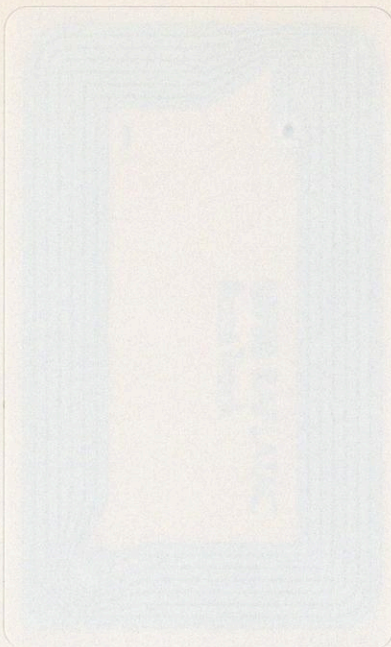




N12<518583347 021



ubTÜBINGEN



Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)



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



Band 5
1988

Verlagshaus

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)

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

1.1	Peter Biehl	Religionspädagogik und Ästhetik	45
1.2	Hans-Günter Heimbrock	Ritual als religionspädagogisches Problem	45
1.3	Christoph Bizer	Liturgie und Didaktik	83
2	Artikel		
2.1	Günter Radtke	Körpererfahrung elementar – eine Bilanz zwischen Isolation und Integration	115
2.2	Jürgen Lotz	«Civil Religion» – «Bürgerreligion» als religionspädagogisches Problem	131
2.3	Folkert Rickers	Von der Macht der Tradition: ein historischer Lehrnachlass über das Verhältnis von Religion und Zeit. Religionspädagogische Annäherungen an die Gegenwart (1936) und zu seiner Aktualität durch eine Forschungsgruppe mit Focus (1986)	149
	Kurt Demuth	Tendenzen der neueren katholischen Religionspädagogik im Spiegel der «Religionspädagogischen Beiträge»	169
2.5	Günther R. Schmidt	Kontextuelle Überlegungen zum Religionsunterricht auf	181
Band 5			
1988			
Neukirchener			

© 1989

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 3-7887-1315-1

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



ZA 6517 - 5

Inhalt

1 Grundsatzbeiträge

- | | | |
|-----|--|----|
| 1.1 | Peter Biehl
Religionspädagogik und Ästhetik | 3 |
| 1.2 | Hans-Günter Heimbrock
Ritual als religionspädagogisches Problem | 45 |
| 1.3 | Christoph Bizer
Liturgie und Didaktik | 83 |

2 Artikel

- | | | |
|-----|--|-----|
| 2.1 | Günter Ruddat
Kindergottesdienst elementar – eine Bilanz zwischen Isolation und Integration | 115 |
| 2.2 | Jürgen Lott
»Civil Religion« / »Bürgerreligion« als religionspädagogisches Problem | 135 |
| 2.3 | Folkert Rickers
Von der Macht des Symbols. Ein historisches Lehrstück über das Widerstehen in schwerer Zeit. Religionspädagogische Anmerkungen zum »Kreuzkampf« in Oldenburg (1936) und zu seiner Darstellung durch eine Forschungsgruppe aus Vechta (1986) | 149 |
| 2.4 | Karl Dienst
Tendenzen der neueren katholischen Religionspädagogik im Spiegel der »Religionspädagogischen Beiträge« | 169 |
| 2.5 | Günter R. Schmidt
Konzeptionelle Überlegungen zum Religionsunterricht auf der gymnasialen Oberstufe | 181 |

2.6	Christine Reents Alternativen zum konfessionellen Religionsunterricht. Ein kurzer Überblick von einer evangelischen Theologin ...	197
2.7	Knud Eyvin Bugge AIDS – eine Herausforderung für den Religionsunterricht	213
2.8	Anders Törnvall Der Religionsunterricht in den Gesamtschulen Schwedens. Eine kritische Analyse	225
3	Berichte	
3.1	Dietrich Burggraf Kirchliche Zeitgeschichte »von unten«. Ein Bericht aus der Evangelischen Erwachsenenbildung Osnabrück	239
3.2	Dieter Stoodt Progetto Catechistico Italiano. Kirche und Familie in den neuen Katechismen der katholischen Kirche Italiens ...	247
4	Rezensionen	
4.1	Anton A. Bucher Pünktlichkeit in der Unpünktlichkeit? Rekonstruktiv-kri- tische Anmerkungen zu <i>Rudolf Englert</i> , Glaubensge- schichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspäd- agogischen Kairologie, München 1985 (766 S.)	263
4.2	Udo Tworuschka Religions-Erziehung in außerchristlichen Religionstradi- tionen. Besprechung von <i>Fritz Köster</i> , Religiöse Erziehung in den Weltreligionen. Hinduismus, Buddhismus, Islam, Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1986 (348 S.)	271
4.3	Rieuwert Wissink Zum Religionsunterricht in England. <i>W. Owen Cole</i> (Ed.), Religion in the multi-faith school, Amersham 1983 (334 S.)	279

5 Dokumentation

5.1	Folkert Rickers Religionspädagogische Bibliographie 1987 für den deut- schen Sprachraum	289
5.2	Folkert Rickers Religionspädagogische Dissertationen und Habilitationen 1987 im deutschen Sprachraum	357
	Register der Namen	359

Grundsatzbeiträge

1. Traditionen der Ästhetikdidaktik
2. Zu gegenwärtigen Ansätzen der Ästhetik
3. Was ist ästhetische Erziehung?
4. Das Bilderbuch als Kriterium eines theologischen Ästhetik
5. Religionspädagogische Perspektiven
6. Religionspädagogik als Ästhetik
7. Kunst in religiöser Lernprozesse
8. Ein neues Lernzusammenhang
- 9.1.1 Erziehungsprozesse der Kunst
- 9.1.2 Vortragsformen in der Kunst und Gegenstände
- 9.2 Die ästhetische Dimension der Bildung

Bedauer ist die Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin nicht, ist die Ethik als eigene Disziplin anerkannt worden, wenn der Religionsunterricht vor allem als Ethikunterricht verstanden wurde, hatte sie sogar eindeutig einen Vorzug. Mit der Ästhetik verhält es sich anders. In schulischen und außerschulischen Lernfeldern stoßen wir häufig auf ästhetische Phänomene. Es wird gelesen, gemalt, gespielt, gehört, geschaut, es werden musikalische, literarische, grafische und filmkünstlerische Darstellungen interpretiert. Die Didaktik selbst hat eine ästhetische Dimension, denn für sie ist charakteristisch, daß die Inhaltsträger zugleich Gestaltungsformen sind. Die Religionspädagogik hat sich aber kaum von diesen Sachverhalten abgrenzen systematisch auseinandergesetzt und das Gespräch mit der Ästhetik gesucht. Sie ist in diesem Punkte offensichtlich einem Klartagsgesetz gefolgt, der das Ästhetische als eine Lebensanschauung versteht und dem Ethischen entgegengesetzt. Das Ästhetische kritisiert er scharf als das widerchristliche Prinzip. Er war allerdings selbst ein sehr Ästhet, als daß er nicht alles darauf setzen mußte, die verketzernde Ästhetik wieder in ihr Recht einzusetzen – «woll heißen, ihr zumindest den Charakter einer religiösen Propädeutik zu belassen». Ausgesprochen Dietrich Bonhoeffer bedeutet am Ort der Gefangenschaft in Tegel in einem Brief vom 23.1.1944, ob diese Ausweisung der «ästhetischen Ein-

1. Vgl. J. Risse, Art. Ästhetik, in: HWP 1, 551–580, hier: 571.

2. W. Jent, *Theology and Literature: Möglichkeiten und Grenzen eines Dialogs* in 20. Jahrhundert, in: *Ökum. u. a. (Hg.) Theology and Literature*, München 1989, 30–34, hier: 33.

Religionspädagogik und Ästhetik

Karl Ernst Nipkow gewidmet

- 1 Tendenzen der Ästhetikdiskussion
 - 1.1 Zu gegenwärtigen Ansätzen der Ästhetik
 - 1.2 Was ist ästhetische Erfahrung?
- 2 Das Bilderverbot als Kriterium einer theologischen Ästhetik
- 3 Religionspädagogische Perspektiven
 - 3.1 Religionspädagogik als Ästhetik
 - 3.2 Kunst in religiösen Lernprozessen
 - 3.2.1 Ein neues Zuordnungsmodell
 - 3.2.2 Erfahrungsperspektiven der Kunst
 - 3.2.3 Vorerfahrungen in der Kinder- und Jugendkultur
 - 3.3 Die ästhetische Dimension der Bildung

Solange es die Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin gibt, ist die Ethik als eigene Dimension anerkannt worden; wenn der Religionsunterricht vor allem als Ethikunterricht verstanden wurde, hatte sie sogar eindeutig einen Vorrang. Mit der Ästhetik verhält es sich anders. In schulischen und außerschulischen Lernfeldern stoßen wir häufig auf ästhetische Phänomene: Es wird gesungen, getanzt, gespielt, gemalt, gedichtet, es werden musikalische, literarische, graphische und filmkünstlerische Darstellungen interpretiert. Die Didaktik selbst hat eine ästhetische Dimension; denn für sie ist charakteristisch, daß die Inhaltsfragen zugleich Gestaltfragen sind. Die Religionspädagogik hat sich aber kaum mit diesen Sachverhalten *insgesamt* systematisch auseinandergesetzt und das Gespräch mit der Ästhetik gesucht. Sie ist in diesem Punkte offensichtlich Søren Kierkegaard gefolgt, der das Ästhetische als eine *Lebensanschauung* verstand und dem Ethischen entgegensetzte.¹ Das Ästhetische kritisierte er scharf als das widerchristliche Prinzip. Er war allerdings selbst zu sehr Ästhet, als daß er nicht alles daransetzen mußte, die verketzerte Ästhetik wieder in ihr Recht einzusetzen – »will heißen, ihr zumindest den Charakter einer religiösen Propädeutik zu belassen«.² Ausgerechnet Dietrich Bonhoeffer bedenkt am Ort der Gefangenschaft in Tegel in einem Brief vom 23.1.1944, ob diese Ausweisung der »ästhetischen Exi-

1 Vgl. J. Ritter, Art. Ästhetik, in: HWP 1, 555- 580, hier: 571.

2 W. Jens, Theologie und Literatur: Möglichkeiten und Grenzen eines Dialogs im 20. Jahrhundert, in: Ders. u. a. (Hg.), Theologie und Literatur, München 1986, 30-56, hier: 33.

stenz« (Kierkegaard) aus der Kirche nicht rückgängig zu machen ist; denn hier könne ein Verständnis für den »Spielraum der Freiheit« zurückgewonnen werden, aus dem Kunst und Bildung erwachsen.³ Aufschlußreich ist, daß für Bonhoeffer der Spielraum der Freiheit, der in Bildung, Kunst, Freundschaft und Spiel Gestalt gewinnt, dem Bereich des Ethischen, der durch Mandate bestimmt ist, vorgeordnet bleibt. Wir wollen diesen Verweisen weiter nachgehen. Unter theologischer und religionspädagogischer Fragestellung geben wir zunächst einen Einblick in die gegenwärtige Ästhetik-Diskussion (1), erörtern anhand des Bilderverbots und des biblischen Offenbarungsverständnisses das Problem einer theologischen Ästhetik (2) und beschreiben religionspädagogische Perspektiven (3). Im Zentrum steht der Begriff der ästhetischen Erfahrung. Wie verhalten sich ästhetische und religiöse Erfahrung zueinander?

1 Tendenzen der Ästhetikdiskussion

1.1 Zu gegenwärtigen Ansätzen der Ästhetik

»Ästhetik« läßt sich im ursprünglichen und eigentlichen Sinn des Wortes als *Lehre von der Wahrnehmung* verstehen. Zugleich wird der Begriff seit Alexander Gottlieb Baumgartens Vorlesung von 1742, die den Namen »Aesthetik« trägt (sein Buch »Aesthetica« erschien 1750), für die *philosophische Kunsttheorie* verwendet.

Baumgarten hat die Wissenschaft von der Kunst Ästhetik genannt, die er als Wissenschaft von der Vollkommenheit der sinnlichen Erkenntnis definiert, weil Kunst durch ihre Wirkung auf die Sinne die Tiefen des Gefühls erschließt. Die Ästhetik ist bei Baumgarten strenggenommen eine Lehre von der Empfindung; sie bezieht sich auf die Subjektivität und wird als ein eigener Bereich der objektiven Welt des Verstandes gegenübergestellt. Die Ästhetik erhält seit Baumgarten einen eigenen »Gegenstandsbereich«, den Rang einer Erkenntnistheorie; aber seine Unterscheidung zwischen streng logischer und sinnlicher Erkenntnis führt dazu, daß die *Kunst* neben Logik und Metaphysik zu dem *Anderen der Vernunft* wird. Der Grund dafür liegt in der neuzeitlichen Entgegensetzung von Subjektivität und Objektivität. Die Erfahrung, die wir in der sinnlichen Wahrnehmung machen, bricht auseinander. »Auf der einen Seite ist Wahrnehmung nun die Rezeptivität unserer Sinnesorgane für die Informationen aus der sogenannten ›Außenwelt‹. Auf der anderen Seite ist sie das Spielen der subjektiven Empfindungen in sich selbst, das nach ›Wahrheit‹ weder fragen kann noch zu fragen braucht, sondern im Ausdruck seiner eigenen Tiefe sein Genügen findet.«⁴

Georg Picht entfaltet im Gegenzug gegen das Verständnis der Ästhetik des 18. bis 20. Jahrhunderts die Ästhetik als *fundamentale Lehre von der Wahrnehmung*, die er als eine Form der Erkenntnis versteht, die allem Denken vorgegeben ist. Die Kunst entfaltet er aus den Weisen menschli-

3 D. Bonhoeffer, Widerstand und Ergebung, München 1954, 136.

4 G. Picht, Kunst und Mythos, Stuttgart 1987, 398f. Vgl. das Vorwort von C.F. von Weizsäcker, ebd., XIII-XIX.

cher Wahrnehmung. Wenn Kunst ein Wahrnehmen voraussetzt, unterscheidet sich dieses allerdings radikal von allem, was die modernen Wahrnehmungstheorien dazu entwickelt haben. Er versucht, das Verständnis von Wahrnehmung aus der neuzeitlichen Subjekt- Objekt-Spaltung herauszuwinden und damit die »Wende der Wahrnehmung« (A.M.K. Müller) mitzuvollziehen, die durch die ökologische Krise herausgefordert ist.

Picht entwickelt ein Verständnis des Kunstwerks, in dem zur Erscheinung gelangt, was dem Menschen schlechthin unverfügbar ist. »Die Autonomie der Kunst ist deshalb der Autonomie des Subjekts diametral entgegengesetzt.«⁵ Dem entspricht, daß sich der Mensch gerade durch seine Einbildungskraft als ein aus sich in das Universum hinausversetztes, *exzentrisches Wesenerfährt*.⁶ Eben dadurch kann der Mensch in der Kunst die Welthaftigkeit von »Welt« zur Darstellung bringen.⁷ Picht spricht terminologisch von der »Phänomenalität« eines Phänomens. Er bestimmt nämlich die Phänomene nicht von den Dingen, aber auch nicht von den Subjekten her, denen sie erscheinen, sondern umgekehrt die Objekte und Subjekte von den Phänomenen her. Ein Phänomen ist alles, was von sich aus ans Licht tritt, zum Vorschein kommt, ob es vom Menschen wahrgenommen wird oder nicht.⁸ Thema und Inhalt der Kunst ist es, sichtbar und hörbar zu machen, wie alles, was Phänomen sein kann, sich von sich aus zeigt. Phänomen-Sein heißt aber nichts anderes als Sich-Darstellen. Durch die Kunst als Darstellung wird hörbar oder sichtbar gemacht, was wir ohne Kunst weder hören noch sehen noch überhaupt entdecken könnten. Für das Verständnis der künstlerischen Darstellung ist grundlegend, daß wir unterscheiden zwischen dem X, das zur Darstellung kommt, und der Darstellung als solcher. Die Verweisung von der Darstellung auf das darzustellende X wird meistens unterschlagen. Darstellung verweist über sich hinaus; diese Eigenschaft haben »Objekte« eben nicht.⁹ Gerade die Kunst ermöglicht eine Form der Erkenntnis, die allem Denken vorausliegt. Andererseits kann das Denken mit Kunst, Mythos und Sprache unter dem Begriff der Darstellung zusammengefaßt werden. Zur Darstellung gehört in jedem Fall das, was dargestellt wird, und seine *Projektion*, in der das Darzustellende zur Darstellung gelangt. Zur Darstellung gehört ein bestimmtes Medium, in dem dargestellt wird. Das Medium der Dichtung ist die Sprache, das Medium der Malerei und Plastik der Raum, das Medium der Musik die Zeit. Darüber hinaus unterscheiden sich die Künste dadurch, daß jede Kunst das Dargestellte in einer bestimmten »Sphäre« zur Darstellung bringt: die Sphäre der Malerei sind Linien und Farben, die Sphäre der Musik Klänge und Rhythmen.¹⁰ Die Kunst entwirft das, was sich ihr zeigt, in einen Raum hinein, den Picht den Darstellungsraum nennt. Die Einbildungskraft bewegt sich nicht im Leeren, sondern bedarf eines Raums, in den hinein sie ihre Bilder projiziert. Auch von ihren Darstellungsräumen her lassen sich die Künste unterscheiden.¹¹

Wir haben hier einen großangelegten Versuch vor uns, die Ästhetik wieder ursprünglich als Wahrnehmungslehre zu fassen und die Kunst weder auf ästhetische Objekte noch auf die ästhetische Empfindung des Subjekts einzuschränken. Die theologische und religionspädagogische Bedeutung dieses Versuchs liegt darin, daß Picht einen unaufhebbaren Zu-

5 Ebd., 112.

6 Vgl. ebd., 267.

7 Vgl. ebd., 383.

8 Vgl. ebd., 251.

9 Vgl. ebd., 261. Der Begriff der Mimesis ist allerdings schon früh als Imitation umgedeutet worden.

10 Vgl. ebd., 381.

11 Vgl. ebd., 262ff; s.u. Anm. 128.

sammenhang sieht zwischen dem Licht der Offenbarung und dem Mythos sowie seiner Erscheinung in der Kunst. Seine These ist, daß sich der Sinn des Glaubens verflüchtigt, wenn wir nicht mehr wahrnehmen, wie das Licht der Offenbarung in die Welt des Mythos einbricht. »Indem man die Erfahrung negiert, die vom Evangelium vorausgesetzt wird, negiert man das Evangelium selbst, gerade weil es sich als Widerspruch gegen diese Erfahrung durchsetzt . . . Die Frage nach der Wirklichkeit von Kunst und Mythos ist also mit der Frage nach dem unaufhebbaren Widerspruch des Evangeliums zu Kunst und Mythos unlösbar verkoppelt.«¹² *Das Evangelium verliert seinen Resonanzboden und seine unterscheidende, erhellende Kraft, wenn es in religiösen Lernprozessen nicht im Zusammenhang mit Kunst und Mythos erscheint.* Pichts Ästhetik gehört in die Reihe jener Entwürfe, die wie der junge Schelling und Hegel, wie Heidegger, Adorno, Marcuse und Gadamer die ästhetische Erfahrung für einen herausragenden Modus der Erkenntnis halten. *Das gelungene Kunstwerk ist hier die unverzichtbare Instanz für die Wahrheit.* So unterschiedliche Konzeptionen wie H.-G. Gadammers universale Hermeneutik und Th. W. Adornos Ästhetik der Negativität stimmen darin überein, daß der Ort der Wahrheit im Kunstwerk liegt, weil hier die abendländische Metaphysik die geringsten Spuren hinterlassen hat. Aus diesem Grund setzt auch Picht seinen Versuch, die seit der Antike übliche systematische Trennung von Denken, Wahrnehmung und Affekt wieder aufzuheben, im Bereich der Kunst an.¹³

Auf der anderen Seite gibt es Theorien, bei denen sich die ästhetische Wahrnehmung in reine Reflexion bzw. sprachlose Intensität verliert. Hier ist *die Werkprämisse aufgegeben*, auf jeden Fall die Wirkung wichtiger als das Werk. Gelungen oder schön sind alle Gegenstände, die als Medium eine intensive ästhetische Wahrnehmung des Subjekts entbinden. Ästhetische Gegenstände als Träger festumrissener Bedeutungen drohen zu entgleiten.¹⁴

In diese Reihe ästhetischer Theorien gehört *Friedrich Nietzsche*, für den angesichts des Zwiespalts zwischen Kunst und Wahrheit die Kunst die Bedingung des Lebens überhaupt ist, weil das Leben selbst auf Schein, Täuschung und Irrtum beruht. Bei Nietzsche ist das Ästhetische das Tor zum Dionysischen, in dem das Subjektive bis zur völligen Selbstvergessenheit gesteigert und von der Welt der theoretischen Erkenntnis und des moralischen Handelns abgekoppelt wird.¹⁵ Die »Flamme der Subjektivität« hat nicht nur die Kunst, sondern auch das Absolute verzehrt, das Hegel noch zu retten versuchte.¹⁶ Aber auch der Kant der »Analytik« der ästhetischen

12 Ebd., 9f.

13 Vgl. von Weizsäcker, s.o. Anm. 4, XIX.

14 Vgl. M. Seel, Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität, Frankfurt/M. 1985, 46. Seel nennt diese Theorien daher »entzugsästhetisch«.

15 J. Habermas, Der Eintritt in die Postmoderne, Merkur 37 (1983) 752-761, hier: 759.

16 Vgl. dazu genauer Picht, Kunst, 14ff. 98ff.

Urteilkraft, der rigoros die Unbestimmbarkeit der ästhetischen Gefallensmomente hervorhob, gehört nach M. Seel in diese Reihe, neuerdings W. Iser und R. Bubner.¹⁷ Diese Gegenüberstellung der Theorien bei Seel hat heuristische Funktion: Er möchte zeigen, daß es sich um komplementäre Strategien handelt, die aus unterschiedlichen Gründen eine spezifische Rationalität des ästhetischen Verhaltens bestreiten und die Kunst zum schlechthin Anderen der Vernunft erheben. Er möchte wie A. Wellmer diese gegensätzliche Zwangslage durchbrechen und verwandeln durch die Konzeption pluraler Rationalitäten: »die Aufhebung der *einen* Vernunft in einem Zusammenspiel pluraler Rationalitäten«.¹⁸ Die Kunst soll also nicht der Ort einer »höheren Rationalität«, sondern Medium einer Entgrenzung unseres Rationalitätsverständnisses sein. Sie steht nicht für das Ganze einer anderen Vernunft, sondern für die Möglichkeiten einer *Erweiterung* unseres Wahrnehmungs-, Begriffs- und Kommunikationsvermögens.¹⁹

Die Wahrheitsmomente der zuvor genannten ästhetischen Theorien sollen nicht vernachlässigt werden. So hat m.E. Bubner darin recht, daß die gegenwärtige Kunst selbst die strenge Entgegensetzung von Kunst und Alltag aufgehoben hat, daß unser Alltag dank der steten Gegenwart von Reklame, Mode und Design, von Zeichen, die ästhetisch wirken, durchsetzt ist und daß die »Objektivität« der Kunst mit der »Subjektivität« des Betrachters zusammengehört.²⁰ Wellmer und Seel knüpfen ausdrücklich an Adorno an; aber sie möchten das unterscheidend Ästhetische stärker hervorheben, das »Denken der Differenz« fördern. Es lassen sich auch gleichgerichtete Intentionen zwischen Picht und diesem »dritten Weg« ästhetischer Theorien – K.H. Bohrer und F. Koppe sind hier ebenfalls zu nennen – herausarbeiten (z.B. die Aufhebung der Trennung von Wahrnehmung und Denken). Der Unterschied besteht vor allem in der *Reichweite* der Theorieansätze. Picht entwickelt gerade von der Kunst her eine (Wahrheits-)Theorie universaler Reichweite, während Wellmer, Seel u.a. ihren Ansatz bewußt auf »ästhetische Rationalität« beschränken wollen. Bevor wir diesen »dritten Weg« näher beschreiben, schalten wir eine *Zwischenüberlegung zum Verhältnis von Ästhetik und Theologie* ein. Wir haben den Hinweis auf den Entwurf Pichts an den Anfang gestellt, weil hier eine – gewiß nicht zufällige – Affinität zu fundamentaltheologischen Einsichten besteht, besonders wenn er die Exzentrizität des Menschen durch seine Einbildungskraft hervorhebt. Mit Picht, Gadamer, Adorno u.a. muß die Theologie ein Interesse daran haben, die subjektivistische Ver-

17 Vgl. Seel, Kunst, 47.

18 A. Wellmer, Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne, Frankfurt/M. 1985, 109.

19 Vgl. ebd., 65.69.

20 Vgl. R. Bubner, Warum brauchen wir eine Theorie ästhetischer Erfahrung?, Merkur 37 (1983) 817-823, hier: 819. Vgl. ders., Zur Analyse ästhetischer Erfahrung, in: W. Oel-müller (Hg.), Kolloquium Kunst und Philosophie 1. Ästhetische Erfahrung, Paderborn u.a. 1981, 245-262 und die Diskussion um den Werkbegriff, ebd., 262ff. Daraus folgt aber m.E. nicht der Verzicht auf die Kategorien Werk und Wahrheit.

gung der neuzeitlichen Ästhetik aufzubrechen und nach der *Wahrheit* der Kunst – als dem Vorschein kommender Wahrheit – zu fragen. Wird von einem bestimmten Wahrheitsverständnis her der Ästhetik bestritten, daß sie sich »in der Perspektive auf Wahrheit« (Adorno) bewegt, hat das Konsequenzen auch für die Theologie. Besonders Picht, aber auch Adorno, Heidegger und Gadamer arbeiten heraus, daß die Kunst die Wahrheit nicht schafft, sondern aufdeckt.²¹ In der Kunst gelangt die Wahrheit zur Erscheinung, die dem Menschen »schlechthin unverfügbar« ist.²²

Daher sollte es im Blick auf das Wahrheitsverständnis keine falsche Alternative zwischen Theologie und Ästhetik geben. In eine Ästhetik gehört jedoch nicht nur die Reflexion auf die Kunst als Ort der Wahrheit, sondern auch *ästhetische Urteilsbildung und Kritik*. Ein entscheidendes Kriterium für die Urteilsbildung in theologischer Hinsicht ist ein »kommunikativ buchstabiertes« Verständnis von Freiheit (K.E. Nipkow), Freiheit als inhaltlich bestimmte *Lebensform*. Wir können einerseits annehmen, daß Wahrheit in authentischen Kunstwerken zur Darstellung kommt und in der ästhetischen Erfahrung einen neuen »Sitz im Leben« gewinnt; andererseits ist eine intersubjektive Verständigung über diese Erfahrungen anhand ästhetischer und theologischer Kriterien, also Urteilsbildung und Kritik möglich. Vorgegebene Wahrheit, die aufgedeckt wird, und diskursive Verständigung über Aspekte der Wahrheit stehen in dialektischer Spannung (vgl. u. S. 26).

Ästhetische Theorien mit universaler und begrenzter Reichweite stehen also nicht notwendig im Widerspruch zueinander. Wo es aber um das Gespräch der Religionspädagogik mit der »Ästhetischen Erziehung« über Bildungs- und Lernprozesse geht, ist es wenig sinnvoll, ästhetische Theorien mit universaler Reichweite heranzuziehen; daher gewinnt für diese Fragestellung jener »dritte Weg« besondere Bedeutung.

An *Karl Heinz Bohrer*s Ästhetik der »Plötzlichkeit« werden die Grundprobleme gegenwärtiger ästhetischer Theoriebildung exemplarisch deutlich. Auf der einen Seite beruft sich Bohrer auf die epochale Bedeutung der Avantgardebewegung, die den Autonomiestatus des Kunstwerks in Frage stellt und Kunst als Provokation versteht. Auf der anderen Seite bemüht er sich um die Begründung der Autonomieästhetik – unabhängig von idealistischer Philosophie – im Rückgriff auf Nietzsche; denn mit der Preisgabe der Autonomieästhetik würden wir die Kategorien verlieren, in denen wir Kunst zu denken vermögen. Adorno hatte sich eindeutig für

21 Vgl. A. Grözinger, *Praktische Theologie und Ästhetik. Ein Beitrag zur Grundlegung der Praktischen Theologie*, München 1987, 69. K. Hamburger (vgl. *dies.*, *Wahrheit und ästhetische Wahrheit*, Stuttgart 1979, 138) dagegen hält den Begriff der ästhetischen Wahrheit für einen in sich selbst widerspruchsvollen Begriff.

22 Vgl. Picht, *Kunst*, 112. Einen Gesamtüberblick über gegenwärtige »Theorien der Kunst« geben: D. Henrich/W. Iser, *Theorien der Kunst*, Frankfurt/M. 31987. Einen Überblick über die internationale Diskussion geben die Vorträge des 8. Internationalen Kongresses für Ästhetik: G. Wolandt (Hg.), *Die Ästhetik, das tägliche Leben und die Künste*, Bonn 1984.

den Autonomiestatus der Kunst gegen die Radikalisierung der Avantgarde entschieden; Bohrer möchte beides zugleich festhalten – auch um den Preis, daß seine Theorie widersprüchlich wird.²³

Die Differenz zwischen Ästhetischem und Nichtästhetischem macht Bohrer an dem zeitlichen *Begriff der Plötzlichkeit* fest. Ästhetisch relevant sind die Phänomene, die plötzlich »etwas Unverständliches zur Welt« bringen und bis dahin geltende Wirklichkeitsauffassungen unvermittelt außer Kraft setzen.²⁴ Plötzlichkeit bezeichnet nicht nur eine »ästhetische Wahrnehmungsgewißheit«, sondern auch eine bestimmte Struktur fiktionaler Sprache.²⁵ In der schockartigen Benommenheit ästhetischer Erfahrung liegt die Möglichkeit, sich aus der Befangenheit im Hergebrachten imaginativ zu befreien. Bohrer erklärt die *Kategorie der »Gegenwart«*, die mit der romantischen Ästhetik und W. Benjamin unentbehrlich wurde, zur zentralen ästhetischen Kategorie, allerdings ohne den utopischen Horizont, den sie bei Benjamin hatte.²⁶ Der *Augenblick*, der *Jetztzeitpunkt (kairos)* unterbricht das Geläufige und gehört zur antizipatorischen Struktur jedes ästhetischen Entwurfs.²⁷ Wie in R. Bultmanns streng präsentisch gedachter Eschatologie ist der Augenblick der vorlaufenden Entschlossenheit, des eigentlichen Seinkönnens, der plötzlich sich ereigneten Zukunft die Bedingung der Möglichkeit dafür, daß das Neue, Unverständliche, Unbekannte einen »Ort« bei uns findet.²⁸

Die Strukturverwandschaft zu Bultmanns Ansatz läßt sich noch weiter verfolgen. Bei Bohrer wird das Ästhetische in ein »Identitätserlebnis« des Augenblicks verschlungen; der Prozeß der erschließenden *Verarbeitung* des plötzlichen Widerfahrnisses, der Weg zurück in die Alltagserfahrung ist nicht mehr ästhetisch. Ästhetisch sind allein die Situationen umstürzender Erfahrungen, nicht aber die Folgen.²⁹ Dementsprechend wirkt »das allgemeine Daß des Eindrucks von Kunst« unabhängig von der Erkenntnis des Was.³⁰ Je stärker dieses Daß in der ästhetischen Erfahrung überwältigt, um so mehr bekommt das moderne Kunstwerk die Chance, unabhängig von festgelegten Ideen begriffen zu werden.³¹ Die emphatische Erkenntnis der ästhetischen Erfahrung entzieht sich gerade der Reflexion. Zugleich besteht Bohrer jedoch auf dem genuinen *Erkenntnisgewinn* der plötzlichen Wahrnehmung; denn ohne »Erkenntnisqualität« wird Kunst zum Kunstgewerbe.³² Bohrer ist auch an den Folgen, an einer übergreifenden Ausstrahlung des plötzlich Wahrgenommenen interessiert, etwa an »Gegenwartsreflexion«³³, an »Selbstkritik der Gegen-

23 Vgl. P. Bürger, Zur Kritik der idealistischen Ästhetik, Frankfurt/M. 1983, 75f.

24 K.H. Bohrer, Plötzlichkeit. Zum Augenblick des ästhetischen Scheins, Frankfurt/M. 1981, 20 unter Berufung auf Kleist und Schlegel.

25 Vgl. ebd., 8.

26 Vgl. ebd., 72f.

27 Vgl. ebd., 74.

28 Bohrer spricht von der »Signifikanz des Unbekannten« (75), davon, daß das Neue das dem Augenblick Adäquate ist (76).

29 Vgl. *Seele*, Kunst, 58.

30 Bohrer, Plötzlichkeit, 79.

31 Vgl. ebd.

32 Vgl. ebd., 18.

33 Vgl. ebd., 103.

wart«³⁴. Da er aber die Autonomie des Ästhetischen rein bewahren möchte, indem er es auf die Augenblicks-Struktur kreativer Vorgänge beschränkt, kann er den Erkenntnisgewinn nicht mehr in ästhetische Kategorien einholen. Weil er keine Aussagen mehr darüber macht, was Kunst ist, sondern nur noch darüber, wie sie wirkt, kann er auch das nicht mehr sagen.³⁵

In seinem neuen Buch verfolgt Bohrer die Kategorie des »Augenblicks« als zentralen Modus kontingenter Erfahrung historisch bis zum romantischen Brief zurück, den er für den Ursprungsort ästhetischer Subjektivität hält. Er versucht die These zu belegen, daß wir mit einer Opposition zwischen ästhetischer und sozialer Moderne zu rechnen haben, und wendet sich gegen die geläufige Bestimmung der Kunst unter soziologischen und sozialhistorischen Kategorien sowie gegen ein Ästhetischwerden des »Diskurses«.³⁶

Eben diesen Versuch, das Ästhetische in Verbindung zu einem Modus kommunikativen Handelns zu bringen, unternimmt *Franz Koppe*. Seine Ästhetik steht in erklärter Nähe zu J. Habermas.

Nach Habermas erneuert die ästhetische Erfahrung nicht nur die Interpretation der Bedürfnisse, in deren Licht wir die Welt wahrnehmen; »sie greift gleichzeitig in die kognitiven Deutungen und normativen Erfahrungen ein und verändert die Art, wie alle diese Momente aufeinander verweisen.«³⁷ Ästhetische Erfahrungen sind also mit moralisch-praktischen und »Tatsachen«-Diskursen auf vielfältige Weise verschränkt, reichen aber über diese hinaus.

Koppes Ästhetik stellt sich wie eine Ellipse mit zwei Brennpunkten dar. Auf der einen Seite gilt sein Interesse dem ästhetischen Zeichen, auf der anderen Seite der Artikulation von Bedürfnissen. »Nicht zwar das Bewirken von Gefühlen kann *Grundlage für eine Definition ästhetischer Sprachverwendung* sein, wohl aber die *Artikulation von Bedürfnissen*.«³⁸ Die Kunst steht – hin und her gehend zwischen Sinnlichkeit und Reflexion – in der Mitte zwischen dem praktischen Leben selbst und dem begrifflichen Denken.³⁹ Dementsprechend stellt Koppe die ästhetische Rede als *bedürfnisartikulierende* Rede der *behauptenden* Rede gegenüber, die am reinsten in der Wissenschaft beheimatet ist. Andererseits *überbietet* die

34 Vgl. ebd., 40.

35 Vgl. ebd., 86; vgl. *Seel*, Kunst, 60.

36 Vgl. K.H. Bohrer, *Der romantische Brief. Die Entstehung ästhetischer Subjektivität*, München/Wien 1987, 7f. Als Ergebnis stellt Bohrer fest, daß das ästhetische Subjekt im Akt der Imagination entsteht und dabei die autobiographisch-historischen Bedingungen vergißt. Das Ich ist aufgehoben in der Sprache und seiner »Trauer« (267f).

37 J. Habermas, *Die Moderne – ein unvollendetes Projekt*, in: *Ders.*, *Kleine politische Schriften I-IV*, Frankfurt/M. 1981, 444-464, hier: 461. Habermas spricht sich damit gegen eine falsche Aufhebung der Kunst in Alltagspraxis aus; er plädiert für eine differenzierte Rückkopplung der modernen Kultur mit der verdinglichten Alltagspraxis, die auf vitale Überlieferungen in *ganzer Breite* angewiesen ist, auf ein zwangloses Zusammenspiel des Kognitiven mit dem Moralisch-Praktischen und dem Ästhetisch-Expressiven (vgl. 458f.462).

38 F. Koppe, *Grundbegriffe der Ästhetik*, Frankfurt/M. 1983, 125.

39 Vgl. ebd., 168.

ästhetische Rede – unter Distanzierung von unmittelbaren Zwängen – die *lebenspraktische* Rede, indem sie durch Bedürfnisartikulation auf das »existentielle Defizit« antwortet.⁴⁰

Diese Überbietung geschieht durch kreative Verfahren der Vergegenwärtigung erfüllter wie unerfüllter Bedürfnisse, positiver wie negativer Betroffenheit.⁴¹ Die ästhetische Rede bringt vor allem die Betroffenheit in unterschiedlichen Lebenssituationen zum Ausdruck. Die Sprachen der Kunst dienen der bekundenden, primär wahrhaftigkeitsorientierten Verständigung. Sie helfen dem Menschen, die existentielle Befindlichkeit in Daseins-situationen kommunikativ darzustellen. Das Gemeinsame der ästhetischen Ausdrucksformen sieht Koppe in der innovativ, fiktiv, mehrdeutig *überbietenden* Vergegenwärtigung von Bedürfnissen.⁴²

Dieses überraschend einfache Modell, das Koppe weiter differenziert, entspricht religionspädagogischen Erfordernissen, sofern es um Kunst als Praxis geht; wir greifen es später (3.2.2) wieder auf. Ästhetische und diskursive Rede werden unterschieden und zugleich sachgemäß in Beziehung gesetzt. Praktische Bedürfniskritik setzt nämlich nach Koppe gelungene Bedürfnisartikulation voraus; der Ideologiekritik kommt entscheidende Bedeutung zu.⁴³ Das Besondere und gelegentlich Provokative ästhetischer Rede liegt in der Intensität des Ausdrucks begründet, mit der eine Bedürfnissituation mit Bezug auf das Leben im ganzen vergegenwärtigt wird.⁴⁴ Darüber hinaus hängt die »ästhetische Wertschätzung« an der »Textqualität«, nämlich daran, daß die Dichtung die Sprache vom bloßen Medium der Verständigung zum kommunikativen Wertgegenstand wandelt, »der in reiner sinnlicher Eigenart ebenso signifikant wie unersetzlich ist«.⁴⁵ Die ästhetische Differenz hängt also weitgehend an der *Form*; das Problem der ästhetischen *Beurteilung* wird demgegenüber vernachlässigt. *Ästhetische Form und ästhetisches Urteil zusammen bilden aber das unterscheidend Ästhetische*. In dieser Hinsicht führt der Ansatz von Seel weiter. Bevor wir diesen Gesichtspunkt angemessen berücksichtigen können, müssen wir zunächst klären, was ästhetische Erfahrung ist. Die starke Betonung von »Plötzlichkeit« und »Betroffenheit« zeigt, daß die Konzeptionen von Bohrer und Koppe näher beieinander liegen, als es auf den ersten Blick scheint; ihre ästhetische Relevanz gründet in dem Begriff der ästhetischen Erfahrung. Die Kategorien sind zugleich charakteristisch für die religiöse Rede.

1.2 Was ist ästhetische Erfahrung?

Hans Robert Jaufß hat diesen Begriff wieder in das Zentrum der Diskussion

40 Vgl. ebd., 135.

41 Vgl. ebd.

42 Vgl. ebd., 138f.143ff.147ff.

43 Vgl. ebd., 153.

44 Vgl. ebd., 130. Anthropologisch und theologisch fragwürdig ist Koppes Annahme, daß das Ästhetische das Bedürfnis »nach umfassender Sinn Ganzheit« erfüllt (159), vgl. 136.

45 Ebd., 167.

gerückt; ihm geht es dabei zugleich um eine *Rehabilitierung des ästhetischen Genusses*. Die »ästhetische Urfahrung« ist das genießende Verhalten, das Kunst auslöst.⁴⁶ Im genießenden Verhalten findet ein Wechselspiel zwischen Objekt und Subjekt, eine dialektische Beziehung zwischen Selbstgenuß und Fremdgenuß statt, ja es geht um »Selbstgenuß im Fremdgenuß«.⁴⁷ Ästhetischer Genuß schwingt hin und her zwischen uninteressierter Kontemplation und erprobter Teilnahme; er ist eine Weise der Erfahrung seiner selbst in der Erfahrung des anderen.⁴⁸ Mit drei Grundbegriffen der ästhetischen Tradition (Poiesis, Aisthesis, Katharsis) benennt Jauß drei *Funktionen der ästhetischen Erfahrung*; sie hat nämlich eine *produktive*, eine *rezeptive* und eine *kommunikative* Funktion:

Für das *produzierende* Bewußtsein besteht sie »im Hervorbringen von Welt als seinem eigenen Werk (Poiesis); für das *rezipierende* Bewußtsein im Ergreifen der Möglichkeit, seine Wahrnehmung der äußeren wie der inneren Wirklichkeit zu erneuern (Aisthesis), und schließlich – damit öffnet sich die objektive auf *intersubjektive Erfahrung* – in der Beipflichtung zu einem vom Werk geforderten Urteil oder in der Identifikation mit vorgezeichneten und weiterzubestimmenden Normen des Handelns« (Katharsis).⁴⁹

Ästhetische Erfahrung wird also umfassend verstanden; sie setzt von etwas zu etwas frei.⁵⁰ Sie bezieht sich auf die Lebenspraxis (vgl. den Begriff der »Lebenskunst«) wie auf die Produktion und Rezeption der Künste. Fraglich ist, ob das von Jauß hervorgehobene Moment des Genießens für die ästhetische Erfahrung insgesamt charakteristisch ist und nicht vielmehr für bestimmte Formen der *ästhetischen Wahrnehmung* zutrifft, die der Erfahrung vorausliegen. Vor allem die Auslösung ästhetischer Erfahrung hat Bohrer m.E. treffender beschrieben. *Plötzlich* wird der gewohnte Lebenszusammenhang unterbrochen und die Alltagspragmatik für den Augenblick suspendiert. Die klare Distanz zwischen Subjekt und Objekt wird aufgehoben. Eine neue Erfahrung mit der Erfahrung wird möglich, wenn eine veränderte und verändernde Rückkehr in den gewohnten Lebenszusammenhang erfolgt. Ästhetisch machen wir also »Erfahrungen mit den Erfahrungen«.⁵¹ Ästhetische Erfahrung ist kein gegenüber der lebensweltlichen Erfahrung abgesonderter Modus der Erfahrung, sondern meint einen bestimmten, nämlich ästhetischen Vollzug einer bedeutsamen Erfahrung. In ihr ereignet sich eine Änderung der Einstellung zu dem, was als gelungenes ästhetisches Objekt erfahren wird, zugleich aber eine Einstellungsänderung gegenüber den Möglichkeiten des ästheti-

46 Vgl. H.R. Jauß, Kleine Apologie der ästhetischen Erfahrung (Konstanzer Universitätsreden 59), Konstanz 1972, 7.

47 H.R. Jauß, Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik, Frankfurt/M. 1984, 83f.

48 Vgl. ebd., 85.

49 Ebd., 88f.

50 Vgl. ebd., 88.

51 *Seele*, Kunst, 171. Hier liegt eine sachgemäße Entsprechung zu der von E. Jüngel und G. Ebeling häufig verwendeten Formel »Erfahrung mit der Erfahrung« vor.

schen Umgangs mit der eigenen Erfahrung. »Eine ästhetische Erfahrung machen heißt sich die Sichtweise oder Einstellung zu eigen machen, deren Gehalte das ästhetische Objekt präsentiert; damit untrennbar verbunden ist der Erwerb einer veränderten ästhetischen Einstellung zu den Objekten und Formen, deren Wahrnehmbarkeit sich in der ästhetischen Erfahrungssituation erschließt.«⁵² Das ästhetische Objekt bewirkt also kraft seiner präsentativen Artikulation eine überraschende Irritation der mitgebrachten Erfahrung und bewirkt eine neue Erfahrung mit der Erfahrung, indem sie für kommende Erfahrung öffnet. *Ästhetische Erfahrung ist »spielerisch vollzogene Erfahrung«*; sie hat *projektiven* Charakter.⁵³ Sie gewährt bei aller »Betroffenheit« (Koppe) und Ergriffenheit einen Spielraum der Freiheit gegenüber der bisherigen Erfahrung und gegenüber der erfahrenen Situation und hilft so, neue Möglichkeiten zu entdecken. Ästhetische Erfahrung ist einerseits außerordentliche Erfahrung, Erfahrung an der Grenze, weil wir den gewohnten Lebenszusammenhang verlassen; andererseits läßt sie sich im Sinne einer *Erweiterung* in die Alltagserfahrung einholen. Möglich ist eine solche Erweiterung, weil sich in der ästhetischen Erfahrung eine Verwandlung der Wirklichkeit auf symbolische Zeichenhaftigkeit hin vollzieht, durch die ästhetische Erfahrung wiederholbar wird.⁵⁴ In ihr wird für einen Augenblick die Fremdheit der Wirklichkeit aufgehoben; damit verschafft sie uns aber gerade ein verschärftes Bewußtsein von dieser Fremdheit. Ästhetische Erfahrung bringt also einen *Komparativ* in unsere Erfahrung. Die Freude am gelungenen Augenblick und das Leiden an der Fremdheit werden gesteigert; die Wirklichkeit wird intensiver erfahren.⁵⁵ Niederschlag der Erfahrung kann das *Gestalten* unserer Praxis- und Lebensform sein.⁵⁶ Sie kann jedoch auch zur *Urteilsbildung* führen. Das ästhetische Urteil beruht auf Erfahrung, expliziert diese aber kritisch. Die *Kriterien* der Urteilsbildung sind umstritten.

Nach Habermas soll die Kritik herausarbeiten, daß ein Werk oder eine Darstellung »authentischer Ausdruck einer exemplarischen Erfahrung« ist, so daß das Werk oder die Darstellung »als die Verkörperung eines Anspruchs auf Authentizität wahrgenommen« und verstanden werden kann. Ästhetische Kritik möchte die Teilnahme an der Erfahrung der Lebenswelt ermöglichen, die in der Darstellung exemplarisch verdichtet ist.⁵⁷ Seel hält demgegenüber mit Adorno daran fest, daß ein Werk nicht deswegen gelungen ist, weil es einen Erfahrungszusammenhang wahrhaftig wiedergibt, sondern authentisch ist es durch die präsentativ geladene Konstruktion, »an der den Wahrnehmenden die Gegenwart ihrer

52 Ebd., 280.

53 Vgl. ebd., 283.

54 Vgl. J. Anderegg, Sprache und Verwandlung. Zur literarischen Ästhetik, Göttingen 1985, 92ff.

55 Von einer *Intensivierung der Erfahrung* durch das Kunstwerk spricht auch H. Marcuse, Die Permanenz der Kunst, in: Ders., Schriften 9, Frankfurt/M. 1987, 224, vgl. 201.

56 Vgl. R. zur Lippe, Sinnenbewußtsein. Grundlegung anthropologischer Ästhetik, Reinbek 1987, 369ff.

57 J. Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1, Frankfurt/M. 1981, 41, vgl. 70.

Erfahrung erfahrbar wird.⁵⁸ Wegen ihrer Autonomie sind nicht die ästhetischen Zeichen in Kategorien der Kommunikation zu beschreiben, wohl aber die *ästhetische Praxis*, die sie auslösen können. Gerade weil sie keine primär kommunikativen Zeichen sind, können sie sich als vorzügliche Medien der Kommunikation und Reflexion erweisen. So gelten für die ästhetische Beurteilung gelungener Darstellungen ausschließlich *ästhetische* Sichtweisen und Einstellungen.⁵⁹

In religionspädagogischen Lernfeldern wird es nicht nur darum gehen, existentielle Betroffenheit auszulösen, die Teilnehmer zu ermutigen, ihre Situation mit Hilfe überbietender bedürfnisartikulierender Rede zum Ausdruck zu bringen oder durch poetische Rede allererst neue Erfahrungen zu stiften. Es ist ebenfalls erforderlich, *ästhetische Urteilsfähigkeit* anzubahnen; denn es kommt dem Religionsunterricht *insgesamt* zugute, wenn deutlich wird, daß auch in einem Bereich, in dem es kein »richtig« oder »falsch« gibt, intersubjektive Verständigung über Erfahrungen möglich und notwendig ist. Dabei hat sich die ästhetische Argumentation immer wieder an dem Eigensinn ästhetischer Zeichen zu orientieren.

Zusammenfassend können wir über den »dritten Weg« ästhetischer Theoriebildung feststellen: Ästhetische Erfahrung und das Werk stehen in einem dialektischen Verhältnis. Die Wahrheit eines Werkes ist nicht unabhängig von denen zu denken, die mit ihm umgehen.⁶⁰ Das Werk und sein Rezipient gehören zusammen. Zu einem Werk gehört ferner die Geschichte seiner Auffassung und Interpretation. Es gewinnt seine Identität immer wieder durch die Geschichte neu realisierter ästhetischer Erfahrung hindurch. Aber die Wahrheit des Werkes wird nicht von den Rezipienten hervorgebracht, sondern sie gewinnt ihren Ort gerade in der *Begegnung* zwischen Werk und Rezipienten. Die »Objektivität« des Werkes wird also auf die »Subjektivität« des Betrachters hin geöffnet, es behält jedoch seinen Eigensinn und seine Widerständigkeit.

Worin liegen die *Gemeinsamkeiten* und die *Unterschiede* des *ästhetischen* und des *religiösen Umgangs mit Erfahrungen*? In der ästhetischen wie in

58 Seel, Kunst, 291. Umstritten ist also der Begriff der »Authentizität«.

59 Vgl. ebd., 292. Seel wendet sich damit gegen Koppe u.a., die die ästhetischen Zeichen unmittelbar an einen Modus des kommunikativen Handelns binden, den sie zugleich überbieten sollen. Vgl. auch A. Mertin, Der allgemeine und der besondere Ikonoklasmus, in: Ders. / H. Schwebel (Hg.), Kirche und moderne Kunst, Frankfurt/M. 1988, 146–168, hier: 148: »Die Basis der ästhetischen Erfahrung bildet die reale sinnliche und nichtbegriffliche Begegnung mit dem Kunstwerk. Jedes Kunstwerk muß in seiner jeweiligen Einzigartigkeit, in seiner konkreten Gestalt und in seinem Zusammenhang wahrgenommen werden.« Mertin bezeichnet den Prozeß der *Denkarbeit* gegenüber Kunstwerken als »ästhetische Erfahrung«.

60 Vgl. Bürger, Kritik, 81. Bürger spricht eingeschränkter als Picht in diesem Zusammenhang von der Wahrheit als einer *regulativen Idee*, an der die einzelnen Deutungen sich orientieren müssen, »wenn sie das Werk und zugleich die historische Situation der Rezipienten treffen wollen« (81). Der Begriff der ästhetischen Erfahrung läßt sich m.E. so fassen, daß Pichts Intention einer Überwindung der neuzeitlichen Subjekt-Objekt-Spaltung aufgenommen wird, denn der dialektische Begriff der Erfahrung als fundamentale Begegnungskategorie mit Wahrheit überwindet die subjektivistische Verengung des ästhetischen Bewußtseins, ohne auf die Objektivität des Kunstwerks auszuweichen.

der religiösen Erfahrung geht es um eine durch Überraschung, Verfremdung oder Schock ausgelöste Erfahrung des »müheleisen Einklangs« (Bubner) bzw. des Ganzseins in einem Augenblick der Gratwanderung zwischen Alltagseinstellung und ihrer Suspendierung, in der eine neue Erfahrung mit der Erfahrung gemacht wird. *Bestimmte Kennzeichen der religiösen Erfahrung* – Unmittelbarkeit, Erfahrung an der Grenze, Entstehung in Erschließungssituationen, Widerfahrnischarakter, Verwandlung der Wirklichkeit auf symbolische Zeichenhaftigkeit hin – *treffen ebenso für die ästhetische Erfahrung zu*.⁶¹ Was ist dann das entscheidend Religiöse gegenüber dem Ästhetischen? Jauß sieht den grundlegenden Unterschied im Moment der Freiwilligkeit und im Spielcharakter der ästhetischen Erfahrung: »Das Ritual ist obligatorisch, der Tanz bleibt freiwillig« (Lotmann).⁶² Aus mehreren Gründen ist es fragwürdig, gerade hier den Unterschied zu sehen. Im kultischen Spiel – verbunden mit Tanz und Gesang – liegt nicht nur die ursprüngliche Einheit von Sprache und Mythos, sondern auch die gemeinsame Wurzel des Religiösen und des Ästhetischen.⁶³ H. Schröer kann in der Wahrnehmung der im Evangelium proklamierten Freiheit geradezu den theologischen Ansatzpunkt für eine Beschäftigung mit der Ästhetik sehen.⁶⁴ Freiheit in Distanz und Nähe zur Welt ist die Lebensform der christlichen Religion. Sie beginnt wie die Kunst jenseits des Reiches der Notwendigkeit; sie ist schöpferische Vorwegnahme des Reiches der Freiheit im Reich der Notwendigkeit (Moltmann). Sie kann sich daher mit der Kunst im Kampf gegen Dogmatismus und Zwang verbünden; das schließt das Engagement für *verbindliche* Freiheit ein. Der Unterschied zwischen religiöser und ästhetischer Erfahrung wird vielmehr darin zu suchen sein, daß sich die *religiöse* Erfahrung im Widerfahrnis des Heiligen gründet. Im Blick auf *christliche* Erfahrung ist davon zu sprechen, daß Gott in der Person Jesu zur Welt gekommen ist und daß in diesem Ereignis die Botschaft gründet, daß wir »zur Freiheit befreit« (Gal 5,1) sind. Basis dieser Erfahrung ist nicht die reale sinnliche Begegnung mit dem *Werk*, sondern die Begegnung mit dem fleischgewordenen *Wort*, in dem Gott in die Welt der sichtbaren Wahrnehmung eingetreten ist, das aber der unmittelbaren Sichtbarkeit entzogen bleibt.⁶⁵

2 Das Bilderverbot als Kriterium einer theologischen Ästhetik

Der Mensch verwirklicht sein Menschsein in bestimmten Verhältnissen, die sich danach differenzieren lassen, welchen elementaren Unterscheidungen

61 Vgl. dazu genauer: P. Biehl, Alltagserfahrungen und Bedürfnisse, in: HbRE I, 214-227, hier: 217f.

62 Jauß, Erfahrung, 44.

63 Vgl. den Beitrag von H.-G. Heimbrock in diesem Band.

64 Vgl. H. Schröer, Art. Ästhetik, III, in: TRE I, 566-572, hier: 571.

65 Vgl. R. Leuenberger, Theologische Reflexionen über die Kunst, ZThK 81 (1984) 127-137, hier: 135.

er bei dieser Verwirklichung ausgesetzt ist. Er kann z. B. der elementaren Unterscheidung von *gut* und *böse*, von *heilig* und *unheilig*, von *schön* oder *nicht schön* bzw. *gelingen* oder *nicht gelingen* ausgesetzt werden. Dementsprechend läßt sich von einem *sittlichen*, einem *religiösen* oder von einem *ästhetischen* Verhältnis sprechen. Diese Verhältnisse können daraufhin befragt werden, wie der Mensch sich in ihnen zu Gott, zur Welt und zu sich selbst verhält.⁶⁶ Da das Evangelium den Menschen auch in seinem ästhetischen Verhältnis betrifft und sich jeweils in eine konkrete Gestalt entäußert, ist das *ästhetische Verhältnis als eine eigenständige Dimension theologisch zu reflektieren*. Aus theologischen Gründen hat in der Ästhetik die poetische Rede einen Vorrang vor der bildenden Kunst. Da das »Bild« aber innerhalb der Theologie ein unbewältigtes Problem darstellt, muß sich eine theologische Ästhetik gerade angesichts der Bilderfrage bewähren. Das *Bilderverbot* ist Kriterium theologischen Redens von Gott und Kriterium der theologischen Ästhetik, sofern sie sich zentral auf den Gottesgedanken bezieht. Daher ist es sinnvoll, das alttestamentliche Bilderverbot (Ex 20,4; Dt 5,8) schon als Ausgangspunkt für die Entwicklung einer Ästhetik in theologischer Perspektive zu wählen. Da im Alten Testament ein innerer Zusammenhang zwischen dem *Bilderverbot* und dem *Gedanken der Gottebenbildlichkeit* (Gen 1,26) besteht, wird von vornherein deutlich, daß das Bilderverbot nicht gegen eine Ästhetik ausgespielt werden kann.

Das Bilderverbot steht in engem Zusammenhang mit dem *Ganzen* der Jahweoffenbarung und ist im Blick auf Israels Umwelt »Ausdruck eines zutiefst unterschiedlichen Weltverhältnisses«.⁶⁷ Es gehört zu der Verborgtheit, »in der sich Jahwes Offenbarung in Kultus und Geschichte vollzog«.⁶⁸ Dementsprechend steht das Bilderverbot im Dekalog an zentraler Stelle. Es gehört mit dem ersten Gebot zusammen; beide Gebote sind von der doppelten Selbstaussage Jahwes umklammert, dienen seiner Selbstvorstellung.⁶⁹ Betont das erste Gebot seine Einzigkeit, so wahrt das zweite Gebot seine Unvorstellbarkeit, das Geheimnis seiner »Personalität«.⁷⁰

Der Sinn des Bildverbots lag jedoch nicht darin, Israel jede anschauliche Vorstellung zu verwehren; das Alte Testament spricht in konkreten Anthropomorphismen von Gottes Auge, Hand, Angesicht, von seinem Zorn, seiner Freude usw. »Das Verbot des Bildes bedeutet *nicht* den Verzicht auf die Gestalt.«⁷¹ Ohne Gestalt, ohne Form kann uns nichts in dieser Welt be-

66 Vgl. E. Jüngel, »Auch das Schöne muß sterben« – Schönheit im Lichte der Wahrheit, ZThK 81 (1984) 106-126, hier: 107. Zur ästhetischen Erfahrung vgl. ebd., 125.

67 G. v. Rad, Theologie des Alten Testaments, Bd. 1, München 1957, 216, vgl. 217 (1962, 230f). Im Bilderverbot ist die Unterscheidung zwischen Gott und Welt angelegt. Vgl. W.H. Schmidt, Alttestamentlicher Glaube in seiner Geschichte, Neukirchen-Vluyn 1987, 98.

68 v. Rad, Theologie, 217.

69 Vgl. W. Zimmerli, Grundriß der alttestamentlichen Theologie, Stuttgart u.a. 1972, 103.

70 Vgl. Schmidt, Glaube, 98; vgl. H. Gese, Vom Sinai zum Zion, München 1974, 74.

71 C. Link, Das Bilderverbot als Kriterium theologischen Redens von Gott, ZThK 74 (1977) 58-85, hier: 65.

gegenen. Daher betrifft die Negation nicht die Gestaltwerdung Gottes. Die Gestalt ist aber unserer Verfügung entzogen. Gott schafft sich selber den »Rahmen« (K. Barth), in dem er sich offenbart. Er *nimmt* nach biblischem Sprachgebrauch eine Gestalt *an*, die eines Engels (Gen 18) oder die »Knechtsgestalt« (Phil 2,7). Besonders an Phil 2,7 wird deutlich, daß es sich um eine *verborgene* Gestalt handelt. Der Gestalt Gottes korrespondiert die *Gestalt der Welt*; auch sie ist verborgen und kann verfehlt werden. Gott hat den Menschen »zu seinem Entsprechen« (C. Westermann) geschaffen, damit er die *verborgene* Gestalt der Welt als einer von Gott zeugenden Schöpfung ans Licht bringt.⁷² Der Mensch kann seine Gottebenbildlichkeit (Gen 1,26) verfehlen, wenn er diese Verantwortung für die Gestalt der Welt nicht wahrnimmt.

G. Ebeling setzt Gottebenbildlichkeit und Bilderverbot in eine kritische Beziehung. Gottebenbildlichkeit ist nicht im Sinne des Bild-*Habens*, sondern im Sinne des Bild-*Seins* zu verstehen. Das Bilderverbot bezieht sich darauf, daß der Mensch sich diesem Bild-Sein nicht fügen will und statt dessen ein Bild *haben* möchte, über das er verfügen kann.⁷³

Im *Neuen Testament* wird Jesus Christus als »Bild des unsichtbaren Gottes« (2Kor 4,4; Kol 1,15; vgl. Röm 8,19) bezeichnet. Der christologische Titel »*Bild Gottes*« stammt aus der Taufsprache und zielt auf eine Wiederherstellung der Gottebenbildlichkeit *aller* Menschen.⁷⁴ In Christus ist der Gott entsprechende Mensch offenbar geworden, an dem wir im Glauben Anteil gewinnen. Damit ist aber die Verborgenheit der Offenbarung nicht aufgehoben. Das »Geheimnis des Gottesreiches« (Mk 4,11) kommt *als* Gleichnis zu den Menschen; es entbirgt und verbirgt sich zugleich. Liegen die Aussagen zum »Bild Gottes« auf der Linie von Gen 1,26, so wird das Bilderverbot im Neuen Testament durch das *Kreuz Jesu* radikalisiert. Es ist das Ende aller voreschatologischen Bilder Gottes. Das Ereignis des Kreuzestodes Jesu ist das Ereignis, in dem Gott sich aus der Welt herausdrängen läßt und in dem alle religiösen Vorstellungen von Gott zerbrochen werden. Angesichts dieses Ereignisses des Herausdrängens Gottes gilt Bonhoeffers Satz »gerade und nur so ist er bei uns und hilft uns«.⁷⁵ Gott ist auch als der in der Welt Abwesende anwesend. E. Jüngel hat diese Aussage Bonhoeffers in einer Weise interpretiert, die auch für das Problem des Bilderverbots aufschlußreich ist.

Jüngel verweist auf eine menschliche Analogie. Auch für die Anwesenheit des Menschen gilt, daß zu seiner Anwesenheit eine bestimmte Weise des Entzogensseins gehört; da der Mensch zur Freiheit bestimmt ist, ist er ein Wesen der Möglichkeit und des Übergangs. Er

72 Vgl. ebd., 66, Anm. 21. *Es besteht ein innerer Zusammenhang zwischen Bilderverbot und Gottebenbildlichkeit*: Israel hat allerdings keine solchen Verbindungslinien gezogen und das zweite Gebot nicht mit der Gottebenbildlichkeit begründet. Vgl. v. Rad, *Theologie*, 217, Anm. 65; Schmidt, *Glaube*, 92.

73 Vgl. G. Ebeling, *Dogmatik des christlichen Glaubens*, Bd. 1, Tübingen 1979, 395f.

74 Vgl. ebd., 386f.

75 Bonhoeffer, *Widerstand*, 242.

transzendiert daher seine jeweilige Wirklichkeit; er ist zugleich anwesend und entzogen. Er ist immer mehr, als er darstellen kann.⁷⁶ Da der Mensch dem anderen entzogen ist, hat Max Frisch das Bilderverbot auf mitmenschliche Beziehungen übertragen.⁷⁷ Andererseits kommt gestaltende Liebe nicht ohne »Entwürfe« aus. *Es wird daher auf die Offenheit der Bilder ankommen, in denen das Ineinander von Anwesenheit und Abwesenheit wahrgenommen werden kann.* Jüngel überträgt diese Einsicht auf das Sein Gottes, das sich allerdings von dem Menschen darin unterscheidet, daß dieser nicht nur dem anderen, sondern sich selbst entzogen ist. Das *Ineinander von Anwesenheit und Abwesenheit* ist für das Verhältnis Gottes zur Welt konstitutiv. Damit wird der Fixierung Gottes auf ein überweltliches »Über uns« ebenso widersprochen wie der metaphysischen Theorie von der Allgegenwart eines überall und nirgends anwesenden Gottes. Gerade als der, der sich aus der Welt herausdrängen läßt, kommt er zur Welt. Gottes Allgegenwart ist aus der Gegenwart Gottes am Kreuz zu begreifen, das heißt, sie ist nicht ohne christologisch begründeten *Entzug* zu verstehen.⁷⁸

Der gekreuzigte Jesus ist das einzig angemessene »Bild Gottes«; denn hier sind Nähe und Entzug, Bild und Zerbrechen des Bildes wahrnehmbar. Mit dem Problem von Bild, Gestalt und Form wird die Ästhetik thematisch. »Offenbarung ist per definitionem ein ästhetisches Ereignis«. ⁷⁹ Daher ist auch das Bilderverbot kein Argument gegen eine theologische Ästhetik, sondern vielmehr ein Hinweis darauf, nach welchen Grundsätzen sie zu entwerfen ist. Die bisherigen Überlegungen geben über diese Grundsätze Aufschluß. Die Gewährung von Nähe in verborgener Gestalt *und* der Entzug, Anwesenheit *und* Abwesenheit gehören in der Offenbarung dialektisch zusammen. Die Ästhetik antwortet auf das Ereignis der Offenbarung. Diese Antwort ist theologisch sachgemäß, wenn auch in der Ästhetik Präsentation *und* Entzug, Bild *und* Zerbrechen des Bildes beieinandergehalten werden. Theologische Ästhetik folgt den sich wandelnden Gestalten von Gottes Offenbarung und ist so ein kritischer Begleiter christlicher Lebenspraxis.⁸⁰ Die Offenbarung wird unverständlich, wenn wir die Macht und den Sinn der Bilder nicht mehr verstehen; denn das Bilderverbot ist von der Offenbarung nicht zu trennen, »und ohne das Bilderverbot ist diese Offenbarung nicht zu verstehen«. ⁸¹ Das Bilderverbot als Kriterium der Ästhetik richtet sich nicht gegen bildhafte religiöse Rede oder gestaltende Praxis, sondern gegen die Gefährdung, die zu jeder Zeit gegeben ist, nämlich die Rede von Gott den leitenden Vorstellungen und Bildern der eigenen Gegenwart unterzuordnen.⁸² Das kann heute durch

76 Vgl. E. Jüngel, *Gott als Geheimnis der Welt*, Tübingen 1977, 82.

77 Vgl. M. Frisch, *Tagebuch 1946-1949*, Frankfurt/M. 1963, 31: Die Liebe befreit von jeglichem Bildnis. Vgl. auch Christa Wolf, *Kassandra*, Leipzig 1984, 23: »Was ich lebendig nenne? Was nenne ich lebendig. Das schwierigste nicht scheuen, das Bild von sich selbst ändern.«

78 Vgl. Jüngel, *Gott*, 82.

79 Jüngel, »Auch das Schöne muß sterben«, 121.

80 Vgl. Gröninger, *Praktische Theologie*, 104.

81 Picht, *Kunst*, 378.

82 Vgl. Link, *Bilderverbot*, 77, vgl. 61: Der Versuch, das Absolute in einem *Begriff* zu fassen, geht erheblich über die Gefährdung hinaus, der das Bilderverbot an seinem historischen Ort wehren wollte. Eine sachgemäße Verhältnisbestimmung von Wort Gottes und Bild bietet jetzt: H.-M. Barth, *Wort und Bild*, KuD 35 (1989) 34-53.

theologische Begrifflichkeit, durch vorstellendes Denken ebenso geschehen wie durch Bilder.

Der theologische Vorbehalt gegenüber dem Bild und der bildhaften Sprache gründet vor allem in der Auffassung, daß das Bild *Abbild* oder *Illustration* sei. Die hermeneutische Kritik macht aber deutlich, daß diese Bildbegriffe Bildlichkeit gerade verdecken. Bildlichkeit – als Grenze oder Spur gefaßt – besteht gerade nicht darin, abzubilden, »sondern sichtbar zu machen, was ohne das Bild und von ihm unablässig nicht sichtbar wäre«.⁸³

Aus theologischen und anthropologischen Gründen ist diese Kritik zu verschärfen. Das Bild und das Zerschneiden des Bildes gehören – von der Bildhaftigkeit her gedacht – zusammen. Auf Grund dieser Einsicht läßt sich durchaus davon sprechen, daß die *Sprache der Bilder* das Medium der Offenbarung ist.⁸⁴

Mit A. Grözinger läßt sich anhand zentraler biblischer Texte eine kleine »ästhetische Phänomenologie« entwickeln. Wir gehen daher noch einmal vom Alten Testament aus. Das Bilderverbot richtete sich gegen das Bild als Offenbarungsmedium. Offenbarung umfaßt dabei aber immer *mehr* als das Wort. Ein Dualismus von sinnlich und geistig bzw. leiblich und geistig ist dem Alten Testament völlig fremd; es lehnt eine Versinnlichung im Bild *nicht* ab.⁸⁵ Eine prinzipielle Bildlosigkeit läßt sich für das Alte Israel nicht behaupten.⁸⁶ Darum kann auch der Gegensatz von Wort und Bild nicht länger für eine theologische Ästhetik leitend sein.

In der *Berufungsgeschichte des Mose* (Ex 3,1-14), in der Auge und Ohr des Mose in Anspruch genommen werden, *macht das Wort*, der Anruf durch den Namen, *eindeutig, was als Phänomen* (brennender Dornbusch) *vieldeutig war*; aber das Wort bleibt auf den Resonanzboden der es umgebenden Phänomene angewiesen. Jahwe verspricht stete Gegenwart; aber er läßt sich nicht auf eine bestimmte Erscheinungsform festlegen; sein Name läßt sich nicht fixieren (»Ich werde sein, der ich sein werde«). Darin kommt das Bilderverbot zur Geltung. Gott bleibt nicht unsichtbar, aber er wird auch nicht vorstellbar.⁸⁷

Anhand dieser Geschichte lassen sich weitere Maximen einer theologischen Ästhetik entwickeln: (1) Eine Erscheinung, die den sogleich verän-

83 G. Boehm, Zu einer Hermeneutik des Bildes, in: H.-G. Gadamer/G. Boehm (Hg.), Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaften, Frankfurt/M. 1978, 444-471, hier: 457. Vgl. E. Lévinas, Die Spur des Anderen, Freiburg 1983, 235: »Nach dem Bilde Gottes sein heißt nicht Ikone Gottes sein, sondern sich in seiner Spur befinden.« Vgl. ferner O. Bätschmann, Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik, Darmstadt 1988, bes. 114ff. Zu einer entsprechenden Hermeneutik der Musik vgl. C. Dahlhaus (Hg.), Beiträge zur musikalischen Hermeneutik, Regensburg 1975; G. Schuhmacher, Musikästhetik, Darmstadt 1985.

84 Vgl. E. Herms, Die Sprache der Bilder und die Kirche des Wortes, in: R. Beck u.a. (Hg.), Die Kunst und die Kirchen, München 1984, 242-259. In den Gesamtzusammenhang der Sprache der Bilder gehört das »Bild des Wortes«.

85 Vgl. Zimmerli, Grundriß, 104; Schmidt, Glaube, 96.

86 Vgl. O. Keel, Die Welt der altorientalischen Bildsymbolik und das Alte Testament. Am Beispiel der Psalmen, Zürich/Neukirchen-Vluyn 1980. Zu Hoseas Bildkritik vgl. Mertin, Ikonoklasmus, 165f.

87 Vgl. Schmidt, Glaube, 98.

dert, der sie erlebt: Mose wird zum Anführer eines Freiheitszuges. *Wahrnehmen und Handeln sind aufeinander verwiesen.* (2) Ein Gott, »der die Vieldeutigkeit der erscheinbaren Welt nicht verachtet, um sie von sich her eindeutig zu machen«⁸⁸, der sich aber nicht in eine bestimmte Vorstellung zwingen läßt: *Die Notwendigkeit konkreter geschichtlicher Gestalt und die gleichzeitige Souveränität Gottes erweisen sich als das Grundproblem ästhetischer Praxis.*

In der *Emmaus-Perikope* (Lk 24) macht das sinnliche Erkennen durch das Brot-Brechen, das Erleben der Mahl-Gemeinschaft die zuvor gesprochenen Worte eindeutig. Hier ist es also anders als in Ex 3 *eine sinnlich-ästhetische Erfahrung, die das Wort erschließt.* Im Augenblick des Erkennens entzieht sich jedoch Jesus den Jüngern. Als sinnliche Erfahrung bleibt das »Brennen der Herzen«.

Wo Gott in Jesus ein konkretes Bild seiner selbst setzt, wird auch der Entzug leibhafter und sinnenfälliger erfahren.⁸⁹ Daher läßt sich im Blick auf das Neue Testament von einer christologischen Präzisierung und Radikalisierung des Bilderverbots, das zugleich ein Bildergebot ist, sprechen. Beide Texte gewähren auf unterschiedliche Weise einen Einblick in die *Dialektik von Wort und Bild*: Wort und Bild legen sich wechselseitig aus. Diese Einsicht ist in religionspädagogischer Hinsicht weiter auszuführen.

3 Religionspädagogische Perspektiven

3.1 Religionspädagogik als Ästhetik

Nach meinem Verständnis ist die Religionspädagogik eine kritische Handlungswissenschaft, die sich auf gesellschaftlich vermittelte Religion und auf das pädagogische Handeln der Kirche bezieht. Bei dieser Bestimmung der Religionspädagogik stehen nicht nur das kirchliche Handeln und die gesellschaftlich vermittelte Religion in einer notwendigen Spannung, auch der Handlungsbegriff läßt eine unterschiedliche, spannungsreiche Auslegung zu. Ich möchte sozialwissenschaftlich mit J. Habermas Handeln als »kommunikatives Handeln« verstehen und theologisch Handeln im Sinne der Rechtfertigungslehre auslegen.⁹⁰ Das Modell kommunikativen Handelns besteht darin, daß der Handlungskontext, also die Voraussetzungen, Normen und Ziele sowie die Folgen des Handelns in einem Prozeß intersubjektiver Verständigung geklärt werden. Der Handlungsbegriff enthält also das Moment der Reflexivität. Es geht jedoch nicht nur wie in einem hermeneutischen Vorgang um eine Verständigung im Medium der Sprache, sondern es soll *gehandelt* werden. Insofern ist

88 Grözinger, Praktische Theologie, 96.

89 Vgl. ebd., 102f.

90 Vgl. dazu: W. Gräß/D. Korsch, Selbsttätiger Glaube. Die Einheit der Praktischen Theologie in der Rechtfertigungslehre, Neukirchen-Vluyn 1985, 75ff. Das Grund-Handeln des Glaubens ist »die präzis bestimmte Tiefendimension kommunikativen Handelns« (83).

die teleologische Struktur für alle Handlungsbegriffe fundamental.⁹¹ Der Begriff des kommunikativen Handelns *integriert* nämlich *drei Typen des Handelns*: (1) das *teleologische* Handeln im Zweck-Mittel-Kalkül, das sich auf die objektive Welt bezieht; (2) das *normenregulierende* Handeln, das das Handeln auf die soziale Welt richtet; (3) das *dramaturgische* Handeln, in dem sich ein Subjekt expressiv vor anderen Subjekten verhält.

»Unter dem Gesichtspunkt dramaturgischen Handelns verstehen wir eine soziale Aktion als Begegnung, in der die Beteiligten ein füreinander sichtbares Publikum bilden und sich gegenseitig etwas vorführen.«⁹² Im dramaturgischen Handeln wird die subjektive Welt erschlossen, die Habermas als die Gesamtheit der subjektiven Erlebnisse definiert.⁹³ Bedürfnisinterpretierende Ausdrücke sind plausibel, »wenn sie ein Bedürfnis so charakterisieren, daß die Adressaten, im Rahmen einer gemeinsamen kulturellen Überlieferung, unter diesen Interpretationen ihre eigenen Bedürfnisse wiedererkennen.«⁹⁴ Darum haben im dramaturgischen Handeln ästhetischer Ausdruck und formale Qualität ein so großes Gewicht. In Situationen, in denen es auf den treffenden Ausdruck ankommt, hängen die Frage der *Wahrhaftigkeit* und der *Authentizität* eng zusammen.⁹⁵

Religionspädagogisches Handeln als kommunikatives Handeln ist zugleich zielgerichtetes, normengeleitetes und dramaturgisches Handeln. Es wird im einzelnen zu überlegen sein, welche Bedeutung diese Handlungsschemata, die Habermas analysiert, für die Religionspädagogik haben. Hier soll die These vertreten werden, *daß die Religionspädagogik als dramaturgisches Handeln eine ästhetische Dimension hat.* Die Wahrnehmung dieser Dimension – kürzer: die Religionspädagogik als Ästhetik – bewahrt die Religionspädagogik vor einem instrumentellen Verständnis religiöser Lernprozesse. Das Verständnis der Religionspädagogik als Ästhetik verhindert, daß die christliche Religion auf Ethik reduziert wird, um sie in der Gesellschaft als nützlich erscheinen zu lassen. Sie kann nicht allein unter dem Gesichtspunkt der Belehrung und der Anstiftung zur Aktion ins Spiel gebracht werden. Ästhetische Kategorien können ein fruchtbares Widerlager gegen solche Tendenzen darstellen. Für eine Inanspruchnahme solcher Kategorien in der Praktischen Theologie gibt es zahlreiche Beispiele. (1) *G.M. Martin* möchte die *Predigt* und den *Gottesdienst* insgesamt als »offenes Kunstwerk« im Sinne U. Ecos verstehen und damit einen Koalitionswechsel der Homiletik von der Kommunikationswissenschaft zur Ästhetik einleiten.⁹⁶ Dabei setzt er Entsprechungen zwischen Struktur und Wirkung von Kunstwerk und Predigt voraus: Das Evangelium macht sich selbst und die Welt zusammen zu einem offenen

91 Vgl. Habermas, Theorie, 114-151, hier: 150f.

92 Ebd., 136.

93 Vgl. ebd., 137.

94 Ebd., 139.

95 Vgl. ebd. Der Sprecher beansprucht vor allem *Wahrhaftigkeit* für die Kundgabe subjektiver Erlebnisse.

96 Vgl. G.M. Martin, Predigt als »offenes Kunstwerk«, EvTh 44 (1984) 46-58, hier: 49.

Kunstwerk, und das offene Kunstwerk entspricht einer Wirkung des Evangeliums.⁹⁷ Während das Gesetz in die Konsequenz zwingt, setzt das Evangelium frei, »läßt leben im Bereich der Liebe, die wesensmäßig inkonsequent ist. In diesem Sinn löst Evangelium Eindeutigkeit gerade auf.«⁹⁸ Die Predigt sollte in Entsprechung zu dieser Tendenz des Evangeliums den Hörer einladen, sie in verschiedener, aber nicht beliebiger Konkretion als eine mögliche Lesart fortzusetzen. Sie räumt dem Hörer selbst die Gelegenheit ein, seine Situation in das Predigtgeschehen einzubringen.⁹⁹ (2) Wir haben im Fachpraktikum häufig versucht, *projektartigen Unterricht* im Sinne des Epischen Theaters zu inszenieren. Brechts Dramatik will auf den Zuschauer nicht suggestiv wirken, sondern stellt ihm in distanzierter, verfremdeter Weise die Sachverhalte, die zu einer spannungsvollen Situation geführt haben, vor Augen. So haben wir durch z. T. gegeneinander agierende Gruppen Situationen dargestellt, in der der Lösung bedürftige Probleme (wie Armut, Hunger, Ökologie) aufeinanderprallen. Die Schüler können durch ihre Mitarbeit die Schlüsse selbst ziehen und Lösungen handelnd erproben. Auch hier finden wir die Gestalt eines »offenen Kunstwerks«.¹⁰⁰

Die von Habermas gekennzeichnete Struktur dramaturgischen Handelns läßt sich besonders gut auf Lernprozesse beziehen; der Lehrer ist zugleich Regisseur und Mitspieler; Schüler und Lehrer können sich die Rollen teilen und als Träger der Handlung fungieren. G. Hausmann hat in einer umfassenden historischen und systematischen Studie die Bedeutung der Dramaturgie für die Didaktik untersucht. Er nimmt die didaktischen Ansätze von F. Copei, H. Roth und M. Wagenschein auf, Unterrichtsgegenstände in dramatische Handlungen aufzulösen, und stellt fest, daß das Bildungsgeschehen *insgesamt* weitgehend dramatisch bestimmt ist und insofern auch einen kathartischen Sinn hat.¹⁰¹ Sollen Lernprozesse bildend wirken, bedürfen sie einer Darstellung handlungsmäßig dramatischer Art. Dafür können nicht nur Anregungen aus der Dramaturgie entnommen werden, die Bildungslehre selbst läßt sich als eine andere Art Dramaturgie auffassen.¹⁰²

In seinem Vortrag über die »Bühne als pädagogische Anstalt« stellt H. von Hentig ebenfalls Entsprechungen zwischen Theater und Bildung fest. »Bildung ist Selbstverwirklichung in der Selbstdarstellung.« Das gilt für den Schauspieler wie für die Betrachter. Sie erfahren auf der Bühne ein Stück Welt und sich in ihr. Es ist eine Erfahrung, an der sie sich bilden. »Anschaulich, ganzheitlich, bedeutend, wiederholbar, Geist in sinnlicher Form,

97 Vgl. ebd., 52.

98 Ebd., 51.

99 Vgl. ebd., 49. Vgl. die kritischen Anmerkungen von H. Schröer, Umberto Eco als Predigthelfer?, ebd., 58-61. Vgl. auch H. Luther, Predigt als inszenierter Text, ThPr 18 (1983) 89-100.

100 Vgl. U. Eco, Das offene Kunstwerk (stw 222), Frankfurt/M. 1977, 40f.

101 Vgl. G. Hausmann, Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts, Heidelberg 1959, 144-147.

102 Vgl. ebd., 241f.

vereinfacht und verdichtet, aktuell und allgemein – will nicht jeder Unterricht so sein? Und welchem gelingt es?!«¹⁰³

Rudolf Bohren und Albrecht Grözinger haben vorgeschlagen, die Praktische Theologie, die auf diese Handlungsfelder reflektiert, *insgesamt* als *theologische Ästhetik* zu verstehen. Bohren entfaltet seine theologische Ästhetik vom Gottesgedanken her. Schon K. Barth hatte es gewagt, Gott »schön« zu nennen.¹⁰⁴ Damit wird die Ästhetik aus ihrem Schattendasein innerhalb der theologischen Ethik befreit und zu einem zentralen Thema der Theologie. Theologische Ästhetik »geht nicht von der Ethik aus, wohl aber auf eine Ethik zu«.¹⁰⁵ Da Bohren Gottes Sein im Horizont der Pneumatologie als Praktisch-Werden und als Schön-Werden entfaltet, ergibt sich die Forderung: »Praktische Theologie ist von der Pneumatologie her als theologische Ästhetik zu entwerfen.«¹⁰⁶ Bohren entwickelt erste Ansätze zu einer solchen Ästhetik unter den entscheidenden Gesichtspunkten der Wahrnehmung und der Gestaltung.¹⁰⁷ Grözinger versucht, die These Bohrens – bei einer anderen Herleitung – materialiter auszuführen, allerdings so, daß die Praktische Theologie in eine fruchtbare Spannung zur autonomen Ästhetik gerät. Für unseren Zusammenhang ist entscheidend, daß Grözinger das ästhetische Grundproblem der dialektischen Verschränkung von Form und Inhalt auf das *Problem des Handelns* bezieht. Die Praktische Theologie entwickelt einen Begriff des kirchlichen Handelns, der dadurch gekennzeichnet ist, daß er die Spannung zwischen der Freiheit des Wortes Gottes gegenüber jeder menschlich-methodischen Bemühung um dieses Wort und der grundsätzlichen Notwendigkeit methodisch reflektierten Handelns bewußt zu seinem positiven Ausgangspunkt wählt.¹⁰⁸ Kirchliches Handeln als ästhetische Praxis ist kathartisches Handeln und ist als solches immer auf ein Moment des Fiktiv-Poetischen angewiesen.¹⁰⁹ Es reflektiert die Voraussetzungen und Zielsetzungen des Handlungszusammenhangs *gestaltend* und ist zugleich von dem Bewußtsein getragen, daß es *transparent* sein muß für die Souveränität des Wortes Gottes. Andererseits ist diese Transparenz immer wieder sinnlich-konkret zu realisieren.¹¹⁰ Während Grözinger in seiner »Grundlegung der Praktischen Theologie« von 1987 das (kathartische) Handeln vor allem unter *dramaturgischen* Gesichtspunkten beschreibt, zeigt er in einem neuen Beitrag, daß die Praktische Theologie die *Dimension des*

103 H. v. Hentig, Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung, Stuttgart 1985, 246.

104 Vgl. K. Barth, Kirchliche Dogmatik, Bd. II/1, Zollikon 1948, 734.739. Vgl. auch J. Moltmann, Die ersten Freigelassenen der Schöpfung, München 1971, 22ff.

105 R. Bohren, Daß Gott schön werde. Praktische Theologie als theologische Ästhetik, München 1975, 93.

106 Ebd., 15, vgl. 14.

107 Vgl. ebd., 125ff.142ff.

108 Vgl. Grözinger, Praktische Theologie, 215.

109 Vgl. ebd., 211.

110 Vgl. ebd., 216.

Epischen in sich aufnehmen muß, um einen alles mit- und fortreißen- den Handlungsablauf zu *unterbrechen* und in der epischen Distanz einen Raum zum Leben zu gewähren.¹¹¹

Diese Arbeiten zur Praktischen Theologie sind von unmittelbarer Bedeutung für die Religionspädagogik. Gerade sie müßte wissen, daß die Gestaltfrage aus theologischen Gründen nicht belanglos ist, daß es keine neutrale Gestaltebene gibt, sondern »Vermittlung« ein grundlegendes Moment der Sache selbst ist. Weil sich jedes Handeln in und als Gestalt vollzieht, ist gerade eine handlungsrelevante Religionspädagogik auf das Gespräch mit der Ästhetik angewiesen. Die dialektische Verschränkung des Dramatischen und Epischen, die Grözinger vornimmt, ermöglicht eine sachgemäße Erfassung religionspädagogischen Handelns. Auch an biblischen Redeformen läßt sich beobachten, daß erst die *Spannung* unterschiedlicher Formen, wie die zwischen Erzählung und Prophetie, das biblische Verständnis der Geschichte hervorbringen.¹¹² Gott wird erst durch die Konvergenz aller dieser Redeweisen in den Blick gebracht, und zwar als einer, der sich mitteilt und zugleich entzieht. Die *Gleichnisse Jesu* sind insofern von exemplarischer Bedeutung und stellen eine »Kurzfassung der Nennung Gottes« dar, weil sie die charakteristischen Momente der biblischen Redeweisen (narrative Struktur, metaphorischer Prozeß, Grenz-Ausdruck) vereinigen.¹¹³ Dementsprechend halte ich die *Gleichnisse Jesu* als »vollkommene Kunstwerke« (Leuenberger) für den *Modellfall religionspädagogischen Handelns*. Gerade an den Gleichnissen läßt sich zeigen, daß die Form zur Sache selbst gehört: Die Gottesherrschaft kommt *als* Gleichnis zu den Menschen. Darüber hinaus lassen sich von den Gleichnissen her *Kriterien für die Gestaltung religionspädagogischer Praxis* gewinnen; sie enthalten nämlich eine *implizite Didaktik*, die expliziert werden kann. Die Gleichnisse spielen dem Hörer die Gottesherrschaft zu und ermöglichen ihm so »spielendes Lernen«.¹¹⁴

In ähnlicher Weise gewinnt H. von Hentig aus der Redeweise Jesu Hinweise auf ein sachgemäßes Verständnis »christlicher Erziehung«: (1) Jesus heißt »Lehrer«, aber er »belehrt« nicht. (2) Jesus erzählt, statt zu explizieren. (3) Jesus spricht in Bildern und erschließt von der vertrauten Erfahrung her die unvertrauten Dinge; bei uns sprechen so nur Dichter, Künstler, Geheimbündler.¹¹⁵

111 Vgl. A. Grözinger, Das »Epische« als Aufgabe der Praktischen Theologie, EvTh 48 (1988) 199-217, hier: 216.209.

112 Vgl. P. Ricœur, Gott nennen, in: D. Casper (Hg.), Gott nennen, Freiburg/München 1981, 45-79, hier: 61. In ähnlicher Weise sieht er auch die anderen Sprachformen in ihrer Dialektik: das Ethische und Prophetische, das Ethische und Narrative usw.

113 Vgl. ebd., 69, vgl. 65f.

114 Vgl. H. Weder, Die Gleichnisse Jesu als Metaphern, Göttingen 1978, 89-91. Für C. Bäumler begründen die Gleichnisse als kommunikative Sprachhandlungen zugleich eine kommunikative Gemeindepraxis; sie sind in dieser Perspektive zu rekonstruieren (vgl. ders., Kommunikative Gemeindepraxis, München 1984, 26f.).

115 Vgl. H. v. Hentig, Der glimmende Docht. Oder: Seht die Kinder!, Neue Sammlung 27 (1988) 459-480, hier: 469ff.

Zunächst der wichtigste Gesichtspunkt. In der durch R. Bultmann beeinflussten Religionspädagogik wird der Verstehensvorgang auf den Augenblick der Entscheidung konzentriert.¹¹⁶ Durch das appellative Moment rückt der Verstehensvorgang fast ganz in den Horizont des *Gesetzes*. Demgegenüber hat E. Jüngel an den Gleichnissen Jesu herausgearbeitet, daß *gerade der Indikativ anspricht*, und zwar intensiver als der Appell zur Entscheidung es vermag. Das Gleichnis selbst ermöglicht nämlich allererst die rechte Einstellung zur Gottesherrschaft.¹¹⁷ Die als Metaphern verstandenen Gleichnisse, für die die Verbindung von Fiktion und Neubeschreibung der Wirklichkeit charakteristisch ist, wenden sich »zunächst an unsere Einbildungskraft und erst dann an unseren Willen«.¹¹⁸ Die biblische Sprache erneuert die Einbildungskraft und Kreativität; sie schafft damit erst die *Voraussetzungen* für ein angemessenes Handeln, weil sie uns »Bilder unserer Befreiung« vorsetzt.

Dementsprechend geht es nicht darum, die Ästhetik gegen die Ethik auszuspielen; die Ästhetik ist vielmehr als eigene Dimension wahrzunehmen, damit der *Weg zur Ethik* gefunden werden kann. »In dieser Weise muß alle Ethik, die sich an den Willen richtet, um ihm eine Entscheidung abzuverlangen, einer *Poetik* untergeordnet sein, welche unserer Einbildungskraft neue Dimensionen eröffnet.«¹¹⁹ Die ethischen Folgen sind bei Jesus ein Werk des Gleichnisses selbst. *Wird die Religionspädagogik als Ästhetik verstanden, kann sie dazu beitragen, den Verstehensvorgang aus dem Horizont des Gesetzes in den des Evangeliums zu rücken.* Die Frage ist, wie sich die Praxis so gestalten läßt, daß die biblische Sprache ihre Möglichkeiten, die Einbildungskraft zu erneuern, möglichst voll entfalten kann, ohne das Evangelium zu pädagogisieren. An den Gleichnissen wird ferner erkennbar, daß die Weise, in der das Evangelium anredet, *Annäherung durch Unterbrechung und Überbietung* ist. Der Zeitlauf des Alltags wird unterbrochen, bleibt aber die Verständnisbedingung für das »Mehr noch« der Gottesherrschaft. Lernprozesse sind *gleichnisfähig* für dieses Ereignis der Annäherung; sie können strukturell analog angelegt sein, so daß Verstehen aus Teilhabe möglich ist. Lernprozesse sollten dementsprechend so gestaltet werden, daß die Erfahrungen der Teilnehmer thematisiert und gebündelt werden, damit die biblische Verheißung sich an diesen Erfahrungen als das erweisen kann, was sie ist.

Wir können offene Kontexte bilden, in denen ein Netz von Zwischenbedeutungen entsteht, dank derer ein Text/Bild dem anderen *mehr* an Sinn zuschreibt, als er/es für sich bedeuten würde. Wir können Lernprozesse

116 Bei M. Stallmann wird der Verstehensvorgang darauf konzentriert, daß der Schüler nach sich selbst gefragt wird (Frage nach der Wahrheit).

117 Vgl. E. Jüngel, Glauben und Verstehen. Zum Theologiebegriff Rudolf Bultmanns, Heidelberg 1985, 72.

118 P. Ricœur, Stellung und Funktion der Metapher in der biblischen Sprache, in: Ders./E. Jüngel, Metapher, EvTh Sonderheft (1974) 45-70, hier: 70.

119 Ebd.

mit offenem Ausgang initiieren, bei denen die Teilnehmer ihre Sicht der Dinge einbringen können. Die über die Texte hinausreichende Dynamik leitet – wie gerade an den Gleichnissen erkennbar ist – die produktive Rezeption, so daß dem »subjektiven Faktor« Spielraum gegeben werden kann, ohne gleich »Psychologismus« befürchten zu müssen. Offenheit und Verbindlichkeit, Engagement und Distanz bedingen sich wechselseitig. Damit die lebendige Dynamik des Evangeliums im Prozeß des Verstehens zur Geltung kommen kann, muß im Unterricht nicht »verkündigt« werden. Der Verkündigungsbegriff ist im Blick auf Lernprozesse unangemessen. Die Sache des Evangeliums muß jedoch »spielend« verstanden worden sein, bevor die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium im Sinne einer theologischen Urteilsbildung sinnvoll ausgeübt werden kann. Daß kreative Formen der Bibelauslegung, die alle Formen nichtverbaler Kommunikation einschließen, einen Vorrang vor analytischen Verfahren gewonnen haben (z. B. beim Bibliodrama und in der Symboldidaktik), trägt diesem Sachverhalt Rechnung. Religionspädagogisches Handeln als Ästhetik erfordert vom Religionspädagogen *Wahrnehmungsfähigkeit* und *Gestaltungskompetenz*. Die *verschärfte* Wahrnehmung richtet sich auf die natürlichen Grundlagen des Lebens, die gesellschaftlichen Widersprüche, die wirklichen Bedürfnisse junger Menschen angesichts der Zukunft und auf die biblische Verheißung. Sie durchbricht das Gewohnte, öffnet sich Neuem, erkennt das Verdrängte und Ungesagte. Sie nimmt beispielsweise nicht nur die Differenz zwischen dem Gesagten und Gemeinten in Texten, sondern auch in Schüleräußerungen wahr, entdeckt Zwischenbedeutungen. Bei der Gestaltung von Lernprozessen versucht der Religionspädagoge die Spannung zwischen der Freiheit des Wortes Gottes und der Notwendigkeit zur Konkretion produktiv zum Austrag zu bringen. Er orientiert sich dabei am Modell intersubjektiver Verständigungsprozesse, wie es das *Gespräch* darstellt: Es lebt davon, daß aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen engagierte Stellungnahmen eingebracht werden; keiner umfaßt mit seinem Beitrag die *ganze* Wahrheit, die Wahrheit kann aber gleichwohl die Meinung der einzelnen Gesprächsteilnehmer umfassen. Daher ist ein Gespräch auch das Warten auf *kom-mende*, schöpferische Wahrheit.

3.2 Kunst in religiösen Lernprozessen

3.2.1 Ein neues Zuordnungsmodell

Es geht nicht nur darum, gelegentlich literarische Texte oder Bilder mit religiöser Thematik in den Unterricht einzubringen; Kunst umfaßt nicht nur das Kunstwerk, sondern auch eine Praxisdimension. Soll *Kunst als Praxis* in religiösen Lernprozessen realisiert werden, so bedeutet das bewußte Übung der sinnlichen Wahrnehmung, Erweiterung der Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten, Sensibilisierung und Steigerung der Wahrnehmungsfähigkeit, spontane und doch üb bare Freude am Spie-

len, Gestalten, Darstellen – an der Beanspruchung *aller Sinne*.¹²⁰ Der Begriff der ästhetischen Erfahrung hält beide Dimensionen der Kunst zusammen. Es kann im Religionsunterricht eine sinnvolle Aufgabe sein, einen Film zu drehen, zu photographieren, eine Filmmusik zu komponieren, ein Gedicht zu schreiben oder die religiösen Botschaften der Werbung zu analysieren; darüber hinaus geht es um die sachgerechte Interpretation von Darstellungen der bildenden Kunst, der Musik oder der Literatur. Es kommen jedoch nicht nur solche Dokumente der Kunst in Betracht, die eine explizite religiöse Thematik haben. Religionspädagogische Verhältnisbestimmungen von Religion und Kunst, die sich an dem thematischen Zusammenhang von Bibel und Kunst orientieren und für die die kerygmatische Funktion der Kunst im Vordergrund des Interesses steht, sind nicht weitreichend genug. *Wir gehen daher für die Verhältnisbestimmung von Kunst und Religion in religionspädagogischer Perspektive von religiöser und ästhetischer Erfahrung aus; wir rechnen dabei mit strukturellen Entsprechungen zwischen religiöser und ästhetischer Erfahrung, in inhaltlicher Hinsicht mit einem spannungsvollen Verhältnis von meist verborgener Nähe und Distanz.*

Dieses Modell hat m. E. folgende Vorzüge:

- es ermöglicht ein Gespräch mit der gegenwärtigen Ästhetik und Ästhetischen Erziehung;
- alle Bereiche der Kunst können einbezogen werden; wir sind nicht auf das »Werk« fixiert;
- es kommt dem eigenen Interesse der Religionspädagogik an der Erfahrung entgegen;
- sofern Darstellungen der Kunst von Bedeutung für die ästhetische Erfahrung sind, braucht ihre religiöse Relevanz nicht im einzelnen nachgewiesen zu werden;
- die Religionspädagogik braucht sich nicht vorsichtig gegenüber dem Ästhetischen abzugrenzen, sondern sie kann wie in einem Spiegel ihre eigene Problematik erkennen;
- eine Rückkopplung zur Alltagserfahrung ist möglich und bei dem oben entwickelten Verständnis von ästhetischer Erfahrung auch notwendig;
- eine kritische Theorie der Kultur – wie sie von F. Schupp zu Recht gefordert wird – liegt noch nicht vor; sie könnte die Funktion des hier vorgeschlagenen Modells übernehmen.¹²¹

Das Problem besteht darin, daß ästhetische Erfahrung nicht auf pädagogischem Wege herbeigeführt werden kann, ja durch Pädagogisierung geradezu verdorben wird; Erfahrung ist nie vollständig übertragbar und bleibt mit der Person verbunden.¹²²

Das Verhältnis von ästhetischer und religiöser Erfahrung, das durch die

120 Vgl. H. v. Hentig, Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1969, 93-95; vgl. K.-S. Richter-Reichenbach, Bildungstheorie und ästhetische Erziehung heute, Darmstadt 1983, 193ff. Vgl. G. Reilly, Religionsdidaktik und ästhetische Erziehung, RpB 22/1988, 55-66. Nach Reilly ist die Sensibilisierung für die religiöse Dimension der Wirklichkeit eine eminent ästhetische Aufgabe. – Als religionspädagogische Beispiele für diese Dimension der Kunst vgl. R. Hübner/E. Kubitz/F. Rohrer, Spielräume für Gruppen I. Eine Praxis der Spiel- und Theaterpädagogik, München 1985; G. Martini, Malen als Erfahrung, Stuttgart/München 1981.

121 Vgl. F. Schupp, Glaube – Kultur – Symbol, Düsseldorf 1974.

122 Gunter Otto bevorzugt daher den Begriff des »ästhetischen Verhaltens«, der sich z.T. mit dem der ästhetischen Erfahrung deckt; für die Religionspädagogik entstehen damit aber neue Probleme. Vgl. G. Otto / M. Otto, Auslegen, 2 Bde., Seelze 1987, 226ff.

Spannung von Nähe und Distanz gekennzeichnet ist, kann sich in religiösen Lernprozessen produktiv auswirken. In einer Situation, die durch ein weitgehendes Unverständnis gegenüber religiöser Erfahrung gekennzeichnet ist, *kann (1) über die ästhetische Erfahrung ein Verständnis für religiöse Erfahrung angebahnt werden*. Das kann gelingen, wenn wir besonders auf die Verwandlung der Sprache achten, die sich in ästhetischer und religiöser Erfahrung vollzieht. Auf der Basis des Poetischen ist der spezifische Charakter der religiösen Sprache zu erarbeiten.

Dichterische wie religiöse Sprache haben beispielsweise *offenbarenden* Charakter; sie eröffnen 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 und verwandeln sie, so daß es zur Erfahrung des Transzendierens kommen kann. Religiöse Sprache *modifiziert* diesen offenbarenden Charakter dadurch, daß sie den allgemeinen Charakteristika der Dichtung den Ur-Bezugspunkt »Gott« hinzufügt und damit zu einer Sinnverwandlung dichterischer Sprache führt. Religiöse Sprache entwirft so eine radikale Sicht der Existenz und erschließt zugleich die religiöse Dimension allgemein menschlicher Erfahrung. Von den »offenbarenden Erfahrungen« her, die dichterische Sprache ermöglicht, läßt sich ermitteln, was Offenbarung im religiösen Sinne bedeutet.¹²³

Achten wir auf die Strategien, durch die poetische Sprache *modifiziert* wird (z. B. Extravaganz des Außergewöhnlichen im Alltäglichen, Intensivierung durch die Stilmittel des Paradoxen und der Übertreibung), *läßt sich (2) die oft verborgene religiöse Dimension der ästhetischen Erfahrung entdecken*. Wir beabsichtigen damit keine Vereinnahmung ästhetischer Erfahrung für religiöse Zwecke, sondern versuchen *Entsprechungen* mit Hilfe der Sprache aufzudecken. Solche Entsprechungen können etwa in spontanen Daseinsäußerungen wie Klage, Dank, Vertrauen, Erinnerung oder Hoffnung liegen. (3) *Angesichts einer Wahrnehmungskrise infolge der Vorherrschaft von Beweissprache und Begriffskultur können sich religiöse und ästhetische Erfahrung wechselseitig verstärken*. Religiöse wie dichterische Sprache können im Widerspruch zum Gewohnten den möglichen zukünftigen Opfern und den Besiegten solidarisch Sprache leihen. *Ästhetische Erfahrung kann (4) darauf verweisen, daß religiöse Erfahrung Strukturen der Kunst annehmen muß, wenn sie konkret werden will*. Religiöse Erfahrung findet im Gestalten ihren Niederschlag. Daher hilft eine Förderung der literarischen, graphischen, spielerischen, tänzerischen und musikalischen Ausdrucksformen der Erfahrung, zu sich selbst zu kommen. Umgekehrt fördert ein sorgfältiges Erfassen solcher Gestalten das Verständnis religiöser Erfahrung.

3.2.2 Erfahrungsperspektiven der Kunst

Aus diesen Gründen ist es eine Aufgabe der Religionspädagogik, in ihren

123 Vgl. Ricœur, Gott nennen, 73f.56.

Lernfeldern ästhetische Erfahrung zu ermöglichen.¹²⁴ Nach J. Anderegg ist ästhetische Erfahrung *Erfahrung der Verwandlung* auf symbolische Zeichenhaftigkeit hin. *Infolge dieser neuen Zeichenhaftigkeit ist auch eine Wiederholung und teilweise Übertragung der ästhetischen Erfahrung möglich.* Die Erfahrung von Verwandlung kann Sprachliches wie Nichtsprachliches umfassen. Eine Landschaft, ein Ding, eine Theateraufführung kann durch die Zeichenbildung der Wahrnehmenden zur ästhetischen Erfahrung werden, in der sich Wirkliches zur symbolischen Zeichenhaftigkeit hin verwandelt.¹²⁵ Was sich verwandelt, kann der instrumentelle Sprachgebrauch oder Materielles sein; in jedem Fall wird das fraglos Gegebene von der Instrumentalität zur Medialität bzw. von der Materialität zur symbolischen Zeichenhaftigkeit verwandelt. Wir haben immer wieder beobachtet, daß in einem erfahrungsoffenen Unterricht die Verwandlung von einem instrumentellen zu einem medialen Sprachgebrauch vor allem dann zu erwarten ist, wenn Schüler oder Erwachsene selber Gedichte oder Texte zu Bildern schreiben. Auch Darstellungen der Kunst können zu ästhetischen Erfahrungen motivieren; dann verwandelt sich das Bild, die Plastik, das Musikstück für den Wahrnehmenden zum symbolischen Zeichen. Formen des kreativen Umgangs können diesen Prozeß der Verwandlung am besten eröffnen. Eine *strukturelle* Bildanalyse, die die Sprache visueller Zeichen, also unterschiedliche Zeichensorten (menschliche, geometrische Figuren, Farben usw.), und die Beziehung der Zeichen untereinander zu analysieren sucht, kann helfen, den ganzheitlichen Zugang kritisch zu überprüfen.¹²⁶ Ästhetische Zeichen haben ihre Besonderheit:

»- Die *Musik* bildet in der Kombination reiner Zeichen (Signifikanten) Freiräume für individuelle Bedeutungen. Die *Beziehungen* der Zeichen untereinander schaffen Kontakt und Gemeinschaft, ohne begrifflich festzulegen . . .

- *Worte* bringen die Intentionen der Menschen zur Darstellung . . .

- Die Stärke der *bildenden Kunst* liegt im Visionären: Bilder, welche Wahrnehmungsmuster durchbrechen, können gegensätzliche Strukturen und Identifikationsperspektiven *gleichzeitig* bewußtmachen . . .

- *Architektur* besteht aus komplexen Zeichen, wie zum Beispiel Eingangssituation, Foyer, Spechzimmer, Gottesdienstraum mit Zonen der Nähe und Ferne. Sie sprechen zum

124 Vgl. D. Zilleßen, Bilder im Religionsunterricht, in: JRP 2 (1985), Neukirchen-Vluyn 1986, 93-115, hier: 113.

125 Vgl. Anderegg, Sprache und Verwandlung, 92ff. Dem Wahrnehmenden »wird die Landschaft, wird das Ding, wird die Sprache zeichenhaft« (100). - Andererseits machen symbolische Zeichen ästhetische Erfahrung erst möglich, und zwar dadurch, daß sie die leib-seelische Erfahrung eines Menschen im Lichte des Kulturell-Allgemeinen interpretieren. Vgl. zum Begriff des »ästhetischen Symbols« K. Mollenhauer, Ist ästhetische Bildung möglich?, ZP 34 (1988) 443-461, hier: 450f.

126 Zur strukturalen Bildanalyse vgl. M. Wichelhaus/A. Stock, Bildtheologie und Bilddidaktik, Düsseldorf 1981, bes. 36ff. Semiotischen Kunsttheorien geht es auch darum, die Eigenwertigkeit und den Beziehungsreichtum ästhetischer Zeichen herauszuarbeiten. Zum ästhetischen Zeichen vgl. R. Wedewer, Zur Sprachlichkeit von Bildern, Köln 1985, 93ff.

Benutzer (einladend oder ablehnend) wie Elemente eines Satzes. Architektur hat Aufforderungscharakter.«¹²⁷

Unter dem Gesichtspunkt der ästhetischen Erfahrung ist aber – wie gesagt – nicht das Vorhandensein ästhetischer Zeichen entscheidend, sondern die *Verwandlung* der visuellen, musikalischen oder sprachlichen Zeichen auf symbolische Zeichenhaftigkeit hin. Für unseren Zusammenhang ist die Frage interessant, welche Bedeutung *Darstellungen* der Kunst als Medien ästhetischer Erfahrung in religiösen Lernprozessen haben.¹²⁸ Ich möchte vier Gesichtspunkte hervorheben, die zugleich die Auswahl leiten können.

(1) *Teilnehmer religiöser Lernprozesse können Darstellungen der Kunst in Anspruch nehmen, um ihre eigene Lebenssituation in Betroffenheit zum Ausdruck zu bringen.* Dabei kann zugleich erkennbar werden, daß ästhetische Erkenntnis und Kommunikation Einseitigkeiten wissenschaftlicher und alltagssprachlicher Verständigung zu überwinden helfen. Darstellungen der Kunst können Jugendlichen und Erwachsenen Sprache leihen, so daß sie Angst, Mut, Freude oder Hoffnung zum Ausdruck bringen und ihre enteigneten Wünsche, Sehnsüchte und Schmerzen wieder aneignen können. Sie können helfen, gerade schwer beschreibbare Erfahrungen darzustellen. Überwältigende Freude und übergroße Angst werden dadurch teilbar und mitteilbar. Darstellungen der Kunst, die symbolische Zeichenhaftigkeit gewinnen, können aber Gefühle und Erlebnisse dieser Art auch wieder wachrufen. Schüler der Sekundarstufen können auf diesem Wege Kreativität und Expressivität wiederentdecken. Darstellungen der Kunst (gerade auch Photos) können Zeichen der Angst und der Hoffnung, des stummen Schmerzes oder der Klage, der Freiheit und der Zwänge, der Bosheit oder Schwäche und der Liebe, der Verlassenheit und der Gemeinsamkeit sein. Sie können beide Pole und damit Grundambivalenzen unseres Lebens zum Ausdruck bringen. Wenn der eine Pol etwas stärker ist, können sie ermutigen und ermuntern, trösten und erheitern, stärken und provozieren, so daß Konflikte ausgetragen, Verdrängungen bewußtgemacht und Befreiung initiiert wird.¹²⁹ Die Kunst kann uns neue Möglichkeiten eröffnen, mit dem schwierigen Problem der emotionalen Erziehung weiterzukommen, und zwar so, daß *Emotionalität und Rationalität* kritisch beieinandergehalten werden.

127 R. Volp, Kunst als Gestaltungskompetenz, in: Die Kunst und die Kirchen, 259–273, hier: 269f.

128 Nach G. Picht ist Kunst *Darstellung*; so ist die *Malerei* die Kunst, das Unsichtbare im Darstellungsraum der Anschauung sichtbar zu machen, *Musik* die Kunst, das Unhörbare im Darstellungsraum des Hörens hörbar zu machen, *Dichtung* die Kunst, das Unsagbare im Darstellungsraum der Worte sagbar zu machen. Sie projiziert die von ihr entdeckte Wahrheit in den Darstellungsraum der Phantasie (vgl. *ders.*, Kunst, 154 u.ö.). Vgl. zur Kunst als Darstellung C.L. Hart Nibbrig, Ästhetik, Frankfurt/M. 1978, 10.

129 Vgl. v. Hentig, Ergötzen, 30: »Neben sinnlichem Genuß und Einsicht kann uns etwas zuteil werden, das dem Bewegungsgesetz der Kunst unmittelbar entspringt und das ich ›Befreiung‹ nenne...«

(2) *Darstellungen der Kunst können Widerspruchs- und Kontrasterfahrungen entbinden.* Sie können Erfahrung nicht ersetzen; sie können sie aber anregen, intensivieren, erweitern, umstrukturieren helfen. Erfahrung erwächst immer wieder aus dem sinnlichen, tätigen Umgang mit Fremdem, Neuem, Ungewohntem. Dazu ist Vertrauen notwendig. Kunst ist Erfahrung an der *Grenze* des Gewohnten. Erfahrung kann intensiviert werden durch ein Angezogenensein von Schönheit. Es kann aber auch das »Häßliche«, die Nachtseite des Lebens, das Niedrige und Erniedrigte sein, das schmerzhaft die Augen öffnet, bisherige Wahrnehmung und Sehgewohnheiten in Frage stellt. »Indem ein Kunstwerk Schönheit in der Verweigerung der Schönheit gewinnt, bringt es sich in wesentliche Beziehung zur Wahrheit.« Schön ist also nicht, was gefällt, sondern »das untrügliche Sichtbarwerden von Welt«.¹³⁰ In der ästhetischen Erfahrung, die durch die Begegnung mit dem Schönen oder Häßlichen ausgelöst wird, gerät das Subjekt in Spannung zur alltäglichen Lebenswelt und zu sich selbst. Die entfremdete Verslossenheit und Schein-Unendlichkeit des Alltags wird aufgebrochen und als Widerspruch erlebt. Am erlebten Widerspruch aber kann sich kraft der semiotischen Innovation der poetischen Sprache Hoffnung entzünden, *Widerspruchshoffnung*.

I. Drewitz hat »Hoffnungsgeschichten« (z. B. M. L. Kaschnitz »Steht noch dahin«) gesammelt. In seinem Nachwort bringt H. Nitschke diesen Sachverhalt zur Geltung: »Die positive ›Leistung‹ meiner Hoffnung ist das Nein. Meine Hoffnung ist nicht das Resümee meiner Erfahrungen, sondern der Widerspruch gegen die Erfahrung. Indem ich widerspreche, lebe ich . . . Darum ist das Symbol der Menschlichkeit das Symbol dieses Widerspruchs: das Kreuz. Der gekreuzigte Mensch . . . Symbol des widersprechenden Menschen, den man nicht anders ›zur Raison‹ bringen konnte als so. Das Kreuz, das Symbol dieses Menschen, der wider Augenschein, Erfahrung und Vernunft das Hoffen lebte . . ., es zeigt nicht seine Kapitulation an, man sieht es und sagt, sein Ungehorsam, sein Protest habe seinen Tod überlebt.«¹³¹

Die Erzählungen F. Kafkas sind exemplarische Beispiele dafür, wie vorgegebene Alltagserfahrungen in Frage gestellt und produktiver Widerspruch ausgelöst werden kann (vgl. z. B. »Der Aufbruch«, »Heimkehr«).

(3) *Darstellungen der Kunst können neue Möglichkeiten des eigenen Lebens und eine neue Sicht der Wirklichkeit zu entdecken helfen.* Sie ermöglichen besonders dem Jugendlichen, seine Realitätserfahrung spielend zu erweitern, seine Einstellungen zu anderen zu orientieren und seine Identität zu artikulieren, indem er sich probeweise mit ihnen identifiziert, ohne sich ihrer Suggestion auszuliefern.¹³² Darstellungen der Kunst

130 Leuenberger, Reflexionen (s.o. Anm. 65), 132. H. Schwebel spricht von einer »Schönheit sub contrario« im Blick auf die Bewältigung des Dunklen in der Gegenwartskunst. Vgl. H. Schwebel, Wahrheit der Kunst – Wahrheit des Evangeliums, in: *Martin/Schwebel*, Kirche und moderne Kunst, 135–145, hier: 144.

131 In: I. Drewitz, Hoffnungsgeschichten, Gütersloh 1979, 172.

132 Vgl. B. Hurrelmann, Über die Verkümmerng ästhetischen Lernens, in: K. Doderer (Hg.), Ästhetik der Kinderliteratur, Weinheim/Basel 1981, 48–63, hier: 50.

leiten ihre schöpferische Kraft nicht aus einem schon definierten Wirklichkeitsmodell ab, sondern konstituieren eine andere Sicht der Wirklichkeit erst durch die Verwandlung der Materialität in symbolische Zeichenhaftigkeit bzw. der Instrumentalität in Medialität. Gerade dieser Grundzug verbindet religiöse und dichterische Sprache; metaphorische Neubeschreibung und narrative Darstellung können noch Ungesagtes, Unerhörtes zur Sprache bringen.¹³³

Aber auch bildende Künstler wie Paul Klee bleiben nicht bei festgelegten Bedeutungen, Zeichenrelationen oder Bildstrukturen, sondern wollen die Ausdrucksmöglichkeiten erweitern und eine neue Sicht der Welt zur Anschauung bringen. »Kunst gibt nicht das Sichtbare wieder, sondern macht sichtbar«; sie schafft einen formalen Kosmos, der sich zur Schöpfung gleichnisartig verhält.¹³⁴ Der Künstler weckt auf diesem Wege verborgene Wirklichkeitsmuster und setzt eine *Metamorphose* der Welt in Gang.¹³⁵

Kunst entwirft also neue Möglichkeiten und bringt sie ins Bild, sie ist *Vorschein* möglicher Wahrheit. Darum sind gerade solche Darstellungen interessant, die als »Protest und Verheißung« (Rombold) einen freien Spielraum eröffnen, der auf das verweist, was sein *könnte*. »Das Kunstwerk ist gerade, wenn es ästhetisch immanent vollendet ist, Hinweis und Vorgriff auf eine Welt, die ihre Vollendung noch vor sich hat.«¹³⁶

(4) *Darstellungen der Kunst können helfen, der Wirklichkeit standzuhalten und das Leiden nicht zu verdrängen*. Sie erinnern kritisch daran, daß das Leben abhängig ist von Strukturen, Mächten und Gewalten, daß es Spuren des Zerfalls und des Leidens trägt. Hier zeigen sich die deutlichsten Entsprechungen zwischen der Kunst des 20. Jahrhunderts und der christlichen Theologie, und zwar »nicht mit Hilfe der verkürzend wirkenden *analogia entis*, auch nicht auf dem Wege einer ins Weltflüchtig-Spekulative geratenden *analogia fidei*, sondern dank der Verweiskraft der *analogia crucis* . . . «¹³⁷ Immer wieder wird in der Literatur, Malerei und Plastik der leidende Jesus dargestellt: Jesus ohne Kopf, mit Stahlhelm, mit der Gasmaske vor dem Gesicht, inmitten der Juden von Auschwitz und der Hingerichteten von Plötzensee, Gastarbeiter-Kreuz, die leidende Kreatur in Gestalt des Fisches am Kreuz.¹³⁸

133 Metapher und Erzählung sind nach P. Ricœur eng miteinander verbunden, und zwar durch die *semantische Innovation*, die bei der Erzählung in der Erfindung einer Fabel besteht (vgl. *ders.*, *Zeit und Erzählung*, Bd. 1, München 1988, 7-10).

134 Vgl. P. Klee, *Im Zwischenreich*, Köln 1961, 5.9.

135 Vgl. R. Volp, *Die Metamorphose der Bildwelt – eine Herausforderung an die Religion*, in: W. Schmied (Hg.), *Zeichen des Glaubens – Geist der Avantgarde*, Stuttgart 1980, 29-41, hier: 30. Vgl. auch: G. Rombold, *Der Streit um das Bild. Zum Verhältnis von moderner Kunst und Religion*, Stuttgart 1988.

136 Küng, *Kunst als Dienst am Menschen*, 42.

137 Jens, *Theologie und Literatur*, 54. Diesen Sachverhalt bringt auf seine Weise auch E. Canetti (*Die Fackel im Ohr*, Frankfurt/M. 1986, 217f) im Blick auf die Kreuzigungsdarstellung des Isenheimer Altars zur Sprache.

138 Vgl. G. Rombold / H. Schwebel, *Christus in der Kunst des 20. Jahrhunderts*, Freiburg u.a. 1983; vgl. zu A. Hrdlicka: F. Mennekes, *Kein schlechtes Opium. Das Religiöse in der Kunst von Alfred Hrdlicka*, Stuttgart 1988; H. Schwebel, *Das Christusbild in der bil-*

Der Bildband »Christus in der Kunst des 20. Jahrhunderts« zeigt exemplarisch und auf das genaueste diese *analogia crucis*: »In den Blick rückt eine Welt, deren Signifikanz für den Christen in der Erkenntnis liegt, daß sie gewürdigt wurde, einmal und damit unwiderrufbar auf den Erniedrigten verpflichtet worden zu sein . . .«¹³⁹

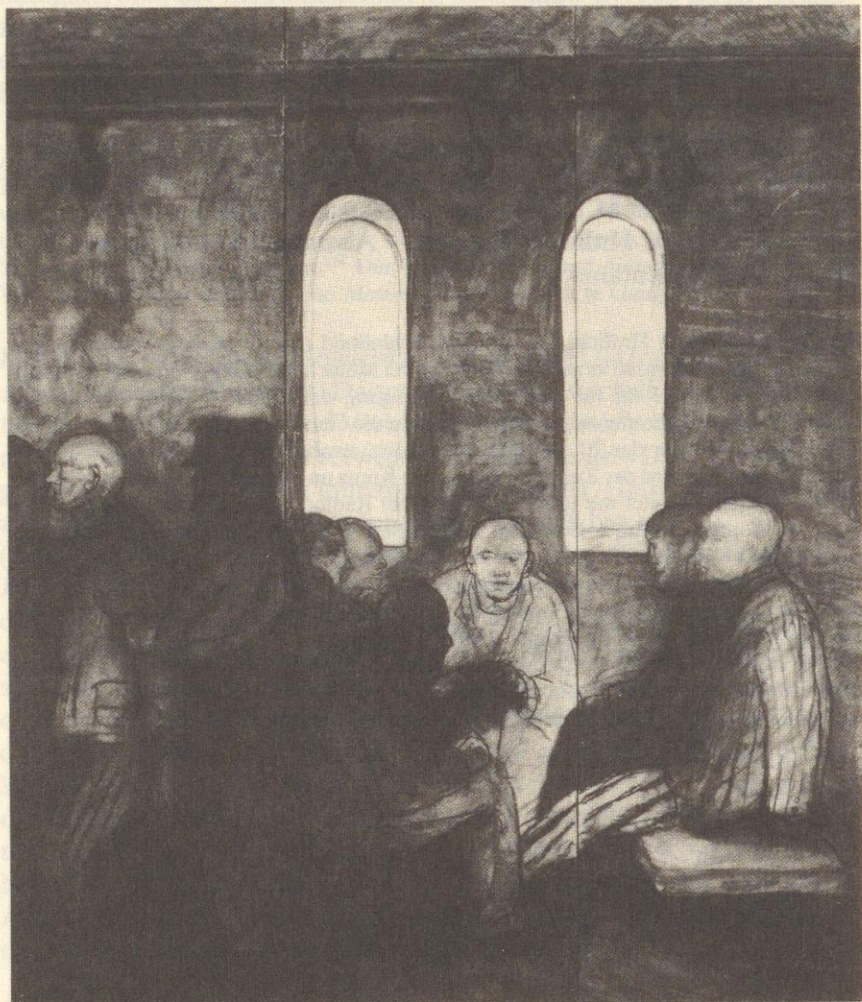
Zeichen der Hoffnung und Zeichen der Befreiung mitten in der Matrix der Leidensgeschichte finden sich in Literatur und bildender Kunst: die »Rose im Kreuz der Gegenwart« (Hegel). Im Blick auf solche Zeichen ließe sich von »Realisation« (Sölle), von weltlicher Konkretion dessen reden, was in der Sprache der Religion »gegeben« oder versprochen ist (z. B. P. Celan, *Tenebrae*; M. L. Kaschnitz, *Auferstehung*; H. Domin, *Lied zur Ermutigung II*; A. Hrdlicka, *Emmaus – Abendmahl – Ostern*, aus dem »Plötzenseer Totentanz«).

Die Darstellung von Hrdlicka (s. Abb.) ist Schlußbild des »Plötzenseer Totentanzes« (1972); insgesamt handelt es sich um 16 etwa zwei Meter hohe Tafeln (Graphit- und Kohlezeichnungen auf Holz) für den äußeren Umgang der Kirche in Berlin-Plötzensee. Hrdlicka verlegt die Emmausszene unmittelbar in die Gefängniszelle; die Fleischerhaken, an denen die Männer des 20. Juli erhängt wurden, symbolisieren den Tod. Durch diese Darstellungsweise wird der Zusammenhang von Kreuz und Auferstehung stark hervorgehoben. Hrdlicka arbeitet wie Rembrandt in seiner Radierung »Emmaus« (ca. 1645) mit dem Hell-Dunkel-Kontrast. Das Licht konzentriert sich in der Gestalt des Gefangenen, der das Brot bricht; diese Gestalt erhält das Licht nicht in erster Linie durch die beiden Fenster, sondern aus dem Geheimnis der Person. Das Licht strahlt von dieser zentralen Stelle des Bildes in unterschiedlicher Intensität auf die Mitgefangenen aus, auch auf den, der links im Bild gerade zur Hinrichtung abgeführt wird (hier, in der Gestalt des Henkers, finden wir zugleich die dunkelste Stelle). Aber auch die Gestalt, die vorne rechts sitzt, spiegelt das Licht wider; sie gleicht einem der Jünger, denen die Augen geöffnet werden. Das Licht symbolisiert das sinnliche »Erkennen« durch das Brot-Brechen.

denden Kunst der Gegenwart, Gießen 1980, 45ff. Zu weiteren Arbeiten über das Christusbild vgl. den Literaturbericht von R. Volp, *Imagines Dei. Die Bilderfrage als Kriterium der Theologie*, ThLZ 108 (1983) 323-334 (weiterführend die Thesen: 332).

139 J. Jans, *Theologie und Literatur*, 49f.

Alfred Hrdlicka:
Emmaus – Abendmahl – Ostern
Berlin, Evang. Kirche Charlottenburg-Nord



Das Bild erlaubt zwei Lesarten. Es läßt sich ganz menschlich verstehen: Brüderlichkeit und Liebe, die sich mitten in der Grausamkeit anderen mitteilen. Es läßt sich aber auch christologisch deuten: Emmaus in Plötzensee. Der Auferstandene schenkt Menschen seine Nähe, Mit-Sein auf dem Wege, Befreiung im Leiden. Diese doppelte Lesbarkeit gehört zur »Sache« selbst, die authentisch zur Darstellung kommt; denn in dem Augenblick, in dem die Jünger Jesus erkennen, entzieht er sich ihnen – bleibt unvorstellbar und unverfügbar.

Die Überzeugungskraft der Kunst – auch in didaktischer Hinsicht – liegt in ihrer sinnlichen Evidenz. Eine Erfahrung mit der Welt wird am Material (Sprache, Klang, Farbe, Stein usw.) »sichtbar« gemacht, sie ist sinnlich gegenwärtig.¹⁴⁰ *Zeichen der Befreiung und der Hoffnung können nur in der Brechung des Sichtbar-Profanen Gestalt gewinnen. Sie werden dadurch möglich, daß die konkrete, unmittelbare Anschauung in sich gebrochen und über sich hinaus getrieben wird.*

Wird Kunst unter diesen *Erfahrungsperspektiven* in religiöse Lernprozesse einbezogen und nach Methoden der Kunstinterpretation erschlossen, sind freie, wechselseitige Beziehungen, ohne theologische Vereinnahmung der Kunst, möglich. Die Erfahrungsperspektiven stehen theologischer Interpretation offen; sie können theologische Einsichten anstoßen und zu überprüfen helfen.¹⁴¹ Wir haben vor allem die *wirklichkeitser-schließende* und *kommunikative* Funktion der Kunst hervorgehoben. Denn ohne situationsbezogene, betroffene Rede, ohne die damit verbundene Neubeschreibung von Wirklichkeit, ohne Wahrnehmung der Wirklichkeit, wie sie sich uns sinnlich zu erkennen gibt, ist auch religiöse Erfahrung nicht möglich. Medien ästhetischer Erfahrung können uns daher zu einer Elementarkunde der Grundphänomene unseres Lebens und unserer Welt verhelfen. Wer die Welt im Licht der Gleichnisse Jesu neu sehen möchte, kann zunächst mit Hilfe der Kunst das Sehen wieder lernen. Kunst kann darüber hinaus eine *kerygmatische* Funktion (vgl. z.B. die Ottonische Buchmalerei) und eine *meditative* Funktion haben. In diesem Zusammenhang taucht der problematische Begriff der »christlichen Kunst« auf. Vom Wesen der Kunst her hat das autonome, offene Kunstwerk eine bekenntnistransformierende, nicht selten häretische Tendenz. »Das ästhetische Wertkriterium christlicher Dichtung und Kunst liegt in deren Kraft, christliche Identität im Prozeß künstlerischer Verwandlung zu bewahren bzw. neu zu gewinnen.«¹⁴²

In didaktischer Hinsicht sind auch in dieser Beziehung die Darstellungen der Kunst am produktivsten, die eine überraschende Sicht auf Knotenpunkte biblischer Erfahrung eröffnen, die eine provozierende und befrei-

140 Vgl. Leuenberger, Reflexionen, 129.

141 Vgl. D. Mieth, Ansätze einer Ethik der Kunst, in: A. Hertz u.a. (Hg.), Handbuch der christlichen Ethik, Bd. 2, Freiburg u.a. 1978, 474-491, hier: 489.

142 Leuenberger, Reflexionen, 135.

ende Kraft entbinden können. Die genannten Wirkungen können um so eher von Darstellungen der Kunst ausgehen, je weniger sie – auch didaktisch – funktionalisiert werden. Einerseits ist gerade die Eigenständigkeit und Widerständigkeit der Kunst zu wahren; denn eben dadurch stellt sie Konventionelles in Frage. Andererseits ist nach didaktischen Kriterien auszuwählen. Die Kunst bleibt also im Spannungsfeld von Eigenwert und Funktionswert.¹⁴³ Damit der »Eigenwert« der Kunst zur Geltung kommen kann, ist eine sachgerechte Interpretation erforderlich. Im Blick auf literarische Texte ist das inzwischen selbstverständlich. Hinsichtlich der bildenden Kunst geht es nicht nur um die im Religionsunterricht gern geübte »Bildmeditation«, sondern ebenso um die Inanspruchnahme analytisch-zielgerichteter Verfahren. D. Zilleßen hat zu Recht betont, daß die »sachanalytische« und die »lebensweltliche« Sicht zusammengehören.¹⁴⁴ Im Umgang mit Bildern ist auch in methodischer Hinsicht eine Umstellung erforderlich.

Bilder lassen sich nicht nur erfinden, auch der Fundus vorhandener Bilder läßt sich vielfältig nutzen (z. B. vergrößern, verkleinern, Farbe in Schwarz-Weiß, Schwarz-Weiß in Farbe umsetzen; nachstellen, nachspielen, nachbauen, in Handlung auflösen, verfremden, uminterpretieren). Auf diese Weise entsteht ein Interesse an der Geschichte der Bilder, an ihrer Produktion und Rezeption; es entsteht ein »Arsenal von Sehweisen, von Haltungen zur Welt«.¹⁴⁵ Die Arbeit kann dadurch angeregt werden, daß die Schüler unterschiedliche Anleihen und Umgestaltungen in der Bildtradition beobachten. Es kann Aufmerksamkeit für eine Entwicklungslinie in der Bildproduktion geweckt werden, die einen Einblick in das Entstehen und Vergehen von Bedeutung und Sinn gibt und zu eigener produktiver Auseinandersetzung herausfordert (vgl. z. B. Pieter Breughel, *Der Turm von Babel*, 1563, und Martin Schwarz, *Der Turm von Babel*, nach Breughel, 1974/75¹⁴⁶; Alfred Hrdlicka, *Kreuzigung*, *Hommage à Cranach*, 1972).

2.2.3 Vorerfahrungen in der Kinder- und Jugendkultur

Ästhetische Erfahrung und religiöse Erfahrung können sich in Lernprozessen wechselseitig verstärken. Kunst und Religion erlauben uns, Alternativen zu der uns geläufigen Erfahrung wahrzunehmen und mit Widersprüchen zu leben. Von der Kunst haben wir immer in dem doppelten Sinn als Praxisdimension und als »Kunstwerk« gesprochen. Ästhetische Erfahrung lebt davon, daß wir selber »Künstler« sind, »ein Schöpfer von irgend etwas in dieser vorfabrizierten Welt«, und daß wir die besonderen Wirkungen der Kunstwerke wahrnehmen, »die durch einen historisch-dialektischen Prozeß Geschichte und damit uns gemacht haben«.¹⁴⁷ Kinder, Jugendliche und Erwachsene sind aber vielfältiger ästhetischer Beeinflussung durch andere Instanzen (z. B. durch Video-Clips, Fernsehen oder Computer-Disketten) ausgesetzt. Die hypotrophische Ausweitung

143 Vgl. G.M. Martin, *Kunst-Stücke*, München 1981, 22.

144 Vgl. Zilleßen, *Bilder*, 95f.

145 Vgl. Otto/Otto, *Auslegen*, 211f.

146 Vgl. ebd., 200f.

147 v. Hentig, *Ergötzen*, 103.

und Beschleunigung der Bilder und die damit verbundene Entstehung neuer Bilder- und Mediensprachen hat das Sehen umgeformt. Kommen damit nicht eine pädagogisch gutgemeinte Anbahnung ästhetischer Erfahrung und der religionspädagogisch erforderliche Streit um die Bilder immer zu spät? Wo liegen Chancen dafür, die von der Kulturindustrie und Warenästhetik vorgeprägte Lebensform durch schulische und außerschulische pädagogische Interventionen noch beeinflussen zu können? Unseren bisherigen Überlegungen entsprechend muß eine Antwort auf zwei Ebenen gesucht werden. Eine produktive Möglichkeit liegt *in der Kunst selbst*, in der oben gekennzeichneten Entgrenzung von Produkt und Prozeß, Kunst und Alltag. Sie verhindert die endgültige Vereinnahmung der ästhetischen Sphäre durch die Kulturindustrie und bewahrt der Kunst ihre kritische Bestimmung. Die zeitgenössische Kunst »garantiert auch unter den Bedingungen der Massenkultur die Möglichkeit ästhetischer Bildung«. ¹⁴⁸

Es gibt eine zeitgenössische Kunst, in der das Andere des Alltags im Kontakt zu seiner Sprache Gestalt geworden ist. »Was diesseits als objektivierte Bedingungen das Leben bedrängt und knechtet, entsteht am jenseitigen Kunstufer neu in Form von De- Konstruktionen, noch erkennbar an der objektiven Gewalt, aber in die Verfügbarkeit der Subjekte zurückgeholt – im Modell gewiß, aber nicht nur ein schöner Schein.« ¹⁴⁹

Wo entfremdete gesellschaftliche Verhältnisse die Subjektivitätserfahrungen einschränken, ergreift die zeitgenössische Kunst – wie die Bildung – für den einzelnen Partei. Ästhetische Gegenstände repräsentieren gerade deswegen eine besondere Erkenntnisweise, »weil sie das in diskursiver Argumentation kaum zu fassende Spiel des Subjekts mit seinen grammatischen Formen zur Darstellung bringen.« ¹⁵⁰ Daher kann die ästhetische Produktion und Rezeption als ein maßgeblicher Ort angesehen werden, an dem die Subjektwerdung des Menschen, also seine Bildung gefördert wird. Trotz Funktionalisierung, Vermarktung und Verbrauch erfüllt die Kunst durch ihren unerschöpflichen Erfindungsreichtum und den ständigen Versuch, unsere Wahrnehmungsgewohnheiten zu überschreiten, die

148 M. Parmentier, Ästhetische Bildung zwischen Avantgardekunst und Massenkultur, Neue Sammlung 28 (1988) 63-73, hier: 73; vgl. T. Lehnerer, Ästhetische Bildung, in: Bildung, Friedrich- Jahresheft VI, Seelze 1988, 42-45.

149 L. Romain, Die Moderne nach der Postmoderne, in: Katalog der documenta 8, Bd. 1, Kassel 1987, 87-96, hier: 96; vgl. 94.

150 K. Mollenhauer, Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion, Weinheim/München 1986, 134. »Ästhetische Bildung und ihre pädagogischen Voraussetzungen wären dann in einem Zwischenfeld anzusiedeln: zwischen dem Bewußtwerden eigener Sinnlichkeit und den kulturell-semiologischen Symbolrepertoires unserer ästhetischen Lage; ... zwischen dem selbst erfahrenen Ausdruck einer empfundenen Empfindung und den symbolischen Repräsentationen ästhetischer Objektivationen« (Mollenhauer, Ist ästhetische Bildung möglich?, 458). Für Mollenhauer ist die Kluft zwischen dem sich bildenden Ich und den raffiniert, aber fremd erscheinenden Produkten der gegenwärtigen Kultur allerdings nach wie vor groß (vgl. ebd., 444).

Aufgabe, dem Individuum die Möglichkeiten authentischer Lebensäußerung wieder zuzuspielen.

Eine weitere Chance für die ästhetische Bildung – dieser Gesichtspunkt ist religionspädagogisch von weitreichender Bedeutung – liegt in der *Lebensform und Ausdrucksweise der Kinder selbst*. A. Flitner hat darauf hingewiesen, daß ein »dramatischer Zusammenhang« zwischen den neu aufbrechenden Künsten und der Entdeckung der Phänomene des Kindesalters, vor allem auch der Kinderkunst, des Zeichnens, Gestaltens, besteht.

Die bildenden Künstler selbst haben in der naiven, aber auch in der expressiven Phase die Kinderzeichnungen nachempfunden. Was die Kinder schaffen, »ist kreativer Ausdruck ihres Selbst, es ist Gestaltung von hohem ästhetischen Reiz; sie lösen formale Probleme, sie setzen Gefühle in Szene, sie teilen sich durch Symbole mit.« Wie die Kunst sagen uns diese Ausdrucksformen der Kinder, »daß die Rationalität, die Selbstentfremdung, die Anpassung und Nutzung des Menschen immer wieder in Frage gestellt werden muß. Die Kinder mit ihrer Ausdrucksweise helfen uns, daß . . . die ökonomische Zeit, der abgemessene Raum, die fabrizierte Dingwelt, die funktionalisierte Sprache, der gemäßregelte Leib, die verzweckten Sozialbeziehungen nicht einfach Herrschaft gewinnen sollen über uns.«¹⁵¹

Zeigen die Kinder immer wieder die Möglichkeit, erfüllte Zeit und erlebten Raum ursprünglich zu erfahren, so scheint sich in der Schule immer wieder Belehrung und Regulierung gegen die Bildung junger Menschen durchzusetzen. Die Kinderzeichnungen zeigen, daß die Phantasie der Kinder nicht durchgängig von den Mustern der Massenmedien geprägt ist, daß vorgegebene Ordnungsmuster durchbrochen werden. Die Kinder verfügen im frühen Lebensalter über eine noch laut werdende innere Sprache, die nicht angepaßt, sondern leicht abweichend ist. Die Leiblichkeit und Sinnlichkeit der Kinder, »ihr Bedürfnis nach Verkleidung, Maskierung, Auftritt und Drama, nach Tanz, Szene und Bewegung«, ihre kunstnahe Leidenschaft, Dinge zu sammeln und ihnen symbolische Bedeutung zuzuschreiben – kurz: ihre Symbolisierungsfähigkeit ist zugleich eine religiöse Grundqualifikation, die in religiösen Lernfeldern – vor allem außerhalb der Schule – weiterentwickelt werden kann.¹⁵² In der Kinder- und Jugendkultur sind oft stärker als bei den Erwachsenen kreative Formen kritischer Auseinandersetzung mit den neuen Medien zu finden. Ästhetische Praxis innerhalb der Jugendkultur ist gleichsam die spontane Antwort auf die strukturelle Problematik des Überlebens als Subjekt angesichts der Bilderflut.¹⁵³

Th. Ziehe hat herausgearbeitet, daß eine *postmoderne Tendenz zur Ästhetisierung* die Jugendkultur kennzeichnet. Gesucht wird das gesteigerte Leben; das Leben wird selbst zum

151 A. Flitner, Die Leier des Apoll. Über die Zukunft der Kunst in der Erziehung, Neue Sammlung 26 (1986) 113-124, hier: 119.

152 Vgl. ebd., 120.

153 Vgl. K. Neumann, Bildung durch Bilder? [Der Beitrag erscheint demnächst in der »Neuen Sammlung«. Ich verdanke dem Gespräch mit Karl Neumann viele Anregungen.]

ästhetischen Projekt. Das zeigen Phänomene der Verkünstlichung der Welt der Zeichen, wie sie bei Graffiti-Malern, Wandspruchphilosophen und Computerfreaks zu sehen ist. Diese Tendenz finden wir schon bei Zwölf- bis Sechzehnjährigen, die viel Wert auf Geschmacksdemonstration legen. Die soziale Wahrnehmung ist durch Fiktionalität bestimmt, wie sie z. B. in der Emblematisierung erkennbar wird. Kleidungsstücke, Haarfrisur, Accessoires, Aufkleber als Repräsentation des Stils einer Gruppe oder eines einzelnen werden in ihrer Zeichenhaftigkeit aufgeladen. Die Emblematisierung soll nämlich für das Ganze stehen.¹⁵⁴

Diese Tendenz zur Ästhetisierung ist ambivalent. Einerseits ist sie Ausdruck des Hungers nach Besonderheit, Überhöhung und Steigerung des Lebens; andererseits stellt sie durch die Disposition zur Eindeutigkeit und Flächigkeit eine »Ergriffenheitssperre« dar. Die Ästhetisierung kann eine Art Schutzfilter sein gegen die Komplexität der Wirklichkeit und die Tiefe der Symbole.¹⁵⁵ Eine Intensität des Erlebens ist vor allem mit der Musik verbunden. Musikerlebnisse sind ästhetische Situationen, verbunden mit freundschaftlichen Beziehungen. Man phantasiert und träumt zusammen; ein Bezug zu frühkindlichen Inhalten wird hergestellt. Es kommt aber nicht zu gemeinsamen Handlungen und Produktionen.¹⁵⁶ In diesen Erlebnissen finden sich aber durchaus Momente, die ursprünglicher religiöser Erfahrung verwandt sind. Vor allem können diese Erlebnisse die Funktion religiöser Symbole gewinnen: Sie können trösten, ermutigen, das Leben steigern und erweitern – aber auch faszinieren, in den Bann schlagen. Nach unseren narrativen Interviews geurteilt, verbinden Jugendliche und junge Erwachsene religiöse Erfahrungen häufig mit Musikerlebnissen.¹⁵⁷ An ästhetische Situationen kann in religiösen Lernprozessen angeknüpft werden; sie können durch entsprechende Angebote verstärkt und in Richtung auf eine gemeinsame Symbolbildung und kommunikative Handlungsfähigkeit aufgebrochen werden. Werden christli-

154 Vgl. T. Ziehe, Vorwärts in die 50er Jahre?, in: D. Baacke/W. Heitmeyer (Hg.), *Neue Widersprüche*, Weinheim/München, 1985, 199–216, hier: 211f.

155 Vgl. ders., Angst vor Hingabe . . . Hunger nach Intensität, *religio* 1/1987, 35–39, hier: 39. Vgl. ders., Gesellschaftlicher Wandel und sein Beitrag zu Kunst, Kultur, Kulturarbeit und Ästhetischer Erziehung, in: *Jahrbuch Ästhetische Erziehung* 1, Berlin 1983, 216–241.

156 Vgl. ders., Pubertät und Narzißmus, Frankfurt/M. u. a. 1979, 241. Vgl. D. Baacke, Jugendkulturen und Popmusik, in: *Baacke/Heitmeyer* (Hg.), *Neue Widersprüche*, 154–174.

157 In diesen Fällen handelt es sich um religiös motivierte und praktizierte Musik. »Musik als schöpferisches Element ist religiöser Erfahrung nicht abgewandt, sondern aufgeschlossen . . . Und Erfahrung ist nicht von vornherein subjektivitätsverdächtig; man muß hören, wie sie sich ausspricht; ohne Erfahrung wird überhaupt nichts vermittelt. Religiöse Erfahrung heißt also: eine Wirklichkeit kennenlernen, die wir als tragend, bindend und verpflichtend in Freiheit bejahen, aus und mit der wir leben und die wir in weltoffener Gemeinschaft betätigen. Hierfür gibt es viele Ausdrucksformen, eine davon ist die Musik. Sie kann . . . dem tragenden Seinsgrund menschlicher Existenz tönende Gestalt verleihen und die Fülle der Empfindungen, durch das Medium des Klangs, ins Absolute erheben. Rational faßbar ist hierbei nur das Urverlangen, Jubel und Jammer, Hoffnung und Verzweiflung, Liebe und Haß – samt allen Zwischenstufen – auszusprechen« (M. Mezger, Musik als Ausdruck religiöser Erfahrung und Gemeinschaft, in: P. C. Bloth u. a. [Hg.], *HPT[G]*, Bd. 2, Gütersloh 1981, 96–106, hier: 97; Hervorh. nicht im Orig.).

che Symbole in Anknüpfung und Widerspruch angeboten und aufgenommen, werden die Erfahrungen auf die Gotteserfahrung konzentriert und zugleich um die soziale Gestalt erweitert.

3.3 Die ästhetische Dimension der Bildung

Die Religionspädagogik teilt die ästhetische Dimension mit anderen »Fächern«. Wir könnten daher überlegen, welchen spezifischen Beitrag der Religionsunterricht in einen überfachlichen Lernbereich »Ästhetik« einbringen kann. Da wir uns aber nicht nur auf die Schule beziehen, gehen wir einen anderen Weg; wir öffnen die Fachgrenzen in Richtung »Bildung«. ¹⁵⁸ Bei aller Spannweite und Unterschiedlichkeit haben die klassischen Bildungstheorien von Rousseau über Kant bis zu Schleiermacher und Hegel eine gemeinsame Struktur. Sie umfassen nämlich *drei Hauptdimensionen*: die moralische Dimension, die Dimension des Erkennens bzw. Denkens und die ästhetische Dimension. ¹⁵⁹

Für die ästhetische Dimension waren Friedrich Schillers Briefe »Über die ästhetische Erziehung des Menschen« die entscheidende Programmschrift, in der die Erfahrung der tiefgreifenden Entzweiung in einer modernen Gesellschaft exemplarisch zum Ausdruck kommt. Der klassische Begriff des »Ästhetischen« und der ästhetischen Bildung umfaßte keineswegs nur die »große« Kunst, sondern die ganze Breite der Ästhetik des Alltags. Es ging um die Bildung der »Empfindsamkeit« gegenüber Phänomenen der Natur und gegenüber menschlichem Ausdruck, um die Entwicklung der Einbildungskraft und der ästhetischen Urteilskraft, um die Befähigung zu Spiel und Geselligkeit. ¹⁶⁰ Bildung antizipierte eine Lebensform, in der künstlerische Kreativität sowohl die Natur wie miteinander lebende Menschen befreit, so daß sie zwanglos einander finden können.

Diese ästhetisch-politische Konzeption zielte also auf eine *Überwindung von Entfremdung*, auf die Versöhnung mit der Natur und *in* der Gesellschaft, in der der Mensch seine Identität finden kann. Diese Konzeption

158 Vgl. U. Baltz-Otto, Öffnen von Fächern und Fachgrenzen in Richtung »Bildung«, Friedrich-Jahresheft VI, s.o. Anm. 148, 20-23.

159 Vgl. W. Klafki, Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung, ZP 32 (1986) 455-476, hier: 467. Das zunehmende Interesse am Bildungsbegegriff korreliert mit unserem Interesse an der Ästhetik. »Es scheint mir gegenwärtig nützlich, das Nachdenken über Pädagogik stärker auf das zu lenken, was wir »Bildung« nennen, als auf die planvoll absichtlichen Einwirkungen auf Kinder, die wir »Erziehung« nennen . . . Wenn dieses (sc. pädagogische) Handeln erfolgreich ist, dann deshalb, weil die Kinder in einem verträglichen Milieu, in einer »gebildeten« Lebensform aufwachsen« (Mollenhauer, Umwege, 9).

160 Vgl. Klafki, ebd., 469. Abgesehen davon hat der Bildungsbegriff *religiöse und ästhetische Wurzeln*. Er hat eine doppelte Bedeutung: »abbilden«, »Bildnis« und »Gebilde«, »Gestalt«. Beidemale ist er körperlich-sinnlich gemeint und auf Materielles bezogen. Das Bildungsverständnis wird bei Meister Eckhart von einem *mystischen Bildgedanken* (Gotteseinbildlichkeit) aus entwickelt; bei Fichte tritt eine *Bild-Metaphysik* in das Zentrum der Bildungslehre (vgl. E. Lichtenstein, Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel, Heidelberg 1966, 5f.27f). Vgl. K.J. Pazzini, Bildung und Bilder, in: O. Hansmann/W. Marotzki (Hg.), Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen, Weinheim 1988, 334-363.

läßt sich unter den Bedingungen der Gegenwart nicht fortsetzen. Sie wurde in der Folgezeit ihres Stachels beraubt und verkam zu einer musisch-ästhetischen Bildung, die die Situation der Entfremdung nicht mehr in ihr Bewußtsein aufnahm, höchstens von ihr ablenken wollte. Th. W. Adorno kritisiert sie als »Halbbildung«. Die klassischen Bildungstheorien haben die neuzeitliche Grundsituation, vor der wir heute noch immer stehen, in aller Schärfe erkannt.¹⁶¹ Die Krisensituation hat sich jedoch seit Schillers Analysen extrem zugespitzt. Bildung zielt darauf, gemeinsames Leben in der Zukunft zu ermöglichen. Sie läßt sich in Anlehnung an H.-J. Heydorn als ein Prozeß verstehen, in dem Zukunft als Ermöglichung der Subjektwerdung des Menschen im Kontext einer gemeinsamen Lebenswelt ständig freigelegt wird.¹⁶² Bildung ist in sich ein praktisches Verhältnis zur Zukunft. Wenn aber die Zukunft dieser Gesellschaft selbst fragwürdig wird, weil die bisher existierenden Formen von Leben von der Vernichtung bedroht sind, wenn zum Problem wird, ob Leben angesichts der ökologischen Krise überhaupt eine Aussicht hat, dann trifft das den Prozeß der Bildung in seinem Kern. Damit droht der Vorgang der Bildung nämlich selbstwidersprüchlich zu werden.¹⁶³ Helmut Peukert entwickelt angesichts dieser Herausforderung die These, daß wir nur dann eine Chance haben, den radikalen Gefährdungen zu entgehen, wenn man Bildung als Erwerb von Handlungsfähigkeit und Identität in einer geschichtlich-konkreten Situation schon im Ansatz mit einer *Ethik intersubjektiver Kreativität* verbindet.¹⁶⁴ In ihr sind pädagogische und allgemeine Ethik nicht mehr zu trennen. Bildung ist an den Willen zum Aufbau einer kommunikativen Lebenswelt gebunden. Peukert geht bei der Orientierung des pädagogischen Handelns von der Grundeinsicht der neuzeitlichen praktischen Philosophie aus, die auch gegenwärtige Versuche zur Neuformulierung der Kantischen praktischen Philosophie (Habermas, Apel u. a.) bestimmt, nämlich von der unbedingten gegenseitigen Anerkennung von Freiheiten. Er möchte den Grund von Ethik jedoch tiefer legen. »Eine pädagogische Ethik will nicht nur Konsensmöglichkeiten für vorgetragene Ansprüche prüfen, sondern dazu verhelfen, Ansprüche überhaupt erst selbständig artikulie-

161 Vgl. H. Peukert, Über die Zukunft von Bildung, Frankfurter Hefte extra 6 (1984) 129-137, hier: 131. Vgl. L.A. Pongratz, Bildung und Subjektivität, Pädagogische Rundschau 38 (1984) 189-205, hier: 190: »Die Rekonstruktion der Bildungstheorie hätte die verstreuten, in Vergessenheit geratenen Momente der Geschichte des Subjekts ins Bewußtsein zu heben . . . Bildung, an ihrem Beginn Medium der Selbstvergewisserung des Subjekts, muß ihre eigene Geschichte einholen, um die Gegenwart zu gewinnen.« Vgl. K.E. Nipkow, Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie, ZP, 14. Beiheft 1977, 205-229.

162 Vgl. H.-J. Heydorn, Überleben durch Bildung, in: Ders., Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3, 282-301, hier: 285.

163 Vgl. H. Peukert, Bildung - Reflexionen zu einem uneingelösten Versprechen, in: Friedrich- Jahresheft VI, s.o. Anm. 148, 12-17, hier: 14.

