine spezifischen Qualifikationen in Anspruch nehmender bleibt.

Die Doppelung im Begriff des Elementarischen dieser Dogmatik, wonach es um die *elementaren Inhalte* sowie um die *elementaren Zugänge zu ihnen* geht, ist entscheidend wichtig.[92] Sie erlaubt es, die insbesondere am ersten interessierte Grundintention der »Evangelischen Unterweisung« mit der insbesondere am zweiten interessierten Erweiterung des didaktisch-methodischen Apparats, wie sie die unterschiedlichen »Ansätze« neuerer Rp, vom hermeneutischen Ansatz bis zur sogenannten Symboldidaktik, kennzeichnet, auf eine selber noch einmal theologisch verantwortete Weise zusammenzubringen.

Diese Doppelung verschafft nämlich dem in jeder theologischen Lehrbildung zu beachtenden Sachverhalt Ausdruck, wonach religiöse Inhalte gerade von der Art sind, daß sie den Bezug auf diejenigen, für die sie Inhalte sind, immer mit einschließen. Sie sind Inhalte gerade nur in der vorbehaltlosen Eröffnung des Glaubens an sie, somit nur unter Einschluß des Weges, auf dem sie für mich wahr werden. Der Weg zu ihnen ist die Sache selbst, bzw. es »gibt« die Sache gar nicht ohne den Weg, auf dem sie sich in ihrer Bedeutung zu erkennen gibt.[93] Insofern ist eine »elementare Dogmatik«, die dem doppelten Sinn des Elementarischen Rechnung zu tragen versucht, eine allererst ebenso sachgemäße wie sich didaktisch reflektierende Dogmatik.[94]

91 Vergleichbar wäre dieser Begriff von Dogmatik als Kommunikationsmedium am ehesten dem, was Luhmann über generalisierte Kommunikationsmedien, z.B. über das Medium Liebe, ausgeführt hat, wonach sie eben kein Gefühl, sondern ein Kommunikationscode ist, nach dessen Regeln man Gefühle ausdrücken kann. Vgl. *N. Luhmann,* Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität, Frankfurt/M. 1982.

92 Zu diesem Begriff des Elementaren in religionspädagogischer Verantwortung vgl. *I. Baldermann, K.E. Nipkow* und *H. Stock,* Bibel und Elementarisierung, Frankfurt/M. 1979.

93 Vgl. die eindringliche Herausarbeitung dieser Dialektik bei *J. Ringleben,* Aneignung. Die spekulative Theologie Sören Kierkegaards, Berlin / New York 1983, bes. 415ff.

94 Diese Einsicht ist es denn auch, die in den zahlreichen religionspädagogischen Elementarisierungsprojekten spätestens seit der zweiten Hälfte der 70er Jahre ihren vorläufigen Niederschlag gefunden hat. Vgl. *H. Stock,* Elementartheologie, in: *W. Böcker, H.-G. Heimbrock* und *E. Kerkhoff* (Hg.), Handbuch religiöser Erziehung, Bd. 2, Düsseldorf 1987, 452–466. Dort findet sich auch die weitere Literatur zur Elementarisierungsdebatte.

Die Rp also gewinnt theologisches Profil dadurch, daß sie eine auf die Eröffnung des Zugangs zur christlichen Religion gerichtete Dogmatik zur eigenen Sache macht. Ihr spezifischer Beitrag zu dieser von der PTh insgesamt zu erfüllenden Aufgabe dürfte dann gerade darin liegen, daß sie diesen Zugang explizit in seinen *pädagogischen Implikationen* und in seiner *didaktischen, seine Lehrbarkeit ermöglichenden Struktur* reflektiert.

4.3 Die Einheit der Praktischen Theologie

Der jüngste »Grundriß der Praktischen Theologie« von D. Rössler beschreibt die Einheit der PTh in der Rekonstruktion ihrer neuzeitlichen Geschichte.[95] Er trägt damit dem Sachverhalt Rechnung, daß die Hinwendung zur sozial-kulturellen Lebenswelt der christlichen Religion, die die Theologie in Gestalt ihrer praktischen Disziplin vollzogen hat, den neuzeitlichen Prozeß der Ausstreuung des Christentums in seine individuelle, kirchliche und gesellschaftliche Präsenz in sich abbilden muß. Ihre Einheit besteht eben darin, daß sie die Präsenz des Christentums auf allen Ebenen, auf die es sich verlagert hat, ausdrücklich zu machen und in der Vermittlung seiner tradierten Grundsätze mit gegenwärtigen Erfahrungen über sich zu verständigen vermag. Die Integration der Rp ist dieser PTh insofern kein Problem. Die Rp steht schließlich an ausgezeichneter Stelle genau für die gesellschaftliche Präsenz des Christentums. Über den differenzlosen Zusammenhang mit dem, was dieses Christentum aufgrund seiner neuzeitlichen Geschichte ist, ist sie immer schon in die Einheit der sich an dieser Geschichte orientierenden und sie rekonstruierenden PTh eingegangen.[96]

Man könnte aber auch sagen, die Integration der Rp in die so beschriebene Einheit der PTh ist deshalb kein Problem, weil diese Beschreibung nichts anderes enthält als die Aufstellung eines sich in die kulturellen Bestände verflüssigenden, in seinem spezifischen Gehalt dabei aber unthematisch werdenden Christentums. Die Einheit der PTh wird von Rössler denn auch ebensowenig wie die spezifische Aufgabe der Rp in einen sie inhaltlich bestimmenden Lehrzusammenhang überführt. Die Einheit der PTh ist zuletzt nichts anderes als die Abbildung ihrer Geschichte, ihr Erinnerungsfaden.

Die zur gleichen Zeit erschienene »Grundlegung der Praktischen Theologie« von G. Otto verzichtet denn auch explizit auf die Behauptung einer ausweisbaren Einheit der PTh. Otto fordert statt dessen die Entfaltung von Reflexionsperspektiven. Von der perspektivischen Gliederung der PTh wird versichert, daß eine kritische Theorie religiös vermittelter Praxis in Kirche und Gesellschaft ihrer bedarf.[97] Wo aber findet die PTh das Kriterium für die Auswahl und Durchführung ihrer Reflexionsperspektiven? Muß sie ein solches Kriterium nicht im Begriff ihrer selbst ausformulieren? Die Gefahr ist doch unabweisbar, daß sie sich andernfalls lediglich den Postulaten vorgegebener oder als vorgegeben angenommener Praxisanforderungen ausliefert.

Die Integration der Rp in die Einheit der PTh zeigt erst dann benennbare Folgen, wenn diese Einheit auch mit inhaltlicher Bestimmtheit ausformuliert wird, sie also in die Aufgabenbestimmung dieser Disziplin übergeht. Sie ist überhaupt nur dann von Gewinn, *wenn die PTh in der Ausformulierung dessen, was sie eint, zugleich Auskunft gibt über den konstitutiven Richtungssinn der von ihr zu verantwortenden Praxis.*

95 Ebd., 53ff.
96 Ebd., 405ff.
97 *G. Otto,* Grundlegung der Praktischen Theologie, München 1986, 69ff.

Insofern verwundert es nicht, daß die Bestimmung der Einheit der PTh schwierig geworden ist, genau im Zuge der Auflösung der einheitlich-kirchlichen Formation der von ihr zu verantwortenden Praxis. Sie dürfte in dieser Weise – allein über ihre Kirchlichkeit – auch kaum wiederherzustellen sein. Gleichwohl muß das nicht bedeuten, daß man nun die Bestimmung ihrer Einheit mit der Geschichte von deren Auflösung gleichzusetzen oder ganz aufzugeben hat.

Die Bestimmung der Einheit der PTh ist sowohl nötig als auch möglich, sofern die von ihr zu verantwortende Praxis, wo auch immer sie stattfindet und mit welcher Reflexionsperspektive sie auch in den Blick genommen wird, eine Auskunft darüber einfordert, weshalb sie überhaupt praktisch-theologisch zu verantworten und d.h. doch: nach Kriterien zu beurteilen ist, die sie nicht schon selber bereitstellt. Und die PTh weicht dieser Antwort nur dann nicht aus, wenn sie die *Lehre* auch explizit macht, unter deren normativer Berücksichtigung sie ihre Praxisverantwortung gerade deshalb wahrnimmt, weil mit ihr – potentiell für jeden – zugleich der vorbehaltlose Zugang zu ihr erschlossen ist. D.h. die Lehre (Dogmatik), mit der die PTh ihre Einheit ausformuliert, muß von der Art sein, daß die sozial-kulturelle Lebenswelt der christlichen Religion, mit der das Insgesamt derjenigen Praxis beschrieben ist, für die sie Verantwortung trägt, theoretisch eingeholt und zugleich kritisch von sich unterschieden wird. Die Lehre (Dogmatik), an deren Ausformulierung die PTh mitarbeitet, muß zur Verständigung über die sozial-kulturell verflochtene Praxis christlicher Religion anleiten und zugleich den davon noch einmal unterschiedenen, weil durch ihr sozial-kulturelles Vorkommen nie schon gänzlich präformierten Zugang zu ihr freilegen.[98]

Beides leistet sie, sofern sie ihre Einheit am Leitfaden der *Rechtfertigungslehre* und der ihr innewohnenden kategorialen Unterscheidung von Gesetz und Evangelium beschreibt.[99] Ohne in einen vorkritischen Dogmatismus zurückzufallen, vermittelt diese Lehre – in ihrem subjektivitätstheoretischen Verständnis, das hier bereits angedeutet wurde – der PTh ebenso die Struktur ihres Verfahrens wie der in sie integrierten Rp.

D.h. aber: Die mit der Unterscheidung von Gesetz und Evangelium identische Rechtfertigungslehre formuliert die Einheit der PTh so, daß damit zunächst eine doppelte Abgrenzung verbunden ist. Zum einen liegt diese Einheit der PTh nicht in ihrem Gegenstandsbezug. In ihn muß schließlich auch die ganze Mannigfaltigkeit gegenwärtigen Christentums in seinen kirchlichen, individuellen und gesellschaftlichen Realisationsgestalten, in seinem Eingelassensein in das Insgesamt der Lebenswirklichkeit, Eingang finden. Jede unkritische Verengung der PTh hinsichtlich ihres Gegenstandsbezugs, hinsichtlich möglicher von ihr zu thematisierender Praxisfelder kann in der Tat nur bedeuten, daß diese dann nach eigenständiger Wahrnehmung verlangen.

98 M. Josuttis hat dies zuletzt am Leitfaden der Pneumatologie zu beschreiben versucht. Vgl. *ders.*, Pneumatologie und Methodik in der kirchlichen Praxis. Sozialtechnik oder Selbstbegrenzung, in: *Ders.*, Praxis des Evangeliums, 254ff.

99 Vgl. *W. Gräb* und *D. Korsch*, Selbsttätiger Glaube. Die Einheit der Praktischen Theologie in der Rechtfertigungslehre, Neukirchen-Vluyn 1985.

Die Einheit der PTh über die mit der Unterscheidung von Gesetz und Evangelium identische Rechtfertigungslehre zu beschreiben, heißt zum anderen aber auch nicht, sie an einem positiv bestimmten, abgrenzbaren christlichen Lehrinhalt festzumachen. Es bedeutet nicht ihren Anschluß an die Dogmatik des christlichen Glaubens in dem Sinne, daß aus einem bevorzugten Grundsatz der christlichen Lehrtradition einheitliche Ausführungsbestimmungen für die mannigfaltigen Gegenstandsbereiche der PTh entwickelt werden sollen. Ein solches Konzept würde nur den Rückfall in einen überholten dogmatischen Deduktionismus bedeuten.

Es geht mit der Bestimmung der Einheit der PTh am Leitfaden der Rechtfertigungslehre weder um die Auszeichnung eines bestimmten Praxisbereiches (z.B. Kirche als Ort der Verkündigung und Austeilung von Rechtfertigung) noch um die Hervorhebung eines Lehrgrundsatzes der christlichen oder gar konfessionell-kirchlichen Lehrüberlieferung (z.B. Rechtfertigung als Teil der Soteriologie). Es geht dabei vielmehr um das Erkennungsmerkmal theologischen Denkens überhaupt, um die orientierende Teilhabe der PTh am entscheidenden Gesichtspunkt theologischer Urteilskraft.[100] Man kann daher auch sagen: Was die PTh zur Einheit einer theologischen Disziplin zusammenschließt, ist genau dasjenige, was ihr zugleich die Teilhabe an der Aufgabe der Theologie überhaupt verschafft. Sie bleibt in der höchst vielgestaltigen Hinwendung zur sozial-kulturellen Lebenswelt der christlichen Religion, worin ihre spezifische Aufgabe liegt, dadurch eine mit sich eins seiende, daß sie nichts anderes als die Aufgabe der Theologie überhaupt, in der ihr spezifischen Weise, wahrnimmt. Die ihre Einheit am Leitfaden der Rechtfertigungslehre beschreibende PTh bindet diese Einheit jedenfalls an nichts anderes als an den sich in der Vielfalt ihrer Praxisfelder konkretisierenden Vollzug einer theologischen Urteilskraft, die sich in der Fähigkeit des Unterscheidens von Gesetz und Evangelium zeigt.[101]
Es ist hier jetzt nicht mehr der Raum, den umfassenden Sinn dieser Unterscheidung, wie er immer erst in ihrer Anwendung herauskommt, zu entfalten. Aufmerksam gemacht sei zuletzt nur noch auf eben den Punkt, an dem sie m.E. der spezifischen Aufgabe der PTh ihre einheitliche Ausrichtung zuteil werden läßt.

Man wird schließlich sagen können, daß der Grundsinn der Unterscheidung von Gesetz und Evangelium darin besteht, Theologie und Christentum, denen es recht verstanden allein um das Evangelium und seine Wahrheit geht, zugleich bei dem festzuhalten, was nach dem Evangelium verlangen und auf seine Wahrheit überhaupt hören läßt: bei dem Gesetz, das die Erfüllung einfordert, bei der Sünde, die der Vergebung bedarf, bei der Macht des

100 Vgl. zum Versuch, die paulinisch-reformatorische Rechtfertigungslehre in dieser Weise wieder in Geltung zu bringen, auch *W. Härle* und *E. Herms*, Rechtfertigung. Das Wirklichkeitsverständnis des christlichen Glaubens, Göttingen 1979.
101 Sie meint das, was Luther in wiederholten Wendungen immer wieder eingeschärft hat: »Nahezu die gesamte Schrift und die Erkenntnis der ganzen Theologie hängt in der rechten Erkenntnis von Gesetz und Evangelium« (*M. Luther*, WA 7,502,34f). »Wer das Evangelium recht vom Gesetz zu unterscheiden weiß, der danke Gott und darf wissen, daß er ein Theologe ist« (WA 40/1,207,17f).

Todes, aus der die Auferstehungsbotschaft befreit. Um der Universalität des Evangeliums willen, um seiner die ganze Wirklichkeit neu bestimmenden Wahrheit willen hat Luther den umfassenden Horizont menschlicher Wirklichkeitserfahrung zugleich unter der Kategorie des Gesetzes gefaßt. Es ist ihm keineswegs bloß eine Lehre, die etwa erst in der kirchlichen Verkündigung an den Menschen herankommt. Es ist vielmehr die fordernde, herausfordernde Macht der Lebenswirklichkeit selbst.[102] Sie wird in der Lehre des Gesetzes aufgedeckt, die jedoch auch wiederum in unendlicher Mannigfaltigkeit geschieht: in der kirchlichen Predigt und Seelsorge ebenso wie in positiver Gesetzgebung und Erziehung, in Unterricht und Bildung, Wissenschaft und Kultur. Immer kommen unter der Kategorie des Gesetzes die Anforderungen in den Blick, unter die uns die Wirklichkeitserfahrung stellt, das ethische Grundverhältnis bewußten Lebens als eines Seins vor Gott. Die Kategorie des Gesetzes deckt diese Anforderungen ebenso auf wie die verzweifelten Anstrengungen zur Selbstrechtfertigung, zu der sie uns verleiten. Wer von solchem Bemühen jedoch das Evangelium zu unterscheiden lernt, der erkennt den vom Gesetz des Lebens geforderten und in der Selbstrechtfertigung gefangenen Menschen zugleich als den von Gott her zu sich befreiten und zur Selbstbestimmung durch Christus berufenen Menschen.[103]

So kann nun aber auch die PTh ihre Einheit eben darin finden, daß sie die Hinwendung der Theologie zur sozial-kulturellen Lebenswelt der christlichen Religion permanent in Gestalt dieser Unterscheidung vollzieht und im Grunde nichts anderes als die Anleitung zu ihr ist. Sie findet unter der Kategorie des Gesetzes den erfahrungsoffenen Zugang zum unendlich vielgestaltigen und in sich höchst widersprüchlichen Gegebensein der christlichen Religion im Insgesamt unserer kirchlich-gesellschaftlichen Lebenswirklichkeit. Sie ist, so gesehen, die kritische Theorie religiös vermittelter Erfahrungen in und mit Kirche und Gesellschaft, in Erziehungs- und Unterrichtsprozessen, im Leben des einzelnen und der ihn umgebenden Welt. Sofern sie die Kategorie des Evangeliums davon zu unterscheiden lehrt, versucht sie im erschließenden Durchgang durch diese Erfahrungen aber immer auch den Weg freizulegen: zu dem in ihnen nie schon vorgegebenen Selbstverhältnis, das wir – jeder auf die ihm unverwechselbar eigene Weise – immer erst in der eigenen Begegnung mit dem Wort und der Geschichte Jesu werden und sind.

Dr. *Wilhelm Gräb* ist Studentenpfarrer in Göttingen und Privatdozent für Praktische Theologie am Fachbereich Theologie der Georg-August-Universität Göttingen.

Abstract
In this article the problem of the relationship between practical theology and religious education is portrayed in accord with its historical, institutional and theological aspects with a view to finding a solution that is methodically acceptable. The basic thesis taken up is that practical theology and religious education are to be understood within the unity of one discipline which specifically sees that the task of theology is to apply itself to the world of life surrounding the Christian faith.

102 Die Predigt des Gesetzes deckt deshalb nur auf, »was schon in der menschlichen Natur existiert« (WA 39/1,361,30). »Denn das Gesetz ist zuvor schon faktisch da« (WA 39/1,477,7). Vgl. dazu ausführlicher *G. Ebeling*, Luther. Einführung in sein Denken, Tübingen 1964, 137ff.
103 Vgl. die gerade auch religionspädagogisch erhellende Beschreibung dieser Unterscheidung bei *Ch. Link*, Vita passiva. Rechtfertigung als Lebensvorgang, EvTh 44 (1984) 315–348.

2

Artikel

2.1

Christoph Bizer

Katechetische Memorabilien

Vorüberlegungen vor einer Rezeption der evangelischen Katechetik

1 Katechetik – die Erblasserin

Auch einem Zeitgenossen, der nur mäßig mit Widerspruchsgeist begabt ist, fällt es nicht schwer, für Katechetik, was immer sie sein mag, neugieriges Interesse zu entwickeln. Wenn es überhaupt einen Konsens in unserer evangelischen Religionspädagogik gibt, dann ist er darin zu sehen, daß die Katechetik in die Vergangenheit gehört.

Das Wort signalisiert kirchliche Enge. »Katecheten« sind Lehrkräfte, die in jenen sagenhaften Zeiten, als noch Lehrermangel herrschte, in kirchlichen Instituten zu Religionslehrern ausgebildet wurden, ohne Hochschulbildung, ohne eigenes pädagogisches Studium, ohne andere Fächer. Eine »Katechese« ist ein Unterrichtsentwurf, den angehende Vikare, von Pädagogik kaum beleckt, in manchen Landeskirchen im Ersten Examen vorlegen müssen; wie Theologen halt Unterrichtsentwürfe machen . . .[1] Und das Wort selbst, man erinnert sich, leitet sich vom griechischen *katēcheō* ab, genau übersetzt: von oben nach unten über etwas hintönen. Wie von selbst stellt sich das Bild dazu ein: von der Kanzel herab ins brave Kirchenvolk über die eingezogenen Köpfe der Leute hin.
Schließlich gehört das Wort »Katechismus« zum selben Stamm: ein in kirchenamtlicher Geltung stehendes Unterrichtsbuch, in dem Antworten auf Fragen stehen, die niemand anderes stellt als der Katechismus selbst; weshalb die Schülerinnen und Schüler des Katechismus nach kirchlichem Ratschluß gehalten sind, die Fragen samt den Antworten auswendigzulernen.

Die Religionspädagogik, die den Tod der Katechetik verkündigt, spricht damit ihre eigene Befreiung von kirchlicher Bevormundung aus. Und das ist nun der Punkt, wo es interessant zu werden beginnt. Die Religionspädagogik ist siegreiche Partei und die Erbin. Welcher Sieger hätte jemals vom Besiegten zuverlässige Kunde aufbewahrt?
Nicht einmal dies ist eindeutig klar, wo dieser Sieg errungen worden ist.

1 Vgl. schon *W. Trillhaas*, Examenskatechese. Ein offenes Wort zu einem Trauerspiel, MPTh 41 (1952) 413ff.

Ich blättere im ersten Zugriff in zufällig zuhandenen Büchern. Da hat Eugen Paul 1970 »Das Ende einer theologisch deduzierten Katechetik« ausgerufen und diesen Aufsatz in der Zweitveröffentlichung 1971 »Das Ende einer theorielosen Religionspädagogik« überschrieben.[2] D.h. die Katechetik ist theologisch deduziert und ergibt wissenschaftstheoretisch nur einen Widerspruch in sich selbst, eine theorielose Religionspädagogik, die eben damals überwunden werden sollte. Aber Eugen Paul schreibt aus dem katholischen Gesprächszusammenhang und kann sich im Fortgang seiner Gedanken durchaus eine Katechetik vorstellen, die ihren »einlinig theologischen Ansatz« aufzugeben bereit ist (28), wie immer sie sich dann zur Religionspädagogik verhält.

In der Tat ist auf katholischer Seite die Katechetik in der Folge sehr lebendig geblieben. Der Tod hatte nur eine evangelische (Stief-)Schwester dahingerafft. Aber auch nur die, die in der Bundesrepublik zu Hause war. In der DDR, die das Weimarer Unikum eines kirchlich gebundenen staatlichen Religionsunterrichts nicht übernommen hat, besteht für eine Religionspädagogik kein Markt. Wie anders sollte da die Theorie von der kirchlichen Unterweisung heißen als Katechetik?[3]
In der Bundesrepublik hat für den Altmeister Martin Stallmann die evangelische Katechetik 1963 noch gelebt; jedenfalls hat er sein m.E. wichtigstes Buch »Katechetische Beiträge«[4] genannt.

Nein, genauer, die Katechetik ist im streng wissenschaftlichen Sinn, wenn ich einen Satz Stallmanns auf die philologische Goldwaage legen darf, noch gar nicht geboren gewesen: »Solange es keine wissenschaftlich-methodisch fragende Katechetik gibt, die die Fragen der Praxis aufgreifen, ihrem Zusammenhang mit Theologie und Kirche nachgehen und im Austausch mit Exegese und Systematik nach einer Lösung suchen müßte, ist es nicht zu verwundern, daß auch die katechetische Anleitung und Ausbildung sehr verschiedenartige Wege beschreitet« (183). Die Katechetik, die noch nicht so fragt, wie es Stallmann zum Programm erhebt, ist auch hier mit dem Makel des Vor-Wissenschaftlichen behaftet. Wenn sie zuvor nicht einmal die Fragen der Praxis aufgreifen konnte, wie sollte sie dann sowohl theologisch deduziert gewesen sein als auch gleichzeitig blind gegenüber dem Zusammenhang von Theologie und Kirche?

Stallmanns Beiträge spiegeln seine Arbeit im »Katechetischen Seminar«. Die dort ausgearbeiteten Unterrichtsentwürfe zielen noch gar nicht auf bestimmte Verwendungsorte in Schule und Kirche, sondern sie verstehen sich »als Modelle einer gründlichen katechetischen Vorbereitung überhaupt«, die auf dem Weg grundsätzlicher Überlegungen vom biblischen Text her erst einmal die Predigt als hermeneutische »Vollzugsart« (7) dieser Texte avisiert. Da die evangelische Predigt situationsbezogen, ja so ge-

2 *E. Paul,* Das Ende einer theologisch deduzierten Katechetik, ThPQ 150 (1970) 214ff = *ders.,* Das Ende einer theorielosen Religionspädagogik, in: *G. Stachel* und *W.G. Esser* (Hg.), Was ist Religionspädagogik? Unterweisen und verkünden, hg. v. *G. Stachel* und *K. Tilmann,* Bd. 13, Zürich u.a. 1971, 9ff. Dort eine Erläuterung zur Abänderung des Titels.
3 *J. Henkys,* Die pädagogischen Dienste der Kirche im Rahmen ihres Gesamtauftrages, in: *H. Ammer, J. Henkys u.a.* (Hg.), Handbuch der Praktischen Theologie, Bd. 3, Berlin 1978, 12–65, bes. 30–32.
4 *M. Stallmann,* Die biblische Geschichte im Unterricht. Katechetische Beiträge, Göttingen ²1963.

sehen ist, daß sie als Vorgang Situationen qualifiziert und Kirche schafft, erfaßt die Reflexion des Predigtgeschehens tatsächlich den Zusammenhang von Kirche, kirchlicher Praxis und Theologie. Gegenüber schnellem verwertungsorientierten Arbeiten steht »katechetisch« in Stallmanns Konzepten gleichsam für »theologisch gründlich«. Es ist zu beachten, daß dieserart Katechetik keineswegs auf die Kirche beschränkt ist, sondern so angesetzt ist, daß sie Schule und Kirche umgreift, 1963! Auf derselben Ebene, allerdings mit einem anderen Predigtbegriff, hatte ich im Anschluß an Stallmann nach einer »katechetischen Theologie« gefragt, die imstande sein sollte, pädagogische Prozesse vom kirchlichen Inhalt her theologisch zu steuern; die Frage erscheint mir noch heute aktuell.[5] Stallmann hat kein neues Verständnis von Katechetik etablieren können; so ist es nicht verwunderlich, daß wenige Jahre später »Katechetik« nur noch in der Vorvergangenheit gesehen wird.

So glaubt sich Kurt Frör 1975 an eine einstmals »gesicherte katechetische Kunstlehre« zu erinnern, »die alle Fragen zu beantworten schien«; durch ihre Offenheit sei die neue Religionspädagogik »anspruchsvoller und reizvoller« geworden, sie umfasse »Erziehung und Unterricht im Wirkungsberich des Evangeliums« schlechthin[6] – eine Definition, die Helmuth Kittel[7] verpflichtet ist, der sein Lehrbuch 1970 – widerwillig – »Evangelische Religionspädagogik« genannt hatte. Auch für Kittel liegt Katechetik als eine »innerkirchliche Unterrichtslehre« des 19. Jh.s weit zurück. Es scheint nicht einmal mehr der Mühe wert, den Begriff sprachlich sorgfältig zu umschreiben; er »meinte mehr und mehr vorwiegend eine Lehre vom kirchlichen Unterricht, insbesondere vom Konfirmandenunterricht, mit besonderer Betonung der Methodik desselben« (2).

Also muß die Katechetik irgendwann am Ende des 19. Jh.s abhanden gekommen sein? Das meinte schon Walter Uhsadel: »Um die Jahrhundertwende« habe die »mächtig aufblühende Religionspädagogik die alte ›Katechetik‹« abgelöst.[8] Hans Dieter Bastian periodisierte »Katechetik und Reformpädagogik«.[9]

Klaus Wegenast greift 1973 historisch weiter zurück und kommt zu ähnlichem Ergebnis. Vor der Wende zum 19. Jh., vor Rousseau, Basedow, Pestalozzi, Herbart und den Herbartschülern habe die Katechetik die Aufgabe gehabt, »Glauben und Leben der Kirche an eine nachwachsende Generation zu vermitteln«; dann aber habe sich eine sozusagen religionspädagogische Fragestellung herausgebildet. »Hatte sich die Katechetik bisher aufs Ganze gesehen damit begnügt, die *katechetische* Aufgabe theologisch zu reflektieren und darüber hinaus einige methodische Anweisungen zu geben, so versucht die jetzt entstehende ›Reli-

5 *Chr. Bizer,* Unterricht und Predigt. Analysen und Skizzen zum Ansatz katechetischer Theologie, Gütersloh 1972.
6 *K. Frör,* Grundriß der Religionspädagogik. Im Umfeld der modernen Erziehungswissenschaft, Konstanz 1975, 9.13f.
7 *H. Kittel,* Evangelische Religionspädagogik, Berlin 1970. Er will zeigen, wie »heute pädagogische Probleme wissenschaftlich behandelt werden, die sich aus der Existenz des Evangeliums von Jesus Christus in der heutigen Welt ergeben« (1).
8 *W. Uhsadel,* Evangelische Erziehungs- und Unterrichtslehre, Heidelberg 1954, 6.
9 *H.D. Bastian,* Theologie der Frage. Ideen zur Grundlegung einer theologischen Didaktik und zur Kommunikation der Kirche in der Gegenwart, München 1969, 298.

gionspädagogik‹ vor allem die erzieherische und unterrichtliche Aufgabe zu durchdenken und im Zusammenhang mit pädagogischen und psychologischen Problemen der Schule und des Schülers« zu erfassen (263). Wegenast gleitet mit diesem Satz bereits zur modernen Religionspädagogik nach 1900 hinüber, die sich »immer mehr in eine Gegenposition zur traditionellen Katechetik« begebe.[10] Der Aufbruch zur Aufklärung im 18. Jh. schiebt sich interessanterweise mit der Konstitution der modernen bürgerlichen Religionspädagogik um 1900 zu einem Bild zusammen, das auf dem Hintergrund einer »traditionellen« Katechetik zum Leuchten kommt.
Nehmen wir eine beiläufige Bemerkung K.E. Nipkows noch hinzu, dann hat diese Katechetik aber doch in ihrer »jüngeren Geschichte« ». . . ein normativ-integrales Erziehungsdenken auch aus theologischen Gründen zu überwinden gesucht«.[11] Nipkow erinnert an Bonhoeffer und »den späten Gogarten«, in dessen Spuren wir wohl auch Stallmann gehen sehen können, so daß es dann doch nicht bei der von Wegenast angedeuteten Gegensätzlichkeit geblieben ist? – oder hätte bleiben müssen?

Ich möchte es hier mit diesem Florileg aus moderner religionspädagogischer Literatur genug sein lassen. Gerade in der Zusammenhanglosigkeit der rasch hingeworfenen Andeutungen spiegelt es eine Religionspädagogik, die ihr gebrochenes Verhältnis zur gelebten (kirchlichen?) Religion in die Geschichte projiziert und sich damit die eigene Vorgeschichte, vielleicht auch eine Antithese zu ihr selbst vorenthalten hat. So wird »Katechetik« mit einer gewissen Großzügigkeit hin und her geschoben, die dem Begriff die innere Konsistenz wegnimmt. Katechetik ist eben ›beerbt‹ worden. Die Religionspädagogik zeigt damit ein weiteres Mal, wie schlecht es um ihre eigene Wissenschaftstradition steht.[12] Könnte sie sonst so sorglos mit ihren eigenen Wurzeln umgehen?
Besonders gravierend erscheint mir der, euphemistisch gesagt, lockere Bezug zur »traditionellen« Katechetik in dem Bereich, in dem der Anschluß an sie auf natürliche Weise gegeben wäre, in der sog. »Gemeindepädagogik«. Es hatte sich dann doch herausgestellt, daß eine über sieben Jahrzehnte hinweg vornehmlich an der Schule orientierte Religionspädagogik den Arbeitsfeldern der Kirche kaum gerecht werden konnte. Nicht nur, daß hochinvestive Sektoren kirchlich-pädagogischer Arbeit (Kindergärten, Altenheime) religionspädagogisch nur am Rande berücksichtigt wurden (bzw. bis heute werden). Schwerwiegend war, daß die inhaltlichen und methodischen Vermittlungsfiguren von Religion und Leben, die

10 *K. Wegenast,* Herkömmliche und gegenwärtige Grundtypen einer Theorie, in: *E. Feifel u.a.* (Hg.), Handbuch der Religionspädagogik, Bd. 1, Gütersloh u.a. 1973, 260–279, bes. 263 (Kursivierung im Original).
11 *K.E. Nipkow,* Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 1: Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte (Gütersloher Taschenbücher 105), Gütersloh 1975, 200; vgl. Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen (Gütersloher Taschenbücher 756), Gütersloh 1982, 18 u. bes. 249 (Überlegungen von J. Henkys zu historischen Forschungen in der DDR).
12 In diese Zielrichtung sollte mein Beitrag in JRP 1 weisen: *Ch. Bizer,* Facetten der Diskussion zum Konfirmandenunterricht, JRP 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 137–147. Ich weiß nicht recht, was für Schlüsse ich daraus ziehen soll, daß H. Schröer das Handbuch der Konfirmandenarbeit, an dem ich dort exemplifiziert hatte, gegen meine diesbezügliche Analyse in Schutz zu nehmen müssen glaubte. Vgl. *H. Schröers* Beitrag in der Theologischen Literaturzeitung 112 (1987) 632.

die Religionspädagogik für Lehrer und Schüler in deutscher reflexiver Schultradition entworfen hatte, als religionspädagogisch-professionelles Denken für den kirchlichen Bereich unbesehen übernommen wurden.[13] Der kirchliche Unterricht mußte dadurch – was seine entscheidenden Inhalte anging – träge werden und verstummen.

Im Banne dieses Denkens legten sich Abhilfen nur auf pädagogischer bzw. religionspädagogischer Ebene nahe. Gegen die pädagogischen Methoden der Schule wurden die sozialpädagogischen der Jugendarbeit und der Erwachsenenbildung gesetzt. Ende der 70er Jahre konnte in der Tat fortschrittlicher kirchlicher Unterricht in der Sozialität und Freiheitlichkeit seiner Methoden – was Lebensnähe und Eingehen auf die Konfirmanden betraf – mehr leisten als mancher Schulunterricht. Die Frage, worin seine Kirchlichkeit bestand, war damit freilich nicht gelöst. Die Pädagogik dieses Unterrichts suchte seine Kirchlichkeit in der Zweipoligkeit von traditionellen Katechismus-*Stoffen* einerseits und Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Lerngruppe andererseits – ein deutliches Signal dafür, daß die Arbeit theologischer Vermittlung, die vielleicht mit der Tradition der Katechetik gegeben gewesen wäre, kaum mehr als Aufgabe gesehen werden konnte.

An die Stelle der Katechetik trat nun eine »Gemeindepädagogik«, eine Pädagogik also, die unter Voraussetzung der Gemeinde die Zweige kirchlich-pädagogischer Arbeit koordinieren soll. Was Theologie, speziell Praktische Theologie, genuin zu leisten hat, nämlich Kritik der Gemeinde unter dem Gesichtspunkt, daß ihre Sozialgestalt dem von ihr vertretenen Evangelium nicht im Weg stehen darf, so daß es aller Welt wahrnehmbar ist, rückt für eine Gemeindepädagogik bei allem guten Willen (wenn die Aufgabe überhaupt gesehen wird) in den zweiten Rang. Wird die Gemeinde vorausgesetzt – vorausgesetzt gar als Trägerin pädagogischer Aktivitäten –, ist die Theologie von vornherein entschärft; die Gemeindepädagogik droht zum Instrument gemeindlicher Selbstfürsorge zu werden. Es mag offenbleiben, ob eine neu entworfene Katechetik aufgrund ihrer praktisch-theologischen Tradition hier besser gerüstet gewesen wäre. Jedenfalls verwundert es nicht, daß in den Dokumenten, die die Gemeindepädagogik ab 1975 proklamierten, die Katechetik in derselben Weise apostrophiert wird wie in der allgemeinen Religionspädagogik.[14]

13 *Bizer,* Facetten, 140.

14 *E. Rosenboom,* »Gemeindepädagogik«, EvErz 26 (1974) 25–40: »Die Methoden einer naiven Katechetik für Kleinkinder reichen einfach nicht mehr aus . . .« (27). »Der Ansatz der überlieferten Katechetik führt nicht mehr weiter, obschon weiter daran festzuhalten ist, daß die christliche Gemeinde von der ihr vorgegebenen Botschaft lebt, die es elementar zu aktivieren gilt« (38). – *G. Adam,* Gemeindepädagogik. Erwägungen zu einem Defizit Praktischer Theologie, WuPKG 67 (1978) 332–344: »Im katholischen Bereich spricht man von kirchlicher Katechese und Katechetik . . .« (332). »Es wäre zu eng, Gemeindepädagogik nur als Unterrichtslehre zu begreifen . . . Das ist weitgehend das bisherige Verständnis von Katechetik gewesen« (Hinweis auf Leonhardt Fendt, 1949) (336). – *E. Rosenboom,* Gemeindepädagogik – Eine Herausforderung an die Kirche, in: *H. Kratzert* (Red.), Leben und Erziehen durch Glauben. Perspektiven bildungspolitischer Mitverant-

2 Katechetik – ihre geschichtlichen Epochen

2.1 Der Beginn evangelischer Katechetik nach Eugen Sachsse

Gegen den Verlust der geschichtlichen Erinnerung hilft nur die Mühe der historischen Rekonstruktion. Wer gewillt ist, sich auf diese Arbeit einzulassen[15], orientiert sich erst einmal dankbar bei jenen Praktischen Theologen, für die das historische Denken zum Handwerkszeug gehörte. Eugen Sachsse[16] z.B. hat seine Katechetik 1897 in einem historischen Teil entwickelt, der 300 Seiten umfaßte; der positive Teil der Erziehungslehre konnte sich daraufhin mit 126 Seiten begnügen. Dieser Exzeß im Historismus kommt mir heute gerade zupaß.

Sachsse führt gleich zu einer wichtigen Unterscheidung. Er schreibt eine »Lehre von der kirchlichen Erziehung nach evangelischen Grundsätzen«. Das ist weniger und mehr als Katechetik. *Weniger:* Sein Lehrbuch wird vom Verlag in der Sparte »Evangelische Katechetik« veröffentlicht, die ihrerseits eine Unterdisziplin der Praktischen Theologie darstellt. Der umfassenden Kategorie Katechetik meint Sachsse durch »Die Lehre von der kirchlichen Erziehung« im speziellen gerecht zu werden; er arbeitet durchaus in der Tradition der Katechetik, versteht aber – in Übereinstimmung mit seiner Zeit – ihr Wesen als Erziehungslehre. Diese Erziehungslehre hat das Verständnis von Katechetik enorm ausgeweitet, deshalb ist sie wiederum *mehr* als Katechetik.

In der historischen Darstellung macht die evangelische Katechetik bei ihm nur die letzte Phase einer umfassenden Geschichte des kirchlichen Erziehungswesens von den Zeiten »nach dem Heimgang der Apostel« (4) bis zum Schulwesen des 19. Jh.s aus. Die evangelische Katechetik – von der katholischen ist überhaupt nicht die Rede – beginnt bei Sachsse erst nach Luther, genauer: mit Andreas Hyperius[17], dessen 1570 posthum veröffentlichter Traktat »De catechesi« eine Reflexion kirchlichen Unterrichts darstellt. Die Einteilung Sachsses führt damit in die Probleme historischer Periodisierung: Wo fängt die Katechetik an? Warum ausgerechnet bei Hyperius?

wortung der evangelischen Kirche, Gütersloh 1978, 55–71: »Auch der Begriff ›Katechetik‹ hat sich als unzureichend erwiesen. Seiner Grundbedeutung nach verweist das Wort auf ein ›Von-oben-herab-Antönen‹ . . . Dazu kommt noch, daß sich die Katechetik vornehmlich auf die Kindertaufe und auf die an sie anknüpfende Unterweisung bezieht. Gerade diese Eingrenzung hat zur Isolierung des Konfirmandenunterrichts . . . geführt« (57). – *Kirchenkanzlei der Ev. Kirche in Deutschland* (Hg.), Zusammenhang von Leben, Glauben und Lernen. Empfehlungen zur Gemeindepädagogik, Gütersloh 1982: ». . . in den Umgang mit der Bibel einzuüben, die die Engführung der traditionellen katechetischen Unterweisung im Konfirmandenunterricht überwindet« (57). – Beschreibungen dessen, was denn nun diese Katechetik gewesen sei, darf der Leser nicht erwarten; das Wort würde dadurch seine Kraft verlieren, einen (negativen) Konsens und mit ihm das Bewußtsein von Modernität zu suggerieren. Allein G. Adam bezieht sich sporadisch auf historische Modelle.

15 Ich verdanke die Nötigung dazu H. Schröer, der mich vor einigen Jahren für die TRE mit dem Artikel »Katechetik« betraute. Weitere Nachweise und Einzelheiten: *Ch. Bizer,* Art. Katechetik, in: TRE XVII (1988) s.v.

16 *E. Sachsse,* Die Lehre von der kirchlichen Erziehung nach Evangelischen Grundsätzen. Sammlung von Lehrbüchern der Praktischen Theologie in gedrängter Darstellung. Evangelische Katechetik, Berlin 1897.

17 *A. Hyperius,* De catechesi, in: Andreae Hyperii varia opuscula Theologica . . ., Basel 1570, 436–510.

Zwar leuchtet es ein, daß Luther, wenn er Katechismen schrieb und darüber nachdachte, was im Katechismus zu stehen hatte, ja auch, wenn er zu Schulproblemen Stellung nahm und Unterricht konzipierte[18], damit noch keine Unterrichts-Lehre entwickelte, die ihn zum Katechetiker gemacht hätte. Dazu gehört das systematisch-reflexive Moment. Demgegenüber beschreibt Hyperius in der Tat aus systematischer Distanz: das Wesen der Katechese von ihrem Ursprung her; das Amt des Katecheten; den Lehrbestand, der zu überliefern ist; die Unterrichtsmethode und die Pflichten der Katechumenen. Das könnte dem Aufriß nach durchaus eine Katechetik abgeben; dennoch ist die humanistisch-antiquarische Methode noch weit entfernt von einem »wissenschaftlichen« Anspruch. Die Hl. Schrift und die Alte Kirche haben Ideal und Norm vorgezeichnet; diese gilt es nach Hyperius wieder zu erheben und der gegenwärtigen Kirche vor Augen zu stellen. Der Begriff Katechetik kann in diesem Zusammenhang noch nicht vorkommen. Er schlummert sozusagen in den Substantiven »Katechesis« (Unterricht) und »Katechismus« sowie im Adjektiv »katechetisch« (z.B. doctrina catechistica).

Im Blick auf Hyperius ist zu vermuten, daß Sachsse die Katechetik immer noch zu früh angesetzt hat und daß ihr eine lange Vorgeschichte vorauslief, ohne die sie nicht zu verstehen ist. Katechetik sollte da gesucht werden, wo die literarische Gattung auftaucht, die sich so nennt und die aus ihrem spezifischen Sitz im Leben erfaßt werden kann.

2.2 Der Ursprung der Katechetik in der Aufklärung

»Katechetik« erscheint um 1790 herum zum ersten Mal in Buchtiteln und setzt sich dann rasch durch.

Zunächst versammelt sich unter dem Schlagwort ein breiteres Spektrum von Möglichkeiten. Die »Zergliederungskunst und Katechetik in Praxi« (Gottfried Leberecht Masius 1787)[19] sieht sich in der damals mindestens 70jährigen methodischen Tradition des Katechisierens und dient sich ausdrücklich dem »Schulmeister« an. Auch eine schlichte »Anweisung für Kinderlehrer« (Heinrich Theodor Ludwig Schnorr 1793)[20] nennt sich Katechetik. In Göttingen erscheint ab 1793 ein »Neues Journal der Katechetik und Pädagogik«; der Gleichklang der Endungen in den Titelwörtern signalisiert, daß Unterrichts- und Erziehungslehre einander gleichberechtigt zugeordnet sind.[21] Das »katechetische Handbuch zum Gebrauch für akademische Vorlesungen« (Johann Wilhelm Schmid 1791)[22] wäre wohl wenige Jahre später als Handbuch der Katechetik veröffentlicht worden. Sein Titel gibt zu erkennen, daß das Lehrbuch »die Institutionalisierung der Katechetik an den deutschen Universitäten unter dem Einfluß der Sokratik«[23] voraussetzt. So veröffentlicht

18 *M. Luther,* An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen (1524); *ders.,* Vorrede zur Deutschen Messe und Ordnung Gottesdiensts (1926), in der »Insel«-Ausgabe: *M. Luther,* Ausgewählte Schriften, hg. v. *K. Bornkamm* und *G. Ebeling,* Bd. V, Kirche, Gottesdienst, Schule, Frankfurt/M. 1982, 40ff.73ff.

19 *G.L. Masius,* Zergliederungskunst und Katechetik in Praxi, durch deren Gebrauch jeder Schulmeister beim Examen bestehen kann, Bd. 1–3, Köthen 1787; *J.E. Werner,* Biblische Katechetik für Schullehrer, Informatoren etc., Bd. 1 und 2, Erfurt 1788–1791.

20 *H.Th.L. Schnorr,* Katechetik. Anweisung für Kinderlehrer, Göttingen 1793.

21 *J.F.Ch. Graeffe* (Hg.), Neues Journal der Katechetik und Pädagogik, Jhg. 1 Göttingen 1793 – Jhg. 7 Celle 1801 u. 1806.

22 *J.W. Schmid,* Katechetisches Handbuch zum Gebrauch für akademische Vorlesungen, Bd. 1–3, Jena 1791.

23 Vgl. *W. Schulz,* Die Institutionalisierung der Katechetik an den deutschen Universitäten unter dem Einfluß der Sokratik – dargestellt am Beispiel J.F.C. Graeffe, (Theol. Diss.) Göttingen 1979.

der junge Carl Daub in Heidelberg ein Lehrbuch der Katechetik[24], und als sein Fakultätskollege Friedrich Heinrich Christian Schwarz ein Jugendwerk über die Beförderung der Religiosität von 1793 nach 25 Jahren einer neuen Bearbeitung unterzieht, wird ebenfalls eine »Katechetik« (1818) daraus.[25]

Der eifrigste Propagandist der Katechetik ist seit 1792 der Göttinger Pastor, spätere Superintendent und Lehrbeauftragte Johann Friedrich Christoph Graeffe. Er steht in der katechetischen Tradition der Göttinger Aufklärungsuniversität, die sich von Johann Lorenz Mosheim und Johann Peter Miller herleitet.[26]
Der Gegenstand der Katechetik ist nach Graeffe die Katechisation, Unterricht in Frage und Antwort. Zur Wissenschaft wird die Katechetik dadurch, daß sie die Regeln des Katechisierens systematisiert und in ihrer Systematik vollständig erfaßt. Das System setzt eine philosophische Anthropologie voraus, aus der es abgeleitet werden kann. Graeffe verschreibt sich mit Haut und Haar der Erkenntnistheorie Kants. Sie erlaubt ihm, mit der Katechisation bei der Sinnlichkeit, »der Receptivität der Eindrücke«, anzusetzen und durch das »Vermögen der Spontaneität« zur Begriffsbildung voranzuschreiten.[27] Die »katechetische Wissenschaft« führt das Kind zur sinnlichen Wahrnehmung und läßt es, geleitet durch die Fragen des Lehrers, durch seine eignen, sich entwickelnden Verstandeskräfte die Unterscheidung der Begriffe selbst herleiten.

»Um desto mehr ist es nöthig und heilsahm, auf die eigentlichen Regeln der Catechetik, dieser einzigen dem Landvolke zu Hülfe kommenden Wissenschaft, aufmerksahm zu machen, damit auch diese wichtige Classe des menschlichen Geschlechts gebildet, und zum vernünftigen Nachdenken, zur lebhaftern deutlichen Einsicht ihrer Pflichten, und überhaupt zu Empfindungen der Sittlichkeit, der Gewissenhaftigkeit, und Religiosität hingeleitet werden möge.«[28]

24 *C. Daub,* Lehrbuch der Katechetik, Frankfurt/M. 1801.
25 *F.H.Ch. Schwarz,* Religiosität, was sie seyn soll und wodurch sie befördert wird, Giessen 1793; *ders.,* Katchetik oder Lehre von der Bildung und dem Unterricht der Jugend für das Christentum, Giessen 1818.
26 *J.F.Ch. Graeffe,* Ueber Begriffe in catechetischer Hinsicht bei der Landjugend. Neuestes Catechetisches Magazin zur Beförderung des catechetischen Studiums, 1. Bd., Göttingen 1789; *ders.,* Die Katechetik nach ihren wesentlichsten Forderungen betrachtet, 1. Theil: Neuestes Katechetisches Magazin zur Beförderung des katechetischen Studiums, 3. Bd., Göttingen 1792; *ders.,* Vollständiges Lehrbuch der allgemeinen Katechetik nach Kantischen Grundsätzen zum Gebrauche akademischer Vorlesungen, Bd. 1–3, Göttingen 1795–1799; *ders.,* Grundriß der allgemeinen Katechetik nach Kantischen Grundsätzen nebst einem kurzen Abriß der Geschichte der Katechetik von dem entferntesten Alterthume bis auf unsere Zeiten, Göttingen 1796; *ders.,* Die Pastoraltheologie nach ihrem ganzen Umfange. 1. Hälfte enthaltend Homiletik, Katechetik, Volkspädagogik und Liturgik, Göttingen 1803. Vgl. zu Graeffe: *Ch. Bizer,* Der wohl-unterrichtete Student um 1800. Das Amt des Pfarrers in der Göttinger theologischen Lehre, in: *B. Moeller* (Hg.), Theologie in Göttingen. Eine Vorlesungsreihe (Göttinger Universitätsschriften, Serie A, Schriften, Bd. 1), Göttingen 1987, 115ff.120ff.
27 Vgl. *Graeffe,* Katechetik, 23–105, bes. 98.
28 *Ders.,* Begriffe, 87.

Die Katechisation folgt insofern der Bestimmung des altkirchlichen Taufunterrichts, als auch sie den *rudes,* den Anfängern und Ungeübten, jetzt im Horizont der Aufklärung gilt. Nur das sokratische Verfahren von Frage und Antwort, das auf die geleitete Selbsttätigkeit der Verstandeskräfte setzt, ist in der Lage, den emanzipativen Zielen des Unterrichts, also der allgemeinen Glückseligkeit zu dienen. »Und hier behaupte ich, daß der Zweck des katechetischen Unterrichts, die Religionswahrheiten dem Verstande anschaulich, und dem Herzen eindrücklich zu machen, schlechterdings nicht erreicht werden könne, wenn nicht die Unterweisung in Fragen und Antworten getheilet und eingekleidet wird.« Das gepriesene Verfahren läßt den Unterricht nicht nur von seinen Gegenständen bestimmt sein, sondern es bezieht sich »auch nothwendig auf das Verhältniß«, »welches durch die Personen eröfnet wird, denen der Unterricht zu gute kommen soll«.[29]

Durch den Ansatz bei der Erkenntnislehre hat die Katechisation grundsätzlich den Rahmen gesprengt, der ihr durch einen Unterricht in den Wahrheiten und Lehren der Religion gesetzt war. Diese Einschränkung gilt nur »nach dem nun festgesetzten Sprachgebrauche«.[30] Wenn die Katechetik die Regeln erfaßt, »wie die Katechisationen eingerichtet... und beschaffen seyn müssen« und eine »scientifische Verbindung aller dahin gehörigen Sätze, Wahrheiten und Kenntnisse« entwickelt[31], dann ist sie im Prinzip als *allgemeine* Unterrichtslehre angelegt, die jeden Unterrichtsbereich umfaßt. Das sieht auch Graeffe so. Die Religionswahrheiten figurieren als der vornehmste und hauptsächliche Exemplifikationsbereich, an dem die praktische Anwendung der Regeln gezeigt wird. Zwischen dem katechetisch-allgemeinen Wissenschaftsprinzip und dem speziellen Bereich der Religionslehren empfindet er keine Spannung. Noch in den Schulmeisterkatechetiken bis in die Mitte des 19. Jh.s hinein ist der Religionsunterricht die hohe Schule der Katechisation, der die allgemeine Katechetik folgt oder vorangestellt wird.

Ergebnis: Noch vor der Konstitution einer Praktischen Theologie ist die Katechetik im Zusammenhang mit jener Bewegung entstanden, die als »Aufklärung« für den »Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit« gearbeitet hat. Wenn »Unmündigkeit« das »Unvermögen« ist, »sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen«[32], dann ist die Katechetik eine Antwort auf dieses Programm, das durch sie mit Hilfe der damals modernsten Methode für den Bereich des Unterrichts eingelöst werden soll.

2.3 Epochen der Katechetik

Wenn wir die Katechetik geschichtlich da beginnen lassen, wo sie an der

29 *Ders.,* Katechetik, 12f.
30 Ebd., 10.
31 *Ders.,* Begriffe, 7.
32 *I. Kant,* Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784), in: *W. Weischedel* (Hg.), Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden, Bd. VI, Darmstadt 1964, 53–61.

Form ihres Lehrbuchs konkret wird, ergibt sich für die historische Rekonstruktion eine lange Vorgeschichte. Sie reicht von ersten Anspielungen neutestamentlicher Schriften auf das *katēchein* und der Ausformung des altkirchlichen Katechumenats bis zur ersten Entwicklung von Katechismen bei Hussiten, Böhmischen Brüdern, Waldensern und in den evangelischen Kirchen. In diesen wurde auf der Grundlage der lutherischen Katechismen im 17. Jh. »Institutiones catecheticae« und dann auch »Theologiae catecheticae« erarbeitet, die sich wiederum in der »catechetischen Historie« geschichtlich reflektierten. Wichtige Impulse hat die Vorgeschichte der Katechetik um 1700 zunächst in der Reform des Unterrichts durch die professionelle Katechisation, dann durch die Sokratik der Aufklärung erhalten. Die gesamte Vorgeschichte wirkte bedingend und prägend auf die Aufgabenstellung und auf die Form der Katechetik ein.

Auf evangelischer Seite läßt sich auch das Ende der Katechetik literarhistorisch ablesen. Wenn evangelische Lehrbücher in der Bundesrepublik nach 1945 Katechetik noch im Titel führen, dann handelt es sich um Neuauflagen oder um Neubearbeitungen von Veröffentlichungen aus der Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg.[33] Die sich schließlich neu formierende Gemeindepädagogik gehört zur Nachgeschichte der Katechetik. Heute wieder an die Katechetik anzuknüpfen kann nicht durch bloße Weiterführung einer Tradition, sondern nur über historisch-reflektierte Rezeption geschehen.

Zwischen dem Anfangs- und Endpunkt der evangelischen Katechetik gliedert sich ihre Geschichte grob in folgende Perioden. Deutlich schält sich ab 1830 eine kirchliche Katechetik heraus, die sich auf evangelischer Seite die Restauration der reformatorischen Urkatechismen[34] zum Ziel setzt und auf ihnen aufbaut.[35] Die Selbstbezeichnung »Kirchliche Katechetik« stammt von Christian Palmer[36]; ihr Gesprächszusammenhang reicht bis C.A. Gerhard v. Zezschwitz, der sie mit der ausgearbeiteten Theorie des Katechumenats als einer wesentlichen Lebensäußerung der Kirche literarisch monumentalisiert.[37]

33 Vgl. *L. Fendt,* Katechetik. Einführung in die Grundfragen des kirchlichen Unterrichts der Gegenwart, Gießen 1935; *ders.,* Grundriß der Praktischen Theologie für Studenten und Kandidaten, 2. Abt.: Die Lehre von der Feier (Liturgik), von der religiösen Erziehung (Pädagogik), vom kirchlichen Unterricht (Katechetik), Tübingen 1958; *ders.,* Katechetik. Einführung in die Theologie und Technik des kirchlichen Unterrichts, Berlin ^{2}1951; *H. Schreiner,* Pädagogik aus Glauben, Schwerin ^{2}1931; *ders.,* Evangelische Pädagogik und Katechetik, Gütersloh 1959.

34 *C.I. Nitzsch,* Praktische Theologie, 2. Bd. 1. Abt.: Der Dienst am Wort oder die kirchliche Rede und der kirchliche Unterricht. Ein Lehrbuch der Homiletik und Katechetik, Bonn (1848), ^{2}1860, 185: »Urkatechismen der Evangelischen Kirche«.

35 Programmatisch *Ch. Palmer,* Evangelische Katechetik, Stuttgart (1844) ^{6}1875. In der 4. Aufl. 1844 macht die Bearbeitung des lutherischen Katechismus für die Katechese 40% der ganzen Katechetik aus.

36 *Ders.,* Art. Katechetik, in: Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, 3, Gotha 1862, 889–892.

37 *C.A.G. v. Zezschwitz,* System der christlich-kirchlichen Katechetik, 2 Bde., Leipzig (1863–1869) ^{2}1872–1874.

Zwischen der Aufklärungskatechetik und der kirchlichen Katechetik liegt eine Übergangszeit, in der die Katechetik in die im Entstehen begriffene Praktische Theologie eingepaßt worden ist. Dabei ist die Katechetik tiefgreifend umstrukturiert worden. Zunächst wird aus der allgemeinen Katechetik für den beruflichen Bedarf des Geistlichen als Abschnitt der Pastoraltheologie eine »Predigerkatechetik« herausgeschnitten.[38] Sodann wird der Name der Disziplin von der durch ihn bezeichneten Methodik abgelöst und als rein zufällig definiert.[39] Die Rückbindung an Kant wird aufgelöst, ohne daß wissenschaftstheoretisch ein vergleichbarer Bezugspunkt geschaffen wird.[40] Das romantische Geschichtsverständnis reicht zu, die unterrichtliche Einführung in das gelebte Christentum zu legitimieren. Katechetik wird eine Zusammenstellung unterrichtlicher Kunstlehren, die für pragmatische Verwendung in der Kirche bereitstehen. Aber sie können auch in eine Bildungslehre des religiösen Bewußtseins eingegliedert werden.[41] Wenn der Name Katechetik schon zufällig ist, kann er auch wieder beibehalten werden, zumal da die einzelne kirchliche Unterrichtsstunde immer noch »Katechese« heißt.[42]

Innerhalb der kirchlichen Katechetik verstärkt sich gegen Ende des 19. Jh.s unter dem Einfluß der späten Herbart-Schule das Moment der Erziehung; Eugen Sachsse, aber auch Ernst Christian Achelis sind Beispiele dafür.[43] Auf katholischer Seite ergibt die Rezeption der pädagogischen Psychologie geradezu einen katechetischen Boom, der in der Münchner Methode gipfelt.[44] Während die katholischen Katechetiker den damit gegebenen ›religionspädagogischen‹ Impuls in die Katechetik aufnehmen, verselbständigt sich auf der evangelischen Seite die Religionspädagogik. Die verbleibende Katechetik kirchlicher Jugendbildung zieht sich neben der Religionspädagogik in die Praktische Theologie zurück und schirmt sich darin weithin vor neuen pädagogischen Impulsen ab. Sie verkümmert sichtlich. Dieses Stadium der Katechetik ist es, das in den katechetischen Schattenbildern der religionspädagogischen Literatur beschworen worden ist.

38 *A.H. Niemeyer,* Handbuch für christliche Religionslehrer, 2 Theile, Halle [2]1794. Vgl. Teil 2: Homiletik, Pastoralwissenschaft und Liturgik; [6]1827: Homiletik, Katechetik, Pastoralwissenschaft und Liturgik.

39 *F.H.C. Schwarz,* Erziehungslehre, Bd. 3.2, Leipzig 1808, 2; *F. Schleiermacher,* Kurze Darstellung des Theologischen Studiums, [2]1830, § 291, in: *H. Scholz* (Hg.), Kritische Ausgabe (Quellenschriften zur Geschichte des Protestantismus, H. 10), Leipzig 1910.

40 *F.H.C. Schwarz,* Katechetik oder Lehre von der Bildung und dem Unterricht der Jugend für das Christenthum, Gießen 1818, 80.

41 Vgl. *Schleiermacher,* Kurze Darstellung, § 29.

42 Vgl. *Ph. Marheinecke,* Entwurf der Praktischen Theologie, Berlin 1837, § 280–322 (»Die Bildung der Gemeinde oder der Jugendunterricht«). Während Marheinecke den Begriff der Katechetik scheut, spricht er doch weiter von Katechese.

43 *Sachsse,* Lehre; *E.Ch. Achelis,* Praktische Theologie, 2 Bde., Freiburg 1890.

44 Vgl. *J. Göttler,* Der Münchner Katechetische Kurs. Ausgeführter Bericht im Auftrag des Kurskommitees, Kempten 1906; *G. Grunwald,* Die Münchner Katechetische Methode. J.F. Herbart und F.W. Foerster, Kritischer Beitrag zur Methodik des Religionsunterrichts, Münster 1910.

3 Katechetik – drei bleibende Grundspannungen[45]

3.1 Der Anfängerunterricht zwischen Heidentum und Christentum

Bereits hinter dem neutestamentlichen Sprachgebrauch von *katēchein* verbirgt sich ein prägender Sachverhalt. In der Widmung seines Evangeliums an den verehrten Theophilos setzt Lukas voraus, daß dieser bereits im Christentum »unterrichtet« worden sei; die Evangelienschrift bringe ihm darüber hinaus jetzt sichere Erkenntnis (Lk 1,4). Als der Jude Apollos, feurig im Geist, in der Synagoge von Ephesus auftrat und »genau über Jesus lehrte«, fiel der Priszilla und dem Aquila auf, daß da etwas nicht stimmte. Es stellte sich heraus, daß Apollos zwar im Christentum (»im Wege des Herrn«) »unterrichtet« war, aber Wichtiges noch fehlte: Er kannte nur die Taufe des Johannes (Apg 18,24ff). Sowohl Theophilos als auch Apollos hatten durch *katēchein* einen Anfängerunterricht genossen, durch den sie sich zwar im Christentum auskannten, aber auf dem sie weiter aufzubauen hatten. Auch bei Paulus ist ein Anfängerunterricht greifbar.[46] Der Hebräerbrief zählt sogar die Themen eines solchen Unterrichts auf.[47]

Ich scheue mich nicht, diese altbekannten Sachverhalte hier zu erwähnen, weil in ihnen – mit ein bißchen historischer Spekulation ex post – die zukünftige Entwicklung zu erkennen ist. Es gehört zu den (spätestens seit Origenes) irreversiblen Grundentscheidungen der christlichen Kirche, daß sie den Zugang zu sich aus dem Heidentum oder aus anderen Religionen *durch Unterricht* freilegt. Die Kirche legt sich selber darauf fest, solchen Unterricht zu geben und sich durch solchen Unterricht identifizieren zu lassen.

Die Konsequenzen dieser Entscheidung stellt Augustins »De catechizandis rudibus«[48] anschaulich vor Augen. Die Kirche öffnet sich für die Herankommenden, bestätigt durch Zeichenhandlungen ihre Aufnahme und gibt ihnen im Gottesdienst (bis zum Sakramentsteil) und in der institutionellen Katechese eine Anlaufstelle, an der sie sich in die Kirche hineinfinden können. Die Katechese läßt die Freiheit einer gewissen Unverbindlichkeit: Die Katechumenen kommen und lassen sich fesseln – oder auch nicht. Sie sind Christen und sind es auch wieder nicht (und werden nach dem Beschluß des Concilium Bracarense im Todesfall in der Ecke der Selbstmörder begraben). Der Kleriker hat es durch die Katechese in den großen Städten mit Öffentlichkeit, mit einem »Publikum« zu tun, und er muß sich entsprechend etwas einfallen lassen. Seine Aufgabe ist, dasjeni-

45 Im folgenden geht es mir nicht um Grundzüge einer Geschichte der evangelischen Katechetik. Im Blick auf die gegenwärtige »religionspädgogische« Situation möchte ich an einzelne Strukturmomente der geschichtlichen Katechetik erinnern, die nur zum Schaden gegenwärtiger Reflexion kirchlichen Unterrichts übergangen werden.

46 1Kor 3,2. Vgl. zum Bedeutungsfeld von *katēcheō* Gal 6,6; 1Kor 14,19; Röm 2,18.

47 Hebr 5,11–6,2.

48 *A. Augustinus,* De catechizandis rudibus, in: *G. Krüger,* Sammlung ausgewählter kirchen- und dogmengeschichtlicher Quellenschriften, Tübingen 1934; *C.A. v. Zezschwitz,* Der Unterricht der Anfänger im Christentum nach Augustins Anweisung, in deutscher Übersetzung von Th. Ficker, Leipzig 1863.

ge, dessen gläubige Annahme uns zu Christen macht, in der Öffentlichkeit den Katechumenen passend an die Hand zu geben.[49]
Die späteren Zielsetzungen des Katechismus (»das ist eine Kinderlehre, so ein iglicher Christ zur Not wissen soll . . .«)[50] und die formgebenden Katechismusfragen (»Was bistu?«, »Wes Glaubens bistu?«)[51] stehen in augustinischer Tradition. Die Reflexion auf den unterrichtlichen Zugang zur Kirche bedingt didaktische Konzentration. Nur das gehört in diesen Unterricht, was die Zuhörer fesseln kann und zugleich Kirche inhaltlich erfassen läßt. Augustin hat diese Aufgabenstellung bekanntlich mit dem Programm der Narratio beantwortet, das die biblische Gesamtgeschichte im Blick auf die Zuhörer erzählt. Das Vaterunser und das Glaubensbekenntnis werden altkirchlich erst in einem Stadium des Katechumenats entfaltet, in dem die Entscheidung, sich taufen zu lassen, verbindlich gefallen ist. Der Sakramentenunterricht setzt voraus, daß die Katechumenen die Sakramente empfangen haben.
Die Katechese ist wesentlich ein Anfängerunterricht, der darauf abzielt, die zukünftigen Mitchristen in die Kirche einzuführen; sind sie voll in die Kirche aufgenommen, ist der Zweck des Unterrichts erfüllt. Unter ekklesiologisch unzureichenden Bedingungen hat die Aufklärungskatechetik diese Aufgabe auf ihre Weise aufgenommen. Noch in der Hochblüte der evangelisch-kirchlichen Katechetik des 19. Jh.s wird diese Zielsetzung am Problem der kirchlichen Mündigkeit diskutiert, zu der der kirchliche Unterricht führen muß.[52] In der Geschichte der Katechese wird dieser Ansatzpunkt des Anfänger-Unterrichts an der Stelle abgeschwächt, wo sich ihr Schwerpunkt – unter praktisch-theologischer Überbewertung der Kindertaufe – von der Unterrichtslehre auf die Erziehungslehre verlagert und sich die Katechetik endgültig auf einen bürgerlich konzipierten kirchlichen Binnenraum festlegen läßt[53], in den die Kinder hineinwachsen bzw. hineingeleitet werden.
Die theologisch-didaktische Reflexion des Anfängerunterrichts führt im Kontext der theologischen Disziplinen mit gutem Grund zu einem eigenen »Fach« – dies weniger, weil eine außertheologische Handlungswis-

49 *Augustin,* De catechizandis rudibus, 1.
50 *M. Luther,* Der Große Katechismus. Vorrede (BSELK), 553,36–551,1.
51 Z.B. Die Kinderfragen der Böhmischen Brüder, in: *J. Müller* (Hg.), Die Deutschen Katechismen der Böhmischen Brüder (Monumenta Germaniae Paedagogica IV), Berlin 1887, 11; z.B. Melissanders Haus-Kleinod für Altenburg (1582/1590): »Zum eingang des Catechismi fraget ein Kind das ander gegenüber also: Die 1. Frage: Wes Glaubens bistu? A. Ich bin ein Christ«. Vgl. *J.M. Reu* (Hg.), Quellen zur Geschichte des kirchlichen Unterrichts in der evangelischen Kirche Deutschlands zwischen 1530 und 1600, 1. Teil, 2. Bd., 2. Abt., Gütersloh 1911, 208.
52 *Schleiermacher,* Kurze Darstellung, § 293. Vgl. die Darstellung von *A. Exeler,* Wesen und Aufgabe der Katechese. Eine pastoralgeschichtliche Untersuchung, in: *F.X. Arnold* (Hg.), Untersuchungen zur Theologie der Seelsorge, Freiburg u.a. 1966, 70–104 (»Die Mündigkeit als Ziel der Katechese – Aussagen der evangelischen Katechetik«).
53 Unter der Überschrift »Die pädagogisch-psychologischen Akzente der Katechetik im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert« ist dieser Zeitraum – unter anderem Aspekt – von *H. Schilling,* Grundlagen der Religionspädagogik. Zum Verhältnis von Theologie und Erziehungswissenschaft, Düsseldorf 1970, 24ff dargestellt worden.

senschaft dazu nötigt, sondern vielmehr wegen einer genuin kirchlich-katechetischen Frage, die zu ihrer Beantwortung ein spezifisches theologisches Denken verlangt. Wenn das erhoben werden soll, dessen glaubendes Annehmen den Christen zum Christen macht, dann »spielt« diese Theologie in einem Raum, der das Heidentum und das Christentum der Zeitgenossen in gleicher Weise umfaßt und *darin* den springenden Punkt am Christentum ausmacht, an dem es für die Katechumenen entstehen kann. Das läuft auf eine Disziplin hinaus, die das Kirchesein der Kirche für die Teilhabe der Noch-nicht-Christen durch Lehre aufschließt und damit das Ganze der Theologie unter einen formgebenden Aspekt rückt. Die damit konstituierte Katechetik stellt sich sowohl kritisch zu Theologien, die in ihrer Selbstbewegung ihre Zugänge nicht deutlich machen, als auch gegen ein sich selbst genügendes Kirchentum, das sich in seinen Lebensvollzügen gegen die Öffnung der Kirche abschirmt. Die Rückfrage an die Kirche, was sie als den zentralen Inhalt ausweist, an dem Zeitgenossen Christen werden können, ist eine klassische didaktische Frage, die den an die Kirche herantretenden Zeitgenossen gegenüber der Kirche pädagogisch-›anwaltlich‹ vertritt. Eine Theologie oder ein Kirchentum, die dieser Frage nicht standhalten und sich gegen den Anfängerunterricht inhaltlich sperren, treten zur Ursprungsfrage der Katechetik in Spannung und gehen – von der Katechetik aus gesehen – hinter die Grundentscheidung zurück, daß das Christentum unterrichtbar ist.

Die Katechetik wahrt mit eigenem Profil einen ihr eigentümlichen Ansatzpunkt zur theologischen Lehre. Sie vertritt darin auch die Kirche gegenüber den Herantretenden und verpflichtet sich, auf der Suche nach der Wahrheit den Inhalt zum Glauben sachgemäß auszumachen. Katechetik ist – weiß Gott! – nicht damit abgegolten, daß unter der Vielzahl gemeindlicher ›Angebote‹ auch solche empfohlen werden, in denen sich Kinder und Jugendliche auf ihnen angemessene Art bewegen, sich ansprechen und sich durch Aneignen von Tradition vielleicht auch Frömmigkeitsstile aneignen können – so schön und wichtig das andererseits auch sein kann.

3.2 Unterrichtsmethode und theologische Lehre

In der unmittelbaren Vorgeschichte der Katechetik zeichnen sich zwei Stränge katechetischen Denkens ab, die in der ausgestalteten Katechetik am Ende des 18. Jh.s nicht zum Ausgleich gebracht worden sind. Sie haben die weitere Entwicklung ins folgende Jahrhundert hinein bestimmt: Unterrichtsmethode und Lehraussage beginnen zu divergieren. Beide Vorgehensweisen haben sich ihre katechetischen Gattungen geschaffen. Neben der katechetischen Theologie steht die Anleitung zur Katechisierkunst bzw. die Beispielsammlung für Katechisationen.

Die nach dem Vorbild Speners gerade auch im Pietismus rezipierte Methode der professionellen Katechisation ›zergliedert‹ den katechetischen Stoff nach vorgegebenen (aristotelischen) Kategorien in fortlaufende

Fragen, die für die Teilnehmer an der Katechisation faßlich sind und anhand deren Abfolge sich ihnen der Stoff so reorganisiert, daß er im selbsttätigen Antworten angeeignet wird. Durch die Repetition der Fragen durch den Lehrer und ihre Beantwortung durch die Lernenden wird der so zergliederte Stoff gleichsam eingeschliffen.[54] Prinzipiell gibt es nichts, was durch fachmännische Katechisation nicht gelehrt und gelernt werden könnte.

Diese Katechisierkunst erfährt durch die Sokratik im zweiten Drittel des Jahrhunderts eine Umgestaltung. Wenn es die eine Vernunft ist, die den Stoff, die Lernenden und den Lehrer umschließt und durchpulst, dann ist es selbst ein Akt von Aufklärung, sich der vernünftigen Folge von Frage und Antwort am vorgegebenen Sach- bzw. Problemzusammenhang anheimzugeben und darin durch Betätigung der eigenen Vernunft zur Begriffsbildung voranzuschreiten. Der Lehrende lockt die Lernenden in diesen Zusammenhang von Selbsttätigkeit und wachsender Selbstbestimmtheit. Am Vorbild des Sokrates schult sich der Lehrer darin, die Position des Wissenden dem Lernenden zu überlassen. Der Lehrer nimmt einen Rollentausch vor, nach dem er seine Schüler durch fortführende Fragen und Bitten um Belehrung zur Erkenntnis ihrer selbst und der Sachen auf den Weg bringt.[55]

Aus der Katechisierkunst wird jetzt ein Instrument aufklärenden Unterrichts. Unter seiner Herrschaft öffnet sich lehrhaft-dogmatischer Unterricht (sozusagen ›problemorientiert‹) für die Religiosität des Alltags.[56] Graeffe hat sich an dieser Methode geschult und sie für seine Zielsetzung adaptiert.[57]

Neben dieser Entwicklung vollzieht sich der Ausbau der in ihren Wurzeln älteren katechetischen Theologie. Sie läßt sich bereits von der orthodoxen Dogmatik des 17. Jh.s ihren Raum anweisen und entfaltet fachkundig-theologisch das dogmatische und ethische Wissen der Kirche, nach dem der Laie vor-theologisch fragt. Die katechetische Theologie setzt den Katechismus voraus, durch den der ›Sachverhalt Kirche‹ den Lernenden in elementarer Lehr-Gestalt so übereignet worden ist, daß sich die Kirche durch die Repetition des Katechismus vom Katechismusschüler gleichsam reproduzieren läßt. Die Rezitation der Katechismusstücke ist zugleich ein Vollzug von Kirche. Die katechetische Theologie, die den Kate-

54 Vgl. *J.J. Rambach,* Der wohl-unterrichtete Catechet, d.i. Deutlicher Unterricht Wie man der Jugend Auf die allerleichteste Art Den Grund der Christl. Lehre beybringen könne, darinnen Die wichtigsten Vortheile, die bey dem Catechisiren in acht zu nehmen sind, treulich entdecket werden, Jena (1722) [6]1730; *Ch.M. Seidel,* Eine deutliche Anweisung zum rechten Catechisiren, Stendal/Gardeleben (1708) [3]1717.

55 *L. Mosheim,* Sitten-Lehre der Heiligen Schrift, 1. Theil, Helmstedt (1734) [3]1742, 486ff. Vgl. *Bizer,* Der wohl-unterrichtete Student, 115ff.

56 Vgl. für die üblichen Katechisationen der späten Aufklärung etwa den berühmten *J.G. Rosenmüller,* Anweisung zum Katechisiren, Gießen 1783.

57 *J.F.Ch. Graeffe,* Die Sokratik nach ihrer ursprünglichen Beschaffenheit in katechetischer Rücksicht betrachtet, Göttingen [2]1794 (= Neuestes Catechetisches Magazin zur Beförderung des Catechetischen Studiums, Bd. 2).

chismus ausführt, entfaltet damit, was der Katechismusschüler mit dem Katechismus implizit bereits gelernt hat.

Die umfassendste katechetische Theologie, die von Buddeus-Frisch[58], legt dem voluminösen Werk gleichsam als Registratur den Kleinen Katechismus Martin Luthers zugrunde, dessen einzelnen Aussagen sie das theologische Wissen zuordnet, das der christliche Zeitgenosse braucht und das er infolge seiner Schulung am Katechismus sowohl im Buch der katechetischen Theologie leicht auffinden als auch in sein bisheriges Wissen einordnen kann. Die ausgeführte katechetische Theologie ist zugleich ein umfassendes Handbuch für die - inhaltliche - Vorbereitung des Lehrenden.

Die letzte katechetische Theologie, die mir bekannt geworden ist, stammt aus dem Jahr 1778.[59] Die sich danach neue konstituierende Katechetik denkt dann von Religionswahrheiten und nicht mehr von der Dogmatik oder vom Katechismus her. August Hermann Niemeyer hält den Katechismus 1794 für eines der wesentlichen Hindernisse für gelingende Katechisation. Die Konzeption der aufklärerischen Katechetik behält gegenüber der Frage nach der kirchlichen Lehre, die Kirche in ihrem Kirchesein zu identifizieren erlaubt, eine offene Flanke. Sie bereitet insofern die Gegenreaktion in der kirchlichen Restauration mit vor, die im 19. Jh. für die kirchlich umstrukturierte Katechetik die alten Katechismen wieder einführen wird.
Freilich, diese Restaurationskatechetik verspielt dann ihrerseits den Anschluß an die zeitgenössische Pädagogik und muß sich von Diesterweg auf die pädagogische Tradition hinweisen lassen, die von Schleiermacher und Schwarz herrührt.[60] Erst gegen Ende des 19. Jh.s scheint sich hier auf der Grundlage des späten Herbartianismus, speziell der Erziehungslehre von Tuiskon Ziller, ein gewisser Ausgleich zwischen Pädagogik und Katechetik einzustellen. Der Preis ist freilich hoch. Nicht nur, daß sich die Katechetik an den bürgerlichen Erziehungsoptimismus und seine Methoden ausliefert, die spezifisch unterrichtlich-öffentliche Aufgabe ihres Anfängerunterrichts verwischt und einen nunmehr archaischen Katechismus für Zwecke kirchentümlicher Sozialisation mißbraucht, sondern es wird vielmehr diese Verbindung gewesen sein, die die kirchliche Katechetik in der Folge gegenüber der Reformpädagogik unsensibel macht. Die innere Auszehrung der methodisch unselbständig gewordenen kirchlichen Katechetik gerät an der Stelle in ihr akutes Stadium, wo sie den Anschluß an reformpädagogisches Arbeiten verpaßt.[61]

58 *J.F. Buddeus,* Catechetische Theologie. Aus dessen hinterlassenen Handschriften - ausgearbeitet u. hg. v. *M. Johann Friedrich Frisch,* 2 Theyle, Jena 1752.
59 *G.J. Pauli,* Entwurf einer catechetischen oder populairen Theologie zu öffentlichen Vorlesungen, Halle 1778.
60 *F.A.W. Diesterweg,* Rezension von Christian Palmer, Ev. Pädagogik, Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, Neue Folge 1/1853, in: *R. Alt u.a.* (Hg.), F.A.W. Diesterweg. Sämtliche Werke, 1. Abt., Bd. X, Berlin 1969, 427-449.
61 Reformpädagogische Werkstattberichte, wie sie von Otto Eberhard auch zum Konfirmandenunterricht gesammelt wurden (z.B. *O. Eberhard,* Arbeitsschulmäßiger Reli-

Mit dem geschichtlichen Erbe der Katechetik steht die Aufgabe an, für den kirchlichen Unterricht heute die Spannung von Unterrichtsmethode und Kirchenlehre fruchtbar zu machen. In der aufklärerischen Tradition der Katechetik bemißt sich die Tauglichkeit der Methodenlehre am Maß von Selbsttätigkeit und Selbständigkeit, das sie den Lernenden ermöglicht. Kirchenlehre setzt sich unter katechetischer Reflexion dem Zugriff von Lernenden aus und verändert sich unter deren Verstehensbedingungen. Die Geschichte der Katechetik enthält von Graeffe, ja bereits vom Nebeneinander von katechetischer Theologie und Katechisierkunst an, eine Denkschule für dieses Spannungsverhältnis. Manche missionarische Instrumentalisierung ›neuer‹ Methoden und umgekehrt viel Ängstlichkeit vor etwa drohendem Verlust kirchlicher Lehrbestände finden in der Wissenschaftstradition der Katechetik einen Ort, an dem sie zu Weisheit transformiert werden können.

3.3 Katechetik und Praktische Theologie

»Die Welt ist nemlich in mehr als einer Hinsicht aufgeregt. Alles Bestandene und Bestehende will aus seinen Fugen weichen. Das Volk wird bearbeitet; und wenn der gemeine Mann auch von allem . . . keine Kunde nehmen wollte, so *müßte* er: denn ohne Ende dringen Stimmen aller Art an ihn. Wer nun wird ihn in diesem Kampfe der Meinungen, Interessen und Richtungen auf seine Seite ziehen? wem soll er glauben und dienen? – Noch hat es die Geistlichkeit in ihrer Gewalt, denselben (sc. für) Gott und Jesu Christo und seinem Evangelium und seiner Kirche zu erhalten. Lernt er nur *frühe,* zur Zeit nemlich, wo sich unsere religiösen Ueberzeugungen für das ganze Leben fixiren, und unser Geist eine bestimmte Richtung gewinnt, mit erleuchtetem und freudigem Herzen glauben . . .; so wird und kann er sich später nie wieder von jenem seichten, unwissenden . . . leichtfertigen . . . gleißenden Gerede, welches zur Zeit . . . täglich erweiterten Beifall findet, irre machen lassen . . . Verkennt die Geistlichkeit dagegen den Ernst der Zeit, und glaubt sie, ein Kraftaufwand, wie er sonst und ehedem genügte, reiche auch jetzt zu, so überliefert sie das Volk an die Feinde des Christenthums und der Kirche . . . und es werden sich unter demselben mehr und mehr Ansichten und Richtungen bilden, deren Opfer bei dem ersten Anstoße sie selbst seyn wird . . . Der feindliche Andrang ist ungeheuer; nur dadurch, *daß wir uns der Jugend bemächtigen,* und dieselbe durch einen ungemeinen Aufwand von Mühe und Zeit im christkatholischen Glauben fest gründen, und heiligen, werden wir die Völker glücklich durch den aufgeregten Sturm hindurchführen; zugleich aber auch uns selbst von dem Untergange retten.«[62]

So heißt es in der Einleitung in die erste im engeren Sinn »Kirchliche Katechetik«. Johann Baptist Hirscher hat sie geschrieben. Zwischen der ersten und zweiten Auflage sei ihm dieser Punkt zunehmend wichtiger geworden. Hirschers Katechetik hat viele Verdienste. In augustinischer Tra-

gionsunterricht. Gesammelte Studienbilder aus pädagogischer Werkstatt, Stuttgart 1924, Nr. 31.37.39.54), sind für die theoretische Katechetik marginal und beeinflussen den Unterrichtsstil von Praxis zu Praxis.

62 *J.B. Hirscher,* Katechetik. Oder: der Beruf des Seelsorgers, die ihm anvertraute Jugend im Christenthum zu unterrichten und zu erziehen, nach seinem ganzen Umfange dargestellt (Zugleich ein Beitrag zur Theorie eines christkatholischen Katechismus), Tübingen (1831) ²1832, Xf.XIII.

dition verficht er die Priorität der Anschauung gegenüber der Begrifflichkeit, die Priorität der Bibel gegenüber der scholastischen Lehraussage und die Priorität des kirchlichen Lebens gegenüber institutionellem Denken. Für den Katholiken Hirscher gehört die Katechetik unter die Rubrik der Seelsorge. Der liturgische Vollzug der kirchlichen Gottesdienste ist Mitte der Katechetik. Die protestantischen Nachfolger Palmer, Kraußfeld und v. Zezschwitz haben Hirscher Anerkennung gezollt. So unverblümt haben sie ihre politischen Befürchtungen freilich nicht ausgedrückt.
Im Bewußtsein, in einer tiefen Krise zu stecken, kämpft die Kirche um ihr Kirchenvolk und die Geistlichkeit letztlich auch für sich selbst. Die Katechetik ist ein unabdingbares Hilfsmittel für diesen Kampf. Sie hat den Überblick über den Frontverlauf und ordnet die Reserven. Ihr relativer Abstand vom Kampfgeschehen resultiert aus ihrer Wissenschaftlichkeit. Katechetik wird als Wissenschaft zum Instrument für die Bestandssicherung der Kirche ausgebaut. Ihre Rationalität verleiht ihr die strategische Position. Somit fordert sie von den Geistlichen erhöhten Einsatz und beordert sie zu neu eröffneten Frontabschnitten, die wiederum neue Methoden des Kampfes verlangen. Die frühe Kindheit gilt es zu ›besetzen‹.
Schwerlich könnten die evangelischen Kollegen Hirschers – bei durchaus vergleichbarem Konservativismus – die Jugend verbal so eindeutig zum Objekt einer »Bemächtigung« machen. Das protestantisch-kirchliche Bildungsbewußtsein steht dagegen. Der evangelische Unterricht zielt auf kirchliche Mündigkeit ab und traut sich zu, diese durch Unterricht heranzubilden. Dieses Ziel wird als Gegensatz zum Katholizismus verstanden.

Mündigkeit stellt sich bei Palmer dar im Gleichgewicht einerseits von subjektivem Bewußtsein und Wollen als Wirkung des Hl. Geistes aus dem Inneren der Person und andererseits der Wirkung des Hl. Geistes von der Kirche her. Im Bildungsprozeß leiht die Kirche dem noch unmündigen Kind ihre Erkenntnis und ihren Willen gleichsam aus, damit sich daran seine eigene Subjektivität entwickeln kann. »Was der heil. Geist im Kinde arbeitet und wirkt«, werde »zu einem klaren Bewußtseyn, zu bewußtem Glauben und bewußtem Wollen«.
Die Theorie kirchlicher Bildung ist in ein Gemeindeverständnis eingebettet und weist dieses in Ansätzen aus. »Es stehen von dem Mündigwerden an jene beiden Momente, das subjektive und das objektive in Wechselwirkung; die Gemeinde . . . wird nicht nur erbaut, sie erbaut sich; der Einzelne wird nicht nur von der Gemeinschaft fortwährend miterzogen, er erzieht sich, und trägt mittelbar oder unmittelbar auch aus seiner Individualität heraus dazu bei, daß die Gemeinde lebendig bleibe und wachse«[63].

Die Katechetik ist – bei Palmer implizit, bei Nitzsch explizit – in einen praktisch-theologischen gesamtkirchlichen Zusammenhang eingeordnet, der sich das unterrichtliche Handeln integriert und von ihm wiederum befruchtet wird.
Es geht mir jetzt nicht darum, an Palmer das Denken in den Figuren des Organismus zu kritisieren oder an Nitzsch zu beklagen, wie schnell er in den Grundsatzüberlegungen seiner Praktischen Theologie vom Ab-

63 *Palmer,* Katechetik ([4]1844), 51.

schnitt über den natürlichen Klerus, den – nicht beamteten – besonders begabten Werkzeugen des Gemeingeistes, zum nachgeordneten »positiven Klerus« hinübergeglitten ist, durch den dann doch das ganze Werk, bis in die Unterrichtslehre hinein, allein bestimmt wird.[64] Was für eine Chance hätte hier gelegen, kirchlichen Unterricht an einem kreativen allgemeinen Priestertum aller Gläubigen auszurichten! Statt dessen ergibt sich aus dem pädagogischen Viereck von Unterricht und Vorbild, Übung und Zucht eine »Idee des Unterrichts«, die direkt in die Akklamation der Stiehl'schen Regulative ausmündet.[65]

Doch immerhin stellt Nitzsch seine Unterrichtslehre über die Praktische Theologie in einen Zusammenhang, in dem nicht nur das Gemeindeverständnis, sondern mit ihm auch die »anderen Arten von menschlicher Gemeinschaft, welche im Natur- und Culturleben gegründet sind« entfaltet werden: unter Einschluß von Wissenschaft, Kunst, Arbeit und Lustbarkeit.[66]

Für einen Moment möge über die Katechetik hinweg auch ein Seitenblick auf unsere Religionspädagogik erlaubt sein. In dieser Perspektive von Nitzsch her stellt sich ihr faktischer Auszug aus der Praktischen Theologie während der letzten Jahrzehnte erst einmal als Problem der letzteren dar. Nicht nur, daß die Religionspädagogik in ihrer Fixiertheit auf wissenschaftliche Abständigkeit von der Kirche sich selbst den Umgang mit der konkreten Religion unendlich erschwert hat, sondern darüber hinaus hat sich die Praktische Theologie – indem sie sich den Problemen der Religionspädagogik verschlossen hat – offenkundig selbst kirchentümlich verengt. Wenn sie die zentralen Arbeitsfelder der Religionspädagogik in ihrem Zusammenhang marginalisiert, bringt sie sich selbst um gesellschaftliche Wirklichkeit und beschädigt den Sachverhalt »Kirche«, den sie auszuarbeiten hätte.

Das Spiel auf der katholischen Seite, wie nun Religionspädagogik und Katechetik einander zuzuordnen seien und wer zu wem die Unterdisziplin oder die Kehrseite der Medaille bilde, dekliniert unter anderen konfessionellen Voraussetzungen den gleichen Sachverhalt.[67] Die Religionspädagogik, die sich auf evangelischer Seite gegenüber der Katechetik ausdifferenziert und mit dieser gleich die Praktische Theologie insgesamt verabschiedet hat, verweist auf Funktionsverluste der Praktischen Theologie und kann ihre theologischen Engführungen nur über Öffnung und Neukonstruktion der Praktischen Theologie insgesamt geheilt bekommen.

64 *Nitzsch,* Praktische Theologie, Bd. 1, 16–18.
65 Ebd., Bd. 2, 133ff.153f.
66 Ebd., Bd. 1, 253ff.
67 Vgl. *Schilling,* Grundlagen, 360: Religionspädagogik ein Spezialfall von Katechetik; *H. Halbfas,* Religionsunterricht und Katechese, EvErz 25 (1973) 3–9: Religionspädagogik unter religionswissenschaftlicher, Katechetik unter theologischer Verantwortung; *A. Exeler,* Gemeindekatechese – verschiedene Konzeptionen, KatBl 99 (1974) 140–155: Katechetik innerhalb der Religionspädagogik; *W. Nastainczyk,* Katechese: Grundfragen und Grundformen (UTB 1245), Paderborn u.a. 1983, 72ff: Katechetik in ausschließlich kirchlicher Verantwortung.

Dies freilich steht als dringende Aufgabe auch aus ideologiekritischen Gründen an. Hirschers naives Engagement für den Bestand seiner Kirche schaffen wir uns nicht durch eine Attitude der Kritik vom Hals. Alles pädagogische Handeln, das sich auf Religion einläßt, verläuft sich in der Belanglosigkeit, wenn es nicht mit den Lernenden auf Konkretisierung und verantwortbares Gestalten von Religion aus ist. Ein gelingendes Gespräch zu einem auszulegenden Bibeltext oder das konzentrierte Analysieren eines ethischen Problems enthalten zugleich Verdichtungen oder wenigstens Ahnungen von Religion in Umrissen sozialer Konkretion. Der kritische Religionsunterricht in der Schule wird »Kirche« (im theologischen Sinn) sowenig los wie der frömmste Konfirmandenunterricht. Unterricht in Religion würde seine gesellschaftliche Dimension nicht ernst nehmen und sich selbst verflüchtigen, wenn er nicht zugleich an »Kirche« arbeiten würde: fragt sich an welcher und woraufhin. Dieser Zusammenhang eines jeden Unterrichts in der christlichen Religion mit »Kirche« verweist Religionspädagogik wie Katechetik auf Praktische Theologie. Und wiederum fragt sich nur: auf welche? Unschwer läßt sich der gesellschaftlich-kirchliche Funktionsverlust der Praktischen Theologie geschichtlich am Verhältnis der Katechetik zur Schule belegen.

Katechetik kann überhaupt erst Unterdisziplin der Praktischen Theologie werden, nachdem die alte Katechetik der Katechisation, die Unterrichtslehre der Schulmeister, ausgeschieden worden ist. Palmer möchte die auch von ihm »verlangte Trennung der kirchlichen Katechetik von der Schuldidaktik« nachträglich dadurch abmildern, daß er sein Buch »auch in die Hände strebsamer Schulmänner kommen« lassen will; auch der Schulmeister sei »ein Diener und Organ der Kirche«.[88] Die Verengung des kirchlichen Arbeitsfeldes vereinnahmt den Nicht-Kleriker als Diener. Aber neben der evangelischen Katechetik hat Palmer unter der Rubrik Seelsorge noch eine veritable evangelische Pädagogik geführt, ein Fach, das »mit Dingen wie Schreiben und Rechnen« weit »über das rein kirchliche« hinausweist.[69] Auch v. Zezschwitz hat in Erlangen die Pädagogik akademisch vertreten.[70] Wenn – in weitem Bogen damit verglichen – z.B. Martin Schian in seiner »Praktischen Theologie« die Schule in den Blick nimmt, dann geht es ihm hauptsächlich um »Sonderfragen des Religionsunterrichts«[71], der in den Volksschulen eine Vorstufe zum Konfirmandenunterricht darstellt. Traditionellerweise wird in der Katechetik der Lehrstoff zwischen Lehrer und Pfarrer aufgeteilt.[72]

Wie hilflos sich die Praktische Theologie herrschender Pädagogik und gemeindlicher Faktizität gegenüber verhält, belegt fast am geschichtlichen Ende der Katechetik drastisch Leonhard Fendt. Ungeachtet seiner späteren Abschwächungen exemplifiziere ich am Abriß der Katechetik von 1935.[73] Fendt hat der nationalpolitischen Erziehungslehre Ernst Kriecks pädagogisch nichts entgegenzusetzen und fängt sie theologisch in einem Schema der Zwei-Regimentenlehre auf. »Erziehung *durch* Volkheit ist

68 *Palmer,* Katechetik, X.
69 *Ch. Palmer,* Evangelische Pädagogik, Stuttgart [4]1869, 85f.
70 *C.A.G. v. Zezschwitz,* Lehrbuch der Pädagogik, Leipzig 1882.
71 *M. Schian,* Grundriß der Praktischen Theologie, Gießen (1921) [2]1928.
72 *Sachsse,* Lehre, 381ff.
73 *L. Fendt,* Katechetik. Einführung in die Grundfragen des kirchlichen Unterrichts der Gegenwart (Sammlung Töpelmann, Reihe II), Gießen 1935.

Erziehung *zur* Volkheit«, meint Krieck, und Fendt zeichnet eine »Wort- und Sakraments-Volksgemeinschaft« als Kirche in das Konzept ein.[74] Sie wird vom Heiligen Geist her bestimmt, läßt aber die menschlich-erziehlichen, gleich nationalpolitisch-erziehlichen Momente, die im kirchlichen Unterricht als »Erziehungschristentum« liegen, von der nationalpolitischen Erziehung in der Staatsschule voll ausnutzen.

Die Kirche . . . darf »nicht in Ohnmacht fallen, wenn in der Staatsschule nicht gepredigt, nicht ›verkündigt‹, sondern menschlich, das heißt nationalpolitisch erzogen wird – auch mittels des Religionsunterrichts. Gerade weil die Kirche, also die Wort- und Sakraments-Volksgemeinschaft vom Heiligen Geiste her, *innerhalb* der deutschen Volksgemeinschaft entsteht, muß sie dieses ›Innerhalb‹ auf eine Weise durchführen, welche der deutschen Volksgemeinschaft das zur Verfügung stellt, was die deutsche Volksgemeinschaft für ihr Anliegen direkt verwenden kann.«

Neben diesem Ausbeutungsverhältnis durch die sog. Volksgemeinschaft hört die Kirche nicht auf, Kirche zu sein; der einzige Vorbehalt, der praktisch-theologisch in diesem Konzept angemeldet ist, besteht in der Forderung, daß die Staatsschule so weit offen ist, daß sie den kirchlichen Unterricht in seiner Reinheit sieht und darauf hinweisen kann.[75] Nun kann sich der kirchliche Unterricht, angeleitet durch die Katechetik, seinerseits daranmachen, »das nachzuzeichnen und vorzuzeichnen, was von Gott her in der Wort- und Sakraments-Volksgemeinschaft geschieht«[76].
Der Vorteil der alten Katechetik, im praktisch-theologischen Gesamtzusammenhang zu stehen, erweist sich an dieser Geschichte zugleich als Last. Eine kriterienlose Praktische Theologie zieht die Katechetik mit in ihren Sog. Es zeigt sich daran, daß es nicht darum gehen kann, erst einmal die Katechetik (und möglicherweise – wer weiß? – auch die Religionspädagogik) in den praktisch-theologischen Wissenschaftszusammenhang zurückzuholen, sondern in der theologischen Bearbeitung der Aufgabe, die christliche Religion zu unterrichten, ist zugleich Praktische Theologie zu konzipieren und umgekehrt: Im Entwurf Praktischer Theologie sind die katechetisch-religionspädagogischen Aufgaben mit zu strukturieren.[77]

Abstract
In the present discussion about religious education and teaching methods in the local church the catechetical training of the past has nearly been fortgotten. Memories will recall the beginning of scholarly catechesis at about 1830 and its gradual neglect within the realm of practical theology in the 20th century. Within this setting catechetical training has no longer been able to carry on an independent discussion of its educational tasks. In the tension between churchdoctrines and educational methods as well as in the interrelationship of catechetical training and practical theology, there is a continuity presently exerting its influence with the catechetical training of the past in the frame of the question concerning religious education for beginners.

74 Ebd., 13. Er verweist auf *E. Krieck,* Grundlegende Erziehung, Erfurt 1933, 34.
75 *Fendt,* Katechetik, 14f.
76 Ebd., 25.
77 Vgl. die Arbeit von *Wilhelm Gräb* und die Rezension von *Henning Luther* zu *Dietrich Rössler,* Grundriß der Praktischen Theologie, Berlin 1986, beide in diesem Band.

2.2

Erich Feifel

Katechese in der katholischen katechetischen Diskussion

Eine Problemskizze

1 Verwirrung im Sprachgebrauch

Katechese, ein Schlüsselbegriff der Überlieferung kirchlicher Glaubenslehre und Glaubenspraxis, wird derzeit kirchenamtlich, fachwissenschaftlich und erst recht in der pastoralen Praxis in einem weiten, wenig präzisierten Verständnis gebraucht. Der komplexen Vielschichtigkeit theologischer und anthropologischer Vorgaben der Vermittlung, des Erlernens und der Verwirklichung christlicher Existenz entspricht es zugleich, daß für diese Vorgänge eine Vielfalt weiterer begrifflicher Umschreibungen benutzt wird. Neben die der Wortgruppe *katēcheō* – *catechizo* zuzuordnenden Bezeichnungen »Katechumenat«, »Katechese«, »Katechismus« treten Formulierungen wie »Evangelisation« und »Mystagogie in den Glauben«. Nicht weniger zielen auf das pädagogische Feld verweisende Begriffe wie Religionsunterricht, Glaubensunterweisung, religiöse, christliche, kirchliche Erziehung, religiöse Sozialisation, neuerdings auch Gemeindepädagogik, denselben Sachverhalt an. Wenn der Gebrauch solcher Umschreibungen Kontinuität und Diskontinuität erkennen läßt, dann deshalb, weil alle Prozesse des Christwerdens und Christseins in geschichtliche Zusammenhänge eingebettet sind. Der nicht selten uneinheitlich verworrene, leicht austauschbare Sprachgebrauch im Gesamtbereich dessen, was wir auch mit Glaubensvermittlung oder Weitergabe des Glaubens umschreiben, ist deshalb ebenso verständlich wie bedenklich. Wo sich Unklarheit im Sprachgebrauch dem Umstand zugesellt, daß Begriffsveränderungen gerne in Umbruchs- und Krisensituationen der Tradierung des Glaubens erfolgen, da wird dies erhoffte und angestrebte Erneuerungsprozesse eher behindern. Kann hier Abhilfe geschaffen werden?

2 Das sozialgeschichtliche Interesse

Wo von Christentumsgeschichte die Rede ist, geht es um den historisch, theologisch und soziologisch zu erhellenden Prozeß der Auseinanderset-

zung der jeweiligen Träger christlicher Tradition mit ihrer kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Umwelt.[1] Christsein als eine institutionell durch die Kirche vermittelte Lebensgestalt wird dabei zurückbezogen auf einen weiten, historisch und gesellschaftlich bedingten Hintergrund, der Tradierungsmöglichkeiten des Glaubens eröffnet oder blockiert.
Auf die Geschichte der Katechese angewandt hätte ein solcher Ansatz zu fragen, unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen die grundsätzlich aus der Heilssendung Jesu Christi und aus dem Evangelium erwachsenden katechetischen Prozesse ablaufen. Es lassen sich dann Kontinuität und Diskontinuität der Erscheinungsformen der Katechese besser benennen, und es wird möglich, die Vielfalt solcher Erscheinungsformen wie die mit ihnen verbundenen Denkmuster und Verhaltensweisen kritisch mit dem Anspruch des Glaubens zu konfrontieren. Bedingungsfaktoren epochaler Strukturmuster und ihrer didaktischen Vermittlungsformen kommen in den Blick.

2.1 Biblisches Glauben-Lernen

Das sozialgeschichtliche Interesse an der Geschichte der Katechese setzt bei der biblischen Grundlegung an. Jene ›Kontrastgesellschaft‹, als die sich die frühen christlichen Gemeinden verstanden, hat entscheidend mit dem Glauben-Lernen in Israel zu tun.[2] Da ging es bei der Vermittlung des Glaubens in der Generationenfolge um lebensnahe Jahweerkenntnis, um den Willen Gottes in Sozialordnung, Ritual und Mitmenschlichkeit.

Obwohl es im Alten Israel bereits Schulen gab, waren die wirklichen Orte des Glaubens-Lernens die Familie und dann die Heiligtümer und ihr Kult. Hier wurde der gelebte oder sich im Fest Ausdruck verleihende Glaube ohne allzuviel Reflexion durch Nachahmung und Mitleben übernommen. Als ›deuteronomisches Phänomen‹ ist der Versuch zu sehen, einen Zustand der Anpassung an die Umwelt nach der Heimkehr aus dem Exil zu überwinden. Neben das Lernen und Rezitieren des Grundtextes des Glaubens (Dtn 6,4–9) und die damit verbundene gläubige Deutung vorhersehbarer Lebenssituationen tritt das feste Lernritual. Der ganze Prozeß mündet in die das Judentum seit zwei Jahrtausenden auszeichnende ›Mystik des Lernens‹ der pharisäischen Bewegung mit ihrer Konstruktion einer Jahwegesellschaft um die synagogalen Lehrhäuser herum.

Wenn das neutestamentliche Zeugnis das ›Grundmodell‹ der Glaubensvermittlung[3] in der Weise skizziert, wie Jesus das in ihm gegenwärtige Reich Gottes in Bildern und Gleichnissen erschließt und wenn er dabei als Lehrer bezeichnet wird, der Schüler um sich sammelt, dann zielt auch dieser Vorgang auf die neue, auf Jesus, den Lehrer, aufbauende Kontrastgesellschaft Gottes. Die neutestamentliche Entfaltung der Grundausstattung des Glaubens läßt den Willen der Urchristenheit erkennen, ihren

1 Vgl. *F.-X. Kaufmann,* Kirche begreifen. Analysen und Thesen zur gesellschaftlichen Verfassung des Christentums, Freiburg 1979.
2 Zum Folgenden: *N. Lohfink,* Glauben lernen in Israel, KatBl 108 (1983) 84–99.
3 *E. Feifel,* Tradierung und Vermittlung des Glaubens in religionspädagogischer Sicht, Teil 1, KatBl 111 (1986) 687–689.

Glauben in gedrängter und auf das Wesentliche konzentrierter Weise auszudrücken. Ebenso wird der Entstehungshorizont deutlich, das Bemühen, Beziehungen zu schaffen zwischen der Botschaft und ihren Adressaten. Was dabei sozialgeschichtliche Sichtweise bedeutet, kann ein Beispiel zeigen.[4]

Die neutestamentlich-frühchristliche Haus- und Gemeindetafelparänese macht auf die Funktion des antiken Sozialgebildes »Oikos« mit seinem sozialen Ordnungs- und Wertgefüge aufmerksam und unterbaut die innere Gesetzmäßigkeit, mit der das Interesse christlicher Gemeinden an der Oikos-Ordnung auf die episkopal verfaßte Gemeinde hinausläuft und damit die Integrationsfähigkeit dieser Gemeinden charakterisiert. Die antike Hausgemeinschaft bildet die Basis für die Gemeindeorganisation – private Häuser als Zentren gemeindlichen Lebens –, und zugleich zeigt die Pluralität frühchristlicher Gemeindeformen den Einfluß des zeitgenössischen Milieus.[5]

2.2 Glauben-Lernen in nichtchristlicher Umwelt

Die Minderheitenposition der frühen Christenheit unter den politischen und sozialen Voraussetzungen des römischen Reiches mit dessen Verschmelzung von religiösem Kult und politischer Herrschaft prägen die Anfänge einer organisierten Initiation in die Kirche. Was als evangelisierende Missionspredigt begann, wurde zur strukturierten Institution des Erwachsenen-Katechumenats.[6] An Stelle der privaten Einzelvorbereitung auf die Taufe, von der die syrisch-palästinische Kirchenordnung der Didache Zeugnis gibt, machen größere Missionserfolge in den Städten bei vielfach sozialen Schutz suchenden ›Entwurzelten‹ eine auf städtische Verhältnisse zugeschnittene Taufvorbereitung nötig. Dabei wird neben der Glaubensüberzeugung die ›gleichberechtigte‹ Aufnahme in die Gemeinde zum tragenden Grund der Einführung in das christlich-gemeindliche Leben in einer heidnischen Umwelt. Dem Ziel, das Evangelium werbend zu entfalten und zur Umstellung der Lebensweise aus dem Glauben (Bekehrung) zu führen, dient die Teilnahme am Gottesdienst, eine durch ihre Orientierung an der Heilsgeschichte weniger kognitiv als existentiell angelegte Unterweisung im Glauben auf dem Weg der anschaulichen Narratio (Augustinus) und die Lebenswandel und Glaubensbereitschaft überprüfende Einübung in den in das Leben integrierten Glauben (Exhortatio). Wie Augustinus zeigt, macht man sich auch Gedanken, wie diese Vorgehensweise den Verstehensvoraussetzungen der Adressaten angepaßt werden kann. Die Glaubensregel des Vinzenz von Lerin (434):

4 Entfaltet bei *F. Laub*, Sozialgeschichtlicher Hintergrund und ekklesiologische Relevanz der neutestamentlich-frühchristlichen Haus- und Gemeinde-Tafelparänese – ein Beitrag zur Soziologie des Frühchristentums, Münchner Theologische Zeitschrift 37 (1986) 249–271.

5 Dazu: *M.N. Ebertz*, Das Charisma des Gekreuzigten. Zur Soziologie der Jesusbewegung, Tübingen 1987.

6 *E.J. Lengeling*, Der gestufte Katechumenat. Verfall und Neuansatz, in: *M. Probst u.a.* (Hg.), Katechumenat heute, Einsiedeln/Freiburg 1976, 140ff; *N. Brox*, Zur christlichen Mission in der Spätantike, in: *K. Kertelge* (Hg.), Mission im Neuen Testament, Freiburg 1982, 190–237.

»Was überall, immer und von allen geglaubt wird, das ist wirklich und im eigentlichen Sinne katholisch« dokumentiert die fundamentale Bedeutung des mit den katechetischen Prozessen verbundenen Glaubenszeugnisses der Laien in den Lehrauseinandersetzungen der frühen Kirche. Adressaten aller katechetischen Tätigkeit sind Erwachsene, freilich in der Weise, daß mit der Taufe des ›ganzen Hauses‹ auch die Kinder in die Gemeinde aufgenommen werden. Wieweit die neutestamentlichen Impulse für eine ›Paideia des Herrn‹, d.h. für ein griechisches Erziehungsdenken, dessen Sinnhorizont der Herr ist, praktisch zum Tragen kamen, ist angesichts des ambivalenten Verhältnisses des Altertums dem Kind gegenüber schwer auszumachen.

2.3 Volkskirchliches Glauben-Lernen

Zu einer insgesamt christlich geprägten mittelalterlichen Gesellschaft gehört die Vorstellung von der Volkskirche, in der kirchliches und staatliches Bewußtsein sich bis zur Identifikation annähern konnten. Bestimmen die frühe Kirche plurale christliche Gemeindeformen, so verstärkt sich nun zunehmend die Struktur eines Gegenübers von ordo clericorum und ordo laicorum im Sinne einer rechtlich und liturgisch institutionalisierten Trennung.[7] Wenn die katechetische Entwicklung nun als ›Hauskirche‹ bezeichnet wird, dann geht es nicht nur um die anschaulich prägende Kraft des Mittuns bei Fest, Feier und Brauchtum beim Einleben in eine christlich bestimmte und interpretierte Umwelt. Eltern und Paten galten insofern als vornehmliche ›Hauspfarrer und Bischöfe‹, als sie das erwartete religiöse Minimalwissen der katechetischen Grundformeln, besonders des Credo und des Paternoster, vermitteln sollten. Die Diskrepanz zwischen Minimalanspruch und tatsächlichem Glaubenswissen konnte weder durch synodale Verpflichtungen für selbst wenig qualifizierte Eltern und Paten noch durch Schulen wettgemacht werden, deren Unterrichtsprinzip Religion war, zumal diese Schulen nur von einem geringen Teil der Jugend besucht wurden.[8] Die auch im Mittelalter kaum entwickelte Abgrenzung von Erwachsenen und Kindern darf dabei nicht außer acht gelassen werden. Die Kirche blieb in ihrer Orientierung dem Modell der Erwachsenenkonversion verhaftet. Exemplarisch dafür ist die ›katechetische Verzweckung der Beichte‹, der Umstand, daß die Spendung des Bußsakraments zum zentralen Ort katechetischer Unterweisung wurde. Eine sozialgeschichtliche Betrachtungsweise darf auch ein mit wirtschaftlichem Strukturwandel und territorialstaatlicher Entwicklung Hand in Hand gehendes eschatologisch eingefärbtes Krisenbewußtsein nicht unerwähnt lassen.

