

N12<525428273 021



ubTÜBINGEN



ingen

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)



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

Band 6
1989

Neukirchener

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)

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

1	Grundsatzbeiträge	
1.1	Dietrich Baacke Die stille Ekstase der Jugend. Zu den Bewegungen	1
1.2	Norbert Mende Identität in universeller Sichtweise. Zur Grundlegung einer religionspädagogischen Handlungstheorie	27
2	Artikel	
2.1	Ludwig A. Pongratz Unerwartung und Widerstand. Hans-Joachim Heydenreithers theologische Bildungstheorie in religionspädagogischer Perspektive	59
2.2	Gerwin Lüssmann Stufen religionsdidaktischer Elementarisierung. Vorschläge zu einem Elementarisierungsprozess als Unterrichtsvorbereitung	79
2.3	Ingo Baldermann Erdichten als Notwendigkeit. Die Bedeutung von Erzählung und Erzählung. Siegfried Schmitz zum 75. Geburtstag	99
2.4	Rainer Lachmann Zum Stand der Diskussion über Methoden im Religions- unterricht. Ein Literaturbericht	111
	Christfried Adam Religiöse Erziehungstheorien	131
	Herrnfeldt-Peacock-Hudelet Feministische Theologie und Religionspädagogik	153
2.7	Folkert Rickers Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Ein Literaturbe- richt	175

Band 6
1989

Neukirchener

© 1990

Neukirchener Verlag des Erziehungsvereins GmbH,

Neukirchen-Vluyn

Alle Rechte vorbehalten

Umschlaggestaltung: Kurt Wolff, Düsseldorf-Kaiserswerth

Satz und Druckvorlage: Martin Koch

Gesamtherstellung: Breklumer Druckerei Manfred Siegel KG

Printed in Germany

ISBN 3 - 7887 - 1362 - 3

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 6517-6

Band 6
1989

Neukirchener

Inhalt

1	Grundsatzbeiträge	
1.1	Dieter Baacke Die stillen Ekstasen der Jugend. Zu Wandlungen des religiösen Bezugs	3
1.2	Norbert Mette Identität in universaler Solidarität. Zur Grundlegung einer religionspädagogischen Handlungstheorie	27
2	Artikel	
2.1	Ludwig A. Pongratz Unterwerfung und Widerstand. Heinz-Joachim Heydorns kritische Bildungstheorie in religionspädagogischer Perspektive	59
2.2	Godwin Lämmermann Stufen religionsdidaktischer Elementarisierung. Vorschläge zu einem Elementarisierungsprozeß als Unterrichtsvorbereitung	79
2.3	Ingo Baldermann Erzählen als Notwendigkeit. Zum Verhältnis von Erzählung und Erfahrung. Siegfried Schmutzler zum 75. Geburtstag	93
2.4	Rainer Lachmann Zum Stand der Diskussion über die Methoden im Religionsunterricht. Ein Literaturbericht	111
2.5	Gottfried Adam Kirchliche Erwachsenenbildung	133
2.6	Herlinde Pissarek-Hudelist Feministische Theologie und Religionspädagogik	153
2.7	Folkert Rickers Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Ein Literaturbericht	175

3 Berichte

- 3.1 Dieter Aschenbrenner
Zur Situation des Religionsunterrichts in Niedersachsen . . . 199
- 3.2 Gabriele Faust-Siehl / Friedrich Schweitzer / Karl Ernst Nipkow
Die Berücksichtigung der religiösen Entwicklung in der Praxis des Religionsunterrichts. Bericht über eine Pilotstudie 209
- 3.3 Günter Stachel
Analyse von Religionsunterricht 217

4 Rezensionen

- 4.1 Henning Schröer
Kierkegaard als »notwendiger Durchgang und Korrektiv evangelischer Religionspädagogik«? Besprechung von Michael Heymel, Das Humane lernen. Glaube und Erziehung bei Sören Kierkegaard (FKDG 40), Göttingen 1988 (286 S.) 237
- 4.2 Fritz Krotz
Karl Barths Konfirmandenunterricht. Rezension von Jürgen Fangmeier (Hg.), Karl Barth. Konfirmandenunterricht 1909-1921. Karl Barth Gesamtausgabe 18, Zürich 1987 (XXXIV, 466 S., 4 Faks.-S.) 247
- 4.3 Volker Drehsen
Praktische Theologie - Versuch einer Neuformulierung. Besprechung von Gert Otto, Praktische Theologie, Bd. 1: Grundlegung der Praktischen Theologie; Bd. 2: Handlungsfelder der Praktischen Theologie, München 1986.1988 (250.388 S.) . . . 255

5 Dokumentation

- 5.1 Folkert Rickers
Religionspädagogische Bibliographie 1988 für den deutschen Sprachraum 265
- 5.2 Folkert Rickers
Religionspädagogische Dissertationen und Habilitationen 1988 im deutschen Sprachraum 323
- Register der Namen 325

Grundsatzbeiträge

Zu Veränderungen des ursprünglichen Bezugs

1. Fragen und Thesen
 2. Wandlungen der Jugendtheorie und der Lernformen
 - 2.1 Identifizierung der Jugendtheorie
 - 2.2 Sozio-kulturelle Lebensweise und Unklarheiten
 - 2.3 Mündigkeit, intellektuelle, Netzwerk, Individualisierungsprozesse
 - 2.4 Fazit und Übergang
3. Neue Bindungen und Identitäten
 - 3.1 Erklärtheoretische Gruppe
 - 3.2 In der vor- Weglaufbewegungen
 - 3.3 Computer und Prozessdynamik
 - 3.4 Individualität als Loslösung
4. Schlussbemerkung
1. Fragen und Thesen

Über das Verhältnis zur neuen Herangehensweise zur Religion gibt es eine Reihe von Spekulationen, aber wenig verlässlicher Wurzeln. Die Kirchenbewegung scheint ab- und gerade Jugendliche sind aber insbesondere zentraler wurden die Beziehungen mit Jesus von der Jugend dominieren. Der westliche Jugendtheorie bringt trägt wenig bei zum Fragenkonzept Jugend und Religion, der sozialen und kulturellen Wandel rufen ein abgeleitete Bindungen nicht zu hinterfragen. Sie stehen am Ende der christlichen Bewegung. Auch die große Jugendtheorie-Jugendliche + Erwachsene 15- wieder nur in ihrem ersten Band. »Jugend ist Selbstfindung, das religiösen Vorstellungen von Jugendlichen« einen Abschnitt.³ Hier wird festgestellt: Von den 1915-1916-Jahren - Zweite Weltkriege Jugendliche erhalten innerhalb 119 Beiträge, die »starke Vorstellungen« darstellen (ca. 10 % der durchschnittlichen Erwachsenen - ein bemerkenswerter Bestandteil). Die Zeitgenossen werden nach demselben Gruppen nachzugehen, beispielsweise:

³ »Jugendliche Jugendliche die Religion der Erwachsenen auf
 »Wie ist das Jugendliche in christlichen Gruppen« (ebd.)

1.1

Dieter Baacke

Die stillen Ekstasen der Jugend

Zu Wandlungen des religiösen Bezugs

- 1 Fragen und Thesen
- 2 Wandlungen der Jugendphase und der Lebensformen
 - 2.1 Entstrukturierung der Jugendphase
 - 2.2 Sozio-kulturelle Dilemmata und Unklarheiten
 - 2.3 Mittelbar, unmittelbar, Netzwerk: Individualisierungsprozesse
 - 2.4 Fazit und Übergang
- 3 Neue Bindungen und Intensitäten
 - 3.1 Erlebnisraum Gruppe
 - 3.2 To drop out. Weglaufbewegungen
 - 3.3 Computer und Psychodynamik
 - 3.4 Individualität als Inszenierung
- 4 Schlußbemerkung

1 Fragen und Thesen

Über das Verhältnis der heute Heranwachsenden zur Religion gibt es eine Reihe von Spekulationen, aber wenig verlässliches Wissen. Der Kirchenbesuch nimmt ab, und gerade Jugendliche sind hier mitzuzählen; andererseits werden die Kirchentage seit Jahren von der Jugend dominiert. Die etablierte Jugendforschung trägt wenig bei zum Fragenkomplex ›Jugend und Religion‹; am sozialen und kulturellen Wandel scheinen religiöse Bindungen nicht teilzuhaben. Sie stehen am Rande der öffentlichen Beachtung. Auch die große Jugendstudie »Jugendliche + Erwachsene '85« widmet nur in ihrem vierten Band, »Jugend in Selbstbildern«, den »religiösen Vorstellungen von Jugendlichen« einen Abschnitt.¹ Hier wird festgestellt: Von den 1335 - zufälligen - Zuschriften Jugendlicher enthalten immerhin 219 Beiträge, die religiöse Vorstellungen thematisieren (etwa 16 % der durchgesehenen Einsendungen - ein bemerkenswerter Bestandteil). Die Zeugnisse werden nach thematischen Gruppen durchgesehen, beispielsweise:

- Wie schätzen Jugendliche die Religiosität ihrer Altersgenossen ein?
- Was ist den Jugendlichen am christlichen Glauben wichtig?

1 *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hg.), Jugendliche + Erwachsene '85, Bd. 4, Opladen 1985, 334ff.

- Wie stehen die Jugendlichen zur christlichen Tradition?
- Welche Bedeutung hat Religion im Leben der Jugendlichen?
- Wie wirken sich religiöse Vorstellungen im Alltag aus?

Diese und ähnliche Fragen werden in einem zusammenfassenden Resümee so beantwortet: Es gebe »eine große Zahl an Vorstellungen, die aus dem Christentum« stammen. Aber »christliche Traditionselemente tauchen eher vereinzelt auf, abhängig von der individuellen Situation des Schreibers«.² Diese Beobachtung halte ich für bemerkenswert. ›Religio‹ hat ja zwei Komponenten: eine etymologische Spur, abgeleitet von dem Verbum ›religere‹ (i.S. von ›sorgsam beachten‹), versteht Religion als sorgfältige Beachtung alles dessen, was zum Kult des Heiligen, der Götter o.ä. gehört. Diese kultische Komponente, die in der Tradition aufgehoben und von der Kirche verwaltet wird, scheint in der Wahrnehmung christlicher (und anderer) Religionen durch Jugendliche eher zu verblassen. Bestand hat die zweite Etymologie, die sich auf das Verbum ›religare‹ (i.S. von ›binden, wieder verbinden‹) bezieht. In diesem Sinne, den auch Augustinus in ›de quantitate animae‹ vertritt, betont Religion die Versöhnung der Seele mit dem Numinosen, dem Heiligen, dem Überirdischen, dem Gott o.ä., von dem sie sich losgerissen hat und auf das sie wieder zustrebt, um sich und die Welt zu heilen. Diese Aspekte der Suche nach tragenden Sinnstiftungen, nach Geborgenheit gebenden Verlässlichkeiten scheint zu überdauern - wahrscheinlich, weil es sich hier um eine anthropologisch zu interpretierende Konstante handelt. Da aber die Rückbindung und Absicherung durch Kultus, Brauchtum und institutionalisierte Formen der Religionsausübung fehlt, lassen sich bei der Auswertung des Materials »keine Gesetzmäßigkeiten bei der Entwicklung der Religiosität entdecken«.³ Zwar ist die Beschäftigung mit Religionen und der Dimension des Religiösen konstitutiv für das Lebensgefühl vieler Jugendlicher, aber: »Beim Lesen der Briefe gewinnt man den Eindruck, daß die Jugendlichen relativ wenig Unterstützung von außen bei ihrer Auseinandersetzung mit der Religion bekommen. Daß sie u.a. mit wenigen Menschen in einem Gespräch über ihren Glauben stehen, läßt sich daraus schließen, daß sie im Zusammenhang mit ihren religiösen Fragen kaum andere Personen oder Gruppen erwähnen. In ihren religiösen Vorstellungen sind die Jugendlichen eigentlich darauf angewiesen, daß sie an bestehende Traditionen anknüpfen können und daran entlang ihren eigenen Weg gehen können.«⁴ Gerade dies aber fehlt; Religion und das Religiöse sind Sache jedes einzelnen geworden, in seiner Biographie auffindbar, dadurch auch individualisiert und nicht auf öffentlich geteilte Ordnungen und Rituale rückbezogen oder durch sie abgesichert.

Diese Entwicklung hat übrigens schon Friedrich Nietzsche vorausgesehen, der in »Menschliches, Allzumenschliches I« bereits konstatiert, daß »die erstaunlichen Wirkungen des religiösen Gefühls« verbunden sind mit der »Erzeugung des Genius« in diesem Gebiet, vorbehalten nur einem begrenzten

2 Ebd., 347f.

3 Ebd., 386.

4 Ebd., 386.

Zeitraum der Menschheit. Daher, so konstatiert Nietzsche, werde es »nie wieder einen religiös umgrenzten Horizont des Lebens und der Kultur geben.«⁵ Nietzsche gibt auch den Grund für diese Entwicklung an: Das Leben der Moderne sei »im vollkommenen Staate« derart geordnet, daß die Ekstasen des Religiösen nicht mehr öffentlich aufscheinen könnten. Vernunft und Aufklärung seien durch eine nüchterne Systemrationalität abgelöst, in der Ursprünge und Unkalkulierbares keinen Platz mehr fänden. Genauso erleben Jugendliche (und nicht nur sie) ja auch die Welt heute: Der Prozeß der Zivilisation, wie ihn Norbert Elias beschrieben hat, hat schließlich zu einer derartigen Internalisierung aller Gefühlsäußerungen geführt, daß sie aus der Öffentlichkeit so gut wie verbannt sind. Hier gelten nur noch die Regeln und Riten des Alltags, die Ordnungen des Straßenverkehrs, die Schulzeiten, die Einteilungen des Lebenslaufs, die sozialstaatlichen Überwachungen. Nietzsche befürchtet deshalb, »die Lust am Lügen, am Ungenauen, am Symbolischen, am Rausche, an der Ekstase könne in Mißachtung kommen«. Die Zukunftsprojektion Nietzsches ist von der Wirklichkeit eingeholt, und es sind nicht zuletzt Jugendliche, die - noch einmal mit Nietzsches Worten - »jedenfalls mit Sehnsucht rückwärts schauen, nach den Zeiten des unvollkommenen Staates, der halbbarbarischen Gesellschaft«.⁶

Damit sind die Thesen dieses Beitrags genannt: (1) Das Religiöse als Bindungs- und Rückbindungserlebnis spielt eine große Rolle für Jugendliche, ohne daß sie für diese Dimension ihres Lebens Hilfen von außen bekommen. Religion ist in einem radikalen Sinn zur Privatsache geworden. (2) Dieses Marginalisieren des Religiösen im alltäglichen Leben ist eine Folge der modernen bzw. nachmodernen zivilisatorischen Kälte. (3) Indem die Wege zum Religiösen zu finden dem je einzelnen aufgetragen ist, sind individuelle Kreativität, plurale Deutungsmuster und Ausdrucksformen von Religiosität an der Tagesordnung.

Der folgende Beitrag versucht, diese Eingangsbehauptungen zumindest plausibel zu machen. Dies geschieht dadurch, daß in einem ersten Teil auf Veränderungen hingewiesen wird, die Jugendliche betreffen, weil sie in ihnen aufwachsen. Da das Religiöse an den Rand getreten ist, reichen die Lebensordnungen des Alltags nicht aus, es zu ersetzen. In einem zweiten Durchgang werden dann an verschiedenen gewählten Beispielen Suchbewegungen der Jugendlichen gezeigt, wieder Bindungen zu erlangen, die über das Alltägliche, schon Gewohnte hinausgehen und ihnen ein Stück weit Lebensintensität und Konzentration abverlangen bzw. auch zurückgeben. In einem sloganhaft genannten »postmodernen Zeitalter« ist dies eben die entscheidende Kennmarke: Wesentliche Phänomene nähren sich nicht mehr aus der Tradition und ihren gedanklichen Ordnungen, sondern sie entstehen gleichsam wildwüchsig und im Anlehnen an die Systemrationalität eines nüchtern durchlebten Alltags, den man durchwandern kann, ohne zu glauben oder sich binden zu müssen.

5 F. Nietzsche, *Menschliches, Allzumenschliches*. Ein Buch für freie Geister (Sämtliche Werke 72), Stuttgart 1964, 191f.

6 Nietzsche, ebd.

2 Wandlungen der Jugendphase und der Lebensformen

2.1 Entstrukturierung der Jugendphase

Bisher wurde ›Jugend‹ etwa folgendermaßen verstanden: Sie beginnt mit der Pubertät und endet - wenn man juristische Definitionen außer acht läßt - mit dem Eintritt in das Berufsleben oder mit der Heirat. Diese Dynamik im Entwicklungszyklus des Heranwachsens unterscheidet sich im einzelnen Fall, liegt aber in der Regel zwischen 13 und 25 Jahren. Inzwischen gelten solche alltagspraktischen Einteilungen nicht mehr. So hat seit langem eine zeitliche Vorverlagerung der Pubertät stattgefunden, und auch jugendtypische Erlebnisformen sind inzwischen für Jahrgänge offen, die früher der Kindheit zugerechnet wurden. Das frühere Eintreten der Pubertät ist vor allem eine Folge der guten Ernährung und der hervorragenden ärztlichen Versorgung in unserer Gesellschaft. Psychisch hängt mit dieser Verfrühung ein ebenfalls früherer kognitiver Entwicklungsstand zusammen. Besonders deutlich wird dies in der höheren Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Reflexion über die Motive anderer. Dies leisten heute schon 13jährige sehr gut. Sie durchschauen sehr viel mehr als etwa noch 13jährige der fünfziger Jahre etwa die Motive ihrer Eltern, die Strukturen ihrer Familien usw. Die soziale Veränderung geht damit Hand in Hand. Die Peer-Group, also die Gruppe der Altersgleichen, beginnt heute schon bei den 9-10jährigen, die noch vor zwanzig Jahren vorwiegend mit den Eltern zusammen waren, allenfalls noch im CVJM oder einer kirchlichen Jugendgruppe organisiert: Diese Gruppen waren stark erwachsenenorientiert. Anders heute. Es gibt inzwischen nicht nur Jugend-Discos, die schon 10jährige besuchen, sondern auch die erotischen Praktiken haben sich nach vorne verlagert. Miteinander-Schmusen ist eine Tätigkeit, die für 10jährige so selbstverständlich ist, wie sie in den fünfziger Jahren mit 16/17 Jahren begonnen wurde. Jugendtypische Verhaltensweisen sind also ins Kindesalter vorgedrungen.

Der zeitlichen Ausdehnung der Jugendphase nach vorne ins Kindesalter hinein entspricht eine ebensolche zeitliche Ausdehnung nach hinten, in die zwanziger Lebensjahre hinein. Diese Entwicklung hängt vor allem mit der gestiegenen Verweildauer im Bildungssystem zusammen. Noch im Jahr 1962 besaßen 69 % aller Jugendlichen höchstens den Hauptschulabschluß; im Jahr 1983 waren dies nur noch 30 % - das Verhältnis hat sich umgekehrt, 70 % aller Jugendlichen besuchen nach der Hauptschule noch andere schulische Einrichtungen (vom Gymnasium und der Realschule bis ins Berufsvorbereitungsjahr und andere Maßnahmen hinein). Von diesen Veränderungen sind besonders nachdrücklich die Mädchen betroffen. Sie kompensieren ihre traditionellen Benachteiligungen nämlich vor allem im Bildungsbereich. Hier haben sie die Jungen inzwischen erreicht oder übertroffen - nicht nur an zahlenmäßiger Repräsentanz, sondern auch durch Leistungs-Output. Es gibt nicht mehr Mädchen wie früher, die mit 16 Jahren ausschließlich auf Männerfang gehen, weil nur auf diese Weise ihre Zukunft auf Dauer gesichert ist. Im Gegenteil: Gerade Mädchen beanspruchen heute auch eine sie interessierende und befriedigende Berufstätigkeit, und häufig sind es heute Jungen, die heiraten wollen, und nicht Mädchen. Mit diesen Veränderungen

geht eine schwierigere Eingliederung in das Berufsleben Hand in Hand. Die Entkoppelung von Bildung, Ausbildung und Berufstätigkeit ist in vollem Gange. Sie hat verschiedene Ursachen: Zum einen liegen sie im Mangel an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen. Dies kann sich mit der Verkleinerung der ins Berufsleben strebenden Jugendkohorten ändern. Aber es gibt auch psychische Barrieren, sozusagen übergangslos vom Lernen in den Beruf zu wechseln. Das Anspruchsverhalten, was Berufstätigkeit angeht, ist inzwischen enorm gewachsen. Dies zeigt sich darin, daß Jugendliche oft lange überlegen, welche Berufstätigkeit sie wirklich wählen sollten, und daß viele von ihnen auch verschiedene Berufe ausprobieren. Der endgültig ergriffene Beruf als Lebens-Festlegung - das gibt es zunehmend nicht mehr. Dies alles macht deutlich, daß es offenbar sehr viel schwieriger ist, das alte Definitionskriterium des Erwachsenseins, nämlich eine feste Berufstätigkeit, ohne weiteres zu erreichen.

Mit der Vorverlagerung der Jugend und ihrer Ausdehnung in höhere Lebensaltersstufen hinein sind psycho-soziale Neuorientierungen verbunden, und sie werden unter dem Stichwort »Postadoleszenz« seit Jahren lebhaft diskutiert. Gemeint ist mit diesem Begriff eine wachsende Zahl von Menschen, die kulturell, politisch und in der Gestaltung ihrer Lebensformen völlig autonom und selbständig sind, die also nicht mehr pädagogisch betreut werden müssen. Ökonomisch jedoch und in der Verbindlichkeit einer endgültigen Lebensplanung sind sie häufig abhängig, offen, noch nicht festgelegt und damit nicht eindeutig zu definieren. Es ist die Lebensform der Singles, die bei Jugendlichen zunimmt und - nach Stationen von Heirat und Ehe - im Alter häufig noch einmal erreicht wird. Die Jugendforschung hat sich diesen Trends insofern eingeordnet, als sie häufig in ihren Befragungen noch 30jährige als »Jugendliche« kategorisiert. Jugendtypische Erlebnisformen sind heutzutage für Menschen noch weiter verbindlich, die früher als Erwachsene diagnostiziert worden wären. Damit hängt zusammen, daß die Zielspannung Erwachsensein nachgelassen hat. Jugendtypische Verhaltensweisen werden denen von sog. Erwachsenen entgegengesetzt und als stärker empfunden. Die Zielspannung Erwachsensein bedeutete auch immer ein Gegenüber zur Jugend und ihren Lebensformen - in der Auseinandersetzung von Generationen, die sich voneinander abgrenzen und gerade dadurch voneinander lernen. Dies Generationenverhältnis hat sich inzwischen erheblich gewandelt; auch 50jährige tragen Jeans und Turnschuhe, sie joggen und besuchen Discos, kurz: die Kennungen jugendtypischen Verhaltens sind immer weniger an eine Altersgruppe gebunden, und entsprechend ist »Jugendlichkeit« ein allgemein akzeptierter Wert, der nicht mehr entwicklungspsychologisch auf eine bestimmte Phase des Lebens bezogen werden muß.

Dies alles zeigt, daß die alten Strukturen, in denen Heranwachsende beschrieben wurden, nicht mehr gültig sind. Dies zeigt sich auch in der Defunktionalisierung der Übergangszeit, als die Jugend verstanden wurde: von der Kindheit ins Erwachsenenleben oder, wie S.N. Eisenstadt in seiner Theorie sagt, von der »family of orientation« zur »family of procreation«. Die Orientierungsfamilie gilt für das Kind, indem sie die basalen kulturellen Grundlagen vermittelt: lesen, schreiben, rechnen, sprechen können, religiöse, soziale

Orientierungen etc. Die Fortpflanzungsfamilie ist die, in der der Heranwachsende dann selbst die Aufgabe übernimmt, Mutter oder Vater zu sein. Dazwischen liegt die Jugend, und die Aufgabe der Jugendzeit besteht danach darin, diesen Übergang zu schaffen. Doch ist heute nicht nur »procreation« ein umstrittener Wert geworden. Jugend ist heute auch kein psychosoziales Moratorium mehr, wie Erikson gemeint hat: In der Jugend werde man noch nicht ganz ernst genommen, mit dem Vorteil, daß Fehlverhalten nicht strikt sanktioniert werde wie bei Erwachsenen. Diese Bestimmung der Jugend als Übergangszeit, als Spiel- und sozialer Erprobungsraum, gilt in dem Augenblick nicht mehr, da die Anfänge und Endpunkte von Jugend sich dermaßen im unklaren verlieren, daß der Ausgangspunkt von der »family of orientation« und der Ankunftspunkt in der »family of procreation« gar nicht mehr deutlich bestimmbar sind. Die Jugendlichen haben sich oft schon sehr früh von der Orientierungsfamilie losgelöst; schon 13jährige laufen von zu Hause weg oder ziehen aus. Auf der anderen Seite findet sich eine neue Bewegung: Zunehmend werfen Eltern ihre Kinder vorzeitig aus dem Haus. Insofern spielen weder die Ankunfts- noch die Herkunftsfamilie für die Jugendzeit eine wirklich maßgebliche Rolle, nämlich im Sinn von Strukturierungshilfen. Kindes-, Vater- und Mutter-Rolle stehen zunehmend zur Disposition, gleichzeitig aber auch das, was zu einer »richtigen Jugend« gehört und was nicht. Jugend ist keine Lernzeit mehr, das Erwachsenenleben kein Zeitraum mehr, in dem das Gelernte nur angewendet werden muß. Im Gegenteil: Das Phänomen der retroaktiven Sozialisation besteht ja gerade darin, daß Heranwachsende nicht nur von den Älteren lernen, sondern diese auch von den Jüngeren. Im Computer-Bereich ist dies alltäglich augen- und sinnfällig: In den Computercamps sind es oft die Erwachsenen mittleren Alters, die sich von computereingeweihten Jugendlichen zeigen lassen, wie man mit dem für sie fremden Instrument umgeht. Viele Verhaltensweisen, vor allem im Bereich von Freizeit, Medien und Konsum, werden von Jugendlichen ausgeübt und von den Erwachsenen übernommen. Alle diese Veränderungen lassen, zusammengenommen, die Vermutung nicht abwegig erscheinen, daß traditionelle Vorstellungen von der Jugendzeit de facto zunehmend in Auflösung begriffen sind.

2.2 Sozio-kulturelle Dilemmata und Unklarheiten

Unter sozio-kulturellen Dilemmata und Unklarheiten sollen Phänomene aufgelistet werden, die insbesondere durch die Mediatisierung unseres Lebens entstanden sind, sprich: Die Massenmedien und die Vermehrung der Programmangebote, insgesamt des Konsumsektors und der sogenannten Unterhaltungselektronik, haben zu dem geführt, was ich *kommunikationskulturelle Problemlagen* nennen möchte. Um nur einige zu nennen:

- *Werte-Dilemma*: Dieses Dilemma besteht darin, daß Arbeit und Ausbildung auf der einen, Freizeit, Medien und Konsum auf der anderen Seite verschiedene Wertorientierungen fördern und fordern. Pädagogische Einrichtungen und der Arbeitsplatz verlangen Wertorientierungen, die sich in Tugenden ausdrücken wie: Leistungsbereitschaft, soziale Verantwortung, Selbstkontrolle, Selbstdisziplin, rationale Beweisführung, Nüchternheit im

Verhalten, konsequente Lebensführung, Planungsfähigkeit. Die Konsum- und Mediensphäre der veröffentlichten Unterhaltungsindustrie geht von anderen Grundhaltungen aus: Hedonismus, Vorrang von Narzißmus und Emotionalität sowie Erotik; Fähigkeit, Augenblicklichkeit intensiv zu erfahren; ekstatische Selbstaufgabe. Das Dilemma verdankt sich dem strukturellen Widerspruch, daß Arbeitswelt und Daseinsvorsorge des Sozialstaats auf disziplinierende Tugenden angewiesen sind, während der Staat für das Funktionieren seiner Wirtschaft auch einer Unterstützung durch die Binnenmärkte bedarf. Jugendliche müssen heute auf der einen Seite planen und sparen, auf der anderen aber bereit sein, Geld auszugeben und den Konsummarkt auf diese Weise zu beleben. Beiden Forderungen begegnen sie täglich, weniger im pädagogischen Raum, dessen Wirkungen eher eingeschränkt sind. Ein Dilemma ist ein Handlungswiderspruch. Es werden zwar Alternativen angeboten, aber diese stehen nicht zur Wahl, sondern müssen eigentlich *beide* genutzt werden, weil eine eindeutige Entscheidung nicht möglich, auch nicht opportun und zweckmäßig ist. Es ist ein Handlungswiderspruch im Wertebereich, der in alltägliche Verhaltensaporien führt. Ein Teil der Jugendlichen löst diese dadurch, daß sie sich konsequent auf die eine oder andere Seite schlagen: Sie werden zum nüchtern ihren Lebensplan kalkulierenden Selbstverwalter, oder sie wählen unter dem Himmel ekstatischer Jugendlichkeit den Rausch von Rock und Drogen, von Selbstvergessenheit und unkalkulierter Spontaneität. Eine wachsende Zahl hingegen montiert das Ich je nach Situation um: In der Arbeitswelt nüchtern, im Freizeitleben, in anderem Outfit, cool und geheimnisvoll oder wild und ekstatisch.

- *Unterscheidungs-Dilemma*: Dieses Dilemma besteht darin, daß die Unterscheidung zwischen Jugend- und Erwachsenenstatus schwierig geworden ist. Gerade die Medien, so die These des Mediensoziologen N. Postman, sorgen dafür, daß die Erfindung von Kindheit und Jugend rückgängig gemacht wird. Alle partizipieren an den gleichen Fernsehprogrammen, die keine kognitive Vorbereitung, keine alphabetisierende Stufung und damit keine Differenz mehr herstellen. Es gibt keine Geheimnisse des Erwachsenen mehr, Liebe, Eifersucht, Mordgelüste, Ehescheidungen, Vergnügungsräusche - alles ist habbar und sichtbar -, und insofern ist es auch nicht mehr erstrebenswert, den Unterschied von Jugend und Erwachsensein als eine Spannung zu empfinden. Jugendliche haben nicht alle Rechte des Erwachsenen, aber über die Medien alle Kenntnisse, die zur sozial-emotionalen Ausstattung eines Erwachsenen gehören. Dies führt zur dauernden Nötigung, sich zu vergewissern, wer man denn nun eigentlich sei, welche Unterschiede in einzelnen Handlungsweisen bestehen und wie in unterschiedlich angebotenen Lebensstatus diese Differenz zu gestalten und zu leben sei.

- *Entscheidungs-Dilemma*: Dieses Dilemma besteht darin, daß es inzwischen eine fast unüberschaubare Beliebigkeit unterschiedlicher Waren-, Kultur- und Medienangebote gibt, die in ihrer Qualität immer weniger unterschieden werden. Dieses Überangebot an konsumptiven Reizen hat zur Folge, daß bei der Entscheidung für *einen* Gegenstand, *ein* Erlebnis, *einen* Reiz alle anderen versäumt werden. So entsteht ein ständiges Gefühl des

Zu-kurz-gekommen-Seins bzw. der Besorgnis, die falsche Wahl getroffen zu haben.

Dies beginnt in dem Warenssektor. Mit begrenztem Taschengeld muß sich der Jugendliche entscheiden, welche Schallplatten (von der Technik bis zum Inhalt) er kauft, welche Kassetten er bevorzugt etc. Erwirbt er die neue CD-Single der Eurythmics, muß er auf die der Erasure verzichten. Immerhin, auf diesem Sektor haben Jugendliche viele Strategien entwickelt, dem Dilemma zu entgehen: Sie tauschen Kassetten und Schallplatten, und vor allem, sie übernehmen Pop-Sendungen aus dem Radio, die besten Hits von den Schallplatten ihrer Freunde auf ihre Ton-Kassette und sparen so wenigstens Geld. Auch auf dem Video- und Telespiel-Sektor wird heftig kopiert. Schwieriger ist es schon im Medienbereich, z.B. in bezug auf die Programmangebote des Fernsehens. Sehe ich den Fernseh-Krimi im Ersten Programm, versäume ich das Fußballspiel auf dem anderen, die Talk-Show im Dritten und die Hit-Parade beim privaten Anbieter. Das führt häufig zu einem hektischen Hin- und Her-Schalten: Auf diese Weise wird versucht, jeweils alle Höhepunkte audiovisueller Präsentation einzufangen. Die Fernschaltung ist insofern geradezu ein kulturelles Symbol dafür geworden, daß heute eine Vielzahl von Optionen zur Verfügung steht und es dem Menschen nahegelegt wird, möglichst alle Optionen, zumindest partiell, jederzeit wahrzunehmen.

Ein weiteres Beispiel für die Schwierigkeit, heute eine einmal getroffene Entscheidung auch durchzuhalten, ist der Bereich der Beziehungen. Das ist inzwischen allgemein geteilt: Ehe jemand heiratet, sollte er Erfahrungen haben im Bereich von Erotik und Sexualität, damit er vorschnelle Entscheidungen nicht später korrigieren muß. Daß Bedürfnisaufschub oft von gesellschaftlichen Verhältnissen erzwungen wird, aber keine freiwillige Leistung ist, ist ebenso geläufig. Warum das Leben einschränken, wenn eine Vielfalt von reizenden Beziehungspotentialen vorhanden ist? Auch hier ist es manchmal schon zu einem »overkill« gekommen - dann nämlich, wenn das Leben in Beziehungen zum alltäglichen Wechselthema geworden ist, weil eine personale Entscheidung schwerfällt.

Handelt es sich um Konsum-Waren, um Medien-Angebote, um die Aufnahme von Beziehungen: Es gibt eine überbordende Fülle von Optionen. Dies reicht bis in den Bereich von moralischen und weltanschaulichen Konkurrenzen. Jede Entscheidung stellt darum eine Entscheidung dar gegen andere, ebenso mögliche und gutzuheißende Entscheidungen. Mit welchen Gründen soll jemand an einer Entscheidung festhalten, und wer garantiert, daß die einmal getroffene Entscheidung nicht bereut werden muß?

- *Mediatierungs-Dilemma*: Dieses Dilemma besteht darin, daß zwar der Wunsch nach direktem Austausch besteht, die Medien-Imagines jedoch so stark faszinieren, daß dieser Austausch übersehen wird.

Günther Anders erzählt in seinem Buch »Die Antiquiertheit des Menschen«⁷ von dem Jungen zur Zeit des Radios in New York (Anders lebte damals dort), der in das Zimmer gestürzt kam, in dem sich Anders und die Zimmerwirtin befanden, weil sein eigenes Radio nicht funktionierte, und der nun schnell den Kanal auf dem Radio der Zimmerwirtin suchte, auf dem die Stimme seines beliebten Rundfunk-Sprechers ertönte. Als er ihn gefunden hatte, so Anders, begann der Junge erlöst zu wimmern, »nicht anders als ein an den Strand geworfener Schiffbrüchiger, der, glücklich, wieder Grund unter seinen Füßen zu verspüren, in Tränen ausbricht. Die Zimmerwirtin oder gar mich eines Blickes zu würdigen, kam natürlich nicht in Betracht. Neben dem wiedergefundenen, nie gesehenen Kumpan waren wir unwirklich.«

7 G. Anders, Die Antiquiertheit des Menschen. Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution, München 1956, 127f.

Für diese Situation gilt nicht das Kommunikations-Axiom Watzlawicks »man kann nicht *nicht* kommunizieren«. Dieser Satz meint ja *axiomatisch*, daß Menschen, wenn sie beieinander sind, *immer* Botschaften austauschen. Auch Schweigen oder eine Abwendung ist eine Botschaft. Dies gilt jedoch nicht mehr, wenn die Aufmerksamkeit durch Medien so absorbiert ist, daß die Umwelt verschwindet und kommunikativen Beziehungen gar nicht mehr offen ist. Jugendliche wollen nun beides: Intensität und Konzentration in der direkten Kommunikation *und* Intensitätserfahrungen mit Hilfe von Medien. Wie das Dilemma lösen?

- *Wahrnehmungs-Dilemma*: Dieses Dilemma besteht darin, daß auch Jugendliche präzise Wahrnehmungen schätzen. Wir wissen aus der Entwicklungspsychologie, daß es zwar einerseits wichtig ist, auch aus Anzeichen schnell Entzifferungscodes zu bilden und ganzheitliche Sichtweisen entwickeln zu können. Andererseits ist es aber auch notwendig, ruhige Bilder zu betrachten, um Weltbestände überhaupt ordnen zu können. Diese Entwicklungsnotwendigkeit gilt für Jugendliche, die doch gleichzeitig von den flackernden Stroboscopen der Disco, den rasanten Bildfolgen der VideoClips fasziniert sind. Geordnete und gagstürzende Wahrnehmung stehen nebeneinander, fordern als notwendig oder ästhetisch reizvoll Beachtung. Wie sich entscheiden?

- *Alles ist sichtbar - wenig ist greifbar*: Dieses Dilemma besteht darin, daß Medienwelten die Schleier von allen Dingen und Gegebenheiten wegziehen und selbst neue, zusätzliche Szenen aufbauen, die kein Korrelat in der erlebten Unmittelbarkeit besitzen. Auf dem Gebiet der Waren präsentieren die Warenhäuser eine Fülle von kaufbaren Dingen; »shopping« ist eine Hauptbeschäftigung geworden. Aber der ausgebreitete Warenreichtum kann zwar betrachtet und begehrt werden - begreifen und besitzen kann man nur wenig, denn wieder reichen die Ressourcen nicht. Die Dialektik von Sichtbarkeit und Isolation wird durch die Medien am deutlichsten. Alles können wir anschauen: Boris Becker und die Athleten des Fußballfeldes, Thomas Gottschalk, Prince und Madonna, Lorient ebenso wie Außenminister und Bundeskanzler. Doch kennen wir sie nicht wirklich; wer hat sie schon beim Einkaufen getroffen, hat mit ihnen sprechen können, saß je mit ihnen in einem Raum? Oder: Nackte Körper kann man überall sehen, sie sind - glücklicherweise - kein Gegenstand moralischer Entrüstung mehr. Aber ihre lockende Präsentation ist doch zugleich mit Unerreichbarkeit verbunden - freilich mag dies für Erwachsene schmerzlicher sein als für Jugendliche, die in ihrer eigenen körperlichen Vollkommenheit noch zu Hause sind (obwohl sie es oft nicht wissen). Wie aber geht es denen, die lang und dürr oder Krüppel sind? Die Sichtbarkeit, die Hörbarkeit von fast allem macht uns oft erst deutlich, was wir tatsächlich entbehren. Die Welt wird zum Phantom; wir wissen nicht, ob der Tote in seinem Blut eine Ketchup-Inszenierung darstellt oder die Dokumentation einer Aktualität.

2.3 Mittelbar, unmittelbar, Netzwerk: Individualisierungsprozesse

Auch wenn inzwischen unbestritten ist, daß der Mensch sich nur im sozialen Miteinander entwickelt, ist doch darin eine wichtige Unterscheidung zu

machen. Menschen können nämlich ihre Kommunikationen und Handlungen regeln in (1) *unmittelbaren Verhältnissen*, oder sie tun dies in (2) *mittelbaren Verhältnissen*. Unmittelbare Verhältnisse sind immer dann gegeben, wenn Gruppen spontan entstehen, freie Assoziationen sich bilden, kurz, wenn eine Beziehung zwischen Menschen entsteht, die weder geplant ist noch in ihren Resultaten vorhersehbar. In der Regel leben wir jedoch eher in mittelbaren Verhältnissen, die immer dann gegeben sind, wenn wir über organisierte oder institutionalisierte Regelungen miteinander verkehren. Von der Familie über die Schule bis zum Arbeitsplatz, zu Berufsgenossenschaften, den Systemen der Politik und der Wirtschaft reichen diese mittelbaren Verhältnisse. Auch hier kann Spontaneität entstehen - etwa, wenn der politische Redner plötzlich leidenschaftlich wird. Aber diese ist immer eingebunden in ein Set von Regelmäßigkeiten, die allgemein verbindlich sind und auch beachtet werden. Wer »über die Stränge schlägt«, wird ausgeschlossen oder zumindest scheel angesehen.

Es sind die mittelbaren Verhältnisse, in denen der Zivilisationsprozeß seine Vollendung gefunden hat. Selbst für den Disco-Tanz, der in glücklichen Momenten für manchen Außenstehenden Elemente spontaner Augenblicklichkeit besitzt, gilt doch, daß hier ganz bestimmte Rituale ablaufen, die zu der spezifischen Discothek gehören und für alle, die in ihr verkehren, verbindlich sind. Es ist nicht überspitzt, wenn man formuliert: Das Leben in zivilisierten Gesellschaften vollzieht sich in mittelbaren Beziehungs-Verhältnissen. Auch Grundauffassungen, wie sie mit Konzepten »Sozialisation« oder »Kommunikationsprozesse« verbunden sind, gehen davon aus, daß Menschen in historisch entstandenen, aktuell wirkenden und geregelten sozialen Zusammenhängen leben, die ihnen zwar spontane Reaktionen und Eigenwilligkeiten ermöglichen, aber gleichzeitig eine Fülle von Regeln und Regularien, Konventionen und Traditionen anbieten, die erst der Boden für Verständigung und Verstehen und damit gemeinsames soziales und kulturelles Handeln sind. Alle Kommunikationsbeziehungen sind, so verstanden, *mittelbar*. Unmittelbare Kommunikationsbeziehungen sind heute die Ausnahme.

Beispiele für letztere bieten etwa die Geschichte vom Barmherzigen Samariter, der ohne Ansehen der Person handelt, aber auch selbst gerade als jemand gewertet wird, der eigentlich als sozial verächtlich kategorisiert wird und dennoch genau das tut, was die sozial Anerkannten nicht tun. Hier findet eine Begegnung statt, die überrascht und in keiner Weise vorhersehbar war - gerade darin besteht ja auch ihr didaktischer Wert für den, der diese Geschichte erzählt hat. Ein anderes Beispiel für unmittelbare Kommunikationsbeziehungen ist die Liebe von Romeo und Julia, die gegen die Feindschaft ihrer Familien, sich sozusagen über diese hinwegsetzend, sich frei assoziieren und ihre Liebe behaupten - mit dem Preis des Untergangs. Schon zu Zeiten Shakespeares galt eben, daß nur die geregelten Verhältnisse wahrhafte Gültigkeit besitzen. Insgesamt sind romantische Liebesbeziehungen (denken wir auch an Tristan und Isolde) gute Beispiele für die Radikalität unmittelbarer Begegnung, die nicht planbar ist, sondern sich sozusagen ereignet.

Wir können nun die erstaunliche Beobachtung machen, daß sich offenbar die längst überholte, eher Ausnahmesituationen kennzeichnende Form unmittelbarer Begegnungen wieder stärker durchsetzt. Die durch lebensweltliche Bindungen hergestellten mittelbaren Kommunikationsbeziehungen werden

zunehmend unverbindlich und ersetzt durch abstrakte soziale Regelungen, die wir ›Vergesellschaftung‹ nennen, oder sie werden ersetzt durch unverbindlichere und neustrukturierte Zuordnungsweisen. Die Erodierung lebensweltlicher Traditionen ist seit langem Thema in den Sozialwissenschaften: Die Zerstörung gewachsener Umwelten, von Arbeiterquartieren ebenso wie von landschaftlichen Gliederungen, die Strukturierung der Umwelt nach Verkehrsschnelligkeit und nicht nach Kommunikationsdichte, dies alles sind allgemein bekannte Beispiele dafür, daß die sozialökologische Zerstörung weit fortgeschritten ist und damit die Tradition von Nachbarschaften und in ihren Lebensformen vertrauten Quartieren sich auflöst. Wenn lebensweltliche Bindungen schwächer werden, werden die nicht durch Schicht, Herkunft, Tradition etc. regulierten zufälligen oder existentiell erfahrenen Kommunikationsbeziehungen um so stärker. Die Programm-Medien verstärken zweifellos diese Tendenz. Die Begegnung mit dem Phantom-Bild von Prince oder Madonna (vieles ist sichtbar - nichts ist greifbar) kann doch zu existentiellen Erschütterungen auf der Seite des Rezipienten führen - für ihn ist nicht die täglich auftauchende Bezugsperson (Mutter, Vater, Lehrer etc.), sondern die faszinierende Gestalt einer Medien-Inszenierung der Punkt, auf den seelische Energien sich zusammenziehen.

Die Medienwissenschaft hat in diesem Zusammenhang auf eine Einschränkung hingewiesen: Sie hat immer wieder betont, daß die Primärgruppe die Wirkungen des Fernsehens und des Radios steuert, also eine einlinig-direkte ›Manipulation‹ nicht stattfindet. Aber das Bild interpersonaler Kommunikation hat sich gerade im letzten Jahrzehnt vehement verändert. Nicht mehr so sehr die vertrauten Gruppen wie etwa Familie und lokale Nachbarschaft ermöglichen allein Meinungsführerschaft, sondern in der modernen, großstädtisch differenzierten Gesellschaft kommen ganz andere Einflüßbereiche hinzu. Nachbarn sind oft persönlich gar nicht mehr bekannt, während Arbeitskollegen und die Berufssphäre - losgelöst vom familiären oder vertrauten Lebensraum - häufig einflüßreich sind. Die Absorbtionskraft lokaler und homogener Gruppen, die die Wirkung der Massenmedien begrenzen, läßt nach. »Eine selektive Weiterverarbeitung der Medieninhalte findet zwar auch in den weitverzweigten interpersonellen Kommunikationsnetzwerken statt, die die Fusion von Ideen und Informationen in struktureller Hinsicht einerseits begünstigen, andererseits aber aufgrund ihrer relativ geringen Dichte keinen stabilen Anker für die individuellen Einstellungen und Meinungen offerieren, so daß u.U. auch mit einer größeren Wirkung der Massenmedien zu rechnen ist.«⁸ Damit ist es heute wesentlich schwieriger zu erkennen, an welche Identifikations- und Imitationsmodelle ein jugendlicher Mediennutzer seine Erfahrungen und Handlungsimpulse anbindet, da ihm die Selektion *aus* und die Bezugnahme *auf* eine geschlossene Lebenswelt keineswegs durchweg möglich sind. Gerade für Jugendliche ist die parasoziale Interaktion mit Medien-Imagines in der Handlungswirklichkeit relativ diffus und räumlich diffundiert. Die Anknüpfungspunkte, die bei Kindern noch

8 M. Schenk, Meinungsführer und Netzwerke persönlicher Kommunikation, Rundfunk und Fernsehen 31 (1983) 328.

primär in der Familie liegen, vervielfältigen sich mit dem Aufwachsen, wobei die Segmentierung der Lebensbereiche zunehmend voneinander abgrenzbare, oft in ihren Wertorientierungen und Handlungsformen auch unterschiedliche Szenen schafft (vgl. Schule gegen Straßensozialisation und Werbung, Konzertsaal gegen Disco, Jeans-Shop gegen Kirche etc.). Die Interferenz von sozialen Räumen und Medien besteht darin, daß es sich bei beiden um hochaggregierte, mannigfach differenzierte und keineswegs geschlossene Wirklichkeiten handelt. An die Stelle unmittelbarer Gruppenbeziehungen treten locker gefügte Netzwerke.

Das Telefon kann beispielsweise räumliche und personale Distanzen überbrücken (s. Telefonsorge, Sorgentelefon für Schüler, Drogenberatung etc.). Im Amt können Computer-Programme an die Stelle persönlicher Beratung treten. Längst wird von Medien Lebenshilfe erwartet, von Verbraucherinformationen, Hautpflegetips bis zu Erika Bergers Sexberatung in RTL plus und Ratschlägen für die Lebensführung insgesamt.

Die Form dieser vielfältigen, aber nicht auf lokale Nachbarschaft und vertraute Traditionen gegründeten Netzwerke führt dazu, daß die sozialen Kontrollen immer schwerer durchschaubar werden (s. Probleme des Datenschutzes). Es gibt sie zwar weiterhin, aber sie sind nicht eindeutig verankerbar wie in einer geschlossenen Lebenswelt, wo der Vater auf den Sohn, der Lehrer auf den Schüler achtgibt. Die Zerstörung lebensweltlicher Traditionen, einhergehend mit der Stärkung komplexer Netzwerke, führt zu einem verstärkten Individualisierungsschub. Das meint: Obwohl wir in einer fast alles regelnden Gesellschaft mit sogenannten sozialen Netzen leben, sind wir letztlich doch allein verantwortlich für das, was wir tun, was wir bemerken und erreichen wollen. Die Verbindlichkeiten lösen sich auf zugunsten einer Fülle neuer Hinweise und Angebote, die auch Verbindlichkeit fordern, aber in ihrer Optionenvielfalt zugleich gerade dadurch im Unverbindlichen verharren. Individualisierung bedeutet heute also nicht nur die Chance, sich selbst verwirklichen zu können, sondern damit einhergehend auch die Gefahr zunehmender Isolation und Vereinzelung - bis zur psychischen Überforderung im ›overkill‹ selbstverantworteter Wahlen schließlich jede Übersicht über vernünftig gangbare Alternativwege zu verlieren und damit dem Zufall anheimgegeben zu sein, erlebt als ›Schicksal‹, scheinbar geordnet bekanntgegeben und planbar gemacht durch die Horoskope, die in einer aufgeklärten Gesellschaft unerhört intensiv nebenbei gelesen werden.

2.4 Fazit und Übergang

Die Wandlungen der Jugendphase und der Lebensformen führen dazu, daß auch religiöse Erfahrungen, in der Tradition lebensweltlicher Institutionalisierung, weniger Geltung haben. Dies führt zu Irritationen, die die religiöse Suche jedoch selbst *nicht* betreffen, denn diese ist, wie eingangs bemerkt, anthropologisch vorgegeben. Aber: Indem sie rituell und institutionell nicht erleichtert wird, wird sie zurückgegeben in die Hand des Individuums, das für sich selbst aufgrund der von ihm zu verantwortenden biographischen Konstellation handeln muß, auch im religiösen Erlebnisbereich.

Die Situation ist ambivalent: Die Überregelung des sozialen Lebens durch

mittelbare Konstruktionen wird aufgelöst durch stärker unmittelbar ermöglichte Kommunikations-Situationen. Aber diese sind nicht verfügbar, planbar, staatlich in einem Modell der Kooperation unterschiedlicher Instanzen organisierbar. Jugendliche müssen also ihren eigenen Weg suchen, und dies gilt besonders auch für den Bereich religiöser Erfahrung und Vergewisserung. Die Netze der Sinnanbieter sind ausgeworfen - welches ich wähle, liegt an mir. Spätestens an dieser Stelle möchte ich hervorheben, daß ich die Diskussion um Jugendsekten, um Bagwhan und seine Wirkungen etc. insofern für marginal halte, weil von diesen Gruppierungen letztlich nur begrenzte Zahlen von Jugendlichen erreicht werden. Die Fixierung auf organisiertes Sektentum und kommerziell kriminalisierten Aberglauben verdeckt die Tatsache, daß die sozusagen strukturell *alle* Jugendlichen ergreifenden Veränderungen lebensweltlicher Orientierungschancen viel erheblicher sind. Zu beobachten ist nun, daß Jugendliche mit der neuen Situation insofern produktiv umgehen, als sie sich keineswegs mehrheitlich organisierten Heilslehren und ihren Verführern unterwerfen, sondern ganz andere Wege suchen, um in einer Welt nebelhafter Orientierungskonturen doch ein Stück Unmittelbarkeit wiederzugewinnen, aus der dann auch eine Existenz Erfahrung entspringt, die den psycho-sozialen Haushalt soweit sichert, daß Überleben möglich ist - nicht nur im physischen Sinne natürlich. Diese neuen religiösen Suchbewegungen sollen im folgenden gerade *nicht* am längst abgenutzten Thema organisierter Heilslehren vergegenwärtigt werden, sondern - dem ersten Abschnitt entsprechend - an Beispielen, die die weitreichenden Veränderungen auf dem Gebiet der Sinnvergewisserung sehr viel eindringlicher machen. Von »stillen« Ekstasen spreche ich in Anlehnung an Ingleharts Buch »The Silent Revolution«, in dem er Wert-Neuorientierungen der jungen Generation als weniger auffällige und nicht ostentative, aber in ihrer Verschwiegenheit um so eindringlichere Wendungen beschreibt. Dies gilt auch für die Dimension der Religiosität, die kaum im öffentlichen Gerede ist. Dennoch: Auf »stille«, sprich: dem ersten Blick unauffällige, eher abgewandte Art finden Suchbewegungen statt, die früher fast ausschließlich über die Kanäle der Kirchen und Sekten geleitet wurden. Von »Ekstasen« ist die Rede, weil es um die Suche nach Ausgrenzung aus der Normalität, um das Bemühen um Situationen geht, in denen das Aus-sich-Heraustreten eine Chance gibt, die Alltäglichkeit sozusagen mit fragendem Blick, aus der Distanz einer Grenzsituation, zu betrachten.

Beispiele, die hier hingehören, sind sicherlich Alkohol, pflanzliche und pharmazeutische Drogen und andere Hilfsmittel, die solches Heraustreten aus der Normalität erlauben. Der Hinweis auf diese Bereiche mag genügen. Die folgenden Beispiele sind insgesamt entschieden »stiller«.

3 Neue Bindungen und Intensitäten

3.1 Erlebnisraum Gruppe

Gruppen entstehen heute vor allem dann, wenn der Widerspruch zwischen der wachsenden Vergesellschaftung aller Lebensformen (von der Sozialversicherung über die Katalogreise bis zur Wahrnehmungs-Gleichschaltung in den Massenmedien) einerseits, die zugleich steigende Isolation von Menschen andererseits dadurch aufgehoben werden soll, daß eine kalkulierbare, persönliche Nähe wieder möglich ist. Das Medium dieser überschaubaren Nähe ist die Gruppe.

Für Jugendliche hat sie eine hohe Bedeutung. Die Gruppen der Gleichaltnen (Peer Groups) übernehmen für immer mehr Jugendliche zu einem immer früheren Zeitpunkt ihrer Biographie sozialisierende Funktionen, d.h.: Offenbar sind Familie, Schule, Kirche und andere pädagogische Angebote nicht mehr in der Lage, Jugendlichen in allen Fällen und in allen Bereichen das Maß der Orientierung zu geben und jene seelische Befriedigung zu gewähren, die sie für ihr Leben suchen. Die viele Erwachsene irritierende Jugendkultur von heute ist vor allem auch eine Gruppenkultur. Dabei ist wesentlich, daß die moderne Jugendkultur nicht innerhalb der gesellschaftlich anerkannten, akzeptierten und pädagogisch legitimierten Verhaltensweisen und Wertschätzungen aufgeht, im Gegenteil. Jugendliche mit einer *jugendzentrierten* Einstellung, also starkem Engagement in einer Jugendgruppe, unterscheiden sich in wichtigen Punkten von *familienzentrierten* Jugendlichen.⁹ Jugendzentrismus äußert sich in der Bevorzugung von Gleichaltnen, dem Streben nach der früher Selbständigkeit, in auffälliger, oft stilisierter, den Gruppenzusammenhang betonender Kleidung, in zurücktretenden Familienbindungen. Hingegen zeigen familienzentrierte Jugendliche eine stärkere Identifikation mit den Eltern; sie tragen konventionellere Kleidung; sie akzeptieren die Schule und sind eher bereit, ihre berufliche Zukunft zu planen. Dabei sind Wohnqualität und Grad der Familienintegration wichtige sozialökologische Indikatoren, die Familien- oder Jugendzentrismus anzeigen. Unvollständige Familien etwa (Fehlen eines oder beider Elternteile) und geringe Wohnqualität führen eher zur Subkulturorientierung und damit zu einem relativen Desinteresse an einer erfolgreichen schulischen Laufbahn, verbunden mit niedrigem beruflichen Aspirationsniveau. Natürlich unterscheiden sich die spontanen Gruppengründungen. Proletarische Jugendgruppen bevorzugen andere Spiele als Jugendgruppen der Mittelschicht. Denn erstere organisieren sich eher in einer Kultur der Straße (Kneipenbesuche, öffentliche Tanzveranstaltungen, Fußball, Motorradjagden um Häuserblocks); andere Gruppen orientieren sich eher an der Pop-Kultur der Medien (Discotheken, Video-Bars, McDonalds, Kinos, Jeans Shops), während die alternativ orientierten Jugendlichen eher Interesse finden an organisierten Demonstrationen oder einem gruppeninternen »alternativen« Lebensstil.

9 Vgl. *Projektgruppe Jugendbüro*, Subkultur und Familie als Orientierungsmuster, München 1977; *Projektgruppe Jugendbüro und Hauptschülerarbeit*, Die Lebenswelt von Hauptschülern, München 1975.

Die heutige Jugendgruppenkultur begann um 1900 in der bürgerlichen, aber auch proletarischen Jugendbewegung. Auch die damaligen Gruppen verstanden sich als Neugründungen, als Ort sozialer Bewegungen. In ihnen soll der Mensch, aber auch die Gesellschaft sich wandeln und verändern - das ist die Erwartung. Präfiguriert in den Burschenschaften und Freundschaftsbünden des vorangegangenen Jahrhunderts, kommt nun auch die pädagogische Gruppe zur Blüte: als Wendung gegen Erziehungsdressuren, bürokratische Routine, die Macht der Erwachsenen, als Spielraum von Freiheit. Dabei wendet sich das entstehende Gruppenwesen vor allem gegen das etablierte Bildungs- und Erziehungssystem, das selbst, unter strenger Aufsicht und Anleitung freilich, die Gruppenbildung durch Gliederung der Heranwachsenden in Alterskohorten (Schulklassen) in Gang gebracht hatte. Diese Gruppen sind weder natürliche Lebenseinheiten (wie Familie, Sippe, Stamm) noch Zweckverbände (wie Gewerkschaftsgruppen, Innungen usw.) noch intentional orientierte Verbände (etwa Parteien oder von ihnen organisierte Jugendverbände). Es handelt sich vielmehr um spontane Gründungen, die sich erst allmählich organisieren und nur selten auf Dauer befestigen. Beim ›Wandervogel‹ war es das Wandern, das als in der bürgerlichen Gesellschaft nicht akzeptierte Erlebnisform nicht nur die Evokation von Naturgefühl und spontaner Verbundenheit ermöglichte, sondern gleichzeitig das Streben nach seelischer Kontinuität und Konstanz stützte.¹⁰ Gemeinsam ist diesen Gruppen ein subkultureller Widerstand gegenüber der Gesamtkultur, die eben Intensitäts-Erfahrungen nicht mehr zuläßt.

So unterschiedlich diese jugendkulturellen Gruppen sich heute darstellen - man spricht mit Recht vom »Pluralismus« der Gruppenkulturen, von Skinheads und Punks über die historisch gewordenen Hippies bis zu den New Wavern usw. -, gibt es dennoch einige Gemeinsamkeiten, vor allem im Vergleich zu Gruppen, die in pädagogische Handlungssysteme eingebunden sind und relativ eindeutigen Kontrollen unterliegen. Denn: (1) Die Neugründungen haben für ihre Mitglieder eine entschieden größere Bedeutung als andere Gruppen, die sich in der Alltäglichkeit zivilisatorischen Lebens finden. Die Zugehörigkeit zu ihnen, da vorwiegend freiwillig, wird nicht als primär-rationalen Zwecken unterworfen erfahren. Die Mitglieder einer Schulklasse etwa haben sich nicht selbst gewählt, während dies in Jugendgruppen in der Mehrzahl der Fälle so ist. Nicht nur die persönlichen Beziehungen sind intensiver in Zuneigung oder Abstoßung; auch die sozialen Erfahrungen werden als besonders emotional bedeutsam erlebt. Die Gruppen fordern einen starken Identifikationspunkt und hohe Konfliktbereitschaft mit anderen Sozialisationsinstanzen (Elternhaus, Schule). (2) Der Zusammenhalt (Kohäsion) der Gruppen ist entweder stark gefährdet, oder die Gruppen sind hyperstabil. Damit ist gemeint, daß eine gewisse Neigung zu *Extremen* vorherrscht. Gerade gegründete Jugendgruppen gehen wieder ein, weil sie nicht in der Lage sind, den Prozeß der internen Strukturierung durchzustehen. Andererseits: Haben sich Jugendgruppen erst einmal etabliert, kämpfen sie um

10 K. Seidelmann, Gruppe - Soziale Grundform der Jugend, Bd. 1: Darstellung, Hannover 1970, 21.

ihren Bestand, schließen sich nach außen ab, erhöhen die Zugangsbarrieren für neue Mitglieder bzw. schärfen die Zugangskriterien. Wer in die Gruppe kommt, erhält einen »neuen Status«, ja wird manchmal als neuer Mensch betrachtet, der seine Vergangenheit hinter sich läßt. Dem entspricht (3), daß Jugendgruppen ein starkes Definitionspotential für ihre Mitglieder darstellen bis dahin, daß sie die Identität eines Mitglieds maßgeblich bestimmen. Schon durch äußere Symbole (Kleidung, bevorzugte Musik) wird die durch die Gruppe bestimmte Identität nach außen hin dargestellt. Die Gruppenzugehörigkeit wird vom Mitglied als bedeutend erfahren. Übersteigerte Erwartungen werden nicht immer vermieden (Extremfall: die religiöse Sekte als Ort von Umwandlung und Erlösung). Entsprechend haben (4) alle Mitglieder ein aktives Interesse am Profil der Gruppe. Die Bedingungen für *Attraktion* (Sympathiebeziehungen aufgrund physischer Anziehungskraft, physischer Ähnlichkeit oder Ähnlichkeit der Neigungen) sind wesentlicher und strenger als normal. Und schließlich: (5) Die subjektiv-psychische Bedeutung jugendkultureller Gruppen für ihre Mitglieder ist zu umreißen durch die Stichworte Originalität, Narzißmus, Ethnozentrismus. Zum einen bieten die Gruppen die Chance, *Originalität* zu zeigen, die dem Jugendlichen als »noch nicht fertig« von Erwachsenen meist abgesprochen wird. Dabei sind narzißtische Züge unübersehbar. Eine auto-erotisch eingefärbte Selbstliebe (Bedeutung von Kleidung, Frisuren und Accessoires) ist vor allem bei solchen Jugendlichen anzutreffen, die in der Familie keine stabilen Objektbeziehungen (etwa wegen Dominanz der Mutter, häufiger Abwesenheit des Vaters) entwickeln konnten. Ihnen dient die Gruppe als Spiegel eines oft übersteigerten Selbstbilds. Jugendlich-persönlichem Narzißmus entspricht darum ein gruppenspezifischer Ethnozentrismus: starke Identifikation mit der Eigengruppe, Ausbildung von Stereotypen und Vorurteilen, Ausbildung von Freund-Feind-Schemata und Ablehnung von Fremdgruppen, meist Erwachsenen. Betont wird die Einzigartigkeit der eigenen Gefühlswelt, die Besonderheit der Ich-Erfahrung gegenüber den blassen Verhaltensmustern der Erwachsenen.

Gruppen dieser Art sind nicht nur Indikatoren für nicht gelöste gesellschaftliche Probleme; sie sind für ihre Mitglieder zugleich Produzenten von Sinn in einer sich orientierungslos darstellenden Gesellschaft. Das meint: Häufig bieten sie in einer sonst entstrukturierten Lebensphase und einer Beteiligung vorenthaltenden Gesellschaft angesichts eines routinisierten Schulsystems Fixpunkte der Wertung und Orientierung. Sie tragen bei zum Aufbau eines moralischen Gerüsts und helfen, Standpunkte zu vertreten, in der Regel bis zu dem Maß, daß persönliche Überzeugung und gelebter Lebensstil übereinstimmen. Und schließlich bieten manche Gruppen darüber hinaus *Lösungen* an. So haben die Gruppen der sog. Alternativbewegung viele zunächst irritierende Beiträge zum Erhalt einer lebenswerten Umwelt geliefert. Umweltschutz, Verzicht auf Atomenergie soweit möglich, Eindämmung des Privatverkehrs zugunsten öffentlicher Verkehrsmittel, Ablehnung individualistischer Leistungsorientierung über organisierten Konkurrenzkampf, Friedensbewegung usw. - Gruppen können sensibel gesellschaftliche Mißstände registrieren und über ihre Mitglieder zu moralischen Gradmessern für gesellschaftliche Zustände werden.

3.2 To drop out. Weglaufbewegungen

Die erste große Fluchtbewegung der Nachkriegszeit ereignete sich in den späten sechziger Jahren, in der Zeit der Hippies, der großen Folk- und Rock-Konzerte in den USA.

In den Zeitungen sprach man von den Run-away-Children. Auch dies war ein Versuch, unter Altersgleichen eine neue Gesellschaft zu gründen. To drop out - das bedeutet nämlich den Verzicht, an dieser Gesellschaft teilzunehmen, oder positiv: den Rückzug in einen Verhaltensbereich, in dem jeder tun und lassen kann, was er will. Glück erfüllt sich im ergriffenen Augenblick, der inkommensurabel bleibt zur Geschichte, auch zur eigenen. Die beim Tanz oder in der Liebe sich darstellende Leiblichkeit und die Erfahrung der Erlebnissolidarität vieler auf den großen Pop-Festivals sind neue Modi einer Selbstvergewisserung. Geöffnet werden sollen Lebensbereiche, die in der sog. Leistungsgesellschaft verdrängt werden: nicht-institutionalisierte Beziehungen, künstlerische Produktionen, die keiner bürgerlichen Darbietungsform entsprechen, Erotik und Sexualität, die nicht nur auf die Lust des andern bezogen ist, sondern zugleich bewußt der eigenen dienen will. To drop out - dies bedeutet, sich einer Gesellschaft zu entziehen, die als gewalttätig und ungerecht erscheint.

Spätestens seit dieser Zeit, den sechziger Jahren, gibt es immer wieder solche Selbstausbürgerungen von Jugendlichen, ganze Ausreißer-Szenen, die sich aufbauen, durch neue ersetzt werden, einen Anspruch auf Dauer stellen und doch verschwinden. Wer ›ausreißt‹, bürgert sich selbst aus, weil er aus der gesellschaftlichen Kälte in die Wärme kleiner Freundschaftsgruppen oder auch in die große Einsamkeit, das letzte Abenteuer strebt. Die Wege der Selbstausbürgerung sind allerdings unterschiedlich. So gibt es die *Selbstausbürgerung durch Sucht*. Dies ist ein Beispiel dafür, daß nicht immer nur Gemeinschaft mit anderen angestrebt wird, sondern auch die Intensitätssteigerung von Ich-Erfahrung im nur von außen kollektiv erlebten Rausch. Die Gefahren und Abenteuer des Trips muß jeder schließlich allein durchstehen - es ist manchmal wie eine Begegnung mit der Ewigkeit. Eine andere Form der Selbstausbürgerung läuft über die *Radikalisierung*. Dies kann bis zum Terrorismus gehen - der ein Beispiel dafür ist, wie eine alleingelassene Sehnsucht ihre sozialen Grenzen überschlägt. Sodann finden wir die Selbstausbürgerung durch *religiöse Fanatisierung*. Auch hier Ambivalenzen: Häufig ist das Motiv der Glaube an eine ganz andere, utopische Gesellschaft, die nur in der Vorwegnahme religiöser Bindung erlebt werden kann. Andererseits wird die scheinbare Freiheit oft teuer bezahlt; was als Ausbruch aus dem Gesellschafts-Gefängnis erlebt wird, endet mit einer neuen Fesselung, etwa in der geschlossenen Gruppe mit festen Hierarchien und verbindlichen Regeln, die Fragen und Zweifel nicht mehr erlauben. Und schließlich gibt es die Selbstausbürgerung durch *radikale Privatisierung* und *Gruppen-Fetischismus* des Verhaltens. Auch hier werden Rivalitäten, Ängste und Einsamkeiten nicht eigentlich überwunden, obwohl der Weg darauf zielt.

Es gibt also viele Formen heute, Grenzsituationen zu schaffen dadurch, daß der gesellschaftlich-alltägliche Kontext, der soziale Lebensraum verlassen wird. Rückkehr ist prinzipiell möglich; manchmal sind Ausbrüche ja die einzige Chance für Kinder, die durch zu starke Bindung an die Eltern in ihrer Identitätsentwicklung behindert werden. Ausreißer-Sein, das kann also bedeuten, ein Stück Selbständigkeit zu erwerben, darüber hinaus, die vielen of-

fengebliebenen Fragen durch das Wagnis einer neuen Existenzform zu beschwichtigen.

3.3 Computer und Psychodynamik

Die primäre Funktion des Computers ist, die Modernisierung der Wirtschaft voranzutreiben, ihre Wettbewerbsfähigkeit zu sichern sowie komplexe Arbeitsvorgänge besser bewältigbar zu machen.¹¹ Es gibt aber auch Para-Funktionen, die ohne offizielle Legitimation hinzutreten und oft für das Subjekt von gleichstarker Bedeutung sind. Belege für eine solche doppelt codierte Nutzung gibt es gerade in der Computer-Szene.¹²

Ein Beispiel ist der 16jährige Carsten, der mit seiner ›linksorientierten‹ Mutter in einer kleinen Wohngemeinschaft lebt. Carsten geht es darum, sich von den Stilen und Werthaltungen dieser Gruppe abzusetzen und eigene Sinndeutungsprozesse zu versuchen. Er benutzt den Computer-Kurs, den die Schule angeboten hat, als Vehikel für seinen Ablösungsprozeß von der Mutter. Eine alternative Orientierung, wie die Mutter sie ihm vorlebt, lehnt er ab. Für Carsten sind die Alternativbewegungen Einheitskulturen geworden, von der Mehrheit der Erwachsenen, die ihn umgeben, vertreten und damit ohne Originalität. - Oder: Der 18jährige Rudolf, kurz vor dem Abitur, benutzt den Computer, um Rausch zu erzeugen: »Es ist - ja, daß ist schon ein Rausch, wenn Du so willst, vielleicht ist es für mich das, wie wenn andere Leute Alkohol trinken oder Haschisch rauchen: Danach, wenn man das Programm im Speicher hat, fühlt man sich schlagartig leer, und bei mir ist das dann eine ziemliche Unruhe. Dann sehnt man sich wieder nach diesem Gefühl.« - Der Rausch setzt das Verschmelzen mit dem Gegenüber voraus - *unio mystica* in der Welt der Computer-Programme.

Ganz anders wiederum Hans, der den Computer eher praktisch anzuwenden scheint: Zur elektronischen Steuerung des automatischen Hochziehens oder Herablassens von Jalousien des Hochhauses, in dem er wohnt. Auf einer Diskette hat er sämtliche Bewohner erfaßt. Natürlich wird die Haushaltsabrechnung der Mutter ebenso über den Computer gemacht, wie Statistiken über die Schüler seiner Klasse angefertigt werden (Leistungsstand u.a.). Hinter diesen ›praktischen‹ Anwendungen steht jedoch ein Zweck, der in ihnen selbst nicht vorhanden ist. Hans möchte nämlich das Gefühl haben, er beherrsche die Welt, durchschaue die Dinge und sei vor Überraschungen sicher. Der Computer schafft für ihn Ordnung angesichts einer fremden und unüberschaubaren, schwer verstehbaren Welt.

Distanzierung, Rausch, Herrschaft - dies sind psycho-dynamische Zielpunkte, die in den logischen Operationen des Computers selbst keinesfalls verborgen sind. Das Digitale wird von der Analogik überrannt. Der Computer wird zum Instrument der Selbst- und Weltdeutung, indem er Lebensstil und Lebensrhythmus von einzelnen und ganzen Gruppen beeinflußt. In diesem Zusammenhang erheben sich Fragen von erheblicher Bedeutung. Wer auf dem Satz beharrt: »Computer können nicht leiden, sie können sich nicht freuen und kein Heimweh haben«, der hält an der Bedeutung der Analogik fest, die er dem Computer abspricht. Dieser läßt sich nicht ablenken durch Emotionalität. Insofern erscheint er als vollkommen. Aber es ist gerade nicht die *Vollkommenheit*, an der sich Mensch und Maschine unterscheiden. Denn

11 Dazu D. Baacke, Jugendliche Computernutzer. Motive und Psychodynamik, in: W. Rammer und G. Bachmann (Hg.), Technik und Gesellschaft, Jahrbuch 5, Frankfurt a.M. / New York 1989, 175-189.

12 Zum folgenden s. M. Horx, Chip-Generation. Ein Trip durch die Computerszene, Reinbek 1984; S. Turkle, Die Wunschmaschine. Vom Entstehen der Computerkultur, Reinbek 1984.

- so Hofstadter¹³ -: Die vollkommene Maschine ist von ihrem Wesen her unvollkommen. Hofstadter macht dies deutlich im Paradox, daß das absolut perfekte Grammophon, das den höchsten Ton spielen kann, dadurch, daß es diesen dann tatsächlich spielte, zerspringen müßte. Gödels Unvollständigkeitstheorem besteht in dem Nachweis, daß in keinem starken axiomatischen System *sämtliche* Sätze ableitbar sind, die in ihm wahr sind. Dies ist tröstlich, oder wie Turkle meint: *Wenn wir Maschinen sind oder uns künftig nach Art und Weise von Computern verstehen, dann sind wir zugleich menschlich*, weil auch Computer in ihrer axiomatischen Logik immer *fehlerhaft* bleiben werden - und damit ebenfalls *menschlich* sind.¹⁴ Nicht die Frage der Vollkommenheit, aber die Frage der Ganzheitlichkeit und Vieldimensionalität von Lebensvollzügen steht zur Debatte. Solche Grenz-Diskussionen, die Mystik im modernen Denk-Gewande reproduzieren, machen deutlich, daß noch das scheinbar ausschließlich kalkulierbarer Zweckrationalität unterworfenen Gerät dadurch, daß es in menschliche Nutzungszusammenhänge gerät, Emotionalität, Spontaneität, Absetzbewegungen, Selbstvergewisserungen, Rausch und Herrschaftsgefühle evoziert. Es ist tröstlich, daß offenbar die Frage nach dem Sinn des Lebens, nach Ekstase und Bindung selbst dann sich stellt, wenn sie eigentlich nicht zugelassen wird.

3.4 Individualität als Inszenierung

Eine ursprüngliche Wurzel des autobiographischen Denkens in unserer abendländischen Kultur ist nach M. Fuhrmann die *Rechtfertigung durch Identität*.

Das bekannteste Beispiel aus der abendländischen Geschichte ist die Verteidigungsrede, die Sokrates in der Rekonstruktion seines Schülers Platon gehalten hat.¹⁵ Unabhängig von Situation und Umständen, so erläutert Sokrates seinen Richtern, höre er ausschließlich auf die innere Stimme seines Daimonion, und von ihm aus konstruiere sich sein Ich bruchlos und ohne Widersprüche: »Man wird mich mein ganzes Leben hindurch, in der Öffentlichkeit, wenn ich je dort tätig war, und im Privatleben, als einen solchen Mann, als stets *denselben*, befinden: als einen Mann, der nie jemandem wider das Recht irgendwelche Zugeständnisse gemacht hat.« Für diese Art der autobiographischen Sinnvergewisserung ist kennzeichnend, daß es einen personalen Wesenskern gibt (Kontinuität), der sich äußeren Einflüssen gegenüber verschließt. Das Daimonion garantiert dem Sokrates seine »Religion«.

Die psychologische Modernisierung des Ich begann mit den *confessiones* Augustins.

In ihnen beschreibt er den Bruch zwischen der göttlichen Einheit und der zerstreuten Existenz des Menschen und nimmt sich selbst als Beispiel. Dadurch, daß Augustin das Vollkommenheits- und Konsistenzgebot in einen überirdischen Gott verlegt, gibt er den Weg für eine psychologische Beschreibung des Menschen frei. Entscheidendes Element ist die *Bekehrung* von der falschen zur wahren Existenz: Das ist das eigentliche Aussageziel der *confessiones*. Augustin erzählt den Weg von seinem irregeleiteten Leben in hedonistischer Verausgabung bis zur

13 D.R. Hofstadter u.a., Ein endlos geflochtenes Band, Stuttgart 1985.

14 Turkle, Die Wunschmaschine, s.o. Anm. 12.

15 Zum folgenden: D. Baacke, Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung, Weinheim 1987, 192ff.

Gartenszene, in der die Erleuchtung und die Bekehrung erfolgt. Damit ist die Zeitlichkeit in der biographischen Konstruktion wesentlich geworden, nämlich im Kontrast zwischen ›Was ich einstmal war‹ und ›Was ich jetzt und endgültig bin‹. Augustin kommt es wesentlich an auf die Darstellung seines persönlichen Ich mit seinen Konflikten und Wandlungen, in denen die Sinn-suche sozusagen aufgehoben ist.

Bei Rousseau in seinen *Confessions* verschärft sich diese Tendenz. Für ihn sind Gutes und Verfehltes nicht mehr lebenszyklisch getrennt in einem Zustand der Verblendung und einem der Offenbarung. Gutes und Böses durchmischen sich vielmehr. Die Struktur der Biographie ist nicht mehr teleologisch sofort deutbar. Die *Individualisierung des Lebens* führt zu einer Vielzahl von Entdeckungen, die vorher nicht möglich waren. Jetzt kann nicht mehr summarisch über Fehler und Irrtümer berichtet werden, sondern das Detail dokumentiert die ganz persönliche Erfahrung, wie sie selbst in scheinbar unbedeutenden Ereignissen für das spätere Leben Geltung gewinnt. Identität findet ihre Gewißheit im *persönlichen Ich*. Das Individuum ist historisch geworden und damit fähig zur Relativierung.

Heute hat sich ein weiterer Typ der biographischen Sinnkonstitution entwickelt, in den die sich konstruierende Person kein genuines und vorab gegebenes Urvertrauen zu sich selbst oder einem Numinosum mehr besitzt. Ebenso wie die gesellschaftlichen Verhältnisse wechseln und unübersichtlich geworden sind, können auch Zwecksetzungen des Lebens nicht mehr als vertraute Übereinkunft erscheinen.

M. Leiris ist ein Beispiel für diesen Typus des neuzeitlichen *Recherche-Ich*.¹⁶ Leiris erzählt eine kleine Szene, die er überschreibt mit »... REUSEMENT«. Dies ist ein zunächst nicht deutbares Wort-Bruchstück. Leiris beschreibt minutiös, wie er als Kind entdeckt, daß »auf den unerbittlichen Boden des Zimmers (Salon?, Eßzimmer?) mit seinem angenagelten Teppich mit welchem Rankenmuster oder einem losen Teppich mit Fadenornamenten, in die ich Paläste, Landschaften und Erdteile zeichnete ...«, ein Soldat gefallen war. Leiris kann nur vermuten, in seiner erinnernden Konstruktion, nicht aber genau wissen. Die persönliche Tradition wird auch nicht im Gedächtnis sicher aufbewahrt. Es ist auch gleichgültig, was »tatsächlich« passiert war, denn die Tatsache, daß ein Spielzeugsoldat herabgefallen war (wohl vom Tisch?), ist erst die Einleitung zu einem ganz anderen Findungsprozeß. Nicht der gefallene Soldat wird gesucht; vielmehr wird eine Erfahrung gemacht: mit der Sprache. Denn »glücklicherweise« (!) ist die »recht zart gegossene und kolorierte Statuette« nicht zerbrochen, und »rasch bückte ich mich, hob den reglosen Soldaten auf, betastete und betrachtete ihn. Er war wie heil geblieben, und lebhaft war meine Freude. Und diese äußerte sich in dem Ausruf: ... ›Reusement.« - Der kleine Leiris wird von jemandem korrigiert, daß es ›heureusement‹ heiße, und Leiris spürte zum ersten Mal »dunkel, wie die gesprochene Sprache, spinnwebartiger Stoff meiner Beziehungen zu den anderen, mich übersteigt und von allen Seiten ihren mysteriösen Fühler vorschiebt«. Hier gibt es nichts mehr, was von vornherein das Finden eines Sinns verspricht. Auch bei Leiris ist zwar die Erzählung auf Hoffnung gerichtet: Das erste Wort, an dem der kleine Leiris die strukturbildende Kraft der Sprache, die ihn selbst übersteigt, erfährt, ist ›Reusement‹, sprich ›heureusement‹. Rettung, Glück: das ist zu finden. Aber bei Leiris wird die Auffindbarkeit zum *Problem*. Er zerbricht die Chronologie des Lebens, zeichnet keine klar abgrenzbare Gestalt (sich selbst); er mischt Räume und Zeiten, und die ›Spielregel‹, die er erst allmählich entdecken wird, besteht darin, das fragmentarische Ich wie in einem Puzzle zu rekonstruieren. Das persönliche Ich wird zum Recherche-Ich, das sich suchen muß, und diese Suchbewegung ist kei-

neswegs mit der Pubertät oder dem Eintritt ins Erwachsenenalter oder mit dem Beginn der Altersreife (so noch bei Goethe) abgeschlossen.

Wir leben alle immer schon nach Spielregeln (sie sind es, die gleichsam die Ich-Konstruktion zusammenhalten), aber diese zu entziffern und zu formulieren, darin besteht die Kunst, die schwer zu beherrschen ist. So bleibt es oft bei einem Zufalls-Ich, das gar nicht mehr von sich behaupten kann und will, einer endgültig deutbaren Struktur auf der Spur zu sein, sondern das sich damit begnügt, seine Existenz in *Wechseln szenischer Vergegenwärtigung zu erfahren*. Jugendliche in Jugendkulturen spiegeln, ohne direkte Einflüsse auf literarischem Weg, die literarische Avantgarde der Autobiographie: indem sie die gleiche Sensibilität verraten gegenüber einer Welt, in der die Konstruktions-Anbieter (z.B. Pädagogen, Leute der Kirche, Eltern) keine Garantien für deren Haltbarkeit mehr übernehmen können.

Mit dieser Neugewichtung der Elemente des Identitätskonzepts hängt eine Veränderung der Vorstellung von Individualität eng zusammen. Gerade bei Jugendlichen wechseln heute in verstärktem Maße offenbar Omnipotenzphantasien und Gefühle der Unterwerfung unter nicht mitbestimmbare gesellschaftliche Verhältnisse in ein und derselben Seele einander ab. Narziß fühlt sich erhaben und ohnmächtig zugleich.

In den Jugendkulturen wird dies deutlich. Es entwickeln sich neue Interpretationspraxen der Sinnsuche. Entweder führt diese zurück in den Wunsch nach bindungsstarken, heimat-spezifischen Zeiten (Alternativszene). Häufiger findet sich Individualität als Kennzeichen einer spezifischen Art von metropolistischer Urbanität. Wenn die Mods den Edwardian Style für sich adaptierten, maskierten sie sich in der Kleidung eines anderen Standes, des Königs Edward. Da dieser sie aber selbst nicht mehr benutzte, eigneten sie sich damit auch neue Ausdrucksmuster an. Es gibt eine Fülle solcher Bricolagen, also der Vermischung unterschiedlicher Stil- und Ausdruckselemente in einem neuen, künstlichen, konstruierten Ganzen. Es ist die Wahrheit der Oberfläche, der Inszenierung, in der wechselbarer Sinn sich konstituiert. Wilhelm Busch konnte noch auf dem Grund bürgerlichen Einverständnisses reimen: »Wie wolltest Du Dich unterwinden, / kurzweg die Menschen zu ergründen? / Du kennst sie nur von außenwärts, / Du siehst die Weste, nicht das Herz.« Die Wahrheit dieser Aussage ist jugendkulturell nicht mehr belegbar, da sie dort umgekehrt wird: »Siehst Du die Weste, hast Du, was Du brauchst.« Das ist in gewisser Weise zynisch, aber Zynismus war stets verletzte Menschenliebe, der Versuch, das Gefühl von Verlassensein durch einen bestimmten Gestus zumindest aushaltbar zu machen. Das Problem unserer Gesellschaft ist heute nicht nur die materielle Ausbeutung bestimmter Mehrheitsgruppen durch eine macht- und staatstragende Minderheit, sondern auch die Entstehung einer kulturellen Leere. Einerseits finden wir eine Vervielfältigung der Optionen und damit eine vielfache Bedürfnisbefriedigung, andererseits eine Verflachung in Optionenhast und materialistischen Verkürzungen, Neigung zur Bequemlichkeit statt Anstrengung und Schmerz - wie die Punks, mit der Sicherheitsnadel die Wange durchbohrend, provokativ kritisieren. Die Offenheit für Stile, Gesinnungen und die Freude an

Varianten der Stilisierung arbeitet mit der heutigen Sinn-Beliebigkeit, aber sie macht sie auch ironisch fruchtbar. Mode und Rock-Gesänge werden vermarktet, aber gerade von Jugendlichen auch immer wieder angeeignet, miteinander vermischt und zu neuen Szenen angerührt, in denen sie sich, wenn auch nur für kurze Zeit, aufhalten. Identität ist das, was du jeweils bist. Die Rede von einem ›Wesenskern‹ ist damit historisch geworden - Ausdruck einer bürgerlichen Ideologie. Das in sich konsistente Ich bleibt kaum noch leistbar und damit auch nicht mehr stabiler Sinn-Mittelpunkt. Damit wird in dieser *Krise der Persönlichkeit*, wie sie viele Jugendliche durchleben, auch eine Chance deutbar: Wenn das Ich keine stabile Matrix mehr in sich auffinden kann, muß es neue Wege suchen. Es ist zerstörbarer und verletzlicher geworden als früher, aber - indem es versuchsweise und in wechselhaften Inszenierungen und Szenen aus sich heraustritt und sich präsentiert, dokumentiert es auf diese Weise seine lebendige Leiblichkeit - als rückwärts gewandte Utopie.

4 Schlußbemerkung

Das sich vergrößernde Ozonloch über unserer Erde kann zeichenhaft gedeutet werden als Struktur einer neuen Unmittelbarkeit, die das Leben nicht mehr in der Kugel seiner eigenen Vollkommenheit beläßt, sondern in die eisigen Weltwinde stellt. Der Schutz historisch gewachsener, vertrauter Lebenswelten ist nicht mehr garantiert. Damit stellen sich die uralten Fragen nach verlässlichen Bindungen stärker, denn die Suche danach ist schwieriger geworden. Garantien sind keine zu haben, da es zu viele gibt. Jugendliche leben in »Szenen«, und das heißt: Sie leben heute stärker mit einem Gefühl von Vergänglichkeit und Zerstörbarkeit; darum die intensive Suche nach Lebensgenuß »subito«, »hic et nunc«. In gewandelter Zeit finden wir die Renaissance eines fast barocken Lebensgefühls: zwischen Glanz und Untergang tickt eine einzige Sekunde. Jugendliche spüren dies stärker als sog. Erwachsene, weil sie noch nicht den Schutz von Routinen, von beruflichen Einordnungen, von einem gewährleisteten Habitus haben. Ihr Leben steht zur Disposition wie ihre Zukunft. In stillen Ekstasen versuchen sie dennoch in immer neuen Lösungswegen und Konstellationen das zu transzendieren, was sie als scheinbar unverrückbarer Alltag umgibt. Solche stets gefährdeten Suchbewegungen sind ›Religion‹ - aus einer radikal säkularisierten Religiosität heraus. Weder die Pädagogik noch die Kirchen - um zwei wichtige Instanzen zu nennen - haben auf diese neuen Konstellationen brauchbare Antworten gefunden.

Dr. Dieter Baacke ist Professor für Pädagogik an der Universität Bielefeld.

Identität in universaler Solidarität

Zur Grundlegung einer religionspädagogischen Handlungstheorie

- 1 »Enttraditionalisierung« und »Individualisierung« als religionspädagogische Herausforderungen
 - 1.1 Befunde und Einschätzungen zur kirchlichen »Desozialisation«
 - 1.2 Verlust oder Wandel?
 - 1.3 Veränderte Rahmenbedingungen religiös-kirchlicher Sozialisation
 - 1.4 »Individualisierung« als »Gleichschaltung«?
 - 1.4.1 Die Logik der Expansion und ihre destruktiven Folgen
 - 1.4.2 Die »Kolonialisierung der Lebenswelten«
 - 1.4.3 Funktionalisierung von Religion und Kirche
- 2 Erziehung angesichts der krisenhaften Zuspitzungen des Modernisierungsprozesses
 - 2.1 Zwischen Verpflichtung auf den status quo und Flucht in die Postmoderne
 - 2.2 Pädagogisches Handeln als kommunikative Praxis
 - 2.3 Die theologische Dimension pädagogischen Handelns
 - 2.4 Befreiungspädagogik als Modell
- 3 Religiöse Erziehung als freiheitsstiftendes und -begründendes Handeln
 - 3.1 »Zur Freiheit befreit« (Gal 5,1)
 - 3.2 »Erziehung des Herrn« (Eph 6,4)
 - 3.3 Befähigung zur Identität in universaler Solidarität
 - 3.4 Die Ambivalenz von Religion in der Erziehung
- 4 Erziehung, Bildung, Institution - zur Entfaltung einer religionspädagogischen Handlungstheorie
 - 4.1 Identitätsstiftende pädagogische Interaktion
 - 4.2 Religiöse Bildung als »Sprachschule für die Freiheit« (E. Lange)
 - 4.3 Kirche als solidarische Weg- und Lerngemeinschaft

1 »Enttraditionalisierung« und »Individualisierung« als religionspädagogische Herausforderungen

1.1 Befunde und Einschätzungen zur kirchlichen »Desozialisation«
 »Wir müssen... davon ausgehen, daß alles Bedenken der Probleme der Glaubensvermittlung heute im Horizont einer Situation ihrer manifesten Erfolgslosigkeit geschieht.«¹

Zu provozierend war wohl diese vor bereits mehr als zehn Jahren von F.-X. Kaufmann vorgetragene Situationseinschätzung, als daß die mit der Glaubensvermittlung Befassten und für

sie Verantwortlichen sie sich damals so hätten eingestehen wollen.² Mittlerweile liegen jedoch die Befunde zu deutlich zutage, als daß sie weiterhin verdrängt werden könnten. So hat z.B. H. Maier in seinem Eröffnungsreferat auf der Gemeinsamen Studientagung der Deutschen Bischofskonferenz und des Zentralkomitees der deutschen Katholiken über »Die Zukunft des Glaubens in unserem Land - zur Lage und Weitergabe des Glaubens« die von ihm zusammengestellten und als »bedrückend genug« charakterisierten »äußeren Fakten« wie folgt bilanziert: »Es zeigt sich, daß der christliche Glaube für viele Menschen kein existenzielles Problem mehr ist. Gott ist für viele keine Frage mehr. Immer mehr Menschen befinden sich... auf dem Rückzug in die reine Endlichkeit. Sie geben sich zufrieden mit dem, was sie umgibt, mit dem Greifbaren, Meßbaren, Machbaren.«³ Eine »Haltung einer bewußt nachchristlichen Gesellschaft« breite sich aus.⁴ Und der Vorsitzende der Deutschen Bischofskonferenz, Bischof K. Lehmann, kam angesichts der allenthalben zu registrierenden »Stationen des Niedergangs« zu dem Schluß: »Die Krise ist so tief und umfassend, daß es nicht ausreichend wäre, nur nach wirksameren Methoden sowie verbesserten Strukturen der Glaubensweitergabe zu suchen. Wenn man nur in dieser Perspektive die Weitergabe des Glaubens angeht, packt man die Aufgabe zu oberflächlich an. Es kann nicht bloß um das Wie der Vermittlung gehen.«⁵

In der Tat lassen Befunde demoskopischer Langzeitstudien⁶ dafür sprechen, daß die »nachhaltige Störung der Tradierungsprozesse des Glaubens« zu den hervorstechendsten Merkmalen der gegenwärtigen religiös-kirchlichen Lage in der Bundesrepublik zählt⁷: Demnach hat sich nach einer bis dahin relativ stabilen Phase Ende der sechziger / Anfang der siebziger Jahre ein epochaler Einbruch in der Kirchenbindung der Bevölkerung vollzogen. Besonders signifikant drückt sich dies im veränderten Teilnahmeverhalten am Sonntagsgottesdienst aus, deren Quote etwa auf katholischer Seite zwischen 1965 und 1973 von 55 Prozent auf 35 Prozent sank.⁸ Auch wenn sich das Mitte der siebziger Jahre erreichte Niveau weitgehend stabilisiert hat, ist unübersehbar, daß innerhalb der jungen Generation der Rückzug aus den Kirchen andauert - wenn sie überhaupt noch mit ihnen in Berührung kommt. »Religiosität«, so bemerkt R. Köcher, »wird zunehmend zum Merkmal einer

2 So glaubte man lange Zeit noch, die »Durchhalteparole« ausgeben zu können, es handle sich lediglich um eine »Durststrecke«, die schon bald durch eine Neubewegung zur Religion und zu den Kirchen hin abgelöst würde; vgl. z.B. J. Kardinal Höffner, Pastoral der Kirchenfremden, Bonn o.J. (1979), 39ff.

3 H. Maier, Vergegenwärtigung des Glaubens, in: Die Zukunft des Glaubens (Arbeitshilfe 65), Bonn o.J. (1989), 7-21, hier: 9.

4 Vgl. ebd., 10.

5 Vgl. K. Lehmann, Erzählt euren Kindern davon..., in: Die Zukunft des Glaubens, a.a.O., 22-38, hier: 23; vgl. auch ders., Glauben lernen, wo der Glaube lebt, KatBl 112 (1987) 681-692.

6 Im folg. wird insbesondere zurückgegriffen auf E. Noelle-Neumann und R. Köcher, Die verletzte Nation, Stuttgart 1987, bes. 164-281; R. Köcher, Tradierungsprobleme in der modernen Gesellschaft, in: E. Feifel und W. Kasper (Hg.), Tradierungskrise des Glaubens, München 1987, 168-182; dies., Die Entwicklung von Religiosität und Kirchlichkeit seit dem 2. Weltkrieg bis heute, Diak. 19 (1988) 35-39. Vgl. darüber hinaus die diversen (in den letzten Jahren durchgeführten) Kirchengumfragen und ihre Kommentierungen; eine ausführliche Bibliographie enthält VuF 32 (1987) H. 2: Volkskirche heute. - Die Position des Verfassers bedingt, daß im folg. die Gesamtproblematik exemplarisch an der Situation der katholischen Kirche festgemacht wird.

7 So K. Gabriel und F.-X. Kaufmann, Der Katholizismus in den deutschsprachigen Ländern, Gegenwartskunde 37 (1988) Sonderheft 5, 31-57.

8 Zur genaueren Aufschlüsselung vgl. Köcher, Entwicklung, 35.

Alterskultur, scharf getrennt von einer weitgehend kirchenfernen Jugendkultur.«⁹

Nur in Ausnahmefällen trifft man allerdings sowohl bei Jugendlichen als auch in der Bevölkerung generell auf eine dezidierte Abkehr von den Kirchen. Die meisten behalten ihre einmal erworbene Kirchenmitgliedschaft in vager und unverbindlicher Form bei. Als zuständig gelten die Kirchen vor allem für existenzielle Krisen- und Grenzsituationen sowie für soziale Problemfälle. Für das »normale« Leben wird ihnen nur geringe bzw. keine Relevanz beigemessen.

Für die Frage der Tradierung des Glaubens an die nächste Generation mit besonders nachhaltigen Konsequenzen verbunden ist der Befund, daß die religiöse Erziehung im Elternhaus weitgehend ausfällt, auch wenn sie damit keineswegs grundsätzlich abgelehnt wird.¹⁰ Köcher kommentiert dazu: »Die Schwächung des Kontakts zur Kirche und der Rückzug der meisten Elternhäuser aus der religiösen Erziehung haben gravierende Folgen: Die Chancen von Kindern und Jugendlichen, gelebte Religiosität zu erfahren, sind stark gesunken; für viele ist der Glaube wahrhaft »unsichtbar« geworden. Von der ungünstigen, völlig überalterten Zusammensetzung der Gottesdienstbesucher und demonstrativ Gläubigen gehen - unbeabsichtigt und unvermeidlich - negative Signale aus, die Botschaft: Religion ist etwas für Ältere. Mit dem Bedeutungsverlust der Religion in der jüngeren Generation und den geringer werdenden Anstrengungen der Eltern in der religiösen Erziehung schwindet auch religiöses Wissen und - wichtiger noch - das Vokabular, die Fähigkeit, religiöse Bedürfnisse und Gedanken äußern zu können; der Glaube wird hier teilweise nicht nur unsichtbar, sondern auch sprachlos.«¹¹

Daß davon keineswegs bloß der Bestand und die Reproduktion christlicher und kirchlicher Bestände auf nahe Zukunft hin tangiert sind, sondern daß mit einer solchen kirchlichen »Desozialisation« darüber hinaus erhebliche Wandlungen in den Einstellungen und Verhaltensweisen überhaupt in Verbindung zu bringen sind, ist nach Köcher ein weiterer bemerkenswerter Tatbestand, der sich aus den entsprechenden Korrelationen eindeutig ergebe. So sei festzustellen, daß Jugendliche, die in einem religiös geprägten Elternhaus aufgewachsen seien und sich kirchlich gebunden fühlten, im Vergleich zu den übrigen Gleichaltrigen ihr Leben stärker als kräftefordernde Aufgabe sähen, daß sie bewußt etwas leisten wollten, mehr Selbstdisziplin übten, weniger hedonistisch eingestellt seien, sich altruistischer verhielten, sozialer eingestellt seien und sich insgesamt als glücklicher einschätzten.¹² »Der Verlust religiöser Bindungen«, so lautet das Fazit Köchers, »die damit zusammenhängende »Befreiung« von den Zwängen vorgegebener Normen hat die Gesellschaft ärmer zurückgelassen.«¹³ Wie sehr sie für Krisen anfällig wird, belegen nach G. Schmidtchen die drei ursächlich mit diesem Verlust in Zu-

9 Köcher, Tradierungsprobleme, 169.

10 Die entsprechenden Befunde sind angegeben und kommentiert in: N. Mette, Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung, Düsseldorf 1983, 32-35. Vgl. insbesondere auch die vom Schweizerischen Pastoralsoziologischen Institut durchgeführten und herausgegebenen Studien: Junge Eltern sprechen über Religion und Kirche, Zürich 1986; Religiöse Lebenswelt junger Eltern, Zürich 1989.

11 Köcher, Tradierungsprobleme, 179.

12 Vgl. R. Köcher, Abwendung von der Kirche. Eine demoskopische Untersuchung über Jugend und Religion, HerKorr 35 (1981) 443-446; vgl. auch Noelle-Neumann/Köcher, Nation, bes. 194ff.

13 Köcher, Abwendung, 446.

sammenhang zu bringenden Entwicklungen: die »Verwilderung« des Religiösen - bis hin zur religiösen Aufladung der Politik, der Verlust der zentralen Moral sowie die immer häufiger auftretenden Desorganisationen des Persönlichkeitssystems.¹⁴

So gesehen hängt viel davon ab, und zwar für Individuum und Gesellschaft, ob es gelingt, dem Verlust kirchlicher Bindung Einhalt zu gebieten bzw. ihn gar wieder rückgängig zu machen. Entsprechend fallen auch die Empfehlungen aus, wie sie etwa Köcher und Schmidtchen an die Adresse der Kirchen richten.¹⁵ Daß sie in manchen kirchlichen Kreisen auf große Resonanz stoßen, ist nicht verwunderlich, wird in ihnen doch von soziologischer - und damit vermeintlich unverdächtiger - Seite den Kirchen in ihrer hergebrachten institutionellen Form eine Relevanz zugesprochen, die angesichts des allgemeinen Plausibilitätsverlusts ihre eigenen Vertreter kaum mehr zu behaupten wagen.¹⁶

1.2 Verlust oder Wandel?

Ohne die Gültigkeit der gewonnenen empirischen Befunde bestreiten zu wollen, sind Zweifel an der Tragfähigkeit des Interpretationsrahmens, in den sie - wie aufgezeigt - von Köcher und Schmidtchen hineingestellt werden, angebracht. Nicht zuletzt angesichts der verzeichneten Zusammenhänge zwischen der kirchlichen »Desozialisation« und Krisen im Sozialisationsbereich insgesamt ergibt sich die entscheidende Frage, ob sich darin nicht ein gesamtgesellschaftlicher Veränderungsprozeß manifestiert, der zwar tiefreichende Wandlungen in verschiedensten Bereichen ausgelöst hat, der aber keineswegs einseitig als »Verfall« zu bewerten ist. Wenn diese Vermutung zutrifft, ist auch kaum damit zu rechnen, daß die angedeuteten Empfehlungen zur Überwindung der Krise überhaupt in der Realität zu greifen vermögen, bleiben sie doch auf eine bestimmte institutionelle Ausprägung des Christentums fixiert.

In gebotener Kürze seien im folgenden einige Bauelemente für einen umfassenden theoretischen Bezugsrahmen zusammengetragen, der es ermöglicht, die festzustellenden Veränderungen im Bereich der religiösen Sozialisation mit jenem »Modernisierungsschub« in Zusammenhang zu bringen, der als kennzeichnend für die jüngste gesamtgesellschaftliche Entwicklung angesehen werden kann¹⁷:

1. Wie Köcher zu Recht anmerkt, ist der Rückgang der Kirchenbindung nicht zuletzt auf eine allgemein zunehmende »Individualisierung der Le-

14 Vgl. G. Schmidtchen, Die Folgen der Entchristlichung, in: W.F. Kasch (Hg.), Entchristlichung und religiöse Desozialisierung, Paderborn 1978, 17-28; vgl. dazu Mette, Voraussetzungen, 46-52.

15 Vgl. daraufhin insbesondere Köcher, Entwicklung; die Empfehlungen reichen von der Aufforderung, die Elternhäuser für die Aufgabe der religiösen Erziehung wieder zurückzugewinnen, bis hin zum Drängen auf eine stärkere Präsenz der Kirchen in den Massenmedien.

16 Zur kritischen Auseinandersetzung vgl. O. Fuchs, Individualization and Institution: Theological Reflection on Some Recent Survey Results in West Germany, Journal of Empirical Theology 2 (1989) 69-80.

17 Vgl. insbesondere U. Beck, Risikogesellschaft, Frankfurt a.M. 1986. Vgl. auch K. Gabriel, Lebenswelten unter den Bedingungen entfalteter Modernität, PThI 8 (1988) 93-106.

bensziele und -stile«¹⁸ sowie auf die damit einhergehende weltanschauliche Pluralisierung der Gesellschaft zurückzuführen - ein Vorgang, von dem übrigens auch andere gesellschaftliche Großorganisationen wie z.B. die politischen Parteien oder die Gewerkschaften betroffen sind.

Dieser »Individualisierungsschub« ist Folge einer fortschreitenden Rationalisierung und Differenzierung der Industriegesellschaft, die eine weitgehende Auflösung verbliebener traditionaler Lebenszusammenhänge bewirkt und eine neue Integrationsform durchgesetzt hat, insofern der einzelne nunmehr den gesamtgesellschaftlichen Erfordernissen unmittelbarer, d.h. ohne daß diese länger durch eines der traditionellen Sozialmilieus aufgefangen werden, konfrontiert ist und entsprechend die Auswirkungen zu spüren bekommt. »Hochdifferenzierte Gesellschaften erfordern und erzeugen einen hohen Individualisierungsgrad und verkleinern die Lebenswelten. Kleine Lebenswelten bilden sich um Knotenpunkte gemeinsamer Rollenkombinationen, finden aber nur wenig Halt in der Sozialstruktur. Die Differenzierung... verschiebt gewissermaßen die Schwerpunkte gesellschaftlicher Integration von »oben« nach »unten«. An die Stelle eines gemeinsamen Deutungs- und Wertesystems tritt die Freigabe der Entscheidung des einzelnen und die prinzipielle Teilnahmechance aller an allen Teilsystemen.«¹⁹ Entsprechend bilden sich jene individualisierten Existenzformen und Existenzlagen heraus, die durch keinerlei traditionelle Lebenszusammenhänge mehr vorstrukturiert sind und für die darum auch keine traditionellen Sicherheiten zur Verfügung stehen, sondern die »die Menschen dazu zwingen, sich selbst... zum Zentrum ihrer eigenen Lebensplanungen und Lebensführung zu machen.«²⁰

2. Es mag paradox anmuten, daß die Freisetzung der Individuen nicht nur strukturell erzwungen wird, sondern auch Zwänge zur Folge hat. Doch bringt die Individualisierung tatsächlich zahlreiche neue Abhängigkeiten mit sich, z.B. vom Arbeitsmarkt, von Bildung, vom Konsum. Auf diese Weise werden die Lebenslagen der Individuen tendenziell institutionalisiert und standardisiert. Nur sind diese sozialen Vorgaben für die Identitätsformation des einzelnen anonymer und abstrakter als die bisherigen durch die traditionellen Sozialmilieus geprägten Erwartungsmuster. Die Möglichkeiten von Optionen, Widersprüchen und Rollenkonflikten sind angesichts der unüberschaubar gewordenen Komplexität so gut wie unermesslich geworden. Wenn überhaupt, wird die bewußte Identitätsbildung zu einer individuell zu leistenden Aufgabe, die vor erhebliche Anforderungen stellt. Gilt es doch, »Konsistenz und Sinnstiftung für die eigene Lebensführung zu erzeugen, wieweil die gesellschaftlichen Widersprüche sich verschärft haben und immer unabweisbarer offenkundig werden.«²¹

3. Als die klassischen Verkörperungen der Tradition schlechthin bekommen die Kirchen den mit der Auflösung der Sozialmilieus verbundenen Vorgang der »Enttraditionalisierung« besonders drastisch zu spüren. Wie aufgezeigt, gestaltet sich das Verhältnis der Mitglieder ihnen gegenüber im allgemeinen distanzierter und differenzierter, als es in den geschlossenen konfessionellen Milieus der Fall gewesen ist.

18 Köcher, Entwicklung, 38.

19 Gabriel, Lebenswelten, 99.

20 Beck, Risikogesellschaft, 116f.

21 K. Gabriel, Das Unbehagen an der Wirklichkeit, in: A. Biesinger und P. Braun (Hg.), Jugend verändert Kirche, München 1989, 31-48, hier: 35 (Zitat von G. Nunner-Winkler).

Doch wäre es kurzschlüssig, von daher von einem Rückgang bzw. Verlust von Religion überhaupt in der Gesellschaft zu sprechen. Vielmehr ist auch im religiösen Bereich ein Prozeß der Differenzierung und Pluralisierung zu konstatieren. Die bislang dominante institutionell-kirchenbezogene Religiosität ist zu einer Ausdrucksform neben anderen geworden und steht teilweise in Konkurrenz zu ihnen.²²

Als Beispiel für den Prozeß religiöser Differenzierung sei auf den Wandel verwiesen, der sich im Verhältnis von Familie und Religion vollzogen hat.²³ Offensichtlich vermögen explizit kirchliche Sinnstiftungen auf das familiäre Zusammenleben immer weniger Einfluß zu nehmen. Ein betont kirchlich-konfessionelles Familienmilieu ist nur noch in Ausnahmefällen antreffbar. Dennoch hat auch die vielbeschworene »Säkularisierung« der modernen Familie so nicht stattgefunden. Jedenfalls geben vorliegende Untersuchungen Anhaltspunkte dafür, daß Religiosität in der Familie durchaus noch zu Hause sei, »zwar punktuell und situativ, aber in einem Ausmaß, wie wir es sonst in keinem religiös unspezifischen Lebensbereich mehr finden.«²⁴ Nach M.N. Ebertz läßt sich diese von ihm so typisierte »Familienreligiosität« wie folgt charakterisieren: Sie »hat einen deutlich pragmatischen Charakter, ist gegenüber den Deutungen und Einwirkungen der offiziellen Kirche weitgehend immun und autonom und weist - im Vergleich zu den offiziellen kirchentheologischen Standards - diffuse und inkonsistente Züge auf. Inkonsistent ist sie darin, daß in ihr Elemente allgemeiner Religion mit Elementen von Christlichkeit, Kirchlichkeit und Unkirchlichkeit zusammenfließen, oftmals mit Anleihen aus der jeweils anderen Konfession, mit außerchristlichen Fragmenten aus dem Hinduismus, Buddhismus, Astrologie, Parapsychologie, I Ging und Wahrsagerei durchmischt. Einen diffusen Charakter hat die Familienreligiosität deshalb, weil sie von den Handelnden kaum als »Objekt des Denkens« (Alfred Schütz) erlebt und weitgehend unreflektiert praktiziert wird.«²⁵

Innerhalb der Unterscheidung einer dreifachen Gestalt des neuzeitlichen Christentums, wie sie D. Rössler vorgenommen hat, wäre diese Familienreligiosität am ehesten dem »individuellen oder privaten Christentum« zuzuordnen und als eigenständige Ausdrucksform vom kirchlichen und vom öffentlichen Christentum abzuheben.²⁶ Aber die von Ebertz notierten synkretistischen Einflüsse auf die Familienreligiosität machen darauf aufmerksam, daß sich nicht bloß Differenzierungsprozesse innerhalb des Christentums vollzogen haben, sondern daß sich die religiöse Szene darüber hinaus pluralisiert hat: Neben dem Christentum gewinnen zunehmend auch andere religiöse Traditionen an Einfluß oder es entstehen neue religiöse Bewegungen.

1.3 Veränderte Rahmenbedingungen religiös-kirchlicher Sozialisation

Es ist naheliegend, daß sich aus einem solchen Interpretationsansatz, der die Befunde zur Situation der religiös-kirchlichen Sozialisation mit gesamtgesellschaftlichen Entwicklungstendenzen in Verbindung bringt, andere Konsequenzen für mögliche religionspädagogische Handlungsorientierungen erge-

22 Vgl. die bibliographischen Überblicke: VuF 33 (1988) H. 2: Religion heute.

23 Vgl. M.N. Ebertz, Heilige Familie. Die Herausbildung einer anderen Familienreligiosität, in: *Deutsches Jugendinstitut* (Hg.), *Wie geht's der Familie?*, München 1988, 403-413; vgl. auch H. Tyrell, Familie und Religion im Prozeß der gesellschaftlichen Differenzierung, in: V. Eid und L. Vascovics (Hg.), *Wandel der Familie - Zukunft der Familie*, Mainz 1982, 19-74.

24 Ebertz, Familie, 412.

25 Ebd.

26 Vgl. D. Rössler, *Grundriß der Praktischen Theologie*, Berlin / New York 1986, bes. 79ff.

ben, als dies bei einer institutionsbezogenen Sichtweise der Fall ist. Daß diese komplizierter ausfallen und nicht unmittelbar in erfolgversprechende »Lösungsstrategien« zur Überwindung der sog. »Tradierungskrise des Glaubens« umgesetzt werden können, hängt mit den aus den skizzierten Entwicklungstendenzen sich ergebenden Schwierigkeiten des Christ-Seins und -Werdens in der modernen Gesellschaft zusammen²⁷:

1. Angesichts des »strukturellen Zwangs zum Individualismus« (F.-X. Kaufmann) sind alle bisherigen Ansätze der Glaubensvermittlung zum Scheitern verurteilt, die auf die Integration in ein vorgegebenes konfessionelles Milieu abzielen. Vielmehr sind die Individualisierung der Lebenslagen sowie die Tatsache, daß der einzelne zum Subjekt von Entscheidungen über seine Lebensführung geworden ist, nicht nur zu respektieren, sondern die damit gegebene Möglichkeit von Individualität und Autonomie - auch in religiösen Fragen - ist gebührend zu fördern.

»Die Schnittpunktexistenz des Menschen, das Auseinandertreten der Lebenslagen und Lebenswege, die Einzigartigkeit der Biographien und die Differenzierung der Erfahrungsräume verlangen einen entsprechend individuell und persönlich geprägten Glauben. Er muß fähig sein, in der dünneren Luft der kleinen Lebenswelten sich einzuwurzeln und überleben zu können. Auf die großen, einheitlich geprägten Lebenswelten, in denen der Glaube als ein fester Bestandteil der geteilten Wirklichkeit erscheint, wird er verzichten müssen.«²⁸

2. Damit hängt die weitere Notwendigkeit zusammen, daß die Kirchen eine der Individualisierung des Glaubensverständnisses und der Kirchenbindung angemessene Sozialgestalt ausbilden - eine Sozialgestalt, deren Strukturen weniger auf Kontrolle als vielmehr als Begleitung und Unterstützung der individuellen »Glaubensstile« ausgerichtet sind. Daß »Angebote«, die verdächtigt werden, fremdbestimmt zu sein, und dem Anspruch auf aktive Teilhabe nicht Rechnung tragen, immer weniger Resonanz finden, ist eine Erfahrung, die in der kirchlichen Jugendarbeit beispielsweise besonders drastisch zu machen ist und der mit ihrer strafferen Rückbindung an vom kirchlichen Amt verordnete Denkmuster und Strukturen wohl kaum wirksam zu begegnen ist.²⁹ Solange eine »verkirchlichte« Form des Christentums, wie sie im vergangenen Jahrhundert ausgebildet worden ist³⁰, als dessen einzig legitime Sozialgestalt ausgegeben wird, werden die Distanzerfahrungen ihr gegenüber weiterhin zunehmen. Konturen einer zukunftsbezogenen Sozialform des Christentums sind demgegenüber am ehesten dort auszumachen, wo sich Menschen - seien es Gläubige oder Zweifler - aus eigener Betroffenheit heraus zusammenfinden und sich von seinen Traditionen her zu

27 Vgl. F.-X. Kaufmann, Über die Schwierigkeit des Christen in der modernen Kultur, in: N. Klein u. a. (Hg.), Biotope der Hoffnung, Olten 1988, 113-141.

28 Gabriel, Lebenswelten, 102.

29 Vgl. u. a. M.N. Ebertz, Handlungsbedingungen verbandlicher christlicher Jugendarbeit in der Gegenwartsgesellschaft, KatBl 114 (1989) 17-31; Gabriel, Unbehagen.

30 Vgl. dazu zusammenfassend K. Gabriel, Zur Sozialform des neuzeitlichen Katholizismus, Orientierung 50 (1986) 153-157.

»Suchbewegungen« für neue solidarische Lebensformen inspirieren lassen.³¹ Viel hängt deshalb davon ab, ob es der institutionellen Kirche gelingt, Anschluß an solche »selbst-aktiven Felder« des Christlichen in der Gesellschaft zu gewinnen und zu einem - nicht vereinnahmenden, sondern spannungsvollen - Miteinander mit ihnen zu gelangen.

3. Es wäre ein Fehlschluß zu meinen, die sog. »Tradierungskrise des Glaubens« ließe sich allein mit solchen strukturellen Angleichungen (nicht Anpassungen!) der Kirche an den Modernisierungsprozeß überwinden. Weil sich Strukturen und Inhalte gegenseitig bedingen, ist es unerläßlich, auch die tradierten Inhalte einer kritischen Revision zu unterziehen. Solange seitens der Kirchen etwa ein Wertsystem inhaltlich repräsentiert und für maßgeblich erklärt wird, das lediglich die traditionell bewährten Handlungsmuster festschreibt und sich dem Bemühen einer persönlich verantworteten Daseinsgestaltung sowie dem Suchen nach neuen solidarischen Lebensformen in den Weg stellt, lassen sich auch die angedeuteten strukturellen Veränderungen nicht realisieren. Auch kann es nicht bloß darum gehen, das bislang Tradierete mit Hilfe eines »modernerer Out-fits« absatzfreundlicher zu gestalten. Sondern es muß angesichts der neuen Problemlagen und Herausforderungen einer ständigen Bewährung unterzogen werden, was auch Korrekturen oder Neuakzentuierungen erforderlich werden lassen kann, um die Tradition in ihrer ursprünglichen Kraft neu zur Geltung kommen zu lassen.³²

Aus diesen sozialisationstheoretischen Hinweisen ergibt sich eine doppelte Heraus- (und Auf-)forderung für die religionspädagogische Theorie und Praxis: Zum einen machen sie deutlich, daß sich der Relevanzverlust der religiösen Erziehung nur überwinden läßt, wenn die Kirchen sich auf eine produktive Auseinandersetzung mit dem Modernisierungsprozeß und seinen Folgen einlassen. Zum anderen zeigen sie aber auch, daß diese Auseinandersetzung sich nicht bloß von der Sorge um den Bestand und die Reproduktion christlicher und kirchlicher Bestände auf Zukunft hin leiten lassen darf, sondern die Widersprüchlichkeit der Sozialisationsbedingungen in einer modernen Gesellschaft insgesamt in den Blick nehmen muß, soll von der religiösen Erziehung weiterhin ein genuiner Beitrag zur Menschwerdung ausgehen. Das macht es erforderlich, wenigstens kursorisch die Ambivalenz des Modernisierungsprozesses deutlicher zur Sprache zu bringen.

1.4 »Individualisierung« als »Gleichschaltung«?

Welche tiefgreifenden Veränderungen mit dem Modernisierungsprozeß für die Sozialisationskapazität der Gesellschaft verbunden sind, ist mit den Stichworten »Individualisierung« und »Enttraditionalisierung« bereits angedeutet worden. Dabei erwies es sich als ein paradox erscheinender Sachverhalt, daß die moderne Gesellschaft einen unbestreitbaren Freiheitszuwachs im Hinblick auf die Entscheidung und Gestaltung einer individuellen

31 Vgl. *Gabriel*, Lebenswelten, 104f; *F.-X. Kaufmann*, Kirche für die Gesellschaft von morgen, in: *Ders.* und *J.B. Metz*, Zukunftsfähigkeit. Suchbewegungen im Christentum, Freiburg 1987, 11-54, hier: 50ff; *ders.*, Christentum im Westen, in: ebd., 55-90, hier: 87ff.

32 Vgl. ausführlicher *D. Mieth*, Tradierungsprobleme christlicher Ethik, in: *Feifel/Kaspar*, Tradierungskrise, 101-138.

Lebensführung eingebracht hat, daß zugleich aber die strukturellen Anpassungszwänge enorm gestiegen sind.³³ Daß das mit der Logik des Modernisierungsprozesses zusammenhängt, sei anhand von zwei immer stärker durchschlagenden Entwicklungstrends knapp erläutert.

1.4.1 Die Logik der Expansion und ihre destruktiven Folgen

Nach Hegel besteht das grundlegende Merkmal der modernen Gesellschaft darin, daß sie nach dem Prinzip der »persönlichen Selbstzwecklichkeit des einzelnen in seinen Bedürfnissen«³⁴ gestaltet ist. Sie bildet somit ein »System von Bedürfnissen, in dem tendenziell jeder sich selbst bestimmen und verwirklichen können soll, in der aber faktisch doch jeder gegen jeden sich behaupten muß«.³⁵ Zum Kriterium der »gerechten« Verteilung der zur Verfügung stehenden Güter werden somit die Bedürfnisse des einzelnen; Ort der Regulation ist der freie Markt. Zur Erfüllung der progressiv sich entwickelnden individuellen Bedürfnisse und zur Kompensation des ihr innewohnenden Konkurrenz- und Aggressionspotentials ist die Gesellschaft auf eine ständige Expansion ihres Marktes und ein Erschließen immer neuer Ressourcen angewiesen. Wird dabei eine bestimmte Schwelle überschritten, beginnt dieser Prozeß sich zu verselbständigen. Das bedeutet, daß ab dann ständig neu die Bedürfnisse selbst produziert werden müssen und das Bedürfnissubjekt seinerseits mehr und mehr durch die Bedürfnisproduktion und die sie steuernden und immer undurchschaubarer werdenden Systemmechanismen fremdbestimmt wird. Seinen Niederschlag findet das mittlerweile in einem weitverbreiteten Gefühl der Ohnmacht und Wehrlosigkeit gegenüber den anonym gesteuerten und globale Ausmaße umfassenden Entwicklungen, auf die der einzelne keinen Einfluß mehr zu nehmen vermag.

Immer weniger läßt sich allerdings übersehen, daß die Logik der Expansion nicht beliebig fortsetzbar ist, wenn sie nicht in einer Logik der Destruktion enden soll. Schon immer haben die das leidvoll zu spüren bekommen, die im Kalkül, das auf die eigene Bedürfnisbefriedigung gerichtet ist, als beliebig verfügbare Objekte behandelt worden sind: die schamlos ausgebeuteten und ihrer Lebensgrundlage beraubten Menschen in der sog. Dritten und Vierten Welt einerseits und die dem beherrschenden menschlichen Zugriff wehrlos ausgelieferte Natur andererseits. Doch die psychosozialen und ökologischen Katastrophen haben inzwischen auch die eingeholt, die sie in Gang gesetzt haben. Die Bedrohung des Überlebens ist universal geworden.

33 Vgl. Kaufmann, Kirche, 160ff.

34 Grundlinien der Philosophie des Rechts, 3. T., 2. Abschn., § 182ff; hier zitiert nach: H.P. Siller, Wo und wie die Theologie mehr Nähe zur Praktischen Theologie und zur kirchlichen Praxis finden könnte, unveröff. Ms. 1988, 1; vgl. zum folg. ebd., 1f.

35 G. Fuchs, Neue Gnosis - alte Kirche, in: Biesinger/Braun, Jugend, 49-79, hier: 62f. Vgl. zum Ganzen ausführlicher P. Eicher, Die Anerkennung der Anderen und die Option für die Armen, in: Ders. und N. Mette (Hg.), Auf der Seite der Unterdrückten?, Düsseldorf 1989, 10-53, bes. 27ff.

1.4.2 Die »Kolonialisierung der Lebenswelten«

Ein häufig gesuchter Ausweg aus diesen verschärften Krisenerfahrungen besteht in dem Versuch, sich in überschaubare Lebenswelten hinein zurückzuziehen. Daß damit eine Realitätsverweigerung eingehandelt wird, macht die eine problematische Seite dieses Auswegs aus. Gravierender noch ist die andere Seite, nämlich daß sich die Ansicht, in solchen Lebenswelten könne man sich des destruktiven systemischen Gesamtzusammenhangs entziehen, als Illusion erweist. Im Gegenteil, Formen der ökonomischen und administrativen Rationalität mit ihren abstrakten Steuerungsmechanismen nehmen immer stärker auch Einfluß auf die lebensweltlich strukturierten Gesellschaftsbereiche und deformieren sie, weil ihnen damit ihre für sie charakteristische kommunikative Struktur, die Möglichkeiten eines verständigungsorientierten Handelns eröffnet, auf Dauer entzogen wird.³⁶

Besonders nachhaltig sind davon die Aufgabenbereiche der kulturellen Reproduktion und Sozialisation betroffen. Denn je weniger sich Heranwachsende auf in der sozialen Wirklichkeit vorfindliche Normen und Geltungsansprüche beziehen und sich mit ihnen kritisch auseinandersetzen können, sich des Sinnes menschlichen Handelns und gesellschaftlicher Realität nicht mehr versichern und auf seine Gestaltung keinen Einfluß nehmen können, desto mehr sind sie wehrlos dem Zwang zur »Gleichschaltung« an die systemischen Erfordernisse ausgesetzt.³⁷ Ungehindert können sich diese der so sozialisierten Menschen bemächtigen.

1.4.3 Funktionalisierung von Religion und Kirche

Von der hier skizzierten Logik des Modernisierungsprozesses her ergeben sich nochmals weiterführende und vertiefende Erklärungszugänge zu der skizzierten Entwicklung von Religion und Kirche in der gegenwärtigen Gesellschaft. Auf der einen Seite wird nämlich verständlich, daß gerade sie wegen ihrer traditionellen Verankerung im lebensweltlichen Bereich als »Auffangbecken« für alle möglichen gesellschaftlichen Fluchtendenzen erhalten müssen, anfangen von dem fundamentalistischen Bedürfnis nach absoluten Gewißheiten bis hin zu der neoreligiösen Wendung nach innen. Auf der anderen Seite muß nüchtern gesehen werden, daß die Kirchen eine Bestandsgarantie innerhalb der modernen Gesellschaft in dem Maße erlangen, wie sie sich als Teilsystem etablieren, das sich der ihnen von den Erfordernissen dieser Gesellschaft her zugeschriebenen Aufgabe annimmt, für die Beschaffung und Legitimation der anderswoher nicht zu gewinnenden Moral, auf die die Gesellschaft angewiesen ist, zu sorgen und für die anfallenden, den vorherrschenden Verhaltensstandards nicht gewachsenen Opfer karitativ tätig zu werden.³⁸

Beide Male vermögen die Kirchen dem sich rasant beschleunigenden Prozeß der Expansion der Systemmechanismen und ihren (selbstdestruktiven) Folgen nichts Wirkungsvolles entgegenzusetzen. Sie drohen vielmehr, auf höchst

36 Vgl. J. Habermas, Dialektik der Rationalisierung, in: Ders., Die neue Unübersichtlichkeit, Frankfurt a. M. 1985, 167-208; vgl. auch Mette, Voraussetzungen, 3. Kap.

37 Vgl. H. Steinkamp, Gleich-geschaltet oder Gleiche vor Gott?, in: H. Kramer und U. Thien (Hg.), Gemeinde und Soziale Brennpunktarbeit, Freiburg 1989, 201-210; vgl. auch J.B. Metz, Wohin ist Gott, wohin denn der Mensch?, in: Kaufmann/Metz, Zukunftsfähigkeit, 124-147.

38 Vgl. Fuchs, Gnosis, 62ff.

sublime Weise sogar ein Einverständnis der Opfer mit ihrer eigenen Vernichtung zu bewerkstelligen.

Will sich die religiöse Erziehung nicht dafür in Anspruch nehmen lassen, diesen Prozessen der Entmächtigung und Auflösung des Menschen ihrerseits noch Vorschub zu leisten, kann sie sich nicht damit abfinden, bloß gesellschaftlich erwartete Funktionen erbringen zu sollen. Die sich in der gegenwärtigen Krisensituation stellende Herausforderung ist allerdings so grundsätzlicher Art, daß eine grundlegende pädagogische und theologische Rückbesinnung auf die Ziele und Aufgaben der Erziehung überhaupt notwendig ist, um darin den Beitrag religiöser Erziehung verorten und näher bestimmen zu können.

2 Erziehung angesichts der krisenhaften Zuspitzungen des Modernisierungsprozesses

Daß von den krisenhaften Tendenzen der Gegenwart der Prozeß der Erziehung und Bildung in besonderer Weise, ja in seinem Kern betroffen ist, wird unweigerlich ersichtlich, wenn man von ihrem - jedenfalls herkömmlichen - Verständnis ausgeht. Demzufolge ist pädagogisches Handeln dadurch bestimmt und darauf gerichtet, »daß Menschen anderen Menschen helfen, sich (in und mit Welt) hervorzubringen«³⁹ und »gemeinsames Leben auf Zukunft hin zu ermöglichen«.⁴⁰ Wie kann und soll jedoch der nachwachsenden Generation Leben auf Zukunft hin ermöglicht werden, wenn das Überleben der menschlichen Gattung überhaupt im höchsten Maße bedroht ist? Und wie soll sie in ihrer Aufgabe unterstützt werden, die grundlegenden Orientierungen und Fähigkeiten für einen selbständigen und verantwortlichen Umgang mit sich selbst, mit anderen Menschen und mit der Natur zu erwerben, wenn sich allenthalben Orientierungsunsicherheit und Sinnlosigkeit ausbreiten? Für Bildung und Erziehung stellt sich somit die Frage, wie angesichts solch krisenhaft zugespitzter Entwicklungen eine Handlungskompetenz gefunden und einsichtig begründet werden kann, die die erforderlichen Veränderungen individueller, sozialer und ökologischer Verhältnisse in Angriff zu nehmen ermöglicht, und wie in der Erziehung eine solche Praxis antizipiert und kritisch dazu angeleitet werden kann.

2.1 Zwischen Verpflichtung auf den status quo und Flucht in die Postmoderne

Es kann nicht verwundern, daß je nach Einschätzung des Ausmaßes der gegenwärtigen Krisensituation und der daraus sich ergebenden gesellschaftspolitischen Optionen auch die pädagogischen Lösungsvorschläge unterschiedlich ausfallen:

39 H. Bokelmann, Streiten für die Menschen. Zum Verständigungsproblem in der Pädagogik, in: H. Röhrs und H. Scheurl (Hg.), Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung, Frankfurt a.M. 1989, 367-392, hier: 374.

40 H. Peukert, Tradition und Transformation. Zu einer pädagogischen Theorie der Überlieferung, RpB 19/1987, 16-34, hier: 24.

- So meldet sich etwa in der bildungspolitischen Diskussion seit einiger Zeit eine Position mit Nachdruck zu Wort, die es für übertrieben hält, in den unleugbar bestehenden Krisenphänomenen der Gegenwart eine gesellschaftliche »Zielkrise« erblicken zu wollen, und diese statt dessen auf eine »Steuerungskrise« zurückführt. Sie geht also davon aus, daß die bestehenden Krisen durch einen möglichst perfekten und effektiven Einsatz von verfügbaren und technologisch noch zu gewinnenden Mitteln erfolgreich überwunden werden können.⁴¹ Als pädagogische Handlungsmaxime ergibt sich daraus, daß die heranwachsende Generation auf die bewährten strukturellen Leitwerte der Gesellschaft so verpflichtet werden muß, daß sie sich diese mitsamt den sich daraus ergebenden Verfahrensweisen und Steuerungsinstrumenten zu eigen macht.⁴² In diesem Rahmen wird ausdrücklich die für das »Computerzeitalter« erforderliche Bereitschaft zur Flexibilität und Fähigkeit, technologische Innovationen in Angriff zu nehmen, gefördert.
- Dem steht die Überzeugung gegenüber, daß es mit einer bloßen - wenn auch technologisch perfektionierten - Fortschreibung der herkömmlichen Lösungsstrategien nicht getan ist, sondern daß es einer grundlegenden Neuorientierung des Denkens und Handelns bedarf. Angesichts des offenkundigen Versagens von Erziehung wird auch eine Revision der geltenden pädagogischen Grundannahmen für notwendig gehalten. So kritisieren etwa Verfechter einer »postmodernen Pädagogik« ein aufklärerisches Bildungsverständnis, das einseitig auf Vernunft setzt, und plädieren für das Erlernen und Einüben von alternativen, auch das »Andere der Vernunft« einbeziehenden Lebensformen und -stilen.⁴³

Beide Ansätze legen übrigens Wert auf ihr Affinität zur religiösen Erziehung, wengleich diese in höchst unterschiedlicher Weise beansprucht wird: Während sie in den (neo-)konservativen Erziehungsprogrammen herangezogen wird, um zur Übereinstimmung mit den »Vorgegebenheiten« zu führen und die für die gesellschaftliche Ordnung unverzichtbaren Wertmaßstäbe und Handlungsnormen zu vermitteln⁴⁴, richtet sich das Interesse der anderen Seite darauf, die in der Religion bzw. im Mythos aufbewahrte Kraft eines ursprünglichen, archaischen Bewußtseins, das noch ganzheitlich ausgerichtet ist, in seiner für die Erziehung konstitutiven Bedeutung wieder zu rehabilitieren.⁴⁵

Auffällig ist, daß beiden Ansätzen ein einseitiges Verständnis von Vernunft gemeinsam ist, das in dem einen Fall unkritisch affirmiert, in dem anderen Fall zugunsten einer Zuwendung zum »Un-Vernünftigen« abgewiesen wird: die Gleichsetzung nämlich von Vernunft mit »instrumenteller Vernunft«. Wohl im Zusammenhang mit diesem reduzierten Vernunftbegriff steht die Tatsache, daß in beiden Ansätzen von einem genuin pädagogischen Handeln nicht gesprochen werden kann. Wird von der einen Seite Erziehung mit reinen Anpassungsleistungen gleichgesetzt, so wird von der anderen Seite programmatisch das Ende der Erziehung propagiert. Dem Grundpathos der

41 Vgl. W. Huber, *Bedrohte Welt und christlicher Glaube - Herausforderung für Lehrende und Lernende*, in: R. Becker u.a. (Hg.), *Mensch und Christ in der Schule*, Paderborn 1988, 61-82, bes. 62ff; vgl. ausführlicher *ders.*, *Protestantismus und Protest*, Reinbeck 1987.

42 Vgl. die entsprechenden Hinweise bei K.E. Nipkow, *Jugend und Bildung*, in: *Comenius-Institut* (Hg.), *Allgemeinbildung im beruflichen Schulwesen*, Münster 1987, 47-78; *ders.*, *Erziehungsprogrammatische ohne Bildungsbegriff?*, in: G. Czell und H. Mogge (Hg.), *Parabel. Bildung als historische Verantwortung*, Münster 1988, 8-19.

43 Vgl. die Diskussion um eine »postmoderne Pädagogik« mit Beiträgen von K. Mollenhauer, J. Oelkers, D. Lenzen, D. Benner / K.-F. Göstemeyer, *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987) H. 1.

44 Als exemplarisch hierfür könnten verschiedene neuere Stellungnahmen von Politikern zum Religionsunterricht angeführt werden.

45 Vgl. z.B. D. Lenzen, *Mythologie der Kindheit*, Reinbeck 1985; *ders.*, *Religionspädagogik oder Mythologie der Erziehung?*, *EvTh* 46 (1986) 159-170.

neuzeitlichen Pädagogik, den Menschen sich als schaffendes und verantwortliches Subjekt sowohl seiner individuellen Lebensgeschichte als auch der gesellschaftlichen Lebensverhältnisse bewußt werden zu lassen und so eine humane Praxis zu ermöglichen, ist beide Male der Abschied gegeben.

2.2 Pädagogisches Handeln als kommunikative Praxis

Weder mit Hilfe einer auf die Steigerung instrumentellen Handelns reduzierten Vernunft noch mit Hilfe ihrer gänzlichen Eskamotierung läßt sich die dem pädagogischen Handeln eigene Grundstruktur erfassen. Anhand des sog. »pädagogischen Paradox« läßt sich das besonders klar demonstrieren⁴⁶: Als paradox kann die in der Erziehung gegebene Situation bezeichnet werden, weil es sich um eine Interaktion von Ungleichen handelt, die allmählich in einen kommunikativen Umgang von Gleichen überführt werden soll. Soll diese intergenerationelle Praxis gelingen, soll also unter Bedingungen anfänglich äußerster Ungleichheit ein Verhältnis vollständiger Gegenseitigkeit mit den zu Erziehenden erreicht werden, müssen die Erziehenden um der Förderung der Selbsttätigkeit des zu Erziehenden willen auf jegliche Fremdbestimmung ihnen gegenüber verzichten und sich statt dessen vom Grundprinzip intersubjektiver Anerkennung leiten lassen, auch wenn umgekehrt diesem Prinzip noch nicht oder erst bedingt entsprochen werden kann. Dazu müssen also bestimmte Vorleistungen seitens des Erziehenden erbracht werden: Den Heranwachsenden dürfen die ihnen jeweils noch fehlende Einsicht und Handlungskompetenz nicht grundsätzlich abgesprochen, sie müssen ihnen vielmehr als grundsätzlich gegeben in einer Weise zugemutet werden, daß sie sich diese vermittelt über die im Erziehungsprozeß an sie ergehenden Aufforderungen zu eigenem Tätigwerden aneignen können.⁴⁷ Pädagogisches Handeln, das darauf abzielt, die Entwicklung eines Heranwachsenden so zu fördern, daß er zu eigener Handlungsfähigkeit, Selbstständigkeit und Selbstbestimmung gelangen kann, setzt also voraus, daß ihm diese Fähigkeiten von Anfang an grundsätzlich zugesprochen werden, und vollzieht sich in einem Interaktionsmodus, der zur allmählichen Ausbildung dieser Fähigkeiten auffordert und ermutigt.