164 Vgl. Peukert, Über die Zukunft, 129.134.

ren zu können.«¹⁶⁵ Sie will nämlich denen, die noch nicht oder nicht mehr reden können, erst zum Wort verhelfen. Pädagogisches Handeln zielt auf die Subjekt *werdung* des anderen, es will menschliches Leben ermöglichen und weiß sich für dessen Vorbedingung mitverantwortlich.¹⁶⁶ Eine solche Radikalisierung der Ethik in Richtung auf eine Ethik intersubjektiver Kreativität möchte möglicher Freiheit zu ihrer Realisierung verhelfen und weigert sich, vernichtete vergangene Freiheit und mögliche zukünftige Freiheit auszuschließen. Sie verhilft insbesondere den mit Gewalt am Reden Gehinderten, wie den ungeborenen zukünftigen Generationen, zum Wort. Wir können in diesem Rahmen das Bildungsverständnis nicht entfalten. Bildung ist Wissen um Fakten und Einsicht in Funktionszusammenhänge, zugleich jedoch Widerstand dagegen, das Leben darauf zu reduzieren. In diesem Zusammenhang kommt Peukert auf die Konzeption einer ästhetisch-politischen Erziehung zurück; denn in ihr gehen Bildung und Kunst eine auch heute notwendige Verbindung ein.

»Ein literarischer Text kann gerade als Entwurf alternativer, fiktiver Welten die Selbstverständlichkeiten einer eingespielten Lebensform entsichern, neue Möglichkeiten des Selbstverständnisses und des Verständnisses von Wirklichkeit überhaupt eröffnen und dadurch neue Handlungsmöglichkeiten aufzeigen.«¹⁶⁷ Dasselbe gilt für religiöse Texte und Darstellungen der bildenden Kunst.

Die Situation der Entfremdung kann nur bewältigt werden, wenn Veränderungen von Tiefenstrukturen des gemeinsamen Bewußtseins angestoßen werden. Peukert fragt zu Recht, ob nicht menschliches Handeln überhaupt Züge künstlerischer Produktivität trägt. Anders ist der Aufbau einer kommunikativen Welt, in der sich Gegensätze auflösen, weil man in ihr gemeinsam kreativ leben kann, nicht einmal denkbar.¹⁶⁸ Peukert entwickelt ein Verständnis pädagogischen Handelns, in dem Ästhetik und Ethik zusammengehören. Sein Bildungsbegriff ist m.E. deswegen für die Religionspädagogik von besonderer Bedeutung, weil wie bei Heydorn Theologie der Bildung nicht äußerlich bleibt.

Peukert sieht in dem Bewußtsein universaler Solidarität, die konkret werden will und sich nicht einschränken läßt, »ein unbedingtes Moment«. Warum verzichtet man auf eigene Vorteile zugunsten ungeborener zukünftiger Generationen? Warum gibt man die kritische Erinnerung an diejenigen nicht auf, die bei dem Versuch, unbedingte Solidarität, Freiheit in Gemeinschaft zu leben, vernichtet worden sind? Warum versucht man im eigenen Handeln die uneingelösten Versprechen zu realisieren? Warum geht man dabei von der Vor-

165 H. Peukert, Die Frage nach Allgemeinbildung als Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Vernunft, in: J.-E. Pleines (Hg.), Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie, Würzburg 1987, 69-88, hier: 81f.

166 Vgl. Peukert, Über die Zukunft, 134.

167 Ebd. Vgl. L.A. Pongratz, Bildung und Alltagserfahrung – Zur Dialektik des Bildungsprozesses als Erfahrungsprozeß, in: Diskurs Bildungstheorie I, s.o. Anm. 159, 293-310, hier: 299: »Im Gedanken der Aufhebung von Entfremdung konvergieren Kunst und Bildung.«

168 Vgl. Peukert, Über die Zukunft, 134.

aussetzung aus, der andere sei unbedingt bejaht? Solche Fragen sich nicht ausreden zu lassen, auch wenn sie ohne Trost bleiben, ist *ein konstitutives Element von Bildung*.¹⁶⁹

Wir fassen die Ergebnisse unserer Überlegungen zusammen, indem wir sie auf das von Peukert gekennzeichnete Bildungsproblem beziehen.

1. Soll Bildung der Herausforderung der Zukunft gewachsen sein, dann ist sie nicht nur auf Wissen und Können, sondern ebenso auf eine Erneuerung der Einbildungskraft angewiesen, wie sie durch religiöse und ästhetische Erfahrung ermöglicht wird. Elementare intersubjektive Kreativität entspringt nicht Appellen, die sich an den Willen richten, sondern verdankt sich vor allem der transformatorischen Kraft religiöser und poetischer Rede. Ein Bildungsverständnis, das auf kommunikatives Handeln in universaler Solidarität zielt, kann nicht so konzipiert werden, daß christliche Religion die notwendige Voraussetzung von Bildung ist. Der Bezug auf religiöse oder ästhetische Erfahrung gewährt den notwendigen Spielraum der Freiheit, der nicht mit Beliebigkeit zu verwechseln ist. Da in der Neuzeit Kunst vielfach als Religionersatz überhöht wurde und die Religion immer wieder die Tendenz zur Besonderung zeigt, ist Religionskritik – wie sie durch das Evangelium freigesetzt wird – erforderlich. Auch gegenüber dem Bildungsgedanken ist die Einsicht durchzuhalten, daß Gott »mehr als notwendig« ist (Jüngel). 2. Die Verwirklichung kommunikativer Freiheit schließt die Wiederherstellung der Freiheit des Individuums ein, und sei es in der Form eines neuen Verhältnisses zu beschädigter Identität. Freiheit entspringt jedoch nicht aus der Forderung nach Freiheit, sondern wird als *mögliche* – theologisch gesprochen: als *geschenkte* – Freiheit in Anspruch genommen und als Freiheit für den anderen verwirklicht. Sie geht dabei das Risiko des Selbstverlustes ein. Kommunikatives Handeln muß also auf mehr setzen als das, worüber es real verfügt.¹⁷⁰ Da der Mensch Person *ist*, während er Subjekt erst *werden* muß, ist er in Bildungsprozessen auf die ihm gewährte Freiheit anzusprechen. Ob er die *Botschaft* verdankend in Anspruch nimmt, daß wir »zur Freiheit befreit« (Gal 5,1) sind und nicht zu neuen Gesetzen, daß diese Freiheit sich in der Freiheit zur Liebe äußert, aber auch ästhetisch im festlichen Spiel vor Gott und in »Vor-Spielen« (Moltmann) einer freieren Gesellschaft, bleibt pädagogisch unverfügbar. Sie könnte aber die *Zuversicht* stärken, daß das gewährte Leben noch eine Aussicht hat, eine Zukunft, die wir mitgestalten können. In Lernprozessen geht es um das *Verstehen* des Evangeliums der Befreiung. Daß mit Hilfe ästhetischer Kate-

169 Vgl. Peukert, Tradition und Transformation, RpB 19/1987, 16-34, hier: 31ff; vgl. ders., Über die Zukunft, 136f.

170 Vgl. Peukert, Tradition, 31f. Das Paradox anamnetischer und proleptischer Solidarität sprengt eine normative Handlungstheorie; eine fundamentale Theologie kann in Rück-Sicht auf die Grunderfahrungen der jüdisch-christlichen Tradition und im Blick auf die Bestimmung der Wirklichkeit Gottes dieses »Paradox« in eine Theorie universalen, kommunikativen Handelns aufnehmen. Vgl. H. Peukert, Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie, Düsseldorf 1976, 16.283ff.

gorien dieser Verstehensvorgang vor Gesetzlichkeit und Pädagogisierung geschützt werden kann – das ist die These dieses Beitrags.

Zusammenfassung

Die Offenbarung Gottes ist selbst ein ästhetisches Ereignis, das durch das Ineinander von Abwesenheit und Anwesenheit, Nähe und Entzug gekennzeichnet ist. Das alttestamentliche Bilderverbot, das durch das Kreuz Jesu radikalisiert wird, ist zugleich ein Bildergebot. Es soll die Dialektik von Nähe und Entzug zur Geltung bringen. Da das Verständnis des Wortes Gottes von der Gestalt abhängt, in der es erscheint, sind ästhetische Fragen theologisch und religionspädagogisch nicht belanglos. Die Religionspädagogik hat eine ästhetische Dimension; diese stellt ein fruchtbares Widerlager gegen ein einseitiges Verständnis der Religionspädagogik als Handlungswissenschaft, gegen ein instrumentelles Verständnis religiöser Lernprozesse und gegen eine Pädagogisierung des Evangeliums dar. Ästhetische und religiöse Erfahrung sind im Blick auf ihre Gestalt strukturell verwandt; inhaltlich ist ihr spannungsreiches Verhältnis durch Nähe und Differenz gekennzeichnet. Unter dem Gesichtspunkt der ästhetischen Erfahrung kann eine sachgemäße Einbeziehung der Kunst in religiöse Lernprozesse gelingen.

Abstract

The revelation of God is in itself an aesthetic happening which is characterized by the intertwining of absence and presence, closeness and withdrawal. The Old Testament prohibition against picturing God, which becomes radicalized by the cross of Jesus, is, at the same time, a commandment to picture God. This is meant to bring out the dialectic of closeness and withdrawal. Since the understanding of God's word depends upon the form in which it appears, aesthetic questions are of importance to theology and religious education. Religious education has an aesthetic dimension; this serves as an argument against the one-sided understanding of religious education as a theory of action, against an instrumentalized understanding of religious processes of learning, and against a gospel seen only in pedagogical terms.

In form, aesthetic and religious experiences are structurally related. In content, their stressed relationship is characterized by closeness and difference. An inclusion of art into religious processes of learning can succeed under the point of view of aesthetic experience.

Hans-Günter Heimbrock

Ritual als religionspädagogisches Problem

- 1 Kontexte und Horizonte des Problems
 - 1.1 Religionspädagogische Hintergründe
 - 1.2 Pädagogisch-institutionelle Zusammenhänge
 - 1.3 Liturgietheologische Traditionen
 - 1.4 Gegenläufige Tendenzen
 - 1.5 Widersprüche und Fragen
- 2 Zugänge zur sozial- bzw. kulturwissenschaftlichen Ritualforschung
 - 2.1 Funktionale Zugänge
 - 2.2 Genetische Zugänge
 - 2.3 Hermeneutische Zugänge
 - 2.4 Zwischenbilanz
- 3 Religionspädagogische Weiterführungen
 - 3.1 Religiöse Qualifizierung des Rituals in theologischer Perspektive
 - 3.2 Rituale in Alltagskulturen Jugendlicher
 - 3.3 Ritual und elementare Bildung

1 Kontexte und Horizonte des Problems

1.1 Religionspädagogische Hintergründe

Über Generationen hinweg gehörte es zu den alltäglichen Ritualen in deutschen Schulen, daß am Montagmorgen der Religionsunterricht, der selbstverständlich die Woche eröffnete, mit der Frage nach dem Predigttext des Sonntagsgottesdienstes begann.

Mittlerweile haben sich die Verhältnisse gewandelt. Die jüngere und jüngste Generation von Lehrplänen in der Bundesrepublik Deutschland unterscheidet sich auch darin von den Stiehlschen Regulativen (1854), daß die einst selbstverständliche Liste zu memorierender Choräle und liturgischer Stücke anderen Ziel- und Inhaltsbeschreibungen gewichen ist.

Noch die Religionspädagogik der Zeit nach 1945 suchte z.B. im Programm der »Evangelischen Unterweisung« mit kirchlicher Begründung und Zielsetzung religiöser Erziehung zugleich auch eine ideale Einheit von unterrichtlichem und gottesdienstlichem Geschehen zu rekonstruieren.

Das kann man deutlich etwa an O. Hammelsbecks grundlegendem Werk »Der kirchliche Unterricht«¹ ablesen. Unter Berufung auf reformatorische Grundeinsichten behauptete er, »daß der Gottesdienst in einem besonderen Sinn selber kirchlicher Unterricht ist, er ist

1 O. Hammelsbeck, Der kirchliche Unterricht, München ²1947.

geradezu die irrationale Form des gemeindlichen Unterrichts, indem er über alle Einzelbemühungen hinaus das Richten unter das Wort zu einem gemeinsamen Ausdruck der versammelten Gemeinde verdichtet².

Die didaktische Intention des Gottesdienstes kam seines Erachtens vor allem in der Predigt zur Geltung, aber auch darin, daß geformte Sprache und rituelle Handlungen der Liturgie »in dieser Zusammenstellung und deren gleichmäßiger Wiederholung dem Christenmenschen eine feste Ration der zum Heil notwendig evangelischen Lehre«³ mitgaben.

Wie sehr die unterstellte Einheit von Gottesdienst und Unterricht und damit im weiteren Sinne auch die unterstellte organische Einheit von Schule und Kirche in der bundesrepublikanischen Gesellschaft zerfallen ist, läßt sich am Thema »Schulgottesdienst« ablesen.⁴

Noch 1962 konnte ein Autor, ausgehend von einer »Grundbeziehung« von Religionsunterricht und Gemeindegottesdienst, behaupten: »Der Umgang mit dem Inhalt des Religionsunterrichts ist rechtverstanden in sich immer schon Verweis auf den Gottesdienst, wo in direkter Anrede zur Sprache kommt, was im Unterricht vielfältig lehrend und unter anderem, nämlich pädagogischen Ansatz bewegt wird.«⁵ 1972 hatte dieser Autor maßgeblichen Anteil an einer ganz anderen religionspädagogischen Konzeption. Dort, im »Neuen Handbuch des Religionsunterrichts«, formulierte derselbe Autor, G. Otto, zusammen mit H.J. Dörger und J. Lott: »Ein schulischer RU orientiert sich am Selbstverständnis der Schule, keineswegs an dem der Kirche oder einer Konfession. Dieses bleibt ihm äußerlich, ist Gegenstand der Beobachtung und Kritik, auch dann, wenn Lehrer und Schüler gemeinsam der gleichen Kirche und Konfession angehören.«⁶ Entsprechend rangierten dort Phänomene wie Gottesdienst und Ritual in Bereich von Freizeitkultur und empirisch-kritischer Kirchenbetrachtung. Unterrichtliche Bearbeitung sollte vor allem zu kritisch-rationaler Aufarbeitung dieser (wie anderer) gesellschaftlicher Segmente der Wirklichkeit verhelfen. Rituale kamen dabei, wenn überhaupt, vorzugsweise in negativer Konnotation vor.⁷

Die in solcher Gegenüberstellung besonders deutlich greifbare Wende der Religionspädagogik kann hier nicht in ihren Bedingungsfaktoren, Etappen und unterschiedlichsten Auswirkungen beschrieben werden. Wichtig ist, daß ein für die Profilierung eines rein schulischen, kritisch-emanzipatorischen Religionsunterrichts vielfach in Anspruch genommener Pädagoge 1969 die bekannte These aufstellen konnte: »Der schulische Religionsunterricht ist die Stelle im Lehrplan, wo Religion als ratio-

2 Ebd., 83.

3 Ebd., 194.

4 Vgl. G. Sass, Das Problem des Schulgottesdienstes, MPTh 51 (1962) 367-375; E. Obendiek, Schulgottesdienst - so oder anders?, EvErz 12 (1960) 204-207; W. Schütz, Zur Frage des Schulgottesdienstes, EvErz 12 (1960) 191-197; E. Warns, Schulgottesdienste. Thesen zur Standortbestimmung, zur Vorbereitung und zur Durchführung, EU 24 (1969) 217-227; H. Angermeyer, Der Schulgottesdienst, in: D. Stollberg (Hg.), Praxis Ecclesiae. K. Frör zum 65. Geburtstag, München 1970, 233-249.

5 G. Otto, Schulgottesdienst und Religionsunterricht - Thesen zur Diskussion, REL 9 (1962) 102.

6 G. Otto / H.J. Dörger / J. Lott, Neues Handbuch des Religionsunterrichts, Hamburg 1972, 303.

7 Das Sachregister des Handbuchs führt den Leser zu drei Fundorten, wobei der erste (167) im Modell »Angst« angesiedelt ist und der zweite (253) auf das »orientierende Stichwort« »gottesdienstliche Pflichten als Freizeit« verweist.

nale Struktur veranschlagt und ›durchgespielt‹ wird. Während die kirchliche Verkündigung von der frohen Botschaft der Andacht und der Öffnung der Herzen für die Offenbarung Gottes dient, geht es im Religionsunterricht der Schule darum, die Welt als religiöse Vorstellung zu denken und diese religiöse Vorstellungswelt kritisch zu ordnen und mit profanen Weltbildern zu kontrastieren.«⁸ Auch die katholische Religionspädagogik, welche traditionell »liturgische Bildung«⁹ mit umfaßt hatte, siedelte zumindest zwischenzeitlich entsprechende Bemühungen eher jenseits der »Grenzen des schulischen Religionsunterrichts«¹⁰ an.

1.2 Pädagogisch-institutionelle Zusammenhänge

Eine auf die Wirklichkeit schulischer Interaktionsprozesse bezogene Theoriebildung der Religionspädagogik in der Bundesrepublik Deutschland stand in sachlicher Korrespondenz u.a. zu denjenigen Beiträgen zu einer kritischen Erziehungswissenschaft, welche mit sozialwissenschaftlichem Instrumentarium Funktion und Wirkung pädagogischer Prozesse als Mechanismen von Entfremdung und gesellschaftlicher Anpassung zu beschreiben und zu kritisieren versuchten. Diesem emanzipatorischen Interesse dienten auch Arbeiten zu Ritualen im pädagogischen Kontext. Das geschah etwa bei B. Bernstein und seinen Mitarbeitern, die insbesondere das englische Schulsystem hinsichtlich expressiver Anteile von konsens- oder differenzstiftenden Ritualen beschrieben sowie deren Funktion zur sozialen Kontrolle im Sozialisationsprozeß herausarbeiteten.¹¹ In der westdeutschen Diskussion wurde diese Perspektive aufgegriffen und sozialpsychologisch wie auch schulkritisch weiter verfolgt, u.a. von F. Wellendorf.¹² Er belegte ausführlich die Funktion schulischer Ein- bzw. Austrittsrituale (Sportfeste, Abschlußfeiern, Zeugnisübergabe) im Hinblick auf symbolische Inszenierung des ideologisch unterstellten harmonischen Verhältnisses von Individuum und Schulgemeinschaft.

»Ritual bezeichnet typische Szenen, in denen der Zusammenhang einzelner Interaktionen und Handlungen mit dem szenischen Arrangement als ganzer symbolisch dargestellt wird. Die Darstellung bringt damit zugleich die generellen Bedingungen zum Ausdruck, unter denen die Individuen Mitglieder des Systems sind. Rituale machen diesen Zusammenhang sichtbar, indem sie die einzelnen Aktivitäten wie das System als Ganzes auf eine situationsübergreifende Instanz beziehen. Da sie das System als Ganzes symbolisieren, wird an den ihnen zugrundeliegenden Interaktionsmustern meist relativ starr festgehalten. Die Macht

8 Th. Wilhelm, *Theorie der Schule*, Stuttgart 1969.

9 Vgl. dazu u.a. F. Diethelm, *Erziehung und Liturgie* (Diss. phil. Fribourg), Einsiedeln 1964 sowie den einleitenden historischen Überblick bei R. Sauer, *Liturgische Bildung heute aus religionspädagogischer Sicht*, RpB 9 (1982) 149-175.

10 So H. Halbfas, *Fundamentalkatechetik*, Düsseldorf 1968, 300; vgl. zu früheren Arbeiten insbes. ders., *Der Liturgieunterricht*, in: Ders., *Der Religionsunterricht. Didaktische und psychologische Konturen*, Düsseldorf 1965, 179-216.

11 B. Bernstein u.a., *Ritual in Education*, in: *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, Vol. 251, Ser. B, London 1966, 429-436.

12 Fr. Wellendorf, *Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution*, Weinheim/Basel 1973, 71f.

der rituellen Handlungen über die Individuen steckt im szenischen Mitvollzug, nicht in der reflektierenden Aneignung der dargestellten Werte und Ideen. Unter der Bedingung der Problematisierung des bestehenden Zustandes besteht die Tendenz, ideologische Rechtfertigungen für Rituale zu entwickeln.«¹³

Hier zeigen sich (schulische) Rituale vornehmlich in einer die Identitätsbildung ideologisch verhindernden Funktion; die von Wellendorf herangezogenen Praxisbeispiele sowie auch sein Theorieansatz lassen rituelles Handeln und kritisch-reflexive Verständigung über die Situation in scharfen Kontrast treten.

Zur unversöhnlichen Antinomie gesteigert wurde das Verhältnis von Ritual und Lernen in einigen zeitgenössischen Beiträgen zur Ästhetischen Erziehung, so bei D. Kerbs. Dort wurde mehr unterstellt als belegt, »daß Rituale eher zu einer repressiven und magisch orientierten . . . Kultur gehören«¹⁴, gegen die dann Phänomene wie Spiel und Fest, aber genauso kritische Rationalität lichtvoll abgehoben werden konnten. Unter Berufung auf I. Kants emanzipatorisch-aufklärerische Erziehungsideale gedieh hier pädagogische Ritualkritik, bei aller teilweisen Berechtigung, zur wirklichkeitseinstellenden pädagogischen Ideologie. Ritualkritik erstarrte schließlich selbst ritualistisch.

1.3 Liturgietheologische Traditionen

Die Abwendung evangelischer Religionspädagogik von vielem, was mit ritueller Praxis zusammenhängt, steht über den zeitgenössischen pädagogischen Kontext hinaus im Erbe spezifisch protestantischer Attitüden. So wirkt neben dem aktuelleren Impetus kritisch-aufklärerischer Pädagogik auch die Tradition rationalistischer Frömmigkeit nach, welche den kirchlichen Gottesdienst, vornehmlich durch überlange Predigt, in »Lern-Zeiten« umfunktionalisiert hatte¹⁵.

Und Hammelsbeck reklamierte mit gutem Recht für sein katechetisches Gottesdienstverständnis reformatorische Ursprünge. Seine Engführung von Gottesdienst und Unterricht scheint in M. Luthers Theologie zumindest vorgezeichnet. Jener hatte, etwa im »Sermon von dem neuen Testament«, nicht nur katholisches Meßzeremoniell kritisiert aus der theologischen Überordnung von Gesinnung und Abstraktion des Wortes Gottes vor sinnlich-ästhetischen Äußerlichkeiten sakramentaler Zeichen. »Wollen wir recht Mess halten und verstehen, so müssen wir alles fahrenlassen, was die Augen und alle Sinne in diesem Handel mögen zeigen und antragen, es sei Kleid, Klang, Gesang, Zierde, Gebet, Tragen, Heben, Legen oder was geschehen mag in der Messe, bis daß wir zuvor die Worte Christi

13 Ebd., 71f.

14 D. Kerbs, *Das Ritual und das Spiel – über eine politische Dimension der ästhetischen Erziehung, Ästhetik und Kommunikation* 1970, 40-47; ders., *Das Ritual und das Spiel*, in: Ders. (Hg.), *Die hedonistische Linke*, Neuwied/Berlin 1970, 24-47.

15 D.F. Schulz, *Die Ordnung der liturgischen Zeit in den Kirchen der Reformation*, LJ 32 (1982) 1-24.

fassen und wohl bedenken.«¹⁶ Er hatte im Gegenzug zu abgewiesener Gesetzlichkeit des Ritualen zugleich auch den Grund gelegt dafür, daß im Protestantismus auf lange Zeit hin Gottesdienst in erster Linie als pädagogische Veranstaltung angesehen und betrieben wurde, getreu der Maxime »Denn es ist ja um das Volk zu lehren und zu führen zuthun«¹⁷, wobei dabei gleichzeitig außerhalb des Gottesdienstes neue, pädagogische Rituale, etwa im Umgang mit dem Katechismus, entstanden. Ohne eine unhaltbar kurzschlüssige Wirkungsgeschichte konstruieren zu wollen, kann man doch bereits innerhalb der frühneuzeitlichen protestantischen Theologie Schaltstellen benennen für eine antiritualistische und zugleich pädagogisch umgemünzte Einschätzung des Gottesdienstes, die inhaltliche Affinitäten zu Tendenzen der genannten dezidiert schulisch orientierten modernen Religionspädagogik aufweist. Daß und wie dies auch für den katholischen Bereich relevant ist, wurde mittlerweile ausführlich diskutiert.

In einer sozialisationstheoretisch und sozialkritisch fundierten Analyse hat der Frankfurter Psychoanalytiker A. Lorenz vor einigen Jahren den Vorwurf unzulässiger Pädagogisierung gegenüber der jüngeren katholischen Liturgiereform des 2. Vatikanischen Konzils erhoben.

Während er die eben angesprochenen Veränderungen im Bereich des frühen Protestantismus als Moment der Emanzipation des bürgerlichen Subjekts begreift, kritisiert er jüngste Veränderungen in der katholischen Liturgietheologie als verschleierte Entmündigung von Menschen – und dies insbesondere durch eine pädagogische Disziplinierung gottesdienstlicher Vollzüge. »Die sich ›volksnah‹ gebenden ›Vereinfachungen‹ des Rituals enthüllen sich in Verbindung mit der Verbalisierung der Liturgie . . . als ein besonders subtiles Mittel der . . . Pädagogisierung . . . Die Unterordnung des Rituals unter die Wortverkündigung konstituiert einen ideologisierend-disziplinierenden Zwang, eine gradlinige Zufuhr zentralistisch gesteuerter Maximen für Weltdeutungen, eine Reglementierung der Lebenspraxis durch ein pausenlos ablaufendes, didaktisch geschickt eingerichtetes Erziehungsprogramm.«¹⁸

Auch wenn Lorenzers emphatische Kritik nicht ohne Schwachstellen hinsichtlich unterstellter Funktionen und subjektiver Freiräume in bezug auf die tradierten Formen des Gottesdienstes sein mag¹⁹ – für die gegenwärtige Religionspädagogik scheint mir ein anderes Moment seiner Argumentation von bisher unbeantworteter Herausforderung zu sein. Es ist der Umstand, daß er seine, wie immer begründete Liturgiekritik u.a. auf jenen Begriff hin zuspitzen kann, der in der Religionspädagogik beider

16 M. Luther, Ein Sermon von dem neuen Testament, d.i. von der heiligen Messe (1520), WA 6, 355.

17 Ders., Deutsche Messe (1526), WA 19, 97. Mit Recht spricht deshalb K.H. Bieritz, Gottesdienst als ›offenes Kunstwerk‹, PTh 75 (1986) 366 auch vom »glaubenspädagogischen« Gedanken als einem der durchgängig strukturierenden Momente in Luthers Gottesdienstverständnis.

18 A. Lorenz, Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik, Frankfurt/M. 1981, 81f.

19 Vgl. dazu die in PThl 2/1983 (»Symbol und Ritual«) dokumentierte Diskussion.

Konfessionen gerade im Zusammenhang ihrer schultheoretischen Fundierung beachtliche Karriere gemacht hat: Gottesdienst wird seines Erachtens zum Ensemble von Elementen »eines lückenlosen Curriculums«. ²⁰ Der in der modernen Liturgik und Homiletik beider Konfessionen bekannte Vorwurf einer Denaturierung von Gottesdienst in »bloße« Pädagogik provoziert in Lorenzers Argumentation damit zugleich die Religionspädagogik, insofern auch dort im Blick auf geltende Theorie und Praxis von Lernen der Vorwurf von antiemanzipatorischer Disziplinierung in den Raum gestellt wird.

1.4 Gegenläufige Tendenzen

Suggestieren die bisher zusammengestellten Beobachtungen in religionspädagogischer, erziehungswissenschaftlicher und theologischer Hinsicht einen einheitlichen, dominant ritualkritischen Trend in Schule und Religionsunterricht, so verwirrt sich dieser Eindruck angesichts anderer alltagsweltlicher Phänomene wie auch Tendenzen bestimmter Theoriediskussionen. Während kirchensoziologische Erhebungen von stetigem Abnehmen religiöser Partizipation insbesondere unter Jugendlichen zeugen ²¹, findet in eben dieser Generation seit geraumer Zeit ein bemerkenswerter Hang zur Teilnahme an religiös besetzten Ritualen außerhalb kirchlicher Religiosität statt.

Die Bandbreite reicht dabei von »Jugendreligion« über Rituale der Gruppendynamik und der Bioszene bis hin zu für manchen Lehrer der Sekundarstufe außerordentlich irritierenden okkulten Praktiken der Schüler. Zur selben Zeit entsteht am Rande offizieller Kirchlichkeit, etwa auf Kirchentagen, auf Pilgerfahrten nach Taizé oder in christlichen Friedensgruppen ein deutlich sichtbares Interesse an Ausdrucksmöglichkeiten jenseits sprachlicher Botschaften, ob man an liturgische Nächte, Friedensnetze oder Kreuze im Hunsrück gegen die Nachrüstung der NATO denkt – wobei dies alles keineswegs allein Jugendliche betrifft.

Neues Interesse an religiösen Ritualen inmitten einer prinzipiell technisch-instrumentell orientierten Gesellschaft erwacht überraschenderweise aber auch inmitten schulischer und kirchlicher Institutionen. Aus unterschiedlichsten kulturpolitischen Interessen heraus wird in einigen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland wieder über die pflichtmäßige Abhaltung von Schulgebeten zum Schulanfang diskutiert. Der damit verbundene rechtliche Streit befaßt inzwischen auch schon Kirchenparlamente. ²² In Großbritannien fand im Sommer 1988 zum gleichen Thema eine erbitterte Debatte in beiden Häusern des Parlaments

20 Lorenzer, Konzil, 77.

21 Für die Bundesrepublik Deutschland vgl. dazu die beiden Stabilitätsuntersuchungen, bes. G. Schmidichen, Zwischen Kirche und Gesellschaft. Forschungsbericht über die Umfragen zur Gemeinsamen Synode der Bistümer in der BRD, Freiburg 1972, wo im Anschluß an R. Mertons pejorativen soziologischen Ritualbegriff eine nur kleine Gruppe »jugendlicher Ritualisten« beschrieben wird.

22 Zu den entsprechenden Beratungen etwa der Synode der Ev.-luth. Landeskirche in Bayern 1986 vgl. den Bericht in ESchE, 1985.

statt. Offenbar wird dabei, daß Bedürfnisse nach und Ausübung von »Civil religion« keineswegs ein Phänomen rein innerhalb der USA geblieben sind.²³ Die Schulkultur, die soeben noch mit dem eisernen Besen emanzipatorisch-aufklärerischer Argumente sowie technischer Lernorganisation von allen zweckfreien Betätigungen jenseits von »Problematisieren« oder »Aufarbeiten« gereinigt worden war, gewinnt neuen Zugang zu gemeinsamen Feiern jenseits des Unterrichtspensums, und dies keineswegs allein im Bereich der schulischen Primarstufe. Das hat mittlerweile Gestaltung von Religionsunterricht und Schulgottesdienst in beiden Konfessionen verändert²⁴; dies steht allerdings in Kontext neuer praktisch-theologischer Reflexionen zum Gottesdienstes.

Einige protestantische Theologen plädierten bereits Anfang der 70er Jahre, also zur Zeit der angesprochenen religionspädagogischen Reform, für eine theologisch und anthropologisch belehrte Kurskorrektur gegenüber traditioneller Pädagogisierung des Gottesdienstes. Bereits auf dem Düsseldorfer Kirchentag 1973 fragte E. Lange provozierend: »Müssen wir uns nicht trennen von der Illusion, man könne den Gottesdienst umfunktionieren in eine Aufklärungs- und Lernveranstaltung? Natürlich geht es auch im Gottesdienst um Aufklärung, um Kritik und Protest, um Exorzismus, also um die feierliche Austreibung dessen, was den Menschen zerstört. Aber nicht, wie ich meine, in der Form der christlichen teach-in. Da kommen Feier und Spiel viel zu kurz.«²⁵

Nach einer kurzen Phase, in der zur begrifflichen Durchdringung gottesdienstlichen Geschehens auch in der Theologie pädagogisches Instrumentarium in Anspruch genommen worden war²⁶, begann eine bis heute konstatierbare Kette von Bemühungen, gottesdienstlich-liturgische Prozesse auch im Blick auf Ausdruckskraft und Funktionen von Symbolen und Ritualen zu durchdenken.²⁷ Nicht die Verzweckung zur Belehrung

23 Vgl. den Beitrag von J. Lott in diesem Band; zur pädagogischen Funktion pseudoreligiöser Rituale in der DDR vgl. K. Richter, Feiern mit politischer Zielsetzung. Anmerkungen zur Ritenbildung im gesellschaftlichen System der DDR, ThPr 13 (1978) 181-192.

24 Vgl. zum Religionsunterricht u.a. das Element »Fest feiern« im neuen Grundschul-lehrplan Ev. Religionslehre NRW 1985 sowie H. Halbfas, Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 2, Düsseldorf/Zürich 1984, 115ff sowie O. Betz, Fest und Ritual, in: HbRE, Bd. I, 280-290.

25 E. Lange, Was nützt uns der Gottesdienst? (1973), in: Ders., Predigen als Beruf. Aufsätze zu Homiletik, Liturgie und Pfarramt, hg. von P. Schloz, München 1982, 92f. Ähnlich argumentieren auch F. Steffensky, Feier des Lebens, Stuttgart 1982, 91-101 sowie G.K. Neville / J.H. Westerhof III, Learning through Liturgy, New York 1978.

26 D. Trautwein, Lernprozeß Gottesdienst, Gelnhausen/Berlin 1972; P. Düsterfeld / H.B. Kaufmann, Didaktik und Homiletik, EvTh 32 (1972) 61-69 sowie dies. (Hg.), Didaktik der Predigt. Materialien zur homiletischen Ausbildung und Fortbildung, Comenius-Institut Münster 1975.

27 Aus der kaum überschaubaren Fülle relevanter Literatur seien exemplarisch genannt Y. Spiegel, Der Gottesdienst unter dem Aspekt der symbolischen Interaktion, JLH 16 (1971) 105; P.M. Zulehner, Ritus und Liturgie. Religionssoziologische und pastoraltheologische Aspekte der religiösen Praxis, LJ 25 (1975) 47-67; W. Jetter, Symbol und Ritual. Anthropologische Elemente im Gottesdienst, Göttingen 1978; M. Josuttis, Der Gottesdienst als Ritual, in: Fr. Wintzer u.a., Praktische Theologie, Neukirchen-Vluyn 1982, 40-53.

bildete mehr den Fokus im Gottesdienstverständnis, sondern Möglichkeiten und Grenzen der temporären symbolischen Distanz von verzweckter Alltagspraxis.

Die wissenschaftliche Religionspädagogik hat sich einem so orientierten Zugang zum Thema Gottesdienst erst spät und zögerlich geöffnet. Ihre konzeptionellen Weiterentwicklungen zeigen jedoch, etwa im Bereich verschiedener Ansätze zur Symboldidaktik, inhaltliche Konvergenz mit Momenten der jüngeren praktisch-theologischen Forschung zum Gottesdienst. Während dabei vor allem auf katholischer Seite der symbolische Mehrwert des Rituals durch didaktische Anknüpfung an tradierte kirchliche Rituale im Jahresfestkreis oder Lebenszyklus zur Geltung gebracht wurde²⁸, votierten andere für eine durchaus alltags- und gesellschaftsbezogene Erweiterung des hermeneutischen Prozesses.²⁹ Gegenüber langer Textorientiertheit von Unterricht wird seit einigen Jahren auch die Berücksichtigung non-verbaler Bedeutungsträger wie Gesten und Körpersprache im Bereich religiöser Symbole angemahnt – und dies keineswegs in individualisierender Perspektive, wie D. Stollberg belegt, wenn er gerade von der Forderung nach einer »Wiederentdeckung des Leibes«³⁰ in Kirche und Erziehung aus auf die bildungspolitische Kritik von I. Illich unter der Maxime der »Entschulung der Gesellschaft« kommt.

1.5 Widersprüche und Fragen

Die Themenstellung des Beitrags indiziert bei näherem Hinsehen ein spannungsreiches Bündel verschiedenartigster Probleme für die Religionspädagogik. Auf dem Hintergrund geschichtlicher Durchblicke wird die pädagogische, theologische und auch politische Brisanz des Themas greifbar. Insbesondere drei Fragenkreise stehen m.E. zur weiteren Klärung an:

(1) Im Blick auf das *Lernverständnis* religiöser Erziehung ist zu fragen, ob alltagsweltliche und religiöse Rituale eher Objekte kritischer Abarbeitung des reifenden Verstandes sind oder ob sie als Medium der Identitätsfindung auf dem Umweg auch über »naive« Partizipation eingesetzt werden dürfen. Hilft eine didaktische Bezugnahme auf Rituale, in Erweiterung der Symboldidaktik, dazu, kognitive Verengungen religiöser Erziehung aufzusprengen, oder ist sie, wie manche das auch von der gegenwärtigen Mythosrenaissance befürchten, der antiemanzipatorische Sünden-

28 Vgl. A. Kavanagh, The role of ritual in personal development, in: J. D. Shaughnessy (Ed.), *The Roots of Ritual*, Grand Rapids 1973, 145–160; E. Feifel, *Symbolerziehung durch Ritualisierung*, LS 28 (1978) 309–315 und vor allem H. Halbfas in seinem neuen Unterrichtswerk für die Grundschule.

29 Vgl. D. Zillesen, *Emanzipation und Religion*, Frankfurt/M. 1982, 82ff; H. J. Fraas, *Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse*, Göttingen 1983, 162ff; P. Biehl, *Symbol und Metapher*, in: JRP 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 29–64; H.-G. Heimbrock, *Lernwege religiöser Erziehung*, Göttingen 1984, 176ff.

30 D. Stollberg, *Leiblichkeit*, in: HbRE, Bd. I, 123.

fall unserer Gesellschaft und ihrer Bildung? Läuft die Einbeziehung formalisierter Verhaltensvollzüge einschließlich damit implizierter wiederholender Momente auf einen unerlaubten oder auf einen notwendigen Bruch mit dem gängigen Lernverständnis hinaus, Lernen bestehe gerade in immer neuem Verhalten? Geht es in allem nur um Anreicherung der methodischen Vielfalt, oder wird mit bestimmten neuen (bzw. erneuerten) Lernwegen auch eine neue inhaltliche Qualität für religiöse Erziehung hinzugewonnen?

Wenn sich innerhalb eines relativ kurzen Zeitabschnittes die Bewertungsmaßstäbe für solche und andere Fragen gerade auch aus gesellschaftlichen bzw. politischen Anschauungen heraus widersprechen, so liegt der Verdacht nahe, daß in wenig fundierter Weise jeweils eher dezisionistisch entsprechende Forschung über anthropologische Zusammenhänge rituellen Handelns und Erlebens benutzt worden ist. Es muß deshalb genauer geprüft werden, unter welchen Bedingungen und mit welchen Intentionen welche Rituale einen pädagogisch verantwortbaren Beitrag zur Erziehung leisten können. Mit in Rechnung gestellt werden muß dabei, daß die Inhalte von Erziehung stets in institutionellen Kontexten präsentiert werden. Zu prüfen ist deshalb auch, inwiefern diese von Ritualen mitbestimmt werden.

(2) Für eine religionspädagogisch haltbare Theorie kommt es darüber hinaus zentral auf weitere Klärung des *Religionsverständnisses* an. Die populäre Anschauung, daß Rituale eher primitive, unaufgeklärte Formen von Religion repräsentieren, welche dann gerade mittels religiöser Erziehung »aufgeklärt« und reflektierend überwunden werden sollen, beinhaltet neben einem problematischen Erziehungsverständnis auch einen durchaus vorbelasteten Religionsbegriff. Das führt zu der prinzipiellen Frage, was in einem religionspädagogisch relevanten Sinn denn unter Religion verstanden werden soll, eher Reflexions- bzw. Orientierungswissen (Dogmatik bzw. Ethik) oder darüber hinaus auch Anteile von nicht auf moralisches Wissen reduzierbarer religiöser Pragmatik. Mit didaktischen Erweiterungen im Bereich der Symboldidaktik stünde dabei einer insbesondere protestantischen Denkweisen nicht gerade naheliegende Motivation zur Erweiterung des Verständnisses von »Text« bzw. »Wort« ins Haus. Neuere systematisch-theologische Überlegungen diskutieren in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit einer Revision der alten Vorstellung, daß die Entwicklung einer »Glaubensreligion« mehr oder weniger automatisch zur »Aufhebung des Rituals«³¹ führe.

Nicht zuletzt der Blick auf fremde Religionen, die eine ganz andere Unbefangenheit gegenüber ritueller Praxis an den Tag legen, zwingt eine Reli-

31 I. U. Dalferth, *Mythos, Ritual, Dogmatik*, *EvTheol* 47 (1987) 287; Allerdings bleibt Dalferth m.E. in seiner Argumentation schließlich genau bei der angedeuteten kurzschlüssigen Bewertung hängen.

gionspädagogik in multikulturellen Kontexten zum Ablegen provinzieller Scheuklappen.

(3) Auf dem Hintergrund internationaler Entwicklungen tritt das spezifische Profil der Situation religiöser Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland andererseits um so deutlicher hervor. Die hier geltenden rechtlichen und politischen Vorgaben religiöser Erziehung, aber auch die dabei gesetzlich verankerte theologische Mitverantwortung beinhalten im Blick auf unser Thema, daß erneut die Frage der *Kirchlichkeit bzw. der Konfessionalität* religiöser Erziehung zu stellen ist.

Zielt eine erneute bzw. verstärkte Indienstnahme religiöser Rituale (wie Schulgebet oder Gottesdienst) auf reaktionäre Klerikalisierung des Religionsunterrichts und des ganzen schulischen Alltags, oder stellt gerade auch die Partizipation an solchen und anderen Vollzügen ein notwendiges Gegengewicht dar, das gerade gesellschaftlich unabhängige Gruppen wie Kirchen gegen eine herrschende Reduzierung des Lebens und Lernens auf Zweckrationalität mit Gewinn in Bildungsprozesse einbringen können? Diese Frage wird gegenwärtig nicht nur im Vergleich unterschiedlicher Konfessionen verschiedene Antworten finden, sondern auch quer durch die Kirchengemeinschaften, nicht zuletzt gemäß bildungspolitischen Optionen, kontrovers diskutiert. Der dabei angesprochene Problemzusammenhang berührt die Revision jener von Th. Wilhelm zitierten, reichlich plakativen Gegenüberstellung von »Verkündigung« und »Unterricht«. Eine solche Revision ist – bei noch offenem Ausgang – bereits dort im Gange, wo ein Kirchenparlament etwa über die Frage berät: »Benutzen wir die notwendige Unterscheidung von Glauben und Lernen dazu, falsche Scheidungen vorzunehmen, etwa in der Entgegensetzung von Leben und Lehre, Gottesdienst und Unterricht, Gefühl und Verstand?«³² Berührt ist dabei auch die innere Zuordnung von Religionspädagogik und Gemeindepädagogik³³, und dies jenseits bloßer institutioneller Grenzregulierungsfragen. Im Kern geht es bei alledem nicht um organisatorische Fragen, sondern um das konfessorische Element im ursprünglichen Sinn des Wortes, d.h. um die Wahrheitsfrage. Insoweit diese wiederum theologisch und pädagogisch nicht vom Weg des Lernens, von der Methode im wörtlichen Sinn, abtrennbar ist, schließt sich der Kreis der skizzierten Probleme hin zur Frage des Lernverständnisses.

Die aufgeworfenen Fragen und sich anschließenden Probleme sind nur dann fruchtbar weiter zu diskutieren, wenn dazu das Orientierungspotential all derjenigen Disziplinen mit herangezogen wird, die sich um Aufklärung über die Bedingungen und Eigenarten der Wirklichkeit ritueller Erfahrung und rituellen Handelns bemüht haben.

32 Lehren und Lernen als Aufgabe der Kirche in Konfirmandenarbeit und Religionsunterricht (Vorlage für die Landessynode der Ev. Kirche im Rheinland), 1986, 13.

33 Vgl. K. Gossmann, Evangelische Gemeindepädagogik, in: JRP 4 (1987), Neukirchen-Vluyn 1988, 137-154.

2 Zugänge zur sozial- und kulturwissenschaftlichen Ritualforschung

Ich diskutiere im folgenden Stand und Ertrag unterschiedlicher anthropologischer Wissenschaften von drei übergeordneten Fragestellungen aus:

- a) Wozu benützen Menschen Rituale? Diese Frage zielt auf funktionale Ritualforschung.
- b) Wie entwickeln Menschen Fähigkeiten zur Partizipation an Ritualen? Diese Frage berührt die genetische Perspektive.
- c) Was bringen Menschen in Ritualen zum Ausdruck? Diese Frage richtet sich auf symboltheoretische bzw. hermeneutische Zugänge zum Ritual.

Die Darstellung will zunächst die Frage nach spezifisch religiösen Qualitäten von Ritualen bewußt offenhalten. Für die religionspädagogische wie für die praktisch-theologische Erörterung des Problemzusammenhangs wird dadurch ermöglicht, auch explizit nichtreligiöse Funktionen, Entstehungszusammenhänge und Bedeutungen von Ritualen zunächst in einem breiten Zugang zu erörtern.

2.1 Funktionale Zugänge

In sozial- bzw. religionswissenschaftlicher Forschung ist die Frage nach Zweck oder Wirkung von Ritualen zweifellos eine der ältesten. Unter Zugrundelegung einer prinzipiellen Unterscheidbarkeit zwischen einem heiligen Lebensbereich und der Sphäre der Profanität hat *Emile Durkheim* eine frühe, klassisch gewordene Theorie entwickelt.³⁴ In der Tradition aufklärerischer Sozialphilosophie³⁵ sucht er Rituale als einen elementaren Bestandteil von Religionen vor allem auf deren gesellschaftliche Funktionalität zurrückzuführen. Phänomenologisch betrachtet gilt zwar: »Riten . . . sind Verhaltensregeln, die dem Menschen vorschreiben, wie er sich den heiligen Dingen gegenüber zu benehmen hat.«³⁶ Es ist jedoch für den Betrachter wichtig, hinter diese Auskunft zu gelangen. »Wenn das religiöse Prinzip . . . nichts anderes ist als die hypostasierte und transfigurierte Gesellschaft, dann muß man das Ritualleben in nicht-religiösen und sozialen Begriffen interpretieren können.«³⁷ Dies führt Durkheim in ausführlichen Analysen zu asketischen Riten, Opferzeremonien, Eßritualen, Fruchtbarkeitszeremonien und Sühneriten durch. Als generelles Resultat ergibt sich, mit aufklärerischer Emphase vorgetragen: »Um berechtigt zu sein, in der Wirksamkeit der Riten etwas anderes zu sehen als das Produkt eines chronischen Deliriums, mit dem sich die Menschheit

34 *E. Durkheim*, Die elementaren Formen des religiösen Lebens (1912), [deutsch] Frankfurt/M. 1986.

35 Vgl. *J.J. Rousseau*, Vom Gesellschaftsvertrag (1762), Stuttgart 1986, bes. 4. Buch, 8. Kap.

36 *Durkheim*, Formen, 67.

37 Ebd., 468.

selbst täuscht, muß man nachweisen können, daß der Kult wirklich die Wirkung hat, periodisch ein moralisches Wesen wiederzuerwecken, von dem wir ebenso abhängen wie es von uns. Nun existiert aber dieses Wesen: es ist die Gesellschaft.«³⁸

Festzuhalten an diesem epochemachenden Verständnis von Ritualen bei Durkheim scheint mir dreierlei.

Zunächst fällt auf, daß es eine bedeutsame Spannung zwischen Forscher und Objekt gibt: Während im Blick auf (vornehmlich »primitive«) Religionen und ihre Glaubensvorstellungen und Praktiken die Sphäre des spezifisch Religiösen als Eigenbereich erst unterstellt wird, »entmythologisiert« der seinerseits ganz der Profanität verpflichtete Forscher eben diese religiöse Sphäre in nichts anderes als soziale Kategorien. In der sozialwissenschaftlichen Debatte um die Geltung der »Säkularisierungsthese« ist dieser Widerspruch im Verlauf des 20. Jh.s ausführlich diskutiert worden.³⁹

Zum zweiten nimmt Durkheims religionssoziologischer Erklärungsversuch für rituelles Handeln eine interessante psychologische Wendung. Denn er identifiziert als Kern des menschlichen Umgangs mit Ritualen eine bestimmte psychische Disposition: Man muß davon ausgehen, daß »die wahre Rolle des Ritus darin besteht, bei den Gläubigen einen bestimmten Seelenzustand zu erwecken, der aus moralischer Kraft und aus Zutrauen besteht.«⁴⁰

Schließlich dringt Durkheim bei seiner umfassenden Untersuchung zu einer Problematik vor, die er als Grenze des eigenen Ritualverständnisses aber immerhin noch notiert. Vor einigen rituellen Phänomenen versagt seine funktionalistische Erklärung – dort, wo es um »das rekreative und ästhetische Element«⁴¹ geht. »Es gibt eben welche, die zu nichts da sind. Sie befriedigen einfach das Bedürfnis der Gläubigen, zu handeln, sich zu bewegen, zu gestikulieren. Daher sieht man sie springen, drehen, tanzen, schreien, singen, ohne daß es immer möglich ist, diesen Bewegungen einen Sinn zu unterlegen.«⁴² Allerdings schafft sich Durkheim die irritierende Herausforderung dieses Seitenblicks schließlich definitorisch wieder vom Hals: »Wenn ein Ritus nur mehr dem Vergnügen dient, ist es kein Ritus mehr.«⁴³

Die Durkheimsche Grundthese, daß religiöse Rituale eine die Gesellschaft stabilisierende Funktion haben, daß sie Zusammenhang im Wandel der Generationen ermöglichen, Ordnung stiften in sozialen oder persönlichen Krisen, ist hinsichtlich verschiedener Teilfunktionen in der Folge genauer analysiert worden.

Theoretisch unabhängig von Durkheim untersuchte der Ethnologe *Arnold van Gennep* in einem ebenfalls religionsübergreifenden Vergleich Phänomenvielfalt, Struktur und Funktion von »Übergangsritualen«.⁴⁴ Betrachtet werden dabei all diejenigen Rituale, die Gesellschaften zur Bewältigung von biologisch präformierten Krisen und Knotenpunkten des Lebens oder ähnlich gravierenden Statusübergängen anbieten. Die gran-

38 Ebd., 469.

39 Vgl. *J. Matthes*, Bemerkungen zur Säkularisierungsthese in der neueren Religionssoziologie, KZS.S. 6, 65-77.

40 *Durkheim*, Formen, 519.

41 Ebd., 510.

42 Ebd., 513.

43 Ebd., 514.

44 *A. van Gennep*, Übergangsriten (1909), [deutsch] Frankfurt/M. 1986.

diose Leistung van Genneps bestand darin, die Fülle solcher Geburts-, Initiations-, Hochzeits- und Beerdigungszeremonien u.a. auf Spielarten eines einleuchtenden Grundschemas zurückzuführen. »Um von einer in eine andere Kategorie überzuwechseln und sich mit Individuen anderer Sozialgruppen verbinden zu können, muß es [sc. das Individuum] sich vom Tag seiner Geburt bis zu dem seines Todes Zeremonien unterwerfen, die der Form nach oft verschieden, der Funktion nach aber ähnlich sind.«⁴⁵ Im dreigliedrigen Strukturschema von »Trennungsriten«, »Schwellen- bzw. Umwandlungsriten« und »Angliederungsriten«⁴⁶ faßte van Gennep alle Arten von zeitlichen, räumlichen und sozialen Übergangszeremonien modellhaft zusammen.

Damit bestimmte er die wichtigen Elemente von Übergangsritualen im einzelnen funktional; zudem stand die Analyse im Interesse eines Aufweises übergeordneter gesellschaftlicher Zwecke. Vorausgesetzt wird eine systemstabilisierende Kraft: »Jede Veränderung im Leben eines Individuums erfordert teils profane, teils sakrale Aktionen und Reaktionen, die reglementiert und überwacht werden müssen, damit die Gesellschaft als Ganzes weder in Konflikt gerät, noch Schaden nimmt.«⁴⁷

Wenn aber nicht zuletzt infolge biologischer Gegebenheiten die soziale Ordnung permanent in Gefahr gerät, so bedarf es entsprechender Steuerungs- und Regulierungsinstrumente. »Zu jedem dieser Ereignisse gehören Zeremonien, deren Ziel identisch ist: das Individuum aus einer genau definierten Situation in eine andere, ebenso genau definierte hinüberzuführen. Da das Ziel das gleiche ist, müssen auch die Mittel, es zu erreichen, zwangsläufig wenn nicht in den Einzelheiten identisch, so doch zumindest analog sein.«⁴⁸

Unstrittig ist heute, daß Rituale unter bestimmten Bedingungen genau die von van Gennep behauptete Funktion von individueller und sozialer Stabilisierung erfüllen können. Die Rückfrage nach der Eigenart eben jener Bedingungen führt aber dazu, die Grenzen von van Genneps Ansatz zu erkennen. Defizite sind u.a. hinsichtlich seines Gesellschaftsverständnisses angemeldet worden.⁴⁹

Ein prinzipiell statisch angelegtes Sozialmodell kann weder zureichend erklären, wie Gesellschaften insgesamt sich wandeln noch wie im Verlauf dieses Wandels die Plausibilität von Ritualen abnimmt bzw. sich neue Rituale entwickeln.⁵⁰

Eine dritte klassisch gewordene Ritualtheorie hat die ältere britische Sozialanthropologie mit den berühmten Studien von A.R. Radcliffe-Brown⁵¹ und B. Malinowski⁵² beigesteuert. Hier wurde das u.a. von

45 Ebd., 181.

46 Ebd., 21.

47 Ebd., 15.

48 Ebd.

49 Vgl. die Beiträge im Band von M. Gluckman (Ed.), *The Ritual of Social Relations*, Manchester 1962.

50 Vgl. dazu ausführlich das Nachwort zur deutschen Ausgabe von van Gennep durch S.M. Schomburg-Scherff.

51 A.R. Radcliffe-Brown, *The Andaman-Islanders*, Cambridge 1933.

52 B. Malinowski, *Magie, Wissenschaft und Religion* (1948), [deutsch] Frankfurt/M. 1983.

Durkheim bestimmte funktionalistische Instrumentarium erstmals durch Feldforschungen an zuvor allein literarisch indirekt greifbaren Stammesgesellschaften erprobt. Ins Zentrum der Betrachtung rückte das Wechselspiel von sozialer Funktionalität, kollektiven Zeremonien und individueller, insbesondere emotionaler Konfliktbearbeitung. Am Beispiel u.a. von Bestattungszeremonien der Trobriander weist Malinowski auf, was Rituale im Sinne eines »Kitts des sozialen Gefüges«⁵³ für die Bewältigung der Situation leisten. Die feierliche öffentliche Zeremonie bietet dem Individuum nicht nur Hilfen zur Bewältigung der Trennungs- und Trauererfahrung an. Sie dämpft gleichzeitig durch das kollektive Begehen des Rituals auch die aufbrechende Angst vor der eigenen Endlichkeit, begrenzt ferner aber auch mögliche antisoziale Impulse; »in all diesem wirkt die Religion den zentrifugalen Kräften der Angst, des Schreckens, der Demoralisation entgegen und liefert die wirkungsvollsten Mittel zur Reintegration der erschütterten Solidarität der Gruppe und für die Wiederherstellung der Moral.«⁵⁴ Insbesondere hat sich der Aufweis als überzeugend erwiesen, daß Rituale als kollektive Verhaltensmuster geeignet sind zur individuellen Bearbeitung von Konfliktambivalenzen.⁵⁵

Mit Durkheim und van Gennep teilt jedoch auch diese Ritualtheorie ein prinzipielles Vorurteil gegenüber den untersuchten sozialen Phänomenen – nämlich dies, daß es sich um religiöse Praktiken von »*primitiven*« Kulturen handele, gegenüber denen moderne wissenschaftlich orientierte Formen des Denkens und Verhaltens nicht zuletzt im Aufgeben religiöser Orientierungsmuster als qualitativ absolut überlegen zu gelten haben.

Mit den Worten Malinowskis ausgedrückt: »Gesellschaftliche Ordnung und Zivilisation können [sc. in primitiven Gesellschaften] nur durch strenge Anlehnung an die Lehre und das Wissen früherer Generationen aufrechterhalten werden. Der Mensch hat noch nicht die äußerst komplexe Apparatur moderner Wissenschaft ersonnen, die ihn heutzutage in die Lage versetzt, die Ergebnisse seiner Erfahrung in unzerstörbaren Formen zu fixieren, sie immer von neuem zu prüfen, sie allmählich in adäquatere Formen zu bringen und sie ständig durch Neues zu bereichern.«⁵⁶

Einen bei aller Verschiedenheit in wichtigen Teilen perspektivisch gleichlautenden Beitrag zur Erforschung von Ritualen hinsichtlich ihrer Funktionalität für Individuum und Gattung hat von der Mitte dieses Jahrhunderts ab die vergleichende *Verhaltensbiologie* (Ethologie) erbracht.⁵⁷ Rituale werden dabei als formalisiertes Signalverhalten verstanden. Vergleichende Studien bei Tieren, insbesondere Primaten, und Menschen ergeben nicht nur weiter unten zu erläuternde genetische Parallelen. Im Zu-

53 Ebd., 53.

54 Ebd., 38.

55 Vgl. G. C. Homans, *Anxiety and Ritual: The Theories of Malinowski and Radcliffe-Brown*, *The American Anthropologist* XLIII (1941) 164–172.

56 Malinowski, *Magie* 25.

57 Das Problem beschäftigt die Biologie bereits seit dem letzten Jahrhundert, vgl. Ch. Darwin, *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, London 1872.

sammenhang funktionaler Leistungen von Ritualen ist der auch biologisch untermauerte Erweis von kommunikativer, arterhaltender und triebbändiger Funktionen von Belang.

Als zutreffende Aussage der Ethologie kann immer noch J. Huxleys Bestimmung gelten: »Ritualization may be defined ethologically as the adaptive formalization or canalization of emotionally motivated behaviour, under the teleonomic pressure of natural selection so as a) to promote better and more unambiguous signal function, both intra- and inter-specifically, b) to serve as more efficient stimulators or releasers of more efficient patterns of action in other individuals, c) to reduce intra-specific damage, and d) to serve as sexual or social bonding mechanisms.«⁵⁸

In einer Fülle von Einzelstudien sind inzwischen zumindest analoge Funktionen tierischer und vergleichbarer menschlicher Verhaltensrituale bei Brutpflege, geschlechtsspezifischer Rollenverteilung beim Sexualverhalten, Grußformen usw. aufgewiesen worden.⁵⁹ Die Mechanismen von Affektabfuhr und Aggressionshemmung wurden insbesondere durch jüngere neurobiologische Arbeiten differenzierter untersucht. Dabei ergibt sich auch Anhalt für die Hypothese, daß biologische Dispositionen zum Ritualverhalten in einer der Gehirnhälften lokalisierbar sind.⁶⁰ Jedoch wird in entsprechenden ethologischen Arbeiten zu Recht immer wieder auf ganz unterschiedliche Entwicklungsbedingungen tierischer und menschlicher Rituale aufmerksam gemacht. Insbesondere der jeweilige kulturelle Kontext sowie die spezifisch menschlichen Lernkapazitäten machen jede biologische Reduktion allein auf artspezifische Funktionen sachlich unmöglich.

Leistet die Verhaltensbiologie in funktionaler Hinsicht einen seiner relativen Reichweite bewußten Erklärungsversuch menschlicher Rituale, so stellt sich aus heutiger Sicht vor allem die skizzierte sozialwissenschaftliche Analyse als defizitär heraus. Es ist zwar gerade nach weitergehenden Feldforschungen unbestreitbar, daß gesellschaftliche Rituale die angesprochenen Funktionen kollektiver und individueller Vergewisserung erfüllen können. Das impliziert insbesondere auch die Möglichkeit, daß im Sinne Durkheims religiöse Rituale faktisch einen anderen, außerreligiösen Zweck verfolgen, als dies die immanente Interpretation der Gruppe unterstellt. Insofern enthält diese Theorie ein Wahrheitsmoment. Das impliziert auch die Möglichkeit, mit Ritualen ideologischen Mißbrauch in

58 J. Huxley, Introduction to the Symposium »Ritualization of Behaviour in Animals and Man«, Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Ser. B., Vol. 251 (1966), 250.

59 Vgl. A. Portmann, Riten der Tiere, Eranos-Jahrbuch XIX (1950) 357-401; K. Lorenz, Über tierisches und menschliches Verhalten. Aus dem Werdegang der Verhaltenslehre, in: Ders., Ges. Abhandlungen, Bd. II, München 1965; I. Eibl-Eibesfeld, Liebe und Haß. Zur Naturgeschichte elementarer Verhaltensweisen, München 1970.

60 Vgl. E. d'Aquili, The Myth-Ritual-Complex. A Biogenetic Structural Analysis, Zygon 18 (1983) 247-269 sowie ders., Human Ceremonial Ritual and the Modulation of Aggression, Zygon 20 (1985) 21-30.

politischer Hinsicht zu treiben, indem sie von herrschenden Gruppen verdeckt zur Stabilisierung von bestimmten Machtverhältnissen benutzt werden. Allerdings ist auch der Fall subversiver Machtkritik mittels bestimmter Rituale nachweisbar. Letzteres gilt z.B. in kirchen-kritischer Funktion für bestimmte mittelalterliche Rituale in Hexenglauben, Alchemie und Astrologie, die offiziell entsprechend als »heidnisch« abqualifiziert wurden.⁶¹

Jedoch verfehlt die funktionale Perspektive von Ritualforschungen, aus unterschiedlichen Gründen, eine umfassendere Analyse; sie bietet nur die halbe Wahrheit. Methodologisch wird vor allem in Kategorien von Zweck und Mittel gedacht. Wie bei Durkheim anklang, kann gerade das Phänomen zweckfreien Rituals theoretisch nicht zureichend geklärt werden. Dazu sind in der Folge Modelle sinnhaften Verstehens rituellen Handelns entwickelt worden.

Weiterhin kann innerhalb der gewählten sozialwissenschaftlichen Orientierung das Problem sich wandelnder Rituale in sich wandelnden sozialen Kontexten nicht adäquat behandelt werden. Eben dieses Problem stellt sich aber heute angesichts der Tatsache, daß mit dem Abnehmen von tradierter Religiosität und entsprechender Ritualpraxis in vielen ehemals christlich geprägten Gesellschaften rituelle Verhaltensweisen etwa im Sinne der Übergangsrituale keineswegs ad acta gelegt sind.⁶² Die stetig wachsende Präsenz der »civil religion« in westlichen Gesellschaften einerseits⁶³, der systematisch geförderte staatliche Ersatz von sozialistischen Lebenskrisenritualen in der DDR und anderswo andererseits belegen zwar eindrucklich das von der älteren Soziologie und Ethnologie behauptete universale Bedürfnis nach kollektiver und individueller Vergewisserung des Individuums durch rituelles Handeln. Offen bleibt jedoch u.a. die genaue Beschreibung einer gesellschaftlichen Entwicklungs- bzw. Lernfähigkeit in bezug auf rituelles Handeln. Zumindest diese Schwäche haftet bei aller unverkennbaren Weiterentwicklung der Soziologie der funktionalen Analyse von Ritualen an.⁶⁴

Die Leistung von Ritualen im Zusammenhang alltäglicher Kommunikation ist nach dem sozialpsychologischen Studien E. Goffmans unbestritten.⁶⁵

Die verstehende Soziologie hat im Laufe der letzten Jahrzehnte jedoch die Unzulänglichkeiten hinsichtlich geschichtsphilosophischer Rekon-

61 Vgl. H. Fillipetti / J. Troterau, *Zauber, Riten und Symbol. Magisches Brauchtum im Volksglauben*, Freiburg ²1987.

62 Entsprechendes gilt für islamische Kulturen wie Ägypten oder die Türkei. Eine überaus instruktive Fallstudie zum Mißlingen sozialer Funktionen von Ritualen im gesellschaftlichen Wandel hat C. Geertz, *Ritual and Social Change: A Javanese Example* (1959), in: *Ders., The Interpretation of Cultures*, New York 1973, 142-169 vorgelegt.

63 Außer der bei J. Lott genannten Literatur vgl. in weiterem Umkreis entsprechender Phänomene auch E.B. Koenker, *Secular Salvations. The Rites and Symbols of Political Religion*, Philadelphia 1965 sowie S.F. Moore / B.G. Myerhoff (Ed.), *Secular Ritual*, Assen / Amsterdam 1977.

64 Zu denken ist dabei vor allem an N. Luhmann, *Funktion der Religion*, Frankfurt/M. 1977, 86, insofern er dort reflexive Systeme einer Religion als »Nachfolgeeinrichtungen für Rituale auf höherer Ebene« bezeichnet.

65 E. Goffman, *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation* (1967), [deutsch] Frankfurt/M. 1986.

struktion und ethnozentristischer Beschränkung älterer funktionalistischer Ritualtheorien erwiesen.⁶⁶

2.2 Genetische Zugänge

Auch für die Frage nach Entwicklungsbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten menschlichen Ritualverhaltens liefert die bereits erwähnte ethologische Forschung wichtige Hinweise. Unter der Perspektive eines rituell gedoppelten Alltagsverhaltens zeigen sich Parallelen, aber auch Besonderheiten tierischer und spezifisch menschlicher Ritualentwicklung.

Im Tierreich kommt die Ausbildung eines Ausdrucksverhaltens in der Regel nur durch Mutation des arttypischen Verhaltens im Verlauf phylogenetischer Selektion zustande.⁶⁷ In einer über zahllose Generationen reichenden überindividuellen Kette von Verhaltensmodifizierungen ergibt sich schließlich ein bestimmtes Signalverhalten wie Futterlocken, Zähnezeigen oder Beschwichtigungsgesten. Die formalen Kenzeichen dieses in einen neuen Kontext transponierten ritualisierten Verhaltens weisen Analogien mit menschlichem Ritual auf; dazu gehören mimische Übertreibung, rhythmische Wiederholung, Vereinfachung und feste Sequenzialisierung des Verhaltensablaufs.

Auch bei Menschen verläuft, aus verhaltensbiologischer Sicht betrachtet, ein analoger Prozeß der Ritualbildung ab, indem Elemente des alltäglichen Verhaltens besonders geformt werden: »Die Ausgestaltung traditioneller Riten erfolgt nach den gleichen Mustern wie die der stammesgeschichtlichen. Die Verhaltensweisen werden vereinfacht und zum Symbol.«⁶⁸ Gesten werden mimisch übertrieben oder stilisiert, rituelles Verhalten nonverbaler und verbaler Art zeichnet sich auch bei Menschen durch Vereinfachung oder Verschleifung aus.

Bei weiterer Analyse der Analogie zwischen Tier und Mensch stellt jedoch die ethologische Forschung bedeutsame Spezifika gerade hinsichtlich der Entwicklungsbedingungen fest. Bei Menschen findet man allenfalls rudimentäre Überbleibsel stammesgeschichtlicher Wurzeln. Menschliches Ritualverhalten kann nie vollständig auf »natürliche« Entstehungsbedingungen zurückgeführt werden.⁶⁹

Dies liegt insbesondere darin begründet, daß Menschen ontogenetisch

66 An axiomatischen Vorentscheidungen solcher Art krankte auch der Versuch, im Verhältnis von Mythos und Ritual einen genetischen Zusammenhang im Sinne der Progression zum Höheren zu erweisen, vgl. dazu C. Kluckhohn, *Myths and Ritual: A General Theory*, HThR XXXV (1972) 42-79 sowie R.S. Segal, *The Myth-Ritualist Theory of Religion*, JSSR 19 (1980) 173-185. Vgl. zur religionswissenschaftlichen Diskussion H.G. Kippenberg / B. Luchesi (Hg.), *Magie. Die sozialwissenschaftliche Kontroverse über das Verstehen fremden Denkens*, Frankfurt/M. 1978.

67 Vgl. Huxley, *Introduction* sowie N. Tinbergen, *Die Übersprungsbewegung*, Zeitschrift für Tierpsychologie 4 (1940).

68 Eibl-Eibesfeld, *Liebe und Haß*, 68.

69 Anders die auf C.G. Jungs Voraussetzung beruhende Theorie der Ritualentwicklung bei E. Neumann, *Zur psychologischen Bedeutung des Ritus* (1951), in: *Ders., Kulturentwicklung und Religion*, Frankfurt/M. 1978, 9-50.

über eine unvergleichlich höhere *Lernfähigkeit* im emotionalen und kognitiven Bereich verfügen, eine Lernfähigkeit, auf die sie andererseits infolge ihrer prinzipiellen Instinktentbundenheit zum Überleben auch angewiesen sind. Dieser charakteristischen Bedingung einer ontogenetisch disponierten spezifisch menschlichen Entwicklung von Ritualen können weitere zugeordnet werden, etwa die einer hochgradigen Individualisierung von Ritualen bis hin zur Privatisierung, die Kompetenz zu symbolischem oder »innerem« Verhalten einschließlich der Reflexion von Ritualen, schließlich auch die Fähigkeit zur Projektion, etwa im magischen Ritual.

Nicht zu übersehen ist im verhaltensbiologischen Vergleich allerdings auch die Schwäche dieser spezifisch menschlichen Ausgangssituation: Die raschere Entwicklungsfähigkeit, der höhere Grad der Individualisierung und die größere kulturelle Vielfalt menschlichen Ausdrucksverhaltens bergen nicht nur die permanente Gefahr des gegenseitigen Mißverstehens in sich, sondern auch die des schnelleren *Ver-Lernens* ritueller Kommunikation.

Im Unterschied zur verhaltenspsychologischen Lernforschung hat die kognitive Psychologie *Jean Piagets* in differenzierterer Weise den Stellenwert des kindlichen Rituals im Verlauf menschlicher Denkentwicklung herausgearbeitet.⁷⁰ Mit Rücksicht auf Piagets Bedeutung für die gegenwärtige Religionspädagogik muß sein Ansatz näher erläutert werden, obwohl er keine Ritualentwicklungstheorie vorzulegen beabsichtigt hat.

Allerdings bestimmt und begrenzt die übergeordnete Fragestellung Piagets nach der allmählichen Entwicklung eines realitätsgerechten Denkens das Verständnis von rituellem Verhalten und seiner Entwicklung. Prinzipiell geht es dort um die Frage, wie sich im kindlichen Denken die Vorstellungen von Kausalität herausbilden.

In struktureller Hinsicht kann man dabei vier verschiedene Niveaus voneinander unterscheiden: die 1. Phase des »absoluten Realismus«, bei der sich das kindliche Ich mit dem Universum identifiziert⁷¹; die 2. Phase des »unmittelbaren Realismus«, bei der zwar Denkprozesse von Dingen der Wirklichkeit getrennt gedacht, aber in diese äußeren Entitäten verlegt werden; die 3. Phase des »mittelbaren Realismus«, bei der Denkinstrumente sowohl innerhalb des eigenen Körpers als auch innerhalb der Dinge vorgestellt werden können; schließlich die 4. Phase des »Subjektivismus oder Relativismus«; erst hier ist die Unterscheidung zwischen inneren Denkprozessen und äußerer Wirklichkeit vollständig ausgearbeitet.

Innerhalb dieser Stufen der Kausalitätsentwicklung tauchen, aus Piagets Perspektive betrachtet, harmlose Rituale kindlichen Denkens und Handelns (wie: den Atem anhalten, nach einer bestimmten Weise über den

70 Vgl. *J. Piaget*, *Das Weltbild des Kindes* (1926), [deutsch] Stuttgart 1981; *ders.*, *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde* (1950), [deutsch] Stuttgart 1975.

71 Piaget sieht diese Phase analog zu S. Freuds Annahme einer frühkindlichen Position der »Allmacht der Gedanken«.

Bürgersteig gehen, im Kopf bis zu einer bestimmten Ziffer zählen usw.) auf, und zwar mit der Vorstellung, gerade damit einen bestimmten Effekt zu erreichen. Ritutale sind Elemente des »partizipativen Denkens«. ⁷² Von besonderer Bedeutung für Piaget sind magische Rituale, magische Formen partizipativen Denkens. Als Magie bezeichnet er »den Gebrauch, den das Individuum von den Partizipationsbeziehungen machen zu können glaubt, um die Wirklichkeit zu verändern« ⁷³, obwohl für den Außenstehenden eine kausale Beeinflussung nicht gegeben ist. Magische Partizipation in kindlichen Ritualen kann sich im Denken, im Handeln, durch vorgestellten Anteil an der Substanz äußerer Dinge sowie durch unterstellte gemeinsame Absichten zwischen Individuum und äußeren Objekten ergeben. Die Entwicklung solcher Rituale sieht Piaget in sachlicher Entsprechung zur Entwicklung der Symbolfunktion. ⁷⁴ Aus dem Stadium rein motorisch bestimmter Funktionslust des anfänglich spielerischen Umgangs wie auch aus zunächst alltäglichem Verhalten bildet sich allmählich ein rituell gebrauchtes Verhalten.

Erinnert dieser Transpositionsprozeß an die verhaltensbiologische Analyse der Ritualbildung, so betrachtet der kognitionspsychologische Zugang die Aussonderung aus dem ursprünglichen Kontext aber unter anderer Perspektive. In bezug auf kausales Denken gesehen urteilt Piaget: »Durch Wiederholung verlieren solche Akte . . . jede rationale Beziehung zu ihrem früheren Kontext, sie werden reine Rituale.« ⁷⁵ Dabei werden sie defizitäre Formen des Denkens, indem sie einen kausalen Einfluß unterstellen, der faktisch nicht stattfindet. Speziell mit Blick auf magische Rituale des Kindes gilt: »Die magische Geste ist die symbolische Wiedergabe eines an sich vernünftigen Aktes oder die magische Geste ist schlechterdings symbolisch. In beiden Fällen entsteht die Magie aus einer Vermengung des Zeichens mit der Ursache.« ⁷⁶ Der Beitrag, den die kognitive Psychologie damit zum Verständnis der Entwicklung menschlicher Rituale erbracht hat, muß differenziert gewertet werden, schon wegen seiner indirekten Bedeutung für die gegenwärtige religionspädagogische Diskussion über den Umweg in modernen Theorien zur Entwicklung der Religiosität. ⁷⁷

Zunächst besteht wenig Grund zur Annahme, daß Piagets empirische Studien nicht eine haltbare Theorie der Entwicklung kausalen Denkens erbracht haben. Das impliziert, daß entsprechende Denkformen magischer Partizipation auf das kindliche Verständnis von solchen religiösen

72 Piaget, *Weltbild*, 114.

73 Ebd.

74 Ders., *Nachahmung, Spiel und Traum* (1959), [deutsch] Stuttgart 1969.

75 Piaget, *Weltbild*, 132.

76 Ebd.

77 Zur Auseinandersetzung damit vgl. H. – G. Heimbrock, *Religiöse Entwicklung und die rituelle Dimension*, in: K.E. Nipkow / F. Schweitzer / J.W. Fowler (Hg.), *Glaubensentwicklung und Erziehung*, Gütersloh 1988, 193ff.

Ritualen transponiert werden können, die von Erwachsenen bzw. in der Auslegung einer Religion ganz anders gemeint sind. Schon damit kommt diesem Ritualverständnis eine wichtige kritische Funktion zu. In der von Piaget damit eröffneten Richtung wäre weiter zu fragen nach den kognitiven Bedingungen des Verstehens von Ritualen.⁷⁸

Andererseits kann und will die skizzierte Theorie keineswegs eine hinlängliche Analyse der kognitiven Komponenten rituellen Erlebens und seiner Entwicklung abgeben.

Obwohl Piaget selber in seinen Erörterungen die Fragen nach Analogie zwischen Ontogenese und Phylogenese, speziell die Übereinstimmung seiner Theorie mit zeitgenössischen, oben angesprochen sozialwissenschaftlichen Bewertungen des »primitiven Denkens«, offenließ, teilt er methodologische Schwächen der älteren funktionalistischen Ritualtheorie. Denn auch seine Fragestellung begrenzt von vornherein den Blickwinkel der Ritualbetrachtung auf mehr oder weniger Übereinstimmung mit naturwissenschaftlich-kausalem Denken. Und der Endpunkt seines Schemas struktureller Niveaus der Denkentwicklung stimmt mit den angesprochenen sozialwissenschaftlichen Theorien darin überein, daß der Standpunkt technologischer Rationalität der Zweck-Mittel-Relation als der meist entwickelte erscheint.

Kindliche Rituale sind letztlich nichts anderes als vielleicht notwendige Übergangsschritte zu einem Weltbild nach den Prinzipien der cartesianischen Subjekt-Objekt-Scheidung. Sie sind Mißverständnisse oder Vorverständnisse einer allein instrumentellen Betrachtung der »Realität«.

Eine entscheidende Erweiterung der Forschung zur Ritualentwicklung erbrachte die Ausarbeitung der psychodynamischen Perspektive. *Erik H. Erikson* lieferte u.a. insbesondere für das genetische Verständnis menschlicher Ritualisierungsfähigkeit neue und wichtige Einsichten.⁷⁹ Obwohl er dabei die kritische Perspektive S. Freuds, die Frage nach krankmachenden oder sozial schädlichen Folgen von ritualisiertem Verhalten (vgl. u.) nicht aus dem Auge ließ, konnte er zugleich die Entwicklungsbedingungen und -möglichkeiten eines adaptiven ritualisierten Verhaltens im biographischen Zusammenhang aufzeigen. Interessanterweise bezieht Erikson dabei sowohl ethologische, soziologische als auch kognitionspsychologische Gesichtspunkte mit ein. Seine Theorie ist international in entwicklungspsychologisch orientierter Religionspädagogik immer wieder rezipiert worden.⁸⁰

78 In Auseinandersetzung mit R. Goldman hat A. Godin, *Genetic Development of the Symbolic Function: Meaning and Limits of the Works of R. Goldman*, RelEd 63 (1968) 439ff insbesondere darauf verwiesen, daß Piagets Symbolentwicklungstheorie wertvolle Hinweise zur Expressivität symbolisch-rituellen Handelns bei Kindern beinhaltet. In eigenständiger Weise hat besonders J.W. Fowler in seiner Theorie der Glaubensentwicklung u.a. das Instrumentarium Piagets aufgenommen und weitergeführt.

79 Vgl. dazu bes. E.H. Erikson, *Kinderspiel und politische Phantasie. Stufen der Ritualisierung der Realität* (1977), [deutsch] Stuttgart 1978, wo der Autor seinen berühmten Vortrag »Ontogeny of Ritualization« von 1966 weiter ausgebaut hat.

80 Vgl. dazu aus der Vielzahl der Veröffentlichungen u.a. A. Kavanagh, *The Role of Ritual in Personal Development*, in: J.D. Shaughnessy (Ed.), *The Roots of Ritual*, Grand Ra-

Bekanntlich stellt Erikson menschliches Entwicklungsgeschehen insgesamt in der Matrix seiner psychosexuellen und psychosozialen Stufenfolge der Identitätsbildung dar, im Verlauf derer sich der Mensch mit emotionalen Grundkonflikten auseinandersetzen muß.⁸¹ Im Rückbezug auf biologische Forschung bezeichnet Erikson generell die menschliche Entwicklungsaufgabe mit dem Begriff der »Pseudo-Speziation«. Gemeint ist damit die »phylogenetische Crux« in der Spannung von artspezifischer Instinktentbundenheit einerseits, den Unsicherheiten der Verhaltensregulierung andererseits. Menschliche Triebausstattung, aber auch kulturelle Erfordernisse drängen das Individuum zu einer gewissen Standardisierung des Verhaltens, um sich selbst als Individuum und als solidarisches Mitglied einer spezifischen Gruppe wahrnehmen zu können. Dem dienen Ritualisierungen des Alltagsverhaltens.

Erikson macht die Ausgestaltung des Ritualisierungsvermögens grundsätzlich am Spielbegriff fest. Dabei wird menschliches Spielvermögen in der phänomenalen Breite von simplem Kinderspiel, sportlichem Wettkampf aller Generationen und schließlich auch ernstem politischen Wettstreit angesehen. Hinter all diesen Verhaltensweisen sieht er grundsätzlich und durchgängig jene spezifische Fähigkeit, »die in der Evolution des Menschen begründet ist, und sich in der Spielzeugwelt der kindlichen Phantasie entwickelte, nämlich Objekte von besonderer symbolischer Bedeutung für die Darstellung einer imaginierten Szene in einer genau umrissenen Sphäre zu benutzen.«⁸²

Insbesondere für Eriksons Ritualentwicklungstheorie gilt, daß sein Ansatz zweigesichtig ist.⁸³ Einerseits berücksichtigt Erikson die ethologischen Wurzeln der Verhaltensregulierungen des Menschen, andererseits betrachtet er aber in seinem epigenetischen Modell der Identitätsbildung die Entwicklungsdynamik nicht nur in biologischer, sondern auch in teleologischer Perspektive, d.h. vom Ende der Aufgabe der »Generativität« her. Ritualisierung beruht demnach auf der im Spiel dem Menschen möglichen Ausgestaltung eines biologisch nicht determinierten Freiheitsraums, und sie dient, wo sie geglückt verläuft, im kulturellen Zusammenhang der individuellen Entwicklung zur Identifizierung und Sicherung des Subjekts im drohenden Chaos sich zunehmend überschlagenden sozialen Wandels.

pids 1973, 145-160; *Feifel*, Symbolerziehung (s.o. Anm. 28); *J.H. Westerhoff III / W.H. Willimon*, Liturgy and Learning through the Life Cycle, Minneapolis 1980; *H.J. Fraas*, Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse, Göttingen 1983; *R.L. Browning / R.L. Reed*, The Sacraments in Religious Education and Liturgy, Birmingham (Al.) 1985.

81 *E.H. Erikson*, Identität und Lebenszyklus (1959), [deutsch] Frankfurt/M. 1966.

82 *Ders.*, Kinderspiel, 35. Im Kontext der anthropologischen Grundfunktion des Spielens diskutierte bereits *J. Huizinga*, Homo Ludens (1938), [deutsch] Hamburg 1956, 21ff Phänomene wie Kult und Ritual.

83 Dies beschreibt ausführlich *D. Browning*, Erikson and the Search for a Normative Image of Man, in: *P. Homans* (Ed.), Childhood and Selfhood. Essays on Tradition, Religion, and Modernity in the Psychology of E.H. Erikson, New Jersey 1978, 264-292.

Im einzelnen ordnet Erikson jeder Phase des Lebenszyklusmodells mit ihrem psychosozialen Grundkonflikt ein spezifisches Element von Ritualisierung zu. In jeder der Phasen entwickelt das Individuum in der Ambivalenz von triebhaftem Überschwang und zwanghafter Begrenzung neue Aspekte ritualisierter Verhaltensgestaltung. Nach dem epigenetischen Prinzip stehen diese Elemente jedoch nicht isoliert nach Altersphasen, sondern prägen die auf ihre Thematik bezogenen Erlebens- und Verhaltensweisen durch die gesamte Biographie hindurch. Jede Phase steht aber auch in der Gefahr, die rituelle Dimension auf eine bestimmte Form individueller und sozialer Pathologie hin zu fixieren.⁸⁴

Kennzeichnend für Eriksons Zugang scheint mir zweierlei. Ontogenese wird hier vom psychosozialen Zusammenhang, teils reflektiert, teils implizit, entworfen als Umgang der gesamten Kultur mit Ritualen. Insofern ist in Eriksons Stufenfolge einer Entwicklung menschlicher Ritualisierung immer schon ein soziales, traditionsbildendes und wertsetzendes Moment mit gegeben, dem weiter unten sozialwissenschaftlich nachzugehen wird. Zum anderen ist der Hinweis Eriksons von Bedeutung, daß auf allen Stufen emotionale Prozesse mit kognitiven Anteilen verbunden sind. Er vermutet, daß die von ihm »vorgetragenen Ritualisierungsstadien mit den anerkannten ›Stufen‹ Piagets übereinstimmen«. ⁸⁵

2.3 Hermeneutische Zugänge

Bereits innerhalb der funktionalen wie auch der genetischen Betrachtung von menschlichem Ritualverhalten war als ein pragmatischer Zweck auch die kommunikative Funktion von Ritualhandlungen herausgearbeitet worden. Ein qualitativer Fortschritt ist in der sozialwissenschaftlichen Ritualforschung der letzten Jahrzehnte in der Erkenntnis begründet, daß kommunikatives Handeln, ja daß alles menschliche Handeln nicht allein unter zweckrationalen Fragestellungen erfaßbar ist: »Almost every human action that takes place in culturally defined surroundings is divisible in this way; it has a technical aspect which does something and an aesthetic communicative aspect which says something.«⁸⁶

Das Interesse an Ritualen als *Ausdruck von Bedeutungen* jenseits ihrer technischen Zwecke, der prinzipiell oder zumindest dominant verstehende Zugang zu Ritualen basiert auf psychologischen wie erkenntnistheoretischen Einsichten älterer Art.

Die erste psychoanalytische Erforschung der unbewußten Dynamik von privatem Zwangsritual wie auch von kollektiven Riten »primitiver« Kulturen betrieb *Sigmund Freud* zwar im Bewußtsein, eine funktionale Aufklärung verborgener Motive von Wiederholungszwängen mache individuell wie gattungsgeschichtlich Rituale letztlich überflüssig.⁸⁷

84 Zur ausführlichen Würdigung von Eriksons Ansatz im Rahmen von Ritualentwicklungstheorien vgl. meinen Beitrag »Religiöse Entwicklung und die rituelle Dimension« (s.o. Anm. 77).

85 Erikson, Kinderspiel, 69.

86 E.R. Leach, Ritual, IESS 13, 523.

87 Vgl. S. Freud, Zwangshandlungen und Religionsübungen (1907); ders., Totem und Tabu (1912/1913); ders., Der Mann Moses und die monotheistische Religion (1932). Vgl.

Freud war der Auffassung, daß seine psychoanalytische Arbeit mit dem Aufweis der emotionalen Funktionalität von immer wiederkehrenden Verhaltensweisen für den einzelnen oder, im Bereich der Religion, für eine ganze Kulturgemeinschaft dazu beitragen könne, Menschen von zwanghaften Wiederholungen zu befreien, nämlich dann, wenn sie Einsicht in die Entstehung und vor allem in die faktisch nicht zum Erfolg führende Anstrengung von solchen Ritualen bekämen. Von wenigen Ausnahmen abgesehen⁸⁸, ist die ältere Psychoanalyse in bezug auf die Erforschung des Rituals der von Freud vorgezeichneten Linie gefolgt. Insbesondere Th. Reik hat sie in seinen Arbeiten weiterverfolgt und auch auf den Bereich sprachlicher Rituale in frühchristlichem Denken ausgedehnt.⁸⁹

Entscheidend ist jedoch ein anderes Moment im psychoanalytischen Ritualverständnis, der *hermeneutische* Grundzug, den die auf Verstehen von Sprache gerichtete Methodologie entwickelte. In einem »szientistischen Selbstmißverständnis«⁹⁰ befangen, hat Freud gleichwohl ein Instrumentarium entwickelt, das auch Rituale vornehmlich als Bedeutungsträger ansieht, die auf ihren (verborgenen) Sinn hin befragt werden können. Unverkennbar fußt auch Eriksons dargestellte epigenetische Theorie der Ritualbildung auf Freud. Allerdings kommt bei jenem ein Zweites hinzu: das erweiterte Symbolverständnis in der Fassung von S. Langer⁹¹, das u.a. auch Freuds Einsichten aufnahm. Mit ihrer Unterscheidung von »diskursiver« und »präsentativer« Symbolik hat auch sie bereits früh den Grund gelegt für eine nicht-funktionalistische Interpretation von Ritualen. Ausgehend von einem menschlichen Bedürfnis nach symbolischer Expression, macht sie mit Verweis auf ethnologisches, biologisches und religionsgeschichtliches Material eine neue Sicht deutlich: Das »Ritual ist eine symbolische Transformation von Erfahrungen, die in keinem anderen Medium adäquat zum Ausdruck gebracht werden können.«⁹² Abgewehrt wird dabei die Reduktion von Ritualen zu Mitteln praktischen Handelns sowie ihre Abwertung als »vorwissenschaftliches« bzw. »unzweckmäßiges« Handeln. Gerade mit Blick auf das alte Problem magischer Rituale wird gegenüber Durkheim die Gegenthese vertreten: »Das wirklich Wichtige des Ritus ist weniger sein praktischer als sein religiöser Erfolg... Nur in der metaphorischen Verkleidung einer physischen Macht... ist der reale Bedeutungsgehalt des Ritus – seine Kraft, eine momentan lebendige Beziehung zwischen Mensch und Natur zu artikulieren – zu erkennen.«⁹³

Unter Bezugnahme auf psychoanalytische wie auch philosophische Ritu-

zu Freuds Ritualdeutung J. Scharfenberg, Sigmund Freud und seine Religionskritik als Herausforderung für den christlichen Glauben, Göttingen 1967, 137ff.

88 Z.B. E. Fromm, Der Sabbath, in: Imago 1927.

89 Th. Reik, Dogma und Zwangsidee (1927), Stuttgart 1973; ders., Das Ritual. Probleme der Religionspsychologie, Bd. I, Wien 1928; ders., Pagan Rituals in Judaism, New York 1964.

90 J. Habermas, Erkenntnis und Interesse, Frankfurt/M. 1968, 300ff.

91 Vgl. S. Langer, Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst (1942), Frankfurt/M. 1984.

92 Ebd., 57.

93 Ebd., 161.

alkonzepte haben neuere Sozialanthropologie und Religionssoziologie den verstehenden Zugang zu Ritualen im Kontext eines auch wissenssoziologisch orientierten Religionsverständnisses breit ausgebaut, dies sowohl hinsichtlich ausgedehnter Feldforschung in verschiedensten Kulturen als auch im Blick auf theoretische Auswertung. Nicht ohne Anknüpfung an die Arbeiten von Durkheim, van Gennep und Malinowski, aber methodologisch stärker geprägt von M. Weber hat C. Geertz eine die gegenwärtige Diskussionslage prägende Bestimmung von Religion erarbeitet: »Religion is (1) a system of symbols which acts to (2) establish powerful, pervasive, and long-lasting moods and motivations in men by (3) formulating conceptions of a general order of existence and (4) clothing these conceptions with such an aura of factuality that (5) the moods and motivations seem unequally realistic.«⁹⁴ Das religiöse Symbolsystem kann theoretisch unterschieden werden vom »sozialen« System einer Gesellschaft, das strukturell-funktional aufzuschlüsseln ist. Rituale wie alle anderen Elemente einer Religion haben einen symbolhaft-bedeutsamen wie auch einen funktionalen Aspekt.⁹⁵

Im Kontext solcher sozialwissenschaftlichen Neuorientierung rückte das o.g. *Problem der Bewertung magischen Handelns* als Testfall auf das Verstehen von fremden Ritualen erneut ins Zentrum der Diskussion.⁹⁶ In sachlicher Übereinstimmung mit Langers Thesen plädierten die an der Wissenssoziologie orientierten Sozialanthropologen dafür, neben dem praktischen stärker den symbolischen Zusammenhang von Ritualen zu berücksichtigen. Damit ergab sich die Revision der alten These, rituelles Handeln als vorwissenschaftliches Handeln werde abgelöst durch adäquates instrumentelles Handeln. Rituelles Handeln ist so überhaupt nicht umfassend zu beschreiben. Denn es stellt einen eigenen Handlungstyp dar, der seinen »Zweck« in sich selbst trägt.⁹⁷ Während wissenschaftliches Denken unserer konventionellen Art die Welt analysiert, um damit technisches Handeln zu ermöglichen, gehört das Ritual wie Mythos und Kunst in den Bereich des expressiven Handelns, auch da, wo man sekundär soziale und psychische Funktionen festmachen kann. Von Belang ist ein qualitativer Unterschied der Denkformen. Dieser besteht darin, »daß Wissenschaft die Erfahrung analysiert, wohingegen Mythos, Magie und Religion sie dramatisieren. Der Mythenmacher . . . gehört zu den Dichtern, nicht zu den Wissenschaftlern; beide Gruppen entdecken »Ordnungen unter scheinbarer Unordnung«, aber die Ordnungen, die sie aufdecken, sind völlig verschieden und die Mittel, mit deren Hilfe sie sie suchen, sind ganz andere.«⁹⁸

Zwangsläufig stellt sich damit der Ritualforschung auch das Problem, von welcher hermeneutischen Position aus überhaupt Rituale als expressive

94 C. Geertz, *Religion as a Cultural System* (1966), in: *Ders.*, *The Interpretation of Cultures*, New York 1973, 90.

95 Zu Problemen ritueller Praxis dort, wo das soziale und das kulturelle System in Widerspruch zueinander geraten, vgl. *Geertz' Feldstudie* (s.o. Anm. 62).

96 Grundlegend zum Problem C. Lévi-Strauss, *Das wilde Denken* (1962), [deutsch] Frankfurt/M. 1973, vgl. ferner die ethnopsychoanalytische Studie von J. Favret-Sadra, *Die Wörter, der Zauber, der Tod. Der Hexenglaube im Hainland von Westfrankreich*, Frankfurt/M. 1979.

97 E.R. Leach, *Ritualization in Man in Relation to Conceptual and Social Development*, in: *A Discussion on Ritualization in Animals and Men*, a.a.O., 403ff.

98 J.H.M. Beattie, *Über das Verstehen von Ritualen*, in: *Kippenberg / Luchesi* (Hg.), *Magie*, 203; vgl. auch *ders.*, *Ritual and Social Change*, *Man* (N.S.) 1 (1966) 60-74.

Symbolik zureichend verstehbar sind. Damit ist ein Problemniveau erreicht, auf dem objektivistische Symbolentschlüsselungen und Zuordnungen von außen unter Ethnozentrismusverdacht geraten. Notwendig wird die Berücksichtigung auch kontextabhängiger Kriterien, »Kriterien, die die besondere Weltauffassung oder das besondere symbolische System einer bestimmten Kultur beinhalten«.⁹⁹

Gerade diese methodologischen Erfordernisse hat in überzeugender Weise der britische Sozialanthropologe *Victor Turner* berücksichtigt. Ihm verdankt die verstehende Ritualforschung entscheidende Beiträge. Ausgehend von Feldforschungen in zentralafrikanischen Stammeskulturen¹⁰⁰, hat er in einer Fülle von Studien Bedeutungen und Bedingungen des Bedeutungswandels von Ritualen untersucht. Im Zentrum seiner Arbeiten steht im Anschluß an van Gennep wie auch an Lévi-Strauss' strukturalistische Theorie Symbolgehalt und Symbolstruktur von Ritualen des Übergangs. Deren Ordnung wird mit den klassifikatorischen Begriffen »breach«, »crisis«, »redressive action« und »reintegration« definiert.¹⁰¹ Zugrunde gelegt wird die Unterscheidung von »Ritual« und »Zeremoniell«; das eine wirkt transformatorisch, das andere stabilisierend.

Am Beispiel eines Fruchtbarkeitsrituals »Isoma« für eine Ndembu-Frau in Innerafrika schlüsselt er das formalisierte und dramatisierte Geschehen der Transformation innerhalb der »liminal period« genauer auf.¹⁰²

Mit verschiedenen Maßnahmen wird die individuelle biosoziale Krise zunächst in den überpersönlichen Zusammenhang der Stammesgeschichte gestellt. Das Ritual beginnt, modern gesprochen, mit der dramatischen Inszenierung der Erkenntnis eines unheilvollen Traditionsbruchs. Die Unfruchtbarkeit ist Folge des Abwendung der Geister. Die Mittel des dann einsetzenden Heilungsrituals symbolisieren in ihrer ausgedehnten, aber klar strukturierten Ordnung von Raum und Zeit den Prozeß des Sterbens und Wieder-zum-Leben-Kommens, das gewünschte Fruchtbarwerden der Frau. Zentrale Bestandteile des Rituals sind »dominante Symbole« wie »oben« und »unten«, »Mann« und »Frau«, »rot« und »weiß«, »heiß« und »kalt«. Sie tauchen an verschiedenen Stellen des Rituals in verschiedener, aber deutlich erkennbarer Bedeutung auf, indem entsprechende Menschen und Gegenstände beteiligt werden und indem durch einen Erdtunnel der Wandlungsprozeß dramatisch durchschritten wird.

Rituale wie das skizzierte sind nicht einfach primitive Mittel einer unwissenschaftlichen medizinischen Therapie; sie symbolisieren und interpretieren vielmehr ein individuelles oder kollektives krisenhaftes Widerfahrnis. Sie bringen innere Erfahrungen dramatisiert zum Ausdruck und versuchen, eben in dieser Ausdruckshandlung die Krise zu bewältigen. Dabei wird die gewöhnliche soziale Ordnung zeitweise außer Kraft gesetzt.

99 Ders., *Verstehen*, 196; vgl. zum Problem ferner C. Geertz, *Lokal Knowledge. Further Essays in Interpretive Anthropology*, New York 1983.

100 Vgl. V. Turner, *Ndembu Divination: Its Symbolism and Techniques*, Manchester 1961; ders., *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*, Ithaca/New York 1969.

101 Ders., *Social Dramas and Ritual Metaphors*, in: Ders., *Dramas, Fields, and Metaphors. Symbolic Action in Human Society*, Ithaca/London 1974, 38ff.

102 Ders., *The Ritual Process*, 10ff.

Initianden, die auf einen neuen sozialen Status vorbereitet werden, geraten in einen Zwischenzustand, der ihnen vom äußeren Arrangement szenisch sinnfällig vor Augen führt, daß der bisherige familiäre, ökonomische oder auch sexuelle Status verschwunden ist.¹⁰³

Allerdings zielt die vorübergehende Suspendierung der sozialen Ordnung in der Phase der »liminality« keineswegs auf eine spontan hereinbrechende anomische Situation. Immer noch im Blick auf nicht mehr arbeitsteilig organisierte Gesellschaften weist Turner vielmehr nach, wie in Ritualen ein Jenseits der bestehenden sozialen Ordnung im Rückgang auf das gewöhnlich latente, jetzt aber präsente grundlegende Wertesystem der jeweiligen Kultur aktualisiert wird. So wird etwa vor der Inthronisierung eines Stammeskönigs die gewöhnliche Machtstruktur im Ritual durch Verspottungsrituale invers verkehrt, um so den neuen Machtträger sowohl auf seine Herkunft als auch auf den zukünftig gewünschten verantwortlichen Umgang mit der Macht über andere aufmerksam zu machen. In Anlehnung an M. Buber bestimmt Turner dieses basale Wertesystem als »communitas«.¹⁰⁴ Rituale sind somit als Versuch zu betrachten, im temporären Auszug aus der Alltagsordnung die überzeitlich geltende nicht-hierarchische Solidarität aller Gruppenmitglieder sinnlich darzustellen.¹⁰⁵ Und zahlreiche Gruppen verschiedener Religionen der Welt zeichnen sich durch ihre Erfahrungen aus, eine sich spontan ergebende temporär begrenzte Erfahrung von »communitas« durch entsprechende Institutionen zu perpetuieren.¹⁰⁶

Konzentriert auf die Begriffe »liminality« und »communitas« hat Turner die Symbolik von Ritualen in ihrer sozialen und auch innerpsychischen Dynamik und Bedeutung herausgearbeitet. Von besonderem Interesse in unserem Zusammenhang ist daneben ein weitere Bemühung, nämlich seine Analyse in sozialgeschichtlicher Hinsicht. Unter der Fragestellung, wie sich im sozialen Wandel von Gesellschaften auch die symbolische Ausdruckskraft ihrer Rituale verändert, hat er den Bogen von Stammeskulturen zu modernen Industriegesellschaften geschlagen. U.a. am Beispiel des christlichen Wallfahrtsrituals¹⁰⁷ hat er zusammen mit seiner Frau den Erosionsprozeß an der transformierenden Kraft von Ritualen näher beschrieben. Unter den Bedingungen von Industrialisierung und Arbeits-

103 *Ders.*, *Betwixt and Between: The Liminal Period in Rites de Passage*, in: *Symposium on New Approaches to the Study of Religion (Proceedings of the 1964 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society)*, Seattle 1964, 4-20.

104 *Ders.*, *The Ritual Process*, 131ff. Weitere begriffliche Klärung von »communitas« findet sich in *V.* und *E. Turner*, *Image and Pilgrimage in Christian Culture. Anthropological Perspectives*, New York u.a. 1978, 250ff.

105 Zu einem mit Turners Instrumentarium interpretierten Beispiel vgl. *B. G. Myerhoff*, *Return to Wirikuta: Ritual Reversal and Symbolic Continuity on the Peyote Hunt of the Huichol Indians*, in: *B. A. Babcock* (Ed.), *The Reversible World. Symbolic Inversion in Art and Society*, Ithaca/London 1978, 225-239.

106 Turner diskutiert in diesem Zusammenhang u.a. ausführlich die frühe franziskanische Reformbewegung, vgl. *ders.*, *The Ritual Process*, 140ff.

107 Vgl. *Turner / Turner*, *Image and Pilgrimage* (s.o. Anm. 104).

teilung, so die zentrale These, weicht das als verbindlich geachtete Ritual zu privatem Vergnügen auf, wird aus heiligem Drama nicht mehr als »fun«. Während Arbeit in westlichen Gesellschaften stetig verdiesseitigt wird – ein Prozeß, für den Turner zu Recht insbesondere protestantische Impulse mitverantwortlich macht –, erscheint religiöses Ritual immer mehr als Bestandteil des unproduktiven Freizeitbereichs; anstatt von echter »liminality« spricht Turner nur noch von verblaßtem »liminoid«.¹⁰⁸ Die damit einhergehende Privatisierung religiöser Ausdruckshandlungen macht aus einem einst für alle verbindlichen Teilnehmen am kosmischen Drama des Rituals ein mehr oder weniger beliebiges Auswählen unter einer Vielzahl von Freizeitangeboten wie Sport, Theater, Konzert oder Kunstbetrieb.

Allerdings hat Turner in seinen letzten Arbeiten gerade innerhalb der modernen »liminoiden« Rituale des Freizeitbereichs Tendenzen aufgezeigt, die der eindimensionalen Diagnose des bloßen Ritualverfalls im Prozeß der sozialen Differenzierung in gewisser Weise widersprechen. Dabei geht es nicht um gegenwärtig modische naive Repristinierungsversuche von Ritualerfahrungen archaischer Kulturen.¹⁰⁹ Vielmehr scheint es gerade unter bewußt künstlichen, künstlerischen Vorzeichen möglich, innerhalb von poetisch-dramatischen Inszenierungen, auch innerhalb dessen, was zum Freizeitbereich gehört, neue transformative Erfahrungen anzubahnen. Turner untersucht in diesem Zusammenhang kreative Umgestaltungen antiker griechischen Dramen¹¹⁰ sowie Beispiele der Transposition eines klassischen japanischen Noh-Theaters in einen westlichen Kontext.

Im Anschluß an die Turnersche Theorie ist in jüngster Zeit der Versuch fortgesetzt worden, auch seelsorgerlich-beraterische, psychotherapeutische und pädagogische Prozesse hinsichtlich ihrer transformatorischen Valenzen näher zu analysieren.¹¹¹ Der Chigagoer Religionspsychologe R.L. Moore hat mit Turners Instrumentarium aufgezeigt, daß Rituale nicht als primitive Form der Psychotherapie bewertet werden dürfen, daß aber zeitgenössische tiefenpsychologische Therapien zumindest für einen

108 Vgl. V. Turner, *Liminal to Liminoid in Play, Flow and Ritual. An Essay in Comparative Symbolology*, Rice University Studies 60 (1974) 53-90.

109 Diese Tendenz zeichnet etwa A. Keyserling, *Das Erdheiligtum. Die Urriten von Raum und Zeit*, Wald 1985 aus.

110 V. Turner, *Images of Anti-Temporality: An Essay in the Anthropology of Experience*, in: E. Turner (Ed.), *On the Edge of the Bush*, Victor Turner, Tucson 1985, 27-246; vgl. auch ders., *Liminality and the Performative Genres*, in: J. Macaloon (Ed.), *Rite, Drama, Festival, Spectacle*, Philadelphia 1984, 19-41.

111 Vgl. R.L. Moore, *Contemporary Psychotherapy as Ritual Process: An Initial Reconnaissance*, Zygon 18 (1983) 283-294; ders., *Ministry, Sacred Space, and Theological Education: The Legacy of Victor Turner*, TE 20 (1984) 87-100; ders., *Space and Transformation in Human Experience*, in: Ders. / F. Reynolds (Ed.), *Anthropology and the Study of Religion*, Chicago 1984, 126-143 sowie O. van der Hart, *Übergang in beständig*, Deventer 1978.

kleinen Kreis von Menschen ritualisierte Hilfe in Zeiten persönlicher Krise anbieten.

Durch methodisch kontrollierten Einsatz von projektiven Prozessen in der Übertragung, durch ein therapeutisches setting, das eine zeitweise Suspendierung der alltäglichen Sozialbeziehungen ermöglicht, wird formalisierte Unterwerfung, Enthaltsamkeit und Wiederherstellung analog zum Ritual praktiziert. Obwohl zunächst nur für wenige Menschen erreichbar, wird in solchem therapeutischen Ritual nach Moore ein gesellschaftlich bedeutsames Modell für substanzielle Wandlungsprozesse sichtbar.

Daß dieses Modell nicht nur pastoralpsychologisch wegweisend für die Bedeutsamkeit liturgischer und seelsorgerlicher Rituale¹¹², sondern für den pädagogischen Problemzusammenhang von außerordentlicher Brisanz ist, erhellt aus Moore's provozierender These, die nachaufklärerische ritualfeindliche Kultur habe im wesentlichen nur zwei defizitäre Strategien für individuellen und sozialen Wandel erprobt: »education and real-politic.«¹¹³ Die Fruchtbarkeit des kulturanthropologischen Erklärungsansatzes ritueller Transformation durch V. Turner erhellt weiterhin daraus, daß sein Ansatz mittlerweile auch von Theoretikerinnen der feministischen Bewegung herangezogen worden ist.¹¹⁴

2.4 Zwischenbilanz

Unter den drei leitenden Fragestellungen funktionaler, genetischer und hermeneutischer Zugänge wurde die Breite sozial- bzw. kulturwissenschaftlicher Forschungen zum Ritual abgesprochen. Ihr Ertrag ist im Zusammenhang unserer religionspädagogisch orientierten Überlegungen zu bilanzieren. Auffällig ist zunächst, daß man von unterschiedlichen theoretischen Prämissen aus zu ganz unterschiedlichen Begriffsbestimmungen von Ritualen kommt. In der Breite der Disziplinen reicht dies von »formalisiertem Ausdrucksverhalten« (Ethologie) über »Regeln für den Umgang mit dem Heiligen« (ältere Religionswissenschaft) und »Zwangssymptome« (ältere Psychoanalyse) bis hin zu »Systeme für symbolische Transformationsakte« (moderne Kulturanthropologie).

Als gemeinsames Resultat kann in dieser Fülle eigentlich nur dies konstatiert werden, daß alle Einzelforschungen je auf ihre Weise die Mehrdeutigkeit und *Ambivalenz* von Ritualen belegen, sei es die funktionale Ambivalenz zwischen bestimmten adaptiven Leistungen für Gruppen und der Möglichkeit von Mißbrauch des Rituals in ideologischer Verschleierung tatsächlicher Funktionen, sei es die *genetische Ambivalenz* zwischen spielerisch-kreativer Wiederholung zur Identitätssicherung und zwang-

112 Vgl. E. Ramshaw, *Ritual and Pastoral Care*, Philadelphia 1987 sowie H. Stenger, *Liturgie und Liturgiewissenschaft aus der Sicht eines Pastoralpsychologen*, LitJB 38 (1988) 60ff.

113 Moore, *Ministry*, 92.

114 K. Turner, *Contemporary Feminist Rituals*, in: B. Spretnack (Ed.), *The Politics of Women Spirituality*, Garden City / New York 1982, 222.

hafter Fixierung, sei es die hermeneutische Ambivalenz zwischen der Sinngebung für die Erfahrung des Heiligen und der unbewußten Wiederholung nicht-verstandener Konflikterfahrungen.¹¹⁵ Man kann weiterhin feststellen, daß in *wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive* gesehen die Einsicht in diese Ambivalenz des Ritualen größer geworden ist.

War die Ritualforschung in Durkheimischer bzw. Freudscher Orientierung einstmals angetreten, die hinter religiösen Ritualen verborgene wirksame Funktionalität analytisch bloßzulegen, um damit indirekt der eigenen Gesellschaft deren Entbehrlichkeit und Überlebtheit zu erweisen, so differenziert sich nun im Zusammenhang jüngerer Ritualtheorien das Bild: Ohne naive Rückkehr zu archaischen Ritualen kann einerseits mit der Begrifflichkeit moderner Theorien der symbolische »Mehr-Wert« von Ritualen aufgewiesen werden und kann andererseits das lange Zeit für unumstößlich gehaltene Urteil eines fortlaufenden Prozesses von Ritualentleerung und -zerfall in seiner ideologischen Einseitigkeit ans' Licht treten. Denn weder verzichten gegenwärtige Gesellschaften wirklich auf Rituale, noch ist ein pauschaler Verzicht sinnvoll.

Für die Religionspädagogik und die Praktische Theologie ergeben sich aus diesen Befunden weitreichende Konsequenzen. Denn Einsichten in die anthropologische Grundqualifikation zu dramatisch-expressiver Bedeutungsgebung und ihrer Entwicklung berühren die im ersten Teil skizzierten Problemstellungen auf mehrfache Weise.

3 Religionspädagogische Weiterführungen

Die am Ende des ersten Teils präzisierten spezifisch religionspädagogischen Problemstellungen (vgl. 1.5) lassen sich mit Hilfe des im zweiten Teil erarbeiteten Orientierungspotentials weiter klären. Das gilt im Blick auf notwendige religionspädagogische bzw. theologische Perspektiven jedoch nur bedingt. Denn zum einen kann humanwissenschaftliche Forschung über Wirklichkeit, Wirkung und Bedeutung von Ritualen nicht pädagogische und theologische Normfindungen und Zielbestimmungen ersetzen, zum anderen basieren, wie gezeigt, auch alle humanwissenschaftlichen Konzepte auf bestimmten normativen Voraussetzungen und prägen von da aus ihre Analyse von Ritualen entscheidend mit. Unter dieser Voraussetzung gilt allerdings auch, daß sozialwissenschaftliche Ritualforschung empirische Bedingungen aufweist, denen religiöse Erziehung nicht einfach auf dem Wege von normativen Optionen entkommen kann. Wer weiterfragt, welche Rolle und Bedeutung Feste und Rituale für

115 Eben diese Ambivalenz vernachlässigen leider Autoren wie G. Lukken, *Geen leven zonder rituelen*. Anthropologische beschouwingen met het oog op de christelijke liturgie, Baarn 1984 oder auch A. Visscher, *Family Religious Rituals and the Transmission of Christian Faith*, Contribution to the 6. Int. Human Science Research Conference, May 1987, University of Ottawa, Canada.

die religiöse Erziehung spielen sollen, der muß zunächst akzeptieren, daß die Strukturierung der Alltags- und Erziehungswirklichkeit mannigfaltig auch durch Ritualisierungen geschieht, ob in Sprachritualen bei der Kommunikation in Lerngruppen, bei Formen von Leistungsmessung oder auch bei der Verabschiedung eines Schulpfarrers.

Daraus ergibt sich, daß eine wirklichkeitsorientierte religiöse Erziehung dem Rechnung tragen muß, sei es bei bewußter Auswahl ritualisierter Lernformen oder deren bewußter Durchbrechung, sei es in kritischer Diskussion von formalisierten Verhaltenweisen, die Kommunikation blockieren.¹¹⁶ Damit nicht vollständig abgegolten ist die Frage nach dem religionspädagogischen Sinn von Ritualen. Dazu muß zunächst der theologische Zusammenhang des Themas weiter geklärt werden.

3.1 Religiöse Qualifizierung des Rituals in theologischer Perspektive
Christlich-theologische Bestimmung kann dabei zunächst dem humanwissenschaftlich erarbeiteten Resultat des Aufweises mannigfaltiger *Ambivalenz des Ritualen* eine Analyse theologischer Ambivalenz zur Seite stellen. Auch in biblischer Perspektive steht das Ritual in der Mehrdeutigkeit und Offenheit zwischen dem Ort der Gottesbegegnung einerseits und dem Versuch, sich durch eigene Kraft des Heils zu bemächtigen, andererseits. Diese spannungsreiche Qualifizierung zwischen Kultkritik und Kultempfehlung bildet *ein* kritisches Prinzip auch für religionspädagogisches Handeln. Insofern aber alles menschliche Ausdruckshandeln in symbolischer Formgebung ritueller Vollzüge theologisch einerseits als Offenbarung Gottes, d.h. als sinnlich wahrnehmbare *Inkarnation* identifizierbar ist, andererseits eben dasselbe immer nur symbolisch gebrochene Verleiblichung der Verborgenheit Gottes sein kann, kommt es für theologisch verantwortete Religionspädagogik nicht in erster Linie auf einen an inhaltlichen Kriterien meßbaren Kanon ›religiöser‹ Rituale an. Vielmehr entscheidet der Gebrauch bzw. das jeweilige Verständnis über die Wahrheit des Rituals im theologischen Sinne.

Auch alle lernenden Zwischenschritte auf dem Weg zu Erfahrungen des christlichen Glaubens im Zusammenhang mit menschlichen Ritualen werden deshalb als zweites Prinzip daran zu prüfen sein wie sehr oder wie wenig hilfreich sie der Bestimmung des Menschen dienen bzw. Ausdruck verleihen, »Freigelassene der Schöpfung«¹¹⁷ zu werden. Dieses *zweite* Kriterium, das entsprechend für religionspädagogische Reflexion zur Symboldidaktik bereits von anderen angesprochen worden ist¹¹⁸, erlaubt

116 In dieser Richtung plädiert auch J.A. van der Ven, Kritische Godsdienstdidaktiek, Kampen 1982, 253ff bzw. 444, wenn er »rituelle Bildung« als eine seiner sechs Teilziele religiöser Erziehung benennt und ausdrücklich einbezieht, daß man vom Mißbrauch der Rituale lernen könne.

117 J. Moltmann, Die ersten Freigelassenen der Schöpfung, München 1971.

118 Vgl. bes. P. Biehl, Symbol und Metapher. Auf dem Wege zu einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache, in: JRP 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 32ff (»Die Wahrheit religiöser Symbole«).

allerdings noch eine belangreiche Zuordnung von theologischer und anthropologischer Ritualbestimmung. Unter der Voraussetzung einer theologischen Unterscheidung *und* Zuordnung von ›Gesetz‹ und ›Evangelium‹ gesprochen gilt, daß theologisch eine Korrelation besteht zwischen dem dogmatischen Urteil »Gott ist mehr als notwendig«¹¹⁹ und der kulturenthnologischen Analyse, daß Rituale Sinngebungsakte für religiöse Grunderfahrungen jenseits instrumenteller Funktionen sind – d.h. christlicher Glaube kann auf ganz bestimmte identifizierbare Erfahrungen verweisen, die Menschen in Kult und Festen machen, um an eben diesen Erfahrungen das Besondere der christlichen Ritualerfahrung zu verifizieren. Solche Verifizierung kann man an vier Elementen verdeutlichen, wo vom Verständnis des christlichen Glaubens her mit menschlichen Erfahrungen des Rituals »neue Erfahrungen« gemacht werden können:

Erstens kann in institutionalisierten Feiern Vergewisserung der Identität des Menschen zustande kommen, und zwar in der Weise, den Menschen von außerhalb seiner selbst zu identifizieren, nämlich aus Gott. Zweitens gewährt das Ritual Menschen einen Raum zur Distanzierung von den alltäglich erfahrenen Entfremdungen ihrer selbst aufgrund gesellschaftlicher Zwänge; hier steht ein Stück ›Gegenwelt‹ zur Verfügung, das »Überholung des Alltäglichen, wenigstens im liturgischen Spiel, in der symbolischen Begegnung«¹²⁰ ermöglichen kann. Drittens hebt das Ritual in theologischer Perspektive als menschlich lebensnotwendiges Medium ›Feier‹ die Widersprüchlichkeit und Zweideutigkeit des Alltags auf, indem sie eine dramatisch inszenierte und also sinnlich erfahrbare Einheit des »Vorgangs Jesu« als »Fest der Menschen«¹²¹ versucht. Viertens geschieht im christlich verstandenen Ritual eine Vorwegnahme des Reiches Gottes mit den Mitteln des Spiels. Denn »spielend und nur spielnd kommen wir den unerschöpflichen Möglichkeiten unseres Daseins auf die Spur.«¹²²

Eine solche Identifizierung des Christlichen an anthropologisch erhebbaren Wirklichkeiten und Wirkungen von Ritualen ebnet die Perspektive des Glaubens nicht unzulässig in allgemeine religiöse Erfahrungen ein. Sie trägt aber sehr wohl dazu bei, daß man die theologische Interpretation nicht jenseits aller anthropologisch erhebbaren Sachverhalte, sondern gerade an ihnen vornehmen kann. Aus der theologischen Bestimmung des Ritualen zwischen Gotteserfahrung und Götzendienst, zwischen Freude an der Schöpfung und feiernder Vorwegnahme eschatologischer Freude

119 E. Jüngel, *Unterwegs zur Sache. Theologische Bemerkungen*, München 1972, 7.

120 Lange, *Was nützt uns der Gottesdienst?* (s.o. Anm. 25), 85.

121 Ebd., 87.

122 Ebd., 89. Zu weiterführenden Überlegungen vgl. W. Grünberg, *Der Tanz für alle. Ernst Langes religiös-politische Pädagogik der Hoffnung*, PTh 76 (1987) 521-534. Zur Diskussion der theologischen Ästhetik insgesamt vgl. A. Grözinger, *Praktische Theologie und Ästhetik. Ein Beitrag zur Grundlegung der Praktischen Theologie*, München 1987 sowie H. Stenger, *Verwirklichung unter den Augen Gottes*, Salzburg 1985, 105ff (»Symbole und Diabole. Überlegungen zur Glaubensästhetik«).

erwächst einer christlich verantworteten religiösen Erziehung die Aufgabe, nach Realisationen solcher Bestimmungen zu suchen. Dies muß in kritischer Freiheit geschehen, d.h. in Betracht kommen bereits aus theologischen Gründen keineswegs nur rituelle Formen überkommener christlicher Traditionen; ferner ist damit gemeint, daß auch lernen der Umgang mit heimischen kirchlichen liturgischen Formen kritisch an den zunächst nur unterstellten Intentionen zu messen ist. Die theologisch wie anthropologisch erhobene Ambivalenz muß selbstverständlich auch dabei näher geprüft werden.

3.2 Rituale in Alltagskulturen Jugendlicher

Wirklichkeitsorientierung der Religionspädagogik, wie sie oben allgemein postuliert wurde, erfordert im Blick auf unser Thema allerdings nicht nur, sozialwissenschaftlich-empiriebezogene Theoreme zum Bereich von Ritualen zu rezipieren, sondern darüber hinaus auch die Alltagskultur von Kindern und Jugendlichen entsprechend zu sichten und zu reflektieren. Mit M. Veit spreche ich dabei die Aufgabe religionspädagogischer Reflexion von Alltagserfahrungen an¹²³, auch wenn ich jene nicht so weitgehend unter das Qualitätssiegel einer »Theologie von unten«¹²⁴ rechnen kann, wie Veit dies tut. Im Rahmen dieses Beitrags seien erste Ansatzpunkte für die Einlösung der Aufgabenstellung genannt.

Im Kontext struktureller Überlegungen zum Beitrag von alltäglichen Ritualisierungen für die Identitätsbildung hat bereits Erikson für die Adoleszenzphase auf einen paradox klingenden Sachverhalt hingewiesen. Er spricht u.a. von »der Neigung entritualisierter Jugend zu improvisierten Gegen-Ritualisierungen«.¹²⁵ Am Material der verschiedensten Jugendkulturen der letzten 20 Jahre in der Bundesrepublik Deutschland und den anglo-amerikanischen Gesellschaften ist insbesondere D. Baacke diesem Zusammenhang weiter nachgegangen.¹²⁶

Aus seinen Analysen wird einerseits deutlich, wie Jugendliche heute alterstypisch die Verbindlichkeit überkommener öffentlicher Rituale in Politik und Schule herausfordern, sie karikieren und lächerlich machen. Auch wenn gerade die Pluriformität von unterschiedlichsten Jugendkulturen generalisierender Analyse allzu einfacher Art widerspricht, wird man adoleszenten Antiritualismus zumindest für eine Reihe von Gruppen und Bewegungen festhalten dürfen. Solche Regelverletzungen stehen dabei im Dienst der Sicherung des eigenen Anspruchs, gegen herrschende Lebensformen in den relativ

123 M. Veit, Alltagserfahrungen von Jugendlichen, theologisch interpretiert, in: JRP 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 3ff.

124 Ebd., 3f bzw. 27f.

125 Erikson, Kinderspiel, 89.

126 D. Baacke, Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung, Weinheim/München 1987; eine weitergehende Analyse kann bei Baacke neben dem akribisch und kundig gesammelten Material auch auf die reflektiert einbezogene jugendsoziologische Forschung zurückgreifen; vgl. in diesem Zusammenhang ferner St. Hall / T. Jefferson (Ed.), Resistance through Rituals. Youth Subcultures in Post-War Britain, London 1975.

abgetrennt existierenden Binnenräumen eigene Stile und Handlungsmuster ausleben zu können.

In unserem Zusammenhang allerdings von mindestens so großer Bedeutung ist der komplementäre Sachverhalt, daß an einer ganzen Reihe von Phänomenen eine wachsende Tendenz aufzuweisen ist, wo Jugendliche ihrerseits auf Formalisierungen von eigenem Lebensstil zurückgreifen.

Baacke verweist dazu auf ganz unterschiedliche »Szenen« wie Arbeiterjugendgruppen, die auf der Straße oder auf Fußballplätzen Revierteilnahme mittels bestimmter Ordnungsrituale praktizieren, auf Rituale des öffentlichen Musikkonsums in Pop-Konzerten oder auch die Demonstration des eigenen Lebensgefühls in Kleidungsritualen der »Bricolage«. Im soziohistorischen Wandel konstatiert er, daß der Überbetonung einer Protest- und Appellfunktion der 68er Generation nun eher die »Überbetonung der Ausdrucksfunktion«¹²⁷ gefolgt sei.

Seine Diagnose geht insgesamt dahin, daß die Dominanz des Expressiven, des nicht-instrumentellen Handelns, m.a.W. die Selbstinszenierung als Selbstzweck charakteristisch ist. Dies scheint bemerkenswert, gerade auch dann, wenn religiöse Gruppen unter den von Baacke herangezogenen Jugendkulturen keine nennenswerte Rolle spielen.

Was damit im Blick auf religionspädagogische Ausgangsbedingungen zu Lernprozessen, die auf Rituale bezogen sind, festzuhalten wäre, ist die Tatsache, daß Jugendliche in vielfältiger Weise Bedürfnisse nach formalisiertem Ausdruckshandeln realisieren. Man wird dies nicht vorschnell als »religiöse« Bedürfnisse umbiegen dürfen, auch dann nicht, wenn es sich etwa um Phänomene wie Sehnsüchte nach Kerzen und Orgelmusik in DDR-Jugendgruppen handelt. Allerdings bietet gerade dieses neu erwachte ästhetische Interesse an einer »Feier der Oberfläche«¹²⁸ für eine humanwissenschaftlich und theologisch in bezug auf die ästhetische Dimension belehrte Religionspädagogik für Lernprozesse konkrete Anknüpfungspunkte in der Alltagskultur Jugendlicher.

3.3 Ritual und elementare Bildung

Insbesondere die kulturanthropologische Analyse hat aufgewiesen, daß Rituale neben dem reflexiv-argumentativen und dem ethisch-orientierenden Bereich von Religionen zu einem dritten eigenständigen Element gerechnet werden müssen, das in den beiden anderen nicht aufgeht. Dem muß prinzipiell die Strukturierung religiöser Bildung in dogmatische und ethische Urteilsbildung und in Einführung in religiöses Ausdruckshandeln expressiv-symbolischer Art entsprechen, letzteres ein Element im Zusammenhang ästhetischer Bildung. Unter Berücksichtigung der institutionellen und der sozialgeschichtlichen Bedingungen von religiösen Lern-

127 Baacke, Jugend, 146.

128 Ebd.

prozessen steht die Religionspädagogik weiterhin vor der doppelten Aufgabenstellung, *Rituale als Dimensionen des elementaren Lernens*, aber auch *als elementare Formen des Lernens* zurückzugewinnen. Damit ist weit mehr und anderes intendiert als das Aufstellen eines Themenkatalogs, auch mehr und anderes als die Bereicherung methodischer Vielfalt um eine neue Variante. Es wäre ein grobes Mißverständnis aller bisherigen Überlegungen, nun analog zur Vielzahl von religionspädagogischen Konzeptionen die Forderung nach einer separaten »Ritualdidaktik« zu erheben. Sicherlich sind Informationen über Festtraditionen der eigenen sowie fremder Religionen notwendig, auch eine reflektierende Auseinandersetzung mit der menschlichen Formsprache und Bedeutungsgebung, die sich dort artikuliert. Wenn aber die zentralen Rituale nach der kulturanthropologischen wie nach der theologischen Bedeutung hin Grenzerfahrungen des Lebens thematisieren, dabei auch der Begegnung mit dem Unverfügbaren Ausdruck geben wollen, dann sind gerade solche Erfahrungsqualitäten nun nicht einfach unterrichtungstechnisch machbar. Persönliche und soziale Krisenerfahrungen kann man nicht oder nur bedingt in den konventionellen institutionellen Rahmenbedingungen unserer pädagogischen Handlungsfelder inszenieren. Es stellt sich hier vielmehr die Aufgabe, ohne falsche Pädagogisierungsversuche, selbstverständlich auch ohne naive Reduktion der Ambivalenz von Ritualen, die Lerndimensionen solcher Rituale rekonstruktiv zu identifizieren. Das knüpft an Turners kulturanthropologische und sozialgeschichtliche Analyse an (vgl. 2.3). Gefragt werden muß dabei nicht nur, welche elementaren individuellen und sozialen Lernprozesse im Sinne tiefgreifender Transformation durch Rituale ermöglicht werden, sondern auch kritisch im Sinne Moore's, was davon in unserem heutigen Alltag eher verhindert wird. Als *Dimensionen des elementaren Lernens* in Ritualen wären u.a. die Strukturierung der Zeitlichkeit, die Einübung eines Körperkonzepts¹²⁹, verbunden damit auch die Dimension der dramaturgischen Selbstdarstellung zu verfolgen.

Ich gehe hier exemplarisch auf die erstgenannte Dimension der *Zeitlichkeit* ein, weil sie von anderen Fragestellungen her in der gegenwärtigen Religionspädagogik eine große Beachtung findet.¹³⁰

Jedes Ritual bietet dem Individuum einen bestimmten Umgang mit der Zeit, mit dem Erleben der Zeitlichkeit. Es kann als Ordnung der Tages-, der Jahres-, der Lebens-, der Weltzeit

129 Vgl. dazu M. Douglas, *Ritual, Tabu und Körpersymbolik* (1970), [deutsch] Frankfurt/M. 1986; St. Keleman, *Dein Körper formt dein Selbst*, München 1980; D. Stollberg, *Leiblichkeit*, in: HbRE, Bd. I, 119-126.

130 Vgl. u.a. P. Biehl, *Der biografische Ansatz in der Religionspädagogik*, in: A. Gröninger / H. Luther (Hg.), *Religion und Biografie*. FS G. Otto, München 1987, 272-296; K.E. Nipkow, *Lebensgeschichte und religiöse Lebenslinie*, in: JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 3-35; F. Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion*, München 1987. Auch W.D. Bukow, *Religiöse Sozialisation*, in: JRP 2 (1985), Neukirchen-Vluyn 1986, 41-67 thematisiert am Beispiel des Gebets einige Leistungen von Ritualen in bezug auf die Dimension der Zeitlichkeit.

begriffen werden. Rituale strukturieren insbesondere biographische Übergänge von einer Lebensphase zur anderen. Allerdings haben Menschen nicht in allen Lebensphasen gleichen Zugang zu ihnen, wie Eriksons Hinweis auf pubertären Anti-Ritualismus belegt. Das Repetitive im Wandel, die Wiederholung des Einmaligen gehören zu seinen Konstitutiva, sowohl was die Formsprache des Rituals selber anbelangt als auch in bezug auf die spannungsreiche Distanz zwischen Ritual und Alltagshandeln.

Hinzu kommt als weiteres Moment jedoch gerade im Ritual die dramatische Durchbrechung der Zeitlichkeit menschlicher Existenz. In diesem Sinn thematisieren Rituale eine Grundspannung menschlicher Existenz zwischen dem Unterworfensein unter die Zeitlichkeit und einem Gestaltungsspielraum innerhalb dieser Grenze. Im Ritual und nur im Ritual können Menschen mit den Mitteln der Zeit in symbolischer Weise sogar ein Jenseits der Zeit entwerfen. Gerade darauf kann christliche Theologie ihr theologisches Verständnis von Gottesdienst beziehen als dem »Ritus, in dem Menschen Reich Gottes spielen, in dem sie das radikal Ausstehende der Erfüllung vorwegnehmen.«¹³¹

Bildung der Zeitlichkeit in Ritualen als Dimension elementaren Lernens zu identifizieren bedeutet danach zu fragen, wie und unter welchen Bedingungen Menschen Zugang zur Formsprache der zeitlichen Dimension finden. Dazu gehören nicht nur bestimmte kognitive Kompetenzen, sondern auch emotionale Lernvorgänge wie die Auseinandersetzung mit der eigenen Endlichkeit. Zu den spezifischen Bedingungen des Zeiterlebens in unserer Kultur zählt in mehrfacher Hinsicht gerade die Außerkraftsetzung von tradierten Rhythmen des Alltags, ja oft die Zerschlagung der zeitlichen Ordnung. Das gilt auch für den pädagogischen Umgang mit der Zeit.

Zudem ist eine sozialgeschichtliche Entwicklung zu konstatieren, die immer stärker zur persönlich, subjektiv für sinnvoll zu interpretierenden Zeit drängt. Und das mit dem ambivalenten Resultat, daß einerseits »unter den Strukturbedingungen der modernen Gesellschaft die Zeitlichkeit des Individuums zu dessen eigener Disposition freigesetzt« erscheint, daß andererseits damit »im Prinzip alle jene grundlegenden Probleme der Definition von Zeit, Herstellung von Dauer und Beständigkeit, wieder auf das Individuum selber zurückfallen.«¹³²

Als religionspädagogische Antwort scheint in diesem Zusammenhang der Versuch begrüßenswert, der zeitlichen Strukturierung durch Schulfeste, Feiern und Gottesdienste besondere Bedeutung zu verleihen, wenn sich dies nicht einseitig auf tradierte kirchliche Feste beschränkt¹³³ und wenn man damit nicht einer allgemeinen Inflation der Feste Vorschub leistet.¹³⁴ Jedoch entzieht sich dem pädagogisch verfügenden Zugriff sowohl die »Reparatur« eines aufgrund historischer Entwicklungen stark geschwundenen Gefühls für »besondere Zeiten« wie auch die technische Instruktion, auf welche Weise ein junger Mensch z.B. die Abendmahlsliturgie als »Reich-Gottes-Spielen« erleben könnte. Er wäre gerade angesichts dieser Grenzen bereits ein Gewinn, wenn sowohl in reflexiv-rekonstruktiven wie in partizipativ-inszenierenden Lernprozessen die Orientierungs- und Entlastungsfunktion von Ritualen in bezug auf die Dimension der Zeitlichkeit angesprochen würde.

Daß Rituale auch als *elementare Formen des Lernens* zurückzugewinnen

131 Lange, Was nützt uns der Gottesdienst?, 90.

132 H. Leitner, Identität, Körper und Zeit, WzM 34 (1982) 191 bzw. 192.

133 Diese Tendenz ist auffallend bei H. Halbfas, Religionsunterricht in der Grundschule, Bd. 1ff, Düsseldorf/Zürich 1983ff.

134 Davor warnt zu Recht O. Betz, Fest und Ritual, in: HbRE, Bd. I, 287.

sind, spricht die Relation des Themas zur seit langem in der Religionspädagogik geführten Elementarisierungsdebatte an.¹³⁵ Bereits die verhaltensbiologische Analyse (vgl. 2.2) wies als Mittel tierischen wie menschlichen formalisierten Ausdrucksverhaltens elementarisiertes Alltagsverhalten auf: Vereinfachung der Gesten, rhythmische Wiederholung und feste Sequenzialisierung. In pädagogischer Perspektive betrachtet ergibt sich hierbei der paradoxe Sachverhalt, daß solchermaßen dramatisierte Verhaltensweisen in zweckfreier ritueller Feier gleichwohl einen enormen »Lerneffekt« haben, insofern sie auf die partizipierenden Menschen einen besonders nachhaltigen Eindruck machen; etwa die Prozesse, die S. Laeuchli in seinem Mimesis-Projekt bei der dramatischen Ausgestaltung der Geschichte von Kain und Abel mit den Teilnehmern inszeniert¹³⁶, oder eine Reihe der Verfahren, über die G.M. Martin referiert¹³⁷, wie Tanz, Pantomime, Rollenspiele u.a., können formal als Anleihe bei klassischen religiösen Ritualen verschiedenster Kulturen identifiziert werden. Der Beitrag zur Elementarisierungsdebatte liegt m.E. darin, daß vom Gesamtzusammenhang der Ritualproblematik her die gängige Aufteilung in »inhaltliche versus methodische« Reduktion als Intention von Elementarisierung aufgesprengt und erweitert wird. Die Formsprache des Rituals ist eben nicht nur Illustration oder sekundäre Umsetzung einer zuvor sprachlich-begrifflich fixierten Aussage. Menschen selber sind elementarster Bestandteil dieser Aussage in Ritualen.¹³⁸

Welch elementare Aussagekraft Ritualen zukommt, haben nicht zuletzt Friedensgruppen unserer Zeit wiederentdeckt, indem sie an Stelle rein verbaler Verlautbarungen ihre Hoffnungen, Sehnsüchte und Ängste dramatisch in stummen Menschenketten, in Friedensnetzen und im Aufrichten von Holzkreuzen um Atomwaffenstandorte herum auszudrücken versuchen. Der religiösen Erziehung kommt in dieser Hinsicht und in Anknüpfung an Intentionen der Symboldidaktik die Aufgabe zu, in einer behutsamen Einbeziehung solcher formalen Ausdruckselemente des Ritualen jungen Menschen ein Gespür für eben diese Ausdrucksmöglichkeit des Menschen in symbolischen Aktionen zu geben. »Die religionspädagogische Konsequenz muß Entwicklung expressiv-symbolischen Han-

135 Vgl. H. Stock (Hg.), Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden, Bd. 1, Münster (Comenius-Institut) 1975; Bd. 2, ebd. 1977. Die Religionsdidaktik der Sonderschulen hat um diesen genannten Zusammenhang zwischen Ritual und elementaren Lernformen bereits seit langem gewußt, vgl. orientierend A. Pokrand, Fest – Feier – Spiel (DIFF. Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen, Studieneinheit 3), Tübingen 1982.

136 S. Laeuchli, Das Spiel vor dem dunklen Gott. »Mimesis« – ein Beitrag zur Entwicklung des Bibliodramas, Neukirchen-Vluyn 1987.

137 G.M. Martin, Mehrdimensionaler Umgang mit der Bibel in Handlungsfeldern der Praktischen Theologie, VuF 31 (1986) 34-46.

138 Es ist deshalb konsequent, wenn H.J. Silberberg, Zur praktischen Spiritualität des Religionslehrers, in: Ders., Von Beruf Religionslehrer, oder: Die Herausforderung von Identität, Spiritualität und Sachkompetenz, Düsseldorf 1982, 21ff mit Bemerkungen zu persönlicher Selbstfindung und Selbstthematisierung in Ritualen eröffnet.

delns in Ritualen, Feiern, liturgischen Vollzügen, auch die Entwicklung gestisch-mimetischen Verhaltens sein, ›Rollenspiele‹. In der Partizipation am Ritus kann sich dann das Bewußtsein einstellen, daß Unverfügbares, nur Gehofftes, Vertrautes symbolisch präsent ist. Die symbolische Kommunikation erschließt über jedes Begreifen hinaus einen Überschuß an Sinn, dem das Bemühen um intuitive, kreative, offene Gestaltung des Lebens entspricht.«¹³⁹ In diesem pädagogisch ausweisbaren Zusammenhang elementaren Lernens in Ritualen und mit Ritualen kann auch ein neuer lernender Zugang zum Gottesdienst, auch zu dem in der Schule gefunden werden.¹⁴⁰ Für die weitere Diskussion des Lernverständnisses beinhaltet dies zugleich eine kritische Rückfrage an gängige Lernkonzepte in Pädagogik und Religionspädagogik, wo eindimensional ›Lernen‹ mit ›stetiger Veränderung des Verhaltens‹ identifiziert wird, ferner dort, wo solche Veränderung ganz in der Verfügung der Lernen organisierenden Menschen gedacht wird.

Es wird Aufgabe zukünftiger Überlegungen sein, die hier skizzierten Beiträge von Ritualen zu Dimensionen des elementaren Lernens in einer religionspädagogischen Bildungstheorie¹⁴¹ weiterzuführen. In ihrem Kern sind Rituale Prozesse menschlicher Bildung. Eine weitere Aufgabe der Praktischen Theologie wird es sein, solche Rituale nicht nur theoretisch-theologisch zu bedenken, sondern sie zuerst und zuletzt praktisch werden zu lassen.

Abstract

Since along time the inclusion of RE in the curriculum made the connections between learning and celebrating more and more difficult. To broaden the prespective of RE this article is based on sociological, psychological but especially on cultural anthropological research. Following these disciplines the conditions of symbolic behaviour, it's genesis, functions and meanings are described explicately. Despite anthropological as well as theological ambivalence of rituals, RE faces the twofold task to regain rituals as dimensions of elementary learning and also as elementary forms of learning by taking up the culture of daily life.

139 D. Zilleßen, Sakramentalität und Alltagskultur, in: K. Ebert (Hg.), Alltagswelt und Ethik. Beiträge zu einem sozial-ethischen Problemfeld. Für Adam Weyer zum 60. Geburtstag, Wuppertal 1988, 116.

140 Zur pädagogischen Diskussion vgl. u.a. J.M. Hull, Worship and the Curriculum (1969), in: Ders., Studies in Religion and Education, London 1984, 5-16; zum Zusammenhang von Katechese und Liturgie in elementarer pädagogischer Absicht vgl. K. Meyer zu Utrup, Liturgie und Katechese, JLiH 27 (1982) 1-19; E. Feifel, Katechese in der katholischen katechetischen Diskussion, in: JRP 4 (1987), Neukirchen-Vluyn 1988, 99ff, vgl. weiterhin den Artikel von Chr. Bizer in diesem Band.

141 Eine solche religionspädagogische Bildungstheorie muß die Dimension der ästhetischen Bildung, wie sie P. Biehl, Religionspädagogik und Ästhetik, in diesem Band erörtert hat, zum Ausgangspunkt nehmen.

Christoph Bizer

Liturgik und Didaktik*

In Erinnerung an Friedrich Buchholz (1900-1967)

- 1 Eine Exkursion in das Land der Religion
- 1.1 Aufbruch am Sonntagmorgen
- 1.2 Das Land der Liturgie
- 1.3 Gefahren für den Forscher
- 2 Theoretische Ausgangspunkte
- 2.1 Reformpädagogische Didaktik
- 2.2 Didaktik und Theologie
- 2.3 Religion und Religionspädagogik: Eine programmatische Linie
- 3 Strukturen evangelischer Religionspädagogik
- 3.1 Subjektivität und Reflexivität: Das neuzeitliche religionspädagogische Programm
- 3.2 Unterrichtete Liturgie unter neuzeitlichen Bedingungen
- 3.3 Retardierende Momente: Kirche, Schule, Religionslehrer
- 4 Liturgie und Theologie
- 4.1 Das »Dudele« des Rabbi Jizchak
- 4.2 Ritual – Liturgie – Theologie
- 4.3 Tradition und Situation
- 5 Liturgik und Didaktik
- 5.1 Die Liturgik der Vernünftigkeit
- 5.2 Die Liturgik der Kirchentümmlichkeit
- 5.3 Das Spiel mit der Form

1 Eine Exkursion in das Land der Religion

1.1 Aufbruch am Sonntagmorgen

Ich habe vor, *Religion beim eigenen Wort zu nehmen, mit dem sie sich au-*

* Diese Studie verfolgt eine alte Fragestellung von mir mit alten und neuen Mitteln. Der literarische Hintergrund sei angedeutet durch: *Chr. Bizer*, Homiletik und Didaktik, WPKG 61 (1972) 80-89; *ders.*, Der Religionsunterricht heute – eine Standortbestimmung, *EvErz* 33 (1981) 58-62; *ders.*, Von der Vermittlung des Glaubens. Religionsdidaktische Etüden, *EvErz* 36 (1984) Heft 2 (FS für Hans Stock), 158-168.

Literatur zu dieser Themenstellung ist rar. Wie könnte es anders sein, wenn die »Liturgie – ein vergessenes Thema der Theologie« ist? Vgl. *D. Emeis*, Die Liturgie als Thema der Katechetik und *R. Sauer*, Die Liturgie als Thema der Religionspädagogik, beides in: *K. Richter* (Hg.), Liturgie – ein vergessenes Thema der Theologie? (Quaestiones disputatae 107), Freiburg u.a. 1986, 153-161.162-171; *E. Feifel*, Katechese in der katholischen katechetischen Diskussion, in: *JRP* 4 (1987), Neukirchen-Vluyn 1988, 99-117; *W. Gräb*, Liturgie des Lebens. Überlegungen zur Darstellung von Religion im Konfirmandenunterricht, *PTh* 77 (1988) 319-334. Zur Liturgik allein: *P. Cornehl*, Art. Gottesdienst, in: *TRE* XIV (1985), 54-85; *M. Josuttis*, Gottesdienst nach Schleiermacher, *VF* II (1986) 47-79 (Lit.).

thentisch und öffentlich selbst darstellt und vollzieht. Das scheint mir für einen Religionspädagogen, der sich auf der Suche nach dem didaktischen Zugang zur Religion befindet, ein naheliegender Grundsatz zu sein. Fragt sich nur, wo ich diese Selbstdarstellung bzw. ihren Selbstvollzug finde. Durch wöchentliche Anzeigen im Tageblatt unserer Stadt wurde mir diese Frage schnell beantwortet, durch den ›Kirchzettel‹, der Zeit und Ort aller Gottesdienste im näheren Umkreis annonciert.

Ich weiß aus Erfahrung, daß es eines inneren Rucks bedarf, den religionspädagogischen Forscherdrang so weit zu aktivieren, daß er ausreicht, um die Grenze zur *terra ignota* eines Gottesdienstes mutig zu überschreiten. Die Tageszeit für diese Expedition ist denkbar ungünstig, in Konkurrenz zum sonntäglichen Frühstück, und der Forscher wird sich dabei wie ein Eindringling in Gebräuche eines fremden Stammes vorkommen. Aber ich darf meinen Lesern versichern, daß Religionspädagogen auf solchen Expeditionen spannende Entdeckungen an sich selbst und an ihrer Umwelt machen werden, wenn sie nur etwas Kontinuität in ihre Forschungen bringen, möglichst keinen Sonntagmorgen auslassen und die Kirchen in der weiteren Umgebung nach dem Zufallsprinzip aussuchen.

In der Tat wird sich bereits im nächstgelegenen Gottesdienst am nächsten Sonntag Religion abspielen. Wer könnte einen solchen Sachverhalt aus unserer religionspädagogischen Literatur erschließen? Um Religion zu finden, braucht es keine vorgängige familiäre Sozialisation, keine Zeugen mit frommem Selbstbewußtsein, keine Meditationsübungen und keine kritische Selbstreflexion, keine Erfahrung mit dem Unbedingten und kein Verständnis für Metapher und Symbol. Hingehen, mitmachen – das wäre zunächst alles. Und wenn es mit Unterricht zu tun haben soll, dann würde sich noch anschließen: Beobachtungen austauschen, Befremdliches in Worte fassen, über Lächerliches lachen und sich an Eigenartiges herantasten, schließlich – wo es lockt – in der Aneignung, im Ausfüllen und im Zurechtschleifen der vorgegebenen Formen sich selbst erproben und dann nachschauen, was sich daraus ergibt, für sich und andere.

1.2 Das Land der Liturgie

Die Religion beim eigenen Wort nehmen, um den Zugang zu ihr zu finden: Das eigene Wort, das sie im Gottesdienst spricht, gehört zu einer besonderen Gattung. Die Schule säße einem schlimmen, nur durch die Entstehungszeit der Religionspädagogik zu erklärenden Mißverständnis auf, wenn sie etwa meinte, das Wort der Religion stünde in den Urkunden, durch die sie sich legitimiert, ihren Ursprung rekonstruiert und ihre Lehre entwickelt. Jenem Wort, das durch Philologenfleiß Text und Quelle geworden ist, entspricht unterrichtlich eine erklärende Redeweise, die der Religion so fern ist wie der Sexualkundeunterricht der Erotik. Das zu Text geronnene und das erklärende Wort haben beide die Religion herausgefiltert bekommen. Das Wort der Religion, mündlich gesprochen, konstituiert das Gesprochene als Wirklichkeit; es bringt durch das Sprechen das zustande, was es sagt.

Das sei näherhin erläutert. Im fernen Land des Gottesdienstes, das ich im lutherischen Südniedersachsen bereise, findet sich der religionspädagogische Forscher meist in einem kleinen Häuflein von Leuten wieder, die sich einzeln in einem geräumigen Kirchenschiff verteilen. Die Diskrepanz zwischen dem hohen Anspruch der dort zur Sprache kommenden Formeln und der Anzahl der Beteiligten gehört offenbar zur Signatur gegenwärtiger institutionalisierter Religion. Sie hat ein gebrochenes Verhältnis zur herrschenden Vorstellung von Wirksamkeit.

Die gottesdienstliche Versammlung, an der ich nun teilhabe, läßt sich in undurchschaubarer Abfolge Wortfolgen wie »Ehre sei dem Vater . . .«, »Kyrie eleison . . .«, »Ehre sei Gott in der Höhe . . .« intonieren und respondiert. Ob die Singenden wissen, was sie singen, ist zunächst gleichgültig. Nicht das Bewußtsein der Sprechenden macht den Sinn des hier Gesprochenen, sondern es kommt auf das Sprechen selber an, das im Akt des Verlautens seinen Sinn hat und freisetzt.

Wird »Ehre sei dem Vater . . .« gesungen, dann erhält dieser Vater durch das Singen – als einziger, im Gegensatz zu allen andern, denen sie entzogen wird – »Ehre«; mehr noch, der Vater ist als der jetzt durch dieses Singen in einziger Weise Geehrte gegenwärtig (und mithin auch existent). Es hängt nicht von der kleineren oder größeren Anzahl der Feiernden ab, daß sich Gott gegenwärtig macht; vielmehr scheint es zu der Art verborgener Offenbarung des christlichen Gottes zu passen, wenn sich sogar noch seine Gemeinde der Vergegenwärtigung Gottes entzieht.

Auch das griechische »Herr, erbarme dich. . .« ist nicht als ein wohlmeinender Ratschlag an einen an und für sich existierenden Gott gedacht, er möge sich doch bitte überlegen, ob er sich nicht dazu entschließen könnte, Erbarmen an den Tag zu legen – dazu bedürfte es nicht der alten »heiligen« Sprache. Vielmehr macht das Sprechen selbst den Angerufenen für diesen Gottesdienst als einen sich erbarmenden präsent. Deshalb ruft die »Formel« im gleichen Atemzug »Christe« mit an, der das Erbarmen durch sein Opfer verbürgt. Daß dieser Gott als ein lebendiger gegenwärtig ist, dessen souveräne Göttlichkeit durch die Erscheinungsweise im Akt dieses religiösen Sprechens nicht beeinträchtigt wird, steht auf demselben Blatt. Denn es ist seine Sache allein, in welcher Art und Weise sich sein Erbarmen an uns vollziehen wird. Kreuz und Leiden werden durch seine Gegenwart nicht beseitigt, aber es ist mit diesem Anruf in seine Hand gelegt.

Mutatis mutandis das »Halleluja« und das »Sanctus«, das – in dieser Versammlung gesungen – nicht nur den Gesang der Engel im Himmel nachahmt, sondern dadurch, daß es hier ertönt, die Verbindung zum Himmel herstellt, den *einen* Gesang im Himmel und auf der Erde singt und die Engelchöre damit für uns *modo religioso* zur Wirklichkeit macht. Der Leser betrachte im liturgischen Teil des Gesangbuchs den Wortlaut der Präfation: die Aussage, es sei heilsam, daß wir durch Christus dem ewigen Gott »allezeit und allenthalben« Dank sagen, wird durch das Singen eingelöst. Das Singen ist bereits diese Danksagung und damit heilsam. Die Stimmen des Gottesdienstes vereinen sich mit dem einhelligen Jubel

des Himmels zu einem Lobgesang »ohn' Ende« und eröffnen Heil. Die Liturgie bringt *in actu* zuwege, was sie verlauten läßt.

Noch ein letztes Beispiel: In der Versammlung, in die der religionspädagogische Forscher geraten ist, wird nach meist verklausulierter Aufforderung (»mit den Worten der alten Kirche« z.B.) ein ziemlich langer dreigliedriger Text gesprochen, der mit »Ich glaube an . . .« beginnt. Nur sehr verbildete Schulweisheit käme zu dem Schluß, die Mitsprechenden sprächen hier (in *einem* Wortlaut, o Wunder) aus, was sie im Herzen als ihren Glauben tragen. Bitteschön, es handelt sich hier – in diesem Gebrauch – um Liturgie. Das »Glaubensbekenntnis« muß im Gottesdienst gesprochen werden, nicht weil die Versammelten so viel glaubten, sondern weil sie wenig oder gar nichts in ihren Herzen herzubringen. Das Credo »setzt« gemeinsames Glauben *liturgice* und entlastet die Feiernden davon, Glauben erschwingen zu müssen.

Der Bereich der Liturgie ist ein eigenartiges Land, in dem alte, unter der Herrschaft der Rationalität fast vergessene (Sprach-) Gesetze herrschen. Was die Sprechenden und Singenden verlauten lassen, kommt von ihnen, gewiß, sie sind auch dafür verantwortlich, was und wie es geäußert wird, aber der Inhalt entfaltet seine Kraft aus sich selbst, mehr als die Beteiligten aus sich heraus jemals zustande bringen könnten.

Das religiöse Sprechen ist kein christliches Reservat. Es findet in unserer Alltagsreligion tagtäglich statt: der Gruß »Guten Morgen« macht durch den Akt des Grüßens den Morgen für den Angeredeten »gut«. Die Gegenprobe beweist, daß der *unterlassene* Gruß den Morgen für den Betroffenen in bedrohlicher Weise »böse« machen kann. Die Visite des Chefarztes am Krankenbett mit den immer gleichen rituellen Fragen (»Wie geht's uns heute?«) ist auf eine wiederum rituelle Antwort angelegt, die als Responsum prompt erfolgt (»besser« oder »gut«). Das letztlich unverfügbare Befinden ist durch das Ritual, das es als »gut« qualifiziert, für den Patienten *in actu* tatsächlich gut. Der Lehrer weiß, wie sein Loben und Tadeln im Unterrichtsritual der Schule Wirklichkeit schafft. Die religiöse Intensität von Klinik und Schule übertrifft die der Kirche in mancherlei Hinsicht. Und wie viele Unterhaltungssendungen des Fernsehens leben davon, daß die ausgesprochenen Wünsche auserwählter Gesegneter: öffentliche Aufmerksamkeit, ein Geldsegen, der Ritt auf einem Kamel, noch auf der Bühne durch einen priesterlichen Showmaster in Erfüllung gehen?