7 *E.L. Grasmück*, Vom Presbyter zum Priester. Etappen der Entwicklung des neuzeitlichen katholischen Priesterbildes, in: *P. Hoffmann* (Hg.), Priesterkirche, Düsseldorf 1987, 96ff.

8 Belege bei: *W. Bartholomäus*, Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt 1983, 7–10.

2.4 Verschultes Glauben-Lernen

Eine Änderung im Sprachgebrauch, vom Katechismus als Vorgang lebendigen Lehrens und Lernens mit Zeugnischarakter zum Katechismus als dem die Glaubenslehre der (konfessionellen) Kirche zusammenfassenden Buch, markiert den eng mit dem Verlust kultureller Tradierung des Christentums in der einen Kirche verbundenen Wechsel katechetischer Leitvorstellungen im Kontext von Reformation und Gegenreformation. Dabei richtete sich der Katechismus ursprünglich wieder an Erwachsene, als Predigtnacharbeit der Hausväter und über diese an deren Haus (Luther) und an die Seelsorger, die über Katechismuspredigten, Christenlehre und später über Christenlehrbruderschaften die katholische Glaubens- und Sittenlehre dem Volk darbieten sollen (Tridentinum).[9] Damit verbundene Anstöße zu einer systematischen christlichen Unterweisung verdanken sich allerdings nicht nur der Konkurrenzsituation konfessioneller Spaltung, vielmehr auch theologisch-pädagogischen und bildungspolitischen Innovationen. Entwickelte sich die Christenlehre allmählich zur Sonntagsschule für Kinder, so markiert noch deutlicher die Schulentwicklung das Hervortreten unterrichtlicher Elemente in der Katechese. Der Katechismus wird zum Lehrbuch für den Schüler, die katechetische Unterweisung läuft auf eine isolierte, eng an Schule und Kindern orientierte Praxis und Theorie zu. Zugleich spiegelt der Religionsunterricht gesellschaftliche Funktionen von Schule und Unterricht, die Wechselbeziehung von Kirche und Schule, die fachwissenschaftliche Entwicklung von Theologie und Pädagogik sowie deren Umsetzung in die Didaktik.[10] Auszug aus der Gemeinde, Reduzierung der Adressatenschaft auf Kinder, Eltern sehen sich zunehmend ihrer katechetischen Verantwortung den Kindern gegenüber entledigt, und parallel dazu vernachlässigt die Kirche die Befähigung der erwachsenen Laien zum Glaubenszeugnis – so läßt sich plakativ der mit alldem verbundene Wandel katechetischen Bewußtseins charakterisieren.

2.5 Glauben-Lernen in der bürgerlichen Familie

Im selben Maße, wie Kinder in der bürgerlichen Familie eine emotionale, fürsorgliche, liebevolle Zuwendung erfahren durften, führte dies zu erhöhter Aufmerksamkeit für die religiöse Kleinkinderziehung mit allen Vor- und Nachteilen einer bürgerlichen Religion. Weit mehr als durch die begrifflich-abstrakte Lehre der Katechismen wurde gläubiges Leben in der Familie durch die ›Goffine‹, die christliche Handpostille, durch eine am Kirchenjahr orientierte Erbauungsliteratur und religiöse Jahrbücher, durch die Symbolik frommer Bilder im christlichen Haus und durch die

9 Ebd., 14–21.

10 Dazu: *B. Weber,* Aspekte zu einer Sozialgeschichte des (evangelischen und katholischen) Religionsunterrichts, in: *A. Mannzmann* (Hg.), Geschichte der Unterrichtsfächer, II, München 1983, 108–176.

Gemütswerte religiöser Bräuche, etwa um das Weihnachtsfest oder die Marienverehrung, vermittelt.[11]

2.6 Katechumenales Glauben-Lernen

Veranlaßt durch die unter allen traditionell katholischen Ländern in Frankreich wohl am weitesten fortgeschrittene Entchristlichung breiter Bevölkerungsschichten (besonders unter Arbeitern und Intellektuellen), kam es dort seit ungefähr 1920 zu einer missionarischen Seelsorgebewegung und zur Erneuerung des Erwachsenen-Tauf-Katechumenats in Katechumenatsgemeinschaften, mit dem Ergebnis, daß ein zahlenmäßig recht kleiner pastoraler Sektor sich als impulsgebende Suchbewegung für das gesamte kirchliche Leben erwies. Man spricht von einer ›katechumenalen Strömung‹ (courant catéchuménal) überall dort, wo elementare Lernprozesse im Glauben stattfinden.[12] Bei uns führte die seit Ende der 60er Jahre offenkundig werdende krisengeschüttelte Situation des Schulfachs Religion zum ›Entlastungsversuch‹ einer okkasional schwerpunktmäßig auf Buße, Eucharistie und Firmung abzielenden ›Gemeindekatechese‹. Da diese als Gefährdung des verfassungsrechtlichen Status des Religionsunterrichts empfunden werden konnte, verdankt sie ihren Bestand in erster Linie dem Engagement von Laien. Die Einsicht, daß Katechese primär als Sache für Erwachsene verstanden werden müßte, kam nicht über Frankreich, sondern durch die Resonanz des Holländischen Erwachsenen-Katechismus (1966) zu uns. Trotz der hier in den Blick tretenden Herausforderung durch die nachkonziliare Theologie bleibt ›Erwachsenenkatechese‹ auf meist punktuelle Bildungsangebote der kirchlichen Erwachsenen-Bildungswerke und speziell Elternbildung auf isolierte Taufgespräche und Elternabende im Zusammenhang mit der Erstkommunion- bzw. Firmvorbereitung von Kindern und Jugendlichen beschränkt.

3 Die Problematik der Begriffsbildung

3.1 In den kirchlichen Dokumenten

Lassen sich die jüngsten Entwicklungen als Trend von der Schule zur Gemeinde und von der reinen Kinderkatechese zu der weite Strecken des historischen Befunds prägenden Erwachsenenkatechese charakterisieren, dann ist damit wenig über das derzeitige Verständnis vom Wesen der Katechese ausgesagt. Das nicht zuletzt durch das Zweite Vatikanum reaktivierte Bewußtsein, das sich gesamtkirchlich im ›Allgemeinen Katechetischen Direktorium‹ (1971), im Apostolischen Schreiben ›Evangelii nun-

11 *Bartholomäus,* Einführung, 24–43.
12 *D. Zimmermann,* Die Erneuerung des Katechumenats in Frankreich und seine Bedeutung für Deutschland, (Diss.) Münster 1974.

tiandi‹ (EN) Papst Pauls VI. (1975), bei der 4. Bischofssynode über ›Die Katechese in unserer Zeit‹ (1977) und in der daraus resultierenden Enzyklika ›Catechesi tradendae‹ (CT) Papst Johannes Pauls II. (1979), dem repräsentativsten Dokument zum Thema, und ortskirchlich im Kommissionspapier ›Das katechetische Wirken der Kirche‹ (SBW) der Würzburger Synode (1974) artikulierte, ist durch einen sehr weiten Begriff von Katechese geprägt. Bis zur Stunde erschwert dies den Konsens über den Sachverhalt, weil der Sprachgebrauch nahezu alle Aktivitäten der Kirche hinsichtlich der Glaubensvermittlung recht undifferenziert abdecken will.

Das Würzburger Synodenpapier geht davon aus, daß sich RU in der Schule und Katechese in der Gemeinde nach Ziel, Inhalt und Adressaten nur zum Teil (SBW 5) decken, und rechnet zugleich zur Katechese »alles, was im Laufe eines christlichen Lebens für die Förderung eines reflektierten Glaubensbewußtseins und einer diesem Glauben entsprechenden Lebenshaltung nötig ist« (SBW 3.6). Mit dem obersten Ziel, »dem Menschen zu helfen, daß sein Leben gelingt« (SBW 3), wird die anthropologische Perspektive in den Vordergrund gerückt. Obwohl eine Gleichsetzung mit den kirchlichen Grundfunktionen Verkündigung, Gottesdienst und Diakonie und damit eine ›Allzuständigkeit‹ der Katechese ausgeschlossen wird, vermag die Abgrenzung von und zu anderen Formen der Glaubensvermittlung nicht deutlich zu werden (SBW 3.6).[13]
Terminologische Unbekümmertheit kennzeichnet auch die kirchenamtlichen Texte auf gesamtkirchlicher Ebene. Eine in ›Catechesi tradendae‹ vorgenommene Unterscheidung zwischen Evangelisierung und Katechese (CT 19) wird dort wenig präzisiert. Die Definition des Zweiten Vatikanums, Evangelisierung sei jene grundlegende »Verkündigung der Botschaft Christi durch das Zeugnis des Lebens und das Wort«, die ihre »eigentliche Prägung und besondere Wirksamkeit von daher erhält, daß sie in den gewöhnlichen Lebensverhältnissen der Welt erfüllt wird«[14], wurde durch Paul VI. in ›Evangelii nuntiandi‹ ohne präzise Definierung in unterscheidbare Elemente ausgefächert und zugleich in die Phasen eines Prozesses umgesetzt, ein Vorgehen, das Ansätze einer Klärung unterschiedlicher Vorgänge der Glaubensvermittlung erkennen lassen könnte.[15] ›Catechesi tradendae‹ setzt Evangelisierung als globale Zustimmung zum Evangelium (CT 20) für die Katechese voraus und konkretisiert nur letztere. Sie wird als eine »geordnete und systematische Einführung in die Offenbarung« (CT 22) charakterisiert, will sich aber dabei alle Möglichkeiten offenhalten, die mit dem Gemeindeleben und dessen sakramentalen Vollzügen verbunden sind.

Will bei alldem die Vorstellung einer umfassenden Lerngemeinschaft der Kirche vermittelt werden, in der jeder der Katechese bedarf, so wurde mit Recht auf die damit verbundene Tendenz einer ›lebenslangen Pädagogisierung des Laienstandes‹ aufmerksam gemacht.[16] Dies unterstreicht auch der im Unterschied zur betont anthropologischen Orientierung der Würzburger Synode ›Catechesi tradendae‹ kennzeichnende spezifisch christologische Ansatz. Er begreift Katechese als das Bemühen, »jeman-

13 Vgl. dazu *E. Paul*, »Katechese«. Zur Problematik einer Begriffsbildung, in: *Ders.* und *A. Stock* (Hg.), Glauben ermöglichen, Mainz 1987, 34f.
14 Dogmatische Konstitution über die Kirche (Lumen Gentium), 35.
15 Vgl. dazu *K.-H. Schmitt*, Evangelisation, in: *G. Bitter* und *G. Miller* (Hg.), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, Bd. 1, München 1986, 170–174.
16 *F.X. Kaufmann* und *G. Stachel*, Religiöse Sozialisation, in: *F. Böckle u.a.* (Hg.), Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft, Teilbd. 25, Freiburg 1980, 136.

den nicht nur in Kontakt, sondern in Lebensgemeinschaft mit Jesus Christus zu bringen«, um daraus das Postulat abzuleiten, es gelte nur die Lehre Jesu Christi zu vermitteln und sein ganzes Leben als Lehre zu verstehen (CT 6–9). Darum muß Katechese ein »systematischer« und vor allem ein »vollständiger Unterricht« sein, als eine »vollständige Einübung ins Christentum« (CT 21). Wird durch die unbekümmerte Terminologie ein umfassender Horizont skizziert, erstarrte Gliedschaft in der Kirche und verblaßten Glauben neu zu inspirieren, so verengt sich doch alles wieder auf unterrichtliche Einführung in die Offenbarung durch die Lehre.[17]

3.2 In der religionspädagogischen Konzeptbildung

Die Problematik der Begriffsbildung durchzieht auch die Versuche einer Konzeptionsbildung durch die Religionspädagogik. Diese Konzepte sind weithin von der genuin deutschen Situation eines ›ordentlichen Schulfachs‹ Religion bestimmt und haben damit ihren neuralgischen Punkt in der Spannung Religionsunterricht und außerschulische Glaubensvermittlung. Dies prägte bereits die Überlegungen auf der Würzburger Synode, ja schon die ihr vorausgegangene religionspädagogische Diskussion.[18]

Von der Forderung nach einer »kategorialen Unverwechselbarkeit« des schultheoretisch begründeten Unterrichts über Religion und der Katechese als Hilfe bei der Realisierung des Glaubens geht *Hubertus Halbfas* aus, begründet in den Zuordnungsreihen Religionswissenschaften – Religionspädagogik – Unterricht über Religion – Gesellschaft einerseits sowie Theologie – Katechetik – Katechese – Kirche andererseits.[19] Unter dem didaktischen Proprium Verkündigung wird Katechese zur Vollzugsform einer »emanzipierenden Theologie« am didaktischen Ort der Gemeinde, zu einem »Entwurf von Gemeinde, aus dem heraus die Katechese gemeindliche Prozesse innovieren kann«.[20] Die kirchenkritische Radikalität und die Realitätsblindheit dieses unter dem Leitmotiv ›Aufklärung und Widerstand‹ vorgestellten Konzepts macht verständlich, daß es keine praxisbezogene Resonanz fand.

In anderer Weise erfolgt die Abgrenzung bei *Georg Baudler*[21], nämlich im Sinne von Vorfeldgeschehen (an der Sinnfrage orientierte Erschließung der religiösen Dimension im Religionsunterricht) und wenigstens anfanghaft vollzogenen gemeinsamen Glaubens in der Katechese. Der Glaube als Ermöglichung möglichst guter Ausgangsbedingungen für erhoffte Identifikation ist das Unterscheidungskriterium der Katechese. Gegenüber einem

17 Vgl. dazu *Paul*, Katechese, 36f. Paul macht darauf aufmerksam, daß dieser Trend sich im neuen Katholischen Erwachsenenkatechismus fortsetzt. Besonders in der Auseinandersetzung mit der Position Kardinal Ratzingers zeigt er dann, wie durch die Verwendung des undifferenziert weiten Katechesebegriffs katechetische Grundprobleme verdeckt werden. Sie kreisen um das Beziehungsgefüge von Theologie und Didaktik, um die Frage, in welcher Gestalt der zu vermittelnde Glaube jeweils vorliegt und wie er dem Verstehens- und Erfahrungshorizont seiner Adressaten nahegebracht werden kann (ebd., 37–46).

18 Vgl. dazu *G. Baudler* (Hg.), Schulischer Religionsunterricht und kirchliche Katechese, Düsseldorf 1973.

19 *H. Halbfas*, Religionsunterricht und Katechese, EvErz 25 (1973) 3–9.

20 *Ders.*, Die Katechese der Kirche, in: *Ders.*, Aufklärung und Widerstand, Düsseldorf 1971, 296.

21 *G. Baudler*, Glaube als Unterscheidungskriterium der Gemeindekatechese?, in: *Ders.* (Hg.), Erneuerung der Kirche durch Katechese, Düsseldorf 1976, 59–77.

weiten zielt Baudler auf einen ›funktionalen‹ Katechesebegriff, der »möglichst genau die Funktion zu fassen und zu umschreiben (sucht), die das Wesen der Katechese ausmacht«. Der Klärung dient die Unterscheidung von Glaube als gemeinschaftlichem Prozeß (Katechese) und Glaube als Überlieferung (Religionsunterricht).[22] Sosehr dieser durchdachte und anregende, auch modellhaft ausgeführte Versuch einer jüngst gewachsenen Einsicht in die notwendige Zuordnung der Lernorte des Glaubens entgegenkommt, seine alternative Gegenüberstellung entspricht dennoch nicht den glaubensgeschichtlichen Realitäten in Schule und Gemeinde.

Den fraglos bestimmendsten Einfluß hat *Adolf Exelers* katechetische Position gewonnen. Sie will zu einer deutlichen »Differenzierung der verschiedenen Aufgaben der Katechese an Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen« kommen.[23] Dazu wählt Exeler den weiten Katechesebegriff: »Zur Katechese gehört alles, was nötig ist, um die Möglichkeiten des Christseins zu zeigen und zu vermitteln«.[24] Es besteht deshalb ein konstitutiver Zusammenhang aller katechetischen Tätigkeiten in den kirchlichen Grundfunktionen Verkündigung, Gottesdienst und Bruderdienst. Neben dem zentralen Anliegen, der Katechese die Dimension Erwachsene neu zugänglich zu machen, hebt er, beeindruckt durch die lateinamerikanischen Basisbewegungen, auf den befreienden Impuls ab, der mit Jesus Christus und seinem Evangelium in die Welt gekommen ist.[25] ›Humanorientierung‹, wie sie ja auch in das unter Federführung Exelers entstandene Würzburger Dokument eingegangen ist, wird zum obersten Ziel der Katechese. Da dieses Konzept als Programm für die Praxis gedacht und damit auf aktuelle Herausforderungen abgestimmt ist, wird die inspirierende Kraft, die davon ausging, ebenso begrüßenswert wie verständlich. Auch haben D. Emeis und K.-H. Schmitt dieses Konzept mehrfach praxisnah umgesetzt.[26] Der unterschiedliche Interpretationshintergrund, den der weite Katechesebegriff bei Exeler etwa im Unterschied zu ›Catechesi tradendae‹ gewinnt, macht freilich wieder auf die Problematik der Begriffsbildung aufmerksam. Jene mit der Orientierung an den Erwachsenen angestrebte katechetische Redynamisierung der Gemeinden, auf die Exeler abhebt, ist ohne schmerzliche Strukturänderungen in der Kirche nicht zu gewinnen. Dafür aber sind in den angesprochenen Dokumenten der Gesamtkirche freilich keine Anhaltspunkte zu finden. Es geht nicht allein um die Ausgewogenheit theozentrischer, christologischer und anthropologischer Perspektiven, sondern um überzeugende Abgrenzungsmöglichkeiten unterscheidbarer Prozesse der Glaubensvermittlung.

Versuche, ausgehend von den kirchlichen Dokumenten, verschiedene

22 Ebd., 73.151.
23 *A. Exeler,* Wesen und Aufgabe der Katechese. Eine pastoralgeschichtliche Untersuchung, Freiburg 1966, 281.
24 *Ders.*, Ekklesiozentrische Katechese?, in: *Baudler* (Hg.), Erneuerung, 51.
25 *A. Exeler,* Das katechetische Wirken der Kirche, in: *D. Emeis* und *B. Sauermost* (Hg.), Synode. Ende oder Anfang?, Düsseldorf 1976, 108–116.
26 *D. Emeis* und *K.-H. Schmitt,* Handbuch der Gemeindekatechese, Freiburg 1986.

Ebenen in der Definition von Katechese zu unterscheiden – im eigentlichen Sinn als elementare Unterweisung im Christsein, im engeren Sinn durch die enge Beziehung zu allen wesentlichen Vollzügen der Kirche und im weitesten Sinn als eine Form der Evangelisierung der Christen[27] –, vermögen in der angesprochenen Problematik nicht weiterzuhelfen. Ein bedenkenswertes Katecheseverständnis im engeren Sinne hat demgegenüber *Günter Stachel* angeregt: »Katechese für getaufte Kinder und (im bereits eingegrenzten Sinn) für Jugendliche; Katechese für getaufte Erwachsene (auch Jugendliche), sofern sie als getaufte Kinder keine oder nur eine äußerst unvollkommene Katechese empfangen haben und darum noch nicht als mündige Glieder einer christlichen Gemeinde leben«.[28] Ob und in welcher Weise eine derartige Differenzierung hilfreich sein kann, soll später aufgegriffen werden.

4 Wesenselemente katechetischer Prozesse

Das Zweite Vatikanum hat seit ›Lumen Gentium‹ die drei Grundvollzüge des Wirkens Christi und der Kirche: Martyria, Liturgia und Diakonia zu einem durchgängigen Gliederungsprinzip gemacht. In Theologie und Pastoral sind diese Begriffe inzwischen insofern fließend geworden, als sie jeweils in größeren Zusammenhängen gesehen werden. Nicht zuletzt die Konfrontation der derzeitigen Glaubenssituation mit Erkenntnissen aus der Geschichte der Katechese hat dabei auch zu einer Gewichtsverlagerung geführt. Ausgehend von der für die christliche Glaubensgemeinschaft bestimmenden Koinonia, kommt es im Blick auf die Katechese zu einer Umstellung der Grundvollzüge: Diakonia – Martyria – Liturgia und zur Umsetzung in Dimensionen des Glaubensweges: Leben – Glauben – Feiern.[29] Voraussetzung dafür ist ein Verständnis von Verkündigung, das sich ausweitet auf ein Spektrum aller Verständigungsbemühungen, die den Glauben eröffnen und vertiefen können. Der ganze Vorgang läßt sich, auf Wesenselemente der Katechese bezogen, auch als Verlagerung von Grundfunktionen der Kirche in die Ebene von ›Grundmustern des Christlichen‹ im Sinne der für christliches Leben prägenden Vollzüge charakterisieren.[30]

27 So *G. Biemer,* Katechese, in: *P. Eicher* (Hg.), Handbuch theologischer Grundbegriffe, Bd. 2, München 1984, 278f.
28 *Kaufmann/Stachel,* Religiöse Sozialisation, 136.
29 *D. Zimmermann,* Leben – Glauben – Feiern. Dimensionen des Glaubensweges, Lebendige Seelsorge 29 (1978) 148–154. Zur Frage der Reihenfolge der Grundvollzüge vgl. *K. Rahner,* Die Grundfunktionen der Kirche, in: *F.X. Arnold u.a.* (Hg.), Handbuch der Pastoraltheologie, Bd. I, Freiburg 1964, 216–219.
30 *Bitter/Miller* (Hg.), Handbuch, Bd. 1, Abschnitt VI: Grundmuster des Christlichen, 329–422.

4.1 Diakonia – Leben erfahren

Es entspricht der mit dem Glauben-Lernen in Israel anhebenden und eigentlich erst durch die neuzeitliche Verschulung in Frage gestellten Erkenntnis, daß Glauben-Lernen Teilhabe am Lebensprozeß einer Glaubensgemeinschaft ist, wenn dieser Ansatz »miteinander Leben teilen« Katechese interpretiert als einen Vorgang, der Lebenswirklichkeit aufgreift und mit einem spezifischen Auftrag gestalten helfen will. Offenkundig ist dabei der Zusammenhang mit einer anthropologisch gewendeten Theologie und in deren Gefolge mit einer die Wechselbeziehung von Glauben-Lernen und Leben-Lernen, von Glaubensgeschichte und Lebensgeschichte ernst nehmenden Religionspädagogik. Es deckt sich auch mit dem Verkündigungsauftrag der Kirche: aus dem Glauben an den Leben schaffenden, Leben erhaltenden und Leben erneuernden Gott, an seine in Jesus Christus offenbar gewordene Menschenfreundlichkeit, Menschen aller Altersstufen und Lebenslagen zu helfen, die im christlichen Glauben angebotenen Lebenschancen zu verstehen und zu ergreifen. Die in einen derartigen Ansatz einbezogene Gesamtproblematik einer Erfahrungsorientierung kann hier nicht näher erörtert werden.

Unmittelbare Auswirkung des Ansatzes bei der Diakonia ist der enge Bezug zwischen Katechese und Gemeinde, wie er sich terminologisch im Begriff Gemeinde-Katechese Ausdruck verliehen hat.[31] Gemeinde ist der primäre Ort der Katechese, Familie und Schule nur, soweit sie auf Gemeinde bezogen werden, diese auch repräsentieren können. Gemeinde wiederum verstanden als Lernfeld des lebenslangen Christsein-Lernens, als Lernfeld ekklesialer Identität und Kommunikation in der Spannung von Integration und Erneuerung, als Lernfeld christlicher Verantwortung für die Gesamtwirklichkeit, als Ort auch therapeutischer Hilfe im Glauben, Gemeinde als Subjekt ihres Lebens und damit gewissermaßen auch als Ziel ihrer Katechese. Gemeinden brauchen dazu ein neues Selbstverständnis als Symbolträger, die in den Symbolen des Glaubens alternative Lebensentwürfe und Lebensstile repräsentieren, und sie müssen als Lernort des Glaubens zu Spielräumen des Glaubens werden.[32]

4.2 Martyria – Leben zusprechen

Wo Diakonia als Lebenshilfe aus dem Glauben als das grundlegende Element der Katechese begriffen wird, dort gewinnt auch die ihr abverlangte Martyria eine veränderte Gestalt. Die geläufige Vorstellung ordnet Katechese der Wortverkündigung zu und sieht den entscheidenden Akzent in »jener unterrichtlichen Hilfe, die seitens der Kirche oder in ihrem Auftrag erteilt wird«.[33] Mit dem Unterschied, daß die neuzeitliche Zuordnung von Katechese zu Kindern überwunden ist, weisen die angesprochenen gesamtkirchlichen Dokumente bis hin zur Initiative für einen ›Welt-Ein-

31 *H.M. Schulz,* Gemeinde als lebendige Katechese, Mainz 1976; *J. Müller,* Gemeindekatechese, Mainz 1976; *F.J. Hungs,* Gemeinde und Katechese, Frankfurt/M. 1977; *J. Wiener* und *H. Erharter,* Gemeindekatechese, Wien 1981; *Emeis/Schmitt,* Handbuch.
32 Dazu: *D. Funke,* Im Glauben erwachsen werden. Psychische Voraussetzungen der religiösen Reifung, München 1986, 165ff.
33 *R. Padberg,* Die katechetische Wort-Verkündigung, in: *Arnold u.a.* (Hg.), Handbuch, Bd. I, 273.

heitskatechismus‹ mit dem als zentral herausgestellten Zusammenhang von Katechese und Lehre in dieselbe Richtung. Nun ist die wesenhafte Beziehung der Katechese zur Martyria als evident anzusprechen. Bedenken müssen jedoch dort einsetzen, wo Verkündigungshandeln der Kirche mit einem bestimmten Verständnis von Lehre gleichgesetzt wird. Der Ruf nach der Revision religionspädagogischer Konzeptionen[34] in Richtung einer Neubesinnung auf die Glaubensinhalte zielt ja weit über eine Rückkehr zur kerygmatischen Verkündigung hinaus auf die im Katechismus gewährleistete Vermittlung eines vorgegebenen Glaubensbestandes. Wo der Grundvollzug der Diakonia den Einstieg bildet, gewinnt Martyria die kerygmatische Perspektive des »Leben zusprechen«. Der Glaube bezeugt das den Menschen durch das Evangelium eröffnete und zugesprochene Leben. Dabei wird Lehre nicht unwichtig oder gar überflüssig. Soll freilich das bezeugende Zusprechen nicht magisch mißverstanden oder auf ein intellektualistisches Für-wahr-Halten verkürzt werden, dann wird die Frage der Vermittelbarkeit der Inhalte der Katechese zu einem von diesen Inhalten selbst unlösbaren Element.

Auch hier müßten die Lehren aus der Geschichte, unterbaut durch die Erschließungshilfen der Humanwissenschaften für didaktische Prozesse, überzeugen. Es geht um die Einheit von Verstehen, Deuten und Handeln im Vorgang christlicher Martyria.[35] Mit diesem Dreischritt verbinden sich grundlegende didaktische Voraussetzungen einer als »Leben zusprechen« verstandenen Lehre der Katechese. Weil es Inhalte ohne hermeneutische Perspektiven nicht gibt, hebt Verstehen sowohl auf geschichtliche wie adressatenbezogene Verstehensvoraussetzungen ab, die Verstehen eröffnen oder blockieren können. Deuten bringt die heute über eine zuweilen mißverstandene Symboldidaktik neu ins Bewußtsein gekommene und alle fruchtbaren Epochen der Katechese auszeichnende »Mystagogie in den Glauben« in den Blick, eine Einführung des Menschen in die fundamentale Erfahrung, immer schon in allen Lebensvollzügen auf das Geheimnis Gottes verwiesen zu sein, weil die Gottbegegnung in der Tiefe der eigenen Biographie und in der Mitte der eigenen Identität das Geheimnis des Glaubens ausmacht.[36] Symboldidaktik aber gewinnt eine Brückenfunktion dabei, wenn Vermittlung des Glaubens so erfolgen soll, daß mystische Erfahrungen als Kern des Glaubens gemacht, gefeiert und gelebt werden können. Handeln endlich zielt auf die allen Glaubensinhal-

34 Vgl. dazu *N. Mette,* »Tradierungskrise« als Herausforderung für religionspädagogische Theorie und Praxis, RpB 20/1987, 102ff.

35 Vgl. dazu *E. Feifel,* Von der curricularen zur kommunikativen Didaktik, in: *Paul/Stock,* Glauben ermöglichen, 30–32.

36 *R. Bleistein,* Mystagogie und Religionspädagogik, in: *H. Vorgrimler* (Hg.), Wagnis Theologie – Erfahrungen mit der Theologie Karl Rahners, Freiburg 1979, 52ff; *J. Schulte,* Hinführung zum Geheimnis des Glaubens, LS 38 (1987) 216–224; *G. Fuchs,* Geheimnis des Glaubens – neues Bewußtsein. Christliche Mystagogie und New-Age-Spiritualität, KatBl 112 (1987) 824–834. Bezeichnend für den Verlust der Dimension Mystagogie in der Ebene der Lehre ist der Umstand, daß der Beitrag der Mystik zur Geschichte der Katechese so gut wie unerforscht ist.

ten innewohnenden Impulse christlichen Lebensvollzugs ab, darauf, daß Glauben-Lernen nur in dem Maße glaubwürdig wird, als es auf ein zumindest partielles Gelingen des Lebens aus den Möglichkeiten des Glaubens verweisen kann.

4.3 Liturgia – Leben feiern

Das Zweite Vatikanum hat die Kirche ›Sakrament‹ (Lumen Gentium 1) genannt, wirksames Symbol dessen, was sie bezeichnet. Christliche Existenz ist sakramentale Existenz. Dies äußert sich unmittelbar darin, daß Christen das Leben, das sie miteinander teilen und das ihnen zugesprochen ist, in ihren Gottesdiensten feiern. In der Liturgie erfolgen gleicherweise Verkündigung wie Vergewisserung des Glaubens, sie stellt zugleich zeichenhaft dar, wie christliches Leben sein soll. Darum ist Katechese notwendig immer auch liturgische bzw. Sakramentenkatechese. Als Katechese ist sie auch in dieser Hinsicht ein ganzheitlicher Lernprozeß, der kognitive, emotionale wie pragmatische Dimensionen umfaßt. Es geht um Liturgiefähigkeit durch die Einübung in elementare menschliche und christliche Grundhaltungen, um das vertraut machende Erschließen der Liturgie sowie um die mystagogisch formende Kraft des Vollzugs einer recht gefeierten Liturgie.[37]

Erst auf diesem Hintergrund kann das engere Aufgabenfeld einer Sakramentenkatechese sinnvoll angegangen werden. Obwohl Gemeindekatechese in der Hinführung zu den Sakramenten der Buße, der Eucharistie und der Firmung und begrenzt im Blick auf Taufe und das Sakrament der Ehe faktisch derzeit ihre Schwerpunkte hat und obwohl die Spendung der Sakramente nach wie vor wesentliche ›Kontaktzonen‹ der Christen zu ihrer Kirche darstellen, besteht eine wachsende Diskrepanz zwischen dem Sakramentenglauben der Kirche und der Sakramentenerfahrung der Gläubigen. Das verlangt als Basis einer Sakramentendidaktik deren Orientierung am gewandelten theologischen Sakramentenverständnis, dessen Umsetzung in einen sakramentendidaktischen Ansatz bei den Sakramenten als sozialen Zeichenhandlungen der Kirche, der anthropologische Erfahrungen theologisch erschließen läßt. Darauf kann eine Sakramentendidaktik in weiten Horizonten aufbauen, wie Sensibilisierung für die Deutungsbedürftigkeit menschlichen Lebens, Erschließung der ›Logik‹ der sakramentalen Symbole und Zeichenhandlungen, Bewußtmachen des dynamisch-prozeßhaften Charakters der Sakramente. Kennzeichnend bei alldem ist erneut die Nähe zum Lebenskontext: Das ganze Leben vor Gott und mit Gott, mit den Menschen und der Welt ist Medium, Inhalt und Ziel, Sakramente als Schlüsselerfahrungen christlicher Existenz wahrzunehmen und didaktisch zu erschließen.[38]

5 Katechese in den Horizonten Lebens- und Glaubensgeschichte

Aussagen über die Ziele der Katechese eignet oft ein idealtypischer Charakter, weil sie kaum dazu in der Lage sind, in ihr Zielspektrum lebensge-

37 Vgl. dazu *K. Richter,* Liturgiekatechese, in: *Bitter/Miller* (Hg.), Handbuch, Bd. 1, 289–303.
38 *E. Feifel,* Sakrament – das Symbol des Glaubens. Überlegungen zur Didaktik der Sakramente, MThZ 38 (1987) 257–274.

schichtliche Bezüge einzubringen. Gerade diese lebensgeschichtlichen Bezüge sind jüngst zum Ort religiösen Fragens und religiöser Selbstvergewisserung geworden.[39] An biographischen Erfahrungen wird geprüft, was tragfähig ist; dabei wird Lebensgeschichte zum Bezugspunkt religiöser Gewißheit, auch zum Ausgangspunkt religiösen Zweifels. Wissenschaftliche Erforschung des Lebenslaufs, selbst wieder Ausdruck erlebter Unsicherheit mit der Lebensgeschichte, stabilisiert Erkenntnisse, die den Lebenslauf als gesellschaftliches Regelsystem verstehbar machen, etwa in der Weise, daß nach einer Vorbereitungsphase und einer Aktivitätsphase die Ruhephase des Alters zu erwarten ist, gleichgültig, ob dies den einzelnen beglückt oder nicht. Auch für den offensichtlichen Zusammenhang zwischen Lebensgeschichte und Religion wird ein vergleichbares Profil diagnostiziert: Religiosität ist nicht mehr organisierendes Prinzip des Lebenslaufs, sondern Orientierungsmuster in Kindheit und Alter, in der Freizeit und in Krisensituationen.[40] Das Interesse einer Wesens- und Aufgabenbestimmung der Katechese orientiert sich am Faktum gelingender und mißlingender Glaubensgeschichte, gibt es doch genügend Zeugnisse dafür, daß Erfahrungen, die Menschen mit ihrem Glauben machen, sich für diese Menschen als Teil eines Mißbildungsprozesses darstellen.[41] Beispiele von Mißlingen von Glaubensgeschichte sind immer auch Mahnmale gescheiterter Katechese. Darum muß diese sich der Frage stellen, ob und wie sie Glauben-Lernen so fördern kann, daß Glaubensgeschichten als gelungene registriert werden können. Hier kommt jenes engere Katecheseverständnis ins Spiel, das Günter Stachel angeregt hat.

5.1 Familie und Katechese

Der weite Katechesebegriff führt dazu, daß dort, wo Kinder in die Glaubensgemeinschaft christlicher Eltern hineingeboren werden und in ihr aufwachsen, die Familie als ›Hauskirche‹ bzw. als ›ecclesiola‹, als Kirche im kleinen, mit den Eltern als den ersten Katecheten ihrer Kinder begriffen wird.[42] Sicher ist, daß Bedeutung und Verantwortung der Eltern für die Glaubensgeschichte ihrer Kinder schon vor dem Zeitpunkt der Geburt beginnen und die Familie deshalb Lernort des Glaubens ist. Dennoch machen die skizzierten Wesenselemente der Katechese und die veränderten Familienstrukturen[43] eine katechetische Vereinnahmung der Familie als Hauskirche fragwürdig. Was der Familie im Bereich religiöser

39 Vgl. dazu *A. Grözinger* und *H. Luther* (Hg.), Religion und Biographie. Perspektiven zur gelebten Religion, München 1987.
40 *P. Alheit*, Religion, Kirche und Lebenslauf – Überlegungen zur »Biographisierung« des Religiösen, ThPr 21 (1986) 130–143.
41 Diese Erkenntnis macht *R. Englert*, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß, München 1985 zum Ausgangspunkt des Versuchs einer »Religionspädagogischen Kairologie«.
42 So in *Lumen Gentium 11* und entfaltet im Apostolischen Schreiben *Papst Johannes Pauls II.*, »Familiaris consortio« (1981). Vgl. *P. Wehrle*, Zum Verständnis von Ehe und Familie als ›Kirche im Kleinen‹, in: *K. Baumgartner u.a.* (Hg.), Glauben lernen – Leben lernen, St. Ottilien 1985, 569–587.
43 Dazu: *V. Eid* und *L. Vaskovics* (Hg.), Wandel der Familie – Zukunft der Familie, Mainz 1982.

Erziehung für das Gelingen von Glaubensgeschichten als Aufgabe zufällt, das ist primär die Ermöglichung und Erschließung eines entsprechenden Erfahrungsraums. Fromme Gewöhnung und oft vielleicht didaktisch verfehlt vermitteltes Glaubenswissen können das Anheben einer Unglaubensgeschichte in der frühen Kindheit nicht ausschließen. Das behutsame Fördern von Grunderfahrungen als Erfahrungsraum für einen ›beziehungswilligen Gott‹ und der Aufbau von Werthaltungen aus dem Glauben sind die eigentlichen Aufgaben eines Christsein-Lernens von Anfang an[44] im Mitvollzug eines beziehungsreichen Familienlebens und dessen gelegentlicher, aber doch reflektierter Begleitung durch das vom Glauben her interpretierende und motivierende Gespräch. Auch dort, wo von einer religiösen Erziehung im eigentlichen Sinn im Kleinkindalter noch nicht die Rede sein kann, erfolgen im Zusammenhang von kindlicher Symbolbildung und Ritualisierung bereits wesentliche Vorprägungen für eine künftige Glaubensgeschichte.[45] Dafür, daß religiöse Familienerziehung auch im Horizont des weiten Katecheseverständnisses höchstens als katechetische Propädeutik gewertet werden kann, spricht schon, daß familiale Prozesse des Glauben-Lernens weder systematisch noch im strengen Sinne organisiert ablaufen.

Dennoch ist Familie in einem eminent wichtigen und faktisch sträflich vernachlässigten Sinn Adressat von Katechese, und zwar auf der Ebene katechetischer Elternbildung als Hilfe zur Bewältigung des Lebens in der Elternrolle von Christen.[46] Auch hier sprengt eine Abklärung der Zielvorstellungen, der didaktischen Struktur wie der Ermittlung und Legitimation der Inhalte den katechetischen Rahmen. Bereits eine dauerhaft Erfolg versprechende Gemeindekatechese in der dominierenden Praxis der Sakramentenkatechese müßte grundlegend Sakramentendidaktik als Aufgabe für Erwachsene begreifen lernen und entsprechende Ansätze wie ›Taufgespräche‹ in größere Zusammenhänge bringen.[47] Im Bereich einer Elternbildung bleibt der katechetische Ansatz bislang einer pastoralen bzw. religionsdidaktischen Familienzentriertheit verhaftet, die das Grundelement christlicher Koinonia weder auslotet noch (systematisch und organisiert) aufgreift.[48]

5.2 Jugendarbeit und Katechese

Im Jahr 1977 wurde durch den Bund Deutscher Katholischer Jugend das Papier »Die katechetische Dimension kirchlicher Jugendarbeit« vorge-

44 *W. Bartholomäus,* Christsein lernen von Anfang an, Zürich 1981; *ders.*, Einführung, 141–159.

45 *Feifel,* Tradierung, Teil 3 und 4, 842–847.

46 Dazu grundlegend *E. Schulz,* Religiöse Elternbildung als Lebenshilfe – Ein humanwissenschaftlich orientierter theologischer Modellentwurf, Zürich 1979.

47 Vgl. *K. Baumgartner,* Neue Wege der Taufpastoral. Taufgespräch – Taufkatechumenat – religiöse Elternbildung, in: *Ders. u.a.* (Hg.), Glauben lernen, 439–471. Wie relativ eng die Ziele ›katechetischer Elternbildung‹ immer noch gesehen werden, zeigt *Emeis/Schmitt,* Handbuch, 173–183.

48 Vgl. auch *N. Mette,* Familie, in: *Bitter/Miller* (Hg.), Handbuch, Bd. 1, 130–132.

legt. Es hebt auf das keineswegs neue Konzept einer Jugendkatechese und damit auf das Spannungsfeld Jugendarbeit und Jugendkatechese ab[49], d.h. die Spannung zwischen einer pädagogisch-diakonischen Jugendarbeit und dem Erwartungsdruck einer Jugendkatechese im strengen Sinn mit der Devise Glaubensverkündigung, religiöses Leben wie früher. Strittig ist nicht, daß kirchliche Bemühung um die Jugend Lernfeld des Glaubens ist und daß dies zur Realisierung katechetischer Dimensionen bedarf. Die Auseinandersetzung entzündet sich vielmehr am Reizwort der ›reflektierten Gruppe‹ einer stark gesellschaftlich orientierten Jugendarbeit mit dem Gegenüber ›(kirchenamtlich) veranstaltet‹ und ›selbstorganisiert‹.[50] Auch hier leidet die Diskussion unter einem weiten Katechesebegriff, der es erschwert, einem theologisch inspirierten Dienst an der Identitätsfindung junger Menschen als einer beziehungsstiftenden Brücke zwischen Jugend und Kirche[51] eine Jugendkatechese zuzuordnen, in der neben sakramentendidaktischen Aufgaben wie der Firmkatechese schwerpunktmäßig das Gesamtfeld Gottesdienst angesiedelt ist, in dem wiederum die Jugend wie kein anderes Lebensalter mit Entfremdung und Kritik reagiert und zugleich kreativ engagiert erscheint.[52]

5.3 Katechese für Erwachsene?

Auch wenn der Zusammenhang zwischen Religion, Kirche und Lebenslauf keine verallgemeinernden Schlüsse zuläßt, ist derzeit Religion während der ›Aktivitätsphase‹ des Erwachsenenalters sicher nicht organisierendes Prinzip der Biographie. Die Lebenslaufforschung differenziert dabei zwischen den 20er Jahren (Leben und Glaube zwischen Unabhängigkeit und Abhängigkeit), der Krise um 30 (Zweifel an der getroffenen Entscheidung) und dem mittleren Erwachsenenalter (in Widersprüchen leben und glauben lernen).[53] Es ist nur konsequent, wenn längst bei den Bemühungen um Glaubensvermittlung ein ›Primat der Erwachsenen‹ und eine Einordnung der Kinderkatechese in das Gesamt der Lebensstufen gefordert wird.[54] Die kirchlichen Dokumente erklären Erwachsenenkatechese zur hauptsächlichen Form der Katechese, und der Erwachsenenkatechismus auf nationaler und auf Weltebene soll dem unmittelbaren Ausdruck verleihen.

Hand in Hand damit geht die terminologische Auseinandersetzung um kirchliche (theologische) Erwachsenenbildung oder Erwachsenenkatechese.[55] So fraglos auch hier die evangelisierende und katechetische Di-

49 Dazu: *R. Bleistein*, Kirchliche Jugendarbeit und Katechese, in: *Ders.* und *P. Zulehner* (Hg.), Mit der Jugend Gott suchen, München 1987, 92–102.
50 *H. Steinkamp*, Jugendarbeit, in: *Bitter/Miller* (Hg.), Handbuch, Bd. 1, 218–226.
51 *Bartholomäus*, Einführung, 160–183.
52 *E. Feifel*, Kirche der Jugend entfremdet?, KatBl 110 (1985) 832–842.
53 Vgl. *K.E. Nipkow*, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982, 110–119; *ders.*, Lebensgeschichte und religiöse Lebenslinie. Zur Bedeutung der Dimension des Lebenslaufs in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik, in: JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 3–35.
54 *B. Dreher*, Die Bedeutung der Altersstufen und die stufenweise Initiation in das gelebte Christentum, in: *Arnold u.a.* (Hg.), Handbuch, Bd. II/1, 110–133.
55 *M.-Th. Starke*, Das Selbstverständnis der katholischen Erwachsenenbildung im Spiegel der Zeitschrift ›Erwachsenenbildung‹, in: *F. Henrich* und *H. Kaiser* (Hg.), Erwachsenenbildung, Düsseldorf 1980, 205–212.

mension des Glauben-Lernens von Erwachsenen zu gelten hat, so oberflächlich ist andererseits der Hinweis, die theologisch-begriffliche Differenzierung habe sich für die Praxis als wenig hilfreich erwiesen[56], suggeriert er doch die Meinung, Erwachsenenbildung habe um so mehr Katechese zu sein, als sie faktisch sich als wenig ergiebig erweist. Katechese und Bildung sind nun einmal nicht identisch, auch nicht im Raum der Kirche. Eine Katechese, die im strengen Sinn vollständiger Unterricht und vollständige Einführung ins Christentum sein soll (CT 21), steht in deutlicher Spannung zu einer Erwachsenenbildung, die sich an Erwachsene wendet, die in Freiheit entscheiden können, wie sie lernen und was sie lernen wollen, auch wenn kirchliche Erwachsenenbildung sich grundsätzlich als Lebenshilfe aus dem Geist des Evangeliums begreifen wird. Da sie auch im Raum der Gemeinde vorrangig dem Gespräch und Dialog verpflichtet sein muß und als theologische Erwachsenenbildung Kirche in eine Lerngemeinschaft zu verwandeln bestrebt ist, in der Meinungs- und Willensbildung im Glauben ermöglicht wird[57], unterliegt sie von Katechese deutlich unterscheidbaren didaktischen Gesetzmäßigkeiten, auch wenn gemeinsame Grundziele bestehen. Soll die evangelisierende und katechetische Relevanz solcher Erwachsenenbildung zum Tragen kommen, dann braucht die Sache Jesu sicherlich andere Vermittlungsformen als die gängigen Erwachsenenbildungsveranstaltungen.[58] Andererseits sind deutlich der Katechese zugeordnete Lernfelder Erwachsener im Glauben auszumachen, wie die bereits erwähnte Elternbildung und eine am Erwachsenenalter orientierte Sakramentendidaktik. Eine gewisse Zuspitzung findet die mit alledem eingeforderte Klärung unterscheidbarer Funktionen kirchlicher Glaubensvermittlung derzeit im Bereich der ›Altenarbeit‹, ein Begriff, der Konzeption, Ziele und Inhalte sowie didaktische Umsetzungsformen kirchlicher Verantwortung für alte Menschen umfaßt.[59] Wenn es im Bereich herkömmlicher ›Altenpastoral‹ zu einem neuartigen Feld distanzierter Kirchlichkeit gekommen ist[60], dann, weil diese einem gerontologisch längst als falsch entlarvten Altersstereotyp Vorschub leistete. Einer Sicht des Alters im Alten Testament als »Gnade und Last« korrespondiert die neutestamentliche Perspektive »geboren aus Gottes Wort«. Die damit verbundene unterscheidend christliche Dimension der »Brüderlichkeit/Schwesterlichkeit aller in Christus« müßte ein alle Generationen umspannendes »miteinander leben und glauben lernen« zur grundlegenden Zielperspektive werden lassen.

56 *Emeis/Schmitt*, Handbuch, 224.
57 *E. Feifel*, Glaubenssinn und theologischer Lernprozeß, in: *Ders.* (Hg.), Erwachsenenbildung, Zürich 1972, 13–77.
58 *G. Betz*, Verändert die kirchliche Erwachsenenbildung, KatBl 108 (1984) 20–29.
59 *M. Blasberg-Kuhnke*, Altenarbeit, in: *Bitter/Miller* (Hg.), Handbuch, Bd. 1, 245–249; *W.-E. Failing*, Religionspädagogik und Alter. Einführung in den Forschungsstand, in: JRP 2 (1985), Neukirchen-Vluyn 1986, 116–143.
60 *H. Schilling*, Kritische Thesen zur Altenpastoral, Diak. 16 (1985) 240–248.

6 Katechumenat heute

Erfahrungen, wie sie im ›Missionsland‹ Frankreich und in jungen Ortskirchen der Welt gemacht wurden, haben während des Zweiten Vatikanum[61] zur Wiederherstellung des mehrstufigen Erwachsenen-Tauf-Katechumenats geführt. Die Würzburger Synode hat diese Intention aufgegriffen.[62] Das grundlegende Verständnis von Katechumenat ist dabei: vorläufige Zugehörigkeit zur Kirche, Einübung in die Gemeinschaft der Kirche, Einübung in die Lebensvollzüge der Kirche, Kirche im Werden.[63] Die mit dieser Erneuerung des altkirchlichen Katechumenats verbundenen Impulse für die Religionspädagogik und Pastoral reichen freilich nicht aus, um die Frage klären zu helfen, wie die Grundgestalt des Glauben-Lernens heute zu bestimmen sei. Die Situation drängt zu einer Neubestimmung eines ›Katechumenats für Getaufte‹ als Prozeß der Initiation in den Glauben. Berechtigung und Notwendigkeit dazu liegen in dem Umstand, daß das mit dem altkirchlichen Katechumenat verbundene Ur-Muster des Christwerdens in der Taufvorbereitung heute in der Regel nicht erlebt wird und deshalb im Prozeß der Glaubensvermittlung nachvollzogen werden muß. Glaubensvermittlung und Glauben-Lernen werden dabei zu einem Handeln in Relationen, die bestimmt werden von der Lebens- und Glaubensgeschichte der Adressaten einerseits und von den Grundvollzügen der Kirche andererseits.

In einem weiteren Sinne müßte ein solches Katechumenat für Getaufte das Zueinander und Miteinander der Lernorte des Glauben-Lernens integrierend verstehbar und erfahrbar machen, weil keiner dieser Lernorte für sich allein der Aufgabe der Glaubensvermittlung umfassend gerecht werden kann. Ist die Familie der natürliche Ort, an dem Grunderfahrungen des Glaubens in einem mit gelegentlichen Deutungen verbundenen Lebensvollzug vermittelt werden können, dann braucht dieser grundlegende Erfahrungsraum eine Eltern- und Erwachsenenbildung, der die Umsetzung religiöser und ethischer Grundvorstellungen in Bewältigungskonzepte der Lebensplanung gelingt. Ist ein von der Schule, ihren Zielen und Aufgaben bestimmter Religionsunterricht bei der auch ihm aufgetragenen Verinnerlichung christlicher Wahrheiten, Werte und Normen auf die Interpretation von Erfahrungen angewiesen, die weithin im Unterricht selbst nicht vermittelt werden können, dann muß ihm eine Gemeinde-Katechese mit ihrem Schwerpunkt der Einübung in das sakramentale Christsein korrespondieren. Kommt selbst die Familie mit idealen Vorgaben an ihre Grenzen, wenn Jugendliche im Prozeß der Identitätssuche sich von den Eltern abzulösen beginnen, dann wird kirchliche Jugendarbeit zu einem Lernort, an dem erlebt werden kann, wie in einer Phase, da Freunde wichtiger sind als Eltern, ein Leben aussieht, das suchend geprägt ist vom Glauben. Sofern bei alldem Glaubenserfahrungen vor allem Gemeinschaftserfahrungen sind, erweist sich Gemeinde als zentraler Lernort des Glaubens.

61 Konstitution über die heilige Liturgie ›Sacrosanctum Concilium‹, 64; Missionsdekret ›Ad Gentes‹, 14. Vgl. dazu: *Lengeling*, Katechumenat, 146–149.
62 Synodenbeschluß »Schwerpunkte heutiger Sakramentenpastoral«, 2. Vgl. dazu *M. Probst, H. Block* und *K. Richter*, Katechumenat heute, Einsiedeln/Freiburg 1976.
63 *Zimmermann*, Katechumenat, in: *Bitter/Miller* (Hg.), Handbuch, Bd. 1, 183–189.

In einem engeren und eigentlichen Sinn müßte dieses Katechumenat für »Getaufte, ja sogar für kirchlich sozialisierte Personen einen ›katechumenalen Weg‹ erschließen, insofern hier die Wesenszüge christlichen Glaubens und christlicher Lebensgestaltung nochmals von Grund auf in einer ›erwachsenen‹, auf Mündigkeit, Selbstverantwortung und Entschiedenheit orientierten Weise neu erarbeitet werden müßten«.[64] Zielgruppe sind dabei Getaufte, die Vertiefung und Erneuerung ihres Glaubens suchen, und kirchlich Distanzierte, bei denen das Interesse am christlichen Glauben neu erwacht ist, für die aber die herkömmlichen Angebote kaum einen überzeugenden Weg darstellen. Da die Glaubensdefizite tiefer sitzen als im Bereich des Glaubenswissens, müßte der Schwerpunkt eines derartigen ›katechumenalen Elementarkurses‹ auch weniger in der lehrhaften Glaubensvermittlung als in einer auf Glaubensbeziehung und Lebensgestaltung aus dem Glauben abhebenden Spiritualität liegen. Wenn die Erörterung katechetischer Probleme auf ein durch die Katechumenatsgruppe als Lebens- und Glaubensgemeinschaft getragenes Katechumenat für Getaufte zuläuft, dann wird auch deutlich, daß Katechese keine effektive Methode in dem Sinn ist, daß davon schnelle und zählbare ›Erfolge‹ zu erwarten wären; wohl aber kann sie zum Ferment einer Erneuerung des Glaubens werden.

Prof. Dr. *Erich Feifel* ist Professor für Religionspädagogik am Institut für Praktische Theologie (Katholisch-Theologische Fakultät) der Maximilians-Universität München.

Abstract
A social-historical perspective is critically confronting the forms, structural patterns and communication processes of catechesis along with their underlying claims from their biblical foundation and continuing with their view of epochal historical changes right on up to the present time. The present discussion taking place in official church and scholarly circles is determing a wider use of language wich covers almost all activities of the church and yet lacks convincing perspectives for the defining of discernible methods in communicating faith. Essential aspects of catechesis are made visible if the specific catechetical components performed in the fundamental duties of the church, i.e. *martyria* (witness), *liturgia* (liturgy) and *diakonia* (service), are sought after. The transformation into the horizon of the history of life and faith leads to a closer understanding of a catechesis which begins with the basic pattern of adult Christian life, affirms the dimension of training and education in steadfastness for the life-long processes of becoming Christian, and makes indelible in a »catechumen for baptism« the impression required for the present-day crisis of belief.

64 *W. Schäffer,* Erneuerung der Sakramente, LS 38 (1987) 180. Hier wird auch ein entsprechender Modellversuch erläutert.

2.3

Eckart Schwerin

Zentrale Probleme der Katechetik in der DDR

1 Vorbemerkungen

Eine kurze Bemerkung von H. Schröer in seinem Grundsatzbeitrag im »Jahrbuch der Religionspädagogik« 2 (1985) hat mich zu Beginn meiner Überlegungen für diesen Artikel länger beschäftigt und verunsichert. Schröer weist darauf hin, daß die Entwicklung der Katechetik in der DDR, »verbunden mit dem Leitbegriff ›Christenlehre‹ sowie beachtlichen Neufassungen des Begriffs des Katechetischen . . ., wenig Einfluß hatte, weil die unterschiedlichen politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse sich dementsprechend auswirkten«.[1]

Mit welchen Voraussetzungen kann für Informationen und Reflexionen aus der katechetischen Arbeit in den evangelischen Kirchen in der DDR gerechnet werden?

Mit solchem Auge durchgesehen, fällt beinahe ausnahmslos bei religionspädagogischen Veröffentlichungen in der Bundesrepublik Deutschland auf, daß de facto das Geschehen in der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in den Kirchen der DDR kaum zur Kenntnis genommen wird und entsprechend eine Auseinandersetzung mit ihr nicht erfolgt. Es gibt Ausnahmen, die den Gesamteindruck jedoch nicht verändern.[2]

Ganz sicher können verschiedene Ursachen dafür benannt werden, daß

1 JRP 2 (1985), Neukirchen-Vluyn 1986, 4.

2 Insbesondere hat sich das Comenius-Institut Münster bemüht, die Entwicklungen in der Katechetik der DDR kritisch zu begleiten und das Sachgespräch zu suchen und zu führen. Vgl. dazu *E. Schwerin,* Kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden in den Kirchen der DDR, in: *K. Goßmann* (Hg.), Glaube im Dialog, Gütersloh 1987, 217–228; Rahmenplan für die kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden in der DDR als Beitrag zu einer ökumenischen Didaktik, Münster 1978; *P. Lethiö,* Religionsunterricht ohne Schule, Münster 1983. Hinzuweisen ist auf ähnliche Bemühungen von *K.E. Nipkow,* speziell in »Grundfragen der Religionspädagogik III«, Gütersloh 1982. Den letzten Gesprächsbeitrag lieferte *H. Frickel,* Gemeindepädagogische Aufgaben in der missionarischen Gemeinde, ChrL 1983, 207ff. Aufschlußreich ist ebenso *P.C. Bloth* (Hg.), Christenlehre und Katechumenat in der DDR, Gütersloh 1975, eine kommentierte Auswahl von Veröffentlichungen in der Zeitschrift »Die Christenlehre«, beginnend in den sechziger Jahren.

ein kontinuierliches Gespräch zwischen der Religionspädagogik in der Bundesrepublik und der Katechetik in der DDR nicht als wichtig erachtet, in Gang gesetzt und geführt wird. Argumente könnten in der Gesamtsituation der kirchlichen Arbeit in den evangelischen Kirchen in der DDR liegen, in die die Katechetik eingebunden ist. Weil die Bemühungen um die Heranwachsenden und Erwachsenen, die Lernprozesse mit den verschiedenen Generationen und auch generationenübergreifendes Lernen Teil des Kircheseins sind und das Nachdenken darüber ähnlich »ganzheitlich« geschieht, muß, wer einen Zugang zur katechetischen Arbeit gewinnen möchte, sich synchron mit der Gesamtsituation der evangelischen Kirchen in der sozialistischen Gesellschaft der DDR auseinandersetzen. Das gelingt literarisch nur ausschnittweise und unvollständig. Eigentlich wären direkte, eigene konkrete Erfahrungen unverzichtbar. Das jedoch kann zur Barriere werden und zum Urteil führen, man habe es mit einem schwer faßbaren, spröden Sachverhalt zu tun. Für diesen Beitrag wird daraus die Folgerung abgeleitet, die ausgewählten Schwerpunkte in ihrem Gesamtzusammenhang möglichst einsichtig darzustellen, um auf diese Weise den Zugang zu erleichtern.

Es sind weitere Zusammenhänge, die den Schwierigkeitsgrad der Entfaltung des Themas verstärken. Es gibt in der DDR keine katechetische Forschung. Bemühungen, etwa eine »Theorie der Katechetik« zu entwikkeln, sind an ökonomischen und personellen Grenzen der Kirchen gescheitert. Von der an den staatlichen Sektionen für Theologie und an den Kirchlichen Hochschulen betriebenen Forschung ins Vakuum abgedrängt, können Forschungsprojekte der Theologischen Studienabteilung beim Bund der Evangelischen Kirchen und punktuelle Reflexionen auf der Ebene des Bundes der Evangelischen Kirchen zu andrängenden Einzelaspekten nur helfen, in der Praxis hervortretende wesentliche Herausforderungen klarer zu sehen, sie in einem Gesamtrahmen des Verständnisses und der Praxis der katechetischen Arbeit zu bedenken und sach- und situationsgemäße Handlungsstrategien zu entwickeln. Theorie und Praxis liegen eng beieinander. Der Situation und der Sache ist es gemäß, daß der Wechselbezug von Reflexion und katechetischer Praxis mindestens in den vergangenen zwanzig Jahren als unverzichtbar angesehen und praktiziert wurde. Wird in diesem Zusammenhang von Ergebnissen gesprochen, ist vorstellbar, daß für Außenstehende und Außenlebende sich der Zugang zu ihnen und der Umgang mit ihnen kompliziert gestaltet.

H. Schröer weist zu Beginn seines oben genannten Beitrags auch auf die Schwierigkeit hin, zu einer begrifflichen Klarheit als einer weithin akzeptierten Voraussetzung für weitere Schritte des Nachdenkens zu kommen. Das gilt auch für den Begriff des Katechetischen im kirchlichen Kontext der DDR. Die jahrelang geführte Debatte soll weder wiederholt noch prolongiert werden. Der Begriff des Katechetischen wird in diesem Beitrag unscharf verwendet und unscharf bleiben. Unterstützt wird seine An-

fang der 70er Jahre beginnende, zunehmend sparsame und zeitweise gänzlich vermiedene Verwendung zugunsten einer Begriffsbildung, die vielleicht nicht Klärung erbrachte, doch in gewisser Hinsicht notwendig war.

Das Bemühen, in der Tradition gewachsene Isolierungen und Verselbständigungen zu überwinden, um für die Katechetik und die Jugendarbeit zu einem Gesamtverständnis der kirchlichen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu gelangen, wurde durch die zumeist an einem schulischen Lernbegriff orientierte ›Christenlehre‹, also die praktische (und theoretische) Füllung des Begriffs Katechetik, erschwert.[3] Die Einführung der Formulierung »Kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden«[4] dagegen hat die Verständigung erleichtert und den Prozeß der Ausarbeitung der »Gemeindepädagogik« möglich gemacht und befördert.

Das geregelte und koordinierte Miteinander der verschiedenen pädagogischen Arbeitsfelder in den evangelischen Kirchen als Verständnis und Praxis der Gemeindepädagogik ist noch eine Vision. Als solche muß sie erhalten bleiben und stimulierend wirken, weil sie in der gegenwärtigen und künftigen Situation der Kirchen und hinsichtlich ihres Auftrags das einzig Vernünftige ist. Das Gesamtbild ist problematisch. Trotz der nun schon seit einigen Jahren arbeitenden Gemeindepädagogenausbildung ist es nicht gelungen, das möglicherweise vorhandene gemeinsame Verständnis der Gemeindepädagogik ausbildungswirksam umzusetzen. Unabhängig von der bisherigen Ausarbeitung des gemeindepädagogischen Ansatzes, seiner Konkretisierung in entsprechenden Ausbildungen und ersten Erfahrungen mit angestellten Gemeindepädagogen existiert so etwas wie ein gemeindepädagogischer Pragmatismus. Im konkreten Vollzug ihrer Arbeit verknüpfen in ihrer Person Katecheten, Gemeindehelferinnen und Diakone – ganz sicher von einem eigenen Verständnis der Arbeit mit den Heranwachsenden und Erwachsenen her – die verschiedenen pädagogischen Arbeitsfelder in der Gemeinde.

Am Rande sei erwähnt, daß in den evangelischen Kirchen noch nicht von einem differenzierten Verständnis und einer entsprechend strukturierten Arbeit mit Erwachsenen gesprochen werden kann. Als solche deklarierte Aktivitäten sind Experimente und stehen am Anfang.

Schließlich muß auf eine Grenze des Beitrags hingewiesen werden. Das Thema läßt assoziieren, es gäbe eine Gesamtübersicht über die pädagogischen Arbeitsfelder in den Evangelischen Kirchen in der DDR. Die hier ausgewählten Schwerpunkte sind wesentliche Gesprächsgegenstände auf

3 Die Integration der Arbeit mit Jugendlichen als Kurs VI (für Fünfzehn- bis Achtzehnjährige) in das »Modell eines katechetischen Perikopen- und Themenplans« 1969 löste eine erbitterte Kontroverse aus, die sich in die Arbeit des Bundes der Evangelischen Kirchen und das Verhältnis zwischen der Kommission Kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden und der Kommission Kirchliche Jugendarbeit hinein fortsetzte.

4 Tagung der Bundessynode 1974.

der Ebene des Bundes der Evangelischen Kirchen. Sie haben ihre landeskirchlichen und durch andere Faktoren bedingten Einfärbungen. Dies zugegeben, wird der Versuch unternommen, Wesentliches zu benennen, darzustellen und zu kommentieren.

2 Aspekte der Herausforderung in der Situation der Heranwachsenden

»Die Arbeit mit Kindern hat Teil an den Schwierigkeiten und Möglichkeiten von Gemeinde und Kirche heute. Die Mitarbeiter sind zu befähigen, damit besser umzugehen und das Besondere in der Arbeit mit Kindern und Eltern zu verstehen und ins Ganze einzubringen. Ganzheitliche Lernprozesse können in der Gemeinde nicht nur auf Kinder bezogen sein. Um Kinder so zu begleiten, daß sie das Evangelium als befreiendes Angebot für ihr Leben erfahren können, ist die Gemeinde in ihren verschiedenen Menschen und Gruppen wichtig. Damit ist die Frage nach der Situation der Arbeit mit Kindern eine Frage nach der Gemeindesituation insgesamt.«[5]

Dieses Resümee steht am Ende einer langfristig vorbereiteten und durchgeführten Erkundung zur Gesamtsituation der Arbeit mit Kindern im Bereich des Bundes der Evangelischen Kirchen seit der 2. Tagung der 4. Synode des Bundes der Evangelischen Kirchen im Herbst 1982. Einer ihrer Schwerpunkte war die Arbeit mit Kindern unter dem Thema »Kinder in der Gemeinde – eine Herausforderung!«.[6] Die besonders 1983/84 mit einzelnen katechetischen Mitarbeitern und Gruppen von Katecheten geführten Gespräche nach einem verabredeten Raster zielten darauf ab, durch das gegenwärtige Verständnis der katechetischen Arbeit und für perspektivische Überlegungen die wesentlichen Problemfelder zu erkunden und zu kommentieren. Statistische Angaben standen nicht im Vordergrund. Für unseren Zusammenhang wird die Situation der Kinder mit den in ihr enthaltenen Herausforderungen ausgewählt.
Der globale Vergleich von Startsituation der Christenlehre nach 1945 und gegenwärtigem Verständnis und gegenwärtiger Praxis der Arbeit mit Kindern kann den Wandel konturenscharf markieren. Die von den evangelischen Kirchen 1945 als Nachfolge zum schulischen Religionsunterricht eigenverantwortlich eingerichtete Christenlehre hatte als wesentliche Intention: »Das Kind soll, weil es getauft ist oder weil es getauft werden soll, in das Leben der Gemeinde eingeführt werden«.[7] In jener Zeit schälte sich bereits der Leitbegriff »Unterweisung« heraus. Er hat in den Folgejahren verschiedene Wandlungen erfahren und wurde aufs Ganze Mitte der 70er Jahre durch den Begriff »Begleitung« ersetzt. Unschwer lassen sich die veränderten theologischen und didaktischen Grundpositionen erkennen.[8]

5 ChrL 1986, 21.
6 ChrL 1983, 41ff.
7 *K. Korth*, Bemerkungen zu dem neuen Entwurf eines Lehrplans für die sechs- bis zehnjährigen Kinder, ChrL 1950, 214.
8 Rahmenplan für die kirchliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (Konfirmanden), Berlin (DDR) 1977, 1f.

Was theoretisch relativ durchschaubar zu sein scheint, erweist sich letztlich als ein Problemfeld mit erheblichen grundsätzlichen Fragestellungen. Sie treten deutlich hervor, weil daran gelegen ist, die Heranwachsenden in der Gemeinde in ihren konkreten Lebensbezügen und -vollzügen zu begleiten.

»In der Begleitung der Gemeinde sollen Kinder und Jugendliche das Evangelium als befreiendes und damit orientierendes Angebot erfahren. Damit soll ihnen geholfen werden, Lebenssituationen zu bestehen und mit der Gemeinde zu leben. So sollen sie erfahren, wie Christen in der sozialistischen Gesellschaft verantwortlich vor Gott leben können.«[9]

Dieses Gesamtziel des 1976 der katechetischen Praxis zur Verfügung gestellten »Rahmenplans für die kirchliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (Konfirmanden)« konkretisiert den theologischen und den didaktischen Ansatz der Verantwortung (der Gemeinde) für die Heranwachsenden. Es steht nach wie vor relativ unbestritten in Geltung, wiewohl seine Umsetzung in der Praxis als problematisch anzusehen ist. Die kirchliche und die katechetische Tradition wirken nach wie vor gegenläufig in das Bemühen hinein, in den Kindern nicht Adressaten, sondern aktive Partner in einem gemeinsamen Lernprozeß zu sehen und die Frage nach der Relevanz des Evangeliums für heutige Existenz als eine offene und gemeinsam zu bedenkende zu stellen, im Raum von Gemeinde »Glaube als eine andere Art zu leben« kennenzulernen, auszuprobieren und gemeinsame Erfahrungen des Glaubens zu machen. Inhalt des Geschehens in der »Christenlehre« sind also nicht Sachverhalte, sondern die Herausforderungen in den konkreten Lebenssituationen. In diesem Miteinander geht es immer um »Nähe« und ist »Distanz« nicht möglich.[10] Erkennbar wird die besondere Herausforderung an die katechetischen Mitarbeiter. Die Situation der Kinder und Jugendlichen kann nicht nur sozialpsychologisch beschrieben werden. Schon das hat seine eigenen Probleme. Sie ist – jedenfalls im Zusammenhang mit der Frage nach ihrer Begleitung in der Gemeinde – komplexer.

a) Grundsätzlich sind die Kinder gesprächsbereit und offen. Sie bringen ihre ganze Lebenssituation mit, breiten sie aus und verbinden damit auch die Erwartung, daß sie aufgenommen wird. Sie setzen also in die gemeindliche Situation und in den Mitarbeiter, indirekt damit auch in die jeweilige Gruppe, ein Grundvertrauen. Vielleicht geschieht ausschließlich in der Gemeinde eine für die Kinder lebensnotwendige Auseinandersetzung mit dem, was sie andringt, für sie problemhaft ist. Mittelbar verdeutlicht das die »Vereinsamung« der Kinder auch in ihren Familien. Die für sie wünschenswerte Situation selbstverständlicher Annahme, Zuwendung und Geborgenheit ist die Ausnahme. Ihr Alltag und das Geschehen in der Familie werden kaum aufgearbeitet. Somit wird der katechetische Mitarbeiter zu einem wesentlichen Gesprächspartner und »Begleiter«. Die in der Regel kleinen Gruppen lassen solche Nähe zu, auch wenn bisweilen erhebliche Fluktuationen in der Teilnahme die Gruppenprozesse erschweren.

9 Ebd.
10 Vgl. *E. Bochinger,* Distanz und Nähe, Stuttgart 1968.

In die Vielfalt der mit der Lebenssituation der Kinder gegebenen Themen gehört auch die Schule. Wegen der zeitlichen Nähe von Unterricht in der Schule und Christenlehre wirkt in den Vollzug der Christenlehre unmittelbar hinein, wie Schule von dem einzelnen Kind erlebt wird und welche Probleme sich damit für es verbinden. Daß die Kinder an der Christenlehre teilnehmen, also wegen ihrer Anwesenheit in der christlichen Gemeinde in der Schule behelligt werden, ist nur noch gelegentlich ein Gesprächsgegenstand. Der Leistungsdruck und die mit ihm verbundenen Anstrengungen, Niederlagen und Ängste führen bei vielen Kindern zu einem Streß, der auf Entlastung drängt. Der Zensurenfetischismus wird in der Regel von den Eltern geteilt und unterstützt. Schon von daher darf Christenlehre keine schulparallelen Strukturen haben.
Zum Hauptanliegen der schulischen Erziehung gehört die Bemühung, die Kinder für die Weltanschauung des Marxismus-Leninismus zu vereinnahmen. Dazu gibt es kaum eine Alternative. Nur in seltenen Fällen geschieht eine kritische Aufarbeitung in den Familien. Das gesellschaftstypische Anpassungsverhalten als früh eingeübte Praxis des Nachgebens gegenüber einem stärkeren Druck hilft allenfalls zu einem passiven Arrangement, jedoch nicht zu einer aktiven, konstruktiv-kritischen Auseinandersetzung.
Die Kinder befinden sich eigentlich nicht in einer unmittelbaren Grundspannung von Glaube und Unglaube. Ihre Situation wird stärker geprägt durch den unausweichlichen »Druck« der Schule einerseits und die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme an der Christenlehre andererseits. Hinzu kommt, daß ideologische Fragen und Entscheidungen wesentlich mit den sozialen Beziehungen sowohl der Eltern als auch der Kinder zusammenzusehen sind (z.B. Teilnahme an der »Jugendweihe«, Mitgliedschaft in den »Jungen Pionieren« und in der »Freien Deutschen Jugend«).

Wie wird diese »Grundsituation« von der Gemeinde und ihren Mitarbeitern zur Kenntnis genommen und berücksichtigt? Erforderlich wäre eine genaue Kenntnis der Schulwirklichkeit nicht nur in der Hinsicht, wie sie sich in der Situation der Kinder gebrochen widerspiegelt, sondern wie sie sich im Lehrplanwerk, in den zugänglichen Unterrichtsanleitungen und Arbeitsmitteln und den jeweiligen Lehrer-Persönlichkeiten und ihrer Art des Umgangs mit den Kindern darstellt. Wenn schon das seit Jahren eingeforderte Gespräch mit dem Ministerium für Volksbildung kategorisch abgelehnt wird, müßte mehr pragmatisch auf der Ebene des Schulalltags und des konkreten Gemeindegeschehens im Rahmen des Möglichen eine angst- und forderungsfreie Verständigung erfolgen. Das würde sich unbedingt positiv für die Heranwachsenden und die Begleitung in ihr Leben hinein auswirken und steht unter diesem Aspekt tatsächlich als eine ernsthafte Aufgabe zur Bewältigung an.
Einer sorgfältigen Untersuchung bedürfte die Sprach- und Denkentwicklung der Heranwachsenden. Sie ist kein Sonderbereich neben anderen, sondern steht in einem unauflöslichen Zusammenhang mit ihrer von unterschiedlichen Erziehungsträgern beeinflußten Entwicklung. Aus dem Bisherigen resultiert, daß das Elternhaus überwiegend »ausfällt«, seine Verantwortung nicht erkennt, nicht wahrnimmt oder überfordert ist. Der Lebensweg vieler Kinder beginnt mit der Kinderkrippe und führt über den Kindergarten zur Schule. Für jede dieser Einrichtungen gibt es verbindliche Arbeitspläne. Welche Sprache und welches Denken können sich entwickeln und werden gefördert? Auf welche Weise und an welchem Ort wird dem einzelnen Kind ermöglicht, sich selbst zu entdecken, auszu-

probieren und seine Sprache zu lernen? Welche Aufgaben stellen sich damit der Gemeinde und ihren Mitarbeitern? Ist hier alternativ, komplementär oder korrigierend zu denken und zu verfahren?

b) Die Zahl der nichtgetauften Kinder in den Gruppen der Gemeinde steigt. Nicht nur sie kommen aus nichtkirchlichen Familien. Kirchenmitgliedschaft, die die Inanspruchnahme der traditionellen kirchlichen Rituale zur Folge hat, besagt nichts über das eigene Engagement am und im Leben der Gemeinde bzw. über die Bedeutsamkeit des christlichen Glaubens für die eigene Existenz. Solche »Ausfallerscheinungen« sind Herausforderungen auch im Sinne von Belastungen. Die Aufgabe der »Begleitung« stellt sich besonders für den katechetischen Mitarbeiter als kaum leistbar. Sie überfordert seinen »vollen Einsatz«.

Auch die »in der Perspektive des Glaubens« lebende Familie braucht den Erfahrungsraum und Lernort Gemeinde. Gemeinde wird von daher hinsichtlich ihrer Aufgaben anders als traditionell gewohnt zu reflektieren und zu strukturieren sein. Die dialogische Grundstruktur ihres Geschehens als Voraussetzung des in ihr lokalisierten und sich vollziehenden gemeinsamen Lernprozesses ist die erwartete und gewährte Hilfe zur Bewährung des Glaubens im privaten und gesellschaftlichen Alltag. Die »familiäre Gemeinde« muß nicht Hausmütterliches assoziieren lassen. Dieser Begriff markiert vielmehr »kommunikative Gemeindepraxis«[11], mit der hier die Praxis des »allgemeinen Priestertums« gemeint ist.

In keiner Weise weiterführend ist ein Gemeindegeschehen als kleine Münze einer auf »reine Lehre« und ihre unverwechselbare Identität bedachten Kirche.[12] Wie es in der Gemeinde selber gelingt, den Alltag zum Thema zu machen und für ihn den »Weg des Glaubens« gemeinsam zu entdecken, empfängt der einzelne »Glaubens- als Lebenshilfe«. Wie aufgrund der Zahlenverhältnisse die »Parochie« der schulklassenorientierten Christenlehregruppe überführt wurde in die »Region« altersgemischter Gruppen, ist für das Gemeindegeschehen das generationenübergreifende Miteinander gerade für die Kinder aus nichtkirchlichen Familien und die zur Region hin offene Parochie nicht nur eine Überlebensfrage, sondern sachlich geboten. Die Christenlehre als der nicht nur geduldete, sondern selbstverständlich zur Verfügung gestellte und »lebens«-ernst genommene Lernort und Erfahrungsraum für die Heranwachsenden kann nur ein Teil des Lernprozesses des Glaubens mit den Kindern sein neben gemeinsamen Gottesdiensten und Gesamtveranstaltungen ande-

11 Vgl. *C. Bäumler,* Kommunikative Gemeindepraxis, München 1984.

12 Vgl. *A. Schönherr,* Die Religionskritik Dietrich Bonhoeffers in ihrer Bedeutung für das Christsein in der sozialistischen Gesellschaft der Deutschen Demokratischen Republik, ZdZ 1987, 157ff; *D. Mendt,* Salz der Erde, Kirche im Sozialismus 1987, 106ff; *M. Stolpe,* Kirche im Umbruch, epd-Dokumentation 1987, 47ff. – Die Lektüre dieser zu unterschiedlichen Anlässen und aus verschiedenen Perspektiven gehaltenen Vorträge wird dringend empfohlen. Sie informieren und erläutern grundsätzliche und praktische Aspekte des Kirche- und Christseins in der sozialistischen Gesellschaft der DDR und markieren den weiteren Weg bis ins 3. Jahrtausend hinein.

rer Art. Kontakte zu anderen Eltern, Familienrüstzeiten, an denen auch Kinder ohne ihre Eltern teilnehmen können, die Beteiligung anderer Erwachsener an der Christenlehre und bei der Vorbereitung und Durchführung von Rüsten mit Kindern und von Kindertagen sind mancherorts geläufige und künftig noch häufiger zu praktizierende Lern- und Lebensformen. Sie erweitern den Lern- und Erfahrungsraum für die Kinder und sind eine wichtige Entlastung für ihre wichtigste Kontakt- und Bezugsperson, den katechetischen Mitarbeiter.

3 Die Konfimationsproblematik

Unterschiedliche Beweggründe führten in einigen der acht Gliedkirchen des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR in den vergangenen Jahren dazu, erneut die Frage nach der Konfirmationspraxis und dem Konfirmationsverständnis zu stellen. Auch wenn im Rahmen kirchenleitender Verantwortung das primäre Interesse dem geordneten einheitlichen Handeln gilt, kamen wesentliche inhaltliche Aspekte zur Sprache, die teilweise überzeugend geklärt und für die Praxis in den Gemeinden modellhaft aufbereitet wurden. Das betrifft vor allem die Evangelische Kirche der Kirchenprovinz Sachsen, die in ihrer synodalen Arbeit über mehrere Jahre die Konfirmationsproblematik erörtert und dabei auch die nach wie vor mit ihr eng verkoppelte Frage nach der »Jugendweihe« bedacht und vorangetrieben hat.[13]
In der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Mecklenburgs veranlaßte eine von der Landessynode angeregte Analyse der Konfirmationspraxis in den acht Kirchenkreisen die Kirchenleitung zur Auseinandersetzung mit der Frage, weshalb das nach aufwendiger Arbeit 1973 verabschiedete »Gesetz zum Konfirmierenden Handeln« in der Konfirmationspraxis in den Gemeinden nicht wirksam geworden ist. Eine Konsequenz war die Entwicklung einer Studie in den Jahren 1983/84 zur »Befähigung von Theologiestudenten und Vikaren zur Arbeit mit Konfirmanden«, die den entsprechenden Ausbildungseinrichtungen als Anregung zur Verfügung gestellt und auch der Ausbildungskommission des Kirchenbundes zugeleitet wurde.
Als jüngstes Material liegt ein Zwischenergebnis aus der Arbeit der Synode der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg vor. Um zu sach- und situationsgerechten Entscheidungen zu kommen, wurde der Ständige Gemeindeausschuß beauftragt, bisherige Erfahrungen mit dem Konzept des »Konfirmierenden Handelns der Gemeinde«[14] zu überprüfen

13 Vgl. Amtsblatt der Ev. Kirche der Kirchenprovinz Sachsen 8 (1982) 49ff.
14 Vgl. Das Konfirmierende Handeln der Gemeinde. Positionsbeschreibung des Fachkreises Konfirmation, ChrL 1973, 164ff; Leitsätze zum Konfirmierenden Handeln der Gemeinde mit Jugendlichen im Konfirmandenalter (12–15 Jahre), ChrL 1976, 48f.

und das Ergebnis der Synode mitzuteilen. Der Ausschuß ist gründlich und perspektivisch vorgegangen. Sein Interesse war erkennbar vorwiegend inhaltlicher und nicht statistischer Art.

Eine repräsentative Befragung von Kirchgemeinden verschiedener Größenordnung und unterschiedlicher Lage im Siedlungsnetz erbrachte, daß zunehmend Kinder im Vollzug der Christenlehre und Jugendliche während des Konfirmationsgottesdienstes getauft werden. In größeren Gemeinden ist der Anteil der Täuflinge an der Gesamtzahl der Gemeindeglieder geringer. Jedes fünfte Christenlehrekind ist ungetauft. Der höchste Anteil nichtgetaufter Kinder wurde in den Dörfern und in Berlin festgestellt.
Von den befragten Gemeinden nehmen 20% nicht die Möglichkeit wahr, sich an übergemeindlichen Konfirmandenrüstzeiten zu beteiligen, so daß die Jugendlichen dieser Gemeinden keine Rüstzeitenerfahrungen machen können. Der Schwerpunkt des Konfirmationsgottesdienstes ist in den meisten Gemeinden die Abendmahlszulassung. Die »Beauftragung zu Zeugnis und Dienst« wird selten erwähnt. An der »Jugendweihe« nehmen mehr als 90% der Konfirmanden teil.
Die Teilnahme von Konfirmanden am Heiligen Abendmahl vor der Konfirmation oder die Teilnahme von Kindern am Abendmahl wird nur in wenigen Gemeinden praktiziert. Aufschlußreich ist auch die Angabe, daß ein Fünftel der befragten Gemeinden kein Angebot für Jugendliche hat. Die Mitarbeit von Jugendlichen in der Gemeindeleitung ist zahlenmäßig gering. Sie fällt faktisch nicht ins Gewicht. Die Altersgruppe von 20–25 Jahren ist in jedem dritten Gemeindekirchenrat vertreten.

Die Erhebungen zur Konfirmationspraxis weisen eine spärliche Rezeption der mit dem Konzept des »Konfirmierenden Handelns der Gemeinde« der Praxis zur Verfügung gestellten inhaltlichen Impulse zur Profilierung der Konfirmationspraxis aus. Indirekt lassen sich dafür verschiedene Ursachen erschließen, die auch für die Situation in den anderen Landeskirchen typisch sind. Nach wie vor hat die Konfirmation in den Kirchgemeinden ein großes »ideologisches« Gewicht, das durch die zum Teil heftigen Veränderungsprozesse in den vergangenen dreißig Jahren hindurch stabil blieb, obwohl der Rückgang der Zahlen bei den Konfirmationen im Vergleich zu anderen kirchlichen Handlungsfeldern besonders auffällig ist.
Dieser Aspekt verknüpft sich mit dem Unvermögen der meisten kirchlichen Mitarbeiter, mit theologischer und pädagogischer Kompetenz die Begleitung der Jugendlichen im Konfirmandenalter überzeugend zu gestalten. Damit verbindet sich die generelle Frage, inwieweit die heute in den Gemeinden hauptamtlich Tätigen überhaupt in ihrer Ausbildung auf die ihnen begegnende Gemeindewirklichkeit hin vorbereitet und für sie handlungsfähig gemacht wurden, bzw. wie sie in ihrer Praxis so beraten und begleitet werden, daß ihre Handlungsfähigkeit erweitert und stabilisiert wird. Das betrifft nicht nur die Konfirmationspraxis, sondern das Gemeindegeschehen in seinen verschiedenen Ausformungen überhaupt, insbesondere auch die Zusammenarbeit der hauptamtlichen Mitarbeiter und die Zusammenarbeit mit Laien.
Mit den bereitgestellten Informationen und Einblicken ist in jedem Fall behutsam und sorgfältig umzugehen. Ihre Bewertung verfolgt nicht die

Absicht, die Gemeindewirklichkeit als defizitär zu beschreiben und den offensichtlichen Hiatus zwischen konzeptionellen Entwürfen einerseits und ihrer Rezeption und Umsetzung in den Gemeinden andererseits einseitig anzulasten. Es ergeben sich auch Fragen an die für die Gemeindepraxis entwickelten Konzeptionen.

Das Konzept des »Konfirmierenden Handelns« wurde in einem mehrjährigen Prozeß in der Gemeinschaft aller Gliedkirchen auf der Ebene des Bundes der Evangelischen Kirchen erarbeitet. Es gehört in einen Gesamtzusammenhang. Ihm zuzuordnen ist der Plan für die Konfirmandenarbeit Kurs V[15] als Teil des Rahmenplans. Die Klärung des Verhältnisses von Konfirmation und Zulassung zum Heiligen Abendmahl im Konzept des »Konfirmierenden Handelns« hat dazu geführt, die Frage nach der Teilnahme von Kindern am Abendmahl aufzunehmen und für landeskirchliche Einzelregelungen »Grundsätze zur Teilnahme von Kindern am Heiligen Abendmahl«[16] als Empfehlung in der Konferenz der Kirchenleitungen zu beschließen. Einige Aspekte, die die Zurückhaltung der kirchlichen Praxis gegenüber dem Konzept des »Konfirmierenden Handelns« erklären können, wurden schon benannt. Andere verbinden sich mit dem Konzept selbst.

Wie sind der Anspruch einer Konzeption und die Betonung des prozessualen Charakters des »Konfirmierenden Handelns« einander zuzuordnen und miteinander zu vereinbaren?
Eigentlich ist das »Konfirmierende Handeln« ein Gesamtkonzept für Gemeindeaufbau, auch wenn die Zuwendung zu den Heranwachsenden als Schwerpunkt hervorgehoben und ausgefächert wird. Das Verständnis der Begleitung der Heranwachsenden als ein wesentlicher und integrierter Teil des gesamten Gemeindegeschehens erfordert für die praktische Ausgestaltung bestimmte Voraussetzungen und hat notwendigerweise Auswirkungen aufs Ganze der Gemeinde. Insofern ist es auch angesichts der gegenwärtigen Situation zu großräumig und zu fordernd angelegt. Es fragt nicht nach dem jeweiligen und unterschiedlichen Bedingungsrahmen in der konkreten Gemeindewirklichkeit. Es bietet auch keine Hilfe an, entsprechend den gegebenen Möglichkeiten das Leistbare und Machbare auszuwählen und mit ihm zu arbeiten. Die Markierung und modellhafte Entfaltung einzelner Stationen des prozessualen Geschehens des »Konfirmierenden Handelns« hätte helfen können, für das Verständnis des Konzepts aufzuschließen und damit die Rezeption einzelner Inhalte zu erleichtern.
Das Konzept des »Konfirmierenden Handelns« war im Ansatz der Versuch, die in der Tradition gewachsene und verfestigte Trennung der Arbeit mit Kindern, Konfirmanden und Jugendlichen im Interesse einer theologisch und didaktisch begründeten Kontinuität der Begleitung der Heranwachsenden in der Gemeinde zu überwinden und sie aus dem ebenfalls traditionellen Abseits in das Gemeindegeschehen und Gemein-

15 Modell eines katechetischen Perikopen- und Themenplans, Kurs V (Neubearbeitung), ChrL 1973, 358ff.
16 ChrL 1981, 197ff.

deleben einzubetten. Hier zeigt sich eine gewisse Kongruenz mit dem gemeindepädagogischen Ansatz.[17]
Im Vollzug der Ausarbeitung des Konzepts des »Konfirmierenden Handelns« geschah eine Verengung des Ansatzes durch die Begrenzung auf die Begleitung der Jugendlichen im Konfirmandenalter. Damit ging der ursprüngliche Ansatz verloren. Er wurde auch bei nachfolgenden Arbeitsgängen nicht mehr thematisiert und berücksichtigt.
Das Geschick des »Konfirmierenden Handelns der Gemeinde« hat Parallelen zur Rezeption des »Rahmenplans für die kirchliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (Konfirmanden)«. Das veranlaßt, in dreierlei Richtung grundsätzlich zu fragen:
- Von woher qualifiziert sich der Kairos für Konzeptionen, die für die Profilierung des Verkündigungsgeschehens in den Gemeinden für wichtig erachtet werden?
- Wie kann die »Gemeindewirklichkeit« an Konzeptionierungsprozessen, die sie selber betreffen, aktiv teilhaben?
- Welche modellhaften Verständnis- und Arbeitshilfen können die Rezeption und Umsetzung einer Konzeption unterstützen und begleiten?

Es ist sicher, daß die Konfirmationsproblematik in nächster Zeit ein Schwerpunkt der Arbeit auf der Ebene des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR sein wird. Verschiedene Anzeichen deuten darauf hin.
Einige zur gründlichen Erörterung anstehende Problemzusammenhänge wurden bei einer Konsultation des Lutherischen Weltbundes im Frühjahr 1986 in der DDR, der letzten Station im Prozeß der Erarbeitung einer Studie »Konfirmation in den lutherischen Kirchen heute«[18], vorgetragen und haben zum Teil ihren Niederschlag im endgültigen Text der Studie gefunden. Über sie hinaus gibt es weitere Fragenkomplexe.
Z.B. steht die prinzipielle Frage nach der Bedeutung und Notwendigkeit der Konfirmation und nach ihrem inhaltlichen Profil für das Kirche-, Gemeinde- und Christsein im Zusammenhang mit dem Auftrag zu »Zeugnis und Dienst« in der sozialistischen Gesellschaft der DDR zur Klärung an. Zur Zeit hat die Konfirmation nicht nur im Bewußtsein der Gemeinde, sondern auch auf den verschiedenen landeskirchlichen und gesamtkirchlichen Leitungsebenen ihre unwidersprochene Bedeutung als massive

17 Mit welchen Schwierigkeiten und welcher Langfristigkeit die Umsetzung eines Konzepts behaftet ist, verdeutlicht die für das weitere Geschehen wichtige und an der Evangelischen Ausbildungsstätte für Gemeindepädagogen im Frühjahr 1987 erörterte Frage, wie auch für die Arbeit mit Jugendlichen im Konfirmandenalter befähigt werden kann – gleichwohl arbeitet die Ausbildungsstätte bereits seit 1980. Während der Erörterungen wurde aber auch deutlich, daß die im Bund der Evangelischen Kirchen eher konfus als konsequent einer Klärung zugeführte Konfirmationsproblematik wesentlich erschwert, die in der Ausbildung zu verhandelnden Inhalte und einzuübenden Verfahren zu bestimmen.
18 Confirmation in the Lutheran Churches Today, Department of Studies, The Lutheran World Federation, Genf 1986; vgl. *E. Schwerin,* Konfirmierendes Handeln in den evangelischen Kirchen der DDR, ChrL 1986, 313ff; *G. Doyé* und *E. Schwerin,* Konsultation über Konfirmation (Bericht), ChrL 1986, 321ff.

Nachwirkung der nur spurenhaft verarbeiteten volkskirchlichen Vergangenheit.[19]

In der vergangenen volkskirchlichen Situation hatte die Konfirmation auch die Funktion des ›rite de passage‹ an der Schwelle des Übergangs vom Jugend- zum Erwachsenenalter. Mit der Veränderung dieser Funktion durch die Einführung der in den Folgejahren zunehmend in Anspruch genommenen »Jugendweihe« in den fünfziger Jahren war die Chance gegeben, die theologische, ekklesiologische und pädagogische Grundsatzfrage nach der Konfirmation zu stellen. Dies hat die konfrontative Auseinandersetzung mit der »Jugendweihe« nicht zugelassen und verhindert.

Schwellen- und Übergangssituationen sind lebensgeschichtlich belangvoll: der Übergang vom Kindergarten zur Schule; der Schulabschluß, der mit der obligatorischen Einführung der zehnklassigen Polytechnischen Oberschule nicht mehr mit dem Eintritt des Jugendlichen in das Erwachsenenalter zusammenfällt; der Eintritt ins Berufsleben nach dem Ausbildungsabschluß; der Beginn des Armeedienstes; das Ausscheiden aus dem Berufsleben und der Eintritt ins Dasein als Rentner.
Es könnte sein, daß die Erörterung der Grundsatzfrage nach der Konfirmation im Vergleich zur bisherigen Konfirmationspraxis allein den Aspekt der »Vergewisserung« und »Ermutigung« an der Schwelle des Übergangs zum Erwachsenenalter übrigläßt, weil sich unter dem Gesichtspunkt der »Entflechtung«[20] eine Veränderung und zeitliche Verlagerung der klassischen Inhalte und mit ihnen verbundener Funktionen als sachgemäß ergeben hat. Dann könnte das Nachdenken über die Schwellen- und Übergangssituationen dazu führen, für sie »konfirmierende« Gestaltungen im Prozeß eines konfirmierenden Handelns als einer denkbaren Struktur der Begleitung der Heranwachsenden (und Erwachsenen) in der Gemeinde zu entwickeln und damit auch die Fixierung der Konfirmation auf das Jugendalter zu überwinden.
In dieser Richtung sind zielstrebige und bewußte Schritte nötig, auch wenn die gegenwärtige kirchliche Gesamtsituation kaum hoffnungsvolle Ansätze enthält. Unverzichtbar sind auf diesem gemeinsamen Lernweg Zwischenstationen. Sie machen ihn einladend und begehbar.

4 Generationenübergreifendes Lernen in der Gemeinde

Das Sachthema der 4. Tagung der Synode des Kirchenbundes 1974 »Kirche als Gemeinschaft von Lernenden«[21] weckte bei denen, die in den klassischen pädagogischen Arbeitsfeldern tätig waren, Erwartungen.

19 Vgl. *J. Langer,* Lehre – Glauben – Gemeinde. Positionen im Gemeindeaufbau, ChrL 1985, 9f.
20 Vgl. *Schwerin,* Kirchliche Arbeit, 318ff.
21 Vgl. *A. Schönherr,* Kirche als Lerngemeinschaft, ZdZ 1975, 1ff; *H. Kasner,* Kirche als Gemeinschaft von Lernenden, ZdZ 1975, 11ff.

»Kirche als Lerngemeinschaft« wurde ein visionäres Schlagwort. Es benannte auch das seit langem von Katecheten und Mitarbeitern in der Jugendarbeit Gewünschte und als erforderlich Erachtete: Die immer wieder ihnen gegenüber erhobene Forderung und eingeklagte Aufgabe, die Heranwachsenden in die Gemeinde ein- und hineinzuführen, würde aufgegeben werden zugunsten der gemeinsamen Frage nach der Strukturierung und Realisierung von Lernprozessen im Sinne des »Miteinanderglauben-Lernens« um des Auftrags zu »Zeugnis und Dienst« willen. Es würde nicht mehr die Randexistenz der Kinder und Jugendlichen in der Gemeinde wiederholt angesprochenes Thema sein, sondern das gemeinsame Nachdenken über Gemeinde als Lernort und Lernraum für alle Generationen.

Ein Rückblick könnte verdächtigen lassen, die »Kirche als Gemeinschaft von Lernenden« sei von einer Vision zu einer Illusion verkommen. Insbesondere dort, wo es um die Gemeidewirklichkeit geht, entsteht dieser Eindruck leicht.[22] In der Zeit seither wurde auf vielfache Weise von den besonders daran Interessierten das mit dem Begriff »Kirche als Lerngemeinschaft« Gemeinte für die Gemeindewirklichkeit als sach- und situationsgeboten eingefordert.

Für die bisher ausgebliebene Breitenwirkung des Ansatzes von 1974 sind unterschiedliche Begründungen denkbar. Lernprozesse, die nicht ideologische Zuwachsraten anstreben, sondern auf Veränderung von Wirklichkeit abzielen, sind langfristig zu projektieren, sorgfältig zu gliedern und von bedrängender Ungeduld und Intoleranz freizuhalten. Prozesse gemeinsamen Lernens müssen von einer dialogischen Grundstruktur geprägt sein und »partizipatorisches Lernen« ermöglichen.
Mit welchen Beiträgen ist dazu von seiten der Theologie zu rechnen? Welche kirchlichen Strukturen befördern oder hindern solches Lernen? Wie können Laien und kirchliche Mitarbeiter Lernpartner werden? Wie wird die Bewährung des Glaubens im Alltag von Kindern im Unterschied von Erwachsenen »bewertet«? Welche Funktion und welchen Ort hat »Lehre« in solchen Lernprozessen?
Seit Januar 1986 ist thematischer Schwerpunkt der Arbeit der 4. Kommission Kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden des Bundes der Evangelischen Kirchen »Das Zusammenleben der Generationen in der Gemeinde – gemeinsam mit Kindern in der Gemeinde lernen«. Damit nimmt die Kommission Erfahrungen und Empfehlungen der 3. Kom-

22 Der hier angesprochene Sachverhalt läßt sich exemplarisch abbilden an der Entwicklung von Stellenplänen für Gemeindepädagogen. Es zeigt sich, wie wenig Überlegungen zur gemeinsamen Bewältigung der mit der Ausbildung hauptamtlicher kirchlicher Mitarbeiter auf der Ebene des Kirchenbundes, auch der Ausbildung von Gemeindepädagogen verbundenen Probleme (in einem Zeitraum von nunmehr 10 Jahren) verstanden, akzeptiert und mitvollzogen wurden. Die Kirche versteht sich nach wie vor als Pastorenkirche und nicht hinsichtlich ihrer Mitarbeiter im Verkündigungsdienst als ›Gemeinschaft der Dienste‹.

mission und vor allem Ergebnisse der Erkundung zur Gesamtsituation der Arbeit mit Kindern 1983/84 (vgl. 2) auf.
Es wird nicht leistbar sein, alle Implikationen, die dieses Thema hat, aufzuarbeiten und sie möglicherweise zu einem Konzept auszuarbeiten. Auch besonders zu berücksichtigende Aspekte wie
- die Gesamtstruktur pädagogischer Arbeit in der Gemeinde;
- die Situation der Kinder;
- die ungetauften Kinder;
- Einflüsse von Erziehung und Bildung in der DDR auf gemeinsames Lernen in der Gemeinde;
- ethische Herausforderungen für gemeinsames Lernen;
- die familiäre Gemeinde (Begleitung von Kindern im Glauben ohne familiäre Stützung);
- seelsorgerliche Begleitung in bezug auf Grundsituationen der Kinder

und andere im Verlauf der Arbeit hinzukommende werden nur zum Teil bearbeitet werden können.
Es wird darauf zu achten sein, im weiteren Prozeß das generationenübergreifende Lernen nicht nur unter dem Aspekt des Lernens von Kindern in der Gemeinde zu sehen, sondern für das Miteinander aller Generationen Wege zu erschließen und Möglichkeiten aufzuzeigen, ohne dabei mit der Situation der Kinder spezifisch verbundene Anliegen und Absichten aufzugeben oder in ihrer Bedeutung zu mindern. Deshalb ist eine hohe Sensibilität hinsichtlich der verwendeten Begrifflichkeit nötig. Möglicherweise ist der Lernbegriff generell ungeeignet. Von vielen wird er sehr »eng« verstanden. Sie verbinden nach wie vor mit ihm bestimmte Formen des Lernens und Umgangs mit Kindern und Jugendlichen.
Wie kann das Gemeinte so formuliert werden, daß Vorurteile nicht bestätigt und Mißverständnisse vermieden werden? Besondere Erfahrungen des institutionellen Lernens, über die die Katechetik zweifelsfrei verfügt, und Erfahrungen des Lernens in kommunikativen Prozessen, die besonders in der Jugendarbeit ihren Ort haben, und Erfahrungen, die von ganz anderen Ansätzen aus ermöglicht und gemacht wurden, müssen füreinander offengehalten, miteinander ins Gespräch gebracht und aufgenommen werden in das gemeinsame Neue.
Weil primär daran gelegen ist, wird es ratsam sein, nicht ehrgeizig einen in jeder Hinsicht klaren Begriff zu finden. Der Prozeß als ganzer muß durchschaubar gestaltet und einladend sein, die vernachlässigte oder auch ideologisierte »Kirche als Lerngemeinschaft« nicht nur ins Gespräch zu ziehen, sondern Schritte ihrer Verwirklichung zu beschreiben und zu gehen. Anderenfalls könnte die Gefahr einer Schicksalsgemeinschaft mit dem »Konfirmierenden Handeln der Gemeinde« oder der »Gemeindepädagogik« ins Haus stehen, wiewohl, wird von »Kirche als Lerngemeinschaft« gesprochen, diese drei Ansätze zusammenzusehen sind. Damit ergibt sich eine weitere Frage: Worin besteht das jeweils Spezifische, oder handelt es sich um verwechselbar Ähnliches? Es wird dringend nötig sein,

»Gemeindeprägagogik« als die umfassende Konsequenz der »Kirche als Lerngemeinschaft« zu definieren und mit dem »Konfirmierenden Handeln der Gemeinde« die besondere Bemühung um die Heranwachsenden (und Erwachsenen) unter dem Aspekt alters- und situationsspezifischer ›Lern‹bedürfnisse und ›Lern‹erfordernisse zu bezeichnen, für die das »generationenüberschreitende« Lernen eine unverzichtbare Dimension ist.

Die Kommission hat sich bisher mit Schritten begnügt, die helfen sollten, die Aufgabenstellung zu präzisieren und vor allem ihren Ort und ihre konkreten Herausforderungen in der Gemeindewirklichkeit zu beschreiben. Unter der Frage »Wie lernen wir in der Gemeinde?« wurden Strukturen pädagogischer Arbeit in der Gemeinde identifiziert:

Die herkömmlichen Lernstrukturen in der Gemeinde sind an die hauptamtlichen Mitarbeiter gebunden und enthalten wenige Lernchancen für die anderen Gemeindeglieder. Wie aber können Mitarbeiter und Laien Erfahrungen des gemeinsamen Lernens machen? Bewährt haben sich Rüsten außerhalb der eigenen Gemeinde. Sie sind eine übliche Arbeitsform in der Jugendarbeit, mit Konfirmanden, mit Kindern und Familien. Sie gewinnen auch an Bedeutung für Kirchgemeinderäte und andere Gemeindegruppen. Wichtig sind gemeinsame Vorbereitungen, das Zusammenleben über mehrere Tage mit den vielen Möglichkeiten des Austausches von Erfahrungen und des Sprechens über andrängende Fragen. Dabei verändert sich die bisherige Position und Rolle des Mitarbeiters. Auch erhalten Formen des geistlichen Lebens (Gebete, Andachten, Gottesdienst) ihren authentischen Ort und ihre entsprechende Gestalt.

In diesem Prozeß werden sowohl die Heranwachsenden als auch die Erwachsenen der Gemeinde zu Partnern in dieser Lern-Gemeinschaft, deren Profil durch das Engagement des einzelnen und das Miteinander in der Gruppe bestimmt wird.

Dennoch wirken solche Erfahrungen, die auch von den hauptamtlichen Mitarbeitern als Ermutigung erlebt werden, kaum in den Normalablauf des Gemeindelebens und -geschehens zurück. Der Gottesdienst als die zentrale Gemeindeveranstaltung bleibt oftmals stereotyp agendarisch nicht nur in seiner Struktur, sondern auch in seinen Inhalten. Die Verkündigung als Deutung der Wirklichkeit und als Ermutigung zur Bewährung des Glaubens im Alltag auf der Folie des Evangeliums bleibt die isolierte Aufgabe des als Mitarbeiter der Kirche außerhalb des »normalen Alltags« der anderen Gemeindeglieder und Menschen lebenden Pastors. Die katechetischen Mitarbeiter leben mit ihren Kindergruppen weiter am Rande der Gemeinde. Auch die Erfahrungen von Mitarbeitern und Laien bei der Vorbereitung, Durchführung und beim Miterleben von Gemeindefesten und kleineren und großen Kirchentagen werden zwar in ihrem spezifischen Zusammenhang als außerordentlich beglückend empfunden, bleiben jedoch in der Regel ebenfalls nur auf diese Erfahrungsräume beschränkt und finden kaum eine die Gemeindewirklichkeit verändernde Fortsetzung. Die durch Gesetzgebung und Ordnung festgelegten Gemeindestrukturen lassen zwar zu, »miteinander glauben als Leben in ei-

ner bestimmten Perspektive zu lernen«, aber sie fordern es nicht heraus und stützen nötigenfalls widerläufiges Beharren beim Herkömmlichen.
Zunehmend suchen Menschen, die nicht zur Kirche gehören und deren dringendstes Bedürfnis auch nicht die Klärung ihrer Kirchenzugehörigkeit ist, Gemeinden und kirchliche Gruppen mit der Erwartung und dem Anspruch auf, daß hier der (einzige) Raum in der Gesellschaft für ein freies und engagiertes Gespräch über existentielle Fragen sei. Mit ihren Fragen schaffen sie Situationen, die nicht nur kirchenpolitisch brisant werden können, sondern in jeder Weise Theologie und Kirche herausfordern. Sie fordern nachdrücklich die oftmals von kirchenleitender Seite proklamierte »offene Kirche« ein und nötigen dazu, bisherige grundsätzliche Positionen und Festlegungen zu überprüfen. Somit stellen sie einen besonderen Aspekt im Zusammenhang mit der Frage nach dem »gemeinsamen Lernen« in Gemeinden und in der Kirche dar.[23]
Eine weitere Frage der Kommission war: »Wie nehmen Kinder Gemeinde wahr?« Erfahrungen von Mitarbeitern in der Arbeit mit Kindern verdeutlichen, wie unterschiedlich sich Mitarbeiter bemühen, Kindern im Gemeindegeschehen und Gemeindeleben Möglichkeiten zu vermitteln und zu erschließen, die ihnen zu Erfahrungen mit der ganzen Gemeinde verhelfen. Es sind verschiedene Faktoren, die darauf Einfluß nehmen und das Ansinnen fördern oder Frustrationen auslösen. Dazu gehört auch, wie Gemeinde ihre Kinder »wahrnimmt«.

Unbestritten ist, daß die Heranwachsenden in ihrer Situation (vgl. 2) das Miteinander der verschiedenen Generationen in der Gemeinde benötigen. Für sie ist dieses Miteinander nicht nur insofern belangvoll, als die Erfahrungen der Erwachsenen, das Gespräch und die Gemeinschaft mit ihnen, die Zugehörigkeit zur ganzen Gemeinde erleben lassen. Ebenso bedeutungsvoll ist für sie die Frage der Erwachsenen nach ihren Lebensvollzügen in Familie, Schule und Freizeit. Dieser zweite Aspekt hat etwas mit der Wertschätzung der Kinder zu tun. Sie gewinnt ihren für die Kinder erfahrbaren konkreten Ausdruck auch darin, wie sie sich als Partner in der Weggemeinschaft der Gemeinde erleben.

In diesem Zusammenhang stellt sich u.a. erneut die Frage nach der Teilhabe und Teilnahme der Kinder an der Feier des Heiligen Abendmahls. Die Klärung der Möglichkeit ihrer Teilnahme regelt bisher auch die in der Tradition gewachsene und praktizierte Reihenfolge von Taufe und Abendmahl.
Welche Konsequenzen verbinden sich mit der Zunahme nichtgetaufter Kinder in den Gruppen der Gemeinde? Die zur Zeit kontrovers geführte Diskussion hat bisher nicht zu einem common sense geführt. Sie kann nicht nur exegetisch-theologische und systematisch-theologische Argumentationen berücksichtigen, sondern muß die Frage einbeziehen, wie

23 Gemeint sind neben der sozialdiakonischen Jugendarbeit als der ausgeprägtesten Form ›offener‹ Arbeit Friedens-, Öko- und Dritte-Welt-Gruppen, auch das Auftreten von Liedermachern und Literaten in kirchlichen Räumen als einziger Möglichkeit des Kontaktes mit der Öffentlichkeit.

kirchengeschichtlich und auch theologiegeschichtlich nicht vergleichbare Herausforderungen in heutiger Lebens-, Welt- und Gemeindewirklichkeit theologisch, ekklesiologisch und hinsichtlich des konkreten Geschehens und Lebens in der Gemeinde so zu bedenken sind, daß der Christus präsens als die gnädige Zuwendung Gottes zu seiner Welt erkennbar, erlebbar und erfahrbar wird. Das Hauptthema der 4. Kommission für Kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden kann hinsichtlich der Aufgabe, »Kirche im Umbruch« nicht nur quantitativ, sondern qualitativ zu beschreiben und konkret auszugestalten, wesentlich werden.

Dr. *Eckart Schwerin* ist Oberkirchenrat in Schwerin (Ev.-Luth. Landeskirche Mecklenburgs).

Abstract
This article tries to represent and to comment upon basic aspects of theological and pedagogical affairs in East German evangelical churches, which are attempting to be the church of Christ and give a Christian witness within a socialist society. The challenges which arise in this social context are especially taken into consideration, theologically and educationally reflected upon, and transformed into concepts in an effort to address the growing generation of young people in the church. As examples, the basic situation of the children, the confirmation process in the local parishes and the learning experiences of the overlapping generations present in the church are selected.

2.4

Klaus Goßmann

Evangelische Gemeindepädagogik

Der Begriff »Gemeindepädagogik«, 1974 in die religionspädagogische Debatte eingeführt, hat sich erstaunlich schnell durchgesetzt. Eine Phase der programmatischen Akzentuierung geht zur Zeit über in eine Phase grundsätzlicher Reflexion und konzeptioneller Entfaltung.[1] Dies legt die Frage nahe, ob und wieweit sich dieser Begriff als hermeneutisch fruchtbar und weiterführend erwiesen hat oder ob eher »die Inflation des Arbeitsbegriffes ideologisch anzeigt, in welchem Maß die gesellschaftlich funktionslos werdende Kirchengemeinde um Arbeit bangt«, wie Chr. Bizer vermutet.[2] Diese Frage läßt sich m.E. nur so beantworten, daß man sich die Motive vergegenwärtigt, die zur Entwicklung der Gemeindepädagogik geführt haben, und einige konzeptionelle Ansätze charakterisiert. Daraus lassen sich dann die Problemstellungen erheben, die in der religionspädagogischen Diskussion einer weiteren Klärung bedürfen.