Wie sehr der Erziehende seinerseits von einem solchen Handeln - das den anderen nicht determiniert, sondern freisetzt, ihn zu seiner Freiheit befähigen will - betroffen ist, hat U. Peukert am Beispiel des Umgangs mit Kleinkindern eindrucksvoll ausgeführt: »Wenn die Erwachsenen das Kind als selbständig handelnd betrachten, müssen sie mit ihm so umgehen, als ob es schon voll ausgebildete Intentionen hätte, die es in seinem Verhalten äußert. Damit unterstellen sie dem Verhalten des Kindes von vornherein einen interaktiven Sinn und entwerfen vorgreifend und stellvertretend, aber zugleich dialogisch, eine gemeinsame Sinnwelt. Das ›Unterstellen‹ von Intentionen, das ›Fingieren‹ des autonom handelnden Subjekts, das ›Vorgreifen‹ auf voll ausgebildete Interaktionsstrukturen bedeutet gerade das Eröffnen eines Handlungsspielraumes und zugleich die Vorgabe intersubjektiver Handlungsstrukturen, in denen die

46 Vgl. zum folg. H. Peukert, Was ist eine praktische Wissenschaft?, in: O. Fuchs (Hg.), Theologie und Handeln, Düsseldorf 1984, 64-79, bes. 69f; D. Benner und H. Peukert, Art. Erziehung, moralische, in: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Stuttgart 1983, 394-402, hier: 395f; D. Benner, Allgemeine Pädagogik, München 1987, 71f.

47 Formuliert im Anschluß an Benner/Peukert, Erziehung, 396.

volle Gestalt reziproker Interaktion vorgebildet wird, in die das Kind handelnd hineinwachsen kann. Obwohl Erwachsene so stellvertretend und vorgreifend handeln, müssen sie andererseits den Mut und das Vertrauen haben, ihre eigenen Vorstellungen und Sinnkonstruktionen vom Kind selbst korrigieren, ihren vorgreifenden Entwurf hinterfragen und verändern zu lassen. Das bedeutet, daß sie um der möglichen Identität des Kindes willen ihre eigene Identität aufs Spiel setzen, sich verletzbar machen. Gerade die Bereitschaft und Fähigkeit, selbst ein anderer zu werden, ist untrennbar verbunden mit der den Eltern wie jedem Erzieher abverlangten spezifischen Leistung, stellvertretend für das Kind in Anknüpfung an seine Wünsche und Bedürfnisse dessen Eigenständigkeit und Unabhängigkeit zu behaupten und somit vorgreifend zu realisieren.«⁴⁸

Gewissermaßen als »Grenzfall« intersubjektiven Handelns setzt pädagogisches Handeln also zumindest von der Seite des Erziehenden die konsequente Einlösung des Prinzips der Intersubjektivität voraus, also auch die Bereitschaft, im Zuge der Selbstwerdung des anderen auch Transformationen des eigenen Selbst anstoßen zu lassen. Treffend hat darum Peukert die pädagogische Ethik als »Ethik intersubjektiver Kreativität« umschrieben.⁴⁹ »Behandle die Freiheit des anderen vorgreifend als wirkliche Freiheit, um seine mögliche Freiheit in reale Freiheit zu überführen!«, könnte ihr kategorischer Imperativ lauten.⁵⁰

Die hier vorgenommene Bestimmung der (normativen) Grundstruktur pädagogischen Handelns erweist sich im Hinblick auf die krisenhaften Tendenzen der Gegenwart als höchst brisant: Denn zum einen läßt sich nicht davon absehen, wie sehr eine solche Erziehung, die sich ja nicht in einem gesellschaftlichen Enklave abspielt, durch das Zurückdrängen der Lebenswelten und das Überhandnehmen der Systemzusammenhänge mitsamt seinen destruktiven Folgen bedroht ist. Zum anderen weist jedoch die »Ethik intersubjektiver Kreativität« die Richtung eines um des Bestandes des Lebens auf der Erde und der Schaffung einer humanen Kultur willen erforderlich gewordenen Handelns überhaupt - einer kommunikativen Praxis, »welche diejenigen gemeinsamen und individuellen Lernprozesse anstößt, in denen destruktive Handlungsweisen transformiert werden und diejenige Orientierung kommunikativer Vernunft erarbeitet werden kann, die gemeinsam Leben ermöglicht.«⁵¹

48 U. Peukert, Psychische und soziale Bedingungen kindlicher Identität, RpB 4/1979, 4-22, hier: 20f.

49 Vgl. H. Peukert, Über die Zukunft von Bildung, Frankfurter Hefte, FH-extra 6 (1984) 129-137, hier: 134; vgl. auch ders., Bildung - Reflexionen zu einem uneingelösten Versprechen, in: Bildung - Die Menschen stärken, die Sachen klären (Friedrich Jahresheft VI), Seelze 1988, 12-17; ders., 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.

50 Formuliert in Anlehnung an Th. Pröpper, Erlösungsglaube und Freiheitsgeschichte, München² 1988, 224.

51 Peukert, Tradition (s.o. Anm. 40), 27.

2.3 Die theologische Dimension pädagogischen Handelns

Peukert hat mehrfach darauf aufmerksam gemacht, daß pädagogisches Handeln in seiner normativen Grundstruktur auf Grenzprobleme stößt, die auf eine religiöse und somit theologisch zu bestimmende Dimension dieses Handelns verweisen. Diese These resultiert aus einer radikal durchgeführten Analytik kommunikativer Praxis⁵²: Was für ein konsequentes, d.h. die Freiheit des anderen respektierendes und sie anerkennendes Bemühen um eine kommunikative Realisierung möglicher Freiheit gilt, daß nämlich ein solches Handeln höchst verletzlich ist, sofern es »auf mehr setzen muß als das, worüber es real verfügt«⁵³, trifft um so nachhaltiger für die Erziehung zu. Geht es doch in ihr darum, überhaupt erst die Bedingungen für einen anderen zu schaffen, daß er selbst werden und in Freiheit seinem Gegenüber zustimmen oder widersprechen kann. Nicht auf die Entwicklung des Heranwachsenden bestimmenden Einfluß zu nehmen, über ihn manipulativ zu verfügen, wie es den eigenen Vorstellungen und Wünschen entspricht, sondern ihn aufzufordern und ihm dazu zu verhelfen, selbst zu bestimmen, wer er sein will, ihn also in der Wahrnehmung und Einforderung seiner Freiheit zu fördern, ist riskant. Es kann vergeblich sein, weil nicht vorweggenommen werden kann, wie er mit der gewonnenen Freiheit umgeht. Die erbrachte Vorleistung von Freiheit kann schonungslos ausgenutzt, das Prinzip der freien Anerkennung des anderen in Freiheit zurückgewiesen werden. Angesichts solcher möglicher - und ja auch faktischer - Bestreitungen kommen leicht Zweifel auf, ob sich eine solche Praxis unbedingter Achtung und vorbehaltloser Liebe, die man dem anderen zuteil werden läßt, überhaupt lohnt, ob sich dafür ein tragfähiger Beweggrund angeben läßt.

Das Gewicht dieser Überlegungen erhöht sich, wenn man erinnert, wie sehr die Zurückweisung von Freiheit bis hin zur Vernichtung derer, die stellvertretend für ihre Realisierung durch den anderen eingetreten sind, reale geschichtliche Erfahrung ist: Menschen sind an dem Versuch, unbedingt solidarisch zu handeln, zugrunde gegangen. Wenn geschehene Vernichtungen nicht aus dem Bewußtsein verdrängt werden sollen und dennoch das Bemühen um kommunikative Realisierung möglicher Freiheit nicht aufgegeben und somit das eigene Scheitern riskiert werden soll, drängt sich die Frage nach einer Gewähr solcher Unbedingtheit im kommunikativen Handeln auf - »die Frage nach der Rettung der vernichteten Opfer, nach einer absoluten, im Tode befreienden Freiheit«.⁵⁴ Solche Fragen, die kommunikative Praxis in einen eschatologischen Horizont rücken, sich nicht ausreden zu lassen, sie zumindest offenzuhalten, gehört nach Peukert zu einem umfassenden Verständnis von Bildung konstitutiv hinzu.⁵⁵

52 Vgl. Peukert, Tradition; ders., Kontingenzerfahrung und Identitätsfindung, in: J. Blank und G. Hasenhüttl (Hg.), Erfahrung, Glaube und Moral, Düsseldorf 1982, 76-102; ders., Praxis universaler Solidarität. Grenzprobleme im Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Theologie, in: E. Schillebeeckx (Hg.), Mystik und Politik, Mainz 1988, 172-185. - Vgl. zum folg. auch P. Biehl, Religionspädagogik und Ästhetik, in: JRP 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 3-44, bes. 40ff.

53 Peukert, Tradition, 31f.

54 Peukert, Praxis, 184.

55 Vgl. Peukert, Zukunft, 136f.

Zugleich warnt er jedoch ausdrücklich vor einer allzu raschen affirmativen religionspädagogischen Anknüpfung an dieses Postulat, wenn er ergänzend bemerkt: »Ein solches Bewußtsein hätte sich freilich gegen Regressionen zu schützen. Es wäre abzugrenzen gegen neokonservative Religionstheorien, die Religion nur als Legitimation des faktisch Bestehenden, also auch der destruktiven Mechanismen der Machtsteigerung, begreifen können. Es hätte sich zugleich gegen institutionelle Versuche zu wehren, den nicht nur von Marx geäußerten Verdacht, bestehende religiöse Systeme beuteten Ohnmachtserfahrungen zur Stabilisierung eigener und politischer Macht aus, auf den Index verbotener Fragestellungen zu setzen; es hätte vielmehr selbst ideologiekritische Aufklärung zu leisten.«⁵⁶

2.4 Befreiungspädagogik als Modell

Als ein instruktives Lehrstück für pädagogisches Handeln als »Praxis befreiender Freiheit« führt Peukert den befreiungspädagogischen Ansatz von P. Freire an.⁵⁷

Für diesen Ansatz ist ja gerade kennzeichnend, daß er die Grenzprobleme humanen Handelns in der geschichtlich gewordenen Situation und im gesellschaftlichen Kontext nicht verdrängt, sondern sie bewußt aufnimmt. Das hängt nicht zuletzt damit zusammen, daß dieser Ansatz seinen Ausgang von der Kehrseite nimmt, die die neuzeitliche Freiheitsgeschichte gezeitigt hat und deren Folgen insbesondere die Menschen auf der südlichen Hälfte der Erdkugel zu tragen haben: Was von den einen als Zuwachs von - auch materiell ermöglichter - Freiheit in Anspruch genommen wird, wirkt sich für die anderen als ständige Zunahme von Armut, Elend und Tod im Kontext von Ungerechtigkeit und Gewalt aus. Die Unterdrückten und arm Gemachten wissen in ihren alltäglichen leidvollen Erfahrungen um die letztlich tödlichen Folgen eines Freiheitsanspruchs, der auf grenzenlose Selbstverwirklichung bedacht ist und darum unweigerlich auf Kosten der anderen durchgesetzt wird. Sie wissen darum allerdings in dem Maße, wie sie es gelernt haben, sich nicht länger bis in ihr eigenes Bewußtsein hinein unterdrücken und abhängig machen zu lassen. Dazu zu verhelfen ist Anliegen und Kennzeichen der Befreiungspädagogik: Menschen, die zu »Un-Personen« degradiert worden sind, zu befähigen, in ihren Situationen extremer Ausbeutung und Armut die Möglichkeit von Freiheit und Selbstbestimmung wahrnehmen zu können und sie um ihrer Würde willen zu erkämpfen. »Pädagogisches Handeln versucht dabei, Hilfe zu leisten, die eigene Situation in ihrer Widersprüchlichkeit zu buchstabieren, dabei sich selbst artikulieren zu lernen und gemeinsame Handlungsmöglichkeiten zu erschließen, und zwar ohne das Bewußtsein der Unterdrückter zu übernehmen, sie also noch einmal über sich siegen zu lassen und den Zirkel der Gewalt fortzusetzen.«⁵⁸

Wesentlich für die Befreiungspädagogik ist, daß sie von Anfang an Freiheit und ihre Realisierung nicht individualistisch, sondern kommunikativ durchbuchstabiert: Der andere Mensch wird nicht als die Grenze meines Freiseins angesehen, sondern als Ermöglichung, um als Person mit ihm in Beziehung leben zu können. Nicht vom isolierten Ich her, sondern nur von der Beziehung zum anderen her ist ein zureichendes Verständnis von Freiheit zu gewinnen. Sie realisiert sich somit in der unbedingten Bejahung und Anerkennung des anderen und der anderen. Achtung, Liebe und Solidarität

56 Ebd., 137.

57 Vgl. Peukert, Praxis, 185. - Zum Ansatz von P. Freire vgl. seine Schriften: Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart 1971; Erziehung als Praxis der Freiheit, Stuttgart 1974; Dialog als Prinzip, Wuppertal 1980; Der Lehrer ist Politiker und Künstler, Reinbeck 1981; (zusammen mit F. Betto) Schule, die Leben heißt, München 1986. Zur theologischen Rezeption vgl. R. de Almeida Cunha, Pädagogik als Theologie, in: F. Castillo (Hg.), Theologie aus der Praxis des Volkes, München/Mainz 1978, 61-124.

58 Peukert, Praxis, 185.

markieren darum den Weg der Befreiung zur Freiheit. Daß dieser höchst konflikträchtig verläuft, steht dazu nicht in Widerspruch. Denn in dem Maße, wie das unterdrückte Bewußtsein überwunden und die Fähigkeit der Selbstbestimmung erworben wird, wird auch die Notwendigkeit der Transformation in Unterdrückung behaftender Strukturen bewußt. Insofern bedingen sich das Bemühen um Bewußtseinsbildung und das Engagement für eine Überwindung inhumaner Verhältnisse gegenseitig. Pädagogisches Handeln, ethische Bewußtseinsbildung und politische Praxis gehen ineinander über und korrespondieren miteinander. Eine explizit theologische Dimension gewinnt eine solche Praxis dadurch, daß aus der Erinnerung und Verheißung einer absolut befreienden Freiheit - biblisch gesprochen: österlichen Lebens - heraus die Kraft und Zuversicht erwachsen, solidarisch gegen die Widersprüche der eigenen Lebenssituation anzugehen und weder zynischer Selbstbehauptung noch apathischer Resignation das letzte Wort der Geschichte zu lassen.⁵⁹

3 Religiöse Erziehung als freiheitsstiftendes und -begründendes Handeln

Vor dem Hintergrund der dargelegten Bestimmung und Explikation pädagogischen Handelns gilt es nun, Ziel und Aufgabe einer religiösen Erziehung grundzulegen und zu entfalten. Dabei richtet sich an die religionspädagogische Praxis und Theorie die Anforderung bzw. die Anfrage, ob und inwiefern sie hinter die normative Grundstruktur einer pädagogischen Praxis, die auf die Befähigung zu autonomem Handeln in freier Selbstbestimmung gerichtet ist, nicht nur nicht zurückfällt, sondern von ihrer »Sache« her grundlegend darauf bezogen ist. Dazu ist es unerläßlich, wenigstens in Grundzügen ein christliches Verständnis von Freiheit und Befreiung anzugeben und dieses zu der für die Pädagogik maßgeblich gewordenen neuzeitlichen Freiheitstradition in Beziehung zu setzen.

3.1 »Zur Freiheit befreit« (Gal 5,1)

»Das Evangelium und in Verbindung damit der christliche Glaube, ebenso die Kirche als Gemeinde aller Glaubenden sind in der Sicht des Neuen Testaments nicht nur keine Größen, welche die Freiheit unterbinden, minimalisieren oder gar unterdrücken würden, sondern sie sind, theologisch betrachtet, wirksame Garanten der Freiheit, ja sogar ihre letzte Grundlage und Sicherung.«⁶⁰ Das biblische Freiheitsverständnis verdankt sich allerdings nicht, wie dieses Zitat vermuten lassen könnte, philosophischen Diskursen, sondern den Erfahrungen von Gottes befreiendem Handeln in der

59 Vgl. ebd. - Als Beispiel vgl. *Equipo Pastoral de Bambamarca, Vamos Caminando. Machen wir uns auf den Weg!*, Freiburg (Schweiz) / Münster³1983.

60 J. Blank, Das Evangelium als Garantie der Freiheit, Würzburg 1970, 35. - Vgl. zum folg. auch: R. Berthouzo, Gnade und Freiheit, in: P. Eicher (Hg.), *Neue Summe Theologie 2*, Freiburg 1989, 205-236; O.H. Pesch, Freiheit als Gabe und Aufgabe, rhs 29 (1986) 141-153; Pröpper, Erlösungsglaube; ders., Art. Freiheit, in: *Neues Handbuch Theologischer Grundbegriffe* (1984), 374-403.

Geschichte. So bezeugt z.B. Paulus, wenn er das Evangelium als jene Freiheit proklamiert, zu der Jesus befreit und berufen hat (vgl. Gal 5,1.13), genau diese Erfahrung, die auch ihm zuteil geworden ist und die er in dem Glaubensbekenntnis zusammenfassen kann: »Wo der Geist des Herrn wirkt, da ist Freiheit« (2Kor 3,17). Der christliche Glaube hat - in notwendiger Verbindung mit der ihm vorausliegenden Geschichte des befreienden Bundes Gottes mit Israel - darin seinen Grund, daß sich in Leben, Tod und Auf-erweckung Jesu der alles entscheidende Übergang von der alten todbringenden zur neuen österlichen Welt vollzogen hat. Im Lichte Christi als der einzig bleibenden Wirklichkeit, die Leben eröffnet - für Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges -, werden erniedrigende und vernichtende Zwänge außer Kraft gesetzt. Die »Freiheit der Kinder Gottes« (Röm 8,21) ermöglicht ein Tun der Versöhnung und Gerechtigkeit, der Liebe und Solidarität. Ihr Maß findet sie in jener Freiheit, wie sie Jesus gelebt und praktiziert und in seiner Predigt von dem nahegekommenen und angebrochenen Reich Gottes kommentiert hat.

»Seine Heilungen signalisieren das Ende der Mächte; sein Aufruf zur Sorglosigkeit, Armut und Feindesliebe entspricht der Freude an Gottes Kommen und seiner unbegrenzten Güte. Im Blick auf ihn, der das Heil aller Welt will, kann Jesus die geltenden Trennungen mißachten, den Verlorenen nachgehen und Sünden vergeben. Mit der Autorität ursprünglicher Gottesgewißheit kritisiert er die Religion, wo sie Menschen und Gott und sich selber entfremdet, interpretiert das den Menschen gegebene Gesetz im Interesse der Menschen und ermächtigt zur Freiheit der Liebe, die das Gesetz überbietet, weil sie eins ist mit Gottes Willen und offen zum Nächsten. Jesu Vollmacht aber ist sein Gehorsam: Freiheit des Sohnes, die - allein und unmittelbar an den Gott der Liebe gebunden - den Gegensatz von Autonomie und Heteronomie in sich aufhebt. Aus dem Grund dieser Liebe ist sie Freiheit für andere, im Vertrauen auf sie Bereitschaft zur Ohnmacht und in der Treue zu ihr Hingabe des Lebens.«⁶¹

Als durch Jesus Christus ermöglicht und an ihm orientiert kann demnach christliches Handeln nichts anderes sein als freiheitsstiftendes und befreiendes Handeln. Umgekehrt wird gegen es verstoßen, wo - offen oder sublim - auf Mittel des Zwangs und der Gewalt zurückgegriffen wird oder wo auf Kosten der Durchsetzung der eigenen Freiheit die Freiheit des anderen beschnitten oder zunichte gemacht wird.

Gegenüber solchen immer wieder anzutreffenden Tendenzen zu einer Halbierung des Freiheitsverständnisses und einer entsprechenden Praxis - sei es in den eigenen Reihen, sei es im kulturellen oder politischen Bereich - sind darum vom christlichen Glauben her folgende grundlegende Bestimmungen in Anschlag zu bringen⁶²:

1. Den biblischen Schriften zufolge nehmen der jüdische und der christliche Glaube von grundlegenden Erfahrungen der Befreiung aufgrund Gottes Handeln in der Geschichte ihren Ausgangspunkt. Der Name Gottes ist in dieser Tradition unmittelbar mit diesen Erfahrungen verknüpft; er »bürgt für Freiheit«.⁶³

61 Pröpper, Freiheit, 380.

62 Vgl. zum folg. insbesondere Pröpper, Erlösungsglaube.

63 F. Kamphaus, Gottes Ja - unsere Freiheit, Limburg 1987, 41.

2. In solcher umfassenden Befreiung zur Freiheit erblickt die biblische Tradition die von Gott gewollte Bestimmung des Menschen. Dadurch, daß er seine Freiheit als Geschenk ergreifen und annehmen darf, ist er von dem Zwang und der Last befreit, sie selbst machen, d.h. »unmittelbar durch sich selbst sein zu müssen«. ⁶⁴
3. Diese Freisetzung zur Freiheit ist für den Menschen allerdings nicht nur Gabe, sondern auch Aufgabe. Denn es widerspräche ihr, würde sie nur für einen allein beansprucht. Sie drängt vielmehr auf gegenseitige Anstiftung zu und kommunikative Realisierung dieser Freiheit. Sie vollzieht sich als eine Praxis, in der dem anderen unbedingte Anerkennung zuteil wird, ohne dafür seinerseits Vorleistungen erbringen zu müssen.
4. Der Universalität der Liebe Gottes entspricht die Aufforderung und Befähigung, die ihr verdankte Freiheit nicht nur in einem dialogischen Handeln untereinander zur Darstellung kommen zu lassen, sondern universal zu bezeugen. Dies verpflichtet zur Wahrnehmung von und zu solidarischen Einsatz gegen alle Formen sowohl psychischer als auch sozialer Unterdrückung von Menschen. Christliche Freiheit vollzieht sich in einer Praxis universaler Solidarität und konkreter Parteinahme vor allem für die Armen und Unterdrückten. ⁶⁵
5. Was es heißt, zur »Freiheit der Kinder Gottes« (Röm 8,21) berufen zu sein, findet modellartigen Ausdruck in einer bestimmten Sozialform, in der in der Weise des Miteinander- und Für-andere-Daseins die in Jesus Christus angebrochene und von ihm verheißene endgültige und umfassende Befreiung realsymbolisch vergegenwärtigt wird.
6. Christliche Freiheit ist und bleibt ein Geschenk, »das uns nach der christlichen Botschaft auf dieser Welt immer nur als »Angeld« zuteil wird: in den Fragmenten des Gelingens von Freiheit, deren Vollgestalt erst einer Existenzform des Menschen nach diesem geschichtlichen Dasein verheißene ist. In der Freiheitsgeschichte der Menschheit wirkt diese Vollgestalt voraus, wo diese Freiheitsgeschichte so begriffen und ergriffen wird«. ⁶⁶

3.2 »Erziehung des Herrn« (Eph 6,4)

Die biblischen Traditionen sind zu stark in den Erziehungsvorstellungen ihrer Zeit befangen, als daß sich in ihnen eine konsequente Umsetzung dieses Freiheitsverständnisses für die Erziehung auffinden ließe. ⁶⁷ Die gängigen Erziehungspraktiken werden jedenfalls nicht in Frage gestellt. Aber indem in Eph 6,4 die Worte »*paideia*« und »*nuthesia*« (Zucht und Weisung ⁶⁸) mit dem Genitiv »*kyriou*« (des Herrn) verbunden werden, gewinnt der Erziehungsvorgang als ganzer eine neue Sinnrichtung: Er wird für die Gläubigen zu einem von Jesus Christus bestimmten und inspirierten Tun. ⁶⁹

Was das heißt, hat W. Bartholomäus wie folgt prägnant umrissen:

»In der neuen Welt Gottes ist den Menschen eine Erziehungsbeziehung möglich und auferlegt, die die Betroffenen, Eltern wie Kinder, zur Entfaltung aller ihrer Lebensmöglichkeiten bringt. Erziehung ist dazu freigestellt von der Sorge um das Heil. Nicht sie bringt die heilende Gottesherrschaft hervor, sondern Gott. Darum können sich Erzieher absichtslos am anderen interessiert zeigen: an dem, was der andere als seine Not erlebt.« ⁷⁰

64 Pröpper, Freiheit, 402.

65 Vgl. außer den einschlägigen Beiträgen von J.B. Metz, H. Peukert und E. Schillebeeckx auch G. Baum, Compassion and Solidarity, Montreal 1987.

66 Pesch, Freiheit, 151. Vgl. auch E. Schillebeeckx, Befreiende Theologie, in: Ders., Mystik (s.o. Anm. 52), 56-71.

67 Vgl. dazu die einschlägigen Bibellexika-Artikel zu »Erziehung«; vgl. auch A. Wuckelt, »Hast du Söhne, so halte sie in Zucht... Hast du Töchter, so behüte sie...« (Sir 7,23f). Erziehung aus der Bibel?, KatBl 114 (1989) 711-718.

68 So laut Einheitsübersetzung.

69 Vgl. E. Feifel, Art. Glaube und Erziehung, in: J. Speck und G. Wehle (Hg.), Handbuch pädagogischer Grundbegriffe 1 (1970), 537-598, bes. 549ff; W. Bartholomäus, Einführung in die Religionspädagogik, München/Darmstadt 1983, bes. 88-95.

70 Bartholomäus, Einführung, 92f.

Solches vom Evangelium freigesetzte erzieherische Handeln grenzt sich von jeglicher Pädagogik ab, »die durch gesetzliche Ideale, Vorstellungen, Maßnahmen Heranwachsenden zu ihrem wahren Menschsein verhelfen zu wollen sich anmaßt«⁷¹; es entlastet zugleich vom Anspruch eines Sich-Bilden-Wollens auf Gott hin, wie es dem hellenistischen Bildungsideal vorschwebte. Im übrigen bedingt der Geschenkcharakter des Glaubens eine Grenze, die auch in der expliziten religiösen Erziehung nicht überschritten werden kann.

Wie solche freisetzenden und freiheitsstiftenden Beziehungen im erzieherischen Bereich aussehen können, dafür gibt der Umgang Jesu mit den Kindern ein instruktives Beispiel (vgl. Mk 10,13-16 Parr.; Mk 9,33-37 Parr.); erfahren dabei doch die geläufigen Vorstellungen von Kindern sowie die daran orientierten Verhaltensmuster zwischen Erwachsenen und Kindern eine folgenreiche Umkehr.⁷² Auch wenn es sich bei diesen Szenen um eschatologische Zeichenhandlungen handelt, die nicht einfach pädagogisch uminterpretiert werden dürfen, dürfen sie gleichwohl »als tiefgründige theologische Chiffre für die christliche Erziehung entziffert werden: Christliche Erziehung sollte ein gemeinsames Lernen vor Gott sein und dadurch ein wechselseitiges Lernen der Erwachsenen, Kinder und Jugendlichen voneinander.«⁷³

3.3 Befähigung zur Identität in universaler Solidarität

Dem dargelegten Freiheitsverständnis zufolge besteht eine christlich orientierte Erziehung darin, Heranwachsende in einer an Jesu Christi Praxis orientierten und von seinem Geist inspirierten Weise des Umgangs mit ihnen so mit den Verheißungen des Reiches Gottes in Berührung kommen zu lassen, daß sie Vertrauen und Zuversicht gewinnen, sich in ihrem Leben auf den eröffneten Weg der Freiheit einzulassen und sich für ihn einzusetzen. Für den Heranwachsenden wird das zuallererst dadurch erfahrbar, daß er die Erfahrung unbedingter Bejahung und Anerkennung machen kann, wie sie ihm von den Erziehenden vermittelt wird und die ihn dazu ermutigt und befähigt, die ihm eröffnete Freiheit auch realisieren zu lernen. Für die Erziehenden bedeutet es umgekehrt eine Befreiung, vertrauen zu dürfen, im pädagogischen Handeln Freiheit nicht erst herstellen zu müssen, sondern als Geschenk darstellen zu dürfen, wenngleich das für sie heißen kann, bereit zu sein, »sich selber zurückzustellen, sich einzusetzen, das Eigene zu vergessen«.⁷⁴

In der Formel »Identität in universaler Solidarität« als zusammenfassender Umschreibung für die Leit- und Zielvorstellungen solcher Erziehung sind treffend ihre beiden Pole zum Ausdruck gebracht:

- Auf der einen Seite dient die so konzipierte religiöse Erziehung den Heranwachsenden in ihrer Aufgabe der Identitätsbildung. Die volle Entfaltung menschlicher Identität wird dem hier skizzierten Glaubensverständnis zufolge dann erreicht, wenn der Mensch sich auf die erlösende und befrei-

71 S. Schmutzler, Jesus Christus - eine »grundsätzliche Wende in der Geschichte der Pädagogik«, *EvErz* 39 (1987) 196-213, hier: 199.

72 Vgl. H.-R. Weber, *Jesus und die Kinder*, Hamburg 1980; Mette, *Voraussetzungen*, 353-357.

73 K.E. Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik*, Bd. 3, Gütersloh 1982, 39; vgl. auch N. Mette, *Das Kind in der Mitte* (Mk 9,36). Eine Herausforderung für die katholische Schule, *RpB* 25/1990, 126-144.

74 Pröpper, *Erlösungs Glaube*, 222.

ende Wirklichkeit Gottes einläßt, sich von ihm prinzipiell geliebt und in Freiheit gesetzt weiß und diese Erfahrung in seinem Handeln seinen Mitmenschen zuteil werden läßt. Entsprechend läßt religiöse Erziehung die Heranwachsenden ein, ihrerseits die Wahrheit des Glaubens als Herausforderung zu einer solidarischen und befreienden Lebenspraxis zu entdecken und sich gemeinsam mit anderen darauf einzulassen. Dazu gehört, daß diese Wahrheit als etwas erfahrbar wird, das sich die Heranwachsenden nicht selbst zu sagen vermögen, das aber ihren Sehnsüchten nach einem »Leben in Fülle« nahekommt, diese möglicherweise zuallererst weckt oder kritisch korrigiert und entfaltet und Wege zu ihrer - wenn auch fragmentarisch bleibenden - Umsetzung weist.⁷⁵ So verstandene religiöse Erziehung erhebt Einspruch dagegen, daß Menschen ihre Würde vorenthalten wird oder daß das Leben in allen seinen Zügen banalisiert zu werden droht. Sie widersetzt sich den Bestrebungen, daß der Mensch von früh an auf seine gesellschaftlich erwünschten Verhaltensmuster reduziert oder auf die Erfordernisse einer auf die Logik der Expansion fixierten Konsumgesellschaft hin dressiert wird. Statt der Bildung einer allein auf den eigenen Vorteil, am Haben und Besitzen orientierten Identität versucht sie, eine Identitätsbildung zu ermöglichen, die nicht dazu anhält, das eigene Selbst gegen andere zu behaupten und durchzusetzen, sondern ermutigt, im kreativen Umgang mit ihnen sich in seiner Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit zu erkunden und erproben.

- Auf der anderen Seite heißt, wie schon angedeutet, die Befähigung zur Identität in universaler Solidarität als Ziel und Aufgabe religiöser Erziehung, daß die gesellschaftlich-strukturelle Komponente eines solchen Handelns ausdrücklich berücksichtigt werden muß, daß es also nicht auf einen individuell-intersubjektiven Bereich beschränkt werden darf. Denn das Bekenntnis zum Gott Jesu Christi ist gekoppelt an entschiedene Parteinahme zugunsten der Subjektivwerdung aller Menschen. Gerade das muß in besonderer Weise aufmerksam werden lassen für die, denen die Ausbildung ihrer Identität in Freiheit verwehrt wird, die in Nicht-Identität gehalten werden. Religiöse Erziehung, die sich nicht vom Ziel leiten läßt, für alle gemeinsames Leben auf Zukunft hin zu ermöglichen - und zwar im Widerstand gegen die destruktiven Tendenzen in der gegenwärtigen Gesellschaft -, und die das nicht in konkreten Zeichen und Aktionen der Solidarität mit denen, die ihrer Zukunft beraubt werden, manifestiert, bleibt hinter dem Freiheitszuspruch und -anspruch des Evangeliums zurück.

Eine so verstandene und praktizierte religiöse Erziehung ist sehr wohl - um das bekannte Diktum Freuds aufzugreifen, in dem das abgestritten wird - »Erziehung zur Realität«, allerdings zu einer Haltung und einem Handeln gegenüber der Wirklichkeit, wie sie christlichem Verständnis entsprechen: als Zustimmung zu ihr als Manifestation von Gottes schöpferischem Handeln - als Unterscheidung zwischen der Leben schenkenden Macht Gottes und todbringen-

75 Vgl. J. Werbick, Art. Religiöse Erziehung, in: U. Ruh u.a. (Hg.), Handbuch religiöser Gegenwartsfragen (1986), 400-405; vgl. auch H. Luther, Identität und Fragment, ThPrTh-ThPr 20 (1985) 317-338; N. Mette, Identität ohne Religion?, in: E. Arens (Hg.), Habermas und die Theologie, Düsseldorf 1989, 160-178.

den Götzen - als Widerstand gegen alle entfremdenden Widersprüche und evidenten Negativitäten, die Leben behindern oder zerstören.⁷⁶

3.4 Die Ambivalenz von Religion in der Erziehung

Zustimmung, Unterscheidung und Widerstand sind nicht zuletzt im Bereich der religiösen Erziehung selbst gefordert. Denn es darf nicht übersehen werden, daß unter dem Vorzeichen von Religion und Christentum Ideale der Erziehung propagiert und Methoden angewendet worden sind, die auf alles andere als auf eine Befähigung des Heranwachsenden zur freien Selbstbestimmung und Ausbildung einer autonomen Handlungskompetenz gerichtet waren. Statt zu einer eigenständigen Identität zu ermutigen, trägt solche Erziehung zur Entfremdung des Menschen von sich selbst und anderen bei, liefert ihn der fremdbestimmten Abhängigkeit von Autoritäten, Perfektionsidealen, Schuldgefühlen und Ängsten aus. Statt grenzenlose Solidarität zu fördern, fixiert sie die Heranwachsenden auf einen intoleranten und aggressiven Korpsgeist, verpflichtet sie auf die hergebrachten Rollenklischees und internalisiert sie die bestehenden Herrschaftsstrukturen.⁷⁷ Statt ökologisch sensibel werden zu lassen, motiviert sie zu einem Denken und Verhalten, das die Umwelt dem Diktat destruktiven Verfügens ausliefert.⁷⁸

Religiöse Erziehung steht darum nicht zufällig in dem Verdacht, daß sie Menschen deformiere und dies noch um so nachhaltiger leiste, weil sie entsprechend auf die Tiefenstrukturen des Bewußtseins und des Verhaltens einwirke. Und für diesen Verdacht lassen sich zu viele Lebensschicksale anführen, als daß er einfach abgetan werden könnte. Will sie darum nicht weiterhin einer Religion der Angst Vorschub leisten, die sich zur Motivation und Legitimation unterdrückender psychischer und gesellschaftlicher Strukturen vereinnahmen läßt, muß sich die religiöse Erziehung die Vermittlung eines religionskritischen Bewußtseins als ureigene Aufgabe angelegen sein lassen.⁷⁹ Das nachhaltig bewußt werden zu lassen und einen eigenständigen Beitrag dazu zu leisten ist einer der wichtigen Impulse, die paradigmatisch von der »feministischen Religionspädagogik« ausgehen. Sie macht deutlich, daß das Befreiungspotential des christlichen Glaubens - auch in der Erziehung - erst in dem Maße eingelöst werden kann, wie die mit ihm verbundene Unterdrückungs- und Leidensgeschichte in selbstkritischer Trauerarbeit offen angegangen wird.⁸⁰

76 Vgl. G. Fuchs, Die Ökumene der Seligpreisungen und der horror concreti in Theologie und Kirche, in: Ders. (Hg.), Glaube als Widerstandskraft, Frankfurt a.M. 1986, 11-44, bes. 22ff.

77 Vgl. überblicksartig W. Bartholomäus, Art. Fehlformen religiöser Erziehung, in: HbRG 1 (1986), 106-110.

78 Vgl. J. Moltmann, Gerechtigkeit schafft Zukunft, München/Mainz 1989, 96ff.

79 Vgl. Peukert, Kontingenzerfahrung; W. Huth, Art. Psychohygiene und Religion, in: Ruh u.a. (Hg.), Handbuch (s.o. Anm. 75), 377-381.

80 Vgl. H. Pissarek-Hudelist, Die Herausforderung theologischer Frauenforschung an den Fachbereich Katechetik/Religionspädagogik, in: E. Moltmann-Wendel (Hg.), Weiblichkeit in der Theologie, Gütersloh 1988, 112-148; A. Wuckelt, Entdeckungen - Ermutigungen. Ansätze einer feministischen Religionspädagogik, in: M.-Th. Wacker (Hg.), Theologie - feministisch, Düsseldorf 1988, 180-200; vgl. auch H. Halbfas, Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionspädagogik, Düsseldorf 1989.

4 Erziehung, Bildung, Institution - zur Entfaltung einer religionspädagogischen Handlungstheorie

»Es kann nicht Ziel religiöser Erziehung sein, den Glauben selbst herbeizuführen, wenn nicht die grundlegende Bedeutung theologischer Rede vom Geschenkcharakter des Glaubens verkannt werden soll. Religiöse Erziehung hat vielmehr die Aufgabe, den Schritt zum Glauben in einer für den Heranwachsenden nachvollziehbaren Weise zu explizieren. Somit werden nicht Bedingungen aufgezeigt, die Glauben von seiten des Menschen ermöglichen, sondern es wird auf Erfahrungen verwiesen, die eine Gewißheit des Glaubens aussagbar machen.«⁸¹

Von dem so umrissenen Ziel religiöser Erziehung her ergeben sich für eine religionspädagogische Handlungstheorie drei prinzipielle Problemstellungen⁸²: In erziehungstheoretischer Hinsicht gilt es, jene Weise einer pädagogisch-sozialisatorischen Interaktion näherhin zu bestimmen, in der die identitätsstiftende Kraft des christlichen Glaubens erfahrbar wird, die also ermöglicht, »Identität aus der Erfahrung der Befreiung zu einer nicht begrenzten, universalen Solidarität«⁸³ zu finden. In bildungstheoretischer Hinsicht ist Rechenschaft darüber abzulegen und zu vermitteln, warum und inwiefern der christliche Glaube zum Einsatz für die Ermöglichung eines gemeinsamen Lebens auf Zukunft hin anhält und die Möglichkeit sowie die Orientierungen zu einer entsprechenden kommunikativen Praxis eröffnet. In institutionstheoretischer Hinsicht sind schließlich die sozialen Rahmenbedingungen einer religiösen Erziehung zu klären, die gegeben sein müssen, sollen sie nicht faktisch jene Freiheit widerrufen, die in ihnen programmatisch verheißen wird.

4.1 Identitätsstiftende pädagogische Interaktion

Religiöse Erziehung im dargelegten Verständnis ist - wie Erziehung überhaupt - als ein intersubjektives Handeln zu konzipieren, »das dem anderen Freiheit als seine ursprünglichste Möglichkeit nie abspricht, sondern schon immer vorgreifend voraussetzt und darin seine unantastbare Würde sieht«.⁸⁴ Ein solches Handeln bewegt sich, wie bereits ausgeführt, gewissermaßen zwischen zwei Grundsätzen: Auf der einen Seite bedarf es bestimmter Vorleistungen seitens der Erziehenden im Umgang mit den Heranwachsenden, wie beispielsweise ihnen die Erfahrung ihrer Bejahung und Bejahungswürdigkeit zu vermitteln oder sich zurückzunehmen, damit die

81 G. Sauter, Art. Erziehung, religiöse, in: D. Lenzen (Hg.), Pädagogische Grundbegriffe 1 (1989), 456-464, hier: 461.

82 Vgl. Benner, Pädagogik, 107-181; Benner/Peukert, Erziehung. - Im folg. wird religionspädagogisch weitergeführt, was unter 1.3 als sozialisationstheoretische Rahmenbedingungen angegeben worden ist.

83 Peukert, Kontingenzerfahrung, 96.

84 Peukert, Praxis, 176. - Als »kategorischen Indikativ gläubiger Praxis« formuliert Pröpfer: »Begegne jeder möglichen Freiheit so, daß du sie schon anerkennst und zuvorkommend als wirkliche behandelst«, sowie: »Gib niemals einen Menschen auf und verweigere ihm deine Anerkennung nicht, auch wenn er sie (noch) nicht erwidert oder nicht mehr erwidern kann« (Pröpfer, Erlösungsglaube, 224).

Kinder und Jugendlichen frei werden und zu sich selbst kommen können. Auf der anderen Seite bedeutet das, daß das Kind von Anfang an aktiv auf die Gestaltung der erzieherischen Interaktion einwirken können muß.

Als hilfreich für entsprechende religionspädagogische Handlungsorientierungen erweisen sich in diesem Zusammenhang verschiedene entwicklungspsychologisch gewonnene Einsichten, wie etwa zu den psychodynamischen Anfängen von Religion⁸⁵, zur Stufenfolge des »Lebensglaubens« (K.E. Nipkow) bzw. des religiösen Bewußtseins⁸⁶ sowie zur Entwicklung eines Sinn rezipierenden und aushandelnden Subjekts.⁸⁷ Indem sie die religiöse Dimension als innerhalb des gesamt menschlichen Entwicklungsgeschehens koextensiv-wachsend verorten und dafür eine Entwicklungslogik rekonstruieren, geben sie der Religionspädagogik wichtige Anhaltspunkte für mögliche, diese Entwicklung unterstützende und fördernde erzieherische Interventionen.⁸⁸ Allerdings bedarf es dazu, sollen nicht etwa problematische Grundannahmen unbedacht übernommen werden, einer eigenen religionspädagogischen Reinterpretation der Entwicklungsmodelle.⁸⁹ So ist z.B. insbesondere an die konstruktivistisch orientierten Ansätze die Frage zu richten, ob sie nicht von ihrem Ansatz her Religion auf eine monologische Handlungsstruktur hin konzipieren und damit Gefahr laufen, ihrer möglichen Instrumentalisierung nicht hinreichend wehren zu können. Demgegenüber ist daran festzuhalten, daß religiöse Entwicklung im christlichen Verständnis angemessen nur bestimmt ist, wenn sie im Zusammenhang einer freiheitsstiftenden kommunikativen Praxis expliziert wird, deren Genese und Entfaltung also rekonstruiert.

Das bedeutet aber auch, daß das Verhältnis von Glaube und Erziehung mißverstanden ist, wenn der Glaube als isolierte Größe innerhalb des Erziehungsgeschehens begriffen und konzipiert wird. Er hat es zentral mit der Konstitutionsweise von Subjekten insgesamt zu tun. Doch wird damit keineswegs die Grundstruktur pädagogischen Handelns außer Kraft gesetzt; dieses gewinnt vielmehr die Möglichkeit seiner konsequenten Realisierung, insofern es angesichts seiner Aporien nicht für vergeblich erklärt zu werden braucht, sondern neue Horizonte offengehalten werden.

Gläubige Praxis findet ja gerade seine Bewährungen etwa

- in der Fähigkeit, »sich ohne Angst um die eigene Identität auf die widerspruchsvolle Wirklichkeit und noch ausweglos scheinende Situation einlassen zu können«⁹⁰;
- in der Fähigkeit, »Anerkennungsverhältnisse nicht nur respektieren, sondern auch innovieren und einseitig durchhalten zu können«⁹¹;
- in der Fähigkeit, schuldig werden und Schuld eingestehen zu können⁹²;

85 Vgl. *D. Funke*, Im Glauben erwachsen werden, München 1986.

86 Vgl. überblicksartig *N. Mette*, Stufentheorien zur Glaubensentwicklung in der Diskussion, *KatBl* 114 (1989) 123-132.

87 Vgl. *L. Krappmann*, Kann sinnorientierende Sozialisation noch gelingen?, *RpB* 19/1987, 2-15.

88 Vgl. *F. Schweitzer*, Lebensgeschichte und Religion, München 1987; vgl. auch *H.-G. Heimbrock*, Entwicklung und Erziehung. Zum Forschungsstand der pädagogischen Psychologie, in: *JRP* 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 67-85.

89 Vgl. z.B. *K.E. Nipkow*, Stufentheorien der Glaubensentwicklung als eine Herausforderung für Religionspädagogik und Praktische Theologie, in: *Ders. u.a.* (Hg.), Glaubensentwicklung und Erziehung, Gütersloh 1988, 270-289; *ders.*, Lebensgeschichte und religiöse Lebenslinie, in: *JRP* 3 (1986), Neukirchen-Vluyn 1987, 3-35.

90 *Pröpfer*, Erlösungsglaube, 223.

91 Vgl. ebd.

92 Vgl. ebd.

- in der Fähigkeit, sich Vergebung und damit die Möglichkeit des Neu-Anfangenkönnens zuzugestehen.⁹³

So erweisen sich der christliche Glaube und seine Vermittlung zutiefst als ein praktischer Transformationsprozeß, von dem alle Beteiligten betroffen sind. Was für die Erziehung generell zutrifft, nämlich daß sie ein intergenerationelles Handeln ist, das als solches auch die Erwachsenen nicht unberührt läßt, gilt für die religiöse Erziehung um so mehr, hat sie es doch in besonderer Weise mit dem Problem zu tun, das im Verhältnis der Generationen untereinander für beide Seiten aufgeworfen wird - das Problem nämlich der Begrenztheit und Endlichkeit menschlicher Existenz und damit verbunden die Frage nach einer koexistentiellen Praxis, in der diese Gegebenheit nicht einfach verdrängt, sondern bewußtgehalten und gestaltet wird. Damit sind auch und gerade die Erwachsenen unausweichlich selbst zur reflexiven Vergewisserung ihrer Weise, mit anderen zu handeln, sowie ihres Umgangs mit der dabei sich aufdrängenden religiösen Problematik herausgefordert - woraus auch für sie die Chance neuer Identitätsbildung und wachsender Veränderung in einer mit den Heranwachsenden gemeinsam gestalteten Praxis erwächst.

Solche Praxis erschöpft sich allerdings nicht nur in Aktion. Als befreiend erweist sich der christliche Glaube ja nicht zuletzt darin, daß er sich in Handlungsformen vollzieht, in denen - in Gebet und Liturgie etwa - der Dank für und die Freude über die geschenkte Freiheit Gott gegenüber symbolisch zum Ausdruck gebracht werden und die gerade in ihrer Zwecklosigkeit menschlichem Handeln nochmals zugute kommen.⁹⁴ Das verbietet es allerdings auch, sie für die religiöse Erziehung verzwacken zu wollen. Das bedeutet umgekehrt nicht, es Kindern und Jugendlichen zu verwehren, ihre - nicht selten spontane und kreative - Weise des Dankes und der Freude Gott gegenüber authentisch darstellen zu können. Im Gegenteil, sie sind auf solche Möglichkeiten und Freiräume angewiesen, in denen sie auch ausdrücklich Umgangsweisen mit Gott suchen und erproben können.⁹⁵

4.2 Religiöse Bildung als »Sprachschule für die Freiheit« (E. Lange)

Sosehr gerade für die religiöse Erziehung in Anschlag zu bringen ist, daß der Mitteilung des christlichen Glaubens (*fides qua*) die Weise seiner intersubjektiven Vermittlung zu entsprechen hat und darum die interaktive Dimension von seiten der Religionspädagogik gebührend beachtet werden muß, kann das doch nicht bedeuten, daß im Gegenzug zu ihrer früheren Überbetonung - oder auch in Absetzung zu hermeneutisch und didaktisch fragwürdigen Versuchen, über das Prinzip der »inhaltlichen Vollständigkeit« der sog.

93 Vgl. ebd. - Vgl. zum Ganzen ausführlicher: ebd., 194-224.

94 Vgl. ebd., 211f.

95 Vgl. dazu z.B. N. Mette, Art. Kinder, in: Chr. Bäuml und N. Mette (Hg.), Gemeindepraxis in Grundbegriffen, München/Düsseldorf 1987, 228-238; H. Luther, Art. Jugend/Jugendliche, in: ebd., 218-227.

Tradierungskrise des Glaubens entgegenzuwirken⁹⁶ - die inhaltliche Dimension völlig dispensiert wird. Im Gegenteil, die Wahrheit des Glaubens will nicht nur vollzogen, sondern auch explizit bewußtgemacht und entfaltet werden. Das entspricht auch seiner freiheitlichen Struktur. Denn der Glaube hat es wesentlich mit einer Entscheidung zu tun, mit einer Wahl zwischen Alternativen. Und die Gründe für diese Wahl müssen - vor sich selbst und vor anderen - angegeben werden können. Gerade die Heranwachsenden haben ein Recht darauf, um ihre Entscheidung in freier Verantwortung treffen zu können, solche Begründungen mitgeteilt zu bekommen und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können. Religion will also, wie Nipkow formuliert, mit Bildung zusammen buchstabiert sein, um »- bei allem Gemeinschaftsbezug - persönlich ergriffen, frei angeeignet, selbständig durchdacht und durchgebildet« zu werden.⁹⁷

Soll religiöse Bildung als auch inhaltlich bestimmtes Mitteilungsgeschehen des Glaubens konzipiert werden, der »auf die Unbedingtheit des individuellen Freiheitsvollzuges im Angesicht einer absoluten befreienden Freiheit«⁹⁸ zielt und darum je eigen vollzogen werden können muß, bedeutet das zum einen, daß sie dem Verlauf der individuellen Freiheitsgeschichte Rechnung tragen muß. Die Wahrheit des christlichen Glaubens erweist sich in dem Maße als Quelle der Freiheit, wie Gott als jene Wirklichkeit erfahrbar und zur Sprache gebracht wird, »auf die hin der Heranwachsende in den Reifungskrisen seiner physisch-psychisch-kommunikativen Entwicklung unterwegs ist«⁹⁹ und die Möglichkeit einer authentischen Identitätsfindung auf je neuem Niveau verbürgt. Eine solche Elementarisierung des Glaubens in den lebensgeschichtlichen Kontext hinein ist nicht mit seiner Reduktion auf vordergründige menschliche Bedürfnisse zu verwechseln. Sondern er erweist gerade darin seine kritische, innovative und transformatorische Kraft, daß er den Menschen in seiner konkreten Biographie mit Erinnerungen und Verheißungen in Berührung bringt, die ihm neue, alternative Lebensmöglichkeiten eröffnen und ihn zu ihrer Einlösung herausfordern.¹⁰⁰

Auf der anderen Seite kann die individuelle Freiheitsgeschichte nicht aus ihrem soziohistorischen Kontext herausgelöst und isoliert gefördert werden. Das widerspräche auch dem christlichen Glauben, der die Erfahrung des den Menschen von Gott geschenkten Heils an die konkrete Leidens- und Befreiungsgeschichte bindet und darum durch Versuche zu einem mythologischen Ausstieg aus der Geschichte oder zu deren gnostischer Entwertung in seinem Kern verfälscht wird.¹⁰¹ Der genuine Beitrag vom christlichen Glauben

96 Als exemplarisch vgl. hierzu die Diskussion um einen »Weltkatechismus«: Conc (D) 25 (1989) H. 4.

97 K.E. Nipkow, Bildung in religiösen und ethischen Lernprozessen, in: Bildung (Friedrich Jahresheft VI), Seelze 1988, 26-28, hier: 26.

98 Peukert, Tradition, 21.

99 J. Werbick, Glaubenlernen aus Erfahrung, München 1989, 92.

100 Vgl. hierzu umfassend J. Werbick, Glaube im Kontext, Zürich/Einsiedeln/Köln 1983; ders., Glaubenlernen.

101 Vgl. M. Lutz-Bachmann, Kirche und Theologie vor der Herausforderung des »postmodernen Denkens«, in: Ders. und B. Schlegelberger (Hg.), Krise und Erneuerung der Kirche, Berlin 1989, 128-151; vgl. auch H. Schmidt, Vertrauen und Verlernen. Glaubensdidaktik am

her im aktuellen Streit um die Bildung des Menschen besteht also wesentlich auch darin, daß er sich hartnäckig allen Tendenzen widersetzt, die der Gleichschaltung auf eine »zweite Unmündigkeit« (J.B. Metz) hin Vorschub leisten. Von Jesus Christus, dem einen und einzigen »durch Gott selbst und nach dem Bilde Gottes selbst ›gebildete(n)‹ Menschen«¹⁰², freigesetzt, einer Bildung zu dienen, »in der der Mensch den Raum seiner Menschlichkeit als solchen wahrt und tätig erfüllt«¹⁰³, läßt der christliche Glaube es nicht zu, den Menschen von klein an zu einem »Antibild« verbilden zu wollen. Umgekehrt können die von diesem Glauben angeleiteten Bildungs- und Befähigungsprozesse zu einem Wahrnehmen, Urteilen und Handeln in der - durch die verschärften Krisenerfahrungen geprägten - konkreten geschichtlichen Situation wie folgt umrissen werden:

»Der Glaube nimmt die Wirklichkeit als Ort der Gegenwart Gottes wahr. Deshalb vermag er auch dem Bedrohlichen in der Wirklichkeit unserer Welt standzuhalten: nüchtern und leidenschaftlich zugleich. Befreiung zur Angst und Befreiung von der Angst gehören im Glauben zusammen.

Der Glaube unterscheidet die Wirklichkeit dieser Welt von der Wirklichkeit Gottes. Deshalb kann er jeder religiösen Verklärung und Überhöhung der Wirklichkeit entgegenreten. Er entfaltet eine religionskritische Kraft.

Der Glaube stellt die Wirklichkeit dieser Welt unter die Verheißung des Reiches Gottes. Deshalb tritt er in die Verantwortung für die Zukunft des Lebens ein.«¹⁰⁴

Solche Bildung konkretisiert sich in dem Mut zum Querdenken, in der schöpferischen Infragestellung der vorherrschenden Plausibilitäten, in der Kritik bestehender Erblindungs- und Verblendungszusammenhänge, in der Weigerung, vergangene Leiden und Opfer zu vergessen sowie gegenwärtige Unterdrückungen und Ungerechtigkeiten zu verdrängen, in der gefährlichen Erinnerung kreativer Antitraditionen, in Initiativen für Suchbewegungen nach einer Praxis universaler Solidarität.¹⁰⁵ Es handelt sich also um alles

Ende der Moderne, unveröff. Ms., 1989.

102 K. Barth, *Evangelium und Bildung*, Zollikon 1938, 9.

103 Ebd.

104 Huber, *Welt* (s.o. Anm. 41), 65.

105 Vgl. G. Fuchs, *Kulturelle Diakonie*, *Conc* (D) 24 (1988) 324-329. - Das hier angedeutete Bildungsverständnis wäre einerseits weiterzuentwickeln in Anknüpfung an die und in kritischer Auseinandersetzung mit der seit einiger Zeit wieder intensiver geführten Diskussion zum Begriff und zum Konzept von Bildung. Dabei sind vor allem jene Ansätze relevant, die »Freiheit durch Bildung« nicht bloß abstrakt-affirmativ postulieren, sondern in ihrer notwendigen gesellschaftlichen Vermittlung kritisch reflektieren. Vgl. dazu weiterführend den Beitrag von L.A. Pongratz in diesem Jahrbuch, der an die Aktualität der kritischen Bildungstheorie von H.-J. Heydorn erinnert. - Weiterhin ergeben sich deutliche Berührungen zu Ansätzen innerhalb der neueren religionspädagogischen Debatte. Neben den genannten Beiträgen sei insbesondere auf die Stichworte »Symboldidaktik«, »Elementarisierung« und »Ästhetik« verwiesen; vgl. dazu aus den »Jahrbüchern« die Beiträge von P. Biehl, H. Halbfas, G. Lämmermann und H. Schröder. Zu notwendigen kritischen Unterscheidungen und Abgrenzungen vgl. auch meinen Beitrag: »Tradierungskrise« als Herausforderung für religionspädagogische Theorie und Praxis, *RpB* 20/1987, 100-126. - Zum Ansatz eines handlungstheoretischen Bildungsbegriffs der Religionspädagogik vgl. auch R. Preul, *Brennpunkte gegenwärtiger Religionspädagogik*, in: W. Härle und R. Preul (Hg.), *Theologische Gegenwartsdeutung*, Marburg 1988, 111-121, bes. 118ff. Grundlegend für die weitere Diskussion ist R. Englert, *Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß*, München 1985 (auch wenn die darin vorgenommene Abgrenzung eines »bildungstheoretischen Begründungsansatzes« von einem »handlungstheoretischen Begründungs-

andere als um eine »Weitergabe des Glaubens« in Form von abgeschlossenen Überlieferungsbeständen von einer Generation an die nächste, sondern um einen die Generationen miteinander verbindenden Lernprozeß, in dem die überlieferten Erzählungen und Wissensbestände immer neu gemeinsam so angeeignet werden, daß sie in schöpferischer Weise umgesetzt und fortgeschrieben werden.

4.3 Kirche als solidarische Weg- und Lerngemeinschaft

Erziehungsprozesse und Lernvorgänge, die an der freien Selbstbestimmung und Entfaltung der Betroffenen orientiert sind und zu deren Ermöglichung beitragen möchten, sind nach Freire an eine bestimmte Lebensform gebunden, die im Anschluß an ihn »Konvivenz« genannt werden kann.¹⁰⁶ Damit ist ursprünglich eine vor allem in den Kulturen des einfachen Volkes beheimatete Weise des Zusammenlebens bezeichnet, die insgesamt als »solidarisches Teilen« umschrieben werden kann. Im einzelnen drückt sich das in einer vielfältigen Praxis des Einander-Helfens, Voneinander-Lernens und Miteinander-Feierns aus.

Im Rahmen der Pädagogik Freires bezeichnet Konvivenz »die Lerngemeinschaft derer, die voneinander und miteinander für ein menschliches Leben lernen wollen. In einer Gemeinschaft der Konvivenz hat das Lernwissen keinen Vorrang vor dem Erfahrungswissen. Im Prozeß gemeinsamen Lernens wird das latente Wissen freigelegt und neues Wissen erzeugt. Kreative Möglichkeiten und soziale Sensibilität werden entdeckt und in gemeinsame Vorhaben eingebracht. Lehrende und Lernende haben gemeinsam an dieser Konvivenz teil.«¹⁰⁷ Kurz: Sie ist praktizierte intersubjektive Kreativität.

Bevor nun - was in diesem Kontext naheliegen könnte - der Begriff der »Konvivenz« auf die Kirche direkt übertragen wird, muß daran erinnert werden, wie sehr der Prozeß der »Kolonialisierung der Lebenswelten« gerade auch die Möglichkeit betrifft, überhaupt noch Freiräume für eine Lerngemeinschaft der Konvivenz zu bewahren oder zu schaffen. Sie werden zunehmend eingeengt und zerstört. Das gilt auch für die Kirche. Und sie hat an solchen Zerstörungsprozessen innerhalb ihrer eigenen Reihen nicht unbeträchtlichen Anteil, wenn sie sich den herrschenden Systemmechanismen anpaßt. Von daher ist »Konvivenz« nicht anders denn als kritische Kategorie gegen den in Gesellschaft und Kirche sich durchsetzenden Prozeß der systemischen Expansion in Anschlag zu bringen.

Konkret heißt das, daß das hier dargelegte Konzept von religiöser Erziehung und Bildung auch Konsequenzen zeitigt sowohl für den institutionellen Kontext als auch für die gesamtgesellschaftlichen Dimensionen, innerhalb derer sie sich vollziehen und von denen sie betroffen sind. Ort der Freiheit zu sein und zur Freiheit zu befähigen dürfte sich jedenfalls in der Kirche nur

ansatz« keineswegs zwingend ist; vgl. ebd., 67-87); vgl. auch R. Preul u.a. (Hg.), *Bildung - Glaube - Aufklärung*, Gütersloh 1989.

¹⁰⁶ Herkunft und Hintergründe dieses Begriffs erläutert Th. Sundermeier, *Konvivenz als Grundstruktur ökumenischer Existenz heute*, in: W. Huber u.a., *Ökumenische Existenz heute* 1, München 1986, 49-100, bes. 52ff.

¹⁰⁷ Huber, *Welt* 82.

schwerlich realisieren lassen, solange sie in ihren eigenen Strukturen und Organisationsformen diesem Anspruch widerspricht. Umgekehrt zeigt sich, daß, wo Menschen - Frauen und/oder Männer, Junge und/oder Alte, Kranke und/oder Gesunde usw. - beginnen zu begreifen, was es heißt, zur Freiheit der Kinder Gottes berufen zu sein und sich für die Überwindung von Entfremdungsverhältnissen jedweder Art einzusetzen bemühen, Lern- und Solidarbewegungen entstehen, die die genuine Identität von Kirche und so ihre Glaubwürdigkeit wiedergewinnen lassen - nämlich Zeichen von Gottes erlösendem und befreiendem Handeln mit den Menschen zu sein. Nicht zufällig können hier auch die originären Charismen der Heranwachsenden zur Auferbauung von Gemeinde und Kirche zur praktischen Geltung gebracht werden. Denn die Verheißung von der gleichen Würde aller Geschöpfe Gottes führt zu einem Bewußtsein und einer Praxis der Gleichheit und Solidarität, die im Gespräch und im Widerstand zu Bestrebungen systemkonformer Gleichschaltung stehen und mit Phantasie Möglichkeiten und Formen eines gemeinsamen Lebens auf Zukunft hin erproben lassen. Die geschenkte Freiheit findet ihren Ausdruck in einer bestimmten und verbindlichen Weise des Umgangs miteinander sowie des Daseins für andere und mit ihnen, in der - wie fragmentarisch auch immer - die verheißene Ausbreitung von Freiheit und Liebe antizipiert wird, in der erfahrbar wird, »daß wir einander so gerecht werden, wie Gott uns gerecht werden will, unverdient und ohne Gegenrechnung von Leistung und Gegenleistung«.¹⁰⁸

Was so innerhalb der Kirche - wenigstens anfänglich - praktiziert wird, kann dann glaubwürdig auch über sie hinaus geltend gemacht werden - nämlich jene Freiräume einzuklagen und zu verteidigen, in denen die Lerngemeinschaft der Konvivenz gelebt werden kann und die um der Schaffung und Gestaltung einer humanen Zukunft willen immer dringlicher erforderlich sind.

Dr. *Norbert Mette* ist Professor für Praktische Theologie an der Universität-Gesamthochschule Paderborn.

Abstract

The current crises of religious socialization and education is understood in connection with the process of modernization and its side-effects. The experience of the crises raises demands for an education which provides a perspective of a communal life for both the present and the future. The determination of an education based on »creative inter-subjectivity« affects the foundations of theology as well as pedagogy. In this context, religious education will have to reconstruct the religious (Christian) dimension of socialization.

108 *Kamphaus*, Gottes Ja (s.o. Anm. 63), 59; zu dem hier angedeuteten Kirchen- und Gemeindekonzept vgl. weiterführend *Kaufmann/Metz*, Zukunftsfähigkeit.

Ludwig A. Pongratz

Unterwerfung und Widerstand

Heinz-Joachim Heydorns kritische Bildungstheorie in religionspädagogischer Perspektive

1 Leseerfahrungen

Es war im Sommersemester 1975. Ein Bielefelder Kommilitone machte mich auf eine Ramschaktion des größten Buchhändlers der Stadt aufmerksam - und auf ein Buch, das ich mir dabei doch unbedingt besorgen sollte: »Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs« von Heinz-Joachim Heydorn. Nie gehört; mal sehen was dran ist...

Ich kam zu spät. Der Rotationsprozeß der Kulturindustrie hatte die letzten Exemplare schon geschluckt. Das ruhmlose Ende des Suhrkamp-Bändchens aber wurde für mich zum Beginn einer intensiven Auseinandersetzung, deren geistige Spuren bis heute nicht zu tilgen sind. Das ist keine Einzelerfahrung. Ich habe später Kollegen kennengelernt, die, nachdem Sie sich einen Weg in Heydorns Denk- und Sprachformen gebahnt hatten, von der Spannweite seines geschichtlichen Horizonts und der Wucht seines kritischen Denkens ebenso getroffen wurden wie ich. Und die Unzeitgemäßheit meiner Begegnung mit Heydorn scheint mehr als nur zufällig: Heydorn selbst steht quer zu den gängigen Produktionsformen des Wissenschaftsbetriebs. Unter verlegerischen Gesichtspunkten sind seine Publikationen allemal ein Risiko. So lag das schnelle Ende der »Neufassung« denn auf der Hand: Drei Jahre nach ihrer Erstveröffentlichung und knapp ein Jahr nach dem Tod des Autors selbst wurde Heydorns Arbeit verramscht. Sie landete »im Mülleimer der Verwertungsprozesse«¹, gegen deren nivellierenden Sog der Autor doch zeitlebens gestanden hatte.

Ich mußte mir die Arbeit als Kopie besorgen. Und dann begann ein Leseabenteuer, bei dem sich das Glück gefundener Einsicht mit der mühevollen Anstrengung des Begriffs unlöslich verschlang. Die Leseerfahrungen anderer sind identisch: »Wer sich auf Heydorn einläßt, muß wissen, was auf ihn zukommt. Wie er als Autor von sich selbst höchste Konzentration fordert, weil er um das Gewicht des Gegenstandes weiß, so auch vom Leser die Bereitschaft zur produktiven Aneignung.«² Belohnt wird die Mühe mit einer Fülle ungewöhnlicher, faszinierender Zugänge zum aktuellen Problemhorizont von Schule und Bildung. Sie ziehen ihre Sprengkraft aus der intensiven Wiederaneignung von Geschichte, ohne die für Heydorn keine zureichende Ortsvermessung der Gegenwart möglich ist. Heydorn weiß um die Dynamik historischer Prozesse, die unsere Gegenwart in ihren Bann schlagen. Seine intellektuelle Sensibilität erspürt das inwendige Erzittern einer Moderne, deren Funktionsprozesse im Leeren zu rotieren beginnen.

Sie drohen die zukünftigen Möglichkeiten menschlicher Selbstverständigung zu unterlaufen. Alle Anstrengung des historischen Begreifens hat für Heydorn daher fraglos den einen Sinn:

1 H.-J. Heydorn, *Bildungstheoretische Schriften* 2, Frankfurt a.M. 1978, 8.

2 W. Christian, Heinz-Joachim Heydorn: Pädagogik der Befreiung, *päd. extra & demokratische Erziehung* 2 (1989) 37.

»das Imperfekt zum Futur zu bringen, das Unbeendete zur Zukunft.«³ Die geschichtlich einstmals eröffneten Ausblicke, das wahre Gesicht des Menschen aufzugraben, ihn in seine Freiheit zu setzen, sollen dem Gedächtnis nicht entfallen. Ebendeshalb muß jegliche Bildungstheorie, die auf der Höhe der Zeit sein will, gleichsam »geschichtlich aufgeladene« sein: Sie speichert und erinnert in ihren Begriffen die Mühsal der historischen Selbstkonstitution der Gattung. Bildungstheorie ist so gesehen nichts anderes als der Versuch, die objektiven Voraussetzungen der Epoche ins Bewußtsein zu heben, um die Verhältnisse nach ihrer eigenen Melodie zum Tanzen zu bringen. Das lapidare »Nichts-anderes-als« freilich unterschlägt den dabei tatsächlich zu leistenden intellektuellen Kraftakt: »Um den gegenwärtigen Ort zu bestimmen, muß die ganze Geschichte eingeholt werden; es gibt keine Entlassung aus der Mühsal.«⁴

So wird Heydorns Ortsbestimmung zu einem in der deutschen Nachkriegspädagogik unüberbotenen Versuch der Neubesinnung über Inhalt und Form von Bildung und Bildungstheorie. Einfühlsam und eindringlich, präzise und luzide zugleich schlägt er den Bogen über die Zeiten, widersteht er der gesichts- und geschichtslosen Vergeßlichkeit des alltäglichen Positivismus der Industriegesellschaft. Sie zahlte es ihm auf ihre Weise heim - indem sie ihn vergaß. Heydorns eigene Zunft, die Erziehungswissenschaft, macht hier keine Ausnahme: Wer in den veröffentlichten Beiträgen des 10. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft mit dem Generalthema »Allgemeinbildung« blättert⁵, findet Heydorn ganze drei Mal erwähnt, nicht ein Mal zitiert. Mag sein, daß Heydorn in einigen gehaltenen, aber nicht dokumentierten Vorträgen besser davankommt. Insgesamt ist der Eindruck symptomatisch: Heydorn scheint nicht zitierfähig zu sein. Und dies nicht allein aufgrund seiner dezidiert politischen Position; es ist Heydorns Sprache selbst, die sich implizit gegen bruchstückhafte Vereinnahmung wehrt. Dies ist die zweite Leseerfahrung, die sich jedem Rezipienten aufdrängt: Heydorns Sprache leistet Widerstand gegen das blinde Abspulen empirischer Fakten und Zahlenreihen. Seine Sprachästhetik, die stets zugleich Verständigung über die eigene individuelle Existenz wie über die geschichtlich-politischen Horizonte der zur Rede stehenden Sache einschließt, hat mit dem dünnen Begriffsgeklapper des normalen Wissenschaftsbetriebs nichts gemein. In seiner eigenen konkreten, bildhaften, pointierten Redeweise hält Heydorn über die Restbestände der Sprache des Computerzeitalters Gericht: »Die neue Sprache, »basic language« aus der Retorte, ist die universelle Sprache des positivistischen Spätkapitalismus, sie kennt nur meßbare Relationen, ist innerhalb dieser Relationen evident, wird als Verkehrsordnung antagonistischer Planungsprozesse im Niemandsland angesiedelt. Sie löscht das geschichtliche Bewußtsein, macht es unmöglich, ihre Bedingung zu präzisieren... So viele Worte, so viele Gitter: von Algorithmentheorie bis zur Systemtheorie ist das Arsenal komplett. Hinter dem sprachlichen Instrumentenkoffer, der kein Subjekt-Objekt-Verhältnis als historische Dimension mehr zuläßt, verbergen sich die Verwertungsprozesse,

3 H.-J. Heydorn, *Bildungstheoretische Schriften* 3, Frankfurt a.M. 1980, 161.

4 Heydorn, *Schriften* 2, 8.

5 Vgl. *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (1986) H. 4; *Zeitschrift für Pädagogik*, 21. Beiheft, Weinheim/Basel 1987.

rationalisierte Ausweidung wie bei Libbys and Armour auf den Chicagoer Schlachthöfen.«⁶

Im zeitgenössischen »Schlachthof der Worte« wird Heydorns Sprachform zum inkommensurablen Restbestand, sie wird mit schlechtem Gewissen ausgeschieden. Und dieses schlechte Gewissen gibt sich eine rationalisierte Form: Heydorns Sprache sei zu hermetisch, heißt es dann gern. In solchen Floskeln aber verkehrt sich die Wahrheit über den gegenwärtigen gesellschaftlichen Zustand: Es ist die hermetisch geschlossene Gesellschaft selbst, die die Sprengkraft Heydornscher Kritik zu neutralisieren versucht. Der Versuch aber muß auf lange Sicht gesehen scheitern. Heydorn weiß das nur zu gut. Denn seine Kritik trifft das System nicht von außen, sondern von innen. Dies ist die dritte Leseerfahrung, die sich demjenigen, der sich dem Anspruch Heydornscher Reflexion aussetzt, mitteilt: Hier fordert ein Subjekt - bei aller Authentizität seines Sprechens - die notwendige Kritik nicht voluntaristisch ein, sondern entwickelt die Gegenposition aus den gärenden Widersprüchen im Leib der Gesellschaft selbst. Die Wucht der Kritik verdankt sich daher letztlich den bis zum Zerplatzen aufgespannten Widersprüchen unserer eigenen geschichtlichen Situation. Und Heydorns intellektuelle und moralische Leistung liegt in der Unnachgiebigkeit, mit der er den Kampf um Sache und Begriff der Bildung geführt hat. Seine dialektische Reflexion unternimmt den unablässigen Versuch, die limitierenden historischen Bedingungen von Bildung und die mit ihnen zugleich hervorgetriebenen, aber unverwirklichten Möglichkeiten aufeinander zu beziehen. Kritische Bildungstheorie hat für Heydorn diese zentrale Aufgabe: die sich fortschreibenden gesellschaftlichen Widersprüche, in denen Bildung zugleich storniert und vorangetrieben wird, begrifflich zu präzisieren. Die Arbeit an den Begriffen aber muß deren innere Differenz aufweisen, »den Vorsprung vor ihnen selbst, den utopischen Gehalt, der in den Begriffen immer schon wirkt.«⁷ Das ist keine Neuauflage des Hegelschen Bildungsidealismus; kein Weltgeist verbürgt hier den Sinn der Geschichte. Doch verweist die reale Menschheitsgeschichte »auf einen unerledigten Vorgang: Der Mensch ist in ihr als Totum schon da, aber nur in der Form der Tragödie, sein Aufstieg hängt ganz noch im Untergang.«⁸ Wo immer aber Bildung - und sei es nur anfänglich - diese Zerrissenheit in die Helle des Bewußtseins hebt, da ist die Frage nach der Wahrheit des Menschen gestellt. Und diese Wahrheit fordert die Tat. Denn was heißt hier Wahrheit? Heydorn sagt es knapp und klar: »Sie ist der Inbegriff gesellschaftlicher Entscheidungen, denen der Mensch um seiner eigenen Verwirklichung willen nicht ausweichen darf.«⁹ Allein im risikoreichen, von kritischer Reflexion geleiteten Handeln setzt sich der Mensch über seine verhängte Grenze.

Es ist dieser politisch-praktische Impuls, der traditioneller pädagogischer Theorie vermutlich nicht minder suspekt erscheint als die Schärfe dialekti-

6 Heydorn, Schriften 3, 160.

7 G. Koneffke, Einleitung zu: H.-J. Heydorn, Bildungstheoretische Schriften 1, Frankfurt a.M. 1980, 13.

8 Heydorn, Schriften 1, 184.

9 Ebd., 189.

scher Begriffsbildung. Denn Heydorn versteht sich als intellektueller Waffenschmied. Er will das begriffliche Instrumentarium der Pädagogik zurüsten, um eine Bresche in die Mauer gesellschaftlicher Immanenz zu schlagen; er schlägt sich für die zukünftigen Möglichkeiten der Menschen, um die schon hier und heute der Kampf zu führen ist. Und er weiß besser als alle professionellen Bildungsphilister, was Bildung ihrem eigenen Anspruch nach heute sein muß: »Bildung ist mehr denn je eine Waffe. Sie wird nicht genutzt, wenn man auf dem Boden des Vorgegebenen bleibt, man findet sich als Handlanger wieder.«¹⁰

Keine kritische Bildung kann dieses tanzendierende Moment aus sich entlassen. Die Aussichten aber, die die bildungstheoretische Reflexion entbindet, fügen sich nicht sogleich wieder ins Muster irgendeiner emanzipatorischen Strategie. Im Gegenteil: Der angestrengte Versuch, gegen die Paralyse des Bewußtseins emanzipatorische Strategien in Umlauf zu bringen, gründet nur allzuoft auf voluntaristischen Mißverständnissen. Unversehens schlägt der Versuch, historische Prozesse für die eigenen - seien sie noch so gut gemeinten - Ziele zu instrumentalisieren, in die Herrschaftsformen zurück, die er zu bekämpfen verspricht. Da hilft auch keine Sprachakrobatik mit emanzipatorischem Vokabular. Heydorn sieht schon sehr früh mit aller Klarheit, wie in den Rationalisierungsprozessen der Bildungsreform der 70er Jahre »die Vokabel der Emanzipation... zur negativen Utopie«¹¹ verkommt. Und »wie in vielem besorgt auch hier eine bildungslose Linke die Geschäfte des Kapitalismus mit«.¹² Solche Sätze bleiben für einen Zeitgeist, wie er die damalige Reform euphorie beseelte, gänzlich unverdaulich. Wer sie aussprach, riskierte, zwischen allen Stühlen zu sitzen. Genau damit aber ist eine weitere Leseerfahrung verbunden: Es ist die Erfahrung der Unbeugsamkeit des kritischen Urteils, das seinen Wahrheitsgehalt oft erst Jahrzehnte später freigibt.

An der Kritik der Gesamtschuldebatte der 60er und frühen 70er Jahre demonstriert Heydorn diese Unbeugsamkeit. Statt ins Loblied progressiver Pädagogik über die Gesamtschulreform einzustimmen, stellt er mit ernüchterndem Unterton klar: »Es handelt sich um einen Schultyp des fortgeschrittenen kapitalistischen Marktes; die Terminologie ist international einheitlich und amerikanischen Ursprungs.«¹³ Zwar wird die alte, aufklärerische Egalitätsforderung in diesem neuen Schultyp der Form nach energisch weitergetrieben, aber doch nur, um das unverwirklichte Gleichheits- und Freiheitspostulat dem Inhalt nach zu liquidieren. Denn »der kapitalistische Supermarkt, auf den sich die Bildung hin entwickelt, braucht keine Diener des Geistes, sondern Leute, die die Kasse reparieren können.«¹⁴ So erweist sich für Heydorn die eingeforderte Gesamtschule zuguterletzt als ein Modell, das zwar »die Einheitsschule in seinem Leibe« trägt, aber »nicht austragen«¹⁵ kann. Um so mehr allerdings reflektiert Heydorn auf die schulimmanenten und schulübergreifenden Bedingungen, die es vielleicht doch noch möglich machen, daß die Menschen aus der Summe der ihnen bloß zgedachten Funktionen hervortreten und sich in Freiheit setzen. Doch liegen diese Gedankenschneisen quer zu den etablierten Grenzmarkierungen von links und rechts, konservativ und progressiv.

10 Heydorn, Schriften 3, 151.

11 Ebd., 149.

12 Ebd., 101.

13 Ebd., 275.

14 Ebd., 121f.

15 Ebd., 276.

Wo gibt es das schon: die bohrende Unruhe eines kritischen Denkens, das um seine eigene Fehlbarkeit und Zerbrechlichkeit weiß, die Geradlinigkeit eines Lebens, das sich in Brüchen und Neuanfängen fortschreibt? Heydorns theoretische Entwürfe sind etwas gänzlich anderes als akademische Pflichtübungen. Und Heydorns Leben ist mehr als eine Professorenkarriere.

2 Hinweise zur Biographie

Die wichtigsten Daten, Ereignisse und Entscheidungen, die Heydorns Leben prägten, hat sein Schüler G. Koneffke in der Einleitung zur dreibändigen Neuausgabe der bildungstheoretischen Schriften Heydorns nachgezeichnet.¹⁶ So soll es genügen, auf diese auch für Theologen und Religionspädagogen aufschlußreiche Quelle eindringlich zu verweisen. Denn in ihr finden sich all die denkerischen Anschlüsse und Querverbindungen aufgegriffen, die Heydorn zu Philosophie, Theologie und praktischer Politik unterhielt. Seine beiden Hauptwerke, die in den 60er Jahren und Anfang der 70er Jahre entstanden (»Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft« erscheint 1970; »Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs« wird 1972 veröffentlicht), verbinden politische Urteilskraft und wissenschaftlich-literarische Kreativität auf unnachahmliche Weise. In beiden Werken konzentriert sich die Essenz der bildungstheoretischen und philosophischen Reflexionen Heydorns; sie gehören zum Kern seines wissenschaftlichen Vermächnisses.

3 Erziehung und Bildung

Heydorns Werk widersetzt sich allen Formen thesenhafter Bearbeitung; es läßt sich nicht in Kurzformeln konzentrieren, ohne Mißverständnisse zu provozieren. Jenseits ihres materialen historischen Gehalts verfangen sich Sätze wie »Bewußtsein ist alles«¹⁷ blindlings in den Fallstricken des Bildungsidealismus. Dennoch läßt Heydorn seinen späten programmatischen Aufsatz »Überleben durch Bildung«¹⁸ in diesem Satz wie in einem Aufbruchsignal gipfeln. Schon der Titel des Aufsatzes setzt ein Zeichen: Tatsächlich gewinnt das Problem der Bildung heute eine kaum abschätzbare Tragweite. Die Überlebungshoffnungen der Menschheit hängen am gesellschaftlich realisierten Niveau von Bildung. Der Bildung fällt die unersetzliche Aufgabe zu, das der Geschichte abgedungene Licht weiterzureichen, den »Umriß einer Aussicht« faßbar werden zu lassen, wie der Untertitel des Aufsatzes lautet. Ebendazu braucht es die Helle des Bewußtseins. Im Satz »Bewußtsein ist alles« ist dieser Anspruch kritischer Rationalität gebündelt. Als Quintessenz einer idealistischen Bildungsphilosophie wäre er gründlich mißverstanden. Denn sosehr Bewußtsein alles ist, weil ohne dieses Bewußt-

16 Vgl. Koneffke, Einleitung, 7-39.

17 Heydorn, Schriften 3, 301.

18 Ebd., 282-301.

sein alle Bildung zunichte wäre, sosehr bleibt dieses Bewußtsein auf sein Anderes verwiesen, auf die widerständigen Prozeduren gesellschaftlicher Praxis. »Imago und Realität sind unversöhnt. Aber der Mensch soll Verhängtsein hinter sich lassen, das Licht wahrhaft erfahren, das in ihm ist, sinnlich, greifbar, als verwandelte Welt.«¹⁹ Bildung soll den Weg ausleuchten, der aus dunkler Verhaftung ins Helle führt. So ist Bildung ihrem uraltesten Selbstverständnis nach Aufklärung, darin untrennbar der Freiheit und Rationalität der Menschen verbunden. Damit sind zugleich die Prämissen umrissen, ohne die jegliche kritische Bildungstheorie ihre Substanz verlöre: »daß die Menschen vernunftfähige Wesen und als solche zur Freiheit bestimmt sind, daß in diesem Wesen der Anspruch der Menschen auf universelle Verwirklichung begründet liegt, daß die Menschen um diese Prämissen und deren Festigkeit auch wissen und dieses Selbstbewußtsein angesichts der Verhältnisse keine Ruhe läßt.«²⁰

Daß die Menschen um diese Prämissen wissen, heißt aber auch, daß sie ihnen nicht nochmals nachträglich angedichtet werden müßten. Im ersten Aufgang eines Begriffs des Menschen von sich selbst ist der ganze Anspruch der Freiheit schon enthalten.

Diesen Vorgang zeichnet Heydorn am Prozeß der Selbstkonstitution antiker, griechischer Rationalität eindrücklich nach. Es sind die gesellschaftlichen Bedingungen der griechischen Stadtstaaten, eine bestimmte Höhe des gesellschaftlichen Verkehrs, eine bestimmte Reife des gesellschaftlichen Bedürfnisses, die den Funken aus dem Stein schlagen: »Es ist wichtig, den auslösenden Vorgang, gerade weil er unter der frühen Bedingung einen hohen, abstrakten Evidenzgrad gewinnt, in seiner Dialektik zu erkennen. Das gesellschaftliche Bedürfnis bildet den Ausgangspunkt; es richtet sich auf die Natur. Ein Akt tiefer geistiger Unvermeidbarkeit, der den Umweg über das Fremde gehen läßt, fällt mit dem realen Bedürfnis zusammen. Der Mensch befragt sein Gegenüber und erlöst es aus seiner magischen Verstrickung; er erlöst damit sich selbst... Das primäre gesellschaftliche Bildungsinteresse wird als Beherrschung der Natur erkennbar, aber mit diesem Interesse geht ein anderes auf: Der Mensch beginnt sich zu entdecken.«²¹ Der Begriff, mit dem der Mensch sich selbst zu fassen sucht, ist zunächst noch wenig mit historischem Inhalt gefüllt; er ist anfänglich abstrakt. Die Sprache kann diesen Begriff erst stammeln, noch nicht endgültig bezeichnen. Dennoch - der Beginn aller Bildung ist angezeigt, ein langer Prozeß auf seine Spur gesetzt, in dessen Verlauf der Mensch seiner eigenen Wahrheit inne zu werden sucht.

In ihrem Anspruch weist *Bildung* damit von Anfang an über den gesellschaftlichen status quo hinaus, geht sie auf Distanz zur bloßen Reproduktionsfunktion von *Erziehung*. Mit dem Begriff der Bildung wird die Antithese zum Erziehungsprozeß entworfen, auch wenn diese Antithese anfangs noch unvermittelt dasteht. Die Tatsache von Erziehung selbst ist der Idee der Bildung vorgängig. Alle Erziehung ist mit dem naturwüchsigen Regenerationsprozeß der Gesellschaft gegeben; sie ist nicht abtrennbar von der gesellschaftlichen Reproduktion der Menschen. »Erziehung«, so faßt Heydorn den Sachverhalt, »ist das uralte Geschäft des Menschen, Vorbereitung auf das, was die Gesellschaft für ihn bestimmt hat, fensterloser Gang... Mit

19 Heydorn, Schriften 2, 337.

20 Koneffke, Einleitung, 26.

21 Heydorn, Schriften 2, 15.

der Erziehung geht der Mensch seinen Weg durch das Zuchthaus der Geschichte. Er kann ihm nicht erlassen werden. Im Begriff der Erziehung ist die Zucht schon enthalten, sind Einfügung, Unterwerfung, Herrschaft des Menschen über den Menschen eingeschlossen, bewußtloses Erleiden.²² Darin liegt der vorrationale Charakter von Erziehung; er zielt auf Anpassung, nicht auf Distanz; er zielt auf Beherrschung, nicht auf Befreiung; er zielt auf Vereinnahmung, nicht auf reflexive Differenz. Und ebendeshalb verfällt er der Kritik. Als Gegenstand der Kritik aber gewinnt Erziehung einen veränderten historischen Charakter und eine eigene Bedeutsamkeit. Denn der Bildungsbegriff, der die Kritik inspiriert, negiert Erziehung nicht einfach, indem er sich an ihre Stelle setzt. Vielmehr läßt er im Begriff der Bildung die Erziehung zu sich selbst kommen. »Die Erziehungsgeschichte gewinnt erst dort ihren Inhalt, wo sie sich selber als die Geschichte einer notwendigen Askese faßt, transzendierende Zwecke begreift, für die es notwendig war, daß wir uns gequält haben, Individuum und Geschlecht, um der Härte teilhaftig zu werden, derer es für ihre Durchsetzung bedarf.«²³ Doch gibt dies alles keinen Grund ab, ins irrationale Lob der Härte einzustimmen. Kein Zwang, keine gesellschaftliche Herrschaft wird dem inwendigen Telos von Bildung gerecht. Nur schützt dies Bildung nicht davor, sich auf die widersprüchlichen Bedingungen ihrer eigenen geschichtlichen Realisation einzulassen. Ebenso wie Erziehung erst im Begriff der Bildung zu sich selbst kommt, läßt sich umgekehrt Bildung im historischen Prozeß nicht ohne das Moment des Zwangs denken.

4 Knechtschaft und Freiheit

Es ist zunächst der Zwang des puren Überlebens, der Einspruch gegen die blinde Auslieferung an eine übermächtige, bedrohliche Natur, mit dem der Mensch seiner selbst habhaft zu werden beginnt. Der Mensch faßt sich inmitten der Determination, der er noch lange ausgeliefert bleibt. Selbst wo er um seine eigene Unbedingtheit und Freiheit weiß, verschwindet die Determination nicht einfach. Bildung hat demnach einen langen, steinigen Weg zurückzulegen; kein plötzlicher Sprung führt daraus ins Reich der Freiheit. Bildung ist mithin Arbeit, ist konkrete Auseinandersetzung mit den bedrückenden Bedingungen der individuellen und gesellschaftlichen Existenz. Vernunft und Natur, Freiheit und Knechtschaft, Bildung und gesellschaftliche Herrschaft bleiben im Gang der Menschheitsgeschichte widersprüchlich verkoppelt. Der Widerspruch treibt sich selbst fort; er wird für Heydorn in stets neuen geschichtlichen Formen und Inhalten des Kampfes um Mündigkeit faßbar.

So konzentriert die frühe Aufklärung ihr Ringen um Freiheit im wesentlichen auf die widerständige Natur. Die natürliche Welt soll in die Hand des Menschen gegeben werden. Doch

22 Ebd., 9.

23 Ebd., 9f.

wandert der Widerspruch, der in der Auseinandersetzung mit der äußeren Natur gesucht wird, in die Gesellschaft selbst ein: »Der Kampf des Menschen mit der Natur ist die Geschichte seiner notwendigen Sklaverei und Entäußerung, die Geschichte der Arbeitsteilung, der Organisation der Arbeit durch Herrschaft, die Geschichte der Hand, die den Stein schlägt. Hier ist Nähe zur Materie, die mit dieser Hand Gestalt gewinnt, das Bewußtsein überwältigt und von ihm überwältigt wird.«²⁴ Indem die denkenden Menschen sich an ihrem Gegenstand, der Natur, abarbeiten, entfalten sie zugleich den Inhalt, mit dem sie den Begriff von sich selbst füllen können. Eine Aussicht wird möglich, die das Joch der Natur sprengt. Und Bildung ist diese zu Bewußtsein gebrachte, im Bewußtsein gehaltene Möglichkeit.

Das Versprechen des Glücks, das das Ringen des Aufstiegs begleitet, ist zunächst noch allen zugesagt. Die anhebende Rationalität duldet ihrem eigenen Begriff nach keine Partikularität; Vernunft und Freiheit sind nur ganz, nie als Bruchstück zu haben. Es gibt keine Freiheit, die die Unfreiheit eines Teils der Menschheit akzeptierte, ohne sich selbst ad absurdum zu führen. So unterscheidet sich zwar »von Beginn an die Bildung des Organisators der Naturunterwerfung von der Bildung des Knechts, doch faßt das aufsteigende Bürgertum den Bildungsbegriff noch für die gesamte Gattung, die ein gemeinsames Werk in Angriff nimmt. Der Kampf gegen den Feudalismus ist noch unbeendet, der Bürger versteht sich als Sprecher der ganzen Menschheit.«²⁵ Je mehr das Bürgertum im Prozeß der Industrialisierung jedoch die pauperisierten Massen aus sich ins Niemandsland entläßt, um so mehr allerdings muß es seinem eigenen Anspruch auf Universalität der Vernunft die Spitze abbrechen. Indem die bürgerliche Gesellschaft zunehmend Bildung zur Entwicklung der Produktivkräfte in Dienst nimmt, liefert sie die Bildung zugleich immer mehr partiellen Zwecken aus. Die Schulverfassungen und Lehrplänenwürfe des 18. Jahrhunderts - des Jahrhunderts also, das sich gern »das pädagogische« nennt - sprechen diesbezüglich eine deutliche Sprache: Vernunft wird gemäß den Erfordernissen des Arbeitsmarktes in tausend Teile aufgesplittert. Das Dilemma der Aufklärungspädagogik liegt auf der Hand: Sie erzeugt zuguterletzt »Blechfabrikanten, Manufakturwarenesitzer, Reeder, keine Menschen.«²⁶ Indem Bildung ihres spekulativen Moments verlustig geht, ihres Wissens um den unangebrochenen Menschen, wird sie selbst zum integrativen Moment verhängter Herrschaft. Statt den Blick ins Helle aufzutun, hält sie die Nasen der Menschen am Boden.

Keine Aufklärung aber kann sich ihrem eigenen Anspruch nach mit der halben Wahrheit zufriedengeben. Sie kann sich nicht damit begnügen, daß die Gesellschaft des Menschen nicht als Menschen, sondern immer nur partiell als Bruchstück bedarf. Es sind schließlich die Neuhumanisten, die dem platten Aufklärungsgeschäft der Philanthropen den Boden unter den Füßen wegziehen. Sie fordern den ganzen Menschen ein, schreiben seine ausstehende Wahrheit an den Himmel. Damit wird der Widerspruch von Knechtschaft und Freiheit im Bildungsprozeß fortgetrieben; er formiert sich über neue Inhalte und Ziele: Während der Realismus des 17. und 18. Jahrhunderts sich vornehmlich darauf konzentrierte, die erste Natur ihrer mythischen Verhaftung zu entreißen, um sie dem rationalen Gesetz verfügbar zu machen, wendet sich der Kampf des Neuhumanismus nun gegen die funktionale Ausweidung menschlicher Potenz durch die zweite Natur, die Gesellschaft. Die neuhumanistische Kritik insistiert auf der Einlösung des ganzen Glücksversprechens. Und die Zeit scheint dafür endlich reif: Mit dem Übergang von der Manufaktur zur großen Industrie rückt das Reich der Freiheit in hoffnungsvolle Nähe. Das expandierende Kapital verlangt nach allgemeiner Disponibilität, die die berufsständischen Grenzen sprengt. Die

24 Ebd., 104.

25 Ebd., 285.

26 Ebd., 88.

alte Idee der Universalität von Bildung, Erbe der Frühaufklärung, wird auf die fortgeschrittenen gesellschaftlichen Prozesse und Bedürfnisse hin neu konkretisiert. Kein Zweifel: Die neuhumanistische Bildungstheorie hat zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Nase vorn; sie ermuntert dazu, den Kopf aufrecht zu tragen.

Die bürgerliche Aussicht auf die Fülle menschlicher Lebensführung, auf Universalität, bleibt jedoch tief in sich zerrissen. Denn die universelle Herrschaft, die das Bürgertum sich anschickt anzutreten, gebietet die universelle Knechtschaft, das universelle Bedlam, wie Evers auf der Höhe des Neuhumanismus weitsichtig formuliert.²⁷ Die harmonische Entfaltung aller Kräfte bleibt unerfülltes Postulat, konterkariert von der realen Disharmonie zwischen einer Produktionsbildung für die Masse des Industrieproletariats, die auf bloße Verwertbarkeit abzielt, und einer ästhetischen Bildung für wenige Privilegierte, die sich im Elysium des griechischen Menschen verliert. »Ästhetische Befreiung wird Selbstvergiftung, das schöpferische Bewußtsein zur todesverhafteten Größe, der Mensch kehrt nur als Gespenst zu sich zurück.«²⁸ Das neuhumanistische Bildungsideal wird unter den Bedingungen sich verschärfender gesellschaftlicher Widersprüche zugleich antiquarisch und elitär. Der Prozeß des sich fortschreibenden Antagonismus von Knechtschaft und Freiheit fordert seinen Preis: Er macht es unmöglich, Ziele, Inhalte, Verfahrensweisen oder Institutionalformen von Bildung gleichsam sakrosankt zu kanonisieren. Wer sie konserviert, wird konservativ.

Aus diesem Grund setzt Heydorn »der Bildung keine Ziele, die der auf den Begriff gebrachte Gesellschaftsprozess nicht schon enthält und erkennbar macht; sie liegen, als geschichtliche Konkretionen der Freiheit, der Kritik selber zugrunde, mit der die Bildungstheorie die Aufdeckung der Widersprüche betreibt. Darin ist Heydorns Bildungstheorie ebenso wesentlich unterschieden von den älteren Bildungstheorien unseres Jahrhunderts wie insbesondere von gegenwärtigen Auffassungen des Bildungsprozesses, die mit dem Verzicht auf den Bildungsbegriff... die Frage nach der Wahrheit des Menschen selber preisgeben.«²⁹ Wer trotz allem unter den aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen die Wahrheit des Menschen erneut aufgraben will, steht vor einer doppelten Aufgabe: Nicht nur hat er die Geschichte des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft für unsere Gegenwart einzuholen, sondern er muß zugleich eine hinreichende soziale Zeitdiagnose leisten. Denn was Bildung heute heißen kann, bestimmt sich nicht zuletzt aus der Kenntnis der gesellschaftlichen Produktions- und Verwertungsprozesse, aus der Höhe des erreichten Niveaus gesellschaftlicher Rationalität, aus den objektiv entwickelten und vorenthaltenen Möglichkeiten menschlicher Lebensführung, aus den Widerstandspotentialen im sozialen System. Von hier aus muß die Aufgabe der Bildung heute umrissen werden.

27 Vgl. Heydorn, Schriften 3, 118.

28 Ebd.

29 G. Koneffke, Überleben durch Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs bei H.-J. Heydorn, Unveröff. Ms. 1979, 4.

Es bleibt zunächst festzuhalten: »Die Entwicklung der Produktivkräfte ist weit vorangeschritten, aber das Bewußtsein hat diese Entwicklung nicht erreicht. Bildung könnte ins Freie gelangen nach Beseitigung einer elementaren Not, aber sie bleibt ohne Perspektive... Es kommt darauf an, den Hinweis auf eine Bildung zu geben, die ihre materielle Basis als Freiheitsausgang erkennt... Der theoretische Ansatz wird davon ausgehen, daß Mündigkeit... zu ihrer Verwirklichung reif ist; sie ist aus der Bedrohung durch die Natur entlassen.«³⁰ Doch steht sie neuen, ungeahnten Bedrohungen gegenüber. Sie gären im Leib der Gesellschaft. Der wachsenden materiellen Reife entspricht eine bisher unbekannte Paralisierung des Bewußtseins. Und die moderne Schule, der Superkomplex von business education, spielt bei der allgemeinen Enteignung des Bewußtseins ihren eigenen, unverzichtbaren Part: »Die Denkfabrik des pauperisierten Menschen ist aufgebaut, die Planungsboys arbeiten unermüdlich, schleppen die Inhalte unseres Unterbewußtseins in ihre Umsatzproduktion. Alle Unmittelbarkeit wird manipuliert. Die res extensa frißt die res cogitans, aber nicht spinozistisch, als Koinzidenz von Gott, Vernunft und Materie, sondern als Müllhaufen.«³¹ Darin findet der Widerspruch von Knechtschaft und Freiheit seine zeitgemäße Form; er wird auf künstlicher Stufe in die Menschen hineinverlagert, um ihre Deformation auf Dauer zu stellen. Die schulische Institution selbst aber bleibt unangetastet. Die alten Versuche, eine Tür in die Mauern der Institution zu schlagen, sind längst funktionalistisch integriert. »Sinnlos, Lebensnähe zu fordern; der Kapitalismus verbürgt Lebensnähe, hebt Wohlstand, schließlich auch Lehrergehälter... Sinnlos, Eignung für Produktion zu verlangen; das wird besorgt. Die monopolisierte Industrie kann Produktionseignung besser vermitteln als jede Schule; von daher gesehen könnte man die Schule abschaffen, ein paar Techniken ausgenommen... Polytechnik wird integriert, zur leeren, emanzipatorischen Hülse, der die Realität davongelaufen ist. Der Vorstoß muß an einer anderen Stelle einsetzen, muß von der erkannten Wirklichkeit ausgehen. Es geht um den Gegenschlag des Bewußtseins.«³²

5 Form und Inhalt

Dieser Gegenschlag aber muß seine Kraft aus der Institution selbst holen. Ist es auch Ziel aller Bildung, institutionalisierte Herrschaft aufzuheben, so bleibt sie in ihren Realisierungschancen doch den historischen Bedingungen verhaftet. »Nur wer sich in die Wirklichkeit einsperren läßt, kann sich aus ihr befreien; es gibt kein Land, das den Flüchtenden aufnimmt.«³³ Wer flüchten will, wird zum drop-out, ist schon integriert, bevor er seine fiktive Heimat gefunden hat. Der große Rest nimmt seinen Weg durch die Institutionen auf sich; es ist ein massenhafter Prozeß. Eine ständig wachsende Zahl von Menschen wird einem organisierten Bildungsprozeß unterworfen. Mit ihm sucht die Gesellschaft ihren Bedürfnissen planend zu dienen. Das dominierende utilitaristische Moment von Bildung verstümmelt zwar ihren Begriff. Doch kann es nicht verhindern, daß gerade jetzt die Gefahr objektiv zunimmt, daß das Subjekt aus der Summe seiner Funktionen hervortritt, um sich selbst zu bestimmen. Denn die technologische Gesellschaft akkumuliert unaufhörlich Rationalität, die sich als Mittel menschlicher Befreiung anbietet. Dazu aber muß technisch reduzierte Rationalität ihren umfassenden, humanen Anspruch zurückgewinnen. »Die formale Rationalität kann zur inhaltlichen, die partielle zur universellen werden. Man kann eine geschlos-

30 Heydorn, Schriften 2, 322.

31 Ebd., 326.

32 Ebd., 327.

33 Ebd., 159.

sene Tür einschlagen.«³⁴ Und die Risse im Mauerwerk sind für Heydorn schon sichtbar. So konzentriert Heydorn alle Energie darauf, dem geschichtlichen Zeitpunkt zuzuarbeiten, an dem die Bildungsinstitution gesprengt werden kann; »ihre eigene Dialektik schleudert sie in die Luft.«³⁵ Die Widersprüche der Bildungsinstitution sind so gesehen nur ein markanter Ausdruck für die Zerrissenheit, mit der Form und Inhalt des Bildungsprozesses historisch auseinanderklaffen. Schon der früheste Begriff, in dem der Mensch sich anfänglich zu fassen beginnt, schießt mit seinem Inhalt über die formalen Bedingungen seiner Realisation hinaus. Soll aber Bildung in ihrem utopischen Gehalt nicht zur bloßen Fiktion verkommen, muß sie sich stets von neuem auf die konkreten geschichtlichen Bedingungen einlassen, die sie überschreiten will. »Bildung hat die Humanisierung der Welt über ihre konkreten Gebilde zu vollziehen, über vorgefundene Größen; sie hat mit den realen Kräften zu rechnen, innerhalb derer sich die Vernunft gewinnen soll.«³⁶ Und diese Kräfte sind in den Produktions- und Reproduktionsprozessen der Gesellschaft am Werk; sie wälzen beständig deren Basis um, lassen die Formen von Bildung allmählich für den überschießenden Inhalt reif werden. Je mehr die veränderten Bedingungen der Produktion die Geschichte antreiben, um so unausweichlicher ist die Frage nach dem Verbleib und der Wahrheit des Menschen gestellt. Doch decken die jeweiligen Bedingungen - zumal der Anfangszeit der bürgerlichen Welt - beileibe nicht den Inhalt ab, der sich im Begriff der Bildung ausspricht. So muß die Theorie zunächst auf eigenes Risiko die Abgründe der Geschichte überspringen, muß der Realität zeitweilig weit vorausseilen, um der Universalität des Bildungsanspruchs gerecht zu werden.

An Comenius läßt sich dieses utopische Moment früher Bildungstheorie anschaulich zeigen: »Die chiliastische Zusage hilft, über den Abgrund der Geschichte zu kommen...«³⁷ Sie ist - neben dem rationalistisch-naturalistischen Element - ein notwendiger Bestandteil der comenianischen Hoffnung, daß am Abend der Welt ein Licht aufgehe, wie es in der *Pampaedia* heißt. Doch ist dieses Licht schon jetzt allen zugesagt; es ist wirklich. Ebendeshalb macht Comenius mit seinen Forderungen ernst: Er entwirft ein Einheitsschulsystem, dessen Verwirklichung nicht für den Sankt Nimmerleinstag bestimmt ist, sondern für seine eigene Zeit. Doch gibt seine Zeit die Bedingungen zur Realisation nicht her - die zur Verfügung stehende Form kann den Inhalt nicht fassen. Also muß sie ihm in mühevollen historischen Schritten nachwachsen.

Erst mit dem Beginn der großen Industrie reifen die geschichtlichen Bedingungen für ein Einheitsschulwesen, wie es Comenius vorgeschwebt haben mag. Humboldts Entwurf eines einheitlich gegliederten Schulsystems hat, so gesehen, den materialen historischen Prozeß auf seiner Seite. Der immense ökonomische Schub, der den Ausbau des Bildungssystems im 19. Jahrhundert vorantreibt, bestätigt dies auf Schritt und Tritt. Doch gerade dort, wo die formalen und ökonomischen Bedingungen der inhaltlichen Bestimmung von Allgemeinbildung entgegenwachsen, zerschlägt das Bürgertum die einheitlich konzipierte Form, reißt einen tiefen Graben zwischen Elementarschulwesen und gymnasialer Bildung auf. Die Dichotomie des Bildungssystems soll den Klassencharakter der Bildung absichern. Allerdings wird diese Teilung in dem Moment historisch überfällig, wo das Bürgertum in Agonie versinkt. »Mit der Liquidation der alten bürgerlichen Klasse, ihrem Untergang in die monopolkapitalistische Entwicklung, entfällt

34 Ebd., 313.

35 Ebd., 331.

36 Ebd., 167.

37 Ebd., 199.

auch der Restbestand von Bildung; ihre Legitimationsfunktion wird zudem überflüssig.³⁸ Was bleibt, ist urwaldhaft fortwuchernder Kapitalismus, ein allgemeines Nivellement in der Entfremdung: »Ungleichheit für alle«.³⁹

Bildung wird uneingeschränkt unter den Aspekt der Verwertung gerückt; eine rationellere industrielle Mobilisierung kündigt sich an. Es wird klar, daß die technologische Gesellschaft partielle, funktionsbezogene Rationalität massenhaft vermitteln muß, daß sie niemanden von dieser Vermittlung ausschließen darf. Das ist die Geburtsstunde der Gesamtschule. Die universale, allgemeine Form der Bildungsinstitution, um die Comenius und Humboldt den Kampf führten, bereitet sich vor. Doch liegt der Egalität des neuen Bildungsverständnisses die Allgemeinheit in der Entfremdung zugrunde. Reichte ehemals die beschränkte Form nicht zu, um dem universellen Bildungsanspruch Raum zu schaffen, so storniert die Gegenwart die Möglichkeit universeller Bildung über die Ausdünnung der Inhalte. Die Allgemeinheit des zeitgenössischen Bildungsverständnisses enthält eine doppelte Notwendigkeit: »den Menschen für die Revolutionierung der Produktionskräfte zuzurüsten und die Revolutionierung seines Bewußtseins zu verhindern«.⁴⁰ Beide Momente analysiert Heydorn akribisch an den bestimmenden Dokumenten der Bildungsreform der Nachkriegszeit.⁴¹ Es zeigt sich: Form und Inhalt des Bildungsprozesses klaffen heute erneut auseinander, diesmal jedoch aufgrund einer verkrüppelten Inhaltlichkeit, der der kritische Stachel eines umfassenden Vernunftanspruchs gezogen wurde.

6 Rationalität und Spontaneität

Soll also Bildung erneut auf den Weg gebracht werden, so wird es darauf ankommen, das formal sich entwickelnde Einheitsschulwesen mit seinem adäquaten Inhalt zu füllen. Adäquat aber heißt hier: der partiellen, zerrissenen, zu Zwecken bloßer Verwertbarkeit reduzierten Vernunft ihre volle humane Gestalt zurückzugeben. Von selbst wird das freilich nicht geschehen. Unter der Decke reduzierter, technischer Rationalität wartet der umfassende Anspruch von Vernunft noch immer auf seine Verwirklichung. Doch wo Rationalität ist, ist Differenz, ist die Möglichkeit einer großen Bezweifelung. Sie muß entbunden werden. Das System der modernen Industriegesellschaft weiß um diese Verwundbarkeit. Eben deshalb versucht es, technische Rationalität mit allen Mitteln systemgerecht abzusichern; es muß gleichsam vor ihrem eigenen Reflexivwerden schützen. Hauptmittel dieser Selbstverstümmelung der Vernunft ist der moderne positivistische Wissenschaftsbegriff mit samt seinen behavioristischen Spielarten. Zur wichtigsten Forderung an eine Bildungsarbeit, die dem umfassend gewordenen Anspruch des Bildungssystems auch inhaltlich nachkäme, gehört für Heydorn daher, daß Bildung die Selbstbeschränkung positivistischer Rationalität durchbricht. Ihr Ziel muß sein, die Menschen in ihrer geschichtlichen Wirklichkeit einzuholen, um den historischen Prozeß mit der realen Aussicht auf Befreiung zu verbinden. Dazu aber ist es notwendig, neben der geschichtlichen zugleich auch die sprachlich-literarische und sinnlich-ästhetische Dimension von Bildung zurückzugewinnen. Bildung heute braucht historisches Bewußtsein, Sprachfähigkeit, Wahrnehmungsfähigkeit, soziologische Phantasie,

38 Heydorn, Schriften 3, 289.

39 Heydorn, Schriften 1, 272.

40 Heydorn, Schriften 3, 291.

41 Vgl. Heydorn, Schriften 2, 272-313.

Urteils- und Entschlußkraft. Erst dann eröffnet sich eine mögliche Aussicht, den hohen Grad an isolierter Rationalität, den die Produktionsverfassung einfordert, in humane Rationalität umzusetzen.

Der Auszug aus dem geschichtslosen Niemandsland positivistischer Fakten führt über das stets von neuem geforderte, intensive Durchbuchstabieren der historischen Widersprüche der Gattung. Historisches Bewußtsein arbeitet sich ab an der unerträglichen Zerrissenheit seiner eigenen Situation, vergegenwärtigt das über die Zeiten mitgeschleppte Leiden ebenso wie die unerfüllten Glücksversprechen der Vergangenheit. Alle historische Bildung beruht so auf dem Durchlaufen von Aneignungsprozessen, über die ununterbrochen neue Wirklichkeit eingeholt wird. Zwar ist Geschichte, wie Heydorn gegen jedweden Geschichtsobjektivismus betont, ohne Gewißheit. »Sie verbürgt keine Zukunft. Sie enthält kein Gesetz, das sich unabhängig vom Menschen vollzieht, um ihn an sein Ziel zu bringen.«⁴² Gerade deshalb aber bleibt es den Menschen aufgegeben, ihre eigenen geschichtlichen Täter zu werden. Sie müssen auf ungeschütztem Terrain operieren, sich über gefährliches Gebiet bewegen. Historische Bildung wird in dieser Situation zum überlebensnotwendigen Seismograph, um den begonnenen und verschütteten Versuchen der Selbstentdeckung der Menschen einen schöpferischen Weg in die Zukunft zu weisen. Denn allein wer seine Herkunft kennt, kann in der Gegenwart den unvollendeten Auftrag der Geschichte weiter-treiben. Historische Bildung hat daher mit antiquarischer Historie nichts gemein. Sie »nimmt die Vergangenheit nur als Zukunft mit«⁴³; sie gibt das Dagewesene nicht der Verlorenheit preis; sie ist stets auch rettende Kritik des Vergangenen, »Kommunikation über die Zeiten, unabgerissener Dialog mit den Toten und Gespräch im kommenden Land.«⁴⁴

Historische Bildung ist ihrem Wesen nach Dialog. Ebendeshalb ist sie ohne geschichtliches Sprachvermögen nicht denkbar. Und unter ›Sprache‹ ist dabei allemal mehr zu verstehen als ein positivistisch neutralisiertes ›Zeichensystem‹ oder ein passables Transportmittel für ›Nachrichten‹ zwischen sog. ›Sendern‹ und ›Empfängern‹. Sprache ist ihrem eigentlichen Sinn nach Inbegriff eines Gedächtnisses, das die Vergangenheit mit der Zukunft verbindet. Mit solch einem Sprachverständnis allerdings hat die ›scientific language‹ des Neopositivismus nichts gemein. Sie löscht die geschichtlichen Horizonte aus dem Gedächtnis; und mit ihnen schwinden schließlich auch die Aussichten auf befreites Land. Ihnen aber gab die große Literatur einstmalige Nahrung. Zwar waren es stets literarische Fiktionen, doch lösten sie das Bewußtsein aus seiner unmittelbaren Verhaftung. »Der imaginäre Charakter der großen Literatur konnte auf die Realität hin befreit werden, den Wunsch nach gänzlich verändertem Leben wecken.«⁴⁵ Dieser subversive Charakter sprachlicher Bildung mußte unter Kontrolle gehalten werden: Traditionell hatte literarische Bildung bei den Massen nichts zu suchen. Heute aber sind nur noch Massen übrig. Sie werden mit billigen Versatzstücken der Bewußtseinsindustrie beliefert, die keine Zukunft eröffnen. Gerade deshalb ist heute auf sprachlich-literarischer Bildung zu insistieren: Sprachbildung öffnet den Begriff und füllt ihn mit konkreter, sinnlich erfahrener Geschichte.

42 Heydorn, Schriften 3, 300.

43 Ebd., 53.

44 Ebd., 161.

45 Ebd., 288.

Ohne dieses sinnlich-ästhetische Moment ist keine kritische Bildung vorstellbar. Bildung wird die intensive Erfahrung der historischen Umstände zugemutet. Sie soll sich riskieren, sich der konkreten Gegenständlichkeit der Welt aussetzen, um die Dialektik von Sinnlichkeit und Begriff auszutragen. Und sie wird dabei nicht unbeschadet davonkommen. Je mehr sie sich auf Erfahrungen einläßt, um so mehr wird sie dabei auf eine Spur des Leidens stoßen, auf eine Blutspur in der menschlichen Geschichte. Eine allgemeine Erkenntnis kann wachsen, die sich aus individueller, sinnlicher Erfahrung speist: daß wir alle Opfer sind mit der Aussicht auf Freiheit, daß wir alle schon freigesetzt sind inmitten der Determination. Diese »Erkenntnis muß tief in den Menschen eingelassen, von ihm erarbeitet werden, sie soll ihn zum Widerstand fähig machen, der die Enttäuschung verträgt. Denken und Empfindung müssen eine Verbindung eingehen, die niemand wieder aufheben kann, ohne sich selbst zu vernichten. Der Lernprozeß, der Wachsein von früh auf intendiert, ... kommt um das Erfahren der Verwundung nicht herum, er darf ihr nicht ausweichen. Verwundet sind wir alle; hier wird der Verwundete wissend.«⁴⁶ Es ist ein Wissen, daß die Dinge nicht ergreift, um sie in die Immanenz ihres Daseins zu bannen, sondern um sie für ihre unrealisierten Möglichkeiten aufzuschließen. Auf diese Entgrenzung geht die Bewegung des sich bildenden Bewußtseins zu. Sie zielt auf das konkrete Phänomen, das gelungene Bildung aufschließt, indem sie es auf das hin öffnet, was es seiner eigenen Wahrheit nach erst wird. Um dieses ›Mehr‹ am konkret erfahrenen Gegenstand zu entbinden, braucht es notwendig die Spontaneität des Erfahrenden. Denn Erfahrung erschöpft sich gerade nicht, wie der Neopositivismus glauben machen möchte, in der Registratur sog. Fakten, denen keine Spur subjektiver Vermittlung mehr anhaftet. Damit Erfahrung gelingen kann, muß sie sich zwar einerseits objektiv über die Unmittelbarkeit des Gegebenen erheben, andererseits jedoch subjektiv zugleich ein solch unmittelbares Verhältnis zu den Dingen finden, das dazu befähigt, von sich aus an den Dingen etwas aufleuchten zu sehen. Das rehabilitiert die Rolle der Einbildungskraft im Erfahrungsprozeß: Um das in den Erfahrungsgegenständen aufgespeicherte Potential ihrer Qualitäten zu aktualisieren, ist die ganze Spontaneität des rezipierenden Subjekts eingefordert. Mit Heydorns Worten: »Spontaneität bedarf des stetigen Rückbezugs auf die kontrollierende Reflexion, um gestaltet zu werden; aber die Gestalt nährt sich auch aus ihr, aus ihrem Hinweis auf künftiges, auf freies, erlöstes, versöhntes Schaffen, auf einen Menschen, der von seiner Geschichte unbedroht ist.«⁴⁷ Es ist dieses Moment von Spontaneität, das im Bildungsprozeß unablässig darauf drängt, den Horizont des bloß Vorfindlichen zu überschreiten. Bildung transzendiert von ihrer inwendigen Sinnbestimmung her den gesellschaftlichen status quo, um Zukünftiges schon im Gegenwärtigen aufzutun.

46 Ebd., 325.

47 Ebd., 298.

7 Theoriekonjunkturen

Der Aufbruch aus dem Zauberkreis der Immanenz aber ist kein weltverlorenes Ereignis. Er nimmt seinen Weg über die basalen Widersprüche und Konflikte, die das gesellschaftliche Gesicht der Gegenwart bestimmen. Was es heißt, Zukünftiges im Gegenwärtigen aufzutun, läßt sich nicht vom grünen Tisch aus dekretieren. Dazu muß die bildungstheoretische Reflexion sich mit Haut und Haaren in die aktuellen Kämpfe verstricken, Partei ergreifen, herausfordern, abwehren, klären. Für schöngeistige Erbaulichkeit oder aufbauendes Schulterklopfen bleibt da kein Platz - schon gar nicht in Heydorns schneidenden Analysen. Kein Wunder also, daß Heydorns Werk im bildungstheoretischen Zwischenhoch der 80er Jahre eher beiläufig rezipiert wurde: zwar hin und wieder mit Hochachtung erwähnt⁴⁸, aufs ganze gesehen aber ›abgehakt‹.⁴⁹ Vermutlich suchte die gebeutelte Pädagogenschaft anderes. Schließlich sollte nicht vergessen werden: Der Katzenjammer verlorener Reformillusionen der 70er Jahre und der erneute Aufstieg der Bildungstheorie vollzogen sich in etwa zeitgleich.⁵⁰ Sicher schwang in dieser Wiederaufnahme bildungstheoretischen Denkens die vage Hoffnung mit, dadurch der Krise des Fachs und der pädagogischen Praxis aufzuhelfen. Der Rückzug aufs Überlieferte als vermeintlich Beständigem aber bildet nur einen - noch dazu eher rückwärtsgewandten - Aspekt der ambivalenten Motivlage, der die Konjunktur der Bildungstheorie in den 80er Jahren entspringt. Hinzu kommt das Eingeständnis des offensichtlichen Ungenügens all der ›theoretischen Äquivalente‹⁵¹, die für den Bildungsbegriff zuvor ins Spiel gebracht worden waren. Zahlreiche Analysen der letzten Jahre nehmen daher - diesmal gerade in Umkehrung neokonservativer Tendenzen - die kritischen Konnotationen des Bildungsbegriffs in Vergangenheit und Gegenwart explizit wieder auf. Die historischen Selbstvergewisserungen aber bleiben nur zu oft abstrakt und appellativ. Sie münden in zwar richtige, aber recht allgemeine Erkenntnisse etwa der Art, daß es Bildung heute um die »Destruktion der herrschenden Allgemeinheit«⁵² zu tun sei; oder sie begnügen sich mit einer losen Auflistung von Schlüsselproblemen und Grundfähigkeiten⁵³, um ein zeitgemäßes Bildungsverständnis zu konturieren. Solche Problemerkataloge rühren bestenfalls an die neuralgischen Konfliktpotentiale im Gesellschaftsprozeß, in die die Bildungstheorie jedoch mit aller

48 Vgl. etwa W. Klafki, Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorie für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung, *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (1986) 458.

49 Eine Ausnahme macht hier lediglich der von O. Hansmann und W. Marotzki herausgegebene Bd. 2 des ›Diskurs Bildungstheorie‹ (Weinheim 1989), in dem sich gleich zwei Beiträge zu Heydorn (von G. Koneffke und H. Sünker) finden.

50 Vgl. O. Hansmann, Kritik der sogenannten ›theoretischen Äquivalente‹ von ›Bildung‹, in: O. Hansmann und W. Marotzki (Hg.), *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen*, Weinheim 1988, 21.

51 Vgl. ebd., 21-54; ders., ›Lernen‹ statt ›Bildung‹, in: R. Preul u.a. (Hg.), *Bildung - Glaube - Aufklärung*, Gütersloh 1989, 317-332.

52 R. Künzli, Die pädagogische Rede vom Allgemeinen, in: H.-E. Tenorth (Hg.), *Allgemeine Bildung*, Weinheim/München 1986, 68.

53 Vgl. W. Klafki, Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts, in: ders., *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim/Basel 1985, 20-23.

begrifflichen Schärfe einzudringen hätte, um deren Spannungsreichtum zu absorbieren und umzusetzen. So erreichen etliche bildungstheoretische Entwürfe die erforderliche Reife des gesellschaftlichen Bewußtseins nicht, verbleiben unterhalb der Risikoschwelle der im Leib der Gesellschaft gärenden Konflikte, geben sich lieber akademisch als kämpferisch, ergreifen zu zaghaft Partei. Heraus kommt eine unverbindliche Vielfalt bildungstheoretischer Themen und Programme, die die reale gesellschaftliche Zersplitterung des Subjekts nolens volens unter Beweis bringen. Der desolate Zustand des Subjekts spiegelt sich im Zerfaserungsprozeß der Bildungstheorie der 80er Jahre wider. Läßt man einige Sammelbände der letzten Jahre Revue passieren, dann entsteht der verwirrende Eindruck eines Supermarktes der Theorien: von Ulrich Sonnemann bis Niklas Luhmann, von Gabriel Marcel bis Theodor W. Adorno, von New-Age-Inspirationen bis zu Michel Foucault findet sich so ziemlich alles.⁵⁴ Die Konsequenzen dieser jüngsten Hausse von Bildungstheorie liegen auf der Hand: »So wird letztlich nur zu einer weiteren Zersplitterung des Bildungsbegriffs beigetragen. Die Erwartungssteigerungen höhnen objektiv seine Verwendungsmöglichkeiten inflationär aus.«⁵⁵

Wer dem entgegen will, hat nur eine Wahl: Statt das bildungstheoretische Erbe breitzutreten, muß er in die ›Tiefe‹ der aktuellen Situation eindringen, muß er gesellschaftliche Konfliktlagen immer wieder durchbuchstabieren, dabei die eigene Verwundung riskieren, sich - wie es Heydorn nennt - in die Wirklichkeit einsperren lassen, um aus ihr auszubrechen. Das Bild reformuliert ein altes Motiv dialektischen Denkens: daß es darauf ankomme, die Kraft des Gegners zu absorbieren, um sie gegen ihn zu wenden. Aus diesem Grund bezieht Heydorns bildungstheoretische Kritik der Gesellschaft keinen Standpunkt außerhalb des Systems; in ihm selbst müssen die Kräfte auffindbar sein, die es öffnen und über sich hinaustreiben. Wer dieser Perspektive nachsinnt - etwa in der Analyse der ›neuen sozialen Bewegungen‹ der 80er Jahre⁵⁶ -, der kommt mit innerer Konsequenz nicht umhin, die von Heydorn zurückgelassenen Fäden wieder aufzugreifen. Heydorn beweist seine Aktualität überall da, wo in konkreten Analysen pädagogische Sachverhalte stringent auf ihre gesellschaftlichen Bedingungen bezogen werden. Selbst ohne expliziten Verweis auf Heydorns theoretisches Werk finden sich viele seiner Einsichten aufgegriffen und fortgeführt: sei es etwa in der präzisen Untersuchung einer Schulstunde, um an ihrem Aufbau und Verlauf den dominanten Einfluß moderner Massenkultur auf das Bildungssystem nachzuzeichnen⁵⁷, sei es im Ausloten der Konsequenzen, die die Einführung sog. ›systemischer Rationalität‹ im Produktionsbereich für den Bildungssektor

54 Vgl. etwa: Tenorth (Hg.), *Allgemeine Bildung*; P. Heitkampfer und R. Huschke-Rhein (Hg.), *Allgemeinbildung im Atomzeitalter*, Weinheim/Basel 1986; Hansmann/Marotzki (Hg.), *Diskurs Bildungstheorie I*; H. Dauber (Hg.), *Bildung und Zukunft*, Weinheim 1989.

55 B. Koring, *Bildungstheorie und soziologische Bildungskritik*, in: Hansmann/Marotzki (Hg.), *Diskurs Bildungstheorie I*, 284.

56 Vgl. E. Becker, *Pädagogischer Universalismus in den neuen sozialen Bewegungen?*, in: Tenorth (Hg.), *Allgemeine Bildung*, 251-266.

57 Vgl. H.-G. Rolff, *Unterricht und Massenkultur*, in: *ders.*, *Schule im Wandel*, Essen 1984, 101-132.

nach sich zieht⁵⁸ - Grund genug, auch heute noch von Heydorn zu lernen. In seinen eigenen materialen Analysen zeigt er, was es heißt, sich auf die widersprüchliche Bewegung der zur Rede stehenden Sache einzulassen, sensibel zu werden für Defizite und überschießende Kräfte im pädagogischen Feld, Erfahrung und Reflexion intensiv aufeinander zu beziehen, schließlich eine geschichtlich gereifte Hoffnung als Vermächtnis weiterzugeben.

8 Erfahrung - reflektieren - transzendieren: Bildung als Überschreitung

Diese Hoffnung lebt aus einem eschatologisch-gesellschaftskritischen Moment von Bildung. Bildung macht sehend, doch läßt sie keine Ausflüchte zu; sie setzt Hoffnungszeichen, doch nimmt sie den Schmerz nicht fort. Zwar bleiben die theologischen Bezüge im Werk Heydorns überwiegend implizit, doch läßt er keinen Zweifel daran, daß es die geschichtlich aufgeladene Erfahrung der Gegenwart selbst ist, die den Erfahrenden über sich hinausführt. Bildung schließt - als geschichtliche Selbstbesinnung der Individuen - die Geschichte ihrer Zukunft in sich ein. Sie hält den »Traum, den das Leid der Vergangenheit zeugte«⁵⁹, als unabgeholtenes Vermächtnis wach. Dieser Traum aber ist mehr als falscher, illusionärer Schein. Denn in ihm verdichten sich tragende Erfahrungsstränge der Gattungsgeschichte. Zwar weiß Heydorn nur zu gut, daß »das Heilsbedürfnis der Menschen, das Bildung in säkularisierter Form stets verwahrt«⁶⁰, sich in der verwalteten Welt immer schwerer verständigen kann. Wo immer aber der Versuch unternommen wird, die Erfahrung der zerrissenen Gegenwart über ihre Geschichte einzuholen, wird es möglich, ein transzendierendes Moment von Bildung freizusetzen. Wo bildende Erfahrung gelingt, gibt sie den Blick frei: Sie wird »Schlüssel zu einem Tor, das sonst in der Einförmigkeit der Mauer nicht einmal sichtbar wäre.«⁶¹ In der Rekonstruktion des Bildungsprozesses als Erfahrungsprozeß konvergieren daher allgemeine und religionspädagogische Theorie der Bildung - ein Sachverhalt, der den religionspädagogischen Diskurs der letzten Jahre entscheidend bestimmte.⁶² Hinter dem Schlagwort »Erfahrungsorientierung« aber verbirgt sich ein tiefschichtiges Krisenphänomen: nämlich ein - auch schon von Heydorn sensibel registrierter - schleichender Verfall subjektiver Erfahrungsfähigkeit. Vermutlich deshalb avancierten Begriffe wie Korrelationsdidaktik, narrative Didaktik

58 Vgl. R. Röder, Funktionalisierung von Bildung im Bereich informations- und kommunikationstechnischen Lernens, in: W. Gieseke u. a. (Hg.), Zentrifugale und zentripetale Kräfte in der Disziplin Erwachsenenbildung, Mainz 1989, 157-190.

59 Heydorn, Schriften 2, 326.

60 Heydorn, Schriften 3, 93.

61 Koneffke, Überleben ..., 20.

62 Vgl. etwa: K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik 1-3, Gütersloh 1975/1982; R. Preul, Religion - Bildung - Sozialisation. Studien zur Grundlegung einer religionspädagogischen Bildungstheorie, Gütersloh 1980; N. Mette, Voraussetzung christlicher Elementarerziehung, Düsseldorf 1983; R. Englert, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß, München 1985; J. Werbick, Glaubenlernen aus Erfahrung, München 1989; Preul u. a. (Hg.), Bildung - Glaube - Aufklärung, Gütersloh 1989; K.E. Nipkow, Zur Rekonstruktion der Bildungstheorie in Religion und Kirche, in: Hansmann/Marotzki (Hg.), Diskurs Bildungstheorie I, 441-463.

oder Symboldidaktik zu Schlüsselkategorien religionspädagogischer Theoriebildung. Sie kommen zumindest in der zentralen Intention überein, dem fortschreitenden Verfall von Erfahrung gegenzusteuern. Verwüstung der Erfahrung, Dekomposition des Subjekts, Enteignung der Geschichte und Raub der Utopie - das sind gleichsam die negativen Markierungspunkte einer gesellschaftlichen Wirklichkeit, in der die heutige Religionspädagogik nach neuen Formen menschlicher Selbstverständigung sucht. Daß sie dabei immer wieder die vorgezeichneten Pfade Heydornscher Bildungsreflexion kreuzt, liegt auf der Hand. Gerade dies macht die Aneignung seines zurückgelassenen Erbes über kurz oder lang unabdingbar.⁶³

Vorausgesetzt bleibt allerdings, daß dabei dem kritischen Stachel Heydornscher Bildungstheorie nicht die Spitze abgebrochen wird. Mit der Wagenburgmentalität jedenfalls, wie sie - als Antwort auf die ›Tradierungskrise des Glaubens‹⁶⁴ - einige amtliche und halbamtliche kirchliche Verlautbarungen⁶⁵ der letzten Zeit kennzeichnet, hat Heydorn nichts zu schaffen. Und auch neo-romantisch anmutende Versuche, unter der weitgedehnten Chiffre ›Symboldidaktik‹ mit Rationalität in genre abzurechnen, finden bei Heydorn keine Resonanz. Antiintellektuelle Affekte, wie sie in einigen neueren Arbeiten durchschimmern⁶⁶, laufen Gefahr, zu schnell ihr Einverständnis mit dem Lauf der Welt zu besiegeln. Zwar ist von Ricoeurs Begriff der ›zweiten Naivität‹ dann allenthalben die Rede, seltener aber von dessen kritischer Grundintention. Diese Intention nämlich rechnet mit aufklärerischer Rationalität nicht schlechthin ab, sondern führt sie - als Kritik bornierter Rationalität - über sich selbst hinaus: »Wir sind auf alle Weise die Kinder der Kritik«, heißt es bei Ricoeur, »wir suchen die Kritik durch die Kritik zu überholen, durch eine Kritik, die nicht reduziert, sondern wiederherstellt.«⁶⁷ Solche wiederherstellende Kritik artikuliert sich als Überschreitung; sie führt nicht zurück zu zeitlosen Archetypen oder verlorenen Ursprüngen. Vielmehr stellt sie didaktisches Denken vor die Aufgabe, in Symbolen verschlüsselte geschichtliche Erfahrungen mit ihrer zeitkritischen Reflexion zu vermitteln. Daß ›Symbole zu lernen geben‹⁶⁸, heißt dann, daß sie in ihrem überschießenden Sinnpotential Erinnerungen wachrufen und Hoffnungen wachhalten können, die die Gegenwart in den messianischen Horizont menschlicher Heils- als Befreiungsgeschichte einrücken.

63 Auffällig bleibt, daß die Mehrzahl neuerer religionspädagogischer Arbeiten - trotz aller theoriegeschichtlichen Versiertheit - die bildungstheoretischen Schriften Heydorns gar nicht oder nur am Rande zur Kenntnis nimmt.

64 Vgl. E. Feifel und W. Kasper (Hg.), Tradierungskrise des Glaubens, München 1987.

65 Vgl. etwa: Päpstliches Lehrschreiben ›Catechesi Tradendae‹ (1979); J. Ratzinger, Die Krise der Katechese und ihre Überwindung, Einsiedeln 1983; J.J. Degenhardt, Entwicklungsperspektive des Religionsunterrichts für die 90er Jahre, in: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Religionsunterricht, Bonn 1989, 18.

66 Vgl. H. Halbfas, Was heißt ›Symboldidaktik‹?, in: JRP 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 86-94.

67 P. Ricoeur, Symbolik des Bösen, Freiburg 1971, 398.

68 Vgl. P. Biehl, Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg. Unter Mitarbeit von U. Hinze und R. Tammäus (WdL 6), Neukirchen-Vluyn 1989.

Damit sind einige wichtige Schnittflächen zwischen Heydorns Bildungstheorie und gegenwärtiger Religionspädagogik umrissen: Beiden geht es um eine intensive Vermittlung von Erfahrung und Begriff, von Spontaneität und Reflexion, um der Eindimensionalität und Banalität reduzierter Alltagslichkeit⁶⁹ ihre ›Tiefe‹ zurückzugeben. Beide erheben Einspruch gegen den ›Tod am Brot allein‹⁷⁰; sie halten die Sehnsucht wach, daß die Ankunft des ganzen Menschen noch aussteht. Beide durchkreuzen das fade Alltagsgeschwätz - das ›Rattern der Konversationsmaschine‹⁷¹, wie es bei Berger/Luckmann heißt -, um sprachliche Expressivität und Einbildungskraft zurückzugewinnen. Heydorns eigene kraftvolle, bildhafte Sprache kann als Beispiel dafür genommen werden, wie metaphorische Rede die Schablonen alltäglichen Sprachkonsums zerbricht, um neue Wahrnehmungs- und Erfahrungshorizonte aufzuschließen. Gerade weil in Heydorns Denk- und Sprachformen die poetische mit der analytischen, die historische mit der eschatologischen Dimension ständig verschmilzt, läßt sich seine Relevanz für die Religionspädagogik nicht unter einem einzigen Posten verbuchen: etwa dem des ›problemorientierten Religionsunterrichts‹. Dies zumal dann nicht, wenn die sog. ›Problemorientierung‹ sich - wie oft geschehen - in der bloßen Attitüde des Zeitgeistsurfers erschöpft, der immer auf die jeweils neueste ›Welle‹ aufspringt. Wo die Religionspädagogik wesentliche Intentionen Heydornscher Bildungskritik in sich aufnimmt, kann sie nicht länger im Raum einer bewußtlosen Gegenwärtigkeit verharren. Jede Gegenwartsanalyse muß den Umweg über die Geschichte gehen, um zukünftige Ausblicke zu eröffnen. So wird es darauf ankommen, im Licht biblischer Verheißung die Grenzen der Gegenwart zu überschreiten, Wege ins Freie zu zeigen. Die Tradition des Alten und Neuen Testaments kommt dabei weder als Fundus traditionalistischer Lehrmeinungen in den Blick noch als passable Klamottenkiste, um Allerweltsprobleme religiös zu drapieren. Vielmehr entfaltet sie ihre Kraft als geschichtlicher Kern eines nachbürgerlichen, messianisch inspirierten Glaubens.⁷² Dieser Glaube gewinnt Gestalt im gesellschaftskritischen, solidarischen, befreienden Handeln. Zwar trägt dieses Handeln sein eigenes, unaufhebbares Risiko, doch lebt in ihm zugleich eine fundamentale Hoffnung: Es ist die Hoffnung auf die Unwiderrufbarkeit einer letzten Zusage an menschliche Geschichte, wie sie auch Heydorn im Blick hatte, als er schrieb: »Die Gewißheit, daß er gelingen wird, ist letztlich eine Frage des Glaubens, dem der Indikator nicht widerspricht, der durch ihn aber auch nicht abgedeckt wird. Nur dies ist eine Frage des Glaubens; empirisch wissen wir nur um das Unaufgelöste. Es ist der Glaube an die Verheißung des Menschen, der die Gewißheit gibt, der Glaube, daß sich

69 Vgl. L.A. Pongratz, Bildung und Alltagserfahrung - Zur Dialektik des Bildungsprozesses als Erfahrungsprozeß in: Hansmann/Marotzki (Hg.), Diskurs Bildungstheorie I, 293-310; ders., Bildung und Subjektivität, Weinheim/Basel 1986, 175ff.