1.3 Gefahren für den Forscher

Die Teilnahme an solcherart Handlung hat für die teilnehmenden Personen auf die Dauer gravierende Folgen. Die spezifische Wirklichkeit, die sich im Vollzug der Handlung konstituiert, teilt sich den Beteiligten mit, nimmt sie in sich hinein, »trägt« sie geradezu. Die »Güte« des Morgens wird bei aller Unverfügbarkeit auf fragile Weise verlässlich. Zugleich »tragen« die Beteiligten ihrerseits den sich konstituierenden Wirkzusammen-

hang, indem sie sich aktiv in die rituelle Handlung einbringen und sie zu der ihrigen machen: Sie grüßen zurück. Die Handlung lebt in sozial vermittelter Reziprozität und bewirkt zu ihrem Teil selber Sozialität.

Die altkirchliche Römische Messe bietet hierfür ein klassisches Modell: Die Gaben, die auf dem Altar zu Leib und Blut Christi werden, sind von den Teil-Nehmern an der Feier selber mitgebracht worden, sie bringen *sich* mit diesen Gaben (und nicht nur mit den materiellen) selber aktiv in die Handlung ein. Was sie nach der Wandlung als Leib und Blut Christi erhalten, hat sie selber mit in sich aufgenommen und macht sie nun im Empfang der Gabe zur Gemeinde.

Das Einlassen auf rituelle Handlungen verändert die Teilnehmenden. Wer die Wohltat eines Grußes spürt und wiedergrüßt, wird nach einiger Zeit ein bürgerlich-zivilisierter Mensch. Der Patient wartet in seinem Bett auf den Arzt, stellt sich und seinen ganzen Tag auf diese Visite ab und wird darüber ein Klinikpatient. Ein paarmal gelobt – und schon ist aus einem Kind ein Schüler geworden.

Auch der Gottesdienst greift nach denen, die ihn feiern, sobald er seine Tragfähigkeit zeigt, und macht sie zu Kirchenchristen. Es geht nicht an, gottesdienstliche Handlungen zu erörtern, ohne die verwandelnde Kraft, die ihnen auf Dauer innewohnt, mitzubedenken. Es gibt triftige Gründe, sich nicht auf einen Gottesdienst einzulassen (wie es gute Gründe gibt, kein Christ zu sein). Wer eine Ahnung davon hat, um was es bei einem Gottesdienst geht, schreitet nicht ohne Beklemmung über die Schwelle des Gotteshauses. Abwehrreaktionen gegenüber der ›Kirche‹, bis hin zur Befürchtung, sich dort selbst aufzugeben, ja bis zur unartikulierten Angst vor einem unberechenbar Heiligen, sind von der Sache her gegeben.

2 Theoretische Ausgangspunkte

2.1 Reformpädagogische Didaktik

Selbst auf die Gefahr hin, Maximen zu Orakeln werden zu lassen, skizziere ich meinen pädagogischen, theologischen und religionspädagogischen Ausgangspunkt mit wenigen Strichen. Didaktik begreife ich als eine Denkbewegung, die vom Lebenszusammenhang der Lerninhalte ausgeht, sie auf ihre Notwendigkeit für das Leben hin befragt und sie für Lernende so aufzuschließen versucht, daß sie in freiem Zugriff zur Erweiterung von Lebensmöglichkeiten begriffen und ergriffen werden können. In dieser Denkbewegung frage ich auf Religion zu. Ich frage ebenso auf Lernende zurück.

Was mich selbst angeht, so habe ich in dieser Denkbewegung keinen festen Standort, sondern ich wandere in ihr hin und her. Ich befinde mich nicht bei der heutigen Schülergeneration, so daß ich von ihr *ausgehend* fragen könnte, wiewohl ich meine, manchmal manches von Schülern und

Schülerinnen zu verstehen. Ich befinde mich auch nicht *innerhalb* der Religion; obwohl oder weil ich evangelischer Theologe bin, ist das Christentum für mich selbst zuweilen verschlossen. Aber ich habe vieljährige Berufserfahrung im Umgang mit diesem Christentum und seinen Theologien. Der Zugang zum Christentum evangelischer Prägung ist für mich also auch ein existentielles Problem; ich nehme mich in der didaktischen Denkbewegung selber als Lernenden ernst.

Zur Lebbarkeit des Christentums gehört für mich, daß die springenden Punkte davon anderen, die nach ihm fragen oder nach ihm zu fragen verlernt haben, auch mir selbst, mitgeteilt werden können, so daß sich seine Not-Wendigkeit möglicherweise herausstellt. Es ist mein Berufsinteresse, aber auch mein existentielles Interesse, nach den Punkten zu fragen, an denen sich Christentum möglicherweise lebendig zeigt.

Ich stehe dabei in einer ›reformpädagogischen‹ Tradition. Lernen heißt Aneignen durch produktives Gestalten für das selbstverantwortete Leben. Partnerschaftliche Sozialität ist sowohl im Aneignen als auch im Gestalten als auch im Verantworten angelegt; die Reformpädagogik hat bahnbrechend auf die Kraft der Gruppe gesetzt, zu der auch die Lehrenden gehören. Jede relevante Schülerfrage ist auch eine Lehrerfrage und umgekehrt. Gegen den pädagogischen Terrorismus durch den Primat von begrifflicher Abstraktion und Reflexion haben die Reformpädagogen Synthesen von ›Leben und Lernen‹ gesucht. Das Lernen selbst ist als Lebensvorgang zu begreifen, in dem Sinnlichkeit, gestaltendes Handeln und Denken aufeinander angewiesen sind.

2.2 Didaktik und Theologie

Gehe ich unter solchen Prämissen auf ›Theologie‹ zu, dann zeigt sie ihren didaktischen Wert im Zusammenhang mit erreichbaren Vorgängen und Gestaltungen der Lebenswelt. Das Auswahl- und Strukturierungsprinzip, unter dem Theologie gefragt ist, ist die erfahrbare, zugängliche, lebendige Religion. Theologie hat zur Alltagsreligiosität, angefangen bei der Deutung von Träumen, aufgehört bei den Ritualen vor dem Fernsehaltar im Wohnzimmer, mancherlei beizusteuern. Aber was sie dazu zu sagen hat, beruht auf dem Erfahrungswissen und dem Reflexionspotential, das sie im Umgang mit dem spezifisch christlichen Kult und den spezifisch christlichen religiösen Verhaltensweisen erworben hat. Deshalb möchte ich mich für diesmal auf das evangelisch-kirchliche Christentum beschränken. Dabei mache ich allerdings die Voraussetzung, daß dieses Christentum unter der Kategorie der ›Lebendigkeit‹ überhaupt befragt werden kann. Anders gesagt: Ich frage nach dem ›Sitz im Leben‹ des konkreten evangelischen Christentums und dessen Bearbeitungen.

Gestaltungsformen, in denen sich Christentum lediglich zu einem Zusammenhang schulmäßiger Intellektualität verdichtet, ohne daß ihnen außerhalb der Schule Lebensvorgänge entsprächen (Darstellung christlicher ›Lehre‹ etwa), treten für meine weiteren religionspädagogischen Überlegungen jetzt zurück.

Zur Verdeutlichung: Der schulmäßigen kritischen Analyse von Bibeltexten entspricht kein ›Sitz im Leben‹. Solange mein Großvater abends nach der Fabrikarbeit am Wohnzimmerisch unter der Gaslampe ehrfürchtig in der Bibel gelesen hat, war es für seinen Sohn wichtig, daß die Bibel auch in der Schule der methodischen Suche nach der Wahrheit unterstellt wurde; die Schule hätte sich andernfalls ihrem eigenen Anspruch entzogen und den Schüler nicht ernst genommen. Liest nicht einmal mehr der Pastor in der Bibel, um sich dort Weisung zu holen, ist die Lektüre der Bibel didaktisch ortlos.

Etwas anderes ist es, wenn hier und da für ein morgendliches Ritual zum Losungsbüchlein der Brüdergemeine gegriffen und ein biblischer Text verlesen wird. Beziehe ich mich didaktisch auf diesen Vorgang, ist das Losungsbüchlein mit seinem spezifischen Verwendungszusammenhang der Unterrichtsgegenstand, mithin die Fragen, wie ich mir als Lernender eine christliche Andacht veranstalten könnte oder was mit mir passiert, wenn ich dabei mitmache.

Etwas anderes ist es, wenn der Pastor oder die Pastorin mit ihren Techniken eine biblische Perikope in eine Predigt überführen, an der Zeit- und Kirchengenossen durch Zuhören teilhaben sollen. Mit der Perikope sind jetzt die homiletischen Techniken und die Handlungsarten des Gottesdienstes Gegenstand des Unterrichts. Die historischen Fragen sind in diesem Zusammenhang didaktisch wenig ergiebig.

2.3 Religion und Religionspädagogik: Eine programmatische Linie
Die didaktische Aufgabe erfordert, Prozesse zum Mitmachen zu erschließen, in denen Religion eine wahrnehmbare Gestalt erhält. Die Vorgänge, an denen evangelisches Christentum unterrichtet werden kann, schrumpfen durch diese Betrachtungsweise auf einen schmalen Bestand zusammen. Das ist vielleicht kein Schade; zeigt sich daran doch erst einmal, was ist: Es gibt nur wenige didaktische Orte, an denen evangelisches Christentum als Religion beim eigenen authentischen Wort zu nehmen ist. Seine gesellschaftliche Reichweite ist bescheiden. Dem Wahrheitsanspruch bekommt solche Bescheidenheit gut.

Ich versuche mich nicht an einer vollständigen Aufzählung:

Neben dem Sonntagsgottesdienst die Kasualien Taufe, Konfirmation, Trauung, Beerdigung; das Gespräch zwischen Krankenhausseelsorger und Patient, Gemeindeschwester und Pflegebedürftigem – wenn es sich zu Religion verdichtet; die religiöse Erzählung im Kindergarten; diskursive und meditative Gespräche zu Hause und z.B. in Jugendgruppen; Veranstaltungen des Kirchentags; die häusliche und betriebliche Weihnachtsfeier. Ist über die Mattscheibe vermittelte Religion religiös? Beten evangelische Eltern abends mit ihren Kindern? Und nicht zu vergessen: das authentische Wort der Kirchenmusik, eingeschlossen in Rituale des Musikhörens; die Wand in einer Ausstellung mit modernen religiösen Bildern und die Art ihrer Begehung; die Architektur eines Kirchenraums.

Die Liste hat ein Gefälle zum pastoralen Dienst und spiegelt damit die ›Pastorenkirche‹ wider. Will ich diese erste Aufzählung systematisieren, gruppiert sie sich um »Liturgie« als zentralen Begriff. Die wiederkehren-

den rituellen Formen, die die Teilnehmenden einbinden, konstituieren einen geschützten Raum, in denen die Formeln, Worte, transzendieren und ihre tragende Wirksamkeit entbinden können: sowohl in der Massenveranstaltung als auch im meditativen Gespräch, in der Musik.

Unser didaktisches Denken zuckt vor dieser Schwelle liturgischen Handelns für gewöhnlich zurück und spart diesen im strikten Sinn als kirchlich empfundenen Bereich des Umgangs mit dem Heiligen aus, um nicht selber dem Verdikt kirchlicher Enge zu verfallen. Darin drückt sich nicht nur Weite, sondern zugleich auch ein Defizit religionspädagogischen Denkens aus. Die Berufstätigkeit des Pastors ist didaktisch als nicht zugänglich tabuisiert. Eine Religionspädagogik jedoch, die ihre Lernenden nicht lehrt – ich treibe das Argument gleich auf die Spitze –, eine Abendmahlsfeier liturgisch angemessen zu planen und selbständig durchzuführen, so daß sie *ihre* Feier werden kann, zollt der Pastorenkirche Tribut. Die historische Arbeitsteilung zwischen Schule und Kirche entzieht der schulischen Religionspädagogik die Aufgabe, den Umgang mit dem Heiligen im Kern produktiv-gestaltend zu erschließen, christliche Religionsausübung zu demokratisieren und mit- hin ihrer aufklärenden Aufgabe gerecht zu werden.

3 Strukturen evangelischer Religionspädagogik

3.1 Subjektivität und Reflexivität: Das neuzeitliche religionspädagogische Programm

Angeleitet durch den traditionellen Zuschnitt unserer Religionspädagogik wird der geneigte Leser kaum umhin kommen, meinen Gedankengang im besten Fall als ›katechetisch‹, im schlimmsten als ›gemeindepädagogisch‹ zu klassifizieren.¹ Im Ansatz sei das nicht ›religionspädagogisch‹ gedacht. Doch eben dieses meine ich.

Religionspädagogisches Denken hat die Bewegung der Neuzeit im wesentlichen nachvollzogen, in der Religion zunehmend in die Innerlichkeit verlegt wurde. Das lernende Subjekt, das Religion in sich zu finden und zu entwickeln hatte, wurde für die Pädagogik zugleich zur Aufgabe: Es galt, dieses Subjekt entsprechend zu formen. Je mehr Religion von äußeren, ›kultischen‹ Vorgängen gelöst wird, um so gewichtiger die pädagogische Prägung der Heranwachsenden. Ich schematisiere:

Die *pietistische* Pädagogik stellt das Sündenbewußtsein bei ihren Zöglingen her und läßt daraus unter Tränen der Zerknirschung auf die Zuwendung des Heilands antworten. Damit das Ich des Zöglings entsprechend geformt wird, muß die pädagogische Aufgabe in die Hand des Pastors konzentriert, professionalisiert werden. Die zielsichere Führung des noch nicht bekehrten Lernenden durch die katechetische Fragenkette ist das entscheidende Instrument.

1 Vgl. zur Unterscheidung Chr. Bizer, Art. Katechetik, in: TRE XVII (1988), 704ff; ders., Katechetische Memorabilien. Vorüberlegungen vor einer Rezeption der evangelischen Katechetik, in: JRP 4 (1987), Neukirchen-Vluyn 1988, 77-97.

Pädagogische Programme der *Aufklärung* machen das als vernunftbegabt veranschlagte Wesen für seine Geschöpflichkeit sensibel, vermitteln die Einsicht in die moralisch unabdingbaren Pflichten und leiten an, diese in vermeintlich freier Selbstbestimmung innerlich zu übernehmen. Wichtigstes Instrument der Formung ist die sokratische Katechisation.

Bürgerlich-kirchliche Erziehung läßt im Erleben der Religion die werdende Persönlichkeit sich entfalten und bildet sie derart aus, daß sie den Wert der Persönlichkeit als Inbegriff von Religion zu genießen weiß. Die gemütbildende religiöse Erzählung ist ein entscheidendes Instrument.

Verkündigende Unterweisung verweist auf ein kontingentes Kerygma, aus dem sie eine Betroffenheit des Ich ableitet, die sie selber prägend als Kirchlichkeit vorwegnimmt. Die Religionspädagogik des *unbedingt Angehenden* schließlich – in ihren sozialen, politischen und personalistischen Varianten – qualifiziert unterrichtlich ausgelöste oder lebensweltlich rekonstruierte Identifikationen als verschlüsselte Forderung an das Ich und stellt programmatisch auf das daraus resultierende Bewußtsein ab.

Würde sich die in vieler Hinsicht aufschlußreiche religionspädagogische *Lebenslauf-forschung*² je in konzeptionsbildenden Curricula niederschlagen, würde sich diese Struktur noch einmal variieren. Das Subjekt beugt sich auf sich selbst zurück, findet Religion in sich und ist damit selbst der Angelpunkt seiner Religion. Aus der reflexiven Erkenntnis folgt die letzte Verantwortung, sich in Einklang mit der Erkenntnis zu halten und den gefundenen Gott zu verwirklichen – oder abzuschütteln.

3.2 Unterrichtete Liturgie unter neuzeitlichen Bedingungen

Wird Religion zunehmend ins Innere der Lernenden verlegt, entspricht dem eine Religionspädagogik des Bewußtseins und der Reflexion, die auf planmäßig erzielter Betroffenheit aufbaut und durch pädagogische Prozesse das Innere rationalisiert, indem Vorstellungen, Einstellungen und Normen den Sprachstrukturen der von ihr inaugurierten Diskussion unterworfen und damit kultiviert werden. Aus solchen Bemühungen entsteht ein Gefälle, das *de facto* im praktischen Zugriff darauf hinausläuft, Gott zum Faktor des Bewußtseins zu machen, der schließlich und endlich dankbar sein darf, daß wir uns mit solchem Aufwand um ihn bemühen.

Diesem Subjektivismus ist nicht dadurch zu steuern, daß ihm antithetisch ein kultischer Objektivismus entgegengesetzt wird. Religion in einen Zusammenhang von Unterricht zu bringen heißt (schon seit Augustin), die Selbstmächtigkeit des Subjekts zu respektieren und ihm die Religion so zu erschließen, daß sie ohne Aufgabe des Selbst zu der seinen werden kann. Die Lösung des Problems sehe ich auf folgendem Grundriß:

Es ist die geprägte liturgische Form, geschichtlich vererbt und letztlich unableitbar, deren Entfaltung im Vollzug das Heilige, Gott, in sich birgt. Jahrhundert um Jahrhundert haben junge und alte Christenmenschen an ihr ihre Religion erfahren und gelernt. Unter dem Zugriff des seiner selbst mächtigen neuzeitlichen Subjekts, das vorgängig wissen muß, was mit ihm geschieht, wird die liturgische Form von ihrem Vollzug gelöst und damit auf einen ›unverständlichen‹ dogmatischen Gehalt reduziert.

² Vgl. K.E. Nipkow, Lebensgeschichte und religiöse Lebenslinie. Zur Bedeutung der Dimension des Lebenslaufs in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik, in: JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyt 1987, 3-35 (Lit.). Ich kann diesen Aufsatz als Schilderung von Ausgangsbedingungen für meine Problemstellung lesen.

Nach dieser Distanzierung vom liturgischen Vollzug kann – von einem Standpunkt außerhalb – dem liturgischen Akt nur im Modus von Hinweisen eine Potentialität zuerkannt werden, unter der sich einem Teilhabenden *möglicherweise* das Heilige, Gott, zeigt. Die Formen sind nicht in sich gültig, sondern werden jeweils unter konkreten Bedingungen gesehen, unter denen sie von konkreten Menschen situativ in Gebrauch genommen werden. Zeitgenossen gehen in subjektiver Befindlichkeit mit den geerbten Formen um und modifizieren sie dabei so, daß sie selber für die Formen Verantwortung übernehmen. Dieser Stand der Entwicklung ist für gegenwärtiges didaktisches Denken eine Ausgangsbedingung.

Der Potentialität, in der geerbte liturgische Formen sich als tragend erweisen, entspricht didaktisch ein Probiervverhalten, das nicht nur eine Teilnahme am liturgischen Vollzug, sondern zugleich Modifikationen der Form selbst ausprobieren muß. Unter moderner Subjektivität geschieht religiöses Lernen als Handhabung von liturgischen Formen, bei der die Lernenden aus ihrer Situation ihre Bedürfnisse in ›ihre‹ Liturgie eingehen lassen können. Freie Subjektivität bringt sich auf ihre Weise in die liturgischen Formen ein und erfährt in ihren Vollzügen die selbst mitverantwortete Religion.

Ich lege Wert auf den gruppentheoretischen Begriff des Sich-Einbringens. In Selbststeuerung bleibt jedes Subjekt selbst dafür verantwortlich, was es von sich zu geben bereit ist und was nicht. Einbringen setzt einen Prozeß voraus, in dem sorgfältig der Konsens darüber hergestellt wurde, worin das Ziel des gemeinsamen Arbeitens besteht und wohinein eingebracht wird. Dabei tragen der Arbeitsprozeß und sein Ziel den religiösen Charakter und nicht eine vorausgesetzte religiöse Prägung der Teilnehmer, obgleich auch religiöse Erfahrungen eingebracht werden können.

Ich phantasie: Die rituelle Stilisierung der Sprache und das rituelle Sprechen der Künder und Künderinnen in den abendlichen Fernsehnachrichten, das entsprechende teilnehmende Verhalten, das jedem älteren Schüler bzw. Schülerin geläufig ist, und die einzuhaltende festgesetzte Zeit, abends 20 Uhr, lassen die Nachrichtenschau auch als einen modernen Akt kultischer Andacht begreifen, die dem Teilnehmenden die unverfügbare Disposition verspricht, im Einklang mit und auf der Höhe der Zeit zu leben: religiöse Erfüllung. Die ›Tagesschau‹ ist unter diesem Aspekt als ein öffentliches Abendgebet der *civil religion* anzusprechen.

Das Interesse an der unterrichtlichen Analyse lebt von der Frage, wie nun eine Religion, die ihren religiösen Charakter selber durchschaut, z.B. evangelisches Christentum, mit den Glücks- und Unglücksfällen des Tages umgehen würde. Das ist nicht nur eine Frage der praktischen Erkundung, die in der kirchlichen Wirklichkeit auf ein enttäuschendes, nichtsdestotrotz signifikantes Ergebnis stoßen wird, sondern vielmehr eine Frage eigenen Gestaltens.

Wenn mehrere Formulare des »Kyrie«, darunter auch die traditionelle Ektenie des Fürbittegebets, vorgegeben werden, kann die leitende Unterrichtsfrage jetzt heißen: Wie wird

angesichts des Tagesgeschehens im November 1989 ein »Kyrie« von der Gruppe der Lernenden verantwortet und konkretisiert, und wie wird das Tagesgeschehen infolgedessen ausgewählt, strukturiert und profiliert? In welcher Darstellungsdimension und in welcher ausgearbeiteten Gestalt, in welchem Rahmen und für welche prospektiven Teilhabenden wird sich der Entwurf der Lernenden entfalten können? Erst mit der realen Erprobung und dem Erfahrungsaustausch danach hat der Unterricht einen vorläufigen Abschluß.

Alles, was der Religionsunterricht an Lerngebieten seit seiner Problemorientierung erworben hat, ja alles, was es in der Schule und darüber hinaus zu lernen gibt, ist für solche Arbeitsprozesse bedeutsam. Die erschlossenen Lernfelder des Religionsunterrichts werden unter dem didaktischen Blick auf die Liturgie nicht beiseite gedrängt, sondern sie erhalten dadurch ihre fachspezifische Orientierung und Konzentration. In den unterrichtlichen Prozeß einer liturgischen Gestaltung gehen über lange Zeiträume hinweg mindestens so viele Anregungen, Probeentwürfe, Zwischendiskussionen und Umwege ein wie bei der Ausarbeitung eines Werkstücks im Kunstunterricht.

3.3 Retardierende Momente: Kirche, Schule, Religionslehrer

Die Religion beim eigenen Wort nehmen, mit dem sie sich selbst darstellt – die Formel zeigt in didaktischer Beleuchtung ein neues Profil. Das authentische Wort der Religion selber in den Mund nehmen heißt erst im vollen Sinn Lernen von Religion. Mir scheint, eben deshalb war lange Zeit das individuelle Gebet (z.B. vor dem Einschlafen) der Inbegriff persönlich ausgeübter Religion. Hier ist Religion in einem rituellen Akt greifbar gewesen, indem sie in der zartesten Weise individuell gestaltet wurde. Seitdem Haus und Familie nur noch bedingt evangelischem Christentum Gestaltungsraum geben können, muß religiöses Lernen öffentlich institutionalisiert werden. Es institutionalisiert sich selbst unter den Riten der Disco, des Fanclubs und wahrscheinlich auch der Pornokonsumenten – nun freilich unter hermetischer Abgeschlossenheit gegenüber dem die christliche Religion reflektierenden Bewußtsein – »Theologie«, gegenüber reflektierter Wirklichkeitskonstruktion des Christentums »Liturgik«.

Was die Kirchengemeinden an Lernorten für liturgisches Gestalten anbieten, ist in meinem Erfahrungsbereich minimal. Für den kirchlichen Jugendunterricht ist in der Theorie die Liturgie (Taizé!) – als Erlebnisraum – längst wiederentdeckt.³ Aber viele gutwillige religionspädagogische Versuche vermitteln sich nicht mit der Gemeinde und bleiben punktuelles Gruppenerlebnis, z.B. das Feierabendmahl auf der Konfirmandenfreizeit. Als Lernort muß Liturgie in ihrem Rahmen auf Kontinuität angelegt sein. Aber die Kirchengemeinde nimmt ihren eigenen Gottesdienst nicht

3 Vgl. z.B. H. Reimer und H. Reller (Hg.), *Leben entdecken. Ein Buch für Konfirmanden*, Gütersloh/Gelnhausen 1981, Teil 7; K. Dienst u.a. (Hg.), *Gottesdienst* (ku 16), Gütersloh 1982.

ernst⁴; sie desavouiert ihn durch Fernbleiben und legt ihrerseits den Pastor auf eine seelenlose Repetition der Agenda fest, den Inbegriff des abgesicherten pfarramtlichen Reservats. Die Gleichgültigkeit mancher Pastoren gegenüber der von ihnen zelebrierten Liturgie erschreckt mich oft. Kein Wunder, daß die Formen liturgischen Handelns dann auch nicht unterrichtlich erschlossen werden. Ich kann mich nicht an einen einzigen Unterrichtsvorschlag erinnern, der darauf abzielte, die Liturgie des Hauptgottesdienstes wirklich in die Hand einer Konfirmandengruppe zu geben.

Günstiger sind die Rahmenbedingungen in der Schule. Sie beginnt sich nach dem Bankrott der funktionalen Lerntheorien ihrer reformpädagogischen Wurzeln wieder zu besinnen. Die pädagogischen Parolen und Experimente, die auf ›Erfahrung‹, ›Gestalt‹ und ›Ganzheitlichkeit‹ abheben, sind signifikante Signale.⁵ Das hieße für das Fach Religion: Der gestaltete rituelle Vorgang und die reflexiv kontrollierte Teilhabe an ihm lägen durchaus auf der neuen konzeptionellen Linie: meditative Übungen, Feiern, Exkursionen zu Kirchentagen, ja selbst das Schülerinteresse an okkulten Praktiken weisen in diese Richtung.

Retardierend wirken jedoch das traditionelle Arrangement der öffentlichen Schule in Sachen Religion mit den Kirchen und das Profil der Religionslehrer selbst. *Kirche und Schule*: Für die Einführung in die gelebte Religion und für die Erschließung eines ›Allerheiligsten‹ (des Abendmahls) ist die Kirche zuständig; die Reflexion von Religion und religiösen Stoffen gehört in die Schule. Diese Aufteilung hat die moderne Schule vom 19. Jh. geerbt, sie ist indirekt auch ein Ausdruck der geistlichen Schulaufsicht, die das ›Eigentliche‹ dem Geistlichen vorbehalten hat. Weder vom Geist der Schule noch von der Leistungsfähigkeit der Kirche her stimmt diese Vermessung des Lehrplans noch. Sie verhindert zu ihrem Teil selbst Religionsunterricht an der Schule, indem er ihn in der geistlichen Substanz aushöhlt.

Wichtiger noch ist *das Profil des Religionslehrers*⁶: Er hat seine Berufsent-scheidung so getroffen, daß er sich jedenfalls nicht für den Beruf des Pfarrers qualifizierte. Sein Studium der Theologie ist – negativ – dadurch bestimmt gewesen, daß er jedenfalls nicht mit Homiletik, Liturgik oder Seel-

4 Chr. Bizer, Leere Kirchen – volle Hallen?, in: T. Schmieder und K. Schuhmacher (Hg.), Jugend auf dem Kirchentag. Eine empirische Analyse von A. Feige, I. Lukatis und W. Lukatis, Stuttgart 1984, 273–284; ders., Glauben und leben. Kurhessen-Waldeck diskutiert seinen Konfirmandenunterricht, ForR 1988, Heft 1, IIIf.

5 Vgl. z.B. die Ansätze zur Gestaltpädagogik: H. Petzold und G.I. Brown (Hg.), Gestaltpädagogik, München 1977; A. Prengel, Gestaltpädagogik, Weinheim 1983; O.A. Burow, H. Quitmann und P. Rubeau, Gestaltpädagogik in der Praxis. Unterrichtsbeispiele und spielerische Übungen für den Schulalltag, Salzburg 1987.

6 Vgl. G. Lämmermann, Religion in der Schule als Beruf. Der Religionslehrer zwischen institutioneller Erziehung und Persönlichkeitsbildung (Münchener Universitäts-Schriften, Fachbereich Evangelische Theologie: Münchener Monographien zur historischen und systematischen Theologie, Bd. 10), München 1985 und den Literaturbericht von P. Biehl, Beruf: Religionslehrer. Schwerpunkte der gegenwärtigen Diskussion, in: JRP 2 (1985), Neukirchen-Vluyn 1986, 161–194.

sorge in Berührung gekommen ist. Das sind Punkte, an denen sich den Studierenden der Theologie, wenn überhaupt, die theologischen Einzeldisziplinen zur Aufgabe integrieren, sich selber in die eigene Religion tätig-gestaltend einzubringen. Für Religionspädagogen vollzieht sich diese Integration entweder unter historischer Perspektive – Einordnung religiöser Erscheinungen in einen historischen Zusammenhang – oder so, daß persönliches punktuelles Interesse an Religion in allgemeinpädagogische Zielsetzungen eingezeichnet und von da auch normiert wird.

Unter diesen Bedingungen Lehrende des Fachs Religion auf liturgisches Gestalten anzusprechen wird in vielen Fällen das Selbstbewußtsein eines Lehrers berühren, das sich von Religion emanzipiert zu haben glaubt und diese Emanzipation weiterverbreiten will. Es ist mir jedoch eine offene Frage, inwieweit hier nicht eine berufsbedingte Verdrängung von Religion vorliegt. Auch bei Religionslehrern könnte zu nahe kommende Religion Angst machen, wenn sie nicht persönlich integriert ist. Und wo läge für den Religionslehrer die Nötigung, mit der eigenen Religion ins reine zu kommen?

Das authentische Wort der Religion selber zu formen, in den Mund zu nehmen – und in Handlung zu übersetzen –, das ist religionspädagogisch das Verhalten, in dem das lernende Subjekt an Religion herankommt, sich in Religion einbringt und doch, seiner selbst mächtig, lernend bleiben kann. Wenn sich die Religionsdidaktik dem Problem stellt, Religion für den Unterricht als solche bearbeitbar zu machen, kommt sie um die Dimension der Liturgie auch in der Schule nicht herum.

Wenn hier konzeptionelle Klarheit besteht, können Veränderungen der Schulpraxis Schritt für Schritt wie bisher als wechselnde Akzentuierungen erfolgen. Gegebene Ausgangsbedingungen sind gerade im sensiblen Bereich des schulischen Religionsunterrichts nicht zu überspielen. Wenn sich der Religionsunterricht aber auf Liturgie einläßt, muß sein unterrichtlicher Charakter gewahrt bleiben: Jeder Unterricht lehrt auch, eine Distanz zur unterrichteten Sache einzunehmen, Distanz durch Reflexion. Das gilt genauso für den Kirchenunterricht.

Liturgisches Gestalten bleibt unter dem Vorbehalt unterrichtlichen Probierverhaltens. Der Unterricht, der in die Religion einführt, muß zugleich auch die Ausgänge offenhalten. An der pädagogischen Verantwortung ist an dieser Stelle nichts abzumarkten. Genauso unsinnig wäre es indessen, im Schulunterricht Ausgänge zu zeigen, bevor die Schüler und Schülerinnen mit dem Reich der Religion in Berührung gekommen sind.

4 Liturgie und Theologie

4.1 Das »Dudele« des Rabbi Jizchak

»Der Berditschewer pflegte ein Lied zu singen, in dem es heißt:

Wo ich gehe – du!
 Wo ich stehe – du!
 Nur du, wieder du, immer du!
 Du, du, du!

Ergeht's mir gut – du!
 Wenn's weh mir tut – du!
 Nur du, wieder du, immer du!
 Du, du, du!

Himmel – du, Erde – du,
 Oben – du, unten – du!
 Wohin ich mich wende, an jedem Ende
 Nur du, wieder du, immer du!
 Du, du, du!⁷

Wer das kleine, kunstlose Lied des Rebbe Jizchak als ein Liebeslied verstehen wollte, hätte es gründlich mißverstanden – und befände sich doch auf der richtigen Spur. Das Du, das es besingt, bestimmt umfassend das Leben wie je die romantisch angebetete Geliebte. Und was immer der Sänger erfährt, es scheint aufgehen zu wollen in der Verschmelzung mit diesem Du. Der für Liturgisches geschulte Blick sieht, daß dem Lied mit ästhetischen Kategorien allein nicht beizukommen ist; unter liturgischem Aspekt gibt es einen spezifischen Sachverhalt frei.

Die Einleitung sagt, daß wir in den drei Strophen nur einen Teil des Liedes vor uns haben (»... in dem es heißt«). Die im Vergleich zu Strophe 1 und 2 überschießende Zeile in Strophe 3 mit ihrer umfassend abstrakt formulierten Allgemeinheit (»... an jedem Ende«) weist diese dritte Strophe formal als den Schlußvers aus. Inhaltlich gesehen kommen die Reihungen der Orte und Modalitäten des Du freilich nie ans Ende. Alles, was es im Universum gibt, gehört gerade in seinen Konkretionen mit in das Gedicht hinein. Aus schlechterdings allem tritt das Du entgegen. Liturgisch wäre entfernt an eine Litanei zu denken.

Der Berditschewer hatte die Gepflogenheit, dieses Lied zu singen. Immer wieder war es von ihm zu hören und entsprach damit dem angesungenen Du (»... wieder du, immer du!«). Wie das Lied inhaltlich nicht zu Ende kommt, so ist es zeitlich auf Wiederholung angelegt. Von außen betrachtet wirkt das »Dudele« wie eine Marotte des Rebbe; mit seinem Lied wird er liebevoll, herablassend oder spöttisch behandelt.

7 M. Buber, *Die Erzählungen der Chassidim*, Zürich 1987, 342. Ich verdanke die Bekanntheit mit diesem Text *Christoph Goldmann*, der ihn im Herbst 1988 auf einer Göttinger Tagung von Gymnasiallehrern eingebracht hat.

Das Lied hat keinen festen Ort, keine gottesdienstliche Zeit. Aber wo es der Rabbi singt, hält er auf seine Weise Gottesdienst. Die inhaltliche Universalität des Liedes entschränkt den Gottesdienst; »immer« und überall sind sein Ort und seine Zeit. Aber damit Gottesdienst ist, muß das Lied wirklich gesungen werden. Es ist ein Rebbe-Lied.

Ich interpretiere das Lied als Liturgie, die zur Wirklichkeit macht, was sie singt. Der Rebbe hat das Lied nicht als eine Summe seiner Erfahrungen gedichtet, sondern er bringt durch seine Liturgie – gleichsam kategorial – alle Erscheinungen und Modalitäten um ihn herum und in ihm mit dem Du in einen wirkenden Zusammenhang, so daß »alles« in seinen Einzelheiten und in seiner Universalität als Du antwortende Potentialität erhält. Die Liturgie des Berditschewers prägt den Dingen eine Du-Struktur auf, in der sie sich, so wie sie sind, als Wohnung des Gottesgeistes, des Gottes im Exil, erweisen können. Damit »sind« die Dinge auf dieses Du angelegt. Solange der Rabbi mit dieser Liturgie die Welt einfängt, wird er immer wieder erfahren können, wie Gottes Du aus den Dingen spricht. »Nur du« ist die entscheidende exklusive Aussage, selbst »wenn's weh mir tut« – alles andere wäre eine unerträgliche Beeinträchtigung Gottes.

Nun müssen die Dinge, Erscheinungen und Modalitäten der Welt auch gehört werden. Wenn das Du aus der gefolterten Kreatur und dem verseuchten Boden Stimme bekommt, die Stimme Gottes, dann hören wir die gequälte Stimme des leidenden, ja sterbenden Gottes. Wenn ich der Liturgie des Levi Jizchak 1989 nachdenke, werde ich genötigt, Tod und Leben in Gott zu denken, und das heißt in meiner Religion: dem nachdenkend eine Christologie zu entwerfen. Der Berditschewer bringt von der Sache her Theologie ins Spiel und beteiligt auch seine christlichen Leser daran, Theologie gemeinsam aufzubauen; über die traditionellen Schranken der Kirchentümer und Religionen hinweg. *Theologie ergibt sich didaktisch im Nachdenken über Liturgie.*

4.2 Ritual – Liturgie – Theologie

Der Begriff der Liturgie⁸ dringt aus dem byzantinischen Umkreis in den westlichen Sprachgebrauch erst im 15. und 16. Jh. ein. Die berühmte vaticanische Kommission für liturgische Fragen heißt *Sacrorum Congregatio Rituum*. Natürlich ist jede Liturgie ein Ritual.

Der Begriff der Liturgie ist spezifisch Kirche und Theologie zugeordnet. Römisch-katholisch gibt es im Grunde nur *eine* Liturgie, die Römische Messe, und die ist kirchenamtlich festgelegt. Katholische Theologen haben seit J.A. Jungmann viel Mühe darauf verwandt, den liturgischen Spielraum der Ortsgemeinden und Diözesen auszuweiten.⁹ Auch auf

8 A.-G. Martimort (Hg.), Handbuch der Liturgiewissenschaft. Deutsche Übersetzung hg. vom Liturgischen Institut Trier, Bd. 1, Freiburg u.a. 1963, 3ff.

9 J.A. Jungmann SJ., Was ist Liturgie?, ZKTh 55 (1931) 83-102; ders., Liturgie als Schule des Glaubens, in: Ders., Liturgisches Erbe und pastorale Gegenwart. Studien und Vorträge, Innsbruck u.a. 1960, 437-450. Auch Jungmanns Lebenswerk Missarum Sollem-

evangelischer Seite soll die Kontinuität, die zur Liturgie gehört, wie von ungefähr durch kirchenamtliche Festlegung gewährleistet sein: ›Agende‹ = so und nicht anders ist vorzugehen. Die offiziellen Liturgien des evangelischen Hauptgottesdienstes spiegeln in ihrem imperialen Gehabe immer noch dasselbe Kirchentum von vor 1918, dem sich auch die Leitungsstrukturen der Landeskirchen verdanken.

Die kirchliche Liturgie wird durch den Begriff des Rituals dem im weitesten Sinn religionswissenschaftlichen Zugriff geöffnet und wissenschaftlich bearbeitbar gemacht. Eben deshalb nimmt auch die Religionspädagogik den Ritual-Begriff verstärkt auf und unterwirft ihm auch die Betrachtung ausgeübter christlicher Religion. An der Fruchtbarkeit dieses Zugangs besteht kein Zweifel.¹⁰

Ein Problem entsteht erst an der Stelle, an der pädagogisch die Dimension selbstverantworteten Gestaltens in den Gesichtskreis tritt. Die distanzierend-reflexive Betrachtungsweise unter dem Aspekt des Rituals verlangt komplementär nach Kategorien, unter denen Liturgien als Liturgie der Kirche in konkreten Situationen gestaltet und gefeiert werden. Damit treten wir didaktisch in den Kreis der Theologie ein.

Ich unterscheide Ritual und Liturgie wie Religionswissenschaft und Theologie. Beide sind aufeinander angewiesen. Mit Liturgie habe ich es zu tun, wenn ich Ritual, Ritus (und auch Symbol) auf den christlichen Gott beziehe. Ich untersuche Liturgien daraufhin, wie sie verantwortlichem Nachdenken über Gott entsprechen, und ich entwerfe Liturgien so, daß sie in ihrem Vollzug den mit Gott gesetzten Wahrheitsanspruch zu bestimmter Zeit und für einen bestimmten Ort einlösen. Theologie erscheint jetzt dem didaktischen Nachdenken in der Verschränkung ihrer dogmatischen und praktisch-theologischen Dimension.

Bedingt durch ihre liberalen Ursprünge, hat sich unsere Religionspädagogik wenig Gedanken darüber gemacht, wie sie mit den theologischen Konstrukten der Trinitätslehre umgehen könnte. Sie stehen schnell unter dem Verdikt reiner Dogmatik, gemeint als belanglos-unzugängliche innerkirchliche Mysterien. Die Religionspädagogik hat sich wie selbstverständlich daran gewöhnt, eine Anschauung von Christentum zu vermitteln, in der dessen zentrale Grundstrukturen ausgefällt sind. Verstümmelung des Christentums durch religionspädagogische Professionalität?

Jeder christlichen Liturgie liegen trinitarische Strukturen zugrunde, die auf elementare kognitive Entfaltung drängen: Der Gott, der sich im liturgischen Vollzug gegenwärtig macht, ist zugleich als der Schöpfer des Himmels und der Erde und der am Kreuz leidende Mensch gesetzt, der sich auf Sterben und Tod einläßt. Wenn seine Herrschaft nicht zugleich als

nia. Eine genetische Erklärung der Römischen Messe, Bd. 1 und 2, Wien 1948 ist in diesem Zusammenhang zu nennen.

10 Vgl. M. Josuttis, Der Gottesdienst als Ritual, in: F. Wintzer u.a., Praktische Theologie (Neukirchener Arbeitsbücher), Neukirchen-Vluyn 1986, 40-53; H.-G. Heimbrock, Ritual als religionspädagogisches Problem, in diesem Band 45-81 (Lit.).

Herrschaft des heiligen Geistes gedacht wäre, hätte sich der Glaube selbst zu erschwingen und machte sich und auch die Liturgie zum frommen Werk. Oder: Derselbe Gott, der Himmel und Erde erhält, kommt auf uns zu im heiligen Geist der Liebe, die den Glauben ermöglicht, den sie haben will. – Die liturgischen Elemente erlauben an prägnanten Formeln spekulative elementare Auslegung christlicher ›Lehre‹ und ihren Rückbezug auf erarbeitete liturgische Gestalt.¹¹

In evangelischer Tradition ist das zentrale liturgische Stück die Predigt: Ein verlesener ›heiliger‹ Text der Bibel wird in freiem Redeakt für die Mitfeiernden so aufgeschlüsselt, daß sie sich in ihm wiederfinden und von ihm getragen werden können. Die Form evangelischer Predigt erhebt den Anspruch: In ihrem Vollzug nimmt Gott die durch ihr Zuhören mit auslegenden Gottesdienstteilnehmer auf, und die Zuhörenden glauben, vertrauen sich diesem Gott an. Das geschieht in vielfacher Gebrochenheit durch Reflexion, verärgerte Distanzierung, Langeweile und Ratlosigkeit auf seiten der Zuhörer und der Predigenden – durch Offenbarung *e contrario* von Gott her. Aber diese Gebrochenheit hebt die liturgisch gemachte Voraussetzung der Nähe Gottes im ausgelegten Bibelwort nicht auf. Viele zeitgenössische didaktische Bemühungen um die Auslegung biblischer Texte kreisen offen oder verborgen um eine liturgisch-homiletische Mitte: das konzentrierte meditative Gespräch, die Deutung selbstentworfener Bilder in einer Gruppe, die szenische Darstellung und der behutsame, sich selbst einbringende Austausch darüber.¹²

4.3 Tradition und Situation

Durch die liturgische Betrachtungsweise rücken zentrale Kategorien, unter denen das Christentum religionspädagogisch erschlossen wird, in eine

11 Ich erinnere an den in den 60er und frühen 70er Jahren von Studentengemeinden und anderen freien Gruppen getragenen Lernprozeß der Evangelischen Kirche am Credo. Der liturgische Text des Apostolicum wurde in neuformulierte Fassung überführt und dabei politisch reflektierte Lehre verantwortet. Der Vorgang der Formung blieb durchsichtig, weil die neuen Fassungen mit dem kanonischen Text verglichen und an ihm diskutiert werden konnten: ein praktisches Vorstadium der später abstrakter geführten Elementarisierungsdebatte. Vgl. *G. Rubach* (Hg.), *Glaubensbekenntnisse für unsere Zeit*, Gütersloh 1971; *ders.*, *H. Schröer* und *M. Wichelhaus* (Hg.), *Bekenntnis in Bewegung. Ein Informations- und Diskussionsbuch*, Göttingen 1969 (darin bes. *H. Keller*, *Bekenntnisbildung in der Gegenwart*, 162ff); *H. Schröer*, *Unser Glaubensbekenntnis heute. Versuch einer theologischen Bilanz*, Hamburg 1971; *Chr. Bizer*, *Glaubensbekenntnisse im Prozeß der Gestaltung, Erzählen und Gestalten* (Loccumer religionspädagogische Studien und Entwürfe 15), Loccum 1978, 74–82. Die noch heute gängige Unterrichtssequenz, das Apostolicum von Konfirmanden umformulieren zu lassen, hat diese Anstöße dann aufgenommen und politisch wie ekklesiologisch domestiziert.

12 Vgl. *A. Stock* und *M. Wichelhaus*, *Bildtheologie und Bilddidaktik. Studien zur religiösen Bildwelt*, Düsseldorf 1981; *D. Zilleßen*, *Bilder im Religionsunterricht*, in: JRP 2 (1985), Neukirchen-Vluyn 1986, 93–115; *G.M. Martin*, *Mehrdimensionaler Umgang mit der Bibel in Handlungsfeldern der Praktischen Theologie*, VF 31, 1986, 34–46; *S. Laeuchli*, *Das Spiel vor dem dunklen Gott. »Mimesis« - ein Beitrag zur Entwicklung des Bibliodramas*, Neukirchen-Vluyn 1987; *K. Wegenast*, *Bibeldidaktik 1975–1985. Ein Überblick*, in: JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 127–152.

neue Beleuchtung. Ich möchte das an dem Begriffspaar ›Tradition und Situation‹¹³ illustrieren.

Christentum besteht aus einem Bündel von historisch zu rekonstruierenden Traditionssträngen, die sich in je gegenwärtiger kontingenter Situation als lebensdienliche Vorstellungen, Übungen und Inhalte zeigen und sich damit zur Übernahme und selbstverantworteten (modifizierten) Weiterführung empfehlen (oder auch nicht). Das Begriffspaar leistet kategorial, daß die Lernenden sich dem Christentum gleichsam ›von außen‹ nähern können und es entsprechend ihrer kirchenfernen religiösen Sozialisation in freier Subjektivität, kritisch, prüfen dürfen. Sie haben ein Recht auf Religion (R. Kabisch), sind aber als Lernende nicht bereits für sie vereinnahmt – was, wie gesagt, Lernen im modernen Sinn aufheben würde. Die ›Lehrbarkeit‹ von Religion in der Religionspädagogik nach 1967 hängt wesentlich an dieser Formel.

Auch für das Lernen an Liturgie scheint sich dieses Begriffspaar zu bewähren. Die liturgischen Formulare sind Traditionen, sehr fremde Traditionen, die besichtigt und aus historischen Kontexten verstehbar werden können. Sie werden in ihrem ›Sinn‹ erfaßt und aus gegenwärtigen Situationen *mutatis mutandis* reaktiviert und gegebenenfalls angeeignet. Diese Betrachtungsweise ist jedoch nur die eine Seite der Medaille.

Besteht das Christentum erst einmal aus ›Traditionen‹, ist es eigentlich auch schon abgestorben. Das Subjekt schaltet mit ihnen in relativer Beliebigkeit wie der wilhelminische Architekt mit historischen Stilen und macht sie davon abhängig, inwiefern sie ihm einleuchten. Ihre Fortsetzung wird grundsätzlich Sache der Entscheidung bzw. des Überführtwerdens unter einmaligen situativen Bedingungen: Neufassung der alten, seit dem Pietismus geläufigen Struktur. Manche erwecklichen Züge in der Religionspädagogik, sei es für Sakralität der Welt oder für Profanität der Religion, sei es für Szientismus oder für Moralität, die alle auf ihre Weise der Rettung der Welt dienen wollen, erkläre ich mir mit aus der konzeptionellen Grundlegung unter dieser Begrifflichkeit.

Der Einsatz beim liturgischen Vollzug eröffnet eine weitere Perspektive. Sowenig die christliche Religion anders erfahren wird als im konkreten liturgischen Vollzug, sowenig ist ihre Wahrheit davon abhängig, daß sie im Hier und Jetzt ihre Gestalt bekommt. Der Chor der Engel vor Gottes

13 Vgl. H.B. Kaufmann (Hg.), Streit um den problemorientierten Religionsunterricht in Schule und Kirche, Frankfurt/M. u.a. 1973, 40-48; M. Stallmann, Tradition und Emanzipation in der Religionspädagogik, in: P. Biehl und H.B. Kaufmann (Hg.), Zum Verhältnis von Emanzipation und Tradition. Elemente einer religionspädagogischen Theorie, Frankfurt/M. u.a. 1975, 17-32; H. Buß, Die Bedeutung und Funktion der biblischen Überlieferung, in: H.K. Berg und F. Doedens (Hg.), Unterrichtsmodelle im Religionsunterricht. Zur Praxis und Theorie, Frankfurt/M. u.a. 1974, 123-134; H. Schmidt, Religionspädagogische Rekonstruktionen. Wie Jugendliche glauben können (Calwer Theologische Monographien, Reihe C, Bd. 3), Stuttgart 1977; K.E. Nipkow, Elementarisierung biblischer Inhalte. Zum Zusammenspiel theologischer, anthropologischer und entwicklungspsychologischer Perspektiven in der Religionspädagogik, in: I. Baldermann, K.E. Nipkow und H. Stock, Bibel und Elementarisierung, Frankfurt/M. 1979.

Thron, in den die Präfation einstimmt, ehrt Gott mit dem Sanctus auch dann, wenn kein Mensch bei uns lernt, was es mit Religion auf sich hat. Jede Liturgie weist von ihrem Inhalt her über die Funktionalitäten und Notwendigkeiten hinaus, entzieht sich ihnen und kann gerade so Not wenden.

Pointiert ausgedrückt: Das Begriffspaar von Tradition und Situation, wenn es Religion zureichend erschließen soll, verstellt die Heiligkeit Gottes. Die Ewigkeit, die im »Ehre sei Gott in der Höhe« unseres ärmlichen Gottesdienstes inhaltlich angelegt ist, ist zwar eine christliche Vorstellung der Tradition; die erfüllte Zeit des liturgischen Aktes hat in aller Gebrochenheit an der göttlichen Ewigkeit teil und gibt der Vorstellung ihre Wirklichkeit als Religion.

5 Liturgik und Didaktik

Es ist nicht damit getan, unterrichtliche Prozesse kategorial auf liturgische Vollzüge zu beziehen – das Problem wiederholt sich auf der Ebene der wissenschaftlichen Fächer und ihres Selbstverständnisses. Das »und«, das die Liturgik als Theorie liturgischen Handelns und die Didaktik als wissenschaftliche Disziplin des Unterrichtens zusammenbindet, ist spannungsge-laden, zunächst noch als hypothetisch, im besten Fall als programmatisch anzusprechen. Mögen sich ein reformpädagogisch verstandener Unterricht und gruppenspezifisch angelegtes liturgisches Gestalten beim Nachdenken in fast überraschender Weise vertragen, die Didaktik verhält sich gegenüber der Liturgik reserviert.

In umgekehrter Richtung empfinde ich das Problem eher noch stärker: Die Liturgik sperrt sich gegenüber dem Zugriff der Religionsdidaktik. Eine Religionsdidaktik, die sich auf Liturgie einläßt, orientiert sich über kurz oder lang an neuen Kategorien. Auch die Liturgik muß sich neu strukturieren, wenn sie sich den didaktischen Fragen stellt. Einer theologischen Disziplin fällt solche Öffnung besonders schwer.

Jene Liturgik steht nicht bereit, auf die sich religionspädagogisches Denken einfach beziehen könnte. Es kann in diesem Zusammenhang noch nicht darum gehen, eine solche Liturgik zu entwerfen. Ich begnüge mich damit, drei Modelle zu skizzieren, in denen sich die Liturgik zur Aufgabe unterrichtlicher Erschließung implizit oder explizit verhält.

5.1 Die Liturgik der Vernünftigkeit

Im März 1807 verbietet die Landesdirektion von Schwaben in Augsburg »nachdrücklichst« einige kirchliche Mißbräuche. Gemeint sind u.a. »der feyerliche Einzug des sogenannten Palmesels am Palmsonntage«, »die sogenannte Himmelfahrt, wo eine hölzerne Statue. . . an Stricken unter lärmendem Gedränge des. . . Volks in die Höhe gezogen wird«, »die sinnliche Darstellung des heil. Geistes am Pfingstsonntage durch eine herab gelassene Taube«, »die sogenannte Krippe am Weihnachtsfeste«.¹⁴

14 Liturgische Nachrichten, in: *Heinrich Balthasar Wagnitz* (Hg.), *Liturgisches Journal*, Bd. 8, Halle/S. 1809, 181.

Dem Volk wird seine Religion weggenommen. Denn wahre Religion ist erhalten, und das Volk will seine Religion derb. Die wahre Religion hat das Ziel, durch die Äußerlichkeiten hindurch das Gemüt innerlich zu veredeln, aber das Volk nimmt seine Religion nur äußerlich und sinnlich wahr. Die wahre Religion befördert die Tugend, aber das Volk will davon nichts wissen. Hinter der Maßnahme der Augsburger Regierung steht die liturgische Theorie der Aufklärung. Wir befinden uns in der Zeit, in der die Liturgik als wissenschaftliche Disziplin entwickelt wurde. Die ästhetischen und ethischen Implikationen dieser Liturgik geben ihr von vornherein eine pädagogische Dimension. Das Volk muß zur wahren Religion erhoben werden.

Im katholischen Südwesten tritt unter dem Zeichen der Konstanzer Liturgiereform des Generalvikars von Wessenberg¹⁵ der Gegensatz von religiösem Paganismus und aufgeklärter Religiosität stärker hervor als im protestantischen Norden. Den theoretischen Zuschnitt der Aufklärungsliturgik exemplifiziere ich im folgenden an einer kleinen Arbeit des Weimarer Predigers *Wilhelm Schröter* aus dem Jahre 1809.¹⁶

Schröter stellt sich eingangs die Frage, ob die Liturgie überhaupt »für eine theoretische Behandlung geeignet« sei. Kann »das, was zum Wesen der Liturgie gehört, in eine wissenschaftliche Form, nach einem gemeinsamen Prinzip unter allgemein gültige Regeln gebracht werden?« (266f) Natürlich beantwortet er die Frage mit ja. Ich notiere sie dennoch, weil sie das Bewußtsein dafür aufbewahrt, daß hier eine grundsätzliche Differenz besteht. Die positive Antwort ist erst dadurch möglich, daß Schröter wissenschaftsgeleitet eine Liturgik entwirft, die ihrerseits die Liturgie rekonstruiert. Dadurch macht die Liturgik die Liturgie wissenschaftlich kommunikabel und im Grunde auch unterrichtsfähig.

Schröters Liturgik schreibt der Liturgie einen Zweck zu. Von diesem her muß sie beurteilt werden. Die Verwissenschaftlichung des Nachdenkens über Liturgie zieht ihre Instrumentalisierung nach sich. Die Liturgik schickt sich an, die Liturgie zu ihrem Instrument zu machen, für das sie die volle Verantwortung übernimmt.

Endzweck der Liturgie ist die gemeinschaftliche Gottesverehrung (268). Auch der Endzweck ruht nicht in sich, sondern wird wiederum rationalisiert: Es handelt sich um »absichtlich veranstaltete Gottesverehrung«, die mithin auf einem »Bedürfnis« gründet. Dieses Bedürfnis besteht darin, daß »das allgemeine Gefühl und Bewußtsein« der Menschen ihr bürgerliches Leben, in dem sie voneinander abgesondert existieren, transzendiert und »eine allgemeine und gemeinschaftliche Verehrung« bewirkt, in der

15 P. Vollmar, Die liturgischen Anschauungen des Ignaz Heinrich von Wessenberg (1774-1860) (Diss. theol. Freiburg/Schweiz), Zürich 1971.

16 W. Schröter, Ueber die Möglichkeit und Beschaffenheit einer Theorie der Liturgie, in: H.B. Wagnitz (Hg.), Liturgisches Journal, Bd. 8, Halle/S. 1809, 266-292. Vgl. zur Liturgik der Aufklärungszeit A. Ehrensperger, Die Theorie des Gottesdienstes in der späten deutschen Aufklärung (1770-1815) (Studien zur Dogmengeschichte und zur Systematischen Theologie, Bd. 30), Zürich 1971. Ehrensperger revidiert die Betrachtungsweise von P. Graff, Geschichte der Auflösung der alten gottesdienstlichen Formen in der evangelischen Kirche Deutschlands, Bd. 1², Göttingen 1937; Bd. 2, ebd. 1939.

der Mensch »sein ganzes Gemüth« (Gedanken und Empfindungen) gegenüber dem zur Sprache bringt, »durch welchen man alles ist und noch zu werden hofft«. Dem ausgemachten Bedürfnis korreliert eine anthropologisch begründete Theologie.

Das Denken und Empfinden steht in einem Prozeß. Es »muß immer noch vollkommener werden« (269). Es muß als vorhandenes ausgesprochen und dann veredelt werden: Es wird hervorgebracht. Und in der Hervorbringung muß »der Grund zu einem demselben gemäßen Handeln zugleich mit enthalten« sein. Die Gottesverehrung bringt »die Einheit im Denken, Empfinden und Handeln in Beziehung auf Gott« hervor. Diese Einheit ist *per definitionem* »Religiosität«, denn Gott ist für die Einheit des Denkens, Empfindens und Handelns (bzw. Wollens) »das eine nothwendige Prinzip, von dem alles ausgeht, auf das alles zurück führt«. Die so rekonstruierte Liturgie schafft Religiosität.

Es handelt sich um denselben Kantianismus, der auch der zeitgenössischen Katechetik, etwa Graeffes, zugrunde liegt.¹⁷ Wie die Katechisation muß auch die Liturgie auf das ganze Gemüt in allen drei Vermögen einwirken.

Da Gott als das Höchste und das Vollkommenste »nicht in den unvollkommenen Kreis der Menschen herab treten« kann, »ohne selbst von seiner Vollkommenheit zu verlieren«, muß sich der Mensch ihm durch »Erhebung des Geistes« annähern. Der christliche Gott ist als Urkraft gedacht, die – selber ein Unendliches – alles Endliche bedingt. Religiosität ist »das Streben, dieses bedingende Unendliche zum Bedingenden aller unserer moralischen Handlungen und Gesinnungen zu machen« (271). »Der Geist wird zu Gott erhoben, wenn. . . er das Verhältniß, das zwischen Gott und der Welt und namentlich der Menschen Statt findet. . . , mit immer größerer Klarheit einsieht.« Natürlich bleibt die »moralische Freyheit des Menschen« dabei gewahrt, weil er »mit Freyheit und Liebe sich an Gott ergibt« (272).

Mit dieser Grundlegung wird Liturgie *als Unterricht* konzipiert. Weil in allen Menschen das Bedürfnis vorhanden ist, über religiöse Wahrheiten belehrt zu werden (= dem bedingenden Unendlichen durch Erhebung des Geistes näherzukommen), ist dieser Unterricht zunächst ein *allgemeiner*, der der Religion überhaupt gilt. Aber es gibt nicht nur den allgemeinen Standpunkt, »auf dem jeder Mensch als Mensch und Christ sich befindet« (273), sondern der Mensch steht zugleich »auf vielen anderen Standpunkten«, in welche er »durch besondere Schicksale, Lebensverhältnisse, bedeutende Ereignisse u.d.gl. versetzt wird«. Der Geist der christlichen Religion geht »in alle Verhältnisse« ein und gibt als *besonderer* Unterricht, was jeder (modern gesprochen: in seiner Situation) braucht. Schröter entwickelt aus dieser Unterscheidung als besonderen Unterricht die Liturgie der Kasualien.

Weil der Mensch nicht nur Geist ist (dann gäbe es keinen Halt in der Hebung zu Gott), sondern zugleich ein sinnliches Wesen, muß die Liturgie Sinnlichkeit in sich aufnehmen. Das geschieht auf zwei Weisen. Die Liturgie entfernt negativ alles, was der sinnlichen Natur die Richtung auf das

17 Bizer, Art. Katechetik, 691f.

Gemeine gibt: Deshalb darf die Taube am Pfingstsonntag nicht mehr von der Kanzel herabflattern. Positiv macht sie Setzungen, »die geschickt sind, dieser Natur selbst eine Richtung nach dem Höheren und Höchsten zu geben« (275). Die Liturgie wirkt durch Sinnliches, in dem ein Höheres und Höchstes sich ausspricht oder angedeutet wird. Mit dem Sinnlichen der Liturgie wird Geistiges aufgenommen.

Mit dieser Bestimmung ist der Übergang zu Ästhetik¹⁸ vollzogen. Denn das Sinnliche, das als Medium des Geistigen aufgenommen wird, ist Kunst. »Nur durch die Kunst also kann jenes Höchste (ich ergänze: sinnlich) . . . angedeutet werden« (276). Schröter muß nun eine liturgische Ästhetik entwerfen.

Die Künste können durch ihre spezifischen sinnlichen Formen entsprechende geistige Ideen und Empfindungen erwecken. Diese wiederum korrelieren Merkmalen des Heiligen. Zum Beispiel: Dem allgemeinsten Merkmal des Heiligen, der Vollkommenheit, entspricht die allgemeinste Empfindung des Erhabenen. Die sinnliche Form dafür ist die vollendete Schönheit. In der Natur gibt es dieses vollendete Schöne nicht. Indem es in der Kunst erscheint, erhebt sie das Gemüt über die Natur und bringt dadurch die Empfindung des Erhabenen hervor. Das Körperlich-Sinnliche und das Geistige durchdringen sich in der liturgischen, künstlerischen Form und wirken entsprechend auf den Menschen ein. Nur bestimmte Künste können das Göttliche ausdrücken und zur Ahnung des Göttlichen führen, die eine mehr, die andere weniger. Bildhauerei, Malerei, Tonkunst, Poesie und Redekunst werden unter den Kategorien des Allgemeinen und Besonderen zu einer Hierarchie ausdifferenziert. Bildhauerkunst und Malerei versinnlichen das Ganz-Allgemeine; »sie müssen solche Ideen und Empfindungen aussprechen, welche sich mit allen auch noch so speziellen religiösen Ideen und Empfindungen vereinigen lassen« (291). Die Tonkunst wird z.B. mit einem Kirchenlied dem Situativen schon eher gerecht. Am mannigfaltigsten können Redekunst und Poesie angewandt werden. Gerade die Rede vereinigt als Predigt »eine allgemeine Grundform« mit vielen Einzelformen, durch die die allgemeine Idealität und schöne Individualität verbunden sind. Ihre »Produkte sind sowohl für den, der nur ein allgemeines Interesse, als auch für den, der zugleich ein besonderes Interesse an derselben nimmt« (290).

Indem diese Liturgik Liturgie als Unterricht konzipiert, konstituiert sie sich selbst gleichsam als Didaktik, die den Weg zum Heiligen bahnt. Die Vermittlung von Religiosität wird ihr zum ästhetischen Problem; die praktische Liturgik ist ganz in die Ästhetik eingehängt. Dieses Vorgehen löst in der Aufklärungszeit eine breite liturgische und agendarische Produktivität aus. Sie ist sich bewußt, daß sie nicht nur über die Liturgie Religiosität herbeiführt, sondern auch selber die Liturgie herstellt und zum Herstellen erschließt. Ich konstatiere nicht ohne Bewunderung, daß das religionsdidaktische Problem auf diesem Grundriß gelöst werden kann: selbstverantwortete Gestaltung der Liturgie durch die Lernenden. Die

18 Zur zeitgenössischen Ästhetik vgl. *Friedrich Bouterwek*, *Aesthetik*, Th. I.II, Leipzig 1806, Göttingen 1824/25 (Nachdruck Hildesheim 1976); *Friedrich Christian Thomasius*, *Ueber die Veredlung des christlichen Kultus durch Hülfe der Aesthetik*, Nürnberg 1803. Indirekt ist an der Liturgik der Aufklärungszeit die innere Logik zu studieren, die auch heute den Weg von der Symboldidaktik zur Ästhetik zwingend macht; vgl. *P. Biehl*, *Religionspädagogik und Ästhetik*, in diesem Band 3–44.

dabei angewandte Pädagogik und die mit ihr verbundenen Interessen müssen freilich weiterhin in Frage stehen.

Die Problematik liegt auf der theologischen Seite. Eingesperrt zwischen Postulate der praktischen Vernunft und klassizistischer Ästhetik hat es Gott schwer, aus dem Schatten einer leblosen Gottesidee und ihrer Abbildung im Statuarisch-Erhabenen hervorzutreten; die geschichtliche Identität der Kirche scheint zu verrinnen. In romantischer Perspektive erscheinen die Produkte dieser Liturgik bald als Zerfall in zeitbedingte Beliebigkeit. Es ist die geschichtliche Erfahrung mit der Aufklärung und die Angst vor ihr, die hinfort die Liturgik durch Verdikte vor Pädagogisierung und Ästhetisierung bewahren zu müssen glaubt. Der Rückgriff auf historisch rekonstruierte Formen der Liturgie fällt dann freilich unter romantischem Vorzeichen nicht weniger beliebig aus, auch wenn die Restauration in Preußen durch den König selber in die Wege geleitet wird.

5.2 Die Liturgik der Kirchentümlichkeit

»Die Liturgiewissenschaft will zu tieferer und organischerer Erkenntnis der Liturgie führen. Wie alle heiligen Wissenschaften setzt sie den *Glauben* voraus.« Ich verstehe Glauben in dieser Behauptung als Zustimmung des Forschers zur Lehre der Kirche. Denn die Voraussetzung wird alsbald noch überboten: »Doch genügt der Glaube allein nicht«. Die Liturgie ist Leben; wenn sie zum Erkenntnisobjekt des Forschers werden soll, muß er von diesem Leben ausgehen, ich interpretiere: es selber durch Mitvollzug der Liturgie teilen. Indem er die von ihm selber im Glauben gelebte Liturgie dann mit wissenschaftlichen Methoden weiter entfaltet, treibt er eine Liturgiewissenschaft, die den wahren Sinn der Liturgie »organisch« erfassen kann.¹⁹

Hier ist mehr gemeint als der Grundsatz, nur derjenige könne von Liturgie reden, der bereit sei, sich ihr auszusetzen. Die Römische Messe ist vielmehr ein Mysterium, das sich nur dem Eingeweihten öffnet. Die Teilnahme an der Liturgie ist im Kern das katholische Leben selbst und ist bedingt durch die volle Hingabe an die Kirche. Würde in diese Liturgik eine Didaktik eingezeichnet, dann die einer »mystagogischen Katechese«. Die Zugehörigkeit zur Kirche ist eine wesentliche Bedingung, sie nachzuvollziehen. Gegenüber dem modernen Unterrichtsverständnis ist diese Liturgik fest verschlossen.

Wie die Kehrseite der Medaille liest sich die Analyse, der *C. G. Jung* die Römische Messe unterzogen hat²⁰: Wie das Dafürhalten setzt auch das Glau-

19 *Martimort* (Hg.), Handbuch (s.o. Anm. 8), 11 (Kursivierung im Original). Der Glaube allein läßt »die in den Zeichen enthaltenen übernatürlichen Wirklichkeiten erkennen und überhaupt die Sprache der ganz auf der Offenbarung beruhenden Liturgie verstehen«. »Doch genügt der Glaube allein nicht: Die Liturgie ist ja. . . eine sichtbare Handlung, die nur die tatsächlich daran Beteiligten verstehen können, und zwar nach dem Maße ihrer Teilnahme. Sie ist vor allem Leben und dann erst Erkenntnisobjekt, so daß eine Liturgiewissenschaft, die nicht von diesem Leben ausgeht, ihren Gegenstand nie begreifen wird.«

20 *C. G. Jung*, Das Wandlungssymbol in der Messe (1940/41), zitiert nach: *H. Barz u.a.* (Hg.), Grundwerk C.G. Jung, Bd. 4, Olten 1987, 110-205.

ben »keinen anderen realen Tatbestand als einen psychologischen«. Die Aussagen des Glaubens bzw. des Ritus geben ausschließlich einer empirisch erfäßbaren psychologischen Wirklichkeit Ausdruck. Damit ist Liturgik als Religionspsychologie konstituiert, deren Wirklichkeitsverständnis allein herrscht.

Zur Theologie, wie sie uns eben entgegentrat, ergibt sich nicht einmal eine Berührungsfläche. Wenn ein Gegenstand als metaphysisch qualifiziert wird, ist er »dem Zugriff der Wahrnehmung. . . entzogen«. »Jede Wissenschaft aber erreicht beim Unerkennbaren ihr Ende« (151). Etwas anderes ist es freilich, daß die Psychologie nach Jung das, was sie mit Psyche setzt, selber nicht zu durchschauen vermag. Eine religionspsychologische Didaktik würde religionswissenschaftlich (s.o. S. 98) auf der Grundstruktur von Analyse und Reflexion aufbauen; die Aufgabe eigener verantwortlicher Gestaltung von Liturgie träte schwerlich ins Blickfeld.

Was die Liturgik der Aufklärung noch vermittelt zu haben meinte – glaubend-produktive liturgische Verantwortung und wissenschaftlich-vernünftige Ableitung –, ist längst unvermittelbar geworden. Liturgie ist nur als Ritus und Symbol didaktisch verständlich zu machen. Unter der Voraussetzung eines reformatorischen Kirchenbegriffs, der für den Gott- und Glaubenslosen auf offenen Zugängen zur Kirche besteht, verfällt die Liturgie in eine schlechte, weil unvermittelte Kirchentümlichkeit.

Die Liturgik gibt Rechenschaft über das mit einer Liturgie gesetzte Verständnis von Kirche und bietet einen Rahmen, in dem die verschiedenen Kirchenbegriffe der Liturgien aneinander diskutiert werden können. Wenn diese Bestimmung richtig ist, dann ist überall da eine Liturgie gegenüber der Liturgik abgeschirmt, wo ihr eine ontologische oder in geschichtlichen Urgründen verwurzelte Ewigkeitsgestalt zuerkannt wird. Liturgik wird zur Darstellung liturgischer Ideologie. Es liegt nahe, dann für die Liturgie eine unmittelbare Wirkung zu reklamieren, die den Mitvollziehenden distanzlos mit dem Heiligen konfrontieren soll. Wenn Liturgie kategorial als Ausdruck frommer Gemeinschaft oder als »Erlebnis« gefaßt wird, in dem das Heilige, womöglich in »Betroffenheit«, »erfahren« wird, ist eine Verkürzung im Kirchenbegriff zu vermuten, die die Subjektivität romantisch einschmelzt und den Raum für Unterricht im Ansatz verengt. Ich möchte dieses Problem an einer der wenigen einschlägigen Arbeiten zum Thema auf evangelischer Seite weiterdiskutieren.

*Klaus Meyer zu Uptrup*s Überlegungen kreisen um die These: »Liturgie ist ursprüngliche Katechese«. ²¹ Daraus ergibt sich ein Unterrichtsverständnis, das sich am lebendigen Mitvollzug der Liturgie orientiert. Die liturgisch gelebte »Gottesbeziehung« in der Gemeinde will erst einmal die »Nachahmung« durch die Lernenden. »Wo Liturgie nicht zündet in den

21 *K. Meyer zu Uptrup*, Liturgie und Katechese, JLiH 26 (1982) 1-19: das Zitat 2 u.ö. Es ist einem Gebetbuch der Schwestern von Pomeyrol entnommen: »Das Gotteslob ist die wahre Katechese, die das Volk Gottes nährt und lehrt. Es ist zugleich Predigt und Zeugnis.« Aus dem »wahr« in erbaulicher Sprache wird das erste Glied der Distinktion »ursprünglich – nachträglich«.

Herzen junger Menschen, hängt die nachträgliche Katechese in der Luft« (2.7). Ursprüngliche und nachträgliche Katechese verhalten sich wie Erfahrung und Reflexion. Auch Meyer zu Uptrup bewegt sich in reformpädagogischer Tradition: Der Lebensvorgang hat für das Lernen Vorrang vor der Abstraktion. Er sucht aus der Perspektive der Lernenden den Ort, an dem Liturgie zum Erlebnis wird. Das ist nur im Rahmen einer Gemeinschaft möglich, die miteinander teilt und miteinander redet. Das Verständnis von Kirche stellt sich graphisch in Gestalt einer Bewegung dar, die die Schleifen einer liegenden Acht immer wieder durchläuft: den Kreis der Gemeinschaft und den Kreis gottesdienstlicher Anbetung. Das entspreche dem Leben der ersten Christen, wie es die Apostelgeschichte beschreibt. Aber die Verbindung der beiden Kreise kann die volkskirchliche Gemeinde nicht leisten (8). Das faktisch normative Kirchenmodell geben jetzt Kommunitäten ab, die ihre Spiritualität in liturgischen Formen pflegen, allen voran Taizé.

Meyer zu Uptrup hat darin recht, daß zur Liturgie die Einübung gehört; und die Einübung setzt eine Gruppe, meinetwegen auch eine Gemeinschaft voraus, die ihre Liturgie in relativer Stabilität durchhält. Auch die religionspädagogische Wertigkeit von Taizé ist nicht zu bestreiten. Es geht jetzt um die hinter Meyer zu Uptrups Gedanken stehende Liturgik und ihr Verhältnis zur Didaktik.

Ursprüngliche und nachträgliche Katechese bilden bei ihm eine sanktionierte Reihenfolge. In der ursprünglichen Katechese der Liturgie soll der »Veranstaltungscharakter« zurücktreten; die Lernenden sind auf Imitationslernen am Vorbild jener festgelegt, bei denen die Hinwendung zu Gott in Liturgie zum Klingen kommt. Lernende an der Gestaltung der Liturgie zu beteiligen ist deshalb im Grunde widersinnig. Entweder versuchen sie innerhalb der Liturgie durch kommentierende Reflexionen über die Liturgie einen Weg in die Liturgie darzustellen, oder sie liefern, wenn sie selbst liturgisch agieren, die Liturgie eben dem »Veranstaltungscharakter« aus: »Eine Jugendgruppe. . ., die sich vor dem Altar aufbaut, sagt und spielt mit den Worten zur Ehre Gottes, mit ihrer Aufstellung aber zur eigenen Ehre« (17).

Diese Diffamierung schlägt auf das Konzept zurück. Fürchtet Meyer zu Uptrup mit dem »Veranstaltungscharakter« eine gestaltende Subjektivität, die in das Arkanum reiner Hinwendung zu Gott eindringt? Mir scheint, er vermittelt die »himmlische« Liturgie mit dem Vorgang liturgischer Gestaltung über die spirituellen Qualitäten der Gestaltenden. Ich vermissem bei ihm das Zutrauen zu der Arbeit an liturgischen Formen, die ihre Kraft auch unter profanen Bedingungen unterrichtlicher Reflexion entfalten könnten. Dem »Erlebnis« als vorgängig notwendigem Hereingenommenwerden in die Hinwendung einer Gemeinschaft zu Gott eignet in dieser Konstruktion ein disziplinierendes Element, d.h. schlechte Kirchentümmlichkeit.²²

5.3 Das Spiel mit der Form

Ich stelle mir die Vermittlung von Liturgik und Didaktik unter dem Be-

²² Meyer zu Uptrup hat sich durch das Stichwort »Katechese« von vornherein auf einen Kirchenunterricht eingrenzen lassen; dadurch hat er sich die Auseinandersetzung mit Unterrichts begriffen erspart. Ärgerlich ist, daß er seinen Begriff von Katechese nicht in Unter-

griff der ›Form‹ vor. Form ist sowohl eine pädagogische als auch eine liturgische Kategorie. Jede Form hat nur ihr eigene Strukturen, die das Subjekt, das auf sie zugreift, respektieren und die sich im respektierenden Zugreifen herausarbeiten. Die Form entdeckt sich im Arbeitsprozeß dem Entdecker in ihrer Unverwechselbarkeit und macht ihre Entdeckungen zum Ereignis; sie verändert, bereichert, ›bildet‹ den Entdecker, der sich selbst im Entdecken neu erfährt. Denn es ist ja auch er selbst, der durch seinen Blick, durch sein Gespür, durch seine Erfahrung im Zugreifen die Strukturen eingetragen hat, sie vom Gegenstand bestätigen und modifizieren läßt und damit selbst als Schöpfer und Geschöpf bei der Sache war. Im Austausch über die gewonnene Erkenntnis, in dem er zeigt, was er als Strukturen der Form herausgearbeitet und gewonnen hat, teilt er auch sich selber mit. Sinnerfahrung geschieht an gestalteter Form.

Ich umschreibe mit diesen Sätzen nur, was die geisteswissenschaftliche Pädagogik als ›doppelseitige Erschließung‹ (von Unterrichtsinhalt durch den Lernenden, vom Lernenden durch den Unterrichtsinhalt) beschrieben hat.²³ Die Hingebung, mit der Jugendliche an der mathematischen Struktur eines Computerprogramms tüfteln können, gibt eine plastische Anschauung von solchen Prozessen.

Ich ziehe es aus Gründen der Psychologie und der Liturgik vor, am archaischen Modell von handwerklicher Kunst zu exemplifizieren. Die ›ganzheitliche‹ Persönlichkeit, um die es beim liturgischen Lernen geht, ist auf geschichtlich aufbewahrte Elementarizität angewiesen, an deren Erbe sie sich gewinnen kann. Der Holzschnitzer, der am Lindenholz schnitzt, respektiert das Holz in seiner Härte und Maserung, richtet sich in der Führung seines Messers nach der am Holz wahrgenommenen Form. Was immer er selber schafft, es ist durch die Strukturen des Holzes vorgegeben. Er bringt sich in das vorgegebene Holz gestaltend ein und gibt ihm seine eigene Form. Seine Plastik bleibt eine Figur aus Lindenholz und zeigt in einmaliger, unverwechselbarer Konkretion eine weitere Möglichkeit, die in diesem Holz steckt. Sie zeigt auch eine neue menschliche Möglichkeit, die für den Künstler selbst und die Menschheit im ganzen unwiederholbar ist. Nur diese Gestaltung hat in dieser individuellen Form den Inhalt her-

richt und Erziehung ausdifferenziert. Die »ursprüngliche« Katechese steht in vielem einer ›Erziehung‹ zum Gottesdienst nahe; die »nachträgliche« Katechese läuft bei ihm in dieser Skizze auf ein dürrtiges ›Reden über ...‹ hinaus. Die Auseinandersetzung mit dem Programm liturgischer Erziehung in den 20er Jahren, die explizit reformpädagogische Impulse aufgenommen hat, hätte in seinen Gedankengang geschichtliche und begriffliche Reflexivität bringen können. Vgl. z.B. L. Bopp, Liturgische Erziehung. Gegebenes und Aufgegebenes, Freiburg 1929.

23 W. Klafki, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung (Göttinger Studien zur Pädagogik, NF Bd. 6), Weinheim (1959)^{3,4} 1964, 322; F. Copei, Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, Heidelberg (1930)⁹ 1969; G. Kerschstein, Der Begriff der Arbeitsschule, Leipzig/Berlin (1911)⁵ 1922, bes. Kap. IV (60ff); O. Scheibner, Der Arbeitsvorgang in technischer, psychologischer und pädagogischer Erfassung, in: H. Gaudig (Hg.), Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, Breslau 1922, 37-61.

vorgebracht, in dem das Holz, die Arbeit des Künstlers, seine Zeit und seine Welt und potentiell alle, die sich ihr aussetzen, ›aufgehoben‹ sind. Im Blick auf die liturgische Gestaltung habe ich die Reihe noch um ein weiteres Glied zu erweitern: Auch die Ehre, die jedes Stück gewachsener und gestalteter Schöpfung Gott gibt, gewinnt in diesem formgewordenen Inhalt Gestalt.

Selbst auf die Gefahr hin, den Vergleich naturalistisch zu überziehen: Das Schnitzen setzt voraus, daß Linden wachsen und ihr Holz greifbar ist. Das ist keine Selbstverständlichkeit. Nur wo wir das Wachsen zulassen und das Gewachsene pflegen, ist Gestalten und Lernen möglich. Dieser pädagogische Satz ist zugleich einer der Liturgik. Liturgie ist geschichtlich gewachsen; sie wächst langsamer als Eichen; sie braucht Pflege. Das liturgische Gestalten setzt voraus, daß gewachsene Liturgie gepflegt wird und greifbar ist; es vollzieht sich an überkommenen Formen. Eine ohne Anlehnung an Früheres frei erfundene Liturgie, sofern es so etwas geben kann, wäre unseriös.

Zum tatsächlichen Umgang mit liturgischen Formen:

»Ich möchte Euch sehr herzlich zu diesem Gottesdienst begrüßen. . . Ich möchte uns wünschen, daß wir neue Kraft aus ihm schöpfen . . .« Der Pastor begrüßt seine Gemeinde zu Beginn des Gottesdienstes mit den Formen bürgerlichen Umgangs. Die Redesequenz schließt: »Und ich möchte diesen Gottesdienst beginnen im Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes.« Den Formen des geselligen Begrüßens und des zugewandten Wunsches wird eine traditionelle liturgische Vollzugsformel angefügt. Der stilistische Bruch schmerzt geradezu physisch, inkommensurable Formen werden verbunden, als ob sie eine Einheit bildeten.

Der Befund: Ein wichtigster »Conferencier« hat sich mit seinen Formeln zum Gastgeber aufgeworfen und tut so, als ob es hier auf seine frommen Wünsche ankäme. Unversehens haben sie den Gottesdienst zur Kraftquelle funktionalisiert. Das steht im inhaltlichen Widerspruch zur traditionellen Formel. Hätte der Liturg sich überlegt, was diese jetzt beiläufig ausgesprochene Deklaration besagt, seine vorlauten Worte wären ihm im Halse steckengeblieben. Hier antiiert ein *in liturgicis* nichtunterrichteter Liturg. Seine liturgische Gestaltung berücksichtigt die »Maserung« seiner Materie nicht; er nimmt auch die Form der Begrüßung nicht ernst, weil er seine »persönliche« Zuwendung zur Gemeinde mit Gottes Zuwendung korreliert und damit »gesetzlich« überfrachtet.

Auf der Suche nach einer Liturgik, die im Ansatz für die Didaktik offen ist, bin ich wieder auf *Friedrich Buchholz* gestoßen. Der gelehrte Kunsthistoriker hat bis in die 60er Jahre hinein auf liturgischem Gebiet unbeugsam gegen die kirchliche Restauration gekämpft. Goethes Begriff der »geprägten Form« gibt für zwei seiner Aufsätze ein Titelwort.²⁴

Form ist ein Begriff der Kunst. Er beschreibt einen ästhetischen Sachverhalt. Kunst »richtet »zwanglos und selbständig« (Goethe) eine eigene Ordnung auf, welche alle sonst von Menschen errichtete Ordnung durch-

24 *F. Buchholz*, Der theologische Ort der geprägten Form (1964/65); *ders.*, Geprägte Form im Gottesdienst (1964/1965), beides in: *J. Mehlhausen* (Hg.), *Friedrich Buchholz, Liturgie und Gemeinde. Gesammelte Aufsätze* (TB 45), München 1971, 201-214.215-239 (Bibliographie 266-272).

bricht, begrenzt, relativiert« (203). Diese je eigene Ordnung ist die geprägte Form. Deshalb ist Kunst (bei aller Kunstbegeisterung) unheimlich; sie stellt »die vom Menschen für gültig erklärte Ordnung in Frage« und raubt ihr »den Schein ewiger Gültigkeit«.

Diese Definition hat eine kirchenkritische Funktion. Die Kirche ist versucht, die Kunst in eine annehmbare Relation zu ihr zu bringen, sie der kirchlichen Ethik unterzuordnen oder ihr einen kirchlichen »Verkündigungs-Charakter« zu verleihen (204). Sie will ihre Ordnung von der Kunst nicht begrenzen lassen. Damit verkennt sie, daß die Kunst eine Gabe Gottes ist. Jedes Geschöpf Gottes, das Formen prägt, betätigt damit von Gott geschenkte Freiheit (vgl. 207).

Wer eine Form ausprägt, spielt damit. Er errichtet nach Spielregeln, über deren Angemessenheit der künstlerische Prozeß allein entscheidet, eine von der vorfindlichen unterschiedene Welt (vgl. 209). Diese »Spiel-Welt« besteht nur so lange, »als sie gespielt wird«. Die Erkenntnis ist zugleich Kritik an einer archäologisch restaurierenden Denkmalspflege; sie tritt aus dem Spiel mit dem alten Kunstwerk gleichsam aus und macht petrifizierend »mit ›vollem Ernst‹ das gespielte Werk zuschanden«. Das Kunstwerk, das die Realitätswelt bedroht, wird zur Entschärfung in Dekoration von Realität umgemünzt.

Das Spiel der Kunst geschieht verantwortlich vor Gott. Die Verantwortung liegt indessen nicht in (frommen) Intentionen oder gläubigen Setzungen der Spielenden, sondern darin, daß sie sich auf »die saubere und rechte Ausübung eben des Spielens« beschränken (210). Sie gehen schließlich mit den von Gott geschaffenen Grundelementen (Raum und Körper, Licht und Ton, Farbe und Kraft) prägend um.²⁵

Buchholz hat alles Interesse daran, für Kunst und Ästhetik auch im Raum des Gottesdienstes freien Spielraum zu schaffen, um Ansprüche schlechter Kirchentümmlichkeit abzuwehren. Damit vertritt er implizit zugleich das eigenständige Recht der Didaktik. Er gibt Gestaltungsraum frei und verpflichtet die darin Agierenden auf die Ansprüche des Könnens.

Den Übergang zum Gottesdienst vollzieht Buchholz so, daß er den Gottesdienst selbst als eine geprägte Form interpretiert, der »Symbol seines Sinnes«, nämlich als Werk Gottes ist. Er bleibt immer Gottes Dienst, und es wird nie eine »Identität zwischen Gottes Dienst und Gottesdienst geben« (217). Gottesdienst aber ist die von Gott geschenkte Form des Dienstes Gottes, mit der in künstlerischer Verantwortung und nach Einsichten der Ästhetik frei zu spielen ist (vgl. 218). Buchholz hat seine Lebensauf-

25 Interessant ist die Verwendung des Begriffs »Spiel« bei K.B. Ritter (vgl. z.B. Die Liturgie als Lebensform der Kirche, Kassel 1946, 31f). Auch er denkt an das Kind. Im Hintergrund steht aber die Mysterienfeier; das Spielen ist zweckfrei und ernst. Bei Buchholz ist das Spielen ein konstruktives Aufbauen nach geschaffenen Regeln; es kommt auf die »*Gekonntheit*« an (bei ihm kursiviert, 210). Ein neueres Beispiel für das Verhältnis von Spiel und Liturgie: A.R. *Sequeira*, Spielende Liturgie. Bewegung neben Wort und Ton im Gottesdienst am Beispiel des Vaterunsers, Freiburg u.a. 1977.

gabe darin gesehen, mit den Formen der Gregorianik zu ›spielen‹. Das Antiphonale, das er für die kirchliche Arbeit Alpirsbach geschaffen hat, erarbeitet sich unter Hingabe an historische Forschung eine fremde liturgische Kulturwelt, um im Zuge ihrer Rezeption die gewonnenen Spielregeln um so deutlicher auszuweisen.

Die Entscheidungen in der Gestaltung des Gottesdienstes sind in dieser Liturgik kulturelle Entscheidungen. Ich ergänze: Folglich beteiligt sich das Kulturfach des evangelischen Religionsunterrichts mit Fug und Recht an diesen Entscheidungen und öffnet sie in kultureller Verantwortung der nachfolgenden Generation zum eigenen Spiel. Die Formen, die die Schule erarbeitet, stehen theologisch gesehen im gleichen kirchlichen Rang wie die Erzeugnisse einer liturgischen Kommission. Welcher Formen sich dann der Heilige Geist bedienen wird, bleibt glücklicherweise offen (vgl. 219). Nur mit dieser Setzung bleibt der Spielraum des Lernens in Sachen Liturgie frei gewahrt.

Abstract

Reflecting didactically about religious education, one searches for a point at which religion becomes concrete. This is also valid in the public school: Christianity is concrete in its liturgical forms. – Learning is directed toward empowering oneself to act and create according to one's own responsibility. Conclusion: educators who want to teach religion teach liturgy as liturgical creation. Through this hypothesis, didactic reflection and construction find a conceptual orientation. This means a new challenge to liturgy, a challenge to be critically self-contemplative and open to didactic thinking.

Artikel

1. Das »Stiefkind« Kindergottesdienst nach Anselm

Nach langer Zeit wissenschaftlicher Beschäftigung widmete E. Orth im 1969 »Kindergottesdienst als Thema der Praktischen Theologie«. »Der Kindergottesdienst ist ein Stiefkind der praktischen Praxis. Das könnte wegen der vielerlei Anforderungen an ihn für ein heutzutage leicht zu entscheiden sein. Es ist aber doch ein Stiefkind der wissenschaftlichen Theologie und Theologie, lange auf dem Weg zum Erwachsenwerden, nämlich daß der Kindergottesdienst eine »widerwärtigste Form des Katechismus« sei, die erst in »Ausprägung in der Praxis finden müsse, als sie ihren Platz in der Theologie gewonnen bekommt.« Angesichts dieser »widerwärtigen Form« verlocken unsere ersten Schritte zu den »fremden« »Hilfsmitteln« Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre aus dem »Büchlein zur Arbeit im Kindergottesdienst« und zu die unvermeidliche Fragestellung über den Ort des Kindergottesdienstes, »ob durch die theologischen Leistungen«.

Wie eine ungezügelter Antwort auf seine »Aufforderung an die Praktische Theologie, sich mit dem Grundproblem des Kindes zu befassen«¹ bezieht die Einführung des Praktischen Theologie- und Grundtheologie für Kindergottesdienst in Jena (1974) auf. In der ersten der Fragestellung an und zwischen theologisch »richtig« »richtig« eine »kindergottesdienstliche Grundtheologie«². In dem die »kindergottesdienstliche Grundtheologie« wird »organisiert« »richtig« »richtig« kann »richtig« die Grundlage für Ort und »Kindergottesdienst«³. »Der Kinder

1. E. Orth, Kindergottesdienst als Thema der Praktischen Theologie, Jena (1969).

2. Das von J. Pöhlmann verfasste »Kindergottesdienst«⁴ ist ein Buch, das in 1974 in Jena erschienen ist. Es enthält die »Kindergottesdienstliche Grundtheologie«⁵.

3. »Kindergottesdienstliche Grundtheologie«⁶ ist ein Buch, das 1974 in Jena erschienen ist. Es enthält die »Kindergottesdienstliche Grundtheologie«⁷. In dem die »kindergottesdienstliche Grundtheologie« wird »organisiert« »richtig« »richtig« kann »richtig« die Grundlage für Ort und »Kindergottesdienst«⁸.

4. »Kindergottesdienstliche Grundtheologie«⁹.

5. H. Lohr, »Kindergottesdienstliche Grundtheologie«¹⁰, in: H. Lohr und J. Pöhlmann (Hrsg.), »Kindergottesdienstliche Grundtheologie«¹¹.

Günter Ruddat

Kindergottesdienst elementar – eine Bilanz zwischen Isolation und Integration

1 Das »Stiefkind« Kindergottesdienst sucht Anschluß

Nach langer Zeit wissenschaftlichen Stillschweigens reklamierte *E. Griesse* 1969 »Kindergottesdienst als Thema der Praktischen Theologie«: »Der Kindergottesdienst ist ein Stiefkind der pastoralen Praxis. Das könnte angesichts der vielerlei Anforderungen an den Pfarrer heute vielleicht entschuldigt werden. Er ist aber auch ein Stiefkind der wissenschaftlichen Theologie und Pädagogik. Sogar dafür mag ein Einwand gelten, nämlich daß der Kindergottesdienst eine wenig institutionalisierte Form des Katechumenats sei, die erst ihre Ausprägung in der Praxis finden müsse, ehe sie ihren Platz in der Theorie eingeräumt bekomme.«¹ Angesichts dieser doppelten Randständigkeit erinnert Griesse an den literarischen »Höhepunkt« Ende der 20er und Anfang der 30er Jahre mit den »Bausteinen zur Arbeit im Kindergottesdienst«² und an die unveränderte »Unsicherheit über den Ort des Kindergottesdienstes innerhalb der theologischen Disziplinen«.³

Wie eine längst überfällige Antwort auf seine »Aufforderung an die Praktische Theologie, sich mit dem Gottesdienst der Kinder zu befassen«⁴, erscheint die Einladung eines Praktischen Theologen zur Gesamttagung für Kindergottesdienst in Saarbrücken 1979. *H. Schröer* weitet die Fragestellung aus und entwickelt phantasievoll »Möglichkeiten eines kinderfreundlichen Gemeindeaufbaus«⁵, in dem der Kindergottesdienst eine »unverzichtbare, aber ergänzungsbedürftige« Rolle spielen kann, wenn sich die Gemeinde vor Ort zur »Groß-Familie« wandelt: »Die Kinder

1 *E. Griesse*, Kindergottesdienst als Thema der Praktischen Theologie, ThPr 4 (1969) 1.

2 Diese von *J. Piersig* herausgegebene Reihe der Sonderhefte der seit 1890 bis heute erscheinenden Mitarbeiterzeitschrift »Der Kindergottesdienst« versuchte zwischen 1925 und 1932 in 19 Heften die Kindergottesdienstarbeit wissenschaftlich zu vertiefen.

3 *Griesse*, Kindergottesdienst, 3. Erst *C. Berg* versucht 1985 (gedruckt 1987) in seiner Dissertation, ein »praktisch-theologisches Interpretationsmodell« für den Kindergottesdienst aus teilnehmer- und traditionsorientierten Elementen zu gewinnen, denen er die verschiedenen Disziplinen der Praktischen Theologie und ihrer Nachbarwissenschaften zuordnet (*C. Berg*, Gottesdienst mit Kindern. Von der Sonntagsschule zum Kindergottesdienst, Gütersloh 1987, 177- 185).

4 *Griesse*, Kindergottesdienst, 14.

5 *H. Schröer*, Möglichkeiten eines kinderfreundlichen Gemeindeaufbaus, in: *E. Dietrich* und *G. Schenk* (Hg.), Arbeitsfeld Kinderkirche, Stuttgart 1979, 20-34.

sind noch oft Stiefkinder im Gemeindeleben. Viele Gemeinden sind noch nicht kinderfreundlich. Das zeigt sich in der Geringschätzung des Kindergottesdienstes, im Fehlen notwendiger Einrichtungen und Aktivitäten, in Unwissenheit über Lage, Konflikte und Wünsche der Kinder, in der Ferner-liefen-Position der Kinder in Kirchenrecht und Verwaltung trotz des wirksamen Zeichens der Kindertaufe.«⁶

Dennoch kann C. Grethlein 1988 – fast ein Jahrzehnt später – nur erneut die unverändert »geringe Beachtung« dieses Handlungsfeldes im kirchlichen Leben wie in der theologischen Reflexion feststellen; für die Praktische Theologie befürchtet er sogar, daß der Kindergottesdienst immer weiter aus ihrem Blickfeld entschwindet.⁷ Und solche Tendenz hat dann nicht mehr nur »vergessene Reformen«⁸, sondern schlichtes Vergessen zur Folge.⁹ Unter solchen Voraussetzungen hilft nur die immer wieder anregende Freudsche Trias: Erinnern – Wiederholen – Durcharbeiten. Darum soll hier der Versuch¹⁰ unternommen werden, dem »Stiefkind« Kindergottesdienst so elementar zu begegnen, daß die vorläufigen Antworten und Fragezeichen Gestalt gewinnen in einer weiterführenden Theorie- und Praxisdiskussion.

2 »Kindergottesdienst« – ein merk-würdiger Name

Offensichtlich F. Schleiermacher führt diesen doppel-gesichtigen Namen in die Diskussion ein, wenn er in naheliegender Erinnerung an seine Schulzeit im Herrnhuter Pädagogium von Niesky fordert: »Es ist ein gemeinsames Leben für die Jugend zu organisieren, in welchem die kleine Gemeinde ihr Gemeingefühl durch eigene, eigenartige Arbeit, selbständig und selbsttätig betätigt. Bei den Kindergottesdiensten muß sich die Kinderversammlung als kleine Gemeinde fühlen.«¹¹ Diese Namensgebung setzt sich in Deutschland allmählich durch, nachdem der Bremer Sonntagsschulkongreß 1882 die Namensumwandlung in »Kindergottes-

6 Ebd., 22.

7 C. Grethlein, Kindergottesdienst heute. Praktisch-Theologische Überlegungen zu seiner Konzeption, PTh 87 (1988) 346-357.

8 Unter diesem Titel hat E. Obendiek seine leider kaum beachteten Anfragen zusammengefaßt: E. Obendiek, Vergessene Reformen. Fragen zum Kindergottesdienst, Wuppertal 1971.

9 Auf der Landessynode der Evangelischen Kirche im Rheinland im Januar 1989 wurde das überfällige Konzept einer Studien- und Beratungsstelle Gottesdienst beschlossen. Erst in der letzten Ausschußberatung – nach monatelangen Vorarbeiten – konnte aufgrund der Aufmerksamkeit eines Synodalen die Einbeziehung des Kindergottesdienstes in die Aufgabenbeschreibung hineingenommen werden.

10 Gute Kurzinformationen über den Kindergottesdienst bieten z.Zt.: G. Adam, Kindergottesdienst, in: G. Adam und R. Lachmann (Hg.), Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen 1987, 279-313 und komprimiert G. Adam, Art. Kindergottesdienst, in: TRE XVIII (1988), 182-188.

11 F. Schleiermacher, Aus den Vorlesungen zur Pädagogik (1813-26), hg. von C. Platz (1849), in: Ders., Sämtliche Werke III, Bd. 9, 184.

dienst« beschließt.¹² Schon diese ersten Reminiszenzen weisen auf die anstehende Auseinandersetzung der »versammelten Gemeinde« mit der Zielgruppe: Kinder/Jugendliche und dem Lernort: Gottesdienst (alias Sonntags-Schule) hin.

2.1 KINDER-Gottesdienst

W. Grünberg hat für den Kindergottesdienst »Zugänge zur Lebenswelt der Kinder« entschieden eingefordert: eine »eigenständige Kultur mit ihren Geheimnissen und Gefährdungen, mit ihrer Poesie und ihrer Phantastik, kurz: mit ihrer eigenen Ausdruckswelt und Weltdeutung« entdecken zu lernen.¹³ Bei seinen Überlegungen leiten ihn die beiden Hypothesen: »1. Kindheit . . . droht heute wieder zerrieben zu werden . . .

2. Kinder erleben Religion und Glauben ganzheitlich.«¹⁴

Angesichts der »Verdrängung der Kindheit als Dimension in uns selbst« und massiv wirksamer »gesellschaftlicher Nutzungsstrategien kindlicher Lebenswelten«, die sich besonders als übersteigerte Förderungs- oder multimediale Zerstreuungsstrategien zeigen, ist nicht nur für Erwachsene der Zugang erschwert¹⁵, sondern auch für Versuche gegenlaufender »Kultivierung« (etwa im Kindergottesdienst: ein »fast subkulturell zu nennender Weg, um mit Kindern und von Kindern zu lernen, was es bedeutet, Gottesdienst zu feiern«¹⁶). »Eine lebensweltlich orientierte Festkultur und Erzählgemeinschaft (sc. in der biblischen Tradition der »Lebensgeschichten«) könnte Kindern etwas »vermitteln«, was sie selten erfahren und für alle gleichwohl lebenswichtig ist: »geschenkte Zeit«¹⁷, anders gesagt: »in einem strukturierten Feld den »Sabbat« zu feiern«.¹⁸

Zur verstärkten Wahrnehmung kindlicher Lebenswelten sind Erinnern der eigenen Kindheit, Entdeckungen im Spiegel der »klassischen« Kinderliteratur (von M. Ende bis U. Wölfel) und »echte« Teilnahme an der kindlichen Spielwelt (am sinnvollsten in den elementar offenen, inoffiziellen Gestaltungsräumen) notwendig.¹⁹ Die Frage bleibt, wie sich das

12 Vgl. E. Griese, Kindergottesdienst und Helferamts. Eine Studie aufgrund empirischer Erhebungen (PF 53), Heidelberg 1973, 32.

13 W. Grünberg, Was soll aus dem Kindergottesdienst werden?, in: H. H. Reimer (Hg.), Religionspädagogik und kirchliches Amt. Entwicklungen – Positionen – Beispiele. FS für Enno Rosenboom, Breklum 1987, 347. Vgl. ähnliche Überlegungen zur »kindgerechten Lebenswelt« bzw. zum gesellschaftlichen Hintergrund aller Kindergottesdienstarbeit bei G. Müller-Fahrenholz, Kinder sind keine Zaungäste. Kirche als Anwalt einer kindgerechten Lebenswelt, LM 18 (1979) 422–426 und W. Deresch, Kindergottesdienst – das »schöne Gehege« in einer unwirtlichen Welt?, LOG 4 (1986) 36–39.

14 Grünberg, Kindergottesdienst, 346.

15 Ebd., 347.

16 Ebd., 351.

17 Ebd., 351.

18 Ebd., 352.

19 Ebd., 352–353. Solche Sensibilisierung für Mitarbeiter spiegelt sein lebendiger Vortrag auf der Gesamttagung für Kindergottesdienst in Hannover 1982: W. Grünberg, Die Kinder und die Gottesdienste in der Gemeinde, in: E. Dieterich und K. Stolzmann (Hg.), Wachsen wie ein Baum. Neues vom Arbeitsfeld Kinderkirche, Stuttgart 1982, 126–141.

»Leben« von Leitern und Mitarbeitern des Kindergottesdienstes (von der Ausbildung einmal ganz abgesehen) gestalten kann, damit solche Frei-Zeiten oder Frei-Räume praxisprägende Gestalt gewinnen.

2.2 Kinder-GOTTESDIENST

Grethlein nähert sich von der anderen Seite diesem ambivalenten Zusammenhang, wenn er von empirischen Beobachtungen auf die »eminenteste Bedeutung des Kindergottesdienstes für gegenwärtige und zukünftige Kirche« mit dem Fazit schließt: »Der Kindergottesdienst ist die – von der Größe des Adressatenkreises her gesehen – am besten besuchte, regelmäßig (pro Woche) stattfindende Gottesdienstform.«²⁰ Angesichts des gegenwärtig zu verzeichnenden »allmählichen Wandels der Besuchsform« wie der »zu vermutenden Bedeutung (des Kindergottesdienstes) für die (spätere) Kirchenmitgliedschaft« setzt er sich mit der für ihn zentralen »Bestimmung des Verhältnisses von Kindergottesdienst zum (Erwachsenen-)Gottesdienst« auseinander.²¹ Dabei stellt er die bis zum Ende der 60er Jahre auch theoretisch vorherrschende *traditionelle* Position²² mit dem Ziel, »die Kinder durch den Kindergottesdienst zur Teilnahme am (späteren Erwachsenen-)Gottesdienst zu führen«, dem »sozialpädagogischen bzw. sozialpsychologischen Konzept« G. Ottos²³ gegenüber, deren agendarische bzw. rationalistische Verengung er durchbrechen will, indem er »von einem sowohl theologische als auch humanwissenschaftliche Erkenntnisse aufnehmenden Gottesdienstverständnis aus« – in Anlehnung an P. Cornehl²⁴ – einen konzeptionellen Rahmen erstellt, »von dem her sich allgemeine Handlungsorientierungen für die vor

20 *Grethlein*, Kindergottesdienst, 349. Solange die »empirische Wende« – im Sinne einer gründlichen Bestandsaufnahme – im Kindergottesdienst fehlt, bietet einen informativen Überblick zwischen Euphorie und Depression: P.M. Clotz, Zur Theorie und Praxis des Kindergottesdienstes, ThPTh-ThPr 21 (1986) 295-307 (allerdings keine Fundgrube für statistisches Material!).

21 *Grethlein*, Kindergottesdienst, 349- 352.

22 Ebd., 350. Hier kann die ungebrochene Linie der RGG- Artikel zum Kindergottesdienst stellvertretend genannt werden: O. Baumgarten, in: RGG¹ III (1912), 1111-1122 und W. Thiel, in: RGG³ III (1959), 1281-1284. Vgl. mein konzeptionelles Raster des traditionellen Kindergottesdienstes zur Überprüfung des eigenen Ansatzes: G. Ruddat und R. Köster, Ziele des Kindergottesdienstes, in: J. Koerver, R. Köster, G. Ruddat und H.-J. Schneider (Hg.), Kindergottesdienst-Helferhandbuch, Stuttgart 1981, 18-38.

23 Vgl. G. Otto, Kindergottesdienst, in: PThH, Hamburg ²1975, 330-339 (gegenüber der 1. Auflage 1970, 260-268 nur um neuere Literatur ergänzt); vgl. demgegenüber seine *frühere*, rigoros gottesdienstliche Position: Ders., Zur Theologie des Kindergottesdienstes, in: W. Wiese (Hg.), Der Kindergottesdienst. Begründung und Gestaltung, Stuttgart 1961, 119-134 und ausgeführt: Ders., Der Kindergottesdienst. Theologie und Gestalt, Gütersloh 1962.

24 P. Cornehl, Art. Gottesdienst, in: F. Klostermann und R. Zerfuß (Hg.), Praktische Theologie heute, München/Mainz 1974, 449-463 und die darin in Aufnahme von Schleiermacher gewonnene Definition: »Im Gottesdienst vollzieht sich das »darstellende Handeln« der Kirche als öffentliche symbolische Kommunikation der christlichen Erfahrung im Medium biblischer und kirchlicher Überlieferung zum Zwecke der Orientierung, Expression und Affirmation« (460).

Ort durchzuführende konkrete Gestaltung des Kindergottesdienstes gewinnen lassen«²⁵:

»Unter Gottesdienst verstehe ich *das grundsätzlich für alle Menschen offene, ritualisierte, explizit (und damit sinnlich wahrnehmbar) vollzogene Kommunikationsgeschehen zwischen Gott und den Getauften im Medium biblischer und kirchlicher Überlieferung, durch das der Alltag durch-schaut wird.* Kindergottesdienst ist dann die – bei grundsätzlicher Offenheit für alle Menschen (auch allen Alters) vor allem von Kindern vollzogene Form des genannten Kommunikationsgeschehens.«²⁶

Diese in ihren wichtigsten Grundentscheidungen und den sich jeweils ergebenden Konsequenzen für die Konzeption (und auch Gestaltung) erläuterte Begriffsbestimmung mündet in die »Forderung nach einem gemeinsamen Gottesdienstverständnis gegründeten, füreinander offenen Zueinander von Kinder- und Erwachsenengottesdienst«.²⁷ Das führt ihn zu der abschließenden Frage: »Wie kann der (in Relation zum primären Adressatenkreis wesentlich schwächer besuchte) Erwachsenengottesdienst so gestaltet werden, daß die Kinder ihn später besuchen?«²⁸ Mit allen Sinnen ganzheitlich gestalteter Kindergottesdienst birgt dabei den Impuls zur grundlegenden Gottesdienstreform²⁹ in sich. Mit diesen beiden ausgewählten Überlegungen aus der jüngsten Diskussion und ihren jeweiligen Brennpunkten »Kinder« und »Gottesdienst« ist gleichzeitig eine Richtung angedeutet, die vom Gottesdienst (nur) *für* Kinder zum Gottesdienst *mit* Kindern als Raum generationsübergreifenden Glaubens und Lernens führt, wobei die liturgische Innovationskraft eines Gottesdienstes *der* Kinder oder *von* Kindern nicht überschätzt werden kann.

25 Grethlein, Kindergottesdienst, 353.

26 Ebd., 353f.

27 Ebd., 357.

28 Ebd. würdigt Grethlein zwar das unverändert schillernde *Phänomen »Familiengottesdienst«* als »Versuch einer pragmatischen Antwort auf diese Frage«, dessen uneingelöste Probleme (u.a. geringe Ritualisierung, extensive Vorbereitung, Ausrichtung an Familien mit kleinen Kindern) versteht er demzufolge aber als »eher eine Unterstreichung der genannten Frage«.

29 Diese immer wieder auflebende Einschätzung des Kindergottesdienstes als »Hoffnungsträger einer allgemeinen Gottesdienstreform (und damit Kirchenreform)« begründet sich in der Denkrichtung: »Wo sich Kindergottesdienst weiterhin und verstärkt als Gottesdienst ernst nimmt, wo er die eigenen neuen Ansätze nicht selbst ad absurdum führt, wo er also die spielerischen und ganzheitlichen Elemente, Möglichkeiten und Gestaltungsformen als *menschengemäß* (und eben nicht nur als vorläufig und »kindgemäß«) pflegt, wo er den Kontakt zur Glaubenstradition und zur weltweiten Christenheit sucht und entwickelt, da ist er auf dem Weg zum »Gemeinde-Festgottesdienst« (so Clotz, Theorie, 305 mit Grünberg, Kinder, 138).

3 Aus der Geschichte des Kindergottesdienstes lernen

»Der Kindergottesdienst wird seine Vergangenheit nicht los, er muß sich ihr immer neu stellen«³⁰, allerdings bleibt bei solcher immer wieder anstehenden Ein-Stellung die entscheidende Frage erst noch zu klären, ob diese Vergangenheit als eine notwendige Geschichte oder eher als die zu erledigende Episode eines »Notcharakters«³¹ zu bewältigen ist. Eine kritische Analyse kann helfen, die eigene Tradition nicht zu verdrängen, sondern zu verarbeiten. Auf diesem Hintergrund ist es erfreulich, daß nach mehr als zweihundertjähriger Geschichte des Kindergottesdienstes sich jetzt erste Arbeiten finden, die einerseits im engeren Sinne eine »Konzeptionsgeschichte der Sonntagsschul- und Kindergottesdienstarbeit im deutschen Protestantismus seit 1800 unter besonderer Berücksichtigung ihrer angloamerikanischen Wurzeln«³² versuchen oder weitergreifend »die Beteiligung des Kindes an der Liturgie von den Anfängen der Kirche bis heute«³³ untersuchen. Die jeweilige Geschichtsbetrachtung verdeutlichen dabei zwei unterschiedliche »Gefahren«, die gesehen und angefangen sein wollen.

M.-R. Bottermann entdeckt die »Gefahr der lehrhaften Verkatechisierung« seit der Reformation und die dementsprechende »Absonderung der Kindergemeinde von den Erwachsenen«; separater Kindergottesdienst trägt für sie darum »Züge einer Notlösung«³⁴, die aufzulösen ist: »Alle gesonderten Gottesdienstformen (Kindergottesdienste, Familiengottesdienste, Jugendmessen) sind nicht Endpunkte einer Entwicklung. Sie sind verschiedene Wege und Etappen zu einem *Globalziel*: dem sonntäglichen, gemeinsam gefeierten *Gottesdienst der familia Dei*«.³⁵ Demgegenüber richtet sich C. Bergs Konzeptionsgeschichte gegen die »Gefahr, durch allzu häufige und schnelle Veränderungs- und Anpassungsprozesse in konzeptionellen Überlegungen die eigene Identität zu verlieren«, allzumal beinahe alle Phasenwechsel innerhalb der Konzeptionsgeschichte eine Gemeinsamkeit aufweisen: »Mit der Entdeckung einer neuen Herausforderung oder Fragestellung werden die alten Gesprächsfäden und -themen fast völlig verdrängt. Auf diese Weise hat

30 H.-C. Schmidt-Lauber, Der Kindergottesdienst im Evangelischen Deutschland. Situation, Geschichte und offene Fragen, LJ 29 (1979) 100. Vgl. zur knappen historischen Information auch E. Griese, Unser Kindergottesdienst – Blick in seine Geschichte, in: Koerver u.a. (Hg.) Kindergottesdienst-Helferhandbuch, 11-17 oder H.-J. Fraas, Elementarerziehung, in: HbRE 2, Düsseldorf 1987, 368-378 (bes. 371-373).

31 So schon Hammelsbeck, Korth u.a., vgl. Otto 1970, 263 (= 1975, 333 [s.o. Anm. 23]) und Schmidt-Lauber, Kindergottesdienst, 100. In diesen Zusammenhang gehört auch H.-J. Fraas, Grenzfall des Gottesdienstes – der Kindergottesdienst, in: P. Stolt (Hg.), An den Grenzen kirchlicher Praxis. Eine Freundesgabe für Peter Krusche, Hamburg/München 1986, 131-147 (bes. 132).

32 So der ursprüngliche Titel der Dissertation von C. Berg, s.o. Anm. 3.

33 So der Titel der katholischen Dissertation von M.-R. Bottermann (veröff. in: Europäische Hochschulschriften, Reihe 23, Theologie, Bd. 175, Frankfurt/M. / Bern 1982). Diese liturgiehistorische Untersuchung setzt bei der Beteiligung der Kinder am Kult im Alten Griechenland ein und führt, ausgehend von Altem Testament und Judentum, Neuem Testament und Väterzeit, bis in die Neuzeit (Liturgiereform 1963 und Erscheinen der offiziellen Dokumente für Meßfeiern mit Kindern).

34 Bottermann, Beteiligung, 200. Hier knüpft B. ausdrücklich an die evangelische Kindergottesdienst-Kritik an, s. Schmidt-Lauber, Kindergottesdienst und C. Möller, Bekehrung der Väter zu den Kindern. Die Generationen im Gottesdienst, EK 12 (1979) 34-36.

35 Bottermann, Beteiligung, 203-204.

sich der Kindergottesdienst . . . selbst um die Chance gebracht, aus seiner Geschichte heraus eine eigene unverwechselbare Identität zu entwickeln. Mit der Verdrängung seiner Geschichte hat er aber zugleich seine Weiterentwicklung blockiert.«³⁶ Auf dem Hintergrund dieser Ein-Stellung ergeben sich folgende Perspektiven:

3.1 Der diakonisch-elementarpädagogische Ursprung der Sonntagschule in England

Die sozialgeschichtlichen Folgen der industriellen Revolution – besonders für die Kinder – führen ab 1780 zu einer Sonntagsschulbewegung in Großbritannien. Um einer weiteren Verwahrlosung vorzubeugen, werden die während der Woche arbeitenden Kinder sonntags nach dem Gottesdienst im Lesen – vor allem anhand von Bibel und Katechismus – unterrichtet. Angesichts damals fehlender Schulbildung und sich ausbreitender Proletarisierung erinnert diese geschichtliche Phase an den *diakonischen* Akzent der Kindergottesdienstarbeit, der sich in kritischer Auseinandersetzung mit institutionalisierter Kirche dem gesellschaftlichen Defizit »benachteiligte Kinder« zuwendet. Diese Dimension »pädagogischer Diakonie«³⁷ ist dringend aufzunehmen – nicht nur in der Offenheit des Kindergottesdienstes für »benachteiligte Kinder« der Gegenwart (behinderte Kinder/Sonderschüler, Aussiedler- und Asylantenkinder, Kinder ausländischer Mitbürger), sondern auch für das weithin vereinsamte, »umweltgeschädigte« Kind. Das *elementarpädagogische* Erbe hat sich dann nicht so sehr auf dem Feld schulischer Kulturtechniken zu bewähren, sondern vielmehr im Aufbau »sozialer Kultur«, zu deren ganzheitlichem Kontext auch religiöse Grunderfahrungen zählen, die durch die Familie kaum noch angeregt oder gar vermittelt werden. Eine solche elementare Religionspädagogik³⁸, die voraussetzungslos arbeitet, hätte für den Kindergottesdienst grundlegende Bedeutung.

3.2 Das gemeindepädagogische Muster der Sonntagsschule in den USA

Die von England angeregte Idee der Sonntagsschule greift Ende des 18. Jh.s in den USA als »Ersatz-Unterricht« für den fehlenden Religionsunterricht an öffentlichen Schulen um sich und entwickelt sich in der Folgezeit zur zentralen Einrichtung der gemeindepädagogischen Arbeit für alle Altersstufen. Dieser Gedanke einer von der Schule unabhängigen sonntäglichen »Bibel-Schule« (Klassensystem) ist als »geschlossenes« Konzept (im Sinne eines Gesamtkatechumenats) weder aufgenommen noch

36 Berg, Gottesdienst, 176.

37 Vgl. dazu besonders J. Moltmann, Diakonie im Horizont des Reiches Gottes. Schritte zum Diakonentum aller Gläubigen, Neukirchen-Vluyn 1984 (1989) und H.-G. Heimbrock, Pädagogische Diakonie. Beiträge zu einem vergessenen Grenzfall, Neukirchen-Vluyn 1986.

38 Vgl. meine Überlegungen im Lehrerhandbuch zu der von mir herausgegebenen Religionsbuchreihe »Elementarbuch: Religion« (Bd. 1, Düsseldorf 1976 – Bd. 2, Düsseldorf 1979 – Bd. 3, Düsseldorf 1986; hier: Lehrerhandreichung 1, Düsseldorf 1980, 2-4).

weiterentwickelt worden, nur der Teilaspekt der Sonntagsschule für Kinder wurde zögernd akzeptiert. Die Verknüpfung des Kindergottesdienstes mit der Christenlehre in der DDR oder Ansätze zum religionspädagogischen Verbund in einzelnen bundesdeutschen Freikirchen (besonders bei der Methodistischen Kirche) halten die gemeindepädagogische Erinnerung wach, daß hier – vielleicht erst unter stärker sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen – Möglichkeiten entwickelt wurden, die über bescheidene Ansätze einer speziellen Tauf- und Abendmahlsunterweisung für Kinder oder eines »Konfirmandenunterrichts für Erwachsene« hinausgreifen und angesichts des zunehmenden Traditionsabbruchs und des sich daraus entwickelnden religiösen wie biblischen Analphabetismus verstärkt nach gemeindepädagogisch verantworteter »Gemeinde-Schule« vor Ort fragen. Eine religionspädagogische Alphabetisierungskampagne ist je länger je mehr angezeigt.

3.3 Die kirchliche Adoption der Sonntagsschule als Kindergottesdienst in Deutschland

Die programmatische Forderung des Stuttgarter Kirchentags 1869 »Sonntagsschule als Kindergottesdienst« setzt sich in den folgenden Jahrzehnten durch, so daß die kirchliche Adoption der Sonntagsschule zwei unterschiedliche praktisch-theologische Disziplinen zusammenführt: Katechetik und Liturgik, die sich im Gefolge des 1. Weltkrieges bis in die sechziger Jahre hinein unterschiedlich anregen und auseinandersetzen. Bereits 1919 bringt *F. Niebergall* die anstehende Problematik auf den Punkt: »Die Kinder wollen nicht nur unterrichtet werden, sondern sie wollen vor allem feiern, und sie sollen auch feiern lernen.«³⁹ Dabei wirkt sich die jeweilige Rolle des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule auf den jeweiligen Akzent des Kindergottesdienstes aus; das Wechselspiel der dreißiger Jahre belegt das nachdrücklich. So gewinnt nach dem 2. Weltkrieg wieder die homiletisch-liturgische Seite an Boden, der Kindergottesdienst als Hin- und Einführung der Kinder in den Erwachsenengottesdienst braucht Agenda⁴⁰, Perikopenplan oder gar Kinderpredigt.⁴¹ Das überkommene Helfer- und Gruppensystem verschiebt sich in den propädeutischen Bereich dieses Kindergottesdienstes.

Diese Linie vertritt *G. Otto* in seiner früheren Position (1961/62) am konsequentesten. Andererseits werden dadurch Impulse der Arbeits-schulmethodik und der Reformpädagogik aus der Zeit der Weimarer Republik verschüttet, in deren Gefolge erstmals entwickelndes Gespräch

39 *F. Niebergall*, *Praktische Theologie*, Bd. 2, Tübingen 1919, 237 (zit. bei *Schmidt-Lauber*, *Kindergottesdienst*, 99)

40 Vgl. *O. Söhngen* und *W. Thiel* (Hg.), *Agende für den Kindergottesdienst*, 1952 oder *Agende für Ev.-Luth. Kirchen und Gemeinden*, 2. Sonderband: *Der Kindergottesdienst*, Berlin 1964.

41 Zum Problembereich immer noch umfassend informierend: *S. Rabus*, *Die Kinderpredigt. Problem und Bestand einer kindgemäßen Sprache der Kirche*, Hamburg 1967.

und Kreativität im Malen oder Spielen ihren Platz im Kindergottesdienst finden. Insgesamt versucht der mittlere Weg des »verkündigenden Erzählens«⁴² durch den Helfer einen Ausgleich beider Dimensionen. Alle damit angeschnittenen Fragen sind nicht erledigt, sondern tauchen in neuer Aktualität immer wieder auf: Gerade wenn die älteste »Laienbewegung«⁴³ der Kindergottesdiensthelfer/innen ernst genommen wird, bedeutet sie unveräußerlichen Impuls für die Zukunft des Gottesdienstes, weil hier Gemeinde selbst den Gottesdienst zu ihrer Sache macht, über Themenwahl, Vorbereitung und Gestaltung nachdenkt und getreu dem »Priestertum aller Gläubigen« auch selbst praktiziert. Darum steht die *Liturgieaufgabe* neu an, ist die Frage einer *Kinderpredigt* angesichts der um sich greifenden Familiengottesdienste unversehens aktuell und ist im Bereich der religionspädagogischen Vermittlung nicht nur nach der Qualität des Angebots zu urteilen, sondern auch nach der Qualität der *Lernerfahrungen im Verbund* von Schule und Kirche.

3.4 Die religionspädagogische Entwicklung des themenorientierten Ansatzes für den Kindergottesdienst seit 1970

Anfang der siebziger Jahre wird der Kindergottesdienst in den Streit um den problem- oder themenorientierten Unterricht hineingezogen und muß sich damit auseinandersetzen, inwieweit er die Fragen, Probleme und Bedürfnisse der Kinder in seine Inhalte und seine Gestaltung einbezieht. Angeregt vom religionspädagogischen Gespräch, fordert W. Wiese 1971 auf der Gesamttagung in Braunschweig verstärkt die Entwicklung und Erprobung thematischer Modelle.⁴⁴ Bereits 1973 wendet sich K. Stolzmann angesichts des mannigfachen Vorwurfs der »Einseitigkeit« gegen die »falsche« Alternative »entweder thematischer oder bibelorientierter Kindergottesdienst« und macht sich für eine gegenseitige »Ergänzung« stark.⁴⁵ Diese vermittelnde Linie setzt sich schließlich durch, dem dreijährigen Textplan für Kindergottesdienst für die Kirchenjahre 1972/73, 1973/74 und 1974/75 (= Perikopenplan) wird 1974 ein »Themenplan«⁴⁶ an die Seite gestellt und entsprechend die Vorbereitungsliteratur

42 Diese von D. Steinwede geprägte Erzählkonzeption spiegelt sich in seinen verschiedenen biblischen Erzählbüchern und Textbearbeitungen in den Vorbereitungsheften für Helfer, ausgeführt z.B. in: D. Steinwede, Werkstatt Erzählen (Kindergottesdienst heute 5), Münster 1974.

43 Vgl. Griese, Kindergottesdienst, s.o. Anm. 12 (vereinfachte Fassung unter dem Titel: Kindergottesdienst empirisch. Ergebnisse und Folgerungen einer Befragung von Helfern und Leitern [Kindergottesdienst heute 3], Münster 1973).

44 So einleitend K. Stolzmann, Thematischer Kindergottesdienst als Alternative?, in: H.B. Kaufmann (Hg.), Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche, Frankfurt/M. 1973, 116-121.

45 Ebd., 118, vgl. dazu die 14 Thesen zur thematischen Kindergottesdienstkonzeption von W. Longardt (Neue Kindergottesdienstformen. Rissener Modelle in Planung und Praxis, Bd. 1, Gütersloh 1973, 32-37) und ihrer Fortschreibung (ebd., Bd. 2, Gütersloh 1976, 11-22).

46 Gegenüber dem in den Vorbereitungsheften sich auswirkenden Textplan (üblicherweise ein loses Faltblatt) erscheint der vom Gesamtverband für Kindergottesdienst in der

für die Helfer durch »grüne Modelle« o.ä. angereichert. Umfassende Praxiserfahrungen mit längerfristigen Einheiten (thematische Blöcke) und eine Vielfalt methodischer Möglichkeiten werden in der zehnbändigen Reihe »Kindergottesdienst heute«⁴⁷ (1972-1977) vom Comenius-Institut, Münster gesichtet und verarbeitet. Die 1971 angebahnte Tendenzwende führt am Ende des Jahrzehnts zu einer *Kombination von Text- und Themenplan* (1979-1981/1982-1984).⁴⁸ Das Rahmenangebot dieser ebenfalls dreijährigen Pläne spiegelt zunehmend nicht nur die veränderte Wirklichkeit des Kindergottesdienstes, sondern beeinflusst auch die Praxis des Religionsunterrichts. Der anschließende »vierjährige Text-Themen-Plan für den Kindergottesdienst 1985-1988«⁴⁹ markiert den vorläufigen Abschluß dieser Entwicklung. Wenn Clotz ihn schon 1986 als »Schlußdokument einer beendeten religionspädagogischen Phase«⁵⁰ kennzeichnet, ahnt er offensichtlich voraus, welche Folgen das kanonische »Mit Kindern unterwegs«⁵¹ der Dortmunder Gesamttagung zeitigen könnte.

3.5 Ein neues Konzept für den Kindergottesdienst in den 90er Jahren wird angekündigt

Der Ende 1988 erschienene »Plan für den Kindergottesdienst 1989-1992« kann auf die Kombinationsmethode verzichten, da sein »neues Konzept« Texte, Themen, Gestalten und Symbole – wirkungsgeschichtlich qualifiziert – den Menschen (Kinder und Mitarbeiter eingeschlossen) »elementar begegnen« läßt. Diese grundsätzlichere Orientierung hebt sozusagen die früheren sektoralen Orientierungen und deren Einseitigkeiten auf. Angesichts der in der Geschichte des Kindergottesdienstes wirkamen Ansätze und Zugänge nimmt dieses integrierende Konzept die »merk-würdigen Mischformen«⁵² auf, die Nipkow als »eine eklektisch,

EKiD hg. »Themenplan für den Kindergottesdienst« (1974) als Buch, im Vorwort wird er als »Alternative zum bisherigen Textplan« gekennzeichnet, »ohne dessen grundsätzliche Zielrichtung aufzugeben« (5).

47 Comenius-Institut (Hg.), Kindergottesdienst heute, Bd. 1: Aufgaben und Ziele des Kindergottesdienstes, Münster 1972; Bd. 2: Teamarbeit und Modellentwicklung im Kindergottesdienst, Münster 1973; Bd. 3: Kindergottesdienst empirisch, Münster 1973 (vgl. Anm. 12 und 43); Bd. 4: Thematischer Kindergottesdienst in der Erprobung, Münster 1974; Bd. 5: Werkstatt Erzählen, Münster 1974; Bd. 6: Kinder im Konflikt, Münster 1975; Bd. 7: Kirche für Kinder – Augsburg '75, Münster 1975; Bd. 8: Liturgie mit Lied, Spiel, Tanz, Trommel, Münster 1975; Bd. 9: Kindergottesdienst und Kindergruppen, Münster 1976; Bd. 10: Mitarbeiterfortbildung, Münster 1977; Informationen zu den Heften 1-10, Münster 1979.

48 Vgl. Kombinierte Text-Themen-Plan für den Kindergottesdienst 1979-1981, Hannover o.J. (1978) und Text-Themen-Plan für den Kindergottesdienst 1982-1984 mit Entfaltungen für die Jüngeren, Hannover o.J. (1981), beide hg. vom Gesamtverband für Kindergottesdienst in der EKID.

49 Gesamtverband für Kindergottesdienst in der EKID (Hg.), Vierjähriger Text-Themen-Plan für den Kindergottesdienst 1985-1988, Hannover 1984.

50 Clotz, Theorie, 302, Anm. 16.

51 Vgl. den Aufriß von E. Dieterich und V. Horstmeier (Hg.), Arbeitsfeld Kinderkirche heute und morgen, Stuttgart 1986, 5f.

52 Clotz, Theorie, 296.

d.h. durch Auswahl und Verbindung entstandene *gottesdienstliche-liturgische-katechetische-erziehliche Mischform*« kennzeichnet, deren Stärke vielleicht gerade in dieser Verbindung zu sehen ist und somit die Suche nach einer einzigen Hauptfunktion ein »Fehlweg«⁵³. Dieses »integrative Gesamtkonzept« versuche ich im folgenden anzudeuten.⁵⁴

4 Kindergottesdienst als »Feier der elementaren Begegnung«

4.1 Der Ansatz »Elementare Begegnung« und das »Begegnungsschema«

Konnte E. Lohse zu Beginn der 80er Jahre in seinem Geleitwort zum Text-Themen-Plan (1982-1984) noch als Aufgabe formulieren, »daß biblischer Text und Erlebniswelt der Kinder sich gegenseitig kommentieren«⁵⁵, so erwächst auf diesem Hintergrund »ein neues Konzept«, das sich ausdrücklich dem religionspädagogischen Gespräch verdankt und »vom problemorientierten Ansatz hin zu einer elementaren Begegnung von Menschen und biblischen Aussagen« führen will.⁵⁶ Neu ist dabei nicht nur die offene Beziehung zwischen Text und Mensch (= Kinder und Mitarbeiter/innen), sondern auch das Aufnehmen der Bedeutsamkeit der jeweiligen Wirklichkeit und des dazugehörigen Beziehungsgeflechtes, das sich auch symbolisch oder biographisch (personenorientierte Wirkungsgeschichte!) entfalten kann. Neu ist das dabei zugrunde gelegte »Begegnungsschema«:

- I. Der Text / Das Thema / Die Gestalt / Das Symbol
begegnet uns in Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern
 1. Eindrücke und Einfälle sammeln
 2. Zusammenhänge entdecken
 3. Theologische Einsichten gewinnen
- II. Die Kinder
begegnen dem Text / . . .
 1. Zugänge und Hindernisse aufspüren
 2. Entscheidungen treffen und begründen
 3. Wege und Stationen aufzeigen

53 K.E. Nipkow, Mit Kindern auf dem Wege zu einer Kirche von morgen, in: *Dieterich/Horstmeier*, Arbeitsfeld, 14-32 (Zitat 16f). Aus Nipkows vorsichtigem »vielleicht« wird bei Adam (Art. Kindergottesdienst, 185) ein betontes »gerade«.

54 Bereits in *Ruddat/Köster*, Ziele (s.o. Anm.22), 28-35 habe ich versucht, einen vorhandenen Konzepte integrierenden Weg der Praxisreflexion aufzuzeigen.

55 E. Lohse, Geleitwort, in: Text-Themen-Plan (1981; s.o. Anm. 48), 4. Dieser Gedanke nimmt Überlegungen und Versuche aus der Gottesdienstreform auf, vgl. G. Kugler u.a., Kommentargottesdienste, Gütersloh 1971; H. Schröer und G. Ruddat, Themagottesdienste, Gütersloh 1973; H. Fischer, Thematischer Dialog-Gottesdienst, Hamburg 1975.

56 K. Stolzmann, Erläuterungen und Hinweise zum Gebrauch, in: *Gesamtverband für Kindergottesdienst in der EKiD* (Hg.), Plan für den Kindergottesdienst 1989-1992, Stuttgart 1988, 4.

III. Im Gottesdienst

Wir (Mitarbeiter/innen und Kinder) begegnen dem Text / . . . im Kindergottesdienst
Den Text / . . . entfalten und gestalten und liturgische Bausteine suchen

IV. Weitere Hilfen zur Gestaltung⁵⁷

Dieses Schema bedeutet nicht nur eine erhebliche inhaltliche Ausweitung dieser praxis-profilierenden Vorgaben, sondern auch den Abschied vom curricularen Ansatz eines Zielfelderplans für den Kindergottesdienst, der, ausgehend von der Situation eines Zielfelds, seinen theologischen Bezug umschreibt (später entwickelt zu theologischen Überlegungen und pädagogischen Begründungen), um Ziele und Teilschritte zur Verwirklichung zu gewinnen, und dabei die Materialien mehr summarisch als qualifiziert zuordnet.

4.2 Die neuen Inhalte begegnen dem Mitarbeiterkreis (I)

Neben die vertrauten *Text- und Themenreihen*⁵⁸ treten nun auch *Symbol-Reihen*, die sich bereits in den Stichwortreihen des vorhergehenden Plans ankündigten (dort u.a. Wasser, Name, Hände, Haus, Tür). Symbole wie Atem, Tisch, Weg, Hand, Brot, Wurzel/Baum, Schlüssel, Garten, Licht und Brunnen werden in ihrer biblischen Tradition wie in ihrem Urbildcharakter für die Kinder entdeckt und entfaltet. Dieser symboldidaktische Ansatz⁵⁹ eröffnet neue ganzheitliche Erlebnissfelder in der Begegnung mit der biblischen Botschaft – »mit allen Sinnen«, »mit Herzen, Mund und Händen«.

Ebenfalls neuartig für den Kindergottesdienst sind die Vorschläge zu *Gestalten der Bibel oder der Kirchengeschichte*.⁶⁰ Damit trägt das Konzept zugespitzt neueren hermeneutischen Überlegungen zum personal-dialogischen Umgang mit der biblischen und wirkungsgeschichtlichen Tradition Rechnung.⁶¹ Neben biblisch orientierten Reihen über Frauen oder

57 Folgende Gestaltungsideen werden vorgeführt: Biblische Texte, Sprech- und Singstücke, Lieder, Texte zur Meditation, außerbiblische Texte, audiovisuelle Medien, kreative Methoden und Aktionen, Modelle.

58 Mit *Otto*, Kindergottesdienst (1970; s.o. Anm. 23), 264 ist darauf hinzuweisen, daß weder eine Analyse der ausgewählten Texte (und Themen) noch ein Kriterienkatalog dafür vorliegen. Hier ist eine kritische Analyse des überkommenen »Kanons im Kanon« überfällig, in die dann auch Kinderbibeln u.ä. einbezogen werden sollten.

59 Erste Versuche im *Kindergottesdienst* dokumentieren E. Müller und H.-G. Heimbrock, Symbolische Theologie – Versuche im Kindergottesdienst, rhs 23 (1980) 115-126 bzw. N. Weidinger, Der Kindergottesdienst als Einübung in Symbolverstehen, LS 37 (1986) 126-130. Vgl. aber auch den Abschnitt: Symbole im Gottesdienst, in: G. Kugler und H. Lindner, Neue Familiengottesdienste, Bd. 4, Gütersloh 1980, 25ff.

60 Damit wird interessanterweise wieder an die alte Tradition der »Wolke der Zeugen« angeknüpft, die etwa in der Zeit der »Evangelischen Unterweisung« als »Menschen vor Gott« unterrichtlich behandelt wurden.

61 Vgl. dazu Grünberg, Kindergottesdienst (s.o. Anm. 13), 353: »Für Kinder sind biblische, aber auch andere Geschichten, wenn sie lebendig erzählt werden, . . . »Persönlichkeiten«, sie haben Aura und Gestalt, Willen und Ausdruck, Farbe und Form, Herkunft und Geheimnis, eine offene Hand oder auch ein verdecktes Gesicht. Die gewählte Metaphorik meint: Die Begegnungen mit Geschichten werden erlebt wie Begegnungen mit lebenden Personen.«

Engel werden aus der Kirchengeschichte u.a. Martin Luther, Ludwig Nommensen, Mutter Teresa oder Albert Schweitzer erinnert. Schließlich schlägt gewissermaßen der »situative Ansatz« der Elementarpädagogik durch, wenn jedem Jahrgang unabhängig vom Kalender einzelne *Einheiten* »nach Bedarf« zugeordnet werden (z.B. Mit Gott fange ich die Schule an).

Insgesamt eröffnen die Inhalte des Plans einen Weg der Begegnung, der die gottesdienstliche Gestaltung, die »Feier (oder gar das Fest) der Begegnung« geradezu herausfordern. Andererseits bedeutet der Plan eine hohe Anforderung an die Mitarbeiterkreise, wenn sie diese Arbeit allein vollziehen müssen. Nicht nur für die kontextuelle Basisinformation, sondern ebenso für die kreative Seite der Vorbereitung und Durchführung sind sie mehr denn je auf Anleitung und Begleitung angewiesen, sozusagen »berufsbegleitende« *Aus- und Fortbildung in einem umfassenden Sinn*. Dazu gehört selbstverständlich persönliche Seelsorge an den Mitarbeitern: Wenn schon die elementaren Fragen der Helfer »angenommen« werden, dann haben auch die elementaren Fragen der Kinder an ihre Helfer eine Chance. Ein Klima, in dem Fragen gestellt werden und ständige Hilfe für den Helfer Kontinuität entwickelt, läßt den Kindergottesdienst reifen.⁶²

Anregungen zur persönlichen und gemeinschaftlichen Fortbildung liegen vor:

1. Im letzten Band (10) der Reihe »*Kindergottesdienst heute*« sind Inhalte, Methoden und Arbeitsformen der »Mitarbeiterfortbildung« dokumentiert.
2. Im »*Werkbuch zum Evangelischen Erwachsenen Katechismus*« skizziert H. Jetter ein »Studienprogramm Kindergottesdienst: Helferfortbildung und Mitarbeiterschulung« in fünf thematischen Kursen (pädagogisch/kirchenkundlich/liturgisch/theologisch/biblisch).⁶³
3. Materialien zum Selbststudium wie für Fortbildungsveranstaltungen stellt das »*Kindergottesdienst-Helferhandbuch*«, eine kleine »Kindergottesdienst-Bibliothek« (so Wiese), zur Verfügung.
4. In Einzelbänden angelegt wie die frühere »Handbücherei für Kindergottesdiensthelfer« verfolgt die im gleichen Verlag herausgegebene Taschenbuchreihe »*GTB Kindergottesdienst*« eine ähnlich praxisnahe Anleitung.⁶⁴
5. Im evangelischen Bereich bisher kaum beachtet, haben G.A. Rummel und L. Haerst

62 Vgl. die Vision Nipkows, Mit Kindern . . . , 25: »Kindergottesdienst in der Kirche von morgen wird zur *Weggenossenschaft gemeinsamen Fragens und Suchens* und so wohl erst ein Weg zu einer ehrlichen, kompetenten, artikulations- und sprachfähigen Kirche.

63 H. Jetter, *Werkbuch zum Evangelischen Erwachsenen Katechismus*, Gütersloh 1977, 151-155.

64 Die Reihe »*GTB Kindergottesdienst*« umfaßt bislang folgende Titel (GTB-Nr. in Klammern): (640) G. Urbach (Hg.), *Biblische Geschichten Kindern erzählen*, Gütersloh, 1981; (641) R. Stolzmann, *Jeder ist uns wichtig. Kinder verstehen und mit ihnen reden*, Gütersloh 1981; (642) G. Urbach, *Ich mache mit*, Gütersloh 1981; (643) M. Bödiker, E. Goßmann und G. Urbach, *Du gehörst dazu*, Gütersloh, 1982; (644) W. Gerts, K. Stolzmann und B. Wipperfürth, *Auf dem Weg nach Betlehem*, Gütersloh 1982; (645) G. Otto, *Gottes Reich entdecken*, Gütersloh 1989; (646) J. Koerver, H.-M. Schäfer und G. Urbach, *Was ist los in Nazareth?*, Gütersloh 1983; (647) T. Hofer u.a., *Wenn das Weizenkorn in die Erde fällt*, Gütersloh 1985; (648) R. Tschirch, *Wo bist du, Gott?*, Gütersloh 1986.

im Auftrag des Deutschen Katechetenvereins⁶⁵ einen »Kurs zur Ausbildung von Mitarbeitern im Kindergottesdienst« entwickelt und seit 1976 mehrfach erprobt und revidiert. Neben Grundinformationen (Leiterteil) werden Text- und Arbeitsblätter (Werkstatteil) für ein Werkstattseminar bzw. eine Gesprächsreihe angeboten (Zeitbedarf etwa 4 Abende und ein Werkstattgottesdienst). Der grundlegende Teil bietet gleichzeitig einen guten Einblick in die Situation des katholischen »Kindergottesdienstes«.⁶⁶

6. Die stillschweigende Voraussetzung einer entsprechenden *Vor- und Fortbildung der Leiter/innen* (Pfarrer/innen o.ä.) greift weithin ins Leere. Die Ausbildung der ersten und zweiten Phase ist vom Thema »Gottesdienst« kaum, vom Thema »Kindergottesdienst« höchst selten berührt. Leider hat sich trotz der Überlegungen im Vorstand des Gesamtverbandes (Mitte der achtziger Jahre) zum Thema »Der Kindergottesdienst in der Pfarrerausbildung, in der Ausbildung der Diakone und Kirchenmusiker« und der Arbeit an einem »Kursprogramm für Predigerseminare« und einer »Handreichung für Vikare« wenig bewegt.

4.3 Die Kinder begegnen den Inhalten (II)

Nicht nur die Mitarbeiterkreise begegnen den alten und neuen Inhalten, sondern erst recht die Zielgruppe der Kinder (und Eltern), an die sich der Kindergottesdienst in erster Linie wendet. Anders als im homiletischen Verfahren der »Predigtstudien«⁶⁷, in deren Konzept sich je ein Anwalt für Text und Hörer (Situation) die Arbeit teilen und Begegnung bis hin zur möglichen Auseinandersetzung suchen, muß der Mitarbeiter beides in sich vereinen, darin dem Prediger vor Ort vergleichbar. Gut, wenn er dabei eine Gemeinde hinter sich hat, die sich als »Anwalt der Kinder« versteht.

Aus den »Kinder«-Bausteinen des neuen Plans entsteht ein Bild unterschiedlichster Zugänge und Hindernisse, das hilfreich zu bündeln wäre, soll die Frage sich nicht verflüchtigen: »Die Kindergottesdienst-Kinder – wer sind sie eigentlich?«⁶⁸ Das Stichwort »elementare Begegnung« weist dabei schon von Anfang an auf unterschiedliche Möglichkeiten der Vermittlung, auf differenzierte Lernwege des Glaubens hin. Wenn den Kindergottesdienst gegenwärtig und zukünftig immer mehr Kinder ohne

⁶⁵ G.A. Rummel und L. Haerst, *Kinder- und Familiengottesdienst. Kurs zur Ausbildung von Mitarbeitern im Kindergottesdienst*, München/Zürich/Köln 1981.

⁶⁶ U.a. die überarbeitete Fassung des in: CpB 93 (1980) 180-189 erstmals veröffentlichten Vortrags von R. Sauer, *Kind und Gottesdienst. Situationsanalyse und pastoralliturgische Lösungsmodelle* (17-24). Vgl. zur katholischen Situation: Bottermann, *Beteiligung* (s.o. Anm. 33) und W. Nastainczyk, *Kinderliturgie und Kinderpredigt in Deutschland*, CpB 93 (1980) 102-111; R. Sauer, *Gottesdienste mit Kindern und Jugendlichen*, KatBl 108 (1983) 771-775; F.G. Friemel, *Über Kindergottesdienste in der Katholischen Kirche*, ChrL 38 (1985) 300-306.

⁶⁷ Berg, *Gottesdienst*, 184 versucht ausdrücklich im Anschluß an E. Lange die Aufgabe des Kindergottesdienstes zu beschreiben als »Feier der Kindergemeinde in einer ihrer Lebenswirklichkeit angemessenen Form bei gleichzeitigem Festhalten der tragenden Tradition der Kirche und vor allem der Christusverheißung«.

⁶⁸ Adam, *Kindergottesdienst* (s.o. Anm. 10), 293. Abgesehen von der Literatur zur religiösen Sozialisation im Kindesalter liegen erste Einführungen für den Kindergottesdienst vor: Stolzmann, *Jeder ist uns wichtig* (s.o. Anm. 64) oder der Abschnitt »Kind und Gottesdienst« in: M. Decker (Hg.), *Mit Kindern Gottesdienst feiern. Arbeitshilfe zur Liturgie im Kindergottesdienst*, Nürnberg 1988 (Bezugsadresse: Landesverband für Ev. Kindergottesdienstarbeit in Bayern, Weiltinger Str. 15, 8500 Nürnberg 71), 283 ff.

Voraussetzungen besuchen, dann geht es nicht mehr nur um unbeteiligtes Kennenlernen, sondern um *elementare Wege zu persönlicher Betroffenheit und Beteiligung*. Dazu ist die Erzählung nach wie vor das »Standbein«⁶⁹ – von der altersgemäßen Gruppenbildung unterstützt. Inzwischen haben sich auch die wesentlichen Erzähl-»Homiletiken« von D. Steinwede (verdichtet-bibelorientiert) und W. Neidhart (ausgestaltend-phantasie-orientiert) so vermittelt, daß für die Erstbegegnung mit biblischen Texten (also zumeist jüngere Kinder) Steinwedens holzschnittartige Nähe und Deutlichkeit wesentlich ist (vgl. seinen Erfahrungshorizont Grundschule), während Neidharts ausgestaltende Gemälde – mit Rahmen – eher bei älteren Kindern einzusetzen sind (vgl. seinen Erfahrungshorizont Konfirmandenarbeit). Das »Spielbein« stellen die kreativen Methoden dar, die das ganzheitliche Erleben in Selbständigkeit erst ermöglichen, verstärken und vertiefen, deren methodische Vielfalt (kritisch gegenüber medienpädagogischer Einfalt) den Kindergottesdienst gerade nicht als »Spielwiese«⁷⁰ qualifizieren läßt, sondern ihn im Gegenteil als ein »Experimentierfeld«⁷¹ kennzeichnet, wo sich gelegentlich überraschende Erfahrungen mit dem Glauben einstellen. Kindergottesdienst als *kinderfreundliche Erzählstube und kreativer Erlebnisraum* braucht darum eine Umgebung, die sich nicht als kontraproduktiv erweist, genauer: Raum und Zeit für einen Gottesdienst, in dem sich »elementare Begegnung« wirklich feiern läßt.

4.4 »Elementare Begegnung« im Gottesdienst (III)

»Jeder Kindergottesdienst eine kleine Feier«⁷², so mahnte Stolzmann bereits 1972, aber die Frage bleibt offen, wo die Kinder und Mitarbeiter elementar feiern lernen, an welchen Feiern und Festen sie sich orientieren.⁷³ In dieser Hinsicht ist das Konzept des Plans für die 90er Jahre noch zu entwickeln, einmal in Richtung auf entsprechende den Festzyklus des Kirchenjahres aufarbeitende Einheiten, zum anderen in übergreifenden (auch strukturellen) Überlegungen zum Kirchenjahr als didaktischem Prinzip.⁷⁴ Die Zuordnung der symboldidaktischen Einheiten läßt etwas davon ah-

69 Vgl. K. Stolzmanns entsprechende Überlegungen in: *Ders.*, Kindergottesdienst – Entwicklung und Chancen, DtPfbI 85 (1985) 269–271 bzw. in seinem Beitrag: Aufgaben des Kindergottesdienstes in den 80er Jahren, in: *Dieterich/Stolzmann*, Wachsen (s.o. Anm. 19), 38–49 und zuletzt in: K. Stolzmann, Kindergottesdienst/Kinder in der Kirche, in: HPT(G) 4, 1987, 57–63, hier: 57.

70 So C. Möller, Das Kind in der Kirche, DAS (Hamburg) vom 22.10.1978, 9.

71 So Stolzmann, Kindergottesdienst (s.o. Anm. 69), 270f (u.a. mit Schröer gegen Möller und Schmidt-Lauber).

72 So in »Kindergottesdienst heute 1«, 59 (wieder abgedruckt in: Stolzmann, Kindergottesdienst (s.o. Anm. 44)).

73 Vgl. meine Überlegungen in: G. Ruddat, Feste im Kindergottesdienst, in: Koerver u.a. (Hg.), Kindergottesdienst-Helferhandbuch (s.o. Anm. 22), 477–493 und übergreifend in: G. Ruddat, Art. Feste und Feiertage VI. Praktisch-theologisch, in: TRE XI, 1983, 134–143.

74 Vgl. W. Deresch, Der Festzyklus des Kirchenjahres als didaktisches Prinzip im Kindergottesdienst, LOG 3 (1985) 37–42; Adam, Kindergottesdienst (s.o. Anm. 10), 304–307.

nen. Kommen noch die in diesem Zusammenhang besonders naheliegenden gemeindeintegrierenden und generationsübergreifenden Möglichkeiten einer »Rekonstruktion des Kirchenjahres« und einer damit verbundenen »Rehabilitation des Festkirchgängers«⁷⁵ hinzu, besteht begründete Aussicht, auch für den Kindergottesdienst, das Lernziel zu erreichen.

Voraussetzung dafür ist aber auch ein verändertes Gottesdienstbewußtsein: Auf den »Trümmern einer praktizierten oder praktizierbaren Liturgie«⁷⁶ hat sich im Umfeld des Kindergottesdienstes eine *liturgische Bewegung* entwickelt, die gegen ein doppeltes Defizit angeht; zum einen läßt dieser liturgische Impuls den Kindergottesdienst endlich »Hauptgottesdienst werden«⁷⁷ und holt ihn aus der Isolation eines Sondergottesdienstes heraus, zum anderen verändert die zuerst in den Mitarbeiterkreisen zu entwickelnde liturgische Kompetenz die »Bildungskatastrophe« liturgischer Sprachlosigkeit und verkommener »Fest-und-Feier«-Kultur und bezieht die Kinder in die »Feier der elementaren Begegnung« endlich ein. Recht verstanden geht es dabei nicht um die Wiedergewinnung einer von oben verordneten Kindergottesdienst-Agende, sondern um die vor Ort (von unten) zu entdeckende und im »Lernprozeß Gottesdienst« immer wieder zu revidierende Liturgie. Dieses von der Gemeinde zu verantwortende und »verantwortbare Experimentierfeld«⁷⁸ lebt von der bewußten Auseinandersetzung mit den *Grundelementen des Gottesdienstes*, den »liturgischen Bausteinen«⁷⁹: Raum und Zeit – Eröffnung – Anrufung – Verkündigung – Bekenntnis (Antwort) – Bitten – Abendmahl – Sendung – (Musik und Gesang).⁸⁰ Diese Bausteine erläutert die praktikable Arbeitshilfe aus Bayern »Mit Kindern Gottesdienst feiern« mit ihrer jeweiligen Aufgabe und den dazugehörigen Teilschritten und bezieht dabei die vorlaufenden Erfahrungen aus Württemberg, Hessen und dem Rheinland ein.⁸¹ Wie in einem Baukasten-System (oder einer »multiple-

75 Vgl. Ruddat, Art. Feste (in Aufnahme von P. Cornehl).

76 K. Stolzmann, Zielvorstellungen des Kindergottesdienstes, in: W.-J. Stark (Hg.), Kirche für Kinder. Neue Arbeitsformen im Kindergottesdienst, Gütersloh 1975, 9-21, hier: 9.

77 So P.M. Clotz, Liturgie im Kindergottesdienst, Frankfurt/M. 1985, 30f.

78 Stolzmann, Kindergottesdienst (s.o. Anm. 69), 271.

79 Vgl. Arbeitsstelle für Gottesdienst und Kirchenmusik der Ev.-Luth. Landeskirche Hannovers (Hg.), Gottesdienst der Kinder. Mut zur Liturgie, Themaheft der Reihe: Für den Gottesdienst 18/1982.