1 Entstehungsbedingungen und Motive

1.1 Die Entdeckung der Gemeinde

Der Anlaß für das 1974 veröffentlichte programmatische Referat von E. Rosenboom »Gemeindepädagogik«[3] ergab sich aus der Bildungsreform, die in den 60er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland eingeleitet wurde, und speziell aus der Auseinandersetzung der evangelischen Kirche mit dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates. Es muß »der christlichen Gemeinde daran liegen, daß ihre Glieder den christlichen

1 Hier ist auf folgende neu erschienene Grundsatzliteratur zu verweisen: *Chr. Bäumler* und *N. Mette* (Hg.), Gemeindepraxis in Grundbegriffen. Ökumenische Orientierungen und Perspektiven, München 1987; *G. Adam* und *R. Lachmann* (Hg.), Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen 1987; *E. Goßmann* und *H.B. Kaufmann*, Forum Gemeindepädagogik. Eine Zwischenbilanz, Münster 1987; *dies.*, Art. Gemeindepädagogik, in: EKL, Bd. 2, Sp. 73–77; auf katholischer Seite: *G. Bitter* und *G. Miller*, Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, Bd. 1 und 2, München 1986; vorher erschien: *Kirchenkanzlei der EKD* (Hg.), Zusammenhang von Leben, Glauben und Lernen. Empfehlungen zur Gemeindepädagogik, Gütersloh 1982.

2 *Chr. Bizer*, Konfirmandenunterricht, in: *W. Böcker, H.-G. Heimbrock* und *E. Kerkhoff* (Hg.), Handbuch Religiöser Erziehung, Bd. 2, Düsseldorf 1987, 399.

3 *E. Rosenboom*, »Gemeindepädagogik«, EvErz 26 (1974) 25ff.

Glauben im Kontext einer Bildungsgesellschaft bewähren können.«[4] Deshalb müßte »so etwas wie ein kirchlicher ›Bildungs- und Erziehungsstrukturplan‹«[5] entwickelt werden. Dieses – nicht zuletzt auch kirchenpolitisch begründete[6] – Postulat hat sich glücklicherweise nicht realisieren lassen. Die Grundthese: »Gemeindepädagogik ist eine Pädagogik, die sich im Feld Gemeinde ereignet«[7], markierte zwei Grundprobleme der Gemeindepädagogik: die Frage nach dem Lern- und Lebensfeld Gemeinde und nach dem Verhältnis von Theologie und Pädagogik.

Rosenboom setzt in seinem Verständnis von *Gemeinde* den theologischen Aspekt (daß sie ihre Existenz allein Gott verdankt und dies alle pädagogischen Bemühungen in ihre Schranken verweist) in eine Beziehung zum pädagogischen Aspekt: Gemeinde muß »im Zusammenhang mit dem Wort ›Pädagogik‹ als pädagogische Kategorie begriffen werden«.[8] Er verdeutlicht dies an dem pädagogischen Begriff »Feld«. Dieses sei »die Grundbedingung, unter der an diesem Ort Erziehung stattfindet.«[9] Damit nimmt Rosenboom einen Perspektivwechsel vor, der grundlegend für Gemeindepädagogik wird: Gemeinde ist jetzt nicht mehr – wie z.B. noch in seiner früheren Schrift »Gemeindeaufbau durch Konfirmandenunterricht«[10] – das Ziel, auf das hin alles pädagogische Handeln zu entwerfen sei, sondern das Subjekt des gemeindepädagogischen Handelns, ein eigener Gesamtkorpus, der in sich Lernbedingungen enthält und Lernen ermöglicht. Diese Lernperspektive wird dann in einem anderen Beitrag unter dem Gesichtspunkt der Grundaufgaben entfaltet, wobei der gesellschaftlichen und der ökumenischen Dimension die gleiche Bedeutung zukommt wie der Dimension »von ›Lebenshilfe‹ und ›Begleitung‹ beim Erwerb der Mitgliedschaft«.[11]

Das Verhältnis von *Theologie und Pädagogik* wird in einem funktionalen Sinn angesprochen: Die Gemeindepädagogik müsse sich »als kritisch-wissenschaftliche Reflexion auf die erzieherischen Phänomene und Vorgänge« einlassen, die sich in der Gemeinde ereignen, ohne jedoch die normativen Implikationen des jeweiligen Pädagogikentwurfs mit zu übernehmen. Hier gelte es, jeglichem Totalitätsanspruch zu widerstehen und von einem theologischen Ansatz auszugehen: »Nicht durch Erziehung oder Bildung, sondern durch Geburt und Taufe ereignet sich Menschwerdung des Menschen.«[12]

4 Ebd., 37f.
5 Ebd., 38.
6 Im Rahmen der – später gescheiterten – Strukturreform der EKD ging es um die Bemühung, den Bereich der kirchlichen Bildungsarbeit als Gemeinschaftsaufgabe der EKD in den Verfassungsentwurf aufzunehmen.
7 *Rosenboom*, »Gemeindepädagogik«, 35.
8 Ebd., 29.
9 Ebd.
10 *E. Rosenboom*, Gemeindeaufbau durch Konfirmandenunterricht, Gütersloh ²1963, wo das Ziel des KU die Integration in die »mitarbeitende Gemeinde« darstellt (12 passim).
11 *Ders.*, Gemeindepädagogik – eine Herausforderung an die Kirche, in: Leben und Erziehen durch Glauben, Gütersloh 1978, 60ff.
12 *Ders.*, »Gemeindepädagogik«, 30.

In diesem Zusammenhang kann nur kurz auf die parallele Entwicklung in der katholischen Religionspädagogik hingewiesen werden. E. Feifel führt 1975 in einem Beitrag, in dem die Funktion der Gemeinde für Bildung und Erziehung beschrieben wird, den Begriff der »Gemeindepädagogik« ein.[13] Hierfür sind drei Motive maßgebend: einmal der gemeindekatechetische Aufbruch in der Mitte der 60er Jahre, der zu einer Entschulung und Entpädagogisierung der Katechese führt und die Gemeinde zum »Subjekt der Katechese« macht[14], sodann als Folge des II. Vatikanischen Konzils eine neue Akzentuierung: Die Gemeinde ist nicht länger die Pfarrei im Sinn einer kleinsten kirchlichen Verwaltungseinheit der Zentralkirche, sondern wird jetzt in ihrer Eigenständigkeit als »Gemeinde« gesehen – und nicht zuletzt die Tatsache, daß angesichts des Funktionsverlustes der Kirche im gesellschaftlichen Bereich die »Gemeindekirche« bzw. »Basisgemeinden« zu Kristallisationspunkten kirchenreformerischer Bemühungen wurden.[15]

1.2 Kind und Gemeinde

Ein weiteres Motiv für den Ansatz eines gemeindepädagogischen Denkens ist die Frage nach dem Zusammenhang von Kind und Gemeinde. Bereits 1964 hatte W. Loch »auf die Möglichkeit und auf die Dringlichkeit einer theologischen Neubesinnung über die Kategorie des Kindes in ihrer Bedeutung für das Verständnis der christlichen Daseinsform« hingewiesen und nach den Konsequenzen »für die empirische Verwirklichung der christlichen Daseinsform« gefragt.[16] Diese Frage erfährt 1979 – der bildungspolitische Anlaß ist die Frage nach dem Beitrag der Kirche zum Internationalen Jahr des Kindes – durch U. Becker eine Antwort. Entscheidend ist für ihn das Stichwort der *Zuwendung* in ihrer doppelten Richtung: die Zuwendung Jesu, mit der er die Kinder in einen unmittelbaren Lebenszusammenhang zur Herrschaft Gottes stellt, und die Zuwendung der Gemeinde zu dem Kind, in der man dem Christus begegnet.[17]

Der Impuls von Lochs provozierender Frage nach der Verleugnung des Kindes ist seitdem darin zur Geltung gekommen, daß man im pädagogischen Umgang das Kind als Partner in den Blick nimmt, nach Formen elementarer Erschließung biblischer Inhalte fragt und sich an den altersspezifischen Verstehensmöglichkeiten und den Entwicklungsphasen orientiert. Doch das Grundmuster hat sich dabei nicht verändert: Man erschließt dem Kind den Weg zum Glauben und zur Gemeinde, oder man spricht derzeit mit Vorliebe von der Weitergabe der Tradition des Glaubens an die nächste Generation – das Kind bleibt Objekt pädagogischer

13 *E. Feifel,* Die Funktion der Gemeinde für Bildung und Erziehung, in: *E. Feifel u.a.* (Hg.), Handbuch der Religionspädagogik, Bd. 3, Gütersloh 1975, 42ff.

14 *W. Bartholomäus,* Das katechetische Handeln der Kirche – katholische Entwicklung und Spezifika, in: *Adam/Lachmann* (Hg.), Gemeindepädagogisches Kompendium, 87ff.

15 Vgl. hierzu auch *R. Zerfaß* und *K. Roos,* Art. Gemeinde, in: *Bitter/Miller* (Hg.), Handbuch, Bd. 1, 132ff.

16 *W. Loch,* Die Verleugnung des Kindes in der Evangelischen Pädagogik, Essen 1964, 24 und 23.

17 *U. Becker,* Kirche: Anwalt des Kindes in Gemeinde und Gesellschaft, in: *Comenius-Institut* (Hg.), Junge Generation ohne Entscheidung?, Münster 1980, 13ff; *ders.,* Kinder – Partner der christlichen Gemeinde, in: *E. Dieterich* und *K. Stolzmann* (Hg.), Wachsen wie ein Baum, Stuttgart 1982, 116ff; *ders.,* Das Kind in der Mitte. Systematische und sozialethische Überlegungen, in: *Comenius-Institut* (Hg.), Bildung und Kirche, Münster 1985, 99–115.

Bemühungen. Eine neue Perspektive ergibt sich erst, wenn der Glaube im Kontext des Lebensbezugs steht und darin »als verheißungsvolle Korrelation zur Mitte des eigenen Lebens wahrgenommen wird und als sinnstiftende Lebensmitte einleuchten kann«.[18] Das aber schließt die Erwartung an die Gemeinden ein, zu Orten lebendiger Glaubenserfahrungen zu werden und eine kinderfreundliche und kindgerechte Gemeindearbeit zu entwickeln. Damit würde Lernen in einen Lebenszusammenhang eingebettet; Miteinanderleben würde zu einem Miteinander-Lernen und einem Voneinander-Lernen führen. Das Kind wäre Partner in einem solchen Lernprozeß, und die Frage wäre, ob die Erwachsenen dieser Lehr- und Lernsituation gewachsen sind oder ob sie sich als das »eigentliche Problem der Erziehung« erweisen.[19] Deshalb hat vor allem K.E. Nipkow das generationsübergreifende Lernen als wichtigen gemeindepädagogischen Aspekt benannt und entfaltet.[20] In diesem Zusammenhang sei zumindest darauf verwiesen, daß diese neue Blickweise vom Kind her im Bereich der europäischen und amerikanischen Kirchen und auch in der Ökumene eine große Rolle spielt.[21]

Die Frage nach der Kinderfreundlichkeit der Kirche bzw. der Gemeinde ist nicht nur nach innen zu wenden, sondern auch nach außen. Wieweit versteht sich die Gemeinde als Anwalt für eine kindgerechte Lebenswelt? Damit steht die Gemeindepädagogik sowohl in einem gesellschaftspolitischen wie in einem ökumenischen Kontext, wie er seit Uppsala 1968 im Blick auf den Zusammenhang von Kirche und weltweiter menschlicher Gemeinschaft formuliert worden ist. Die Kirche kann nur so weit Anwalt einer kindgerechten Gesellschaft sein, wie sie sich in der eigenen Gestaltung eines kindgerechten Gemeindelebens als glaubwürdig erweist.

1.3 Ein neues Lernverständnis

Im Blick auf den bildungspolitisch-zeitgeschichtlichen Bezug muß man sich vergegenwärtigen, daß das Lernverständnis der Schlüsselbegriff für den Ansatz der Bildungsreform war. Es läßt sich am Strukturplan des Deutschen Bildungsrates nachweisen, daß die Lebenswelt als »Anregungsumwelt« zugunsten der Entfaltung der Lernfähigkeit des Menschen geradezu funktionalisiert wird. Die Charakteristika für das Leben in der Familie, »Geborgenheit und Sicherheit, sind Voraussetzungen für den Mut zu selbständig entdeckendem Verhalten.«[22]

18 *H.B. Kaufmann,* Zum Verhältnis pädagogischen und theologischen Denkens, in: *Goßmann/Kaufmann,* Forum, 24f.
19 *K.E. Nipkow,* Gemeinsam leben und glauben lernen. Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3, Gütersloh 1982, 32.
20 Ebd., 33ff. Vgl. auch *H.B. Kaufmann,* Kindsein als Modell des Menschseins – seine Bedeutung für das Generationenverhältnis, in: *Comenius-Institut* (Hg.), Junge Generation, 31ff.
21 Vgl. die amerikanische Studie »On being a child« (1977) und die britischen Studien »The Child in the Church« (British Council of Churches, Report, 1975) und »Christian Nurture« (British Council of Churches, 1981).
22 *Deutscher Bildungsrat* (Hg.), Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970, 44.

Wird so, um es thetisch zuzuspitzen, Leben als eine Dimension des Lernens verstanden, setzt dem die Ökumene in ihrer pädagogischen Diskussion in den 70er Jahren die These entgegen: Das Lernen des Glaubens – oder wie man im ökumenischen Kontext damals formulierte: christliche Erziehung – wird als »Dimension des Lebens in der Gemeinschaft (in Familie, Gruppe, Ortsgemeinde)« verstanden.[23] Dieses neue Lernverständnis hat eine doppelte Konkretion erfahren. Einzelne Initiativ- und Lerngruppen nehmen die Impulse der Vollversammlung von Nairobi 1975 auf; es kommt an Themen, die für die Weltverantwortung der Christen relevant sind (wie z.B. Frieden oder Ethik des Verzichtens), zu »Lernbewegungen«. Für sie ist der Bedingungszusammenhang von Lernen und Gemeinschaft konstitutiv. Diese Lernerfahrungen sind bisher nicht im Hinblick auf ihre gemeindepädagogische Relevanz aufgearbeitet worden. Doch der Anstoß zu einem gemeindepädagogischen Ansatz im eigentlichen Sinn ist damit vorgegeben, der »Zusammenhang von Leben, Glauben und Lernen«. Der zweite Impuls geht von der Vollversammlung 1983 in Vancouver aus. Das Thema »Jesus Christus, das Leben der Welt« verweist nun die Kirchen selbst auf diesen Zusammenhang von »Leben in Gemeinschaft« und »Lernen in Gemeinschaft«: Die Bewahrung des Lebens kann nur so weit gelernt werden, wie dieses Leben als Gabe und Verheißung Gottes geglaubt und im Kontext von Gemeinde und Gesellschaft gelebt wird.[24] Damit erfährt der gemeindepädagogische Ansatz seine Zuspitzung: Das Lernen ist eingebunden in den gesamten Lebenszusammenhang der Kirchen. Ph. Potter hat das Verständnis des ökumenischen Lernens in seinem Rechenschaftsbericht in Vancouver bewußt in einen ekklesiologischen Gesamtrahmen gestellt: Die Kirche kann so weit eine Gemeinschaft der Lernenden sein, als sie zugleich eine Gemeinschaft des Bekennens, des Teilhabens *(koinonia)*, des Miteinanderteilens, des Heilens, der Versöhnung und der Einheit ist.[25] Hier wird deutlich, daß Gemeinschaft der Lernenden nicht einen bestimmten Handlungsaspekt meint oder das *Ethos* des kirchlichen Entwicklungsdienstes, wie es 1973 noch in der entsprechenden kirchlichen Denkschrift der EKD formuliert wird, sondern eine *Dimension des Glaubens* in all ihren Lebensvollzügen. Genau dies aber gibt dem Lernverständnis der Gemeindepädagogik seinen spezifischen Akzent.

23 *H.B. Kaufmann,* Konfirmandenarbeit in gemeindepädagogischer Verantwortung, in: *Comenius-Institut* (Hg.), Handbuch für die Konfirmandenarbeit, Münster [2]1985, 414. Die hier zitierte Formel findet sich in einem Arbeitspapier der ökumenischen Konsultation über Sonntagsschularbeit und Kindergottesdienst in Glion 1973. Sie wurde wörtlich in die Empfehlungen zur Gemeindepädagogik (s.o. Anm. 1), 21 übernommen.

24 Vgl. dazu im einzelnen: *U. Becker,* Ökumenisches Lernen. Überlegungen zur Geschichte des Begriffs, seiner Vorstellungen und seiner Rezeption in der westdeutschen Religionspädagogik bis Vancouver 1983, in: *K. Goßmann* (Hg.), Glaube im Dialog, Gütersloh 1987, 247ff.

25 *Ph. Potter,* Bericht des Generalsekretärs, in: *W. Müller-Römheld,* Bericht aus Vancouver 1983, Frankfurt/M. 1983, 217ff.

Der Sprachgebrauch »ökumenisches Lernen« legt sich deshalb nahe, weil »sich der Lernbegriff gegenüber dem Erziehungsbegriff als weiter erweist.«[26] Die kritische Frage von K. Dienst, wieweit der Begriff des ökumenischen Lernens theoriefähig sei[27], ist in dem Sinn zu beantworten, daß hier der Lebenszusammenhang einer christlichen Gemeinde konstitutiv für das Lernen ist; der Lernbegriff wird nicht in eine Beziehung gesetzt zu einer abstrakten »Gesellschaft«, sondern zur konkreten Gemeinde und ihren Möglichkeiten und Formen, ihren Glauben zu leben und zu gestalten.
Der Begriff des Lernens muß vermutlich weniger gegen den Vorbehalt eines zu offenen und umfassenden Verständnisses von Lernen in Schutz genommen werden als gegen das Mißverständnis, das sich mit dem Wort Pädagogik verbindet. »Der Begriff der Pädagogik suggeriert ein Lernen, das gerade nicht im wechselseitigen Geben und Nehmen besteht, sondern in der Leitung durch einen Wissenden. . . . Eine Gemeinde, die das allgemeine Priestertum der Gläubigen ernst nimmt, darf um alles in der Welt nicht in den Geruch einer pädagogischen Lenkung ihrer Glieder geraten.«[28]

2 Gemeindepädagogische Ansätze in der DDR

Der Begriff »Gemeindepädagogik« wird in der religionspädagogischen Diskussion der DDR ebenfalls im Jahr 1974 von E. Heßler zum ersten Mal verwendet.[29] Damit setzt eine Entwicklung des Verständnisses von Gemeindepädagogik ein, die in den Kirchen der DDR sehr viel intensiver verlaufen ist als in der Bundesrepublik und die auch andere Akzente setzt. Dies kann hier nicht nachgezeichnet werden.[30] Es legt sich jedoch nahe, die Frage nach der Verhältnisbestimmung von Theologie und Pädagogik einschließlich ihrer religionsdidaktischen Konsequenzen aufzunehmen und in ihrem Ansatz zu skizzieren.

2.1 Die Verhältnisbestimmung von Theologie und Pädagogik bei Eva Heßler

Heßler versteht in ihren grundlegenden Beiträgen[31] Pädagogik als integrative Handlungswissenschaft der Theologie. Vor dem Hintergrund des Mangels an Kommunikation, der »als Zerfall der Kirche sichtbar wird«[32], und den damit Hand in Hand gehenden Rückzugstendenzen gegenüber dem gesellschaftlichen Umfeld fragt sie nach der pädagogischen Relevanz der Verkündigung. Dabei faßt sie Glaube in einer dialektischen Bestim-

26 *Nipkow,* Gemeinsam leben, 237.
27 *K. Dienst,* Ökumenisches Lernen. Ein neues (religions)pädagogisches Paradigma?, in: *W.-L. Federlin u.a.* (Hg.), Unterwegs für die Volkskirche, Frankfurt/M. u.a. 1987, 111ff.
28 *I. Baldermann,* Wie lernfähig sind unsere Kirchen?, ThPr 21 (1986) 290.
29 *E. Heßler,* Zeitgemäße Gedanken über das Verhältnis von Theologie und Pädagogik, unveröffentl. MS 1974, 3 (Abk. im folgenden: Verhältnis).
30 Vgl. dazu *J. Henkys,* Gemeindepädagogik in der DDR, in: *Adam/Lachmann,* Gemeindepädagogisches Kompendium, 55–86, ferner auch den Beitrag von *E. Schwerin,* Zentrale Probleme der Katechetik in der DDR, in diesem Band.
31 Neben dem oben in Anm. 29 genannten Beitrag wurde herangezogen: *Dies.,* Die Gemeinde und ihre Erziehung, unveröffentl. MS, Naumburg 1975 (Abk. im folgenden: Gemeinde).
32 *Heßler,* Verhältnis, 3.

mung: Glaube, der sich auf das extra nos bezieht und sich allein als das Werk Gottes am Menschen versteht und der zugleich »erst im Gebrauch zu sich kommt«[33], der auf Kommunikation angewiesen ist, damit Geglaubtes und Gesagtes einander entsprechen. Daraus folgt, daß die Theologie auf die Pädagogik als eine ihr im integrativen Sinn zugeordnete Handlungswissenschaft angewiesen ist. In diesem Sinn begreift Heßler Gemeindepädagogik als eine eigenständige Pädagogik, die auf den Lebensort Gemeinde verweist, weil der Glaube auf eine »Lebenswirklichkeit« zielt, »wo das Gesagte im Gelebten seine natürliche Entsprechung findet.«[34] Gemeindepädagogik »will Sprachfähigkeit in eigner Sache erzielen und im ›Haus‹ für die Öffentlichkeit erziehen«.[35]
Gemeindepädagogik wird damit als »theologische Didaktik« der Theologie in einer prinzipiellen Weise zugeordnet – eine Zuordnung, ohne die man die Entwicklung eines neuen Berufsbildes, des Gemeindepädagogen, nicht begreifen kann – sie ist eine »eigenständige Pädagogik«, die »auf dem Boden der Praktischen Theologie entwickelt« wird.[36] Damit ist sie die pädagogische Dimension der Theologie, die für die Teilgebiete der Praktischen Theologie, so auch für die Katechetik, leitend ist.
Im Blick auf die Gemeinde erhält die Gemeindepädagogik eine doppelte Zielbestimmung: Die Gemeinde soll es lernen, ein gemeinsames Leben aus der Liebe Gottes zu führen; dies aber »impliziert auch das Für-sich-selber-stehen-Können« inmitten der Wirklichkeit einer sozialistischen Gesellschaft[37] und damit eine Sprachfähigkeit gegenüber dieser Gesellschaft, die sich auf die Frage zuspitzen läßt, ob die Gemeinde hier nicht etwas einzubringen hat, »was höher ist als alle Vernunft und was die drohenden Perfektionismen dieser oder jener Spielart auf das Maß des Humanen zu reduzieren möglich macht.«[38]
J. Henkys hat 1979 versucht, den Ansatz der Gemeindepädagogik zu präzisieren: »Gegenstand der Gemeindepädagogik ist die konkret erscheinende christliche Gemeinde, sofern sie im Vollzug des ihr eigentümlichen Lebens das soziale Medium personal wirksamer Einflüsse ist, von deren pädagogisch zu verantwortender Deutung und Klärung, Verdichtung und Steuerung nach menschlichem Ermessen abhängt, ob heranwachsende Christen selbständig und selbständige Menschen Christ werden.«[39] Er betont dabei – und das scheint für den gemeindepädagogi-

33 Ebd., 10.
34 *Heßler,* Gemeinde, 4.
35 Ebd., 13.
36 Ebd., 5.
37 Ebd., 12.
38 Ebd., 10. Die von E. Heßler betonte Autonomie der Pädagogik besteht darin, daß sie eine »humane Bildung aus christlicher Wurzel« sowohl gegen eine humanistische wie gegen eine sozialistische Bildung geltend macht (vgl. auch: *Dies.,* Bildungsmacht Evangelium, KuD 18 [1972] 247ff). Diese These (vor allem in der Auseinandersetzung mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gewonnen) scheint mir allerdings zu abstrakt zu sein, als daß schon erkennbar wäre, was sie in der Auseinandersetzung mit einer ideologisch-weltanschaulich geprägten sozialistischen Pädagogik inhaltlich leisten kann.
39 *J. Henkys,* Was ist Gemeindepädagogik?, Kirche im Sozialismus 5 (1979) 21.

schen Ansatz der DDR signifikant zu sein –, daß es dabei sowohl um den *intraspezifischen* Ansatz eigener kirchlicher Zielbestimmung als auch um den *extraspezifischen* Ansatz im Blick auf das pädagogische Wirken der Gemeinde in der Gesellschaft geht. Dies bedeutet für ihn, das Auftragsverständnis der Kirche in eine Beziehung zu setzen zu der sozialen Funktion, die die Gemeinde in der Gesellschaft de facto wahrnimmt.

2.2 Das didaktische Konzept im Kontext der Gemeindepädagogik

Die Konsequenz, die der gemeindepädagogische Ansatz für die katechetische Praxis der Kirchen in der DDR gewonnen hat, läßt sich am Kurs V des Rahmenplans für die kirchliche Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, dem Konfirmandenplan, aufzeigen. Hier wurde der herkömmliche didaktische Ansatz, der in der Tradition der Evangelischen Unterweisung stand, durch einen situationsbezogenen Ansatz abgelöst, der der pädagogischen Reflexion der Didaktik eine eigenständige Funktion gibt. Er entspricht stark dem in der westdeutschen bzw. westeuropäischen Religionspädagogik entwickelten Ansatz eines thematisch-problemorientierten Unterrichts, erfährt aber seine gemeindepädagogische Zuspitzung durch die Situation der Christenlehre in der DDR.

Die Mitarbeiter in den Gemeinden haben es zunehmend mit Kindern oder Jugendlichen zu tun, die bisher keinen oder nur einen formalen Kontakt zur Kirche haben. Damit verändert sich die herkömmliche Unterrichtssituation zu einer Begegnungssituation, die weder theologisch noch pädagogisch im voraus in einer bestimmten Weise qualifiziert ist. »Katechetische Arbeit ist nicht mehr zu verstehen als ein Handeln zwischen Taufe und Konfirmation (Abendmahlszulassung der mündigen Christen). Wir sind dabei, in neuer Weise den Auftrag zum Hingehen zu entdecken.«[40] Gemeindepädagogisch zu arbeiten bedeutet damit *pädagogisch,* daß es darauf ankommt, einen Lebensbezug zu diesen jungen Menschen herzustellen, sie als aktive Partner in einem gemeinsamen Lernprozeß zu sehen und sich auf die Begegnungssituation einzulassen »als den neu gestifteten Ort, an dem es zur Nachfolge kommen kann«.[41] Es bedeutet *theologisch,* den Kommmunikationszusammenhang, der für die Botschaft des Evangeliums selbst konstitutiv ist, neu zu entdecken und herzustellen, anstatt der Versuchung zu erliegen, »sich auf eine abstrakte Ebene in einen ›beziehungsfreien‹ Raum zu begeben«.[42] Dieser Ansatz aber bedeutet vor allem, »daß die *gesamte Gemeinde* als Lerngemeinschaft neu gesehen« wird und sich selbst so versteht.[43]

Solange die Gemeinde von der Norm kirchlicher Sozialisation oder dem Vertrautsein mit dem Glauben und den Glaubensinhalten ausgeht, ist sie unfähig, den gemeindepädagogischen Ansatz mitzutragen und für sich selbst mitzuvollziehen. Wenn sie sich jedoch diesem Ansatz öffnet, ergibt

40 *G. Doyé,* Geht hin . . . und lehrt . . ., ChL 39 (1986) 152.
41 Ebd.
42 *E. Schwerin,* Entwicklungen im Bereich der Kinder- und Konfirmandenarbeit auf der Ebene des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR in den Jahren 1970–1980 unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses von Tradition und Situation, Diss. Rostock 1985, 125.
43 *Sekretariat des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR* (Hg.), Kirche als Lerngemeinschaft. Dokumente aus der Arbeit des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR, Berlin 1981, 71.

sich auch für sie die Chance, ihre Minoritätssituation zu akzeptieren und als Gemeinde dazu beizutragen, daß – um die Formulierung von Henkys noch einmal aufzugreifen – »heranwachsende Christen selbständig und selbständige Menschen Christ werden«.

3 Konzeptionen

3.1 Zusammenhang von Leben, Glauben und Lernen

Die Empfehlungen der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung »Zusammenhang von Leben, Glauben und Lernen«[44] stellen den ersten Versuch dar, die Vorstellungen von Gemeindepädagogik konzeptionell zu entfalten. Wir konzentrieren uns im folgenden auf die Verhältnisbestimmung von Gemeinde und Pädagogik.

Die Empfehlungen wählen den Begriff »Erziehung« zum leitenden Begriff und interpretieren ihn vom Lebenszusammenhang der Gemeinde her. Christliche Erziehung ist in erster Linie eine Dimension des Lebens in der Gemeinschaft (21), sie ist »Lebensvollzug ›aus Glauben in Glauben‹ (Röm. 1,17)« (40), und sie kommt darin zur Geltung, daß die Gemeinde diese Dimension in ihren Lebensbezügen und -vollzügen zur Geltung bringt, sozusagen in einem funktionalen Sinn, der aber auch immer wieder übergeht in intentionales pädagogisches Handeln.

Das *Verhältnis von Gemeinde und Pädagogik* wird in den Empfehlungen dialektisch bestimmt. Auf der einen Seite gibt die Gemeinde der Pädagogik eine qualitative Zielvorgabe. Die Empfehlungen reden deshalb von einem »verantwortlichen pädagogischen Handeln« und grenzen sich gegen eine normative Eigenmächtigkeit der Pädagogik ab. Die Versuchung der Pädagogen, »Menschen, die ihnen anvertraut sind, darauf festzulegen, wer sie sind und wie sie sein sollen« (41), wird als ein solcher Grenzpunkt benannt. Hier geht es theologisch wie pädagogisch um den Gesichtspunkt »einer sich selbst beschränkenden Allmacht«.[45]

Auf der anderen Seite kommt Pädagogik zur Geltung, z.B. im Blick auf die lebensgeschichtlichen Phasen des Kindes oder der Lernfelder in der Gemeinde. Jedoch wird dabei eine »Pädagogisierung des Kindes« vermieden. Hier liegt der eigentliche Dreh- und Angelpunkt dieser Schrift: Theologische und pädagogische Verantwortung bedingen einander, so wie K.E. Nipkow dies bereits 1969 in seinem konvergenztheoretischen Ansatz postuliert hat.[46] Pädagogisches Handeln wird in dem Sinn zu einer Dimension der Gemeindearbeit, daß Verkündigung und Lebensvollzüge auch pädagogisch reflektiert und verantwortet sein müssen, wie umge-

44 S.o. Anm. 1.
45 Vgl. dazu *H.-Th. Wrege*, Gibt es eine christliche Religionspädagogik?, in: *H. Reimer* (Hg.), Religionspädagogik und kirchliches Amt, Breklum 1987, 93.
46 *K.E. Nipkow*, Religionspädagogik und Religionsunterricht in der Gegenwart, ThPr 4 (1969) 217f.

kehrt pädagogisches Handeln Verkündigungsrelevanz gewinnen kann (z.B. im Situationsansatz im Elementarbereich). Das bedeutet: Ein Gefälle von den Pastoren oder sonstwie spezifisch theologisch vorgebildeten Mitarbeitern zu den »anderen« Mitarbeitern ist nicht mehr möglich. Hier schlägt das kirchenreformerische Herz der Verfasser, und zwar gerade angesichts knapper werdender Finanzmittel in der Kirche.
Im Blick auf den gemeindepädagogischen Ansatz der »Empfehlungen« sind zwei kritische Erwägungen notwendig. Die eine betrifft das *Verhältnis von Leben und Glauben.* K.E. Nipkow hat im Zusammenhang seines gemeindepädagogischen Ansatzes zwischen dem theologischen Realismus, bei dem es um die grundsätzliche Bestimmung des Menschen in der Sicht des Glaubens geht, und dem erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Realismus der Bedingungen menschlichen Lebens und pädagogischen Handelns unterschieden und gefordert, daß diese beiden Wirklichkeitsverständnisse aufeinander zu beziehen seien.[47] Dies kommt m.E. nur unzureichend in den Blick; nicht nur der *Zusammenhang* von christlichem Glauben, Religion und Lebenswelt müßte in die gemeindepädagogische Reflexion einbezogen werden, sondern auch die *Differenz.* Die zweite Erwägung bezieht sich auf den Zusammenhang von *Leben und Lernen.* I. Balderman hat gegen die Empfehlungen den Einwand erhoben, daß sie die Lebenssituation verkürzt darstellten (z.B. die Ausblendung der emotionalen Belastungen durch die nukleare Bedrohung, die ökologische Krise, die Arbeitslosigkeit) und daß das Lernen christlicher Initiativgruppen gerade in diesen Bereichen zugunsten »bewußt gesuchter politischer Abstinenz« ausgeblendet sei.[48] Man wird den Verfassern der »Empfehlungen« zugestehen müssen, daß die Rezeption des ökumenischen Lernverständnisses erst zu Beginn der 80er Jahre begann und eine »›ökumenische Didaktik‹ gemeinsamen Lernens . . . erst langsam im Entstehen« war.[49] Die von der EKD 1985 vorgelegte Arbeitshilfe »Ökumenisches Lernen« ist gerade im Blick auf das dort entfaltete Lernverständnis als Ergänzung der »Empfehlungen« anzusehen, wobei hier nun auch die Initiativgruppen als wichtiges Element einer lernenden Kirche einbezogen sind.

3.2 Gemeinde als Reformprogramm

Das Buch von Chr. Bäumler und N. Mette »Gemeindepraxis in Grundbegriffen«[50] stellt keinen Entwurf zur Gemeindepädagogik im eigentlichen Sinn dar. Es geht in einem weitergreifenden Ansatz um »›Gemeinde‹ als Reformprogramm – unterwegs zu einer neuen Sozialgestalt der Kirche vor Ort«. Für unseren Zusammenhang sind zwei Aspekte interes-

47 *Ders.*, Gemeinsam leben . . ., 28f.
48 *Baldermann,* Wie lernfähig . . ., 290ff, Zitat 293.
49 *Nipkow,* Gemeinsam leben . . ., 260.
50 S.o. Anm. 1.

sant: das diesen Reformansatz leitende theologische Konzept und die Frage, welchen Stellenwert die Gemeindepädagogik dabei hat.
Das Leitmotiv für den Reformansatz ist Befreiung. Befreiung, bezogen auf die Freiheit gewährende und ermöglichende Heilstat Gottes, ist Interpretament der Rechtfertigungslehre. Zugleich aber wird dieser Begriff auch ekklesiologisch gewendet. Gemeinde wird als »Gemeinde der Befreiten« beschrieben. Das bedeutet: »Grundsätzlich sind alle Gemeindeglieder Subjekte und nicht Objekte der Analyse der Bedingungen der Gemeindepraxis.«[51] D.h. der Begriff Befreiung ist in gleichem Maß für die theologische wie für die soziologische Fragestellung relevant. Ziel der Gemeindewerdung ist es, die Getauften als Subjekte der Gemeindepraxis zu begreifen und sie an der Gestaltwerdung der Gemeinde zu beteiligen. Hierfür wird »Kommunikation« der Schlüsselbegriff. Die in dem Sammelwerk behandelten Grundbegriffe der Gemeindepraxis konkretisieren und entfalten dies. Im Blick auf eine pädagogische Fragerichtung ist dieser »Befreiungsansatz« insofern interessant, als hier der Ansatz einer emanzipatorischen Pädagogik eingeschlossen ist, dabei allerdings eine theologisch wie ekklesiologisch tiefer gehende Interpretation erfährt, als dies in der zurückliegenden Emanzipationsdebatte der Fall war.[52] Es ist durchaus denkbar, daß sich von dem Motiv der Freiheit her ein gemeinsamer Bezugsrahmen für die Religions- und Gemeindepädagogik gewinnen ließe.
Worin besteht der gemeindepädagogische Ertrag dieses Bandes? Die Einzelbeiträge entfalten, wie in den Handlungsfeldern der Gemeinde der Glaube als kommunikative Praxis realisiert werden kann, und zwar in der »Dialektik von Individualität und Sozialität«.[53] Im Blick auf die Trias »Leben, Glauben und Lernen« steht in diesem Werk der Zusammenhang von Leben und Glauben im Vordergrund, entfaltet unter dem Stichwort »Kommunikation«.[54] Hierbei stehen wissenschaftstheoretische Reflexionen über die Bedingungen der Möglichkeiten gelingender Kommunikation im Hintergrund. Pädagogik und Religionspädagogik als Bezugswissenschaften spielen eine geringere Rolle. Andererseits werden einzelne Motive der Gemeindepädagogik aufgenommen und auf ihre Konsequenzen für die Gemeindepraxis hin bedacht. Dies sei an zwei Beispielen aufgezeigt.

51 *Chr. Bäumler,* Kommunikative Gemeindepraxis, München 1984, 56.
52 Hier sei vor allem an Peter Biehls Versuch erinnert, vom Ansatz der »christlichen Freiheitspraxis« her die damalige emanzipatorische Zielsetzung der Schule aufzunehmen, theologisch zu interpretieren und mit den gesellschaftlichen Zielvorstellungen zu vermitteln. Vgl. dazu *ders.,* Zur Funktion der Theologie in einem themenorientierten Religionsunterricht, in: *H.B. Kaufmann* (Hg.), Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche, Frankfurt/M. u.a. 1972, 64ff. Vgl. auch *K.E. Nipkow,* Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 1, Gütersloh 1975, 107ff.
53 *Bäumler/Mette,* Gemeindepraxis, 25.
54 Charakteristisch für die kommunikative Praxis ist, »daß Menschen ein Beziehungsnetz bilden, Glauben und Leben miteinaner teilen und sich gegenseitig stützen. . . . Gemeinsamkeit und Teilhabe, Kommunikation und Partizipation aller Gläubigen sind Prinzipien einer kommunikativen Gemeindepraxis« (ebd., 22).

Wer z.B. das Kindsein theologisch ernst nimmt, »wer sich für die Kinder entscheidet, wählt eine neue Welt. Wählt die Armen und Kleinsten und die Entrechteten und die Beschädigten. Er wählt eine andere Gesellschaft und eine neue Kirche.«[55] Oder: Wer die Konfirmanden als der Gemeinde der Befreiten zugehörig ansieht, der müßte ihnen einräumen, »Subjekte der Konfirmandenarbeit« zu sein und ihnen den Zugang zur Gemeinde so zu eröffnen, »daß die Jugendlichen die Botschaft von der Befreiung kennenlernen und auch erfahren, wie diese Botschaft in der kirchlichen Praxis teils aufgenommen und gelebt, teils verdeckt und verfälscht wird.«[56]

Durchlaufend ist auch das Merkmal ökumenischen Lernens als grenzüberschreitenden Lernens präsent, das sich auf den umfassenden Horizont der Verheißungen Gottes einläßt. Die Darstellung der Grundbegriffe erfolgt konfessionsübergreifend, die Erfahrungen der Glaubens- und Gemeindepraxis der Christen in der Dritten Welt werden einbezogen und die strukturellen Bedingungen, unter denen die Vorstellung von der Gemeinde der Befreiten realisiert werden kann (vgl. besonders die Ämterfrage), werden reflektiert.
Zusammenfassend läßt sich sagen: Das Bild von Gemeinde wird hier konkreter erfaßt und beschrieben als in den »Empfehlungen zur Gemeindepädagogik«. Es erweist sich im Blick auf die gemeindepädagogische Zielvorstellung als hilfreich, daß bei Bäumler/Mette die Chancen und Möglichkeiten einer kommunikativen Gemeindepraxis an den entscheidenden Schlüsselfragen aufgezeigt und erörtert werden. Beide Entwürfe, die »Empfehlungen« wie das Werk von Bäumler/Mette, sind jedoch – wenn auch in unterschiedlicher Akzentuierung – durch einen Reformansatz bestimmt. Gemeindepädagogik ist hier mutatis mutandis eine Reformtheorie, die sich am »Lernort Gemeinde« orientiert, diesen Lernort aber zugleich dadurch verändern will, daß die einzelnen Gemeindeglieder in spezifischer Weise beteiligt sein sollen, sei es, daß sie die »Dimension des Lebens« in der Gemeinde lernend und gestaltend verändern, sei es, daß sie die ihnen geschenkte Freiheit in »Offenheit, Herrschaftsfreiheit, Partizipation, Solidarität« leben und dadurch die Gemeinde der Befreiten zu einem kritischen Prinzip einer offenen Volkskirche werden lassen.[57] In diesem Sinn handelt es sich bei Bäumler/Mette um eine praxisbezogene Handlungstheorie, die ihre Handlungsdimension aus bestimmten Realisierungspunkten oder auch Problemkonstellationen gewinnt.

3.3 Gemeindepädagogik als Gesamtentwurf der Katechetik

Die Intention von G. Adam und R. Lachmann besteht darin, die Gemeindepädagogik als ein religionspädagogisches Handlungsfeld zu entfalten und die sie »integrierend bestimmende (religions)pädagogische Aufgaben- und Handlungsdimension« zu beschreiben.[58] Gemeindepädagogik

55 *N. Mette,* Kinder, in: ebd., 233.
56 *K. Onnasch,* Konfirmandenarbeit/Firmunterricht, in: ebd., 263f.
57 *Bäumler/Mette,* Gemeindepraxis, 29 und 34ff.
58 *Adam/Lachmann,* Gemeindepädagogisches Kompendium, 18.

– so ihre Grundthese – ist Religionspädagogik, und zwar bezogen auf die Gemeinde als Subjekt pädagogischen Handelns wie als sozialen Ort des Lernens, bei dem »der mit christlicher Gemeinde normativ gesetzte kommunikative, soziale und sozialpädagogische Anspruch ins Spiel gebracht wird«.[59] Deshalb liegt ihnen an der terminologischen Zuordnung zur Religionspädagogik. Der Oberbegriff ist »Allgemeine Religionspädagogik«, unterteilt in die Bereiche »Religionspädagogik im engeren Sinn« und »Gemeindepädagogik«. Das hier vorgelegte Kompendium versteht sich als Seitenstück zum Religionspädagogischen Kompendium. Die Türen der Fachdisziplin öffnen sich, um der hoffähig gewordenen Tochter ihren Platz anzuweisen.

Im Unterschied zu den »Empfehlungen« und dem Werk von Bäumler/Mette geht es Adam und Lachmann darum, Gemeindepädagogik als eine Handlungstheorie zu entfalten, die das Lernen des Glaubens an den verschiedenen Lernorten reflektiert, die sich in der Gemeinde dafür anbieten. Der von ihnen verwendete Schlüsselbegriff Kommunikation ist nicht wie bei Bäumler im Sinn einer funktionalen Bestimmung der Realisierung von Befreiung zugeordnet, sondern ist die entscheidende religionspädagogische Vermittlungskategorie, die dem Ansatz der Gemeindepädagogik am ehesten entspricht. In diesem Sinn geht es Adam und Lachmann um eine auf den Lebens- und Lernort bezogene Theorie des Verstehens und der Verständigung »im Interaktionsgefüge von Evangelium, Lehrendem und Lernenden«.[60] Zugespitzt gesagt: Es geht um die Frage nach den Lernmöglichkeiten des Glaubens in den einzelnen gemeindepädagogischen Handlungsfeldern unter der spezifischen Fragestellung, wie diese Lernorte in einem übergreifenden Lernzusammenhang zu sehen sind. Die Gemeinde ist zwar nicht im streng curricularen Sinn das »Lern-Ziel«[61], wohl aber das Curriculum in den verschiedenen Lebensvollzügen und Lebensformen. Es geht den Verfassern um einen katechetischen Grundansatz, um den Versuch, den Gegenstandsbereich der Katechetik unter Einbeziehung gemeindepädagogischer Sichtweisen zu reformulieren: Gemeindepädagogik als »Lernprogramm des Glaubens im Lebensbereich der Gemeinde«.

Das *Verhältnis von Theologie und Pädagogik* wird an dem Begriffspaar »Glauben und Lernen« und am Begriff der »Gemeindedidaktik« erörtert. Adam und Lachmann verfolgen das Modell einer interpretativen Vermittlung von Theologie und Pädagogik.[62] Sie entwickeln ihre gemeindepädagogische Theorie unter der Zielvorstellung einer christlichen Erziehung als einer »an der Sache des Evangeliums orientierte(n) Erziehung«.[63] Damit klingt einerseits der Terminus »Die Sache Jesu« an, für

59 Ebd., 19.
60 Ebd., 32.
61 Ebd., 19.
62 Vgl. dazu *Nipkow*, Grundfragen, Bd. 1, 211ff.
63 *Adam/Lachmann*, Gemeindepädagogisches Kompendium, 43.

Adam die zentrale theologische Norm für die Grundlegung einer Religionspädagogik[64]; zugleich läßt sich dieser Begriff öffnen auf die »Gemeinde Jesu als gelebte Katechese«.[65] Hier begegnet dann in der Mischkategorie des Evangelischen (d.h. dem gelebten Zusammenhang von Religion, Glaube und Christlichem) das Norm- und Wertsystem, »aus dem evangelische Erziehung für ihren Teil die Maßstäbe gewinnt, ohne die erzieherisches Handeln nicht gelingen kann«.[66]
Andererseits fragen Adam und Lachmann nach den pädagogischen Kategorien, die für die christliche Gemeinde als ein pädagogisch zu verantwortendes Handlungsfeld relevant sind. Hier handelt es sich um das Moment der Kommunikation (wobei eine für die Gemeindepädagogik brauchbare Kommunikationstheorie wiederum durch die Verschränkung von theologischen und humanwissenschaftlichen Gesichtspunkten gewonnen wird) und um das Modell der kritisch-kommunikativen Didaktik, das am ehesten geeignet ist, die »Gemeindedidaktik« pädagogisch zu gestalten.
Aufschlußreich erscheint mir, in welcher Weise der Gemeindebezug gesehen und entfaltet wird.

(1) Gemeinde ist der vorfindliche Ort christlicher Lebensvollzüge und Lebensformen, das »hidden curriculum« für die intendierte christliche Erziehung. (2) Gemeinde ist der didaktische Ort in der spezifischen Kontur, daß gelebter Glaube zu Glaubenlernen führt; denn »Glaubenlernen ist in das Lebenlernen eingebettet« und erschließt sich im dialogischen Charakter der Kommunikation. (3) Gemeinde ist das Subjekt der Gemeindepädagogik; alle Glieder der Gemeinde sind beteiligt, und zugleich wahrt der dialogische Charakter der Kommunikation das entscheidende Moment, daß sich »Erziehung nie ohne das Subjekt-Sein des Erzogenen vollziehen kann«.[67] (4) Gemeinde ist das »pädagogisch zu verantwortende Handlungsfeld«[68], in dem unter Einbeziehung aller Beteiligten in vielfältigen Lernprozessen die Gemeindedidaktik realisiert wird. Hier wird deutlich, daß es Adam und Lachmann um ein umgreifendes Bildungs- und Erziehungskonzept geht, das von der Gemeinde zu planen und zu verantworten ist.

4 Problemstellungen

4.1 Theologische Leitmotive

Es ist den skizzierten Ansätzen zur Gemeindepädagogik gemeinsam, daß sie eine theologische Grundlagenbesinnung mit der Praxisreflexion verbinden. Das Motiv der im Christusgeschehen gegebenen Freiheit und die Orientierung an der Sache des Evangeliums lösen die von W. Gräb und D. Korsch erhobene Forderung ein, den Rechtfertigungsglauben als Sinn,

64 Vgl. dazu *G. Adam,* Religion und Sache Jesu. Überlegungen zur Grundlegung einer Religionspädagogik, zB 12 (1974) 175ff, bes. 179f.
65 *Adam/Lachmann,* Gemeindepädagogisches Kompendium, 45.
66 Ebd., 43.
67 Ebd., 42.
68 Ebd., 43.

Inhalt und Ermöglichungsgrund gemeindepädagogischer Praxis zu entfalten und von hier aus das Verhältnis von theologischer Grundlegung und praktisch-pädagogischem Handlungswissen zu bestimmen.[69] Zugleich aber erschließen die biblisch-ekklesiologischen Motive das Verständnis von Gemeinde neu.

Das Motiv von der Gemeinde als dem *Leib Christi* besagt, daß bei aller Verschiedenheit der Charismata, der Gaben und Fähigkeiten des einzelnen, eine prinzipielle Gleichwertigkeit aller Glieder einer Gemeinde gegeben ist. Daraus folgt, daß die Lernprozesse, um die es in dem gemeindepädagogischen Handlungsfeld geht, prinzipiell als im weitestgehenden Sinn dialogische und wechselseitige Kommunikation zu verstehen sind. Dies bedeutet einerseits, daß ein Lehr- und Lernverständnis, das durch den theologischen oder pädagogischen Vorsprung des Lehrenden in einem von »oben« nach »unten« laufenden Gefälle bestimmt ist, durch ein neues Lernverständnis abgelöst wird, das von einer grundsätzlichen Gleichwertigkeit der Lernpartner ausgeht, unbeschadet der weiterhin bestehenden unterschiedlichen theologischen und pädagogischen Verantwortungsgrade. Es bedeutet zugleich, daß Gemeindepädagogik sich funktional von diesem Ansatz wechselseitiger Kommunikation her bestimmen läßt und sich damit die Frage erübrigt, ob sich die einzelnen Arbeitsfelder dem Stichwort Gemeindepädagogik zuordnen oder subsumieren lassen – ein Problem, das sich für den stärker katechetisch-gemeindedidaktischen Ansatz von Adam/Lachmann stellt.[70] Gemeinde als »Lebensort« und »Lernort« – diese beiden Begriffe müßten zwar nicht austauschbar, aber doch eng aufeinander bezogen sein.

Das Programmwort *»Gemeinde der Befreiten«* scheint sich auf den ersten Blick von der empirischen Wirklichkeit der Gemeinde zu entfernen. Es interpretiert jedoch – gerade auch in Verbindung mit dem Exodusmotiv des wandernden Gottesvolkes – gemeindepädagogische Prozesse in dem Sinn, daß sich überall dort, wo Menschen mit ihren Gaben und Fähigkeiten zur Geltung kommen, Befreiung ereignet. Damit wird dieses theologische Motiv zu einer Zielvorgabe, die, eschatologisch interpretiert, nicht einholbar ist, jedoch, gemeindedidaktisch interpretiert, sehr wohl ein visionskräftiges Kriterium für alle gemeindepädagogischen Praxisvollzüge sein kann.

Die Bedeutung theologischer Leitmotive liegt darin, daß sie dem vielfach verwendeten Stichwort des Gemeindeaufbaus ein konzeptionelles Profil geben können. Ein solches gemeinsames Grundmotiv müßte die verschiedenen Arbeitsfelder einer Gemeinde durchdringen und miteinander verbinden. Die hier besprochenen gemeindepädagogischen Konzepte machen deutlich, *daß* dies geschehen sollte. Doch die Frage, *wie* dies ge-

69 *W. Gräb* und *D. Korsch*, Selbsttätiger Glaube. Die Einheit der Praktischen Theologie in der Rechtfertigungslehre, Neukirchen-Vluyn 1985.

70 Vgl. dazu *M. Affolderbach*, Kirchliche Jugendarbeit, in: *Adam/Lachmann*, Gemeindepädagogisches Kompendium, 355.

stalterisch eingelöst werden kann, ohne daß das Leben einer Gemeinde in seinen vielfältigen Gestaltungsformen einer pädagogischen Zweckbestimmung unterworfen wird, ist bisher noch unzureichend angegangen.

4.2 Gemeinde zwischen Institution und Charisma

Die Intention der Gemeindepädagogik zielt darauf, die Gemeinde sowohl theologisch als auch soziologisch als einen in sich erfaßbaren, eigenständigen Lebens- und Lernort des Glaubens zu beschreiben. Nur so ist die Rede von der Gemeinde als dem »Subjekt« der Gemeindepädagogik sinnvoll. Darin steckt ein kirchenreformerisch-utopisches Moment. Die theologische Bestimmung des Kirche- und Gemeindeseins ist dann nicht länger mehr die normative Vorgabe, aus der kirchliche und gemeindliche Sozial- und Lebensformen *abgeleitet* werden, sondern es ist ebenso der andere Weg eröffnet, daß sich aus dem Lebens- und Praxisvollzug einer Initiativgruppe oder »Basisgemeinschaft« heraus ergibt, wieweit sie diese theologische Vorgabe bejahen und damit für sich Gemeindesein realisieren will und kann. Daraus ergibt sich die Frage einer Integration in »die« Gemeinde. Der gemeindepädagogische Ansatz macht damit deutlich, daß die Gemeinde, verstanden als »Gemeinde von Schwestern und Brüdern«[71] oder als »offene Gemeinde«, strukturell anders ansetzt als die herkömmlich strukturierte Gemeinde, die in den Rahmen einer Kirchenverfassung eingebunden ist. Diese Überlegung stellt sich bei den unterschiedlichen Ansätzen der Gemeindepädagogik in verschiedener Weise. Aber das damit benannte Problem ist im Rahmen jedes Entwurfes von Gemeindepädagogik virulent und müßte unter folgenden Fragestellungen noch weiter – im Sinn von Lernprozessen – bearbeitet werden:

- Wie verhalten sich die vorherrschenden Denkmodelle und Gestaltungsmuster von Gemeindeaufbau und Gemeindeleben zu dem Ansatz eines »Lernens in Gemeinschaft«?
- Wieweit begrenzen oder ermöglichen die bestehenden kirchenrechtlichen Ordnungen der Ortsgemeinde gemeindepädagogische Lernprozesse?
- Inwieweit muß sich das Verständnis von Amt und Gemeinde, vom Amt und vom Selbstverständnis des Pfarrers und der weiteren Mitarbeiter bei gemeindepädagogischen Lernprozessen verändern?
- Wie lassen sich die theologische Kompetenz von Pfarrern und die Fachkompetenz der Mitarbeiter in erzieherischen, beraterischen und diakonischen Arbeitsfeldern aufeinander beziehen und in ein gemeinsam erarbeitetes und praktiziertes Gemeindekonzept zusammenführen?[72] Wie kann es insbesondere zu einer neuen Verhältnisbestimmung von hauptamtlichen Mitarbeitern zu den sogenannten »ehrenamtlichen« freiwilligen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern kommen?

71 Vgl. dazu *W. Huber*, Kirche, Stuttgart/Berlin 1979, 118ff.
72 Vgl. dazu *K. Foitzik* und *E. Goßmann*, Gemeinde leben, Gütersloh ²1987.

4.3 Gemeinde als Lernort

In den gemeindepädagogischen Vorstellungen von Rosenboom und Adam/Lachmann klingt der alte Gedanke des Gesamtkatechumenats der Kirche oder Gemeinde an, allerdings in einer charakteristischen Umwandlung. Im Gesamtkatechumenat waren die einzelnen pädagogischen Handlungsfelder dem Gesamtziel funktional zu- bzw. untergeordnet. Für gemeindepädagogisches Denken ist der Ansatz bei dem jeweiligen Lebens- und Lernort konstitutiv. Hier ergibt sich jeweils exemplarisch der Zusammenhang von Glaubenlernen und Lebenlernen, und die dabei wichtig werdenden Lernbezüge wie z.B. generationsübergreifendes Lernen konstituieren dann Gemeindepädagogik als ein Beziehungsgeflecht, als ein sich gegenseitig schützendes und ergänzendes Netzwerk. Dies führt allerdings auf Desiderate im Blick auf künftige gemeindepädagogische Entwürfe: Der Lernbezug des Glaubens müßte in einen wie auch immer gestalteten Lebensbezug eingebettet sein und nicht als ein pädagogisch wünschenswertes Additivum dazukommen, wie dies z.B. durchgängig in den Leitlinien zur Konfirmandenarbeit noch der Fall ist. Nur so kann die Vorstellung von einer »kommunikativen Gemeindepraxis« eingelöst werden.

4.4 Zur Verhältnisbestimmung von Religionspädagogik und Gemeindepädagogik

K.E. Nipkow hat im 2. Band seiner Religionspädagogik darauf hingewiesen, »daß eine verbindende theologisch-erziehungswissenschaftliche Grundorientierung fehlt, die über den Religionsunterricht hinaus den Gesamthorizont der pädagogischen Aufgaben umfaßt.«[73] In diesem Zusammenhang stellen sich mir die bisherigen Entwürfe zur Gemeindepädagogik als Versuche dar, den Lernort Gemeinde als wesentliches Handlungsfeld des pädagogischen Handelns zu beschreiben, wobei sicher verschiedene Gestaltungsprinzipien wie die »Gemeinde der Befreiten als kritisches Prinzip einer offenen Volkskirche« oder die Leitvorstellung einer evangelischen Erziehung nebeneinander ihr Recht haben. Die Theoriefähigkeit der Gemeindepädagogik für die Religionspädagogik insgesamt bzw. für eine »Allgemeine Religionspädagogik« (Adam/Lachmann) hängt davon ab, wieweit die gemeindepädagogischen Handlungsfelder und Bezüge nicht unter einer intraspezifischen Fragestellung entwickelt werden, sondern der »Gesamthorizont der pädagogischen Aufgaben« in den Blick kommt. Hier wäre zu entwickeln, wie die einzelnen Handlungsfelder an den vier pädagogischen Grundaufgaben, die K.E. Nipkow entfaltet bzw. die H. Schröer im Blick auf eine evangelische Erziehungslehre neu formuliert hat, partizipieren.[74]

73 *K.E. Nipkow,* Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 2, Gütersloh 1975, 11.
74 *Nipkow,* ebd., 101.130.160.197 und *H. Schröer,* Grundlagen evangelischer Erziehungslehre, JRP 2 (1985), Neukirchen-Vluyn 1986, 38ff.

Auch unter dem Gesichtspunkt schul- und gemeindepädagogischer Erfahrungen stellt sich diese Aufgabe. Rosenboom hat in einer Verhältnisbestimmung von Gemeindepädagogik und Religionspädagogik betont, daß z.B. das im Religionsunterricht gewonnene Konzept der Problemorientierung »der Gemeindepädagogik den unschätzbaren Dienst« leistet, »die Weltbezogenheit des Evangeliums herzustellen« und der Gefahr entgegenzuwirken, »daß sich kirchliche Bildungsarbeit mit ihren innerkirchlichen Aspekten zufriedengibt und dabei vergißt, daß Glaube im Denken wie im Handeln erprobt sein will«, um Wahrheit für das Leben zu werden.[75] Diese Gefahr würde ich derzeit für größer halten als die, daß die Bemühungen um Gemeindepädagogik ein inflationäres Ausmaß erreichen.

Klaus Goßmann ist Pastor und Direktor am Comenius-Institut in Münster.

Abstract
In part I this article addresses the underlying conditions behind the phrase »parish-pedagogics« which came into expression in the middle of the 1970's and has been growing in meaning for the discussion concerning religious education in FRG and GDR ever since. »Parish-pedagogics« is not only an ecclesiastical reflex against general secular developments (e.g. education reform, the genesis of a society seeking education, an increasing dispersion of Christians throughout the GDR and FRG), but, above all, it is an expression of a theological reorientation which considers the local parish as a place of living out and learning about the Christian faith. This arises out of three basic motives: the theological and pedagogical attitude towards the church as a »locus of learning«, the child's place as a partner in learning, and the concept of learning which has grown out of the oecumenical movement. Also reflected upon in the second part of this article are various conceptions of »parish-pedagogics« which are outlined, compared and considered in view of the most asked about problems in Christian education.

75 *E. Rosenboom,* Gemeindepädagogik und Religionspädagogik. Eine Verhältnisbestimmung, in: *K. Goßmann* (Hg.), Glaube im Dialog, Gütersloh 1987, 202.

2.5

Gloria Durka

Frauen, Macht und die Aufgabe religiöser Erziehung*

Die Frage nach der Rolle der Frauen bei der religiösen Erziehung ist mit der ganzen Frage der Macht verbunden. Es gibt eine große Zahl von Belegen dafür, daß die Frage genau deshalb ignoriert wird, weil man ihre Implikationen für zu beunruhigend hält, als daß man sich realistisch mit ihnen auseinandersetzen könnte. Sie aber beständig zu ignorieren bedeutet, an jenen unterdrückenden Strukturen in Kirche und Gesellschaft mitzuwirken, die uns alle behindern. Der »Platz« der Frauen bei der religiösen Erziehung kann nicht länger als selbstverständlich akzeptiert werden, wenigstens nicht vom Standpunkt der Frauen aus.

Vor kurzem habe ich die Ansicht vertreten, die Verknüpfung sich gegenseitig ausschließender dualistischer Modelle mit der Unterscheidung zwischen männlich und weiblich habe Ideologien und soziale Strukturen hervorgebracht, die Frauen unterdrücken. Diese Ideologien und sozialen Strukturen sind Ursache für den Streß solcher Frauen, die diese allgemein akzeptierten Mythen durch ihre Person und/oder ihr Berufsleben in Frage stellen.[1] Die Auswirkungen des Dualismus haben sich für solche Frauen als besonders vernichtend erwiesen, die in religiösen Organisationen tätig sind. Erkennen Frauen diese Tatsache und bemühen sie sich, zum Ausdruck zu bringen, wer sie wirklich sind und worauf sie hoffen, wird ihnen bewußt, daß sich das gesamte Denken, auch das feministische, in einem Netzwerk unbewußter und halb-bewußter Voraussetzungen bewegt. Sie betreffen den weiteren Kontext, in dem Erfahrung überhaupt stattfindet. Letztlich konstituiert dieses Netzwerk eine implizite Metaphysik, deren Voraussetzungen eingebettet sind in unsere Institutionen, in Struktur und Vokabular unserer Sprache und die unhinterfragten Äußerungen des »gesunden Menschenverstands«. Obwohl diese Prämissen nicht augenfällig patriarchalischer Art sind, formen sie und werden sie geformt durch patriarchalische Strukturen und Denkweisen. Auch sind sie die Quelle in-

* Das englische Original lautet »Women, Power, and the Work of Religious Education«, erschienen in: *M. Taylor* (ed.), Changing Patterns of Religious Education, Knoxville 1984.

1 *G. Durka,* The Religious Journey of Women: The Educational Task, Religious Education 77 (März-April 1982) 163–178.

adäquater anthropologischer Modelle, die Frauen davon abhielten, Zugang zu einflußreichen Führungspositionen in Kirche und Gesellschaft zu gewinnen.

Verändernde Muster religiöser Erziehung
Die soziale und religiöse Struktur der Realität der Frauen

Selbst die kürzeste Untersuchung der beiden vorherrschenden anthropologischen Modelle zur Beschreibung der Erfahrungen von Frauen reicht aus, um ihre grundlegende Unzulänglichkeit zu offenbaren. Das erste Modell spiegelt sich wider in »offiziellen« Argumenten gegen die Ordination von Frauen. Vereinfacht dargestellt impliziert es eine Zweiwesen- oder duale Anthropologie, in der eine komplementäre Dualität zwischen den Geschlechtern als der Natur innewohnend und daher als Teil des göttlichen Plans gesehen wird. Diese Dualität »ist das ordnende Prinzip für komplementäre Rollen, Funktionen und Aktivitäten von Frauen und Männern«.[2] Es betont die unveränderliche Struktur der Natur und sieht Offenbarung, Tradition, Theologie und Ethik als vergangenheitsorientiert: Was ist, wurde gegeben und darf nicht verändert werden. Neue Erkenntnisse über den Menschen, die aus den Humanwissenschaften kommen, sind für die theologische Diskussion irrelevant, da es ihr Ziel ist, die Ordnung der Vergangenheit als natürlich, als Schöpfungsordnung und als geoffenbart zu bewahren.
Die singulare Anthropologie steht dem radikal entgegen. Neben der Verneinung von starr definierten Rollen für Frauen oder Männer (abgesehen von den biologischen) betont diese Anthropologie die Geschichte und die Daten der Erfahrung und nicht so sehr die »Natur«. Sie unterstreicht die Bedeutung der Humanwissenschaften für die theologische Reflexion. Der menschlichen Freiheit und Verantwortlichkeit wird mehr Platz eingeräumt, da die Sozialmuster der Vergangenheit wohl eher als menschliche Produkte und nicht so sehr als von Gott gegebene, permanente Strukturen aufzufassen sind. Die Betonung der Geschichte, für deren sich ändernde Muster das menschliche Handeln verantwortlich gemacht wird, hat zu der Auffassung geführt, daß die Quellen von Offenbarung, Tradition, Theologie und Ethik sowohl in der gegenwärtigen Erfahrung wie in der der Vergangenheit liegen.

Obwohl in der kirchlichen oder theologischen Diskussion nicht länger von einer Minderwertigkeit der Frauen die Rede ist, bejahen zum Beispiel jüngste offizielle Dokumente der römisch-katholischen Kirche eine duale Anthropologie, die Komplementarität des »unterschiedlichen, aber gleichwertigen« Status von Männern und Frauen als durch die Natur gegeben und daher als Teil des göttlichen Plans. Diese Sichtweise ist die Basis, von der die komplementären Rollen und Funktionen der Geschlechter abgeleitet werden. Abgesehen von den biologisch bestimmten psychologischen und soziologischen Charakteristika und

2 Research Report, Catholic Theological Society of America 1978; *A. Carr*, Theological Anthropology and the Experience of Women, Chicago Studies 19 (1980) 113–128.

dem bereits erwähnten begrenzten Spielraum menschlicher Freiheit besteht nach dieser Auffassung eine zentrale Analogie zwischen der Natur und der Ökonomie der göttlichen Errettung.

Eine dritte Sichtweise kämpft sich heute ins Leben: ein »transformatives«, personenzentriertes Modell. Diese Sichtweise hält sowohl die duale wie die singulare Anthropologie für inadäquat, weil beide die Gesellschaft widerspiegeln, wie sie war und wie sie ist, und weil sie den Antrieb für Veränderungen auf das individuelle Bemühen zurückführen.

Das neue transformative Modell ist sowohl persönlich wie öffentlich; es versucht nicht nur die alten Geschlechtsstereotypen zu verwandeln, sondern bemüht sich gleichzeitig, die sozialen und kulturellen Strukturen, die ihren unzertrennlichen Kontext im menschlichen Leben bilden, umzugestalten. Dieses transformative Modell erhält seine Stoßkraft aus den Veränderungen in der Gesellschaft und aus dem christlichen Glauben, der alle Menschen zur Ebenbildlichkeit mit dem Gott Jesu in Liebe, Erbarmen, Gnade, Frieden, Dienst, Fürsorge und Gemeinschaft auffordert. Sowohl Männer wie Frauen sind zu dieser Ebenbildlichkeit aufgerufen und nicht zu der Halbpersönlichkeit der Komplementarität, die oft ein verstecktes Beherrschen ist.

Das transformative Modell unterscheidet sich von den anderen beiden Sichtweisen durch die explizite Anerkennung, daß anthropologische Modelle nicht rein formale, individualistische Konzepte darstellen, sondern daß sie in bestimmten sozialen Kontexten verankert sind. Deshalb entspricht die duale Anthropologie einem hierarchisch-elitären Gesellschaftsmodell. Es handelt sich um ein Modell, das in seiner deutlichsten Form seit dem Aufstieg des Staates und der Entwicklung der politisch herrschenden Klassen vorhanden ist, obwohl es im Prinzip durch die Englische, Amerikanische und Französische Revolution zerstört wurde. Auf der anderen Seite entspricht das Ein-Natur-Modell der »ein-dimensionalen« Gesellschaft, einem Produkt der modernen Zeit, das mit den Revolutionsideen von Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit und Demokratie zusammenhängt. Ungeachtet der inspirierenden Ideale dieser Sichtweise hat die Erfahrung gezeigt, daß sich die tatsächlich herrschenden Gruppen »unter dem Mantel der Demokratie verbergen«. In den Vereinigten Staaten zum Beispiel müssen Schwarze, Indianer, neue Immigranten und Frauen darum kämpfen, eine Stimme zu haben. In Wirklichkeit bildet die obere Elite das Paradigma für alle anderen; infolgedessen müssen sich Frauen und Minoritäten der jeweiligen (männlichen, weißen, protestantischen) Norm anpassen.

Die Stereotypen, unter denen Frauen in religiösen Organisationen leben, sind eine Erweiterung der von der Gesellschaft im allgemeinen vertretenen Mythen. In den letzten Jahren wurden diese Mythen von Theoretikerinnen des Feminismus unter Beschuß genommen. Historische Studien zeigen die Vielfalt der Führungsrollen, die Frauen in der Vergangenheit übernommen haben; es ist inzwischen deutlich geworden, daß die gängigen Vorstellungen von Wesen, Platz und Rolle der Frauen weder univer-

sell noch unveränderlich sind. Die zeitgenössische Psychologie bezweifelt viele der unbewiesenen Annahmen über eine »weibliche Psychologie« und eindeutig weibliche Charakteristika bzw. Eigenschaften.

Auf die USA bezogen erhärten viele der Aussagen den »1978 Research Report« der »Catholic Theological Society of America«, die die offizielle theologische Diskussion über die Frage der Ordination von Frauen untersuchte. Der Report zieht den Schluß, daß »die Annahme einer dualen Anthropologie, die sich von kulturellen und religiösen Situationen ableitet und die von der Minderwertigkeit und Unterordnung der Frauen als einer Klasse ausgeht, nicht stichhaltig ist«.[3] Der Report hält eine Selbstkritik der Kirche in bezug auf die institutionellen und ideologischen Strukturen, die unzutreffende Sichtweisen von Frauen legitimieren, für dringend notwendig.
Der Report zieht den Schluß, daß die feministische Kritik der kulturellen und religiösen Stereotypen, die besagen, daß Frauen passiv, emotional, intuitiv und abhängig seien, den theologischen Argumenten hinsichtlich der »weiblichen Psychologie«, der leitenden Stellung des Mannes und der »Komplementarität der Geschlechter« die Stirn bieten muß, da sie sämtlich als ein moralisches Mäntelchen für die Unterordnung der Frau verstanden werden können. Auch muß sie Theorien der Macht und Führerschaft entgegentreten, die die Frauen in Kirche und Gesellschaft in untergeordneten Positionen halten. Es ist die erzieherische Aufgabe dieser Auseinandersetzung, Frauen (und Männern) zu helfen, Macht zu verstehen, es als angenehm zu empfinden, Macht zu gebrauchen und nach ihr zu verlangen.

Frauen und Macht: Neudefinierung der Dimensionen

Für uns als religiöse Erzieher spielt die Frage nach der Macht eine zentrale Rolle bei der Aufgabe, die uns gestellt ist: die Gestaltung der Welt. Es handelt sich um eine Aufgabe, mit der sich sowohl Frauen wie Männer im Geist der Wahrhaftigkeit intensiv befassen müssen. Für Frauen aber ist sie von besonderer Bedeutung, da sie sich selber jahrhundertelang für machtlos gehalten haben.
Obwohl die Frauen mehr als fünfzig Prozent der Weltbevölkerung stellen, waren sie weitgehend ausgeschlossen von den Entscheidungsprozessen, die zu der gegenwärtigen Weltsituation geführt haben. Heute aber stehen sie vor kritischen Entscheidungen, die sie für die Zukunft der menschlichen Geschichte ebenso verantwortlich sein lassen wie die Männer. Ihre Antwort hängt vielleicht von den folgenden zwei Faktoren ab:
1. Wie bewerten Frauen die Beziehung zwischen ihrer eigenen Geschichte und ihrem eigenen Wohlergehen auf der einen Seite und der Förderung einer humaneren Weltordnung des Friedens und der Gerechtigkeit auf der anderen Seite?
2. Wie erkennen Frauen ihre Fähigkeit, Gestalterinnen der Geschichte zu sein und als solche zu handeln?
Zweifellos kann die kritische Beurteilung ihrer Situation in dieser Hinsicht schmerzhafte Augenblicke mit sich bringen. Sie kann sogar Zorn zur Folge haben, doch ist das nicht notwendigerweise schlecht. Die größte Gefahr liegt darin, daß dieser Zorn sich nach innen kehrt und die Frauen

3 Ebd.; *M. Buckley,* The Meaning of the Human, Catholic Theological Society of America Proceedings 1979, 48–63.

dazu bringt, sich und andere Frauen primär als Opfer darzustellen anstatt als solche, die trotz unglaublicher Nachteile für das Geschenk des Lebens kämpfen. Die Gewalt des Zorns kann kreativ umgesetzt werden, indem die große Kraft von Frauen und anderen, die gegen Strukturen der Unterdrückung und für das volle Geschenk des Lebens kämpfen, anerkannt wird.[4]

Die westliche Kultur lehrt die Menschen, persönliche Fähigkeiten an den hohen Normen des Erlangten zu messen und bei dem Versuch, diese Normen zu erreichen, in einen wechselseitigen Wettkampf zu treten. Macht im Sinne eines aggressiven, ehrgeizigen Strebens nach jenen hohen Normen, hochentwickelten persönlichen Fähigkeiten und einer vollbrachten hohen Leistung oder einem höheren Status ist eine anerkannte kulturelle Norm. Aber Macht im Sinne einer Kontrolle durch einen anderen Menschen (oder dessen Vertreter) über die eigenen Lebensumstände wird gefürchtet – und zwar proportional zu ihrer Konzentration in den Händen einiger weniger, der Reichweite ihrer Wirkungen und der Verborgenheit ihrer Anwendung. Mit anderen Worten: Man hält Macht sowohl für eine persönliche Fähigkeit, etwas zu tun (»es liegt in deiner Macht, alles zu tun, was du dir vornimmst«), wie für eine Ware, die wie Münzen gesammelt und besessen werden kann (»die wirkliche Macht in diesem Land liegt in den Händen der Banken und großen Handelsgesellschaften – dort, wo das Geld ist«).

Beide Sichtweisen sind irreführend; gemeinsam bewirken sie eine verwirrende und hemmende Ambivalenz für Frauen und Männer.[5] In den 60er Jahren dieses Jahrhunderts wurde der Begriff »Macht« durch die Organisationstheoretiker neu definiert als die Fähigkeit, andere davon abzuhalten, eine gegen den eigenen Willen gerichtete Handlung durchzuführen.[6] Später sah man »Macht« eher phänomenologisch; sie wurde von den Organisationstheoretikern umdefiniert und bedeutete nun die Fähigkeit, Ausgewogenheit zwischen der eigenen Anpassung an eine Organisation und der Aufrechterhaltung einer ausreichenden Autonomie zu schaffen und zur Beeinflussung eben dieser Organisation zu bewahren. Ein solches Verständnis von Macht erlaubt es, organisatorischen und persönlichen Zielen gleichzeitig zu entsprechen.

Rollo Mays Typologie der Macht ist ein Beispiel für dieses veränderte Machtverständnis. May identifiziert fünf Typen von Macht:
1. Ausbeuterische Macht – Macht, die mit Stärke gleichgesetzt wird. Sie gebraucht den anderen zu persönlichen Zielen.
2. Manipulierende Macht – Macht über eine andere Person.
3. Konkurrierende Macht – Macht, die gegen andere gerichtet ist; eine Person gewinnt, die andere verliert.
4. Sorgende Macht – Macht für den anderen; so z.B. in der normalen elterlichen Fürsorge für die Kinder.
5. Integrierende Macht – Macht zusammen mit dem anderen; eine Beziehung, in der beide

4 *B. Harrison,* The Power of Anger in the Work of Love: Christian Ethics for Women and Other Strangers, Union Seminar Quarterly Review 36 (1981) 41–57.
5 *D. Nyberg,* A Concept of Power for Education, Teachers College Record 82 (1981) 535–551.
6 Vgl. *C. Steiner,* The Other Side of Power, New York 1981 (dt.: *C. Steiner,* Macht ohne Ausbeutung. Zur Ökologie zwischenmenschlicher Beziehungen, Paderborn 1985).

gewinnen. Die Würde des Ich und des anderen wird respektiert; sie ist nicht gewalttätig. (Anm. d. Übers.: Die obigen Begriffe wurden übernommen aus der deutschenÜbersetzung von »Power and Innocence«.)[7]

Integrierende Macht kann man auch als kooperative Macht bezeichnen. Als Macht zusammen mit dem anderen nutzt sie nicht den einen auf Kosten des anderen oder der Gemeinschaft aus, sondern neigt dazu, sich selbst und anderen zugute zu kommen. Sie ist eine fürsorgende Form der Macht.[8] Aus dieser Sicht ist Macht weder eine Eigenschaft noch ein Ding oder Besitz, sondern eine Beziehung, in der zwei oder mehrere Personen beim anderen motivierende Grundlagen freilegen und unterschiedliche Quellen für den Prozeß der Interaktion öffnen. Die Arena der Macht ist nicht länger der exklusive Herrschaftsbereich einer Machtelite oder eines Establishments oder einiger mit Legitimität bekleideter Personen. Macht ist ubiquitär; sie durchdringt sämtliche menschlichen Beziehungen.
Die Neudefinierung von Macht erlaubt uns, anders über Frauen in Führungsrollen zu denken. Es wird keine humanere Weltordnung geben, bevor nicht die Frauen an ihrer Gestaltung Anteil haben. Und es wird niemals eine Neuordnung der patriarchalisch-hierarchischen Macht in religiösen Gruppen geben, es sei denn, mehr Frauen artikulieren die eigene Erfahrung ihrer Berufung zur Führerschaft (erzieherisch, sakramental, juristisch) einerseits als »Bevollmächtigung« durch die Gemeinschaft, innerhalb derer ihre Funktionen stattfinden, und andererseits als »Macht für«. Den Wechsel im Verständnis und in der Beschreibung von Macht von der exploitierenden Kontrolle zur partizipierenden Bevollmächtigung hat man als den Wechsel von männlicher Voreingenommenheit zu einer weiblichen Gestaltung der Führungstheorie bezeichnet.

James MacGregor Burns nennt es eine »männliche Voreingenommenheit«, daß Führung als reiner Befehl oder als Kontrolle und nicht als das Engagement und die Mobilisierung menschlicher Sehnsüchte, was sie in Wirklichkeit ist, gilt. Wenn wir uns des wahren Wesens der Führerschaft bewußter werden, so sagte er, werden Frauen mehr als Führungspersönlichkeiten anerkannt werden und die Männer ihren eigenen Führungsstil ändern.[9] Frauen, die in kirchlichen Institutionen arbeiten, könnte diese Schlußfolgerung freilich eher als optimistisch denn als realistisch erscheinen.

Die Erfahrung der Frauen gibt ihnen einen gewissen Vorteil in Richtung auf egalitäre Formen von Führerschaft und Macht. So kommen Frauen z.B. nicht von einem Hintergrund oder einer Mitgliedschaft in einer Gruppe her, die glaubt, daß Untergeordnete notwendig sind. Auch gibt es bei Frauen keine im Lauf der Geschichte entstandene Auffassung, daß Macht für die Aufrechterhaltung des eigenen Image notwendig sei.

7 *R. May,* Power and Innocence, New York 1972 (dt.: *R. May,* Die Quellen der Gewalt, 1974, 111f).
8 *P. Mische,* Women, Power, and Alternative Futures, The whole Earth Papers (East Orange - New Jersey, Global Education Associates 1978), 1.
9 *J. MacGregor Burns,* Leadership, New York 1978.

Dafür haben Frauen jedoch ihre eigenen Probleme mit der Macht. Ihre Unerfahrenheit im öffentlichen Einsatz all ihrer Fähigkeiten, kombiniert mit den Machtängsten der Vergangenheit, nimmt jetzt neue Formen an. Nirgendwo ist dies offensichtlicher als in dem Versagen der Frauen, zwischen zwei Ebenen von Macht, d.h. zwischen professioneller und persönlicher Macht, zu unterscheiden. Professionelle Macht hat mit der formalen Machtverteilung in Organisationen zu tun. Sie ist eine Macht, die auf Organisationstabellen ohne weiteres graphisch dargestellt werden kann. Sie ist eine zugeteilte Macht. Persönliche Macht kann man auf Tabellen nicht effektiv darstellen, weil sie mit Normen, Vorstellungen und Werten zu tun hat. Macht auf dieser Ebene wird anerkannt und zuerkannt; man kann sie nicht vorschreiben.

Der Wirkungsunterschied von professioneller und persönlicher Macht ist für Frauen in komplexen Organisationen (besonders in der Kirche) bis heute eine Ursache für Dilemmata, weil sie nur einen begrenzten Zugang zur Ausübung organisatorischer Macht hatten und immer noch haben. Auch heute werden Frauen noch größtenteils auf der Ebene persönlicher Macht bewertet, obwohl eine größere Anzahl von ihnen akademische Titel und Kompetenzen erlangt hat, die denen ihrer männlichen Kollegen entsprechen (und sie in vielen Fällen sogar übertreffen). Frauen werden auf der Ebene persönlicher Macht bewertet, ungeachtet dessen, welches Maß an professioneller Macht ihnen in einer Organisation übertragen wurde. Als Frauen werden sie noch immer als Mitglieder einer Klasse behandelt. Obwohl die Männer Probleme haben, die im Bereich der Zusammenarbeit mit Frauen als gleichberechtigten Kollegen oder mit Frauen als Vorgesetzten angesiedelt sind, ist es die Frau, die diese Last trägt, weil viele Männer noch immer glauben, sie würden die Frauen »hereinlassen«. Das Dilemma wird komplexer, weil zunächst einmal von den Frauen erwartet wird, effektiver auf der persönlichen als auf der professionellen Ebene zu funktionieren. Männer erwarten, daß Frauen verständnisvoller, sensibler, »menschlicher« sind. Aber man sollte im Auge behalten, daß diese Eigenschaften auf die Dauer nicht das Monopol von Frauen sein können, weil man diese persönlichen Fähigkeiten jedermann beibringen kann und die Männer im Erlernen von Fähigkeiten im Bereich persönlicher Beziehungen »aufholen« können. Es ist eine allgemein bekannte Tatsache, daß große Organisationen in den letzten Jahren Millionen für innerbetriebliche Weiterbildungskurse ausgegeben haben, um die Beziehungsfähigkeit des mittleren Managements und des leitenden Personals zu verbessern. Die Kirchen haben damit begonnen, diese Praxis zu übernehmen, wenn auch nicht in einem so breiten Rahmen.

Was bedeutet das für die Frauen? Es liegt auf der Hand, daß sie ihre Fähigkeiten nicht darauf konzentrieren sollten, Führungspositionen ausschließlich auf der professionellen oder auf der persönlichen Ebene zu erlangen. Eine effektive Durchdringung komplexer Organisationen kann nur auf eine ökologische, d.h. auf eine systematische Art und Weise statt-

finden. Die Systemtheorie kennt vier unterschiedliche Realitätssysteme.[10] Ein einfaches Diagramm von vier konzentrischen Kreisen kann uns helfen, uns diese vier Realitätsebenen vorzustellen.

Mikrosystem Exosystem
Mesosystem Makrosystem
Realitätsebenen

Der innerste Kreis repräsentiert das Mikrosystem, d.h. die persönliche Realität, mit dem Selbst in seiner Umgebung oder zwischen dem Selbst und Gott. Der nächste Kreis stellt das Mesosystem dar, d.h. die interpersonale Realität, die Beziehung des Selbst zu allen Personen in der Familie, bei der Arbeit, in der Nachbarschaft oder in sozialen Situationen. Der dritte Kreis symbolisiert das Exosystem, d.h. die gesellschaftliche oder strukturelle Realität, eine Ebene, derer wir uns erst in jüngster Zeit bewußt werden. Auf dieser Ebene findet Beziehung nicht persönlich statt, aber sie ist nichtsdestoweniger real. Bis vor kurzem besaßen Frauen nur eine vage Vorstellung davon, wie unser Leben das Leben anderer beeinflußt. Das Verständnis der struktruellen Realität trägt zum Verständnis der Art und Weise bei, in der Individuen in einer Beziehung zu allen anderen Individuen stehen – durch die Strukturen, zu denen sie gehören und die einen Bezug haben zu den Strukturen, zu denen die anderen Individuen gehören. Der äußere Kreis steht für das Makrosystem, d.h. für die Kultur, Wertsysteme und Grundvoraussetzungen (Paradigmen), die die anderen drei Systeme unterstützen.

Trotz ihrer Unterschiedlichkeit beeinflussen sich diese vier Realitätsebenen auf bedeutsame Weise. Sowohl interpersonale wie strukturelle Realitäten wirken auf die einzelne Person ein. Sowohl Personen wie Strukturen haben Auswirkungen auf die interpersonalen Beziehungen. Außerdem werden Strukturen schließlich von Personen verändert. Und die gesamte oben beschriebene Interaktion findet innerhalb eines kulturellen Kontextes von Grundwerten und -voraussetzungen statt.

Die Ausbildung von Frauen
Eine neue Darstellung des Prozesses

Für Frauen, die im Bereich religiöser Erziehung arbeiten, bedeutet ein systematisches Vorgehen, das religiöse und soziale Institutionen verändern soll, eine wesentliche Verschiebung von Schwerpunkten und (Aktions-) Richtungen. Selbst heute noch, nach einem Jahrhundert des Kampfes, in dem man versucht hat, Zugang zu den Institutionen und Strukturen zu gewinnen, die ihre Geschichte und das Recht der eigenverantwortlichen Gestaltung des Schicksals und ihrer Zukunft bestimmen, sind Frauen oftmals beladen mit Schuld, Furcht, Verwirrung und Unsicherheit über ihre Beziehung zur Macht. Voller Furcht, sich selber mit Macht zu betrauen, tendieren sie dahin, anderen (gewöhnlich Männern) die Verantwortung für ihre persönliche Lebensweise und die Gestaltung der Weltgeschichte

10 Vgl. bes. *L. v. Bertalanffy*, General Systems Theory. Foundations, Development, Applications, New York 1968.

abzutreten. Die meisten Frauen, sogar diejenigen, die professionelle Macht erlangt haben, neigen dazu, an einer Arbeitsweise festzuhalten, die auf die personellen und interpersonellen Dimensionen der Realität gerichtet ist. Das trifft besonders auf diejenigen Frauen zu, die ein bedeutendes Maß professioneller Macht in religiösen Organisationen erlangt haben.

Ich meine, Frauen müssen bewußte Anstrengungen unternehmen, ihre Energien auf die strukturellen Ebenen der Realität zu richten. Der Wechsel von der personell-interpersonellen Ebene zur strukturellen Ebene kann durch die Tabelle (vgl. unten) verdeutlicht werden.

Umgestaltung der Aufgabe

Der Wechsel, der in der Tabelle dargestellt wird, gibt uns ein neues pädagogisches Programm für Frauen in religiösen Organisationen an die Hand. Der Zugang von Frauen zu Führungspositionen kann verbessert werden, wenn jeder von uns, sowohl Frauen wie Männer, die Voraussetzungen im Blick auf das Wesen des Menschen neu überprüft, die Geschichte der weiblichen Erfahrung und Führerschaft, die niemals erzählt wurde, entdeckt und die frauenbefreienden Einsichten, die in der biblischen Lehre über Gott enthalten sind, aufzeigt.[11] Wir alle müssen die Verbindung zwischen dem, was ausschließlich geschlechtsbezogen zu sein scheint, und der Struktur der anderen Aspekte von Gesellschaft, Politik und Kultur untersuchen. Aber gegenwärtig und in nächster Zukunft sind es die Frauen, die die Initiative ergreifen und auf ihre eigene persönliche und professionelle Bevollmächtigung hinarbeiten müssen. Dieser Prozeß ist ein erzieherischer, denn er beinhaltet sowohl die Wiederherstellung als auch die zukünftige Gestaltung weiblicher Erfahrung. Das hat zumindest zwei Aufgaben zur Folge.

EINE VERSCHIEBUNG DER BETONUNG VON	PERSONAL-INTERPERSONAL	ZU STRUKTURELL
Aufmerksamkeit	für das Opfer	Aufmerksamkeit für die Ursache
Praktizieren der Tugenden	Barmherzigkeit Nächstenliebe Mitleid	Praktizieren von Gerechtigkeit und Frieden
Beeinflussen von	Einstellungen	Beeinflussen von Organisationen

11 *J.W. Conn,* Woman's Spirituality. Restriction and Reconstruction, Cross Currents (Fall 1980) 293–308.

Verstehen von Veränderung als einer Folge von	Metanoia (Sinneswandel) Einfluß	Macht
Motivation durch	Schuld/Schande	Verantwortlichkeit
Streben nach Ergebnissen von	Programmen	politischen Strategien
Lehren von	Autonomie/ Beziehung	wechselseitiger Beziehung
Bezeichnung des Bösen als	persönliche Sünde	Bezeichnung als soziale Sünde
zu Lehre und Interpretation von Realität verwendete Disziplinen	Geisteswissenschaften Psychologie	Sozialwissenschaften Ökonomie Soziologie Politikwissenschaft Anthropologie

(Mit Ergänzungen übernommen aus: An Approach to Peace and Justice, Justice/Peace Education Council 1981.)

Die erste Aufgabe findet auf der personellen Realitätsebene statt. Die Frauen selber müssen sich ihre blindlings übernommenen Vorstellungen über das Wesen der Dinge mehr zu Bewußtsein bringen und sie kritisch überprüfen. Eine derartige Selbstüberprüfung ist notwendig, damit überhandnehmende anti-intellektuelle Tendenzen, wie sie in vielen kirchlichen Bestrebungen zu Tage treten, überwunden werden und man der Forderung der Frauen nach Stärkung ihrer Position entspricht. Selbstkritik auf seiten der Frauen kann nicht überbetont werden. Wenn Frauen diese Aufgabe nicht in Angriff nehmen, tragen sie nur dazu bei, sich selbst an ihrem »Platz« zu halten.[12] Die Kritik an den verzerrten Sozialsystemen, in denen wir leben, ist eine schwierige Aufgabe, die Mut, Wissen, Unabhängigkeit, Initiative, Verantwortung und die Fähigkeit zur Herausforderung und zum Kampf erfordert – Eigenschaften, die traditionell mit dem männlichen Geschlecht in Verbindung gebracht werden. Religiös ausgedrückt sind Buße und Umkehr nicht nur bei einzelnen Personen, sondern auch auf den institutionellen Ebenen von Kirche und Gesellschaft notwendig, weil sich genau dort die personellen und öffentlichen Dimensionen der Erfahrung miteinander verbinden. Wie jedoch weiter oben betont, ist Ungeduld allein nicht der wirksamste Weg, um Veränderung zu fördern. Notwendig ist eine systematische Veränderung.

Das führt zu der zweiten pädagogischen Aufgabe. Auf der strukturellen Ebene erscheint es für Frauen nicht länger adäquat oder geeignet, Führerschaft zu suchen, indem sie maskuline Spielregeln akzeptieren, die Wettbewerb und Vorherrschaft belohnen. Statt dessen müssen sich Frauen nun auf die Bejahung der Strukturen und Werte konzentrieren, die sie in

12 *E. Janeway,* Man's World, Woman's Place, New York 1971.

die Frage des Wettbewerbs contra Beziehungen einbringen, und sie müssen damit beginnen, Organisationen gemäß ihrer Erkenntnisse als Frauen umzugestalten. Die neue Reflexion der Frauen über ihre eigene Erfahrung in all ihrer Vielfalt sowie ihr Versuch, entsprechende Modelle der Menschlichkeit zu entwickeln, ist eine wichtige Entwicklung innerhalb religiöser Organisationen. Dies hat bereits vorgefaßte Meinungen in bezug auf Autorität, Rahmen, Stil und Wesen religiöser Führerschaft umgestoßen. Ich nenne drei Beobachtungen als Beispiel.

1. Frauen stellen die traditionellen Quellen religiöser Autorität in Frage. Wann immer Frauen sichtbare Führungspositionen in der Kirche erlangt haben, wurde die entsprechende Bedeutung von Bibel und Tradition reduziert und die Rechtmäßigkeit persönlicher Erfahrung erhöht.[13] Die Geschichte zeigt, daß es charakteristisch ist für die Führungsrollen, die Frauen im Christentum beanspruchten, daß sie ihre Autorität eher vom persönlichen Charisma als vom Amt herleiten.[14]
2. Frauen verändern immer den Stil religiöser Führung. Im vorherrschenden Christentum hängt die bedeutsame Führung von Frauen häufig mit ihrem sozialen Status zusammen. Die Beziehung zwischen Geschlecht und Klasse mäßigt die Randposition von Frauen. Obwohl Frauen in jeder Gesellschaftsschicht eine untergeordnete »Kaste« darstellen, gehören sie zu allen Schichten der Gesellschaft. So kann eine Frau, die zur Führungsschicht gehört, Macht ausüben, die sich teilweise aus ihrer sozialen Position herleitet. Diese »Macht der Schwachen«[15] befähigt sie zu einer großen Wertschätzung und einem intensiven Erleben des kooperativen Führungsstils, der sehr oft in völligem Gegensatz zum konventionellen kirchlichen Führungsstil steht. Frauen in religiösen Organisationen, die von der institutionellen Führung in der Kirche ausgeschlossen werden, repräsentieren auch weiterhin Formen der Führerschaft, die aus einer Kirche kommen und durch unmittelbare religiöse Erfahrung, Hoffnung und eine Randposition innerhalb des etablierten sozialen Systems geformt wurden. Sie repräsentieren ebenfalls die Stimme der »Laien«, da sie doch eng mit dem Dienst des Volkes verbunden sind.[16]
3. Frauen stellen neue Fragen über die persönlichen und politischen Auswirkungen von größerer Macht in religiösen Organisationen. Diese Fragen schließen folgende Punkte mit ein: Ist es genug, lediglich in bestehende Muster vom geistlichen Amt eingegliedert zu werden, die viele Jahrhunderte lang von Männern nach hierarchischen Strukturen geformt wurden, in der Absicht, Frauen auszuschließen? Oder müssen Frauen gerade durch ihre Anwesenheit den Dienst in solche Formen umgestalten, die offener, pluralistischer und dialogischer sind? Werden Frauen die Einsichten, die durch die Autorität von Heiligkeit und Charisma gewonnen wurden, aufgeben, wenn sie Führerschaft im Amt erlangen? Wie können Frauen außerdem den Prozeß der religiösen Erziehung neu definieren, um Menschen heranzubilden, die die Welt umgestalten werden, anstatt einfach in ihre bestehenden Strukturen »hineinsozialisiert« zu werden?

Ausblick in die Zukunft

Frauen beteiligen sich schon seit langer Zeit an der religiösen Sozialisation. Sie sollten aber eindeutiger eine kritische Haltung gegenüber diesem

13 *B. Zikmund,* Upsetting the Assumptions, Christian Century 7 (1979) 127–128.
14 *R. Ruether* und *E. McLaughlin* (Hg.), Women of Spirit. Female Leadership in the Jewish and Christian Traditions, New York 1979.
15 *E. Janeway,* Powers of the Weak, New York 1980.
16 *B. Cooke,* Ministry to Word and Sacraments, Philadelphia 1976.

Sozialisationsprozeß einnehmen. Dazu ist ein doppeltes Vorgehen erforderlich: erstens der Aufbau von unterstützenden Strukturen, Systemen und Beziehungen, die eine humanere, gerechtere und friedlichere Welt fördern; zweitens Strukturen, Systeme und Beziehungen, die Menschen entmenschlichen, zu Opfern oder Instrumenten machen, zu verändern. Und es gibt für die weiblichen religiösen Erzieher keinen besseren Ort, um mit diesem Umformungsprozeß zu beginnen, als den Bereich der religiösen Erziehung selber, d.h. durch das Streben nach dem Zugang zu und der Annahme von Führungspositionen in mit der Kirche verbundenen Institutionen.

Dieser Wechsel in der personellen und strukturellen Macht könnte sehr wohl das bemerkenswerteste Werk der Frauen in der religiösen Erziehung sein. Und auf lange Sicht wird sie zum Nutzen der Allgemeinheit wirken.

Weitere Literatur zum Ganzen: *D. Gottemoeller* und *R. Hofbauer* (Hg.), Women and Ministry. Present Experience and Future Hopes (Leadership Conference of Women Religions of the USA), Washington 1981; *R. Greenleaf*, Servant Leadership, Ramsey - New Jersey 1977; *J.B. Miller*, Toward a New Psychology of Women, Boston 1976 (dt.: *Dies.*, Die Stärke weiblicher Schwäche. Zu einem neuen Verständnis der Frau, Frankfurt/M. [5]1985); *A. Schaef*, Women's Reality, Minneapolis 1981; *E. Schillebeeckx*, Ministry, New York 1981.

Dr. *Gloria Durka* ist außerordentliche Professorin an der »Graduate School of Religion / Religious Education« an der Fordham University, New York (USA).
Übersetzt von *Johannes Volkert* und *Sabine Wiggert*.

Abstract
In this article, the author explores the present and future role of women in religious education. Drawing on the sociology of knowledge, religion, and the social sciences she probes the ramifications of various understandings of how women fit into and/or challenge traditional understandings of some social systems, especially that of family, school, and church. Her analysis offers a new educational agenda for women in religious organizations. Finally, she uses a systems approach to focus on the liberating and transforming power that women could afford the enterprise of religious education if they are faithful to a feminist critique of models of religious education.

2.6

Dietfried Gewalt

Religionsunterricht für Gehörlose und Schwerhörige zwischen Integration und Segregation

1 Schulorganisatorische Voraussetzungen

Gehörlose (»taubstumme«) und schwerhörige Kinder werden in getrennten, jedoch vielfältig miteinander verzahnten Schulsystemen unterrichtet. Die erste deutsche »Taubstummenanstalt« wurde 1776 in Leipzig gegründet. Im Laufe des 19. Jh.s gab es mehrfach Versuche, »Taubstumme« mit Hörresten gesondert zu beschulen. Um 1900 entstanden erste Klassen und Schulen für Schwerhörige.[1] Im Jahre 1987 gab es in der Bundesrepublik Deutschland 81 schulische Einrichtungen aller Schularten für Gehörlose und Schwerhörige, d.h. Vor-, Grund-, Haupt-, Realschulen und Gmynasien, Berufsbildungswerke, eine kombinierte Kolleg- und Berufsschule sowie Einrichtungen für Taubblinde und Schwerstbehinderte.[2] Viele von ihnen sind Internatsschulen. Wie alle Sonderschularten wird auch das Bildungswesen für Hörgeschädigte durch den Integrationsgedanken in Frage gestellt.[3]

2 Lehrerbildung

Die Ausbildung der Lehrer für beide Schularten geschieht an den Universitäten Hamburg, Köln und München sowie an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.[4] Die Studienordnungen sind unterschiedlich, doch werden hauptsächlich zwei Ausbildungstypen angeboten: (1) das grundständige Studium für Studenten mit Hochschulreife; (2) das Aufbaustudium für Lehrer mit abgeschlossener Ausbildung und mehrjähriger Erfahrung im Unterricht Hörender. Während der Aufbaustudent lernt, sei-

1 *H. Jussen* und *O. Kröhnert* (Hg.), Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen (Handbuch der Sonderpädagogik 3), Berlin 1982, 47–77.
2 Vgl. *Bund Deutscher Taubstummenlehrer* (Hg.), Statistische Nachrichten 1987, Heidelberg 1987.
3 *A. Löwe*, Hörgeschädigte Kinder in Regelschulen. Ergebnisse von Untersuchungen und Erhebungen in der Bundesrepublik Deutschland und in der Schweiz, Dortmund o.J. (1985).
4 *Bund Deutscher Taubstummenlehrer* (Hg.), Nachrichten, 225–242.

ne pädagogischen und fachdidaktischen Vorkenntnisse auf den Unterricht in der Gehörlosen- oder Schwerhörigenschule anzuwenden und insofern keiner gründlichen religionsdidaktischen Ausbildung mehr bedarf, steht der grundständig Studierende vor dem Problem, ohne Anleitung seine Kenntnisse aus Sonderpädagogik und allgemeiner Religionspädagogik in Einklang zu bringen. Das religionsdidaktische Angebot an den Studienstätten (über die Studienseminare für die zweite Ausbildungsphase vermag ich kein Urteil abzugeben) ist unzureichend. Köln bietet pro Semester je eine einstündige Übung für evangelische und katholische Studenten an, Hamburg alle 5–6 Semester eine einstündige Übung.

Um dem Mangel an Religionslehrern abzuhelfen, hat das Deutsche Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen einen zehn Studienbriefe umfassenden Fernstudienkurs für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen erarbeitet.[5] Damit steht den kirchlichen Aus- und Fortbildungsstätten für Religionslehrer das notwendige Unterrichtsmaterial zur Verfügung. Ein besonderer Nachholbedarf an sonderpädagogischer Qualifikation besteht bei kirchlichen Lehrkräften, die Religions- und Konfirmandenunterricht im Rahmen von Schwerhörigen- und Gehörlosenschulen erteilen.

3 Gehörlose – Schwerhörige – Ertaubte

Zur Bestimmung des Personenkreises[6] sind auch bei primär religionspädagogischem Interesse verschiedene Faktoren zu beachten, um eine sachgerechte Abgrenzung gegenüber Normalhörenden sowie zwischen den Hörgeschädigten zu vollziehen. Zur Abgrenzung gegenüber Normalhörenden nehmen wir einen international akzeptierten dreigliedrigen Begriff von Behinderung auf[7]:

a) Der Personenkreis leidet an einer medizinisch diagnostizierbaren Schädigung der für das Hören zuständigen Organe einschließlich der Hörnerven und/oder der den Schall dekodierenden Hirnregionen.

b) Infolgedessen ist das Hörvermögen so weit herabgesetzt, daß es die Funktion des Sprachverstehens nur ungenügend oder gar nicht leisten kann, was in einer auf lautsprachliche Verständigung angewiesenen Gesellschaft zu einer Minderung der passiven und aktiven sprachlichen Kommunikation führt.

c) Diese Leistungsminderung wiederum führt zu einer Benachteiligung auf der sozialen Ebene (z.B. im Schulunterricht, bei Gesprächen, beim Verstehen von Texten in mündlich

5 *Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (DIFF)* (Hg.), Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen, Studieneinheit 1–10, Tübingen 1982–1984; darin: *D. Gewalt,* Religionsunterricht in der Schule für Gehörlose und Schwerhörige, Studieneinheit 2/3–6, Tübingen 1982, 87–148.

6 *M. Krüger,* in: *Jussen/Kröhnert* (Hg.), Pädagogik, 3–26.

7 *G.O. Kanter,* in: *U. Bleidick* (Hg.), Theorie der Behindertenpädagogik (Handbuch der Sonderpädagogik 1), Berlin 1985, 352f.

oder schriftlich vorgebrachter Form). Folglich wird eine angemessene Teilhabe am Leben der Gesellschaft unterbunden (Behinderung i.e.S.).
Für diesen Personenkreis benutzen wir den Sammelbegriff »Hörgeschädigte«. Bei der Abgrenzung von Gehörlosen, Schwerhörigen und Ertaubten gegeneinander fehlt es in der Fachliteratur an letzter begrifflicher Klarheit. Pädagogisch ist wichtig, daß neben dem Hörvermögen gleichrangig die Sprachfähigkeit zu beachten ist:
- »Gehörlos« ist, wer vor dem Erwerb der Lautsprache sein Gehör verloren hat oder ohne die Fähigkeit geboren wurde, Sprache über das Gehör aufzunehmen.
- »Schwerhörig« ist, wer seit der Geburt oder zu einem späteren Zeitpunkt einen so gravierenden Hörschaden hat, daß sein Sprachverständnis ohne apparative Hilfe gestört, mit apparativer Hilfe gebessert, jedoch nicht normal ist.
- »Ertaubt« ist, wer bei (fast) intaktem Gehör die Lautsprache erworben hat, das Gehör aber zu einem späteren Zeitpunkt durch Unfall oder Krankheit völlig verlor. (Ertaubte Kinder werden im allgemeinen an Schwerhörigenschulen unterrichtet. Die nachschulisch ertaubten Erwachsenen bleiben hier außer Betracht.)

Angaben zu Statistik[8] leiden an definitorischen Problemen. Zudem belastet die Integrationsproblematik durch den Begriff der Sonderschulbedürftigkeit die Statistik mit sozialphilosophischen Wertungen. Als Richtwerte seien genannt: 0,08% der Schüler eines Jahrgangs sind gehörlos, 0,8–1,5% eines (Einschulungs-)Jahrgangs sind schwerhörig. Da Schwerhörigkeit in jedem Alter erworben werden kann, steigen die Zahlen mit zunehmendem Alter an den Schwerhörigenschulen durch Zugänge aus Regelschulen an. In der quantitativ nicht zu unterschätzenden Grauzone zwischen Schwerhörigenschule und Regelschule ist ein wenig beachtetes gemeindepädagogisches Problem angesiedelt: schwerhörige Konfirmanden, die in der Schule nicht die bei integrativem Unterricht notwendige sonderpädagogische Förderung erfahren haben und auf deren Unterrichtung Pfarrer und Mitarbeiter nicht vorbereitet sind.

4 Integration versus Segregation

Die im vorigen Abschnitt gegebenen Definitionen von gehörlos, schwerhörig und ertaubt bewegen sich auf den Ebenen (a) und (b) des dreigliedrigen Behinderungsbegriffs. Sie setzen Hörverlust und Sprachverständnis zueinander in Beziehung. Auf der Ebene (c) finden die für die Hörgeschädigtenbildung der 80er Jahre kennzeichnenden Konflikte um Integration und manuelle Kommunikation statt.

4.1 Der Integrationsgedanke in der Sonderpädagogik

Der Integrationsgedanke ist heute selbstverständliche Voraussetzung sonderpädagogischer Theoriebildung.[9] Mit Hilfe integrativer Beschulung soll vermieden werden, daß Kinder mit dauerhaften gesundheitlichen Schäden durch besondere Bildungssysteme frühzeitig gesellschaftlich

8 *Krüger* (s.o. Anm. 6), 37–43.
9 *Bleidick* (Hg.), Theorie.

diskreditiert und isoliert werden. Es ist sicher kein Zufall, daß die wichtigsten Theoretiker des Integrationsgedankens von der Lernbehindertenpädagogik herkommen, deren Schülern am ehesten ein gesellschaftlich induziertes Behindertsein zugeschrieben werden kann. Gehörlose und schwerhörige Schüler aber haben primär eine organische Schädigung. Sie tritt klassen- und schichtübergreifend auf, wird dort aber unterschiedlich bewältigt. So sind in Schwerhörigenschulen Kinder aus unteren Schichten überrepräsentiert.[10] Die Vorkämpfer der Integration findet man hier unter gutbürgerlichen, akademisch gebildeten Eltern, unterstützt von Pädagogen, die man nicht ungeprüft links von der politischen Mitte einordnen sollte. So gewinnt der Integrationsgedanke in der Hörgeschädigtenpädagogik konservative, auf Klassenerhalt bedachte Züge.

4.2 Integration und Segregation in der Hörgeschädigtenpädagogik

Der Integrationsgedanke ist in der Hörgeschädigtenpädagogik unlösbar verknüpft mit der reinen Lautspracherziehung. Denn nur die gründliche und verstehbar gehandhabte Beherrschung der Lautsprache gibt den Schwerhörigen und Gehörlosen die Möglichkeit, sich beruflich und gesellschaftlich anzupassen und voranzukommen. Unter den Vertretern der reinen Lautspracherziehung wiederum sind es die Befürworter eines »muttersprachlichen«, am Spracherwerb des normalsinnigen Kindes orientierten Unterrichts Gehörloser, die dem Integrationsgedanken zuneigen. Skeptischer verhalten sich die Vertreter des systematischen Sprachaufbaus, deren Unterricht von selektierten lexikalischen und syntaktischen Sprachmitteln ausgeht und die daher die Gehörlosen eher als sprachliche Sondergruppe sehen.[11] Die Schwerhörigenpädagogik hingegen orientiert sich am vollsprachlichen Unterricht der Regelschule[12] und ist von daher prinzipiell offen für den Gedanken der Integration.
Dem reinen Lautsprachunterricht und den mit ihm verbundenen Integrationserwartungen trat in den letzten Jahren eine zusehends stärker werdende Gruppe von Gehörlosenfunktionären und -pädagogen entgegen, die für den Einsatz manueller Kommunikationsmittel vom ersten Sprachunterricht an plädieren.

Sie wollen die Lautsprache durch die manuellen Kommunikationsmittel nicht ersetzen (eine prinzipiell denkbare Position!), sondern sprechen von »lautsprachbegleitender Gebärde« (LBG), die normale deutsche Lautsprache Wort für Wort in Gebärden umsetzt und von »Deutscher Gebärdensprache« (DGS), einer in vielen Gebärdendialekten tradierten und noch wenig erforschten Gebärdensprache mit eigener Grammatik, die Gehörlose unter sich benutzen.[13]

10 *Krüger* (s.o. Anm. 6), 40.
11 *Kröhnert*, in: *Jussen/Kröhnert* (Hg.), Pädagogik, 56–60.
12 Ebd., 349–364.
13 *S. Prillwitz* (Hg.), Die Gebärde in Erziehung und Bildung Gehörloser. Internationaler Kongreß am 9./10. November 1985, Hamburg 1986; vgl. *G. Rammel*, in: *Jussen/Kröhnert* (Hg.), Pädagogik, 164–171; von anderen manuellen Hilfsmitteln kann hier abgesehen werden, dazu *H. Breiner*, in: ebd., 150f.

Förderung der Gebärde bedeutet aber die innere Stärkung der Gehörlosengemeinschaft sowie ihre sprachliche und kulturelle Profilierung innerhalb der von Hörenden dominierten Gesellschaft. Der Minoritätenstatus mit all seiner Problematik[14] wird bewußt angestrebt.