70 Vgl. D. Sölle, Die Hinreise, Stuttgart 1975, 7-23.

71 Vgl. P. Berger und Th. Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt a.M. 1969, 163.

72 Vgl. J.B. Metz, Jenseits bürgerlicher Religion, München/Mainz 1980.

alles Zerrissene wiederfindet... So hat sich alles Zerrissene auf den Weg zu machen.«⁷³

Dr. *Ludwig A. Pongratz* ist apl. Professor für Allgemeine Pädagogik an der RWTH Aachen und Dozent am Katechetischen Institut des Bistums Aachen.

Abstract

This article aims to explore the importance of Heydorn's work on educational theory for the current field of religious pedagogy. The central dialectical motives which determine Heydorn's work are first developed. Then the closeness (and intersections) between Heydorn's educational theory and the problems of religious education are delineated.

Stufen religionsdidaktischer Elementarisierung¹

Vorschläge zu einem Elementarisierungsprozeß als Unterrichtsvorbereitung

Blickt man als Religionsdidaktiker auf die Diskussion der Allgemeinen Didaktik, so läßt sich dort weder über das eigene wissenschaftstheoretische Selbstverständnis noch über die Reichweite der unterrichtspraktischen Aufgabe ein Konsens feststellen. Um tatsächlich »vorschnelle Harmonisierungen«² zu vermeiden, erscheint es weiterhin sinnvoll, zur produktiven Weiterführung der Debatte einen prinzipiellen Dissens herauszuarbeiten und dabei in konstruktiver Absicht von einer Fraktionierung zwischen primär methodisch-prozeßorientierten und inhaltlich-intentionalen Ansätzen³ auszugehen, weil dadurch deutlich wird, welche Prioritäten bei der Realisierung des didaktischen Anspruchs als Unterrichtslehre gesetzt sind. Derartige Prioritäten werden z.B. in der unterschiedlichen Bestimmung des Verhältnis-ses von Inhalten und Methoden als Implikations- oder aber als Interdependenzverhältnis deutlich. Von Interdependenz kann - wie mir scheint - nur auf dem Boden eines prozeßorientierten Ansatzes gesprochen werden, inhaltlich-intentionale Didaktiken müssen demgegenüber einen Implikationszusammenhang herstellen, der allein dem Primat des Inhalts bzw. des Ziels vor der Methode gerecht wird.

Gerade auch zur Strukturierung der religionspädagogischen Diskussion bleibt die Unterscheidung hilfreich. Denn hier tritt die sog. Elementarisierungsdebatte als der Versuch auf, den *Inhaltsaspekt*, die Sache selbst, wieder gegenüber rein didaktisch-methodischen Kalkülen stärker zum Tragen zu bringen, ohne allerdings einen didaktischen Anspruch zu dispensieren. Insofern könnten die Elementarisierungsversuche als zeit- und sachgemäße Rezeptionen der inhaltlich-intentionalen Position innerhalb der Allgemeindidaktik erscheinen. Will man dies prüfen, so muß man fragen, inwieweit es ihnen gelingt, die geforderte Inhaltsorientierung mit der Betonung eines *Vorrangs der Didaktik vor der Fachwissenschaft* in Einklang zu bringen.

1 Der folgende Beitrag zieht praktische Konsequenzen aus meiner Rekonstruktion der Elementarisierungsdebatte, er setzt diese damit voraus; vgl. G. Lämmermann, Elementarisierung des Elementarisierungsproblems. Vorbereitende Bemerkungen zu einer kritischen Religionsdidaktik, EvErz 40 (1988) 551ff.

2 Vgl. H.-K. Beckmann, Angebote und Defizite allgemeindidaktischer Theorien, EvErz 38 (1986) 463.

3 Vgl. G. Lämmermann, Tendenzen und Probleme der Allgemeinen Didaktik als Anfragen an die theologische Fachdidaktik, EvErz 37 (1985) 15ff.

1 Zum allgemeindidaktischen Hintergrund

Die Gretchenfrage, die sich den religionspädagogischen Elementarisierungsversuchen stellt, ist die, wie sie es mit dem Primat der Didaktik halten.

Innerhalb der Allgemeinen Didaktik lassen sich vier Momente namhaft machen, in denen sich die Neuformulierung des Primats der Didaktik konkretisiert. Das *erste Moment* liegt in der Betonung der *konstitutiven Bedeutung der Erziehungswirklichkeit*. Zu dieser Wirklichkeit gehört das Subjekt des Schülers ebenso wie seine geschichtlich-gesellschaftliche Umwelt. Diese komplexe Realität ist genuiner Ausgang für alle didaktischen Überlegungen, insofern expliziert sich das Primat der Didaktik als Primat der Erziehungswirklichkeit. Als *zweites Moment* der inhaltlich-intentionalen Didaktiken bleibt festzuhalten, daß der didaktische Rekurs auf die Erziehungswirklichkeit auf eine *nicht-affirmative*, kritische Weise geschehen soll. Das *dritte Moment* liegt - in Abwehr eines Verständnisses von Didaktik als methodisierter Steuerungsstrategie des Unterrichts - im Vorrang der *Ziel- vor der Inhaltsentscheidung*. Als *viertes Moment* ergibt sich die Forderung nach *Integration der Methodenfrage in die Fachdidaktik*.

Diesen vier Kriterien müßten religionspädagogische Ansätze genügen, wenn sie den Gewinn der allgemeindidaktischen Diskussion um das inhaltlich-intentionale Anliegen einholen wollen. Begrifflich jedenfalls geht die religionsdidaktische Elementarisierungsdebatte auf Begriffe zurück, die dieser Tradition und insbesondere der der bildungstheoretischen Didaktik entstammen und die in der sie weiterführenden kritisch-konstruktiven Didaktik W. Klafkis fortentwickelt wurden. Bekanntlich geht die religionsdidaktische Diskussion um das Elementare und Fundamentale und damit die Anfänge der Elementarisierungsdebatte in der Religionspädagogik auf dessen ursprüngliche Theorie der kategorialen Bildung zurück. Deshalb liegt es nahe, unter kritischer Auseinandersetzung mit dieser Position den Versuch einer religionsdidaktischen Elementarisierung in Angriff zu nehmen.

In ihrem ursprünglichen Zusammenhang interpretiert mußte Elementarisierung verstanden werden als die in die *didaktische Analyse* vorverlegte Festlegung jener Bildungsinhalte, die kategoriale Bildung, d.h. wechselseitige Erschließung von Subjekt und Objekt, ermöglichen sollen. Im engeren Sinne haben Elementarisierungsstrategien ihre Funktion in der langfristigen Konstruktion von *Lehrplänen*, v.a. aber in der praktischen *Unterrichtsvorbereitung* des Religionslehrers. Weil ersteres im roll-back gegen die Verwissenschaftlichung der Lehrplanung (Curriculumtheorie) und die damit gesetzte Tendenz zur Eliminierung von akademischer Fachwissenschaft und Fachdidaktik kaum zu realisieren sein wird, verstehe ich - in Anlehnung an K.E. Nipkow - »Elementarisierung als Kern der didaktischen Analyse und damit als die eigentliche *Mitte der Unterrichtsvorbereitung*«. ⁴ In diesem unterrichtspraktischen Sinne ist dann zu fragen, welche Konsequenzen für religionsdidaktische Elementarisierungsvorschläge aus den genannten allgemeindidaktischen Tendenzen und insbesondere aus der kritisch-konstruktiven Didaktik zu ziehen sind, um daraus eine Strukturierung für den mehrstufigen Prozeß der Unterrichtsvorbereitung als Elementarisierung zu gewinnen.

⁴ K.E. Nipkow, Elementarisierung als Kern der Lehrplanung und Unterrichtsvorbereitung am Beispiel der Elia-Überlieferung, bb 37/1986, 3.

Im Zuge der Neuformulierung des Primats der Didaktik hat Klafki den didaktischen gegenüber dem fachwissenschaftlichen Aspekt weiter gestärkt, indem er das Primat der Didaktik als das *Primat der Zielentscheidung*⁵ konkretisiert hat. Dabei blieb allerdings die Frage unbeantwortet, auf welcher Ebene die Didaktik des Elementaren und Fundamentalen nun anzusiedeln sei: Ist Elementarisierung eine didaktische Strategie der Zielfindung oder bleibt es - wie ursprünglich - ein Strukturierungsprinzip für Gegenstände und Inhalte? Unklar blieb auch, welche Bedeutung das Primat der Zielfindung für die Unterrichtsplanung haben soll. Denn das Primat der Zielfindung kann ja nicht nur heißen, daß das allgemeine Bildungsziel - quasi als Präambel⁶ - seine regulative Funktion bei der Unterrichtsplanung wahrnimmt. Vielmehr müßte in der konkreten Unterrichtsvorbereitung selbst das Primat der Zielfindung in Anschlag gebracht werden. Erster Schritt der didaktischen Analyse wäre dann das Suchen und Bestimmen von konkreten Unterrichtszielen und erst in zweiter Linie Strukturierung von Unterrichtsinhalten. Elementarisierungsvorschläge müßten folglich *Konstruktionsprinzipien für Unterrichtsziele* sein, die nicht unmittelbar aus einem vorgegebenen Inhalt abgeleitet werden dürfen, sondern sich aus der didaktischen Verschränkung von Inhalt und Erziehungswirklichkeit, von Begründung und Bedingungsanalyse ergeben sollen.

Elementarisierung als Unterrichtsvorbereitung kann demzufolge nicht mit der Strukturierung von Inhalten einsetzen, sondern muß sich zunächst als *Bedingungsanalyse und Begründungsleistung* intentionalen Fragen zuwenden. Deshalb ist die Dimension der Zielfindung der Inhaltsebene vorzuordnen, auch wenn dabei die Voraussetzung wechselseitiger Interdependenz gemacht werden muß. Grundsätzlich wäre innerhalb des Elementarisierungsprozesses eine Ziel- und eine Inhaltsebene zu unterscheiden. Im Sinne des Konvergenzmodells von Theologie und Pädagogik müßten diese Ebenen ihrerseits jeweils zwei Elementarisierungsschritte aufweisen, durch die didaktische und theologische Überlegungen verschränkt werden. Als Folge der allgemeindidaktischen Einsicht, daß Methodenfragen aus didaktischen Überlegungen, mithin auch aus dem Elementarisierungsprozeß nicht ausgeklammert werden dürfen⁷, wären diese in einem *fünften* Elementarisierungsschritt unter Ein-schluß der Medienfrage aufzugreifen.⁸

5 Vgl. W. Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim u.a. 1985, 65ff.

6 Vgl. W. Klafki, Unterrichtsvorbereitung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik, in: B. Adl-Amini und R. Künzli (Hg.), Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung, München 1980, 13ff.

7 Vgl. Lämmermann, Tendenzen, 9ff.

8 Ungebar ist insofern der Weg, im Sinne C. Salzmanns vom Unterrichtsprozeß her zu elementarisieren und »mit der methodischen Frage nach der religionspädagogischen Vermittlung vereinfachter theologischer Erkenntnisse und Inhalte im Unterrichtsprozeß« einzusetzen, um »von dort aus... auf die entscheidende... Frage nach dem theologisch und pädagogisch Fundamentalen und Elementaren« vorzudringen; vgl. R. Lachmann, »Die Sache selbst« im Gespräch zwischen Religionspädagogik und Pädagogik, EvErz 36 (1984) 129.

2 Das religionsdidaktische Primat der Lebenswelt und der Lernzielbestimmung

Wenn H. Stock das Kriterium der *Kommunizierbarkeit*⁹ und P. Biehl das der *Erfahrbarkeit*¹⁰ zur Grundkategorie des Elementarisierungsproblems erheben, dann scheinen sie sich zu Recht auf die frühe Position Klafkis beziehen zu können. Dies gilt noch stärker für K.E. Nipkow¹¹, insofern er die Frage der *Vermittelbarkeit* des Textes einerseits und die nach der *Aufschließbarkeit* der Schüler für diesen Text andererseits tatsächlich als zwei aufeinander bezogene Reflexionsakte faßt. In der Frage nach der *Rezeptionsfähigkeit* der Schüler kommt hier scheinbar der genuin didaktische Anspruch zum Tragen. Gleichwohl bleibt gerade die Einschränkung der didaktischen Frage auf die *Aufschließbarkeit* des Kindes für bestimmte Gehalte fragwürdig. Sie könnte eine Reduktion des Primats der Didaktik zugunsten der Inhaltsbestimmung des Unterrichts sein, die zumindest auf dem Hintergrund der kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis zu problematisieren wäre. Das Primat der Didaktik soll ja zwei Dimensionen haben, nämlich zum einen die eines Primats der Lebenswirklichkeit und zum anderen die des Vorrangs der Ziel- vor der Inhaltsentscheidung.¹² Beide blieben in den genannten Vorschlägen ganz oder teilweise vernachlässigt; aber auch in Nipkows Elementarisierungsversuch scheint das derart doppelt bestimmte Primat der Didaktik noch nicht zureichend berücksichtigt zu sein.

Ausgehend vom Vermittlungsimperativ kategorialer Bildung müssen Vorschläge zur Unterrichtsplanung die Gleichwertigkeit und Gleichrangigkeit von Subjekt und Objekt stärker strukturell berücksichtigen. Daraus ergibt sich, daß das Subjekt und seine Lebenswelt auch in materialer Hinsicht in die Elementarisierungsfrage eingehen muß und nicht auf das eher formalentwicklungspsychologische Problem der Frage nach dessen Rezeptionsfähigkeit reduziert bleiben darf.¹³ Denn wenn es stimmt, daß didaktisches Denken die fachwissenschaftliche Deduktion vom Allgemeinen zum Besonderen umkehrt, dann ist die Frage nach der Vermittlung von Subjektivem und Objektivem zunächst vom Subjekt und - in Klafkis ursprünglicher

9 H. Stock, *Elementartheologie*, HbRE 2 (1987) 455.

10 Vgl. z.B. P. Biehl, *Erfahrungsbezug und Symbolverständnis. Überlegungen zum Vermittlungsproblem in der Religionspädagogik*, in: *Ders. und G. Baudler, Erfahrungen - Symbol - Glauben. Grundfragen des Religionsunterrichts* (RpH 2), Frankfurt a.M. 1980, 96.

11 Vgl. u.a.: 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 a.M. 1979, 35-73; *ders.*, *Entwicklungspsychologie und Religionsdidaktik*, *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987) 149-165; *ders.*, *Elia und die Gottesfrage im Religionsunterricht. Elementarisierung als religionsdidaktische Aufgabe*, *EvErz* 36 (1984) 131-147; *ders.*, *Elementarisierung als Kern der Lehrplanung und Unterrichtsvorbereitung am Beispiel der Elia-Überlieferung*, *bb* 37/1986, 3-16.

12 Vgl. W. Klafki, *Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik*, in: *Ders., G. Otto und W. Schulz, Didaktik und Praxis*, Weinheim 1977, 28.

13 Konsequenterweise ordnet Klafki in seiner Neubestimmung der Didaktischen Analyse die Frage nach der wechselseitigen Vermittelbarkeit von Subjekt und Objekt als die nach der thematischen Struktur und die nach der Erweisbarkeit der eigentlichen didaktischen Begründungsleistung unter; vgl. Klafki, *Unterrichtsplanung*, 30ff.

Terminologie gesprochen - vom Geschichtlich-Elementaren, mithin von der geschichtlich-gesellschaftlichen Wirklichkeit her zu beantworten; nur das wäre tatsächlich als *induktive Elementarisierung* zu verstehen.¹⁴ Auch in religionsdidaktischer Hinsicht müßte dem Subjekt und seiner Lebenswelt ein Primat zukommen; auch hier müßte im didaktischen Akt der Vorbereitung die Logik vom Allgemeinen zum Besonderen eine Umkehrung erfahren. Innerhalb der Elementarisierungsdiskussion wurde diese radikale Konsequenz des Primats der Didaktik nirgendwo gezogen. Wer aber nur abstrahiert oder konzentriert, der elementarisiert noch lange nicht, auch wenn er, wie z.B. Baldermann¹⁵ oder Stock, als Methode seiner Abstraktion bzw. Konzentration didaktische Prinzipien und Strukturen anwendet. Elementarisierungsstrategien müssen vielmehr beim Geschichtlich-Elementaren, Konkret-Besonderen einsetzen und von daher das dieser besonderen Erscheinung inhärente Allgemeine und mithin Fundamentale zu bestimmen suchen.

»Elementarisierung« auf einer ersten genuin didaktischen Ebene meint daher die kritische Rekonstruktion von elementaren Erfahrungen der Schüler, hinter denen sich fundamentale Interessen, Bedürfnisse, Strukturen, Entwicklungen, Kräfte usw. verbergen. Das Fundamentale ist dabei nicht einseitig als etwas Existentielles oder Anthropologisches zu verstehen, es hat vielmehr zugleich eine geschichtlich-gesellschaftliche Dimension. Zu Recht betonte Klafki bereits in seinem frühesten Entwurf, daß das Fundamentale selbst keine ontologische, sondern immer eine geschichtliche Größe ist. Die Entontologisierung des Fundamentalen auf der einen und die Überwindung existentialphilosophischer Engführungen auf der anderen Seite sind als Gewinn der bildungstheoretischen Tradition für die Didaktik zu werten. Eine Reontologisierung des Fundamentalen etwa im Sinne eines fundamental anthropologischen Religionsverständnisses¹⁶ wäre in diesem Sinn ein Rückfall hinter den gegenwärtigen Diskussionsstand in der Allgemeinen Didaktik. Die Lebenswelt der Schüler ist elementare Voraussetzung aller - auch der theologischen - Elementarisierungsprozesse, wenn sie sich ernsthaft didaktisch nennen wollen. Allerdings muß dazu das Geschichtlich-Elementare (Lebenswelt) didaktisch strukturiert, d.h. in ein Pädagogisch-Elementares verwandelt werden. Dabei ist das dritte mit dem Primat der Didaktik zusammenhängende Moment in Anschlag zu bringen, nämlich der nicht-affirmative Charakter der Wirklichkeitsanalyse. *Kritisch-didaktisch* ist zu fragen, welche Allgemeinheit sich in dieser anthropologisch und soziokulturell bestimmten Besonderheit zum Zuge bringt und wie diese zu werten sei. In diesem Zusammenhang hat das *theologische Denken* ebenso seinen Ort wie *allgemeinpädagogi-*

14 Auf diesem Hintergrund ist die Revision der Klafkischen Theorie nur der konsequente Versuch, didaktischer als bisher zu denken.

15 Ausführlich dazu: G. Lämmermann, Zum Verhältnis von evangelischer Religionsdidaktik und Allgemeiner Didaktik, in: W. Keck und J. Sandfuchs (Hg.), Fachdidaktik und Fachwissenschaft. Bestandsaufnahme und Analyse, Hildesheim 1990.

16 So etwa bei W. G. Esser, Bestimmungsversuche eines fundamentalen Religionsbegriffs und Entwurf einer anthropologischen Religionsdidaktik, in: Ders. und G. Stachel, Was ist Religionspädagogik?, Zürich/Einsiedeln/Köln 1971, 32ff; zur Kritik am ontologisierten Religionsbegriff vgl. F. Wagner, Was ist Religion? Studien zu ihrem Begriff und Thema in Geschichte und Gegenwart, Gütersloh 1986, 446ff.

sche Überlegungen. Denn in der Konvergenz ihrer Perspektiven läßt sich das Kriterium finden, das von der Wirklichkeitsanalyse zur Lernzielfindung führt.

3 Stufen religionsdidaktischer Elementarisierung

3.1 Elementarisierung als ideologiekritische Strukturierung von lebensweltlichen ›Schlüsselproblemen‹

Ausgangspunkt dieses auf Unterrichtsplanung zielenden Reflexionsprozesses und damit erster Elementarisierungsschritt ist jedoch die Identifizierung und Strukturierung von lebensweltlichen ›Schlüsselproblemen‹.¹⁷

Schlüsselprobleme sind solche, in denen fundamentale soziale und menschliche Sachverhalte elementar erfahren werden; in diesem Sinne sind sie dann *exemplarisch*. Elementarisierung meint deshalb zunächst die kritische Strukturierung der Lebenswelt der konkreten Schüler, für die ein Unterrichtsziel gefunden werden soll.¹⁸ Dazu gehört selbstverständlich auch der institutionelle Rahmen der Schule selbst.¹⁹ Leitend ist dabei die »Frage nach den von Kindern und Jugendlichen erfahrenen und praktizierten Sinnbeziehungen und Bedeutungssetzungen in ihrer Alltagswelt«.²⁰ Die *lebensweltliche Perspektive* ist damit zugleich eine *lebensgeschichtliche*.²¹ Diese kritische Strukturierung der Lebenswelt kann allerdings nicht auf *positionelle Weise* geschehen; sie ist demnach unabhängig von bestimmten fachwissenschaftlich-inhaltlich definierten Entscheidungen. Vielmehr muß die *innere Dialektik der Lebenswelt* selbst entschlüsselt werden.

Es kann also nicht darum gehen - wie in der Religionspädagogik in der Regel üblich -, von vorgegebenen theologischen Überlegungen aus den defizitären Gehalt der Lebenswirklichkeit der Schüler zu konstatieren. Gegen die Negativität der Wirklichkeit wird - diese negierend - die Positivität eines religiösen Sachverhaltes, einer Glaubenserfahrung, der Botschaft Jesu usw. gesetzt. Positionelle Kritik an der Lebenswirklichkeit findet sich in der Regel gleichfalls in der sich erfahrungsoffen nennenden Religionspädagogik, denn auch hier sind die Erfahrungen der Schüler stets defizitärer Natur. Deshalb ist zu verstehen, daß als Gegenschlag einseitig die Positivität biographischer Erfahrungen der Schüler hervorgehoben wird.²² Allerdings muß *auch gegenüber den biographischen Erfahrungen von Schülern die ideologiekritische Funktion*, die dem Religionsunterricht eigentlich in allen religionspädagogischen Konzepten von der Evangelischen Unterweisung bis hin zum

17 Vgl. J. Ebert, *Kategoriale Bildung. Zur Interpretation der Bildungstheorie* W. Klafkis, Frankfurt a.M. 1986, 185ff.

18 Ansätze dazu bei: M. Veit, *Alltagserfahrungen von Jugendlichen, theologisch interpretiert*, in: JRP 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 3-28.

19 Vgl. R. Preul, *Kritik an der Schule als Aufgabe der Religionspädagogik*, EvErz 35 (1983) 448ff.

20 Klafki, *Unterrichtsplanung*, 31.

21 Dazu weiterführend: F. Schweitzer, *Lebensgeschichte und religiöse Entwicklung als Horizont der Unterrichtsplanung*, EvErz 40 (1988) 532ff.

22 Vgl. K. Schori, *Grundprobleme einer theologischen Fachdidaktik*, EvErz 38 (1986) 434-459, bes. 448ff.

religionskritischen Unterricht zugeschrieben wurde²³, wahrgenommen werden²⁴. Nur wenn sie mit der Möglichkeit einer Selbsttäuschung und Selbstverblendung des Menschen rechnen²⁵, werden Didaktik und Religionsdidaktik tatsächlich nicht-affirmativ.

Soll das Programm der Ideologiekritik wirklich gelingen, so muß man allerdings die Logik einer Negation gegen Negation verlassen und die Negation der Negation als bestimmter Negation²⁶ tatsächlich didaktisch durchbuchstabieren. Elementarisierung würde dann bedeuten, die Sehnsüchte und Wunsch-Bilder, die Mythen und Mysterien des Alltags durchsichtig zu machen, diese durch ihre Verkehrung hindurch auf die wesentlichen, fundamentalen Bedürfnisse, Lebensimpulse, Strukturen und Prozesse zurückzuführen, die das Individuum bestimmen und in denen sich seine Subjektwerdung vollziehen könnte. Da verkehrtes Bewußtsein keine individuelle Fehlleistung, sondern ein gesellschaftliches Produkt²⁷ ist, wird Ideologiekritik notwendigerweise zur Gesellschaftskritik.²⁸ Primär ist die ideologiekritische Aufgabe religiöser Bildung durch die Analyse der Strukturen und Probleme der Lebenswelt vorbereitet, wobei nach den Bedingungen zu fragen sein wird, unter denen der Mensch zu sich kommen kann.

Wenn die Religionspädagogik wirklich didaktisch denken will, dann muß sie sich dieser nicht-affirmativen Reflexion der Wirklichkeit aussetzen und sich nicht voreilig in die elementaren Wahrheiten der biblischen Tradition flüchten. Ihre erste Elementarisierungsaufgabe bestände darin, die Wahrheit der gegebenen Wirklichkeit in deren Dialektik von Falschheit und Wahrheit aufzuarbeiten. Dazu müßten jene Elemente in der Lebenswirklichkeit von Schülern aufgesucht werden, über die eine Entschlüsselung der Wirklichkeit, die *Erkenntnis der fundamentalen Möglichkeiten*, vollzogen werden kann.

Dazu ist allerdings die Dialektik der Geschichte ernst zu nehmen. Deshalb kann nicht einseitig nur von einem Gegenwartsbezug ausgegangen werden. Zur kritischen Rekonstruktion der Wirklichkeit ist vielmehr sowohl die Frage nach ihrem Gewordensein zu beantworten als auch die nach den in dieser Entwicklung bereits gesetzten Zukunftsentscheidungen sowie deren Alterna-

23 Vgl. S. Vierzig, Ideologiekritik und Religionsunterricht, Zürich/Einsiedeln/Köln 1975, 106ff.

24 Dieser innertheologische Konsens ist für mich konstitutiv für die Rezeption analoger allgemeindidaktischer Trends; insofern ist es kein voluntaristischer Akt, wie Schori, Grundprobleme, 435 behauptet. Zwischen Religionspädagogik und ideologiekritischer Didaktik besteht mehr als eine nur zufällige Entsprechung; anders R. Lachmann, Verständnis und Aufgabe einer religionsunterrichtlichen Fachdidaktik, in: Ders. und G. Adam (Hg.), Religionspädagogisches Compendium, Göttingen 1984, 24f.

25 Vgl. H. Lenhard, Erfahrungen machen im Religionsunterricht. Störende Anmerkungen zu einem religionspädagogischen Trend, EvErz 39 (1987) 626ff.

26 Vgl. Th. W. Adorno und M. Horkheimer, Dialektik der Aufklärung, Frankfurt a.M. 1969, 25.

27 Vgl. E. Klafki, Ideologiekritik, in: L. Roth (Hg.), Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung, Stuttgart u.a. 1978, 149.

28 Vgl. W. Klafki, Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel 1976, 46; vgl. Th. W. Adorno, Ideologie, in: Ders. (Hg.), Frankfurter Beiträge zur Soziologie 4, Frankfurt a.M. 1968, 173.

tiven. Die Fragen nach der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gehören zusammen und bedingen sich gegenseitig.²⁹ Historisches Denken vermag den Prozeß deutlich zu machen, in dem grundsätzliche Möglichkeiten menschlichen Lebens zu gegebenen Wirklichkeiten reduziert wurden, in dem aber auch diese Möglichkeiten weiterhin als überschießende Momente und als Impulse für eine neue, nicht nur die Vergangenheit fortschreibende Zukunft erkennbar sind. In diesem Sinn hat innerhalb religiöser Bildungsprozesse die kritische Rückerinnerung an Stadien der Christentumsgeschichte eine gegenwartserhellende kritische Funktion.

Aus diesem Grund spielt der theologische Inhalt bereits auf dieser ersten Elementarisierungsebene eine entscheidende Rolle, aber er hat keine konstitutive, sondern nur eine *regulative Funktion*, insofern er bei der Elementarisierung jugendlicher Lebenswirklichkeit neue Fragestellungen, Kriterien und Perspektiven eröffnet.³⁰ Die Theologie nimmt gegenüber dem planenden Religionsdidaktiker eine kritische Aufgabe wahr; denn auch der Ideologiekritiker bedarf der eigenen immanenten Ideologiekritik. Neben den Human- und Sozialwissenschaften versetzt die Theologie ihn in die Lage, relevante Probleme der Lebenswelt überhaupt erst zu identifizieren.

3.2 Elementarisierung als Identifizierung relevanter Kategorien

Aus der Perspektive des ersten Elementarisierungsschrittes vollzieht sich dann ein zweiter. Hier stellen sich etwa folgende Fragen: Welche Elemente der christlichen Tradition gehen ursächlich in die lebensgeschichtlich gegebene gesellschaftliche Wirklichkeit ein? Welches sind die durch die Christentumsgeschichte (unter Einfluß der Bibel, der Lehrtradition und der Sozialgeschichte christlicher Frömmigkeit in ihren institutionalisierten wie auch freien Formen) gegebenen Gehalte, die es dem Subjekt ermöglichen, durch die Auseinandersetzung mit ihnen jene Kategorien zu entwickeln, mit denen die gegebene Wirklichkeit bewältigt werden kann? Bewältigungsfähigkeit wird dabei verstanden als Erkenntnis- und Handlungsfähigkeit eines Individuums, dem sich die Wirklichkeit so erschlossen hat, daß es zum Subjekt dieser Wirklichkeit wird und ein Zugewinn an Subjektivität, Freiheit und Humanität stattfindet. Vorausgesetzt dabei ist, daß in der Christentumsgeschichte Möglichkeiten und Impulse gespeichert sind, die unsere gegebene Wirklichkeit transzendieren und verändern.³¹ Auf dieser zweiten Stufe der Elementarisierung verbinden sich analytische mit assoziativen Momenten der Urteilsbildung.

Diese Stufe der Elementarisierung fragt nach der möglichen *Beziehbarkeit sozialer Sachverhalte auf theologische*, und zwar aus der Perspektive der

29 Vgl. dazu ausführlich G. Lämmermann, Anmerkungen zu einem kirchengeschichtlichen Unterricht, ThPrTh-ThPr 21 (1986) 338ff.

30 Dies ist kein einseitiger Prozeß. Denn Elementarisierung in diesem Sinne könnte dann auch bedeuten, neue Fragestellungen in die Theologie hineinzutragen und scheinbar gültige Antworten radikal in Frage zu stellen. Nur so, durch den konstitutiven Bezug auf die Fragwürdigkeiten und Uneindeutigkeiten der Realität, ist die Bewahrheitung theologischer Aussagen möglich, nur so kann sich Theologie tatsächlich als Wirklichkeits- und Erfahrungswissenschaft (Rendtorff, Ebeling, Herms, Sauter usw.) erweisen.

31 Zur zugrunde liegenden Dialektik von Wirklichkeit und Möglichkeit vgl. G. Lämmermann, Praktische Theologie als kritische oder empirisch-funktionale Handlungstheorie, München 1981, 120ff.

Lebenswelt selbst. Sie verhindert theologische Vereinnahmungen von Problemen und Gedanken ebenso wie die theologische Überhöhung von Scheinproblemen. Nach der Identifizierung lebensweltlicher Fragen wird hier nun die didaktische Identifizierung theologischer Fragen betrieben. Durch die Konfrontation beider Ergebnisse ergibt sich die vorläufige Formulierung von Richtzielen, die noch zu überprüfen und weiter zu differenzieren sein werden³², denn das Primat der Zielsetzung ist ja nicht so zu verstehen, »daß man von Zielentscheidungen her die Entscheidungen in den anderen Dimensionen anleiten, deduzieren könnte.«³³ So ist durchaus von der Inhaltsebene her eine Korrektur der vorläufig formulierten Unterrichtsintentionen möglich. Dazu wäre im Elementarisierungsprozeß von der Zielebene auf die Inhaltsebene überzugehen; dies geschieht mit dem dritten Elementarisierungsschritt.³⁴

3.3 Elementarisierung als fachwissenschaftliche Sachanalyse

Der Übergang von der Ziel- zur Inhaltsebene erfolgt derart, daß in drei unterschiedlichen Perspektiven der mögliche Unterrichtsinhalt erfaßt und immer weiter auf das Unterrichtsgeschehen hin konkretisiert wird. Zunächst wird in einem ersten Durchgang der theologische Sachverhalt in seinem systematischen Kontext an sich entfaltet, um eine unsachgemäße Funktionalisierung für vorausgesetzte, theologisch noch nicht legitimierte Zielbestimmungen zu vermeiden.³⁵ Bewußt wird hier vom religionspädagogischen Verwendungs- und didaktischen Entdeckungszusammenhang abgesehen. Deshalb werden die im zweiten Schritt identifizierten theologischen Gehalte auf ihr *fundamentales Thema und dessen Grundstruktur* zurückgeführt, also z.B. auf die Christologie, Soteriologie, Schöpfungstheologie usw. Hier haben eigenständige exegetische, systematisch-theologische und kirchengeschichtliche Überlegungen ihren Ort innerhalb der didaktischen Analyse. Im Sinne Nipkows und Stocks wird hier die Frage nach dem *theologischen Grundgehalt* eines Problems gestellt.³⁶ Auch wenn es hier tatsächlich um fachwissenschaftliche Vereinfachung geht, ist alles daran gelegen, daß dieser Teil der didaktischen Analyse es sich nicht zu leicht macht. Vereinfachung als Strukturierung fordert, zunächst die Komplexität des Problems zu entfalten. Voraussetzung dafür ist eine zureichende theologische Aus- und Fortbil-

32 Vgl. Chr. Möller, Technik der Lernplanung, Weinheim 41973, 223.

33 Klafki, Unterrichtsplanung, 17.

34 Im folg. werden Gesichtspunkte der thematischen Strukturierung bei W. Klafki aufgenommen; vgl. Klafki, Unterrichtsplanung, 38ff.

35 Nur durch die vorgeschlagene Unterscheidung von Ziel- und Inhaltsstrukturierung wird die Gefahr ausgeschlossen, entweder den Schüler samt seinen gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen aus dem Auge zu verlieren oder »aus dem theologischen Diskurs ausgeschlossen zu werden«; vgl. K. Wegenast, Evangelische und katholische Religionspädagogik seit 1965. Tendenzen und Erscheinungsbilder der wissenschaftlichen Verantwortung des Evangeliums in der Gesellschaft und ihren Bildungsinstitutionen, MdKI 36 (1985) 95f.

36 Für das Beispiel der Arbeitslosigkeit vgl. G. Lämmermann, Kirche - Arbeit - Arbeiterjugend. Plädoyer für eine Offene Arbeit mit jungen Arbeitern (aej.SB 4), Stuttgart 1982, 17-40.

dung des Religionsdidaktikers³⁷; nur dann ist dieser auch in der Lage, sachgemäß den problemadäquaten theologischen Grundgedanken zu entfalten, der in diesem Elementarisierungsschritt leitend wird.

Einzelfragen dieser Elementarisierung sind die nach den immanenten Perspektiven, die sich für die Behandlung des Themas anbieten, nach deren innerer Struktur, nach den konstitutiven Einzelaspekten und deren Beziehung untereinander, nach der sachlichen Schichtung und den übergeordneten Zusammenhängen. Diese Überlegungen zielen darauf ab, bestimmen zu können, anhand welchen konkreten Inhalts das angestrebte Unterrichtsziel erreicht werden soll. Dies wäre dann das dritte Moment der theologischen Sachanalyse. Ihm voraus geht als zweites die Überprüfung der vorläufig formulierten Bildungsziele, insofern diese ja auch theologisch begründet und nicht nur verantwortet sein sollen. Eine theologische Begründung von Zielen als *theologische Relevanzprüfung* widerspricht weder ihrer pädagogischen Orientierung noch muß sie notwendigerweise zu theologischem Deduktionalismus führen. Gerade die Unterscheidung und dialektische Vermittlung der theologischen Sachanalyse und der didaktischen Zielfindung setzt die »Sache« in ihr Recht ein. Denn die theologische Relevanzprüfung ist zugleich Wahrheitsverifikation im Gegenüber zur Entschlüsselung der Wirklichkeit, wenn im empathischen Sinne als Wahrheit auch und erst recht das gelten soll, was noch nie gedacht und erfahren wurde. Nähme man an, die Wahrheit läge *nur* in der Wirklichkeit, so würde man an Stelle einer idealistischen nun einer materialistischen Identitätsphilosophie Referenz erweisen. Soll aber die Wahrheit als Wahrheit für uns erkannt werden, dann muß sie ihren Ausgang in der Wirklichkeit finden; insofern ist der Rekonstruktion der Lebenswirklichkeit nicht nur aus didaktischen, sondern auch aus theologischen Gründen ein Primat einzuräumen.

Als drittes Moment der theologischen Relevanzprüfung und Strukturierung stellt sich die Frage, an welchen konkretisierbaren Inhalten (Mehrzahl!) die fundamentale theologische Aussage unter Bezug auf die lebensweltlichen Probleme elementar darstellbar ist, welche Aspekte also mögliche Unterrichtsinhalte sein können. Hier wäre auch das zu erstellen, was Klafki einen »Symptomkatalog«³⁸ nennt, nämlich die Festlegung von Kriterien, die den Bildungsfortschritt empirisch und möglichst durch die Schüler selbst überprüfen lassen. Die tatsächliche Entscheidung über den konkreten Unterrichtsinhalt fällt - unter Rückbezug auf die vorangegangene Zieldefinition - dann erst das Resultat des vierten Elementarisierungsschrittes, die nach dessen Darstellbarkeit fragt.

37 Diese dürfen allerdings nicht im Sinne materialer Bildungstheorien strukturiert, sondern müssen selbst unter den Kriterien kategorialer Bildung konzipiert sein. Bildungsziel müßte die theologische Kompetenz, die eigene sachgerechte Urteilsbildung sein. Davon scheint aber die religionspädagogische Ausbildung weit entfernt. Das erste und *entscheidende Moment* bei der Elementarisierung des Elementarisierungsproblems wäre deshalb die *Elementarisierung von Studieninhalten*, die dem vorgeschlagenen Weg einer realistischen Elementarisierung entspricht.

38 Vgl. Klafki, Unterrichtsplanung, 41.

3.4 Elementarisierung des Schülerbezugs

Innerhalb der Inhaltsebene folgt als vierter Elementarisierungsschritt die schülergemäße Strukturierung des Inhalts. Unter diesem Gesichtspunkt wird die lebensweltliche Perspektive des ersten Elementarisierungsschritts - nun auf der Inhaltsebene - wieder aufgenommen. Zu fragen ist nach den *anthropologischen, soziokulturellen und institutionellen Bedingungen, die für die gewählten Inhalte bedeutsam sind*. Hier haben jetzt auch - im Sinne Biehls - die tatsächlichen, d.h. unmittelbaren Erfahrungen der Schüler ihren Ort, insofern durch sie - jenseits des theologischen Selbstverständnisses - jeder Unterrichtsinhalt alltagsweltlich vorwegbestimmt ist. Denn theologische Termini und Gehalte haben auch eine Alltagsbestimmung, die ohne ihre didaktische Aufarbeitung als »hidden curriculum« in den Lernprozeß eingehen und die Unterrichtsintention verfälschen kann. Begriffe wie Arbeit, Gerechtigkeit, Freizeit, Selbstverwirklichung, Verantwortung, Mitmenschlichkeit haben einen durch die Sozio-Kultur geprägten, alltagsprachlichen Inhalt, der das Verstehen der Schüler prägt und der deshalb von höchster didaktischer Relevanz ist.

Neben derartigen Reflexionen gehört zur Elementarisierung des Schülerbezugs selbstverständlich auch die bei Nipkow zentrale Frage nach den entwicklungspsychologischen Bedingungen, selbst wenn »Schülerorientierung« nicht einseitig »im Sinne von entwicklungsgemäßigem Unterricht«³⁹ verstanden werden kann. Neben der kognitiven Entwicklungspsychologie Piagets und der Theorie moralischer Urteilsbildung spielt dabei insbesondere die Theorie der religiösen Entwicklung nach J.W. Fowler oder F. Oser und P. Gmünder in der gegenwärtigen religionspädagogischen Debatte eine hervorragende Rolle.⁴⁰ Wegen ihres interaktionalistischen Ansatzes liegt ihr Gewinn nach Nipkow darin, die »Modelle eines biologischen Determinismus (reifungstheoretischer Ansatz) und eines pädagogischen Determinismus (milieutheoretischer Ansatz)«⁴¹ zu überwinden. Der kognitivistische und strukturalistische Ansatz fördert aber m.E. einen *didaktischen Determinismus*, der insbesondere dann zum Tragen kommt, wenn die lebensgeschichtliche Orientierung zentral wird. In den praktischen Beiträgen von Oser und Bucher⁴² wird dies besonders deutlich. Diese Entwicklungspsychologien behaupten bekanntlich, daß die Stufenfolge der religiösen Entwicklungsstufen unumkehrbar sei, »niemand einfach eine Stufe überspringen kann und nicht alle Menschen die höchsten Stufen erreichen«⁴³, sofern diese überhaupt von normalen, empirischen Menschen erreichbar sind.

Damit unterstellen sie ihre Relevanz für die Zieldefinition des Unterrichts, denn nur solche Intentionen können Gegenstand des Unterrichts sein, die maximal eine Stufe höher liegen als die bei den Schülern nachweisbare. Wenn dieses Lernprinzip tatsächlich - wie F. Schweitzer behauptet⁴⁴ - als ein unhintergebares anthropologisches Faktum und nicht nur als eine Folge gegenwärtiger Lernstrukturen und Lernorganisation »empirisch belegt« sein

39 So Nipkow, Entwicklungspsychologie, 159.

40 Eine gute Übersicht bietet F. Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München 1987.

41 Nipkow, Inhalte, 63.

42 Vgl. exemplarisch A. Bucher und F. Oser, »Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören...« Theoretische und empirische Aspekte einer struktur-genetischen Religionsdidaktik, ZfPäd 33 (1987) 167-183; A. Bucher, Gleichnisse - schon in der Grundschule?, KatBl 112 (1987) 194ff.

43 F. Oser und A. Bucher, Wie beten Kinder und Jugendliche? Entwicklungsstufen und Lebenshilfen, LKat 7 (1985) 165.

44 Schweitzer, Lebensgeschichte, 542.

sollte, dann müßte konsequenterweise Nipkows vierter Schritt der Elementarisierung zum ersten erklärt werden, denn dann ist ohne weitere didaktische oder theologische Reflexion von vornherein deutlich, welche Ziele und Inhalte *überhaupt vermittelbar wären und deshalb zu vermitteln sind*. Überdies enthalten alle Stufentheorien in ihren Abfolgen ganz augenscheinlich Wertungen, die selbst bereits grundlegende Zielbestimmungen setzen. In beiden Hinsichten erscheint somit der Unterricht derart durch phylo- und ontogenetische Bedingungen determiniert, daß sich weder ein als theologisch notwendig erachteter Inhalt noch ein als didaktisch notwendig dargestelltes Ziel vermitteln lassen, wenn sie nicht den als unhintergebar behaupteten Bedingungen entsprechen. Diese Annahme besagt dann aber, daß nur das gedacht werden *soll*, was aufgrund der entwicklungspsychologischen Voraussetzungen jeweils gedacht werden *kann*. Das Faktische wird zum Normativen erklärt, und kritische Bildung würde obsolet, weil die gegebene *Wahrheit der Bewußtseinsstruktur* sich als absolut setzt. Die in ihren *wahren Strukturen unbegriffene Welt* kann dann so bleiben, wie sie war und ist; darin liegt der konservative, bildungsfeindliche Grundzug der Kognitivisten. Zugleich werden die Kinder und Jugendlichen in den engen Grenzen ihrer kognitiv-strukturellen Verfaßtheit und damit in ihrer möglichen Kompetenzentwicklung begrenzt.⁴⁵

Die apodiktische Behauptung von der Nichtüberspringbarkeit von Entwicklungsstufen⁴⁶ scheint mir von der entsprechenden Forschung allerdings überhaupt nicht gedeckt, denn in ihr wurde die *Wirkung pädagogischer Einflußnahmen* nicht erhoben. M.E. haben die entwicklungspsychologischen Ergebnisse ausschließlich *diagnostische und keine prognostische Funktion* für die Unterrichtsplanung. Ihr tatsächlich unhintergebar Gewinn auch für eine am Bildungsbegriff orientierte Elementarisierung liegt aber *nicht auf didaktischem, sondern auf methodischem Gebiet*. Innerhalb der Strukturierung der Unterrichtsinhalte im Sinne der Elementarisierung des Schülerbezugs wäre nämlich die Erschließbarkeit des Inhalts so zu erheben, daß daraus methodische und mediale Überlegungen resultieren, wie dem Schüler eine konstruktive und kritische Auseinandersetzung mit dem Inhalt möglich wird.⁴⁷ Deshalb geht der vierte Elementarisierungsschritt notwendig über in den *fünften einer integrierten Methoden- und Medienbestimmung*, die um so bedeutsamer wird, je größer die Diskrepanz zwischen der inneren Struktur der Sache und der Struktur des kindlichen Denkens ist. Aus dieser Diskrepanz resultiert zugleich die Forderung nach einer *langfristigen Unterrichtsplanung*, letztendlich im Sinne einer fächer- und schulstufenübergreifenden Elementarisierung. Doch diese wäre nicht mehr Aufgabe der didaktischen Analyse als Unterrichtsvorbereitung, sondern Forderung nach Umsetzung der Elementarisierungsdebatte in Lehrplankonstruktionen.

45 Bei der Feststellung Kohlbergs und Osers, daß die Mehrheit der Bevölkerung nur die unteren Stufen der Urteilsbildung erreicht, kann nicht stehengeblieben werden; diese muß vielmehr in einen Bildungsanspruch übergehen, der den Menschen zur vollen Kompetenzwahrnehmung befähigt.

46 Vgl. *Schweitzer*, Religion, 162ff.

47 Vgl. *Klafki*, Unterrichtsvorbereitung, 42f.

Dr. Godwin Lämmermann ist Professor für Evangelische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Augsburg.

Abstract

A consequence of the primacy of didactics is, among other things, the determination of goals prior to the determination of content. In class preparation, the division of education into its elements is really a didactic strategy undertaken to determine the educational objectives which must be understood in the context of educational reality. Theological analysis results only from this process; five stages of reflection are distinguished.

1. Erzählen als Grundform des Lernens

Es ist fast die Meisterschaft über das W. Hartmann über 'Das Erzählen als die Grundform der Evangelischen Unterweisung' schreiben. Das war schon damals eine Provokation, so wollte sich gegen G. Ulrich Thiele von der 'Wandlung der Grundform des Religionsunterrichts'. Er meint damit etwas von der grundsätzlichen Form heraus, die wenige Jahre später mit Nischen einer 'narrativen Theologie' in der 'Theologischen Denkmeister der Theologie' geteilt wurde. In der W. Schwegel'scher 'Einführung in die Theologie' auf der Spur wird, daß der Mensch durch die Sprache nicht mehr lediglich als Mensch existiert, weil über die Welt hinaus in die 'Gemeinschaft' verstrickte Menschheit begründet, daß also die ursprüngliche Gebärde der Sprache nicht der menschliche Geist, sondern das Erzählen sein muß, wenn die Geschichte, so unbedeutend auch die Theologie der Gottervork als eine ursprüngliche Erzählungsgemeinschaft.

Erzählen stiftet Gemeinschaft, wachsen und dachern; W. Hartmann, der dann Anstöße von H. Balthasar, Breyer aufnahm, ging es dabei vor allem um die 'Diachronie': Eine geschichtliche Gemeinschaft kann sich ihres Weges nur bewußt werden, wenn sie sich während dessen Anstöße und entscheidende Richtungsprobleme vergegenwärtigt; nur so kann die ihre Wegentscheidungen für die Zukunft gelten.

Wir werden hier nicht nach dem bekannten linguistischen Prinzip die 'synchronen' Zusammenhänge gegen die 'Diachronen' ausspielen, um die 'Synchronie' des Text zu rekonstruieren; wir werden aber gerade im ökumenischen Zusammenhang des 'synchronen' Aspekts des Erzählens mit Gewicht versehen. Die 'Gemeinschaft' lebt nicht nur von dem 'diachronen' Rückbezug über Christus auf die geschichtliche Anfangsgeschichte, sondern auch von dem 'synchronen' Vorgang der 'Theologie' an den Leiden und Hoffnungen.

1. W. Hartmann, 'Das Erzählen als die Grundform der Evangelischen Unterweisung', ZfL 10 (1951) 175ff.
2. Anspielung von dem Anstöße von H. Balthasar, 'Narrative Theologie', und J.A. Mar, 'Kleine Apologie der Erzählung', DasZ 4 (1973), 179ff und 185ff.
3. W. Schwegel, 'In Geschichte verstrickt: Zum Sein von Mensch und Dlog', Hamburg 1953.

Erzählen als Notwendigkeit

Zum Verhältnis von Erzählung und Erfahrung
Siegfried Schmutzler zum 75. Geburtstag

1 Erzählen als Ökumenisches Lernen

Es ist fast ein Menschenalter her, daß W. Hartmann über »Das Erzählen als die Grundform der Evangelischen Unterweisung« schrieb.¹ Das war schon damals eine Provokation; sie richtete sich gegen G. Ottos These von der »Auslegung als Grundform des Religionsunterrichts«. Er nahm damit etwas von der grundlegenden Kritik vorweg, die wenige Jahre später im Namen einer »narrativen Theologie« an den überkommenen Denkmustern der Theologie geübt wurde.² So wie W. Schapp scharfsichtig der Entdeckung auf der Spur blieb, daß der Mensch durch die Sprache sich nicht sogleich als einen urteilenden, wohl aber von allem Anfang an als einen »in Geschichten verstrickten« Menschen begreift³, daß also die ursprüngliche Gebärde der Sprache nicht der urteilende Satz, sondern das Erzählen sein muß, eben die Geschichte, so entdeckten auch die Theologen das Gottesvolk als eine ursprüngliche Erzählgemeinschaft.

Erzählen stiftet Gemeinschaft, synchron und diachron; W. Hartmann, der damit Anstöße von E. Rosenstock-Huussy aufnahm, ging es dabei vor allem um die Diachronie: Eine geschichtliche Gemeinschaft kann sich ihres Weges nur bewußt werden, indem sie sich erzählend dessen Anfänge und entscheidende Richtungsimpulse vergegenwärtigt; nur so kann sie ihre Wegentscheidungen für die Zukunft treffen.

Wir werden hier nicht nach dem bekannten linguistischen Prinzip die synchronen Zusammenhänge gegen die diachronen ausspielen, um der Synchronie das Prae zuzusprechen; wir werden aber gerade im ökumenischen Zusammenhang den synchronen Aspekt des Erzählens mit Gewicht versehen: Die Ökumene lebt nicht nur von dem (diachronen) Rückbezug aller Christen auf die gemeinsame Anfangsgeschichte, sondern auch von dem (synchronen) Vorgang des Teilhabens an den Leiden und Hoffnungen

1 W. Hartmann, Das Erzählen als die Grundform der Evangelischen Unterweisung, EU 16 (1961) 169ff.

2 Ausgehend von den Aufsätzen von H. Weinrich, Narrative Theologie, und J. B. Metz, Kleine Apologie des Erzählens, Con(D) 9 (1973), 329ff und 336ff.

3 W. Schapp, In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding, Hamburg 1953.

anderer Christen, die in anderen Teilen der Welt unter völlig anderen Bedingungen leben.

Ökumenisches Lernen ist ohne ein solches Erzählen nicht denkbar; ja, hier stoßen wir auf eine Form des Erzählens, deren Notwendigkeit im Religionsunterricht sofort und am einfachsten einleuchtet. Daß wir noch immer viel zuwenig dafür tun, spricht nicht dagegen. Kinder dürfen in der heutigen Welt nicht aufwachsen, ohne an den Erfahrungen von Menschen in anderen Regionen der Erde teilzuhaben, und der Religionsunterricht zuallerletzt dürfte sich solch engstirnigen Provinzialismus leisten. Ökumenische Zusammengehörigkeit ist dem christlichen Glauben von Anfang an eingestiftet, der Adressat seiner Hoffnung ist die Menschheit, nicht das Volk.

Diese in ihrer Notwendigkeit einsichtigste Form des Erzählens im Religionsunterricht hat gleichwohl ihre *Formprobleme*. Wir erzählen, um teilzuhaben an dem Kampf zwischen Verzweiflung und Hoffnung, wie ihn Christen in anderen Regionen unter anderen Bedingungen durchzustehen haben. Wir nehmen daran teil in dem Bewußtsein, daß es für sie und uns um die eine gemeinsame Welt geht und keine Generation sich von der Verantwortung für das gemeinsame Ganze dispensieren kann, die unsere schon gar nicht. Aber solche Geschichten, die Anteil geben wollen, müssen anders erzählt werden als die klassischen Geschichten vom Missionsfeld, die triumphal von Erweisen des Geistes und der Kraft und vom Mut des Bekennens berichten. Ich kann mich des Eindrucks nicht erwehren, daß diese Erzählungen vielfach, um den Erweis möglichst leuchtend und den Eindruck möglichst stark zu machen, in einer Weise stilisiert worden sind, die jedenfalls für heutige Hörer zu Lasten der Glaubwürdigkeit geht. Was wir heute brauchen, sind nicht Erweis- oder Vorbildgeschichten, sondern *offene Erzählungen*, weil nur sie ermöglichen mitzudenken, tatsächlich Anteil zu nehmen, sensibel zu werden für das, was wirklich gefragt und gelitten, geopfert und gehofft wird.

Das *zweite* Problem ist das der *Authentizität*. Natürlich ließe sich die Situation im südlichen Afrika, in Lateinamerika oder in Indien didaktisch am leichtesten durch eine gut erzählte fiktive Geschichte vergegenwärtigen. Ein Autor, der etwas von der Sache versteht, könnte die sprachliche Form so wählen und die Akzente so setzen, daß ich im Unterricht auf dem direktesten Wege zu den gewünschten Einsichten komme. Doch wird hier die Fiktionalität der Erzählung zu einem didaktisch schwerwiegenden Problem. Ich kenne die These, letzten Endes seien alle Texte fiktional; doch ich sehe einfach, daß die Art der Anteilnahme völlig anders ist, wenn ich es mit einer nicht erfundenen, sondern authentischen Erzählung zu tun habe. Ich will mich nicht emotional an den Gestalten engagieren, die ein Autor für Vorlesegeschichten erfunden hat, sei es auch pädagogisch noch so gut gemeint, sondern an den wirklichen Leiden der wirklichen Menschen. Gilt das für mich, muß ich es aber auch für die Kinder gelten lassen.

Nun sehe ich auch, daß der Gegensatz nicht einfach heißen kann: authentisch oder fiktional. Große Literatur ist in der Regel fiktional und dennoch authentisch; und es ist jedenfalls nicht gerecht, Fiktionalität mit den Etiketten »gut gemeint« und »pädagogisch konstruiert« zu versehen. Nur läßt sich nicht

bestreiten, daß ein erhebliches Problem der Glaubwürdigkeit an dieser Stelle besteht. Dabei bleiben wir angewiesen auf exemplarische Texte, die die Fülle der Erfahrungen überhaupt durchschaubar machen und Engagement an den entscheidenden Stellen ermöglichen. Und hier könnte es sein, daß die Forderung der Authentizität sich auf die Frage nach der literarischen Qualität solcher Texte zuspitzt. Ganz offenkundig gibt es den Gegensatz zwischen gutgemeinten Texten mit eindeutiger Aussageabsicht, aber einer zu oberflächlichen Präsentation der Wirklichkeit, und anderen, denen es gelingt, etwas von der Last und Widersprüchlichkeit der Erfahrungen einzufangen, die aber dafür didaktisch sehr viel schwerer in den Griff zu bekommen sind. Ist das Problem Authentizität gelöst, wenn wir in einem solchen Fall auch erfundene exemplarische Gestalten als authentisch gelten lassen? Ich denke, das genügt noch nicht.

Das *dritte* Problem, das gerade am Erzählen als einem Akt ökumenischer Mitteilung und Anteilnahme deutlich wird, ist die *Frage nach einer gemeinsamen Sprache*. Denn eine solche Erzählung unternimmt ja nichts Geringeres als den Versuch, Abgründe zu überbrücken. Daß es überhaupt so etwas gibt wie ein ökumenisches Gespräch, ist in der gegenwärtigen Wertsituation tatsächlich ein Wunder; nicht nur ethnische, sprachliche und kulturelle Gegensätze ziehen tiefe Gräben, sondern vor allem der Abgrund zwischen den Armen und den Reichen dieser Erde läßt eine gemeinsame Sprache kaum noch zu. Daß sie trotzdem gefunden wird und Verständigung, Solidarität und Vertrauen jedenfalls in Ansätzen möglich werden, hat offenbar damit zu tun, daß auf beiden Seiten doch noch eine gemeinsame Sprache gehört und verstanden wird, die starke Impulse für eine gegenseitige Verantwortung und Solidarität enthält: die Sprache der Bibel. Ich weiß nicht, wie überhaupt noch ein Gespräch über einen solchen Gegensatz hinweg in Gang kommen soll - in dem ja nicht nur die einen eben reich und die anderen eben arm sind, sondern der Reichtum der Reichen die Ursache ist für die tödliche Armut der anderen -, würde da nicht auf beiden Seiten die Sprache der Propheten und die Sprache Jesu mit ihrem Appell und ihrer Hoffnung als verbindliche Sprache gehört. Wir geben viel preis, wenn wir die Sprache der Bibel als die weltweit gemeinsame Muttersprache der Christenheit verlieren. Damit aber stoßen wir auf das schwierigere Problemfeld im Zusammenhang theologischen Erzählens: Wie läßt sich die biblische Überlieferung selbst narrativ so vermitteln, daß sie Gemeinschaft stiftet, synchron und diachron?

2 Die einfachen Formen des Erzählens

Zu erzählen, von sich und von anderen, gehört zu den selbstverständlichen Weisen alltäglicher Kommunikation. Es geschieht auf unterschiedlichem Niveau, in sehr unterschiedlicher Intensität und in einer großen Vielfalt von Formen, die ganz unreflektiert verwandt werden und ihre innere Notwendigkeit aus dem Gegenstand und dem jeweiligen Anlaß gewinnen. Völlig anders stehen wir da, wo wir uns um das Nacherzählen der biblischen

Geschichten bemühen. Aus der Selbstverständlichkeit ist eine angestrengte Notwendigkeit geworden, eine Verpflichtung, die uns erhebliche Probleme auferlegt; statt die Fülle der uns zur Verfügung stehenden Formen unbefangenen zu nutzen, sehen wir uns zu kritischen Reflexionen genötigt, um überhaupt eine gangbare und angemessene Form zu finden; und schon der äußere Rahmen macht oft den Eindruck einer unnatürlich wie auf Stelzen daherkommenden pädagogischen Veranstaltung.

Stimmen die Grundthesen der narrativen Theologie, dann haben wir es hier mit einem ganz elementaren, eigentlich selbstverständlichen Vorgang zu tun. Statt dessen erlebe ich in Seminaren und anderen Werkstattversuchen zum Erzählen biblischer Geschichten immer wieder, daß die Teilnehmer vor der einfachen Form des Erzählens ausweichen und statt dessen ihre Erzählung mit irgendwelchen Verfremdungen attraktiver zu machen versuchen: mit unerwarteten Vergewärtigungen, veränderten Perspektiven, mit mimischer Entfaltung oder nebenher gezeigten Bildern. Das alles sind Formen, die in der großen und kleinen Bühnenkunst ihren festen Ort haben, und wenn wir »Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts«⁴ betreiben, werden wir sie nicht einfach nach draußen verweisen können. Ohne Frage gibt es hier viele Möglichkeiten didaktisch attraktiver Arrangements. Aber all diese Arrangements hängen in der Luft, wenn die einfachen Formen biblischen Erzählens keinen Raum mehr im Unterricht haben: Die Kinder bekommen nur noch theologische pommes frites und wissen nicht mehr, wie eine Kartoffel eigentlich schmeckt, geschweige denn, wie sie aussieht und wo sie wächst und wie man ein Kartoffelfeld von anderen Feldern unterscheidet. Das Bild ist noch behutsam; nicht selten sind auch die pommes frites gar nicht mehr unter dem didaktischen Ketchup oder der multimedialen Mayonnaise zu erkennen.

Dabei ist die Frage nach der einfachen Form nicht nur die Frage des Ästheteten. Das Suchen nach Attraktivität setzt voraus, daß die biblischen Geschichten von sich aus eben nicht mehr attraktiv sind. Dahinter mögen deprimierende Erfahrungen stehen. Aber ich finde die Unterstellung unerlaubt, die Bibel sei schuld daran. Jedenfalls wird nichts besser, wenn wir sie mit harter didaktischer Technologie aufmachen. Haben wir in der Bibel tatsächlich so etwas vor uns wie eine gemeinsame Muttersprache der ökumenischen Christenheit, in der noch ein Bewußtsein von der ursprünglichen Einheit der Menschheit lebendig ist und die über alle Gegensätze hinweg Brücken zu schlagen in der Lage ist, dann müssen wir schon lernen, auf ihren eigenen Klang zu horchen, ihre eigene Didaktik wahrzunehmen. Sollen uns die biblischen Geschichten helfen, uns besser zu verstehen und zu verständigen, dann müssen die Gestalten und ihre Handlungen wiedererkennbar sein und nicht in irgendeiner Verkleidung auf uns zukommen.

Der andere Fehlschluß ist, daß die einfache Form des Erzählens für heutige Schülerinnen und Schüler nicht mehr attraktiv sein soll. Wahr ist, daß der ständig noch steigende Fernseh- und Videokonsum verheerende Folgen hat,

4 So der anregende Titel der Studie von G. Hausmann, Heidelberg 1959.

die jedenfalls zu Lasten der Fähigkeit zu lesen gehen. Der Vergleich mit dem Vorgang beim Fernsehkonsum macht deutlich, wie erstaunlich kreative Prozesse beim Lesen vor sich gehen, wenn aus abstrakten schwarzen Strichen farbige Bilder und spannende Handlungen entstehen, an denen der Lesende betroffen teilnimmt. So zu lesen ist für mich Inbegriff des Gefühls, Zeit zu haben.

Ich weiß, daß die Fähigkeit und Neigung dazu in der Generation unserer Schülerinnen und Schüler drastisch rückläufig ist, und ich fürchte, daß dies einschneidende Einbußen an Kreativität und Phantasie zur Folge hat. Aber eines habe ich zu meinem Erstaunen immer wieder wahrgenommen: Die Menge des Fernsehkonsums hat für die Kinder die Attraktivität der einfachen Erzählung keineswegs gemindert, sondern eher noch verstärkt. Sie hören, wenn es eine richtige Erzählung ist, gespannt zu, mit ganz weit offenen Ohren, und dies, obwohl die geforderte Leistung der Phantasie bei einer gehörten Erzählung ja gar nicht viel geringer ist als bei einer gelesenen. Die akustischen Signale haben zwar mehr Farbe und Bewegung als die optischen Schriftzeichen, aber es bleibt doch dabei, daß die Zuhörer aus den Zeichen die Bilder, Räume und Handlungen selbst vor den Augen ihrer Phantasie aufbauen müssen.

Warum lassen sich Kinder, die sonst nie oder nur ungern lesen, von einer erzählten Geschichte so in den Bann schlagen? Offenbar weil sonst kaum jemand mehr so mit ihnen spricht. Denn beim Erzählen reden wir nicht nur mit ihnen, sondern teilen ihnen etwas von uns selbst mit, geben etwas von uns selbst preis, lassen unsere Gefühle erkennen, unsere Anteilnahme, auch etwas von unserem eigenen Leben. Das widerfährt normalen Kindern nicht eben häufig. Das erklärt noch nicht alles, aber es hilft uns, etwas mehr von der bleibenden Attraktivität der Erzählung zu begreifen. Wir wären schlecht beraten, wollten wir die didaktische Antwort auf den Fernsehkonsum in einer Steigerung medialer Anreize suchen. Die einfache Erzählung ist eine Antwort anderer Art, die vergessene, schon fast verschüttete Möglichkeiten der Phantasie wieder aktiviert, ein unersetzliches Element der Menschlichkeit inmitten der von didaktischen Zwecken usurpierten pädagogischen Kommunikation.

3 Erzählen als Notwendigkeit

Was aber sind es für Inhalte, die wir mit der einfachen Erzählung vermitteln? Sind es bestimmte Grundkenntnisse, ein Minimum notwendigen Lernstoffs? Oder müssen wir die Frage nach dem Notwendigen im Blick auf die Erzählung schärfer stellen?

Ich werde die Geschichte nicht vergessen, die K. Witt den jungen Theologen zu erzählen pflegte, wenn es darum ging, das Erzählen als einen erstaunlichen Vorgang wiederzuerkennen: Er selbst habe als junger Lehrer gern und viel Geschichten erzählt, auch seinen kleinen Neffen und Nichten, und zwar mit dem Ehrgeiz, nicht immer wieder die alten Geschichten zu erzählen, sondern sich ständig neue einfallen zu lassen. Da wurde er aber eines Besseren belehrt: Wenn er voller Stolz eine ganz neue Geschichte zu Ende erzählt hatte, hieß es: »Aber nun noch einmal ›Hänschen im Blaubeerwald!‹ Immer und immer wieder mußte er diese alte Geschichte erzählen, und zwar ohne Varianten und Exkurse, so daß die ursprüngliche Form strikt erhalten und jedenfalls wiedererkennbar blieb.

Was ist das Notwendige beim Hören einer so alten bekannten Geschichte? Informationstheoretisch ist dieser Vorgang reine Redundanz. Offenbar aber schafft das Hören einer solchen alten, bekannten Geschichte das Gefühl des Zuhause-seins. Alle Räume, die der Erzähler öffnet, sind vertraut und von bekannten Gestalten bewohnt; aber deshalb wird ihm auch die Freiheit verwehrt, diese Räume mit neuen Tapeten oder Möbeln oder gar anderen Gestalten zu besetzen: Das vertraute Bild muß bleiben, sogar die vertrauten Ängste und Schrecken.

Eine ähnliche Erfahrung machen wir mit älter werdenden Menschen (auch mit uns selbst, wenn wir älter werden): Sie erzählen immer wieder die gleichen Geschichten, schöne, aber auch verletzende, und sie tun dies nicht aus Versehen, sondern wie einer inneren Notwendigkeit folgend, oft so sehr, daß der Zwang des Zuhörens für die Zuhörenden eine Belastung wird.

Was die Wiederholung schöner Geschichten aus der guten alten Zeit, aus der eigenen Jugend oder jedenfalls von der Höhe des eigenen Lebens ausmacht, ist leicht zu verstehen. Die vergangenen Zeiten werden noch einmal lebendig, die Schatten sind herausgefiltert, und mit der Vergegenwärtigung der vergangenen Zeiten gewinnen die Tage des Alters Tiefe und Reichtum. Die qualvolle Wiederholung verletzender Geschichten folgt einer anderen Notwendigkeit: Es sind die nicht wirklich verheilten Verletzungen, die immer wieder in der Form der Klage und Anklage zur Sprache kommen müssen. Zwischen diesen Polen aber, zwischen Lob und Klage, spielt das Leben, und wenn diese Geschichten auch nicht schön sind, so machen sie doch immer noch einmal intensiv erlebtes Leben gegenwärtig. Dabei ereignet sich aber etwas ähnliches wie bei der Wiederholung des Märchens von Hänschen im Blaubeerwald: In dieser bekannten Geschichte, die beim wiederholten Erzählen allmählich eine feste Gestalt gewinnt, bin ich wirklich zu Hause, sie ist mir vertraut, auch wo sie schmerzt und wo sie Fragen offenläßt; sie ist ein unentbehrliches Stück meiner Welt.

Ich glaube nicht, daß ich solche Beobachtungen überzeichne, wenn ich sage: Offenbar sind Erzählungen notwendig, um mich in dieser Welt, die mich täglich mit einer chaotischen Vielfalt von Eindrücken und Anforderungen konfrontiert, doch noch halbwegs zu Hause fühlen zu können. Ohne die Gestalten und Handlungsmuster von Erzählungen, die ich mit mir trage, fehlte mir nicht nur die Möglichkeit, mich zu orientieren, sondern ich würde auch nichts Vertrautes mehr wiederfinden, nur noch und immer wieder Neues in einer beängstigenden chaotischen Fülle. Erst Erzählungen machen mir die Welt zu einem bewohnbaren Haus mit vertrauten Räumen. Das heißt nicht, daß die Erzählungen alles Offene schließen und alle Fragen in einen geschlossenen Sinnzusammenhang überführen müßten; das Haus, in das sie mich einweisen, hat offene Fenster und Türen; es gibt den Blick auf den Weg nach draußen frei. Das Haus schließt mich nicht ein, sondern gibt mir den Mut, hinauszugehen und mir neue Räume und Landschaften zu erschließen; aber ohne solche vertrauten Räume, in die ich wieder zurückkehren und in denen ich geborgen sein kann, verlasse mich auch der Mut hinauszugehen, und an die Stelle der Neugier träte die Angst vor dem Unbekannten.

Erzählungen stiften eine Welt, in der wir zu Hause sein können, nicht nur als einzelne, sondern gerade als Gemeinschaft; erst Erzählungen schaffen so etwas wie Heimat; sie ermöglichen Identität. Das gilt für einfache persönliche und für kunstvolle literarische Erzählungen; unter uns sind noch immer viel zu viele Erzählungen von den unheilvollen kriegerischen Glanz- und Tiefpunkten der deutschen Geschichte lebendig und viel zu wenige etwa von den demokratischen Revolutionären des vorigen Jahrhunderts, ihren Leiden und ihren Opfern. Es ist gut, daß es Erzählungen wie die von Uwe Johnson, Christa Wolf und Günther de Bruyn gibt, die es uns ermöglichen, auch Menschen und Landschaften ›drüben‹ als vertraute Räume in unserem Bewußtsein zu bewahren, ohne sie zu vereinnahmen. Zu meiner Identität als Berliner trägt Theodor Fontane mehr bei als die Heimatkunde, die ich in der Schule genoß. Ich könnte lange so fortfahren. Ich denke, es läßt sich viel sagen, welche Erzählungen für uns notwendig sind, damit wir hier zu Hause sein können. Inwiefern aber gehören dazu auch die biblischen Geschichten?

4 Biblische Geschichten - notwendige Geschichten

Stellen wir uns vor, wir müßten in einer Welt leben, in der es die biblischen Geschichten nicht gäbe. Was würde unserer Welt fehlen? Viel mehr jedenfalls, als wir mit dem ersten Blick wahrnehmen. Was wir gut entbehren können, ist das Pathos des erhobenen Zeigefingers und die theologische Rechthaberei, mit der uns manche Erzähler zusetzen. Aber deren Sprache ist nicht die der Bibel selbst. Wovon die biblischen Geschichten erzählen, das sind vor allem Erfahrungen, die der Hoffnungslosigkeit der verhängnisvollen Sachzwänge um uns und der Denkwänge in uns widersprechen. Solche Geschichten haben uns etwa bei den ersten Schritten der Friedensbewegung begleitet und gestärkt.

Da ist der König, der mit seinem riesigen, raketengleichen Standbild und dem feurigen Ofen darunter den Denkwang aufrichtet, sich ihm zu beugen. Wer sich nicht beugt, sagt er, wird in dem feurigen Ofen zugrunde gehen. Aber da sind Leute, die sich nicht beugen, wenige zwar, und die Geschichte dreht den Denkwang um: Sie bleiben aufrecht, und nicht sie kommen am Ende um, sondern die Soldaten, die den feurigen Ofen anheizen.

Da ist die Geschichte von dem kleinen David, der gegen den riesigen, bis an die Zähne gerüsteten Goliath antritt. Zuerst versucht er sich selber nachzurüsten, aber das will nicht gelingen; dann tritt er dem Riesen frei und ohne Rüstung entgegen, ausgestattet nur mit etwas mehr Intelligenz und Treffsicherheit, und er behält das Feld.

Da sind vor allem die Geschichten, die erzählen, wie Jesus Menschen begegnet, die hoffnungslos am Rande oder am Boden liegen. Da ist der Gelähmte, der von selbst nicht mehr hochkommt und den die anderen mühsam tragen; und er redet ihn an und sagt: »Kind« (im griechischen Text sagt er nicht etwa »mein Sohn«, sondern wirklich: »Kind«!), »deine Sünden sind vergeben, sie zählen nicht mehr!«, und der Gelähmte steht auf, nimmt sein Bett in die eigenen Hände und geht davon. Da ist die Frau, die nicht mehr aufrecht gehen kann, und Jesus geht zu ihr hin und legt ihr die Hände auf, und sie streckt sich und kann wieder aufrecht gehen.

Da ist die Geschichte von dem Blinden, der verloren am Wege sitzt und schreit, und die Leute wollen sein Schreien nicht hören; aber Jesus kommt und hört ihn, und da sagen sie ihm: »Sei getrost, steh auf, er ruft dich!«, und er wirft mit seinem Mantel all die Finsternis von sich, die ihn umgab, und kommt zu Jesus und folgt ihm nach. Nirgends begegnet Jesus den Mühseligen und Beladenen mit den bekannten theologischen Beschwichtigungen und Ermahnungen, sondern

er sieht, wie die Menschen leiden, und hilft ihnen wieder auf. Den verzweifelten Eltern gibt er ihre Kinder zurück, den Frauen ihre Würde, den Fanatikern zeigt er den Weg einer geduldigen gewaltlosen Hoffnung und den Mächtigen die Grenzen ihrer Macht.

Jede dieser Geschichten verändert meine Welt. Sie durchbricht den Kreislauf der Aussichtslosigkeit, nach dessen eisernem Gesetz alles so bleibt, wie es ist, und allenfalls noch schlimmer werden kann; sie öffnet ein Fenster der Hoffnung und schafft mir wieder Luft zum Atmen. Jede dieser Geschichten sagt: Es muß nicht so sein, es gibt eine Alternative. Jede dieser Geschichten hat einen anderen Ausgang als den nach unseren Erfahrungen scheinbar zwangsläufigen. Und schon das ist viel. Hoffnung beginnt damit, daß wir die Fähigkeit zurückgewinnen, Alternativen zu zeigen.

Darin liegt auch die lösende Kraft des Märchens: In einer ausweglosen Situation öffnet sich doch noch ein Weg zum guten Ende. Aber die Verheißungen der Märchen tragen nicht weit genug. Sie reichen allenfalls, wenn überhaupt, bis an die Grenzen der Kindheit. Märchen sind eben Märchen, schöne Geschichten, die aber schon für ältere Kinder leider nicht wahr sind, mögen wir noch so sehr ihre tiefere Wahrheit beteuern. Sie sind »zu schön, um wahr zu sein«.

An diesem Punkt sind wir gefragt, ob und inwiefern denn die biblischen Geschichten den Märchen etwas voraus haben. Auch sie werden ja weithin erzählt wie Märchen, von Kindern auch so eingeordnet, angereichert mit Gestalten, die der Erzähler erfunden hat, um die Pointe zu unterstreichen. Und an ihre Seite treten die vielen Beispiel- und Vorlesegeschichten, die ähnlich märchenhaften Charakter haben. Die Bedeutung der Märchen für die menschliche Entwicklung darf nicht verkleinert werden. Aber wenn wir in dieser Welt, in der die Möglichkeit der Geborgenheit täglich weiter erodiert, nichts anderes zu bieten haben als Märchen und ihre Verheißung, sind wir mit unseren Kindern arm dran.

Keine der biblischen Geschichten ist in diesem Sinne fiktional. Gewiß: Die Geschichte von David und Goliath hat historisch so nie stattgefunden; das belegen die korrigierenden Notizen 2Sam 21,19 und 1Chr 20,5. Trotzdem ist sie nicht einfach aus theologischen Motiven heraus erfunden, sondern randvoll von geschichtlicher Erfahrung. Historische Realität ist das Zittern der Männer Israels vor der Übermacht der hochgerüsteten Philister; jahrzehntelang haben sie unter dem Druck dieser Erfahrung gelebt. Historische Realität aber ist auch der Jubel der Befreiten und vor allem, daß es David war, der die Angst und Klage in den Jubel verwandelte. Die Geschichte zeichnet nicht nur den hoffnungsvollen Traum vom Sieg des Kleinen über den Riesen (schon das wäre immerhin auch etwas), sondern sie vermittelt dies als geschichtliche Erfahrung mit dem Anspruch auf Glaubwürdigkeit. Und darauf eben ist die Hoffnung angewiesen, wenn sie der Gewalt der Fakten standhalten soll, die ihr widersprechen. Wohl braucht die Hoffnung die Kraft der Phantasie und die Bilder der Träume, um sich zu entfalten; sie braucht sie wie wir das Licht und die Luft. Doch der Boden, in dem sie Wurzeln faßt, ist allein die glaubwürdig vermittelte Erfahrung. Glaubwürdigkeit aber ist nicht das gleiche wie Tatsachentreue.

Auch die Geschichte von den Männern im Feuerofen lebt aus solcher Erfahrung; nur ist es nicht die Erfahrung der fernen babylonischen Zeit, sondern der (spätantiken) Moderne, und die Bewahrung inmitten der Verfolgung, von der das Ende der Geschichte spricht, wird von der Erzählung selbst relativiert: »Unser Gott kann uns wohl erretten«, sagen die Männer, »aus deiner Hand und aus dem feurigen Ofen; und wenn nicht, so wollen wir dein Bild dennoch nicht anbeten!« Hinter dieser Geschichte von Widerstand und Hoffnung stehen die Leiden und Opfer derer, die sich dem Diktat des Denkwangs nicht unterworfen haben. Deshalb können solche Geschichten nicht erzählt werden, »als wären es Märchen«.

Wo wir Hoffnung vermitteln wollen, wird nach der Autorität dieser Hoffnung gefragt. Es kommt darauf an, daß wir sie an der richtigen Stelle und in der richtigen Weise geltend machen. An diesen alttestamentlichen Geschichten ist zu lernen, daß sie ihre Autorität nicht aus einer übermenschlichen Beglaubigung gewinnen, sondern aus ihrer glaubwürdigen Menschlichkeit. Das gilt auch für die neutestamentlichen Geschichten. Gott für die Autorität des Erzählten in Anspruch zu nehmen führt nur auf den Weg autoritären Redens, das Unterwerfung und blinden Gehorsam fordert. Wir Deutschen, zumal meine Generation, haben mit der Unmenschlichkeit blinden Gehorsams zu einschneidende Erfahrungen gemacht, als daß wir theologisch so noch reden könnten. Auch Jesus hat seine einzigartige Autorität weit über die Grenzen der Christenheit hinaus nicht, weil er wahrhaftig Gott, sondern weil und sofern er wahrhaftiger Mensch ist, einzigartig gerade in dieser überzeugenden Menschlichkeit. Es ist ein Mißbrauch der Rede von Gott, wenn sie benutzt wird, um unser theologisches Reden mit einer letzten Autorität auszustatten; wo die Bibel von Gott redet, redet sie menschlich. So hängen beim Erzählen Autorität und Authentizität eng miteinander zusammen: Die Autorität der Hoffnung, die wir erzählend vermitteln, hängt ab von der menschlichen Authentizität des Erzählten; nur in authentischen Geschichten wird sie auch als verlässlich erscheinen, als eine Hoffnung, die das Engagement lohnt.

5 Hoffnungsgeschichten für Kinder

Ob die biblischen Geschichten auch für Kinder zu solchen notwendigen Geschichten werden, hängt davon ab, wie wir den Kindern einen Zugang öffnen.

Es gehört für mich zu den erstaunlichsten Unterrichtserfahrungen der letzten Jahre zu sehen, wie Kinder ein völlig anderes Verhältnis zu den *neutestamentlichen Wundergeschichten* gewinnen, wenn wir sie ihnen nicht als Beleg- oder Beweisgeschichten für die Gottessohnschaft Jesu präsentieren, sondern als Hoffnungsgeschichten für Geängstete und Verzweifelte. Alles kommt dabei auf die Perspektive der Erzählung an: Solange wir die Kranken und Verzweifelten als Objekte des Mitleids darstellen, bleiben wir mit den Kindern in der Rolle des staunenden oder zweifelnden Zuschauers auch am Ende der Geschichte. Auf eine unerwartete Weise aber gerieten uns die Kinder selbst in die Geschichten hinein. Sie begannen, die Worte der Angst und der Hoffnung aus den Psalmen, die im vorausgegangenen Unterricht zu

ihren eigenen geworden waren⁵, den Kranken in den Mund zu legen, und auf einmal bekam alles ein anderes Gesicht. Ich mußte keine hermeneutischen Erläuterungen abgeben, daß Blindheit und Lähmung Erfahrungen seien, die wir alle kennen, sondern die Kinder fanden sich auf einmal selbst in dem Gelähmten wieder, in seiner Verlassenheit, die sie alle auf irgendeine Weise selbst kannten: »Ich rufe, du antwortest nicht!« »Ich bin ein Wurm und kein Mensch!« »Ich bin ausgeschüttet wie Wasser.« »Ich bin wie ein zerbrochenes Gefäß!« »Ich schreie, aber meine Hilfe ist ferne!«

Mit dieser Klage aber gewann die Wundergeschichte zugleich ihre ursprüngliche theologische Dimension zurück, ohne daß wir mit fragwürdigen Erklärungen über den Zusammenhang von Krankheit und Verlassenheit aufwarten mußten. Vor allem aber war es dies: In dem Maße, wie die Kinder sich selbst, ihre eigene Angst und Hilflosigkeit, in der Geschichte wiederfanden, wurden die Wunder für sie ganz offensichtlich zu *notwendigen* Geschichten. Es gab bei Zehnjährigen, also in der Altersstufe des sog. »kritischen Realismus«, überhaupt keine Frage nach der Möglichkeit des Wunders, ob und wie Jesus denn das habe machen können, sondern das entscheidende war für sie seine Zuwendung, daß er den Gelähmten als »mein Kind« anredet und den Blinden zu sich ruft und die weinende Mutter in Nain tröstet. Was danach kam, war für sie eher so etwas wie eine natürliche Folge dieser Zuwendung. »Du hörst mein Weinen«, das kannten sie aus den Psalmen und realisierten es jetzt in diesen Geschichten.

Daraus und aus dem folgenden Unterricht habe ich dies gelernt:

1. Wir können diese Geschichten Kindern nicht vorenthalten; sie brauchen sie wirklich zum Leben, um der Übermacht trostloser Geschichten und Bilder Widerstand entgegenzusetzen zu können.
2. Es gibt einen anderen Zugang auch zu den Wundergeschichten als den über hermeneutische, historisch-kritische oder religionsgeschichtliche Reflexionen. Mit all diesen Versuchen habe ich jahrelang gearbeitet und bin immer wieder am Ende vor eine Wand gelaufen. Wir müssen die Wundergeschichten nicht erst ins Museum stellen, um sie Kindern zu präsentieren. Sie verstehen sie direkt und elementar, wenn wir ihnen Gestalten zur Identifikation anbieten. Das müssen keineswegs Kinder sein wie Isaak und Claudius von Ursula Wölfel, sondern die Kinder identifizieren sich durchaus mit den Gestalten der neutestamentlichen Geschichten, besonders intensiv mit den Frauengestalten, in denen sie wohl etwas von ihren Müttern und deren Lasten wiedererkennen.
3. Ob und wieweit sich eine Geschichte für eine solche Identifikation öffnet, ist eine Frage der Art der Darbietung. Mir scheint dies das theologisch und didaktisch entscheidende Kriterium für die Qualität einer Erzählung zu sein: ob sie die Geschichte dafür öffnet oder verschließt.

⁵ Ich habe über die Wege der Entdeckung und Aneignung eingehender berichtet in: Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen (WdL 4), Neukirchen-Vluyn²1989; vgl. jetzt auch: Ich werde nicht sterben, sondern leben. Psalmen als Gebrauchstexte (WdL 7), Neukirchen-Vluyn 1990.

4. Deutlich ist schließlich, daß die Glaubwürdigkeit der Geschichte für die Kinder einmal an der Redlichkeit der unpräntiösen Erzählung hängt, vor allem aber an der Gestalt Jesu, die für sie eben keine Märchengestalt ist und uns auch nicht unter der Hand dazu geraten darf. Die neutestamentlichen Wundergeschichten sind auch dort, wo sie den Boden der Tatsächlichkeit verlassen wie die oben genannten alttestamentlichen Geschichten, dennoch randvoll gesättigt mit leibhafter Erfahrung aus der Begegnung mit diesem Menschen Jesus von Nazareth. Die Geschichten werden nicht dadurch glaubwürdig, daß sich aus ihnen allgemeine Erfahrungssätze ableiten lassen; sondern Jesus steht selbst mit seinem ganzen Leben für die Glaubwürdigkeit dieser Geschichten ein, gerade dort, wo sie den Sätzen unserer Erfahrung entgegenstehen.

5. Die Bibel kennt auch Erzählungen eindeutig fiktionalen Charakters. Das Buch Jona etwa gehört dazu, eine Parabel von den Schatten prophetischer Existenz, und natürlich alle Parabeln Jesu. Sie können es sich leisten, mit offenkundig erfundenen Figuren zu arbeiten, weil sie *typische* Verhaltensmuster zeigen, sei es beispielhaft, sei es um sie in Frage zu stellen. Der Vater im Gleichnis vom verlorenen Sohn verhält sich genauso, wie jeder Vater, der diesen Namen verdient, es in einer solchen Situation tun würde; darauf beruht die Argumentation der Parabel. Der reich gewordene Kornbauer verhält sich typisch, der ungerechte Haushalter findet in einer typischen Situation einen beispielhaft einleuchtenden Ausweg. Selbst der Hausherr, der zu seinem Großen Abendmahl schließlich die Gäste von den Straßen und Zäunen hereinholt, verhält sich zwar ungewöhnlich, aber doch einleuchtend; sonst brauchte das Gleichnis gar nicht erst erzählt zu werden. Wo es um einleuchtend beispielhafte oder törichte Verhaltensstrukturen geht, können erfundene Gestalten agieren, ohne daß die Erzählung an Prägnanz verliert. Ebendas ist bei den Wundergeschichten anders. Was sie erzählen, geht gegen die normale Erfahrung und die geläufigen Denkmuster. Deshalb stellt sich die Frage der Glaubwürdigkeit hier sehr viel schärfer.

Und darum ist es mir immer wieder schwer erträglich, solche Geschichten mit erfundenen Gestalten versetzt zu sehen, sei es auch nur in der Form der Rahmengeschichte wie bei W. Neidhart⁶ oder bei G. Theißen⁷. Unbestreitbar bietet die Form der Rahmenerzählung didaktisch reizvolle Möglichkeiten, auch die Evangelisten arbeiten ja selbst damit, etwa bei den Gleichnissen Jesu. Nur ist das Verhältnis von Erfindung und Authentizität dort genau umgekehrt als bei den neueren Versuchen: In den Evangelien hat der Rahmen Authentizität, die von Jesus erzählte Geschichte ist erfunden; in Neidharts und Theißens Erzählungen ist der Rahmen Fiktion und das Eingerahmte authentisch. Das kann nicht gutgehen, weil der Rahmen hier (anders als bei einem schlechtgerahmten Bild, bei dem wir den unpassenden Rahmen rasch verschmerzen) unausweichlich didaktisch als Hinführung dient; es kann gar nicht anders sein, denn genau zu diesem Zweck wird er ja erzählt. Von einer Hinführung erwarte ich, daß sie zum Kern oder zumindest auf Wesentliches hinführt. Hier aber präsentiert sich der Zugang leicht geschürzt wie eine Abenteuergeschichte, und die Gestalten agieren in malerischen Verkleidungen wie bei Scorsese. Selbst in ihrer ernsthaften Version, wo etwa verfolgte

6 Es handelt sich um einen alten Streitpunkt zwischen uns; vgl. jetzt dazu die Rahmengeschichte in: W. Neidhart und H. Eggenberger, *Erzählbuch zur Bibel*, Zürich 1975, 240ff.

7 G. Theißen, *Der Schatten des Galiläers. Historische Jesusforschung in erzählender Form*, München 1986 (und weitere Aufl.).

Christen in den römischen Katakomben oder im Kirchenkampf sich die Geschichte von der Stillung des Sturms erzählen, leistet die Rahmenerzählung nicht, was sie soll: Sie vergegenwärtigt die biblische Geschichte nicht, sondern rückt sie in eine solche historische Ferne, daß sie auf keine Weise mehr für die direkte Identifikation, sondern nur noch für die abstrahierende Reflexion zugänglich ist.

Auch ich bin zu meinem eigenen Erstaunen beim Erzählen immer wieder auf den Weg der Rahmengeschichte geraten⁸, aber ich sehe jetzt die Unterschiede und meine Bedenken noch deutlicher. Es waren Stücke meiner Biographie, die mir da als Rahmenerzählungen dienten, um die biblischen Geschichten mit Erfahrungen unserer Zeit zu verbinden. Ich erzählte davon, um damit zugleich Rechenschaft zu geben, weshalb ich diese biblische Geschichte für notwendig hielt. Das wäre mit erfundenen Gestalten nicht möglich gewesen. Ich versuchte, mit dieser Erzählung auf die wesentlichen Erfahrungen der biblischen Geschichte hinzuführen. Zwischen den wesentlichen Erfahrungen hier und dort bestand eine starke, unmittelbare emotionale Beziehung. Auch das wäre mit einer konstruierten Geschichte so nicht möglich gewesen.

Ich denke nicht, daß diese Form die Lösung schlechthin für unser Problem zeigt, aber doch eine sehr nachdenkswerte Lösung. Ich habe sie in einer seltenen Eindringlichkeit bei einer koreanischen Religionspädagogin wiedergefunden. Chun-Sun Kim-Lee erzählte von ihrer Sonntagsschularbeit in Seoul, von einem kleinen Mädchen, das ihr dort auffiel, weil es besonders ernst war, zuweilen nicht so ordentlich angezogen wie die anderen, mehrfach zu spät kam, manchmal offenbar auch mit leerem Magen. Sie ging ihm nach und fand die Mutter in einer Straße, die »Die Straße der verworfenen Frauen« heißt. Die Prostitution ist für viele dort der letzte Ausweg, sich selbst und die Kinder vor dem Hunger zu bewahren. Sie erzählt mit nur wenigen Sätzen von dem Eindruck dieses Besuchs, von dem schrecklichen Leben dieser Frauen, und schließt dann die neutestamentliche Geschichte von der Frau an, die Jesus sucht und ihn am Tisch eines Pharisäers findet, dort weinend zusammenbricht und seine Füße mit ihren Haaren wieder trocknet. Meist wird sie als die »große Sünderin« bezeichnet, und die Geschichte wird gern eingeleitet mit einer Schilderung der äußeren Anzeichen, die auf ihre innere Verkommenheit hinweisen. Auch nicht die Spur von solchem abständigen Moralismus fand sich in der Erzählung der Koreanerin; die Erschütterung aus der Begegnung mit der Mutter dieses Mädchens durchzog die ganze Geschichte, und die Züge der Geschichte, die uns sonst schon beim Lesen und erst recht in manchen Auslegungen als unerträglich gefühlig erscheinen, die Tränen, die auf die Füße Jesu fallen, und die Haare, mit denen sie abgetrocknet werden, waren in dieser Erzählung nur ein zurückhaltender Hinweis auf die Lasten, die diese Frau mit sich trägt, und ihr Erstaunen über diesen Mann, der etwas anderes will als beherrschen und besitzen. Ich hatte diese Geschichte noch nie so gehört, und dabei war alles ganz einfach erzählt und auch ganz einfach zu verstehen.

Es ist deutlich, daß der starke Eindruck dieser Geschichte an der Authentizität des Rahmens hängt. Er aktualisiert die Geschichte, ohne ihr die Offenheit zu nehmen. Das gelingt selten so, denn prinzipiell stehen die Bemühungen um Offenheit und um Aktualität in einer starken Spannung zueinander.

⁸ Vgl. die Erzählungen in: I. Baldermann, *Der Gott des Friedens und die Götter der Macht* (WdL 1), Neukirchen-Vluyn 1983, 79ff und 90ff.

6 Aktualität und Offenheit

Da ist eine biblische Geschichte, etwa die vom Turmbau oder von den drei Männern im Feuerofen, die plötzlich eine überraschende und für den Erzähler völlig evidente Aktualität gewinnt. Jetzt versucht er sie so zu erzählen, daß auch die Hörer die Aktualität der Geschichte wahrnehmen, in dem »Von nun an wird ihnen nichts mehr unmöglich sein!« der Turmbaugeschichte die Möglichkeit der nuklearen oder chemischen Vernichtung des Lebens auf der Erde, in dem hochaufgerichteten, langgestreckten Standbild, das Anbetung fordert und zu dessen Füßen der feurige Ofen schon glüht, das Symbol der nuklearen Abschreckung: Tatsächlich hat das aufgerichtete Bild nach der biblischen Beschreibung Ähnlichkeit mit dem Anblick einer startbereiten Rakete. Aber in dem Maße, wie ich diese mich gegenwärtig bedrängenden Bilder in meine Erzählung ausdrücklich aufnehme, öffne ich sie zwar für diese Erfahrungen, verschließe sie aber für andere. Jeder Dramaturg steht bei dem Versuch, ein klassisches Stück zu aktualisieren, vor dem gleichen Problem. Die Aktualisierung kann eine alte Geschichte ganz unerwartet für gegenwärtige Erfahrung öffnen, die Festlegung aber auf eine bestimmte aktuelle Anwendung verschließt sie wieder für andere Erfahrungen - ganz zu schweigen von den schwer erträglichen Pseudo-Aktualisierungen auf dem Niveau von Trivilliteratur oder Boulevardzeitungen.

Deutlich ist: Die Aktualisierung der Geschichte ist ohne Gefahr, wenn ihre ursprüngliche Gestalt zugleich präsent ist; wenn sich die Geschichte so eingepreßt hat, höre ich die Aktualisierung als eine Bereicherung meines Verstehens. Doch garantiert andererseits eine Erzählung ganz nahe am biblischen Wortlaut noch nicht, daß die Geschichte wirklich offen ist für die eigenen Erfahrungen der Zuhörer. Es will mir nicht recht gelingen, das Problem der Offenheit begrifflich schärfer zu fassen. Ich kann es nur eingrenzen:

Offenheit meint einmal, daß von der Erzählung die Einladung ausgeht zur Identifikation, der Anreiz, Gestalten und Handlungen mit eigenen Erfahrungen zu füllen, ihre Fragen aufzunehmen und ihre Handlungen weiterzuführen. Dies aber ist ein Impuls, den die Symboldidaktik als die besondere didaktische Stärke des Symbols reklamiert. Danach hängt die Offenheit einer Erzählung von der Qualität ihrer Symbolsprache ab. Der flink und salopp formulierten Erzählung geht diese Qualität jedenfalls ab.

Offenheit bedeutet zum anderen, daß verschiedene Menschen unterschiedliche Erfahrungen in der gleichen Gestalt oder Handlung wiederfinden können, weil sie sich in den Tiefenstrukturen ähneln. Diese Tiefenstrukturen aber sind vor allem durch die emotionalen Tiefen unserer Erfahrungen geprägt. Auch dies ist ein für die Symboldidaktik konstitutiver Vorgang. Die Offenheit einer Erzählung hängt also mit der emotionalen Ansprache zusammen, die von ihr ausgeht, genauer: Sie hängt von ihrer Art der emotionalen Ansprache ab. Denn es gibt zumal im audiovisuellen Bereich eine emotionale Faszination, die gar keine Freiheit zu kreativer Aneignung und Verwandlung mehr gewährt, sondern nur noch Emotionen manipuliert. Die Offenheit einer guten Erzählung besteht demgegenüber darin, daß sie die

Emotionalität anspricht, aber nicht festlegt; und da bei assoziativen Vorgängen offenbar die Emotionalität die treibende Kraft ist, bewirkt die emotionale Ansprache durch eine gute Erzählung, daß sich ein Feld von wiederum emotional geladenen Assoziationen frei aufbauen kann, bei jedem Hörer anders und doch bei allen gebunden an das gleiche Symbol.

Diese Offenheit der Erzählung ist deshalb schließlich nicht gleichbedeutend mit Formlosigkeit, sondern gerade eine Sache der gelungenen Form. Von einer formlosen Erzählung gehen keine Impulse aus, weder zur Identifikation noch zum Handeln.

Das Problem von Offenheit und aktueller Bezogenheit einer Erzählung steht in deutlicher Analogie zu der in der Linguistik diskutierten Problematik von Kompetenz und Performanz. Und wenn es im Umgang mit den biblischen Gestalten, Geschichten und Sprachmustern tatsächlich um so etwas geht wie das Erlernen der Muttersprache der ökumenischen Christenheit, dann muß uns im Unterricht alles daran liegen, die Kompetenz zum kreativen Umgang mit dieser Sprache zu vermitteln. Sprachliche Kompetenz aber bleibt gebunden an das Wahrnehmen der gewachsenen Strukturen.

7 Intensität

In der Zeit der gemeinsamen Arbeit mit D. Steinwede entstand das Konzept der sprachlichen Entfaltung einer biblischen Geschichte in der Erzählung, ein Konzept, das auch mich damals überzeugte: Es verhinderte die willkürliche Ausschmückung einer Erzählung und blieb doch nicht bei der Kargheit und Knappheit des biblischen Wortlauts, sondern entfaltete ihn zu ausführlichen und farbigen Erzählungen. Mich bestach vor allem die Strenge und Konsequenz, mit der der biblische Text maßgeblich blieb für die Form der Erzählung.⁹

Inzwischen bin ich im Zweifel, ob bei dieser Form des Erzählens nicht etwas fehlt, was für den lebendigen Vorgang des Erzählens konstitutiv ist: daß der Erzähler in der Erzählung immer auch etwas von sich selbst mitteilt. Da ist es schon ein Unterschied, ob ich Steinwede selbst erzählen höre oder ob jemand anders seine Erzählungen vorliest oder rezitiert. Aber zu dieser Selbstmitteilung des Erzählers gehört noch mehr als nur die eigene Stimme und die darin zum Ausdruck kommende emotionale Anteilnahme: Wer erzählt, muß in der Art, wie er erzählt, Rechenschaft darüber geben, warum er diese Geschichte für notwendig hält. Bei heutigen Kindern reicht es als Legitimation des Erzählvorgangs, der ja inzwischen ganz und gar nichts Selbstverständliches mehr an sich hat, nicht aus, wenn ich sage: Hört zu, ich will euch eine Geschichte erzählen. Ich kann meine Aufforderung zuzuhören etwa durch die Ankündigung begründen: Ich will euch eine lustige Geschich-

9 Vgl. vor allem D. Steinwede, *Zu erzählen deine Herrlichkeit*, Göttingen 1965 und zur Auseinandersetzung mit Steinwede und Neidhart U. Baltz und G. Otto, *Elemente einer Theorie des Erzählens im Religionsunterricht*, in: G. Otto, »Religion« contra »Ethik«? Religionspädagogische Perspektiven, Neukirchen-Vluyn 1986, 123ff.

te erzählen, oder: eine Geschichte zum Nachdenken. Das mag im Deutschunterricht zur Legitimation ausreichen, im Religionsunterricht nicht. Ich höre mich dann etwa sagen: Ich *muß* euch jetzt eine Geschichte erzählen; und mit diesem »muß« versuche ich auszudrücken, daß ich die Geschichte für eine notwendige Geschichte halte, aber diese Ankündigung muß ich im Laufe des Erzählens nun auch einlösen. Ich merke immer wieder: Ich muß beim Erzählen Rechenschaft darüber geben, weshalb ich diese Geschichte für erzählenswert halte. Diese Rechenschaft kann aber nicht die Form einer vorausgeschickten oder nachgeschobenen Begründung haben, sondern sie muß beim Erzählen selbst erfolgen, meiner Erzählung immanent sein, in der Art, in der ich erzähle.

Mir ist klar, daß diese Forderung leicht mißverstanden werden kann. Ich meine nicht ein bekenndes Erzählen, in dem ich fortwährend Zeugnis davon ablege, was mir wichtig ist. Meine Erzählung hat ja nicht den Charakter eines Bekenntnisses in einer aktuellen Konfliktsituation; ich will die Kinder nicht »in die Entscheidung stellen«. Meine Erzählung hat eine (um eine Formulierung von E. Weniger¹⁰ aufzunehmen) »deiktische«, eben eine hinweisende Funktion. Sie will etwas zeigen, aber die Kinder sollen es selbst wahrnehmen, nicht von mir übernehmen. Nur liegt, was ich zeigen will, ja nicht gerade offen auf der Hand; es ist auch nicht selbstverständlich im Raum unserer Erfahrungen beheimatet, sondern widerspricht ihnen und öffnet sie für andere, neue Erfahrungen. Meine Erzählung hat es mit Widerständen zu tun, auch in mir selbst, und so gehöre ich selbst auf einmal wieder zu den Hörern meiner Erzählung.

Gegen diese Widerstände, gegen all die Sachzwänge und Denkwänge, gegen die Macht der Angst und Hoffnungslosigkeit werde ich nur etwas ausrichten, soweit ich selbst etwas begreife von der anderen Wirklichkeit, die ich dagegen ins Spiel bringe. Neues kann ich nur öffnen, wo bei mir selbst der Funke überspringt; gegen Müdigkeit, Gleichgültigkeit und die lähmende Hoffnungslosigkeit komme ich nur an, wenn ich selbst in Bewegung gerate. Neues läßt sich nur öffnen, wo Leidenschaft für dieses Neue entbrannt ist. Es reicht noch nicht aus, hier von einer »engagierten« Erzählung zu sprechen; engagiert könnte auch soviel bedeuten wie Agitation, und gerade dies würde alle eigene Wahrnehmung der Kinder verhindern. Meine Erzählung aber ist ein Hinweis auf eine befreiende Wirklichkeit und auf tröstende Erfahrungen; und dieser Hinweis muß mir zugleich selbst den Blick öffnen.

Wie aber kommt es dazu, daß der Funke überspringt und ich biblische Geschichten so erzählen kann, daß sie wirklich Neues eröffnen? Die Frage wird nicht leichter dadurch, daß ich es mit vorgegebenen Geschichten zu tun habe und nur in der Rolle des Nacherzählers bin. Hier hängt alles davon ab, wie ich selbst mit diesen Geschichten umgehe, ob ich noch etwas von ihnen erwarte, und zwar etwas Notwendiges. Nur wo ich selbst sie mit solcher Leidenschaft befrage, werde ich sie mit einer entsprechenden Intensität weitererzählen können. So haben Friedens-, Ökologie- und Dritte-Welt-Gruppen die Bibel leidenschaftlich befragt nach Texten, die inmitten der Resignation noch Hoffnung stiften und Wegweisung geben könnten. So hatte mit ähnlicher Leidenschaft Luther die Bibel befragt nach einem Halt und Trost in den Strudeln tiefer Depression, in die ihn das »Gesetz« hineinzog, und das ist seine Frage ein Leben lang geblieben. Wieder stoßen wir hier auf eine altbekannte elementare didaktische Struktur: Nicht das Pathos, mit

10 In seinem Aufsatz: Glaube, Unglaube und Erziehung, in: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim o.J., 99ff.

dem ich Ergebnisse vertrete, sondern die Intensität, mit der ich nach ihnen frage und suche, ist entscheidend für die Qualität der didaktischen Prozesse, hier auch für die Qualität der Erzählung.

8 Anschaulichkeit

Viel hängt, das wissen wir, an der Anschaulichkeit der Erzählung. Aber es geht nicht nur um die Frage, ob eine Erzählung anschaulich ist oder nicht, sondern gerade um die Art der Anschaulichkeit; eine falsche Anschaulichkeit kann die Erzählung entstellen oder verschließen.

Offenbar gibt es Anschaulichkeit ganz unterschiedlicher Art. Wir können in unseren Erzählungen jedenfalls nicht die Anschaulichkeit einer Fotografie entwickeln. Wer erzählt, wird immer nur einige wenige Linien ausziehen können, ein paar Farben und Kontraste in das Bild einbringen, vielleicht auch ein kurzes Schlaglicht auf den Hintergrund fallen lassen, aber er wird nie die flächendeckende Anschaulichkeit eines Fotos erreichen. Und das ist gerade die Stärke der Erzählung: Sie aktiviert die Zuhörer, das Fehlende zwischen den Linien aus ihrer eigenen inneren Anschauung, aus ihrer Phantasie, zu ergänzen. Und daran, wie es ihr gelingt, dazu zu motivieren, ist offenbar die Qualität erzählerischer Anschauung zu messen. Dabei gibt es beträchtliche Unterschiede zwischen der mündlichen und der schriftlichen Erzählung, aber beide sind darauf angewiesen, daß sich beim Hören und Lesen eigene Anschauung entfaltet.

In den Märchen der Brüder Grimm findet sich in der Geschichte vom Froschkönig eine Stelle, die mir immer Inbegriff gelungener Anschaulichkeit war: »Da kam etwas, plitsch, platsch, die Marmortreppe herauf.« Was ruft dieser kurze Satz nicht alles an Bildern und Empfindungen hervor! Da ist die Marmortreppe, die die Zuhörer auffordert, selbst ein Schloß darum aufzubauen - wie, bleibt jeder und jedem einzelnen selbst überlassen, nur daß der kostbare Marmor unter den Füßen den Maßstab für das Ganze abgibt, daß es ein hohes Haus sein muß, in dem man erst über eine kostbare Treppe in die eigentlichen Gemächer gelangt. Wer immer diesen Satz hört, baut selbst an dem Schloß und stattet es mit ganz eigenem Interieur aus. Aber nun kommt in diese fürstlichen Räumlichkeiten das unpassende Geräusch »plitsch, platsch«; es klingt nach glitschiger und kalter Nässe, die hier auf die kostbaren Steine klatscht, breitflächig und unangenehm. Der da kommt, der Frosch, wächst ins Riesengroße; die Schwimmhäute zwischen seinen Zehen sind aus dem Bild gar nicht fortzudenken; das Geräusch des »plitsch, platsch« verbindet sich mit ihnen, aber die glitschige, platschende Nässe beherrscht auf einmal mit dem Ankömmling das ganze Bild.

Ich kann mit gut vorstellen, auf welche Abwege ich als Erzähler kommen würde, hätte ich nicht die meisterhafte Vorlage der Brüder Grimm: Vielleicht hätte ich anfangs das Schloß beschrieben, zuerst von außen, dann von innen, mit vielen Details, um eine genauere Anschauung zu wecken, die doch aber keine eigene ist; dann hätte ich wahrscheinlich das Tor sich öffnen lassen, und herein kam - ein Frosch, dessen Erscheinen die Anwesenden mit Rufen des Ekels quittieren. Aber damit hätte ich gerade entflochten, was das Märchen so eindrucksvoll zusammenbindet. Ich hätte die Wahrnehmung von den Empfindungen getrennt, und wieviel Spannung, wieviel eigene Anschau-

ung, wieviel ursprüngliche Emotionalität hätte ich verspielt! Das Märchen arbeitet nicht mit detaillierter, extensiver Anschaulichkeit, sondern mit intensiver Anschauung; sie enthält eine Fülle von Impulsen, eigene Bilder und Empfindungen zu entwickeln, aber sie gängelt mich dabei nicht. Sie hat alle Merkmale des Elementaren: Die Verbindung einfacher Wahrnehmung mit starker Emotionalität.

Gibt es in den biblischen Erzählungen Stellen von ähnlich elementarer Anschaulichkeit? Wir müssen damit rechnen, daß sie, übertüncht mit der ›Sprache Kanaans‹, ihre leuchtende Intensität verlieren. Unter ihrer Herrschaft und der unserer Gewöhnung erstarrt alles Leben zu altdeutsch-pathetischen frommen Gesten, gleichviel ob Jesus »seine Augen aufhebt« oder etwas »spricht«, ob er »seinen Arm ausreckt« oder die »Hände auflegt«, ob er »dahinwandelt« oder »vorüberzieht«. Dabei braucht man nur wenig an der Patina zu kratzen, und auf einmal kommen wieder leuchtende Farben zum Vorschein. Schritt für Schritt stoßen wir auf Stellen von einer ähnlich intensiven Anschaulichkeit wie in der Geschichte vom Froschkönig, wenn wir uns nur den Blick dafür schärfen.

Da begegnet Jesus einer Frau, die »in sich verkrümmt« ist, und er redet sie an und »legt ihr die Hände auf« (Lk 13,12f). Was ist das, wenn ein Mensch sich krümmt und nicht aufrecht stehen kann? Das Bild spricht von Schmerzen, die sie nicht loslassen, oder von der Schwäche, das Gewicht ihres Körpers zu tragen. Was Jesus macht, ist keine »Handauflegung«; er legt ihr die Hand auf den Kopf und auf die schmerzende Stelle wie eine Mutter ihrem kranken Kind. Das ist eine Berührung, die viel bewirkt. Und noch mehr liegt in dieser Geste der Hände: etwas Zärtliches, er streichelt die Frau, und etwas Behütendes, wie ein Segen.

Andere Geschichten enthalten ähnliche Gesten: Die Kinder, die zu ihm gebracht werden, schließt er in seine Arme (Mk 10,16). Den Blinden in Bethsaida faßt er bei der Hand und führt ihn aus dem Dorf hinaus (Mk 8,23). Auf die Witwe, die ihren einzigen Sohn verloren hat, so erzählt uns Chun-Sun Kim-Lee, geht er zu und sagt ihr, überwältigt von ihrem Schmerz: Nicht weinen! Alles wird wieder gut! (Lk 7,13). Die Erzählung zeigt uns einen Jesus, den es Mühe kostet, nicht selbst mit ihr zu weinen.

Ähnliches Gewicht liegt auf den Gesten, mit denen Menschen Jesus begegnen: Eine Frau, die seit Jahren blutet und dadurch für Männer unberührbar geworden ist, sucht die Berührung mit Jesus. Nur einmal will sie ihn anrühren. Was muß es sie gekostet haben, das zu tun. Und als es geschieht, ist sie gesund. Da ist Zachäus, ein reicher Mann, aber klein von Gestalt, und er steigt auf einen Baum, nur um Jesus vorbeigehen zu sehen (Lk 19,4). Und da ist der Blinde, der seinen Mantel abwirft und zugleich damit seine Krankheit und sein Elend; und in diesem Bild wird sichtbar, wie doch auch die Krankheit noch so etwas wie eine schützende Hülle für ihn war, unter der er sich verbergen konnte. Jetzt läßt er das alles hinter sich, springt auf seine eigenen Füße und folgt Jesus nach (Mk 10,50). Eine lässig-saloppe Sprache könnte diese Prägnanz der Anschauung nicht erreichen.

9 Fazit

In dem Bemühen, biblische Kompetenz zu gewinnen, bleibt das Erzählen eine notwendige Form, vorausgesetzt freilich, daß wir die biblischen Geschichten als notwendige Geschichten erzählen. Die Erzählung ist freilich nicht die »Grundform«, nicht die elementare Form biblischer Sprache. W. Schapp hatte recht, wenn er die Erzählung als eine elementare Sprachgebärde beschrieb, die ursprünglicher ist als der urteilende Satz. Aber es gibt

Sätze, die der Erzählung noch vorausliegen, keine urteilenden Sätze, sondern die einfachen Formen der Klage und des Lobes, wie wir sie in den Psalmen finden, und die Verheißung »Ich will mit dir sein«. Die Erzählung will sie entfalten. Wir erzählen nicht voraussetzungslos, die unmittelbaren Äußerungen des Lobes und der Klage gehen der Erzählung voraus. Sie sind auch didaktisch die Schlüssel zu diesen Erzählungen. Die neutestamentlichen Erzählungen reden anders, wenn wir von den Psalmen herkommen. Und so hängt die Wiederentdeckung der Erzählung mit ihren besonderen Möglichkeiten, wie mir scheint, didaktisch an dieser Vorgabe: daß zuvor die elementaren Formen biblischer Sprache wiedergefunden werden müssen, Lob, Klage und Verheißung.

Dr. *Ingo Baldermann* ist Professor für Evangelische Theologie und ihre Didaktik an der Universität-Gesamthochschule Siegen.

Abstract

Assuming that we tell biblical stories as fundamental stories, story-telling is essential in the effort to gain biblical competence. Nonetheless story-telling is not the fundamental form of biblical speech. Wilhelm Schapp correctly described story-telling as a more fundamental form of speech than a sentence of judgement. But there are forms of speech more fundamental than story-telling: The simple form of lamentation and appraisal as we find them in the psalms, and the form of promise - »I will be with you!«. Story-telling aims to develop forms of speech. We do not tell story without presuppositions. The direct expressions of lamentation and appraisal are the didactic keys of story-telling. Rediscovering story-telling with its specific potentials is didactically connected to the rediscovery of the psalms and the fundamental forms of speech: appraisal, lamentation and promise.

Rainer Lachmann

Zum Stand der Diskussion über die Methoden im Religionsunterricht

Ein Literaturbericht

Das dauernde Bemühen des Fachdidaktikers, sowohl bei seinen Studenten wie auf seiten seiner sog. fachwissenschaftlichen Kollegen die kurzschlüssige Identifizierung von Didaktik und Methodik zu verhindern, kann in doppelter Hinsicht als symptomatisch angesehen werden: Einmal weist es auf das scheinbar unausrottbare landläufige Mißverständnis hin, unter Didaktik nichts anderes als Methodik, nämlich die Reflexion der Wie-Fragen unterrichtlicher Vermittlung, zu verstehen, zum anderen könnte es geradezu gegenläufig darauf hindeuten, daß in der einschlägigen wissenschaftlichen Debatte der letzten Jahrzehnte die genuin fachdidaktischen Fragestellungen der Auswahl und Begründung der Unterrichtsinhalte und Zielsetzungen dominierten und demgegenüber die methodischen Fragen in den Hintergrund getreten sind. Der folgende Überblick, der sich mit wichtiger religionspädagogischer Literatur über Methoden im Religionsunterricht in den siebziger und achtziger Jahren befaßt, könnte letzteres nahelegen: Obwohl es besonders im bibeldidaktischen Bereich kaum eine Veröffentlichung gibt, die nicht irgendeine Affinität zu methodischen Fragen einschließt, ist die Zahl der Titel, die sich ausdrücklich und ausschließlich mit religionsunterrichtlichen Methodenfragen beschäftigt, nicht allzu groß. Um so sinnvoller und anstößiger kann die hier beabsichtigte Bestandsaufnahme werden!

Sie konzentriert sich in notwendig eingrenzendem Sinne auf den Bereich der religionsunterrichtlichen Methoden und versteht darunter vorgängig heuristisch die Lehr- und Lernwege, Verfahren und Arbeitsweisen, die im Religionsunterricht eingeschlagen werden, um ein Lernergebnis zu erzielen. Dabei bleibt zwar der gesamte Komplex der Unterrichtsvorbereitung ausgeklammert (vgl. dazu etwa die beiden einschlägigen Themenhefte *EvErz* 31 [1979] H. 3 und 40 [1988] H. 6), doch muß eine solchermaßen methoden-konzentrierte und perspektivierte Darstellungs- und Betrachtungsweise nicht auch zugleich die völlige Ausblendung des Gesichtspunktes der Interdependenz der Unterrichtsfaktoren, wie sie uns unaufgebar von der lerntheoretischen Didaktik gelehrt wurde, bedeuten; vielmehr werden wir sie bei der Vorstellung der verschiedenen methodischen Entwürfe soweit möglich in Anschlag bringen und sie zuspitzen auf die Frage nach dem jeweiligen Stellenwert der Methoden im religionsunterrichtlichen Faktorenkomplex. Dabei werden angesichts des beinahe unerschöpflichen Repertoires an Methoden und methodischen Vorschlägen, die in concreto aufgeführt und

beschrieben werden, methodische Dominanzen und Defizite offenbar werden und je konzeptionelle Bedingtheiten und Abhängigkeiten in den Blick kommen und genommen werden. In diesem Zusammenhang interessiert des weiteren nicht nur die Frage, ob es konzeptionsspezifische Methoden und Methodenvorlieben gibt, sondern darüber hinaus immer auch die religionspädagogische Grundfrage nach besonderen Methoden, die allein oder vorwiegend dem Religionsunterricht eigen oder angemessen sind. Die Beantwortung oder Nichtbeantwortung dieser Fragen hängt u.a. auch ab von der konzeptionsbedingten Beachtung und Berücksichtigung der Methodendiskussion und -praxis im jeweiligen pädagogischen und schulpädagogischen Umfeld und zeitbedingten Kontext. Nicht zuletzt wollen und müssen die zu besprechenden Methodenveröffentlichungen daran gemessen werden, was sie als ihre Intention ausgeben, wie und worauf sie angelegt und für welchen Leser- und Benutzerkreis sie berechnet sind. So verstanden auf ihrem jeweiligen konzeptionellen und zeitlichen Hintergrund, wird die vorgestellte methodische Literatur aus dem Bereich der Religionspädagogik zunächst an ihrem eigenen Anspruch gemessen, ehe sie in kritischer Analyse den sie tangierenden Fragen ausgesetzt wird, wie wir sie als leitend begleitende und belichtende Perspektivierungen für den nachfolgenden Literaturbericht formuliert haben. Ein das Vorfeld sondierender Abschnitt über Methodik und Methoden in der Evangelischen Unterweisung sei ihm vorangestellt.

1 Vor-gängiges: Methodik und Methoden in der Evangelischen Unterweisung

Den Rahmen dessen, was in methodischer Hinsicht der religionspädagogischen Entwicklung in den siebziger und achtziger Jahren vorangegangen ist, kann man abgesteckt sehen mit den Veröffentlichungen Th. Heckels (1928) und H.K. Bergs (1966). Gleichsam am Beginn und am Ende der konzeptionellen Phase der Evangelischen Unterweisung - Berg subsumiert ihr auch den hermeneutischen Religionsunterricht - stehen damit Arbeiten, welche die »Methodik« in den Blickpunkt ihres Titels gerückt haben. Und das nicht von ungefähr; denn die Evangelische Unterweisung zeichnet sich gegenüber anderen Konzeptionen dadurch aus, daß sie dem religionspädagogischen Problem der Methodik - nicht den einzelnen Methoden und ihrer Praxis - intensive Aufmerksamkeit widmete.

Bereits Heckels »Büchlein« setzte hier charakteristische Akzente, wenn es in seinem Anfangskapitel »A. Die Methodik des ev. Religionsunterrichtes und die allgemeine Methodik« (9ff) behandelt. Dabei konstatiert Heckel: »Die wissenschaftliche Pädagogik und der evangelische Religionsunterricht sind in das Stadium ihrer weitesten Entfernung voneinander eingetreten.« Diese »Trennung beider ruft die Selbstbesinnung auf ihr Wesen wach« (13) und bedeutet für »die evangelische Theologie«, daß sie »aus ihrem eigenen Auftrag die ihr gemäßen Grundsätze und Formen der Erziehungslehre schaffen« muß. »Ihr liegt es ob, von der ihr befohlenen Sache aus eine arteigene Pädagogik und Methodik zu bilden« (15). Entsprechend ist »die

Methodik des evangelischen Religionsunterrichts... streng nach dem Anspruch der Sache zu bilden, nicht die Sache nach anderen Ansprüchen umzubilden« (27). Für den evangelischen Religionsunterricht geht es bei dieser Sache um die »Beziehungseinheit« von »Gottes Offenbarung und Glaube«, wobei der Glaube nur da entsteht, »wo Gott ihn selber schafft. Also« - und das ist die grundsätzliche Kritik an aller bisherigen Methodik - »kann keine noch so differenzierte Methodik Gottes Allein- und Selbstwirken ersetzen. Die Bitte um den heiligen Geist, der durch das Wort zum Glauben ruft, ist schlechthin wichtiger als alle Methodik« (29). Dieser »prophetische« Satz wurde zum Grund-Satz und Standard der Evangelischen Unterweisung und entfaltete eine Wirkungsgeschichte, die im krassen Widerspruch zu dem stand, was das Büchlein ansonsten in genuin methodischer Hinsicht zu bieten hatte: Der Sachanspruch im Sinne einer »Methodik aus der Sache« dominierte, ja absorbierte alle Methodenüberlegungen und mündete ein in »Praktische Einzelaufgaben« zur biblischen Geschichte, zum »Gleichnis Jesu«, zum »Psalm« und zum »Bibellesen«.

H. Kittel (1947, zit. nach ³1957) knüpfte in betontem Zitat an Heckels Grund-Satz an und proklamierte in programmatischer Kürze und Eindringlichkeit die grundsätzliche »Neben-Sächlichkeit« der Methodik. »Für wen es wieder Sinn seiner Evangelischen Unterweisung wird, Gottes Wort in der Heiligen Schrift zu hören, der bangt *vor allem* andern wieder mit Furcht und Zittern eben darum, daß er dieses Wort vernähme. Wie er dann von ihm zu zeugen vermag, ist eine Frage grundsätzlich zweiten Ranges. Alle methodischen Probleme werden wieder »sekundär«, d.h. »folgen« aus der Antwort auf die Frage nach dem Gegenstand« (24). »Immer haben wir darauf zu sehen, daß unsere Methode wirklich der Sache frommt, um die es in der Evangelischen Unterweisung geht« (25). Ist das der Fall, ist man frei in der Wahl der Methoden und methodischen Mittel; denn - so betont Kittel ganz ausdrücklich - »bei der methodischen Neuorientierung der Evangelischen Unterweisung« handelt es sich nicht »um die Entscheidung für diese oder jene bestimmte Arbeitsweise«, als gäbe es »eine spezifisch christliche oder evangelische Methode« (24f). Nein: »Der Mannigfaltigkeit der Unterrichtsmethoden steht der evangelische Lehrer in evangelischer Freiheit gegenüber«, und Kittel ist denn auch »der Überzeugung, daß der Arbeitsschulgedanke auch in der Evangelischen Unterweisung fruchtbar gemacht werden sollte« (25). In seinem Beitrag zur »*Evangelische(n) Unterweisung und Reformpädagogik*« (1947) führt Kittel dieses »positive Urteil« in sachbezogener Aufgeschlossenheit und pädagogischer Kompetenz im einzelnen aus, wobei er sich nicht zuletzt mit den Vertretern der Evangelischen Unterweisung auseinandersetzt, die im Festhalten an den Formalstufen die wirksamste Methode für eine erfolgreiche Evangelische Unterweisung sehen möchten. S. Wolf (1959) ist diesem Problemkomplex genauer nachgegangen.

H.K. Berg vermittelt mit der »Einleitung« in seinem o.g. Sammelband einen differenzierten Forschungsbericht über »*Die Methodik der Evangelischen Unterweisung*« und - so muß man hinzufügen - der hermeneutischen Religionspädagogik. Die daran anschließenden dreizehn Wiederabdrucke einschlägiger Aufsätze aus den Jahren zwischen 1949 und 1964 zeigen zum

einen noch einmal das theologisch und religionspädagogisch motivierte Ringen der Evangelischen Unterweisung um Grundsatzfragen der Methodik: Beiträge wie z.B. Adolf Ebelings »Wider die Ächtung der Methode« (1949) oder Gert Ottos »Methodik des evangelischen Religionsunterrichts als theologisches Problem« (1958) oder schließlich Herbert Ostermanns »Gibt es eine evangeliumsgemäße Methode?« (1964) weisen, bedingt und sensibilisiert durch die theologische Sachdominanz, ein Maß an Problembewußtsein gegenüber methodischen Grundsatzfragen auf, das seinesgleichen in der religionspädagogischen Folgezeit sucht. Zum anderen signalisiert Bergs Sammelband in aller Deutlichkeit das neue, eigenständige und eigengewichtige Verständnis, das der Didaktik gegenüber der Methodik infolge besonders der allgemeindidaktischen Arbeiten W. Klafkis seit Ende der fünfziger Jahre zunehmend auch religionspädagogisch zugewachsen ist. Nicht nur der Abdruck des Klafkischen Beitrags »Die Evangelische Unterweisung in der heutigen Didaktik« (1963) beweist das! Schließlich macht Bergs Aufsatzband in methodischer Hinsicht noch auf einen fast durchgängigen Mangel der Evangelischen Unterweisung aufmerksam: Wohl werden methodische Grundsatzprobleme hinreichend diskutiert, Ausführungen zu einzelnen Methoden und Anweisungen zu ihrem praktischen Einsatz und Gebrauch dagegen sind eher die Ausnahme.

Neben H. Angermeyers (1965) Äußerungen zur Unterrichtsgestaltung, die sich auf knapp vierzig Seiten mit dem »Erzählen der biblischen Geschichte«, dem »Gespräch nach der Erzählung«, dem »Spiel« und der »Selbsterschließung des Textes durch die Schüler« befaßten, muß hier als vielleicht berühmteste Ausnahme H.J. Rinderknechts und K. Zellers »Methodik christlicher Unterweisung« genannt werden. Erstmals 1936 mit einem Vorwort E. Brunners in Zürich erschienen, erlebte sie bis 1968 fünf Auflagen und kann einem bisweilen auch heute noch begegnen! Obwohl im Kontext Schweizer Verhältnisse geschrieben, kann dieses Buch dennoch als massives Beispiel einer praktischen Methodik auf dem konzeptionellen Hintergrund der Evangelischen Unterweisung gelten.

Der erweiternde Einschub von 1968, wonach »ein Lehrer, der kein gläubiger Christ ist«, »unter bestimmten Umständen« trotzdem biblische Geschichten behandeln darf (17), wirkt wenig überzeugend, wenn es an anderer Stelle heißt: »Religionslehrer sein heißt Zeuge sein...«, das ist Religionslehrerpflicht« (65), oder wenn am Schluß der »offenbarungsgläubige Religionslehrer«, für den »es im letzten seines Unterrichts nicht um »Erleben und Verstehen« geht, sondern um »Gehorsam und Glauben«, als der eigentlich »gute Lehrer« dasteht (278). Es ist eben »ganz klar, dass eigentlich aller gute Religionsunterricht Verkündigung, »Evangelisation« der Jugend sein sollte« (7). Das gilt, auch wenn als schlichte Aufgabe des Buches »die Methodik der ganz einfachen Belehrung« herausgestellt wird (7), die Stoffvermittlung, damit der Stoff »sich den Schülern einprägt, dass er gewusst und geprüft werden kann« (19). Wenn dann noch das alttestamentliche Wort »Du sollst deinen Kindern meine Gebote einschärfen!« (5. Mose 6,7) als »vorbildliche Grundform« schulischen Unterrichts herausgehoben wird, ist vollends klar: Diese Methodik ist wesentlich bestimmt von einer »stoffpositivistischen«, lehrerzentrierten Lern- und Kommunikationsstruktur, die im letzten auf Autorität und Gehorsam basiert. Symptomatisch dafür etwa die Anweisung für die Stellung des Lehrers im Raum - »der Standort vor der Klasse« ist »der einzig richtige« (75) - oder die Antwort auf die Frage nach den Voraussetzungen einer guten Disziplin: »Überlegenheit des Lehrers«. Unter solchen Prämissen kommen auch die Kinder ins methodische Blickfeld: Wenn auch unter skeptischem Vorbehalt

(26), werden auf knapp vierzig Seiten »Hinweise auf die Kinderpsychologie« gegeben und wird bei der »Vorbereitung auf den Unterricht« auch der »psychologischen Besinnung« Aufmerksamkeit geschenkt. Didaktische Relevanz und relative Eigenständigkeit gewinnen die Schüler freilich nur in der interessanten unterrichtlichen Arbeitsform des »Beobachtungsunterrichts«, bei dem »alles darauf abzielt, den Schüler *selbst* sehen und fragen zu lehren« (88). Daneben werden die Arbeitsformen des erklärenden, darstellenden und entwickelnden Unterrichts vorgestellt, die ebenso wie die diversen »Erarbeitungsformen« des »einen« Stoffes und die Ausführungen zum »Abschluß des Unterrichts« und zur »Sicherung der Ergebnisse« der grundsätzlichen Lernstruktur dieser »Methodik christlicher Unterweisung« entsprechen oder zumindest entgegenkommen. Die »ausgeführten Lektionsbeispiele« am Schluß des Bandes bestätigen das eindrücklich.

Gerade Rinderknecht/Zellers Methodik legt deshalb den Schluß nahe, daß allen methodischen Maßgaben im Umkreis der Evangelischen Unterweisung eine bestimmte unterrichtliche Kommunikationsstruktur wesenhaft eigen ist. Ihr Grundtenor äußert sich profiliert in A. Burkerts (1950, zit. nach ²1956) methodischem Grundsatz: »Unsere Unterrichtsarbeit muß darauf abgestellt sein, daß wir hören, daß wir lebensernst verstehend hören, daß wir personhaft wach und bewegt hören, daß wir gemeinsam hören« (52). Burkert schreibt diesen Satz unter der Voraussetzung, daß die Methodenauswahl betont unter dem »Anspruch der Sache« erfolgt. Entsprechend dominieren bei ihm auch im »dritten, didaktisch-methodischen Teil« die stoffbezogenen Ausführungen, wohingegen die genuin methodischen Überlegungen deutlich Neben-Sache sind. Das scheint ebenso wie die festgestellte unterrichtliche Kommunikationsstruktur letztendlich doch symptomatisch zu sein für das Methodenverständnis im konzeptionellen Rahmen von Evangelischer Unterweisung und kirchlichem Unterricht. Der erhobene methodische Befund deutet jedenfalls unabweisbar darauf hin, daß unter den konzeptionellen Prämissen der Evangelischen Unterweisung der besonders von H. Kittel propagierten evangelischen Freiheit im Methodeneinsatz doch recht enge Grenzen gesetzt sind durch das, was angeblich »der Sache frommt«. Kittels Eintreten für den Arbeitsschulgedanken findet wenigstens in den »Methodiken« der evangelischen Unterweisung keinen Niederschlag!

2 Methodische Aufbrüche in den religionspädagogischen »Wendejahren«

Die vielbeschworene Krise des Religionsunterrichts, die gegen Ende der sechziger Jahre zu einer Vielzahl neuer konzeptioneller Ansätze führte, hing zu einem nicht geringen Grade mit massiver Kritik an den Methoden des Religionsunterrichts zusammen. Besonders von Schülerseite wurde dem Religionsunterricht methodische Rückständigkeit vorgeworfen: Das immer gleiche frontalunterrichtliche Verfahren der Besprechung von Bibeltexten mit seiner einseitig lehrerbestimmten Lehrer-Schüler-Interaktion wurde als altmodisch, langweilig und demotivierend bemängelt und bis hin zu dem Vorwurf missionarisch-repressiven Methodeneinsatzes im Religionsunterricht gesteigert. Die neuen religionspädagogisch programmatischen Stichworte der Problemorientierung und Schülerorientierung wollten und sollten hier Abhilfe schaffen und eröffneten und mobilisierten für den Religionsunterricht eine große Vielfalt neuer methodischer Möglichkeiten und Wege. Allgemein-

didaktisch traf sich das mit einem Zurücktreten der bildungstheoretischen Didaktik, die mit ihrer gewollten Betonung der Inhaltsfragen de facto zu einer Vernachlässigung der Methodenproblematik geführt hatte, und bescherte gleichzeitig der lerntheoretischen Didaktik einen Bedeutungszuwachs, der wiederum eine Aufwertung der methodischen Fragen mit sich brachte - resultierend aus der lerntheoretisch bewußt herausgestellten Interdependenz aller am Unterricht gleichgewichtig beteiligten Faktoren. Daran partizipierte und davon profitierte auch die problemorientierte Religionspädagogik, auch wenn sie zunehmend in das Fahrwasser der Curriculumtheorie geriet. Diese erlaubte freilich auch keine Vernachlässigung der Methodenfragen; denn die Lernorganisation gehörte unabdingbar zum Curriculum hinzu und mußte bedacht werden. Der im curricularen Methodeneinsatz liegenden Gefahr, die Methoden einseitig als technokratisch bestimmte, zweckrationale Strategien zur Effektivitätssteigerung zu benutzen, erlag die Religionspädagogik in der Regel nicht. Das verhinderten die Erkenntnisse aus Sozialpsychologie und Erziehungspsychologie und später auch der kommunikativen Didaktik, welche die Religionspädagogik in unterschiedlichster Weise und Gewichtung für ihre eigenen methodischen Belange fruchtbar zu machen suchte.

In gewisser Hinsicht kann man dabei in den Stichworten *Gruppe/Gruppenunterricht* so etwas wie das methodische Schibboleth der religionspädagogischen Wende sehen. In der von Frontalunterricht und Plenumsarbeit beherrschten Evangelischen Unterweisung kam Gruppenarbeit so gut wie nicht vor. Jetzt, Anfang der siebziger Jahre, wurde sie auch religionsunterrichtlich zur wichtigen methodischen Errungenschaft. Dabei wirkten die gruppenunterrichtlichen Arbeiten eines E. Meyer und die wachsende Zahl an empirischen Arbeiten zu den »Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts« (Dietrich 1969), die diesem fast durchweg Überlegenheit gegenüber dem herkömmlichen Unterricht attestierten, ebenso mit wie die sozialpsychologischen Erkenntnisse der Gruppendynamik, die mit den einschlägigen Werken P.R. Hofstätters (1957) oder T. Brochers (1967) zunehmend an Popularität gewonnen hatten. Hier wird zugleich die große Bandbreite deutlich, in der gruppenunterrichtliche Einsichten und Ansätze religionspädagogisch integriert wurden: Sie reicht von der Gruppenarbeit als Methode und Sozialform über die Gruppenpädagogik im Sinne eines Unterrichtsprinzips bis hin zur Gruppendynamik als einem Teilgebiet der Sozialpsychologie, das das Verhalten von und in Gruppen untersucht und (religions-)unterrichtlich zu nutzen sucht. Konzeptionell war es besonders der therapeutische Religionsunterricht, der im Zuge der von ihm angestrebten Sozialisationsbegleitung und -aufarbeitung der Gruppenarbeit besondere Bedeutung beimaß. Wenn er sich als »symbolische Interaktion« definierte, so war damit immer die »Praxis der Interaktion« mitgemeint, die sich vorzugsweise in der »Form von Gruppenarbeit« realisierte, »in der frontale Vorgänge durch partnerschaftliche oder sich in kleinen Gruppen vollziehende Lernabläufe abgelöst« wurden. Solchermaßen wurde die Gruppenarbeit gleichsam zur vorherrschenden, weil letztlich allein sachgemäßen Methode des therapeutischen Religionsunterrichts, wie er besonders von D. Stoodt vertreten wurde. Wichtig war dabei, daß für diese schulische Gruppenarbeit eine »Tendenz zur Selbst-

erfahrungsgruppe« als wünschenswert in Rechnung gestellt wurde, obwohl man sich der Problematik eines solchen Unternehmens durchaus bewußt war (Stoodt 1971, 6).