80 Dieses Themenfeld ist ebenfalls neu zu vermessen. Abgesehen von den elementarpädagogischen Zugängen E. Unkels (in: Dies., Musikbuch Religion. Spiel-Lieder und Sprech-Spiele für Schule und Kindergottesdienst, Zürich/Lahr 1978) und entsprechenden Versuchen in den Modellen W. Longardts hat sich besonders M. Wolf mit diesem Thema beschäftigt (vgl. zuletzt: Kinder spielen vor Gott. Neue Wege in Religionsunterricht und Kindergottesdienst, München 1980 – gemeinsam mit I. Wolf).

81 Decker, Gottesdienst (s.o. Anm. 69), 11-28. Angeregt von D. Trautwein (Lernprozeß Gottesdienst, Gelnhausen 1972), dokumentiert sich die liturgische Bewegung im Kindergottesdienst durch folgende Veröffentlichungen (vgl. auch Anm. 77 und 79): Rheinischer Verband für Kindergottesdienst (Hg.), Wir feiern Kindergottesdienst. Materialmappen (zuletzt: »Sich freuen und traurig sein«, 1983 [Bezugsadresse: Clarenbachweg 2, 4010 Hil-

choice«-Methode) werden den Mitarbeitern liturgische Möglichkeiten vorgeführt, deren Auswahl und Bedeutung für die jeweils aktuelle Liturgie auf einer Art Revisionsbogen⁸² festgehalten werden sollen. Somit kann sich liturgische Kompetenz entwickeln und selbst kontrollieren. Die Stärke der entsprechenden Arbeitshilfe der Frankfurter Beratungsstelle liegt in der durchgängigen Mitarbeiterkreisdidaktik, also methodisch entwickelten Problemanzeigen und Prozeßbeschreibungen. Die Zusammenstellung der Texte nimmt den Festzyklus des Kirchenjahres auf, sie sind nach dem »Jahreszeitenhaus« geordnet.

Eine Art »Curriculum für die liturgische Bildung«, wie es G. Adam für den Kindergarten anmahnt⁸³, zeichnet sich in diesen Anregungen ab. Ziel bleibt jedenfalls ein (Kinder-)Gottesdienst, in dem Menschen (Kinder und Mitarbeiter/innen) ein Stück auch »liturgische Heimat« entdecken, die das »Fest der Begegnung« wirklich feiern hilft.⁸⁴

4.5 Elementare Hilfen (IV)

Geeignete Arbeitshilfen sollten für die Praxis – ähnlich wie in anderen Handlungsfeldern der Gemeindearbeit – verstärkt entwickelt bzw. zur Verfügung gestellt werden:

Elementar notwendige Begleitmaßnahmen sind vor allem:

1. Bibliothek/Mediothek

Eine in diesem Bereich gut sortierte Gemeinde erleichtert nicht nur ihren Mitarbeitern die Möglichkeit, ihren inhaltlichen wie gestalterischen Horizont zu erweitern, sondern wird auch für andere religionspädagogische Bereiche als materialer/medialer Gesprächspartner interessant. Allerdings – das kostet Zeit und Geld.

2. Grundausrüstung für jeden Mitarbeiter⁸⁵

Das Handwerkszeug (mindestens zwei Bibelübersetzungen, Synopse, Konkordanz, möglichst zwei Vorbereitungszeitschriften, Mitarbeiterkalender für den Kindergottesdienst und das Kindergottesdienst-Helferhandbuch) sollten – falls notwendig – von der Gemeinde zur Verfügung gestellt werden.

3. Materialien für Kinder⁸⁶

Verteilblätter, auf die während des Kindergottesdienstes auch einmal eingegangen werden sollte, damit sie nicht stumme Boten bleiben, wirken gelegentlich in die Familien hinein;

den, dort auch der weitverbreitete »Materialdienst« und andere Praxishilfen]); *Württembergischer Ev. Landesverband für Kindergottesdienst* (Hg.), *Er gebe uns ein fröhlich Herz. Überlegungen – Vorschläge – Texte für die Liturgie im Kindergottesdienst*, Stuttgart (1985)²1986.

82 Decker, Gottesdienst, 29-31.

83 Adam, Kindergottesdienst (s.o. Anm. 10), 307.

84 Das in den letzten Jahren verstärkt diskutierte Problem eines »Gottesdienstes für alle« wird stärker in seiner integrierenden Dimension zu begreifen sein und sich gerade nicht gegen den Kindergottesdienst wenden (so Möller und abgeschwächt Schmidt-Lauber), sondern vielmehr als gelegentlicher Höhepunkt im Festzyklus des Kirchenjahres, als »Gemeinde-Festgottesdienst« (Grünberg), auf die Einbeziehung aller Gottesdienstformen und ihrer liturgischen Charismen angewiesen sein.

85 Vgl. den Versuch von J. Koerver, Literatur für den Helfer, in: Koerver u.a. (Hg.), *Kindergottesdienst-Helferhandbuch*, 508-510.

86 Vgl. ders., Literatur und Material für Kinder, ebd., 505- 507.

kleine »Mitnehmensel« aus den Festgottesdiensten oder kleine Geschenke zum Geburtstag sind wichtiger von ihrem symbolischen Gehalt her als von ihrem materiellen Gewicht.

4. *Ringbuch für die Liturgie*

Eine solche variable »Agende« bietet die Möglichkeit für die Mitarbeiter (wie für die Kinder), Liturgie im Laufe der Zeit von Einheit zu Einheit auszugestalten und zu verändern. Dazu sind etwa die blauen Blätter aus Bayern (oder die entsprechenden Entwürfe aus dem Rheinland) gute Vorlagen. Schwierig bleibt dabei die Frage, ob alte und neue Lieder darin integriert werden können oder ob besser ein eigenes Liederbuch zu gestalten ist.

5. *Liederbuch (nicht nur) für den Kindergottesdienst*

Ein wie in den 50er Jahren eigenständiges Liederbuch für den Kindergottesdienst ist angesichts einer Flut von Liederbüchern in den letzten beiden Jahrzehnten kaum vorstellbar, aber m.E. dennoch wünschenswert, wenn man sich vor Augen führt, daß etwa die bayrische Arbeitshilfe aus 22 Liederbüchern auswählt.⁸⁷ Alle diese Versuche aus der »Liederbewegung«⁸⁸ leiden unter ihrer doppelten Begrenztheit; durchweg im festen Einband bieten sie keine Ergänzungsmöglichkeit oder sind bestimmt vom musikalischen Potential der Herausgeber (d.h. auch deren Liedgut). Ein offenes Liederbuch – entsprechend liebevoll⁸⁹ und praktikabel gestaltet – könnte z.B. über alle Verlagsinteressen hinweg vom Gesamtverband für Kindergottesdienst herausgegeben werden mit periodischen Ergänzungen zum jeweils gültigen Plan und böte gleichzeitig der Gemeinde vor Ort die Möglichkeit, sich ihr Gemeinde-Liederbuch zusammenzustellen. Solche flexible gemeindeintegrierende Antwort (ja auch für andere Gruppen das Lieder-Leben vereinfachend) scheint gerade angesichts des wenig Bewegung und Öffnung spiegelnden Vorentwurfs zum neuen EKG an Bedeutung zu gewinnen.

5 Kindergottesdienst im Feld der Gemeindepädagogik (oder: Lernort »Gemeinde«)

Die Einführungen zu den Kindergottesdienst-Plänen des Gesamtverbandes signalisieren ein zunehmendes Bewußtsein über die Rolle des Kindergottesdienstes im Beziehungssystem der Gemeinde. Auf dem Hintergrund dieser Entwicklung wird dann der neue Plan 1989-1992 »auch für die Arbeit im Kindergarten, im Religionsunterricht, in kirchlichen Kindergruppen und darüber hinaus hilfreich«.⁹⁰ Die gemeindepädagogische Wiederentdeckung des Kindergottesdienstes hat erst begonnen:

1975 wird im »Presbyter-Handbuch für die Evangelische Kirche im Rheinland« noch lapidar festgestellt: »Die Zuordnung der verschiedenen Arbeitszweige, die sich dem Kind in der Gemeinde widmen, im Sinne eines gemeindepädagogischen Gesamtkonzeptes ist noch nicht gelungen – weder in der Theorie noch in der Praxis!«⁹¹ 1976 fragt F.W. Bargheer, lange Zeit wesentlicher Mitarbeiter des Projekts »Kindergottesdienst heute« (Comenius-Institut, Münster), als erster dann nachdrücklich nach dem

87 Vgl. Decker, Gottesdienst, 277ff.

88 So Clotz, Theorie, 304.

89 Vgl. das Berliner Gemeindeliederbuch von J. Ritzkowsky, Die Notenschnecke, Frankfurt/M. 1980 (im Vertrieb der Frankfurter Beratungsstelle).

90 Stolzmann, Erläuterungen (s.o. Anm. 56), 5.

91 J. Koerver und W. Salzmann, Der Kindergottesdienst, in: T. Haarbeck u.a. (Hg.), Presbyter-Handbuch für die Evangelische Kirche im Rheinland, Gladbeck 1975, 53-57, hier: 55.

»Kindergottesdienst im Feld der Gemeindepädagogik«⁹² und sucht dessen eigenständiges Profil im Kontext von Religionsunterricht, Kindergruppen, Konfirmandenunterricht und Kindergarten. Bargheers Analyse der Ausgangslage ist unverändert aktuell: »Probleme ergeben sich aus der Parallelität von religionspädagogischen Angeboten und Einrichtungen für Kinder und Heranwachsende, wenn diese Parallelität dazu führt, daß die Institutionen so nebeneinander arbeiten, als müsse jede die andere ersetzen können, jede ganz von vorn anfangen. Das führt zu Profillosigkeit und mangelnder Eigenständigkeit. Nutzen läßt sich jene Parallelität, wenn die einzelnen Angebote so konzipiert werden, daß das eine das andere sinnvoll ergänzt, statt es zu ersetzen.«⁹³ 1987/88 nimmt Adam unter gleichlautender Überschrift eines Abschnitts seiner Artikel dieser Fragestellung wieder auf und deutet bei stärkerer Unterscheidung zwischen dem Lernort Schule und dem Lernort Gemeinde Bargheers den Kindergottesdienst profilierendes Strukturmoment »Gemeinschaft/Kommunikation« als »Erfahrung von Gemeinschaft« durch »gemeinsames Feiern«⁹⁴. Die *gemeindepädagogische* »Vernetzung« des *Kindergottesdienstes* mit den anderen Feldern der Gemeindearbeit ist sowohl theoretisch weiter aufzuklären als auch praktisch in eine kinderfreundliche Gemeindearbeit einzubetten, deren »Zeichen« etwa so aussehen können:

»– die Einbeziehung von Kindern in die Gestaltung des sonntäglichen Gottesdienstes und vor allem die Zulassung von Kindern zum Abendmahl

- die Einrichtung von Familiengottesdiensten in einer guten Zuordnung zum Kindergottesdienst in der Gemeinde
- Eltern-Kinder-Treffs in Form von Wochenendseminaren, Gemeindefesten etc. in Zuordnung zur Kindergruppenarbeit
- neue Formen der Kinderpredigt
- kinderfreundliche Begegnungen mit der Bibel wie Kinderbibelwochen, Kinderkirchentag etc.
- Kinderseiten im Gemeindeblatt
- Vertretung der Kinder im Gemeindekirchenrat
- Kindergruppenarbeit als Gemeindearbeit bis hin zu Familienbildungsstätten auf regionaler Ebene
- seelsorgerliche Einrichtungen für Kinder (Krankenhausdienstgruppen, Sorgentelefon, Früherziehung etc.)

92 F.W. Bargheer, Kindergottesdienst im Feld der Gemeindepädagogik. Strukturmomente und Profil, WPKG 65 (1976) 95–112. Vgl. auch seine praktische Konkretion: *Ders.*, Biblische Geschichten in verschiedenen Praxisfeldern. Religionsunterricht – Kindergottesdienst – Kindergruppen – Kindergarten, TPSP 92 (1984) 302–305.

93 Bargheer, Kindergottesdienst, 97.

94 Adam, Kindergottesdienst (s.o. Anm. 10), 295; vgl. *ders.*, Art. Kindergottesdienst (s.o. Anm. 10), 185f.

- thematische Arbeit über Kinderprobleme in den Gemeinden (z.B. Adoption, religiöse Früherziehung etc.)
- Schulaufgabenhilfe
- Projekte zur Begegnung und Gemeinschaft mit behinderten und kranken Kindern⁹⁵

Solches »Plädoyer für eine Gemeinde mit Kindern«⁹⁶ weist dem Kindergottesdienst die besondere Rolle einer »Drehscheibe« zu, die Impulse austeiht und aufnimmt – in besonderem Maße aus dem Kindergarten und den Kindergruppen⁹⁷, aber auch von der Konfirmanden- und Jugendarbeit⁹⁸, die Elternarbeit⁹⁹ nicht zu vergessen. Insgesamt kann der Kindergottesdienst exemplarisch für jeden Gottesdienst drei neuere gemeindepädagogische Lernwege erinnern und ausgestalten helfen:

- gemeinsam glauben lernen¹⁰⁰
- diakonisches Lernen
- ökumenisches Lernen.

Gemeinde als Ort für solche Lernerfahrungen wird dann neu zum Bewährungsfeld religionspädagogischer Bemühungen, ob im Religionsunterricht oder im Schulgottesdienst.

Günter Ruddat ist Gemeindepfarrer in Leverkusen-Wiesdorf.

Abstract

The author discusses theoretical and practical problems of children's service with respect to both, children and worship. Referring to historical backgrounds as well as to Religious Education in general, he presents an integrative programme, which focusses on the encounter of men with the message of the bible. This leads to a concept of children's service titled »celebration of the basic encounter«.

95 U. Becker, Das Kind in der Mitte. Systematische und sozioethische Überlegungen, in: Comenius-Institut (Hg.), Bildung und Kirche, Münster 1985, 99-115, hier: 107f in Anlehnung an Schröer, Möglichkeiten (s.o. Anm. 5), 26ff.

96 N. Mette, Kinder, in: C. Bäumler und N. Mette (Hg.) Gemeindepraxis in Grundbegriffen, München/Düsseldorf 1987, 228-238, hier: 232ff.

97 Hier ist der Faden wieder aufzunehmen, der von D. Steinwede (Hg.), Kindergottesdienst und Kinderarbeit in pädagogischer Verantwortung (Loccumer Religionspädagogische Studien und Entwürfe IV), Loccum 1968 begonnen und in »Kindergottesdienst heute 9«: Kindergottesdienst und Kindergruppen. Kooperationsmodelle, Münster 1976 weitergeknüpft wurde.

98 Vgl. dazu Griese, Kindergottesdienst (s.o. Anm. 1), 136ff (Die Helferschaft als Teil der gegenwärtigen Jugend); H.-H. Jantzen, Jugendliche Mitarbeiter im Kindergottesdienst – Herausforderung und Chance, Der Kindergottesdienst 95 (1985) H.2, 5-14 (zuerst abgedruckt in: Werkstatt gemeinde 2 [1984] 265-275) und Kindergottesdienst heute, Bd. 9 (s.o. Anm. 47), 13ff.

99 Vgl. H.H. Ridder, Kindergottesdienst und Elternarbeit, in: Kindergottesdienst heute, Bd. 9, Münster 1976, 53-66.

100 Vgl. M. Vries und H.B. Kaufmann, Mit Kindern Glauben erfahren. Kindergottesdienst – wohin? (Gemeindepädagogik 3), Gütersloh 1988, passim.

Jürgen Lott

»Civil Religion« / »Bürgerreligion« als religionspädagogisches Problem

1 Die Civil-Religion-Theorie und ihr historischer Kontext

Der amerikanische Religionssoziologe *Robert N. Bellah* vertritt 1961 in einer Art Grundkurs »Demokratie für Japaner«¹ die These, daß ein demokratisches, pluralistisches, dem sozialen Wandel aufgeschlossenes Land einen *Transzendenzbezug* benötigt, der einen Bereich unverbrüchlicher Werte und Normen sichert und ein kritisches Korrektiv zur jeweiligen Politik abgeben kann. Ausgehend von der Antrittsrede John F. Kennedys vom 20.1.1961, die dieser mit Hinweisen auf die Verpflichtung gegenüber Gott beginnt und schließt und in der er die Wurzel der Menschenrechte statt in der Großzügigkeit des Staates in der »Hand Gottes« lokalisiert², stellt Bellah die »civil religious tradition« dar, in der er Kennedy verankert sieht: Unabhängigkeitserklärung, die Reden der Gründungsväter, das Selbstverständnis der ersten Kolonisten als das »neue Israel«, Thanksgiving Day, der »Civil War« sowie der aus dem Bürgerkrieg heraus entstandene »Memorial Day«. Religiöse Begriffe wie Gott, Glaube, Vorsehung umschreiben einen religiösen Grundkonsens, dem unter Wahrung der Trennung von Kirchlichkeit und öffentlicher Religion Angehörige aller Konfessionen zustimmen können. Mit dem Begriff der Civil Religion thematisiert Bellah die religiöse Dimension der amerikanischen Politik, die sich trotz Privatisierung von Religion und Trennung von Staat und Kirche in einer Reihe von Überzeugungen, Symbolen und Ritualen ausdrückt, die im politischen Alltag Amerikas anzutreffen sind. Neben der allgemeinen Berufung auf Gott in Politikerreden gehören dazu vor allem das Verständnis von Amerika als das »Neue Israel«, mit dem Gott ei-

1 Zum Entstehungskontext seiner Thesen sagt Bellah in einem Interview: »Actually the germ of it was a series of lectures I gave in Japan in 1961 to try to explain to the Japanese what this America relating of religion and politics is all about. It was a direct response to the John F. Kennedy inaugural . . .«; zit. nach: *K.B. Cully*, Robert Bellah and Civil Religion, *New Review of Books on Religion* 1 (1976); vgl. *R.N. Bellah*, Values and Social Change in Modern Japan, *Asian Cultural Studies* 4 (1963) 13ff, auch enthalten in: *R.N. Bellah*, Beyond Belief. Essays on Religion in a Post-Traditional World, New York 1970, 114ff.

2 Vgl. dazu auch *R. Reagan*, Ich vertraue auf Gott. Präsident Reagans Äußerungen zu Glaubensfragen und ihre Auswirkungen auf die Nation und die Welt. Verfaßt und zusammengestellt von *D.R. Shepherd*, Uhldingen 1985.

nen Bund (covenant) geschlossen hat. Ihr Ziel ist es, »to carry out God's will on earth«. In seinem Essay »Civil Religion in America«³ stellt Bellah eine Art Dogmatik der amerikanischen Civil Religion zusammen, die deutlich Elemente der jüdisch-christlichen Tradition enthält. Der Gott dieser Civil Religion ist eng mit dem historischen Schicksal der Nation verbunden. Die Parallele mit der jüdischen Religion ist ausgeprägt. Hinter der Civil Religion stehen »überall biblische Archetypen: Exodus, das auserwählte Volk, das gelobte Land, das Neue Jerusalem, der Opfertod und die Wiedergeburt«; »... sie ist ein Erbe an moralischer und religiöser Erfahrung«, aber »sie ist auch echt amerikanisch und wirklich neu. Sie hat ihre eigenen Propheten und ihre eigenen Märtyrer, ihre eigenen Feiertage und Heiligtümer, ihre eigenen feierlichen Rituale und Symbole.«⁴

Den Begriff für das untersuchte Phänomen übernimmt Bellah von Rousseau, der im 8. Kapitel des »Contrat Social« die Grundsätze einer »religion civile« skizziert.

Weil die christliche Religion politischen und sozialen Notwendigkeiten der Zeit nicht gewachsen sei, fordert Rousseau eine religion civile mit einer eigenen, aus Naturtheologie und Staatslehre zusammengefügteten Dogmatik: die Existenz Gottes, das Leben nach dem Tod, die Belohnung der Tugend und die Bestrafung des schlechten Lebenswandels sowie Ausschluß religiöser Intoleranz. Alle anderen religiösen Überzeugungen sind Privatangelegenheit jedes einzelnen Bürgers und liegen außerhalb der Zuständigkeit des Staates. Das Toleranzgebot erstreckt sich bei Rousseau ausdrücklich nicht auf Abweichungen vom Bekenntnis der religion civile, ihre explizit formulierten Glaubensartikel sind – im Unterschied zu Bellahs »civil religion« – bekenntnispflichtig. Wer sie ablehnt, der Atheist, gilt als Feind der Gesellschaft und kann vom Staat verbannt werden. Gemeinsam ist beiden die Tendenz, die *über konfessionelle Differenzen hinweg konsensfähigen Glaubensinhalte* herauszustellen.

Das Phänomen, das Bellah mit seiner Civil-Religion-Theorie thematisiert, ist zuvor schon unter den verschiedensten Etiketten beschrieben und kritisiert worden, sei es als »American Way of Life«, »religion in general« oder »American Shinto«.⁵ Vor allem aus kirchlich-theologischer Sicht war man sich im Urteil einig: »Verwässerung zentraler christlicher Glaubensinhalte« oder »religiöse Überhöhung des Staates« oder beides. Bellah sieht dagegen in der Civil Religion einen transzendenten Bezugspunkt, der helfe, fortschreitenden Fragmentarisierungs- und Individuali-

3 R.N. Bellah, Civil Religion in America, Daedalus 96 (1967) 1ff, deutsch jetzt in dem von H. Kleger und A. Müller hg. Sammelband: Religion des Bürgers. Zivilreligion in Amerika und Europa, München 1986, 19ff. Außerdem enthält dieser Band Bellahs Aufsatz von 1978 »Die Religion und die Legitimation der amerikanischen Republik«, zwei zentrale Beiträge aus der bundesrepublikanischen Debatte (von N. Luhmann und H. Lübke) sowie je einen Beitrag zur Zivilreligion in den Niederlanden, Italien, Großbritannien, der Schweiz und Frankreich.

4 Kleger/Müller (Hg.), Religion des Bürgers, 38.

5 Vgl. Bellah, Civil Religion, 31.

sierungsprozessen in der Gesellschaft entgegenzuwirken, und der dafür Sorge, daß der politische Prozeß kritisierbar bleibe.⁶

Diese traditionsreiche Civil Religion sieht Bellah in den USA der siebziger Jahre durch den Verlust der »republikanischen Tugenden« der Bürger in der Krise. »Korruption der Republik« faßt Bellah seine Diagnose zusammen: Luxus, Egoismus, Rückzug auf privaten Konsum und politische Unwissenheit.⁷ Bellahs Hoffnung, mit Hilfe der Civil Religion die »korrupte Republik zu reformieren und neu zu gründen«, wird keineswegs generell geteilt.

Bellah hat mit seinen Thesen, mit denen er – in Abgrenzung von der »neuen religiösen Rechten«⁸ einerseits und Liberalismus andererseits – eine ethisch-religiöse Tradition wiederbeleben und eine an universalen Maßstäben orientierte demokratisch-republikanische Ethik in der Krise der sechziger Jahre grundlegen wollte, in den USA eine lebhaft theologische und religionssoziologische Diskussion ausgelöst, die nachzuzeichnen hier nicht der Ort ist.⁹ Hier ist zunächst festzuhalten, daß Bellah mit seiner Civil-Religion-Theorie auf *Bestände religiöser Kultur* abhebt, *die in das politische System integriert sind, aufgrund ihrer Konsensfähigkeit Zeitgenossen auch in ihrer religiösen Existenz an das politische Gemeinwesen binden und dieses selbst samt seinen Institutionen und Repräsentanten als religiös legitimiert ausweisen.*

2 Zivilreligion – Kulturreligion – Religion des Bürgers

Zur Diskussion über die Civil-Religion-Theorie in der Bundesrepublik

Die bundesrepublikanische Debatte verläuft mit etwas anderen Blickrichtungen und Interessen.¹⁰ Einerseits sind die Rahmenbedingungen in der volkskirchlichen Situation der Bundesrepublik andere als in den USA. Nach wie vor spielen die beiden Großkirchen eine nicht unerhebliche Rollen als Machtfaktoren. Andererseits ist das Gesellschaftsverhältnis stärker entmythologisiert und die Alltagssprache weniger von religiösen Formeln durchsetzt als in den USA.

6 »A really democratic value system must have a transcendental reference in terms of which the political process itself can be judged« (Bellah, *Beyond Belief*, 141).

7 »Die Korruption der Republik« überschreibt Bellah einen Abschnitt seines Aufsatzes »Die Religion und die Legitimation der amerikanischen Republik« (s.o. Anm. 3).

8 Vgl. S.S. Hill und D.E. Owen, *The New Religious/Political Right in America*, Nashville 1982; R.C. Liebmann und R. Wuthnow (Hg.), *The New Christian Right*, New York 1983.

9 Vgl. dazu die ausführliche, aus Quellen sachkundig gearbeitete Dissertation von R. Schieder, *Civil Religion*. Robert N. Bellah und die amerikanische Debatte, München 1986, publiziert unter dem Titel: *Civil Religion. Die religiöse Dimension der politischen Kultur*, Gütersloh 1987; vgl. auch R.E. Richey und D.G. Jones (Hg.), *American Civil Religion*, New York 1974 sowie die Bibliographie von B.W. Kathan und N. Fuchs-Kreimer, *Civil Religion in America*, RelEd 70 (1975) 541ff.

10 Vgl. dazu die Einleitung von Kleger/Müller in ihrem oben Anm. 3 genannten Sammelband: *Religion des Bürgers*, 7ff.

Exemplarisch greife ich fünf Positionen heraus, die das Spektrum der Diskussion im soziologischen, philosophischen und theologischen Zusammenhang dokumentieren:

a) Grundwerte als Zivilreligion: Niklas Luhmann

Niklas Luhmann, wie Bellah Schüler T. Parsons, ordnet die Zivilreligion in den Zusammenhang zunehmender funktionaler Ausdifferenzierung des Gesellschaftssystems ein.¹¹ »Zunehmende strukturelle Differenzierungen des Gesellschaftssystems erfordern zunehmende Generalisierungen der für alle verbindlichen Symbolik.«¹² Diesem Trend suche die Zivilreligion zu folgen und »Religion als Moral oder als Werteorientierung zu generalisieren«. Darin erweise sie sich der kirchlich organisierten Religion überlegen, die, wie alle übrigen Teilsysteme eines funktional ausdifferenzierten Gesellschaftssystems, nicht mehr repräsentativ für das Ganze sein kann.¹³ Die *Zivilreligion* dagegen ist der Gesamtgesellschaft zuzuordnen. Sie ist nicht einfach eine Religion neben anderen, »so als ob es dem einzelnen freistünde, sich zur christlichen, zur jüdischen, zur mohammedanischen oder zivilen Religion zu bekennen«, sondern sie ist *die aller sozialen Kommunikation unterstellte Prämisse eines Wertkonsens*. Eine »Konkretisierung« ist nicht möglich, weil beim Versuch eines Teilsystems, Zivilreligion inhaltlich zu füllen, deren allgemeine Konsensfähigkeit verlorengehe; »vielmehr muß das neutrale Licht der Zivilreligion gebrochen und zerlegt werden, damit die Farben erscheinen, in denen die Teilsysteme je ihre Prinzipien darstellen.«¹⁴ Luhmanns soziologische Theorie gesellschaftlicher Systemdifferenzierung ermöglicht es ihm, »orthodoxierter, kirchlich organisierter Religion« als Teilsystem dennoch eine besondere Rolle in bezug auf die im Bereich der Gesamtgesellschaft verortete Zivilreligion zuzuerkennen: »Religiöse Dogmatik sowie Kontaktaufnahme und Interaktion im kirchlichen Leben können sich in dieser Situation begreifen als dasjenige Instrument, das Zivilreligion erst eigentlich zur Religion macht. Erst in der Reflexion durch Bekenntnis, Gesichtspunkte rechten Glaubens und religiöse Kommunikation (das heißt: Kirche) erweist und präzisiert sich das, was als Zivilreligion unterstellbar ist, als Religion.«¹⁵ Dafür macht Luhmann allerdings eine nicht unwesentliche Voraussetzung geltend: Dieser Prozeß kommunikativer »Reevaluierung« müsse für jedermann zugänglich sein. »Vor diesem Kriterium der Zivilreligion würden alle Religionsformen versagen, die Gruppen der Bevölkerung ausschließen oder etwas erwarten

11 N. Luhmann, Grundwerte als Zivilreligion. Zur wissenschaftlichen Karriere eines Themas (1978), 51ff, jetzt auch in: Kleger/Müller (Hg.), Religion des Bürgers, 175ff; die folgenden Seitenangaben beziehen sich auf diesen Fundort.

12 Luhmann, Grundwerte, 184.

13 Ebd.

14 Ebd., 188.

15 Ebd., 190.

oder verlangen, was in Situationen freier Wahl nicht jedermann leisten könnte.«¹⁶

b) Civil Religion als religiöser Garant eines liberalen Staatswesens: Hermann Lübbe

Für *Hermann Lübbe*, Philosoph in Zürich, ist Zivilreligion »Religion nach religionspolitisch vollendeter Aufklärung«¹⁷ und setzt die Trennung von Staat und Kirche ebenso voraus wie die private Religionsfreiheit.¹⁸ Sein Interesse an Zivilreligion ist in eine politische Theorie des liberalen Staates eingebettet. »Der liberale Staat lebt von Voraussetzungen, die er nicht selbst garantieren kann. Die Zivilreligion ist dann, in Beziehung auf diesen Bestand, die Form, in der sich das politische System und dann speziell der Staat selber auf diese Voraussetzungen, von denen er lebt, ohne sie garantieren zu können, ausdrücklich zurückbezieht.«¹⁹ Zu diesen »Beständen religiöser Kultur« rechnet Lübbe die »religiösen Bekundungen und religiösen Vorschriften, die Bestandteil unseres Rechtssystems sind«, ebenso wie die religiösen Gehalte in den öffentlichen Ansprachen und Erklärungen der Inhaber von Regierungsämtern, die keine privaten Bekundungen religiöser Orientierung darstellen; »sie werden vielmehr als öffentlich konsensuell und als gemeinwohlerheblich unterstellt.«²⁰ Lübbe faßt den Begriff der Zivilreligion eng, indem er ihn z.B. nicht in Anspruch nimmt für lokale religiöse Bräuche des Volkes, sondern reserviert für öffentliche, symbolisch-rituelle Bekundung, daß dem Staat nicht alles beliebig zur Disposition steht.²¹ Gleichzeitig ist der Staat durch solche Legitimation »von außen« vom Zwang entlastet, seine politischen Entscheidungen (in religiöser Verbrämung) zu legitimieren. Diese kulturell präsente Zivilreligion ist nicht identisch mit den verfaßten Konfessionen und Religionen, sie ist keine Institution, der man beitreten oder aus der man austreten könnte; ihre »jeweils kulturell und politisch dominanten Orientierungen unterliegen keiner vor Instanzen zu verantwortenden

16 Ebd.

17 *H. Lübbe*, Staat und Zivilreligion. Ein Aspekt politischer Legitimität, ARSP.B 15, Wiesbaden 1981, 40ff, wiederabgedruckt in *Kleger/Müller* (Hg.), Religion des Bürgers, 195ff. Ich beziehe mich im folgenden auf die Version des Beitrags, die Lübbe als »Exkurs« dem Schlußkapitel seines Buches »Religion nach der Aufklärung«, Graz u.a. 1986, 306ff anfügt, weil Lübbe sich hier in einzelnen aktualisierten Anmerkungen auf die Debatte seit 1981 bezieht. Die von Lübbe vorgenommene Kürzung betrifft im wesentlichen die Passage, in der er auf die in den sozialistischen Staaten ins politische System integrierte Zivilreligion zu sprechen kommt, der er den Status einer »Antizivilreligion« beimißt (*ders.*, Staat und Zivilreligion, in: *Kleger/Müller* [Hg.], Religion des Bürgers, 210-212).

18 *Lübbe*, Religion nach der Aufklärung, 309.

19 Ebd., 322.

20 Ebd., 311.

21 *Lübbe*, ebd., 320f ordnet dem Begriff Zivilreligion »exklusiv diejenigen Symbole, symbolischen Handlungen, rituellen und freien Bekundungen, Normen und freien Gewohnheiten« zu, »durch die innerhalb des politischen Systems öffentlich ein Sinnbezug zu prinzipiell nicht disponiblen Voraussetzungen seiner eigenen Existenz hergestellt wird und durch die darüber hinaus der Grund benannt und anerkannt wird, der uns normativ festlegen läßt, was prinzipiell menschlicher Dispositionsfreiheit entzogen sein soll«.

Disziplin«, kurzum: sie ist »das religiöse Implement herrschender politischer Kultur«. ²² In bezug auf ihren Bekenntnisinhalt tendiert sie – und das unterscheidet sie z.B. von kirchlich verfaßter Religion – entsprechend zunehmender Differenzierung des kulturellen und politischen Systems, in dem sie konsensfähig bleiben soll, auf jenes Minimum hin, das als maximal konsensfähig angenommen wird. ²³

In folgender Definition faßt Lübke sein Verständnis von Zivilreligion zusammen: »Zivilreligion ist das Ensemble derjenigen Bestände religiöser Kultur, die in das politische System faktisch oder sogar förmlich-institutionell, wie im religiösen Staatsrecht, integriert sind, die somit auch den Religionsgemeinschaften nicht als ihre eigene interne Angelegenheit überlassen sind, die unbeschadet gewährleisteter Freiheit der Religion die Bürger unabhängig von ihren konfessionellen Zugehörigkeitsverhältnissen auch in ihrer religiösen Existenz an das Gemeinwesen binden und dieses Gemeinwesen selbst in seinen Institutionen und Repräsentanten als in letzter Instanz religiös legitimieren, das heißt auch im religiösen Lebensvollzug anerkennungspflichtig darstellen.« ²⁴

Lübke definiert Zivilreligion als auch außerhalb kirchlichen Lebens geltende religiöse Lebensorientierung, als »Kulturreligion« ²⁵, die nach erfolgter religionspolitischer Emanzipation (Aufklärung) »selbst zu den kulturellen Bedingungen der politischen Erhaltungsfähigkeit« politischer Liberalität – »Liberalität« steht bei Lübke in Opposition zu »Totalitarismus« jedweder Couleur – zu gehören scheint. ²⁶

c) »Das Gespenst einer (neuen) ›Zivilreligion‹: Jürgen Moltmann
Jürgen Moltmann sieht in dem Gedanken einer Civil Religion das »Gespenst einer (neuen) ›Zivilreligion‹«, eine Neuauflage bekannter Versuche, Politik »religiös zu machen«. ²⁷ Bezugspunkt seiner Kritik ist der deutsche Nationalismus. Nicht zuletzt hier sieht er ein »peinlich verdrängtes« Exempel einer Zivilreligion, in deren Namen seine »Generation im 2. Weltkrieg bis nach Stalingrad gejagt« worden sei. ²⁸ Solch politischer *Religion* setzt Moltmann seine »kritische politische Theologie« entgegen und bestimmt deren Aufgabe als permanente »Kritik am politischen Götzen-

22 Ebd., 317.

23 Ebd., 310f.

24 Ebd., 321.

25 Ebd., 307.

26 Ebd., 327.

27 J. Moltmann, Das Gespenst einer neuen »Zivilreligion«, in: *Ders.*, Politische Theologie – Politische Ethik, München/Mainz 1984, 7ff; erweiterte Fassung des Aufsatzes »Das Gespenst einer Zivilreligion. Antwort der kritischen ›politischen Theologie‹ an Hermann Lübke, EK 16 (1983) 124ff.

28 Moltmann, ebd., 71. Lübke kritisiert Moltmanns Argumentationsfigur: »Solche Verbindungen herzustellen – das gehört zur spezifisch deutschen Unart, sich im Verhältnis zu anderen Positionsvorteile durch Inanspruchnahme eines moralisch qualifizierten Urteils über das ›Dritte Reich‹ zu verschaffen« (Lübke, Religion nach der Aufklärung, 324, Anm. 68).

dienst, an politischer Entfremdung und Entmündigung«. ²⁹ In der Tradition der Dialektischen Theologie und ihrer Polemik gegen (christlichem) Offenbarungsglauben entgegengesetzte Religion (K. Barth redete gern von »Religionismus« ³⁰) sieht Moltmann Civil Religion als bloße Dekoration, nicht in der Lage, demokratische Strukturen zu legitimieren, ja als systemstabilisierenden Götzendienst. Die kritischen Elemente einer Civil-Religion-Theorie (als Versuch, den Zusammenhang von politischer Moral und religiösem Bewußtsein begrifflich zu fassen) ignoriert Moltmann, indem er Civil Religion zur willkommenen Kontrastfolie für sein Programm einer »kritischen politischen Theologie« macht.

d) Normative kirchliche Theologie statt Civil Religion: Wolfhart Pannenberg

Wolfhart Pannenberg greift die Kritik amerikanischer Theologen ³¹ auf, die von Bellah beschriebenen Erscheinungsformen von Civil Religion seien letztlich eine »Vergötzung der Nation«, urteilt aber differenzierter. ³² Die religiösen Konnotationen von Memorial Day oder Thanksgiving Day und ihre Rituale ebenso wie die von Bellah herangezogenen Passagen der Antrittsreden amerikanischer Präsidenten verdanken sich letztlich doch Motiven der jüdisch-christlichen Tradition, wenn auch »nicht selten nationalistisch verbogen«. ³³ Die Gefahr einer Vergötzung der Nation sieht Pannenberg dann nicht, wenn das Sendungsbewußtsein »mit einem demütigen Bewußtsein besonderer Verantwortung vor dem Gericht Gottes« zusammengeht, »dem die Völker im Prozeß der Geschichte unterworfen sind«. ³⁴ Eine eigenständige Civil Religion bestreitet Pannenberg. Er sieht in den genannten Phänomenen der »public piety« in Amerika eher das »Bewußtsein der Verantwortung auch öffentlichen Handelns und der ihm dienenden Institutionen vor dem transzendenten Gott der Bibel, der sich durch keinen nationalen Egoismus vereinnahmen läßt«. ³⁵

29 *Moltmann*, Politische Theologie, 75, vgl. auch *ders.*, Theologische Kritik der Politischen Religion, in: *J.B. Metz, J. Moltmann und W. Oelmüller* (Hg.), Kirche im Prozeß der Aufklärung, Mainz/München 1970.

30 *K. Barth*, Kirchliche Dogmatik, Band I/2, Zollikon-Zürich 1948, 321.

31 Vgl. z.B. die Beurteilungen von *W. Herberg*, American's Civil Religion und *H. W. Richardson*, Civil Religion in Theological Perspective, in: *R.E. Richey und D.G. Jones* (Hg.), American Civil Religion, New York 1974, 76ff bzw. 161ff.

32 *W. Pannenberg* kritisiert 1976 in einem Beitrag im Evang. Sonntagsblatt »Das auserwählte Volk, oder: Wird die Nation zum Götzen?« (4. Juli, 26) die Rede von einer in der Geschichte Amerikas vermeintlich offenbaren göttlichen Bestimmung. Dieses Urteil differenziert Pannenberg später – zusammen mit einer Kritik an der Politischen Theologie Moltmanns, vgl. *ders.* Die Aufgabe einer politischen Theologie des Christentums, AF 2/3 (1978) 161ff; vgl. auch *ders.*, Reich Gottes in Amerika und Die Religion der Republik, EK 10 (1977) 333ff bzw. 413ff. Zuletzt *ders.*, Civil Religion? Religionsfreiheit und pluralistischer Staat: Das theologische Fundament der Gesellschaft, in: *P. Koslowski* (Hg.), Die religiöse Dimension der Gesellschaft, Tübingen 1985, 63ff.

33 *Pannenberg*, ebd., 64.

34 Ebd.

35 Ebd.

Pannenberg betont vielmehr die Rolle der Kirchen als kritische Instanz gegenüber einer sich selbst glorifizierenden Nation.

Für die Bundesrepublik lehnt Pannenberg die Übernahme des Begriffs der Civil Religion ab. Er stimmt zwar der These der soziologischen Schule T. Parsons grundsätzlich zu, daß keine politische Ordnung auf Dauer ohne einen religiös verankerten Wertekonsens bestehen könne. Aber die religiösen Grundlagen der Gesellschaft »können nicht in einer Zivilreligion gesucht werden, die von den institutionellen Formen historischer Religion abgelöst werden könnten«.³⁶ Der Versuch, »den Gedanken einer von der kirchlich institutionalisierten Religion unterschiedenen Zivilreligion als Legitimationsinstanz des liberalen und demokratischen Verfassungsstaates wiederzubeleben«, erscheint Pannenberg untauglich, selbst wenn diese sich ihrer Wurzeln in der Überlieferung des Christentums bewußt wäre. In der Bundesrepublik soll die Rolle einer Civil Religion eine den Prinzipien von Pluralität und Toleranz verpflichtete, an ihrem Anspruch auf »normative Geltung« aber durchaus festhaltende kirchliche Theologie übernehmen, die sich der Differenz zwischen eschatologischer Vollendung und christlicher Gegenwart bewußt ist und die Verschiedenheit konfessioneller bzw. religiöser Traditionen als Chance der Ergänzung begreift.³⁷

e) »Religion des Bürgers« – Mehrheitskonsens als Zivilreligion: Heinz Kleger und Alois Müller

Von »Religion des Bürgers« sprechen – in Abgrenzung von der Diskussion über die »bürgerliche Religion«³⁸ – *Heinz Kleger* und *Alois Müller*, frühere Mitarbeiter von H. Lübbe im Philosophischen Seminar in Zürich. Sie meinen damit den »vielschichtigen, aber doch ganz bestimmte Konturen aufweisenden Komplex von moralischen Überzeugungen und politischen Optionen, von gesellschaftlichen Klassifikations- und Wahrnehmungsmustern, die zusammen die Lebensführung eines staatsloyalen und selbstbeherrschten Bürgers« ausmachen.³⁹ Unter den Bedingungen der Moderne reflektiere die »Religion des Bürgers« das Weltverhältnis des Christen als Bürger »zweier Vaterländer«.⁴⁰ In der potentiell konflikthaltigen Konstellation zwischen Staat und Religion, Religion und Politik lerne der »Christ . . . hier in der politischen Selbstbehauptung von sich als Subjekt zu abstrahieren und sich als Bürger auf die Rollen innerhalb eines liberalen politischen Systems einzustellen«.⁴¹ Während die Zivilreligion sich als Bestandteil des politischen Systems öffentlich in religiösen Symbolen und rituellen Handlungen äußert, hebt die Rede von der »Religion

36 Ebd., 67.

37 Ebd., 72ff.

38 Vgl. dazu *J.B. Metz*, *Jenseits bürgerlicher Religion*, München/Mainz 1980.

39 *Kleger/Müller* (Hg.), *Religion des Bürgers*, 7.243.

40 Ebd., 8.

41 Ebd.

des Bürgers« auf den aufgeklärten, staatsloyalen Bürger und dessen Philosophie seiner Lebenswelt ab. Mit »Religion des Bürgers« bezeichnen Kleger/Müller damit eine spezifische Reaktionsform auf konkrete Krisenerfahrungen der Gegenwart: die mannigfachen Bemühungen um eine Apologie des kulturellen Systems der Werte »Herkunft/Tradition« statt Emanzipation, »Einschränkung« statt Befreiung, »Autorität« statt Autonomie. Nicht um Aufdeckung und Überwindung von Widersprüchen des bürgerlich-kapitalistischen Systems und »Fortschrittsprogramms« geht es, sondern – »postutopisch« – um Bewahrung des kulturellen Gedächtnisses und »Kompensation von notwendigen ›Entfremdungen‹«. ⁴² Religion übernimmt es hier, in Anlehnung an die Funktionszuschreibung der Systemtheorie als »Kontingenzbewältigungspraxis« ⁴³, den Bürger »zum *Einverständnis* mit den Bedingungen einer hochkomplexen modernen Zivilisation« ⁴⁴ zu motivieren.

3 Religiöse Elemente in Politik und Gesellschaft als Gegenstand religionspädagogischer Reflexion

Die Religionspädagogik kann sich der Frage nach ihrem Gegenstand ebensowenig entziehen wie der nach ihrem Selbstverständnis; beide hängen eng miteinander zusammen.

Im »Neuen Handbuch des Religionsunterrichts« habe ich 1972 gemeinsam mit Gert Otto und Hans Joachim Dörger den Versuch einer Grundlegung der Religionspädagogik aus einem allgemeinen Religionsbegriff unternommen. Das Motiv zu diesem Versuch war mehrschichtig. Unter anderem sollte mit Hilfe eines weitgefaßten Begriffs von Religion die traditionelle Eingrenzung des Gegenstandsfeldes religionspädagogischer Reflexion auf Christentum und Kirche – getreu der Gleichung »Religion = christlicher Glaube« – überwunden und die außerchristliche religiöse Welt ebenso einbezogen werden wie die vielfältigen Veränderungen und Gesichter gegenwärtiger Religiosität. Um die Wahrnehmungskapazität der Religionspädagogik zu erhöhen, lautete unsere Forderung: »In den Kreis kritischer Betrachtung müssen . . . auch alle jene Deuteschemata, Weltauffassungen, Philosophien, Ideologien und die durch sie bedingten Verhaltensstrukturen einbezogen werden, die sich zwar selbst gar nicht als Religionen verstehen, aber ihrerseits die Funktionen von ›Religionen‹ in konkreten Situationen, Urteilen oder Entscheidungen übernehmen.«

42 Ebd., 251. Kleger/Müller stellen ein »System der ›Religion des Bürgers‹« zusammen (248/249), das den »Überzeugungshintergrund« zu einem bestimmten Reaktionsmuster auf Krisenphänomene der modernen Zivilisation abgibt: »Bürger und Religion verschränken sich in diesem System so, daß sich anstelle einer Bewußtseinserschütterung ein Bewußtsein im Sinne einer Weiterarbeit an Überzeugungen auf dem Niveau des Traditionsüberhangs der ›Religion des Bürgers‹ immer wieder neu entwickelt« (247).

43 Luhmann, Funktion der Religion, Frankfurt/M. 1977.

44 Kleger/Müller (Hg.), Religion des Bürgers, 252 (Hervorh. im Orig.).

Der »Ort der Religion, ihre Wirkung und ihre Bedeutung in der Gesellschaft« stehen in der Religionspädagogik zur Debatte.⁴⁵

Gerade die Debatte über Civil Religion/Bürgerreligion macht deutlich, daß Religionspädagogik sich nicht auf das Christentum als Gegenstand beschränken und die gesamte »religiöse Welt« nicht mit einem an Christentum bzw. christlich-abendländisch-konfessioneller Theologie entwickelten, gleichzeitig aber universale Gültigkeit beanspruchenden »Blick« – getreu der aus der Religionswissenschaft vertrauten, aber falschen Devise: Wer eine Religion kennt, nämlich die christliche, kennt alle⁴⁶ – vermessen darf, sondern neben den inzwischen in den Kanon zumindest des schulischen Religionsunterrichts eingewanderten »Hochreligionen« das breite Spektrum von »Alltagsreligiosität« unserer sich pluralistisch verestehenden säkularisierten Gesellschaft einbeziehen muß.

Es mehren sich Indizien dafür, daß in den achtziger Jahren der Sinnhorizont und die Glaubwürdigkeit des politischen Gemeinwesens Bundesrepublik Deutschland problematisch geworden ist. Mit der »geistig-moralischen Wende« sind zunehmend religiöse Versatzstücke in den politischen Alltag zurückgekehrt. Reden führender Politiker bei besonderen Anlässen sind beredte Dokumente dafür, wie in der Bundesrepublik derzeit mit der Frage nach dem Sinn und der Glaubwürdigkeit des Gemeinwesens umgegangen wird. Mit diesem Blickwinkel hat unlängst R. Schieder unter der Überschrift »Politische Kultur als Civil Religion« die Presseberichterstattung über die »Kieler Affäre« untersucht.⁴⁷

Der Umgang mit diesem Thema in der Boulevard-Presse und in renommierten Tages- und Wochenzeitungen ist im Blick auf unterschiedliche Legitimationsstrategien aufschlußreich, da die Art der Berichterstattung zu den vermuteten Wünschen und Bedürfnissen der jeweiligen Leser in Beziehung steht. In der Boulevard-Presse konzentriert sich das Interesse der Berichterstattung auf die *Familie* Barschels. Auch nur im privat-familiären Zusam-

45 G. Otto, H.J. Dörger und J. Lott, Neues Handbuch des Religionsunterrichts, Hamburg 1972, 32. Diese Forderung, die zeitlich parallel mit anderen, z.T. sehr unterschiedlich motivierten Versuchen, den schulischen Religionsunterricht aus einem allgemeinen Religionsbegriff zu begründen, formuliert wurde, hat in der religionspädagogischen Theorie-debatte einige Zustimmung im Grundsatz erfahren (mehr noch in der religionsdidaktischen Praxis), ist aber auch heftig attackiert worden, weil der christliche Absolutheitsanspruch und die Vorrangstellung der Theologie für die Religionspädagogik in Frage gestellt und Religion »zum Gegenstand reflexiver Distanzierung« gemacht werde, wo es doch um Einführung »in Glauben und Hoffnung«, in »Einübung im Christentum« gehe, darum, daß wir »uns selbstverständlich« auf »Glaubenstradition . . . einlassen« – so erst unlängst G. Sauter, Zur theologischen Revision religionspädagogischer Theorien, EvTh 46 (1986) 127ff, hier: 132f. Differenzierter als Sauter hat sich vorher K.E. Nipkow mit den unterschiedlichen Versuchen einer Begründung der Religionspädagogik aus einem allgemeinen Religionsbegriff auseinandergesetzt, vgl. ders., Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 1, Gütersloh 1975, 129-167. Es ist hier nicht der Ort, sich mit dieser Kritik im einzelnen auseinanderzusetzen und ihre konfessionell-theologischen Motive herauszuarbeiten.

46 So A.v. Harnacks Entgegnung auf M. Müllers These »Wer eine Religion kennt, kennt keine«. Harnacks Bemerkung steht im Zusammenhang seiner richtigen Forderung, eine Religionsgeschichte ohne Kenntnis von Sprache und Geschichte der jeweiligen Kultur bleibe »heillosler Dilettantismus«, vgl. A.v. Harnack, Die Aufgabe der theologischen Fakultäten und die allgemeine Religionsgeschichte, Berlin 1901, 9f.

47 R. Schieder, Politische Kultur als Civil Religion?, ZEE 32 (1988) 107ff.

menhang kommt der Name Gottes vor. Aus der deutlichen Tendenz, familiäre, private, persönliche Angelegenheiten mit entsprechend emotionaler Aufmachung politischen Fragen überzuordnen, folgert Schieder, daß es neben einer Civil Religion eine Art schichten-spezifischer »Familienreligion« gibt, »ein Wertesystem . . ., das auf die Stützung und Legitimierung der Familie ausgerichtet ist« und in der Boulevardpresse seine Öffentlichkeit hat. Während sich die Boulevard-Presse personalisierend und emotionalisierend auf das Private konzentriert und dabei gleichzeitig das Politische als »schmutziges Geschäft« abwertet, analysiert Schieder in den Leitartikeln der großen Tages- und Wochenzeitungen das »Pathos der Sachlichkeit der funktionalen Rationalität« als die *Form der Legitimation*. Der Trennung von öffentlicher und privater Moral wird das Wort geredet – so stellt etwa DIE ZEIT fest: »Es ist wesentlicher, daß ein Politiker die Verfassung einhält als das sechste Gebot; er schuldet uns seine öffentliche, nicht seine private Moral.«⁴⁸ Unter Berufung auf M. Weber wird der »Realist« und »Fachmensch« als Politikerideal beschworen.⁴⁹

Eine aufschlußreiche Beobachtung macht Schieder bei der Analyse der Rezeption der Ansprache von Bischof Wilckens bei der Trauerfeier im Lübecker Dom. Hier zeigt sich zunächst einmal ein ähnliches Bild: Einerseits wird der Akzent auf das Familiär-Private gelegt⁵⁰, andererseits wird vom »Ruf nach Umkehr und Neuanfang« angesichts des inneren Zustands unseres Gemeinwesens gesprochen.⁵¹ Der dritte, theologische Teil der Predigt, in dem Wilckens die »Anerkennung der Grundwerte als Gottes Gebot« einklagt, die er durch die »Realpolitik« gefährdet sieht, wurde in den Medienkommentaren übergangen. Seine Kritik, die Politik schreibe sich eine Allmächtigkeit zu, die sie sich allenfalls durch den politischen Gegner und/oder die Zustimmung der Massen begrenzen läßt, und seine Forderung, private und öffentliche Moral gerade nicht zu trennen, sondern sie gemeinsam auf »die von Gott gegebenen Grundwerte und Grundnormen« auszurichten, werden aus der Berichterstattung ausgeklammert und von den Kommentatoren durch ihr Plädoyer für »Nüchternheit« und für eine Stärkung formaler Regeln – »Legitimation durch Verfahren« – jenseits eines politischen Idealismus ersetzt. So wird die geforderte *inhaltliche* Debatte über das, was in unserer Gesellschaft gelten soll, umgangen. Dagegen stellt Schieder die Nähe der theologischen Argumentation von Bischof Wilckens zu der These von Bellah fest: *Demokratie braucht einen transzendenten Bezugspunkt*, von dem aus das politische Leben kritisierbar bleibt.

Nun kann man sicher fragen, ob die von Schieder an diesem begrenzten Beispiel herausgearbeiteten Formen der Lösung von Legitimationsproblemen bezüglich Familie und Gemeinwesen als »religiös« bezeichnet werden sollen, ob es sich hier um Civil Religion handelt. Es ist hier nicht der Ort, eine Soziologie der Religion der westlichen Industriegesellschaft vorzulegen. Bei dem Streit um den Namen für das Phänomen sollte man die Antwort im Kopf behalten, die Bellah in einem Interview auf die Frage gab, seit wann es Civil Religion gibt: Seit der Winter-Ausgabe 1967 der Zeitschrift Daedalus, will sagen, es geht nicht um die Bezeichnung, sondern um das Phänomen. Es ist zunächst ein heuristischer Begriff; ergibt

48 DIE ZEIT Nr. 43, 4, zitiert bei Schieder, ebd., 115.

49 Schieder stellt fest: »Wenn man das, was bundesdeutsche Leitartikler als *Selbstverständnis unseres politischen Systems* formulieren, als Civil Religion bezeichnen will, so kommt man nicht umhin, Max Weber als den zentralen Heiligen dieser Religion zu bezeichnen. Mit Abstand ist er der am häufigsten genannte Zeuge für den politischen Glauben des jeweiligen Artikelschreibers« (ebd., 114f).

50 Bild-Titelseite: »Der Abschied. Bischof Wilckens zu den Kindern: »Die Ehre Eures Vaters liegt in Gottes Hand.«

51 Zitate bei Schieder, Politische Kultur, 116.

sich in der Debatte eine treffendere Bezeichnung, »then the civil religion will cease to exist«.⁵²

Für unseren Zusammenhang reicht es zunächst einmal aus festzustellen, daß es auch in der Bundesrepublik eine durch die konkreten Bedingungen der westlichen Industriegesellschaft geprägte Religiosität gibt, die für den individuellen und gesellschaftlichen Umgang mit Alltagswelt von Belang, aber nicht mit kirchlich verfaßter Frömmigkeit deckungsgleich ist. Es handelt sich um eine Religion alltagspraktischer Lebensführung, die einen wie auch immer konkretisierten allgemeinen Gottesgedanken mit ethischen Verhaltensanforderungen verbindet, die zwar nicht auf konfessionell institutionalisierte Religion festgelegt, aber in einer volksskirchlichen Situation gleichwohl an sie gebunden ist, für die »die Zugehörigkeit zur Kirche fast identisch mit der Nichtteilnahme an ihrem Leben« ist.⁵³ Ihre Erscheinungsformen sind vielfältig und reichen von der Präsenz des Namens Gottes als Chiffre für einen über das Menschliche hinausgehenden Verpflichtungshorizont in Verfassungen und Gesetzen unter den Bedingungen erklärter Religionsfreiheit bis zur Inanspruchnahme des Segens Gottes durch Bundeskanzler Kohl beim Besuch eines Waldbauern⁵⁴ ebenso wie am Schluß seiner Neujahrsansprache. Die Stellungnahmen des Bundespräsidenten R.v. Weizsäcker zu »Grundfragen« unseres Gemeinwesens sind ebenfalls unter dem Aspekt der Vergewisserung über die Grundlagen politischen Handelns von Individuum und Gesellschaft aufschlußreich.

Für die religionspädagogische Reflexion des Phänomens, daß Religion wieder öffentlich wird, kann die Civil-Religion-Theorie möglicherweise einen theoretischen Rahmen abgeben. Dies heißt aber nicht, daß das in den USA entwickelte Civil-Religion-Programm einfach für die Bundesrepublik übernommen werden könnte oder sollte.⁵⁵

Religionspädagogisch bedeutsam ist die Existenz von solcher Alltagsreligion, die nicht als Bestand abfragbaren religiösen Wissens, sondern praxisbegleitend im Zusammenhang von Deutungsprozessen, von Verfahren der Krisen- und Konfliktbearbeitung im Blick auf lebenspraktisches Handeln in Erscheinung tritt. Sie ist zu analysieren als Versuch, in einer prekär gewordenen Lebenswelt tradierte Sinnzuschreibungen abzustützen und gesellschaftliche Belastungen abzufangen. Die Gefahren liegen auf der Hand: Ein rekonstruktiv-kritischer Umgang mit problematisch

52 Bellah, *American Civil Religion in the 1970's*, zit. bei Schieder, *Politische Kultur*, 168.

53 W. Marhold, *Bürgerreligion. Soziologische und theologische Bemerkungen zu zwei empirischen Erhebungen in der gegenwärtigen Volkskirche*, ThPr 9 (1974) 304ff, hier: 311.

54 Unter der Überschrift »Im kranken Wald hofft Kohl auf Gottes Segen« berichtet die Münchner »Abendzeitung« vom 31. Mai 1985, daß Bundeskanzler Kohl einem Waldbauern ins Gästebuch geschrieben hat: »Ich hoffe sehr, daß in dem Unglück dennoch eine Chance für Ihre Zukunft erwachsen möge. Gottes Segen! Helmut Kohl«; zit. bei Schieder, *Politische Kultur*, 294.

55 Zur notwendigen Unterscheidung von Analyse des Phänomens einer Civil Religion und einem Civil-Religion-Programm vgl. Schieder, *Civil Religion*, bes. 23f.

gewordenem Alltagsleben gerät aus dem Blick. Solche religiösen Versatzstücke dienen dazu, Verunsicherungen aufzufangen bzw. abzuwehren, die durch gesellschaftliche Widersprüche und die Erfahrung von Kontingenz provoziert sind. Der Verzicht auf Begriffe wie »Freiheit«, »Gerechtigkeit«, »Humanität« führt dazu, daß durch die Aufhebung des dialektischen Verhältnisses von Religion und Gesellschaft der ambivalente Charakter von Religion, nämlich Freiheit, Gerechtigkeit und Menschlichkeit zu fördern oder zu behindern, überhaupt nicht mehr in den Blick gerät – und dies gilt eben nicht nur für kirchlich-institutionalisierte, sondern auch für in religiösen Versatzstücken frei flottierende Religion. In ihrer Funktion des scheinbaren In-Ordnung-Redens verhindert Civil Religion, daß eingespielte Plausibilitäten »aufgescheucht und aufgeweicht« werden⁵⁶, und schützt davor, allzu ausgiebig über individuellen und gesellschaftlichen Sinn und Handlungsalternativen nachzudenken. So wird ein Einverständnis mit einem unterstellten »Gutsein des Ganzen« erzeugt, das auch noch die provozierenden Erscheinungen der Realität des Negativen einschließt.

Es gehört zu den Aufgaben der Religionspädagogik, in ihren unterschiedlichen Handlungsfeldern die Wirkungen von Religion – privat wie öffentlich – hermeneutisch-kritisch zu interpretieren. Dies schließt sowohl die konkret-historische Beschreibung wie die kritische Bewertung ein. Kriterien sind die in der Emanzipationsgeschichte der menschlichen Gattung verwahrten Grundwerte wie Menschlichkeit, Freiheit, Gerechtigkeit, Frieden. Es ist jeweils zu fragen, ob und inwieweit sich Religion in ihren verschiedenen Erscheinungsweisen praktischer Humanisierung als zu- oder abträglich erweist. Dies ist keinesfalls auf die institutionalisierte christlich-konfessionelle Religion oder auf die sog. Hochreligionen beschränkt. Gerade die Phänomene, die unter den Etiketten Civil Religion/Bürgerreligion neue Aufmerksamkeit verdienen, – und das Interesse an ihrer Pflege – zeigen, daß in politisch motivierten Sinnbestimmungen ein Rekurs auf das Unbedingte stattfindet, der sich konkret-politisch der Religion bedient, um zu bestätigen, zu verzögern, abzulenken. Ob Civil Religion/Bürgerreligion, Zivilreligion, »Leutereligion«⁵⁷, »Volksreligiosität«, europäisches oder außereuropäisches Christentum, eine der Hochreligionen oder das facettenreiche Spektrum »neuer religiöser Bewegungen«⁵⁸ – religionspädagogisch gilt grundsätzlich: Die Wirkung von Reli-

56 H. Luther, Grenze als Thema und Problem der praktischen Theologie. Überlegungen zum Religionsverständnis, ThPTh-ThPr 19 (1984) 221ff, hier: 234; vgl. auch J. Lott, Religion in unserer Gesellschaft, in: HbRE, Bd. 1, Düsseldorf 1987, 10ff.

57 Vgl. K.F. Daiber, Suchen nach dem Sinn des Lebens. Zum Umgang mit Bürgerreligion und Volksreligiosität, LM 25 (1986) 176f; M. Göpfert, Bürgerreligion und öffentliche Frömmigkeit, in: K. Rahner u.a. (Hg.), Volksreligion – Religion des Volkes, Stuttgart u.a. 1979, 88ff.

58 Vgl. J. Lott, Schöpfungstheologie, »weibliche« Spiritualität, Naturmystik. Religiöse Strömungen bei den Grünen, in: G. Hesse und H.-H. Wiebe (Hg.), Die Grünen und die Religion, Frankfurt/M. 1988, 185ff.

gion kann nicht ungeschichtlich-abstrakt, sondern nur konkret-historisch bestimmt werden. Keine Religionsform ist dagegen gefeit, als »gesellschaftlicher Kitt«⁵⁹ zur Aufrechterhaltung des status quo zu fungieren und notwendigen Protest gegen die Auslieferung an die »Logik« des Gegenwärtigen zu »neutralisieren«.⁶⁰

Es ist bleibende Aufgabe der Religionspädagogik, einen kritisch-hermeneutischen Begriff von Religion auszuarbeiten. Mit einem Begriff von Lübke: »Religion nach erfolgreicher Aufklärung« wäre dann – gegen Lübke formuliert – *aufgeklärte Verweigerung des schlichten Einverständnisses mit dem, was ist*. Solche Verweigerung des Einverständnisses verlangt Einspruch gegenüber zivilreligiösen Angeboten zur Sanierung von Gegenwart und Zukunft durch Berufung auf die Normativität des Faktischen. Für eine christliche Religionspädagogik ist Jesus, der Christus, die Symbolfigur eines auf Sinn und Menschlichkeit bezogenen Lebens, in dem gegen die bloße Wiederholung von Sinn, der sich am Bestehenden orientiert, neu nach Formen und Verwirklichungsräumen gelungenen Lebens gefragt wird – auch und gerade unter den Bedingungen der Gegenwart.

Dr. Jürgen Lott ist Professor für Religionspädagogik an der Universität Bremen.

Abstract

The adoption of R.N. Bellah's *Civil-Religion-Theory* in the Federal Republic's discussion is summarized by exemplary positions from the fields of sociology of religion, theology and philosophy of governments and states. Against this background the importance of an actually existing religion as a practical, daily life-style becomes emphasized for RE. This life-style appears less a matter of checkable knowledge, but rather as processes of interpretation and crisesmanagement in an increasingly precarious world.

59 Vgl. N. Ackermann, Th. W. Adorno u.a., *Der autoritäre Charakter*, Bd. 2 (Schwarze Reihe 7), Amsterdam 1969, 342ff, hier: 347: »Das Verhältnis religiöser Vorstellungen zum Ethnozentrismus«.

60 Was D. Stodt, *Religiöse Sozialisation und emanzipiertes Ich*, in: K. W. Dahm, N. Luhmann und D. Stodt, *Religion – System und Sozialisation*, Darmstadt u.a. 1972, 189ff. 220f in Aufnahme des von Th. W. Adorno benutzten Begriffs der »neutralisierten Religion« im Zusammenhang der Frage nach Religion in der Sozialisation thematisiert hat, kann nicht allein auf die Civil Religion/Bürgerreligion bezogen werden. Unter volksskirchlichen Bedingungen sind die Grenzen zwischen kirchengebundener und bürgerlicher Religiosität verwischt, und auch in den »Kerngemeinden« gelebte Frömmigkeit kann durchaus Züge neutralisierter Religion aufweisen; vgl. dazu F. Wagner, *Was ist Religion?*, Gütersloh 1986, 567ff.

Von der Macht des Symbols

Ein historisches Lehrstück über das Widerstehen in schwerer Zeit. Religionspädagogische Anmerkungen zum »Kreuzkampf« in Oldenburg (1936) und zu seiner Darstellung durch eine Forschungsgruppe aus Vechta (1986)¹

1 Für einige Monate des Jahres 1932 richtete sich das besondere Augenmerk der politischen Öffentlichkeit in Deutschland auf den kleinen Freistaat Oldenburg. Hier war es nämlich in den Landtagswahlen vom 29. Mai den Nationalsozialisten zum ersten Mal in einem deutschen Land gelungen, die absolute Mehrheit zu erringen. Beflügelt durch diesen Erfolg gingen sie umgehend daran, das Land in ihrem Sinn umzuformen, wobei das Schulwesen einer ihrer bevorzugten Ansatzpunkte war.² »Die Schule muß bedingungslos nationalsozialistisch sein«, so forderte der zuständige Minister. Nach dem Willen des Gauleiters, Carl Röver, sollte die weltanschauliche Schulung in ihr dabei besonders an Rosenberg (ab 24. Januar 1934 »Beauftragter des Führers für die Überwachung der gesamten geistigen und weltanschaulichen Schulung und Erziehung der NSDAP«) ausgerichtet werden, dem er persönlich verbunden war. Mit Erlaß vom 3. Januar 1934 wurde – eine ureigene Oldenburger Stundenplanneuerung – die »Stunde der Nation« eingeführt: »Die erste und letzte Stunde der Woche sollte in Gestalt einer Feier oder Belehrung der völkischen Erziehung dienen, wobei in besonderem Maße auf die Stärkung des Führergedankens, des deutschen Heldentums und der Volksverbundenheit Wert zu legen sei.«³ Von der Umgestaltung des Schulwesens war bald auch die religiöse Erziehung betroffen. Um für spezielle nationalsozialistische Anliegen Raum im Stundenplan zu gewinnen, wurde der Religionsunterricht zunächst von sechs auf vier Stunden, später auch noch weiter heruntergekürzt. Auch im Religionsunterricht wurde der Hitlergruß eingeführt. Zu Beginn etwa einer katholischen Religionsstunde mußte er noch vor dem Wechselspruch »Gelobt sei Jesus Christus – in Ewigkeit. Amen«, zum Schluß nach ihm erwiesen werden. Einschneidend waren vor allem die

1 J. Kuropka (Hg.), Zur Sache – das Kreuz! Untersuchungen zur Geschichte des Konflikts um Kreuz und Lutherbild in den Schulen Oldenburgs, zur Wirkungsgeschichte eines Massenprotests und zum Problem nationalsozialistischer Herrschaft in einer agrarisch-katholischen Region, Vechta 1986, 2., durchgesehene Auflage 1987 (= Kuropka 1987).

2 Zum Folgenden vgl. den Beitrag von R. Willenborg, Zur nationalsozialistischen Schulpolitik in Oldenburg 1932–1945, in: Kuropka 1987, 56–81.

3 Willenborg, ebd., 63.

Maßnahmen, mit denen die Nationalsozialisten versuchten, den traditionell-konfessionellen Charakter der Oldenburger Schulen sowie die konfessionelle Lehrerbildung auszuhöhlen; das provozierte insbesondere die durchgehend katholisch geprägte Bevölkerung des südlichen Landesteils.

Auf der Linie dieser ziemlich forsch betriebenen Entchristlichung des Schulwesens lag nun auch ein Erlaß des Ministers für Kirchen und Schulen, Julius Pauly, vom 4. November 1936, in dem er anordnete, »daß künftig in Gebäuden des Staates, der Gemeinden und Gemeindeverbände kirchliche und andere religiöse Zeichen nicht mehr angebracht werden dürfen.«⁴ Gemeint waren damit vor allem die Lutherbilder in den evangelischen, mehr aber noch die viel häufiger anzutreffenden Kreuze in den katholischen Schulen.

Schon wenige Tage später meldeten einzelne Schulen den Vollzug des Erlasses. Es gab allerdings sehr bald auch warnende Stimmen aus Politik und Verwaltung, selbst aus Kreisen der NSDAP, weil man aus intimer Kenntnis besonders des südoldenburgischen Katholizismus Komplikationen befürchtete. Die ersten Befürchtungen wurden weit übertroffen. Nachdem der Official, Franz Vorwerk, in Vechta in einer Kanzelerklärung vom 15. November den Erlaß bekanntgegeben und ihn als Angriff auf die christliche Erziehung zugunsten der Propagierung des Neuheidentums im Sinne Rosenbergs gebrandmarkt hatte, erhob sich in der Bevölkerung nach und nach ein Sturm der Entrüstung, der sich – angestoßen durch aufrüttelnde Predigten einzelner Priester, voran des Kaplans Franz Uptmoor aus Sevelten – schließlich zu einem Massenprotest ausweitete. Es kam zu spontanen Gemeindeversammlungen, in denen Maßnahmen zur Rücknahme des Erlasses diskutiert und beschlossen wurden. Das war die Stunde der Laien. Delegationen aus vielen Gemeinden fuhren ins Ministerium und trugen dem Minister ihre Beschwerde unmittelbar vor, weitere Maßnahmen androhend. Gegebenenfalls wollten sie auch nach Berlin fahren.

Daneben schrieben einzelne Bauern persönlich an den Minister. Ferner kam es zu demonstrativem Glockenläuten und Vorzeigen des Kreuzes; Hof- und Wegekreuze wurden geschmückt oder auch eigens installiert. An den Kirchtürmen in zwei Dörfern wurden weithin leuchtende Kreuze angebracht; die Arbeit von nationalsozialistischen Organisationen wurde weithin boykottiert und anderes mehr. Praktisch die gesamte Bevölkerung Südoldenburgs stand hinter diesen, für die Wortführer z. T. keineswegs ungefährlichen Aktionen, wie sich auch später noch herausstellen sollte. Und man hatte Erfolg. Auf einer Versammlung in der Münsterhalle in Cloppenburg, in der mehr als 7000 Menschen versammelt waren,

4 Zum Folgenden: J. Kuropka, »Das Volk steht auf«. Zur Geschichte, Einordnung und Bewertung des Kreuzkampfs in Oldenburg im Jahre 1936, in: Kuropka 1987, 11-55; Zitat: 13.

mußte der Gauleiter unter dem Jubel der Teilnehmer am 25. November, also schon 22 Tage später, den Erlaß wieder zurücknehmen.

Einsprüche kamen auch von evangelischer Seite.⁵ Sie haben aber nicht annähernd jenes Ausmaß und jene Intensität erreicht wie bei der katholischen Bevölkerung im Süden, so daß das Ereignis zu Recht insgesamt als *Kreuzkampf* bezeichnet wird.

2 Dieser bemerkenswerte, weil ganz singuläre Vorgang einer Art »Volkserhebung« in nationalsozialistischer Zeit ist in der Literatur immer schon einmal beschrieben worden, hatte aber noch nicht jene umfassende Erhellung und Würdigung erfahren, die seiner tatsächlichen Bedeutung zukommt. 50 Jahre später hat *Joachim Kuropka* das in vorbildlicher Weise nachgeholt und damit auch einen wichtigen Beitrag zur Geschichte der religiösen Erziehung geleistet.

Der Sammelband der Forschungsgruppe um den Herausgeber, die nach flächendeckender Durchsicht der Pfarrarchive zahlreiches Quellenmaterial neu erschlossen und ausgewertet hat, umfaßt sowohl Beiträge zur Gesamtwürdigung des Kreuzkampfes (7-100) als auch zur Erhellung des lokalen Geschehens aus einem größeren geschichtlichen Zusammenhang heraus (206-253)⁶ sowie zur theologischen und religionssoziologischen Deutung des Kreuzes (254-296)⁷. Besonders wertvoll aber sind die elf quellenmäßig sorgfältig belegten, in ihrer Qualität allerdings sehr unterschiedlichen Einzeldarstellungen über den Kreuzkampf in einzelnen Gemeinden (101-205); hier kann ein Stück Alltagsgeschichte in nationalsozialistischer Zeit unmittelbar erlebt werden. Hilfreich sind auch die Biographien über die führenden Persönlichkeiten im Konflikt; gewürdigt werden allerdings nur die »Widerständler«. Zur Erfassung des Geschehens wäre es sicher aber auch wichtig gewesen, Genaueres über die agierenden nationalsozialistischen Politiker zu erfahren, namentlich über Röver und Pauly. Mit diesem Defizit paßt sich das Buch leider in eine gängige (Kirchen-) Geschichtsschreibung über die Zeit des »Dritten Reiches« ein, die ziemlich einseitig den Blick auf die oppositionellen Kräfte richtet (mit der Neigung, die insgesamt Agierenden in Gute und Böse zu teilen) und damit eine differenzierte Erfassung der Auseinandersetzungen behindert. Endlich wird das Gesamtbild abgerundet durch Beiträge zur Rezeptionsgeschichte des Kreuzkampfes, seine Auswirkung auf andere Regionen im »Deutschen Reich« sowie durch eine Darstellung der Geschichte seines Gedenkens im Zeitraum von 50 Jahren (332-396). Mit einem »Bildteil« (409-496), der viele graphische Darstellungen, zahlreiche Photos und Faksimile-Drucke fast aller einschlägigen Dokumente enthält, wird der Band abgeschlossen.⁸ Nimmt man noch die beiden, in den thematischen Rahmen des

5 Dazu *F.-J. Luzak*, Die Lutherbildaffäre in Oldenburg. Die Evangelisch-Lutherische Kirche im Kampf um Kreuz und Lutherbild, in: *Kuropka* 1987, 82-100.

6 Der Beitrag von *A. Hanschmidt* über die nationalsozialistische Außenpolitik des Jahres 1936 (ebd., 206-215) ist allerdings so wenig spezifisch, daß er für die Deutung des Kreuzkampfes weder unmittelbar noch mittelbar etwas austrägt; er hätte fehlen können.

7 Leider ist auch der an sich interessante Beitrag von *W. Eckermann* über die Grundzüge einer Kreuzestheologie so allgemein gehalten, daß er zur spezifischen Interpretation des Kreuzes im Zusammenhang katholischer Frömmigkeit im Süldoldenburgischen wenig erbringt; auch er wäre gut zu entbehren gewesen.

8 Ein im Zeitalter des Computers ganz unverständliches Manko des sonst so breit angelegten und wirklich repräsentativen Sammelbandes (wie im übrigen auch der nachfolgend angezeigten Quellenhefte) ist der gänzliche Verzicht auf ein Personen- und Sachregister;

Kreuzkampfes gehörenden Dokumentationshefte desselben Verlages hinzu, so liegt insgesamt nun eine umfassende Information über das Ereignis vor, die ein gesichertes Urteil erlaubt.⁹

3 Die Darstellung des historischen Ereignisses durch die Vechtaer Forschungsgruppe kann unter verschiedenen Gesichtspunkten gewürdigt werden. Das religionspädagogische Interesse ist durch sie in dreifacher Weise angesprochen. Einmal bietet sie weiteres Material zur Auseinandersetzung der Kirchen mit den Nationalsozialisten um den Anspruch religiöser Erziehung im öffentlichen Schulwesen (3.1). Zum anderen kann das historische Ereignis in der gegenwärtigen religionspädagogischen Debatte um die Symboldidaktik als Lehrbeispiel dienen, um sowohl die Macht der Symbole zu demonstrieren (3.2) als auch ihre Begrenztheit zu beleuchten (3.3). Zugleich kann damit ansatzweise auch deutlich werden, wie nützlich gegebenenfalls symboltheoretische Erwägungen für die Deutung historischer Vorgänge sein können. Endlich ist in exemplarischer Weise von religionspädagogischem Interesse, welches öffentlichkeitsdidaktische Anliegen mit der Aufarbeitung und Darstellung dieses kirchenhistorischen Ereignisses verbunden ist (3.4).

3.1 Eine Gesamtdarstellung über die Auseinandersetzungen der katholischen Kirche mit den Nationalsozialisten um den Anspruch religiöser Erziehung im öffentlichen Schulwesen liegt noch nicht vor.¹⁰ Wohl aber gibt es inzwischen Monographien, die Teilaspekte des Themas im lokalgeschichtlichen Zusammenhang bearbeitet haben.¹¹ Sie belegen im Detail die allgemeine Beobachtung, daß die katholische Kirche, namentlich die deutschen Bischöfe, sich z. T. vehement gegen die Versuche der Nationalsozialisten zur Wehr gesetzt haben, religiöse Erziehung in öffentlichen Schulen, in Form von Bekenntnisschulen, katholischen Privatschu-

die Benutzung des Bandes wird dadurch ganz beträchtlich erschwert. Allein schon bei der Menge der Namen, die nur in diesem lokalgeschichtlichen Zusammenhang begegnen, wäre ein Register ganz unentbehrlich gewesen. Die Quellenhefte führen jedenfalls noch ein Ortsregister.

9 J. Kuroпка, Für Wahrheit, Recht und Freiheit – Gegen den Nationalsozialismus (Dokumente und Materialien zur Geschichte und Kultur des Oldenburger Münsterlandes 1), Vechta 1983 (= Kuroпка 1983); R. Willenborg, 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. – Beide Hefte verfolgen zwar primär einen heimatgeschichtsdidaktischen Zweck und sind entsprechend nicht als historisch-kritische Ausgaben ausgestattet; sie sind dennoch als Forschungsunterlagen gut zu nutzen.

10 Einen ersten Einblick in den Gesamtzusammenhang mag man den Arbeiten von E. C. Helmreich, Religionsunterricht in Deutschland, Hamburg/Düsseldorf 1966, 203–248 und J. S. Conway, Die nationalsozialistische Kirchenpolitik 1933–1945, 194–211 entnehmen.

11 Vgl. z. B. J. Maier, Schulkampf in Baden 1933–1945, Mainz 1983; V. Albers, Katholische Privatschulen zur Zeit des Nationalsozialismus in der Rheinprovinz, Münster 1986; W. Damberg, Der Kampf um die Schulen in Westfalen 1933–1945, Mainz 1986.

len, konfessionellem Religionsunterricht, Schulgebet und Schulandachten zurückzudrängen und auszusetzen, wo immer dies möglich war.¹² In diesem Zusammenhang gewinnt auch der Oldenburger Kreuzkampf Bedeutung, obwohl er – abweichend vom gesamtkirchlichen Trend – seine Pointe gerade darin hat, daß die oppositionelle Stoßkraft des Unternehmens wohl durch die kirchlichen Amtsträger abgesichert war, seine eigentlichen Träger aber katholische Laien waren. Ohne ihr besonderes Engagement hätte die Sache wohl kaum so mit Erfolg abgeschlossen werden können. Was direkte Aktionen gegen die regierenden Nationalsozialisten betraf, waren die kirchlichen Amtsträger eher zurückhaltend.

So zutreffend nun aber einerseits der Verweis auf das oppositionelle Verhalten der katholischen Kirche zur Reduzierung ihres Einflusses im öffentlichen Erziehungswesen ist, so wenig kann damit schon der Katholizismus gleichsam als die geistige und weltanschauliche Gegenmacht gegen den Nationalsozialismus behauptet werden, wie es gelegentlich auch in den Darstellungen der Vechtaer Forschungsgruppe durchklingt. Die Dinge liegen komplizierter und verlangen eine differenziertere Sicht, die wohl auch bei der weiteren Erforschung des Oldenburger Kreuzkampfes Beachtung finden muß. Sie zielt auf den zunächst merkwürdigen Umstand, daß die kritische Einschätzung der nationalsozialistischen Schulpolitik seitens der katholischen Kirche keineswegs schon identisch war mit einer Ablehnung des Nationalsozialismus als Gesamterscheinung. Da dieser Sachverhalt noch nicht systematisch erarbeitet worden ist, soll er im folgenden jedenfalls schlaglichtartig und soweit für die Oldenburger Ereignisse belangreich näher beleuchtet werden.¹³

Bekanntlich stand die katholische Kirche dem Nationalsozialismus vor 1933 äußerst reserviert gegenüber. Die deutschen Bischöfe hatten die aufkommende politische Kraft ausdrücklich verurteilt und die Unvereinbarkeit von kirchlicher Lehre und Nationalsozialismus autoritativ festgestellt.¹⁴ Selbstverständlich hatten auch die katholischen Erzieher diesen Standpunkt übernommen. Es erstaunt deshalb nicht, daß sich im *Pharus*, einer »Katholische(n) Monatsschrift für Orientierung in der gesamten Pädagogik«, des Jahrgangs 1933 im 1. Heft eine grundsätzliche und einigermaßen kompromißlose Abrechnung mit dem »nationalsozialistischen Schul- und Erziehungsprogramm findet. Ihr Autor¹⁵ J. Güsgens hat sich

12 Einen guten Einblick in die Bemühungen der deutschen Bischöfe gibt die Dokumentation »Stimmen des deutschen Episkopates zur Schulfrage in der Zeit des »Dritten Reiches«« (Mit Kelle und Schwert. Beiträge zum Aufbau und zur Verteidigung des katholischen Erziehungswesens 4), hg. von der *Bischöflichen Arbeitsstelle für Schulen und Erziehung*, Köln 1949.

13 Eine gesonderte Studie über die katholische Religionspädagogik 1933ff ist in Vorbereitung.

14 K. Scholder, *Die Kirchen und das Dritte Reich*, Bd. I, Frankfurt/M./Berlin/Wien 1977, 166.

15 J. Güsgens, *Das nationalsozialistische Schul- und Erziehungsprogramm*, *Pharus* 24/1 (1933) 28-42.

zu diesem Zweck umfassend vertraut gemacht mit *allen damals einschlägigen Quellen*.

Die nationalsozialistischen Erziehungsgrundsätze stellt er ausführlich dar anhand von Hitlers »Mein Kampf«, NSDAP-Parteiprogramm, Schriften von Feder, Rosenberg, Ziegler, Usadel und Stark, Aussagen in der nationalsozialistischen Lehrerzeitung, Verlautbarungen des NSLB (Nationalsozialistischer Lehrerbund), pädagogischen Arbeiten Ernst Kriecks, dessen führende Rolle für die nationalsozialistische Erziehungstheorie er eigens betont. Manches an den nationalsozialistischen Erziehungsgrundsätzen kann Güsgens wohl akzeptieren. Aber schon die Art und Weise seiner Darstellung läßt erkennen, daß er im Grundsatz mit ihnen nicht übereinstimmen kann. Im einzelnen kritisiert er den dem Erziehungsprogramm inhärenten Gedanken des »Staatsabsolutismus« bzw. der »Staatsvergötterung«, die Überbetonung des deutschen (völkischen) Menschen als generellem Erziehungsziel, den Primat der Rasse und den Vorrang der körperlichen Erziehung vor der geistig-seelischen. Für äußerst fragwürdig schätzt er auch den seiner Meinung nach gänzlich ungeklärten Begriff des »positiven Christentums« (Art. 24 des NSDAP-Parteiprogramms) ein. Mit ihm sieht er den Einfluß der Kirchen auf das öffentliche Erziehungsweisen noch keineswegs gesichert. Und endlich macht Güsgens im Nationalsozialismus einen neuen starken Gegner gegen das konfessionelle Schulwesen aus, da dieser ja unmißverständlich die »staatlich-völkisch-weltanschauliche Einheitszwangsschule« propagiere.

Güsgens Resümee lautet: Die nationalsozialistischen Erziehungsgrundsätze wurzeln in der »unchristlichen völkischen Weltanschauung«; die Gegensätze zu ihnen christlicherseits »zu überbrücken, sehe ich keine Möglichkeit«. In dieser Auffassung kann man wohl so etwas wie einen common sense innerhalb der katholischen Erzieherchaft zu Beginn des Jahres 1933 vermuten; dies gilt um so mehr, als der Verfasser sich ausdrücklich in seiner Analyse auf eine päpstliche Erziehungszyklika bezieht.

Aber die Lage änderte sich schnell. Was eben noch aus prinzipiellen Erwägungen als unvereinbar galt, wurde in nur wenigen Monaten ganz mühelos überbrückt. Was ehemals als »unchristlich« gebrandmarkt wurde, wurde nun beinahe enthusiastisch begrüßt. In einem eigenen Editorial »An die Pharusgemeinde« wurde den neuen Verhältnissen auch in emotionaler Hinsicht Rechnung getragen: »März 1933 ist ein neues Deutschland aufgestanden. Damit ist nicht nur ein politisches Geschehen vollzogen worden, das sich immer mehr als wahrhaft große Geschichte ausweist, sondern in den Weihstunden von Potsdam leuchtete gleichzeitig auf ein gewaltiger Um- und Aufbruch unseres gesamten kulturellen Bestandes und Strebens.« Da mag der Pharus nicht abseits stehen. »Aus dem Bewußtsein heraus, daß katholisches Sein und Denken für die starke Gründung und den fruchtbaren Ausbau des neuen Deutschland unentbehrlich sind, und getrieben von der inneren Verpflichtung, sich niemals seinem Volk und dessen Lebensaufgaben versagen zu dürfen, stellt sich der ›Pharus‹ hiermit bewußt und planmäßig, frei und offen, ehrlich und gerade in die Front der neuen deutschen Nationalpädagogik.«¹⁶ Vom 2. Halbband

1933 an beginnt der Pharus nun, sich mit seinen Themen und Artikeln dem neuen Staat anzudienen. Volk, Rasse, Deutschheit, Germanentum, Blut und Boden, Führer und Gefolgschaft, nationalpolitische, völkische und eugenische Erziehung und anderes mehr werden nun zu wichtigen Bezugspunkten der pädagogischen Reflexion in einem eindeutig zustimmenden Sinne zum nationalsozialistischen »Aufbruch«. Ernst Krieck – eben noch grundsätzlich abgewiesen – wird nun zu einem der am meisten zitierten Pädagogen. Die Autoren geben sich alle erdenkliche Mühe, christlichen mit völkisch-nationalsozialistischem Geist zu versöhnen und im pädagogischen Geschäft direkt miteinander zu vermitteln.

Äußere Ursache für den überraschenden Gesinnungswandel war der Abschluß des Reichskonkordats (Juli 1933), das der katholischen Kirche u. a. auf dem Gebiet religiöser Erziehung im öffentlichen Schulwesen lange schon vorgebrachte Forderungen zu erfüllen schien. Innerlich dürfte er schon länger vorbereitet gewesen sein. Der Nationalsozialismus war mit dem Konkordatsabschluß zugleich für die katholische Kirche gleichsam hoffähig geworden, was auch in kirchlich-pädagogischen Zeitschriften seinen unmittelbaren Niederschlag fand. Von erheblicher Bedeutung war dabei, daß die Religionspädagogik durch das Konkordat selbst geradezu zum politischen Arrangement verpflichtet wurde. Art. 21 bestimmt nämlich ausdrücklich: »Im Religionsunterricht wird die Erziehung zu vaterländischem, staatsbürgerlichem und sozialem Pflichtbewußtsein aus dem Geiste des christlichen Glaubens- und Sittengesetzes mit besonderem Nachdruck gepflegt werden, wie es im gesamten übrigen Unterricht geschieht.«¹⁷

Natürlich wird in dieser Bestimmung allgemein formuliert. Aber nach Lage der Dinge konnte sie nur als Verpflichtung verstanden werden, dem nationalsozialistischen Staat ideologische Anerkennung zu zollen. Nicht anders wurde sie von Religionspädagogen damals aufgefaßt. Der Satz wurde – viel zitiert – zum Ausgangspunkt und zur Legitimationsinstanz für religionspädagogische Aktivitäten und Publikationen mit der Bemühung, eine möglichst enge Verbindung zwischen Katholizismus und Nationalsozialismus herzustellen. So schwenkte das bis Herbst 1933 politisch recht zurückhaltende katechetische Zentral- und Traditionsblatt der katholischen Kirche in Deutschland, die »Katechetischen Blätter«, zum Ende des Jahres auf den neuen Kurs ein.¹⁸ 1934 wird die Zeitschrift deutlicher, wenn etwa mit direkter Berufung auf Art. 21 den Religionspädagogen empfohlen wird, Heilige den Schülern auch als »Heldengestalten und große Führerpersönlichkeiten unserer Kirche« darzustellen.¹⁹ Die Kon-

17 W. Weber, Die deutschen Konkordate und Kirchenverträge der Gegenwart, Göttingen 1962, 23f.

18 Vgl. etwa den Beitrag von A. Simon, Das Totalitätsprinzip und die katholische Religionspädagogik, KatBl 59 (1933) 385-395.

19 A. Lehmann, Pflege der Heiligenverehrung im Religionsunterricht, KatBl 60 (1934) 385.

kordatsbestimmung war dann auch der Anstoß für den Deutschen Katechetenverein im Bistum Berlin, einen Kurs abzuhalten zum Thema »Nationale Erziehung und Religionsunterricht«. Dessen Ergebnisse aufnehmend und weiterführend hat Anton Stonner dann ein Buch gleichen Titels vorgelegt, dessen politische Instrumentalisierung im Sinne des Nationalsozialismus auf der Hand liegt. Seine gesamtkirchliche Bedeutung gewinnt es dadurch, daß es mit dem Imprimatur des Regensburger Generalvikars sowie einem zustimmenden Vorwort des 1. Vorsitzenden des Deutschen Katechetenvereins ausgestattet ist.²⁰

Gegenüber mancherlei anderen Bemühungen der damaligen Zeit, Christentum und Nationalsozialismus miteinander zu verflechten, bleibt es allerdings eine Eigentümlichkeit der katholischen Religionspädagogik, daß sie keinerlei Abstriche an der katholischen Lehre zugelassen hat. Sonst aber sieht man viele Gemeinsamkeiten: Totalitätsprinzip, Autorität, Führerprinzip, Dienst- und Opferbereitschaft, Gehorsam und anderes mehr. Außerdem wird emsig an der These gearbeitet, daß der Katholizismus seit der Christianisierung der Germanen gleichsam wesenhaft mit dem deutschen Volk und seinen germanischen Traditionen verbunden sei. Und schließlich hat man auch gemeinsame Feinde: Aufklärung, Liberalismus, Individualismus, Bolschewismus.

Die hier sichtbar werdende ideologische Zustimmung scheint nun doch von grundsätzlicherer Natur gewesen zu sein; denn sie blieb – begrenzt durch die kirchliche Lehre und durch kritische Vorbehalte im einzelnen – auch noch bestehen, nachdem bereits hinreichend erkennbar war, daß die Nationalsozialisten einen scharf antikirchlichen Kurs auf schulpolitischem Gebiet eingeschlagen hatten. Wie Zeitschriften²¹ und auch kirchenamtliche Verlautbarungen²² ausweisen, hatte auch nach den negativen Erfahrungen über Jahre hin die Idee kaum etwas von ihrer Anziehungskraft eingebüßt, religiöse Erziehung im Rahmen der völkischen zu verorten und mit ihr zu verschmelzen. Die negativen Erfahrungen lastete man behördlicher Willkür sowie den neuheidnischen Aktivitäten an, nicht aber dem Nationalsozialismus als Gesamterscheinung.

Von hier aus müßte wohl der Oldenburger Kreuzkampf noch einmal daraufhin überprüft werden, inwiefern er gänzlich eine Besonderheit darstellt oder ob er eben doch auch aus dem Gesamttrend erklärbar ist. Wenn sich nämlich ermitteln ließe, daß es auch in Süddoldenburg in einem noch zu bestimmenden Maße ideologische Affinitäten zum Nationalsozialismus gegeben hat, hätte man z. B. auch eine plausible Antwort dafür, daß

20 A. Stonner, *Nationale Erziehung und Religionsunterricht*, Regensburg 1934; vgl. auch die kurze Darstellung bei F. Rickers, *Religionspädagogen zwischen Kreuz und Hakenkreuz*, in: JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 53–55.

21 Vgl. *Bildung und Erziehung*, Düsseldorf 1934–1937.

22 *Christliche Erziehung im deutschen Volk. Eine Sammelmappe zur Lage und zu den Zeitaufgaben der katholischen Erziehung in Kirche, Schule und Haus*, hg. von der *Bischöflichen Hauptarbeitsstelle für die katholische Aktion in den deutschen Diözesen*, Düsseldorf o.J. (wahrscheinlich 1936).

sich der Widerstand nicht gegen *den* Nationalsozialismus ausgeweitet hat. Immerhin finden sich in der Dokumentation zwei Texte, die einen Zugang zu der Mutmaßung bieten, daß es auch für Katholiken im Süden Oldenburgs jedenfalls für einen gewissen Zeitraum attraktiv war, Katholizismus und Nationalsozialismus existentiell aufeinander zu beziehen. Der erste Text berührt das historische Faktum, daß der Katholische Lehrerverein Oldenburg, in dem immerhin fast alle katholischen Lehrer Südoenburgs organisiert waren, sich aus eigenen Stücken auflöste und als erster unter den Zweigvereinen im Deutschen Reich am 23. April 1933 dem NSLB beitrug.²³ Der andere Text ist ein Telegramm, das das Lehrerkollegium des katholischen Traditionsgymnasiums Antonianum (Vechta) zu Beginn des Schuljahrs 33/34 nach einstimmigem Konferenzbeschluß an den Oldenburger Minister für Kirchen und Schulen richtete; in ihm gaben die Lehrer dem Minister ihrer Ergebenheit und Dienstbereitschaft für die völkische Sache Ausdruck.²⁴

Beide Texte bleiben durch die Vechtaer Forschungsgruppe unkommentiert. Waren die in ihnen dokumentierten Ereignisse nur zufällige Betriebsunfälle? Oder haben sie allgemeineren Aussagewert? Sollten sich in ihnen nicht doch Ansätze für eine differenzierte Analyse des weltanschaulichen Bewußtseins der Südoenburger Katholiken finden? Waren sie die große Ausnahme im politischen Katholizismus jener Jahre? Bei der zentralen Steuerung des gesellschaftlichen Bewußtseins durch die katholische Kirche und seinen jedenfalls damals noch wirksamen Mechanismen erscheint diese Annahme eher unwahrscheinlich.

3.2 Zum anderen aber ist das historische Ereignis in symboldidaktischer Hinsicht²⁵ von religionspädagogischem Interesse. In ebenso eindrucksvoller wie auch für Schüler und Jugendliche leicht zugänglicher Weise beleuchtet es die Bedeutung des Symbols im religiös-politischen Konflikt, seine Macht – aber auch seine Grenze. Über die lokalen Bedingungen hinausweisend dürfte der Kreuzkampf auch jene Jugendlichen motivieren, die zu den Menschen des südoenburgerischen Raums keine unmittelbaren Beziehungen haben. In welcher Richtung die symboldi-

23 Abgedruckt bei *Willenborg*, Schule, 81. – Das Ereignis wird in einem Erinnerungsbericht des damaligen Schriftleiters der »Katholischen Schulzeitung« mitgeteilt. Dieser bezeichnet den Vorgang als »unrühmlich«. »Der Fernstehende versteht nicht, wie sich die Versammlung für die Aufgabe des blühenden Vereinslebens entschließen konnte« (ebd.). Dagegen entsteht in der knappen Erwähnung des Ereignisses durch Willenborg der Eindruck, als sei der Katholische Lehrerverein bereits in diesem Entschluß den Pressionen der Gleichschaltung der Lehrerverbände ausgesetzt gewesen (ebd., 79; *Willenborg*, Schulpolitik, 62). – Der hier berichtete Vorgang gewinnt dadurch an Bedeutung, daß auch aus anderen Regionen Ähnliches vermeldet wird. So konstatiert W. Damberg auch für Westfalen einen »überraschend frühzeitige(n) Anschluß des Katholischen Lehrerverbandes an die neuen Verhältnisse«. Seit Anfang April 1933 sind hier massenhafte Ummeldungen von KLV zum NSLB auf freiwilliger Basis zu verzeichnen (vgl. W. Damberg, Der Kampf um die Schulen in Westfalen 1933-1945, 1986, 39).

24 *Willenborg*, Schule, 82.

25 Zur Symboldidaktik vgl. P. Biehl, Art. Symbole, in: HbRE 1987, 481- 494.

daktische Relevanz des Kreuzkampfes diskutiert und entfaltet werden könnte, soll in einigen Aspekten angedeutet werden.

Zunächst einmal weist das historische Beispiel auf die allgemeine Beobachtung, daß ein religiöses Symbol die Erfahrung rational nicht zugänglicher, transzendenter Wirklichkeit repräsentiert, zu der Menschen einen existentiellen Bezug haben. Das Kreuz steht für göttliche Erlösung – eine Erfahrung, die durch kultische Übung erinnert und befestigt wird und zu ihrer Sicherung des rationalen Diskurses nicht bedarf.²⁶

In dieser allgemeinen Bedeutung, auf die damals in amtlichen und privaten Schreiben unermüdlich verwiesen wurde, erschöpfte sich aber das Kreuzsymbol unter den besonderen historischen Bedingungen ganz offensichtlich nicht. Denn sie erklärt noch kaum die Empörung und die Dynamik jener Widersetzlichkeiten, die der drohende Verlust seiner öffentlichen Repräsentanz tatsächlich ausgelöst hatte. »Kreuz« symbolisierte hier eben auch das spezifische Selbstverständnis einer bestimmten Gesellschaft, nämlich des sogenannten »Oldenburger Münsterlandes« mit dem Zentrum Vechta. In einem Protestschreiben katholischer Arbeiter aus Cloppenburg vom 18.11.1936 hat dies seinen Niederschlag gefunden: »Ein Angriff auf das Kreuz ist gegen das katholische und christliche Volk.«²⁷ Kreuz weist hier auf eine durchgehend vom Katholizismus geprägte soziale Lebensform: »Hinter dem Symbol . . . stand die Vorstellungswelt eines umfassenden Zusammenhangs von Normen und Praktiken des gesellschaftlichen Lebens.«²⁸ Das Kreuz als christliches Zentralsymbol sicherte, integrierte und orientierte eine überwiegend bäuerliche Bevölkerungsgruppe in nahezu allen Beziehungen: politisch, sozial, religiös, ethisch, kulturell.²⁹ Fast die gesamte Bevölkerung bestand »aus praktizierenden Katholiken . . ., für die ein regelmäßiger Gottesdienstbesuch, nicht nur der sonntäglichen Meßfeiern, ebenso selbstverständlich war wie die Integration des einzelnen in die für die jeweiligen berufs-, alters- und geschlechtsspezifischen Sondergruppen zuständigen kirchlichen Vereine. Schon allein dadurch war eine intensive, kontinuierliche Beeinflussung der gesamten Bevölkerung durch die Geistlichkeit unter strikter Einhaltung der Vorgaben des kirchlichen Lehramtes gewährleistet.«³⁰

In diesem Sinne erklärten Einwohner der Gemeinde Lönningen dem Minister Pauly in einem Protestschreiben: »Wir Katholiken des Münsterlan-

26 Dieser Aspekt ist vor allem für *H. Halbfas* wichtig (Das Dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1982; vgl. *ders.*, Was ist Symboldidaktik?, in: JRP 1 [1984], Neukirchen-Vluyn 1985, 86-94); aus ihm zieht der Verfasser die symboldidaktische Konsequenz, daß man Symbole nicht unterrichten kann; »sie wollen erfahren werden« (ebd., 87).

27 Zit. nach. *Kuropka* 1987, 442.

28 *M. Reinhard-Duen*, Religionssoziologische Überlegungen zur Deutung des Kreuzkampfes, in: *Kuropka* 1987, 293.

29 Zur gesellschaftlichen Integrationsfunktion des Symbols vgl. *Biehl*, Art. Symbole, 482.

30 *Reinhard-Duen*, Religionssoziologische Überlegungen, 289.

des sind unter dem Kreuz geboren, unter dem Kreuz erzogen und wollen unter dem Kreuz sterben.« Zwar dürfe man an ihrer nationalen Gesinnung nicht zweifeln; aber für sie komme doch immer noch »zuerst Gott und dann Deutschland«.³¹ Von hier aus wird dann auch verständlich, daß die Delegierten der Gemeinden dem Minister nicht nur unverhohlen anzudrohen wagten, den Erlaß zu ignorieren und also ganz bewußt das Gesetz damit verletzen zu wollen; sie demonstrierten ihm auch ihre Entschlossenheit bis zur letzten Konsequenz: »Das Kreuz hat Anspruch darauf, Tag und Nacht in der Schule zu hängen. Dafür werden wir kämpfen und streiten und es, wenn es sein muß, mit unserem Blute besiegeln!«³² Im Klartext: Gesellschaft und Religion bilden eine untrennbare Einheit; nur von dieser Voraussetzung her wird die Forderung wirklich plausibel. Schließlich hatten auch die Nationalsozialisten begriffen, daß das Kreuz nicht »nur ein totes Bild« war.³³ Die NSDAP-Kreisleitung in Vechta kam zu der schon beinahe resignierenden Einsicht: »Sie ließen sich für ihr Kreuz totschiessen«.³⁴ Der Oldenburger Gauleitung aber dämmerte langsam, »daß es zwecklos ist, den Kampf gegen Symbole zu führen.«³⁵ Die Macht des Symbols, der selbst die Nationalsozialisten weichen mußten, gewinnt hier also ihre eigentliche Dynamik erst aus der spezifischen Verbindung von christlicher (katholischer) Heilslehre und von ihr geprägtem Lebensmilieu. In dieser bestimmten Bedeutung wurde es als heilig, ja geradezu als Tabu empfunden. Seine Infragestellung bedrohte das Selbstverständnis des ganzen gesellschaftlichen Gefüges. Ein großer Teil der Widersetzlichkeiten gegen den Kreuzerlaß bezog sich deshalb verständlicherweise auch unmittelbar auf das Symbol (s.o.): Selbst noch in Gastwirtschaften wurde demonstrativ vor dem Kreuz gebetet; Mädchen und Frauen trugen Kreuze an Halsketten. Erstaunt registriert der Chronist, daß das Kreuz »nun zu höheren Ehren kam als gemeinhin üblich«.³⁶ Die Sache erklärt sich aber einfach aus der latenten Kraft, die das Kreuz als Symbol im katholischen Süddoldenburg immer gehabt hat und die nur jetzt eben in besonderer Weise herausgefordert war. Man kann geradezu sagen, daß erst im Konflikt deutlich wurde, welche Macht das Symbol tatsächlich besaß.

Die Macht des Symbols zeigt sich vor allem in seiner kommunikativen Binnenwirkung. Sie war so unmittelbar, daß sich ohne weitere Absprache und Diskussion, stimuliert lediglich durch einzelne Protestpredigten Geistlicher, eine geschlossene Front gegen die oldenburgische Regierung

31 Zit. nach H. Hachmöller, Der Kreuzkampf in Lönigen, in: *Kuropka* 1987, 143.

32 So die Erklärung einer Delegation aus dem Münsterland am 23.11.1936 vor dem Minister Pauly; zit. nach: *Kuropka* 1983, 81 (der Minister hatte zwischenzeitlich den »Kompromißvorschlag« gemacht, das Kreuz nur während der Religionsstunden aufzustellen).

33 Pauly vor einer Abordnung der Gemeinde Lönigen; zit. nach: *Kuropka* 1983, 82.

34 Zit. nach: *Kuropka* 1983, 100.

35 Brief der Gauleitung an Rosenberg vom 9.1.1937; zit. nach: *Kuropka* 1983, 98f.

36 *Kuropka*, »Das Volk steht auf«, 22.

bildete, die – so die Interpreten des historischen Geschehens – den Charakter einer »Volkserhebung« hatte.

Der Oldenburger Kreuzkampf illustriert geradezu beispielhaft die These Y. Spiegels, daß Symbole »schützen, stärken und trösten« und darin lebenswichtige Bedeutung haben können. Ihre Lebenswichtigkeit werde unter Beweis gestellt, wenn deren »Verschwinden oder deren Veränderung eine Krise hervorruft«.³⁷ Vor allem aber ist der Oldenburger Kreuzkampf ein Lehrbeispiel für die mögliche *politische* Bedeutung *religiöser* Symbole.³⁸ Kritiker abweisend, die den Konflikt primär auf die religiöse Ebene beschränkt sehen wollen (um ihn nicht im Zusammenhang mit politischem Widerstand sehen zu müssen), hat Kuropka in seiner Analyse zu recht die politische Natur der Auseinandersetzung betont; beide Seiten haben sie auch tatsächlich so gesehen, die Katholiken in Süddoldenburg nicht weniger als die regierenden Nationalsozialisten in der Landeshauptstadt.³⁹ Strittig kann dabei nur sein, wie weit oder eng der Bereich des Politischen abzustecken ist.

Das so hervorragend dokumentierte und in verschiedenen Aspekten interpretatorisch aufgefächerte Beispiel kann in exemplarischer Weise auf die Spur bringen, religiöse Symbole nicht nur in ihrer allgemeinen Bedeutung wahrzunehmen, sondern sie auch aus ihrem gesellschaftlichen Kontext heraus zu verstehen – und zwar auch dort, wo diese Beziehungen nicht so klar zutage treten wie hier in der vom Konflikt begünstigten Situation.

3.3 Allerdings zeigt das Fallbeispiel auch, daß die Kraft der Symbole eben durch den sozialen Kontext sehr eingeschränkt sein kann – ein Gesichtspunkt, der in der Symboldidaktik bisher wohl zuwenig Beachtung gefunden hat.

Das Problem der Reichweite von Symbolen kann in Hinblick auf den Kreuzkampf am besten an der Frage erörtert werden, *ob er als Widerstand gegen den Nationalsozialismus* begriffen werden kann. Eine solche Haltung hätte ja seinerzeit den Anforderungen an die christliche Ethik am besten entsprochen: *Das Symbol des Kreuzes stünde dann für politischen Widerstand* (in einem noch genauer zu bestimmenden Sinn). Ein solcher Symbolwert wird nun allerdings von der Forschergruppe um Kuropka nicht behauptet, wenngleich immer wieder einmal direkt vom Widerstand gegen den Nationalsozialismus die Rede ist. In ihrer jeweiligen Abschlußbilanz aber sind die Autoren eher zurückhaltend. So kommt etwa

37 Y. Spiegel, *Glaube wie er leibt und lebt*. Bd. 1. Die Macht der Bilder, München 1984, 27.

38 P. Biehl, *Symbol und Metapher*. Auf dem Wege zu einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache, in: JRP 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 56f. – »Die notwendige Auseinandersetzung mit den Außenweltkonflikten bringt die gesellschaftliche und politische Dimension christlicher Symbole stärker in den Blick« (ebd., 56).

39 Kuropka, »Das Volk steht auf«, 41ff.

M. A. Zumholz in ihrem Beitrag über die Gemeinde Molbergen zu dem Schluß, »daß sich die Bevölkerung . . . weitgehend resistent in bezug auf den Nationalsozialismus erwiesen hat«; sie sei von einer »relativen Immunität gegenüber der nationalsozialistischen Ideologie« bestimmt gewesen.⁴⁰ Vorsichtiger noch urteilt der Herausgeber des Bandes selbst: »Das Oldenburger Münsterland stellt sich in diesem Zusammenhang als Beispiel für Rückzugsgebiete dar, in denen wenigstens teilweise vordiktatorisch/totalitäre Verhältnisse bewahrt werden konnten.«⁴¹

Diese Einschätzung Kuropkas trifft im ganzen zu, bleibt aber in einem besonders charakteristischen Aspekt undeutlicher, als nach der Quellenlage nötig gewesen wäre. Der Verfasser hat zweifellos darin recht, daß es den Süddoldenburgern darum ging, ihre vom Katholizismus geprägte Lebensweise gegen den totalen Anspruch des Nationalsozialismus zu behaupten, und daß sie darin auch erfolgreich waren. Aber führte sie dieses Bemühen auch schon in den Gegensatz zum Nationalsozialismus selbst? Diese Frage wird von Kuropka nicht scharf genug gestellt, was zur Folge hat, daß auch seine Antwort ungenau ausfällt. Einerseits möchte er sie rund heraus bejahen, um nämlich auch – woran ihm besonders liegt – den prinzipiellen Gegensatz von Katholizismus und Nationalsozialismus behaupten zu können; andererseits weiß er natürlich, daß von einem qualifizierten politischen Vorgehen im Zusammenhang grundlegender Ideologiekritik nicht die Rede sein kann. Die Unklarheit der Deutung Kuropkas entsteht vor allem aus der unzureichenden Unterscheidung von Nationalsozialismus einerseits und völkischer bzw. deutschgläubiger Religiosität im Sinne Rosenbergs andererseits. Beide waren eben nicht einfach identisch, weder bei den Nationalsozialisten selbst noch im Blickfeld der mancherlei Kontrahenten. Man konnte guter Nationalsozialist sein, ohne im dezidierten Sinn Anhänger Rosenbergs oder einer anderen deutschgläu-

40 Der Kreuzkampf in Dinklage, in: *Kuropka* 1987, 127f.

41 *Kuropka*, »Das Volk steht auf«, 55. – Damit ist der Herausgeber wohl von einer früher vertretenen Position abgerückt, in der er über eine weitgefächerte Differenzierung des Widerstandsbegriffs diesen für den Oldenburger Kreuzkampf zu reklamieren versucht hatte (*J. Kuropka*, Was ist eigentlich »Widerstand«?, in: *Kuropka* 1983, 9–11). Diese Diskussion hat er 1987 nicht wieder aufgenommen. Es wäre allerdings sehr interessant gewesen zu erfahren, wie Kuropka sich mit der oben zitierten Bewertung im Zusammenhang der derzeit breit angelegten Widerstandsdebatte eingeordnet hätte. Vgl. dazu *J. Schmäddeke* und *P. Steinbach* (Hg.), *Der Widerstand gegen den Nationalsozialismus. Die deutsche Gesellschaft und der Widerstand gegen Hitler*, München 1985, bes. den Beitrag von *G. van Norden*, *Zwischen Kooperation und Teilwiderstand: Die Rolle der Kirchen und Konfessionen – Ein Überblick über Forschungspositionen*, ebd., 227–239. – Letztlich bleibt unklar, warum Kuropka im Zusammenhang relativer Immunität des katholischen Lebensmilieus gegen den totalen Anspruch immer wieder den Begriff »Widerstand gegen den Nationalsozialismus« benutzt, obgleich er doch um seine außerordentlichen Definitionsschwierigkeiten weiß. Vgl. dazu auch den Beitrag: *Ders.*, *Widerstand gegen den Nationalsozialismus in Münster. Neuere Forschungen zu einigen Problemfeldern*, *WestZs* 137 (1987) 159–182. Wie es scheint, sieht er »Widerstand« hier vornehmlich realisiert in den Beharrungs- und Widerstandskräfte(n) bestimmter sozialer Milieus, in denen der Nationalsozialismus mit seinem totalen Anspruch nicht wirklich Fuß fassen konnte (ebd., 162).

bigen Richtung sein zu müssen.⁴² Die besondere Lage in Oldenburg bestand ja darin, daß die regierenden Nationalsozialisten im vollen Bewußtsein dieser Differenz⁴³ den Rosenbergschen »Mythus« als *die nationalsozialistische Ideologie schlechthin* durchsetzen wollten (z. B. in den Schulen) und damit ganz unmittelbar auf den Lebensnerv der weltanschaulichen Ansprüche des Katholizismus trafen. Dieses »Neuheidentum« – wie es damals allgemein wegen seiner scharf antichristlichen Orientierung hieß – war deshalb zu bekämpfen und war im übrigen die eigentliche Front nahezu aller Christen, der »Bekennenden« nicht weniger als der »Deutschen«⁴⁴, selbst noch der radikalen Deutschen Christen in Thüringen, die sonst mit äußerster Sympathie auf Rosenberg und ihm Gleichgesinnte blickten.⁴⁵

So trägt der Kreuzkampf in erster Linie alle Anzeichen eines religiös intendierten Weltanschauungskampfes (einschließlich deren politischer Implikationen). Hier trafen zwei weltanschauliche Positionen aufeinander, die sich mit ihrem totalen, freilich sehr unterschiedlich verstandenen Anspruch auf die Menschen eines bestimmten Lebenskreises prinzipiell ausschlossen. Nur aus dieser äußersten Zuspitzung des weltanschaulichen Gegensatzes wird die ganze Krise überhaupt verständlich. Dafür spricht auch, daß die Widersetzlichkeiten – von einzelnen Ausnahmen abgesehen, in denen weiterhin und charakteristischerweise spezifische Forderungen des katholischen Lebensmilieus verfolgt wurden – eingestellt wurden, nachdem die alten Verhältnisse wiederhergestellt waren. Sie wuchsen sich jedenfalls nicht zur prinzipiellen Gegnerschaft gegenüber dem Nationalsozialismus aus, was ja immerhin nahegelegen hätte! Der Symbolgehalt des Kreuzes in dieser spezifischen Situation des katholischen Milieus deckte eben genau sie nicht mehr, schloß sie eher aus. Mit den nationalsozialistischen Regierungen mochte man sich offensichtlich wohl (oder übel – aber immerhin) arrangieren. Diese Möglichkeit wuchs der südoldenburgischen Bevölkerung zu aus dem besonderen katholischen Lebensmilieu, das M. A. Zumholz wie folgt wohl treffend am Bei-

42 Das gilt vor allem für Hitler selbst! Er hatte sich schon frühzeitig von den Bewegungen einer völkischen Religiosität abgesetzt; vgl. Scholder, Die Kirchen und das Dritte Reich, 93ff. 310ff. – Auch K. -J. Lesch veranschlagt die Differenz nicht weit genug, wenn er betont, »daß die Nationalsozialistische Partei nicht immer uneingeschränkt hinter der neuheidnischen Bewegung stand« (Kreuz und Hakenkreuz). Der weltanschauliche Hintergrund des Kreuzkampfes, in: Kuropka 1987, 272).

43 Das geht deutlich aus einer Rede Paulys am 27.5.1935 in Cloppenburg hervor, wo es u. a. heißt: »Wir müssen doch nun vernünftig sein und wissen, daß Rosenberg sehr wohl religiös abgelehnt werden kann, aber doch andererseits vermieden werden muß, daß daraus nun der Schluß gezogen wird, daß etwa die ganze nationalsozialistische Bewegung so ist ... Rosenberg kann also religiös kritisch behandelt werden. Wir haben auch nicht eingegriffen, wenn er religiös kritisch behandelt wurde. Das wissen doch alle. Aber es darf nun nicht so weit kommen, daß man einfach sagt: Solange Rosenberg in der Bewegung ist, gefällt uns die ganze Sache nicht« (zit. nach: Kuropka 1983, 51f.).

44 Vgl. dazu H. Prolingheuer, Wir sind in die Irre gegangen. Die Schuld der Kirche unter dem Hakenkreuz, Köln 1987, 39ff.

45 Vgl. Rickers, Religionspädagogen, 50.

spiel der Gemeinde Molbergen beschreibt: »So war die Mehrheit der Bauern in ihrer Grundhaltung unpolitisch und konservativ, dabei loyal gegenüber kirchlichen und staatlichen Autoritäten. Bei politischen Wahlentscheidungen war die Konfession der bestimmende Faktor. Bürgermeister und Dorfpfarrer waren Repräsentanten des Zentrums, einer Partei, die die Interessen der deutschen Katholiken vertrat.«⁴⁶

Den führenden Geistlichen könnte die Bevölkerung dann auch in der Möglichkeit gefolgt sein, *unter der Priorität des katholischen Glaubens* diesen mit dem *Nationalsozialismus als Form staatlicher Ordnung* zu versöhnen. Beispielhaft ist die durchaus mögliche Verbindung von Nationalsozialismus und Katholizismus ablesbar an der Einstellung des Münsteraner Bischofs, Clemens August Graf von Galen, der damals auch für das Oldenburger Münsterland zuständig war und sich ihm aufgrund seiner Herkunft besonders verbunden gefühlt hatte. Trotz erheblicher Vorbehalte gegen einzelne Aktionen der Nationalsozialisten hat er bis 1945 an seiner Loyalität dem nationalsozialistischen Staat gegenüber nie einen Zweifel aufkommen lassen.⁴⁷ »Treu deutsch sind wir – wir sind auch treu katholisch«⁴⁸ – mit diesem ausdrücklich nicht als Gegensatz empfundenen Predigtslogan von 1934 hatte er die Richtung wohl auch für die katholische Lebensart im Süden des Oldenburger Landes vorgegeben. Sie bereitete ganz gewiß nicht den Boden, von dem aus das menschenverachtende System des Nationalsozialismus einer grundsätzlichen Kritik hätte unterzogen werden können – als der notwendigen Voraussetzung wirklich qualifizierten politisch-oppositionellen Handelns. Bis zu diesem Punkt haben Kuropka und sein Team ihre Analyse allerdings nicht ausgezogen. Sie waren weniger an einem möglichen Versagen der Akteure des Kreuzkampfes und damit des politischen Katholizismus als solchem interessiert, haben nicht einmal scharf genug danach gefragt, sondern an der Demonstration seiner Kraft. Ein differenzierteres Bild aber wäre möglich gewesen, wenn man hartnäckiger als geschehen auch nach den politischen Implikationen des katholischen Lebensmilieus, ihre möglichen strukturellen Verbindungen zum Nationalsozialismus methodisch unterstellend, geforscht hätte. Ohne diese, als grundsätzliches methodologisches Problem zu fassende kritische Rückversicherung leistet die Vechtaer Forschergruppe dem Eindruck Vorschub, als werde doch bei allen gemachten Einschränkungen ein Stück christlicher Heldengeschichte – einen bestimmten Traditionsstrang der Erforschung christlichen Verhaltens in je-

46 M.A. Zumholz, »Nein, Herr Minister, das machen wir nicht mit«, in: Kuropka 1987, 113.

47 Dazu H. Hinxlage, Clemens August Graf von Galen und das Oldenburger Münsterland, in: Kuropka 1987, 232-253. – Die Arbeit ist von dem sichtlichen Bemühen bestimmt, das Andenken des berühmten Bischofs durch seine Vergangenheit nicht allzusehr zu belasten.

48 S. Rahner u.a., »Treu deutsch sind wir – wir sind auch treu katholisch«. Kardinal Galen und das Dritte Reich, Münster 1987, 87.

ner düsteren Zeit fortsetzend – zur weltanschaulichen Befestigung der Menschen heute erzählt.⁴⁹

3.4 Das symboltheoretisch ermittelte Ergebnis, daß der Kampf um das Kreuz auch ein Kampf um die eigene Identität war und nur in diesem Sinne sich als Widerlager gegen den totalen Anspruch des Nationalsozialismus verstehen läßt, leitet unmittelbar zum dritten religionspädagogisch relevanten Sachverhalt über. Denn es legt zugleich ein aktuelles Interesse am historischen Thema offen, das in öffentlichkeitsdidaktischer Hinsicht besonders instruktiv vermittelt erscheint. So war zweifellos in der Aufarbeitung des historischen Sachverhalts mit intendiert, dem Oldenburger Münsterländer der Gegenwart die günstige Möglichkeit zu bieten, sich seiner auch heute noch bestehenden besonderen Lebensart historisch zu vergewissern. Darauf weist auch der erste Ansatz zum Forschungsunternehmen hin, nämlich zum 50. Jahrestag des Kreuzkampfes die historischen Hintergründe für eine *öffentliche Ausstellung im Museumsdorf Cloppenburg* zu erarbeiten.

Das besondere Interesse am historischen Thema sowie seine öffentlichkeitsdidaktische Präsentation sind allerdings nicht unmittelbar zugänglich. Das hängt damit zusammen, daß dem Sammelband keine wissenschaftstheoretische Reflexion beigegeben ist, der man die leitenden Prinzipien der Forschungsarbeit entnehmen könnte. Aber es gibt doch eine Reihe von Indikatoren, die darauf hindeuten, daß ein wohl wesentliches Anliegen des Unternehmens darin besteht, am historischen Beispiel zur Sicherung des katholischen Lebensmilieus in einer Zeit beizutragen, in der auch dieses durch den rasant sich entwickelnden Säkularisierungstrend gefährdet erscheint. Das Bewußtsein, Mitglied eines gesellschaftlichen Lebenskreises zu sein, das in bedrängter Zeit den Nationalsozialisten getrotzt hat, mag für den einzelnen Trost und Stärkung des Selbstbewußtseins bedeuten. Mag sein, daß auch eine kämpferische Note mit einfließt: So wie wir es damals geschafft haben, uns den unchristlichen Zeitströmungen entgegenzustellen, so werden wir es heute wieder schaffen. Auf den öffentlichkeitsdidaktischen Zusammenhang des kirchenhistorischen Ereignisses weisen einmal die hochinteressante Geschichte seiner

49 Nun räumt freilich auch Kuropka ein, daß die münsterländischen Bauern und ihre Geistlichkeit keine politische Alternative zum Nationalsozialismus gewußt hätten; daraus dürfte man aber nicht die Behauptung herleiten, ihnen habe die »Grundlage« zur Kritik des Regimes gefehlt. Sie hätten ja immerhin allgemeine politische Forderungen wie Versammlungsfreiheit, Demonstrationsrecht und andere Grundrechte wahrgenommen. Wegen der zunehmenden Brutalität des Regimes hätten sie diese aber nicht weiterverfolgt. – Diese Argumentation trägt deutlich apologetische Züge. Sie suggeriert so etwas wie eine gesinnungsmäßige demokratische Alternative. Diese aber läßt sich aus dem vorgebrachten Quellenmaterial nun wirklich nicht belegen! Und was die in Anspruch genommenen Grundrechte angeht, so beziehen sie sich ausschließlich auf das eigene Interesse und werden gerade nicht als allgemeine politische Forderungen erhoben. Man darf also sehr wohl fragen, ob der politische Katholizismus die Grundlagen zur Kritik des Regimes in sich barg oder nicht. Wie es scheint, besaß er sie nicht.

jährlichen Gedenktage⁵⁰, zum anderen die im Vorwort hergestellten aktuellen Bezüge zum Kreuzkampf⁵¹ sowie letztlich auch die Gesamtpräsentation des Bandes.

Gedenktage zur Erinnerung des historischen Ereignisses wurden alljährlich seit 1945 abgehalten, verbunden mit einer vom »apostolischen Männerbund« organisierten Wallfahrt nach Bethen, dem einzigen Wallfahrtsort im Oldenburger Land. Gleichbleibende Teile solcher Gedenktage waren einmal die Darstellung des Geschehens selbst, zum anderen die daraus zu ziehende Bestärkung im christlichen Glauben, dann aber immer wieder auch die Herausstellung eines aktuellen Themas, das zum historischen Beispiel strukturell in Beziehung gesetzt werden konnte. So wurde der historische Rückbezug bis Mitte der sechziger Jahre überwiegend in Anspruch genommen zur Abwehr von Schmutz und Schund in Illustrierten und Filmen, »die die christliche Geisteshaltung untergraben«. Wie damals, so wollte man jetzt den Kampf aufnehmen »gegen den Antichristen«, »gegen den Geist des Materialismus . . . , der das Ideelle und Religiöse im Menschen zu ersticken drohe«, gegen »die Schlammflut der Erotik in der Bildpresse«.⁵²

Allgemein gefaßt ging es hier also um die Abwehr von gesellschaftlichen Erscheinungen (wie immer man sie aus einer anderen Warte auch beurteilen mag), die Identität und Lebensmilieu des Oldenburger Münsterlandes nach dem Empfinden seiner Bewohner zu gefährden schienen. Das wurde noch deutlicher in den Gedenkjahren 1965-1968, in denen das historische Geschehen unmittelbar instrumentalisiert wurde im Kampf gegen die Gemeinschaftsschule zu Lasten des konfessionellen Schulwesens.⁵³

Nicht bei allen Gedenktagen wurde eine gesellschaftspolitische Front aufgerissen, zumal nicht immer mit gleich intensivem Engagement. Von 1984 an soll der Gedenktag vor allem der »Rückbesinnung auf den Glauben« dienen. Diese Intention ist wohl auf dem Hintergrund zu sehen, daß die Substanz des christlichen Glaubens heute allgemein gefährdet ist, seine Gefährdung aber besonders empfindlich dort registriert wird, wo er als Ferment einer gesellschaftlichen Integration fungiert. In die Abwehr dieser Bedrohung mag sich das Unternehmen der Forschergruppe um J. Kuropka am besten einreihen. Aber wo immer bei den Gedenktagen auch der besondere Akzent lag, immer ging es um den Versuch, »eine be-

50 *Hachmöller*, 50 Jahre Gedenken, 388-396. – Der Beitrag ist in quellenmäßiger Hinsicht nicht ganz unproblematisch; denn sein eigentlicher Untersuchungsgegenstand ist die Presseberichterstattung über die Gedenktage. Presseberichte müssen aber in diesem Fall als Sekundärquellen gelten. Eigentlich hätten die Akten selbst, also Programme, Reden, Predigten, kirchenamtliche Verlautbarungen und dergleichen, eingesehen werden müssen. Aber der allgemeine Trend in der Gestaltung der Gedenktage wird sich auch in den Presseberichten zutreffend widerspiegeln.

51 *Kuropka*, »Das Volk steht auf«, 11f.

52 *Hachmöller*, 50 Jahre Gedenken, 390.

53 Dies war u.a. schon die Intention von *J. Göken*, *Der Kampf um das Kreuz in der Schule*, Osnabrück 1947 gewesen (vgl. *Hachmöller*, ebd., 392).

stimmte münsterländisch-oldenburgische Identität gegenüber dem Zeitgeist durchzusetzen, eine Identität, die sich immer am katholischen Glauben orientiert hat.«⁵⁴

Dieser letzte Satz des darstellenden Teils des Bandes hätte ihm auch gleichsam als Motto vorangestellt werden können. Natürlich gibt es respektable wissenschaftliche Gründe zu seiner Publizierung, zumal das historische Ereignis bis zu seinem 50. Gedenktag noch immer nicht die ihm gebührende Würdigung erfahren hatte. Aber die eigentliche Motivation zur Erforschung geht eben doch über das »rein« wissenschaftliche Interesse hinaus. Das wird auch durch das Vorwort des Herausgebers bestätigt, in dem er den historischen Kreuzkampf in den Zusammenhang moderner Kreuzkämpfe stellt. Einmal weist er auf Ereignisse in Polen im Jahre 1984 hin: Presseberichten zufolge hätten sich Schüler in einer polnischen Stadt dem Versuch der Behörden widersetzt, aus den allgemeinbildenden Schulen alle Kreuze zu entfernen; dabei sei ein prinzipieller Konflikt zwischen Kirche und dem »kommunistischen Kriegsrecht-Regime« sichtbar geworden. Kein Zweifel: Der hier avisierte Vergleich ist äußerst problematisch; denn er hebt auf dem Hintergrund einer bekannten Totalitarismus-Theorie das »kommunistische Kriegsrecht-Regime« auf eine Stufe mit dem Nationalsozialismus. Aber in diesem Punkt liegt wohl nicht der eigentliche Aspekt des Vergleichs. Allen voran geht es dem Herausgeber wohl am meisten darum, die im katholischen Glauben begründete Standhaftigkeit bei der Verteidigung des Kreuzes zur Geltung zu bringen.

Diese Intention wird noch deutlicher im zweiten aktuellen Bezug. Denn hier hebt der Herausgeber ab auf eine 1985 geführte Auseinandersetzung im Rat der Stadt Münster um die Beibehaltung der Kreuze in öffentlichen Gebäuden; die Fraktion der Grünen hatte es als »Verletzung persönlicher, politischer und religiöser Überzeugungen« angesehen, wenn der Oberbürgermeister und die Mitglieder des Rats vor dem Kreuz verpflichtet würden. Hier mag man dem Verfasser noch weniger unterstellen, Grüne und Nationalsozialisten auf eine Ebene stellen zu wollen (obschon er sich gegen dieses Mißverständnis nicht hinreichend abgesichert hat!). Vielmehr wird es ihm auch mit diesem Vergleich darum gehen aufzuzeigen, wie entschieden die Mitglieder eines bestimmten gesellschaftlichen und politischen Katholizismus aufzubegehren in der Lage sind, wenn ihre besondere Lebensart und die sie tragenden Symbole bedroht erscheinen. Dabei ist interessant zu beobachten, wie selbstverständlich in dieser Argumentation vorausgesetzt ist, daß die nur historisch begründete Prägung eines Landstrichs auch unter veränderten politischen Bedingungen als die entscheidende Größe zu bewahren ist. Es kommt kaum in den Blick, daß sich die politischen Gewichte in den letzten Jahrzehnten auch in traditionell katholisch geprägten Gebieten z. T. beträchtlich in Richtung auf plurale Gesellschaftsverhältnisse verschoben haben und nun in der Tat die

54 Hachmöller, ebd., 396.

allgemeine Gültigkeit herkömmlicher Symbole zunehmend zum Problem werden lassen.

Auch die äußere Gestaltung des Sammelbandes trägt zu dem Eindruck bei, daß das Forschungsunternehmen darin eine wichtige Zielbestimmung verfolgt, die Identität des gegenwärtigen gesellschaftlichen Katholizismus im Oldenburger Münsterland sichern zu helfen. Er ist auffallend üppiger und repräsentativer ausgestattet in Druck und Einband, als bei einer wissenschaftlichen Spezialpublikation dieser Art zu erwarten gewesen wäre. Darin kommt nicht nur das gut verstehbare Interesse örtlicher Institutionen an Themen der Lokalgeschichte zum Ausdruck, die das Gesamtunternehmen wohl finanziell wesentlich mit getragen haben, sondern eben auch ein bestimmtes Selbstbewußtsein. Eine Art Signalwirkung in diesem Sinn kann man auch der graphischen Buchumschlaggestaltung entnehmen; dargestellt wird eine die ganze Vorderseite ausfüllende, auf eine bestimmte Richtung hin orientierte Menschenmenge, über der ein sie symbolisch integrierendes, mit kräftigem breiten Pinselstrich gemaltes blutrotes Kreuz geschlagen ist.

Die Berechtigung, Geschichte aus lokalem Selbstverständnis und lokalem Selbstbewußtsein aufzuarbeiten, steht hier natürlich außer Frage. In einem so angelegten hermeneutischen Prozeß können Eigentümlichkeiten und besondere Empfindlichkeiten eines bestimmten Ereignisses aufgedeckt werden, die bei globaler Betrachtungsweise oder durch Forscher eines anderen Lebenszusammenhangs überhaupt nicht sichtbar und verstehbar gemacht werden könnten.

Aber dieser methodische Ansatz ist auch nicht ohne Gefahr, weil er dazu neigt, die Aufarbeitung von Geschichte zu instrumentalisieren für die Selbstbehauptung des eigenen weltanschaulichen Standpunkts, und damit zugleich das Blickfeld verengt. In dieser Richtung wären auch Fragen an die Vechtaer Forschungsgruppe zu richten. Ganz im Vordergrund ihrer Arbeit steht der (berechtigt herausgestellte) Triumph von 1936 über die Nationalsozialisten. Er suggeriert eine antinationalsozialistische Gesamthaltung der Bevölkerung. Aber bestand sie tatsächlich? Müßte nicht jedenfalls differenziert werden? Gab es nicht auch viele Gemeinsamkeiten zwischen Katholiken und Nationalsozialisten? Und wie standen sie zu den (KZ-)Opfern dieser Zeit, den Juden, Homosexuellen, Sinti, Kommunisten und Sozialdemokraten? Sahen sie im Verlust »ihres« Kreuzes auch das Kreuz der anderen? Wie stand man zum »Führer« selbst und zur obersten Führungsriege der Nationalsozialisten? Waren sie mit den – sich eventuell mißliebig gemachten – örtlichen »Führern« bereits diskreditiert? Wie hatte man sich 1938 in der Reichspogromnacht verhalten? Und wie standen die katholischen Bauern Südoldenburgs zum »großen«, von den Nationalsozialisten angezettelten »vaterländischen Krieg«?

Es könnte sein, daß im Südoldenburger Katholizismus alles ganz anders war als im Katholizismus des »Deutschen Reiches« sonst, so daß sich die

Fragen erübrigten. Aber eine solche Unterschiedlichkeit müßte erst nachgewiesen werden.

»Zur Sache – das Kreuz« ist – das Umschlagbild macht es deutlich – in erster Linie ein Buch des Triumphes und das Spiegelbild einer triumphierenden Kirche, aber nur ansatzweise ein Buch auch selbstkritischer Erinnerung. Beide Intentionen sind wohl gut miteinander zu vereinbaren. Aber ohne den vorbehaltlosen kritischen Rückblick auf die Bewährung der eigenen Lebensart in bedrängter Zeit besteht die Gefahr, daß es nicht zu jenem Lernprozeß am historischen Material kommt, der ihre gegenwärtige Verfassung fortentwickeln hilft und vor Stagnation und bloßer Selbstbehauptung bewahrt.⁵⁵

Abstract

In 1936 the then ruling Nationalsocialists in the state of Oldenburg (one of the smaller German states) passed order that all religious symbols had to be removed from all public buildings. Especially the catholic part of the population in the southern parts of the state fought against this order (the so-called »Kreuzkampf« = »fight for the cross«) on a broad basis with the result that the order had to be withdrawn. A study group under the leadership of J. Kuropka now re-studied and documented these events.

Seen from the aspect of Religious Education the study has a threefold meaning: a) it is an important contribution to the history of Religious Education, b) it offers an example for the teaching of the meaning and relevance of symbols, c) it offers an example for teaching public issues. The study follows up these three aspects in detail. In doing this, the authors more than necessary let the interests of a local catholic life milieu in a rural area be the ruling paradigm of their work. Therefore the results can only be of limited value for a more general evidence.

55 Ein interessanter Ansatz für die selbstkritische Rückfrage findet sich in der Fragestellung, die der derzeit residierende Paderborner Erzbischof zum Verhalten der katholischen Kirche im »Dritten Reich« aufgeworfen hat (vgl. J.J. Degenhardt, Die katholische Kirche in Deutschland und der Nationalsozialismus, ThGl 78 [1988] 183-200).

Karl Dienst

Tendenzen der neueren katholischen Religionspädagogik im Spiegel der »Religionspädagogischen Beiträge«

1 Ursprung und Umfeld der »Religionspädagogischen Beiträge«¹

1.1 Zur Trägerschaft der RpB

»Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten (AKK)«, so lautet der Untertitel der RpB. Als Organ dieses 1968 erfolgten Zusammenschlusses zur Förderung der »wissenschaftlichen Kooperation der Mitglieder« wollen sie »ein Forum für den Austausch jener sein, die das Fach Religionspädagogik/Katechetik in Forschung und Lehre zu vertreten haben«², ein »Publikationsort der (nicht nur katholischen) Religionspädagogik«.³ Beim Kongreß der AKK 1974 in Leihershofen bei Augsburg angeregt, erschienen seit 1978 unter der umsichtigen Schriftleitung von *Hans Zirker* bis 1987 20 Bände.⁴

Im Vordergrund stehen thematisch gebundene Hefte: Bibeldidaktik (1/1978); Religiöse Erfahrung (2/1978); Religiöses Lernen (4/1979); Bild/Text (5/1980); Pluralismus (6/1980); Berufsschule/Arbeitswelt (9/1982); Didaktik der Kirchengeschichte (10/1982); Kirche und Arbeiter (11/1983); Religionsbücher – Sekundarstufe I (13/1984); Jugend (14/1984); Die »neuen Medien« (15/1985); Spiritualität (16/1985); Veröffentlichungen 1980–1985 (17/1986); Religionsbücher – Grundschule (18/1986); Überlieferung des Glaubens (19/1987); Katechismen (20/1987). Die Beiträge 3/1979, 7+8/1981 und 12/1983 sind Hefte mit offener Thematik.

1.2 Zielvorstellungen der RpB

Im Vorwort zu Heft 1 umreißt *Günter Stachel* als Vorsitzender der AKK und Promotor der RpB den Ort der »Wissenschaftlichen Zeitschrift«: Sie soll »den Stand der katholischen Religionspädagogik/Katechetik repräsentieren und die Forschung in dieser Disziplin anregen (1/1978, 1); die »Verstehensfähigkeit und die Bedürfnisse der Basis und die Zielsetzungen und Verlautbarungen der Verwaltung« sind »mitzubedenken und aufzuarbeiten«, sind aber keine letzten Normen (20/1987, 3). Die feh-

1 Zitiert: RpB mit Heft-Nr., Jahres- und Seitenzahl.

2 *G. Stachel*, RpB 20/1987, 3.

3 *H. Zirker*, ebd., 2.

4 Ab Heft 21/88 ist H.A. Zwergel der Schriftleiter (s.u.).

lende Verlagsbindung soll Unabhängigkeit sichern helfen. Der Bezug der Zeitschrift zur Arbeit der AKK zeigt sich auch darin, daß die RpB auch deren Kongresse dokumentieren und auswerten. Zirkers Option lautet: »Die Religionspädagogik möge sich in den RpB als eine Wissenschaft vorstellen, der weniger an globalen Entwürfen und Verteidigungen grundsätzlicher Positionen als an sorgfältigen Untersuchungen begrenzter Gegenstände liegt. Selbstverständlich ist sie auch dabei unumgänglich genötigt, immer wieder ihre hermeneutischen Voraussetzungen, ihre bildungstheoretischen Absichten und ihre praktischen Folgen zu reflektieren. Die wissenschaftliche Leistungskraft der Religionspädagogik, gerade in ihrer Nähe zu den Disziplinen der Systematischen Theologie, wird jedoch durch detaillierte Analysen nicht geschwächt, sondern bekräftigt« (20/1987, 2).

1.3 Zur religionspädagogischen Situation beim Entstehen der RpB

1.3.1 Im Kontext der »materialkerygmatischen« Neuorientierung der Nachkriegszeit⁵ weitgehend vermieden, begegnet der Begriff »Religionspädagogik« seit 1960 wieder häufiger in katholischen Publikationen, wobei die Verhältnisbestimmung zwischen Theologie und Pädagogik verschieden sein kann: Fungiert im »hierarchischen Beziehungsmodell« Theologie als Norm- und Leitwissenschaft der Pädagogik, so im »analogischen Beziehungsmodell« Theologie als Heilspädagogik und Pädagogik als Erziehungs- und Bildungstheologie.⁶

1.3.2 Diese traditionellen katholischen Interpretationen des Verhältnisses von Theologie und Pädagogik verdanken sich dem Natur-Gnade-Modell einer dogmatisch argumentierenden Theologie, demzufolge aus dogmatischen Gründen Gnadenwirklichkeit pädagogisiert und Erziehungswirklichkeit sakramentalisiert wird: »Das traditionelle katholische Erziehungs- und Bildungsdenken einschließlich seiner wissenschaftstheoretischen Aspekte ist ein Anwendungsfall . . . der durchschnittlichen katholischen Verhältnisbestimmung von Gnade und Natur«.⁷

1.3.3 Vor allem unter dem Einfluß des II. Vatikanischen Konzils treten die hierarchisch-hegemonialen Ansprüche katholischer Theologie auf dem Gebiet der Religionspädagogik zugunsten eines eher partnerschaftlichen Verhältnisses zwischen Theologie und Pädagogik zurück; an die Stelle der Deduktion tritt die Kooperation – kurz: Der Abschied von der traditionellen Leitbildpädagogik katholischer Prägung, die anthropologische Wende der Religionspädagogik und die Indienstnahme des Religionsbegriffs markieren das Umfeld der Entstehung der RpB. Dies bedeutet jedoch keine Preisgabe des Vorrangs der christlichen Tradition und der Kirche als Bedingung der Möglichkeit von Religionsunterricht und

5 Vgl. K. Wegenast (Hg.), Religionspädagogik, Bd. II: Der katholische Weg (WdF 603), Darmstadt 1983.

6 Vgl. H. Schilling, Grundlagen der Religionspädagogik, Düsseldorf 1970.

7 Ebd., 197ff.

Religionspädagogik: »Die hier sichtbare Ausweitung des Religionsbegriffs über die historisch-konkrete Religion des Christentums hinaus heißt auf keinen Fall die Einebnung des christlichen Glaubens in ein allgemeines Phänomen, bestimmt aber die Ernstnahme anthropologischer Gegebenheiten, die Grundlage jeder religiösen Äußerung sind.«⁸

2 Neue Wege in der Bibeldidaktik

2.1 Zwischen Tradition und Situation

Die Eröffnung der RpB mit dem Themaheft »Bibeldidaktik« ist eine bewußte Entscheidung für eine Religionspädagogik, die »das biblische Zeugnis unverzweckt für den ›heutigen Menschen/Schüler‹ bzw. im Kontext ›heutiger Erfahrung‹ zum Sprechen bringen« will. Es geht um die Frage, »welchen Beitrag die Theologie im Spektrum ihrer Disziplinen – auf dem Boden der Glaubenstradition – dazu leisten kann, daß heute auf dem Boden der Glaubenstradition Gott verstanden werden und somit lebensbestimmend sein kann.«⁹

Den Unterschied dieses Konzepts eines »Bibelunterrichts als Auslegung der Schrift unter heutigen Menschen« zu gleichzeitigen evangelischen Entwürfen erklärt Stachel¹⁰ eher geschichtlich: »Die Forderung von H.B. Kaufmann . . . nach einem Religionsunterricht im Lebenskontext richtete sich an den biblizistischen evangelischen Religionsunterricht. Katholischerseits läßt sich derartige Einengung, derartiges ›Herumreiten‹ auf Bibelperikopen . . . nicht belegen, so daß es der Rücksichtnahme auf Kaufmanns Forderung nicht bedurft hätte. Vielmehr ist das Desinteresse an Bibelkatechetik als Epiphenomen des Desinteresses an Exegese zu werten.« Damit hängt zusammen: »Der Fortschritt der Exegese zwischen dem letzten Viertel des 19. und der Mitte des 20. Jahrhunderts wird von den Autoren katholischer Hilfsbücher zum Bibelunterricht kaum zur Kenntnis genommen.«¹¹

Innerhalb der RpB begegnet das engagierte Plädoyer für einen Bibelunterricht als wissenschaftlich verantwortete »aktualisierende Interpretation«, wobei religionspädagogische Prozesse auch der »empirischen Kontrolle« bedürfen. Problem- und Bibelorientierung erscheinen weiterhin nicht als wirkliche Gegensätze: »Grundsätzlich müßte nur gewährleistet sein, daß beide Bezugsgrößen in ihrer Eigenart ernst genommen werden. Für den Bezugspunkt Bibel bedeutet das, daß sie nicht kurzschlüssig verzweckt und in Dienst genommen werden darf, sondern daß sie sagen können muß, was sie zu sagen hat.«¹² Im Religionsunterricht geht es um eine »ständige Pendelbewegung zwischen der biblischen

8 Wegenast, Religionspädagogik, 14.

9 E. Paul, RpB 1/1978, 22.

10 Ebd., 26f.

11 K.H. Sorger, ebd., 64.

12 Ebd., 59.

Glaubensinterpretation und der Interpretation unserer heutigen Erfahrungen«. ¹³

2.2 »Wilde« Exegese

»Wissenschaftlich verantwortete Exegese« meint zunächst die historisch-kritische Schriftauslegung im Gegenüber zu Formen supranatural-dogmatischer oder volkstümlicher Exegese (z.B. Kirchenlied, Hauspostille, Katechismus, Schulbibel). Biblische Texte sind nicht zuerst »Lehre« oder »Problemlösungspotential«, sondern Kunde von menschlichen Erfahrungen mit dem Gott Israels und der Christen, die historisch-kritischer Erforschung zugänglich sind.

Allerdings weist der von C. Lévi-Strauss geprägte Begriff der »wilden« Exegese darauf hin, daß die historisch-kritische Exegese »Konkurrenz« bekommen hat, worauf Stichworte wie »interaktionales Lesen«, »materialistische und/oder wissenssoziologische« Bibellektüre, »tiefenpsychologische Schriftauslegung«, »Symboldidaktik«, »Wiederentdeckung der Sprache«, »Elementarisierung« usw. hinweisen. Sie decken die Breite der Bibelrezeption auf und aktivieren sie (z.B. Erzählung, Spiel, Tanz, Meditation, Pantomime, Bibliodrama, Symbolische Aktion usw.).

Im Unterschied zu einem ausgrenzenden Entweder-Oder herrschen in den RpB eher (zuweilen durch einen ontologischen Religionsbegriff noch gestützte) Vermittlungsbemühungen vor, die D. Dormeyer folgendermaßen andeutet: »So konstituiert die Wechselwirkung von »wilder« und »historisch-kritischer« Exegese ein breites Feld didaktischer Lehr-Lern-Prozesse, die aber durch den Hierarchieanspruch der wissenschaftlichen Exegese in den Köpfen der Beteiligten permanent gestört werden können. Symboldidaktik, Bibliodrama, interaktionales Lesen, materialistisch-wissenssoziologische Schriftlektüre, tiefenpsychologische Schriftauslegung bieten dagegen jeweils Einstiege an, die im Verlauf des Leseprozesses auf die jeweils anderen Methoden übergreifen können.« ¹⁴ Überhaupt herrscht im Raum katholischer Religionspädagogik eine Scheu, neue Kategorien vorschnell für das neue Ganze zu nehmen.

3 »Erfahrung« als religionspädagogische Kategorie

Die Neuzeit brachte – auch in mancher Theologie – christlichen Glauben und Kirche mit Begriffen wie Offenbarung, Dogma und Verkündigung in Verbindung, »Erfahrung« dagegen mit »Aufklärung« und »Wissen-

13 E. Schillebeeckx, Christus und die Christen, Freiburg 1977, 69.

14 D. Dormeyer, Das Verhältnis von »wilder« und historisch-kritischer Exegese als methodologisches und didaktisches Problem, in: JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 126. Vgl. ders., RpB 2/1978, 135ff; 13/1984, 59ff. Da zu RpB 1/1978 – 10/1982 und 11/1983 – 20/1987 ausführliche Register vorliegen, kann hier auf Einzelnachweise verzichtet werden.

schaft«. Nicht nur die Bibeldidaktik macht deutlich, »daß der Glaube [aber] nur dann mit einigem Erfolg in das Leben und Denken heutiger Menschen vermittelt werden kann, wenn er und seine Inhalte unmittelbar in die Erfahrungswelt der Zeitgenossen hineinreichen«.¹⁵ Heft 2 der RpB stellt sich der Erfassung der auch philosophisch, soziologisch und psychologisch grundgelegten Erfahrungsreflexion, der Vermittlung derselben samt ihrer empirischen Gehalte mit christlichem Offenbarungs- und Glaubensverständnis sowie der Ermittlung der Konsequenzen für pastorale und pädagogische Handlungstheorien.¹⁶ Allerdings betont Zirker im Vorwort: »Erfahrung« ist eher ein Topos, um den sich Fragen zum neuzeitlichen Weltverhalten und Glaubensverständnis versammeln, als ein Ort, an dem einhellige Antworten zu finden wären.« Der Stellenwert von »religiöser Erfahrung« zeigt Unterschiede zwischen den Konfessionen.

Innerhalb des katholischen klassischen Natur-Gnade-Schemas hat »Erfahrung« einen bestimmten Stellenwert: Die natürliche (und auch religiöse) Erfahrung ist der Ort, an dem sich die übernatürliche Erfahrung als Glaubenserfahrung ansiedeln kann. Hier herrscht also ein gleitender Übergang von der Anthropologie zur Theologie: Die Theologie setzt die Maßstäbe für »Erfahrung«; Erfahrung gewährleistet den Weltbezug der Theologie. Innerhalb dieses gemeinsamen Rahmens wird allerdings die Frage einer »Grenzziehung« zwischen Natur und Gnade verschieden beantwortet. Neuere Entwürfe einer mehr anthropologisch gewendeten katholischen Theologie, wie sie in den RpB vorherrschen, versuchen, diese »Grenze« zugunsten der Erfahrung zu verschieben, ohne jedoch den Primat der Gnade in Frage zu stellen.

Das so verstandene Natur-Gnade-Schema hilft dann auch, den Zusammenhang von natürlicher, religiöser und christlicher Erfahrung näher zu bestimmen: »Erfahrung« wird hier durchweg als konkreter, geschichtlich-modellhafter Zugang zur Wirklichkeit definiert. »Religiöse Erfahrung« wird mit Hilfe der »Sinndimension« beschrieben. »Christliche Erfahrung« oder »Glaubenserfahrung« ist mit religiöser Erfahrung nicht einfach identisch, aber auch nicht streng von ihr zu unterscheiden. Letztere ist immer Gotteserfahrung im theistischen Sinn eines personalen Angesprochenseins.

4 Der Synodenbeschluß vom 22. 11. 1974

Nicht nur die Erfahrungsdebatte hat gezeigt, daß die Religionspädagogik ihren früheren Monopolanspruch, nach dem sie allein für die Erschließung und Bearbeitung religiöser Erfahrungen zuständig war, zugunsten einer interdisziplinären Weite (z.B. Beachtung pädagogischer, soziokul-

15 K. Wegenast, Bibeldidaktik 1975–1985. Ein Überblick, in: JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 128.

16 Vgl. auch RpB 3/1979, 105ff; 4/1979, 42ff; 12/1983, 66ff.

tureller und psychologischer Fragestellungen) relativiert hat. In ihrem Beschluß »Der Religionsunterricht in der Schule« der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland vom 22. 11. 1974¹⁷ wird der Religionsunterricht auf der »Schnittlinie von pädagogischen und theologischen Begründungen, Auftrag der öffentlichen Schule und Auftrag der Kirche« angesiedelt. Neben bildungspolitischen Kategorien spielen auch bildungsphilosophische, kulturgeschichtliche, anthropologische und gesellschaftliche Darlegungen und Argumentationsweisen eine Rolle.

Das von der Synode entworfene Konzept für den Religionsunterricht bewegt sich auf einer »mittleren Linie«; es vermeidet monokausale, z.B. anthropozentrische oder ekklesiozentrische Begründungen. Der Versuch, die pädagogische und theologische Begründung des Religionsunterrichts miteinander zu vermitteln, bedient sich des Konstrukts »Religion«, das einer engeren (»Religion« = christliche Religion) und einer weiteren (»Religion« = Weltdeutung, Sinngebung) Auslegung fähig ist. »Die Möglichkeit, den Religionsunterricht der ›Schule für alle‹ auf die anthropologische Größe ›Religion‹ oder Religiosität rückzubeziehen, war ja spätestens vergessen oder verdrängt, wenn nicht verdächtigt oder verfemt worden, seit Neuscholastik, dialektische und kerygmatische Theologie (auch) das religionspädagogische Denken und Handeln beherrschten.«¹⁸

In der gegenwärtigen katholischen Religionspädagogik wird Kritik an einem durch das Natur-Gnade-Schema bestimmten normativ-deduktiven theologischen Bildungsmodell laut. Es kommt zu einem mehr anthropologisch ausgerichteten theologischen Bildungsmodell, das dem Wahrheitsbewußtsein der jeweiligen Generation, den Erfahrungsfeldern heutigen Menschseins und den Lebensfragen der Zeitgenossen ebenso verpflichtet ist wie der christlichen Überlieferung und ihrem Wahrheitsanspruch. Jedoch bleibt bei aller Kritik am Natur-Gnade-Schema im einzelnen dieses für die Verhältnisbestimmung von Theologie und Pädagogik, von Religion und christlichem Glauben konstitutiv.