4.3 Sozialphilosophische Voraussetzungen

Der Streit zwischen Vertretern der Integration durch reine Lautspracherziehung auf der einen, der Segregation durch manuelle Kommunikation auf der anderen Seite nimmt historisch gesehen einen Gegensatz wieder auf, der die Gehörlosenpädagogik seit ihren Anfängen begleitet hat.[15] Die bei uns heute geführte Diskussion wird zudem durch Impulse aus den USA bestimmt, ohne daß die deutschen Kontrahenten immer eine hinreichende Kenntnis der Voraussetzungen besitzen, unter denen in den USA gehörlosenpädagogisch gearbeitet wird. In der jetzt geführten Form hat die Debatte zudem eine kaum reflektierte sozialphilosophische und eine anthropologische Dimension, die im Blick auf den Religionsunterricht der theologischen Wertung bedürfen.

Integrationsgedanke und Gebärdenbewegung setzen zwei nicht miteinander zu vereinbarende Gesellschaftsmodelle voraus. Der Integrationsgedanke geht davon aus, daß es eine bestehende oder zu schaffende »integre« Gesellschaft gibt, in der für keine Gruppe die Gefahr besteht, daß sie hinausgedrängt, also desintegriert wird. Im Fall der Gehörlosen und Schwerhörigen unternimmt die Gesellschaft alles in ihrer Macht Stehende, um Bildung und Sozialisation so zu fördern, daß die Hörgeschädigten den Anforderungen dieser Gesellschaft genügen. Diese tendiert zur geschlossenen Gesellschaft, die kommunikative Abweichungen nicht zuläßt. Die Anpassungsleistung erbringen die Schüler, ihre Lehrer und – mit z.T. bewunderungswürdigem Einsatz – die Mütter.
Demgegenüber setzen die Anhänger der manuellen Kommunikation darauf, den Gehörlosen den Status einer sprachlichen Minderheit zu geben, deren Muttersprache die DGS ist, die sich aber nach außen durch Lautsprache und/oder die auch von Hörenden zu erlernende LBG verständigen können. Dies geschieht u.U. durch besonders ausgebildete Gebärdendolmetscher. Das Vorbild der USA mit einer de facto mehrsprachigen Gesellschaft ist unverkennbar. 1975 fiel mir dort ein Faltblatt der Southern Baptists über die Arbeit unter 16 sprachlichen Minderheitsgruppen in die Hand. An vierter Stelle steht »Deaf«. Die Förderung der manuellen Kommunikation setzt somit eine offene, Minderheiten tolerierende Gesellschaft voraus, in der bei den Minderheiten wie bei der Mehrheit Lernbereitschaft vorausgesetzt wird.

4.4 Anthropologische Voraussetzungen

Hinter beiden Denkansätzen werden zugleich unterschiedliche Menschenbilder sichtbar.[16] Für die Vertreter der Integration ist der gehörlose Mensch letztlich ein defizitäres Wesen, dessen Mängel durch konsequente erzieherische Maßnahmen ausgeglichen werden müssen. Demgegenüber

14 *G. Cloerkes,* Einstellung und Verhalten gegenüber Behinderten, Berlin ^{3}1985, 34–45.
15 *Kröhnert* (s.o. Anm. 11), 60–62.
16 *A.R. Bodenheimer,* Taubheit – Die Barriere als Brücke, Villingen-Schwenningen 1978, 114–121 und passim.

sprechen die Vertreter der manuellen Kommunikation dem Gehörlosen ein Recht auf Anderssein zu, das er unter seinesgleichen verwirklichen kann. Sie kritisieren die Befürworter der Integration dahingehend, daß der Gehörlose seine Identität nur in der manuell kommunizierenden Gemeinschaft Gehörloser finden könne, woran ihn fremdbestimmende Integrationsbemühungen hindern.
Weniger deutlich sind die Probleme bei Schwerhörigen und Ertaubten. Da diese Kinder in irgendeiner Weise hören können oder konnten, ist die lautsprachliche Erziehung selbstverständlich. Die Frage nach der Identität des Schwerhörigen wurde erst in den letzten Jahren thematisiert.[17] Schwerhörige Kinder erleben sich als Hörende und werden erst durch pädagogische Maßnahmen wie Hörtraining, Artikulation und Absehunterricht darauf hingewiesen, daß sie falsch hören und folglich auch falsch sprechen. Es wird daher gesagt, der Schwerhörige »habe« keine Identität, sondern müsse sie in jeder Situation neu gewinnen.
Ertaubte wiederum erleben ihr Leiden als Katastrophe. Sie werden plötzlich zu Nichthörenden und geraten in eine tiefe Identitätskrise.[18] Während man über Verlauf und Bewältigung der Krise bei ertaubten Kindern wenig weiß, läßt sich bei Erwachsenen nach intensiven, mehrwöchigen psychosozialen Rehabilitationsmaßnahmen der Wunsch beobachten, sich in Nachsorgegruppen zusammenzuschließen, die der Bewahrung der neugewonnenen Identität und psychischen Stabilität dienen. Hier konnte man in den Jahren 1985/88 auch eine intensive Beschäftigung mit lautsprachbegleitenden Gebärden zur Binnenkommunikation beobachten.

5 Religionsunterricht zwischen Integration und Segregation

5.1 Die Ausgangslage

Der Religionsunterricht und z.T. auch der Konfirmandenunterricht findet für hörgeschädigte Kinder in den schulischen Einrichtungen statt. Im Rahmen dieser Einrichtungen wirkt sich der Integrationsgedanke nicht auf den Religionsunterricht aus. Denn auch Schulen, die gezielt integrative Programme betreiben, betreuen diese Kinder außerhalb ihrer eigenen Mauern. Klassen mit methodisch durchgeführtem gebärdlichen Unterricht gibt es bisher nur wenige, und auch sie verzichten nicht auf die Lautsprache. Dennoch erlebt der Religionslehrer praktische, wenn auch wenig reflektierte Begegnungen mit den gegensätzlichen Programmen.
Der seelsorgerlich tätige Religionslehrer oder religionspädagogisch tätige Pfarrer an Gehörlosenschulen erteilt in der Woche seinen Unterricht nach lautsprachlichen Regeln, hält am Wochenende einen Gottesdienst mit

17 *IFHOH* (Hg.), Bewußtheit und Identität der Schwerhörigen. Kongreßbericht – Zweiter internationaler Kongreß der Schwerhörigen Stockholm 24.–28. Juni 1984, Redaktion *H.* und *K. Hartmann*, Hamburg 1985.
18 *W. Richtberg*, Hörbehinderung als psycho-soziales Leiden, Bonn 1980.

LBG und »plaudert« anschließend mit den Gehörlosen in DGS. Denn die erwachsenen Gehörlosen kommunizieren primär über Gebärden. Schwerhörige wiederum finden nach Schulabschluß und Berufsausbildung nur zum kleinen Teil den Weg in die Schwerhörigenvereine. Ihre berufliche, soziale und kirchliche Integration wird stillschweigend vorausgesetzt, ohne von den Tatsachen gedeckt zu sein. Kirchengemeinden bieten mehrheitlich nicht einmal die hörtechnischen Voraussetzungen an, um ihren schwerhörigen Konfirmierten die Teilnahme am Gemeindeleben zu ermöglichen. Die Praktische Theologie, die sich ohnedies mit Behinderten schwertut[19], nimmt die Hörgeschädigten nur partiell in Rollen wie Schüler, Konfirmanden oder Predigthörer wahr, nicht jedoch als Individuen mit einer Lebensgeschichte, zu der Faktoren wie Kirche, Religion und persönlicher Glaube kontinuierlich hinzugehören sollten.

5.2 Integration und Segregation in religionspädagogischer Theorie und Praxis

Bei der Darstellung religionspädagogischer Bemühungen für Hörgeschädigte soll so vorgegangen werden, daß der Gegensatz von Integration und Segregation innerhalb von Theorie und Praxis des Religionsunterrichts selbst greifbar wird. Sodann soll versucht werden, von der Religionspädagogik her das Gegensatzpaar zu kritisieren. Wir führen zu diesem Zweck einige religionspädagogische Konzeptionen der letzten Jahrzehnte vor, die jeweils bestimmte Aspekte der Integrations-/Segregationsproblematik deutlich werden lassen. Um Verwechslungen mit den pädagogischen und gesellschaftlichen Globalforderungen nach der Integration Behinderter zu vermeiden, sprechen wir von Integrationshorizonten, in denen klar beschreibbare Größen benannt werden können, in die hinein integriert werden soll.

5.2.1 Integrationshorizont: Kirche

Daß Gehörlose und Schwerhörige durch die Taufe Mitglieder der Kirche sind, wurde m.W. in der Kirchengeschichte nie ernsthaft bestritten. Probleme brachen bei der Teilnahme am Abendmahl auf. Exemplarisch seien hier zwei katholische Autoren vorgeführt, die beide Vertreter der strengen lautsprachlichen Erziehung sind.

Für *Johannes Tigges*[20] ist unzweifelhaft, daß katholischer Religionsunterricht den jungen Gehörlosen zur Teilnahme am gottesdienstlichen Leben seiner Kirche befähigen soll. Er geht nicht darauf ein, daß Gehörlosengottesdienste schon aus soziologischen Gründen als Sondergottesdienste gehalten werden. Denn auch die gebärdete Messe für den Gehörlosen ist vollwertige Messe, so daß mit der Teilnahme am gottesdienstlichen Leben der Gehörlosen die Integration in das gottesdienstliche Leben der Kirche vollzogen ist. Entsprechendes

19 *D. Gewalt,* »Praxisfeld Gemeinden« und Behinderte, RKGS 19 (1985) 23–30.
20 *J. Tigges,* Erster Sachunterricht in der Taubstummen-Schule; Religionsunterricht, Neue Blätter für Taubstummenbildung 12 (1958) 184–191; vgl. *ders.,* in: *Jussen/Kröhnert* (Hg.), Pädagogik, 315–319, wo weitere Arbeiten des Autors angeführt sind.

gilt, ohne daß dies jemals ernsthaft diskutiert worden wäre, für den evangelischen Gehörlosengottesdienst und die Kasualien für Gehörlose. Damit ist faktisch die sprachliche Sonderstellung des Gehörlosen anerkannt, und ihm wird mit seiner Besonderheit Teilhabe am Leib Christi (vgl. Röm 12,1–8; 1Kor 12,12–30) zuerkannt. Die Sonderstellung charakterisiert Tigges durch eine Gegenüberstellung des kirchlich Geforderten mit dem pädagogisch Möglichen. Unter Berufung auf ein päpstliches Dekret sieht er sich veranlaßt, katholische Kinder so früh wie möglich zur Kommunion zu führen. Pädagogisch urteilt er, daß die Meßtexte für Gehörlose erst gegen Ende der Schulzeit halbwegs verständlich werden. Er vergleicht die Sprachkompetenz mit einem Mosaik: »Während nun das Mosaik des Hörenden eine Unzahl kleiner und kleinster Steine aufwiese, die, in allen Farben schillernd (die Sphäre der Wörter), ein gar prächtig differenziertes Bild ergäben, sähe man auf dem Mosaik des Taubstummen ungefügig große, farblose Steine und, in den ersten Jahren, auch noch manch unbelegte Stelle. Nun müssen wir auf dem Bereich des Religiösen versuchen, die großen Steine durch kleinere nach und nach . . . zu ersetzen.«[21] Das gelingt nur durch Festlegung eines unbedingt notwendigen religiösen Minimalwortschatzes, der erarbeitet werden muß. Nicht zu vermitteln ist die Sphäre religiöser Termini, konstituiert durch die Verwendung von gefühlsmäßig besonders hervorgehobenen Synonymen (Haupt für Kopf), Interjektionen (O!, Ach!) und Modulation. Sie können nur durch Mimik, Gestik, Haltung und Raumgestaltung ersetzt werden.[22] Tigges schließt[23]: »Was unsere kleinen taubstummen Kinder an Sprache verwenden, ist für sie nicht primitiv. . . . Das einfache, durchschaubare Gebet aber wird, trotz der rauhen Stimmen, dem Te Deum des Domchors nicht nachstehen.« Das heißt: Die Gehörlosen sind sprachlich von den Hörenden segregiert, werden aber als vollwertige Christen innerhalb der Kirche anerkannt und somit integriert.

Der Niederländer *Antonius van Uden* gehört zu den international führenden Vertretern der Lautsprachmethode auf muttersprachlicher Basis (die Gebärde setzt er gezielt nur bei sprachlich besonders schwachen Kindern ein). Er hielt 1971 einen Vortrag mit dem Titel »Wie geben wir gehörlosen Kindern eine rechte Unterweisung über Gott?«[24]. Die Zugehörigkeit des gehörlosen Kindes zur Kirche steht für ihn außer Zweifel. Im Unterschied zu Tigges fragt er jedoch nicht nach den Sprachmitteln, die für die Erarbeitung religiöser Inhalte notwendig sind. Vielmehr ist für ihn Kirche als sozialer Rahmen und gelebte Gemeinschaft der Horizont, in dem religiöse Wahrheiten erfahren werden und in ständiger Anknüpfung an Erlebnisse des Kindes und an seine zunächst lautlichen, später sprachlichen Äußerungen ausgebaut werden. Eine behavioristisch beeinflußte Psycholinguistik verbindet sich bei ihm mit einer ungebrochenen natürlichen Theologie (Zentralstelle: Röm 1,20) zu einem religionspädagogischen Ansatz, der religiöse Inhalte aus dem sozialen Bezugsfeld des Kindes heraus aufbaut. Van Uden weiß, daß auch auf diesem Wege nicht alle Gehörlosen zur vollen (religiösen) Sprachkompetenz gelangen und schließt mit einem Satz von K. Rahner: »Stammeln über Gott ist von größerem Wert als deutliches, genaues Sprechen über seine Schöpfungen.«[25] Hier trifft er sich mit seinem Widerpart Tigges. Es wird aber verständlich, daß von diesem optimistischen sprachdidaktischen Ansatz aus die Forderung nach voller schulischer und gesellschaftlicher Integration Gehörloser erhoben wird mit dem stillschweigenden Anspruch, daß der so Geförderte auch seine Identität unter Hörenden finden möge.

5.2.2 Integrationshorizont: Kirche und Gesellschaft

In diesem Abschnitt geht es um die Auswirkungen der Bildungsreform um 1970 und der damit zusammenhängenden religionspädagogischen

21 *Tigges*, Sachunterricht, 187.
22 *Ders.*, in: *Jussen/Kröhnert* (Hg.), Pädagogik, 316.
23 *Ders.*, Sachunterricht, 191.
24 *DIFF* (Hg.), Studieneinheit 2/3–6, 142–148.
25 Ebd., 148.

Neuansätze auf die Religionspädagogik für Gehörlose und Schwerhörige. Die Relevanz der Fragestellung für unser Thema ist unmittelbar einsichtig, wenn man bedenkt, daß die 1973 als Nachtrag zum Strukturplan für das Bildungswesen verabschiedeten Empfehlungen der Bildungskommission zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher[26] mit ihrer Forderung nach integrativer Erziehung bis heute die sonderpädagogische Theoriebildung bestimmen.[27] Die unter dem Schlagwort »problemorientierter Religionsunterricht« entwickelten Konzeptionen boten der evangelischen, unreflektiert von den Anforderungen der Evangelischen Unterweisung bestimmten wie der katholischen Religionspädagogik die Möglichkeit, den Dualismus von kirchlichen Anforderungen und pädagogisch Möglichem in religionspädagogisch verantwortbarer Weise zu überwinden oder doch abzumildern.

Die Bildungsreformer sahen die von ihnen gezeichnete gesellschaftliche und schulische Wirklichkeit als im Entstehen begriffen. Entsprechend galt es, den Schüler in seiner gesellschaftlichen und sprachlichen Wirklichkeit abzuholen und ihm die für die Emanzipation von den gegenwärtigen Zuständen notwendigen sozialen und sprachlichen Kompetenzen zu vermitteln. Daran konnte die Schwerhörigenpädagogik unmittelbar anknüpfen.[28] So ergab sich ein fruchtbares Gespräch mit der Religionspädagogik der 70er Jahre.[29]

Für die Gehörlosenpädagogik wies Klaus Schulte alsbald die Grenzen dieses Ansatzes auf.[30] Er zeigte, daß der problemorientierte Ansatz ein so hohes sprachliches Niveau und Problembewußtsein verlangte, wie es der Gehörlose nicht mitbrachte. Demgegenüber plädierte er für den Aufbau einer sachlichen und sprachlichen religiösen Kompetenz. Schulte griff mit dieser Forderung auf Erkenntnisse zurück, die er bei der Untersuchung des Verfalls erlernter Sprachgestalten bei gehörlosen Lehrlingen gewonnen hatte.[31]

Damit war die Ebene der soziolinguistischen Reflexion erreicht. Es ging um die Sprache, die der Gehörlose benötigt, um als Christ in dieser Welt leben zu können, somit um ein integratives Anliegen. Der Ansatz verblieb jedoch – dies gilt auch für die Arbeiten des Autors dieser Zeilen – auf einer pragmatisch-technizistischen Ebene. Erarbeitung einer fach- und

26 *Deutscher Bildungsrat,* Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, Stuttgart 1974.
27 *Bleidick* (Hg.), Theorie.
28 *D. Gewalt,* in: *Arbeitsgemeinschaft Selektivsprache,* Phasengerechte Verkündigung, Villingen 1973, 14–21; *ders.,* in: *Jussen/Kröhnert* (Hg.), Pädagogik, 428–434.
29 *D. Gewalt, H. Gloy u.a.,* Religionsunterricht und Sprachförderung bei Hör-Sprach-Geschädigten, Villingen 1972, 2. erweiterte Auflage 1975; *D. Gewalt,* Hörsprachgeschädigtenpädagogik und Religionspädagogik. Zu einem notwendigen Dialog, Hörgeschädigtenpädagogik 26 (1972) 21–27.
30 *K. Schulte,* in: *Gewalt, Gloy u.a.,* Religionsunterricht, 22–34 = *DIFF* (Hg.), Studieneinheit 2/3–6, 124–132.
31 *Ders.,* Zur Frage des Verfalls erlernter Sprachgestalten, (Diss. phil.) Bonn 1963.

sachsprachlichen Kompetenz bedeutete Anpassung an das gesellschaftlich bzw. kirchlich Geforderte, ohne daß der gesellschafts- und kirchenkritische Impetus der Reformbemühungen fruchtbar gemacht wurde, um die religionspädagogischen, seelsorgerlichen und diakonischen Aktivitäten[32] für Gehörlose und Schwerhörige einzeln und im Zusammenhang neu zu durchdenken.
Hier kann die neue Frage nach dem Elementaren[33] weiterhelfen, die in der Religionspädagogik für Hörgeschädigte bisher nur am Rande aufgenommen wurde.

Ihre Bedeutung für die religiöse Erziehung behinderter Kinder hat H.-G. Heimbrock[34] herausgestellt, indem er auf die Gefahr einer »Restpädagogik« verwies, die Unterrichtsinhalte für Regelschulen nachträglich auf das Niveau behinderter Kinder reduziert. Diese Gefahr bedroht gleichermaßen die Gehörlosen- wie die Schwerhörigenpädagogik. In der Gehörlosenpädagogik ist der Hang zur Reduktion durch das Selektionsprinzip des systematischen Sprachaufbaus vorgegeben. Die Schwerhörigenpädagogik aber verfällt ihr, wenn sie sich nicht der Kriterien bewußt ist, nach denen sie Inhalte aus Lehrplänen der Regelschule auswählt und für den Bedarf schwerhöriger Kinder bearbeitet. Für die Gehörlosenschule hat der neue katholische Grundlagenplan[35], der am systematischen Sprachaufbau orientiert ist, diese Gefahr erkannt und darauf hingewiesen, daß Elementarisierung die Orientierung am Fundament des Glaubens meint, die nicht mit Selektion oder Minimalisierung zu verwechsln sei. In wörtlicher Aufnahme einer Formulierung von K.E. Nipkow sucht er »nach elementaren Strukturen des Glaubens, nach elementaren allgemeinmenschlichen Erfahrungen und nach elementaren Anfängen dieser Erfahrungen in der Entwicklung des Kindes – unter Beachtung der Entwicklungsverzögerung bei Gehörlosen«.[36]

Balanciert man aber im Sinne Nipkows die elementaren Strukturen der zu vermittelnden Inhalte und die elementaren allgemein-menschlichen Erfahrungen unter Berücksichtigung der Besonderheiten in der Entwicklung gehörloser und schwerhöriger Kinder aus, so wäre ein fruchtbarer Ansatzpunkt für die weitere religionspädagogische Arbeit gefunden.

Der praktische Niederschlag dieser theoretischen Erweiterungen läßt sich an den in RKGS veröffentlichten Unterrichtsmodellen und Gottesdienstentwürfen ablesen, besonders an den mit dem Namen von Wiltraud Kolodzey verbundenen. Der Ansatz dieser Modelle ist »problemorientiert«, achtet aber auf den Ausbau eines angemessenen religiösen Wortschatzes und erarbeitet biblische Geschichten. Die Gottesdienstentwürfe bieten zudem eher als reine Unterrichtsplanungen die Möglichkeit, Kinder als Mithandelnde in das zu erarbeitende Thema einzubeziehen. So wird das einseitig sprachlich-kognitive zugunsten eines mehrdimensionalen Lernens durchbrochen. Dahinter steht nicht in erster Linie eine

32 *Gewalt,* in: *Jussen/Kröhnert* (Hg.), Pädagogik, 309f.
33 *H. Schmidt,* Religionsdidaktik I, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1982, 209–217.
34 *H.-G. Heimbrock,* Religiöse Erziehung behinderter Kinder. Ein Literaturbericht, in: JRP 2 (1985), Neukirchen-Vluyn 1986, 144–160.
35 *Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an Gehörlosenschulen, o.O. 1987, 11f.139–148.
36 Ebd., 11; vgl. *K.E. Nipkow,* Elementarisierung biblischer Inhalte, in: *I. Baldermann, K.E. Nipkow* und *H. Stock,* Bibel und Elementarisierung, Frankfurt/M. 1979, 35–73, hier 72.

pädagogische Theorie. Hörgeschädigte Kinder haben im allgemeinen vor der Einschulung keine religiöse Sozialisation erfahren.[37] Der Traditionsabbruch in der Volkskirche wird bei ihnen behinderungsspezifisch im Sinne der Segregation verschärft. So hat der erste Religionsunterricht die Aufgabe, religiöse Themen elementar erlebbar zu machen. Dabei werden auch Gebärden eingesetzt, sofern die Kinder sie benutzen, doch geschieht das in einem umfassenden, polysensorischen, emotional ansprechenden Unterrichtsaufbau. Beim Thema »Schöpfung« in der Unterstufe heißt das: »Um die vorgesehenen Lernziele zu erreichen, sind neben der noch wenig differenzierten Lautsprache (in Laut- und Schriftgestalt) weitere Kommunikationsmittel erforderlich: das Bild (als zu betrachtendes Foto oder als selber zu gestaltende Zeichnung), der Film, die Collage, das Rollenspiel. Zu den Unterrichtsmitteln gehören auch die Dinge der Schöpfung selber: eine Blume, ein Tier, die in die Klasse geholt oder in der Natur beobachtet werden; ein Fluß, ein Berg – Sonne, Wind, ein Gewitter . . . Der Schüler wird angeleitet zum Anschauen, Beobachten, Betasten, Riechen und Schmecken, zu Bewegung und Bewegungswahrnehmung. Es wird seine Fähigkeit genutzt, Erfahrungen auf dem Wege über Imitation [. . .] und über Identifikation [. . .] zu erwerben.«[38]

An Kolodzeys Beiträgen läßt sich auch zeigen, daß der problemorientierte Ansatz mit seiner Frage nach dem Schüler, seiner Sozialisation und seinen Interessen im individualisierenden Sinne ausgebaut wird. Die gesellschaftlichen Bezüge treten zurück. Dafür zeigt sich in den zitierten Ausführungen eine deutliche Verwandtschaft mit den Anliegen der »Symboldidaktik«.[39] In der Hörgeschädigtenpädagogik ist es unumstritten, daß gehörlose und schwerhörige Schüler Schwierigkeiten im Umgang mit Symbolen haben, woraus besonders für den Religionsunterricht Probleme erwachsen. Es gilt also, die sprachlichen Mittel zum Verständnis von Symbolen und symbolträchtigen religiösen Handlungen zu erarbeiten. Geschieht diese Sprachvermittlung rein kognitiv, so bleibt auch das Symbolverständnis auf der kognitiven Ebene. Kolodzey und ihre Mitarbeiter überwinden diese Engführung, so daß sich hier eine Gesprächsmöglichkeit mit der jüngsten Phase der Religionspädagogik ergibt, die bis in die Regelbeschulung hörgeschädigter Kinder hinein von Bedeutung sein könnte.

5.2.3 Integrationshorizont: Religiosität und Glaube

Bei soziologischer Betrachtung können Hörgeschädigte als gesellschaftliche Sondergruppe(n) klassifiziert, geachtet, geduldet oder diffamiert werden. Alle Spielarten zwischen Integration und Segregation sind hier möglich und zu beobachten. Je stärker sich die Betrachtung dem Individuellen zuwendet, desto mehr rückt die Frage nach dem Christsein in den Vordergrund. Religionspädagogisch ist dann zu fragen: Versteht und glaubt ein Hörgeschädigter wie ein Hörender?

37 *W. Kolodzey,* Das Thema »Schöpfung« in der Unterstufe der Gehörlosenschule. Materialien für die Unterrichtspraxis, RKGS 14 (1982) 7–18, hier 7.
38 *Dies.,* Das Thema »Schöpfung«, ebd., 9.
39 *H. Halbfas,* Was heißt »Symboldidaktik«?, in: JRP 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 86–94.

Bei quantitativer Betrachtung läßt sich die Frage im Sinn eines soziolinguistischen Modells beantworten. Der Hörende spricht einen nach sozialer Schichtungszugehörigkeit variierenden elaborierten Code. Der Schwerhörige ist in der Sprachaufnahme gestört. Seine Sprache ist daher mit hoher Wahrscheinlichkeit, verglichen mit anderen Gliedern seiner sozialen Schicht, weniger elaboriert bis restringiert. Die Sprache des Gehörlosen hingegen ist eindeutig restringiert bis rudimentär. Da die Sprache die Grenzen der Wirklichkeitserfassung setzt, wäre es logisch, besonders beim von frühauf hochgradig hörgeschädigten Menschen auf ein andersartiges Verstehen und Glauben zu schließen. Diese Feststellung fordert die Zusatzfrage heraus, wie »richtiges« Verstehen und »rechter« Glaube angesichts solcher Sprachunterschiede zu definieren sind. Als Erben hermeneutisch geprägten Theologisierens sind wir in der Gefahr, bildungsbürgerliche Maßstäbe unreflektiert als Norm zu nehmen, somit den faktischen Auszug der Unterschichten aus der Kirche ideologisch rechtfertigend und auch sprachliche Sondergruppen an den Rand und in die Segregation drängend.

Die gründlichste Arbeit zur Erfassung des Glaubens gehörloser und stark schwerhöriger Jugendlicher (im Amerikanischen unter der Bezeichnung »deaf« zusammengefaßt) hat *Anthony Russo*[40] vorgelegt. Sein Werk beruht auf Interviews mit 155 katholischen Jugendlichen, von denen die Mehrzahl staatliche Gehörlosenschulen besucht hat. Es vereinigt methodisch psychologische, tiefenpsychologische, theologische und religionspädagogische Fragestellungen und ist bis heute im deutschen Sprachraum nicht angemessen rezipiert worden. Das Ergebnis seiner Untersuchung ist, daß der Glaube des Gehörlosen in einer prälogischen, mythischen Bildschicht wurzelt, wie sie im Alten Testament und in anderen Religionen greifbar wird. Russo empfiehlt daher, religiöse Erziehung auf der neutestamentlichen Theologie, besonders dem Markusevangelium zu begründen und die Gehörlosen mit den Subtilitäten der späteren dogmengeschichtlichen Entwicklung zu verschonen. So tritt am Ende eine eigentümlich liberal getönte Theologie hervor, die nicht bruchlos an die tiefenpsychologischen Einsichten des Autors anzuschließen ist und möglicherweise einiges über seine eigenen theologischen Sympathien verrät.
Für unsere Fragestellung aber ist zweierlei von Bedeutung. Der katholische Theologe Russo gewinnt in den vortheologischen Tiefenschichten einer anima naturaliter christiana den Urgrund, auf dem Gehörlose und Hörende als Christen zusammengehören. Hier findet Integration statt. Für die alltäglichen Lebensvollzüge bis hin zu Religionsunterricht und Gottesdienst ist damit zugleich gegeben, daß Hörende und Gehörlose getrennte Wege gehen dürfen. Schulische Institutionen für Gehörlose, die »total communication« als ein Lautsprache und alle manuellen Verständigungsmittel umfassendes Kommunikationssystem sind der selbstverständliche, auf Segregation und den Weg in die kulturell eigenständige »deaf community« angelegte Rahmen, in dem sich Russo bewegt. So

40 *A. Russo,* The God of the Deaf Adolescent, New York/Paramus/Toronto 1975; deutsche Kurzfassung: *Ders.,* Der Gott der gehörlosen Jugendlichen, in: *R. Wollrab* (hg. im Auftrag des Internationalen Ökumenischen Arbeitskreises für Taubstummenseelsorge), Du hältst das Wort in der Hand, Leipzig 1979, 193–201.

zeigt er mit seiner bohrenden Frage nach dem Glauben des gehörlosen Jugendlichen, wie nahe Integration und Segregation zusammenliegen, daß Segregation in Religionsunterricht und religiösen Lebensvollzügen einer letzten Zusammengehörigkeit von Hörenden und Gehörlosen als »homines religiosi« und Christen nicht entgegensteht.
Diese theologisch wertende Feststellung bedarf indes einer Einschränkung. Russo weist dem religionspsychologisch ansetzenden Religionspädagogen eine Tiefenschicht zu, auf der er Gehörlose und Hörende zueinander in Beziehung setzen und fragen kann, welche positiven Impulse vom Religionsunterricht bei Gehörlosen an den Religionsunterricht bei Hörenden vermittelt werden können.[41] Russos Untersuchung ist geeignet, allzu weitgehende Erwartungen einer gegenüber kognitiver Vermittlung religiöser Inhalte skeptisch gewordenen Religionspädagogik an ein nur scheinbar sprachloses Sondergebiet der eigenen Disziplin zu dämpfen. Symboldidaktiker müssen sich fragen lassen, wie sie den Schritt von den praelogischen und praegeschichtlichen Symbolen in die Geschichtlichkeit der Kommunikation durch Handlungen »ohne Wort« (1Petr 3,1 – hier tritt eine über den Pietismus bis in die jüngste Zeit lebendige theologische Tradition ins Blickfeld) oder Sprechakte vollziehen wollen, ohne in ein esoterisches Abseits zu geraten.[42] Russos Einsichten warten insofern noch auf ihre Erschließung.

6 Ergebnis

Wir begannen unsere Überlegungen mit Anmerkungen zum Streit um die schulische Integration (hör-)geschädigter Kinder, veränderten aber bei der Darstellung religionspädagogischer Positionen die Perspektive zugunsten der Frage nach integrierenden und segregierenden Momenten in unterschiedlichen Integrationshorizonten. Dieser Zugang führte uns tiefer in die Problematik von Integration und Segregation hinein, als es die globale Forderung nach Integration in die Gesellschaft bzw. Kirche zur Überwindung gesellschaftlicher bzw. kirchlich bedingter Behinderung tun kann. Gesellschaft und Konfessionskirchen sind strukturverwandte Sekundärsysteme.[43] Sie bieten gewiß Möglichkeiten, Behinderungen partiell zu überwinden und ein erträgliches Leben trotz organischer Schädigungen zu ermöglichen. Daß dies notwendig durch totale Integration geschehen muß, sollten die voranstehenden Ausführungen gerade fraglich machen. Hörschäden bedingen auch eine objektive Segregation, de-

41 Vgl. *H.-G. Heimbrock,* Life without Language? What religious education has to learn from the experience of the hearing-impaired, British Journal of Religious Education 9 (1987) 78–83.
42 *F. Rickers,* Religionspädagogik zwischen 1975 und 1985. Erster Teil, ThPr 21 (1986) 343–368, hier 355–359.
43 *J. Matthes,* Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie, II, Reinbek 1969, 123–149.

ren Anerkennung zur Identitätsfindung der Gehörlosen, Schwerhörigen und Ertaubten notwendig ist. Religionspädagogik und die in ihrem Umkreis angesiedelten seelsorgerlichen und diakonischen Maßnahmen haben das zu berücksichtigen, wenn sie nicht die Wirklichkeit des hörgeschädigten Menschen verfehlen wollen. Dabei kann sich die katholische Theologie unbefangen auf eine reiche Tradition natürlicher Theologie stützen und tut dies auch implizit oder explizit. Protestanten hingegen haben nur wenige grundsätzliche oder theologisch vertiefende Beiträge zur Religionspädagogik Hörgeschädigter geliefert. Ihre Aufgabe wäre es, Tauflehre[44] und Rechtfertigungslehre[45] dahingehend zu entfalten, daß in der Kirche als Leib Christi überspitzte Forderungen nach Integration und Segregation keinen Platz haben, weil Taufe und Rechtfertigung geschädigte und nichtgeschädigte Menschen zusammenschließen. Herrscht hier theologische Klarheit, so ist für den Religionspädagogen auch die Gefahr gebannt, Integration und Segregation gesellschaftspolitisch und schulorganisatorisch mit ideologischem Ballast zu befrachten. Dann erweist sich die spannungsvolle Zuordnung beider Begriffe als hilfreicher Schlüssel zur religionspädagogischen Theorie und Praxis für Hörgeschädigte.[46]

Dr. *Dietfried Gewalt* ist Pastor für Schwerhörigen-Seelsorge in Hamburg.

Abstract
The foregoing article wishes to inform religious educators in normal schools about religious instruction at institutions for profoundly deaf children and young people that are hard of hearing. RU is portrayed as an integral part of both special school systems particularly in regard to the problem of and the links with religious education in general.

44 *G. Ebeling,* Die Wahrheit des Evangeliums. Eine Lesehilfe zum Galaterbrief, Tübingen 1981, 290f.
45 *D. Gewalt,* Behinderung und Krankheit als Folge von Sünde, PTh 75 (1986) 96–110.
46 Bibliographien zur religiösen Erziehung Hörgeschädigter verzeichnet *D. Gewalt* in: *Jussen/Kröhnert* (Hg.), Pädagogik, 313f; die Fortschreibung erfolgt in RKGS 12 (1981) 50–55; 14 (1982) 67–72; 16 (1983) 44–51; 18 (1984) 53–61; 20 (1985) 45–53; 22/23 (1986) 53–59; 24 (1987) 49–53.

2.7

Christof Bäumler

Zur Praxistheorie kirchlicher Jugendarbeit

Kritische Sichtung neuerer Literatur

Vorbemerkung: Mit diesem Beitrag setze ich Versuche aus dem Jahre 1967 (Bäumler 1967) und 1977 (Bäumler 1977a) fort, konzeptionelle und theoretische Veröffentlichungen zur kirchlichen Jugendarbeit darzustellen und zu diskutieren. Hinweise, wie ich diese Entwicklung gegenwärtig einschätze, können meinem Beitrag »Konzeption und Theorie kirchlicher Jugendarbeit« (Bäumler 1985) entnommen werden. Im Unterschied zu diesem Aufsatz handelt es sich hier um einen Literaturbericht über wissenschaftliche Veröffentlichungen zur Praxistheorie kirchlicher Jugendarbeit aus den letzten Jahren. Noch immer ist das Feld der Jugendarbeit für die Forschung in Praktischer Theologie und Religionspädagogik nicht voll im Blick. Ansätze einer Forschungstradition sind immerhin entwickelt worden. Es kommt jetzt darauf an, sie einerseits zu vertiefen und zu verbreitern, andererseits den Kontakt zur Praxis nicht zu verlieren. Letzteres ist bei einem so flexiblen, institutionell kaum abgesicherten Feld wie der Jugendarbeit im Unterschied zum Religionsunterricht und Konfirmandenunterricht sehr schwierig. In gewisser Weise zeigt sich dies auch bei den neuesten Veröffentlichungen zu dieser Frage aus dem evangelischen (Hanusch/Lämmermann 1987) und aus dem katholischen (Bleistein/Zulehner 1987) Bereich.

1 Zur Problemgeschichte kirchlicher Jugendarbeit

In historischer Hinsicht fehlt noch immer eine kritische Gesamtdarstellung evangelischer Jugendarbeit. Die verdienstvolle Arbeit von Johannes Jürgensen (1980) will und kann sie nicht ersetzen. Einzelne historische Aspekte sind untersucht worden. Das gilt insbesondere für die evangelische Jugendarbeit von 1933 (Jürgensen 1984) bis 1936 (Priepke 1960). Der Band »Kampf um die Jugend« des ehemaligen bayerischen Landesjugendpfarrers Heinrich Riedel (1976) ist das eindrucksvolle Dokument eines Zeitzeugen, keine wissenschaftliche Monographie. Wenn manche Autoren auch weiter zurückgreifen und die Anfänge evangelischer Jugendarbeit bereits im Pietismus finden (Deresch 1984, 38–62), so kann

von Jugendarbeit im gegenwärtigen Verständnis doch erst seit dem 19. Jahrhundert gesprochen werden. Denn erst unter den Bedingungen der Industriealisierung begann sich Jugendarbeit als dritte Erziehungsinstitution neben Familie und Schule auszubilden.
Ob, wie meist dargestellt, die erwecklich-missionarischen Jünglingsvereine die ursprüngliche Form evangelischer Jugendarbeit waren oder, wie dies Godwin Lämmermann vermutet (1982, 79ff), die sozial-diakonischen Vereine für junge Arbeiter und Lehrlinge, müßte noch genauer untersucht werden. Dabei wäre auch herauszuarbeiten, ob es sich bei den bis in die Gegenwart hinein vorfindlichen Grundformen missionarischer und gesellschaftsbezogener evangelischer Jugendarbeit um einen grundsätzlichen Gegensatz handelt, wie dies neuerdings in der sogenannten »Polarisierungsdebatte« (Affolderbach 1982, 121–178) zum Ausdruck kam, oder ob diese widersprüchlichen Argumente in einer noch zu entwickelnden Praxistheorie evangelischer Jugendarbeit auf eine überzeugende Weise miteinander vermittelt werden können.

2 Unterwegs zu einer Praxistheorie kirchlicher Jugendarbeit

Martin Affolderbach hat die plausible Vermutung geäußert, daß es von den äußeren Bedingungen her von der Mitte der 60er Jahre bis zur Mitte der 70er Jahre ». . . leichter möglich war, Ansätze zu einer Theorie zu entwerfen als davor und danach. Gerade dieses Jahrzehnt leitete ein Nachdenken über kirchliche Jugendarbeit ein, das wissenschaftlichen Ansprüchen genügen wollte. Eine bis dahin ungewöhnliche Produktion von Aufsätzen, Büchern, Dissertationen und anderen Arbeiten setzte ein« (Affolderbach 1987, 92).

2.1

Die erste hier zu nennende Untersuchung hat *Heinz Leschonski* 1974 als Dissertation bei der kirchlichen Hochschule Berlin vorgelegt (1974). Da sie leider nicht gedruckt wurde, spielt sie in der folgenden Diskussion nicht die ihr zukommende Rolle. Leschonski bezieht sich auf die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der evangelischen Jugendarbeit in Deutschland (Mollenhauer u.a. 1969), die einen Bruch zwischen der theologischen Begründung evangelischer Jugendarbeit einerseits und ihrer pädagogischen Wirklichkeit auf der anderen Seite feststellen. Letztere sei bestimmt »durch die gegenwärtig herrschende Theorie der Jugendarbeit« (Leschonski 1974, 6), die 1964 von C. Wolfgang Müller, Helmut Kentler, Klaus Mollenhauer und Hermann Giesecke unter dem Titel »Was ist Jugendarbeit?« vorgelegt wurde (Müller u.a. 1964).

Damit stellen sich auch die theologischen Begründungsprobleme evangelischer Jugendarbeit. Leschonski konstruiert aus dem ihm vorliegenden Material drei Idealtypen neuerer Versuche, die evangelische Jugendarbeit theologisch zu begründen. Den ersten Versuch

nennt er »Glaube als Motiv evangelischer Jugendarbeit« (9–20). In diesem Konzept werde das Begründungsproblem evangelischer Jugendarbeit in die Frage der Motivation der Mitarbeiter zurückgenommen und spiele nur noch insofern eine Rolle, als die unabhängig von der theologischen Begründung gewonnenen Inhalte und Ziele der evangelischen Jugendarbeit mit dem Motiv »Glaube« vereinbar sein müßten (84). Im Unterschied dazu ermögliche das zweite Konzept »Evangelium als Verheißung« (20–33) ursprünglich eine theologische Kritik an der übernommenen emanzipatorischen pädagogischen Theorie der Jugendarbeit. Denn die Verheißungsgeschichte vom rettenden Handeln Gottes sollte in diesem Fall mit den Bedürfnissen und Interessen der Jugendlichen so vermittelt werden, daß ». . . sie ihren Glauben an Jesus Christus in Zeugnis und Dienst in ihrer alltäglichen Wirklichkeit als mündige Christen bewähren können« (Bäumler 1965, 132). Allerdings meint Leschonski beobachtet zu haben, daß die theologische Kritik später eher legitimierenden Aussagen ihren Platz geräumt habe (vgl. dazu Bäumler 1977b, 188). Das dritte Konzept bezeichnet Leschonski als »Versuche der Verwirklichung des Evangeliums« (33–44). Über die motivierende und die legitimierende Funktion hinaus werde hier die weltgestaltende Kraft des Evangeliums bedacht; es sei jedoch auffällig, daß dieser Anspruch des Evangeliums nirgends merklich über die Position hinausführe, die von pädagogischer Seite im Blick auf eine emanzipatorische Jugendarbeit vertreten werde.

Leschonski kommt zu dem Ergebnis, daß in allen drei Konzepten eine Entsprechung zwischen dem Evangelium und der pädagogischen Vernunft behauptet wird. Gegen diese Behauptung protestiere die klassische evangelische Jugendarbeit (45–55). Der Konflikt spitze sich in der Christologie zu: Der »Jesulogie« der neueren Entwürfe, die Jesus als Modell menschlichen Verhaltens begreifen, stehe die »Christologie« gegenüber, nach der in Jesus von Nazareth Gott selbst gehandelt hat. In seinem Vermittlungsversuch zwischen den skizzierten »neueren« Entwürfen und der »klassischen« Position geht Leschonski zunächst einigen Leitbegriffen der pädagogischen Theorie der Jugendarbeit nach (56–74); er sieht mit Günther Rohrmoser das Elend der zudem nicht gründlich genug reflektierten kritischen Theorie im Zusammenhang mit der gnostischen Grundüberzeugung von der totalen Verkehrtheit der Welt (66). Leschonski vermutet, die neuen Theoretiker evangelischer Jugendarbeit hätten sich deshalb den gedanklichen Gehalten der »zweiten Aufklärung« im besonderen Maße geöffnet (69), weil die intendierte Eingliederung der evangelischen Jugendarbeit in die Gemeinde nach 1945 nie wirklich gelungen sei (73).

Die vorgestellten Begründungsversuche erscheinen unter theologischen Gesichtspunkten als problematisch: Der erste lasse sich auf Grundgedanken der Zwei-Reiche-Lehre zurückführen, gehe jedoch nicht weit genug. Während das Evangelium im Motivationskonzept lediglich als Orientierungshilfe für den emanzipierten Menschen diene, begegne in der Theologie Friedrich Gogartens die Autonomie dem Menschen als unbedingte Forderung des Gesetzes, an der er scheitern müsse und im Scheitern auf seine Abhängigkeit von Gott verwiesen werde.

Die Verheißungskonzeption verdanke sich dem Denkmodell der »Königsherrschaft Jesu Christi«, die an der Zukunft orientiert sei und die Frage nach der Möglichkeit eines versöhnten Lebens in der Gegenwart unbeantwortet lasse (91).

Die Verwirklichungskonzeption sei deshalb problematisch, weil in ihr theologisch nur das näher bedacht werde, was sich in der Praxis der Jugendarbeit auch verwirklichen lasse. In dieser Begründung werde zwanghaft eine Figur des Denkens und Verhaltens reproduziert,

die in den Antinomien nominalistischer Gotteslehre ihren Ursprung habe: Wie soll Gott einerseits in der Welt wirken, andererseits der absolut weltüberlegene Herr sein? (97) In der theologischen Verlegenheit einer gegenüber dem pädagogischen Emanzipationskonzept offenen Theorie evangelischer Jugendarbeit werde die These Hegels bestätigt, daß der christliche Glaube durch die Aufklärung seinen Inhalt verloren habe (103f).

Angesichts dieser theologischen Verlegenheit sucht Leschonski in den Angeboten der klassischen evangelischen Jugendarbeit nach Elementen einer tragfähigen Konzeption (105–119). Er findet sie in den Hinweisen auf den missionarischen Auftrag, auf die notwendige Unterscheidung von Gesetz und Evangelium und auf die Sammlung der Gemeinden.
In seinem Schlußkapitel »Die Gegenwart der Versöhnung als Grund evangelischer Jugendarbeit« (120–156) verweist Leschonski auf die Aufgabe einer systematischen theologischen Besinnung, die er selbst nicht übernehmen könne. Er beschränkt sich deshalb auf einige Hinweise, vor allem auf Peter Cornehl und Gerhard Koch, um seine These zu belegen, die Basis evangelischer Jugendarbeit seien christliche Gemeinden, »in denen die Gegenwart der Versöhnung erfahren werden kann« (129). Diese These will Leschonski allerdings nicht so verstanden wissen, als ». . . würde sie die an der evangelischen Jugendarbeit Beteiligten in später Stunde in das Getto eines die Welt nivellierenden Glaubens zurückrufen wollen« (129).
Unter Berufung auf Trutz Rendtorff wird unter der Formel »Kirche für die Welt« der trinitarisch begründete Weltbezug christlichen Glaubens betont. Dieser Weltbezug sei aufgrund der Verborgenheit Gottes kritisch gegenüber der Utopie prinzipieller Verbesserbarkeit der Welt zur Geltung zu bringen. Evangelische Jugendarbeit solle nicht durch Weitergabe von Utopien die Menge der Enttäuschten vermehren, sondern junge Menschen in die Begrenzungen unseres menschlichen Lebens einüben.

Diese Forderungen werden an zwei Beispielen aus der Praxis konkretisiert. Im ersten Beispiel wird an einer »Gedenkstättenfahrt« gezeigt, wie angesichts erschreckender Wirklichkeit, die nicht mehr verbessert werden kann, die Anrufung des verborgenen Gottes als Vater die Erfahrung der Versöhnung eröffnet. In einigen abschließenden Thesen stimmt Leschonski dem sozialpädagogischen Ansatz zu, wenn dieser die Menschwerdung junger Menschen nicht einschränkt, sondern fördert; er widerspricht ihm, wenn er »in seinen Zielen, Inhalten und Methoden ein Menschenverständnis durchzusetzen versucht, das im Widerspruch zur theologischen Erkenntnis vom Menschen steht« (154).

Es bleibt ein zwiespältiger Eindruck. Einerseits ist unbestreitbar, daß Leschonski mit Recht auf Defizite der theologischen Begründung der Theorie evangelischer Jugendarbeit aufmerksam gemacht hat. Aber schon die Konstruktion der Idealtypen neuerer Begründungsversuche evangelischer Jugendarbeit zeigt, daß er auseinandernimmt, was als Entdekkungs-, Begründungs- und Realisierungszusammenhang miteinander vermittelt werden müßte und ansatzweise in diesen Entwürfen auch vermittelt wurde.
Daß er selbst keinen eigenen theologischen Begründungsversuch erarbei-

tet, sondern sich mit Hinweisen begnügt, teilt er mit vergleichbaren praktisch-theologischen Arbeiten. Daß er jedoch die Frage nach der Vermittelbarkeit und Vermittlung von sozialwissenschaftlichen und theologischen Aussagen nicht grundsätzlich stellt, halte ich für eine ausgesprochene Schwäche seiner Untersuchung. So entsteht bei ihm eine Praxistheorie kirchlicher Jugendarbeit, bei der die theologische Begründung dominiert und die Pädagogik in die Rolle der Hilfswissenschaft verwiesen wird. Das von ihm bei neueren Konzepten beklagte Verhältnis der Dominanz emanzipatorischer Pädagogik gegenüber einer nicht mehr kritischen, sondern nur noch legitimierenden Theologie soll wieder zurechtgerückt werden.

2.2

Die 1982 unter dem Titel »Lernfeld Gemeinde. Sozialisation durch Jugendarbeit« veröffentlichte Untersuchung von *Gernot Czell* (1982) wurde im Rahmen des Heidelberger Forschungsprojekts »Theologie und Sozialisationsforschung« 1976 als Dissertation angenommen. Im ersten Kapitel zeigt Czell, daß die kirchliche Jugendarbeit in der wissenschaftlichen Theologie vernachlässigt wurde (21–32). Er gibt einen Überblick der Problemgeschichte evangelisch-kirchlicher Jugendarbeit (33–39), nimmt Bezug auf die Jugendarbeit in der Gemeinde (40–46), analysiert die Polarisierungsdebatte (46–56), berichtet über empirische Forschungen zur evangelischen Jugendarbeit (57–64) und nimmt Stellung zu einigen neueren Veröffentlichungen zur evangelischen Jugendarbeit (64–66). Bei der Dissertation von Leschonski hebt er den gemeindebezogenen Ansatz zustimmend hervor, bemängelt jedoch, daß in Leschonskis Einschätzung im Verhältnis von Erwachsenen und Jugendlichen in der Gemeinde »die Struktur der Einbahnstraße« (67) erhalten bleibe. In dieser Kritik meldet sich bereits das erkenntnisleitende Interesse Czells an, vor allem danach zu fragen, ob evangelisch-kirchliche Jugendarbeit als ein Feld von Jugendlichen begriffen werden könne. Angeregt durch Forschungsdefizite, nimmt die Arbeit Czells »ihren Ausgang beim Subjekt und seiner Sozialisation« (79). Sinn der Arbeit sei es, »mit Kategorien, Hypothesen und Ergebnissen aus der Sozialisationsforschung anhand theoretischer Entwürfe zur evangelisch-kirchlichen Jugendarbeit zugleich einen wichtigen Aspekt der Theorie und Praxis von Theologie und Kirche aufzuschlüsseln und die dort enthaltenen sozialisationsrelevanten Fragestellungen und Aussagen zu fassen und kritisch zu überprüfen« (80).

Dieser weiträumige Ansatz hat den Vorzug, nicht nur von einem Aspekt aus an die Jugendarbeit heranzugehen, wie dies etwa Affolderbach hinsichtlich der Bibelfrömmigkeit in der evangelischen Jugendarbeit (1977) oder Leschonski im Blick auf theologische Begründungsversuche der evangelischen Jugendarbeit (1974) unternahmen, sondern alle für eine Praxistheorie kirchlicher Jugendarbeit relevanten Faktoren einzubeziehen. Auf der anderen Seite ist, wie Czell selbst bemerkt, ein einzelner For-

scher nicht in der Lage, alle relevanten Daten aus Theorie und Praxis in seinen Überlegungen zu berücksichtigen. Deshalb wählt er die Methode der Einzelfallstudie. Die 1974 nach ausgiebiger Diskussion verabschiedete Konzeption evangelischer Jugendarbeit im Bereich der Evangelischen Kirche von Westfalen (Affolderbach 1982, 83–86; Czell 1982, 282–285) dient als exemplarischer Fall, an dem unter Verwendung des zunächst entwickelten theoretischen Bezugsrahmens und auf dem Hintergrund der diesem Konzept vorhergehenden Diskussion der Frage nachgegangen werden soll, »ob diese Jugendarbeit primär ausgerichtet ist an den konkreten Bedürfnissen der Heranwachsenden und ihrer Lösung aus der Vielfalt alltagsweltlicher Abhängigkeiten oder ob evangelische Jugendarbeit wesentlich auf die Absicherung des kirchlich-institutionellen Bestandes, auf die ›Eingemeindung‹ der Jugendlichen abzielt« (82).
Methodisch benützt Czell die qualitative Inhaltsanalyse. Unter Hinweis auf teilweise veröffentlichte Vorarbeiten wird der Leser über die Anlage und den Verlauf der Untersuchung präzise informiert (83–86).

Da auf dem hier zur Verfügung stehenden Raum die Untersuchung nicht im einzelnen referiert werden kann, verweise ich auf mein Referat an anderer Stelle (Bäumler 1977a, 252–258) und beschränke mich auf einige Aspekte.
Einmal ist hervorzuheben, daß sich Czells Forschungsinteresse den Konstitutionsbedingungen des menschlichen Subjekts im Prozeß der Sozialisation zuwendet. Dabei orientiert er sich an der Kategorie der »Alltagswelt«. Er versucht nicht, eine allgemeine Theorie des Hineinwachsens des Menschen in gesellschaftliche Zusammenhänge zu entwerfen, sondern geht aus »von dem andauernden und dialektischen Prozeß von innerer und äußerer Natur, von der Entwicklung des Subjekts unter den konstitutiven Bedingungen der Alltagswelt« (128). Die Ergebnisse dieses sehr materialreichen, nicht immer leicht lesbaren Kapitels (87–178) werden auf den letzten drei Seiten präzise zusammengefaßt (176–178).
Zweitens ist bemerkenswert, wie Czell den Jugendbegriff einführt (179–216). Weder verzichtet er auf eine Klärung dieses für jede denkbare Theorie der Jugendarbeit zentralen Begriffs, dessen Verständnis gleichwohl in Veröffentlichungen zur Jugendarbeit häufig ungeklärt bleibt, noch addiert er einfach eine Reihe von Definitionen des Begriffs »Jugend«, obwohl ein flüchtiger Blick auf das Inhaltsverzeichnis (7) dieses Mißverständnis immerhin nahelegen könnte. Vielmehr läuft dieses Kapitel darauf hinaus, bei der Analyse des Materials einmal darauf zu achten, ob das traditionelle Modell von »Jugend« als eines endogenen Individuationsprozesses angewendet wird oder ob das revidierte Modell von »Jugend« zum Zuge kommt, bei dem sowohl das Wechselspiel von »innerer und äußerer Natur« als auch die alltagsweltlichen, gesellschaftlichen Bedingungen berücksichtigt werden, unter denen dieser Prozeß abläuft. Sehr aufschlußreich ist die sich anschließende Untersuchung der Frage, wie eng Inhalte und Strukturen von Jugendarbeit mit der jeweiligen Definition des Jugendlichen und seiner gesellschaftlichen Situation verbunden sind (217–241).
In der Anwendung der theoretischen Überlegungen auf den gewählten Fall, die durch Ausführungen zur Methode sorgfältig vorbereitet wird, besticht drittens die Mehrdimensionalität. Die Untersuchung erfolgt auf den drei Ebenen der konstitutiven Bedingungen, der Interaktionsdimensionen und der Regeln. Auf der Ebene der Interaktionsdimensionen nimmt Czell die von Klaus Mollenhauer und seinen Mitarbeitern entwickelten Beteiligungsmodi der strategischen Beteiligung, der taktischen Beteiligung, der Beteiligung als Gleichstimmung und der passiven Beteiligung auf (Mollenhauer u.a. 1969, 189–221) und ergänzt sie durch den Sozialisationsmodus: Während inhaltliche Korrespondenz da vorliegt, wo von den Jugendlichen ohne Rücksicht auf ihre Sozialisationsgeschichte Zustimmung erwartet wird, kann von symmetrischer Korrespondenz da gesprochen werden, wo

die Vielfalt der individuellen Sozialisationsgeschichten anerkannt und für eine produktive Gemeindekarriere der Jugendlichen genutzt wird.
Auf der Ebene der Regeln unterscheidet Czell zwischen Oberflächenregeln im Sinne normativer Zielorientierungen, Hintergrundregeln, die die grundlegenden Bedingungen aller Interaktionen steuern, und dem Reflexionsaspekt, der sich auf Oberflächenregeln und Hintergrundregeln (Basisregeln) gleichermaßen bezieht.
Das Ergebnis der Interpretation des Materials durch Czell ist ambivalent: Werde einerseits betont, die gesellschaftliche Situation der Jugendlichen sei zu berücksichtigen, so komme sie in dem Material doch nur unscharf zum Vorschein; sollen einerseits die Jugendlichen als Subjekte der Jugendarbeit begriffen werden, so erscheinen sie doch als defizitäre Wesen; werde einerseits die strategische Beteiligung der Jugendlichen angestrebt, so werde diese durch die Forderung einer eher komplementären, taktischen Beteiligung an den Prozessen der Gemeinde- und Jugendarbeit verdrängt.
Im abschließenden 9. Kapitel (341–363) skizziert Czell das Verständnis einer Gemeinde als eines offenen Prozesses, das für den Hintergrund seiner Analysen und Wertung den Maßstab abgibt.

Ich halte die Arbeit von Czell für einen gelungen Versuch, auf dem Wege zu einer komplexen Praxistheorie evangelischer Jugendarbeit voranzukommen. Zwar erscheint der Zweifel daran, ob der enorme theoretische Aufwand in einem vertretbaren Verhältnis zu dem erreichten Ergebnis steht, auch in diesem Falle nicht völlig überwunden zu sein. Czell nimmt selbst diesen Zweifel ernst und setzt sich ständig mit ihm auseinander. Es gelingt ihm, nicht nur das hinsichtlich einer überzeugenden und tragfähigen Praxistheorie evangelischer Jugendarbeit erforderliche Problembewußtsein zu entwickeln, sondern darüber hinaus legt er weiterführende Ansätze zu seiner Bearbeitung vor. Während Czell dem sozialisationstheoretischen Zugang zu einer Praxistheorie evangelischer Jugendarbeit seine besondere Aufmerksamkeit widmet, treten demgegenüber bei ihm die theologischen Reflexionen zurück. Angesichts der nachgewiesenen bisherigen Vernachlässigung des Praxisfeldes Jugendarbeit in der wissenschaftlichen Theologie ist das durchaus verständlich. Umgekehrt bestätigt auch die zuvor besprochene Dissertation von Leschonski erneut, wie schwer der wissenschaftlichen Theologie der Zugang zu diesem Praxisfeld noch immer fällt.

2.3

Nach meinem Eindruck ist es *Peter Kliemann* in seiner Münchener Dissertation (1983) gelungen, sozialisationstheoretische und theologische Elemente auf eine überzeugendere Weise miteinander zu vermitteln. Seine Untersuchung wendet sich zwar einem Teilaspekt kirchlicher Jugendarbeit, nämlich dem religiösen Bewußtsein der ehrenamtlichen Mitarbeiter, zu. Aber indem er nach deren Identität fragt, wird zugleich die grundsätzliche Frage nach der Konstitution des Subjekts thematisiert. Nimmt die Arbeit von Czell ihren Ausgang bei der Frage nach der Konstitution der Subjekte im Sozialisationsprozeß, möchte Kliemann im Anschluß an Falk Wagner die Schwierigkeiten der Vermittlung von humanwissenschaftlichen und theologischen Fragestellungen einer möglichen Lösung näher führen, indem er sich ausdrücklich mit der theologischen Diskus-

sion um die Konstitution des Subjekts befaßt (52–57). Durch die Übernahme des Versuchs von Wagner, die Theologie der Subjektivität trinitarisch zu entfalten, führt Kliemann über die bisherigen Versuche hinaus, kirchliche Jugendarbeit durch christologische oder ekklesiologische Teiltheorien zu begründen. Folgt man diesem Weg, dann könnte an die Stelle der Polarisierung zwischen »Jesulogie« und »Christologie«, der Ableitung aus ekklesiologischen Sätzen oder auch der Begründung kirchlicher Jugendarbeit in der Präsenz des verborgenen Gottes, wie dies Leschonski versucht, ein theologischer Begründungsversuch treten, der in der Formel von der »Selbstexplikation im anderen« auf den Begriff gebracht werden kann. Die theo-logische Stringenz dieser Begründungsfigur ist so einleuchtend, daß es schwerfällt, sie kritisch zu diskutieren. Auch bei Kliemann geschieht dies nicht. Vielmehr bezieht er die Theorie der Theologie von Wagner auf das Konzept einer flexiblen, prinzipiengeleiteten Ich-Identität bei Jürgen Habermas, das er zuvor nach der Darstellung humanwissenschaftlicher Identitätstheorien (29–36) referiert hatte (36–47). Das erweist sich insofern als fruchtbar, als die bei Habermas offengebliebene Frage, wer Subjekt des Konsensbildungsprozesses ist, theologisch als Selbstexplikation im anderen gedacht werden kann. Dabei gehe es keineswegs nur um die bessere Theorie, »sondern auch um einen ganz konkreten Unterschied der Erfahrung, daß der Christ sich nämlich auch im allergrößten Leid und im grausamsten Tod immer noch in Gott aufgehoben weiß, in Gott als der alles umfassenden Wirklichkeit, die sich gerade durch den Kreuzestod Jesu als Selbstexplikation im anderen definiert hat« (59).

Das ist einerseits überzeugend theologisch gedacht, und doch stellt sich auf der anderen Seite die Frage, ob das theologische Denken den Zugang zu der geschilderten Erfahrung ermöglicht oder ob dies nur der Glaube gegen den Augenschein vermag. Es ist die Frage nach der Erfahrungsoffenheit der theo-logischen Theorie, die weiter bedacht werden muß. Dazu wiederum finden sich bei Leschonski wichtige Anregungen.

Jedenfalls läßt die Bemühung um eine Praxistheorie kirchlicher Jugendarbeit erkennen, daß dabei fundamentaltheologische und systematisch-theologische Fragestellungen aufgenommen werden. Kliemann führt die Ich-Identiät als Leitbegriff einer kritischen Theorie kirchlicher Jugendarbeit ein. Nach einem interessanten Exkurs, in dem sich Kliemann mit den Analysekategorien Czells kritisch auseinandersetzt (63–70), begibt er sich auf den Weg von der Theorie zu Empirie. Der gewählte empirische Forschungsansatz entspreche am ehesten der »grounded theory«, also einem Konzept, bei dem in einem offenen Forschungsprozeß »Kategorien und Hypothesen erst im engen Kontakt mit dem Untersuchungsmaterial ihre Konturen gewinnen« (73). Diesem Forschungskonzept entsprechen auch die gewählten Untersuchungsinstrumente Gruppendiskussion und narratives Interview, deren Möglichkeiten und Grenzen erörtert werden (74). Sie werden durch einen Kurzfragebogen (67–81) ergänzt. Die Gruppendiskussion wurde durch einen provokativen Grundreiz in Form eines fiktiven kritischen Briefes einer Mutter an einen Pfarrer (82f) in Gang gebracht. Die interessante, mich durchweg überzeugende Interpretation des auf diese empirische Weise gewonnenen Materials kann hier nicht im einzelnen referiert werden. Bereits aus einer kleineren späteren Veröffentlichung (Kliemann 1987), in der Klie-

mann einige Ergebnisse seiner Untersuchung einem breiteren Leserkreis vorlegt, wird klar, daß die aus dem Material entwickelten sieben Idealtypen ehrenamtlicher Jugendleiter nicht nur aufschlußreiche Einsichten in die gegenwärtige Verfassung des religiösen Bewußtseins dieser unverzichtbaren Kerngruppe kirchlicher Jugendarbeit erlauben, sondern auch einige Schlußfolgerungen auf das religiöse Bewußtsein in der Volkskirche insgesamt ermöglichen.
Der als Leitbegriff eingeführten flexiblen Ich-Identität entsprechen nur zwei der sieben Begleittypen des ehrenamtlichen Mitarbeiters, die Kliemann aus dem Material herausarbeitet. Er nennt sie den »suchenden Gruppenleiter« und den »gremiengeschulten Gruppenleiter«. Sie entsprechen weitgehend dem Prinzip der Selbstexplikation im anderen, sind aber in der Gefahr, sich im ersten Fall auf die Position der beiden Typen »religiös-indifferenter Gruppenleiter« bzw. »privat-religiöser Gruppenleiter« zurückzuziehen bzw. sich im zweiten Fall von der »peer-group« zu entfremden und für die Rolle des hilflosen Helfers erhöht anfällig zu werden. Bei den ersten beiden Idealtypen des »Gruppenleiters evangelikaler Prägung aus evangelikalem Elternhaus« und des »Gruppenleiters evangelikaler Prägung aus nicht-evangelikalem Elternhaus« läuft »die Tendenz zur Sicherung und unmittelbaren Durchsetzung der eigenen Position . . . dem Prinzip der Selbstexplikation im anderen zuwider« (Kliemann 1983, 194). Der Typ des Gruppenleiters, der sich ausdrücklich als Nichtchrist versteht und atheistische oder agnostische Positionen vertritt, komme im Untersuchungs-Sample kaum vor. Dies deutet nach Kliemann »auf ein Defizit an kritischer, für grundsätzliche Meinungsverschiedenheiten offener Auseinandersetzung mit der christlichen Tradition hin« (ebd.). Kliemann kommt zu dem kritischen Resümee, »daß in bezug auf das vorliegende Sample insgesamt gesehen kaum von einer identitätsfördernden Funktion von Religion gesprochen werden könne« (212).

Als Konsequenzen für die Praxis kirchlicher Jugendarbeit stellt Kliemann drei Forderungen zur Diskussion:
a) Intensive Aus- und Fortbildung jugendlicher ehrenamtlicher Mitarbeiter sowie ihre kritische Praxisbegleitung, bei der die Aufarbeitung ihrer persönlichen Lebenssituation im Vordergrund stehen soll;
b) Ausbau offener Projekte für Jugendliche, die keine Gruppe wollen und
c) sowohl Gruppenarbeit wie offene Arbeit kritisch auf die Aktivitäten der Erwachsenengemeinde beziehen.

Nach meiner Einschätzung bedeutet die Arbeit von Kliemann in doppelter Hinsicht einen Fortschritt in der Erforschung kirchlicher Jugendarbeit: Einmal fällt seine Vermittlung von sozialisationstheoretischen, pädagogischen und theologischen Elementen im Interesse einer Praxistheorie kirchlicher Jugendarbeit überzeugender aus als in den früheren Veröffentlichungen zu dieser Thematik. Sodann analysiert er mit adäquaten Methoden das religiöse Bewußtsein jugendlicher ehrenamtlicher Mitarbeiter in der Jugendarbeit und kommt auf diese Weise nahe an ihre Realität heran.
Daß dies kritisch-konstruktiv eben zu einem Zeitpunkt geschieht, in dem in der Befürchtung einer erheblichen Einbuße an Kirchensteuermitteln im Zusammenhang der Steuerreform allenthalben das Loblied auf die ehrenamtlichen Mitarbeiter angestimmt wird, halte ich für besonders wichtig. Im übrigen entwickelt sich allmählich auch eine kritische Diskussion zwischen den mit Jugendarbeit befaßten Wissenschaftlern; der Exkurs über die Methode von Czell in der Arbeit von Kliemann ist ein Beleg dafür.

2.4

Leider hat *Wolfgang Deresch* in seiner 1983 vom Fachbereich Evangelische Theologie der Universität Hamburg angenommenen Habilitationsschrift (1984) auf die Arbeiten von Leschonski und Czell keinen Bezug genommen. Das ist deshalb bedauerlich, weil es der eigene Ansatz von Deresch nahegelegt hätte, sich mit den beiden vorhergehenden Untersuchungen zu befassen. Die gleichzeitig entstandene Arbeit von Kliemann konnte Deresch noch nicht berücksichtigen.

In der Sicht von Deresch ist es die Aufgabe kirchlicher Jugendarbeit, »im pädagogischen Feld der Lebenswelt der Jugendlichen, als dem Horizont der historisch gewordenen und gesellschaftlichen Bedingungen für Lernvorgänge, durch kommunikatives Erziehungshandeln die personale und soziale Identität und die Deutungsfähigkeit der Jugendlichen als kommunikationsfähiger Subjekte zu fördern und damit Glauben zu ermöglichen« (1984, 37). Dazu sei eine Theorie zu entfalten, die »aufzeigt, wie sinnvolles und christliches Handeln für Jugendliche in solcher Lebenswelt möglich ist« (ebd.).

Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist die von den Jugendlichen unmittelbar erfahrene Lebenswelt, die durch die Phänomene Jugendarbeitslosigkeit, Vandalismus, Ausreißer, Alkohol, Drogen, Selbstmord, den Ritualismus des bloßen Mitmachens und der Unwilligkeit, erwachsen zu werden, insgesamt durch Sinnlosigkeit charakterisiert sei (7–12). Deresch verwendet den im Anschluß an Edmund Husserl durch Alfred Schütz in die wissenschaftliche Diskussion eingeführten Begriff der Lebenswelt, weil ». . . er nicht die ganze Welt meint, die dem Menschen begegnet, sondern nur das, was für ihn jeweils relevant wird« (201).

Obwohl nicht für jeden Jugendlichen alle genannten Phänomene unmittelbar relevant werden, sind sie doch, mindestens medial vermittelt, für die Mehrzahl präsent. Deshalb ist es für die kirchliche Jugendarbeit nicht leicht, die Aufgabe zu lösen, die ihr von Deresch zugeschrieben wird: Sie soll Jugendlichen helfen, ihre personale und soziale Identität zu finden, die erfahrene Lebenswelt religiös zu interpretieren und durch Handeln mitzugestalten. Erste Versuche der Lösung dieser Aufgaben werden zunächst im 2. Kapitel über die »Ursprünge kirchlicher Jugendarbeit« (38–144) historisch rekonstruiert.

Im Pietismus sei die Jugendkrise als moralische Krise so aufgenommen worden, daß die Jugendlichen auf der Suche nach ihrer Identität zu der in der Bibel bezeugten, im Heilshandeln Christi begründeten Glückseligkeit geführt werden sollten. Als Kronzeuge wird Ernst Gottlieb Woltersdorf (1625–1661) genannt. Ihre charakteristische Gestalt habe die pietistische Jugendarbeit mit der Gründung des ersten offiziellen Jünglingsvereins 1768 durch Pfarrer Meyenrock in Basel erfahren (47). Die pädagogische Theorie dazu habe August Hermann Francke geliefert (52).

Die zweite, auf die soziale Identität bezogene Problemkonstellation für die Ursprünge kirchlicher Jugendarbeit stellt Deresch am Beispiel des Hamburger Pastors Clemens Schultz (1862–1914) dar. Die Beschränkung auf die persönliche Glückseligkeit sei unter den Bedingungen der kapitalistischen Wirtschaftsordnung nicht mehr möglich. Die Ju-

gendarbeit von Clemens Schultz sei ausgerichtet auf das Wohl der Jugendlichen, die im Zusammenhang der Industrialisierung in eine gesellschaftliche Krise geraten seien. Die theoretische Begründung solcher Jugendarbeit sieht Deresch in Johann Hinrich Wicherns Konzept der »Rettung« (55) der heillosen Menschen, dessen »Familienprinzip« den personalen mit dem sozialen Aspekt verbinde.
Als dritte geschichtliche Ausprägung kirchlicher Jugendarbeit wird am Beispiel von Wilhelm Stählin (1883–1975) dargestellt, daß und wie in der von ihm beeinflußten kirchlichen Jugendarbeit die Phänomene der Jugendbewegung – Naturerleben, Körpererfahrung, Bund und Siedlung – religiös interpretiert werden.
Die aus dem historischen Material erschlossenen Leitkategorien der Personalität, der Sozialität und der Sinnkonstitution durch Religion werden im 3. Kapitel unter systematischen Gesichtspunkten als »Elemente einer Theorie kirchlicher Jugendarbeit« (145–234) entfaltet. Die Elemente einer Theorie personaler Identität stellt Deresch aus Arbeiten von Anna Freud, Thomas Ziehe und Erik H. Erikson zusammen. Im Anschluß an Michael Klessmann (1982) zieht er Konsequenzen für die kirchliche Jugendarbeit. Für die Entwicklung eines Konzepts sozialer Identität wird insbesondere Samuel N. Eisenstadts Theorie von der zwischen Familie und Gesellschaft vermittelnden Funktion altershomogener Gruppen Jugendlicher kritisch in Anspruch genommen. Die dritte Leitkategorie der »Sinnkonstitution durch Religion« erläutert Deresch im Kontext der Lebensweltkonzeption, in dem die Frage nach personaler und sozialer Identität eingebunden sei in die Frage nach der Konstitution der Gesellschaft überhaupt.
Seine These, Aufgabe kirchlicher Jugendarbeit sei, in der Adoleszenzkrise Glauben zu ermöglichen, erläutert Deresch in drei Durchgängen im Blick auf den personalen Bereich (240–244), den Bereich »tendenziell politischer Bildung« (245–254) und die Einübung in den Umgang mit religiösen Symbolen (254–265). Er setzt jeweils mit einem Fallbeispiel ein, interpretiert dies mit Hilfe der pietistischen bzw. religiös-sozialen bzw. der Tradition der Jugendbewegung und faßt dann eine aktuelle Lösung ins Auge.

Hervorzuheben ist an der Untersuchung von Deresch einmal die Verknüpfung von historischer Rekonstruktion und systematischer Analyse und zweitens die durchgängige Orientierung an den Leitkategorien der personalen, sozialen und religiösen Identität. Die Klarheit des systematischen Aufbaus wird allerdings teilweise dadurch erkauft, daß der historischen und empirischen Realität nicht immer volle Gerechtigkeit widerfährt. Das Buch ist gut lesbar geschrieben, teilweise sogar glänzend formuliert. Neben den Porträts der historischen Zeugen sind einige Aufnahmen charakteristischer Jugendszenen in das Buch aufgenommen worden. Deresch hat einen wichtigen Beitrag zur Beantwortung der Frage geleistet, wie die Elemente verschiedener sozialwissenschaftlicher Theorien integriert und theologisch reflektiert werden können. Das erste wäre noch überzeugender ausgefallen, wenn er sich in dieser Hinsicht mit Czell auseinandergesetzt hätte. Das Paradigma der »Lebenswelt« scheint auch mir in der Tat dazu geeignet zu sein, mit der sozialisationstheoretischen Theoriebildung näher an die Realität der Jugendlichen heranzukommen. Was die theologische Reflexion betrifft, so scheint mir diese bei der gleichzeitigen Untersuchung von Kliemann gründlicher geleistet zu sein als bei Deresch. Da beide den Identitätsbegriff in den Mittelpunkt stellen, wäre in der weiteren Diskussion zu erörtern, ob und wie ihre theologische Reflexion auch wechselseitig fruchtbar gemacht werden kann.

3 Abschließende Bemerkungen

Es ist nicht zufällig, daß sowohl bei Kliemann als auch bei Deresch die Ich-Identität als Leitbegriff angeführt wird. Das war seit der Mitte der 70er Jahre auch bei anderen Arbeiten, die sich mit der Theorie kirchlicher Jugendarbeit befaßten, der Fall (z.B. Veelken 1978).
In der allgemeinen Diskussion der Theorie der Jugendarbeit, sofern sie überhaupt weitergeführt wurde, löste der Leitbegriff »Identität« den Leitbegriff der »Emanzipation« ab. Das ist wohl als eine Resonanz auf gesamtgesellschaftliche Prozesse, insbesondere im Bildungsbereich, zu begreifen. Als das beweglichste unter den Erziehungsfeldern hat die Jugendarbeit, nicht zuletzt die kirchliche, Anfang der 70er Jahre die Chance emanzipatorischer Reformpolitik des Bildungswesens wahrgenommen. Es ist noch genauer zu untersuchen, ob die Voraussetzung dafür nicht im Grunde durch die Entspannungspolitik geschaffen wurde. Denn dadurch wurde die antikommunistische Ideologie, an deren Reproduktion auch die Jugendarbeit, nicht zuletzt die kirchliche, beteiligt war, entbehrlich. Eine offene Auseinandersetzung mit der eigenen nationalsozialistischen Vergangenheit schien möglich zu werden.
Da die Jugendarbeit zugleich das empfindlichste unter den Erziehungsfeldern ist, wirkte sich der zunehmende Problemdruck in besonderer Weise auf sie aus und forderte zur Stellungnahme auf. Gerade kirchliche Jugendarbeit nahm sehr bald an der Friedensbewegung Anteil, thematisierte die Probleme der Kernenergie, öffnete sich ökologischen Fragen, wurde auch von den Problemen der Zwei-Drittel-Welt tangiert. Dabei erwiesen sich die gesellschaftlichen Machtverhältnisse als resistent gegenüber Versuchen einer Umverteilung von Macht.
Nimmt man diesen Problemdruck, der gerade auf jungen Menschen, die ihr Leben noch vor sich haben, begreiflicherweise mehr lastet als auf Erwachsenen, zusammen mit den Phänomenen, die Deresch als relevant für die Lebenswelt von Jugendlichen beschrieben hat, dann wird begreiflich, daß die Frage nach der Identität in den Vordergrund rückt. Wie sollen sich junge Menschen angesichts der Fülle scheinbar oder anscheinend unlösbarer Probleme orientieren, wenn sie nicht wenigstens zu sich selbst finden?
Um so wichtiger ist es, diese Frage nicht auf die nach der personalen Identität zu reduzieren, sondern nach ihrer sozialen Dimension ständig mit zu reflektieren. Es leuchtet ein, wenn Deresch die Frage nach der religiösen Identität auf beide Dimensionen beziehen möchte, und auch der Zugang über die Einübung im Umgang mit Symbolen scheint mir kein verkehrter Weg zu sein. Die Ergebnisse der Arbeit von Kliemann zeigen, wie problematisch es bei jugendlichen ehrenamtlichen Mitarbeitern, die das Gesamtbild kirchlicher Jugendarbeit nicht unerheblich mitgestalten, mit ihrer religiösen Identität bestellt ist.
An der Lösung der damit gestellten Aufgaben wird kirchliche Jugendar-

beit in Praxis und Theorie weiterarbeiten müssen. Die Alltagserfahrungen Jugendlicher sind dabei noch stärker als bisher zu berücksichtigen. Die Suche nach dem »ganzen« Leben (Affolderbach/Hanusch 1985) muß die gesellschaftlichen Realitäten konstruktiv-kritisch berücksichtigen, wenn sie nicht ungewollt dazu beitragen will, daß Jugendliche noch weiter ins gesellschaftliche Abseits geraten.

Die vier Fallstudien, in denen 1983

- gemeindliche Jugendarbeit im großstädtischen Bereich,
- verbandliche Jugendarbeit im ländlich-kleinstädtischen Bereich,
- gemeindliche Jugendarbeit im dörflichen Bereich und
- offene Jugendarbeit im großstädtischen Bereich

untersucht wurden, erbrachten interessante Momentaufnahmen der genannten Aspekte kirchlicher Jugendarbeit (Linke 1985). In ihrer Darstellung gehen sie aus vom Umfeld und äußeren Rahmen, machen Angaben über den institutionellen Rahmen, lassen die an der jeweiligen Jugendarbeit teilnehmenden Jugendlichen selbst zu Wort kommen und teilen abschließend das Ergebnis von Gruppendiskussionen über die Themen »Zukunft« und »Frieden« mit den Jugendlichen mit. Es ergibt sich ein sehr anschaulich dargestelltes, facettenreiches Bild vom Alltag kirchlicher Jugendarbeit im gesellschaftlichen Kontext.

Es wird der weiteren Entwicklung der Praxistheorie kirchlicher Jugendarbeit gut bekommen, wenn sie diese Fallstudien genauer zur Kenntnis nimmt. Theorie und Empirie sind weiterhin aufeinander zu beziehen, damit eine Praxistheorie kirchlicher Jugendarbeit diejenige Erklärungskraft bekommt, ohne die auf sie im Grunde auch verzichtet werden könnte.

Literatur

M. Affolderbach, Kirchliche Jugendarbeit im Wandel. Analysen zur Bibelfrömmigkeit, München/Mainz 1977 *(= Affolderbach 1977).*

- (Hg.), Grundsatztexte zur evangelischen Jugendarbeit. Materialien zur Diskussion in Praxis, Lehre und Forschung (Münster 1978), Stuttgart/Gelnhausen ²1982 *(= Affolderbach 1982).*

- und *R. Hanusch* (Hg.), Wir suchen das ganze Leben. Über Alltagserfahrungen Jugendlicher und die Chancen der Jugendarbeit, Wuppertal 1985 *(= Affolderbach/Hanusch 1985).*

-, Ausschau nach neuen Perspektiven zur Konzeption evangelischer Jugendarbeit, in: *R. Hanusch* und *G. Lämmermann* (Hg.), Jugend in der Kirche zur Sprache bringen. Anstöße zur Theorie und Praxis kirchlicher Jugendarbeit, München 1987, 91–107 *(= Affolderbach 1987).*

Chr. Bäumler (Hg.), Treffpunkt Gemeinde. Jugend im Gemeindeaufbau, München 1965 *(= Bäumler 1965).*

-, Zur Theorie evangelischer Jugendarbeit, VuF 1 (1967) 94–102 *(= Bäumler 1967).*

-, Auf dem Holzweg? Zum gegenwärtigen Stand der Theoriebildung kirchlicher Jugendarbeit, in: *Ders.,* Unterwegs zu einer Praxistheorie. Gesammelte Aufsätze zur kirchlichen Jugendarbeit, München 1977, 230–271 *(= Bäumler 1977a).*

-, Probleme und Defizite einer Praxistheorie kirchlicher Jugendarbeit, ThPr 12 (1977) 179–191 *(= Bäumler 1977b).*

-, Konzeption und Theorie kirchlicher Jugendarbeit, in: *M. Affolderbach* und *H. Steinkamp* (Hg.), Kirchliche Jugendarbeit in Grundbegriffen. Stichworte zu einer ökumenischen Bilanz, Düsseldorf/München 1985, 228-243 *(= Bäumler 1985).*
R. Bleistein und *P.M. Zulehner* (Hg.), Mit der Jugend Gott suchen. Perspektiven für die kirchliche Jugendarbeit, München 1987 *(= Bleistein/Zulehner 1987).*
G. Czell, Lernfeld Gemeinde. Sozialisation durch Jugendarbeit (aej Studienband 5), Stuttgart 1982 *(= Czell 1982).*
W. Deresch, Kirchliche Jugendarbeit. Wege der personalen, sozialen und religiösen Identität, München 1984 *(= Deresch 1984).*
R. Hanusch und *G. Lämmermann* (Hg.), Jugend in der Kirche zur Sprache bringen. Anstöße zu Theorie und Praxis kirchlicher Jugendarbeit, München 1987 *(= Hanusch/Lämmermann 1987).*
J. Jürgensen, Vom Jünglingsverein zur Aktionsgruppe. Kleine Geschichte der Jugendarbeit, Gütersloh 1980 *(= Jürgensen 1980).*
-, Die bittere Lektion. Evangelische Jugend 1933 (aej Studienband 7), Stuttgart 1984 *(= Jürgensen 1984).*
M. Klessmann, Identität und Glaube, München/Mainz 1982 *(= Klessmann 1982).*
P. Kliemann, Ehrenamtliche Mitarbeiter. Zur Identität von Gruppenleitern in der kirchlichen Jugendarbeit. Eine empirische Studie (aej Studienband 6), Suttgart 1983 *(= Kliemann 1983).*
-, Jugendliche als ehrenamtliche Gruppenleiter, in: *Hanusch/Lämmermann* (Hg.), Jugend, 125-131.
G. Lämmermann u.a., Kirche - Arbeit - Arbeiterjugend. Plädoyer für eine offene Arbeit mit jungen Arbeitern (aej Studienband 4), Stuttgart 1982 *(= Lämmermann 1982).*
H. Leschonski, Evangelische Jugendarbeit: Emanzipation oder Versöhnung? Theologische Überlegungen zur Jugendarbeit der Gemeinde, Diss. Berlin (West) 1974 *(= Leschonski 1974).*
K.W. Linke, Jugendarbeit in der Volkskirche. Vier Fallstudien zum Alltag in der Gemeinde, 2 Bde. (aej Studienbände 9 und 10), Stuttgart 1985 *(= Linke 1985).*
K. Mollenhauer, G. Kasakos, H. Ortmann und *U. Bathke,* Evangelische Jugendarbeit in Deutschland. Materialien und Analysen, München 1969 *(= Mollenhauer u.a. 1969).*
W.C. Müller, H. Kentler, K. Mollenhauer und *H. Giesecke,* Was ist Jugendarbeit? Vier Versuche zu einer Theorie, München 1964 *(= Müller u.a. 1964).*
M. Priepke, Die evangelische Jugend im Dritten Reich. 1933-1936, Hannover/Frankfurt/M. 1960 *(= Priepke 1960).*
H. Riedel, Kampf um die Jugend. Evangelische Jugendarbeit 1933-1945, München 1976 *(= Riedel 1976)*
L. Veelken, Einführung in die Identitätstheorie. Vorschläge für die Praxis identitätsentfaltender Jugendarbeit, Stuttgart 1978 *(= Veelken 1978).*

Dr. *Christof Bäumler* ist Professor für Praktische Theologie an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Abstract
A still existing lack of profound research concerning the theory of practical work among young people at church is remarked by the author. In addition there is no critical survey of the history of work with the young. Various publications from the last few years are reported and compared. Bäumler attaches special importance to the explanations of P. Kliemann, who combines elements of a theory of socialization with theological interpretations.

2.8

Dieter Baltzer

Religionsunterricht in der Grundschule 1978–1987

Ein Literaturbericht

1 Grundschulreform 1968 – Situationsaufriß

Die Dominanz der Theologie und die mehr oder weniger marginale Bedeutung der pädagogischen Bezugswissenschaften hatten von 1945–1965 eine weitgehende Ausgrenzung religionspädagogischer Binnenfragen verursacht: Der Grundschüler im Horizont von Bibel, Glaube und Kirche. Der Einschnitt der 1968 einsetzenden Primarstufenreform (Steffens 1984; 1985) ist Ausdruck und Folge der neuen umwälzenden Entwicklungen im politischen, wirtschaftlichen, demographischen und technischen Bereich jener Jahre. 20 Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs wurde der gesamte schulische Binnenraum, und mit ihm der Religionsunterricht, wie er seit der Reformpädagogik der zwanziger Jahre dieses Jahrhunderts bestanden hatte, aufgebrochen.
Seitdem ist die Theoriediskussion zur Religionsdidaktik der Grundschule nicht nur mit den schulpädagogischen, sondern auch den lernpsychologischen, den gesellschaftspolitischen und den soziologischen Fragestellungen dieser Schulstufe aufs engste verzahnt. Eine weite horizontale Öffnung aller Unterrichtsfächer der Grundschule für ihre Grundlegung in den Human- und Gesellschaftswissenschaften ist zu beobachten. Die vertikale Verankerung in der je speziellen Bezugs- und Fachwissenschaft der einzelnen Fächer tritt demgegenüber zeitweise in den Hintergrund. Ihren richtungweisenden Ausdruck erhält diese Primarstufenreform im Frankfurter Grundschulkongreß im Jahre 1969. Für die Religionsdidaktik der Primarstufe formulieren Otto/Rauschenberger 1970 in den ›Mainzer Thesen zum RU in der Grundschule‹ die neuen Intentionen. Margot Saller (1980, 36–65) bietet eine informative Zusammenfassung der ›Reformtendenzen in der Grundschulpädagogik‹. Saller weist im einzelnen nach, wie sich »die Reform der Grundschule vor allem auf die neueren Erkenntnisse und Ergebnisse der Psychologie, Pädagogik und Soziologie stützt« (37).
Eine Aufbruchstimmung, die freilich zunehmend abflachte, herrschte während der folgenden 10 Jahre bis 1978 gleichermaßen in Schule und Gesellschaft. Bildungspolitisch einschneidende und kostenaufwendige

Veränderungen werden unter der Faszination neuer Leitideen der Chancengleichheit, der Emanzipation und der Demokratisierung in Angriff genommen. Die Entdeckung des Kindes als Lernwesen, ein im wesentlichen wissenschaftsorientierter, streng curricular strukturierter Grundschulunterricht, der das Fachlehrerprinzip auch in der Primarstufe stark in den Vordergrund rückte, sowie die Auflösung von Zwergschulen zugunsten medial-technisch anspruchsvoll ausgestatteter, z.T. schulstufenübergreifender Großschulsysteme führten u.a. im Grundschulbereich zu radikal neuen didaktischen Weichenstellungen.

Das Fach Heimatkunde/Gesamtunterricht, das noch auf das pädagogische und psychologische Konzept der Weimarer Grundschule zurückführt, wurde durch das Fach Sachkunde ersetzt. Das ist Ausdruck der neuen wissenschaftsgeleiteten, der technologischen Entwicklung der demokratischen Gesellschaftsordnung Rechnung tragenden Grundschuldidaktik.
Die signifikante Bedeutung des Fachs Sachkunde für das neue Selbstverständnis der Grundschule ist bislang weder hinreichend kritisch von der Grundschulpädagogik noch von der Religionsdidaktik der Grundschule herausgestellt worden (Baltzer 1984, 52). Gravierende Differenzen gegenüber der Didaktik des Fachs Sachkunde (vgl. Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW 1985) bestehen etwa in dessen teilweise erschreckend eindimensionalen anthropologischen Zielvorstellungen.

2 Primarstufen-Religionsdidaktik bis 1978 Kritischer Rückblick

a) Klaus Wegenast, Mitglied der Kommission der Evangelischen Kirche in Deutschland, die das Gutachten zum Religionsunterricht in der Grundschule im Jahre 1972 verabschiedete, bietet eine präzise Übersicht der wesentlichen didaktischen Konzeptionen zum Religionsunterricht in der Primarstufe, die in jenen Jahren zwischen 1968 und 1978 ausgebildet wurden (Wegenast 1983, 34–42). Nach seinem Urteil (41) lassen sich die vielfältigen Stimmen im konzeptionellen Bereich jener Jahre zur Religionsdidaktik in der Grundschule in zwei Positionen bündeln:
- Für die eine Gruppe von Theoretikern ist Religionsunterricht an der Grundschule »*Propädeutik*« mit folgenden drei Zielen:
1. Nachdenken über den eigenen Lebenskreis;
2. Verstehen der Sprache der Tradition;
3. Sehen und Bedenken personaler und gesellschaftlicher Wirklichkeit in Korrelation zur christlichen Überlieferung.
- Für die andere Gruppe ist der Grundschulreligionsunterricht ein Beitrag zur »*Emanzipation*« mit dem Ziel, den Schüler zu religiöser Mündigkeit zu führen. Nach Vierzig (1971) und Junker (1971) soll in einem elementaren Sinn angestrebt werden:
1. die Fähigkeit, religiöse Vorstellungen in ihrer historischen und gesellschaftlichen Bedingtheit zu erkennen;

2. ein Grundwissen von der Zeitgeschichte und dem soziokulturellen Hintergrund der Bibel;
3. ein Grundwissen von der Kirchenkunde.

In der zuletzt genannten Gruppe überwiegt deutlich das Moment des Kognitiven in der Absicht, in kritisches Bewußtsein und kritische Distanzierung von den überkommenen Vorstellungen einzuüben. Demgegenüber geht die zuerst genannte Gruppe induktiv vor. Im Erfahrungsfeld des Grundschülers sollen einerseits religiöse Dimensionen entdeckt werden, andererseits soll das Erfahrungsfeld des Schülers mit Hilfe religiöser Traditionen erschlossen und gedeutet werden, um so dem Kind religiöse Sprache zu erschließen, die es ihm ermöglicht, Nichtgegenständliches auszusagen.

Ungeachtet einer durchaus kritischen Rückschau hält Wegenast (42f) vieles von dem, was in dieser Aufbruchphase der Religionsdidaktik der Primarstufe seit 1968 herausgearbeitet wurde, nach wie vor für sinnvoll:
- die Notwendigkeit einer dialogischen Vermittlung zwischen dem christlichen Glauben und seinen Überlieferungen und der Erfahrung des Kindes im Rahmen der heutigen Lebenswirklichkeit;
- die Beachtung des Erfahrungsraums und der Erfahrungsfähigkeit der Schüler;
- den Charakter des Religionsunterrichts als christlichen Unterricht in einer pluralistischen Schule und Gesellschaft;
- die sorgfältige Bestimmung der verschiedenen Funktionen des Religionsunterrichts für Kinder, Schule und Kirche;
- die theologische und pädagogische Verantwortung für alle Teile des Unterrichts: Ziele, Inhalte, Methoden und Medien;
- die Reflexion des Lehrers über seinen eigenen Standpunkt im Glauben.

Auf katholischer Seite faßt Saller, die an der Entstehung des Zielfelderplans für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule (Saller 1977–1980) beteiligt war, die Diskussion der Neukonzeption des katholischen Religionsunterrichts in der Grundschule zusammen. Im Gegensatz zur evangelischen Religionspädagogik führte die Diskussion im katholischen Bereich im Synodenbeschluß zu einem einzigen Gesamtentwurf.

Nach Sallers Urteil (1980, 102–119) dominieren unter Berücksichtigung der pädagogischen und theologischen Perspektiven in ihrer Bedeutung für die Reform des Religionsunterrichts in der Grundschule drei Schwerpunkte:
1. die Berücksichtigung der Schülerpersönlichkeit;
2. die Erziehung zur Mitverantwortung in der Gesellschaft;
3. eine inhaltliche Neuakzentuierung des Religionsunterrichts durch das »differenziert verstandene Korrelationsprinzip« (119).

Von besonderem theologischen Gewicht sind dabei
1. die Korrelationsdidaktik (114f);
2. die Beachtung der Mehrdimensionalität der einen Wirklichkeit (111–114);
3. der Begriff der Erfahrung (109f).

Das unmittelbare unterrichtliche Geschehen wird u.a. als ›offener Unterricht‹ und ›entdeckendes Lernen‹ (102–106), als ›soziales Lernen‹ (106f) und als Meta-Unterricht (Unterricht über Unterricht) (108f) erfaßt.

b) Um die gegenwärtige Situation der Religionsdidaktik in der Grundschule angemessen zu würdigen, ist es auf der anderen Seite unerläßlich, die »Defizite« jener Epoche religionspädagogischer Theoriediskussion und Praxis (vgl. Baltzer 1979, 51–53) zur Kenntnis zu nehmen. Hubertus Halbfas' ›Kritischer Rückblick auf 10 Jahre religionspädagogischer Arbeit‹, den er als Diskussionsvorlage für eine Tagung der im Verlagsring Religionsunterricht zusammengeschlossenen religionspädagogischen Verlage im November 1980 in Loccum vorlegte (Halbfas 1981, 256–260), faßt seine Kritik an der unter dem unpräzisen Sammelbegriff ›Problemorientierter Religionsunterricht‹ ausgewiesenen Tendenz zusammen.

Neben den vielseits beklagten bibelhermeneutischen Defiziten entdeckt Halbfas in den didaktischen Koordinatensystemen ein didaktisches Defizit angesichts der ungelösten Verschränkung der theologischen und der gesellschaftlichen Themen. Schulkultur (vgl. Kessemeier 1979) und Spiritualität sollten nach seinem Urteil in den Dienst verstärkt meditativ ausgerichteter Unterrichtsformen gestellt werden.

Ungeachtet seiner Kritik will Halbfas ebensowenig wie Wegenast (s.o.) den außerordentlichen Zuwachs an Wirklichkeit im Religionsunterricht und seine thematische Offenheit ignorieren oder abwerten. Neu Erreichtes sei vielmehr (1982, 20) um jeden Preis in der weiteren Entwicklung der Religionspädagogik zu bewahren:
- die größere Rationalität in den Begründungen der Lehrinhalte;
- ihre schülerbezogene und situative Sensibilität;
- die Überwindung eines ausschließlich materialen Bibel- und Katechismusunterrichts;
- die Abwehr einer indoktrinierenden, schulisch nicht legitimierbaren Dogmatik;
- die Einbeziehung religionswissenschaftlicher, sozialpolitischer, psychoanalytischer und ideologiekritischer Arbeitsweisen und Inhalte.

3 Vermittlung von ›Situation‹ und ›Tradition‹ (Situationsansatz, B. Buschbeck 1981)

Die Erfahrungen mit dem überwiegend schülerorientierten Religionsunterricht in den 70er Jahren führten gegen Ende des Jahrzehnts auch in der Primarstufendidaktik des Religionsunterrichts zu auffallenden Kurskorrekturen im konzeptionellen Bereich. K.E. Nipkow hatte schon zu Beginn der Reformphase auf die gleichgewichtige Bedeutung der »zwei didaktischen Grundtypen des evangelischen Religionsunterrichts« hingewiesen (1968). 1974 beklagte H. Horn im ›Versuch einer Zwischenbilanz‹ das ›Elend der Alternativen im Religionsunterricht‹. Nunmehr, am Ende der 70er Jahre, stellen Autoren, die z.T. selber die vorausgehende Phase konzeptionell aktiv mitbestimmten (H.B. Kaufmann, K. Wegenast, Chr.

Reents, B. Buschbeck) den möglichen absoluten Anspruch einer einzigen Konzeption in Frage. Statt dessen rückt die Aufgabe der Vermittlung von Situation und Überlieferung in den Vordergrund.

B. Buschbeck (1981, 45) umschreibt diese neue Tendenz wie folgt: »In einer rechten Vermittlung geht es . . . um das Auffinden von Begegnungsfeldern, in denen sogenannte Konzeptionen als Aspekte wirksam werden. So gehören theologische und humanwissenschaftliche Elemente konstitutiv zu einem Unterricht in der Spannung zwischen Überlieferung und Situation. Die Alternative ›problemorientiert‹ oder ›bibelorientiert‹ kann nur ein Selbstmißverständnis beider Aspekte sein«. Deutliche Worte findet Buschbeck schließlich auch, wenn er bemerkt, daß es falsch wäre, »in der zeitlichen Abfolge verschiedener Konzeptionen eine inhaltliche Ablösung zu sehen«. Ungeachtet dessen meldet Buschbeck gegenüber dem problemorientierten Religionsunterricht in der Grundschule auch substantielle Bedenken an, wenn er bemerkt (46): »Anstelle von problemorientiertem Ansatz ist für die Grundschule besser von Situationsansatz zu sprechen.« Buschbeck begründet das damit, daß Probleme und Konflikte für den Grundschüler nie losgelöst und abstrakt auftreten, sondern nur in »erlebten bzw. erlebbaren Situationen«. Wortreich wird in Anlehnung an Failing u.a. (1976) die Art der Verbindung zwischen Text und Situation als »spannungsreich, dynamisch, dialogisch, ansprechend und anregend« beschrieben. Schließlich fügt Buschbeck hinzu: »Überlieferung und Situation müssen dabei in gleicher Weise ernst genommen werden« (49).

Es ergeben sich aber begründete Zweifel, ob die geforderte Gleichgewichtigkeit konzeptionell realisiert wird. Für die praktische Grundschularbeit charakterisiert Buschbeck sein Konzept, das er als konsequente Fortführung vorschulischer Bemühungen verstanden wissen will, durch Benennung von drei didaktischen Schritten (47f):
1. Auffinden von Kindersituationen, in denen sich die Fragen nach dem richtigen Verhalten, nach der Lösung eines Konflikts, nach ihrer Bewältigung (aktiv oder passiv), nach einer neuen und phantasievollen Gestaltung stellen;
2. Aufschlüsseln religiöser Überlieferungsreste aus der Erlebniswelt des Kindes;
3. Informieren über fachspezifische Zusammenhänge (Kurse).
Zu dieser Konzeption ist dreierlei zu bemerken:
1. Der Situationsansatz bleibt bestimmender Ausgangspunkt auch dieser Konzeption von Grundschulreligionsunterricht.
2. Der kritisch-rationale Umgang mit der Tradition bzw. »religiösen Überlieferungsresten« läßt den sog. Traditionsansatz zur Ideologiekritik bzw. zu Informationskursen verkümmern.
3. Es stellt sich die Frage, ob diese kognitiv ausgerichtete Didaktik primarstufengemäß genannt werden kann.

4 Theologische Elementarisierung (Überlieferungsansatz, H. Stock / I. Baldermann 1979)

Im Gegensatz zu Buschbeck stießen *H. Stock* und *I. Baldermann* in ihrer

Analyse zur ›Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden‹ in einem Forschungsprojekt des Comenius-Instituts (vgl. unter dem Titel die Hausveröffentlichung 1975.1977) zur unmittelbaren Auseinandersetzung mit der Tradition der Bibel vor. Nach Stock weist die christliche Tradition über alle Objektivationen der Bibel, der Glaubenszeugnisse des Christentums in seiner Geschichte, ferner seiner Institutionen und der kulturellen und politischen Auswirkungen hinaus auf das Grundgeschehen, das »kulminierend in der Formel ›Geist Jesu Christi‹ ausgedrückt werden kann« (Stock 1979, 14–28 = Baldermann u.a. 1979, 75–86, hier 76).
Entschlossen wird hier die überlieferte Inhaltlichkeit des Christlichen im Zeichen der Frage nach Wahrheit und Geltung ›für uns‹ aufgenommen. Überlieferung wird über die vorhandene und zuhandene Objektivation christlichen Geistes hinaus als geschichtlicher Prozeß beschrieben, der beim Tradierenden beginnt. Obgleich das Tradendum objektiv dasselbe bleibt, wird es ständig in ein neues Licht gegenwärtiger Bedeutung gerückt. Entsprechend bleibt in dieser geschichtlichen Bewegung auch der Tradierende selbst nicht unverändert.

Nach Stock ist die Bibel also nicht nur objektivierbares, in historischer Distanz identifizierbares Bildungsgut. Sie »lebt« zugleich »als konstitutives, kreatives Medium je aktuellen Glaubens, als Zeugnis und als Quelle des Geistes, indem sie . . . zu fortwährend neuer Sprechweise anstiftet und . . . menschliches Leben und Sterben verändert und neu qualifiziert« (77). So spricht aus der biblischen Überlieferung, wie Stock sie versteht, der Geist des schöpferischen Ursprungs, dessen erneuernde, der Zeit und ihrer Bedürftigkeit je vorausliegende, transzendierende Kraft sich als »jederzeit aktuell« (78) erweist.

Diese grundlegenden und wegweisenden Ausführungen von Stock machen ebenso wie die von Buschbeck deutlich, daß in der neueren didaktischen Diskussion der Religionspädagogik der Primarstufe letztendlich um das Problem des Verhältnisses von Anthropologie und Theologie gerungen wird. Baldermann ist dieser Themafrage einer angemessenen Verhältnisbestimmung nachgegangen (1978). Er kommt zu folgendem Ergebnis: »Die elementaren Kategorien der Theologie sind zugleich solche der Anthropologie« (1979, 21). Baldermann weist damit für Theologie und Religionspädagogik sowohl den offenbarungstheologischen als auch den anthropologischen Ansatz zurück. Diese Alternative ist nach seinem Urteil theologisch und didaktisch unzutreffend. Vielmehr findet sich in der Bibel nach seinem Urteil eine Sprache der Ermutigung, der verläßlichen Verheißung, des tragfähigen Trostes »in unvergleichlicher Intensität« (15). Nach Baldermann ist die Integration theologischer und anthropologischer Thematik in ihren grundlegenden elementaren Kategorien in der Bibel selbst vorgegeben. Aufgabe des Religionspädagogen ist es lediglich, den didaktischen Weg aufzuspüren und zurückzuverfolgen, den die biblischen Texte selbst weisen.

5 Hermeneutisch-didaktischer Zirkel (K.E. Nipkow 1982)

Ebenso wie Stock und Baldermann hat sich auch *K.E. Nipkow* intensiv an der Elementarisierungsdebatte beteiligt. Nipkow hat die Elementarisierung biblischer Inhalte als »Zusammenspiel theologischer, anthropologischer und entwicklungspsychologischer Perspektiven in der Religionspädagogik« beschrieben (1979, 35–73; 1982, 185–232). Neben theologischen, fachwissenschaftlichen, exegetischen und anthropologischen Überlegungen bedeutet die entwicklungspsychologische Frage Nipkows nach einer angemessenen pädagogischen Sequenz eine bemerkenswerte Problemerweiterung gegenüber Baldermann, Stock und Buschbeck.

Im Studienbrief I/4 des DIFF (1978) differenziert Nipkow das Problem der Elementarisierung in eine entwicklungspsychologisch-genetische und eine sachlogisch-strukturelle Seite. Er fragt, ob und wie sich beide Aufbauformen miteinander in Beziehung setzen lassen. In Abwehr ausschließlicher Geltung des reifungstheoretischen bzw. milieutheoretischen Ansatzes, die durch Anlagefaktoren bzw. Umwelteinflüsse das Kind determinieren, legt Nipkow Piagets interaktionistischen Ansatz zugrunde (Piaget 1972 [1923]). In Assimilation und Akkomodation entwickeln sich Kinder in aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt. Zwischen der möglichen Entwicklung und den Lernherausforderungen vollzieht sich eine wechselseitige Angleichung.
Obwohl Nipkow selber die von Piaget hergeleitete Phasentheorie, die er in Verbindung mit lernpsychologischen Erwägungen vorträgt, nur mit Vorsicht gehandhabt wissen will (1982, 220), sind seine die Lebens-, Lern- und Werterhaltungsgeschichte des Primarstufenkindes berücksichtigenden differenzierten Analysen anregend und weiterführend zugleich. Hinter Nipkows Ausführungen etwa zum Weinberggleichnis, zur Zachäusgeschichte oder zur Episode von der Versuchung Jesu wird die Primarstufendidaktik des Religionsunterrichts nicht mehr zurückgehen dürfen.
Nipkows von der Entwicklungspsychologie gewonnene, das Individuum betreffende Beobachtungen werden durch seine Ausführungen zum Zirkel der Erfahrung erweitert. Die Dimension der gesellschaftlichen mitmenschlichen Kommunikation und das Verhältnis des einzelnen zur Welt und zu Gott artikulieren sich in den Alltags-, Grund- und Gotteserfahrungen.

Zweierlei ist im Blick auf diese Konzeption Nipkows bemerkenswert:
1. Der Einstieg in den hermeneutischen Erfahrungs- und Verstehenszirkel bei den Alltagserfahrungen (1982, 94f) ist lediglich der eine. Daneben konstatiert Nipkow ausdrücklich die Notwendigkeit eines zweiten didaktischen Einstiegs. »Daß auch heute neue Erfahrung mit Gott gemacht werden kann, hängt davon ab, daß in den gegenwärtigen Erfahrungszirkel der zweite Einstieg von der christlichen Tradition her erfolgt, genauer: von der in der Tradition der biblischen Texte und aller späteren Glaubenstexte sich aussprechenden Glaubenserfahrung« (96). Nipkow trifft sich hier voll mit dem zentralen Anliegen Stocks.
2. Neben der Abhängigkeit der Gotteserfahrung von menschlichen Erfahrungen, die Nipkow trotz bemerkenswerter einschränkender Bemerkungen G. Ebelings zugesteht, muß auf der anderen Seite auch die *Unab-*

hängigkeit der Gotteserfahrung von menschlicher Erfahrung betont werden. In den Alltags-, Grund-, ja den Grenzsituationen des menschlichen Lebens wird nicht wie von selbst die Grundsituation vor Gott enthüllt. »Das Neue geht an den Lebenserfahrungen auf, nicht in ihnen« (95). So kann Nipkow resümieren: »Der Kreis der Erfahrung wird erst ganz, wenn Gott sich selbst einführt« (96).

6 Erfahrungsbezogener Religionsunterricht (Chr. Reents 1985)

Chr. Reents hat in dem von Wegenast herausgegebenen fünfbändigen Werk ›Religionsunterricht in der Grundschule‹ gemeinsam mit sechs Lehrerinnen Religionsunterricht als »Leben aus Impulsen des Evangeliums« im entsprechenden Band für die Eingangsklasse der Primarstufe beschrieben (1985). Zu diesem bemerkenswerten Sammelwerk haben neben Reents J.-Fr. Konrad, E. Sievers und B. Buschbeck gemeinsam mit S. Wibbing zum Religionsunterricht im 2., 3. und 4. Schuljahr Beiträge geliefert. Angesichts durchaus vielfältiger Schwerpunkte im konzeptionellen Bereich sei exemplarisch der Einführungsband für die Eingangsklasse der Primarstufe von Reents herausgegriffen, weil hier bemerkenswerte didaktisch-methodische Akzentuierungen vorgenommen werden, die über das 1. Schuljahr hinaus Gültigkeit im Religionsunterricht beanspruchen dürfen.

Nach Chr. Reents kommt die Egozentrik als psychologische Voraussetzung der Lebensauffassung des Grundschülers konzeptionell in einem erfahrungsbezogenen Religionsunterricht (vgl. Wiedemann 1979; Hopf u.a. 1979) zum Tragen. In Reents' Sicht ist »der erfahrungsbezogene Religionsunterricht dem Symbol einer Ellipse vergleichbar: Lebenserfahrungen von Kindern als Herausforderung zum Erschließen biblisch-christlicher Impulse ernst nehmen und umgekehrt: die Hoffnung des Evangeliums als Herausforderung an neues Leben im Alltag geltend machen« (12).
Besonderes Merkmal dieser Konzeption eines erfahrungsbezogenen Religionsunterrichts, wie Reents und ihre Mitautorinnen ihn verstehen, ist die entschlossene Verlagerung der didaktischen Entscheidungsebene in das dialogisch strukturierte, je neu aus den Impulsen des Evangeliums verantwortete Unterrichtsgeschehen. »Ein lebensbezogener, problemoffener religionspädagogischer Ansatz läßt sich nicht ausschließlich am Schreibtisch planen und realisieren, sondern ist auf Gesprächspartner, auf Kinder und Lehrer, angewiesen« (12). Bewegende Lebendigkeit wechselseitigen Austauschs versetzt hier in die Lehrerrolle (14–18), dort in das vielfältige Beziehungsfeld zwischen Schule und Elternhaus (18f), dort in das Klassenzimmer (20–24).
Auffällig und konsequent ist die Zurückhaltung, alters- und situationsangemessene religiöse Themen auf der Basis entwicklungspsychologischer Erkenntnisse zu definieren (13). Mit diesen Bemerkungen werden deutliche Grenzen gezogen gegenüber der oben beschriebenen Konzeption Nipkows.
Anstatt die Kinder durch das Evangelium zu belehren, soll vielmehr dessen befreiende und humanisierende Kraft »erfahrbar« werden. Ziel des Religionsunterrichts ist es, »Kongruenz anzustreben zwischen der inhaltlichen Arbeit und einem Lebensstil des friedlichen Miteinanders im Religionsunterricht« (14).