Was die Fruchtbarmachung gerade der gruppenspezifischen Forschungsergebnisse für die Religionspädagogik betraf, so war es hier besonders die katholische Religionspädagogik, die sich mit einschlägigen Veröffentlichungen zu Wort meldete. Nach dem ursprünglich in Frankreich (Paris 1969) erschienenen Werk von J. LeDu (Luzern/München 1971) ist hier besonders auf K. Frielingsdorfs Arbeit »Lernen in Gruppen« (1973) zu verweisen. Sie gibt eine informative Einführung in die Forschungsergebnisse der Gruppendynamik und bedenkt ohne methodischen Dogmatismus und ideologische Absolutsetzung gruppenspezifische Aspekte, die für die religiöse Unterweisung zu beachten und nutzbar zu machen sind. Stärker praxisorientiert und dezidiert gruppenpädagogisch angelegt präsentiert sich das bereits 1971 in Stuttgart und München erschienene Buch von F. Kaspar.

Sein Ziel ist es, (gruppen-)pädagogische und sozialpsychologische Erkenntnisse für den Unterricht fruchtbar zu machen«, wobei besonderer Wert »auf die Beobachtung der Interaktionen (als gruppenspezifischer Prozesse) im Unterricht gelegt« wird (7). Unter der leitend übergreifenden Perspektive der Gruppenpädagogik werden besonders im 3. Teil sozialintegrative »Methoden der Unterrichtsgestaltung« vorgestellt, welche über die für das Methodenverständnis der problemorientierten Religionspädagogik typische Trias von Information, Kommunikation und Kooperation konkrete Verfahren und Techniken der Informationsvermittlung, Regeln und Formen unterrichtlicher Kommunikation (Gespräch, Diskussion, Debatte, »Kommunikationskontrolle«) und »Kooperationsverfahren im Unterricht« (77-115) »an die Hand geben«. Ohne theologische und religionspädagogische Problematisierungen eine verständliche und praktisch brauchbare Arbeitshilfe aus der Phase des religionspädagogischen Neuaufbruchs!

Neben dem Gruppenunterricht und in vielen Belangen mit ihm verbunden, erlebte im Zuge der religionspädagogischen Krise und Wende Anfang der siebziger Jahre noch eine andere Methode so etwas wie eine Renaissance: der *Projektunterricht*, der in amerikanischem Pragmatismus und Reformpädagogik seine Wurzeln sieht. Wie der Gruppenunterricht erwuchs auch er aus dem Widerspruch gegen die einseitige Praxis des Frontalunterrichts, die »Kopflastigkeit« von Unterricht, das »Ping-Pong-Spiel« von Frage und Antworten, das Mißverhältnis zwischen Lehrer- und Schülerbeteiligung und die dominierende Versprachlichung von Unterricht. Dem wollte die Projektmethode durch handlungsbezogene Orientierung an Projekten entgegenwirken, was die unterrichtliche Integration verantworteter Aktion und Reflexion ebenso verlangte wie interdisziplinäre Kooperation und fächerübergreifende Organisation. Zumindest der interdisziplinäre Aspekt der Projektmethode mußte bei der sich zunehmend profilierenden problemorientierten Religionspädagogik auf echtes Interesse stoßen; denn eine fachlich wie didaktisch zureichende unterrichtliche Erarbeitung von Problemen mußte interdisziplinäre Zugänge und Perspektiven favorisieren.

Unabhängig voneinander erschienen 1973 zwei Monographien, die sich religionsunterrichtlich mit der Projektmethode beschäftigten. H. Weber konzipierte mit seiner Schrift einen »Religionsunterricht als Projektunterricht«, dem es nicht nur um »Reflexion von Sinn und Wert« geht, sondern

um »Verantwortungsrealisation« angesichts von Wert und Sinn (28). Die propagierte Projektmethode ist dabei integraler »Teil des Inhaltes« (29); in einem vierphasigen »Gliederungsmodell zum Projektunterricht« (32ff) wird sie im einzelnen erörtert und an zwei fächerübergreifenden Projekten (»Schalomladen« / »Die Juden im Dritten Reich«) ausführlich dokumentiert. In stärkerem Maße auf Systematisierung und stringente Theoriebildung auspräsenzierte *B. Suin de Boutemard* seine projektunterrichtliche Arbeit (1973). In historischem, sozialwissenschaftlichem und theologischem Zugriff versuchte er einen ersten, durchaus anspruchsvollen »Beitrag zur Theorie eines projektorientierten Religionsunterrichts« zu leisten (12). Was die schulisch-unterrichtliche Operationalisierung dieser Theorie anlangte, so beließ er es bei einigen wenigen Andeutungen zur »Methodologie und Praxis des Projektunterrichts Religion« (104ff). Sie reichen immerhin aus, um der großen Schwierigkeiten gewahr zu werden, die einem solchen fächerübergreifenden Projektunterricht Religion allein schulisch-institutionell und unterrichtsorganisatorisch entgegenstehen mußten. Nicht zuletzt darin dürften die Gründe zu suchen sein, weswegen sich bei aller Plausibilität das projektmethodisch orientierte Konzept religionsunterrichtlich nicht durchsetzen konnte. Ohne methodisch echte innovative Kraft entfalten zu können, blieb und bleibt der Projektunterricht schulisch wie religionsunterrichtlich eher die freilich stets beherzigenswerte Ausnahme. Mit seinem konzeptionellen Anspruch sprengte er nicht nur den Rahmen des rein Methodischen, sondern auch den Rahmen der schulischen Institution. Religionsunterrichtlich blieben deshalb die beiden projektorientierten Monographien des Jahres 1973 gleichsam Blüenträume des religionspädagogischen Neuaufbruchs, die nicht reiften und auch im schulfreien Raum der gemeindepädagogischen Arbeitsfelder nicht die Früchte brachten, welche die Projektarbeit gerade hier verdient gehabt hätte (vgl. aber Buttler 1976, 166-171). Um so verdienstvoller ist es, daß das *Comenius-Institut* im Zusammenhang mit der neuen Diskussion um das Bildungsverständnis im November 1987 ein Bändchen zum »*Projektlernen in der gymnasialen Oberstufe*« herausgebracht hat, das die Chancen und Möglichkeiten engagierten Projektlernens neu in Erinnerung ruft und über den schulischen Bereich hinaus auch in der Aus- und Fortbildung verfolgt.

Häufig in inspirativem Zusammenhang mit Gruppen- und Projektunterricht stehend, setzte die religionspädagogische Krise und Wende in der ersten Hälfte der siebziger Jahre eine bunte Vielfalt an methodischen Einfällen, Aktivitäten und Experimenten frei, denen wir in diesem Forschungsbericht aus Raumgründen nicht gerecht werden können - das zumal auch deshalb nicht, weil viele der innovativen methodischen Entdeckungen und pionierhaften Versuche gekoppelt waren an neue religionsunterrichtliche Arbeitsmittel und neue Medien wie Kurzfilme, Dias und Photos, die wie Pilze aus dem Boden religionsunterrichtlicher Kreativität schossen. Neben den im weitesten Sinne »musischen« Möglichkeiten und Anregungen aus dem Bereich der Musik- und Kunstpädagogik war es hier vor allem das *Spiel*, das »im Blickpunkt verschiedener Wissenschaften und Fächer« stand (Erler u.a. 1986) und auch im Religionsunterricht methodische »Karriere« machte. Dabei konnte man freilich nicht mehr einfach von dem Spiel sprechen, sondern mußte

unterscheiden zwischen den vielen ›Spiel-arten‹, welche die problemorientierte und therapeutische Religionspädagogik zu evozieren und mobilisieren wußte. Nicht das konventionelle darstellende Spiel stand dabei im Vordergrund, sondern Anspiele, Rollen- und Planspiele, Aktivierungs- und Interaktionsspiele und ähnliche Spiele psychosozialer gruppenorientierter Art, auf die wir an anderer Stelle noch zu sprechen kommen. Eine die Spielfülle sondierende und theoretisch reflektierende religionspädagogische Monographie kam dabei freilich nicht heraus. Ansatzweise leistete das *U. Bubenhaimer* mit seiner »*Spielpädagogischen Grundlegung des Religionsunterrichts*«, die er seinem zusammen mit *D. Strecker* veröffentlichten Buch (Limburg 1979) voranstellte, das im übrigen konkrete Unterrichtsbeispiele für die Grundschule vorstellt, an denen jeweils in einzelne spielpädagogische Methoden eingeführt wird. Immerhin signalisierten einschlägige Themenhefte religionspädagogischer Zeitschriften das damals herrschende religionsunterrichtliche Spielinteresse (vgl. z.B. *EvErz* 27 [1975] H. 1), und zeigte vor allem eine Fülle an praktischer Spielliteratur, was mit einer gewandelten Religionspädagogik ›methodische Sache‹ geworden war. Erinnerung sei an dieser Stelle nur an die beiden Bücher von *H. Frör* (1972 und 1974) sowie an *W. Longardts* »*Spielbücher Religion*« (I, 1974; II, 1981).

Schließlich sei an dieser Stelle noch einer Methode gedacht, die scheinbar so gar nicht in das Bild radikalen Neuanfangs passen will, sondern eher religionspädagogische Kontinuität zu verkörpern scheint: *das Erzählen*. Trotz gelegentlicher kritischer Anfragen von seiten hermeneutischer Religionspädagogik gehörte es als Erzählen biblischer Geschichten zum beinahe selbstverständlichen Methodenrepertoire bibelorientierten Religionsunterrichts. Dabei dominierte in Theorie und Beispielen eine biblisch-puristische Erzählaufassung mit Verkündigungsintention, wie wir sie etwa noch in *D. Steinweders* frühem Büchlein »*Zu erzählen deine Herrlichkeit*« (1967) oder dem von ihm zusammen mit *K.H. Bartels* und *R. Ziegler* veröffentlichten *Werkbuch* (2 Bde. 1968 u. 1970) finden. Die kleine 1971 erschienene Schrift von *H.-H. Wintgens* setzte demgegenüber keine neuen Akzente, sondern blieb im wesentlichen im konventionellen Rahmen praktisch reflektierter Erzählregeln, wobei wie selbstverständlich von der Erarbeitung und Erzählung biblischer Texte ausgegangen wurde. Erheblich kritischer gab sich da *G. Kegel* (1971); denn er lehnte aus hermeneutischen, lerntheoretischen und psychologischen Gründen das Erzählen biblischer Geschichten für die Unterstufe der Schule ab und plädierte stattdessen für das »Erzählen von Sachverhalten als Vorbereitung späteren Umgangs mit den Texten« (68). Obwohl Kegel mit seinem Vorschlag im bibelkritischen Trend der frühen siebziger Jahre lag und seine Argumentation durchaus bedenkenswerte Elemente aufwies, verfiel seine didaktische These nicht; sie wirkte zu konstruiert und bot eine kybernetisch gleichsam so ausgezehrtete Erzähltheorie, daß sie von denen, die im Religionsunterricht überhaupt noch erzählen wollten, ignoriert werden mußte. Andere nahmen Kegels Vorschlag undifferenziert als Bestätigung für ihren reduzierten oder eingestellten Umgang mit der Bibel im Religionsunterricht. Von daher hätte man in Kegels Büchlein durchaus so etwas wie einen dokumentierten Abgesang auf die Methode des Erzählens im

Umfeld curricularer und problemorientierter Aufbruchstimmung sehen können. Doch da täuschte man sich: Kaum zeigten sich die ersten Anzeichen religionspädagogisch konzeptioneller Abklärung und Konsolidierung, brachten *W. Neidhart* und *H. Eggenberger* ihr »*Erzählbuch zur Bibel*« (1975) heraus, das bis heute fünf Auflagen erlebte und einen Boom an Erzählliteratur zur Bibel provozierte, den man sich in den religionsunterrichtlichen Krisenzeiten Ende der sechziger Jahre mit ihrer Bibelmüdigkeit und angefragten Mittelpunktstellung der Bibel nicht hätte träumen lassen. Wesentlichen Anteil an dieser überraschenden Entwicklung hatte dabei Neidharts Theorie »*Vom Erzählen biblischer Geschichten*«, die den ersten Teil des Erzählbuchs ausmacht (15-113) und inzwischen im von Neidhart allein verfaßten 2. Band des Erzählbuchs (1989) ihre authentische Konkretion in beeindruckenden Erzählbeispielen gefunden hat.

Wie einst mit seiner »*Psychologie des kirchlichen Unterrichts*« (1960), an die er in mancher Hinsicht wieder anknüpfte, schien Neidhart mit seiner biblischen Erzähltheorie auch diesmal wieder quer zum bis dahin tonangebenden religionspädagogischen Zeitgeist zu liegen, obwohl dieser auf der anderen Seite Neidharts Erzählvorstellungen wohl erst ermöglichte und voll wirksam werden ließ. Denn Neidhart relativierte für seine Erzähltheorie die Dominanz der biblischen Wahrheit und orientierte sie »mit Hilfe von psychologischen Kenntnissen« daran, »wie biblische Geschichten eigentlich auf das Kind wirken und wie sie optimal zu erzählen sind, damit sie das bewirken, was wir von ihnen erwarten« (3¹⁹⁷⁹, 17). Geschichten sind danach »ein Rollenangebot, das der Hörer in spielerischer Identifikation übernehmen oder ablehnen kann« (28). Der Erzähler muß dazu das biblische Erzählmateriale so »umformen«, daß die Kinder »ganz angesprochen werden«; er tritt für seine Zuhörer »an die Stelle des biblischen Erzählers« und hat seine eigene »Wahrheitserkenntnis« mit der erzählten biblischen Geschichte zum Ausdruck zu bringen (31ff). »Phantasiearbeit«, »gefühlsmäßige Parteinahme« und an den Kriterien theologische Wichtigkeit und Spannung ausgerichtete »Auswahl aus dem in der Phantasiearbeit bereitgestellten Material« sind die vom Lehrer verlangten Vorarbeiten »für das fesselnde Erzählen«. Neun Regeln der Erzählkunst sollen dem in praxi zum Erfolg verhelfen. Die im zweiten Teil von verschiedenen Autoren verfaßten »Erzählbeispiele« bieten mit den vier Typen »Umweltgeschichten«, »Geschichten zur literarischen Ursprungssituation«, »Rahmengeschichten« und »Verlaufgeschichten« anregende und gelungene Konkretionen der vorgestellten Erzähltheorie. Dabei deutete die Tatsache, daß sich z.B. auch Steinwede unter den Erzählern befindet, darauf hin, daß die religionspädagogische Neubesinnung auch in puncto Erzählen biblischer Geschichten Lernprozesse bewirkt und Annäherungen gebracht hatte, die der Erzählmethode im Religionsunterricht ansteckenden Aufschwung und neuen, anhaltenden Kredit vermitteln konnten.

In der Folgezeit erschienen nicht nur zahlreiche biblische Erzählbücher in der Art und »Tradition« der von Neidhart und Eggenberger herausgebrachten Erzählbeispiele, sondern wurde das Erzählen im religionspädagogischen Kontext und Fragenhorizont von narrativer Theologie, Sprachwissenschaft, Elementarisierung, Erfahrungsorientierung und Symboldidaktik als unverzichtbare Methode mit didaktischer Dignität und Relevanz wiederentdeckt und umfassend reflektiert. Neben anderen belegen das der aus einem interdisziplinären Symposium hervorgegangene und von *W. Sanders* und *K. Wegenast* herausgegebene Sammelband »*Erzählen für Kinder*« (1983) ebenso wie die von *H.B. Kaufmann u. a.* herausgebrachte Veröffentlichung »*Elementar erzählen*« (1985) einschließlich der dort aufgeführten Literaturliste (157ff).

3 Methodische Bestandsaufnahmen und Bündelungen

Die religionspädagogischen ›Wechseljahre‹ brachten zwar eine Vielzahl methodischer Innovationen und Darstellungen neuentdeckter Einzelmethoden hervor, ließen es aber verständlicherweise zu keiner methodischen Gesamtdarstellung kommen. Das von *E. Feifel u. a.* herausgegebene »*Handbuch der Religionspädagogik*« versuchte nach der hektischen Phase konzeptionellen Auf- und Umbruchs eine erste Bilanzierung und Neuvermessung der veränderten religionspädagogischen Landschaft. Dazu gehörte im 2. Band auch der knapp dreißigseitige Beitrag des katholischen Religionspädagogen *E. Paul* über »*Methoden*« (1974, 145-173).

Subsumiert unter die »Didaktik des Religionsunterrichts«, wird dabei den Methoden allein umfangmäßig kein allzu hoher Stellenwert beigemessen. Trotzdem gelingt es Paul in relativ präziser Kürze, »Grundfragen methodischer Überlegungen« anzusprechen: Sach-Primat versus Methode, »Methodisierbarkeit von RU«, Erfahrungsbezug und Methoden, »grundlegende Interdependenzen« und methodisch verlangte Entsprechungen betreffs Ziel/Inhalt, Schüler-/Lehrervoraussetzungen, »technisch-organisatorischen und institutionellen Vorbedingungen«. Unter den Einzelmethoden bzw. Sozialformen wird dem »Gruppenunterricht« und der »Gruppendynamik« mit Abstand die - auch seitenmäßig - größte Bedeutung zugerechnet. Bei den Aktionsformen gilt das, wenn auch um die Hälfte kürzer als die Ausführungen zum Gruppenunterricht, für das Erzählen. Vergleichsweise kurz wird das »Gespräch« abgehandelt; »Lektüre und Interpretation von Texten«, »Wiederholen«, »Memorieren« und, etwas ausführlicher, das »Stegreifspiel« sind die anderen Aktionsformen, die Paul in seinem Beitrag für methodisch erwähnenswert hält. Gleichsam wie ein Anhang enden Pauls Methodenausführungen mit Überlegungen zum »Programmierten Unterricht« - problemsichtig und zukunftsweisend!?

Mehr als ein erster Belichtungsversuch der Methodenlandschaft nach der ›Wende‹, als ein Indikator der methodischen Trends und Gewichtungen in der ersten Hälfte der siebziger Jahre konnte Pauls Methodenartikel nicht sein. Immerhin bestätigte er im wesentlichen die von uns bei der Durchsicht der entsprechenden Methodenliteratur gemachten Beobachtungen für diesen Zeitraum religionspädagogischer Arbeit. Das tut auch der von *D. Zilleßen* 1976 herausgegebene Sammelband, dessen neunzehn Autoren angewiesen waren, »unter den veränderten religionspädagogischen Voraussetzungen die Praxis zu bedenken und konkrete Handlungsanleitungen zu vermitteln« (1).

Das geschieht mehr oder weniger stark anwendungsorientiert, praxisreflektierend oder auch theoretisierend unter den fünf Rubriken »Vorbereitungsarbeit / Planung des Unterrichts«, »Unterrichtsgestaltung / Aktionsformen«, »Kirchlicher Unterricht / Gemeindearbeit«, »Überprüfung der Unterrichtspraxis« und »Elternarbeit«. In den meisten Fällen bekommt der Praktiker hier tatsächlich »direkte Hilfen« für seine Aktivitäten im religionspädagogischen Arbeitsfeld, für die er dankbar sein dürfte. Zugleich wird ihm mit den Einzelartikeln in gut faßbaren Portionen etwas von dem Ertrag »serviert«, den das letzte Jahrzehnt Religionspädagogik unterrichtspraktisch und methodisch erbracht hat. Darüber werden die Leser praxisnah informiert und instand gesetzt, den einen oder anderen Vorschlag für die eigene religionsunterrichtliche Praxis fruchtbar zu machen. Für den methodischen Zentralbereich der Unterrichtsgestaltung und Aktionsformen bedeutet das z.B., daß über »Führungsstile«, »Gesprächsführung und Diskussionsleitung«, »Frage-Impulse-Besprechung-Entwickelnde Unterrichtsformen«, »Differenzierung«, »Gelegenheitsfragen, Gelegenheitsunterricht«, kooperativen Unterricht und »Unterricht unter Schülermitbestimmung« informiert wird. Selbstverständlich fehlt auch nicht die

Unterrichtung über »Spiele«, »Allein-, Partner-, Gruppenarbeit« und »Gruppendynamik«, was hier noch ergänzt wird durch zwei kurze Artikel über die »Themenzentrierte Interaktionelle Methode« und soziometrische Tests. Eine integrierende Zusammenschau der Einzelartikel und -aspekte bleibt dem Benutzer des Sammelbandes überlassen, ebenso die wertende Gewichtung der vorgestellten Methoden und unterrichtspraktischen Maßgaben. Auf Artikel, die religionspädagogisch-methodische Grundfragen thematisieren, wurde im »praktischen« Rahmen dieses Sammelbandes verzichtet.

Als Bündelung eigener Art und Wichtigkeit erschien 1976 B. Groms Monographie »Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung« (zit. nach ⁴1979). Sie wurde gleichsam zum methodischen Bestseller auf dem religionspädagogischen Büchermarkt und konnte bis 1985 sieben Auflagen auf das Konto ihres Erfolges buchen. Hier wirkte langfristig weiter, was im Gefolge der religionspädagogischen Krise, Wende und Neubesinnung in der ersten Hälfte der siebziger Jahre an Methoden, Arbeitsformen und Medien neu entdeckt, kreierte und probiert wurde. Das machte Grom in reflektierter Durchdringung, Sammlung und Anwendung zur wirkmächtigen Veröffentlichung und hielt damit wichtige methodische Einsichten und Praktiken fest. Was sie alle gemeinsam haben, ist Groms Absicht, »möglichst durchgehend Wege zu einem mehrdimensionalen, ganzheitlichen Lernen«, in dem »Erleben, Reflexion und Verhalten« verbunden sind, aufzuzeigen (13). Bezogen auf die besonderen Erfordernisse ethisch-religiöser Ziele und Themen ist er in dieser Absicht ständig darum bemüht, »gleichzeitig gruppen-, unterrichts-, medien- und lernpsychologische Gesichtspunkte zu berücksichtigen« (13), wobei gruppenpädagogisch und -dynamisch bestimmte Intentionen und Verfahren dominieren. Heraus kommt eine überaus reichhaltige und einfallsreiche Fundgrube an praxisbewährten Methoden, Verfahren und Lernideen, die den Rahmen herkömmlicher Methodenvorstellungen und -darstellungen radikal sprengen. Es werden eine Fülle - nämlich genau 92(!) - direkt praxisbrauchbarer methodischer Arrangements, Aktionen, Übungen und Gestaltungsaufgaben angeboten, die nur darauf warten, von den Lehrern und Gemeindepädagogen praktisch umgesetzt und erprobt zu werden. Trotz dieser konkreten Direktheit der methodischen Hilfen und Handlungsanleitungen, die Groms Buch auszeichnet und viel zu seinem Erfolg beigetragen haben dürfte, verfällt Grom mit seinen Vorschlägen gleichwohl nicht einem aktivistischen Methodismus. Er sucht und pflegt vielmehr immer wieder - als Kommentar zu einer beschriebenen Methode oder als eigene Einleitung zu einem Kapitel - die reflektierende Distanz und Diskussion und gibt Rechenschaft ab über die je vorgeschlagenen Methoden und eingeschlagenen Lernwege. Dabei wahrt er so gut wie durchgängig den spezifischen religionspädagogischen Bezug, wohingegen die Orientierung der Methoden an konkreten, etwa biblisch-theologischen Sachinhalten zurücktritt. Eine echte Auseinandersetzung mit religionsunterrichtlichen Inhalten findet nicht statt. Die religionspädagogische Integration der neuen sozialpsychologischen Erkenntnisse tendiert eben doch deutlich in Richtung Primat des Methodischen, obwohl sich gerade Grom verschiedentlich dagegen verwahrt, daß über der Beachtung und Klärung der Beziehungsdimension die Sachbearbeitung zu kurz komme oder gar ganz vergessen werde (36) - eine

Gefahr, die nichtsdestotrotz in Groms Methodenbuch angelegt ist, es sei denn, es wird bewußt religionsdidaktisch reflektiert gebraucht. Geschieht das, kann Groms Arbeit für jeden, der im Religionsunterricht, aber auch in Jugendarbeit und Erwachsenenbildung tätig ist und wirklich ganzheitliches religiöses Lernen anstrebt, zu einer unverzichtbaren und beinahe unerschöpflichen methodischen Hilfe und Anregung für sein Praxishandeln werden.

Ein kurzer inhaltlicher Über- und Einblick muß hier genügen und möchte gleichzeitig zur Eigenlektüre anregen: Nach »I. Hilfen zur Abreaktion und Umstimmung«, durch die die Lerngruppe eingestimmt und empfänglich werden soll, folgt das umfangreichste, knapp hundert Seiten umfassende II. Kapitel »Bessere Interaktion: Durch kooperative Arbeits- und Gesprächsformen, durch gruppenpädagogische Übungen und Aktionskontrolle«. Eingeleitet durch Grundsatzüberlegungen zur Sozialerziehung werden hier Vorschläge für die kommunikativen Anfangsphasen sowie für kommunikations- und kooperationsförderliche Arbeits- und Gesprächsformen unterbreitet und »Übungen (Laboratoriums- und Spielsituationen) für gruppenzentrierte Phasen« vorgestellt - 24 an der Zahl, darunter etwa das »NASA-Spiel«, die »Quadrat-Übung« und ähnliches mehr. Mit »Aktionskontrolle« qua Gesichtspunkten für die »Gemeinsame Beobachtung des Unterrichts- und Gesprächsverlaufs« endet das Kapitel. Die weiteren vier Kapitel handeln von Methoden zum Finden bedeutsamer Themen (III), von der Bewußtmachung mitgebrachter Einstellungen und Erfahrungen zu einer Thematik (IV), von »Wegen zur Neubildung und Erweiterung von Einsichten, Einstellungen und Verhaltensweisen« (V) und schließlich von der »Ausdrucksgestaltung« (VI), durch die Wertungen und Fragen kreativ ausgedrückt und neu erlebt werden sollen.

Mit dieser originären Bündelung waren wichtige sozialpsychologisch bedingte methodische Innovationen auf dem Gebiet religionsunterrichtlicher Interaktion, Kommunikation und Kooperation sachkundig festgehalten und als Ertrag einer gewandelten Religionspädagogik zum weiteren »Gebrauch« angeboten. Daß damit der Bereich der Methoden keineswegs, wie der Titel suggerieren könnte, vollständig abgedeckt war, bemerkt Grom selbst (13), liegt im übrigen aber auch auf der Hand: Ihm ging es darum, aus einem bestimmten dominanten Blickwinkel methodisch nachzudenken und zu raten, keinesfalls aber darum, sich unter diesem Aspekt in eine ausdrückliche Auseinandersetzung mit dem herkömmlichen Methodenarsenal einzulassen. Entsprechend begegnen viele altbekannte Methoden bei Grom nicht oder nur vermischt und integriert in seine konkreten Methodenvorschläge. Trotz aller begleitenden religionspädagogischen Reflexion bleibt deshalb in dieser Hinsicht auch für Grom das Praxisinteresse leitend. Methodik resp. Methoden als eigenständiger, nicht unmittelbar praktisch abgezwockerter Gegenstand religionspädagogischer Forschung ist ebensowenig im Blick wie auf der anderen Seite das Problem des Sachlernens, das im Überschwang religionsunterrichtlich-methodischen Zugewinns an sozial- und gruppenpsychologischen Einsichten und Verfahren keine besondere Beachtung findet.

4 Methodische Entwicklungen in den achtziger Jahren

Obwohl, wie gesagt, Groms Buch das Gebiet der Methoden keineswegs umfassend abdeckte, geschweige denn grundlegend abhandelte, schien es beinahe so, als habe sein Veröffentlichungs Erfolg dazu geführt, daß für eine

Zeitlang auf dem religionspädagogischen Büchermarkt keine methodischen Gesamtdarstellungen mehr erschienen. Zwar kam noch 1977 *E.J. Korherr*s Methodikheft heraus, das in praktischer Kürze von verbalen, visuellen, gruppenorientierten, kreativitätsfördernden und bibelkatechetischen Arbeitsweisen handelte, doch war dessen Manuskript bereits 1975 abgeschlossen worden. Es war im Rahmen der österreichischen Lehrerbildung und -fortbildung erschienen und diente damit dem gleichen Zweck wie auf deutscher Seite etwa die mit Methodenfragen befaßte »Studieneinheit 5« des Deutschen Instituts für Fernstudien, die für evangelische Religionslehrer an berufsbildenden Schulen gedacht war, oder die »Studieneinheit 4: Ausdrucksformen im Religionsunterricht« desselben Instituts für evangelische Religionslehrer an Sonderschulen. Wie bereits das Buch von *R. Krenzer* über die »*Methodik der religiösen Erziehung Geistigbehinderter*« (1978) beweist auch diese Studieneinheit mit ihren einfallsreichen und einfühlsamen Methodenvorschlägen und ihrem kreativen Mediengebrauch, wie anregend und förderlich für jeden Religionslehrer ein Blick in die religionsunterrichtlich-methodische »Werkstatt« der Sonderschulen sein kann und wie gut die Religionspädagogik gerade in methodischer Hinsicht daran täte, der religionspädagogischen Arbeit mit Behinderten mehr Aufmerksamkeit zu widmen.

An religionspädagogischen Veröffentlichungen zu methodischen Einzelfragen erschienen etliche, meist praktisch ausgerichtete Schriften, von denen hier nur auf zwei anregende Arbeiten verwiesen sei: einmal auf *H.K. Bergs* Bändchen »*Lernziel: Schülerinteresse*« (1977), in dem sich der Verfasser in theoretischen Überlegungen und konkreten Planungsbeispielen mit der »Praxis der Motivation im Religionsunterricht« auseinandersetzte, zum anderen auf den von *E. Groß* herausgegebenen Sammelband (1979), mit dem auf dem Überschneidungsfeld von Methoden und Medien »methodische Maßnahmen« wie Lichtbild, Film, Poster, Karikatur, Architektur, Musik, Exkursion und Rollenspiel als »Alternativen zum vertexteten Religionsunterricht« vorgestellt wurden. Solche und ähnliche Veröffentlichungen signalisierten immerhin, daß das im Kontext einer problem- und schülerorientierten Religionspädagogik neu erwachte und entfachte methodische Interesse sich nicht etwa im Zuge einer sich wandelnden integrativen Religionspädagogik bereits Ende der siebziger Jahre wieder abschwächte, um dann eventuell in den achtziger Jahren ganz zu erlöschen oder gar in methodenfeindliche Regression umzuschlagen. Dieser Gefahr stand freilich das große Interesse entgegen, das die Unterrichtsmethoden zu dieser Zeit in der (Schul-)Pädagogik fanden: Gerade in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre und sich fortsetzend bis zu *H. Meyers* zweibändigem Werk »*Unterrichtsmethoden*« (1987) erschien, wie die Literaturverzeichnisse in Meyers Bänden hinlänglich beweisen, eine Fülle an pädagogischen Arbeiten sowohl zu einzelnen Unterrichtsmethoden wie auch als Gesamtdarstellungen, was für die Religionspädagogik auf Dauer nicht ohne Wirkung bleiben konnte. 1984 kamen dann nach einer gewissen »methodischen Veröffentlichungsflaute« gleichzeitig drei Arbeiten heraus, die sich konzentriert und umfassend mit Methodik und Methoden im Religionsunterricht beschäftigten.

Besonderes Interesse verdient dabei zunächst das Buch des evangelischen

Religionspädagogen H.-G. Heimbrock »Lern-Wege religiöser Erziehung« (1984), weil es zumindest den Rahmen dessen sprengt, was bisher als methodisch relevante Literatur begegnete: Die bewährten Methoden des Unterrichtens werden kaum erwähnt, geschweige denn religionspädagogisch diskutiert oder unterrichtspraktisch bedacht. Trotzdem darf Heimbrocks Arbeit auf keinen Fall durch die Maschen unseres Literaturberichts fallen; denn in ihr geht es intensiv um »Verständigungsarbeit über das ›Wie‹ religiöser Erziehung« (10), und das ist in der Tat ein durch und durch methodisches Anliegen!

Wenn Heimbrock dieses Anliegen verfolgt über den Weg einer historischen (1. Teil), systematischen (2. Teil) und praktischen (3. Teil) »Orientierung für eine Theorie religiösen Lernens«, so leistet er damit eine Grundlegung, die gleichsam an das ›Mark‹ methodischer Theorie und Praxis reicht. Zum zentralen und integralen Begriff dieser Grundlegung wird dabei das Lernen; es erlaubt in einer als »Lern-Theorie religiöser Erziehung« verstandenen Religionspädagogik (9) nicht nur die Berücksichtigung der engen Zusammengehörigkeit von Inhalt und Methode, sondern bietet darüber hinaus auch das Feld, auf dem die Auseinandersetzung zwischen Religionspädagogik und Humanwissenschaften in gegenseitiger Beachtung und Befruchtung erfolgen kann. Bereits der historische Methodenrekurs erweist mit seinen immer wieder aufschlußreichen Einsichten, Belichtungen und Problematisierungen die Fruchtbarkeit dieses Ansatzes beim Lernverständnis. Das gilt in noch höherem Maße für den 2. Teil, dem das Verdienst zukommt, die theologisch-methodischen Grundfragen, wie sie etwa in der Evangelischen Unterweisung diskutiert wurden, wieder aufgenommen zu haben, sie jetzt aber im religionspädagogisch fundamentalen Zusammenhang von Glauben und Lernen zu bedenken. Hier dürfte tatsächlich der zentrale systematische Ort ausgemacht worden sein, theologische Wahrheitsfindung und methodenbewußtes Lernen angemessen ins Verhältnis setzen zu können. Inwieweit das gelingen kann, hängt jeweils ganz entscheidend vom jeweiligen Lernverständnis ab, das offen oder implizit gepflegt wird. Dies jeweils an vorhandenen psychologischen Konzepten in der Religionspädagogik herauszuarbeiten und bewußtzumachen, ist Heimbrocks Anliegen im 3. Teil seines Buches, in dem nacheinander gruppenpsychologische, lernpsychologische, entwicklungspsychologische und symbolorientierte Konzepte religiöser Erziehung verhandelt werden. Als Ertrag daraus ergeben sich für Heimbrock einmal »Hinweise auf die Integrationsmöglichkeit« der verschiedenen Konzepte »im Blick auf ein konsistenteres Begreifen und Entwerfen von religionspädagogisch angemessenen Lernwegen«, wobei sich als »inhaltliche Mitte des Lernverständnisses« insbesondere »die Bezugspunkte Verstehen, Deuten und Handeln« herauskristallisierten (203). Zum anderen - und das betrifft die uns interessierende Methodenfrage direkter - wird das Fazit gezogen, »daß sich die griffig scheinende Unterscheidung von ›Was‹ und ›Wie‹ mehr und mehr als fragwürdig erweise. Keineswegs handele es ›sich bei der Wahl und Konstruktion von Lernwegen‹ »nur um sekundäre, inhaltlose Probleme der Herstellung einer möglichst effektiven Zweck-Mittel-Relation... Vielmehr stehen... zugleich inhaltliche Botschaften mit zur Debatte; es artikulieren sich... immer auch Menschenbilder und Religionsbegriffe samt philosophischer und politischer Vorentscheidungen, wenn Lernwege beschrieben werden«. Diese Einsicht erzwingt für Heimbrock »wissenschaftsstrategisch eine Korrektur: Die bis heute tradierte didaktische Aufgabenverteilung, wonach der Theologie die Verantwortung des ›Inhalts‹ von Religionsunterricht zukomme, der pädagogischen Psychologie und der Schulpädagogik jedoch die Konstruktion geeigneter ›Methoden‹, ist unsachgemäß, weil sie entscheidende Bezüge auseinanderreißt und sie so der kritischen Reflexion entzieht« (202).

Es ist zweifelsohne Heimbrocks Verdienst, diese in anderem Zusammenhang nicht unbedingt neuen Erkenntnisse speziell für den Bereich der Methoden aufgewiesen und an konzeptionellen Beispielen eindrücklich belegt zu haben. Verantworteter Methodeneinsatz verlangt von der Religionspädagogik unter ihren jeweiligen theologischen und religionspädagogischen Prämissen den

aufgeschlossenen Konvergenzdiskurs mit je den normativen Implikationen und Voraussetzungen der angebotenen und gepflegten Methoden und Lernwege. Retrospektiv eröffnet diese Einsicht interessante Forschungsperspektiven im Blick auf das Vorherrschen oder Fehlen bestimmter Methoden in bestimmten religionspädagogischen Konzeptionen, prospektiv muß sie kritisch machen gegenüber einer wahllos unbedachten Übernahme jedweder Methode, die gerade auf dem Markt methodischer Möglichkeiten Konjunktur hat. Bei dem sehr weiten und begründet unkonturierten Methodenverständnis, das Heimbrock mit seiner Rede von »Lern-Wegen« verbindet, wäre es freilich interessant gewesen zu erfahren, wie aus der gewonnenen Sicht die Wahl und der Gebrauch der »bekannteren« Unterrichtsmethoden in der religionsunterrichtlichen Praxis einzuschätzen wären. Sie kommen bei dieser stärker konzeptionell angelegten Untersuchung nicht in den Blick, so daß mit ihr der Graben zu den Niederungen des methodischen Alltags im schulischen Religionsunterricht nicht überbrückt wird. Eine Arbeit, in der in dem weiten Implikationszusammenhang, wie ihn Heimbrock aufgezeigt hat, grundsätzliche Methodenreflexion und Bedenken der wichtigsten Unterrichtsmethoden wesentlich miteinander verbunden sind, steht religionspädagogisch noch aus. Die ebenfalls 1984 erschienene Methoden-Schrift des katholischen Religionspädagogen *H. Kurz* leistet das nicht; denn sie will lediglich »ein kompendienartiges Nachschlagewerk« für den Schulpraktiker sein, »das durch knappe Informationen einen Überblick über die wichtigsten Arbeitsformen des Unterrichts bietet« (11) und sie an Beispielen demonstriert. Unter den konzeptionellen und didaktischen Prämissen des Zielfelderplans und dessen Revision im sog. Grundlagenplan (1984) handelt Kurz dabei vom Lehrer und »Schüler vor der Klasse«, vom »Miteinander sprechen«, vom »Schriftlichen Arbeiten«, von der Arbeit mit Texten und Bildern, von gestalterischen Arbeitsformen, vom Singen, Musizieren, Spielen und schließlich von »Meditativen Formen«, die als das methodisch Spezifische des Religionsunterrichts angesehen werden. Für die Praxis des Unterrichtens wird damit eine Fülle methodischer Anregungen vermittelt, wobei die allgemeinen Äußerungen zu den einzelnen Methoden äußerst knapp gehalten sind und eher implizit in und über die zahlreichen Beispiele und konkreten Vorschläge weitergegeben werden. Das Erzählen im Religionsunterricht findet dabei so gut wie keine Berücksichtigung, und auch die gruppenorientierten Unterrichtsverfahren spielen vergleichsweise nur eine geringe Rolle; Groms methodischer Nachhall ist hier als eher bescheiden zu veranschlagen. Insgesamt ein typisches Buch »aus der Praxis für die Praxis«: praktisch brauchbar, aber methodentheoretisch anspruchslos!

Ähnliches gilt für den von *D. Haas* und *K. Bätz* verfaßten »*Ratgeber Religionsunterricht*« (1984), der aus der Arbeit im Religionspädagogischen Institut der badischen Landeskirche erwachsen ist und »Hilfen zum Aufbau und zur Durchführung« von Religionsunterricht bieten will.

Nach einem ersten Teil, in dem es um Planung, Durchführung und Analyse von Religionsunterricht geht, befaßt sich der zweite Teil mit der »Methodik« im engeren Sinne und bringt der Schlußteil drei für den Religionsunterricht angeblich typische »Beispiele«. Auf den etwa hundert

Seiten des Methodenteils wird an »methodischen Konkretionen« ungefähr das abgehandelt, was auch in dem Methodenbuch von Kurz zu finden ist, wobei freilich bei Haas/Bätz der Gruppenarbeit und vor allem dem Erzählen mehr Aufmerksamkeit und Raum gewidmet ist. Darüber hinaus wird im »Ratgeber Religionsunterricht« recht ausführlich über den »Umgang mit Tonkassetten« und die »Arbeit mit Filmen« informiert, wohingegen das Meditieren als (konfessionsspezifische?) Arbeitsform des Religionsunterrichts nicht erwähnt wird.

Im übrigen haben wir es auch hier wieder mit einer Methodenveröffentlichung zu tun, die »ganz praktisch«, mit vielen Beispielen durchsetzt nichts anderes sein will als »Ratgeber« und Praxishilfe für die Hand der Religionslehrer. In solider und verständlicher Information und anregender Konkretion kommen Haas und Bätz diesem Anspruch nach.

Die beiden Bücher von Kurz und Haas/Bätz machen nicht nur deutlich, daß und wie der religionspädagogische Büchermarkt die Methoden für sich und seine Leser entdeckt hat, sondern sie lassen zugleich auch offenbar werden, in welch auffälliger und anfälliger Nähe zum Umschlag ins unmittelbar Praktische jedwede Methodenbehandlung steht. Beim herrschenden Zug zum pragmatisch Brauchbaren führt das zum Exodus aus der religionspädagogischen Theoriereflexion, in der die Methoden im Religionsunterricht theologisch, pädagogisch und religionsdidaktisch bedacht werden müßten, was - anders als in der derzeitigen Pädagogik - letztendlich auf einen Rückzug der wissenschaftlichen Religionspädagogik aus der Methodendiskussion hinausläuft. Daß das auf Dauer weder dem praktischen Methodengebrauch noch der Religionspädagogik bekommt, liegt bei der bekannten Interdependenz der Unterrichtsfaktoren und dem von Heimbrock aufgewiesenen Implikationszusammenhang von Inhalt und Methode auf der Hand: Eine um die Methodenreflexion amputierte Religionspädagogik verliert allzuleicht den Kontakt und Zugang zum Realisierungserfordernis in der Praxis des Religionsunterrichts, ein bedenkenloser Methodengebrauch im Religionsunterricht steht langfristig in der Gefahr, sich im methodistischen Pragmatismus zu verlieren und theorie- und kritiklos zu verkümmern. Heimbrocks »Lern-Wege religiöser Erziehung« blieben hier bisher die Ausnahme, wo sie ein Anfang hätten sein müssen, den Heimbrock selbst freilich gleichsam »sabotiert«; denn in den beiden von ihm mitherausgegebenen Bänden des »Handbuchs religiöser Erziehung« (1987) werden Methoden und Methodik keines eigenen Stichworts gewürdigt. Abgesehen von dem kurzen Artikel »Methoden/Methodik«, den H. Kurz im 2. Band des »Handbuchs religionspädagogischer Grundbegriffe« (1986, 477-481) verfaßt hat, finden sich in den achtziger Jahren bis zum jetzigen Zeitpunkt noch keine Beiträge, die sich tiefgreifend und umfassend mit der Methodenfrage auseinandergesetzt hätten. Eine Ausnahme, die eine solche Auseinandersetzung »inspirieren« könnte, bildet der 1988 erschienene Beitrag G. Stachels zur »Methodenanalyse«. Mit ihm erweitert Stachel seine empirische Unterrichtsforschung, die bisher auf die Inhalts- und Interaktionsanalyse des Religionsunterrichts konzentriert war, um die Analyse des religionsunterrichtlichen Methodenkomplexes und zeigt Wege auf, Methoden religionsunterrichtlicher Praxis zu beschreiben, zu analysieren und zu beurteilen, die nicht nur religionspädagogischen Anforderungen, sondern auch den Ansprüchen empirischer Unterrichtsforschung genügen

wollen. Ein großzügiges Forschungsprojekt, das diesen Anstoß in empirisch verifizierte Daten aus dem Bereich religionsunterrichtlichen Methodeneinsatzes umsetzen würde, wäre hier gefragt und gewünscht!

Wieder der Kategorie religionsunterrichtlicher Praxishilfen zuzuordnen ist schließlich die von L. Schmalfuß und R. Pertsch geschriebene Arbeit »Methoden im Religionsunterricht« (1987). Sie unterscheidet sich freilich von den bisherigen Praxisbüchern nicht nur durch die pffiffigen Karikaturen W. Küstenmachers und die durchgängige »lernprogrammatische« Anlage, die den Benutzer - primär ist an den Anfänger des Religionsunterrichts gedacht - auf anregende Weise immer wieder in die Methodenplanung einbezieht und zum aktiven Mitarbeiten und kritischen Mitdenken einlädt, sondern vor allem auch dadurch, daß die wichtigsten Methoden sämtlichst an einer Unterrichtssequenz zum Thema »Probleme, die sich aus dem Bekenntnis zu Gott als dem Schöpfer der Welt für den Christen ergeben« dargestellt werden. Das entbindet eine reiche Fülle an didaktischen Ideen und methodischen Einfällen und bringt darüber hinaus noch den unschätzbaren Vorteil, daß die von den Autoren mit W. Schulz behauptete Interdependenz der Unterrichtsfaktoren (Intentionen, Inhalte, Medien, Methoden) durchgehend ihre thematisch konkretisierte Veranschaulichung findet. Beachtlich ist, daß auf die allgemeine Methodentheorie in einem vorgeschalteten ersten Kapitel mittels einer locker fingierten Auseinandersetzung mit »Sokrates und die neuzeitlichen Methoden« eingegangen und für ein »sachbezogenes Methodenwissen« plädiert wird. Ob damit innerhalb des interdependenten religionsunterrichtlichen Faktorenkomplexes den Inhalten eine gewisse Dominanz zugemessen ist, wird nicht ausdrücklich vermerkt. An Methoden werden im einzelnen vorgestellt und theoretisch und praktisch bedacht: »Erzählen«, »Gespräche führen«, »Mit Transparenten arbeiten«, »Arbeitsbögen einsetzen«, »Spielen«, »Vorlesen« und »Gestalten«. Der Gruppenarbeit wird kein eigenes Kapitel gewidmet - symptomatisch für gegenwärtige Entwicklungen in der Religionspädagogik und ihr Methodenverständnis insbesondere!? Hier gilt es aufmerksam zu sein. Eine stärkere Gewichtung und Profilierung der »Sache selbst« im Religionsunterricht muß und darf nicht einhergehen mit einem Rückschritt in Richtung Frontalunterricht und Einbahnkommunikation. Der Zuwachs an methodischen Einsichten und Erkenntnissen, den uns die letzten zwanzig Jahre auch für den Bereich des Religionsunterrichts gebracht haben, ist zu groß und zu fruchtbar, als daß man ihn vernachlässigen oder vergessen dürfte. Das beweist auch das anregende und ideenreiche Methodenbuch von Schmalfuß und Pertsch, das bislang die letzte religionspädagogische Veröffentlichung auf dem Gebiet der Methoden geblieben ist. Wie die einschlägigen Bibliographien für die Nachfolgezeit deutlich machen, haben Methoden und Methodik derzeit nicht unbedingt religionspädagogische Konjunktur.

5 Ergebnisse

- Bei der religionspädagogischen Beschäftigung mit Methoden und Methodik lassen sich verschiedene Phasen unterscheiden: Nach einer primär von der Konzeption der Evangelischen Unterweisung bestimmten Phase, die sich überwiegend der Auseinandersetzung mit theologisch-religionsunterrichtlichen Grundsatzfragen der Methodik stellte, folgte im Zuge des religionspädagogischen Neuaufbruchs Ende der sechziger / Anfang der siebziger Jahre ein methodischer ›Frühling‹ mit vielen Innovationen im Bereich der Einzelmethoden, wie insbesondere des Gruppen- oder Projektunterrichts, aber auch des Erzählens. Das mündet ein in eine Zeit der Bündelung und Bilanzierung, die 1976 in Groms Methodenbuch gipfelte. Nach einem Zeitabschnitt relativer Veröffentlichungsruhe an der Methodenfront brachten die achtziger Jahre mit einer Ausnahme vor allem praktische Methodenbücher hervor, wobei der Methodenfrage insgesamt kein besonderes Interesse von seiten der Religionspädagogik entgegengebracht wurde und wird.
- Auf die Zahl der methodischen Veröffentlichungen der letzten Jahrzehnte gesehen läßt sich ein Übergewicht an katholischen Publikationen feststellen. Vielleicht ist von daher, verglichen mit der evangelischen Religionspädagogik, der Rückschluß erlaubt, daß die katholische Religionspädagogik sich auch aus konfessionsspezifisch-theologischen Gründen leichter tut im unbefangeneren Umgang mit Methoden und Methodik.
- Die Beschäftigung mit Unterrichtsmethoden hat die Tendenz zur unmittelbaren Praxisverwertung und kurzschlüssigen praktischen Anwendung und entzieht sich damit allzu häufig und allzu leicht der grundsätzlichen Methodenreflexion. Das diskreditiert sie als Gegenstand wissenschaftlicher Religionspädagogik und läßt die Methodendiskussion zu einem vernachlässigten Randbereich im religionspädagogischen Themenspektrum werden.
- Demgegenüber ist eine religionspädagogische Methodenreflexion gefordert, die mit der bekannten Interdependenz aller am Unterricht beteiligten Faktoren und ihrer Bezugswissenschaften insofern ernst macht, als sie die isolierte praxisbetonte Methodenbetrachtung verläßt und fortschreitet zu einem Bedenken der Methoden und Methodik im ständigen Zusammenhang mit den Zielen und Inhalten des Religionsunterrichts, seinen Schülern und Lehrern und seinem schulischen, kirchlichen und gesellschaftlichen Kontext. Wenn dem umgekehrt die bewußte Integration der methodischen Dimension in die wissenschaftliche Auseinandersetzung um die anderen Faktoren korrespondiert, dann erst haben die Methoden den wissenschaftlichen Stellenwert und Rang erreicht, der ihnen religionspädagogisch zusteht, und könnten zu vielen religionspädagogischen Problemen, die derzeit anstehen, neue Zugänge eröffnet werden.
- Solche integrative Betrachtungs- und Beschäftigungsweise könnte darüber hinaus dazu beitragen, den festgestellten Graben zwischen hier praxisferner Methodenreflexion und da theorieloser Praxisanleitung zu überbrücken und im Zuge der einzelmethodischen Arbeit grundsätzliche Fragestellungen mitzubedenken.
- Die eingeforderte religionspädagogisch-wissenschaftliche ›Rehabilitie-

rung der Methoden bedingt und verlangt den Blick über den Zaun hin zu den Nachbardisziplinen, die mit der Methodenfrage befaßt sind. Ohne interdisziplinäre Perspektivierung bleibt die religionspädagogische Methodenbeschäftigung provinziell und hausbacken, und deshalb ist in diesem Punkt die diagnostizierte wissenschaftliche Abstinenz schnellstmöglich aufzugeben. Vordringlich bleibt hier insbesondere die Aufarbeitung der Querverbindungen zur Allgemeinen Pädagogik und Didaktik und deren Forschungsergebnissen auf methodischem Gebiet, aber auch zu anderen Wissenschaften wie etwa Sozialpsychologie oder auch Sprachwissenschaft (vgl. die in dieser Beziehung schon fortgeschritteneren einzelmethodischen Untersuchungen zu Gruppenunterricht und Erzählen).

Literatur

- H. Angermeyer*, Didaktik und Methodik der Evangelischen Unterweisung (Hilfsbücher für den kirchlichen Unterricht 13), München 1965.
- K.H. Bartels, D. Steinwede und R. Ziegler*, Werkbuch Biblische Geschichte für Kindergottesdienst und Schule, 2 Bde., Göttingen 1968 und 1970.
- H.K. Berg*, Die Methodik in der Evangelischen Unterweisung (Religionspädagogische Studienbücher 2), Berlin 1966.
- H.K. Berg*, Lernziel: Schülerinteresse. Zur Praxis der Motivation im Religionsunterricht (RpP [S/M] 20), Stuttgart/München 1977.
- T. Brocher*, Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1967.
- U. Bubenheimer und D. Strecker*, Religionsunterricht und Spielpädagogik in der Grundschule, Limburg 1979.
- A. Burkert*, Methodik des kirchlichen Unterrichts (Hilfsbücher für den kirchlichen Unterricht 5), München 1956.
- G. Buttler*, Projektarbeit in der Gemeinde, in: *D. Zilleßen* (Hg.), Religionspädagogisches Praktikum, Frankfurt a.M. / Berlin / München 1976, 166-171.
- Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen* (Hg.), Studieneinheit 5: Methoden und Medien (Fernstudium für evangelische Religionslehrer an berufsbildenden Schulen), Weinheim/Basel 1980.
- Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen* (Hg.), Studieneinheit 4: Ausdrucksformen im Religionsunterricht (Fernstudium für evangelische Religionslehrer an Sonder-schulen), Weinheim/Basel 1984.
- G. Dietrich*, Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts, München 1969.
- L. Erler, R. Lachmann und H. Selg* (Hg.), Spiel. Spiel und Spielmittel im Blickpunkt verschiedener Wissenschaften und Fächer, Bamberg 1988.
- Erzählen im Religionsunterricht, ru 10 (1980) H. 2 [Themaheft].
- K. Frielingsdorf*, Lernen in Gruppen. Gruppendynamische Aspekte der Religionspädagogik und des Theologiestudiums (Religionspädagogik - Theorie und Praxis 22), Zürich/Einsiedeln/Köln 1973.
- H. Frör*, Spielend bei der Sache, München 1972.
- H. Frör*, Spiel und Wechselspiel, München 1974.
- B. Grom*, Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, Düsseldorf/Göttingen 1976.
- E. Groß* (Hg.), Alternativen zum vertexteten Religionsunterricht, Düsseldorf 1979.
- D. Haas und K. Bätz*, Ratgeber Religionsunterricht. Hilfen zum Aufbau und zur Durchführung, Lahr/Zürich/Köln 1984.
- Th. Heckel*, Zur Methodik des evangelischen Religionsunterrichts, München 1928.
- H.-G. Heimbrock*, Lern-Wege religiöser Erziehung. Historische, systematische und praktische Orientierung für eine Theorie religiöser Erziehung, Göttingen 1984.
- P.R. Hofstätter*, Gruppendynamik, Hamburg 1957.

- F. Kaspar, Gruppenpädagogische Unterrichtsverfahren für den Religionsunterricht. Eine schulpraktische Arbeitshilfe für Information, Kommunikation, Kooperation (RpP [S/M] 2), Stuttgart/München 1971.
- H.B. Kaufmann, H. Ludwig-Steup und H.-T. Wrege (Hg.), Elementar erzählen zwischen Überlieferung und Erfahrung, Münster 1985.
- H.B. Kaufmann (Hg.), Projektlernen in der gymnasialen Oberstufe. Ansätze zu einem neuen Bildungsverständnis der gymnasialen Oberstufe, Münster 1987.
- G. Kegel, Vom Sinn oder Unsinn, biblische Geschichten zu erzählen, Gütersloh 1971.
- H. Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, Hannover ³1957, bes. 23-26.
- H. Kittel, Evangelische Unterweisung und Reformpädagogik. Eine Untersuchung zur Methodenlehre Evangelischer Unterweisung (1947), in: *Ders.*, Studien zu Religionspädagogik und Lehrerbildung I, Dortmund 1968, 41-76.
- E.J. Korherr, Methodik des Religionsunterrichts (Studientexte zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung), Wien/München 1977.
- R. Krenzer, Methodik der religiösen Erziehung Geistigbehinderter, Lahr/München 1978.
- H. Neidhart, Methoden des Religionsunterrichts. Arbeitsformen und Beispiele, München 1984.
- H. Kurz, Art. Methoden/Methodik, in: HbRG 2 (1986), 477-481.
- W. Longardt, Spielbuch Religion, 2 Bde., Zürich 1974 und 1981.
- H. Meyer, Unterrichtsmethoden, I: Theorieband, II: Praxisband, Frankfurt a.M. 1987.
- W. Neidhart, Psychologie des kirchlichen Unterrichts, Zürich 1960.
- W. Neidhart, Erzählbuch zur Bibel, Bd. 2: Geschichten und Texte für unsere Zeit weiter erzählt, Lahr/Düsseldorf/Zürich 1989.
- W. Neidhart und H. Eggenberger (Hg.), Erzählbuch zur Bibel. Theorie und Beispiele, Lahr/Zürich/Einsiedeln/Köln ³1979.
- B. Ort, Unterrichtsmethoden, in: F. Weidmann (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts, Donauwörth ⁵1988, 217-227.
- E. Paul, Art. Methoden, in: HRP 2 (1974), 145-173.
- H.J. Rinderknecht und K. Zeller, Methodik christlicher Unterweisung, Zürich ⁵1968.
- W. Sanders und K. Wegenast (Hg.), Erzählen für Kinder - Erzählen von Gott. Begegnung zwischen Sprachwissenschaft und Theologie, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1983.
- L. Schmalfuß und R. Pertsch, Methoden im Religionsunterricht. Ideen, Anregungen, Modelle, München 1987.
- Spiel im Religionsunterricht, EvErz 27 (1975) H. 1 [Themaheft].
- G. Stachel, Methodenanalyse (Schriften des Seminars für Religionspädagogik, Mainz 1/1988), Mainz 1988.
- D. Steinwede, Zu erzählen deine Herrlichkeit, Göttingen 1967.
- D. Steinwede, Werkstatt Erzählen. Anleitung zum Erzählen biblischer Geschichten (Kinder-gottesdienst heute 5), Münster 1974.
- D. Stoodt, Die Praxis der Interaktion im Religionsunterricht, EvErz 23 (1971) 1-10.
- B. Suin de Boutemard, Projektunterricht: Beispiel Religion, Düsseldorf 1973.
- Unterrichtsplanung und Unterrichtsvorbereitung I, EvErz 31 (1979) H. 3 [Themaheft].
- Die Unterrichtsvorbereitung als erziehungswissenschaftliches und theologisches Problem, EvErz 40 (1988) H. 6 [Themaheft].
- H. Weber, Projektgruppen im Religionsunterricht. Grundlegung und Modelle (Gruppenpädagogik - Gruppendynamik 6), Heidelberg 1973.
- H.-H. Wintgens, Das Erzählen im Religionsunterricht, Gütersloh 1971.
- S. Wolf, Evangelische Unterweisung und Innere Schulreform (Hilfsbücher für den kirchlichen Unterricht 12), München 1959.
- D. Zilleßen (Hg.), Religionspädagogisches Praktikum, Frankfurt a.M. / Berlin / München 1976.

Abgeschlossen: Juli 1989.

Dr. Dr. habil. Rainer Lachmann ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts an der Universität Bamberg.

Gottfried Adam

Kirchliche Erwachsenenbildung

1 Das Thema und seine Erörterung

Wenn man sich der Thematik der Erwachsenenbildung zuwendet, macht man eine überraschende Entdeckung: Was Erwachsenenbildung ist oder sein soll, darüber gibt es offensichtlich weniger Konsens, als man annimmt. In den Veröffentlichungen und Stellungnahmen geht vieles ineinander und durcheinander. Pluralität und Profillosigkeit sind teilweise höchst bemerkenswert. Mit der kirchlichen Erwachsenenbildung ist ein spezieller Bereich der Erwachsenenbildung im Blick, bei dessen Erörterung man vom Gesamtfeld¹ nicht absehen kann. Die damit zusammenhängenden Fragen können hier aus Raumgründen nicht thematisiert werden. Zur katholischen Erwachsenenbildung können aus dem gleichen Grunde nur gelegentlich Bezüge hergestellt werden.² Die Grundprobleme, vor denen katholische Erwachsenenbildung in unserer Gesellschaft steht, sind die gleichen, wenngleich katholische Erwachsenenbildung im ganzen in institutioneller Hinsicht stärker kirchlich eingebunden ist als die evangelische Erwachsenenbildung.³

Wer Gesamtübersichten neueren Datums sucht, der sei auf die entsprechenden Artikel in der Theologischen Realenzyklopädie (TRE) und im Evangelischen Kirchenlexikon (EKL) sowie auf die Arbeit von K. Wegenast, »Evangelische Erwachsenenbildung«⁴ verwiesen.

Der folgende Beitrag ist als Problemskizze gedacht, in der vor allem die Fragen nach Proprium und Theoriebildung, die Frage der Spiritualität und ein Bericht zur Situation der Erwachsenenbildung in der ehemaligen DDR im Mittelpunkt stehen, d.h. es geht um neuere theologische und religionspädagogische Entwicklungen; juristische, organisatorische und methodische Fragen

1 Dazu vgl. jetzt E. Schmitz und H. Tietgens (Hg.), *Erwachsenenbildung* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft 11), Stuttgart 1984 und H.-D. Raapke (Hg.), *Didaktik der Erwachsenenbildung*, Stuttgart u. a. 1985.

2 In dem von M. Fell und R. Güttler herausgegebenen Band »Katholische Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland«, München 1984 sind die wesentlichen Dokumente der letzten Jahre greifbar. Das erste Heft des Jahrgangs 35 (1989) der Vierteljahresschrift »Erwachsenenbildung« gibt einen guten Einblick in die Diskussion in der katholischen Erwachsenenbildung. E. Feifel geht in seinem Beitrag »Katechese in der katholischen katechetischen Diskussion« in JRP 4 (1987), Neukirchen-Vluyn 1988, 114f auf die Streitfrage »Theologische Erwachsenenbildung« oder »Erwachsenenkatechese« ein.

3 Zum Ganzen vgl. K. Kürzdörfer, *Kirche und Erwachsenenbildung. Modelle und Grundprobleme im evangelischen Raum*, Bad Heilbrunn / Obb. 1976.

4 In: G. Adam und R. Lachmann (Hg.), *Gemeindepädagogisches Kompendium*, Göttingen 1987, 379-413 (Lit.).

können aus Raumgründen nicht berücksichtigt werden. Und selbst bei den ausgewählten Aspekten kann nur exemplarisch vorgegangen werden.

2 Auf der Suche nach einer Theorie

Hinsichtlich der Konzeptionsfrage kirchlicher Erwachsenenbildung gibt es unterschiedliche Theorieansätze und Zielbestimmungen. Die Praxis ist gekennzeichnet durch eine Vielfalt von Angeboten und eine verwirrende Fülle von Trägern, wie z.B. Gemeinden, Kirchenkreise, Verbände, kirchliche Werke.⁵

In inhaltlicher Hinsicht lassen sich etwa folgende Bereiche benennen, denen sich kirchliche Erwachsenenbildung widmet: theologische Bildung, Eltern- und Familienbildung, Gesellschaft und Politik, Gemeinwesenarbeit, Weiterbildung in Heimvolkshochschulen, Arbeit in Akademien, Mitarbeit an Volkshochschulen, Arbeit mit speziellen Rand- und Zielgruppen, Mitarbeiterfortbildung, berufliche Qualifizierung. Das Feld reicht also von innerkirchlichen Aktivitäten (Glaubenskurse) bis zur allgemeinen Weiterbildung, bei der kaum noch ein kirchliches oder theologisches Profil erkennbar ist.

Hier machen sich Möglichkeiten und Preis dessen bemerkbar, daß kirchliche Erwachsenenbildung im Zusammenhang unseres öffentlichen Weiterbildungssystems mitangesiedelt ist und so an den Segnungen öffentlicher Finanzierung im Rahmen der jeweiligen Erwachsenenbildungsgesetze der Länder teilhat, zugleich aber auch von daher bestimmten gesetzlichen Maßgaben und Rahmenbedingungen unterworfen ist.

2.1 Erwachsenenarbeit - Erwachsenenbildung

Zunächst sei auf ein begriffliches Problem aufmerksam gemacht. In der Diskussion ist nämlich noch nicht hinreichend präzisiert worden, wie sich Erwachsenenarbeit und Erwachsenenbildung in der Kirche zueinander verhalten. Denn: Erwachsenenbildung ist zweifellos Arbeit mit Erwachsenen. Aber nicht alle kirchliche Erwachsenenarbeit ist zugleich auch Erwachsenenbildung. Im »Handbuch für Kirchenvorsteher«⁶ wird Erwachsenenarbeit als der umfassendere Begriff herausgestellt. Es wird auf die lange Tradition kirchlicher und gemeindlicher Erwachsenenarbeit verwiesen, an der zahlreiche kirchliche Stellen, aber auch Werke und Verbände teilhaben. Und es werden dann beispielhaft die Erwachsenenbildung, die Altenarbeit und die Frauenarbeit dargestellt. Im einzelnen wird zur Erwachsenenbildung ausgeführt, daß sie ein uraltes und zugleich junges Feld der Gemeindegarbeit darstelle. Es wird auf Erwachsenenbildung in der Form der Unterrichtung von Taufbewerbern hingewiesen, die stattfand, noch bevor man sich Gedanken über die christliche Erziehung von Kindern gemacht habe. Es wird Luthers Kleiner Katechismus als Anleitung zum die Predigt begleitenden

⁵ Siehe G. Bromm u. a. (Hg.), Einrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung (EKD--Reihe 3), Münster 1978.

⁶ *Evangelische Kirche in Hessen und Nassau* (Hg.), Handbuch für Kirchenvorsteher, Darmstadt (Selbstverlag) 1979, 43f; daraus die folgenden Zitate.

Lernprozeß genannt. Daß es »evangelische Kindergärten, evangelischen Religionsunterricht und evangelische Jugendarbeit gibt, ist kirchlich selbstverständlich. Warum wird diese auf das Lebensalter bezogene Bildungsarbeit nicht überall für jüngere und ältere Erwachsene fortgesetzt?«

Die weiteren Ausführungen sind repräsentativ für die gängigen Argumentationsmuster und Überlegungen zur Erwachsenenbildung, so daß es sich lohnt, sie zu zitieren.

»Erwachsenenbildung als Teil der Gemeindegliederung verbindet die traditionelle Arbeit z.B. der Frauenhilfe, der Männerarbeit und anderer kirchlicher Einrichtungen und Werke, aber auch themenbezogene Gemeindeabende mit der Ermöglichung des Lernens. Das gemeinsame Lernen Erwachsener ist frei von den Leistungszwängen der Schule und kann für die Betroffenen »Hilfe zur Selbsthilfe« bedeuten.« Auf diese Weise verspricht man sich, daß Gemeindeglieder attraktiv werden könne für Gemeindeglieder, die bislang fast gar nicht erreicht werden: nämlich junge Erwachsene, junge Ehepaare ohne Kinder, junge Eltern im Blick auf Erziehungsfragen, die Eltern von Konfirmanden. In inhaltlicher Hinsicht wird ausgeführt: »Diese Form der Gemeindegliederung thematisiert Lebensprobleme des einzelnen und gesellschaftliche Probleme, für deren Bearbeitung das einst schulisch vermittelte Wissen und das heutige Alltagswissen nicht ausreichen.« Evangelische Erwachsenenbildung ist als offene Bildungsarbeit Teilbereich der allgemeinen Erwachsenenbildung wie Teil der Gemeindegliederung: »Erwachsenenbildung in evangelischer Trägerschaft soll ermöglichen: selbstorganisiert, vor allem aber selbstverantwortlich gemeinsam mit anderen so zu lernen und zu leben, daß Gemeinschaft und Befreiung zustande kommen, dies im Vertrauen darauf, daß die Versöhnungs- und Befreiungsdynamik von Christus in jedem Menschen und in jeder Situation schon da ist (H.-P. Veraguth).«

Aus diesen Ausführungen ergibt sich zum einen, daß man bisherige Arbeitsbereiche (Frauenhilfe usw.) durch eine Umstrukturierung im Sinne von prozessualen Lernen der Erwachsenenbildung zuordnen und sicher auch verändern möchte. Zum anderen wird deutlich, daß ein Weiterbildungsbedarf besteht, der sich aus dem Faktum des Erwachsenseins ergibt. Schließlich wird herausgestellt, daß es um selbstorganisiertes und selbstverantwortliches Lernen gehen soll, das sowohl jedermann zugänglich, insofern öffentlich ist und *zugleich* einen Teil der Gemeindegliederung darstellt.

Für die weitere Theoriebildung ist mit der Frage des Verhältnisses von Erwachsenenarbeit und Erwachsenenbildung ein Problem benannt, das bisher kaum reflektiert wurde. Es wäre fatal, wenn alle Erwachsenenarbeit in Erwachsenenbildung verwandelt würde. Denn es gibt nun einmal Aktivitäten in der christlichen Kirche, die keineswegs Erwachsenenbildung im Sinne jener doppelten Zuordnung als jedermann offene Bildungsarbeit und als Teilbereich der Gemeindegliederung darstellen. Ich nenne nur Spiel, Fest, Feier, Geselligkeit. Sie sind nicht Erwachsenenbildung. Erwachsenenbildung ist dadurch gekennzeichnet, daß es sich um zielorientierte, geplante und organisierte Lern- und Bildungsprozesse handelt. Für die religionspädagogische Bildungstheorie, die auch für kirchliche Erwachsenenbildung den Gesamtrahmen abzugeben hat, ist in den zitierten Äußerungen ein wesentliches Moment enthalten, das mit »selbstorganisiert« und »selbstverantwortlich« bezeichnet wird. Damit wird angesprochen, daß Lernen gemeinsam stattfinden soll, freiwilliges Lernen sein soll, unabhängig von Leistungszwängen sein soll und daß es vor allem in Selbstverantwortung geschehen soll. Der Bildungsbegriff zielt genau darauf. Er ist deshalb für die kirchliche Erwach-

senenbildung festzuhalten und darf nicht in einen umfassenden Lernbegriff »transformiert« werden.

2.2 Erwachsenenbildung zwischen Kirche und Gesellschaft

Praxis stabil - Theorie labil, so hat einmal jemand die Situation gekennzeichnet. In der Tat ist man noch weitgehend von einem breiten Konsens entfernt.

J. Lott und *C. Meier* formulierten dies folgendermaßen: »Evangelische Erwachsenenbildung ist weniger eine besondere Qualität von Erwachsenenbildung als die Beschreibung eines soziologischen Tatbestandes. D.h., man bezeichnet damit ganz allgemein entsprechende Lernangebote durch einen evangelischen Träger. Alle weitergehenden Definitionen sind strittig.«⁷

Würde diese Positionsbeschreibung zutreffen, wäre damit der Verzicht auf ein Proprium evangelischer Erwachsenenbildung ausgesprochen. Das Proprium bestünde lediglich darin, daß Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft stattfinden würde, also ein organisatorisches »Proprium« besäße, das aber in inhaltlicher Hinsicht nichts weiter austragen würde. *Lott* formuliert dementsprechend bei weitgehender theologischer Abstinenz als zentrale Aufgabe der kirchlichen Erwachsenenbildung das »Konflikt-Lernen in sozialer Praxis«⁸.

E. Lange hatte bereits zuvor den gesellschaftlichen Zusammenhang kirchlicher Erwachsenenbildung reflektiert und ihren Ort im Freizeitbereich ausgemacht. Unter Bezug auf die Pädagogik *P. Freires* hatte er wichtige Gesichtspunkte vorgetragen, die freilich keine ausgearbeitete Theorie kirchlicher Erwachsenenbildung darstellen. Es ist allerdings zu fragen, ob die latein-amerikanische Situation Bezugspunkt für unsere Theorie kirchlicher Erwachsenenbildung sein kann.

Lange spricht von einer Partei ergreifenden Erwachsenenbildung als einer »Sprachschule für die Freiheit«, die als »Einübung christlicher Freiheit« zu konzipieren ist, wodurch Menschen zu ihrem Menschsein gelangen können, »zu einem Leben im Licht ihrer Bestimmung, zur ›Freiheit der Kinder Gottes.«⁹ Damit hat *Lange* aber eine theologisch-inhaltliche Zuordnung vorgenommen, die von manchen seiner Rezipienten übersehen worden ist.

In seiner Studie »Kirchliche Erwachsenenbildung« legte *C. Meier* einen eigenständigen Begründungsversuch vor. Zunächst hat er die gängigen Ansätze der Begründung kirchlicher Erwachsenenbildung seit 1945 eingehend analysiert, anschließend entwirft er eine kritisch-funktionsbezogene Theorie kirchlichen Handelns und stellt dann die kirchliche Erwachsenenbildung in diesen Zusammenhang. Dem Autor gelingt es darüber hinaus, die kirchliche Erwachsenenbildung sowohl zur gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation wie zu Bildungspolitik und Bildungsplanung in Beziehung zu setzen.

Im »Zeitgespräch der Gesellschaft« vollzieht Erwachsenenbildung »die Darstellung und Vermittlung grundlegender christlicher Werte in kritischer Absicht, unter den Bedingungen der geistigen Situation der Gegenwart, in Gestalt eines spezifischen Beitrags zum kommunikativen Suchprozeß der Gesellschaft im Horizont der religiösen Frage.«¹⁰ So wird kirchliche Erwachsenenbildung ein christliches Sinnangebot zum kommunikativen Suchprozeß in der Gesellschaft. Das leuchtet ein. Es bleibt allerdings die Frage, wie es gelingen kann, den spezifi-

7 *J. Lott* und *C. Meier*, Art. Evangelische Erwachsenenbildung, in: *G. Dahm* (Hg.), Wörterbuch der Weiterbildung, München 1980, 125. - Zur Theorieentwicklung insgesamt sei verwiesen auf *G. Orth*, Zur Theorieentwicklung in der evangelischen Erwachsenenbildung, in: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Heft 16, 1985, 37-54; *E. Schiller*, Theorie-diskussion in der evangelischen Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt a.M. u.a. 1984; *C. Meier*, Kirchliche Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zu ihrer Begründung, Stuttgart u.a. 1979.

8 *J. Lott*, Handbuch Religion II. Erwachsenenarbeit, Stuttgart u.a. 1984, 56.

9 *E. Lange*, Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche, München 1980, 69 bzw. 129. - Vgl. dazu *K. Liedtke*, Wirklichkeit im Licht der Verheißung, Würzburg 1987, 230ff.

10 *Meier*, Kirchliche Erwachsenenbildung, 187.

schen Beitrag kirchlicher Erwachsenenbildung, ihre christlichen Inhalte im Rahmen dieses Konzepts zur Geltung zu bringen.

G. Strunk¹¹ möchte, daß »die evangelische Erwachsenenbildung als relativ eigenständige Aufgabe verstanden (wird), die sich nicht so sehr am Interesse der Kirche orientiert als an den Alltagsproblemen der Erwachsenen selbst. Die Ziele und Inhalte dieser Bildungsarbeit ergeben sich nicht aus der Überlieferung und aktuellen kirchlichen Lehre, sondern aus der Situation der Erwachsenen, genauer formuliert: sie müssen aus dieser Situation ermittelt werden, und zwar gemeinsam mit dem Erwachsenen selbst... Die Bearbeitung dieser Probleme erfolgt dann in Aufnahme inhaltlicher Aussagen christlicher Überlieferung und theologischer Arbeit.« Strunk hat seine Überlegungen verschiedene Male unter jeweils spezifischen Aspekten vorgetragen. Die lebensweltliche Orientierung der Erwachsenenbildung ist von ihm dabei immer wieder in überzeugender Weise herausgearbeitet worden. In seinen Veröffentlichungen reflektiert er stark auf die bildungspolitischen Zusammenhänge, ist aber eher zurückhaltend im Blick auf die »Freiheitszusage des Evangeliums«, die in den Lernprozessen festzuhalten und erfahrbar zu machen sei.

Im Jahr 1983 hat die *Kammer der EKD für Bildung und Erziehung* Grundsätze zur »Erwachsenenbildung als Aufgabe der Evangelischen Kirche«¹² vorgelegt. Darin wird die Bildungsarbeit klar als ein Handlungsfeld kirchlicher Arbeit herausgestellt. Es wird betont, daß evangelische Erwachsenenbildung teil hat »an einer Grundaufgabe der Kirche, dem Lehren und Lernen«. Es gilt, sich Rechenschaft abzulegen, damit man erkennen kann, »was es heißt, als Christ zu glauben, in der Welt zu leben und hierbei Glied der Kirche zu sein.« Die Kirche dient dem »Evangelium des lebendigen Gottes. Darum hat auch alles Lehren und Lernen der Kirche hier seinen tiefsten Bezug.« Die Grundsätze verbinden eine klare theologisch-ekklesiologische Zuordnung der Erwachsenenbildung mit neueren religionspädagogischen Einsichten der Lebenslaufforschung wie zur Bildungsfrage. Dabei wird daran erinnert, daß Bildung sowohl Reflexion wie Lebensform im Blick hat:

»Evangelische Erwachsenenbildung, die den Begriff der Bildung ernst nimmt, wird nicht nur das selbständige, kritische, problembewußte Bedenken und Nachdenken hervorheben. Sie sollte sich auch daran erinnern, daß in der Zeit Ende des 18. Jahrhunderts, als der zunächst aus der theologischen Sprache der Mystik überkommene Bildungsbegriff pädagogisch gewendet wurde, Erfahrungen der Selbstbildung im Raum gelebten individuellen und gemeinsamen Lebens den tiefsten Sinn von Bildung sichtbar machten.«¹³

Ebenfalls 1983 erscheint das Positionspapier der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V. (DEAE) »Evangelische Erwachsenenbildung. Ein Auftrag der Kirche. Positionspapier«¹⁴. Hier wird der Charakter der Kirche als gleichermaßen »wissende, orientierende, lehrende« wie als »suchende, fragende, lernende« betont.

Dementsprechend heißt es: »An der Aufgabe, die Überlieferung des Glaubens unter den Bedingungen und Gefährdungen der Zeit zu vergegenwärtigen, beteiligt sich die Evangelische

11 Art. Evangelische Erwachsenenbildung, in: HPT(G) 3 (1983), 393-410; Zitate: 396 bzw. 402.

12 *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Erwachsenenbildung als Aufgabe der Evangelischen Kirche. Grundsätze*, Gütersloh 1983, 7.

13 Ebd., 21.

14 Karlsruhe 1983; Zitat: 3.

Erwachsenenbildung. Sie trägt dazu bei, daß sich die Kirche den gegenwartsbedingten Aufgaben und Herausforderungen stellt und daß die von ihr bezeugten Verheißungen und Gebote als Hilfen zum Verstehen und zur Bewältigung erfahren werden können. Sie ist deshalb ein unverzichtbares Instrument einer lehrenden und gleichermaßen lernenden Kirche.«

Wesentlich ist hieran, daß die Kirche, vielleicht stärker als in der EKD-Stellungnahme, nicht nur als lehrende, sondern auch als *lernende* in den Blick genommen wird.

Die Beschreibungsversuche dessen, was evangelische Erwachsenenbildung meint, weisen eine Reihe von *Gemeinsamkeiten* auf. Zunächst ist deutlich, worin ihre Aufgabe *nicht* besteht. Evangelische Erwachsenenbildung ist in der Regel nicht dafür zuständig, berufliche Weiterbildung zu organisieren. Sie bietet z.B. kaum Sprachkurse an. Für Aufgaben dieser Art gibt es andere Institutionen (z.B. die Volkshochschulen). Ebenso wenig ist der Computer im Sinne der Einführung und Einübung ihr Thema, wohl aber die Frage, wie Computer unser Leben verändern. Kirchliche Erwachsenenbildung ist zumindest durch folgende Momente gekennzeichnet: Angebot für alle, Gesellschaftsbezogenheit, Offenheit der Lernprozesse, Freiwilligkeit der Teilnahme, dem Leben der Menschen dienend, selbstverantwortetes Lernen, Zusammenhang mit dem Auftrag der Kirche.

2.3 Das Evangelium im Prozeß kirchlicher Erwachsenenbildung

Bei diesem zuletzt genannten Punkt tut sich freilich eine Differenz auf, die man teilweise auf die Formel gebracht hat: Evangelische Erwachsenenbildung vs. Erwachsenenbildung in evangelischer Trägerschaft.¹⁵ Es ist strittig, ob und in welcher Weise das Evangelium zum Zuge kommen soll. Lott und Strunk sind in ihren Konzeptionen hier zurückhaltender als z.B. Lange, die DEAE in ihrem Positionspapier und die Kammer der EKD für Bildung und Erziehung in ihren Grundsätzen.

Es dürfte nicht zu bestreiten sein, daß das Proprium einer evangelischen Erwachsenenbildung nicht ohne den grundlegenden Bezug zum Evangelium zu bestimmen ist, was ja nicht ausschließt, daß evangelische Erwachsenenbildung in jenen doppelten Zusammenhang von kirchlichem und gesellschaftlichem Bezug eingebunden ist. H.-J. Petsch hat diesen Zusammenhang mit dem Auftrag der Kirche inhaltlich dahingehend expliziert, daß Kirche dazu da ist, den Menschen dabei zu helfen, ihr Leben dem Evangelium entsprechend zu gestalten und aus ihm Orientierung für zentrale Lebensfragen zu gewinnen.

»Dabei ist ›Evangelium‹ eine Zusammenfassung für all das, was wir Jesus Christus verdanken. Er hat uns einen Zugang zu Gott, dem Vater aller Menschen, erschlossen. Er hat uns Wege gezeigt, wie wir Gott und die Mitmenschen vorbehaltlos lieben können, wie wir mit unserer Schuld und unserer Angst umgehen können, wie sich kaputte und zerrüttete Lebensverhältnisse

¹⁵ Vgl. DEAE.I 52/53/1985 sowie G. Strunk, Der Einfluß der Erwachsenenbildung auf die Gestalt der Kirche, DEAE.N 1/1984, 2-11.

heilen lassen, wie Frieden und Versöhnung unter uns möglich werden. An diesem Evangelium hat sich alles kirchliche Handeln auszurichten. Es ist für unsere Arbeit maßgebend.«¹⁶

In die gleiche Richtung weisen Überlegungen von R. Lachmann¹⁷, der ausführt, daß evangelische Erwachsenenbildung sich als kirchliches Lernangebot an alle Erwachsenen zum freiwilligen Lernen in Gemeinschaft im Sinne eines eigenverantworteten, freiheitlichen und lebensförderlichen Bildungsprozesses auf evangelischer Grundlage versteht.

Als Proprium sieht er das »Evangelische«, das in Menschenbild und agapekritischer Wert- und Normorientierung als motivierendes und kritisierendes, mobilisierendes und stabilisierendes Grundverständnis fungiert. Dieses »Evangelische« ist dabei zunächst nicht im konfessionellen Sinn zu verstehen, sondern als theologisches Kriterium, sowohl in konstruktiver wie kritischer Hinsicht.

Darum geht es bei evangelischer Erwachsenenbildung in kirchlicher Trägerschaft, sei es, daß sie stärker gemeindebezogen organisiert oder - kirchlich indirekter - als Teilhabe an der Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung angelegt ist.

Das evangelische Proprium ist ständiges »Korrektiv aller theologisch illegitimen und pädagogisch unsachgemäßen Anpassungen, Festlegungen und Verhärtungen klerikaler, indoktrinierender und intoleranter Natur.« Es ist hervorzuheben, daß wir es hier zunächst mit Formulierungen einer materialen Kriteriologie des spezifischen Beitrags evangelischer Erwachsenenbildung zu tun haben, die ihre Gültigkeit für alle Formen evangelischer Erwachsenenbildung hat in der Pluriformität ihrer Organisationsformen und Angebotsstrukturen.

3 Exemplarische Konkretionen

Um zu verdeutlichen, daß solche theoretischen Überlegungen keineswegs nur hehre Absichtserklärungen bleiben müssen, seien im folgenden drei Beispiele dargestellt, bei denen es um Konkretisierungen in ganz unterschiedlicher Weise geht:

Die Auswahl erfolgte unter dem Gesichtspunkt, zugleich auch Brennpunkte gegenwärtiger Praxis anzusprechen. Das erste Beispiel stammt aus dem Bereich theologischer Bildung. Der zweite Abschnitt gilt dem zentralen Stichwort »Bildung« - durchexerziert an der Familienbildung. Das dritte Beispiel gilt dem Bereich der Sorge um Benachteiligte, die immer schon ein wichtiger Arbeitsbereich evangelischer Erwachsenenbildung war. Auf ein viertes Beispiel (»Arbeit am eigenen Selbst«) muß hier aus Platzmangel verzichtet werden. Dieser Verzicht wird dadurch erleichtert, daß auf einen Beitrag verwiesen werden kann, der generell verdeutlicht, worum es geht: *J. Lott*, *Erinnerte Lebensgeschichten*. Zur Thematisierung von Erfahrungen mit Religion in der kirchlichen Erwachsenenbildung, in: *ThPTh-ThPr* 21 (1986) 33-49. Damit ist die Frage der Lebensgeschichte in ihrer Bedeutung für Erwachsenenbildung angesprochen. Auch hier muß ich mich auf zwei Literaturhinweise beschränken: *G. Adam*, *Evangelische Erwachsenenbildung vor der Frage nach dem Lebenslauf*, in: *H.H. Reimer* (Hg.), *Religionspädagogik und kirchliches Amt*. Entwicklungen. Positionen. Beispiele. Festschrift für Enno Rosenboom, Breklum 1987, 424-437; *R. Englert*, *Vom Nutzen der Stufentheorien bei der religiösen Bildung Erwachsener*, *RpB* 21/1988, 115-138.

3.1 Dem Glauben Sprache geben (Theologische Bildung)

Theologische und religiöse Bildung stellt einen Bereich evangelischer Erwachsenenbildung dar. Diese kann so praktiziert werden, daß man theologi-

16 *H.-J. Petsch u.a.*, Auftrag: Erwachsenenbildung (Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erwachsenenbildung in Bayern - Praxishilfe 05), Tutzing 1988, 19.

17 Zur Frage nach dem Proprium evangelischer Erwachsenenbildung, in: *Engagement für die Erwachsenenbildung*. Werner Faber zum 60. Geburtstag, Bamberg 1988, 210ff; Zitate: 212.214.217.

sche Informationen für Laien darbietet, indem man z.B. eine Reihe über moderne Kirchenväter (K. Barth, P. Tillich, A. Schlatter usw.) durchführt. Dabei würde es um eine Hinführung zu theologischen Fragen in elementarisierte Form gehen. Das hat seinen guten Sinn. Theologische Bildung erschöpft sich darin aber nicht. R. Leuenberger hat bereits 1972 davor gewarnt, evangelische Erwachsenenbildung nur als einen »popularisierten theologischen Fachbetrieb« zu organisieren.¹⁸ Wesentlich ist ihm, daß das, was die Theologie einzubringen hat, sach- und lebensnotwendig ist und daß die Theologie ein Partner des Nicht-Fachmanns ist und nicht einfach vom Katheder her die Lösungen und Antworten kundgibt.

Hier sind vielfältige weiterführende Ansätze zur *Arbeit mit der Bibel in der Erwachsenenbildung* zu vermerken. Es sei nur auf das Zürcher Konzept verwiesen.¹⁹

Ferner ist die Frage von Glaubenskursen von hohem Interesse. Im katholischen Bereich gibt es eine breite Tradition und Praxis solcher Glaubenskurse, die im Rahmen der Erwachsenen Katechese ihren Ort haben.

F. Pöggeler hatte solche Erwachsenenbildung als informelle Teilnahme an der wissenschaftlich-theologischen Reflexion der Zeit bestimmt, um die religiöse Mündigkeit zu stärken. A. Exeler sah die Aufgabe in der Hinführung zum reflektierten Glauben. E. Feifel legte dagegen die Akzente stärker auf die Glaubenserfahrung des einzelnen, so daß es um Mitarbeit und Mitverantwortung des einzelnen und eine anregende Kommunikation aller kirchlichen Glieder geht. D. Emeis brachte zusätzlich den Gedanken der theologischen Bildungsarbeit als Lebenshilfe ins Spiel.²⁰

Seitens der katholischen Kirche findet eine besondere Förderung dieser Glaubenskurse aus der Erkenntnis heraus statt, daß Veränderungen in der Gemeinde vor allem auf der Ebene der Erwachsenen anzusetzen haben.

Eine solche Arbeit mit Glaubenskursen gibt es auf evangelischer Seite bislang nur begrenzt. Im Rahmen der missionarischen Doppelstrategie der VELKD liegt jetzt eine Konzeption »Glaubenskurse mit dem Evangelischen Gemeindekatechismus« vor. Die Doppelstrategie der VELKD²¹ kennt Formen von verdichtender und öffnender Arbeit. Die Arbeit der Glaubenskurse wird stärker der verdichtenden Arbeit zugeordnet, bei der es um Gestaltwerdung des Glaubens im persönlichen Leben, Einbindung in die Gemeinschaft des Glaubens und Befähigung zum Aussprechen des Glaubens gehen soll. Es geht um die Überwindung der *religiösen Sprachlosigkeit*.

18 R. Leuenberger, Der evangelische Beitrag zur Erwachsenenbildung, in: F. Ziegel (Hg.), Chancen des Lernens, München 1973, 13ff.

19 Vgl. dazu T. Vogt, Die Bibel in der Erwachsenenbildung, in: W. Langer (Hg.), Handbuch der Bibelarbeit, München 1987, 193-201 (Lit.).

20 Vgl. A. Exeler und D. Emeis, Reflektierter Glaube, Freiburg 1971; E. Feifel (Hg.), Erwachsenenbildung, Zürich u. a. 1972; F. Pöggeler, Inhalte der Erwachsenenbildung, Freiburg 1980.

21 Lutherisches Kirchenamt der VELKD (Hg.), Zur Entwicklung von Kirchenmitgliedschaft. Aspekte einer missionarischen Doppelstrategie (Texte aus der VELKD 21), Hannover 1983, 31f.

Der »Evangelische Gemeindekatechismus« erschien erstmals im Jahr 1979.²² Die Arbeit mit dem Katechismus in Form von Glaubenskursen hat sich seit 1982 entwickelt. War der Katechismus in der Reformationszeit primär Beichtspiegel und Lehrbuch, später Glaubens- und Bekenntnisbuch, so wollen die Katechismen seit dem Holländischen Katechismus verstärkt eine Denkhilfe im Horizont moderner Lebenswirklichkeit sein. Es geht dem Gemeindekatechismus darum, Mensch und Buch, Leben und Tradition miteinander ins Gespräch zu bringen, wobei auch eine Beziehung zum Gottesdienst im Blick ist. Es ist wichtig und notwendig, »daß zu dem gedruckten vorliegenden »Evangelischen Gemeindekatechismus«, gleichsam Band 1, durch die Gruppe und ihre Mitglieder Band 2 (Erfahrungen der Gruppenmitglieder) hinzugefügt wird. Es geht also darum, Glaube und Leben neu in einen Dialog zu bringen. Dabei wird auch die Frömmigkeit als ein wesentliches Scharnier zwischen Glaube und Leben mitbedacht.«²³

Der Katechismus ist der »Methode der Korrelation« verpflichtet. Die Arbeit vollzieht sich in einer Abfolge, die sich aus Einstieg - Information - Zusammenfassung - Zur Besinnung zusammensetzt.

Der *Einstieg* will die Teilnehmer dort abholen, wo sie stehen, damit ihre Fragen bei der Beschäftigung mit den Themen des Katechismus zum Zuge kommen. Beim Einstieg wird viel Zeit gelassen, so daß alle Gedanken, Assoziationen, Einfälle, alles mitgebrachte Wissen, alle Fraglichkeiten ausgesprochen werden können. Einstiege können geschehen über die Betrachtung von Bildern, durch Bedenken verschiedener Zitate, durch meditative Hinführung. Der *Informationsteil* will theologisches Wissen und theologische Einsichten vermitteln. Hier wird auf biblische Aussagen Bezug genommen sowie auf Lehraussagen der Kirche. Unter Bezug auf die in der Einstiegsphase ausgesprochenen Fragen werden die Themen des christlichen Glaubens lebensbezogen, existentiell bearbeitet. Die *Zusammenfassung* will bündeln und hilfreiche Spitzensätze an die Hand geben. Der Abschnitt *Zur Besinnung* enthält Bibeltexte, Väterworte, aktuelle Denkanstöße und Gebete. Im Blick auf die eigene Lebenssituation wird hier gefragt, welche Konsequenzen das für mein Leben, Denken und Handeln haben kann.

Für die Methodik ist das *Gespräch in der Kleingruppe* wesentlich. Hierbei handelt es sich um Gruppen von 5 bis 6 Teilnehmern, wobei jeweils ein »Experte« dabei ist, der für Rückfragen zur Verfügung steht und darauf achtet, daß das Gespräch so läuft, daß sich auch alle daran beteiligen und ihre eigenen Gesichtspunkte zur Geltung bringen können. Durch diese Struktur, die das Gespräch in der Kleingruppe zum zentrale Vermittlungsbereich macht, wobei jeweils ein Wechsel zwischen Kleingruppe und Gesamtplenium von ca. 20 bis 25 Teilnehmern stattfindet, wird zumindest strukturell gewährleistet, daß jedermann zum Zuge kommen kann. Dabei ist sogar daran gedacht, daß im »Idealfall« die Kurse nicht von Pfarrern, sondern von Laien geleitet werden.

22 Herausgegeben von H. Reller u. a., Gütersloh 1979, 4. veränderte Aufl. 1987. Dazu gibt es ein Leiterhandbuch: H. Reller u. a., Glaubenskurse mit dem Evangelischen Gemeindekatechismus, Celle o.J. (1989). Zur Frage der theologischen Erwachsenenbildung vgl. auch V. Weymann, Evangelische Erwachsenenbildung, Stuttgart 1984, der herausarbeitet, inwiefern Glaube und Leben sich im Blick auf Konfliktfelder und widersprüchliche Erfahrungen wechselseitig herausfordern und erschließen.

23 H. Reller, Glaubenskurse - braucht die Volkskirche so etwas?, in: Christ und Buch, Kassel-Vellmar 1982, Heft 3, 10-15.

Bedeutsam scheint mir an diesem Konzept, daß hier eine Erwachsenenbildung dezidiert im Rahmen der Ortsgemeinde im Blick ist und daß es sich um ein zeitlich begrenztes Projekt handelt, das seinen Sinn in sich selber hat, also nicht funktionalisiert ist im Blick auf Erfolge im Gemeindeaufbau - wiewohl solche Glaubenskurse, wie die Erfahrung gezeigt hat, deutliche Wirkungen in das Gemeindeleben hinein haben. Die Frage, vor die dieses Konzept stellt, ist die Frage nach einem Gesamtansatz, in dem Nachdenken und Spiritualität einander positiv zugeordnet werden.

Zwischenreflexion: Nachdenken und Spiritualität

H.-J. Petsch hat in seinem Beitrag »Frei-Raum zum Glauben«²⁴ diese Frage angesprochen. Er möchte evangelische Erwachsenenbildung im Spannungsfeld des Übergangs von der 4. zur 5. Glaubensstufe von Fowler angesiedelt sehen und plädiert dafür, daß in der evangelischen Erwachsenenbildung ein großzügig ausgestatteter »Frei-Raum für vielfältige religiöse Erfahrungen und spirituelle Lernprozesse« zu entwickeln sei. Die Verantwortlichen für evangelische Erwachsenenbildung hätten selbst einmal zu lernen und zu erfahren, daß Reflexivität und Spiritualität sich nicht ausschließen: »Der individuierend-reflektierte Glaube ist in seiner Zentriertheit um pure Reflexivität und Individualität begrenzt und irgendwie auch borniert. Spirituelle Bildungsprozesse werden sich deshalb mit dieser Stufe nicht abfinden, so wie Dauerreflexion und Individualisierung sicherlich auch nicht das endgültige Maß aller individuellen und sozialen Evolutionsprozesse abgeben. Die auf den »individuative-reflective faith« folgende fünfte Stufe bei Fowler hat die Bezeichnung »conjunctive faith« (Stages of Faith, 1981, 184ff). Der verbindende Glaube bringt zusammen, was vorher - etwa durch reflexive Prozesse - getrennt gewesen war.«²⁵

In seiner Charakterisierung von Stufe 5 (»verbindender Glaube«) macht Fowler deutlich, daß diese Stufe die Integration vieler Elemente in das eigene Selbst und eigene Überzeugungen beinhaltet und zu einer »zweiten Naivität« (Ricoeur) führt, in welcher die symbolische Kraft mit begrifflichen Bedeutungen wiedervereinigt wird. Kennzeichnend ist, daß auf dieser Stufe Symbole, Mythen und Rituale geschätzt werden, weil man etwas von der Tiefe jener Realität, auf die sich Symbole, Mythen und Rituale beziehen, erfahren hat. Hier spricht Fowler selbst offensichtlich Punkte an, die im Blick auf die Frage der Spiritualität weiter auszuarbeiten sind. Während in den ersten Lebensjahren das Lernen im Modus der Partizipation am Umgangs- und Lebensstil christlicher Gemeinschaften seinen Platz hat und während in der Zeit der Pubertät und des Jugendalters das lehrgangsmäßig strukturierte Lernen unter schulischen oder quasischulischen Bedingungen angemessen ist, scheint es mir im Blick auf das Erwachsenenalter wichtig zu sein, daß der Zuordnung von Nachdenken und Spiritualität verstärkte Aufmerksamkeit gewidmet wird.

3.2 Familienbildung vor der Bildungsfrage

Was Bildung meint, ist m.E. grundlegend für evangelische Erwachsenenbildung. Gegenwärtig gibt es in dieser Frage zwei Tendenzen: Die eine zielt darauf, den Bildungsbegriff in ein recht allgemeines Reden vom »Leben-Lernen« aufzulösen, die andere zielt auf die »Aufhebung« der Bildungsthematik in das Konzept der Weiterbildung. Worum es dabei geht, sei an der Familienbildung exemplifiziert. Evangelischerseits nahmen allein im Jahr 1987 452.120 Teilnehmer/innen an Veranstaltungen evangelischer Familienbildungsstätten in der Bundesrepublik teil. Das eigene Selbstverständnis wird

²⁴ In: *Arbeitsgemeinschaft Evangelische Erwachsenenbildung in Bayern (AEEB)* (Hg.), *Lernen, wissen, handeln. Beiträge zur Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung*, Sonderausgabe von »Arbeit mit Erwachsenen«, Mitteilungsblatt der AEEB, 5 (1988) 27ff.

²⁵ Ebd., 27.

von der Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelischer Familienbildungsstätten folgendermaßen definiert:

»Evangelische Familienbildung ist *Bildung*. Sie hilft Menschen dabei, ihr Leben selbständig und verantwortlich zu gestalten. Sie ist ein Angebot, gemeinsam mit anderen Zusammenhänge besser zu verstehen und neue Fähigkeiten zu erlernen und einzuüben.

Evangelische Familienbildung geschieht in *evangelischer Trägerschaft* und begründet sich aus dem *Evangelium*. Sie erkennt im Auftrag Gottes, seine Schöpfung zu bewahren, und in den Verheißungen und Geboten Jesu Christi die Aufforderung, Verantwortung für Lebensweisen und Lebensbedingungen zu übernehmen.«²⁶

Beachtenswert ist, daß in dieser Weise der Bildungsbegriff herausgestellt wird. Der Deutsche Bildungsrat hatte seinerzeit im Strukturplan für das Bildungswesen Weiterbildung so beschrieben, daß damit »Fortbildung, Umschulung und Erwachsenenbildung« bezeichnet werden sollten. Inhaltlich wurde dazu ausgeführt, daß die Weiterbildung die herkömmlichen geschlossenen Bildungsgänge ergänze und sie unter nachschulischen Bedingungen fortsetze. Auf diese Weise werde ein Lernen ermöglicht, das auf den aktuellen Stand der wissenschaftlichen und technischen Entwicklung und die jeweilige Lebenssituation zugeschnitten sei.

»Weiterbildung kann sich nicht auf einen Funktionszusammenhang mit technischem Fortschritt beschränken und verengen. Sie zielt vielmehr darauf, den Menschen zur bewußten Teilhabe und Mitwirkung an den Entwicklungs- und Umformungsprozessen aller Lebensbereiche zu befähigen und dadurch die Entfaltung seiner Person zu ermöglichen.«²⁷

Im besonderen wurde darauf hingewiesen, daß unter Einbeziehung der beruflichen Weiterbildung in die allgemeinen Lernprozesse ein Gesamtbereich Weiterbildung zu konstituieren sei. »Eine Absonderung beruflicher Weiterbildung ist ebensowenig gerechtfertigt und vertretbar wie eine Isolierung sozio-kultureller oder politischer Inhalte der Weiterbildung.«²⁸

In jüngster Zeit ist eine deutliche Akzentverschiebung feststellbar, indem der Gesichtspunkt der beruflichen Qualifikation verstärkt betont wird, während die allgemeine Weiterbildung (Erwachsenenbildung) und die politische Weiterbildung an den Rand gedrängt zu werden drohen. Es sei nur an die 1985 gestartete »Qualifizierungsoffensive« der Bundesanstalt für Arbeit sowie die 1988 vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft einberufene »Konzertierte Aktion Weiterbildung« erinnert. Nun wird man sicher sehen müssen, daß hier schon immer Spannungen bestanden haben. Aber kirchliche Erwachsenenbildung wird auf der Hut sein müssen, daß die Bildungsfrage nicht einfach auf die Frage beruflicher Fortbildung reduziert wird.

Das ist im übrigen bereits jetzt eine höchst brisante Thematik im Blick auf die Bildungsdiskussion im Rahmen der Europäischen Gemeinschaft. Da nach den römischen Verträgen die

26 Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelischer Familien-Bildungsstätten (Hg.), Lernen, um zu leben, Stein 1989, 6. - Vgl. zur Thematik insgesamt H. Exeler u.a., Eltern- und Familienbildung in evangelischer Trägerschaft, Gelnhausen u.a. 21979.

27 Deutscher Bildungsrat (Hg.), Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970, 51f.

28 Ebd., 57.

EG-Kommission lediglich in Fragen beruflicher Bildung aktiv werden kann, besteht die große Gefahr, daß künftig im europäischen Zusammenhang Bildung nur unter dem verengten Blickwinkel beruflicher Bildung diskutiert werden wird. Ich denke, daß hier kirchliche Bildungsinstitutionen eine wichtige Aufgabe wahrzunehmen haben, um zu bewahren, was mit dem Stichwort »Allgemeinbildung« bezeichnet ist. Damit ist überhaupt nichts gegen die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit beruflicher Weiterqualifizierung gesagt. Aber es ist zu bedenken, daß Bildung mehr umgreift als die Adaption an die technologische Entwicklung und die marktwirtschaftlichen Erfordernisse. Ein nur auf letztere bezogenes und damit instrumentalisierendes Verständnis von Weiterbildung beinhaltet ein Menschenbild, das so nicht das Menschenbild evangelischer Familienbildung sein kann. K. Schäfer hat in diesem Zusammenhang in einem Diskussionsvotum, »Familienbildung. Eine Standortbestimmung im Kontext der Weiterbildung«²⁹, darauf hingewiesen, daß den Bildungsbemühungen im Bereich evangelischer Familienbildung ein ganzheitliches Menschenbild zugrunde liege:

»Evangelische Familienbildung gewinnt ihr Menschenbild und ihre Wertorientierungen aus dem Evangelium und seinem Angebot zum Leben. Zentrales Merkmal dieses Menschenbildes ist *Ganzheitlichkeit*. Ein ganzheitliches Menschenbild respektiert die Würde und Selbstbestimmungsfähigkeit der einzelnen Persönlichkeit; es reduziert sie nicht auf einzelne Aspekte, z.B. Arbeitsleistung, Gesundheit, geistige und soziale Fähigkeiten... »Ganzheitliches Menschenbild« heißt auch, den einzelnen Menschen aus den ihm eigenen Möglichkeiten und Begrenzungen zu verstehen. Dazu gehört das Wissen um das Eingebunden-Sein des einzelnen Menschen in objektive - politische, wirtschaftliche, soziale - Entwicklungen und Situationen. Bildung unter der Prämisse eines ganzheitlichen Menschenbildes berücksichtigt die jeweilige Lebensgeschichte und die aktuelle Lebenssituation der Lernenden... Bildung in diesem Verständnis ist zugleich auf Zukunft hin orientiert: Sie hat die Entwicklung der einzelnen Persönlichkeit ebenso im Blick wie das »Ganze« der menschlichen Umwelt - wohl wissend, daß sowohl die Zukunft des einzelnen wie aller Menschen letztlich nicht verfügbar, planbar und machbar ist.«

Im Bereich der Familienbildung liegt hiermit der Versuch vor, angesichts der aktuellen Tendenz, Bildung weitgehend nur als berufliche Qualifizierung zu verstehen, entscheidende Aspekte des Bildungsbegriffs festzuhalten, daß nämlich alle Bildung so zu gestalten ist, daß die Selbstaktivität des einzelnen, seine Freiheit und sein Person-Sein gewahrt, respektiert werden und zum Zuge kommen können.

Dieser knappe Ausschnitt aus einer aktuellen Diskussion³⁰ macht deutlich, daß und in welcher Weise kirchliche Erwachsenenbildung in der bildungspolitischen Diskussion in unserer Zeit und Gesellschaft gefordert ist, ihre Perspektive problembezogen einzubringen. Es gibt keine Möglichkeit, sich »neutral« zu verhalten und sich bei dem notwendigen Streit um Bildung vornehm zurückzuhalten.

3.2 Schritte aufeinander zu

Für Erwachsenenbildung als vierten Bildungsbereich und Teil des öffentlichen Bildungswesens ist es selbstverständlich, daß auch Menschen mit Behinderungen voll zu berücksichtigen sind. Für eine christlich orientierte Erwachsenenbildung stellt dies ebenfalls eine sachliche Notwendigkeit dar.

29 Abgedruckt in: R.-A. Schröder-Haus, Panorama, Würzburg 1989, 27-29; Zitat: 27f.

30 Was hier bewußt an dem scheinbar fernliegenden Beispiel der Familienbildung herausgearbeitet wurde, ist für die Erwachsenenbildung insgesamt ein zentrales Problem: Siehe dazu G. Butler / D. Stuhmann (Hg.), Der Standort Evangelischer Erwachsenenbildung (Arnoldshainer Protokolle 4/88), Arnoldshain 1988 sowie G. Strunk, Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung, Bad Heilbrunn / Obb. 1988.

In den letzten Jahren war es ein besonderes Kennzeichen kirchlicher Erwachsenenbildung, daß sie sich Minderheiten und Randgruppen zugewendet hat. In der Frage der Erwachsenenbildung mit Menschen geistiger Behinderung liegt eine Aufgabe vor, die erst noch voll realisiert werden muß. Über innovatorische Modelle und Ansätze sind wir in diesem Bereich noch nicht hinaus.

O. Speck stellt für den Bereich der Persönlichkeits- und Identitätsbildung folgende Aufgabenstellungen heraus³¹, die auch für kirchliche Erwachsenenbildung von Interesse sind:

»Im Rahmen des Teilzielbereiches der *Persönlichkeits-* bzw. *Identitätsbildung* geht es vornehmlich um

- die Weiterführung der Vermittlung lebensbedeutsamer Kenntnisse und Fertigkeiten (Lebensorientierung und Lebensfertigkeiten), die zur Bewältigung des Alltags in den Bereichen des Wohnens, der Arbeit, des Verkehrs, der sozialen Versorgung, der Teilnahme am öffentlichen Leben wichtig sind,
- die Vermittlung von Inhalten, Vollzugsweisen und Werten einer sinnvollen Freizeit,
- Hilfen zur Überwindung persönlicher Probleme mit sich und der gegebenen Umwelt,
- Unterstützung der Eigenverantwortlichkeit über das Erlernen und Erproben eigener Entscheidungen im konkreten Handeln in der gegebenen Wirklichkeit.«

Das Theodor-Heckel-Bildungswerk für Geistigbehinderte in München, eine Einrichtung der Diakonie, hat seit 1977 in diesem Bereich beispielhafte Arbeit geleistet. G. Stuffer berichtet ausführlich über die dort gemachten Erfahrungen.³² Die entscheidende Frage ist dabei immer wieder: Inwieweit sind besondere Kursangebote notwendig? Wird durch solche Angebote nicht die Ausgliederung von Menschen mit Behinderungen verstärkt? Und inwieweit sind integrierte Veranstaltungen realisierbar? Die Antwort hierauf kann sicher nur sehr differenziert ausfallen und durch eine Praxis von speziellen und integrierten Angeboten erfolgen.

Daß letzteres möglich ist, hat das »Adult Education Project« in London gezeigt.³³ Das Projekt gibt Hinweise, wie Integration in der Erwachsenenbildung praktiziert werden kann, ohne daß dies auf Kosten der beteiligten Personen bzw. eines Teils davon geht. E. Schuchardt hat unter dem Titel »Schritte aufeinander zu. Soziale Integration Behinderter durch Weiterbildung.«³⁴ einen allgemeinen Bericht vorgelegt, in dem sie auch auf die Frage der »Weiterbildung in kirchlicher Trägerschaft«³⁵ eingegangen ist.

Es zeigte sich, daß die Mitarbeiter der Erwachsenenbildung in dieser Frage engagiert sind. Aber auf die Breite gesehen ist diese notwendige Aufgabe weder voll realisiert noch weithin überhaupt erst erkannt. Dazu kommt, daß das Schwergewicht der kirchlichen Arbeit mit Behinderten eher im diakonischen Bereich liegt als in den Erwachsenenbildungsaktivitäten der Ortsgemeinden bzw. der städtischen oder regionalen Bildungswerke. Ermutigende Modellversuche liegen vor, deren Initiative freilich oft allein auf die beharrliche Antriebskraft einzelner Mitarbeiter zurückzuführen ist.

Es ist überraschend, welche unkonventionellen Wege kirchliche Erwachsenenbildung gehen kann, um auf die spezifischen Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen einzugehen und ihnen Wege zur sozialen Integration zu

31 In: O. Speck (Hg.), *Erwachsenenbildung bei geistiger Behinderung*, München/Basel 1982, 29. - Zum Thema s. auch den Tagungsbericht der Internationalen Fachtagung »Der Erwachsene mit geistiger Behinderung: Seine Lebensbewältigung, ein Ergebnis von Fortbildung und Anregung«, hg. vom *Heilpädagogischen Centrum am Hasenberg I e. V.*, München o.J. (1986).

32 In: Speck, *Erwachsenenbildung*, 59ff.

33 Darstellung bei V. Meyer-Jungclausen, *Geistige Behinderung und Erwachsenenbildung*, Berlin 1985, 102-106.

34 Bad Heilbrunn / Obb. 1987.

35 Ebd., 135-149 sowie 150-294 (Fallstudien zur Praxis).

eröffnen. Dabei wird deutlich, daß es nicht möglich ist, bestimmte Aufgaben kirchlicher Erwachsenenbildung einfach bestimmten Bereichen bzw. Ebenen (z.B. der Ortsgemeinde, der Region, dem überregionalen Arbeitsbereich) vom »grünen Tisch her« systematisch zuzuordnen. Es gibt offensichtlich vielfältige Möglichkeiten.

In *methodischer Hinsicht* ist die Darstellung des Club 86 »Lernbehindert, den Stempel kriegst Du nie mehr los!«³⁶ interessant. Hier wird gezeigt, wie sich ein Dreischritt von Stabilisierung, Integration und Partizipation vollzieht. Zunächst wird eine Problemlösung im Club selber gesucht und dadurch eine »Stabilisierung« erreicht. Dieses ermöglicht weitergehende Interaktionen durch die Begegnung zwischen Clubmitgliedern und Akademieteilnehmern, die sich zunächst zufällig ergaben, dann aber zunehmend auch geplant wurden. Aus diesen Erfahrungen des Miteinander-Lebens und Voneinander-Lernens in Club wie Akademie ergab sich schließlich der Wunsch, sich nach außen zu öffnen und von daher eine größere Partizipation am gesellschaftlichen Leben zu erreichen.

Das Beispiel der Arbeit mit Behinderten macht deutlich, daß selbst dann, wenn die grundlegende Motivation eine christliche ist, derzufolge man bestimmte Menschen soweit wie möglich in den Lebenszusammenhang der übrigen Gesellschaft integrieren möchte, zugleich eine gesellschaftliche Aufgabe wahrgenommen und etwas zur sozialen Integration einer bestimmten Gruppe geleistet wird. So ist dieses Beispiel ein Hinweis darauf, daß man sich hüten sollte, Konzeptionen der Erwachsenenbildung zu rasch und zu ausschließlich alternativ einander gegenüberzustellen.

Wir müssen hier abrechnen. Ich hoffe, es ist deutlich geworden, daß das Evangelium in unterschiedlicher Weise im Prozeß evangelischer Erwachsenenbildung zum Zuge kommen kann, sei es auf der Ebene der Motivation, sei es als Bezugspunkt der Reflexion, sei es als Motor der Hoffnung.

4 Kirchliche Erwachsenenarbeit: Gegenprobe

Es ist sicher aufschlußreich, der Frage nachzugehen, ob es kirchliche Erwachsenenbildung gibt und wie sie gestaltet wird, wenn es keine solche staatliche Förderung gibt, wie sie bei uns in der Bundesrepublik vorhanden ist. Dadurch ergibt sich eine Gegenprobe in dem Sinne, ob es eine innere Notwendigkeit für Erwachsenenbildung gibt.

Dafür bietet sich die Situation in der ehemaligen DDR an, denn die evangelische Kirche lebte dort in einer Gesellschaft, in der alle Erziehungsfragen »Staatsmonopol« waren. Die Kirche hatte keinerlei Beteiligungsmöglichkeiten im Bereich der Weiterbildung von Erwachsenen, außer der Fortbildung eigener Mitarbeiter. Gegenüber dem Begriff *Erwachsenenbildung* war eine starke Zurückhaltung vorhanden, die sich erst in letzter Zeit etwas aufzulockern begann.

4.1 Kirche als Lerngemeinschaft

Die Situation war dadurch gekennzeichnet, daß es alternative Einrichtungen der Erziehung und Bildung zum gesetzlich festgelegten »einheitlichen sozia-

listischen Bildungssystem nicht gab.³⁷ Geringfügige Ausnahmen (vor allem die konfessionellen Kindergärten) bestätigen nur die Regel. Die Kirche hat diese Situation als Herausforderung angesehen. Über die religiöse Unterweisung der Kinder und über Ausbildungsgänge für kirchenspezifische Berufe hinaus hat sie Konzeptionen für eine umfassende christliche Bildung entwickelt. Dabei tritt das traditionelle Unterrichten und Lehren zugunsten eines Bildungsverständnisses zurück, das die gesamte *Kirche als Lerngemeinschaft* begreift.³⁸

Die Synode in Potsdam-Hermannswerder (1974) galt dem Thema »Kirche als Gemeinschaft von Lernenden«. In Vorlage 15 wurde herausgestellt³⁹, daß jeder Mensch in Lernprozesse einbezogen, daß aber der Lernbegriff durchaus umstritten sei. Lernen sei ein »fundamentaler Vorgang menschlicher Existenz« - und das in individueller und sozialer Hinsicht:

»Lernen steht nicht in unserer Beliebigkeit. Ja, wir sind geradezu von Jesus Christus her dazu befreit und beauftragt. »Glauben als Nachfolge verstanden, ist notwendig lernender Glaube und auf immer neues Lernen angewiesen.« ... Christus selbst fasziniert und motiviert uns dazu. Solches Lernen vollzieht sich immer wieder als »Erlernen, Umlernen, Verlernen, Neulernen«. Phil. 3,12ff...«

Es wird herausgestellt, daß die überschaubare Gruppe besondere Chancen biete und ein Modell für Möglichkeiten und Gelegenheiten des Lernens auf allen Ebenen kirchlichen Handelns sein könne.

Auf der Görlitzer Synode von 1977 wurde ein Beschluß zur kirchlichen Erwachsenenbildung gefaßt, in dem es heißt, daß der Laie nicht Objekt eines Bildungsprogramms sein könne, sondern sich als mündiges Glied mit seinen Gaben und Kräften in den Lernprozeß einbringe. Der einzelne müsse in der Lage sein, ein selbständiger Zeuge des Evangeliums zu sein und nach seinen Gaben und Kräften bei Sammlung und Ermutigung der Gemeinde mitzuwirken. Als Zielvorstellung wurde formuliert⁴⁰:

»Die kirchliche Erwachsenenbildung will befähigen zu

- a) Christsein in der Welt,
- b) Mitarbeit in der Gemeinde.

Bei den Zielvorstellungen sollte stärker als bisher berücksichtigt werden, daß sie mit Menschen arbeitet, die gewohnt sind, in ihrem Beruf Leistungen zu erbringen und Verantwortung zu tragen.«

Hinsichtlich der Lernprozesse wird betont, daß in der Regel Laien und Mitarbeiter einschließlich Pfarrern zusammenarbeiten werden. Bei allen Beteiligten bestehe ein Nachholbedarf im »Miteinanderlernen«. In einem

37 H. Frickel, Unterwegs zur Lerngemeinschaft. Erziehung, Unterricht, Ausbildung und Erwachsenenbildung der Kirchen, in: R. Henkys (Hg.), Die evangelischen Kirchen in der DDR, München 1982, 284.

38 Zum Ganzen vgl. den instruktiven Bericht und die Materialien bei G. Hefft, Glauben in den Koordinaten von Raum und Zeit. Kirchliche Erwachsenenarbeit in der DDR, DEAE.I 68/69/1987.

39 Abgedruckt bei Hefft, Glauben, 114f.

40 C. Grengel und D. Mendt (Hg.), Der Laie in Gemeinde und Kirche, Berlin 1979, 222f.

solchen Lernprozeß müßten Reflexion, Information und Kommunikation in einem ausgewogenen Verhältnis stehen.

4.2 Aspekte kirchlicher Erwachsenenbildung

Inhaltlich geht es um Hauskreise, Gesprächskreise, Gemeindegemeinschaften, Familienarbeit, Evangelische Akademiearbeit, Kongreß- und Kirchentagsarbeit sowie das Fernstudium »stud. christ.«, den Fernunterricht des Burckhardthauses und die evangelische Ausbildungsstätte für Gemeindepädagogik in Potsdam.⁴¹ Es zeigt sich, daß vieles von dem, was bei uns seinen Ort unter Erwachsenenbildung hat, in einer völlig anders gelagerten bildungspolitischen Landschaft ebenfalls praktiziert und als *Erwachsenenarbeit* bezeichnet wird. Die Aktivitäten lassen sich den beiden Zielbereichen der Befähigung zum Christsein in der Welt und der Mitarbeit in der Gemeinde zuordnen.

Besondere Beachtung verdient ein Arbeitspapier über »*Aspekte kirchlicher Erwachsenenbildung*« (1984)⁴², das im Auftrag der Konferenz der Kirchenleitungen der evangelischen Kirchen in der DDR von einer Arbeitsgruppe erarbeitet wurde. Folgende Motive für kirchliche Erwachsenenbildung werden genannt:

- »- In vielen Gemeinden fehlt die mittlere Generation oder ist zumindest unterrepräsentiert (missionarischer Impuls).
- Andererseits suchen immer wieder ältere Jugendliche oder Erwachsene den Kontakt zur Gemeinde, die keine christliche Erziehung erlebt haben (besondere Aufgaben des Erwachsenenkatechumenats).
- Gesellschaftlich erleben die Christen in der DDR die Minderheitssituation immer deutlicher. Sie macht notwendig, erwachsene Christen besser zu befähigen, ihren Glauben selbst zu durchdenken und auszusprechen (konfirmierendes Handeln im Erwachsenenalter).«

In einem ersten Abschnitt wird der ekklesiologische Zusammenhang von Erwachsenenbildung und Kirche als Leib Christi herausgestellt und ausgeführt, daß Lernen eine anthropologische Grundgegebenheit sei. In, mit und durch alle Veranstaltungsformen einer Gemeinde ereigneten sich immer auch Lernvorgänge. Aber es gebe auch spezielle Anlässe, denn von Zeit zu Zeit entstünden Situationen, für die keine allgemeine Übereinstimmung mehr gegeben sei, wie man sich verhalten solle. Im Blick auf solche bedrängenden Problemkonstellationen und Konfliktsituationen bedürfe man in besonderer Weise des klärenden Gesprächs in überschaubaren Gruppen.

»Hier muß die Kirche zum Träger von Bildungsangeboten werden, bei denen die Lebenswirklichkeit der Teilnehmer thematisch wird. Von daher läßt sich kirchliche Erwachsenenbildung als ein in kirchlicher Trägerschaft organisierter, von der Eigenverantwortung der Teilnehmer gestalteter, ihre Lebensführung begleitender und auf ihre Lebensgestaltung gerichteter, methodisch reflektierter Lernvorgang im Zusammenhang mit dem Evangelium verstehen.«⁴³

Hier liegt eine bemerkenswerte Definition vor, die als wesentliche Elemente enthält: die Organisation in kirchlicher Trägerschaft, die Eigenverantwortung

41 S. die 13 Berichte bei *Hefft*, Glauben.

42 Abgedruckt bei *Hefft*, ebd., 117-121; daraus auch die folgenden Zitate.

43 Ebd., 118.

lichkeit der Teilnehmer, die Fragen der Lebensgestaltung der Teilnehmer sowie die Ermöglichung des Lernvorgangs im Zusammenhang mit dem Evangelium. Die Zuordnung von *Evangelium und Bildung* wird so vorgenommen, daß das Evangelium auf den »Lebensgrund, auf das, woraus gelebt wird«, zielt, während es der Bildung um die Lebensgestaltung geht:

»Weil es im Evangelium um das Leben als Ganzes geht, treten Evangelium und Bildung notwendig in Beziehung zueinander, zumal das Evangelium selbst person- und weltbildend wirkt und Züge von Bildung an sich trägt..., ja es kann gesagt werden, daß die Verbindung von Glaube und Bildung für das Christentum gerade charakteristisch ist. Bildungsoffenheit ist ein Wesenszug des christlichen Glaubens, weil der Glaube als Beziehung zu Gott den Menschen gleichursprünglich in eine eingehende Beziehung zur Ganzheit des Lebens setzt.«⁴⁴

So wird kirchliche Erwachsenenbildung »dringendes Erfordernis«, weil überlieferte Antworten und Problemlösungen oft nicht mehr ausreichen. Die zunehmende Minorisierung der Christen in der Gesellschaft und die Dringlichkeit neuer Normfindung seien Herausforderungen zur Erwachsenenbildung. Für den hermeneutischen Aspekt, daß man über seinen Glauben Rechenschaft ablegen könne, sei man relativ gut vorbereitet. Aber der Aspekt, daß Glaube sich auch im Handeln realisiere und von daher die Notwendigkeit ethischer Urteilsbildung anstehe, sei das eigentliche Defizit, das eine »gemeinsame Suchbewegung von Gemeindegliedern und Mitarbeitern« erforderlich mache, um sich vom Glauben her im Feld der Werte und Normen zu orientieren und neue Kriterien für situations- und glaubensgemäßes Verhalten zu finden:

»So sehen wir die besondere Aufgabe kirchlicher Erwachsenenbildung der Kirchen in der DDR darin, methodisch reflektierte Bildungsvorgänge im Zusammenhang mit dem Evangelium anzuregen, die von der Eigenverantwortung der Teilnehmer gestaltet werden, ihre Lebensführung begleiten und auf ihre ethische Urteilsbildung gerichtet sind.«

Der Blick auf die Erwachsenenarbeit in der ehemaligen DDR macht überraschenderweise deutlich, daß viele Aufgaben der Erwachsenenbildung offensichtlich auch dann anstehen, wenn es kein staatlich gefördertes Weiterbildungssystem gibt, an dem man finanziell partizipieren kann. Die theologische Grundlegung bei der »Kirche als Lebensgemeinschaft« sowie die Herausarbeitung der gesellschaftlichen Herausforderungen als Ansatz für kirchliche Erwachsenenbildung, ferner die Einführung des Evangeliums als wichtigstes Kriterium und die Reflexion auf den anthropologischen Sachverhalt des Menschen als Lernwesen sind bestechend und regen zum weiteren Nachdenken an.

5 Ausblick - Gesichtspunkte für eine Theorie evangelischer Erwachsenenbildung

Kirchliche Erwachsenenbildung ist eine Praxis, die unterwegs ist zu einer plausiblen Theorie. Die vorgelegte Problemskizze läßt erkennen, daß sich bei aller Vielgestaltigkeit des Handlungsfeldes doch eine Reihe von Aspekten und Theorieelementen herausstellen läßt, die typisch und z.T. auch konsensfähig sind. Die wichtigsten seien noch einmal benannt.

- Kirchliche Erwachsenenbildung ist *dialogisch*. Die Akademien haben dies nach 1945 vorexerziert. An ihrer Wirkung kann man sehen, welche erstaunliche Wirkung kleine Institutionen hervorbringen. Es geht dabei um den Dialog zwischen Kirche und Welt, Glauben und Leben und in alledem um das Gespräch zwischen Menschen mit unterschiedlichen Überzeugungen.
- Kirchliche Erwachsenenbildung ist primär nicht qualifikations-, sondern *lebensorientiert*. Die Lebenswelt-Orientierung, der Bezug auf die Alltagswelt sind konsensfähig. Im Zentrum des Bildungsvorgangs stehen die Erwachsenen mit ihrer gesamten Persönlichkeit und Lebenswelt. Die jeweilige Lebenserfahrung der Teilnehmer ist ein wesentliches Potential der Erwachsenenbildung.
- Die *Teilnehmer* kommen freiwillig und verantworten ihre Lernprozesse selbst. Dabei geht es nicht um »Schulung«, sondern um Selbstbildung. Daß die Erwachsenen selbst bestimmen, was und wie weit sie lernen wollen, hat Konsequenzen bis in die Wahl der Methoden. Der Gruppenarbeit kommt in den Veranstaltungen große Bedeutung zu. Aber es geht nicht um inzidentelles, zufälliges Lernen, sondern um organisierte Lernprozesse, die klaren pädagogischen Kriterien unterliegen.
- Kirchliche Erwachsenenbildung ist *prinzipiell offen* und wendet sich an alle Menschen. Was sie zu bieten hat, ist nicht nur für die »Kerngemeinde« bestimmt, sondern zieht, wie die Erfahrung zeigt, in der Regel eher die der Kirche Fernerstehenden an.
- Kirchliche und allgemeine öffentliche Erwachsenenbildung schließen sich nicht automatisch aus, sondern sind in und durch *vielfältige Interaktionen* miteinander verbunden.
- Das *Proprium* kirchlicher Erwachsenenbildung ist nicht schon dadurch gegeben, daß hier Weiterbildung in kirchlicher Trägerschaft stattfindet, sondern kann nur darin gesehen werden, daß das Evangelium in den Bildungsprozeß eingebracht wird. Damit ist eine materiale Kriteriologie bezeichnet, die sich auf jedwede Form kirchlicher Erwachsenenbildung bezieht und dabei in unterschiedlicher Weise zum Zuge kommen kann: sei es auf der Ebene der Motivation, sei es im Zusammenhang mit Norm- und Wertfragen (Menschenbild), sei es als Gegenstand theologischen Nachdenkens.
- Die Zuordnung von Erwachsenenbildung und *Gemeindepädagogik* bedarf verstärkter Diskussion.⁴⁵ Beide verbindet der Bezug auf eine religionspädagogische Bildungstheorie, die den gemeinsamen Horizont abgibt. Aber Erwachsenenbildung ist nicht einfach Teil der Gemeindepädagogik. In bestimmten Aufgabenbereichen deckt sie sich mit Gemeindepädagogik, in vielen Bereichen greift sie weiter aus.

Der Aufschwung, den kirchliche Erwachsenenbildung in den letzten beiden Jahrzehnten bei uns in der Bundesrepublik genommen hat, ist erfreulich und hat innovatorische Wirkungen hervorgebracht. Auf die Dauer sind die vielfältigen Aktivitäten freilich nur zu rechtfertigen, wenn sie in einem (gewiß unterschiedlich akzentuierten) Bezug zum Evangelium als der Bot-

45 Vgl. dazu K. Rudolph, Sammlung und Sendung, EvErz 39 (1987) 296-307 sowie G. Buttler, Evangelische Erwachsenenbildung und Gemeindepädagogik - ein strittiges Verhältnis, in: Gemeindepädagogik im Widerstreit der Meinungen. Ringvorlesung der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt im Sommer-Semester 1989, Darmstadt 1989, 32-87.

schaft von der Freiheit des Menschen und der Menschenfreundlichkeit Gottes stehen.

Dr. *Gottfried Adam* ist Professor für Evangelische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Julius-Maximilians-Universität in Würzburg.

Abstract

This article reports about the present situation of »Christian Adult Education« in Germany related to the basic theological and pedagogical problems, while legal, organisational and methodological questions are left out. There is a broad praxis in this field ranging from theological education, family training, discussion of political issues, »Tagungen« in evangelical academies to programs aiming to integrate persons with specific problems and special needs into church and society. This is our situation: We have a broad praxis in search of a sound theory.

This article focusses first on discussing the tension between the theological foundation and the necessity of dealing with questions related to society and the function of religion in society. Secondly, three practical concepts are explained: the theological education of lay people (with the question how to relate reflection and spirituality), the work of centers for family programs and programs of adult education for persons with mental handicaps. Another area covered is the situation of Christian Adult Education in the East German churches. The article closes with an outlook on important elements of a theory of Christian Adult Education.

Feministische Theologie und Religionspädagogik

1 Begriffsklärungen

1.1 *Feministische Theologie* kommt dann zustande, wenn Frauen Subjekte ihrer eigenen Theologie werden, die sich ihrer Unterdrückung, Selbstentfremdung und Fremdbestimmung in Gesellschaft und Kirche bewußt geworden sind.¹ Pionierarbeit in den fünfziger und sechziger Jahren im deutschen Sprachraum ist mit den Namen Elisabeth Gössmann, Elisabeth Schüssler, Gertrud Heinzlmann, Josefa Theresia Münch, Iris Müller und Ida Raming verbunden, wenn sich diese Frauen damals auch noch nicht als feministische Theologinnen bezeichneten. Als *Bewegung* stammt die feministische Theologie aus den frühen siebziger Jahren in den USA. Sie war von Anfang an in einem weiteren Sinn, als bei uns gewohnt, ökumenisch, d.h. bezog z.B. auch jüdische und orthodoxe Frauen ein. Daher untersteht sie nicht den Maßstäben für Orthodoxie einer einzelnen christlichen Kirche. Da feministische Theologie ein lebendiger, nicht abgeschlossener Prozeß ist, enthält sie inzwischen verschiedenartige Strömungen. Die faktisch wichtigste Unterscheidung scheint nach wie vor die zwischen Frauen, die in der jüdisch-christlichen Tradition bleiben und diese verändern wollen (nach C. Christ »reformistischer Zweig«), und Frauen, die diese als hoffnungslos patriarchalisch und sexistisch verlassen haben (»revolutionärer Zweig«). Andererseits gibt es Frauen, die sich auch in dieses Schema nicht einordnen lassen wollen und sich zwischen beiden Positionen hin und her bewegen. Die Einführung von Gedanken feministischer Theologie in den deutschen Sprach-

1 Für genauere Informationen vgl. H. Pissarek-Hudelist, *Feministische Theologie - eine Herausforderung?*, ZKTh 103 (1981) 289-308, 400-425. Dieser Artikel ist aktualisiert auf den Stand von 1986/87 in: *Dies.*, *Feministische Theologie - eine Herausforderung an Kirche und Theologie?*, in: W. Beinert (Hg.), *Frauenbefreiung und Kirche. Darstellung - Analyse - Dokumentation*, Regensburg 1987, 15-50. Inzwischen gibt es folgende Einführungen in Buchform: C.M.J. Halkes, *Gott hat nicht nur starke Söhne. Grundzüge einer feministischen Theologie*, Gütersloh⁵1989; E. Gössmann, *Die streitbaren Schwestern. Was will die Feministische Theologie?*, Freiburg/Br. 1981; M. Bührig, *Die unsichtbare Frau und der Gott der Väter. Eine Einführung in die feministische Theologie*, Stuttgart 1987; D. Strahm, *Aufbruch zu neuen Räumen. Eine Einführung in die feministische Theologie*, Freiburg/Schweiz 1987; U. Gerber, *Die feministische Eroberung der Theologie*, München 1987; M. Kassel (Hg.), *Feministische Theologie. Perspektiven zur Orientierung*, Stuttgart 1988; M.-Th. Wacker (Hg.), *Theologie feministisch. Disziplinen - Schwerpunkte - Richtungen*, Düsseldorf 1988. Im Titel etwas überzogen, in den Beiträgen verschiedenwertig, insgesamt aber sehr lebendig: Ch. Schaumberger / M. Maaßen (Hg.), *Handbuch Feministische Theologie*, Münster²1988. Neuestens: F. Raurell, *Der Mythos vom männlichen Gott*, Freiburg/Br. 1989.

raum erfolgte vor allem durch die Arbeiten von Elisabeth Moltmann-Wendel² und Catharina Halkes³. Der niederländische Raum hat ein früh entwickeltes und sehr differenziertes Problembewußtsein, ebenso die am weitesten fortgeschrittene Institutionalisierung von feministischer Theologie - in Anbetracht der Kleinheit des Landes ein bemerkenswertes Phänomen.

1.2 Frauenforschung - Feministische Forschung - Theologische Frauenforschung

Der Begriff »Frauenforschung« bedeutet, von seiner Herkunft her betrachtet, zunächst eine Übersetzung der US-amerikanischen »Women's studies«, also von frauenspezifischen Studiengängen, die sich in den USA seit Beginn der siebziger Jahre in Universitäten und vergleichbaren Ausbildungseinrichtungen durchzusetzen begannen. Bald aber wurde sowohl in den USA als auch in Europa kritisch zwischen zwei Formen von Frauenforschung unterschieden:

- Forschung über Frauen, von Männern und Frauen betrieben, ohne bewußte Reflexion, in wessen Interesse diese Forschung geschieht, und mit der Gefahr, Frauen zu »Objekten« von Forschung zu machen.