Hier ist der Hinweis wichtig, daß im Bereich katholischer Theologie und Religionspädagogik – im Unterschied zur evangelischen Theologie und Religionspädagogik – die Rede von »Religion« immer als legitim galt. Gleichzeitig bestand (und besteht) im Bereich katholischer Theologie und Religionspädagogik weitgehend Einvernehmen darüber, daß christlicher Glaube mehr als »Religion« ist: Religion bleibt hier immer im theologischen Horizont, auch wenn ein weiter Religionsbegriff vertreten wird, demzufolge unter »Religion« ganz verschiedene Sinn- und Wertsysteme verstanden werden.

Dennoch muß z.B. W. Nastainczyk den Synodenbeschluß gegen den Vorwurf in Schutz nehmen, die Bischöfe hätten sich dort zu weitgehend auf

17 Vgl. W. Nastainczyk, RpB 3/1979, 3ff.

18 Ebd., 11.

den Religionsbegriff P. Tillichs eingelassen¹⁹, der in manchen protestantischen Positionen zur Überwindung eines theologischen Verständnisses von »Religion«, zur Distanzierung der Religionspädagogik von der Kirche und zu einer kulturpolitisch-pädagogischen Rechtfertigung von »religiösen« Bildungsprozessen gebraucht (besser: mißbraucht) wurde: Im katholischen Raum sind bekanntlich »Ganzheitsorientierungen des Religionsunterrichts mit der Folge der Verschränkung von theologisch-deduktiver und praktisch-philosophisch-induktiver Wahrheitsfindung nur teilweise neue Vorstellungen«.²⁰ »Religion und christlicher Glaube werden unterschieden, aber nicht so getrennt, daß von dem einen ohne (mindestens impliziten) Bezug zum anderen geredet werden könnte.«²¹ Von hier aus läßt sich dann eine Brücke zur Pädagogik insgesamt schlagen: »Der unlösbare Bezug von religiöser Erziehung und Erziehung überhaupt ist zu betonen. Kein Mensch ist wirklich religiös, wenn er nicht wirklich menschlich ist; auch wird das Menschliche nicht erhalten bleiben, wo das Religiöse verloren oder zerstört wird . . . Also kann man nicht religiös erziehen, ohne humane Erziehung zu leisten, und geht die Humanität der Erziehung verloren, wenn religiöse Erziehung ausstirbt.«²²

5 Zur Pluralismus-Debatte

K. Lehmann²³ macht hier u.a. auch auf die innere Differenzierung der theologischen Reflexion aufmerksam, die den Pluralismus der Theologien steigert: Die methodische Vielfalt der heutigen theologischen Reflexion, der innere Pluralismus der einzelnen theologischen Disziplinen, die Preisgabe der klassischen aristotelisch-scholastischen Theologie als gemeinsamer Basis katholischer Theologie, ihr veränderter sozio-kultureller Kontext usw. zeigen, daß der Pluralismus nicht einfach von außen her angetragen ist. H. Bürkle²⁴ führt mit A. von Harnack die Faszination fremdreligiöser Pluralität auch auf vergessene Faktoren in der Kirche zurück. Trotzdem kann es nicht »um einen vermeintlichen gemeinsamen Nenner in allen Religionen gehen, der es erlauben würde, im Sinne des Neuhinduisten Sarvepalli Radhakrishnan ›das Beste‹ in allen Religionen zum Postulat einer ›Religion in den Religionen‹ zu machen . . . Es geht nicht um die Unverbindlichkeit eines religiösen Pluralismus, der sich beliebiger Erscheinungsformen und Inhalte bedient. Die Aufgabe, vor der wir stehen, kann nur lauten: neues Bemühen in ökumenischer Partnerschaft und durch interreligiösen Dialog zur Rückgewinnung der legitimen

19 Ebd., 14ff.

20 Ebd., 26.

21 G. Stachel, RpB 11/1983, 95.

22 Ebd., 99.

23 RpB 6/1980, 3ff.

24 Ebd., 23ff, hier: 32.40.

Pluralität, wie sie den Anfängen des Christentums eigen war.« Vor einer generellen Ablehnung des Pluralismuskonzepts warnt W. Marhold auch aus soziologischer und politischer Sicht: »Gewiß gibt es die eine Wahrheit, die Erlösungstat Gottes in Jesus Christus. Aber diese Wahrheit will und muß konkretisiert werden. Und das kann immer nur in den Strukturen und Formen der jeweiligen Gegenwart verständlich geschehen.«²⁵

6 Religion in gesellschaftlich-politischem Verständnis

Zu den Versuchen, Religion und Religionspädagogik aus der Abhängigkeit kirchlicher Lehrtradition zu lösen, gehört bekanntlich auch das gesellschaftlich-politische Verständnis von Religion in seinen verschiedensten Ausprägungen. Religion wird hier an der Existenz von Werten bzw. Wertsystemen und Normen im Sozialprozeß festgemacht; Religion existiert in sozialen Gegebenheiten. Religionspädagogik besteht dann in angemessener theoretischer Reflexion und entsprechender Einübung sozialen Handelns. Entscheidend wird nun die Religionskritik, die Religion auf ihre »ambivalenten« Wirkungen für die Gesellschaft befragt. Gesellschaftstheorie erscheint als maßgebliche Instanz zur Konstituierung von Religion, die zwar für den Gesellschaftsprozeß aktuell wird, allerdings um den Preis einer grundsätzlichen funktionalen Abhängigkeit von Gesellschaft.

Im Rahmen katholischer Religionspädagogik herrscht eine gewisse Skepsis gegenüber religionstheoretischen Bildungsmodellen im Horizont gesellschaftspolitischer Orientierung.²⁶ So wird P. Biehls Versuch, an der christlichen Botschaft vor allem das »Emanzipatorische«, die Befreiung von Zwängen und Abhängigkeiten, hervorzuheben, von N. Hörberg²⁷ als »sehr zeitbedingt« bezeichnet.²⁸

7 Lebensgeschichte und religiöse Lebenslinie

7.1 Sozialwissenschaftliche Ansätze in der Religionspädagogik

Die Rezeption sozialwissenschaftlicher Erklärungsmodelle in der Religionspädagogik geschah zunächst eher in kritischer Absicht. Bald jedoch wurde deutlich, daß es »die« Sozialisationstheorie nicht gibt und daß ein Milieudeterminismus auch neueren anthropologischen Erkenntnissen nicht standhält. So kann z.B. »Entwicklung« nicht einseitig als Ablösung und Individuation verstanden werden, wie dies bei »Identitätstheorien«

25 Ebd., 41ff.

26 Interessant ist, daß eine Darstellung dieser Phänomene in den RpB vorwiegend aus protestantischer Feder stammt; vgl. *D. Zilleßen*, 3/1979, 36ff.

27 RpB 10/1982, 32. Vgl. *N. Mette*, RpB 20/1987, 100ff und das Heft 14/1984.

28 Vgl. RpB 8/1981, 118f.

der Fall ist, die meist auf einer kommunikationstheoretisch gewendeten Soziologie oder auf einer S. Freud näher als H. Kohut stehenden Psychoanalyse aufruhend. Aspekte wie Bindung, Zugehörigkeit, Verantwortung und Geschichte werden ausgeblendet.

Innerhalb der RpB werden diese Fragen z.B. in den Heften 4/1979 (Religiöses Lernen), 14/1984 (Jugend), 19/1987 (Überlieferung des Glaubens) und 21/1988 (Wachsen im Glauben) behandelt. Daß Religion grundsätzlich sozial vermittelt wird und für das Alltagsleben, d.h. beim Aufbau des Alltags wie im Bewußtsein des einzelnen, eine wichtige Bedeutung besitzt, ist ebenso unbestritten wie die Auffassung, daß es hier um einen gleichzeitig sozialen, kulturellen und subjektiven Prozeß geht.²⁹ In der Kritik an einem inflationär gebrauchten Identitätsbegriff mit den Schwerpunkten »Ablösung« und »Individuation« werden z.B. Bindung, Zugehörigkeit, Verantwortung, Geschichte, Sorge für eine Lebenswelt, in der verlässliche Bindungen und ein verantwortungsvolles Engagement möglich sind, und die Erschließung von Sinn als notwendig betont.³⁰ In diesem Kontext werden auch Themen wie »Wertewandel und neue Religiosität«³¹, »Religiöse Denkformen in Glaubenskrisen«³² und »Neue soziale Bewegungen«³³ behandelt.

7.2 Zur Bedeutung von Lebenslauf und Alltag für die Religionspädagogik

Auf der Suche nach einem Weg, »gemeinsam leben und glauben zu lernen«, geht die Religionspädagogik mehr dazu über, ihre Konzepte und Orientierungsrahmen an den Erfahrungen im »Lebenslauf« und »Alltag« auszurichten. Gesellschaft, Kirche/Christentum und Lebensalltag/Lebenslauf des einzelnen Menschen sollen in der religionspädagogischen Theorie und Praxis miteinander verbunden werden³⁴, wozu auch die lebensgeschichtliche bzw. biographische Verortung des Glaubens und seiner Vermittlung sowie eine stärkere Kooperation von schulischer Religionspädagogik und Gemeindepädagogik gehört. Stufenmodelle zur Entwicklung religiösen Bewußtseins gewinnen an Popularität.³⁵

Dahinter steht u.a. die Überzeugung, daß ebenso, wie es logische und moralische Strukturen gibt, auch allgemeine Glaubensstrukturen und universal gültige Strukturen religiösen Urteilens vorhanden sind und daß religiöse Erziehung in der Kenntnis dieser Strukturen und ihrer Entwicklungslogik zu begründen sei. Daß bei solchen Stufenmodellen aber auch normative Zielbilder erwachsenen Glaubens mit ihrer Problematik eine Rolle spielen, sei

29 Vgl. auch W.-D. Bukow, Religiöse Sozialisation, in: JRP 2 (1985), Neukirchen-Vluyn 1986, 41–67; K. Neumann, Tendenzen der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft, in: ebd., 71–92; F. Schweitzer, Identität und Erziehung, Weinheim/Basel 1985.

30 Vgl. die Beiträge von L. Krappmann und H. Peukert, RpB 19/1987, 2ff bzw. 19ff.

31 K.E. Nipkow, RpB 14/1984, 48ff.

32 Ders., RpB 21/1988, 95ff.

33 W. Ferchhoff, RpB 14/1984, 72ff.

34 Vgl. auch R. Englert, RpB 21/1988, 115ff.

35 Vgl. F. Oser, ebd., 12ff; G. Bußmann, ebd., 30ff; G. Stachel, ebd., 50ff.

angemerkt. G. Bußmanns Bemerkung gibt zu denken: »Ich bin der Auffassung, daß in den hier vorgestellten Entwicklungsmodellen noch kein zufriedenstellender Ansatz für die Grundlegung einer Theorie religiöser Entwicklung vorliegt, die sowohl theologischen als auch pädagogischen Anforderungen genügt.«³⁶

8 Spiritualität zwischen Bibel und Alltag

Das Thema »Spiritualität« zieht sich explizit oder implizit durch alle Bände der RpB. Gegenüber dem Verdacht, es handle sich bei »Spiritualität« um etwas Illegitimes, weil vom Dienst an der Gesellschaft und an der Veränderung ungerechter sozialer und politischer Strukturen und von der Befreiung ablenkend³⁷, wird durchgängig die Verbindung von Wachen, Arbeiten, Meditieren der Schrift und Beten betont. Das Zentrum biblischer Spiritualität ist »vollkommenste Aufmerksamkeit«, wie Stachel es formuliert hat.³⁸ »Spiritualität« ist in Bibel, Tradition, Kirche und Religionen ausgewiesen. Zirker³⁹ weist z.B. auf die »theologische Sprachdidaktik« Meister Eckeharts hin, R. Sauer⁴⁰ auf Gebetserziehung und Liturgie. Neben Gebet, sakramentaler Praxis, Teilnahme an Gottesdiensten, Heiligenverehrung, Betrachtung, Seelenführung, Bibellesung und Lebensformen nach den »evangelischen Räten« tritt K. Hilpert für eine »Spiritualität des Alltags«⁴¹ ein, für dessen Vertiefung durch Wahrnehmung der noch nicht entdeckten oder nicht bewußten Dimensionen: »Der spirituelle Grundakt bestünde im Offensein für die unerwarteten Möglichkeiten des Alltags, in der Sensibilisierung des Selbst für das Tieferreichende.«⁴²

9 Kirchenpolitische Optionen

Heft 1/1978 der RpB wurde aus dem Etat des Leiters der »Zentralstelle für Bildung« der Deutschen Bischofskonferenz finanziert. Die »Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland« von 1974 wurde in Heft 3/1979 unter dem Stichwort »Vermittlung zugunsten des Ganzen« kommentiert. Damit wird eine kritische Sympathie mit der Kirche signalisiert, was kritische Beiträge gerade ermöglicht: So analysiert z.B. W. Stenger⁴³ das bischöfliche Kanzelwort zum »Fall Küng« (7. 1. 1980) genauso kritisch wie traditionalistische Konzepte des Reli-

36 Ebd., 45.

37 Vgl. RpB 16/1985 (Spiritualität).

38 Ebd., 8.

39 Ebd., 90ff.

40 RpB 4/1979, 49ff. Vgl. RpB 16/1985, 191ff.

41 RpB 16/1985, 68ff.

42 Ebd., 72.

43 RpB 5/1980, 151ff.

gionsunterrichts⁴⁴: »Gegenwärtig sind Bestrebungen unübersehbar, daß die Dogmatik (wieder) die Rolle einer vorrangigen theologischen Wissenschaft spielen soll. In dieser Option für das hierarchisch gegliederte Modell von Theologie wird Gewicht gelegt auf die ›Inhalte‹ des Glaubens, die Religionspädagogik de facto (nur) als ›Anwendungswissenschaft‹ der Systematischen Theologie verstanden und so eine einseitige Abhängigkeit präsumiert. Eine eigene theologische Kompetenz wird hier der Religionspädagogik wohl kaum zuerkannt. Diese deduktive Sicht der Religionspädagogik . . . erschwert bzw. verunmöglicht eine notwendige und fruchtbare wechselseitige Rückkopplung der theologischen Disziplinen.«⁴⁵

Daß »Schattenseiten« gegenwärtiger Religionspädagogik »den Autoritäten das Argument bieten, uns wieder fester in den Griff zu bekommen«⁴⁶, ist nicht nur eine Klage Stachels. Den Weg der RpB könnte man »protestantisch« so formulieren: »In der Kirche, aber nicht unter der Kirche«. Ich würde allerdings lieber sagen: Nähe und Distanz als Merkmale einer Liebe zum einzelnen, zu Kirche/Christentum und zur Gesellschaft im Kontext der Zuwendung Gottes zu uns! Der neue Herausgeber der RpB, Herbert A. Zwergel, hat dies treffend so formuliert: »Was gesucht wird, ist eine neue Plausibilität, welche im Alltag Erfahrungschancen und Sprechanlässe findet und selbst über diesen Alltag hinausweist. Das setzt voraus: Glaubwürdigkeit der Kirche nach innen, Reduzierung kognitiver Dissonanzen, Erfahrungsbezug und Ernstnehmen der Lebenswelt sowie daraus erwachsende Entscheidungskompetenzen, Kirchenstrukturen als Dienst- und nicht als Herrschaftsstrukturen (gegen Hackebeilmethoden!). Wo dies ernsthaft versucht wird, kann sich eine innerkirchliche, auch innerchristliche Plausibilität entwickeln, die, weil nicht in ihrer Binnenstruktur geschwächt, die Konkurrenzsituation auf dem Markt der Meinungen und Lebensentwürfe so bewältigen kann, daß sie im offenen Dialog den Dienst am Menschsein als möglichen Weg zum Glauben erbringen kann.«⁴⁷

Professor Dr. *Karl Dienst* ist Oberkirchenrat der Evang. Kirche von Hessen-Nassau.

Abstract

The journal »Religionspädagogische Beiträge« (Contributions to Religious Education) published by the »Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozenten« (Studygroup of catholic lecturers) took considerably influence on the development of the latest catholic RE in the context with the II. Vatican Council and the german Common Synod of the Dioceses in 1974. As features of the love towards in individual, the church and christianity as well as the society, closeness and distance determine in the context of God's love RE. It's ecumenical dimensions and views accepts and develops tradition in critical sympathy.

44 Vgl. RpB 20/1987.

45 R. Schlüter, Die Religionspädagogik heute im Urteil von Kardinal Ratzinger und Walter Kasper, RpB 18/1986, 171.

46 G. Stachel, ebd., 102.

47 RpB 16/1985, 140.

Günter R. Schmidt

Konzeptionelle Überlegungen zum Religionsunterricht auf der gymnasialen Oberstufe

0 *Grundprämisse der folgenden Überlegungen* ist, daß sich der Religionsunterricht auf der gymnasialen Oberstufe wie andere Inhaltsbereiche in ihre besondere didaktische Struktur einfügen soll. Damit ist nicht gemeint, daß sich seine Kriterien aus einem Konzept der gymnasialen Oberstufe zwingend ergeben könnten. Dem steht nicht nur die Schwäche des gegenwärtigen schultheoretischen Konsens gerade hinsichtlich der gymnasialen Oberstufe entgegen, sondern auch die grundsätzliche Unmöglichkeit der stringenten Deduktion konkreter fachlicher Oberziele aus allgemeineren gesamtschulischen oder schulart- und schulstufenbezogenen Zielvorstellungen.¹ Wohl aber ist dies gemeint: Von gegenwärtigen konsensuellen oder mindestens konsensfähigen bildungs- und schultheoretischen Vorstellungen her läßt sich ein lockeres didaktisches Gefüge »gymnasiale Oberstufe« mit einiger Plausibilität begründen und ein Religionsunterricht konzipieren, der innerhalb dieses lockeren Gefüges kein weniger sinnvolles Teilstück bildet als andere Inhaltsbereiche auch. Es besteht also kein Anlaß, den Religionsunterricht in Texten oder Textsammlungen zur gymnasialen Oberstufe einfach zu übergehen und ihn dadurch mit dem Geruch eines nur aus positiv-verfassungs- und staatskirchenrechtlichen Gründen zu tolerierenden Fremdkörpers zu behaften.² Ein solcher plausibler Zusammenhang zwischen allgemeinen und auf das Fach Religionsunterricht bezogenen kollegstufendidaktischen Argumenten soll im folgenden dargestellt werden. Den Gang der Überlegungen kennzeichnen die Begriffe Bildung (1) – Wissenschaft(spropädeutik) (2) – Studierfähigkeit (3) – Kollegstufe (4) – RU auf der Kollegstufe (5).

1.1 In der allgemeinpädagogischen Diskussion tritt gegenwärtig der *Bildungsbegriff* wieder stärker hervor.

1 H.L. Meyer, Einführung in die Curriculum-Methodologie, München 1972; G.R. Schmidt, Zur Problematik der Lernzielpyramiden, BuE 27 (1974) 38–48.

2 Religion als Fach fehlt etwa in B. Schenk und A. Kell (Hg.), Grundbildung: Schwerpunktbezogene Vorbereitung auf Studium und Beruf in der Kollegstufe, Königstein/Ts. 1978 und in BuE, Beiheft 1: Sekundarschulbildung und Hochschule, hg. von O. Anweiler und A.G. Hearnden, Stuttgart 1983.

Es hat sich gezeigt, daß man zwar eine Vokabel ideologiekritisch verdrängen kann, nicht aber die von ihr bezeichnete Problematik. Die Frage nach dem Zusammenhang der für die Aufwachsenden intentional gebotenen Lernhilfen, nach der »Persönlichkeitsstruktur«, die dadurch gefördert werden soll, bleibt bestehen. Ersatzvokabeln wie »Mündigkeit«, »Emanzipation« usw. eignen sich als Kristallisationspunkte für Ideologumena nicht weniger. So ist auch bei den folgenden Überlegungen selbstverständliche Voraussetzung, daß die Kollegstufe wie andere Schulstufen und -arten auf die Bildungsaufgabe zu beziehen ist.

Die Kriterien ihrer Gestaltung sind von einem in einer bestimmten Richtung zu spezifizierenden Bildungsbegriff her zu begründen.

1.2 Verhältnismäßig leicht stellt sich Konsens über *formale Bildungsbegriffe* ein. Danach ist Bildung »nicht der Besitz gewisser Bildungsgüter oder das jederzeitige Reproduzierenkönnen ganz bestimmter Wissensinhalte«³, sondern die Ausstattung mit bestimmten Fähigkeiten und Einstellungen, die sich in ganz verschiedene Bereiche hinein auswirken. So dürfte den von W. Klafki⁴ genannten Triaden »Kritikfähigkeit, einschließlich der Fähigkeit zur Selbstkritik – Argumentationsfähigkeit – Empathie« und »Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit . . . , Solidaritätsfähigkeit« jedermann zustimmen.

1.3 Ebenso herrscht weithin Konsens darüber, daß in einer pluralen Gesellschaft *kein Konsens über einen verbindlichen »Kanon von Bildungsgütern«* und daran zu erwerbenden Kenntnissen, Fähigkeiten und Werthaltungen mehr zu erzielen ist.⁵ Gefordert wird vielmehr »Offenheit der zur Diskussion gestellten und von den Heranwachsenden im Prinzip frei, mit subjektiver Beteiligung, angeeigneten Konzepte des Welt- und Selbstverständnisses« sowie die Fähigkeit und Bereitschaft, »die Last jener Konzeptoffenheit auszuhalten«.⁶ Das Gefüge von Fähigkeiten und Einstellungen, welches Bildung ausmacht, darf den Heranwachsenden nicht bildungsorganisatorisch auferlegt werden, sondern soll sich durch die Auseinandersetzung mit einer Vielfalt inhaltlicher Angebote jeweils individuell aus ihnen selbst heraus ergeben (*Selbstverwirklichung*).

1.4 Verbieht es sich, das künftige inhaltsbezogene Dispositionsgefüge des Aufwachsenden einfach planend vorwegzunehmen, so muß doch in

3 H. Scarbath, Ideen zur Bestimmung von gymnasialer Bildung unter der Herausforderung von Zukunft, in: K. Goffmann (Hg.), Reformziel Grundbildung. Ansätze zu einem neuen Bildungsverständnis der gymnasialen Oberstufe, Münster 1986, 27–38.

4 W. Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1985, 17 und 23.

5 G. Becker, Allgemeinbildung, Studierfähigkeit und Lebensfähigkeit. Über Bildungsziele der allgemeinbildenden Schule angesichts veränderter Bedingungen, in: Comenius-Institut (Hg.), Bildungsziel: Studierfähigkeit? Zur Auseinandersetzung um die Reform der gymnasialen Oberstufe. Protokoll einer Tagung vom 11.–13. März 1983 der Evangelischen Akademie Loccum, Münster 1983, 53–82, hier 71.

6 A. Rang, Zur Bedeutung des »Allgemeinen« im Konzept der allgemeinen Bildung, ZfPäd 32 (1986) 477–487, hier 484.

der gleichen Gesellschaft »eine Verständigung unter den Menschen über ihre Welt«⁷ auch künftig möglich sein. Die einzige Lösung liegt darin, daß sich die pädagogisch Verantwortlichen, wenn nicht über unverzichtbare Inhalte, dann wenigstens über *Lebens- oder Inhaltsbereiche* einigen, auf die sich Bildungsbemühungen beziehen sollen. Hier fällt das Einvernehmen über Kulturbereiche als solche leichter als über das Gewicht, das ihnen im Bildungsgang zukommen soll.

1.5 Diese Quantifizierungsproblematik betrifft auch das Verhältnis von *Allgemein- und Spezialbildung*. Wie lange und in welchem Maße soll der Aufwachsende in einem durch »ausgewogene« Repräsentanz der verschiedenen Kulturbereiche gekennzeichneten »allgemeinen« Bildungshorizont festgehalten werden, in welchem Maße soll ihm die Schule ab wann die Betonung besonderer, meist auch berufsbezogener Neigungen ermöglichen (»allgemeine Bildung« – »produktive Einseitigkeit«)? Inwieweit lassen sich gerade an Neigungsschwerpunkten auf andere Gebiete transferible Fähigkeiten (z.B. logisches Denken) und Einstellungen (z.B. Abneigung gegen voreilige Schlüsse) fördern? Inwieweit beruhen nicht überhaupt viele Kontroversen in Bildungsfragen auf unterschiedlichen Transfer-Annahmen?

1.6 *Bildung ist im Kern ein ethischer Begriff*. Er meint den »verantwortlichen Gebrauch von Freiheit«.⁸ Verantwortung und Freiheit sind vom *Wertgehalt der Grund- und Menschenrechte* her zu verstehen. Die plurale Gesellschaft ist damit in keiner Weise wertrelativistisch oder gar -nihilistisch, sondern verfügt über ein gemeinsames Ethos und ein darin impliziertes Persönlichkeitsideal. Sie ist daran interessiert, daß ihre nachwachsenden Mitglieder dieses Wertsystem in der Einsicht verinnerlichen, »daß die Freiheit des Individuums nur im Rahmen eines freiheitlich und gerecht gestalteten Gemeinwesens gewährleistet ist . . . Auf diesem Wege wird die Freiheit des einzelnen an eine soziale Verantwortung gebunden.« Das in 1.4 enthaltene Indoktrinationsverbot steht nicht der Sorge dafür entgegen, daß Nachwachsende dem Grundgesetz, der Menschenrechtskonvention der UNO von 1948 und ähnlichen Dokumenten entsprechende Werthaltungen ausbilden, beruht es doch gerade selbst auf diesem Wertkanon, der sich auf die Achtung vor der »Würde des Menschen«, vor seinem »Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit«, hin zentriert (GG Art. 1).

Bildung schließt Traditionslosigkeit und Traditionalismus gleichermaßen aus. »Bildung zielt . . . auf eine Reflexion geschichtlicher Tradition, auf

7 H. v. Hentig, *Die Krise des Abiturs und eine Alternative*, Stuttgart 1980, 108f.

8 H. Fend, *Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im 20. Jahrhundert* (stw 693), Frankfurt/M. 1988, 306.

eine kritisch-konstruktive Aneignung kulturellen Erbes«. ⁹ Sie beruht auf »Einsichten in die besonderen geistigen Grundlagen unserer Existenz, in den okzidental Entwurf des Humanen« ¹⁰, wie sie nur durch interepochale und interkulturelle Vergleiche zu gewinnen sind, und besteht in einem selbstkritischen europäischen Kulturbewußtsein.

2.1 *Wissenschaft* ist die den gegenwärtigen Möglichkeiten nach sorgfältigste Bemühung um gesicherte Erkenntnis und ihr in sprachlichen oder sonstigen Zeichen niedergelegtes Ergebnis. Entsprechend der Vielfalt der Wirklichkeitsbereiche und der Erkenntnismöglichkeiten gibt es eine Vielzahl von Wissenschaften mit allerdings gemeinsamen formalen Merkmalen. Eine Wissenschaft betrachtet einen durch eine Fragestellung ausgegrenzten Wirklichkeitsausschnitt unter einer besonderen *Perspektive*. Sie verfährt *systematisch*. Ihre Aussagen sollen nicht unverbunden nebeneinanderstehen, sondern sich in einem Zusammenhang wechselseitig erhellen und begründen. Wissenschaft geht *methodisch* vor. Sie gelangt zu ihren Ergebnissen durch spezifische Handlungsformen, die ihrerseits Gegenstände wissenschaftlicher Bemühungen sind. Wissenschaft ist endlich *kritisch*. Die Möglichkeit des Irrtums ist nur durch immer neue sorgfältige Überprüfung aller Voraussetzungen und Ergebnisse zu vermindern. Zum Merkmal des Kritischen gehört insbesondere, daß für Behauptungen der Grad und die Art des Gewißheitsanspruchs angegeben werden. Wissenschaftliche Aussagen gelten nicht absolut, sondern bezogen auf ihre Voraussetzungen, und nicht ein für allemal, sondern nur solange sie sich in weiterer Arbeit bestätigen und Widerlegungsversuche scheitern.

2.2 Wissenschaft ist eine *Tätigkeit von Menschen in gesellschaftlichen Zusammenhängen*. Sie muß, wo es ihr um die allgemeinsten Grundfragen geht, von Nutzungsinteresse freibleiben und so betrieben werden, als wäre sie reiner Selbstzweck. Andererseits ist der Mensch nicht um der Wissenschaft willen, sondern die Wissenschaft um des Menschen willen. Der Mensch verhielte sich seiner rationalsten Unternehmung gegenüber irrational, wollte er ausgerechnet sie vom Bezug auf die Sinnfrage und vom Anspruch des Ethischen ausnehmen. Dies gilt besonders in einer Epoche, in der sie beträchtlicher Mittel bedarf und Menschen ungeheuerer Macht über Mensch und Natur zuspield. Ist der Mensch als Wissenschaftler dabei, sich als moralisches Wesen zu überfordern?

2.3 Für schulisches Lernen erfreut sich der Grundsatz der »*Wissenschaftsbestimmtheit*« oder auch der »*Wissenschaftsorientierung*« allge-

9 G. Pankoke, Gesellschaftlicher Wertwandel und kulturelles Erbe – Lebensperspektiven jenseits der Moderne?, in: Comenius-Institut (Hg.), a.a.O. (s.o. Anm. 5), 31–52, hier 35.

10 Fend, Sozialgeschichte, 309.

meiner Anerkennung.¹¹ Damit ist nicht gemeint, der Schulunterricht solle auf Forschung abzielen, unmittelbar wissenschaftliche Ergebnisse tradieren oder seine Inhalte nach Schwerpunkten gegenwärtiger Forschung auswählen; wohl aber, daß alle seine Inhalte »in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch Wissenschaft« zu thematisieren seien. Als gesicherte Erkenntnis darf nur dargestellt werden, was unter Experten als gesicherte Erkenntnis gilt.¹² In der Schule soll möglichst *klares und genaues Denken* geübt werden. Das bedeutet, daß sich die Bemühung um Unterrichtsinhalte wissenschaftlichem Vorgehen so weit annähern soll, wie der Bildungsstand der Schüler und die verfügbare Zeit es zulassen. Doch sollen nicht unmittelbare Formen des Umgangs durch wissenschaftliche Betrachtungsweisen einfach verdrängt werden.

2.4 In bezug auf die gymnasiale Oberstufe fällt häufiger der Ausdruck »*Wissenschaftspropädeutik*«. Wissenschaftspropädeutik ist zunächst eine gesteigerte Form der Wissenschaftsorientierung, die mit wissenschaftlicher Arbeit noch nicht zusammenfällt, wohl aber darauf vorbereitet. Eine eindeutige Markierung der Grenzen zwischen Wissenschaftsorientierung, Wissenschaftspropädeutik und wissenschaftlichem Arbeiten scheint mir nirgends gelungen. Heißt wissenschaftliches Studium, daß nicht nur bereits Bekanntes nachentdeckt, sondern bisher Unbekanntes neu entdeckt wird, dann hat auch das wissenschaftliche Studium an der Hochschule bis zur ersten Graduierung weithin nur wissenschaftspropädeutischen Charakter. Wissenschaftspropädeutischer Unterricht soll *in den entsprechenden Untersuchungsgegenstand und die ihm zugewandten Forschungsmethoden einführen*. Besonders wichtig ist dabei die *begleitende methodenkritische und wissenschaftstheoretische Besinnung*. Den Lernenden soll die Methodenabhängigkeit der Ergebnisse deutlich werden. Sie sollen verstehen, wie die einzelwissenschaftliche Perspektive die Wirklichkeit parzelliert und den Untersuchungsgegenstand erst konstituiert.¹³ Sie sollen ein Sensorium dafür entwickeln, welche Fragen einzelwissenschaftlich beantwortbar sind und welche nicht. Dadurch wächst die Einsicht, daß einzelwissenschaftliche Erkenntnisse zwar in eine ganzheitliche Lebensorientierung eingehen, daß sie aber auch in ihrer Gesamtheit für eine solche nicht ausreichen.

11 *Deutscher Bildungsrat*, Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970, 33.

12 K. Klemm, H.-G. Rolff und K.-J. Tillmann, Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform. Zukunft der Schule (rororo-TB 7948), Hamburg 1985, 39; W. Fischer, Art. Wissenschaftspropädeutik, in: D. Lenzen (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf, Stuttgart 1982, Teil 2: Lexikon, 703–706, hier 704.

13 A. Kaiser, Die didaktische Struktur der gymnasialen Oberstufe, in: Lenzen (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.1: Sekundarstufe II, Stuttgart 1982, 130–151, hier 144; Klafki, Neue Studien, 111.

2.5 In der unterrichtlichen Arbeit sollen *wissenschaftliche Attitüden* eingeübt werden, die für das sonstige Leben u.a. von ethischer Bedeutung sein können: Genauigkeit und Folgerichtigkeit des Denkens, Skepsis gegenüber unbewiesenen Behauptungen, Bereitschaft zu geistiger Anstrengung usw. Manche Transfervoraussetzungen scheinen mir hier jedoch reichlich optimistisch: Wie oft beschränken selbst erfolgreiche Wissenschaftler diese Tugenden auf ihre Beschäftigung mit »ihrem Gebiet«! Jedoch ist auch dieses Problem im Unterricht zu thematisieren.

2.6 Besondere Aufmerksamkeit kommt dem »Gesellschaftsbezug aller wissenschaftlichen Theorie und Praxis«¹⁴ zu, den *wissenschaftsethischen Fragen*.

3.1 Die wissenschaftspropädeutische Arbeitsweise auf der gymnasialen Oberstufe ist nicht nur die angemessene Art der Vorbereitung für ein Hochschulstudium, sondern fördert die *Ausbildung von Fähigkeiten und Haltungen, die auch in außerakademischen Berufen und in außerberuflichen Lebensbereichen zum Tragen kommen können*: Nicht nur aus diesem Grunde ist eine Schulstufe berechtigt, die sich hauptsächlich am Leitziel der *Studierfähigkeit* oder auch *Hochschulreife* orientiert.

Die Einsicht in die Ideologiefälligkeit von Erwägungen zur allgemeinen Hochschulreife und in Tendenzen, Hochschulreifebegriffe für die Sicherung von Privilegien und zur Dosierung von Hochschulzugängen zu instrumentalisieren¹⁵, reicht nicht aus, um die Frage nach einer sinnvollen Vorbereitung auf das Hochschulstudium zu diskreditieren. Studierfähigkeit kann im engeren und im weiteren Sinne verstanden werden.

Im engeren Sinne ist Studierfähigkeit die Fähigkeit, in einem Fachstudium, wie es faktisch angeboten wird, kontinuierlich die fachgebundenen Leistungsnachweise zu erbringen, die zu einem erfolgreichen Abschluß führen. In weiterer Bedeutung ist Studierfähigkeit darüber hinaus die Fähigkeit und das Bestreben, fachliche Erfahrungen in das eigene Leben und Lebensverständnis in der Weise zu integrieren, daß fortwährend auch auf den Sinn des fachlichen Tätigkeitsbereichs innerhalb umfassenderer Horizonte so reflektiert wird, daß die allgemeine Bildung mit der fachlichen wächst und beide sich fortwährend wechselseitig befruchten.

3.2 Auch wenn entschieden ist, die unterrichtliche Arbeit auf der gymnasialen Oberstufe solle sich an dem zweiten, umfassenderen Begriff von Studierfähigkeit orientieren, können folgende Fragen kontrovers beantwortet werden: In welchem Maße soll der Kollegiat in einem inhaltlich

14 H. Blankertz, zit. nach Klafki, ebd., 111.

15 P. Drewek und D.K. Müller, Zur sozialen Funktion der gymnasialen Oberstufe, in: Lenzen (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.1, Stuttgart 1982, 108–129, hier 109.

vielfältigen Bildungshorizont festgehalten werden, inwieweit sollen seine individuellen inhaltlichen Präferenzen sein Lernen bestimmen? Wie soll die *Aporie von »Breite« und »Tiefe«* gelöst werden? Hier stehen einander die mehr an der Vorstellung von *»zyklischer Bildung«* und die mehr an der *Idee der »produktiven Einseitigkeit«* ausgerichteten Lösungen gegenüber. Die letzteren führen zwar dazu, daß der Kollegiat auf manche Studienrichtungen besser vorbereitet wird als auf andere, können jedoch durchaus auch von dem Ziel einer allgemeinen Hochschulreife her begründet werden: Die Konzentration auf bestimmte Inhaltsbereiche setzt Zeit und Kraft für eine vertiefte wissenschaftspropädeutische Arbeitsweise frei. *Erkenntniskritische und wissenschaftsethische Probleme* können von speziellen Fachproblemen her in einem Maße berücksichtigt werden, daß engere Fachhorizonte überschritten werden. Die größere Selbständigkeit fördert, auch wenn sie inhaltlich beschränkt bleibt, wissenschaftliche Haltungen, die auch dem späteren Studium anderer Inhalte und Methoden zugute kommen. Die eigene Wahl von Arbeitsschwerpunkten basiert auf Vorlieben, die sich in Leistungsmotiven äußern. Für die Tendenz, auch das Lernen auf der gymnasialen Oberstufe noch stärker von der Idee zyklischer Bildung her zu normieren, kann argumentiert werden, die Offenheit für die Vielfalt der Wirklichkeit und die Vielzahl der Blickrichtungen bedürfe einer Einübung über die Sekundarstufe I hinaus, die Entscheidung in Richtung eines bestimmten beruflichen Feldes müsse auch subjektiv länger offenbleiben, für produktive Einseitigkeit gebe die Hochschule Gelegenheit, die Aussicht, daß der Student dort wissenschaftskritisch und -ethisch so in die Tiefe gehe, daß der Horizont des Faches auch in die Breite überschritten werde, steigere sich, wenn sein Sinn für andere Bereiche als die seines künftigen Berufs möglichst lange und intensiv entwickelt werde. Auch andere Bereiche als die bevorzugten müßten in ihrer Eigenwertigkeit und nicht nur aus der wissenschaftstheoretisch und ethisch vertieften Perspektive einzelner Fachrichtungen in den Blick kommen.

4.1 *Die gegenwärtige gymnasiale Oberstufe* ist Ergebnis des Versuchs, die Prinzipien zyklischer Bildung und produktiver Einseitigkeit in einer kulturellen Situation gegeneinander auszugleichen, in der ein Konsens über bildungskonstitutive Einzelinhalte oder auch nur Fächer nicht zu erreichen ist.¹⁶ Die »gemeinsame Grundausbildung für alle Schüler« wird durch verpflichtende »grundlegende Sinnbereiche«¹⁷ gewährleistet, der individuellen Spezialisierungsneigung tragen Möglichkeiten der Wahl und der Schwerpunktbildung in diesen »Aufgabenfeldern« Rechnung. Für diese Zwischenlösung bestehen so große Ermessensspielräume, daß

16 Chr. Lüth, Kriterien der Hochschulreife. Zur Festlegung des Pflichtbereichs in der gymnasialen Oberstufe und in den studienbezogenen Bildungsgängen der integrierten Sekundarstufe II, ZfPäd 29 (1983) 629–645.

17 Kaiser, Struktur, 135.

das Hin- und Herziehen der Decke nicht durch überzeugende Argumente, sondern nur durch die Ermüdung curricularer Kontrahenten oder durch von Willkür nie ganz freie administrative Entscheidungen zur Ruhe kommen kann. Jedoch ist das *Grundmodell der Unterscheidung von Aufgabenfeldern sowie von Grund- und Leistungsfächern* die einzige Möglichkeit, den Kriterien ›Mitbestimmung des Schülers über seine Schullaufbahn und Berücksichtigung seiner individuellen Interessen‹, ›Wissenschaftspropädeutik und allgemeine Studierfähigkeit‹ sowie ›Bildung als persönliche Entfaltung und verantwortliche Teilhabe am öffentlichen Leben‹ gleichzeitig gerecht zu werden.

4.2 Die *Bonner Vereinbarung von 1972*¹⁸ gliedert die Kollegstufe in das »sprachlich-literarisch-künstlerische«, das »gesellschaftswissenschaftliche« und das »mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld« sowie die Fächer »Religionslehre« und »Sport«. Diese Aufgliederung läßt eher das pragmatische Bestreben, möglichst wenige Lernbereiche zu unterscheiden, und gewisse Transfererwartungen erkennen als die Orientierung an einer Wissenschaftssystematik. Vorausgesetzt scheint, daß jene drei Blickrichtungen den Gesamthorizont der Gegenwartskultur mehr oder weniger erfassen und daß die wissenschaftspropädeutische Beschäftigung mit Teilbereichen aus diesen Aufgabenfeldern in Richtung auf exemplarische Erschließung des gesamten Aufgabenfeldes wirkt.¹⁹

4.3 Den Religionsunterricht begründet die Bonner Vereinbarung von 1972 teils positiv-rechtlich, indem sie ihn außerhalb eines Aufgabenfeldes stehen und die »Grundlage und Lehre der jeweiligen Religionsgesellschaft« darstellen läßt, andererseits aber auch bildungstheoretisch, indem sie ihm die »Vermittlung von Einsichten in Wertfragen des Lebens«, die »Auseinandersetzung mit Ideologien, Weltanschauungen und Religionen« sowie die »Motivierung zu verantwortlichem Handeln in der Gesellschaft« aufträgt und die Zuweisung zu einem Aufgabenfeld den Ländern überläßt. *Bildungstheoretisch scheint sinnvoll, daß die Kollegstufe erkenntnistheoretische und ethische Fragen nicht nur jeweils bei Vertiefung fachwissenschaftlicher Arbeit in den Blick kommen läßt, sondern ihnen ein Fach Philosophie oder Ethik zuweist, in welchem sie als solche thematisiert werden.*²⁰ Die Etablierung eines solchen Fachs scheint in dem

18 *Ständige Konferenz der Kultusminister, Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II* (vom 7. Juli 1972), in: K. Ch. Lingelbach (Hg.), *Materialien zur Reform der Sekundarstufe II* (Scriptor Taschenbücher S 41), Kronberg/Ts. 1975, 188–196.

19 I. Schindler, *Die gymnasiale Oberstufe – Wandel einer Reform. Von der »Saarbrücker Rahmenvereinbarung« bis zur »Bonner Vereinbarung«*, ZfPäd 26 (1980) 162–190, hier 167.

20 M.A. Meyer, *Art. Unterricht: Philosophie*, in: Lenzen (Hg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, Bd. 9.2, Stuttgart 1983, 621–627.

Maße weniger dringlich, wie der traditionell schon vorhandene Religionsunterricht diese Aufgabe mit wahrnimmt. Er ist in dem Maße in die Kollegstufe integriert, wie er christliche Inhalte so bearbeitet, daß Denk- und Urteilsfähigkeit in allgemeinreligiösen (Sinnproblematik), ethischen und erkenntnistheoretischen Fragen entwickelt werden.

5.1 Die *Zielrichtung des Religionsunterrichts auf der Kollegstufe* ist inhaltlich nicht anders zu bestimmen als die Zielrichtung des Religionsunterrichts auf anderen Schulstufen. Er soll das geschichtliche Verstehen des Christentums so fördern, daß Urteilsfähigkeit in Sinn- und Wertfragen (also auch gegenüber nicht-christlichen Sinndeutungen und Ethiken) sowie Verantwortungsbewußtsein wachsen. Dementsprechend wiederholen die Lehrpläne zur gymnasialen Oberstufe meist Formulierungen, die sich auch in Lehrplänen niedrigerer Schulstufen finden. Das Spezifikum der gymnasialen Oberstufe besteht in dem erstrebten wissenschaftsprädeutischen Niveau.

5.2 Wichtige quantitative Entscheidungen über den Anteil von Themengruppen am Gesamtcurriculum des Religionsunterrichts und die Struktur von Teileinheiten fallen bei der *Aufgliederung des inhaltlichen Gesamtfeldes* oder der Unterscheidung von Dimensionen von der fachlichen Gesamtaufgabe her.

So folgen etwa die Richtlinien für den katholischen Religionsunterricht in Niedersachsen mit ihrer Unterscheidung von theologischer, christologischer, ekklesiologischer, eschatologischer und anthropologisch-ethischer Dimension²¹ einem dogmatischen Aufriß, während der christlichen Glaubenslehre im entsprechenden evangelischen Lehrplan mit der Aufgliederung

»A. Erscheinungsformen und Deutungen des christlichen Glaubens in Geschichte und Gegenwart

B. Religionen und Weltanschauungen im Gespräch

C. Bedingungen und Möglichkeiten menschlicher Existenz

D. Kriterien der Handlungsorientierung«

schon von diesem Aufbau des inhaltlichen Feldes her weniger Gewicht zuzukommen scheint.²²

5.3 *Theologie ist wissenschaftliche Selbstbesinnung des christlichen Glaubens.* In ihr gibt sich der Glaube Rechenschaft von seinem Inhalt und fragt nach seiner ursprungs- und zeitgemäßen Darstellung in den Lebensvollzügen der Kirche und der einzelnen Christen.

5.4 Selbstbesinnung des Glaubens gibt es auch unterhalb des wissenschaftlichen Niveaus akademischer Theologie, wie sie der Qualifikation

21 *Der Niedersächsische Kultusminister*, Rahmenrichtlinien für das Gymnasium. Katholische Religionslehre. Gymnasiale Oberstufe, Hannover 1982, 7.

22 *Der Niedersächsische Kultusminister*, Rahmenrichtlinien für das Gymnasium. Evangelische Religionslehre. Gymnasiale Oberstufe, Hannover 1985, 7.

für die beruflichen Anforderungen kirchlicher Amtsträger dient. Glaube ist nie ohne ein Minimum an Verstehen seines Inhalts. Soll er im Leben des Glaubenden keinen Fremdkörper bilden, so muß das Glaubensverstehen des Christen seinem sonstigen geistigen Niveau entsprechen. Deshalb sind Impulse aus der akademischen Theologie auch für Christen über den kleinen Kreis kirchlicher Amtsträger hinaus wichtig. Der Religionsunterricht auf der gymnasialen Oberstufe dient der geistigen Arbeit an christlichen Themen auf dem wissenschaftspropädeutischen Niveau des sonstigen Unterrichts, ist also als *theologische Propädeutik* zu bestimmen. Damit bereitet er zwar auch auf ein theologisches Fachstudium vor, ist aber nicht von dessen Anforderungen, sondern von der Frage her zu konzipieren, welches Maß an Denkfähigkeit bezüglich religiöser und ethischer Probleme dem Bildungsniveau der gymnasialen Oberstufe entspricht und unter ihren Rahmenbedingungen erreichbar ist.

5.5 Gelegentlich findet sich die Vorstellung, der Religionsunterricht sei zwar in erster Linie, aber nicht nur an die Theologie als Bezugswissenschaft verwiesen. Die Orientierung an den Religions- und anderen Fachwissenschaften und deren Methode müsse hinzutreten.²³

Hier läßt sich fragen, ob Theologie nicht ohnehin Blickweisen und Ergebnisse anderer Disziplinen zweckdienlich integriere. Wegen der Einstellung mancher Schüler zum Christentum könnte allenfalls die *Unterscheidung zwischen theologischer und religionswissenschaftlicher Betrachtung des Christentums* von Bedeutung sein. Der Theologe setzt als Christ voraus, daß in den christlichen Symbolen in Wahrheit Transzendenz aufleuchtet, der Religionswissenschaftler betrachtet sie wie andere kulturelle Phänomene. Er stellt ihren Wahrheitsanspruch zwar fest, läßt aber die Frage nach seiner Berechtigung offen (epoché). Diese Unterscheidung kann nicht-glaubende oder unentschiedene Schüler von der Vorstellung entlasten, die Mitarbeit im Religionsunterricht impliziere ein ständiges Bekenntnis zum Christentum, und ihnen helfen, sich auf eine unbefangene Verstehensbemühung einzulassen.

5.6 Als Orientierungsdisziplin für den Religionsunterricht sind die theologischen Einzelfächer von unterschiedlicher Bedeutung. Zentral ist die *Systematische Theologie*. Denn sie bemüht sich um die Antwort auf die Frage, was Christsein heute bedeute, wie die Inhalte des Glaubens im Horizont des wissenschaftsbestimmten Wahrheitsbewußtseins der Gegenwartskultur zu verstehen (Dogmatik) und in Handlungsorientierung umzusetzen seien (Ethik). Die Bedeutung der historischen Fächer ergibt sich aus drei Erwägungen: Verstehen heißt bei einem Überlieferungsphänomen wie dem Christentum weithin Verstehen aus seiner Geschichte

23 *Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen* (Hg.), *Gymnasiale Oberstufe. Richtlinien Evangelische Religionslehre*, Köln 1981, 85.

heraus. Die Kirchen als die wichtigsten Träger dieser Überlieferung schreiben der Bibel als dem Niederschlag des ursprünglichen Glaubensverständnisses einzigartige Autorität für das heutige Glaubensverständnis zu und sehen ihre eigene Tradition, die Geschichte der Bibelinterpretation, als weitere, gegenüber der Bibel sekundäre, Orientierungsgröße an. Drittens ruhen Dogmatik und Ethik auf der Exegese und der Tradition der Glaubensinterpretation auf.

Den Fächern der *Praktischen Theologie* kommt für die Erschließung der Unterrichtsinhalte vergleichsweise geringes Gewicht zu. Sie gehören fast ausschließlich in die Berufsbildung kirchlicher Amtsträger, kaum in die Allgemeinbildung anderer Christen und Zeitgenossen.

5.7 Mit Recht wird immer wieder hervorgehoben, daß sich wissenschaftspropädeutische Arbeit nicht so sehr durch Bewältigung von Stoffmassen auszeichne, sondern auf die Beherrschung von *Methoden* und begleitende *Methodenkritik* ziele. Dabei kommt es nur in gewissem Maße auf den Erwerb der Fachsprache an, mehr aber auf grundlegende Einsichten und deren kritische Anwendung. Dies bedeutet für den Umgang mit historischen – besonders biblischen – Texten die Kenntnis eines einfachen Kommunikationsschemas, der beiden hermeneutischen Zirkel sowie von Begriffen wie Selbstverständnis, Vorverständnis, Fragestellung an den Text und Kontext. Es bedeutet weiterhin die Fähigkeit, diese Schemata und Begriffe sowie vor allem die damit verbundenen Voraussetzungen und Sichtweisen bei der Arbeit an konkreten Texten anzuwenden und in Auslegungskontroversen einzubringen.²⁴

Ein *einfaches Kommunikationsschema* beschreibt die Frage »Wer (Sender) sagt wozu (Absicht) wem (Empfänger) was (Inhalt) wie (Form) wann und wo (Situation)?« Diese Größen sind aus dem Text bzw. dem weiteren Text, von dem er ein Teilstück bildet, zu erschließen. Bei der bewußten Anwendung dieses Schemas kann der Schüler die Erfahrung machen, wie sich die Antworten auf die verschiedenen Fragen des Schemas wechselseitig bedingen und warum bei der Arbeit mehrmals auf die gleiche Fragestellung zurückzukommen ist. Jede der in dem Schema aufgeführten Größen hat sich aus ihrer Vorgeschichte ergeben und ist auch von ihr her zu verstehen. Die Situation steht im Zusammenhang der Geschichte Israels oder der Kirche, Sender und Empfänger haben sowohl ihre persönliche Biographie als auch ihre Einstellung zu den Traditionen ihrer Bezugsgruppe, für den Inhalt sind bestimmte Traditionen von Bedeutung; der Kommunikator greift, um ihn zu vermitteln, auf Formen zurück, die ebenfalls ihre Vorgeschichte haben. Die uns vorliegende Fassung des Textes ist häufig durch Einarbeitung von bereits mehr oder weniger fertigen Texten entstanden.

Von diesem Kommunikationsschema her lassen sich *Termini* wie Literarkritik, Traditionskritik, Redaktionskritik und Formkritik in einer für die Schüler verständlichen Weise einführen. Der *hermeneutische Zirkel der*

24 G.R. Schmidt, Die theologische Propädeutik auf der gymnasialen Oberstufe, Heidelberg 1969, 33ff.

wechselseitigen Erhellung von Teil und Ganzem leuchtet auf dieser Stufe unmittelbar ein. Schwieriger schon verhält es sich mit dem *Zirkel von Vorverständnis und Textverstehen* sowie dem *zwischen Selbstverständnis und Vorverständnis*. Eine bildende Wirkung tritt in dem Maße ein, wie es gelingt, etwa von Widerständen gegen bestimmte Texte her die Schüler zu einer Reflexion ihres Selbstverständnisses zu veranlassen.

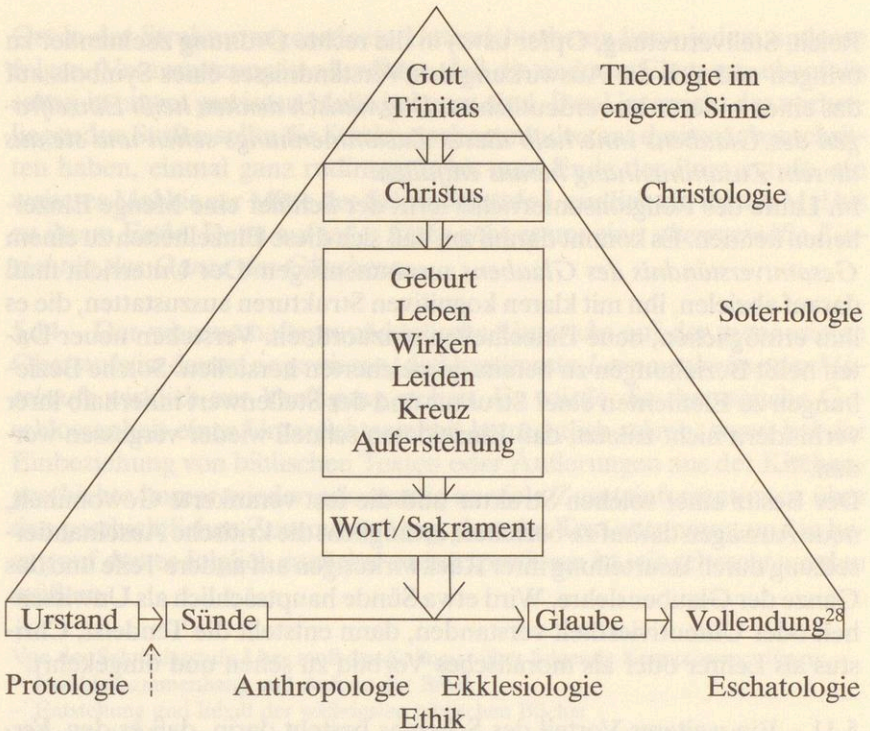
5.8 Bei der Darstellung dessen, *was systematisch-theologische Arbeitsweise auf dem wissenschaftspropädeutischen Niveau der gymnasialen Oberstufe* heißen kann, hat es der Didaktiker schwerer als bei der Skizzierung historisch-exegetischer Arbeitsformen. Denn nirgends findet er die systematisch-theologischen Methoden so griffig von Fachvertretern geschildert wie die exegetischen.²⁵ Offensichtlich ist die Systematische Theologie in geringerem Maße methodisierbar. Methoden lassen sich hier weniger deutlich vor der Arbeit an den Inhalten wie Werkzeuge bereitstellen. Sie bedarf eines hohen Maßes an »Intuition«. »Etwas von Gedankendichtung wird Dogmatik immer an sich haben.«²⁶ Sie versucht zusammenhängend und argumentativ in gegenwärtiger Sprache und Begrifflichkeit sowie unter Bezug auf das wissenschaftlich reflektierte moderne Verständnis von Mensch und Welt von dem Glauben Rechenschaft zu geben, der in der Bibel zu Wort kommt. Dabei orientiert sie sich an in der Glaubensgemeinschaft autoritativ gültigen Kriterien solcher Rechenschaftsablage (Dogmen, Bekenntnisse), wahrt kritisch die Kontinuität zu ähnlichen Versuchen in der Vergangenheit und führt so ihre eigene Tradition weiter. Dogmatik vollzieht einerseits eine Konzentrationsbewegung hin zu einem Gesamtverständnis, einer »Sinnmitte«²⁷ des Glaubens, andererseits eine Expansionsbewegung von dieser Sinnmitte zu den einzelnen Glaubenssymbolen, indem sie die einzelnen Symbole in ihrer Wechselwirkung mit dieser Sinnmitte und miteinander interpretiert.

5.9 »Sinnmitte«, *Grundgedanke des christlichen Glaubens ist die Erlösung durch Jesus Christus*. Die unterschiedlichen Interpretationen dieser Sinnmitte lassen sich in folgendes *Strukturschema* einzeichnen: Die untere Linie bezeichnet den Weg des Menschen. »Erlösung« oder auch »Befreiung« ist das Herausgenommenwerden aus einer negativ qua-

25 Besonders einleuchtend: O.H. Steck, Exegese des Alten Testaments. Leitfaden der Methodik. Ein Arbeitsbuch für Proseminare, Seminare und Vorlesungen, Neukirchen-Vluyn 1989; W. Egger, Methodenlehre zum Neuen Testament. Einführung in linguistische und historisch-kritische Methoden, Freiburg 1987.

26 F. Mildenberger, Theorie der Theologie. Enzyklopädie als Methodenlehre, Stuttgart 1972, 120.

27 W. Joest, Fundamentaltheologie. Theologische Grundlagen- und Methodenprobleme, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1974, 204.



lifizierten Seinsverfaßtheit (Sünde) und das Hineinversetztwerden in eine positive (Glaube). Nach christlicher Auffassung ist »Sünde« nicht die »ursprüngliche« Verfaßtheit des Menschen, sondern Ergebnis einer Veränderung zum Negativen durch die Einwirkung der gottfeindlichen Macht (Pfeil von unten). Glaube ist nicht die endgültige Vollendung, sondern ihre Vorwegnahme, die Bewegung auf die Vollendung zu. In die Bewegung heraus aus dem Zustand der Sünde über den des Glaubens zur Vollendung kann sich der Mensch nicht selbst versetzen, sondern sie wird ihm von Gott durch Christus, seine Geburt, sein Leben, Wirken und Erleiden, sein Kreuz und seine Auferstehung mittels Wort und Sakrament in der Kirche mitgeteilt. Der Ausdruck »Mensch« ist gleichermaßen individuell und kollektiv zu verstehen als Mensch in Gemeinschaft. Der einzelne lebt in überindividuellen Schuldzusammenhängen, glaubt in und mit der Kirche und erlangt sein Heil im Reich Gottes.

5.10 Diese Struktur ermöglicht es, die einzelnen Symbole des Glaubens (z.B. Schöpfung, Vorsehung, Jungfrauengeburt, Himmelfahrt, ewiges

28 G.R. Schmidt, Erlösung oder Befreiung? Die christliche Heilshoffnung im Widerstreit der Meinungen, in: *Amt für Religionspädagogik der Ev.-Luth. Landeskirche in Braunschweig* (Hg.), *Evangelischer Religionsunterricht am Gymnasium*. Folge 4, Braunschweig 1986, 115–129.

Reich, Stellvertretung, Opfer usw.) in die rechte Ordnung zueinander zu bringen und sich die Auswirkung des Verständnisses eines Symbols auf das eines anderen zu verdeutlichen. *Dogmatisch denken heißt Einzelfragen des Glaubens innerhalb dieses Zusammenhangs sehen und sie aus diesem Zusammenhang heraus entfalten.*

Im Laufe des Religionsunterrichts lernt der Schüler eine Menge Einzelheiten kennen. Es kommt darauf an, daß sich diese Einzelheiten zu einem *Gesamtverständnis des Glaubens* zusammenfügen. Der Unterricht muß darauf abzielen, ihn mit klaren kognitiven Strukturen auszustatten, die es ihm ermöglichen, neue Einzelheiten einzuordnen. Verstehen neuer Daten heißt Beziehungen zu bereits gespeicherten herstellen. Solche Beziehungen zu Elementen einer Struktur und der Stellenwert innerhalb ihrer verhindern nicht zuletzt, daß Einzeldaten schnell wieder vergessen werden.²⁹

Der Besitz einer solchen Struktur und die fest verankerte Gewohnheit, neue Aussagen darauf zu beziehen, ermöglicht die kritische Auseinandersetzung durch Beurteilung ihrer Rückwirkungen auf andere Teile und das Ganze der Glaubenslehre. Wird etwa Sünde hauptsächlich als Unwissenheit oder Unmotiviertheit verstanden, dann entsteht die Tendenz, Christus als Lehrer oder als moralisches Vorbild zu sehen und umgekehrt.

5.11 Ein weiterer Vorteil des Schemas besteht darin, daß es den *Vergleich des Christentums mit anderen Religionen* und Heilslehren erleichtert, indem es auf wichtige Vergleichspunkte verweist. Denn grundsätzlich geht es in der Religion um die Aufhebung eines negativ qualifizierten Zustandes und die Herbeiführung eines positiven.³⁰ Als Vergleichsfragen ergeben sich dann: Worin sieht eine Religion die negative Qualität menschlichen Lebens in seiner Welt? Wie den positiven Zustand, auf den hin der Mensch angelegt ist? Welche heilbringende Macht bringt den Menschen wie zur Erfüllung?

5.12 Weiterhin macht diese Struktur den *Stellenwert der Ethik* einsichtig. Christliche Ethik beschreibt die Lebensvollzüge des Glaubenden und der Glaubensgemeinschaft, die in ihrer Gegenwart durch Wort und Sakrament von Christus her bestimmt werden und das Eschaton vorwegnehmen.

5.13 Wo dieses Schema verinnerlicht ist, löst sich das Problem der *Sequentialisierung* von selbst. Jedes Element der Struktur ist mit jedem anderen verbunden und enthält je spezifisch das Ganze. Daher ist grundsätzlich der Einstieg an jeder Stelle möglich, und jedes einem bestimmten

29 Grundlegend für die ganze Didaktik ist der Begriff der kognitiven Struktur bei W.P. Ausubel, *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, New York / London ²1968.

30 P. Burke, *The Fragile Universe*, London 1979.

Ort in der Struktur zugeordnete Unterrichtsthema kann jedem anderen folgen. Voraussetzung ist allerdings, daß die anderen Elemente ebenfalls schon in einem gewissen Maße bekannt sind. Der Unterricht der vorherliegenden Stufen sollte die Struktur schon mindestens dreimal abgesprochen haben, einmal ganz rudimentär bis zum Ende der Primarstufe, ein weiteres Mal bis zur Mitte der Sekundarstufe I, endlich ein drittes Mal bis zu ihrem Ende. Denn auf jeder Stufe geht es um eine *altersgemäße Einsicht in das Ganze des Glaubens*.

5.14 Der wissenschaftspropädeutische Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe ist darauf angewiesen, daß bestimmte *Lernergebnisse der Mittelstufe* wirklich zur Verfügung stehen. Es würde die thematische Geschlossenheit einer Unterrichtseinheit beträchtlich stören, wenn bei der Einbeziehung von biblischen Texten oder Äußerungen aus der Kirchengeschichte immer wieder exkursartig zu viele Zusatzinformationen über den geschichtlichen Zusammenhang, dem der Text entstammt und in bezug auf den er folglich zunächst zu interpretieren ist, eingebracht werden müßten.

Von der Sekundarstufe I her muß der Kollegiat über folgende Kenntnisse verfügen:

- Erzählzusammenhang und Aufbau der Bibel
- Entstehung und Inhalt der wichtigsten biblischen Bücher
- Geschichte Israels und der Urkirche (Einschnitte wie Reichsteilung, Zerstörung Samarias, babylonische Gefangenschaft usw.)
- biblische Themen, Begriffe, Institutionen (Königtum, Tempel, Pharisäer, Exodus, Opfer, Menschensohn)
- Ereignisse, Bewegungen, Personen der Kirchengeschichte (Nicaea, Kreuzzüge, Mönchtum, Reformation usw.)
- Glaubens- und Sittenlehre auf der Ebene des Katechismus und seiner Auslegung

Folgende Fähigkeiten müssen in dem unter den Rahmenbedingungen der Sekundarstufe I möglichen Maße entwickelt sein:

- Auslegung von Texten unter Rückgriff auf die aufgezählten Kenntnisse
- Argumentation in Fragen der Glaubens- und Sittenlehre
- Gespür für die religiöse Dimension der Wirklichkeit und die Besonderheit der religiösen Sprache

Gelegentlich trifft man auf die Tendenz, Kenntnisse gegenüber Denkfähigkeiten abzuwerten. Richtig ist daran die Kritik an der Speicherung von Unverstandenem. Jedoch heißt Denken auch Beziehungen zwischen Gedächtnisinhalten und neuen Fragen herstellen. Gerade gegenüber dem Religionsunterricht im Gymnasium wird immer wieder die Kritik laut, es werde nur auf unzureichender Informationsbasis »geschwafelt«.

5.15 Für die *Unterscheidung von Grund- und Leistungskursen* können ähnliche Kriterien herangezogen werden wie für die Unterscheidung von wissenschaftlichem Studium und wissenschaftspropädeutischer Arbeitsweise. Einigkeit besteht darüber, daß sich die verschiedenen Stufen nicht nur durch die Stoffmenge unterscheiden dürfen. Ein Leistungskurs hebt

sich von einem Grundkurs ab durch die Komplexität der verhandelten Probleme, die Problemdifferenzierung, die größere Präzision der Arbeitsweisen, die größere Erkenntnis- und methodenkritische Klarheit³¹ sowie die größere Betonung zusätzlicher Perspektiven auf den Gegenstand.

Solche zusätzliche Perspektiven sind

- »– philosophisches Verstehen
- psychologisches Verstehen
- sprachlich-literarisches Verstehen
- bildhaft-ästhetisches Verstehen
- geschichtliches Verstehen und
- politisch-soziales Verstehen«.³²

Eine weitere Differenzierungsmöglichkeit ergibt sich aus dem Gegenüber von rezeptivem und entdeckendem Lernen bzw. darstellendem und problemstellendem Lehren. Inhalte, die in Grundkursen wegen der engeren Zeitgrenzen entweder durch die Darstellung des Lehrers oder durch informierende Texte erschlossen werden, können die Schüler in Leistungskursen selbständig erarbeiten.

Dr. Günter R. Schmidt ist Professor für Praktische Theologie (Katechetik/Religionspädagogik) an der Universität Erlangen.

Abstract

From the point of view of general education there are many good reasons for integrating Religious Studies into the frame of general education during the last three years of the German gymnasium. The author tries to deduce the guiding principles of the subject from a concept of general education and from the goal of adequate preparation for higher learning and scientific studies on the university level. Religious Studies aim at introducing into theological forms of reasoning and theory building.

31 Schmidt, Propädeutik, 33; *Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen* (Hg.), *Evangelische Religionslehre*, 99.

32 *Kultusministerium Rheinland-Pfalz*, *Lehrplan Katholische Religionslehre. Leistungsfach in der Oberstufe des Gymnasiums (Mainzer Studienstufe)*, Worms 1985, 8.

Christine Reents

Alternativen zum konfessionellen Religionsunterricht

Ein kurzer Überblick von einer evangelischen Theologin

Kaum eine bildungspolitische Maßnahme wurde von der Mehrzahl der Bundesländer so einhellig durchgeführt wie die schrittweise Einrichtung eines neuen Unterrichtsfaches als Ersatz oder Alternative für den konfessionellen Religionsunterricht. Der derzeitige Stand soll durch einen kurzen Überblick¹ dargestellt werden, wobei das Verhältnis von Philosophie und Ethik in der gymnasialen Oberstufe in ihrem Verhältnis zueinander ausgeklammert bleibt. Ferner wird aus Raumgründen auf eine Darstellung des Problems seit 1919 verzichtet, obwohl sich aus dem historischen Kontext² z.B. unter dem Aspekt »weltliche Schule«³ aufschlußreiche Einblicke ergeben.

1 (Verfassungs-)Regelungen aus den Jahren 1946–1961

Schon vor der Entstehung des Grundgesetzes (1949) verankerten zwei Bundesländer mit mehrheitlich konservativ-katholischer Bevölkerung in ihren Landesverfassungen eine Pflichtalternative zum konfessionellen Religionsunterricht.

BAYERN 1946⁴

»Für Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, ist ein Unterricht über die allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit einzurichten.«

1 Für Hilfe bei der Bibliographie danke ich dem Comenius-Institut Münster, für Einsicht in einschlägige Quellen Herrn Pfarrer Kley vom Pädagogischen Institut der Ev. Kirche von Westfalen.

2 M.-L. Kling-de Lazzer, Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht. Eine historisch-systematische Untersuchung zur Religionsdidaktik (Diss. theol. Tübingen 1978), Gütersloh 1982.

3 Landeshauptstadt Hannover / Der Oberstadtdirektor / Freizeitheim Linden (Hg.), Text und Redaktion: E. Oberheide, Beispiel: Weltliche Schule Fröbelstraße, Hannover 1987; H. Behrens-Cobet, E. Schmidt und F. Bajohr, Freie Schulen. Eine vergessene Bildungsinitiative (Essener Beiträge zur Geschichte der Sozialdemokratie und Arbeiterbewegung, Bd. 2), Essen 1986, bes. 100–103.

4 Verfassung des Freistaates Bayern vom 8. 12. 1946, Art. 137.2, in: Bayer. GesVOBl 2/1946, 342.

RHEINLAND-PFALZ 1947⁵

»Für Jugendliche, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, ist ein Unterricht über die allgemein anerkannten Grundsätze des natürlichen Sittengesetzes zu erteilen« (Art. 35).

In beiden Bundesländern kann bzw. konnte sich der religionsmündige⁶ Schüler erst mit dem vollendeten 18. Lebensjahr vom konfessionellen Religionsunterricht abmelden. Die Pflichtalternative wird wie das Fach Religion benotet. Die »allgemein anerkannten Grundsätze des natürlichen Sittengesetzes« wurden 1946/47 im Sinne der aristotelisch-scholastischen Naturrechtslehre verstanden. In beiden Bundesländern gewann das neue Schulfach erst in den frühen siebziger Jahren im Kontext der gymnasialen Oberstufenreform Konturen.

Im Jahre 1949 wurden die Bestimmungen der Weimarer Reichsverfassung nahezu wörtlich in das Grundgesetz und die nach 1949 entstandenen Landesverfassungen übernommen. Zusätzlich regelten Hessen (Erlasse 1950 und 1961) und Niedersachsen (1949) eine fakultative Alternative zum konfessionellen Religionsunterricht (vgl. Tabelle) mit der Bezeichnung »Religionskunde«. Schon Ende der fünfziger Jahre war das Monopol des konfessionellen Religionsunterrichts in Zweifel geraten; seit den frühen sechziger Jahren sind mir Klagen aus Norddeutschland über den stillen Rückzug von Lehrern aus dem Religionsunterricht in Erinnerung.

2 Regelungen aus den siebziger und achtziger Jahren

In den siebziger Jahren setzten sich verstärkt administrative Lösungen für Pflichtalternativen zum konfessionellen Religionsunterricht durch. Der evangelische Staatskirchenrechtler *A. von Campenhausen* formuliert das Interesse an einer religiös-sittlichen Bildung für alle von einem evangelisch-konservativen Standpunkt aus:

»Die Hereinnahme der religiös bestimmten sittlichen Erziehung in die Schule ist eine Voraussetzung für das Bestehen der freiheitlich-demokratischen Ordnung . . . Die Verfassungen der Bundesländer legen Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der religiösen Überzeugung anderer, Selbstbeherrschung und Verantwortungsbewußtsein, Hilfsbereitschaft, Duldsamkeit, Wahrhaftigkeit, Nächstenliebe und ähnliche Eigenschaften als Erziehungsziel fest. Hier wird deutlich, welches Gewicht das religiös neutrale Gemeinwesen der von der religiösen Überzeugung bestimmten sittlichen Erziehung zuerkennt.«⁷

Seit Einführung der Schulzentralisation Ende der sechziger Jahre führten die praktischen Erfahrungen von Religionslehrern mit religionsmündigen Schülern und mit einer wachsenden Zahl von Schülern, die keiner christli-

⁵ *R. Schmoeckel*, Der Religionsunterricht. Die rechtliche Regelung nach Grundgesetz und Landesgesetzgebung, Berlin 1964, Kap. 10.

⁶ Mit Erlaß vom 15. März 1984 folgte Rheinland-Pfalz dem Reichsgesetz über die religiöse Kindererziehung vom 15. Juli 1921: »Für die Abmeldung vom Religionsunterricht gilt die Altersgrenze der Vollendung des 14. Lebensjahres . . .«, in: Amtsblatt des Kultusministeriums Rheinland-Pfalz 6 vom 15. März 1984, 206f.

⁷ *A. v. Campenhausen*, Der Religionsunterricht im weltanschaulich-neutralen Staat, in: *W. G. Esser* (Hg.), Zum Religionsunterricht morgen I, München/Wuppertal 1970, 80–95, Zitat 87.

chen Religionsgemeinschaft angehören, zu der Forderung nach einer Pflichtalternative zum konfessionellen Religionsunterricht. Im Laufe der siebziger Jahre wurde diese Forderung politisch durch eine allgemeine Orientierungskrise, durch die Grundwerte-Diskussion⁸, die ethische Kontroverse um die Neufassung des § 218 StGB (Abtreibung), die Reform des Ehe- und Familienrechts, durch die Terrorismuswelle, die Friedens- und Ökologiebewegungen und die neu einsetzende konservative Forderung »Mut zur Erziehung«⁹ unterstützt. Die reformerische Öffnung zu einem »Religionsunterricht für alle« konnte sich schul- und kirchenpolitisch nicht durchsetzen, gleichwohl sollte sich der konfessionelle evangelische Religionsunterricht nach einem Gutachten des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland dem Gespräch mit Andersdenkenden zuwenden.¹⁰ In diesem Kontext setzte sich in den siebziger Jahren die neue Pflichtalternative zum konfessionellen Religionsunterricht in den meisten Bundesländern mit Ausnahme von Berlin, Bremen¹¹ und Nordrhein-Westfalen als Rechtsposition durch.

Eine stärkere Realisierung durch Rahmenrichtlinien und Schulbücher folgte im Laufe des letzten Jahrzehnts, seitdem der konfessionelle Religionsunterricht in der Sekundarstufe I und II regelmäßiger erteilt wurde. Einige Kirchen und ein Teil der Religionslehrer begrüßen diese Pflichtalternative in einer Zeit des zunehmenden Pluralismus als eine Entscheidung, die dem konfessionellen Religionsunterricht wieder zu einem eigenen Profil¹² ver helfe und die Teilnehmerzahlen stabilisiere.¹³

Da Ethikunterricht zumeist nur dann erteilt werden darf, wenn gleichzeitig konfessioneller Religionsunterricht gegeben wird und eine Abmeldung von diesem vorliegt, wird immer wieder betont, daß es sich keinesfalls um eine Konkurrenz handeln könne.¹⁴ So gesehen offenbart die Notwendigkeit, eine Pflichtalternative einzuführen, nicht nur die Krise des konfessionellen Religionsunterrichts, sondern darüber hinaus die fortschreitende Pluralität und Säkularisierung unserer Gesellschaft mit Kindern und Freireligiösen, Juden, Altkatholiken, Zeugen Jehovas, Unitariern, muslimischen ausländischen Arbeitnehmern,

8 G. Gorschenek (Hg.), *Grundwerte in Staat und Gesellschaft*, München 1977; O. Kimminich (Hg.), *Was sind Grundwerte?*, Düsseldorf 1977; *Grundwerte und Gottes Gebot. Gemeinsame Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz*, Gütersloh / Trier 1979; A. v. Campenhausen, *Grundwerte in Staat und Gesellschaft*, hg. v. Pädagogischen Institut der Evangelischen Kirche von Westfalen, Villigst 1978.

9 Bonner Forum vom 9./10. 1. 1978. Thesen in: ZfPäd 24 (1978) 235–240. Vgl. zusammenfassend E.-G. Renda, *Werterziehung in der Schule, Die höhere Schule* 1981, 385–387 und 1982, 24–27.

10 *Kirchenkanzlei der EKD* (Hg.), *Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung*, Gütersloh 1972.

11 U. Kurth, *Biblischer Geschichtsunterricht – Verfassungsmäßige Verankerung und didaktische Problematik*, in: J. Lott (Hg.), *Religionsunterricht*, Frankfurt/M. 1983, 85–89.

12 O. Basse, *Ethik als Unterrichtsfach*, EK 11 (1978) 465; H.-J. Laubach, *Mut zum christlichen Profil*, LM 20 (1981) 318–321.

13 U.O. Sievering, *Sinnvolle Alternativen*, LM 22 (1983) 465f.

14 K.-H. Gesell, *Religion und Ethik – Konkurrenz oder Dialog?*, ForR 1979, 10–15; W. Epting, *Ethik – Chance oder Konkurrenz?*, entw. 1983, 744f.; G. Amend, *Ethikunterricht als Ersatzfach – nicht auf Kosten des Religionsunterrichts*, RUh 1985, 10–12.

Asylsuchenden und weiteren Andersdenkenden, denen als Minoritäten ebenfalls Rechte aus Art. 7 (3) GG zukommen. Im Kontext der Schulreform kommt die KMK-Vereinbarung aus dem Jahre 1972 hinzu, die verordnete, daß Religionslehre auf der Sekundarstufe II im Pflichtbereich zu erteilen sei und eine Alternative angeboten werden müsse.¹⁵

3 Zur (religions)pädagogischen Diskussion im letzten Jahrzehnt¹⁶

Da die Einführung des Ethikunterrichts auch auf Forderungen der Religionslehrer und ihrer Verbände zurückzuführen ist, bejaht die Mehrzahl der zumeist religionspädagogisch orientierten Autoren das neue Fach »Ethik« bzw. »Werte und Normen«, denn Orientierung sei heute notwendiger denn je (O. Basse, R. Baumann / F. Zimbrich¹⁷, K.-H. Gesell, H.-J. Laubach, D. Pohlmann, H.P. Schmidt¹⁸, D. Stoodt, J. Wolf, etwas anders D. Zilleßen¹⁹). Ohne Religions- bzw. Ethikunterricht kämen die in der Verfassung verankerten Grundwerte im Zusammenhang des allgemeinen Bildungsauftrags der Schule zu wenig zum Tragen. Im Unterschied dazu sieht K.E. Nipkow²⁰ die Alternative »Ethik und Religion« kritisch, denn beide Fächer gerieten in ein Zwielficht:

Die Abmeldemöglichkeit vom konfessionellen Religionsunterricht sei »Zeichen der Freiheit«, eine befreiende Botschaft (dürfe) »nicht unfrei vermittelt« oder als »indirektes Druckmittel der Kirchen« interpretiert werden. Der Ethikunterricht nähme durch »die Etikettierung als Ersatzfach« Schaden, denn die Herausforderungen unserer Zeit träfen alle Schulfächer. Diese dürften nicht in vermeintlich wertneutraler Eigengesetzlichkeit betrieben werden. Schließlich sei zu fragen, ob Wertorientierung überhaupt dem offenen Unterrichtsprozeß überlassen werden dürfe. Wenn der Ethikunterricht die Grundwerte der Verfassung thematisieren soll, dann ist zu fragen, ob die zumeist vorgeordnete Alternative »Religionslehre« das in gleicher Weise könne, denn Jesus sei kein moralischer oder politischer Gesetzgeber, sondern verkündige den Anbruch der Gottesherrschaft. Schließlich sei die »moralisch-politische Verwendung von Religion für staatliche und gesellschaftliche

15 *Ständige Konferenz der Kultusminister in der BRD* (Hg.), Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II vom 7. Juli 1972, Darmstadt 1972.

16 Themenhefte der Zeitschrift *EvErz* 34, H. 1, 1982 (mit Aufsätzen von zumeist evangelischer Seite: D. Stoodt, D. Pohlmann, R. Baumann / F. Zimbrich, J. Wolf, K. Wegenast u.a.) und H. 6, 1987 (mit Aufsätzen zumeist von katholischer Seite: H. Fox, F.-X. Kaufmann, J.-P. Wils und mit Berichten aus einzelnen Bundesländern: Baden-Württemberg von A. Renker, Bayern von B. Unktenholzner und A. Brandmüller, Hessen von A. Weimer, Niedersachsen von B. Haunhorst, Nordrhein-Westfalen von G. Böhm, F. Hofmann und H. Althaus, Rheinland-Pfalz von H.P. Petri, weitere europäische Länder von U. Hemel und am Schluß einer »Synopsis zum Ersatzunterricht in den Bundesländern« von R. Baumann und H. Pöpperl).

17 R. Baumann und F. Zimbrich, Werte und Normen. Das Problem der Inhalte des Ethik-Unterrichts, *Politische Didaktik* Dez. 1980, 46-53; R. Baumann, M. Pöpperl und F. Zimbrich, Ethikunterricht. Einführung in ein neues Fach (Materialien zur Schulentwicklung H. 9), Wiesbaden 1986.

18 H.P. Schmidt, Zwölf Thesen zur Frage nach dem möglichen Ansatz von Curricula für den Ethik-Unterricht, *ZEE* 21 (1978) 57-60.

19 D. Zilleßen, Zum Problem des Ethikunterrichts an den Schulen, in: G. Kehrer (Hg.), *Zur Religionsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland* (Forum Religionswissenschaft Bd. 2), München 1980, 117-131.

20 K.E. Nipkow, Religionsunterricht und Ethikunterricht vor den Aufgaben ethischer Erziehung (zuerst 1979), in: *Ders., Moralerziehung*, Gütersloh 1981, 173-183. Vgl. *ders.*, *Grundfragen der Religionspädagogik*, Bd. 2, Gütersloh 1979, 41-60.

Zwecke« in theologischer Sicht kritisch zu bewerten, auch wenn »Religionslehrer und Ethiklehrer eine lange Wegestrecke gemeinsam gehen«.

Nipkows Kritik vermag das Problem nicht zu lösen; er betont »gemeinsame Perspektiven für Ethikunterricht und Religionsunterricht«: »Ein Leben in Frieden, Freiheit und sozialer Gerechtigkeit«. Ähnlich argumentiert *D. Pohlmann* 1982: »Der Religionsunterricht sollte ebenso wie der Unterricht ›Werte und Normen‹ [Niedersachsen] die Perspektive freier, begründeter und kritikoffener ethischer Rechenschaftsabgabe als Ziel des Umgangs miteinander haben.«²¹

Der Unterschied beider Fächer liegt nach Pohlmann darin, daß beim Unterricht in ›Werte und Normen‹ der Prozeß ethischer Urteilsbildung formal beschrieben wird und von diesem offenen, kommunikativen Verhandeln neue Verbindlichkeit erwartet wird. Beim evangelischen Religionsunterricht . . . geht es dagegen bei aller kommunikativen und interdisziplinären Offenheit letztlich um einen Inhalt, der durch das Handeln Gottes bereits vorgängig realisiert ist.

Kritisch fragt *F. Ley*²², ob der Ethikunterricht ein neuer »mehr oder weniger sanfter Systemzwang als Relikt der alten Kirchenschule« sei. Dieser Verdacht könne nur dann ausgeräumt werden, wenn »von der Gesetzgebung her bessere Grundlagen geschaffen werden« wie vollständige rechtliche und organisatorische Gleichstellung mit der konfessionellen Religionslehre, fachliche Ausbildung von Lehrkräften und Entwicklung einer wissenschaftlich und pragmatisch klar fundierten eigenen Didaktik des Alternativunterrichts.²³

21 *D. Pohlmann*, Werte und Normen – was ist das?, *EvErz* 34 (1982) 31; *ders.*, »Werte und Normen« und Theologie, in: *D. Pohlmann* und *J. Wolf* (Hg.), *Moralerziehung in der Schule?*, Göttingen 1982, 13–46, Zitat 25.

22 *F. Ley*, Art. Ethikunterricht/Alternativunterricht, in: *J. Glötzner* (Hg.), *Kritische Stichwörter: Religionsunterricht*, München 1981, 105–113.

23 Einen tabellarischen Überblick über den Stand in den einzelnen Bundesländern bieten: *Ley*, s.o. Anm. 22; *K. Wegenast*, Ethikunterricht als Ersatzunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, *EvErz* 34 (1982) 78–82; *A. K. Tremel*, Ethikunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Lehrplansynopse mit kritischen Nachbemerktungen, *Z. f. Entwicklungspädagogik* 8 (1985) 16–23; *Baumann/Pöpperl/Zimbrich*, Ethikunterricht (s.o. Anm. 17), wiederabgedruckt *rhs* 30 (1987) 396.

Bundesland	Rechtliche Grundlage	Richtlinien/Lehrpläne	Gesamtziele	Qualifikation der Lehrer
Fachbezeichnung				
1. BADEN-WÜRTTEMBERG Ethik ab 8. Schj.	Schulgesetz i.d.F. vom 23. 3. 1976 Neufassung vom 1. 8. 1983 § 100a	Vorarbeiten seit 1977 Lehrplan Realschule 1984 Lehrplan Gymnasium 1984/86	»Ethikunterricht dient der Erziehung der Schüler zu verantwortungs- und wertbewußtem Verhalten. Sein Inhalt orientiert sich an den Wertvorstellungen und den allgemei- nen ethischen Grundsätzen, wie sie in Verfassung und Bildungsauftrag des § 1 niedergelegt sind. Der Unterricht soll diese Vorstellungen und Grund- sätze vermitteln sowie Zugang zu phi- losophischen und religionskundli- chen Fragestellungen eröffnen« (GBI 1983, 331).	Fortbildungskurse Religionslehrer ausgeschlossen
2. BAYERN Ethik grundsätzlich ab 1. Schj., faktisch ab 5. Schj.	Verfassung 1946 Art. 137,2	Curricularer Lehrplan 5.- 13. Schj. 1972-74 Revision: Lehrplan Grundschule 1982 Lehrplan Gymnasium, Realschule, Wirtschaftsschulen 1984 Lehrplan Hauptschule 1986	»Die Hinführung des Schülers zu mo- ralischer Mündigkeit durch das Erler- nen wertentscheidenden Urteils und Handelns.« »In seinen inhaltlichen Zielvorstel- lungen orientiert sich der Unterricht an den sittlichen Grundsätzen, wie sie in der Verfassung des Landes Bayern und im Grundgesetz der Bundesre- publik Deutschland niedergelegt sind. Im übrigen berücksichtigt er die Pluralität der Bekenntnisse und Welt- anschauungen« (Leitziel. Lehrplan Gymnasium, Realschulen, Wirt- schaftsschulen, KMBI I, Sond.-Nr. 16/1984, 370). Abmeldung der Schüler ab 18. Le- bensjahr.	Fortbildungskurse

3. **BERLIN** Nach § 23 des Schulgesetzes für Berlin ist der Religionsunterricht Sache der Kirchen und Religionsgemeinschaften. Art. 7,3 GG gilt nicht. Die nicht am Religionsunterricht teilnehmenden Schüler bleiben unerwähnt.
4. **BREMEN** Nach Art. 32 der Bremischen Landesverfassung sind die allgemeinbildenden öffentlichen Schulen im Lande Bremen Gemeinschaftsschulen mit bekenntnismäßig nicht gebundenem Unterricht auf allgemein-christlicher Grundlage. Nach Art. 141 GG findet der Art. 7,3 GG in Bremen keine Anwendung, d.h. es gibt an den öffentlichen Schulen in Bremen keinen Religionsunterricht, der in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt wird.
5. **HAMBURG** Schulgesetz i.d.F. vom 17. 10. 1977, § 4
 Philosophie (Kl. 11-13)
 Politik II (Kl. 9-10);
 ab 9. Schj. Ethik
 Rahmenrichtlinien Studienstufe I. 2. 1972
 Lehrplan Kl. 9/10, 1. 8. 1976
 Lehrplan Sek. I, 1986
 Haupt- und Realschule, Gymnasien, Gesamtschule, jeweils Kl. 9 u. 10 schulartenübergreifend
 (Kein Ersatzfach, sondern rechtlich gleichrangige Alternative.)
 Fortbildungskurse
 - Einsicht in die Möglichkeit und Notwendigkeit begründeter ethischer Urteilsbildung fördern
 - Verständnis für die Werte vermitteln, die den Maßstab für die Konzeptionsbildung in einer der Achtung der Menschenwürde verpflichteten Gesellschaft bilden: Frieden, Freiheit, Gerechtigkeit, Solidarität, Toleranz
 - Befähigung, sich in konkreten Situationen für diese Grundwerte einzusetzen und sie in selbstbestimmtem ... Handeln ... zu verwirklichen
6. **HESSEN** Erlasse 1950 u. 1961
 Hess. SchVGes. i.d.F. vom 4. 4. 1978, § 4
 Ethik als Pflicht (Ablösung des Fachs Religionskunde); obligatorisches Ersatzfach für Schüler, die nicht am RU teilnehmen; ab 5. Schj.
 Religionskunde, fakultativ ab 5. Schj. 1961
 Rahmenrichtlinien-Entwurf vom 9. 6. 1978 ab 5. Schj. einschl. BVJ, BGJ, Grund- und Fachstufen BS
 Revision: Sek. I, 1982
 Zu Sek. I
 Der Ethik-Unterricht soll den Schülern »das Verständnis für Wertvorstellungen und ethische Grundsätze und (den) Zugang zu ethischen, philosophischen und religionskundlichen Fragen (vermitteln)« (§ 4 Abs. 1

Bundesland	Rechtliche Grundlage	Richtlinien/Lehrpläne	Gesamtziele	Qualifikation der Lehrer
Fachbezeichnung				
7. NIEDERSACHSEN a) Religionskunde (fakultativ) b) Werte und Normen (Pflichtalternative als Ersatz ab 5. Schj.)	Schulges. von 1954 Schulges. § 104 Abs. 3 vom 30. 5. 1974	Rahmenrichtlinien für den relkundi. U. 1955 und 1972 (Sonderschule) Rahmenrichtlinien Sek. I u. II, 1980, und Philosophie Sek. II, 1985	SchVGes. »Förderung ethischer Urteilsbildung in Handlungssituationen«). Verständnis für die Wertvorstellungen: Freiheit, Frieden, Gerechtigkeit, Solidarität und Wahrhaftigkeit . . . in der Ausgevielfalt unterschiedlicher Traditionen.	Fortbildungskurse
8. NORDRHEIN-WESTFALEN	Ab Schj. 1989/90 Philosophie als Ersatzfach in der Sek. II (Erlaß)			
9. RHEINLAND-PFALZ Ethik ab 9. Schj.	Verfassung 1947, Art. 35 Erlaß 1984	Richtlinien 1972/74 Lehrplan 1985 Kl. 5-9/10 Haupt- u. Realschule, Gymnasium Lehrplan 1986 Grundschule	»Ziele und Inhalte des Ethikunterrichts ergeben sich aus seiner Funktion als Ersatzunterricht für das Fach Religion« (1985). Abmeldung seitens der Schüler ab 18. Lebensjahr, mit Erlaß vom 15. März 1984 schon mit Vollendung des 14. Lebensjahres.	Fakultas: Philosophie Voraussetzung

- | | | | | |
|--|---|--|---|--|
| 10. SAARLAND
Allgemeine Ethik ab 9. Schj. | SchOG i.d.F. vom 21. 6. 1978 | Vorläufiger Lehrplan für die Kl. 9 u. 10, 1980
Vorläufiger Lehrplan Gymnasium Kl. 11-13
Grundkurs, 1980 | »Dem Schüler soll kritische Einsicht in diejenigen konkreten sittlichen Normen vermittelt werden, durch deren Beachtung die Selbstverwirklichung und das Zusammenleben aller in dem jeweiligen Lebensbereich erst möglich wird. Diese konkreten sittlichen Einsichten sollen den Schüler in die Lage versetzen, sein eigenes Verhalten und das anderer zu beurteilen, in Verantwortung für sich und seine Mitmenschen zu handeln und an der Verbesserung aller mitzuwirken« (9). Abmeldung der Schüler ab 18. Lebensjahr. | Fakultas:
Religion oder Philosophie |
| 11. SCHLESWIG-HOLSTEIN
Philosophische Propädeutik ab 9. Schj. | Erlaß des KM vom 11. 1. 1971
(Oberstufenreform) für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen | Lehrplanrichtlinien 1971
Vorläufige Lehrplanrichtlinien für den Alternativen Unterricht zum RU im 9. u. 10. Schj. Febr. 1973
Lehrplan 1984 für
Kl. 9/10 Realschule
Kl. 11/13 Gymnasium
Kl. 9 Hauptschule
als Erprobungsfassungen | »Beschäftigung mit den Grundlagen, Bedingungen, Möglichkeiten und Zielen menschlicher Existenz« (Erlaß vom 11. 1. 1971). | Wahlpflichtunterricht |

Der folgende Bericht ist in der zeitlichen Abfolge geordnet, in der das neue Fach in den Bundesländern eingeführt wurde.

BAYERN

Der 1946 in der Verfassung begründete Unterricht wurde seit den frühen siebziger Jahren schrittweise realisiert auf Bitte des »Verbandes der katholischen Religionslehrer«.²⁴ Im Jahre 1973 begründete das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus die Einführung von Lehrplänen für den Ethikunterricht mit dem Argument, »daß in Bayern in den Oberklassen der Gymnasien 1/3 der evangelischen und 1/4 der katholischen Schüler über 18 Jahre dem Religionsunterricht den Rücken gekehrt haben«.²⁵ »Normenwandel« und »Wertezerfall« nötigten, die Leerstelle zu füllen, um die demokratisch verfaßte Staatsordnung zu erhalten. Hauptproblem sei es, geeignete Lehrer zu finden; Religionslehrer kämen nicht in Frage. Ein Erfahrungsbericht von B. Punktitz²⁶ zeigt, daß die Lernziele des Ethikunterrichts allgemeine Bildungsziele der Schule sind.²⁷

RHEINLAND-PFALZ

Die Tatsache, daß der Verfassungsauftrag, Ersatzunterricht für Schüler durchzuführen, die vom Religionsunterricht abgemeldet sind, erst 25 Jahre später realisiert wurde, entspricht der bereits skizzierten gesamtgesellschaftlichen Tendenz.

NIEDERSACHSEN²⁸

Auf Initiative der SPD-Fraktion im Landtag wurde 1954 das fakultative Fach »Religionskunde« in das Schulgesetz aufgenommen aufgrund von Bestrebungen von Gruppen, die sich als »freigeistig« oder »freireligiös« bezeichnen. Am 8. 6. 1970 schloß das Land mit der Freireligiösen Landesgemeinschaft Niedersachsen einen Vertrag, nach dem der religionskundliche Unterricht »neben dem Religionsunterricht im Sinne der

24 A. Brandmüller, Zur Genese des Ethikunterrichts in Bayern, *rhs* 30 (1987) 368–370.

25 Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Pressereferat, Bericht von Th. Rolle, Drucksache 99/73 vom 28. 6. 1973. Auch in: *Bayer. Rundfunk* (Hg.), Schulfernsehen 10/1973.

26 Rheinischer Merkur vom 13. 6. 1975.

27 Vgl. P. Köck (Hg.), Modelle zum Ethikunterricht. Donauwörth 1979; B. Lohse, Ethikunterricht in Bayern, Nachrichten der Ev.-Luth. Kirche in Bayern 40 (1985) 406–409.

28 Bestimmungen über den Religionsunterricht, den religionskundlichen Unterricht und den Unterricht »Werte und Normen«; Erlaß des MK vom 24. 3. 1982 und Kommentar von F. Stäblein, SVBl 34 (1982) 71–78. – Zur Diskussion: Chr. Bizer u.a., Religionsunterricht – Religionskunde – Alternativunterricht. Vorträge, Diskussionen und Dokumente aus der Tagung des Religionspädagogischen Instituts vom 30. 9. – 3. 10. 1975, in: *Loccumer religionspädagogische Studien und Entwürfe* H. 14. – Evangelischer Religionsunterricht – Religionskundlicher Unterricht – Werte und Normen – Ethik. Loccumer Schulrätekonferenz '84, Protokolle aus dem RPI H. 7/1984 (mit Referaten von F. Stäblein aus dem MK Hannover, OLKR J. Uhlhorn und H. Schmidt).

christlichen Bekenntnisse gleichberechtigt erteilt wird.«²⁹ Als Unterricht einer Religions- und Weltanschauungsgemeinschaft handelt es sich um ein fakultatives Angebot, zu dem sich Schüler anmelden müssen. Anders als in Hessen 1978 war es in Niedersachsen rechtlich nicht möglich, Religionskunde in der 1974 gesetzlich geregelten Pflichtalternative ›Werte und Normen‹³⁰ aufgehen zu lassen. ›Werte und Normen‹ soll auf »Teilbereiche der praktischen Philosophie sowie Erkenntnisse der Religionswissenschaft und der Gesellschaftswissenschaften«³¹ bezogen werden; Überschneidungen mit anderen Schulfächern sind durch sorgfältige schulinterne Abstimmung zu vermeiden.

Fünf Lernfelder strukturieren die Themen:

- I Persönliches Leben
- II Zusammenleben mit anderen
- III Die Frage nach dem Sinn des Lebens
- IV Verantwortung für sich selbst und die Welt
- V Weltdeutung und Menschenbilder

Die Verwandtschaft zum thematischen Religionsunterricht wird im situationspädagogischen Ansatz und in der Wahl der Themen deutlich; historisch-kritische und sozialkritische Bezüge sind selten, das Bemühen um Ausgewogenheit ist kennzeichnend. In Niedersachsen wurde das Schulgesetz 1974 von der SPD-Regierung verantwortet, die Rahmenrichtlinie ›Werte und Normen‹ 1980 von der CDU-Regierung. Die Kirchen begrüßten die Regelung.

HESSEN

Mit Einführung des Ethikunterrichts wurde Religionskunde als Unterrichtsfach 1978 aufgehoben.

Aus den siebziger Jahren sind kritische Stimmen hörbar: »Fatale Alternative«, »Behebung eines Notstandes«, »Über Gott und die Welt reden« und ähnliche Schlagzeilen wollen darauf aufmerksam machen, daß sich der Staat nicht in religiöse Angelegenheiten mischen und damit die Reformen des konfessionellen Religionsunterrichts nicht gefährden solle.³² Im Unterschied dazu begrüßten offizielle katholische Stimmen in Hessen das Ersatzfach in der Hoffnung: »Der Prozeß ethischer Urteilsbildung soll . . . zu einer Einigung über Wertfragen oder wenigstens zu einer An-

29 Nieders. GVBl 41 (1970) 505f.

30 Zu dem diffusen Kräftespiel, auf das einzelne Bestimmungen des NSchGes. § 104 zurückgehen, vgl. J. Wolf, Ethik – ein Fach mit Zukunft?, EvErz 34 (1982) 48–61.

31 rahmenrichtlinien für den unterricht werte und normen gem. § 104 Abs. 3 NSchG in den Schulformen des Sekundarbereichs I und in der gymnasialen Oberstufe, Hannover 1980, 4. Die Mitglieder der Kommission sind namentlich ausgewiesen; D. Pohlmann und J. Wolf (Hg.), Moralerziehung in der Schule?, Göttingen 1982; J. Seifers, Ethikunterricht in der Schule, in: W. Habel u.a., Normen und Werte in der Erziehung (hg. vom Internationalen Arbeitskreis Sonnenberg), Braunschweig 1985, 72–87.

32 S. Vierzig, Ist das Alternativ-Fach eine Alternative?, H.J. Dörger, Fatale Alternativen, beide rh.izru 8, 1976, H. 4; F. Ley, Behebung eines Notstands, b:e 11 (1978) 20–23; G. Müller-Wertmann, Über Gott und die Welt reden, b:e 13 (1980) 17–22; R. Baumann, Ersatz für den Religionsunterricht, b:e 13 (1980) 22–23.

näherung der Standpunkte führen.«³³ Im Landtag wurde die Einführung des Fachs 1976 von SPD und FDP (und auch von der CDU?) getragen.

Die Rahmenrichtlinien Ethik bezeichnen das Fach als philosophische Disziplin; sie wollen eine »mittlere Position« einnehmen, indem sie den Schüler auf jenen »politischen, weltanschaulichen und ethischen Mindestkonsens über Grundwerte« verweisen, der Voraussetzung für das Zusammenleben in einer pluralistischen Demokratie ist.

Die fachdidaktische Diskussion belegt, daß der Unterschied zu einem Religionsunterricht, der sich mit ethischen Fragen befaßt, nicht erheblich ist. Geschichtlich gesehen habe in der Schule seit der Reformation mit Hilfe der Kirchen durchgehend eine staatstragende Werte- und Normenvermittlung stattgefunden. Im Unterschied dazu vertritt D. Stoodt³⁴ ein kritisches Konzept einer »kommunikative(n) Ethik des praktischen Diskurses«, die er z.B. durch Spielen realisieren möchte. Ethik-Unterricht und Religionsunterricht stünden unter einer vergleichbaren Herausforderung.³⁵

In Hessen können Schüler, die an einer vergleichbaren Unterrichtsveranstaltung einer Kirche, Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaft teilnehmen, von der Pflicht zur Teilnahme am Ethikunterricht freigestellt werden (Erste Verordnung über die Einführung des Ethikunterrichts vom 28. 2. 1983).

BADEN-WÜRTTEMBERG

W. Schwoerbel gibt einen sachkundigen, von Zustimmung bestimmten Bericht über »Das neue Unterrichtsfach ›Ethik‹«³⁶, in dem er dessen besondere Notwendigkeit mit der Ambivalenz des Fortschritts begründet. Das neue Fach solle mithelfen, »das Menschliche zurechtzubringen« im Sinne einer einfachen »Lebenskunde« oder »Lebenshilfe«, ausgehend von Alltagsproblemen. »Der Ethikunterricht will den Schülern durch den Ausweis der Prinzipien moralischen Handelns einen ›Kompaß‹ in die Hand geben, der als . . . Orientierungsmaßstab dienen kann« (16).

Die Lehrplanarbeit seit 1977 wird kurz geschildert, eine entwicklungspsychologische Basis bei Piaget und Kohlberg benannt und die Themen der Klassen 8 bis 13 aufgezählt, wobei ein relativer Konsens zwischen Bayern, Rheinland-Pfalz und dem Saarland festgestellt wird (23). Schließlich wird »Ethik« von den Grundwerten der Verfassung her legitimiert, wobei der Atheismusvorwurf abgewehrt wird. Im christlich-abendländischen Kulturkreis könne »weltanschaulich neutral« nicht »wertneutral« bedeuten, vielmehr gehe es darum, der fatalen Alternative von Indoktrination und Relativismus zu entgehen (25).

Ethiklehrer kann jeder Lehrer sein, nur nicht der Religionslehrer; Handreichungen und zweimal jährliche Fortbildungsveranstaltungen werden

33 W. Bender, Ethik-Unterricht in Hessen, SuK(H) 15 (1978) 1–5.

34 D. Stoodt, Ethisches Lernen innerhalb und außerhalb des Religionsunterrichtes, EvErz 34 (1982) 6–19.

35 Das belegt der praxisbezogene »Themenplan zu den Rahmenrichtlinien Ethik« von R. Baumann, F. Zimbrich u.a.; Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) (Hg.), Materialien zum Unterricht. Sekundarstufe I, H. 53: Ethik 1, Wiesbaden 1985.

36 Lehren und Lernen 11 (1985) 9–38.

das neue Fach konsolidieren, zumal es analog zum konfessionellen Religionsunterricht »ein für die Versetzung maßgebendes Fach« ist.³⁷

NORDRHEIN-WESTFALEN

Das Fehlen eines Alternativ- oder Ersatzfaches in NRW fällt auf. Einzelne Kirchenkreise, außerdem die »Gemeinschaft Evangelischer Erzieher«³⁸, forderten am 27. 2. 1982 Landesregierung und Landtag auf, die Initiative zur Einführung zu ergreifen mit der Begründung, die Beschäftigung mit Sinn- und Wertfragen sei für alle Schüler unverzichtbar. Das Kultusministerium will das Problem weiter prüfen, verweist jedoch auch darauf, daß Sinn- und Wertfragen auch in den übrigen Unterrichtsfächern zu thematisieren seien.³⁹ Außerdem sei die Schülerpopulation zur Einführung eines neuen Faches vermutlich zu gering. Soweit ich sehe, scheint die Frage bis auf die Einführung von Philosophie in der Sekundarstufe II zum Schuljahr 1989/90 offen zu sein.

Zusammenfassend fällt der pragmatische Charakter der Diskussion um ein neues Schulfach auf, das langsam von oben nach unten, von der gymnasialen Oberstufe bis zur Grundschule wächst. Dieser unübliche Prozeß ist für die Entstehung des Faches im Zuge einer voranschreitenden Säkularisierung typisch. Noch wird die Diskussion vorwiegend von Religionspädagogen geführt, während die Lehrkräfte eher aus der germanistisch-historisch-gesellschaftswissenschaftlichen Richtung kommen, weniger aus Naturwissenschaft und Technik. Vermutlich kann der Ethikunterricht erst dann mehr eigenes Profil gewinnen, wenn die Lehrerbildung institutionell gesichert ist. Es ist eine offene Frage, ob wir Religionspädagogen dann weiterhin als Gesprächspartner gefragt sind. Außerdem bleibt zu fragen, ob die quasireligiöse Berufung auf die Grundrechte und -werte hinreicht, um ein Fach auf Dauer einzurichten, das dem Staat, der Gesellschaft, den Bürgern Sinn ohne Bindung durch offene Diskussion stiftet. Das neue Fach müßte auf den Religionsunterricht und dessen ethische Qualität zurückwirken, denn beide Fächer sind denselben Grundwerten der Verfassung verpflichtet.

5 Aus der Rechtsdiskussion

Alle Pflichtalternativen zum konfessionellen Religionsunterricht, die

37 D. Elsner, Das neue Fach »Ethik«. Was sagen wir als Religionslehrer dazu?, entw. 1979, 26–33; G. Figal, Ethikunterricht und moralische Überzeugung, in: *Päd. Hochschule Heidelberg / Institut für Weiterbildung* (Hg.), Informationsschrift zur Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und pädagogischen Weiterbildung WS 1981/82, Nr. 22, 5–12.

38 Botschaft aktuell Nr. 14 vom 5. April 1982.

39 Vgl. die in Anm. 1 genannte Dokumentation von E.-A. Kley. Darin: Landtag Nordrhein-Westfalen. 9. Wahlperiode. Antwort der Landesregierung auf die Große Anfrage 2 der Fraktion der CDU, Drucksache 9/632 vom 28. 10. 1981; Evangelische Kirche von Westfalen. Vorlage für die Landessynode 1981 (Umdruck); G. Ossenberg, Ethik-Unterricht auch in Nordrhein-Westfalen?, *RelL* 29 (1981) 138–140.

nach 1949 rechtskräftig wurden, sind auf der Ebene von Gesetzen und Erlassen realisiert. Sie sorgten für die Gleichheit aller Schüler, indem sie Privilegien in Form von Freistunden für die Schüler, die aus unterschiedlichen Gründen nicht am konfessionellen Religionsunterricht teilnehmen, abschafften. Das Bundesverwaltungsgericht stellte mit Beschluß vom 6. Juli 1973 – VII C. 3672 – fest: »Im Rahmen der staatlichen Schulaufsicht nach Art. 7 I GG sind die Länder befugt, für die am Religionsunterricht nicht teilnehmenden Schüler einen obligatorischen Ersatzunterricht in Philosophie einzurichten; dies verstößt nicht gegen Art. 7 II und Art. 3 GG.⁴⁰

Gleichwohl sind einzelne kritische Stimmen zu verzeichnen, die die Spannung von Wertverpflichtung und Wertneutralität diskutieren. *H. Weiler*⁴¹ interpretiert von der »Methode der positivistisch-rechtslogischen Gesetzesauslegung her § 2 und § 104 NSchGes. im Zusammenhang des Grundgesetzes und kommt zu dem Urteil: Aus dem Grundgesetz sei »kein ›Bildungsauftrag‹ der Schule abzuleiten, die Persönlichkeit der Schüler auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen weiter(zu)entwickeln«. ⁴² Vielmehr überlasse das Grundgesetz es »der freien, gleichberechtigten (öffentlichen) Meinungs- und Willensbildung der Bürger . . . , die Inhalte ihrer . . . ›Wertordnung‹ selbst zu bestimmen« (116f), bzw. dem elterlichen Erziehungsrecht (Art. 6 II GG). Da der Staat in weltanschaulich-gesellschaftspolitischer Hinsicht Neutralität zu üben habe, müsse die Gefahr einseitiger Indoktrination ständig abgewehrt werden. Weiler weist an den Niedersächsischen Rahmenrichtlinien (1980) nach, daß das Indoktrinations- und Agitationsverbot an vielen Stellen inhaltlich verletzt sei (Themen: Gewissen, Eigentum). Deshalb sollte grundsätzlich auf die Verbindlichkeit von Rahmenrichtlinien für das Alternativfach verzichtet werden.

*J. Kuhn*⁴³ schätzt die Beteiligung der Kirchen kritisch ein. Angesichts der zunehmenden Ausübung der individuellen Religionsfreiheit im Sinne der Abmeldung erwarten die Kirchen Hilfe zur positiven kooperativen Ausübung der Kirchenfreiheit. Diese werde durch das neue Fach Ethik positiv geschützt, in dem der Auftrag zum konfessionellen Religionsunterricht organisatorisch und inhaltlich leichter erfüllt werden könne. Kuhn warnt aus zwei Gründen vor einer derart geschützten Kirchenfreiheit: Wer die Pflichtalternative einführt, beeinträchtigt das Recht des Schülers, am Religionsunterricht einer jeweils anderen Konfession teilzunehmen. Das widerspräche Art. 3 GG, wonach niemand wegen seiner religiösen Anschauung benachteiligt werden darf. Zweitens zeigt er, daß dieser Unterricht von einer »Zwangsschule« her denke und die »Förderung des Religionsunterrichts durch

40 ZEvKR 19 (1974) 323–325.

41 *H. Weiler*, Niedersächsische Rahmenrichtlinien »Werte und Normen« in der Fassung vom Juli 1980. Eine verfassungsrechtliche Analyse, in: *D. Pohlmann* und *J. Wolf* (Hg.), *Moralerziehung in der Schule?*, Göttingen 1982, 108–142.

42 NSchGes. § 2, im Jahr 1974 durch die SPD-Landesregierung formuliert.

43 *J. Kuhn*, Religionsfreiheit und Kirchenfreiheit im Religionsunterricht, ZEE 23 (1979) 293–307.

Zwangsmaßnahmen erwartet, statt neue Wege zu suchen«. Kuhn warnt zwar davor, »das Grundrecht der individuellen Religionsfreiheit ins Grenzenlose auszudehnen« (306), doch fragt er, »ob es die Kirchen sind, die diese Grenzziehung vornehmen«, denn die Grenzen der Glaubensfreiheit dürften nur von der Verfassung selbst bestimmt werden.⁴⁴

Die neueste fachdidaktische Entwicklung bestätigt Kuhn: Nur innerhalb der neu geschützten Kirchenfreiheit konnten so traditionssichernde Rahmenrichtlinien für den konfessionellen Religionsunterricht entstehen wie seit 1984 in Niedersachsen. Außerdem ist an vielen Orten eine Tendenz zu beobachten, derzufolge konfessionelle Religionslehre als ein ›Ersatz‹ für ›Ethik‹ bzw. ›Werte und Normen‹ gilt.

Bei einer Reihe von Weltanschauungsgemeinschaften ist die Einführung des Ethikunterrichts unter Berufung auf Art. 4 GG auf Ablehnung gestoßen. Der »Internationale Bund der Konfessionslosen e.V.« (IBDK) reihte 1981 den Alternativunterricht ein in eine Liste von fünf Faktoren, mit denen sich »die christlichen Großkirchen . . . das Recht gesichert (haben), ihre Weltanschauung durch den Religionsunterricht an staatlichen Schulen vom ersten Schuljahr an den Kindern zu vermitteln, deren Eltern der jeweiligen Großkirche angehören«.

Diese Faktoren sind: versetzungsrelevante Zeugnisnoten, Religionslehre als Abiturfach, Umfunktionierung als Lebenskunde, Verschieben der Religionsmündigkeit auf das 18. Lebensjahr in Bayern, Rheinland-Pfalz und im Saarland, ›Ethik‹ als Ersatzunterricht. Zusammenfassend heißt es: »Pflichtunterricht über ›die allgemein anerkannten Grundsätze der Sittlichkeit‹ (Bayerische Landesverfassung) . . . ist eine der ungeheuerlichsten Diskriminierungen konfessionsloser Bundesbürger. Hiermit wird implizit erklärt, christlicher Religionsunterricht bewirke sittliches Verhalten, hingegen müßte man Nichtchristen die Grundsätze der Sittlichkeit in einem eigens hierfür geschaffenen Unterricht nahebringen . . . Das Grundrecht auf freie Religionsausübung beinhaltet auch das Recht, keine Religion zu haben.« Deshalb sei christlichen Eltern das Recht abzusprechen, »irgendwelchen Ersatzunterricht für nichtchristliche Kinder zu fordern«.⁴⁵

Angesichts dieser Vorbehalte einer Minorität aus dem freigeistigen Bereich sehe ich der weiteren Entwicklung mit einer gewissen Spannung entgegen.

Es ist erstaunlich, daß die Einführung des neuen Schulfaches kaum Kritiker und weithin Befürworter in unterschiedlichen Parteien und gesellschaftlichen Gruppen fand. Das könnte u.a. auch daran liegen, daß es sich aus geschichtlich ganz unterschiedlichen Wurzeln z.B. eines lebenskundlichen Unterrichts oder der sozialistisch geprägten weltlichen Schule nährt; auch mancher zurückliegende Ärger über den konfessionellen Religionsunterricht, den alle kennen, dürfte eine Rolle spielen. Hoffentlich wirkt sich in Zukunft auch die in diesem Zusammenhang noch kaum angesprochene Sorge aus, daß angesichts der lebensbedrohenden Gefahren

44 A. v. Campenhausen, Staatskirchenrecht, München 1973, 66f.

45 Materialdienst der Evangelischen Zentralstelle für Weltanschauungsfragen 44 (1981) Nr. 12, 353–355 und 46 (1983) Nr. 9, 265–273.

und des Mißbrauchs der Hochtechnisierung der Frage nach einer verantwortlichen und folgenbewußten Erziehung des Menschen neue Dringlichkeit zukommt.

Abschluß des Manuskripts: 1. 8. 1988.

Dr. *Christine Reents* ist Professorin für Praktische Theologie an der Kirchlichen Hochschule Wuppertal.

Abstract

Protestant and catholic RE are regular subjects in public schools in the Federal Republic of Germany. Usually they are attended by pupils of the respective denominations. Already in 1946 the eleven »Bundesländer« (states) received the legal right to set up a non-denominational RE as an alternative. Since the 70s this alternative education has been projected and developed quite differently. The author outlines history and present state of this subject following the different situations in different regions of West-Germany.

Knud Eyvin Bugge

AIDS – eine Herausforderung für den Religionsunterricht*

AIDS,
AIDS, AIDS, AIDS,
AIDS hier und dort,
AIDS ist überall.

AIDS, AIDS,
AIDS kommt aus Afrika.
AIDS breitet sich über die ganze Welt aus.
AIDS greift Männer, Frauen und Kinder an.

»AIDS hier und dort, AIDS ist überall.« Diese von einem dänischen Schuljungen geschriebenen Zeilen zeigen, daß unsere Schülerschaft im Teenager-Alter sich über die Ernsthaftigkeit der AIDS-Krise im klaren ist. Aber ist AIDS deswegen ein Thema, das im Kontext des Religionsunterrichts aufgenommen werden sollte? Viele Religionslehrer werden damit zögern, und das ist verständlich. Möglicherweise sind sie überzeugt, daß das AIDS-Problem in andere Schulfächer gehört, z.B. Biologie oder Gemeinschaftskunde. Nichtsdestotrotz hat die amerikanische Zeitschrift *Religious Education* in diesem Frühjahr eine Sonderausgabe mit dem Titel »AIDS. Sexuelle Verantwortung und Ethik« herausgebracht. Ich sehe diese Sonderausgabe als ein bedeutendes Zeichen dafür an, daß die Erkenntnis wächst, AIDS als eine Herausforderung wahrzunehmen – auch im Religionsunterricht.

Ich persönlich bin davon überzeugt, daß die AIDS-Krise auch im Religionsunterricht zur Sprache gebracht werden muß. Ein Problem, das jeden betrifft, ist auch ein Problem, das den Religionslehrer betrifft. Und in unseren Schulen haben wir schon mit AIDS infizierte Schüler und Kollegen, insbesondere Bluter und Homosexuelle. Letztendlich tauchen die mit AIDS verbundenen ethischen und religiösen Probleme auch als Fragen der Schüler auf. Meine Schlußfolgerung ist daher, daß es keine Frage

* Anm. der Herausgeber:

Der englische Originaltext dieses Beitrags wurde auf dem VI. International Seminary on Religious Education and Values (ISREV) im August 1988 in Stony Point, N.Y. (USA) vorgetragen.

ist, ob die AIDS-Problematik in den Religionsunterricht einbezogen werden sollte. Sie ist längst dort. Die Frage ist nicht, *ob* wir mit den Problemen umgehen, sondern *wie* wir mit ihnen umgehen.

An dieser Stelle erlaube ich mir, einige Worte über den Hintergrund meines eigenen Engagements in diesen Fragen einzufügen. Im Februar 1986 richtete meine Institution, die Königlich-dänische Pädagogische Hochschule Kopenhagen, auf Wunsch des Studentenrates einen Ausschuß ein, um Fortbildungslehrgänge zum Thema AIDS einzurichten. Für diesen Wunsch gab es zwei Gründe: (1) Die AIDS-Problematik war schon um die Jahreswende 1985/86 eine viel diskutierte Angelegenheit in den Schulen. (2) Dänemark ist unter den europäischen Ländern eine der am stärksten betroffenen Regionen. Unsere sogenannte AIDS-Rate, das ist der Prozentanteil der Bevölkerung, die von AIDS infiziert ist, ist die zweit- oder dritthöchste in Europa.

Der eingerichtete Ausschuß bestand aus vier Mitgliedern und einem Schriftführer. Die sehr komplexen Fragen, mit denen wir zu arbeiten hatten, erforderten, daß der Ausschuß fächerübergreifend organisiert wurde. Die Mitglieder kamen aus den Fächern Biologie, Erziehung und Psychologie, Gemeinschaftskunde und Religion. Während der zweieinhalb Jahre, die der Ausschuß jetzt arbeitet, hatte ich die Ehre – und die Last –, Vorsitzender zu sein. Auch das Fach Religion war gebeten worden teilzunehmen, weil mein Fachbereich in den vorangegangenen Jahren über Probleme von Minderheiten gearbeitet hatte. 1985/86 war die Aufmerksamkeit dabei auf Homosexuelle als soziale Minderheit konzentriert worden. Während der letzten Jahre hat der Ausschuß in Kopenhagen und in anderen Teilen des Landes insgesamt sieben Fortbildungslehrgänge für Lehrer organisiert, teilweise in unserer eigenen Einrichtung, teilweise in Zusammenarbeit mit örtlichen Erziehungsbehörden. Die Teilnahme war zufriedenstellend, in einigen Fällen mit über 130 Teilnehmern sogar überwältigend. Die Reaktion auf unsere Initiative war so positiv, daß für das Jahr 1988/89 weitere Lehrgänge geplant sind.

Nach dieser allgemeinen Einführung kommen wir nun zum zentralen Thema: Was kann unser Fach Religion zur Diskussion der Fragen, die in der AIDS-Krise aufgeworfen werden, beitragen? Ich werde mich einer allgemeinen Beschreibung der AIDS-Situation, seiner Geschichte und seiner Gefahren und Möglichkeiten enthalten und mich direkt auf die ethischen und religiösen Probleme konzentrieren, die in unserem dänischen Kontext aufgetaucht sind.

1 Kategorien eines ethischen Ansatzes

1.1 Wichtige Bereiche

Was unsere jungen Leute – und eigentlich wir alle – brauchen, um die ethischen Probleme der AIDS-Situation in Angriff zu nehmen, sind zwei Arten des Verständnisses: Wir brauchen einen *Überblick*, und wir brauchen einen *Einblick* in wenigstens einige Details. Ich habe mich daher in der folgenden Behandlung der Probleme dazu entschlossen, zuerst einen Überblick zu skizzieren, indem ich mich auf einige wenige Bereiche und auf einige Ansätze zu *ethischen* Problemen konzentriere. Im Anschluß daran wird die Aufmerksamkeit auf einige spezifisch *religiöse* Fragen gerichtet.

Ein Überblick über die ethischen Probleme und Lösungen kann durch die Einführung einiger Kategorien gewonnen werden. Die ersten Kategorien dienen dazu, die betroffenen Bereiche bzw. den Kontext, in dem die Probleme gefunden werden, zu identifizieren.

- a) Der erste wichtige Bereich ist *das Individuum*, d.h. die Beziehung der AIDS-infizierten Person zu anderen Personen und zum Tod – und die Beziehung der gesunden Person zu AIDS-infizierten Personen.
- b) Der zweite wichtige Bereich ist *die Gruppe*, z.B. die Einstellungen und Verhaltensmuster von AIDS-Infizierten als einer Gruppe in Beziehung zu anderen Gruppen der Gesellschaft. Außerdem können wir hier die Probleme bestimmter Berufsgruppen in Betracht ziehen, wie z.B. Mediziner und Pflegepersonal, aber auch Polizei und Gefängnispersonal auf die neue Herausforderung, mit AIDS-Patienten und AIDS-Infizierten zu arbeiten, reagieren. In unseren Gefängnissen ist die Beziehung zwischen infizierten und nicht-infizierten Inhaftierten zu einem ernststen Problem geworden.
- c) Der dritte wichtige Bereich ist *die Gesellschaft als solche*. Welche öffentlichen Maßnahmen zur Bekämpfung der Epidemie werden ergriffen? Sollen AIDS-infizierte Personen registriert und vielleicht isoliert werden? Welche Bedeutung wird den steigenden Kosten, die durch die Epidemie anfallen, zugemessen? Von ethischer Bedeutung sind in diesem Zusammenhang die Gründe, die die Gesellschaft dafür angibt, Maßnahmen zu ergreifen bzw. zu unterlassen.

1.2 Typen ethischer Argumentation

Nachdem wir die ethischen Fragen in diesen drei Bereichen lokalisiert haben, kommen wir zu der Frage, wie über unsere Einstellungen und Handlungen Rechenschaft abzulegen ist. In Anbetracht der sehr komplizierten Natur dieser Probleme sind einfache Lösungen nicht möglich. Entscheidungsträger werden sich daher in Situationen finden, in denen sie zu einigen grundsätzlichen Überzeugungen von mehr oder weniger ideologischer Natur zurückkehren. In den drei bedeutsamen Bereichen – oder eher: über die weitgefaßten Kategorien hinaus – finden wir deshalb eine Vielzahl von ethischen Einstellungen. Um die Argumentationsmuster zu klassifizieren, halte ich es für nützlich, die Anzahl der Varianten auf vier grundsätzliche Arten des Denkens zu reduzieren: a) konventionelle Ethik (conventional ethics), b) Lebens-Entwicklung (life-development), c) pragmatische Ethik (pragmatic ethics) und d) Fürsorge-Ethik (caring).

- a) Die Botschaft derer, die für eine *konventionelle Ethik* sprechen, ist die, daß in der AIDS-Krise – wie auch in jeder anderen Krise – die Lösung in der Aufrechterhaltung von traditionellen Werten liegt. Ohne diese Werte, so wird argumentiert, wird die Gesellschaft in ihren Fundamenten erschüttert und werden Individuen ihren Orientierungssinn verlieren. Die grundsätzliche Lebensanschauung, die sich hinter dieser Einstellung verbirgt, besteht darin, daß Zivilisation einer bestimmten Ordnung bedarf, die von religiösen, philosophischen oder politischen Ideen unterstützt wird.

Eine versuchsweise ausgewogene Bewertung dieser Denkweise sollte zwei Punkte beachten: in positiver Hinsicht, daß die Anhänger dieser

Sichtweise ein gewisses Vertrauen gewinnen, das ihnen hilft, ihren Weg durch den Irrgarten der Probleme zu finden; in negativer Hinsicht, daß diese Sichtweise sehr leicht – zu oft zu leicht – als altmodisch verworfen wird.

b) Die Botschaft der Fürsprecher für eine Sichtweise der *Lebens-Entwicklung* ist, daß die AIDS-Krise grundsätzlich eine Krise der in der Nachkriegszeit gewonnenen neuen sexuellen Freiheit ist. Als übergeordnetes Anliegen ist daher sicherzustellen, daß die AIDS-Krise keine restriktiven Maßnahmen verursacht. Grundlegend wird hier der Mensch als ein sich fortlaufend entwickelndes Lebewesen angesehen, das seine Möglichkeiten in so viele Richtungen wie möglich entwickeln kann und soll. In einer Bewertung dieser Anschauungsweise mag man positiv vermerken, daß ihre wesentliche Antriebskraft mit der in der modernen westlichen Gesellschaft so hochgeschätzten persönlichen und sozialen Freiheit zu tun hat. Negativ mag bemerkt werden, daß diese Haltung in letzter Konsequenz sowohl destruktiv als auch illusionär ist. Sie wird destruktiv, wenn sie nicht die Gesundheit und das Leben anderer als eine Grenze der eigenen freien Entwicklung respektiert. Sie wird illusionär, wenn sie das Individuum als die einzig wichtige Komponente menschlicher Existenz voraussetzt.

c) Die Botschaft, die von den Anhängern der *pragmatischen Ethik* verkündet wird, besteht darin, daß die AIDS-Krise wirksame und praktische Hilfe für AIDS-Virusträger und Risikogruppen erfordert. Dieser Sichtweise zufolge sollten die verantwortlichen Stellen Menschen so akzeptieren, wie sie sind, und keine grundsätzlichen Veränderungen in deren Verhalten versuchen. Menschen sollten auf eine vernünftige, d.h. weniger gefährliche Art und Weise tun, was sie sowieso tun. Das zugrundeliegende Menschenverständnis ist hier das des grundsätzlich vernünftigen Menschen, der sein Verhalten ändert, wenn er richtig informiert wird.

In der Beurteilung dieses Ansatzes mag man positiv vermerken, daß er sehr realistisch ist. Das hilft uns, mögliche Ergebnisse der einen oder anderen Verhaltensweise nicht zu überschätzen. Negativ können zwei Punkte vermerkt werden. Erstens ist es in keiner Weise gesichert, daß Menschen, die wissen, was richtig ist, sich auch entsprechend verhalten. Zweitens arbeitet dieser Ansatz gewöhnlich mit einer Kurzzeitperspektive. Das, was in einer bestimmten Situation als richtig und vernünftig erscheint, kann sich auf lange Sicht als abträglich für Gesellschaft und Menschheit erweisen.

d) Die Botschaft der Fürsprecher der *Fürsorge-Ethik* besagt, daß die wichtigste Angelegenheit die Versorgung von infizierten Personen und Gruppen ist, z.B. Drogenabhängigen und Homosexuellen. Die zugrundeliegende Lebensanschauung dieser Denkweise besteht darin, daß eine einzelne Person in dieser Welt nicht alleine lebt: Unser Leben ist verbunden mit dem Schicksal der anderen. Daher haben wir eine Verantwortung für das Wohlergehen unserer Mitmenschen.

Wenn wir diese Denkweise beurteilen, können wir positiv vermerken, daß sie alle wesentlichen Eigenschaften des Menschen einbezieht: Intellekt, Gefühl und Verhalten. Negativ können zwei Punkte genannt werden: (1) Besonders junge Leute rebellieren gegen jeden Rat, dem ein Hauch von Moralität anhaftet. (2) Die Idee Anteil nehmender Hilfe findet in einer Gesellschaft, in der Von-sich-selbst-Eingenommensein und Aggressivität stillschweigend legitimiert und oft genug belohnt sind, nur begrenzt Anklang.

Nach dieser Beschreibung von vier grundlegenden Arten ethischen Denkens in der laufenden AIDS-Debatte sind einige zusammenfassende Bemerkungen erforderlich. Wegen des komplizierten Geflechts menschlichen Denkens wird es schwierig sein, einem eindeutigen Repräsentanten einer der vorgestellten Argumentationsmuster zu begegnen. Im Denken jedes Menschen können zwei oder mehr dieser Denkweisen vertreten sein. Aber worin besteht dann der Nutzen einer solchen Darstellung? Hat sie überhaupt eine Bedeutung? Ich denke, ihre Bedeutung liegt in den drei folgenden Punkten:

- Die versuchte Typologie ist ein Instrument der Analyse. Sie ist keine Beschreibung aufgrund empirischer Untersuchungen.
- Die Darstellung illustriert sehr deutlich, wie schwer die AIDS-Debatte mit ethischen Überlegungen beladen ist.
- Die Darstellung zeigt schließlich auch, daß es keine einfachen Lösungen für schwierige Probleme gibt.

2 Religiöse Fragen

2.1 Die neue Aktualität fundamentaler Fragen des Lebens

Ich komme nun zu den religiösen Fragen, die in der AIDS-Debatte auftauchen. Ich habe meine Beispiele auf drei begrenzt: zwei aus dem Christentum bzw. dem Alten und Neuen Testament und eins aus einer nicht-christlichen Religion, dem Islam. Doch zuerst einige Vorbemerkungen.

Es ist charakteristisch für Krisen einzelner und für soziale Krisen, daß die *grundsätzlichen Probleme* in den Vordergrund rücken. Daher ist es nicht überraschend, daß das auch für die AIDS-Krise gilt. Was die Reaktion unserer Schülerschaft auf die AIDS-Situation angeht, so wird das noch einmal aus einer Aufsatz- und Gedichtsammlung deutlich, die von Teenagern 1987 in Kopenhagen geschrieben und veröffentlicht wurde. Hierin begegnen wir auch einer allgemeinen Betroffenheit durch elementare Probleme menschlicher Existenz.

Diese Probleme sind:

- a) Das Böse und sein Verhältnis zum Willen Gottes;
- b) die Möglichkeit, jung zu sterben;
- c) ethische Fragen zwischenmenschlicher Beziehung.

Es ist eindeutig, daß diese Probleme nicht in dem Sinne »elementar« sind,

daß sie leicht lösbar wären. »Elementar« in diesem Zusammenhang meint grundlegend, von fundamentaler Wichtigkeit. Deshalb könnte man von der AIDS-Krise sagen, sie habe die Religionspädagogik »zurück zum Wesentlichen« gerufen. Damit will ich nicht sagen, daß die Religionspädagogik zur fundamentalistischen Bibellehre gerufen wäre, sondern daß sie aufgerufen ist, mit den existentiellen Fragen umzugehen, die für die Schüler am wichtigsten sind. Die Zeiten sind vorüber, in denen der Lehrer mit sich zufrieden sein konnte, wenn er eine kluge Rede über Religion gehalten hatte. Das, was die Aufmerksamkeit von Schülern erregt und erhält, ist nicht länger die kluge Rede, sondern die Behandlung grundsätzlicher Fragen.

2.2 Gott und das Böse, ein Beispiel aus dem Alten Testament

Eine typische Argumentation ist in der folgenden Frage durch einen Schüler formuliert: *»Wenn Gott Homosexuelle geschaffen hat, warum sind sie dann durch AIDS bestraft? Ist das nicht eine unfaire Diskriminierung?«*

Es liegt auf der Hand, daß das weitverbreitete Gerede über AIDS als eine Strafe Gottes diesen Denkprozeß induziert hat. Es ist jedoch interessant, daß nicht die Idee des strafenden Gottes das zentrale Problem ist, sondern die Beobachtung, daß die Strafe *ungerecht* erscheint.

Es ist wichtig, daß der Lehrer dies bemerkt und seine Aufmerksamkeit auf den Kern des Problems konzentriert. Für den Schüler ist das wesentliche Problem das der Fairneß oder einer gleichmäßigen Anwendung von Gerechtigkeit. Dies ist auch das Problem, mit dem sich der Lehrer befassen muß. Eine der Möglichkeiten, diese Frage in Angriff zu nehmen, besteht darin, die durch den Schüler geäußerte berechtigte Entrüstung aufzunehmen und ihre Wurzeln sichtbar zu machen und mit ihnen zu arbeiten. Eine dieser Wurzeln ist wahrscheinlich die Menschenrechtserklärung der Vereinten Nationen, in der gesagt wird, daß alle Menschen *gleich* und frei geschaffen sind. Dies wiederum führt zurück zum Alten Testament, da die Menschenrechtserklärung eine Interpretation des Schöpfungsdenkens ist. Im Alten Testament stoßen wir auch auf andere Wurzeln der geäußerten Entrüstung, insbesondere bei den Propheten und ihren energischen Angriffen auf die soziale Ungerechtigkeit gegen die schwächeren Teile der Gesellschaft. Einen bedeutenden Wirklichkeitsbezug können die Schüler herstellen, indem sie diskutieren, wo diese schwächeren Gesellschaftsteile in der aktuellen AIDS-Krise gefunden werden können. Möglicherweise kommen sie zu der Schlußfolgerung, daß heutzutage die Homosexuellen und Drogenabhängigen diese diskriminierten Gruppen sind. Ein konstruktives Ergebnis wäre erreicht, wenn die Schüler dann besprechen, was getan werden könnte, um diesen Gruppen zu helfen.

Eine andere typische Frage ist im folgenden wiedergegeben: *»Wie kann Gott das Böse in der Welt erlauben, z.B. die Atombombe oder AIDS . . . ?«*

Nein, ich glaube nicht an Gott. Wenn er existierte, gäbe es nicht so viel Bosheit und Ungerechtigkeit in dieser Welt. «

Die Argumentation dieses Schülers ist in zwei Annahmen und eine Schlußfolgerung gegliedert:

- Gott der Schöpfer ist ein lieber Gott;
- die Welt ist schlecht.
- Daher gibt es Gott nicht.

Die beiden Annahmen widersprechen sich. Deshalb muß eine von ihnen falsch sein. Interessant ist, daß der Schüler sich dafür *entscheidet*, daß die erste Annahme falsch ist. Warum? Weil die Ideen von Gott und Schöpfung verglichen mit den harten Lebenswirklichkeiten als abstrakte Ideen wahrgenommen werden.

Oft ist es nützlich, ältere Schüler ihre eigenen Argumentationsstrukturen und -konstruktionen untersuchen zu lassen. So auch in diesem Fall, wo es zur Entdeckung von alternativen Arten von Logik kommen kann, z.B. zur Logik der Autoren im Alten Testament. Deren erste Annahme war, daß Gott unleugbar ein barmherziger Gott ist. Der Brennpunkt der Aufmerksamkeit ist daher auf die zweite Annahme und die Überlegung gerichtet, ob eine gewisse Absicht hinter all dem Bösen gefunden werden könnte. Mit diesem alternativen und tieferreligiösen Argumentationstyp zu arbeiten könnte die Schüler lehren

- daß ihre eigene Logik auf einer persönlichen Entscheidung beruht und
- daß eine andere, religiöse Art zu denken nicht unlogisch ist, sondern eine andere Entscheidung verkörpert.

Es liegt auf der Hand, daß die hier behandelte Frage Schüler motivieren kann, das alttestamentliche Buch Hiob zu lesen. Dort werden sie entdecken, daß die Bedrängnis Hiobs nicht als *Bestrafung* Gottes verstanden ist, sondern als Versuchung und Prüfung. Aus der Sicht Satans ist die Bedrängnis Hiobs eine *Versuchung*, deren Zweck es ist, daß Hiob ihr erliegt. Aus der Sicht Gottes ist es eine *Prüfung*, durch die Gott Hiobs unerschütterlichen Glauben zeigt und beweist. In beiden Fällen ist die Voraussetzung, daß Hiob nichts getan hat, das Bestrafung verdient haben könnte.

Die pädagogische Behandlung dieses Themas kann natürlich auf verschiedene Weise zusammengefaßt und abgeschlossen werden. Zwei Verfahrensweisen werden vorgeschlagen: Die eine fährt mit dem Neuen Testament fort und arbeitet mit den Passagen, in denen Jesus über das Problem Gottes und des Bösen in der Welt spricht, z.B. die Geschichte von der Heilung des von Geburt an blinden Mannes (Joh 9). Eine andere Möglichkeit arbeitet mit aktuellen AIDS-Materialien, in denen der Aspekt »Strafe durch Gott« enthalten ist. In einem dänischen Buch über AIDS finden wir beispielsweise eine Reproduktion eines Holzschnitts von 1530, der die Leiden Hiobs darstellt. In dem Buch soll das Bild die »Krankheit als eine Strafe Gottes« zeigen. Im Zusammenhang mit Religionsstunden zum Buch Hiob (s.o.) sollten die Schü-

ler in der Lage sein, eine kritische Meinung zum Text des Bildes zu bilden.

2.3 Wer ist mein Nächster? Ein Beispiel aus dem Neuen Testament
Im Frühjahr 1987 konnte man in den Straßenbahnen und Bussen Kopenhagens Poster der Gesundheitsbehörde sehen, die für eine positive, verständnisvolle Haltung gegenüber AIDS-Infizierten eintraten. Insbesondere ein Poster war bemerkenswert; es zeigte eine Illustration einer wohlbekannten Geschichte aus dem Neuen Testament, der Geschichte des barmherzigen Samariters. Die Überschrift lautete: »Von Anteilnahme kriegst du kein AIDS«. Der Text darunter war in kleinen Buchstaben gedruckt und in zwei Teile geteilt. Der erste Teil lautete: »AIDS-Infizierte benötigen die gleiche Fürsorge wie jeder andere. Auch sie brauchen Unterstützung und Verständnis. Du infizierst dich nicht, wenn du deinem Nächsten hilfst.« Der zweite Teil lautete: »Schütze dich – auch vor der Unwissenheit der anderen.«

Ich finde dieses Poster für die Arbeit im Religionsunterricht besonders geeignet. Das Poster selbst ist in einem malerischen, altmodischen Stil gezeichnet, der sofort Aufmerksamkeit erregt. Alle *personae dramatis* sind in der Szene – die Räuber und der Gastwirt aufgenommen. Der Esel steht friedlich beobachtend zur Linken, zur Rechten sehen wir den barmherzigen Samariter in Aktion. Der Titel und der erste Textabschnitt sind nicht problematisch, sondern verkörpern eine sehr aktuelle Interpretation der Bibelgeschichte. Der zweite Textabschnitt ist jedoch problematisch – und das ist gelinde gesagt. »Schütze Dich« – das ist genau das, was der barmherzige Samariter *nicht* getan hat. Seine Hilfeleistung war riskant und kostete ihn im übrigen eine ordentliche Geldsumme. In diesem zentralen Punkt widerspricht der Textabschnitt deutlich dem Bild und der Bibelgeschichte. Überdies ist der zweite Textabschnitt als der abschließende Text plziert und sollte als solcher korrekterweise die Botschaft des gesamten Posters zusammenfassen. Statt dessen führt er nicht nur einen störenden Widerspruch ein, sondern enthält auch einige negative Andeutungen über den Charakter der Mitmenschen. Diese werden gleichzeitig sowohl gefährlich als auch unwissend genannt – tatsächlich eine fatale Kombination von Eigenschaften.

Mit diesem Poster und seiner widersprüchlichen Aussage zu arbeiten könnte eine Einführung in ein dringendes Problem unserer gegenwärtigen westlichen Kultur sein: den grundsätzlichen Konflikt zwischen Nächstenliebe und Von-sich-selbst-Eingenommensein. Früher inspirierte und verstärkte die Geschichte vom barmherzigen Samariter eine generell akzeptierte Anerkennung gegenseitiger Hilfe als einer Säule menschlicher Gesellschaft. Offensichtlich ist das auch die grundlegende Idee dafür gewesen, den barmherzigen Samariter in die AIDS-Kampagne einzubeziehen. Aber die widersprüchliche Kehrtwendung des zweiten Textabschnitts verstärkt die stillschweigende Ethik der Selbsterhaltung. Es könnte (von einem pragmatischen Standpunkt aus) argumentiert werden, daß ein Appell an den dominierenden Eigennutz, der eine Tatsache unserer Gesellschaft ist, nötig ist, um die Bevölkerung dazu zu bewegen, Kondome und andere Schutzmaßnahmen gegen AIDS zu verwenden. Wie es auch immer sein mag, es ist zweifellos verkehrt, das Evangelium

zur Unterstützung einer solch egozentrischen Botschaft zu verwenden. Die Worte Jesu sind in diesem Punkt unmißverständlich deutlich: Wer sein Leben findet, der wird es verlieren; und wer sein Leben verliert um meinetwillen, der wird es finden (Mt 10,39). In der gegenwärtigen AIDS-Situation ist die Botschaft des Evangeliums ein wichtiges Potential für die Motivation einer fürsorgenden Haltung gegenüber den durch die Epidemie Infizierten. Diese Botschaft sollte daher nicht verdreht werden.

2.4 Einstellung muslimischer Immigranten

Während des ersten Jahres unseres schon genannten AIDS-Fortbildungslehrgangs für Lehrer hat eine Anzahl von Teilnehmern ein besonderes Problem aufgeworfen, dem sie in ihren Schulen begegnet waren. Die betroffenen Lehrer hatten Elternversammlungen organisiert, um auf die Ernsthaftigkeit der AIDS-Situation aufmerksam zu machen und zu diskutieren, wie Eltern und Lehrer zusammenarbeiten können, um den Teenager-Schülern zu helfen. Zur Überraschung der Lehrer wollten keine Eltern muslimischen Glaubens an den Versammlungen teilnehmen. Die Organisatoren versuchten daraufhin, sie auf andere Weise einzuladen. Ein Lehrer, der selbst ein muslimischer Einwanderer ist, besuchte die Eltern zu Hause und versuchte sie zur Teilnahme an den Versammlungen zu überreden. Erneut mit negativem Resultat. Nicht eine einzige muslimische Familie reagierte positiv. Diese völlig ablehnende Einstellung überraschte die Lehrer. Sie erkannten, daß die ablehnenden Reaktionen vermutlich mit tiefverwurzelten Überzeugungen religiöser Natur zu tun hatten. Aber sie wußten nicht genau, welcher Art diese Überzeugungen waren, und baten deshalb um unsere Hilfe, um die Situation zu klären.

Von vorangegangenen Studien über die immigrierten islamischen Minderheiten wußten wir einiges über ihre fundamentalen Einstellungen. Aber das Gebiet der Sexualethik hatten wir nicht im einzelnen untersucht. Mit Hilfe des Fachbereichs Orientalistik der Universität Kopenhagen untersuchten wir jetzt dieses spezielle Forschungsgebiet. Unsere Ergebnisse können wie folgt beschrieben werden:

Schon zuvor wußten wir, daß die angetroffene negative Einstellung mit der Tatsache verbunden war, daß wir es mit muslimischen *Familien* und nicht Einzelpersonen zu tun hatten. Ein einzelner muslimischer Immigrant – typischerweise ein Mann, der auf der Suche nach Arbeit vorübergehend seine Familie in seinem Heimatland gelassen hat – nimmt relativ leicht die Lebens Einstellung und Verhaltensweisen des westlichen Gastlands an. Auf der anderen Seite bleiben Familien den kulturellen Strukturen ihres Herkunftslands sehr eng verhaftet. Die Anwesenheit von Frauen, einschließlich der Großmütter, verbunden mit der moralischen Verantwortung für Kinder, macht die eingewanderte muslimische Familie zu einer eng verbundenen, kulturellen Einheit, in der an traditionellen Werten gewissenhaft festgehalten wird. So viel wußten wir zuvor.

Was wir nicht erkannt hatten, war, daß die wesentlichen Bestandteile der Einstellung und des Verhaltens unserer muslimischen Einwanderer drei Quellen oder Wurzeln haben:

- a) ihre generelle Denkweise;
- b) ihre traditionellen Sitten und Gebräuche;
- c) bestimmte symbolische Erzählungen von entscheidender psychischer Macht.

Soweit es ihre *generelle Denkweise* betrifft, sind drei bedeutsame Punkte festzuhalten:

a) Ein Muslim zu sein bedeutet, in einer spirituellen Welt zu leben, in der *Zeitunterschiede unwichtig* sind. Die Worte des Korans und die Traditionen über den Propheten sind gleichzeitig etwas aus der Vergangenheit und etwas sehr Wichtiges in der Gegenwart. Wenn wir daher zu unseren muslimischen Einwanderern sagen, daß ihre Einstellung altmodisch sei und deshalb nicht für die gegenwärtige Lage gelte, werden sie uns einfach nicht verstehen.

b) Ein Muslim zu sein meint, daß man in allen wichtigen Fragen des Lebens *einen zentralen Orientierungspunkt* hat, nämlich Mekka. Wir Abendländer sind daran gewöhnt, mit vielen verschiedenen Orientierungspunkten zu arbeiten. In Sachen Mode ist unser Orientierungspunkt Paris, in Sachen Wirtschaft ist es Brüssel oder die Wall Street, in Sachen internationale Sicherheit sind es Moskau oder Washington. Für Muslims sind alle diese Orientierungspunkte verglichen mit Mekka von zweitrangiger Bedeutung. Wenn wir daher zu unseren muslimischen Einwanderern sagen, daß sie sich nun an den Initiativen der Kopenhagener Behörden zu orientieren haben, dann ist von ihnen nicht anzunehmen, daß sie solche Initiativen als besonders wichtig empfinden.

c) Ein Muslim zu sein bedeutet, daß man nicht zwischen *weltlich* und *religiös* unterscheidet. In der westlichen Welt haben wir mit unserer Philosophie und Theologie diese beiden Bereiche sorgfältig voneinander getrennt und haben sie entweder übereinander oder einander parallel plziert. Unsere letzte Lösung ist, den religiösen Bereich als Täuschung zu betrachten. Damit ist das Problem schnell und sauber gelöst. Für einen Muslim ist religiös und weltlich ein und dasselbe. Die religiösen Gesetze des Koran und der alten Traditionen durchdringen das Leben völlig. Wenn wir daher zu unseren muslimischen Einwanderern sagen, daß religiöse Werte nur die Privatsphäre betreffen und nicht die Gesellschaft an sich, werden sie nicht wissen, wovon wir reden.

So viel über die generelle Denkweise. Die zweite Quelle oder Wurzel, die wir zu bedenken haben, sind die islamischen Sitten und Gebräuche, die überlieferten Arten muslimischen Verhaltens. Diese Sitten sind durch Bezug auf den Koran und die Traditionen über den Propheten legitimiert. Zwei voneinander verschiedene, jedoch in Beziehung stehende Gruppen von Regeln sind in diesem Zusammenhang wichtig. Erstens handelt es sich um die negative *Ermahnung gegen Unzucht*. Dies ist ein sehr umfassender Begriff, der alle möglichen Arten sexuellen Verhaltens außerhalb der gesetzlichen Ehe zum Inhalt hat, z.B. vorehelichen Geschlechtsverkehr, Ehebruch, Inzest, Homosexualität und Geschlechtsverkehr mit Tieren. Zweitens handelt es sich um die positiven *Anweisungen über die Keuschheit*, z.B. den Gebrauch des Schleiers. Diese Weisungen finden ihren grundlegenden Zweck im Schutz der gesetzlichen Ehe. Gemäß maßgebenden muslimischen Theologen wie al-Chazzali und späteren, d.h. vom Mittelalter bis heute, ist der Zweck der Sexualität Fortpflanzung und dadurch Erhaltung der geschaffenen Welt.

In der gegenwärtigen AIDS-Situation kommen sowohl die negativen Ermahnungen als auch die positiven Anweisungen der überlieferten Sitten zum Tragen. Auf dem Hintergrund der AIDS-Kampagne ist es verständlich, daß der muslimische Einwanderer der Auffassung ist, AIDS habe etwas mit Homosexualität zu tun. Und genau das ist – aus seiner Sicht – eine der Perversitäten, die von muslimischer Sitte verboten sind. Außerdem verneint Homosexualität seines Erachtens den ausdrücklichen Sinn von Sexualität: Fortpflanzung. Von beiden Blickwinkeln aus müssen daher Muslime den Rat, Kondome zu benutzen, als gegensätzlich zu ihren überlieferten, auf heiligem Gesetz und Tradition beruhenden Sitten empfinden.

Eine generelle Denkweise ist gewichtig, aber sie kann verändert oder wenigstens durch andere Denkweisen vervollständigt werden. Sitten sind gewichtig, aber auch Sitten können verändert oder durch andere Sitten

vervollständigt werden, wenigstens über längere Zeiträume hinweg. Das, was jedoch weniger Veränderungen ausgesetzt ist, ist ein tiefverwurzelter, kraftvoller Symbolismus. In der muslimischen Tradition finden wir eine kraftvolle symbolische Geschichte, die für unsere Untersuchung relevant ist. Es ist die dramatische Geschichte von Lot, dem Nefen Abrahams. Wie allgemein bekannt ist, betrachten Muslime die vormosaïschen Traditionen des Alten Testaments als zu ihrer eigenen Religion gehörig. In diesem Zusammenhang spielt die Geschichte Lots eine wichtige Rolle. Mehr als fünfzehnmal wird sie im Koran erzählt, wiedererzählt oder es wird auf sie verwiesen.

In der Bibel steht die Geschichte Lots in Gen 19. Dort wird erzählt, daß Lot nach Sodom kam, einer Stadt, die für ihr Laster und ihre Perversitäten, besonders der Homosexualität, bekannt war. Deshalb wurde die Stadt von Gott bestraft, der sie durch einen Regen von »Schwefel und Feuer« zerstörte. Lot entkam. Aber seine Frau, die sich umwandte, um die brennende Stadt zu sehen, wurde in eine Salzsäule verwandelt.

Diese schauerliche Geschichte hat sich in das Bewußtsein von gläubigen Muslimen eingebrannt. Sie müssen deshalb die lasterhafte Stadt Kopenhagen als ein neues Sodom betrachten, das früher oder später durch den Zorn Gottes zerstört werden wird. Doch die wenigen Gläubigen werden gerettet werden.

In dieser dramatischen und symbolischen Erzählung finden wir daher den wichtigsten Schlüssel zum Verständnis der ablehnenden Haltung unserer muslimischen Einwanderer gegenüber den erwähnten Initiativen der Lehrer, deren Absicht war, der jungen Generation beizubringen, wie man mit AIDS leben muß.

Die ablehnende Einstellung der muslimischen Einwanderer sollte jetzt hinreichend erklärt sein. Durch die Klärung von solch komplizierten Mechanismen können Religionslehrer zu einer realistischen Strategie im gegenwärtigen Kampf gegen AIDS beitragen. Die nächste Aufgabe wäre, den notwendigen Rat so zu formulieren, daß er mit der Denkweise unserer Immigranten kompatibel und mit einigen ihrer elementaren Glaubenssätze in Übereinstimmung zu bringen ist.

Dr. *Knud Eyvin Bugge* ist Professor für Religionspädagogik an der Königlich-dänischen Pädagogischen Hochschule Kopenhagen.

Aus dem Englischen übersetzt von *Kilian Bizer*, Madison, WI, USA.

Abstract

The article describes, how the religious and ethical problems connected with the AIDS-crisis may be taken up in RE-lessons. Initially a number of categories defining areas of concern and basic types of thinking are presented. Turning to the specific religious issues some educational approaches are suggested, for example working with the book of Job and the parable of the good Samaritan. Finally is discussed the general attitude of muslim immigrants towards the crisis and the measures taken by Western societies.