Dieser vom Gedanken des Erzieherischen geprägte Religionsunterricht möchte zu einem »liebevollen Leben« führen als Alternative zu Erfolgszwang, Konkurrenzverhalten, Gewalt und Aggression. Es ist ein Religionsunterricht, in dem der Lehrer nicht so sehr Vergebung beibringt, sondern Vergebung lebt, auch in stillen Blicken und Gesten, indem er weniger Liebe lehrt, sondern Liebe lebt. Der Religionslehrer lernt dabei von Kindern und mit ihnen.
Diese Konzeption, wie Reents sie vorlegt, ist anregend und ermutigend. Sie reizt, selber Religionsunterricht zu geben, weil erst in der ›Werkstatt Klassenzimmer‹ das Eigentliche passiert. Was äußerlich als Unsystematik erscheinen möchte, ist in Wahrheit Ausdruck unbestechlicher Sachorientierung. Dieser Religionsunterricht will als Leben des Lehrers mit den Schülern aus den Impulsen des Evangeliums verstanden werden. Er steht und fällt mit dem Selbstverständnis des Religionslehrers. Von der Rollenfunktionsbeschreibung des Religionslehrers in dieser Konzeption dürften deshalb auch die kritischen Anfragen an Reents und ihre Mitautorinnen ihren Ausgangspunkt nehmen.

7 Religionsunterricht als interdisziplinärer Lernprozeß (W. Sturm 1984)

Die ganz unterschiedlichen Wege, die die Religionspädagogik in der Primarstufendidaktik vor 1969 und besonders in den Jahren danach eingeschlagen hat, haben bei vielen Religionslehrern und in der religionspädagogischen Forschung zu Verwirrung geführt. *W. Sturm* (1984) beschreibt die Aufgabe der Zukunft dahingehend, »die Vielzahl der Konzeptionen auf eine ›integrative Religionsdidaktik‹ hin weiterzuführen« (61). Es dürfte in Zukunft unmöglich sein, zu einer geschlossenen Konzeption z.B. im Sinne eines einlinigen, theologischen Deduktionsmodells (vgl. Lindner 1987) zurückzukehren. Religionsunterricht ist vielmehr als »offener, interdisziplinärer Lernprozeß zu konzipieren«, Religionspädagogik entsprechend als »plurales Verbundmodell« (62), in dem multiple Zugänge und Perspektiven gewahrt und die verschiedenen didaktischen Determinanten berücksichtigt werden.
Die Bedeutung der Methodenvariation in der »Wahl vielfältiger kommunikativer Arbeitsformen« (Reents 1985, 20) ist in der Religionsdidaktik der Grundschule inzwischen communis opinio.

So heißt es im ›Lehrplan Evangelische Religionslehre NRW für die Grundschule‹ (1985, 23): »Um Inhalte auf vielfältige Weise zu entfalten, zu klären, zu konkretisieren und lebendig werden zu lassen, werden neben verbalen Formen des Unterrichts z.B. auch Malen und Gestalten, Spielen, Singen und der Umgang mit Klangelementen, Tanz und Pantomime eingesetzt« (vgl. Uhl 1985; Raimund 1985; Maruhn 1986). Diese Methodenvielfalt ist kein konturenloser Pluralismus, sondern Ausdruck des Willens zur ganzheitlichen Erziehung vom Kinde her. Vornehmlich neben anderen Fachdidaktiken ist die Religionsdidak-

tik der Grundschule in diesen interdisziplinären Erziehungsprozeß eingebunden. Die Intensität dieser Integration der Religionsdidaktik verleiht ihr, verglichen mit früherem Konzeptionendogmatismus, wo *ein* Ansatz häufig für sich allein Geltung beanspruchte, eine bemerkenswerte neue Identität.

Die vielfältigen neuen Arbeitsformen des Religionsunterrichts in der Grundschule sind von Wegenast (1983, 93–124) und Reents (1985, 20–24), versehen mit weiterführenden Literaturhinweisen, beschrieben worden. Dannhäuser (1981) hebt die Bedeutung des Musischen, des freien Gestaltens und des Spiels für das Wohlbefinden des Kindes, für seine Ausdrucksfähigkeit und seine Lebensfähigkeit hervor. Das Kind bewältigt dabei Probleme und Spannungen, unter denen es steht. Es entwickelt schöpferische Kräfte, lernt integrative Verhaltensweisen und übt sich in Selbständigkeit und in Selbsttätigkeit (98).
Angesichts einer oft spannungsreichen, zunehmend von Verkehrslärm, Leistungsstreß und Gefühlsarmut bestimmten Umwelt gewinnen diese, die Ansätze der Reformpädagogik der 20er Jahre aufgreifenden Ideen zunehmend auch für die Religionspädagogik an Bedeutung. Heilung der teilweise in ihrer Entwicklung bis ins Pathologische gestörten Persönlichkeit des Kindes geschieht nicht durch Willensanstrengung oder Belehrung von außen, sondern z.B. beim Malen »durch das Waltenlassen des Unbewußten« (Fischer 1985, 18). Die Grundschule und mit ihr der Religionsunterricht werden, was ihre Zielvorstellungen betrifft, zunehmend zu einem Ort exemplarischer, Leben ermöglichender Erfahrung. Demgegenüber tritt die curricular organisierte, lernzielorientierte, das Kognitive in den Vordergrund rückende, überwiegend als Lern- und Lehrstätte akzentuierte Grundschule der 70er Jahre in den Hintergrund.

8 Symboldidaktik (H. Halbfas 1986)

Die von P. Biehl und H. Halbfas seit 1980 ausgelöste Theoriediskussion zur Symboldidaktik hat inzwischen nicht nur auf theoretischer Ebene, sondern auch im Bereich der religionspädagogischen Praxis in Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien ihren Niederschlag gefunden. Grundlegende Positionsbeschreibungen der beiden Autoren finden sich in JRP 1 (1984), 1985, 29–64.86–94. Eine vielseitige und umfassende Aufarbeitung der religionspädagogischen Problematik bietet das Themaheft »Symboldidaktik« der Zeitschrift ›Religion heute‹ (1986, 138–202).
In einer besonders eindrucksvollen inneren konzeptionellen Geschlossenheit hat *H. Halbfas* ein Theoriemodell der Symboldidaktik vorgelegt: ›Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße‹ (1982). In den Jahren 1983–1986 hat Halbfas dazu ein vollständiges Unterrichtswerk für das 1.–4. Schuljahr erarbeitet. Zu jedem Schülerbuch findet sich ein ausführliches Lehrerhandbuch, dazu zwei Dia-Serien zu den Religionsbüchern 1–2 und 3–4.

Neben den von Relindis Agethen für die Schülerbücher gemalten Bildern, die durch ungewöhnliche Motivzusammenstellungen und das Ausloten der Farbenskala von blaß-kalt bis leuchtend-warm faszinieren und in denen durchgehend Gesichter und Motive sich bewußt wiederholen (die ›Wieder-holung‹ ist nach Halbfas eine zentrale didaktische Kategorie), wählte Halbfas u.a. Bildwerke des Mittelalters aus, die von einem »unsagbaren« geistlichen und seelischen Reichtum und einer Tiefe zeugen, die durchschnittlichem Bewußtsein im 20. Jh. verlorengegangen sind. Alle Bilder (vgl. Einleitung, Dias) haben Dimensionen, die über die Erfahrungen der Kindheit hinausreichen. Die Bilder sollen sich über die Jugendzeit bis ins Erwachsenenalter nicht in bestimmten didaktischen Zuordnungen erschöpfen. Wirklichkeit in ihrem Hintersinn wird durch das Innewerden des Urbildes zum stillen Gesprächspartner der eigenen Tiefenseele. Aus diesem Grunde erreichen Bilder den Menschen mit einer Nachhaltigkeit, die anderen Vermittlungsformen überlegen ist (Stoecklin 1985) und besonders Kinder in den besten Möglichkeiten ihrer Intuition und ihres Gemüts trifft.
Es ist fesselnd zu beobachten, wie Halbfas vom bildhaften Symbol her eine breit ausgeführte Didaktik der Primarstufe entwickelt, die umfassendste überhaupt, die der neueren Religionspädagogik bislang als einsamer Höhepunkt vorliegt. So werden im Schülerbuch und im Lehrerhandbuch für das 4. Schuljahr (1986) z.B. alle grundlegenden Themen einer theologischen Sprachlehre vom Ansatz der Symboldidaktik her aufgearbeitet: u.a. Gott, Schöpfung, Jesus, Fest, Gebet, Kirche, Biblische Zeitgeschichte und Sprachformen der Legende und des Paradoxen. Vorweg (!) aber werden für den Schüler unmittelbar existentiell bedeutsame Themen behandelt: ›Kinder‹ und ›Leben und Lernen in der Schule‹ (Lehrerhandbuch 4, 1986, 25–41.43–84). Halbfas demonstriert damit eindrücklich, wie Schule als Lebensraum des Kindes vom Religionspädagogen ernst genommen werden muß.

Im Zusammenhang der Theoriediskussion sind vor allem von evangelischer Seite im Appell an biblische und reformatorische »Grundeinsichten« gegen den Ansatz der Symboldidaktik von Halbfas Einwände erhoben worden. Nicht nur der genuin religiöse Sinn eines »dritten Auges« erregte Anstoß. J. Scharfenberg vermochte darüber hinaus (JRP 1 [1984], 1985, 213) »den Rückgriff auf eine natürliche Theologie, die eine Ontologie des Heiligen mit Jungschen Kategorien zu stützen versucht, nur schwer nachzuvollziehen«. Er vermutet im Hintergrund ein harmonisierendes Menschenbild, das den Konflikt als anthropologische Grundkategorie ausschaltet.

Wer indessen in den 4. Band der Grundschul-Religionsdidaktik von Halbfas schaut, wird zugestehen, daß solche typisch protestantischen Einwände ebenso theoretisch plausibel wie praktisch ungerechtfertigt sind. Vielmehr werden gesellschaftliche, ökologische, schulisch-institutionelle und persönlich-existentielle Konflikte aus der Perspektive sowohl einer gefallenen Welt als auch des auferstandenen Christus theologisch (und theologiegeschichtlich [!]) wohlüberlegt und didaktisch umsichtig für Lehrer und Schüler in einer 4. Religionsklasse aufgearbeitet. Mag in der didaktischen Grundlegung (Halbfas 1982) und den früheren Bänden der Grundschulreligionsdidaktik vielleicht noch der Eindruck entstanden sein, Halbfas würdige nicht ausreichend den Charakter der Mehrdeutigkeit von Symbolen im Spannungsfeld von Innen- und Außenwelt, von Tradition und Situation – der Vorwurf der »Partizipation an einer im Grunde geschichtslosen und überweltlichen Tradition«, an der sich eine vom Symbol gesättigte Innenwelt aufrichtet (Scharfenberg 1985, 213), läßt sich für die religionsdidaktische Durchführung der Primarstufenreligionsdidaktik von Halbfas, wie sie im 4. Band zu ihrem Ziel kommt, nicht aufrechterhalten.
Ähnliche Einwände sind gegenüber der von Zilleßen (1984) veröffentlichten ›Auseinandersetzung mit H. Halbfas' symboldidaktischem Ansatz‹ vorzubringen.

Eine bemerkenswerte, weil ökumenische Gesprächsebene deutet sich indessen an folgender Stelle an: Bei allen Erfahrungen mit Symbolen, die sich tendenziell geschlossen halten, muß nach Zilleßen deren Unabgeschlossenheit gesichert werden. Biehl und Zilleßen sprechen in diesem Zusammenhang von der christologischen Begrenzung und vom Zerbrechen des Symbols. Es hat nicht den Anschein, als ob Halbfas' symboldidaktische Konzeption von ihrem Ansatz her diesem in der Tat zentralen Anliegen der Christologie abweisend gegenübersteht. Die evangelischen Kritiker müssen auf der Hut sein, daß die notwendige didaktische Offenheit der Symboldidaktik nicht durch die biblisch und reformatorisch begründete Christologie eine Engführung erfährt, die sie wirkungslos machen würde. Deshalb scheint das gegenseitige Gespräch an dieser Stelle zum Nutzen der Religionspädagogik für beide Seiten besonders notwendig und fruchtbar.

9 ›Pädagogik der Grundschule‹ im Spiegel der Religionspädagogik (J. Muth 1986)

Die Gegenüberstellung der gegenwärtig wesentlichen Tendenzen der Pädagogik der Grundschule auf der einen Seite (Haarmann 1980.1983; Muth 1986; Einsiedler 1983) und der Religionsdidaktik der Primarstufe auf der anderen Seite (Müller-Bardorff 1982; Kwiran 1984; Lindner 1987) ergibt ein überraschend breites Band gemeinsamer Zielbeschreibung. Bei vorsichtiger Bilanzierung darf resümiert werden: Von einer Sonderstellung des Fachs Religion oder gar einer Isolation gegenüber der Institution Grundschule kann in der gegenwärtigen Situation keine Rede sein. Die Integration der pädagogischen und didaktischen Intentionen hier und dort ist ungeachtet je verschiedener Schwerpunkte in tiefgreifenden gemeinsamen Anliegen verankert. Die gemeinsamen Interessen sind in zahllosen Verlautbarungen der Lehrerverbände, der Gewerkschaften, der Elternschaften und der wissenschaftlichen Grundschulkongresse dokumentiert. Unter den Stichwörtern Grundschule/Primarstufe bietet der Dokumentationsverbund Religionspädagogik (DVR), in dem sich das Comenius-Institut in Münster und die ›Katholische Religionspädagogische Dokumentationsstelle‹ in München (KRD) zusammengeschlossen haben, zuverlässig einen umfassenden, auch die sog. graue Literatur einbeziehenden Überblick in Wissenschaft, Schulverwaltung und Praxis.
Aus zahlreichen Veröffentlichungen seien exemplarisch einige Zielpunkte herausgegriffen, die *J. Muth* in seinem Hauptreferat auf dem Grundschultag der GEW/NRW 1986, einem Kongreß, der vom Arbeitskreis Grundschule e.V. mitveranstaltet wurde, formulierte (Abschnitte 2–4):
– Unter dem Motto »Mehr Zeit für Kinder« sind zyklische Strukturen des Unterrichts mit immanenten Wiederholungen gegenüber einem linear strukturierten Unterricht stärker zu berücksichtigen.

- Die Grundschule hat ihren Sinn in sich selbst. Sie darf nicht für die Sekundarstufe »geopfert« werden (Ott 1981; Wirth 1985; Bartnitzky 1986), indem Ziele verfolgt werden, die außerhalb dieser Schulstufe der Sechs- bis Zehnjährigen liegen.
- Ziffernzensuren und Sozialerziehung in der Grundschule schaffen gegenseitige Reibungsverluste. Mitmenschlichkeit als Endpunkt des Erziehungsprozesses und der pädagogisch begründete Wille zunehmender Integration ausländischer, behinderter, lern- und verhaltensauffälliger und sozial schwacher Kinder in der Grundschule sind unverträglich mit der Förderung von Konkurrenz, Neid und Mißgunst durch Ziffernzensuren. Statt dessen soll zu gegenseitigem Helfen, zur Rücksichtnahme, zu Achtung und Respekt vor dem Mitschüler erzogen werden. Der Erziehungsgedanke (Czerwenka 1982; Schmitz 1986; anders: Zöpfl 1982; Hendricks 1984) erhält zunehmend Gewicht. Es erübrigt sich zu bemerken, daß diese didaktisch-methodischen Zielvorgaben den Nerv auch der Religionsdidaktik der Primarstufe berühren.

Literatur

I. Baldermann, Zum Verhältnis von Anthropologie und Theologie im Religionsunterricht, in: *B. Albers* und *R. Kiefer* (Hg.), Problem- oder Bibelorientierter Religionsunterricht? Teil I, Aachen 1978 = *I. Baldermann, K.E. Nipkow* und *H. Stock* (Hg.), Bibel und Elementarisierung (Religionspädagogik heute, Bd. 1), Aachen 1979, 9-21 *(= Stock/Baldermann 1979).*

D. Baltzer, Didaktik des Alten Testaments im Anfangsunterricht der Primarstufe. Kritische Analysen zur Geschichte der evangelischen Religionspädagogik (Hochschulsammlung Theologie. Religionspädagogik, Bd. 1), Freiburg 1979 *(= Baltzer 1979).*

-, Zu einer Didaktik des Alten Testaments für die Grundschule. Prophetische Erzählungen und Texte für Kinder, EvErz 36 (1984) 38-53 *(= Baltzer 1984).*

H. Bartnitzky, Kindgerechte Grundschule - und was danach?, Grundschule 18 (1986) H. 4, 12f *(= Bartnitzky 1986).*

P. Biehl, Symbol und Metapher. Auf dem Wege zu einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache, in: JRP 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 29-64.

- und *G. Baudler,* Erfahrung - Symbol - Glaube, Frankfurt/M. 1980.

B. Buschbeck, Religion von sechs bis zehn. Ein Arbeitsbuch zum Religionsunterricht für Ausbildung und Praxis, Gütersloh 1981 *(= Buschbeck 1981).*

- und *S. Wibbing,* Religionsunterricht im 4. Schuljahr, Stuttgart u.a. 1985.

K. Czerwenka, Der Erziehungsauftrag der Grundschule, Päd. Welt 36 (1982) 387-389 *(= Czerwenka 1982).*

A. Dannhäuser, Die Grundschule in der Herausforderung der achtziger Jahre, Rhein-pfälzische Schulblätter 32 (1981) 97-100 *(= Dannhäuser 1981).*

W. Einsiedler, Entwicklungstendenzen in der Grundschuldidaktik, Päd. Welt 37 (1983) 322-329 *(= Einsiedler 1983).*

W.E. Failing u.a., Situationsansatz und Religionspädagogik (Veröffentlichungen des Comenius-Instituts), Münster 1976 *(= Failing 1976).*

D. Fischer, Meditation und Malen. Therapeutische Möglichkeiten im RU Primarstufe, Rh 1/1985, 18-21 *(= Fischer 1985).*

D. Haarmann (Hg.), Die Grundschule der achtziger Jahre. Bilanz und Perspektiven (AK

Grundschule e.V.) (Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 43/44), Frankfurt/M. 1980 *(= Haarmann 1980).*
-, Reform im Zwielicht, b:e 16 (1983) 54-58 *(= Haarmann 1983).*
H. Halbfas, Kritischer Rückblick auf 10 Jahre religionspädagogischer Arbeit, KatBl 106 (1981) 256-260 *(= Halbfas 1981).*
-, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße (Schriften zur Religionspädagogik, Bd. 1), Düsseldorf 1982 *(= Halbfas 1982).*
-, Was heißt »Symboldidaktik«?, in: JRP 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 86-94.
-, Unterrichtswerk für das 1. bis 4. Schuljahr, Düsseldorf 1983-1986 (Religionsbuch für das 1. bis 4. Schuljahr - Schülerbuch; Religionsunterricht in der Grundschule - Lehrerhandbuch 1 bis 4; Dias zu den Religionsbüchern 1/2 und 3/4) *(= Halbfas 1986).*
J. Hendricks, Was ist erziehender Unterricht? Die neuen Grundschulrichtlinien in christlicher Sicht, ibw.j 22 (1984) 22-27 *(= Hendricks 1984).*
D. Hopf, L. Krappmann und *H. Scheerer,* Grundschulreport des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, 1. bis 5. Teil, b:e 12 (1979) H. 3 bis H. 7/8 *(= Hopf u.a. 1979).*
H. Horn, Vom Elend der Alternativen im Religionsunterricht. Versuch einer Zwischenbilanz, Dortmund 1974 *(= Horn 1974).*
F. Johannsen, Gleichnisse Jesu im Untericht. Anregungen und Modelle für die Grundschule, Gütersloh 1986.
-, Was der Regenbogen erzählt. Wasser - ein biblisches Symbol. Anregungen und Beispiele für die Grundschule, Gütersloh 1987.
H. Junker, Religiöse Bildung in der Eingangs- und Primarstufe, Informationen zum Religionsunterricht 3 (1971), H. 3, 6ff *(= Junker 1971).*
A. Kessemeier, Die Klasse - ein Erfahrungsraum. Zur Realisierung von Erfahrungsräumen innerhalb des Grundschulbereichs, izru 11 (1979) 2-5 *(= Kessemeier 1979).*
J.-Fr. Konrad, Religionsunterricht im 2. Schuljahr, Stuttgart u.a. 1985.
M. Kwiran, Lehrpläne und Lehrplanentwicklung für den evangelischen Religionsunterricht der Grundschule in der BRD, in: Religion am Lernort Schule (Comenius-Institut Dokumentation 5), Münster 1984, 44-110 (= ChrL 39 [1986] 158-171 [gekürzte Fassung]) *(= Kwiran 1984).*
Lehrplan Evangelische Religionslehre NRW für die Grundschule, Köln 1985.
G. Lindner, Schwerpunkte in der Didaktik des Religionsunterrichts für die Grundschule, Blätter für Lehrerfortbildung 5 (1987) 162-167 *(= Lindner 1987).*
H. Maruhn, Freude und Spaß mit musikalischen Spielen, Grundschule 18 (1986) 22-24 *(= Maruhn 1986).*
J. Müller-Bardorff, Theologische und pädagogische Erwägungen zum neuen Lehrplan der Grundschule, GEE-Rundbrief für Lehrer, Religionspädagogen und Erzieher (GEE i. Bayern e.V.) Herbst 1982, 6-17 *(= Müller-Bardorff 1982).*
J. Muth, Zur Pädagogik der Grundschule. Vier Eckpunkte. Hauptreferat des Grundschultages '86, Neue Deutsche Schule 38 (1986)15-17 *(= Muth 1986).*
K.E. Nipkow, Christlicher Glaubensunterricht in der Säkularität. Die zwei didaktischen Grundtypen des evangelischen Religionsunterrichts, EvErz 20 (1968) 169-189 *(= Nipkow 1968).*
-, Umgang mit der Bibel im Religionsunterricht (DIFF Studienbrief I/4), Tübingen 1978 *(= Nipkow 1978).*
-, Elementarisierung biblischer Inhalte. Zum Zusammenspiel theologischer, anthropologischer und entwicklungspsychologischer Perspektiven in der Religionspädagogik, in: *Baldermann/Nipkow/Stock* (Hg.), Bibel und Elementarisierung, 35-73 *(= Nipkow 1979).*
-, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982 *(= Nipkow 1982).*
R. Ott, Grundschuldidaktik für Lehrer weiterführender Schulen. Impulse zu gemeinsamem didaktischen Handeln, rhs 24 (1981) 127-139 *(= Ott 1981).*
G. Otto und *H. Rauschenberger,* Mainzer Thesen zum Religionsunterricht in der Grundschule, EK 3/1970 (vgl. in: *W.G. Esser,* Zum Religionsunterricht morgen, III, München

1972, 217–224) *(= Otto/Rauschenberger 1972).*
J. Piaget, Sprechen und Denken des Kindes (1923), Düsseldorf 1972 *(= Piaget 1972).*
I. Raimund, Klang – Rhythmus – Bewegung in der Grundschule. Spielideen zu rhythmischen und tänzerischen Bewegungsformen, Rhythmik in der Erziehung 2 (1985) 49–52 *(= Raimund 1985).*
Chr. Reents, Religionsunterricht im 1. Schuljahr, Stuttgart u.a. 1985 *(= Reents 1985).*
Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Köln 1985.
M. Saller, Grundlegung und Unterrichtsplanung, München 1977–1980 *(= Saller 1977–1980).*
–, Religionsdidaktik im Primarbereich. Theologische und pädagogische Perspektiven der Grundschulreform (Diss. Wien 1979), München 1980 *(= Saller 1980).*
J. Scharfenberg, Symboldidaktik zwischen Tradition und Situation. Gedanken zu: Hubertus Halbfas, Das dritte Auge, Düsseldorf 1982, in: JRP 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 211–213 *(= Scharfenberg 1985).*
E. Schmitz, Wertewandel im Erziehungsauftrag der Grundschule, KathB 87 (1986) 286–294 *(= Schmitz 1986).*
E. Sievers, Jesus entdecken. Die Bibel in der Welt des Grundschülers, Bde. 1–2, Düsseldorf 1983.
–, Religionsunterricht im 3. Schuljahr, Stuttgart u.a. 1985.
W. Steffens, Der Bildungsauftrag der Grundschule, Katholische Elternschaft Deutschlands (KED) 2/1984, 5–22 *(= Steffens 1984).*
–, Grundschule der 80er Jahre – gesicherter Ort von Bildung und Erziehung?, Forum E 38 (1985) 10–15 *(= Steffens 1985).*
H. Stock (Hg.), Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden (Comenius-Institut), Bd. 1, Münster 1975; Bd. 2, Münster 1977.
–, Theologische Elementarisierung und Bibel, in: *H. Stock* (Hg.), Die Geistesgegenwart der Bibel, Elementarisierung im Prozeß der Praxis (Comenius-Institut), Münster 1979, 14–28 (= *Baldermann u.a.,* Bibel und Elementarisierung [Religionspädagogik heute, Bd. 1], Aachen 1979, 75–86) *(= Stock 1979 = Baldermann u.a. 1979).*
A. Stoecklin, Können Blinde sehend werden? Hinweis zur Arbeit mit dem Religionsbuch für das 1. Schuljahr von Hubertus Halbfas, RL 14 (1985) H. 2, 4–6 *(= Stoecklin 1985).*
W. Sturm, Religionspädagogische Konzeptionen des 20. Jahrhunderts, in: *G. Adam* und *R. Lachmann* (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen ²1986, 30–65 *(= Sturm 1984).*
Symboldidaktik, Religion heute (Themaheft) 3 (1986) 138–202.
Chr. Uhl, Emotionales Lernen im Gespräch, Grundschule 17 (1985) H. 7/8, 24–27 *(= Uhl 1985).*
S. Vierzig, Lehrplanentwurf nach dem Curriculum-Modell, Die Grundschule 3 (1971) 3ff *(= Vierzig 1971).*
K. Wegenast, Religionsdidaktik Grundschule. Voraussetzungen, Grundlagen, Materialien = Einleitungsband zu: *K. Wegenast* (Hg.), Religionsunterricht in der Grundschule, 5 Bde., Religionsunterricht im 1. bis 4. Schuljahr *(Chr. Reents, J.-Fr. Konrad, E. Sievers, B. Buschbeck, S. Wibbing),* Stuttgart u.a. 1983 *(= Wegenast 1983).*
M. Wiedemann, Erfahrung und Glauben, KatBl 104 (1979) 399–404 *(= Wiedemann 1979).*
H. Wirth, Die kindgerechte Schule durch neue Richtlinien und Lehrpläne?, Schule heute 25 (1985) H. 6, 6–8 *(= Wirth 1985).*
Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. Grundlegung und Unterrichtsplanung, München 1977–1980.
D. Zilleßen, Symboldidaktik. Herausforderung und Gefährdung gegenwärtiger Religionspädagogik, EvErz 36 (1984) 626–642.
H. Zöpfl, Erziehung in der Grundschule, Elternruf – Werkblatt für die katholische Elternschaft Bayerns, August 1982, 58–64 *(= Zöpfl 1982).*

Abgeschlossen: Juli 1987
Dr. *Dieter Baltzer* ist Professor für Evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Universität-Gesamthochschule Essen.

Abstract
The opening up of the theory of religious education to embrace questions from the humanities and the social sciences (I), which began in 1968, has led since 1978 to a critical review and reassessment of this reform phase within the primary school (II). Characteristic changes of emphasis in problemoriented religious education (III, VI), new approaches in the debate on »Elementarisierung« (IV, V), and the conceptualization of teaching methods for primary schools as an interdisciplinary learning process (VII) have all been important, but it is above all »Symboldidaktik« which has introduced new aspects into the theoretical discussion. This discussion has not only affected primary school teaching as a whole but also actively helped to form it.

3

Berichte

3.1

Sam Amirtham

Die Theologie durch das Volk (Theologie von unten)

Ein Bericht über die Arbeit im Rahmen des theologischen Ausbildungsprogramms des Ökumenischen Rates der Kirchen

Die Untereinheit des Programms der Theologischen Ausbildung (PTA) des Ökumenischen Rates der Kirchen (ÖRK) teilt mit der Programmeinheit »Bildung und Erneuerung« dieselbe allgemeine Zielsetzung: »den Kirchen durch Ausbildungs- und Erneuerungsprozesse dabei zu helfen, an den Veränderungen, die der christliche Glaube verlangt, an der Erneuerung der gesamten Kirche, an der Umwandlung der Gesellschaft und an der Stärkung der ökumenischen Bewegung teilzuhaben«. Es ist der besondere Auftrag des PTA, »die Kirchen bei der Reform und Erneuerung der theologischen Ausbildung zu unterstützen«.
Der ÖRK selber verfügt nicht über ein theologisches Ausbildungsprogramm. Weder initiiert noch betreibt oder besitzt er theologische Ausbildungsprogramme. Diese Programme gehören den Kirchen; sie unterscheiden sich in Wesen und Stil. Aber die Mitgliedskirchen haben den ÖRK um ein Programm zur theologischen Ausbildung gebeten, das heißt, ein Forum zu gegenseitiger Information und Bereicherung zur Verfügung zu stellen sowie ökumenische Einsichten und Perspektiven in die theologischen Ausbildungsprogramme der Kirchen einzubringen.
Der Schwerpunkt des PTA liegt auf der »Ausbildung zum Dienst«, wobei »Dienst« in einem weiteren Sinne verstanden wird, nämlich als der totale Dienst des gesamten Volkes Gottes. Daher wendet es sich nicht nur an die theologischen Fakultäten und Seminare auf der ganzen Welt, sondern auch an andere Institutionen, Experimente und Pioniergruppen, die sich in der Ausbildung derer, die das Volk Gottes zu Zeugnis und Dienst zurüsten, engagieren. Unter der Ausbildung zum Dienst versteht das PTA: 1. das Wachstum im Wissen und in der Fähigkeit, dem christlichen Glauben Ausdruck zu verleihen; 2. das Bewußtsein und die Sensibilität gegenüber wirklichen menschlichen Problemen; 3. die Hingabe an Menschen und Gemeinden; 4. exemplarische Spiritualität und 5. praktische Fähigkeiten zum Dienst.

Vorläufer des PTA war der »Theologische Ausbildungsfonds«, der im Jahr 1958 auf der Vollversammlung des »Internationalen Missionsrats« in Ghana gegründet wurde, hauptsächlich zu dem Zweck, die theologische Ausbildung in den Kirchen Asiens, Afrikas, der Karibik, Lateinamerikas und des Mittleren Ostens, den sog. Zweidrittel der Welt, zu unter-

stützen. 1977 wurde der Fonds aufgelöst. Man begann mit einem Programm, das in die Struktur des Ökumenischen Rates der Kirchen integriert wurde. Das Betätigungsfeld wurde erweitert und umfaßte nun alle sechs Kontinente.

Durch Konsultationen über ökumenische und regionale Fragen in Zusammenhang mit der Arbeit der Kirchen, durch Kontakte mit regionalen Vereinigungen theologischer Ausbildungsstätten, den Informationsbrief »Ministerial Formation« sowie ein bescheidenes Publikationsprogramm und ebenso durch den Besuch theologischer Schulen und Fakultäten hilft das PTA den Kirchen, mit dem Dienst zusammenhängende Fragen zu stellen und zu diskutieren, die Ergebnisse weiterzugeben und so zur Erneuerung des Lebens und Dienstes der Kirchen beizutragen.
Seit der Vollversammlung in Vancouver werden zwei Anliegen in der Arbeit des PTA besonders hervorgehoben:

1. Die Theologie von unten

Hier wird betont, daß nicht nur der Dienst, sondern auch die Theologie dem gesamten Volk Gottes gehört. Den christlichen Glauben, durch den man lebt, zu artikulieren, ist die fundamentale Aufgabe aller Gläubigen, Frauen und Männer, inmitten der komplexen Realität ihres Lebens, in ihrem Kampf um Gerechtigkeit und Freiheit und in ihrer Reflexion über ihr Leben, ihren Kampf, ihre Kultur und ihre Erfahrungen. Mehr darüber später.

2. Geistliche Bildung

Hier wird besonders unterstrichen, daß die theologische Ausbildung und die Ausbildung zum Dienst offen sein müssen für die Bevollmächtigung durch den Heiligen Geist und daß sie den Menschen helfen müssen, in der Nachfolge Christi sowie in der Erfahrung mit Gott zu wachsen. Man trachtet außerdem danach, unterschiedliche Formen der Spiritualität wie z.B. kontemplative und kämpferische zu integrieren. Außerdem sollen die Kirchen durch die spirituellen Traditionen der anderen Kirchen in der ökumenischen Bewegung bereichert werden.

Theologie durch das Volk oder Theologie von unten

Dieses Konzept wurde natürlich nicht vom PTA erfunden. Wir haben lediglich ein bedeutsames Phänomen im Leben der Weltkirche von heute wahrgenommen, das ist die Geburt neuer Theologien, hervorgegangen aus dem Kampf der Menschen um Gerechtigkeit, Freiheit, Frieden und Menschenwürde. Wenn Christen ihren Glauben ausleben, denken sie auch über ihren Glauben nach; wenn sie das Evangelium Jesu Christi in Leben und Liturgie feiern, artikulieren sie es auch auf Weisen, die ihrem Kontext besonders entsprechen.

So ging die Befreiungstheologie aus dem Kontext der Basisgemeinden in Lateinamerika hervor, die Schwarze Theologie aus dem Leiden und dem Kampf um die Bürgerrechte der schwarzen Bevölkerung in Nordamerika, die Feministische Theologie aus den Erfahrungen der Frauen auf der ganzen Welt. Die Minjung-Theologie der unterdrückten Menschen in Korea, die Wasserbüffel-Theologie der Bauern Thailands und die Theologie der Volksmacht, die aus dem Kampf der Philippinos hervorging – das alles sind nur einige wenige, allgemein bekannte Beispiele. Es scheint ein Aufwallen von unten zu geben, sozusagen von den Wurzeln des Grases her, mit dem Zweck, relevante und lebendige Theologien zu schaffen.

Geistlich sensible Menschen haben hierin das Zeichen gesehen, daß der Geist Gottes in unserer Zeit wirksam ist und die verheißene Ausgießung des Geistes in unseren Tagen stattfindet. Ian Fraser schreibt: »Neu ist heute, daß gewöhnliche Christen ihre eigenen theologischen Tagesordnungen machen und in Angriff nehmen. Das Zeichen, das die Gegenwart Gottes inmitten der Menschenfamilie verhüllt, ist heute sichtbar: ›Auch will ich zur selben Zeit über Knechte und Mägde meinen Geist ausgießen‹ (Joel 3,2).«[1]

Das PTA organisierte 1985 eine Konsultation über dieses Thema in Mexiko. Die Abhandlungen wurden in dem Band »Theology by the People: Reflections on Doing Theology in Community« (ÖRK 1986) veröffentlicht. Die Abhandlungen dieses Bandes bieten einen guten Überblick über einige der Probleme. Man darf jedoch nicht vergessen, daß das Buch keine tatsächlichen Berichte von Menschen, die Theologie betreiben, enthält. Dazu sollte man Bücher heranziehen wie »Das Evangelium der Bauern von Solentiname« von Ernesto Cardenal[2], in dem über die tatsächlichen biblischen und theologischen Reflexionen der Campesinos von Solentiname berichtet wird.

Auf diese Weise wurde in theologischen Kreisen eine neue Einsicht geboren. Es hat immer geheißen, daß Menschen Theologie brauchen. Und man meinte damit, daß alle Christen ein angemessenes Verständnis ihres Glaubens benötigen, um sie damit für den richtigen Glauben, den richtigen Lebensstil und die richtige Anbetung auszurüsten. Gerade hier lag die Aufgabe der Gelehrten und Theologen, jene Theologie zur Verfügung zu stellen. Heute sieht man, daß das nicht ausreicht. Das theologische Unternehmen braucht die Erfahrung und die kritische Reflexion aller Gläubigen. Theologie kann nicht ausschließlich von Theologen betrieben werden; richtig kann das nur in der Gemeinschaft geschehen. Die Theologie braucht die Menschen; sie braucht sie um der Treue, der Vitalität und der Gesamtheit willen. Dies ist ein neues Konzept, eine neue Überzeugung. »Das Volk Gottes sind primär diejenigen, die die grundlegenden theologischen Aufgaben der Kirche wahrnehmen. Grundsätzlich und letztendlich sind es die Menschen, die die Kirche bilden, die die Tatsachen artikulieren und sie auf das Leben beziehen. Sie sind es, die seine wahre Bedeutung erfahren und weitergeben, die den Glauben in jedem sozio-kulturellen Kontext verkörpern, die die Bibel in diesem Kontext bedeutsam lesen und interpretieren können und die durch Jüngerschaft eine lebendige Theologie schaffen.«

Diese Worte aus einem unveröffentlichten Manuskript von Ross Kinsler geben die theologische Überzeugung, die hinter dem gesamten Anliegen steht, treffend wieder. Diese Einsicht ist die Folge der Entdeckung, daß

1 *I.M. Fraser,* Reinventing Theology as the People's Work. The Unemployed Young People's Association, Madurai 1985, 6.

2 *E. Cardenal,* The Gospel at Solentiname, Orbis 1976; dt.: Das Evangelium der Bauern von Solentiname, Gütersloh ²1980.

nach der Bibel die Kirche das Volk ist (1Petr 2,9), daß der Dienst eine Aufgabe des gesamten Volkes Gottes ist (Eph 4,12) und daß alle Jünger in die Welt gehen sollen, um an dem einen Auftrag Gottes in Christus teilzuhaben (Joh 17,18). Die theologische Aufgabe des Verstehens und »der Geist der Weisheit und der Offenbarung, ihn zu erkennen« gehören dem gesamten Volk Gottes (Eph 1,17).
Die »Theologie durch das Volk« oder die »Theologie von unten« lenkt unsere Aufmerksamkeit auf drei Aspekte, wenn Theologie in der heutigen Welt betrieben wird: (1) das Subjekt von oder die Teilhaber an theologischem Arbeiten; (2) die Methode oder den Prozeß der Theologie; (3) den Schwerpunkt oder die Perspektive innerhalb des jeweiligen theologischen Vorhabens.

(1) Es liegt eine versteckte Polemik in dem Wort »durch«. Gewöhnlich geschieht Theologie »für« das Volk; so werden die Menschen zu Konsumenten der Theologie. Manchmal dreht sich die theologische Reflexion um das Konzept des Menschen, wie z.B. in der »Theologie des Volkes«; auf diese Weise werden die Menschen zum Objekt der Theologie. »Durch« besagt, daß die Menschen das Subjekt der Theologie sind. Sie sind es und nicht die Experten, die primär, d.h. grundsätzlich in der Lage sind, Glauben und Leben miteinander zu verbinden. Die Theologen sind somit aufgefordert, ihre Rolle und Position zu verändern. Sie sind aufgerufen, »mit« dem Volk zu sein; sie sind Mit-Arbeiter mit dem Volk. Das Volk wird zum Autor und Mit-Autor der Theologie.

Aber wer ist nun das Volk? Das Volk ist die Gesamtheit des Volkes Gottes, die glaubende, teilhabende, anbetende, agierende, kämpfende, reflektierende Gemeinschaft des Glaubens. Es handelt sich um ein Konzept, das Männer und Frauen, Erwachsene und Kinder, Fachleute und Laien, Ordinierte und Nicht-Ordinierte einschließt. Und trotzdem gibt es hier eine biblische Nuance, die Milton Schwantes wie folgt formuliert:

»Das Volk Gottes ist so beschaffen, daß es mit den Armen beginnt. Arme Frauen und Männer stellen nicht einen Teil des Volkes dar, neben dem noch andere, ähnliche Teile existieren. Das ›Volk Jahwes‹ hat sich in den Armen, in der Kirche Jesu Christi verdichtet. Niemand wird auf diese Weise ausgenommen. Aber den Kern des Ganzen bilden die Armen.«[3]

(2) Weil es eine Theologie ist, die durch die und mit den Armen gebildet wird, gibt es in dieser Theologie auch eine methodische Verschiebung. Die Verpflichtung gegenüber den Armen, den Unterdrückten und den Randgruppen wird ein integraler Bestandteil der theologischen Methode. Die »Ökumenische Vereinigung der Theologen der Dritten Welt« sagte in Dar es Salaam:

»Wir weisen einen akademischen Theologietypus ohne Bezug zum praktischen Handeln als irrelevant zurück. Wir sind gefaßt auf einen radikalen Bruch in der Epistemologie, der die Verpflichtung zum ersten Akt der Theologie macht und von kritischen Reflexionen über die praktische Wirklichkeit der Dritten Welt in Anspruch genommen wird.«[4]

3 *M. Schwantes,* The Emergent Gospel, Orbis 1978, 269.
4 Irruption of the Third World (EATWOT), Orbis 1983, 80.

Solch eine Theologie ist nicht einfach das Ergebnis intellektueller Reflexion. Sie wird geboren aus einem Aktion-Reflexion-Prozeß, aus einer Identifizierung mit und einer Beteiligung an dem Kampf der Armen. Sie bietet die Basis und die Hoffnung einer solchen Beteiligung. Diese Theologie behauptet nicht, neutral zu sein, sondern wagt es, Partei zu ergreifen zugunsten und auf seiten der Armen. Sie verdankt ihre neuen Einsichten den Armen selber, denn es sind die Armen, die der Kirche dabei geholfen haben, die Bibel mit neuen Augen zu lesen, um so zu entdecken, daß der Gott der Bibel ein Gott der Armen, der Waisen, der Witwen und der Fremdlinge ist und daß Christus uns in den Hungrigen, den Dürstenden, den Nackten, den Gefangenen und den Kranken entgegentritt.

(3) Schließlich geschieht diese Theologie mit der Gottesreichperspektive von Recht und Gerechtigkeit. Jesus Christus sagte: »Trachtet zuerst nach dem Reich Gottes und nach seiner Gerechtigkeit« (Mt 6,33). Paulus schrieb: »Das Reich Gottes ist nicht Essen und Trinken, sondern Gerechtigkeit und Friede und Freude im heiligen Geist« (Röm 14,17). Gerechtigkeit ist eine Priorität des Gottesreichs. Daher ist die Frage, zu welchem Zweck man Theologie betreibt, überaus wichtig. »Gott kennen« heißt nach Jeremia, »dem Elenden und Armen zum Recht zu verhelfen« (Jer 22,16). Zum theologischen Geschäft gehört daher das Suchen nach Gerechtigkeit in Gottes Welt.

Aus diesem Grunde ist die Theologie durch das Volk keine populäre Theologie und kann es auch nicht sein; sie ist keine billige Theologie, die die sich ändernden Bedürfnisse und Stimmungen der Menschen befriedigt. Sie wurzelt fest im Wort Gottes und gebraucht das biblische Kriterium von Gottes Gerechtigkeit, die Menschen rechtfertigt, richtet, verändert und bevollmächtigt. Theologie durch das Volk ist wahrhaft biblische Theologie.

Wenn die Theologie von allen Menschen betrieben wird, hat dann der Theologe, der alle seine Zeit und Energie auf das Studium der Heiligen Schrift und der Tradition sowie auf die Entwicklung der kritischen Werkzeuge verwendet hat, noch irgendeine besondere Rolle? Gewiß. Der Offene Brief von Mexiko an die theologischen Ausbildungsstätten hat es so formuliert:

»Wenn wir unsere Aufgabe als theologische Erzieher überdenken, werden wir demütig vor Gott und seinem Volk. Wir sehen jetzt deutlicher, daß wir lernen müssen, den Geschichten der leidenden Menschen zuzuhören, wenn sie von ihrer Hoffnung auf und ihrer Arbeit für die Gerechtigkeit inmitten der Unterdrückung erzählen. Wir müssen lernen, die Bibel nicht nur mit dem Instrumentarium der Wissenschaft zu lesen, sondern auch mit den Augen der Armen und Randgruppen, damit wir Gottes Botschaft verstehen und als Jünger Jesu Christi darauf antworten. Wir haben uns diesem Verständnis gemäß zu ändern.«[5]

5 An Open Letter to Colleagues in Theological Education, in: *S. Amirthan* und *J.S. Pobee* (Hg.), Theology by the People – Reflections on Doing Theology in Community, Genf (WCC) 1986, 130.

Es muß auch gesagt werden, daß sich die Sprache der Theologie durch das Volk von der der akademischen Theologie unterscheiden wird. Sie findet ihren Ausdruck vielleicht in Erzählungen – in Geschichten und Liedern –, nicht in Abhandlungen. Aber sie ist nicht notwendigerweise weniger intellektuell, weniger genau; sie wird jedoch auch intuitiv sein. Die Aufgabe des Theologen ist es, diese neue Sprache zu lernen und sie gegenüber der akademischen Welt, die vielleicht mit dieser Sprache nicht vertraut ist, in ihren Interpretationen zu verwenden. Wenn ein Theologe sich auf das Volk einläßt, wird seine Aufgabe gewiß nicht einfacher.

Abgesehen von dieser neuen Rolle der Berufstheologen gibt es zumindest zwei weitere Implikationen der »Theologie durch das Volk« im Blick auf das Leben der Kirchen. Die eine ist die, daß die Gemeinden ermutigt werden, Gemeinschaften des Glaubens zu werden, in denen die theologische Reflexion und das Bibelstudium im gemeinsamen Alltagsleben im Zentrum stehen. Anstatt zufrieden zu sein mit dem Konsumieren der von den Geistlichen produzierten Theologie und mit dem Hören des auf der Kanzel gepredigten Wortes Gottes, werden sie aufgefordert, beim Interpretieren, Verstehen und Artikulieren des Wortes Gottes selber eine aktive Rolle zu spielen. Die Menschen müssen befähigt werden, vom Wort Gottes neu Besitz zu ergreifen als dem lebendigen Brot für ein Pilgervolk.

Die andere Implikation gilt den Ausbildungsprogrammen der Kirchen für ihre ordinierte Geistlichkeit. Eine gewisse Neuorientierung ist in unseren Ausbildungsprogrammen für den Dienst notwendig, so daß der Geistliche nicht eine »Ein-Mann-Show« durchzieht, sondern die gesamte Gemeinde an seinem Dienst beteiligt wird. Die Rolle des Geistlichen ist in jenem Prozeß eher die eines »Befähigers« als die des Hauptakteurs. Sie ist bescheidener, aber gerade deswegen auch schwieriger.

Hier liegt eine Herausforderung für die Theologen der Kirche, ihre Berufung neu zu definieren und Theologie in der Gemeinschaft zu betreiben. Hier liegt eine Herausforderung für das gesamte Volk Gottes, seine theologische Berufung ernst zu nehmen. Hier liegt eine Herausforderung für die theologischen Ausbildungsstätten, Menschen auszubilden, die kompetent sind im Blick auf die theologische Aufgabe der gesamten Kirche. Hier liegt zudem eine Herausforderung für das ordinierte Volk Gottes, alle Mitglieder der Gemeinde einzuladen, von ihrem geistlichen Geburtsrecht, Theologie zu betreiben, Gebrauch zu machen.

Dr. *Sam Amirtham* ist Direktor des PTE (Programm on Theological Education) im World Council of Churches in Genf.
Übersetzt von *Johannes Volkert.*

3.2

Ingrid Lukatis

Jugend auf dem Kirchentag

Bericht über zwei empirische Untersuchungen

Vom 17.–21. Juni 1987 fand in Frankfurt/Main der 22. Deutsche Evangelische Kirchentag (DEKT) statt. Er war mit über 130 000 Dauerteilnehmern noch stärker besucht als der 1985 in Düsseldorf vorangegangene Kirchentag; das seit 1975 stetig steigende Interesse an dieser alle zwei Jahre stattfindenden Großveranstaltung wurde so erneut bestätigt. Die Auswertung der schriftlichen Anmeldungen ergab: 26 % der zu erwartenden Teilnehmer waren jünger als 18 Jahre. Damit ist der Anteil der sehr jungen Besucher, verglichen mit früheren Kirchentagen, zwar anscheinend leicht gesunken (1983: 30 %, 1985: 33 %). Dennoch – auch dieser Kirchentag wurde ganz wesentlich durch die große Zahl junger Menschen geprägt. Bei Bibelarbeiten und in Arbeitsgruppen, in der Halle der Stille und beim Markt der Möglichkeiten, bei Gottesdiensten und open-air-Verstanstaltungen auf den Plätzen der Stadt waren sie anzutreffen, singend und hörend, in fröhliche oder nachdenkliche Gespräche vertieft, durch Applaus oder Pfiffe Zustimmung oder Widerspruch gegenüber dem Gehörten zum Ausdruck bringend, mit lila- und gelbfarbenen Tüchern die Forderung nach Frieden und Abrüstung und für Beendigung der Apartheid in Südafrika demonstrierend. Begeistert erlebten sie in der Schlußversammlung die gemeinsame Stärke, symbolisiert in der nicht-enden-wollenden »Welle«, die sie, wieder und wieder das Stadion umlaufend, jedes Mal erneut von ihren Sitzen aufspringen und die Arme hochreißen ließ.

Jugend auf dem Kirchentag – die Skizze spiegelt ein für viele Beobachter nach wie vor überraschendes Phänomen angesichts weithin als gering empfundener Beteiligung junger Menschen am Gemeindeleben. Zeigen sich hier vielleicht doch Spuren einer neu erwachenden Frömmigkeit? Oder muß das Geschehen ›Kirchentag‹ eher als Ausdruck des besonderen gesellschaftspolitischen Interesses einer Minderheit von Jugendlichen interpretiert werden? Soziologische Analysen können dazu beitragen, diese Fragen zu beantworten.[1]

1 Beim 20. Deutschen Evangelischen Kirchentag 1983 in Hannover fand eine Befragung junger Teilnehmer (bis 28 Jahre) statt. Dabei wurden der soziale und kirchliche »Hintergrund« der jungen Besucher, ihre Teilnahme-Motive, ihr Interesse an Themen und Veran-

1 Wer sind die jungen Kirchentagsteilnehmer?

Das Bild eines »jungen« Kirchentags wird noch verstärkt, wenn man nicht nur die Unter-18-Jährigen betrachtet, sondern auch die nächsten Altersgruppen einbezieht. Für die Kirchentage 1983 und 1985 ergibt sich dann: Insgesamt zwei Drittel der Besucherschaft sind jünger als 25 Jahre, fast drei Viertel jünger als 30 Jahre.
Diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen – die Studie über »Jugend auf dem Kirchentag« 1983 zieht die Grenzlinie bei 28 Jahren – sind größtenteils *Schüler* bzw. *Studenten* (zusammen 85%). Bei den Schülern handelt es sich mehrheitlich um Gymnasiasten. Auch in der kleinen Gruppe der bereits Berufstätigen dominieren die höheren Bildungsgrade. Das besonders große Interesse der noch im (hoch-)schulischen Bereich lebenden jungen Menschen am Kirchentag hängt vermutlich mit mehreren Faktoren zusammen: Erstens sind die Widerstände, die überwunden werden müssen, um für die Teilnahme am DEKT »frei« zu bekommen, bei Schülern und Studenten in der Regel geringer als bei Auszubildenden bzw. Berufstätigen. Zweitens dürfte die intellektuell geprägte Rede- und Argumentationsweise eines Großteils der DEKT-Veranstaltungen Jugendlichen mit geringerer Schulbildung die Beteiligung eher erschweren. Drittens ist – wie eine Sekundäranalyse des Datenmaterials der EKD-Studie zeigt – die Information über das DEKT-Geschehen in der evangelischen Bevölkerung insgesamt mit dem Bildungsstand verknüpft; für die jungen Evangelischen (unter 30 Jahren) bedeutet das: 30% derjenigen, die keine weiterführende Schule besuchen bzw. besucht haben, haben nach eigenen Angaben noch nie vom Kirchentag gehört; bei jenen mit höherer Schulbildung äußern dies nur 18%. Vor allem die Berichte von Bekannten, die selbst schon einmal einen Kirchentag erlebt haben, bilden dabei das Medium, mit dessen Hilfe dieser Informationsvorsprung entsteht. »Mundpropaganda« trägt also gerade unter Schülern und Studenten entscheidend zu Bekanntheit und Anziehungskraft des Kirchentags bei. Hinzuweisen ist viertens auch noch darauf, daß der Anteil im kirchlichen Bereich aktiver und mitarbeitsbereiter Jugendlicher unter denjenigen mit höherer Schulbildung generell besonders hoch ist. Sekundäranalysen des Datenmaterials der EKD-Studie belegen dies. Nähe zum kirchlichen Alltag ist für das Interesse am DEKT durchaus von Bedeutung.

staltungsformen und ihre Erfahrungen mit dem DEKT erhoben (vgl. *A. Feige, I. Lukatis* und *W. Lukatis,* Jugend auf dem Kirchentag. Eine empirische Analyse, in: *T. Schmieder* und *K. Schumacher* [Hg.], Jugend auf dem Kirchentag, Stuttgart 1984). Eine zweite Erhebung beim 21. DEKT 1985 in Düsseldorf bezog Teilnehmer aller Altersgruppen ein. Auch Erfahrungen in den Heimatgemeinden und mit der Kirche insgesamt wurden nun erfragt (vgl. *A. Feige, I. Lukatis* und *W. Lukatis,* Kirchentag zwischen Kirche und Welt, Berlin 1987). Die folgende Skizze der »Jugend auf dem Kirchentag« basiert auf Ergebnissen dieser beiden Studien. Eine Sekundäranalyse des Datenmaterials der zweiten Kirchenmitgliedschaftsstudie der EKD (vgl. *J. Hanselmann u.a.* [Hg.], Was wird aus der Kirche?, Gütersloh 1984) ergänzt die Beschreibung.

Junge Menschen auf dem Kirchentag – das sind nämlich, wie die Analysen zeigen, nicht diejenigen, die den Kontakt zur Kirche im gemeindlichen Alltag längst verloren haben. Nicht nur, daß fast alle jungen DEKT-Besucher evangelische Christen (89%) oder Mitglied einer anderen christlichen Glaubensgemeinschaft (9%) sind – zum DEKT fahren vor allem jene, die sich auch sonst *am Gemeindeleben beteiligen.* Vor allem sind sie in der kirchlichen Jugendarbeit engagiert; aber auch in Musikgruppen, Projektgruppen, Bibel- oder Hauskreisen, Gemeindeseminaren und nicht zuletzt im Gottesdienst sehen viele junge Kirchentagsteilnehmer sich selbst in Gemeinde und Kirche aktiv, bezeichnen sich zu einem großen Teil auch als ehrenamtliche Mitarbeiter/innen. Nur 15% der jungen Besucher verneinen eine Beteiligung am kirchlichen Leben außerhalb des DEKT. Den vielfältigen Kontakten zu Kirche und Gemeinde entspricht, daß zwei Drittel der Jugendlichen im Verbund einer kirchlichen Gruppe zum Kirchentag gereist sind.

Das eigene Verhältnis zu christlichem Glauben und kirchlicher Lehre beschreiben die jungen DEKT-Besucher mehrheitlich so: »Mit manchen kirchlichen Glaubensformulierungen und biblischen Inhalten habe ich schon durchaus meine Schwierigkeiten. Aber trotzdem halte ich mich für einen Christen, der an das Wesentliche, nämlich Gott und Jesus Christus, glaubt.« Christlicher Glaube, »streng nach Bibel und Glaubensbekenntnis« – diese Vorstellung entspricht nur einer Minderheit der Jugendlichen; aber kaum eine(r) meint von sich sagen zu müssen, er/sie sei »nicht christlich-gläubig«. *Grundsätzliche Identifikation* und zugleich *skeptisch-kritische Distanz* gegenüber »kirchlich-institutionellen Vorgaben« kennzeichnet damit die Wahrnehmung des eigenen Glaubensstatus der meisten jungen Menschen auf dem DEKT.

2 Was suchen junge Menschen beim Kirchentag?

Die Motivanalyse – genauer: die Analyse der von den jungen DEKT-Besuchern selbst akzeptierten Begründungen ihrer Teilnahme – rückt zwei Aspekte als nahezu gleichgewichtig in den Vordergrund: Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen suchen hier Information über heute besonders wichtige gesellschaftspolitische Fragen (z.B. Frieden, Ökologie, Arbeitslosigkeit, Frauen) und Diskussion über mögliche Lösungen für diese Probleme; zugleich liegt ihnen daran, »Überzeugendes« über den christlichen Glauben zu hören, selbst im Glauben weiterzukommen. Für den größten Teil der jungen DEKT-Besucher gilt, daß ihnen besonders an einer Verschränkung dieser beiden Bereiche gelegen ist: *»Aus der christlichen Botschaft heraus möglichst konkrete Antworten auf die Fragen unserer Zeit finden«,* das erscheint sehr vielen als ein zentrales Motiv ihrer Teilnahme. Daneben spielen auch Wünsche, den Kirchentag in seiner Vielfalt ganz einfach zu »erleben«, mit vielen anderen Jugendlichen zusammenzusein und nach Möglichkeit ein Stück »zu sich selbst zu finden«, als Teilnahmebegründung eine wichtige Rolle. Jugendliche, die auch in der Heimatgemeinde aktiv sind, erwarten vom DEKT außerdem »neue Ideen für das Gemeindeleben zu Hause«.

Die Beschreibung der Themenbereiche, die bei den jungen DEKT-Besuchern auf besonderes Interesse stoßen, füllt diese Erwartungen mit Inhalt. Vor allem Problembereiche, die die *Zukunft der Menschheit und der Schöpfung* betreffen, rücken als die zentralen Anliegen in den Vordergrund. Als wichtigste Themen erscheinen – in Hannover 1983 wie in Düsseldorf 1985 – »Frieden, Gerechtigkeit, Macht, Sicherheit« und »Ökologie, Umwelt, Schöpfung«. Der Themenkomplex »Nord-Süd-Probleme, Dritte Welt« zieht 1985, verglichen mit dem zwei Jahre vorher veranstalteten DEKT, noch beträchtlich mehr Interesse auf sich. Aber auch Themen aus dem Bereich »Glaube, Bibel, Bekenntnis« stoßen bei der Mehrheit der jungen Besucher auf große Resonanz. Fragen des »Alltagslebens« dagegen (Familie, Schule, Arbeitswelt), »Kirche und Gemeinde« und das »Verhältnis des Christentums zu anderen Glaubensgemeinschaften« finden bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf dem Kirchentag weniger Interesse.
Jugendliche auf dem DEKT möchten schauen, hören, fragen, aber auch stillwerden und nachdenken; und sie erhoffen sich Möglichkeiten, selbst aktiv zu sein, »Erfahrungen und Empfindungen zum Ausdruck zu bringen«, zu singen und zu feiern. Die gewünschten Veranstaltungsformen umschließen also *sowohl rezeptive als auch aktive Beteiligung* und spiegeln damit auch im Formbereich sehr deutlich die ganzheitliche Fülle des Kirchentagsgeschehens, das Predigten, Bibelarbeiten und Vorträge ebenso beinhaltet wie engagierte Diskussionen und demonstratives Eintreten für eigene Überzeugungen.

Obwohl das Angebot des DEKT diesem Erwartungsprofil der jungen Besucher offenbar sehr weitgehend entspricht, ist doch bei vielen von ihnen eine durchaus *kritische Haltung* gegenüber dieser Großveranstaltung zu verzeichnen: Nur etwa die Hälfte der jungen DEKT-Teilnehmer konstatiert uneingeschränkt: »Ich passe sehr gut hierher.« Die anderen finden ihn zwar meist interessant – und beteiligen sich größtenteils durchaus engagiert –, wahren aber doch erst einmal Distanz: »Ich bin mir gefühlsmäßig nicht ganz sicher, ob solch ein Kirchentag wirklich völlig zu mir paßt.« Die EKD-Studie ermöglicht Vergleiche zwischen den jungen DEKT-Besuchern und gleichaltrigen Kirchenmitgliedern insgesamt. Dabei werden Ähnlichkeiten der jungen DEKT-Teilnehmer mit höhergebildeten jungen Evangelischen in ihrer Gesamtheit sichtbar: Auf die in der EKD-Studie geäußerte Bitte hin, unabhängig von eigenen Erfahrungen ein *Wunschbild vom Kirchentag* zu entwerfen, betonen diejenigen, die eine weiterführende Schule besuchen/besucht haben – im Unterschied zu gleichaltrigen Befragten mit Volksschulbildung – besonders folgende Aspekte: Kirchentage sollten »Gelegenheit geben, geistliche Besinnung und Aktion miteinander zu verbinden«, »Experimentierfeld für neue Ideen in der Kirche sein«, »Wahrnehmung der politischen Verantwortung der Christen« ermöglichen und »dem Austausch über christliche Erfahrungen in Beruf und Alltag dienen«. (Die genannten Erwartungen an den DEKT werden – je nach Stichwort – von 39% bis 54% der jungen Evangelischen mit höherer Schulbildung bejaht; bei jenen mit Volksschulbildung fällt die Zustimmung jeweils um 10% bis 14% niedriger aus. Weitgehend unabhängig vom Bildungsgrad dagegen scheinen bei jungen Evangelischen die Vorstellungen, der DEKT solle »zum Verbundenheitsgefühl der Menschen mit der Kirche beitragen«, »eine Gelegenheit sein, bei der sich Christen als Glieder einer großen Gemeinschaft erfahren

können«, und »die Kirche könne dort zeigen, daß sie noch eine lebendige Kraft sei«.) Von jungen Menschen mit höherer Schulbildung wird also – weit über den Kreis der tatsächlichen Teilnehmer hinaus – beträchtliches Interesse gerade an jenen Aspekten des DEKT-Geschehens signalisiert, die auch in der Erwartung seiner Besucher sein spezifisches Profil ausmachen.

3 Wie erleben junge Kirchentagsteilnehmer die Kirche?

»Distanz« erscheint nach den vorangegangenen Ausführungen als ein Stichwort, das die Haltung eines Großteils der jungen DEKT-Besucher gleich in mehrfacher Hinsicht kennzeichnet: Distanz zu kirchlich-institutioneller Lehre wird da beschrieben, Distanz auch zum DEKT-Geschehen selbst. *Distanz gegenüber Kirche und Gemeinde* kommt insbesondere zum Ausdruck, wo sich diese jungen Menschen selbst zum Alltagsleben ihrer Gemeinde in Beziehung setzen oder ihre Erfahrungen mit, ihre Eindrücke von »der Kirche« beschreiben. Obwohl die meisten von ihnen in vielfältiger Weise am Leben ihrer Gemeinde beteiligt sind, fühlen sich viele von ihnen dort allenfalls teilweise »zu Hause«. »Die Mehrheit, die das Bild unserer Gemeinde prägt, ist doch recht anders als ich« – dieser Satz trifft bei etwa der Hälfte der jungen DEKT-Besucher anscheinend ziemlich genau das eigene Empfinden. Die meisten wünschen sich eine stärker *»weltzugewandte« Kirche,* in der sich Christen gemeinsam der anstehenden Probleme – auch im gesellschaftlich-politischen Bereich – annehmen, eine Kirche, die sich nicht »so unpolitisch versteht«. Auch das *offene Gespräch über Glaubensfragen und -zweifel* scheint vielen dieser jungen Menschen in der Kirche zu kurz zu kommen; und nicht selten fehlt es ihnen dort an *Fröhlichkeit.* Insgesamt entsteht der Eindruck: Was Jugendliche und junge Erwachsene in der Kirche vermissen und zugleich im DEKT suchen (und vielfach finden), fügt sich in vielen Punkten fast spiegelbildlich zusammen.

Ein Blick in das Datenmaterial der EKD-Studie dient dazu, auch dieses Bild der jungen DEKT-Besucher von der Kirche in einen größeren Zusammenhang zu stellen. Vergleicht man die Erwartungen, die sie der Kirche entgegenbringen, mit den Sollvorstellungen, die junge Evangelische insgesamt im Blick auf Kirche formulieren, so werden erneut Parallelen sichtbar: Auch junge Evangelische in ihrer Gesamtheit betonen – verglichen mit dem Durchschnitt aller Kirchenmitglieder – besonders stark die Erwartung, Kirche möge sich auch im gesellschaftspolitischen Bereich engagieren. Konkret kommt dies z.B. in folgenden Formulierungen zum Ausdruck: Kirche soll ». . . die Friedensbewegung unterstützen«, ». . . durch Ausarbeitungen/Denkschriften/Handreichungen zur Urteilsbildung in wichtigen Gegenwartsfragen helfen« und ». . . zu aktuellen politischen Fragen Stellung nehmen«. Wieder wird damit etwas von der breiteren Basis sichtbar, in der Interesse und Teilnahme so vieler junger Menschen am DEKT verankert erscheinen.

4 Jugendliche und Erwachsene beim Kirchentag

Handelt es sich bei dem großen Interesse am Kirchentag also um ein im wesentlichen jugendspezifisches Phänomen, aus jugendlicher Kritiklust und (noch) nicht hinreichend gelungener Integration in Kirche und Gemeinde erwachsen? Themen und Arbeitsformen des DEKT stimmen mit den Wünschen und Interessen junger Menschen in besonderer Weise überein; die große Zahl junger DEKT-Besucher bestärkt die Vermutung, daß diese Großveranstaltung den Bedürfnissen dieser Altersgruppe in besonderer Weise entspricht. Freilich fällt jungen Menschen die Teilnahme auch aus mancherlei Gründen leichter als (älteren) Erwachsenen: sich im Berufsleben den nötigen Freiraum schaffen, die Versorgung der eigenen Familie organisieren, aber auch: bei fremden Menschen zu Gast sein oder aber die relativ hohen Kosten eines Hotelaufenthalts in einer Großstadt auf sich nehmen müssen, das alles mag manchen Erwachsenen wohl durchaus vom DEKT-Besuch abhalten. Einer Interpretation der Kirchentage als »Tage der Jugend« stehen aber vor allem folgende empirische Befunde entgegen: Weder von den Teilnehmern selbst noch von den evangelischen Kirchenmitgliedern insgesamt wird der DEKT in spezifischer Weise als »Kirchentag der Jugend« erlebt und empfunden. (Immerhin haben ja auch beispielsweise beim Kirchentag 1985 etwa 30000 Menschen teilgenommen, die das 30. Lebensjahr bereits erreicht bzw. überschritten hatten.) Ein Vergleich der verschiedenen Altersgruppen macht deutlich: Junge und ältere Menschen begegnen dem DEKT ganz überwiegend mit *ähnlichen Erwartungen.* Zwar betonen die jüngeren Besucher Fragen des Friedens, der Umwelt und der Dritten Welt noch etwas nachdrücklicher als ältere; auch kritisieren sie noch etwas stärker als ältere den in der Kirche üblichen Umgangsstil, wünschen sich noch mehr Offenheit und weniger »Bekenntnisdruck«. Wirklich bedeutsame Differenzen werden jedoch nur in einem Punkt sichtbar: Der Wunsch nach *aktivem* Dabeisein in Diskussion und Feier ist in herausragender Weise Kennzeichen der *jungen* DEKT-Besucher. Tatsächlich finden sich besonders hohe Anteile Jugendlicher bei den »kommunikativen« Veranstaltungen des DEKT, dort, wo sich Information und Aktion, Gesang, Gebet und Diskussion auf *eine* Sache beziehen. Während also die »Anliegen« des Kirchentags, die in ihn gesetzten Erwartungen und Hoffnungen die Generationen vereinen, machen ihn seine ganzheitlichen Formen gerade für junge Menschen in besonderer Weise anziehend und interessant.

Dr. rer. pol. *Ingrid Lukatis* ist Dozentin an der Pastoralsoziologischen Arbeitsstelle der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Hannovers.

3.3

Karl Ernst Nipkow und Friedrich Schweitzer

Theorien der Glaubensentwicklung und des religiösen Urteils auf dem Prüfstand

Bericht über die Internationale Fachtagung vom 12.–17. 6. 1987 in Tübingen-Blaubeuren

Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft unterstützte Symposion ist – in Verbindung mit dem Center for Faith Development der Emory Universität, Atlanta (USA), und dem Comenius-Institut, Münster/W. – von der Abteilung für Religionspädagogik der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen initiiert und organisiert worden. Es gelang, die bedeutendsten Vertreter kognitiv-struktureller Theorien im Bereich der religiösen Entwicklung, James W. Fowler (Atlanta) und Fritz Oser (Fribourg), als Hauptreferenten zusammenzuführen und zugleich über 35 weitere Experten. (Vorträge und Diskussionsergebnisse werden veröffentlicht werden[1].)

Während ein wenige Monate vor der Tagung publizierter Sammelband über Fowler[2] lediglich die amerikanische Diskussion über diesen einen Autor spiegelt und im übrigen auf eine Tagung zurückgeht, die bereits 1982 stattfand, war es auf dem Blaubeurener Symposion möglich, beide Theorien unmittelbar aufeinander zu beziehen und sie mit Hilfe umfassender Einleitungsreferate der beiden Hauptreferenten auf dem neuesten Stand ihrer Entwicklung zu erörtern. Dabei blieb für alle ein nachhaltiger Eindruck zurück.

Die Theorien Fowlers und Osers haben einen Grad der Reife im Sinne innerer Differenzierung, umsichtiger Selbstkorrektur, überraschender Erweiterungen und Offenheit füreinander und für andere Ansätze erreicht (z.B. für psychoanalytische), der es obsolet erscheinen läßt, Fowler nur bei seinem Buch von 1981 »Stages of Faith« und Oser bei seinem zusammen mit Gmünder veröffentlichten Werk von 1984[3] behaften zu wollen, ohne daß dadurch beide Publikationen ihren Grundlagencharakter verloren haben. Am Ende der Tagung hatte außerdem die schon im Vor- und Umfeld der Konferenz geäußerte Auffassung von der *(wechselseiti-*

1 *K.E. Nipkow, F. Schweitzer* und *J.W. Fowler* (Hg.), Glaubensentwicklung und Erziehung, Gütersloh 1988.

2 *C. Dykstra* und *Sh. Parks* (Hg.), Faith Development and Fowler, Birmingham, Al. 1986.

3 *F. Oser* und *P. Gmünder*, Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Zürich/Köln 1984.

gen) Ergänzungsbedürftigkeit und -fähigkeit der Entwürfe Osers und Fowlers[4] an Plausibilität gewonnen.

Einerseits werden im Sinne des weiten Fowlerschen Begriffs von »faith« angelegte Untersuchungen, die »faith« als Lebensglauben überhaupt, ohne theoretische Unterscheidung zwischen »human faith« und »religious faith«, zum Gegenstand haben, von Osers doppelter Konzentration auf das Verhältnis des Menschen zum »Ultimaten« (Gott) und auf das Konstrukt eines als eigenständig behaupteten »religiösen Urteils« zu einer ähnlichen Konzentration auf die spezifisch religiöse Sinnsuche – einschließlich der Gottesfrage – herausgefordert[5]. Umgekehrt kann, wer vom Ansatz Osers ausgeht, im Spiegel der Theorie Fowlers erkennen, welche anderen wichtigen Seiten religiöses Leben neben dem religiösen Urteil in sich schließt: »Bilder« (»images«) und »Erzählungen« (»narratives«), die Gefühl und »Einbildungskraft« (»imagination«) bewegen, ferner Symbolverständnis, Weltbildzusammenhänge und soziale Verantwortlichkeiten. Einige dieser Seiten sind freilich inzwischen planmäßig auch im Umkreis der Mitarbeiter Osers untersucht worden[6].

Die Diskussion erschöpfte sich freilich nicht in solchen Komplementaritätsthesen zur Frage der Verbindbarkeit dieser Theorien. Die *Gesamtanlage der Tagung* sah neben dem Theorievergleich mehr und Grundsätzlicheres vor: eine an die Grundlagen rührende Überprüfung der theoretischen Stringenz der Entwürfe überhaupt und der Validität ihrer Konstrukte (C. Power, Sh. Parks, K. Bergling, R. Döbert), die Einladung, völlig alternative (G. Bittner) bzw. stark abweichende Entwürfe vorzustellen (G. Moran) oder auch weitreichende Ergänzungen (H.-G. Heimbrock), die strikte Rückbeziehung entwicklungspsychologischer Theoriebildung auf ihren historisch bestimmten, politisch-ökonomischen und zeitgeschichtlich-kulturellen Sozialisationskontext (G. Durka, J. Hull, F. Kuiper, K. Tamminen), den Rückblick auf die bisher fast völlig vergessene historische Dimension des Themas (F. Schweitzer), die Aufmerksamkeit auf theologische Grundsatzfragen (U. Becker, K.E. Nipkow) und – in allen Hinsichten – die Beachtung der religionspädagogischen und gemeindepädagogischen Folgerungen. Die Religionspädagogik ist wie jedes pädagogische Handeln in Kirche und Gesellschaft in einen breiten Bezugsrahmen einzulassen. Dieser Rahmen muß es erlauben, die komplexen Voraussetzungen religiöser Entwicklung und Erziehung bewußtzumachen und den notwendigen Streit um die normativen Orientierungen zu führen. Schon die Einleitungsreferate selbst boten dazu die herausfordernden Stichworte.

Mit Fowlers Referat war das grundsätzliche *Verhältnis von Psychologie und Theologie* als Problem aufgeworfen. In dem großen Überblick über seine Arbeiten seit 1981 ging es Fowler um den zweifachen Nachweis, daß

4 *F. Schweitzer,* Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München 1987.

5 Inzwischen deutlicher in: *J. W. Fowler,* Faith Development and Pastoral Care, Philadelphia 1987; s. ferner die explizite Thematisierung des religiösen Bereichs in den Interviewfragen.

6 Vgl. zum Symbolverständnis anhand der Rezeption biblischer Gleichnisse die Arbeiten *A. Buchers* sowie zur Rolle des religiösen Weltbildes die Untersuchungen *K. Reichs.*

einerseits seine Theorie der Glaubensentwicklung von Anfang an, angeleitet besonders durch H.R. Niebuhr, auf theologischen Grundannahmen beruhe, die freilich andererseits so formalisiert worden seien, daß der Charakter einer allgemeinen entwicklungspsychologischen Theorie erhalten bleibe.

Zu den theologischen Grundvorstellungen, die schon für »Stages of Faith«[7] bestimmend sind, gehören der bundestheologische (»covenantal«) Charakter und die Vertrauens-(»fiduciary«)struktur von Glauben, die tiefe Überzeugung, daß der christliche Glaube ein Prozeß fortwährender Umkehr ist (»ongoing conversion«, »metanoia«), und die Orientierung an der Idee des »radikalen Monotheismus« sowie der Metapher des »Reiches Gottes« als Umschreibungen des Zielhorizonts der Glaubensentwicklung. Die »transformational theology« Niebuhrs bezeichnete Fowler als einen Schlüssel für das Verständnis seines Denkens. In ihrem Licht verweisen die »Erneuerung« (»transformation«) des Menschen durch den Heiligen Geist und die psychologisch beschreibbare »Entwicklung« (»development«) des Glaubens als Antwort auf Gottes Handeln aufeinander.

Wie neuere programmatische Aufsätze zur Praktischen Theologie und die Anwendungen auf die christliche Erwachsenenbildung[8] sowie auf die Fragen von Gemeindeaufbau und Seelsorge[9] zeigen, will Fowler mit seiner Arbeit – zur Zeit mehr denn je – einen Beitrag zur kirchlich-gemeindlichen Praxis leisten. Gleichzeitig verfolgt jedoch seine Stufentheorie in ihrer psychologischen Fassung das Interesse, Sinn- und Glaubenssuche unter modernen Bedingungen in einer weltanschaulich pluralistischen Welt für möglichst viele Menschen auch außerhalb der christlichen Kirchen verständlich zu beschreiben. Darum arbeiten Fowler und seine Mitarbeiter an der Theorie auch unter allgemeinen persönlichkeitspsychologischen Gesichtspunkten weiter. Hervorzuheben sind die Verschmelzung des eigenen Ansatzes mit Robert Kegans Theorie des sich »herausbildenden Selbst«[10] und das endlich fertiggestellte Handbuch für die Interviewpraxis[11].
Kann diese beabsichtigte Balance und Integration wissenschaftlich überzeugend gelingen? Kann man »so leicht von der psychologischen zur theologischen Sprache und umgekehrt übergehen«? Erhalten nicht Begriffe wie »faith« »je nach ihrem psychologischen oder theologischen Referenzrahmen eine veränderte Bedeutung« (Schweitzer)? Fowler versuchte in seinem Referat die an ihn gestellte Frage[12] aufzunehmen, ob

7 *J.W. Fowler,* Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning, San Francisco 1981.
8 *Ders.*, Becoming Adult, Becoming Christian. Adult Development and Christian Faith, San Francisco 1984.
9 *Ders.*, Faith Development.
10 Ebd.
11 *J. W. Fowler, D. Jarvis* und *R. M. Moseley,* Manual for Faith Development Research, Atlanta 1986.
12 *K.E. Nipkow,* Who is the Author of my Biography? Historical and Systematical Remarks to a Theology of Individual Faith History (Public Lecture at Emory University), Atlanta 1986 (unveröffentlicht).

nicht seine psychologische Theorie strenger als allgemeine »psychologische Theorie der Glaubensentwicklung« auszubilden sei, um dadurch die Freiheit zu gewinnen, eine besondere »theologische Theorie der Glaubensgeschichte« klarer als christlich-theologische Antwort zur Sache auszuarbeiten. Hierbei könnte letztere aus der noch unerschlossenen christlichen Tradition Gewinn ziehen[13]. Beide, die psychologischen und die theologischen Untersuchungen, wären dann aufeinander zu beziehen[14]. Das Problem ist nicht nur das zweier verschiedener Darstellungsweisen derselben Sache, sondern das der sachlich entweder möglichen oder nicht-möglichen Abbildbarkeit gegebenenfalls sehr unterschiedlicher Sachverhalte selbst.

Wie die hervorragende Zusammenfassung der kritischen Diskussion zu Fowler in den USA durch Sharon Parks (Cambridge, Mass.) zeigte, sind denn auch beide Lager nicht ganz zufrieden: Für manche christlichen Kritiker verliert sich in der Formalisierung der theologischen Grundannahmen die theologische Deutlichkeit, während genau umgekehrt die besonders zum Schluß bei der Beschreibung von Stufe 6 plötzlich überdeutlich hervortretende christliche Prägung die liberalen, humanistischen Leser verprellt, weil sie sich christlich bedrängt fühlen; sie empfinden den Wechsel von der Beschreibung der Stufen 1–5 zur Stufe 6 als Bruch. Es ist einleuchtend, daß der weite Begriff von »faith« einerseits und die Mißverständnisse (so für Fowler) um Stufe 6 andererseits die zwei herausragenden Diskussionspunkte werden mußten und zunächst noch bleiben müssen.

Das Blaubeurener Symposion trug diesem Erfordernis dadurch Rechnung, daß Gabriel Moran (New York) gebeten worden war, das *Konzept der Stufenentwicklung und seine Metaphorik* grundsätzlich zu überprüfen. Er warnte eindringlich vor dem Wachstumsoptimismus und den Machbarkeitsvorstellungen, die den Begriff »Entwicklung« belasten. Es wäre besser, auf ein abschließendes Bild der Entwicklung überhaupt zu verzichten. Aber kann man das? – so die in der Diskussion gestellte Gegenfrage. Morans eigene »Vision«, wonach nicht die Entwicklung zur »Autonomie« und der »Weg nach oben« das letzte Wort sein dürfen, sondern der »Weg nach innen« und die »Kommunion« aller Lebewesen mit allen und mit allem, erwies sich eben auch als normatives Zielbild. Das allgemein akzeptierte Ergebnis war an dieser Stelle, den Weg für verschiedene »Bilder« erwachsenen Glaubens offenzuhalten. Lebhaft betonte auch Oser, daß seine Vorstellungen von Stufe 5 (von einer Stufe 6 war wie noch 1984 ohnehin nicht mehr die Rede) lediglich einen möglichen Beschreibungsversuch und eine Einladung an die Theologen darstellen, hier gemeinsam weiterzudenken.

Was aber soll von einer kognitiv-strukturellen Stufentheorie zur religiösen Entwicklung gehalten werden, wenn die Endstufe einer beanspruchten *»Entwicklungslogik«* plötzlich ins Beliebige oder zumindest vor eine

13 Zu Luther und Comenius, Hamann und Kierkegaard vgl. ebd.

14 *Ders.*, Lebensgeschichte und religiöse Lebenslinie. Zur Bedeutung der Dimension des Lebenslaufs in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik, in: JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 3–35.

unerwartete Vielfalt von möglichen Beschreibungen gerät? Entwicklungstheorien der Piaget-Schule stehen notwendig »auf dem Kopf«. Osers umfängliches Referat war bewußter als das Fowlers darauf aus, die wissenschaftlichen Ansprüche der eigenen Theorie, d.h. die *Validität der Konstrukte* selbstkritisch zu überprüfen. Er ging außerdem in einem besonderen Teil eigens auf die von Mitarbeitern (Fetz, Bucher) und anderen (Ebert, Englert, Fraas, Grom, Mette, Schmidt, Schweitzer) literarisch geäußerte Kritik ein. Solange keine Längsschnittuntersuchungen, sondern nur Querschnittserhebungen vorliegen, wie es auch bei Fowler der Fall ist, ist für Oser die Haltbarkeit der Hypothese einer kulturunabhängig nachweisbaren stufenmäßigen Entwicklungslogik im Feld religiösen Denkens noch nicht endgültig ausgemacht. Allerdings, so Oser, ist in allen von ihm durchgeführten Untersuchungen klar ein Alterstrend zu erkennen. Ferner bilden die Konvergenz der Ergebnisse, selbst wenn unterschiedliche Dilemmageschichten zugrunde gelegt werden, ein starkes Indiz. Außerdem gibt es gewisse Anhaltspunkte aus ersten interkulturellen Vergleichsstudien (A. Dick). Oser ist sich seiner Sache hinsichtlich der ersten vier Stufen darum ziemlich sicher. Dennoch sind Rückfragen angebracht, ob die Theorien wirklich das messen, was sie zu messen vorgeben.

Clark Power (Notre Dame), ein enger Mitarbeiter L. Kohlbergs, prüfte darum beide Theorien am Maßstab ihres gemeinsamen ursprünglichen Ausgangspunkts, dem Theorieansatz Piagets. Im Spiegel der Anfragen Powers erschienen die Theorien Osers dichter bei Piaget als die Fowlers. Power fragte, ob nicht bei Fowler in erheblichem Maße auch *inhaltsbezogene* Reflexions- und Sprachfähigkeiten gemessen werden und nicht nur »Operationen« einer zugrunde liegenden *»Struktur«*. Er warf ferner die Frage auf, ob die sieben strukturellen Aspekte von »faith« wirklich eine »strukturelle Ganzheit« und eine »eigenständige« Größe bilden. Das alles wären Kriterien einer Theorie »harter« universeller Stufen im Sinne Kohlbergs. Das Ergebnis war, auch für Power selbst, daß manches bei einem ›Gegenstand‹ wie Religion und Glaube notwendig anders aussehen muß als bei der Untersuchung mathematisch-naturwissenschaftlicher Operationen. Die Kriterien harter Stufentheorien sind wichtig zur Präzisierung, dürfen aber keinen Zwang ausüben.
Rainer Döbert (Berlin) setzte aus religionssoziologischer Sicht ebenfalls am *Struktur-Inhalt-Verhältnis* an. Er bezweifelte noch radikaler, ob überhaupt im Bereich von Religion (und auch Moral, gegen Kohlberg und Power) eine den »kognitiven Strukturen« Piagets vergleichbare »operationale Basis« gefunden werden könne. Als Soziologe hielt er sich an die sozial und geschichtlich bestimmte Situation und diagnostizierte einen verbreiteten Entwicklungsstillstand, der sich in einer säkularen und individualistischen Orientierung ausdrücke. – Oser gab in seiner Entgegnung zu, daß es viel schwieriger sei, eigenständige religiöse Denkstrukturen zu erfassen, verteidigte aber von seinen Daten her ihre Existenz. Umstritten blieb, ob Kurt Berglings (Uppsala) Validitätsanalyse Fowler tatsächlich bescheinigen konnte, er habe mit »faith« eine eigenständige strukturelle Ganzheit erfaßt. Hier sind weiterführende Untersuchungen in Aussicht genommen worden.

Insgesamt sahen die Teilnehmer der Konferenz die wichtigsten Hypothesen der zur Rede stehenden Stufentheorien nicht als falsifiziert an. Allerdings gibt es theoretische Alternativen. Das *psychoanalytisch* orientierte Referat Günter Bittners (Würzburg) umriß ein klares Gegenmodell. Demnach sollte Religion grundsätzlich anders gefaßt werden: als *sponta-*

ne Gefühlserfahrung, als »Erkenntnis durch das Gefühl«, tief verwurzelt in der frühkindlichen Entwicklung, für deren Erhellung im Grunde nur die Psychoanalyse zuständig sei. Die Diskussion hat sich nicht zu einem wechselseitigen Ausschluß von strukturellen Stufentheorien und psychoanalytischen Sichtweisen verstehen können – »Theorien können durch Theorien nicht falsifiziert werden« (Oser). Zu betonen ist die Notwendigkeit komplementärer Zugänge, deren Gewinn gerade in ihrer Unterschiedlichkeit liegen kann. – Daß beide heute vorherrschenden entwicklungspsychologischen Ansätze, der strukturtheoretische und der psychoanalytische, die Dimension der *religiösen Rituale* zu gering einschätzen, machte flankierend das *religionspsychologische* Referat Hans-Günter Heimbrocks (Groningen) deutlich. Es führte umrißhaft zu einer »Theorie menschlicher Ritualisierungsfähigkeit« mit Folgerungen für die gottesdienstliche wie religionspädagogische Praxis.

Wie alles bisher kann auch der letzte Block von Vorträgen und Diskussionen nur gestreift werden. Er betraf den *geschichtlich-gesellschaftlichen Kontext religiöser Entwicklung und die religionspädagogischen Aufgaben.* In Fortschreibung der »Kritischen Theorie« machte John Hull (Birmingham, England) durch scharfe ideologiekritische Rückfragen darauf aufmerksam, daß sich Strukturstufentheorien nicht naiv einem Strukturalismus überlassen dürfen, der sich abstrakt und ungeschichtlich versteht (was allerdings auch von Oser und Fowler selbst kritisiert wird). Sie dürfen auch die von ihnen untersuchten strukturdifferenzierenden Lernprozesse nicht überschätzen. Für Hull haben die inhaltlichen *gesellschaftlichen Sozialisationseinflüsse* ein größeres Gewicht, wie er am Beispiel der Bewußtseinsmanipulation durch Werbung und Warenästhetik in spätkapitalistischen Gesellschaften zu belegen suchte. Der Konferenz blieb bewußt, daß – mit einer Einteilung Osers, der sich stärker als Fowler auch unterrichtsnahen religionspädagogischen Handlungsmodellen widmet – »religiöse Urteilsbildung« immer nur eine Aufgabe neben dem »religiösen Wissenserwerb« und der Ermöglichung »religiöser Erfahrung« ist. Alles drei freilich steht heute in Gefahr, von einer Kolonialisierung des Bewußtseins durch andere ›Werte‹ und ›Idole‹ verdrängt zu werden. Der Säkularisierungsschub wurde besonders auch durch den Bericht Foeke Kuipers (Amsterdam) über die Niederlande deutlich. Ergänzend legte Kalevi Tamminen (Helsinki) auf langjährigen Forschungen beruhende Befunde über die Situation in Finnland vor.

In besonderer Weise hat das Symposion zu berücksichtigen versucht, ob *Situation und Erfahrungen von Frauen* theoretische und praktische Folgen haben müssen. Wie schon vorher Sh. Parks fragte Gloria Durka (New York) in ihrem Referat unter Bezugnahme auf C. Gilligan und andere, wieweit die vorliegenden Stufentheorien zur Glaubensentwicklung den Erfahrungen von Frauen gerecht werden, ja überhaupt gesellschaftlicher Ungleichheit. In der Diskussion wurde betont, daß auch Rassen- und Klassengegensätze beachtet werden müßten.

Während Hull am »emanzipatorischen« Gehalt der Konzepte Osers und Fowlers Zweifel anmeldete, sahen die Schlußreferate wie auch die meisten anderen Teilnehmer dies positiver. Friedrich Schweitzer (Tübingen) bettete beide Theorien in den *epochalen geschichtlichen Wandel* ein, der mit dem 18. Jh. einsetzt und hinter den man nicht einfach zurückgehen kann. Die vorgestellten Theorien sind an alle eine Anfrage, ob und wie Religion unter den Bedingungen einer nachaufklärerischen, pluralistischen Kultur aufgefaßt und unterstützt werden kann. Der Zusammenhang der neueren entwicklungspsychologischen Theorien zur religiösen Entwicklung mit einer »personalistischen Kultur«, besonders in den USA (Sh. Parks), und dem übergreifenden Prozeß »religiöser Individualisierung und Pluralisierung« (Nipkow) war allen deutlich. Gleichzeitig stemmen sich jedoch beide, Oser und Fowler, dagegen, daß ihr Religionsverständnis in aufklärerischen Kategorien aufgeht (s. besonders Fowlers zentrales theologisches Konzept von der »Berufung« des Menschen, verantwortlicher »Partner Gottes« zu werden).

Daß bei diesem zweifellos viele apologetische Züge tragenden dialektischen Prozeß von Anpassung und Widerstand immer wieder *theologische Selbstunterscheidung* notwendig ist, versuchte abschließend das Referat von K.E. Nipkow (Tübingen) sichtbar zu machen. Es wandte sich unter anderem den Fragen zu, wie der beschriebene Theorieweg mit biblisch-christlicher *Anthropologie* vereinbart werden könnte, was möglich erscheint, und was die praktischen Folgerungen für die *religionspädagogischen Aufgaben* in der Schule und die *gemeindepädagogischen* in der Kirche sind. Zugleich wurde mit dem exemplarischen Hinweis auf Luthers »Stufen der täglichen Glaubensanfechtung und -bewährung« nochmals ein alternatives Modell ins Gespräch gebracht, nicht um zum Schluß den Katholiken Oser oder den Methodisten Fowler zum Lutheraner zu bekehren, sondern um das Nachdenken ökumenisch zu öffnen.

Dr. *Karl Ernst Nipkow* ist Professor für Praktische Theologie (Religionspädagogik) und Allgemeine Pädagogik an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen. Dr. *Friedrich Schweitzer*, Th.M. ist Hochschulassistent an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Eberhard-Karls-Universtität Tübingen.

3.4

Piet van der Ploeg

Familie und religiöse Sozialisation Jugendlicher

Bericht über eine empirische Untersuchung in den Niederlanden*

In einer Familie aufzuwachsen und erzogen zu werden, in der die Eltern kirchlich und christlich sind, ist in den Niederlanden heutzutage keine Garantie (mehr) für eine religiöse Sozialisation im kirchlichen Sinn. Viele von Haus aus christliche Jugendliche verlassen die Kirche und wenden sich von allem ab, was mit Kirche und Glauben zusammenhängt. Meinungsumfragen und kirchliche Mitgliederstatistiken lassen keinen Zweifel am Umfang solcher Entwicklung: Immerhin stammt etwa die Hälfte der kirchenfernen Personen in den Niederlanden aus gut kirchlichem Haus.[1]

Diese Entwicklung wirft die Frage auf, welche Faktoren die Schuld daran tragen, daß in vielen Fällen ein kirchliches Engagement der Eltern nicht zu einer dauerhaften religiösen Sozialisation der Kinder führt. An Antworten auf diese Frage fehlt es nicht. Wohl aber mangelt es an einer inhaltlich und methodisch angemessenen wissenschaftlichen Untersuchung, aufgrund derer sich die Antworten auf ihren (Wirklichkeits-)Wert hin beurteilen lassen. Wir versuchen diesem Mangel abzuhelfen, indem wir das Ergebnis einer Untersuchung unter streng reformierten Eltern und Kindern vorlegen, die wir z.Zt. zum Abschluß zu bringen gedenken.[2]

Das Vorhaben der Untersuchung

Die verhältnismäßig junge Gereformeerde Kerk ist eine recht kleine protestantische niederländische Kirchengemeinschaft (etwa 800000 Gemeindeglieder = 5% der Gesamtbevölkerung). Es handelt sich um die

* Mit Dank an Ron Benjamins.

1 Vgl. z.B. *A. Felling, J. Peters* und *O. Schreuder,* Geloven en leven, Zeist 1987.

2 Religionssoziologische und -pädagogische Untersuchung im Auftrag der Gereformeerde Kerk von Drenthe, durchgeführt von Ron Benjamins und Piet van der Ploeg, Theologische Fakultät an der Rijks Universiteit in Groningen. (Anm. d. Hg.: Inzwischen veröffentlicht unter dem Titel Gewoonweg Gereformeerd. Een onderzoek naar geloofsoverdracht, Franeker 1988.)
Im folgenden ist stets diese kleine streng calvinistische Kirche gemeint, wenn von »reformiert« die Rede ist (Anm. d. Hg.).

Nachkommen einer Gruppe, die sich gegen Ende des 19. Jh.s von der damaligen protestantischen Volkskirche, der Hervormde Kerk, trennte, über deren liberalen und zu unorthodoxen Kurs man äußerst beunruhigt war. Diese Reformierten bildeten bis vor zwei Jahrzehnten – verglichen mit Katholiken und Mitgliedern der Hervormde Kerk – eine relativ gefestigte, geschlossene und uniforme Gemeinschaft. Dadurch blieben sie offenbar von Entkirchlichung und Entchristlichung verschont. Gegenwärtig aber scheint auch diese Kirche nicht gegen solche Vorgänge gefeit zu sein. Die kirchlichen Statistiken zeigen: Alljährlich verlassen hier ebenso viele reformierte Jugendliche ihre Kirche, wie Neukonfirmierte hinzukommen.[3]

Um die Frage zu klären, welche Faktoren die Schuld daran tragen, daß in vielen Fällen das kirchliche Engagement reformierter Eltern nicht zur dauerhaften religiösen Sozialisierung ihrer Kinder führt, haben wir einige der Familien befragt. Im Blick auf die Art und Weise der Fragestellung kam es darauf an, mehr auf Tiefe als auf Breitenwirkung Wert zu legen, mehr auf Qualität denn auf Quantität der Untersuchung zu achten: Zweck und Ziel war, eine Anzahl »beispielhafter« Situationen so gründlich und ausführlich wie möglich aufzuklären.

In jeder Familie haben wir Eltern und Kinder getrennt voneinander in offenen Interviews von je etwa 2 1/2 Stunden Dauer befragt. Eine qualitative Untersuchung ist sehr arbeitsintensiv, und unsere Zeit war begrenzt. Daher konnten wir auch nur auf eine beschränkte Zahl, d.h. auf etwa 20 Familien, zugehen. Bevor wir diese aufsuchten, stellten wir folgende Kriterien zusammen:

– Da die Untersuchung durch die kirchliche Institution einer Provinz finanziert wurde, lag es auf der Hand, Familien aus eben dieser Provinz aufzusuchen, nämlich aus der vorwiegend ländlichen Provinz Drenthe. Wir wählten sechs Kichengemeinden aus – von typisch bäuerlicher Struktur bis hin zu städtischer.

– Wir wollten u.a. prüfen können, ob (und wenn ja: wie und warum) Kinder sich unter gleichen Lebensumständen verschieden entwickeln können. Darum besuchten wir Familien mit zwei oder mehr Kindern in einem bestimmten Lebensalter.

– Wir sprachen Jugendliche im Alter von 15 bis 20 Jahren an. Sie wohnen ja durchweg noch zu Hause; Sozialisation und Erziehung sind für einen gewissen Teil dieser jungen Leute noch nicht zum Abschluß gekommen, sind in jedem Fall bei allen noch frisch in Erinnerung. Gleichwohl beginnen sich schon Richtung und Form einer eigenen kirchlichen und religiösen Entwicklung abzuzeichnen.

– Wir wollten keine Familie einbeziehen, in der die Eltern selbst unengagiert oder kirchlich inaktiv sind. Daß auch unter den Kindern kirchlicher

3 *P. van der Ploeg,* Erflaters en verlaters, in: Kerkverlating is het probleem niet, Kampen 1988.

oder kirchlich aktiver Eltern ein Kirchenaustritt nicht die Ausnahme bildet, ist ja eine beachtenswerte und sozialisationstheoretisch problembeladene Tatsache.

Unter Mitwirkung der kirchlichen Verwaltung stellten wir eine Liste von Familien zusammen, die unserer Meinung nach solche Kriterien zu erfüllen versprachen. Wir selbst sonderten dann noch einmal etwa 30 Familien aus. Die einzelnen Familienmitglieder haben wir gesondert aufgesucht mit dem Ziel, sie zur Mitarbeit an unserem Vorhaben zu gewinnen. 37 Eltern und 37 Kinder aus 20 Familien stimmten, oft erst nach wiederholter Kontaktaufnahme, schließlich zu - ebenso viele Kinder wie Eltern also und überdies ebenso viele Mütter wie Väter.
Beide Interviewer führten 74 Befragungen durch. Einer führte das Gespräch und orientierte sich in dessen Verlauf vor allem an seinem Gesprächspartner; der andere hingegen achtete darauf, ob alle Gegenstände, über die wir Informationen erwarteten, auch angemessene Beachtung fanden. Er mischte sich nur im Notfall in das Gespräch ein.

Die Auswahl der Themen, zu denen wir auf alle Fälle eine Auskunft wünschten, war von den zentralen Fragestellungen abgeleitet, auf die sich die Untersuchung richtete:
- Erziehungsziele und -ansprüche der Eltern;
- tatsächliche Erziehungsmethoden;
- religiöse Überzeugung, kirchliches Interesse, lebens- und weltanschauliche Orientierung, Wert- und Normvorstellungen *und* die Entwicklung von dem allen bei Kindern *und* Eltern;
- religiöse Gewohnheiten im familiären Zusammenleben;
- das gefühlsmäßige Klima, gegenseitige Beziehungen, Wechselwirkungen und Kommunikation innerhalb der Familie, kurz: die *familieninternen* Faktoren;
- Einflüsse von Schule, Kirche, Wohnumfeld, Freunden, Arbeit, Massenmedien, gesellschaftlichen Einrichtungen usw., kurz: die *familienexternen* Faktoren, insbesondere (die Entwicklung von) religiöser Überzeugung, kirchlichem Engagement und dergleichen eines jeden Familienmitglieds.

Bei alledem gingen wir aufgrund voraufgegangener fremder oder eigener Untersuchungen[4] anfangs davon aus, daß die Religiosität und die Kirch-

4 Z.B.: *T.G.I.M. Andree,* Gelovig word je niet vanzelf, Nijmegen 1983; *H. Stoffels* und *G. Dekker,* Geloven van huis uit?, Kampen 1987; *L. Vergouwen* und *J. van der Lans,* Wie gelooft er nou zo iets?, Praktische Theologie 2/1986; *T. ter Bogt,* Opgroeien in Groenlo, Amersfoort/Leuwen 1987; *P. van der Ploeg,* Het lege testament, Franeker 1985; *B.E. Hunsberger,* Background Religious Denomination, Parental Emphasis, and the Religious Orientation of University Students, JSSR 15 (1976) 251-255; *ders.,* The Religiosity of College Students: Stability and Change over Years at University, JSSR 17 (1978) 159-164; *ders.,* A Reexamination of the Antecedents of Apostasy, RRelRes 21 (1980) 158-170; *ders.,* Apostasy: A Social Learning Perspective, RRelRes 25 (1983) 21-28; *ders.* und *L.B. Brown,* Religious Socialization, Apostasy, and the Impact of Family Background, JSSR 23 (1984) 239-251; *D.R. Hoge,* Commitment on Campus, Philadelphia 1974; *ders.* und *G.H. Petrillo,* Determinants of Church Participation and Attitudes among High School Youth, JSSR 17 (1978) 359-379; *G.E. Madsen* und *G.M. Vernon,* Maintaining the Faith during College: A Study of Campus Religious Group Participation, RRelRes 25 (1983) 127-141.

lichkeit der Eltern *und* die Betonung von Kirche und Religion in der Erziehung die wichtigsten Faktoren für die Entwicklung von Religiosität und Kirchlichkeit unter den Kindern seien. Zumindest wollten wir die Art, den Einfluß, die Wirkung und das relative Gewicht dieser Faktoren eingehend studieren.

Vorläufige Untersuchungsergebnisse

Unsere Informationen sind größtenteils z.Zt. noch nicht erschöpfend verarbeitet. Wir können in diesem Stadium nur eine globale Wiedergabe unseres *vorläufigen Eindrucks* anbieten und beschränken uns daher aus Raumgründen auf 10 Hauptpunkte.

1. *Das kirchliche Engagement der Eltern* ist groß.

Bis auf eine Ausnahme sind alle Eltern kirchlich aktiv und gehen einmal wöchentlich oder öfter zum Gottesdienst. Als wichtigsten Beweggrund für diesen regelmäßigen Kirchgang nennen die meisten Eltern zunächst die Predigt und einige das Zusammensein als Gemeinde. Bei näherer Betrachtung indes sind sicher Gewohnheit und die Prägung durch sie die wichtigsten Beweggründe für ihren Kirchgang.

2. Die *Religiosität der Eltern* ist im Blick auf die Glaubensinhalte überwiegend traditionsgebunden.

Im Erleben und in ihrer Bedeutung ist die Religiosität vieler Eltern in typischer Weise »krisen«-bestimmt: Nur an Höhe- und Tiefpunkten ihres Lebens bemerken sie und fühlen sie sich darauf angewiesen, daß Gott existiert und sich um Menschen bemüht – oder eben auch nicht; doch beschäftigen sie sich zumindest mit solchen Gedanken. Bei anderen Eltern überwiegt der Mangel an Erleben; sie messen diesen Dingen keine Bedeutung bei, auch nicht in Krisenzeiten. Nur einige dieser Leute zeigen mehr als ein beiläufiges oder minimales Interesse am Glaubenserleben und seiner Bedeutung.
Solche Irrelevanz des Glaubens zeigt sich unter anderem deutlich daran, daß die Mehrzahl der Eltern über Angelegenheiten lebens- oder weltanschaulicher Art in völlig säkularer Ausdrucksweise redet, ohne sich auch nur andeutungsweise dabei auf die Frage nach ihrem eigenen Glauben oder auf kirchliches Gedankengut einzulassen.

3. Die *Kirchlichkeit der Kinder* zeichnet sich durch (stillschweigendes) Einverständnis aus.

Sie passen sich den Wünschen oder den Zwängen der Eltern an, vielfach absichtslos und unüberlegt, in einigen Fällen mürrisch und mit gehörigem Widerstreben. Sie gehen zwar mit zur Kirche, können aber nichts damit anfangen. Kritik tritt kaum in Erscheinung und wenn ja, ist sie ausschließlich skeptisch, nie aber aufbauend.

4. Ähnliches gilt für die *Religiosität der Kinder.*

Ohne sich irgendeine Form von Religiosität zu eigen zu machen oder gemacht zu haben, stimmen die meisten Kinder mit traditionellen Vorstellungen oder mit vagen und vorsichti-

gen Variationen davon überein. Eine Minderheit von ihnen ist kritisch-indifferent: Sie geben nicht viel darum, machen jedoch keinen Wirbel daraus, weder vor ihren Eltern noch vor sich selbst. Von Glaubenserleben und -bedeutung kann bei ihnen nahezu keine Rede mehr sein.

5. Über eine eventuelle *Einflußnahme der Eltern* auf Kirchlichkeit und Religiosität der Kinder läßt sich nur schwer etwas sagen.

Eines ist in jedem Fall deutlich: Das affektive Klima und die familiären Beziehungen untereinander sind von einem wichtigen Einfluß auf das Maß – anfänglicher – Übereinstimmung und Engagiertheit, und zwar im Blick auf kirchliche und religiöse Vorstellungen, auf Haltung und Verhaltensweisen. So scheinen autoritär-repressive *und* warme/freundliche Eltern-Kind-Beziehungen in einem großen Maß zu Übereinstimmung/Zustimmung und Engagiertheit zu führen – mehr als im Falle einer beispielsweise diffus-mehrdeutigen Eltern-Kind-Beziehung. Achtet man weniger auf »äußerliche« Konformität und Fügsamkeit und mehr auf das, was Kinder sich wirklich »innerlich« zu eigen machen, dann gerät diese Regelmäßigkeit in Verfall. Vorläufig können wir nur feststellen: Gemessen an den von uns als wichtig erachteten Faktoren ist es reiner Zufall, wenn einige Kinder sich das eine oder andere geistliche Gedankengut innerlich zu eigen machen.

6. Von einer *religiösen Erziehung und einer bewußten, inhaltlich gefüllten religiösen Sozialisation* kann in den meisten Familien überhaupt keine Rede sein.

Zwar wird noch manche religiöse Sitte gepflegt, doch wird sie nicht vom Inhalt her begründet oder gar angeregt, sondern stets als »normal« angesehen und ihre Einhaltung gefordert (»So ist das nun mal!« »So macht man das.«). Ein tieferes Interesse an Glaubensinhalten und an einer Erziehung zum Glauben ist fast nirgends vorhanden. Fragt man die Eltern danach, so werden sie verlegen – sie erkennen, daß dies alles nicht zu den Erwartungen paßt, die sie an eine »Erziehung« knüpfen. Viele versuchen, sich mit ihrem Unvermögen zu entschuldigen – und nennen den Zeitgeist, die Medien, die Freunde, die Schule, die Mündigkeit der Kinder und dergleichen.

7. *Die Eltern* sind durchaus *kein* leuchtendes *Vorbild für ihre Kinder.*

Nirgendwo wird der Glaube vorgelebt, denn es fehlen ja Glaubenserleben und -relevanz unter den Eltern selbst. Das rächt sich hier. Kinder halten zwar ihre Eltern durchweg für gläubig, können sich dabei aber nur auf Gewohnheiten und Sitten stützen, an denen die Eltern hängen.

8. Glaube und Kirche gehören nicht zu den ständig oder auch nur gelegentlich erörterten Tagesthemen.

Sie werden in den meisten Familien kaum oder nie erwähnt. Kirche und Glaube erfreuen sich nicht eines gemeinsamen *Interesses,* wie zum Beispiel in manchen Familien ein bestimmtes Fernsehprogramm, verschiedene Sportarten, bestimmte Musikinstrumente oder Hobbies zu Diskussionen führen können.

9. Der *Einfluß »familienexterner« Faktoren* arbeitet der Entwicklung kindlicher Religiosität oder Kirchlichkeit eher entgegen, als daß sie förderlich wären.

Hier unterscheidet sich die Situation des Kindes heute allerdings grundlegend von der seiner Eltern in deren Kindesalter. Diese behaupten, früher alles ohne weiteres von ihren Eltern übernommen zu haben – ohne weiteres deshalb, weil Kirchlichkeit und Religiosität überall und immerfort Unterstützung und Förderung fanden. Kirche und Glaube galten damals als etwas »Normales«.

10. *Religionsunterricht, Schule und kirchliche Unterweisung* liefern keinen wirklich wichtigen Beitrag zur Weitergabe christlichen Glaubens mehr.

Zwar sind wir der Meinung, daß Kinder ihre vielfach jämmerlichen Kenntnisse in Sachen Bibel und Glaube vornehmlich dem Religionsunterricht in Kirche und Schule entnehmen. Trotzdem geben sie zu erkennen, nur wenig oder gar nichts von einer christlichen Unterweisung in Schule und Kirche zu haben.

Einige (vorläufige) abschließende Bemerkungen

– In einer früheren Untersuchung über reformierte Jugendliche, die der Kirche den Rücken gekehrt hatten[5], stellten wir fest: Sie hatten sich zu diesem Schritt aus Gleichgültigkeit gegenüber der Kirche, aus Areligiosität oder religiöser Indifferenz entschlossen. Außerdem stellten wir fest, daß ihre Haltung als junge Menschen nicht im Einklang stand mit dem, was sie als Kind zu Hause mitbekommen und erlebt hatten, sondern in der Verlängerung dazu lag: Sie waren aufgewachsen in reformierten Familien mit kirchlichen und religiösen Sitten, die jedoch nicht *mit Leben erfüllt,* vielmehr bedeutungslos und zur inhaltslosen Routine erstarrt waren.
Die hier dargestellte Folgeuntersuchung unter kirchlich aktiven und praktizierenden reformierten Eltern und ihren Kindern läßt uns vermuten, daß die aus der Kirche Ausgetretenen aus der früheren Untersuchung keine Außenseiter unter den reformierten Jugendlichen sind. Das würde unter anderem bedeuten, daß ein vollzogener Austritt nur einen Bruchteil des Problems ausmacht, mit dem sich die reformierte Kirche auseinanderzusetzen hat – man darf sich über die Religiosität der jungen Menschen, die die Kirche *nicht* verlassen, zweifellos keine Illusionen machen, ebensowenig wie über die Religiosität ihrer Eltern. Der äußere Schein persönlicher kirchlicher Beteiligung und Aktivität, religiöser Gewohnheiten und Regeln könnte offenbar täuschen.
– Dies veranlaßt uns zu folgender Bemerkung: Wir dürfen aufgrund der früheren wie der jetzigen Untersuchung nicht den Schluß ziehen, in den Niederlanden gehe es mit der Religiosität bergab. Immer bleibt ja noch die Frage, wie es um die »religiösen Kirchenglieder« in früheren Zeiten stand. Aus den Erzählungen der Eltern über frühere Zeiten und auch über ihre eigenen Eltern müssen wir nicht schließen, früher sei »alles ganz anders« gewesen. Nur waren gesellschaftliche Macht und kultureller Ein-

5 *v. d. Ploeg,* Het lege testament.

fluß der Kirche damals größer. Auch früher können kirchliches Interesse und kirchliche Aktivität mehr mit äußerlichem Konformismus als mit innerlicher Anbindung an Glaube und Gemeinde zu tun gehabt haben. Bis heute gibt es noch keine Untersuchung, die uns in diesem Punkt Klarheit verschaffen könnte.[6]

- Im letzten Jahrzehnt wurde in den Niederlanden und auch in anderen Ländern eine Reihe von Untersuchungen zum Thema »Jugend und Glaube« vorgelegt.[7] Alle Forscher sind sich darüber einig, daß ein sehr deutlicher Zusammenhang zwischen Kirchlichkeit und Religiosität der Eltern und der ihrer Kinder besteht. Diesen verstehen und erklären fast alle heute in doppelter Weise: Richtungweisend sind Vorbild und Erziehungseinflüsse der Eltern.