- *Feministische Forschung* im Sinne von Forschung von Frauen über Frauen im Interesse von Frauen (vgl. D. Spender⁴) oder, wie M. Mies formuliert: »Women's studies bezeichnet nicht einfach die Tatsache, daß die Zielgruppe »Frauen« Eingang in den akademischen Forschungsbetrieb gefunden hat, sondern bedeutet, daß sich engagierte Frauen im Hochschulbereich mit der gesellschaftlichen Unterdrückung der Frauen insgesamt so beschäftigen, daß sie dabei auf eine Aufhebung dieser Unterdrückung hinwirken. Dabei sind sie sowohl Betroffene, die diese Unterdrückung in irgendeiner Weise selbst erfahren haben, und gleichzeitig Forschende, die sich wissenschaftlich mit dieser Unterdrückung und den Möglichkeiten ihrer Aufhebung befassen.«⁵

Theologische Frauenforschung scheint feministischer Forschung zugleich ähnlich und verschieden von ihr zu sein. Ich selbst zog und ziehe aus den Postulaten zur Frauenforschung von Mies und unseren Erfahrungen mit dem Interdisziplinären Frauenforschungssseminar an der Universität Innsbruck für Theologische Frauenforschung den Schluß, daß eine »Erdung« an der Basis sowohl mit autonomen als auch mit kirchlichen Frauen(gruppen) unerläßlich ist. Allerdings ist es schwierig bis unmöglich, diesen Vorgang zu institutionalisieren. Feministische Theologie ist ja - zum Glück - keine verordnete »Heilslehre«, die Druck ausüben kann. Dabei ist mir die Sorge, die hinter den Forderungen von Mies steht, klar: Allzulange ist Forschung als Herr-

2 E. Moltmann-Wendel (Hg.), Menschenrechte für die Frau. Christliche Initiativen zur Frauenbefreiung, München/Mainz ⁴1984; *dies.*, Ein eigener Mensch werden. Frauen um Jesus, Gütersloh ⁶1988; *dies.*, Das Land, wo Milch und Honig fließt, Gütersloh ²1988; *dies.*, Wenn Gott und Körper sich begegnen. Feministische Perspektiven zur Leiblichkeit, Gütersloh 1989.

3 C.J.M. Halkes und D. Buddingh, Wenn Frauen ans Wort kommen, Gelnhausen/Stein 1979; Halkes, Gott (s.o. Anm. 1); *dies.*, Suchen, was verloren ging, Gütersloh 1985.

4 D. Spender, Frauen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen, Frankfurt a.M. 1985, 206-219, hier: 210.

5 M. Mies, Methodische Postulate zur Frauenforschung, in: *Sozialwissenschaftliche Forschung & Praxis für Frauen e.V.* (Hg.), Frauenforschung oder feministische Forschung? (= Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis), Köln ⁴1989, 7-25, hier: 10.

schaftsausübung praktiziert worden. Überdies soll u.a. eine Trennung zwischen wissenschaftlich arbeitenden und ›Basisfrauen‹ vermieden werden.

Nun ist dieses Problem auch innerhalb der Theologischen Frauenforschung nicht unbekannt. In den Gründungsstadien der »European Society of Women for Theological Research« zeigte sich eindeutig eine gewisse Differenz zwischen den sich selbst so benennenden »Barfußtheologinnen« und den wissenschaftlich arbeitenden Frauen. Andererseits gehörte es von Anfang an zu einem Hauptanliegen feministischer Theologinnen, *alle* Frauen zu ermutigen, kompetente Subjekte ihrer eigenen Theologie zu werden.

Theologische Frauenforschung kann sich m.E. allerdings nicht mit Positionen innerhalb der feministischen Forschung identifizieren, die z.B. die Betonung des gemeinsam »Weiblichen«, gemeinsam Reduzierten, gemeinsam Unterentwickelten, gemeinsam Unterforderten und Unterworfenen, gemeinsam Versäumten für eine Fessel feministischer Arbeit und Kritik halten (Ch. Thürmer-Rohr). Befreiung aus dieser Fessel sei nur möglich durch bewußte Distanz zu bestimmten Frauen: »Es ist auch eine Befreiung, wenn wir sagen können: Mit bestimmten Frauen will ich nichts gemeinsam haben und nichts Gemeinsames herausfinden.« Das Faktum der Mittäterschaft von Frauen in der patriarchalen Gesellschaft verlange Entscheidung, Unterscheidung, auch Trennung.⁶

Hier sehe ich die Gefahr der »männlich üblichen« Ausgrenzung und neuer Unmenschlichkeit, wenn auch zugestanden sei, daß »die Vermischung der moralischen und der methodischen Seite« von Frauenforschung zu Problemen führte. Der eindringliche moralische Anspruch von Mies scheint mir durchaus nicht widerlegt. Theologische Frauenforschung ihrerseits kann m.E. nicht vom Gebot der Nächstenliebe absehen. Theologische Frauenforschung soll »Die andere Stimme«⁷ geltend machen. Dabei ist darauf zu achten, daß dieses »andere« nicht als von der Norm abweichender Sonderfall interpretiert wird und die sozialen Bedingtheiten übersehen werden.

2 Die feministische Herausforderung an religiöse Erziehung

2.1 Allgemeine Überlegungen

Auch hier überspringe ich die an sich sinnvolle Unterscheidung zwischen religiöser Erziehung als Transzendenzvermittlung und explizit christlicher Erziehung, wobei ich wiederum hoffe, daß mir das »Christliche« nicht unter der Hand zum ausschließlich »Katholischen« gerät. Methodisch habe ich folgende Postulate aufgestellt:

a) in Korrelation zum Leben und zur Forschung autonomer und kirchlicher Frauen zu arbeiten;

6 Ch. Thürmer-Rohr, Der Chor der Opfer ist verstummt, in: ebd. (s.o. Anm. 5), 71-84, hier: 82; nachgedruckt in: *dies.*, Vagabundinnen. Feministische Essays, Berlin³1987, 122-140, hier: 140.

7 Deutscher Titel des bekannten Buches von C. Gilligan, In a Different Voice, Cambridge/USA 1982. Untertitel der deutschen Ausgabe: Lebenskonflikte und Moral der Frau, München 1984.

- b) bei beiden Gruppen von Bezugswissenschaften des Fachbereichs Katechetik/Religionspädagogik, also bei den theologischen Disziplinen und bei den Humanwissenschaften, die Auseinandersetzung mit feministischen Ansätzen aufzunehmen;
- c) sowohl prädisziplinär wie interdisziplinär zu arbeiten;
- d) von einer Option zugunsten der Frauen (und Mädchen) auszugehen.⁸

Die Arbeitsfelder des Fachbereichs Katechetik/Religionspädagogik sind bekanntlich familiäre religiöse Erziehung, Religionsunterricht, Gemeindekatechese, kirchliche Jugendarbeit, theologische Erwachsenenbildung, Beiträge zur Wissenschaftstheorie. Hier werden aus Raum- und Zeitgründen vor allem familiäre religiöse Erziehung und Religionsunterricht behandelt.

In Anwendung oben genannter methodischer Postulate soll der Dialog zwischen den Ergebnissen feministischer Pädagogik⁹ und Religionspädagogik in Gang gebracht werden. Die feministische Kritik an den humanwissenschaftlichen Bezugswissenschaften wird nur kurz gestreift, dafür wird der feministisch-theologischen Kritik an theologischen Inhalten mehr Raum gegeben - und dies unter der Perspektive von Religionsunterricht. Solche Arbeit ist zugleich prädisziplinär, weil die »Frage nach weiblichem Leben und Erfahrung... die Grenzen von Fachbereichen, Zeiten, Räumen und Ländern« überspringt. Außerdem hat Katechetik/Religionspädagogik - genauso wie Philosophie und Systematische Theologie - das *Ganze* der Welt bzw. des christlichen Glaubens im Blick und unterläuft auch von daher die herkömmliche Fächeraufgliederung immer wieder. Die interdisziplinären »Blicke über den Zaun« können in diesem Rahmen nicht eingebracht werden. Die Option zugunsten der Frauen (und Mädchen) dient dem Anliegen von Moltmann-Wendel: zuerst Differenzierung (nach Frauen und Männern), dann Einheit (Menschsein, das nicht mehr mit Mannsein gleichgesetzt werden darf). Bereits bei der Auflistung und Zuordnung von Arbeiten feministischer Pädagogik bzw. Religionspädagogik fallen einige interessante Tatsachen auf:

Soweit ich sehe, gibt es noch keine Publikation zum Bereich familiärer feministischer Erziehung. Es gibt manchmal Kritik an der familialen Erziehung und Sozialisation von Mädchen¹⁰, aber noch keine positive Handreichung dazu. Auch zur christlichen Familienerziehung aus feministisch-theologischer Sicht ist mir außer einem Artikel von A. Wuckelt¹¹, Bemerkungen von C. Mitscha-Märheim¹² und meinen eigenen Ausführungen¹³ nur der Ansatz meines

8 Vgl. ebd., 117.

9 Die bedeutendste Veröffentlichung ist *Spender*, Frauen kommen nicht vor (s.o. Anm. 4). Weiter: *J. Brehmer*, Was ist feministische Pädagogik?, in: *L.F. Pusch* (Hg.), *Feminismus. Inspektion der Herrenkultur*, Frankfurt a.M. 1983, 367-376.

10 Z.B. bei *G. Karg*, *Mariechens Weg ins Glück? Die Diskriminierung in Grundschullesebüchern*, Berlin 1977, 17f; *U. Scheu*, *Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht*, Frankfurt a.M. 1977; *G.E. Belotti*, *Was geschieht mit kleinen Mädchen?*, München 1975.

11 *A. Wuckelt*, »Hast du Söhne, so halte sie in Zucht... Hast du Töchter, so behüte sie...« (Sir 7,23f). *Erziehung aus der Bibel*, KatBl 114 (1989) 711-718.

12 In ihrer Diplomarbeit »Feministische Theologie. Grundlagen, Ansatz, Themen und Konsequenzen für die Religionspädagogik«, Wien 1984, 18f.

13 *H. Pissarek-Hudelist*, Die Herausforderung theologischer Frauenforschung an den Fachbereich Katechetik/Religionspädagogik, in: *E. Moltmann-Wendel* (Hg.), *Weiblichkeit in der Theologie. Verdrängung und Wiederkehr*, Gütersloh 1988, 112-148, hier: 121-129.

Diplomanden E. Wiedenhofer bekannt.¹⁴ Ein einziger feministischer Beitrag zur Kindergartenpädagogik hat keine Parallele im religionspädagogischen Bereich.¹⁵ Hingegen ist das Arbeitsfeld Schule hinsichtlich Lehrerin und Schülerin deutlicher angesprochen.¹⁶ Auch die wenigen Versuche religionspädagogischer Art orientieren sich z.T. an Fragen des Religionsunterrichts¹⁷ (Wuckelt, Mulack, Pissarek-Hudelst).

Ebenfalls gut vertreten ist der Bereich feministischer Mädchenarbeit¹⁸, parallel zur kirchlichen Arbeit mit Mädchen und Frauen.¹⁹ Analog zu Arbeiten über weibliche Sozialisation (D. Schultz)²⁰ legt M. Heizer²¹ tastende Versuche zu weiblicher religiöser Sozialisation vor. Dabei sind die Alterszuordnungen fließend und gehen im kirchlichen Bereich sozusagen nahtlos in die Arbeit mit Frauengruppen über (M. Blasberg-Kuhnke, M. Berief).²² Das Arbeitsfeld Gemeindekatechese ist spärlich vertreten (A. Rosenthal, Ch. Kemmer-Lutz, A. Wuckelt)²³ und naturgemäß ausschließlich kirchlich besetzt. Wissenschaftstheoretische Über-

14 E. Wiedenhofer, Ein halber Mann - ein halber Gott. Versuch eines Dialoges mit feministischer Theologie, Diplomarbeit Innsbruck 1986 mit dem 6. Abschnitt »Religionspädagogische Konsequenzen«, 118-133.

15 R. Brieda, Protokoll der Arbeitsgruppe »Vorschulerziehung« von der Tagung »Feministische Mädchenarbeit«, 11.-13.5.84 in Bielefeld, in: *Mädchenreff Bielefeld und M. Stein-Hilbers* (Hg.), »Marlene hatte andre Pläne...« Feministische Mädchenarbeit, Bielefeld 1988, 122-131.

16 D. Schultz (Hg.), »ein Mädchen ist fast so gut wie ein Junge«. Sexismus in der Erziehung. Bd. 1: Interviews, Berichte, Analysen, Berlin 1978; Bd. 2: Schülerinnen und Pädagoginnen berichten, Berlin 1979; I. Brehmer (Hg.), Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung, Weinheim/Basel 1982; *Deutsches Jugendinstitut, Arbeitsgruppe Elternarbeit* (Hg.), Die Schule lebt - Frauen bewegen die Schule, Dokumentation der 1. Fachtagung in Gießen 1982 und der 2. Fachtagung in Bielefeld 1983 »Frauen und Schule« (Materialien für die Elternarbeit 12), bearb. von I. Brehmer und U. Enders-Drägässer, München 1984; M. Endres-Dechant, Mädchenalltag in der Schule, KatBl 114 (1989) 892-894.

17 A. Wuckelt, Entdeckungen - Ermutigungen. Ansätze einer feministischen Religionspädagogik, in: M.-Th. Wacker (Hg.), Theologie feministisch. Disziplinen - Schwerpunkte - Richtungen, Düsseldorf 1988, 180-200, hier: 184-190; Ch. Mulack, Sexismus im Religionsunterricht - Möglichkeiten der Veränderung, in: *Deutsches Jugendinstitut* (Hg.), s.o. Anm. 16, 246-257.

18 M. Savier und C. Wildt, Mädchen zwischen Anpassung und Widerstand. Neue Ansätze zu feministischer Jugendarbeit, München 1980; D. Schlappeit-Beck (Hg.), Mädchenräume, Initiativen - Projekte - Lebensperspektiven, Hamburg 1987; *Mädchenreff Bielefeld / Stein-Hilbers* (Hg.), s.o. Anm. 15.

19 Als Gesamtdarstellung nach wie vor unübertroffen, leider aber nicht veröffentlicht: D. Foitzik, »Ein eigener Mensch werden«. Postulate der Feministischen Theologie für die religionspädagogische Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen (Zulassungsarbeit zur wissenschaftlichen Prüfung für das höhere Lehramt an Gymnasien), Freiburg 1986; M. von Prondszinski, »Liebe Mädchen, liebe Frauen...« Tastende Versuche einer feministischen Bildungsarbeit im Rahmen katholischer Jugendseelsorge, KatBl 110 (1985) 925-929, hier: 927; E. Ziebertz, Mädchenarbeit als Aufgabe der Jugendpastoral?, KatBl 113 (1988) 280-285.

20 Schultz, s.o. Anm. 16.

21 M. Heizer, Fragen zu weiblicher religiöser Sozialisation, KatBl 113 (1988) 875-882. Vgl. auch die Tagung des Deutschen Katechetenvereins vom 13. bis 17. September 1989 in Bad Honnef unter dem Titel: »Wenn frau von Gott erzählt. Feministische Visionen einer neuen Rede von Gott.« Die Referate dieser Tagung sind im Februarheft 1990 der Katechetischen Blätter erschienen.

22 M. Blasberg-Kuhnke, Frauengruppen als neue Orte der Überlieferung. Der Beitrag der Feministischen Theologie zur Tradierung des christlichen Glaubens, RpB 19/1987, 103-110; M. Berief, Ist Gott auch Mutter? Das »männliche« Gottesbild und die Erfahrung von Frauen, in: B. Nacke (Hg.), Dimensionen der Glaubensvermittlung, München 1987, 159-178.

23 A. Rosenthal, Ansätze feministischer Theologie, dargestellt und untersucht auf ihre religionspädagogischen Konsequenzen (Wissenschaftliche Hausarbeit), Hamburg 1980; Wuckelt, s.o. Anm. 17, hier: 192f; Ch. Kemmer-Lutz, »Warum kommen in euren Geschichten immer nur Jungens vor?« Identifikationsmöglichkeiten für Mädchen in der Eucharistiekatechese, KatBl 113 (1988) 898-903.

legungen gibt es im Feminismus nicht selten (E. List u.a.²⁴; für die Pädagogik D. Spender, I. Brehmer), im feministisch-theologischen Bereich nur in Ansätzen (Moltmann-Wendel, Pissarek-Hudelist).²⁵

Auch wenn einbezogen wird, daß mir manches an Literatur entgangen ist, scheint mir diese »Raumverteilung« doch auf etwas hinzudeuten: Frauen werden für feministisches Gedankengut erst empfänglich, wenn sie selbst einschlägige Erfahrungen wie Übersehen-Werden, Nichts-Gelten, Fremdbestimmung gemacht, zugelassen und reflektiert haben. Solche jungen und älteren Frauen blicken sich dann in ihrem Arbeitsbereich - beruflicher oder ehrenamtlicher Art, bezahlt oder unbezahlt - um und entdecken neue Chancen und Notwendigkeiten der Arbeit mit Frauen und Mädchen. Daß der Schulbereich relativ gut vertreten ist, wundert nicht: Lehrerinnen, Pädagoginnen sind gewohnt, sich zu artikulieren, was sich dann doch in einem gewissen Prozentsatz an Publikationen niederschlägt. Der informelle Bereich z.B. familialer Erziehung bleibt publizistisch - noch - unterbelichtet - in Ansätzen bereits geübt (was Gespräche mit Frauen bei Vorträgen und Tagungen zeigen), aber noch nicht zu Literatur geworden.

Überblickt man feministische Arbeit in den humanwissenschaftlichen Bezugswissenschaften von Katechetik/Religionspädagogik, gibt es Frauenforschung und beginnende Auseinandersetzung mit Männern im Bereich der Erziehungswissenschaften, Psychologie und Soziologie. Z.B. ist die notwendige Kritik an den bekannten Entwicklungspsychologien von Piaget, Kohlberg, Erikson begonnen worden (H. Miller, E. Hermany)²⁶, allerdings nahezu ausschließlich mit Bezug auf die Arbeit von C. Gilligan, wobei diese sich ihrerseits in Europa sowohl männliche wie marxistisch-feministische Kritik zuzog.²⁷ Die vorhin beklagte geringe Anzahl von Frauen, die sich in der Praktischen Theologie und hier nochmals innerhalb von Katechetik/Religionspädagogik mit Feminismus und feministischer Theologie auseinandersetzen, ist aus folgendem Grund besonders zu bedauern: Die Praktische

24 E. List, Patriarchen und Pioniere: Helden im Wissenschaftsspiel. Gedanken über das Unbehagen in der Wissenschaftskultur, in: B. Schaeffer-Hegel und B. Wartmann (Hg.), Mythos Frau. Projektionen und Inszenierungen im Patriarchat, Berlin 1984, 14-22; Weibliche Wissenschaft - Männliche Wissenschaft. Symposion an der Universität Oldenburg vom 15.-16. Juni 1983. Tagungsbeiträge, Oldenburg 1983; S. Metz-Göckel (Hg.), Frauenstudium. Zur alternativen Wissenschaftsaneignung von Frauen, Hamburg 1979. E. Fox-Keller, Liebe, Macht und Erkenntnis. Männliche oder weibliche Wissenschaft?, München/Wien 1986; K. Hansen und H. Nowotny, Wie männlich ist die Wissenschaft?, Frankfurt a.M. 1982; R. Duelli-Klein u.a. (Hg.) Feministische Wissenschaft und Frauenstudium (Blickpunkt Hochschuldidaktik 71), Hamburg 1982; M. Maaßen, »Mensch ist nicht gleich Frau und Mann?« Zur Entwicklung Feministischer Wissenschaft, in: Ch. Schaumberger / M. Maaßen (Hg.) Handbuch Feministische Theologie, Münster 1986, 214-224.

25 E. Moltmann-Wendel, Nachwort, in: V. Mollenkott, Gott eine Frau? Vergessene Gottesbilder der Bibel, München 1985, 122f; Pissarek-Hudelist, s.o. Anm. 13, 112-115.117.120.138-141.

26 H. Miller, Human Development: Making Webs or Pyramids, in: F.M. Giltner (ed.), Women's Issues on Religious Education, Birmingham/Alabama 1985, 149-172; E. Hermany, Der Einfluß der Familienstruktur auf die Entwicklung des Gottesbildes im Vorschul- und Primarstufenalter (Schriftl. Hausarbeit), Paderborn 1985.

27 Vgl. o. Anm. 7; zu den Vorwürfen instruktiv G. Schreiner, Die Herausforderung durch die »andere Stimme«. Zur Konstruktion einer weiblichen Moral durch Carol Gilligan, Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 237-246.

Theologie und hier nochmals deutlicher Katechetik/Religionspädagogik mit ihren heranwachsenden GesprächspartnerInnen sind gleichsam der Umschlagplatz, das Begegnungsfeld zwischen den verschiedenen wissenschaftlichen Fächern *und* den verschiedenen Generationen. Gerade deshalb ist es so besonders wichtig, hier die feministisch-theologische Herausforderung anzunehmen. A. Wuckelt meint optimistisch: »Religionspädagogik ist als junge theologische Wissenschaft immer noch von Aufbruchsituationen geprägt; auf ihr lastet der theologische Staub der Jahrhunderte nicht in dem Maße, wie er auf den anderen theologischen Fachgebieten lastet.«²⁸ Mir scheint eher, daß wir mindestens nach der theologischen Seite hin erhebliche Altlasten zu entsorgen haben! Die Riesenarbeit, »die Wissenschaftsproduktion, die Wissenschaftsaneignung und die bisherigen Resultate der Wissenschaften kritisch auf Einseitigkeit, Halbheit und Androzentrismus zu untersuchen *und* zugleich die eigene neue Sicht zu entwickeln«²⁹, muß ent-schlossen von einzelnen Punkten her angegangen werden.

2.2 Feministische Pädagogik und religiöse Erziehung

2.2.1 Vorbemerkungen

Auch bei der Rezeption von Feminismus, feministischer Pädagogik und feministischer Theologie insgesamt ist zu beachten, daß es eine »Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit« (K. Rahner³⁰), eine »Ungleichzeitigkeit des Wandels« (P.M. Zulehner³¹) und eine »Gleichörtlichkeit der Ungleichzeitigkeit« (H. Pissarek-Hudelist³²) gibt. Daher ist die Strategiefrage wichtig. Das Wort »feministisch« ist ohnedies ein Reizwort, so daß es der Bereitschaft bedarf, ein Vor-Urteil zu hinterfragen. Provokation scheint mir nur eine Anfangsstrategie zu sein: der (notwendige) Versuch einer nicht-etablierten Gruppe, Aufmerksamkeit zu erlangen; Differenz vor Einheit aufzuzeigen; einen im dunkeln liegenden Bereich schlaglichtartig zu erhellen, zunächst also bewußte Einseitigkeit als Gegenstrategie zu üben. Als Dauerstrategie helfen nur Dialog und Überzeugen, Aufsuchen einer gemeinsamen Basis, Anvisieren einer partnerschaftlichen Gesellschaft und Kirche für beide Geschlechter, um nicht in die neue Irrealität von Männerausgrenzung zu verfallen.

2.2.2 Was heißt »erziehen«?

Erziehen heißt, wohlwollend und gesprächsbereit ein Kind, einen jungen Menschen zu Selbststand *und* Beziehungsfähigkeit zu begleiten. Erziehung zu Selbststand ist unerläßlicher denn je

28 Wuckelt, s.o. Anm. 17, 194.

29 Pissarek-Hudelist, s.o. Anm. 13, 141.

30 K. Rahner, Strukturwandel der Kirche als Aufgabe und Chance, Freiburg 1972, 38-41.

31 P.M. Zulehner, Ungleichzeitigkeit des Wandels, KatBl 105 (1980), 7-10.

32 Universaler Heilsoptimismus - Denkanstoß für den Religionsunterricht?, in: E. Klinger und K. Wittstadt (Hg.), Glaube im Prozeß. Christsein nach dem II. Vatikanum. Für Karl Rahner, Freiburg 1984, 713-740, hier: 730.

- wegen des unaufhebbaren Pluralismus der Umwelt
- wegen der Unabsehbarkeit zukünftiger Entwicklungen
- wegen der Gefahr, sich angsthaft zu verschließen oder jedem beliebigen Trend auszuliefern
- aufgrund unmittelbarer historischer Erfahrungen: unkritischer Autoritätenghorsam ist lebens- und menschenfeindlich.

Erziehung zu Beziehungsfähigkeit ist notwendig

- weil die Welt unaufhaltsam zu einer zusammenwächst
- weil die globale atomare Bedrohung, die globale Umweltvergiftung und die Bedrohungen durch neue Forschungsweige (z.B. Gentechnologie) die Verantwortung für die Gemeinschaft in einem nie gekannten Ausmaß notwendig machen.

Feministische Pädagogik fördert die Einsicht in die Notwendigkeit geschlechtsspezifischer Reflexionen: sich selbst nicht nur als Mensch (womöglich noch mit der unreflektierten Gleichsetzung Mensch = Mann) im Erziehungsvorgang zu sehen, sondern als Frau oder Mann. Viele Männer und nicht wenige Frauen versuchen einer solchen Selbstreflexion und Einbringung ihrer selbst zu entkommen und sich in Sachfragen von Erziehung zu flüchten.

Feministische Pädagogik macht aufmerksam auf das beide Geschlechter Behindernde. Frauen stehen unter Selbstentfremdung, Fremdbestimmung und Unterdrückung, Männer stehen unter Leistungs- und Wettbewerbszwang und beschädigen sich so selbst und andere. Patriarchat, Androzentrismus und Sexismus hindern letztlich beide Geschlechter an einer echten Menschwerdung.

Feministischer Pädagogik eignet also eine eigentümliche Spannung:

Einerseits unterstreicht sie gleichsam mit dickem Strich und von einem neuen Standpunkt her Sachverhalte, die für jede Erziehung gelten sollen: Notwendigkeit der Selbstannahme, vorbehaltlose Annahme des Kindes, Begleitung des Kindes vom Mitsein zum Selbstsein und zur Beziehungsfähigkeit, Beachtung sozialer Bedingtheiten von Erziehung. Andererseits fördert sie die geschlechtsspezifische Reflexion, die zuerst der Differenzierung, dann erst einer neuen Partnerschaftlichkeit und Einheit dient. In diesem zweiten Sinn wirkt sie parteilich, rollen- und systemsprengend.

Pädagogisch gewendet bedeutet dies: »Eine bewußte Entscheidung für ein nichtsexistisches Erziehungsziel ist nötig«³³, was für Männer und Frauen verschiedene Konsequenzen hat. Frauen sollen sich ihrer Situation in Kirche und Gesellschaft bewußt werden. Diese Einsicht zuzulassen erfordert viel Kraft und Mut. Angst und Wut wegen ungelebten Lebens, Bequemlichkeit und Belohnung der Zweitrangigkeit stehen dagegen. Überdies hat jedes Mädchen, jede Frau das Recht zu bestimmen, wieviel ihr diese schmerzende Einsicht wert ist. Kräfte und Lebensumstände von Frauen sind sehr verschieden. Auch können an sich richtige Einsichten zur Absolutsetzung, zur Ideologie neigen. Das Maß ihrer Identifikation mit den Erkenntnissen der Frauenbewegung ist aber das konkrete einzelne Mädchen, die konkrete Frau

33 Mitscha-Märheim, s.o. Anm. 12, 141.

selbst, und nur sie allein. Allerdings soll sich jede bemühen, sich selbst und andere Frauen ernst zu nehmen, auch von ihren eigenen abweichende Erfahrungen gelten zu lassen und solidarisch zu sein mit den oft so bitteren Leiden anderer Frauen. Für Männer hingegen bedeutet das Eingeständnis des Sexismus, Vorurteile gegen Frauen als solche zu erkennen und ihnen gegenzusteuern, ihre eigenen Privilegien als solche wahrzunehmen und darauf zu verzichten sowie Macht und Geld zu teilen. All dies aber setzt Einsicht in eigenes Rollenverhalten, Erkennen des Nichtselbstverständlichen, Konformistischen daran voraus. Positiv geht es um die Entfaltung und Förderung der individuellen vor den geschlechtsbezogenen Fähigkeiten, schließlich um die Aufwertung und Veröffentlichung des Weiblich-Privaten. Feministische Erziehung ist also grundsätzlich mehr auf Ganzheit angelegt. Sie hat verschiedene Chancen und Schwierigkeiten auch für die Mädchen und Jungen selber. Die Mädchen müssen gegenüber einer anderslaufenden Umgebung Selbstidentität und Selbstbewußtsein gewinnen. Die Jungen sollen entgegen einer Umgebung, die ihnen von klein an vermittelt, daß sie die Wichtigeren und Stärkeren sind, dies als Vorurteil erkennen. Überdies muß jede Erziehung unter den konkreten heutigen Bedingungen kompensatorisch sein, das heißt bei Mädchen mehr auf Selbststand und bei Jungen mehr auf Beziehungsfähigkeit achten.

2.2.3 Was heißt ›christlich erziehen‹?

Christliche Erziehung beruht auf der Dreiheit Gottesliebe, Nächstenliebe, Selbstliebe, mit einer eigentümlichen Balance: Das größte und erste Gebot ist die Gottesliebe; ein zweites ist ihm *gleich*: Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich *selbst*. Es wird oft übersehen, daß das Maß der Nächstenliebe also die Selbstliebe ist! Diese wird in einer nicht-aufgehobenen Spannung (›erstes/größtes Gebot«, »gleich«) der Gottesliebe gleichgesetzt und diese zugleich für vorrangig erklärt.

Das Christentum ist auch davon überzeugt, daß alle Menschen unter dem Heilswillen Gottes stehen: »Gott will, daß alle Menschen selig werden.« Es gibt also Hoffnung für alle, aber eben Hoffnung!³⁴ Zugleich ist das Christentum radikale Kritik an allen innerweltlichen Utopien. Und mir scheint, christliche Tugenden werden zur Überlebenschance auf einer überbevölkerten Erde.

Christliche Erziehung hat aber von ihren TrägerInnen und von ihren Inhalten her ihre je eigentümlichen Schwierigkeiten. In einer Situation des Christentums, in der auf Selbständigkeit, Nonkonformismus, Widerständigkeit zur Gesellschaft hin erzogen werden muß, sind die TrägerInnen der christlichen familiären Erziehung - trotz der verschleiernenden Rede von ›Eltern‹ - faktisch meistens die Mütter, d.h. praktisch Frauen, denen solche Eigenschaften nicht zugebilligt werden, die sie also schwer vorleben können, die weithin ein ›Leben aus zweiter Hand‹ leben (als Tochter, Gattin und Mutter von ...), die oft geringes Selbstwertgefühl, geringe Selbstliebe haben. In einer patriar-

34 Vgl. meinen Artikel, s.o. Anm. 32, bes. 725-733.

chalischen Gesellschaft erhöht der Sohn überdies das Prestige der Mutter und ist ein Mädchen sozial weniger erwünscht.

Inhaltliche Schwierigkeiten sind folgende:

Das Gottesbild ist weithin männlich geprägt; die eigentümliche Verschränkung von Gottes- und Menschenbild bewirkt dadurch zugleich eine Höherwertung des Männlichen. Wo aber das Männliche ausschließlich als das das Göttliche repräsentierende Geschlecht gesehen wird, hat das Männliche zugleich politischen Vorrang. Theologisch werden sogar die weiblichen Bilder der eigenen christlichen Tradition verdrängt. Denn der Gedanke ist offensichtlich unerträglich, das nachgeordnete, schwache, abgewertete Weibliche in Gott wiederzufinden.

Daß christliche Erziehung mit Nachfolge Christi zu tun hat, wurde mehr oder weniger deutlich gesehen. Aber entgegen der Intention Christi wurden und werden Dienen und Lieben vorrangig den Frauen zugeordnet. Eine Unterwerfungstheologie entsteht, die Frauen Zweitrangigkeit zuschreibt, und dies mit Legitimierung und Sanktionierung durch eine »gottgewollte Schöpfungs- und Erlösungsordnung«.

Entgegen der christlichen Tradition, die die Menschwerdung und Fleischwerdung des göttlichen Logos betont, wird das Mannsein Jesu unzulässig valorisiert und im katholischen Raum als Argument für die Amtsunfähigkeit der Frauen verwendet. Diese hat verborgene und offene, jedenfalls sehr weitreichende Auswirkungen auf die Bewertung beider Geschlechter in der Kirche: Der männliche Säugling ist der potentielle Priesteramtskandidat, männliche Jugendarbeit ist wichtiger, weil sie solche hervorbringt; es erweckt auch manchmal den Anschein, daß kleine Mädchen vom Altar ferngehalten werden müssen, um die Rekrutierung eines zölibatären Priesternachwuchses nicht zu behindern, der angeblich sehr oft aus dem Kreis von Ministranten kommt.

Andererseits entbindet feministische Theologie das befreiende Potential des Christentums auch für Frauen, allerdings ist der Weg dorthin lang. Frauen durchbrechen zuerst das geschlossene Denk- und Lebenssystem von Patriarchat, Androzentrismus und Sexismus auch in der Kirche. Sie tragen den erlittenen Druck noch als Eindruck an sich, wie das lange verdorrte Gras des Vorjahrs noch eine Zeitlang die Abdrücke der Schneelast behält, bevor frische Grasspitzen herauswachsen. Sie *reagieren* also zunächst *gegen*, können daher zuerst und viel leichter sagen, was sie nicht wollen, als was sie wollen. Sie brauchen eine Zeit der Trauer um das Verlorene und Niegeährte, eine Zeit der Klage und Anklage. Dann (oder zugleich) wenden sie ihren Blick nach innen, spüren dem Widerstand, der Kraft von Frauen nach, wobei sie sich auch der Frage stellen, ob Frauen nur als Opfer und nicht auch als Komplizinnen, Mittäterinnen anzusehen sind - gerade auch als Erziehende. Sie wenden sich zurück zu den eigenen Wurzeln: zur Geschichte von Frauen, die gerade hier fast völlig verschüttet ist. Erst nach diesem »Auszug, Durchzug, Einzug« (Halkes) werden die schöpferischen Kräfte auch für neue Visionen von Erziehung frei.

Als Hauptziel christlicher Erziehung formuliert Wiedenhofer im Anschluß an Moltmann-Wendel (»Ich bin gut; ich bin ganz; ich bin schön«) »zur eigenen Gutheit führen« und »den Kindern zu helfen, ihre eigene Gutheit zu entdecken«. Er sagt: »Ich glaube, wir müssen unsere Kinder zu jenem Punkt begleiten, an dem sie sagen können: Guter Gott, ich bin gut. Ich habe zwar meine Fehler, aber ich bin gut, du hast mich und alle Menschen so erschaffen, daß wir gut

sind. Damit ist die Gutheit, die Elisabeth Moltmann-Wendel angesprochen hat, gemeint; vielfach wird gerade in unserer Kirche das Schlechte im Menschen betont, die Anlage zur Sünde, die Erbsünde. Ich möchte den Akzent in der anderen Richtung setzen, in der Gutheit des Menschen. Wir müssen unseren Kindern das Gefühl geben, daß sie gut sind, daß sie sich an sich selber freuen können, daß sie sich selber annehmen. Nur so werden sie auch andere Menschen gut finden, sich an anderen Menschen freuen, andere annehmen, andere lieben.«³⁵ In ihrem Artikel mit dem Untertitel »Erziehung aus der Bibel« zieht Wuckelt den Schluß: »Es lassen sich also keine Konzeptionen oder Rezepte für Erziehung aus der Bibel ableiten; wohl aber ergeben sich bei näherem Hinschauen Grundprinzipien: das Prinzip, daß Erziehung stets auf Einsicht basieren und zur Einsicht verhelfen muß, die zu freier Entscheidung für - oder auch gegen - die vermittelte Lebensweisheit im lebenspraktischen Kontext führt. Wesentlich gehört dazu die Bereitschaft der Erzieherin und des Erziehers, sich anfragen zu lassen und Ein-sicht in die eigene Lebensgestaltung zu gewähren. Wesentlichstes Prinzip ist jedoch - zumindest aus religionspädagogischer Sicht - die Auseinandersetzung der ErzieherInnen mit dem eigenen Gottes- und Menschenbild. Biblisch kann eine Gottesbeziehung dann genannt werden, wenn sie sowohl von der Nähe wie auch von der Unbegreiflichkeit Gottes weiß und daher Menschsein immer auch als Aufforderung zum Menschwerden begreift.«³⁶

3 Die feministisch-theologische Herausforderung an den Religionsunterricht

3.1 ReligionslehrerInnen

Das allgemein gültige Prinzip, daß Feminismus das differenzierte Frau- und Mann-sein vor dem einheitlichen Menschsein betont, hat für mich von meinen ersten Überlegungen an dazu geführt, folgende grundsätzliche Rückfragen an die oder den einzelne(n), ob Frau oder Mann, hervorzuheben: »Wie stehen wir zu unserem Frau-sein und Mann-sein in der Gesellschaft und in der Kirche? Wie sehen wir uns selbst und das jeweils andere Geschlecht? Wie sehen wir uns als Religionslehrerinnen und als Religionslehrer?«³⁷

Ein Blick in die feministische pädagogische Literatur zeigt, daß die Rolle der Lehrerinnen/Pädagoginnen ebenfalls hinterfragt wird, allerdings mit einem unterschiedlichen Anteil an Selbstkritik. Einerseits wird mehrfach betont, daß die Pädagogin selber in einem Emanzipationsprozeß steckt³⁸; sie soll lernen, von der eigenen Betroffenheit auszugehen, bei den eigenen Stärken zu bleiben, Forderungen zu stellen und nicht nur zu erfüllen (z.B. bei der Arbeit im Jugendamt).³⁹ Auch wird erkannt: »So kann es passieren, daß die eigenen Bedürfnisse mit denen der Mädchen projektiv in eins gesetzt werden.«⁴⁰ *Faktisch* erweckt die Lektüre manches engagierten Beitrags aber gerade diesen Eindruck. Ähnlich steht es mit dem Stellenwert des Feminismus. »Verordneter Feminismus würde den Mädchen die eine Entmündigung durch die andere ersetzen«⁴¹, heißt es sehr mit Recht. Prinzipiell ist das Bemühen da, sich um eine anti-ideologische Einstellung zu bemühen. Aber auch hier ergibt sich manchmal der Eindruck,

35 Wiedenhofer, s.o. Anm. 14, 132f.

36 Wuckelt, s.o. Anm. 11, hier: 716f.

37 H. Pissarek-Hudelist, Religionspädagogische Konsequenzen aus einer feministischen Bibelauslegung, Bibel und Kirche 39 (1984) 165-173, hier: 166; nachgedruckt: rhs 28 (1985) 234-242.

38 Z.B. *Mädchenreff Bielefeld / Stein-Hilbers* (Hg.), s.o. Anm. 15, 111f.

39 E. Upmann, Feministische Mädchenarbeit in der Institution Jugendamt, in: ebd., 214-225.

40 In: ebd., 110. Der gesamte Beitrag ist erfreulich selbstkritisch: H. v. Spiegel und U. McDonald-Schlichting, Mädchenpädagogik als Teil pädagogischer Ausbildung, in: ebd., 106-115.

41 In: ebd., 84.

diese Absicht laufe nur über den Kopf, sei zwar gewollt, aber nicht durchgehalten. Das hat dann ganz konkrete Auswirkungen: Ehe und Familie werden ausschließlich als patriarchales Unterdrückungssystem gesehen, eine partnerschaftlich gelebte Ehe und Familie kommt nirgends als mögliches Erziehungsziel vor. Über Abtreibung soll wie selbstverständlich informiert werden, aber über Empfängnisverhütung steht nichts zu lesen.⁴² Die Parteilichkeit für die Töchter übersieht manchmal (nicht immer!) die konkreten Probleme der Mütter. Auch ist nicht von der Hand zu weisen, daß eigene Mütter-Töchter-Konflikte der Autorinnen einfließen, was ja zu erwarten ist - nur sollte dies ins Bewußtsein gehoben werden.

Ein weiterer Konfliktpunkt: Der Beruf der Lehrerin wird häufig (vor allem im Primarstufenbereich) aufgrund eines bestimmten Selbstbildes gewählt (»Umgang mit kleinen Kindern liegt Frauen«), stößt aber in der Ausbildung weit überwiegend auf Männer und männliche Konzepte, Werte und Normen. Dies bringt Konfliktsituationen hervor, die nicht selten in Resignation oder Ausstieg aus dem Beruf enden. Da der Leidensdruck offensichtlich früher zu Artikulation drängt als die Freude am gewählten Beruf, gilt auch hier die Beobachtung, daß die Phase von Klage und Anklage offensichtlich unüberspringbar ist und erst dann Selbsthilfe und neue Ansätze, mit den Problemen umzugehen, in den Blick kommen. Man würde also fehlgehen, wenn man die gesamte Schulsituation nur nach dieser Literatur beurteilte. Diese ist weit differenzierter, und das bedeutet bei nicht wenigen Einzelheiten: positiver. Es ist ja bezeichnend, daß sich eine Lehrerin mit Berufsfreude als Ausnahme empfindet.

Für den jetzigen Berufsstand der ReligionslehrerInnen ist ein Blick in die Entwicklung seit dem letzten Jahrhundert wichtig. B. Ort faßt den Wandel so zusammen: »Vom ›Hilfskatecheten‹ zum ›theologischen Fachmann in der Schule«. Sie schließt sich damit einer Formulierung der Kommission für Erziehung und Schule an: Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers, Bonn 1983, S. 6, Nr. 5.⁴³ Bemerkenswert an diesem Beitrag einer Religionspädagogin ist, daß hier der Anteil der Frauen nur in zwei Sätzen und einer Anmerkung thematisiert wird.⁴⁴ Auch fehlt ein Hinweis darauf, wie oft gerade Frauen als Einspringerinnen und Lückenbüßerinnen in pastoralen Notlagen herangezogen wurden. Dies hat bereits um 1950 zu einer immer weiter ansteigenden Zahl von Religionslehrerinnen geführt. Das Zweite Vatikanische Konzil hat dann mit *Lumen Gentium* (LG 32) im Kapitel über die Laien »die wahre Gleichheit aller Glieder des Gottesvolkes« herausgestellt. Trotzdem ist die hierarchische Pyramide nach wie vor vorhanden: »fast nur weibliche Religionslehrer im Grundschulbereich, in höheren Schulen und leitenden Stellen immer weniger, bis hin zu einem einzigen von einer Frau besetzten Ordinariat für Katechetik und Religionspädagogik im gesamten deutschen Sprachraum.«⁴⁵ Sprachlich erscheinen Frauen weder im Beschluß »Religionsunterricht« der Gemeinsamen Synode der Bistümer der BRD (1974) noch in *Catechesi tradendae* Johannes Paul II. (1979) noch in der Stellungnahme »Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers« der Bischöflichen Kommission für Erziehung und Schule (1983). - Bei einer ReligionslehrerInnenfortbildung 1989 in Bayern teilten mir die anwesenden Religionslehrerinnen mit, sowohl von Schülern wie von Kollegen werde angezweifelt, daß sie im Religionunterricht Fragen der

42 Ebd.

43 B. Ort, *Der Laie als Religionslehrer*, *KatBl* 112 (1987) 375-380, hier: 375.

44 Vgl. ebd., 378 und die Literaturangabe in Anm. 6.

45 H. Pissarek-Hudelist, *Art. Frauen/Männer*, in: G. Bitter und G. Miller, *Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, Bd.1, München 1986, 29-34, hier: 34.

Systematischen Theologie angemessen behandeln könnten, vor allem auf dem Niveau von Grundkurs und Leistungskurs. Dies erinnert mich an meine Studienzeit, wo spekulative Theologie als das Höchste galt, einschließlich der Meinung, jene sei daher nur männlichen Köpfen vorbehalten. Frauen teilen aber mit männlichen Religionslehrern nicht nur die Schwierigkeit, daß sie als Laien lange hintangesetzt wurden, sondern sie sind gewissermaßen »Laien zum Quadrat« und haben gerade als Religionslehrerinnen noch mit einigen spezifischen Problemen zu kämpfen⁴⁶:

- Als Religionslehrerin kommt frau in einen Zwiespalt, der sich für Männer so nicht ergibt: als *direkt* Betroffene öffentlich für eine Kirche einzutreten, die Frauen so deutlich den zweiten Rang zuweist (das schließt nicht aus, daß es auch sensible Männer gibt, die dies für unrecht halten und darunter leiden). Auch bringen die Schülerinnen oft erste Erfahrungen von Zurückweisung und Fremdbestimmung durch Männer der Kirche mit: z.B. wenn sie Ministrantinnen werden wollen; Erfahrung von Zweitwichtigkeit bei der Jugendarbeit; schließlich die Frage nach den Diensten und Ämtern von Frauen überhaupt.

- Eine weitere Schwierigkeit für den Religionsunterricht bilden die Äußerungen kirchlicher Amtsträger über Frauen. Sie gewinnen heute rasch Öffentlichkeit - je skurriler, desto lieber. Religionslehrerinnen sind davon doppelt betroffen: als Frauen *und* Religionslehrerinnen.

A. Exeler sagt mit Recht, daß der Religionslehrer nicht daran vorbeikommt, gegenüber seinen Schülern seinen Kopf für vieles hinzuhalten, was in der Kirche geschah und geschieht. Für Religionslehrerinnen sind solche geäußerten Vorurteile von außen gemachte Schwierigkeiten für den Religionsunterricht, an den die Verursacher offensichtlich keinen Gedanken verschwenden. Ein junges Mädchen erwartet - wenn es überhaupt noch etwas von der Kirche erwartet - Rückenstärkung und Parteinahme und nicht Angst vor kleinen Mädchen am Altar, ständige Bevormundung unter Berufung auf die »gottgewollte Schöpfungs- und Erlösungsordnung« sowie Ausführungen über Mütterlichkeit. Daß die Unterwerfungstheologie der Kirche weit über den Binnenraum der Kirche hinaus verheerende Auswirkungen für die private und gesellschaftliche Einschätzung von Frauen hat, nehmen viele Schülerinnen bei Eheschwierigkeiten ihrer Eltern wahr, ebenso bei ihren ersten Begegnungen mit der Berufspraxis.

- Für die Religionslehrerin ergibt sich daraus, daß sie sowohl bei sich selbst wie bei den Schülerinnen gegen geringes Selbstwertgefühl anzukämpfen hat. Daß Nächstenliebe Selbstliebe voraussetzt, ja das Maß der Nächstenliebe die Selbstliebe ist, ist Mädchen und jungen Frauen viel schwerer einsichtig (»Du sollst deinen Nächsten lieben *wie dich selbst*«: Mt 19,19). Die weibliche religiöse Erziehung läuft oft anders: Opferbereitschaft und Selbstverleugnung werden verlangt, bevor es noch etwas gibt, das man hingeben kann. Daher gilt es wiederum, sowohl sich selbst als auch die Schülerinnen zur Gratwanderung zwischen den Abgründen des Egoismus und der Selbstaufgabe zu ermutigen. Das schlimmste Stück Arbeit in einer

46 Entnommen aus: H. Pissarek-Hudelist, »Der Religionslehrer als Zeuge«. Dreifache Begegnung mit einem Postulat A. Exelers, in: A. Schnider und E. Renhart, Treue zu Gott - Treue zum Menschen. Diakonia - Liturgia - Martyria. Festgabe zum 60. Geburtstag von Edgar Josef Korherr, Graz 1988, 45-63, hier: 56f.

patriarchalen, androzentriscen Kirche bedeutet es für Frauen, alle Anfechtungen redlich selber zu durchleiden. Im Beruf der Religionslehrerin bedeutet dies: Gewissenspflicht, für Atem- und Freiraum in dieser Kirche zu kämpfen. Sonst ist es nicht zu verantworten, junge Mädchen und Frauen zum Bleiben oder gar zum Dienst in dieser Kirche zu ermutigen.

- All dies muß aber in der Schule und Universität ohne Fanatismus geschehen. Gerade wer von einem Anliegen ganz erfüllt ist (Friede, Dritte Welt oder eben Frauen), muß darauf achten, die Einföhlung in die anderen, die »Antennen« für sie zu bewahren. Jedes Mädchen, jede Frau hat ein Recht zu fragen, wieviel ihr die Sache der Frauenbewegung wert ist, wie stark ihre Kraft ist. Sie gerät in einen Zwiespalt zwischen Solidarität mit der eigenen Familie und mit ihrem Leidensdruck, fühlt sich manchmal durch die Ansprüche der Frauenbewegung abgewertet, andererseits wird Zweitrangigkeit von Familie und Kirche oft belohnt und gelobt.

- Bezeugen, was einen selbst trägt: Die oft so überraschende Begegnung mit Frauen in der Bibel; erfahrene Hoffnungsbilder eines geschwisterlichen Miteinanders in der Kirche; Schwesterlichkeit von Frauen.

3.2 SchülerInnen

Bekanntlich wurden in den letzten zwanzig Jahren eine Reihe von religionspädagogischen Konzeptionen sowohl im katholischen als auch im evangelischen Bereich entwickelt, z.B. lebenskundlicher, hermeneutischer, problemorientierter, schülerorientierter, lernzielorientierter, therapeutischer, sozialkritischer Religionsunterricht. Ohne die Verschiedenheiten dieser Ansätze unzulässig einzuebnen, darf wohl als ein allen gemeinsames Anliegen festgehalten werden, (mindestens) die SchülerInnen mehr als bisher in die Gestaltung des Religionsunterrichts einzubeziehen, bei der Unterrichtsgestaltung von ihren Erfahrungen auszugehen und sie nicht als Objekte, sondern als Subjekte des Unterrichtsgeschehens zu betrachten. Also eine Trendwende von der Sache des Religionsunterrichts zu den Menschen, die ihn tragen?

Das bedeutete noch nicht automatisch, daß SchülerInnen deutlicher in den Blick kamen. Auch hier gab es zuerst einige sehr kritische feministische Publikationen, die auf Sexismus in der Schule bei Lehrerinnen und Schülerinnen, als Ausübende und Betroffene, aufmerksam machten.⁴⁷ Mir selbst ging und geht es um folgende Fragen: »Wo gibt es Ansätze im Erlebnisbereich unserer Schülerinnen und Schüler? Wie erleben die Mädchen und Jungen sich selbst? Welche Eigenerfahrungen ihrer familiären Umwelt bringen sie mit? Empfinden sie die häusliche Rollenverteilung als angemessen, »gerecht« oder nicht, haben sie bestimmte Rollenverteilungen verinnerlicht? Haben sie Erfahrungen geschlechtsspezifischer persönlicher bzw. schulischer Zurücksetzung oder Bevorzugung? Welche Voraussetzungen bieten Geschwisterposition, Alter, Klassenkonstellation und Schultyp, mit diesem Fragenkreis vertraut zu machen? Ähnliche Themen können überdies in anderen Fächern bereits sehr abgenützt sein.«⁴⁸ Meiner eigenen Unter-

47 Brehmer, Sexismus (s.o. Anm. 16).

48 Vgl. Anm. 37.

richtserfahrung nach gibt es mehrere Ansätze: eine erlebte geschlechtsspezifische Benachteiligung, Wahrnehmung doppelter Moral und Einblick in die Berufswelt (direkt bei Schultypen mit vorgeschriebenem Berufspraktikum, indirekt bei Eltern und älteren Geschwistern).

3.3 Inhaltliche Fragen

3.3.1 Rosenthal hat 1980⁴⁹ als erste den systematischen Versuch gewagt, Ansätze feministischer Theologie auf ihre religionspädagogischen Konsequenzen zu untersuchen. Da feministische Theologie von konkreten Problemen und Erfahrungen ausgeht, paßt sie in thematisch-problemorientierten und sozialisationsbegleitenden Unterricht. Als feministische theologische Aspekte für den Religionsunterricht greift sie *neue Subjektivität*, *neue Ganzheitlichkeit* und *Parteilichkeit* heraus.

Zur *neuen Subjektivität* gehört, daß lebensgeschichtliche Erfahrungen der Jugendlichen als religionspädagogischer Ausgangspunkt dienen, daß sich die Lehrenden zugleich als Lernende einbringen und daß ein identifikatorischer Umgang mit biblischen Texten angestrebt wird. Die *neue Ganzheitlichkeit* fordert ein ausgewogenes Verhältnis zwischen affektiven und kognitiven Elementen sowie ein Annehmen und Wertschätzen der eigenen Leiblichkeit und des Eingebundenseins in die Natur. Die *neue Parteilichkeit* erfährt aus ihrem Schöpfungsverständnis heraus einen Lebenszuspruch und -anspruch an die Menschen, der auf Ganzheitlichkeit, Gleichwertigkeit und Gleichverantwortlichkeit von Mann und Frau hinzielt. Rosenthal fordert daher eine Analyse der Materialien für den Religions- und Konfirmandenunterricht daraufhin, welches Rollenverständnis von Mann und Frau vermittelt wird, ob das Geschlechterverhältnis in irgendeiner Weise thematisiert und problematisiert wird, welche christlichen Traditionselemente für Aussagen über das Menschenverständnis und Gottesverständnis herangezogen werden und welche Bedeutung den SchülerInnen bei der Erarbeitung bestimmter Inhalte zukommt.

3.3.2 Unter diesem Gesichtspunkt ist die kritische Durchsicht von didaktischen Konzeptionen, Lehrplänen und Lehrbüchern, didaktischen Modellen und Medien zu fordern.

Hier möchte ich nur kurz auf die Entstehungsbedingungen vieler Lehrpläne und Lehrbücher im Fach Religion hinweisen: eine Männergruppe mit - wenn überhaupt - sehr wenigen Frauen, die oft noch sehr »männerorientiert« sind, unter starken Sach- und Legitimationszwängen, im Prüfungsverfahren ausschließlich Männer, im katholischen Bereich Überhang an männlicher Darstellung allein schon durch männlichen Klerus, einseitige Bildauswahl auch dort, wo es nicht nötig erscheint. Wie Mulack⁵⁰ zeigt, gibt es in jedem Lehrplan und bei allen Lehrbüchern Freiräume, die positiv genutzt werden können. Ähnlich äußert sich Wuckelt⁵¹.

49 Vgl. Anm. 23.

50 Vgl. Anm. 17, hier: 247-250.

51 Vgl. Anm. 17, hier: 194.

Bereits seit den siebziger Jahren wurde vor allem von marxistisch-feministischer Seite Kritik am Sexismus von Schulbüchern veröffentlicht.⁵² Ch. von Lengerke, K. Nohr, A. Sattler und D. Schuntermann haben 1984 einen Kriterienkatalog für die Vermeidung von Sexismus in Schulbüchern vorgelegt:

- Sichtbarmachung von Frauen in allen gesellschaftlichen Bereichen in Vergangenheit und Gegenwart in Text und Bild.
- Aufnehmen von Identifikationsangeboten für Schülerinnen, die die Mädchen nicht auf benachteiligende Rollen verpflichten.
- Aufhebung der Rollenfestschreibung der Frau als Hausfrau, Mutter, Ehefrau und Zuarbeiterin in minderqualifizierten Berufen, als Sozialarbeiterin oder als in Dienstleistungsbereichen Tätige.
- Gleichberechtigte Repräsentanz von Autorinnen bei Text- und Lektüreauswahl.
- Verbannung von sexistischem Sprachgebrauch und sexistischen Illustrationen sowie die entsprechende Überarbeitung von eingeführten Lehrwerken.⁵³

In Deutschland und Österreich wurde fundierte Kritik an Religionsbüchern v.a. in der Diplomarbeit von A. Lang⁵⁴ und in den Beiträgen von H.M. Florian⁵⁵, W. Relleke⁵⁶, E. Maltrovsky⁵⁷, S. Riha⁵⁸ und D. Andres⁵⁹ geleistet. Wuckelt hat exemplarisch auch ein Vor-

52 Z.B. Karg, s.o. Anm. 10; H. Macholdt, Kritische Bestandsaufnahme der Untersuchungen zum Bild der Frau in deutschen Schullesebüchern, in: Ch. Oberfeld, H. Kaufmann und J. Becker (Hg.), Zwischen Utopie und heilender Welt. Zur Realismusdebatte in Kinder- und Jugendmedien (Studien zur Kinder- und Jugendmedien-Forschung, Bd. 5), Frankfurt a.M. 1978, 193-251; M. Barz, Gleiche Chancen in Lesebüchern der Grundschule?, in: Brehmer (Hg.), s.o. Anm. 16, 103-114; J. Pránay, Denk- und Merkwürdigkeiten zum Bild der Frau in österreichischen Schulbüchern, in: Autorinnengruppe Uni Wien, Das ewige Klischee, Wien 1981, 276-304; U. Fichera, Ch. Ostersetzer und K. Schmidt, Sexismus in Schulbüchern, in: »Frauenforschung sichtbar machen«. Dokumentation zur Frauenwoche des Arbeitskreises Frauenstudien vom 21.-25. Juni 1985, Frankfurt a.M. 1985.

53 In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.), s.o. Anm. 16, 258-263. »Die Kriterien sind in Anlehnung an den »Non-Sexist Code of Practice for Book Publishing«, Prepared by the Women in the Publishing Industry Group, Approved by the NUJ Book Branch and the ASTMS Publishing Branch, entwickelt worden (London o.J.).« Die Autorinnen verweisen darauf, »daß entsprechende Codes teils im Rahmen einer Selbstverpflichtung von Verlagen (USA, England), teils per ministeriellem Erlaß (Frankreich) bereits angewendet werden. Die vorliegende deutsche Fassung des Katalogs wurde von der Gruppe »Sexismus in der Schule« unter Mitarbeit von Hilde Schramm verfaßt« (ebd., 263, Anm. 1).

54 A. Lang, Das Bild der Frau und des Mädchens in den österreichischen Religionsbüchern der 5. bis 9. Schulstufe. Ein Beitrag zum Thema »geschlechtsspezifische schulische Sozialisation«, Diplomarbeit Innsbruck 1986.

55 H.M. Florian, Das Bild der Frau in den Religionsbüchern der Primarstufe, RpB 18/1986, 120-130.

56 W. Relleke, Wenige Frauen in den Religionsbüchern, rhs 28 (1985) 256f.

57 E. Maltrovsky, Heimliche Botschaften. Ein Plädoyer zur optischen Gestaltung der Arbeitsbücher Religion, CpB 98 (1985) 265-268; K. Schnabl, Antwort des Layouters der Arbeitsbücher, ebd., 268f.

58 S.M. Riha, Befreiender Umgang mit der Bibel - am Beispiel von Vamos Caminando (Diplomarbeit), Innsbruck 1987, bes. 98-109.

59 D. Andres, Sexistische Einflüsse in Unterrichtswerken für den katholischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I, KatBl 113 (1988) 904-910. Für Österreich sei noch verwiesen auf: Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur (Hg.), Das Frauenbild in den Religionsbüchern der Grundschule. Bericht über einen Arbeitskreis zur Religionspädagogik unter der Leitung von Dr. Stefan Renner, Wien 1985.

lesebuch für den Religionsunterricht mit ähnlichem Ergebnis untersucht. Diese Tatsache nennt sie um so »beängstigender, als sie ... seit mehr als zwanzig Jahren immer wieder moniert wird«⁶⁰. Der unermüdliche Ruf nach Identifizierungsmöglichkeiten für Mädchen auch in Beispielgeschichten muß endlich Gehör finden.

3.3.3 Die Frage der Identifikationsmöglichkeit führt nun zuerst zum *Bibelunterricht*. Einerseits sind sowohl feministisch-theologische Entwürfe wie auch Unterrichtsmodelle im Bereich der Bibel am zahlreichsten vorhanden.⁶¹ Dies hängt sicher damit zusammen, daß die Bibel gemeinsame Grundlage aller christlichen Kirchen und Denominationen ist, wobei ihre Rolle im Protestantismus besonders stark akzentuiert ist. Protestantische Frömmigkeitspraxis und Theologie (gerade auch Systematische Theologie) sind unvergleichlich bibelnäher als katholische. Da nun auch feministische Theologie zu einem großen Teil von Frauen protestantischer Herkunft getragen wird, ist es nicht zu verwundern, daß die feministisch-theologische Bibelarbeit am weitesten fortgeschritten ist. Obwohl feministische Theologie ökumenisch konzipiert ist, schlagen konfessionelle Unterschiede in Kenntnis und Umgang mit der Bibel durch. Der katholische Bereich kennt keine Familientradition der Bibellesung. Die Bibelkenntnis ist gering, die des Alten Testaments noch bescheidener als die des Neuen, und diese ist oft noch ausschließlich durch die Perikopenauswahl im Gottesdienst (die nach C. Locher⁶² sexistischer ist als die Bibel selbst) und den Kommentar durch die Predigt *vermittelt*. Im Religionsunterricht ist das Interesse der SchülerInnen an der Bibel oft nicht existentiell (wie bei Bibelrunden in der Gemeinde), sondern Bibel ist ein Schulstoff. Trotzdem kann es gerade hier gelingen, die Bibel »mit neuen Augen« (und neuen Methoden) zu lesen, unbekannte Gestalten und Wertungen der Bibel neu zu entdecken, auf Defizite der Verkündigung zu achten. Für das Thema »Frauen in der Bibel« lassen sich öfters auch BundesgenossInnen gewinnen, die sonst nichts mit Feminismus zu tun haben wollen. Der entscheidendste Grund ist aber der: Die befreiende und nicht nur die Frauen einengende und beschränkende Kraft der christlichen Tradition ist aus solchen Texten wiederzugewinnen. Den Bedürfnissen von Religionsunterricht kommt dabei entgegen, daß gerade neueste Publikationen von der Wirkungsgeschichte biblischer Texte ausgehen und sich erst von dieser Gegenwart her (die auch den SchülerInnen vertraut ist) zu den Texten durcharbeiten (H. Schüngel-Straumann⁶³).

3.3.4 Gegen eine *Kirchengeschichte* von »Männern, Mitren, Macht und Management« (M. Bußmann⁶⁴) sind eine »Kirchengeschichte von unten« und selbständige weibliche Traditionen zu erschließen, die sich trotz Schweigegebots und Lehrverbots für Frauen in Mystik und, wie Gössmann nachzu-

60 Wuckelt, s.o. Anm. 17, 190.

61 Hier stimmen alle AutorInnen überein, die o. in Anm. 1 genannt sind; zu Unterrichtsmodellen vgl. o. Anm. 1 bei Beinert, 48f.

62 C. Locher, Frauen - im Neuen Testament unsichtbar?, Orientierung 50 (1986) 77-80.

63 H. Schüngel-Straumann, Die Frau am Anfang. Eva und die Folgen, Freiburg/Br. 1989.

64 M. Bußmann, Fragen zur Kirchengeschichte, KatBl 106 (1981) 185.

weisen meint, auch in der Theologie durchgehalten haben.⁶⁵ Die unendliche Mühe, deren es bedarf, um diese Reste auszugraben, und ihre fehlende Wirkungsgeschichte zeigen allerdings, daß hier kein Alibi für die Männerkirche konstruiert werden darf - auch nicht aus den wenigen sogenannten »großen heiligen« Frauen, unter denen es keine Ehefrauen und so verdächtig viele Jungfrauen und Königinnen gibt. Auch ist die Ambivalenz bei Paulus, Augustinus und Thomas gegenüber Leiblichkeit, Sexualität und Frauen zuzugeben, wobei für mich immer noch die Frage unbeantwortet bleibt, ob ihre zwiespältige Einstellung zu so zentralen Themen nicht ihre ganze Theologie beschädigt hat.⁶⁶ Auch halte ich es für beschämend, daß sich die katholische Kirche noch nicht zu einem Schulbekenntnis hinsichtlich dreihundert Jahre Hexenverfolgung durchgerungen hat.

Wer die Macht hat, hat die Geschichte - und die Geschichtsschreibung. Wer die Macht hat, hat die Argumente. Wenn dies die SchülerInnen begriffen haben, werden ihnen auch Beispiele des Widerstands und der Kraft von Frauen auffallen, die dann aber nicht mehr männlicher Apologetik dienen.

3.3.5 Ich möchte nicht verhehlen, daß ich je länger je mehr die gegenseitige Verschränkung des *Gottes- und Menschenbildes* (einschließlich seiner sofort greifbaren politischen Implikationen) für die zentrale Anfrage und Herausforderung der feministischen Theologie auch und gerade an die Religionspädagogik halte. Es ist auffallend, daß Rosenthal, Wuckelt, Mulack und ich unabhängig voneinander zu dieser Meinung gekommen sind.

Für mich sind Lüthi's⁶⁷ Sätze wichtig geworden: »... die Einsicht in den wirkenden Zirkel zwischen Gottesbildern, Gottessymbolen einerseits und den Menschenbildern und gesellschaftlichen Zuständen. Und das bedeutet grundlegend: Ein einseitig männlich geprägtes Gottesbild und Vorrang männlicher Gottessymbolik unterstützen auf der Ebene der Menschenbilder den Vorrang des Mannes (Mann gleich Mensch!), und weiter stabilisieren das einseitig männliche Gottesbild und der Vorrang männlicher Gottessymbolik gesellschaftlich-paternalistische Zustände... Für die Dimension der Symbole und Religiosität bedeutet das, daß wirkende und zwingende Elementarsymbole abgelöst werden durch Symbole der Beziehung und Wandlung.« Ebenso bedeutsam ist für mich M. Dalys Wort⁶⁸: »If God male then the male is God« einschließlich der eigenen Erkenntnis, wieviel an meinem eigenen vermeintlich transzendenten Gottesbild männlich war. Unauslöschlich im Gedächtnis ist mir auch der bei einer ReligionslehrerInnenfortbildung in Heppenheim (März 1988) gefallene Satz einer Frau: »Was immer wir für die Aufwertung von Frauen tun, wirkt sich bereichernd auf das Gottesbild aus.« Obwohl ich bei mir selbst beobachte, daß mich die Frage nach Gott auch im feministischen Kontext nicht in Ruhe läßt⁶⁹, fällt es mir weit schwerer, mich über feministische Anthropolo-

65 E. Gössmann, Wie könnte Frauenforschung im Rahmen der katholischen Kirche aussehen? (Eichstätter Hochschulreden 57), München 1987, bes. 3f. Vgl. auch die Tendenz ihres Beitrags »Glanz und Last der Tradition. Ein theologiegeschichtlicher Durchblick«, in: Th. Schneider (Hg.), Als Mann und Frau schuf er sie. Zu einem Grundproblem theologischer Anthropologie (Quaestiones Disputatae 121), Freiburg/Br. 1989, 25-52.

66 Vgl. meinen Beitrag »Das Bild der Frau im Wandel der Theologiegeschichte«, in: H. Pissarek-Hudelist (Hg.), Die Frau in der Sicht der Anthropologie und Theologie (Schriften der Katholischen Akademie in Bayern 129), Düsseldorf 1989, 19-39, hier: 28.

67 K. Lüthi, Gottes neue Eva, Stuttgart 1978, 199.

68 M. Daly, Jenseits von Gott Vater, Sohn & Co, München 1980, 33.

69 H. Pissarek-Hudelist, Als Frau von Gott erzählen. Feministische Visionen einer neuen Rede von Gott, KatBl 115 (1990) 101-117.

gie zu äußern. Ich habe diesen Vorgang in einem Beitrag dargestellt, der kürzlich erschienen ist: »Philosophische und theologische Anthropologie sind mir oft in Gestalt von Festlegung und Einengung meines Frauseins durch Männer begegnet (einschließlich der endlosen Diskussion um eine Metaphysik der Geschlechter und um Wesen und Natur der Frau). Es ist ja bemerkenswert, daß Wesensdefinitionen von Mannsein nicht dazu benützt werden, um Männer einzugrenzen.«⁷⁰

Wie Halkes⁷¹, gestützt auf M. Buckley, versucht auch G. Durka⁷² einen Ausweg aus der dualen Anthropologie, »in der eine komplementäre Dualität zwischen den Geschlechtern als der Natur innewohnend und daher als Teil des göttlichen Plans gesehen« wird. Die singulare Anthropologie verneint starr definierte Rollen von Frauen und Männern und betont Geschichte und die Daten der Erfahrung. Eine dritte Sichtweise, ein »transformatives, personenzentriertes« Modell, anerkennt ausdrücklich, »daß anthropologische Modelle nicht rein formale, individualistische Konzepte darstellen, sondern daß sie in bestimmten sozialen Kontexten verankert sind. Für die Aufgabe der Gestaltung der Welt durch religiöse Erziehung ist daher eine Neudefinition von Frauen und Macht« notwendig.⁷³ Es gibt ja neben ausbeuterischer, manipulierender und konkurrierender Macht auch sorgende und integrierende Macht.⁷⁴ Durka verlangt den »Aufbau von unterstützenden Strukturen, Systemen und Beziehungen, die eine humanere, gerechtere und friedlichere Welt fördern«, ebenso die Veränderung von »Strukturen, Systemen und Beziehungen, die Menschen entmenschlichen, zu Opfern oder Instrumenten machen«. Die Autorin ermutigt daher Frauen zum »Streben nach dem Zugang zu und der Annahme von Führungspositionen in mit der Kirche verbundenen Institutionen«.⁷⁵

3.3.6 Daß für diese Anthropologie mindestens im katholischen Raum auch Maria und ihre pädagogische Instrumentalisierung vor allem, aber nicht nur für Mädchen und Frauen folgenschwer war, haben katholische, aber auch evangelische feministische Theologinnen früh erkannt.⁷⁶ Die Ambivalenz dieser Gestalt für Frauen, andererseits ihre Kraft als »Frau des Volkes« und »Schwester im Glauben« werden heute neu gesehen. In einer Zeit wie der

70 H. Pissarek-Hudelist, Mann und Frau in der Sicht der feministischen Theologie, in: Schneider, Mann und Frau (s.o. Anm. 65), 73-123, hier: 78.

71 C.M.J. Halkes, Suchen, was verlorenging. Beiträge zur feministischen Theologie, Gütersloh 1985, 100-158, bes. 103.

72 G. Durka, Frauen, Macht und die Aufgabe religiöser Erziehung, in: JRP 4 (1987), Neukirchen-Vluyn 1988, 155-166.

73 Ebd., 155-157.

74 Ebd., 159f.

75 Ebd., 166.

76 Als Beispiele: R.R. Ruether, Maria. Kirche in weiblicher Gestalt, München 1980; Ch. Mulack, Maria. Die geheime Göttin im Christentum, Stuttgart 1985; E. Gössmann / D.R. Bauer (Hg.), Maria - für alle Frauen oder über allen Frauen?, Freiburg/Br. 1989. Als katechetisch-religionspädagogischen bzw. befreiungsmariologischen Beitrag von mir vgl.: Maria - Schwester oder Mutter im Glauben? Chancen und Schwierigkeiten in Verkündigung und Katechese, in: ebd., 146-167; Thesen zur Befreiungsmariologie. Möglichkeiten und Grenzen, in: ebd., 180-190. Die neueste befreiungsmariologische Veröffentlichung ist: J. Gebara und C. Lucchetti Bingemer, Maria. Mutter Gottes und Mutter der Armen (Bibliothek Theologie der Befreiung), Düsseldorf 1988.

unseren, in der nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil die vorher extensive Mariologie »ratlos verstummte« (J.A. Jungmann), gibt es auch im katholischen Raum junge Menschen, die »ohne Maria« aufgewachsen sind. Dies gibt die Chance, einerseits bibelnah und andererseits mit Verständnis für die »Freude an diesem Menschen Maria« der späteren christlichen Tradition Marias Bedeutung für eine heutige SchülerInnengeneration neu zu buchstabieren.

3.3.7 Auch für die Frage nach Jesus Christus gibt es für mich einige Ecksätze: z.B. die Aussage einer feministischen Theologin, sie habe solche Erfahrungen mit Männern der Kirche gemacht, daß sie einen männlichen Erlöser für sich nicht akzeptieren könne. Dieser Satz muß zuerst in seiner Härte stehenbleiben, bevor behutsam C. Heywards Aussage daneben gestellt werden kann: »Christliche Frauen können Jesus nicht einfach deshalb ablehnen, weil er ein Mann war, oder den Vater Jesu verwerfen, weil Gott an eine freie patriarchalische Projektion gefesselt wurde. Denn sonst verstärken wir den Grundsatz, der uns so bedrückt, nämlich daß Biologie Schicksal ist.«⁷⁷ Daß auch R.R. Ruether⁷⁸ die Frage stellt: Kann ein männlicher Erlöser Frauen erlösen?, und die beherzte Kritik daran von C. Rehberger⁷⁹ habe ich erst später entdeckt.

Sehr früh ist mir der Satz meines Lehrers Karl Rahner begegnet, man dürfe das Mannsein Jesu nicht unzulässig valorisieren - eine sehr wichtige Aussage im katholischen Bereich, wo, wie vorhin erwähnt, bis zum heutigen Tag auch von einem Teil der Dogmatiker dieses Argument herangezogen wird, um Frauen das Priestertum zu verwehren. Mir scheint, daß das alte Väteraxiom »redemptum quod assumptum« nicht genügend ernst genommen wird. Wenn der Akzent wirklich darauf läge, daß Christus eine Mannesnatur und nicht eine Menschennatur angenommen hätte (entgegen der Tradition, die von Menschwerdung und Fleischwerdung spricht), könnte nicht bewiesen werden, warum Frauen erlösungs- und tauffähig sind.

Befreiend ist auch der Umgang Jesu mit Frauen in der Bibel, obwohl man ihn andererseits nicht euphorisch überschätzen soll. Das Unerwartete, das gerade solche Perikopen vermitteln, kommt dem Anliegen eines entdeckenden Religionsunterrichts sehr entgegen.

3.3.8 Das feministische Plädoyer für die *dritte göttliche Person*, besonders von Halkes⁸⁰ und Mulack⁸¹ vertreten, scheint mir trotz seiner theologischen Fülle im Religionsunterricht schwieriger zu vermitteln - wohl weil eine begleitende Symboldidaktik hier vorausgesetzt werden muß (vgl. auf

77 C. Heyward, Und sie rührte sein Kleid an... Eine feministische Theologie der Beziehung, Stuttgart 1985, 114.

78 R.R. Ruether, Sexismus und die Rede von Gott. Schritte zu einer anderen Theologie, Gütersloh 1985, 145-170.

79 C. Rehberger, Anthropologie und Christologie in der Theologie von Rosemary Radford Ruether. Eine Auseinandersetzung mit »Sexism and God Talk« (Wissenschaftl. Arbeit zum 1. Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien), Tübingen 1987.

80 Halkes, Gott (s.o. Anm. 1); dies., Suchen (s. Anm. 71).

81 Ch. Mulack, Am Anfang war die Weisheit. Feministische Kritik des männlichen Gottesbildes, Stuttgart 1988.

katholischer Seite G. Baudler⁸², H. Halbfas⁸³, beide allerdings kritisch zu handhaben). Andererseits kommt die Lehre vom Pneuma einem Kirchenbegriff entgegen, der diese als Ort und Präsenz von geistgewirkten Gaben, von Charismen, begreift. Von daher läßt sich kritisches Verständnis dafür gewinnen, was mit »Frauenkirche« gemeint ist, die in den USA bezeichnenderweise vor allem im Umkreis katholischer Frauen entstanden ist.⁸⁴ Auch hier wird nochmals die Frage nach Ämtern und Diensten von Frauen in der Kirche akut, die für die Einschätzung von Jungen und Mädchen im katholischen Raum weit folgenreicher ist, als dies auf den ersten Blick aussieht.

3.3.9 Die feministische Sicht, Natur und Frau in ihrem Ausgebeutetwerden in eins zu setzen⁸⁵, beschwört zwar wieder die gefährliche Gleichsetzung Frau - Natur mit ihrem Gegenstück Mann - Geist oder Mann - Kultur herauf. Aber sie bietet zugleich die Chance, einen neuen Zugang zur Schöpfungstheologie im Religionsunterricht zu finden und zugleich einen Teilbereich feministischer Ethik - verantworteter Umgang mit der Natur - anzusprechen. Hier ergibt sich dann über die Anliegen von Umwelt, Frieden, Gerechtigkeit und Dritte Welt auch eine Brücke zu Bestrebungen von SchülerInnen, die sich nicht vom Feminismus herkommend verstehen, wohl aber ähnliche Ziele anstreben.

Dr. *Herlinde Pissarek-Hudelist* ist Professorin für Katechetik und Religionspädagogik an der Universität Innsbruck.

Abstract

Feminist theology is a theology by women who are conscious of their oppression, their self-estrangement and their heteronomy. For an academic feminist theology, the term »women's research of theology« seems adequate, because it implies interest in research on women done by women, without creating inextricable connections to all trends of feminist studies. Women's research of theology poses a challenge to the work and theory of the faculty of religious education. In the present paper this challenge is taken up in a first round of talks.

82 G. Baudler, Erfahrung - Korrelation - Symbol: Modewörter der neueren Religionspädagogik? Zum religionspädagogischen Stellenwert der Symboldidaktik, *KatBl* 112 (1987) 30-35.

83 H. Halbfas, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1987.

84 R.R. Ruether, Unsere Wunden heilen - unsere Befreiung feiern. Rituale in der Frauenkirche, Stuttgart 1988.

85 C. Merchant, Der Tod der Natur. Ökologie, Frauen und neuzeitliche Naturwissenschaft, München 1987.

Kirchengeschichte im Religionsunterricht

Ein Literaturbericht

1 Historische Aspekte des kirchengeschichtlichen Unterrichts

Die Vermittlung elementarer kirchengeschichtlicher Ereignisse wurde schon in der Katechese der Alten Kirche als notwendig empfunden. So geht Augustin davon aus, daß die Unterrichtung der Taufbewerber in der »historischen Darstellung« (narratio) »jeweils mit der Schriftstelle ›Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde‹ (zu) beginnen (habe) und sie bis zur Kirche in dieser Zeit weiter(zu)führen« sei (Vom ersten katechetischen Unterricht [Schriften der Kirchenväter 7], München 1985, 18). Für die sog. nachapostolische Zeit machte er dazu keine näheren Angaben; aber wenn er in den Musterkatechesen auf Christenverfolgungen durch die Heiden und Märtyrer einerseits, Häresien und Schismatiker andererseits verweist - Konfliktsituationen, aus denen die Kirche gestärkt hervorgegangen sei (ebd., 81) -, dann wird immerhin eine erste inhaltliche Struktur sichtbar. In ihr sind Eigentümlichkeiten kirchengeschichtlicher Didaktik zu greifen, die auch in den folgenden Jahrhunderten wesentlich waren: Selbstvergewisserung christlicher bzw. kirchlicher Existenz und entschiedene Abwehr abweichender Meinungen (s.u. S. 2).

Die Sicherung der eigenen Existenz durch bewußte Wahrnehmung des christlichen bzw. kirchlichen Lebens in der Vergangenheit war auch im Mittelalter ein bedeutsamer Faktor christlicher Sozialisation. Ansätze zur historischen Bewußtseinsbildung wurden durch Heiligenlegenden vermittelt. »Heilige« waren in vielfacher Hinsicht ideale Identifikationsmodelle für christliche Lebensführung im weitesten Sinn. Sie waren fester und eigentlicher Bestandteil der Volksfrömmigkeit und repräsentierten in eigentümlicher Weise die kirchliche Tradition. Kenntnisse von den »Heiligen« erhielten die mittelalterlichen Gläubigen durch die selbstverständliche Teilnahme am kirchlichen Leben mit seinen zahlreichen Heiligenfesten sowie in didaktisch vermittelter Weise durch Bilder von Heiligen, ihrem vorbildhaften Leben und ihren Widerfahrnissen (in der Regel: ihren Passionen), mit denen die Kirchen damals reichlich ausgeschmückt wurden (H. Schiffer und R. Winkler, Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern, Stuttgart/Zürich 1985, 29). Die Heiligenlegenden repräsentieren »den Geist des Mittelalters« (Legenda aurea; übers. v. R. Benz, Heidelberg ⁴1963, X). Die Sammlung des Jakobus de Voragine aus dem 13. Jahrhundert wurde »das populärste Erbauungsbuch des Abendlandes« (RGG³ 4 [1960] 265). »Heilige«

sind auch heute noch ein wesentliches Thema (katholisch-)kirchengeschichtlicher Unterrichtung (vgl. 3.2, S. 15).

Für den mittelalterlichen Menschen bestand insgesamt keine Notwendigkeit, in explizitem Sinn geschichtliches Bewußtsein auszubilden; denn er war in eine selbstverständliche gesellschaftliche Situation hineingestellt, die sein Leben auch historisch absicherte. Dieser Zustand änderte sich erst mit dem Aufkommen von Reform- und Ketzerbewegungen und Humanismus, die historische Kenntnisse nutzten, um die mittelalterliche Gesellschaft von der ›reinen‹ Zeit des Urchristentums her zu kritisieren, sowie durch die Reformation, die diesen Standpunkt mit den Reformern, den ›Ketzer‹ und Humanisten grundsätzlich teilte. Die Ausbildung eines eigenen kirchengeschichtlichen Bewußtseins war für die Reformatoren von wesentlicher Bedeutung. Sie mußten den Nachweis erbringen, daß sie gegenüber den Römern die eigentliche Nachfolge der ›reinen‹ Urchristenheit angetreten hatten.

Auf beiden konfessionellen Seiten waren allerdings historische Erinnerungen von Anfang an auch wesentliches Material von Polemik und Apologie. Und sie gingen für die nächsten Jahrhunderte unmittelbar in die katechetische Arbeit ein, wie beispielhaft an den auch katechetisch äußerst folgenreichen Lutherkommentaren des Cochläus von 1549 leicht erwiesen werden kann (vgl. A. Herte, *Das katholische Lutherbild im Bann der Lutherkommentare des Cochläus*, 3 Bde., Münster 1943).

Die nun konfessionelle Kirchengeschichtsdidaktik stand, vermittelt durch kirchliche Sozialisation, später dann durch den schulischen Religionsunterricht, verständlicherweise zunächst ganz im Dienst der Begründung der eigenen Position. Über Gebühr traten dabei allerdings die apologetischen und polemischen Momente in den Vordergrund. Zu diesem Ergebnis kommt A. Philipps in seiner Untersuchung über die kirchengeschichtsdidaktische Literatur beider Konfessionen von den faßbaren Anfängen im 18. Jahrhundert an. Eine gemäßigte Position vertraten lediglich jene Religionsdidaktiker um 1800, die von der Aufklärung beeinflusst waren und mit Hilfe des historischen Materials auf Toleranz hinwirken wollten: »Sie stellten die Kirchengeschichte als die Geschichte des ursprünglichen und lautereren, dann aber verderbten und wieder erneuerten Christentums dar mit dem Ziel, es als die vernunft- und daher zeitgemäße Form der christlichen Religion in der evangelischen Kirche zu erweisen« (Philipps 1971, 138). In ihren Lehrbüchern gaben sie deshalb auch kurze Abrisse anderer Konfessionen und religiöser Gemeinschaften. Größeren Einfluß gewannen sie allerdings nicht. Neben dem apologetisch-konfessionellen Interesse erwuchs dem kirchengeschichtlichen Unterricht im 19. Jahrhundert noch eine weitere Aufgabe. Er wurde instrumentalisiert zur Abwehr der Aufklärung (Philipps 1971, 104ff), und auch diese Position wirkt bis in unser Jahrhundert nach.

Das apologetische Interesse dominierte so sehr den Kirchengeschichtsunterricht, daß Philipps zu der Schlußfolgerung Anlaß hat, die kirchengeschichtlichen Anteile des Religionsunterrichts hätten ganz wesentlich zur Verhärtung der konfessionellen Fronten beigetragen und einer möglichen Verständigung geradezu entgegengestanden.

Philipps Arbeit ist insofern ein Wendepunkt in der Entwicklung des kirchengeschichtlichen Unterrichts, als er in umfassender Weise den durchgehend konfessionalistisch-apologetischen wie antiaufklärerischen Charakter der traditionellen Kirchengeschichtsdidaktik evangelischer wie katholischer Provenienz nachgewiesen hat. Andere Autoren haben ihn - sofern sie überhaupt auf die Geschichte der Disziplin eingegangen sind - punktuell bestätigt (vgl. z.B. Crimmann 1985, 103ff). In großer Einhelligkeit rücken sie nun von einem Kirchengeschichtsunterricht ab, der nicht auch ökumenische Weite gewinnen kann, der Abgrenzung statt Toleranz fördert, der das Bild einer glorifizierten und triumphalistischen Kirche entwirft, der beherrscht ist durch Mangel an Selbstkritik, indem er dem Schüler die dunklen Stellen der Kirchengeschichte vorenthält, der nichts fraglich erscheinen lassen und alternatives Denken nicht zulassen mag, der große Persönlichkeiten der Geschichte unter Absehung von ihrer Menschlichkeit und ihrem Sündersein zu ›Heiligen‹, ›Helden‹, idealen Vorbildern oder religiösen Übermenschen hochstilisiert, der das Versagen der eigenen Kirche verschweigt, der abweichende Meinungen als häretisch und schismatisch verteufelt (vgl. auch die systematisierte Liste verfehlter Kirchengeschichtsdarstellungen bei Früchtel 1982, 145f).

Auf diesem insgesamt sehr selbstkritischen Hintergrund werden ungefähr ab 1970 neue kirchengeschichtsdidaktische Vorstellungen entworfen. In ihnen ist nicht nur durchweg das Bemühen erkennbar, dem kritischen Bewußtsein der Schüler ungeschminkt Rechnung zu tragen und für die Verständigung zwischen den Konfessionen in modernem ökumenischen Sinn historisches Material bereitzustellen; sie wollen auch einen Kirchengeschichtsunterricht begründen, der sich mit der Lebenswirklichkeit der Schüler vermitteln läßt. Analog der religionspädagogischen Gesamtentwicklung wird dabei das Postulat einer problemorientierten Kirchengeschichtsdidaktik erhoben.

Allerdings ist das Credo zum selbstkritischen Umgang mit der Kirchengeschichte im Religionsunterricht das eine, seine Umsetzung in praktische Didaktik das andere. K. Baus hat in einer interessanten Analyse des »Zielfelderplans« für den katholischen Religionsunterricht (1970) gezeigt, daß auch der erneuerte Kirchengeschichtsunterricht keineswegs der Gefahr enthoben ist, »Legitimationskulisse des kirchlichen status quo zu sein« (Baus 1974, 71) bzw. als »Einfallstor zu dienen für massive Einflußnahme mächtiger Interessenten« (ebd., 77).

Philipps Untersuchung erleichtert den Zugang zur Problematik des Kirchengeschichtsunterrichts erheblich; sie ist zugleich ein Stück Geschichte des Religionsunterrichts. Schon wegen der Fülle des erhobenen Materials (es werden beide Konfessionen berücksichtigt!) wird sein Buch noch lange ein Standardwerk der Religionspädagogik bleiben. Daß es im methodischen Ansatz wie in der einzelnen Materialdarbietung korrektur- und ergänzungsbedürftig erscheint, mindert seine Bedeutung nicht. Vor allem hat Philipps darauf verzichtet, die politisch-ideologischen Implikationen des Kirchengeschichtsunterrichts herauszuarbeiten. Sie hätten erst das ganze Ausmaß der Verantwortung der Religionspädagogik vor der jungen Generation sichtbar gemacht.

2 Konzeptionen 1970ff

2.1 Theologisch(-didaktisch) orientierte Ansätze

A. Philipps hat auf dem Hintergrund seiner kritischen Diagnose nun auch selbst konzeptionelle Überlegungen angestellt (Philipps 1971, 1971a und 1972), mit denen er seinerzeit hoffte, den bis dahin wenig beachteten Kirchengeschichtsunterricht innerhalb des Religionsunterrichts neu beleben zu können. Sie sind wesentlich geprägt vom Veränderungsprozeß, der sich mit den Stichworten »Problemorientierung« und »Curriculumforschung« seinerzeit in der Religionspädagogik weithin durchsetzte. Allerdings hat sich Philipps nicht vorbehaltlos dem neuen Trend ergeben. Grundsätzlich bleibt er den kerygmatischen Konzeptionen der fünfziger und sechziger Jahre verpflichtet (wie z.B. auch Waidner 1969), zeigt sich aber grundsätzlich bemüht, ihr Anliegen im Zusammenhang von pluralistischer Gesellschaft und »Kritischer Schule« (hier eine Idee von H. Stock [1968] aufnehmend) neu zu vermessen. Philipps setzt traditionell-stofforientiert bei der Größe »Kirche« an, schlägt aber vor, sie im Sinne des Vaticanums II als »Volk Gottes« zu verstehen. Durch diesen Rückgriff gewinnt er ökumenische Weite.

»Volk Gottes« sei nämlich »größer als die katholische Kirche« (425): »Auf verschiedene Weise gehören ihr zu oder sind ihr zugeordnet die katholischen Gläubigen, die anderen an Christus Glaubenden und schließlich alle Menschen überhaupt, die durch die Gnade Gottes zum Heile berufen sind« (Vaticanum II; zit. bei Philipps 1971, 425). Die Materialbreite des Kirchengeschichtsunterrichts erfährt darin also eine Ausdehnung auf die »Geschichte des Christentums«, ja auf die »Weltgeschichte der Religionen und des Religiösen in ihrer Begegnung mit dem Christentum« (425f). »Volk Gottes« sei überdies ein »soziologischer Begriff«; seine Inanspruchnahme verhindere eine kirchengeschichtliche Betrachtung, die sich an großen Persönlichkeiten orientiere (ebd.).

Die welthafte und ökumenische Weite imponiert auch dann, wenn der Verfasser am verpflichtenden Bestand des Dogmas der katholischen Kirche letztlich keinen Zweifel läßt (434). Darüber hinaus will er auch einen gewissen kirchlichen Pluralismus geachtet wissen sowie die Tatsache berücksichtigen, daß die Kirche nicht nur in sich das göttliche Heilsmysterium berge, sondern daß sich in ihr auch allerlei Menschliches und Allzumenschliches, Schuld- und Sündhaftes finde (424), auch bei den »Heiligen« (405ff). Als didaktische Konsequenz daraus notiert Philipps: »Die Bilanz von Leistung und Versagen wird dem jungen Menschen die Augen dafür öffnen können, was das Volk Gottes... zur Vermenschlichung des Menschen und zur Befriedung der Völker beitragen kann und muß, damit ihr brüderlicher Dienst an der Einheit der Menschheit erkennbar bleibt« (427).

Wesentliches Ziel solchen Unterrichts ist es nach Philipps, daß Jugendliche in Erfahrung bringen könnten, aus welchen religiösen Wurzeln ihr Glaube bzw. Unglaube geworden sei, um sich gegebenenfalls neu orientieren zu können. Er könne darin eine kerygmatische Wirkung haben. Auf sie solle aber insbesondere der schulische Religionsunterricht nicht direkt abzielen. Hier könne er in Anbetracht der meist kirchenfernen Schüler nur die Gestalt einer »Sachkunde Religion« annehmen, in der man ganz auf die in der Sache liegende Wahrheit vertrauen müsse. Verkündigung könne nur indirekt erfolgen, etwa durch die »unmißverständliche persönliche Stellungnahme des Religionslehrers« (438).

Zusammengefaßt vertritt Philipps einen hermeneutischen, aber die Breite des kirchlichen wie kirchlich-gesellschaftlich bestimmten Lebens berücksichti-

genden Kirchengeschichtsunterricht mit einer betont ökumenischen Zielsetzung. Leider führt er sein Konzept im Detail nicht aus, so daß es schwer einschätzbar ist.

Manche Ähnlichkeit mit dem Entwurf von Philipps weist auch der Ansatz von K. Fikenscher (1982) auf. Auch bei ihm spielt die Bezugsgröße »Kirche« die ausschlaggebende Rolle, ohne sie allerdings theologisch und soziologisch genauer zu bestimmen. Auf diesem Hintergrund sollen die Schüler durch kirchengeschichtlichen Unterricht auf fünf »Kompetenzen« hin angesprochen werden: nämlich »als Kirchen- und Gemeindeglied, als lebendig Glaubender, als für seinen Glauben der Rechenschaft Fähiger, als christlich Handelnder..., als Gebildeter« (Fikenscher 1982, 338). Leider werden diese Ziele didaktisch nicht reflektiert, so daß nicht erkennbar ist, wie der Autor sie bei glaubens- und kirchenentfremdeten Schülern zu realisieren gedenkt. Der Hinweis auf methodische Möglichkeiten (ebd., 339f) kann die didaktische Reflexion nicht ersetzen.

Auch bei U. Früchtel steht die theologische Ableitung des kirchengeschichtlichen Unterrichts ganz im Vordergrund. Statt von Kirchengeschichte oder Geschichte des Christentums spricht die Verfasserin allerdings lieber von der »Wirkungsgeschichte der alt- und neutestamentlichen Überlieferungen«. Damit sollen prinzipiell alle historischen Phänomene angesprochen werden können, die im wirkungsgeschichtlichen Zusammenhang mit der Bibel stehen, auch solche nichtchristlicher Art; darüber hinaus soll die Wechselwirkung zwischen biblischer Tradition und jeweiligen Zeitereignissen beachtet werden. Für Kirchengeschichte als Teilbereich der allgemeinen Geschichte sieht Früchtel eine »ganzheitliche Betrachtungsweise« (152) vor.

Aus der Wahrnehmung der ganzen Breite der biblischen Wirkungsgeschichte (eben auch der unterschiedlichsten Positionen) ergibt sich nun als Grundproblem für Früchtel das des Pluralismus. Dieser soll nun zunächst durch ein systematisch-theologisches Kriterienraster, v. a. durch die fünf Grundsymbole »Gottesebenbildlichkeit«, »Entfremdung«, »Erlösung/Versöhnung«, »Hoffnung«, »Nachfolge« als erschließende Fragestellungen aus der Sicht heutiger christlicher Existenz positionell bewertet werden. Dadurch können unterschiedliche Positionen bewußt werden; es kann zu einem »dialogischen Umgang« mit ihnen kommen (Früchtel 1982, 157). Eine weitere Sichtung der biblischen Wirkungsgeschichte soll durch den Vergleich mit der Ursprungssituation des christlichen Glaubens selbst vorgenommen werden (ebd., 157f).

Der vorgeschlagene Sichtungsprozeß christlicher Wirkungsgeschichte bei Früchtel geht aus von einer »Identität des Mensch- und Christseins gegenüber ihrem Anspruch und Zuspruch«; nur durch sie wird er möglich. Letztes (Wahrheits-?)Kriterium in diesem Sinne ist offenbar die lutherische Rechtfertigungslehre (Früchtel 1982, 152.158). Leider reflektiert die Verfasserin diesen theologischen Gedankengang nicht auch didaktisch. Das Konzept eines kirchengeschichtlichen Unterrichts ist nur indirekt angedeutet. Zur Verdeutlichung seines hohen Anspruchs wäre es sinnvoll gewesen, es an einem konkreten Beispiel zu erläutern.

An Früchtel knüpft G. Lindner (1984) an. Die Wahrnehmung der biblischen Wirkungsgeschichte gebe dem Schüler die Möglichkeit, den Weg der einen Christusbotschaft in ihren vielgestaltigen Formen durch die Epochen zu verfolgen, um daraus für den Ort des Evangeliums in der Gegenwart

existentiellen Nutzen zu ziehen. Die Kirchengeschichte sei in diesem Sinne durchaus neben der biblischen Verkündigung eine Größe *sui generis*. Allerdings müsse sie dem Schüler auch durch Rückbezug auf die ursprüngliche christliche Gemeinde als kritischem Prinzip in ihrem Versagen und ihren Irrwegen aufgeschlossen werden (Lindner 1984, 206).

Weiter gebe die Betrachtung der Kirchengeschichte dem Schüler die Gelegenheit, seine Kirche kennenzulernen, allerdings mit dem ökumenischen Vorbehalt: »Dennoch soll der RU nicht rechthaberisch auf die eigene Konfession verpflichten, sondern soll im Aufnehmen der altkirchlichen Bekenntnisse eine ökumenische Dimension entfalten« (ebd., 208).

Die einseitig theologische Intention des kirchengeschichtlichen Entwurfs Lindners wird auch an diesem Zitat gut sichtbar. Sie ist nur zu halten, weil der Autor mit einem im weiten Sinne kirchlich sozialisierten Schüler rechnet (vgl. bes. auch ebd., 203), der direkt auf die Probleme des Glaubens und der Kirche ansprechbar ist. Das enthebt den Verfasser offensichtlich der weiteren didaktischen Reflexion. Seine Unterrichtsentwürfe weisen ihn am ehesten als Vertreter hermeneutischer Religionsdidaktik aus. Als positionelle Äußerung kann man diese Ortsbestimmung akzeptieren. Mit seinem offenkundigen Mangel an didaktischer Reflexion wird der Verfasser allerdings nicht dem Anspruch des Sammelwerks gerecht, für das der Beitrag wohl eigens konzipiert wurde. Er ist Teil eines inzwischen in zweiter Auflage vorliegenden »Religionspädagogischen Kompendiums«.

Ebenfalls einen sehr hohen Anspruch stellt der kirchengeschichtsdidaktische Entwurf von *J. Ohlemacher*; denn mit ihm sollen dem Titel des Gesamtwerks entsprechend »Grundlagen der evangelischen Religionspädagogik« (1988) programmatisch entfaltet werden. Im besonderen will der Verfasser das Problem klären: »Die Geschichte als Voraussetzung und Gegenstand der Religionspädagogik«. Allerdings hat Ohlemacher ebensowenig wie Lindner den damit erhobenen Anspruch eingelöst. Er erörtert hauptsächlich aus dezidiert theologischer und konfessioneller Perspektive das Wesen von Kirche und Kirchengeschichte. Wohl beachtet er dabei die Offenheit zum ökumenischen Dialog, läßt aber eine eigentlich didaktische Reflexion seiner theologischen Ergebnisse vermissen. Es fehlt auch jede Bezugnahme auf die hier einschlägige kirchengeschichtsdidaktische Literatur.

Nur mit dem Ansatz von Biehl setzt Ohlemacher sich auseinander. Allerdings greift er dabei lediglich einen Punkt heraus. Er kritisiert nämlich Biehls vermeintlich zu stark akzentuierte politische Begründung einer Kirchengeschichtsdidaktik, um gegen sie eine fundamental theologische abzusetzen. Allerdings hat Ohlemacher damit Biehl wohl mißverstanden; denn Biehl ging es um einen mehrperspektivischen Zugang zur Kirchengeschichtsdidaktik (s.o.S. 1).

2.2 Didaktisch (-theologisch) orientierte Ansätze

Die überwiegend theologisch bestimmten Konzepte einer Kirchengeschichtsdidaktik sind aber deutlich in der Minderzahl gegenüber solchen, die sich wirklich auf didaktische Ansprüche eingelassen haben, wie sie sich aus der Entwicklung des - im weitesten Sinne - problemorientierten Ansatzes für die Religionspädagogik ergeben haben.

Das ist schon bei *E. Paul* (1971) der Fall; vermutlich genauer: Seine kirchengeschichtsdidaktischen Vorstellungen liegen im Schnittpunkt herkömmlicher stofforientierter Entwürfe und neuer Perspektiven. Neben der Zurückweisung von ideologisch-theologischen Zwecksetzungen des Kirchengeschichtsunterrichts in herkömmlichen Konzepten (s.o. S. 2) macht Paul noch besonders darauf aufmerksam, daß die Kirchengeschichte im Unterricht nicht als »reiches Arsenal seiner systematischen Vorentscheidungen« (Paul 1971, 21) genutzt werden dürfe. Anstatt allgemeine Glaubenssätze durch kirchengeschichtliche Beispiele zu illustrieren, solle gerade die spezifische Ausdrucksform des Glaubens einer bestimmten Epoche herausgebracht und so für heutige Möglichkeiten christlicher Existenz fruchtbar gemacht werden (vgl. Paul 1971, 30). Paul zielt damit auf ein Verstehen geschichtlicher Glaubensvorstellungen im umfassenden Horizont ihrer soziokulturellen Zusammenhänge. Dieser letzte Gesichtspunkt wird von ihm besonders betont. Die Explikation des Glaubens stehe in Wechselwirkung mit den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen einer bestimmten Zeit sowie auch im Wechselverhältnis von einzelnen und Gruppen.

Wesentlich ist für Paul dann die in der bisherigen Religionsdidaktik des jeweils eigenen konfessionellen Lagers gänzlich unübliche Herausstellung, daß die Bemühung um adäquaten Ausdruck des Glaubens in der Geschichte auch immer wieder fehlgeschlagen ist. Das möge aber nicht als Anlaß genommen werden, sich als Richter über die in der Geschichte Agierenden aufzuspielen: »Die Konfrontation mit heutigem Glaubensverständnis hat zu beachten, daß dieses heutige Glaubensverständnis auch nur der Versuch ist, Evangelium im Heute zur Sprache zu bringen« (Paul 1971, 33). Die Geschichte des Glaubens sei deshalb aus der Dialektik von Gehorsam/Ungehorsam zu analysieren.

Diese kirchengeschichtliche Perspektive - so fordert Paul - sei so umzusetzen, daß ein möglichst aspektreicher Unterricht entsteht. Sorgsam untersucht Paul dazu verschiedene didaktisch relevante Faktoren, die seine Realisierung behindern könnten, wie z.B. die bisher prägenden Geschichtsbilder des allgemeinen Geschichtsunterrichts oder das Geschichtsbewußtsein von Jugendlichen u.a. mehr. Allerdings werden keine positiven Faktoren entwickelt, die neben der Bestimmung theologischer Grundlinien für kirchengeschichtliches Verstehen zu einem überzeugenden didaktischen Entwurf führen würden. Im Ergebnis (»Planungsanalyse«) stellt sich Pauls Kirchengeschichtsunterricht dann doch eher als ein - das spezifische Verstehen in bestimmten Altersstufen behutsam berücksichtigendes - stoffbezogenes Curriculum dar (Paul 1971, 60ff).

Primär didaktischem Anliegen ist auch *B. Jendorff* verpflichtet, der in den siebziger und achtziger Jahren kontinuierlich zu einzelnen Aspekten des Themas publiziert und die Ergebnisse dann in einem Buch zusammengefaßt hat (Jendorff 1972-1982; 1982). Auffällig ist sein dezidiertes Interesse an einer ökumenischen Ausrichtung des Kirchengeschichtsunterrichts. »Ökumene« ist für ihn zusammen mit »Schülerorientierung« und »Fachwissenschaft« einer der maßgeblichen Faktoren zur Bestimmung konkreter Unterrichtseinheiten. Der Schülerorientierung widmet er besondere Aufmerksamkeit in der Ermittlung von subjektiven und objektiven Interessen/Motivationen,

vornehmlich erhoben durch Befragung. Auf den Punkt gebracht lautet sein Postulat: »Der Schüler steht bei der Frage nach einem geeigneten Thema für den Kirchengeschichtsunterricht an erster Stelle« (Jendorff 1982, 43) - ein hoher und in der didaktischen Realisation nicht gerade einfach einzulösender Anspruch.

In der fachwissenschaftlichen Orientierung setzt Jendorff bei dem Vorschlag von Philipps an, Kirche als »Volk Gottes« zu verstehen, eine Deutung, die auch die ökumenische Dimension sichert (ebd., 30ff). Als solche sei sie in ihrer heilsgeschichtlichen Dimension allerdings nur mit den Augen des Glaubenden faßbar. In der Geschichte allgemein nämlich erfahre sich der *Mensch* als das Maß aller Dinge. »In der Kirchengeschichte dagegen weiß der Mensch um sich selbst als einer nicht endgültigen Größe. In verstärktem Maße kommt ihm zu Bewußtsein, daß Christus der Herr der verborgenen Mitte des Geschehens ist« (ebd., 37). Allerdings soll kirchengeschichtlicher Unterricht nicht nur die Vergangenheit und Gegenwart des Gottesvolkes beleuchten, sondern auch vorausschauend auf das »Ziel der Geschichte«, das Reich Gottes, verweisen; er hat also eine eschatologische Dimension, deren Dynamik die Glaubenden anhält, jetzt schon auf eine bessere Gerechtigkeit und einen umfassenderen Frieden hinzuwirken (Jendorff 1982a, 50ff).

Jendorff ist darin sehr optimistisch, daß es gelingen kann, den Schüler für diese besondere Deutungsweise der Geschichte zu gewinnen. Mehr Aussicht besteht vielleicht darin, ihm die Kirchengeschichte auch als Geschichte der Rückschläge und des Versagens zu vermitteln, als eine des Leidens, des Rechts der Ketzer und der Opfer - Kirchengeschichte gewissermaßen aus »der Sicht des kleinen Mannes« bzw. als eine »von unten« (Jendorff 1982, 38).

Sein schülerorientiertes Postulat hält Jendorff auch in stufenspezifischen Überlegungen fest. In bezug auf die Primarstufe plädiert er für einen heimatgeschichtlichen Kirchengeschichtsunterricht. In der Sekundarstufe I soll dann das große Ganze der Geschichte der Kirche in Anwendung der Kriterien »exemplarisch - fundamental - elementar« sichtbar werden. Es entspringt begründetem didaktischen Interesse, daß Jendorff ausdrücklich vor dem Versuch warnt, »einen summarischen Überblick über einen größeren Zeitraum zu geben« (ebd., 60).

Allerdings kann erst die didaktische Praxis zeigen, ob das Konzept Jendorffs plausibel ist. Die Frage dürfte vor allem sein, ob der Autor Schüler findet, die - bei kritischen Vorbehalten im einzelnen - seine überwiegend dem Glauben der Kirche konforme Schau der Kirchengeschichte mitvollziehen werden (zu den methodischen Möglichkeiten vgl. unten S. 17).

Didaktischen Ansprüchen versucht auch N. Hörberg (1982) gerecht zu werden. Er geht aus von Aussagen des Synodalbeschlusses zum Religionsunterricht, gleicht sie kritisch ab mit den wichtigsten derzeit vertretenen Konzeptionen und bestimmt dann Kirchengeschichtsunterricht als integralen Bestandteil des Religionsunterrichts. Denn mit der Kirchengeschichte als »Geschichte des Glaubens« werde die notwendige Brücke geschlagen von der gegenwärtigen zur ersten Glaubenserfahrung. Insofern könne die ganze »Geschichte des Glaubens« Gegenstand des Kirchengeschichtsunterrichts sein. Eine nähere Themenauswahl könne nach zwei Gesichtspunkten erfolgen. Einmal könne sie sich exemplarisch orientieren an »Brennpunkten« (mit direktem Bezug zu dem Lehrbuch von H. Gutschera und J. Thierfelder, Brennpunkte der Kirchengeschichte, Paderborn 1976), andererseits an den

Erfahrungen der Schüler. Darüber hinaus sei Offenheit für ökumenische Anliegen zu schaffen.

Im ganzen fällt bei neueren kirchengeschichtsdidaktischen Konzeptionen auf, daß für deren Konstituierung der Ausgangspunkt bei der Schülererfahrung eine ganz herausragende Rolle spielt. Allerdings werden diese kaum einmal eigens thematisiert und konkretisiert, sondern in der Regel nach subjektiver Einschätzung unterstellt wie bei *H.R. Seeliger*: »Erfahrungen von Schülern« heißt für ihn »Erfahrungen mit historischen Phänomenen, die sie nicht verstehen, weil sie ihnen fremd oder allzu vertraut und selbstverständlich sind« (Seeliger 1981, 199). Die Schwierigkeit, Schüler für kirchengeschichtliche Prozesse zu motivieren, taucht dabei lediglich noch als methodisches Problem auf. Ansonsten verfolgt Seeliger ganz traditionelle Ziele; nämlich erstens Einsicht zu nehmen in den historischen Entstehungsprozeß von Kirche (kognitives Lernziel); zweitens (affektives Lernziel): »Die Schüler sollen sich durch die Geschichte ihrer Kirche, so wie sie sich uns darstellt, eingeladen und beansprucht fühlen« (Seeliger 1981, 198).

2.3 Gesellschaftskritische (-didaktisch-theologische) Ansätze

Schon *E. Paul* hatte 1971 nachdrücklich gefordert, den soziokulturellen Kontext der verschiedenen Explikationen des Glaubens für die Kirchengeschichtsdidaktik zu beachten; er hatte diesen Gedanken aber nicht weiter ausgeführt. Immerhin aber hatte er bereits den Hinweis gegeben, daß die gesellschaftskritische Leitidee des profanen Geschichtsunterrichts, »Emanzipation«, sich für die Religionsdidaktik mit dem »mündigen Laien« in der Kirche abgleichen lasse (Paul 1971, 52). Konzeptionelles Gewicht erhielt sie bei ihm allerdings nicht, wohl aber bei anderen Autoren, so besonders bei *P. Biehl* (Biehl 1973).

Biehl setzt gleichermaßen theologisch, schüler- und gesellschaftsbezogen an und bringt damit als erster die drei Curriculummdeterminanten in einen didaktisch schlüssigen Zusammenhang. Neben fachwissenschaftlichen (= kirchengeschichtlich-theologischen) Erfordernissen habe der Kirchengeschichtsdidaktiker ebenso »den Bedürfnissen und Interessen der Heranwachsenden« wie »den gesellschaftlichen Erfordernissen und Konflikten (zu) entsprechen« (Biehl 1973, 7). Wie allgemein die Religionsdidaktik, so sei auch der Kirchengeschichtsunterricht aus diesen Perspektiven neu zu vermessen; dabei gelte der Grundsatz: »Es kann nicht von vornherein als ausgemacht gelten, daß kirchengeschichtliche Themen im Religionsunterricht behandelt werden müssen« (ebd., 7). Die Situation der Schüler sei darin näher zu bestimmen, daß sie eingebunden seien in eine Gesellschaft, die noch auf dem Wege sei, die in den Grund- und Menschenrechten postulierte Freiheit und Gleichheit aller für sich selbst und andere einzuklagen und zu verwirklichen. Innerhalb dieses gesellschaftlichen Emanzipationsprozesses solle der Jugendliche lernen, sich als selbstverantwortlich Handelnder einschalten zu können - darin gleichsam seine eigene Emanzipation mit vollziehend. Dazu könne ihm u.a. auch der Kirchengeschichtsunterricht Hilfestellung leisten, insofern er modellhaft verweise auf das »durch Jesus von Nazareth autorisierte Evangelium der Befreiungen und Wirkungen in der (neuzeitlichen) Welt des Christentums« (ebd., 12). Nach dem Maßstab der *libertas christiana* ist also die Kirchengeschichte als »entscheidende Erkenntnisrichtung historischer Forschung« zu überprüfen: Hat ihre Inan-

spruchnahme Emanzipationsprozesse »gefördert oder behindert«? Aus dieser Blickrichtung ergibt sich gleichsam der Grundsatz für curriculare Entscheidungen von selbst: »Kirchengeschichtliche Themen sind auswechselbar und nach didaktisch-funktionalen Gesichtspunkten auszuwählen« (ebd., 20). Wesentlich ist für Biehl im theologischen Begründungszusammenhang die Bezugnahme auf den »historischen Jesus«; er soll »als Maßstab zur Beurteilung der Christentumsgeschichte in Anspruch genommen werden« (ebd., 12). Diese These ist später als theologisch zu eng gefaßt immer wieder kritisiert worden (Früchtel 1982, 161; Wegenast 1974, 321f; Crimmann 1985, 112f; Sturm 1978, 50f; Hörberg 1982, 32f; Widmann 1974, 307ff). Zuwenig beachtet blieb dabei allerdings, daß Biehl den Rekurs auf den historischen Jesus einerseits eingebettet hatte in die weite Definition der Kirchengeschichte nach H. Bornkamm als »der Geschichte des Evangeliums und seiner Wirkungen in der Welt«, andererseits in den Gesamtzusammenhang »Politische Theologie« (ebd., 10f).

In einer allgemeineren Form hat Biehl später noch einmal den Faden zu einer Kirchengeschichtsdidaktik aufgenommen. Der Struktur eines Lexikonartikels gemäß ist diese Darstellung weniger positionell ausgefallen. Kirchengeschichtsdidaktik sei - so fordert er jetzt - im Spannungsfeld der drei Komponenten: Lebenssituation der Jugendlichen, »klassische« Inhalte der Fachwissenschaft sowie der jeweils konkreten gesellschaftlichen, religiösen und kirchlichen Situation (in ihrem geschichtlichen Gewordensein) zu entwerfen.

Die nähere Bestimmung von Zielen und Themen soll dann unter Beachtung dreier Gesamtintentionen gefunden werden. Kirchengeschichtsunterricht habe nämlich erstens die Aufgabe, dem Lernenden die Prägung seiner Erfahrungswelt durch die biblisch-christlichen Traditionen bewußtzumachen; zum zweiten habe er seine Wahrnehmung für die ursprüngliche Geschichte Jesu zu schärfen (in kritischer Auseinandersetzung mit den Deutungen in der Kirchengeschichte); zum dritten könne er dem Lernenden Erfahrungsmuster christlichen Lebens vermitteln, mit denen er sich existentiell abgleichen könne.

Den Leitbegriff »Emanzipation« hat Biehl in bezug auf kirchengeschichtliche Vorstellungen jedenfalls formal nicht weiterverfolgt. Diesen Faden hat erst *G. Ruppert* (1984) wieder aufgenommen, ohne allerdings direkt an Biehl anzuknüpfen. Er bemüht sich um eine didaktische Konzeption, die aus jugendsoziologischen, politologischen, wissenssoziologischen, geschichts-didaktischen und religionsdidaktischen Reflexionen zusammenfließt. Theologische und ekklesiologische Überlegungen sind einbezogen, bilden aber keine eigenen Erkenntniszugänge. Aus Jugendsoziologie und politischer Theorie gewinnt Ruppert die Einsicht in die Problematik des heutigen Interesses/Desinteresses an Geschichte sowie in die Notwendigkeit eines gediegenen Geschichtsbewußtseins für eine humanere Zukunft - eine unmittelbare Herausforderung also auch (in Analogiebildung!) für die Kirchengeschichte: »Kirchengeschichte ist... religionsdidaktisch... unverzichtbar« (Ruppert 1984, 15). Der Wissenssoziologie entnimmt er die Erkenntnis, daß in bestimmtem Maße geschichtlich gewachsenenes »Lebenswissen« Sozialisationsprozesse beeinflußt und maßgeblich den »Aufbau persönlicher Identität« bestimmt. In religionsdidaktischer Abzweckung will Ruppert den Jugendlichen das »Lebenswissen Jesu« anbieten, wie es über die Zeiten gesellschaftlich repräsentiert und glaubwürdig erhalten worden sei

durch die Kirche (= »alle, die sich aus dem Geist Jesu herleiten«). Von der neueren Geschichtsdidaktik (bes. A. Kuhn) ausgehend, bestimmt Ruppert auch das Ziel für den Kirchengeschichtsunterricht als Emanzipation, allerdings in spezifisch theologischer Deutung als »Befreiung durch Erlösung bzw. Freiheit eines Christenmenschen« (ebd., 80). Sei nämlich Emanzipation an eine »Theorie potentieller Demokratie« gebunden, so müsse Erlösung (Emanzipation einschließend) orientiert sein an der (eschatologischen) »Botschaft vom Reich Gottes«. Diese Intention vermittelt Ruppert nun religionsdidaktisch mit dem Modell der Korrelation, und zwar in betonter Zuspitzung auf eine »korrelative Kirchengeschichtsdidaktik«. Die kritische Wechselbeziehung zwischen Glaube, Überlieferung und gegenwärtiger Lebenserfahrung solle darin wegweisend werden, daß die Kirchengeschichte als »Weg des Lebenswissens Jesu durch die Geschichte« (ebd., 102) so mit der Situation des Schülers korreliert werde, daß er seine eigene Lebensgeschichte in ihm mit abklären könne. D.h. die Betrachtung der Kirchengeschichte hat einen existentiellen Bezug: »Kirchengeschichte hat ihren Rechtfertigungsgrund in der Bedeutsamkeit für den Schüler und seine Glaubensmöglichkeiten. Sie muß verdeutlichen, daß Geschichte in der Gegenwart präsent ist und zukünftig Bedeutung haben wird: Geschichte ist Gegenwart, nicht einfach Vergangenheit« (ebd., 180f). Ihr inhaltliches Kriterium sei die erfahrene Befreiung Gottes, die aus der Erkenntnis der Differenz von gegenwärtigen schlechten Zuständen (und denen sie ideologisch legitimierenden Denkmustern als »geltender Überlieferung«) und dem endzeitlich verheißenen Reich Gottes auf den Weg zu Veränderung und befreiender Praxis bringe. Denn: »Der Ausgangspunkt der didaktischen Bemühung liegt... in der Gegenwart; Zielpunkt... ist die Zukunftsfähigkeit« (ebd., 116).

Ruppert hat mit seinem Entwurf (dem bisher ausführlichsten!) die Kirchengeschichtsdidaktik einen erheblichen Schritt vorangebracht, zumal er auch noch wie Jendorff und Widmann eine Kirchengeschichte »von unten« bzw. »der Opfer« fordert. Bei der Fülle der verarbeiteten Aspekte ist es allerdings nicht verwunderlich, daß Fragen bleiben. So erscheint z.B. unklar, was eigentlich mit dem »Lebenswissen Jesu« gemeint ist. Die Auskunft, »in Jesus, dem Christus, in seiner Art zu leben und das Leben zu deuten« (44), ist wohl noch zu ungenau. Zu allgemein verfährt Ruppert auch mit den nur gelegentlich bemühten Begriffen »Kirche« (s.o.!) und »Glaube«. Insgesamt ist überhaupt eine eigentümliche theologische Zurückhaltung des Autors zu verzeichnen. Auch in der gesellschaftlichen Reflexion bleiben Defizite (welche Gesellschaft ist eigentlich gemeint, welcher Art ist ihre Gewaltstruktur?).

Unter die gesellschaftskritischen Positionen des Kirchengeschichtsunterrichts ist auch *M. Widmann* einzuordnen (Widmann 1974; Widmann 1976). Daß er sich recht kritisch von Biehl absetzt, widerspricht dem nicht. Denn er bemängelt nicht Biehls Anliegen, »emanzipatorische Elemente der Christentumsgeschichte« didaktisch in Anspruch zu nehmen; er kritisiert lediglich dessen theologische Argumentation, weil sie vermeintlich nicht von der Spannung zwischen Erlösung und Befreiung bestimmt sei. Die theologischen Beziehungen seien gleichsam soziologisch eingeschmolzen worden. Widmann will dagegen nicht nur gewahrt wissen, »daß alle Ereignisse und Bewegungen der Kirchengeschichte verwickelt sind in die sozioökonomischen und

politischen Bedingungen«, sondern auch, »daß hier der Mensch in seinen religiösen, politischen, ökonomischen, profanen usw. Verhältnissen verwickelt ist in die nahegekommene Herrschaft Gottes« (Widmann 1974, 311). M.a.W., Widmann möchte bei der Betrachtung der Kirchengeschichte »die theologische Frage nach der Kirche Gottes in der Welt« nicht aus den Augen verlieren (ebd., 314). Mit Biehl aber plädiert er dafür, die gesellschaftlichen Beziehungen kirchengeschichtlicher Vorgänge festzuhalten und didaktisch zu entfalten (vgl. auch Widmann 1976). Das findet seinen Ausdruck vor allem in der Empfehlung, die Kirchengeschichte mit den Schülern kritisch zu befragen. Zwar solle die Kirche dabei nicht »fertiggemacht« werden; aber schärfer als bisher solle doch ihre »Schuld« in der Geschichte markiert werden.

Bei der Auswahl der Stoffe steht bei Widmann deshalb »an erster Stelle die bedrückende Geschichte geschehener Schuld in unserer neueren deutschen Kirchengeschichte« (Widmann 1976, 6). Die »dunklen Stellen der Geschichte des Christentums« dürften dem Schüler nicht länger vorenthalten werden. In diesem Sinn hatte Widmann schon 1970 kritische Themen der Alten Kirche, die bis dahin nicht Inhalte christlicher Unterrichtung waren, wie z.B. »Christ und Kriegsdienst«, »Christentum und Sklaverei« (Widmann 1970, 71ff), benannt. Darüber hinaus will Widmann unkonventionellerweise dazu anregen, den Schülern Kirchengeschichte auch als Geschichte aus der Sicht des Leidens und der Leidensbewältigung zu vermitteln (Widmann 1975).

Dieser besonderen Intention ist im ganzen auch *M. Veit* verpflichtet.

Die Autorin legt zwar kein eigentliches didaktisches Konzept vor, gibt aber die Richtung an, in der ein auf »Selbstfindung« des Schülers zielender Kirchengeschichtsunterrichtsentswurf gestaltet sein müßte. Einmal empfiehlt sie dazu, den Schülern »die Geschichte der Gemeinde« zu erzählen und vom »individualistischen Interpretationsansatz wegzukommen« (Veit 1974, 239), zum anderen das »Prinzip des Lernens von den Unterlegenen« (ebd., 242). Hier bekommt der weiter ausgreifende Versuch, die »Gesellschaft im Lichte Christi zu sehen« (ebd., 243), eine eminent gesellschaftskritische Bedeutung.

Eine eigentümliche, weil mehr indirekt gesellschaftskritische Position hat *G. Lämmermann* (1986) vorgelegt. Anders als Biehl und Ruppert argumentiert er eher formal. So begegnet der Begriff »Emanzipation« zwar nicht; gleichwohl scheint er in »seiner« Leitidee »Identität« mitgesetzt zu sein. Mit ihr wird die Entwicklung eines »handlungsfähigen, kompetenten Subjekts« beschrieben, das Zukunft zu gestalten vermöge. Dieses Ziel werde vor allem durch Vergewisserung in geschichtlicher Erinnerung erreicht: »Geschichtsbewußtsein wirkt ich-stärkend«, erschöpfe sich aber darin nicht. Aber viel sei doch davon abhängig, welches Bewußtsein der einzelne von seinem spezifischen biographischen und seinem sozialen Gewordensein gewinne. Das betreffe auch den Sonderfall religiöser Existenz: »Das Vermögen, die eigene religiöse Sozialisation sowie die allgemeine Christentumsgeschichte zu rekonstruieren, ist konstitutiv für das Gelingen einer religiös orientierten Subjektivität... Ziel dabei ist, daraus Interpretationshilfen für ein zeitgemäßes, identitätsabsicherndes religiöses Selbstbewußtsein zu bieten, das die Relevanz des Glaubens für zukünftiges Denken und Handeln zu entfalten weiß« (Lämmermann 1986, 336f). Diese Zielsetzung erzwingt einen

schülerorientierten Ansatz von Kirchengeschichtsdidaktik. Theologisch gesehen impliziere sie die Gottesfrage, insofern in dem so intendierten historischen Abklärungsprozeß die Sinnfrage der Geschichte notwendigerweise aufscheine, die sich nach vorn hin öffne im Blick auf eine humanere Gestaltung der Welt, die - theologisch betrachtet - auf das Reich Gottes zulaufe. In der »eschatologischen Struktur der Geschichte« sei begründet, daß auch der Kirchengeschichtsunterricht sich nicht darin erschöpfen dürfe, gegenwärtige Standpunkte zu erklären und eben damit auch zu stabilisieren. Die offene Frage nach der Zukunft müsse hier immer mitgesetzt sein. - Leider bleibt das an sich überzeugende Konzept Lämmerrmanns auf einer allzu abstrakten Ebene, so daß sein Gewinn für die Kirchengeschichtsdidaktik nicht recht abschätzbar ist.

Eine emanzipatorische Idee verfolgt auch *K.Baus*, der seine kirchengeschichtsdidaktischen Vorstellungen in kritischer Abarbeitung des (katholischen) Zielfelderplans gewinnt. Ihm geht es um »mündige Partizipation der Schüler in der Kirche«, die sich in der Fähigkeit äußern solle, »gegenwärtige Kirche auf ihre Veränderbarkeit hin analysieren zu können, und (in der) Bereitschaft, sich für Veränderungen in der Kirche einzusetzen« (Baus 1976, 73f). Spezifisch kirchengeschichtsdidaktisch gewandt geht es dabei um ein Doppeltes: um den Nachvollzug von Traditionsbildung, aber eben auch um Traditionskritik im Sinne von historischer Aufklärung. Sie könne helfen, »das gegenwärtig Etablierte in Frage« zu stellen (ebd., 76). Sie gebe dem Schüler auch die Möglichkeit, die eigene (in der Regel »repressive«) kirchliche Sozialisation zu überprüfen, leite ihn an zu selbständiger Urteilsfähigkeit und disponiere ihn zu engagiertem Handeln. - Eine eigene didaktische Konzeption entwickelt Baus aus diesen grundlegenden Bestimmungen nicht; sie lag auch nicht in der Absicht seines Artikels, nämlich den Zielfelderplan kritisch zu analysieren.

3 Einzelprobleme der Kirchengeschichtsdidaktik

3.1 Curriculare Probleme

Die Bestimmung eines auch nur einigermaßen plausiblen Curriculums ist immer ein Grundproblem des Kirchengeschichtsunterrichts gewesen und ist es bis heute. Das hängt mit der Fülle des Materials zusammen. Vom Bedeutsamen, das die kirchengeschichtliche Forschung ermittelt hat, kann ja wiederum nur das Bedeutsamste berücksichtigt werden. Strukturelle Zugänge zur Auswahl in der Gesamtschau der Kirchengeschichte bieten Paul/Sonntag (1971, 79ff) und Frank (1976, 54-59; vgl. aber auch Fikenscher 1982, 339). Eine differenzierte Palette von Auswahlkriterien in Thesenform hat die Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten ausgearbeitet (Simon 1977). Einen an traditionellen Kriterien orientierten Vorschlag über Fundamentalinhalte des kirchengeschichtlichen Unterrichts hat Winkler vorgelegt (1986). Kirchengeschichtliche Inhalte werden - selbst wenn man sie in Zukunft stärker einbeziehen würde (was immer wieder gefordert wird) - ja nur ein kleiner Teil des religionsdidaktischen Gesamtcurriculums sein können. Die Möglichkeiten eines eigenständigen Kirchengeschichtsunterrichts, etwa in Kursform, werden in der Literatur wohl zu optimistisch beurteilt (vgl. dazu Sturm 1978). Schülerorientierte Zugänge können die Auswahl erleichtern, lösen können sie das Problem nicht. In pointierter Form

zur Geltung gebracht, können sie gar kirchengeschichtliches Verstehen behindern, denn solche Ansätze unterliegen der Gefahr, daß Kirchengeschichte im Unterricht nur selektiv und steinbruchartig oder auch primär unter dem Gesichtspunkt von Aktualität zur Kenntnis genommen wird. Das betrifft insbesondere den Kirchengeschichtsunterricht an Berufsschulen (vgl. dazu Hammerich 1981). Unbestritten in der Literatur ist heute, daß exemplarisch vorgegangen werden muß (vgl. u. a. dazu den hilfreichen Beitrag von Feldmann 1975). Längst sind die Zeiten vorbei, in denen man meinte, Kirchengeschichte im Religionsunterricht müsse - alle Epochen berücksichtigend - in enzyklopädischer Form dargeboten werden (Beispiele bei Philipps 1971, 332f u.ö.). Aber obwohl Philipps dies kritisiert und für das exemplarische Prinzip eintritt, hält er es doch für geboten, »daß die Schüler, die die Schule mit der Abschlußklasse verlassen, einen abgerundeten Überblick über die Geschichte ihrer eigenen Kirche, der ganzen Christenheit und der wichtigsten Weltreligionen erhalten haben« (Philipps 1972, 162). Der Autor denkt dabei an einen »festliegenden kirchengeschichtlichen Wissenskanon«, der traditionsgemäß auszuwählen sei nach der »Gewichtigkeit eines Ereignisses für das kirchliche Leben« (ebd., 148).

Während das in den letzten Jahrzehnten vorgelegte Unterrichtsmaterial von einem feststehenden Kanon kirchengeschichtlicher Themen durchzogen ist, bemühen sich die Religionsdidaktiker, neue Möglichkeiten aufzuzeigen. So hat z.B. E. Paul vorgeschlagen, die folgenden formalen Möglichkeiten ins Auge zu fassen: »Darstellung einer kirchengeschichtlichen Epoche«; »epochale Querschnitte«; »thematische Längsschnitte«; »Analyse eines aktuellen Problems«; »Personen« (Paul 1977, 201-203). Weitere Festlegungen vermeidet er, ausgehend von der Erkenntnis, daß »die Auswahl konkreter Inhalte... sich nicht genügend begründen läßt«; im besonderen Maße sei sie »zeitanfällig«: »Was jeweilige Gegenwart am besten zu erhellen scheint, ist plausibler Inhalt.« Gleichsam »über Nacht« könnten sich neue Fragen stellen, die die Auswahl kirchengeschichtlicher Themen unmittelbar beeinflussen können« (ebd., 203).

Ähnliche curriculare Vorstellungen entwickelt M. Widmann. Er nennt drei maßgebliche Kriterien zur Ermittlung von Unterrichtsinhalten (Widmann 1976, 6). Zunächst möchte er auf den fundamentalen Sachverhalt aufmerksam machen, daß das »Wort des Evangeliums« die Welt verändert und selbst durch sie Veränderungen erfahren hat. An »Brennpunkten der Kirchengeschichte« sollen sie aufgewiesen werden. Damit wird zugleich das von Gutschera und Thierfelder 1976 herausgegebene gleichnamige Schulbuch zustimmend gewürdigt. Zum anderen sollen besonders die »dunklen« Stellen der Kirchengeschichte thematisiert werden, um zum einen das früher vermittelte »schönfärberische Bild« zu korrigieren und um andererseits kritische und reformerische Möglichkeiten für das kirchliche Leben heute zu gewinnen. Überhaupt sollen die kirchengeschichtlichen Stoffe des Religionsunterrichts »repräsentativ sein für die kritisch-ökumenisch-reformerische Dimension der Kirchengeschichte« (ebd., 6). Und drittens sollen den Schülern kirchengeschichtliche Inhalte erschlossen werden, die sich aus aktuellen Anlässen anbieten.

In der Regel begnügen sich die Autoren sonst mit dem allgemeinen Postulat, daß in exemplarischer Weise eben ausgewählt werden müsse. Außerdem wird die Schwierigkeit immer wieder angesprochen, die sich aus der möglichen Verdoppelung der kirchengeschichtlichen Inhalte mit dem Geschichtsunterricht ergeben könnte.

3.2 Personenbezogene Bilder im kirchengeschichtlichen Unterricht

Personenbezogene Geschichtsbilder haben in der Kirchengeschichtsdidaktik von jeher (s.o. S. ?) eine besondere Rolle gespielt; oft genug waren sie überhaupt die einzige Vermittlungsform. Gegen Ende der sechziger Jahre wurden sie einer grundlegenden kritischen Analyse unterzogen. Im Ergebnis erbrachte diese, daß die bedeutenden Personen der Kirchengeschichte durchweg als Idealbilder, als geistliche ›Heroen‹ und unfehlbare ›Heilige‹ dargestellt worden waren, deren Funktion darin bestand, die jeweilige Kirche zu glorifizieren und konfessionalistische Standpunkte zu legitimieren. Für den Bereich der protestantischen Religionspädagogik hat *E. Linnemann* die Reihe der »Haupthelden« von Polykarp von Smyrna über Luther bis zu Bonhoeffer herausgearbeitet, wie sie praktisch im gesamten Unterrichtsmaterial vertreten waren. An ihnen sei dem Schüler »das Bild einer glorreichen, zuallermeist sieghaften Kirche vor die Augen gemalt« worden, »welche nie versagt, stets im Recht ist und immer nur das Gute wirkt. Das Bild einer Kirche, für die es zwar Kämpfe mit äußeren Gegnern, aber kaum eine innere Auseinandersetzung gibt. Das Bild einer Kirche, in der ein Streit um die Wahrheit nicht möglich ist, da ja immer schon feststeht, was der rechte Glaube und wo die wahre Kirche ist« (Linnemann 1970, 69; vgl. auch die überschlägige Lehrbuchanalyse von Beenken 1976, 137ff).

E. Schering hat sechs verschiedene Typen von Lebensbildern solcher geistlicher ›Heroen‹ herausgestellt: »das Idealbild des ›frommen‹ Menschen«, »das tugendhafte Leben der gottseligen Menschen« (»moralinhaltige Lebensbilder«), das Leitbild christlicher Ergebenheit in den Willen Gottes (gegebenenfalls bis zum Tod), die ›Heroen‹ der Nächstenliebe und Mitmenschlichkeit (taten »nur Gutes«), die Verherrlichung kultureller Leistungen christlicher Personen (z.B. Mönche, Luther, Bach), Verherrlichung des Persönlichkeitsideals (besonders in der liberalen Religionspädagogik). In solchen idealisierten Bildern sieht Schering »Gefahrenmomente des Kirchengeschichtsunterrichts«, ja sie seien gar das »Fragwürdigste, was überhaupt für das Fachgebiet ›Religionsunterricht‹ erschienen ist« (Schering 1968, 232f). Sie entstammten der »Zopfzeit der Hagiographie« (ebd., 233) und seien jedenfalls keine Widerspiegelungen des christlichen Menschenbildes.

Diese Einsicht hat nun allerdings Schering nicht davon abgehalten, selbst einen grundsätzlich personenbezogenen Kirchengeschichtsunterricht zu empfehlen (Schering 1963). Mit Berufung auf H. Kittel geht er davon aus, daß die Vermittlung der Kirchengeschichte ausschließlich über »exempla fidei« zu leisten sei: »Exempla fidei waren Menschen, denen ihr Ich zunichte gemacht wurde, die sich als begnadete Sünder bekannten und deren Lebensvollzug einsichtig macht, daß sie vom Christusgeschehen sich gerufen wußten, verantwortlich handelten und für andere lebten« (Schering 1963, 95; auf ihn sich berufend: Angermeyer 1968, 225ff). Zwar werden in dieser Definition nicht die Fähigkeiten von Menschen betont, sondern ihre göttliche Begnadung. Aber solange nicht eigens auch ihr Sündersein herausgehoben und konkret

benannt wird, wirken sie faktisch wie Heroen des Glaubens und der Nächstenliebe, denen in der praktischen Bewährung des Glaubens gleichsam alles gelungen ist, wie z.B. Friedrich von Bodelschwingh. Behutsame Warnungen, exempla fidei theologisch im Sinne von Luthers »simul iustus et peccator« zu deuten (Vönhoff 1966, 27ff; Angermeyer 1968, 230), fanden in Theorie und Praxis des Kirchengeschichtsunterrichts seinerzeit keinen Widerhall. So ist grundsätzlich Widmann zuzustimmen, daß die Vermittlung von exempla fidei »erheblich zur Festigung des personalisierten Geschichtsbildes« beigetragen habe (Widmann 1970, 11f). Bedenkenswert ist in diesem Zusammenhang auch die weitergehende kritische Beobachtung von Beenken: »Die Geschichte der Kirche zerfällt in erbauliche Einzelviten« (1976, 139).