Anders Törnvall

Der Religionsunterricht in den Gesamtschulen Schwedens

Eine kritische Analyse

Hintergrund

In Schweden, wo die Sozialisten fast 50 Jahre an der Macht sind, ist man bis heute geneigt, den pädagogisch-philosophischen Prozeß als eine Auseinandersetzung zwischen den »konservativen« und den »progressiven« Kräften zu interpretieren. Diese Sicht hat nicht nur diejenigen beeinflußt, die das Curriculum aufstellen, sondern auch die Lehrer und die Schüler und ebenso die Gestaltung der verschiedenen Unterrichtsfächer. Um den Konflikt vor Augen zu führen, bietet dieser Aufsatz zusätzlich eine Analyse aus pädagogischer Sicht, obwohl wir uns der Gefahr einer solchen Vereinfachung durchaus bewußt sind. Schon allein die Aufgabe, Ziele für das sogenannte Fach ›Staatsbürgerkunde‹ zu formulieren, offenbart jenen Konflikt.

Th. Englund hat den Konflikt folgendermaßen veranschaulicht¹:

<i>Progressive Interpretation</i>	Entscheidende Faktoren für das Curriculum	<i>Konservative Interpretation</i>
Förderung von demokratischen <i>Prozessen</i> , Gleichheit und Solidarität	Gefühl der Gemeinschaft und Demokratie	Förderung der <i>Formen</i> der Demokratie (»Unsere Demokratie«)
<i>Holistische</i> Sicht, zentrale Begriffe	Wissenschaftliche Grundlage	Vom sozialen Kontext getrennte Grundkenntnisse
Ausgewogene, <i>umfassende</i> Annäherung	Prinzip der Objektivität	Neutralität, Objektivität, Faktizität
In-Frage-Stellen des kommerziellen Denkens	Ökonomische Ausgewogenheit	<i>Unterstützung</i> des bestehenden Wirtschaftssystems

›Staatsbürgerkunde‹ bedeutet, daß die Ziele und Richtlinien sowohl im Rahmen der Konzepte von Demokratie und Gleichheit als auch im Zusammenhang der gesellschaftlichen und philosophischen Entwicklung festgelegt werden sollten.

Das demokratische Konzept der Staatsbürgerschaft beinhaltet, daß jeder

1 Th. Englund, Curriculum as a political problem, Diss. Uppsala 1986.

Schüler den gleichen qualifizierten Unterricht, die gleichen Chancen zum Start ins Leben und die gleichen Möglichkeiten erhält. Außerdem sollte jedem Schüler ein integriertes Verständnis von Leben und Gesellschaft vermittelt werden, wobei das Schwergewicht auf politischer Erziehung, Geschichte und Staatsbürgerkunde liegt, damit jeder sich an den Entscheidungsprozessen in der Gesellschaft beteiligen kann. Darin besteht nach Auffassung des Curriculums eine demokratische Erziehung.

Doch das bedeutet auch die ausdrückliche Kritik an den Kriterien, die bisher in bezug auf die Auswahl und das Wesen von Schule und Wissen angewandt wurden. Im Gegensatz zu dem wissenschaftlich-rationalen Konzept unterstreicht das Curriculum außerdem das Bewußtsein von Rolle und Verantwortung des Bürgers bei politischen Entscheidungen.

Diese Richtlinien wurden bei der internationalen Debatte in Schweden mehr indirekt kritisiert.² Die Kritik richtete sich vor allem dagegen, daß der Lehrer dann primär ein Übermittler der Staatsideologie ist und nicht so sehr ein Erzieher der Öffentlichkeit, der das, was gelehrt wird, aus einer kritisch-wissenschaftlichen Sicht betrachtet. Anstatt tatsächlich eine offene Gesellschaft zu schaffen, in der jeder seinen Beitrag leistet, führen diese Richtlinien für den Unterricht zu einer starken Einengung; Freiheit existiert nur innerhalb unserer Definition von Freiheit.

Zum besseren Verständnis der Vermittlung von religiösem Wissen in der Gesamtschule ist eine Erklärung dieser Entwicklung erforderlich.

Der historische Kontext des Religionsunterrichts in Schweden

Früher war die biblische Unterweisung in den schwedischen Grundschulen Teil des Konfirmandenunterrichts der schwedischen Staatskirche und beruhte natürlich auf Luthers Kleinem Katechismus. Im Jahr 1919 veränderte die Curriculumreform sowohl den Status als auch den Inhalt des Fachs ›Religion‹, damit der Religionsunterricht weniger von einer bestimmten Denomination geprägt wurde. Das Wachstum der Freikirchen und die veränderten theologischen Auffassungen, wie sie in der liberalen Theologie sichtbar wurden, spielten eine gewisse Rolle beim Zustandekommen dieser Reform.

Nichtsdestoweniger war die Schule immer noch eine christliche Schule, die eng mit der Staatskirche Schwedens verbunden war und z.B. darauf bestand, daß die Religionslehrer Mitglieder eben dieser Kirche waren. Nach der Reform der obligatorischen, neun Schuljahre umfassenden Gesamtschule von 1962 wurden das Schulsystem und der Religionsunter-

2 Vgl. *M. Apple*, *Politicizing ›Civic Values‹ in Education*, London 1983; *B. Bernstein*, *Class, Codes, and Control*, London 1970; *J. Giarelli*, *The Public, the State, and the Civic Education*, in: *A. Bayley* (ed.), *Civic Learning in Teacher Education*, University of Minnesota 1983, 33–36; *J.R. Palmer*, *Comments on Freeman Butt's De Gamo Lecture*, in: *Bayley* (ed.), *Civic Learning*, 19–22.

richt von den Denominationen abgekoppelt. Er wurde zu einem allgemeinen Unterrichtsfach, das die Schüler mit einer Vielzahl religiöser Ansichten bekanntmachen sollte, wenngleich das Hauptgewicht immer noch auf dem Christentum lag. Dieser Prozeß war allerdings Teil der sog. Demokratisierung der Schule, was bedeutete, daß man jeden ›Überbau‹ – z.B. die Kirche – weglassen und die Schüler bis zu einem gewissen Grade den Inhalt des Unterrichts selber bestimmen lassen sollte. Im Sinne einer demokratischen Gemeinschaft auf wissenschaftlicher Grundlage, in der das Prinzip der Objektivität gilt, sollte auch die Religion dazu beitragen, den Schüler unabhängiger und selbstbewußter zu machen, indem sie für eine offene, progressiv-demokratische Gesellschaftsform eintritt. Die verschiedenen Fachgebiete sollten im Curriculum enthalten sein oder darin integriert werden.

Der nächste Schritt bestand darin, herauszufinden, welche Fragen und Probleme die Schüler im Blick auf die Religion haben. Das Erziehungsministerium veröffentlichte 1969 eine Studie über Schüler der 9. Klasse mit dem Titel »Teenager und der Sinn des Lebens«. Die Studie zeigte, daß im Religionsunterricht primär existentielle Fragen und Probleme behandelt wurden.

Aus diesem Grunde lautete die Direktive eines neuen Curriculum: »Der Religionsunterricht soll sich mit Glaubensfragen und Lebensanschauungen befassen, wobei ethische Probleme besondere Beachtung verdienen.« Der Lehrer sollte im Unterricht lediglich die Oberaufsicht führen, erklären und auf die Fragen der Schüler eingehen. Inhalt und Methode sollten die Rolle und die Ausbildung des Lehrers verändern.

Kritische Anmerkungen

Die Vorteile dieser Unterrichtsform könnten die folgenden sein:

Sie ist eine gute Art, sich auf die Zusammenarbeit zwischen Menschen aus unterschiedlichen Gruppen in der Gesellschaft vorzubereiten, denn in der Gesellschaft müssen wir mit allen möglichen Arten von Menschen mit einem unterschiedlichen Hintergrund und mit unterschiedlichen Fähigkeiten zusammenarbeiten, was den Religionsunterricht sowohl bereichern wie vertiefen kann.

Aus moralischer und ethischer Sicht ist es gut, daß von aufgeweckten und intelligenten Schülern erwartet wird, daß sie den schwächeren helfen. Bei der Zusammenarbeit in einer Gruppe sollte jeder das Gefühl haben, daß er gebraucht wird. Es sollte keine Sieger und Verlierer geben. Die Zusammenarbeit zwingt den Lehrer, sich gewisse Kenntnisse über andere Fachgebiete anzueignen. Durch die integrierte Unterrichtsform können mehr Lehrer feststellen, wie bedeutsam der Religionsunterricht ist. Einer der Nachteile könnte darin bestehen, daß die Zusammenarbeit und das integrierte Lernen zuwenig Zeit und Raum übriglassen, sich explizit mit der

Religion zu befassen; Grundwissen in ›Staatsbürgerkunde‹ ist für die schwächeren Schüler wichtiger. Die schwächeren Schüler haben zuweilen keine existentiellen Fragen, weil der Anreiz von seiten der Eltern fehlt – die Schüler werden darunter zu leiden haben. Der Standard wird sich nach dem langsamsten Schüler einer Klasse richten.

Auch die Lehrer selber sind gezwungen, sich mit ihren eigenen existentiellen Problemen auseinanderzusetzen; sie müssen sich überlegen, wie sie in der Klasse mit diesen Problemem umgehen; sie müssen auf einer problemorientierten Basis arbeiten. Das gibt ihnen aber andererseits die Gelegenheit, Menschen von außerhalb der Schule einzuladen: Pfarrer, Laien, Immigranten. Der Religionsunterricht sollte eine anspruchsvollere Aufgabe darstellen.

S.A. Selander erklärt die Entwicklung und die tatsächliche Situation des Religionsunterrichts ebenfalls als Konflikte und Spannungen zwischen zwei unterschiedlichen Kräften oder Ideen.³ Er unterscheidet zwischen einer offenen und einer geschlossenen Gesellschaft und bezieht sich dabei auf die Theorie Bernsteins.⁴ Die Spannungen sind vor allem in den folgenden vier Aspekten wahrnehmbar: Gesellschaft, Mensch, Inhalt und Methode.

Die folgende Skizze aus Selanders revidierter Übersicht kann von Nutzen sein⁵:

<i>geschlossen</i>	<i>kritisch</i>	<i>offen</i>
Gesellschaft	Kompromiß-Punkte	Gesellschaft
Evangelisch-Lutherische Gesellschaft	→ neutraler Religionsunterricht	← pluralistische Gesellschaft
Mensch: christlicher Mensch	→ Selbstverwirklichung	← allgemeine Entwicklung der Person
Inhalt: christliche Lehre	→ Lebensanschauung	← allgemeines humanistisches Curriculum
Methode: Der Schüler als Objekt	→ Dialog	← Der Schüler als Subjekt

Diese Übersicht zeigt, wie der Kompromiß für die Konzeption der religiösen Erziehung Pate gestanden hat. Wie die Pfeile zeigen, beeinflussen die unterschiedlichen Ebenen einander. Aufgrund dieser Vorstellung konnte jede politische Partei – von ganz links bis ganz rechts – die

3 S.A. Selander, Religionsundervisning för helamänniskan, Malmö 1982.

4 Vgl. Bernstein, Class.

5 Selander, Religionsundervisning, 14.

Idee unterstützen. Aber jede interpretierte z.B. den Begriff Selbstverwirklichung auf ihre eigene Weise.

Kritische Anmerkungen

In Anbetracht der Spannung zwischen den beiden Gesellschaftsmodellen ist die Idee einer objektiven religiösen Erziehung, die sich zu einer neutralen Erziehung und auch zu einer gewissen relativen Erziehung entwickeln kann, für den Religionsunterricht von allergrößter Wichtigkeit. Zur Relativität kommt ferner große Skepsis in bezug auf Werte, besonders, wenn der Schüler den Eindruck erhält, daß die alte Gesellschaft schlecht, geschlossen und ohne jede individuelle Freiheit sei.

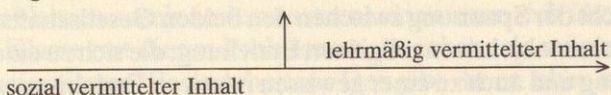
Was nun den Aspekt »Mensch« angeht, so führte der Kompromiß zu einer zunehmenden Selbstverwirklichung bei den Schülern, d.h. er machte ihnen ihre eigenen religiösen Ansichten bewußt.

Die Lehrer sollten mit den existentiellen Fragen der Schüler beginnen, nicht mit dem Lehrbuch oder dem Curriculum. Das ist der Hauptgrund für die Wirkung der sog. Lebensfragen oder Lebensprobleme. Was den Inhalt des Unterrichts angeht, so sollte dieser nicht nur Religion, sondern auch Lebensorientierung enthalten. Und die traditionelle christliche Lehre sollte nicht aus einer missionarischen, sondern aus einer wissenschaftlichen Sicht betrachtet werden. Schließlich sollte der Unterricht im Blick auf die Spannung zwischen den verschiedenen Methoden mit einem Problem beginnen und auf dieser Basis eine Art von Dialog entstehen lassen, der möglicherweise zu einem größeren Verständnis für die Schüler führt. Die hermeneutische Methode des Fragenstellens scheint hier die beste zu sein. Man nimmt an, daß die Objektivität im Unterricht auf diese Weise am besten gewährleistet ist. Es gibt jedoch keinerlei Gewähr dafür, daß dem Gesprächspartner bei einem Dialog nicht doch irgendwelche Werte aufoktroziert werden. Andererseits kann der Dialog eine sehr effektive Art und Weise sein, Schüler zu indoktrinieren.

Auch im schwedischen Kontext von Gesellschaft und Religionsunterricht besteht die Tendenz, sich einzubilden, daß man in einer offenen Gesellschaft lebe, daß man für alles offen und sehr tolerant sei. Aber zugleich kann man sich völlig verschließen. So ist z.B. nur die allgemein akzeptierte Definition von Solidarität, d.h. die von einer bestimmten Ideologie akzeptierte Definition, gut. Die moslemische Tradition »Umma« zu verwenden kann daher nicht als eine Form von Demokratie gelten.

Tatsache ist außerdem, daß es zwischen dem integrierenden und dem themenzentrierten Lernen von Zeit zu Zeit und von Curriculum zu Curriculum zu neuen Kombinationen kommen wird. Manche Teile des Curriculum, wie der biblische Unterricht, können vielleicht besser als Vortrag durchgeführt werden. Bei anderen Teilen, etwa bei ethischen Problemen, ist der Dialog das geeignetere Mittel.

Ein positiver Aspekt der Suche nach unterschiedlichen Polarisierungen im Religionsunterricht ist der, daß man den Rahmen für eine gewisse Totalität des Problems abstecken kann und eine holistische Sicht des Themas erhält. Bei einer solchen holistischen Perspektive kann man zwei Linien feststellen, die sich im Curriculum z.T. ergänzen und z.T. widersprechen. Die nachfolgende Skizze kann dies verdeutlichen:



Die vertikale Linie ist der dogmatische Inhalt und das traditionellere Curriculum. Das Schwergewicht im Unterricht liegt z.B. auf der Behandlung des christlichen Glaubens anhand des Apostolischen Glaubensbekenntnisses oder auf der Behandlung des Islam gemäß dem Koran oder der Scharia. Die horizontale Linie beschreibt die sozial orientierten religiösen Lernprozesse, bei denen es um zwischenmenschliche, interdisziplinäre und ethische Gesellschaftsprobleme geht. Die vertikale Linie stellt zwei Dinge dar: erstens den dogmatischen Unterricht und zweitens, daß dieser Unterricht hierarchisch ist. Das Wissen setzt sich zusammen aus der eigenen Systematik des theologischen Inhalts. So soll z.B. der Unterricht in den Klassen 7 und 8 Grundkenntnisse über den christlichen Glauben vermitteln, also eine Art von Zusammenfassung für Schüler. Ausgehend von verschiedenen Einzelheiten, muß der Lehrer zu einer Gesamtschau kommen. So ist auch Luthers Katechismus aufgebaut. Das Interesse der Schüler an existentiellen Problemen sollte bei dieser Art der Unterrichtsgestaltung keine zu große Rolle spielen, auch wenn der Lehrer den Unterricht mit den Erfahrungen und Verhältnissen der Schüler in Zusammenhang bringen sollte.⁶ Bei solchen Problemen könnte es sich um die Themen Sicherheit, Glück, Ehrlichkeit u.ä. handeln.

Die horizontale Linie betrifft vorwiegend soziale und existenzbezogene Probleme und Kontexte, für die sich der Schüler interessiert. Im Curriculum von 1980 steht: »Die Erfahrungen und die Beobachtungen der Schüler sollen den Ausgangspunkt für das Studium des sozialen Umfelds bilden. Die Schüler sollen die Möglichkeit erhalten, festzustellen, wie das soziale Umfeld auf ihre eigenen Bedürfnisse und auf die von anderen – von Einzelpersonen und von Gruppen – reagiert. Der Ausgangspunkt für die Arbeit sollte die Wirklichkeit aus der Sicht des Schülers sein.«⁷

Man ist der Ansicht, daß besonders die horizontale Linie die Linie der Schüler ist. Der Inhalt dieser Linie ist das Ergebnis von Forschungen, die das Erziehungsministerium in dem Projekt »Der Teenager und der Sinn

6 Vgl. Lgr. 69. Läroplan för grundskolan 1969 (1969 Compulsory Comprehensive School Syllabus), Stockholm 1969.

7 Lgr. 80. Läroplan för grundskolan 1980 (1980 Compulsory Comprehensive School Syllabus), Stockholm 1980, 12.

Das Diagramm zeigt die Einflüsse auf die Schülerrolle. Ein zentraler Kreis ist mit 'Der Schüler' beschriftet. Drei äußere Kreise sind mit ihm verbunden: 'Säkulare humanistische Sicht' (oben links), 'Existenzielle Situation' (oben rechts) und 'Sozialistische Ziele' (unten rechts). Ein Kasten links unten mit der Überschrift 'Einfluß von' enthält eine Liste von Faktoren: 'Elternhaus', 'Lehrern', 'Gesellschaft', 'schulischer Umwelt' und 'schulischem Unterricht'. Linien verbinden diese Faktoren mit dem zentralen Kreis 'Der Schüler'.

Der Schüler wird von einem säkularen humanistischen Gesichtspunkt aus betrachtet. Während seiner Schulzeit wird er von den Eltern, seinem Zuhause, der schulischen Umwelt und dem schulischen Unterricht beeinflusst. Aber man erwartet von ihm, daß er dennoch eigene Entscheidungen trifft, und daher sollte er in existentielle Situationen gebracht werden. Die Ziele sind in dem Sinne sozialistisch, daß der Schüler in einer Gemeinschaft tätig sein soll, und zwar zuerst in der Gemeinschaft am Ort, dann jedoch auch in der globalen Gesellschaft.

Ich möchte zuerst die Vorteile der Unterrichtsgestaltung gemäß der horizontalen Linie aufzeigen: Es ist notwendig, den Unterrichtsgegenstand zu untersuchen, sonst wird man niemals wissen, ob der Unterricht die Schü-

9 Lgr. 69 bzw. A. Törnvall, Läraren och läroplanen (The teacher and the curriculum. A study of the basic outlook for intermediate teachers in relation to the goals and guidelines in the curriculum for the comprehensive school, Lgr. 69, in Sweden), Linköping 1982, 208.

ler überhaupt betrifft. Wir haben zu oft postuliert, daß, wenn ein Schüler eine Sache – z.B. den Katechismus – kennt, und besonders, wenn er diese Sache auswendig kennt, er sie auch begreift, annimmt und praktiziert. Das ist natürlich falsch. Dieses Postulat ist eines der größten Probleme in der christlichen Unterweisung. Ein solcher Unterricht hat nebenbei bemerkt auch die Erforschung der Unterrichtsgestaltung, der psychologischen Methoden sowie des Milieus des Schülers gefördert. Er führte zu einer Bewegung weg von der theologisch beeinflussten Forschung hin zu sozialwissenschaftlichen Studien.

Die empirischen Studien der Sozialwissenschaften haben sich jedoch zu sehr auf den Ursprung und die Entwicklung des religiösen Kontextes konzentriert. Das Hauptinteresse galt der Reife des einzelnen, der moralischen Entwicklung, der Struktur des Inhalts, der Interaktion zwischen Lehrer und Schülern und dem Lernmilieu. Obwohl Erziehungspsychologie und Sozialpsychologie nützliche Werkzeuge sind, haben sie doch auch wichtige Aspekte des Unterrichts ausgelassen. Darüber hinaus sind die theoretischen Postulate, Ziele und Sinninhalte vernachlässigt worden, vor allem auch der Lehrinhalt des Christentums, ohne den das Ganze verloren ist. Auf diesem Gebiet besteht noch ein großer Bedarf an eingehender Forschung.

Die genannte Unterrichtsreform hat auch zu einem tieferen und umfassenderen Verständnis dessen, was Religion und Glaube ist, geführt. Sie befaßt sich mit dem gesamten Konzept der »Lebenswelt« des Schülers, mit dem Kontext seiner Realität. Sie führt u.a. zu E. Husserls Interesse für das Phänomen, wonach der Schüler lediglich eine Ansammlung von Wertideen darstellt. Mit diesem Unterricht stoßen wir auf die persönlichen Assoziationen, Gedanken, Gefühle, Voraussetzungen, Hoffnungen, Visionen, Ängste usw. des Schülers.¹⁰

Vor allem F. Marton hat versucht, seine Forschungsmethoden für wissenschaftliche Konzepte auch auf dem Gebiet der religiösen Erziehung zu verwenden, um so eine strukturelle Form für die existentiellen Fragen des Schülers zu erhalten.¹¹ Das Hauptproblem und der Grund für das Versagen in dieser Angelegenheit ist das Fehlen von Strukturen und das mangelnde Arbeiten mit dem Inhalt der verschiedenen Lebensfragen.

Wir sprechen viel, und das Curriculum spricht viel von den großen Fragen des Lebens und darüber, wie notwendig es ist, sie im Unterricht zur Geltung bringen zu lassen; doch wir werden nicht mit ihnen fertig und haben keine dogmatische Antwort, wenn sie tatsächlich auftauchen. Manchmal geben wir den Schülern Steine statt Brot.¹²

Eine mögliche Lösung besteht darin, nach der Religionstheorie von H. Sundén Religion entsprechend den unterschiedlichen Interpretationsmustern zu akzeptieren und ihre Funktionalität zu untersuchen.

10 E. Husserl, *Philosophie als strenge Wissenschaft*, 1911.

11 F. Marton, *Vad är fackdidaktik?*, in: *Ders.* (ed.), *Fackdidaktik Forsning*, Göteborg 1985.

12 B. Skogar, *Traktionsförmedling*, Karlstad 1988.

lität zu bejahren.¹³ Ein solches Interpretationsmuster der Realität zur Bewältigung von Glück und Problemen im späteren Leben möchten wir den Schülern allerdings nicht anbieten. Vielmehr möchten wir die Theorie P. Tillichs zur Geltung bringen, nach der der Glaube Antwort auf existentielle Fragen gibt.¹⁴

Existentielle Fragen betreffen das gesamte Leben: Tod, Sicherheit, Einsamkeit, Gemeinschaft. Um sie zu bewältigen, müssen wir uns auch im Religionsunterricht eine hermeneutische Methode zu eigen machen.

Die vertikale Linie wird außerdem getragen von dem Interesse an den verschiedenen Weltreligionen, besonders am Islam, infolge der wachsenden Zahl von Menschen, die nach Schweden einwandern; d.h. daß wir mehr über mehr Schüler wissen, und es wäre gut, wenn diese sich mehr für den Religionsunterricht interessierten.

Mit der Betonung dieser Linie verbinden sich des weiteren zahlreiche komplexe Probleme; dies geht eindeutig aus der letzten Studie über die Einstellung und das Wissen von Schülern und Lehrern im Religionsunterricht in schwedischen Gesamtschulen hervor.¹⁵ Den Schülern fehlt es an Modellen, um Religion und vor allem die christlichen Traditionen zu interpretieren, weil ihnen das theologische Denken und die theologische Ausbildung fehlen. Dieser Umstand beeinflußt ihre Sicht der Geschichte und besonders der Kirchengeschichte. Es fällt ihnen schwer, den Glauben der unterschiedlichen Denominationen zu unterscheiden. Sie sind selber nicht in der Lage, aufgrund der Lehre eine Antwort zu erkennen; folglich haben sie nur ein unvollständiges Bild vom Glauben. Es mangelt ihnen auch an Bibelkenntnissen; das führt zu einem Kreislauf von mangelnden Kenntnissen von und Übung in der Interpretation religiöser Texte. Dürften aus diesem Grunde Unterricht und Lehrbuch oberflächlich sein und sich mit dem befassen, was wir vielleicht als Exotismus bezeichnen würden?

Das mangelnde Wissen über die unterschiedlichen Lehren ist die größte Bedrohung für den Religionsunterricht. Wenn wir diese Entwicklung nicht in eine andere Richtung steuern, dürfte der Religionsunterricht am Ende nur noch ein Teil der Staatsbürgerkunde und der Sozialwissenschaften sein.

Die Berufskonzeption des Religionslehrers

Die Konzentration auf die vertikale Linie, auf die Fragen der Schüler und die Probleme in der Gesellschaft, hat für den Religionslehrer mehrere

13 H. Sundén, *Die Religion und die Rollen*, Berlin 1966.

14 P. Tillich, *Der Mut zum Sein* (1952), in: *Ders.*, *Gesammelte Werke*, Bd. XI, Stuttgart 1969, 13ff.

15 A. Törnvall, *Religionskundskap i skolan* (Religious Education in School. A study of teachers' and students' attitude to religious education in the comprehensive school), Linköping 1988.

Konsequenzen. Auch er muß sich ändern, und zwar in dem Sinne, daß er sein dogmatisches Wissen auf neue Situationen und Fragen anwenden muß. Je gründlicher sein Wissen ist, um so länger kann sein Unterricht dauern, und um so tiefer kann der Unterricht in die Köpfe der Schüler eindringen.

Außerdem ist eine solche Entwicklung seiner Persönlichkeit notwendig, die eine konstante Reflexion über die theologischen Aspekte von Lösungen und Problemen in der Welt ermöglicht, die den Schülern gerecht wird. Das betrifft auch die Reflexion über den eigenen Glauben und die eigene Lebensphilosophie. Das Fach Erziehungsphilosophie ist ein wichtiger Teil der angelsächsischen Lehrerbildung; das gilt vor allem für die Reflexion über theologische Fragen anhand des hermeneutischen Zirkels. Sie ist wichtig, obgleich von den Schülern erwartet wird, daß sie ihre eigene Lebensphilosophie entwickeln. Auch der Lehrer sollte seinen Glauben oder Nicht-Glauben durch dauerndes Neuüberdenken entwickeln.

Nach einer neueren Studie¹⁶ sprechen die Schüler häufig von Angst und Frustration, die durch die gegenwärtige Gesellschaftsstruktur und das schnelle Tempo der sozialen Veränderungen mit ihren technologischen Tendenzen und Motivationen noch verstärkt werden. Eine Machtgesellschaft ist keine Hilfe. Im Gegenteil – in den meisten Fällen ist sie ein destruktiver Faktor in der Lebenserfahrung der jungen Menschen. Deren Frustration erklärt das Interesse an neuen Ausdrucksweisen etwa in der heavy-metal-Musik. Die jungen Leute müssen ihren eigenen Mechanismus zur Reduzierung der Angst entdecken. Ein von gut vorbereiteten Lehrern gut durchgeführter Religionsunterricht kann eine Hilfe sein.

Gelingt die Reduzierung der Angst nicht, kann Selbstzerstörung die Folge sein. Nach Åkerberg haben wir es hier mit einem der größten sozialen Probleme der heutigen Zeit zu tun. Aus diesem Grunde muß der Lehrer zusätzlich so etwas wie ein Psychotherapeut werden.

Außerdem muß er sich einige sehr notwendige und wichtige Fragen stellen, besonders bevor er den Unterricht beginnt:

Welchen sozialen Hintergrund haben seine Schüler?

Welche Fragen könnten sie aufgrund ihres Hintergrundes interessieren?

Welche existentiellen Fragen und Überlegungen haben sie wahrscheinlich?

Wie können diese postulierten Überlegungen in meinen Unterricht und in meine Überlegungen als Religionslehrer einfließen?

Können sie in eine Beziehung zu den Lehren der verschiedenen Religionen und Lebensphilosophien gebracht werden?

Wie kann ich z.B. durch einen Dialog die Überlegungen und Gedanken der Schüler ›anbohren‹?

16 H. Åkerberg, *Das Leben als eine Herausforderung. Existenzängste bei Schülern der Upper Secondary Schools in Schweden*, Stockholm 1987.

All das hängt zusammen mit Piagets Idee der Assimilierung, Akkomodierung und Kommunikation.

Forschungskonzepte

Nach einer neueren Studie sind die Lehrer kaum auf die oben erörterte Aufgabe vorbereitet. Nur wenige von ihnen verfügen im Blick auf den Religionsunterricht über eine Erziehungsphilosophie. Fehlt eine solche Philosophie, wird der sog. professionelle Code zum alles bestimmenden Faktor. Dieser Code richtet sich auf die Erfahrung des Lehrers, aber nicht auf seine Ideen, Anschauungen und Vorstellungen. Zu solchen Faktoren gehört der sog. »Amtsfaktor«. Hiermit meine ich Elemente, die den Lehrer als Angestellten bestimmen, z.B. die Richtlinien und Regeln des Schuldirektors usw.¹⁷

Aus einer anderen Studie geht hervor, daß es den Lehrern schwerfällt, Ziele zu spezifizieren – z.B. für die ethische Erziehung. Und es fällt ihnen noch viel schwerer, eine Spezifizierung aufgrund dessen, was sie die Schüler lehren sollen, vorzunehmen. Wenn sie spezifizieren, nennen sie meist die Gewalt im Fernsehen, die Gleichgültigkeit von Eltern u.a.¹⁸

Die Vorstellungen über Existenz- oder religiös bedingte Negativstrukturen sind sehr vage und undurchdacht; sie arbeiten mit Schlagwörtern wie »eine positive Sicht des Menschen«, »eine offene Lebensanschauung« usw. Die klassischen Aussagen einer Weltanschauung oder auch christliche Aussagen fehlen nahezu völlig, außer bei denen, die bewußt als Christen leben. Die Lehrer machen geltend, daß sie nie über diese Dinge haben nachdenken können, schon gar nicht während ihrer Ausbildung.

Eine vergleichende internationale Studie zeigt, daß die erzieherische Wirkung zu sehr von der Entwicklungspsychologie (Kohlberg, Piaget) und zuwenig von der Ethik und der Theologie beeinflusst wird. »Ein Sack voller Tugenden« genügt nicht für einen Religionslehrer. Die Stufe 6 bei Kohlberg und Fowler könnte aus psychologischer und theologischer Sicht eine 7. Stufe bilden.¹⁹ Dies könnte den Lehrern und Schülern helfen, für ihren Unterricht und besonders für ihren Religionsunterricht ein höchstes Ziel zu formulieren.

Meine Studie über die Einstellung der Lehrer zum Religionsunterricht und über ihre Schwierigkeiten im Unterricht von 1988 zeigt, daß sowohl die Schüler als auch die Lehrer darin versagen, die Normen und den Glauben der Eltern irgendwie zu transferieren. Immer mehr Schüler kommen aus zerstörten Elternhäusern; das erklärt und entschuldigt vieles. Auch die Diskussion über abstrakte dogmatische Aussagen verursacht Schwie-

17 Törnvall, Läraren och läroplanen (s.o. Anm. 9).

18 Ders., Läraren och fostran, Linköping 1985.

19 Ders., Skolan skall fostra – men hur? (The school shall foster – but how? A study in the research about moral education in school), Linköping 1988.

rigkeiten. Eine sehr häufige Erfahrung bei Lehrern ist die, daß, wenn der Religionsunterricht nicht richtig funktioniert, die ethische Erziehung ebenfalls scheitert.

Fazit: Dem Problem, Existenzfragen und dogmatische Aussagen miteinander zu verbinden, sollte unbedingt Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Dr. Anders Törnvall ist Assistant Professor im Fachbereich Religionspädagogik der Universität Linköping, Schweden.

Abstract

From a historical background presented to a certain extent as a conflict between so called closed and open societies an analysis is made of critical areas for RE in Sweden. Advantages and disadvantages for teaching according to doctrinal and/or a socially related contents are discussed as well as the research requested. Futural professional concepts for teacher of religion are also brought up.

Berichte

Ein Bericht aus der Evangelischen Erwachsenenbildung Ostdeutschland

Historische Themen gehören traditionell zum Themenspektrum der Evangelischen Erwachsenenbildung. Bislang vor allem die Jüdische und Deutsche Geschichte, die besondere Beachtung finden. Allerdings hat sich mit dem wachsenden Interesse an der Geschichte auch die Geschichtsperspektive verändert. In den Mittelpunkt rückt die urale Lebensgeschichte und die Spurensuche vor Ort. Kindliche Erinnerungen werden inzwischen zu einer neuen Aufgabe der Evangelischen Erwachsenenbildung (EEB). Im folgenden soll ein Projektbeispiel der EEB für den Bereich Region Ostdeutschland vorgestellt werden, der sich einer lebensgeschichtlichen Zugangs der kirchlichen Zeitgeschichte widmet. Ausgehend von der Offenheit der biographisch-erfahrungsbasierten Erwachsenenbildung (1), ging es in einem offenen Suchprozess um neue Formen der orientierenden Lernzeit und der Spurensicherung (2), die sich inhaltlich auf die lokalen Schwerepunkte der Lebens-, Gesellschafts- und Kirchengeschichte konzentriert. In Geschichtswerkstätten und Arbeitskreisen lernten und lernten um die Geschichte in der eigenen Umgebung. Es ist eine Geschichte und die ihrer Eltern und Großeltern, im Stadtteil, im Dorf, in der Gemeinde- und Kirchengeschichte am Beispiel der eigenen Gemeinde (3).

1. Zugang: Erneuerte Lebensgeschichten

Ergebnisse der Sozialisationsforschung fordern die Erwachsenenbildung heraus, Menschen im Leben zu unterstützen, sich zu orientieren und Lernprozesse an Schicksalen im Leben zu gestalten. «Kommunikation und lebensdienliche Lernprozesse sind zentraler Punkt eines ganzheitlichen Verständnisses von Sozialisation» (1). Sie beeinflussen die «Möglichkeit, die eigenen Lebenslagen und die Möglichkeiten vor der Anderen wahrzunehmen und zu verstehen, Handlungsoptionen und Alternativen zu erkennen» (2). Die EEB hat diese Überlegungen frühzeitig aufgegriffen und entwickelt sie in verschiedenen

1. H. Gens: *Erwachsenenbildung in Ostdeutschland*, in: H. Gens (Hrsg.): *Handbuch der Erwachsenenbildung*, Berlin/Weimar 1998, S. 108.

Dietrich Burggraf

Kirchliche Zeitgeschichte »von unten«

Ein Bericht aus der Evangelischen Erwachsenenbildung Osnabrück

Historische Themen gehören traditionell zum Themenspektrum der Evangelischen Erwachsenenbildung. Es sind vor allem die Jubiläen und Gedenkjahre, die besondere Beachtung finden. Allerdings hat sich mit dem »neuen Interesse an der Geschichte« auch die Geschichtsperspektive verändert. In den Mittelpunkt rückt die erzählte Lebensgeschichte und die Spurensuche vor Ort. Kritische Erinnerungsarbeit entwickelt sich zu einer neuen Aufgabe der Evangelischen Erwachsenenbildung (EEB).

Im folgenden soll ein Projektansatz der EEB Niedersachsen, Region Osnabrück, vorgestellt werden, der sich über lebensgeschichtliche Zugänge der kirchlichen Zeitgeschichte nähert. Ausgehend von Modellen der biographisch-erfahrungsbezogenen Erwachsenenbildung (1), ging es in einem offenen Suchprozeß um neue Formen des entdeckenden Lernens und der Spurensicherung (2), die sich schließlich auf die lokalen Schnittpunkte der Lebens-, Gesellschafts- und Kirchengeschichte konzentrierte. In Geschichtswerkstätten und Arbeitskreisen bemühen sich Betroffene um die Geschichte in der eigenen Umgebung. Es ist ihre Geschichte und die ihrer Eltern und Großeltern: im Stadtteil, im Dorf, in der Gemeinde – Kirchengeschichte am Beispiel der eigenen Gemeinde (3).

1 Zugang: Erinnernte Lebensgeschichte

Ergebnisse der Sozialisationsforschung fordern die Erwachsenenbildung geradezu auf, Menschen in Umbruchsituationen anzusprechen und Lernprozesse an Schaltstellen im Leben zu organisieren. »Solche Schaltstellen kennzeichnen Punkte einschneidender Veränderungen im Sozialisationsprozeß. Sie beeinflussen die Identität und das Verhalten. Genau hier liegt die Möglichkeit vor, die Änderungsprozesse reflexiv zu machen, Handlungsorientierung und Alternativen aufzuzeigen.«¹ Die EEB hat diese Überlegungen frühzeitig aufgegriffen und biographische Schaltstellen,

1 H. GRIESE, Erwachsenensozialisationsforschung, in: H. Siebert (Hg.), Taschenbuch der Weiterbildungsforschung, Baldmannsweiler 1979, 203.

Umbruchsituationen und kritische Lebensereignisse als »Meilensteine im Leben« reflektiert. Der Zusammenhang von Alltags- und Lebensgeschichte wurde ebenso thematisiert wie die Chance, aus Alltagserfahrungen zu lernen und Lernprozesse selbständig zu organisieren.² Im Schwerpunktthema der EEB-Niedersachsen »Meilensteine im Leben – im Umfeld der kirchlichen Amtshandlungen«³ zeigten sich freilich auch die Grenzen dieser ersten biographischen Ansätze, weil die eigene Lebensgeschichte vorwiegend als »private« Vergangenheit reflektiert wurde. Gesellschaftliche Dimensionen blieben weitgehend ausgeblendet.

Mit einer Reihe von Mehrtagesseminaren zum Thema »Lebens-Geschichten im gesellschaftlichen Wandel« haben wir in der Region Osnabrück versucht, den biographischen Ansatz weiterzuführen. Es ging darum, gemeinsam ins Gespräch zu kommen, die eigene Lebensgeschichte in der Zeitgeschichte zu entdecken und den Zusammenhang von individueller Lebensgeschichte und den gesellschaftlichen und historischen Verhältnissen zu reflektieren. Besondere Bedeutung hatte dabei für die überwiegend älteren Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Auseinandersetzung mit dem Leben in der NS-Zeit und dem »Alltag im Faschismus«.

Für die Teilnehmer hieß dies, 40 und 50 Jahre danach, auf einen persönlich intensiv erlebten Abschnitt ihres Lebens angesprochen zu werden: Schmerzvolle Erinnerungen im Zusammenhang mit dem Kriegsgeschehen und seinen Folgen überlagerten dabei die Erinnerung an den erlebten und gelebten alltäglichen Faschismus. Deutlich wurde, wie Wendepunkte im Leben sprachlos machen können. Hier die Teilnehmer zu ermutigen, persönliche Lebensumstände, Erlebnisse und Erfahrungen ins Gespräch zu bringen, Lebens-Geschichte zu erzählen und dieses Gespräch über das Leben im »Dritten Reich« als Chance gegenüber globalen Urteilen, kategorischen Rechtfertigungen oder »glatten« Schuldbekenntnissen zu erkennen, das war ein wesentliches Ziel der Seminare.

Die Erinnerung an einschneidende Wendepunkte, an Leid, an Verfolgung und Bombennächte ist auch heute noch für viele sehr schmerzhaft. Wir haben gemeinsam die Überlieferung Hiobs gelesen, die Rede der Verzweiflung und die Antworten, die er erfahren hat – zum Wiederentdecken in der eigenen Lebensgeschichte, nicht in der »privaten« Vergangenheit, sondern in der zeitlichen und gesellschaftlichen Dimension des eigenen Lebenslaufs.

2 Vgl. M. Krämer und H. Lauer, Alltags- und Lebensgeschichte – Arbeitsmaterial für die Erwachsenenbildung, Arbeitsstelle für EB der Ev. Kirche von Kurhessen-Waldeck, Kassel 1984; *Ev. Erwachsenenbildung / Region Ndrs.-Mitte* (Hg.), Krisen und Chancen der Lebensmitte. Dokumentation einer Gesprächsreihe, zusammengestellt von F. Weiberg, Hannover 1978; *Ev. Erwachsenenbildung Ndrs. (Landesorganisation)* (Hg.), Meilensteine im Leben und kirchliches Handeln. Auf der Suche nach Orientierung, zusammengestellt von G. Gronwold und A.-E. v. Poeppinghausen-Hendrich, Hannover 1978; V. Cernius, M. Cremer und H. Leistner, Chancen und Probleme der Lebensmitte – Handbuch für die Arbeit in der Erwachsenenbildung, Akademie Bad Boll 1978; *Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung der EKHn* (Hg.), Wir sprechen über Alltagserfahrungen, Darmstadt 1976; dies., Lernen in eigener Verantwortung, Darmstadt 1976.

3 Vgl. *Ev. Erwachsenenbildung Ndrs. (Landesorganisation)* (Hg.), Meilensteine im Leben – Chance zum Lernen, Hannover 1979; *Ev. Erwachsenenbildung Ndrs. (Landesorganisation)* (Hg.), Veränderungen im menschlichen Leben. Elemente und Entwürfe zu einem Seminar zur Lebensgeschichte und zur Sinnfrage von R. Ewald, U. Ewald, R.E. Jentsch, P. Kluge und H.-L. Meyer, Oldenburg/Hannover 1980.

Anregungen zum Wiederentdecken der eigenen Lebensgeschichte boten biographische Methoden, Erinnerungsstücke und Zeitdokumente. Viele persönliche Schilderungen waren bekannt und neu zugleich: Neu war den meisten Teilnehmer/innen vor allem, in einer Gesprächssituation mit je unterschiedlichen Erfahrungswelten der NS-Zeit konfrontiert zu werden und in dieser Weise die eigene Lebensgeschichte zu rekonstruieren. Freilich wurden auch immer wieder die Schwierigkeiten deutlich, sich mit der eigenen Vergangenheit und der persönlichen Beteiligung am NS-Staat auseinanderzusetzen. Die Teilnehmer/innen dieser Seminare waren keine »zornigen« alten Männer und Frauen. Sie liefen überwiegend mit der Masse und waren in einen Alltag eingebunden, der kaum Formen des bewußten Abseits oder des Widerstands kannte. Wie Hiob zu klagen, die Fähigkeit zu trauern war ihnen erst heute möglich.

Allen Versuchen zum Trotz, die NS-Zeit harmonisch in die deutsche Geschichte zu integrieren, wird geschichtliches Bewußtsein durch – oft schmerzhaft – Erinnerungsarbeit entwickelt werden können. Wichtig ist dabei, Alltägliches und sog. Randerscheinungen zuzulassen und ins Gespräch zu bringen. So haben z.B. Erinnerungsstücke persönliche Bedeutung und sind gleichzeitig Ausdruck ihrer Zeit. Sie lassen sich als Bruchstücke der Lebensgeschichte deuten – sie binden zuweilen Hoffnungen und Träume eines besseren Lebens. In diesem Zusammenhang kann die EEB dazu beitragen, nach den Wirkungen von Religion in unseren Lebensgeschichten zu fragen und das religiöse Bezugsfeld von Erfahrungen, Situationen und Konflikten der Teilnehmer zu thematisieren.⁴ Über die persönliche Vergewisserung und Neuorientierung hinaus könnte sich damit auch die Perspektive einer »Alltags- und Glaubensgeschichte des Volkes« erschließen.⁵

Im Blick auf die NS-Zeit – aber auch auf die 50er Jahre – ist anzunehmen, daß im Alltagsbewußtsein die damalige Rolle der Kirche kaum Spuren hinterlassen hat, mit Ausnahme einer diffusen Vorstellung, daß die Kirche im Widerstand gegen den Nationalsozialismus gestanden habe.⁶ Am Beispiel des Kirchenkampfs in Nordwestdeutschland haben wir versucht, zu eigenen Nachforschungen anzuregen und regionale Spuren der damaligen Auseinandersetzungen wiederzuentdecken.

4 J. Lott, *Erinnerte Lebensgeschichte – Zur Thematisierung von Erfahrungen mit Religion in der kirchlichen Erwachsenenbildung*, ThPTh-ThPr 21 (1986) 42.

5 Vgl. P. Biehl, *Der biographische Ansatz in der Religionspädagogik*, in: A. Grözinger und H. Luther (Hg.), *Religion und Biographie*, München 1987, 275.

6 Vgl. R. Jung, *Wir sind in die Irre gegangen – Kirche und Nationalsozialismus als Thema der Ev. Erwachsenenbildung*, ThPTh-ThPr 21 (1986) 12ff.

2 Spurensuche: Kirchliche Zeitgeschichte

Im Zuge des 50jährigen Jubiläums der Barmer Theologischen Erklärung kamen in einer Reihe von Veranstaltungen Zeitzeugen zu Wort. Arbeitskreise bemühten sich um örtliche Fundsachen und Dokumente. Allmählich entstand ein Lese- und Arbeitsbuch⁷, das als Loseblatt-Sammlung allen Gemeinden zur Verfügung gestellt wurde und dazu animierte, der eigenen Gemeindegeschichte jener Jahre nachzugehen. Auf diese Weise wurden weithin unbekannte oder schwer zugängliche Dokumente, Stellungnahmen und Tagebuchaufzeichnungen aus der Zeit des Kirchenkampfs in der Reformierten Kirche der Provinz Hannover (Ev.-ref. Kirche in Nordwestdeutschland) zusammengetragen und veröffentlicht. Ausstellungen mit je eigenem lokalgeschichtlichen Bezug ergänzten diese regionale Spurensicherung.⁸

Es erwies sich, daß die »weißen Flecken« im Wissen der Jüngeren über das Geschehen in NS-Zeit und Kirchenkampf und die »Verdrängungen« aus dem Bewußtsein der Älteren in einem engen Zusammenhang stehen. Um so wichtiger wurden z.B. die wiederentdeckten Tagebuchaufzeichnungen von L. Sager (damals Lehrer in Neuenhaus) aus den Jahren 1919–1945. Er berichtet unter dem Eindruck der Ereignisse von den Veränderungen des Lebens im NS-Staat, von der Begeisterung und von der nicht nur äußerlichen Uniformierung der Gesellschaft. Deutlich wird das »Ringens um das Erbe der Reformation« mit den örtlichen Protesten gegen die Gleichschaltung der Kirche, gegen Führerprinzip und Bischofsamt.⁹ Aus dem Gemeindeleben wird jedoch nicht nur vom mutig gesprochenen und gelittenen, sondern auch vom schweigenden Bekenntnis berichtet. Den Kirchenkampfliegenden soll keine nordwestdeutsche Variante hinzugefügt werden.

Exemplarisch zeigt die Entwicklung der Jahre 1933/34, daß »Barmen« in den damaligen Auseinandersetzungen in der Reformierten Kirche ein nur fragmentarisch verstandener Vorgang blieb. Persönliche Berichte und schriftliche Fundsachen machten noch einmal die Spannung deutlich zwischen der lokalen Bekenntnisbewegung mit Anhängern des »Dahlemer Wegs« und einer »intakten«, d.h. nicht deutschchristlichen Kirchenleitung, die das korrekte Verhältnis zur häretischen Reichskirchenregierung nicht aufgeben wollte!¹⁰

Von den Beteiligten an dieser Erkundungsarbeit wurden das Bekenntnis von Barmen und seine regionalen Spuren nicht als abgeschlossenes Do-

7 *Ev.-ref. Kirche in Nordwestdeutschland* (Hg.), Lese- und Arbeitsbuch: Barmen 1934–1984/85, Nordhorn/Osnabrück 1984.

8 Zurückgegriffen werden konnte auf Wanderausstellungen der EEB Ndrs. zu den Themen »Evangelische Kirche im Dritten Reich«, »Barmen 1934« und »Dietrich Bonhoeffer«. Information: EEB Ndrs., Archivstraße 3, 3000 Hannover 1.

9 »... 21. 08. 33. P. Sch. hielt eine gewaltige Predigt, kam auf das Führerproblem zu sprechen. »Deutsche Christen« – »Landesbischof?«; er lehnt scharf ab und kämpft für seine Idee der freien Kirche mit blankem Geistesschwert. Hier wird der »Glaubensbewegung Deutsche Christen« kein leichter Sieg beschert. Die reformierte Kirche steht auf eigenem Boden. Ihre Eigenart widerstrebt aller äußeren Beeinflussung. In der kirchlichen Gemeindevertretung, der ich angehöre, sprach letztlich Pastor W. aus B. (für die »Deutschen Christen«), doch sprang Pastor R. gefährlich mit ihm um, hier ist kein Boden für derartige Neuerungen« (L. Sager, Tagebuchnotizen, in: *Ev.-ref. Kirche* [Hg.], Lese- und Arbeitsbuch, Teil 2, Barmen in NWD, 8 [s.o. Anm. 7]).

10 Vgl. F. Middendorf, *Der Kirchenkampf in einer reformierten Kirche* (Arbeiten zur Geschichte des Kirchenkampfs 8), Göttingen 1961.

kument der Kirchengeschichte verstanden. Vielmehr sahen sie sich noch mitten in dem Prozeß, der 1934 mit der Selbstbesinnung auf die Kirche und ihre Aufgaben begonnen hat: Was ist gewesen? Was ist geblieben? Wie können Christen – wie können wir als Gemeinde heute verantwortlich handeln? Wir haben Kirchengeschichten als Lerngeschichte entdeckt¹¹, an der wir heute selber teilhaben.

3 Geschichtswerkstatt Gemeinde

Die alternative Geschichtsforschung jenseits von Universitäten und Instituten hat auch in der EEB ansteckend gewirkt. In einer Reihe von Geschichtswerkstätten haben wir uns der kirchlichen Zeitgeschichte im Kontext der alltäglichen Lebenszusammenhänge genähert. Gemeint ist die Erkundungsarbeit von Betroffenen selbst, die sich um die Geschichte in der eigenen Umgebung bemühen – sowohl in der Diaspora als auch in konfessionell gemischten Gebieten, im Dorf, im Stadtteil und in der Großstadt. Es ging jeweils darum, die Veränderungen der letzten Jahrzehnte wiederzuentdecken und gemeinsam ins Gespräch zu kommen: Wie war das früher – Leben und Arbeiten, Alltag und Sonntag? Was bedeutete damals, Gemeinde zu leben? Was läßt sich über die Anfänge von Kirche und Gemeinde vor Ort ermitteln? Und nicht zuletzt – haben nicht auch globale Ereignisse ihre lokale Verankerung?

In Ausschnitten soll hier aus einer *Geschichtswerkstatt in Nordhorn* berichtet werden, die sich um die lokale Kirchen- und Gemeindegeschichte in der Nachkriegszeit kümmert: Die Kreisstadt Nordhorn liegt unweit der deutsch-niederländischen Grenze in der Grafschaft Bentheim. Der heute größte Stadtteil Nordhorns, Nordhorn-Blanke, und die Martin-Luther-Kirchengemeinde mitten in diesem Stadtteil sind Ende der 40er und in den 50er Jahren entstanden. Die Geschichte des Stadtteils, beginnend mit dem Zuzug ostdeutscher Flüchtlinge, und die Geschichte der Kirchengemeinde, beginnend mit den christlichen Sammlungsbemühungen in den Flüchtlingslagern und Sammelunterkünften, sind in besonderer Weise in die Nachkriegszeit eingebunden. Hier galt es, die eigene Lebensgeschichte wiederzuentdecken, die Bedingungen und Formen des (Über-)Lebens in der Nachkriegszeit zu untersuchen und u.U. Verflechtungen mit der (lokalen) Kirchengeschichte aufzuspüren.

Zusammen mit den Mitgliedern des Kirchenvorstands wurde das Projekt erörtert und in einer Reihe von Gemeindekreisen vorgestellt. Bereits erste Stichworte und Impulse stießen auf positives Interesse und führten zu langen Gesprächen und Erinnerungen. Ausgangspunkt war häufig die Frage, seit wann man »auf der Blanke« wohnt. Stadtpläne aus den

11 D. Burggraf und H. Schaefer, 50 Jahre Barmer Theologische Erklärung – Barmen als Lernprozeß, DEAE.N 2/1986, 1–8.

30er Jahren weisen die »Blanke« noch weitgehend als Brach- und Heideland außerhalb der Stadt aus . . .

Mit Hilfe von Katasterkarten und mitgebrachten Photos haben wir die weitere Bebauung rekonstruiert. Wir sind auf die Geschichte der Lager gestoßen, die in den von uns damals vorliegenden Karten und Büchern zur Stadtgeschichte nicht genannt wurden. Während des Krieges – so wurde berichtet – befanden sich sowohl Baracken des NS-Reichsarbeitsdienstes als auch eine ganze Reihe von Lagern mit belgischen und niederländischen Zwangsarbeitern »auf der Blanke«, später weitere Lager der russischen, polnischen und italienischen Kriegsgefangenen. Ab 1945 wurden in diesen Lagern Flüchtlinge untergebracht. Erst allmählich entanden – Straße für Straße – neue Siedlungshäuser, die mit großer Eigenleistung in Nachbarschaftshilfe und z.T. auch genossenschaftlich erstellt wurden. Diese Siedlungshäuser wurden später häufig umgebaut und erweitert und prägen noch heute den Stadtteil. Die verbliebenen Lager wurden zu sozialen Ghettos. Zurück blieben diejenigen, die den Anschluß an das sog. Wirtschaftswunder »verpaßten«. Die letzten Sammelunterkünfte wurden dann in den 60er Jahren aufgelöst.

Die Geschichte der Lager ist heute an den Rand der Erinnerungen gerückt: »Wir waren froh, daß wir da raus waren.« Mit dem Bau des eigenen Hauses (»1000 Stunden Eigenleistung«) und auf dem Hintergrund der weiteren Lebensgeschichte tritt die Erinnerung an die damaligen Lebensumstände zurück: »Die goldenen 50er Jahre? Nein, die gab es nicht.« »Vieles weiß ich nicht mehr. Aber wir waren glücklich.« »Wir hatten mit uns selber zu tun. Man hat ja mit Nichts wieder angefangen.«

Spuren kirchengeschichtlichen Lebens ließen sich mit den ersten Hausandachten und Diakonietätigkeiten identifizieren. So wurden 1949 rund 1200 Familien und »vaterlose Haushalte« betreut, wie aus einer Mitteilung der Inneren Mission der ev.-luth. Kirchengemeinde an das Städtische Wohlfahrtsamt vom November 1949 hervorgeht. »Für die Durchführung unserer Arbeit«, heißt es weiter, »stehen uns leider nicht die Mittel zur Verfügung, die wir brauchen, um den Nöten gerecht zu werden, kommen in unserer Gemeinde [doch] auf einen einheimischen Verdienner 6–7 hilfsbedürftige ostvertriebene Gemeindeglieder (Wohlfahrts- und Rentenempfänger). Zur Behebung der unmittelbaren Nöte unterhalten wir an sozialen Einrichtungen eine Nähstube . . ., eine Säuglingsfürsorge . . . außerdem die Verschickung tbc-gefährdeter Kinder.«

Mit Mühe wurde schließlich 1951 ein schlichtes Gemeindehaus mit Kapelle errichtet, fünf Jahre später ein Kindergarten und dann auch das Kirchengebäude . . . Eine Chronik nennt die Pastoren und Mitarbeiter dieser Jahre. Wir bemühen uns, herauszufinden, was nicht genannt wurde: Wie sammelte sich damals die Gemeinde? Wie gestaltete sich das Gemeindeleben in einer fast hundertprozentigen Flüchtlingsgemeinde? Wie reagierte die Gemeinde auf den großen Textilarbeiterstreik in Nordhorn von Januar bis März 1953, der von vielen Gemeindegliedern als Arbeiter in der Nordhorner Textilindustrie im Kampf um bessere Entlohnung und Tarifbedingungen mitgetragen wurde? Wie gelangte später – 1958 – ein Zeitungsausschnitt aus der örtlichen Tageszeitung in die Gemeindeakten: »Eindrucksvolle Kundgebung gegen die Atombewaffnung mit Dr. Heinemann«? Was erlebten Zuhörer, als Heinemann in dieser öffentlichen Kirchenversammlung ausrief, daß Resolutionen und Appelle in der Atomwaffenfrage wertlos seien, solange nicht jeder fühle, daß er in dieser Frage eine persönliche Entscheidung zu treffen habe?

Nach wie vor sind wir auf der Suche nach Gesprächspartnern, die weitere Auskünfte geben können. Ein Arbeitskreis bemüht sich um Zeitzeugen aus der Nachbarschaft. Die Arbeit zieht Kreise. Beim Einkaufen fragen die Forscherinnen und Forscher Nachbarn und Bekannte nach der Geschichte ihrer Familien, nach Erlebnissen, Photos und Erinnerungsstücken. Allmählich entsteht eine Sammlung mit Zeitungsausschnitten, Photographien, Erinnerungs- und Gebrauchsgegenständen aus der Nachkriegszeit. In dieser Weise werden die »frühen Jahre« wieder lebendig –

ein nicht nur nostalgischer Vorgang. Denn »auf der Blanke« sind für viele die Nachkriegszeit und die Anstrengungen der Lebenssicherung nicht mehr erinnerungswert gewesen, bis dieses Geschichtsprojekt zum »Graben und Entdecken« animierte und eine beachtliche Zahl von Interessierten ansteckte.

Nun bedürfen mündliche Quellen, wie alle Quellen, der Aufklärung durch andere Formen des Wissens. Deshalb wurde diese Geschichtswerkstatt ergänzt von Experten-Vorträgen zur Geschichte der lutherischen Gemeinden in der traditionell reformierten Grafschaft Bentheim. Aber auch die Geschichte der NS-Emslandlager und die gemeinsame Spurensuche, Aktendurchsicht und Dokumentation jüdischer Friedhöfe nahmen breiten Raum ein. Nach zwei Jahren Geschichtswerkstatt schließlich wurden Zwischenergebnisse einer größeren Öffentlichkeit mit einer Ausstellung vorgestellt, denn Spurensuche bedeutet nicht nur, historisches Material aus dem Stadtteil zu entnehmen, sondern die Ereignisse dorthin auch wieder zurückzubringen.

Im noch heute genutzten Gemeindesaal aus den 50er Jahren zeigten Stelltafeln Photos und Dokumente zum »Kriegsende und Neuanfang«, zur »Entwicklung der Schulen«, zum »Gemeindeleben«, zum »Kirchenbau« und zur »Kinder- und Jugendarbeit«. Mit Liebe für das Detail wurden außerdem Haushaltsgeräte und eine 2-Zimmer-Wohnung mit den Möbeln der ersten Jahre gezeigt. In einem Küchenschrank, hinter dessen Glasscheiben Stoffgardinen den direkten Einblick verhinderten, stand die handkurbelbetriebene Kaffeemühle. In der Ecke lehnte ein Wäschestampfer aus Blech, und an einem einklappbaren Spiegelschrank hingen Kleider aus der Nachkriegszeit. Geschichte wurde in Ansätzen sinnlich nachvollziehbar . . . Das Ausstellungskonzept war so offen angelegt wie der Suchprozeß selbst. Von der bereits eröffneten Ausstellung ließen sich eine Reihe von Besuchern anstecken. Über die Grenzen der Konfessionen hinweg, eine in der Grafschaft Bentheim auch heute noch wie vor bewußte Grenzlinie, brachten sie Photos und persönliche Erinnerungsstücke. Die Geschichtswerkstatt wurde zum Tagesthema »auf der Blanke«. Auf diese Weise entstand ein »neues Gefühl der Zusammengehörigkeit, eine neue Identifikation mit dem Stadtteil und der Gemeinde«, wie es ein Mitarbeiter formulierte. Konsequenterweise nahm man sich vor, Kommunalpolitiker kritisch nach ihrer Stadtentwicklungspolitik (»Die Blanke – ein vergessener Stadtteil?«) zu befragen.

Geschichte wird hier »nach vorwärts« erinnert und in örtlichen Dimensionen in die Gegenwart – und Zukunft – verlängert. Ein experimenteller Umgang mit Geschichte deutet sich an. Kirchliche Zeitgeschichte zeigt sich dabei im Filter der eigenen Erfahrungen und örtlichen Gegebenheiten – freilich ohne spektakuläre Ergebnisse für eine Kirchengeschichtsforschung, die an den großen Linien, Zusammenhängen und Verwerfungen der Kirchengeschichte interessiert ist. Kirchengeschichte »von unten« kann sich auf Alltag und Sonntag und die kleinen Begebenheiten, auf Tagträume und verdrängte Hoffnungen einlassen – auf der Suche nach den Spuren des Gemeindelebens der »kleinen« Leute und ihren »gefährlichen Erinnerungen« (J.B. Metz). Nicht von ungefähr geht es den Teilnehmer/innen der hier dargestellten Geschichtswerkstatt mittlerweile um ein gutes Stück Heimat, nicht nur im Blick auf das Wohnen im Stadt-

teil, sondern auch als Teil einer Lebenspraxis, die nach Identität und Solidarität in der eigenen Umgebung, im Gemeinwesen und in der Kirchengemeinde fragt.

Dipl.-Päd. *Dietrich Burggraf*, langjähriger Mitarbeiter der Evangelischen Erwachsenenbildung Osnabrück, ist Leiter der Volkshochschule Emden e.V.

Progetto Catechistico Italiano

Kirche und Familie in den neuen Katechismen der katholischen Kirche Italiens

1. Das Katechetische Projekt Italiens ist Frucht des II. Vatikanischen Konzils und vollzieht die konziliare Wende auch auf dem Gebiet der Religionspädagogik.¹ Eine Bischöfliche Kommission innerhalb der Italienischen Bischofskonferenz dirigiert es über das Nationale Katechetische Amt. Bereits im Frühjahr 1967 beschloß man ein inhaltliches Basisdokument, das zwischen 1967 und 1970 von Experten erarbeitet wurde (3500 Personen nahmen an den Konsultationen teil) und den Standards der damaligen curricularen Epoche entspricht.² Hier seine gegenüber der Tradition neuen Perspektiven:

- Es ist von der Vision eines Gesamtkatechumenats inspiriert, der Bibel und Gottesdienst, Familie und Schule verbindet.
- Die Bibel steht ganz im Vordergrund, sie ist *das* Buch dieser erneuerten Katechetik.
- Die Persönlichkeit des Menschen zu fördern ist so wichtig wie die Information über Glaubensfragen.
- Die Katechetik ist ganzheitlich konzipiert (Verstand, Handeln, Erfahrung, die Affekte und die Einbildungskraft werden ausdrücklich genannt).
- Die Unterrichtung zielt auf das Gewissen, die Berufung sowie auf Treue gegenüber dem Wort Gottes und den Herausforderungen des Lebens.
- Die moderne Didaktik ist rundherum aufgenommen und wird wie selbstverständlich gehandhabt.
- Die Lehrer sollen gegenüber der modernen Wissenschaft offen und sollen Zeugen gelebten Glaubens sein.

Zwischen 1973 und 1981 wurden die insgesamt acht Teilbände der fünf Katechismen unter der Leitung des genannten Amtes sowie mit der Unterstützung weiterer Experten ausgearbeitet, von der Bischöflichen Kommission geprüft und von der Bischofskonferenz autorisiert: einen für die

1 G. Gariselli, *Dal catechismo di Pio X. al Catechismo dei fanciulli*, Bologna 1983, 77ff enthält Näheres zur Geschichte.

2 *Conferenza episcopale italiana* (Hg.), *Il rinnovamento della catechesi*, Roma 1970.

Bambini (Klein- und Vorschulkinder), einen dreiteiligen für die Schüler bis 12 Jahre (fanciulli), einen für die älteren Schüler (ragazzi e ragazze) bis etwa 17 Jahre, einen für die jungen Menschen (giovani) sowie einen Erwachsenen Katechismus.³ Seitdem sind die Kirchengemeinden dabei, sie in Gebrauch zu nehmen und die Erfahrungen »nach oben« mitzuteilen. Ich greife aus den Katechismen das Verhältnis von Kirche und Familie heraus:

2. Im Katechismus für die Kleinkinder⁴ ist die Zusammenarbeit von Familie, Gemeinde und Schule am deutlichsten dargestellt, weil der Katechismus für die Kleinkinder ja nicht an diese selbst gerichtet sein kann; sie können nicht lesen. Darum ist er an ihre Eltern und Erzieher (in den Kindergärten bzw. Vorschulen), an ihre Pfarrer und ähnliche Personen adressiert – vor allem an die Eltern, die durch das Ehesakrament miteinander verbunden und als erste berufen sind, den Kindern Christus nahezubringen. Das wird betont, weil die gesellschaftliche Tendenz herrsche, familiäre Aufgaben, wie gerade die Erziehung der Kinder besonders in religiöser Hinsicht, an Schule und Kirchengemeinde abzutreten. Dieser Tendenz stellt sich der Katechismus »in mutiger Weise« in den Weg: Die Familie ist unersetzbar. Weil nun die Familien verschieden sind, gerade auch im Bezug auf ihr Verhältnis zur Kirche, soll nicht das Trennende, sondern das alle Verbindende im Zentrum stehen. Die Verfasser unterstellen, daß die »gewissen und unveränderlichen Lehren der Kirche« mit den Anforderungen der Kinder und Eltern in der Gegenwart korrespondieren. Indem die Eltern mit Hilfe des Katechismus die Kinder für den christlichen Glauben öffnen, werden sie zum »lebendigen Katechismus« und auf ihrem eigenen Weg des Glaubens gefördert. Der *erste Hauptteil* handelt von den Kindern »im Lichte des Wortes Gottes« und liefert einen in sieben Schritten gegliederten Gedankengang sowie eine Reihe separat (jeweils

3 Das Gesamtwerk trägt den Titel: *Catechismo per la vita cristiana* und besteht aus folgenden Bänden bzw. Teilbänden:

Il *Catechismo dei bambini*, Roma 1973 (164 S.)

Il *Catechismo dei fanciulli*

1 Io sono con voi, Roma 1974 (159 S.) (dt.: Ich bin bei euch)

2 Venite con me, Roma 1975 (159 S.) (dt.: Kommt mit mir)

3 Sarete miei Testimoni, Roma 1976 (159 S.) (dt.: Ihr werdet meine Zeugen sein)

Il *Catechismo dei ragazzi*

1 Vi ho chiamato amici, Roma 1982 (191 S.) (dt.: Ich habe euch Freunde genannt)

2 Io ho scelto voi, Roma 1982 (183 S.) (dt.: Ich habe euch erwählt)

Il *Catechismo dei giovani*

Non di solo pane, Roma 1979 (335 S.) (dt.: Nicht vom Brot allein)

Il *Catechismo degli adulti*

Signore da chi andremo?, Roma 1981 (559 S.) (dt.: Herr, zu wem sollen wir gehen?)

In allen Fällen handelt es sich um Textausgaben, die »per la consultazione« und »sperimentazione« freigegeben sind; es ist also noch mit Änderungen zu rechnen.

Die Einführung dazu: *Itinerario per la vita cristiana. Linee e contenuti del progetto catechistico italiano*, Torino ³1985.

4 Il *catechismo dei bambini*, 5–9 enthält eine Vorstellung durch die Bischofskommission; aus ihr die folgenden Zitate.

auf der Rückseite des linken Blattes) gedruckter Grundtexte aus Bibel und Liturgie, die den jeweiligen Themen entsprechen:

Der 1. Abschnitt »Kinder und Jesus« zeigt, daß Kinder in der Offenbarungsgeschichte des Neuen Testaments vorkommen, ja Typen des der Offenbarung begegnenden Menschen überhaupt sind, daß Jesus auch und gerade für die Kinder gekommen ist, daß daher Kinder aufnehmen soviel bedeutet wie Christus aufnehmen.

Originell ist der 2. Abschnitt über »Kinder innerhalb der menschlichen Gesellschaft«, wo neben einer Reihe kirchlicher Texte auch auf die Menschenrechtserklärung der UNO von 1948 hingewiesen wird: Kinder haben, schon unter dem rein menschlichen und juristischen Gesichtspunkt, das Recht auf Existenz, physische und seelische Integrität sowie auf die Mittel für ein menschenwürdiges Dasein. Sie haben ferner das Recht auf die Würde ihrer Person, auf das Leben in der Familie, auch auf Suche und Ausdruck der Wahrheit. Schließlich haben sie das Recht, eine Schule zu besuchen, die Güter der Erde zu nutzen, sich mit anderen gemeinsam zu versammeln und zu spielen – sowie auf den juristischen Schutz ihrer Rechte. Eine solche ausdrückliche und intensive Bezugnahme auf die Menschenrechte mag auffallen. Sie ist jedoch für italienische Verhältnisse nicht außergewöhnlich. Das beweist der Alternativunterricht, der 1987 für alle Schüler, die sich vom Religionsunterricht abmelden, obligatorisch gemacht, allerdings 1989 durch Gerichtsurteil wieder abgeschafft wurde und dessen Thema eben die Menschenrechte sind.⁵

Was heißt nun, fragt der 3. Abschnitt, »Erziehung zum christlichen Glauben«? Gott Vater ist der erste Erzieher; an seinem Werk nehmen die Eltern teil, indem sie sowohl zu ihm als auch zu ihren Kindern eine feste Beziehung haben. Dabei hilft ihnen der Heilige Geist, der es vermag, daß Gewohnheiten und Verhaltensweisen geändert werden. Also: Glaubenserziehung ist eine Erziehung durch das Klima, in dem die Kinder leben, nicht durch Worte allein.

Darum handelt der 4. Abschnitt von der Taufe, deren kirchliches Formular und biblische Hauptstellen abgedruckt sind. Die Taufe wird verstanden als Zeichen der zuvorkommenden Gnade Gottes *und* der Berufung des Menschen zum Glauben. Als Adoption zum Kind Gottes schließt sie

5 Der Erlass des Ministers della Pubblica Istruzione vom 28. 10. 1987 (Circolare 316) enthält neben den Bestimmungen über den Religionsunterricht auch die für den Alternativunterricht, für den er vier Zugänge nennt:

- einen historisch-kulturellen, der die sozialen und politischen Fortschritte der Menschheit darstellt
 - einen anthropologisch-philosophischen, der zu den tieferen Begründungen der Menschenrechte führt und auch wichtige Vertreter der Menschenrechte einbezieht (»von Sokrates bis M.L. King«)
 - einen ethisch-soziologischen, der die den Rechten zuzuordnenden Pflichten und Institutionen thematisiert
 - und einen dokumentarischen, der die Texte als solche zusammenstellt und analysiert.
- Oberste Lernziele: die Gewissensschärfung in bezug auf die unveräußerlichen Rechte und eine kritische, auf Partizipation zielende Position.

in die familia dei ein. Sie verwandelt den Menschen, mittels der Verbindung mit dem Heiligen Geist, zum Christen. Sie stellt das verborgene Heilsgeheimnis dar, zugleich das Geheimnis, das jeder Mensch ist, der in diese Welt kommt.

Den systematischen Höhepunkt des 1. Teils bildet der 5. Abschnitt, dessen Überschrift eine Formulierung des Johannes Chrysostomos aufgreift: Die Kinder finden »in ihrem Haus die Kirche«. Die Hauskirchen des Neuen Testaments werden zitiert, auch Teile des Trauformulars. Dies und die Rückbeziehung auf das Ehesakrament stellen eine enge Beziehung zwischen der Kirche und »den Hauskirchen« sicher, die in täglichem Kontakt miteinander sind, so daß das Wohl der einen das der anderen und umgekehrt impliziert.

Wenden wir uns nun dem *zweiten Hauptteil* zu, der »Die erste Verkündigung des Wortes Gottes an die Kinder« überschrieben ist und zum größten Teil aus einer Art Biblischer Geschichte besteht: Geburt und erste Lebensjahre Jesu bis zur Geschichte vom 12jährigen Jesus im Tempel (wo übrigens der Streit mit den Eltern ausgelassen wird) sind mit Erzählungen über die jüdischen Feste verbunden. Jesu öffentlichem Wirken, seinen Taten und Worten sowie seinem Tod und seiner Auferstehung gehen alttestamentliche Geschichten voran (Sündenfall, Arche, Berufung Abrahams, Sinai, Opfergottesdienste im Tempel, David – und Tobias). Die Pfingstgeschichte steht am Schluß und leitet über zu den heutigen Kirchengebäuden und dem Sonntag. Dieser umfangreichste Abschnitt des Katechismus dient der Begegnung mit Christus in der Heiligen Schrift.

Ihm folgt ein kürzerer *dritter Hauptteil* über »Die Begegnung mit Christus im Leben«, der mit seinen Hinweisen und Vorschlägen zur Moralerziehung wieder gänzlich an die Eltern und Erzieher gerichtet ist. Denn was die Kinder an und mit ihren Eltern erleben, wird für sie zu einem Modell. Die Liebe ist der Garant für ein Leben in Kontinuität und Gewißheit, bei dem die Eltern den Kindern helfen, die Welt zu entdecken. Auf der Liebe baut sich die Moral- und auf dieser die Sozialerziehung auf. Einzelthemen sind Todeserfahrung, Lüge und Laune, Freude und Belastung. Die obersten Ziele sind Liebe, Vertrauen (Glaube) und Treue.

Ich übergehe weitere Abschnitte wie z.B. über das Beten (»Der Dialog des Kindes mit Gott«) und schließe mit einer kurzen Analyse des Eingangsabschnitts jenes dritten Teils, der mit »Camminare insieme« überschrieben ist: »Gemeinsam den Weg gehen«. Da heißt es:

Wir haben praktische Dinge nötig: was zu sagen ist, was zu tun ist. Suchen wir jemand, der unsere Worte, unser Verhalten vorschreibt (*prescriva*), oder lehnen wir alle Vorschläge ab, weil wir unseren Weg allein gehen wollen? Ist es nicht auch in diesem Fall richtig, der Kirche Raum zu geben? Können Eltern und Erzieher nicht zusammenarbeiten? Und haben alle zusammen nichts zu lernen von den Kindern?

So richtig auch die Beobachtungen und Anregungen in diesem Abschnitt ansonsten sind (Humanwissenschaften beachten: ja; als Heilsaussagen:

nein; die ersten Lebensjahre für alles weitere grundlegend; Bejahung des Kindes durch die Eltern führt zur notwendigen Selbstbejahung; die Kindererziehung fängt schon vor der Geburt an) – diese Worte bringen letztlich den Klerus als die normative Subkultur ins Gespräch. Die Alternative: sich jemanden suchen, der einem etwas vorschreibt, oder aber sich keinem Ratschlag öffnen – sie ist doch keine, weil uns ja sowieso gefragt oder ungefragt permanent Ratschläge durch die Massenmedien angeboten werden. Die Zusammenarbeit aller ist sicher etwas Gutes; vor allem auch die an C. Freinet erinnernde Aufforderung, auch von den Kindern innerhalb des Erziehungsprozesses zu lernen. Aber die Zusammenarbeit aller meint die »aller« mit der Kirche und in ihrer Obhut.

Im *letzten* kurzen *Hauptteil* geht es um das Verhältnis des Kinderkatechismus zu den katholischen und zu den staatlichen Schulen sowie um einige Hinweise zu weiteren Lehrbüchern, Bildern, AV-Materialien (wobei auf deren gefährdende Aspekte fast mehr Wert gelegt wird als auf ihre positiven Möglichkeiten). Ein sehr umsichtiger Katechismus!

3. Die drei Bände des *Katechismus für Schulkinder* wenden sich an die 6–8jährigen, 8–10jährigen sowie an die 10–12jährigen Schüler.⁶ Die Schulanfänger sollen Jesus entdecken lernen. Darauf aufbauend sollen die Kenntnisse der Schüler des 3. und 4. Jahres ausführlicher und deutlicher werden, ihr Verhalten als Christen vertieft, ihre Teilnahme am kirchlichen Leben stetiger. Der letzte Band zielt auf weiteres Reifen der Schüler in Denken, Verhalten und Lebensstil.

Die ersten drei Abschnitte von *Teilband 1* schließen Situatives und Liturgisches zusammen, die folgenden drei dann Jesuserzählungen bis zur Entstehung der ältesten Christenheit. Endlich werden Taufe und Eucharistie, Nächstenliebe und Vergebung thematisiert. Der 2. *Teilband* besteht zur Hälfte aus Jesusgeschichten, die alttestamentliche Erzählungen einbeziehen (Jesaja, Abraham, Mose, den Dekalog, das jüdische Passafest). Die Auferstehung, die Kirche, die Trinität, die christliche Hoffnung bilden die weiteren Abschnitte. Der *dritte Teilband* für die Schüler ist sehr stark ekklesiologisch bestimmt. Eine kurze Kirchengeschichte leitet ein, dann drehen sich mehrere Abschnitte um den Heiligen Geist, das Neue Leben und unsere Berufung; es folgt eine Auslegung der Seligpreisungen und der Ausblick auf die Hoffnung auf ein befreites Leben.

Ich greife nur die *Bezugnahmen auf die Familie* heraus: Im Band 1, der insgesamt 11 kurze Lerneinheiten enthält, ist die vierte mit »Hören wir auf das, was Jesus tut und sagt« überschrieben, und deren erster Abschnitt stellt mit den Worten »Dies ist die Familie Jesu« ein Beispiel dafür dar, was mit dem Entdeckungsvorgang (s.o.) gemeint ist, aber auch dafür, wie

6 Il Catechismo dei fanciulli, bestehend aus drei Teilbänden. Der erste Teilband: »Ich bin bei euch«. Es gibt bereits Arbeitshilfen dazu: Quaderni di lavoro, aber auch einen Catechismo facile mit dem Titel »La lieta notizia«, der sich als ein Hilfsbuch zum Katechismus der jüngeren Schulkinder versteht, erschienen Napoli 1981.

auch hier wieder Kirche und Familie verbunden werden. Der Text, auf drei Seiten, die mit bunten Bildern illustriert sind, beginnt wie folgt:

Der König Herodes ist tot. Jetzt sind Maria und Joseph mit Jesus nach Nazareth zurückgekehrt und leben dort. Es ist ein kleines Dorf in den Hügeln, wo Hirten, Bauern und Handwerker wohnen. Jesus lebt in seiner Familie. Er gehorcht seiner Mutter Maria und Joseph, der sein Vater ist. Er spielt mit den anderen Kindern, er hört die Gespräche der Großen, er spricht die Sprache seines Volkes, die des jüdischen Volkes . . .

In der Familie in Nazareth befolgt man Gottes Gebote, und man betet mit folgenden Worten: Höre Israel . . . Jesus nimmt zu an Weisheit und an Gnade vor Gott und den Menschen. Maria und Joseph arbeiten; auch Jesus lernt und arbeitet. Nur am Sabbat arbeiten sie nicht, denn das ist ein Feiertag. Am Abend zünden sie Festtagskerzen an und loben Gott . . . Wenn ein Gast ins Haus kommt oder ein Verwandter, ein Freund oder ein Fremder, lassen sie ihn herein und sagen zu ihm: »Friede sei mit Dir!«

An diese erste Begegnung mit Jesus wird nun ohne Übergang ein – durch das Bild eines Dorfes mit grüner Wiese, darauf eine Familie, unterbrochener – Text angeschlossen:

Papa, Mama, Geschwister; deine Familie, dein Haus; dein Dorf oder Stadtteil, mit der Schule und der Kirche, mit den Lehrern und Priestern . . . Hier wächst Du heran, wie Jesus.

Herr, sei der Beschützer, Helfer und Bewahrer all derer, die in meinem Haus sind, in meinem Dorf, in meiner Schule, und denen ich in der Kirche begegne.
Amen.

Wenige Seiten weiter dann die (nunmehr vollständig erzählte) Geschichte des 12jährigen Jesus, dazu die Aufforderung, Lk 2,41–50 zu lesen, sowie die Fragen:

Warum antwortete Jesus seiner Mutter derart?

Wer ist der Vater Jesu?

Und die Antwort:

Jesus will seinem Vater zuhören und ihn über alle Dinge lieben.

Am Ende heißt es, fettgedruckt:

Das Evangelium erzählt die Ereignisse und die Worte des Lebens Jesu. Den 6. Teil (»Der heilige Geist vereinigt die familia dei«) beendet der Abschnitt »Wir gehen zusammen in die Kirche«:

Die Väter und die Mütter, die Jungen und die Mädchen, die Lehrer, mit den Priestern und den Bischöfen sind alle Brüder und formen die familia dei auf der Erde.

Wer ist der erste all dieser Brüder und das Haupt dieser Familie? Jesus ist das Haupt der Kirche. Er ist ihr Lehrer, der die Brüder wie ein guter Hirte leitet.

...

Jesus will, daß in seiner Kirche manche Lehrer und Hirten sind in seinem Namen.

Es folgt ein Bericht, wie Jesus die Apostel berief, wie er sie nannte, wie er Petrus zu ihrem Haupt bestimmte. Und:

Die Bischöfe sind die Nachfolger der Apostel. Jesus beauftragte die Bischöfe dazu, zusammen mit den Priestern Beispiele der Liebe und Lehrer des Evangeliums sein zu sollen. Jesus befiehlt ihnen, Sünden zu vergeben und mit den Brüdern die Eucharistie zu feiern. Wenn wir zur Messe gehen, ist da ein Priester. Er erklärt das Wort Gottes; er feiert die Messe mit uns und für uns, damit wir seine Brüder sind. Er tauft die Säuglinge und vergibt die Sünden im Namen Jesu. Er besucht die Kranken. Er kommt in die Häuser und in die Schule. Er ist froh darüber, daß er sein ganzes Leben dem Herrn opfern kann – für die Menschen. Die Bischöfe, die Priester und alle Gläubigen hören auf das Wort des Papstes. Der Papst ist der Nachfolger des heiligen Petrus, der sichtbare Hirte der Kirche auf Erden.

Im 2. *Teilband* wird Jesu Kindheit noch einmal aufgegriffen, diesmal unter der Überschrift »Dreißig Jahre unter uns, in Nazareth«. ⁷ Hinzugefügt wird jetzt:

Es ist nicht nötig, große Dinge im Leben zu tun, um die Welt zu retten; es genügt schon, die alltäglichen Dinge zu machen.

Joseph und Maria sind ein großes Geschenk Gottes für Jesus, wie es die Eltern für alle sind . . .

Es ist nicht immer leicht zu verstehen, was der Herr von uns will. Aber mit Papa und Mama und mit vielen anderen Menschen können wir es nach und nach herausfinden.

Die Kinder können, wenn sie lebhaft, gesprächig und vertrauensvoll sind, vieles zum Frieden in der Familie beitragen.

Und wenn mancher Vater und manche Mutter die Liebe ihrer Kinder nicht verdient? Es ist manchmal schwer, in der Familie zu leben, auch für die allerkleinsten Kinder. Jedoch ist die Liebe der einzigste Weg; auch schon Kinder können Liebe in der Familie aufbauen.

Die Seite schließt mit dem Gebot, die Eltern zu ehren. Später werden die ersten Sätze der drei Artikel des Credo apostolicum zitiert und daran angeschlossen:

Das ist der Glaube der Christen. Eltern und Paten haben ihn am Tag unserer Taufe bekannt. Während der Messe sind wir in der Lage, ihn mit allen anderen zu bekennen. Das ist unsere Antwort auf Jesu Wort, der uns berufen hat, ihm zu folgen.

Auch die in unseren Häusern lebende Kirche wird erneut thematisiert: Es gibt auch Kinder, die keine Familie haben. Alle Familien haben Probleme, aber mit Liebe, Geduld, Vergebung sind sie dann zu bewältigen, wenn es Zeiten für Gespräch, Hören und Beten gibt. Und dann wird das Ehesakrament der Eltern vorgestellt. Die Zuspitzung lautet: Die christliche Familie ist die Kirche Jesu, die in unseren Häusern lebt. Kol 3,12–25 schließt ab.

Im *dritten Teilband* für die Schulkinder (»Ihr werdet meine Zeugen sein«) wird die Taufe breit aufgegriffen und erläutert: warum die Eltern ihre Säuglinge zur Taufe bringen; daß Jesus die Taufe verbindlich gemacht hat; daß die Getauften später, wenn sie sich persönlich und in Freiheit dafür entscheiden können, die Taufverpflichtung auf sich nehmen. Daher

7 Kommt mit mir (s.o. Anm. 3).

wird das Taufritual mit den Fragen und Antworten vorgestellt. Hinzu kommt der Abschnitt »Eine offene Familie«. Hier wird der Begriff des »neuen Lebensstils« aufgegriffen und mit dem Abschnitt Kol 3,12–25 in Verbindung gebracht, auch das Problem der Gastfreundschaft und des Aufenthalts außerhalb des eigenen Landes – und noch einmal wird betont, daß die christliche Familie die Kirche ist, die in unseren Häusern lebt. Zentral heißt es:

Wenn Eltern ihre Kinder anhören und ihnen helfen, zu entdecken, was gut ist, wenn die Kinder mit ihren Eltern sprechen und ihrerseits Verantwortung in der Familie übernehmen, dann regiert das Gesetz der Liebe. Fordern und folgen, leiten und gehorchen stellen dann weder ein Privileg noch eine Demütigung dar.

4. Die beiden Teilbände für die 12–14- und die 14–17jährigen thematisieren die Familie nicht im Zusammenhang.⁸ Sie sind in je sechs Blöcke unterteilt:

Im 1. Teilband geht es um Hoffnung, den historischen Jesus, Auferweckung und neues Leben, Orientierung an Protagonisten des befreienden Handelns, Friedensaufgabe und »Ihr seid meine Freunde«. Im 2. Teilband beginnt man mit der Suche nach Leben, dann folgt ein Abschnitt über die Friedenshersteller, ein weiterer über Hungern und Dürsten nach Gerechtigkeit, die Freiheit zum eigenen Lebensvollzug, die Berufung in den christlichen Dienst, die Hoffnung.

Teils finden sich in bezug auf die Familie die gleichen Anklänge wie in den früheren Bänden, so etwa eine weitere Besinnung auf die Taufe oder auf das Entstehen der Kirche (im Rahmen eines kirchengeschichtlichen Überblicks). Vielfach tritt nun an die Stelle der Betonung der Familie, wie das im Blick auf Kleinkinder und Kinder geschehen ist, die Beziehung auf die Probleme der Adoleszenz. Die spezifischen Ablöseprobleme treten im Zusammenhang mit der Familie nicht hervor, man schweigt sich gerade in dieser Altersstufe über die Familie aus.

Doch bringt der Abschnitt über Mann und Frau einige weitere Gesichtspunkte: Mann und Frau sind, in ihrer Relation, Gottes Ebenbild:

Gott hat den Menschen nicht als einen isolierten geplant; er hat ihn von Anfang an zur Gemeinschaft und zum Dialog mit seinesgleichen bestimmt . . . Ein Mann oder eine Frau zu sein mit den jeweiligen besonderen Eigenarten des Denkens und der Anschauung stellt eine Aufforderung zum Dialog, zur Begegnung, zur Freundschaft und zur Zusammenarbeit dar. Verschieden sein im Körperlichen und in vielen inneren Einstellungen ist kein Grund für Konkurrenzstreitigkeiten, wohl aber Anstoß für gemeinsame Unternehmungen und für gegenseitige Bereicherung. Das Verlangen nach Begegnung ist tief in jedem Mann und jeder Frau. Sie machen ihre Erfahrungen in Freude und Angst – das gilt gerade für die Mädchen und Jungen in ihren ersten Augenblicken der gegenseitigen Beachtung und Sympathie.

8 Die beiden Teilbände heißen »Ich habe euch Freunde genannt« und »Ich habe euch erwählt«.

So wird also eines der Hauptprobleme der Adoleszenz angesprochen: normal, ohne falschen Akzent. Freilich kommt dann auch der Egoismus der Menschen zur Sprache, der gerade auch die Begegnung der Geschlechter verderben kann:

Die geschlechtliche Verschiedenheit darf nicht in ein verantwortungsloses Spiel verwandelt werden, sondern stellt eine Einladung dar für eine Kommunikation im Sinne eines Lebensgeschenkes . . . Der Herr des Lebens vertraut Mann und Frau seine schöpferische Kraft an. Mann und Frau werden in der Ehe die Diener und Interpreten der Liebe des Vaters . . . Das Entstehen des Lebens eines Kindes hängt ab von der Begegnung eines Mannes und einer Frau, in der sie sich gegenseitig schenken.

Es folgt dann eine sowohl historisch als auch systematisch und aktuell dimensionierte Sexualkunde, die in den Hinweis auf die Kraft des Geistes mündet, die den Umgang der Geschlechter bestimmt und einen Kampf mit sich selbst einschließt – bei dem keiner allein ist, sondern umgeben von Freunden, von seiner Familie und der christlichen Gemeinde. Das Gebet, die Beratung durch den Priester, die Stärkung durch die Eucharistie und das Beispiel der Jungfrau Maria werden ausdrücklich erwähnt:

Mühe und Kampf von heute sind nicht nutzlos, denn jeder Sieg über den Egoismus und über die Sünde macht freier und öffnet weiter zur Liebe Gottes hin sowie zur Verbindung mit anderen.

5. Der *Band 5* des gesamten Katechismuswerkes richtet sich an junge Menschen im Studentenalter, aber selbstverständlich nicht nur an Studenten. Seine Botschaft: »Der Mensch lebt nicht vom Brot allein«.

Der Aufriß ist von der Hoffnungs- und Ermutigungsperspektive bestimmt, die gerade diesen Katechismus auszeichnet: Der 1. Teil steht unter dem Leitgedanken der Suche (nach Wahrheit, nach wahrer Religion sowie nach Lebensmöglichkeiten des einzelnen) und führt zu der Christologie des 2. Teils. Diese ist orientiert am Aufriß der synoptischen Evangelien und endet bei der Trinität. Der 2. Band (»Das neue Leben«) geht den Lebenschancen nach (Existenz und Glaube bzw. Kirche, Gesetz und Evangelium, Mann und Frau, Glaube und Politik) und führt zu Kurzformeln des Glaubens.

Hier wird die Trennung zwischen Familie und Gesellschaft als charakteristisch für unsere Zeit angesprochen. Die Familie habe gegenüber der Ökonomie kaum noch eine öffentliche Bedeutung. In dieser Situation sei die Utopie des Eros im Sinne des Ausbruchs aus der Entfremdung entstanden. Dagegen wird H. Marcuse aufgeboten, auch S. Kierkegaards Unterscheidung des niederen ästhetischen vom höheren ethischen Status. Der Glaube macht den Eros zur Liebe, die christliche Ehe isoliert die Menschen nicht voneinander, sondern öffnet sie für andere. Die Familie braucht den Primat vor der Ökonomie.⁹

9 Nicht vom Brot allein (s.o. Anm. 3), 262f.

Die christliche Eheauffassung wird in dem Abschnitt »Mann und Frau«¹⁰ gegenüber den Fehlformen eines puritanischen, naturalistischen und patriarchalischen Verständnisses rekonstruiert. Sie habe freilich nur eine Chance, wenn sie aus den Fesseln der Privatisierungs- und Marginalisierungstendenzen sowie der Unterwerfung der Familie unter die Fabrik befreit werde. Man beklagt die mangelnden Chancen der Frau in der Gesellschaft und ihre noch immer spürbare Rolle als Lustobjekt. Ausdrücklich wird betont, daß angesichts des sozialen Wandels und der Krise der traditionellen Moral die biblisch verstandene Ehe keineswegs auf eine bestimmte Kultur und deren Ausformung festgelegt sei.

Das sind bedeutsame Aussagen, die mit K. Barths bekannter Unterscheidung von Ehe im geistlichen und im bürgerlichen Sinn übereinkommen.¹¹ Zu fragen bleibt gleichwohl zweierlei: Erstens, ob dieses Niveau auch in den erwähnten ersten Bänden gehalten worden ist; zweitens, ob die Verfasser über diese verbalen Kritiken an der kapitalistischen Gesellschaft hinaus auch irgendeinen strategischen Vorschlag zur Änderung des Status der Familie machen. Beide Fragen müssen leider verneint werden.

6. Im *Erwachsenenkatechismus*¹² werden die getauften Eheleute vermöge des in ihnen wirksamen Sakraments als Instrumente der Gnadenvermittlung begriffen, so daß in der Familie die Kirche sichtbar wird, die Familie Kirche und Welt verbindet, Evangelium und Geschichte, Bekenntnis und Kultur.

Der Aufriß lehnt sich an die Dreiteilung im Apostolikum an, jedoch in abgeänderter Reihenfolge: Teil 1 ist eine an der Ämterlehre orientierte Christologie anhand der synoptischen Evangelien. Teil 2 ist eine kombinierte Geist- und Kirchenlehre einschließlich einiger Klärungen des Verhältnisses zu Israel, zu den Religionen, der Geschichte der Kirche, der Sakramente und der Heiligen. Teil 3 geht Lebensfragen im Blick auf den allmächtigen Gott nach.

In einem eigenen Abschnitt wird die Familie begriffen als eine Vielheit von Diensten des Heils. Wieder auf Konzilstexte zurückgreifend, wird Paulus zitiert, der die Familie in den Bereich der christlichen Berufung gerückt habe, so daß man sie als Gabe des Heiligen Geistes werten müsse, die dazu bestimmt sei, die Kirche zu erbauen. Die Familie kommt also vom sakramentalen Eheverständnis her in den Blick. Sie ist etwas Kreatives sowohl nach innen, indem die Familienmitglieder zu neuen Menschen transformiert werden, als auch nach außen, indem diese Erneuerung im Schoß der Familie nach außen zu anderen Menschen dringt. Sie dient der Fortpflanzung, in einem damit jedoch der Vermittlung der Gnade von einer Generation zur anderen: Mit einer ostkirchlichen Formulierung wird

10 Ebd., 243ff.

11 K. Barth, *Kirchliche Dogmatik* III/4: Die Lehre von der Schöpfung, 4. Teil, Zollikon 1951, 127–320.

12 Herr, zu wem sollen wir gehen? (S.o. Anm. 3.)

die schwangere Frau dementsprechend *pneumophotora* genannt, Geist-trägerin. Darüber hinaus leistet die Familie liebevolle und geistliche Dienste an den alten Menschen, an zu adoptierenden Kindern, durch ihre Gastlichkeit sowie ihre Beiträge für arme Menschen. Ihr wertvollster Dinst ist der erzieherische, weil sich in der Praxis der Familie das Lehramt mit dem Lebensamt verbindet. Die Familie bezieht die Generationen aufeinander, aber auch Familie und Gemeinde, Ehepaare mit anderen Ehepaaren, Eltern und Kinder mit der Schule.

Dabei ist den Verfassern durchaus bewußt, daß die heutige soziale Umwelt die Lebensbedingungen der Familie keineswegs begünstigt: Noch ist der Patriarchalismus nicht durch ein besseres Modell ersetzt; die Ökonomie setzt der Familie direkt zu; der Konsumismus höhlt sie aus; die Schule entlastet die Familie nicht in ausreichendem Maße, und die Gesetzgebung schützt sie nicht wirklich. Daher müssen sich die christlichen Familien – das ist die Tendenz dieses Abschnitts und letztlich aller Aussagen über die Familie in dem Katechismuswerk – bemühen, ein klares Zeugnis gelebter Liebe und Kommunikation zu geben, ein Zeugnis, in dem sich Freiheit, Liebe und Glaube verbinden. Freilich wird die weitere Frage, ob das, was gesellschaftlich fast unmöglich ist, dennoch getan werden kann und wie es bewirkt und unterstützt werden könnte, nicht weiter erörtert.

7. Rahmenbedingungen und Einschätzung

Das Werk hat eine neue Situation geschaffen, und man muß die Konsequenz und den Mut, das Können und die Organisationskraft der Bischöfe bewundern. Das wird einem erst recht klar, wenn man sich vergegenwärtigt, daß es in Italien vor hundert Jahren¹³ keinen Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen gab und daß der Katechismus Pius X. von 1912 ein dogmatisches Werk in Frage und Antwort war, dem von Anfang an Unkenntnis der Didaktik und schlimmer Dogmatismus vorgeworfen wurde. Inzwischen ist der Religionsunterricht gesichert (ca. 90 % der Schüler sind eingeschrieben), der kircheneigene katechetische Betrieb ist zentralisiert und »aggiorniert«, der neue Katechismus kann sich mit denen anderer Länder auf eine Stufe stellen.¹⁴ Ja, selbst mit Religionsbüchern für die Schule, die nicht in kirchlichem Auftrag hergestellt wurden, kann sich das Progetto messen. Ich denke etwa an Lehrbücher, die sich z.B. als »Text mit religiösen Reflexionen und Interpretationen für Adoleszenten«¹⁵ geben und um die bekannten Themen der Befreiung kreisen. Diese didaktisch strukturierten, allerdings kopflastig die katholische Tradition für Veränderung in Anspruch nehmenden Bücher werden es schwer haben zu überleben. Denn das *Progetto Catechistico Italiano* in

13 Vgl. D. Stoodt, Religionsunterricht in Italien. Kirchen, Staat und Schulen nach dem neuen Konkordat, MdKI 4/1988, 33–75.

14 E. Cruz, Storia della catechesi (span. 1967), Roma (1967) ²1983, 289ff; ebd., 335ff: G. Gariselli, Il rinnovamento catechistico italiana.

15 C. Bucciarelli e. al., Insieme e possibile, Vol. I.II, Brescia 1977.

Gestalt der präsentierten Katechismen ist ihnen didaktisch gewachsen, hat ein Reihe von Anleihen bei der Befreiungstheologie und -pädagogik gemacht, und es ist ihnen dadurch überlegen, daß es Situation und theologisch-kirchlichen Fundus miteinander verbindet. Wie gezeigt, können die Bischöfe sogar gelegentlich die Gesellschaft hart kritisieren, aber das sind nur Worte, die in Italien ohnedies keiner ernst nimmt, d.h. mit ernstesten Handlungsabsichten sind sie nicht verbunden, und niemand vermutet etwas anderes. Da sind die privat produzierten Bücher schon härter, aber man weiß ja inzwischen, daß auch diese nur Narrenfreiheit haben.

So darf man dem *Progetto Catechistico* auch in strategischer Hinsicht Erfolg voraussagen. Ich konnte im Herbst 1987 die Texte der Parlamentsdebatte studieren, die durch ein Verwaltungsgerichtsurteil nötig geworden war, das einer Klage gegen den obligatorischen Alternativunterricht stattgegeben hatte. Die *Democrazia Cristiana* weiß¹⁶, daß auch weiterhin ihre führende Rolle an der Übereinstimmung mit Papst und Bischöfen hängt; die Kommunisten sagen laut und deutlich, Klerikalismus und sein Gegenteil seien überholte Standpunkte, und sie wissen, daß die meisten ihrer Mitglieder Katholiken sind; der *Partito Socialista Italiano* hat die Strategie, sich als Alternative gegenüber den Kommunisten hinzustellen, ist also weniger antiklerikal als diese, aber auch im Vergleich zu den Christdemokraten ebenso offen für die katholische Religion wie diese.¹⁷ Dieser politische Integralismus entspricht dem der katholischen Kirche, und man darf in den Katechismen eine didaktisch gelungene, nach der Experimentierphase sicher noch im einzelnen zu verbessernde große Leistung auf dieser integralistischen Basis sehen.

Freilich erhält die Postmoderne mit ihrer radikalen Forderung nach Pluralität keine Chance: ein Papst, ein Katechismus, eine Kirchlichkeit. Eine andere Hilfe zur Abwehr systemischer, d.h. politisch-ökonomischer Einflüsse destruktiver Art auf die Lebenswelt als die des Systems von Kirchlichkeit der »Religione cattolica« ist nicht vorgesehen. Alternativen gegenüber dieser in der Art eines Systems auftretenden, von oben verordneten Kirchlichkeit gibt es nicht. So ist es für mich nicht die Frage, ob es der päpstlich-priesterlichen Subkultur noch einmal gelingt, sich als solches System zu behaupten – das scheint sicher –, sondern ob durch sie die Familie mit ihrer eigenen Autonomie und Rationalität nicht letztlich genau-

16 N. Bruni, *La Religione nella scuola* (Punti spes. Quindicinale *Democrazia Cristiana*), April 1987.

17 Aufschlußreich ist z.B., wie die seit 1968 erscheinende *Illustrate ASCE* (*Rivista bimestrale dell'azione socialista cristiana europea*, Milano) auf nationaler wie internationaler Ebene, etwa durch Tagungen und Berichte über sie, den Dialog »zwischen Christentum und Sozialismus« zu führen sucht, auch Beiträge Craxis zum Thema bringt. Umgekehrt schreibt der Redakteur dieser *Illustrierten* regelmäßig in der Parteizeitung »Avanti!« einschlägige Kurzartikel, um katholische und kommunistische Wähler anzusprechen. Vgl. zum Ganzen auch *M. del Maschio / G. Tagliapietra*, *A Scuola non c'è Posto per Dio? Dall'ora di religione all'ora alternative*, Gardolo di Trento 1988 und *G. Cionchi*, *Didattica della religione per le scuole materne, elementare, medie, superiori secondo i nuovi programmi*, Torino 1988.

so bedroht wird wie durch das ökonomisch-politische System. Die beiden Systeme sind offenbar weiterhin Verbündete. Das kann dazu führen, daß sich die Menschen noch weiter von beiden distanzieren.

Dr. *Dieter Stoodt* ist Professor für Praktische Theologie an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt/M.

Rezensionen

Die Kunst der Erzählung. Von der Antike bis zur Gegenwart. Ein Handbuch der Erzähltheorie und Erzählgeschichte. Von Armin A. Bucher. München 1985 (Pp. 8).

Armin A. Bucher hat ein Werk geschaffen, das die Erzähltheorie und Erzählgeschichte in einer Weise darstellt, die sowohl für Studierende als auch für Fachleute gleichermaßen geeignet ist. Das Buch ist in drei Teile gegliedert: Der erste Teil behandelt die Grundlagen der Erzähltheorie, der zweite Teil die Geschichte der Erzählung, und der dritte Teil die Erzählung in der Gegenwart. Das Buch ist in einer klaren und prägnanten Sprache geschrieben und ist reich mit Beispielen und Zitaten versehen. Es ist ein Werk, das nicht nur für Studierende, sondern auch für Fachleute von Interesse ist. Das Buch ist in einer klaren und prägnanten Sprache geschrieben und ist reich mit Beispielen und Zitaten versehen. Es ist ein Werk, das nicht nur für Studierende, sondern auch für Fachleute von Interesse ist. Das Buch ist in einer klaren und prägnanten Sprache geschrieben und ist reich mit Beispielen und Zitaten versehen. Es ist ein Werk, das nicht nur für Studierende, sondern auch für Fachleute von Interesse ist.

Das Buch ist in drei Teile gegliedert: Der erste Teil behandelt die Grundlagen der Erzähltheorie, der zweite Teil die Geschichte der Erzählung, und der dritte Teil die Erzählung in der Gegenwart. Das Buch ist in einer klaren und prägnanten Sprache geschrieben und ist reich mit Beispielen und Zitaten versehen. Es ist ein Werk, das nicht nur für Studierende, sondern auch für Fachleute von Interesse ist. Das Buch ist in einer klaren und prägnanten Sprache geschrieben und ist reich mit Beispielen und Zitaten versehen. Es ist ein Werk, das nicht nur für Studierende, sondern auch für Fachleute von Interesse ist.

1. Vgl. die Vorrede des Verfassers, S. 7. Die Vorrede ist ein sehr interessantes Dokument, das die Entstehung des Buches und die Ziele des Verfassers darstellt.

2. Vgl. die Vorrede des Verfassers, S. 7. Die Vorrede ist ein sehr interessantes Dokument, das die Entstehung des Buches und die Ziele des Verfassers darstellt.

3. Vgl. die Vorrede des Verfassers, S. 7. Die Vorrede ist ein sehr interessantes Dokument, das die Entstehung des Buches und die Ziele des Verfassers darstellt.

4. Vgl. die Vorrede des Verfassers, S. 7. Die Vorrede ist ein sehr interessantes Dokument, das die Entstehung des Buches und die Ziele des Verfassers darstellt.

5. Vgl. die Vorrede des Verfassers, S. 7. Die Vorrede ist ein sehr interessantes Dokument, das die Entstehung des Buches und die Ziele des Verfassers darstellt.

6. Vgl. die Vorrede des Verfassers, S. 7. Die Vorrede ist ein sehr interessantes Dokument, das die Entstehung des Buches und die Ziele des Verfassers darstellt.

Anton A. Bucher

Pünktlichkeit in der Unpünktlichkeit?

Rekonstruktiv-kritische Anmerkungen zu *Rudolf Englert*, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985 (766 S.)

Allenorts vermehren und verstärken sich die Zeichen, daß das kirchlich verfaßte Christentum und mit ihm eine spezifisch christliche Erziehung »unpünktlich« geworden sind. »Tradierungskrise« erweist sich mehr und mehr als das bedrängendste religionspädagogische Problem und wird entsprechend intensiv und kontrovers diskutiert.¹ Selbst von bischöflicher Seite her wird nichts mehr beschönigt und zugestanden, daß »wir (es) wirklich mit einer schweren Krise der Glaubensvermittlung zu tun haben«.² Noch in keiner Epoche war die Weitergabe des christlichen Glaubens dermaßen in Frage gestellt wie jetzt. Auch »junge Eltern«, die ihr Kind zwar noch taufen ließen und »über Religion und Kirche reden«, äußern sich verunsichert: »Gerade heute weiß man ja gar nicht mehr, was man den Kindern (in der religiösen Erziehung) erzählen soll«³, und sie argumentieren tendenziell dafür, diese Aufgabe an den schulischen Religionsunterricht zu delegieren: »Aber die Hauptaufgabe liegt dann doch in der Schule«⁴, so daß dieser, selbst in der Krise und an Ineffizienz leidend, zum »überschätzten Rettungsanker« zu werden droht.⁵ Wo denn – muß man sich in der Tat fragen – ist der richtige Ort religiöser Erziehung? Damit stellt sich sofort die Frage nach dem richtigen »Wann«, dem religionspädagogischen »Kairos«. »Junge Eltern« wollen dies vielfach dem Kind selber überlassen: »Mein Kind soll sich dann selbst entscheiden«⁶; Religionspädagogen hingegen insistieren auf der Bedeutsamkeit gerade der frühkindlichen Erfahrungen und beklagen den Ausfall der religiösen Primärsozialisation.⁷

Auf dem Hintergrund dieser hier nur flüchtig skizzierten Problemlage mußte dem »Versuch einer religionspädagogischen Kairologie« – wie immer er inhaltlich auch aussehen mag – bei den betroffenen Religionspädagogen ein breites Interesse gewiß sein. In der Tat ist *Rudolf Englert* mit seinem Buch »Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie« auf breite Resonanz gestoßen. In einer Rezension wurde es sogar als »»kleine Summa« gegenwärtigen reli-

1 Vgl. den ausgezeichneten Überblick von W. Simon, Zur Entwicklung der Religionspädagogik in den Jahren 1984–1986, *KatBl* 112 (1987) 20–29.

2 J.J. Degenhardt, Tradierungskrise des Glaubens, in: E. Feifel und W. Kasper (Hg.), Tradierungskrise des Glaubens, München 1987, 11–29.

3 Schweizerisches Pastoralsoziologisches Institut (Hg.), Junge Eltern reden über Religion und Kirche. Ergebnisse einer mündlichen Befragung, Zürich 1986, 233.

4 Ebd., 217.

5 Ebd., 67. So das Urteil des an der Auswertung beteiligten Religionslehrers R. Bezjak-Ewald.

6 Ebd., 125.

7 Vgl. den noch immer zu empfehlenden Überblick bei N. Mette, Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung, Düsseldorf 1983, 29ff.

gionspädagogischen Denkens und Arbeitens« gewürdigt.⁸ Es macht den Anschein, als ob »Kairologie«, »Pünktlichkeit« und »Glaubensgeschichte« bald zum Begriffsrepertoire der meisten Religionspädagogen gehören.

Aber erfüllt diese »Kairologie« in der Tat die hohen Erwartungen, die aufgrund der geschilderten sozioreligiösen Situation in sie gelegt werden? Und ist sie geeignet, in der konkreten Praxis vor Ort die »Pünktlichkeit« religionspädagogischen Handelns zu erhöhen? Diesen Fragen muß man sich zumal dann stellen, wenn man mit Englert das Anliegen teilt, daß Glaubensgeschichten gelingen sollen und religiöse Erziehung sich auch an den Lebensgeschichten und damit an den Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen und an ihren je unterschiedlichen Bedürfnissen und Erfahrungen orientiert und nicht nur an systematisch zu vermittelnden Glaubensinhalten. Wenn im folgenden kritische Rückfragen erfolgen, so deshalb, um dieses Anliegen – wenn möglich – zu schärfen.

Die umfangreiche Dissertation (766 S.) von Rudolf Englert besteht aus zwei Teilen. Im ersten werden »die theoretischen und empirischen Grundlagen einer religionspädagogischen Kairologie« gelegt (1–387), im zweiten ihre »praktischen Forderungen« in der Form von »drei religionspädagogischen Grundaufgaben« entfaltet (388–695). Ausgangspunkt dieses breitgespannten, auf hohem Reflexions- und Abstraktionsniveau durchgeführten Unternehmens, in dem humanwissenschaftlichen Erkenntnissen und Gesichtspunkten ein erfreulich breiter Stellenwert eingeräumt wird, ist die vielfach konstatierbare »Unpünktlichkeit religiöser Lern- und Bildungsprozesse, das Verfehlen des ›fruchtbaren Momentes‹ im Bildungsprozeß« (6). Demgegenüber unterbreitet Englert den »Vorschlag« einer »Orientierung religionspädagogischen Handelns an den verallgemeinerungsfähigen empirischen Bedingungen der glaubensgeschichtlichen Entwicklung« (12), so daß religiösen Biographien ein zentraler Stellenwert zukommen muß. Damit greift der Autor auf ein Anliegen zurück, das Klassiker der Pädagogik schon immer wahrgenommen haben und dessen auch theologische Relevanz insbesondere vom amerikanischen Theologen John Dunne, in Deutschland kaum bekannt, herausgestellt worden ist, der mit seinen Studenten Theologie prinzipiell biographisch-lebensgeschichtlich betrieb.⁹ In einem genuin religionspädagogischen Kontext optierte bereits 1975 Karl Ernst Nipkow für eine »lebensbegleitende, erfahrungsnahe Identitätshilfe«¹⁰, von den Autoren religiöser Entwicklungstheorien, so-

8 J.H. Schneider, Rezension von R. Englert, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß, KatBl 112 (1987) 241f.

9 J. Dunne, A Search for God in Time and Memory, New York 1967. Aufgegriffen wurde dieser Ansatz in Deutschland von J. Meyer zu Schlochtern, Erzählung als Paradigma einer alternativen theologischen Denkform, in: Theologische Berichte VIII: Wege theologischen Denkens, Zürich 1979, 35–70.

10 K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 2: Das pädagogische Handeln der Kirche, Gütersloh 1975, 101ff; vgl. ders., Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982, bes. 45ff das Kapitel »Sinnerschließung im Lebenslauf und Lebensalltag«.

fern sie auch religionspädagogische Optionen vertreten, ganz zu schweigen.

Englerts Unternehmen einer »religionspädagogischen Kairologie« steht – wie er selber sagt – von Anfang an in der Gefahr der »Komplexitätshypertrophie« (13). Diese versucht er zu vermindern, indem er drei idealtypische »Indexikalisierungsfaktoren religiöser Lern- und Bildungsprozesse« auseinanderhält, die allerdings »auf eine komplizierte Weise miteinander verzahnt sind«: »Individualgeschichte, Christentumsgeschichte und Gesellschaftsgeschichte« (15ff).

Bevor diese drei »Bedingungsfelder« empirisch gesichtet werden (146ff), präzisiert Englert den Begriff »Kairologie«, indem er zwischen einer »sapientiale(n) Kairologie« (kluger Gebrauch der rechten Zeit) und einer »formale(n) Kairologie« unterscheidet (44f). Letztere soll die Aufgabe wahrnehmen, die »Möglichkeitsbedingungen« und die »normativen Implikationen ›pünktlichen‹ Handelns« zu analysieren (45). Im Fortgang der Argumentation wird diese »Kairologie« weniger religions- und handlungstheoretisch als vielmehr – im Anschluß an R. Preul – *bildungstheoretisch* begründet (78ff) und anschließend auf ihre normativen Implikationen bzw. ihre zentrale Zielsetzung hin reflektiert: »Gelingen von Glaubensgeschichten« lautet der Ertrag (bes. 120). Allerdings unterbleibt an dieser Stelle eine inhaltliche Präzisierung dieser offenen und – je nach Interessenlage – auch unterschiedlich konkretisierbaren Zielvorstellung (so präsentiert sich eine gelingende Glaubensgeschichte in der Sichtweise der römischen Amtskirche anders als in einer auch kirchenkritischen Basisgemeinde); erst in einem späteren Kapitel (333ff) kommen dann »die ›Heiligen‹ als Modelle gelingender Glaubensgeschichten« zur Sprache. *Theologisch* begründet wird die geforderte religionspädagogische Kairologie auf der Basis eines weniger inhaltlichen als vielmehr relationalen Glaubensverständnisses und orientiert am Leitziel gelingender Subjektwerdung und Glaubensgeschichte im Horizont innovativer gesellschaftlicher Praxis (124–145).

In den folgenden Kapiteln kommt Englert auf die drei »Indexikalisierungsfaktoren« einer religionspädagogischen Kairologie zurück. Das »Bedingungsfeld Gesellschaftsgeschichte« wird unter den Stichworten »Kapitalismus« (150ff), »Pluralismus« (159ff), »Entfremdung« (165ff) und »Bürokratie« (173ff) abgehandelt. Allerdings ist fraglich, ob es mit diesen vornehmlich soziologisch-marxistischen Kategorien gelungen ist, dieses Bedingungsfeld hinreichend und auch in religionspädagogischer Hinsicht fruchtbar zu erfassen; insbesondere vermißt man soziokulturelle Phänomene wie »Das Verschwinden der Kindheit« aufgrund der visuellen Massenmedien (Neil Postman), die Hinwendung zu einem ›neuen Bewußtsein‹ (New Age!) und nicht zuletzt auch die ökologische Krise – alles gesellschaftliche Faktoren, die Glaubensgeschichten hier und heute mitprägen.

Das »zweite Bedingungsfeld«, die »Christentumsgeschichte« (179ff),

wird unter den Stichworten »Zentralisierung« (179ff) – mehr denn je aktuell! – »Religiöse Desozialisation« (190ff) und »Bürgerreligion« (207ff) erörtert. Mehr Umfang nimmt die anschließende Darstellung des »Bedingungsfeldes Individualgeschichte« ein (219ff), das mit den aktuellen religiösen Entwicklungstheorien gefüllt wird. Ansätze (neo)psychoanalytischer Provenienz (Erikson, Kleßmann 225ff) werden ebenso berücksichtigt wie die dem Paradigma des genetischen Strukturalismus (Piaget) verpflichteten Stufentheorien von Kohlberg, Fowler und Oser (243ff) – und nicht zuletzt auch die Perspektive der soziologischen Lebenslaufforschung, fokussiert jedoch auf die Adoleszenz und die Frage nach einem neuen, »narzißtischen Sozialisationstypus« (279ff).

Diese Theorien werden zwar komplett und kompetent dargestellt, und es erfolgen notwendige kritische Rückfragen. Von besonderem Interesse und ein Vorstoß in religionspsychologisches Neuland wäre es nun aber gewesen, wenn systematischer nach den Konvergenzen und Divergenzen dieser selbst innerhalb des gleichen Paradigmas z.T. recht unterschiedlichen Entwicklungsmodelle gefragt (die Stufen religiöser Entwicklung nach Oser und Fowler unterscheiden sich erheblich!) und versucht worden wäre, eine integrativ-differenzierende Theorie religiöser Entwicklung zu entwickeln. Englert bemüht sich zwar um eine Zusammenschau und postuliert eine »Sequenz glaubensgeschichtlicher Entwicklungsphasen«, die aber, um »konsensfähig« zu werden, äußerst allgemein und formal ausgefallen ist, so daß ihre kairologisch-diagnostische Verwendbarkeit sehr zu bezweifeln ist: Er unterscheidet eine »präreflexive Phase«, eine »reflexive« und schließlich eine »postreflexive Phase« (wobei insbesondere die parentozentrische Qualifizierung des Kindes als »präreflexiv« gerade von einem pädagogischen Standpunkt aus fragwürdig ist).

Diese allgemeine Sequenz erweist sich für den Fortgang der Arbeit insofern als grundlegend, als sich die im zweiten Teil extensiv entfalteten »drei religionspädagogischen Grundaufgaben« gerade an ihr zu orientieren haben. Allerdings bleibt das Argumentationsniveau auch bei den »praktischen Forderungen einer religionspädagogischen Kairologie« ausgesprochen formal und abstrakt, so daß jeder Leser, der praxisrelevante Anregungen für eine »pünktliche« religiöse Erziehung vor Ort erwartet, enttäuscht wird.

Die drei großen Blöcke des zweiten Teils sind jeweils so aufgebaut, daß in einem ersten Teil ein zentraler bzw. aktueller religionspädagogischer Begriff erörtert wird, sodann ein für die jeweilige Grundaufgabe »exemplarisches Modell« entfaltet wird, woran sich »ausgewählte Handlungsansätze« anschließen, die unter die drei ebenfalls durchgängig herangezogenen Lernzieldimensionen »Sensibilität«, »Plausibilität« und »Identität« (381ff) gruppiert werden. – »Die erste religionspädagogische Grundaufgabe sehen wir . . . in dem Versuch, Formen präreflexiven ›Glaubens‹ (warum Glaube in Anführungsstrichen?) durch eine Provokation produktiver Unterbrechungen zu irritieren und damit eine maßgebliche Be-

dingung dafür zu schaffen, daß es überhaupt zu einer als religiöser Bildungsprozeß zu bezeichnenden Korrelation zwischen Biographie und Glauben kommen kann« (377) – eine programmatische Aussage, deren theologische Herkunft (J.B. Metz) unverkennbar ist, die aber in religionsentwicklungspsychologischer Hinsicht insofern auch fragwürdig ist, als sie durchaus dahingehend gelesen werden kann, Kinder in der »präreflexiven Phase« hätten noch keine Glaubensgeschichte.

In der Entfaltung dieser »Grundaufgabe« wird zunächst in religionspädagogisch-historischer Perspektive der Erfahrungsbegriff erörtert (392–437) und für eine am Prinzip der Korrelation orientierte Religionsdidaktik optiert. Als »exemplarisches Modell« werden dann »Jesu Gleichnisreden« herangezogen und umfangreiche gleichnistheoretische Gesichtspunkte zur Sprache gebracht (437–477). Die synoptischen Gleichnisse wurden deshalb gewählt, weil sie »für eine Provokation produktiver Unterbrechungen . . . besonders geeignet« seien.

Werden nun aber Gleichnisse von Personen auf unterschiedlichen religiösen Entwicklungsstufen, wie sie ja Englert als konstitutiven Indexikalisierungsfaktor kairologischen religionspädagogischen Handelns herangezogen hat, in der Tat im Sinne einer »Irritation heute besonders populärer Sinnsichten« (438) rezipiert? Empirische Untersuchungen sprechen dagegen, dies speziell bei den Kindern, die Gleichnisse eher im Sinne einer Stabilisierung ihrer religiösen und moralischen Vorstellungen auffassen.¹¹ Dies führt nun aber zur grundsätzlichen Frage, »ob Provokation produktiver Unterbrechungen«, »Irritation populärer Sinnsichten«, »anderes Sehen« (489f) überhaupt sinnvoll und auch pädagogisch-psychologisch verantwortbar als die erste religionspädagogische Grundaufgabe proklamiert werden dürfen. Englert erörtert ja selber die Theorie der Epigenese von Ich-Identität nach Erikson (225ff), gemäß der die erste religionspädagogische Hauptaufgabe darin besteht, daß das Kind ein Urvertrauen entwickeln und in geordnete und stabile Verhältnisse hineinwachsen kann.¹² Sofern Religionspädagogik auch das Kindesalter mit einschließen soll, erweist sich die von Englert postulierte »erste Grundaufgabe« als verfehlt; vielmehr orientiert sie sich am jugendlichen, wenn nicht erst am erwachsenen Christen, der aus seinem Glauben heraus und im Besitz von Ich-Autonomie die Verhältnisse verändern will – und prinzipiell auch kann! Selbst die Frühadoleszenz, wo Englert (484) den »individualgeschichtlichen Kairos« dieser Aufgabe verortet, ist in entwicklungspsychologischer Hinsicht verfrüht. Bezeichnenderweise illustriert Englert die dieser Aufgabe entsprechende Lernzieldimension »Identität durch Erprobung neuer Lebens- und Handlungsmöglichkeiten« (497ff) gerade

11 A. A. Bucher und F. Oser, »Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören . . .«. Theoretische und empirische Aspekte einer struktur-genetischen Religionsdidaktik, ZfP 33 (1987) 167–183.

12 E. H. Erikson, Identität und Lebenszyklus, Frankfurt/M. 1973, 62ff; vgl. dazu auch: P. Berger, Auf den Spuren der Transzendenz, Frankfurt/M. 1981, bes. 64ff.

nicht an einem Beispiel aus der Lebenswelt von Frühadoleszenten, sondern an einem aus dem religionspädagogischen Handlungsfeld Erwachsenenbildung. Kinder jedenfalls müssen, bevor sie »die Grenzen des eigenen Wirklichkeitsverständnisses . . . erfassen« können (438), Wirklichkeit allererst aufbauen, wie dies von Piaget, den Englert ebenfalls referiert (243ff), gründlich untersucht worden ist. Auch das geforderte »neue Sehen« setzt eine vorausgehende Erziehung und Bildung voraus, die man als »ästhetisch« bezeichnen könnte¹³ und die in der reizüberfluteten Umwelt ein vordringliches religionspädagogisches Grundanliegen darstellt.

Ähnliche Bedenken richten sich gegen die »zweite religionspädagogische Grundaufgabe: die Animation zu Fragen nach der Vernunft des Glaubens«, die für die »reflexive Phase« vorgesehen ist (500ff). Nach umfassenden Erörterungen über die Kategorie »Sprache in der Religionspädagogik« (500–535), in denen – zu Recht – für das Erzählen »als eine(r) Weise des Sprechens vom Glaubens« plädiert wird (522ff), wird als »exemplarisches Modell« L. Wittgensteins »Tractatus logico-philosophicus« zur Sprache gebracht (535ff). Herangezogen wurde er deshalb, weil die »Anfragen des Tractatus . . . auch im Prozeß des Glauben-Lernens gegenwärtig« seien (572), dies speziell in der Adoleszenz. Allerdings ist fraglich, ob das Problem der Wahrheit religiöser Aussagen in der Tat die Schwierigkeit der Jugendlichen mit Religion und Glauben ausmacht (empirische Untersuchungen haben insbesondere die Faktoren »Theodizee« und »Kritik an einer unglaublichen Kirche« herausgestellt).¹⁴

Auch diese »religionspädagogische Grundaufgabe« setzt, um durchgeführt werden zu können, bereits voraus, was sich in der religiösen Erziehung allererst entwickeln muß: ein Subjekt, das zu »frei gewählte(r) und kritisch angeeignete(r) Sinnsicht und Lebenshaltung« (572) schon fähig ist. Dies ist Fowler zufolge erst auf der Stufe des – wenn überhaupt – im frühen Erwachsenenalter erreichten »individuativ-reflektiven Glaubens« möglich. Englert setzt den »individualgeschichtlichen Kairos« für diese Aufgabe denn auch in der »Spät- bzw. Postadoleszenz« (580) an – auch diese Altersangabe scheint noch optimistisch genug.

Die »dritte religionspädagogische Grundaufgabe« besteht in der »Ermunterung zu einer »Naivität zweiten Grades« (600ff). Sie wird im Ausgang vom Identitätsbegriff entwickelt, der in der Pädagogik im allgemeinen, in der Religionspädagogik im besonderen geradezu inflationär gebraucht und erst in den letzten Jahren zusehends kritischer behandelt worden

13 H. v. Hentig, *Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung*, Frankfurt/M. 1987, 71: »»Ästhetische Erziehung« heißt Ausrüstung und Übung des Menschen in der αἰσθησις – in der Wahrnehmung. Sie will etwas ganz Elementares . . .« Es wäre in der Tat zu prüfen, ob diese von Hentig bereits 1967 formulierte Aufgabe nicht auch eine zentrale religionspädagogische Aufgabe ist.

14 K.E. Nipkow, *Die Gottesfrage bei Jugendlichen. Auswertung einer empirischen Umfrage*, in: U. Nembach (Hg.), *Jugend und Religion in Europa*, Bern/Frankfurt/M. 1987, 233–259.

ist.¹⁵ Diese Aufgabe entspricht nun der dritten Phase der von Englert vorgeschlagenen religiösen Entwicklungssequenz, der »post-reflexiven«. Als »exemplarisches Modell« wird die »docta ignorantia« nach Nikolaus von Kues herangezogen (631–658), die dem Konzept der »zweiten Naivität« gleichgesetzt wird.¹⁶ Als »Zielgruppe« dieser dritten »religionspädagogischen Grundaufgabe« bestimmt Englert selber »die vermutlich recht kleine Zahl solcher junger Erwachsener, die die beiden ersten Entwicklungsaufgaben im wesentlichen bewältigt haben« (668). Spätestens hier wird deutlich, wie sehr diese religionspädagogische Kairologie materialiter auf den Bereich der religiösen Erwachsenenbildung zugeschnitten ist.

Von einem genuin religionspädagogischen Standpunkt aus ist jedenfalls zu fragen, ob hinsichtlich der »zweiten Naivität« der Blick nicht vielmehr auf den Beginn und den Ursprung dieses Konzepts, nämlich auf die erste Naivität gerichtet werden müßte, dies gerade dann, wenn kairologisch und generell glaubensgeschichtlich-entwicklungsmäßig vorgegangen werden soll. Fällt es vielen Christen nicht gerade deshalb schwer, zu einer »zweiten Naivität« zu gelangen, weil diese nicht in der ersten Naivität grundgelegt worden ist, im noch magisch, animistisch und auch artifiziell geprägt Umgang mit den Symbolen, auch den in der Christentumsgeschichte tradierten?¹⁷ Woher soll denn eine Symbolkritik, die nach Ricœur für das Erreichen der »zweiten Naivität« unerläßlich ist, überhaupt kommen, wenn nicht schon (kritisierbare) Symbole gebildet sind? »Zweite Naivität« ist ohne eine erste nicht zu haben, und die religionspädagogische Grundaufgabe hinsichtlich dieses viel genannten, oftmals geradezu beschworenen Konzepts müßte denn auch darin bestehen, die erste Naivität nicht frühzeitig zu unterbrechen, sondern vielmehr zu respektieren, wenn nicht überhaupt zu

15 Vgl. entsprechende kritische Anfragen an H.-J. Fraas von M. Josuttis, »Glauben heißt lernen«. Besprechung von Hans-Jürgen Fraas, Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse, Göttingen 1983, in: JRP 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 223–232; vgl. auch F. Schweitzer, Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten?, Weinheim/Basel 1985, bes. 109, wo »eine Beschränkung im Gebrauch des Identitätsbegriffs« gefordert wird, da er zu »unspezifisch« und in seiner Reichweite nicht zu überschätzen sei.

16 Ob dies zulässig ist, scheint fraglich: Während hinter der »docta ignorantia« bei Nikolaus von Kues mystische Erfahrungen stehen, stellt Ricœurs Konzept einer »zweiten Naivität« primär eine geistesgeschichtlich bedingte Reaktion auf den Plausibilitätsverlust der Symbole und Mythen in einer rationalisierten Lebenswelt dar, die – auch in seiner Sicht – in der Nähe von Bultmanns Entmythologisierungsprogramm steht; vgl. P. Ricœur, Symbolik des Bösen, Freiburg i.Br. 1970, 399f. In der Mystik geht es hingegen um »Leere«, »Zunichtwerden« und »Finsternis«.

17 Hier ist nach wie vor an J. Piagets frühe Untersuchungen zu erinnern: Das Weltbild des Kindes, Frankfurt/M. 1980 (Orig. 1926); Denken und Sprechen des Kindes, Frankfurt/M. 1983 (Orig. 1923), aber auch an R. Goldman, Religious Thinking from Childhood to Adolescence, London 1964.

ermöglichen, worauf erst letztthin vom Pädagogen und Psychoanalytiker B. Bettelheim in aller Entschiedenheit hingewiesen worden ist.¹⁸

Zusammenfassend: Insgesamt muß es als Verdienst von Englert gewürdigt werden, eindringlich auf die Dimension der Lebens- und Glaubensgeschichte im Kontext einer facettenreichen Gesellschafts- und Christentumsgeschichte hingewiesen zu haben; zu loben ist nicht weniger die Insistenz auf der Erfahrung und die kenntnisreiche Aufarbeitung reichhaltiger human- und sozialwissenschaftlicher Befunde, ohne die Religionspädagogik heute nicht mehr überzeugend betrieben werden kann.

Bedenken richteten sich aber gegen die materiale Ausführung dieser Kairologie bzw. gegen die drei pünktlich wahrzunehmenden religionspädagogischen Grundaufgaben. Diese können insofern nicht als *Grundaufgaben* gelten, als sie erst dann und erst dort möglich werden, wo elementare Bildungs- und Entwicklungsprozesse bereits stattgefunden haben. Englerts religionspädagogische Kairologie ist materialiter also auf den kognitiv-kompetenten, komplex reflektierenden und bereits mit einem hohen Identitätsbewußtsein ausgestatteten jungen Erwachsenen zugeschnitten, weniger auf den Jugendlichen und schon gar nicht auf das Kind im Elementar- und Grundschulbereich. Sie orientiert sich am ›terminus ad quem‹ gelungener religiöser Bildung und weniger an deren ›terminus a quo‹ und am Entwicklungsprozeß selber. Infolgedessen gehört sie primär in den Bereich der Erwachsenenbildung und müßte, um die Religionspädagogik als ganze abzudecken, gleichsam nach rückwärts verlängert und dort ihren Ausgang nehmen, wo das Subjekt beginnender Glaubensgeschichte steht: beim Kind! So, wie sie jetzt ausgearbeitet ist, droht ihr jenes Schicksal, das auch vom schulischen Religionsunterricht befürchtet wird: »überschätzter Rettungsanker« zu sein.

Lic. theol. Anton A. Bucher ist Akademischer Mitarbeiter am Seminar für Religionspädagogik am Fachbereich Katholische Theologie der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz.

18 B. Bettelheim, Ein Leben für Kinder. Erziehung in unserer Zeit, Stuttgart 1986, bes. 366ff; vgl. auch J. C. Pearce, Die magische Welt des Kindes, Düsseldorf 1978.

Religions-Erziehung in außerchristlichen Religions-traditionen

Besprechung von *Fritz Köster*, Religiöse Erziehung in den Weltreligionen. Hinduismus, Buddhismus, Islam, Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1986 (348 S.)

1

Dieses im Interessenschnittpunkt von Pädagogik, Theologie und Religionswissenschaft(en) angesiedelte Thema hat aus jeweils unterschiedlichen Gründen bislang noch keine größere Aufmerksamkeit gefunden. Auch wenn in der bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion sowie in den Bemühungen der Praktiker Erkenntnisse aus anderen Ländern/Kulturen und auch Religionen aufmerksam beobachtet und rezipiert wurden, so fehlt ein grundlegender Überblick über religiöse Erziehung(svorstellungen bzw. -spraxis) in den großen Religionen.

Im Rahmen der *vergleichenden Pädagogik*, die den Bereich der außerchristlichen Religionen meist nur am Rande berührt, lassen sich dennoch wichtige Informationen insbesondere aus solchen Untersuchungen gewinnen, die aufgrund des spezifisch gesellschaftlich-kulturellen Umfeldes ihrer Fragestellung notwendigerweise andere religiöse Traditionen einschließen. Als Beispiel mag die sexualpädagogische Untersuchung von *G.M. Schwarz*¹ genannt werden, welche den shintoistischen, buddhistischen und konfuzianischen Hintergrund japanischer Erziehungsvorstellungen beleuchtet.

Innerhalb der (protestantischen) *Theologie*, deren über Jahrzehnte hinweg Religionen-abstinente Einstellung allenfalls von Querdenkern aufgebrochen wurde², nahm bislang zumeist die *Missionswissenschaft* die außerchristlichen Religionen und Kulturen zur Kenntnis, wobei jedoch das Problem religiöser Erziehung und Bildung kaum Berücksichtigung fand.

Religionspädagogisch gesehen, ist das Interesse an fremden Religionen (heute meist »Weltreligionen« genannt) – gemessen an der Zahl didakti-

1 *G.M. Schwarz*, Sexualerziehung in Japans Grund-, Mittel- und Oberschulen, Frankfurt a.M. / Bern u.a. 1985.

2 Es ist kein Zufall, daß Theologen wie U. Mann, P. Schwarzenau u.a. sich zu einem freihheitlichen Protestantismus bekennen, wie er sich im »Bund für Freies Christentum« seit 1948 organisiert hat.

scher und unterrichtspraktischer Publikationen – gewachsen.³ Vor dem Hintergrund allgemeiner religionspädagogischer Theoriebildung und Diskussion aber wird man nüchtern die relative Bedeutungslosigkeit sowohl der konkreten, real-existierenden Religionen einerseits wie auch der diesen Gegenstandsbereich erforschenden Religionswissenschaft andererseits konstatieren müssen. J. Lähnemann hat also recht, wenn er resümiert: »Eine systematische Einbindung . . . in konzeptionelle Überlegungen« hat im großen und ganzen nicht stattgefunden.⁴ Die *Religionswissenschaft* schließlich – zumindest die im deutschsprachigen Raum – hat aus unterschiedlichen Gründen (u.a. die dominierende vergangenheitsorientierte Quellen- und Textausrichtung; die Beschäftigung mit den »großen Traditionen« der jeweiligen Religionen) erst allmählich den Menschen in seiner Alltäglichkeit entdeckt. Ein Blick in die klassischen Religionsphänomenologien bedeutender Gelehrter wie van der Leeuw, Mensching, Heiler, Goldammer, Eliade u.a. beweist, daß es den maßgebenden Vertretern der Zunft bislang wohl um den »homo religiosus« ging. Gemeint war damit jedoch so gut wie ausschließlich der »religiöse Virtuose«: Stifter, Reforme, Lehrer, Philosoph, Theologe, Prophet, Mystiker usw., nicht jedoch der »Mann auf der Straße«, der »religiöse Normalverbraucher«. Eine stärkere Hinwendung zu solchen Menschen, »Lebensweltorientierung« in Anknüpfung etwa an die »Historische Anthropologie«⁵ oder an die ebenso sehr differenzierte, thematisch jedoch reduzierte »Alltagsgeschichte«, sind Postulate, die religionswissenschaftlich allmählich ernster genommen werden. Solche Fragestellungen bedingen einen immensen Zuwachs an Untersuchungsfeldern und Materialien. Eine stärker lebensweltlich ausgerichtete Religionsforschung kann ihren längst fälligen Beitrag zur Erforschung des Menschen und seiner Lebenswelt leisten, indem sie z.B. untersucht, wie religiöse Traditionen die elementaren Vollzüge und Bereiche des menschlichen Lebens prägen: Essen und Trinken, Sexualität, Gesundheit, Erziehung, Lebensphasen, Leben in der Familie, Kleidung, Arbeit und Freizeit, Wohnverhältnisse, Lebens-techniken, Sport, Gestik, Bewegungsweisen, die Einstellung zu Zeit und Raum, zu den Gefühlen und Bedürfnissen. Daß in all den genannten Bereichen religiöse Traditionen prägend mitwirken oder zumindest noch den Anspruch darauf erheben, dürfte nicht bestritten werden.⁶

3 Vgl. U. Tworuschka, Die Geschichte nichtchristlicher Religionen im christlichen Religionsunterricht, Köln/Wien 1983; vgl. neuerdings die Kölner Dissertation von G. Peustermay, Die Behandlung der Religionen in der schulbezogenen Literatur des 18./19. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung der Jahre 1850–1900, Köln/Wien 1988; M. Kwiran und H. Schultze (Hg.), Bildungsinhalt: Weltreligionen (Comenius-Institut), Münster 1988.

4 J. Lähnemann, Begegnung mit den Weltreligionen im Unterricht, VF 1/1987, 29.

5 Vgl. H. Süßmuth (Hg.), Historische Anthropologie, Göttingen 1984.

6 Vgl. M. Klöcker und U. Tworuschka (Hg.), Ethik der Religionen – Lehre und Leben, Bde. 1–5, München/Göttingen 1984–1986.

2

Das Thema »Religiöse Erziehung in den Religionen« befand sich, wie der kurze Überblick demonstrieren sollte, »zwischen den Stühlen« diverser Disziplinen, deren Vertreter – wenn sie die Bedeutsamkeit der Thematik überhaupt bemerkten – sie jeweils am liebsten in den Kompetenzbereich der Nachbarwissenschaften verschoben. Aufschlußreich ist die von Kittel geäußerte Ansicht, daß die »erzieherischen Bemühungen etwa der großen Religionen . . . ein durchaus mögliches und wichtiges Thema der vergleichenden Religionsgeschichte und der vergleichenden Erziehungswissenschaft« darstellen – nicht jedoch der christlichen Religionspädagogik, die »pädagogische Probleme wissenschaftlich behandelt . . ., die sich aus der Existenz des Evangeliums von Jesus Christus in der heutigen Welt ergeben.«⁷ Auch wenn dem Rezensenten die Logik dieses Gedankens alles andere als stringent erscheinen will, so dürfte Kittels Auffassung einem »common sense« des Faches entsprochen haben.

W.-E. Failing hat jedoch vor 14 Jahren die »Zeichen der Zeit« besser erkannt, als er in einer »Problemanzeige« versuchte, »Ansätze einer vergleichenden Religionspädagogik« auszumachen.⁸ Dabei wies er auf das (nur?) seinerzeit vorhandene Bewußtseinsdefizit »für die Notwendigkeit vergleichender Forschung« innerhalb der Religionspädagogik hin. Als eines der zentralen »Arbeitsfelder« dieser Disziplin betrachtete Failing den »inter-religiöse(n) Vergleich . . . der religiösen Erziehung zwischen zwei oder mehreren Religionen . . . Als empfehlenswerter Beginn wäre hier ein Vergleich mit der jüdischen religiösen Erziehung zu nennen, da Vorarbeiten bereits vorliegen.«⁹

Der Sinn solch komparatistischen Treibens besteht für Failing nicht in purer Informationshuberei. Sondern: »Das Ziel dieser vergleichenden religionspädagogischen Analyse ist im weiteren Sinne, aus den gewonnenen Erkenntnissen *Folgerungen für Theorie und Praxis von religiöser Bildung und Erziehung* zu gewinnen. Die eigenen religionspädagogischen Bemühungen in Theorie und Praxis sollen dadurch an Transparenz gewinnen und gewohnte, eingeschliffene Prinzipien und Strukturen in den Rang des Fragwürdigen und Veränderbaren erhoben werden.«¹⁰

3

Vor diesem in großen Strichen skizzierten Hintergrund ist die Untersuchung von *Fritz Köster* zu sehen. Unbestreitbar leistet er mit seinem Über-

7 H. Kittel, *Evangelische Religionspädagogik*, Berlin 1970, 1.

8 W.-E. Failing, *Ansätze einer vergleichenden Religionspädagogik*, *EvErz* 27 (1975) 386–398.

9 Ebd., 396.

10 Ebd., 393.

blick über die religiösen Erziehungsvorstellungen dreier großer Religionen Pionierarbeit. Auch bringt der Autor die notwendigen Voraussetzungen für dieses Vorhaben mit. Er ist ausgewiesen u.a. durch seine beachtliche Arbeit über afrikanisches Christsein.¹¹

Die vorliegende Untersuchung besteht aus fünf Kapiteln, von denen die ersten drei die religiöse Erziehung in drei ausgewählten »Welt«-Religionen behandeln: Hinduismus (17–75), Buddhismus (76–147), Islam (148–198). Kap. 4 geht der »Konfrontation der Weltreligionen mit der sich wandelnden Weltwirklichkeit« (198–248) nach, während der letzte Teil der Abhandlung »Religiöse Erziehung zwischen Religionen und säkularer Entwicklung« (249–305) analysiert. Ein differenziertes Literaturverzeichnis (307–343) sowie ein gründliches Sachregister (345–348) beschließen die – in ihren Grenzen – verdienstvolle Arbeit.

Kriterium für den von Köster gewählten Ausschnitt aus der allgemeinen Religionsgeschichte (chinesische Traditionen [Konfuzianismus], japanische Religionen [Shinto, Neureligionen¹²] oder ethnische Religionen¹³ u.a. bleiben ausgeklammert) ist die Frage, welche dieser Religionen »heute in besonderer Weise eine Herausforderung für das abendländische Christentum bedeuten« (9). Köster geht es »im letzten um einen wesentlichen Aspekt im alten und neuen Selbstverständnis der Weltreligionen, um die sich daraus ergebende frühere traditionelle wie auch gegenwärtige religiöse Erziehung und, im Blick auf die heute sich säkular gebende (? U.T.) Welt, um die Frage nach den von den religiösen Autoritäten bzw. Reformern angebotenen neuen, religiös begründeten Leitbildern und Verhaltensmustern, die nicht nur Antwort geben auf die Angebote und Vorbilder einer technischen und naturwissenschaftlich ausgerichteten Welt, sondern zugleich auch die Kontinuität zur eigenen religiösen Geschichte wahren« (3).

Angesichts einer immer kleiner werdenden Welt sowie zunehmend multikulturell werdender Gesellschaften »scheint die Bereitschaft zu gegenseitigem Verstehen, zu wechselseitigem Dialog und gemeinsamer Zusammenarbeit im Wachsen begriffen zu sein« (15). Köster schwebt ein religiöses Erziehungsdenken vor, »welches sich nicht (mehr) ausschließlich christlich-konfessionell oder allein aus der eigenen Herkunftsgeschichte versteht, sondern sich im weitgehendsten [sic] Sinn mit der Religion in den Religionen befaßt.« Den Religionspädagogen ist »in allen Religionen

11 F. Köster, *Afrikanisches Christsein. Afrikanische Religiosität und christlicher Glaube*, Zürich/Einsiedeln/Köln 1977.

12 Vgl. P. Gerlitz, *Gott erwacht in Japan. Neue fernöstliche Religionen und ihre Botschaft vom Glück*, Freiburg 1977.

13 Über die Relevanz gerade dieser Religionstraditionen etwa für die Behindertenpädagogik vgl. K. Jokisch, *Der mögliche Beitrag der Kulturanthropologie zu einer Theorie heilpädagogischer Erziehung*, in: A. Bürli (Hg.), *Sonderpädagogische Theoriebildung – Vergleichende Sonderpädagogik*, Luzern 1977, 73–79. Vgl. weiter ders., *Einführung in die heilpädagogischen Fragestellungen*, in: K. Jokisch, J. Savelsberg und R. Brinker (Hg.), *Grundlagen zur Arbeit in der Werkstatt für Behinderte*, Grevenbroich 1987, 35–219.

die Zukunftsaufgabe gestellt, zur Überwindung der Differenzen und zur Annäherung auf der Basis eines gemeinsamen Menschseins in der einen Welt ihren Beitrag zu leisten, ohne daß die jeweils eigene Herkunftsgeschichte geleugnet und bis in viele Einzelfragen hineingehende fundamentale Verschiedenheiten übersehen werden« (15). (Noch) utopisches Fernziel ist im Sinne Fr. Heilers die aus der »Una Sancta Christianorum« hervorstachsende »Una Sancta Omnium Religionum« (305).

Kösters Untersuchung hat deutliche Stärken und Schwächen: Auf der Haben-Seite sind ganz eindeutig die religionswissenschaftlich gründlich gearbeiteten Abrisse über die religiösen Zentralgedanken der jeweiligen Religionstraditionen zu verbuchen. Teilweise enthalten sie direkt, meist jedoch nur implizit Aussagen über die jeweiligen Erziehungsvorstellungen. Damit ist bereits die Soll-Seite im Blick: In erster Linie bemüht sich der Verfasser, die *normativen* Erziehungsvorstellungen der Religionstraditionen herauszuarbeiten, wobei er der durchaus nicht unproblematischen Ansicht ist, daß diese aus den betreffenden »theologischen« Lehren deduziert werden können. Heilsziel und Erziehungsziel werden als annähernd deckungsgleich betrachtet. Diese Position erklärt den weitgehenden Verzicht des Verfassers auf die einschlägige, im übrigen keineswegs dünn gesäte pädagogische Literatur der Weltreligionen. Die Konzentration auf die Erziehungs»philosophien« führt außerdem dazu, die *faktische* Erziehungswirklichkeit – etwa den Schulalltag – nur am Rande zu streifen. Den nicht nur vom Umfang der Untersuchung, sondern wesentlich von der Quellenlage her geforderten Verzicht auf solche Fragestellungen wird man dem Verfasser keinesfalls anlasten dürfen. Gezielte Feldforschungen stehen weitgehend noch in den Anfängen.

Nachdem Köster in den strukturanalog aufgebauten drei ersten Kapiteln jeweils unter Ziffer 1 den »religiösen Grundgedanken« bzw. die »Lebensmitte« (G. Mensching) der betreffenden Religionstradition vorgestellt hat, widmet er sich unter Ziffer 2 dem »Ziel religiöser Erziehung«. Ziffer 3 beschreibt »Methoden und Wege religiöser Erziehung und Bildung«, während unter 4 »Offene Fragen« notiert werden.

Die bereits angedeutete Problematik von Kösters Ansatz soll exemplarisch an seinem Islamkapitel demonstriert werden. Sowohl »religiöser Grundgedanke« wie auch »Erziehungsziel« werden für den Islam einseitig angegeben. Nicht die Tatsache, daß sich Gott den arabischen Völkern geoffenbart hat, wird man als islamischen Grundgedanken betrachten dürfen, sondern viel eher die Tatsache, daß aufgrund der jedem Menschen von Geburt an mitgegebenen »schöpfungsgemäßen Urreligion« (din al-fitrah) alle Existenz auf den einen und einzigen, universalen Gott bezogen ist. »Hingabe und Unterwerfung unter Gottes unbedingten Willen und uneingeschränkte Allmacht« entsprechen schon deshalb nicht islamischer Grundeinstellung, weil der göttliche »Wille« bei weitem nicht die Bedeutung hat, die ihm vor allem christliche Religionspädagogen (bei denen man geradezu von einer »Willenstheologie« sprechen kann) atte-

stieren. Weder Orientalisten noch islamische Gelehrte heben diesen »Willen« hervor, der im übrigen nur eine von vielen Eigenschaften Gottes ist. Die religionspädagogische »Willenstheologie« korreliert bezeichnenderweise mit teilweise höchst einseitigen Schulbuchaussagen zur islamischen Prädestinationslehre.¹⁴ Mittelpunkt der islamischen Gotteslehre ist nicht, wie Köster meint, die »uneingeschränkte Allmacht«, sondern »tauhid« (»Einheit und Einzigkeit Gottes«). Dieser »Allah«, den übrigens auch arabische Christen so nennen, ist durch seine »rahma« charakterisiert, jene grundlose Barmherzigkeit, zu der sich Gott als einzige seiner Handlungen »verpflichtet« hat (Sure 6,12.54).

Die vom Verfasser in seiner Einleitung behauptete »methodische« Schwierigkeit, daß die Religionen angeblich »keine eindeutige Definition« (11) von religiöser Erziehung besäßen bzw. daß es »noch wenige, wenn überhaupt, religionspädagogische Überlegungen zum Thema religiöse Erziehung« (259) gäbe – was objektiv nicht stimmt –, dient als Legitimation dafür, auf einschlägige islamisch-pädagogische Abhandlungen zu verzichten und sich auf die religiösen Grundtexte zu konzentrieren.

Um islamische Erziehungsvorstellungen kennenzulernen, genügt es indessen nicht, nur klassische »Religions«texte zu betrachten. Der Islam hat sich kaum weniger als etwa das Christentum Gedanken über die (religiöse) Erziehung gemacht. Der renommierte arabische Erziehungswissenschaftler A.L. Tibawi präsentiert in seiner Abhandlung »Islamic Education« u.a. einen vorzüglichen Überblick über die Grundlagen im Koran sowie einen Abriß über die »educational theory« bedeutender islamischer Erziehungstheoretiker (etwa al-Jazi sowie der wohl bedeutendste islamische Gelehrte überhaupt: al-Ghazzali u.v.a.m.). Die einschlägige islamisch-pädagogische Literatur behandelt ausführlich: Schulformen (z.B. Koranschulen), Bildungsinhalte (so vor allem »Adab«: Charakterbildung, moralische Lebensführung), Lehrer- und Schülerrollen, Problem der Ko-Edukation, »Lern-Wege religiöser Erziehung«, methodischer Umgang mit dem Koran, Erziehungsmittel (Lohn, Strafe), organisatorische Fragen (Stundenplan, Ferien usw.).¹⁵ Im deutschsprachigen Raum ist darüber hinaus schon eine erhebliche Anzahl islamischer Selbstdarstellungen vorhanden (u.a. Kurzdarstellungen, Katechismen, Kinder- und Jugendliteratur, aber auch Gedanken über religiöse Erziehung). Im Zusammenhang mit der Entwicklung eines islamischen Curriculums für

14 Zum Gesamtkomplex Islam in deutschen Schulbüchern vgl. die in 6 Bänden vorgelegten Ergebnisse des Kölner Schulbuchanalyseprojekts in der Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung: Der Islam in deutschen Schulbüchern, hg. von A. Falaturi, Braunschweig 1986–1988.

15 Vgl. A.L. Tibawi, *Islamic Education*, London 1972; *Abu-l-hya*, Religionsunterricht an den öffentlichen Knabenschulen des Königreichs Saudi-Arabien (Schriften zur Islamkunde 1), Diss. Mainz 1981. Die Literatur über »islamische Erziehung« ist uferlos. Tibawi gibt wichtige bibliographische Hinweise. Vgl. neuerdings K. Cragg, *Islamic Teaching and the Muslim Teacher*, StMiss 37 (1988) 77–102.

die Grundschule in Nordrhein-Westfalen¹⁶ ist eine teilweise erregte Diskussion mit unterschiedlichen islamischen Gruppen geführt worden, die deren spezifische Vorstellungen von religiöser Erziehung transparent machten. Außerdem gibt es Literatur zum Themenbereich »Muslimische Kinder in der deutschen Schule«¹⁷, die nutzbringend hätte herangezogen werden können.

Ich breche hier ab. Was von der Behandlung des Islam gesagt wurde, gilt mutatis mutandis von Hinduismus und Buddhismus: einerseits vorzügliche, von empathischer Teilnahme geleitete Sachdarstellungen, andererseits Defizite bei den konkreten Fragen religiöser Erziehung. Dabei hätte doch die Möglichkeit bestanden, mancherlei religionspädagogische Vorurteile über andere Religionstraditionen zu korrigieren – etwa jenes, das sich unausgedrückt bei vielen, expressis verbis jedoch in dem ansonsten sehr instruktiven Aufsatz von D. Steinwede zum Thema »Erzählen« findet. Steinwede reklamiert unbekümmert »das Nacherzählen biblischer Texte in der christlichen Unterweisung als Sonderfall« in der Religionsgeschichte. Dabei übersieht er, daß dieses Verfahren keinesfalls »undenkbar gegenüber dem Koran« ist und auch in anderen religiösen Traditionen durchaus seinen angestammten Platz hat.¹⁸ Die Problematik des Erzählens greife ich hier nur beispielhaft heraus, um anzudeuten, daß eine tiefergehende Beschäftigung mit religiösen Erziehungsvorstellungen anderer Traditionen Einsichten zu Tage fördern hilft, die wiederum die christliche Unterweisung positiv beeinflussen können.¹⁹

Ich wünschte mir, daß Köster die Gelegenheit geboten würde, auf seinen grundlegenden Ausführungen aufbauend die einschlägigen religionspädagogischen Fragen in einer weiteren Darstellung zu thematisieren.