Die genannte Untersuchung will diese Erklärung erneut zur Diskussion stellen. In vielen der untersuchten Familien war in der Tat ein Zusammenhang zwischen Kirchlichkeit und Religiosität der Eltern einerseits und der Kinder andererseits festzustellen. Doch läßt er sich in keinem der Fälle auf Vorbildwirkung und Erziehungsaktivitäten der Eltern zurückführen. Offenbar spielen andere Dinge eine wichtigere Rolle, so z.B. das familiäre Klima und die Eltern-Kind-Beziehung, ferner Faktoren, die außerhalb der Familie liegen und trotzdem eine korrespondierende Wirkung auf Kirchlichkeit und Religiosität von Kindern und Eltern haben. Wir denken dabei an Faktoren in Verbindung mit dem soziokulturellen Kontext, der Eltern und Kindern gemeinsam ist.

Der Einfluß solcher Faktoren tritt in mehreren Untersuchungen heute oftmals völlig in den Hintergrund oder wird ausdrücklich bestritten. Wir fragen uns, ob das zulässig und angemessen ist. Nicht allein unsere eigenen Erfahrungen bestärken uns in diesem Zweifel, denn auch aus den Untersuchungsergebnissen, auf die man die Darstellung der fraglichen Zusammenhänge (Betonung des elterlichen Einflusses und der Erziehung und Ablehnung des Einflusses anderer Faktoren) gründet, kann dies nicht ohne weiteres abgeleitet werden. Vor allem dann nicht, wenn die Frage der Untersuchungsmethode (»survey«!) und der spezifischen Population der Befragten (Studenten) lediglich in Anmerkungen abgehandelt wird.

Die endgültige Zusammenfassung unserer Untersuchung wird noch etwas auf sich warten lassen, da wir noch mit einigen ungelösten Fragen beschäftigt sind. Wir trösten uns aber mit dem Gedanken, daß wissenschaftliche Forschung in der Regel mehr Fragen aufwirft, als Antworten geben kann.

Piet van der Ploeg ist Doctoraalstudent an der Rijks Universiteit Groningen.
Aus dem Niederländischen übersetzt von Dr. *Wolfgang Bunte.*

6 Vgl. *P. van der Ploeg,* Referat zum Symposion »Religiöse Sozialisation«, Dezember 1986, Rijks Universiteit Utrecht, veröffentlicht in: Religieuze socialisatie, een uitdaging voor onderzoek, Utrecht 1987.
7 S.o. Anm. 4.

4

Rezensionen

4.1

Henning Luther

Sinn und Gewißheit – Praxis als Auslegung

Zu *Dietrich Rösslers* »Grundriß der Praktischen Theologie«, Berlin (West) 1986 (573 S.)

1 Zur Einordnung

Die Praktische Theologie hat seit dem Zweiten Weltkrieg eine Entwicklung durchgemacht, die sich insgesamt – allein im Blick auf die Publizität – als Aufschwung beschreiben läßt, der vor allem deutlich seit den 60er Jahren eingesetzt hat. Allerdings betrifft dies weniger die Disziplin der Praktischen Theologie als ganze, sondern ihre Einzeldisziplinen, die, wie die Homiletik, Religionspädagogik und Poimenik, in aufeinanderfolgenden Schüben im Brennpunkt intensivierter Aufmerksamkeit standen. Sosehr sich die praktisch-theologischen Einzeldisziplinen entfalteten (bis zur Verselbständigung wie bei der Religionspädagogik), sowenig Aufmerksamkeit fand demgegenüber die Reflexion auf das leitende Selbstverständnis Praktischer Theologie insgesamt und die Bemühung um eine Gesamtdarstellung. Dieses fehlende systematische Interesse steht im auffälligen Kontrast zur Entwicklung der Praktischen Theologie im vorigen Jahrhundert bis zur Wende durch die Dialektische Theologie.

Hier standen Fragen nach der Begründung, dem Selbstverständnis und dem Gesamtzusammenhang der Praktischen Theologie als Wissenschaft eindeutig im Vordergrund, was sich an der Fülle der veröffentlichten Gesamtdarstellungen und enzyklopädischen Einordnungsversuche ablesen läßt. Diese Systembildungen standen im Dienst, den Wissenschaftsanspruch der jungen Disziplin gegenüber Fremd- und Selbstzweifeln zu behaupten und zu befestigen. Das systembildende Interesse an der wissenschaftlichen Reflexion von Praxis erlosch, als unter dem Einfluß der Dialektischen Theologie einerseits Wissenschaftlichkeit als Ideal der Theologie zweifelhaft wurde und andererseits Predigt als einzige Realisation von Praxis der Theologie angesehen wurde.

Die letzten Jahrzehnte praktisch-theologischer Entwicklung haben hier bekanntlich einschneidende Veränderungen bewirkt, sowohl was die Dominanz des Predigtbegriffs im Praxisverständnis als auch die Abstinenz gegenüber nichttheologischen Wissenschaften betrifft. Gleichwohl hat das nicht zu wissenschaftlichen Gesamtdarstellungen der Praktischen Theologie geführt. Auch die noch Anfang der fünfziger Jahre erschienenen systematischen Entwürfe von Otto Händler und Alfred Dedo Müller blieben weithin ohne Beachtung. Insofern ist es mehr als bemerkenswert,

daß nun 1986, also rund dreißig Jahre später, mit Gert Ottos »Grundlegung der Praktischen Theologie« und Dietrich Rösslers »Grundriß« erstmals wieder zwei Entwürfe vorgelegt werden, die eine konzeptionelle Gesamtdarstellung der Praktischen Theologie wagen.
Gesamtdarstellungen haben mehr als nur Lehrbuchfunktion. Ihre Gliederung ist nicht nur die formale Klammer, die die Fülle des Stoffs zusammenhält, sondern zugleich inhaltlich aufschlußreich als Ausdruck des leitenden Selbstverständnisses Praktischer Theologie.

Die Praktische Theologie des 19. Jh.s entwickelte zwei unterschiedliche Ansätze, um die Praktische Theologie als Wissenschaft zu begründen. Während man zu Anfang stärker durch Begriffsorientierung und Systembildung den Wissenschaftscharakter zu begründen versuchte, rückte später die historische Herleitung und Orientierung als Ausweis des Wissenschaftlichen stärker in den Vordergrund. Marheineckes Entwurf steht für den theoretisch-systematischen Typ Praktischer Theologie, Achelis' materialreiches Werk für den historischen Typ. Die praktisch-theologische Reformbewegung zur Jahrhundertwende reklamierte gegenüber beiden Wegen den Erfahrungs- und Gegenwartsbezug Praktischer Theologie. Sofern sie den Wissenschaftsanspruch Praktischer Theologie aufrechterhielt und nicht bloßer pragmatischer Handwerkslehre das Wort redete, sah sie das Kriterium der Wissenschaftlichkeit Praktischer Theologie nun nicht länger in abstrakter Systembildung oder historischer Gelehrsamkeit, sondern in ihrer *Problemorientierung*. Diesen dritten Weg hat vor allem Friedrich Niebergall mit seinem am Wissenschaftsverständnis der Pädagogik orientierten Konzept einer teleologischen Praktischen Theologie enfaltet.
Wessen Weg beschreitet nun Dietrich Rössler?

Ich denke, Rössler folgt keinem dieser drei Wege ausschließlich, sondern versucht, Interessen und Motive aller drei zu vereinen. Dieser integrative Ansatz kommt in seiner Definition der Aufgabe Praktischer Theologie deutlich zum Ausdruck. Seine zusammenfassende Formel ist zwar umständlich, benennt aber präzise alle zu berücksichtigenden Bezugspunkte Praktischer Theologie. Seine Definition lautet: »Praktische Theologie ist die Verbindung von Grundsätzen der christlichen Überlieferung mit Einsichten der gegenwärtigen Erfahrung zu der wissenschaftlichen Theorie, die die Grundlage der Verantwortung für die geschichtliche Gestalt der Kirche und für das gemeinsame Leben der Christen in der Kirche bildet« (21). Genannt werden Grundsätze und Theorie (System) ebenso wie gegenwärtige Erfahrung und Geschichte. Der Aspekt der Aufgaben- oder Problemorientierung klingt an mit dem Stichwort der »Verantwortung für die geschichtliche Gestalt der Kirche«. In welchem Verhältnis stehen nun diese Elemente zueinander? Ziel und Ausgangspunkt der Praktischen Theologie ist die »Verantwortung für die geschichtliche Gestalt der Kirche«. Der Bezug auf Tradition und Geschichte wird damit zur dominierenden Perspektive, in die die Reflexion von Grundsätzen ebenso integriert ist wie die auf gegenwärtige Erfahrung.
Die bestimmende Ausrichtung auf Tradition und Geschichte kommt dann in Anlage und materialer Durchführung von Rösslers Gesamtdarstellung der Praktischen Theologie zum Ausdruck.
Struktur und Gliederung der Gesamtdarstellung folgen einer systema-

tisch begründeten Logik, ordnen also nicht nur rein formal deskriptiv oder pragmatisch nach etwaigen vorliegenden kirchlichen Handlungsfeldern.

Die Prinzipien der Systembildung allerdings werden von Rössler nun jedoch nicht normativ gesetzt oder begrifflich deduziert, sondern erwachsen aus historischer Reflexion: Mit seiner strukturbildenden Trias »der Einzelne, die Kirche, die Gesellschaft« will Rössler die spezifisch historisch vermittelte dreifache Gestalt des Christentums in der Neuzeit reflektieren.

Die historische Vermittlung bestimmt nicht nur die Prinzipien der praktisch-theologischen Systematik im ganzen, sondern auch die Argumentation der materialen Durchführung. Die Aufarbeitung der Tradition und die historische Vergewisserung erfolgen nicht nur beiläufig, sondern bilden das Standbein der Darstellung und Argumentation in allen Einzelkapiteln.[1] Mit dieser deutlichen Akzentuierung der historischen Vergewisserung scheint mir nun Rösslers Grundriß am ehesten in der Nähe des von Achelis repräsentierten Typs anzusiedeln zu sein. Nun wird man allerdings gegen Rösslers Grundriß keineswegs den gegenüber Achelis oft erhobenen Vorwurf bloßer historischer (historistischer) Gelehrsamkeit erneuern können. Es geht hier weder um historische Stoffsammlung noch um historische Legitimierung praktisch-theologischer Handlungsanweisungen, sondern um die reflektierte Auslegung (nicht: Rekapitulation) der Tradition, um so *Verständnis* für gegenwärtige praktisch-theologische Problemstellungen zu gewinnen. Dies resultiert aus Rösslers Aufgabenbestimmung für die Praktische Theologie, der er die theoretische Fundierung der Verantwortung für »die *geschichtliche* Gestalt der Kirche« aufgetragen hat. Praktische Theologie gewinnt eine entscheidend *hermeneutische* Perspektive: Hier geht es um das *Verstehen* von Praxis, die ihrerseits immer schon Auslegung der sie begründenden geschichtlichen Tradition ist.

Mit diesem hermeneutischen, d.h. an Tradition *und* Auslegung gleichermaßen orientierten Verständnis Praktischer Theologie erinnert Dietrich Rössler m.E. zu Recht an eine oft vernachlässigte Dimension Praktischer Theologie. Damit wird unvermitteltem normativem Fundamentalismus ebenso gewehrt wie geschichtslosem Pragmatismus.

Was nun zum einen die beeindruckende Stärke des Rösslerschen Grundrisses darstellt, die gediegene historisch-hermeneutische Fundierung, bietet mir zugleich Anlaß für kritische Rückfragen. Diese beziehen sich zum einen auf das Verständnis von Geschichte und Tradition und zum anderen auf die Frage nach dem Stellenwert erfahrungswissenschaftlicher

1 Beiträge zur Geschichte (der Praktischen Theologie und ihrer Gegenstände) sind folgende Kapitel: §§ 2; 3; 6; 9; 10,1.2; 12; 15,1a.b.2a.3a.4a; 17; 20,1.2; 23,1; 24; 26,2.3; 27,1; 33,1; 35; 38.1; das sind mit knapp 200 Seiten bei insgesamt 538 Seiten Gesamtumfang mehr als ein Drittel. Hinzu kommt, daß auch die anderen Kapitel nicht selten mit historischen Verweisen durchzogen sind.

Erkenntnis für die Praktische Theologie. Zusammengenommen zielen beide auf eine Rückfrage an das Theorieverständnis, das den Grundriß Rösslers leitet.

2 Zum theoretischen Ansatz

Für Rössler ist die Praktische Theologie, wie für Schleiermacher, *Theorie* der Praxis und damit »von der Praxis, der sie gelten soll, klar zu unterscheiden« (21). Bloß praktizistische Anwendungslehre kann Praktische Theologie hier also nicht sein. Andererseits tritt Theorie der Praxis aber nicht abstrakt-normativ gegenüber. Rössler weist immer wieder darauf hin, daß die Praxis nicht von der Theorie konstituiert oder hervorgerufen wird, sondern dieser als geschichtliche Praxis immer schon vorausliegt. »Entsprechend gewinnt die Praktische Theologie ihre Einheit durch die Rekonstruktion dessen, was ihr als geschichtliche Praxis der Kirche vorausliegt« (58).

Als Rekonstruktion vorausliegender Praxis hat Theorie also eine nachgängige Aufgabe, bleibt in Praxis eingebettet und als Theorie Teil von Praxis. Hierin liegt zum einen eine wohltuende und m.E. angemessene Bescheidenheit des Theoretikers begründet, die vor Überheblichkeit und Lebensweltvergessenheit der Theorie bewahrt, zum anderen aber steckt in ihr auch eine problematische und m.E. nicht berechtigte Selbstbegrenzung der Theorie. Wird nämlich die als Rekonstruktion vorausliegender geschichtlicher Praxis verstandene Theorie vorrangig als hermeneutische Aufgabe angesehen, stellen sich die aus der Hermeneutikdiskussion bekannten Rückfragen auch hier.

a) Ist *Verstehen* der einzig legitime Zugang zur Tradition? Muß nicht gleichberechtigt die *Kritik* danebentreten? Tradition und Geschichte werfen doch nicht nur das Licht, das unsere gegenwärtigen Probleme erhellt und besser verstehen lehrt, sie sind doch auch der Schatten, aus dem wir heraustreten müssen.

Die Konstruktion wäre dann mehr als nur Auslegung vorausliegender geschichtlicher Praxis, sondern implizierte immer auch ein Stück Kritik und – sit venia verbo – Destruktion. Auch die geschichtliche Praxis von Kirche und Christentum wäre keine, die es nur besser zu verstehen (und aufgrund dessen verantwortlich weiterzuführen) gilt, sondern immer auch eine, die zu verbessern ist. Kann man sich auf Geschichte und Tradition beziehen, ohne an das Belastende in ihr, ihre Zerrissenheit, ja Katastrophen und Brüche, das Unabgegoltene und Verweigerte in ihr, zu erinnern und zu vergegenwärtigen? Verantwortung für die geschichtliche Gestalt von Kirche und Christentum kann doch nicht nur heißen, diese auslegend fortzuführen, sondern auch zu unterbrechen, um der Hypotheken ansichtig zu werden. Es ist ein Unterschied, ob man den Wind im Rücken spürt oder ob einem der Wind ins Gesicht bläst.

Ich denke, viele Probleme, denen sich Praktische Theologie durch gegen-

wärtige Herausforderungen konfrontiert sieht[2], entziehen sich einer nur auslegenden Aneignung der Tradition, die deren Reichtum und Vielfalt gegenüber positionellen Verengungen sichern will, sondern machen zugleich die freilegende Kritik der Tradition notwendig, die sich auch dem Verdrängten und Widersprüchlichen der Geschichte stellt. Daß Dietrich Rössler die geschichtliche Gestalt des Christentums in der *Neuzeit* zum Bezugspunkt Praktischer Theologie macht, halte ich für einen Gewinn. Damit ist der Gefahr der Geschichtslosigkeit gewehrt, die der Praktischen Theologie von zwei Seiten droht: zum einen von einem auf vordergründige Aktualität bezogenen Praktizismus, zum anderen von einer unvermittelt auf urchristliche oder biblische Ideale und Normen rekurrierenden praktischen Theologie. Gleichwohl irritiert es, wenn der Rekurs auf die Neuzeit *ungebrochen* erfolgt. Gerade wer nicht in eine theologische Verketzerung der Neuzeit einstimmen will, sollte ihre Dialektik wahrnehmen.[3]

Wenn Praktische Theologie ihre Aufgabe in Verantwortung für die geschichtliche Gestalt des Christentums ausüben soll, kann sie dann davon absehen, daß Praktische Theologie sich in einer geschichtlichen Situation befindet, in der das Projekt der Neuzeit (und Aufklärung) umstritten (was nicht heißt: zu verabschieden) ist? Daß Ausdrucksformen gegenwärtiger christlicher Praxis, wie etwa die Ökologie- und Friedensbewegung oder die Feministische Theologie, in Rösslers Praktischer Theologie, die sich ja bewußt nicht auf herkömmliche kirchliche Praxis beschränken will, nicht einmal Erwähnung finden, dürfte mit der ungebrochenen, allein auf Auslegung bedachten Wahrnehmung von Geschichte und Tradition zusammenhängen. Sich des Reichtums der Tradition zu vergewissern, kann zur Gelassenheit gegenüber modischen Aufgeregtheiten beitragen, kann aber auch unberechtigten Gleichmut heraufführen.

b) Die zweite Rückfrage gegen den primär hermeneutisch bestimmten Ansatz Praktischer Theologie resultiert aus der ersten. Rössler versteht die Christentumsgeschichte, auf die die Praktische Theologie sich zu beziehen hat, wesentlich als Auslegungsgeschichte. Damit kommt primär das jeweilige (und jeweils andere) *Verständnis* von Praxis in den Blick, das diese leitet und in ihr sich auslegt, weniger die (objektiven) vom jeweiligen Selbstverständnis unabhängigen Bedingungen und Folgen von Praxis. Theorie nimmt Praxis hier weitgehend nur aus der Binnenperspektive wahr, die Außenperspektive tritt demgegenüber deutlich zurück (ganz fehlt sie nicht, wie etwa die Berücksichtigung der Institutionstheorie oder die Theorie beruflicher Professionen und die verfremdende Rede vom Pfarrberuf als Weltanschauungsberuf belegen). Insgesamt fällt aber auf, daß Rössler von erfahrungswissenschaftlichen Methoden und Erkennt-

2 Vgl. etwa *M. Josuttis,* Der Kampf des Glaubens im Zeitalter der Lebensgefahr, München 1987.

3 Vgl. hierzu *A. Grözinger,* Der Streit um die Moderne und der Ort der Praktischen Theologie, ThPr 22 (1987) 5–20 sowie *J. Scharfenberg,* Bestandsaufnahme des neuzeitlichen Christentums. Gedanken zu Dietrich Rösslers Grundriß der Praktischen Theologie, PTh 76 (1987) 266–277.

nissen, wie sie seit der sog. empirischen Wende in der Praktischen Theologie vermehrt Eingang gefunden haben, äußerst zurückhaltenden Gebrauch macht.

So spielen etwa im homiletischen Bereich weder rhetorische noch kommunikationswissenschaftliche Überlegungen eine entscheidende Rolle noch im religionspädagogischen Bereich Sozialisationsforschung oder neuere Erziehungswissenschaft (deren sozialwissenschaftlichem Ansatz er zudem skeptisch gegenübersteht [vgl. 483]). (Die Religionspsychologie gewinnt allerdings für Rössler, vor allem im Kapitel über Religion und Religiosität sowie im Seelsorgeabschnitt, eine nicht zu überschätzende Bedeutung; auch die Beiträge zur Religions- und Kirchensoziologie werden angeführt, wenngleich er an Sinn und Möglichkeit empirischer Forschung auf diesem Gebiet deutliche Zweifel äußert.)

Ausgehend von der (hermeneutisch geschulten) Einsicht, daß Theorie und Empirie miteinander vermittelt sind, Empirie also immer von theoretischer Interpretation abhängig bleibt, nimmt Rössler in seiner Darstellung stärker die Theorieanteile der genannten Wissenschaften auf, um sie in die die Tradition interpretierende Argumentation der Praktischen Theologie zu integrieren.
Erfahrung ist hier immer schon gedeutete Erfahrung. Die Bemühung zielt vorrangig auf den sinnvollen, in sich stimmigen Deutungsrahmen (Theorie). Daß Erfahrung auch sperrig und der Theorie gegenüber eigenständig sein kann, die durch sie zur Revision genötigt werden kann, kommt hier weniger zur Geltung. So bleibt letztlich Empirie in der Obhut der Hermeneutik.

3 Zur Systembildung

Rössler gliedert seine Gesamtdarstellung der Praktischen Theologie in die drei Teile: »Der Einzelne«, »Die Kirche«, »Die Gesellschaft«. Diese Einteilung beschreibt nicht nur formale Ebenen (wie etwa im Handbuch der Praktischen Theologie, herausgegeben von P.C. Bloth u.a.), sondern ist inhaltlich-systematisch begründet. Hiermit wird die Ausdifferenzierung des neuzeitlichen Christentums reflektiert. Die Vielfalt praktisch-theologischer Aufgaben wird damit auf erhellende Weise in einen in sich stimmigen und überzeugenden Zusammenhang gestellt. In dieser Bildung steckt innovatorisches Potential, das helfen kann, auch neue praktisch-theologische Problemstellungen zu entdecken bzw. bisherige Aufgabenfelder neu zu sehen. Zum einen wird die Beschränkung der Praktischen Theologie auf eine isolierte binnenkirchliche Perspektive überwunden. Praktische Theologie ist hier mehr als nur angewandte Ekklesiologie. Nur diese – systemtheoretisch gesprochen – die Umwelt mitbedenkende Reflexion des Systems Kirche ermöglicht es der Praktischen Theologie, sensibel geschichtliche Veränderungsprozesse zu reflektieren, die selten nur endogen verursacht und selbstbezüglich formulierbar sind.

Während die Überwindung der binnenkirchlichen Perspektive hin auf Christentum und Gesellschaft innerhalb der praktisch-theologischen Diskussion (Schleiermacher und Marheinecke) immer wieder angemahnt (wenn auch nicht immer eingelöst) worden ist, so kann es demgegenüber als originelles Novum des Rösslerschen Entwurfs gelten, daß hier die Perspektive auf den einzelnen zu einem eigenständigen - und gewissermaßen auch konstitutiven - Thema der Praktischen Theologie wird und nicht nur der Ethik vorbehalten bleibt. Speziell in der Entdeckung der Individualitätsthematik stecken nun zum anderen weiterführende Möglichkeiten zukünftiger praktisch-theologischer Arbeit. Die prominente Herausstellung der Perspektive auf den einzelnen scheint mir nicht nur religionstheoretisch oder christentumstheoretisch, sondern auch theologisch plausibel begründet zu sein. Mögliche Individualismusvorhalte dürften Mißverständnisse sein, die sich bei genauerer Lektüre des Rösslerschen Werks erübrigen, besonders wenn man sich seine Verarbeitung der Institutionstheorie vor Augen führt. Während ich die Grundstruktur dieser dreiteiligen Gliederung Praktischer Theologie für überzeugend und auch weiterführend halte, ergeben sich einige Rückfragen an die weitere interne Ausgestaltung dieses Rahmengerüsts, wobei zugestanden und berücksichtigt ist, daß Systemkonstruktionen neben ihren Stärken immer auch konstruktionsbedingte Schwächen haben, weil eben nicht alles auf gleiche Weise in die Systemlogik paßt (und passen kann).
Den drei Hauptteilen ordnet Rössler jeweils eine der klassischen praktisch-theologischen Disziplinen bzw. Aufgabengebiete zu: Im ersten Teil (»Der Einzelne«) steht die Seelsorge im Zentrum; im zweiten Teil (»Die Kirche«) Predigt und Gottesdienst; im dritten Teil (»Die Gesellschaft«) schließlich der Unterricht (nach Poimenik und Homiletik/Liturgik hier also der religionspädagogische Aufgabenbereich). Diese Differenzierung und Zuordnung setzt einerseits interessante Akzente, die auch für das Verständnis der jeweiligen Einzeldisziplin aufschlußreich sein können (das soll am Beispiel der Zuordnung von Religionspädagogik/Unterricht unten näher angesprochen werden), andererseits ergeben sich doch auch hier schon einige Rückfragen.

Rössler überschreibt das Kapitel, in dem er sich mit der Seelsorge beschäftigt, ausdrücklich mit dem Stichwort »Diakonie« (also nicht Seelsorge). Ich halte dies aus zwei Gründen für bemerkenswert. Zum einen ist hiermit die von der Praktischen Theologie bisher weithin vernachlässigte oder schlicht vergessene Diakonik als praktisch-theologische Aufgabe anerkannt; zum anderen ist die immer noch weithin übliche Trennung zwischen (sozialorientierter) Diakonie und (individualorientierter) Seelsorge überwunden. Aber gerade wenn dieser enge Zusammenhang zwischen Diakonie und Seelsorge betont wird, leuchtet es mir nicht ganz ein, warum das Stichwort Diakonie in Teil 1 (»Der Einzelne«) erscheint. Ist nicht mit der Diakonie auch und gerade die Dimension des dritten Teils, also der Gesellschaft, angesprochen? Ist mit dem Begriff der Diakonie wirklich der »Kreis von kirchlichen Handlungen und Aufgaben zusammengefaßt, bei dem der einzelne Mensch im Mittelpunkt steht« (140)? Sind hier nicht auch Politik und gesellschaftliche Strukturen (wenn auch im Interesse des einzelnen, aber nicht nur) von theoretischer Bedeutung?

Am meisten irritiert hat mich das jeweilige zweite Kapitel der drei Teile. In ihnen geht es um die Frage nach der Organisation der jeweiligen Praxis, wobei damit zugleich nach dem Subjekt des Handelns gefragt wird (vgl. 59). Hier geht es fast ausschließlich allein um Person, Amt und Beruf des Pfarrers.
Im zweiten Teil (»Die Kirche«) arbeitet Rössler überzeugend den christlichen Sinn des Amtes heraus. Er macht deutlich, daß mit der Objektivität und Institutionalisierung des Amtes weder eine monarchische Stellung des Pfarrers gegenüber der Gemeinde noch eine personbezogene Priorisierung verbunden sein kann. Wäre es nun nicht auch gerade Aufgabe praktisch-theologischer Reflexion, nicht nur den Sinn des christlichen Amtsverständnisses hermeneutisch herauszuarbeiten, sondern den Bedingungen und Prozessen nachzuspüren, die zur empirisch-organisatorischen Umsetzung dieses Amtsverständnisses in die Gestalt der sog. »Pastorenkirche« geführt haben?
Im dritten Teil behandelt Rössler die Austauschbeziehungen zwischen Kirche und Gesellschaft. Unter dem Stichwort »Profession und Beruf« konzentriert sich Rössler fast ausschließlich auf den des Pfarrers. Andere kirchliche Berufe sowie die Kirche insgesamt als Arbeitgeber werden nur sehr knapp gestreift.
Am wenigsten verständlich und plausibel erscheint mir allerdings die pastoraltheologische Beschränkung im ersten Teil über den einzelnen. Nachdem Rössler hier im ersten Kapitel – auf für mich überzeugende Weise – den konstitutiven Zusammenhang zwischen Religion und Individualität aufgewiesen hat, überrascht es um so mehr, daß er in dem dann folgenden zweiten Kapitel über die »Person« die Subjektivität und Person des Pfarrers in den Mittelpunkt stellt. Wäre hier – wo es vorrangig um das sogenannte private Christentum, also um die je unverwechselbare individuelle Religiosität der einzelnen geht – nicht der Ort gewesen, das Problem der Subjektivität der Betroffenen (Laien) zu verhandeln? Hätten hier nicht die – zugegebenermaßen sowohl theoretisch wie empirisch noch wenig erforschten – Zusammenhänge zwischen Religion und Lebensgeschichte sowie zwischen Religion und Identitätsbildung thematisiert werden können? Diese Zusammenhänge sind es doch, im Blick auf die Rössler im vierten Kapitel Sinn und Bedeutung der Amtshandlungen bespricht. Läßt es sich – gerade im Blick auf diesen Aspekt kirchlichen Lebens – rechtfertigen, nur den Pfarrer als den zu bestimmen, »der als Subjekt des Handelns auftritt« (64)? Gibt es nur die »individuelle Person« des Pfarrers, »der diese Praxis vertritt« (64)?

4 Zur Stellung und Bedeutung der Religionspädagogik

Die Religionspädagogik zählt für Rössler zu den drei zentralen Aufgabenfeldern der Praktischen Theologie. Damit ist ihrer Abtrennung von der Praktischen Theologie ebenso gewehrt wie ihrer beiläufigen unterordnenden Eingliederung, wie sie die Katechetik weithin erfahren hat.

Im 19. Jh. hatte die Katechetik meist nur relative Selbständigkeit, d.h. sie wurde immer in Relation zu einer anderen dominierenden Disziplin gesehen. Entweder wurde sie, wie etwa bei Nitzsch, mit der Homiletik zusammen der dem »Dienst am Wort« geltenden »Didaktik« zugeordnet. Oder sie wurde von denen, die etwa wie Schleiermacher die Homiletik stärker mit der Liturgik verknüpften, mit Seelsorge (und Mission) zusammengebracht, als Inbegriff jener Tätigkeiten, die den auf welche Weise auch immer noch nicht bzw. nicht mehr mündigen Christen galten.

Rössler siedelt nun die Religionspädagogik zentral dort an, wo die Beziehung der Kirche zu Gesellschaft und Öffentlichkeit reflektiert wird. Thema der Religionspädagogik ist damit nicht das kirchliche Christentum, sondern gerade der neuzeitliche Austauschprozeß zwischen Kirche, Ge-

sellschaft und Öffentlichkeit. Bemerkenswert ist nun, daß Rössler in diesem Zusammenhang nicht nur die Frage des Religionsunterrichts an Schulen verhandelt, sondern auch den Konfirmandenunterricht. Damit ist im Ansatz eine rein binnenkirchliche Bestimmung seiner Aufgabe überschritten. Der Konfirmandenunterricht steht wie der Religionsunterricht vor der Herausforderung, das überlieferte kirchliche Christentum im Horizont neuzeitlicher Öffentlichkeit verständlich auszulegen.

Während also auch hier aus der strukturellen Zuordnungslogik der Religionspädagogik interessante, weiterführende Aspekte erwachsen, ergeben sich mir aus der inhaltlichen Durchführung wiederum Rückfragen, die einen z.T. gegenläufigen Eindruck hinterlassen. Rössler definiert Religionspädagogik als »die methodische Bemühung um den Unterricht im Christentum« (483). Ist mit dem Begriff des »Unterrichts« die Aufgabe angemessen und hinreichend beschrieben, die sich aus der Wahrnehmung und Reflexion der Beziehung zwischen Kirche und Gesellschaft ergibt? Suggeriert die Formel vom »Unterricht *im* Christentum« nicht ein statisches, stark stofforientiertes Verständnis der Aufgabe, die unter Vernachlässigung der subjektiven Kompetenzentwicklung eher nach dem Muster der »Kulturübertragungstheorie« modelliert ist? Indem Rössler für die religionspädagogische Aufgabe als umfassenden Leitbegriff den des Unterrichts wählt, unternimmt er erhebliche Einschränkungen sowohl gegenüber den Vorgaben seiner Systemkonstruktion als auch im Blick auf den religionspädagogischen Diskussionsstand. Wenn Religionspädagogik im *Beziehungsfeld* zwischen Kirche und Öffentlichkeit angesiedelt wird, sind Kategorien der Wechselseitigkeit, des Austauschs und der Kommunikation impliziert, die mit der einlinigen Struktur des Unterrichtsbegriffs kaum erfaßt werden können. Zum anderen ist gerade die neuere religionspädagogische Diskussion von der Überlegung geprägt, daß »Unterricht« nur einen Teilaspekt des umfassenderen pädagogischen Prozesses darstellt. Lernen und Entwicklung, Sozialisation, Bildung und Erziehung haben als pädagogische Orientierungskategorien zu einer Neuvermessung des religionspädagogischen Problemfeldes geführt. (Rössler geht demgegenüber davon aus, daß der Begriff »Bildung« »in der Regel« weithin deckungsgleich mit »Unterricht« verstanden werde [461], und folgert, daß die »Behandlung des Unterrichts als wesentlicher Form der Praxis im Christentum . . . die Hinsicht auf Bildungstheorie und Erziehungswissenschaft *ein*zuschließen« habe [463, Hervorh. H.L.].)

Der Beschränkung der religionspädagogischen Perspektive auf das Institut des Unterrichts entspricht die Beschränkung der religionspädagogischen Aufmerksamkeit auf »Kindheit und Jugend« (501), die ebenfalls in der neueren religionspädagogischen Diskussion problematisch geworden ist. Kirchliche Jugendarbeit und der Unterricht (!) für Erwachsene in der Kirchengemeinde oder für die Gemeinde werden kurz erwähnt – ebenso in einigen Sätzen auch neuere Tendenzen der Erwachsenenbildung. Der Zusammenhang von Leben und Lernen wird ebensowenig religionspäd-

agogisch-systematisch fruchtbar gemacht wie der zwischen Glaubensgeschichte und Lebensgeschichte bzw. zwischen Religion und biographischer Entwicklung, auf den Rössler selbst im Teil 1 seines Grundrisses aufmerksam gemacht hat. Dies verwundert um so mehr, als gerade Karl Ernst Nipkow, auf den sich Rössler in seinem religionspädagogischen Teil vorwiegend bezieht, auf diese Zusammenhänge als religionspädagogische Bildungsaufgabe hingewiesen hat.
Die Aufgaben und Ziele des Religionsunterrichts faßt Rössler in einer dreifachen Gliederung zusammen: Selbständigkeit, Sinn und Ethik (496). Die Erlangung von Selbständigkeit wird als formales generelles Ziel des Religionsunterrichtes angesehen.

Dieses Interesse sieht er in den Kirchen der Reformation vorgebildet. Vor allem aber nimmt er Schleiermachers Zielvorstellung auf, die Unmündigen zur Kultus-Teilnahme der Mündigen fähig zu machen. Mündigkeit und Selbständigkeit werden bei Rössler hier als Endprodukt des Unterrichts gesehen, nicht aber als immer auch schon in Anspruch zu nehmendes begleitendes Prinzip des Unterrichts. Mit dem zweiten Leitbegriff »Sinn« unterstreicht Rössler die zentrale hermeneutische Aufgabe des Religionsunterrichts. Der mehrschichtige Sinn des Wortes »Sinn« soll den Sinn von Texten und Traditionen ebenso umfassen wie den Sinn des Lebens und der eigenen Existenz. Damit wird die hermeneutische Gemeinsamkeit unterschiedlicher religionspädagogischer Konzeptionen herausgestellt. Schließlich ordnet Rössler die Ethik dem Religionsunterricht als Aufgabe zu. Der ethische Religionsunterricht soll nicht nur Unterricht in Ethik sein, sondern auch ethische »Gesinnungsbildung«, die die Verantwortung des Schülers für seine Lebenspraxis begründet, fördert und vertieft (494).

Dreifach gegliedert ist auch die Aufgabenstellung des Konfirmandenunterrichts. Er soll erstens in das Gemeindeleben einführen, zweitens mit der christlichen Überlieferung vertraut machen und schließlich drittens Hilfe und Förderung für den Prozeß persönlicher Reifung sein. Hier versucht Rössler, jenseits konzeptioneller Positionen, die Vielfalt von Begründungsversuchen auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen.

Rössler versteht den Konfirmandenunterricht als notwendige Ergänzung des Religionsunterrichts, der ohne ihn »unvollständig und unzureichend« (500) wäre. Wie sich diese Ziele des Konfirmandenunterrichts (bzw. Teile davon) und diese Zuordnung zum Religionsunterricht zur strukturellen Verortung der Religionspädagogik im Beziehungsfeld Kirche und Öffentlichkeit verhalten, bleibt zumindest unklar. (Auch Rössler geht von der historischen Situation aus, den christlichen Religionsunterricht »im pädagogischen Zusammenhang und unabhängig vom Anspruch der Kirche« [500] zu begründen.)

Insgesamt ist auch der religionspädagogische Teil, wie der Grundriß insgesamt, von einem integrativen und ausgewogenen Ton beherrscht, der einzelne Positionen integriert in das Verständnis eines größeren geschichtlichen Entwicklungszusammenhangs.
Rösslers Grundriß bietet der Praktischen Theologie die – längst fällige – geschichtliche Besinnung auf ihre Herkunft. Gerade wenn die Praktische Theologie hieraus lernen kann, sich geschichtlich zu verstehen, wird sie

hier nicht stehenbleiben können, sondern wird die gegenwärtigen Probleme aus der Perspektive der Zukunft in den Blick nehmen müssen. Wenn es der Praktischen Theologie um die »Verantwortung für die geschichtliche Gestalt der Kirche und für das gemeinsame Leben der Christen in der Kirche« (21) geht, wird sie sich nicht auf die Fortschreibung des geschichtlichen Erbes beschränken können.

Rösslers »Grundriß« bietet der Praktischen Theologie mit seinem historisch-hermeneutischen Ansatz Selbstvergewisserung, mit seinem Systemcharakter ein Stück Selbstversicherung (und Selbstsicherheit). Und dies vor allem auch, weil die christliche Praxis, auf die sich Praktische Theologie auslegend bezieht, letztlich Sinn und (Lebens-)Gewißheit vermitteln soll.

Fordert dies nicht als Kontrapunkt eine offen bleibende Praktische Theologie heraus, die sich verunsichern und beunruhigen läßt vom Unsinn und der Sinnlosigkeit, die der Praxis, auf die sie sich bezieht, immer auch (und noch) anhaften?

Dr. *Henning Luther* ist Professor für Praktische Theologie an der Philipps-Universität Marburg.

4.2

Walter Neidhart

Die Wahrheit von Mythen im Spiel

Besprechung von *Samuel Laeuchli,* Das Spiel vor dem dunklen Gott. ›Mimesis‹ – ein Beitrag zur Entwicklung des Bibliodramas, Neukirchen-Vluyn 1987 (294 S.)

Eine Gruppe von 16 Menschen spielt in einem achtstündigen Workshop unter Leitung eines Teams von Theologen und Psychotherapeuten in verschiedenen Spielanordnungen und Ausdrucksformen die Geschichte von Kain und Abel, besinnt sich schweigend über das Erlebte, tritt ins Gespräch darüber ein und beschließt das Zusammensein mit einer festlichen Mahlzeit. Der Leiter, der in den USA und in verschiedenen europäischen Ländern ähnliche Veranstaltungen zu biblischen und außerbiblischen (besonders griechischen) Mythen durchgeführt hat, berichtet als teilnehmender Beobachter und Interpret seiner Methode über den Verlauf einer bestimmten Veranstaltung und über Erfahrungen einzelner Teilnehmer. In Anlehnung an die antike Tragödie, bei der die Zuschauer vermutlich Ähnliches erlebt haben, nennt sich diese Veranstaltungsform ›Mimesis‹. Im Sammelband »Bibliodrama«[1] stellte Laeuchli einen Workshop gleicher Art zum Thema Abraham und Isaak dar. Der Band enthält die Referate, die auf dem ersten nordeuropäischen Bibliodramatreffen in Bad Segeberg gehalten wurden, und ermöglicht Vergleiche zwischen der Mimesis und anderen Methoden des Bibliodramas.
Dem Rezensenten ist aus beiden Berichten klar geworden, wie stark und aufwühlend das Erlebnis von Teilnehmern einer mimetischen Veranstaltung ist. Doch was soll er, der nicht dabei war, davon seinen Lesern weitergeben? Seine Inkompetenz zur Beurteilung dieser Vorgänge hat Laeuchli klar festgestellt:

»Freud warnte, man könne nicht von Psychoanalyse reden, wenn man nicht durch die Psychoanalyse gegangen sei . . . Kürzlich sagte ein Kernphysiker zu mir, es sei eigentlich aussichtslos, mit mir über moderne Physik zu diskutieren, wenn ich nicht sieben Jahre ›advanced studies‹ in Physik hinter mir hätte . . . Wir müssen uns damit abfinden, daß es in der Forschung Vorgänge gibt, die wir erst dann wirklich verstehen, wenn wir uns ihnen aussetzen und dadurch in ihren Kosmos eingedrungen sind.«

1 *A. Kiehn, S. Laeuchli, H. Langer, G.M. Martin, R. Passauer, T. Schramm, Y. Spiegel* und *W. Teichert,* Bibliodrama, Stuttgart u.a. 1987. Ferner: *G.M. Martin,* Das Bibliodrama und sein Text, EvTheol 45 (1985) 515–527; *ders.,* Art. Bibliodrama, EKL^3, Bd. 1, Göttingen 1985, 487f.

Ist Mimesis also höheres Expertenwissen? Oder ist es ein esoterischer Sachverhalt? Kann ich, wenn ich über den Workshop nur (sitzend, stumm, ohne Körperbeteiligung, ohne sozialen Kontakt) gelesen habe, mir überhaupt eine Vorstellung vom Erlebnis der Teilnehmer machen? Wenn ich trotz dieser Warnschüsse vor meinem Bug mit der Rezension fortfahre, dann zunächst, weil Laeuchli in Teil II eine interessante hermeneutische Theorie entwirft, über die auch ein Außenstehender sich Gedanken machen und diskutieren kann. Indem Laeuchli ferner das, was die mimetische Gruppe erlebt, nicht als esoterisches Wissen der Teilnehmer behandelt, sondern darüber packend und nicht ohne ein gewisses Sendungsbewußtsein berichtet, bietet er dem Leser seines Berichts und dem Rezensenten die Rolle von Zaungästen eines Mysterienspiels an – und mehr als Randbemerkungen eines Zaungastes ist ja das, was Rezensenten zu schreiben wissen, in der Regel nicht.

In seiner hermeneutischen Skizze geht Laeuchli aus von den immer noch ungelösten Problemen der über 2000jährigen Bemühungen des Abendlands, Texte aus der Vergangenheit zu verstehen und zu bewältigen. Die Aporien sind bekannt und kommen in der ständigen Pendelbewegung der hermeneutischen Theorieentwicklung zum Ausdruck: Sind die Texte objektive Größen, deren Aussage auch sinnvoll ist und besteht, ohne daß Menschen sie verstehen – oder reden sie nur, indem sie von anderen Menschen interpretiert werden? Sind sie ein ›verbum alienum‹, das wir nur zu hören und stehenzulassen haben – oder bekommen sie erst durch unsere verstehende Auslegung Gehalt? Verlangt ein Text von uns, daß wir ihn passiv entgegennehmen – oder verlangt er, daß wir ihn interpretierend zugänglich machen?

Die übliche wissenschaftliche Auslegung nach der historisch-kritischen Methode läuft nur auf der intellektuellen Ebene ab. Wenn Verstehen mit dem ganzen Menschen zu tun hat, sind dazu auch Vorgänge auf der emotionalen, der sozialen und der physischen (körperlichen) Ebene nötig. Wie wird dieser Sachverhalt in einer hermeneutischen Theorie berücksichtigt?

Der Text macht sprachliche Aussagen. Durch Sprache wird eine Aussage oft verhüllt oder ironisch in ihr Gegenteil verkehrt. Das Gemeinte muß also immer hinter der Aussage gesucht werden. Ein zunächst unverständlicher Text verlangt erst recht nach einer Deutung. Wo ist das Gemeinte, der eigentliche Sinn des Textes, zu suchen? Auf einer höheren (»pneumatischen«) Ebene? In einer Tiefenstruktur? – Oder im Text selber und nicht in einem Bereich jenseits des Textes? – Oder indem wir uns dem Text ausliefern, so daß er uns verändert und mit uns etwas unternimmt? Wo verbirgt sich der Sinn: in, mit, über, unter, hinter dem Text?

Handelt es sich um einen mythischen Text, so verschärft sich die Aporie. »Über die Definition des Mythos besteht schon lange kein Konsens mehr.« »Seit der Antike sind Bemühungen im Gang, das mythisch-bildhafte Gut abzuschaffen und durch abstrakte Aussagen zu ersetzen. Immer wieder, bei Plato, bei Hume, bei Marx, bei K. Barth scheint der Todesstoß gegen den Mythos endlich vollzogen zu sein. Aber es erhält sich immer wieder jener die Wissenschaftler so verärgernde Fundamentalismus oder Literalismus, worin das, was die

anderen als mythischen Aberglauben erachten, frisch-fröhlich geglaubt wird, im Islam und im Judentum wie in weiten Kreisen der Christenheit« (144).

In der Gegenwart versucht man, den Mythos mit einer Symboltheorie zu deuten. Für Laeuchli ist das oft nur ein Ausweichen vor dem Schrecklichen im Mythos. »Aussagen über Mord und Brudermord, über Opfer, Liebe und Grausamkeit, über unseren Haß gegenüber Kindern und Eltern, über das Leiden des Gottes und sein Sterben entsprechen der Wirklichkeit des Mensch-Seins oft eher als Symboltheorien und andere geistreiche Deutungen des Mythos«, so meint Laeuchli. »Vielleicht ist es notwendig, daß Menschen wütend werden, wenn man statt ›Symbol‹ und ›Urbild‹ ›Mythos‹ sagt. Der Begriff ist ärgerlich, weil die Geschichten nicht ertragbar sind. Im Zorn gegen den Begriff entdecken wir oft den Zorn gegen seine Aussage« (147).
Angesichts der Aporien des Verstehens von Texten, besonders von mythischen Texten, wie Laeuchli sie beschreibt, führt nach seiner Überzeugung die mimetische Weise des Verstehens weiter. Ähnlich wie im Ritual und im Drama der Mythos mit all seinen Schrecken gespielt, inkarniert, gefühlt, übersetzt wurde und dadurch den Zuschauern eine Katharsis ermöglichte, gibt der mimetische Umgang mit dem Mythos dem Menschen der Gegenwart Anteil an dessen emotionaler Kraft und gewährt gleichzeitig eine gewisse schützende Distanz. Der Mythos wird nachgespielt, und durch Erlebnis, Erkenntnis und Bewußt-Werden wird die eigene Entwicklung der Teilnehmer berührt.
Das mimetische Spiel hat eine ehrwürdige Ahnenreihe, die von Laeuchli da und dort angerufen wird. (»Unsere Helfer und Leiter warten draußen vor der Tür, die Geister, welche uns weise durch die schwierigen Szenen getragen und geleitet haben, Genesis, Hiob, Artaud, Moreno, Sophokles, Jung, die unbekannten Verfasser der mittelalterlichen Mysterienspiele, Jean-Louis Barraud . . .«.[2]) Methodisch ist es wohl eine Weiterbildung des Psychodramas von Moreno und einiger Elemente der Gestalt-Psychotherapie. Aber, das Subjekt ist nicht wie im Psychodrama nur auf sich selber konzentriert, was so leicht zum narzißtischen Spiel wird und vergessen läßt, »daß, was wir sind, schon früher da gewesen ist«. In der Mimesis spielen die Teilnehmer nicht sich selbst, sondern das Andere, das aus der Vergangenheit Übernommene. Sie erleben die Tragik der Rollen des Mythos. Dabei sind sie auch körperlich beteiligt. Emotionen brechen auf. Die Spieler interagieren mit dem Text und untereinander. »Wenn das Spiel beginnt, hört die Theologie auf.«

Oft regt sich bei den Teilnehmern Widerstand. Der Mythos erzählt Unerträgliches, Empörendes. Besonders die Rolle des Gottes (der Götter) löst, wenn sie spielerisch in die Gegenwart projiziert wird, Zorn und Entsetzen aus. Der tiefenpsychologisch geschulte Leiter weiß, daß er den Widerstand, als Selbstschutz oft sinnvoll, nicht im Direktangriff brechen

2 *Kiehn u.a.*, Bibliodrama, 42.

kann. Er hat »die Aufgabe, die Teilnehmer, und zwar sowohl die Spielenden als auch die Fragenden, unter allen Umständen zu schützen«. Der Leiter sucht die Teilnehmer in ihrem Widerstand zu verstehen. Was sich darin äußert, sind unbewältigte Wellen von Schmerz und Ungerechtigkeit, von Verzweiflung und Verwirrung. Doch Laeuchli meint, daß der Mythos es erlaube, sich auch von ihm zu distanzieren und nur soviel von ihm aufzunehmen, als jeder auf seiner Entwicklungsstufe von seinem Gehalt aufnehmen könne.

In den mimetischen Ablauf sind Phasen der Meditation eingebaut, in denen bei geregelter Atmung das Gesprochene, Gehörte, Gespielte weiterwirken kann. »Die Stille ist der Gegenpol zum Wort.« »Sie ist die Voraussetzung zum Hören, die Pause im Drama.« »Schweigen ist eine Form des Wissens und zugleich des Nicht-Wissens, nicht als romantische Faulheit oder sentimentale Gefühlsduselei, sondern als ›docta ignorantia‹, als aktive Partizipation, als authentische Antwort.« Wer am Wert der Meditation zweifelt, bekommt den Satz zu lesen: »Um das Schweigen zu erfassen, gibt es nur das Schweigen.« Der mimetische Vorgang des Verstehens besteht darin, daß der Leser als Mitspieler selbst durch die Prozesse hindurchgeht, von denen der Text ursprünglich lebt; und im meditativen Schweigen ist das betrachtende Subjekt erst recht einbezogen und bleibt nicht neutraler Beobachter. Die Mimesis bietet somit eine Alternative zur objektiven, historisch-kritischen Auslegung des Textes, ja für Laeuchli ist sie eine alternative Wissenschaft. Sie ermöglicht eine synchrone Beziehung zu dem, was Menschen in ferner Vergangenheit aufgrund eigener Erfahrungen erzählt haben.

Die Hermeneutik, die Laeuchli hier entwirft, könnte in den Grundzügen wohl auch von den Vertretern anderer Methoden des Bibliodramas, wie sie in Bad Segeberg zu Wort gekommen sind, übernommen werden. Sie unterscheiden sich zwar nach ihren psychologischen Modellen, ihren Einzelmethoden und nach ihrem emotionalen Klima. Bei den einen dauern die Kurse mehrere Tage, andere arbeiten in wöchentlichen Zusammenkünften, je an einem Abend. Hier wird auch gezeichnet und gemalt, dort werden strukturalistische Methoden der Textanalyse verwendet. T. Schramm betont in seinem Referat, daß die historisch-kritische und die sozialgeschichtliche Methode notwendige Ergänzungen zum Bibliodrama bilden. Dieses hingegen ermögliche, die Auslegung ich-nah zu beginnen und von vornherein für die Vielheit der Deutungen jedes Textes offen zu sein. »Jedes Wort der Bibel – so sagt eine schöne Tradition – hat siebzig Gesichter, siebzig Möglichkeiten der Auslegung, und alle siebzig sind richtig.«

Gemeinsam ist allen Methoden des Bibliodramas, daß »durch Spiel und Gestik die Ich-Kontrolle der Spieler für einige Zeit getrübt oder sogar ausgeschaltet wird« (W. Teichert). Die Begegnung mit dem Text geschieht in einer Form, die freie und ungewöhnliche Assoziationen auslöst. »Die aktive Rezeption des Textes wird systematisch verlangsamt oder im Sinn der Epoche angehalten« (G.M. Martin). Dadurch entsteht eine bei anderen Weisen des Verstehens kaum erreichbare Horizontverschmelzung zwischen Subjekt und Text. Nach A. Kiehn bietet »Bibliodrama einen Ort, an dem religiöse Erfahrungen gemacht werden«.

Es ist hier nicht der Ort, die verschiedenen Methoden einzeln und in ihren Unterschieden darzustellen. Aber auf eine Besonderheit der Berichte von Laeuchli möchte ich noch eingehen: Warum sind sie nach meinem Empfinden beeindruckender, ja aufregender als alles, was andere Autoren über ihre Erfahrungen mit ähnlichen Methoden schreiben? Liegt das an den spezifischen Kennzeichen der Mimesis, z.B. an der Strenge, mit der die fünf Phasen (Einführung, Mimesis, Schweigen, Gespräch, Fest) ablaufen, oder an der räumlichen Anordnung der Stühle? Die Teilnehmer sitzen nämlich im Kreis, in dem mit drei Stühlen ein Dreieck dargestellt ist. Auf diesen drei Stühlen nehmen die Spieler Platz. Hat dieses Setting besondere Wirkungen auf die Teilnehmer, von denen dann auch der Leser der Berichte etwas verspürt? Laeuchli deutet das einmal so an: »Wir schaffen Szenen, in denen die historische Aussage, das zu eruierende Verständnis noch visuell erscheint, und zu diesem Zweck schaffen wir geometrische Strukturen.« Mit geometrischen Modellen hat man in allen Kulturen der antiken Welt gearbeitet.

Oder ist Laeuchli einfach der bessere Erzähler als seine Kollegen vom Bibliodrama? Keiner nimmt, wie mir scheint, so sensibel wie er den Gruppenprozeß wahr. Keiner erlebt wie er das Umfeld des Workshops: die Wegstrecke durch ein Arbeiterquartier einer amerikanischen Groß-Stadt, die er bis zum Kursort durchfährt, das weltpolitische Geschehen, das gleichzeitig mit dem Kurs abläuft, die so verschiedenen Lebensgeschichten der Teilnehmer – alles Sachverhalte, die im Spiel präsent sind, obwohl die Spieler meistens nicht daran denken. Ist es die Kraft der Sprache von Laeuchli, die ihn aus den anderen Autoren heraushebt? In dieser Hinsicht wäre manches zu erwähnen: die gescheiten Formulierungen, die den Leser zum Nachdenken herausfordern, die lyrischen Texte, mit denen er seinen Bericht wie mit Chorliedern einer antiken Tragödie durchsetzt hat, das unkonventionelle Krippenspiel, das dem Buch vom dunklen Gott beigegeben ist und eine Weiterbildung einer mimetischen Bearbeitung der Weihnachtsgeschichte darstellt.

Alle diese Gründe haben gewiß den Eindruck, den das Buch auf mich gemacht hat, mitbestimmt. Noch beeindruckender scheint mir freilich die theologische Haltung Laeuchlis: sein Verzicht auf eine theologische Position, von der aus der Text am Schluß einen eindeutigen und für alle wahren Sinn bekommt. Während für die einen Leiter von Bibliodramakursen im Hintergrund immer die vertraute Kirchenlehre mit dem Gottesbild der Väter steht, zu dem die Teilnehmer aus ihren wilden Assoziationen schließlich heimgeführt werden, während für andere die Jungsche Metaphysik ein ebenso sicheres Gehäuse bildet, das Ordnung im Chaos der Einfälle der Teilnehmer schafft, ist für Laeuchli alles offen.

Nach Y. Spiegel, der auf dem festen Grund der Psychoanalyse steht, geht es im Hagiodrama (so nennt er das Bibliodrama) »um die Auffindung der guten Objekte, die dem Ich und dem Wir in Konflikten einen Weg weisen, Hilfe leisten oder ein Ziel darstellen«. Er will »religiöse und andere lebenswichtige Bestände so entfalten, daß sie schützen, trösten und stärken, ohne sie einzuebnen und ohne daß damit nur dem Verständlichen gegenüber dem Unverständlichen, dem Heilenden gegenüber dem Zerstörenden entscheidendes Gewicht gegeben wird . . . An die Stelle eines unverständlichen, mir selbst fremden oder beengen-

den Glaubens soll die Einsicht, an die Stelle von Zersplitterung und Widersprüchlichkeit eine schrittweise Integration und Versöhnung treten.«

Laeuchli hingegen strebt nicht als Hauptziel eine solche Integration an. Er hat nichts dagegen, daß die Teilnehmer, wenn sie sich nicht durch Widerstandsbildung dagegen schützen, den mythischen Schock erfahren und die Grenzen des Absurden schauen; denn diese gehören zur Welt, in der wir leben.

Antje Kiehn berichtete in ihrem Referat in Bad Segeberg wie Laeuchli von einem Spiel der Geschichte von Kain und Abel. Kain macht in ihrem Spiel Gott Vorwürfe, daß er ihn als potentiellen Brudermörder geschaffen und damit bewirkt habe, daß die Menschheit heute fähig sei, sich selbst umzubringen. Der Teilnehmer, der Gott spielt, antwortet nicht, sondern weint. Der Spieler Kain steht auf, geht auf Gott zu und umarmt ihn. Gott umarmt auch Kain. »Aus der Konfrontation und Beschuldigung ist Freundschaft geworden. Beide können nun mit neuen Augen die Welt sehen und sich mit neuem Mut gegen den Tod für das Leben einsetzen.« So schnell kommt es bei Frau Kiehn zur Versöhnung, so schnell werden die schwierigsten Fragen der Teilnehmer gelöst.

Das Spiel unter der Leitung von S. Laeuchli verläuft anders. Es bleibt am Schluß die Trauer darüber, daß die Welt so ist, wie sie ist, daß Gott sie nicht anders gemacht hat und sie auch nicht verändert. »Die Mimesis von Kain ist stark genug, die Depression, die sich aus jenen Geschichten ergibt, anzuerkennen . . . Jener leichtverkäufliche religiöse Optimismus, mit dem wir alles ins Positive drehen, ist oft lediglich unser verzweifelter Versuch, die eigene Depression zu überschreien. Die Brutalität bei Kain ist Teil unserer Realität, und wenn wir Kain sofort ›retten‹ möchten, dann möchten wir im Grunde nur uns selber retten. Und uns nochmals dabei betrügen« (105).

Im Bericht von Laeuchli und wohl auch in den von ihm geleiteten Spielen bricht die Gottesfrage auf und wird nicht gleich orthodox-christologisch beantwortet: Wer ist denn eigentlich der Gott Kains und Abels? Der den Entscheid Fällende, also der Vater? Oder ist er auch der Zweite, Abel? Aber wenn Gott zum leidenden Menschen wird, wer war dann jener Gott, der die beiden Söhne auf solch brutale Weise gegeneinander aufgewiegelt hat? Und wenn Gott Abel wird, was hindert ihn daran, auch Kain zu werden?

Die altkirchliche Deutung des Opfers Christi führt nach Laeuchli nicht weiter. Wenn Gott Abel wird, wird er zum Opfer. Doch dann können auch Kain und Abel ausgewechselt werden, Kain ist ebensosehr Opfer seines Schicksals und muß mit seiner Schuld leben. Wenn Gott Abel wird, was hindert ihn dann daran, auch Kain zu werden? Laeuchli fragt kühn: »Ist Gott beides, Mose und Pharao, Jesus und Judas? Wo liegen die Grenzen? . . . Die Mimesis führt an jene Grenze. Ich klage den nicht an, der mir jetzt vorwirft: Du bist ja verrückt geworden. An diesen Grenzen sind wir allerdings messerscharf am Wahnsinn, am Unerlaubten . . .«

Indem ich als Zaungast diesem leidenschaftlichen, vor keiner Häresie zurückschreckenden Fragen nach Gott zugehört habe, nicht ohne etwas von der davon ausgehenden Beunruhigung zu verspüren, habe ich nie daran gedacht, daß hier Wahnsinn am Werk sei. Ich habe mich nur gefragt: Wozu das alles? Wenn Mimesis nicht die Versöhnung zwischen dem anklagenden Menschen und dem angeklagten Gott bringt, wenn auch keine therapeutische Wirkung und kein feststellbarer Reifungsprozeß zu erwarten sind, wozu sich dieser totalen Beunruhigung aussetzen? Ist das die radikale Form der Wahrheitssuche, bei der alles aufs Spiel gesetzt wird, auch die bisherigen religiösen Überzeugungen? Oder lockt an der Mimesis das Prickelnde der Grenzerfahrung, das dosierte Spiel mit dem Absurden, die Sensation, daß alles in Frage gestellt wird? Ist dieses Schreckliche so faszinierend, weil der einzelne sich dann doch von der Gruppe getragen weiß und weil der aufregende Prozeß mit einem guten Essen zu seinem Ende kommt?

Nach Andeutungen von Laeuchli müßte die Antwort auf diese Fragen lauten: Die Teilnehmer sollen sich der Koinzidenz der Gegensätze bewußt werden. Sie sollen die Wirklichkeit erfahren, wie sie ist, die Kräfte des Guten und das radikal Böse, ohne daß ihnen deswegen die Unterschiede zwischen Gut und Böse gleichgültig werden müßten. Sie sollen der Nähe des dunklen Gottes standhalten. Sie sollen sich dabei fürchten, denn Furcht ist Anfang der Weisheit. Laeuchli benutzt, um die Erfahrung der ethisch bösen Seite der Wirklichkeit zu umschreiben, etwa solche Jungschen Begriffe und Vorstellungen. Dennoch ist er, wie mir scheint, kein Jungianer. Ihm fehlt der Absolutheitsanspruch, mit dem der »Alte Weise« in seinem Wohnturm am Oberen Zürichsee seine theosophischen Lehren verkündet hat. Laeuchli hat auch dessen Elitebewußtsein nicht, für das die Erfahrung des dunklen Gottes zugleich Anzeichen ist, auf der Leiter der Individuation die höchste Stufe erlangt zu haben.

Um das Ziel der Mimesis zu bezeichnen, benutzt Laeuchli oft den Begriff Katharsis. Aber mir ist bei ihm so wenig klar geworden, was dieser Begriff bedeutet, wie bei Aristoteles. Ich verstehe nicht, was, von wem und durch was gereinigt wird und wie sich der Zustand vor und nach der Katharsis unterscheidet. Vielleicht läßt es sich so umschreiben: Mimesis ermöglicht, an der Trauer teilzunehmen, daß wir über Gott nicht mehr so direkte und einleuchtende Aussagen machen können, wie die Offenbarungstheologie das gelehrt hat. Diese Erfahrung ist für viele Zeitgenossen befreiend und insofern tröstlich, als sie in der Mimesis Mitmenschen begegnen, die ebenfalls Nicht-Wissende und Trauernde sind. Soviel scheint festzustehen: Die Mimesis ist keine Schulung von braven, korrekt denkenden Kirchenmitgliedern.

Dr. *Walter Neidhart* ist Professor für Praktische Theologie an der Universität Basel, Schweiz.

4.3

Foeke H. Kuiper

Was hält christliche Erwachsene vom Lernen zurück?

Rezension von *John M. Hull,* What prevents Christian Adults from Learning?, London 1985 (244 S.)

Die Überschrift dieses Artikels will nicht nur den Titel des hier zu besprechenden Buches so gut wie möglich ins Deutsche übertragen, sondern den Leser auch auf den provozierenden Charakter dieser Frage aufmerksam machen, die den Verfasser in seiner Untersuchung beschäftigt hat. Denn Hull will nicht in erster Linie eine gelehrte Abhandlung über eine Reihe von Beispielen schreiben, Beispielen von in christlichen Gemeinden auftretenden Formen von »Lernunwilligkeit«, sondern er will seine Leser auf die Suche schicken nach den Umständen und Hintergründen eines höchst merkwürdigen Phänomens; es macht sich bei vielen Erwachsenen bemerkbar, die sich doch eigentlich von der Welt des Glaubens und der Religion angesprochen fühlen – es geht um eine deutlich passive Einstellung, die ein wirkliches Wachstum ihres Glaubens vereitelt.

Dieses Problem formulierte Hull im Jahre 1982 in einer Vorlesung anläßlich des »International Seminary of Religious Education and Values« in Driebergen (NL). Er sagte damals: »Wie kommt es, daß es in unseren Kirchen so viele Erwachsene gibt, die in ihrem gewöhnlichen, ihrem profanen Alltagsleben eine sehr reiche Erfindungsgabe zeigen, sehr viel Kreativität und Flexibilität, die indes im Rahmen ihres kirchlichen Lebens offenbar nicht imstande sind, ihren eigenen Standpunkt über ihren Glauben darzulegen, sich vielmehr zufriedengeben mit der Wiederholung religiöser Klischees, die sie sich vor Dutzenden von Jahren angelernt haben?«[1] Hull zweifelt nicht daran, daß viele solcher Gläubigen voll und ganz davon überzeugt sind, der Glaube sei ihnen Herzenssache. Dieser Glaube aber wird gekennzeichnet durch die »Spiritualität einer passiven Empfänglichkeit«.[2] Dabei kann – so unterstellt Hull – das Denkschema einer traditionellen Theologie zuweilen von größerem Einfluß sein, als es den Theologen lieb ist.

Dieses Thema legt uns Hull nun aufs neue in einer breit angelegten Studie vor. Er sagt: »The book began as a *jeu d'esprit,* a topic offered in a lighthearted and provocative mood to discussion groups at conferences and in churches. But the more I considered the subject, the more keenly I became aware of those times in my own life when something in me has resisted Christian learning, and the more I was privileged to glimpse something of

1 *J.H. Hull,* Belemmeringen in het leerproces van volwassenen christenen, PrakTh 10 (1983) 299.
2 Ebd., 312.

these problems in the lives of my friends, the more serious the game became.«[3] Das Buch muß daher gelesen werden als »an attempt to understand a problem. It seeks to diagnose a sickness«. Hull gibt zu, daß er sich mehr beschäftigt mit »the sickness than the cure«. Es wäre natürlich in dieser Untersuchung durchaus möglich gewesen, die Gläubigen, die sich in einer »gesunden« Art und Weise mit Spiritualität befassen, in den Mittelpunkt zu stellen, doch ebenso ist es durchaus vertretbar, daß »on this occasion Christian education should seek to minister to the needs not of the healthy but of the sick« (X).

In seinem Buch entwickelt Hull ein Instrumentarium, um diese Krankheit erkennen und dann auch beschreiben zu können. Er bedient sich dabei der Begriffe und Traditionen, die voneinander abweichende Disziplinen für das Studium je »ihrer Seite« des Problems entwickelt haben. Die ersten beiden Kapitel verarbeiten Ansichten, die der Soziologie entlehnt sind, insbesondere der Religions- und der Wissenssoziologie. Im dritten Kapitel stellt die Sozialpsychologie das Werkzeug zur Verfügung, während im vierten Kapitel die Tiefen- und die Entwicklungspsychologie zu Wort kommen. Der Übergang zwischen den Kapiteln ist zwar nicht »gewollt« oder forciert, doch findet die Frage, ob diese doch recht unterschiedlichen Wege der Annäherung an das Thema in jeder Hinsicht gut aufeinander abgestimmt sind, kaum Beachtung. Im weiteren Verlauf des Buches erweist sich jedoch, daß das »Krankheits«-Bild immer deutlicher zutage tritt . . . Schließlich stellt das letzte Kapitel aus der Sicht der Theologie einige wesentliche Fragen zur Diskussion, die indes zugleich ganz deutlich auch Fragen an die Theologie selbst sind.

Ein Beispiel für eine solche Fragestellung ist eine Hypothese, die in dem genannten Vortrag verhältnismäßig rasch eingebracht wird. Die »Spiritualität der Passivität« hängt unmittelbar mit der Tatsache zusammen, daß die unter Christen gängigen Vorstellungen von religiöser Führerschaft mehr durch das Modell des Gerufenseins als durch das »Lernmodell« geprägt sind: Die Wahrheit wird dem Menschen zugerufen, über ihm ausgerufen. Folgsamkeit ist erwünscht und wird erwartet. Fragen zu stellen ist zwar nicht verboten, doch ist das Fragen für christliche Spiritualität auch nicht essentiell. »Mose verkündet donnernd das Gesetz . . . Jesus galt nicht als Lernender, sondern als Lehrer«.[4] In einem solchen Klima ist das Lernen ein Vorgang, der getrost als abgeschlossen betrachtet werden kann – man hat ihn mit den Kinderschuhen abgestreift. Diese kritischen Fragen an die Theologie kommen im Buch erst in der Endphase der Untersuchung an die Reihe; doch ist das in Anbetracht der Diagnose der »Krankheit« auch nicht anders zu erwarten.

3 *J.H. Hull,* What Prevents Christian Adults from Learning?, London 1985, XI. Alle weiteren Zitate im Text aus diesem Buch.
4 *Hull,* Belemmeringen, 303.

Hull beschränkt sich also nicht auf theologische Betrachtungen. Von seiner eigenen Disziplin, der Religionspädagogik, her – er ist »Senior Lecturer« an der Pädagogischen Fakultät der Universität Birmingham – ist er außerordentlich interessiert am Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Theologie. Daneben ist er ein überzeugender Befürworter einer kritischen Betrachtung der gemeinsamen Probleme. Ich weise hin auf seine Arbeit »Studies in Religion and Education« (London 1984) mit ihren umfangreichen und klärenden Ansichten über »Christian Nurture and Critical Openess«; hier erforscht Hull die Probleme der Präsenz des christlichen Glaubens in einer säkularen und pluralistischen Gesellschaft. Auch die Möglichkeiten einer »Theology of Education« werden in origineller Weise in Teil 5 dieser Sammlung von 21 schon zuvor erschienenen Artikeln aus seiner Feder dargelegt.
Unser Anliegen wird veranschaulicht durch die Art und Weise, in der Hull in einem anderen Artikel[5] den Unterschied zwischen »convergent and divergent teaching of religion« erläutert. Von Religionslehrern kann man nicht erwarten, daß sie »empty hearts« haben. Doch eins muß deutlich sein: Jede Indoktrination ist in der Pädagogik vom Übel. »The indoctrinator is prepared to sacrifice almost everything for the sake of convergence«.[6] Gewiß soll der »divergent teacher« seine eigene Betroffenheit durch den behandelten Gegenstand nicht verschweigen, doch soll er vor allem versuchen, »to make his pupils critical of the content of his lessons. He asks many questions«. Dabei wird vorausgesetzt, daß dieser Lehrer auch seine eigene Überzeugung der Kritik auszusetzen bereit ist. Hull nennt als Beispiele für solche Fragen: »Does my religion help me to think for myself or does it require me to submit without question to authority? Does my religious commitment cause me to discover questions and do the answers provided by my religion lead me to further questions? Is this how being religious actually makes me live?«[7]

Diese Fragen sind auch kennzeichnend für die Orientierung des Buches, das wir hier vorstellen. Von wesentlicher Bedeutung ist da nämlich »the development of critical and reflective consciousness« (221).
Der Titel des Buches rückt den »christlichen Erwachsenen« in den Mittelpunkt unserer Aufmerksamkeit – vorausgesetzt, er fühlt sich von der Welt des Glaubens und der Religion angesprochen oder läßt sich auf seine Betroffenheit hin ansprechen.
Was ist bestimmend für die Situation, in der die »christlichen Erwachsenen« versuchen, dieser für sie wichtigen Lebensorientierung Inhalt und Form zu geben? Diese Frage berührt auch deren Beziehung zu den Kirchen. Doch Hull interessiert sich vor allem für das allgemeine kulturelle und soziale Klima der Gesellschaft, für den Raum, der dem Menschen in der Gesellschaft für eine persönlich erfahrene religiöse Orientierung bleibt. Die Zeit der »Volkskirche« liegt hinter uns. Für Hull ist das so deutlich[8], daß er sie in seiner Erörterung kaum berücksichtigt. Christen haben sich in der Position einer religiösen Minderheit zu behaupten.
Diese Entwicklung geht auf den Einfluß der allgemeinen Säkularisierung zurück, muß indes in das breitere Schema des sozialen, kulturellen, tech-

5 *J.M. Hull,* Open Minds and Empty Hearts? Convergent and Divergent Teaching of Religion, in: *Ders.*, Studies in Religion and Education, London 1984, 175–185.
6 Ebd., 178f.
7 Ebd., 182f.
8 Wie klar das ist, zeigt u.a. eine Untersuchung über die Situation der Anglikanischen Kirche auf dem Lande. Vgl. *L.J. Francis,* Rural Anglicanism: a future for young Christians?, London 1985.

nischen und industriellen Wandels hineingestellt werden, den wir als »modernity« bezeichnen. Im ersten Kapitel wird beschrieben, wie das moderne Leben vor sich geht und wie es sich uns in seiner Rationalität, seiner Anonymität und seinem Pluralismus zu erkennen gibt: Es ist in der Tat zum Angriff gegen die Sicherheiten und Gewißheiten des Glaubens angetreten. Viele Gläubige neigen dazu, sich gegen die Bedrohungen dieses modernen Lebens abzuschirmen; sie sehen und erfahren gerade dadurch diesen ihren bedrohten Glauben als einen Fluchthafen, wo man in Sicherheit ist. »Religion is valued precisely because there one can escape from the problems and demands which crowd in upon us from the newspapers and the television« (7). Religion wird zur heilen Welt von gestern, und das verstärkt »a growing tendency to puerilize religion as a whole. (. . .) Deep in their hearts many adults believe that religion really is for children« (8). Damit ist nicht gesagt, daß Erwachsene sich nicht von dieser »Kinderwelt« betroffen fühlen sollten. Denn der Glaube wurzelt in den Gefühlen der Loyalität. »Faith is loyalty to what is valued by the self. (. . .) Loss of faith is thus accompanied by a sense of loss of self« (37). Man mag freilich nicht Veränderungen erwägen und mit einem Lernprozeß beginnen, wenn man von vornherein nicht genau sagen kann, ob man die Sicherheit auch durchhalten kann, die man zu haben meint.

Es ist – so Hull im zweiten Kapitel – von einer anderen Bewegung die Rede. Man versucht, der Herausforderung des modernen Lebens aus dem Wege zu gehen und sich einzubilden, es sei nichts los. Vielfach ist dann die Folge, daß man durch diese »Lernverweigerung« auch weiterhin »von nichts weiß«. »People are thus largely unconscious of their faith and this unconsciousness is itself part of a defensive network«. Dieses Gefühl der Sicherheit hat seinen Preis: »It is remarkable how little curiosity people show about the religious faith not only of others but of their own tradition« (55). Durch die kirchliche Gemeinschaft, zu der man gehört, wird »curiosity« vielfach einfach nicht angeregt. Auf den ersten Blick ist das verständlich. Eine solche Gemeinschaft trägt alle Züge einer »ideological community«; der Begriff »Ideologie« wird hier im neutralen Sinn gebraucht. »Social groups must have a relevant and coherent image of themselves, their nature and their part in the world«. Ferner: »An ideology not only gets you moving in a certain direction; it also tells you why« (63f). Doch es zeigt sich oft auch ein verzeichnetes Bild der Wirklichkeit, das vielfach mit Uniformität (oder »Orthodoxie«) und kindlich-naiver Abhängigkeit Hand in Hand geht. Das führt zu der Frage, wie sich solche »ideological enclosures« erkennen, unterscheiden und durchbrechen lassen.

Hull nennt in oft recht treffenden Beispielen verschiedene Möglichkeiten, diese »ideological enclosures« zu durchbrechen und dennoch den Menschen nicht jedes Gefühl von Sicherheit zu nehmen. Wer Kritik aus der Position des Außenstehenden heraus übt, der mit einer gewissen Mißbilligung die gängigen Formen der Beschäftigung mit dem Glauben betrachtet und beurteilt, erreicht viel eher das Gegenteil von dem, was er beabsichtigt. Die

Abwehrhaltung verstärkt sich nämlich. Es gilt, von innen heraus zu arbeiten an dem Vertrautwerden mit dem, was Hull eine »hermeneutische Distanz« nennt. Beispielsweise kann ein Hinweis auf die Unterschiedlichkeit von Stil und Botschaft in der Bibel, die auch der vorsichtigste und behutsamste Gläubige selbst festzustellen in der Lage ist, ein Schritt auf dem Weg zur Erkenntnis sein, daß gewisse unterschiedliche Anschauungen in Glaubensdingen möglich sein müssen und können. »So it is that the much deplored plurality of contemporary Christian theology becomes the principal educational treasure for contemporary Christian life« (79). In der Tat geht es hier um die Anwendung des Prinzips des ›hermeneutischen Zirkels‹.
Auf diese Weise wird eine gottesdienstliche Gemeinde mit »the very possibility of controversies within the ideology itself« (80) vertraut. Ein äußerst wichtiger Zweig der Erwachsenenbildung in den Gemeinden ist denn auch das »facilitating those kinds of learning experiences which, while not delivering the Christian adult from ideology which would be both impossible and undesirable, do set him free from naive and absolute ideological enclosure« (85). Die kleinen Lücken im ideologischen System sind erforderlich, um Raum zu schaffen für Erwerb und Verarbeitung neuer Kenntnisse, Erkenntnisse und Informationen, die sich bei näherer Betrachtung offenbar doch als weniger bedrängend herausstellen, als man anfangs vermutet und befürchtet hatte.

Im dritten Kapitel wird »the Need to be Right and the Pain of Learning« beschrieben. Die Theorie von der kognitiven Dissonanz (Festinger) spielt dabei eine große Rolle. Menschen fürchten sich vor der »possibility of being proved wrong« (98) und versuchen, in ihren Ansichten bestärkt zu werden. Um freilich die Entwicklung religiöser Konflikte richtig in den Blick zu bekommen, muß diese Theorie ergänzt werden durch die »personal construct theory« (Kelly). »People are thought of as being enquiring agents, stimulated by curiosity, seeking to make sense of an ever changing stream of events by matching it with an ever changing set of constructs« (102). Freilich fehlt den religiösen Konstruktionen vieler Gläubigen solche Geschmeidigkeit. »The fear of being wrong acts as a disincentive to new enquiry« (113). Hull spricht in diesem Zusammenhang von einer Pathologie der »unlearning religious person« (123). Ein solcher Mensch schätzt »simple pietistic rhetoric« (124). Wenn die Gefühle von »discomfort« nicht erkannt werden (können und dürfen), ist im kirchlichen Leben oft »a mild and innocent form of vagueness« (133) die Folge, und man beginnt sich zu langweilen. »The worship of God ought to be a joy. But it is a bore« (137). Und: »Going to church actually drains many Christians. It exhausts them« (143).
Das folgende Kapitel will – mit Hilfe von bei Freud, Jung, Erikson, Maslow, Kegan und Fowler entlehnten Ansichten – Möglichkeiten eines »Evolving Faith for an Evolving Self« ins Spiel bringen.

Die Aufmerksamkeit richtet sich auf »the place of religion in the developing life of the adult individual« (149). Es ist nicht sinnvoll, die Theorien von Freud in Abrede zu stellen: »Religious images and concepts develop out of the conflicts of early childhood« (150). Darum ist es unsere Aufgabe, in der Erwachsenenbildung Zeit und Mittel zu finden, um das Kind im Erwachsenen zu erziehen. Denn »the belief-system is the expanded and more complex expression of the original, pictorial images of God in childhood« (154). So können sich auch ungeahnte Möglichkeiten auftun: »The religious symbols, the result of so many earlier

battles, not only contain the strenght and the defects of past battles won or lost but are the means whereby those battles can be fought again, perhaps this time on more advantageous ground« (159).
Dabei ist von wesentlicher Bedeutung, ob Gott erfahrbar ist als »an environment of growth«. Die Gottesvorstellung darf nicht gekoppelt sein an »a range of deficiency needs«. Denn eine solche Entwicklung macht erforderlich, daß die Beteiligten etwas ahnen oder erfahren können von der »inbuilt attractiveness« des folgendes Schrittes in diesem Entwicklungsprozeß. Das führt schließlich zu einer theologischen Fragestellung: »The naturalness of the process of Christian growth lies not only in what might be called the Christian soul itself, but, above all, in the Christian realities« (168–170). Bevor Hull näher auf diese Frage eingeht, klärt er jedoch – eingedenk der Tatsache, daß »we know biographically and not just doctrinally« (176) – ausführlich die Phasentheorien vor allem von Kegan und Fowler. Für die Stabilität des kirchlichen Lebens kann es dann von Nutzen sein, daß die Menschen sich auf die Phase der konventionellen Orientierung hin entwickeln und nicht weiter, »the pluralism, complexity and many-sided nature of the biblical documents themselves seem to demand and to inspire mobility through the stages« (195).

Wie gesagt, für diese tiefgehende und zugleich erhellende Analyse des merkwürdigen Phänomens, daß so viele »christliche Erwachsene« es gut mit ihrem Glauben meinen und doch so wenig von ihm haben, bedient sich Hull mit dem nötigen Freimut und deutlicher Trennschärfe verschiedener Disziplinen und fügt sie zu einem tauglichen Instrumentarium zusammen. Auf diese Weise will er nicht in erster Linie etwas zu einer gelehrten Diskussion beitragen (obschon ihm das wohl kaum Mühe machen würde), sondern er versucht mit allen ihm zur Verfügung stehenden Mitteln, das wesentliche Problem der »unlearning religious person« durchsichtig zu machen.
Daß in diesem Buch ein ausführlicher Anmerkungsapparat fehlt und Hull sich mit einigen wenigen »bibliographical notes« am Schluß eines jeden Kapitels begnügt, in denen er kurz angibt, welche Autoren und Bücher ihm vor allem hilfreich waren, hängt ohne Zweifel mit seiner Blindheit zusammen. Doch paßt all dies auch zum Stil des Buches. Durch diese konzentrierte »Suchaktion« liefert Hull einen hervorragenden Beitrag zur Bedeutung vieler gelehrter Abhandlungen. Und zugleich bietet er durch eben dieses Verfahren den Menschen in der Praxis eine ganze Reihe treffender Typisierungen der Probleme an, mit denen sie sich in ihrer täglichen Arbeit herumschlagen müssen.

Es paßt ebenfalls zu seinem Stil, daß Hull manchmal die Problematik auf eine recht kurze Formel bringt, indem er mit einer einzelnen Typisierung oder einem Hinweis (oft auf Bibelstellen) das erkannte Problem charakterisiert. Ein Beispiel: Im zweiten Kapitel entwikkelt er die These, daß man in »an ideological community« geneigt sei, sich allen Informationen zu verschließen, die von außen an uns herantreten und zudem von allem uns Bekannten und Vertrauten abweichen. Das kirchliche Leben bietet dafür eine Überfülle von Beispielen. Hull führt in diesem Zusammenhang Joh 10,9b an: »The one who enters in by me shall go *in* an *out* and shall find pasture«. Er will zeigen, daß eine christliche Gemeinschaft, in der man allzuleicht unterstellt, »that the pastures of nourishment always lie on the inside«, sich für Einflüsse von außen offenhalten muß. Denn: »To find the pasture you must go in and out« (67).
Mittels eines treffenden Bildes wird eine bestimmte Situation (Angst vor Kontakt mit der

Außenwelt) unversehens skizziert, zugleich aber wird ein normatives Modell eingeführt. Der Bibeltext spricht doch deutlich davon, daß man auch nach *außen* gehen darf. Der Leser, der bis dahin damit beschäftigt war, die Landschaft mit ihren vielen Fallgruben für die Glaubensentwicklung auszukundschaften, sieht sich auf einmal und völlig unvorbereitet auf einen ganz bestimmten Weg gestellt. Dieser unverhoffte Übergang von der analysierenden Erkundung zu einer normativ gefärbten Beurteilung hängt natürlich zum größten Teil zusammen mit der Art des Problems, das Hull untersucht. Wiewohl das Buch – wie schon die Einleitung bemerkt – sich mehr mit »the sickness than the cure« beschäftigt, verlangt das Engagement, zu dem der Verfasser seine Leser aufruft, daß man Vermutungen über die Möglichkeiten einer Behandlung des Leidens nicht achtlos vorübergehen lassen sollte. Es geht in Wahrheit um einen Tapetenwechsel – vom Untersuchungszimmer zum Therapieraum. Wer dem Autor dabei nicht so rasch folgen kann oder will, findet in diesem Buch dennoch so viel Material und treffsichere Bemerkungen, daß er in aller Ruhe zu einer eigenen Beurteilung von »sickness and cure« kommen kann.

Im letzten Kapitel kommt dann die Theologie vollauf zu Wort. »Theology does not offer answers to the problems raised by the other disciplines. (. . .) Theology is a way of understanding the problem as a whole« (201). Anhand einiger Bibeltexte, des Thomasevangeliums und der Lehre des Anselm von Canterbury wird die schon erwähnte Hypothese näher erörtert: »The idea of an unlearning Christ who is the image and incarnation of an unlearning God« (201ff). Das Problem spitzt sich auf die wichtige theologische Frage zu: Kann Gott lernen? Diese Schlußfrage, die wohl den gesamten Denkstil innerhalb der Theologie berührt, ist zugleich die Schlüsselfrage dieses Buches. Warum wird es durchaus akzeptiert, daß wir Gott in Liebeserfahrungen, in Erfahrungen des Liebhabens, wiedererkennen können und nicht zum Beispiel in Erfahrungen des Lernens? Noch anders gefragt: Kann Gott überrascht, überrumpelt werden? Die Antwort ist für Hull klar: »God, therefore, learns through his love of you, insofar as you present to him surprising creativity« (226). Diese Antwort sollte auch für die Religionspädagogik tonangebend sein: »In the name of setting adult religious education free, it is important to protest against the way in which religious and political dogmatism has sought to domesticate surprise« (221).

Diese Gedanken werden in Form einiger dogmatischer Hinweise noch weiter ausgeführt – in den »bibliographical notes« finden sich Verweise auf die Prozeßtheologie. Doch Hull kommt von dieser grundlegenden Analyse des Leidens (der Durchformung des Bildes vom »unlearning God«!) nicht zu einer systematischen Besinnung über Erkenntnismöglichkeiten im Blick auf das Problem der voraufgehenden Kapitel. Raummangel hat Hull hierbei möglicherweise einen Streich gespielt. Doch seine Überlegungen berücksichtigen auch zuwenig so etwas wie eine »Propriumsdiskussion«, wobei in gewissem Sinn mehrdeutige Begriffe wie Religion, Spiritualität und Glaube von der eigenen Glaubenstradition her eine deutliche Orientierung erhalten. Es bleibt jetzt einigermaßen unklar, ob für die »christlichen Erwachsenen« hier eine kritische Prüfung der eigenen Tradition genügt, um den Nerv der Sache zu treffen, oder ob erst in einem breiteren Rahmen eine richtige Orientierung gefunden wird –

nämlich innerhalb einer spirituellen Orientierung des ganzen Lebens. Denn: »In adult learning, adults are invited to become creative participants in their own development and in the task of understanding and changing the world« (237).

Der Begriff »Propriumsdiskussion« entstammt dem bekannten Vortrag von Ernst Lange über »Bildung als Problem und als Funktion der Kirche« (1974). Hier findet sich eine Reihe von Berührungspunkten mit den Überlegungen Hull's, die zumindest notiert werden sollen. Die Problematik ist verflochten mit dem »komplizierten gesellschaftlichen und sozialpolitischen Mechanismus, durch den Menschen beschränkt, unfrei, lernunfähig und lernunwillig werden«.[9] Dies ist nicht ohne Einfluß auf die Möglichkeiten kirchlicher Erkenntnis. »In ihren Mitgliedern stößt die Kirche einerseits auf einen unabweisbaren, legitimen Anspruch auf Stabilisierung, Entlastung, Tröstung, Legitimierung, Beheimatung.« Eine Kirche muß wissen und akzeptieren, daß sie »das Ensemble der Fußkranken« ist. Andererseits muß sie aber bedacht sein auf jede Möglichkeit einer »Zerstörung der Kultur des Schweigens, der Sprachlosigkeit und Lernunfähigkeit«.[10] Dieses Vorhaben läßt sich nicht ableiten aus der Klärung und Analyse der Situation, sondern folgt für Lange aus einer konsequenten theologischen Besinnung auf das Proprium einer Kirche, die sich durch das Evangelium führen und bestimmen läßt.

Lange beginnt seine Klärung der Problematik, die er weiterhin als das »Bildungsdilemma der Volkskirche« bezeichnet, mit der von Bonhoeffer entlehnten These: »Die Kirche ist nur Kirche, wenn sie für andere da ist«.[11] Von dort aus untersucht er die Situation, die den »Lernraum«, den »Lernbereich« mitbestimmt, der den erwachsenen Gliedern der Kirche belassen bleibt. Die Analyse bleibt so im direkten Bereich der Fragen, die sich mit dem Proprium des Kirche-Seins in der Gesellschaft von heute befassen. Hull beginnt von der anderen Seite her: beim Erwachsenen, der sich (noch) von der Welt des Glaubens und der Religion betroffen und angesprochen fühlt, jedoch keinen Nutzen aus ihr zu ziehen vermag. In der Welt spielen natürlich auch die Kirchen ihre Rolle. Doch das ist für Hull nicht der Punkt, auf den sich alles konzentriert, wenn er die Problematik der »unlearning religious person« erhellen und durchleuchten will. (Der Begriff »church« kommt in dem übrigens ziemlich knappen Register nicht vor.)

Dieser Ansatz hat den Vorteil, daß die verschiedenen für die Situation bezeichnenden Aspekte von einer weiteren Klärung der Situation aus auf ihren Zusammenhang befragt werden können. In einer pluralistischen Gesellschaft wird in religiöser Hinsicht gerade dieser Zusammenhang in Zweifel gezogen. Lange muß, gestützt auf seinen Ausgangspunkt, voraus-

9 *E. Lange,* Sprachschule für die Freiheit: Bildung als Problem und Funktion der Kirche (hg. v. *R. Schloz*), München 1980, 161f.
10 Ebd., 187f.
11 Ebd., 159.

setzen, daß ungeachtet des »Zerfalls des Kartells zwischen Kirche und Gesellschaft« dennoch auf dem Wege über die Volkskirche eine Verbindung zwischen dem, was die Erwachsenen beschäftigt, und dem, was der Kirche am Herzen liegen muß[12], bestehenbleibt. Dabei ist es durchaus keine nur eingebildete Gefahr, daß eine gewisse Voreingenommenheit die Situationsanalyse bestimmt. Aber sobald nach der Analyse oder von der Analyse aus gesehen die Fragen in Sachen Einheit und Klugheit auf dem Tisch liegen, ist bei Hull ein Übergang vonnöten, der zuweilen einem forcierten »Tapetenwechsel« gleicht. Lange bleibt dabei immerhin auf eigenem Terrain. Möglicherweise muß man beide, Hull und Lange, kombinieren, um die Frage: »Was hält christliche Erwachsene vom Lernen zurück?« voll in den Blick zu bekommen und dabei reichlich zu profitieren von den vielen treffenden Beobachtungen, mit denen Hull seine Leser aufmerksam machen will, die mit ihm voller Spannung solche Problematik angehen.

Dr. *Foeke H. Kuiper* ist wissenschaftlicher Mitarbeiter für Religionspädagogik/Praktische Theologie an der Freien Universität Amsterdam.
Der Beitrag wurde übersetzt von Dr. *Wolfgang Bunte.*

12 Ebd., 182f.

5

Dokumentation

5.1

Folkert Rickers

Religionspädagogische Bibliographie 1986 für den deutschen Sprachraum

Bibliographische Grundsätze

1. Mit der nachstehenden Bibliographie wird versucht, in Fortsetzung der Bibliographien 1983 bis 1985 in JRP 1 bis 3 das religionspädagogische Schrifttum des Jahres 1986 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 (vgl. Systematik 2.5).
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 1986, ABlEKD 1987, 301–384

f) Karlsruher Juristische Bibliographie. Recht, Staat, Gesellschaft (München/Frankfurt a.M.)
g) Das Evangelische Schrifttum. Gesamtausgabe, hg. von der Vereinigung Evangelischer Buchhändler e.V., Stuttgart
h) Das Katholische Schrifttum. Ein systematisches Verzeichnis für Wissenschaft und Praxis. Gesamtausgabe, 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.) – Studientext, 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
AzKU	Arbeiten zum Konfirmandenunterricht, Hannover, Bd. 1, 1985ff
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
BirkB	Birkacher Beiträge zu einer evangelischen Pädagogik, Stuttgart 1/1981ff
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.I	Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V. – Informationspapier 1/1975ff
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
eji	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) -
fjr	forum jugendreligionen, Münster 1979ff
ForR	Forum Religion. Zur Praxis des Religionsunterrichts, Stuttgart 1975 -
GlLe	Glaube und Lernen. Zeitschrift für theologische Urteilsbildung, Göttingen 1 (1986) -
GPäd	Gemeindepädagogik, Berlin/Gütersloh Bd. 1, 1985ff
GSThR	Gießener Schriften zur Theologie und Religionspädagogik des Fachbereichs Religionswissenschaften der Justus-Liebig-Universität, Gießen Bd. 1, 1981ff
HbKJ	Handbuch kirchlicher Jugendarbeit, Freiburg/Basel/Wien Bd. 1 (1985)ff
HbRE	Handbuch Religiöser Erziehung (2 Bde.; durchgehend paginiert), Düsseldorf 1987
HbRG	Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe (2 Bde.; durchgehend paginiert), München 1986
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) -
imp.	impulse aus der Hauptabteilung Schule und Hochschule (des Erzbischöflichen Generalvikariats Köln), Köln 1978ff
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	IRP (Institut für Religionspädagogik) - Mitteilungen, Freiburg 1 (1971) -
izru	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 Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung der Schweiz und des Fürstentums Liechtenstein), Zürich 1 (1963/64) -
KatBl	Katechetische Blätter. Zeitschrift für Religionsunterricht, Gemeindekatechese, Kirchliche Jugendarbeit, München 1 (1874) - 70 (1944); 71 (1946) -
KathB	Katholische Bildung. Organ des Vereins Katholischer deutscher Lehrerinnen (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, Augsburg 1982 -
ku	ku-praxis für die Arbeit mit Konfirmanden, Gütersloh 1/1974ff
KuS(Mst)	Kirche und Schule. Mitteilungsblatt der Hauptabteilung Schule und Erziehung 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 Erziehergemeinschaft in Württemberg. Nachrichten für Freunde christlicher Erziehung, Freudenstadt 1 (1949) -
LexKJ	Lexikon der kirchlichen Jugendarbeit, München/Düsseldorf 1985
LKat	Lebendige Katechese. Beihefte zu »Lebendige Seelsorge«, Würzburg 1 (1979) -
LOG	Lernort Gemeinde. Beiträge zur Gemeindepädagogik aus dem Evangelischen Zentrum Rissen, Hamburg 1983 -
LSThR	Landauer Schriften zur Theologie und Religionspädagogik, Landau Bd. 1, 1986ff
MCVJM	Mitarbeiterhilfe der Christlichen Vereine Junger Menschen (bis 1985: *Männer*). Zweimonatszeitschrift für evangelische Jugendarbeit, Wuppertal 1 (1946) -

MERU	Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht (< KatZs), Göttingen 1 (1908) - 25 (1932); > DEE
paed	paed. Beiträge für Studenten und Junglehrer (Beilage zu »Christ und Bildung«), München 1973ff
PBl	Pastoralblätter. Monatsschrift für den Gesamtbereich des evangelischen Pfarramtes, Stuttgart u.a. 13 (1871) - 88 (1945); 89 (1949) -
PBl(K)	Pastoralblatt für die Diözesen Aachen, Berlin, Essen, Köln, Osnabrück, Köln 1 (1949) -
PIGEE	Presse- und Informationsdienst des Gesamtverbands Evangelischer Erzieher 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, [2]1972
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) -
rel.	religio. Magazin für Religion in Kirche, Kultur und Gesellschaft; angehängt mit fortlaufender Seitenzahl als Gesamtausgabe »Informationen zum Religionsunterricht«, Oldenburg (i.O.) 1987ff
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, [2]1981)
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
Sk	Senfkorn. Handbuch für den Katholischen Religionsunterricht, hg. v. Max Müller, I/1 (1986) ff
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	Sammelschriften, 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 Religionspädagigik
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, Schulseelsorge
4.5.1 Allgemein
4.5.2 Beziehungen zu anderen Fächern
4.5.3 Einzelprobleme: Leistungsmessung, Disziplin, Hausaufgaben u.ä.
4.5.4 Lehrerrolle
4.6 Rolle von Katecheten, Jugendleitern, Erziehern

5 Religionspädagogik und Gesellschaft
5.1 Religionspädagogik und Recht
5.1.1 Rechtsquellen
5.1.2 Juristische Beiträge
5.1.3 Religionspädagogische Beiträge
5.1.4 Fallbeschreibungen
5.2 Religionspädagogik und Politik
5.2.1 Politische Stellungnahmen
5.2.2 Kirchenamtliche Stellungnahmen (und Entwürfe); Stellungnahmen von religiösen/kirchlichen Verbänden
5.2.3 Richtlinien und Curriculumentwürfe
5.2.4 Berichte und Analysen; Nachrichten (zu 5.2)
5.3 Religionspädagogische Institutionen (Aus-, Fort- und Weiterbildung)
5.3.1 Dokumentation
5.3.2 Berichte und Analysen
5.3.3 Fernstudium
5.3.4 Ausbildungsdidaktik
5.3.5 Tagungsberichte

6 Vergleichende Religionspädagogik
6.1 Religionspädagogik in europäischen Ländern, USA, Kanada
6.2 Religionspädagogik in anderen außereuropäischen Ländern (bes. in der Dritten Welt)
6.3 Nichtchristliche Religionspädagogik

7 Forschungs- und Literaturberichte, Sammelrezensionen und Übersichten über religionspädagogische Entwicklungen

8 Bibliographien, Unterrichtsmittelverzeichnisse

9 Personalia

10 Varia

O Sammelschriften, Handbücher, Lexika

Adam, Gottfried und *Rainer Lachmann* (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen ²1986 *(= Adam/Lachmann 1986).*
Affolderbach, Martin und *Hans-Ulrich Kirchhoff* (Hg.): Stationen evangelischer Jugendarbeit. Erfahrungen aus fünf Jahrzehnten (aej. ST 24), Stuttgart 1986 *(= Affolderbach/Kirchhoff 1986).*
Bitter, Gottfried und *Gabriele Miller* (Hg.): Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, 2 Bde., München 1986.
Buschbeck, Bernhard und *Friedrich Lemke* (Hg.): Leben lernen im Horizont des Glaubens (LSThR 1), Landau 1986 *(= Buschbeck/Lemke 1986).*
Dokumentation Pädagogische Woche 1986: Glaube gefragt, hg. v. der Hauptabteilung Schule/Hochschule des Erzbischöflichen Generalvikariats Köln, Köln 1986 *(= Dokumentation 1986).*
Fraas, Hans-Jürgen und *Hans-Günter Heimbrock* (Hg.): Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung. Zur Auseinandersetzung mit der kognitiven Psychologie. Erträge der 3. Internationalen Arbeitstagung »Religionspädagogik und Religionspsychologie«, Göttingen 1986 *(= Fraas/Heimbrock 1986).*
Jendorff, Bernhard und *Gerhard Schmalenberg* (Hg.): Theologische Standorte. Jürgen Redhart zum 60. Geburtstag (GSThR 4), Gießen 1986 *(= Jendorff/Schmalenberg 1986).*
Jungnitz, Ingobert (Hg.): Dienen für Gott im Dienst an jungen Menschen. Dankesgabe der Arbeitsgemeinschaften katholischer Religionslehrer im Bistum Mainz an Herrn Domdekan Dr. Hermann Berg im Gedenken an seine dreißigjährige Tätigkeit als Schuldezernent des Bistums Mainz (Neues Jahrbuch für das Bistum Mainz 1986), Mainz 1986 *(= Jungnitz 1986).*
Lähnemann, Johannes (Hg.): Erziehung zur Kulturbegegnung. Modelle für das Zusammenleben von Menschen verschiedenen Glaubens. Schwerpunkt Christentum – Islam. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 1985 (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 3), Hamburg 1986 *(= Lähnemann 1986).*
Landessynode Neuendettelsau 1986: Vom erzieherischen Auftrag der Kirche. Der Religionsunterricht, München 1986 *(= Landessynode 1986).*
Müller, Max (Hg.): Senfkorn. Handbuch für den Katholischen Religionsunterricht Klassen 5–10. Bd. II/1: Klassen 7 und 8; Bd.II/2 Klassen 7 und 8, Stuttgart 1986.
Otto, Gert: »Religion« contra »Ethik«? Religionspädagogische Perspektiven. Unter Mitwirkung von Ursula Baltz, Neukirchen-Vluyn 1986 *(= Otto 1986).*
Stein, Gerd (Hg.): Begegnung und Auseinandersetzung. Ermutigende Anstöße und wegweisende Beiträge zur deutsch-israelischen Schulbucharbeit (= Ifs-Impulse 7), Duisburg 1986 *(= Stein 1986).*
Stoodt, Dieter (Hg.): Volkskirchliche Katechetik, Frankfurt a.M./Bern/New York 1986.
Tilly, Ernst und *Karl Heinz Potthast* (Hg.): 40 Jahre Religionsunterricht am Gymnasium. 40 Jahre Bund evangelischer Religionslehrer an den Gymnasien von Westfalen und Lippe. Rückblick und Zwischenbilanz (Materialien für den Dienst in der Evangelischen Kirche von Westfalen. Reihe E Heft 13), Bielefeld 1986 *(= Tilly/Potthast 1986).*
Weber, Hartwig: Jugendlexikon Religion. Religionen der Welt. Grundbegriffe in Christentum, Theologie und Kirche (rororo 6305), Reinbek 1986.

1 Systematische Religionspädagogik I (allgemein)

1.1 Gesamtdarstellungen

Fox, Helmut: Katholische Religion (Kompendium Didaktik), München 1986.
Hemel, Ulrich: Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf 1986.
Nipkow, Karl Ernst: Lernbereich Religion, Ethik, in: *Haller, Hans D.* und *Hilbert Meyer* (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3, Stuttgart 1986, 176–192.

Rössler, Dietrich: Grundriß der Praktischen Theologie, Berlin/New York/Amsterdam 1986, 461-520.

1.2 Konzeptionen, Konzeptionelle Entwürfe (Darstellungen, Analysen)

Becker, Ulrich: Ökumenisches Lernen - eine Aufgabe für den Religionsunterricht? EvErz 38 (1986) 519-530.
Besier, Gerhard u.a.: Glaube und Lernen. Einführung der Herausgeber, GlLe 1 (1986) 2-11.
Biehl, Peter: Die Chancen der Symboldidaktik nicht verspielen. Kritische Symbolkunde im Religionsunterricht, Rh 1986, 168-173.
Bizer, Christoph: Zum Religionsunterricht heute - Worauf kommt es an? Das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg als Stoff des Religionsunterrichts, AevRU(H) 44/1986, 102-110.
Böbel, Fritz: Religionsunterricht heute. Ziele - Schwierigkeiten - Chancen - Hilfen, in: *Landessynode 1986*, 34-67.
Eberle, Friedrich: Didaktische Variationen. Grundmodelle erfahrungsbezogenen Religionsunterrichts, München 1986.
Eigenmann, Urs: Die religionspädagogische Bedeutung der Zuordnung von schulischem Religionsunterricht und kirchlicher Gemeinde für die Weitergabe des Glauben, FZPhTh 33 (1986) 327-444.
Emeis, Dieter: Der Religionsunterricht als Lernort des Glaubens, Inf(M) 18/1986, 12-19.
Englert, Rudolf: Vor einer neuen Phase material-kerygmatischer Erneuerung?, KatBl 111 (1986) 887-888.
Haag, Karl Friedrich: Was kann der Religionsunterricht leisten? Theologische Reflexionsversuche, AevRU.T 77/1986, 111-154.
Halbfas, Hubertus: Eine Sprache, die Ereignis werden will, KatBl 111 (1986) 907-911.
Hansen, Johannes und *Otto Schaude* (Interview mit Karl Dienst): Religionspädagogische Profile des heutigen Pietismus, EvErz 38 (1986) 354-362; vgl. LehB 38 (1986) 68-69.
Hemel, Ulrich: Inhalte im Religionsunterricht als religionspädagogische Herausforderung, CpB 99 (1986) 174-182.
Hertle, Valentin: Aktuelle Probleme der Religionspädagogik, Inf(M) 16/1986, 17-20.
Hertle, Valentin: Konkrete Aufgaben des Religionsunterrichts in der Schule, CuB 32 (1986) 73-74.
Hübner, Eberhard: Die Herausforderung der Religionspädagogik, PTh 75 (1986) 437-458.
Orth, Gottfried: Gehet hin und lernet. Zur Notwendigkeit einer missionarischen Perspektive ökumenischen Lernens, EvErz 38 (1986) 530-540.
Roßknecht, Karin: Erfahrungsorientierter Religionsunterricht, LehB 38 (1986) 28-30.
Sauer, Ralph: Die Glaubensvermittlung in einer von Wissenschaft und Technik geprägten Welt, CpB 99 (1986) 88-98.
Schmidt, Heinz: Religiöse Erziehung zwischen Moralismus und Kompetenzvermittlung (Vorlagen 37), Hannover 1986.
Schori, Kurt: Grundprobleme einer theologischen Fachdidaktik, EvErz 38 (1986) 434-459.
Schröer, Henning: Lehren und Lernen als Aufgabe der Kirche in Konfirmandenarbeit und Religionsunterricht, in: *Evangelische Kirche im Rheinland* (Hg.): Verhandlungen der 34. ordentlichen rheinischen Landessynode Januar 1986, Bad Neuenahr 1986, 303-307; SuK(R) 1/1986, 36-40.
Spiegel, Egon: Religionsunterricht als diakonische Aufgabe, ru 16 (1986) 100-103.
Steffensky, Fulbert: Konzeptionelle Perspektiven des Religionsunterrichtes in der BRD, ChrL 39 (1986) 295-298.
Symbol und Symboldidaktik. Warum die Religionspädagogik auf das Symbol als didaktische Kategorie nicht verzichten kann. Diskussionsforum, Rh 1986, 140-146.
Volp, Rainer: Von Symbolen reden. Zur Verramschung eines Begriffs, in: *Buschbeck/Lemke 1986*, 235-257.

Weber, Hartwig: Historische und theologische Hypotheken ökumenischen Lernens, EvErz 38 (1986) 540-549.
Wiesner, Gerd: Ökumenisches Lernen. Religionspädagogische Herausforderungen und Perspektiven, SchH 16 (1986) H. 1, 1-10.

1.3 Katechetik
Baričevič, Josip: Katechese in Europa - Einführung in den Glauben und das Leben der christlichen Gemeinschaft?, CpB 99 (1986) 415-417.
Beckers, Michel: Existentielle Probleme der Katechese heute, CpB 99 (1986) 412-414.
Bertel, Erhard: Eine Generation sagt es der nächsten weiter, KatBl 111 (1986) 437-443.
Biesinger, Albert: Elementare Moralpädagogik, CpB 99 (1986) 377-379.
Emeis, Dieter: Katechese als Zeugnis von unserer Erlösung, LS 37 (1986) 13-16.
Feifel, Erich: Tradierung und Vermittlung des Glaubens in religionspädagogischer Sicht, KatBl 111 (1986) 686-689.788-792.842-847.939-943.
Haerst, Leopold: Zum Symbolum des Glaubens führen. Überlegungen zum Anspruch einer »unverkürzten Weitergabe des Glaubens« und zur Bedeutung der Glaubenserfahrung, KatBl 111 (1986) 199-202.
Hemel, Ulrich: Religionsunterricht und Katechese auf dem Weg ins Jahr 2000. Europäische Tendenzen und Perspektiven, CpB 99 (1986) 431-436.
Hofmeier, Johann: Wie Kindern heute den Glauben vermitteln?, in: *Wolfgang Beinert* (Hg.): Wege aus der Krise, Regensburg 1986, 75-93.
Innocenti, Antonio: Katechese als Antwort auf charakteristische Züge der europäischen Kultur. Einleitungsreferat auf dem Europäischen Katechetischen Kongreß Rom 1986, CpB 99 (1986) 400-403.
Kalteyer, Anton: Katechese in der Gemeinde. Der unverzichtbare Dienst der Laien bei der Weitergabe des Glaubens, Praxis der Gemeinde 8 (1986) H. 2, 16-18.
Kehl, Medard: Hinführung zum christlichen Glauben, Mainz 1986.
Kemper, Max-Eugen: Sechs Grundfragen zur Katechese heute, CpB 99 (1986) 421-422.
Konstant, David: Gedanken zur Glaubensübermittlung im heutigen Europa. Disposition einer Situationsanalyse, CpB 99 (1986) 417-418.
Korherr, Edgar Josef: Weitergabe des Glaubens mit dem Erwachsenenkatechismus 1985. Vortrag anläßlich eines Mitarbeitertreffens des Dekanates Graz / Linkes Murufer, CpB 99 (1986) 355-366.
Leu, Hans: Wo liegt das Defizit in der Glaubensvermittlung? Überlegungen eines Religionspädagogen, kageb 4/1986, 3-5.
Mäder, Otmar: Einige wesentliche Aspekte heutiger Katechese, CpB 99 (1986) 423-424.
Marthaler, Berard: Die Synode und der Katechismus, Conc(D) 23 (1986) 469-473.
Nastainczyk, Wolfgang: Erziehung zum Christsein, Inf(M) 19/1986, 20-22.
Ratzinger, Joseph: Glaubensvermittlung und Glaubensquellen, CuB 32 (1986) 67-69.
Schladoth, Paul: »Die Mitte des christlichen Glaubens«, sein Ziel und Möglichkeiten der Vermittlung, in: *Dokumentation 1986*, 61-84.
Schlüter, Richard: Die Religionspädagogik heute im Urteil von Kardinal Ratzinger und Walter Kasper - Anmerkungen zu Begründung und Interesse ihrer Bewertungen, RpB 18/1986, 152-172.
Schmitt, Karl-Heinz: Christlich glauben und leben lernen in Europa. Aspekte der Apostolischen Schreiben »Evangelii nuntiandi« (1975) und »Catechesi tradendae« (1979), CpB 99 (1986) 404-411.
Schmitt, Karl-Heinz: Die Katechese: Eine Etappe der Evangelisierung. Situation in der gegenwärtigen Katechese, LKat 8 (1986) 4-10.
Seeber, David A.: Religiöse Gleichgültigkeit - Auswirkungen auf die Weitergabe des Glaubens, KatBl 111 (1986) 89-100.
Stecher, Reinhold: Bußpastoral und Bußkatechese, Herkorr 40 (1986) 78-83; Inf(M) 17/1986, 15-19.
Werbick, Jürgen: Das Glaubensbekenntnis der Kirche als religionspädagogische Grundorientierung, CuB 32 (1986) 69-71.