Mit der Wendung zum problemorientierten Religionsunterricht hat sich das Problem personenbezogener Geschichtsbilder weithin selbst aufgelöst. Zwar ist die Gefahr von Idealisierungen engagierter Personen der Christenheit nicht grundsätzlich gebannt. Aber sie können nicht mehr so exklusiv in den Vordergrund treten, weil sie in der Regel fest in zu klärende Problemzusammenhänge eingebunden sind.

In der katholischen Religionspädagogik wird das Problem personenbezogener Geschichtsbilder kaum anders gesehen, hat aber noch eine konfessions-spezifische Komponente in der Heiligenverehrung. Heilige der katholischen Kirche haben einen fest verwurzelten Ort in der Volksfrömmigkeit und eine kirchenamtlich bestätigte herausgehobene Bedeutung für das Glaubensleben der Kirche. Damit sind sie für die Religionspädagogik eine besondere Herausforderung.

Wie haben katholische Religionspädagogen auf sie reagiert? Weithin noch der traditionellen Position verpflichtet ist die Arbeit von W. Blasig (1969). In seiner kerygmatisch verstandenen Kirchengeschichtskatechese haben »Heilige« - ähnlich den exempla fidei der Evangelischen Unterweisung - zentrale Bedeutung. Von ihnen sollen die Schüler nämlich den »Geist des erhöhten Herrn« abspüren (Blasig 1969, 196). Kirchengeschichtskatechese sei gar selbst »hagiographische Katechese« (ebd., 198). Am Vorbild der Heiligen sollen die Schüler »auf ihre Art auf den Weg der Jüngerschaft« gebracht werden, eben »mit der Hingabe, mit der ihnen andere vorausgegangen sind« (ebd., 198).

Gleichwohl sieht auch Blasig Fehlformen des Heiligenverständnisses, nämlich ihre »Divinisierung«, »Moralisierung« und »Legendarisierung« (ebd., 259). Nur in der Sicht des Glaubens könnten sie sachgemäß gedeutet werden, hätten hier aber einen hohen Rang: Sie seien die Zeugen des Heilshandelns Gottes (»exempla fidei«!), ja Zeichen von Theophanie, insofern sie sich nämlich zu ihren Lebzeiten nicht nach irdischen Lebenszielen ausgerichtet hätten; sie erschienen gleichsam als »Bild Christi« (ebd., 264ff). Blasig läßt sein Konzept in der Empfehlung gipfeln, die Schüler in behutsamer Weise zur Verehrung der Heiligen anzuleiten. Blasig hat mit seinem hagiographischen Ansatz offenbar keine direkten Nachfolger gefunden. Eine Ausnahme ist wohl Jaschke (1972), der sich ganz allgemein an Blasig anlehnt, indem er die positiven Identifikationen im Vorgang der Imitation heraushebt und humanwissenschaftlich untermauert. Wie es scheint, sind die katholischen Religionspädagogen den Heiligen sonst eher aus dem Weg gegangen, als daß sie sich ihnen pointiert zugewandt haben. Man kritisiert durchweg das traditionelle Modell (so z.B. Paul 1971, 66-71), knüpft aber nicht positiv an »Heilige« an! Allenfalls weist man an ihnen »das Einzelzeugnis des Glaubens« aus (Paul 1977, 202).

Merkwürdig - weil mit seinen sonstigen Vorstellungen nicht ganz ausgeglichen - nimmt sich die These B. Jendorffs aus: »Der Religionslehrer kommt im Kirchengeschichtsunterricht der Sekundarstufe I nicht umhin, eine heilige Persönlichkeit der Kirchengeschichte heldisch zu gestalten, und zwar so, daß sie den Jugendlichen anspricht« (Jendorff 1982, 66f). Eine didaktisch

plausible Begründung wird dazu nicht gegeben. Störend ist auch der mißverständliche Sprachgebrauch ›Held‹. Und leider macht auch seine nähere Erläuterung den Begriff didaktisch nicht geeigneter: »Heldentum besteht in der Zielstrebigkeit, in der Grundsatztreue, in der Unterordnung unter einen Auftrag, einen Befehl; bei den Heiligen unter den Willen Gottes, im Gehorsam seinen Geboten gegenüber« (ebd., 67).

In überraschend positiver Weise hat sich *G. Ruppert* dem Thema ›Heilige‹ zugewandt; denn es ergibt sich keineswegs zwingend aus seinem Konzept. Der Abschnitt »Zur Darstellung von Personen« wird dann auch wenig einsichtig mit dem Hinweis begründet, daß es oftmals einzelne Personen gewesen seien, »die den eschatologischen Vorbehalt immer wieder in Erinnerung gebracht haben« (Ruppert 1984, 103). Auf dem Hintergrund der Kritik an der didaktischen Verzweckung der Heiligen soll nach Ruppert positiv an ihnen die »Bedeutung einer Person für die eigene Nachfolge Christi zum Ausdruck« gebracht werden (Ruppert 1984, 103). Unterstützt wird diese These durch das psychologische Argument (Berufung auf M. Mitscherlich), daß für eine erfolgreiche Sozialisation zur Ich-Identität Vorbilder notwendig seien, die im einfachen Imitationsprozeß angeeignet werden sollten. Dieser Vorgang wird von Ruppert als bedeutsam erklärt für den »Prozeß des Glaubenlernens« (ebd., 105f). Allerdings ist ihm auch die Fragwürdigkeit dieses didaktischen Postulats bewußt: Einmal wäre Vorbild-Lernen natürlich geeigneter an Personen, die vis-à-vis erlebt werden könnten und nicht historisch vermittelt werden müßten. Zum zweiten drohe die Gefahr eines »personalisierenden Geschichtsbildes«. Und drittens bestehe mindestens die Gefahr der Anpassung durch Imitation.

Auf die Probleme der ›Heiligen‹ in der Volksfrömmigkeit und ihrer kirchenamtlichen Einstufung geht Ruppert nicht ein. Wohl aber rät er, sie in ihrer ganzen Menschlichkeit zu sehen. »Konkret bedeutet das, sie in den Kontext ihrer Zeit und Welt hineinzustellen und sie in ihrer menschlichen Größe auszuloten, ihre Fehler wie ihre Schwächen, ihre Ideale und ihre Willenskraft wie ihr Versagen und ihre Ohnmacht zu sehen und zu benennen« (ebd., 107).

3.3 Erzählen als kirchengeschichtsdidaktische Methode

In umfassender Weise hat *B. Jendorff* die methodischen und medialen Möglichkeiten des Kirchengeschichtsunterrichts zusammengestellt und im einzelnen erörtert (Jendorff 1982, 69ff). Sie sind nahezu vollständig identisch mit denen, die auch sonst für den neueren Religionsunterricht vorgeschlagen werden. Die meisten von ihnen finden sich im übrigen bereits bei Vonhoff (1966; vgl. aber auch Sturm 1978, 63ff).

Ein formaler Vergleich Jendorffs mit dem entsprechenden Abschnitt bei *G. Ruppert* (1984, 117ff: »Zu methodisch-praktischen Aspekten einer Kirchengeschichtsdidaktik«) indessen zeigt, daß mit dem Aufweis der Fülle der Möglichkeiten noch nicht unbedingt die beste Lösung der methodischen Probleme gefunden ist. Die Geschichtserzählung haben beide benannt; über Jendorff hinausgehend aber diskutiert Ruppert »Längs- und Querschnitte«, »Quellenarbeit«, »Oral History«, »Museum und Archiv« - methodische Zugänge, die Jendorff zwar nennt und didaktisch gewichtet, aber eben nicht eigens problematisiert; d.h. es fehlen bei Jendorff die für eine Kirchengeschichte

schichtsdidaktik gerade typischen Möglichkeiten, wobei die Quellenarbeit am meisten vermißt wird. Denn: »Allgemein gilt Quellenarbeit als die eigentlich geschichtliche Methode« (Ruppert 1984, 124).

In der Geschichtsdidaktik wie in der Kirchengeschichtsdidaktik galt dagegen lange die Geschichtserzählung als die dominierende Methode (Ruppert 1984, 132). Und auch dort, wo die Quellenarbeit als wichtigste Methode anerkannt war, waren die Gewichte doch noch so verteilt, daß für die Primarstufe und für die Sekundarstufe I weithin die Geschichtserzählung vorherrschen sollte, in den späteren Jahrgängen dann die Quellenarbeit (zum Stand der Diskussion: Ruppert 1984, 124ff.132ff.). In der Regel wird heute die Position vertreten, daß neben der Quellenarbeit die Geschichtserzählung die wichtigste oder doch jedenfalls eine sehr geeignete Methode des Kirchengeschichtsunterrichts darstelle (vgl. z.B. Gutschera/Thierfelder 1980, 49).

Nun hat neuerdings *G. Lämmermann* Bewegung in die anhaltende Debatte um Geschichtserzählung/Quellenarbeit gebracht (Lämmermann 1986). Mit einiger Vehemenz hat er nämlich aus grundsätzlichen Vorbehalten Front gegen die »Erzählmethode« gemacht und ihre Lernwirkung als geradezu schädlich erkannt. Im einzelnen kritisiert er: Durch Erzählen werde Geschichte notwendigerweise simplifiziert und personalisiert; denn sie müsse notwendigerweise verkürzen. Und um anschaulich bleiben zu können, müsse sie nahezu zwangsläufig ihre Aussage im Handeln historischer Personen verdichten. Auch dort, wo eine positive Identifikation mit einer historischen Gestalt gelinge, sei die Geschichtserzählung nicht unproblematisch. Denn sie behindere (gleichsam als Anpassungsvorgang) die Suche des Schülers nach eigener Autorität (besonders in der Zeit der Adoleszenz, in der der Geschichtsunterricht normalerweise beginne) und fördere mehr unbewußt die »Autoritätsfixierung der Schüler«. Weiter bestehe die Gefahr, daß die Schüler durch die Geschichtserzählung »willkürliche Assoziationen« ausbildeten, mit denen gleichsam die Vorstellungen der eigenen Lebenswelt in den historischen Prozeß eingetragen würden. Nicht Geschichtsbewußtsein würde so erzeugt; vielmehr würde nur die eigene Lebenserfahrung bestätigt (zu den Gefahren des Erzählens als dominanter Methode vgl. auch Gutschera/Thierfelder 1980, 48).

Aus den genannten Gründen sei die Erzählmethode überhaupt abzulehnen. Für den reflektierten Umgang mit Geschichte komme nur die Quellenarbeit in Frage. Das ist eine provokante These, die der Autor noch durch die viel weitergehende Frage zugespitzt hat, »ob denn überhaupt noch die Zeit des Erzählens ist«; denn - so lautet die fundamentale These - man könne »nicht länger vom Vorhandensein einer Erzählkultur ausgehen« (Lämmermann 1986, 335).

Es wäre wünschenswert, wenn sich an die These Lämmermanns eine grundsätzliche Debatte anschließen würde. Sie würde allerdings nur dann erfolgreich sein, wenn sie auf eine hermeneutische Ebene gehoben würde. Denn ob Geschichtserzählung oder Quellenarbeit - das hermeneutische Problem, das in der Diskussion um eine Kirchengeschichtsdidaktik bisher sorgsam ausgeklammert wird, bleibt zunächst dasselbe. Und warum sollte eine hermeneutisch abgesicherte Geschichtserzählung nicht einen ähnlichen

Effekt erzielen wie eine nach den Regeln der Kunst durchgeführte Quellenarbeit? Daß der Kirchengeschichtsunterricht *letztlich* auf die solide Befähigung zur Quellendeutung hinauslaufen sollte, bleibt dabei unbestritten.

Überzogen erscheint dagegen schon auf den ersten Blick Lämmermanns allgemeiner Verdacht, daß heute nicht mehr die Zeit des Erzählens sei. Sie wird schon durch die Praxis vielfältig widerlegt. In Abklärung mit dem Beitrag von I. Baldermann in diesem Bande (s.o. S. 93) müßte der Autor sie noch einmal überprüfen.

Abschließend muß noch angemerkt werden, daß Lämmermann seine Attacke auf die Geschichtserzählung auf eine frühere Arbeit von E. Linnemann hätte zurückführen können. Denn sie ist schon 1970 in kritischer Absetzung von der damaligen Position Biehls (Biehl 1965, 147ff) zum nahezu gleichen Ergebnis gekommen. In der Lehrererzählung werde - so ihr zentraler Einwand - der Schüler auf das vom Lehrer vermittelte Geschichtsbild »auf Treu und Glauben« festgelegt. Das verbaue ihm »den Zugang zu der Erkenntnis, daß Geschichte auch immer das zu Erfragende und Erforschende ist« (Linnemann 1970, 71). Kritische Offenheit werde für die Schüler nur dann erreicht, wenn sie »aufgrund von Quellen nach Geschichte« fragen lernen und ihnen bewußt wird, »daß die Kenntnis von Geschichte im wesentlichen auf Quellen beruht« (ebd., 72).

Literatur

I Literatur- und Forschungsberichte

- H. Gutschera und J. Thierfelder, Kirchengeschichte im Religionsunterricht, KatBl 97 (1972) 357-373 [Forschungsbericht mit konzeptionellen Ansatzpunkten].
 H. Hammerich, Kirchengeschichte - neu entdeckt? Neue Schulbücher zum Thema, ZRelPäd 31 (1976) 375-378.
 H. Jaschke, Die Geschichte der Kirche im Unterricht. Eine Literaturübersicht neuerer Unterrichtshilfen, KatBl 96 (1971) 536-546.
 H. Jürgens, Arbeitsbücher für den Kirchengeschichtsunterricht. Kirchengeschichte in problemorientierten Arbeitsbüchern, entw. 4/1976, 63-66.
 K. Wegenast, Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Eine Literaturübersicht, EvErz 26 (1974) 319-328.

II Selbständige Publikationen zur didaktischen Theorie des kirchengeschichtlichen Unterrichts

- P. Biehl u.a., Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Konzeptionen und Entwürfe (RpP[S/M] 13), Stuttgart/München 1973.
 W. Blasig, Kirche Gottes - Kirche der Menschen. Ziel, Ansatz und Praxis des Unterrichts in Kirchengeschichte, München 1969.
 B. Jendorff, Kirchengeschichte - wieder gefragt! Didaktische und methodische Vorschläge für den Religionsunterricht, München 1982.
 E. Paul und F.P. Sonntag, Kirchengeschichtsunterricht (UuV 14), Zürich/Einsiedeln/Köln 1971.
 A. Philipps, Die Kirchengeschichte im katholischen und evangelischen Religionsunterricht. Eine historisch-didaktische Untersuchung über die Entwicklung des kirchengeschichtlichen Unterrichts von seinen Anfängen bis zur Gegenwart (WBTh 33), Wien 1971.
 A. Philipps, Fach: Kirchengeschichte, Düsseldorf 1972.
 G. Ruppert, Geschichte ist Gegenwart, Hildesheim 1984.
 E. Schering, Kirchengeschichte im Unterricht, Göttingen 1963.
 H. Vonhoff, Die Geschichte der Kirche im Unterricht der Schule. Handreichung für Religionslehrer an Volksschulen und Realschulen, München 1966.

III Artikel

B. Aland, Erziehung durch Kirchengeschichte? Ein Plädoyer für mehr Kirchengeschichte im Religionsunterricht, IDEA-Dokumentation 19/1984, 1-9.

H. Angermeyer, Die Stellung der Kirchengeschichte im Rahmen der Religionspädagogik, EvErz 20 (1968) 224-232.

K. Baus, Kirchengeschichte im Zielfelderplan, in: *R. Ott* und *G. Müller* (Hg.), Zielfelderplan. Dialog mit den Wissenschaften, München 1976, 68-79.

U. Beenken, Kirchengeschichte im Unterricht - mehr als ein methodisches Problem, EvErz 20 (1968) 137-142.

P. Biehl, Die Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Anmerkungen zu einem »didaktischen Modell«, in: *H. Schultze* (Hg.), Wege zum Verstehen. Beiträge zur Praxis der Unterweisung in Schule und Kirche. Festschrift für Karl Witt (Hamburger Arbeitshilfen für Religionsunterricht, Evangelische Unterweisung und Gruppenarbeit 8), Hamburg 1965, 129-150.

P. Biehl, Kirchengeschichte im Religionsunterricht (Thesen), in: *K. Wegenast* (Hg.), Religionsunterricht unterwegs. Zu Theorie und Praxis eines umstrittenen Faches. Festgabe für Helene Ramsauer zum 65. Geburtstag, Hamburg 1970, 61-63.

P. Biehl, Art. Geschichte. IX. Praktisch-theologisch, TRE 12 (1984) 674-681.

P. Bürger, Zum Problem der Kirchengeschichte in der Evangelischen Unterweisung, in: *A. Bach* (Hg.), Dienst für Kirche und Schule. Festschrift für Edgar Boué, Dortmund 1968, 192-200.

K. Bornkamm, Das Gewicht der Kirchengeschichte. Theologische Erwägungen in religionspädagogischer Absicht, EvErz 28 (1976) 189-202.

R.P. Crimmann, Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Erwägungen zu ihrer Didaktik, in: *Ders.*, Dialogische Religionspädagogik. Studien zur Literatur, Erziehung und Kirchengeschichte aus religionspädagogischer Sicht (EHS.T 247), Frankfurt a.M. / Berlin / New York 1985, 103-129.

E. Feldmann, Die Bedeutung der Kirchengeschichte für das Lernen am Beispiel, rhs 18 (1975) 230-239.

K. Fikenscher, Neu oder wieder gefragt? Kirchengeschichte im Religionsunterricht, Nachrichten aus der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern 37 (1982) 336-340.

K.S. Frank, Kirchengeschichte, in: *G. Biemer* und *A. Biesinger* (Hg.), Theologie im Religionsunterricht. Zur Begründung der Inhalte des Religionsunterrichts aus der Theologie, München 1976, 54-59.

U. Früchtel, Leitfaden Religionsunterricht. Arbeitsbuch zur Didaktik des Religionsunterrichts, Zürich/Köln 1982, 131-168.

H. Gutschera, Kirchengeschichte - wieder gefragt, in: *G. Büttner* und *J. Thierfelder* (Hg.), Religionspädagogische Grenzgänge. Für Erich Bochinger und Martin Widmann (Arbeiten zur Pädagogik 26), Stuttgart 1988, 99-106.

H. Gutschera und *J. Thierfelder*, Vom Erzählen im Kirchengeschichtsunterricht, ru 10 (1980) 47-50.

S. Heine, Heil oder Politik? Geschichtsdidaktische Modelle im Religionsunterricht, Wort 1 (1982) H. 1/2, 38-62.

N. Hörberg, Kirchengeschichte erfahrungsorientiert. Zu einer Konzeption des Kirchengeschichtsunterrichts, RpB 10/1982, 20-41.

H. Jaschke, Vorbilder des Glaubens - Kirchengeschichtskatechese als Geschichte der imitatio Christi, KatBl 97 (1972) 18-26.

B. Jendorff, Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I und II, forum E 25 (1972) 95-102.

B. Jendorff, Kirchengeschichtlich orientierter Religionsunterricht im Spiegel der Schülermeinungen, KatBl 97 (1972) 344-356.

B. Jendorff, Kirchengeschichte - ein religionspädagogisches Hobby?, KatBl 99 (1974) 397-405.

B. Jendorff, Kirchengeschichtsbücher für die Sekundarstufe I: ungenügend, in: *B. Jendorff* und *G. Schmalenberg* (Hg.), Tradition und Gegenwart. Ernst Schering zum 60. Geburtstag (Theologie und Wirklichkeit 5), Frankfurt a.M. / Bern 1974, 185-198.

B. Jendorff, Kirchengeschichte - Element religiöser Erziehung, rh.izru 9 (1978) H. 2, 38-39.

B. Jendorff, Plädoyer für den heimatkundlichen Kirchengeschichtsunterricht, ru 9 (1979) 33-36.

B. Jendorff, Gefragt! - Kirchengeschichte im RU, rhs 22 (1979) 224-233.

B. Jendorff, Neue Impulse für den Kirchengeschichtsunterricht. 2 neue Kommentare - kritisch

beleuchtet, ru 9 (1979) 142-143.

B. Jendorff, Welches Kirchengeschichtsbuch ist für meine Schüler geeignet?, rhs 23 (1980) 184-188.

B. Jendorff, Didaktik und Methodik des Kirchengeschichtsunterrichts, SchH 11 (1981) H. 3, 21-27.

B. Jendorff, Von Inter-esse: Kirchengeschichtsunterricht, RpB 10/1982, 42-63 (=Jendorff 1982a).

W. Kinkel, Sinn und Aufgabe der Kirchengeschichte im Religionsunterricht, RpW 1968/69, 81-89.

J. Köhler, Kirchengeschichte - ein Schulfach? Bemerkungen des Kirchenhistorikers zur Aufgabe des Kirchengeschichtsunterrichts, ThQ 155 (1975) 232-243.

M. Kwiran, Kirchengeschichte im RU: Alter Zopf, neue Masche, oder?, bb 19/1982, 43-46; in: Ders., Religionsunterricht konkret. Teil II, Braunschweig 1986, 37-40.

G. Lämmermann, Anmerkungen zu einem kirchengeschichtlichen Unterricht, ThPTh-ThPr 21 (1986) 327-342.

A. Läßle, Entwurf kirchengeschichtlicher Lernziele, rhs 16 (1973) 108-114.

G. Lindner, Fachdidaktische Umsetzung kirchengeschichtlicher Fundamentalinhalte, in: G. Adam und R. Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium. Ein Leitfaden für Lehramtsstudenten, Göttingen 1984, 203-223.

E. Linnemann, Die Funktion der Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Didaktische Überlegungen und methodische Konsequenzen, in: K. Wegenast (Hg.), Religionsunterricht unterwegs. Zu Theorie und Praxis eines umstrittenen Faches. Festgabe für Helene Ramsauer zum 65. Geburtstag, Hamburg 1970, 65-75.

E. Marggraf, Kirchengeschichte im Religionsunterricht eine Verlegenheit!?, entw. 4/1976, 4.

J. Mehlhausen, Die Bedeutung der Theologiegeschichte für den Religionsunterricht. Zur Standortbestimmung einer theologischen Disziplin im Umfeld der allgemeinen Religionspädagogik, EvErz 30 (1978) 308-320.

B. Mestel, Kirchengeschichts- und Geschichtsunterricht - Konfrontation oder Kooperation?, in: U. Distler u.a., Erziehen zum Glauben - Leben aus Glauben. Bausteine für den Evangelischen Religionsunterricht in der Haupt-, Realschule und im Gymnasium, Heilsbronn 1984, 5-12.

J. Ohlemacher, Die Geschichte der Kirche als Voraussetzung und Gegenstand der Religionspädagogik, in: J. Ohlemacher und H. Schmidt (Hg.), Grundlagen der evangelischen Religionspädagogik, Göttingen 1988, 202-225.

R. Padberg, Problematik und Sinn der Kirchengeschichtskatechese, KatBl 93 (1968) 641-646.

E. Paul, Kirchengeschichtliche Inhalte religiösen Lernens, in: G. Stachel u.a. (Hg.), Inhalte religiösen Lernens. Referate und Protokolle des Kongresses der »Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten« (SPTH 14), Zürich/Einsiedeln/Köln 1977, 198-204.

E. Paul, Das Selbstverständnis der Kirchengeschichtswissenschaft - ein Hinweis für einen fruchtbaren Kirchengeschichtsunterricht?, RpB 10/1982, 3-19.

A. Philipps, Kirchengeschichtsunterricht nach dem Konzil, KatBl 96 (1971) 528-536 (=Philipps 1971a).

A. Philipps, Voraussetzungen und Probleme der Lernzielbestimmung des kirchengeschichtlichen Unterrichts, rhs 17 (1974) 143-147.

E. Rabenau, Emanzipatorischer Religionsunterricht und Kirchengeschichte, in: B. Jendorff und G. Schmalenberg (Hg.), Sichtweisen in Theologie und Religionspädagogik. Festschrift Marie Veit (GSThR 1), Gießen 1981, 142-186.

G.W. Rammenzweig, Der Stellenwert von »Traditionen« im Religionsunterricht, ThPr 6 (1971) 325-337.

M. Rosowski, Religion und vergangene Gegenwart. Probleme kirchlicher Zeitgeschichte in Wissenschaft und Unterricht, Rh 1988, 269-271.

E. Schering, Gefahrenmomente des kirchengeschichtlichen Unterrichts, EvErz 20 (1968) 232-238.

Th. Schmall, Die Behandlung kirchengeschichtlicher Themen in der Volksschule, Wort 1986/87, H. 1, 1-14; H. 2, 1-10.

H. Schröer, Theologiegeschichte in der Sekundarstufe II, EvErz 30 (1978) 342-358.

H.R. Seeliger, Das Bedürfnis nach historischen Erklärungen. Zur Bestimmung von Lernzielen des Kirchengeschichtsunterrichts, KatBl 106 (1981) 193-201.

- H.R. Seeliger*, Kirchengeschichtsunterricht in postmodernen Zeiten?, RpB 22/1988, 3-15.
- W. Simon* [Arbeitskreis »Kirchengeschichtliche Inhalte religiösen Lernens«], in: *G. Stachel u.a.*, Inhalte religiösen Lernens (SPT 14), Zürich/Einsiedeln/Köln 1977, 223-225.
- A.H. Stark*, Kirchengeschichtsunterricht als Friedenserziehung, RpB 10/1982, 100-112.
- J. Stemmerich*, Zwischen Faktenwissen und Lebensmöglichkeiten. Erinnerungen, Erwägungen, Anmerkungen eines Berufsschullehrers im Ruhestand zur Behandlung kirchengeschichtlicher Themen, KatBl 106 (1981) 186-192.
- E. Sturm*, Didaktische Probleme des Kirchengeschichtsunterrichts, in: *G. Ruhbach* und *E. Sturm*, Umgang mit Kirchengeschichte (Fernstudienlehrgang für evangelische Religionslehrer. Block IV. Kirche und Kirchengeschichte. Studienbrief IV/1 [Neuausgabe des früheren Studienbriefes Nr. 15]), Tübingen 1974, ²1978, 47-67.
- M. Veit*, Hermeneutische Aufgaben des kirchengeschichtlichen Unterrichts, in: *B. Jendorff* und *J. Schmalenberg*, Tradition und Gegenwart. Ernst Schering zum 60. Geburtstag (Theologie und Wirklichkeit 5), Frankfurt a.M. 1974, 235-245.
- G. Waidner*, Die kirchengeschichtliche Katechese in der Hauptschule, Oberrheinisches Pastoralblatt 69 (1968) 134-146; wiederabgedruckt in: *A. Assel* und *J. Müller* (Hg.), Religionsunterricht und Glaubenswirklichkeit. Zur Theorie und Praxis der religiösen Unterweisung in der Grund- und Hauptschule, Karlsruhe 1969, 90-102.
- M. Widmann*, Kirchengeschichte im Unterricht, EvErz 26 (1974) 306-319.
- M. Widmann*, Kirchengeschichte der Leidenden. Anregungen zu kirchengeschichtlichen Themen in der Sekundarstufe I und II, ru 5 (1975) 53-60.
- M. Widmann*, Welche kirchengeschichtlichen Stoffe sind fundamental, repräsentativ und heute dringlich?, entw. 4/1976, 5-9.14.
- G.B. Winkler*, Die »Fachrepräsentanz« der Kirchengeschichte im Lehrplan des Religionsunterrichtes, CpB 99 (1986) 466-468.

Dieter Aschenbrenner

Zur Situation des Religionsunterrichts in Niedersachsen

1. Die evangelischen Landeskirchen in Niedersachsen haben schon im ersten Nachkriegsjahrzehnt ihrer Schulpolitik das spätere Wort der EKD-Bildungssynode aus dem Jahr 1958 zugrunde gelegt: Die Kirche ist zu einem freien Dienst an einer freien Schule bereit. Die »Schule für alle« war die neue Konzeption, die allen gesellschaftlichen Kräften, auch den christlichen, Entfaltungsraum bieten sollte. Im 1955 abgeschlossenen Loccumer Vertrag wurde diese positive Begegnung zwischen Staat und Kirche bekräftigt; nicht die Rechtssicherung und -garantie stand im Mittelpunkt, sondern das vertrauensvolle Verhältnis freier Partner im ständigen Gespräch.¹ Der Religionsunterricht war und ist nach dieser Auffassung als ordentliches Lehrfach in erster Linie eine staatlich-gesellschaftliche Aufgabe, unbeschadet seiner inhaltlichen Bestimmung durch die Grundsätze der Religionsgemeinschaften (Art. 7, Abs. 3 GG). Konsequenz dieser Auffassung, die ihre Herkunft von der lutherischen Lehre von den zwei Regimenten nicht verleugnet, war kirchliche Zurückhaltung bei den Lehrkräften: Staatlich ausgebildete und angestellte Lehrerinnen und Lehrer erteilen den Religionsunterricht. Nur in Ausnahme- und Notfällen sollten, wie es der 1967 erstmals abgeschlossene Gestellungsvertrag zwischen Land und Kirchen vorsah, kirchliche Lehrkräfte Ausfälle des Religionsunterrichts kompensieren. Die Einsichtnahme in den Religionsunterricht wurde und wird in der Regel evangelischen Schulaufsichtsbeamten übertragen. Eine stilbildende Einrichtung der hannoverschen Landeskirche, das Katechetische Amt in Loccum (ab 1965 Religionspädagogisches Institut), galt mit seinen Begegnungen, Tagungen und Gesprächen schon frühzeitig als Beispiel für ein produktives partnerschaftliches Verhältnis zwischen Schule und Kirche. Die Schulen ihrerseits öffneten sich schon Anfang der 50er Jahre für die religionspädagogische Ausbildung der Vikare, die ein obligatorisches Schulpraktikum absolvieren mußten. Eine solche kirchen- und schulpolitische Konzeption stand im übrigen in enger Wechselwirkung mit den religionspädagogischen Überlegungen und Anregungen aus der Arbeit der Pädagogischen Hochschulen. Deren Vertreter, wie z.B. Martin Stallmann und Hans Stock, erkannten frühzeitig, daß die im Gefolge von neo-orthodoxer Theologie und theologischer und politischer Abwehrhaltung

¹ Vgl. dazu: *F. Bartels*, Gibt es eine evangelische Schulpolitik?, in: *H.-B. Kaufmann* (Hg.), Streit um die Christlichkeit der Schule, Gütersloh 1970.

der Bekennenden Kirche gegenüber dem NS-Staat entstandene Evangelische Unterweisung im luftleeren Raum laborierte. Sie haben deswegen bei ihren Begründungsversuchen für den Religionsunterricht Schultheorie und -pädagogik einbezogen und seinen Welt- und Wirklichkeitsbezug auf diese Weise verstärkt. Seine Bewährungsprobe erfuhr dieses Verständnis vom Verhältnis Schule-Kirche in der Umbruch- und Reformära Ende der 60er Jahre, als in der Krise des Religionsunterrichts bei der Entwicklung eines themen- und problemorientierten Unterrichts viele Lehrerinnen und Lehrer, Schulaufsichtsbeamte, Fachleute der zweiten Ausbildungsphase an der Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien und -modellen, Richtlinien und Lehrplänen in Loccum beteiligt waren. In dieser Zeit entstand auch ein bundesrepublikanisches Unikat, der ökumenische Aktionsausschuß Niedersächsischer Religionslehrer (ANR), dessen 22 Mitglieder alle drei Jahre von der Basis gewählt und finanziell von ihr unterstützt werden. Der ANR nimmt keine Standesinteressen wahr, sondern vertritt seit 1970 die Sache des Religionsunterrichts gegenüber Parteien, Kirchen, dem Gesetzgeber, der Elternschaft und den Gewerkschaften durch Informationen, Arbeitstagungen und Gespräche. Unausgesprochene Voraussetzung dieser Partnerschaft war allerdings, daß in Schule, Staat und Kirche die Erfahrungen einer weltanschaulich gleichgeschalteten Schule im autoritären Staat noch gegenwärtig waren und fast allen Beteiligten das Christentum und sein Ethos als Grundlage der Erziehung geeignet erschienen.

2. Der Ausschnitt aus dem komplexen Beziehungsfeld Staat-Schule-Kirche, der hier untersucht werden soll, läßt zu unterschiedlichen Betrachtungsweisen ein. So wird dem Religionsunterricht seine verfassungsrechtlich garantierte Position, die qualitativ gute Aus- und Fortbildung seiner Lehrkräfte und die vielfältige inhaltliche und organisatorische Unterstützung und Absicherung durch Richtlinien, Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien als seine Stärke attestiert. Die andere Auffassung sieht eine tiefe Krise der Inhalte und Ziele, eine wachsende Indifferenz der Schüler und deswegen auch erhebliche Zweifel der Lehrer am Sinn ihrer Aufgabe als gegeben an. Einig dürften sich alle Beobachter darin sein, daß heute Traditionen unterschiedlichster Art ihre prägende Wirkung und Verbindlichkeit immer mehr verlieren. Dieser Traditionsabbruch im Zusammenhang einer gesellschaftlichen Entwicklung, die häufig mit den Stichworten Individualisierung, Autonomie und Mobilität charakterisiert wird, wirkt sich auf alle Institutionen aus. Ihre Angebote, Programme und Bekenntnisse treffen auf Adressaten und Mitglieder, deren Identifizierungsbereitschaft und Bindungsverhalten sich geändert haben und die z.B. religiös-ethische, aber auch politisch-gesellschaftliche Probleme als nur subjektiv relevante und individuell lösbare Fragen zu betrachten geneigt sind. Diese hier lediglich angedeutete Binnenseite der Entwicklung ist die Konstante, die es bei der Darstellung der Variablen des niedersächsischen Religionsunterrichts zu beachten gilt.

3. Niedersachsen, der Fläche nach zweitgrößtes Bundesland mit gut 7 Millionen Einwohnern, ist eine von den Besatzungsmächten geschaffene Ver-

waltungseinheit, in die sich unterschiedliche Landesteile wie z.B. Oldenburg, Ostfriesland und Braunschweig mit jeweils eigenen historischen, kulturellen, aber auch kirchlich-konfessionellen Traditionen integrieren mußten. Seine demographische Entwicklung - die Zahl der Lebendgeborenen ist von 130.000 im Jahre 1964 auf etwa 67.000 im Jahre 1985 gesunken - gilt im Blick auf die Zukunft der sozialen Sicherungssysteme als besorgniserregend. Indikator für den sozialen Wandel ist auch das Bindungsverhalten der evangelischen Christen, das durch Austritt, Abwanderung, Distanzierung gekennzeichnet ist. Die Anteile innerhalb der christlichen Bevölkerung Niedersachsens haben sich zudem entscheidend verschoben, da diejenigen Strukturdaten, die zum Schrumpfen der Bevölkerung geführt haben, beim evangelischen Einwohneranteil kumulieren. Betrug der Anteil der Evangelischen - ohne Freikirchen - an der niedersächsischen Bevölkerung 1970 noch 72,7%, so ist er laut Ergebnis der jüngsten Volkszählung auf 65,2% gesunken, während der römisch-katholische Bevölkerungsanteil mit jeweils 19,6% konstant geblieben ist.² Die Konfession der Konfessionslosen ist also in ständigem Wachstum begriffen, unter den deutschen Schülern wächst ihr Anteil als Folge unterlassener Taufen. In der Stadt Hannover stieg ihr Anteil innerhalb von 8 Jahren im Altersjahrgang von 8 auf 17%. Mittlerweile gibt es Lehrkollegien, in denen niemand mehr einer Kirche angehört. Von diesen Auszehrungserscheinungen sind alle fünf evangelischen Landeskirchen auf niedersächsischem Gebiet, die eine Konföderation bilden und von denen nur die Nordwestdeutsch-Reformierte keine Flächenkirche ist, in gleicher Weise, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß betroffen. In Gebieten, wo die Erweckungsbewegung des 19. Jahrhunderts nicht Fuß faßte, wie z.B. in Oldenburg, gibt es nur noch volkscirchliche Restbestände. Die insgesamt mäßige niedersächsische Kirchlichkeit weist also noch ein eigenes Gefälle auf. Daß die Situation des Religionsunterrichts von dieser Entwicklung nicht abstrahiert werden kann, ist eine Einsicht, die sich zunehmend auch unter den Religionslehrkräften durchsetzt.

4. Nach langen Jahren des Lehrermangels mit einem Tiefpunkt in den 70er Jahren hat sich die Schulsituation in Niedersachsen quantitativ entscheidend verbessert. Nicht zuletzt die demographische Entwicklung hat zur Senkung der durchschnittlichen Klassengrößen und im allgemeinbildenden Schulwesen zu einer rechnerischen Unterrichtsversorgung von über 100% geführt. Nur im theoretischen Unterricht der berufsbildenden Schulen betrug 1987 das Unterrichtsfehl noch 17%, was etwa 1.600 Planstellen entspricht. Den größten Bedarf hat hier nach wie vor das Fach Religion. Obwohl die Studiengänge für das Lehramt vor allem an Grund- und Hauptschulen drastisch reduziert worden sind, waren 1986 über 6.000 Bewerberinnen und Bewerber aus Niedersachsen ohne Beschäftigung, nur 851 wurden als Beamte in den allgemeinbildenden Schulen eingestellt.

Schulpolitisch ist Niedersachsen ja keineswegs monoton. Zu seinen Besonderheiten gehören 554 Orientierungsstufen als Regelschulen für den 5. und

2 Statistische Beilage Nr. 83 zum Amtsblatt der EKD, H. 11 vom 15. November 1988.

6. Schülerjahrgang ebenso wie die 30 kooperativen und integrierten Gesamtschulen. Sie wurden im Schuljahr 1987/88 von 35.000 Schülern besucht, 12 von ihnen sind Ganztagschulen mit gymnasialer Oberstufe. Die Zahl der Lehrkräfte an allen Schulen ist von rd. 30.000 im Jahr 1956 auf fast 74.000 im Schuljahr 1986/87 gestiegen, für die das Land über 4 Milliarden DM an Personalkosten aufbrachte. Nach einer groben Schätzung dürften etwa 4.000 Lehrkräfte im evangelischen Religionsunterricht aller Schularten, -formen und -stufen tätig sein. Eingangsvoraussetzung ist für alle die Zugehörigkeit zur evangelischen Kirche. Eine Vokatio hat es in Niedersachsen nie gegeben. An den berufsbildenden Schulen und den Gymnasien ist die Lehrbefähigung aufgrund eines entsprechenden Fachstudiums Voraussetzung für die Erteilung von Religionsunterricht. Aber auch Lehrkräfte, die an entsprechenden Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen haben, gehören zu dieser Gruppe. An den übrigen allgemeinbildenden Schulen nehmen entweder Lehrkräfte mit Lehrbefähigung, die evangelische Religion im Hauptfach studiert haben oder als Grund- und Hauptschullehrkräfte im Nachweissfach, sowie Lehrkräfte mit Unterrichtserlaubnis diese Aufgabe wahr.

Eine Gruppe ist aber im Wachsen begriffen: diejenigen, die mit abgelegter Lehramtsprüfung ohne fachspezifische Vorbildung sich beauftragen lassen, Religion zu unterrichten, und dafür ganz unterschiedliche Motivationen persönlicher und fachlicher Art mitbringen. Solche Motivationen sind in den letzten Jahren vielfach unterstützt worden durch ein breit angelegtes staatliches Weiterbildungsprogramm, das die verheerende Personalsituation im Religionsunterricht zum Anlaß nahm, nach frischen Kräften Ausschau zu halten und sie für diese neue Aufgabe zu qualifizieren. Im Zusammenhang mit der besonders schwierigen Lebenssituation vieler Hauptschüler und den daraus resultierenden pädagogischen Notwendigkeiten hat das Religionspädagogische Institut in Loccum ein besonderes Projekt gestartet (»Klassenlehrer erteilen Religionsunterricht«), weil in dieser Schulart ein Fachunterricht und Fachlehrer abseits vom normalen Unterrichtskontext zum Scheitern verurteilt wären. Fortbildung und Beratung der Religionslehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen geschehen aber auch durch eine neue Institution, die der Fachberatung, für die in jedem niedersächsischen Schulaufsichtskreis religionsdidaktisch besonders qualifizierte Lehrkräfte zumindest teilweise freigestellt worden sind, die nun gemeinsam mit ihren Kolleginnen und Kollegen versuchen, den vielfältigen Problemen des Religionsunterrichts in der säkularisierten, nachchristlichen Gesellschaft zu begegnen.

Nun sollte man angesichts der oben genannten Bewerberzahlen und der über 100%igen Unterrichtsversorgung meinen, der Mangel an Religionslehrkräften müßte spätestens ab Mitte der 80er Jahre endgültig behoben worden sein. Daß dem nicht so ist, hat unterschiedliche Gründe, wie ungünstige Fächerkombinationen bei Bewerberinnen und Bewerbern, die Randstellung des Religionsunterrichts und der daraus folgende Verzicht der Elternschaft, sich auch für dieses Fach einzusetzen und nicht nur für die Fächer, die in einer Schule unverzichtbar erscheinen, die von vielen wohl lediglich als Zubringereinrichtung für Arbeitswelt und Sozialstatus verstanden wird. Es hat aber auch Lehrerkollegien gegeben, die meinten, den konfessionellen Religionsun-

terricht mit seinen organisatorischen Schwierigkeiten als unbequemes und überflüssiges Fach per Konferenzbeschluß abschaffen zu können. Dies kann als Indiz dafür gelten, daß das niedersächsische Konzept des Religionsunterrichts als staatliche Aufgabe dort an seine Grenzen geraten ist, wo Kirche und christliche Religion immer mehr den Rang sozialer, weltanschaulicher und bildungsmäßiger Selbstverständlichkeiten verloren haben und an den Rand des privaten und öffentlichen Bewußtseins geraten sind.

5. Von der personellen Zurückhaltung der evangelischen Landeskirchen war schon die Rede. Deren Pastorinnen und Pastoren können zwar aufgrund des Gestellungsvertrags unterrichten, sind aber nicht im Rahmen ihres Dienstauftrags dazu verpflichtet und waren zudem in den langen Jahren des Pfarrermangels mit Vakanzvertretungen überlastet. So sind die Kirchen vor allem dort personell präsent, wo in großen Schulsystemen der Religionsunterricht nur noch in Schwundform existiert, was vor allem für Berufsschulen, aber teilweise auch für Gymnasien zugetragen hat und noch zutrifft. Der Gestellungsvertrag bietet den Kirchen die Möglichkeit, staatliche Lehrkräfte mit Lehramtsprüfung vorübergehend auf kirchlichen Stellen zu platzieren, die dann als Religionslehrer tätig werden. Dies geschieht vor allem dort, wo bei kompletter Unterrichtsversorgung Religion nicht erteilt werden kann, weil alle Planstellen in einer Schule fachlich anders besetzt sind. Im Augenblick sind dies gut 100 nebenberuflich und hauptberuflich angestellte Lehrkräfte. Daneben gibt es in allen niedersächsischen Landeskirchen 42 Planstellen für den Religionsunterricht an Gymnasien, die von Schulpastorinnen und -pastoren in der Regel für einen Zeitraum von 5 bis 10 Jahren besetzt werden. Sie sind neben dem Religionsunterricht mit einem Drittel ihrer Tätigkeit für Schülerseelsorge, Freizeitmaßnahmen, religionspädagogische Arbeitsgemeinschaften und die Verbindung zwischen Schule und Kirche zuständig. Etwa 150 kirchliche Lehrkräfte erteilen in der hannoverschen Landeskirche bis zu 6 Wochenstunden nebenamtlich Religionsunterricht, vor allem in den allgemeinbildenden Schulen.

Über 50 Stellen sind für den Religionsunterricht an Berufsschulen vorhanden, die von Pastoren und Diakonen besetzt sind. Allerdings ist das nur ein Tropfen auf den heißen Stein, wie die 1988 vom Nds. Kultusministerium vorgenommene Sondererhebung zur Situation des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen beweist: Danach beträgt das Gesamtfehl in der Unterrichtsversorgung für mehr als 200.000 evangelische Schüler in allen Schulformen, in denen Religionsunterricht vorgesehen ist, über 65%.³ Nicht etwa Abmeldungen sind hier das Problem, sondern es fehlen die Angebote, weil viele Schulen und auch die Wirtschaft seit jeher der beruflich-fachlichen Qualifizierung höchste Priorität einräumen und den Religionsunterricht als Abfallprodukt kirchlicher Sonderinteressen mißverstehen wollen. Weil das Fach Religion von der schulischen Konstellation, vom Klima im Kollegium, vom Verständnis der Schulleitung und natürlich auch von der

3 Sondererhebung: Religionsunterricht an öffentlichen Berufsbildenden Schulen - 15.11.1988. Hektografiertes Manuskript des Niedersächsischen Kultusministeriums.

Qualität der Lehrkräfte entscheidend abhängig ist, wird vielerorts versucht - und das gilt für alle Schularten -, durch Gespräche und Treffen mit Schulleitern, Schulaufsichtsbeamten, Lehrerkollegien zur Klimaverbesserung beizutragen, auf die schulpädagogische und gesellschaftliche Relevanz des Faches hinzuweisen und auf diese Weise im Gespräch zur Behebung von Defiziten beizutragen. Religion gehört eben nicht mehr zum bürgerlichen Standard und zu den Bildungsvoraussetzungen der Lehrer und der Aufsichts- und Verwaltungsbeamten.

6. Als ordentliches Lehrfach konkurriert der evangelische Religionsunterricht mit dem lt. § 104 Abs. 2 NSchG eingerichteten religionskundlichen Unterricht, der sich auf einen Vertrag des Landes Niedersachsen mit der Freireligiösen Landesgemeinschaft stützt und ein Anmeldeunterricht ist. Der Ersatzunterricht »Werte und Normen« gilt für diejenigen, die sich vom konfessionellen Religionsunterricht abgemeldet und zum religionskundlichen Unterricht nicht angemeldet haben, desgleichen für die Schüler, die keiner Religionsgemeinschaft angehören. Ein Erlaß des Nds. Kultusministers vom 24.3.1982 hat die Vielzahl von Bestimmungen in den einschlägigen Erlassen von 1967 bis 1982 geordnet, für Lehrerkollegien und Schulleitungen übersichtlich zusammengefaßt, um der Rechtsunsicherheit oder -unkenntnis, der Willkür und wachsenden Gleichgültigkeit gegenüber dem ordentlichen Lehrfach Religion sowie seiner Ungleichbehandlung im Rahmen der langjährigen Unterrichtskürzungen wenigstens auf der Erlaßebene zu begegnen.⁴

7. Von Konsolidierung und Verbesserung der äußeren Bedingungen in den Schulen spricht der jüngste Bericht des Nds. Kultusministers.⁵ Dazu gehört die Reform der Reform der gymnasialen Oberstufe mit einer neuen Gewichtung der Fächer, die allerdings die rechtliche Stellung des Religionsunterrichts und anderer »kleiner« Fächer weiter ausgehöhlt hat und diskriminierende Regelungen für Schüler mit Religion als Prüfungsfach vorsieht, die nach wie vor zwei »Zusatzkurse« im Aufgabenfeld B belegen müssen. Dies hat inzwischen zu einem 50%igen Rückgang der Religionsprüfungszahlen geführt. Weitere Erschwernisse für das Fach Religion stehen durch die Erhöhung der Zahl der Pflichtkurse bevor. Vor allem fallen aber unter den Begriff Konsolidierung die neuen Rahmenrichtlinien für die Mehrzahl der Fächer in den allgemeinbildenden Schulen, auch für das Fach Religion. Die Rahmenrichtlinien haben 1984 u.a. einen Mindestkanon der Ziele und Inhalte für zwei Drittel der Unterrichtszeit festgelegt einschließlich der didaktischen Gesamtkonzeption für das jeweilige Unterrichtsfach. Dies hat den ANR zu einer Stellungnahme im Blick auf die Hauptschule veranlaßt. In ihr werden die Richtlinien als wirklichkeits- und schulfremd charakterisiert, weil sie die kirchlichen Bindungen von Lehrern und Schülern festigen wollen, das

4 Bestimmungen über den Religionsunterricht, den religionskundlichen Unterricht und den Unterricht »Werte und Normen«, Niedersächsisches Schulverwaltungsblatt 34 (1982) H. 4.

5 Sekretariat der Kultusminister der Länder (Hg.), Kulturpolitik der Länder 1985-1987, Bonn 1988.

Nicht-Verhältnis der Hauptschüler zu Kirche, Glaube und Religion in ihrer dogmatischen Gestalt überhaupt nicht berücksichtigen, solche Themen aber, die Interesse wecken könnten, zugunsten des Themenfeldes Bibel-Christentum-Kirche stark einschränken. Nach Meinung vieler Religionslehrer sind solche Versuche einer erneuten Verkirchlichung und damit der Rekonfessionalisierung des Religionsunterrichts zum Scheitern verurteilt, jedoch passen sie in die geistige Landschaft. Ein Blick auf die vielfältigen Erfahrungen z.B. des Berufsschulreligionsunterrichts mit seinem existentiell-sozial-ethischen Ansatz hätte genügt, um die solchen Richtlinien zugrunde liegenden theologisch-kirchlichen und religionsdidaktischen Annahmen und Intentionen inzwischen für obsolet zu halten. Die erwähnte Konsolidierung in der Schulpolitik weiß sich andererseits auch dem technischen Fortschritt verpflichtet. Mit der Errichtung von 10 regionalen Computerzentren und verstärkten Lehrerfortbildungsmaßnahmen ist das Vorhaben »Neue Technologien und Schule« begonnen und weitergeführt worden, um die Integration einer informations- und kommunikationstechnologischen Grundbildung in die bestehenden Fächer zu erreichen. Computer und Mindestkanon als polare Merkmale des vorherrschenden »Konservativismus in Bewegung« (Günter Gaus) spiegeln auch in der Schulpraxis eine Geisteshaltung wider, die konservative Wertbegriffe mit der Bereitschaft und Fähigkeit zu umstürzenden Neuerungen sowohl in der Wissenschaft und Technik als auch bei den allgemeinen Lebensgewohnheiten verbindet.

8. Die Frage lautet, ob auf diese Weise das öffentliche Schulwesen dazu beitragen kann, »Daseinswissen mit Wertorientierung und Zukunftshoffnung zu vermitteln«⁶, um eine solidarische Erneuerung in einer tiefgreifenden Umbruchssituation zu ermöglichen. Welche Rolle kann dabei der Religionsunterricht spielen? Seine innere ist von der äußeren Situation nicht zu trennen. Ein Blick auf die Teilnahmezahlen am evangelischen Religionsunterricht, obwohl das statistische Material nur Durchschnittsergebnisse liefert und wohl auch der letzten Präzision ermangelt⁷, ergibt das folgende Bild: In den Grundschulen aller Regierungsbezirke Niedersachsens werden Werte von über 90% erreicht, auch die Sonderschulen reichen an diese Zahlen heran. In den Hauptschulen betragen die Zahlen 84%, in den Realschulen sind es 81%. In der Sekundarstufe I der Gesamtschulen nehmen 75% der evangelischen Schüler am Religionsunterricht teil, in der Sekundarstufe I der Gymnasien sind es nur 59%. Die Orientierungsstufen sind dagegen gut versorgt. Wegen der Mangellage im Gymnasium gibt es für den folgenden Religionsunterricht in der Sekundarstufe II gewissermaßen keinen religiösen Vorlauf. Ob der Religionsunterricht mit den in den Stundentafeln vorgesehenen 2 Wochenstunden erteilt worden ist oder, wie vielerorts üblich, gekürzt mit einer Wochenstunde, geht aus der Statistik nicht hervor.

6 C. Geißler, Indikatoren der Veränderung, in: Zukunft der Kirche, Nr. 1, Loccumer Protokolle 73/1985, Loccum³1986, 36.

7 Niedersächsischer Kultusminister (Hg.), Statistik der allgemeinbildenden Schulen in Niedersachsen. Stand: Schuljahr 1986/87, Hannover 1987.

Was die Innenseite betrifft, so dürfte feststehen, daß die Kontinuität religiöser Sozialisation längst abgebrochen ist. Das Christentum ist gewissermaßen eine Fremdreigion geworden. Das Bewußtsein, daß es volksskirchliche Zusammenhänge, Angebote und auch Wertsetzungen gibt, ist in der jungen Generation kaum noch vorhanden. Aber die Fragen der Religionslehrerinnen und -lehrer richten sich z.B. auch an die Gemeinden. Finden religiöse und moralisch-ethische Fragen, die im Religionsunterricht angesprochen werden, in der Kirche und ihren Gemeinden überhaupt noch ein Praxisfeld? Ist der dringend notwendige Anwendungsbezug des Fachs noch gegeben? Im Zuge der Umstrukturierung des Schulwesens zu großen Systemen mit weiten Schülereinzugsbereichen sind allerdings die Kirchengemeinden als mögliche Bezugs- und Ansprechpartner hoffnungslos ins Hintertreffen geraten. Schulische und kirchliche Strukturen passen nicht mehr zueinander. Aber auch im Bewußtsein der Kirchenmitglieder von der Bedeutung des Religionsunterrichts in der Volkskirche ist ein Wandel zur Passivität und Indifferenz eingetreten trotz mancher Beratungen und Verlautbarungen der landeskirchlichen Synoden.

Ein Bild der inneren Entwicklung zeichnet die 1989 erschienene Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien: »Die neuen Schüler - Jugend ohne Gott?«. ⁸ Die Beobachtung augenfälliger Schwunderscheinungen bei Schülern, Eltern und in den Kollegien, die allesamt mit dem Verblassen christlicher Religion in den Familien und der Öffentlichkeit zusammenhängen, führt hier zu dem Schluß, daß die gesellschaftlichen und kulturellen Trends ungeachtet aller fachdidaktischen Bemühungen und des Engagements des einzelnen Lehrers einen Aushöhlungsprozeß in Gang gesetzt haben, dem der Religionsunterricht in seiner jetzigen Gestalt auf Dauer erliegen muß. Es ist natürlich verständlich, daß die Religionslehrerinnen und -lehrer in einer solchen Situation, die für viele Isolierung bedeutet und Standvermögen erfordert, nach ihrem Auftrag, ihrer Rolle und nicht zuletzt nach ihrem eigenen Verhältnis zu Kirche und Glauben weitaus intensiver als früher fragen. Ein Religionsunterricht fernab von christlicher Lebenspraxis und kirchlicher Bindung der Unterrichtenden - früher von vielen für selbstverständlich gehalten - verlöre die letzte Glaubwürdigkeit. Die Anforderungen des Fachs, der Wandel bei den Schülermotivationen haben immer stärker dazu geführt, daß der Unterricht an die Person gebunden ist und seine normative Last von den Lehrerinnen und Lehrern allein getragen werden muß. Daß dabei oft eher defensiv als offensiv reagiert wird, scheint verständlich, hat aber auch Widerspruch in den eigenen Reihen herausgefordert. »Mich ärgert«, so hat es ein Beratungslehrer formuliert, »daß der Religionsunterricht an vielen (...) Schulen ein Schattendasein führt... Warum eigentlich mangelt es gerade den Religionslehrerinnen und Religionslehrern so an Selbstbewußtsein, wenn es um ihr Fach geht?!« ⁹

8 W. Bergau u.a. (Hg.), AevRU(H) 47/1989.

9 Zit. nach: Aktionsausschuß Niedersächsischer Religionslehrer, Rundschreiben Nr. 20, Langenhagen 1987, 10f.

Zu diesem Abschnitt sei auch verwiesen auf die empirische Untersuchung von K. Kürten, Der

9. Von einer Märtyrerrolle der Religionslehrkräfte kann trotzdem nicht die Rede sein, dazu ist ihre Freiheit zu groß, eine einschränkende Kontrolle ist in der Schulpraxis nicht vorhanden. Auch die Richtlinien bieten Interpretationsspielräume für nichtdogmatische Auffassungen, an kompetenten Gesprächspartnern in der Schule herrscht allerdings Mangel. Hat die Kirche, die den Religionslehrern auf der amtlichen Ebene überhaupt nicht begegnet, an den entscheidenden Stellen pädagogische Fachleute? Die frühere Meinungsführerschaft und pädagogische Kompetenz des Religionspädagogischen Instituts Loccum mit seinen vielen Dienstleistungen für die didaktische Praxis besteht nach Auffassung vieler Religionslehrerinnen und -lehrer nicht mehr. Dort dominieren seit geraumer Zeit die Fachwissenschaften und nicht mehr die Religionsdidaktik. Daß es auch anders geht, beweist die Arbeit des Religionspädagogischen Amtes in Braunschweig, nur mit zwei hauptamtlichen Fachleuten besetzt, dessen regionale Fortbildungsangebote - immer lehrer- und unterrichtsnah - starken Zuspruch finden.

Gesellschaftlicher Wandel und der Vereinigungsprozeß der beiden deutschen Staaten fordern neue Überlegungen heraus, die sowohl die Inhalte und ihre Begründung als auch den rechtlich-organisatorischen Rahmen des Religionsunterrichts betreffen. Auf seiten der Schüler scheint im Augenblick die Situation dadurch gekennzeichnet zu sein, daß junge Menschen zwar Erfahrungen machen, aber nicht begrifflich reflektieren wollen. Theorieskepsis, Zweifel an vorausschauender Planung und Fortschrittsmißtrauen prägen weithin das intellektuelle Klima. Widerspruch und Kritik gehören nicht mehr zu den Vorzügen des Religionsunterrichts, vielmehr wächst aufgrund einer mißverstandenen postmodernen Gleich-Gültigkeit aller Wertsetzungen, Urteile und Anschauungen die Gleichgültigkeit bei jungen Menschen. Aber die existentiellen Fragen bleiben, und auch die Sehnsucht nach Verbindlichkeit, Orientierung und glaubwürdiger Lebenspraxis bei immer noch vielen Schülerinnen und Schülern ist offensichtlich. Welche theologisch verantworteten Sprach-, Ausdrucks- und Lebensformen können zu Fragen anregen und Antworten bereitstellen? Aber die geistig-kulturelle Situation zwingt auch zu der Frage, wie es überhaupt weitergehen soll. Ist der Religionsunterricht bei fortschreitender Säkularisierung und dem sich abzeichnenden Minderheitsstatus der evangelischen Christen trotz aller rechtlichen Absicherung überhaupt zu halten? Was tritt an seine Stelle? Auch in Niedersachsen gibt es dafür bis jetzt keine Antworten - weder von der Kirche noch vom Staat.

Dieter Aschenbrenner ist Professor im Fachbereich Religionspädagogik an der Evangelischen Fachhochschule Hannover.

evangelische Religionslehrer im Spannungsfeld von Schule und Religion, Neukirchen-Vluyn 1987, die methodisch vorbildlich ist, und auf *A. Feige* und *K.E. Nipkow*, Religionslehrersein heute. Empirische und theoretische Überlegungen zu Religionslehrerschaft zwischen Kirche und Staat, Münster 1988. Beide Darstellungen beziehen sich auf Niedersachsen.

Die Berücksichtigung der religiösen Entwicklung in der Praxis des Religionsunterrichts

Bericht über eine Pilotstudie²

1 Zur Fragestellung

Seit Anfang der 70er Jahre ist mit den Sozialwissenschaften im ganzen besonders die Religionspsychologie zu einem wichtigen Gesprächspartner der Religionspädagogik geworden. Vor allem psychoanalytische Entwicklungstheorien haben einen festen Platz in der Religionspädagogik gewonnen.³ Zunehmend werden aber auch kognitiv-strukturelle Entwicklungstheorien mit religionspsychologischer Ausrichtung diskutiert und aufgenommen.⁴ Die psychologischen Theorien und das Verständnis der religiösen Entwicklung, das sie ermöglichen, stellen eine wichtige Bereicherung für die Religionspädagogik dar. Ihre Integration in die religionspädagogische Praxis und Theorie kann deshalb als zentrale Aufgabe angesehen werden. Einer solchen Integration stehen jedoch besonders zwei Schwierigkeiten entgegen:

- *Zum einen* konzentrieren sich die psychologischen Theorien naturgemäß auf *psychologische* Fragestellungen. *Pädagogische* Erfordernisse finden dabei nicht genügend Aufmerksamkeit. Das gilt vor allem für das Lehrer-Schüler-Verhältnis, das Unterrichtsgeschehen sowie für Unterrichtsinhalte und -methoden, die in diesen Theorien bislang keine Rolle spielen.
- *Zum anderen* ergeben sich Schwierigkeiten aus dem *Theorie-Praxis-Verhältnis*: Die entwicklungspsychologischen Theorien wurden weithin nicht im Kontext einer pädagogischen Praxis, sondern in dem der psychologischen Forschung ausgearbeitet. Auf die pädagogische Praxis werden sie nur übertragen oder angewendet. Eine Verbesserung der pädagogischen Praxis setzt aber immer auch ein Ausgehen von dieser Praxis voraus. Die religionspädagogische Theorie-

1 Die Untersuchung wurde von G. Faust-Siehl und F. Schweitzer durchgeführt; die Projektleitung lag bei K.E. Nipkow. Die Transkripte der Unterrichtsstunden und Interviews wurden von den studentischen Mitarbeitern A. Edelbrock und M. Krämer hergestellt; beide waren darüber hinaus auch an der Auswertung beteiligt. Zu einem früheren Zeitpunkt hat G. Reilly (jetzt Aachen) an der Planung der Untersuchung mitgewirkt.

2 Wir danken den Lehrerinnen und Lehrern, die sich an dieser Untersuchung beteiligt haben, sowie den Vertretern der Schulaufsicht. Der Deutschen Forschungsgemeinschaft danken wir für ihre finanzielle Förderung. Wertvolle Anregungen und Hinweise haben wir im Gespräch mit F. Oser, K.H. Reich und J.L. Patry (alle Universität Fribourg/Schweiz) sowie von Herrn Dr. Hahn (Rechenzentrum der Universität Tübingen) erhalten.

3 Vgl. den Überblick bei H.-G. Heimbrock, *Entwicklung und Erziehung*. Zum Forschungsstand der pädagogischen Religionspsychologie, in: JRP 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 67ff.

4 Vgl. den Überblick bei F. Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion*. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München 1987 sowie K.E. Nipkow, F. Schweitzer und J.W. Fowler (Hg.), *Glaubensentwicklung und Erziehung*, Gütersloh 1989.

bildung versucht diesem Erfordernis bei der Aufnahme entwicklungspsychologischer Theorien zwar durchaus gerecht zu werden. Wir wissen jedoch bei weitem zuwenig darüber, welche Rolle die religiöse Entwicklung in der religionspädagogischen Praxis tatsächlich spielt, wo also mögliche Anknüpfungspunkte liegen und wo sich ein Klärungsbedarf abzeichnet.

Angesichts dieser Schwierigkeiten gilt die vorliegende Untersuchung nicht der - von der Religionspsychologie bereits erforschten - Entwicklung der Schüler. Unsere Untersuchung richtet sich vielmehr auf die Frage, ob und wie die Entwicklung der Schüler in der religionspädagogischen Praxis berücksichtigt wird bzw. wie sie berücksichtigt werden soll und kann. Bei dieser Fragestellung stehen nicht für sich allein genommen die Schüler im Mittelpunkt. Gefragt wird statt dessen nach der unterrichtlichen Interaktion sowie nach der bislang kaum einmal einbezogenen Wahrnehmung der religiösen Entwicklung von Schülern durch Lehrer.⁵

Zur Beantwortung der Frage nach der Berücksichtigung der religiösen Entwicklung in der Praxis des Religionsunterrichts wurden zwei sich ergänzende Zugänge gewählt: eine *Analyse von Unterrichtsstunden* sowie eine *Befragung von Lehrern*. (Ein dritter Zugang - die Analyse von Lehrplänen - mußte aus Gründen der Konzentration des Arbeitsprogramms entfallen.) In dieser Anlage kommt zum Ausdruck, daß sich die Praxis des Religionsunterrichts nicht aus nur einer Perspektive erfassen läßt - weder allein durch die Betrachtung einzelner Unterrichtsstunden noch ausschließlich anhand der Wahrnehmung und Deutung von Lehrern. Vom Lehrerbewußtsein führt kein direkter Weg zum Handeln im Unterricht. Umgekehrt können Sichtweisen von Lehrern nicht einfach am Unterricht abgelesen werden. In beiden Fällen muß vielmehr mit einer Vielzahl von Bedingungen gerechnet werden, die das tatsächliche Handeln mitbestimmen. Die Nutzung mehrerer Zugänge zur Praxis des Unterrichts scheint uns deshalb unerläßlich.

2 Zur Anlage der Untersuchung

Ziel der Pilotstudie, über die hier berichtet wird, waren die Entwicklung von Untersuchungsmöglichkeiten (Entwicklung von Instrumenten) und eine explorative Erkundung des Feldes. Auf die methodischen Fragen kann im vorliegenden Zusammenhang jedoch im einzelnen nicht eingegangen werden. Die entwicklungsbezogene Analyse von Unterrichtsstunden unter dem Aspekt des Unterrichtsprozesses, für die es in der Literatur noch kein Vorbild gab, wurde an vier Stunden aus der Sammlung G. Stachels⁶ erarbeitet und dann auf vier weitere, von uns selbst erhobene Stunden angewendet. Dazu kamen jeweils etwa 30 Minuten lange Nachgespräche im direkten Anschluß an die vier beobachteten Stunden sowie acht etwa einstündige Interviews, zur Hälfte wieder mit den Lehrern, deren Unterricht beobachtet wurde, zur anderen Hälfte mit Lehrern, die nur mit einem Gespräch an der Untersu-

5 Vgl. etwa M. Hofer, Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist, Göttingen u.a. 1986.

6 G. Stachel, Dokumentation von Religionsunterricht. Manuskriptdruck, Mainz 1974.

chung beteiligt waren. In den Nachgesprächen wurde schwerpunktmäßig über den beobachteten Unterricht gesprochen. In den ausführlichen Interviews ging es darum, wie die Lehrer die Entwicklung der Schüler wahrnehmen und welche Bedeutung sie dieser Entwicklung für die Vorbereitung und Gestaltung von Unterricht beimessen. - Insgesamt liegen der Untersuchung also acht Unterrichtsprotokolle sowie zwölf Gesprächsprotokolle aus zwei unterschiedlichen Befragungssituationen zugrunde.

Für die Unterrichtsbeobachtungen und als Bezugspunkt für die Interviews wurde die Orientierungsstufe (Klasse 5/6) gewählt, da gerade in dieser Zeit wichtige Veränderungen bei den Schülern stattfinden: Übergang in eine neue Schulart mit Klasse 5; Präadoleszenz bzw. Beginn der Adoleszenz; Einsetzen des formal-operationalen Denkens usw. Um eine möglichst große Vielfalt unterschiedlicher Voraussetzungen einzubeziehen, wurden sowohl katholische wie evangelische Religionsunterrichtsstunden aus Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien in die Untersuchung aufgenommen. Bei den von uns selbst erhobenen Stunden gehörten zwei zum Themenbereich »Gleichnisse« und zwei zum Themenbereich »Gerechtigkeit«. Der Versuch, den Unterrichtstyp (Bibelunterricht, problemorientierter Unterricht) als Auswahlkriterium einzusetzen, scheiterte: Dieses Kriterium erwies sich als nicht trennscharf. Beispielsweise wurde im Unterricht zum Thema Gerechtigkeit auch über Gleichnisse gesprochen.

Die Transkripte der Unterrichtsstunden wurden zunächst mit Hilfe der im Forschungshandbuch (Manual) von J.W. Fowler / D. Jarvis / R.M. Moseley⁷ enthaltenen Beschreibungen der einzelnen Stufen und Aspekte der »Glaubensentwicklung« sowie mit Hilfe der von F. Oser / P. Gmünder sogenannten »Ankerbeispiele« für die Stufen des »religiösen Urteils«⁸ ausgewertet.

Bei der entwicklungsbezogenen Analyse von Unterricht mit Hilfe von kognitiv-strukturellen Stufentheorien ist zu bedenken, daß hier nicht Personen, sondern Äußerungen eingestuft werden. Dies ist jedoch nicht als Nachteil zu betrachten. Für den Unterricht dürfte vor allem der dort tatsächlich gezeigte Entwicklungsstand entscheidend sein.

In einem weiteren Schritt wurde, vor allem auf der Grundlage der Theorie des »Lebenszyklus« von E.H. Erikson⁹, eine Interpretation der Stunden unter dem Gesichtspunkt der psychosozialen Entwicklung versucht. Dabei stand besonders die Frage im Vordergrund, ob und inwiefern der Unterricht für die Erfahrungen der Schüler offen ist bzw. ob und wie der psychosoziale Erfahrungshintergrund der Schüler im Unterricht zum Ausdruck kommt. Bei den Interviews handelte es sich, der explorativen Absicht des Projekts entsprechend, um eine halb-offene Befragung, z. T. (bei den direkten Nachgesprächen) in Anlehnung an die Methode des »nachträglichen lauten Denkens«¹⁰, die Aufschluß über das Lehrerbewußtsein im Unterricht geben

7 Manual for Faith Development Research. Center for Faith Development / Candler School Theology, Emory University, Atlanta, Ga. 1986.

8 F. Oser und P. Gmünder, Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, (Zürich/Köln 1984) Gütersloh² 1988.

9 E.H. Erikson, Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze, Frankfurt a.M. 1974.

10 R. Weidle und A.C. Wagner, Die Methode des lauten Denkens, in: G.L. Huber und H. Mandl (Hg.), Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung, Weinheim/Basel 1982, 81ff.

soll. Dabei wurden den Lehrern ausgewählte Szenen aus dem Unterricht vom Band vorgespielt, die die Lehrer dann aus ihrer Sicht kommentieren konnten. Die Auswertung halb-offener Interviews kann nicht standardisiert werden.¹¹ Sie war deshalb von den Fragestellungen der Untersuchung einerseits und von der Art der Gespräche andererseits bestimmt.

3 Ergebnisse

Im vorliegenden Zusammenhang eines knappen Berichts können die Ergebnisse nur im Überblick dargestellt werden. Auf eine ausführliche Diskussion muß ebenso verzichtet werden wie auf eine Wiedergabe der Ergebnisse im einzelnen.

Die Grundlage der im folgenden berichteten Ergebnisse ist quantitativ nicht sehr breit. Repräsentativität wird in keiner Hinsicht beansprucht. Bedeutsam sind die Ergebnisse jedoch im Sinne einer ersten Erkundung des Feldes sowie als empirisch gestützter Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen.

3.1 Ergebnisse der entwicklungsbezogenen Analyse von Unterricht

In keiner der untersuchten Stunden liegen die Lehrer- und Schüleräußerungen um mehr als eine Dreiviertelsstufe auseinander. Die Differenz der durchschnittlichen Stufenhöhe von Lehrer- und Schüleräußerungen schwankt zwischen einer Zehntels- und einer Dreiviertelsstufe. Im Schnitt aller Stunden liegt sie bei knapp einer halben Stufe.

Dieses Ergebnis muß vor dem Hintergrund der sog. »+1-Konvention« von L. Kohlberg u.a. gesehen werden.¹² Dieser Konvention zufolge sollen Lehrer etwa eine Stufe über den Schülern argumentieren. Auf diese Weise könne die Entwicklung am wirksamsten stimuliert werden. M.W. Berkowitz hat diese Forderung als »+1/3-Konvention« reformuliert.¹³ Demnach liegt der optimale Abstand bei etwa einer Drittelsstufe. Beide Forderungen scheinen in den von uns untersuchten Stunden bereits eingelöst zu sein. In keiner der Stunden wird der Rahmen der »+1-Konvention« überschritten. Mehrere Stunden werden auch der »+1/3-Konvention« noch gerecht.

Dieses Ergebnis kann als eine Bestätigung für die pädagogische Qualität des untersuchten Religionsunterrichts interpretiert werden. Es ist jedoch auch möglich, daß eine solche, gleichsam natürliche Einlösung dieser Konvention nur für die Orientierungsstufe bezeichnend ist. Es kann nicht ausgeschlossen werden, daß die hier von den Lehrern geforderte Stufe 3 (nach Fowler) die von Lehrern auch sonst, d.h. unabhängig von der jeweiligen Klassenstufe, im Unterricht eingesetzte Stufe ist. Weiterer Aufschluß wäre erst von der vergleichenden Untersuchung anderer Klassenstufen zu erwarten.

11 E.W. Brunner, Interpretative Auswertung, in: Huber/Mandl (Hg.), Verbale Daten, 197ff.

12 M.M. Blatt und L. Kohlberg, The Effects of Classroom Discussion upon Children's Level of Moral Judgement, Journal of Moral Education 4 (1975) 129ff; A. Colby, L. Kohlberg, E. Fenton, B. Speicher-Dubin und M. Liebermann, Secondary School Moral Discussion Programmes, Led by Social Studies Teachers, Journal of Moral Education 6 (1977) 90ff.

13 M.W. Berkowitz, J.C. Gibbs und J.M. Broughton, The Relation of Moral Judgement Stage Disparity to Developmental Effects of Peer Dialogues, Merrill-Palmer Quarterly 26 (1980) 341ff.

Nur ein Teil der Lehrer- und Schüleräußerungen läßt sich in seinem strukturellen Gehalt (im Sinne der entwicklungspsychologischen Stufentheorien) erkennen. Der Anteil von Äußerungen mit erkennbarem Strukturgehalt schwankt bei den untersuchten Stunden zwischen 16 und 47%.

Dieses Ergebnis verweist auf eine in der einschlägigen Forschung bislang vernachlässigte Fragestellung: die Prozeßqualität von Unterricht. In den grundlegenden Studien von M.M. Blatt/L. Kohlberg sowie von A. Colby u.a. wurde auf den Unterrichtsprozeß fast gar nicht geachtet.¹⁴ Gemessen wurde nur der Entwicklungsstand der Schüler vor und nach dem Unterricht, der der »+1-Konvention« folgen sollte. Was dies genau für den Unterricht bedeutet, wurde nicht weiter untersucht.

Unsere Ergebnisse zum Anteil der Äußerungen mit erkennbarem Strukturgehalt sind nicht leicht zu interpretieren, da vergleichbare Ergebnisse aus anderen Untersuchungen nicht vorliegen. Grundsätzlich ist jedoch anzunehmen, daß Unterrichtsgespräche wie fast alle in der Kommunikationsforschung untersuchten Formen sprachlicher Interaktion einen Anteil unverständlicher Äußerungen (»Rauschen«) enthalten. Dazu kommen die für den Unterricht erforderlichen organisatorischen Hinweise, die in der Regel ebenfalls ohne erkennbaren Strukturgehalt sind. Zugleich muß jedoch beachtet werden, daß sich ein Lernen durch »kognitive Konflikte«, wie es in der Piaget-Kohlberg-Tradition gefordert wird, nur vollziehen kann, wenn Äußerungen in ihrem Strukturgehalt erkennbar sind. Nur so können sie nämlich zu einer Herausforderung für den bisherigen Entwicklungsstand werden.

Weder die Untersuchung der Stufenhöhe von Äußerungen noch des Anteils von Äußerungen mit erkennbarem Strukturgehalt läßt für sich allein oder zusammengenommen eine angemessene Interpretation oder Bewertung von Unterrichtsprozessen zu. Dies wird erst möglich, wenn auch die argumentativen Zusammenhänge berücksichtigt werden. Die sog. »+1-Konvention« beschreibt nur eine notwendige, nicht aber eine hinreichende Bedingung für entwicklungsgerechten Unterricht.

In den von uns untersuchten Stunden finden sich zahlreiche Phasen, in denen die Einzeläußerungen der »+1-« bzw. der »+1/3-Konvention« entsprechen, in denen aber dennoch kein Dialog zustande kommt. Anders ausgedrückt stehen dort etwa Äußerungen, die als Stufe 2 und 2,5 einzuschätzen sind, nebeneinander, ohne daß diese Äußerungen argumentativ und inhaltlich aufeinander bezogen wären.

Eine angemessene Interpretation und Bewertung von Unterrichtsverläufen setzt deshalb gerade auch unter dem Aspekt des Entwicklungsbezugs voraus, daß berücksichtigt wird, ob und inwiefern argumentative Zusammenhänge entstehen. Die »+1-Konvention« und auch deren weitere Einschränkung auf eine Drittelsstufe können deshalb nicht als ausreichendes Kriterium für entwicklungsgerechten Unterricht angesehen werden. Sie formulieren wohl eine notwendige, aber sicher nicht hinreichende Bedingung für einen solchen Unterricht. Sie müssen durch prozeßbezogene Kriterien ergänzt werden. Einen Anhaltspunkt könnten dabei die von Berkowitz u.a. untersuchten Formen der argumentativen Verknüpfung von Gesprächsbeiträgen in Diskussionen liefern.¹⁵

14 Vgl. a.a.O. (Anm. 12).

15 M.W. Berkowitz, Die Rolle der Diskussion in der Moralerziehung, in: F. Oser u.a. (Hg.), Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung, Frankfurt a.M. 1986, 89ff.; M.W. Berkowitz, F. Oser und W. Althof, The Development of Sociomoral Discourse, in: W.M. Kurtines und J.L. Gewirtz (Hg.), Moral Development through Social Interaction, New York u.a. 1987, 322ff.

Hinsichtlich der psychosozialen Entwicklung zeigte sich zum einen, daß Lehrer den Erfahrungen der Schüler Raum geben, indem sie die Schüler erzählen lassen. Für das Erzählen von Beispielen wird ein erhebliches Maß an Unterrichtszeit bereitgestellt. Zum anderen äußert sich die in psychosozialer Hinsicht zentrale Krise der Altersstufe (im Falle der Orientierungsstufe »Werksinn vs. Minderwertigkeit«) in der von den Schülern vorgenommenen Zuspitzung von Unterrichtsthemen auf die Frage von Gleichheit, Gleichbehandlung und Fairneß.

Der Raum, der den Schülern für narrative Beispiele aus ihrem Erfahrungsraum gegeben wird, erlaubt es, die untersuchten Stunden als erfahrungsoffen zu bezeichnen. Eine gewisse Schwierigkeit liegt jedoch darin, daß die erzählten Schülererfahrungen mit dem vom Lehrer bestimmten Thema der Stunde nicht verknüpft werden. Es besteht so die Gefahr, daß das Thema den Schülererfahrungen gegenüber abstrakt bleibt. Damit könnte zusammenhängen, daß trotz der im allgemeinen vorherrschenden Offenheit für Schülererfahrungen auch immer wieder zu beobachten ist, wie Zusammenhänge, die von den Schülern angesprochen werden, vom Lehrer unvermittelt abgebrochen werden. (Hier dürfte auch der in der Schule stets herrschende Zeitdruck eine wesentliche Rolle spielen.)

Die von den Schülern vorgenommene Zuspitzung von Themen auf die Frage nach Gleichheit/Gleichbehandlung (besonders bei Leistung und Verdienst) wird beispielsweise bei der Behandlung des Gleichnisses von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20) sichtbar. So gut wie alle Reaktionen der Schüler laufen hier darauf hinaus, das Gleichheitsprinzip zu wahren (etwa durch die Annahme, die später Gekommenen hätten schneller gearbeitet, als besser Ausgebildete mehr leisten können usw.). Von den Lehrern wurden solche Zuspitzungen nicht direkt aufgenommen. Die den Schülern für das Erzählen bereitgestellte Zeit gab ihnen jedoch auch Gelegenheit, Unterrichtsthemen unter den ihnen wichtigen Gesichtspunkten zu besprechen.

Die Gottesfrage im Sinne des »religiösen Urteils« nach Oser/Gmünder war in den untersuchten Unterrichtsstunden nur sehr vereinzelt anzutreffen.

Von einem »religiösen Urteil« kann mit Oser/Gmünder erst gesprochen werden, wenn nicht nur allgemein von Gott oder Vorstellungen von Gott die Rede ist, sondern auch die jeweils gemeinte Beziehung zwischen Gott und Mensch deutlich wird. Wenn dies in den untersuchten Stunden selten der Fall ist, so wirft dies die Frage auf, ob die Gottesfrage im Religionsunterricht angemessen berücksichtigt wird. Allerdings könnte bei unseren Ergebnissen auch eine Rolle spielen, daß die Lehrer die Themen »Gerechtigkeit« und »Gleichnisse« als in sich abgeschlossene Bereiche betrachten. Gottesfrage und »religiöses Urteil« wären dann für die Lehrer nicht Aspekte, die bei allen Themen des Religionsunterrichts auftreten, sondern würden ihrerseits einen in sich geschlossenen Themenkomplex bilden. (Theologisch wäre eine solche Einkapselung oder Isolierung der Gottesfrage allerdings kaum weniger problematisch als ihre Vernachlässigung.)

Insgesamt ist zu bedenken, daß unsere Datengrundlage schmal ist und daß das »religiöse Urteil« im Sinne von Oser/Gmünder auch nicht alle Aspekte der Gottesfrage abdeckt. Auf eine wichtige und provozierende Fragestellung verweisen unsere Ergebnisse an diesem Punkt aber in jedem Falle.¹⁶

3.2 Ergebnisse der Lehrerbefragung

Auch über diese Ergebnisse können wir nur schwerpunktartig berichten. Eine Darstellung der Fülle interessanter Aspekte, die in jedem der Interviews enthalten ist, würde den vorliegenden Rahmen sprengen. Auf Zitate,

¹⁶ Vgl. zum Problem auch K.E. Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München³1990.

die sonst zur Illustration unentbehrlich sind, wird ebenfalls aus Gründen der Konzentration verzichtet.

Betrachten wir zunächst die acht *einstündigen Interviews* und fragen nach übergreifenden Tendenzen, so scheinen besonders vier Ergebnisse bemerkenswert:

- In allen Fällen stellen die Klassenstufen das wichtigste Maß für die Abgrenzung von Entwicklungsstufen dar.

Der Entwicklungsgang wird zumeist in Schritte von zwei Jahrgängen (5/6, 7/8, 9/10) eingeteilt. Dabei wird die Schulzeit als zumindest tendenziell in sich abgeschlossener Entwicklungszusammenhang aufgefaßt. Wenn Klassenstufen für die Lehrer den wichtigsten Parameter für die Abgrenzung von Entwicklungsstufen darstellen, so bedeutet dies allerdings nicht, daß innerhalb der so eingeteilten Stufen nicht mehr weiter differenziert würde. Die Klassenstufen bilden jedoch auch dann die Hauptetappen, wenn einzelne Etappen zusätzlich noch in ihrem Verlauf geschildert werden.

- Die religiöse Entwicklung der Schüler wird von den Lehrern hauptsächlich unter dem Aspekt der (Lern-)Motivation gesehen.

Dies geschieht z.T. direkt, wenn der Begriff der (Lern-)Motivation zur Charakterisierung von Entwicklung herangezogen wird (z.B.: »Man kann auf jeden Fall sagen: Je jünger die Schüler, desto leichter sind sie zu motivieren«). Z.T. geschieht es indirekt, wenn etwa die Entwicklung des Denkens unter dem Aspekt der Offenheit der Schüler für Lernangebote betrachtet wird (z.B.: »die etwas größere Naivität, leichter das anzunehmen, was man ihnen erzählt«).

- Zwischen den Sichtweisen der Lehrer und den wissenschaftlichen Theorien der religiösen Entwicklung bestehen Gemeinsamkeiten, die es erlauben, Praxis und Theorie hier als füreinander anschlufähig zu bezeichnen. Trotz dieser Gemeinsamkeiten ist ein Klärungsbedarf bei den Lehrern nicht zu verkennen.

So gut wie alle Dimensionen der religiösen Entwicklung, die von den einschlägigen wissenschaftlichen Theorien untersucht werden, kommen auch in den Interviews vor. Das gilt für den Übergang vom konkret-operationalen zum formal-operationalen Denken (J. Piaget), für die soziale Entwicklung im Sinne der Perspektivenübernahme (R. Selman) und der psychosozialen Erfahrungsfelder (E.H. Erikson), für die Ausbildung komplementären Denkens (K.H. Reich), das Verständnis symbolischer bzw. metaphorischer Sprache (J.W. Fowler, A.A. Bucher) sowie, mit Einschränkung, auch für das religiöse (F. Oser) und moralische Urteil (L. Kohlberg). In einem Falle wird selbst das bislang in der Psychologie nur selten untersuchte geschichtliche Denken (H. Roth) angesprochen.

Auf der Ebene der einzelnen Interviews wirken die von den Befragten jeweils thematisierten Aspekte der Entwicklung in ihrer Auswahl jedoch eher zufällig. Warum im einen Falle beispielsweise die Perspektivenübernahme und im anderen statt dessen der Übergang zum metaphorisch-symbolischen Verstehen hervorgehoben wird, bleibt unklar. Darüber hinaus werden die genannten Aspekte der Entwicklung nur selten im einzelnen entfaltet.

- Der Vergleich der Sichtweisen der Lehrer mit den wissenschaftlichen Theorien läßt eine deutliche Perspektivendifferenz zwischen Theorie und Praxis erkennen, die mit einer Defizithypothese nicht angemessen zu fassen ist.

In vieler Hinsicht weisen die Sichtweisen der Lehrer eine Handlungsorientierung auf, die umgekehrt den wissenschaftlichen Theorien abgeht. Stehen für die wissenschaftlichen Theorien individuelle Entwicklungsstufen oder -verläufe im Zentrum, so sind für die Lehrer schulklassenbezogene Fragen der Methoden- und Medienwahl sowie der Lernmotivation entscheidend. Angesichts dieser Perspektivendifferenz, die wohl aus der unterschiedlichen Arbeitssituation von Psychologen und Lehrern erwächst, kann nicht einfach von einem Defizit auf Seiten der Lehrer ausgegangen werden. Vielmehr besteht zugleich bei den psychologischen Theorien ein Nachholbedarf an schulorientierter Forschung.

Diese Ergebnisse werden durch die direkt nach dem beobachteten Unterricht geführten *Nachgespräche* weiter bestätigt. Die in unterrichtsfernen und unterrichtsnahen Situationen geäußerten Sichtweisen widersprechen einander nicht - was als Hinweis auf die Handlungsrelevanz solcher Sichtweisen gewertet werden darf. Allerdings war ebenfalls zu beobachten, daß die Lehrer die ihnen vom Band vorgespielten Szenen aus ihrem Unterricht kaum einmal unter Entwicklungsaspekten interpretierten. Methodische sowie allgemeindidaktische Aspekte standen bei den Wahrnehmungen und Erläuterungen der Lehrer auch hier im Vordergrund. Dies ist um so bemerkenswerter, als die vorgespielten Szenen möglichst so ausgewählt waren, daß sie entwicklungsbedeutsame Gesichtspunkte aufscheinen ließen. Die entwicklungsbezogenen Sichtweisen der Lehrer, wie sie in den ausführlichen Interviews geäußert wurden, scheinen also nicht ohne weiteres dazu geeignet zu sein, eine situationsklärende und handlungsorientierende Funktion im Unterricht zu übernehmen.

Schluß

Die hier in knapper Form zusammengefaßten Ergebnisse dürfen nicht vorschnell verallgemeinert werden. Sie belegen insgesamt die Notwendigkeit, die Berücksichtigung der religiösen Entwicklung in der Praxis des Religionsunterrichts genauer zu untersuchen. Offenbar gibt es hier Anknüpfungsmöglichkeiten und auch einen bestimmten Klärungsbedarf, der bei der weiteren Forschung zur religiösen Entwicklung nicht übergangen werden sollte. Die Integration entwicklungs- und religionspsychologischer Ergebnisse in der Religionspädagogik kann jedenfalls nur dann in fruchtbarer Weise geschehen, wenn die Anknüpfungsmöglichkeiten und Erfordernisse in dieser Praxis mitbedacht werden.

Dr. *Gabriele Faust-Siehl* ist Grundschullehrerin sowie wiss. Angestellte im DFG-Projekt »Religiöse Entwicklung in der Praxis des Religionsunterrichts«. Dr. *Friedrich Schweitzer*, Th.M. ist Hochschulassistent an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Eberhard-Karls-Universität Tübingen. Dr. *Karl Ernst Nipkow* ist Professor für Praktische Theologie (Religionspädagogik) und Allgemeine Pädagogik an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.

Analyse von Religionsunterricht

1

1.1 Aufgabe der Unterrichtsanalyse

Unterricht zu beobachten und zu analysieren begegnet als Aufgabe überall dort, wo Lehrer (Pfarrer) ausgebildet werden. Wo in der ersten Phase der Ausbildung Schulen besucht werden, stellen zunächst geeignete Lehrer ihren Unterricht vor (»Ausbildungslehrer«) oder Dozenten übernehmen selbst Unterricht, um ihren Studenten zu zeigen, »wie man's macht«. Das war das übliche Vorgehen am Lehrerseminar, den Pädagogischen Instituten und deren Nachfolge-Hochschulen. An der Universität gab es das nur vereinzelt (Petersen in Jena!), und es ist - mit Ausnahme weniger Religionspädagogen - im Fachstudium der gymnasialen Fächer auch heute noch unüblich. Der Gymnasialprofessor/Studienrat und seine Ausbildung sind etwas im Vollsinn »Akademisches«.

Realer Unterricht bleibt stets hinter dem Ideal zurück; er gelingt niemals ganz. Redlicherweise stellt also niemand Unterricht vor, der (unkritische) Nachahmung erwartet. Welche Zielsetzung ist dann angemessen? Praktische Vollzüge zu beobachten und objektiv zu kritisieren und zu bewerten, das soll zunächst für diejenigen Entscheidungen sensibilisieren, die bei der Planung wirksam waren und im Vollzug des Unterrichts durchgehalten oder variiert wurden. Wenn Dozenten selber Religionsunterricht halten, geht es um die Praxisrelevanz der in Vorlesungen und Seminaren wie in Publikationen vorgestellten Theorien. Unterrichten Studenten, Examenkandidaten oder Referendare, so geht es um das Realisierenlernen, um Selbstbeurteilung der erbrachten Leistung auf der Basis des Gesprächs mit der Lerngruppe und ihrem Leiter, schließlich auch um gerechte Benotung.

»Vormachen« und »beurteilen« ziehen als solche den Verdacht auf sich, daß subjektive Kriterien im Spiel sind. In der Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen und bei Examenlehrproben sind mir wiederholt Kandidaten begegnet, die sich als ungerecht behandelt betrachtet haben. In der Tat führt die Benotung nach subjektiver Einschätzung zu Ungerechtigkeiten. Ein in der zweiten Dienstprüfung auch bei der Wiederholung in der Examenlehrprobe mit »mangelhaft« benoteter Referendar suchte meinen Rat. Er legte mir seinen Stundenentwurf vor, den der benotende Fachleiter besonders kritisiert und mit dem er seine Benotung begründet hatte. Die erste Staatsprüfung hatte er im Fach »Katholische Religionslehre« an *seiner* (nicht meiner!) Universität mit »sehr gut« abgelegt. Der Entwurf seiner Lehrprobe konnte sich in den kritisierten Passagen auf anerkannte Literatur berufen. Ich hätte diesen Entwurf mit »gut« benotet. Über den Verlauf der Lehrprobe konnte ich natürlich nicht urteilen. Bei der gerichtlichen Nachprüfung in zwei Instanzen wurde festgehalten, daß es einem Gericht ausschließlich zustehe, die

Beachtung der Prüfungsvorschriften zu überwachen. Die Festsetzung der Note liege rein im Ermessen der Prüfungskommission und könne nicht gutachterlich angefochten werden. Gegen Fehlbenotungen gibt es keine zweite Instanz!

Der Verdacht auf mangelnde Objektivität richtet sich nicht nur gegen die Benotung von Studenten und Referendaren. Gelegentlich wird auch bezweifelt, daß es derjenige gut gemacht habe, der als Übungslehrer oder Dozent eine von Studenten beobachtete Unterrichtsstunde gehalten hat. Die Kritik deckt grundlegende Mängel des Verfahrens auf oder appelliert doch mindestens an gründlicheres Nachdenken:

1. Die dem vorgezeigten Unterricht zugrundeliegende Didaktik, d.h. die inhaltliche Vorentscheidung als eine Theorie, wird in der Regel nicht oder nur unvollständig expliziert und stellt sich nicht der Kritik.
2. Handelt es sich um Unterricht von Studenten oder Referendaren, bleibt die Bindung an die Didaktik (Theorie) des Seminarleiters oft unreflektiert. Zu solcher Reflexion fehlt die Zeit, da die Nachbesprechung (und natürlich auch die Vorbesprechung) des Unterrichts »ausufern« würde, gäbe man ihr den erforderlichen Raum. (Ich kenne wenige Stellen - ein Priesterseminar und ein Predigerseminar -, wo solche Besprechungen genügend Zeit finden und eine hohe Ausbildungseffizienz zur Folge haben!) Gelegentlich ist solche Reflexion unerwünscht, weil sie nicht im Praxisbezug geschieht, sondern sich auf die Metaebene des Unterrichts begibt und dort verbleibt. Der unerläßliche »Vorsprung« des erfahrenen Lehrers/Dozenten wird dabei eventuell grundsätzlich in Frage gestellt. Dies ist insofern legitim, als der Unerfahrene gelegentlich aufdeckt, was durch ständige »Berufung auf Erfahrung« unter den Teppich gekehrt wurde. Es gibt (gab) aber auch das Palaver auf der Metaebene, das sich eine nicht mehr kritisierbare Praxis zu konstruieren anschiekt, die insofern je schon im Recht ist, als sie ja mit der (kritischen) Theorie übereinstimmt, auf die sie sich beruft. Im schlimmsten Falle wurde entdeckt, daß »Störungen Vorrang haben«, und auf diese Weise eine Kompetenzkompetenz beansprucht. Kommunikation von Studenten und Lehrern/Dozenten wurde zum Dauer-Gesprächsgegenstand. Nicht so allerdings in der Ausbildung von Referendaren!
3. Für die Rückbindung des Gesprächs über den tatsächlichen Verlauf von Unterricht an die Didaktik/Fachdidaktik und für die Würdigung des Verlaufs ist eine zuverlässige Protokollierung des Verlaufs erforderlich. Die hierfür notwendige Tonbandaufzeichnung oder der Film stehen häufig nicht zur Verfügung. Eine zuverlässige Beobachtung des Stundenverlaufs durch die Lerngruppe, auf die man sich beziehen könnte, ist oft nicht erfolgt. Dieser Mangel beruht meist schlechthin auf Unkenntnis. Man weiß nicht, »wie man mit Hilfe systematischer Beobachtung Verhalten mißt«.¹
4. Es wird versäumt, Zielsetzungen des Unterrichts festzulegen und - noch vor einer Erfolgskontrolle - aus dem Schülerverhalten zu Hypothesen über Erfolg und Mißerfolg zu gelangen. Auch ist (häufig) die einzelne Stunde in

1 W. Schulz u. a., Verhalten im Unterricht. Seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren, in: Handbuch der Unterrichtsforschung 1, Weinheim 1970, 633-852, hier: 640.

ihrer Position im Gesamt einer Unterrichtseinheit von mehreren Stunden und innerhalb der Zielsetzung und Thematik des ganzen Schuljahres nicht erfaßt. Über Vorausgegangenes und Folgendes werden (wenn überhaupt) lediglich Vermutungen angestellt.

5. Es fehlt an von allen Betroffenen und am Gespräch Beteiligten anerkannten Kriterien der Protokollierung und Analyse von Unterricht.

Es zeigt sich somit, daß einer angemessenen Unterrichtsanalyse Entscheidungen über die Beobachtung und Protokollierung von Unterricht vorausgehen müssen und ein vorausgehendes Gespräch das »Vorspiel« des Unterrichts theoretisch soweit klären sollte, daß Hypothesen über dasjenige aufgestellt werden können, was sich in der Praxis des »Unterrichtsspiels« ereignen wird und was zu erreichen ist.

In der Tat gibt es mehr zu beobachten, als die normale Kameraführung auf dem Videoband festhält, von der Einbettung der beobachteten Stunden in das Gesamt der Unterrichtseinheit, der schulischen Interaktion, der sozialen und erzieherischen Vorgänge einmal abgesehen. Jeder Unterricht, und Religionsunterricht ganz besonders, hat seine Atmosphäre, die zuverlässig zu diagnostizieren und über die verständlich zu kommunizieren lange Übung und einiges Geschick verlangt.

Unsere Vorarbeiten² haben jedoch gezeigt, daß auf der Basis eines Verbalprotokolls, das seinerseits die Abschrift des verbalen Geschehens und die Kodierung der weitgehend standardisierten nonverbalen Verhaltensweisen von Lehrern und Schülern umfaßt, eine geeignete Basis darstellt, um in einer Unterrichtsanalyse zu Aussagen über Inhalte, Methoden und Interaktion zu gelangen und begründete Zielvermutungen festzuhalten, die einer Erfolgskontrolle ausgesetzt werden können.³

1.2 Das Verbalprotokoll

Es gibt transportable Tonband-Geräte, die - mit an den Ecken des Klassenzimmers auf »Stativgalgen« aufgehängten Richtmikrofonen verbunden - Mitschnitte liefern, nach denen sich ein Verbalprotokoll schreiben läßt, dessen Reliabilität bei 95-99% liegt. Besonders in der Grundschule, bei hektischer Kommunikation, bei Überlappen der Rede von Lehrer und Schülern oder von mehreren Schülern ist der Zeitaufwand jedoch ziemlich hoch. Er liegt nach unseren Erfahrungen bei 10-20 Stunden pro Unterrichtsstunde von bis zu 45 Minuten Dauer. Dabei ist ein zweimaliges Kontrollieren der Niederschrift am erneut abgehörten Tonband eingerechnet.

2 Mainzer Dokumentation von Religionsunterricht (94 Stunden), 1974 (Manuskriptvervielfältigung. - Bezug über das Seminar für Religionspädagogik, FB 01, Universität, Postfach, 6500 Mainz). - Die Arbeit eines Teams verschiedener Wissenschaftler wurde in drei Sammelbänden festgehalten (hg. v. G. Stachel): Die Religionsstunde - beobachtet und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts, Zürich/Köln 1976; Bibelunterricht - dokumentiert und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Bibelunterrichts, Zürich/Köln 1976; Sozial-ethischer Unterricht - dokumentiert und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des problemorientierten Unterrichts, Zürich/Köln 1977.

3 Zusammenfassende Darstellung in: G. Stachel, Religionspädagogische Tatsachenforschung. Protokollieren und Analysieren von Unterricht, in: *Ders.*, Erfahrung interpretieren. Beiträge zu einer konkreten Religionspädagogik, Zürich/Köln 1982, 57-73.

Moderne Cassettenrecorder liefern - auf dem Tisch hinter dem Lehrer plaziert - fast gleichwertige Ergebnisse. Höchste Genauigkeit erreicht man, wenn einem Schüler die Aufgabe zugewiesen wird, während des Unterrichts ein Mikrofon jeweils auf denjenigen zu richten, der gerade redet.

Stehen mehrere Beobachter zur Verfügung, so werden die Aufgaben verteilt:

- das *nonverbale Verhalten des Lehrers* einschließlich Tafelanschrift, Gebrauch von Büchern und Medieneinsatz zu notieren (Position im Raum, Motorik, Gestik, Mimik, Zuwendung zur ganzen Klasse, zu einzelnen Schülern, Beachtung oder Nichtbeachtung von Schüleraktivitäten und Störungen; das Ergreifen und Vorzeigen von Gegenständen, Bildern u.ä.);

- das *nonverbale Schülerverhalten* festzuhalten (Wortmeldung; Berücksichtigung der Wortmeldung mit Notierung von Name oder Platzziffer des Schülers; Unterrichtsgespräch von Schüler und Schüler; Bewegungen im Zimmer; unterrichtsrelevante Tätigkeiten einzelner Schüler oder ganzer Gruppen von Schülern; Verhalten bei Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, erkennbare Nichtbeteiligung (z.B. zum Fenster hinausschauen, unterrichtsfremde Tätigkeiten - einschließlich von motorischem Verhalten, Störungen u.ä.).

Die Zuordnung der Kodierung nonverbalen Verhaltens geschieht (so in der Mainzer Dokumentation) im rechten Drittel der Seite des Verbalprotokolls, kann aber auch in Klammern im Text selbst notiert werden. Der Rückbezug auf Videobänder gefilmten Unterrichts ist nützlich, aber sehr zeitaufwendig. Wir haben bei einer Untersuchung nonverbalen Lehrerverhaltens 195 Kategorien der Motorik, Mimik und Gestik aufgestellt.⁴

An dieser Stelle soll das letzte Verbalprotokoll abgedruckt werden, das in der Vorphase einer anlaufenden Untersuchung aufgenommen, diktiert und getippt wurde. Verbalprotokolle, die wir anfertigen, entstehen nie in der Erwartung, etwas zu zeigen, das in irgendeiner Weise vorbildlich sein soll. Die Dokumentation und Analyse konkreter Verläufe will das Besondere, das Eigentümliche eines Unterrichts erheben und läßt die Vermutung offen, ob dabei Typisches entdeckt werden kann, d.h. ob eine Mehrzahl von Mitschnitten Analysen falsifiziert oder weitergelten läßt, zu denen wir gelangen. Die vorgestellte Stunde, am Ende des 2. Schuljahrs aufgezeichnet und beobachtet, wurde im Hinblick auf die Beobachtung einer bestimmten Art von Symboldidaktik in der Grundschule festgehalten. Die Lehrkraft empfahl sich durch ihre Funktion in der Fortbildung sowie durch ihre Publikationen. Es sei der Hinweis erlaubt, daß wir nach einer Phase engagierter Diskussion über Kirchlichkeit / mangelnde Kirchlichkeit von Religionsunterricht nicht voraussehen konnten, ob und wie die Kritik am anthropologisch-erfahrungsorientierten Religionsunterricht auf die Praxis selbst durchgeschlagen hat. Es wird sich zeigen, ob wir einen normalen Fall gegenwärtigen Grundschulunterrichts dokumentiert haben; dies wird aber erst im Sommer 1990 zu sehen sein.

4 R. Gröger, Kommunikation im Religionsunterricht durch Mimik-Gestik-Motorik des Lehrers. Audiovisuelle Bestandsaufnahme und erste Versuche zur Interpretation (Manuskript), Mainz 1982.

Im Hinblick darauf wird der Leser gebeten, Geduld walten zu lassen. Das vorliegende Dokument soll weder vorbildhaft noch demotivierend verstanden werden, sondern die Möglichkeit bieten, einiges analytisch zu erheben, das jeder verständige, unsere Methode akzeptierende und richtig analysierende Leser als objektives Ergebnis anerkennen wird. Vielleicht werden einige Ergebnisse Hinweise in Richtung auf eine zusammenhängende Einordnung und Bestimmung des dokumentierten Unterrichts geben.

2 Die Heilung eines Taubstummen (Mk 7,32-37) als Bibelunterricht im 2. Schuljahr

2.1 Das Verbalprotokoll der Stunde⁵ vom 17. Mai 1989 (Grundschule im Rhein-Main-Gebiet)

[...]

L Wir sind ja heut' zum ersten Tag, ja zum ersten Tag wieder hier in der Schule nach einer Reihe von freien Tagen. Was war denn, denkt mal nach, was war denn das? Warum hattet ihr die ganze Zeit frei?

S Pfingsten.

L Weiter bitte! (Pause) Christian.

S Weil es Pfingsten war.

L Ja, und was war denn da an Pfingsten? Was habt ihr da gemacht, Sabrina?

S Da waren wir ... (zu leise).

L Auch, ja, was noch?

S ... daß der Heilige Geist gekommen war.

[...]

L Ja, dann wollen wir uns vielleicht erinnern. Beim ersten Pfingstfest, als der Heilige Geist zu den Jüngern kam, hat sich noch vieles ereignet. Vielleicht viel mehr als jetzt bei euch am Pfingstfest. Hm, Christian.

S Die haben auch Mut gehabt zu sprechen.

[...]

L Ja und ...

S Eh, der Heilige Geist ist über die Jünger gekommen.

L Mhm. Und ...

S Sie sind dann ausgegangen und haben mit den, haben viele Sprachen gesprochen, da hat, da hat der eine gesagt: Wieso verstehen wir alle diese Muttersprache?

S Als die alle die Sprache gesprochen hatten, da kamen Menschen, die sagten, die sind ja betrunken.

S Dann sagte der Petrus, diese Menschen sind nicht betrunken.

L Hm! Sondern, der hat das auch erklärt, daß sie nicht betrunken sind.

S (meldet sich ächzend)

L (zu leise) ... habt ihn schon gehört, gell. - Ja, Stefanie.

S Der Heilige Geist ist heruntergekommen.

L Ja.

S Sie waren wie Feuerzungen.

L Laut, sprich den Satz aus (flüstert).

S Sie waren wie Feuerzungen.

L Hm, mit dem Feuer, was war das? (flüstert)

S Zuerst war da ein Brausen.

L Erzähl mal, Andrea.

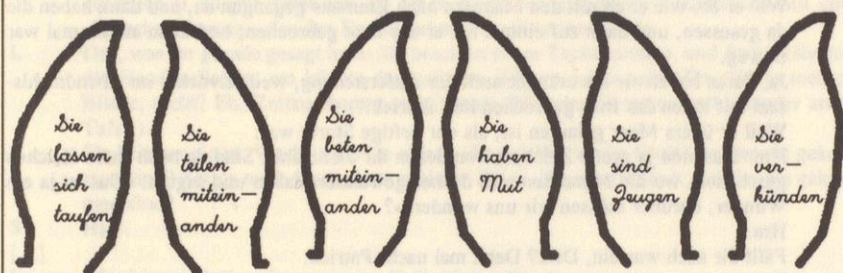
⁵ Die mit [...] bezeichneten Stellen wurden aus redaktionellen Gründen gekürzt.

- S Da war zuerst ein Brausen, und dann, dann haben sie, dann haben sie Feuerzungen.
 L Ja, und hm, Natascha.
 S Das Brausen am Himmel, sie sind rausgekommen und haben mutig gesprochen, und dann waren immer Feuerzungen über ihnen und haben ihre Herzen gespürt.
- [...]
 L Was haben sie im Herzen gespürt? Das ist vielleicht (S dazwischen: mutig) ganz interessant.
 S Sie sind mutig geworden.
 L Sie sind mutig geworden, meinst du, hm.
 S Daß der Heilige Geist über sie kam, was Jesus da noch gesagt hatte und erzählt.
 L Ja, richtig, gut. Und was haben sie denn da gesprochen, als sie rauskamen, und viele Menschen sie in ihrer Muttersprache verstanden haben, und andere sagten: »Ach, die sind ja nur betrunken da«? Es ist ja noch früh am Tag, und sie sagten: »Nein, nein, wir sind nicht betrunken. Es ist noch so früh, da trinkt man noch gar nicht«. Sabrina.
 S Aber ich wollt' noch sagen, es ist doch erst die zweite Stunde am Morgen.
 L Aha, ja und?
 S Und da haben sie gesagt, der Heilige Geist ist gekommen.
 L Ja! Aber was haben sie ihm denn erzählt den Menschen? Sie sagten, der Heilige Geist ist über uns gekommen, aber der hat ja etwas in ihnen bewirkt. Er hat schon gesagt, der Heilige Geist hat sie mutig gemacht, und der hat sie fähig gemacht zu reden, obwohl sie vorher solche Angst hatten. - Ihr wißt ja, daß sie sich versteckt hatten, Zeljko, hm, ja! Christian.
 S Jesus hat zu den Jüngern auch gesagt, sie sollen in die ga ..., überall die Botschaft verkünden.
 L Hm, das stimmt. Als er ja vorher von Ihnen weggegangen ist, hat er das gesagt. Und jetzt, was haben sie gemacht?
 S Da sind auch die Feuerzungen und die Menschen, die zugehört haben ...
 L Ja, aber was haben sie den Menschen nun erzählt? Sie haben ja nicht nur gesagt, der Heilige Geist ist über uns gekommen (Ächzen!) und jetzt können wir reden, wir können uns alle verstehen. Die haben ja 'ne Botschaft gehabt; die wollten den Menschen ja etwas sagen.
 L Ja, aber. Hm? Andrea.
 S Die haben gesagt: »Jesus, den ihr gekreuzigt habt, ist - eh, eh - ist auferstanden«.
 L Richtig, ja und ...
 S Wie der Prophet gesagt hat, Joel. Wie Joel gesagt hat: »Ich werde meine Seele über ...«.
 L »Meinen Geist«.
 S »Meinen Geist über euch gießen«.
 L »Und ihr werdet reden«, ja. Sie haben also ... von Joel gesprochen ...
 S ... und ihre Kinder werden dann prophetisch reden.
- [...]
 L Und nun sagten die Apostel, sie seien Zeugen für etwas. Sie würden als Zeugen auftreten. Für was, für wen sind sie denn als Zeugen aufgetreten da? (Pause, Fingerschnippen) Sina!
 S Die sind als Zeugen für Jesus aufgetreten. Sie haben von Jesus erzählt, daß er von den Toten auferstanden ist. Ja, und später haben die Menschen, die zugehört haben, auch etwas gespürt (Pause). Wie war das? Alle, die zuhörten, was war mit ihnen?
 S Die haben den Heiligen Geist ins Herz bekommen.
 L Richtig, es traf sie. Wißt ihr noch, wie das da hieß? »Es traf sie mitten ins ...«.
 S «... ins Herz«.
 L/(S) Ja, »mitten ins Herz« (skandierend).
 L Da haben wir das noch an der Tafel stehn, von vor Pfingsten. Das schauen wir uns noch mal an (L klappt die Tafel auf). Äh, der Christian fängt mal an zu lesen.
 S »Am Pfingsttag erfüllt der Heilige Geist die Apostel. Ihr mutige, ihre mutige Rede trifft die Menschen mitten ins Herz«.
 L Ja, und wie er sie getroffen hat, das haben wir hier in den Feuerzungen reingeschrieben, Dirk. (Pause) Was tun sie dann?
 S (überlappend): »Sie glauben«.

Tafelanschrift

Am Pfingsttag erfüllt der Heilige Geist die Apostel
Ihre mutige Rede trifft die Menschen mitten ins
Herz

Sie glauben



- L Ja, und Stefanie?
S »Sie lassen sich taufen«.
L Ja, und...
S »Sie teilen miteinander«.
L Die Menschen, die das gehört haben und erfaßt worden sind davon ... Ja?
S »Sie haben Mut«.
L Ja, noch etwas, Sandra?
S »Sie beten miteinander«.
L Richtig, und...
S »Sie sind Zeugen«.
L Die Apostel sind Erstzeugen, und hinterher die Menschen, die das richtig erfaßt hatten, sie sind Zeugen, und sie tun noch etwas? Sabrina...
S »Sie verkünden die Botschaft«.
L Richtig. Von wem verkünden sie die Botschaft? Ja!
S Von Jesus.
L Von Jesus. Sie verkünden die Botschaft. Und was haben sie sich wohl, wenn sie sich versammelt haben, alles von Jesus noch erzählt? Das Jesus gestorben ist und auferstanden. Aber sie haben noch mehr gewußt. Zeljko und Christian und Patrick schauen jetzt

- mal nach vorn, und dann stören sie nicht mehr. Christian. Sie haben ja noch mehr von Jesus gewußt, als sie mit ihm zusammen waren. Was wußten sie alles und haben's weitererzählt? Ja!
- S Sie wußten, daß er der Sohn Gottes ist.
- L Ja, und ...
- S Sie wußten, daß er auferstanden ist.
- L Ja, und vorher, bevor er auferstanden war, bevor er gekreuzigt wurde, war er mit ihnen zusammen.
- Ss Ah, ah (seufzen).
- L Er ist mit ihnen durch Galiläa gegangen, er war am See Genezareth. Und was haben, sie haben sich erinnert jetzt an all das, was geschehen war, und haben sich immer wieder erzählt.
- S Sie wußten, daß er ihnen helfen wird.
- L Ja.
- S Und als sie mit Jesus raus aufs Schiff ...
- L ... auf dem See ...
- S ... auf den See gefahren sind, und dann haben sie, als sie rausgegangen sind, da haben sie keinen Fisch gekriegt, und wo sie dann mit Jesus rausgefahren sind, wo die ganzen Netze voller Fische waren.
- L Und, Christian...
- S Und als Jesus mit den Jüngern halt in dem Saal war und hat das Brot geteilt ..., gebrochen und geteilt.
- L Beim Letzten Abendmahl, gut. Und wem fällt noch was ein? Ja, na...
- S Eh, wie er eh, wie er da eh den Fisch und die Brote vermehrt hat.
- L Das auch. Ja noch mehr. Hm.
- S Wie er eh, wie er eh mit den Männern nach Emmaus gegangen ist, und dann haben die da gegessen, und dann auf einmal hat er das Brot gebrochen, und dann auf einmal war er weg.
- L Ja, daran haben sie ihn erkannt nach der Auferstehung, weil er vorher im Abendmahls-saal mit ihnen das Brot gebrochen hat, Patrick...
- S Weil er übers Meer gelaufen ist, als der heftige Sturm war.
- L Hm. Das sind ja große Zeichen, von denen ihr da erzählt. Sind da noch mehr Zeichen geschehen, wo die Menschen sich drüber gewundert haben und sagten: »Das ist ja ein Wunder, darüber müssen wir uns wundern«?
- S Hm.
- L Fällt dir auch was ein, Dirk? Denk mal nach! Patrick.
- S Dem, wo ... das Letzte Abendmahl, dem, wo Jesus das letzte Stück Brot gibt. »Er hat mich verraten«.
- L Das war beim Letzten Abendmahl. Vorher ist doch noch vieles, vieles geschehen. Ja?
- S Eh, wo eh Jesus über die Wellen gegangen ist, und dann wollte Petrus das auch versuchen, und dann, dann ist er unter... untergetaucht, und dann hat eh Jesus gesagt: »Probier's noch mal«. Und dann hat er's noch mal probiert, und dann konnt' er's.
- L Gut, und den anderen Menschen - haben sich auch Dinge ereignet bei anderen Menschen, die nicht jetzt seine Jünger waren, sondern die fest an ihn geglaubt haben und die dann manchmal auch nachgefolgt sind? Da hat sich doch vieles ereignet, hm.
- S Eh, bei dem Blinden, da konnte der wieder sehen.
- L Hm, und...
- S Er kann Blinde heilen und sie wieder sehen machen.
- S Wo er dann im Saal war und Thomas. Und der sagte: »Sieh meine Hände und Füße ...«.
- L Ja!
- S Lahme laufen, Blinde sehen, Stumme reden (S spricht laut und klar).
- L Ja. Und den Armen ... wird ... die frohe Botschaft verkündet, nicht?
- S Und die Traurigen werden wieder froh.
- S Und die Kranken werden wieder gesund.
- L Ja.
- S Und die Lahmen wieder laufen.
- L Ja, da habt ihr ganz toll alles rausgefunden.

- S Und die Blinden können wieder sehen ...
- L Wieder sehen. Und das wolltest du auch sagen, gell! Carmela!
- [...]
- S Die stumm wieder reden.
- L Die Stummen können reden. Ja. Und ich les' euch jetzt 'ne Geschichte vor (aus: Wie wir Menschen leben, 2).
- S ... daß die Tauben wieder hören können.
- L Die Tauben können wieder hören. Laßt die Bücher doch mal geschlossen. Laßt sie unter dem Stuhl liegen. Es ist ja sehr wichtig, daß ihr gut zuhört. Dann kann ich nachher noch mal von euch hören, was ihr behalten habt. So. Das ist eine Geschichte, und die haben sich die Menschen früher immer wieder weitererzählt.
- »Die Leute brachten einen Taubstummen zu Jesus. Sie baten ihn, ihm die Hand aufzulegen, und Jesus nahm ihn beiseite. Er legte ihm die Finger in die Ohren und berührte die Zunge des Menschen mit Speichel. Dann blickte er zum Himmel auf und sprach: »Effata!« Das heißt: »Öffne dich!« Da öffneten sich seine Ohren, und zugleich lösten sich die Fesseln seiner Zunge, und er konnte richtig reden. Die Leute waren außer sich vor Staunen. Sie sagten: »Alles hat er gut gemacht. Tauben gibt er das Gehör und den Stummen die Sprache.«« Sabrina.
- S Eh, da sind Leute gekommen mit einem Taubstummen, eh und eh, die haben Jesus gebeten, eh, daß er wieder sprechen eh und er wieder ...
- L Was sollte er? Weißt du's noch genau, warum sie ihn gebeten haben? Ja.
- S Er soll sie ... und ihn wieder zum Hören bringen. Da hat er ihm ...
- L (unterbricht) Wart' mal, wart' mal, ja Andrea, noch mal.
- S Er sollte ihm die Hand auflegen.
- L Er sollte ihm die Hand auflegen. Jetzt schau wir mal an der Tafel, ob wir da was erkennen (L klappt Tafel auf; zu sehen ist ein vorgefertigtes Tafelbild im Stil einer »Sprechzeichnung«, das den Erzählverlauf visuell verdeutlicht).
- L Das, was ihr gerade gesagt habt: Sie brachten einen Taubstummen, und Jesus sollte ihm die Hand auflegen, wo könnte das auf dem Bild zu sehen sein? Da sind ja mehrere Bilder, nicht? Eh, Zeljko, komm, zeig's mal! (Einzelne Ss treten nacheinander an die Tafel.)
- L Sie bringen einen. Wo bringen sie einen? (Pause) Wo ist die Stadt, aus der sie gekommen sind? Zeig's mal! Also, nimm mal den Stock. Wo ist die Stadt, aus der sie gekommen sind?
- S Hier.
- [...]
- L Also hier sind die gekommen, an (S überlappend)...
- S Da ist ein Bild, und dann ist hier noch mal ein Bild.
- L Jetzt erzähl' erstmal von dem hier unten. Paß mal auf, Natascha! Sie bringen ihn hier an, und was geschieht hier jetzt?
- S Da legt er die Hände auf die Ohren, und denn sagt er ... (überlappend)...
- L Ja, »Effata«. Und was, wer weiß noch, was das in deutsch heißt? Ehm. Ja ...
- S Ehm, öffne dich.
- L Was soll sich denn da öffnen? Ja ...
- S Öffne dich ...
- L Was soll sich hören, eh, was soll sich öffnen? Öffnen? Ja...
- S Die Ohren.
- [...]
- L Ja, daran. Aber jetzt könnt' es ja sein, daß sie sich noch nicht geöffnet haben. Patrick, leg das Buch weg. Wo könnte das sein? Carmela.
(S zeigt mit dem Stock auf die Tafel.)
- L Das ist wieder was anders. Paß mal auf! Aber hier.. Woran erkennt man denn, daß sie sich wirklich geöffnet haben? Stefanie. Da sind ja Leute mitgekommen und haben sich auch welche dazugestellt.
- S Hier freut er sich.
- L Ja, sag's noch mal laut!
- [...]

- L Alle, alle. Die freuen sich. Das machen wir mal, wenn sich die Leute freuen. Strecken wir die Hände so hoch. Die freuen sich (Ss strecken die Hände hoch).
- L Ja, gut. Das gehört zusammen (L zeichnet mit Kreide). Die freuen sich. Und gleichzeitig ist noch etwas geschehen, das wir aber nicht im selben Bild zeigen können. Was geschah mit dem noch? Der Mann war nämlich nicht nur taub, Christian ... Was war da noch? ... Patrick.
- S Auch stumm.
- L Ja, der war auch stumm. Und wie hat er das, wie ist das jetzt geschehen? (Flüstert.) Wie hat er das gemacht? Wo seht ihr das auf dem Bild? Jennifer! (Pause) Zeig's mal!
- S (Flüstert und zeigt mit dem Stock auf die Tafel.)
- L Und wißt ihr noch, was Jesus gemacht hat, damit er also wieder sprechen kann?
- [...]
- S Er segnete die Kinder.
- L Sah auch so ähnlich aus, ja? Nein, Jennifer.
- S Da hat er »Effata« gesagt. Da haben sich - eh - die Ohren ...
- L ... die Ohren geöffnet. Und noch was? Carmela.
- S Speichel in die Ohren rein.
- L Ja und noch etwas jetzt. Christian, was war außerdem, daß er die Ohren öffnete?
- [...]
- S Die Zunge.
- L Richtig, was hat er da gemacht? Christian.
- S Weil er nicht sprechen konnte, und da wollt' er ihn, und da hat er ihn an die Ohren gehalten.
- L Weil er nicht sprechen konnte?
- S Er hat so gemacht.
- L Ja, wie denn? Kannst du das erklären?
- [...]
- S Er hat, er hat, er hat die Hand auf seinen Kopf gelegt und hat dabei seine zwei Finger in seinen Mund gelegt und...
- L Steht das da drin, daß er zwei Finger auf den Mund gelegt hat - oder? (Ss verneinen.)
- L Wißt ihr, wie war das?
- S Nein, auf die Zunge.
- L Auf die Zunge, und du meinst die Finger auf die Zunge.
- S (unverständlich)
- L Und die Leute deuten darauf hin und schauen und schauen, und was machen sie hier wieder? (L zeigt an der Tafel.) Ja.
- [...]
- S Sie tanzen vor Freude. (Ss jubeln: Huh...)
- L Sie tanzen vor Freude. Nicht? Ja. (Ss: Huh, huh ...) Jubeln. Aber wenn ihr genau hinschaut, da ist hinten dran (Ss tönen weiter: Huh, huh ...) noch etwas zu sehen. Was machen die? Da sind auch Leute, die mit dabei gestanden haben, die das miterlebten, und die konnten gar nicht still sein, die konnten's gar nicht für sich behalten (starke, gefühlvolle Betonung). Was haben die wohl gemacht? Natascha.
- S Die haben's rausgeredet und hingezeigt.
- L Hm, hingezeigt, rausgeredet, und was einfach, ja?
- S Und, eh, und, sie, ha, eh, sie haben, eh, eh, sie haben einfach gebetet.
- L Auch, und?
- [...]
- S Sie haben gesungen.
- L Gesungen, könnte sein, ja. Stellt euch mal vor, wir haben ja gar kein' Platz mehr auf der Tafel, da könnt's ja noch weitergehen.
- S Sie haben Jesus gedankt.
- L Auch, ja.
- S Sie haben's verkündet.
- L Verkündet. Verkündet heißt, sie haben's nicht für sich behalten, sondern, sag' das mal. Ja?
- S Sie haben's weitererzählt.

- L Sie haben's weitererzählt. Und so ist's weitererzählt worden, immer wieder. Und die Apostel haben's auch immer weitererzählt, und die Menschen, die's gehört haben, haben's weitererzählt. Und das Weitererzählen nennt man »verkünden«. Und das schreib' ich jetzt mal hier hin (L schreibt an die Tafel).
- L So, lies das doch mal! Dirk.
- S »Die Apostel verkünden«.
- L Aber was verkünden sie jetzt, ja? Sie sagen: »Das ist ja ein großes Zeichen, was da geschehen ist«. Und für was ist das ein großes Zeichen? Die Heilung dieses taubstummen Mannes, die Heilung des Taubstummen ist ein Zeichen für etwas, was jetzt hier in der Welt anfängt (L spricht bedeutungsvoll, mit viel Melodie in der Stimme). Was meint die Sandra?
- S Für das Reich Gottes.
- L Kannst du mir den Satz noch sagen, den ich hinschreiben muß? Also fangen wir mal so an: Die Heilung... (L schreibt an die Tafel; Pause).
- L Sandra, sag's noch mal ganz laut!
- S Die Heilung des Taubstummen ist ein Zeichen - ehm - des ... (S liest stockend)...
- L für ...
- S für das Reich Gottes.
- L Ja, und das sagen wir alle mal. Auch der Patrick.
- [...]
- L/Ss (lesen gemeinsam): »Die Apostel verkünden: Die Heilung des Taubstummen ist ein Zeichen für das Reich Gottes« (laut und deklamierend).
- L So, und jetzt nehmen wir noch mal unser Buch (Wie wir Menschen leben, 2).
- Ss (unverständlich, Geräusche)
- L Auf der Seite 56. Patrick, lies mal die Überschrift!
- S Zeichen für das Reich Gottes. Die Leute ...
- L So, stopp, stopp. Und jeder einen Satz beim ...
- S Die Leute brachten einen Taubstummen zu Jesus.
- L Weiter, Christian.
- S Sie baten ihn, ihm die Hand aufzulegen (liest stockend).
- L Ja, Christian.
- S (unverständlich).
- L Eh Pa..., eh Zeljko (Pause).
- S Jesus nahm ihn beiseite.
- L Ja, Carmela.
- S Er legte ihm die Finger in die Ohren und berührte die Zunge, daß man ... mit Speichel ...
- [...]
- S Dann blickte er zum Himmel auf und sprach: »Effata!« Das heißt: »Öffne dich!«
- L Hm, weiter.
- S Da öffneten sich seine Ohren, und zugleich löste sich die Fessel seiner, seiner Zunge, und er konnte richtig reden.
- L (nennt einen Namen)
- S Die Leute waren außer sich vor Staunen, sie sagten: »Alles hat er gut gemacht«.
- L (nennt leise einen Namen)
- S »Tauben gibt er das ..«.
- L »... Gehör« (L sagt vor).
- S »Gehör und den Stummen die Spre ..., Spra ..«. (S hat Leseschwierigkeiten).
- L »Sprache« heißt das. Wer kann das noch mal lesen, was sie sagten, alles zusammen? Das macht jetzt mal der Christian.
- S Die Leute kamen.
- [...]
- L Könnten wir das jetzt mal mit so sprechen, daß wir immer ein Instrument spielen, wenn... (S melden sich begeistert), ja.
- S Ich mag ein Instrument spielen.
- L Wenn eh, wenn wir, eine besondere Gruppe etwas zu sagen hat und wenn etwas geschieht.

- S Oh, ja!
- L Woll'n wir erstmal überlegen. Die Leute brachten einen Taubstummen. Da brauchen wir zwei, die die Leute sind, und den Taubstummen (Ss melden sich rege).
- L Eh, da nehmen wir mal als die beiden Leute die Stefanie und die Andrea, und der Taubstumme, da hätt' ich gern mal die Carmela (unverständliches Ss-Gerede).
- L Ja, Carmela, geht ihr, stellt ihr euch einfach mal da in dieses, da in dieses, in diesen Kreis hier rein. So. So jetzt seid ihr, ihr bringt sie, ihr führt sie. Und, Moment, da hab' ich noch etwas für die, sie hört ja nicht und kann nicht sprechen, da bekommt sie auch gleich etwas um (L bringt eine Art Schal, der über den Kopf gezogen wird und Hals und Mund bedeckt und setzt dem Mädchen dicke, weiße Ohrenschrützer auf).
- S Ach, Sie wußten, daß wir das spielen.
- L Meinst du, ich wußte das, daß ihr das spielt? Ja (tut etwas gekränkt). So, und das machen wir so um. Aber sehen kannst du, gell? (L zieht den Schal über den Mund von Carmela und drückt den Ohrenschrützer fest) (Ss lachen darauf laut).
- S Das ist ja lachhaft.
- L (redet laut und schnell, um das Gelächter zu beenden) Patrick, kannst du da ein Instrument aussuchen, was dazu paßt? Wenn die so rumgehen mit ihr, das ist ja traurig. Was würd'st du da nehmen? Geh' mal runter an den Kasten und hol' dir etwas.
- [...]
- (S holt den Triangel aus einem Regal. Ss reden durcheinander.)
- L Für Jesus brauchen wir die Musik. Eh, was wäre das? Sabrina (Pause) vielleicht? (Ss lassen Musikinstrumente ertönen. Es entsteht Unruhe.)
- L Vorsichtig.
- S Klopfstäbe.
- L Für Jesus Klopfstäbe? Ich glaub', wenn die Leute laufen, könnten wir Klopfstäbe nehmen.
- [...]
- L Was meinst du, Nina?
- S Vielleicht für Jesus das Xylophon nehmen.
- L Das Xylophon, hol's doch mal!
- [...]
- L Carmela und Stefanie, kommt ihr mal dahinten rüber und Andrea. Damit wir das mal ausprobieren. Nina, wie machst du das? Ja, probier's mal (S spielt auf dem Metallophon).
- Ss (sind laut)
- L (ruft dazwischen) ... die Andrea ... mal ausprobieren ...
- L Nina. Wie machst du das? Ja, probier's mal!
- Ich würd' es so machen (streicht »glissando« übers Metallophon). - Ja.
- [...]
- L Ja. Nina, mach' das, ne, und der Patrick hat 'ne ganz andere Aufgabe. So, und wer spricht den Jesus? Wer spricht das, was Jesus zu sagen hat?
- [...]
- Eh, die Leute mit dem Taubstummen kommen von weither, die kommen erst von da draußen und sind noch nicht da. So, die Yvonne liest, und jetzt müssen alle sehr aufmerksam sein, wann sie etwas zu tun haben. Mit dem Volk kommt du. Die Leute brachten einen Taubstummen. Mit dem Taubstummen, nicht so hart, ganz weich. Dem geht's ja nicht gut. Der kann ja nicht so hart auftreten.
- L So, jetzt woll'n wir's mal versuchen. Und, nur immer zuhören (Metallophon-Töne), wann ihr drankommt. So, fang mal an.
- S Zeichen für das Reich Gottes: Die Leute brachten einen Taubstummen zu Jesus (Klopfstäbe und Metallophon erklingen).
- S Sie baten ihn, ihm die Hand aufzulegen (L flüstert etwas).
- [...]
- S Jesus nahm ihn beiseite (Klopfstäbe und Metallophon erklingen).
- L Jetzt, wenn es heißt »beiseite«, gehst du einfach mal 'n Stück mit ihr auf die Seite, und die Leute bleiben stehen, bei Jesus (Klopfstäbe ertönen).
- S Er legte ihm die Finger in die Ohren (der Triangel ertönt laut und lange).

- S Und berührte die Zunge des Mannes mit Speichel (der Triangel ertönt).
- S Dann blickte er zum Himmel auf und sprach: »Efat̄ta« (S betont falsch).
- [...]
- Da öffneten sich seine Ohren, und zuleich löste sich die Fessel ... (der Triangel ertönt).
- L ... seiner Zunge. Lies weiter!
- S ... seiner Zunge, und er konnte richtig reden (der Triangel ertönt).
- L So, und jetzt muß natürlich ein bißchen Freude aufkommen bei euch.
- [...]
- S Die Leute waren außer sich vor Staunen. Sie sagten: ...
- L Alle sagen wir das jetzt.
- Ss/L »Alles hat er gut gemacht. Tauben gibt er das Gehör und Stummen die Sprache« (lautes Deklamieren; alle Musikinstrumente ertönen).
- L Da würd' ja eigentlich schon dazu passen, daß wir zur Freude singen können. »Am hellen Tag«, könnt ihr das noch? Ja, kommt (L/Ss singen ein Lied).
- [...]
- L So, die Instrumente legt ihr jetzt langsam wieder auf den Platz, und dann schreibt ihr das in euer Heft.
- [...]
- (Zwei Minuten Arbeitsgeräusche.)
- L Ja, nehmt eine neue Seite für diese neue Geschichte. (Ss schreiben von der Tafel in ihr Heft ab. [...]) (Es klingelt zum Stundenende.)
- L So, ich würde so sagen, diese drei Reihen, vier Reihen, die könnt ihr grad noch zu Ende schreiben. Wer fertig ist, packt dann, so leise er kann, ein, stellt die Stühle hoch, auch vom Nachbarn. Und dann wünsch' ich euch einen schönen, sonnigen Nachmittag.
- [...]

2.2 Inhaltsanalyse

Die in der empirischen Forschung vor allem der USA entwickelte content-analysis arbeitet mit Häufigkeiten, mit rekurrenten Begriffen und »contingencies« (wechselseitige Abhängigkeiten, sc. im Vorkommen von Begriffen). A. Stock hat bei der Arbeit an der Mainzer Dokumentation sein Instrument der Textanalyse eingesetzt⁶, das über rekurrente Begriffe zur Entdeckung von Isotopien und Basisisotopien weiterschreitet und so zu überzeugenden Aussagen über Protokolle von Unterricht gelangt. Die Anwendung der content-analysis ist äußerst zeitaufwendig. Textanalyse ist hingegen schwierig, weil sie keineswegs nur formale Aufmerksamkeit erfordert, sondern ein kreatives Verhältnis zum »Text«, in unserem Falle zum Verbalprotokoll, verlangt. Leichter zu handhaben ist hingegen das Verfahren der Inhaltsdeskription.⁷ Handhabt man es präzise, so sollte der Deskription kein relevanter Gedanke entgehen. Dabei wird ein Verbalprotokoll um nicht mehr als um die Hälfte kürzer. Das Verfahren hat jedoch den Vorteil, durch Vergleiche der Deskriptionen mehrerer Personen die Reliabilität zu sichern. Auch ist die Deskription eine vorzügliche Schulung von Aufmerksamkeit auf das inhaltliche Geschehen von Unterricht, nämlich dessen, was gedacht und gesagt wurde, was Beachtung fand und was unbeachtet blieb, was hätte gesagt werden können und nicht gesagt wurde oder gesagt werden durfte. Im Rahmen des zur Verfügung stehenden Raumes beschränken wir uns auf eine Deskription, die nur die Gliederung einer Zuordnung aller relevanten Inhalte in Stichworten festhält.

6 In: Die Religionsstunde (s.o. Anm. 2), 124-128.

7 Vgl. ebd., 49-58.

0 Einleitung: Gebet - Lesung - Gesang

1 Rückblick auf das Pfingstfest und auf Apg 2, 1-47

1.1 »Was war denn das - Pfingsten?«

1.2 »Beim ersten Pfingstfest, als der Heilige Geist ... kam«: Mut, zu sprechen; viele Sprachen (»diese Muttersprache«) sprechen; »die sind ja betrunken«; Feuerzungen; Brausen. Die Lehrerin akzentuiert: »Der Heilige Geist hat sie mutig gemacht«.

1.3 Die Botschaft - die Petrusrede: Jesus gekreuzigt; auferstanden; Joel - prophetisch reden; »es traf sie mitten ins Herz«.

1.4 Lektüre der Tafelanschrift, die schon vor Pfingsten angefertigt wurde: glauben, taufen, teilen, Mut haben, beten, Zeugen sein, Botschaft verkünden.

1.5 Rückkehr zur »Botschaft« von Jesus: Was war vor Kreuz und Auferstehung?

Am See Gennesaret; Fischfang; Letztes Abendmahl; Brotvermehrung; Emmausgang; Sturmstillung (Lehrerin: »Das sind ja große Zeichen ... Wunder!«); über die Wellen gehen; Blindenheilung; Thomas im Saal; »Lahme laufen, Blinde sehen; Stumme reden...«.