Dr. Udo Tworuschka ist Professor für Evangelische Theologie und ihre Didaktik an der Universität Köln und Direktor des Interdisziplinären Instituts für Religionsgeschichte (IIRG), Bad Münstereifel.

16 Religiöse Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens. 24 Unterrichtseinheiten für die Grundschule, Entwurf 1986.

17 A.-Th. Khoury, R. Irskens und W. Wanzura, Muslimische Kinder in der deutschen Schule, Altenberge 1981.

18 D. Steinwede, Biblisches Erzählen in der religiösen Unterweisung für Kinder, in: W. Sanders und K. Wegenast (Hg.), Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott, Stuttgart 1983, 58.

19 Vgl. jetzt M. und U. Tworuschka (Hg.), Vorlesebuch Fremde Religionen, Bd. I: Judentum, Islam; Bd. II: Buddhismus, Hinduismus, Lahr/Düsseldorf 1988, hierin bes. die Einleitung Bd. I, 4–22.

Rieuwert Wissink

Zum Religionsunterricht in England

W. Owen Cole (Ed.), Religion in the multi-faith school, Amersham 1983 (334 S.)

W. Owen Cole¹ ist Herausgeber dieses Werkes und Verfasser mehrerer Kapitel unter Mitwirkung von 21 anderen Autoren; sie gehören entweder der jeweils von ihnen besprochenen Religion an oder sind auf ihrem Gebiet besonders sachkundig.

0 Arbeitsmethode der Rezension

Den Anfang bildet ein Inhaltsverzeichnis; es folgen eine Skizze des englischen kulturellen Hintergrundes, sodann einige kritische Randbemerkungen, insbesondere zu religionswissenschaftlichen und pädagogischen Voraussetzungen.

1 Inhalt

Das Werk besteht aus fünf Teilen:

Der *erste Teil* skizziert kurz den tatsächlichen Verlauf der Kindererziehung in den verschiedenen Religionen, vom Standpunkt der jeweiligen Herkunft der Verfasser aus gesehen. Behandelt wird die religiöse Erziehung im Hinduismus, in Judentum und Islam, bei Sikhs, Westindern und Buddhisten; darüber hinaus finden Sitte und Brauchtum in Glaube und Festfeier der genannten Religionen Berücksichtigung.

Der *zweite Teil* befaßt sich mit den verschiedenen Aspekten dessen, was man in England »Religious Education« in den Schulen« nennt. Themen, Methoden und Quellen der Unterweisung in Hinduismus, Judentum, Buddhismus, Christentum, Islam und Sikhismus werden dargeboten. Durchweg nähern sich die Verfasser der Problematik unter dem Gesichtspunkt von Beziehung und Dialog des Christentums mit den anderen Religionen.

Der *dritte Teil* behandelt besonders die englische Vorstellung von »School Worship and Assembly«, die Möglichkeiten gemeinsamen Feierns und dergleichen, aber auch die Problematik, die solches Tun impliziert.

¹ Owen Cole ist ein bekannter Autor zu religiösen Themen; vgl. u.a.: World religions. A handbook for teachers, London 1982; Six religions in the twentieth century, Leckhampton 1984.

Der *vierte Teil* bietet eine breite Übersicht über das Quellenmaterial zu den besprochenen Religionen – Bücher von Afrikanern, Indern, Westindern, Afrokaribiern in englischer Sprache über die verschiedensten, Religion, Kultur und Erziehung betreffenden Themen.

Der *fünfte Teil* enthält auf 80 Seiten Geschichten aus den verschiedenen Kulturen für Kinder unterschiedlichen Alters: Erzählungen von Hindus und Sikhs, Moslems und schwarzen »Helden«. Den Abschluß dieses Buches bilden zwei Anhänge:

- a) Anweisung für Lehrer und Schüler, wie und auf welche Weise sie am besten ihre Anfragen an offizielle Stellen in Sachen Information über Religion(en) richten können;
- b) vollständige Übersicht über alle multikulturellen Zentren im Vereinigten Königreich.

2 Hintergrund

Ein Buch wie dieses ist typisch für die englische Erziehungskultur. In den von der Regierung getragenen englischen Schulen (»in the maintained schools«) ist Religionsunterricht (»Religious Education«) gesetzliches Pflichtfach. Der Inhalt der »Religious Education« (Lehrplan) wird durch die »local education authorities« festgesetzt, die die verschiedenen geistigen Strömungen einer Stadt oder eines Bezirks repräsentieren. Unter diesen spielt die »Church of England« die führende Rolle. Die genannten Lehrpläne werden in sog. »agreed syllabuses« zusammengefaßt, gemeinsam vereinbarten Curricula.² Im allgemeinen gilt in England seit den siebziger Jahren im Lichte einer »multi-faith society« für die »maintained schools« die Übereinkunft, daß der Inhalt der »Religious Education« in Schulen sich deutlich von der »Christian nurture« in Familie und Kirchengemeinde zu unterscheiden hat. Inhalt *dieser* »nurture« ist der christliche Glaube; ihr Ziel ist die Vertiefung des Glaubens im Geist einer kritischen Offenheit (»spirit of openness«).³ Sie verknüpft moderne christliche Bildung mit der heutigen säkularen Bildung (»secular education«) der Schulen. Die religiöse Bildung (»Religious Education«) versuchte anfänglich noch eine Art neokonfessioneller Annäherung an den christlichen Glauben; doch bald schon stand die »Religion als solche« (»implicit religion«) im Mittelpunkt mit ihrer vollen Betonung einer Interiorisierung; dazu trat dann die »Religionslehre« (»learning about religions«).⁴ Das Buch von Owen Cole ist in dieser letzteren Kategorie angesiedelt. Das pädagogische Klima dieses Typs von Religionsunterricht ist das des

2 Dies ist bis heute der Fall; vgl. die Reaktionen auf die Education Reform Act 1988, in: British Journal of Religious Education, Spring 1989.

3 The British Council of Churches, The Child in the Church, London 1979, 6; ferner: The British Council of Churches, Understanding christian nurture, London 1981.

4 Schools Council Working Paper 36: Religious Education in secondary schools, London 1971, 31–42; ferner: Discovering an approach. Religious Education in primary schools (Schools Council Publication), London 1977.

Pädagogischen Instituts der Universität von London mit seinen Erziehungswissenschaftlern Richard Peters, Paul Hirst und Robert Dearden. Man darf etwa sagen: Die Autonomie des Kindes als des lernenden Subjekts steht im Mittelpunkt; dem Wissen wird großes Gewicht beigemessen, und die Kenntnis über Religionen gilt als *eins* unter allen anderen Wissensgebieten im Rahmen des gesamten Schulcurriculums.⁵ Die »secular education« führt die Kinder in die verschiedenen Wissensgebiete ein, zu denen u.a. eben auch »Religion« gehört. Gesellschaftliche Voraussetzung solchen Unterrichtsgeschehens und -konzepts sind Existenz und Funktionstüchtigkeit der modernen westlichen Demokratie, in der Autonomie und Menschenrechte respektiert werden; im besonderen also: eine liberale Gesellschaft mit einer liberalen Erziehung.

Vor diesem Hintergrund versteht sich das Buch von Owen Cole. Er erhebt den Anspruch, diese Art von Erziehung sei universell anwendbar (81). Es geht ihm ja um das Studium von »Religion« (»to study religion«) mit dem Ziel, »to understand its place and function as an aspect of human activity and its importance in life« (81). Es geht ihm nicht um Glauben, sondern um Wissen, »respect for religion as a realm of meaning, worthy of serious study« (82). Grundlegende Begriffe sind: »fair mindness«, die Bereitschaft, offen zu beobachten (82), und Toleranz gegenüber Andersgläubigen (99). Es findet sich der Hinweis, daß diese »Religious Education« keineswegs zur Unterhöhlung, sondern zur Bereicherung des eigenen Glaubenslebens führe (100f).

In diesem Rahmen – »Glaubensbereicherung« – steht dann der Dialog mit der Religionswissenschaft (162–164). In Übereinstimmung mit den Einteilungen von Ninian Smart⁶ sind im Religionsunterricht sechs Dimensionen zu unterscheiden: die mythologische, rituelle, soziale, lehrmäßige, ethische und erfahrungsgemäße. Dabei seien die ersten drei dieser sechs Dimensionen für jüngere, die letzten drei indes für ältere Kinder geeignet (83–86). Englische Vorliebe für »comparative religion« und Religionsphänomenologie kommt in dieser Sicht von Smart und in ihrer Nachfolge bei Cole voll zum Tragen.

3 Kritische Anmerkungen

Für den Praktiker besteht das Verdienst eines solchen Buches darin, daß er mit ihm vor allem über einen Schatz von Hinweisen auf Behörden und Literatur verfügt, mit dessen Hilfe er sich Daten, Einzelheiten, also einfach Informationen über Religionen verschaffen kann. Das Buch ist ein nützlicher Begleiter. Der Schüler kann auf diesem Wege alle möglichen

5 P.H. Hirst, Liberal education and the nature of knowledge, in: R.D. Archambault (Ed.), Philosophical analysis and education, London 1965; R.S. Peters, The logic of education, London 1970; R.F. Dearden, Education as a progress of growth, in: R.S. Peters (Hg.), Education and the development of reason, London 1977.

6 N. Smart, The religious experience of mankind, Collins/Fontana 1971; Secular Education and the logic of religion, London 1968.

ganz modernen Informationen über andere Religionen und Kulturen abrufen, die in den gängigen Handbüchern in der Regel nicht so leicht aufzufinden sind. Mit anderen Worten: Der praktische Nutzen ist groß. Bedenken gegen dieses Werk ergeben sich mehr in prinzipieller Hinsicht und betreffen die wissenschaftlichen Voraussetzungen religionswissenschaftlicher und pädagogischer Art. Wenn man mit R.W. Tyler⁷ davon ausgeht, daß einer der ein Curriculum bestimmenden Faktoren in der Wissenschaft liegt, an der ein bestimmtes Fach sich orientiert, dann wird am allerwenigsten deutlich, ob Cole diesem Grundprinzip genügend Rechnung trägt. Er geht ohne Argumentation und ohne jede Verarbeitung von Kritiken⁸ vereinfachend von den allzu bekannten »Dimensionen« von Religion (Ninian Smart) aus. Dadurch erweckt er den Eindruck, als übernehme er in äußerst naiver Weise Einzelheiten aus der englischen Religionsphänomenologie und der »comparative religion«. Zumindest aber hat es den Anschein, als seien Religionen durch einfache Rubrizierung und Thematisierung miteinander vergleichbar, ohne daß man klar und deutlich den historisch-religiösen Kontext eines jeden religiösen Faktums mit in Erwägung zieht. Es gibt eine umfangreiche religionswissenschaftliche Literatur, die eine solche Methodik geradezu an den Pranger stellt.⁹

Cole's Arbeitsweise gibt uns allerdings noch etwas zu bedenken, bei dem es ebenfalls um das religionswissenschaftliche Gebiet geht.¹⁰ Er gibt den »natives« (»Eingeborenen«) aus den verschiedenen Kulturen selbst das Wort; er macht sie zu Mitautoren, vor allem in Kap. 1, das die Glaubenserziehung in den verschiedenen Religionen zur Sprache bringt; ferner in Kap. 5 mit seiner Sammlung von Erzählungen aus den verschiedenen Kulturen. Das Lokalkolorit, das man in Handreichungen für den Religionsunterricht so oft schmerzlich vermissen muß, ist gut herausgearbeitet – ein für die Praxis wichtiger Pluspunkt.

Eine Untersuchung aus Groningen stellt zum Beispiel fest, welche parteiische und vorurteilsgeladene Behandlung fremde Religionen oft erfahren.¹¹ Das läßt sich nun wirklich leicht umgehen, indem man einfach den

7 R.W. Tyler, *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago 1971.

8 Vgl. J. Sealy, *Religious education. Philosophical perspectives*, London 1985 (passim).

9 Vgl. Th.P. van Baaren / L. Leertouwer, *Doolhof der goden*, Groningen 1980; s. u.a. 5–9; dort wird der bekannte verstehende Charakter der Phänomenologie an die Stelle der erklärenden Funktion der Religionswissenschaft gesetzt. Vgl. auch die Artikel von H.J.W. Drijvers und L. Leertouwer in: Th.F. van Baaren / H.J.W. Drijvers (Ed.), *Religion, culture and methodology*, Den Haag 1973, die die historische und kulturelle Beachtung des Kontextes religiöser Phänomene und das Einbringen der Sozialwissenschaften und der kulturellen Anthropologie besonders würdigen.

10 Religionswissenschaft wird hier in einem weiteren Rahmen aufgefaßt im Sinn einer »science of religion«, die u.a. auch Religionsgeschichte, Religionssoziologie, Religionspsychologie und kulturelle Anthropologie umfaßt.

11 J.D. Imelman / W.A.J. Meijer / P. van der Ploeg / R.H. Wissink, *Tussen leuren en leren*, Kampen 1986. In dieser Untersuchung von elf Methoden des Religionsunterrichts wird u.a. gezeigt, daß zehn der elf Darstellungen voreingenommen und gefärbt über nicht-christliche Religionen sprechen.

»natives« selbst das Wort erteilt. Andererseits droht indes wieder die Gefahr, daß eine Religion diesmal von Vorurteilen und Parteilichkeit eines ihrer Anhänger beleuchtet wird; eine schiefe Darstellung »pro domo« ist die Folge. Mit anderen Worten: Man vermißt das kritische, distanzierte, unparteiische Urteil der Wissenschaft, an dem man sich orientieren kann und soll. Das entscheidende Moment der *erklärenden* Funktion, die für die Religionswissenschaft von wesentlicher Bedeutung ist, fehlt dieser Methode. Wenngleich man abendländischer wissenschaftlicher Arbeit oftmals den Vorwurf einer gewissen kulturellen Voreingenommenheit nicht ersparen kann, der ja auch ein gewisser Eurozentrismus vielfach nicht fremd ist – so bleibt indessen doch das Streben nach derjenigen wissenschaftlichen Norm von eminenter Bedeutung, die Sachkenntnis und Unparteilichkeit auf ihre Fahnen geschrieben hat.¹²

Einige Beispiele sollen das deutlich machen: Wenn Gläubige die kindliche Glaubenserziehung in ihren je eigenen Religionen skizzieren, wie das in Kap. 1 geschieht, kommt ein Bild zum Vorschein, in dem Realität und Ideal klar miteinander verwoben sind. Daraus folgt, daß der tatsächliche Sachverhalt, d.h. die ganze Bandbreite vom indifferenten zum aktiv-engagierten Verhalten, das ja jede Religion konkret kennzeichnet, *nicht* ans Tageslicht kommen kann. Im Blick auf die heiligen Schriften der Religionen ist es ein himmelweiter Unterschied, ob man naiv und idealtypisch ein gutes, rechtgläubiges Verhalten im Umgang mit jenen Büchern an den Tag legt oder ob man gewissenhaft nachvollziehbare Praktiken empirisch aufzeigt und die Kinder in historisch-kritischer Weise auch in den tatsächlichen Entstehungsprozeß eines Buches einführt. Ein Buch wie das von Cole droht häufig in einem vorwissenschaftlichen Denken über Religion steckenzubleiben. Doch damit ist letztlich keinem Kind in einer modernen Welt wirklich gedient.

Im Blick auf den Religionsunterricht ist es wohl eine offene Frage, ob es nicht klug wäre, neben einer Orientierung an der Religionswissenschaft, die per definitionem ja nicht auf die Frage nach der Wahrheit eingehen kann und will, auch die Religionsphilosophie als Orientierungswissenschaft zu wählen, um durch rationale Argumentation die Fragen nach Wahrheit und Werten auf den Tisch zu legen.¹³ Pädagogisch wäre es sehr wichtig, Schüler auf diese Weise rein verstandesmäßig erkennen zu lehren, weswegen religiöse Erscheinungen oder Phänomene von so großer Bedeutung sind. Bei Cole droht deutlich eine Gefahr: Sein Ruf nach Tole-

12 Vgl. J. Waardenburg, *Islam, norm, ideaal en werkelijkheid*, Weesp 1984; vor allem die ausführliche Einleitung macht deutlich, wie die Islamforschung oftmals eurozentrischen und abendländischen Vorurteilen erliegt, andererseits jedoch auch, wozu besonders die Moslems neigen, Norm, Ideal und Wirklichkeit in ihren Darstellungen miteinander zu vermengen und Schönfärberei zu treiben. Waardenburg äußert demgegenüber, daß die Unparteilichkeit der Wissenschaft ein erstrebenswertes Gut ist. Sie ist u.a. dadurch zu erreichen, daß man sich vor allem an den Quellen und den empirischen Erfahrungen ausrichtet.

13 Ich selbst habe mich in einem Artikel dafür eingesetzt: *Godsdienstonderwijs op andere koers*, *Verbum* 50 (1983) 222–233.

ranz und »fairness« bringt faktisch mit sich, daß jedes wahrhaft »kritische« Urteil sozusagen unmöglich wird (z.B. über religiöse Wahnvorstellungen, alle möglichen Formen des »Aberglaubens«, über zahllose moralische Entscheidungen in den Religionen, etwa im Blick auf die Stellung der Frau, die Unterdrückung von Heterodoxen, Irrlehrern usw.).

Im Blick auf die pädagogischen Voraussetzungen beschränke ich mich auf drei kritische Bemerkungen.

Die *erste* ist curricularer Art. Englische Methoden, die, wie auch dieses Buch, sich des Schemas der »sechs Dimensionen« von Religion (Ninian Smart) bedienen, gehen oft aus Gründen der Bequemlichkeit davon aus, die mythologische, die rituelle und die soziale Dimension eigne sich für Kinder im Alter von 5–13 Jahren am besten (Cole: »these three areas are the ones most attractive to young children« [83]). Wenn es schon dahingestellt bleiben muß, ob es überhaupt pädagogisch wünschenswert ist, Kinder unter 12 Jahren mit fremden Religionen zu konfrontieren, so ist doch die Frage, ob der sog. »konkrete Charakter dieser Dimensionen« – man kann diese ja bloß erzählen und also die Kinder informieren, so behauptet man einfach – wirklich so »konkret« ist, wie es den Anschein hat. Das »Äußere« in einer Religion bezweckt ja immer auch etwas »Inneres«, etwas, worauf es ankommt, eben die Sache selbst. Es geht z.B. in der Taufe nicht nur um die Handlung als äußeres *Zeichen*, wie wichtig dieses auch sein mag; es geht vielmehr um die bezeichnende und bezeichnete *Sache*, das Untergetauchtwerden in Christi Tod und die Auferstehung mit Ihm. Dies läßt sich nur verstehen, wenn man über die nötige Reflexionsfähigkeit verfügt. Verliert man diese lerntheoretische Einsicht aus dem Auge, dann ist die Folge, daß man sich fortwährend von Simplifikationen bedrängt fühlen wird. Entscheidet man sich dafür, an Kinder unter 12 Jahren dennoch diese »Dimensionen von Religion« (Smart) heranzutragen, dann ist es doch zumindest nötig, in einer Art spiralförmigem Lehrplan den gleichen Lernstoff später – und damit auf einer höheren Stufe des Lernvermögens – noch einmal zu wiederholen. Cole unterläßt es leider, auf solche didaktische Notwendigkeit hinzuweisen. Man kann ihm den Vorwurf nicht ersparen, in pädagogischer Hinsicht eine gewisse Naivität nicht überwunden zu haben.

Die *zweite* kritische pädagogische Bemerkung betrifft die Zielsetzungen des Religionsunterrichts, wie sie Cole anstrebt. Letztendlich gehören diese in den Bereich »Begreifen und Tolerieren alles ›Fremdartigen, Fremdgeborenen««. Sprechen hier nicht Tendenzen mit, die eigentlich gar nicht in den Bereich der Pädagogik fallen? Wir wollen uns doch nicht einbilden, daß wir auf diese Weise – in einer hübschen abendländischen »Toleranz« – den Fallgruben von Manipulation und Indoktrination entgehen könnten! Gerade in einer pluralistischen Gesellschaft ist heute eine alerte und entgegenkommende Reaktion auf solche außerpädagogischen Ziele an der Tagesordnung und geradezu das »Gebot der Stunde«. ¹⁴

14 J.D. Imelman, *Inleiding in de pedagogiek*, Groningen 1982 (passim).

Wie sehr ich persönlich auch – mit Cole – die Rettung und Erhaltung der liberalen westlichen Demokratie hochschätze, so ist es doch sehr problematisch, die Integration von Minderheitsgruppen in die englische Kultur – »the British way of life« – auf dem Umweg über »Tugenden« wie »fairness« und Toleranz zu Lernzielen des Religionsunterrichts schlechthin hochzukatapultieren und hochzustilisieren, was Cole uns nun in der Tat in seinem ganzen Werk einreden will. Es ist ja möglich, daß ein wissenschaftlich verantworteter Religionsunterricht in dem oben von mir beschriebenen Sinn die (kulturellen und religiösen) Gegensätze von Bevölkerungsgruppen darzulegen imstande ist. Gerade eine angemessene und vernünftige Diskussion über Werte und Wahrheit ist in einer westlichen Gesellschaft unvermeidlich. Position zu beziehen aufgrund von Argumenten – das könnte ein pädagogisches Ziel sein, das vortrefflich zur Londoner Denkrichtung paßt. Die Bestimmung der Toleranzgrenzen ist dann aber eher das Gebot der Stunde als ein immerwährender Austausch halbgarer Freundlichkeiten (man denke etwa an die unmenschlichen Folgen, die iranische Systeme religiösen Handelns oft mit sich bringen).

Die *dritte* kritische pädagogische Bemerkung stützt sich auf die neueste Veröffentlichung von Michael Grimmitt.¹⁵ Im Gegensatz zur Londoner pädagogischen Schule ergänzt Grimmitt den Gedanken vom sog. objektiven Wissen – über die Feststellung, Realität sei sozial konstruiert – durch den Gedanken vom interpersönlichen und intrapersönlichen Wissen subjektiver Art. Dies führt bei Grimmitt dazu, daß einerseits die objektive Information über religiöse Themen aus dem Bereich der Weltreligionen im Geist von Cole's Buch im religiösen Curriculum gewährleistet bleibt, andererseits aber die Frage nach Selbsterkenntnis und persönlicher Erfahrung im Blick auf »faith« (bei Grimmitt eine anthropologische Kategorie) und religiöse Erfahrungen von konstituierender Kraft und Bedeutung für das Curriculum sind. Beide Aspekte läßt Grimmitt in den praktischen Auswirkungen stets aufs neue in guter Weise aufeinander bezogen sein. Durch diese Verfahrensweise kommt der entscheidende Faktor jedes Curriculums, nämlich *das Kind selbst* mit all seinen geistigen Kräften von Kopf und Herz, besser zu seinem Recht als durch die doch wohl viel zu sehr rationalen Modelle der Londoner Schule, denen sich Cole anschließt. Bei diesem Autor droht fortwährend die Gefahr, daß das Kind durch das ganze Curriculum hindurch unter einer unermeßlichen Ablenkung – hervorgerufen durch unendlich viele Oberflächlichkeiten und Nebensächlichkeiten – begraben wird, die zum großen Teil durch »natives« eingefärbt sind, ohne sich zuvor einem wissenschaftlichen Maßstab stellen und sich dabei und daran bewähren zu müssen.

Alle diese kritischen Bemerkungen können jedoch das große Verdienst

15 M. Grimmitt, *Religious education and human development*, Great-Wakering 1987. Zur Gesamtthematik vgl. auch *ders.*, Die gegenwärtigen Probleme der religiösen Erziehung in England, in: JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 191–202.

von Cole's Buch nicht zunichte machen. Er ist ein vortrefflicher Sammler religiöser Phänomene.

Drs. *Rieuwert Wissink* ist Dozent für Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Staatlichen Universität Groningen, Niederlande.

Der Beitrag wurde von Dr. *Wolfgang Bunte* aus dem Niederländischen übersetzt.

Dokumentation

Bibliographische Grundsätze

1. Mit der nachstehenden Bibliographie wird versucht, in Fortsetzung der Bibliographien 1983 bis 1986 in IRP 1 bis 4 das religionspädagogische Schrifttum des Jahres 1987 aus dem deutschsprachigen Raum zu erfassen und methodisch-theoretischen und systematischen Gesichtspunkten zu ordnen.
2. Religionspädagogisches Unterrichtsmaterial wurde von der Bibliographierung ausgeschlossen; über Sachverhaltskataloge 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-theoretisch zu entfalten, wie also grundsätzlicher Natur sind (vgl. Systematik 2.5).
4. Von der Bibliographierung ausgeschlossen sind auch Rezensionen, sofern sie nicht den Charakter von Buchbesprechungen, Literatur- und Buchhinweisberichten haben (vgl. Systematik 7).
5. Die Zuordnung der einzelnen Titel zur Systematik ist nicht immer eindeutig vorzunehmen; sie erfolgt in der verantwortlichen Einschätzung des Bearbeiters nach Einsicht in die Publikation, wobei dies möglich war. Auf Doppelaufzeichnungen wurde aus Raumgründen verzichtet. Maßgeblich ist immer der fremde Gesichtspunkt einer Rubrik. Beispiel: Wer nach Beiträgen zum Alternationsverständnis sucht, findet die einschlägigen konzeptionellen Titel unter 2.2.6, je nach aber auch 2.1. oder 3.2.3 (Religionen und Caricaturen von Jesus) oder unter anderen Rubriken festzulegen.
6. Bei den Abkürzungen der Zeitschriften, Wörterbücher und Periodika wurde so verfahren, daß das Abkürzungsverzeichnis der Theologischen Realenzyklopädie (TRE) von 1976 zuerst in Betracht gezogen 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 folgenden Schre-

Religionspädagogische Bibliographie 1987 für den deutschen Sprachraum

Bibliographische Grundsätze

1. Mit der nachstehenden Bibliographie wird versucht, in Fortsetzung der Bibliographien 1983 bis 1986 in JRP 1 bis 4 das religionspädagogische Schrifttum des Jahres 1987 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.

Eine freundliche Bitte an die Benutzer der Bibliographie: In der Erfassung der Titel wurde Vollständigkeit angestrebt, sicher aber nicht erreicht. Für Hinweise auf Beiträge in schwer erreichbaren Publikationen oder auf Arbeiten, die in kleineren Verlagen erschienen sind, wären wir dankbar. Zusendungen von Sonderdrucken werden erbeten an: Prof. Dr. Folkert Rickers, Fachbereich 1. Fach: Evangelische Theologie der Universität-Gesamthochschule Duisburg, Lotharstr. 65, 4100 Duisburg.

Abkürzungsverzeichnis

- aej.SB aej (Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West e.V.) – Studienbände. Beiträge zur evangelischen Jugendarbeit, Stuttgart Bd. 1, 1980ff
- aej.ST aej (Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West e.V.) – Studententext, Stuttgart Bd. 1, 1980ff
- AevRU.A Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien. Aktuelle Information (Blaue Folge), Erlangen 1/1979ff
- AevRU.G Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien. Gelbe Folge, Erlangen 1/1969ff
- AevRU(H) Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien, Hannover 1/1958ff
- AevRU.T Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien. Themenfolge (Grüne Folge), Erlangen 1/1970ff
- apropos apropos ... Bulletin für die evangelische Erwachsenenbildung in der Schweiz (AGEB), Zürich 1987 – < EvEB
- 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
- Bildung Bildung. Informationsdienst der Arbeitsstelle für Bildungsfragen und Organ der Konferenz Katholischer Schulen und Erziehungsinstitutionen der Schweiz, Luzern 1 (1973) –
- 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) –
- BuE Bildung und Erziehung (< Schule und Erziehung; Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik; Pharus; Die Katholische Privatschule), Düsseldorf 1934–1938.
- 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.B Cibedo. Beiträge zum Gespräch zwischen Christen und Muslimen (< Cibedo.D und Cibedo.T), Frankfurt a.M. 1 (1987) –
- CIBEDO.D CIBEDO (Christlich-Islamische Begegnung – Dokumentationsleitstelle) – Dokumentation, Köln (ab 10/1981: Frankfurt a.M.) 1/1978 – 29/1986
- CIBEDO.T CIBEDO (Christlich-Islamische Begegnung – Dokumentationsleitstelle) – Texte, Köln (ab 12/1981: Frankfurt a.M.) 1/1980 – 42/1986
- 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. Theorien, Impulse, Erfahrungen, Stuttgart 1 (1975) –
- Disk. Diskussionen. Zeitschrift für Akademiarbeit und Erwachsenenbildung, Karlsruhe 1/1969ff
- Eh Erziehen heute. Mitteilungen der Gemeinschaft Evangelischer Erzieher e.V. (Rheinland/Saar/Westfalen), Sachsenheim-Hohenhaslach 1 (1951) –
- EHS.R Europäische Hochschulschriften. Reihe 33. Religionspädagogik, Frankfurt a.M./Bern/New York Bd. 1, 1976ff
- ejj evangelische jugendinformation, Stuttgart 1 (1951) –
- EiTh 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 1967–1986 (> apropos)
- 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, 1921ff
- 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) - 16 (1987); (ab 1988 Regionalbeilage in ErWB)
- 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 Laudauer 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
- PBI Pastoralblätter. Praktikum für Prediger und Seelsorger, Stuttgart u.a. 13 (1871) - 88 (1945); 89 (1949) -
- PBI(K) Pastoralblatt für die Diözesen Aachen, Berlin, Essen, Köln, Osnabrück, Köln 1 (1949) -
- PIGEE Presse- und Informationsdienst des Gesamtverbands Evangelischer 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, ²1972
- PTH 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)
- rh.izru religion heute. informationen zum religionsunterricht (< izru), Hannover (ab 1972 Hannover/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 (> Rh)
- 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
- RpBI Religionspädagogische Blätter, Speyer 1972-1980
- Rph Religionspädagogik heute, Frankfurt a.M. (ab 1980 Aachen) Bd. 1, 1979ff
- RpH Religionspädagogische Hefte (< RpBI), Speyer 1981 -

- RpPe Religionspädagogische Perspektiven, Essen Bd. 1, 1984ff
- RpP(L) Religionspädagogische Praxis. Handreichungen für elementare Religionspädagogik, Landshut 1 (1977) -
- RpP(S/M) Religionspädagogische Praxis, Stuttgart/München Bd. 1, 1971 - Bd. 20, 1977 (Bd. 20, ²1981)
- ru ru. Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts, München 1 (1971) -
- RUh Religionsunterricht heute. Informationen des Dezernats Schulen und Hochschulen des Bischöflichen Ordinariats Mainz, Mainz 1973 -
- ru int ru intern. Korrespondenz für evangelische Religionslehrer in Westfalen und Lippe, Bielefeld 1 (1972) -
- SchH Schönberger Hefte, Frankfurt a.M. 1 (1971) -
- SchK Schulkorrespondenz, Bonn 1 (1954) -
- SchR Schulfach Religion, Wien 1 (1982) -
- SInf Schulinformationen, Aachen 1973 -
- 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 Religionspädagogik
- 2 Systematische Religionspädagogik II (Didaktik und Methodik)
 - 2.1 Grundlagendiskussion
 - 2.2 Schule
 - 2.2.1 Primarstufe
 - 2.2.2 Sekundarstufe I
 - 2.2.3 Sekundarstufe II (Gymnasium)
 - 2.2.4 Sekundarstufe II (berufsbildendes Schulwesen)
 - 2.2.5 Sonderschule, Sonderpädagogik
 - 2.2.6 Alternativunterricht
 - 2.2.7 Islamischer Religionsunterricht in deutschsprachigen Schulen
 - 2.3 Kirchen
 - 2.3.1 Gemeindepädagogik
 - 2.3.2 Religiöse Elementarerziehung
 - 2.3.3 Kirchlicher Unterricht
 - 2.3.4 Jugend- und Schülerarbeit
 - 2.3.5 Erwachsenenbildung
 - 2.4 Methoden und Medien, Arbeits- und Sozialformen, Unterrichtsplanung
 - 2.5 Systematische Erschließung von Themen für die unterrichtliche Praxis
 - 2.6 Konfessionsschulen / christliche Schulen
- 3 Historische Religionspädagogik (bis 1945)
 - 3.1 Quellen
 - 3.2 Monographien
 - 3.3 Aufsätze
- 4 Empirische Religionspädagogik
 - 4.1 Untersuchungen
 - 4.2 Erfahrungsberichte und Situationsanalysen
 - 4.2.1 Gemeindepädagogik
 - 4.2.2 Religiöse Elementarerziehung
 - 4.2.3 Schulischer Religionsunterricht
 - 4.2.4 Kirchlicher Unterricht

- 4.2.5 Jugend- und Schülerarbeit, Jugend und Kirche/Religion
- 4.2.6 Erwachsenenbildung
- 4.2.7 Religiöse/christliche Erziehung (allgemein)
- 4.3 Analysen von didaktischen Materialien (Religionsbücher, Unterrichtsmodelle etc.)
- 4.4 Analysen von audiovisuellen Medien
- 4.5 Religion/Religionsunterricht und Schule, 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 Personalialia

- 10 Varia

0 Sammelchriften, Handbücher, Lexika

Adam, Gottfried und Rainer Lachmann (Hg.): Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen 1987 (= *Adam/Lachmann* 1987).

Bäumler, Christof und Norbert Mette (Hg.): Gemeindepraxis in Grundbegriffen. Ökumenische Orientierung und Perspektiven, Düsseldorf/München 1987.

Böcker, Werner, Hans-Günter Heimbrock und Engelbert Kerkhoff (Hg.): Handbuch religiöser Erziehung (2 Bände), Düsseldorf 1987 (HbRE).

Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.): Die Denkschriften der Evangelischen Kirche in Deutschland IV/1: Bildung und Erziehung, Gütersloh 1987 (= *Evangelische Kirche* 1987).

Federlin, Wilhelm-Ludwig und Edmund Weber (Hg.): Unterwegs für die Volkskirche. Festschrift für Dieter Stoodt zum 60. Geburtstag, Frankfurt a.M. 1987 (= *Federlin/Weber* 1987).

Feifel, Erich und Walter Kaspar (Hg.): Tradierungskrise des Glaubens, München 1987 (= *Feifel/Kaspar* 1987).

Goßmann, Elsbe und Hans Bernhard Kaufmann (Hg.): Forum Gemeindepädagogik. Eine Zwischenbilanz, Münster 1987 (= *Goßmann/Kaufmann* 1987).

Goßmann, Klaus: Glaube im Dialog. 30 Jahre religionspädagogische Reform. Hans Bernhard Kaufmann zum 60. Geburtstag, Gütersloh 1987 (= *Goßmann* 1987).

Goßmann, Klaus (Hg.): Ökumenisches Lernen im Religionsunterricht, Münster 1987 (= *Goßmann* 1987a).

Gräßle, Erwin und Rainer Mayer (Hg.): Berufspädagogik und Religionspädagogik im Dialog. Beiträge zu aktuellen Fragen der beruflichen Bildung, Düsseldorf/Stuttgart 1987 (= *Gräßle/Mayer* 1987).

Grözing, Albrecht und Henning Luther (Hg.): Religion und Biographie. Perspektiven zur gelebten Religion (Festgabe für Gert Otto zum 60. Geburtstag), München 1987 (= *Grözing/Luther* 1987).

Hanusch, Rolf und Godwin Lämmermann (Hg.): Jugend in der Kirche zur Sprache bringen. Anstöße zur Theorie und Praxis kirchlicher Jugendarbeit (Festschrift für Christof Bäumler zum 60. Geburtstag), München 1987 (= *Hanusch/Lämmermann* 1987).

Heinemeyer, Karl (Hg.): Theologische und religionspädagogische Beiträge. Theorie und Praxis. Festschrift für Günther Klages zum 65. Geburtstag (Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Studien. Texte. Entwürfe 26), Hildesheim/Zürich/New York 1987 (= *Heinemeyer* 1987).

Hertle, Valentin, Margot Saller und Ralph Sauer (Hg.): Spuren entdecken. Zum Umgang mit Symbolen, München 1987 (= *Hertle u.a.* 1987).

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung [Soest] (Hg.): Rahmenbedingungen und Materialien zur religiösen Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens, Berlin 1987 (= *Landesinstitut* 1987).

Mokrosch, Reinhold (Hg.): Christliche Werterziehung angesichts des Wertwandels. Symposium des Fachgebietes Evangelische Theologie (Schriftenreihe des Fachbereichs 3), Osnabrück 1987 (= *Mokrosch* 1987).

Nacke, Bernhard (Hg.): Dimensionen der Glaubensvermittlung in Gemeinde, Erwachsenenbildung, Schule und Familie, München 1987 (= *Nacke* 1987).

Nembach, Ulrich (Hg.): Jugend und Religion in Europa (Forschungen zur Praktischen Theologie 2), Frankfurt a.M. 1987 (= *Nembach* 1987).

Paul, Eugen und Alex Stock (Hg.): Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik. Festschrift für Günter Stachel, Mainz 1987 (= *Paul/Stock* 1987).

Rauscher, Anton (Hg.): Katholizismus, Bildung und Wissenschaft im 19. und 20. Jahrhundert (Beiträge zur Katholizismusforschung. Reihe B. Abhandlungen 24), Paderborn 1987 (= *Rauscher* 1987).

Reimer, Hans H. (Hg.): Religionspädagogik und kirchliches Amt. Entwicklungen. Positionen. Beispiele, Breklum 1987 (= *Reimer* 1987).

- Sänger, Dieter* (Hg.): Theologie. Kirche. Religionspädagogik. Festgabe für Hans Grot-haus zum 60. Geburtstag, Flensburg 1987 (= *Sänger* 1987).
- Schultze, Herbert* (Hg.): Erkundungen mit der Bibel. Beiträge zu religionspädagogischer Theorie und Praxis, Münster 1987 (= *Schultze* 1987).
- Schulz, Ehrenfried* (Hg.): Den Menschen nachgehen. Offene Seelsorge als Diakonie in der Gesellschaft. Hans Schilling zum 60. Geburtstag, St. Ottilien 1987 (= *Schulz* 1987).
- Weymann, Volker*: Im Gespräch mit der Bibel. Beiträge aus der Erwachsenenbildung. Paul Frehner zum 75. Geburtstag, Zürich 1987 (= *Weymann* 1987).

1 Systematische Religionspädagogik I (allgemein)

1.1 Gesamtdarstellungen

1.2 Konzeptionen, Konzeptionelle Entwürfe (Darstellungen, Analysen)

- Albrecht, W.*: Neuere Erträge der Symboldidaktik. Eine Quersumme - im Blick auf reli-gionspädagogische Anliegen der Gegenwart, ThG 30 (1987) 181-191.
- Baudler, Georg*: Erfahrung. Korrelation. Symbol: Modewörter der neueren Religions-pädagogik? Zum religionspädagogischen Stellenwert der Symboldidaktik, KatBl 112 (1987) 30-35.
- Becker, Ulrich*: Ökumenisches Lernen. Überlegungen zur Geschichte des Begriffs, seiner Vorstellungen und seiner Rezeption in der westdeutschen Religionspädagogik bis Vancou-ver 1983, in: *Goßmann* 1987, 247-259.
- Bohnsack, Rolf*: Religionspädagogik heute. Anfragen und Perspektiven, in: *Reimer* 1987, 106-124.
- Breidenstein, Gerhard*: Ökumenisches Lernen, bud 38 (1987) H. 6, 10-14.
- Brockmann, Gerhard*: Religionsunterricht zwischen Aufklärung und Seelsorge. Anmer-kungen zur gegenwärtigen Situation des Religionsunterrichts, in: *Federlin/Weber* 1987, 63-69.
- Dienst, Karl*: Ökumenisches Lernen. Ein neues (religions-) pädagogisches Paradigma?, in: *Federlin/Weber* 1987, 112-122.
- Dormeyer, Hildegard*: Seelenspeise, Himmelsbrot. Religiöse Symbole und die Identitäts-findung des Kindes, WdK 65 (1987) 188-195.
- Fikenscher, Konrad*: Religion und Moral in der Schule. Zur ethischen Aufgabe des Reli-gionsunterrichts, Nachrichten der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern 42 (1987) 341-345.
- Foitzik, Karl*: »Ökumenisches Lernen« - eine Chance für Gemeinden und Kirchen, DtPfBl 87 (1987) 243-245.
- Funke, Dieter*: Sehen mit dem Dritten Auge. Verstehen, was Symbole sagen, WdK 65 (1987) 182-185.
- Goßmann, Klaus*: Lernen im Welthorizont. Ökumenisches Lernen in der Schule. Chan-ce und Herausforderung, ru int 16 (1987) H. 1, 2-8.
- Goßmann, Klaus*: Ökumenisches Lernen - als Perspektive und Aufgabe für die Kirchen und Kirchengemeinden, BauG 39 (1987) 299-303.
- Goßmann, Klaus*: Ökumenisches Lernen als Thema und Problem des schulischen Reli-gionsunterrichts, in: *Goßmann* 1987a, 7-46.
- Hammerich, Holger*: Die Bedeutung der Theologie für die Religionspädagogik. Eine Aus-einandersetzung mit der Symboldidaktik von Hubertus Halbfas, in: *Reimer* 1987, 178-193.
- Klein, Wolfgang*: Leben und Erziehen wozu? Perspektiven einer befreienden und solida-rischen Religionspädagogik, Demokratische Erziehung 13 (1987) H. 10, 11-14.
- Korherr, Edgar Josef*: Religionsunterricht zwischen Herkunft und Zukunft. Festvortrag anlässlich des 40-jährigen Jubiläums des Erzbischöflichen Amtes für Unterricht und Erzie-hung in Wien, Wort 2/1987/1988, 1-26.
- Krätzl, Helmut*: Für Gott und das Leben werben. Wesentliche Akzente im Religionsunter-richt, LKat 9 (1987) 35-41.

- Krotz, Fritz*: Religion auf dem Lehrplan. Zur Begründung des RU zwischen Religionsfreiheit und Religionskritik, ForR 2/1987, 2-10.
- Kurth, Leo*: Katholischer Religionsunterricht im Spannungsfeld divergierender Erwartungen, rel. 1/1987, 86-88.
- Kurz, Wolfram K.*: Ethische Erziehung als religionspädagogische Aufgabe. Strukturen einer sinnorientierten Konzeption religiöser Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der Sinn-Kategorie und der Logotherapie V.E. Frankls (AzRP 3), Göttingen 1987.
- Lähnemann, Johannes*: Das Evangelium für die Welt. Plädoyer für die Begegnung mit den Weltreligionen in einer ökumenischen Religionspädagogik, in: *Heinemeyer* 1987, 153-164.
- Lange, Günter*: Bild, Symbol, Metapher - und das Aufleuchten der Botschaft für alle, ErwB 33 (1987) 28-35.
- Linke, Michael*: Religionsunterricht und Exploration von Alltagserfahrung. Die Bedeutung der Rekonstruktion von Alltagserfahrungen für Theorie und Praxis eines erfahrungsorientierten Religionsunterrichts. Ein Beitrag zur Diskussion um den problemorientierten Religionsunterricht (EHS.R 11), Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris 1987.
- Martin, Gerhard*: Zur theologischen Begründung des evangelischen Religionsunterrichts als Dienst der Kirche an der Schule, BirkB 5/1987, 47-55.
- Martin, Gerhard*: Zur Zielsetzung des Religionsunterrichts, BirkB 5/1987, 57-64.
- Mette, Norbert*: »Tradierungskrise« als Herausforderung für religionspädagogische Theorie und Praxis. Günter Stachel zum 65. Geburtstag, RpB 20/1987, 100-126.
- Mokrosch, Reinhold*: Ethisches Lernen im Religionsunterricht angesichts der Gewissensentwicklung in Kindheit und Adoleszenz, in: *Heinemeyer* 1987, 194-208.
- Ohlemacher, Jörg*: Was heißt »neu« in der Religionspädagogik? Konzeptionen, Richtlinien, Schulbücher, in: *Federlin/Weber* 1987, 367-380.
- Otto, Gert*: Brauchen wir eine theologische Revision religionspädagogischer Theorien? Einige Thesen zu Gerhard Sauters Anmerkungen, EvTh 47 (1987) 350-360.
- Overath, Hildegard*: Rückblick auf den Religionsunterricht im 20. Jahrhundert, KathB 88 (1987) 294-300.
- Quadflieg, Josef*: Weg: Symbol und Antisymbol. Plädoyer für eine korrelative Symboldidaktik, in: *Hertle u.a.* 1987, 108-115.
- Röllinck, Eberhard*: Hilft religiöse Erziehung heilen? Überlegungen zur therapeutischen Dimension religiösen Lernens und Lehrens, in: *Nacke* 1987, 327-344.
- Rück, Hermann*: Wie heißt das Thema? Fragestellungen und Antwortversuche in der Religionspädagogik, in: *Federlin/Weber* 1987, 423-437.
- Sauer, Ralph*: Ist der Glaube nur Objekt des Religionsunterrichtes? Ein Plädoyer für die katechetische und handlungsorientierte Dimension des Religionsunterrichtes, in: *Paul/Stock* 1987, 94-107.
- Sauter, Gerhard*: Religionspädagogik - eine theologische Disziplin? Rückfragen an Gert Otto, EvTh 47 (1987) 360-366.
- Scharer, Matthias*: Thema, Symbol, Gestalt. Religionsdidaktische Begründung eines korrelativen Religionsbuchkonzeptes auf dem Hintergrund themen-(R. Cohn)/symbolzentrierter Interaktion unter Einbezug gestaltpädagogischer Elemente, Graz/Wien/Köln 1987.
- Scharfenberg, Joachim*: Symboldidaktik - ein neuer Weg zum alten Evangelium?, ThZ 43 (1987) 175-183.
- Schliep, Hans Joachim*: Neue Technologie und Bildung. Aspekte eines evangelischen Bildungsverständnisses, bud 38 (1987) H. 7, 21-26.
- Schlüter, Richard*: Ökumenisches Lernen - eine pädagogische Grundaufgabe der Kirche. Analysen und Perspektiven aus römisch-katholischer Sicht, Cath(M) 21 (1987) 299-315.
- Schmitt, Karl-Heinz*: Was mich bewegt . . . Vorfragen der Religionspädagogik, KatBl 112 (1987) 88-90.
- Schröer, Henning*: Religionsunterricht heute, RpH 5/1987, 3-12.
- Scott, Di*: Glauben lernen in kritischer Zeit, Offenbach 1987.

Stachel, Günter: Zeigen und Erzählen. Präsentative Symbole in der religiösen Erziehung, in: *Hertle u.a.* 1987, 97-107.

Wagner, Harald: Ökumenischer und/oder konfessioneller Religionsunterricht?, *Cath(M)* 21 (1987) 64-76.

Weber, Klaus-Heiner: ... Protest gegen das Leid. Über den Zusammenhang von Bildung, religiöser Erziehung und schulischem Religionsunterricht, *ForR* 3/1987, 2-5.

Weidmann, Fritz: Symbole als »Kurzformeln« des Glaubens, *LKat* 9 (1987) 96-102.

1.3 Katechetik

Bitter, Gottfried: Glauben-Lernen als Leben-Lernen. Einsichten und Möglichkeiten alltäglicher Glaubensvermittlung, *KatBl* 112 (1987) 917-930.

Emeis, Dieter: Evangelisierung und Katechese unter dem Zeitdruck »sakramentaler Termine«, *LS* 38 (1987) 155-160.

Feifel, Erich: Tradierung und Vermittlung des Glaubens als katechetisches Problem, in: *Feifel/Kasper* 1987, 53-100.

Feifel, Erich: Tradierung und Vermittlung des Glaubens in religionspädagogischer Sicht, Teil 6, *KatBl* 112 (1987) 36-39.

Feifel, Erich: Tradierung und Vermittlung des Glaubens in religionspädagogischer Sicht, Teil 7, *KatBl* 112 (1987) 152-155.

Fuchs, Ottmar: Ist der Begriff der »Evangelisierung« eine »Stopfgans«?, *KatBl* 112 (1987) 498-514.

Gracias, Alcantara: Wird der Glaube uniformiert? Rom arbeitet mit Hochdruck an einem einheitlichen Weltkatechismus, *Publik-Forum* 16 (1987) H. 23, 7-8.

Haerst, Leopold und Ernst Werner: Glaube als Symbol - den Glauben zusammenlegen, in: *Hertle u.a.* 1987, 193-199.

Kemper, Max-Eugen: Zur Tradierungskrise des Glaubens, *Renovatio. Zeitschrift für das interdisziplinäre Gespräch* 46 (1987) 99-109.

Kleiner, Josef Rafael: Heilssorge der Kirche in (um die) Schulen. Christo- und ekklesiologische Impulse für die Schulpastoral, *CpB* 100 (1987) 157-158.

Lehmann, Karl: Glauben lernen, wo der Glaube lebt, *KatBl* 112 (1987) 681-692.

Lehmann, Karl: Glauben lernen, wo der Glaube lebt. Die Tradierungskrise des Glaubens und der Anfang der »Evangelisation«, *CuB* 33 (1987) 289-295.

Martin, Norbert: Die Katechesen Johannes Paul II. über das christliche Menschenbild (1979-1984), *Forum Katholische Theologie* 3 (1987) 1-27.

Meiler, Willibald: Hilft ein Katechismus weiter?, *KIBl* 67 (1987) 193-194.

Möller, Johann Bernhard: Perspektiven der Katechese zwanzig Jahre nach dem Konzil, in: *Nacke* 1987, 118-130.

Nacke, Bernhard: Einige einführende Gedanken: Glaubensweitergabe ganzheitlich, in: *Nacke* 1987, 13-26.

Nastainczyk, Wolfgang: Dimensionen des Glaubenlernens, in: *Walter Baier u.a.* (Hg.): *Weisheit Gottes - Weisheit der Welt. Festschrift für Joseph Kardinal Ratzinger zum 60. Geburtstag*, St. Ottilien 1987, 2101-2120.

Paul, Eugen: »Katechese« heute. Zur Problematik einer Begriffsbildung, in: *Paul/Stock* 1987, 33-46.

Sauer, Ralph: Was bewegt mich, andere zum Glauben hinzuführen?, *CpB* 100 (1987) 311-314.

(Interview mit) *Karl Heinz Schmitt* [Vorsitzender des Deutschen Katecheten-Vereins]: Zu einem Leben aus dem Glauben bewegen, *CuB* 33 (1987) 287-289.

Schulte, Josef: Katechese als Mystagogie, *LKat* 9 (1987) 16-22.

Siebenkotten, Manfred: Eucharistiekatechese in der Krise? Rückblick, Standortbestimmung, Zukunftsperspektiven, in: *Nacke* 1987, 131-148.

Stöger, Alois: Katechese zwischen Charisma und Amt. Biblische Gedanken zu dieser Spannung nach 2Tim 1, 6-14, *CpB* 100 (1987) 156-157.

Wieh, Hermann: Katechese: Der Glaube als Hilfe zum Leben, *LS* 38 (1987) 235-242.

1.4 Wissenschaftstheorie (und -methodologie) der Religionspädagogik

Kwiran, Manfred: Vergleichende Religionspädagogik, bb 39/1987, 41-44.

Schlüter, Richard: Leistung und Freiheit. Auf dem Weg zu einer Religionspädagogik als praktische Wissenschaft, ThGl 77 (1987) 301-317.

1.5 Beziehungen zu theologischen Disziplinen und zu anderen Wissenschaften

Biehl, Peter: Evangelium und Religion als religionspädagogisches Problem. Von der Säkularisierungstheorie zur Symboltheorie, in: *Goßmann 1987*, 88-107.

Biehl, Peter: Zum Dialog zwischen Systematischer Theologie und Religionspädagogik, rel. 3/1987, 62-64.

Heimbrock, Hans-Günter: Überlegungen zum Verhältnis von Religionspädagogik und Diakonie, in: *Federlin/Weber 1987*, 231-246.

Heumann, Jürgen: Zurück unter die Fittiche der Theologie, rel. 3/1987, 65-66.

Kaufmann, Hans Bernhard: Zum Verhältnis pädagogischen und theologischen Denkens, in: *Goßmann/Kaufmann 1987*, 14-41.

Kürzdörfer, Klaus: Das Problem der Interdisziplinarität der Pädagogik, dargestellt an der theologisch-pädagogischen Zusammenarbeit (1945-1975), in: *Reimer 1987*, 83-86.

Lüttge, Dieter: Zur Psychologie kritischer Lebensereignisse - ein Beitrag zu Religionspädagogik, in: *Heinemeyer 1987*, 183-193.

Nipkow, Karl Ernst: Entwicklungspsychologie und Religionsdidaktik. Zur Problem- und Rezeptionslage und zur Bedeutung entwicklungspsychologischer Fragen in einer elementarisierenden didaktischen Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, ZP 33 (1987) 150-165.

Nipkow, Karl Ernst: Religionspädagogik und Religionsdidaktik im Spannungsfeld theologischer und erziehungswissenschaftlicher Entwicklungslinien, in: *Goßmann 1987*, 51-62.

Oelkers, Jürgen: Grenzen der Erziehung - Erinnerung an ein Gespräch, in: *Heinemeyer 1987*, 21-39.

Ringshausen, Gerhard: Theologie und Pädagogik. Streit oder Dialog?, in: *Heinemeyer 1987*, 40-55.

Schmidt, Günter: Religionspädagogik zwischen Theologie und Pädagogik, ThPTh-ThPr 22 (1987) 21-33.

Schmidt, Heinz: Dialog zwischen Theologie und Erziehungswissenschaft. Probleme und Perspektiven, BirkB 5/1987, 31-45.

Schmutzler, Siegfried: Jesus Christus - eine »grundsätzliche Wende in der Geschichte der Pädagogik«? Eine theologisch-pädagogische Studie zum 100. Geburtstag Karl Barths (10.5.1986), EvErz 39 (1987) 196-213.

Schwager, Hans-Joachim: Der Religionsunterricht in der Allgemeinbildung, KevSH 28 (1987) 85-86.

Stock, Hans: Neutestamentliche Theologie und Religionspädagogik. Erwägungen zur religionspädagogischen Rezeption der neuen Frage nach dem historischen Jesus, in: *Goßmann 1987*, 76-87.

Wegenast, Klaus: Homiletik und Didaktik. Bemerkungen zum Problem der Arbeitsgemeinschaft der praktisch-theologischen Disziplinen untereinander und mit anderen Wissenschaften, in: *Goßmann 1987*, 108-120.

Zilleßen, Dietrich: Schöpfung und Evolution. Bemerkungen zum Gespräch zwischen Theologie und Naturwissenschaften in religionspädagogischer Absicht, EvErz 39 (1987) 420-434.

1.6 Systematische Religionspädagogik, ausgehend von Einzelproblemen

1.6.1 Bibel und Religionspädagogik

Baldermann, Ingo: »... dann werden wir sein wie die Träumenden«. Wie Kinder heute das Reich Gottes begreifen, EvErz 39 (1987) 79-87.

Baldermann, Ingo: Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen: Psalm 104, ChrL 40 (1987) U118-U129.

- Baltzer, Dieter:* »Wort Jahwes« in Bildworten und Gleichnissen als Thema der Propheten-didaktik, in: *Heinemeyer 1987*, 293-304.
- Berg, Horst Klaus:* Hoffnung lernen. Beobachtungen und einige Vorschläge zum Unterricht im Alten Testament, in: *Goffmann 1987*, 63-75.
- Bösen, Willibald:* »Wer nicht an Wunder glaubt, ist kein Realist«. Exegetische und religionspädagogische Überlegungen, ru 17 (1987) 50-56.
- Brockmann, Gerhard:* Zurück zur Bibel! aber wie! Bibeldidaktische Überlegungen, in: *Gott liebt Geschichten* (Schönberger Hefte/Sonderband) 1987, 129-150.
- Bubolz, Georg:* Die Gleichnisse Jesu. Exegetische, dogmatische und didaktische Erwägungen am Beispiel von Mt 20, 1-15, rhs 30 (1987) 227-235.
- Bucher, Anton:* Gleichnisse - schon in der Grundschule? Ein kognitiv-entwicklungspsychologischer Beitrag zur Frage der altersgerechten Behandlung biblischer Gleichnisse, *KatBl* 112 (1987) 194-203.
- Dormeyer, Detlev:* Das Verhältnis von »wilder« und historisch-kritischer Exegese als methodologisches und didaktisches Problem, *JRP* 3 (1986), 1987, 111-126.
- Dormeyer, Detlev:* Die interaktionale Bibelauslegung und die Bibelarbeit heute, in: *Nacke 1987*, 345-363.
- Dross, Reinhard:* Varianten zur Behandlung von Wundergeschichten, ru 17 (1987) 61-65.
- Geiger, Georg:* Vom Text zur Tat, rhs 30 (1987) 212-218.
- Goldmann, Christoph:* ». . . Wie lange soll ich sorgen in meiner Seele?« Leben mit Psalmen. Erfahrungen und Anstöße, *ForR* 4/1987, 2-7.
- Halbfas, Hubertus:* Gleichnisse Jesu, *BuG* 73/1987, 567-571.
- Heine, Susanne:* Jesus und Christus. Grundlinien einer didaktischen Analyse, *EvErz* 39 (1987) 63-79.
- Heinemeyer, Karl:* Wunder im Unterricht. Synoptische Wunder als Problem der Religionspädagogik in Konzeptionen und Rezeptionen, Hannover 1987.
- Johannsen, Friedrich:* Die sieben fetten und die sieben mageren Jahre. Theologische und didaktische Erwägungen zur Rezeption der Josephgeschichte, in: *Heinemeyer 1987*, 282-292.
- Johannsen, Friedrich:* Josephs Traum - ausgeträumt?, *EvErz* 39 (1987) 160-173.
- Kuld, Lothar:* Überlegungen zu einer erfahrungsbezogenen Didaktik der Gleichnisse. Beispiel: Lk 15, 8-9 (Gleichnis von der verlorenen Drachme), *KatBl* 112 (1987) 59-62.
- Kwiran, Manfred:* Theologische und didaktische Anmerkungen zur Behandlung von Wundergeschichten im Religionsunterricht, ru 17 (1987) 66-69.
- Lochmann, Andreas Christof:* Wort Gottes: »Durch Menschen nach Menschenart gesprochen«. Biblische Autoren als »Objekte« von Bibelwissen, rhs 30 (1987) 236-242.
- Lüpke, Rolf:* Erzählend die Gottesherrschaft entdecken lassen. Interpretationen und Unterricht mit Gleichnissen der Evangelien (Fortsetzung), *ChrL* 40 (1987) 48-64.
- Lüpke, Rolf:* Erzählend die Gottesherrschaft entdecken lassen. Gleichnisse der Evangelien: Zugänge, Interpretationen und Unterricht, *Inf(B)* 17 (1987) H. 3/4 [Themaheft].
- Möhle, Horst:* Die Passionsgeschichte im Religionsunterricht des 2. Schuljahres - eine Problemanzeige, in: *Reimer 1987*, 194-208.
- Nipkow, Karl Ernst:* Erfahrung und die Bibel. Folgerungen für die religiöse Unterweisung, in: *Schultze 1987*, 54-82.
- Oser, Fritz:* Grundformen biblischen Lernens, in: *Paul/Stock 1987*, 213-246.
- Pohlmann, Margarete:* Eine Religionslehrerin zieht Bilanz. RU und Bibel, *Rh* 1987, 248-251.
- Sänger, Dieter:* Jesu-Worte über Gewaltverzicht und Feindesliebe (Matth. 5,38-48; Lk. 6,27-35). Exegetische, ethische und religionspädagogische Überlegungen, in: *Sänger 1987*, 195-230.
- Weymann, Volker:* Befreiende Gegengeschichten entdecken. Zur Perspektive lebensorientierter Bibelarbeit, in: *Weymann 1987*, 47-61.
- Zenger, Erich:* Die neuere Diskussion um den Pentateuch und ihre Folgen für die Verwendung der Bibel im RU, *KatBl* 112 (1987) 170-177.
- Zirker, Hans:* Neue Zuflucht beim Mythos? Eine kulturelle Entscheidung im Vorfeld der Bibeldidaktik, in: *Paul/Stock 1987*, 197-211.

1.6.2 Religiöse (christliche) Erziehung, Erfahrung, Sozialisation

Bender, Josef: Zur Eigenart des religiösen Symbols. Anregungen zum Nachdenken über die Wiedergewinnung des religiösen Symbols und seine Einbindung in den Religionsunterricht, rhs 30 (1987) 73-83.

Biehl, Peter: Der biographische Ansatz in der Religionspädagogik, in: *Grözingen/Luther* 1987, 271-296.

Büscher, Hans: Überlegungen zur Eigenart christlicher Gotteserfahrung und zu ihrer Vermittlung, W+W 16 (1987) 165-168.

Fraas, Hans-Jürgen: Lebenslauf und religiöse Entwicklung, in: *Adam/Lachmann* 1987, 137-161.

Frickel, Heinrich: Kann man Religion lehren?, KevSH 28 (1987) 51-59.

Grewel, Hans: Defizitäre Lebenserfahrungen als Herausforderung an eine religiöse Didaktik, in: *Sänger* 1987, 95-114.

Hanusch, Rolf: Räume der Unterwelt - Botschaften von oben. Religiöse Erfahrungen im Alltag, BRU 6/1987, 4-5.

Haupt, Detlev: Christliche Erziehung in der sozialistischen Gesellschaft, entw. 3/1987, 7-9.

Hemel, Ulrich: Lebenskarrieren in der modernen Gesellschaft und religiöse Tradierungskrise. Überlegungen zum Zusammenhang von sozialer Lebenswelt, Konformitätsdruck und religiöser Überlieferung, RpB 19/1987, 93-102.

Hermann, Holger: Religionspädagogische Überlegungen im Anschluß an den Beitrag von A. Fischer (Werthaltungen Jugendlicher in den 80er Jahren«), in: *Mokrosch* 1987, 37-40.

Kasper, Helmut: Religiöse Komponente in der Erziehung ohne Bedeutung? Oder: Wie weit der Säkularisierungsprozeß in unserer Gesellschaft schon fortgeschritten ist, Wissenschaft - Glaube - Erziehung 28/1987, 18-25.

Kaufmann, Franz-Xaver: Sozialisation. Glaubensvermittlung. Glaubenserfahrung, ErWB 33 (1987) 18-28.

Kirchmayr, Alfred: Gottesbilder, die krank machen und das Leben zerstören, Publik-Forum 16 (1987) H. 22, 21-23.

Krappmann, Lothar: Kann sinnorientierende Sozialisation noch gelingen?, RpB 19/1987, 2-15.

Kürzdörfer, Klaus: Erziehung und Gottesgerechtigkeit, zB 2/1987, 3-11.

Langer, Wolfgang: Neurotisierende religiöse Erziehung? Kritik einer Kritik, KatBl 112 (1987) 550-553.

Lenhard, Hartmut: Erfahrungen machen im Religionsunterricht. Störende Anmerkungen zu einem religionspädagogischen Trend, EvErz 39 (1987) 613-636.

Lindemann, Hans: Christliche Pädagogik, Evangelium - euaggelion - Gospel 14 (1987) 130-135.

Lott, Jürgen: Lebenswelt von Männern und Religion, in: *Grözingen/Luther* 1987, 174-185.

Naujokat, Gerhard: Gewißheit im Ungewissen. Können wir unsere Kinder zum Glauben erziehen?, LehB 39 (1987) 62-63.

Nipkow, Karl Ernst: Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf (Kaiser Traktate N.F. 6), München 1987.

Nipkow, Karl Ernst: Lebensgeschichte und religiöse Lebenslinie. Zur Bedeutung der Dimension des Lebenslaufs in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik, JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 3-35.

Paul, Eugen: Brüche im Glaubensverständnis: Im Leben von Arbeitern/Arbeiterinnen, RpB 19/1987, 81-92.

Reich, Karl Helmut: Religiöse und naturwissenschaftliche Weltbilder: Entwicklung einer komplementären Betrachtungsweise in der Adoleszenz, Unterrichtswissenschaft 15 (1987) 332-343.

Ringel, Erwin: Die ersten Jahre entscheiden, Wien 1987.

Ringel, Erwin und *Alfred Kirchmayr*: Glaube und Neurose. Wenn Kirche krank macht. Katholische Erziehung wirkt oft lebenshemmend, anstatt zu befreien, Publik-Forum 16 (1987) H. 4, 18-19.

Roßknecht, Karin: Christliche Erziehungsziele heute. Überlegungen eines Erziehungswissenschaftlers, *LehB* 39 (1987) 33-34.

Schuchardt, Alfred: Glauben lernen in Gruppe und Gemeinde. Überlegungen zur christlich-kirchlichen Sozialisation aus der Sicht der Wissenssoziologie, *LebZeug* 42 (1987) 5-20.

Simon, Werner: Was heißt christliche Bildung? Romano Guardini und das Problem einer christlichen Bildung, in: *Ludger Honnefelder und Matthias Lutz-Bachmann* (Hg.): *Auslegungen des Glaubens. Zur Hermeneutik christlicher Existenz* (Schriften der katholischen Akademie 1), Berlin/Hildesheim 1987, 189-212.

Splett, Jörg: Glaubenserfahrung und Glaubenswissen, *ErWB* 33 (1987) 13-18.

Stoodt, Dieter: Religion in der Lebenswelt am Beispiel eines jungen Fundamentalisten, in: *Grözinger/Luther* 1987, 149-162.

Thiele, Werner: Natürliche Theologie durch die Erfahrungskategorie, *Luther. Zeitschrift der Luther-Gesellschaft* 58 (1987) 114-125.

Tischler, Gregor: Den Glauben weitergeben. Wohin die Weichen stellen? Anfragen eines Religionslehrers, *Publik-Forum* 16 (1987) H. 10, 26-27.

Vierzig, Siegfried: Die Sozialisation Jugendlicher als Voraussetzung für christliche Werterziehung im Religionsunterricht, in: *Mokrosch* 1987, 213-221.

Vierzig, Siegfried: Frauen und Männer. Geschlechtsrollenidentität und religiöse Sozialisation, in: *Grözinger/Luther* 1987, 163-173.

Wegenast, Klaus: Glauben erfahren. Die Erfahrungsdimension in der Religionspädagogik, *Studienhefte des Pädagogischen Instituts Villigst* 20/1987, 9-25.

Zur christlichen Pädagogik [Themaheft], *Evangelium - euaggelion - Gospel* 14 (1987) 65-117.

1.6.3 Religion und Religionspädagogik

Biemer, Günter: Religionspraxis oder Religionsbegriff? Zur Grundlegung einer Theorie des Religionsunterrichts in der Schule, in: *Paul/Stock* 1987, 77-93.

Ritter, Werner: Zur Bestimmung von Sinn, Religion, Weltanschauung und christlichem Glauben. Differenzierende theologische und religionspädagogische Reflexionen in weiterführender Absicht, *EvErz* 39 (1987) 128-144.

1.6.4 Weltreligionen, -anschauungen und Religionspädagogik

Fiedler, Peter: Zehn Thesen zur Behandlung des Judentums im Religionsunterricht, *Kirche und Israel* 2 (1987) 169-172.

Huber, Barbara: Islam im Unterricht - das zieht nicht recht?, *Inf(L)* 1-2/1987, 9-15.

Lähnemann, Johannes: Begegnung mit den Weltreligionen im Unterricht, *VF* 32 (1987) H. 1, 21-43.

Lähnemann, Johannes: Türkische Kinder in deutschen Schulen. Begegnung mit ihrer Religion und Kultur, *BuG* 72/1987, 560-564.

Wahle, Hedwig: Katechese und Judentum, *CpB* 100 (1987) 3-8.

1.6.5 Kirchengeschichte und Religionspädagogik

1.6.6 Konfessionelle (Religions-)Pädagogik

Bätz, Kurt: Kirche und Glaubensvermittlung, *GiLe* 2 (1987) H. 1, 70-80.

Lehmann, Karl: Glaubensgemeinschaft und Bekenntnis. Theologische Überlegungen zur Konfessionalität des Religionsunterrichtes, *SuK(H)* 24 (1987) H. 2, 1-6.

Wegenast, Klaus: Religionsunterricht und Konfession. Vortrag zu einem nach wie vor drängenden Problem in den Schulen (1), in: *Reimer* 1987, 125-141.

Wrege, Hans-Theo: Gibt es eine christliche Religionspädagogik?, in: *Reimer* 1987, 87-95.

1.6.7 Theologische Einzelprobleme der (Religions-)Pädagogik

Bahr, Hans-Eckehard: Martin Luther Kings Theologie und Pädagogik des gewaltfreien Umgangs mit Feinden, *BauG* 39 (1987) 30-32.

- Bizer, Christoph*: Abt Giovanni und Meister Matthias entwickeln ein Bildungskonzept. Eine didaktische Meditation, in: *Heinemeyer 1987*, 246-254.
- Bodenstein, Walter*: Glaube, Zweifel und Anfechtung in der religiösen Erziehung, in: *Heinemeyer 1987*, 209-220.
- Brendle, Paul*: Das religionspädagogische Reden von Schuld und Vergebung, *LehB 39* (1987) 29-31.
- Bröking-Bortfeldt, Martin*: Schritte zu einem ökumenischen Konzil des Friedens an den Lernorten Schule und Kirche, in: *Goffmann 1987a*, 131-150.
- Engelhardt, Klaus*: Lerngemeinschaft Kirche, *GiLe 2* (1987) 5-7.
- Hauschildt, Karl*: Zu Jüngern Jesu machen, in: *Reimer 1987*, 300-310.
- Nipkow, Karl Ernst*: »Wenn nun ihr, die ihr böse seid, euren Kindern gute Gaben geben könnt . . .«. Biblische Besinnung zum Lehrtext anlässlich der Mitgliederversammlung des Comenius-Instituts am 27. März 1987 in Kronberg/Taunus, in: *Reimer 1987*, 320-324.
- Ortner, Erich*: Lebensbejahung und Verzicht. Die Bedeutung der Askese für die Erziehung, *JuK 20* (1986/87) H. 4, 11-16.
- Schmidt, Heinz*: Wissen und Liebe. Theologische und pädagogische Erwägungen zur gegenwärtigen Bildungsdiskussion, in: *Federlin/Weber 1987*, 451-464.
- Schmieder, Tilman*: Politische Bildung - Anleitung zu gelebtem Glauben, *BauG 39* (1987) 47-49.

1.6.8 Erziehungs- und humanwissenschaftliche Einzelprobleme der Religionspädagogik

- Becker, Gerold*: Moralerziehung in der Schule, *Aktuelle Gespräche 35* (1987) H. 4, 2-5.
- Biewald, Roland*: Kind und Tod, *ChrL 40* (1987) 300-308.
- Birkenbeil, Edward*: Aspekte einer Sinndeutung von Erziehung und Bildung. Versuch eines Dialogs mit Edith Stein, *KathB 88* (1987) 4-16.
- Böhm, Winfried*: Gefährdung der Bildung - Gefährdung der Menschen? Die (aktuelle) Antwort Romano Guardinis, *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 63* (1987) 289-306.
- Brezinka, Wolfgang*: Glaube und Erziehung. Die pragmatische Bedeutung von Glaubensüberzeugungen als erziehungsphilosophisches Problem, *Pädagogische Rundschau 41* (1987) 145-166.
- Datler, Wilfried*: Glück, Moralität und Pädagogik. Schwerpunkte aus der Diskussion des XXIII. Salzburger Symposiums, *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 63* (1987) 513-532.
- Doemming, Renate von*: Beobachtungen zur Rezeption Janusz Korczaks in der neueren Religionspädagogik, in: *Heinemeyer 1987*, 165-175.
- Ebert, Theodor*: Soziale Verteidigung als pädagogische Aufgabe. Propädeutische Überlegungen aus evangelischer Sicht, *ru 17* (1987) 138-142.
- Gasper, Hans*: »New Age« als Anfrage und Herausforderung für Glaube und Glaubensvermittlung, *ErwB 33* (1987) 40-48.
- Gloy, Horst*: Wie kann Erziehung nach Tschernobyl gelingen? Überlegungen zur Situation und Aufgabe der Religionspädagogik in der Legitimationskrise der atomgestützten Daseinssicherung, in: *Goffmann 1987*, 153-167.
- Haag, Karl Friedrich*: »Wirtschaft« im Religionsunterricht. Was trägt der Religionsunterricht zur Wahrnehmung wirtschaftlicher Fragestellungen bei?, *GiLe 2* (1987) 158-166.
- Halbfas, Hubertus*: Zur Rezeption der Montessori-Pädagogik, *KatBl 112* (1987) 403-408.
- Hanssler, Bernhard*: Religion und Bildung - Ein spannungsreiches Verhältnis, *ErwB 33* (1987) 3-5.
- Hermans, Chris*: Moralerziehung und Überlieferung, *RpB 19/1987*, 152-164.
- Hilpert, Konrad*: Die Verlegenheiten der theologischen Sexualpädagogik. Notizen anlässlich des neuen Buchs von Wolfgang Bartholomäus, *KatBl 112* (1987) 536-549.
- Hoffmann, Bernward*: Waldorf-Pädagogik - eine Herausforderung?, *KatBl 112* (1987) 130-132.

Holzappel, Ingo: Bildungsarbeit im konziliaren Prozeß, b: AES 3/1987, 11-13.

Karg, Hans Hartmut: Erziehungsphilosophien im 20. Jahrhundert und die Konsequenzen für den Religionsunterricht, CpB 100 (1987) 297-298.

Kasper, Helmut: Bildung - Allgemeinbildung - christliche Bildung. Anmerkungen zur Diskussion um ein »neues Allgemeinbildungskonzept«, Wissenschaft - Glaube - Erziehung 28/1987, 3-18.

Kasper, Helmut: Ist ein »Vielleicht« nicht genug? Überlegungen zum Verhältnis von Literatur und Theologie im ganzheitlichen Unterricht einer säkularisierten Umwelt, Wissenschaft - Glaube - Erziehung 26/1987, 5-20.

Kassel, Maria: Die Seele nicht vergessen. Ansätze einer tiefenpsychologisch-ganzheitlichen Didaktik, in: *Nacke 1987*, 306-326.

Kerstiens, Ludwig: Das Gewissen wecken. Gewissen und Gewissensbildung im Ausgang des 20. Jahrhunderts, Bad Heilbrunn 1987.

Kraus, Hans: Was kann der Religionsunterricht zur Verkehrserziehung beitragen, GEE-Rundbrief 1987, H. Ostern, 24-25.

Lachmann, Rainer: Alltagsmoral, BRU 6/1987, 9-10.

Löwisch, Dieter-Jürgen: Moralerziehung auf Abwegen: Oder: Die Schwierigkeit der Moralerziehung, ihren eigenen Weg zu finden, Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 63 (1987) 474-491.

Maass, Hans: Er ist wie du. Erziehung zur Friedensfähigkeit in biblischer Sicht, Beiträge pädagogischer Arbeit 30 (1987) 69-83.

Mokrosch, Reinhold: Kriterien zur christlichen Werterziehung angesichts des Wertwandels, in: *Mokrosch 1987*, 165-191.

Mokrosch, Reinhold: Wertwandel des Wertwandels? Werthaltungen Jugendlicher Mitte der 80er Jahre. Wie soll christliche Werterziehung reagieren?, in: *Mokrosch 1987*, 55-71.

Müller, Hans Martin: Religionsunterricht nach der Aufklärung?, in: *Reimer 1987*, 96-105.

Ohlemacher, Jörg: Neue Technologien - Eine Herausforderung für die Religionspädagogik, PrRPI 14/1987, 16-28.

Persie, Michael: »Der Erzieher ist Politiker und Künstler«. Impulse Paulo Freires für die Religionspädagogik, KatBl 112 (1987) 133-135.

Peukert, Helmut: Tradition und Transformation. Zu einer pädagogischen Theorie der Überlieferung, RpB 19/1987, 16-34.

Schäfer, Horst: Der Alltag ist immer und überall. Religionspädagogische Überlegungen zum Umgang mit Alltagserfahrungen, BRU 6/1987, 11-13.

Schaller, Klaus: Moralische Erziehung im Spannungsfeld liberaler und konservativer Bildungspolitik, Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 63 (1987) 492-512.

Schmatz, Franz: Zur Bedeutsamkeit der Logotherapie V. Frankls für die Katechese, CpB 100 (1987) 244-245.

Schmidt, Horst: Erziehender Unterricht in der Hauptschule. Anregungen für eine christlich orientierte Unterrichtspraxis, Pädagogische Welt 41 (1987) 490-491.

Schüssler, Roland: Das Problem des Emotionalen im Religionsunterricht - umrissen am Beispiel der Darstellung des Judentums, in: *Federlin/Weber 1987*, 489-500.

Schweitzer, Friedrich: Identität - Sinnfindung und Erziehung. Allgemeinpädagogische und jugendtheoretische Überlegungen zum Thema »Schule und Kirchen«, Forum, E 40 (1987) H. 11, 9-13.

Sutor, Bernhard: Politische Bildung in katholischer Trägerschaft. Sozialethische Grundlegung, Aktualität, Zielbestimmung, kageb 24 (1987) H. 4, 11-20.

Ven, Johannes van der: Sittliche Bildung in der Kirche, Conc(D) 23 (1987) 254-260.

Wibbing, Siegfried: Dialog als religionspädagogische Kategorie, in: *Heinemeyer 1987*, 104-114.

Wilke, Hans-Hermann: Im Zentrum die Mutter . . . Religionspädagogische Hinweise auf unbegriffene Traditionen, ru 17 (1987) 8-12.

2 Systematische Religionspädagogik II (Didaktik und Methodik)

2.1 Grundlagendiskussion

- Albrecht, Wilhelm*: Grundmuster des Lernens im Religionsunterricht, CpB 100 (1987) 17-21.
- Assel, Alfred*: Was ist der »ganze Glaube«? Zur Frage nach den Inhalten des Religionsunterrichts, LKat 9 (1987) 91-95.
- Baudler, Georg*: Gott in Jesus sehen. Zur theologisch-religionspädagogischen Bedeutung der Christusdarstellungen Roland Peter Litzenburgers, SuM 3/1986/87, 178-182; in: *Hertle u.a.* 1987, 149-160.
- Betz, Otto*: Inhalte erzählend vermitteln, LKat 9 (1987) 106-109.
- Biemer, Günter*: Zentrale Glaubenswahrheiten in Bildern erschließen, IRP.M 17 (1987) H. 1, 1-13.
- Dillier, Felix*: Glaubensvermittlung heute, SKZ 155 (1987) 22-25.
- Doedens, Folkert*: Die Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln (Unterrichtsmodelle), HPT(G) 4 (1987) 299-307.
- Emeis, Dieter*: Glaubenskunde als Sachkunde, Lebenskunde und Heilkunde, LKat 9 (1987) 102-105.
- Friedberger, Walter*: Wie wichtig sind unwichtige Glaubenswahrheiten?, LKat 9 (1987) 110-113.
- Fuchs, Gotthard*: Die »Hierarchie der Wahrheiten« als lebenspraktisches und katechetisches Prinzip, LKat 9 (1987) 83-91.
- Funke, Dieter*: Lernen in biblischen Bezügen, BauG 39 (1987) 292-295.
- Hartmann, Walter*: Predigen und Lehren, in: *Heinemeyer* 1987, 33-88.
- Heimbrock, Hans-Günter*: Erfahrungen des Leidens - Schule des Glaubens? Plädoyer für ein pathisches Lernverständnis, PTH 76 (1987) 171-184.
- Heimbrock, Hans-Günter*: Symbolisches Verstehen bei Kindern und seine Entwicklung, ChrL 40 (1987) 167-174.
- Hutter, Hans-Jürgen*: Erzählen als Modellbildung. Zur Erschließung und Deutung von Wirklichkeitserfahrungen im Religionsunterricht, in: *Federlin/Weber* 1987, 261-275.
- Kessler, Michael*: Weitergabe des Glaubens an die kommende Generation. Die Diözesansynode 1985/86 im Bistum Rottenburg-Stuttgart, LebZeug 42 (1987) 5-16.
- Köcher, Renate*: Tradierungsprobleme in der modernen Gesellschaft, Inf(M) 22/23/1987, 41-46.
- Lillig, Heinz*: Identität durch Interaktion. Wege zur Identitätsfindung in der Religionspädagogik, St. Ottilien 1987.
- Mieth, Dietmar*: Erzählen und Handeln. Ein Dialog mit Günter Stachel, in: *Paul/Stock* 1987, 60-73.
- Orth, Gottfried*: Bildung als Dimension des konziliaren Prozesses für Gerechtigkeit, Friede und Bewahrung, DEAE.N 1/1987, 1-12.
- Seeger, Hans-Karl*: Die leibliche Dimension der Glaubensvermittlung - Heiliges Fasten - Heilloses Fressen, in: *Nacke* 1987, 197-213.
- Simon, Werner*: Wort und Schweigen. Überlegungen zu einem Problem der Glaubensvermittlung, in: *Paul/Stock* 1987, 315-326.
- Spölgel, Johannes*: Jesus Christus glauben lernen. Zur Diskussion um eine Didaktik des Glaubens (Eichstätter Hochschulreden 56), München 1987.
- Tigges, Marianne*: Wie können wir Impulse aus den Jungen Kirchen in die religionspädagogische Praxis umsetzen?, eng. 1987, 44-47.
- Vanoni, Gottfried*: Zur Vermittlung der biblischen Weisheit, CpB 100 (1987) 336-338.
- Volz, Ludwig*: Auslegen durch erzählen. Wie ich Erwachsenen das Johannesevangelium erschließe in: *Paul/Stock* 1987, 247-260.
- Weger, Karl-Heinz*: Wie soll man heute über Gott reden?, imp. 1/1987, 2-4.

2.2 Schule

2.2.1 Primarstufe

Hofmann, Barbara: Erziehung nach christlichem Menschenbild in der Grundschule, Pädagogische Welt 41 (1987) 487-489.

Johannsen Friedrich: Was der Regenbogen erzählt. Wasser - ein biblisches Symbol. Anregungen und Beispiele für die Grundschule (Gütersloher Taschenbücher 758), Gütersloh 1987.

Lindner, Gerhard: Schwerpunkte in der Didaktik des Religionsunterrichts für die Grundschule, Blätter für Lehrerfortbildung. Zeitschrift für das Seminar 39 (1987) 162-167.

Mokrosch, Reinhold und Holger Hermann: Moral- und religionspädagogische Überlegungen zur Werterziehung mit 6- bis 12-Jährigen, in: *Mokrosch 1987*, 225-229.

2.2.2 Sekundarstufe I

Bargheer, Friedrich W.: Moralpsychologische und religionspädagogische Gedanken zur Werterziehung mit 13- bis 15-Jährigen, in: *Mokrosch 1987*, 231-235.

Fischer, Dietlind: Religionsunterricht an Hauptschulen in Großstädten. Probleme und Perspektiven, Münster 1987.

Jendorff, Bernhard: Religionsunterricht in der Hauptschule. Analysen. Perspektiven, ru 17 (1987) 123-127.

Reents, Christine: Was wird aus dem Kinderglauben? Gottesbilder im Wandel. Anregungen und Materialien für die Sekundarstufe I (Gütersloher Taschenbücher 759), Gütersloh 1987.

Stallmann, Edith: Religionsdidaktische Gedanken zur christlichen Werterziehung 13- bis 15-Jähriger im Religionsunterricht, in: *Mokrosch 1987*, 237-239.

2.2.3 Sekundarstufe II (Gymnasium)

Bezjak, Rolf: Religionsunterricht an der Oberstufe - umstritten, aber nötig, Schweizer Schule 74 (1987) H. 6, 15-20.

Giesecking, Kurt: Erziehung im Gymnasium - Anspruch, Wirklichkeit, Perspektiven, KevSH 28 (1987) 87-94.

Hauhorst, Benno: Glaubensfragen und lebensweltliche Bildung. Was der Religionsunterricht an Gymnasien soll und kann, HerKorr 41 (1987) 433-438.

Hermann, Horst: Glaubenslehre für Schüler der Oberstufe. Eine Skizze, EvErz 39 (1987) 314-330.

Hofius, Otfried: Das Gymnasium - Schule des Hörens und Schule des Sprechens, RKZ 128 (1987) 244-248.

Mokrosch, Reinhold und Helmut Voss: Moralpsychologische und -didaktische Überlegungen zu den Werthaltungen 16- bis 19-Jähriger, in: *Mokrosch 1987*, 241-244.

2.2.4 Sekundarstufe II (berufsbildendes Schulwesen)

Aschenbrenner, Dieter: Der Beitrag der Berufsbildung zur humanen Selbstdefinition des Jugendlichen - Gemeinsame Aufgaben von Berufspädagogik und Religionspädagogik?, in: *Reimer 1987*, 166-177.

Birk, Gerd: Was hat Religionsunterricht in der Berufsschule zu suchen?, rabs 1987, 10-13.

Bonz, Bernhard: Beruflich-fachlicher Unterricht und Religion. Auswirkungen der Konzeption, in: *Gräßle/Mayer 1987*, 85-99.

Christmann, Wolfgang: Neue Technologien - nicht nur in Arbeit und Beruf. Eine Herausforderung für den Religionsunterricht an der Berufsschule, rabs 1987, 15-17.

Dietrich, Wolfgang: Elementarreligion, BRU 6/1987, 38.

Feldmann, Thomas: Zur Legitimationsproblematik der Katholischen Religionslehre an berufsbildenden Schulen, Die berufsbildende Schule 39 (1987) 677-683.

Gleißner, Alfred: Zur Problematik des indifferenten Schülers im Religionsunterricht der Berufsschule, in: *Schulz 1987*, 169-183.

Gräßle, Erwin: Berufsbezogene Ansätze in der katholischen Religionspädagogik, in: *Gräßle/Mayer 1987*, 139-161.

Heinzmann, Gerhard: Berufsbezogene Aspekte im evangelischen Religionsunterricht an Beruflichen Schulen - dargestellt am Lehrplan Baden-Württemberg, in: *Gräßle/Mayer 1987*, 162-176.

Janson, Udo: Berufsbezogene Aspekte in den Lehrplänen für katholische Religionslehre und im konkreten Unterricht, in: *Gräßle/Mayer* 1987, 177-193.

Mayer, Rainer: Berufsbezogene Ansätze in der evangelischen Religionspädagogik, in: *Gräßle/Mayer* 1987, 120-138.

Sobetzki-Petzold, Peter: Angst. Erprobungsmöglichkeiten eines religionspädagogischen Konzeptes an Berufsbildenden Schulen, rel. 2/1987, 58-62.

Sobetzki-Petzold, Peter: Mit 45 Minuten ist es nicht getan. Zum Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen, rel. 1/1987, 71-75.

Zirkelbach, Leander: Beten im Religionsunterricht der berufsbildenden Schulen, *KathB* 88 (1987) 41-47.

Berufsschultag beim Katholikentag in Aachen 1986. Dokumentarische Spurensicherung, *rabs* 1987, 27-47.

2.2.5 Sonderschule, Sonderpädagogik

Adam, Gottfried u.a.: Wir feiern das »Noah-Fest«. Eine alttestamentliche Geschichte für geistig behinderte Schüler, *Rh* 1987, 236-239.

Ammon, Johannes: Konfirmation und Abendmahl mit geistig Behinderten, *DtPfBl* 87 (1987) 99-100.

Birkmann, Günter: Ökumenisches Lernen als soziales Lernen. Anmerkungen zu den Richtlinien für das Fach evangelische Religionslehre an Sonderschulen für Lernbehinderte, in: *Gößmann* 1987a, 72-79.

Bou, Hans Joachim: Von Pim-Pom und Christine. Versuche entwicklungsbezogener Bildung als Teil ökumenischen Lernens mit geistig behinderten Kindern und Jugendlichen, in: *Gößmann* 1987a, 151-168.

Drolshagen, Birgit und Weinhold: Kaum überwindbare Schwierigkeiten? Fragen an Pastor Dr. Gewalt (Ein Leserbrief), *Diakonie* 13 (1987) 286.

Gewalt, Dietfried: Unbeachtet oder Hätschelkind? Hörbehindert in der Konfirmandengruppe, *Diakonie* 13 (1987) 283-285.

Heimbrock, Hans-Günter: Wort Gottes und menschliche Sprachfähigkeit. Anmerkungen zur Situation gehörloser und hörender Menschen in religionspädagogischer Absicht, *rhs* 30 (1987) 220-226.

Holzbeck, Thomas: »Gott gibt uns Licht und Wärme«. Ein Unterrichtsprojekt zur ganzheitlichen religiösen Erziehung schwer geistig und mehrfachbehinderter Schüler - am Beispiel der Schöpfungsgeschichte, *SchH* 17 (1987) H. 4, 22-41.

Rickal, Elisabeth: Integration behinderter Kinder, *CuB* 33 (1987) 229-230.

Rothfahl, Eva-Maria: Religionsunterricht und Seelsorge bei gehörlosen Berufs- und Kollegschülern, *RKGS* 24/1987, 7-18.

Simons, Wolfgang: Familienstruktur und Gottesbild behinderter Kinder, rel. 3/1987, 38-40.

Szagan, Anna-Katharina: Religionsunterricht für geistig Behinderte - lohnt denn das überhaupt?, rel. 1/1987, 56-58.

2.2.6 Alternativunterricht

Althaus, Heinz: Ersatzunterricht auch in Nordrhein-Westfalen?, *rhs* 30 (1987) 386-390.

Dierkes, Hans: Allgemeinbildung ohne Allgemeines? Konstruktive Überlegungen im Umkreis von Philosophie- und Ethikunterricht, *Pädagogische Rundschau* 41 (1987) 167-184.

Fox, Helmut: Grundsätzliche Überlegungen zum Ethikunterricht, *rhs* 30 (1987) 338-343.

Haunhorst, Benno: »Werte und Normen« in Niedersachsen, *rhs* 30 (1987) 374-376.

Hemel, Ulrich: Ethikunterricht - nur in der Bundesrepublik Deutschland?, *rhs* 30 (1987) 393-395.

Hofmann, Fritz: Pflichtunterricht - Befreiung - Ersatzunterricht. Überlegungen zur Situation in Nordrhein-Westfalen, *rhs* 30 (1987) 381-386.

Kemper, Max Eugen: Aspekte des Ethikunterrichts aus kirchlicher Sicht, *rhs* 30 (1987) 344-347.

Petri, Hans Peter: Ethikunterricht im Lande Rheinland-Pfalz, *rhs* 30 (1987) 390-393.

Renker, Alwin: Der Unterricht im Fach Ethik in Baden-Württemberg, rhs 30 (1987) 360-365; IRP.M 17 (1987) H. 4, 21-25.

Schmogro, Hartmut: Religionsunterricht und das Fach Ethik. Zukunftsperspektiven vor dem Hintergrund gesellschaftspolitischer Entwicklungen, IRP.M 17 (1987) H. 3, 1-6.

Unterholzner, Bert: Zur Praxis des Ethikunterrichts in Bayern, rhs 30 (1987) 365-368.

Weimer, Alois: Abituranforderungen im Ersatzfach Ethik. Ein Vorschlag aus dem Bundesland Hessen, rhs 30 (1987) 370-374.

Wils, Jean-Pierre: Ethik und Religion. Eine fundamentalethische Reflexion in pragmatischer Absicht, rhs 30 (1987) 354-359.

2.2.7 Islamischer Religionsunterricht in deutschsprachigen Schulen

Arat, Kirstin: Der Islam in Österreich, CIBEDO.B 1 (1987) 97-128 (bes. 107-108).

Elsas, Christof: Islam in Deutschland. Überlegungen zu angemessener religionswissenschaftlicher Behandlung, CIBEDO.B 1 (1987) 65-82 (bes. 73-74).

Füssel, Hans-Peter und Tilman Nagel: Islamischer Religionsunterricht und Grundgesetz, in: *Landesinstitut* 1987, 39-51.

Gebauer, Klaus: Islamischer Religionsunterricht an deutschen Schulen. Diskussionsrahmen und Diskussionsebenen, in: *Landesinstitut* 1987, 53-73.

Giani, Paul Leo: Staat und Islam in Hessen, CIBEDO.B 1 (1987) 83-89 (bes. 85-87).

Göring, Heinz: Islamischer Religionsunterricht in unseren Schulen. Ein Brief an die Religionslehrer, Inf(L) 1-2/1987, 2-3.

Kögler, Traugott: Islamischer Religionsunterricht?, LehB 39 (1987) 6-7.

Lähnemann, Johannes: Türkische Kinder in deutschen Schulen. Begegnung mit ihrer Religion und Kultur, Bayrische Schule 40 (1987) H. 5, 75.

Mahler, Gerhard: Möglichkeiten religiöser Unterweisung muslimischer Kinder an öffentlichen Schulen in Ländern der Bundesrepublik Deutschland entsprechend dem Beschluß der Kultusministerkonferenz, in: *Landesinstitut* 1987, 29-37.

2.3 Kirchen

2.3.1 Gemeindepädagogik

Adam, Gottfried und Rainer Lachmann: Was ist Gemeindepädagogik?, in: *Adam/Lachmann* 1987, 13-54.

Bargheer, Friedrich Wilhelm: Gemeindepädagogik - eine neue Perspektive, in: *Goßmann/Kaufmann* 1987, 1-13.

Bartholomäus, Wolfgang: Das katechetische Handeln der Kirche - katholische Entwicklung und Spezifika, in: *Adam/Lachmann* 1987, 87-112.

Basse, Ottokar: Glaube fordert Bildung, in: *Reimer* 1987, 293-299.

Bätz, Kurt: Kirche und Glaubensvermittlung, GilE 2 (1987) 70-80.

Eichinger, Anne: Das Wort teilen. Gemeindekatechetische Impulse zur Verkündigung, SuM 4/1986/87, 262-265.

Foitzik, Karl: Gemeindepädagogik - ein praxisbezogenes Studium auf wissenschaftlicher Grundlage, PThI 1987, H. 1/2, 122-140.

Gehrmann, Waltraut: Du sollst deine Eltern ehren... aber die Eltern sollen auch ihre Kinder nicht verärgern, Diakonie 13 (1987) 331-333.

Goßmann, Elsbe u.a.: Wenn Kinder und Heranwachsende Leben und Glauben lernen sollen . . . Gemeinde, Schule und kirchliche Werke tun doch ihr Bestes?, in: *Goßmann/Kaufmann* 1987, 83-142.

Gusmer, Charles W.: Die Erneuerung der Eingliederung Erwachsener in die Kirche, LKat 9 (1987) 23-27.

Heeremann, Michaela: Lernort Familie: Glauben im Elternhaus, RUh 3-4/1987, 20-24.

Henkys, Jürgen: Gemeindepädagogik in der DDR, in: *Adam/Lachmann* 1987, 5-86.

Kalteyer, Anton: Auswahlkriterien für Inhalte in der Eucharistievorbereitung, LKat 9 (1987) 144-146.

Kaufmann, Hans Bernhard: Christliche Erziehung in Familie und Gemeinde, in: *Reimer*

1987, 311-319.

Mette, Norbert: Lernort Gemeinde. Gemeindekatechese, RUh 3-4/1987, 14-19.

Metz, Johann Baptist: Ein neues Gemeindebild? Inspirationen aus dem Erbe des Konzils, in: *Nacke* 1987, 45-59.

Neukamm, Karl Heinz: Jung und alt brauchen einander. Von der Solidarität zwischen den Generationen, *Diakonie* 13 (1987) 322-324.

Ratzmann, Wolfgang: Vertrauen und Vertrauensbildung. Zum aktuellen Gespräch über Gemeinde und Gemeindeaufbau, *ChrL* 40 (1987) 331-336.

Rosenboom, Enno: Gemeindepädagogik und Religionspädagogik. Eine Verhältnisbestimmung, in: *Goßmann* 1987, 193-202.

Schmitt, Karl Heinz: Gemeinde als Lern- und Lebensraum des Glaubens, in: *Feifel/Kaspaspar* 1987, 203-211.

Schuh, Hans: Zum Leben führen. Buße und Bußerziehung als Weg und Wegweisung zu einer reifenden Lebensgestalt, in: *Paul/Stock* 1987, 286-301.

Schultze, Herbert: Anstöße aus der Ökumene: Ausgewählte Versuche und Beispiele, in: *Adam/Lachmann* 1987, 113-136.

Siebler, Engelbert: Schüler - Religionslehrer - Pfarrei, *Inf(M)* 22-23/1987, 47-49.

Stoodt, Dieter: Kirchliche Elternarbeit? Sozialpsychologische und theologische Aspekte, *SchH* 17 (1987) H. 1, 15-25.

Suin de Boutemard, Bernhard: Gemeindepädagogik und Sozialarbeit als Wissenschaften, *Weltweite Hilfe* 37 (1987) H. 1, 17-24.

Tölg, Hans: Inhalte der Bußkatechese, *LKat* 9 (1987) 146-150.

Werner, Ernst: Verkündigung in und durch die Gemeinde? Anfragen an die Gemeindekatechese, *LKat* 9 (1987) 113-115.

Werners, Hans: Glaubensvermittlung als Aufgabe der ganzen Gemeinde - nach Aussagen der Würzburger Synode, in: *Nacke* 1987, 28-44.

Winkel, Johannes: Die Sorge der Kirche und das Problem der Kindertaufe. Kritische Anmerkungen zum Entwurf »Mit der Kirche leben«, *ChrL* 40 (1987) 115-119.

2.3.2` Religiöse Elementarerziehung

Abel, Dietmar: Kindergottesdienst - Chance zum Gemeindeaufbau, *Der Kindergottesdienst* - Laß mich hören 97 (1987) H. 4, 2-7.

Adam, Gottfried: Kindergottesdienst, in: *Adam/Lachmann* 1987, 279-313.

Adolphsen, Gunnar: »Die Kirchengemeinde und ihr Kindergarten - der Kindergarten und seine Kirchengemeinde«, *W+W* 16 (1987) 168-172.

Bargheer, Friedrich: Trägerschaft und Interessen. Was Kindergarten und Gemeinde voneinander haben (können), *TPSP* 95 (1987) 4-7.

Berg, Carsten: Gottesdienst mit Kindern. Von der Sonntagsschule zum Kindergottesdienst, *Gütersloh* 1987.

Berger, Manfred: Umwelterziehung im Kindergarten. »Die Liebe im Herzen der Kinder zur Schöpfung pflegen«, *CuB* 33 (1987) 11-13.

Botho, Kurt: Kindergottesdienst in der DDR. Im Zentrum steht die Christenlehre, *Der Kindergottesdienst* - Laß mich hören 97 (1987) 117-121.

Büscher, Hans: Korrelationsdidaktik - auch für den Vorschulbereich?, *W+W* 16 (1987) 25-29.

Die Bedeutung der Familie für das Weitergeben von Glauben, *SKZ* 155 (1987) 778-780.

Dieterich, Eberhard: Die Kirche braucht die Kinderkirche, *EvKK* 59 (1987) 99-102.

Emig, Günter: Lernort Kindergarten: Religiöse Erziehung, *RUh* 3-4/1987, 8-14.

Failing, Wolf-Eckart: Religiöse Erziehung in der Familie, in: *Adam/Lachmann* 1987, 199-232.

Flothkötter, Hermann: Ernstfall Familie - Glauben erleben, Sinn erfahren und »Menschlichkeit« weitergeben, in: *Nacke* 1987, 179-196.

Fraas, Hans-Jürgen: Kinderarbeit - Nachwuchs für die Jugendarbeit?, in: *Hanusch/Lämmermann* 1987, 245-256.

Fraas, Hans-Jürgen: Kindergottesdienst als Hinführung zum Glauben, *Nachrichten der*

Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern 42 (1987) 266-267.

Fries, Martin und *Hans Bernhard Kaufmann* (Hg.): Mit Kindern Glauben erfahren. Kindergottesdienst - wohin?, Gütersloh 1987.

Gerts, Dietmar: Was der Kindergottesdienst mit der Zukunft der Kirche zu tun hat, Der Kindergottesdienst - Laß mich hören 97 (1987) H. 2, 2-5.

Grünberg, Wolfgang: »Was soll aus dem Kindergottesdienst werden«, in: *Reimer* 1987, 345-355.

Heeremann, Michaela: Das ABC des Glaubens im Elternhaus, in: *Feifel/Kaspar* 1987, 183-195.

Hofmeier, Johann: Religiöse Erziehung im Elementarbereich. Ein Leitfaden, München 1987.

Hofmeier, Johann: Religiöse Erziehung im Vorschulalter. Grenzen und Möglichkeiten, CuB 33 (1987) 297-298.

Huber, Barbara: Den Glauben weitergeben - an multireligiöse Kindergruppen, LebZeug 42 (1987) 39-49.

Kaufmann, Hans Bernhard: Was brauchen Eltern mit kleinen Kindern?, in: *Goßmann/Kaufmann* 1987, 42-82.

Kwiatkowski, Eva: Zeitbilder. Der evangelische Kindergarten und sein Träger im Wandel der Zeiten, TPSP 95 (1987) 13-20.

Lachmann, Rainer: Evangelische Erziehung im Kindergarten, in: *Adam/Lachmann* 1987, 233-278.

Lange, Eckardt: Der »parallele Kindergottesdienst« - einige kritische Anfragen, Der Kindergottesdienst - Laß mich hören 97 (1987) H. 1, 2-5.

(Interview mit) *Friedrich Ostermann* [Vorsitzender des Zentralverbandes Katholischer Kindergärten und Kinderhorte Deutschlands e.V.]: Am ganzheitlichen Auftrag des Kindergartens orientieren, CuB 33 (1987) 145-146.

Pfeifer, Bernhard: Taufgespräche in einer katechumenalen Seelsorge, LKat 9 (1987) 51-58.

Ryssel, Ingrid: Kindergottesdienst - Verteilblätter bilden einen Beitrag zur religiösen Sozialisation. Wie können und sollen sie aussehen, damit sie dieses Ziel erreichen?, Der Kindergottesdienst - Laß mich hören 97 (1987) 97-104.

Sauer, Ralph: Der Kindergottesdienst - katechetische Spielwiese oder Feier des Glaubens?, LJ 37 (1987) 90-100.

Seibert, Horst: Das christliche Menschenbild in der sozialpädagogischen Praxis. Zur Legitimation diakonischer Kindergartenarbeit, TPSP 95 (1987) 101-104.

Tschirch, Reinmar: Mit Kindern von Gott reden, TPSP 95 (1987) 39-42.

Vermehren, Isa: Wie wird mein Kind ein Christ? Glaubensvermittlung heute, Elternforum KED 2/1987, 3-7; EuE 4/1987, 59-66.

Vugt, Thomas van: Christliche Familienerziehung und Religionsunterricht der Grundschule, Blätter für Lehrerfortbildung. Zeitschrift für das Seminar 39 (1987) 442-444.

Watermann, Rita: Alltägliche Glaubensvermittlung im Kindergarten, KatBl 112 (1987) 906-909.

2.3.3 Kirchlicher Unterricht

Adam, Gottfried: Konfirmandenunterricht und Konfirmation, Neue Homiletik. Liturgisches Korrespondenzblatt 4 (1987) 417-440.

Bohris, Walter: Konfirmandenunterricht als Exodus-Erfahrung, in: *Federlin/Weber* 1987, 51-62.

Dommann, Fritz: »Zeichen der Nähe und Liebe Gottes«. Sakramentenkatechese als Erschließen von »Grundwissen des Glaubens«, LKat 9 (1987) 132-136.

Elb, Monika: Konfirmanden entdecken die Bibel in ihrem Leben. Biblische Symbolübungen im Konfirmandenunterricht, in: *Federlin/Weber* 1987, 123-131.

Eisinger, Walter: Lernen, was Glauben heißt. Die notwendige Wiedergewinnung des verlorenen Katechismusunterrichts, ThZ 43 (1987) 71-84.

Flemmig, Weert: Was ist unsere Schuldigkeit? Von der Neugestaltung des Konfirmandenunterrichts in der Volkskirche zur Erneuerung der Gemeinde, in: *Gößmann 1987*, 203-216.

Haas, Johannes: Bausteine für ein Katechumenat, *GuL 60* (1987) 85-98.

Haas, Johannes: Taufe erleben. Bausteine für ein Katechumenat, *GuL 60* (1987) 85-98.

Kalteyer, Anton und Christa Kemmer-Lutz: Eucharistiekatechese in einer Gemeinde. Entwicklungen zwischen 1960 und 1986, *KatBl 112* (1987) 931-936.

Karpinski, Herbert: Das Reich Gottes - Hoffnung für die Welt, *ChrL 40* (1987) 228-237.

Küchler, Ernst-August: »Mittelpunkt Konfirmand«. Ein Plädoyer für die stärkere Beachtung der volksskirchlich-distanzierten Konfirmanden, in: *Federlin/Weber 1987*, 281-292.

Leimgruber, Stephan: Glaubensweitergabe in der Firmvorbereitung, *SKZ 155* (1987) 378-380.

Leimgruber, Stephan: Welche Inhalte in der Firmkatechese?, *LKat 9* (1987) 141-144.

Reimer, Hans: Die Konfirmation als Kasualie? Zum Verständnis der Konfirmation in Auseinandersetzung mit der Agenda und der Ordnung für die Konfirmandenarbeit der NEK, in: *Reimer 1987*, 394-410.

Wegenast, Klaus: Konfirmandenunterricht und Konfirmation, in: *Adam/Lachmann 1987*, 314-354.

2.3.4 Jugend- und Schülerarbeit

Affolderbach, Martin: Ausschau nach neuen Perspektiven zur Konzeption evangelischer Jugendarbeit, in: *Hanusch/Lämmermann 1987*, 91-108.

Affolderbach, Martin: Kirchliche Jugendarbeit, in: *Adam/Lachmann 1987*, 355-378.

Affolderbach, Martin: Miteinander leben lernen. Jugendliche in Arbeit, Verantwortung und Entscheidungen der Gemeinde, *RKZ 128* (1987) H. 1, 11-15.

Annen, Josef: Standortbestimmung kirchlicher Jugendarbeit, *SKZ 155* (1987) 282-288.

Bopp, Karl: Jugendpastoral und Ekklesiologie. Überlegungen zu ekklesiologischen Interessen im Bereich der gegenwärtigen Pastoral, in: *Schulz 1987*, 137-151.

Deresch, Wolfgang: Kirchliche Jugendarbeit als Anstiftung zur Identitätsfindung, in: *Hanusch/Lämmermann 1987*, 301-308.

Diehl, Klaus Jürgen: Einfach von Gott reden in der Jugendarbeit, *MCVJM 42* (1987) H. 5, 21-23.

Dogerloh, Fritz: Ziele und Inhalte kirchlicher Jugendarbeit, *ChrL 40* (1987) 37-39.

Feiks, Brigitte: Proprium und Ziele von kirchlicher Jugendarbeit, in: *Hanusch/Lämmermann 1987*, 292-300.

Fuchs, Ottmar: Jugend und Liturgie im Horizont der Evangelisierung, *LJ 37* (1987) 156-187.

Gottstein-Staack, Christine und Hans-Georg Liegener: Jugendarbeit und Firmpastoral - zwei Seiten einer Medaille, *LS 38* (1987) 183-187.

Hanusch, Rolf: Evangelische Jugendarbeit als Grenzüberschreitung, in: *Hanusch/Lämmermann 1987*, 309-322.

Hanusch, Rolf: Jugendarbeit im Gemeindeaufbau. Mission und Konziliarität als Strukturprinzipien evangelischer Jugendarbeit, *Nachrichten der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern 42* (1987) 186-189.

Hemel, Ulrich: Neuer Wein in alten Schläuchen (Mt 9, 17). Die Herausforderung der Kirche durch die Jugend heute, *Kont. 2/1987*, 16-21.

Künkel, Klaus und Bartholomeus Vrijdaghs: Die Wertproblematik bei jungen Erwachsenen, in: *Mokrosch 1987*, 245-249.

Lämmermann, Godwin: »Jung sein heißt, auf der Suche sein...«, in: *Hanusch/Lämmermann 1987*, 111-124.

Lohmann, Johannes: Frühdiagnosestation Jugendarbeit. Die Arbeit mit jungen Menschen im Zusammenhang gesamtkirchlicher Aufgaben, *Kirche im Sozialismus 13* (1987) 231-236.

Mette, Norbert: Lebenswelten von Lehrenden und Lernenden - Lernort des Glaubens, *KuS(Mst) 13* (1987) H. 64, 2-6.

Mette, Norbert: »Vorrangige Option für die Jugendlichen«. Ekklesiologische und pastorale Konkretion einer Kirche der Jugend. Eine lateinamerikanische Herausforderung, in: *Hanusch/Lämmermann 1987*, 228-235.

Neumann, Peter: Werte vermitteln in der Jugendarbeit, MCVJM 42 (1987) H. 1, 17-20.

Otto, Gert: Jugend und Kirche, in: *Hanusch/Lämmermann 1987*, 335-353.

Römische Studiengruppe: »Jugend und Liturgie«, LJ 37 (1987) 129-130.

Schulz, Hans-Joachim: Chancen für Reform und Beginn in der Jugendarbeit: Das Verbandsrecht des CIC bedarf umfassender Anwendung!, Theologisches 17 (1987) H. 1, 9-17; H. 2, 21-26.

Tanner, Klaus: Kirchliche Jugendarbeit als demokratische Bildung, in: *Hanusch/Lämmermann 1987*, 201-214.

2.3.5 Erwachsenenbildung

Adam, Gottfried: Evangelische Erwachsenenbildung vor der Frage nach dem Lebenslauf, in: *Reimer 1987*, 424-437.

Benning, Alfons: Theologische Weiterbildung im Schnittpunkt von Theologie und Andragogik. Plädoyer für eine Theologie der Weiterbildung, ErwB 33 (1987) 195-199.

Bitter, Gottfried: Der Katholische Erwachsenen-Katechismus und die theologische Erwachsenenbildung. Ein schwieriges Verhältnis, ErwB 33 (1987) 5-9.

Bitter, Gottfried: Die zweite Bekehrung - Notwendige Erneuerung der Erwachsenenkatechese, in: *Feifel/Kaspar 1987*, 212-221.

Blendinger, Hermann: Der Ort der evangelischen Erwachsenenbildung, DEAE.N 5-6/1987, 84-93.

Böhme, Wolfgang: Christliches Weltverständnis. Überlegungen zur Konzeption der Akademiearbeit, Disk. 25/1987, 71-75.

Breloer, Gerhard: Alltagserfahrung und neues Wissen. Lebensweltbezug als notwendiges Kriterium von Lernprozessen Erwachsener, in: *Nacke 1987*, 104-117.

Brosseder, Hubert: Erwachsenenbildung und/oder Erwachsenenkatechese. Für ein anderes Verhältnis zwischen zwei »Geschwistern«, in: *Schulz 1987*, 255-272.

Ebbrecht, Günter: Evangelische Akademien als Orte eines »vernünftigen Gottesdienstes« und der »Erneuerung unserer Vernunft«, ThPTh-ThPr 22 (1987) 243-246.

Finger, Kurt: Lebenslanges Glaubenlernen. Zur Bedeutung von »Elternabend« im Rahmen der religiösen Erwachsenenbildung, CpB 100 (1987) 197-200.

Gwiasda, Helmut: Lebenskundlicher Unterricht bei der Bundeswehr. Eine Aufgabe der Volkskirche. Voraussetzungen, Verlaufsformen, Fragen, LOG 2/1987, 46-50.

Hennig, Peter: Altenarbeit, in: *Adam/Lachmann 1987*, 414-430.

Heretsch, Erwin: Formen und Methoden kirchlicher Elternbildung aus katholischer Sicht, ChrL 40 (1987) 145-155.

Hollstein, Hartmut: Männerarbeit und Erwachsenenbildung. Thesen zu einer nicht immer einfachen Beziehung, DEAE.N 4/1987, 10-12.

Homeyer, Josef: Christen mit dem Denken und dem Leben Jesu vertraut machen. Der Beitrag katholischer Erwachsenenbildung, in: *Nacke 1987*, 60-76.

Joppien, Heinz-Jürgen: Orientierung in der Gegenwart. Zukunft als Aufgabe. Die Evangelischen Akademien auf dem Weg ins fünfte Jahrzehnt ihres Bestehens, EvErz 39 (1987) 287-296.

Meier, Christoph: Biblische Geschichten als Lebensgeschichten begreifen. Biographie und Lebenswelt in der theologischen Erwachsenenbildung, in: *Grözinger/Luther 1987*, 297-309.

Meueler, Erhard: Die Lebenswirklichkeit als auszulegender Text. Einige Anmerkungen zur Evangelischen Erwachsenenbildung, EvErz 39 (1987) 253-268.

Nacke, Bernhard: Vom satzhaften zum sinnhaften Glauben. Glaubenssituation in den Gemeinden als Hilfe bei der Suche nach ausgewählten didaktischen Kriterien der theologischen Erwachsenenbildung, in: *Nacke 1987*, 77-103.

Reimers, Stephan: Das Grundlelement evangelischer Akademiearbeit, in: *Reimer 1987*, 438-443.

- Rennhard, Josef*: Erwachsenenbildung. Kirche. Politik, kageb 24 (1987) H. 4, 3-10.
- Ries, Marie-Louise und Monika Stocker-Meier*: Es war der entscheidende Schritt. Erwachsenenbildung mit Frauen als emanzipatorischer Prozeß, kageb 24 (1987) H. 1, 4-7.
- Rudolph, Klaus*: Sendung und Sammlung. Gedanken zur Verschränkung von Ansätzen der Erwachsenenbildung und der Gemeindepädagogik angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen der Volkskirche, EvErz 39 (1987) 296-307; DEAE.N 5-6/1987, 73-81.
- Schumacher, Wilhelm* (im Interview): Erwachsenenbildung und katholische Schulen, Bildung 15 (1987) H. 4, 6-9.
- Seeber, David A.*: Aufgaben kirchlicher Erwachsenenbildung auf dem Hintergrund der Entwicklung in Gesellschaft, Staat und Kirche, ErwB 33 (1987) 181-186.
- Steinhauer-Wohlfahrt, Christina*: Die Geburt des Ich. Erwachsenenbildung als Frauenarbeit, EvErz 39 (1987) 279-287.
- Stöhr, Martin*: Lernen für die Zukunft. Erwachsenenbildung als christliche Aufgabe, EK 20 (1987) 131-134.
- Strunk, Gerhard*: Kirche im Bildungsgeschehen. Reicht das bisherige Akademiekonzept aus?, Disk. 25/1987, 45-70.
- Wegenast, Klaus*: Evangelische Erwachsenenbildung, in: *Adam/Lachmann 1987*, 379-413.
- Weymann, Volker*: Der Text als Lebensvorgang. Erwachsenenbildung mit der Bibel, EK 20 (1987) 512-516.

2.4 Methoden und Medien, Arbeits- und Sozialformen, Unterrichtsplanung

- Adam, Gottfried*: Erzählen kann man lernen, rel. 2/1987, 71-74.
- Albrecht, Wilhelm und Hans Kögel*: Religionsunterricht Grundschule: »Durchblicke für den Praktiker«, Blätter für Lehrerfortbildung. Zeitschrift für das Seminar 39 (1987) 182-187.
- Anicker, Joachim*: »Alle um einen Tisch«. Bericht über einen Familiengottesdienst mit Abendmahl für Kinder und Erwachsene, ru int 16 (1987) H. 3, 6-8.
- Arnold, Gerhard*: Acht Impulsgeschichten zum Einstieg in die Königserzählungen, AevRUG 1/1987, 43-63.
- Arnold, Gerhard*: Elektronische Textverarbeitung im Religionsunterricht, AevRUG 2/1987, 3-6.
- Bäcker, Reinhard*: »Gesegnete Mahlzeit«. Biblische Mahlfeiern im Religionsunterricht der Grundschule, ru int 16 (1987) H. 3, 2-5.
- Bausteine für Wortgottesdienste zum Schulanfang [Themaheft], Religionspädagogische Arbeitshilfe 34/1987, hg. vom Katechetischen Institut des Bistums Aachen.
- Bellingrodt, Walter*: Schüler besuchen soziale Einrichtungen. Betriebspraktikum im Religionsunterricht der Sek. II, Beispiele 5 (1987) H. 1, 54-56.
- Berg, Horst Klaus und Folkert Doedens*: Alternativer Heiligenkalender. Notizen und Anregungen für Sekundarstufe I, ru 17 (1987) 111-113.
- Berger, Otto*: Religionsunterricht und Musik am Beispiel Gustav Mahler, CpB 100 (1987) 86-88.
- Besch, Heribert u.a.*: Leben finden in Gleichnissen. Anregungen für einen Kurs im Medienverbund, KEB NW 16 (1987) H. 3, 4-5.
- Betz, Barbara*: Religion zum Anfassen . . . , rel. 1/1987, 61-64.
- Biemer, Willi*: Spuren. Schule unterwegs, Rh 1987, 131-132.
- Boden, Liselotte M.*: Meditation in der Schule - eine Chance für heute, Schweizer Schule 74 (1987) H. 11, 7-15.
- Brendle, Paul*: Neuansatz in der Religionspädagogik. Meditation als Lern- und Lebenshilfe?, LeHB 39 (1987) 14-15.
- Brinkmöller, Harriet*: Vermittlung der Botschaft Jesu in Bildern. Thema der Unterrichtsstunde für eine 4. Jahrgangsstufe, Inf(M) 22-23/1987, 96-100.
- Brockmann, Gerhard*: Drei Beispiele der Annäherung an die Kunst des Arrangierens von erfahrungsbezogenem Lernen, SchH 17 (1987) H. 3, 33-37.
- Bürger, Klaus*: Die Andacht, ChrL 40 (1987) 253-256.

- Däschler-Rada, Ren*: AV-Medien in der religiösen Elternarbeit, kageb 24 (1987) H. 3, 16-18.
- Dechant, Günter* (Hg.): Schulgottesdienst (IV). Anfang des Schuljahres [Themaheft], AevRU.T 79.
- Degen, Roland*: Gott als Bild. Zu einer Bildserie des Kirchlichen Kunstverlages Dresden, ChrL 40 (1987) U164-U171.
- Doedens, Folkert*: Wir entdecken eine Hauptkirche, in: *Reimer* 1987, 209-218.
- Domogala, Joachim*: Vom kreativen Umgang mit Bildern - dargestellt am Beispiel »Jona«, KatBl 112 (1987) 876-881.
- Doyé, Götz*: Hauptformen der Gottesdienste mit Kindern, ChrL 40 (1987) 17-18.
- Drüge, Karl*: Gemeinsam unter dem Kreuz. Kreuzweg der Jugend, eji 3/1987, 43.
- Ebenthal, Bernhard*: Glaubenswochen mit Jugendlichen, LKat 9 (1987) 158-161.
- Everding, Matthias*: Mose als Comic-Held, KatBl 112 (1987) 71-74.
- Everding, Matthias*: Neue religiöse Lieder im Religionsunterricht, KatBl 112 (1987) 291-292.
- Fiederlein, Friedrich*: Sieger Köders Osterbilder im Religionsunterricht. Begegnungen mit dem Auferstandenen, rhs 30 (1987) 63-72.
- Friedberger, Walter*: Der Alltag als Weg zum Glauben, LKat 9 (1987) 130-132.
- Fürchtenhans, Margoretti*: Wie Kinder die Meßfeier erfahren. Zum »Altarbild« in der Kapelle des Kindermissionswerkes in Aachen, SuM 2/1987/88, 138-139.
- Gleißner, Alfred*: Das Bild im Religionsunterricht, in: *Paul/Stock* 1987, 108-112.
- Göpfert, Peter*: Schlafwagen Pegasus. Der gleichnamige Einakter von Thornton Wilder im Religionsunterricht, AevRU.G 1/1987, 81-100.
- Greuel, Marie-Luise*: Sozialformen im Religionsunterricht, RpH 6/1987, 25-27.
- Gröger, Regina*: Bewegungsübungen und tänzerische Elemente im RU, KatBl 112 (1987) 306-310.
- Groß, Engelbert*: Pater Brown, der Rangierbahnhof und die Struktur christlichen Glaubens. Eine zweite Weise von »Glaubensunterweisung als Spurensicherung«, CpB 100 (1987) 22-24.
- Grossniklaus, Peter*: Gewinnen ist schön, Freunde gewinnen ist wichtiger. Erfahrungen mit einer neuen Spielbewegung, RL 16 (1987) H. 2, 17-19.
- Hassenstein, Karl-Helmut*: Mit Gott ist zu rechnen. Arbeitshilfen für eine Kinderbibelwoche zu Texten aus dem Buch Jesaja, ChrL 40 (1987) U129-U136.
- Heck, Erich Johannes*: Wir erwarten die Auferstehung der Toten und das Leben der kommenden Welt. Bildvorschläge für Gottesdienst und Religionsunterricht, CpB 100 (1987) 271-275.
- Heinemann, Ute*: Von den Schwierigkeiten erwachsen zu werden. Zur Vorbereitung eines Unterrichtsvorhabens in der Sekundarstufe I, rel. 1/1987, 66-70.
- Hertle, Valentin*: Die Seifenblase. Anregungen für den Religionsunterricht in der Grundschule, in: *Hertle u.a.* 1987, 170-177.
- Hinkelmann, Klaus*: Heavy Metal und die »Gretchenfrage«. Anmerkungen zu der Frage religiöser Aussagen in der Rockmusik und deren religionspädagogischer Relevanz, Inf(M) 22-23/1987, 55-56.
- Hisch, Johann und Stephan Kerschbaum*: Wege zu einem tieferen Glaubensverständnis durch die Sprache der Musik. Johann Sebastian Bach: »Matthäusp passion«, CpB 100 (1987) 84-86.
- Hoffmann, Bernward*: Fotografie und Symbol, in: *Hertle u.a.* 1987, 116-128.
- Höfler, Alfred*: Die Möve Jonathan. Anregungen für einen meditativen Religionsunterricht, RL 16 (1987) H. 2, 20-29.
- Hübner, Reinhard*: Bibeltheater in der Konfirmandenarbeit, in: *Reimer* 1987, 382-393.
- Huppenbauer, Christoph*: Ein Reden des Herzens mit Gott. Annäherungsversuch an das Gebet im Konfirmandenunterricht (Teil 2, 3), LOG 1/1987, 71-76; 2/1987, 73-77.
- Jenny, Ines*: Spielerische Einstiege in den Religionsunterricht. Anregungen für die Unter- und Mittelstufe, RL 16 (1987) H. 2, 3-16.
- Kiehn Antje u.a.*: Bibliodrama, Stuttgart 1987.

- Kirchner, Margrit*: Projektwochen im Arbeitsbereich »Dritte Welt«. Kleine Schritte auf dem Weg zu Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung, in: *Reimer 1987*, 219-222.
- Klaushofer, Hans*: Zum Konzept einer »Gestaltkatechese«, CpB 100 (1987) 169-170.
- Kohl, Fried Wilhelm und Martin Braner*: Schüler entdecken »die weiße Kreuzigung« mit einem Lebensbild von Marc Chagall, SchH 17 (1987) H. 4, 41-43.
- König, Karl-Heinz*: Bambusbaum und Weizenkorn. Anregung für einen Fastengottesdienst mit Kindern oder Jugendlichen, KatBl 112 (1987) 234-237.
- Krammer, Johann*: Overheadfolien zum Thema »Religion, Gott . . .«, CpB 100 (1987) 333-335.
- Kratzer, Siegfried*: »Wo sind eure Lieder, eure alten Lieder?«. Wider die Verarmung eines liedlosen evangelischen Religionsunterrichts, Blätter für Lehrerfortbildung. Zeitschrift für das Seminar 39 (1987) 178-181.
- Kraus, Bernhard*: Ein-Bildung des Glaubens? Erschließung von Glaubensinhalten durch Bildmeditation und Bildbetrachtung, LKat 9 (1987) 125-130.
- Kuske, Martin*: »Das Leben verlangt unser Miteinander«. Zum Gespräch mit Jugendlichen über ein Romanfragment Bonhoeffers, ChrL 40 (1987) U113-U118.
- Kühne, Michael und Manfred Kwiran*: Impulse 3. Fotos zur Motivation und Differenzierung, o.O.u.J. (Braunschweig 1987).
- Lähnemann, Johannes*: Ein Singspiel zum Advent. »Die Heilung der zehn Aussätzigen« von Ulrich Gohl als Beispiel für die spielerisch-kreative Gestaltung einer Unterrichtsreihe in der Adventszeit, EvErz 39 (1987) 569-575.
- Laeuchli, Samuel*: Das Spiel vor dem dunklen Gott. »Mimesis« - ein Beitrag zur Entwicklung des Bibliodramas, Neukirchen-Vluyn 1987.
- Lange, Günter*: Bilder in der Glaubensvermittlung. Drei Ratschläge, in: *Nacke 1987*, 364-373.
- Langer, Heidemarie*: Bibliodrama als Prozeß, Aktuelle Gespräche 35 (1987) H. 2, 11-14.
- Lenz, Martin*: Noch einmal Planung. Anmerkungen zum Beitrag Roland Degens, ChrL 40 (1987) 178-182.
- Lindlein, Margritta*: Das Rollenspiel als eine Möglichkeit der Erziehung zur Interaktionsfähigkeit, RpH 4/1987, 13-18.
- Lindner, Herbert und Peter Morgenroth*: Glauben mit Kindern erleben. Kinderbibelwochen - ein Weg zur Gemeinde, Gütersloh 1987.
- Longardt, Wolfgang*: Tradieren braucht Phantasie. Anmerkungen zum Umgang mit Musik, Bild und Sprache im gemeindepädagogischen und religionspädagogischen Raum, in: *Reimer 1987*, 364-375.
- Lüpke, Rolf*: Gemeinde im Anbruch des Reiches Gottes. Anregungen und Beispiele aus der Praxis zu den Gleichnissen Lk 14, 15-23 und Lk 18, 9-14, ChrL 40 (1987) U17-U32.
- Mayer, Wilhelm*: Ökumenischer Schülergottesdienst. Für Schüler der Oberstufe der Allgemeinbildenden höheren Schulen und für Schüler der Berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, CpB 100 (1987) 187-190.
- Michaelis, Meike*: Neue »Meditative Spiele« für den Religionsunterricht, AevRU.G 1/1987, 65-80.
- Miller, Gabriele*: Biblische Texte in Szene setzen. Bericht über ein Experiment, in: *Paul/Stock 1987*, 261-273.
- Müller-Bardorff, Helga*: Meditation im Unterricht der 1.-6. Klasse, Schweizer Schule 74 (1987) 17-23.
- Musalek, Konrad*: Gebet eines Musikers für Religionslehrer. Zum Nachdenken für alle, die Verantwortung spüren, CpB 100 (1987) 94-95.
- Nastainczyk, Wolfgang*: Symboldidaktische Perspektiven einer Pfingstpredigt für Kinder und andere, in: *Hertle u.a. 1987*, 207-215.
- Neises, Birgit u.a.*: Bilder im Religionsunterricht [Themaheft], RpH 1/1987.
- Petri, Dieter*: Konflikt in Kapernaum. Zum Einsatz des Buches von Gerd Theißen: »Im Schatten des Galiläers« im RU der Sekundarstufe I und II, entw. 1-2/1987, 70-75.
- Pietsch, Ulrich u.a.*: Laßt uns miteinander singen, spielen . . . Lieder und musikalische Ar-

- rangements für den RU in der Primar- und Förderstufe, SchH 17 (1987) H. 2, 1-15.
Preuß, Hans R.: Gemeindearbeit durch Schulgottesdienst, EvErz 39 (1987) 679-689.
Rahner, Christa-Maria: Kleines Methodenlexikon. Mit Schulanfängern arbeiten, ChrL 40 (1987) U140-U143.
Riedel, Ingrid: Die Funktion von Meditation und Kreativität in der Akademiearbeit, DEAE.I 64-65/1987, 48-54.
Riemann, Andreas: Jesus sagt: Ich will dir helfen. Kinder(kirchen)tage 1987, ChrL 40 (1987) U81-U91.
Roth, Günther: Wider den Erzählenthusiasmus, rel. 3/1987, 58-61.
Ruster, Thomas: Die Bibelwoche im Maternushaus in Köln. Ein Beispiel praktischer Bibelarbeit, ErWB 33 (1987) 54-55.
Rüdiger, Adolf: Osterlieder im Religionsunterricht, KatBl 112 (1987) 287-290.
Rühmann, Dirk: »Kinder an die Macht« - oder »Lasset die Kindlein zu mir kommen«, rel. 3/1987, 42-44.
Saller, Margot: Aufgefahren in den Himmel. Miniatur aus dem Ragbert-Codex im Religionsunterricht der Grundschule, in: *Hertle u.a.* 1987, 177-186.
Schäfer, Uta und Klaus Petzold: Bewegungsspiel mit Masken zum 23. Psalm, ru 17 (1987) 168-172.
Schedl, Walter: Einsatz von Texten der »Popmusik« im RU, CpB 100 (1987) 96-98.
Schedl, Walter: Liedvorschläge für den Einsatz in der Oberstufe AHS, CpB 100 (1987) 99-101.
Schmalfuß, Lothar: Methoden im Religionsunterricht. Ideen, Anregungen, Modelle, München 1987.
Schmidt, Alexander: Den Geräuschen des Tages lauschen . . . Meditations-Musik in Schule und Gemeinde, KatBl 112 (1987) 295-298.
Schmidt, Helgo und Rainer Neweling: Götzen. Projekttag in der Mittel- und Oberstufe, rel. 3/1987, 46-47.
Schmidt, Richard: Sonntagsgestaltung als Aufgabe der Jugendarbeit, MCVJM 42 (1987) H. 2, 16-18.
Schmitz, Irmgard: Religionsunterricht im »Werkraum Religion«, KatBl 112 (1987) 136-138.
Schöne, Joachim: Heimkehr des verlorenen Sohnes. Ein Bildvergleich, ChrL 40 (1987) U91-U94.
Schöpke, Henning: Wir sitzen alle in einem Boot. Ein Schulgottesdienst, Rh 1987, 118-124.
Schreitle, Anton: Das »Sakrament des Singens«. Religionspädagogische Überlegungen zum »neuen religiösen Lied«, CpB 100 (1987) 91-93.
Schulfernsehen für den Religionsunterricht, Inf(E) Dezember (1987) 23-24.
Schulwochen-Jubiläum, ru int 16 (1987) H. 2, 1.
Siebert, Lothar: Kleines Medienlexikon. Das Plakat, ChrL 40 (1987) U110-U112.
Siener, Günter: Eine katechetische Feier in der Osterzeit, KatBl 112 (1987) 783-785.
Simon, Peter Hans und Wolfgang Kleinrath: EDV im RU - ein Mittel zum Zweck, CpB 100 (1987) 164-165.
Steiner, Dörte Wiebke: Kinder und Erwachsene machen Spielerfahrungen, W+W 16 (1987) 93-103.
Unterricht - keine Kunst?, Inf(B) 17 (1987) H. 1/2.
Steinert, Uwe: Herz vor Verstand - Russisch-Orthodoxe Kirche. Jugendliche zu Besuch bei Filaret, Metropolit von Kiew und Galič, rel. 3/1987, 52-55.
Szagan, Anna-Katharina: Überlegungen zu neuen Stoffverteilungsplänen in Form eines »Spiralcurriculums«, bb 41/1987, 35-48.
Veidt, Reinhard: Medieneinsatz im Unterricht. Mit Beispielen aus dem Religionsunterricht, medien praktisch 4/1987, 4-8.
Vesper, Stefan: Zwischen Kyrie und Halleluja. Jugendchor (und Jugendband) als neue Form katechetischer Erfahrung, KatBl 112 (1987) 275-278.
Walter, Elisabeth: Kleines Methodenlexikon. Tafel, Tapetenrolle und Papierbogen, ChrL 40 (1987) U174-U176.

Wittrock, Wolfgang: Meditation und Erwachsenenbildung, DEAE.I 64-65/1987, 39-47.
 Wolf, Ingrid und Martin: Leibhaftiges Singen. Über das Singen mit Kindern, KatBl 112 (1987) 281-287.

Zacharias, Rainer: Seht, den Menschen! Rede zur Abiturienten-Entlassungsfeier am 30. Mai 1987 im Gymnasium Wellingdorf in Kiel, in: Reimer 1987, 213-239.

Zacher, Marie-Rose und Jürgen Hahn: Wunderbares Handeln. Neutestamentliche Erzähleinheit zu Fragen der Gerechtigkeit. »Einladung zum gemeinschaftsgemäßen Verhalten« (5./6. Klasse), ru 17 (1987) 80-84.

Zink, Ludwig: Biblische Geschichten zu neuem Leben erwecken. Bibliodrama in der Kursarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen, KatBl 112 (1987) 806-808.

2.5 Systematische Erschließung von Themen für die unterrichtliche Praxis

Abesser, Bernd: Religion als Thema des Religionsunterrichts, rel. 4/1987, 49-52.

Ausel, Monika: Eine Hilfe zur Identitätsfindung. Das Buch Jona in tiefenpsychologischer Sicht. Eine Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe II, in: Nacke 1987, 283-304.

Beintker, Michael: Didaktische Anmerkungen zum Thema »Ewigkeit und Gericht«, ChrL 40 (1987) 299-300.

Boy-Will, Ursula: »Gentechnologie« als Thema im Religionsunterricht. Gymnasiale Oberstufe, KatBl 112 (1987) 563-566.

Böhmig, Elisabeth: Franziskus. Leben in Armut. Leben für Gott. Planung einer Unterrichtseinheit, Wort 5/1986/1987, 3-18.

Bühler, Christian: Schöpfung in der Sekundarstufe II, EvErz 39 (1987) 434-450.

Christlich motivierter Widerstand zur Zeit des Nationalsozialismus und seine aktuelle Bedeutung. 8-10stündige Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe II [Themaheft], Religionspädagogische Arbeitshilfe 33/1987, hg. vom Katechetischen Institut des Bistums Aachen.

Das Abendmahl als Thema im Konfirmandenunterricht. Aus dem neuen Lehrplan für den kirchlichen Unterricht in Westfalen, ru int 16 (1987) H. 3, 17-23.

Das Thema Aids im Katholischen Religionsunterricht. Eine Handreichung, IRP.M 17 (1987) September 1987, Sonderausgabe.

Dechow, Eike: Soziale Verteidigung - ein neues, aber notwendiges Thema für den Religionsunterricht, ru 17 (1987) 149-152.

Dienst, Karl: »Ein feste Burg ...«. Die »Marseillaise der Reformation«?, EvErz 39 (1987) 331-336.

Dunde, Siegfried Rudolf: Führt Aids zum Sieg der falschen Götter?, EvErz 39 (1987) 3-9.

Dunde, Siegfried, Rudolf: AIDS: Thema oder Tabu für den Religionsunterricht?, rhs 30 (1987) 48-52.

Engelke, Matthias: Unterrichtsreihe »Spiritismus« - Berufsschule, EvErz 39 (1987) 711-723.

Foos-Queck, Charlotte: Erde als Muttersymbol, in: Hertle u.a. 1987, 161-170.

Für eine Erde, auf der Kinder leben können [Themaheft], SuM 1/1987/88.

Gahlen, Heinz: Gebet und Weisung - Ein Unterrichtsprojekt für die Sekundarstufe II, in: Nacke 1987, 256-282.

Haupt, Hanna: Didaktische Erwägungen zum Heiligen Geist, ChrL 40 (1987) 329-330.

Hennecke, Elisabeth: Ein Kind lernt mit dem Tod zu leben. Religionspädagogische Überlegungen zum Elternverlust (RpPe 5), Essen 1987.

In und mit dieser Welt leben. Eine Unterrichtsreihe für ein 3. und 4. Schuljahr [Themaheft], Religionspädagogische Arbeitshilfe 35/1987, hg. vom Katechetischen Institut des Bistums Aachen.

Johannsen, Friedrich: Die Opferung Isaaks. Theologische und religionspädagogische Gedanken zu einem problematischen Kapitel der jüdisch-christlichen Tradition, EvErz 39 (1987) 655-668.

Konrad, Johann Friedrich: Bei Jesus gilt die Frau soviel wie der Mann, ChrL 40 (1987) U67-U73.

Korherr, Edgar Josef: Thema Auferstehung in RU und Predigt, CpB 100 (1987) 68-72.

Kreuder, Ursula: »Wir haben nichts zu verlieren außer unserer Angst . . .«. Frauen (und Männer) im Christentum, ForR 3/1987, 26-33.

Lenhard, Hartmut: Dem Tod widersprechen. Anfragen zur »Sache« des Religionsunterrichts, ru int 16 (1987) H. 2, 4-9.

Massely, Ulrike: Der Baum ist mehr als ein Baum. Unterrichts Anregungen für einen projektorientierten Religionsunterricht in der Sek. II, rel. 4/1987, 57-65.

Mockenhaupt, Hubert (Hg.): Kirche und soziale Frage. Themen und Texte. Katholische Soziallehre im Religionsunterricht und in der Katechese, Hildesheim 1987.

Mühle, Heidi: Vererbte Schuld? Biblische und religionspädagogische Aspekte des Themas »Kinder haften für ihre Eltern«, TPSP 95 (1987) 177-178.

Pieper, Josef: Läßt sich in den Gleichnissen Jesu eine »innere Biographie Jesu« aufzeigen? Eine Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe I, in: *Nacke 1987*, 240-255.

Pittruff, Hans und Günter Siener: Edith Stein im Religionsunterricht, didaktische und methodische Überlegungen, rhs 30 (1987) 163-165.

Puntigam, Lore: Am Anfang war der Mann? Religionsunterricht zum Thema Schöpfung aus feministischer Sicht. Ein Kursmodell für die Sekundarstufe II und die Erwachsenenbildung, rel. 1/1987, 76-85; 2/1987, 64-70.

Renner, Stephan: Glauben heißt antworten. Gedanken zum Thema »Glauben« in der Oberstufe der Volksschule, CpB 100 (1987) 321-323.

Riedinger, Alfred: Schuld - Strafe - Vergebung [Themaheft], RpH 3/1987.

Schnurr, Otmar: Aberglaube - Religionsersatz. Anregungen und Materialien zu einem Unterrichtsthema, rabs 1987, 91-116.

Schreijäck, Thomas: Der Mensch als Maß-Gabe für alles? Überlegungen zum Umgang mit der Projektionshypothese Ludwig Feuerbachs im Religionsunterricht, CpB 100 (1987) 25-27.

Schwaborn, Wolfgang: Wut(-Stein) - Leid(-Stein) - Schuld(-Stein). Ein Unterrichtsbeispiel zur Aufarbeitung der Schuldproblematik im evangelischen Religionsunterricht für die 3. bzw. 4. Jahrgangsstufe, Blätter für Lehrerfortbildung. Zeitschrift für das Seminar 39 (1987) 175-177.

Sistermann, Rolf: Mythische Motive in Texten über das Glück, Anregungen zum Unterricht in der Sekundarstufe II, EvErz 39 (1987) 548-568.

Stark, Axel H.: Natur als Schöpfung Gottes. Zur Gemeinsamen Erklärung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz »Verantwortung wahrnehmen für die Schöpfung« im Unterricht der gymnasialen Oberstufe, rhs 30 (1987) 38-41.

Szgun, Anna-Katharina: Gott im »Metapher-Schweige-Spiel«. Ein Versuch mit impliziter feministischer Theologie in Hochschule und Schule (4. Klasse), rel. 4/1987, 40-43.

Teuwsen, Erika: Das Symbol des Baumes. Eine Unterrichtseinheit für die 9./10. Klasse, rel. 4/1987, 44-48.

Thiele, Regina: Lebensbäume. Symboldidaktischer Ansatz zum Thema Baumsterben, Rh 1987, 88-93.

Wichelhaus, Manfred: Bonhoeffers Einsatz für das Weiterleben der kommenden Generation, ChrL 40 (1987) 240-248.

2.6 Konfessionsschulen / christliche Schulen

Fischer, Theodora: Was bedeutet katholische Prägung einer Schule?, WdK 65 (1987) 179-180.

Franz, Gerhard: Streit um evangelikale Schulen. Mehr lernen, als Noten ausdrücken, Publik-Forum 16 (1987) H. 17, 15-16.

Goßmann, Klaus: Evangelische Verantwortung für das öffentliche Schulwesen, in: *Reimer 1987*, 142-156.

Leitsätze zur Erziehungs- und Bildungsarbeit in Herchen, KevSH 28 (1987) 108-109.

Mayer, Josef: Leistungsbeurteilung an katholischen Schulen, SchK 33 (1987) H. 10, 28-31.

Peterke, Dirk: Alternativ-Schule von rechts. »Christlicher Schulverein Rhein-Ruhr«, Neue Deutsche Schule 39 (1987) H. 12, 9-10.

- Plaum, Ernst*: Leistungsmotivation, Leistungsgesellschaft und Leistung in katholischen Schulen, SchK 33 (1987) H. 10, 23-28.
- Pothast, Karl Heinz*: Die kirchliche Mitverantwortung für das öffentliche Schulwesen und die evangelischen Schulen im Kontext Freier Schulen, in: *Gossmann 1987*, 41-47.
- Pothast, Karl Heinz*: Evangelische Selbstvergewisserung im schulischen Wandel, dargestellt am Beispiel evangelischer Gymnasien, in: *Reimer 1987*, 157-165.
- Pothast, Karl Heinz*: Kirchliche Schulen, HPT(G) 4 (1987) 202-208.
- Schröter, Gottfried*: Die Stiefkinder der Kirche sorgen für ihre Kinder. Ein Plädoyer für die evangelische Alternativschule, LebB 39 (1987) 90-92.
- Tocha, Wigbert*: Bekehren statt belehren? Streit um evangelikale Schulgründungen, Publik-Forum 16 (1987) H. 16, 15-16.
- Waldorfpädagogik - Was können evangelische Schulen davon lernen?, KevSH 28 (1987) 103-104.
- Wiederkehr, Dietrich*: Chancen der katholischen Schulen in unserer Welt - Chancen unserer Welt in den katholischen Schulen, Bildung 15 (1987) H. 3, 19-22.

3 Historische Religionspädagogik (bis 1945)

3.1 Quellen

- Barth, Karl*: Konfirmandenunterricht 1909-1921 (Karl Barth-Gesamtausgabe 18), hg. v. *Jürgen Fangmeier*, Zürich 1987.
- Kirche und Schule. Dokument der Bekennenden Kirche aus dem Jahre 1943, in: *Evangelische Kirche 1987*, 19-25.
- Schilling, Johannes* (Hg.): *Educatio doctrinae puerilis*. Kinderlehre in deutscher und lateinischer Sprache (1549), Marburg 1987.
- Vor 75 Jahren gegründet: Zentralverband katholischer Kinderhorte. Reprint aus: Mitteilungen des Zentralverbandes katholischer Horte Deutschlands, Bonn (1) 1915, Nr. 1, 3ff, in: WdK 65 (1987) 177.

3.2 Monographien

- Damberg, Wilhelm*: Der Kampf um die Schulen in Westfalen 1933-1945, Münster 1987.
- »Der Katechismus von den Anfängen bis zur Gegenwart« (Ausstellungskatalog), 1987.
- Erning, Günter u.a.* (Hg.): Geschichte des Kindergartens, Bd. I und II, Freiburg 1987.
- Grossmann, Wilma*: Kindergarten. Eine historisch-systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik, Weinheim 1987.
- Kuropka, Joachim* (Hg.): Zur Sache - Das Kreuz! Untersuchungen zur Geschichte des Konflikts um Kreuz und Lutherbild in den Schulen Oldenburgs, zur Wirkungsgeschichte eines Massenprotests und zum Problem nationalsozialistischer Herrschaft in einer agrarisch-katholischen Region, Vechta ²1987.
- Loscher, Klaus und Udo Hahn*: Ich habe nicht verleugnet. Georg Maus: Leben und Wirken eines Religionslehrers im Dritten Reich, Wuppertal 1987.
- Niebuhr, K.-W.*: Gesetz und Paränese. Katechismenartige Weisungsreihen in der frühjüdischen Literatur (Wissenschaftliche Untersuchungen zum NT. 2. Reihe 88), Tübingen 1987.
- Reineke, Augustinus*: Jugend zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Erinnerungen und Erlebnisse, Ereignisse und Dokumente, Paderborn 1987.
- Riesner, Rainer*: Jesus als Lehrer. Eine Untersuchung zum Ursprung der Jesus-Überlieferung, Tübingen ³1987.
- Rochow, Friedrich Eberhard von*: Schulbücher Gesamtausgabe (Schulbücher vom 18. bis 20. Jahrhundert für Elementar- und Volksschulen, Abt. I, Bd. 1), Köln/Wien 1987.
- Spitz, Michael*: Das Curriculum in der Aufklärungszeit und Gegenwart. Ein Beitrag zur religionspädagogischen Diskussion (Dissertationen. Theologische Reihe 15), St. Ottilien 1987.

3.3 Aufsätze

Als zur Wallfahrt Mut gehörte. Katholische Jugend und Haus Altenberg während der NS-Zeit, KIBl 67 (1987) 230-231.

Anhell, Ferdinand: Dem Erbe verpflichtet, CpB 100 (1987) 113-130.

Berger, Manfred: Der evangelische Kindergarten im Nationalsozialismus (2): Ausbildung, TPSP 95 (1987) 53-55.

Berger, Manfred: Der evangelische Kindergarten im Nationalsozialismus (3): Erziehungsalltag - Fortbildung - Fachzeitschrift, TPSP 95 (1987) 105-107.

Betz, Otto: Theoderich Kampmann (1899-1983), KatBl 112 (1987) 355-358.

Biemer, Günter und Bernhard Kraus: Eucharistiekatechese. Hinführung zum Geheimnis der Eucharistie in der jüngeren Katechesegeschichte, KatBl 112 (1987) 392-397.

Biemer, Günter: Lernprozeß Christen - Juden, KatBl 112 (1987) 458-460.

Birkenbeil, Edward J.: Edith Stein - eine unverzichtbare Gesprächspartnerin auf der Suche nach der christlichen Sinngestalt der Pädagogischen Anthropologie, Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 63 (1987) 145-169.

Birkenbeil, Edward J.: Möglichkeit und Grenze einer Begegnung zwischen dem seit den Griechen proklamierten »pädagogischen Eros (ἔρως)« und der christlich motivierten »pädagogischen Agape (ἀγάπη)«. Versuch, Denkanstöße Edith Steins und Martin Bubers in die Diskussion um die Pädagogische Ethik aufzunehmen, Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 63 (1987) 307-318.

Bloth, Peter C.: »... denn das Heil kommt von den Juden« (Joh 4,22). Zur Bedeutung eines Bibelwortes für den Religionsunterricht vor fünfzig Jahren, Berliner Theologische Zeitschrift 4 (1987) 228-230.

Die deutsche Jugend muß einheitlich erzogen werden! Die klösterlichen Lehrkräfte an den bayerischen Volksschulen werden abgebaut, Kont. 1/1987, 28-29.

Doyé, Götz: 40 Jahre gemeinsame Verantwortung für die kirchliche Arbeit mit Kindern, ChrL 40 (1987) 67-68.

Englert, Rudolf: Die Rezeption von Pädagogik und Psychologie, KatBl 112 (1987) 438-441.

Essmann, Karl-R.: 1912 - erster internationaler katechetischer Kongreß in Wien, CpB 100 (1987) 131-132.

Feifel, Erich: Franz Xaver Arnold (1898-1969), KatBl 112 (1987) 351-354.

Fischer-Holz, Elisabeth: Maria Schmitz. Vorsitzende des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen von 1916-1953. Gründerin des Hildegardis-Vereins zur Studienförderung katholischer Studentinnen, KathB 88 (1987) 670-678.

Gessel, Wilhelm: Taufe in frühchristlicher Zeit, LKat 9 (1987) 5-11.

Gleißner, Alfred: Die Münchener Methode im Spiegel zeitgenössischer Auseinandersetzungen, KatBl 112 (1987) 429-432.

Goebel, Klaus: Luthers Reformation und Schule, Ebernburger Hefte 21 (1987) 71-82 (beigebunden an BPfKG 54 [1987]).

Goldbrunner, Josef, interviewt von Ulrich Hemel: Religionspädagogik und Katechetik in der Nachkriegszeit, KatBl 112 (1987) 468-472.

Hafa, Herwig: Der Weg der Christenlehre nach 1945, ChrL 40 (1987) 70-78.

Hauschild, Wolf-Dieter: Erziehung und Bildung als theologisches Problem der frühen Christenheit, in: Walter Baier u.a. (Hg.): Weisheit Gottes - Weisheit der Welt. Festschrift für Joseph Kardinal Ratzinger zum 60. Geburtstag, St. Ottilien 1987, 615-635.

Heitzer, Horstwalter: Die soziale und staatsbürgerliche Bildungs- und Schulungsarbeit des Volksvereins für das Katholische Deutschland 1890-1933, in: Rauscher 1987, 119-156.

Hemel, Ulrich: 100 Jahre DKV - 100 Jahre Religionspädagogik: Geschichte und Geschichten, KatBl 112 (1987) 335-340.

Hemel, Ulrich: Religionspädagogisch-katechetische Entwicklungen 1875 bis 1900, KatBl 112 (1987) 424-429.

Hermanutz, Leo: Die katechetischen Kongresse: Wien 1912, München 1928 und Freiburg 1983, KatBl 112 (1987) 442-445.