Woratsch, Georg: Die Weitergabe des Glaubens ist gestört, auch im RU?, Werkraum der Volksliturgie und der Glaubensunterweisung September 1986, 5–7.
Zinßer, Dieter: Wenn dich dein Sohn fragt, wenn dich deine Tochter fragt . . . Zum Problem der Überlieferung von Generation zu Generation, Werkstatt Gemeinde 4 (1986) 77–89.
Zoghby, Elias: Der Universale Katechismus. Ein Projekt der Außerordentlichen Bischofssynode – betrachtet aus kulturellem und pastoralem Blickwinkel, Conc(D) 23(1986) 465–469.

1.4 Wissenschaftstheorie (und -methodologie) der Religionspädagogik

Otto, Gert: Was heißt Religionspädagogik?, in: *Otto 1986,* 28–52.

1.5 Beziehungen zu theologischen Disziplinen und zu anderen Wissenschaften

Beilner, Wolfgang: Beiträge zur katechetischen Elementarisierung neutestamentlicher Inhalte und Methoden, CpB 99 (1986) 272–277.
Gahlmann, Alfred J.: Erinnert die Schöpfung!, rhs 29 (1986) 286–294.
Hemel, Ulrich: Religionspädagogik – Dogmatik – Theologie. Überlegungen zu einer These von Walter Kasper, KatBl 111 (1986) 288–291.
Hemel, Ulrich: Religionsunterricht und Theologie. Eine religionspädagogische Perspektive zum Problem der Inhalte im Religionsunterricht, KatBl 111 (1986) 37–42.
Lenzen, Dieter: Religionspädagogik oder Mythologie der Erziehung? Anmerkungen zur Krise erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und zu einer Alternative, EvTh 46 (1986) 159–170.
Meier-Reutti, Gerhard: Religionspädagogik – eine theologische Wissenschaft für die Praxis, PBl 126 (1986) 49–56.
Ringshausen, Gerhard: Überlegungen zum Verhältnis von Theologie und Religionspädagogik, EvTh 46 (1986) 148–159.
Sauter, Gerhard: Zur theologischen Revision religionspädagogischer Theorien, EvTh 46 (1986) 127–148.
Schreijäck, Thomas: Die religionspädagogische Aufgabe unter dem Anspruch der Dogmatik, CpB 99 (1986) 195–198.
Stroh, Werner: Überlegungen und Anfragen zur religionspädagogischen Relevanz der Logotherapie, in: *Jendorff/Schmalenberg 1986,* 259–274.
Virt, Günter und *Franz Martin Schmölz:* Christliche Ethik im Religionsunterricht, CpB 99 (1986) 370–377.

1.6 Systematische Religionspädagogik, ausgehend von Einzelproblemen

1.6.1 Bibel und Religionspädagogik

Anselm, Helmut: Wege zur Bibel. Didaktische Überlegungen. Konkretionen am Beispiel des Religionsunterrichtes der 9. Jahrgangsstufe, AevRU.T 76/1986.
Baudler, Georg: Jesus im Spiegel seiner Gleichnisse. Das erzählerische Lebenswerk Jesu – ein Zugang zum Glauben, Stuttgart/München 1986.
Baldermann, Ingo: Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen (WdL 4), Neukirchen-Vluyn 1986.
Berg, Horst Klaus und *Sigrid:* Biblische Texte verfremdet. Bd. 1: Grundsätze, Methoden, Arbeitsmöglichkeiten, Stuttgart 1986.
Biesinger, Albert: Bibeldidaktische Hinweise zur Elementarisierung biblischer Inhalte, CpB 99 (1986) 289–291.
Böning, Adalbert: Die Christen, die Juden und der Jude Jesus. Das Neue Testament ohne antijudaistische Tendenzen im Religionsunterricht behandeln, ru int 15 (1986) H. 2, 5–7.
Ettmayer, Leopold: Ja zum Leben. Religionspädagogische Voraussetzungen und Überlegungen zum Unterricht der 10 Gebote, Bibel und Liturgie 59 (1986) 105–113.
Heinemeyer, Karl: Wunder im Unterricht. Synoptische Wunder als Problem der Religions-

pädagogik in Konzeptionen und Rezeptionen. Eine kritische Analyse aus didaktischer Sicht und Unterrichtsvorschläge, Hannover 1986.
Heinemeyer, Karl und *Günther Klages:* Prophetie im Unterricht, dargestellt an Jeremia. Modell eines fachspezifischen Kurses, Hannover 1986.
Höffken, Peter: Elementarisierung - Ausweg oder Sackgasse für den Bibelunterricht?, EvErz 38 (1986) 168-178.
Jerger, Günter: Evangelium des AT. Die Grundbotschaft des Propheten Deuterojesaja in ihrer Bedeutung für den Religionsunterricht, Stuttgart 1986.
Kirchschläger, Walter: Neutestamentliche Wundererzählungen im Religionsunterricht, CpB 99 (1986) 256-261.
Lüpke, Rolf: Erzählend die Gottesherrschaft entdecken lassen. Gleichnisse der Evangelien: Zugänge, Interpretationen und Unterricht, ChrL 39 (1986) 212-235.
Neidhart, Walter: Zur Problematik von alttestamentlichen Kriegsgeschichten im Religionsunterricht, entw. 1/1986, 30-33.
Reiher, Dieter: Lernziel: Umgang mit der Bibel, ChrL 39 (1986) 283-291.
Sauer, Gert: Tiefenpsychologische Überlegungen zum altersgemäßen Einsatz der Geschichte von Isaaks Opferung, 1. Mose 22, Rh 1986, 106-108.
Schmid, Herbert: Mose im evangelischen Religionsunterricht der Grundschule und die alttestamentliche Wissenschaft, in: *Buschbeck/Lemke 1986,* 45-64.
Teuwsen, Bernward: Bibel im Religionsunterricht, RUh 2+3/1986, 1-5.
Weder, Hans: Zur Hermeneutik des Lehrens. Neutestamentliche Überlegungen zum Verhältnis von Hermeneutik und Didaktik, EvErz 38 (1986) 117-128.

1.6.2 Religiöse (christliche) Erziehung, Erfahrung, Sozialisation
Alheit, Peter: Religion, Kirche und Lebenslauf. Überlegungen zur »Biographisierung« des Religiösen, ThPTh-ThPr 21 (1986) 130-159.
Ammicht-Quinn, Regina: Glaubenswissen und Glaubenserfahrung im Religionsunterricht. Literatur als ›verdichtete‹ Erfahrung, in: *Dokumentation 1986,* 205-217.
Baudler, Georg: Aspekte für die christliche Erziehung nach den lukanischen Kindheitserzählungen, ThPQ 134 (1986) 28-38.
Biesinger, Albert und *Günter Virt:* Religionsgewinn durch religiöse Erziehung. Antwort an Erwin Ringel und Alfred Kirchmayr, Salzburg 1986.
Bleistein, Roman: Fördernde und hemmende Einflüsse auf die religiöse Entwicklung der Jugendlichen, Sk II/2 (1986) 247-254.
Bucher, Anton A.: Entstehung religiöser Identität: religiöses Urteil, seine Stufen und seine Genese, in: *Eckard Lade* (Hg.): Christliches ABC - heute und morgen, Karlsruhe 1986, 161-210.
Bukow, Wolf-Dietrich: Religiöse Sozialisation, JRP 2 (1985), 1986, 41-67.
Fetz, Reto Luzius: Die Entwicklung der Himmelssymbolik. Ein Beispiel genetischer Semiologie, JRP 2 (1985), 1986, 206-214.
Funke, Dieter: Im Glauben erwachsen werden. Psychische Voraussetzungen der religiösen Reife, München 1986.
Funke, Dieter: Vom ›Ding‹ zum Symbol. Religionspsychologische Aspekte zur Bedeutung vorsprachlicher Symbole für die frühe Identitätsentwicklung, WzM 38 (1986) 29-44.
Gaßner, Franz-Joseph: Christliches Menschenbild. Impulse zur Erziehung, CuB 32 (1986) 19.
Groß, Engelbert: Erziehung zur bereiten Aufmerksamkeit. Eine Anfrage von Simone Weil (1909-1943) zur religiösen Erziehung, GuL 59 (1986) 116-133.
Heitger, Marian: Christliche Erziehung - Hoffnung für diese Welt, eng. 1986, 17-26.
Kasper, Helmut: Wissenschaft - Philosophie - Glaube. Stufen zu einem Ziel oder unüberbrückbare Gegensätze? - Reflexionen über die Möglichkeit einer christlichen Erziehung, Marchtaler Pädagogische Beiträge 9 (1986) H. 1, 1-34.
Kübel, Paul: Religionsunterricht - Probleme mit Schülern. Hilfe von C.G. Jung, AevRU.G I/1986, 5-29.
Milz-Ohlerth, Magdalena: Gott ist wie ein Töpfer. Ganzheitliche Glaubenserfahrungen

junger Erwachsener beim schöpferischen Formen, KatBl 111 (1986) 927-931.
Müller, Hans Martin: Weitergabe des Glaubens an die junge Generation, JEB 24/1986, 49-63.
Nastainczyk, Wolfgang: Der ganze Glaube und das ganze Leben. Der Lernort Religionsunterricht im christlichen Lebensgang und kirchlichen Handeln, in: *Dokumentation 1986,* 19-40.
Nastainczyk, Wolfgang: Läßt sich religiöses Leben erzwingen?, EuE 1986, 34-42; KatBl 111 (1986) 494-502.
Nipkow, Karl Ernst: Erwachsen werden - Gott verlieren? Thesen - Zitate - Fragen, Rh 1986, 88-90.
Nipkow, Karl Ernst: Erwachsen werden - Gott verlieren? Thesen - Zitate - Fragen, BirkB 3/1986, 7-41.
Oberthür, Rainer: Angst vor Gott? Über die Vorstellung eines strafenden Gottes in der religiösen Entwicklung und Erziehung (RpPe 4), Essen 1986.
Olbrich, Paul: Gemeinsame christliche Grundsätze und ihre Verwirklichung im Unterricht, schulreport 2/1986, 8-9.
Pitsch, Hans: 125 Jahre Unterricht und Erziehung im Klösterle - Erziehung aus dem Geist des Evangeliums und der christlichen Tradition - Aufgaben für Gegenwart und Zukunft, Marchtaler Pädagogische Beiträge 9 (1986) H. 3, 5-11.
Ringel, Erwin und *Alfred Kirchmayer:* Religionsverlust durch religiöse Erziehung. Tiefenpsychologische Ursachen und Folgerungen, Wien [4]1986.
Schleißheimer, Bernhard: Erziehung nach dem christlichen Menschenbild, schulreport 2/1986, 3-5.22.
Schurr, Johannes: Von christlicher Erziehung zu unchristlicher Zeit. Ein Versuch zur Pädagogik der Offenbarung. Hans-Hermann Groothoff anläßlich seines 70. Geburtstags, Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 62 (1986) 183-204.
Schwarzenau, Paul: Der Individuationsprozeß als Weg der Initiation. Die Bedeutung von Religion und Religionspsychologie für Identitätsfindung und Sozialisation, SchR 5 (1986) H. 1/2, 103-132.
Splett, Jürgen: Christliche Erziehung. Anthropologische Grundüberlegungen, eng. 1986, 3-16.
Vogt, Theophil: Worauf Erfahrung Theologie hinweist, EvTh 46 (1986) 170-180.

1.6.3 Religion und Religionspädagogik

1.6.4 Weltreligionen, -anschauungen und Religionspädagogik

Hoppe, Joachim: Begegnung mit dem Judentum im christlichen Religionsunterricht - ein ökumenischer Lernprozeß?, EvErz 38 (1986) 550-565.
Kaufmann, Alfred: Darstellung des Judentums und der Juden im evangelischen Religionsunterricht, bb 38/1986, 15-22.
Lähnemann, Johannes: Die Arbeit des Forums (»Erziehung zur Kulturbegegnung«) - eine Einführung, in: *Lähnemann 1986,* 12-27.
Lähnemann, Johannes: Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde, Teil I: Fernöstliche Religionen, Göttingen/Zürich 1986.
Lähnemann, Johannes: Weltreligionen im Unterricht. Eine theologische Didaktik für Schule, Hochschule und Gemeinde, Teil II: Islam, Göttingen/Zürich 1986.

1.6.5 Kirchengeschichte und Religionspädagogik

Jürgens, Heiko: Erzählte Geschichte. Anregung zur Erarbeitung kirchengeschichtlicher Erzählungen, entw. 1/1986, 36-46.
Lämmermann, Godwin: Anmerkungen zu einem kirchengeschichtlichen Unterricht, ThPTh-ThPr 21 (1986) 327-342.
Schmall, Theresia: Die Behandlung kirchengeschichtlicher Themen in der Volksschule, Wort 1986/87, H. 1,1-14; H. 2,1-10.

Winkler, Gerhard B.: Die »Fachrepräsentanz« der Kirchengeschichte im Lehrplan des Religionsunterrichtes, CpB 99 (1986) 460–465.
Zarhuber, Karl Johannes: Ein Modellentwurf zur Kirchengeschichtsdidaktik, veranschaulicht am Thema »Christenverfolgungen in Vergangenheit und Gegenwart«, CpB 99 (1986) 466–468.

1.6.6 Konfessionelle (Religions-)Pädagogik
Bartholomäus, Wolfgang: Erziehung zwischen den Konfessionen?, ThQ 166 (1986) 313–314.
Hanselmann, Johannes: Gemeinsam glauben, leben, lernen. Zum erzieherischen Auftrag der Kirche. Grundsatzreferat anläßlich der Tagung der Landessynode in Neuendettelsau am 14. April 1986, in: *Landessynode 1986,* 3–33.
Hollenstein, Helmut: Reformierte Anliegen im Religionsunterricht, EvErz 38 (1986) 566–576; RKZ 127 (1986) 51-55.
Schröer, Henning: Grundlagen evangelischer Erziehungslehre, JRP 2 (1985), 1986, 3–40.

1.6.7 Theologische Einzelprobleme der (Religions-)Pädagogik
Anselm, Helmut: Diasporaverhältnisse, AevRU.T 77/1986, 156–192 (bes. 172–176).
Bachl, Gottfried: Überlegungen zur Elementarisierung aus der Sicht des dogmatischen Theologen, CpB 99 (1986) 187–195.
Bätz, Kurt und *Albrecht Lohrbächer:* Die Bedeutung des jüdisch-christlichen Dialogs für die Religionspädagogik. Eine Bestandsaufnahme und Anregung, entw. 3/1986, 69–73.
Baldas, Eugen: Katholische Soziallehre im Religionsunterricht des Gymnasiums, Freiburg 1986.
Brendle, Paul: Die Schuld – eine verdrängte Dimension in der Erziehung, LehB 38 (1986) 11–12.20.27.38.44–45.51–52.58–59.66–68.74–76.82–83.89–90.
Büttner, Gerhard: Wenn der liebe Gott nicht lieb ist . . . Religionspädagogische Aspekte der Theodizeefrage, Rh 1986, 78–82.
EKD-Arbeitshilfe »Ökumenisches Lernen – Grundlagen und Impulse«, ESchE 1/1986, 4–5.
Gleixner, Christine: Der »Lima-Text« – eine katechetische Aufgabe, CpB 99 (1986) 199–203; Wort 1986/87, H. 1, 1–9.
Hemel, Ulrich: Menschenrechte in der theologischen Reflexion der Dritten Welt, rhs 29 (1986) 173–178.
Keßler, Alfred: ». . . dann mußt Du mir auch sagen warum«. Theologische und pädagogische Überlegungen zum Thema »Leid«, ru int 15 (1986) 2–3.
Kühn, Ulrich: Die Frage nach Gott und die Katechismusproblematik, SchR 5 (1986) H. 1/2, 37–66.
Kupka, Hans-Joachim: Neues Sprechen von Kirche. Eine Rezeptionsanalyse in der religionspädagogischen Literatur (Dissertationen. Theologische Reihe 16), St. Ottilien 1986.
Limburg, Hans J.: Liturgie in der Religionspädagogik, ALW 28 (1986) 427–457.
Orth, Gottfried und *Werner Simpfendörfer:* Zur Diskussion: Befreiungstheologie und Bildung. Ein Gespräch, DEAE.N 3/1986, 3–10.
Potthast, Karl-Heinz: Ökumenisches Lernen – was ist das?, ESchE 1/1986, 3.
Rommel, Heinz: Sub specie aeternitatis – Pädagogik und Ausbildung, in: *Jungnitz 1986,* 81–89.
Scheffler, Elio: Von den Erfahrungen Anderer lernen. Basisgemeinden und verändernde Praxis in Brasilien, DEAE.I 63/1986, 19–29.
Scheilke, Christoph T.: Welche Schule brauchen wir?, EK 19 (1986) 657–660.
Schmidt, Heinz: »Schuld und Vergebung« im Religionsunterricht, GlLe 1 (1986) 153–166.
Schneider, Jan Heiner: Das Thema der Jesus-Nachfolge in einer korrelativen Didaktik, FZPhTh 33 (1986) 311–325.
Schütt, Josef: Einige Gedanken zur Ökumene im Unterricht, SInf 36/1986, 1–2.
Veit, Marie: »Sicherheit« und »Gewißheit«. Pädagogisch-psychologische Anmerkungen

zu einem theologisch-politischen Problem, in: *Jendorff/Schmalenberg 1986*, 275–287.
Vierzig, Siegfried: Rudolf Bultmann und die Pädagogik, in: *Jendorff/Schmalenberg 1986*, 289–300.

1.6.8 Erziehungs- und humanwissenschaftliche Einzelprobleme der Religionspädagogik

Albrecht, Wilhelm: Grundmuster des Lernens im Religionsunterricht, Inf(M) 17/1986, 20–27.
Grom, Bernhard: Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, Düsseldorf/Göttingen ²1986.
Hofmeier, Johann: Sozialerziehung – eine Aufgabe im Religionsunterricht?, CuB 32 (1986) 7–8.
Kasper, Helmut: Die katholische Kirche in der Auseinandersetzung um die hessischen Rahmenrichtlinien, in: *Jungnitz 1986*, 30–38.
Mayer, Rainer: Arbeit – Arbeitslosigkeit – Religionsunterricht. Thesen, BRU 5/1986, 41–43.
Nipkow, Karl Ernst: Der Beitrag der Kirchen zum Erziehungsauftrag in der gegenwärtigen bildungspolitischen Situation, ThPTh-ThPr 21 (1986) 98–119; Lehren und Lernen 12 (1986) 1–23.
Pissarek-Hudelist, Herlinde: Religionspädagogische Aspekte zu Fragen der Sexualerziehung, Kontrazeption und Abtreibung, in: *Michael Benedikt* und *Richard Potz* (Hg.): Zygote. Fötus. Mensch. Zur Anthropologie des werdenden Lebens, Wien 1986, 105–115.

2 Systematische Religionspädagogik II (Didaktik und Methodik)

2.1 Grundlagendiskussion

Baudler, Georg: Kindern heute Gott erschließen. Theorie und Praxis einer Evangelisation durch Erzählen (Schriften zur Pädagogik und Katechetik 32), Paderborn 1986.
Becker, Ulrich: Aus der Ökumene: Mit den Kindern den Glauben lernen und leben, ChrL 39 (1986) 37–40.
Biemer, Günter: Zugang zum Glauben durch Korrelation von Offenbarung und Leben, Diak. 17 (1986) 334–337.
Biesinger, Albert: Elementare Inhalte des Religionsunterrichtes, CpB 99 (1986) 183–187.
Biesinger, Albert und *Thomas Schreijäck:* Glauben lernen durch Leitbilder, LKat 8 (1986) 83–88.
Bizer, Christoph: Die didaktische Meditation, EvErz 38 (1986) 408–420.
Bochinger, Erich: Wundergeschichten erzählen. Über den Zusammenhang zwischen Auslegung und Erzählung, entw. 1/1986, 21–29.
Dietrich, Eberhard: Zwischen Text und Erzählung. Zur Rolle des Erzählers biblischer Geschichten oder – auf der Suche nach dem eigenen Erzählstil, entw. 1/1986, 34–35.
Dietz, Walter: Ist die Schule ein Ort des Erzählens? Plädoyer für eine »narrative Unterrichtskultur«, entw. 1/1986, 54–59.
Fraas, Hans-Jürgen: Freiheit eines Christenmenschen. Gedanken zu einer vom Evangelium her verstandenen Erziehungsarbeit, ZOr 10 (1986) 147–158.
Fraas, Hans-Jürgen: Zur Dynamik von Glauben und Lernen in theologischer und psychologischer Perspektive. Teilaspekte der Persönlichkeit oder Bedingungsstruktur der Ich-Entwicklung?, in: *Fraas/Heimbrock 1986*, 11–37.
Goßmann, Klaus: Ökumenisches Lernen – als Perspektive und Aufgabe für die Kirchen und Kirchengemeinden, LOG 1/1986, 33–35.
Greive, Wolfgang: Die Themenzentrierte Interaktion in der kirchlichen Praxis, PTh 75 (1986) 338–353.
Hastedt, Hans-Wilhelm: Glaube als Geschenk und Lernprozeß, Das missionarische Wort 39 (1986) 173–177.
Heimbrock, Hans-Günter: Intellektuelle Problembewältigung oder verstehendes Er-

schließen?, in: *Fraas/Heimbrock 1986,* 137–152.
Heuser, August: Für den Zusammenhang und die Ganzheit des Lebens. Bilder, Zeichen und Symbole im Religionsunterricht, rhs 29 (1986) 378–383.
Hutsebaut, Dirk: Die Rolle der Bezugspersonen bei der Vermittlung von Glauben, in: *Fraas/Heimbrock 1986,* 63–81.
Kassel, Maria: Symbolfähigkeit – ein Grundbedürfnis für den Glauben, Diak. 17 (1986) 261–266.
Kaufmann, Hans Bernhard: Die Bedeutung des christlichen Glaubens für meinen Erziehungsauftrag, in: *Buschbeck/Lemke 1986,* 182–206.
Kaufmann, Hans Bernhard: Glauben lernen, Das missionarische Wort 39 (1986) 166–172.
Kurz, Wolfram: Meditation als Dimension religiöser Erziehung, EvErz 38 (1986) 339–354.
Lans, Jan van der: Kritische Bemerkungen zu Fowlers Modell der Glaubensentwicklung, in: *Fraas/Heimbrock 1986,* 103–119.
Müller, Hans Martin: Weitergabe des Glaubens an die junge Generation, Im Lichte der Reformation 29 (1986) 49–63.
Neidhart, Walter: Die Glaubensstufen von James W. Fowler und die Bedürfnislage der Religionspädagogen, in: *Fraas/Heimbrock 1986,* 120-133.
Nipkow, Karl Ernst: Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung, KatBl 111 (1986) 600–608.
Nipkow, Karl Ernst: Elementarisierung als Kern der Lehrplanung und Unterrichtsvorbereitung am Beispiel der Elia-Überlieferung, bb 37/1986, 3–16.
Otto, Gert: Die bleibende Bedeutung der hermeneutischen Frage, in: *Otto 1986,* 53–78.
Otto, Gert: Einleitung: Der Mensch in seiner Welt, in: *Otto 1986,* 9–27.
Otto, Gert (zus. mit *Ursula Baltz*): Elemente einer Theorie des Erzählens im Religionsunterricht, in: *Otto 1986,* 123–134.
Otto, Gert: Perspektive: Didaktik – Dimensionen des Lernens und Lehrens, in: *ders:* Grundlegung der Praktischen Theologie, München 1986, 130–157.
Raske, Michael: Der Anspruch an den Religionsunterricht nach der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, in: *Jungnitz 1986,* 21–29.
Sauer, Ralph: Die Hinführung zum Glauben in einer religiös indifferenten Gesellschaft, PBl(K) 38 (1986) 226–236.
Schwager, Hans: Der Auftrag des Religionsunterrichts (Predigt), AevRU.T 77/1986, 231–235.
Schwarzenau, Paul: Symbole, Bilder, Mythen – wir lernen, mit ihnen umzugehen, Rh 1986, 162–165.
Stachel, Günter: Was bleibt vom Religionsunterricht am Ende der Schulzeit?, in: *Dokumentation 1986,* 181–197.
Ven, Johannes A. van der: Theologische und lerntheoretische Bedingungen der Glaubenserfahrung, in: *Fraas/Heimbrock 1986,* 39–62.
Zilleßen, Dietrich: Bilder im Religionsunterricht, JRP 2 (1985), 1986, 93–116.

2.2 Schule

2.2.1 Primarstufe

Halbfas, Hubertus: Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 4, Düsseldorf/Köln 1986.
Jaschke, Helmut: Religionsunterricht am Anfang. Die Arbeit im ersten Schuljahr, ru 16 (1986) 46–49.
Jendorff, Bernhard: Elemente geschichtlichen Lernens in der Grundschule, RpB 18/1986, 34–58.
Johannsen, Friedrich: Gleichnisse Jesu im Religionsunterricht. Anregungen und Modelle für die Grundschule (Gütersloher Taschenbücher 757), Gütersloh 1986.
Johannsen, Friedrich: Was der Regenbogen erzählt. Wasser – ein biblisches Symbol. Anre-

gungen und Beispiele für die Grundschule (Gütersloher Taschenbücher 758), Gütersloh 1986.
Korte, Manfred: Christliche Symbole im Unterricht, Primarstufe, Rh 1986, 178–180.
Kwiran, Manfred: Religionsunterricht konkret, Theorie und Praxis. Grundschule Teil 1, Braunschweig 1986.
Nestle, Dieter: Zur Jesus-Beziehung des Grundschulkindes, entw. 2/1986, 9–13.
Reents, Christine: Religionsunterricht im ersten Schuljahr, ru 16 (1986) 42–44.
Rehm-Stephan, Rosemarie: Der Religionsunterricht in der Grundschule, in: *Jungnitz 1986,* 93–100.
Spiegel, Josef F.: Wie religiös sind unsere Schulanfänger?, ru 16 (1986) 44–46.

2.2.2 Sekundarstufe I

Büttner, Gerhard und *Birgit Schellhase:* Nicht alles ist gleich zu verstehen, denn Worte sind doppelbödig. Wundergeschichten symboldidaktisch. Sekundarstufe I, Rh 1986, 186–190.
Hofmann, Gerhard: Überlegungen zum Bibelunterricht in der Unterstufe des Gymnasiums, AevRU.T 77/1986, 193–214.
Ott, Rudi: Der Religionsunterricht in der Sekundarstufe I im Spiegel der Lehrpläne von 1967 bis heute, in: *Jungnitz 1986,* 110–118.

2.2.3 Sekundarstufe II (Gymnasium)

Lehmann, Georg: Religionsunterricht an der gymnasialen Oberstufe zwischen 1960 und 1986, in: *Jungnitz 1986,* 119–128.
Link, Helmut: Der Religionsunterricht an hessischen Gesamtschulen in der Diözese Mainz. Chancen und Probleme – Aufgaben und Angebote, in: *Jungnitz 1986,* 129–134.
Potthast, Karl Heinz: Religionsunterricht im Gymnasium heute, in: *Tilly/Potthast 1986,* 42–46.
Tilly, Ernst: »Sinn, Maßstab und Erfüllung menschlichen Lebens« – Probleme der Sinn- und Werterziehung und der Beitrag des Religionsunterrichts, in: *Tilly/Potthast 1986,* 66–79.

2.2.4 Sekundarstufe II (berufsbildendes Schulwesen)

Adam, Gottfried: Der vernachlässigte Religionsunterricht an Berufsschulen, ThPTh-ThPr 21 (1986) 317–327.
Adolph, Frank: Religionsunterricht in der Berufsschule, Die berufsbildende Schule 38 (1986) 224–231.
Jakobi, Josef: Religionslehre im Kontext des Bildungsauftrages beruflicher Schulen. Relevante Aussagen, tendenzielle Entwicklungen, rabs 18 (1986) 59–64.
Moser, Franz: Wirtschaft und Religion. Religionsunterricht an den Kaufmännischen Schulen, Wien/Freiburg/Basel 1986.
Schlotter, Alfred: Plädoyer für den Berufsschulreligionsunterricht als Fundus für pastorale Arbeit an Fernstehenden, rabs 18 (1986) 107–111; in: *Jungnitz 1986,* 137–144.

2.2.5 Sonderschule, Sonderpädagogik

Adam, Gottfried: Zur Praxis christlichen Lebens und Glaubens in diakonischen Einrichtungen, ZOr 10 (1986) 159–167.
Adam, Gottfried: Zur religiösen Kommunikation geistig behinderter Menschen, in: *Andreas Möckel* und *Manfred Thalhammer* (Hg.), Gestörtes Lernen, Würzburg 1986, 9–103.
Bruckmüller, Maria: Religiöse Begleitung bei Menschen mit geistiger Behinderung, ZOr 10 (1986) 167–172.
Dohmen-Funke, Christoph: Zum erstenmal Religionsunterricht an der Lernbehindertenschule. Überlegungen eines Anfängers, ru 16 (1986) 50–53.
Feldmann, Johannes: Evangelische Unterweisung geistig behinderter Menschen, ChrL 39 (1986) 235–248.
Gauch, Siegfrid: »Er hat mich gesandt, damit ich den Armen eine gute Nachricht bringe«. Zum Religionsunterricht an Schulen für Behinderte, in: *Jungnitz 1986,* 101–109.

Gewalt, Dietfried: Schwerhörige Konfirmanden drängen in die Gemeinden, LOG 1/1986, 76.
Heimbrock, Hans-Günter: Pädagogische Diakonie. Beiträge zu einem vergessenen Grenzfall, Neukirchen-Vluyn 1986.
Heimbrock, Hans-Günter: Pädagogische Diakonie: Erziehung in kirchlicher Trägerschaft, KevSH 27 (1986) 163-172.
Heimbrock, Hans-Günter: Perspektiven der Elementarisierung als Hilfe für den Religionsunterricht mit lernbehinderten und geistig behinderten Schülern, Zeitschrift für Heilpädagogik 37 (1986) 96-104.
Heimbrock, Hans-Günter: Religiöse Erziehung in der Sonderschule, ZOr 10 (1986) 178-187.
Kollmann, Roland: Glaube gefragt - auch in der Sonderschule?, in: *Dokumentation 1986,* 129-151.
Niehl, Franz W.: Blinden Bilder erklären? Chancen des Religionsunterrichts in der Oberstufe des Gymnasiums, KatBl 111 (1986) 444-445.
Pfeil, Gesa: Seelsorge am gehörlosen Kind, RKGS 22/23/1986, 7-28.
Schilling, Klaus: Hinführung Geistigbehinderter zur Eucharistie, jugendwohl 67 (1986) 373-382.
Schilling, Klaus: »Vollständigkeit der Botschaft« im Religionsunterricht mit Geistigbehinderten, KatBl 111 (1986) 43-49.
Schröder, Siegfried: Die Schüler suchen Nähe, Wärme und Zuwendung. Religiöse Erziehung schwerstbehinderter Kinder in der Patmosschule in Bethel, ru int 15 (1986) H. 3, 7-8.
Thekla, Sr. M.: Erstkommunion von taubstummen Behinderten. Ein Erfahrungsbericht aus den Heppbacher Einrichtungen, KatBl 111 (1986) 211-217.

2.2.6 Alternativunterricht
Baltz, Ursula und *Gert Otto:* »Ethik«-Unterricht als »Religions«-Unterricht?, ThPTh-ThPr 21 (1986) 307-317.
Baumann, Rainer u.a.: Ethik-Unterricht. Einführung eines neuen Faches (Materialien zur Schulentwicklung 9; hg. v. Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung), Wiesbaden 1986.
Otto, Gert (z.T. zus. mit *Ursula Baltz*): Die Überwindung konfessioneller Verengungen, in: *Otto 1986,* 79-93.
Pabst, Jochen: Was ich als evangelischer Religionslehrer anders machen würde. Eine Entgegnung (auf Jürgen Wolf), Beispiele - In Niedersachsen Schule machen 4 (1986) 33-35.
Schmidt-Petersen, Jürgen: Ethik gegen Religion. Stoffverteilungsplan Gymnasium, Hamburger Lehrerzeitung 1/1986, 52-53.
Wolf, Jürgen: Werte und Normen. Alternative zum Religionsunterricht, Beispiele - In Niedersachsen Schule machen 4 (1986) H. 4, 32.

2.2.7 Islamischer Religionsunterricht in deutschsprachigen Schulen
Abdullah, M. Salim: Über die Schwierigkeiten, islamischen Religionsunterricht an deutschen Schulen als ordentliches Lehrfach einzuführen, Rh 1986, 133.
Barenbrügge, Joseph: Muslime in kirchlichen Einrichtungen. Erfahrungsbericht über das integrierte Internat der Akademie Klausenhof, CIBEDO.T 38/1986, 1-13.
Falaturi, Abdoldjavad: Die Bedeutung des islamischen Menschenbildes für die Erziehung, in: *Lähnemann 1986,* 43-50.
Huber, Barbara und *Hans Grothaus:* Religiöse (= islamische) Erziehung: Rahmenbedingungen, Richtlinien, Ziele (Arbeitsgruppenbericht), in: *Lähnemann 1986,* 77-80.
Islamischer Religionsunterricht in Hessen, eng. 1986, 164-165.
Kappert, Petra und *Rolf Niemeyer:* Islamischer Religionsunterricht für muslimische türkische Schüler in Hamburger Schulen, in: *Lähnemann 1986,* 71-76.
Mahler, Gerhart: Möglichkeiten religiöser Unterweisung muslimischer Kinder an öffentlichen Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland entsprechend dem Beschluß der Kultusministerkonferenz, in: *Lähnemann 1986,* 29-42.

2.3 Kirchen

2.3.1 Gemeindepädagogik

Doyé, Götz: Geht hin . . . und lehrt. Gedanken zur katechetischen Arbeit in einer Kirche, die sich als Lerngemeinschaft versteht, ChrL 39 (1986) 148–154.
Emeis, Dieter und *Karl Heinz Schmitt:* Handbuch der Gemeindekatechese, Freiburg/Basel/Wien 1986.
Flothkötter, Hermann und *Bernhard Nacke:* Lernprozesse im Glauben. Glaubensgespräche in der Gemeinde, ErwB 32 (1986) 31–33.
Foitzik, Karl und *Elsbe Goßmann:* Gemeinde leben. Zusammenarbeit pädagogischer und theologischer Mitarbeiter (GPäd 2), Gütersloh 1986.
Goßmann, Elsbe und *Renate Rogall:* »Ich seh was nicht, was Du siehst . . .« Tagesabläufe von Kindern und Jugendlichen als Anfragen an eine gemeindepädagogische Begleitung, LOG 3/1986, 41–49.
Hengsbach, Friedhelm: Arbeiterbildung und Kirche. Bemerkungen zu einem spannungsvollen Verhältnis, ErwB 32 (1986) 199–202.
Nastainczyk, Wolfgang: Kinder und Jugendliche für morgen erziehen. Aufgaben von Christen in Familien und Gemeinden, im Religionsunterricht und in Gruppen, Diak. 17 (1986) 317–325.
Ratzmann, Wolfgang: Gemeinde für andere – Gemeinde mit den anderen. Überlegungen zum missionarischen Gemeindekonzept heute, ChrL 39 (1986) 275–283.
Renker, Alwin: Religionsunterricht und Gemeindekatechese, IRP.M 16 (1986) H. 4, 26–34.

2.3.2 Religiöse Elementarerziehung

Betz, Felicitas: Beten mit Kindern. Da sein dürfen – Gott nah sei dürfen, EuE 1986, 86.
Clotz, Paul Martin: Zur Theorie und Praxis des Kindergottesdienstes, ThPTh-ThPr 21 (1986) 295–307.
Deresch, Wolfgang: Kindergottesdienst – das »schöne Gehabe« in einer unwirklichen Welt, LOG 1/1986, 36–39.
Doyé, Götz: Wir sind nicht alleingelassen. Modell für die Arbeit im evangelischen Kindergarten (und in Kleinkinder-Gruppen), ChrL 39 (1986) U33–U62.
Gedanken zur Strukturierung eines ganzheitlichen religionspädagogischen Erziehungs- und Bildungskonzepts, RpP 11 (1986) H. 4,7–11.
Gins, Kurt: Sterben und Weiterleben – was bedeutet das für Kinder, insbesondere Vorschulkinder?, ARPS 17 (1986) 248–283.
Hartmann, Matthias: Kinder sind die besten Missionare. Zur kirchlichen Arbeit mit Kindern in der DDR, Kirche im Sozialismus 12 (1986) H. 1, 36–40.
Haug-Zapp, Egbert: Jesus und die Außenseiter – und der Kindergartenalltag, TPSP 94 (1986) 12–15.
Meyer, Klaus: Kindergottesdienst ohne Kinder. Situation – Chancen – Entwicklungen, Nachrichten der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern 41 (1986), H. 20, 389–392.
Nipkow, Karl Ernst: Mit Kindern auf dem Wege zu einer Kirche von morgen, in: *E. Dietrich* und *V. Horstmeier* (Hg.): Arbeitsfeld Kinderkirche heute und morgen, Berichte, Beispiele, Anregungen, Stuttgart 1986, 14–32.
Poll, Arnold: Das Kindermissionswerk und die Kinderpastoral, KatBl 111 (1986) 967–971.
Rosenau, Hilde: Erste religiöse Schritte. Die Kleinsten im Kindergarten (Gütersloher Taschenbücher 669), Gütersloh 1986.
Sauer, Ralph: Ist der liebe Gott gemein? Kinder fragen nach dem Leid, PBl(K) 38 (1986) 16–25.
Sauer, Ralph: Kinder fragen nach dem Leid, Freiburg 1986.
Schindler, Regine: Erziehen zur Hoffnung. Ein Elternbuch zur religiösen Erziehung, Zürich [3]1986.
Schneider, Jan Heiner: Identifikation mit Jesus von Nazaret. Das Thema der Jesus-Nach-

folge im Kindes- und Jugendalter, KatBl 111 (1986) 503–509.
Spölgen, Johannes: »Sollen wir unser Kind taufen lassen?« Kirchendistanz und Taufaufschub. Anfragen und Impulse zur Kindertaufpraxis, KatBl 111 (1986) 204–210.
Tschirch, Reinmar: Wo bist du, Gott? Fragen – zweifeln – beten (Gütersloher Taschenbücher 648), Gütersloh 1986.
Waltermann, Reinhold: Ist Beichten Kindersache? Gedanken eines Gemeindepfarrers zwischen Unbehagen und Suche nach einem neuen Konzept, KatBl 111 (1986) 309.
Weidinger, Norbert: Der Kindergottesdienst als Einübung im Symbolverstehen, LS 37 (1986) 126–130.

2.3.3 Kirchlicher Unterricht
Füglister, Robert: Impulse zum Nachdenken über die Praxis der Hinführung der Kinder zum Sakramentenempfang, CpB 99 (1986) 419–420.
Kollig, Manfred: Zur Eucharistiekatechese mit Jugendlichen, PBl(K) 38 (1986) 116–124.
Schuppan, Erich: Um die Konfirmation, ChrL 39 (1986) 307–312.
Schwerin, Eckart: Konfirmierendes Handeln in den evangelischen Kirchen der DDR, ChrL 39 (1986) 313–320.
Stoodt, Dieter und *Edmund Weber:* Weg zur Konfirmation, in: *Stoodt 1986,* 133–140.
Wassermann, Rolf: Gedanken zur Verzahnung von Konfirmanden- und Jugendarbeit, LOG 2/1986, 63–64.
Weber, Edmund: Der Konfirmandenunterricht als existentielles Laboratorium, in: *Stoodt 1986,* 141–144.

2.3.4 Jugend- und Schülerarbeit
Bäumler, Christof: Aspekte einer zukunftsorientierten Konzeption der Jugendarbeit, ThPTh-ThPr 21 (1986) 119–130.
Blotevogel, Uli: Schule und Schülerarbeit, b:AES 5/6/1986, AES-extra, S. 1-6.
Cherdron, Eberhard: Perspektiven Evangelischer Jugendarbeit. Aus dem Bericht des Vorsitzenden, eji 36 (1986) H. 10, 19–20.
Copray, Norbert: Die Chancen der Evangelisierungsdebatte besser nutzen! Thesen zu Defiziten und zur Zuspitzung der Diskussion über Jugendarbeit, KatBl 111 (1986) 664–674.
Dorgerloh, Fritz: Was heißt es heute: lernen, verantwortlich Christ zu sein? Aus der Sicht der Jugendarbeit in der DDR, in: *Affolderbach/Kirchhoff 1986,* 113–120.
Folger, Thomas: Eine wünschenswerte konzertierte Aktion. Probleme mit der Wehrpflicht – eine Herausforderung an die Pastoral, KatBl 111 (1986) 363–365.
Fuchs, Ottmar: Prophetische Kraft der Jugend? Zum theologischen und ekklesiologischen Ort einer Altersgruppe im Horizont des Evangeliums, Freiburg i.B. 1986.
Groß, Irene: Wie können junge Christen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit zum Helfen sensibilisiert und befähigt werden?, CpB 99 (1986) 443–444.
Hanusch, Rolf: Sehet, welch ein Mensch! Welches Menschenbild vermittelt evangelische Jugendarbeit?, BauG 38 (1986) 315–318.
Jentsch, Werner: Handbuch der Jugendseelsorge. Geschichte, Theologie, Praxis. Bd. 4.2. Praxis der Jugendseelsorge: Wege. Gesprächsseelsorge, Gütersloh 1986.
Jürgensen, Johannes: Zwischen Selbständigkeit und kirchlicher Bindung – Situationen evangelischer Jugendarbeit, in: *Affolderbach/Kirchhoff 1986,* 33–58.
Keller, Matthias: Offene Jugendarbeit in kirchlicher Trägerschaft – Zur Konzeption einer christlich motivierten offenen Jugendarbeit, jugendwohl 67 (1986) 148–154.
König, Michael: Jugendarbeit mit Behinderten. Der Weg der katholischen Pfadfinderverbände, KatBl 111 (1986) 234–238.
Lindner, Herbert: Jugendarbeit in einer konziliaren Kirche, Werkstatt Gemeinde 4 (1986) 90–101.
Markmiller, Anton: Pfadfinderische Pädagogik und politisches Handeln. Zum konzeptionellen Ansatz der Deutschen Pfadfinderschaft Sankt Georg (DPSG), deutsche jugend 34 (1986) 128–135.

Müller-Gewiss, Peter: Religionsunterricht und Jugendverband: Zwei einander fremde Geschwister?, KatBl 111 (1986) 370–374.
Oppl, Hubert und *Gaby Neurath:* Perspektiven kirchlicher Jugendarbeit – Ergebnisse einer gemeinwesenorientierten Untersuchung, jugendwohl 67 (1986) 425–434.
Sauer, Ralph: Vom Kindergebetbuch zum Kinderlektionar. Abschließende Bilanz der Arbeit an der Kinderliturgie, KatBl 111 (1986) 318–320.
Schlicht, Hans: Die Herausforderungen annehmen. Offene Jugendarbeit und Jugendverbandsarbeit, BauG 38 (1986) 319–321.
Schmid, Franz (Hg.): Grundlagentexte zur katholischen Jugendarbeit (HbKJ 3), Freiburg 1986.
Schneider, Jan Heiner: Brücken zwischen Religionsunterricht und kirchlicher Jugendarbeit, KatBl 111 (1986) 334–345.
Sippel, Manfred: Jugendarbeit ohne einfache Lösungen, BauG 38 (1986) 247–253.
Ziebertz, Hans-Georg: Jugendarbeit und Religionsunterricht. Orientierungen aus der Rezeption des Evangelisierungsgedankens?, KatBl 111 (1986) 346–353.
Zimmermann, Dietrich: Kirchliche Jugendarbeit als Evangelisierung, KatBl 111 (1986) 12–20.

2.3.5 Erwachsenenbildung

Andriessen, Hermann: Der Erwachsene als Adressat der Katechese, LKat 8 (1986) 1–4.
Becker-Huberti, Manfred: Die Informations- und Kommunikationstechnologien und die katholische Erwachsenenbildung. Ethisches Denken und christliche Verantwortung angesichts der Informationsgesellschaft, Communicatio Socialis 19 (1986) 221–231.
Hohmann, Reinhard: Herausforderung Weiterbildung? Anfragen zum Engagement der Katholischen Erwachsenenbildung in der beruflichen Bildung, KEB NW 15 (1986) H. 4, 3–4.
Jung, Reinhard: Wir sind in die Irre gegangen. Kirche und Nationalsozialismus als Thema der Ev. Erwachsenenbildung, ThPTh-ThPr 21 (1986) 12–21.
Lott, Jürgen: Erinnerte Lebensgeschichten. Zur Thematisierung von Erfahrungen mit Religion in der kirchlichen Erwachsenenbildung, ThPTh-ThPr 21 (1986) 33–49.
Meier, Christoph: Lernen im Lebenslauf. Überlegungen zum Zusammenhang von Amtshandlungspraxis und Erwachsenenbildung, ThPTh-ThPr 21 (1986) 49–62.
Middendorf, Gerhard: Berufliche Bildung in der Katholischen Erwachsenenbildung (KEB). Stichworte, KEB NW 15 (1986) H. 4, 3.
Müller, Peter: Praxis der Erwachsenenbildung in der Gemeinde. Situationen – Ziele – Planung – Organisation, München 1986.
Ruhfus, Martin: Erwachsenenbildung als Dienst am Nächsten – Gedanken zum diakonischen Gemeindeaufbau, Werkstatt Gemeinde 4 (1986) 209ff.
Schuchart, Alfred: Die Weltverantwortung des Christen im Bildungsbereich. Grundlagen und Aufgaben kirchlicher Erwachsenenbildung nach der Pastoralkonstitution des II. Vatikanischen Konzils, LebZeug 41 (1986) H. 3, 46–62.
Stuntebeck, Hubert: Stellenwert der beruflichen Bildung in der Katholischen Erwachsenenbildung. – Pro Argumente –, KEB NW 15 (1986) H. 4, 2–3.
Wichmann, Jürgen: Möglichkeiten katholischer Akademiearbeit, in: *Alfons Benning* (Hg.): Erwachsenenbildung – Bilanz und Zukunftsperspektiven (Festgabe für Franz Pöggeler zur Vollendung des 60. Lebensjahres), Paderborn 1986, 400–415.
Zangerl, Ignaz: Was bringt uns die Erwachsenenbildung?, KEB NW 15 (1986) H. 2, Sonderbeilage, 4–8.

2.4 Methoden und Medien, Arbeits- und Sozialformen, Unterrichtsplanung

Adam, Gottfried: Erzählen und Entfalten, Familie aktuell 5 (1986) H. 5, 1–5.14–16.
Adam, Gottfried: Von den Anfängen des Betens – oder: Wie beten wir mit unseren kleinen Kindern?, Familie aktuell 5 (1986) H. 1, 10–14.
Ahrens, Wilfried: Viele Schüler wissen wenig über den Glauben. Die Schülerarbeit der

SMD gibt Anregungen zum Beten und Bibellesen, ru int 15 (1986) H. 4, 28.
Aigenmann, Klaus-Peter: Eine Tora-Rolle, selbstgemacht. Unterrichtsidee für das 5. Schuljahr, ForR 3/1986, 35.
Arbeitsgemeinschaft Oberweser: Umwelt Jesu - ein Bildspiel. Ideen für das 2.-6. Schuljahr, ForR 2/1986, 2-13.
Bachmann, Marlies: Noah: Gott rettet - rettet Gott? Dokumentation eines Schulgottesdienstes mit anschließender Religionsstunde in der Grundschule (Klasse 3), EvErz 38 (1986) 267-271.
Bachmann, Marlies: Spiel mit Puppen im Religionsunterricht der Grundschule, EvErz 38 (1986) 262-267.
Bäcker, Reinhard: Evangelische Religion im 1. und 2. Schuljahr. Planungsskizzen für eine Jahresplanung mit dem neuen Lehrplan, ru int 15 (1986) H. 3, 9-13.
Bäcker, Reinhard: Evangelische Religion im dritten und vierten Schuljahr. Planungsskizzen für eine Jahresplanung mit dem neuen Lehrplan, ru int 15 (1986) H. 4, 16-20.
Baltruweit, Fritz: Ökumenisches Lernen durch Lieder aus der Ökumene, EvErz 38 (1986) 577-584.
Bartsch, Elisabeth: Werkstattbericht: Mein Christusbild. Eine Auseinandersetzung mit Hilfe von Folien, ru 16 (1986) 158-161.
Belok, Manfred: Katechese mit Hirtenbriefen, LKat 8 (1986) 31-37.
Blum, Hans-Joachim: Religiöses Brauchtum spielerisch vergegenwärtigen, KatBl 111 (1986) 964-966.
Böer, Ilse: Ich bin der Weinstock, ihr seid die Reben. Gestaltung einer Erstkommunionfeier, KatBl 111 (1986) 310.
Böhnisch, Insa und *Wilfried* und *Maria Schmelzer:* Josefs Kleider. Anregungen für den Einsatz von Handpuppen im Religionsunterricht des 4.-6. Schuljahrs, ru 16 (1986) 21-23.
Brosig, Karl-Heinz: Möglichkeiten des Einsatzes von Rockmusik und Chansons im Religionsunterricht, KatBl 111 (1986) 148-159.
Büttner, Gerhard: Dem Wesen der Sache Gestalt verleihen. Tafelbild und Tafelanschrieb im RU der Sekundarstufen I und II, Rh 1986, 47-52.
Credé, Hans-Dieter u.a.: Schulgottesdienst zum Reformationstag. Anregungen aus der Praxis für die Praxis, ForR 3/1986, 12-15.
Deneke, Rainer und *Roderich Wais:* Materialien für die Kursplanung nach elementaren Aspekten, AevRU(H) 44/1986, 63-73.
Eggimann, Ernst: Meditative Stille im Unterricht, RL 15 (1986) H. 3, 2-3.
Eichinger, Anne: »Hände versöhnen«.Eine vorösterliche Bußfeier mit Kindern, SuM 1985/86, 206-209.
Eitz, Andreas: Eine Weihnachtsgeschichte verändert sich, ForR 3/1986, 32-34.
Elgnowski, Tilman: Nicht trauern wie die, die keine Hoffnung haben. Meditationen und Denkanstöße zum Thema Kreuzigung und Ostern - ein Plädoyer für mehr Sensibilisierung durch Kunst im RU, ForR 1/1986, 32-35.
Eulenberger, Klaus: Träumt nicht Euer Leben, lebt Eure Träume!, KiE 6/1986, 19-23.
Fabricius, Volker: Ein Kurs über »Wunder« in der Sekundarstufe II. Mit Bildern für die Grundschule in der gymnasialen Oberstufe arbeiten?, EvErz 38 (1986) 178-187.
Fahrngruber, Gottfried: Krankensalbungsfeier für Kinder, Diak. 17 (1986) 340-342.
Gahn, Marlies: Kreuzweg der notleidenden Kinder, SuM 1985/86, 210-215.
Gombert, Irmtraud: ». . . mit den Gedanken fliegen!« Betrachtungen eines Bildes von Relindis Agethen in einem 2. Schuljahr, ForR 3/1986, 30-31.
Groß, Engelbert: Das Tuch, der Stoff, das Gewirk und der Glaube. Das Misereor-Hungertuch aus Peru im Religionsunterricht, KatBl 111 (1986) 714-717.
Gschwandtner, Friedrich: Das Schattenspiel im Religionsunterricht, CpB 99 (1986) 134-140.
Hasenburg, Gerd-Helmut: Die Diakonie von Schülern ins Bild gesetzt. Zum Kreativitätswettbewerb des Westfälischen Diakonietages 1986 in Bochum, ru int 15 (1986) H. 3, 8-9.
Heinemann, Siegfried: Gegen einen vertexteten Religionsunterricht. Vier Spiele und Methoden, den Religionsunterricht interessanter zu machen, KatBl 111 (1986) 306-308.

Herwegen, Gabriela u.a.: »Teilen, damit Kinder heute leben können«. Ideen zum Jahresthema 1987, SuM 1986/87, 131-135.
Höfler, Alfred: Ins Holz gebrannt. Die Entdeckung von Gebetshölzern für den Religionsunterricht an der Oberstufe, RL 15 (1986) H. 3, 30-34.
Hoenen, Charlotte: Aufgaben stellen, ChrL 39 (1986) U14-U21.
Hoffmann, Bernward: Liedauswahl. Anmerkungen zur Didaktik und Kriterien zur Unterscheidung (neuer) religiöser Lieder, KatBl 111 (1986) 546-553.
Hübner, Reinhard: Bilder malen in der Konfirmandenarbeit, LOG 2/1986, 53-63.
Huppenbauer, Christoph: Ein Reden des Herzens mit Gott. Annäherungsversuche an das Gebet im Konfirmandenunterricht, LOG 3/1986, 65-68.
Jentsch, Gerhard: Experimentelles Theater. Für authentische Erfahrung - gegen Medienkonsum. Die Emmaus-Geschichte im Unterricht Sekundarstufe I, Rh 1986, 39-41.
Kaufhold, Rita: Mit Gott fang an. Einschulung mit Gottesdienst? - Einschulungsgottesdienst, ru 16 (1986) 55-56.
Kett, Franz: Gottesdienst mit Kindern im Vorschulalter. Grundlegende Überlegungen und Elemente für die Praxis, CuB 32 (1986) 273-276.
Kimmich, Theo: Stille suchen, um Ruhe zu finden. Unterrichtspraktische Überlegungen und Anregungen, RL 15 (1986) H. 3, 14-16.
Klein, Hans-Adolf: Geschichtliches im Religionsunterricht der Jahrgangsstufen 5 und 6, Kont. 1/1986, 6-7.
Kögler, Traugott: Der Jesus-Film - eine Hilfe für den RU?, LehB 38 (1986) 46.
Kögler, Traugott: Mit Kindern beten, LehB 38 (1986) 52-53.
Kögler, Traugott: Psychodrama im Unterricht, LehB 38 (1986) 69-70.
König, Karl-Heinz: Herr, mach mich zu einem Werkzeug deines Friedens. Beten mit Jugendlichen in der Gemeinschaft für die Gemeinschaft, KatBl 111 (1986) 563-566.
König, Karl-Heinz: Gott, mein Gott, warum hast Du mich verlassen? Bildkatechese zum Kreuzigungsbild von Hanns H. Heidenheim, EvErz 38 (1986) 274-278.
Krenzer, Rolf: Zum Fest ladet ein! Worauf es bei Schülergottesdiensten ankommt, CuB 32 (1986) 267-270.
Kwiran, Manfred: Impulse: Kreuz und Auferstehung Jesu - kreative Zugänge, bb 35/1986, 32-34.
Landherr, Karl: Biblische Texte im Religionsunterricht. Beispiele aus dem Unterricht der Grund- und Hauptschule, paed 1/1986, 1-5.
Landsmann, Vera: Seminararbeit zum Thema »Medien im Religionsunterricht«, EvErz 38 (1986) 256-262.
Lang, Hans Georg: Spielend Glauben weitergeben. Über Spiele zur religiösen Erziehung, Sozialpädagogik 28 (1986) 91-96.
Lange, Günter: Zu den spätgotischen Bildern dieses Heftes. Die Bilder im Kreuzgang zu Brixen - katechetisch betrachtet, KatBl 111 (1986) 130-133.
Laternenprojekt. Projekt der kirchlichen Erwachsenenbildung zur CH 91, kageb 2/1986, 26-36.
Linemann, Franz: Wallfahrt zu Heiligen als Katechese, LKat 8 (1986) 109-112.
Longardt, Wolfgang: Neue Bildreden auf alter biblischer Spur - wenn Erzieher kreativ mit Impulsen des AT und NT umgehen, LOG 1/1986, 9-13.
Longardt, Wolfgang: Spielbuch Religion. Für den Umgang mit fünf- bis zwölfjährigen Kindern. 65 Ideen, Praxisvorschläge und Werkstattskizzen, Freiburg 1986.
»Macht hoch die Tür, die Tor macht weit«. Kindergottesdienste zur Adventszeit (Themaheft), RpP(L) 11 (1986) H. 11.
Meili-Lehner, Dorli: Das göttliche Licht. Erfahrungen und Anregungen zur Arbeit mit der Folie aus dem Hildegardis-Codex, um 1165, RL 15 (1986) H. 3, 10-13.
Mense, Josef: Szenisches Lesen - Jesus als »Mäeutiker«?, KatBl 111 (1986) 831-836.
Mettel, Josef: Frieden in der Jugendarbeit. Ideen zur Gestaltung eines Wochenendes, KatBl 111 (1986) 314-317.
Michaelis, Horst: Bibliodrama - Spiele zu biblischen Texten und Themen, KatBl 111 (1986) 643-647.

»Mit Jesus den Kreuzweg gehen" (Themaheft), RpP(L) 11 (1986) H. 1.
Moll, Peter: Irrgarten - Labyrinth - Spirale. Drei Möglichkeiten, seinen Lebensweg zu verstehen und zu deuten, RL 15 (1986) H. 3, 17-25.
Müller-Bardorff, Helga: Meditation in der Schule, BuG 70/1986, 544-550.
Neulinger, Thomas: Jugendnachtwanderung als okkasionelle Katechese, CpB 99 (1986) 437-439.
Otto, Gernot: Gedanken und Anregungen zu unserem Dia vom Auferstehungsbild aus dem Hungertuch einer Jugendgruppe, LOG 1/1986, 17-22.
Pabst, Jochen: Elementarisierung am Beispiel einer Unterrichtseinheit »Leben - Tod - Auferstehung«, AevRU(H) 44/1986, 24-28.
Pantel, Augustinus: Kreativer Umgang mit literarischen Texten im RU, KatBl 111 (1986) 711-714.
Pantel, Augustinus: »Machen 'se alles Mögliche, aber bloß nicht Bibel«. Ein Bericht über Unterrichtsversuche mit biblio-dramatischen Elementen, KatBl 111 (1986) 648-652.
Raßbach, Jürgen:: Märchen: Untrüglicher Wahrheitsspiegel, ChrL 39 (1986) 347-351.
Ringshausen, Gerhard: Was Bilder über das Beten sagen, GlLe 1 (1986) 45-56.
Röller, Dirk: Computer im Religionsunterricht?, Lehrmittel Computer - Zeitschrift für die Schulpraxis und Weiterbildung 1 (1986) H. 3, 12-16.
Röller, Dirk: »Ob der Mond mich wohl kennt?« oder: Elementare Zugänge zur Kursplanung, AevRU(H) 44/1986, 19-22.
Ruttinger, Oriane: Umweltgeschichte zum Thema Kirche und Volksfrömmigkeit im 16. Jahrhundert. Für Schüler der 1.-4. HS, Wort 1985/86, H. 3 (5 S.)
Sänger-Feindt, Elisabeth: Bericht über eine religionspädagogische Projektwoche, ru 16 (1986) 56-57.63-64.
Schäfer, Hans Ulrich: Wege nach Innen. Meditation im Unterricht - Labyrinth von Chartres und »Der große Weg« von Friedensreich Hundertwasser (Folie), RL 15 (1986) H. 3, 26-29.
Scharr, Hannsjörg: Unkraut und Weizen (Geistliche Lieder im Religionsunterricht), entw. 3/1986, 46-47.
Schattenhofer, Karl: Besinnungstage mit Schulklassen - und dann?, KatBl 111 (1986) 366-369.
Schaude, Otto: Hinweise und Hilfen zum Auswendiglernen, LehB 38 (1986) 3-5.
*Schmalenberg, Gerhard:*Vom Erzählen - und seiner Geschichte oder: die Anfänge heutiger Erzähltheorien bei H. Scharrelmann, in: *Jendorff/Schmalenberg 1986,* 239-257.
Schmidt, Heinz: Beten lernen im Unterricht?, GlLe 1 (1986) 56-74.
Schmidt-Rhaesa, Hans-Jürgen: Religion in der Karikatur. Zum Einsatz von satirischen und provokativen Zeichnungen im Religionsunterricht, SchH 16 (1986) H. 4, 22-38.
Schnier, Hildegard: Ein Hungertuch entsteht, LOG 1/1986, 14-17.
Schöpke, Henning: Politik und christlicher Glaube. Unterrichtsgespräch mit einem CDU-Landtagsabgeordneten. Grundkursus Ev. Religion 13/I, Rh 1986, 83-88.
Schreijäck, Thomas: Descensus ad inferos - Höllenfahrt Christi: Bilddidaktische Versuche zu einem fast vergessenen Glaubensartikel, KatBl 111 (1986) 799-803.
Schröer, Henning: Unterrichtsideen mit der EKD-Arbeitshilfe »Ökumenisches Lernen«, EvErz 38 (1986) 585-590.
Schuler, Hubert: »Predigt als Katechese«. Zum Karfreitagsgottesdienst, LKat 8 (1986) 101-105.
Schultewolter, Johannes: Jesus lädt uns ein. Einführung in die Eucharistiefeier für Kinder, Limburg 1986.
Schuster, Robert: Erzählung und Unterricht. Vier Beispiele des Erzählens aus Ägypten, aus dem Alten Testament und aus dem Erzählschatz der Chassidim, entw. 1/1986, 3.
Schweizer, Urs: Mit Kindern am Tisch des Herrn. Biblische Erzählungen zur Vorbereitung von Kindern auf das Abendmahl, RL 15 (1986) H. 1, 22-23.
Silberberg, Hermann-Josef: Wir haben doch etwas zu geben! Ein Plädoyer für den gezielten Lehrervortrag, KatBl 111 (1986) 218-219.
Sommerfeld, Veronika: »Der Tod und das Mädchen« (F. Schubert). Musik und Religion

im 4./5. Schuljahr, EvErz 38 (1986) 281-283.
Stachel, Günter: Erzählen: Sprechen - Hören - Sehen, KatBl 111 (1986) 934-938.
Stallmann, Edith und *Christiane Najork:* »Krieg bringt Leiden«. Expressionistische Kunst im themenorientierten Religionsunterricht. Orientierungsstufe/Sekundarstufe I, Rh 1986, 92-99.
Sucholinski, Monika: Lassen Sie die Schüler wachsen - nicht filzen. Erfahrungen mit selbstgemalten Bildern in der Primarstufe, ru 16 (1986) 65-66.
Szagun, Anna Katharina: Ideogramme im Religionsunterricht. Eine Einführung, EvErz 38 (1986) 77-82.
Thömmes, Maria und *Dorothee Jöris:* Forster Kinderbibelwoche. Ein Praxisbericht, KatBl 111 (1986) 637-639.
Ulrich-Eschemann, Karin: Mit Kindern beten, GlLe 1 (1986) 74-81.
Wais, Roderich: Überlegungen zur Planung einer Kursfolge - eine Skizze, AevRu(H) 44/1986, 59-61.
Weiß, Ruth: »Da muß man sich doch etwas einfallen lassen . . .«. Erziehung zur Verantwortung für die Umwelt - eine Aufgabe der Kinderliteratur, ChrL 39 (1986) 84-91.
Wiebel, Maria: Wir lernen unsere Kirchengemeinde kennen. Bericht und Darstellung einer Projektwoche im 3. Schuljahr, ForR 2/1986, 23-35.
Winterbauer, Gertrud: Popmusik im Dienste christlicher Verkündigung, entw. 3/1986, 41-45.
Wittrock, Wolfgang: Meditation und Erwachsenenbildung, DEAE.N 6/1986, 1-8.
Wolf, Doris: Jesusbilder im Unterricht, entw. 2/1986, 46-49.
Wuckelt, Agnes: Zentrale Texte des Neuen Testaments. Eine Praxishilfe für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, München 1986.
Zieger, Peter: Grundkursfolge ev. Religionslehre, AevRU(H) 44/1986, 42-57.

2.5 Systematische Erschließung von Themen für die unterrichtliche Praxis

Aigner, Ernst: Ionescos »Nashörner« als Medium des Religionsunterrichts, CpB 99 (1986) 295-299.
Albers, Hans-Gerhard: Dekalog und Menschenrechte im Unterricht, rhs 29 (1986) 179-184.
Berger, Otto: Religionsunterricht und Weltliteratur. Zu: *Paul Claudel,* Der seidene Schuh oder Das Schlimmste trifft nicht immer zu, CpB 99 (1986) 228-234.
Berger, Otto: Sinn, Sex und Mystik. Einige »heiße Eisen« im RU, CpB 99 (1986) 334-338.
Bohnsack, Rolf und *Holger Spiekermann:* Christlicher Glaube und Gewissen. Notwendige Vorüberlegungen zum Thema »Gewissen« im Religionsunterricht, KiE 6/1986, 14-16.
Breidenstein, Gerhard: Thesen zur Didaktik des Themas »Frieden«, BRU 4/1986, 34-36.
Bruinier, Thomas: »Der Himmel geht über allen auf . . .«. Zwei Psalmen im Unterricht - Planungsideen und Materialien, ForR 3/1986, 16-29.
Dillier, Felix: Die orthodoxe Kirche im Religionsunterricht, Schweizerische Kirchenzeitung 154 (1986) H. 4, 51-52.
Dreher-Müller, Stefanie: Konfirmation - Aufnahme in die Kirchengemeinde? Eine Unterrichtseinheit - durchgeführt im Religionsunterricht einer achten Hauptschulklasse, in: *Stoodt 1986,* 9-70.
Dunde, Siegfried Rudolf: Krankheit - nicht Sündenstrafe. AIDS als Thema des Religionsunterrichts, KatBl 111 (1986) 856-859.
Ettmayer, Leopold: Ja zum Leben - die 10 Gebote im Religionsunterricht, Bibel und Liturgie 59 (1986) 105-113.
Das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg als Stoff des Religionsunterrichts. Materialien einer Göttinger Tagung, AevRU(H) 44/1986, 74-98.
Goldmann, Christoph: Du bist schön, meine Freundin. Das Hohelied der Liebe Salomos in Texten der Bibel und Bildern Marc Chagalls. Thema für Religionsunterricht und Erwachsenenbildung, ForR 1/1986, 2-12.
Gutsche, Friedhardt: Die Friedens(un)fähigkeit des Menschen und unsere Friedenserziehung, MCVJM 41 (1986) H. 5, 17-22.

Haunhorst, Benno: Herr, wann hätten wir dich je leiden gesehen? Leiden und Kreuz Jesu Christi aus der Sicht der Befreiungstheologie im Unterricht, rhs 29 (1986) 31-34.
Heinemann, Horst und *W. Arndt:* David - König von Gottes Gnaden. Materialien, Informationen und Kopiervorlagen für den Religionsunterricht in der Mittelstufe, Oldenburg 1986.
Heinemann, Horst: David - König von Gottes Gnaden. Zur Vorbereitung von Unterrichtsprojekten für die Mittelstufe, in: *Jendorff/Schmalenberg 1986,* 201-212.
Krotz, Fritz: Kirche als Thema des RU. Aus einer Umfrage unter Schülern, ForR 2/1986, 18-22.
Merkle, Franz: Im Tode sind wir alle gleich - Sind wir im Tode alle gleich?, KatBl 111 (1986) 863-867.
Pfaffenberger, Wolfgang: Die Dritte Welt im Religionsunterricht, rhs 29 (1986) 384-390.
Rinder, Helgard: Caritas - Diakonie und Erziehung. Aus der Gemeinschaft - für die Gemeinschaft, CpB 99 (1986) 3-14.
Rosenboom, Enno: Friedenserziehung - zwei Konzeptionen? Vortrag auf der 8. Erziehungs- und Schulkonferenz der NEK am 18.9.1986 in Bad Segeberg, KiE 7/1986, 38-40.
Rupp, Hartmut: Aus tiefer Not schrei ich zu Dir . . .? Vier Unterrichtselemente für die UE »Gottesglaube/Atheismus« Sekundarstufe II, Rh 1986, 118-127.
Ruppel, Helmut u.a.: ». . . stoßet nicht um weltlich Regiment«? Ein Erzähl- und Arbeitsbuch vom Widerstehen im Nationalsozialismus (WdL 3), Neukirchen-Vluyn 1986.
Schimmöller, Klaus und *Elfriede Woller:* Die Kirche im Religionsunterricht, in: *Leo Hermanutz* und *Anton Karg* (Hg.): Mit der Kirche glauben. Die Vorträge des religionspädagogischen Kurses 1985 im Cassianeum Donauwörth, Donauwörth 1986, 68-99.
Schmidt, Heinz: »Schuld und Vergebung« im Religionsunterricht, GlLe 1 (1986) 153-165.
Schmogro, Hartmut: Theologische und ethische Kriterien zur Verantwortung der modernen Gen- und Biotechnik (Unterrichtseinheit Glaube und Wissen), IRP.M 16 (1986) H. 4, 2-10.
Schröer, Henning: Unterrichtsideen zum Prediger Salomo, EvErz 38 (1986) 188-196.
Spiekermann, Holger: Gehen und Kommen beim verlorenen Sohn. Annäherung an ein Gleichnis in der Sekundarstufe I und II, KiE 7/1986, 18-21.
Tagungsgruppe (Frauke Albertz u.a.): . . . nehmen und essen. Abendmahlstexte im Religionsunterricht, ForR 3/1986, 6-20.
Treitmeier, Manuela: Die Geschichte vom Baum, der nicht sterben wollte. Unterrichtsimpulse für die Grundschule zum Thema »Tod«, KatBl 111 (1986) 868-871.
Vogel, Ulrich: »Du sollst den Feiertag heiligen!« - Das dritte Gebot in der Arbeit mit Konfirmanden, LOG 3/1986, 68-72.

2.6 Konfessionsschulen / christliche Schulen

Bohne, Jürgen: Das evangelische Schulwesen in Bayern und die sich abzeichnenden Trends, KevSH 27 (1986) 86-92.
Breuning, Wilhelm: Identifikation mit der Kirche - was heißt das für Lehrer an katholischen freien Schulen?, in: *Dokumentation 1986,* 43-57.
Budde, Peter: Die Internationale Quäkerschule Eerde in Holland, betrifft: erziehung 19 (1986) H. 2, 51-55.
Degenhardt, Johannes Joachim: Die Bedeutung der katholischen Schule in freier Trägerschaft heute, Schulinformationen Paderborn 16 (1986) H. 2, 1-4.
Freie katholische Schulen, SchK 32 (1986) H. 9/10, 20.
Jakober, Paul: Führungsstile an katholischen Schulen, Bildung. Informationsdienst der Arbeitsstelle für Bildungsfragen (Luzern/Schweiz) 14 (1986) H. 3, 18-24.
Kasper, Helmut: Bildung an katholischen Schulen. Zur neuen Grundordnung für katholische Schulen in freier Trägerschaft in Hessen, in: Wissenschaft - Glaube - Erziehung 25/1986, 9-32.
Kasper, Helmut: Fides quaerens intellectum. Grundsätzliches zum besonderen Charakter katholischer Schulen und zur Fortbildung ihrer Lehrer, in: *Jungnitz 1986,* 57-68.

Knab, Doris: Diskussionsanstöße zum Thema »Katholische freie Schule und Koedukation«, eng. 1986, 120–124.
Kurzreiter, Josef: Die katholische Schule – Auftrag und Verwirklichung, Pädagogische Impulse 74 (1986) H. 3, 46–48.
Michler, Heinz: Die Gestaltung der gemeinsamen christlichen Volksschulen. Verfassungsauftrag und pädagogische Aufgabe, Pädagogische Welt 40 (1986) 504–509.
Schmälzle, Udo: Kirchliche Schulen und Volkskirche, LS 37 (1986) 253–256.
Voith, Franz: Nach uns die Laien? Schmerzhafte Ablösung der Ordensleute oder Neuaufbruch zur Zusammenarbeit mit den Laien in der Erziehung?, Bildung. Informationsdienst der Arbeitsstelle für Bildungsfragen (Luzern/Schweiz) 14 (1986) H. 1, 5–19.
Weger, Karl-Heinz: Sinn und Bedeutung einer christlichen Schule heute, StZ 111 (1986) 522–532.
Winner, Ludger: Der Anspruch des Katholischen in Schule und Internat, eng. 1986, 35–40.

3 Historische Religionspädagogik

3.1 Quellen

Beschluß Nr. 13 über die Jugendarbeit der Deutschen Evangelischen Kirche der Bekenntnissysnode der Deutschen Evangelischen Kirche zu Augsburg vom 4. bis zum 6. Juni 1935, in: *Affolderbach/Kirchhoff 1986,* 132–133.
Briefwechsel Karl Jaspers – Oskar Hammelsbeck 1919–1969, hg. v. *Hermann Horn* (Reihe »Erziehungsphilosophie«), Frankfurt a.M./Bern/New York 1986.
Grundsätze der Vorläufigen Leitung der D.E.K. für die Neuordnung der Jugendarbeit der Bekennenden Kirche vom 26. April 1935, in: *Affolderbach/Kirchhoff 1986,* 123–124.
Protokoll der 1. Sitzung der Jugendkammer bei der Vorläufigen Leitung der D.E.K. am 15. Mai 1935, 16 Uhr in Berlin, Am Johannistisch 5, in: *Affolderbach/Kirchhoff 1986,* 125–131.
Protokoll der 39. Sitzung der Vorläufigen Leitung der Deutschen Evangelischen Kirche in Berlin, Hospiz St. Michael, in: *Affolderbach/Kirchhoff 1986,* 121–122.
Protokoll der 66. Sitzung der Vorläufigen Leitung der Deutschen Evangelischen Kirche, Berlin, 27. September 1935, in: *Affolderbach/Kirchhoff 1986,* 138–149.
Protokoll der 78. Sitzung der Vorläufigen Leitung der Deutschen Evangelischen Kirche, Berlin, 21. November 1935, in: *Affolderbach/Kirchhoff 1986,* 141–142.
Rundschreiben der Jugendkammer der Vorläufigen Leitung der Deutschen Evangelischen Kirche vom September 1935 an die Pfarrer der Bekennenden Kirche, in: *Affolderbach/Kirchhoff 1986,* 134–137.

3.2 Monographien

Albers, Veronika: Katholische Privatschulen zur Zeit des Nationalsozialismus in der Rheinprovinz und in Westfalen (Arbeitshilfen für die katholische Schule in freier Trägerschaft 17), Münster 1986.
Drewermann, Eugen: Dein Name ist wie der Geschmack des Lebens. Tiefenpsychologische Deutung der Kindheitsgeschichte nach dem Lukas-Evangelium, Freiburg/Basel/Wien 1986.
Großmann, Wilma: Kindergarten. Eine historisch-systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik, Weinheim/Basel 1986.
Langer, Michael: Katholische Sexualpädagogik im 20. Jahrhundert. Zur Geschichte eines religionspädagogischen Problems, München 1986.

3.3 Aufsätze

Ausstellung über den Oldenburger Kreuzkampf, SchK 32 (1986) H. 12, 9.
Beitl, Margarita: Das Kind in biblischer Sicht. Theologisch-anthropologische Überlegungen, Marchtaler Pädagogische Beiträge 9 (1986) H. 3, 39–48.
Berger, Manfred: Der evangelische Kindergarten im Nationalsozialismus (Teil 1), TPSP 94 (1986) 321–323.

Bloth, Hugo Gotthard: Vor 40 Jahren. Erinnerungen zur Ersten Erziehungskonferenz der Evangelischen Kirche von Westfalen am 21./22. Oktober 1946 in Bethel und der EKD am 14. bis 16. Oktober 1946 in Treysa, in: *Tilly/Potthast 1986,* 87-95.
Bloth, Peter C: Baumgartens Weg zu den ›Neuen Bahnen‹ als religionsdidaktischem Emanzipationsprogramm, SVSHKG.B 41 (1986) 121-128.
Bögle, Barnabas: Grundsätze der Regula Benedicti - Grundsätze einer christlichen Erziehung, WDGB 48 (1986) 97-110.
Böhm, Günter: Aus der Vorgeschichte des Bundes evangelischer Religionslehrer, in: *Tilly/Potthast 1986,* 7-11.
Böhm, Günter: Vorläufer des Bundes (Evangelischer Religionslehrer). Ein Ministererlaß aus dem Jahre 1882, in: *Tilly/Potthast 1986,* 4.
Daxner, Michael: Die Private Jüdische Waldschule Kaliski in Berlin, 1932-1939, in: *Arnold Paucker u.a.* (Hg.): Die Juden im Nationalsozialistischen Deutschland. The Jews in Nazi Germany 1933-1943, Tübingen 1986, 249-257.
Ebach, Jürgen: Verstehen, Lernen und Erinnerung in der hebräischen Bibel. Aspekte alttestamentlicher Didaktik und Hermeneutik, EvErz 38 (1986) 106-117.
Exeler, Adolf: Meine Jugendzeit unter Hitler, KlBl 66 (1986) 315ff.
Gädecke, Reinhard: Beiträge zur Geschichte der Schülerbibelkreise (BK) von 1883 bis 1983, JWKG 79 (1986) 201-238.
Gubler, Marie-Louise: Werdet wie die Kinder . . . aber seid nicht Kinder im Denken, Diak. 17 (1986) 326-328.
Hebart, Friedemann: Luthers Großer Katechismus als Weg des Glaubens, Lutherische Kirche in der Welt 33 (1986) 63-84.
Heine, Susanne: Glaubensentscheidung und Glaubenserziehung. Zur pädagogischen Aktualität der Kontroverse zwischen Erasmus und Luther, EvTh 46 (1986) 113-127.
Hilger, Georg: Lebendiges Lernen im Religionsunterricht. Zur religionspädagogischen Rezeption des Arbeitsschulprinzips in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts, KatBl 111 (1986) 28-37.
Hofmann, Lothar: Ein Exempel-Katechismus überlebt die Aufklärung. Martin Truggers Hand- und Hausbuch, Jahrbuch für Volkskunde 9/1986, 175-202.
Hohoff, Curt: Goethes religiöse Entwicklung, IKaZ 15 (1986) 534-547.
Janssen, Heinrich: Das Elterngebot im Dekalog, ibw.j 24 (1986) 23-26.
Jürgensen, Johannes: Das Kreuz auf der Weltkugel - das Zeichen der Evangelischen Jugend im Aufbruch nach dem 2. Weltkrieg, in: *Affolderbach/Kirchhoff 1986,* 75-84.
Klemm, Peter: Zum Elterngebot im Dekalog, Berliner Theologische Zeitschrift (BThZ) 3 (1986) 50-60.
Langer, Michael: »In Gesellschaft der Teufel«. Zur Pädagogisierung der Hölle in der katechetischen Literatur der Neuzeit, KatBl 111 (1986) 782-785.
März, Fritz: Pädagogische Epochen (2. Epoche). Das Mittelalter und das Christentum - Von Gott, durch Gott, zu Gott - (Von der Zeitenwende bis zur beginnenden Reformation im 16. Jahrhundert), Westermanns Pädagogische Beiträge 38 (1986) H. 2, 34-39.
Michaelis, Gottfried: Neuer Anfang 1946 bis 1953 (des Bundes evangelischer Religionslehrer), in: *Tilly/Potthast 1986,* 16-18.
Nipkow, Karl Ernst: Bildung - Glaube - Aufklärung. Zur Bedeutung von Luther und Comenius für die Bildungsaufgaben der Gegenwart (Konstanzer theologische Reden 2), Konstanz 1986.
Oswald, Paul: Montessoris Beitrag zu einer indirekten religiösen Erziehung, Marchtaler Pädagogische Beiträge 9 (1986) H. 2, 37-43.
Pawelitzki, R.: Das »Schlesische Kinderbeten«, JSKG 65 (1986) 91-100.
Reiher, Dieter: Der Reiz des eigenen Findens. Zur Methode bei Gerhard von Zeschwitz, ChrL 39 (1986) 344-346.
Rienitz, Sabine: Johann Peter Hebels Biblische Geschichte, entw. 1/1986, 11-18.
Roll, Dieter: Leistungsverantwortung aus der Geschichte lernen, MCVJM 41 (1986) H. 1, 23-25.
Savvopoulos, Phillipos: Zum Einfluß der griechischen Kirche auf das Schulwesen in Grie-

chenland nach dem Fall Konstantinopels, ibw.j 24 (1986) 17–23.
Scheible, Heinz: Melanchthons Bildungsprogramm, BPfKG 53 (1986), angebunden: Ebernburg-Hefte 20 (1986) 181(21)–196(36).
Schicketanz, Peter: Speners Beitrag für die Erziehung der Gemeinde, ChrL 39 (1986) 249–255; Pietismus und Neuzeit 12 (1986) 84–93.
Schmidt, Günter R.: Pädagogische Epochen (3. Epoche). Humanismus, Reformation, Barock und Pietismus. Pädagogik zwischen humanitas und pietas (das 16. und 17. Jahrhundert), Westermanns Pädagogische Beiträge 38 (1986) H. 3, 42-46.
Schoch, Hans: Die Pädagogik Don Boscos. Theoretische Grundsätze – praktische Anwendung, eng. 1986, 41–57.
»Stell dir vor . . .«: Katechese im 4. Jahrhundert, KatBl 111 (1986) 219.
Walk, Joseph: Jüdische Erziehung als geistiger Widerstand, in: *Arnold Paucker u.a.* (Hg.): Die Juden im Nationalsozialistischen Deutschland. The Jews in Nazi Germany 1933–1943, Tübingen 1986, 239–247.
Willenborg, Rudolf: Die Schule muß bedingungslos nationalsozialistisch sein. Erziehung und Unterricht im Dritten Reich (Dokumente und Materialien zur Geschichte und Kultur des Oldenburger Münsterlandes 2), Vechta 1986.
Wittschier, Bernd J.: Die Bedeutung der »Katechismuswahrheiten« im Kirchenkampf 1933/45, Theologisches 197/1986, 7268–7276.
Worm, Heinz-Lothar: Reynke de Vos – ein Religionspädagoge?, in: *Jendorff/Schmalenberg 1986,* 301–320.

4 Empirische Religionspädagogik

4.1 Untersuchungen

Domann, Fritz: Katechetenbefragung 1984, SKZ 154 (1986) H. 14, 211–216.
Foitzik, Karl: Zur Situation des evangelischen Religionsunterrichts in Bayern. Auswertung einer Umfrage im Vorfeld der Landessynode 1986/I, in: *Landessynode 1986,* 68–112.
Hilger, Georg und *Margret Braun:* Hauptschüler und die Inhalte des Religionsunterrichts, KatBl 111 (1986) 144–147.
Jung, Klaus: »Für junge Menschen sehr eintönig«. Ergebnisse einer Befragung junger Menschen zum Sonntagsgottesdienst, KatBl 111 (1986) 462–468.
Lehr, Cornelia: Kirche und Schüler. Untersuchung eines problematischen Verhältnisses anhand empirischer und religionspädagogischer Erhebungen, in: *Stoodt 1986,* 71–110.
Moretto, Claudia: Die religiöse Ansprechbarkeit von Schülern der 9. Schulstufe, CpB 99 (1986) 49–66.
Röhm, Eberhard: »Von Jesus denke ich . . .« Eine Umfrage bei Schülern verschiedener Altersstufen durch entwurf-Redaktionskreismitglieder, entw. 2/1986, 3–8.
Schweizerisches Pastoralsoziologisches Institut (Hg.).: Junge Eltern reden über Religion und Kirche. Ergebnisse einer mündlichen Befragung, Zürich 1986.
Stoodt, Dieter und *Edmund Weber:* Volkskirchliches Christentum. Kirchentheoretische und religionspädagogische Erkenntnisse aufgrund einer Befragung von jungen Erwachsenen über ihre Erfahrungen mit Kirche (1), in: *Stoodt 1986,* 111–132.

4.2 Erfahrungsberichte und Situationsanalysen

4.2.1 Gemeindepädagogik

Kalb, Ernst: Die Entwicklung der Gemeindekatechese im Bistum Mainz, in: *Jungnitz 1986,* 206–216.
Kaufmann, Hans Bernhard: Gemeindepädagogik – eine Zwischenbilanz, ESchE 7–8/1986, 3–4.

4.2.2 Religiöse Elementarerziehung

Sauer, Ralph: Wenn Kinder leiden, Inf(E) Juni 1986, 2–3.

4.2.3 Schulischer Religionsunterricht

Adam, Heidemarie: Vom Geist der Kraft, der Liebe und der Besonnenheit. Eine Andachtsreihe mit geistig behinderten Schülern, ForR 1/1986, 36-37.

Baudler, Georg und *Dietmar Havenith:* Das Handlungsgleichnis vom unfairen Knecht im Religionsunterricht. Ein Erfahrungsbericht, KatBl 111 (1986) 554-559.

Bergengruen, Susanne: »Das steht im Koran«. Religionspädagogische Erfahrungen mit moslemischen und christlichen Schülern, Beispiele - In Niedersachsen Schule machen 4 (1986) H. 4, 40-41.

Christmann, Wolfgang: Madonna, Zombie, frohes Fest - Bilderflut und Religionsunterricht. Eindrücke aus dem Alltag eines Berufsschullehrers, rabs 18 (1986) 77-85.

Heimann, Erika: Vorstellungen und Darstellungen von Jesus. Bericht über einen Unterrichtsversuch in Klasse 8 Realschule, entw. 2/1986, 50-52.

Herding, Franz-Josef und *Karl Schulze-Südhoff:* Religiöse Schulwoche: ein Erfahrungsbericht. Religiöse Schulwoche am Gymnasium Nepomucenum, Coesfeld, KuS(Mst) 12 (1986) H. 60, 13-14.

Immervoll, Karl: Aus meinen Erfahrungen in der Berufsschule. Vgl. dazu auch CpB 98 (1985) 4, 294ff., CpB 99 (1986) 47-48.

Kindt, Irmgard: Wenn dich deine Kinder fragen, Das missionarische Wort 39 (1986) 184-186.

Lensing, Werner: Chancen und Grenzen einer Religiösen Schulwoche. Abschlußfeier im Pädagogischen Zentrum, KuS(Mst) 12 (1986) H. 60, 14-16.

Rothfahl, Eva-Maria und *Christel Spiess:* Bericht über ein Wochenende mit hörgeschädigten Schülern, RKGS 21/1986, 24-42.

Schwerda, U.: Zur Situation des RU an der Berufsschule, Die Zeitung des Verbandes Evangelischer Religionspädagogen und Katecheten in Bayern 1/1986, 6-7.

Wegmann, Adalbert: RU 85 in HS - ein Erfahrungsbericht, KatBl 111 (1986) 456-461.

4.2.4 Kirchlicher Unterricht

Doyé, Götz: Gespräche zur Gesamtsituation der Arbeit mit Kindern im Bereich des Bundes der Evangelischen Kirchen, ChrL 39 (1986) 4-16.

Fell, Cordula M.: Katechese mit Jugendlichen. Dargestellt am Beispiel der Erarbeitung biblischer Themen für Kinderbilderbücher, KatBl 111 (1986) 472-475.

Hausmann, Rolf-Dieter: Konfirmanden beteiligen sich an der Vorbereitung eines Konfirmationsgottesdienstes, Praxisbericht, ChrL 39 (1986) 326-329.

Katechismus und kirchlicher Unterricht, ESchE 4/1986, 12-13.

Mauch, Johanna: Kinder im Gemeindegottesdienst. Ein Erfahrungsbericht, Diak. 17 (1986) 337-340.

Reindl, Peter: Einübung ins Christentum. Konfirmation: Stabilste Amtshandlung der Kirche, Inf(M) 18/1986, 113.

Schirr, Jörg: Erfahrungen mit Gottesdienstbesuch der Konfirmanden, ChrL 39 (1986) 324-326.

Schmidt, Marianne und *Eckart Schwerin:* Problemfeld: Arbeit mit Kindern, ChrL 39 (1986) 42-45.

Schmidt, Tabea: Die Diskussion um die Beteiligung von Kindern am Abendmahl in den evangelischen Kirchen der DDR, ChrL 39 (1986) 46-48.

Schwedhelm, Martin: Firmkatechese. Ein Erfahrungsbericht, KatBl 111 (1986) 311-314.

Tetzner, Siegfried: Zur Auswahl und Bedeutung von Konfirmationssprüchen, ChrL 39 (1986) 329-330.

Übersichtstafeln zum »Abendmahl mit Kindern« (1977-1983). Einführung in die Übersichtstafeln, ChrL 39 (1986) 51-57.

4.2.5 Jugend- und Schülerarbeit, Jugend und Kirche/Religion

Affolderbach, Martin: Evangelische Jugendarbeit und nationalsozialistische Vergangenheit. Beobachtungen anhand von Jugend- und Mitarbeiterzeitschriften aus den ersten beiden Nachkriegsjahrzehnten, in: *Affolderbach/Kirchhoff 1986,* 85-112.

Baer, Harald: Jugendreligionen, Jugendwohl 67 (1986) 351–354.
Bleistein, Roman: Disput um die Jugendpastoral, StZ 111 (1986) 793–794.
Bleistein, Roman: Zur Lebenssituation junger Menschen, StZ 111 (1986) 463–471.
Buß, Hinrich: Der lautlose Abschied. Ein beunruhigender Aspekt der neuen EKD-Umfrage, PTh 75 (1986) 178–184.
Casel, Gertrud: Kirche und Jugend. Friedhofsruhe ist nicht gefragt, Publik-Forum 15 (1986) H. 12, 20–22.
Copray, Norbert: Jugend. Massenhafte Flucht aus der Kirche, Publik-Forum 15 (1986) H. 8, 36–37.
Dörr, Manfred: Der fromme Auszug aus der Kirche, BauG 38 (1986) 44–49.
Eicher, Peter: Die Kinder der Verheißung: Partner des Bundes und Erben des Reiches, Diak. 17 (1986) 302–309.
Feige, Andreas: Fromm-Sein auf dem Kirchentag? Der Kirchentag als Modell einer »offenen Kirche«, BauG 38 (1986) 41–44.
Gascard, Johannes R.: Todessehnsucht und Tod in neuen Jugendreligionen, ARPS 17 (1986) 302–309.
Gather, Johannes: Muß die Gemeinde die Jugend verlieren? – Muß die Jugend die Gemeinde verlieren? Das Thema »Jugend und Gemeinde« im Religionsunterricht im Spannungsfeld zwischen Anspruch und Wirklichkeit, KatBl 111 (1986) 356–362.
Hammerl, Johann: Jugend fährt nach Taizé. Ein Zeichen der Hoffnung für die Kirche, JuK 19 (1985/86) H. 4, 28–31.
Herold, Claus: Erfahrungen eines Gemeindepfarrers in der DDR mit seiner Pfarrjugend, Diak. 17 (1986) 120–123.
Jaide, Walter: Jugend als Herausforderung an die Kirche, Nachrichten der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern 41 (1986) H. 8, 141–143.
Kirchen wollen Jugendreligionen weiter beim Namen nennen, ESchE 4/1986, 14.
Kohl, Klaus: Wo machen Jugendliche Erfahrungen von Veränderungen?, BauG 38 (1986) 151–154.
Mennekes, Friedhelm: Jugendarbeit zwischen Sozialstudien und Alltagspraxis, StZ 111 (1986) 193–206.
Modler, Peter: Korruption der Kindheit. Zur Angst von Kindern und Jugendlichen vor der atomaren Katastrophe und zum theologischen Umgang damit, Diak. 17 (1986) 329–334.
Motter, Winfried: Stadtjugendseelsorge in Köln, PBl(K) 38 (1986) 146–149.
Mühlberger, Sigrid: Weitergabe des Glaubens. Einige literarische Überlegungen, CpB 99 (1986) 85–87.
Nientiedt, Klaus: Sie stagnieren, aber ein Ende ist nicht in Sicht. Zur Situation bei den sog. »Jugendreligionen«, HerKorr 40 (1986) 83–87.
Pfister-Schölch, Xaver: Der Ort der Kinder in der Gemeinde, Diak. 17 (1986) 309–316.
Rathgeber, Peter: Schicht um Schicht: Eine Archäologie schulischer Wirklichkeit. Überlegungen und Erfahrungen zur Jugendarbeit mit Schülern am Beispiel der sogenannten »Spätschicht«, KatBl 111 (1986) 375–377.
Rosenfeldt, Ulf: Religion im Alltag von Jugendlichen. Anmerkungen zur Shell-Studie '85, AevRU.G II/1986, 12–22; Rh 1986, 59–62.
Scheidacker, Werner: Entscheidungssituationen evangelischer Jugendarbeit im Rückblick auf die letzten 50 Jahre, in: *Affolderbach/Kirchhoff 1986*, 59–74.
Schuster, Robert: Einige Bekenntnisse Jugendlicher, BirkB 3/1986, 43–61.
Staudigl, Günther: Der Papst und die Jugend, Forum Katholische Theologie 2 (1986) 145–147.
Steinkamp, Hermann: Subjekte oder Sorgenkinder? Kirchliche Jugendarbeit in der Bundesrepublik Deutschland im Spiegel des Dokuments »Jugend, Kirche, Veränderung« des lateinamerikanischen Bischofsrats, KatBl 111 (1986) 656–663.
Sziegaud-Roos, Waltraud: Religiöse Vorstellungen von Jugendlichen, KatBl 111 (1986) 446–448.
Veen, Hans-Joachim: Die neuen Bewegungen – Ein generelles Jugendproblem? Wertorientierung, Einstellungen, Lebens- und Berufsziele Jugendlicher auf der Grundlage ak-

tueller empirischer Untersuchungen, Die Mitarbeit. Zeitschrift zur Gesellschafts- und Kulturpolitik 35 (1986) 114–130.
Woratsch, Georg: Die Kirche ist der Jugend zum Ärgernis geworden, Werkraum der Volksliturgie und der Glaubensunterweisung, Oktober 1986, 5–7.

4.2.6 Erwachsenenbildung
Bayer, Bernhard: Katechetische Begleitung von Trauernden in der Gemeinde, LKat 8 (1986) 55–57.
Becker-Huberti, Manfred: Die Informations- und Kommunikationstechnologien und die katholische Erwachsenenbildung, Communicatio Socialis 19 (1986) 221–231.
Bendfeld, Josef: Miteinander glauben – miteinander lernen– mitverantworten. Katechese mit Mitarbeitern, LKat 8 (1986) 57–61.
Ettel, Reinold: Ehevorbereitung als Erwachsenenkatechese, LKat 8 (1986) 47–50.
Flothkötter, Hermann: Entwicklung durch Bildung, ErwB 32 (1986) 147–150.
Küstenmacher, Werner: Botschaft auf dem Bildschirm. Die Evangelische Kirche im Kabelfernsehen, DEAE.N 2/1986, 54–58.
Leuninger, Ernst: Erwachsenenbildung. 20 Jahre nach dem Konzil, 10 Jahre nach der Synode. Wo stehen wir, wo gehen wir hin?, ErwB 32 (1986) 180–186.
Meier, Sabine: Erwachsenenbildung im Gemeindealltag. Erfahrungen mit der Medienverbundserie »Christsein im Alltag« in einer Ortsgemeinde, ThPTh-ThPr 21 (1986) 26–30.
Müller, Peter: Praxis der Erwachsenenbildung in der Gemeinde, München 1986.
Neysters, Peter: Katechetische Wochenenden mit Ehepaaren vor der Silberhochzeit, LKat 8 (1986) 51–54.
Nowack, Leo: Theologische Arbeit mit Erwachsenen in der DDR, LKat 8 (1986) 24–27.
Rudolph, Klaus: Familien werden kreativ. Ein Beispiel aus der Praxis Evangelischer Familienbildung, ThPTh-ThPr 21 (1986) 7–11.
Schreiber, Dorothea: Neue Medien – ein Thema für die Gemeinde? Erfahrungen und Anregungen aus der Sicht evangelischer Erwachsenenbildung, LOG 1/1986, 19–21.
Störmer, Christoph: Vom Himmelreich und vom Brotbacken. Die Bibel erleben – Bericht über ein Wochenendseminar mit Erwachsenen, LOG 1/1986, 5–9.
Wirth, Günter: Kirchliche Erwachsenenbildung – Wurzeln und Entwicklung, Neue Stimme 7/1986, 29–31.

4.2.7 Religiöse/christliche Erziehung (allgemein)

4.3 Analysen von didaktischen Materialien (Religionsbücher, Unterrichtsmodelle etc.)
Bading, Christine: Thema: Diakonie in Religionsbüchern, ru 16 (1986) 104–105.
Baumann, Rolf: »Wir können um sein Kommen nur beten . . .«. Das »Reich Gottes« im »Katholischen Erwachsenen-Katechismus«, KatBl 111 (1986) 515–523.
Bitter, Gottfried: Ein Katechismus für Erwachsene?, Diak. 17 (1986) 134–138.
Bode, Jörg: Ein jeder lern' seine Lektion. Neue Konfirmandenbücher und Katechismus-Entwürfe, ChrL 39 (1986) 116–125.
Eimes, Dieter: Zum didaktischen Umgang mit dem Katholischen Erwachsenen-Katechismus in der Gemeinde, rhs 29 (1986) 106–107.
Florian, Heike Maria: Das Bild der Frau in den Religionsbüchern der Primarstufe, RpB 18/1986, 120–130.
Fraas, Hans-Jürgen: Luthers Katechismus als Handbuch, Bekenntnisschrift, Lernstoff für Konfirmanden – Modell auch für die Gegenwart?, in: *Eckard Lade* (Hg.): Christliches ABC, Karlsruhe 1986, 61–75.
Geißer, Hans Friedrich: Der neue katholische Erwachsenenkatechismus in evangelischer Sicht, US 41 (1986) 133–149.
Gesichtspunkte zum Einsatz des Katholischen Erwachsenenkatechismus in der theologischen Erwachsenenbildung. Hinweise für die Praxis, KEB NW 15 (1986) H. 3, 3–4.
Grab, Amédée: (Interview) Der neue Erwachsenen–Katechismus aus bischöflicher Sicht, kageb 4/1986, 25–26.

Grosse, Wolfgang: Katholischer Erwachsenen-Katechismus: Glaubensrechenschaft und Glaubenszeugnis, rhs 29 (1986) 72–77.
Halbfas, Hubertus: Das Judentum im Religionsbuch, in: *Ernst Ludwig Ehrlich* und *Berthold Klappert* (Hg.): »Wie gut sind deine Zelte, Jaakow . . .« Festschrift zum 60. Geburtstag von Reinhold Mayer, Gerlingen 1986, 166–174.
Halbfas, Hubertus: Die Vermittlungsproblematik des Katholischen Erwachsenen-Katechismus, rhs 29 (1986) 99–105.
Heeremann, Michaela von: Überlegungen zu Hubertus Halbfas' »Religionsbuch«, ibw.j 24 (1986) 14–19.
Heizer, Martha: Erfahrungen einer Mutter. Mit dem neuen Erwachsenenkatechismus, CpB 99 (1986) 148.
Hoeps, Reinhard: Bild und Symbol. Zur Bildausstattung der Religionsbücher von Hubertus Halbfas, RpB 18/1986, 131–136.
Hofmann, Fritz: Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen, ibw.j 24 (1986) 20–24.
Immer noch judenfeindliche Passagen in Religionsbüchern, ChrL 39 (1986) 139.
Kemper, Max Eugen: Der neue Katholische Erwachsensen-Katechismus. Eine Einführung, rhs 29 (1986) 64–71.
Kemper, Max Eugen: Der neue Katholische Erwachsenenkatechismus. Das Glaubensbekenntnis der Kirche, CuB 32 (1986) 71-73.
Kremers, Heinz: Die Darstellung der Juden in neuen Schulbüchern in der Bundesrepublik Deutschland (1975), in: *Stein 1986,* 61–86.
Kremers, Heinz: Juden und Christen. Freiheit und Verantwortung im gespaltenen Gottesvolk. Ein exemplarisches Schulbuchkapitel (1974), in: *Stein 1986,* 48–59.
Kremers, Heinz: Vorschläge für die Darstellung von Juden, Judentum und Staat Israel in deutschen Schulbüchern für den Geschichtsunterricht, Politikunterricht/Sozialkunde und den Religionsunterricht, in: *Stein 1986,* 223–238.
Kritik am Werk für islamische Religionslehre, SchK 32 (1986) H. 3, 11–12.
Kritische Analyse deutscher und israelischer Schulbücher, ESchE 3/1986, 4.
Langer, Günter: »Mose und der Berg in Flammen«. Zum Mose-Bild der Schulbibel, KatBl 111 (1986) 273–281.
Langer, Günter: Der neue Katholische Erwachsenen-Katechismus, Inf(M) 16/1986, 7–10.
Leimgruber, Stephan: Der neue Erwachsenen-Katechismus, kageb 4/1986, 6–10.
Lohse, Roswitha: Kinderbibeln auf dem Prüfstand. Ein Überblick für Eltern und Erzieher (Wissenswertes zur Bibel 6), Stuttgart 1986.
Ott, Rudi: Gemeinde und Kirche. Ansätze und Zuschnitt des Themenbereiches in neueren Grundschulbüchern, RpB 18/1986, 2–33.
Pauritsch, Karl: Wachsen in Freiheit, Religion BHS 2. Ein Autorenteam interpretiert sein Schulbuch, CpB 99 (1986) 222–227.
Pissarek-Hudelist, Herlinde: Der neue deutsche Erwachsenen-Katechismus, CpB 99 (1986) 141–147.
Pöggeler, Franz: Über Bilderbibeln und Bibelbilder, in: *Öffentliche Bibliothek der Stadt Aachen:* Ausstellungskatalog Bilderbibeln/Bibelbilder (Lesen 5), Aachen 1986, 3–42.
Religionsbücher stabilisieren Obrigkeitsverhältnis, ESchE 12/1986, 13.
Rellecke, Walburga: Müssen Religionsbücher Dekalog und Menschenrechte zusammenbinden?, rhs 29 (1986) 185–187.
Rellecke, Walburga: Passion. Das Thema des Heftes in gebräuchlichen Religionsbüchern, rhs 29 (1986) 35–37.
Reller, Horst: Katechismus für die Gemeinde, Das missionarische Wort 39 (1986) 180–183.
Sauer, Joseph: Der Erwachsenenkatechismus im Dienst der Katechese, LKat 8 (1986) 27–30.
Schladoth, Paul: Konzeption und Verwendbarkeit des Erwachsenen-Katechismus am Beispiel der Christologie, rhs 29 (1986) 88–98.
Schulbücher auf Antijüdisches überprüfen, ESchE 12/1986, 5.

Schultze, Herbert: Kulturbegegnung: Beispiele aus Lehrplänen und Schulbüchern verschiedener europäischer Länder, in: *Lähnemann 1986*, 63–70.
Simek, Walter: Katholischer Erwachsenenkatechismus. Das Glaubensbekenntnis der Kirche, Bibel und Liturgie 59 (1986) 57–58.
Sommerfeld, Veronika: Die Sonne als Gottessymbol. Entwicklung von Unterrichtsmedien aus einem Religionsbuch, EvErz 38 (1986) 278–280.
Sorger, Karlheinz: Biblische Elemente in Religionsbüchern für die Grundschule, RpB 18/1986, 59–75.
Spengler, Hans-Dietrich: Wir erarbeiten einen kleinen Katechismus, ChrL 39 (1986) 133–137.
Stachel, Günter: Exodus und Exodusmotive in der Religionspädagogik, RpB 18/1986, 99–119.
Tworuschka, Monika: Analyse der Geschichtsbücher zum Thema Islam, Braunschweig 1986.
Tworuschka, Udo: Analyse der evangelischen Religionsbücher zum Thema Islam, Braunschweig 1986.
Tworuschka, Udo: Der Islam in den zugelassenen deutschen Schulbüchern – das Kölner Schulbuchprojekt, in: *Lähnemann 1986*, 51–62.
Warnung vor falscher Darstellung des Judentums in Religionsbüchern, SchK 32 (1986) H. 1–2, 10.
Weber, Hans-Werner: Himmel ist für mich wie . . . »Himmel« und »Hölle« in Schulbüchern der Sekundarstufe I, KatBl 111 (1986) 796–799.
Wehrle, Paul: Der Katholische Erwachsenenkatechismus in seiner theologischen und kirchlichen Bedeutung, LKat 8 (1986) 10–20.
Wenz, Günther: Glaube der Kirche und kirchliche Glaubensvermittlung. Zum neuen Katholischen Erwachsenen-Katechismus, EvTh 46 (1986) 565–571.
Werbs, Ulrich: Der Katholische Katechismus »Grundriß des Glaubens«. Bemerkungen zum Werdegang, zur Absicht und zum Aufbau des Buches sowie zur Funktion der einzelnen Elemente seiner Lehrstücke, ChrL 39 (1986) 126–128.
Wiedenmann, Wolfgang: Es geht um situatives Lernen. Die VELKD gab neues Arbeitsbuch für Konfirmanden heraus, LM 25 (1986) 296–298.
Zenner, Alois: Gericht, Himmel, Hölle und Fegefeuer in alten und neueren Schulkatechismen, KatBl 111 (1986) 792–795.
Zirker, Hans: Die Glaubwürdigkeit des Glaubens in Religionsbüchern der Grundschule, RpB 18/1986, 76–98.
Zirker, Hans: Reden von Gott – mit wem? Gegen wen?, RpB 17/1986, 103–115.
Zirker, Hans: Reden von Gott – mit wem? Gegen wen? Analyse eines Lernwegs im Katholischen Erwachsenen-Katechismus, rhs 29 (1986) 78–86.

4.4 Analysen von audiovisuellen Medien

Bätz, Kurt: Christusglaube filmisch inszeniert – Ratschläge zum Einsatz von Jesusfilmen, entw. 2/1986, 53–60.
Betz, Barbara: Das Bild in der Kinderbibel. Elementar- und Primarbereich, Rh 1986, 35–38.
Birkholz, Siegfried: Die Heidenheim-Graphik »Ijob« im Religionsunterricht von Sonderschulen und Sekundarstufe I (Klassen 9 und 10), EvErz 38 (1986) 272–274.
Jung, Fernand: Behinderung. Ängste. Fluchtbewegungen. Kurzspielfilme und Dokumentarfilme für die Jugendarbeit (12. Folge), medien praktisch. Medienpädagogische Zeitschrift für die Praxis 4/1986, 26–33.
Jung, Fernand: Bundeswehr/Wehrdienstverweigerung. Kurzspielfilme und Dokumentarfilme für die Jugendarbeit (11. Folge), medien praktisch. Medienpädagogische Zeitschrift für die Praxis 2/1986, 24–27.
Gottwald, Eckart: Medien verändern die Wirklichkeit – aber durch wen? Zur Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland-AEED »Die Veränderung von Wirklichkeit durch neue Informationstechniken und Computer«, medien

praktisch. Medienpädagogische Zeitschrift für die Praxis 4/1986, 57–58.
Gottwald, Eckart: Analyse eines Zeichentrickfilms am Beispiel des Films »Unser Garten«, medien praktisch. Medienpädagogische Zeitschrift für die Praxis 3/1986, 14–17.
Gottwald, Eckart: Kurzfilme für den Religionsunterricht: Neuere Angebote in einer sich wandelnden Medienlandschaft, EvErz 38 (1986) 243–250.
Ohlwein, Armin und *Klaus Heiner Weber:* Geschwisterlich mit Herz und Hand. Eine schulfunkdidaktische Skizze über christliche alternative Lebensgemeinschaften, ForR 4/1986, 27–34.
Ringshausen, Gerhard: Vom Text- zum Bilderbuch? Bildmedien in Religionsbüchern, Rh 1986, 21–25.
Sommerfeld, Veronika: Bilderbücher im Religionsunterricht, EvErz 38 (1986) 283–285.

4.5 Religion/Religionsunterricht und Schule, Schulseelsorge

4.5.1 Allgemein

Bitter, Gottfried: Religionsunterricht, in: *Ulrich Ruh u.a.* (Hg.): Handbuch religiöser Gegenwartsfragen, Freiburg 1986, 395–400.
Bitter, Gottfried: Gemeinde und Schule – ein schwieriges Verhältnis, in: *Dokumentation 1986,* 219–228.
Böbel, Friedrich: Religionsunterricht heute, Ziele – Schwierigkeiten – Chancen – Hilfen, AevRU. T 77/1986, 5–47.
Böbel, Friedrich: Religionsunterricht heute. Ziele – Schwierigkeiten – Chancen – Hilfen, (Synodenbericht), Nachrichten der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern 41 (1986) H. 9, 165–175
Dienst, Karl: Seelsorge und Beratung in der Schule: Adressaten, Inhalte, Orte, BirkB 4/1986, 17–27.
Doedens, Folkert: info-Religion. Warum Religionsunterricht wählen?, ru 16 (1986) 49–50.
Emeis, Dieter: Der Religionsunterricht als Lernort des Glaubens, RUh 4 (1986) 3–10.
Fikenscher, Konrad: Wirklich wahr! Denkanstöße zum Verständnis von und zum Umgang mit Wirklichkeit im Religionsunterricht, AevRU.T 77/1986, 55–110.
Foitzik, Karl: Zur Situation des evangelischen Religionsunterrichts in Bayern. Erfahrungen mit dem RU, in: *Landessynode 1986,* 21–34.
Gedanken zum heutigen Religionsunterricht, LehB 38 (1986) 85–86.
Goebel, Reinhard: Der Beitrag des Faches Religion im Gesamt der Schulwirklichkeit, in: *Jungnitz 1986,* 175–181.
Heun, Karl: Erläuterungen zum Globalziel des Religionsunterrichts, AevRU.T 77/1986, 48–54.
Jung, Elmar: Schülerseelsorge am Staatlichen Dreieich-Gymnasium in Langen (Hessen), in: *Jungnitz 1986,* 185–195.
Kattmann, Ulrich: Religiöse Erziehung – heute in Niedersachsen, Beispiele – In Niedersachsen Schule machen 4 (1986) H. 4, 20–23.
Kemler, Herbert: Kirche – Idee und Wirklichkeit. Zum Verhältnis des Religionsunterrichts zur Volkskirche – Ein Vortrag, ForR 2/1986, 13–17.
Keßler, Alfred: Religionsunterricht in der Schule – Wegweisung für das Leben?, Familie aktuell 5 (1986) H. 6, 14–16.
Kettel, Joachim: Religionsunterricht. Vom Rundumschlag getroffen. Offener Brief an den Fuldaer Erzbischof Johannes Dyba, Publik-Forum 15 (1986) H. 3, 34-36.
Kiebitz, Johann F.: »Ein Fach, das in unserer Gesellschaft keinen Rückhalt hat, . . ., das verschwindet über kurz oder lang aus der Schule.« Überlegungen und Meinungen eines interessierten Außenseiters zur Situation des Religionsunterrichts, AevRU.T 77/1986, 215–230.
Kleiner, Josef R.: Schülerseelsorge an Gymnasien und Realschulen. Dokumentation, Überlegungen, Anregungen (Materialien für den Religionsunterricht an Gymnasien 3/1986), München 1986.