2 Die Heilung eines Taubstummen: Text

2.1 Lehrerin liest die Geschichte vor.

2.2 Schüler wiederholen Einzelheiten; Hilfe einer vorgefertigten Verlaufszeichnung.⁸ Hand auflegen; Hände auf die Ohren; Ohren öffnen; sich freuen; Schüler interferieren Taubsein und Stummsein - sie bleiben bei den Ohren; »zwei Finger in den Mund«; Jubeln, Tanzen; die Leute reden darüber heißt: Sie *verkünden* es.

2.3 Das Wunder *verkünden* als *großes Zeichen* für das *Reich Gottes*.

2.4 Den Text lesen lassen.

3 Die Heilung eines Taubstummen: Spiel

3.1 Instrumente besorgen

3.2 Spieler auswählen; den Taubstummen »maskieren«

3.3 Es wird gespielt, musiziert und gelesen.

3.4 Zur Freude singen: »Am hellen Tag kam Jesu Geist«

3.5 Aufräumen

4 Hefteintrag der Tafelanschrift: »Die Apostel verkünden: Die Heilung des Taubstummen ist ein Zeichen für das Reich Gottes«.

2.3 Methodendeskription

Diese Deskription von mittlerer Genauigkeit wäre durch Detailbeobachtungen zu ergänzen. Vorher soll jedoch der Methodenverlauf nach einem analogen Gliederungsschema deskribiert werden. Dabei wird die für Unterrichtsmethoden eingebürgerte Begrifflichkeit verwendet, ohne daß eine Auseinandersetzung mit der verbreiteten Kritik an »Methodik« oder mit bestimmten lernpsychologischen oder entwicklungspsychologischen Richtungen gesucht wird.⁹

0 Ohne methodische Bezeichnung

1.1 Lehrerfrage mit kurzem, gebundenem Klassengespräch

⁸ Die von *W. Knoblauch* entwickelte Methode wird angewendet: vgl. *G. Stachel*, *Der Bibelunterricht*, Zürich u.a. 1967, 204-217, bes. 210.

⁹ Als Ergebnis eines DFG-Projekts vgl.: *G. Stachel*, *Methodenanalyse*, Schriften des Seminars für Religionspädagogik, Mainz, 1/1988 (zum Selbstkostenpreis zu beziehen über: Universität, Postfach, 6500 Mainz). - Eine an Piaget ausgerichtete Konzeption von Methodik bietet (unter Ablehnung des Begriffs »Methodik«): *H. Aebli*, *Zwölf Grundformen des Lehrens*, Stuttgart 1983.

1.2 Gebundenes Klassengespräch (bezogen auf die Lektüre von: »Bibel für die Grundschule«, hg. von der Deutschen Bischofskonferenz, 1979, 169; die Schüler sitzen mit der Lehrerin im Kreis vor ihren Tischen; die Beteiligung ist rege; die Lehrerin spricht verhältnismäßig schnell und mit leiser, doch stark affektgefärbter Stimme; die Schüler antworten rasch und sprechen extrem leise)

1.3 Gleiche Methode

1.4 Tafelbild (vorgefertigt) anschauen; vorlesen

1.5 Methode wie 1.2. Im Sammeln der Einfälle des über das ganze Schuljahr hin Gelernten haben die Schüler jedoch Freiheit. Die Lehrerin anerkennt alles, was geboten wird, sucht lediglich durch zusätzliche Fragen das Ziel zu erreichen, das angestrebt ist: Krankenheilungen. Es wird die sog. »katechetische Methode« angewendet.

2.1 Lehrervortrag aus: Wie wir Menschen leben 2, Freiburg/Br. ³1986, 56 = Mk 7,32-37, unter Weglassung des Verbots Jesu (V. 36). Der vorgelesene Text verursacht an zwei Stellen Verständnisprobleme: V. 33c »und berührte die Zunge des Mannes mit Speichel« (Wie geschah das?); V. 35c »und er konnte richtig reden« (Hat er vorher »unrichtig« geredet oder gar nicht?). Die Kenntnisaufnahme von »effata« (V. 34) bereitet Schwierigkeiten.

2.2 Aufklappen eines Tafelteils mit einer »Verlaufsdarstellung« im Stil des Sprechzeichens. Die Teile des Verlaufs sind ohne Zwischenräume gezeichnet und können als Teile nur schwer wahrgenommen werden. - Durch vorheriges Vorlesen und die Tafelzeichnung wird das Klassengespräch gelenkt. Die Lehrerin greift »helfend« ein, besonders als die Ss bei »den Ohren« bleiben und die Heilung des Stummseins nicht ansprechen (Grund: Text Mk 7,33). - Die Schüler werden bei »sich freuen« und bei »jubeln« zu Gesten und Ausrufen motiviert.

2.3 Kurzer Lehrervortrag, stark deklamierend; Tafelanschrift, welche die Ss formulieren helfen (»katechetische Methode«). Gemeinsames Lesen.

2.4 Je ein Schüler liest aus dem Buch (Wie wir Menschen leben, s.o), das nun aufgeschlagen wird. Wenn ein Satz endet, wird ein neuer Schüler zum Lesen aufgerufen.

3.1 und 3.2 Das Nachspielen des Schrifttextes wird in fortwährendem, gelenktem Klassengespräch vorbereitet. Einzelne Schüler erhalten Sonderaufträge. Die Lehrerin »verkleidet« die Schülerin, die den Taubstummen spielen soll, mit Schal und Ohrenschützern. Die sich zum Spiel bereitstellenden Schüler werden von der Lehrerin am Arm an ihre Plätze geführt.

3.3 Spiel: Regieanweisung als Lehrervortrag; drei Schüler agieren als Taubstummer und Begleitung; Instrumente erklingen; Schüler liest Heilungsgeschichte aus Buch; gemeinsames Deklamieren des letzten Satzes.

3.4 Lehrerin und Schüler singen: »Am hellen Tag kam Jesu Geist«.

3.5 Aufräumen der Instrumente; Lärm

4 Abschrift der Tafelanschrift durch Ss

2.4 Inhalte und methodische Details

Der nicht im Verbalprotokoll notierte Teil 0 repräsentiert einen Ritus: Die Schüler kommen mit den Stühlen zur Mitte; sie zünden eine Kerze an; sie sprechen frei formulierte Fürbitten (rasch, leise, monoton), in denen v.a. um die Heilung von »Nataschas Fuß« gebetet wird. Ein Schüler spricht »Lieber Gott, ich danke von dir«. Ein Schüler liest aus einer vorgefertigten Schriftrolle das Lied Simeons. Anschließend singen alle zusammen mit der Lehrerin: »Danke«.

Der folgende Teil 1 zeigt Unklarheiten und Verwirrungen. Gespräch mit der Lehrerin nach dem Unterricht ergibt: Apg 2 wurde nicht erzählt, sondern aus der »Bibel für die Grundschule« gelesen. Kontrolle der Grundschulbibel zeigt, daß der Text einem 2. Schuljahr Probleme bereiten muß:

- »vom Himmel her ein Brausen« wird als »Brausen« oder »Brausen am Himmel« verstanden; nicht behalten wurde: »erfüllte das ganze Haus, in dem sie weilten«;
- »es erschienen ihnen Zungen wie von Feuer, die sich verteilten« bereitet den Schülern Schwierigkeiten: Schüler: »Sie waren wie Feuerzungen«; Schüler: »Dann haben se Feuerzungen«; Schüler: »Dann waren immer Feuerzungen über ihnen und haben ihre Herzen gespürt«.
- Besondere Schwierigkeiten bereitet »die Sprache«. Die Grundschulbibel ändert Einheitsübersetzung »fremde Zungen« in »andere Sprachen«; daneben bietet sie »jeder ... in seiner Sprache« und »jeder in seiner Muttersprache«. Die Aufzählung der Völker ist weggelassen worden. - Die Schüleräußerungen vereinfachen über »viele Sprachen« (Einfluß von Gottesdienst, früheren Erzählungen u.a.?) zu »diese Muttersprache« und »die Sprache«, die (eigenartigerweise) den Vorwurf auslöst: »Die sind ja betrunken«; die Antwort der Lehrerin versucht die Lösung, daß sie »viele ... in ihrer Sprache verstanden haben« und andere sagten: »Die sind ja nur betrunken«. Glossolie (nach 1Kor 12,14) wird nicht ins Auge gefaßt. Da aber auch zwischen Begeisterrufen (= »betrunken«) und Reden in fremden Sprachen nicht differenziert wird, kann sich keine sinnhafte Vorstellung bilden, wie dies schon beim »Brausen« und den »Feuerzungen« auftrat;
- »die dritte Stunde am Morgen« ist unverstanden geblieben;
- die Lehrerin hat (offenbar) im Unterrichtsgespräch der vorhergehenden Stunde die Herabkunft des Heiligen Geistes entsinnlicht und in den Dienst von Mission und Moral gestellt: »mutig gemacht«, »fähig, zu reden«, »die Botschaft verkünden« (mehrmals!);
- die Rede von »Geist« und »Herz« macht den Schülern Probleme: »meine Seele« (statt: »meinen Geist«); »sie haben ihre Herzen gespürt«; »den Heiligen Geist ins Herz bekommen«;
- die Petrusrede, von der sich V. 22.23 in der Grundschulbibel finden, ist nicht behalten worden: Verlorengegangen ist, daß »Heiden« Jesus ans Kreuz geschlagen haben, daß Gott ihn »auferweckt« hat (»auferstanden«), daß er ihn »erhöht« hat. Die Grundschulbibel selbst tilgt schon, daß der erhöhte Jesus »vom Vater den Heiligen Geist empfangen hat« und ihn (darauf) »ausgegossen« hat.

Hingegen schließt die Grundschulbibel Apg 2,43-47 (die junge Gemeinde!) an die Pfingstgeschichte an, und die Lehrerin akzentuiert diesen Text, indem sie Stücke daraus in die Flammen an der Tafel hineinschreibt. Auch hier ist Entsinnlichung und Theologisierung am Werk: taufen, teilen, Mut haben, Zeuge sein, verkünden - dies alles abgeleitet von: »Sie glauben«. - Bemerkenswert ist, was die Tafelanschrift wegläßt: »im Tempel«, »sie aßen miteinander« (!), »in Freude«, »sie lobten Gott«, »beim ganzen Volk beliebt« und den *Inhalt* der Zeugenschaft und des Verkündens (das als reine *Form* wichtig bleibt).

An die Stelle einer Erzählung, die in dieser Phase unbedingt den Vorzug verdiente und durch die die Wirklichkeit präsent würde, durch die allein auch bei aller nötigen Transparenz und Zurückhaltung ein sinnlich-geistiger Eindruck bewirkt werden könnte, ist das von den Schülern partiell mißverstandene Lesen eines in der (z.T. falschen) Vereinfachung gekürzten Textes der Apg nach der Einheitsübersetzung getreten. Die »Grundschulbibel« erweist sich an dieser Stelle als ein eher hinderliches Buch. Die Schüler lernen, Wörter hin und her zu bewegen, und beginnen die theologische Zielsetzung der Lehrerin zu repetieren: Mut, Zeugen, verkünden.

Um zum eigentlichen Thema der Stunde zu gelangen, läßt die Lehrerin die Schüler alles sagen, was sie aus dem bisher Gelernten an die Botschaft vom gekreuzigten und auferweckten, zu Gott erhöhten und geisterfüllten, Geist ausgießenden Jesus anschließen können, ein das urapostolische Kerygma nivellierendes Verfahren. Die Aufzählungen sind z.T. wenig präzis (Interferenz von Joh 21 und Lk 5 beim See Gennesaret). Die Epiphaniegeschichte

»Jesus wandelt auf dem See« wird zum Kunststück: Zu Petrus »hat Jesus gesagt: ›Probier's noch mal.« Dann hat er's noch mal probiert, und dann konnt' er's«. Daß dies nach der Lehrerin alles große Zeichen und Wunder sind, »frohe Botschaft«, die es zu »verkünden« gilt, steht glaubensintellektuell neben in ihrer erzählten Konkretheit nicht erfaßten Geschichten: »die stumm wieder (?) reden«; »daß die Tauben wieder (?) hören können«. - Später, beim Spiel, trägt die Lehrerin dazu bei, etwa vorhandene konkrete Vorstellungen abzubauen: einen Taubstummen muß man »weich« anfassen; er kann nicht »so hart« auftreten.

Ein Blick auf die Methoden zeigt, daß gebundenes, z.T. durch eine Tafelanschrift gelenktes Klassengespräch dominiert. Es handelt sich um die knappe erste Hälfte der Stunde. Eine Interaktionsanalyse, für die hier kein Raum ist, ergäbe: Es wird lehrerzentriert unterrichtet; enge Fragen und Impulse überwiegen; die Beteiligung der Schüler am Gespräch ist lebhaft, sie beschränkt sich aber auf ein Drittel der Klasse; die Tatsache, daß Lehrerin und Schüler im Kreis sitzen, hebt nicht die Organisationsform eines frontal geführten Unterrichtsgesprächs auf. Es gibt keine Schüleräußerung, die einen Bezug zum eigenen Leben oder Glauben aufweist. Fürbittegebete, Äußerungen zur Pfingstgeschichte und zu den großen Zeichen und Wundern Jesu verweisen auf Konditionierung. Stimme, Mimik und Gestik der Lehrerin »im Kreis« sowie kräftiges Lob (»Ja, da habt ihr ganz toll alles rausgefunden«) stützen diese Vermutung.

Auch im zweiten Hauptteil wird vorgelesen und nachgelesen (diesmal aus dem an der Schule eingeführten Religionsbuch). Auch hier sind Text und Zusammenhang (»Reich Gottes«; Reich Gottes-Gleichnisse [!]; »Zeichen für das Reich Gottes«) für die Phase der späten Kindheit und des beginnenden Realismus sowie der beginnenden »konkreten Operationen« wenig geeignet. Was Jesus »mit Speichel« getan hat, was es heißt, taub und stumm zu sein, nämlich nicht zu hören und nicht »richtig« zu reden, bleibt unverstanden. Überflüssig ist es auch (mit dem Buch) das Wort »*effata*« einzuüben.

Eine Sprechzeichnung sollte *während* einer Erzählung entstehen. Ist sie als Verlaufszeichnung angelegt, so muß viel Platz an der Tafel mit deutlichen Abständen vorgesehen werden. In diesem Fall (»Hand auflegen«, »Finger in die Ohren«, »die Zunge mit Speichel berühren«) ist die Möglichkeit der Sprechzeichnung ohnehin überfordert, zumal sich Taubheit und Stummsein nicht visualisieren lassen.

Bei solcher Eindrucksarmut wirken Freude und Jubel der Schüler wenig spontan. Gefällige Schüler binden gar an den Eingangsritus der Stunde zurück: »... sie haben einfach gebetet«. Lehrer: »Auch, und?« Schüler: »Sie haben gesungen«.

»Verkünden« und »große Zeichen«, als sie dann die »katechetische Methode« herbeigebracht hat, werden sprachlich und schriftlich eingepägt (s. auch Teil 4 der Stunde: Hefteintrag).

Das Spiel ist durch drei Elemente charakterisiert:

1. Drei Schüler fungieren als handelnde Personen; sie stehen bloß da, haben ein paar Schritte zurückzutreten und wieder heranzutreten; sie haben weder etwas zu sprechen noch etwas körperlich auszudrücken. Die Lehrerin beklei-

det den Taubstummen (das italienische Mädchen Carmela!) mit einem Schal über den Mund und mit Ohrenklappen. Zwei Schüler geben zu verstehen, daß sie das für »unnatürlich« halten: »Ach, Sie wußten, daß wir das spielen«. »Das ist ja lachhaft«. Solche Äußerungen sprechen für die Schüler und gleichzeitig für die Toleranz der Lehrerin.

2. Vorhandene Instrumente werden herbeigebracht und programmatisch (nicht »musikalisch«) eingesetzt. Stäbchen und Triangel dominieren die Geräuschkulisse. Das »glissando« auf dem Metallophon wirkt wie ein Effekt. Auch im Religionsunterricht sollen Instrumente musikalisch richtig eingesetzt werden.

3. Ein Schüler liest aus dem Buch den Text als »Partitur« vor. Dadurch ist die letzte Möglichkeit zu eigenständigem, eventuell kreativem Nachvollzug vergeben. - Immerhin wird hier, im letzten Drittel der Stunde, endlich das katechetische Klassengespräch unterbrochen.

Die Tafelanschriften zur Pfingstgeschichte und zur Heilung des Taubstummen verweisen auf die Zielsetzung des Unterrichts: als Zeuge die frohe Botschaft verkünden, Wunder als Zeichen für das Reich Gottes verkünden. Damit ist eine biblisch-christliche Sonderbegrifflichkeit eingeführt. Ein größerer Teil der Schüler wird sich auf Aufforderung dieser Sondersprache bedienen können. Die Sätze standen nicht nur an der Tafel; sie stehen nun auch im Heft.

Zusammenfassung

Eine mit einer freundlichen Lehrerin willig interagierende Klasse bekommt von der Lehrerin mit sichtlicher Bewegung biblische Texte vorgetragen und darf das Vorgetragene wiederholen, lesen, abschreiben. Lieder und Gebete bringen den Unterricht in die Nähe von Gottesdienst. Ein Bezug zum Leben der Kinder wird nicht gestiftet, es sei denn, die freundliche Zuwendung der Lehrerin wird als Teil des Lebens verstanden. Im Hinblick darauf, daß Eltern keine Zeit mehr haben, ist sie das vermutlich auch! Die früher in der Grundschule dominante Kunst des Erzählens biblischer Geschichten und der Nacherzählversuche der Kinder hat den Büchern Platz gemacht. Das Gespräch mit seinen Zielsetzungen geht vom Sinnlich-Anschaulichen zur kerygmatischen Formel. Sprechzeichen und Spiel wie auch Instrumenteinsatz sind - nach Verlust der Kreativität des »Vollzugs« - zu zusätzlichen Funktionen eines textbezogenen Bibelunterrichts geworden. Es entsteht so eine Art schulischer Subkultur, die wohl keine Erwartungen im Hinblick auf eine religiöse Zukunft der Schüler oder auf christliche oder humane Lebensbewältigung hat.

Rezensionen *„Kierkegaard: Der Durchgang und die Aufgabe der christlichen Religionspädagogik?“*

Sprechung von Michael Heymel, *Das Humane lernen: Glaube und Erziehung bei Søren Kierkegaard* (PKDO 40), Gütersloh 1995 (336 S.)

Kierkegaards Bedeutung für Pädagogik bzw. auch Religionspädagogik darzustellen hat schon manchen gelockt. Das vorliegende Buch von Michael Heymel – eine für den Druck geringfügig veränderte theologische Dissertation aus Heidelberg (Doktorvater: Prof. Dr. L. Steiger) – ist ein neuer Versuch zum Thema.

Aus der Forschungsgeschichte ist manchen zu nennen: Nicht alle Arbeiten sind allerdings von Heymel genutzt worden. Theodorich Kampmann veröffentlichte 1949 seine Paderborner Rektoratsrede *„Kierkegaard als religiöser Ethiker“*. Heymel referiert darüber zureichend mit beschwäufiger Kritik daran, weil Kampmann Kierkegaards erzieherische Wirksamkeit ganz unmissverständlich im Maßstab des katholischen Dogma- und Kirchenverständnisses misst (14). Bei dem bemerkenswert ist die Studie von Helmut Schaal – *Erziehung bei Kierkegaard. Aufmerksamkeiten auf das Religiöse als pädagogische Kategorie* (Heidelberg 1974). Heymel geht damit ausführlich ein (64–68); er referiert richtig, daß bei Schaal nur der Kategorie *„Aufmerksamkeiten auf das Religiöse“* eine pädagogische Situation in den Blick rückt; deren eigenständige Struktur die traditionelle erziehungswissenschaftliche Begrifflichkeit sprengt (Schaal, 3). Er hebt mit Recht ein Kapitel aus Schaal Seite an: *„Erziehung ist für ihn (sc. Kierkegaard) wohl nicht mehr ein zwischen Menschen organisierbares oder verständbares Tun, sondern ein Geschehen, das sich jeder menschlichen Verfügungskraft entzieht, ist jenseits des Gesagten, in welcher aus dem Zusammen von eingestiegenen existenziellen Verfügen und dem sich dem schenkenden Überbietet sich die eigentümliche Möglichkeit der Menschen zu existieren: sich zum Absoluten verhalten zu können“* (Schaal, 10; bei Heymel, 64, allerdings abgedruckt zitiert). Heymel versteht es jedoch, den höheren pädagogischen Kontext der Arbeit Schaal aufzutragen, was ich für nützlich, wenn nicht notwendig halte. Schaal nimmt G.F. Bollnows Bemerkungen auf, von der Existenzphilosophie herworte deren gewisser Widerspruch dazu – *Bemerkungen zur Pädagogik aufzufinden, die auf die Konzeption einer Pädagogik auch der unzeitig empfindenden Formen zielen* (Schaal, 12). Bollnow hat bekanntlich Formale wie *Keine, Erwöckung, Ermahnung, Berührung und Begegnung* pädagogisch öfter analysiert (*Existenzphilosophie und Pädagogik*, Stuttgart 1959). Schaal bringt Bollnowers im Anschluß an die Kategorie der *Erweisung* von Kierkegaard bei der *Aufmerksamkeiten auf das Religiöse* ins Spiel. Er erinnert

Henning Schröer

Kierkegaard als »notwendiger Durchgang und Korrektiv evangelischer Religionspädagogik«?

Besprechung von Michael Heymel, *Das Humane lernen. Glaube und Erziehung bei Sören Kierkegaard* (FKDG 40), Göttingen 1988 (286 S.)

Kierkegaards Bedeutung für Pädagogik bzw. auch Religionspädagogik darzustellen hat schon manchen gelockt. Das vorliegende Buch von Michael Heymel - eine für den Druck geringfügig veränderte theologische Dissertation aus Heidelberg (Doktorvater: Prof. Dr. L. Steiger) - ist ein neuer Versuch zum Thema.

Aus der Forschungsgeschichte ist manches zu nennen. Nicht alle Arbeiten sind allerdings von Heymel genutzt worden. Theoderich Kampmann veröffentlichte 1949 seine Paderborner Rektoratsrede »Kierkegaard als religiöser Erzieher«; Heymel referiert darüber zutreffend mit berechtigter Kritik daran, »daß Kampmann Kierkegaards erzieherische Wirksamkeit ganz undialektisch am Maßstab des katholischen Dogmen- und Kirchenverständnisses mißt« (11). Bis heute bemerkenswert ist die Studie von Helmut Schaal »Erziehung bei Kierkegaard. Aufmerksammachen auf das Religiöse als pädagogische Kategorie« (Heidelberg 1958). Heymel geht darauf ausführlich ein (64-68); er referiert richtig, daß für Schaal mit der Kategorie »Aufmerksammachen auf das Religiöse« eine pädagogische Situation in den Blick rückt, deren eigentümliche Struktur die traditionelle erziehungswissenschaftliche Begrifflichkeit sprengt (Schaal, 3). Er führt mit Recht ein Kernzitat aus Schaals Studie an: »Erziehung ist für ihn (sc. Kierkegaard) somit nicht mehr ein zwischen Menschen organisierbares oder veranstaltbares Tun, sondern ein Geschehen, das sich jeder menschlichen Verfügbarkeit entzieht, ist jene Gesamtheit, in welcher aus dem Zueinander von angestremgtem existierenden Vollzug und dem sich darin schenkenden Unbedingten sich die eigenste Möglichkeit des Menschen realisiert: sich zum Absoluten verhalten zu können« (Schaal, 16, bei Heymel, 64, allerdings abgekürzt zitiert). Heymel versäumt es jedoch, den näheren pädagogischen Kontext der Arbeit Schaals aufzuzeigen, was ich für nützlich, wenn nicht notwendig hielte. Schaal nimmt O.F. Bollnows Bemühungen auf, von der Existenzphilosophie her - trotz deren gewisser Widerständigkeit dazu - Beziehungen zur Pädagogik aufzufinden, die auf die Konzeption einer Pädagogik auch der un stetig eingreifenden Formen zielen (Schaal, 12). Bollnow hat bekanntlich Formen wie Krise, Erweckung, Ermahnung, Beratung und Begegnung pädagogisch näher analysiert (Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart 1959). Schaal bringt besonders im Anschluß an die Kategorie der Ermahnung von Kierkegaard her das Aufmerksammachen auf das Religiöse ins Spiel. Er erinnert

dabei (9-11) zu Recht auch an Eberhard Grisebachs Bemühungen (Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung, Halle 1924). Schon Schaal hätte dabei gut daran getan, auf Grisebachs Kierkegaard-Beurteilung in dessen Hauptwerk »Gegenwart. Eine kritische Ethik« (Halle 1928) einzugehen, weil Grisebach Kierkegaard vorwirft, zwar dialektisch zu sein, aber unkritisch geblieben zu sein (154). Heymel erörtert diese pädagogischen Kontexte nicht, weil er von aktuellen religionspädagogischen Fragestellungen ausgeht, wie gleich noch darzustellen sein wird. Das hat für die erziehungswissenschaftliche Würdigung seiner Kierkegaard-Analyse problematische Folgen. Gegen Schaal erhebt sich der Vorwurf: »Schaal setzt nun voraus, daß der, welcher aufmerksam gemacht werden soll, immer schon um das ›Höchste‹, die geoffenbarte Wahrheit weiß...« Er hat jedoch nicht beachtet, daß diese Voraussetzung im Bereich des Sokratischen gilt, nicht im Bereich des Christlichen (64).

Diese Kritik ist berechtigt, weil, wie schon Hermann Diem, auf den sich Heymel hier auch stützt, geltend gemacht hat, Kierkegaard sein Pseudonym Climacus in der »Unwissenschaftlichen Nachschrift« eine Religiosität B entwickeln läßt, die das sokratische Paradox dialektisch von der Christologie her potenziert. Nun ist die Subjektivität die Unwahrheit und der Mensch damit endgültig als Sünder qualifiziert. Heymel hat recht darin, von dieser Position her Kritik an Schaal zu üben. Hier ist eine neue Ausgangsposition beschrieben, nämlich die der Religiosität B. »Nur wer darauf aufmerksam geworden ist, daß er nicht in dem existiert, was er mitteilt, und sich zu seinem In-der-Unwahrheit-Sein verhält, bekommt die Möglichkeit, Existieren und Mitteilen zur Entsprechung zu bringen und in Wahrheit als religiöser Erzieher wirksam zu werden« (67). Zu dieser entscheidenden These fügt Heymel eine aufschlußreiche Anmerkung hinzu: »Die Sündenerkenntnis des religiösen Erziehers impliziert eine Kritik seiner Religiosität, sofern sie ihn zu unterscheiden veranlaßt, ob er sich human-religiös oder christlich-religiös versteht« (67, Anm. 7).

Hier stoßen wir auf den Kern des Problems. Heymel bringt die spezifisch christliche Sündenerkenntnis zur Geltung, wie sie Kierkegaard durch die Religiosität B des Pseudonyms Climacus und später durch das Pseudonym Anticlimacus in »Krankheit zum Tode« und in »Einübung im Christentum« entwickelt, doch viele seiner Pseudonyme berücksichtigt er nicht genügend. Kierkegaard hat nicht zufällig geäußert, man solle, wenn er sich pseudonym äußere, dies auch als Äußerung der Pseudonyme zitieren. Natürlich bleiben es die Pseudonyme Kierkegaards, aber man vereinfacht leicht die komplizierte Analytik der Existenz, die Kierkegaard kunstreich entwickelt. So wird dann das Problem, das die deutsche Kierkegaardforschung zwischen Hirsch und Diem geradezu gespalten hat, wie sich Religion A und B verhalten, mit einem Gewaltstreich gelöst.

Heymel hat schon recht, wenn er gegen Schaal darauf aufmerksam macht, daß die religiöse Bestimmtheit des Erziehers selbst nicht übersehen werden darf. Es darf also nicht ausgeklammert werden, daß der Erzieher Sünder ist und der Sündenvergebung bedarf. Es ist Heymel zuzugeben, daß diese kräftigen, gewöhnlich als dogmatisch abgelehnten Kategorien in einer

evangelischen Religionspädagogik zum Zuge kommen müssen. Und es gibt Aussagen Kierkegaards, die dazu passen. Aber das Problem Glaube und Erziehung bei Kierkegaard ist damit in seiner Vielschichtigkeit noch kaum erfaßt.

Hätte Heymel bei der Forschungsgeschichte intensiver verweilt, wäre das vielleicht schon zutage getreten. Die Studie von Friedrich Kienecker (Erziehung zur Nachfolge. Die Bedeutung der religiösen Schriften Sören Kierkegaards für die Ausbildung der Kategorien christlicher Erziehung, Ratingen 1964) erwähnt er überhaupt nicht. Obwohl diese katholisch akzentuierte Abhandlung keineswegs ihrem Thema voll gerecht wird, ist doch dies zumindest eine Erörterung wert, ob nicht die Kategorie Nachfolge für eine Erziehung, wie sie von der »Einübung im Christentum« her zu entwickeln wäre - und auf diese Schrift stützt sich Heymel ja wiederholt -, gründlich zu analysieren wäre.

In seiner Rezension des Buches von Heymel hat Eberhard Harbsmeier (ThLZ 114 [1989] 148-150) sodann zu Recht darauf hingewiesen, daß leider kein Vergleich mit der allerdings auch wenig bekannten Arbeit von Ingrid Blanke (Sinn und Grenze christlicher Erziehung. Kierkegaard und die Problematik der christlichen Erziehung in unserer Zeit, Frankfurt a.M. 1978) stattgefunden hat, was gerade deshalb interessant wäre, weil in jener Arbeit ganz anders der existenzdialektische Ansatz beim Humanen gegen die Konzeption der »Evangelischen Unterweisung« ins Feld geführt wird, während Heymel Kierkegaard als Kronzeugen gegen einen sozialtherapeutischen Unterricht in Religion in Anspruch nimmt.

Auf Ronald Manheimer (Kierkegaard as Educator, Berkeley / Los Angeles / London 1977) hat Heymel selbst in seinem Vorwort (12) und in zwei Anmerkungen (67 und 206) hingewiesen. Er nutzt dessen Studie, um den Zusammenhang von Erziehung und Erbauung bei Kierkegaard zu stützen. Das wird als Einwand gegen Schaal genutzt: »Der Lernende soll nicht nur auf das Religiöse *aufmerksam* gemacht, sondern auch und sogar primär im Religiösen *erbaut* werden« (67). Es ist sicher richtig, daß mit dem Stichwort Erbauung bei Kierkegaard auch religionspädagogische Einsichten vermittelt werden. Doch ist Heymels nähere Erörterung dazu (Kap. 16, 193-207) nicht besonders ergiebig für die Klärung der damit verbundenen Probleme. Das zeigt sich schon in terminologischer Hinsicht. Heymel verwendet in der Kapitelüberschrift »Die religiöse Rede als Heilmittel für den dämonisch Verschlissenen« (193) diesen Terminus als Synonym für das Genus von Reden, die »abwechselnd als religiöse, erbauliche oder auch christliche Reden bezeichnet werden« (193). Doch Kierkegaard nennt sich zwar religiöser Schriftsteller, aber seine Reden bezeichnet er direkt nur als »erbauliche« oder - und das ist auch eine bewußte Spezifizierung - als »christliche« Reden. Mit Erbauung ist in der Tat eine zentrale Ader des schriftstellerischen Werks entdeckt, weil für Kierkegaard gilt: »Nur die Wahrheit, die erbaut, ist Wahrheit für dich« (SV II, 318); aber damit ist ein Begriff gefunden, der Religiosität A ebenso angeht wie Religiosität B, obwohl dann Kierkegaard auch die Kategorie der Erweckung ins Spiel bringt.

An diesem Punkt empfiehlt es sich, die Methodik Heymels näher anzusehen. Er hat darauf verzichtet, Leitbegriffe wie Erziehung, Bildung, Lernen und Lehre, Unterweisung usw. im dänischen Kontext, insbesondere auch im Sprachgebrauch der Tagebücher Kierkegaards zu untersuchen. Das wird man auch nicht von jeder deutschen Dissertation über Kierkegaard verlangen dürfen. Ich bin auch nicht so ganz sicher, wieviel eine solche doch recht aufwendige Arbeit erbringen würde. Die Konkordanzen dafür stehen bereit. Aber für die Klärung der Fragen der präzisen Verhältnisbestimmung von Glauben und Lernen, die Heymel z.B. bei H.J. Fraas, W. Neidhart und K. Dienst vermißt (20), wäre es schon hilfreich. Kierkegaard ist, wie Heymel ganz richtig eine schon vielfach gemachte Feststellung wiederholt, gegen Christentum als Lehre, tritt aber doch für eine »Einübung im Christentum«, für ein Lernen der Nachfolge ein und beklagt den Mangel an Erziehung.

Wie sich jedoch Lernen und Erziehung bei ihm verhalten, erfahren wir auch bei Heymel nicht. Das Verhältnis von Dogmatik und Didaktik bleibt doch in wesentlichen Fragen ungeklärt, auch wenn Heymel recht darin hat, die Kategorien Sünde und Sündenvergebung gerade in erzieherischer Betroffenheit anzumahnen.

Hymels Methode ist systematisch und biographisch mit ständiger Hinsicht auf Polemik gegen moderne sozialtherapeutische Religionspädagogik. Vorwort und Nachwort dokumentieren erfreulich deutlich das erkenntnisleitende Interesse der Untersuchung. Das Vorwort berichtet, wie die Begegnung mit volkscirchlicher Gemeindepraxis Heymel dazu veranlaßt hat, Kierkegaards Schriften »unter dem Gesichtspunkt religiöser Erziehung zu lesen« (7). »Wo freilich die Stabilität der Institution Volkskirche zum erkenntnisleitenden Interesse wird, verkommt Theologie zur Ideologie volkscirchlicher Funktionäre« (ebd.). Es ist klar, daß Kierkegaard für eine solche Kritik scharf geschliffene Waffen bereithält. Aber Heymel setzt nicht bei Kierkegaards Polemik im »Augenblick« an, sondern mit Recht tiefer bei der Frage nach dem Humanen »als genuin theologischer Frage« (ebd.). Ps 8,5 wird zum Leittext. Das Humane wird von Gott gelernt. Damit ergibt sich eine Spannung zu dem Menschenbild der Humanwissenschaften. Heymels Zugang zu Kierkegaard ist originell: Er wird durch den sozialtherapeutischen Religionsunterricht auf das Problem der Schäden durch religiöse Erziehung aufmerksam. In diesem Horizont entdeckt er Kierkegaard, aber nun nicht nur als Problemfall einer Schädigung, sondern: »Zugleich entdeckte ich, daß der Geschädigte gleichwohl in Dankbarkeit an seinem religiösen Erzieher festhielt und seinen Schaden als religiöser Schriftsteller verarbeitete, indem er seinen Fall allgemein als Existenzproblem aller ausdrückte. Eben dies - so lautet meine Hauptthese - deutet darauf hin, daß der Geschädigte sich selbst religiös, im Glauben an die Vergebung der Sünden, verstehen und dadurch seinen Schaden verarbeiten konnte. So entstand der Plan zu einer Untersuchung über Glaube und Erziehung bei Sören Kierkegaard, in der an *einem* Menschen gezeigt werden sollte, was *alle* zu lernen haben: das Humane oder die Menschwerdung des Menschen« (8).

Im Nachwort wird diese Zielsetzung noch einmal bekräftigt. Heymel will vom offenbarungstheologischen Ansatz her »aus der grundsätzlichen Verlegenheit subjektivitätstheologisch fundierter Religionspädagogik herauskommen, die mit den Sünden der Erzieher nicht fertig wird« (259). Zwar wird gesagt: »Ich würde heute mein Urteil über die moderne Religionspädagogik weniger polemisch formulieren«, aber die Fortsetzung lautet: »...halte aber in der Sache daran fest, daß der Durchgang durch die Schule Kierkegaards notwendig ist, um den subjektivitätstheologischen Ansatz und die sozialtherapeutische Ausrichtung der Religionspädagogik zu korrigieren« (ebd.).

Es ist verdienstvoll, daß Heymel seine Untersuchung mit einer Reihe von 25 zusammenfassenden Thesen abschließt, auch wenn vielleicht dabei die zahlenmäßige Übereinstimmung mit den 19 Kapiteln seiner Studie noch mehr Evidenz geschaffen hätte. Ich gehe im folgenden von diesen Thesen aus, greife aber, wo nötig, auf die eigentliche Untersuchung zurück.

Die erste These hält fest, daß Kierkegaard durch religiöse Erziehung geschädigt wurde, aber diesen Schaden als religiöser Schriftsteller verarbeitet hat. Man kann diesem Ausgangspunkt zustimmen, insbesondere wenn man Kierkegaards eigener Würdigung seiner Schriften, vor allem erkennbar in seinen Schriften über sich selbst (SV XIII, dt. Gütersloher TB Nr. 626), folgt, auch wenn er nachträglich sicher manches mehr stimmig gemacht hat, als es sich ursprünglich verhielt, wie er selbst sagt. Er war der Überzeugung, daß sein schriftstellerisches Werk, »in seiner Ganzheit betrachtet, religiös ist vom Anfang bis zum Ende« (XIII, 495). »Ohne Vollmacht aufmerksam zu machen auf das Religiöse, das Christliche, das ist die Kategorie für meine gesamte Wirksamkeit als Schriftsteller, als ein Ganzes betrachtet« (XIII, 501). Also sind auch die pseudonymen Schriften letztlich in diesem Zusammenhang einer Bewegung zu sehen, enthalten aber maieutische Pädagogik.

Kann jedoch gesagt werden, daß Kierkegaard »seinen Fall allgemein als Existenzproblem aller ausgedrückt hat« (so Heymel, These 1, 252)? Es ist richtig, daß er seine Entwicklung in Auseinandersetzung und Bindung an seinen Vater, dessen Leben und Christentum, vollzogen hat. Er hat diese Erziehung für menschlich grausam gehalten, was Heymel auch richtig registriert. Und er hat, wenn auch unter Krisen, an seinem Vater festgehalten. Heymel erkennt richtig, daß Kierkegaard feststellt, daß der Vater ihn unglücklich gemacht habe - aber aus Liebe. »Sein Fehler lag nicht im Mangel an Liebe, sondern darin, einen alten Mann und ein Kind zu verwechseln«, schreibt Kierkegaard (Heymel, 35). Obwohl also Schaden durch eine bestimmte religiöse Erziehung entstand, ist Kierkegaard zum Problem des Christwerdens gerade in der Kritik an der volkscirchlichen Illusion, alle seien schon Christen, durchgedrungen und hat seinen Vater in dessen Grundanliegen bejaht, die Liebe Gottes, im Kreuz Christi offenbart, also im Leiden, festzuhalten. Es ist richtig, daß Kierkegaard zu dieser Verarbeitung in der Lage war und daß das üblichen sozialtherapeutischen Diagnosen nicht entspricht. Heymel führt mehrfach Tilmann Moser an. Aber Kierkegaard hat doch seinen Fall nicht verallgemeinert, das lag ihm völlig fern, und er hat diese Erziehung nicht in ihren Mitteln für gut gehalten, sondern nur in dem Motiv. Er hat nur gewollt, daß jeder ein einzelner werde. Hier scheint mir Heymel zu schnell Attacken gegen Humanwissenschaften zu reiten. Weil Kierkegaard als Ausnahme - wenn auch menschlich doch wohl unglücklich - seine religiöse Sozialisation zumindest so gestaltete, daß er nicht in seiner Schwermut verzweifelte und die Vergebung der Sünden ergriff, bedeutet das noch kein allgemeines Urteil über die Möglichkeiten religiöser Pädagogik und insbesondere ihrer Fehler.

Heymels heftige Attacken gegen Religionsunterricht als Sozialtherapie oder gegen Glaube als nur humanes Vertrauen zielen alle auf eine erst im christlichen Glauben erreichbare Erfahrung, das Menschsein zu lernen. Aber hat Kierkegaard das Humane so eindeutig als das Christliche verstanden? Es gibt für ihn viele Möglichkeiten, Mensch zu sein, und schon Sokrates, der ja nun für ihn immer wieder das Beispiel eines Philosophen, vielleicht auch eines Erziehers, ist, weiß selbst nicht genau, ob er ein Mensch ist. Vorsicht ist

geboden. Mensch wird man nach Kierkegaard, wenn man der Geistbestimmung folgt, aber das ist eine jedem Menschen mit der Synthese von Zeit und Ewigkeit gesetzte Aufgabe, die verschieden gelöst wird. Sicher wird der Mensch, der sich bemüht, selbst zu existieren, auf die Grenze seines Selbst stoßen, aber die Existenzdialektik kann jene dialektischen Übergänge der einzelnen Stadien nur deutlich machen, sie kann nicht die Plausibilität einer allgemeinen Lehre entwickeln. Der Sprung bleibt Geheimnis des einzelnen. Heymel erschließt zwar viele Lernziele des Glaubens: »Im Glauben lernt ein Mensch, sich an seinem Menschsein genügen zu lassen. Im Glauben lernt ein Mensch beten« usw., aber wie lernt er glauben? Wie lernt er die dogmatischen Voraussetzungen akzeptieren, von denen Kierkegaard ausgeht? Was ist hier noch allgemeine Existenzanalyse, von der Ausnahme her entwickelt, und was ist nun wirklich Existenz als einzelner?

Ich meine übrigens nicht, daß Kierkegaard sich - wenn auch als selbst Erzogener - als Erzieher verstanden hat. Die Vergleiche, die er für sich verwendet, lauten anders: besonderes Polizeitalent, Spion, Souffleur, Regenspäher, ein Clown, der Feuer ruft, und alle halten es für einen Spaß usw. Er ist und bleibt ein Skribent, ein religiöser Schriftsteller, eben auch ein Dichter, wenn auch mit Interesse am Problem der Apostel. Das Problem der Mitteilung ist vorrangig. Seine »Pädagogik« ist nur erkennbar, wenn seine Hermeneutik klar ist.

Harmsmeier fragt mit Recht in seiner Rezension (s.o.), ob Heymels Interesse an gelingendem Leben denn nicht viel eher Løgstrups als Kierkegaards Kategorien entspricht. Diese Kritik läßt sich stützen mit der erst nach Heymels Dissertationsabschluß erschienenen Arbeit von J.P. Almar (Sören Kierkegaard. Existenzphilosophien, Existenzpädagogik und Existentialpädagogik, Odense 1986), wo die Unterschiede zu Løgstrup wie überhaupt jeder Existenzpädagogik aufgezeigt werden. Der Verfasser hat allerdings ein ähnliches Anliegen - kritisch gegenüber der gängigen Pädagogik - wie Heymel, aber geht noch radikaler vor, eigentlich nur Grisebach vergleichbar, auch wenn er ihn nicht zu kennen scheint. Ein System des Daseins kann es nicht geben, und also ist auch eine Pädagogik unmöglich, die nicht den einzelnen als Kategorie respektiert. Daß Almar sich dann doch in eine »Existentialpädagogik« rettet, ist ein Sprachproblem.

Man kann das Problem, vor das uns Heymels Analyse stellt, auch daran deutlich machen, daß er Karl Barths Kierkegaard-Einschätzung für die Religionspädagogik übernimmt. »Daß Kierkegaard ein notwendiger *Durchgang* für die Theologen sei und daher auch die Religionspädagogen durch seine Schule hindurchgehen müssen, ist die These, von der wir im Anschluß an K. Barth und H. Diem ausgehen« (236). Bei Karl Barth ist die Sache klar. Er blieb nicht bei Kierkegaard stehen, sondern schritt zu Anselm von Canterbury fort. Will das Heymel auch? Wohin würde denn das Weitergehen führen? Das bleibt m.E. offen. Eher liegt ihm wohl daran, ganz im Sinne Kierkegaards, dessen Zusammenhänge mit dem Pietismus eben Barth erkannte, beim Glauben als persönlichem Sündenbewußtsein stehenzubleiben, gerade in der existenzdialektischen Fassung eines simul iustus et peccator. Denn auch Heymel nennt als Hauptaufgabe, den Blick auf sich selbst nicht zu vergessen. Das ist sicher nötig, aber wohin geht dann die Reise? Heymel nennt fünf Aufgaben. »Abschied von der Vorstellung, man könne

mit dem Glauben und dem Christsein ein für allemal fertig werden oder sei schon damit fertig geworden« (240). Ich habe den Eindruck, daß diese Lektion auch anderswo schon gelernt wurde und zudem das Problem in sich selbst schließt, wieweit der Glaube Heilsgewißheit enthält, was eben Barths Interesse an dem Ja über dem Nein war. Das hat Kierkegaard übrigens in seinen »Reden zum Altargang« ausdrücklich auch als letztes Wort festhalten wollen. Mit dem dänischen Doppelsinn des Wortes »menneskelighed« als »Menschlichkeit« und »Menschgleichheit« war dies seine Lebensanschauung: »Christlich ist ein jeder Mensch (der einzelne), unbedingt ein jeder Mensch, noch einmal, unbedingt ein jeder Mensch Gott gleich nahe; und wieso nahe und gleich nahe? Geliebt von ihm« (SV XII, 313). Diese Stelle zitiert Heymel, wenn ich recht sehe, nicht, sie ist aber eine Schlüsselstelle für Kierkegaards Verständnis von Menschlichkeit.

Auch die anderen vier Lektionen sind sicher lernenswert, aber sie sind - und damit kommen wir zu dem berüchtigten Stichwort - »Korrektiv«, dessen Verhältnis zu »Durchgang« noch zu klären wäre.

Überblickt man die 25 Schlußthesen, so sind die hier angesprochene erste These über Kierkegaards Überwindung der Schäden seiner religiösen Sozialisation durch sein schriftstellerisches Werk und die letzte über »Durchgang und Korrektiv evangelischer Religionspädagogik« die wichtigsten und auch für die Diskussion besonders weiterführend. Sie werfen allerdings das Problem auf, wie Kierkegaard das Verhältnis von Menschsein und Christsein verstanden hat, und hier kann, wie gesagt, die Vielzahl dialektischer Stellungen bei Kierkegaard nicht übersehen werden. Und wenn es stimmt, daß Kierkegaard von seiner religiösen Entwicklungsgeschichte her schreibt, so darf das nur so verstanden werden, daß er nur den allgemeinen Hinweis gibt, ein einzelner zu werden.

Was Heymel in den anderen Thesen entwickelt und vorher näher erläutert hat, kann in mehreren Punkten ebenfalls als anregend angesehen werden. Wenn in These 2 konstatiert wird: »Der Glaube ist das Humane, das ein Mensch nur durch sich selbst lernt und das nur dort gelernt werden kann, wo Gott es dem Menschen zu lernen gibt: in Jesus Christus« (252), dann ist allerdings gerade noch strittig, wie sich Selbstlernen und Offenbarungswiderfahrnis verhalten, und ebenso ist das Problem, wie sich Lernen und Erziehung zueinander stellen, offen. Das Verhältnis von Dogmatik und Didaktik wird bei Heymel nur thetisch gelöst. Das ist in der Selbstansicht Kierkegaards für seinen eigenen Weg zum Schluß sicher richtig, aber es unterschlägt z.B. seine Achtung für Sokrates und damit gerade auch den ganzen Spielraum einer maieutischen Pädagogik. Das Verhältnis von Dogmatik und Psychologie ist bei Kierkegaard nach »Begriff Angst« schärfer bestimmt als bei Heymel, der »eine von den dogmatischen Voraussetzungen des Glaubens unabhängige Psychologie« abzulehnen scheint (These 3.2). Aber nach Kierkegaard behandelt die Psychologie die Angst und die Dogmatik die Sünde, und zwischen beiden gibt es keine andere Vermittlung als die Erkenntnis des Abstandes als der nötigen Spannung zum existentiellen Sprung. Heymels These von der Identifikation Kierkegaards mit seinem Vater will ich hier nicht näher untersuchen; ich halte sie für eine Teilwahr-

heit. Fraglich ist mir vor allem die Folgerung: »Um im Glauben erwachsen zu werden, braucht der Glaubende eine positive Vaterfigur« (These 4.2, 253). Während Heymel sonst andere kritisiert, wenn sie aus Erzählungen Kierkegaards direkte Schlüsse ziehen, so ist dies auch im Blick auf die Abrahamserzählung in »Furcht und Zittern« nicht statthaft. Viel zu sehr ist man nur auf diesen einen Text fixiert. Die Hiob-erzählung z.B. spielt für ihn ebenso eine Rolle, und dabei ist die Frage, ob er im Glauben bei seiner Verlobten Regine bleiben könne, die Schlüsselfrage. Dieses andere biographische Schlüsselproblem muß auch in seiner religiösen Bedeutung erfaßt werden. Man könnte übrigens eher allgemein folgern, daß Kierkegaard die Muttergestalt im Glauben gefehlt hat, aber ich will nicht selbst in den Fehler verfallen, die Psychoanalyse mehr als heuristisch nutzen zu wollen.

Wenn Heymel Kierkegaards scharfe Aussagen über die mangelnde Fähigkeit des Kindes im Blick auf das Christsein richtig referiert, ist es noch die Frage, ob er die richtigen Schlüsse daraus zieht. Kierkegaard hat eben keine eigene Anthropologie des Kindes entwickeln wollen, und das ist ein Mangel, so sehr er notwendig Kronzeuge gegen jede Infantilisierung des Glaubens Erwachsener ist. Auf die Kritik an der empirisch-funktionalen Religionspädagogik, wie sie dann These 7 ausdrückt, habe ich schon hingewiesen. Sie hat durchaus ihr Recht, wenn sie einen allgemeinen Religionsbegriff als Ausgangspunkt für eine evangelische Religionspädagogik kritisiert, aber es wäre doch gut, auf die Aussagen einer Pädagogik unstetiger Formen (Bollnow u.a.) als näheren Nachbarn zu achten. Von dem Vergleich mit Hegel her, der m.E. nichts wesentlich Neues bringt, kommt These 12 auf das »Auseinanderfallen von offizieller Religion und privater Frömmigkeit« zu sprechen. Hier wird richtig »der ekklesiologische Horizont der Intentionen« Kierkegaards aufgezeigt. Die Frage ist nur, ob Kierkegaard überhaupt so etwas wie Kirche noch bejaht, welche Funktion also die Gemeinschaft im Glauben für ihn hatte. Dazu äußert sich Heymel, wenn ich recht sehe, nicht. Ohne die Klärung dieser Frage aber bleibt das volksskirchliche Problem solch ein Syndrom, wie es das heute allgemein ist. Sind Kierkegaards erbauliche Reden z.B. die notwendige Form von Predigt in einer Christenheit ohne Christentum? Wie soll sich die offizielle Predigt dazu stellen? Ohne diese »kirchenpolitischen« Fragen kommt man auch pädagogisch wenig weiter.

Wichtig ist der Hinweis auf Kierkegaards erzählenden Stil (Kap. 15, 183-193, vgl. These 17), auch wenn die angestrebte Gleichzeitigkeit eben mehr als nur ein Postulat sein müßte. Kierkegaard nennt sie sowohl Bedingung des Glaubens wie den Glauben selbst. Wichtig ist der Vergleich mit Luther unter Rückgriff auf Erikson. These 19 faßt das gut zusammen, aber man muß auch seine Kritik an Luther, daß er kein Dialektiker gewesen sei, sehen. Immerhin, es stimmt, Kierkegaard hat unter den Bedingungen seiner Zeit versucht, Luthers Anliegen zur Geltung zu bringen, wozu er aber ein Sokrates der Christenheit werden mußte.

Schließlich nenne ich noch These 23, weil sie den Schwerpunkt der Analyse und Argumentation Heymels treffend erfaßt: »Die Religionspädagogik hat das Gottesverhältnis als ein alle zwischenmenschlichen Verhältnisse umkehrendes pädagogisches Verhältnis zu verstehen, was vom Religionspädagogen

erfordert, daß er sich als Sünder versteht« (257). Dieser beharrliche Hinweis auf die nicht wahrgenommene »Sünde der Pädagogen« in eigener Betroffenheit ist sicher legitimes Erbe aus dem Nachlaß Kierkegaards. Aber die Fragen beginnen dann erst. Läßt eine solche Umkehrung dann noch überhaupt ein »pädagogisches« Verhältnis zu? Gibt es strukturelle Umkehr? Wie läßt sich Sünde pädagogisch interpretieren? Oder ist das eo ipso unmöglich? Kierkegaard verweist einerseits auf die existentielle Predigt und macht doch andererseits den Versuch, die damit zusammenhängende Psychologie der Angst zu entwickeln. Hier liegt ein wissenschaftstheoretisches Modell vor, das nicht nur theologische Dominanz, sondern Entwicklungen von außerchristlichem Selbstverständnis zuläßt, ja geradezu fordert. Der Glaube darf denkender Glaube sein, ohne sich erdenken zu können. Die notwendige Sündenerkenntnis der Religionspädagogen kann nicht nur Bekenntnis bleiben, die Folgen müssen sichtbar gemacht werden, was Kierkegaard in seiner späteren (!) Absage an das Inkognito des Christen, das in »Furcht und Zittern« noch möglich war, mit der Nachfolgeforderung und seinem eigenen Angriff auf die Staatskirche deutlich gemacht hat. Aber er wollte dabei nicht Reformator, sondern Korrektiv sein. Ob das Korrektiv dazu taugt, eine Didaktik des evangelischen Glaubens zu entwickeln, bleibt die Frage - auch und gerade nach der Studie von Heymel. Seine Arbeit hat das Verdienst, die akuten Fragen nach einer zugleich menschlichen wie christlichen Religionspädagogik am Beispiel Kierkegaard wieder spannend gemacht zu haben, auch wenn er m.E. eine zumindest didaktisch zu einfache Lösung vorträgt.

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

Fritz Krotz

Karl Barths Konfirmandenunterricht

Rezension von Jürgen Fangmeier (Hg.), Karl Barth. Konfirmandenunterricht 1909-1921. Karl Barth Gesamtausgabe 18, Zürich 1987 (XXXIV, 466 S., 4 Faks.-S.)

Die Vorbereitungshefte, die Karl Barth für seinen Vorkonfirmanden- und Konfirmandenunterricht in den Jahren zwischen 1909 und 1921 geführt hat, sind von J. Fangmeier ediert worden. Fangmeier konnte 13 Hefte auffinden. Ihren Text hat er mit großer Sorgfalt und Hingabe bearbeitet. Er hat viele Details zu belegen versucht. Dafür hat er vor allem aus der von Barth gelesenen Literatur und aus seinem Briefwechsel geschöpft.

Eine bedauerliche Lücke klafft zwischen 1911 und 1915, denn aus dieser Zeit fehlen die Hefte (vgl. das Vorwort XXI). In dieser Zeit aber liegen die Anfänge von Barths Hinwendung zum religiösen Sozialismus.

Eine erfreuliche Zugabe ist der Abdruck des Konfirmandenbüchleins, das Barth seinem Unterricht 1916/17 zugrunde legte (vgl. 154-184). Der Verfasser des »Gottesreichs« ist H. Bader, ein religiös-sozialer Züricher Pfarrer. Barth verwandte dieses Büchlein, obwohl er daran manches zu kritisieren hatte. Für Barths Begriff vom Christentum hatte hier die sozialistische Option die liberale Position noch nicht wirklich aufgebrochen und überwunden.

Auf einen umfassenden, einheitlichen und darum auch eindeutigen *Begriff* vom Christentum legte Barth aber Gewicht - als auf das Fundament und Kernstück einer Unterweisung. Das macht Barths Präparationen interessant. Aber es macht sie nicht einfach zu Vorarbeiten seiner akademischen Lehre. Vielmehr können die Unterrichtsvorbereitungen umgekehrt zeigen, wie sehr Lehre für Barth die Lernenden einbezieht, wie sehr sie den lebendigen Beziehungen Beachtung schenkt, in denen jene sich bewegen. Diese Beachtung wird man eine tätige nennen dürfen, wenn man an die Konflikte denkt, die Barth mit den Arbeitgebern seiner Konfirmanden auszutragen hat (vgl. 108f).

Das bleibt auch da so, wo es (jedenfalls von außen gesehen) weniger leicht erkennbar ist, wo sich die Unterweisung nicht so explizit an der Situation, an der Welt der Lernenden orientiert, weil sie sich für die »neue Welt« Gottes explizit auf die Bibel berufen muß. Im Lauf der Jahre wird die *biblische* Orientierung denn auch immer stärker. Das ist das zweite Merkmal von Barths Unterweisung. Die Hefte zeigen, wie der Gewinn der biblischen Orientierung mit der sozialistischen Option verknüpft ist. Barth orientiert sich mit wachsender Energie an der »Sache der Bibel«, und das heißt zuerst an ihrer Behauptung, daß sich Gott den Menschen präsent macht.

Deshalb ist es nicht nur für die gegenwärtige Situation wichtig, sondern es

entspricht Barth auch selbst, wenn man seinen Unterricht daraufhin befragt, was für ihn der Gegenstand (II) und was für ihn die Aufgabe der Unterweisung (III) ist. Zuerst also ist herauszustellen, daß Barth in seinen Heften didaktische Arbeit dokumentiert hat (I).

I

In immer neuen Anläufen klärt Barth, was seine Unterweisung den Konfirmanden vermitteln soll. Zwar darf man einen inhaltlichen Schwerpunkt bei Barth allemal erwarten. Aber man bringt sich um wichtige Einsichten, wenn man die inhaltlichen Aufstellungen nur für die ›kleinen Anfänge‹ der Lehre eines ›großen Kirchenlehrers‹ hält. Es geriete dann aus dem Blick, daß diese Lehre - Unterricht ist.

Barths Unterrichtshefte lassen die Entwicklung beobachten, die aus einem Parteigänger der liberalen Marburger Theologie einen religiös-sozial engagierten Pfarrer werden ließ, der über der Verantwortung für sein Reden und Handeln einen neuen Zugang zur Bibel gefunden hat. Er ist den Weg, der sich da aufat, auch konsequent gegangen - um dann in dem (berühmt gewordenen) finsternen Turm zu landen, in dem er nach dem Glockenseil gegriffen hat... In dieser Entwicklung ist stets auch die praktische Ausrichtung Barths zu sehen.

Diese praktische Ausrichtung lag zunächst darin, daß Barth in der Konfirmandenarbeit eine Art Vorlesebuch Religion verwenden (vgl. z.B. 121ff), Bildbetrachtungen anstellen und üben (vgl. z.B. 318 und 327f) oder Konfirmanden zu freien Texten über ihre eigene Biographie anregen (vgl. 58) konnte; darüber hinaus förderte er das Gemeinschaftsleben, verlegte den Unterricht ins Freie (vgl. 149) und betrieb immer auch Konfirmandenelternarbeit (vgl. z.B. 108ff und 147ff). Methodisch ist Barth auf der reformpädagogischen Höhe der Zeit gewesen.

Aber das ist es nicht allein. Was brächte das alles, wenn es zwischen Glaube und Lernen keine wirkliche Beziehung gäbe? Diese Beziehung aber muß geknüpft werden! Um sie zu knüpfen, hat Barth seine Hefte geführt, und es ist die Ausarbeitung dieser Beziehung, die letztlich die ›praktische Ausrichtung‹ ausmacht. Das ist es auch, was die Lektüre der Hefte für heutige Lehrer interessant macht, die Religionsunterricht erteilen. Die Beziehung von Glaube und Lernen tritt bei Barth nicht äußerlich zu (vorher ausgemachten) Glaubensinhalten hinzu, sondern ist im Unterrichtsgegenstand wesentlich angelegt. Indem die Lernenden den Unterrichtsgegenstand gegenständlich erfassen, finden sie Glaube und Lernen für sich verknüpft vor. Damit ist der Unterrichtsgegenstand didaktisch so strukturiert, daß er angeeignet werden kann, ohne die Selbstbestimmung der Person zu dispensieren. Das Lernen läßt das Glauben in der Selbstbestimmung der Person erfassen, und das Glauben bewahrt das Lernen als freies Verhalten zu einer Gegenständlichkeit.

Wie bringt der Gegenstand der Unterweisung für Barth Glauben und Lernen zusammen? Die Vorbereitungshefte zeigen: Zunächst bringt Barth den christlichen Glauben für sich selber immer neu zum Verständnis und dann auf den Begriff. Was er dabei herausbekommt, ist gewiß ganz subjektiv, sein eigenes Verständnis. Aber wer sich als Lehrender nicht auf sein eigenes Verständnis einlassen wollte, würde das Christentum - jedenfalls in den Augen von Schülern - zu etwas Willkürlichem machen. Je subjektiver und damit subjektiv redlicher die eigene Aneignung ist, desto größer wird die Gegen-

ständigkeit des christlichen Glaubens sein, der auf diese Weise Schülern begegnet. Dieser merkwürdig klingenden Einsicht soll noch weiter nachgegangen werden.

II

Die entscheidende Frage ist, wie überhaupt aus Glaubensinhalten Unterrichtsgegenstände werden. Wie *konstituiert* sich also der Gegenstand der christlichen Unterweisung? Um mit dieser Frage voranzukommen, greife ich ein Beispiel heraus. Ich verdeutliche die Konstitutionsbedingungen am Präparandenunterricht 1918/19 (vgl. 247-254).

Der knappe Entwurf geht an den Bitten des Vaterunsers entlang. Meist erläutern mehrere Merksätze eine Bitte, um dann selbst wieder von Bibelstellen erläutert zu werden. Die Merksätze folgen dabei einer Ordnung, die Auseinandersetzung und Aneignung ermöglicht. (Barth hat seine Merksätze seit 1910 den Konfirmanden ins Heft diktiert, vgl. 57: Die Leitsätze sind »nicht zum Auswendiglernen, sondern als Bügel zum Aufhängen für d. Gedächtnis« und zum »Nachlesen der Leitsätze u. der bibl. Abschnitte« da.)

Die erste Konstitutionsbedingung ist diese: Damit der Unterricht überhaupt in Gang kommt, muß eine Behauptung vorhanden sein. Barth stellt also Behauptungen auf, die sich im Blick auf das überlegen lassen, was für sie spricht, und im Blick auf das, was ihnen widerspricht. Sinn macht eine solche Behauptung dann, wenn man mit ihr immer auch schon das behauptet und behaupten kann, was den vorhandenen oder eingelegten Widerspruch überwinden kann. Behauptet wird so, daß der Widerspruch zuletzt gar nicht zählen wird.

Barth behauptet Gott als den Anfang, als das Einfache, als die Heimat und als den Ursprung aller Dinge. Er behauptet, daß das Wesen aller Dinge an ihren Ursprung erinnert und so auch »die Stimme unseres Herzens... sagt, daß auch unser Menschenleben eigentlich ein Stücklein Himmel ist« (247). Zugleich macht Barth ausdrücklich, wieviel dem widerspricht: »alles Wüste, das wir freilich auch sehen und hören« (ebd.). Doch dieser Widerspruch hat keinen Bestand. Da ist Jesus Christus vor, »durch den wir Gott unserm Vater ins Herz... sehen können: Es soll zum Vorschein kommen, daß die Welt Gott gehört...« (248).

Daß die Welt Gott gehört, war die Behauptung, mit der Barth eingesetzt hatte. Daß sich hinterher behaupten läßt, daß das zum Vorschein kommen wird, macht die Behauptung zu einer zuversichtlichen - im Blick auf Christus. Barth hat die Behauptung ja so aufgestellt oder gebildet, daß er mit ihrer Hilfe auf Jesus Christus hinweisen kann. In ihm liegt ihre Wahrheit. An ihm und an dem, was von ihm erzählt wird, d.h. zuletzt an der Bibel, ist sie zu überprüfen.

Nun setzt eine solche Behauptung Glauben voraus. Sie will auch wieder geglaubt werden. Aber nicht darauf verweist sie! Sie bezieht sich also insofern nicht auf sich selbst zurück. Sie will vielmehr wahr sein insoweit, als sie die Bibel verständlich macht. Sie will nicht wahr sein, weil sie geglaubt wird. Sie ist ja so gebildet, daß sie auf die Wahrheit in der Bibel hinweist.

»Die Bibel erzählt uns die große Geschichte, wie Gott sich durch seinen Sohn wieder hat finden lassen unter den Menschen... Unser eigenes Leben soll ein Stück von dieser Geschichte werden« (248f). Dieser Verweis auf die Bibel, die bezeugte Geschichte, der Christus hat mit Offenbarungspositivismus oder sonst einem Objektivismus wenig zu tun. Er hat im Gegenteil viel mit Subjekten und ihrer Bildung zu tun, mit Intersubjektivität also und deshalb mit der Beziehung zwischen Glauben und Lernen.

Wer eine Behauptung aufstellt oder bildet, die die biblisch erzählte Geschichte betrifft, tut das ja wohl, damit ein anderer diese Geschichte *als* eine sein Leben tragende Wahrheit zu verstehen anfangen kann. Anders als durch jemandes Behaupten wird niemandem die Wahrheit, die sein Leben trägt, zum Gegenstand seiner freien Auseinandersetzung werden können, also zum Gegenstand seines Lernens, durch das er »das Leben zu verstehen« anfängt. Bildungsarbeit fängt deshalb immer neu mit der Bildung solcher Behauptungen an. Denn sie machen den anderen die Bibel zum Gegenstand ihres Lernens, d.h. zum Unterrichtsgegenstand.

Wie aber können diese Behauptungen so gebildet sein, daß sie den Lernenden nicht willkürlich erscheinen? Zum einen steht dafür der Zusammenhang, in den sie gebracht werden. Zum anderen steht dafür die selbsttätige Aneignung, die sie anregen. Dieser Zusammenhang ist die zweite Konstitutionsbedingung dieses Gegenstands.

»Wir leben in einer vekehrten Welt« - das mag eine willkürliche Behauptung sein. Daß wir »das einfältige bei Gott sein verlernt« haben, daß es aber »dabei... Gott nicht bewenden« läßt, so daß Menschen »immer wieder... nach ihrer Heimat« fragen müssen, bis wirklich die Geschichte, die Gott anfängt, »durch seinen heiligen Geist« auch »in unser Leben hinein« weitergeht, das sind Aussagen, die einen Zusammenhang bilden (vgl. 249). Erst dieser Zusammenhang kann die biblische Geschichte als »meine« Geschichte vom »Heimkommen aus der Fremde« (251) verständlich machen.

Für den, der heimkommt, »fängt eine neue Zeit an«, in der »Gottes Wille nicht nur in der Verborgenheit des Himmels, sondern auch bei uns auf der Erde« geschieht. Während wir aber unseren Willen durchsetzen, leben wir in Wahrheit von Gottes »Geduld mit seinen Kindern«; und wir tun das, bis wir »selber merken, daß dieser Weg ein Holzweg ist« (250f).

Gerade der Zusammenhang bringt also deutlich heraus, daß Gott seine Geschichte mit »mir« nicht an meiner freien Entscheidung vorbei realisiert. Daß er diese vielmehr gerade herausfordert, ist das andere Merkmal, das die Bildung dieser Behauptungen erfüllen muß. Dann haftet den Behauptungen auch kein Schein von Willkür an.

Mehr als das darf man von den Erzählungen der Bibel nicht behaupten! Sie zielen immer auf die eigene Besinnung. Die Behauptung, »die Welt ist Gottes«, erspart einem diese Besinnung gerade nicht. Das soll sie auch nicht. Denn nur, »wer sich *recht* besinnt, merkt..., daß das Leben schön und einfach ist« (247).

Mehr darf man nicht behaupten. Mehr zu behaupten überspielt nicht nur das lernende Subjekt, es bringt dieses auch nicht vor den Gegenstand der christlichen Unterweisung, sondern versteckt diesen vielmehr hinter gedachten Notwendigkeiten. Notwendigkeiten aber heben den Gegenstand aus seiner Gegenständlichkeit heraus und überführen ihn in Erfahrungen, die man

vermeintlich mit sich selbst macht, während sie doch keiner anders hat denn als die Erfahrungen mit dem Gegenstand, die der Glaube macht.

Ein kleines Beispiel dafür bietet Barths Antwort auf die Frage, ob es menschenmöglich sei, Gottes Willen zu tun. Im Gleichnis Lk 15 liest Barth: Gottes verlorene Kinder können das nicht deshalb, weil sie eigentlich doch zum Vater gehören, sie können es, denn »das hat Jesus erkämpft« (251).

Das gilt gerade für die Didaktik: Wenn wir »mehr haben wollen, dann bekommen wir weniger« (vgl. 248). Darf die Unterweisung also weniger wollen, als Konfirmanden die Begegnung mit dem christlichen Glauben in seiner ihm eigenen, biblischen Gegenständlichkeit zu ermöglichen? Und darf die Unterweisung dann mehr sein wollen als eine auf die biblische Wahrheit bloß verweisende Behauptung? Wäre sie hier mehr und dort weniger, dann blieben die Konfirmanden in ihrer Besinnung mit sich allein.

III

Was Barth selbst über die *Aufgabe* des Unterrichts sagt, entspricht seinen Konstitutionsbedingungen. Es entspricht ihnen, obwohl Barth im Lauf der Kurse Unterschiedliches herausstellt.

In der Mitte steht die Aufgabe, Konfirmanden zu lehren, Gott als Ursprung ihres Lebens zu denken. Barth hat die Aufgabe nicht von Anfang an so formuliert. Denn sie so zu formulieren setzt die Gestalt voraus, die jene immer neu zu bildende Behauptung zwischen 1915 und 1918 gefunden hat: Vom Ursprung spricht Barth zuerst 1915, im Zusammenhang mit dem verlorenen Paradies (vgl. 125ff); dann gewinnt das Thema in der 1917/18 erarbeiteten Disposition ein eigenes Gewicht (vgl. 243ff), um in den folgenden drei Jahrgängen in einem eigenen Kapitel entfaltet zu werden (vgl. 258ff.316ff.366ff).

Wie ein Vorspiel zum Thema nimmt sich da aus, was Barth in den ersten Heften über die Aufgabe und das Ziel seines Unterrichts sagt. In Anlehnung an W. Herrmanns Terminologie spricht er von Glaubensgedanken, die der Unterricht anregen will, weil sie wiederum zum Leben, zur eigenen Erfahrung anleiten können (vgl. 61f). Der vermittelten Distanziertheit in dieser Aufgabenstellung auf der einen Seite entspricht auf der andern Seite die Betonung der eigenen Erfahrung und des eigenen Lebens: Barth bittet die Konfirmanden von Anfang an immer wieder um »Lernen von einander« (1). Denn »es handelt sich um Euch selbst, darum müßt Ihr selbst dabei sein, nicht bloß Ohren u. Kopf« (57).

Barth hat diese Seite der Aufgabe nicht irgendwann einfach beiseite gelassen: Die Unterweisung »geht also euch persönlich an... Darum müßt ihr auch persönlich dabei sein, nicht nur dabeisitzen« (112). 1915 sagt Barth das betont im Blick auf die zentrale Behauptung vom Kampf zwischen den zwei Welten, Gott und dem Bösen. Die Unterweisung kann ja nur eine »Anleitung« sein - »ich kann euch das siegreiche Leben nicht lehren, ihr müßt es selber ergreifen«, das »ist eine Aufgabe fürs Leben« (ebd.).

Barth stellt dem Lehren und Lernen das Leben gegenüber, damit die Aufgabe der Unterweisung dann wieder auf das Leben zurückbezogen werden kann. Ebenso setzt Barth dem Lernen und Denken Gott gegenüber, auf

dessen Seite das Leben gehört. Unterweisung kann es nur mit Denken über Gott zu tun haben, sie kann deshalb nur Vorbereitung sein. Barth hält das fest, weil daraus folgt, daß Glaube Geschenk Gottes ist (vgl. 55.302).

Weil es sich bei Gott um den Inhalt unseres Lebens (vgl. 58f.313f) und weil es sich bei der Welt Gottes um »unser aller Heimat« (148) handelt, will Barth Konfirmanden, die selbst mitdenken: »Es braucht... ihr Aufwachen und Mitmachen« (150).

Die Aufgabe, im Unterricht Gott denken zu lernen, ist also von zwei Seiten her begründet: Sie hat in der Eigenart des Handelns Gottes *und* in der Eigenart des Selbstverhältnisses ihren Grund, nämlich darin, daß Gott Sündern nachgeht, und darin, daß der Mensch (auch als Sünder) sich selbst entzogen bleibt. Die Aufgabenstellung ist also theologisch *und* pädagogisch begründet.

Diese doppelte Begründung findet man auch bei Barth; das sollte man nicht mutwillig bestreiten - etwa, weil Barth hier ein Gefälle sieht: In den Vorbereitungsheften tritt in größer werdender Klarheit heraus, daß das Gefälle von den theologisch zu den pädagogisch zu verantwortenden Gründen bedeutsam ist, um der unbegründbaren Tatsächlichkeit dessen Rechnung zu tragen, daß sich Menschen in ihrem Verhältnis zu sich selbst verfehlen, weil sie an Gott als dem Inhalt ihres Lebens vorbeigehen, während Gott ihnen nachgeht.

Je klarer der Zusammenhang der theologischen Behauptungen das inhaltlich herausstellt, desto eindeutiger wird die Formulierung der Aufgabe der Unterweisung. 1921 lautet sie: »Wir sollen es lernen... den sehr ungewohnten Gedanken zu denken, daß Gott lebt« (405).

Also doch denken lernen als Aufgabe der christlichen Unterweisung? Dabei kommt keine »Denkelei« in Frage. Es geht vielmehr um die Auseinandersetzung mit einer dem Menschen entzogenen Wahrheit. Und das ist sie nicht allein darum, weil sie dem Menschen als die Wahrheit seines Lebens *in Gott* gegeben ist, so daß er ihrem Gegebensein nur nachdenken, sich erinnern kann. Er hat sie vielmehr vergessen und vergißt sie immer wieder neu (vgl. 406).

Im Zusammenhang: »Immer ist die Wahrheit verborgen.« »Gott hat die Wahrheit nicht versteckt.« »Der Mensch... hat sich selbst versteckt und kann die Wahrheit nicht mehr sehen.« »Wir wissen von der Mauer, vor der wir stehen. Aber niemand weiß Gott.« »Er weiß *uns*, redet mit uns...« (410).

Im Blick auf diesen Zusammenhang läßt sich die Aufgabe der Unterweisung dann formulieren: Sie hat Hören zu lehren. Dabei fordert aber Hören nicht dazu auf, sich irgendeiner Fremdbestimmung zu unterwerfen. Das ist ein törichtes Vorurteil. Gefordert ist hier selbstbestimmtes Dabeisein: den Versuch zu machen, Gott zu denken. Und zu buchstabieren, daß die Welt Gott gehört. Und zurückzugehen, um mit dem Anfang anzufangen.

Der erste Leitsatz aus 1921 lautet als ganzer:

»Die Unterweisung ist eine Einübung. Wir sollen es lernen, Gottes Wort zu hören, d.h. den sehr ungewohnten Gedanken zu denken, daß Gott lebt. Damit werden wir nicht fertig werden, unser Leben wird darüber hingehen, und zuletzt werden wir soweit sein wie am Anfang. Wenn

wir einsehen, daß das so sein muß, weil Gott Gott ist, dann hat die Einübung schon begonnen« (405).

Ein viel zu anspruchsvoller Unterricht? Eine zu anspruchsvolle Aufgabenstellung? Vielleicht erscheinen alle Jahrgänge des Unterrichts vielen Lesern so (auch dann, wenn in Rechnung gestellt ist, daß Schweizer Jugendliche mit 16 Jahren konfirmiert werden). Und dann beschleicht einen vielleicht der Gedanke: Ein Barth konnte sich das halt leisten...

Vorsicht! Denn auch in der Unterweisung wird man sein Licht nicht unter den Scheffel stellen dürfen. Das Christentum ist auch für Jugendliche - wenn, dann - interessant, weil es anspruchsvoll ist. Wem aber ist nicht schon sehr viel begegnet, was zu lernen zwar notwendig war? Aber wo war etwas Interessantes?

Mit unserem Dabei-Sein steht und fällt unsere Kultur. Wo können Schüler tatsächlich dabeisein? Sollte unsere Kultur etwa - einmal nur pädagogisch gesehen - mit dem Niveau ihrer Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben steigen oder fallen? Bejahen sollte die Frage indes nur, wer auch zugeben will, daß das für die Unterweisung eine anspruchsvolle Aufgabenstellung darstellt. Ich wünschte mir, es möge den Religionspädagogen manchmal ein wenig leichter fallen, zumindest zu behaupten, daß es ihrer Unterweisung auf Niveau ankomme.

Dr. Fritz Krotz ist Studienleiter des Pädagogisch-Theologischen Instituts Kassel und nimmt Lehraufträge in Marburg und Göttingen wahr.

Volker Drehsen

Praktische Theologie - Versuch einer Neuformulierung

Besprechung von Gert Otto, *Praktische Theologie*, Bd. 1: Grundlegung der Praktischen Theologie; Bd. 2: Handlungsfelder der Praktischen Theologie, München 1986.1988 (250.388 S.)

1

Die Praktische Theologie ist gegenwärtig dabei, sich im Zeichen einer dezidierten Abkehr von dogmatischen Systemen und einer ebenso dezidierten Hinwendung zur kulturellen Zeitgenossenschaft gelebter Religion ihrer Grundlagen und Zuständigkeiten erneut zu vergewissern. Hinter den konjunkturellen Aufschwüngen konzeptionell-konkretisierender Modellphantasien und jenseits der thematisch begrenzten Nebenkriegsschauplätze kirchenpolitischer Ambitionen und Aktivitäten gibt sich eine Tendenz zu umfassender Inventur auf aktualisierter Grundlage zu erkennen: Grundrisse werden geschrieben, Handbücher, rekonstruierende Programmschriften. Doch seit den Zeiten der Dialektischen Theologie ist wohl kaum wieder eine Gesamtdarstellung der Praktischen Theologie mit einem derart ausgeprägten Selbstbewußtsein aufgetreten wie das jetzt von *Gert Otto* in einem Zweijahresrhythmus publizierte zweibändige Werk, das der »*Grundlegung*« (Bd. 1) und den »*Handlungsfeldern*« (Bd. 2) gewidmet ist: Gegen das vielfach beanstandete »verkümmerte Bewußtsein« der Theologie will Otto nichts weniger als eine emphatische »Neuformulierung des Verständnisses« ihres praktischen Zweiges setzen (Bd. 1, 11) - eine Neukonzipierung, die sich an der bereits mehrfach vom Vf. zur Diskussion gestellten Formel orientiert, Praktische Theologie sei »als kritische Theorie religiös vermittelter Praxis in der Gesellschaft« zu verstehen (1, 21f). Für Otto ist diese Formel nicht nur zielorientierende Richtungsangabe, sondern zugleich die Nukleargestalt eines positionsbestimmten Abgrenzungsprogramms, mit dem er sich die exemplarisch-kritische Diagnose *Wolf-Dieter Bukows* über die Unfähigkeit der theologischen Praxistheorie zu eigen macht, »sich der Alltagswelt der Praxis und deren Wissensbedarf zuzuwenden und von dorthin auch die Kirche neu zu interpretieren« (1, 25).

2

Unter diesem Anspruch schrumpfen Disziplingeschichte und Diskursgegendwart der Praktischen Theologie zunächst zu einem polemisch akzentuierten Hintergrund zusammen, auf dem das eigene Profil um so erkenntlicher

herauszuarbeiten ist. Von den vergangenen Repräsentanten der praktisch-theologischen Disziplin erscheinen Otto denn auch nur *Friedrich Schleiermacher*, *Carl Immanuel Nitzsch* und *Christian Palmer* als exemplarische Figuren erwähnenswert (1, 39ff), nicht etwa, um primär der diskursiven Selbstverortung des Vf.s in der eigenen Disziplin zu dienen. Eher schon kommt es einer Abrechnung gleich: Zu Recht wird Schleiermacher gegen die Mißverständnisse seiner eigenen Rezeptionsgeschichte in Schutz genommen und gleichsam zum Kanon erklärt, der die weitere Geschichte als Abfallgeschichte erscheinen läßt: »Schleiermachers Weite, die mit Religion als Ausgangspunkt gegeben war, wird jetzt zur Frage nach der kirchlichen Praxis verengt« (1,45). Ob sich allerdings ausgerechnet der Grundlegungsentwurf Nitzschs als Beleg dafür anführen läßt, wird schon aus Ottos eigener Darstellung zweifelhaft: Hatte Nitzsch doch nicht die Praxis der Kirche selbst zum Gegenstand der Praktischen Theologie erklärt, sondern eben »die kirchliche Ausübung *des Christenthums*« (Hervorh. nicht im Orig.). Wie auch immer: Otto jedenfalls sieht das belastende Ergebnis der Nitzsch'schen Wirkungsgeschichte vor allem in einer praktisch-theologischen Blickverengung, die durch ekklesiologische Zentrierung (Otto schreibt freilich pauschal: »Bindung der Praktischen Theologie an die Ekklesiologie«, 1, 50) und pastoraltheologische, d.h. vornehmlich an den Amtstätigkeiten des Pfarrers orientierte Selbstbescheidung hervorgebracht wird.

Letzteres steht in einem gewissen Widerspruch zu der von Otto selbst nur als verdrängte »Vorgeschichte« zur Praktischen Theologie dargestellten Pastoraltheologie, ohne zu berücksichtigen, daß sich eben diese Pastoraltheologie als eigener Gattungstyp unbeschadet der Entwicklung einer akademisch-wissenschaftlichen Praktischen Theologie bis heute erhalten hat - und das aus einsichtigem Grund: Denn nach wie vor hat es Praktische Theologie, freilich nicht nur, aber eben wesentlich auch mit der Vor-, Aus- und Weiterbildung derer zu tun, die ihr professionelles Umfeld im kirchlichen Pfarramt finden - eine elementare Tatsache, die Otto in weitgehender Überziehung seiner an sich durchaus nachvollziehbaren Erweiterungsabsichten gegenüber der Praktischen Theologie ignoriert. Daß Otto tatsächlich der Amts-, Berufs- und Person-Thematik des Pfarrers denn nur vier ganze Seiten seines umfangreichen zweiten Bandes (2, 362ff) widmet, ist kaum als Zufall zu betrachten: Sieht er doch gerade in diesem Ansatz den »Sündenfall« einer gleichsam berufsbedingten kirchlichen Ghetto-Mentalität angelegt, die in den praktisch-theologischen Ansätzen auch der Gegenwart, etwa bei *Alfred Dedo Müller* und *Otto Haendler* (1, 51ff), ebenso wie in der pragmatisch funktionalisierten Praxistheorie der Kirche etwa *Karl-Wilhelm Dahms* durchschlägt.

3

Der zugleich kritische wie überbietende Impetus dieses Otto'schen Abgrenzungsprogramms ist selbst nicht nur vielseitig, sondern auch vielschichtig: Es will die ebenso ekklesiologisch, pastoraltheologisch wie kirchensoziologisch beengten Grenzen der theologischen Praxistheorie durchbrechen und

greift dazu ausführlich auf die Kritik der Säkularisierungsthese zurück, der schon *Joachim Matthes* Mitte der 60er Jahre bescheinigt hatte, daß sie weniger von wirklichkeitsaufschließender Kraft sei, als vielmehr dazu neige, bereits vorhandene Ansätze einer kirchlich-theologischen Bunkermentalität mitsamt einer daraus abgeleiteten gesellschaftspolitischen und kulturpraktischen Missionsstrategie («Sammlung und Sendung») zu verstärken.

Die Säkularisierungsvermutung als handlungsleitende Kirchentheorie beruht aber auf der mißverständlichen Voraussetzung, Kirchlichkeit und Religion miteinander identifizieren zu können, und verschließt sich damit der Einsicht, die Otto vor allem für die Praktische Theologie wieder zu veranschlagen sucht: der Einsicht nämlich, daß gelebte Religion in der modernen Gesellschaft nicht nur als institutionelle Anpassungs- und Vertröstungsmacht auftritt, sondern jenseits ihrer organisierten Grenzen zugleich auch eine produktive Kraft der menschlichen Identitätssuche mit utopischem Potential darstellt (2, 23ff): eine religiöse Kultur, in der sich Menschen ihrer Individualität durch die religiöse Konstruktion ihrer jeweiligen Lebensgeschichte zu vergewissern suchen.

Der Rekurs der Praktischen Theologie auf eine allgemeine Religionstheorie erscheint Otto unumgänglich, um deren Diskursfähigkeit zurückzugewinnen, nachdem er sie der Gefahr erlegen sieht, zu einer bloßen Legitimationstheorie eines wirklichkeitsmüden, ebenso traditionalistischen wie kirchenaunistischen Frömmigkeitsmilieus verkommen zu sein. Demgegenüber gründet Otto seinen methodischen Ansatz auf Perspektivbereicherung: auf das Einholen der gesamten, vorwiegend aktuelle Problembrennpunkte widerspiegelnden Themenvielfalt der allgemeinen, gleichwohl nach wie vor christlich mitgeprägten, eben »religiös vermittelten«, gesellschaftlichen »Lebenswelt« in den Kanon der praktisch-theologischen Arbeitsfelder. Ein eingefleischtes Mißtrauen gegenüber den wahrnehmungsfiltrierenden Wirkungen theoretisch-dogmatischer Systeme führt ihn dazu, die überkommene Fächerunterteilung zu verabschieden, die üblicherweise an den Ressorts pfarramtlicher Berufsausübung abgebildet wird (Homiletik, Seelsorgelehre, Liturgik etc.), und er sucht statt dessen, die religiöse Praxis nach ihren Reflexionsdimensionen und Handlungsperspektiven zu rekonstruieren.

Zu deren näheren Verdeutlichung beruft sich Otto auf zwei Theorieschwerpunkte, die jüngst in seinem Schülerkreis profilierte Ausarbeitungen erfahren haben: zum einen auf die praktisch-theologische Subjekttheorie *Henning Luthers*, in der die kritische Emanzipationsgeschichte der religiösen Subjekte einschließlich der sie stützenden Traditionsstränge innerhalb der Praktischen Theologie gegen deren traditionalistische Neigung zu protektionistischer Bevormundung in Erinnerung gebracht ist; zum anderen auf die ästhetisch orientierte Akzentuierung der Praktischen Theologie durch *Albrecht Grözinger*, die besonders auf den neuzeitspezifischen subjektproduktiven Anteil am Begriff und Ausdruck christlich-religiöser Lebensgestaltung abhebt.

In der Perspektive dieser fundamentaltheoretischen Orientierung entfaltet Otto die religiöse Praxis nach ihren »Reflexionsperspektiven« der *Hermeneutik* (Verstehensdimension, 1, 85-108), *Rhetorik* (Dimension überzeugenden Redens, 1, 109-129) und *Didaktik* (Dimension des Lernens und Lehrens, 1, 131-157). Die Reflexivität der religiösen Praxis selbst kommt in den Dimensionen des gemeinverbindlich institutionalisierten bzw. institutionalisierbaren Handelns (*Recht*, 1, 160-179), der kritischen Analyse (*Ideologiekritik*, 1, 180-198), der Verständigung (*Kommunikation*, 1, 199-224) und schließlich des ästhetischen Ausdrucks (*Symbolik*, 1, 225-246) zur Geltung. Damit beansprucht Otto, einen Katalog der wichtigsten Kriterien gefunden zu haben, die alle gleichermaßen relevant sind für eine sachgemäße Bearbeitung der dann im zweiten Anlauf konkretisierten religiösen Handlungsfelder des *Lernens* (2, 68ff: Erwachsenenbildung und Jugendarbeit; 2, 102ff: Religionsunterricht und Konfirmandenarbeit), des *Helfens* (2, 142ff: Seelsorge und Beratung; 2, 175ff: Sozialgesetzgebung, Diakonie und Entwicklungshilfe), des *Verständigens* (2, 210ff: Generationen, Ökumene, Männer und Frauen), des *Redens und Schreibens* (2, 249ff: Reden, Sprache, Predigt), des *Deutens* (2, 287ff: Lebensgeschichte und Kasualien), des *Feierns* (2, 315ff: Fest und Gottesdienst) und des *Kooperierens* (2, 346ff: Kommunikative Praxis, Laien, Pfarrerinnen und Pfarrer).

Sinn und Zweck der breitgefächerten Erläuterung von Handlungsfeldern ist es, bislang kaum mehr als stiefmütterlich behandelte Materialien der religiösen Praxis in die reflexionsfähigen Perspektiven einzurücken, die Otto im ersten Grundlegungsband entfaltet hat. Dabei kommt es ihm darauf an, empirische Gegebenheiten in ihrer fundamentalanthropologischen Bedeutung mit den theologisch-ethischen Gesichtspunkten des Christentums so zu verknüpfen, daß dadurch deren akute Gestaltungs- und Erneuerungsbedürftigkeit ansichtig wird.

Auch wenn man Schwierigkeiten hat, die Konstruktionslogik dieser Einteilung zu erkennen, falls sie mehr zu sein beansprucht als ein sozusagen hochschuldidaktisches Raster der Stoffbändigung, wird man dem Grundansatz Ottos und seiner materialen Entfaltung trotz gewisser allzu modisch-aktualistischer Einsprengsel die Sympathie nicht versagen können. Zweifellos gelingt es ihm, bislang von der Praktischen Theologie teils sträflich, teils läßlich vernachlässigte Themenfelder anzusprechen (z.B. Denkschriften, Kindergottesdienst, Belletristik, sogar Kabarett). Und darin liegt wohl das Hauptverdienst dieser Arbeit, daß sie eine bewußte Thematisierung bislang nur apokryph oder marginal gebliebener praktisch-theologischer Sachverhalte mit engagierter Verve vorantreibt. Es kommt darin nicht zuletzt die programmatische Absicht zum Ausdruck, die ganze Spannweite religiöser Praxis aus dem berufsbedingten, bislang immer wieder recht engherzig legitimierten Horizont der Pfarramtsführung zu befreien und die Laiensicht - genauer wohl: weitgehend die Themenbedürfnisse vor allem des gymnasialen Religionslehrers - zum strukturierenden Darstellungsprinzip der Praktischen Theologie zu erheben.

5

Gerade an der Darstellung der Religionspädagogik wird die Stoßrichtung der von Otto anvisierten Themenkonzentration und Erweiterungsabsicht exemplarisch deutlich, wenn er seinen Auftakt bei einer Didaktik des Lernens und Lehrens findet (1, 130ff; 2, 68ff.102ff), die ihre mögliche Eingrenzung auf Schulsituation, methodisch-technische Fertigkeitsvermittlung und bloße Zuspitzung auf bestimmte Altersstufen durchbricht (1, 135): Die schulsituative, organisationelle Sichtverengung sucht er dadurch zu überwinden, daß er einen im Anschluß an *Heinrich Roth* gewonnenen anthropologischen Lernbegriff zugrunde legt, der »Lernen« als Grunddimension der Daseinsführung überhaupt begreift, die mit der offenen »Plastizität« des Menschen vorgegeben ist. Ottos Aufmerksamkeit gilt hier einem umfassenden Sozialisationsverständnis, bei dem die an Idealen der Mündigkeit und Innovation ausgerichteten Arrangements ebenso betont werden, wie die Nötigkeit, sich an Traditionen und Anpassungserfordernissen zu orientieren, mithin »das positive Potential ausgewählter religiöser Traditionen und Verhaltensweisen in Auseinandersetzung mit der Geschichte der Verdrängung und des Mißbrauchs eben dieses Potentials« gewinnen zu müssen (Zitat Dörger/Lott/Otto, 1, 155).

Ein derart weitgestecktes pädagogisches Ziel kann sich mit pragmatisch-methodischer Selbstbescheidung nicht zufriedengeben, sondern verlangt geradezu, die Perspektive auf kultur-, bildungs- und religionspolitische Reflexion hin zu erweitern. Zugespitzt auf Stellung und Aufgabe des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen, entfaltet Otto dazu jeweils seine Erwägungen am Beispiel des Verhältnisses von Staat und Kirche bzw. Bildung und Religion (2, 110ff), der Möglichkeiten und Grenzen des Ethikunterrichts (2, 118ff) sowie des islamischen Religionsunterrichts an deutschen Schulen (2, 139ff). Den Grundtenor bildet hier die durchgängige Intention, jede fremdbestimmende Instrumentalisierung des Religionsunterrichts abzuwehren, die sich nicht durch das von Otto vorausgesetzte gesellschaftstheoretische Religionsverständnis legitimieren läßt (1, 154f; 2, 109f). Schließlich sucht Otto auch die auf Altersstufen ausgerichtete Sichtbegrenzung der Religionspädagogik zu überwinden, indem er sie betont in den Rahmen eines erfahrungs- und biographienahen »lebensweltbezogenen Erkenntnisprozesses« des Lernens stellt (nach Schmitz/Tietgens, 1, 156; vgl. auch 1, 133ff.143ff; 2, 109ff). Dabei ist es für seinen eigenen Ansatz charakteristisch, daß er die Probleme sowohl der Elementarerziehung (2, 97ff) und Erwachsenenbildung (1, 155f; 2, 72ff.99ff) einerseits als auch der Jugend- und Altenarbeit andererseits miteinbezieht (2, 85ff.95ff). Was dabei insgesamt an Konsequenz herauskommt, ist nicht nur eine Didaktik des Religions- (1, 154ff; 2, 102ff) und Konfirmandenunterrichts (2, 125ff), in der die kirchlich-integrative Systemorientierung zugunsten einer sozial-emanzipativen Subjektorientierung innerhalb der ambivalenten Wirkungsgeschichte des neuzeitlichen Christentums verabschiedet wird, sondern darüber hinaus eine insgesamt breit angelegte, jede provinzielle Ghettoisierung der kirchlichen Binnenstruktur ideologiekritisch hinter sich lassende

Zusammenstellung von Themen und Problemen der christlich-religiösen Gegenwartskultur überhaupt.

6

Besonders mit der immer wieder nachdrücklich in den Vordergrund gerückten Betonung der produktiven, kreativen, gestaltungsbedürftigen und gestaltungsfähigen Momente der christlich-religiösen Praxis über ihre kirchlich überkommenen Konturen hinaus zielt die Stoßrichtung dahin, die Theologie insgesamt aus ihrer vermeintlich akademisch angestaubten Disziplinarität zur kritischen und innovativen Zeitgenossenschaft zu befreien. Daß dies nur zu dem Preis gelingen kann, der Dominanz der Dogmatik, zumal einer durch die bestimmte Positionalität der Dialektischen Theologie gekennzeichneten, den Abschied zu geben und statt dessen ihrer von Schleiermacher veranschlagten interdisziplinären Konstitutionsbedingung Rechnung zu tragen, versteht sich schließlich fast von selbst, wird jedenfalls nicht weiter problematisiert - trotz der in jüngster Zeit etwa von *Friedrich H. Tenbruck*, *Helmut Schelsky* und *Joachim Matthes* vorgetragenen, ja keineswegs nur ressentimentgeleiteten Einwände einer »Antisozio-logie«, die vielmehr kritisch auf die Reichweite und die Grenzen sozialwissenschaftlicher Forschung reflektiert.

Was die Arbeit Ottos an humanwissenschaftlicher Perspektivität gewinnt, läßt sie jedoch andererseits an systematisch-theologischer Reflexivität vermissen. Die unmittelbare Schelte der Dialektischen Theologie-Dominanz in der Praktischen Theologie täuscht zuweilen darüber hinweg, daß auch hier eine theologische Positionalität vertreten wird. Daß sie gleichwohl als Motivationsgrund die Gesamtdarstellung trägt, kann aus dem emphatisch-engagierten Ton geschlossen werden, in dem beide Bände geschrieben sind. Nur an einigen Stellen blitzt - fast unter völliger Mißachtung dessen, was Otto selbst in differenzierter Weise zum hermeneutischen Traditions-umgang geschrieben hat - so etwas wie eine jesuanische Leiterorientierung auf, wenn er seinen eigenen Ansatz etwa wie folgt charakterisiert: »Es ist ein Verständnis von Theologie, in dem der Horizont aller Einzelfragen durch das Interesse am Menschen und seiner Lebenspraxis bestimmt ist. Dieses Interesse ist inhaltlich qualifiziert im Menschen- und Lebensverständnis Jesu von Nazareth« (1, 247). Ansonsten aber scheint die verständliche Abneigung gegen dogmatische Systeme dem Vf. eine gewisse Abstinenz in systematisch-theologischer Reflexion auferlegt zu haben.

7

Das drückt sich nicht zuletzt auch in der Darstellungsweise beider Bände aus: Weite Strecken nehmen sich mehr wie ein Skizzenentwurf aus, für den Otto selbst reklamiert, daß er die adäquate Darstellung der Praktischen Theologie »als offene Problemvielfalt« sei, »deren verschiedenartige Aspekte

und Facetten, Bündelungen und Überschneidungen zu erörtern sind« (2, 379). Daß sich dabei jedoch der Leser immer wieder mit Stichworten und tabellarischen Zeichnungen unter dem Vorwand von »Verknüpfungen« vorführen lassen muß, in welchen nicht weiter erläuterten Zusammenhängen das gerade Dargelegte zu sehen ist, wo Vernetzungen zu vermuten sind und was zur näheren Erörterung nicht mehr herangereift ist, läßt doch den Eindruck entstehen, hier handele es sich um eine Art Software der Praktischen Theologie - ein »ChurchPerfect« in der ergänzungsbedürftigen Gestalt eines Anregungspotentials. Die ausgebreiteten Themen und Probleme finden sich weitgehend in die Gattungsform einer kommentierten Florilegiensammlung eingekleidet, bei der die trefflich ausgewählten Zitate oft aufschlußreicher sind als der Text, der sie erläutern soll.

Die Ausführungen sind durchgängig von einer Appellstruktur gekennzeichnet, in der weniger argumentiert als behauptet wird und die darum kaum eine Selbstverortung des Verfassers im Diskurs mit Thementraditionen und Gegenwartspositionen erkennen läßt: Statt dessen regiert die Pose des Entdeckers und Erfinders. Vielleicht hängt es auch mit dieser Darstellungsart zusammen, daß man häufiger mit dem fahlen Geschmack eines Déjà-vu-Erlebnisses zu kämpfen hat, wenn beispielsweise unter dem zugestanden einprägsamen Titel des »van Goghschen Axioms« (2, 268f) eine ästhetische Problematik dargelegt wird, die dem lutherischen Dogmatiker etwa in der Formel »finitum capax infiniti« durchaus geläufig ist.

Für wen auch immer diese Gesamtdarstellung der Praktischen Theologie in dieser Form geschrieben sein mag, sie wird das offenbar unausrottbare Vorurteil (?) des theologischen Fachgenossen kaum zu entkräften helfen, daß die Praktische Theologie von allen theologischen Disziplinen nicht nur die jüngste, sondern auch die am wenigsten seriöse sei. Angesichts des überdies unverkennbaren Zitationsnepotismus stellt sich allerdings die Frage, ob es dem Vf. darauf überhaupt ankommt: Mit ihrem mehr fragmentarisch-skizzenhaften als ausgearbeiteten Charakter, mit ihrer durchgängig freischwebenden Appellstruktur, die weitgehend anstelle entfalteter Forschungsleistungen tritt, stellt die Darstellung wohl eher ein Kult- als ein Lehrbuch der Praktischen Theologie dar; als solches ist es passagenweise ebenso mit angeregter Vorsicht wie allerdings auch mit getrübtem Vergnügen zu genießen.

Dr. Volker Drehsen ist Privatdozent für Praktische Theologie an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.

Dokumentation Bibliographie 1983 für den

Bibliographische Grundsätze

1. Mit der nachstehenden Bibliographie wird versucht, in Fortsetzung der Bibliographien 1983 bis 1987 in IRF 1 bis 5 das religionspädagogische Schrifttum der Jahre 1983 aus dem deutschsprachigen Raum zu erfassen und nach inhaltlichen und systematischen Gesichtspunkten zu ordnen.
2. Religionspädagogisches Unterrichtsmaterial wurde von der Bibliographie ausgeschlossen; über Suchwortkataloge in den Medienstellen ist es in der Regel leicht zu ermitteln.
3. Unterrichtspraktisch benutzte religionspädagogische Beiträge wurden nur dann aufgeführt, wenn in ihnen versucht wird, die Thematik systematisch-didaktisch zu erläutern, die also grundsätzlicher Natur sind (vgl. Systematik 2.3).
4. Von der Bibliographie ausgeschlossen 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 Publikationen, soweit dies möglich war. Auf Doppelerwähnungen mußte aus Raumgründen verzichtet werden. Maßgeblich ist immer der lebende Gesichtspunkt einer Rubrik. Beispiel: Wer nach Beiträgen zum Abkürzungsverzeichnis sucht, findet die einschlägigen Konzeptuellen Titel unter 2.2.5. 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 Periodika wurde so verfahren, daß das Abkürzungsverzeichnis der Theologischen Referenzzyklopädie (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 Schema angegeben: Sigel, Band bzw. Jahrgang, Erscheinungsjahr, Seitenzahlen; Beispiel: EvEr 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 Jahrgangszuordnung, werden lediglich Erscheinungsjahr und Seitenzahl vermerkt.

Religionspädagogische Bibliographie 1988 für den deutschen Sprachraum

Bibliographische Grundsätze

1. Mit der nachstehenden Bibliographie wird versucht, in Fortsetzung der Bibliographien 1983 bis 1987 in JRP 1 bis 5 das religionspädagogische Schrifttum des Jahres 1988 aus dem deutschsprachigen Raum zu erfassen und nach inhaltlichen und systematischen Gesichtspunkten zu ordnen.
2. Religionspädagogisches Unterrichtsmaterial wurde von der Bibliographie 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 Bibliographie 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 Publikationen, 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 Periodika 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 Schema 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 Jahrgangsnummerierung, werden lediglich Erscheinungsjahr und Seitenzahl vermerkt;

Beispiel: Rh 1986, 106-108. Fehlen sowohl die Jahrgangs- bzw. Bandnummierungen 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.M aej(Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West e.V.)-Materialien, Stuttgart Bd. 1,1980ff
- aej.SB aej(Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West e.V.)-Studienbände. Beiträge zur evangelischen Jugendarbeit, Stuttgart Bd. 1,1980ff
- aej.ST aej(Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West e.V.)-Studientext, Stuttgart Bd. 1,1980-25,1986 (> StudT)
- 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 I/1969ff
- AevRU.T Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien. Themenfolge (Grüne Folge), Erlangen 1/1970ff
- AevRU(H) Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien, Hannover 1/1958ff
- apropos apropos... Bulletin für die evangelische Erwachsenenbildung in der Schweiz (AGEB), (< EvEB), Zürich 1987
- 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
- ArKS Arbeitshilfen für die katholische Schule in freier Trägerschaft, Münster 1/1977ff
- ArKU Arbeitshilfen KU (< Arbeitshilfen für den Konfirmandenunterricht), Loccum 14/1988ff
- ArSEL Arbeitshilfen Schüler - Eltern - Lehrer, Münster 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-
- bakeb bakeb (Bundesarbeitsgemeinschaft für Katholische Erwachsenenbildung in Österreich) informationen, Wien 1971-
- BauG Das Baugerüst. Mitarbeiterzeitschrift für außerschulische Jugendbildung, Nürnberg 1(1949)-
- bb braunschweiger beiträge für theorie und praxis von ru und ku, Braunschweig 1/1977ff
- BBJP Benediktbeurer Beiträge zur Jugendpastoral, München Bd. 1,1989ff
- 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 Bd. 1,1981ff
- BRU BRU. Ein Magazin für die Arbeit mit Berufsschülern (< ReL), 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.B)
- CIBEDO.T CIBEDO(Christlich-Islamische Begegnung - Dokumentationsleitstelle)-Texte, Köln (ab 12/1981: Frankfurt a.M.) 1/1980-42/1986 (> CIBEDO.B)
- CpB Christlich-pädagogische Blätter. Zeitschrift für den katechetischen Dienst, Wien 1(1878)-
- 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, Karlsruhe 1/1975ff
- DEAE.N Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V.-Nachrichtendienst, Karlsruhe 1978-
- DEE Deutsche Evangelische Erziehung. Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht (<ZEvRU und MERU), Göttingen 45(1934)-49(1938) (>ERU)
- Diak. Diakonia. Internationale Zeitschrift für die Praxis der Kirche (< Diakonia + Seelsorger), Mainz/Wien 1(1970)-
- Diakonie Diakonie. Theorien, Impulse, Erfahrungen, Stuttgart 1(1975)-
- Disk. Diskussionen. Zeitschrift für Akademiearbeit und Erwachsenenbildung, Karlsruhe 1/1969ff
- Eh Erziehen heute. Mitteilungen der Gemeinschaft Evangelischer Erzieher e.V. (Rheinland/Saar/Westfalen), Sachsenheim-Hohenhaslach 1(1951)-
- EHS.R Europäische Hochschulschriften. Reihe 33. Religionspädagogik, Frankfurt a.M. / Bern / New York Bd. 1, 1976ff
- ejj evangelische jugendinformation, Stuttgart 1(1951)-
- EITh Elementa Theologiae. Arbeiten zur Theologie und Religionspädagogik, Frankfurt a.M. / Bern / New York Bd. 2, 1983ff [Bd. 1 erschien später]
- 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 2/1964-2/1984 (>EuE)
- ErwB Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift, Ratingen (ab 1959: Osnabrück; ab 1979: Düsseldorf) 1(1955)-
- ESchE Eltern-Schulen-Erzieher. Evangelischer Informationsdienst für Bildungsfragen (<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 3/1984-12/1987
- EvEB Evangelische Erwachsenenbildung, Zürich 1967-1986 (>apropos)
- EvErz Der Evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (Neue Folge der Zeitschriften: »Haus und Schule«, »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-
- FPDR Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion, Weinheim Bd. 1, 1988ff
- GILe 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, 1982ff
- HbKJ Handbuch kirchlicher Jugendarbeit, Freiburg/Basel/Wien Bd. 1, 1985ff

- HBR Handbücherei für den Religionsunterricht, Gütersloh Bd. 1,1965-21,1977
- HbRE Handbuch Religiöser Erziehung (2 Bde.; durchgehend paginiert), Düsseldorf 1987
- HbRG Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe (2 Bde.; durchgehend paginiert), München 1986
- HKiU Hilfsbücher für den kirchlichen Unterricht, München Bd. 1,1949-12,1959
- 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)-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 (<Schulinformationen), Köln 1978ff
- inf. informationen, Kassel 1969-1+2/1970 (> izru)
- Inf.M. Information. Mitteilungsblatt für die katholischen Schulen in freier Trägerschaft in den Diözesen Fulda, Limburg und Mainz, Wiesbaden 1972-1986 (> WGERz)
- Inf(B) Informationen. Evangelischer Religionsunterricht in Berlin, Berlin (West) 1(1971)-
- Inf(B).A Informationen. Evangelischer Religionsunterricht in Berlin. Aktuell, Berlin (West) September/1983ff
- Inf(B).S Informationen. Evangelischer Religionsunterricht in Berlin. Studien, Berlin (West) 1987ff
- 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)-
- IuV Information und Verkündigung. Vierteljahresschrift für Religionspädagogik, Katechese und Schulseelsorge (<RpW), Düsseldorf 12(1972)-14(1974)
- izru informationen zum religionsunterricht (< inf.), Kassel 3+4/1970 (> rh.izru)
- izru.B informationen zum religionsunterricht. Beilage zur Zeitschrift RELIGIO für Lehrer, Eltern und Erzieher, Fuldata 2/1988-
- 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 [Katholische 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 NordWest. 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)-
- KGD.L Der Kindergottesdienst - Laß mich hören. Arbeitshilfen für Mitarbeiter im Kindergottesdienst (<Der Kindergottesdienst. Monatsschrift zur Förderung der gottesdienstlichen Pflege der Jugend, Bremen 1890-1924; Der Kindergottesdienst. Monatsschrift für die Kindergottesdienste in Deutschland, Bremen 1925-1938; Laß mich hören), Gütersloh/Bielefeld/Neukirchen-Vluyn 1982ff
- 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 1986
- LKat Lebendige Katechese. Beihefte zu »Lebendige Seelsorge«, Würzburg 1(1979)-
- LOG Lernort Gemeinde. Beiträge zur Gemeindepädagogik aus dem Evangelischen Zentrum Rissen, Hamburg 1983-
- LSThR Landauer Schriften zur Theologie und Religionspädagogik, Landau Bd. 1, 1986ff
- MatBGK Materialheft GK. Bausteine für die Gemeindekatechese, München 1/1979- [seit 1/1988 Beihefte zu KatBl]
- MatBRU Materialheft RU. Bausteine für den Religionsunterricht (5.-10. Klasse). Beihefte zu den katechetischen Blättern, München 1/1988-
- MCVJM Mitarbeiterhilfe der Christlichen Vereine Junger Menschen (bis 1985: Männer). Zweimonatsschrift für evangelische Jugendarbeit, Wuppertal 1(1946)-
- MERU Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht (< KatZs), Göttingen 1(1908)-25(1932) (> DEE)
- MKRU Materialien, Medien, Modelle für Katechese und katholischen Religionsunterricht, Münster 1/1975ff
- MPädB Marchtaler Pädagogische Beiträge, Rottenburg a.N. 1(1978)-
- paed paed. Beiträge für Studenten und Junglehrer (Beilage zu »Christ und Bildung«), München 1973-
- PBl Pastoralblätter. Praktikum für Prediger und Seelsorger, Stuttgart u.a. 13(1871)-88(1945); 89(1949)-
- PBl(K) Pastoralblatt für die Diözesen Aachen, Berlin, Essen, Köln, Osnabrück, Köln 1(1949)-
- PIGEE Presse- und Informationsdienst des Gesamtverbands Evangelischer Erzieher in Bayern, Nürnberg 1/1973ff
- PrRPI Protokolle aus dem Religionspädagogischen Institut Loccum, Loccum 1/1981ff
- PThH Praktisch-Theologisches Handbuch, Hamburg 1970, ²1972
- PThI Pastoraltheologische Informationen, Passau 1(1981)-
- PWRP Praktisches Wörterbuch der Religionspädagogik und Katechetik, Wien/Freiburg/Basel 1973
- rabs Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen. Beihefte zu KatBl, München 1(1969)-
- rel. religio. Das ökumenische Magazin über Religion in Gesellschaft, Kirche und Kultur für Schulen, Kirchen, Sozialarbeit und Erziehung, ab H. 2/1988 mit der Beilage izru.B, Fuldata 2(1988)- [bis 1987 mit dem Untertitel »Magazin für Religion in Kirche, Kultur und Gesellschaft«; angehängt mit fortlaufender Seitenzahl als Gesamtausgabe: »Informationen zum Religionsunterricht«, Oldenburg i.O.]
- RelL Der Religionslehrer. Zeitschrift für evangelischen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Langen 1(1953)-31(1983)
- Rh Religion heute (< Rh.ZRelPäd), Menden (ab 2/1987: Frankfurt a.M.) 6/1984-
- rh.izru religion heute. Informationen zum religionsunterricht (< izru), Hannover (ab 1972: Hannover/Zürich/Köln; ab 1978: Hannover) 2(3+4/1970)-13(1981) [mit Regionalausgabe Bremen 1970-1974 und Regionalausgabe Kurhessen- Waldeck 1970-1974] (> Rh.ZRelPäd)
- PTh Pastoraltheologie. Monatsschrift für Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft (< WPKG), Göttingen 70(1981)-

- Rh.ZRelPäd Religion heute. Zeitschrift für Religionspädagogik (<rh.izru), Hannover 1982-5/1984 (> Rh)
- rhs Religionsunterricht an höheren Schulen. Zeitschrift des Bundesverbandes der katholischen Religionslehrer an Gymnasien e.V., Düsseldorf 1(1958)-
- RKDN.II Religions- und Kulturgeschichte in Dokumentation und Nachdrucken. Abteilung II. Geschichte der Religionspraxis und Religionspädagogik, Köln/Wien Bd. 1, 1990ff
- RKGS Religionsunterricht und Konfirmandenunterricht für Gehörlose und Schwerhörige. Ein Informationsdienst, Hamburg 1/1976-
- RL Religionsunterricht und Lebenskunde, Zürich/Köln 1(1972)-
- RP.TP Religionsunterricht - Theorie und Praxis (<UuV), Zürich/Einsiedeln/Köln Bd. 20, 1972-33, 1976
- RPA(A) Religionspädagogische Arbeitshilfen, Aachen 1/1973ff
- RPA(Mst) Religionspädagogische Arbeitshilfen, Münster 1/1972ff
- RpB Religionspädagogische Beiträge. Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten, Kaarst 1/1978ff
- RpBl Religionspädagogische Blätter, Speyer 1972-1980 (> RpH)
- Rph Religionspädagogik heute, Frankfurt a.M. (ab 1980: Aachen) Bd. 1, 1979ff
- RpH Religionspädagogische Hefte (<RpBl), Speyer 1981-
- RpP(L) Religionspädagogische Praxis. Handreichungen für elementare Religionspädagogik, Landshut 1(1977)-
- RpP(S/M) Religionspädagogische Praxis, Stuttgart/München Bd. 1, 1971-20, 1977 (20, 21981)
- RpPe Religionspädagogische Perspektiven, Essen Bd. 1, 1984ff
- RpW Religionspädagogische Werkbriefe. Handreichungen für den katholischen Lehrer, Düsseldorf 3/1962-2/1971 (> IuV)
- RRU.N Regensburger RU Notizen. Informationen zum Religionsunterricht, Regensburg 1(1982)-
- ru ru. Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts, München 1(1971)-
- ru int ru intern. Korrespondenz für evangelische Religionslehrer in Westfalen und Lippe, Bielefeld 1(1972)-
- RUh Religionsunterricht heute. Informationen des Dezernats Schulen und Hochschulen des Bischöflichen Ordinariats Mainz, Mainz 1973-
- SchH Schönberger Hefte, Frankfurt a.M. 1(1971)-
- SchK Schulkorrespondenz, Bonn 1(1954)-
- SchR Schulfach Religion, Wien 1(1982)-
- SInf Schulinformationen, Aachen 1/1973-38/1986
- SInf(P) Schulinformationen Paderborn, Lippstadt (ab 1988: Paderborn) 1(1971)-
- Sk Senfkorn. Handbuch für den Katholischen Religionsunterricht, Klassen 5-10, Bd. I/1-IV/3, Stuttgart 1985-1988
- SPTh Studien zur Praktischen Theologie, Zürich/Einsiedeln/Köln Bd. 1, 1963ff
- StudT Studentexte. Zeitschrift für Konzeption und Geschichte evangelischer Jugendarbeit, Stuttgart 1988-
- SuE Schule und Evangelium. Monatsschrift für Religionsunterricht und Schule (<VER), Stuttgart 1[11](1926/27)-13[23](1938/39) (> UuG)
- SuE(Mst) Schule und Erziehung, Münster 5/1970
- 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. Hilfen für Religionsunterricht, Katechese und Predigt [Untertitel bis 1983: 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)
- UuV Unterweisen und Verkünden, Zürich/Einsiedeln/Köln Bd. 1, 1968-72, 1972 (> RP.TP)
- VER Verband evangelischer Religionslehrerinnen. Mitteilungsblatt, Elberfeld 1917-1925/26 (> SuE)
- W+W Was und Wie? Arbeitshilfen zur religiösen Erziehung der 3- bis 7jährigen, Gütersloh 1(1972)-
- 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
- WGERz Wissenschaft - Glaube - Erziehung. Informationen für die katholischen Schulen in freier Trägerschaft in den Diözesen Fulda, Limburg und Mainz (<Inf.M), Wiesbaden 1986
- 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)
- 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: Dortmund/Hannover) 25(1970)-31(1976); 1977-1981 (> Rh.ZRelPäd)

Systematik (Überblick)

- 0 Sammelchriften, Handbücher, Lexika
- 1 Systematische Religionspädagogik I (allgemein)
 - 1.1 Gesamtdarstellungen
 - 1.2 Konzeptionen, Konzeptionelle Entwürfe (Darstellungen, Analysen)
 - 1.3 Katechetik
 - 1.4 Wissenschaftstheorie (und -methodologie) der Religionspädagogik
 - 1.5 Beziehungen zu theologischen Disziplinen und zu anderen Wissenschaften
 - 1.6 Systematische Religionspädagogik, ausgehend von Einzelproblemen
 - 1.6.1 Bibel und Religionspädagogik
 - 1.6.2 Religiöse (christliche) Erziehung, Erfahrung, Sozialisation
 - 1.6.3 Religion und Religionspädagogik
 - 1.6.4 Weltreligionen, -anschauungen und Religionspädagogik
 - 1.6.5 Kirchengeschichte und Religionspädagogik
 - 1.6.6 Konfessionelle (Religions-)Pädagogik
 - 1.6.7 Theologische Einzelprobleme der (Religions-)Pädagogik
 - 1.6.8 Erziehungs- und humanwissenschaftliche Einzelprobleme der Religionspädagogik
- 2 Systematische Religionspädagogik II (Didaktik und Methodik)
 - 2.1 Grundlegendiskussion
 - 2.2 Schule
 - 2.2.1 Primarstufe
 - 2.2.2 Sekundarstufe I
 - 2.2.3 Sekundarstufe II (Gymnasium)
 - 2.2.4 Sekundarstufe II (Berufsbildendes Schulwesen)
 - 2.2.5 Sonderschule, Sonderpädagogik
 - 2.2.6 Alternativunterricht
 - 2.2.7 Islamischer Religionsunterricht in deutschsprachigen Schulen
 - 2.3 Kirchen
 - 2.3.1 Gemeindepädagogik/-katechese
 - 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 Dokumentationen
 - 5.3.2 Berichte und Analysen
 - 5.3.3 Fernstudium
 - 5.3.4 Ausbildungsdidaktik
 - 5.3.5 Tagungsberichte
- 6 Vergleichende Religionspädagogik
 - 6.1 Religionspädagogik in europäischen Ländern, USA, Kanada
 - 6.2 Religionspädagogik in anderen außereuropäischen Ländern (bes. in der Dritten Welt)
 - 6.3 Nichtchristliche Religionspädagogik
- 7 Forschungs- und Literaturberichte, Sammelrezensionen und Übersichten über religionspädagogische Entwicklungen
- 8 Bibliographien, Unterrichtsmittelverzeichnisse
- 9 Personalia
- 10 Varia

0 Sammelchriften, Handbücher, Lexika

Adam, Gottfried und Herbert Schultze (Hg.): Religionsunterricht mit Sonderschülern. Dokumentationsband des ersten Würzburger religionspädagogischen Symposions, Münster 1988 (= *Adam/Schultze 1988*).

Arbeitskreis katholischer Schulen in freier Trägerschaft (Hg.): Jugend und Glaube. Referate und Berichte der Jahrestagung der Vereinigung Deutscher Ordensschulen und -internate (Sektion Schule) vom 26.-28. Oktober 1987 in Würzburg (Materialien 12), Bonn 1988 (= *Arbeitskreis 1988*).

Bewersdorff, Harald und Günther Dietel (Red.): Kinder - Kirche - Zukunft. Dokumentation eines Symposions der Evangelischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Sozialpädagogik im Kindesalter (EBRASKA), Stuttgart 1988 (= *Bewersdorff/Dietel 1988*).

Biemer, Günter und Werner Tzscheetzsch (Hg.): Jugend der Kirche. Selbstdarstellung von Verbänden und Initiativen (HbKJ 4), Freiburg u.a. 1988 (= *Biemer/Tzscheetzsch 1988*).

Büttner, Gerhard und Gert Sauer (Hg.): Seelsorge und Religionsunterricht (Religion heute extra 88), Menden 1988 (= *Büttner/Sauer 1988*).

Büttner, Gerhard und Jörg Thierfelder (Hg.): Religionspädagogische Grenzgänge. Für Erich Bochinger und Martin Widmann (Arbeiten zur Pädagogik 26), Stuttgart 1988 (= *Büttner/Thierfelder 1988*).

Feige, Andreas und Karl Ernst Nipkow: Religionslehrer sein heute. Empirische und theoretische Überlegungen zur Religionslehrerschaft zwischen Staat und Kirche, Münster 1988 (= *Feige/Nipkow 1988*).

Goßmann, Klaus (Hg.): Ökumenisches Lernen in der Gemeinde (GPäd 4), Gütersloh 1988 (= *Goßmann 1988*).

Goßmann, Klaus und Herbert Schultze (Hg.): Ökumenisches Lernen im Religionsunterricht europäischer Schulen. Dokumentation einer Tagung europäischer Religionslehrer vom 30. September bis 4. Oktober 1985 in Hamburg, Münster 1988 (= *Goßmann/Schultze 1988*).

Haendler, Klaus (Hg.): Der Beitrag der Kirchen für eine zukünftige Schule [Tagungsbericht] (Hofgeismarer Protokolle 249), Hofgeismar 1988 (= *Haendler 1988*).

Heinonen, Reijo E., Karl-Johan Illman und Arne Toivanen (Hg.): Religionsunterricht und Dialog zwischen Judentum und Christentum, Åbo 1988 (= *Heinonen/Illman/Toivanen 1988*).

Herget, Horst L.: Christsein in unseren Schulen, z.B. in Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland. Materialien aus einer Tagung der Pädagogischen Akademie der GEE [Gemeinschaft Evangelischer Erzieher] in Zusammenarbeit mit der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland (AEED), Duisburg 1988 (= *Herget 1988*).

Jürgen Hönscheid u.a. (Hg.): Octogenario. Dankesgabe für Heinrich Karpf, Düsseldorf (Selbstverlag) 1988.

Katholisches Bildungswerk der Dortmunder Dekanate e.V. (Hg.): 60 Jahre Katholische Erwachsenenbildung in Dortmund. Dokumente - Reflexionen - Perspektiven (Schriftenreihe des Katholischen Bildungswerkes der Dortmunder Dekanate e.V. 4), Dortmund 1988 (= *Katholisches Bildungswerk 1988*).

Knoll, Jörg: Lernen, wissen, handeln. Beiträge zur Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Zum 60. Geburtstag von Paul Rieger, »Arbeit mit Erwachsenen«. Mitteilungsblatt der Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung in Bayern (AEEB) 5 (1988), H. 1 [Sonderausgabe] (= *Knoll 1988*).

Kwiran, Manfred und Herbert Schultze (Hg.): Bildungsinhalt: Weltreligionen. Grundlagen und Anregungen für den Religionsunterricht, Münster 1988 (= *Kwiran/Schultze 1988*).

Nipkow, Karl Ernst, Friedrich Schweitzer und James W. Fowler (Hg.): Glaubensentwicklung und Erziehung, Münster 1988 (= *Nipkow/Schweitzer/Fowler 1988*).

Ohlemacher, Jörg und Heinz Schmidt (Hg.): Grundlagen der evangelischen Religionspädagogik, Göttingen 1988 (= *Ohlemacher/Schmidt 1988*).

Projektgruppe AES (Hg.): Kirche und Gesellschaft, Wuppertal 1988 (= *Projektgruppe AES 1988*).

Sänger, Dieter (Hg.): Theologie - Kirche - Religionspädagogik. Festgabe für Hans Grothaus zum 60. Geburtstag, Flensburg ²1988 (= *Sänger 1988*).

Schneider, Andreas und Erich Renhart (Hg.): Treue zu Gott - Treue zum Menschen. Festgabe

zum 60. Geburtstag von Edgar Josef Korherr, Graz/Wien/Köln 1988 (= *Schnider/Renhart 1988*).

Spieß, Manfred und *Karl-Dieter Wrieden* (Hg.): *Biblische Geschichte in Bremen - Religiöse Bildung zwischen Kirche und Staat*, Bremen 1988 (= *Spieß/Wrieden 1988*).

Weidmann, Fritz (Hg.): *Didaktik der Religionsunterrichts*, Donauwörth ⁵1988 (= *Weidmann 1988*).

1 Systematische Religionspädagogik I (allgemein)

1.1 Gesamtdarstellungen

1.2 Konzeptionen, konzeptionelle Entwürfe (Darstellungen, Analysen)

Auf dem Weg zur zweiten Unmittelbarkeit. Ein Interview mit *Hubertus Halbfas*, *KatBl* 113 (1988) 441-449.

Bargheer, Friedrich W.: Religionsunterricht und Gemeinde im Kontext von politischer Entwicklung, Schulgeschichte und kirchlicher Pädagogikrezeption, *EvErz* 40 (1988) 341-354.

Becker, Ulrich: Ökumenisches Lernen als Aufgabe des Erziehungsbüros des Ökumenischen Rates der Kirchen in Genf, in: *Goßmann/Schultze 1988*, 5-17.

Beutler, Heinz-Günter: Neu sehen lernen. Symboldidaktik in der Religionspädagogik, *LOG* 1/1988, 46-55.

Biesinger, Albert: Religionsunterricht heute. Seine elementaren theologischen Inhalte, Freiburg 1988.

Bucher, Anton: Symboldidaktik, *KatBl* 113 (1988) 23-27.

Degen, Roland: Das Leben lernen. Zur Erziehungsverantwortung der Christen, *ChrL* 41 (1988) 133-141.

Denken & Handeln. Plädoyer für eine neue pädagogische Praxis. Rh-Interview mit *Wolfgang Schmid*, *Rh* 4/1988, 208-211.

Feifel, Erich: Entwicklungen in der Symboldidaktik, in: *Schnider/Renhart 1988*, 295-309.

Feifel, Erich: Symbole und symbolische Kommunikation als religionsdidaktische Aufgabe, in: *Weidmann 1988*, 188-203.

Glatz, Klaus: Ist der Religionsunterricht eine missionarische Veranstaltung? Eine Grundsatzüberlegung zum Schuljahresbeginn, *Nachrichten der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern* 43 (1988) 328-331.

Goßmann, Klaus: Ergebnisse und Perspektiven. Ein Tagungsresümee (zum ökumenischen Lernen), in: *Goßmann/Schultze 1988*, 139-151.

Goßmann, Klaus: Ökumenisches Lernen in der Schule, in: *Goßmann/Schultze 1988*, 19-30.

Grom, Bernhard: Kerygma, Symbol, Struktur - oder Erfahrung? Religionspädagogische Konzepte, *KatBl* 113 (1988) 480-487.

Heinonen, Reijo E.: Sechs Thesen zur Erneuerung der ökumenischen Erziehung, in: *Goßmann/Schultze 1988*, 31-32.

Heinonen, Reijo E.: Die Erneuerung des ökumenischen Lernens in den Schulen. Ein motivationstheoretischer Beitrag zur Didaktik des ökumenischen Lernens, in: *Goßmann/Schultze 1988*, 101-125.

Hemel, Ulrich: Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie (*Regensburger Studien zur Theologie* 38), Frankfurt a.M. u.a. 1988.

Kleiner, Josef Rafael: Glauben lernen im schulischen Religionsunterricht, *CpB* 101 (1988) 210-211.

Kratz, Bettina: Die Gemeinde als Erfahrungsraum für den Religionsunterricht - der Religionsunterricht als Aufgabe für die Gemeinde, *EvErz* 40 (1988) 322-332.

Kurth, Leo: ... im Zeichen des Wassers. Symboldidaktische Überlegungen zur Taufe, *rel.* 2 (1988) H. 1, 38-41.

Lachmann, Rainer: Wechselnde Moden in der Religionspädagogik, in: *Ohlemacher/Schmidt 1988*, 92-113.

Lämmermann, Godwin: Zur Elementarisierung des Elementarisierungsproblems - Vorbereitende Bemerkungen zu einer kritischen Religionsdidaktik, *EvErz* 40 (1988) 551-567.

- Lott, Jürgen*: Grundlegende Positionen aus Geschichte und Gegenwart des Unterrichts »Biblische Geschichte«, in: *Spieß/Wrieden 1988*, 8-18.
- Niederbremer, Hermann*: Symbole - sehen, leben, erleben. Hilfen auf dem Weg zu unserer Identität, *LOG 2/1988*, 35-42.
- Nipkow, Karl Ernst*: Bildung in religiösen und ethischen Lernprozessen, in: *Günther Otto u.a. (Hg.)*, *Bildung, Seelze 1988*, 26-28.
- Nipkow, Karl Ernst*: Mit Kindern auf dem Wege zu einer Gesellschaft und Kirche von morgen, in: *Bewersdorf/Dietel 1988*, 1-29.
- Preul, Reiner*: Brennpunkte gegenwärtiger Religionspädagogik, in: *Wilfried Härle und Reiner Preul (Hg.)*, *Theologische Gegenwartsdeutung, Marburg 1988*, 111-121.
- Ringshausen, Gerhard*: Religionspädagogik und die Suche nach dem Ganzen, in: *Ohlemacher/Schmidt 1988*, 127-148.
- Ritter, Werner H.*: Auf dem Wege zu einer neuzeitlichen Religionspädagogik, *ThLZ 113 (1988)* 785-799.
- Rüppell, Gert*: Lernen im Kontext der Einheit der Menschheit, *StudT 1/1988*, 25-35.
- Schlüter, Richard*: Der Religionsunterricht - ein Ort des Glaubenlernens, *RpB 22/1988*, 16-31.
- Schlüter, Richard*: Zur Didaktik der Ökumene im konfessionellen Religionsunterricht - Versuch eines Zugangs, *Cath(M) 42 (1988)* 224-240.
- Schmidt, Heinz*: Gegenstand und Mitteilung des Glaubens. Zu Tiefenstrukturen von Lehren und Lernen im Religionsunterricht, in: *Ohlemacher/Schmidt 1988*, 11-31.
- Schroffner, Erich*: Theologische Begründung des Religionsunterrichts. Notwendigkeit - Möglichkeit - Grenzen, *KatBl 113 (1988)* 28-35.
- Weidmann, Fritz*: Religionsunterricht in Vergangenheit und Gegenwart, in: *Weidmann 1988*, 32-60.
- Wuckelt, Agnes*: Entdeckungen - Ermutigungen. Ansätze einer feministischen Religionspädagogik, in: *Marie-Theres Wacker (Hg.)*: *Theologie - feministisch, Düsseldorf 1988*, 180-200.
- Wuckelt, Agnes*: Hinter dem Leben zurückbleiben? Gen 2 und 3 als Impuls einer feministischen Religionspädagogik, *KatBl 113 (1988)* 854-863.
- Zimmermann, Klaus*: Der Beitrag der strukturalen Textanalyse in einer Didaktik der Korrelation (Theorie und Forschung 64. Philosophie und Theologie 5), *Regensburg 1988*.

1.3 Katechetik

- Bizer, Christoph*: Art. Katechetik, *TRE 17 (1988)* 686-710.
- Bizer, Christoph*: Katechetische Memorabilien. Vorüberlegungen vor einer Rezeption der evangelischen Katechetik, in: *JRP 4 (1987)*, *Neukirchen-Vluyn 1988*, 77-97.
- Emeis, Dieter*: Der Glaube der Gemeinde und seine Weitergabe in der Katechese, *StZ 113 (1988)* 334-342.
- Emeis, Dieter*: Jesus Christus - Lehrer des Lebens. Katechetische Christologie (Pastorkatechetische Hefte 67), *Leipzig 1988*.
- Feifel, Erich*: Katechese in der katholischen katechetischen Diskussion. Eine Problemskizze, in: *JRP 4 (1987)*, *Neukirchen-Vluyn 1988*, 99-117.
- Gerhards, Albert*: Taufgedächtnis in Katechese und Liturgie. Eine ökumenische Herausforderung an Schule und Gemeinde, *KatBl 113 (1988)* 501-506.
- Grünberg, Wolfgang*: Art. Katechismus. I Protestantische Kirche. I/2 Gegenwart, *TRE 17 (1988)* 723-728.
- Korherr, Edgar Josef*: Die okkasionelle Katechese, *CpB 101 (1988)* 169-172.
- Lehmann, Karl*: Glauben bezeugen und lehren in einer gewandelten Welt, *RUH 3/1988*, 1-8.
- Negri, Luigi*: Erziehung zum Glauben, *IKaZ 17 (1988)* 138-143.
- Renner, Stephan*: Martyria: Schwerpunkt Schule. Moralkatechetische Ansätze, in: *Schnider/Renhart 1988*, 417-426.
- Schröter, Ulrich*: Judentum und Katechese. Thesen zur Überwindung von antijüdischen Vorurteilen in der Katechetik, *ChrL 41 (1988)* 286-288.
- Schwerin, Eckart*: Zentrale Probleme der Katechetik in der DDR, in: *JRP 4 (1987)*, *Neukirchen-Vluyn 1988*, 119-135.
- Wanke, Joachim*: Vom neuen Mut zur Katechese in den Gemeinden, *KatBl 113 (1988)* 464-469.

1.4 Wissenschaftstheorie (und -methodologie) der Religionspädagogik

Englert, Rudolf: Zur Situation und Aufgabe religionspädagogischer Grundlagenforschung, RpB 22/1988, 105-117.

Hemel, Ulrich: Religionspädagogische Grundlagenforschung - Perspektiven und Desiderate, RpB 22/1988, 92-104.

Linke, Michael: Auf der Suche nach der Theorie der Praktiker. Plädoyer für eine andere religionspädagogische Forschung, Rh 2/1988, 100-104.

1.5 Beziehungen zu theologischen Disziplinen und zu anderen Wissenschaften

Baltz-Otto, Ursula: »Religion« und »Literatur« - Theologie und Literaturwissenschaft. Hermeneutische und didaktische Perspektiven, in: JRP 4 (1987), Neukirchen-Vluyn 1988, 21-41.

Bütner, Gerhard: Mythos-Symbol-Archetyp. Ein Beitrag der Analytischen Psychologie C.G. Jung zur Religionspädagogik, EvErz 40 (1988) 76-87.

Crimmann, Ralph P.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und dialogische Religionspädagogik. Was ist und will »dialogische Religionspädagogik«?, ThPTh-ThPr 23 (1988) 284-291.

Gräß, Wilhelm: Praktische Theologie und Religionspädagogik. Eine systematische Ortsbestimmung, in: JRP 4 (1987), Neukirchen-Vluyn 1988, 43-74.

Hemmerle, Klaus: Propädeutische Überlegungen zur Glaubensvermittlung, KatBl 113 (1988) 101-108.

Kruhöffner, Gerald: Wieviel Theologie brauchen Religionslehrer/innen? - Zum theologischen Profil der Religionspädagogik, in: *Ohlemacher/Schmidt* 1988, 70-91.

Lachmann, Rainer: Wechselnde Moden in der Religionspädagogik, in: *Ohlemacher/Schmidt* 1988, 92-113.

Niebuhr, Karl-Wilhelm: Keine Angst vor Linguistik! Hilfreiche Aspekte der Sprachwissenschaft beim Umgang mit der Bibel, ChrL 41 (1988) 4-14.

Nipkow, Karl Ernst: Stufentheorien der Glaubensentwicklung als eine Herausforderung für Religionspädagogik und Praktische Theologie, in: *Nipkow/Schweitzer/Fowler* 1988, 270-289.