- Hertle, Valentin*: Geschichte eines Aufbruchs. Ansätze zu einer Vereinsgeschichte des MKV/DKV, KatBl 112 (1987) 418-423.
- Heutger, Nicolaus*: Erziehung im alten Israel, in: *Heinemeyer* 1987, 176-182.
- Hilger, Georg*: Schüler-Rollen. Entwürfe vom Schüler in der Geschichte des Religionsunterrichts, KatBl 112 (1987) 370-375.
- Imhoff, Paul*: Unsere Gemeinschaft mit den Verstorbenen. Notizen aus dem Katechismus von Pater Rupert Mayer, GuL 60 (1987) 161-162.
- Jürgensen, Johannes*: Auf der Suche nach dem neuen Weg: Otto Riethmüller 1934-1936, in: *Hanusch/Lämmermann* 1987, 75-90.
- Kirchhoff, Hermann*: Der »Grüne Katechismus« entsteht im DKV, KatBl 112 (1987) 474-476.
- Kittel, Helmuth*: 50 Jahre Religionspädagogik. Erlebnisse und Erfahrungen (Rph 17), Aachen ²1987.
- Kummerow, Walther*: Elisabeth von Thadden. Anfänge zu einer Auseinandersetzung, KevSH 28 (1987) 127-142.
- Langer, Wolfgang*: Martin Luthers Katechismen: Modelle für eine elementare Katechese, in: *Heinemeyer* 1987, 221-229.
- Lentzen-Deis, Wolfgang*: Cusanische Prinzipien der Glaubensvermittlung, TThZ 96 (1987) 98-110.
- Loeben, Mathilde von*: Aus den Erinnerungen einer Kreiskatechetin, ChrL 40 (1987) 81-88.
- Meyer, Harding*: Der Glaube der Einfachen und der einfache Glaube in Luthers Katechismus, in: *Walter Baier u.a.* (Hg.): Weisheit Gottes - Weisheit der Welt. Festschrift für Joseph Kardinal Ratzinger zum 60. Geburtstag, St. Ottilien 1987, 863-874.
- Nastainczyk, Wolfgang*: Neisse: Porträt eines katholischen Lern-Ortes im ehemaligen Ostdeutschland, KatBl 112 (1987) 461-465.
- Oswald, Paul*: Montessori-Pädagogik und religiöse Erziehung, KatBl 112 (1987) 116-122.
- Ott, Rudi*: Pädagogische Reformbewegung und Religionspädagogik. Zur Rezeption des Arbeitsschulprinzips und der Wertpädagogik in der Katholischen Religionspädagogik, KatBl 112 (1987) 448-458.
- Paul, Eugen*: Zur Geschichte des Katechismus in Deutschland, besonders in neuerer Zeit, RpB 20/1987, 45-62.
- Pissarek-Hudelst, Herlinde*: Der Einfluß von J.A. Jungmann auf die österreichische Katechismusarbeit von 1949-1959, CpB 100 (1987) 137-140.
- Pissarek-Hudelst, Herlinde*: Josef Andreas Jungmann (1889-1975), KatBl 112 (1987) 345-350.
- Renner, Stephan*: Wilhelm Pichler - Buchautor und Seelsorger, CpB 100 (1987) 134-136.
- Rickers, Folkert*: Religionspädagogen zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Ein historisches Kapitel zum gesellschaftlichen Bewußtsein und zur Wahrnehmung politischer Verantwortung in der Religionspädagogik, JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 36-68.
- Rolle, Theodor*: Religionsunterricht im Dritten Reich, AevRU.G 1/1987, 3-8; Kont. 1/1987, 26-27.
- Rühl, A.*: Von der Katechetik zur Religionspädagogik. Merkmale religionspädagogischer Ausbildung im Theologischen Seminar Friedberg 1837-1987, JHKGv 38 (1987) 57-72.
- Sauer, Ralph*: Die Hinführung zu Buße und Beichte im Wandel der Zeit, KatBl 112 (1987) 388-392.
- Schuppan, Erich*: Endfassung der Textrevision des Kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers, ChrL 40 (1987) 163-166.
- Schürmann, Heinz*: Lehrende in den neutestamentlichen Schriften. Ihre Angewiesenheit auf andere geistliche Gaben und ihre Verwiesenheit an andere geistliche Dienste, in: *Walter Baier u.a.* (Hg.): Weisheit Gottes - Weisheit der Welt. Festschrift für Joseph Kardinal Ratzinger zum 60. Geburtstag, St. Ottilien 1987, 419-440.
- Schwager, Hans-Joachim*: Das Erbe des Johann Amos Comenius, KevSH 28 (1987) 2-18.
- Simon, Werner*: Joseph Göttler (1874-1935), KatBl 112 (1987) 341-344.
- Stein, Edith*: Jugend und Kirche (Edith Stein in Vorträgen 1931-1933), Inf(E) Juni 1987, 4-5.

Steinhaus, Hubert: Bernard Overbergs »Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für die Schullehrer« (1793). Die Rezeption der Aufklärungspädagogik im Fürstbistum Münster, WestZs 137 (1987) 89-126.

Stengelin, Willi: Aus dem Münchner Katecheten-Verein wird der Deutsche Katecheten-Verein, KatBl 112 (1987) 435-437.

Stock, Alex: Der zwölfjährige Jesus in der Schulbibelillustration, KatBl 112 (1987) 385-387.

Stockmann, Arno: 5. Mose 34, 1-12: 40 Jahre »mosaischer Existenz«, ChrL 40 (1987) 68-70.

Stockmeier, Peter: Frühchristliche Taufkatechese, LKat 9 (1987) 12-15.

Wittschier, Bernd: Die Bedeutung der »Katechismuswahrheiten« im Kirchenkampf 1933/45. Ihre Entstehung vor 50 Jahren, KathB 88 (1987) 524-529.

Wuckelt, Agnes: Schulbibeln im 20. Jahrhundert, KatBl 112 (1987) 380-383.

Zimmermann, Günter: Die Auslegung des vierten Gebotes bei Martin Luther, Robert Filmer und John Locke, ARG 78 (1987) 98-123.

Zwins, Hans: Als die Inspektoren noch »fürst-erzbischöflich« waren . . . Ein Zitatenschatz aus den Jahren 1873-1921 als Anstoß zum Nachdenken, CpB 100 (1987) 132-134.

4 Empirische Religionspädagogik

4.1 Untersuchungen

Blasche, Gerhard und Karin Moritz: Die Entwicklung der Gottesvorstellung im Kindes- und Jugendalter, CpB 100 (1987) 263-264.

Bucher, Anton und Fritz Oser: »Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören . . .« Theoretische und empirische Aspekte einer strukturalistischen Religionsdidaktik - exemplifiziert an der neutestamentlichen Parabel von den Arbeitern im Weinberg (Mt. 20, 1ff), Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 167-183.

Foitzik, Karl: Der evangelische Religionsunterricht in Bayern im Urteil der Religionslehrer, KatBl 112 (1987) 18-19.

Glaser, Barbara: Zur Effizienz des Religionsunterrichtes an Pflichtschulen, CpB 100 (1987) 242-243.

Jendorff, Bernhard: Eltern von Primarstufenschülern zum Religionsunterricht. Ergebnisse einer Umfrage, KatBl 112 (1987) 882-889.

Karpinski, Herbert: Reich Gottes in der christlichen Unterweisung, ChrL 40 (1987) 238-240.

Küchler, Ernst-August: Zur Situation der Konfirmandenarbeit in der EKHn, SchH 17 (1987) H. 3, 44-59.

Kürten, Karin: Der evangelische Religionslehrer im Spannungsfeld von Schule und Religion. Eine empirische Untersuchung, Neukirchen-Vluyn 1987 (Vorwort: Peter Biehl).

Krauß-Siemann, Jutta und Reinhard Krauß: Eine Schüler-Befragung über Inhalte des Glaubens als Impulsgeber für die religionspädagogische Praxis, EvErz 39 (1987) 698-711.

Niggli, Alois: Untersuchung über Zusammenhänge zwischen dem religiösen Erziehungsstil der Eltern und religiösen Entwicklungsformen ihrer Kinder, Unterrichtswissenschaft 15 (1987) 177-189.

Nipkow, Karl Ernst: Die Gottesfrage bei Jugendlichen. Auswertung einer empirischen Umfrage, in: Nembach 1987, 233-259.

Schweizerisches Pastoraltheologisches Institut (Hg.): Religiöse Lebenswelt junger Eltern. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage in der Deutschschweiz (SPI-Publikationsreihe 2), Zürich 1987.

Ven, Johannes van der u.a.: Was ist der Effekt religionspädagogischer Arbeit?, KatBl 112 (1987) 42-50.

Widy, Hermann: Die Auswirkung des RU auf den Jugendlichen nach Beendigung der Pflichtschulzeit, CpB 100 (1987) 245-247.

4.2 Erfahrungsberichte und Situationsanalysen

4.2.1 Gemeindepädagogik

Bolzern-Kunz, Bruno: Religiöse Erziehung für Kinder und Erwachsene anhand der Vorbereitung auf die Erstkommunion, kageb 24 (1987) H. 3, 10-15.

Kemmer-Lutz, Christa: Gemeindekatechese, KatBl 112 (1987) 697-698.

Leuninger, Ernst: Gemeinde als Lehrhaus in unserer Gesellschaft, ErWB 33 (1987) 191-194.

Martin, Gerhard: Entstehung, Arbeitsweise und Ergebnisse des Gesprächskreises Gesamtkatechumenat in der Württembergischen Landeskirche, in: *Goßmann/Kaufmann 1987*, 228-232.

Marx, Wolfgang: Neukatechumenale Gemeindeerneuerung, LKat 9 (1987) 72-76.

Puff, Ansgar: Alltägliche Glaubensweitergabe in der Unterschicht?, KatBl 112 (1987) 913-915.

Reiher, Dieter: Gottes Güte für Erste und Letzte. Bibelarbeit mit Eltern zu Matthäus 20, 1-15, ChrL 40 (1987) U65-U67.

Rogall, Renate und Karl-Albert Kako: Skizze über Entstehung, Entwicklung und Bilanzierung der »Werkstattgespräche zur Gemeindepädagogik«, Ev. Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin West), in: *Goßmann/Kaufmann 1987*, 198-216.

Schäfer, Wilhelm: »Katechumenat für Getaufte«, LKat 9 (1987) 76-80.

Schwerin, Eckart: Kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden in den Kirchen der Deutschen Demokratischen Republik, in: *Goßmann 1987*, 217-228.

Wiesner, Gerd: Grenzen als Brücken. Ökumenisches Lernen auf einer Studienfahrt durch Polen, SchH 17 (1987) H. 3, 59-67.

Zehe, Ingrid: Erfahrungen mit einem Gesprächskreis zum »Kleinen Katechismus«, LKat 9 (1987) 119-121.

4.2.2 Religiöse Elementarerziehung

Baum, Gerhard: Katechese mit Taufelterngruppen, LKat 9 (1987) 66-69.

Bolliger, Max: Erste Erfahrungen mit Gott. Kindheitserinnerungen von . . ., RL 16 (1987) H. 4, 2-3.

Gärtner, Hans: Das Christliche im Buch nicht verdrängen. Katholischer Kinderbuchpreis zum 5. Male vergeben, CuB 33 (1987) 269.

Grethlein, Christian: »Im Kindergottesdienst läuft's nicht so gut . . .«, DtPfbI 87 (1987) 329-331.

Heidler, Johanna: Sich einsetzen - verzichten - verantwortlich handeln. Arbeitsplan und Praxisbericht zu Kurs III OH 1 LZ (2), ChrL 40 (1987) U10-U16.

Petzold, Lothar: Kindernachmittag zu Jacobus 3, 3-5a. Eine Feier für Kinder. Praxisbericht, ChrL 40 (1987) U161-U164.

Quadflieg, Josef: Familie und Kindergarten, KatBl 112 (1987) 698-700.

Regel, Gerd: Begegnung mit Andersgläubigen in evangelischen Kindergärten, Der Kindergottesdienst - Laß mich hören 97 (1987) 112-121.

Werner, Ernst: Taufgespräche mit Eltern - ein gemeindekatechetisches Aufgabenfeld, LKat 9 (1987) 62-65.

Wille, Irene: Ostermahlfeier im Evangelischen Kindergarten. Bericht aus der Praxis, ChrL 40 (1987) U33-U34.

4.2.3 Schulischer Religionsunterricht

Beiderwieden, Wolfgang: Nicht nur mit dem Kopf lernen. Wie »Reli« Spaß macht, Der Weg. Evangelisches Sonntagsblatt für das Rheinland 23/1987.

Beschorner, Gisela: Symbolerfahrung »Wüste«. Ein Erfahrungsbericht aus der Arbeit mit Grundschulern, in: *Hertle u.a. 1987*, 186-192.

Birkholz, Siegfried: Was mitgeht in die Fremde. Dokumentation einer Einführungsstunde in die Vätergeschichten (Gen. 12-50) mit Marc Chagall's Gouache von 1941: »Selbstbild-

nis mit roter Thorarolle« in einer 9. Klasse (Sonderschule für Lernbehinderte) der Pestalozzischule Leverkusen, EvErz 39 (1987) 690-697.

Braner, Martin und Irmgard Gerlach: Wer bist du, wer bin ich. In biblischen Geschichten mit mir selbst und anderen umgehen lernen. Was Schüler einer 6. Klasse aus ihrem früheren Religionsunterricht bewegt, ForR 1/1987, 12-27.

Dickmann-Schuth, Irmgard: ... ich glaube, was mir paßt. Akademische Theologie versagt. Erfahrungen und Anfragen aus der Berufsschule, Publik-Forum 16 (1987) H. 24, 17-18.

Frieber, Helga: Wir lernen die Kirche kennen. Ein Werkstattbericht (1./2. Schuljahr), ru 17 (1987) 99-103.

Geue, Josef: »Unterdrückte und Unterdrücker befreien«. Ein Bericht aus Brasilien im Religionsunterricht (Berufsschule), ru 17 (1987) 156-158.

Glettler, Manfred: Ein Schulkonflikt und seine gestaltpädagogische Aufarbeitung, KatBl 112 (1987) 124-129.

Grom, Bernhard und Manfred Seitz: Mut zu Orientierungstagen mit kirchenfernen Schülern, KatBl 112 (1987) 762-766.

Haunhorst, Benno: Erfahrungen mit dem Satan. Ein Praxisbericht, rhs 30 (1987) 298-302.

Höfler, Alfred: Religiöse Vorstellungen von Jugendlichen. Aufsätze von Oberstufenschülern als Spiegel religiöser Vorstellungen und Empfindungen, RL 16 (1987) H. 4, 24-35.

Keller, Gudrun: Die Bedeutung christlicher Symbole erschließen. Ein Beispiel aus einer Berufsschulklasse, SchH 17 (1987) H. 2, 39-42.

Kramer, Werner: Religiöse Vorstellungen von Primarschülern als Spiegel religiöser Vorstellungen und Empfindungen, RL 16 (1987) H. 4, 4-23.

Kürzdörfer, Klaus: Neues im Religionsunterricht: Palaver, Demo ...?, Grundschule 19 (1987) H. 7/8, 76-77.

Langsdorf, Karin: Joseph, Jakobs Sohn. Gespräch mit 15jährigen Schülern über Menschen des Alten Testaments und Bilder, die sie darstellen, rel. 2/1987, 55-57.

Lefmann, Gesine: »Ich will Frieden stiften ...« Erfahrungen mit der Gewaltfreien Aktion im Religionsunterricht (10. Klasse), ru 17 (1987) 145-147.

Markwort, Ralf: Was haben Sinnfindung und Energiesparen miteinander zu tun? Erfahrungen mit einem fächerübergreifenden Projekt für Klasse 11, entw. 1-2/1987, 58-70.

Neubauer, Heinz: Was gelingt, was mißlingt mir im Religionsunterricht der Hauptschule?, KatBl 112 (1987) 756-761.

Pfaffenberger, Wolfgang: Magie und Hexenwahn damals - Neuer Hexenglaube heute. Ein Unterrichtsprojekt in zwei 9. Klassen, rhs 30 (1987) 303-310.

Reents, Christine: Zur Einschätzung von Schülern im norddeutschen Typ des problemorientierten evangelischen Religionsunterrichts (1966-1972), in: *Goßmann 1987*, 138-152.

Rotty, Ria: Die Reli-Rallye. Lernen außerhalb der Schule für die Klassen 7-10, rel. 1/1987, 64-65.

Schmidt, Hans-Günter: Erfahrungen im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen - unter spezieller Berücksichtigung der Berufsschulen, RpH 2/1987, 31-33.

Schöbi, Margrit: Was bleibt, das stiften die Liebenden. Zeugnisse von Drittklässlern über Beziehungen zu Gott und den Menschen, kageb 24 (1987) H. 3, 3-8.

Unterstaller, Michaela: Hauptschule, KatBl 112 (1987) 695-697.

Volandt, Erich: Eine Suace im Religionsunterricht, RpH 2/1987, 33-36.

Wegmann, Adalbert: Das Reich Gottes und der Frust des Religionsunterrichtes, KatBl 112 (1987) 780-782.

Wölting, Wilhelm: Nicht nur reden, sondern auch handeln. Katholische Hauptschule im Einsatz für die »Dritte Welt«, KatBl 112 (1987) 778-779.

Wölting, Wilhelm: Schulentage - ein Angebot an unsere Schüler, KatBl 112 (1987) 767-768.

Wynands-Schüller, Marlene und Georg Nilles: »So sieht unsere Zukunft aus: zugemauert!«. Erfahrungsbericht eines Berufsanfängerseminars mit Hauptschülern der Abschlußklasse 10, KatBl 112 (1987) 771-775.

4.2.4 Kirchlicher Unterricht

Bericht zum gegenwärtigen Stand von Konfirmandenunterricht und Konfirmation in unserer Kirche, in: Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck (Hg.), Verhandlungen der 2. Tagung der 8. Landessynode Dezember 86, Hofgeismar 1987, 97-123.

Bich, Ulrike, Klaus Spöringer und Florian Sorkale: »Sagen Sie mir Bescheid! . . . Ich bin dabei!« Interview mit zwei Mitarbeitern aus der Ev. Kirchengemeinde Wuppertal-Vohwinkel, ku 23/1987, 7-10.

Book, Bernhard: »Empfangen den Heiligen Geist« - Schwerpunkte heutiger Firmpastoral. Ein Erfahrungsbericht, in: *Nacke* 1987, 149-158.

Falkenroth, Richard: Aus der Not eine Tugend machen. Gemeindeglieder arbeiten im Konfirmandenunterricht mit, ku 23/1987, 10-13.

Gartner, Kurt: Der Neueinsatz in der Sakramentenpastoral durch die katechumenale Neuordnung des Firm sakramentes, d.h. durch eine Katechumenenpastoral, Erneuerung in Kirche und Gesellschaft 31/1987, 8-15.

Katte, Brigitte u. a.: Kurz gesagt: Situationen, ChrL 40 (1987) 265-271.

Mit Eltern und Paten zum Abendmahl. Aus einer Handreichung zum Thema »Abendmahl mit Kindern«, ru int 16 (1987) H. 3, 10-12.

Pohl, Dieter: Eltern und Jugendliche arbeiten in der Konfirmandenarbeit mit. Zehn Jahre Gemeindeaufbau in der Ev. Kirchengemeinde Köln-Rath-Ostheim, ku 23/1987, 16-22.

Schmitz, Hermann-Josef: Der Weg zum Weißen Sonntag. Ein Weg der Erneuerung und der Erneuerung im Glauben, LS 38 (1987) 170-174.

Szagan, Anna-Katharina: Schülerbriefe an den lieben Gott. Im Ökumene-Lernen sind sie uns Religionspädagogen vielleicht ein paar Schritte voraus, EvErz 39 (1987) 464-474.

Tesch, Wilhelm u. a.: Gottesdienst, Gemeindeentwicklung und Konfirmandenunterricht in ihrer gegenseitigen Beziehung. Ein Bericht aus der Kirchengemeinde Flögel, in: *Gößmann/Kaufmann* 1987, 143-192.

Virkkunen, Riitta: Konfirmation in den Lutherischen Kirchen heute. Studien über Konfirmation in den LWB-Mitgliedskirchen von 1979-1986, LWB-Studien 1987, November-Heft, 1-46.

4.2.5 Jugend- und Schülerarbeit, Jugend und Kirche/Religion

Betz, Otto: Wie ungläubig sind unsere Kinder?, Elternforum KED 1987, H. 4, 25-27.

Beyhl, Wilfried: Gemeinde als Ort echter Begegnungen, BauG 39 (1987) 219-224.

Biechele, Walter: Jugendliche auf kritischer Distanz. Der Auszug der Jugend aus den Kirchen als Herausforderung und Anfrage an die Theorie und Praxis pastoralen Handelns, in: *Schulz* 1987, 153-167.

Bienemann, Georg: Die Geister rufen. Beobachtungen und Interpretationen der spiritistischen Szene, fjr 2/1987, 25-43.

Bock, Peter: Das Vaterunser in der Jugendarbeit, KatBl 112 (1987) 602-605.

Börger, Bernd: 40 Jahre BDKJ, KatBl 112 (1987) 852-857.

Bumiller, Meinrad: Einander einen Dienst leisten . . . Jugend und Kirche, LKat 9 (1987) 178-181.

Büttner, Gerhard und Roland Hennig: Evangelische Schülerarbeit Baden in den letzten 20 Jahren. Organisatorische Fragen und konzeptionelle Debatten, b: AES 1/1987, 11-17.

Deresch, Wolfgang: Narziß erlöst sich nicht selbst. Gedanken zur kirchlichen Jugendarbeit, EvErz 39 (1987) 173-185.

Dobrinski, Matthias: Fest der Jugend. U-Boote tauchen auf. Das große Interesse der Jugendlichen weist auch auf Defizite in Kirche und Gesellschaft hin, Publik-Forum 16 (1987) H. 12/13, 24.

Feige, Andreas (Interview): Fromm, frömm, am frömmsten. Der Kirchentag und seine Besucher, Rh 1987, 72-78.

Feige, Andreas: Der Kirchentag - Ein Beispiel »Praktischer Religionspädagogik«?, SchH 17 (1987) H. 1, 25-38.

Feindt, Josef: Fröhschichten - Spätschichten. Ein Beispiel aus der Schülerarbeit, ru 17 (1987) 120-122.

- Gaffron, Paul Gerhard*: Theologische Fragen und politische Bildung. Die Evangelische Schülerarbeit in Westfalen, ru int 16 (1987) H. 4, 11.
- Glück, Mathias*: Erzbischöfliche Kosten-Nutzen-Rechnung. Wie der Fuldaer Oberhirte die CAJ in die Mangel nimmt, Publik-Forum 16 (1987) H. 1, 31-32.
- Glück, Mathias*: Roter Punkt mit Zukunft. Fulda: Mit der CAJ gegen Frust und Alltags-trott, Publik-Forum 16 (1987) H. 4, 24-25.
- Hauser, Theresia*: »Bis an die Hecken und Zäune«. Interview mit Theresia Hauser über die Anfangsjahre des Bundes der Deutschen Katholischen Jugend, KatBl 112 (1987) 858-863.
- Hemel, Ulrich*: Die Herausforderung der Kirche durch die Jugend heute, CuB 33 (1987) 295-297.
- Herrmann, Michael*: Lernfeld Jugendarbeit. Lernen zwischen Lust und Herausforderung, BauG 39 (1987) 296-298.
- Heumann, Jürgen*: Was Jugendlichen heilig ist, rel. 1/1987, 32-34.
- Hoenen, Raimund*: Jugend und Religion im Sozialismus. Empirische Probleme christli-cher Verkündigung in der DDR, in: *Nembach* 1987, 69-82.
- Huml, Wiltrud*: Die Aktion »Jung sein in der Kirche«. Ein Zwischenbericht, Inf(M) 21/1987, 27-29.
- Jörg, Andrea*: Erfahrungen und Konsequenzen einer Jugendarbeit in einer kleiner wer-denden Kirche, BauG 39 (1987) 245-247.
- Jugendreligionen breiten sich stark aus, ru 17 (1987) 174.
- Jung, Michael*: Hintergründe der musikalischen Jugendkultur und deren Bedeutung für den Religionsunterricht, SchR 6 (1987) H. 1/2, 63-95.
- Kirchentag '87. Festival der Jugend? Interview mit Kirchentagspräsidentin Eleonore von Rotenhan, rel. 1/1987, 10-11.
- Koschutnik, Heinz*: Demokratie in kirchlichen Jugendzentren. Bilanz zweier Beispiele, JuK 20 (1986/87) H. 3, 35-38.
- Lechner, Martin und Franz Schmid* (Hg.): Religion und Jugend in der Shell-Studie »Ju-gend und Erwachsene '85«, München 1987.
- Lengger, Rosa Maria*: Jugend im Pfarrgemeinderat. Ein erfreuliches Beispiel aus der Stei-ermark, JuK 20 (1986/87) H. 3, 25-27.
- Lossack, Jochen*: Gremienarbeit zwischen Lust und Frust, BauG 39 (1987) 327-329.
- Lubkoll, Hans-Georg*: Spielregeln für den Konfirmandenunterricht, PBl 127 (1987) 538-541.
- Lukatis, Ingrid und Wolfgang*: Jugend und Religion in der Bundesrepublik Deutschland, in: *Nembach* 1987, 107-144.
- Luther, Henning*: Konkurrenz Jugendreligionen, in: *Hanusch/Lämmermann* 1987, 132-140.
- Lück-Filsinger, Marianne u.a.*: Jugend, Kirche, Religion - Spuren in der Wirklichkeit: Pra-xisberichte, in: *Hanusch/Lämmermann* 1987, 17-72.
- Markmiller, Anton*: Auf dem Weg zu einem zeitgemäßen Pfadfindertum. Die Deutsche Pfadfinderschaft Sankt Georg (DPSG) überdenkt ihr Selbstverständnis, KatBl 112 (1987) 890-893.
- Meyer zu Uptrup, Wolfram*: Taizé und die Jugend der Kirche, entw. 3/1987, 68-70.
- Mitscha-Eibl, Robert*: »Ich glaube nicht sehr daran.« Die Stimmungslage von Jugendli-chen hinsichtlich von Formen »neuer Religiosität«, JuK 21 (1987/88) H. 1, 23-26.
- Neue Wege in der Jugendarbeit. Ein Brief, BauG 39 (1987) 304-305.
- Mokrosch, Reinhold*: Wertwandel des Wertwandels. Das Verhalten Jugendlicher und christliche Erziehung, EK 20 (1987) 193-197.
- Nipkow, Karl Ernst*: Glauben ohne tödliche Thesen. Jugendliche vor der Gottesfrage, KevSH 28 (1987) 123-126.
- Oehlenschläger, Doris*: Als Christen den Glauben in der Schule leben. Die Schülerarbeit der Studentenmission in Deutschland, ru int 16 (1987) H. 4, 12-13.
- Pawlowski, Harald*: Den Gott der Kirche »abschaffen«?, rel. 1/1987, 22-25.
- Plate, Manfred*: Ungläubige Jugend? Briefe und Bekenntnisse, Freiburg 1987.
- Raberger, Walter*: Die Motivationskrise der Jugend im Spannungsfeld zwischen Rationali-tät und Entscheidung, ThPQ 135 (1987) 113-122.

- Ranft, Eva-Maria*: Ein Angebot - nicht mehr nur für Mädchen. Die Offene Arbeit Evangelischer Schülerinnen und Schüler in Westfalen, ru int 16 (1987) H. 4, 11-12.
- Redhardt, Jürgen*: Abwartend im Abseits. Jugend '87 und Religion, rel. 1/1987, 14-21.
- Samrock, Hans-Jörg*: Wir kannten niemand und niemand kannte uns. Mitarbeiter erzählen von Erfahrungen der Schülerkontaktarbeit Tübingen, MCVJM 42 (1987) H. 5, 27-28.
- Schare, Christoph*: Religiöse Einstellungen. Generationenverhältnisse und Zukunftsorientierungen Jugendlicher, in: *Mokrosch* 1987, 41-54.
- Schenk, Gerd*: Tastende Schritte. Evangelische Jugendarbeit im Umbruch, BauG 39 (1987) 157-160.
- Schleicher, Rembert*: Auseinandersetzung statt Verdrängung. »Hexen und Zauberer« - eine Herausforderung für die Bildungsarbeit, JuK 21 (1987/88) H. 1, 26-27.
- Schmekal, Robert*: Impressionen aus Taizé, entw. 3/1987, 70-71.
- Schmidt, Hans*: »Nachts, wenn ich Bauchschmerzen hab«. Religiosität von Arbeiterjugendlichen. Empirischer Zugang und Konsequenzen für den Religionunterricht, München 1987.
- Schmidtchen, Gerhard*: Sekten und Psychokultur. Reichweite und Attraktivität von Jugendreligionen in der Bundesrepublik Deutschland, Freiburg 1987.
- Schulze-Berndt, Hermann*: Aus welchen Inhalten leben Jugendliche?, LKat 9 (1987) 121-125.
- Sektenproblematik und RU, CpB 100 (1987) 67.
- Sobick, Helge*: Unterrichtsmissionierung? Sinn und Aufgabe des RU. Ein Leserbrief, Rh 1987, 11.
- Webers, Thomas*: Christliche Arbeiterjugend. »Schwermetall«-Christentum. Großer Ratsschlag nach 40 Jahren, Publik-Forum 16 (1987) H. 14, 15-16.
- Weide, Helmut*: Jugendarbeit in Ortsgemeinden, Region und Landeskirche, ThPTh-ThPr 22 (1987) 222-225.
- Ziebertz, Hans Georg*: Jugendarbeit, KatBl 112 (1987) 701-703.

4.2.6 Erwachsenenbildung

- Beyer, Thomas und Walther Bindemann*: Menschheitsmythen aus Salomos Zeit. Genesis 2-4 im Gemeindegemeinschaftsseminar, ChrL 40 (1987) U49-U58.
- Die Bibel - ein subversives Buch. Bericht über einen Kursabend des evangelischen Theologiekurses für Erwachsene in Zürich, apropos 1/1987, 3-4.
- Flöper, Berthold*: Kirchliche Jugendverbände. Zauberwort Partizipation. Wider die Verdrängung aus der Politik, Publik-Forum 16 (1987) H. 11, 25.
- Goll, Christine*: Aus Frauengeschichten lernen. Frauenbildung im Rahmen der Züricher Volksuni, kageb 24 (1987) H. 1, 18-21.
- Greiffenhagen, Martin*: Salz der Erde. Zur Situation der Evangelischen Akademien nach 40 Jahren, EK 20 (1987) 502-507.
- Hefft, Gesine*: Die Männerarbeit ist tot - es lebe die Arbeit mit Männern, z.B. in der Evangelischen Kirche von Hessen-Nassau, DEAE.N 4/1987, 28-31.
- Hefft, Gesine*: Glauben in den Koordinaten von Raum und Zeit. Kirchliche Erwachsenenarbeit in der DDR [Themaheft], DEAE.I 68-69/1987.
- Hungs, Franz-Joseph*: Erfahrung ernst nehmen! Was bedeutet das? Eine sorgenvolle Anfrage an die gegenwärtige theologische Erwachsenenbildung, ErwB 33 (1987) 49-52.
- Jager, Hedy*: Die Frauenarbeit in einem gemischten Verband. Die Katholische Arbeitnehmerbewegung (KAB), kageb 24 (1987) H. 1, 15-17.
- Jung, Hans-Gernot*: Evangelische Akademien, HPT(G) 4 (1987) 209-216.
- Mechau, Hans-Wilhelm*: Heimvolkshochschulen, HPT(G) 4 (1987) 217-221.
- Petsch, Hans-Joachim*: Evangelische Erwachsenenbildung in Zahlen, Nachrichten der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern 42 (1987) H. 4, 65-66.
- Scheilke, Christoph*: Menschenbilder in der Erwachsenenbildung und wie man damit umgehen kann. Ein Ausschnitt aus einem Gespräch, DEAE.N 2/1987, 1-8.

Schmitt, Karl-Heinz: Zwischen Pastoral und Andragogik. Zum Stand der Erwachsenenbildung im Raum der Kirche, ErWB 33 (1987) 187-190.

Seiler-Ehrler, Hanni: Von Frauen für Frauen. Bildungsarbeit im Schweizerischen Verband Katholischer Turnerinnen (SVKT), kageb 24 (1987) H. 1, 13-15.

Stöhr, Wille: Letzte und vorletzte Dinge im Brennpunkt. Erfahrungen mit der jungen Generation in der Akademiarbeit, Nachrichten der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern 42 (1987) 167-169.

Strobel, Regula: Frauenarbeit in der pfarreilichen Erwachsenenbildung, kageb 24 (1987) H. 1, 11-13.

Vogt, Theophil: Durch die ganze Bibel! Zur Auswertung des Bibelseminars für die Gemeinde, in: *Weymann 1987*, 21-37.

Weymann, Volker: Langer Entstehungsprozeß - Attraktives Resultat, apropos 1/1987, 8.

4.2.7 Religiöse/christliche Erziehung (allgemein)

Lorenz, Angela: Was bleibt vom Sonntag am Montag - was tun wir am Montag für den Sonntag? Gedanken einer Mutter und Katechetin zur liturgischen Unterweisung der Kinder, aufgeschrieben nach betroffenen machenden Gesprächskreisen, KathB 88 (1987) 281-294.

Niggli, Alois: Gespräch zwischen jungen Müttern über die religiöse Erziehung ihrer Kinder, kageb 24 (1987) H. 3, 24-28.

4.3 Analyse von didaktischen Materialien (Religionsbücher, Unterrichtsmodelle usw.)

Bucher, Anton: Symbole? Ein kritischer Diskussionsbeitrag zu den Religionslehrbüchern von Hubertus Halbfas, EvErz 39 (1987) 598-613.

Burkhardt, Günter: Aus dem Gesinde wurden Gehilfen. Martin Luthers Kleiner Katechismus überarbeitet, Der Weg. Evangelisches Sonntagsblatt für das Rheinland 39/1987, 7.

Cravotta, Giovanni: Hypothese für einen »narrativen Katechismus«, RpB 20/1987, 89-94.

Dinges, Ottilie: Kind und Bild. Die Bilderbücher des Katholischen Kinderbuchpreises, in: *Hertle u.a. 1987*, 138-149.

Emeis, Dieter: Zum Versuch eines Kleinen Katechismus, ErWB 33 (1987) 10-13.

Ginzel, Günther-Bernd: Das Schweigen der Christen, rel. 3/1987, 67.

Hansen, Dierk: Lernchancen eines Schulbuches oder: Wie Berufsschüler ökumenisch lernen können, in: *Goßmann 1987a*, 80-87.

Lange, Günter: Die Auferweckung des Jünglings von Nain. Zu Bild Nr. 20 aus der Schulbibel, KatBl 112 (1987) 554-562.

Langer, Michael: Eschatologiekatechese im Wandel. »Himmel«, »Fegefeuer« und »Hölle« in deutschsprachigen Religionsbüchern, CpB 100 (1987) 281-282.

Miller, Gabriele: Bibelunterricht: vor, mit und nach der Reich-Gottes-Bibel, KatBl 112 (1987) 477-482.

Religionsbücher stabilisieren Obrigkeitsverhältnisse, ru 17 (1987) 135.

Rosenau, Hilde: Wandlungen der Jesusbilder in Kinderbibeln, in: *Reimer 1987*, 325-344.

Rosenau, Hilde: Wandel der Jesusbilder in Kinderbibeln, LOG 2/1987, 3-16.

Sauer, Ralph: Der Katechismus - eine künftige Form der Glaubensunterweisung? Resümee der deutsch-italienischen Tagung in Benediktbeuern vom 29.9.-2.10.1986, RpB 20/1987, 80-88.

Scherzberg, Lucia: »Unterwegs im Glauben« oder »neue Verbindlichkeit«? Katholischer und evangelischer Erwachsenen Katechismus im Vergleich, KatBl 112 (1987) 145-148.

Schindler, Regina u.a.: Neuere Kinderbibeln. Beschreibung. Kritik. Empfehlungen, Zürich 41987.

Schmitt, Karl-Heinz: Ernstfall »Erwachsenen Katechese«, KatBl 112 (1987) 487-494.

Schütz, Christian: Überlegungen zum Katholischen Erwachsenen-Katechismus, Regensburger RU Notizen 2/1987, 7-15.

Simon, Werner: Arbeitskreis: Die Darstellung der Eucharistielehre in Katechismen/Glaubensbüchern für Erwachsene, RpB 20/1987, 97-99.

Stachel, Günter: Bemerkungen zur Problematik von Katechismen, ausgehend vom »Katholischen Erwachsenen-Katechismus« 1985, RpB 20/1987, 63-73.

Vorgrimler, Herbert: Das Abenteuer eines neuen »Weltkatechismus«, Conc(D) 23 (1987) 332-336.

Weidmann, Fritz: Zur Beurteilung von Schulbüchern im Religionsunterricht, RUh 1-2/1987, 18-21.

Wilke, Hans-Hermann: Ökumenisches Lernen - (K)eine Dimension des Evangelischen RU? Analytische Beobachtungen am Lehrplan und Schulbuch, in: *Goßmann 1987a*, 49-71.

Wurzer, Maria: Vater, ich glaube an Gott, den Allmächtigen, den Schöpfer des Himmels und der Erde. Der 1. Glaubensartikel nach dem Katholischen Erwachsenenkatechismus im Religionsunterricht der Grund- und Hauptschule, Regensburger RU Notizen 1/1987, 30-39.

Zilleßen, Dietrich: Religion & Politik. Zu einer Studie über Politik in Religionsbüchern, Rh 1987, 50-53.

4.4 Analysen von audiovisuellen Medien

Berger, Otto: Der Schulfunk. Ein Dienst zur Ergänzung des katholischen Religionsunterrichtes, CpB 100 (1987) 141-142.

Hodel, Hans: Der liebe Gott im Schrank. Ein Kurzspielfilm zur religiösen Erziehung, RL 16 (1987) H. 4, 36-39.

Hoffmann, Bernhard: Erwachsenenkatechismus im Fernsehen, KatBl 112 (1987) 149.

Kwiran, Manfred: Neue Technologien und audiovisuelle Medien im Religionsunterricht, in: *Heinemeyer 1987*, 327-339.

Reents, Christine: Nicht weiter am Schulfunk sparen!, rel. 3/1987, 69.

Stock, Alex: Katholische Schulbibelillustration im 20. Jahrhundert. Zum kunst- und frömmigkeitsgeschichtlichen Umfeld, RpB 19/1987, 111-131.

Zur Beurteilung von Kleinmedien im Religionsunterricht, RUh 1-2/1987, 22-28.

4.5 Religion/Religionsunterricht und Schule, Schulseelsorge

4.5.1 Allgemein

Althen-Höhn, Gabriele: Projekt Hausaufgabenhilfe. Religionsunterricht und Schulseelsorge - ein Feld für Pastoralreferenten/-innen?, KatBl 112 (1987) 957-959.

Blum, Friedrich: Religionsunterricht, in: *Udo Kilimann und Dietrich P. Winterfeld*, Das Kreuz im Schatten des Adlers. Verflechtungen von Kirche und Staat (Mühlheimer Argumente 1), Wuppertal/Lünen 1987, 81-86.

Böhm, Günter: Kontakt zwischen Kirchen und Schulen intensivieren, ru int 16 (1987) H. 2, 19.

Dietrichs, Ekkehard: RU im 45-Minuten-Takt?, bb 39/1987, 29-34.

Dörger, Hans Joachim: Religionsunterricht, in: *Udo Kilimann und Dietrich P. Winterfeld*, Das Kreuz im Schatten des Adlers. Verflechtungen von Kirche und Staat (Mühlheimer Argumente 1), Wuppertal/Lünen 1987, 87-91.

Emeis, Dieter: Der Religionsunterricht als Lernort des Glaubens, KatBl 112 (1987) 4-17. Gedanken zu Tagen religiöser Orientierung. Religionsunterricht und Schulseelsorge, imp. 1/1987, 15-16; 2/1987, 14-16.

Kalb, Ernst: Lernort Schule: Religionsunterricht, RUh 3-4/1987, 2-7.

Keßler, Alfred: Vom Dienst der Kirche an der Schule. Gemeinsam dem Schüler zum Leben helfen, ru int 16 (1987) H. 4, 2-4.

Krämer, Franz: Religionsunterricht selbstverständlich?, SchK 33 (1987) H. 10, 2-3.

Löffler, Arthur: Schülerseelsorge. Erfahrungen, Entwicklungen, Perspektiven, KatBl 112 (1987) 950-954.

Miller, Gabriele: Situation des Religionsunterrichts. Behauptungen und Fragen, in: *Feifel/Kaspar 1987*, 196-202.

- Schmidt, Konrad*: Den Glauben weitergeben - in der Schule?, *LebZeug* 42 (1987) 34-38.
- Schröer, Henning*: Religionsunterricht heute, *RpH* 5/1987, 3-12.
- Stengelin, Willi*: Der 9. und 10. Schülerjahrgang - Lernort des Glaubens?, *KatBl* 112 (1987) 746-752.
- Teufel, Erwin*: Ursprung der Freiheit. Religionsunterricht zwischen Staat und Kirche, *EK* 20 (1987) 25-27.
- Tilly, Ernst*: Gemeinde und Schule vor Ort. Beispiele für die Zusammenarbeit, *ru int* 16 (1987) H. 4, 4-6.

4.5.2 Beziehungen zu anderen Fächern

- Eiter, Horst*: Soll Geschichtsunterricht christlich sein? Überlegungen eines katholischen Lehrers vor der Unterrichtssequenz Reformationszeit, *Pädagogische Welt* 41 (1987) 17-21.
- Gahlmann, Alfred*: Erinnert die Schöpfung! Situations- und Literaturbericht zum Verhältnis von Naturwissenschaft und Theologie. Religionsunterricht in Schlupfwinkeln und Ghetto, *Wissenschaft-Glaube-Erziehung* 27/1987, 9-19.
- Gahlmann, Alfred*: Religionsunterricht im Beziehungsgefüge der Fächer an Schulen in kirchlicher Trägerschaft, *Wissenschaft-Glaube-Erziehung* 27/1987, 2-7.

4.5.3 Einzelprobleme: Leistungsmessung, Disziplin, Hausaufgaben u.ä.

- Bolz, Martin*: Die Fachbereichsarbeit, *SchR* 6 (1987) H. 1/2, 227-243.
- Entringer, Hans*: Das mündliche Abitur in katholischer Religion - ein Werkstattbericht (Zwischenbilanz), *IRP.M* 17 (1987) H. 2, 22-25.
- Nastainczyk, Wolfgang*: »Ausgezeichnet, Martin!« Lehrerlob als Motivation und Ärgernis (6. Klasse Hauptschule). Eine Fallstudie zum Lehrer-Schüler-Verhalten im Religionsunterricht, *KatBl* 112 (1987) 51-59.
- Nastainczyk, Wolfgang*: »Wie wollen Sie das denn beweisen?« Eingehen auf sachorientierte Schülerfragen. Eine Fallstudie zum Lehrer-Schüler-Verhalten im Religionsunterricht, *KatBl* 112 (1987) 225-229.
- Thieme, Elisabeth*: Lernziele im Religionsunterricht. Zur Fragwürdigkeit einer eingespielten Praxis, *rel.* 4/1987, 66-68.

4.5.4 Lehrerrolle

- Achleitner, Wilhelm*: Wendezeit? Stichworte zur gegenwärtigen Situation der Laientheologen in Österreich, *CpB* 100 (1987) 248-249.
- Barth, Hans-Martin*: Das Selbstverständnis des evangelischen Religionslehrers. Systematisch-theologische Erwägungen, *EvErz* 39 (1987) 144-160.
- Gräf, Christoph*: Der Seelsorger als Religionslehrer. Ein Denkanstoß zu einem leidigen Thema, *KatBl* 112 (1987) 955-956.
- Gruber, Gerhard*: Das Besondere des kirchlichen Dienstes, *Inf(M)* 20/1987, 14-17.
- Hahn, Mathias*: Lehrer sein, das ist schon schwer - Lehrer werden, noch viel mehr, *Rh* 1987, 48-49.
- Hindriksen, Arendt*: Religionslehrer sind anders . . ., *rel.* 2/1987, 75-80.
- Kramer, Robert*: Jesus als Lehrer - und wir Religionslehrer, *Kont.* 2/1987, 38-40.
- Maly, Klaus*: Gemeinsam nach Lösungen suchen! Fragen und Probleme aus dem Alltag der weltlichen Lehrer an Schulen in katholischer Trägerschaft, *eng.* 1987, 222-229.
- Ort, Barbara*: Der Laie als Religionslehrer. Anmerkungen zur Entwicklung eines Berufsbildes, *KatBl* 112 (1987) 375-380.
- Silberberg, Hermann*: Viel zu wissen ist zuwenig. Praxisprobleme eines Religionslehrers, *in: Nacke* 1987, 382-397.
- Sieszał, Isolde*: Grundlegende Vor-Überlegungen für den Religionslehrer, *CpB* 100 (1987) 265.

4.6 Rolle von Katecheten, Jugendleitern, Erziehern

- Aschenbrenner, Dieter*: Pädagogische Mitarbeiter der Kirche. Reform und Realität, *in: Gößmann* 1987, 235-246.

Foitzik, Karl: Die Mitarbeiter in den gemeindepädagogischen Handlungsfeldern, in: *Adam/Lachmann 1987*, 162-196.

Gerts, Dietmar: »Nicht der Pfarrer alleine . . .« - Berichte über Konfirmandenarbeit mit ehrenamtlichen Mitarbeitern, *ku 23/1987*, 23-29.

Giebel, Martin: Jugendliche als Mitarbeiter im Konfirmandenunterricht, *ku 23/1987*, 13-16.

Hahn, Klaus: Dienet einander, ein jeder mit der Gabe, die er empfangen hat . . . Gemeinsam lernen und lehren, *ku 23/1987*, 29-38.

Hendrich, Erika: Berufsbild einer Katechetin oder Gemeindehelferin in Thüringen, *entw. 3/1987*, 13.

Kliemann, Peter: Jugendliche als ehrenamtliche Gruppenleiter, in: *Hanusch/Lämmermann 1987*, 125-131.

Pape, Inge: Aus der Welt der Kleinen in die Welt der Großen. Über die Zusammenarbeit von Erzieherin und Pfarrer - von einer Erzieherin formuliert, *TPSP 95 (1987)* 11-12.

Schmittthener, Frieder: Taufgottesdienst oder Laternenumzug? Über die Zusammenarbeit von Erzieherin und Pfarrer - von einem Pfarrer formuliert, *TPSP 95 (1987)* 8-10.

5 Religionspädagogik und Gesellschaft

5.1 Religionspädagogik und Recht

5.1.1 Rechtsquellen

Arnoldshainer Konferenz: Muster einer Ordnung »Konfirmation«, *ABIEKD 1987*, 474-477.

Ausbildungs- und Prüfungsordnung für die haupt- und nebenberuflichen Religionslehrer i.K. in der Diözese Augsburg, *Amtsblatt für die Diözese Augsburg 97 (1987)* 427-435. Bekanntmachung der Neufassung der Verwaltungsvereinbarung über die Erteilung des evangelischen Religionsunterrichts in öffentlichen Schulen durch kirchliche Lehrkräfte vom 16. Oktober/23. November 1972. Stand vom 16. Juni 1987 (Schleswig-Holstein) *ABIEKD 1987*, 495-496.

Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus betr. Zulassung von Lernmitteln für den ev. Religionsunterricht an Volksschulen, Realschulen, Gymnasien und Berufsschulen, *Az.: Nr. A/11-S 1321/1-12/137 273*, *Bayerisches Gesetz- und Verordnungsblatt 1987*, 14.

Bekanntmachung des LKA vom 9.9.1987 zur Änderung der Ordnung für den Vorbereitungsdienst der Religionspädagogen i.K. (RelPädVDO) v. 17. Mai 1982 (*KABl. S. 129*), *Amtsblatt für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern*, 229 (= *ABIEKD 1987*, 457). Bergische Universität - Gesamthochschule Wuppertal - Kirchliche Hochschule Wuppertal: Studienordnung für den Studiengang Evangelische Religionslehre mit dem Abschluß erste Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe II vom 27. April 1987, *Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche im Rheinland 1987*, 209-216.

Beschluß der KL 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 (Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg - Berlin West), *ABIEKD 1987*, 18.

Beschluß der KL vom 11.11.1986 über die Änderung der »Regelung für die Eingruppierung von Mitarbeitern im Ev. Religionsunterricht mit theologischer Prüfung oder mit Lehrerausbildung und entsprechender Prüfung« v. 20. Dezember 1983, *Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin West) 1987*, 13 (= *ABIEKD 1987*, 128).

Beschluß des Konsistoriums betr. Ordnung der Kirchlichen Prüfung im Fach Ev. Religionslehre für Lehrer nach der Zweiten Staatsprüfung i. d. F. d. Bkm. v. 25. September 1986, mit Anlage: Prüfungsanforderungen (Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg - Berlin West), *ABIEKD 1987*, 14.

Beschluß des Landeskirchentages zur Förderung dringend notwendiger und sonst nicht leistbarer Jugendarbeit vom 18.3.1987, Gesetze, Verordnungen und Mitteilungen der Bremischen Evangelischen Kirche, KABl 1987, Nr. 1, Sp. 3.

Bekanntmachung des LKA betr. Ordnung für die evangelische Jugendarbeit in der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers, Kirchliches Amtsblatt für die Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers 1987, 126 (= ABIEKD 1987, 477).

Der Kultusminister des Landes Hessen: »Religionsunterricht«. Erlaß vom 7. Juli 1986-IV B2-820/121-28-, SuK(R) 1/1987, 23-24; Beilage in Inf(L) 1/2 (1987).

Die Entscheidung über die Teilnahme von Schülern eines anderen Bekenntnisses am Religionsunterricht obliegt der für den Unterricht verantwortlichen Religionsgemeinschaft. Der Staat ist gem. Art. 7 III S.2 GG verpflichtet, dieser Entscheidung Rechnung zu tragen (amtliche Leitsätze). BVerfG, Beschluß vom 25.2.1987 - 1 BvR 47/87, ZevKR 32 (1987) S. 675.

Entwurf. Dienstanweisung für den Beauftragten für Religionsunterricht an Grundschulen, Hauptschulen und Sonderschulen beim Evangelisch-Lutherischen Dekanat Nürnberg, Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern (Hg.), /Verhandlungen der Landessynode, 6. Tagung November 86, 1987, 145-146.

Erlaß des Fachbereichs Religionspädagogik betr. Ordnung des Berufspraktikums für Absolventinnen und Absolventen des Fachbereichs Religionspädagogik (Diakonie und Kirchliche Dienste) der Evangelischen Fachhochschule Hannover, o. D., Kirchliches Amtsblatt für die Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers 1987, 106 (= ABIEKD 1987, 401).

Erlaß des Hessischen Kultusministers vom 7.7.1986 betr. Religionsunterricht, Az.: IV B 2-820/121-28, Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen 1987, 27.

Erlaß des Kultusministers NW über Religionsunterricht in der Sekundarstufe II, SuK(R) 1/1987, 27-28.

Erlaß des LKR vom 26.10.1987 betr. Änderung der PrüfungsO für die Anstellungsprüfung der Religionspädagogen i.K. (i. VorbD) i. d. F. v. 21. Juli 1981 (KABl. S. 232), zuletzt geändert durch Bkm. v. 19. Dezember 1983 (KABl. 1984, S. 22), Amtsblatt für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern, 269.

Genehmigung der Ordnung der Zwischenprüfung der Kirchlichen Hochschule Berlin im Studium der Evangelischen Theologie für den lehrerausbildenden Bereich durch den Senator für Wissenschaft und Forschung vom 7.4.1987, Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin-West 1987, 90.

Genehmigung der Ordnung des Studiums der Evangelischen Theologie für das Amt des Lehrers - mit fachwissenschaftlicher Ausbildung in zwei Fächern - und das Amt des Studienrats an der Kirchlichen Hochschule Berlin durch den Senator für Wissenschaft und Forschung vom 7.4.1987, Gesetz- und Verordnungsblatt für Berlin-West 1987, 88.

Gesetze und Ordnungen zum Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz und im Saarland, RpH 5/1987, 23-30.

Grundordnung für die bischöflichen Schulen im Bistum Aachen, Kirchlicher Anzeiger für die Diözese Aachen 57 (1987) 130-132.

Grundordnung für katholische Schulen in freier Trägerschaft im Lande Hessen, SchK 33 (1987) H. 1, 18-22.

Grundsätze und Themen für die Mitarbeit der Evangelischen Berufsschularbeit im Sozialkundeunterricht, Berlin 1987.

Hessen: Einhundertneunundvierzigste Verordnung über Rahmenpläne vom 7. April 1987, SuK(H) 24 (1987) H. 2, 11.

Hessen: Einhundertzweifundfünfzigste Verordnung über Rahmenpläne vom 10. Juni 1987, SuK(H) 24 (1987) H. 2, 11.

Hinweise zur Durchführung von Unterrichtsbesuchen im Volksschulbereich im Fach Katholische Religionslehre, Kont. 1/1987, 23.

Informationen zum Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen. Staatliche und kirchliche Rechtsgrundlagen. Gerichtsentscheidungen. Im Auftrage der Landeskirchenämter der

Evangelischen Kirche im Rheinland, der Evangelischen Kirche von Westfalen und der Lip-pischen Landeskirche, hg. von *Werner Prüßner u.a.*, Düsseldorf ⁵1987.

Kirchengesetz vom 14.11.1987 zur Ordnung der Jugendarbeit in der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin West), Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin West) 1987, 104.

Kirchengesetz zur Ordnung der Jugendarbeit in der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin West), Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin West) 1987, 104-109.

Merkblatt für die Erteilung Evangelische Religionslehre durch Pfarrstelleninhaber, kirchliche Mitarbeiter und sonstige nebenamtlich/-beruflich tätige Lehrkräfte (Bekanntmachung des LKA vom 1.10.1987), Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche im Rheinland 1987, 249-251.

Nordelbische Evangelisch-Lutherische Kirche; Land Schleswig-Holstein: Verwaltungsvereinbarung über die Erteilung des evangelischen Religionsunterrichts in öffentlichen Schulen durch kirchliche Lehrkräfte vom 16.10./23.11.1972 in der Fassung vom 16.6.1987, Gesetzblatt der Nordelbischen Evangelisch-Lutherischen Kirche 1987, 217-219 (= ABIEKD 1987, 495).

Ordnung der Zwischenprüfung der Kirchlichen Hochschule Berlin im Studium der Evangelischen Theologie für den lehrerausbildenden Bereich vom 3.12.1986, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin West) 1987, 90 (= ABIEKD 1987, 461).

Ordnung der Zwischenprüfung im Studium der Evangelischen Theologie für den lehrerausbildenden Bereich, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin West) 1987, 90-92.

Ordnung des Studiums der Evangelischen Theologie für das Amt des Lehrers - mit fachwissenschaftlicher Ausbildung - und das Amt des Studienrats vom 3.Dezember 1986, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin West) 1987, 88-90.

Ordnung des Studiums der Evangelischen Theologie für das Amt des Lehrers - mit fachwissenschaftlicher Ausbildung in zwei Fächern - und das Amt des Studienrats an der Kirchlichen Hochschule Berlin vom 3.12.1986, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin West) 1987, 88 (= ABIEKD 1987, 458).

Ordnung für die evangelische Jugendarbeit, Kirchliches Amtsblatt Hannovers 1987, 126-130.

Ordnung für die Vorbereitung und Zulassung der Kinder zur Erstkommunion, Amtsblatt des Bistums Limburg 1987, 25.

Richtlinien des Bistums Essen für die Förderung religiöser Besinnungstage (Schulendtage, Einkehrtage, religiöse Schulwochen) im Rahmen schulischer Veranstaltungen, Inf(E) Dezember 1987, 16-17.

Richtlinien des OKR zur Anstellung von Helfern im katechetischen Dienst (Evangelisch-Lutherische Landeskirche Mecklenburgs), ABIEKD 1987, 90.

Rixius, Norbert: Synopse rechtlicher Regelungen zum Religionsunterricht, in: *Landesinstitut* 1987, 19-28.

Rechtsverordnung des LKA vom 17.9.1987 zur Änderung der RVO über die Entschädigung für die Erteilung von Religionsunterricht durch Pastoren, Kirchliches Amtsblatt für die Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers 1987, 122.

Schulgebet und oberstes Bildungsziel »Ehrfurcht vor Gott«, Inf(M) 22-23/1987, 6.

Studienordnung vom 27.4.1987 für den Studiengang Evangelische Religionslehre mit dem Abschluß Erste Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe II an der Bergischen Universität - Gesamthochschule Wuppertal - und an der Kirchlichen Hochschule Wuppertal, mit Anlagen, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche im Rheinland 1987, 209 (= ABIEKD 1987, 463).

5.1.2 Juristische Beiträge

Amend, Guido: Neue Regelungen für den Religionsunterricht in Sicht?, SuK(H) 24 (1987) H. 2, 6-7.

Fackler, Richard: Lehrer in der rechtlichen Ordnung katholischer Schulen, eng. 1987, 187-192.

Frank, Willi: Der neue Codex und die kirchlichen Vereine aus der Sicht der Jugendverbände, Kirchliches Verbandsrecht 1987, 50-53.

Franz, Wolfgang: Zu Rechtsfragen im Zusammenhang mit sog. Jugendreligionen, Deutsches Verwaltungsblatt 1987, 727-731.

Ilgner, Rainer: Teilnahme von Schülern eines anderen Bekenntnisses am Religionsunterricht. Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 25.02.1987, eng. 1987, 161-168.

Kivelip, Jürgen: Unsere katholischen Schulen in Hamburg - grundgesetzlich abgesichert?, CuB 33 (1987) 173.

Rose, Josef: Erfahrungen mit den Rechtsordnungen in der Schulpraxis, eng. 1987, 193-206.

Schmitz, Heribert: Katholische Theologie in der Universität. Zur rechtlichen Stellung theologischer Wissenschaftsinstitutionen außerhalb theologischer Fakultäten unter kirchenrechtlichem Aspekt, AKathKR 1987, 3-33.

Taudien, Herbert: Rechtliche Möglichkeiten zur Reaktion auf die Aktivitäten neuer Glaubensgemeinschaften (»Jugendreligionen«, Gurubewegungen, Psychokulte u.ä.), fjr 1/1987, 23-42.

5.1.3 Religionspädagogische Beiträge

Grote, Heiner: Kindererziehung in konfessionsverschiedener Ehe. Debatte um den CIC (IV), MdKI 37 (1987) 56-59.

Hofer, Ernst: Richtlinien für Einkehrtage, CpB 100 (1987) 266-267.

Laubach, Hans-Jürgen: Ghetto Religionsunterricht? Anmerkungen zu einem Karlsruher Urteil, EK 20 (1987) 455-461.

Liebert, Erwin: Österreichisches Religionsunterrichts-Recht. Eine Einführung für evangelische Religionslehrer, Wort 3/1986/1987, 1-12.

Mahrenholz, Jürgen Christian: Die verkannte Religionslehre. Traktat wider die Ungenauigkeit in der Schulpolitik, Hannover 1987.

Marggraf, Eckhart: Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 25. Februar 1987 zum Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe (I BvR 47/84), entw. 3/1987, 75-76.

Nosbüsch, Johannes: Welchen Beitrag leisten die Normen der Landesverfassung von Rheinland-Pfalz für eine christliche Erziehung in Schulen?, KathB 88 (1987) 201-211.

Piechota, Wolfgang: »Angesichts der Verantwortung, die ich . . . trage«. Der Bundesbildungsminister zum Religionsunterricht in der Berufsschule, Eh 37 (1987) H. 3, 19-20.

Teufel, Erwin: Ursprung der Freiheit. Religionsunterricht zwischen Staat und Kirche, EK 20 (1987) 25-27.

5.1.4 Fallbeschreibungen

5.2 Religionspädagogik und Politik

5.2.1 Politische Stellungnahmen

Grußwort von Staatsminister Karl Schneider, Kultusminister von Hessen, am Tag der Religionslehrer 1986 in Mainz, SuK(R) 1/1987, 24-25.

Laurin, Hanna-Renate: Festvortrag aus Anlaß des 20jährigen Bestehens des Bundesverbandes der Religionslehrer an berufsbildenden Schulen. Christsein unter der Herausforderung technologischer und gesellschaftlicher Entwicklungen an der Wende zum 3. Jahrtausend. Konsequenzen für den Religionsunterricht, rabs 1987, 50-53.

Maier, Hans: Das Bekenntnis des bayerischen Staates zum kirchlichen Schulwesen, KevSH 28 (1987) 27-37.

Nordrhein-Westfalen: Antwort der Landesregierung auf Anfrage zum Unterrichtsausfall im Fach Religion, Inf(E) Dezember (1987) 13-15.

Oschatz, Georg Berndt: Zehn Thesen zum Religionsunterricht, Schulinformationen Paderborn 17 (1987), H. 2; bb 37/1986, 17-18.

»Religionsunterricht an beruflichen Schulen überflüssig?« Ausführungen vom Kultusministerium Hessen, SuK(H) 24 (1987) H. 2, 9-10.

Stellungnahme zu Äußerungen von Herrn Bundesbildungsminister Möllemann zum Religionsunterricht in der Berufsschule, BRU 7/1987, 42.

5.2.2 Kirchenamtliche Stellungnahmen (und Entwürfe); Stellungnahmen von religiösen/kirchlichen Verbänden

Arbeitsgemeinschaft der Religionslehrerverbände in NRW: Der Beitrag des Religionsunterrichts zum Bildungsauftrag Beruflicher Schulen, Eh 37 (1987) H. 1, 11-15; BRU 6/1987, 39; SuK(H) 24 (1987) H. 1, 7; ru int 16 (1987) H. 2, 20.

Beschluß der Kirchenkonferenz der Evangelischen Kirche in Deutschland zur Schulfrage (1945), in: *Evangelische Kirche* 1987, 28.

Beschluß über die »Religionspädagogik« in der Erzieherausbildung, SuK(R) 1/1987, 35.

Beschluß zur Schulfrage während der Tagung der Bruderräte in Frankfurt/M. (1945), in: *Evangelische Kirche* 1987, 26-27.

Blöckl, Ernst: An die Religionslehrerinnen und Religionslehrer in der Erzdiözese München und Freising. Betr.: Anregung des Kultusministeriums zur Intensivierung des Schulgebietes, Inf(M) 22/23/1987, 7.

Brief der Arbeitsgemeinschaft der Katholischen freien Schulen im Erzbistum Köln an den Kultusminister Nordrhein-Westfalens, SchK 33 (1987) H. 7-8, 29-30.

Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR: Hauptformen der Gottesdienste mit Kindern in den Kirchen des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR, ChrL 40 (1987) 19-27.

Bundesverband der Katholischen Erziehergemeinschaft Deutschlands: Freie katholische Schulen: Gestaltungsmerkmale, ru 17 (1987) 96.

Deutsche Bischofskonferenz: AIDS. Eine Handreichung für Eltern, Lehrer und Schüler an katholischen Schulen und für Religionslehrer an öffentlichen Schulen, KuS(Mst) 13 (1987) H. 62, 12-14.

Die Deutschen Bischöfe - Kommission für Erziehung und Schule: Zur Spiritualität des Religionslehrers, Bonn 1987.

Die Frage nach dem Sinn des Lebens beantworten helfen. Ansprache des Papstes an die Vollversammlung der Kongregation für das Katholische Bildungswesen am 13. November, SchK 33 (1987) H. 2, 14-16.

Empfehlungen zur Jugendarbeit. Nordelbische Konferenz der Jugendarbeit, eji 2/1987, 8.

Entschließung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zum Religionsunterricht in der Sekundarstufe II (1974), in: *Evangelische Kirche* 1987, 89.

Entschließung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zum Religionsunterricht in der Sekundarstufe II (1974). Gutachtliche Stellungnahme zum Religionsunterricht in der Sekundarstufe II, in: *Evangelische Kirche* 1987, 90-112.

»Erteilung des Religionsunterrichts sicherstellen«. Bischöfe und Präsidien mahnen Ministerpräsident Johannes Rau, SchK 33 (1987) H. 12, 30-31.

Erwachsenenbildung als Aufgabe der Evangelischen Kirche. Grundsätze, vorgelegt von der Kammer der Evangelischen Kirche in Deutschland für Bildung und Erziehung (1983), in: *Evangelische Kirche* 1987, 264-291.

Groß, Hans Hermann: Hirtenwort zur »Woche des Religionsunterrichts«, CpB 100 (1987) 178.

Hogeback, Hermann: Tätigkeit und zukünftige Arbeitskonzeption der Katholischen Elternschaft Deutschlands, SchK 33 (1987) H. 3, 18-23.

Katholische Bischöfe in Nordrhein-Westfalen: Grundsätze für Unterricht und Erziehung in den öffentlichen katholischen Schulen im Lande Nordrhein-Westfalen, ibw.j 25 (1987) 14-15.

Kindergottesdienst als einer der Schwerpunkte kirchlicher Arbeit. Wort der Synode der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers, Der Kindergottesdienst - Laß mich hören 97 (1987) 98-104.

Konferenz der Schulreferenten der Evangelischen Kirche im Rheinland: Ist das pädagogische Konzept des »Christlichen Schulvereins Rhein-Ruhr« evangelisch? Ein Memorandum, epd-Dokumentation 1987, 1-37; Eh 37 (1987) H. 3, 21-31; RKZ 128 (1987) 303-309.

Kommission für Zeugnis und Gestalt der Gemeinde des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR: Frauen fragen nach sich selbst. Praxisbericht und Reflexionen kirchlicher Erwachsenenbildung, ChrL 40 (1987) U58-U64.

Leben und Erziehen - wozu? Am Beispiel evangelischer Schulen und Ausbildungsstätten. Entschließung der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland (1978), in: *Evangelische Kirche 1987*, 207-210.

Nordelbische Evangelisch-lutherische Kirche: Bericht über die Verhandlungen der 6. Ordentlichen Synode, Januar 1987 (zum Religionsunterricht), Rendsburg 1987, 179-186. *Papst Johannes Paul II*: Vertrauen in die schöpferische Kraft der Jugend, SchK 33 (1987) H. 9, 24.

Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach an öffentlichen Schulen. Entschließung der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland (1971), in: *Evangelische Kirche 1987*, 74-75.

Religionsunterricht sichern, ru int 16 (1987) H. 4, 1.

Synode der Evangelischen Kirche der Pfalz: Evangelischer Religionsunterricht an der öffentlichen Schule, RpH 5/1987, 12-14.

Synode des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR: Beschluß der Synode des Bundes zum Bericht »Ziele und Inhalte kirchlicher Jugendarbeit« vom 24. September 1985, ChrL 40 (1987) 47-48.

Verlautbarungen der Diözesanbischöfe in Nordrhein-Westfalen: Grundsätze für Unterricht und Erziehung in den öffentlichen katholischen Schulen im Land Nordrhein-Westfalen, imp. 1/1987, 23; SuK(R) 1/1987, 31-33.

Wort der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland an die evangelischen Eltern (1958), in: *Evangelische Kirche 1987*, 33.

Wort der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland an die evangelische Jugend (1958), in: *Evangelische Kirche 1987*, 34-36.

Wort der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland für den Erziehungsdienst der Kirche zur Beratung in den Gemeindekirchenräten, Presbyterien, Gemeindegemeinschaften (1958), in: *Evangelische Kirche 1987*, 29-32.

Wort der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland zur Schulfrage (1958), in: *Evangelische Kirche 1987*, 37-39.

Wort zur Erziehungsverantwortung der Gemeinde. Entschließung der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland (1978), in: *Evangelische Kirche 1987*, 193-195.

Zentralkomitee der deutschen Katholiken: Jugend - Hoffnung der Kirche, LebZeug 42 (1987) 21-33.

Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts. Stellungnahme der Kommission I der Evangelischen Kirche in Deutschland (1971), in: *Evangelische Kirche 1987*, 56-63.

Zum Religionsunterricht der Sekundarstufe II. Stellungnahme der Evangelisch-Katholischen ad-hoc-Kommission für Fragen des Religionsunterrichts gegenüber der Kultusministerkonferenz (1971), in: *Evangelische Kirche 1987*, 54-55.

Zur Eltern- und Familienbildung in evangelischer Trägerschaft, Rahmenempfehlungen des Bildungspolitischen Ausschusses der Evangelischen Kirche in Deutschland (1978), in: *Evangelische Kirche 1987*, 137-147.

Zur Erziehung und Bildung muslimischer Kinder und Jugendlicher. Stellungnahme des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (1983), in: *Evangelische Kirche 1987*, 292-301.

Zur Lage und Aufgabe der Schulen in kirchlicher Trägerschaft. Entschließung der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland (1971), in: *Evangelische Kirche 1987*, 79.

Zur Notwendigkeit kirchlicher Fachhochschulen. Stellungnahmen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (1970), in: *Evangelische Kirche 1987*, 40-46.

Zur Stellung des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe II. Eine Empfehlung der Kommission II der Evangelischen Kirche in Deutschland für Fragen des Religionsunterrichts (1970), in: *Evangelische Kirche* 1987, 47-53.

Zur Wahrnehmung der bildungspolitischen Verantwortung der evangelischen Kirche. EntschlieÙung der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland (1971), in: *Evangelische Kirche* 1987, 68.

Zusammenhang von Leben, Glauben und Lernen: Empfehlungen zur Gemeindepädagogik, vorgelegt von der Kammer der Evangelischen Kirche in Deutschland für Bildung und Erziehung (1982), in: *Evangelische Kirche* 1987, 211-263.

5.2.3 Richtlinien und Curriculumentwürfe

Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an Gehörlosenschulen, hg. von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, o.O. [Bonn] 1987.

Hessisches Institut für Bildungsplanung: Rahmenrichtlinien Primarstufe Katholische Religion. Zwischenbericht zur Rahmenrichtlinienerprobung, Wiesbaden 1987.

Lehrplan Evangelische Religion, Klassen 7-9/10, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Grünstadt 1987.

Lehrplan für den fachorientierten Unterricht Evangelische Religionslehre in den Schulstufen Unterstufe, Mittelstufe, Oberstufe, Werkstufe der Schule für Geistigbehinderte vom 6. März 1987, Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, 1987, Sondernummer 5, 61-180.

Lehrplan für den fachorientierten Unterricht Katholische Religionslehre in den Schulstufen Unterstufe, Mittelstufe, Oberstufe, Werkstufe der Schule für Geistigbehinderte, Amtsblatt des Bayerischen Kultusministeriums, o.Jg., 1987, Sondernummer 7, 197-315.

Lehrplan für evangelische Religionslehre an Realschulen 9. Jahrgangsstufe, Amtsblatt des Bayerischen Kultusministeriums, o.Jg., 1987, Sondernummer 3, 25-52.

Lehrplan Katholische Religion, Klassen 7-9/10, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Grünstadt 1987.

Nordrhein-Westfalen: Ausschnitte aus der Richtlinienarbeit in Nordrhein-Westfalen. Aus: Religiöse Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens, BuG 73/1987, 564-565. Rahmenlehrpläne für die beruflichen Schulen des Landes Hessen. Berufsschule - Katholische Religion, Frankfurt 1987.

Rahmenplan für den Evangelischen Religionsunterricht im Sekundarbereich I. Teil 1: Grundsätze für den Evangelischen Religionsunterricht; Teil 2: (revidierter Entwurf) »Erinnerung und Erfahrung« als Grundstruktur des Religionsunterrichts, Berlin 1987.

Rahmenrichtlinien für die Schule für Lernbehinderte. Evangelische Religion, Hannover 1987.

Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I. Katholische Religion, Frankfurt 1987.

5.2.4 Berichte und Analysen; Nachrichten (zu 5.2)

40 Jahre »religiöse Schulwochen« in Westfalen, Inf(E) Dezember 1987, 31; SchK 33 (1987) H. 10, 17-18.

40 Jahre Religiöse Schulwochen: Glauben und Lernen sollen Einheit bilden, ESchE 11/1987, 10-11.

1.263 katholische Religionsstunden fallen aus, SchK 33 (1987) H. 4, 13-14.

Aufgabe des Religionsunterrichtes an Sonderschulen unverändert, SuK(R) 1/1987, 6.

Ausbau von islamischem Religionsunterricht an Schulen gefordert, ESchE 11/1987, 9.

Ausfall beim Religionsunterricht weiter am höchsten, ESchE 4-5/1987, 13.

Ausfall beim Religionsunterricht, KevSH 28 (1987) 69.

Ausfall von Religionsunterricht beklagt, ESchE 10/1987, 25; ibw.j 25 (1987) 30; SchK 33 (1987) H. 7-8, 16.

Ausfall von Religionsunterricht, KevSH 28 (1987) 187.

Basse, Ottokar: Bildungspolitische Verantwortung der Kirche für Schule und Religionsunterricht, in: *Goßmann* 1987, 30-40.

Bauer, Gerhard: Bedingungen und Möglichkeiten des Dialogs. Zur Ergänzung der »No-

tate« aus der Sicht des Gesprächskreises »Juden und Christen« beim ZdK, in: *Zentralkomitee der deutschen Katholiken* 63/1987, 48-56.

Baumann, Rainer u.a.: Rahmenrichtlinien Primarstufe Katholische Religion. Zwischenbericht zur Rahmenrichtlinienerprobung, Wiesbaden 1987.

Bayern will das Bildungsziel »Ehrfurcht vor Gott« fördern, SchK 33 (1987) H. 9, 3.

Bayern: Bildungsziel »Ehrfurcht vor Gott«, rhs 30 (1987) 406.

Bayern: Evangelische Schulstiftung geplant, ESchE 1/1987, 9.

Bayern: Neue Beauftragte für den Religionsunterricht, ESchE 1/1987, 10.

Bayern: Neue Verordnung über Pfarrer im Religionsunterricht, ESchE 9/1987, 17.

Bayern: Religiöses Bildungsziel, Neue Deutsche Schule 39 (1987) H. 18, 5.

Beauftragter der evangelischen Kirchen in Hessen erinnert an die Pflicht des Staates, den Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach zu garantieren, SuK(R) 1/1987, 5.

Bekenntnisbewegung: Lehrplan für kirchlichen Unterricht ablehnen, ESchE 10/1987, 26.

Bericht der schulfachlichen Dezenten der Schulabteilung über die Lage der kirchlichen Schulen und Internate und des Faches Evangelische Religionslehre an den öffentlichen Schulen der Evangelischen Kirche im Rheinland, SuK(R) 1/1987, 9-19.

Berlin bezuschußt Religionsunterricht mit 47 Millionen Mark, ESchE 10/1987, 25; SchK 33 (1987) H. 7-8, 16.

Berlin: Gleichstellung kirchlicher Privatschulen vereinbart, CuB 33 (1987) 147.

Berufsschule soll Fächer aus Stundenplan kürzen. Minister Möllemann: Klagen des Handwerks berechtigt, Frankfurter Rundschau vom 1.10.1987.

Berufsschulen: Nach wie vor hohe Ausfallquote beim Religionsunterricht, ESchE 3/1987, 9.

Bischof Kruse für Auswendiglernen: Schuttdach des Glaubens, ESchE 10/1987, 24.

Bischof Spital schreibt an katholische Erzieher, SchK 33 (1987) H. 2, 9.

Bischof Spital: RU braucht Unterstützung, ru 17 (1987) 136.

Bischof von Hildesheim, Josef Homeyer: »Ungemein beeindruckt« von der Religiosität der Jugend, ESchE 9/1987, 17.

Bitte um mehr Religionslehrer. Präses und Bischöfe appellieren an Ministerpräsident Rau, Der Weg. Evangelisches Sonntagsblatt für das Rheinland 51/1987.

Böhm, Günter: Teilnahme am Religionsunterricht noch selbstverständlich, ESchE 4-5/1987, 13-14.

Böhm, Günter: Zur Situation des Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen, rhs 30 (1987) 377-381.

Bremen: Verfassungsauftrag in Bremer Schulen ernstgenommen?, ESchE 9/1987, 16.

Bremer Bekenntnisschule feiert Richtfest, ESchE 10/1987, 1.

Bromm, Gerhard: Evangelische Bildungspolitik im Verhältnis zur staatlichen Reformpolitik. Der Beitrag der Synoden der Evangelischen Kirche in Deutschland, in: *Gößmann* 1987, 24-29.

Carstens: Ehrfurcht vor Gott ist Erziehungsziel, SchK 33 (1987) H. 9, 3.

CVJM verteidigt Aufbau eigener evangelikaler Einrichtungen, ESchE 1/1987, 12.

Deutliche Profilierung kirchlicher Schulen nötig, ESchE 10/1987, 1-2; SchK 33 (1987) H. 9, 10-11.

Die Kirchen entscheiden über den Religionsunterricht, IRP.M 17(1987) H. 3, 6; Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 30.4.1987.

Doedens, Folkert: Freier Dienst oder Barendienst, ru 17 (1987) 132-133.

Einstellung von Religionslehrern für Berufsschulen gefordert, SchK 33 (1987) H. 11, 14.

Einstellung von Religionslehrern für Berufsschulen gefordert, SchK 33 (1987) H. 12, 18.

Eltern-Interesse am Religionsunterricht ist wichtig. Präses Brandt: Das Lernen der Kinder bereichern, SuK(R) 1/1987, 3.

Erklärung zur Verlautbarung des Kultusministeriums über Schulgebet und Erziehung zur Ehrfurcht vor Gott, Inf(M) 22/23/1987, 5.

Erstes Religionsbuch für blinde Schüler erschienen, ESchE 12/1987, 11.

Erteilung des Religionsunterrichts sicherstellen, SchK 33 (1987) H. 12, 13-14.

Erziehung zum Frieden bleibt auf der Tagesordnung, ChrL 40 (1987) 314-315.

- Evangelische Schulstiftung in Bayern geplant, *ibw.j* 25 (1987) 28.
- Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannover: Auch Kinder Ausgetretener können getauft werden, *ESchE* 6/1987, 6.
- Feier zur Verleihung der *Missio Canonica* in Paderborn, *SchK* 33 (1987) H. 3, 8.
- Fikenscher, Konrad*: Religionsunterricht in Bayern, *JRP* 3 (1986), 1987, 207-214.
- Firmung - Schenk uns deinen Geist. Anmerkungen zur Neukonzeption der Firmvorbereitung im Bistum Essen, *Inf(E)* Juni 1987, 11-13.
- »Freie Evangelische Schule Hannover« will nächstes Jahr beginnen, *ESchE* 11/1987, 18.
- Freie Schulen benachteiligt, *imp.* 4/1987, 20.
- Freiwilligkeit von Schulgebeten wichtig, *ESchE* 9/1987, 5.
- Gaßner, Franz Josef*: In der Schule beten, *CuB* 33 (1987) 262.
- Gemeinden sollen zur Kinderfreundlichkeit umkehren, *SchK* 33 (1987) H. 4, 10.
- Gespräch zwischen der hessischen Landesregierung und den Kirchen, *SuK(H)* 24 (1987) H. 1, 9.
- Gespräch mit KMK über Religionsunterricht und Privatschulen, *ESchE* 11/1987, 1.
- Goßmann, Klaus* und *Botho Herrmann*: Ökumenisches Lernen als Perspektive der Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I, in: *Goßmann 1987a*, 91-116.
- Griechisch-orthodoxer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen, *ibw.j* 25 (1987) 20.
- Hamm-Brücher: Religionsunterricht nötiger denn je, *ESchE* 3/1987, 10.
- Hannover: Neue Richtlinien zum Konfirmandenunterricht, *ESchE* 2/1987, 10-11.
- Heinzmann, Gerhard*: Lehrplanrevision in Berufs-, Berufsfach- und Aufbauschulen, *entw.* 1-2/1987, 79-82.
- Hessen: GEW und Kirchen im Gespräch über Religionsunterricht, *ESchE* 3/1987, 9-10.
- Hofmann, Fritz*: Jetzt auch Religionsunterricht für orthodoxe Schüler. Griechisch-orthodoxer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen, *ru int* 16 (1987) H. 1, 17.
- Hohe Anmeldungszenahlen an katholischen Schulen, *SchK* 33 (1987) H. 2, 11.
- Hohe Ausfallquote an Berufsschulen, *ej* 2/1987, 12.
- Hohe Ausfallquote beim Religionsunterricht, *Evangelische Religion* 6/1987, 14.
- Hohe Ausfallquote beim Religionsunterricht an Berufsschulen, *ru* 17 (1987) 175.
- Im Schnitt zehn Prozent Abmeldungen im Regierungsbezirk Koblenz, *SchK* 33 (1987) H. 12, 19.
- In der Sorge um den Religionsunterricht in der Oberstufe, *SchK* 33 (1987) H. 2, 12.
- »Islam auf der Schulbank«, *KevSH* 28 (1987) 186.
- Ist Religionsunterricht kein ordentliches Lehrfach mehr?, *ESchE* 11/1987, 10.
- Jaeschke, Ursula*: Kommentar zum Lehrplan Evangelische Religion (Grundschule), Heinsberg 1987.
- Jeder neunte Gymnasiast in NRW ohne Religionsunterricht, *eng.* 1987, 171.
- Jesus - Fremdwort für manche Schüler in der BRD, *ChrL* 40 (1987) 347; *ESchE* 4-5/1987, 15.
- Jugendevangelisation in Bremen, *ESchE* 10/1987, 15.
- Jüdische Religionslehre als Unterrichtsfach, *Aachener Nachrichten* vom 22.7.1987.
- Jüdische »Zeitzeugen« sollen im Religionsunterricht berichten, *ESchE* 1/1987, 19-20.
- Jüdischer Religionsunterricht in NRW, *rhs* 30 (1987) 319.
- »Jugendreligionen breiten sich stark aus«, *SchK* 33 (1987) H. 1, 9.
- Jugoslawien: 40 Prozent für schulischen Religionsunterricht, *ChrL* 40 (1987) 185.
- Junge Menschen brauchen ein Vorbild, *SchK* 33 (1987) H. 5, 8.
- Katholische Kirche unterstützt Förderung des Schulgebets. Leiter des Schulkommissariats wendet sich gegen »unnötige Polemik«, *Inf(M)* 22/23/1987, 5.
- Katholische Schulen für katholische Schüler: Kein evangelischer Religionsunterricht. Religionsfreiheit nicht eingeschränkt, *Der Weg. Evangelisches Sonntagsblatt für das Rheinland* 5/1987.

- Kaum Abmeldungen vom Religionsunterricht in Bayern, *ibw.j* 25 (1987) 28; ESchE 1/1987, 10.
- Keßler, Alfred*: Zum Schulanfang und für die gymnasiale Oberstufe. Informationsblätter zum Religionsunterricht für Eltern und Schüler, *ru int* 16 (1987) H. 2, 22.
- Kindergarten als Glaubensschule verstehen, *SchK* 33 (1987) H. 4, 11.
- Kirchen entscheiden über den Religionsunterricht, *rhs* 30 (1987) 190.
- Kirchliche Beauftragte kritisieren Möllemann, ESchE 6/1987, 2.
- Kirchliche Jugend- und Erwachsenenarbeit verstärken, ESchE 10/1987, 15.
- Kirchliche Unterrichtserlaubnis 38 Religionslehrern erteilt, *SchK* 33 (1987) H. 12, 18.
- Kitzmann, Armin*: »Kollegenbrief« zum Schulgebet, *AevRU.G* 2/1987, 30-31.
- Klenicki, Leon*: Gedanken zu den Vatikanischen »Hinweisen (Notae) für eine richtige Darstellung von Juden und Judentum in der Predigt und in der Katechese der Katholischen Kirche«, in: *Zentralkomitee der Deutschen Katholiken* (Hg.), *Berichte und Dokumente* 63/1987, 41-48.
- Knies: Zu wenig Bewerber für Religionsunterricht an Berufsschulen, *KevSH* 28 (1987) 157.
- Kohl auf Distanz zu Möllemann, *Der Weg. Evangelisches Sonntagsblatt für das Rheinland* 30/1987.
- Kohl für Religionsunterricht an Berufsschulen, *SuK(H)* 24 (1987) H. 1, 7.
- Kommission für Erziehung und Schule gibt Schrift »Zur Spiritualität des Religionslehrers« heraus, *SchK* 33 (1987) H. 9, 5.
- Kommission für Erziehung und Schule: »Zur Spiritualität des Religionslehrers«, ESchE 10/1987, 23-24.
- Kopp, Manfred*: Ökumenisches Lernen. Ein Element in der Lehrplanrevision für »Evangelische Religion« in Berufsschulen in Hessen, in: *Goßmann 1987a*, 117-127.
- Krämer, Franz*: Religionsunterricht selbstverständlich?, *SuK(H)* 24(1987) H. 2, 14-15.
- Kultusminister betonen Bedeutung des Religionsunterrichts. Besorgnis über Aktivitäten der sogenannten Jugendsekte bekundet, *Inf(E)* Dezember 1987, 29.
- Kultusminister der Bundesländer zum Religionsunterricht, *rhs* 30 (1987) 405.
- Kultusminister will Schulgebet und Erziehung zur Ehrfurcht vor Gott intensivieren, *CuB* 33 (1987) 274-275.
- Lage: Neue freie Bekenntnisschule geplant, ESchE 3/1987, 8-9.
- Landesbischof Hanselmann: Mut zu christlicher Erziehung, ESchE 3/1987, 14.
- Landessynode äußert sich zum Themenkomplex Erziehung und Bildung, *SuK(R)* 1/1987, 6-7.
- »Lebenssituation der Konfirmanden als Bezugsrahmen«, ESchE 10/1987, 27.
- LWB-Studie über Lehrkräfte für christliche Erziehung, *ru* 17 (1987) 134.
- Mehr »Schul- und Schülergottesdienste anbieten«, *SchK* 33 (1987) H. 12, 15.
- Möglichkeiten des Religionsunterrichts deutlich machen, *SchK* 33 (1987) H. 2, 12.
- Mundt, Hans-Werner*: Lehrplanrevision am Berufskolleg und an der Berufsoberschule, *entw.* 1-2/1987, 83-85.
- Mut zu christlicher Erziehung, *ru* 17 (1987) 175.
- Nächstes Jahr »Freie Evangelische Schule Hannover«, *KevSH* 28 (1987) 191.
- Naske, Thomas*: Hat uns der neue HS-Lehrplan überfordert? Versuch einer Antwort durch Kollegen, *CpB* 100 (1987) 194-195.
- Neuer Lehrplan für Katholische Religion an den beruflichen Schulen in Hessen, *SuK(H)* 24 (1987) H. 2, 11-13.
- Niedersachsen: Berufsschulen erteilen nur 32 Prozent des Religionsunterrichts, ESchE 11/1987, 11-12.
- Nientiedt, Klaus*: Partout spezifisch. Bischofskommission zur Spiritualität des Religionslehrers, *HerKorr* 41 (1987) 510-511.
- Nordelbien: Immer noch Probleme mit Religionsunterricht, ESchE 2/1987, 11.
- Nordelbische Kirchenleitung zum Religionsunterricht, *ru* 17 (1987) 135.
- Nordrhein-Westfalen: Ausfall des Religionsunterrichts eingrenzen (Kultusminister), *Inf(E)* Juni 1987, 44; *rhs* 30 (1987) 56.

- Nordrhein-Westfalen: Kultusminister beruhigt Kirchen, Aachener Nachrichten vom 9.4.1987.
- Nordrhein-Westfalen: Probleme mit dem Religionsunterricht, CuB 33 (1987) 115.
- Nordrhein-westfälische Bischöfe legen Grundsätze für Unterricht und Erziehung an katholischen Bekenntnisschulen fest, SuK(R) 1/1987, 6.
- NRW: Kleine Anfrage wegen Bekenntnisschule, SuK(R) 1/1987, 4.
- NRW: Weniger Interesse am Religionsunterricht, ESchE 4-5/1987, 13.
- NRW: Zusätzlich 400 Lehrer in Mangelfächern. Einstellungschance auch für Religionslehrer, ESchE 4-5/1987, 14.
- Orthodoxer Religionsunterricht und Studiengang »Orthodoxe Theologie«, ru 17 (1987) 131.
- Ökumenische Thesen zum Religionsunterricht an Berufsschulen, ESchE 1/1987, 10-11; ibw.j 25 (1987) 27-28; ru 17 (1987) 133.
- Papst Johannes Paul II. kritisiert Behinderung des Religionsunterrichts in Spanien, rhs 30 (1987) 56.
- Pfarrer im Religionsunterricht, KevSH 28 (1987) 158.
- Planungen für »Freie Christliche Schule« in Ostfriesland, ESchE 2/1987, 8.
- Polnische Protestanten an Erziehungsarbeit der evangelischen Kirchen in der DDR interessiert, ChrL 40 (1987) 217-218.
- Redaktionskomitee für »Weltkatechismus« ernannt, rhs 30 (1987) 319.
- Religion an Grund- und Hauptschulen nicht gesichert, SchK 33 (1987) H. 5, 15.
- Religion nötiger denn je, KevSH 28 (1987) 69.
- Religionsbuch für blinde Schüler, KevSH 28 (1987) 187.
- Religionsunterricht an Berufsschulen, KevSH 28 (1987) 157.
- Religionsunterricht an Berufsschulen muß bleiben. Lehrerverbände fordern Korrektur einer Minister-Äußerung, ru int 16 (1987) H. 2, 20.
- Religionsunterricht an Berufsschulen überflüssig?, ibw.j 25 (1987) 27-28; SchK 33 (1987) H. 5, 15; SuK(H) 24 (1987) H. 1, 7.
- »Religionsunterricht an Berufsschulen ist unverzichtbar«, SchK 33 (1987) H. 6, 3.
- Religionsunterricht in Berufsschulen, ru 17 (1987) 47.
- Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe. Teilnahme der Schüler am Religionsunterricht deutlich zurückgegangen, Inf(E) Juni 1987, 44-45.
- Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen, ibw.j 25 (1987) 28-29; rhs 30 (1987) 105.
- Religionsunterricht muß gesichert werden, ru 17 (1987) 175; SchK 33 (1987) H. 4, 13.
- Religionsunterricht muß ökumenisch offen sein, SchK 33 (1987) H. 10, 15-16.
- Religionsunterricht nötig, Frankfurter Rundschau v. 22.7.1987.
- Religionsunterricht nur teilweise erteilt. Große Defizite an den berufsbildenden Schulen, SuK(R) 1/1987, 2.
- Religionsunterricht soll »ökumenisch offen« sein, KevSH 28 (1987) 187.
- Religiöses Leben in den Schulen. Auswertung der eingesandten Jahresberichte aus dem Realschul- und Gymnasialbereich, Kont. 2/1987, 36-38.
- Rheinische Kirche wirbt um Interesse am Religionsunterricht, ru 17 (1987) 47.
- Rheinische Synode: Beschlüsse zu kirchlichen Schulen und Bildungsfragen, ESchE 2/1987, 9.
- Rheinland-Pfalz: Unterrichtsausfall in Religion ging zurück, ru 17 (1987) 47.
- Roitsch, Jutta: Von Lustverzicht und Gottesglauben, Frankfurter Rundschau vom 21.10.1987.
- Roulet, Philippe: Begegnung - Austausch - Koordination. Die westschweizerische Erwachsenenbildungsorganisation »Evangile et Culture« stellt sich vor, apropos 1/1987, 10.
- Röger, Christfried: Evangelische Bildungspolitik im Verhältnis zur staatlichen Reformpolitik. Grundsätzliche Erwägungen, in: *Gößmann 1987*, 17-23.
- Schleswig-Holstein: 25 Prozent des Religionsunterrichts fallen aus, ESchE 6/1987, 2.
- Schulabteilung der Bistümer des Landes Nordrhein-Westfalen: Planungshilfen für den Religionsunterricht in der Hauptschule, Inf(E) Juni 1987, 11.
- Schulgebet nicht nur in katholischen Schulen. Bischof Manfred Müller bei der Vollversammlung des Schulwerkes, SchK 33 (1987) H. 11, 13-14.

Schulischer Religionsunterricht zusammen mit den Eltern, ESchE 4-5/1987, 14; SchK 33 (1987) H. 3, 9.

Schwere Vermittleraufgabe, KevSH 28 (1987) 69.

Seelsorge an Haupt- und Berufsschulen besonders dringlich, SchK 33 (1987) H. 10, 16-17.

Seelsorgestunde ist Chance für Schule und Gesamtpastoral, SchK 33 (1987) H. 3, 10.

Sofortige Einstellung von Religionslehrern gefordert, ESchE 11/1987, 18.

Solidaritätsaktion für arbeitslose Religionslehrer, ibw.j 25 (1987) 21.

Sorg, Manfred: Aspekte der Entwicklung der Lehrpläne für den »Kirchlichen Unterricht« in der Evangelischen Kirche von Westfalen, in: *Reimer 1987*, 376-381.

Sorge um den Berufsschul-Unterricht, ibw.j 25 (1987) 22-23.

Sorge um Religion als Unterrichtsfach. Kein Lehrfach mehr? Religionslehrerverband: Verfassung wird praktisch unterlaufen, Der Weg. Evangelisches Sonntagsblatt für das Rheinland 44/1987.

Stellungnahme des »Arbeitskreises arbeitsloser Religionslehrer/innen, Bereich Grundschule« zur Antwort der Landesregierung NRW auf Anfrage zu Unterrichtsausfall im Religionsunterricht, Inf(E) Dezember 1987, 15-16.

Stolte, Manfred: Islam als Unterrichtsthema, Inf(L) 1-2/1987, 20.

Stonis, Andreas: Die Arbeitshilfe Grundschule wird überarbeitet. Einladung zur Erprobung neuer Entwürfe, entw. 1-2/1987, 3-4.

Teilnahme am Religionsunterricht noch selbstverständlich in der BRD, ChrL 40 (1987) 347.

Theologie als Fortführung der Allgemeinbildung in der Berufsschule, SchK 33 (1987) H. 12, 14.

Über den Sinn katholischer Schulen, ibw.j 25 (1987) 27; ESchE 1/1987, 17.

Ungarn: Erste ökumenische Jugendkonferenz in Ungarn, ChrL 40 (1987) 184-185.

Union pocht auf Religion an Berufsschulen, SchK 33 (1987) H. 7-8, 15.

Unterrichtsausfall in Religion überdurchschnittlich groß, SchK 33 (1987) H. 1, 12.

Über 8000 Abmeldungen vom Religionsunterricht, SchK 33 (1987) H. 6, 13.

Überdurchschnittlich: Ausfall von Religionsunterricht, SuK(H) 24 (1987) H. 1, 10.

Vertrag über Ausbildung von Religionslehrern abgeschlossen, SchK 33 (1987) H. 7-8, 15-16.

Volpert, Dieter: Lehrplanrevision im Beruflichen Gymnasium. Ein Zwischenbericht, entw. 1-2/1987, 76-78.

Von »Weib und Gesinde« und »bösem Leumund« nicht mehr die Rede, ESchE 10/1987, 26-27.

Vorsitzender der Katholischen Deutschen Bischofskonferenz: Religionsunterricht muß ökumenisch offen sein, Inf(E) Dezember 1987, 31.

Weber, J. Otto: Erziehertag in Mainz: Kindergarten und Gemeinde, WdK 65 (1987) 258-259.

Weiß, Johannes: »Dem Verein können nur überzeugte Christen beitreten«, KevSH 28 (1987) 153-155.

Weltkatechismus soll 1990 veröffentlicht werden, Inf(E) Dezember 1987, 31; SchK 33 1987, H. 10, 8.

Westfalen: Ausfallquote beim Religionsunterricht weiter hoch, ESchE 6/1987, 2-3.

Westfälische Synode fordert Einstellung von Religionslehrern, IRP.M 17 (1987) H. 4, 26-27; Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 264 vom 13.11.1987, 6.

Wissenschaftler befürworten ökumenische Religionspädagogik, ESchE 10/1987, 24-25.

Württemberg: Kirchliche Gymnasien bieten fundiertes Wissen, ESchE 1/1987, 9-10.

Zu wenig Religionslehrer für Grundschulen, SchK 33 (1987) H. 12, 18.

Zur Spiritualität des Religionslehrers, SuK(H) 24 (1987) H. 2, 13; rhs 30 (1987) 408.

5.3 Religionspädagogische Institutionen (Aus-, Fort- und Weiterbildung)

5.3.1 Dokumentation

5.3.2 Berichte und Analysen

Altevogt, Ernst: Nöte der Schule sind auch ihre Nöte. Die Bezirksbeauftragten für den evangelischen Religionsunterricht an beruflichen Schulen, ru int 16 (1987) H. 4, 9-10.
 Baden-Württemberg verlegt Religionslehrer-Ausbildung nach Mannheim, SchK 33 (1987) H. 10, 17.

Beratung und Fortbildung im Bereich der Evangelischen Kirche der Pfalz (verschiedene Berichte), RpH 5/1987, 15-22.

Birkmann, Günter: Den Kontakt zwischen Kirche und Schule pflegen. Die Arbeit der Schulreferenten in den westfälischen Kirchenkreisen, ru int 16 (1987) H. 4, 8-9.

Dopke, Eckehardt: Auf dem Weg. Erste Schritte einer ökumenischen Lehrerfortbildung in Schleswig-Holstein, in: *Reimer* 1987, 248-252.

Frost, Helmut: Gemeindepädagogik in Ausbildung und Fortbildung. Zusammenfassung der Gruppenarbeit, in: *Goßmann/Kaufmann* 1987, 193-197.

Geiß, Friedrich-Martin: Praxisnahe Ausbildung. Bedeutung der Praxis im Studium am Fachbereich Religionspädagogik (Diakonie und Kirchliche Dienste) an der Evangelischen Fachhochschule Hannover, PThI 1987, H. 1/2, 141-148.

Gerber, Uwe: Arbeit: Wie und wozu? Was wir bei der Ausbildung von Berufsschulreligionslehrern/innen bedenken müssen, in: *Federlin/Weber* 1987, 209-215.

Gerhardt, Walter: »Jesus von Nazareth« in den Weiterbildungskursen der Sekundarstufe I, SchH 17 (1987) H. 3, 9-16.

Goßmann, Elsbe: Berufsübergreifende Fortbildungsangebote in der Region, in: *Goßmann/Kaufmann* 1987, 217-227.

Goßmann, Klaus: Die Religionspädagogische Projektentwicklung Norddeutschland, in: *Goßmann* 1987, 123-137.

Hemel, Ulrich: Hochschuldidaktische Aspekte der Religionslehrer-Ausbildung. Am Beispiel des Studienbegleitenden Praktikums »Katholische Religionslehre« in Regensburg, Regensburger RU Notizen 2/1987, 79-89.

Herbert, Ernst: Mitarbeiter-Uni für ehrenamtliche Jugendleiter/innen, BauG 39 (1987) 330-332.

Ilg, Josef: Gestaltung und Durchführung der zweijährigen Seminarzeit bis zur Anstellungsprüfung (= 2. Dienstprüfung) für Religionslehrer/innen i.K. in der Erzdiözese München und Freising, Inf(M) 21/1987, 23-26.

Kolbeck, Hans Heinrich: 15 Jahre Lehrerfortbildung für Religionslehrer in Schleswig-Holstein, in: *Reimer* 1987, 259-266.

Mann, Frank: Warum Religion studieren?, rel. 1/1987, 50-51.

Martin, Gerhard: Die Religionspädagogischen Institute der Landeskirchen und ihre Aufgaben in der Aus-, Fort- und Weiterbildung für Lehrer und Pfarrer, HPT(G) 4 (1987) 291-298.

Martin, Gerhard: Religionspädagogische Projektentwicklung in Baden-Württemberg (RPE), in: *Goßmann* 1987, 168-190.

Merkel, Ernst Christoph: Die Ausbildung theologisch-pädagogischer Mitarbeiter an Evangelischen Fachhochschulen und anderen Instituten, HPT(G) 4 (1987) 318-325.

Mokrosch, Reinhold: Ausbildung als Bildung? Sollte (z.B. Religionslehrer-) Ausbildung angesichts drohender Erwerbslosigkeit als Erwachsenenbildung organisiert werden?, EvErz 39 (1987) 269-279.

Mühlmeier, Helmuth: Religionspädagogische Supervision als personenbezogener Prozeß, SchH 17 (1987) H. 3, 2-8.

Niedersachsen: Fortbildung für Religionslehrer soll verbessert werden, ESchE 1/1987, 11.

Reents, Christine: Frauen und Männer. Zur Zusammenarbeit von Frauen und Männern in der christlichen Erziehung vor allem in der Kirche, rel. 4/1987, 32-33.

Religionsunterricht an Berufsschulen unverzichtbar. Seit zehn Jahren »Institut für Theologie und Sozialethik« an der TH Darmstadt, SuK(H) 24 (1987) H. 1, 8.

Simon, Klaus: Musische Bildung für Religionspädagogen? Ideen und Entwürfe für musische Elemente in der Aus- und Weiterbildung von hauptamtlichen Mitarbeitern in Schule, Gemeinde und Jugendarbeit, *KatBl* 112 (1987) 272-274.

Spölger, Johannes: Laien als Katecheten der Gemeinde, *KIBl* 67 (1987) 255-257.

Vogler, Hans-Udo: Katecheten- und Gemeindepädagogen-Ausbildung in der DDR, *HPT(G)* 4 (1987) 274-282.

Vossen, Hendericus: Überlieferung der christlichen Diakonie. Religionspädagogischer Beitrag zur Seelsorge durch ehrenamtliche Mitarbeiter, *RpB* 19/1987, 165-179.

Wegenast, Klaus: Die theologische und pädagogische Ausbildung evangelischer Religionslehrer, *HPT(G)* 4 (1987) 256-268.

Weymann, Volker: Kooperations-Typen in der Arbeit gesamtkirchlicher Arbeitsstellen für Erwachsenenbildung, *HPT(G)* 4 (1987) 341-348.

Wilke, Hans-Hermann: Der Katechetische Dienst der evangelischen Kirche in Berlin (West), *HPT(G)* 4 (1987) 269-273.

5.3.3 Fernstudium

Brandt, Hans-Jürgen und Karl-Albert Kako: Fernstudium und Evangelische Erwachsenenbildung, in: *Reimer* 1987, 411-423.

Gerber, Uwe: Das Fernstudium für Evangelische Religionslehrer, *HPT(G)* 4 (1987) 283-290.

Koch, Günter: Die Theologie kommt zum Laien. Die Chance der Würzburger theologischen Fernkurse, *ErwB* 33 (1987) 56-58.

Spiekermann, Holger: Fernstudium für evangelische Religionslehrer. Erfahrungen mit Lehrgängen in Schleswig-Holstein, in: *Reimer* 1987, 253-258.

5.3.4 Ausbildungsdidaktik

Beckmann, Hans-Karl: Analyse des Lehrangebots in der Religionspädagogik an den Bayerischen Universitäten. Ein Beitrag zur Klärung des Selbstverständnisses der Religionspädagogik, in: *Heinemeyer* 1987, 143-152.

Drews, Wilfried, Charlotte Hilger und Friedmann Küppers: Im KU mitarbeiten - aber wie? Verlaufsskizze eines Wochenendes für KU-Mitarbeiter/innen, *ku* 23/1987, 67-84.

Echtler, Thomas und Jochen Töller: Leiten will gelernt sein. Ein Handbuch für Mitarbeiter in der kirchlichen Erwachsenenbildung (Pfeiffer-Werkbuch 173), München 1987.

Gerts, Dietmar: Kirchenvorsteher für Konfirmanden. Bericht über ein Wochenendseminar zur Konfirmandenarbeit mit dem Gemeindekirchenrat der Laurentius-Gemeinde, Berlin-Spandau, *ku* 23/1987, 85-96.

Grothaus, Hans: »Ökumenisches Lernen« fängt beim Lehrer an. Hochschuldidaktische Anmerkungen zu einer wiederentdeckten Aufgabe der Kirche, in: *Reimer* 1987, 240-247.

Hahn, Klaus: »Gilt das denn wirklich für uns?« Acht Bausteine zur Ermutigung und Vergewisserung von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, *ku* 23/1987, 39-61.

Krause, Heidi: Erst einmal Kontakt. Ansprechende Anfragen an Mitarbeiter, *MCVJM* 42 (1987) H. 5, 37-41.

Link, Helmut: Besinnungstage für Firmgruppenleiter auf Pfarrverbandsebene, *LKat* 9 (1987) 170-174.

Maschwitz, Gerda und Florian Sorkale: M(D)eine Geschichte mit der Bibel. Ein Wochenende mit ehrenamtlichen Mitarbeitern, *ku* 23/1987, 62-66.

Otto, Gernot: »Alles hat seine Zeit«. Praxisbericht aus einem Seminar mit Kindergottesdienst-Mitarbeitern, in: *Reimer* 1987, 356-363.

Samrock, Hans-Jörg: Ich möchte eine Brücke sein. Anregungen für ein Seminar über Konfliktarbeit, *MCVJM* 42 (1987) H. 5, 29-31.

5.3.5 Tagungsberichte

Bichel, Hermann: Religiösität im Pädagogikunterricht. Bericht über eine Arbeitstagung der »Gemeinschaft Evangelischer Erzieher e.V.«, *rhs* 30 (1987) 410-411.

Bonnemann, Gabriele und Hansgeorg Gottschalk: »Ich liebe, also bin ich.« Religionspädagogische Tagung '86 des VBE, *ESchE* 1/1987, 6-7.

Buttler, Gottfried: Was meint »Evangelische Erwachsenenbildung«? Auszug aus dem Jahresbericht 1986 des Vorstandes der Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung der EKHn, DEAE 5-6/1987, 82-83.

Ein Angebot über das kirchliche Mittelmaß hinaus. Wie zwei Kursbegleiter den Kurs erleben, apropos 1/1987, 4-7.

Eintausendzweihundert Religionslehrer beim Kongreß in Hildesheim, *ibw.j* 25 (1987) 22-23.

Emeis, Dieter: Katechese in Europa 1987. Beobachtungen beim Kongreß in München 1987, *LKat* 9 (1987) 181-184.

Europäischer Katechetischer Kongreß 1987, *SchK* 33 (1987) H. 9, 25-29.

Fries-Rohrer, Othmar: Religionspädagogik im Gespräch mit der Pädagogik, *SKZ* 155 (1987) 89-91.

Göring, Heinz: Grußwort zum Tag der Religionslehrer und Jugendarbeiter 1987, *Inf(L)* 4/1987, 2-3.

Gröger, Regina: Blick zurück nach vorn . . . Bericht vom Vertretertag des Deutschen Katecheten-Vereins, *KatBl* 112 (1987) 963-964.

Haerst, Leopold: Der Streit der Bettler oder: Hoffnung auf den Katechetischen Kongreß '87, *LKat* 9 (1987) 80-81.

Halbig, Edda: Religionsunterricht an beruflichen Schulen überflüssig?, *SuK(H)* 24 (1987) H. 2, 8-9.

Hoffmann, Bernward, Günter Lange und Winfried Nonhoff: In vielen Sprachen einmütig. Ein Kongreßbericht, *KatBl* 112 (1987) 661-674.

Hoffmann, Bernward: Konzepte gegen Ohnmacht? Zu einer Studientagung um Theorien und Konzepte kirchlicher Jugendarbeit, *KatBl* 112 (1987) 515-516.

Ilgen, Peter: Der Religionsunterricht in der beruflichen Bildung. Erwartungen. Entwicklungen. Standpunkte (Tagungsbericht), *rabs* 1987, 18-20.

Internationales Symposium über »Jugend und Religion in Europa«, *ChrL* 40 (1987) 184. »In vielen Sprachen einmütig - Glauben lernen in Europa«. Internationaler Katechetischer Kongreß in München, *SchK* 33 (1987) H. 6, 6.

Katechetischer Kongreß: Mutmacher, *WdK* 65 (1987) 427; *SuK(H)* 24 (1987) H. 1, 10. Konfirmation als Schwerpunktthema (EKvW und EKKW), *ejj* 9/1987, 10.

Langen, Marianne: Bibliodrama. Glauben im Spiel erfahren. Wochenendtagung der Abteilung für Grund- und Hauptschulen des VkdL in der Bischöflichen Akademie Krefeld am 21./22. März 1987, *KathB* 88 (1987) 364-366.

Mayer, Wilhelm: Die »Woche des Religionsunterrichts« in der Erzdiözese Wien, *CpB* 100 (1987) 179-184.

Miller, Gabriele: Deutscher Katechetischer Kongreß 1987. 100 Jahre Katecheten-Verein, *ru* 17 (1987) 166-168.

Moralische Erziehung in der Schule fördern, *SchK* 33 (1987) H. 10, 14.

Mors, Hermann: Religiöse Vorstellungen junger Menschen über die Zukunft. Ein weitgespannter Bogen aktueller Themen beim Religionslehrerkurs, *CuB* 33 (1987) 242-243.

Mors, Hermann: Welterfahrung und christliche Hoffnung. Religionspädagogischer Ferienkurs im Cassianum in Donauwörth, *KatBl* 112 (1987) 873-874.

Müller, Monika: Die »Woche des Religionsunterrichts«. Dokumentation eines gelungenen Experimentes an der KMV, Burgasse 37 - Notre Dame de Sion, *CpB* 100 (1987) 185-186.

Parzany, Ulrich: »Im Glauben und Leben sein Jünger sein«. Bericht des Generalsekretärs vor der Delegiertenversammlung (des CVJM) 1986, *MCVJM* 42 (1987) H. 1, 24-31.

Pöpel, Konrad: Jahreskonferenz der EAEE. Ein Bericht, *DEAE.N* 3/1987, 9-10.

Religionslehrer fragte: Woran hängen Schüler ihr Herz?, *ESchE* 11/1987, 11.

Ruh, Ulrich: Glauben lernen in Europa. Der Katechetische Kongreß in München, *HerKorr* 41 (1987) 319-322.

Sauer, Ralph: In vielen Sprachen freimütig. Ein Rückblick auf den Europäischen Katechetischen Kongreß in München, *rel.* 3/1987, 45.

Schuchart, Alfred: Neue Wege in der Altenarbeit, *DEAE.N* 2/1987, 23.

Schule braucht Gemeinde - Gemeinde braucht Schule, *imp.* 3/1987, 18.

- Sehnsucht junger Menschen nach Lebens- und Glaubenshilfe, ESchE 3/1987, 10.
- Slee, Nicola*: Religiöse Sprache und religiöse Erziehung. 5. Internationales Seminar für Religiöse Erziehung und Werterziehung (ISREV), Dublin, Irland 24.-29. Juni 1986, JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 203-206.
- Small, but beautiful? Studententagung über die Zukunft der evangelischen Jugendarbeit, eji 4/1987, 17.
- Studieneinheit IX des Fortbildungsprojektes für katholische Religionslehrer an berufsbildenden Schulen (Gott - Schöpfer - Erlöser - Vollender) als Grundlage für die Jahrestagung 1987, SchK 33 (1987) H. 6, 12-13.
- Symposium über »Bildung, Mythen und Symbole«, ESchE 1/1987, 8.
- Trutwin, Werner*: »In vielen Sprachen einmütig«. Katechetischer Kongreß in München, rhs 30 (1987) 256-258.
- VBE diskutierte Rolle der Religion in der schulischen Erziehung, ESchE 12/1987, 10.
- Verfremdung und Übertextung biblischer Perikopen, Inf(E) Dezember 1987, 10-11.
- »Weltreligionen im Unterricht«. Internationale Tagung von Religionspädagogen, ESchE 9/1987, 16.

6 Vergleichende Religionspädagogik

6.1 Religionspädagogik in europäischen Ländern, USA, Kanada

- Alberich, Emilio*: Heutige Bedeutungen eines Katechismus. Schlußbemerkungen zum VI. deutsch-italienischen Treffen in Benediktbeuern, RpB 20/1987, 74-79.
- Andrésen, Mette*: Die katechetische Situation der nordischen Länder, KatBl 112 (1987) 720.
- Baričević Josip*: Probleme und Perspektiven der Katechese in Jugoslawien KatBl 112 (1987) 721-722.
- Berka, Adolf*: Fortbildung der Religionslehrer in Österreich. Feststellungen und Visionen. Festvortrag zur 10-Jahres-Feier des RPI Salzburg 1986 sowie zur Eröffnung des RPI Eisenstadt 1987, CpB 100 (1987) 162-164.
- Bischoff, Wilhelm*: »Taufkreis zuhause« - ein familienpädagogisches Projekt in Norwegen, ChrL 40 (1987) U48.
- Bissoli, Cesare*: Katechese in Italien, KatBl 112 (1987) 718-719.
- Bonnet, Hélène*: Bericht einer Lehrerin aus Bourg-en-Brene. Außerschulischer Religionsunterricht in Frankreich, entw. 3/1987, 66-67.
- Boyer, Alain*: Evangelischer Lehrer an einer staatlichen Schule in Frankreich. Die Mitverantwortung am Bildungs- und Erziehungsauftrag für einen engagierten evangelischen Lehrer an der »École laïque«, entw. 3/1987, 60-61.
- Britische Bischofskonferenz kritisiert neue nationale Schulpläne, SchK 33 (1987) H. 10, 21.
- CSSR: Katholische Lehrerin vorzeitig aus dem Schuldienst entlassen, SchK 33 (1987) H. 9, 22.
- Cunningham, R.F.*: Das katholische Schulsystem in England und Wales, eng. 1987, 365-368.
- Der feine Unterschied zwischen Teilnahme und Anwesenheit. In Italien streiten Kirche und Regierung über den Stellenwert des Religionsunterrichtes, Frankfurter Rundschau vom 5.10.1987.
- Der Lehrer in der Rechtsordnung der belgischen katholischen Schulen, eng. 1987, 230-239.
- Dommann, Fritz*: Religionsunterricht in Österreich, SKZ 155 (1987) 313-320.
- Drepper, Jürgen*: Religionswissenschaft in polnischen Gymnasien, rhs 30 (1987) 406-407.
- Erzbischof von Glasgow verlangt Förderung der katholischen Schulen, SchK 33 (1987) H. 9, 22.
- Fürnschlied, Waldtraut* und *Erich Grubhofer*: Schulen in Verantwortung und Verwaltung des Wiener Schulamtes, CpB 100 (1987) 155-156.

- Gianetto, Ubaldo*: Neue Formen der Katechese und deren Verhältnis zu den Katechismen der italienischen und französischen Region im 20. Jh., RpB 20/1987, 26-44.
- Grimmitt, Michael*: Die gegenwärtigen Probleme der religiösen Erziehung in England, JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 191-202.
- Guder, Darrell*: Young Life. Eine Jugendarbeit aus den USA stellt sich vor, MCVJM 42 (1987) H. 5, 25-26.
- Guerra, Michael*: Katholisches Grundschulwesen und Höheres Schulwesen in den Vereinigten Staaten, eng. 1987, 340-347.
- Gyr, Constantin*: Wieviel Kirche in der Schule?, Schweizer Schule 74 (1987) H. 6, 21-26.
- Habeler, Johann*: 25 Jahre Berufsgemeinschaft der Laienkatecheten der Erzdiözese Wien, CpB 100 (1987) 145-147.
- Held, Rose*: Christenlehre in der DDR, Eh 37 (1987) H. 3, 16-18.
- Hemel, Ulrich*: Katholischer Religionsunterricht in Europa. Analyse der Gegenwart und Plädoyer für die Zukunft, rhs 30 (1987) 171-185.
- Italien: Kritik der Waldenser an Erlassen zum Religionsunterricht, ESchE 1/1987, 11-12.
- Italien: Langwieriger Streit um Religionsunterricht, HerKorr 41 (1987) 516-518.
- Italien: Oberste Richter entscheiden über Religionsunterricht, SchK 33 (1987) H. 7-8, 23.
- Jansen, Jules*: Neue Aufgaben für die Katechese in den Niederlanden, KatBl 112 (1987) 716-718.
- Jäggle, Martin*: Religion r.-k. im Schulversuch »Mittelschule«, CpB 100 (1987) 166-168.
- Jiménez, Santiago Marín*: Die katholischen Schulen in Spanien, eng. 1987, 369-378.
- Jordy, Fritz-Werner*: Religionsunterricht: Wahl- oder Pflichtfach?, Schweizer Schule 74 (1987) H. 6, 12-15.
- »Jugend Jugoslawiens zunehmend an Religion interessiert«, SchK 33 (1987) H. 5, 19.
- Jugoslawien: »Eltern haben Recht und Pflicht zur religiösen Erziehung«, SchK 33 (1987) H. 10, 21-22.
- Kanada: Katholische Schulen müssen öffentlich gefördert werden, SchK 33 (1987) H. 7-8, 23.
- Katholische Schulen in USA mit besten Resultaten, SchK 33 (1987) H. 7-8, 22.
- Kein Fach Religion mehr in der Zürcher Volksschule? Stellungnahme des Kirchenrates, Bildung 15 (1987) H. 1, 47-48; aus: Neue Zürcher Zeitung vom 17.11.86.
- Kirche in Frankreich fürchtet: Schulfreier Samstag bedroht Religionsunterricht, SchK 33 (1987) H. 9, 21-22.
- Kirche in der Slowakei. Die Polizisten sind fassungslos. Junge Katholiken wallfahrten massenhaft, Publik-Forum 16 (1987) H. 10, 13-15.
- Krieger, Friedhelm*: Katholische Mittelschulseelsorge im Kanton Zürich, RL 16 (1987) H. 3, 24-25.
- Kurzreiter, Josef*: Die Pädagogische Akademie der Erzdiözese Wien, CpB 100 (1987) 148-149.
- Kwiran, Manfred*: Religionsunterricht in USA - ein Vergleich. Edukative und methodische Perspektiven amerikanischer Religionspädagogik - ein pragmatischer Ansatz (EHS.R 10), Frankfurt a.M./ Bern/ New York 1987.
- Labsch, Susanne*: Evangelischer Religionsunterricht in Italien. Nein zum RU in der Schule - Mut zum RU in der Gemeinde, entw. 3/1987, 26-30.
- Lalanne, Stanislas*: Katechetische Situation in Frankreich, KatBl 112 (1987) 723-725.
- Liebert, Erwin*: Rückzugsgefecht Religionsunterricht? Gedankensplitter am Ende eines Schuljahres, Wort 5/1986/1987 (8 Seiten).
- LWB (Lutherischer Weltbund)-Studie über Lehrkräfte für christliche Erziehung, ESchE 1/1987, 12.
- Malone, Margaret*: Das katholische Schulsystem in Irland, eng. 1987, 357-364.
- Martin, Gerhard*: Religious Education. Was ich in England über uns gelernt habe, entw. 3/1987, 34-43.
- Moskauer Jugendzeitung beklagt wachsende Religiösiät, SchK 33 (1987) H. 5, 19.
- Murphy, Bill*: Religiöse Unterweisung in Irland, KatBl 112 (1987) 725-726.
- Nørgaard-Højen, Peders*: Willkommene Hilfe für verunsicherte Eltern. Deutscher Kinder-

- katechismus in skandinavische Sprachen übertragen, LM 26 (1987) 571-572.
- Peri, Ivan*: Struktur und Aufgaben der Schulabteilung für das Katholische Bildungswesen, eng. 1987, 379-382.
- Polen: »Religionswissenschaft in der Schule: Gefahr oder Chance?«, KathB 88 (1987) 171-173.
- Polen: »Die Konfessionsschule ist einseitig und intolerant«, SchK 33 (1987) H. 3, 15.
- Pranjić, Markos*: Die katechetische Bewegung in Kroatien nach dem zweiten Weltkrieg, CpB 100 (1987) 38-42.
- Religion bleibt Pflichtfach an Europaschulen, SchK 33 (1987) H. 12, 16.
- Rohrbach, Heiko*: Ich denke oft an Carberry Tower, DEAE.N 1/1987, 20-22.
- Rom: Waldenser kritisieren Religionsunterricht, Evangelische Religion 1/1987, 17.
- Rossi, Alessandro*: Ausländerseelsorge und Katechese in Europa, KatBl 112 (1987) 727-729.
- Rüegger, Beat*: Theologie für Mittellehrer. Eine Studienmöglichkeit an der Uni Basel, RL 16 (1987) H. 3, 23.
- Sauer, Ralph*: Aufregung um einen französischen Katechismus, KatBl 112 (1987) 965.
- Schmidtmayr, Hartwin*: Chancen und Grenzen des Religionsunterrichts heute (Österreich), CpB 100 (1987) 160-161.
- Schmitt, Karl Heinz*: Gast-stätten des Friedens schaffen. Perspektiven für die Katechese in Europa, KatBl 112 (1987) 730-739.
- Schmutz, Erich*: Die katholische Privatschule - immer noch ein besonderes Angebot im österreichischen Schulwesen?, CpB 100 (1987) 153-154.
- Schmutz, Erich*: Katholische Schulen in Österreich, eng. 1987, 352-356.
- Schottland: Katholischer Lehrerin Anstellung verweigert, SchK 33 (1987) H. 7-8, 23.
- Schulbuchstreit in den USA: Erster Sieg der Fundamentalisten, Evangelische Religion 13/1987, 4-5.
- Schultes, Gerhard*: 15 Jahre Religionspädagogische Akademie Wien, CpB 100 (1987) 147-148.
- Schultze, Herbert*: Kultur und Religion in den Bildungszielen und der Schulpraxis westeuropäischer Länder, in: *Federlin/Weber 1987*, 501-512.
- Shepherd, John*: Die religiöse Erziehung der jungen Generation in einer multireligiösen Gesellschaft, CIBEDO.B 1 (1987) 33-43.
- Simon, Peter Hans*: Der Wahlpflichtgegenstand Religion (Österreich), CpB 100 (1987) 165-166.
- Skala, Helmut*: Gedanken zum Religionsunterricht an Österreichs Berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, CpB 100 (1987) 151-153.
- Spanien: Abschaffung des Religionsunterrichts gefordert, SchK 33 (1987) H. 3, 15.
- Statistik der amerikanischen katholischen Schulen 1986/87, SchK 33 (1987) H. 7-8, 22.
- Stella, Pietro*: Die neuzeitlichen Katechismen in Italien und in Frankreich. Ihre Verbreitung in der Situation des Analphabetismus und des Unglaubens, RpB 20/1987, 6-25.
- Synodalverband Bern-Jura*: Grundkonzept für den Neuaufbau der Kirchlichen Unterweisung. Wege in den Pilotversuch, Bern 1987.
- Tomkiewicz, Antoni*: Familie, Schule und Kirche im religiösen Erziehungsprozeß in Polen, KatBl 112 (1987) 868-873.
- US-Gerichtshof gegen »Schöpfungswissenschaft«, Evangelische Religion 27/1987, 18.
- USA: Verstößt Schöpfungsgeschichte im Unterricht gegen Verfassung?, ESchE 1/1987, 19.
- Vatikan warnt Italien vor Konkordatsbruch, SchK 33 (1987) H. 10, 21.
- VR Polen: Religionskunde in Oberschulen »schrittweise« eingeführt, ESchE 2/1987, 16.
- Wildmann, Janos*: Religionsunterricht in Ungarn: »Kleine Schritte« nach vorne und zurück, SKZ 155 (1987) 330-333.
- Wilms, Dorothee*: Christliche Werte. Erziehungs- und bildungspolitische Werte im heutigen Europa, Elternforum KED 2/1987, 9-11.
- Zieher, Othmar und Gerhard Runser*: Religionsunterricht in Zahlen, CpB 100 (1987) 150.

6.2 *Religionspädagogik in anderen außereuropäischen Ländern (bes. in der Dritten Welt)*
Alves de Lima, Luiz: Grundlegende Themen für eine erneuerte Katechese. Erschließung des Dokuments »Catequese Renovada« (Brasilien), JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 159-168.

Burundi verbietet Religionsunterricht, ESchE 1/1987, 18.

Burundi: Schwere Eingriffe, Evangelische Information 1/1987, 17.

Gallagher, P.: Das katholische Schulsystem in Neuseeland, eng. 1987, 337-339.

Hermosa, Carmen Alarcon: Die Probleme einer katholischen Schule in einem Pueblo Joven in Peru, eng. 1987, 389-390.

Herrán, Guillermo Len Escobar: Katholische Schulen in Kolumbien, eng. 1987, 348-351.

Israel: Neues Testament verboten, Frankfurter Rundschau vom 17.3.1987.

Jugend und Zivilisation der Liebe. Ein Treffen in Cordoba/ Argentinien, Inf(E) Juni 1987, 45-46.

Komulmas, Martin: Katholische Schulen in Thailand, eng. 1987, 323-329.

Mandapathil, Mathew: Katholische Schulen in Indien, eng. 1987, 316-322.

Molebatsi, Caesar: . . . Bis du mit den jungen Menschen gut Freund geworden bist. Evangelisation in Soweto, MCVJM 42 (1987) H. 5, 36-37.

Rusagara, Faustin: Das katholische Unterrichtswesen in Ruanda, eng. 1987, 307-315.

Stachel, Günter: Bemerkungen zum katechetischen Dokument der Brasilianischen Bischofskonferenz und zum Aufsatz von Alves de Lima, JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 153-159.

Trutwin, Daniel: Zu Gast in einer indischen Schule. Ein Erlebnisbericht, eng. 1987, 391-394.

Voss, Gustav: Die katholische Schule in Japan, eng. 1987, 330-336.

6.3 Nichtchristliche Religionspädagogik

Bar-Lev, Mordechai: Differenzierungsprobleme in der religiösen jüdischen Erziehung im Staate Israel, JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 171-190.

Bilgin, Beyza: Der Religionsunterricht in der Türkei, CIBEDO.B 1 (1987) 161-171.

Kurzweil, Zwi Erich: Hauptströmungen jüdischer Pädagogik in Deutschland von der Aufklärung bis zum Nationalsozialismus, Frankfurt 1987.

Ruppel, Helmut: Leben und Lernen mit den Kindern im Judentum, ChrL 40 (1987) 355-361.

Şafak, Tahsin: Grundzüge islamischer Erziehung, CIBEDO.B 1 (1987) 135-136.

Strecker, Georg: Jesus bei den Juden, EK 20 (1987) 246.

7 Forschungs- und Literaturberichte, Sammelrezensionen und Übersichten über religionspädagogische Entwicklungen

Beinert, Wolfgang: Im Schweife des Kometen. Neue Glaubensbücher und der Katechismus-Boom, StZ 205 (1987) 277-282.

Feifel, Erich: Von der curricularen zur kommunikativen Didaktik. Zur Situation der Religionspädagogik, in: Paul/Stock 1987, 21-32.

Heidenreich, Hartmut: Kirchliche Jugendarbeit. Auf der Suche nach einer Theorie und Theologie? Zu einigen neuen Büchern, RpB 20/1987, 127-162.

Johannsen, Friedrich: Ökologie und Theologie in der Religionspädagogik. Ein Literaturbericht, JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 99-110.

Kemmer-Lutz, Christa: Literaturbericht: Neuerscheinungen zur Firmvorbereitung 1985/86, KatBl 112 (1987) 75-78.

Lähnemann, Johannes: Begegnung mit den Weltreligionen im Unterricht. Literaturbericht, VF 32 (1987) 21-43.

Macht, Helga: Religiöse Kinder- und Jugendliteratur heute. Ein Überblick, CuB 33 (1987) 73.

- Martin, Gerhard:* Religionspädagogische Weichenstellungen und Entwicklungen der letzten dreißig Jahre, BirkB 5/1987, 9-30.
- Oser, Fritz und Anton Bucher:* Die Entwicklung des religiösen Urteils. Ein Forschungsprogramm, Unterrichtswissenschaft 15 (1987) 132-156.
- Pissarek-Hudelist, Herlinde:* Katechetik und Religionspädagogik. Neuerscheinungen zur Katechismusfrage, ZKTh 109 (1987) 477-488.
- Rickers, Folkert:* Religionspädagogik zwischen 1975 und 1985. Zweiter Teil, ThPTh-ThPr 22 (1987) 63-76.
- Simon, Werner:* Zur Entwicklung der Religionspädagogik in den Jahren 1984-1986, KatBl 112 (1987) 20-29.
- Wegenast, Klaus:* Bibeldidaktik 1975-1985. Ein Überblick, JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 127-152.
- Weidinger, Norbert:* »Jubelt nicht unbedacht!«. Ein lieder-licher Literaturbericht, KatBl 112 (1987) 313-319.
- Werner, Ernst:* »Die Qual der Wahl«, Eine Übersichtshilfe zu Neuerscheinungen für die Erstkommunionvorbereitung, KatBl 112 (1987) 158-163.

8 Bibliographien, Unterrichtsmittelverzeichnisse

- Gewalt, Dietfried:* Literatur zur Diakonie, Seelsorge und religiösen Erziehung bei Hörgeschädigten 1986-1987 (mit Nachträgen), RKGS 24/1987, 49-53.
- Katholische Religionslehre. Mögliche Verteilung der Schulbücher und Lernmittel für die Hand der Schüler auf die verschiedenen Klassen der einzelnen Schulformen, Schuljahr 1987/88, Inf(E) Juni 1987, 15-23.
- Rickers, Folkert:* Religionspädagogische Bibliographie 1985 für den deutschen Sprachraum, JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 250-307.
- Rickers, Folkert:* Religionspädagogische Dissertationen und Habilitationen 1985 im deutschen Sprachraum, JRP 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 309-310.
- Schulbücher für die evangelische Religionslehre. Aus dem Verzeichnis der genehmigten Lernmittel für das Schuljahr 1987/88 (Nordrhein-Westfalen), ru int 16 (1987) H. 2, 23.

9 Personalia

- Balocco, Anselmo Annibale:* Interview mit dem Senior der Europäischen Arbeitsgemeinschaft für Katechese, CpB 100 (1987) 34-38.
- Bitter, Gottfried:* Adolf Exeler (1926-1983), KatBl 112 (1987) 359-364.
- Bünter, Willy:* Zum Gedenken an Ignaz Zangerle, kageb 3/1987, 34-35.
- Franz Steiner und die Katholische Jugend, JuK 21 (1987/88) H. 2, 33-34.
- Hartmann, Walter:* Heiliger Eugen, erbarme dich! Erinnerungen an Hugo Gotthard Bloth, Rh 1987, 66-67.
- Hilger, Georg:* Zum Gedenken an Wilhelm Haerten, KatBl 112 (1987) 867.
- Im Alter von 84 Jahren starb Hermann Lutze - Ehemaliger Leiter des Katechetischen Amtes, SuK(R) 1/1987, 22.
- Religionspädagoge Prof. Dr. Hugo Gotthard Bloth gestorben, ESchE 1/1987, 17.

10 Varia

- 20 Jahre Arbeitsstelle für Religionspädagogik, SchK 33 (1987) H. 5, 16.
- 40 Jahre »Bund«, ru int 16 (1987) H. 1, 1.
- »Christlich-Pädagogische Blätter« in neuer Gestalt, Inf(E) Juni 1987, 39.
- »Der Katechismus von den Anfängen bis zur Gegenwart« (Ausstellung), SchK 33 (1987) H. 9, 15-16.

Flender, Otto: Unter ständigem Druck, gut sein zu müssen. Der Verband Evangelischer Religionslehrer an berufsbildenden Schulen e.V., ru int 16 (1987) H. 4, 14-15.

Frieber, Helga: 20 Jahre »Vereinigung evangelischer Religionslehrer in Hamburg« (1967-1987), in: *Reimer* 1987, 267-276.

Gleißner, Alfred: Die Arbeitsgemeinschaft katholischer Katechetik-Dozenten, in: *Paul/Stock* 1987, 11-17.

Grußworte zum 20jährigen Bestehen des VKR, rabs 1987, 48-49.

Ilger, Rainer: Internationale Organisationen für das katholische Schulwesen, eng. 1987, 383-385.

Jungclaussen, Erhard: Evangelische Perspektiven ins Gespräch bringen. Die Gemeinschaft evangelischer Erzieher e.V., Studienkommission Westfalen, ru int 16 (1987) H. 4, 13-14.

Schweikert, Norbert: 20 Jahre Arbeitsstelle für Religionspädagogik in der Diözese Mainz, RUh 1-2/1987, 1-2.

Stachel, Günter: Die Katechetischen Blätter 1965-1981. Gedanken über die Hauptschriftleitung und aus dem Gespräch mit dem Hauptschriftleiter Alois Zenner, KatBl 112 (1987) 482-486.

Tilly, Ernst: Eine kollegiale und geistliche Gemeinschaft. Der Bund evangelischer Religionslehrer an den Gymnasien von Westfalen und Lippe, ru int 16 (1987) H. 4, 15-16.

Religionspädagogische Dissertationen und Habilitationen 1986 im deutschen Sprachraum

Appesbacher, Matthäus: Die Entwicklung des Religionsunterrichtes in der Erzdiözese Salzburg 1968-1985 gemäß den Protokollen diözesaner Gremien sowie der österreichischen Bischofskonferenz, Diss. theol. Salzburg 1987.

Feiner, Franz: Lernen ethischen Handelns. Begründungskonzepte und deren Relevanz für ein Schülerbuch für die siebte Schulstufe, Diss. Salzburg 1987.

Kim, Andreas Jeong-soo: Katechese und Inkulturation. Dargestellt am Beispiel der Geschichte der katholischen Kirche in Korea 1603-1983, Diss. Münster 1987.

Linke, Michael: Religionsunterricht und Exploration von Alltagserfahrung. Die Bedeutung der Rekonstruktion von Alltagserfahrungen für Theorie und Praxis eines erfahrungsorientierten Religionsunterrichts. Ein Beitrag zur Diskussion um den problemorientierten Religionsunterricht, Diss. phil. Frankfurt a.M. 1987.

Offergeld, Degenhard: Verantwortung für die Zukunft. Die Auswirkungen des Neuansatzes einer theologischen Ethik auf die Begründung didaktischer Kategorien ethischer Erziehung im Religionsunterricht, Diss. München 1987.

Prabhakar, Samson: Towards an Indian Religious Education, Diss. theol. Bern 1987.

Schori, Kurt: Das theologische Problem der Tradition. Eine Untersuchung zum Traditionsproblem mit Hilfe linguistischer Kriterien anhand der Abendmahlsperikope 1Kor 11,17-34, Diss. theol. Bern 1987.

Tsakalidis, Georg: Der Religionsunterricht in Griechenland. Seine geschichtliche Entwicklung, seine kirchliche, gesellschaftliche und rechtliche Situation, seine theologischen und pädagogischen Konturen, Diss. theol. Erlangen-Nürnberg 1987.

Register der Namen

- Abu-lhya 276
Ackermann 148
Adam 116.125.128f.131.133
Adorno 6ff.13.41.148
Åkerberg 234
Albers 152
Amend 199
Anderegg 13.29
Angermeyer 46
Anweiler 181
Apel 41
Apple 226
d'Aquili 59
Ausubel 194
- Baacke 39.76f
Baaren, van 282
Bätschmann 19
Bajohr 197
Baltz-Otto 40
Bargheer 132f
Barth, H.-M. 18
Barth, K. 17.23.141.256
Basse 199f
Baumann 200f.207f
Baumgarten, A.G. 4
Baumgarten, O. 118
Beattie 68f
Becker, G. 182
Becker, U. 133
Benjamin 9
Berg 115.120f.128
Berger 267
Bernstein 47.226.228
Bettelheim 270
Betz 51.79
Bezjak-Ewald 263
Biehl 3ff.15.52.74.78.81.94.104.157ff.
176.241
- Bieritz 49
Bizer 81.83ff.90.94.99.206
Blankertz 186
Boehm 19
Bödiker 127
Bohren 23
Bohrer 7ff.11
Bonhoeffer 3f.17
Bopp 108
Bouterwek 104
Brandmüller 206
Brecht 22
Brown 94
Browning, D. 65
Browning, R.L. 65
Bruni 258
Buber 70.96
Bubner 7.15
Bucciarelli 257
Bucher 263ff.267
Buchholz 83.109f
Bürger 9.14
Bürkle 175
Bugge 213ff
Bukow 78.177
Bultmann 9.25
Burggraf 239.243
Burke 194
Burow 94
Buß 100
Bußmann 177f
- Campenhausen, von 198f.211
Canetti 32
Celan 33
Cernius 240
Cionchi 258
Clotz 118f.124.130.132
Cole 279ff.283

Conway 152
 Copei 22.108
 Cornehl 83.118.130
 Cragg 276
 Cremer 240
 Cruz 257

 Dahlhaus 19
 Daiber 147
 Dalfert 53
 Damberg 152.157
 Darwin 58
 Dearden 281
 Decker 128
 Degenhardt 168.263
 Deresch 117.129
 Dienst 93.169ff
 Diethelm 47
 Dörger 46.143f.207
 Domin 33
 Dormeyer 172
 Douglas 78
 Drewek 186
 Drewitz 31
 Drijvers 282
 Dusterfeld 51
 Dunne 264
 Durkheim 55ff.59f.67f

 Ebeling 12.17
 Eckermann 151
 Eco 21f
 Egger 192
 Ehrensperger 102
 Eibl-Eibesfeld 59.61
 Eliade 272
 Elsner 209
 Emeis 83
 Englert 177.263ff
 Englund 225
 Epting 199
 Erikson 64ff.76.79.266f
 Ewald, R. 240
 Ewald, U. 240

 Failing 273
 Falaturi 276
 Feifel 52.65.81.83
 Fend 183
 Ferchhoff 177
 Fichte 40
 Figal 209
 Fillipetti 60
 Fischer, H. 125

Fischer, W. 185
 Flitner 38
 Fowler 64.235.266.268
 Fraas 52.65.120.269
 Freinet 251
 Freud 64.66f.177
 Friemel 128
 Fromm 67
 Fuchs-Kreimer 137

 Gadamer 6ff
 Galen, von 163
 Garisella 247.257
 Geertz 60.68f
 Gennep, van 56ff.68f
 Gerts 127
 Gese 16
 Gesell 199f
 Giarelli 226
 Godin 64
 Goffman 60
 Goldamer 272
 Göken 165
 Goldman, R. 64.269
 Goldmann, Chr. 96
 Göpfert 147
 Gorschenek 199
 Gossman 54.127
 Gräb 20.83
 Graeffe 103
 Graff 102
 Grethlein 116.118f
 Griese 115.117.120.123.134.239
 Grimmitt 285
 Grötzinger 8.18ff.23f.75
 Gronwald 240
 Grünberg 75.117.119.126
 Gürgens 153f

 Habermas 6.10.13.20ff.41.67
 Hachmöller 159.165f
 Haerst 127f
 Halbfas 47.51f.79.158
 Hall 76
 Hamburger 8
 Hammelsbeck 45.48.120
 Harnack, von 144.175
 Hart, van der 71
 Hart Nibbrig 30
 Hauschmidt 151
 Hausmann 22
 Hearnden 181
 Hegel 6.33.40
 Heidegger 6.8

- Heiler 275
 Heimbrock 15.45ff.52.63.98.121.126
 Hentig, von 22ff.27.30.36.183.268
 Helmreich 152
 Herberg 141
 Herms 19
 Heydorn 41f
 Hill 137
 Hilpert 178
 Hirst 281
 Hinxlage 163
 Hörberg 176
 Hofer 127
 Homans 58
 Hrdlicka 32ff
 Hübner 27
 Huizinga 65
 Hull 81
 Hurrelmann 31
 Husserl 232
 Huxley 59.61

 Illich 52
 Imelman 282.284
 Irskens 277
 Iser 7

 Jantzen 134
 Jauß 11f.15
 Jefferson 76
 Jens 3.32f
 Jentsch 240
 Jetter, H. 127
 Jetter, W. 51
 Joest 192
 Jokisch 274
 Jones 137
 Josuttis 51.83.98.269
 Jung, C.G. 61.105f
 Jung, R. 241
 Jungmann 97
 Jüngel 12.16ff.25.43.75

 Kabisch 100
 Kafka 31
 Kaiser 185.187
 Kant 6.40.48
 Kaschnitz 31.33.
 Kathan 137
 Kaufmann 51.100.134.171
 Kavanagh 52.64
 Kehl 19
 Keleman 78
 Kell 181

 Keller 99
 Kennedy 135
 Kerbs 48
 Kerschensteiner 108
 Keyserling 71
 Khoury 277
 Kierkegaard 3f.255
 Kimminich 199
 Kippenberg 61
 Kittel 273
 Klafki 40.108.182
 Klee 32
 Kleger 136ff.142f
 Klemm 185
 Kleßmann 266
 Kley 209
 Kling - de Lazzer 197
 Klöcker 272
 Kluckhon 61
 Kluge 240
 Köck 206
 Koenker 60
 Koerver 127.131f
 Köster 118.125.271
 Kohl 146
 Kohlberg 235.266
 Kohut 177
 Koppe 7.10f.13f
 Korsch 20
 Korth 120
 Krämer 240
 Krappmann 177
 Kriek 154f
 Kubitz 27
 Küng 32
 Kugler 125
 Kuhn 210f
 Kurth 199
 Kwiran 272

 Laeuchli 80.99
 Lähnemann 272
 Lämmermann 94
 Lange 51.75.79.128
 Langer 67
 Laubach 199f
 Lauer 240
 Leach 66.68
 Leertouwer 282
 Leeuw, van der 272
 Lehmann, A. 155
 Lehmann, K. 175
 Lehnerer 37
 Leistner 240

- Leitner 79
 Lesch 162
 Leuenberger 15.24.31.35
 Lévi-Strauss 68f.172
 Lévinas 19
 Ley 201.207
 Liebmann 137
 Lichtenstein 40
 Link 16.18
 Lippe, zur 13
 Lohse, B. 206
 Lohse, E. 125
 Longardt 123.130
 Lorenz 59
 Lott 46.51.60.135ff.143f.147.241
 Lottmann 15
 Luchesi 61
 Lübke 136.139f.142.148
 Lüth 187
 Luhmann 60.136.138f.142
 Lukken 73
 Luther, H. 22.147
 Luther, M. 48f.127
 Luzak 151

 Maier 152
 Malinowski 57f.68
 Marcuse 6.13.255
 Marhold 146.176
 Martin 21f.36.80.99
 Martini 27
 Martinort 97.105
 Marton 232
 Maschio, del 258
 Matthes 56
 Meijer 282
 Mensching 272.275
 Mennekes 32
 Mertin 14.19
 Mette 134.263
 Metz 245.267
 Meyer, H.L. 181.240
 Meyer, M.A. 188
 Meyer zu Schlochtern 264
 Meyer zu Uptrup 81.106f
 Mezger 39
 Middendorf 242
 Mieth 35
 Mildenerberger 192
 Möller 120.129.131
 Mollenhauer 29.37.40
 Moltmann 15.23.43.74.121.140f
 Moore 71f.78
 Müller, A. 136ff.142f
 Müller, A.M. 5
 Müller, D.K. 186
 Müller, E. 126
 Müller, M. 144
 Müller-Fahrenheit 117
 Müller-Wertmann 207
 Myerhoff 60.70

 Nastainczyk 128.174
 Neidhart 129
 Neumann, E. 61
 Neumann, K. 38.177
 Neville 51
 Niebergall 122
 Nietzsche 6.8
 Nipkow 8.41.78.91.100.124f.127.144.
 177.200f.264.268
 Nitschke 31
 Nommensen 127
 Norden, van 161

 Obendiek 46.116
 Oberheide 197
 Oser 177.266f
 Ossenberger 209
 Otto, Gert 46.118.120.122.126f.143
 Otto, Gunter 27.36
 Otto, M. 27.36
 Owen 137

 Palmer 226
 Pankoke 184
 Pannenberg 141f
 Parmentier 37
 Parsons 138.142
 Paul 171
 Pazzini 40
 Pearce 270
 Peters 281
 Peuster-May 272
 Peukert 41ff.177
 Piaget 62ff.235.266.268f
 Picht 4ff.14.18.30
 Piersig 115
 Ploeg, van der 282
 Pöpperl 201
 Poeppinghausen - von Hendrich 240
 Pohlmann 200f.207
 Pokrand 80
 Pongratz 41f
 Portmann 59
 Postmann 265
 Prengel 94
 Preul 265

- Prolingheuer 162
 Punktwitz 206

 Quitmann 94

 Rabus 122
 Rad, von 16f
 Radcliffe-Brown 57
 Radhakrishnan 175
 Rahner 163
 Ramshaw 72
 Rang 182
 Reagan 135
 Reed 65
 Reents 197ff
 Reik 67
 Reilly 27
 Reimer 93
 Reinhard-Duen 158
 Reller 93
 Renda 199
 Richey 137
 Richardson 141
 Richter 18
 Richter-Reichenbach 27
 Rickers 149ff.156.162
 Ricœuer 24f.28.32.169
 Ridder 134
 Ritter, K.B. 110
 Ritter, J. 3
 Ritzkowsky 132
 Rousseau 40.55.136
 Rohrer 27
 Rolff 185
 Rolle 206
 Rombold 32
 Romain 37
 Roth 22
 Rubach 99
 Rubeau 94
 Ruddat 115ff.118.125.129f
 Rummel 127f

 Sager 242
 Salzmann 132
 Sass 46
 Sauer 47.128.178
 Sauter 144
 Scarbarth 182
 Schaefer 243
 Schäfer 127
 Scharfenberg 67
 Scheibner 108
 Schelling 6

 Schenk 181
 Schieder 137.144f
 Schillebeeckx 172
 Schilling 170
 Schindler 188
 Schlegel 9
 Schleiermacher 40.116.118
 Schlüter 179
 Schmädeke 161
 Schmidt, E. 197
 Schmidt, G.R. 181ff.191.193.196
 Schmidt, H. 100
 Schmidt, H.P. 200
 Schmidt, H.W. 16f.19
 Schmidtchen 50
 Schmidt-Lauber 120.122.129ff
 Schmoeckel 197
 Schneider 264
 Scholder 153.162
 Schomburg-Scherff 57
 Schröer 15.22.99.115f.125.129.133
 Schröter 102ff
 Schultz 48
 Schultze 272
 Schumacher 19
 Schupp 27
 Schwarz 271
 Schwebel 31
 Schweitzer 78.177.269
 Schwoerbel 208
 Sealy 282
 Seel 6f.9ff.13f
 Segal 61
 Selander 228
 Seiters 207
 Sequeira 110
 Shepherd 135
 Silberberg 80
 Simon, A. 155
 Simon, W. 263
 Skogar 232
 Smart 281f.284
 Sorger 171
 Söhngen 122
 Sölle 33
 Spiegel 51.160
 Stachel 169.171.175.177ff
 Stallmann 25.100
 Stäblein 206
 Steck 192
 Steffensky 51
 Steinbach 161
 Steinwede 123.129.134.277
 Stenger, H. 72.75

Stenger, W. 178
 Stock, A. 29.99
 Stock, H. 80
 Stollberg 52.78
 Stolzmann 123.125.127ff.132
 Stommer 156
 Stoodt 148.200.208.247ff.257
 Sundén 232f
 Süßmuth 272

Tagliapietra 258
 Thiel 118.122
 Thomasius 104
 Tibawi 276
 Tillich 175.233
 Tillmann 185
 Tinbergen 61
 Törnvall 225ff.231ff
 Trautwein 51.130
 Treml 201
 Troterau 60
 Tschirch 127
 Turner, E. 70
 Turner, K. 72
 Turner, V. 69ff.78
 Tworuschka 271ff
 Tyler 282

Unkels 130
 Urbach 127

Ven, van der 74
 Veit 76
 Vierzig 207
 Visscher 73
 Vollmar 102
 Volp 30.32f
 Vries 134

Waardenburg 283
 Wagenschein 22

Wagner 148
 Wagnitz 101
 Wanzura 277
 Warns 46
 Weber, M. 68.145
 Weber, W. 155
 Weder 24
 Wedewer 29
 Wegenast 99.170f.173.201
 Weiberg 240
 Weidlinger 126
 Wellendorf 47f
 Wellmer 7
 Wessenberg, von 102
 Westerhoff III 51.65
 Westermann 17
 Weizsäcker, C.F. von 4.6
 Weizsäcker, R. von 146
 Wichelhaus 29.99
 Wiese 123
 Wilhelm 47.54
 Wilkens 145
 Willenborg 149.152.157
 Willimon 65
 Wissink 279ff.282
 Wittgenstein 268
 Wölfel 117
 Wolandt 8
 Wolf, Chr. 18
 Wolf, I. 130
 Wolf, J. 200.207
 Wolf, M. 130

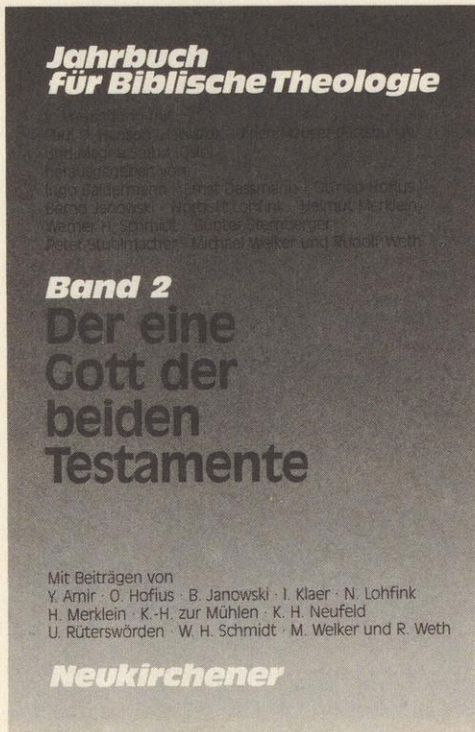
Ziehe 39
 Zilleßen 29.36.52.81.99.176.200
 Zimbrich 200f.208
 Zimmerli 16.19
 Zulehner 51
 Zumholz 161f
 Zwergel 169.179



2. Aufl., 252 Seiten, Paperback DM 46,-

Der erste Band des »Jahrbuchs für Biblische Theologie« ist mit seinen zwölf Beiträgen den Grundfragen Biblischer Theologie gewidmet. *Teil I* versucht, Einheit und Vielfalt Biblischer Theologie aus der Perspektive der exegetischen Fächer darzustellen. *Teil II* dokumentiert in mehreren, z.T. aufeinander abgestimmten exegetischen, systematischen und praktisch-theologischen Beiträgen die begonnene interdisziplinäre Diskussion. *Teil III* enthält eine Rezension zu einer neuen Darstellung gesamtbiblischer Theologien der Gegenwart sowie eine Bibliographie zur Biblischen Theologie 1982-1985.

Aus dem Inhalt: Perspektiven und Probleme (C. Westermann, R. Schnakenburg, M. Oeming, U. Mauser) – Interdisziplinäre Diskussion (P. Stuhlmacher, H. Seebass, D. Ritschl, F. Mildenerberger, R. Bohren, I. Baldermann) – Literatur und Rezension (B. Janowski, H. Graf Reventlow).



267 Seiten, Paperback DM 48,-

Der zweite Band des »Jahrbuchs für Biblische Theologie« behandelt das Thema, das die gesamte Diskussion um die Biblische Theologie beherrscht, die *Gottesfrage*. *Teil I* der Beiträge beschäftigt sich mit der Frage nach dem einen Gott, *Teil II* thematisiert das Problem der Einheit des biblischen Redens von Gott, *Teil III* steht unter der Überschrift »Bericht und Rezension«.

Aus dem Inhalt: Der eine Gott (Helmut Merklein, Werner H. Schmidt, Yehoshua Amir) – Der Gott der beiden Testamente (Otfried Hofius, Norbert Lohfink, Ingo Baldermann, Rudolf Weth, Bernd Janowski, Michael Welker, Karl-Heinz zur Mühlen) – Bericht und Rezension (Karl Heinz Neufeld, Udo Rüterswörden).

Jahrbuch für Biblische Theologie

In Verbindung mit:
Paul D. Hanson (Harvard), Ulrich Mauser (Pittsburgh)
und Magne Sæbø (Oslo)
herausgegeben von:
Ingo Baldermann · Ernst Dassmann · Berndt Hamm
Otfried Hofius · Bernd Janowski · Norbert Lohfink
Helmut Merklein · Werner H. Schmidt · Günter Stemberger
Peter Stuhlmacher · Michael Welker und Rudolf Weth

Band 3

Zum Problem des biblischen Kanons

Mit Beiträgen von:
Ingo Baldermann · Rainer Berndt · Brevard S. Childs
Ernst Dassmann · Hans Hübner · Hans-Joachim Kraus
Hans-Georg Link · Norbert Lohfink · Johann Maier
Patrick D. Miller · Manfred Oeming · Magne Sæbø
Hermann Josef Sieben · Günter Stemberger
und Michael Weinrich

Neukirchener

294 Seiten, Paperback DM 49,80

Nachdem Band 1 des Jahrbuchs in einer Bestandsaufnahme den Grundfragen einer Biblischen Theologie gewidmet war und Band 2 die Frage nach dem Gott der Bibel stellte, verschärfen sich die Probleme einer Biblischen Theologie nochmals in der kontrovers geführten Kanondiskussion, die Band 3 thematisiert.

Aus dem Inhalt: »Kanonische Schriftauslegung« (Brevard S. Childs, Norbert Lohfink, Hans-Joachim Kraus, Hans-Georg Link, Ingo Baldermann) – Entstehungs- und Wirkungsgeschichte des Kanons (Magne Sæbø, Johann Maier, Hans Hübner, Günter Stemberger, Hans Peter Rüger, Rainer Berndt, Hermann Josef Sieben) – Bericht und Rezension (Patrick D. Miller, Manfred Oeming, Michael Weinrich, Günter Stemberger, Ernst Dassmann).