Kögler, Traugott: Zur Situation des Religionsunterrichts an Waldorfschulen, LehB 38 (1986) 5-6.
Krimm, Werner: Schulseelsorge an einer Schule in kirchlicher Trägerschaft, in: *Jungnitz 1986,* 196-205.
Kuhn, Wolfgang: Religionsunterricht - ein moderner »Jugendschreck«?, KatBl 87 (1986) 298-299.
Launer, Gerhard: Grenzen und Möglichkeiten des Religionsunterrichts im Bedingungsrahmen der Diaspora, in: *Jungnitz 1986,* 154-174.
Ley, Siegfried: Beurteilen - Beraten - Seelsorge treiben, BirkB 4/1986, 29-40.
Maier, Hans: Gedanken zur religiösen Erziehung in Schule und Familie, schulreport 2/1986, 1-2.
Niebler, Else: Schulbezogene Elternarbeit. Von Anstoßen im Sachausschuß »Erziehung und Schule« zur Umsetzung im Dekanat Darmstadt, in: *Jungnitz 1986,* 217-223.
Ruddies, Günther H.: Seelsorge und Beratung in der Schule, BirkB 4/1986, 7-15.
Schluckebier, Friedrich Wilhelm: »Tradition ist nach vorne offen . . .«. Referat im Rahmen einer Veranstaltung »Der Stellenwert des RU« in Hanau 18. 5. 1985, ForR 2/1986, 35-37.
Stachel, Günter, Religionsunterricht in der Volkskirche, LS 37 (1986) 249-253.
Steinhilper, Rolf: Seelsorge im Raum der Schule, BirkB 4/1986, 55-63.
Taubert, Lutz: Kinder und Lehrer laut Studie zufrieden mit Religionsunterricht, aber: Kluft zwischen Schule und Gemeinde, Inf(M) 18/1986, 114.
Wirth, Rainer: Ein Beispiel für Schülerseelsorge. Religiöse Woche am Maristenkolleg Mindelheim, EuE 1986, 54-58.

4.5.2 Beziehungen zu anderen Fächern
Gahlmann, Alfred: Religionsunterricht im Beziehungsgefüge der Fächer an Schulen in kirchlicher Trägerschaft, in: *Jungnitz 1986,* 145-153.

4.5.3 Einzelprobleme: Leistungsmessung, Disziplin, Hausaufgaben u.ä.
Beeli, Benedetg: Ohne Regeln geht es nicht! Besondere Probleme im Unterricht eines Fachlehrers, RL 15 (1986) H. 2, 12-14.
Katholisches Schulkommissariat in Bayern (Hg.): Abituraufgaben. Grundkurs 1986 - Leistungskurs 1986, München 1986.
Klein, Hans-Adolf: Leistungsmessung im Fach Katholische Religionslehre, Kont. 2/1986, 16-28.

4.5.4 Lehrerrolle
Achleitner, Wilhelm: Ist der Religionslehrer ein Laie? Eine Auseinandersetzung mit den Lineamenta (1) und gegenwärtigen Strömungen in der Kirche, CpB 99 (1986) 217-220.
Ernst, Michael: Was sagt das Neue Testament zur Frage: Ist der Religionslehrer ein Laie?, CpB 99 (1986) 220-221.
Heimbrock, Hans-Günter: Jesus der »Rabbi« - Ein Modell für Religionslehrer heute?, RpB 18/1986, 173-187.
Hemel, Ulrich: Wie bewältigen Religionslehrer ihren Alltag?, rhs 29 (1986) 249-258.
Hofmann, Fritz: Der Religionslehrer: Erwartung und deren Bewältigung, in: *Tilly/Potthast 1986,* 81-82.
Karaszek, Norbert: Die Seel-Sorgen: Gedanken über ihre Entstehung und Notwendigkeit. Ein persönlicher Beitrag zum Religionsunterricht, CpB 99 (1986) 112.
Kleiner, Josef Rafael: »Erzieher in Christus - Väter durch das Evangelium« (1 Kor 4,15). Überlegungen zu einer Spiritualität des Religionslehrers, CpB 99 (1986) 109-111.
Kleiner, Josef Rafael: Der Religionslehrer als Ratgeber seiner Schüler, CpB 99 (1986) 457-459.
Lang, Heinrich: Der Lehrer als Seelsorger. Vortrag bei der Herbstversammlung der Evangelischen Lehrer- und Erziehergemeinschaft 1985, LehB 38 (1986) 33-36.42-44.49-51.
Lehmann, Karl: »Das Wort ist dir nahe«. Sendung und Fruchtbarkeit im Auftrag des Religionslehrers. Predigt, RUh 4/1986, 10-14.

Renker, Alwin: Nachbemerkungen zum Referat von Prof. Dr. F.E. Wilms am 27. April 1985 bei der Mitgliederversammlung des Verbandes Katholischer Religionslehrer in Karlsruhe, IRP.M 16 (1986) H. 1, 26–28.
Schaube, Werner: Religionslehrer ohne Gänsefüßchen. Eine (vielleicht seltsame) Antwort an Karl Immervoll (Heft 4/1985 und 1/1986), CpB 99 (1986) 107–108.
Schlüter, Richard: Freiheit und Bindung. Zur Funktion und zum Selbstverständnis des Religionslehrers im religiösen Sozialisationsprozeß, KatBl 111 (1986) 292–299.
Schneider, Wilhelm: Die Verantwortung eines jeden Lehrers für die Erziehung aus christlichem Geist, in: *Dokumentation 1986,* 58–59.
Silberberg, Hermann-Josef: Zeuge sein – ohne zu predigen, KuS(Mst) 12 (1986) H. 58, 3–11.
Simon, Werner: Der Religionslehrer im Brennpunkt des religionspädagogischen Interesses, RpB 17/1986, 64–78.
Theis, Alfons: Der »Rabbi« im Staatskittel? – Fragen zur Identität des sogenannten Religionsphilologen, IRP.M 16 (1986) 21–25.
Whitake, Heinz: Damit die Quellen nicht versiegen, KuS(Mst) 12 (1986) H. 58, 1–3.
Wilms, Franz Elmar: Die Situation des Religionslehrers zwischen Lehrplan und Schüler, IRP.M 16 (1986) H. 1, 14–25.

4.6 Rolle von Katecheten, Jugendleitern, Erziehern

Baur, Hildegard von: Frauen in Leitungsgremien. Einige persönliche Notizen, MCVJM 41 (1986) H. 1, 19–20.
Bläsing, Wilhelm: Geistlich leiten, MCVJM 41 (1986) H. 1, 13–15.
Bückel, Gerhard: Geistliche Führer, BauG 38 (1986) 55–57.
Elsäßer-Feist, Ulrike: Ein Dienst (unter anderen). Röm 12, 3–8, MCVJM 41 (1986) H. 1, 5–7.
Ghezzi, Ernst: »Gesucht: Katechet/Jugendleiter«, SKZ 154 (1986) 430–432.
Hansis, Helga: Wie finde ich meinen Leitungsstil?, MCVJM 41 (1986) H. 1, 28–30
Klein, Christel: Mein Traum von mir als Leiter(in), MCVJM 41 (1986) H. 1, 26–27.
Krause, Heidi: Leiten und Streiten. 2. Timotheus 2,1–13, MCVJM 41 (1986) H. 1, 8–10.
Müller, Hans-Joachim: Was heißt hier Vorstand?, MCVJM 41 (1986) H. 1, 25–26.
Padberg, Rudolf: Der Erwachsenenbildner als Glaubenszeuge, in: *Alfons Benning* (Hg.): Erwachsenenbildung – Bilanz und Zukunftsperspektiven (Festgabe für Franz Pöggeler zur Vollendung des 60. Lebensjahres), Paderborn 1986, 78–85.
Petersen, Friedrich: Mitarbeiter im Konfirmandenunterricht – ein Erfahrungsbericht (2. Teil), LOG 1/1986, 77–79.
Schaible, Günther: Leitungsgaben entdecken, fördern und einsetzen, MCVJM 41 (1986) H. 1, 16-18.
Schindler, Wolfgang: Überarbeitet, aber glücklich. Jugendarbeiter/innen am Ende der Arbeitsgesellschaft, BauG 38 (1986) 327–330.
Schröder, Manfred: Mitarbeiterkreise leiten. Aus der Perspektive einer Teilnehmerin und aus Erfahrungen eines ehrenamtlichen Leiters, MCVJM 41 (1986) H. 1, 33–34.
Währisch, Hans: Wie der gute Hirte. Hesekiel 34 (Joh. 10,11–18; 21,15-19), MCVJM 41 (1986) H. 1, 10–12.
Wehrs, Jürgen: Wenn Führer gefragt sind . . ., MCVJM 41 (1986) H. 1, 21–22.

5 Religionspädagogik und Gesellschaft

5.1 Religionspädagogik und Recht

5.1.1 Rechtsquellen

BASS 20–53 Nr. 1, Vereinbarungen mit der katholischen Kirche über die Erteilung des staatlichen Unterrichtsauftrages, die Verwendung von Katecheten und die kirchliche Einsichtnahme in den Religionsunterricht. RdErl. d. Kultusministers v. 18. 2. 1956 (ABl.KM.NW. S. 35), KuS(Mst) 12 (1986) H. 59, 4–7.

Die Befristung eines Dienstvertrages zwischen einer evangelischen Landeskirche in Niedersachsen und einer Lehrkraft, die auf der Grundlage des Gestellungsvertrages zwischen dem Land Niedersachsen und den evangelischen Kirchen in Niedersachsen an einer öffentlichen Schule Religionsunterricht erteilen soll, ist sachlich gerechtfertigt. LAG Niedersachsen, Urteil v. 12. 7. 1985 - 9 Sa 75/84 - (rechtskräftig), ZevKR 31 (1986) 235.
Bekanntmachung des Landeskirchenrates betr. Ratifikation des Staatsvertrages mit dem Rheinland vom 18. 11. 1986, Amtsblatt der Evangelischen Kirche der Pfalz 1986, 54.
Beschluß des Landeskirchenamtes betr. Ordnung für den Dienst der Bezirkskatecheten in der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Sachsens vom 1. 4. 1986, Amtsblatt der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Sachsens 1986, A 37.
Beschluß des Landeskirchenrates betr. Übernahme der Richtlinien der Konferenz der Evangelischen Kirchenleitungen in der DDR für eine Qualifizierung zum Gemeindepädagogen vom 9. 1. 1984, Amtsblatt der Evangelischen Landeskirche Anhalts 1986, 3.
Beschluß der Landessynode betr. Teilnahme von nichtkonfirmierten Kindern am Abendmahl vom 25. 11. 1977, Amtsblatt der Evangelischen Kirche der Pfalz 1986, 55.
Beschluß der Kirchenleitung betr. Ordnung der Ersten Kirchlichen Prüfung für das Amt des Lehrers - mit fachwissenschaftlicher Ausbildung in zwei Fächern - und das Amt des Studienrats i. d. F. d. Bkm. v. 25. September 1986, mit Anlage: Prüfungsanforderungen, vom 25. 9. 1986, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin West) 1986, 113.
Beschluß des Konsistoriums betr. Ordnung der Kirchlichen Prüfung im Fach Ev. Religionslehre für Lehrer nach der Zweiten Staatsprüfung i. d. F. d. Bkm. vom 25. September 1986, mit Anlage: Prüfungsanforderungen, vom 25. 9. 1986, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin West) 1986, 110.
Bischöfliches Ordinariat der Diözese Rottenburg-Stuttgart: Religionsunterricht und Schule. Bekanntmachungen, Ordnungen, Mitteilungen, Kirchliches Amtsblatt für die Diözese Rottenburg-Stuttgart 1986, 701-738.
Dikow, Joachim und *Josef Mersch* (Hg.): Rechtsgrundlagen für Religionsunterricht, Schulseelsorge und Bekenntnisschule, Münster [2]1986.
Erlaß der KR betr. Grundsätze zur Teilnahme von Kindern am Heiligen Abendmahl vom 18. 2. 1986, Landeskirchliches Amtsblatt der Evangelisch-lutherischen Landeskirche in Braunschweig 1986, 14 (= ABlEKD 1986, 224).
Grundordnung für katholischen Schulen in freier Trägerschaft im Lande Hessen, Wissenschaft - Glaube - Erziehung 25/1986, 4-8.
Hönings, Ernst (Hg.): Rechtliche Grundlagen zur Fortbildung an kirchlichen Einrichtungen, SInf 37/1986, 2-4.
Kirchengesetz über die Teilnahme nichtkonfirmierter Kinder am heiligen Abendmahl vom 10. 1. 1986, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche im Rheinland 1986, 11 (= ABlEKD 1986, 145).
Kirchengesetz vom 27. 6. 1985 zu dem Vertrag der Evangelischen Kirchen im Rheinland und der Evangelischen Kirche der Pfalz mit dem Saarland über die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften für das Fach Religion und über die Erteilung evangelischen Religionsunterrichtes an den Schulen im Saarland vom 25. Februar 1985, mit Anlage: Vertragstext und Zusatzprotokoll, Amtsblatt der Evangelischen Kirche der Pfalz 1986, 50.
(1) Das kirchliche Selbstbestimmungsrecht und das Grundrecht der Religionsfreiheit umfassen auch die Befugnis der Kirchen, frei bestimmen zu dürfen, welche Anforderungen an ihre Amtsinhaber zu stellen sind und welche Rechte und Pflichten diese im einzelnen haben. Allein die Kirchen können darüber entscheiden, ob ein ausgebildeter Katechet die Voraussetzungen erfüllt, die sie an einen Religionslehrer stellen. - (2) Die Ausbildung zur Katechetin am Kirchlichen Ausbildungszentrum für Diakonie und Religionspädagogik Karlshöhe Ludwigsburg ist unbeschadet der Möglichkeit, an staatlichen Schulen zu unterrichten, eine rein innerkirchliche Maßnahme, die im staatlichen Zuständigkeitsbereich keine unmittelbaren Rechtswirkungen entfaltet. Gegen die Versagung der kirchlichen Anerkennung als Katechetin ist daher der Rechtsweg zu den staatlichen Verwaltungsgerichten nicht gegeben. VG Stuttgart, Urteil vom 14. 7. 1983 - VRS 1K 4/83 - (rechtskräftig), ZevKR 31 (1986) 471.

KVO zur Änderung der KVO über die Verpflichtung der Gemeindepfarrer zur Erteilung von Religionsunterricht an den Schulen vom 28. Februar 1978 (KABl. Bd. 48, S. 82) vom 9. 7. 1985, ABlEKD 1986, 87.
Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Lehrerfortbildung: Kirchliche Fortbildungsangebote an Fachleiter für evangelische und katholische Religionslehrer, Az.: I B 6.42.4/04 Nr. 5069/86 - Düsseldorf, den 20. Juli 1986, Inf(E) Dezember 1986, 22-23.
Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Lehrerfortbildungsangebote für Fachleiter des Faches Katholische Religionslehre an Studienseminaren, Az. I B 6.42.4/04 Nr. 5069/86 v. 20. 7. 1986, Inf(E) Dezember 1986, 23.
Ordnung des Landesjugendpfarramtes der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Oldenburg vom 24. 7. 1986, Gesetz- und Verordnungsblatt für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Oldenburg 21 (1986) 87 (= ABlEKD 1986, 501).
Rechtsverordnung des Konsistoriums vom 26. 8. 86 zur Änderung der Ordnung der Ersten Kirchlichen Prüfung für das Amt des Lehrers - mit fachwissenschaftlicher Ausbildung in zwei Fächern - und das Amt des Studienrats v. 11. Januar 1983 und zur Änderung der Ordnung der Kirchlichen Prüfung im Fach Ev. Religionslehre für Lehrer nach der Zweiten Staatsprüfung vom 24. Juli 1984, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin West) 1986, 96.
Richtlinien des Landeskirchenrats für die Teilnahme von Kindern am Abendmahl vom 10. 9. 1984, Amtsblatt der Evangelischen Landeskirche Anhalts 1986, 3.
Staatliche Bestätigung der RVO der Kirchenleitung vom 22. 8. 1986 zur Änderung der Ordnung der Ersten Kirchlichen Prüfung für das Amt des Lehrers - mit fachwissenschaftlicher Ausbildung in zwei Fächern - und das Amt des Studienrats vom 11. Januar 1983 und zur Änderung der Ordnung der Kirchlichen Prüfung im Fach Evangelische Religionslehre für Lehrer nach der Zweiten Staatsprüfung v. 24. Juli 1984 durch den Senator für Schulwesen, Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin (West) 1986, 97.
Unterrichtsbesuche bei Religionslehrern, Kont. 2/1986, 40.
Verfügung des LKA zu den Grundsätzen zur Teilnahme von Kindern am Heiligen Abendmahl, Landeskirchliches Amtsblatt der Evangelisch-lutherischen Landeskirche in Braunschweig 1986, 14 (= ABlEKD 1986, 224).
Vorbereitung der Firmung, Kont. 2/1986, 40.

5.1.2 Juristische Beiträge

Abel, Ralf Bernd: Inhalt und Grenzen der Religionsfreiheit in bezug auf die »Neuen Jugendreligionen«, fjr 1/1986, 16-41.
Bildung, Erziehung und katholische Schule im Codex des kanonischen Rechts und in Konzilsdokumenten, Marchtaler Pädagogische Beiträge 9 (1986) H. 3, 53-67.
Fackler, Richard: Die Rechtsstellung des Schulleiters an katholischen Schulen, eng. 1986, 226-231.
Heckel, Martin: Die theologischen Fakultäten im weltlichen Verfassungsstaat (Ius ecclesiasticum 31), Tübingen 1986.
Heckel, Martin: Zur Errichtung theologischer Fakultäten und Studiengänge im Spannungsfeld von Kulturverfassungsrecht und Staatskirchenrecht, in: *Richard Bartelsperger u.a.* (Hg.): Rechtsstaat, Kirche, Sinnverantwortung (Festschrift für Klaus Obermayer zum 70. Geburtstag), München 1986, 181-191.
Liebert, Erwin: Schülergottesdienste und Schulrecht. Eine Übersicht über die wichtigsten gesetzlichen Bestimmungen, Wort 1985/86, H. 5 (2 S.).
Mahrenholz, Ernst G.: Staat und staatlich-katholisches Lehramt, Der Staat 1986, 79-102.
Rees, Wilhelm: Der Religionsunterricht und die katechetische Unterweisung in der kirchlichen und staatlichen Rechtsordnung, Regensburg 1986.
Taudien, Herbert: Rechtliche Möglichkeiten zur Reaktion auf die Aktivitäten Neuerer Glaubensgemeinschaften (»Jugendreligionen«, Gurubewegungen, Psychokulte u.ä.), fjr 2/1986, 17-34.

5.1.3 Religionspädagogische Beiträge

5.1.4 Fallbeschreibungen

Paderborner Erzbischof entzieht Lehrerlaubnis, SchK 32 (1986) H. 9–10, 12; rhs 29 (1986) 395–396.

5.2 Religionspädagogik und Politik

5.2.1 Politische Stellungnahmen

Landtag Nordrhein-Westfalen. 10. Wahlperiode. Kleine Anfrage des Abgeordneten Dr. Rödding CDU: Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen (Drucksache 10/994 vom 14.5.1986). – Landtag Nordrhein-Westfalen. 10. Wahlperiode: Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage 418 des Abgeordneten Dr. Rödding CDU (Drucksache 10/994), Drucksache 10/1106 vom 30. 6. 1986.

Landtag Rheinland-Pfalz (10. Wahlperiode). Kleine Anfrage der Abgeordneten Körper und Fink (SPD) und Antwort des Kultusministeriums zum Unterrichtsausfall im Fach Religion, Drucksache 10/2306 vom 2. 4. 1986; SuK(R) 1/1986, 43–44.

Maier, Hans: Chancen des Religionsunterrichts heute. Stellungnahme aus der Sicht des bayerischen Kultusministers, Nachrichten der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern 41 (1986) H. 6, 101–103.

Oschatz, Georg-Berndt: Zehn Thesen zum Religionsunterricht, bb 37/1986, 17-18; Kont. 2/1986, 36.

5.2.2 Kirchenamtliche Stellungnahmen (und Entwürfe); Stellungnahmen von religiösen/kirchlichen Verbänden

Äußerung der Landessynode vom 13. Juni 1986 zu Grundfragen des Religionsunterrichts, entw. 3/1986, 74.

Arbeitsgemeinschaft der evangelischen Religionslehrer an den Gymnasien in Bayern: Votum zum Religionsunterricht, PIGEE 58a/1986, 5–7.

Arbeitsgemeinschaft evangelischer Lehrer an weiterführenden Schulen in Bayern: Votum zum Religionsunterricht, PIGEE 58b/1986, 1.

Ausschuß Schulpädagogik des KEG-Bundesverbandes: Freie Katholische Schulen, CuB 32 (1986) 219.

Bericht zur Situation des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen, in: *Evangelisch-Lutherische Landeskirche Hannover* (Hg.): 20. Landessynode, 8. Tagung Mai 1986, Bd. 8, Hannover 1986, 120–125.128–136.

Beschluß der westfälischen Landessynode zum Religionsunterricht: »Die Freistunde darf keine Alternative sein«, SuK(R) 1/1986, 41; ru int 15 (1986) H. 1, 5.

Bundesvereinigung Evangelischer Eltern und Erzieher: Voraussetzungen und Möglichkeiten partnerschaftlicher Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule. Thesen aus einer Tagung, ESchE 1/1986, 20.

Degenhardt, Johannes Joachim: Katholische Erklärung zum Religionsunterricht, ESchE 1/1986, 18-19.

Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung: Ökumenische Herausforderung an unsere Bildungsarbeit, Karlsruhe 1986.

Diözesanbischöfe in Nordrhein-Westfalen: Grundsätze für Unterricht und Erziehung in den öffentlichen katholischen Schulen im Land Nordrhein-Westfalen, eng. 1986, 263–264.

Diözesansynode Rottenburg-Stuttgart 1985/86: Weitergabe des Glaubens an die kommende Generation, Kirchliches Amtsblatt für die Diözese Rottenburg-Stuttgart 11/1986; selbständige Veröffentlichung: Stuttgart 1986.

Diözesansynode Rottenburg-Stuttgart 1985/86: Weitergabe des Glaubens an die kommende Generation. Teil III. Religionsunterricht (Teildruck), Stuttgart 1986; Inf(M) 19/1986, 7–11.

Erklärung der Bewegung für Papst und Kirche e. V.: Zu Katholischer Erwachsenen-Kate-

chismus / das Glaubensbekenntnis der Kirche, Theologisches 190/1986, 6923-6924.
Europäische Arbeitsgemeinschaft für Jugendkatechese: Die Bibel mit Jugendlichen lesen, KatBl 111 (1986) 619-621.
Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Baden (EAEB) und Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Württemberg (EAEW). Grundlagenkommission: Neue Thesen zur evangelischen Erwachsenenbildung, DEAE.N 6/86, 55-59.
Evangelischer Schulbund in Bayern e. V.: Chancen und Schwierigkeiten des Religionsunterricht aus der Sicht des Evangelischen Schulbundes in Bayern, PIGEE 58a/1986, 8-11.
Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern: Wort der Synode zur Praxis des Religionsunterrichts heute, Nachrichten der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern 41 (1986) 176-177; GEE-Runfbrief Herbst 1986, 18-20.
Fachgemeinschaft Evangelischer Religionslehrer in Württemberg: Stellungnahme zur Entschließung der Landessynode zu Grundfragen des Religionsunterrichts vom 15. Juni 1976, entw. 3/1986, 76.
Gemeinschaft Evangelischer Erzieher in Bayern e. V.: Votum zum Religionsunterricht, ibw.j 24 (1986) 18-21; PIGEE 58a/1986, 4.
Gesamtverband Evangelischer Erzieher in Bayern e. V.: Thesen zum Thema der Frühjahrssynode 1986 »Religionsunterricht«, PIGEE 58b/1986, 9.
Die Grundsätze des Bundes evangelischer Religionslehrer an höheren Schulen Westfalens (Neufassung vom 23. Oktober 1962), in: *Tilly/Potthast 1986,* 12.
Grundsatzfragen zum Religionsunterricht. Berichte und Aussprache, in: *Landeskirche in Württemberg* (Hg.), 10. Landessynode 1986, 795-874.
Heun, Karl: Chancen des Religionsunterrichts heute. Stellungnahme aus der Sicht des verantwortlichen Abteilungsleiters im Landeskirchenamt, Nachrichten der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern 41 (1986) H. 6, 104-106.
Hinweise für eine richtige Darstellung von Juden und Judentum in der Predigt und in der Katechese der katholischen Kirche. Ein bemerkenswertes Dokument der »Vatikanischen Kommission für die religiösen Beziehungen zum Judentum« im Sekretariat für die Einheit der Christen, ru 16 (1986) 109-113.
Höffner, Joseph, Johannes Joachim Degenhardt und *Klaus Hemmerle:* Grundsätze für Unterricht und Erziehung in den öffentlichen Katholischen Bekenntnisschulen im Land Nordrhein-Westfalen, Inf(E) Dezember 1986, 23-25.
Interkonfessionelle Arbeitsgemeinschaft für Mischehen-Seelsorge der deutsch-sprachigen Schweiz (Hg.): Religiöse Kindererziehung in der Mischehe, Zürich 1986.
»Jugend - Hoffnung der Kirche«. Erklärung des Zentralkomitees der deutschen Katholiken zum Verhältnis von Jugendlichen und Erwachsenen in den Pfarrgemeinden (beschlossen: 2. Mai 1986), in: Berichte und Dokumente des Zentralkomitees der deutschen Katholiken 62/1986, 23-41.
Katholische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung der Schweiz und des Fürstentums Liechtenstein (KAGEB): Stellungnahme zu den Lineamenta der Bischofssynode 1987 »Berufung und Sendung der Laien in Kirche und Welt, zwanzig Jahre nach dem Vatikanischen Konzil«, kageb 1/1986, 27-35.
Katholische Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V.: Stellungnahme zur gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion, KEB NW 15 (1986) H. 3, 5.
Katholische Landeskonferenz für Schule und Erziehung in Nordrhein-Westfalen: Zur Zusammenarbeit von Schule und Kirche vor Ort, eng. 1986, 255-262.
Kirchenamt der EKD (Hg.): Ökumenisches Lernen. Grundlagen und Impulse. Eine Arbeitshilfe der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Gütersloh 1986.
Landesjugendkammer in Baden: Begleitung von Jugendlichen, die zu einem Engagement im politischen und gesellschaftlichen Bereich bereit sind, (Karlsruhe) 1986, eij 34 (1986) H. 2, 8-9.
Landessynode der Evangelischen Kirche im Rheinland: Lehren und Lernen als Aufgabe der Kirche in Konfirmandenarbeit und Religionsunterricht (Beschluß), SuK(R) 1/1986, 40-41.

Landessynode der Evangelischen Kirche im Rheinland: Religionsunterricht (Lehrerausbildung und Vokationsordnung) - Beschluß, SuK(R) 1/1986, 41.
Lehrerausbildung und Vokationsordnung - Antrag der Kreissynode Köln-Süd (mit Beschluß) in: *Evangelische Kirche im Rheinland* (Hg.): Verhandlungen der 34. ordentlichen rheinischen Landessynode Januar 1986, Bad Neuenahr 1986, 221-222 und Anlage 247-250.
Memorandum zur Schülerverbandsarbeit, KatBl 111 (1986) 378-384.
Pfarrerverein in der Evang.-Luth. Kirche in Bayern e. V.: Votum zum Religionsunterricht, PIGEE 58b/1986, 2-3.
Der Präses der Evangelischen Kirche im Rheinland: Rundbrief an die Religionslehrer der Evangelischen Kirche im Rheinland, SuK(R) 1/1986, 42.
Religionspädagogen der Erzdiözese Wien: 10 Thesen zum Religionslehrer und Religionsunterricht von morgen, CpB 99 (1986) 103-106.
Religionsunterricht: Die Freistunde darf keine Alternative sein. Beschluß der Landessynode der Evangelischen Kirche von Westfalen, Eh 36 (1986) 19.
Religionsunterricht an Beruflichen Schulen. Bericht des Bildungsausschusses: Eingabe des Fachverbandes Evangelische Religionslehrer in Baden e.V., in: *Evangelischer Oberkirchenrat Karlsruhe* (Hg.): Landessynode der Evangelischen Landeskirche Baden November 1985, Karlsruhe 1986, 77-80.192-194.
Schulabteilung beim Landeskirchenamt: Die kirchlichen Schulen und Internate im Bereich der Evangelischen Kirche im Rheinland, in: *Evangelische Kirche im Rheinland* (Hg.): Verhandlungen der 34. ordentlichen rheinischen Landessynode, Jan. 1986.
Spengler, Helmut: Brief an die Religionslehrerinnen und Religionslehrer im Bereich der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, SchH 16 (1986) H. 1, 37-39.
Stellungnahme des ANR zum Entwurf der Rahmenrichtlinien für die Schule für Lernbehinderte. Evangelischer Religionsunterricht, Rundschreiben des Aktionsausschusses Niedersächsischer Religionslehrer 19/1986, 102-108.
Tilly, Ernst: Bericht zur Beratung über den Religionsunterricht und Beschluß, in: *Evangelische Kirche von Westfalen* (Hg.): 2. Tagung der 10. Westfälischen Landessynode vom November 1985, Bielefeld 1986, 251-253.
VBE-Religionspädagogen: Stellungnahme zum KM-Vorhaben der »Schulischen Moralerziehung nach L. Kohlberg«, Schule heute - Information + Meinung 26 (1986) H. 5, 3.
Verband evangelischer Religionspädagogen und Katecheten in Bayern e. V.: Votum zum Religionsunterricht, PIGEE 58b/1986, 4.
Verlautbarungen der Diözesanbischöfe in Nordrhein-Westfalen Nr. 183: Grundsätze für Unterricht und Erziehung in den öffentlichen katholischen Schulen im Land Nordrhein-Westfalen, SchK 32 (1986) H. 7-8, 17.
Vorstellung von Religionslehrern im Gottesdienst und Erteilung der Vokation, in: *Evangelischer Oberkirchenrat Karlsruhe* (Hg.): Landessynode der Evangelischen Landeskirche Baden November 1985, Karlsruhe 1986, 74-77.199.
Votum der Gemeinschaft Evangelischer Erzieher in Bayern e.V. zum Religionsunterricht, ibw.j 24 (1986) 18-21.
Wegge, Hans: Thesen zur Gründung eines Verbandes der evangelischen Religionslehrer an den höheren Schulen Westfalens, in: *Tilly/Potthast 1986,* 13-15.
Wort der Landessynode der Evangelischen Kirche von Westfalen 1985 zum Religionsunterricht, in: *Tilly/Potthast 1986,* 80.
Wort der Synode (Neuendettelsau) zur Praxis des Religionsunterricht heute, in: *Landessynode 1986,* 113-117.
Württembergische Evangelische Landessynode: Entschließung zu Grundfragen des Religionsunterrichts, entw. 3/1986, 75.
Zur Zusammenarbeit von Schule und Kirche vor Ort. Eine Erklärung der Katholischen Landeskonferenz für Schule und Erziehung NW, Inf(E) Juni 1986, 8-12.

5.2.3 Richtlinien und Curriculumentwürfe

Bayerischer Kultusminister: Richtlinien für die religiöse Unterweisung türkischer Schüler

muslimischen Glaubens in den Jahrgangsstufen 1-3 der Grundschule, Amtsblatt des Bayerischen Kultusministeriums 1986, Sondernummer 7, 269-272.
Bischöfliches Schulamt der Diözese Rottenburg-Stuttgart: Lehrplan für das Fach Katholische Religionslehre. Schule für Schwerhörige (Sonderschule), Freiburg/Rottenburg-Stuttgart 1986.
Freie und Hansestadt Hamburg / Behörde für Schule und Berufsbildung (Hg.): Lehrplan für die Sekundarstufe I (Klassen 5 bis 10. Orientierungsstufe, Haupt- und Realschule, Gymnasium, Gesamtschule). Religion, Hamburg 1986.
Froben, Wolfgang: Kursfolge für das Fach ev. Religionslehre (Entwurf), AevRU(H) 44/1986, 34-41.
Kultusminister Baden-Württemberg: Lehrplan für allgemeinbildende Gymnasien und berufliche Gymnasien für das Fach Ethik, 13. Jahrgangsstufe, Kultus und Unterricht 1986, 1-16.
Kultusminister Rheinland-Pfalz: Lehrplanentwurf und Handreichung für die Berufsfachschule im Lande Rheinland-Pfalz. Zweijähriger Bildungsgang mit qualifiziertem Sekundarabschluß I. Unterrichtsfach: Evangelische Religion, Mainz 1986.
Kultusminister Rheinland-Pfalz: Lehrplan Ethik - Grundschule, Grünstadt 1986.
Kultusminister Rheinland-Pfalz: Lehrplan für das Fach Katholische Religion an der berufsbildenden Schule in Rheinland-Pfalz, Wiesbaden 1986.
Kultusminister Schleswig-Holstein: Grundschule. Übersichten zu den Lehrplänen, Kiel 1986 (Ev. RU S. 11-12; Kath. RU S. 13-14).
Kultusminister Schleswig-Holstein: Gymnasium. Übersichten zu den Lehrplänen, Kiel 1986 (Ev. RU S. 4-6; Kath. RU S. 7-9).
Kultusminister Schleswig-Holstein: Hauptschule. Übersichten zu den Lehrplänen, Kiel 1986 (Ev. RU S. 6-7; Kath. RU S. 8-9).
Kultusminister Schleswig-Holstein: Realschule. Übersichten zu den Lehrplänen, Kiel 1986 (Ev. S. 4-5; Kath. RU S. 6-9).
Kultusminister Schleswig-Holstein: Schule für Lernbehinderte. Übersichten zu den Lehrplänen, Kiel 1986 (Ev. RU S. 5-6; Kath. RU S. 7-9).
Lehrplan der Hauptschule. Vollständige, mit Anmerkungen und Ergänzungen versehene Ausgabe, Wien 1986.
Rahmenrichtlinien-Fachgruppe: Evangelische Religion, Primarstufe: Planungshilfen für das erste und zweite Schuljahr (Materialien zum Unterricht, Primarstufe, 5. Evangelische Religion, hg. v. Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung), Wiesbaden [2]1986.

5.2.4 Berichte und Analysen; Nachrichten (zu 5.2)

Adam, Gottfried und *Heidemarie Adam:* Lehrpläne und Lehrplanentwicklung für den evangelischen Religionsunterricht mit Sonderschülern, Zeitschrift für Heilpädagogik 37 (1986) 86-95.
Alt-Hamburger Synode für besseren Religionsunterricht, ESchE 3/1986, 10-11.
Arbeitslos. Erfahrungsberichte arbeitsloser Lehrer/Religionslehrer zu Problemen der Lehrerarbeitslosigkeit, KuS(Mst) 12 (1986) H. 60, 10-12.
Aufgabe des Religionsunterrichts an Sonderschulen unverändert, SchK 32 (1986) H. 7-8, 11.
Ausfall des Religionsunterrichts eingrenzen, SchK 32 (1986) H. 12, 8.
Ausfall des Religionsunterrichts zurückgegangen, eng. 1986, 164; SchK 32 (1986) H. 4, 8.
Bauerndick, Rolf: Katholische Erziehung. Zwielicht auf Schloß Crassenstein. Ein Lefebvre-Internat im Kreuzfeuer der Kritik, Publik-Forum 15 (1986) H. 10, 32-33.
Bayerischer Pfarrerverein und Religionsunterricht, ESchE 11/1986, 10-11.
Bayern: Gegen Schulgebet als Pflicht, ESchE 11/1986, 4.
Bayern: Kritik an regelmäßigem Schulgebet, ESchE 7-8/1986, 5-6.
Bayern: Weiterhin Probleme mit dem Schulgebet, ESchE 9/1986, 3-4.
Bayern: Religionsunterricht als Thema der Landessynode, ESchE 5/1986, 10-12.
Bayerns katholische Schulen suchen im Landtag Unterstützung. Katholisches Schulwerk

und 120000 Eltern appellieren an die Politiker, EuE 1986, 25-26.
Bei Schülern starke Vorurteile über Juden und Israel, ESchE 12/1986, 4-5.
Beratungen über Katechismus für die Weltkirche, ChrL 39 (1986) 300-301.
Berlin: Freidenker fordern Lebenskunde-Unterricht an allen Schulen, ESchE 11/1986, 3-4.
Berlin: Keine Verhandlungen über Religionsunterricht in der Oberstufe, CuB 32 (1986) 12.
Bischof Homeyer wünscht Neuorientierung der kirchlichen Bildungsarbeit, PBl(K) 38 (1986) 26.
Bischof Krusche: Religionslehrer müssen »glaubwürdige Christen« sein, ESchE 3/1986, 9.
Bischof Spital: Religionsunterricht auf wirksame Unterstützung durch Eltern und Pfarrgemeinde angewiesen, SchK 32 (1986) H. 9-10, 12.
Bleistein, Roman: Jugend und Zukunft. Zum Beschluß der Rottenburger Synode zur kirchlichen Jugendarbeit, KatBl 111 (1986) 850-855.
Böhm, Günter: Das Konzept der neuen Richtlinien für Evangelische Religionslehre für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen, in: *Tilly/Potthast 1986,* 54-65.
Brandes, Harald: Az.: 201-82 165/2-4 (betr. Rahmenrichtlinien Evangelische Religion / gymnasiale Oberstufe), AevRU(H) 44/1986, 31-33.
Bromm, Gerhard: Muslimischer Religionsunterricht an deutschen Schulen, ESchE 2/1986, 3.
DDR: Immer weniger Kinder im Religionsunterricht, ru 16 (1986) 78.
DDR: Kirche erreicht nur wenige Jugendliche, ESchE 5/1986, 17-18.
DDR: Neuer Katechismus für den katholischen Religionsunterricht, ESchE 5/1986, 17.
DDR: Wachsende Erwartungen der Jugend an die Kirche, ESchE 7-8/1986, 22.
Dikow, Joachim: Katholische Jungenschulen, Mädchenschulen und koedukative Schulen in freier Trägerschaft - Ein statistischer Überblick, eng. 1986, 125-128.
Donabaum, Liselotte: Auf die Kinder achten! (betr. Lehrplan), CpB 99 (1986) 123-124.
Düsseldorfer Kultusministerium: Religionsunterricht nur teilweise erteilt. Defizite an berufsbildenden Schulen, Der Weg. Evangelisches Sonntagsblatt für das Rheinland 33/1986, 4.
Ederer, Hans-Anton: Schnittmuster für eine neue Uniform. Römisches Machtgerangel um den Welt-Einheits-Katechismus, Publik-Forum 15 (1986) 19-20.
Ehrfurcht vor Gott oberstes Erziehungsziel. Zum Streit um die Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen vor 40 Jahren. Bekenntnisschule wurde die Regel, Der Weg. Evangelisches Sonntagsblatt für das Rheinland 39/1986, 8.
Erwachsenen-Katechismus - ein »ökumenisches Ereignis«, rhs 29 (1986) 115.
Erzbischof Degenhardt: Positive Entwicklung des Religionsunterrichts, ru 16 (1986) 39-40.
Ethik-Lehrpläne in Hamburg und Rheinland-Pfalz, ru 16 (1986) 37.
Evangelischer Religionsunterricht. Bischof Krusche: Religionslehrer müssen »glaubwürdige Christen« sein, SuK(R) 1/1986, 2.
Evangelischer Religionsunterricht in Hessen, rhs 29 (1986) 201.
Faltblatt zum Schulanfang. Nachdenkenswertes über den Religionsunterricht, Der Weg. Evangelisches Sonntagsblatt für das Rheinland 30/1986.
Finger, Kurt: (Lehrplan) Kontinuierlich weiterentwickeln, CpB 99 (1986) 116-117.
Fink, Hans: Behutsamkeit ist kein Fehler! (betr. Lehrplan), CpB 99 (1986) 119.
Francke-Schule in Essen. Evangelisch-biblisch ausgerichteter Unterricht, Der Weg. Evangelisches Sonntagsblatt für das Rheinland 32/1986.
Freie Evangelische Elternvereinigung (FEE) und Katholische Elternschaft Deutschlands (KED), Landesverband Bayern, fordern: Religiöse Erziehung muß wieder mehr in den Mittelpunkt rücken, EuE 1986, 99.
»Geistliche Woche Mannheim«: Widersprüchliche Aussagen über Jugendliche, ESchE 3/1986, 11-12.
Genügend Religionslehrer in Hessen - dennoch Ausfall von Religionsunterricht, ru 16 (1986) 38-39.

Glaser-Schmidt, Friederike: Die Bedeutung von Religionslehrplänen für die Praxis, LehB 38 (1986) 37.
Glaubensvermittlung ohne Gewissenszwang, ESchE 3/1986, 19–20.
Griechisch-orthodoxer Religionsunterricht an NRW-Schulen, rhs 29 (1986) 116.
Gutheil, Jörn-Erik: Gottes Volk ausrüsten. Konferenz der Ev. Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Europa in Carberry Tower (Schottland), DEAE.N 4–5/1986, 49–50.
Hamburg: Neuer Lehrplanentwurf Religion, ESchE 3/1986, 9–10.
Hampel, Johannes: Das Schulgebet gehört zur christlichen Erziehung. Stellungnahme zum Beschluß des Bayerischen Landtags – Drucksache 10/9161 – und der Diskussion im Bayerischen Landtag, CuB 32 (1986) 189.
Hannover: Landessynode für bessere Religionsunterrichtsversorgung, ESchE 7–8/1986, 12–13.
Hannoversche Synode: Evangelische Religion soll im Abitur gleichberechtigt sein, ru 16 (1986) 37.
Heinz, Hanspeter: Einführung in die Vorlage der Kommission 8 »Jugend – Hoffnung der Kirche. Erklärung des Zentralkomitees der deutschen Katholiken zum Verhältnis Jugend und Gemeinde« vor der Vollversammlung des Zentralkomitees der deutschen Katholiken am 22./23. November 1985, in: Berichte und Dokumente des Zentralkomitees der deutschen Katholiken 60/1986, 53–63.
Hessen: Mehr Beachtung für die Bibel im Religionsunterricht, ESchE 4/1986, 13.
Hessen: Unterrichtsausfall im Fach Religion beklagt, SchK 32 (1986) H. 7–8, 12.
Hessen-Nassau: Evangelischer Religionsunterricht »langfristig gefährdet«, ESchE 4/1986, 12.
»Hilfe für Eltern, Schüler, Lehrer und Katecheten« – Sammlung hessischer Schulerlasse neu aufgelegt, eng. 1986, 275–276.
Hilger, Georg: Hinweise für eine richtige Darstellung von Juden und Judentum in der Predigt und in der Katechese der katholischen Kirche. Ein bemerkenswertes Dokument der »Vatikanischen Kommission für die religiöse Beziehung zum Judentum« im Sekretariat für die Einheit der Christen, SInf 38/1986, 1–3.
Hofmann, Fritz: Griechisch-orthodoxer Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen, rhs 29 (1986) 329–330.
Immer mehr evangelische Privatschulen, ESchE 3/1986, 8; SuK(R) 1/1986, 7.
Immer mehr Religionslehrer werden arbeitslos, rhs 29 (1986) 202; SchK 32 (1986) H. 3, 10.
Interesse am Religionsunterricht wächst, SchK 32 (1986) H. 12, 7.
Internationales Symposium über »Jugend und Religion in Europa«, ESchE 6/1986, 7–8.
Islamische Religionslehre als Schulfach, ibw.j 24 (1986) 20f.
Islamischer Religionsunterricht in Hessen, ru 16 (1986) 176; SchK 32 (1986) H. 4, 8.
Jäggle, Martin: Warum eine Überarbeitung des Volksschullehrplans notwendig ist, CpB 99 (1986) 119–121.
40 Jahre Religionslehrer-Bund Westfalen und Lippe, ESchE 12/1986, 14.
John, Barbara und *Hartmut Caemmerer:* Islampolitische Ansätze in Berlin, CIBEDO.T 39/1986, 1–13, bes. 7–10.
Jugend und Kirche (Landessynode der Lippischen Landeskirche), ru int 15 (1986) H. 2, 1.
Katechismus für die Gesamtkirche in Auftrag gegeben, rhs 29 (1986) 329.
Katechismus für die Glaubensunterweisung in der DDR erschienen, rhs 29 (1986) 200–201.
Katechismus für den Religionsunterricht in der DDR erschienen, SchK 32 (1986) H. 3, 12.
Katholische Erziehung nicht nur im Religionsunterricht. Nordrhein-westfälische Bischöfe legen Grundsätze für Unterricht und Erziehung an katholischen Bekenntnisschulen fest, SchK 32 (1986) H. 7–8, 8.
Katholische Landeskonferenz für Schule und Erziehung in Nordrhein-Westfalen, KuS(Mst) 12 (1986) H. 59, 1–4; Schk 32 (1986) H. 11, 21–26.
KED: Eltern über Waldorfpädagogik aufklären. »Diskrepanz zum christlichen Weltbild

vielfach nicht bekannt«, ru 16 (1986) 175–176; SchK 32 (1986) H. 3, 5.
Keßler, Alfred: Sinn- und Wertfragen in der Schule gebührend beachten. Zum Wort der westfälischen Landessynode 1985 zum Religionsunterricht, ru int 15 (1986) H. 1, 3–4.
Kirchenpräsident Spengler schrieb an Religionslehrer der Evangelischen Kirche von Hessen-Nassau, SuK(R) 1/1986, 4; ESchE 2/1986, 9–10.
Kirchenpräsident Spengler zum Verhältnis der Kirche zur jungen Generation, ESchE 2/1986, 19.
Die kirchlichen Schulen und Internate im Bereich der Evangelischen Kirche im Rheinland (Vorlage der Schulabteilung an die Landessynode 1986), SuK(R) 1/1986, 10–19.
Korn, Adolf: 20 Jahre Bund evangelischer Religionslehrer an höheren Schulen Westfalens. Rückblick und Ausblick, in: *Tilly/Potthast 1986,* 22–31.
Krausneker, Dietmar: Der neue Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAK), CpB 99 (1986) 367–369.
Kultusminister Maier: Enge Zusammenarbeit zwischen Schule, Gemeinde und Elternhaus für religiöse Erziehung unverzichtbar, ru 16 (1986) 76.
Kultusminister Maier: Lob für den Religionsunterricht, ESchE 5/1986, 9–10; ru 16 (1986) 175.
Kultusminister Oschatz zur Aufgabe des Religionsunterrichts, rhs 29 (1986) 328–329.
Kurhessen-Waldeck: Bibeln für Schulklassen, ESchE 7–8/1986, 28.
Kurhessen-Waldeck: Religionsunterricht Bestandteil des Pfarrerdienstes, ESchE 1/1986, 10–11.
Kurhessische Synode: Religionsunterricht muß gesichert werden, ESchE 7–8/1986, 12.
Kwiran, Manfred: Lehrpläne und Lehrplanentwicklung für den evangelischen Religionsunterricht der Grundschule in der BRD, ChrL 39 (1986) 158–160.
Lähnemann, Johannes: Zur Lage des islamischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland und Westberlin, JRP 2 (1985), 1986, 197–205.
Landesjugendkammer in Baden: Zum gesellschaftspolitischen Engagement evangelischer Jugendlicher, eji 36 (1986) H. 2, 8–9.
Landesjugendkonvent Bayern: Für Evangelisationsstrategie, eji 36 (1986) H. 1, 7.
Lebenserfahrung aus der Schule. Junge Lehrer sehen Religion im Mittelpunkt des Unterrichts, EuE 1986, 76.
Das Lehren der Kirche und ihr Lernen im Glauben (Rheinische Landessynode), CpB 99 (1986) 305.
Lehrer fordern muslimischen Religionsunterricht, rhs 29 (1986) 52.
Leitner, Rupert: Stellungnahme zum Rahmenplan und zur Lehrplanentwicklung, CpB 99 (1986) 124–126.
Mehr Verbindlichkeit für den Religionsunterricht (rheinische Landessynode), SuK(R) 1/1986, 2.
Michel, Stefan: Schulpflicht. Halleluja-Zwiebel statt Teufelswerk. Evangelikale wünschen »Freie Christliche Schule«, Publik-Forum 15 (1986) H. 25, 16-17.
Minister Gölter: Kirchliche Schulen haben besondere Aufgabe, ESchE 5/1986, 8.
Mit Bildern die Geschichten anschaulich machen. Religionslehrer aus Lippe hat 48 Bilderbibelbücher zerschnitten, ru int 15 (1986) H. 1, 16.
Mitverantwortung für die Schule (Ev. Kirche von Westfalen), ru int 15 (1986) H. 3, 1.
»Modelle islamischen Religionsunterrichts bisher nur Experimente«, ESchE 5/1986, 4; rhs 29 (1986) 201; SchK 32 (1986) H. 3,11.
Das neue Verständnis von Katechese, CpB 99 (1986) 305.
Neuer Lehrplan Ethik in Rheinland-Pfalz, rhs 29 (1986) 51–52.
Neuer Lehrplan Ethik veröffentlicht (Rheinland-Pfalz), CpB 99 (1986) 221; ibw.j 24 (1986) 22.
Niedersachsen: Eltern üben scharfe Kritik an neureligiösen Kulten, ESchE 3/1986, 13.
Niedersachsen fördert weiterhin Einstellung von Religionslehrern, ESchE 3/1986, 9.
Niedersachsen: Mehr Pastoren in den Berufsschulen, ESchE 10/1986, 9–10.
Niedersachsen: Religionsunterricht unverzichtbar, CuB 32 (1986) 213–214.
Niedersachsen: Sorge über Berufsschul-Religionsunterricht, ESchE 10/1986, 10.

Niedersachsen: Türkische Kinder erhalten »Glaubensunterricht«, ru 16 (1986) 76.
Niedersachsen: Vorrang für Religion und Musik bei Lehrereinstellung, ru 16 (1986) 77.
Nordelbien: Konfirmandenunterricht soll zwei Jahre früher beginnen, ChrL 39 (1986) 139.
Nordelbische Kirchenleitung zum Religionsunterricht, ESchE 11/1986, 12.
Nordrhein-Westfalen: Jetzt auch griechisch-orthodoxer Religionsunterricht, ru 16 (1986) 40.
NRW: Griechisch-orthodoxer Religionsunterricht, ESchE 3/1986, 3-4.
NRW: Griechisch-orthodoxer Religionsunterricht ordentliches Lehrfach, eng. 1986, 275; SchK 32 (1986) H. 7/8, 12.
Nordrhein-Westfalen: Mehr islamischer Religionsunterricht. Einführung als Regelfach nicht beabsichtigt, Der Weg. Evangelisches Sonntagsblatt für das Rheinland 31/1986.
NRW: Religionsunterricht nur teilweise erteilt, ESchE 9/1986, 10.
NRW: Strikte Trennung im Religionsunterricht abgelehnt, ru 16 (1986) 76.
Ochel, Herbert: Umbruch und Reformen 1973 bis 1979 (des Bundes Ev. Religionslehrer), in: *Tilly/Potthast 1986,* 35-37.
Orthodoxer Religionsunterricht gefordert, SchK 32 (1986) H. 11, 14.
Panstingl, Konrad: Erfahrungen mit dem bisherigen Lehr- und Rahmenplan für die Volksschule, CpB 99 (1986) 117-119.
Papst bekräftigt das Existenzrecht von katholischen Schulen, SchK 32 (1986) H. 11, 9-10.
Präses Linnemann vor der Landessynode der Evangelischen Kirche von Westfalen (November 1985). Die Kirche dankt den Lehrern für ihren Einsatz, SuK(R) 1/1986, 4; ru int 15 (1986) H. 1,4.
Quadflieg, Josef: Der Trierer Plan für die religiöse Erziehung der 3- bis 6jährigen, CuB 32 (1986) 75-76.
Rácz, Emmerich: Die Frage ist nicht »ob«, sondern »wann« und »wie« (betr. Lehrplan), CpB 99 (1986) 121-122.
»Das Recht auf Religionsunterricht wahren«, SchK 32 (1986) H. 9/10, 13.
Regelmäßige Schul- und Schülergottesdienste, rhs 29 (1986) 115.
Religion begehrt, rhs 29 (1986) 115-116.
6200 Religionsstunden weniger wegen Lehrermangel, SchK 32 (1986) H. 9/10, 12; rhs 29 (1986) 396.
Religionsunterricht als Beitrag für »gelingendes Leben«. VKR (Verband Katholischer Religionslehrer an den berufsbildenden Schulen) - Fachtagung in Schwerte, SchK 32 (1986) H. 4, 8; SuK(H) 23 (1986) 16.
Religionsunterricht als »Modell guter Zusammenarbeit«, SchK 32 (1986) H. 5/6, 12.
Der Religionsunterricht als Thema der Württembergischen Landessynode, entw. 3/1986, 74.
Religionsunterricht an Grund- und Hauptschulen in Gefahr, SchK 32 (1986) H. 5/6, 12.
Religionsunterricht ein »Standbein« der Kirche, ESchE 12/1986, 12-13.
Religionsunterricht für arabische Schüler, Materialdienst der Evangelischen Zentrale für Weltanschauungsfragen 49 (1986) 333.
Der Religionsunterricht hat einen hohen Stellenwert. Aus dem Bericht von Präses Hans-Martin Linnemann vor der Westfälischen Landessynode, ru int 15 (1986) H. 4, 6.
»Religionsunterricht ist wichtige Aufgabe der Seelsorge« - Rottenburger Synode fordert verstärkte Einbindung in die Gemeinde, eng. 1986, 73-74; SchK 32 (1986) H. 1/2, 11; SuK(R) 1/1986, 3; Suk(H) 23 (1986) H. 1, 10.
Religionsunterricht »langfristig gefährdet«, ru 16 (1986) 117; SuK (R) 1/1986, 6.
Der Religionsunterricht macht wieder Freude, CpB 99 (1986) 113; rhs 29 (1986) 51; ru 16 (1986) 76.
Religionsunterricht und Gemeinde, ESchE 9/1986, 10-11.
Renner, Stephan: Überlegungen zu einem neuen Lehrplan für die Volksschulen aus moralpädagogischer Sicht, CpB 99 (1986) 126-129.
Rheinische Kirche wirbt um Interesse am Religionsunterricht, ESchE 7/8/1986, 14.
Rheinische Landessynode zum Thema »Lehren und Lernen«. Vertrauen zum Lernbild des

Glaubens, SuK(R) 1/1986, 1.
Rheinland-Pfalz: Ausfall des Religionsunterrichts zurückgegangen, ru 16 (1986) 175–176.
Rheinland-Pfalz: Unterrichsausfall in Religion ging zurück, Eh 36 (1986) 36.
Rheinland-Pfalz: Weniger Unterrichtsausfall in Religion, ESchE 5/1986, 10.
Rottenburg: Religionsunterricht – wichtige Aufgabe der Seelsorge, ru 16 (1986) 117.
Schleswig-Holstein: Stundenausfall in Religion über 31 Prozent, ESchE 12/1986, 13.
Schleswig-Holstein: Zu wenig Religionsunterricht?, ESchE 10/1986, 10.
Schmitt, Karl Heinz: Christlich leben und glauben lernen in Europa. Aspekte der Apostolischen Schreiben »Evangelii Nuntiandi« (1975) und »Catechesi Tradendae« (1979), PBl(K) 38 (1986) 258–266.
Schmogro, Hartmut: Der Religionsunterricht am Gymnasium nach der Reform der Reform, entw. 2/1986, 74–75.
Scholle, Franz: Weiterbau und Gestalten 1953 bis 1965 (des Bundes Ev. Religionslehrer), in: *Tilly/Potthast 1986,* 19–21.
Schule keine Auslese-Instanz. Evangelische Aktionsgemeinschaft für mehr Wahlmöglichkeiten, Der Weg. Evangelisches Sonntagsblatt für das Rheinland 35/1986.
Schulbildung schließt christliche Erziehung ein. KED begrüßt Positionspapier der CSU, EuE 1986, 73.
»Schulgebets-Beschluß«. Skepsis bei Zwang, Inf(M) 19/1986, 113.
Sidl, Franz: Differenzierten Voraussetzungen gerecht werden (betr.: Lehrplan), CpB 99 (1986) 129–130.
Siebenkotten, Manfred: Berichte. Neuer Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule, Inf(E) Dezember 1986, 9–16; KuS(Mst) 12 (1986) H. 57, 1–6.
Solidaritätsaktion für arbeitslose Religionslehrer, SchK 32 (1986) H. 7/8, 5.
Staat muß Religionsunterricht in den Schulen garantieren, ESchE 12/1986, 12.
Staatssekretär Pfeifer: Lebenshilfe im Religionsunterricht bieten, SchK 32 (1986) H. 3, 12.
Tilly, Ernst: Arbeitsfelder des Bundes (evangelischer Religionslehrer) heute, in: *Tilly/Potthast 1986, 38–41.*
Trendelkamp, Maria: Neuer Hauptschul-Lehrplan »Katholische Religionslehre« in Nordrhein-Westfalen, Inf(E) Dezember 1986, 16–20.
Tzscheetzsch, Werner: »Was ist nach zehn Jahren aus dem Synodenbeschluß ›Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit‹ geworden?«, KatBl 111 (1986) 4–12.
Unger, Elisabeth: Stichworte zur Erneuerung des VS-Lehrplanes, CpB 99 (1986) 122–123.
Unterrichtsausfall im Fach Katholische Religionslehre in Nordrhein-Westfalen, SchK 32 (1986) H. 5–6, 11.
Unterrichtsausfall im Fach Religion nach wie vor erheblich, SuK(H) 23 (1986) H. 1, 10.
Unterrichtsausfall in Religionslehre wird sich verschärfen, SchK 32 (1986) H. 11, 14.
Verbesserung des Religionsunterrichts gefordert. Oschatz: Rahmenbedingungen und Inhalte sind immer bewegende Themen, SchK 32 (1986) H. 5/6, 11.
Vielfalt in der Einheit festigen. Prof. Walter Kasper sieht dringenden Bedarf für Welt-Katechismus, CuB 32 (1986) 68.
Voten zum Beitrag von Hartmut Schmogro: Religionsunterricht am Gymnasium nach der Reform der Reform, entw. 2/1986, 75–76.
Das Wagnis ist gelungen. Rottenburger Synode zur »Weitergabe des Glaubens« beendet, Inf(M) 17/1986, 41–42.
Wechsel in der Leitung des Verbandes Katholischer Religionslehrer der Erzdiözese Freiburg, IRP.M 16 (1986) H. 1, 15–16.
Weibels: Unterrichtsausfall im Fach Katholische Religionslehre an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in NW im Schuljahr 1985/86 nach dem Stand vom 15.10.1985, Inf(E) Dezember 1986, 35–36.
»Werte und Normen« keine Alternative zum Religionsunterricht, SchK 32 (1986) H. 11, 13.
Westfalen: Für und Wider ein Ersatzfach »Ethik«, ru 16 (1986) 78.
Westfalen: 20 Jahre Berufsschul-Religionslehrerverband, ESchE 7/8/1986, 13.

Westfalen: Neue Richlinien für evangelische Kindergartenarbeit, ESchE 5/1986, 6-7.
Westfalen: Weiter Defizit im Religionsunterricht an Berufsschulen, ESchE 9/1986, 9-10.
Westfälische Kirche: Weiterhin Mitverantwortung für die Schule, ESchE 9/1986, 4.
Wilke, Hans-Hermann: Den Religionsunterricht nicht auf die »Sakristei« beschränken, aber . . . Anmerkungen zum evangelischen Religionsunterricht in Berlin (West), JRP 2 (1985), 1986, 215-222.
Wolters, Enno: Auftrag und Arbeit der Religionslehrerverbände im Bistum Mainz, in: *Jungnitz 1986,* 224-229.
Wuchse, Ludwig: Enquete: Lehrplanerneuerung VS. Ausgangspunkt des gegenwärtigen Lehrplanes, CpB 99 (1986) 114-116.
Württemberg: Besonderes Bildungsangebot der kirchlichen Gymnasien, ESchE 3/1986, 8.
Wulfinger, Franz: Weltkirche. Ein neues Korsett für den Glauben. Mit einem einheitlichen Weltkatechismus möchte Rom die lebendige Vielfalt der Theologie eingrenzen, Publik-Forum 15 (1986) 18-19.
ZDF-Reihe zum Thema Religion und Naturwissenschaft, ESchE 2/1986, 9.
Zeigefinger. Das ZdK zum Thema Jugend in der Pfarrgemeinde, HerKorr 40 (1986) 257.
Ziebertz, Hans-Georg: »Szenen einer Ehe«. Der BDKJ berät über das Verhältnis von kirchenamtlicher und verbandlicher Jugendarbeit, KatBl 111 (1986) 542-545.
Zwanzger, Walter: Landessynode Bayern tagte zum Thema »Religionsunterricht«, ru 16 (1986) 118-120.
Zwei Untersuchungen zur Sicherstellung des Religionsunterrichtes, SchK 32 (1986) H. 7/8, 12.

5.3 Religionspädagogische Institutionen (Aus-, Fort- und Weiterbildung)

5.3.1 Dokumentation

5.3.2 Berichte und Analysen

Aufbaustudium Erwachsenenbildung - Ein neues Studienangebot an der Katholischen Universität Eichstätt, ErwB 32 (1986) 207.
B., W.: Zur Diskussion. Erste Erfahrungen, BRU 4/1986, 38-39.
Bayern: »Mitarbeiter-UNI« der Evangelischen Jugend, ESchE 7/8/1986, 15.
Bender, Wolfgang: Das Institut für Theologie und Sozialethik an der Technischen Hochschule Darmstadt, in: *Jungnitz 1986,* 257-266.
Birrewitz, Cornelia: Religionsunterricht am Anfang - aus der Sicht von Lehramtsanwärtern, ru 16 (1986) 53-55.
Emser, Dieter: Die religionspädagogische Ausbildung der Priester, ständigen Diakone und Pastoralreferenten am Bischöflichen Priesterseminar Mainz, in: *Jungnitz 1986,* 267-272.
Fischer, Dietlind: Institutionen der Lehrerfortbildung. Dokumentation zur Organisation und Struktur staatlicher und kirchlicher Lehrerfortbildung, Münster 1986.
Flender, Otto: »Berufsschule - Bausteine - Religion«. Eine Projektgruppe stellt sich vor, BRU 4/1986, 40.
6. Förderkurs für Lehrerinnen und Lehrer an katholischen Schulen, SchK 32 (1986) H. 9/10, 11.
Foitzik, Karl: Die Hürde steht am Anfang. Begrenzung der Studienplätze für Religionspädagogen, Nachrichten der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern 41 (1986) 251-252.
Gebauer, Klaus: Islamischer Religionsunterricht in der Bundesrepublik und die Aus- und Weiterbildung türkischer Lehrer zu Religionslehrern, in: *Lähnemann 1986,* 387-399.
Hamburg: Verbesserte Fortbildung für Religionslehrer an Berufsschulen, ESchE 5/1986, 13-14.
Hentschel, Cilli: Vom Seelsorgehelferinnen-Seminar in Ilbenstadt zum Bischöflichen Seminar für Gemeindepastoral und Religionspädagogik in Mainz (1946-1986), in: *Jungnitz 1986,* 273-281.

Jendorff, Bernhard: Katholische Religionslehrerstudenten, SuK(H) 23 (1986) H. 2, 1-6.
Jendorff, Bernhard: Unbekannt: Katholische Religionslehrerstudenten, in: *Jendorff/ Schmalenberg 1986,* 213-237.
Keil, Paul: Die Fortbildung der Religionslehrer in der dritten Phase. Von den Anfängen im Bistum Mainz nach dem Zweiten Weltkrieg bis heute: eine dreißigjährige Kette geglückter Initiativen, in: *Jungnitz 1986,* 286-314.
Kirche und Senat schlossen neuen Vertrag, SchK 32 (1986) H. 9/10, 4.
Lenz, Martin: Nur Wortspielereien? Ein Beitrag zur Diskussion über den Rahmenlehrplan für die Ausbildung von Gemeindepädagogen, ChrL 39 (1986) 292-295.
Lotzwy, Dorette: Religionspädagogischer Lehrgang (Bistum Essen) - Eine mögliche Form der Fortbildung für Mitarbeiter(innen) in katholischen Tageseinrichtungen für Kinder, TrKi 5 (1986) H. 3, 1.
Puzberg, Günter: Einsichten und Konsequenzen aus der Arbeit mit dem »Funkkolleg Religion«, ThPTh-ThPr 21 (1986) 21-26.
Ruf, Karl-Friedrich: Lernfeld Schule und Gemeinde. Religionspädagogen im Vorbereitungsdienst, Nachrichten der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern 41 (1986) H. 6, 106-110.
Schlemmer, Christoph: Ehrenamtliche Mitarbeiter in der kirchlichen Arbeit mit Kindern, ChrL 39 (1986) 21-26.
Vesper, Stefan: Lust und Frust des Referendars: Zwölf subjektive Einblicke in das erste Jahr eines Religonslehrer-Referendariats, KatBl 111 (1986) 301-305.
Weber, Dieter Peter: Zur Notwendigkeit und Lage evangelischer Fachhochschulen heute, Soziale Arbeit 35 (1986) 206-214.
Württemberg: Synode diskutiert über Religionslehrer, ESchE 7/8/1986, 13.

5.3.3 Fernstudium
Hammel, Waltraud: Vom »Anders-arbeiten-Wollen« zum »Anders-Sein«. Lernwege einer Mitarbeiterin, ThPTh-ThPr 21 (1986) 30-32.

5.3.4 Ausbildungsdidaktik
Ahrens, Theodor (Hg.): Arbeitsbuch Religionsunterricht. Überblicke, Impulse, Beispiele, Gütersloh 1986.
Ilg, Josef: Gestaltung und Durchführung der zweijährigen Seminarzeit bis zur Anstellungsprüfung für Religionslehrer/-innen i.K., Inf(M) 17/1986, 28-34.
Johannsen, Friedrich und *Christine Reents:* Alttestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen (Kohlhammer Taschenbücher 1041), Stuttgart 1986.
Kunert, Hubertus: Pädagogisches Ethos in der Lehrerfortbildung und die Theologie der Befreiung, Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 62 (1986) 235-251.

5.3.5 Tagungsberichte
Affolderbach, Martin: Chancen zum Leben. Konferenz des Ökumenischen Jugendrates in Europa (EYCE) in der Jugendakademie Radevormwald, eji 36 (1986) H. 5, 24-25.28.
Affolderbach, Martin: Ermutigendes Nachdenken. Symposion »Jugend und Kirche« des Evangelischen Jugendwerkes in Österreich, eji 36 (1986) H. 10, 22.
Affolderbach, Martin: Zum Menschenbild in der Evangelischen Jugendarbeit. Studientagung in Josefstal, eji 36 (1986) H. 5, 22-23.
ANR-Kongreß für Religionslehrer beider Konfessionen in Hildesheim, ESchE 3/1986, 6.
Antisemitismus als unbedachte Pauschalurteile - Fachtagung über Judentum im Religionsunterricht, SchK 32 (1986) H. 3, 10-11.
»Aufwachsen ohne Gott?«, ESchE 4/1986, 6.
Bewersdorff, Harald: Lehren und Lernen als Auftrag der Kirche. Notizen eines Beobachters aus Bad Neuenahr, Eh 36 (1986) H. 2, 16-18.
Biemer, Günter: Läuft das Schiff der Kirche auf Grund? Tradierungskrise beschäftigt Erziehungskommission der Deutschen Bischofskonferenzen, rhs 29 (1986) 322-325.
Biesenbach, Hans: Hiob in der Grundschule? Ergebnisse einer Tagung im »Studienzentrum Schönberg«, Rh 1986, 99-102.

Birkmann, Günter: Eine sinnenhafte Sprache des Glaubens wiedergewinnen. Professor Halbfas sprach bei der Erziehungs- und Schulkonferenz in Dortmund, ru int 15 (1986) H. 4, 26.
Brockmann, Heinz-Wilhelm: Religionslehrer nicht allein lassen, CpB 99 (1986) 2.
Bundessynode befaßt sich mit kirchlicher Jugendarbeit, ChrL 39 (1986) 28–29.
Christliche Erziehung aktueller denn je. Bayerns katholische Schulen sehen sich herausgefordert, EuE 1986, 24-25.
DDR: Glaubensschulung für Thüringer Kirchenälteste, ESchE 1/1986, 14–15.
Dietrich, Wolfgang: Fachtagung: Religion – Lernorte des Berufsschulreligionsunterrichts außerhalb der Schule, BRU 4/1986, 40.
Domke, Karin: Bibel – Kind – Gemeinde. Bericht von der Konferenz des ÖRK (Abteilung für Erziehung und Bildung) für Kirchen in sozialistischen Ländern zu Fragen der Arbeit mit Kindern vom 14.–18. 10. 1985 in Potsdam, ChrL 39 (1986) 40–42.
Dové, Götz und *Eckart Schwerin:* Konsultation über Konfirmation. Bericht, ChrL 39 (1986) 321–324.
Eltern und Kinder entdecken die Bibel neu, ESchE 7/8/1986, 6.
Erstes Würzburger religionspädagogisches Symposion, ESchE 11/1986, 5-6.
Erwachsenenbildung dient der Persönlichkeitsentwicklung. Bischof Lettmann betont Wert der katholischen Erwachsenenbildung – Diözesantag der Katholischen Erwachsenenbildung in Münster, SchK 32 (1986) H. 7/8, 13–14.
Fachtagung zu Grundfragen der kirchlichen Arbeit mit Kindern in Schwerin, ChrL 39 (1986) 30–31.
Foos-Queck, Charlotte: Kreative Bibelarbeit im Spiel mit Fadenpuppen. Werkstattbericht einer Tagung mit Religionspädagogen, KatBl 111 (1986) 632–636.
Gahlmann, Alfred J.: Kosmos oder Schöpfung? Tagungsbericht, rhs 29 (1986) 327–328.
Gesamtkonzept für die Weitergabe des Glaubens gefordert. Mainzer Tag der katholischen Religionslehrer mit 1000 Teilnehmern, SchK 32 (1986) H. 7/8, 10–11.
Gestaltung von Schülergottesdiensten im Religionsunterricht. Nachgedanken zu einer Fortbildungstagung des Katechetischen Instituts, Inf(E) Juni 1986, 3–8.
Geurts, Veronika u.a.: Gemeinde braucht Schule – Schule braucht Gemeinde, PBl(K) 38 (1986) 154–155.
Harth, Brigitte: Offene Jugendarbeit. Freizeitarbeit oder Jugendsozialarbeit, eji 36 (1986) H. 5, 18–19.
Hiddemann, Brigitte: »Als sie vom Berge herabgingen«. Meditation und Alltag. Ein Tagungsbericht, DEAE.N 6/1986, 16–18.
Jugend und Bibel. 90. Mitgliederversammlung im Bernhäuser Forst, eji 36 (1986) H. 10, 15.
Junge Menschen fragen nach dem Sinn des Lebens. Bundeskongreß evangelischer Schulen und Heime tagte in Bethel, ru int 15 (1986) H. 1, 16.
Kinder-Bibeltag beim Görlitzer Bibelkongreß, ChrL 39 (1986) 29–30.
»Kinder brauchen einen Zugang zu Glaubenssymbolen«, Diakonie im Rheinland 23 (1986) H. 4, 32.
»Kirche soll Jugendlichen Hoffnung geben«, ESchE 7/8/1986, 9–10.
Konfirmation und Konfirmandenarbeit – Konsultation des Lutherischen Weltbundes, ChrL 39 (1986) 200–201.
Korherr, Edgar: Europas Katecheten ziehen Bilanz, CpB 99 (1986) 398–399.
Lange, Günter: Tradierungskrise des Glaubens. Bericht über ein Kolloquium, KatBl 111 (1986) 692–695.
Miller, Gabriele: Rottenburger Synode – ein Ereignis, KatBl 111 (1986) 537–541.
Mors, Hermann: In der Bild-Sprache sich dem Geheimnis Gott nähern. Felicitas und Otto Betz beim Religionspädagogischen Ferienkurs im Cassianeum in Donauwörth, CuB 32 (1986) 226.
Mors, Hermann: Spuren, sich dem Geheimnis Gott zu nähern. »Der schwere Weg der Gottesfrage« als Thema des religionspädagogischen Ferienkurses im Cassianeum in Donauwörth, KatBl 111 (1986) 860–862.

Neuer Tagungstyp für Religionsunterricht, ESchE 11/1986, 10.
Niedersachsen: »Neuorientierung kirchlicher Bildungspolitik« (Bischof Dr. Joseph Homeyer), ErwB 32 (1986) 44.
Oberthür, Günter: Lebenshilfe durch Bibelarbeit. Für ein neues Profil der katholischen Erwachsenenbildung, KEB NW 15 (1986) H. 1, 4.
Ökumenisches Treffen beendet »Jahr der Jugend« in Madras, ESchE 1/1986, 12.
Petzold, Lothar: Biblisches Erzählen. Werkstattbericht von einer Arbeitsgruppe beim 2. Bibelkongreß in Görlitz, ChrL 39 (1986) 68–72.
1200 Religionslehrer bei Kongreß in Hildesheim, ESchE 7/8/1986, 9.
Religionslehrertagung über Martin Niemöller, ESchE 6/1986, 5–6.
Religionspädagogische Konferenz über elterliche Mitverantwortung für christliche Erziehung, ESchE 12/1986, 7.
Religionspädagogischer Tag in Potshausen, ESchE 10/1986, 4.
Religionspädagogisches Symposion über Wertewandel bei Jugendlichen, ESchE 7/8/1986, 8–9.
Religionsunterricht und Schulseelsorge, CpB 99 (1986) 306.
Rheinische Synode zum Thema »Lehren und Lernen«, ESchE 2/1986, 10–11.
Sauer, Ralph: Die verschiedenen Sprachen in der Glaubensunterweisung. Zusammenfassung des Kongresses der Europäischen Arbeitsgemeinschaft für Katechese in Annecy (19. bis 24. Mai 1986), CpB 99 (1986) 425–429.
Sauer, Ralph: Französische und deutsche Religionspädagogik im Gespräch. Bericht von der ersten deutsch-französischen Begegnung von Religionspädagogen, KatBl 111 (1986) 699–700.
Schmitt, Karl-Heinz: In vielen Sprachen einmütig – Herausforderungen und Möglichkeiten der Katechese in Europa. Rückblick auf das Europäische Kolloquium zur Katechese vom 1. bis 4. April 1986 in Rom. Ausblick auf den Europäischen Katechetischen Kongreß vom 8. bis 11. Juni 1987 in München, KatBl 111 (1986) 526–535.
Seelsorge im Religionsunterricht, ESchE 7/8/1986, 13–14.
Steinhäuser, Rolf: Jugendkatholikentag in Bonn, PBl(K) 38 (1986) 214–217.
Tagung in Diepholz: »Erwachsenwerden ohne Gott«, ESchE 7/8/1986,7.
Tönnis, Margot: Frauen in unserer Gesellschaft – ein Thema für die katholische Erwachsenenbildung?, KEB NW 15 (1986) H. 2, 2.
TZI-Modell als Alternative zum klassischen Religionsunterricht?, ESchE 6/1986, 13–14.
Wanning, Julia: Jugendliche in Europa. Lautloser Auszug aus den Kirchen. Das Interesse an Religion wandelt sich, Publik-Forum 15 (1986) H. 12, 21.
Wiedermann, Horst: Tradierungskrise des Glaubens, rhs 29 (1986) 261–263.
Wiegering, Kurt: Was Stille für mein Dasein ausmacht. Meditationskurse in der Ev. Erwachsenenbildung Baden, DEAE.N 6/1986, 15–16.

6 Vergleichende Religionspädagogik

6.1 Religionspädagogik in europäischen Ländern, USA, Kanada

Afrikanische Erzähltraditionen in den USA, ESchE 10/1986, 18–19.
Aitken, Anna Maria: Ausbildung zur Kinderkatechese in der französischen »Region Centre-Est«, CpB 99 (1986) 449–451.
Anne Frank ist nicht angenehm. Christliche Eltern in USA erwirken Lektüre-Verbot an Schulen, Frankfurter Rundschau vom 27. 10. 1986.
Benoit, André: Koedukation im katholischen Bildungswesen Belgiens, eng. 1986, 129–138.
Bindung. Italiener halten zum Religionsunterricht, HerKorr 40 (1986) 354.
Dommann, Fritz: Religionsunterricht in der Schweiz und schweizerische Lehrmittel, RpB 18/1986, 137–151.
England: Religionsunterricht für Polizeibeamte, ESchE 10/1986, 17–18.
Frankreichs Probleme mit religiöser Jugenderziehung, SchK 32 (1986) H. 9/10, 18.
Hirtenwort des Wiener Erzbischofs zum Religionsunterricht, SuK(H) 23 (1986) H. 2, 8.

Ilgner, Rainer: Katholische Schulen in den USA, eng. 1986, 265-272.
Italien: Eltern und Schüler stimmten für Religionsunterricht, eng. 1986, 275; SchK 32 (1986) H. 7/8, 13.
Italien: Kompromiß im Streit um den Religionsunterricht, ESchE 2/1986, 11-12.
Italiens Bischöfe werben für Religionsunterricht, SchK 32 (1986) H. 5/6, 12.
Jakubiec, Marian: Der Religionsunterricht in Polen nach dem Zweiten Weltkrieg, CpB 99 (1986) 211-216.300-304.383-387.
Jugoslawien: 40 Prozent für schulischen Religionsunterricht, ESchE 11/1986, 16.
Katholische Schule in Österreich weiter gefragt, ibw.j 24 (1986) 19-20.
Katholische Schulen in Österreich, eng. 1986, 165-166.
Klares Votum der Italiener für den Religionsunterricht, CpB 99 (1986) 452.
Maillard, Armand: Einige Etappen in der neueren Geschichte der Katechese in Frankreich, KatBl 111 (1986) 703-706.
Malta: Abkommen über katholische Schulen unterzeichnet, eng. 1986, 275; SchK 32 (1986) H. 7/8, 9.
Mariański, Janusz: Bildung und Erziehung in der katholischen Kirche in Polen, LKat 8 (1986) 116-123.
Papst kritisiert Behinderung des Religionsunterrichts in Spanien, SchK 32 (1986) H. 11, 20.
Polen: Vorbehalte gegen »Religionskunde«, ESchE 7/8/1986, 23.
Religion unbeliebt?, CpB 99 (1986) 113.
Religionsunterricht in der ČSSR, CpB 99 (1986) 305.
Religionsunterricht in Italien, CpB 99 (1986) 305-306.
Religionswissenschaft als Unterrichtsfach in Polen, ChrL 39 (1986) 261.
Ridez, Louis: Erwachsenenkatechese - Beispiel Dünkirchen, LKat 8 (1986) 37-39.
Ridez, Louis: Erwachsenenkatechese in Frankreich, LKat 8 (1986) 21-24.
Saux, Madeleine Le: Eine Katechese für die verschiedenen Lebensalter, KatBl 111 (1986) 701-703.
Stoodt, Dieter: Kohlberg und die christliche Erziehung in den USA am Beispiel von C.A. Dykstras Dissertation von 1978, in: *Fraas/Heimbrock 1986*, 85-98.
»Streit« um den Religionsunterricht an den staatlichen Schulen in Italien. Ein Interview mit Emilio Alberich, KatBl 111 (1986) 696-698.
Überflüssig. Streit in den USA um Evolution und/oder Schöpfung, HerKorr 40 (1986) 456-457.
USA: Schulgebet weiter umstritten, ESchE 5/1986, 20.
USA: Streit um Darwin in Biologiebüchern, ESchE 1/1986, 17.
USA: Weiterhin Streit um Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, ESchE 12/1986, 19.
Verschlechterung. »Laikale« strangulieren Religionsunterricht in Italien, HerKorr 40 (1986) 60.
VR Polen: Schulstreit zwischen Staat und Kirche, ESchE 4/1986, 19.
Wien: Evangelisches Gymnasium weiterhin aktuell, ESchE 1/1986, 10.
Zehm, Gerd-Eckard: Im »Land der Freien« ein Stück dunkles Mittelalter. Kampf um »heidnische« Schulbücher in den USA, Aachener Nachrichten vom 22. 7. 1986.
Zitat aus der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 1. Juli 1986 (betr.: Einführung von Religionskunde in Polen), CpB 99 (1986) 387.

6.2 *Religionspädagogik in anderen außereuropäischen Ländern (bes. in der Dritten Welt)*

Burundi: Religionsunterricht verboten, SchK 32 (1986) H. 9/10, 18; rhs 29 (1986) 396.
Fernandes, Walter: Eine Herausforderung für die katholische Erziehung, Conc(D) 22 (1986) 398-402.
Lateinamerikanischer Bischofsrat - Sachbereich Jugend: Jugend, Kirche und Veränderung. Ein pastoraler Entwurf zum Aufbau der Zivilisation der Liebe, Bogotá 1984 (Adveniat Dokumente/Projekte 30), Essen ^{2}1986.
Zum Bildungswesen in Südafrika, ESchE 7-8/1986, 25-28.

6.3 Nichtchristliche Religionspädagogik

Allemann, F. (Hg.): Muslime in der Schweiz, CIBEDO.D 27/1986, 1-28, bes. 25-26.
Goldmann, Christoph: Honig im Lehrhaus - Lernen im Judentum. Erlebnisse, ForR 4/1986, 21-26.
Köster, Fritz: Religiöse Erziehung in den Weltreligionen. Hinduismus, Buddhismus, Islam, Darmstadt 1986.
Lapide, Pinchas: Wenn mein Kind fragt, PBl 126 (1986) 454-462.
Mazel, Michelle: »... und daß sie ihre Kinder lehren.« 38 Jahre Erziehungswesen in Israel, LehB 38 (1986) 60-62.
Wielandt, Rotraud: Zeitgenössische islamische Religionspädagogik in der Türkei, in: *Lähnemann 1986,* 293-303.

7 Forschungs- und Literaturberichte, Sammelrezensionen und Übersichten über religionspädagogische Entwicklungen

Biehl, Peter: Beruf: Religionslehrer. Schwerpunkte der gegenwärtigen Diskussion, JRP 2 (1985), 1986, 161-194.
Copray, Norbert: Jugendliche im Test. Ein Literaturbericht über neuere Jugendforschung, KatBl 111 (1986) 399-404.
Failing, Wolf-Eckart: Religionspädagogik und Alter. Einführung in den Forschungsstand, JRP 2 (1985), 1986, 116-143.
Fox, Wilhelm: Von der Evangelischen Unterweisung zum Religionsunterricht 1957 bis 1973, in: *Tilly/Potthast 1986,* 32-34.
Hemel, Ulrich: Religionspädagogische Grundsatzfragen 1980-1984. Überlegungen zu religionspädagogischen Neuerscheinungen, RpB 17/1986, 28-46.
Hofmeier, Johann: Standort und konzeptionsbedingte Schwerpunkte der Religionspädagogik nach neueren religionspädagogischen Veröffentlichungen, RpB 17/1986, 12-27.
Mauritz, Ina und *Karl-H. Klingenberg:* Das evangelische Fernstudium, in: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 17/1986, 90-101.
Ott, Rudi: Wie mit der Bibel unterrichten? Kommentare zu bibel-didaktischen Büchern von 1980 bis 1984, RpB 17/1986, 79-90.
Paul, Eugen: Zur historischen Dimension religionspädagogischer Forschung, RpB 17/1986, 2-11.
Rickers, Folkert: Religionspädagogik zwischen 1975 und 1985. Erster Teil, ThPTh-ThPr 21 (1986) 343-368.
Schneider, Heinz: Christliche Erziehung in der pluralistischen Gesellschaft (Literaturbericht), eng. 1986, 76-81.
Strebel, Albrecht: Meditation als Weg christlichen Glaubens. Eine Literaturübersicht, DEAD.N 6/1986, 30-36.
Zirker, Hans: Der Glaube an Gott - religionspädagogisch erörtert, RpB 17/1986, 91-96.
Zwergel, Herbert A.: Religionspädagogische Grundlagenprobleme, RpB 17/1986, 47-63.

8 Bibliographien, Unterrichtsmittelverzeichnisse

Arbeitshilfen und Materialien der »Gymnasialpädagogischen Materialstelle« der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern, Materialverzeichnis Nr. 18 / April 1986 (Sonderdruck).
Funke, Dieter: Renaissance des Symbolischen. Aktuelle Bücher zur religiösen Symbolik, KatBl 111 (1986) 889-896.
Gewalt, Dietfried: Bibliographie. Literatur zur Diakonie, Seelsorge und religiösen Erziehung bei Hörgeschädigten 1985-1986 (mit Nachträgen), RKGS 22/23/1986, 53-59.
Hoffmann, Bernward: Neue religionspädagogische Medien. Eine Auswahl von Dia- und Folienmappen und Tonbildern kurz vorgestellt, KatBl 111 (1986) 728-731.

Holtkamp-Nienberg, Annette: Kinder- und Jugendzeitschriften KuS(Mst) 12 (1986) H. 57, 9–10.
Katholische Religionslehre: Mögliche Verteilung der Schulbücher und Lernmittel für die Hand der Schüler auf die verschiedenen Klassen der einzelnen Schulformen, Schuljahr 1986/87, Inf(E) Juni 1986, 14–20.
Materialien und Medien für den Religionsunterricht. Videothek im Katechetischen Institut, Inf(E) Juni 1986, 23–31.
Religionspädagogische Buchpublikationen 1980–1985, RpB 17/1986, 184–195.
Rickers, Folkert: Religionspädagogische Bibliographie 1984 für den deutschen Sprachraum, JRP 2 (1985), 1986, 253-305.
Rickers, Folkert: Religionspädagogische Dissertationen und Habilitationen 1984 im deutschen Sprachraum, JRP 2 (1985), 1986, 306–307.
Schlauri, Beat: Erwachsenen-Katechismen und Glaubensbücher. Eine kommentierte Bibliographie, kageb 4/1986, 13–17.
Schulbücher für evangelische Religionslehre. Aus dem Verzeichnis der genehmigten Lehrmittel für das Schuljahr 1986/87 (NRW), ru int 15 (1986) 22–24.

9 *Personalia*

Böhn, Alois: Religionspädagogische Fragen im Priesterrat (betr.: Domdekan Dr. Berg), in: *Jungnitz 1986,* 69–73.
Hastenteufel, Paul: »Höchste Ehre Gottes ist der Mensch, der Gott liebt«. Porträt: Ludwig Wolker, KatBl 111 (1986) 193–198.
Lehmann, Karl: Laudatio zur Verabschiedung von Herrn Domdekan Apostolischer Protonotar Dr. Hermann Berg am 18. Juni 1986 im Kapitelsaal des Dommuseums in Mainz, in: *Jungnitz 1986,* 13–18.

10 *Varia*

Adam, Gottfried, Norbert Mette und *Albrecht Schöll:* Literaturdokumentation Religionspädagogik – ein Literaturdienst für die Arbeit in Schule und Hochschule, EvErz 38 (1986) 594–599.
Aufwärtsentwicklung hielt auch 1985 an. Katechetisches Institut legt Jahresbericht vor, SchK 32 (1986) H. 3, 10.
Christenlehre in der DDR – 40 Jahre jung, ESchE 1/1986, 15; ru 16 (1986) 117–118.
DDR: 40 Jahre Christenlehre, ESchE 7-8/1986, 22–23.
Halbig, Edda: Schule und Kirche. Informationsblatt für die katholischen Lehrer in Hessen, in: *Jungnitz 1986,* 233–244.
Heumann, Klaus: Die Arbeit der Gymnasialpädagogischen Materialstelle – Hilfe oder Gängelung für den Religionslehrer, AevRU.T 77/1986, 236–240.
NS-Zeit ist vielen Schülern unbegreiflich, ESchE 1/1986, 18.
Pabst, Jochen: Nach einem Vierteljahrhundert . . . Mehr als 25 Jahre Rote Hefte. Was uns beim Durchblättern alter Hefte auffiel . . ., AevRU(H) 44/1986, 9–16.
Schnurr, Otmar: Mag sein, daß die Wüste lebt. Unmaßgebliche Erfahrungen eines Religionslehrers, München 1986.
Schweikert, Norbert: »Religionsunterricht heute«. Informationen des Dezernates Schulen und Hochschulen im Bischöflichen Ordinariat Mainz, in: *Jungnitz 1986,* 245–249.
Unter Verantwortung allein der Kirche. 40 Jahre Christenlehre, Der Weg. Evangelisches Sonntagsblatt für das Rheinland 30/1986.
Veit, Hans-Jürgen: 19 Jahre Arbeitsstelle für Religionspädagogik in der Diözese Mainz, in: *Jungnitz 1986,* 250–253.
Zwinz, Hans: Religionsunterricht – wo die Freude nicht zu kurz kommt. Ein Brief eines Vaters an den Religionslehrer seines Kindes, CpB 99 (1986) 381–382.

5.2

Folkert Rickers

Religionspädagogische Dissertationen und Habilitationen 1986 im deutschen Sprachraum

Elbs, Benno: Bußerziehung und Religionsunterricht. Eine kritische Analyse gegenwärtiger Unterrichtsmittel und katechetisch/religionspädagogische Aspekte zu einer verantworteten Praxis, Diss. Theol. Innsbruck 1986.

Ernst, Peter: Beruf als Verantwortung – Ausbildung zur Verantwortung. Eine sozialethische Studie zu Wandlungen des Berufsverständnisses und zur Stellung der Berufsausbildung in der theologischen Ethik der Gegenwart, Diss. Phil. Hamburg 1986.

Gerjolj, Stanko: Marxistische Erziehung als Herausforderung für die Katechese, Diss. Theol. Innsbruck 1986.

Grethlein, Christian: Taufpraxis heute – Praktisch-theologische Überlegungen zu einer theologisch verantworteten Taufpraxis im Raum der EKD, Theol. Habil-Schrift Erlangen-Nürnberg 1986.

Gumeniuk, Boleslaw: Religiöse Erziehung: Teil einer allgemeinen Erziehung oder Element einer Daseinsform? Eine Untersuchung zum Verhältnis zwischen religiöser Erziehung und der Struktur eines Gemeinschaftswesens anhand der Gegenüberstellung der erziehungswissenschaftlichen Theorie Otto Willmanns (1839–1920) in seinen Vorlesungen aus den Jahren 1872–1876 und der Geschichtsphilosophie Feliks Konecznys (1868–1949), Diss. Theol. München 1986.

Hindriksen, Arendt: Religionspädagogische Konzeptionen und ihr Verhältnis zum Rollenbild des Religionslehrers, Diss. Phil. Oldenburg 1986.

Höffken, Peter: Elemente kommunikativer Didaktik in frühjüdischer und rabbinischer Literatur, Theol. Habil.-Schrift Bonn 1986.

Hülser, Heinrich: Begründung einer Hermeneutik dislozierter Systeme und ihre Reflexion und Praxis im Konfirmandenunterricht der Gemeinde Köln-Neue Stadt, Diss. Theol. Münster 1986.

Johannsen, Friedrich: Thematische Zugänge zum Alten Testament. Elementare Hermeneutik für Religionspädagogen, Phil. Habil.-Schrift Hannover 1986.

Koervers, Jürgen: Jugendkriminalität und Religiosität – Untersuchungen zur Religiosität delinquenter Jugendlicher und Perspektiven einer präventiven religiösen Erziehung, Diss. Päd. Aachen 1986.

Kraus, Josef: Einführung in mehrdimensionales Denken und Sprechen. Analyse und theol. Begründung einer religionspädagogischen Forderung, Diss. Theol. Regensburg 1986.

Nellis, Friedhelm: Grundsatz der Freiheit und Praxis der Liebe. Ein Beitrag zu einer paulinischen Pädagogik, Diss. Päd. Aachen 1986.

Rees, Wilhelm: Der Religionsunterricht und die katechetische Unterweisung in der kirchlichen und staatlichen Rechtsordnung, Diss. Theol. Augsburg 1986.

Sonnweber, Klaus: Vorfelder religiöser Erziehung. Ergebnisse einer empirischen Repräsentativerhebung bei Tiroler Jugendlichen, Diss. Theol. Innsbruck 1986.

Spengler, Gerhard: Motivation im Religionsunterricht. Empirische Untersuchungen zur Motivationsbestimmung und Motivationsverbesserung, Diss. Theol. Münster 1986.
Tsakalidis, Georg: Der Religionsunterricht in Griechenland – seine geschichtliche Entwicklung, seine kirchliche, gesellschaftliche und rechtliche Situation, seine theologischen und pädagogischen Konturen, Diss. Theol. Erlangen-Nürnberg 1986.
Veigel, Christa Sybille: Der staatskirchenrechtliche Status der theologischen Fakultäten, Jur. Diss. Tübingen 1986.
Wuckelt, Agnes: Tendenzkritische Auslegung alttestamentlicher Texte im schulischen Religionsunterricht, Diss. Theol. Bamberg 1986.

Register der Namen

Achelis 51.87.244f
Adam 45.81f.137.148ff
Affolderbach 151.182.185f.193
Agethen 205
Ahlers 53
Alheit 112
Amirtham 213ff
Anderegg 28
Andree 235
Angermeyer 45
Anselm von Canterburry 269
Aristoteles 261
Artaud 257
Augustinus 88f.100

Bachmann 3.27
Bäumler 125.137.146ff.181ff
Bahr 24
Baldermann 39.70.142.146.199ff
Baltzer 195ff
Baltz-Otto 21ff.35ff.
Barner 26f
Barraud 257
Barth 49.256
Bartholomäus 45.102.104.113f.139
Bartnitzky 207
Basedow 79
Bastian 43.79
Baudler 37.106
Baumgarten 57f
Baumgartner 113
Becker 139.141.226
Benjamins 233
Benn 3.25.27
Bergling 226.229
Bergmann 34
Berning 22
Bertalanffy, von 162
Betz 35.115
Beuys 22
Biehl 37f.40.43.51.64.67.69.147.
204.206
Biemer 108
Birkner 53
Bitter 108.137
Bittner 226.229
Bizer 46.68ff. 77ff.137
Blasberg-Kuhnke 115
Bleidick 169.175
Bleistein 110.114.181
Block 116
Bloth 43.59.119.248
Bochinger 45.123
Bockwoldt 43.48.58
Bodenheimer 171
Bohne 49.52
Bohren 23
Bollmann 34
Bonhoeffer 80.270
Borgt, ter 235
Brecht 11
Breiner 170
Brown 235
Brox 100
Buber 3
Bucher 226.229
Buckley 158
Buddeus 92
Bultmann 7.11
Buschbeck 198ff

Camara 4
Cardenal 4.215
Carr 156
Celan 3.25
Claudius 29
Cloerkes 171
Comenius 228
Conn 163
Cooke 165
Coppola 10
Cornehl 184
Cox 6
Crimann 24
Czell 185ff
Czerwenka 207

Dannhäuser 204
Dante 4
Daub 84
Dekker 235
Deresch 181.190ff
Dick 229
Dienst 142
Diesterweg 92
Döbert 226.229
Domin 27
Donne 3
Doyé 129.144
Dreher 114

Drehsen 54
Drews 59
Düsterfeld 46
Durka 155ff.226.230
Dykstra 225

Ebeling 74.180.201
Eberhard 92
Ebert 229
Ebertz 100
Eckehart 16
Eggenberger 36
Eid 112
Einsiedler 206
Eisenstadt 191
Emeis 107.109.113.115
Englert 112.229
Erharter 109
Erikson 191.267
Esquivel 4
Essen 34
Exeler 89.95.107

Failing 115.199
Feifel 69.99ff.139
Feige 220
Felling 233
Fendt 51.81.86.96f
Festinger 267
Fetz 229
Ficker 88
Fischer 204
Foerster, F.W. 87
Foitzik 152
Fowler 225ff.267f
Fraas 45.60.229
Francis 265
Francke 190
Fraser 215
Frerichs 55
Freud, A. 191
Freud, S. 255.267
Frickel 119
Frör 79
Fuchs 110
Funke 109

Gerhardt 29
Gewalt 167ff
Giesecke 182
Gilligan 230
Gloy 175
Gmünder 225
Göttler 87
Gogarten 80.183
Gogh, van 25f
Goßmann, E. 137.152
Goßmann, K. 119ff.137ff
Gottemoeller 166
Gräb 43ff.97.150f
Graeffe 83ff.91.93
Grasmück 102
Greenleaf 166
Grözinger 22f.26.29.112.247
Grom 229
Grosch 34
Grunwald 87

Haarmann 206
Habermas 188
Händler 243
Härle 73
Halbfas 95.106.177.198.204ff
Hamann 17.228
Hammelsbeck 50
Handke 19
Hanselmann 220
Hanusch 181.185
Harnack, von 49
Harrison 159
Hegel 184
Heimbrock 43f.63f.176.179.226.230
Hemel 43
Hendricks 207
Henkys 80.142f
Hentig, von 67
Herbart 79.87
Herms 53.55.73
Heßler 142f
Heym 28
Hirscher 93f.96
Hölderlin 3f.12.17f
Hofbauer 166
Hoge 235
Hopf 202
Horn 198
Huber 152
Hull 226.230f.263ff
Humboldt, von 11
Hume 256
Hungs 109
Hunsberger 235
Husserl 190
Hyperius 82f

Jacobs 58
Janeway 164f
Jarvis 227
Jens 25.40
Jesziorkowski 27ff

Johannes Paul II. 105.112
Josuttis 45.52.60.72.247
Jürgensen 181
Jung 257.267
Junker 196
Jussen 167

Kabisch 47f.59f.62
Kafka 4
Kant 84f.87
Kanter 168
Kaschnitz 27
Kasner 130
Kasper 69
Kaufmann, F. X. 100.105.108
Kaufmann, H. B. 46.137.140f.198
Kegan 227.267f
Kelly 267
Kentler 182
Kessemeier 198
Kiehn 255.257.260
Kierkegaard 7.23.228
Killy 27
Kinsler 215
Kittel 50.63.79
Klessmann 191
Kliemann 187ff
Klopstock 3
Koch 184
Kohlberg 229
Kolodzey 176f
Konrad 202
Koopmann 24
Korsch 72.150f
Korth 122
Krämer 25
Krause 57
Kraußfeld 94
Krieck 96f
Kroeger 68
Kröhnert 167.170f
Krüger 168ff
Küng 22.24.30
Künkel 67
Kuiper 226.230.263ff
Kuschel 24.27.29
Kwiran 206

Lachmann 45.137.148ff.153
Lämmermann 43.46.54.57f.63f.181f
Laeuchli 255ff
Lange 270f
Langer, H. 255
Langer, J. 130
Lans, van der 235
Laub 100
Lengeling 100.116
Lenzen 35
Lerin, von 100
Leschonski 182ff
Lethiö 119
Lindner 203.206
Link 74
Linke 193
Loch 139
Löwe 167
Lohfink 100
Lott 37
Luhmann 70
Lukatis, I. 219ff
Lukatis, W. 220
Luther, H. 49.54.97.112.243ff
Luther, M. 73f.82f.89.92.103.228.
231

MacGregor Burns 160
McLaughlin 165
Madsen 235
Mann 29
Marheinecke 87.244.249
Martens 35
Marti 29
Martin 255.258
Maruhn 203
Marx 13.256
Masius 83
Maslow 267
Matthes 179
May 159f
Meinecke 25
Mendt 125
Mette 55.110.113.137.146ff.229
Meyenrock 190
Meyer zu Utrup 46
Miller, G. 108.137
Miller, J. B. 166
Miller, J. P. 84
Mische 160
Mollenhauer 182.186
Moran 226.228
Moreno 257
Moseley 227
Mosheim 84.91
Müller, A. D. 243
Müller, C. W. 182
Müller, J. 109
Müller-Bardorff 206
Muth 206

Nastainczyk 95

Neidhart 36f.255ff
Neumann 48
Niebergall 47ff.59.244
Niebuhr 227
Niemeyer 87.92
Nipkow 43f.60.70.80.114.119.140. 142.145ff.153.176.198.201f.225ff. 252
Nitzsch 47.51.86.94f.250
Novalis 23
Nyberg 159

Onnasch 148
Origenes 88
Oser 225ff
Ott 34.207
Otto 30.34ff.44.46.62.71.195.244

Padberg 109
Palmer 48.86.92.94.96
Parks 225ff.230f
Pasolini 7.18
Passauer 255
Paul, E. 45.78.105f
Paul VI. 105
Pauli 92
Pestalozzi 79
Peters 233
Petrillo 235
Piaget 201.229
Platon 256
Ploeg, van der 233ff
Potter 141
Power 226.229
Preul 61
Priepke 181
Prillwitz 170
Probst 116

Rad, von 28
Rahner 108.110.174
Raimund 203
Rambach 91
Rammel 170
Rang 50.63
Ratzinger 106
Rau 57
Rauschenberger 195
Reagan, N. 15
Reagan, R. 17
Reents 199.202ff
Reich 226
Reischle 58
Rendtorff 55.184
Reu 89
Richtberg 172
Richter 111.116
Rickers 49.179.275ff.333ff
Ricoeur 6.37f
Riedel 181
Ringger 27
Ringleben 70
Rössler 43f.46.51.53.56.71.97.243ff
Rohrmoser 183
Roos 139
Rosenboom 81.137f.153f
Rosenmüller 91
Rousseau 79
Russo 178f
Ruether 165

Sachs 3
Sachsse 82f.87.96
Saller 195.197
Samuel 23
Sawicki 21
Schaef 166
Schäffer 117
Scharfenberg 205.247
Scherler 34
Schian 51.96
Schillebeeckx 166
Schilling 89.95.115
Schlegel 22f
Schleiermacher 23.47.53ff.87.89.92. 246.249.250f
Schmid 83
Schmidt, H. 60.176.229
Schmidt, W. H. 28
Schmitt 105.107.109.113.115
Schmitz 207
Schneider 22
Schnorr 83
Schönherr 125.130
Schramm 255.258
Schreiner 86
Schreuder 233
Schröer 48.64.67.80.82.119f.153
Schütz 190
Schulte, J. 110
Schulte, K. 175
Schultz, C. 190f
Schulz, E. 113
Schulz, H. M. 109
Schulz, W. 34.83
Schwantes 216
Schwarz 84.87.92
Schweitzer 60.225ff
Schwerin 119ff.129f.142.144
Seidel 91

Sievers 202
Sölle 3ff.21ff.40
Sokrates 91
Sophokles 257
Spanuth 58
Spener 90
Spiegel 255.259
Stachel 105.108.112
Stählin 191
Stallmann 78ff
Starke 114
Steck 57
Steffens 195
Steffensky 68
Steiner 159
Steinkamp 114
Stock 70.199ff
Stoecklin 205
Stoffels 235
Stolpe 125
Stoodt 64
Sturm 203

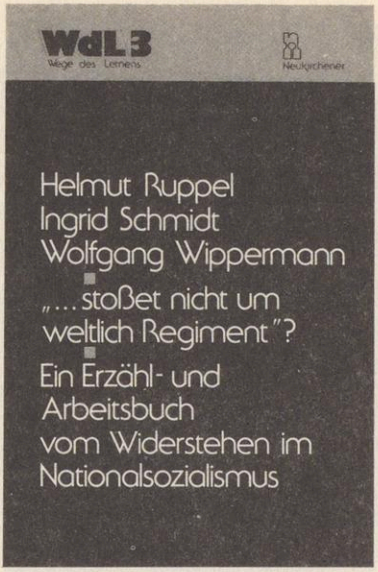
Tamminen 226.230
Taylor 155
Teichert 255.258
Thurneysen 52
Tigges 173f
Tillich 23
Trillhaas 77
Troeltsch 52.61

Uden, van 174
Uhl 203
Uhlhorn 47
Uhsadel 79

Vaskovics 112
Veelken 192
Vergouwen 235
Vernon 235
Vierzig 196f

Wagner 66.187f
Walser 27
Weber 103
Wegenast 50.79f.196ff.204
Wehrle 112
Weil 4
Wellner 34f
Wellner-Pricelius 35
Werner 83
Wibbing 202
Wiechern 191
Wiedemann 202
Wiener 109
Wiese, von 27
Wilhelm 62
Wirth 207
Woesler 24
Wolf 27.30.32f
Woltersdorf 190
Wrege 145

Zerfaß 139
Zezschwitz, von 51.86.88.94.96
Ziehe 191
Zikmund 165
Ziller 92
Zilleßen 205f
Zimmermann 104.108.116
Zöpfl 207
Zulehner 181



Wege des Lernens, Bd. 3

201 Seiten, Paperback DM 38,–

Das Erzähl- und Studienbuch verdankt seinen Titel der Ermahnung Melanchthons in der Confessio Augustana (XVI), verdankt seine Anfrage an dieses Leitwort deutscher Geschichte den Porträts verschiedener Widerstandsgruppen im nationalsozialistischen Deutschland. In Quellen und Darstellungen werden Äußerungen der christlichen Kirchen dokumentiert, Zeugnisse der Verweigerungen und Resistenz von Juden und Zeugen Jehovas und die Gegenwehr kommunistischer und bürgerlicher Kreise nachgezeichnet.

Nach einer allgemeinen historischen und religionspädagogischen Einführung bieten die neun Kapitel jeweils einen geschichtlichen Überblick, ausgewählte Quellendokumente und didaktische Hinweise bis zu ausgeführten Erzähl- und Projektbeispielen.

Wege des Lernens, Bd. 4

133 Seiten (4 Bildseiten), Paperback DM 29,80

Dieses Buch des bekannten Religionspädagogen Ingo Baldermann lebt von der überraschenden Erfahrung, wieviel bei Kindern »ankommt«, wenn die biblischen Texte und die Umgangsformen mit ihnen nur elementar genug sind.

Die Psalmen werden einfach als Gebrauchstexte genommen. Die Kinder sollen sich selbst in ihnen finden, ihre Ängste und ihre Freude, und sie finden tatsächlich in den Psalmen eine Sprache, die ihnen erlaubt, Erfahrungen anzusprechen, von denen sie sonst schweigen. Wie selbstverständlich prägen sie sich die Worte der Psalmen dabei ein, ohne alle Mühe des »Auswendiglernens«.

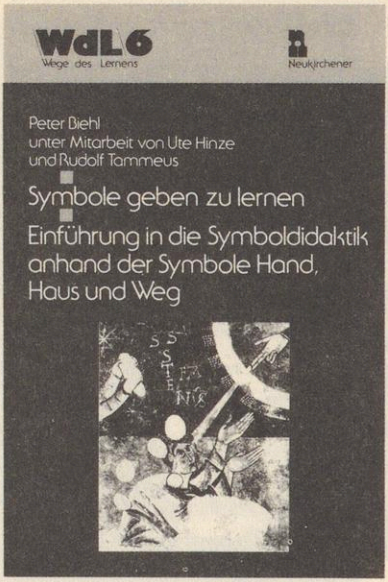
»Die Psalmen . . . waren gerade auch in den Zeiten der sich verschärfenden öffentlichen Auseinandersetzung eine Sprache für den Sprachlosen, ein Licht für den Geängsteten, ein Lied für den Mutlosen.«

Wege des Lernens, Band 5

153 Seiten, Paperback DM 34,–

Das Buch geht die Schwierigkeiten an, die Unterricht über die Passionsgeschichte macht: Wie läßt sich das Bekenntnis zugänglich machen, daß Jesus für uns gestorben ist? Wie kann man mit dem Schuldvorwurf umgehen, den die Evangelien gegen das jüdische Volk erheben? Zuerst werden die Probleme untersucht, die Lehrer und Schüler empfinden. Dann werden drei Unterrichtsbeispiele analysiert (F. W. Foerster, M. Rang, K. Wegenast). Material zu den Unterrichtsvorhaben wird in einem Anhang zugänglich gemacht.

Fritz Krotz, geb. 1945, Dr. theol.; 1978 in Marburg habilitiert. Jetzt Pfarrer der Ev. Kirche von Kurhessen-Waldeck und Studienleiter des Pädagogisch-Theologischen Instituts Kassel; tätig in der regionalen Lehrerfortbildung in Waldeck; Lehraufträge in Marburg und Göttingen.



Wege des Lernens, Band 6

ca. 260 Seiten, mit 35 schwarz/weiß- und 5 vierfarb. Abb.,
Paperback, ca. DM 34,80

Diese Arbeit trägt zu einer differenzierenden Betrachtung der Symboldidaktik bei, und zwar im Blick auf ihre theoretischen Voraussetzungen, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und praktischen Realisierungsmöglichkeiten.
An drei ausgeführten Beispielen (Hand, Haus, Weg) sollen ihre didaktischen Möglichkeiten, aber auch ihre Grenzen erkennbar werden.

Peter Biehl, geb. 1931, seit 1970 Professor für Religionspädagogik und Didaktik der Evangelischen Theologie an der Georg-August-Universität Göttingen.
Ute Hinze, geb. 1940, ist Realschullehrerin an der Voigt-Schule in Göttingen.
Rudolf Tammeus, geb. 1948, ist Oberstudienrat am Hainberggymnasium und Lehrbeauftragter an der Universität Göttingen.