Pöhlmann, Wolfgang: Vom Nutzen der Exegese für die Religionspädagogik, in: *Ohlemacher/Schmidt* 1988, 114-126.

Reilly, George: Religionsdidaktik und ästhetische Erziehung, RpB 22/1988, 55-66.

Ringshausen, Gerhard: Religionspädagogik und die Suche nach dem Ganzen, in: *Ohlemacher/Schmidt* 1988, 127-148.

Ulrich, Hans G.: Ethik im Religionsunterricht - theologische und pädagogische Perspektiven, in: *Ohlemacher/Schmidt* 1988, 183-201.

Werbick, Jürgen: Religionsdidaktik als »theologische Konkretionswissenschaft«. Zum theologischen Rang des Didaktischen - aus fundamentaltheologischer Perspektive, KatBl 113 (1988) 82-99.

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, ChrL 41 (1988) 164-170.

Baldermann, Ingo: Kinder entdecken sich selbst in Psalmen, ru 18 (1988) 135-137.

Bittner, Günther: Wider die religiösen Kopfgeburten, in: *Nipkow/Schweitzer/Fowler* 1988, 181-192.

Crimmann, Ralph P.: Bibelunterricht in der Sekundarstufe I. Vorschläge zur Bibelmethodik, ru 18 (1988) 31-34.

DiETRICHs, Ekkehard: Die Problematik biblischer Geschichten im Religionsunterricht. Ein Diskussionsbeitrag, GEE [Gemeinschaft Evangelischer Erzieher]-Rundbrief 1988, Weihnachtsheft, 11-16.

Feifel, Erich: Didaktische Zugänge zum Verständnis der Reich-Gottes-Botschaft, Pädagogische Welt 42 (1988), Beilage zu H. 8, 13-27.

Heimbrock, Hans-Günter: Religiöse Entwicklung und die rituelle Dimension, in: *Nipkow/Schweitzer/Fowler* 1988, 193-207.

Knecht, Lothar: Bibel im Unterricht. Kreative Praxis in Primar- und Sekundarstufe I. 1. Einleitung und Grundformen des Gestaltens, Freiburg 4/1988.

Köberle, Adolf: Zurück zur Symbolsprache der Bibel. Kosmos und Logos begegnen einander, PBl 128 (1988) 447-465.

Kohler-Spiegel, Helga: Der verfremdete Jesus, SchR 7 (1988) 752-772.

Kuiper, Foeko: Begriffe der religiösen Entwicklung und ihre Einwirkung auf die empirische Forschung in den Niederlanden, in: *Nipkow/Schweitzer/Fowler 1988*, 242-252.

Peek-Horn, Margarete: Wie schön ist deine Liebe! Das Hohelied singt Lieder vom Glück menschlicher Liebe, KatBl 113 (1988) 576-588.

Pöhlmann, Wolfgang: Anstößige Geschichten: Die Gleichnisse Jesu, Grundschule 20 (1988) 52-56.

Pöhlmann, Wolfgang: Vom Nutzen der Exegese für die Religionspädagogik, in: *Ohlemacher/Schmidt 1988*, 114-126.

Sänger, Dieter: Jesu Worte über Gewaltverzicht und Feindesliebe (Matth 5,38-48/Lk 6,27-35). Exegetische, ethische und religionspädagogische Überlegungen, in: *Sänger 1988*, 195-230.

Slee, Nicola: Kognitiv-strukturelle Untersuchungen zum religiösen Denken. Überblick und Diskussion unter besonderer Berücksichtigung der Forschung im Anschluß an Goldman in Großbritannien, in: *Nipkow/Schweitzer/Fowler 1988*, 124-143.

Steinle, Walter: Sprachintentionen biblischer Geschichten, in: *Büttner/Thierfelder 1988*, 35-49.

Weinrich, Michael: Das Schriftprinzip und der Unterricht. Systematisch-theologische Überlegungen zu einer didaktischen Verlegenheit, PTh 77 (1988) 292-306.

Zisler, Kurt: Jesu Handeln als katechetisches Prinzip. Impulse für Lehren, Unterrichten, Erziehen, in: *Schnider/Renhart 1988*, 83-93.

1.6.2 Religiöse (christliche) Erziehung, Erfahrung, Sozialisation

Anselm, Helmut: Der Schüler im Religionsunterricht. Aspekte zu einer schülerbezogenen Persönlichkeitstheorie, AevRU.G 1/1988, 7-44.

Blöckl, Ernst: Erziehen nach dem christlichen Menschenbild, CuB 34 (1988) 135-137.

Bromme, W.: Religiöse Symbolik jugendlicher Identität. Zur Synthese pietistischer Frömmigkeit und empirischer Entwicklungspsychologie in der evangelischen Jugendarbeit, Frankfurt a.M. / Bern / New York 1988.

Bucher, Anton A.: Religiöse Entwicklung im Lichte subjektiver Theorien. Perspektiven weiterführender Forschung im Umfeld der Theorie des religiösen Urteils, RpB 21/1988, 65-94.

Bussmann, Gabriele: Stufenmodelle zur Entwicklung religiösen Bewußtseins. Theologische und religionspädagogische Anfragen, RpB 21/1988, 30-49.

Döbert, Rainer: Oser/Gmünders Stadium 3 der religiösen Entwicklung im gesellschaftlichen Kontext: ein *circulus vitiosus*, in: *Nipkow/Schweitzer/Fowler 1988*, 144-162.

Durka, Gloria: Der Einfluß gesellschaftlicher und politischer Faktoren auf religiöse Entwicklung und Erziehung: Zur gegenwärtigen Situation in den Vereinigten Staaten, in: *Nipkow/Schweitzer/Fowler 1988*, 228-241.

Englert, Rudolf: Plädoyer für »religionspädagogische Pünktlichkeit«. Zum Verhältnis von Glaubensgeschichte, Lebensgeschichte und Bildungsprozeß, KatBl 113 (1988) 159-169.

Feifel, Erich: Religiöse Erziehung, in: *Görres-Gesellschaft* (Hg.): Staatslexikon 4 (1988) 848-853.

Fowler, James W.: Die Berufung der Theorie der Glaubensentwicklung: Richtungen und Modifikationen seit 1981, in: *Nipkow/Schweitzer/Fowler 1988*, 29-47.

Fraas, Hans-Jürgen: Die Konstitution der Persönlichkeit und die Symbole des Glaubens, RpB 21/1988, 157-178.

Grewel, Hans: Defizitäre Lebenserfahrung als Herausforderung an eine religiöse Didaktik, in: *Sänger 1988*, 95-114.

Grütters, Friedrich: Die Macht der Gefühle. Eine pädagogische und religionspädagogische Besinnung (Schriftenreihe des Katholischen Bildungswerkes der Dortmunder Dekanate e.V. 3), Dortmund 1988.

Heizer, Martha: Fragen zu weiblicher religiöser Sozialisation, KatBl 113 (1988) 875-882.

Horn, Hermann: Was ist christliche Erziehung?, *ibw.j* 26 (1988) H. 5, 3-13.

Hull, John M.: Menschliche Entwicklung in der modernen kapitalistischen Gesellschaft, in: *Nipkow/Schweitzer/Fowler 1988*, 211-227.

Jendorff, Bernhard: Warum Kinder christlich erziehen?, *imp.* 1/1988, 21-22.

Kaufmann, Hans Bernhard: Christliche Erziehung ist eine Lebensbeziehung zwischen den

- Generationen, die in der Beziehung zu Gott gründet, in: *Bewersdorf/Dietel 1988*, 51-55.
- Kann man Glauben lernen? Glaube und Religiosität in verschiedenen Lebensphasen. Gespräch mit Prof. Dr. *Karl Ernst Nipkow*, *Diakonie 14* (1988) 141-149.
- Liebert, Erwin*: Was ist »Christliche Erziehung«?, *Wort 1987/88*, H. 3, 21-25.
- Lindemann, Hans*: Christliche Pädagogik, *LehB 40* (1988) 10-12.
- Moran, Gabriel*: Alternative Bilder der Entwicklung zur religiösen Lebensgeschichte des Individuums, in: *Nipkow/Schweitzer/Fowler 1988*, 165-180.
- Nipkow, Karl Ernst, Friedrich Schweitzer und James W. Fowler*: Einleitung (zu Glaubensentwicklung und Erziehung), in: *Nipkow/Schweitzer/Fowler 1988*, 7-25.
- Nipkow, Karl Ernst*: Gotteserfahrung im Lebenslauf (Kaiser Taschenbücher 6), München 1988.
- Nipkow, Karl Ernst*: Religiöse Denkformen in Glaubenskrisen und kirchlichen Konflikten. Zur Bedeutung postformaler dialektisch-paradoxaer und komplementärer Denkstrukturen, *RpB 21/1988*, 95-114.
- Oser, Fritz und Paul Gemünder*: Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Gütersloh 1988.
- Oser, Fritz*: Das Verhältnis von religiöser Erziehung und Entwicklung. Ein religionspädagogisches Credo, *RpB 21/1988*, 12-29.
- Oser, Fritz*: Genese und Logik der Entwicklung des religiösen Bewußtseins. Eine Entgegnung auf Kritiken, in: *Nipkow/Schweitzer/Fowler 1988*, 48-88.
- Oser, Fritz*: Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie (Gütersloher Taschenbücher Siebenstern 740), Gütersloh 1988.
- Parks, Sharon*: James Fowlers Theorie der Glaubensentwicklung in der nordamerikanischen Diskussion. Eine Zusammenfassung der Hauptkritikpunkte, in: *Nipkow/Schweitzer/Fowler 1988*, 91-107.
- Power, Clark*: Harte oder weiche Stufen der Entwicklung des Glaubens und des religiösen Urteils? Eine Piagetsche Kritik, in: *Nipkow/Schweitzer/Fowler 1988*, 108-123.
- Röer, Hans*: Glauben in biographischer Perspektive. »Vielleicht habe ich nie eine wirklich tiefgehende religiöse Erfahrung erlebt.«, *rhs 31* (1988) 48-51.
- Rollett, Brigitte*: Entwicklungspsychologische Voraussetzungen für den Religionsunterricht, *SchR 7* (1988) 666-677.
- Schmidt, Günter R.*: Christliche Erziehung im ökumenischen Zeitalter, *EvErz 40* (1988) 155-166.
- Schweitzer, Friedrich*: Lebensgeschichte und religiöse Entwicklung als Horizont der Unterrichtsplanung, *EvErz 40* (1988) 532-551.
- Schweitzer, Friedrich*: Religiöse Entwicklung und schulisches Lernen. Theorien der religiösen Entwicklung und ihr Beitrag zur Frage der Lernmotivation, *rhs 31* (1988) 78-84.
- Splett, Jörg*: Gibt es eine christliche Erziehung?, *imp. 1/1988*, 2-4.
- Stachel, Günter*: Fixierung auf eine rationale Theorie. Das moralische Urteil in der Meßbarkeit von Stufen seiner Entwicklung, *RpB 21/1988*, 50-64.
- Tischler, Gregor*: Sensibel werden - religiös erziehen, München 1988.
- Weidmann, Fritz*: Erfahrung und Religionsunterricht, in: *Weidmann 1988*, 118-132.

1.6.3 Religion und Religionspädagogik

1.6.4 Weltreligionen, -anschauungen und Religionspädagogik

- Achilles, Johann-Henning u.a.*: Essentials des Unterrichts über Weltreligionen. Überlegungen zum Abschlußpodium der Goslarer Tagung »Weltreligionen im Unterricht - Grundlagen und alternative Perspektiven« am 4. September 1987, *bb 43/1988*, 57; in: *Kwiran/Schultze 1988*, 169-170.
- Bélinski, Karmela*: Jüdische Belletristik als Unterrichtsmaterial. Möglichkeiten und Grenzen, in: *Heinonen/Illman/Toivanen 1988*, 172-187.
- Biemer, Günter*: Religionsdidaktische Wende im »Lernprozeß Christen Juden«, *KatBl 113* (1988) 629-637.
- Brown, Alan S.*: Das Ziel des Dialogs und Folgerungen für die Unterrichtspraxis (betr.: Fremdreligionen), in: *Kwiran/Schultze 1988*, 145-150.
- Eitinger, Leo*: Judenfeindlichkeit als Herausforderung für die Religionserziehung, in: *Heino-*

nen/Ilman/Toivanen 1988, 64-80.

Ericker, Clive: Verstehen und Partizipation als Ziele des Unterrichts über Weltreligionen, in: *Kwiran/Schultze 1988, 161-168.*

Falaturi, Abdoldjavad: Was sollen deutsche Schüler im Unterricht über Muslime und Islam lernen?, in: *Kwiran/Schultze 1988, 111-116.*

Fikenscher, Konrad: Welche Wirklichkeit meinen wir? (aus deutscher Sicht; betr.: Fremdreligionen), in: *Kwiran/Schultze 1988, 133-137.*

Gates, Brian E.: Mit welcher Wirklichkeit haben wir es im Unterricht über Weltreligionen zu tun? (aus britischer Sicht), in: *Kwiran/Schultze 1988, 125-131.*

Gosalia, Shushila: Hindus und Hinduismus - reflektiert gegen einen europäischen Hintergrund - Gesichtspunkte für den Unterricht, in: *Kwiran/Schultze 1988, 121-124.*

Hauptabteilung Erziehung und Schule im Bischöflichen Generalvikariat Aachen (Hg.): Christen - Juden. Anregungen und Kriterien zu einem sachgemessenen Sprechen von der jüdischen Tradition, vom Judentum und vom Verhältnis Christen - Juden in Verkündigung, Katechese und Religionsunterricht, mit Literaturempfehlungen, Aachen 1988.

Heinonen, Reijo E.: Ökumenischer Denkprozeß und der Dialog zwischen Christentum und Judentum. Ein Beitrag zur Didaktik des ökumenischen Lernens, in: *Heinonen/Ilman/Toivanen 1988, 141-159.*

Hilger, Georg: Zur Behandlung des Judentums im Religionsunterricht, ru 18 (1988) 46-48.

Kastning, Ruth: Christliche Traditionen des Unterrichts über Juden und Judentum nach 1945, in: *Heinonen/Ilman/Toivanen 1988, 107-116.*

Kwiran, Manfred: Vorwort (zu: Bildungsinhalt: Weltreligionen), in: *Kwiran/Schultze 1988, 7-12.*

Lähmann, Johannes: Das Evangelium für die Welt. Plädoyer für die Begegnung mit den Weltreligionen in einer ökumenischen Religionspädagogik, in: *Kwiran/Schultze 1988, 49-57.*

Nhu Dien, Thich: Was sollen deutsche Schüler im Unterricht über Buddhisten und Buddhismus lernen?, in: *Kwiran/Schultze 1988, 117-120.*

Rankin, John C.: Die »SHAP Working Party on World Religions in Education«, in: *Kwiran/Schultze 1988, 171-172.*

Rankin, John C.: Möglichkeiten und Grenzen des Dialogs und die Folgerungen für den Unterricht (betr.: Fremdreligionen), in: *Kwiran/Schultze 1988, 139-143.*

Schultze, Herbert: Weltreligionen im Unterricht - Zuordnungen und Perspektiven, in: *Kwiran/Schultze 1988, 13-19.*

Stein, Ernst M.: Was sollen deutsche Schüler im Unterricht über Juden und Judentum lernen?, in: *Kwiran/Schultze 1988, 99-109.*

Westerman, Wim: Unterricht über Weltreligionen in der Grundschule. Beispiel: Die Niederlande, in: *Kwiran/Schultze 1988, 151-160.*

1.6.5 Kirchengeschichte und Religionspädagogik

Gutschera, Herbert: Kirchengeschichte - wieder gefragt?, in: *Büttner/Thierfelder 1988, 99-106.*

Ohlemacher, Jörg: Die Geschichte der Kirche als Voraussetzung und Gegenstand der Religionspädagogik, in: *Ohlemacher/Schmidt 1988, 202-225.*

Rosowski, Martin: Religion und vergangene Gegenwart. Probleme kirchlicher Zeitgeschichte in Wissenschaft und Unterricht, Rh 4/1988, 269-271.

Seeliger, Hans Reinhard: Kirchengeschichtsunterricht in postmodernen Zeiten? Sechs Thesen zur Lage der Kirchengeschichte, der Kirchengeschichtsschreibung und des Kirchengeschichtsunterrichts, RpB 22/1988, 3-15.

1.6.6 Konfessionelle (Religions-)Pädagogik

Lehmann, Karl: Glaubensgemeinschaft und Bekenntnis. Theologische Überlegungen zur Konfessionalität des Religionsunterrichts, SInf(P) 18 (1988) H. 4, 1-6.

Scheilke, Christoph Th.: Der evangelische Beitrag zur Bildungsfrage, KevSH 29 (1988) 128-141.

1.6.7 Theologische Einzelprobleme der (Religions-)Pädagogik

Brunnthaler, Christian: Gewissensbildung als religionspädagogische Aufgabe (1. Teil), CpB 101 (1988) 54-57.

Büttner, Gerhard: Restriktionen beim Ökumenischen Lernen, in: *Büttner/Thierfelder 1988*, 185-198.

Büttner, Gerhard: Seelsorgerliche Elemente im Religionsunterricht, in: *Büttner/Sauer 1988*, 75-85.

Büttner, Gerhard: Sich um die Seele der Schüler sorgen ... Pastoralpsychologische Überlegungen zum Religionsunterricht als Lebens- und Glaubenshilfe, in: *Büttner/Sauer 1988*, 45-74.

Ellerbrock, Jochen: Seelsorge allein den Seel-Sorgern überlassen?, in: *Büttner/Sauer 1988*, 105-129.

Feifel, Erich: Das christliche Menschenbild als Grundlage und Ziel von Erziehung und Unterricht, *Inf(M) 27/1988*, 12-23.

Feifel, Erich: Das christliche Menschenbild als Grundlage und Zielvorgabe von Erziehung und Unterricht - realitätsfremde Forderung oder pädagogische Chance?, *BuG 77/1988*, 599-606.

Heitger, Marian: Glaube, Hoffnung und Liebe als pädagogische Kategorien, *rhs 31 (1988)* 23-33.

Karg, Hans Hartmut: Die Erziehungsethik als Grundlage für den Religionsunterricht, *CpB 101 (1988)* 60-61.

Kerstiens, Ludwig: Die hoffnungseleitete Erziehung, *LebZeug 43 (1988)* 56-72.

Lachmann, Rainer: Die Trinitätslehre in religionsdidaktischer Sicht, in: *Glaube und Denken. Jahrbuch der Karl-Heim-Gesellschaft 1 (1988)* 99-118.

Lehmann, Karl: Kirche als Volk Gottes auf dem Weg zum Reich Gottes. Theologische und religionspädagogisch-katechetische Perspektiven (vollständiger Abdruck: *KatBl 112 [1987]* 681-692), *Inf(E)*, Juni 1988, 2-6.

Martin, Gerhard: Ökumenische Lernschritte, in: *Büttner/Thierfelder 1988*, 178-184.

Nestle, Dieter: »nec creaturas nec Christum intelligunt«. Eine Predigt Martin Luthers und der biblische Unterricht in der »Öko-Krise«, in: *Büttner/Thierfelder 1988*, 266-275.

Ökumene im Religionsunterricht in der Berufs- und Mittelschule, *Bildung 16 (1988)* H. 3, 17-18.

Ringshausen, Gerhard: »Verbindlichkeit« - eine Grundfrage des Religionsunterrichts. Beobachtungen - Erfahrungen von Lehrern - Anregungen für den Unterricht über das Thema »Kirche«, *GlLe 3 (1988)* 144-160.

Scheilke, Christoph Th.: Der evangelische Beitrag zur Bildungsfrage, in: *Haendler 1988*, 136-158.

Schmatz, Franz: Einübung in das Leben durch Einübung in das Sterben. Zur Bedeutung der »Eschata« im Religionsunterricht, *CpB 101 (1988)* 213-214.

Schönborn, Christoph: Schöpfungskatechese und Evolutionstheorie. Vom Burgfrieden zum konstruktiven Konflikt, *IKaZ 17 (1988)* 213-226.

Schwager, Hans-Joachim: Diakonie und Bildung, in: *Hans-Joachim Schwager u.a.: Diakonie und Bildung. 10 Jahre Kollegschule Bethel, Bethel b. Bielefeld 1988*, 9-18.

1.6.8 Erziehungs- und humanwissenschaftliche Einzelprobleme der Religionspädagogik

Bailer, Albert: Frieden und Friedenserziehung in theologischer Sicht. Ein Beitrag zum Gespräch mit der »Kritischen Friedenspädagogik«, in: *Büttner/Thierfelder 1988*, 150-167.

Begemann, Ernst: Bausteine zum Verständnis der Rolle der Sprache im Religionsunterricht. Unter Berücksichtigung von Schülern mit Lernbehinderungen, in: *Adam/Schultze 1988*, 11-49.

Dietz, Walter: Friedenserziehung mit unseren Lehrplänen?, *BirkB 6/1988*, 40-41.

Dietz, Walter: Kindern Kriegsspielzeug schenken? Von den Aporien einer Friedenserziehung, *BirkB 6/1988*, 86-87.

Dunde, Siegfried Rudolf: Der Schutz von Leib und Identität - Zwischen naturalistischem Fehlschluß und technokratischer Philosophie, *PrRPI 15/1988*, 7-15.

Durka, Gloria: Frauen, Macht und die Aufgabe religiöser Erziehung, in: *JRP 4 (1987)*, Neukirchen-Vluyn 1988, 155-166.

Hackel, Armin: Den ganzen Menschen sehen. Versuche ganzheitlicher Bildung am Egbert-Gymnasium Müsterschwarzach, *imp. 1/1988*, 7-9.

Haneke, Burkhard: Erziehung zwischen Autonomismus und Fremdbestimmung. Wider den hypothetischen Charakter heutiger Erziehung, *Forum Katholische Theologie 4 (1988)* 249-261.

Höfer, Albert: Gestaltpädagogik und Religionspädagogik, *Inf(L) 2-3/1988*, 3-4.

- Holzappel, Ingo*: Thesen zu Religion und Bildung, in: *Projektgruppe AES 1988*, 46-47.
- Holzwarth, Erwin*: Friedenserziehung und Glaubenskriege. Meinungen und Überlegungen, *BirkB 6/1988*, 88-90.
- Langer, Michael*: Aids: Herausforderung an die christliche Sexualpädagogik, *CpB 101 (1988)* 84-87.
- Manzke, Karl*: Kinder - Kirche - Zukunft aus kirchlich-institutioneller Sicht, in: *Bewresdorff/Dietel 1988*, 30-50.
- Martin, Gerhard*: Unterrichtlicher Umgang mit gesellschaftlich umstrittenen Themen. Die theologische und pädagogische Verantwortung des Religionslehrers, *BirkB 6/1988*, 11-12.
- Martin, Gerhard*: Christlicher Streit zwischen Christen als Beitrag zur Friedenserziehung, *BirkB 6/1988*, 99-100.
- Musch-Himmerich, Martin E.*: Die Waldorfpädagogik als Herausforderung an eine christlich motivierte Pädagogik, *Inf(L) 2/3/1988*, 12-18.
- Nipkow, Karl Ernst*: Bildung in religiösen und ethischen Lernprozessen, in: *Bildung. Die Menschen stärken, die Sachen klären (Jahresheft 6/1988)*, Velbert 1988, 26-28.
- Nipkow, Karl Ernst*: Zur Rekonstruktion der Bildungstheorie in Religion und Kirche, in: *Otto Hansmann und Winfried Marotzki (Hg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft*, Weinheim 1988, 441-463.
- Ohlemacher, Jörg*: Neue Technologien und Wertwandel als Problem der Religionspädagogik, *PrRPI 15/1988*, 16-28.
- Ohlemacher, Jörg*: Neue Technologien - Eine Herausforderung für die Religionspädagogik, *Programm des RPI Loccum 1988*, 5-20.
- Schwarzenau, Paul*: Vom Sinn der »Stunde«. Problematische Aspekte des Religionsunterrichts im Licht der Tiefenpsychologie C. G. Jungs, in: *Büttner/Sauer 1988*, 130-145.
- Tischler, Gregor*: Auf Erziehung verzichten? Zu Alice Millers antipädagogischem Programm aus christlicher Sicht, *EZW-Information 107/1988*, 2-22.
- Ulrich, Hans G.*: Ethik im Religionsunterricht - theologische und pädagogische Perspektiven, in: *Ohlemacher/Schmidt 1988*, 183-201.
- Zidar, Peter*: Jugend vor der Ehe...?, *CpB 101 (1988)* 138-139.

2 Systematische Religionspädagogik II (Didaktik und Methodik)

2.1 Grundlegendiskussion

- Birk, Gerd*: In Bildern glauben lernen, *CpB 101 (1988)* 230-236.
- Dienst, Karl*: New Age und Religionsunterricht, *LS 39 (1988)* 371-374.
- Dohmen, Christoph, Rudolf Englert und Thomas Sternberg*: In der Bilderflut ertrinken? Theologische Aspekte eines zeitgenössischen Problems, *KatBl 113 (1988)* 4-15.
- Ebner, Robert*: Vorbilder und ihre Bedeutung für die religiöse Erziehung in der Sekundarstufe. Eine wissenschaftliche Darstellung mit einer empirischen Untersuchung (Theologische Reihe 28), *St. Ottilien 1988*.
- Grom, Bernhard*: Rückfragen an die Esoterik - eine Aufgabe kirchlicher Erwachsenenbildung, *LS 39 (1988)* 375-379.
- Hansemann, Georg*: Das Problem der Weitergabe des Glaubens an die nächste Generation, in: *Schnider/Renhart 1988*, 15-20.
- Heine, Susanne*: Gestalthaftes Handeln im Religionsunterricht. Arbeitshypothesen, in: *Adam/Schultze 1988*, 105-118.
- Hepp, Josef*: Ziele und Aufgaben, in: *Weidmann 1988*, 204-216.
- Kemmer-Lutz, Christa*: »Warum kommen in euren Geschichten immer nur Jungens vor?« Identifikationsmöglichkeiten für Mädchen in der Eucharistiekatechese - Nachdenkliche Anmerkungen, *KatBl 113 (1988)* 898-903.
- Nastainczyk, Wolfgang*: New Age und Esoterik: Religionspädagogische Herausforderungen, *LS 39 (1988)* 303-306.
- Otto, Gert*: Lernen (1) - Erwachsenenbildung/Jugendarbeit, in: *ders.: Handlungsfelder der Praktischen Theologie (Praktische Theologie 2)*, München 1988, 68-101.
- Otto, Gert*: Lernen (2) - Religionsunterricht/Konfirmandenarbeit, in: *ders.: Handlungsfelder*

- der Praktischen Theologie (Praktische Theologie 2), München 1988, 102-141.
- Schmidt, Heinz*: Gegenstand und Mitteilung des Glaubens. Zu Tiefenstrukturen von Lehren und Lernen im Religionsunterricht, in: *Ohlemacher/Schmidt 1988*, 11-31.
- Schweitzer, Friedrich*: Lernverständnis und biblisches Menschenbild. Theologisch-anthropologische Überlegungen zum praktischen Lernen, GEE [Gemeinschaft Evangelischer Erzieher]-Rundbrief 1/1988, 15-23.
- Spengler, Gerhard*: Wie kann man heute zum Religionsunterricht motivieren?, rbs 31 (1988) 93-102.
- Staudigl, Günther*: Inhalte des Religionsunterrichts, in: *Weidmann 1988*, 78-117.
- Stollberg, Dietrich*: Religionsunterricht: Erziehung - Bildung - Seelsorge?, PTh 77 (1988) 306-318.
- Weidinger, Norbert*: Generationsübergreifendes Lernen. Nur Theorie oder bereits Praxis?, KatBl 113 (1988) 638-646.
- Weidmann, Fritz*: Allgemeine Didaktik - Fachdidaktik - Didaktik des Religionsunterrichts, in: *Weidmann 1988*, 17-31.
- Weidmann, Fritz*: Sprache und Religionsunterricht, in: *Weidmann 1988*, 174-187.

2.2 Schule

2.2.1 Primarstufe

- Haarmann, Dieter*: Ist »Kuschelpädagogik« unchristlich? Ermutigende Reforminitiative aus dem Norden, Grundschule 20 (1988) H. 1, 38-40.
- Polnau, Ottmar* und *Hans Ulrich Nübel*: Jesus, der Held. Theologische und tiefenpsychologische Überlegungen zum Umgang mit Jesus-Bildern im Religionsunterricht der Grundschule, in: *Büttner/Thierfelder 1988*, 75-94.

2.2.2 Sekundarstufe I

- Fischer, Dietlind*: Religionsunterricht an Hauptschulen in Großstädten. Probleme und Perspektiven, Münster ²1988.
- Foitzik, Karl*: Welche Hauptschule braucht der Religionsunterricht - Welchen Religionsunterricht braucht die Hauptschule?, PrRPI 16/1988, 9-21.
- Hartenstein, Markus* und *Wolfgang Kalmbach*: Frieden einüben in der Hauptschule, BirkB 6/1988, 54-63.
- Jendorff, Bernhard*: Randbemerkungen zum Religionsunterricht mit Hauptschülern, angeregt durch die Publikation von Dietlind Fischer »Religionsunterricht an Hauptschulen in Großstädten. Probleme und Perspektiven«, Inf(L) 4/1988, 16-18.
- Schmid, Hans*: Die Weisheit von Berufs- und Hauptschülern, KatBl 113 (1988) 549-555.

2.2.3 Sekundarstufe II (Gymnasium)

- Hofmann, Fritz*: Zur gegenwärtigen Situation des gymnasialen Religionsunterrichtes in NRW, ibw.j 26 (1988) H. 2, 20-23.

2.2.4 Sekundarstufe II (Berufsbildendes Schulwesen)

- Christmann, Wolfgang*: New Age. Das Neue Zeitalter im Religionsunterricht, rabs 20 (1988) 45-53.
- Gleißner, Alfred*: Religionsunterricht an beruflichen Schulen - Lernort des Glaubens, MThZ 39 (1988) 47-62.
- Gleißner, Alfred*: Situation und Legitimität des katholischen Religionsunterrichts an Berufsschulen, Die berufsbildende Schule 40 (1988) 588-596.
- Gräßle, Erwin*: Zweckrationales, besinnliches und religiöses Denken. Eine religionspädagogische Reflexion, rabs 20 (1988) 35-44.
- Heinzmann, Gerhard*: Der evangelische Religionsunterricht an beruflichen Schulen, Die berufsbildende Schule 40 (1988) 729-744.
- Hemel, Ulrich*: Religionsunterricht an der Berufsschule als Anfrage an die wissenschaftliche Theologie, rabs 20 (1988) 67-76.
- Reeker, Horst*: Bedrängter Lernort für Ökumene. Religionsunterricht an Berufsschulen, Unsere Kirche 16/1988, 1.

Willecke, Gerhard: Technik und Schöpfung. Der Beitrag des Religionsunterrichts zur Bildung der Berufsschüler, Die berufsbildende Schule 40 (1988) 462-467.

2.2.5 Sonderschule, Sonderpädagogik

Adam, Heidemarie: Kommunikation unter erschwerten Bedingungen, KatBl 113 (1988) 417-421.

Albrecht, Wilhelm: Eine »besondere« Religionspädagogik für die Sonderschulen?, KatBl 113 (1988) 409-416.

Albrecht, Wilhelm: Neuere Erträge der Symboldidaktik. Eine Quersumme im Blick auf religionspädagogische Anliegen der Sonderschule, in: Adam/Schultze 1988, 119-136.

Beuers, Christoph: Schulgottesdienst in einer Einrichtung (betr.: Sonderpädagogik), in: Adam/Schultze 1988, 209-218.

Dohmen-Funke, Christoph: Symboldidaktik auch in der Schule für Lernbehinderte? Eine Anfrage nicht nur an Sonderpädagogen, KatBl 113 (1988) 435-440.

Ebner, Robert: Die Bedeutung des Vorbildes im Religionsunterricht der Schule für Lernbehinderte, in: Adam/Schultze 1988, 243-253.

Fischer, Dieter: Die Lebensgeschichte behinderter Kinder als Bezugspunkt für religionspädagogisches Handeln, in: Adam/Schultze 1988, 51-83.

Fischer, Dieter: Gleiche Inhalte für behinderte und nicht-behinderte Schüler? Derzeitige Unterrichtspraxis an Gymnasien, Grund-, Haupt- und Sonderschulen kritisch hinterfragt, KatBl 113 (1988) 402-408.

Frey, Karl: Möglichkeiten der religiösen Unterweisung bei der schulischen Förderung »Schwerstbehinderter«, in: Adam/Schultze 1988, 255-262.

Gewalt, Dietfried: Ein schwerhöriges Kind in der Konfirmandengruppe, LOG 1/1988, 69-71.

Gewalt, Dietfried: Religionsunterricht für Gehörlose und Schwerhörige zwischen Integration und Segregation, in: JRP 4 (1987), Neukirchen-Vluyn 1988, 167-180.

Grave, Marianne: Mit dem Herzen sehen. Erfahrungen mit blinden geistigbehinderten Kindern, KatBl 113 (1988) 400-401.

Grave, Marianne: Religiöse Erziehung blinder mehrfachbehinderter Schüler, in: Adam/Schultze 1988, 263-275.

Grewel, Hans: Defizitäre Lebenserfahrung als Herausforderung an eine religiöse Didaktik, in: Sängler 1988, 95-114; Zeitschrift für Heilpädagogik 39 (1988) 433-442.

Heimbrock, Hans-Günter: Sonderpädagogische, theologische und religionspädagogische Horizonte der Leidensproblematik, in: Adam/Schultze 1988, 85-103.

Jünger, Gerlinde: Die Passionsgeschichte im Religionsunterricht mit geistigbehinderten Schülern, in: Adam/Schultze 1988, 277-290.

Klöpfer, Siegfried: Schulgottesdienst mit geistig schwerbehinderten Menschen, in: Adam/Schultze 1988, 219-229.

Koch, Josef: Integration als Versöhnung. Kirchlicher Lebensvollzug und sonderpädagogischer Lernprozeß, KatBl 113 (1988) 422-426.

Kollmann, Roland: Religionsunterricht unter erschwerenden Bedingungen (RpPe 8), Essen 1988.

Meyer-Blanck, Michael u.a. (Hg.): Konfirmandenunterricht bei Jugendlichen mit geistigen Behinderungen [Themaheft] (ArKU 14), Löffel 1988.

Nastainczyk, Wolfgang: Dimensionen christlicher Diakonie als Perspektiven des Religionsunterrichts, in: Schnider/Renhard 1988, 367-375.

Rambow, Sabine: Noch einmal: Unbeachtet oder Hätschelkind? Zur Integration (hör-)behinderter Konfirmanden, Diakonie 14 (1988), H. 1, 29.

Ökumenisches Lernen mit gehörlosen Schülern [Themaheft], Inf(B) 18 (1988) H.1/2.

Rettnner, Burkhard: Gottesdienst mit Geistigbehinderten: Z.B. Eisingen, in: Adam/Schultze 1988, 231-241.

Sauter, Annegrete: Mit leidenden Kindern von Gott reden. Beobachtungen aus dem Religionsunterricht körperlich schwer behinderter Schüler, GiLe 3 (1988) 60-76.

Schilling, Klaus: Zur diakonischen Dimension von Religionsunterricht in der Sonderschule für Lernbehinderte, in: Schnider/Renhard 1988, 95-104.

Scholz, Heinz u.a.: Nonverbale Formen der Glaubensvermittlung an Geistigbehinderte, in: Adam/Schultze 1988, 193-208.

Schulze-Raestrup, Norbert: Elementarisierung - für den Religionsunterricht nicht nur der Sonderschule, *KatBl* 113 (1988) 427-434.

Schwager, Hans-Joachim: Diakonie - Die Wiederbelebung eines Begriffes in pädagogischer Absicht, *KevSH* 29 (1988) 39-52.

Seidl, Hans: Isolation aufbrechen. Erfahrungen mit gehörlosen Jugendlichen, *KatBl* 113 (1988) 399.

Storkenmaier, Helga: »Wenig Traurigkeit und Tränen, aber viel Freude«. Zum Religionsunterricht mit geistig Behinderten, *KatBl* 113 (1988) 391-393.

Wörle, Ernst: Konfirmation geistig behinderter Jugendlicher, in: *Adam/Schultze 1988*, 291-299.
Zinn, Hildegard: Alle sind in Gottes Hand. Entwürfe für die Christenlehre mit geistig behinderten Kindern, *ChrL* 41 (1988) U33-U41.

2.2.6 Alternativunterricht

Fischer, Erwin: Ethikunterricht als Pflichtfach, *Vorgänge* 27 (1988) 107-115.

Hofmann, Fritz: Ersatzunterricht für Religionslehre?, *ibw.j* 26 (1988) H. 6, 13-14.

2.2.7 Islamischer Religionsunterricht in deutschsprachigen Schulen

Gebauer, Klaus: Islamische Unterweisung - Curriculumentwicklung als Bildungspolitik, *Schularbeiten* 1/1988, 40-42.

Zur islamischen Religionsunterweisung in der Bundesrepublik, *Islam und der Westen* 8 (1988) H. 3, 16.

2.3 Kirchen

2.3.1 Gemeindepädagogik/-katechese

Adam, Gottfried: Die Taufpredigt - auch gemeindepädagogisch betrachtet, *LOG* 3/1988, 28-31.

Adam, Gottfried: Gegenwärtige Herausforderungen der Gemeindepädagogik. Fragestellungen für das weitere Gespräch, *ChrL* 41 (1988) 388-390.

Adam, Gottfried und *Rainer Lachmann*: Was ist Gemeinidedidaktik? (Teil 3), *LOG* 1/1988, 14-18.

Degen, Roland: Die Funktion von Gemeindepädagogik angesichts gegenwärtiger Herausforderungen. Am Beispiel des Umgangs mit Menschen ohne kirchliche Tradition, *LOG* 3/1988, 32-41.

Gofmann, Klaus: Evangelische Gemeindepädagogik, in: *JRP* 4 (1987), Neukirchen-Vluyn 1988, 137-154.

Gofmann, Klaus: Ökumene in der Gemeinde - erfahren - erlebt - gelernt, in: *Gofmann 1988*, 9-32.

Henkys, Jürgen: Gemeindepädagogik in der DDR, *ChrL* 41 (1988) 372-380.

Krisper, Gerhard: Anmerkungen zur religionspädagogischen Bedeutung unserer Gemeinden für den schulischen Religionsunterricht, in: *Schnider/Renhart 1988*, 125-138.

Lenz, Martin: Gemeinidedidaktik. Ein Plädoyer für eine neue theoretische Disziplin innerhalb der Gemeindepädagogik, *ChrL* 41 (1988) 390-392.

Müller, Josef: Lernorte des Glaubens innerhalb und außerhalb der Gemeinde, *LKat* 10 (1988) 73-79.

Preuss, Hans R.: Gemeindegarbeit durch Schulgottesdienst, *Werkstattgemeinde* 6 (1988) H. 22, 77-89.

Streib, Alfred: Ministrantenseelsorge heute - Eine Darstellung gegenwärtiger Fragen, in: *Biemer/Tzscheetzsch 1988*, 210-228.

2.3.2 Religiöse Elementarerziehung

Becker, Gerold, Hartmut von Hentig und Jürgen Zimmer: Die Verantwortung der Christen für die Kinder und ihre Zukunft, *WdK* 66 (1988) H. 3, 59.

Bewersdorf, Harald: Der evangelische Kindergarten als unverzichtbare Bildungseinrichtung. Ein Nachwort, das zur Weiterarbeit in Einrichtungen und Gemeinden anregen möchte, in: *Bewersdorf/Dietel 1988*, 102-115.

Bewersdorf, Harald: Kinder - Kirche - Zukunft. Streiflichter aus der Podiumsdiskussion vom 30.10.1987, in: *Bewersdorf/Dietel 1988*, 82.101.

Dokic, Michel: Auf Gott und auf das Kind hören, *apropos* 1/1988, 6-7.

- Fries, Martin* und *Hans Bernhard Kaufmann* (Hg.): Mit Kindern Glauben erfahren. Kindergottesdienst - wohin? (GPäd 3), Gütersloh ²1988.
- Goßmann, Elsbe*: Kindergarten als Haus für neue Beziehungen, in: *Bewersdorf/Dietel 1988*, 65-81.
- Grethlein, Christian*: Kindergottesdienst heute. Praktisch-theologische Überlegungen zu seiner Konzeption, PTh 77 (1988) 346-357.
- Heimbrock, Hans-Günter*: Patenamnt - entleertes Ritual oder pädagogische Chance?, ChrL 41 (1988) 170-175.
- Longardt, Wolfgang*: Ermutigung zum Glauben. Von und mit Kindern lernen, Freiburg i.Br. 1988.
- Noble, Alix*: Religiös Erziehen - lustbetont und ohne Zwang, apropos 1/1988, 4-5.
- Riemann, Andreas*: Kinderseelsorge - Aufgabe der Kirche, ChrL 41 (1988) 141-148.
- Schindler, Alfred*: Unser Kind ist getauft - ein Weg beginnt. Eine Hilfe zum Verständnis von Taufe und christlicher Erziehung, Lahr ⁵1988.
- Schindler, Regine*: Erziehen zur Hoffnung. Ein Elternbuch zur religiösen Erziehung, Zürich ⁴1988.
- Schneider, Martin*: Wer ist der Größte im Himmelreich? Gedanken zur Antwort Jesu, RpP(L) 13 (1988) H. 4, 16-17.
- Seipolt, Winfried*: Orientierung am Kind, RpP(L) 13 (1988) H. 4, 3-14.
- Spangenberg, Peter*: Wenn Kleine große Fragen stellen. Religiöse Fibel für Eltern und Erzieher, Düsseldorf 1988.
- Steinhoff-Rauh, Ute*: Bei den Eltern muß beginnen Interview mit Lisbeth Zogg Hohn, apropos 1/1988, 8-9.
- Tschirch, Reinmar*: Gott für Kinder. Religiöse Erziehung. Vorschläge und Beispiele (Gütersloher Taschenbücher Siebenstern 83), Gütersloh 1988.
- Winkler, Eberhard*: Das Patenamnt als Dienst der Begleitung, ChrL 41 (1988) 176-179.
- Wohlfahrt, Doris*: »Christliche Familie gestern - Emanzipation heute?« Anmerkungen zur Familie aus der Sicht einer Kinder- und Jugendbuchautorin, ForR 2/1988, 19-22.
- Zerfaß, Rolf*: Kinder unter'm Kirchendach, WdK 66 (1988) H. 3, 27-31.

2.3.3 Kirchlicher Unterricht

- Arnold, Markus*: Firmung mit 17. Theologie, Pädagogik, Modelle, Luzern/Stuttgart 1988.
- Barié, Helmut*: Die Konfirmanden als Herausforderung für den Prediger, LeHB 40 (1988) 52-53.
- Barié, Helmut*: Predigt braucht Konfirmanden. Wege zu einer einheitlichen Verkündigung an Jugendliche und Erwachsene, Stuttgart 1988.
- Bizer, Christoph*: Glauben und Leben. Kurhessen-Waldeck diskutiert seinen Konfirmandenunterricht, ForR 1/1988, I-IV.
- Die alte Botschaft soll heute ankommen. Aus einem Referat von Landeskirchenrat Keßler zum Kirchlichen Unterricht, ru int 17 (1988) H. 1, 7-8.
- Dienst, Karl*: Der Konfirmandenunterricht in der neueren Diskussion, ibw.j 26 (1988) H. 9, 17-23.
- Dienst, Karl*: Konfirmandenunterricht als Glaubenshilfe, ChrL 41 (1988) 36-40.
- Eine große Chance und eine schwere Aufgabe. Überlegungen der Kirchenleitung zum Kirchlichen Unterricht, ru int 17 (1988) H. 1, 8-10.
- Gräß, Wilhelm*: Liturgie des Lebens. Überlegungen zur Darstellung von Religion im Konfirmandenunterricht, PTh 77 (1988) 319-334.
- Hennig, Peter*: Konfirmandenunterricht im Übergang, DtPfrBl 88 (1988) 488-491.
- Hoenen, Raimund*: Konfirmierendes Handeln der Gemeinde. Orientierungen für die Umsetzung dieser Konzeption in die Praxis, ChrL 41 (1988) 49-52.
- Krotz, Fritz*: Was Konfirmanden lernen. Beobachtungen aus einer ländlichen Region, PTh 77 (1988) 335-345.
- Neidhart, Walter*: Zur Theologie und Praxis der Konfirmation, Zeitschrift für Gottesdienst und Predigt 6 (1988) H. 2, 15-19.
- Stähmeyer, Heinrich*: Biographiebezogene Arbeit mit Konfirmanden, LOG 1/1988, 64-68.
- Wekel, Paul*: Theologie der Konfirmation (Theorie und Forschung 25. Philosophie und Theologie 3), Regensburg 1988.

2.3.4 Jugend- und Schülerarbeit

Bäumler, Christof: Zur Praxistheorie kirchlicher Jugendarbeit. Kritische Sichtung neuerer Literatur, in: JRP 4 (1987), Neukirchen-Vluyn 1988, 181-194.

Biemer, Günter: Verwirklichung evangelischer Freiheit - Theologischer Ansatz kirchlicher Jugendarbeit, RpB 22/1988, 44-54.

Foitzik, Dorothee: Feministische Mädchenbildung, in: *Biemer/Tzscheetzsch 1988*, 287-307.

Funke, Dieter: Sehen mit dem dritten Auge. Zur Bedeutung der Symbole in der Jugendarbeit, JuK 22 (1988/89) H. 2, 2-8.

Gaiser, Fritz: Bekehrt - und was dann? Anmerkungen zur Jugendarbeit, Das missionarische Wort 41 (1988) 115-118.

Heidenreich, Hartmut: Veränderte Situation der Jugend - Herausforderung für die Jugendarbeit in der Kirche? Thesen zur Situation und für eine diakonische Option, KatBl 113 (1988) 248-254.

Hoffmann, Bernward: Das Pastoralkonzept kirchlicher Jugendarbeit. Skizze des Aufbaus und der inhaltlichen Schwerpunkte, KatBl 113 (1988) 264-267.

Hugoth, Matthias: Jugendarbeit als Jugendsozialarbeit, in: *Biemer/Tzscheetzsch 1988*, 385-406.

Kraus, Bernhard: Kirchliche Bildungsarbeit mit Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe, in: *Biemer/Tzscheetzsch 1988*, 334-346.

Neulinger, Thomas: Jugend und kirchliche Jugendarbeit heute, CpB 101 (1988) 291-294.

Oehlenschläger, Doris: Schülerarbeit - eine wichtige missionarische Aufgabe, Auftrag und Weg 1988, 187-189.

Paul, Theo: Arbeiterjugend und Kirche, KatBl 113 (1988) 285-288.

Pichlbauer, Johannes: Die katholische Jungschar in ihrer katechetischen Dimension als Ort der Weitergabe des Glaubens, in: *Schnider/Renhart 1988*, 283-293.

Rochau, Lothar: Kirchliche Jugendarbeit in der DDR, Deutsche Jugend 36 (1988) H. 2, 70-75.

Schenk, Gerd: Schülernahe Jugendarbeit, EvErz 40 (1988) 355-363.

Scherhaus, Peter: Kirchenmitgliedschaft für Jugendliche begreifbar machen. Evangelische Jugendarbeit - herausgefordert durch die Jugendsituation in den 90er Jahren, Mitteilungen. Information, Diskussion, Arbeitsmaterial für Mitarbeiter der evangelischen Landeskirche in Baden 9-10/1988, 25-27.

Schinzler, Reinhard: Lehr- und Lernformen in der Christlichen Jugendarbeit, in: *Ohlemacher/Schmidt 1988*, 149-162.

Schnider, Andreas: Situation der Jugend - Kirchliche Jugendarbeit. Einblicke, Ausblicke, Augenblicke ..., in: *Schnider/Renhart 1988*, 253-268.

Schröder, Eberhard: Arbeit mit jungen Menschen in Jugendbildungsstätten, in: *Biemer/Tzscheetzsch 1988*, 269-275.

Ziebertz, Eva: Mädchenarbeit als Aufgabe der Jugendpastoral?, KatBl 113 (1988) 280-285.

Ziebertz, Hans-Georg: Gefolgschaft oder Autonomie? Balanceakte in der Orientierung der kirchlichen Jugendarbeit, KatBl 113 (1988) 255-261.

2.3.5 Erwachsenenbildung

Adler, Elisabeth: Die Aufgabe evangelischer Akademien im konziliaren Prozeß in Richtung auf eine Weltkonferenz für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahren der Schöpfung, Disk. 26/1988, 5-12.

Amendt, Hans: Berufliche Integrationshilfen für arbeitssuchende Akademiker als Aufgabe katholischer Erwachsenenbildungsarbeit, ErWB 34 (1988) 184-189.

Binz, Ambroise: Den Glauben zum Tragen bringen. Wegbegleitung als Aufgabe und Dimension der religiösen Erwachsenenbildung, RpB 21/1988, 3-11.

Blendinger, Hermann: Der Ort der Evangelischen Erwachsenenbildung. Kritische Bestandsaufnahme und weiterführende Überlegungen, Mitteilungsblatt der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Erwachsenenbildung 5 (1988) H. 2, 32-41.

Boß, Gerhard: Katholische Erwachsenenbildung, in: *Michael Bergeest u.a. (Hg.): Engagement für die Erwachsenenbildung*, Bamberg 1988, 191-198.

Englert, Rudolf: Vom Nutzen der Stufentheorien bei der religiösen Bildung Erwachsener, RpB 21/1988, 115-138.

Flothkötter, Hermann und Bernhard Nacke: Glauben verankern und die Welt bewegen. Wissenschaftliche Orientierungspunkte für die kirchliche Erwachsenenbildung, ErWB 34 (1988)

216-223.

Geisen, Richard: Perspektiven kirchlicher Arbeiterbildung, *ErWB* 34 (1988) 162-168.*Geißler, Clemens*: Neue Aufgaben in der Erwachsenenbildung. Kirchliche Erwachsenenbildung als Schrittmacherin, *ErWB* 34 (1988) 212-216.*Hastenteufel, Paul*: »Gemeinsam die Pflugschar über die verkrustete Erde ziehen«, in: *Kontaktstelle für universitäre Erwachsenenbildung / Universität Bamberg* (Hg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Werner Faber zum 60. Geburtstag (Beiträge und Materialien zur Wissenschaftlichen Weiterbildung 8), Bamberg 1988, 199-209.*Heun, Karl*: Evangelische Erwachsenenbildung ist not-wendig, in: *Knoll 1988*, 17-19.*Höltershinken, Dieter*: Katholische Erwachsenenbildung auch in Zukunft? Ein Diskussionsbeitrag, in: *Katholisches Bildungswerk 1988*, 77-92.*Hungs, Franz-Josef*: Religion als Lebenshilfe? Wieweit gilt dies noch? Gilt dies heute wieder? Überlegungen zur Zielsetzung heutiger kirchlicher Erwachsenenbildung, *ErWB* 34 (1988) 224-228.*Lachmann, Rainer*: Zur Frage nach dem Proprium evangelischer Erwachsenenbildung, in: *Kontaktstelle für universitäre Erwachsenenbildung / Universität Bamberg* (Hg.): Engagement für die Erwachsenenbildung. Werner Faber zum 60. Geburtstag (Beiträge und Materialien zur Wissenschaftlichen Weiterbildung 8), Bamberg 1988, 210-217.*Leuninger, Ernst*: Bildungsarbeit, junge Erwachsene und Gemeinde, *ErWB* 34 (1988) 229-232.*Meueller, Erhard*: Herausforderung oder Überforderung evangelischer Erwachsenenbildung? »Qualifizierungsoffensive« und »Neue Allgemeinbildung«, *DEAE.N* 1/1988, 27-39.*Neulinger, Thomas*: Erwachsenen Katechese. Ein Plädoyer, in: *Schnider/Renhart 1988*, 393-403.
Orth, Gottfried: Thesen zur gegenwärtigen bildungspolitischen Situation und Überlegungen zur Position der DEAE [Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V.], *DEAE.N* 3/1988, 27-30.*Petsch, Hans-Joachim*: »Lohnt« sich kirchliche Erwachsenenbildung?, *Nachrichten der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern* 43 (1988) 461-462.*Petsch, Hans-Joachim*: Frei-Raum zum Glauben. Evangelische Erwachsenenbildung zwischen Reflexivität und Spiritualität, in: *Knoll 1988*, 21-28.*Rossier, Kristin Isabel u.a.*: Öko-Bonus oder Schöpfungserfahrung? Ansätze kirchlicher Erwachsenenbildung, *apropos* 3/1988, 3-5.*Santini-Amgarten, Bruno*: Das Bewegungselement in der Erwachsenenbildung aus theologischer Sicht. Ein Interview mit P. Niklaus Brantschen SJ, Zürich, *kageb* 25 (1988) H. 1, 4-5.*Scheffler, Horst*: Civil Religion und der Lebenskundliche Unterricht in der Bundeswehr. Überlegungen zur Frage nach Funktion und Profil des Lebenskundlichen Unterrichts, *ThPTh-ThPr* 23 (1988) 267-276.*Steffensky, Fulbert*: Die Wahrheit des Evangeliums und ihre Chance in der Volkskirche. Zum Auftrag Evangelischer Akademien, Anstöße. Aus der Arbeit der Evangelischen Akademie Hofgeismar 35 (1988) H. 1, 2-8.

2.4 Methoden und Medien, Arbeits- und Sozialformen, Unterrichtsplanung

Adam, Gottfried: Von der Notwendigkeit des Erzählens, *izru.B* 3/1988, 30-32.*Albers, Hans-Gerhard*: Neue Technologien und Religionsunterricht, *KatBl* 113 (1988) 606-610.*Arnold, Karin*: Interpretierende Meditation zum »Exsultet«. Unterrichtsprojekt zu Ostern, 10. Klasse, *KatBl* 113 (1988) 204-206.*Bader, Günther*: Glaubensimpulse durch Schülerbesinnungstage? Aufgaben und Ziele eines offenen Angebotes, in: *Schnider/Renhart 1988*, 115-124.*Benz, Eduard*: Unterrichten nach Kochbuch? Erfahrungen mit Grells »Unterrichtsrezepten«, *RL* 17 (1988) H. 1, 2-6.*Berg, Horst Klaus*: Ohne Angst im finsternen Tal. Ein Unterrichtsbaustein zum ganzheitlichen Erleben des 23. Psalms (2. Schuljahr), *ru* 18 (1988) 149-150.*Bergau, Wilfried*: Aus einem Weihnachtsgottesdienst für und mit Schülern, *AevRU(H)* 46/1988, 168-171.*Betz, Peter*: Assoziativ-analytische Bibelarbeit. Ein Beispiel zu Dtn 6,20-25, *KatBl* 113 (1988) 52-57.*Bielefeldt, Heinz*: Schüler spielen die Passion. Ein Bericht aus der Pestalozzischule Aldenhoven, *ru* 18 (1988) 12-18.

- Bode, Gerhard*: Das Leben feiern. Gottesdienste mit jungen Erwachsenen, Kevelaer 1988.
- Boeckholt, Peter*: Gib mir Zeit. Jugendgottesdienste mit Gesunden und Behinderten, Regensburg 1988.
- Bühler, Christian*: Planen des Religionsunterrichts am Beispiel der Frage nach Gott. Rekonstruktion einer Planung, *EvErz* 40 (1988) 568-580.
- Bukowski, Wolfgang und Michael Forsych*: Zwischen Tür und Angel. 30 Vertretungsstunden Religion für die Sekundarstufe I, Göttingen 1988.
- Daffner, Franz-Reinhard und Florian Schuller*: Beten lernen. Ein Erfahrungsbericht, *KatBl* 113 (1988) 836-839.
- Der Konfirmandengottesdienst, *ChrL* 41 (1988) 41-49.
- Gottesdienste zur Advents- und Weihnachtszeit [Themaheft], *RpP(L)* 13 (1988) H. 3.
- Dienst, Karl*: Formen des Lehrens und Lernens in der Geschichte der Kirche, in: *Ohlemacher/Schmidt* 1988, 32-51.
- Dietz, Walter*: Auf Gewalt verzichten? Die andere Backe hinhalten?, *BirkB* 6/1988, 64-74.
- Fiederlein, Friedrich Martin*: St. Martins Mantelteilung. Eine Bildkatechese für die 4. Jahrgangsstufe, *KatBl* 113 (1988) 669-673.
- Glatz, Klaus*: Tod und Auferstehung. Ein Versuch, mit den Mitteln der Kunst die biblische Osterbotschaft zu verdeutlichen. Eine Unterrichtsskizze in drei Teilen, *AevRU.T* 81/1988, 35-50.
- Graf, Ulrike*: Vom Geheimnis des Brotteilens - eine propädeutische Eucharistiekatechese, Kindermissionswerk 1987/88, 202-210.
- Güssgen, Eberhard u.a.*: Rätsel-Arbeitsblätter [Themaheft], *RpH* 6/1988.
- Hallqvist, Britt G.*: Über Gott - für Kinder. Geistliche Kinderlieder als Problem und Aufgabe, *ChrL* 41 (1988) 68-70.
- Hamberger, Rüdiger*: Jugendgottesdienst. Ideen - Anregungen - Beispiele, Fulda 1988.
- Helling, Barbara und Andreas Martin*: Blickpunkt Mensch. Ecce homo - Vom Christusbild zum Menschenbild - Anregungen für den Religionsunterricht, *ForR* 3/1988, 2-14.
- Henkys, Jürgen*: Britt G. Hallqvist und ihre Lieder, *ChrL* 41 (1988) 70-73.
- Houben, Udo*: »Jesus Christus, Brot in unserer Hand«. Zeitgenössische Abendmahlsdarstellungen im Religionsunterricht mit Schülern einer Hauptschule, *KatBl* 113 (1988) 296-302.
- Kalb, Friedrich*: Musik und Singen im Religionsunterricht. Einige theologische und musikpädagogische Überlegungen und Denkanstöße, *AevRU.T* 81/1988, 21-34.
- Kalteyer, Anton*: Die Hinführung zur Eucharistiefeier durch liturgische Elemente in Katechese und Gottesdienst, *LS* 39 (1988) 244-246.
- Kirchner, Barbara und Cornelia Oswald*: Wer nichts weiß, sieht auch nichts. Spurensuche im Scheunenviertel. Ein grenzüberschreitendes Projekt zum Berliner Stadtjubiläum, *ru* 18 (1988) 62-69.
- Klößener, Martin*: Die Österliche Bußzeit als Chance für die Jugendpastoral und -liturgie, *BiLi* 61 (1988) 51-56.
- Knauf, Monika*: Die Trauer aus der Isolation befreien. Eine mit Reißbildern gestaltete Nacherzählung der Emmausgeschichte, *KatBl* 113 (1988) 207-211.
- Knecht, Martin*: Kreatives Malen im Religionsunterricht als Erfahrung, *KatBl* 113 (1988) 44-51.
- Krah, Willi*: Wege nach Golgatha. Beispiele für existentielle und kreative Zugänge zur Passion, *ru* 18 (1988) 18-22.
- Krug, Jutta*: Lobt ihn mit Pauken und Reigen, lobt ihn mit Saiten und Pfeifen! Psalmen als gesungenes Lob erleben und gestalten. Unterrichtsversuch in Klasse 6 und 7, *ru* 18 (1988) 144-148.
- Kuhn, Gerda*: Partnerschaft. Praxisbericht vom Berliner Kirchentag für Kinder (Untergruppe »Partnerschaft«), *ChrL* 41 (1988) U161-U163.
- Kurz, Helmut*: Entdeckungen in der Bibel. Tips, Informationen, Methoden, München 1988.
- Lang, Harald und Marga Hülz*: Von Gott in Bildern sprechen?, *KatBl* 113 (1988) 16-22.
- Luumi, Pertti*: Möglichkeiten und Grenzen des Erzählens, in: *Heinonen/Ilman/Toivanen* 1988, 160-171.
- Martens, Thomas*: Unterrichtseinheit: Huga-Nuga-Land. Computer-Modell im Religionsunterricht, *bb* 43/1988, 6-14.
- Martin, Gerhard*: Ein »behördlicher« Beitrag zur Friedenserziehung. Ein Brief an Eltern, *BirkB*

6/1988, 22-24.

Meixner, Heinz und *Helmut Törne*: Wir haben ein Zeichen. Skizze einer Konfirmandenrüste zur Vorbereitung auf das Abendmahl, ChrL 41 (1988) U17-U29.

Mit beweglichen Figuren arbeiten [Themaheft], RL 17 (1988) H. 4.

Rätsel - Arbeitsblätter [Themaheft], RpH 6/1988.

Mitscha-Eibl, Claudia: Dem Leben Gestalt geben. Eine Meditation mit Ton, JuK 22 (1988/89) H. 2, 43-45.

Neulinger, Thomas: Science-fiction im Religionsunterricht. Eine vergessene Literaturgattung, CpB 101 (1988) 298-300.

Nilles, Georg: Praxisfelder des Glaubens: Erkunden, Erproben, Erfahren. Anregungen, Informationen, Adressen für Religionslehrer im Bistum Aachen [Themaheft], RPA(A) 38/1988.

Oberthür, Rainer: Sehen lernen. Unterricht mit Bildern Relindis Agethens aus dem Grundschulwerk von Hubertus Halbfas (RpPe 6), Essen 1988.

Oberthür, Ruth: Malen im Religionsunterricht (RpPe 7), Essen 1988.

Ort, Barbara: Lehrplan - Curriculum, in: *Weidmann 1988*, 282-297.

Ort, Barbara: Planung des Religionsunterrichts, in: *Weidmann 1988*, 266-281.

Ort, Barbara: Unterrichtsmethoden, in: *Weidmann 1988*, 217-227.

Ottermann, Thomas und *Stefan Vesper*: Wie soll unsere Kirche aussehen? Ein Plan- und Konfliktspiel, KatBl 113 (1988) 364-381.

Pichelbauer, Karl: Stolperstein Religionsunterricht. Impulse, Gedanken und Materialien für Elternarbeit, Erwachsenenkatechese und Predigt (1. Teil), CpB 101 (1988) 39-40; (2. Teil), CpB 101 (1988) 166-169; (3. Teil), CpB 101 (1988) 202-204.

Pirner, Manfred: Popmusik im Religionsunterricht. Anregungen und praktische Beispiele, AevRU.T 81/1988, 65-88.

Pohle, Erich: Handelndes Lernen im Religionsunterricht. Beispiele aus der Unterrichtspraxis, Grundschule 20 (1988) 57-59.

Primavesi, Luca: »Reli gehört auch dazu«. Ein Spiel zur Motivierung für den Religionsunterricht, RL 17 (1988) H. 1, 18-22.

Rauscher, Erwin: Es sollen nicht Fremde sein, die Deine Mauern bauen (1). Überlegungen zur (religions-)pädagogischen Begleitung eines Kirchenbaus, CpB 101 (1988) 161-165.

Reiher, Dieter: Kleines Methodenlexikon: Das Foto, ChrL 41 (1988) U29-U32.

Reil, Elisabeth: Theologie in/mit Bildern, CuB 34 (1988) 307.

Reil, Elisabeth: Vom Umgang mit Bildern, CuB 34 (1988) 273.

Roßknecht, Karin: Vom Erzählen biblischer Geschichten, LehB 40 (1988) 2-3.

Rüschenschmidt, Heinrich: Religionsfußball. Spielend Inhalte des Religionsunterrichts wiederholen, KatBl 113 (1988) 143-144.

Schaller, Dieter: Die Abendmahlsszene in Bachs Matthäuspassion und in der Rockoper »Jesus Christ Superstar«. Ein musikalischer Vergleich im Religionsunterricht der 9. Jahrgangsstufe, AevRU.T 81/1988, 51-64.

Schaller, Dieter: Musik und Religion. Theologische und unterrichtspraktische Überlegungen, AevRU.T 81/1988, 5-20.

Scharer, Matthias: Von der Kirchenführung zur lebendigen Begegnung mit dem Kirchenraum. Wege zur Erschließung einer Pfarrkirche, CpB 101 (1988) 166-169.

Schatz, Gerhard und *Karl Alois Peisser*: Projektunterricht - am Beispiel der Renovierung der Kapelle zum hl. Kreuz in Gamlitz, CpB 101 (1988) 189-190.

Schmalfluss, Lothar und *Reinhard Pertsch*: Miriam. Methoden im Religionsunterricht - Ideen, Anregungen, Modelle, München 1988.

Schmidt, Maria: Psalmen und Musik in der Grundschule, ru 18 (1988) 150-152.

Schmitt, Horst: Kunst im Religionsunterricht, paed 4/1988, 1-3.

Schmitt, Rainer: Musik - Werkzeug des Glaubens. Musik im Religionsunterricht, bb 46/1988, 9-14.

Schmitz, Irmgard: loben - danken - klagen - bitten. Psalmen als Zeugnis des Betens und Glaubens für 8-12jährige Schülerinnen und Schüler?, ru 18 (1988) 137-142.

Schreijäck, Thomas: Vom Herrschergott zum Menschenbruder. Das Museum als Lernort zum Verständnis für die Wandlungen des Gottesbildes am Beispiel der Mariendarstellungen im Salzburger Museum Carolino Augusteum, CpB 101 (1988) 242-246.

Schroeter, Harald: Schätze in irdenen Gefäßen - sind unsere neueren Tauflieder verwässert und

- vergeistigt? Eine kritische Übersicht von Taufliedern ab 1945, EvErz 40 (1988) 184-202.
- Seidel, Martin*: Herr Jona. Bericht von einem Puppenspiel, von Konfirmanden für Kinder und Erwachsene erarbeitet, ChrL 41 (1988) U145-U158.
- Siebenkotten, Manfred*: Buße - Ermütigung zum Leben. Anstöße für eine Veränderung der Buß- und Beichterziehung der Kinder, KatBl 113 (1988) 746-754.
- Siebert, Lothar*: Wir machen Musik in der Christenlehre. Über die Chancen und Möglichkeiten gemeinsamen Musizierens in der Christenlehre, ChrL 41 (1988) 74-81.
- Spitzenpfeil, Christina*: Didaktisch-methodische Überlegungen zur Verwendung der Zeitung zur Ausstellung »Tausend Jahre Kirche in Rußland«, AevRU.G 1/1988, 77-80.
- Starck, Renate*: Auf den Spuren der ehemaligen Krefelder Juden. Projekte im Gymnasium am Moltke-Platz Krefeld (11. Klasse), ru 18 (1988) 54-60.
- Staudigl, Günther*: Medien, in: *Weidmann 1988*, 228-252.
- Steiger, Friedemann*: Umgang mit Bildern. Beispiele, Schlußfolgerungen, Methoden, ihr Sinn und ihre Grenzen, ChrL 41 (1988) 82-89.
- Steinert, Uwe*: Spiele im Fach Religion - Werte und Normen, rel. 2 (1988) H. 1, 56-57.
- Steinwede, Dietrich*: Meinen Bogen setz ich in die Wolken. Schulgottesdienste für die Grundschule, Düsseldorf 1988.
- Stonis, Andreas*: Vorschlag für einen Schulgottesdienst an einer Grundschule. Thema: Frieden - versöhnen und teilen, BirkB 6/1988, 85.
- Supper, Consolata*: Der Tanz in der Liturgie, JuK 22 (1988/89) H. 2, 39-42.
- Thust, Karl Christian*: »Von guten Mächten« - zwölf Liederbearbeitungen zu Bonhoeffers Gedicht. Vergleichende Analyse und pädagogische Aspekte, SchH 18 (1988) H. 1, 6-15.
- Warns, Else Natalie*: Spielerische Zugänge zu biblischen Texten. Elemente des »Bibliodrama« im Religionsunterricht der höheren Schule, rhs 31 (1988) 257-261.
- Weiß, Ruth*: Jesu Seewandel. Zu einer Federzeichnung von Henry Büttner (Mk 6,45-50), ChrL 41 (1988) 99-100.
- Weidmann, Fritz*: Lehrer-Schüler-Interaktion, in: *Weidmann 1988*, 310-325.
- Weisgerber, Gerhard*: Entdeckendes Bibellesen. Ein bibelmethodischer Beitrag am Beispiel von Genesis 1, KatBl 113 (1988) 805-810.
- Wiesinger, Michael*: Das Modell PRODO aus der Sicht eines Schülers, CpB 101 (1988) 192-194.
- Wolf, Günther*: »Der Feuervogel«. Anregungen zum Einsatz eines Märchens im Religionsunterricht der Grundschule, SuM 4/1987/88, 261-268.
- Wolf, Günther*: Lebendiges Wasser - lebendige Hoffnung. Anregungen für die Arbeit mit dem Film »Der Mbuyubaum hat eine Botschaft« (Sekundarstufe I), SuM 3/1987/88, 172-177.
- Zwinz, Hans*: Den richtigen Weg finden. Katechetische Bußfeier für Schüler ab dem 13. Lebensjahr, CpB 101 (1988) 40-41.

2.5 Systematische Erschließung von Themen für die unterrichtliche Praxis

- Arche Noah. Für eine Erde, auf der Kinder leben können [Themaheft], SuM 1/1988/89. Asylsuchende [Themaheft], entw. 1-2/1988.
- Bauer, Ulrike u.a.*: Muslime bei uns / Der Islam [Themaheft], RpH 3/1988.
- Bäume - Symbole des Lebens [Themaheft], RL 17 (1988) H. 2.
- »Baum« [Themaheft], RpP(L) 13 (1988) H. 2.
- Behrens, Christa*: Friedenlernen im Religionsunterricht? Versuch einer friedenspädagogischen Grundlegung des Evangelischen Religionsunterrichts (EHS Reihe 11. Bd. 364), Bern u.a. 1988.
- Beschorner, Gisela*: Gebt uns Bücher, gebt uns Heimat. Unterrichtshilfe für die Primarstufe zu dem Thema: Kind und Buch. Kind und Bibel [Themaheft], RPA(A) 37/1988.
- Biblische Frauengestalten [Themaheft], RL 17 (1988) H. 3.
- Bollerott, Robert*: Elemente einer Kursplanung zum Thema: Die Frage nach dem Gott unserer Hoffnung im Horizont heutiger Erfahrungen, rhs 31 (1988) 36-41.
- Böttge, Bernhard*: Die Hexen sind wieder da. Anregungen und Materialien zum Thema »Hexen« im Religionsunterricht (9./10. Schuljahr), ForR 1/1988, 2-15.
- Brüggeshemke, Wilhelm*: Leo N. Tolstoi, Der Tod des Iwan Iljitsch. Eine Unterrichtsreihe im Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe, rhs 31 (1988) 186-193.
- Daunis, Roberto*: Die Erzählungen von Krieg und die Aussagen von Frieden im Alten Testament, BirkB 6/1988, 32-39.

Deifel, Elisabeth: Sechs Bausteine zum Thema »Ideologie des Nationalsozialismus«, CpB 101 (1988) 26-31.

Dem Frieden dienen - mit der Waffe in der Hand? Texte, Materialien und Diskussionsbeiträge zur Gestaltung eines Unterrichtsprojekts in der Sekundarstufe II, izru.B 4/1988, 15-16.

Diedrich, Hans-Christian: Die Tausendjahrfeier der »Taufe Rußlands« im kirchlichen Unterricht, ChrL 41 (1988) 308-319.

Dörrich, Hans-Jürgen: Don Bosco, Apostel der Jugend - ein Heiliger für unsere Tage. Anregungen zu einer Unterrichtsreihe über den hl. Johannes Bosco, SuM 4/1987/88, 253-258.

»Erinnern. 50 Jahre Reichspogromnacht« [Themaheft], entw. 3/1988.

Fiederlein, Friedrich Martin: Ignatius von Loyola. Ein Beispiel für eine existentielle Vermittlung von Kirchengeschichte in der Sekundarstufe I, Pädagogische Welt 42 (1988) 329-332.

Fiederlein, Friedrich Martin: Weiße Kreuzigung. Ein Beitrag zur Behandlung der Judenverfolgung im III. Reich im (Kirchen-)Geschichtsunterricht im Fach Katholische Religion der S I, Lehren und Lernen 14 (1988) H. 6, 56-79.

Fiederlein, Friedrich: Christianisierung Rußlands. Elemente zu einer Unterrichtseinheit für S I zur Jahrtausendfeier der »Taufe Rußlands«, SuM 4/1987/88, 235-245.

Gaedt, Rainer: ... und hätte die Liebe nicht. Überlegungen zum Thema Aids im Religionsunterricht und Bericht über einen Unterrichtsversuch in Klasse 9/10, ru 18 (1988) 97-99.

Grill-Ahollinger, Ingrid: Nicht einerlei Zunge noch Sprache. Alttestamentliche Gattungen im Unterricht der 5. Jahrgangsstufe. Ein didaktisches Modell [Themaheft], AevRU.T 84/1988.

Groß, Engelbert: »Maria muß mehr denn je die Pädagogik sein«. Bemerkungen zur religionspädagogischen Realisierung des Marienthemas, CpB 101 (1988) 105-109.

Groß, Engelbert: »Maria in der Schule?« Verlegenes Schweigen im Religionsunterricht auch nach dem marianischen Jahr?, PBI(K) 40 (1988) 245-251.

Groß, Engelbert: Gewissensbildung konkret: »Grüner Religionsunterricht«. Eine Realisation des Schöpfungs- und Missionsthemas und zugleich eine Skizze imaginatorischer Unterrichtsdokumentation, CpB 101 (1988) 61-67.

Groß, Engelbert: Mariologie im Religionsunterricht, Forum Katholische Theologie 4 (1988) 81-97.

Gross, Engelbert: Diakonische Alphabetisierung in der Schule? Eine Frage an den Religionsunterricht, in: *Schnider/Renhart 1988*, 377-392.

Haag, Karl-Friedrich: Bausteine für eine christliche Arbeits- und Wirtschaftsethik. Kurzfassung, AevRU.T 73^{1/2}/1988.

Hamacher, Anno: Aids: Eine Materialsammlung für den Religionsunterricht. 31 Arbeitsblätter und Kopiervorlagen für die Klassen 9-11 [Themaheft], RPA(A) 39/1988.

Harth, Brigitte (Hg.): Von der Ausländerarbeit zur »Offenen Gemeinde«. Ausländische Jugendliche in der evangelischen offenen Jugendarbeit [Themaheft], aej.M 17/1988.

Haunhorst, Benno: Der kleine graue Steinbeißer, das Herz Jesu und die Alltagsmythen. Annäherungen an ein mystisches Sprechen von Gott im Religionsunterricht, rhs 31 (1988) 316-328.

Haunhorst, Benno: Die Welt im Computer. Zeitfragen - Glaubensfragen. Unterrichtseinheit für den Religionsunterricht ab 10. Jahrgangsstufe, Düsseldorf 1988.

Hilger, Georg: AIDS und Religionsunterricht, ru 18 (1988) 89-92.

Hönerlage, Dirk: Glaube und Wissenschaft: Galileo Galilei. Bertolt Brechts Drama »Leben des Galilei« als komplexer Bezugspunkt für den Themenbereich »Glaube, Wissenschaft, Denken« in der 11. Jahrgangsstufe [Themaheft], AevRU.T 83/1988.

Ich bin getauft im Namen des Vaters, des Sohnes und des Hl. Geistes [Themaheft], RpP(L) 13 (1988) H. 1.

Johannsen, Friedrich: Schöpfungsglaube heute. Anregungen und Materialien für die Sekundarstufe II (Gütersloher Taschenbücher Religionspädagogik / Siebenstern 741), Gütersloh 1988.

Kall, Alfred: Kirchenjahr und Brauchtum. Materialbuch für den Religionsunterricht, München 1988.

Kellner, Wendelin: Die politisch-theologische Botschaft der Apokalypitik. Zu Daniel 7 und äthiopischer Henoch VI-X, rhs 31 (1988) 386-393.

Kißling, Christine: Das elementare Bild in seiner Funktion als sinnerschließendes Mittel und als Träger biblischer Botschaft. Ein Unterrichtsversuch in der 11. Jahrgangsstufe, AevRU(H) 46/1988, 47-121.

- Krausneker, Dietmar*: Die soziale Sorge der Kirche. Die neue Sozialenzyklika »Sollicitudo rei socialis« von Papst Johannes Paul II. (1) im Religionsunterricht, CpB 101 (1988) 250-252.
- Kühne, Rudolf u. a.*: Jesus-Gleichnisse [Themaheft], RpH 1/1988.
- Lange, Bernd*: Alltag zwischen Kreuz und Hakenkreuz in Göttingen. Skizze eines erfahrungsbezogenen Religionsunterrichts, AevRU(H) 46/1988, 7-46.
- Laubert, Volker*: »Vor dem Bildschirm verblöden?« [Themaheft], RpH 4/1988.
- Lerch, Peter*: Evolutionskatechese im Religionsunterricht?, IRP.M 18 (1988) H. 4, 9-25.
- Materialien zur Friedenserziehung in Unterricht, Familie und Gemeinde. Persönliche Betroffenheit, erzieherische Verantwortung, biblische Vergewisserung, praktische Vorschläge [Themaheft], BirkB 6/1988.
- Möller, Martin*: Ahasver - ein neuer Text für den RU. Unterrichtsvorschlag für die Sekundarstufe II, Rh 4/1988, 250-257.
- Mönning, Bernd*: Die Passion Jesu im Horizont jüdischer Leidenserfahrungen und -traditionen (Unterrichtsentwurf), AevRU(H) 46/1988, 147-160.
- Orden und Ordensleben [Themaheft], RUH 4/1988.
- Ransdorf, Angela*: Die Rolle Mariens bei der Menschwerdung Jesu und die sich daraus ergebende Bedeutung Mariens für uns, CpB 101 (1988) 112-115.
- Reifenberg, Peter*: Unterrichtseinheit: »Actio und contemplatio - Tätigkeit und Einkehr - in der Einheit«. Der Weg des Nikolaus von Kues zum unendlichen Gott, RUH 1-2/1988, 13-37.
- Renker, Alwin*: Evolutionstheorie und Schöpfungsglaube, IRP.M 18 (1988) H. 2, 1-9.
- Richardt, Max W.*: Glauben und Denken. Ein Unterrichtsmodell für die 11. Jahrgangsstufe [Themaheft], AevRU.T 82/1988.
- Schöler-Kämper, Barbara*: Der Barbarossaleuchter des Aachener Domes - Ausdruck eschatologischer Hoffnung. 8-10stündige Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe II [Themaheft], RPA(A) 42/1988.
- Schröder, Henning*: Die Taufe als religionsdidaktischer Fundus, EvErz 40 (1988) 167-184.
- Sczyrba, Christel*: Edith Stein - Aspekte ihrer Gotteserfahrung und deren Bedeutung für heute. 8-10stündige Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe II [Themaheft], RPA(A) 41/1988.
- Silberberg, Hermann-Josef*: Wie Schüler und Lehrer von Gott sprechen. Gott nah'n ist mir das Gute (Ps 73), rhs 31 (1988) 329-331.
- Stahl, Gerhard*: Vorschläge für das Thema AIDS im Religionsunterricht aus der Sicht eines Schoolworkers, ru 18 (1988) 103-105.
- Valk, Claudia*: Gehorsam, deshalb frei - frei, deshalb gehorsam. Zum befreienden Gehorsam Jesu in seiner Bedeutung für den Christen. 8-12stündige Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe II [Themaheft], RPA(A) 36/1988.
- Volandt, Erich u. a.*: Thema: Aids [Themaheft], RpH 2/1988.
- Wegenast, Klaus*: Freiheit ist lernbar. Lukas 14,15-24 im Unterricht der Sekundarstufe II - Eine Skizze, EvErz 40 (1988) 592-600.
- »Wenn wir wie Geschwister beieinander wohnten« [Themaheft], Inf(B) 18 (1988) H. 3/4.
- Werkstatt Frieden - mit einem Andachtsheft für die Friedenswoche [Themaheft], ku 25/1988.
- Wrieden, Karl-Dieter*: Aus der Arbeit im Fachseminar - »Jesusgeschichten im 2. bis 4. Schuljahr. Unterrichtsmaterialien zum Erproben. Teil 1: Land und Leute«, in: *Spieß/Wrieden 1988*, 29-100.
- Zilleßen, Dietrich*: Mythen im Alltagsleben. Ein Thema für den Religionsunterricht, EvErz 40 (1988) 59-76.

2.6 Konfessionsschulen / christliche Schulen

- Auszug aus dem »Pädagogischen Konzept der August-Hermann-Francke-Schulen« (Christlicher Schulverein Lippe), KevSH 29 (1988) 145-150.
- Berg, Hans Christoph*: Evangelische Schulen. Konzeptionen - Merkmale - Herausforderungen, in: *Haendler 1988*, 28-50.
- Berndt, Werner*: Zum Selbstverständnis einer evangelischen Heimonderschule oder: »Ermutigung zur Aufsässigkeit«, Eh 38 (1988) H. 2, 20-21.
- Besenfelder, Erwin*: Die Entstehung der Katholischen Schulwerke, MPädB 11 (1988) H. 1, 24-27.
- Bewersdorff, Harald*: Evangelische Bekenntnisschulen - Schulen mit besonderem Profil?, Eh 38 (1988) H. 3, 13-23.

- Böbel, Fritz*: Christliche Schule heute. Grenzen - Möglichkeiten - Aufgaben, BuG 78/1988, 607-614.
- Frede, Zita*: Katholische Grundschule und ganzheitliche Erziehung, imp. 1/1988, 11.
- Frickel, Heinrich*: Braucht die Evangelische Kirche eigene Schulen?, KevSH 29 (1988) 182-189.
- Gerst, Hans*: Der Marchtaler Plan - die schulpädagogische Sicht, MPädB 11 (1988) H. 1, 31-33.
- Hafner, Alfred*: Der pädagogische Auftrag der katholischen Schule, MPädB 11 (1988) H. 1, 28-30.
- Huber, Harald*: Die Neue Schule Zürich - Eine Schule auf christlich-ökumenischer Grundlage, Bildung 16 (1988) H. 3, 6-8.
- Kasper, Helmut*: Synthese von Kultur und Glauben. Möglichkeiten und Grenzen von Schulen in kirchlicher Trägerschaft, StZ 113 (1988) 92-102.
- Köhler, Barbara*: Zur Zusammenarbeit von katholischer Schule und Elternhaus, eng. 1988, 197-198.
- Kollig, Manfred*: Zur Schulpastoral an Schulen in kirchlicher Trägerschaft, KatBl 113 (1988) 792-797.
- Koolen, Otto*: Die katholische Schule - noch zeitgemäß?, Schule heute 28 (1988) H. 10, 18-19.
- Kraetzer, Eva-Maria*: Möglichkeiten und Schwierigkeiten von Elternmitwirkung an katholischen Schulen aus der Sicht einer Mutter, eng. 1988, 199-203.
- Krämer, Franz J.*: Katholische Schule und Öffentlichkeit, eng. 1988, 275-281.
- Kuhn, Jochen*: Der Fundamentalismus und die öffentliche Schule, RKZ 129 (1988) 266-270.
- Müller, Max*: Erziehender Unterricht (Katholische Schule), MPädB 11 (1988) H. 1, 51-58.
- Müller, Max*: Katholische Schule - Auftrag und Ziel, MPädB 11 (1988) H. 1, 45-51.
- Müller, Max*: Katholische Schule und das Ethos ihrer Lehrer, MPädB 11 (1988) H. 1, 58-64.
- Nieswand, H.*: Schulleben in einer Katholischen Hauptschule, imp. 1/1988, 9.
- Ökumene in der katholischen Schule, Bildung 16 (1988) H. 3, 11-15.
- Pothast, Karl Heinz*: Die Volkskirche braucht ihre Schulen, KevSH 29 (1988) 190-197.
- Pothast, Karl Heinz*: Ist die Zeit für die Neugründung evangelischer Schulen gekommen?, KevSH 29 (1988) 143-145.
- Santini-Amgarten, Bruno*: Katholische Schulen suchen die Kooperation, Bildung 16 (1988) H. 3, 22-25.
- Schneider, Dieter*: Antwort auf die Überlegungen der Schulkammer der Lippischen Landeskirche zur beabsichtigten Gründung einer Evangelischen Grundschule in freier Trägerschaft, KevSH 29 (1988) 150-157.
- Schwager, Hans-Joachim*: Kircheneigene Schule - christliche Staatsschule?, KevSH 29 (1988) 181.
- Skibowski, Gisela*: Der Förderverein - Praktisches Engagement von Eltern und Ehemaligen (Katholische Schulen), eng. 1988, 204-212.
- Überlegungen des Schulvereins der August-Hermann-Francke-Schule zum »Fragenpapier« der Schulkammer der Lippischen Landeskirche, KevSH 29 (1988) 157-161.
- Uffer, Leza M.* (Interviewer) und *Bruno Santini* (Interviewter): Haben die katholischen Schulen eine Zukunft?, Schweizer Schule 75 (1988) H. 2, 10-14.
- Weber, Dietrich*: Zur Entstehungsgeschichte des Marchtaler Plans, MPädB 11 (1988) H. 1, 7-8.

3 Historische Religionspädagogik (bis 1945)

3.1 Quellen

- Christliche Hausordnung [1949], ChrL 41 (1988) 121.
- Glüter, Otto*: Christenlehre im Auftrage der Kirche [1948], ChrL 41 (1988) 108-111.
- Hafa, Herwig*: Zum katechetischen Dienst 1948/1988. Zum Geleit [1948], ChrL 41 (1988) 105-107.
- Hastenteufel, Paul*: Katholische Jugend in ihrer Zeit. Bd. 1: 1900-1918, Bamberg 1988.
- Hastenteufel, Paul*: Katholische Jugend in ihrer Zeit. Bd. 2: 1919-1932, Bamberg 1988.
- »Katechet« oder »Kirchlehrer« [1948], ChrL 41 (1988) 117.

Koster, Dominikus und Heinz Raskop: Die Glaubensunterweisung im Anschluß an die von der lehrenden Kirche öffentlich dargebotenen Glaubenszeugnisse (1942), in: *Katholisches Bildungswerk 1988*, 53-63.

Neuer Aufgabenkreis für Theologinnen [1948], ChrL 41 (1988) 119-120.

Wagner, Heinz: Seelsorge im kirchlichen Unterricht [1948], ChrL 41 (1988) 113-115.

Zur Frage des Konfirmandenunterrichts [1948], ChrL 41 (1988) 118.

3.2 Monographien

Albers, Bernhard: Lehrerbild und Lehrerbildung. Eine historisch-systematische Untersuchung zum Werk Oskar Hammelsbecks (Rph 19), Aachen 1988.

Bassi, Hasko von: Otto Baumgarten. Ein »moderner Theologe« im Kaiserreich und in der Weimarer Republik (EHS.T 345), Frankfurt a.M. 1988.

Beinke, Lothar: Das Selbstverständnis der katholischen Erwachsenenbildung als Beispiel der Weiterbildung in freien Trägerschaften. Eine bildungsgeschichtliche Betrachtung, ErWB 34 (1988) 233-237.

Birklbauer, Anton: Don Bosco. Ein Leben für die Jugend, München 1988.

Bolle, Rainer: Religionspädagogik und Ethik in Preußen. Eine problemgeschichtliche Analyse der Religionspädagogik in Volksschule und Lehrerausbildung in Preußen von der Preußischen Reform bis zu den Stiehlschen Regulativen (Internationale Hochschulschriften 6), Münster 1988.

Heidemann, Rudolf: Religionspädagogik, Pädagogik und Entscheidung. Eine historisch-systematische Untersuchung zur Kategorie »Entscheidung« im Werke G. Bohnes (Rph 14), Aachen 1988.

Korherr, Edgar Josef: Ideengeschichtliche und schulgeschichtliche Wurzeln des österreichischen Bildungswesens, Graz 1988.

Lohmann, Martin: Aufbruch einer Jugend. Der Bund Neudeutschland von seiner Begründung bis zum Beginn des Dritten Reiches, Bonn 1988.

März, Fritz: Klassiker christlicher Erziehung, München 1988.

Peuster-May, Gudrun: Die Behandlung der Religionen in der schulbezogenen Literatur des 18./19. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung der Jahre 1885-1980 (Kölner Veröffentlichungen zur Religionsgeschichte 16), Köln/Wien 1988.

Schaffer, Wolfgang: Schulorden im Rheinland. Ein Beitrag zur Geschichte religiöser Genossenschaften im Erzbistum Köln zwischen 1815 und 1875, Köln 1988.

Schmid, Franz: Den ganzen Menschen ernst nehmen. Zum »familialen« Erziehungsstil Don Giovanni Boscos, ThPQ 136 (1988) 28-37.

3.3 Aufsätze

Bellinger, Gerhard J.: Art. Katechismus IV. Konfessionskundlich/Ökumenisch, TRE 17 (1988) 738-744.

Bellinger, Gerhard J.: Art. Katechismus II. Römisch-katholische Kirche, TRE 17 (1988) 729-736.

Christliches Erziehen in der Antike - eine Anfrage, imp. 1/1988, 15.

Fischer, Hubert: Streit um den »Grünen Katechismus«, KatBl 113 (1988) 194-197.

Fraas, Hans-Jürgen: Art. Katechismus. I. Protestantische Kirchen. I/1 Historisch (bis 1945), TRE 17 (1988) 710-722.

Friedrich, Alfons: Eine Idee lebt weiter. Zum hundertsten Todestag Johannes Boscos, CuB 34 (1988) 3.

Hauptmann, Peter: Art. Katechismus III. Orthodoxe Kirche, TRE 17 (1988) 736-738.

Hossfeld, Frank Lothar: »Was wir hörten und erfuhren, was uns die Väter erzählten« (Ps. 78,3). Glaubensweitergabe in biblischer Zeit, LKat 10 (1988) 80-84.

Janssen, Heinrich: Bibel und Bildung, ibw.j 26 (1988) H. 4, 14-19.

Jendorff, Bernhard: Die Arbeitsschulmethode des Frankfurter Stadtschulrats H. Schüssler, ibw.j 26 (1988) H. 3, 3-11.

Jendorff, Bernhard: Religionspädagogische Vergangenheit gebrauchen, Inf(L) 2/3/1988, 18-21.

Jentsch, Werner: Jugendarbeit und Kirche vom Kaiserreich zur Bundesrepublik. Das Beispiel des CVJM München, ZBKG 57 (1988) 93ff.

Jetter, Werner: Art. Katechismuspredigt, TRE 17 (1988) 744-786.

- Jürgens, M. Apollinaris*: Der erste katholische Lehrerinnenverein Westfalens, KathB 89 (1988) 347-352.
- Kemper, Max Eugen*: Die Christenfibel von 1936. Ein Vorläufer des neuen Erwachsenenkatechismus?, in: *Katholisches Bildungswerk 1988*, 65-76.
- Koss, Siegfried*: Franz Brandts und seine Bemühungen um katholische höhere Mädchenbildung in Mönchengladbach. Zugleich ein Beitrag zu den Ereignissen des Kulturkampfes, AHVNRh 191 (1988) 132-140.
- Kürzdörfer, Klaus*: Luther und unsere Erziehung heute, *ibw.j* 26 (1988) H. 8, 4-12.
- Langer, Michael*: Abschied von der ›Jenseitsphysik‹. Eschatologiekatechese im Wandel der Zeit, Pädagogische Welt 42 (1988); Beilage zu H. 8, 28-32.
- Langer, Michael*: Vom ›unbußfertigen Tod‹ zur ›partnerschaftlichen Liebesfähigkeit‹. Aspekte katholischer Sexualpädagogik in der Geschichte, in: *Schneider/Renhart 1988*, 405-415.
- Läpple, Alfred*: Katechismen im Wandel der Zeit, *Inf(M)* 25-26/1988, 24-43.
- März, Fritz*: Juan Luis Vives, CuB 34 (1988) 276.
- März, Fritz*: Philipp Neri, CuB 34 (1988) 244.
- März, Fritz*: Rudolf Steiner, CuB 34 (1988) 308.
- Meyer, Hans Bernhard*: Art. Jungmann, Josef Andreas (1889-1975), TRE 17 (1988) 465-467. Mit Don Bosco Leben wagen, *eng.* 1988, 84-85.
- Mors, Hermann*: Ludwig Auer und sein Werk, CuB 34 (1988) 195.
- Nastainczyk, Wolfgang*: Johann Ignaz von Felbinger (1724-1788). Ein katholischer Aufklärer aus Schlesien als Bahnbrecher des Religionsunterrichts, *KatBl* 113 (1988) 349-354.
- Ohlemacher, Jörg*: Günther Ruprecht und Hans Lokies - Zivilcourage. Das Beispiel der Zeitschrift ›Haus und Schule‹ 1935-1937, *Kirchliche Zeitgeschichte* 1 (1988) 137-150.
- Paul, Eugen*: Die Münchener Methode: Intention - Realisierung - Grenzen, *KatBl* 113 (1988) 186-192.
- Pieper, Josef*: Über meine Mitarbeit am ›Institut für Neuzeitliche Volksbildungsarbeit‹ (Dortmund) 1932-1940, in: *Katholisches Bildungswerk 1988*, 19-24.
- Raskop, Heinz*: Erinnerungen an das Institut für Neuzeitliche Volksbildungsarbeit und das Katholische Bildungswerk, in: *Katholisches Bildungswerk 1988*, 11-17.
- Rickers, Folkert*: ›Zwischen den Stühlen‹. Helmuth Kittels Beziehungen zum Nationalsozialismus, in: *Klaus Ebert* (Hg.): Alltagswelt und Ethik. Beiträge zu einem sozial-ethischen Problemfeld. Für Adam Weyer zum 60. Geburtstag, Wuppertal 1988, 197-241.
- Ruppert, Godehard*: Pädagogische Anstöße aus dem christlichen Glauben, in: *Friedrich Johannsen und Godehard Ruppert* (Hg.), Glaubensdenker des 20. Jahrhunderts. Zum 100. Geburtstag von Karl Barth, Romano Guardini, Franz Rosenzweig und Paul Tillich (Theorie und Praxis. Eine Schriftenreihe aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover 19), Hannover 1988, 53-74.
- Schatzker, Chaim*: Jüdische Jugend im zweiten Kaiserreich. Sozialisations- und Erziehungsprozesse der jüdischen Jugend in Deutschland 1870-1917 (Studien zur Erziehungswissenschaft 24), Frankfurt a.M. u.a. 1988.
- Schmieder, Tilman*: Mehr als Nostalgie - das Zeitzeugenprojekt der aej, *StudT* 2/1988, 30-32.
- Schröer, Henning*: Der große Unbekannte aus dem Norden. Erste Unterrichtsideen zu Grundvig, *EvErz* 40 (1988) 483-489.
- Schunck, Klaus-Dietrich*: Thora als Unterweisung, in: *Heinonen/Ilmanen/Toivanen 1988*, 81-97.
- Schweitzer, Friedrich*: Die Religion des Kindes. Perspektiven aus der Geschichte der Religionspädagogik, in: *Nipkow/Schweitzer/Fowler 1988*, 253-269.
- Thierfelder, Jörg*: Der Streit um die Behandlung des Alten Testaments im Religionsunterricht in der badischen und württembergischen Landeskirche während der Zeit des Nationalsozialismus, in: *Büttner/Thierfelder 1988*, 199-211.
- Tomkowiak, Ingrid*: Das Gute zur Nachfolge, das Böse zur Warnung. Christian Friedrich Hilschers ›Sonderbare Bauer-Exempel‹ (1725) und ihre erzieherische Funktion, *Jahrbuch für Volkskunde N.F.* 11 (1988) 219-228.
- Veijola, Timo*: Thora als Inhalt der Lehre in der deuteronomistischen Literatur. Korreferat zum Vortrag von Klaus-Dietrich Schunck ›Thora als Unterweisung‹, in: *Heinonen/Ilmanen/Toivanen 1988*, 98-106.
- Wahle, Agnes*: Katholische Bildungsarbeit Dortmund (1953-1971), in: *Katholisches Bildungswerk 1988*, 25-39.

Wütschner, Hermann: Johannes Don Bosco. Heiliger des 19. Jahrhunderts, Inf(L) 1/1988, 18-19.

4 Empirische Religionspädagogik

4.1 Untersuchungen

Feige, Andreas: Christliche Tradition auf der Schulbank. Über Arbeitsbedingungen und Funktionsvorstellungen bei evangelischen Religionslehrern im Kontext ihrer Eingebundenheit in volkshkirchliche Strukturen. Eine empirische Untersuchung aus Niedersachsen, in: *Feige/Nipkow 1988*, 5-61.

Lukatis, Ingrid: Jugend auf dem Kirchentag. Bericht über zwei empirische Untersuchungen, in: *JRP 4 (1987)*, Neukirchen-Vluyn 1988, 219-224.

Niggli, Alois: Familie und religiöse Erziehung in unserer Zeit. Eine empirische Studie über elterliche Erziehungspraktiken und religiöse Merkmale bei Erzogenen (EHS. Reihe 11. Bd. 351), Bern u.a. 1988.

Ploeg, Piet van der: Familie und religiöse Sozialisation Jugendlicher. Bericht über eine empirische Untersuchung in den Niederlanden, in: *JRP 4 (1987)*, Neukirchen-Vluyn 1988, 233-239.

Schnider, Andreas: Mit jungen Menschen von Gott sprechen. Empirische Untersuchung, Graz 1988.

Spieß, Manfred: »Sozusagen: religiöse Kunde«. Die Ergebnisse einer Schülerbefragung im siebten Schuljahr, in: *Spieß/Wrieden 1988*, 150-156.

4.2 Erfahrungsberichte und Situationsanalysen

4.2.1 Gemeindepädagogik

Adam, Gottfried: Gemeindepädagogik. Eine Zwischenbilanz, DtPfrBl 88 (1988) 485-487.

Eurich, Claus und Gernot Otto: Technologischer Fortschritt als Herausforderung für die Gemeindepädagogik, *LOG 2/1988*, 3-14.

Friederici, Dorothea: Ökumenisches Lernen in einer Gemeindegruppe. Die »Schalom-Gruppe Filderstadt«, in: *Goßmann 1988*, 119-127.

Goßmann, Klaus: Evangelisch-katholische Lernschritte, in: *Goßmann 1988*, 112-118.

Grau, Frieder: Ökumenisches Lernen mit dem Sparbuch. Die Ökumenische Entwicklungsgenossenschaft als Herausforderung für ökumenisches Lernen in der Gemeinde, in: *Goßmann 1988*, 102-111.

Kickmaier, Franz und Johann Kramer: Predigt als »okkasionelle Katechese«?, *CpB 101 (1988)* 172-177.

Lembke, Ingo: Ökumenisches Lernen in einer Vorortgemeinde, in: *Goßmann 1988*, 92-101.

Longardt, Wolfgang: Erzählstufenprojekte als gemeindepädagogisches Lernfeld. Eine Zwischenbilanz nach fünf Jahren, *LOG 2/1988*, 27-31.

Onnasch, Klaus: Ökumenisches Lernen - am Beispiel der Partnerschaftsarbeit mit Uganda in der Christus-Gemeinde Kronshagen, in: *Goßmann 1988*, 33-74.

Schmied, Engelbert: Christenlehre in der Pfarre Hartberg. Modell einer erneuerten Gemeinde-katechese, *CpB 101 (1988)* 177-181.

Stangl, Romana: Ökumenische Bibelausstellung. Modell einer okkasionellen Katechese, *CpB 101 (1988)* 182-187.

4.2.2 Religiöse Elementarerziehung

Guggenmos, Rosmarie: Bolla-Bolla, der Kinderschreck oder wie eine Spielidee uns - das Erziehersteam - bewegte und unsere Arbeit mit Kindern und Eltern bereicherte, *RpP(L) 13 (1988)* H. 4, 18-31.

Longardt, Wolfgang: Lebensbäume - Hoffnungsbäume, *LOG 3/1988*, 6-11.

Moser-Fendel, Rainer: Die Sternsingeraktion, in: *Biemer/Tzschetzsch 1988*, 347-355.

Musall, Peter: Wetten, der Gott kann das. Kinder fragen nach Gott und der Welt, Offenbach 1988.

Nanino, Carlagnese: Ein katholisches Kinderhaus, *WdK 66 (1988)* 6-11.

4.2.3 Schulischer Religionsunterricht

Bierhals, Karin u.a.: So sieht es in der Praxis aus. Berichte von Kollegen(innen) aus 3 Bundesländern, in: *Herget* 1988, 31-52.

Biesinger, Albert und *Thomas Schreijäck*: Glaube zum Leben im Religionsunterricht. Ein Erfahrungsbericht, *KatBl* 113 (1988) 65-68.

Claus-Schmiechen, Eleonore: Religionskunde im Wahlpflichtbereich der Sekundarstufe I. Ein großartiger Unterricht, der kaum stattfindet, in: *Spieß/Wrieden* 1988, 157-160.

Dally, Diana: »Mathe muß man lernen - Reli, das kann man!« Wie denken Schüler über Religion? Ein Werkstattbericht, *ForR* 4/1988, 38-41.

Garde, Klaus: Erfahrungsbericht (Religionsunterricht), *PrRPI* 16/1988, 27-31.

Köhler, Kurt: Erfahrungsbericht (Religionsunterricht), *PrRPI* 16/1988, 31-35.

Liebert, Erwin: »Lieber Gott, gibt es dich wirklich?«. Zweifel und Fragen von Volksschulkindern an und über Gott, *Wort* 1987/88, H. 3, 1-10.

Liebert, Erwin: Kann man im Religionsunterricht »offen lernen?« Gedanken zu einem Schulversuch, *Wort* 1987/88, H. 5, 17-21.

Lubkoll, Hans-Georg: Marginalien zum Alltag des Pfarrers. Quergedachtes zum Religionsunterricht, *PBl* 128 (1988) 60-62.

Meier, Uto: Bedingungen der Glaubensvermittlung. Empirische Unterrichtsforschung und heutige Akzeptanzprobleme, in: *Jahrbuch der Universität Augsburg* 1987, Augsburg 1988, 62-63.

Müller, Rita: Aids ist keine Strafe. Ein Bericht aus dem Religionsunterricht (Klasse 8), *ru* 18 (1988) 92-96.

Rolf, Hans: Religionskunde in der Sekundarstufe II in Bremen 1983 bis 1987. Eine Auswertung statistischer Unterlagen, in: *Spieß/Wrieden* 1988, 188-211.

Salditt, Erwin: Neue Religiosität in der Berufsschule? Ein Erfahrungsbericht über Okkultismus bei Berufsschülern, *BiLi* 61 (1988) 247-250.

Sistermann, Rolf: Der gehörnte Gott von Avalon. Untersuchung eines mythischen Motivs im Religionsunterricht einer Klasse 13, *EvErz* 40 (1988) 87-99.

Stöcker, Heinz: »Ungewöhnliche« Erlebnisse werden gewünscht. Erfahrungen mit dem Thema »Okkultismus« im Religionsunterricht der Berufsschule, *ru* int 17 (1988) H. 4, 5-6.

4.2.4 Kirchlicher Unterricht

Bebí, Yves A.: Soll unser Kind den kirchlichen Unterricht besuchen?, *Bildung* 16 (1988) H. 1, 46-47.

Bohrig, Walter und *Heinz-Günter Beutler-Lotz*: Kundschaften - Glauben lernen - Vertrauen haben. Ein Vorstellungsgottesdienst und eine Konfirmationspredigt, *LOG* 3/1988, 62-67.

Dossmann, Annette: Video-Filmprojekte im Konfirmandenunterricht. Erfahrungsbericht und Auswertung eines Modellprojekts der Medienfortbildung der EKHN, *SchH* 18 (1988) H. 3, 34-47.

Grabow, Michael: Ein Konfirmand, den ich nicht hätte konfirmieren dürfen, *ThPTh-ThPr* 23 (1988) 91-94.

Höpgen, Peter: Kommunionerinnerungsbilder. Grundlegung eines jungen Forschungsthemas zwischen Volkskunde und Religionshistorie (Kölner Veröffentlichungen zur Religionsgeschichte 17), Köln 1988.

Hübner, Reinhard: Petrus. Vorbereitung und Gestaltung eines Gottesdienstes mit Konfirmanden, *LOG* 2/1988, 58-71.

Janssen, Annelie und *Holger Heith*: Herauskonfirmiert - Ausstieg der Jugend aus der Kirche? Was zwei nicht ungläubige junge Menschen berichten, *Diakonie* 14 (1988) 167-169.

Köhrmann, Barbara: Warum wir unser Kind konfirmieren lassen, *ThPTh-ThPr* 23 (1988) 94-96.

Neidhart, Walter: Konfirmandentaufe - peinliche Nachholaktion oder/und Gläubigentaufe in nuce?, *ThPTh-ThPr* 23 (1988) 129-134.

Olbertz, Elisabeth: Schwachen und Schüchternen Mut machen. Zwischenbilanz während der Vorbereitung zur Erstkommunion, *PBl(K)* 40 (1988) 121-123.

Otto, Gert: Zur Konfirmationsproblematik, *ThPTh-ThPr* 23 (1988) 123-129.

Starck, Rainer: Zur Situation des Konfirmandenunterrichts. Bilanz einer Umfrage vom Sommer 1987 (Teil 1 und 2), *Mitteilungen. Information. Diskussion. Arbeitsmaterial für Mitarbeiter der*

evangelischen Landeskirche in Baden, 5-6/1988, 48-51; 9-10/1988, 45-49.

Wullschlegel, Otto: Konfirmandenlager - Chance für die Volkskirche? Eine Langzeituntersuchung (EHS.T 338), Frankfurt a.M. u.a. 1988.

Zinck, Jürgen: Konfirmandenunterricht in der Kirche, DtPfrBl 88 (1988) 317-318.

4.2.5 Jugend- und Schülerarbeit, Jugend und Kirche/Religion

Agge, Bernd u.a.: Evangelische Jugendgemeinschaftswerke und Gilden. Versuch einer Standortbestimmung und Konzeption, Sozialpädagogik 30 (1988) 108-112.

Barbers, Meinulf: Quickborn-Arbeitskreis, in: *Biemer/Tzscheetzsch 1988*, 172-186.

Batzke, Werner: Bund junger Katholiken in Wirtschaft und Verwaltung (Jung-KKV), in: *Biemer/Tzscheetzsch 1988*, 91-95.

Betz, Otto: Wie ungläubig sind unsere Kinder?, SInf(P) 18 (1988) H. 3, 4-6.

Bleistein, Roman: BDKJ: Vergangenheit - Gegenwart - Zukunft, StZ 113 (1988) 173-182.

Bleistein, Roman: Die Entwicklung kirchlicher Jugendarbeit seit dem Zweiten Weltkrieg bis heute, in: *Biemer/Tzscheetzsch 1988*, 11-25.

Bleistein, Roman: Von der Kirche in die Szene. Neue Beziehungsfelder junger Menschen, jugendwohl 69 (1988) 250-261.

Böck, Raimund: Jugend und Kirchenbeitrag, JuK 22 (1988/89) H. 1, 23-26.

Bohlmann, Johannes: Kolpingjugend im Deutschen Zentralverband des Kolpingwerkes, in: *Biemer/Tzscheetzsch 1988*, 144-156.

Breidenstein, Gerhard: Alles nur Mode? Suche nach neuen Erfahrungen, BauG 40 (1988) 23-26.

Brock, Maria: Jugendarbeit und die Zukunft der Schöpfung, KatBl 113 (1988) 347-348.

Broxtermann, Johannes, Peter Girmendonk und Hartmut Heidenreich: Zwischen »Lust am Konkreten« und »Prophetie auf kleiner Flamme«. Schlaglichter aus der Praxis kirchlicher Jugendarbeit, KatBl 113 (1988) 234-239.

Delden, Gisela von: »Jugendreligionen«. Neue Religiosität oder Keimzelle neuer Gewalt? (EHS. Reihe 22: Soziologie 154), Frankfurt a.M. 1988.

Dinger, Wolfgang: Mehr als Seelen verwalten - Aufgaben eines Bischöflichen Jugendamtes, in: *Biemer/Tzscheetzsch 1988*, 195-209.

Ebus, Stephan: Katholische Studierende Jugend - Hochschulring (KSJ-HSR), in: *Biemer/Tzscheetzsch 1988*, 135-143.

Evangelische Jugend Bayern: Schritte zur Solidarität und Partnerschaft mit der lutherischen Jugend von El Salvador, aej.M 16/1988, 103-112.

Feige, Andreas: Chancen einer »Religion nach der Aufklärung«? Verhältnis Jugendlicher und junger Erwachsener zum kirchlich organisierten Christentum, in: *Feige/Nipkow 1988*, 63-90.

Filsinger, Dieter und Martin Fahlbusch: Katholische Junge Gemeinde (KJG), in: *Biemer/Tzscheetzsch 1988*, 96-118.

Filsinger, Dieter: Basis-, Initiativ- und Projektgruppen, in: *Biemer/Tzscheetzsch 1988*, 361-384.

Filsinger, Dieter: Offene Jugendarbeit, in: *Biemer/Tzscheetzsch 1988*, 243-268.

Girzikovsky, Andreas: Religiöse Sondergruppen und ihre Wirkung auf Jugendliche, JuK 21 (1987/88) H. 4, 13-18.

Gottwald, Roland: Die »Wende« zum Okkultismus. Anmerkungen und Hinweise zu einem aktuellen Problem in Elternhaus und Schule, SInf(P) 18 (1988) H. 2, 3-5.

Guß, Bernd: Wer wir sind - was wir wollen. Geschichte, Schwerpunkte und Praxiserfahrungen aus der Jugendarbeit des Bundes Christlicher Jugendgruppen (bcj), in: *Biemer/Tzscheetzsch 1988*, 36-43.

Haack, Annette und Friedrich-Wilhelm Haack: Jugendspiritismus und -satanismus. Begriffe. Informationen. Überlegungen, München ²1988.

Habereder, Guido, Gisela Meinig und Gerhard Stoiber: Jugendverbände der Gemeinschaften Christlichen Lebens (JGCL), in: *Biemer/Tzscheetzsch 1988*, 79-90.

Hoffmann, Norbert: Die Bedeutung des guten Buches für die Kinder- und Jugendpastoral, PBl(K) 40 (1988) 145-151.

Holzappel, Ingo: Jugendreligiosität, in: *Projektgruppe AES 1988*, 42-43.

Hommelsheim, Mechthild und Peter Müller-Gewiss: Katholische Studierende Jugend (KSJ), in: *Biemer/Tzscheetzsch 1988*, 129-134.

Hornauer, Uwe: Kirche ohne Zukunft?, EK 21 (1988) 3.

- Huisgen-Schmidt, Angelika* und *Gerd Marzinkowski*: Mit viel Engagement am Rande. Jugendchöre und kirchliche Jugendarbeit, *KatBl* 113 (1988) 343-346.
- Immer mehr Schüler neigen zum Okkultismus, *SchK* 34 (1988) H. 4, 22-23.
- Jakobi, Paul*: Deutsche Jugendkraft (DJK), in: *Biemer/Tzscheetzsch* 1988, 229-242.
- Kaufmann, Hans Bernhard*: Auf der Suche nach Glaubensgewißheit. Junge Menschen fragen nach ihrer Identität, Neukirchen-Vluyn 1988.
- Knoll, Reinhold*: So war Kindschaft nicht gemeint. Zum Verhältnis von Jugend und Kirche, *JuK* 21 (1987/88) H. 4, 24-27.
- Kobs, Klaus*: Vom Freizeitheim Oldau zum Anne-Frank-Haus, *StudT* 2/1988, 47-53.
- Kreutler, Hermann-Josef*: Jugend des Berufsverbandes katholischer Arbeitnehmerinnen in der Hauswirtschaft (BKH-Jugend), in: *Biemer/Tzscheetzsch* 1988, 44-49.
- Krisper, Gerhard*: Beten - Menschsein vor Gott? Jugendstunde zum Thema »Beten«, *CpB* 101 (1988) 215-217.
- Kromer, Ingrid*: Durch Gruppe zum Symbol. Die »reflektierte Gruppe« als Praxismodell zur Symbolbildung, *JuK* 22 (1988/89) H. 2, 36-39.
- Lernformen in der kirchlichen Jugendarbeit. Ein Gespräch zwischen *Bernadette Grawe* und *Andreas Peschka*, *KatBl* 113 (1988) 241-246.
- Markniller, Anton*: Deutsche Pfadfinderschaft Sankt Georg (DPSG), in: *Biemer/Tzscheetzsch* 1988, 58-78.
- Mitscha-Eibl, Robert*: Was Jugendlichen heilig ist. Ein Bericht über eine Ausstellung besonderer Art, *JuK* 22 (1988/89) H. 2, 33-35.
- Müller, Ulrich*: Okkultismus, Spiritismus, Satanismus - Gesellschaftliche Probleme?, *fjr* 1-2/1988, 17-35.
- Nastainczyk, Wolfgang*: Phänomene und Probleme neuer Esoterik, *CpB* 101 (1988) 6-8.
- Natter, Michael*: Taizé - ein not-wendendes Zeichen im Jetzt und Heute, *JuK* 22 (1988/89) H. 1, 36-39.
- Nowak, Alexius*: Soziologische Erkenntnisse über Jugendreligionen, *PBl(K)* 40 (1988) 115-120.
- Partl, Norbert*: Firmung - Abschied von der Kirche, *JuK* 21 (1987/88) H. 3, 17-21.
- Rupp, Paul*: Katholische Landjugendbewegung (KLJB), in: *Biemer/Tzscheetzsch* 1988, 119-128.
- Sachs, Edith*: Pfadfinderinnenschaft St. Georg (PSG), in: *Biemer/Tzscheetzsch* 1988, 157-171.
- Sander, Herwig*: Jugend in der ökumenischen Bewegung, *StudT* 1/1988, 46-64.
- Sauer, Ralph*: Gott - nur ein Wunschgebilde des Menschen? Zur Krise der Liturgiefähigkeit junger Menschen, in: *Schnider/Renhart* 1988, 237-252.
- Schönhoff, Friedhelm*: Christliche Arbeiterjugend (CAJ), in: *Biemer/Tzscheetzsch* 1988, 50-57.
- Schröder, Eberhard*: Der BDKJ - ein Dachverband katholischer Jugendverbände, in: *Biemer/Tzscheetzsch* 1988, 26-35.
- Südfeld, Hermann-Josef*: Aktion Jugendschutz (AJS) beschäftigt sich mit Okkultismus, *fjr* 1-2/1988, 36-37.
- Sympathie für den Teufel? Was ist dran am Okkultismus-Boom? Eine Dokumentation, Münster 1988.
- Wegenast, Klaus*: Jugend 1985 - Gegenwart und Zukunft. Analysen und Perspektiven, in: *Manfred Kwiran* (Hg.): Das Evangelium des Johannes (Religionsunterricht konkret. Gymnasium 1), Braunschweig 1988.
- Weidmann, Fritz*: Der Schüler, in: *Weidmann* 1988, 133-156.
- Wernsmann, Heinrich*: Innovation von innen? Charismatische und neospirituelle Jugendarbeit, *KatBl* 113 (1988) 340-342.
- Zedwitz, Peter von*: Pilgern und Wallfahren, in: *Biemer/Tzscheetzsch* 1988, 356-360.
- Zulehner, Paul M.*: Jugend und Glaube, in: *Arbeitskreis* 1988, 35-43.

4.2.6 Erwachsenenbildung

- Bauer, Karl F.*: Berufliche Bildung in der Trägerschaft katholischer Erwachsenenbildungseinrichtungen im Saarland, *ErwB* 34 (1988) 49-50.
- Buttler, Gottfried*: Evangelische Erwachsenenbildung vor neuen Herausforderungen? Eine Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung sucht ihren Standort in der gegenwärtigen bildungspolitischen Situation, *DEAE.N* 1/1988, 23-27.
- Flothkötter, Hermann*: Katholische Erwachsenenbildung und katholische öffentliche Büchereien.

- Das Beispiel einer Zusammenarbeit: Literarische Jugendtreffs, *ErwB* 34 (1988) 117-118.
- Frickel, Heinrich*: Arbeit mit Erwachsenen. Bericht über eine Studie »Kirchliche Erwachsenenarbeit in der DDR«, *Kirche im Sozialismus* 14 (1988) 112-113.
- Hofmann, Fritz*: Katholisches Bildungswerk der Dortmunder Dekanate e.V. Ein neues Kapitel Katholischer Erwachsenenbildung in Dortmund, in: *Katholisches Bildungswerk 1988*, 41-51.
- Jung, Reinhard*: »Muß man da beten?« - Kirchlicher Habitus und Arbeiterbildung. Eine Reflexion aus der Praxis evangelischer Erwachsenenbildung in Bremen in Auseinandersetzung mit Gerhard Wegner, *DEAE.N* 2/1988, 6-15.
- Kill, Ulrich und Annette Leyh*: Eine neue Praxis ökumenischen Lernens? Vom Beispiel der »Reise nach Germanistan« zum Lernprojekt »Ökumenische Heimatkunde«, *DEAE.N* 5/1988, 1-9.
- Maier, Joseph Hermann*: Der Bus als Lernort der Altenkatechese, *LKat* 10 (1988) 65-67.
- Oberle, Bernhard*: WIR - Wir im Ruhestand. Ein Versuch zeitgemäßer Altenarbeit auf Dekanatebene, *ErwB* 34 (1988) 189-190.
- Petsch, Hans-Joachim* u.a.: Auftrag: Erwachsenenbildung. Praxishilfe für Beauftragte für Erwachsenenbildung und -arbeit in der Ortsgemeinde (Praxishilfen 05), Tutzing 1988.
- Reichert, Gebhardt*: Glaubensbegleitung im kirchlichen Altenwohnheim als katechetische Aufgabe, *LKat* 10 (1988) 67-70.
- Schorpp, Karin S.*: Katechese mit Alten nach Verlust des Ehepartners (Trauerkatechese), *LKat* 10 (1988) 59-61.
- Wegner, Gerhard*: Erwachsenenbildung - Lebenswelt oder Lebensbewältigung?, *DEAE.N* 2/1988, 1-6.

4.2.7 Religiöse/christliche Erziehung (allgemein)

Köcher, Renate: Gestörte Weitergabe des Glaubens, in: *Arbeitskreis 1988*, 11-18.

4.3 Analysen von didaktischen Materialien (Religionsbücher, Unterrichtsmodelle etc.)

- Brunnthaler, Christian*: »Mitten unter euch«. Versuch der Anwendung der Analyse und der Beurteilungskriterien an einem bundesdeutschen Religionsbuchwerk, *CpB* 101 (1988) 227-229. Erstes evangelisches Religionsbuch für blinde Schüler erschienen, *SchK* 34 (1988) H. 1, 16.
- Hoor, H. van*: Meine Erfahrungen mit dem »Religionsbuch« von Hubertus Halbfas, *Inf(L)* 2/3/1988, 22-23.
- Korherr, Edgar Josef*: Gebetserziehung im Schulbuch »Komm mit - faß an« für die 1. Klasse Hauptschule, *CpB* 101 (1988) 44-45.
- Korherr, Edgar Josef*: Zur Frage der Religionsbücher an österreichischen Schulen, *CpB* 101 (1988) 222-225.
- Mack, Rudolf und Dieter Volpert*: Kennen Sie die zehn Gebote? Zur Entstehung eines neuen Religionsbuches, in: *Büttner/Thierfelder 1988*, 63-70.
- Neulinger, Thomas*: Ein Beitrag zur Analyse und Beurteilung von Religionsbüchern, *CpB* 101 (1988) 226-227.
- Regensburger Katechismus-Ausstellung nun auch in anderen Diözesen, *SchK* 34 (1988) H. 1, 14-15.
- Relleke, Walburga*: 1000 Jahre Christentum in Rußland. Das Thema des Heftes in gebräuchlichen Religionsbüchern, *rhs* 31 (1988) 194-195.
- Schneider, Andreas*: Komm mit - entdecke die Welt. Religionsbuch für die 2. Klasse HS, Schulbuchnummer: 4136. Folgebuch zu »Komm mit - faß an« (Nr. 4127) und zu Arbeitsbuch Religion 6 an Hauptschulen, *CpB* 101 (1988) 196-198.
- Schultze, Heribert*: Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland. Teil 5: Analyse der Richtlinien und Lehrpläne der Bundesländer zum Thema Islam (Studien zur internationalen Schulbuchforschung 58), Braunschweig 1988.
- Vöcking, Hans* u.a.: Der Islam in den Schulbüchern der Bundesrepublik Deutschland. Teil 3: Analyse der katholischen Religionsbücher zum Thema Islam (Studien zur internationalen Schulbuchforschung 53), Braunschweig 1988.
- Weidmann, Fritz*: Das Religionsbuch, in: *Weidmann 1988*, 253-265.
- Zisler, Kurt* u.a.: Im Glauben wachsen - Glaubensbuch 6. Das Folgebuch zu »Miteinander glauben lernen« (Glaubensbuch 5) Schulbuchnummer 4138, *CpB* 101 (1988) 199-200.

4.4 Analysen von audiovisuellen Medien

Dossmann, Annette: »... in der dritten Reihe ist noch ein Platz frei.« Darstellung eines Video-Filmprojekts der Medienfortbildung der EKHN im Konfirmandenunterricht, ForR 2/1988, 32-39.

Göpfert, Peter: Impulse 1-3, AevRU.G 2/1988, 68-71.

Göpfert, Peter: Videokassetten zur Kirchengeschichte im RU, AevRU.G 1/1988, 86-90.

Heck, Dietlinde Hedwig: Medienpädagogik und Religionspädagogik und Projekt [Themaheft], Grundschule 20 (1988) H. 7-8, 8-69.

Hermes, Roland: Das Kreuz ist kein Skandalon, sondern ein Jux? »Das Leben des Brian« im Religionsunterricht, rabs 20 (1988) 15-21.

Jungnitz, Andreas: AV-Medien im Religionsunterricht. Erprobte Beispiele der Anwendung, Erschließung und Umsetzung, rbs 31 (1988) 106-113.

Künne, Michael: Abstrahierende Bilder und Filme im Religionsunterricht, in: Programm des RPI Loccum 1988, 30-34.

Schimmer, Siegfried und Peter Göpfert: Die Botschaft der Bibel, AevRU.G 2/1988, 65-67.

4.5 Religion/Religionsunterricht und Schule, Schulseelsorge

4.5.1 Allgemein

Basse, Ottokar: Der Beitrag der Kirchen für eine zukünftige Schule, in: *Haendler 1988*, 7-27.

Brechtken, Josef: Ist der schulische Religionsunterricht noch zu retten?, KatBl 113 (1988) 776-784.

Dienst, Karl: Kirche und Schule, KevSH 29 (1988) 60-72.

Dienst, Karl: Schulbezogene Arbeit der Kirchen. Zur Schul- und Schülerseelsorge heute, EvErz 40 (1988) 363-371.

Fikenscher, Konrad: Christlicher Religionsunterricht in der staatlichen Schule, in: *Ohlemacher/Schmidt 1988*, 52-69.

Glatz, Klaus: Ist der Religionsunterricht eine missionarische Veranstaltung? Eine Grundsatzüberlegung zum Schuljahresbeginn, Nachrichten der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern 43 (1988) 328-331.

Haag, Karl Friedrich: Nochmals: »Sorgenkind Schulgebet«, AevRU.G 2/1988, 5-7.

Heinecke, Günter: Die Verantwortung der Kirche für die Schule. Eine Stellungnahme, in: *Jürgen Hönscheid u.a. (Hg.), Octogenario. Dankesgabe für Heinrich Karpf, Düsseldorf (Selbstverlag) 1988*, 156-163.

Heusel, Hans-Martin: Gemeinschaftsschule auf christlicher Grundlage, SuK(H) 25 (1988) H. 2, 1-4.

Himmighofen, Armin: Schulseelsorge - Erste Erfahrungen mit einem neuen/alten Aufgabengebiet, EvErz 40 (1988) 381-386.

Jung, Hans-Gernot: Leben - Glauben - Lernen. Vom Interesse der Kirche an der Schule, Die Realschule 96 (1988) 248-251.

Keil, Paul: »Religionslehrer ist man stets nur, wenn man mehr ist als Religionslehrer!«. Schulseelsorge im Bistum Mainz, EvErz 40 (1988) 372-381.

Kleiner, Josef Rafael: Gewissensbildung, Umkehr und Buße als Elemente der Schulpastoral, CpB 101 (1988) 53-54.

Kohl, Johannes, Michael Schlechtriemen und Christian Wulf: Schülerseelsorge. Außerunterrichtliche Arbeit mit Schülern, RUh 3/1988, 9-26.

Krämer, Franz J.: Zum Religionsunterricht, SchK 34 (1988) H. 6, 2.

Kuhn, Jochen: Der Fundamentalismus und die öffentliche Schule, RKZ 129 (1988) 266-270.

Kuppler, Günther und Hartmut Hoefs: Pädagogik nicht nur für Religionslehrer - ein Versuch!, Inf(L) 4/1988, 10.

Lallathin, Richard: Fast jeder Schüler kommt ohne Vorwissen in den Religionsunterricht, Mitteilungen Baden 1-2/1988, 19-21.

Lang, Harald: Das Kreuz mit dem Religionsunterricht. Warum tun sich Pfarrer mit dem Religionsunterricht schwer?, KatBl 113 (1988) 330-339.

Lehmann, Karl: Konfessionalität des Religionsunterrichts, Wissenschaft und Praxis 7-8/1988, 41-45.

Meyer, Wolfgang: Sorgenkind »Schulgebet« - oder: Einstiegsfragen, AevRU.G 1/1988, 3-6.

- Petz, Gerhard*: Schule und Firmung, Kont. 1/1988, 3-5.
 Religionsunterricht heute [Themaheft], Im Gespräch miteinander 1988, H. 3, 1-16.
Sauer, Gert: Seelsorge und Unterricht, in: *Büttner/Sauer 1988*, 9-44.
Sauer, Gert: Zur Selbstfindung von Schülern und Lehrern, in: *Büttner/Sauer 1988*, 86-97.
Schmidt, Fredi: Wenn Pastoren in der Schule Reden halten. Entlassungsfeier des Abiturjahrgangs 1986 am 13. Juni 1986, Theodor-Heuss-Gymnasium Göttingen, AevRU(H) 46/1988, 161-167.
Siebert, Marlies u.a.: Erfahrungen aus der Praxis der Schülerseelsorge, RUH 3/1988, 27-30.
Smidt, Wolf-Udo: Die Bremische Evangelische Kirche und der heutige Biblische Geschichtsunterricht, in: *Spieß/Wrieden 1988*, 19-23.
Spilling-Nöker, Christa: Seelsorge - am Rande?!, in: *Büttner/Sauer 1988*, 98-104.
Spoelgen, Johannes: Ist der Schulgottesdienst überholt? Überlegungen zur Gottesdienstpraxis in der Schule, PBl(K) 40 (1988) 237-245.
Thieme, Elisabeth: Thesen zur Organisation des RU in der Schule, PrRPI 15/1988, 37-38.
Tremblau, Paul: Möglichkeiten eines Religionsunterrichtes von morgen, Inf(E) Dez. 1988, 2-3.
Trutwin, Werner: Gott und die Schule, in: *Arbeitskreis 1988*, 19-34.
Martini, Erwin: Wallfahrten in der Seelsorge an Lehrern und Schülern, imp. 1/1988, 17-18.
Wittenbruch, Wilhelm: Pädagogische Gestaltung des Schullebens - eine Aufgabe für Christen in der Schule, KuS(Mst) 14 (1988) H. 67, 1-9.

4.5.2 Beziehungen zu anderen Fächern

- Bautz, Thomas*: »Es ist ein Ros entsprungen...«. Umberto Eco's »Rosenroman« in Deutsch- und Religionsunterricht? Ein Versuch, EvErz 40 (1988) 468-482.
Bitter, Patrizia: Christlicher Glaube - Naturwissenschaften - Esoterik. Ein Beispiel für projektorientierten Unterricht in Religion, CpB 101 (1988) 246-249.
Hauptabteilung Schule/Hochschule des Erzbischöflichen Generalvikariats Köln (Hg.): Dem Geheimnis näherkommen. Kunst- und Religionsunterricht (Dokumentation der Pädagogischen Woche 1988), Köln o.J. (1988).
Kasper, Helmut: Leib und Seele oder Fleisch und Geist? Antike und biblischer »Dualismus«. Ein Beitrag des Lateinunterrichts zur christlichen Anthropologie, WGERz 29/1988, 25-33.
Rauscher, Erwin: Religion und die Fächer. Wider die Quadratur des Kreises, in: *Schnider/Rehner 1988*, 175-188.

4.5.3 Einzelprobleme: Leistungsmessung, Disziplin, Hausaufgaben u.ä.

- Entringer, Hans*: Das Mündliche Abitur in katholischer Religion. Empfehlungen, IRP.M 18 (1988) H. 1, 44-47.
Klein, Hans-Adolf: Disziplinprobleme im Religionsunterricht, Kont. 1/1988, 25-28.
Musterle, Alfons: Mündliches Abitur. Empfehlungen im Bereich der Diözese Rottenburg/Stuttgart, IRP.M 18 (1988) H. 1, 48-51.
Ort, Barbara: Erfolgskontrolle im Religionsunterricht, in: *Weidmann 1988*, 326-336.
Volkert, Gerhard: Gesamtergebnisse des schriftlichen Abiturs im Fach Katholische Religionslehre im Bereich des Oberschulamtes Karlsruhe, IRP.M 18 (1988) H. 2, 44.
Wermke, Michael: Klausurbörse, AevRU(H) 46/1988, 133-146.

4.5.4 Lehrerrolle

- Augustin, Gertrude*: Die Erhaltung des Selbstbewußtseins des Religionslehrers und die Pflege einer positiven Klassenatmosphäre angesichts häufiger Unterrichtsstörungen, CpB 101 (1988) 126-128.
Brendle, Paul: Probleme (mit) einer neuen Schülergeneration. Erfahrungen und Wahrnehmungen eines Religionslehrers, LeHb 40 (1988) 38-39.
Caspary, Heinrich-Nikolaus: »Pfarrer und Kirche müssen bei der Religionslehrerin in die Schule gehen...« Anmerkungen aus biographischer Sicht, EvErz 40 (1988) 332-341.
Halbfas, Hubertus: Über das Kindsein des Lehrers. Ein Baustein zu seiner beruflichen Spiritualität, Inf(L) 4/1988, 8-9.
Hepp, Josef: Der/die Religionslehrer/in, in: *Weidmann 1988*, 157-173.
Knoch, Otto B.: »Die Wahrheit in Liebe leben«. Grundhaltungen christlicher Lehrer nach dem Zeugnis des Neuen Testaments, MPädB 11 (1988) H. 2, 20-30.

- März, Fritz: Einer ist Lehrer. Texte zum Selbstverständnis des christlichen Erziehers und Lehrers, CuB 34 (1988) 138-141.
- Mellinghaus, Günter: Leben und Lehren in Gottes Schöpfung, MPädB 11 (1988) H. 2, 9-19.
- Nipkow, Karl Ernst: Der Religionslehrrschaft vertrauen. Ein religionspädagogischer Kommentar auf dem Hintergrund empirischer Untersuchungen, in: *Feige/Nipkow 1988*, 91-126.
- Pissarek-Hudelst, Herlinde: »Der Religionslehrer als Zeuge«. Dreifache Begegnung mit einem Postulat A. Exelers, in: *Schnider/Renhart 1988*, 45-63.
- Stephan, Gerhard: Der Lehrer als Vorbild? Theologische Überlegungen zu einer pädagogischen Herausforderung, in: *Büttner/Thierfelder 1988*, 168-177.

4.6 Rolle von Katecheten, Jugendleitern, Erziehern

- Diehl, Klaus Jürgen: Von der Last und Lust, Mitarbeiter zu sein. Biblische Gedanken- und Gesprächs-Anstöße, MCVJM 43 (1988) H. 6, 36-37.
- Gutsche, Friedhardt: Mitarbeiterseelsorge. Fehlanzeige?, MCVJM 43 (1988) H. 6, 17-21.
- Held, Rose: Kurz gesagt: Katechet - ein Schimpfwort?, ChrL 41 (1988) 179-180.
- Miedauer, Michael: Die christliche Erzieherpersönlichkeit, CuB 34 (1988) 56.
- Teschner, Brigitte: Zeugen gesucht. Alter schützt vor Jugendarbeit nicht, MCVJM 43 (1988) H. 6, 40-41.
- Wer geht mit wem wie um? Ehrenamtliche und hauptamtliche Mitarbeiterinnen in der Erwachsenenbildung, DEAE.N 2/1988, 19-20.

5 Religionspädagogik und Gesellschaft

5.1 Religionspädagogik und Recht

5.1.1 Rechtsquellen

- Anlage zu Paragraph 4 Abs. 2 Nr. 1 und 2 der Verordnung des Ministeriums für Kultur und Sport über die Pflicht zur Teilnahme am Unterricht und sonstigen Schulveranstaltungen (Schulbesuchsverordnung), IRP.M 18 (1988) H. 2, 48.
- Aufsicht beim Schulgottesdienst. Allgemeine Schulordnung vom 8. November 1978 - BASS 12-01 Nr. 2, imp. 2/1988, 22.
- Aus Landesverfassungen, Schulordnungen, Staats-Kirchen-Verträgen, Verordnungen, Erlassen von Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland, in: *Herget 1988*, 77-91.
- Bekanntmachung der Neufassung der Rahmenordnung für den Konfirmandenunterricht vom 18.5.1988, Gesetzblatt für die Evangelisch-lutherische Kirche in Oldenburg 21 (1988) H. 13, 183-184.
- Bekanntmachungen, Ordnungen, Mitteilungen, Kirchliches Amtsblatt für die Diözese Rottenburg-Stuttgart 40 (1988) H. 17, 206-249.
- Beschluß des Bundesarbeitsgerichts vom 14. April 1988 zur Zugehörigkeit einer erzieherischen Einrichtung zur Kirche (6 ABR 36/86); (NJW 41 [1988] 3283-3286), AKathKR 157 (1988) 229-237.
- Beschluß des Bundesverwaltungsgerichts vom 8.3.1988 zur Grenze der Bekenntnisfreiheit eines Lehrers (2 B 92/87); (JZ 43 [1988] 236); Leitsatz: Grenzen der Bekenntnisfreiheit eines Lehrers an öffentlichen Schulen (Tragen bhagwahn-typischer Rottöne), AKathKR 157 (1988) 240.
- Beschluß des LKA betr. Ordnung für den Dienst der Bezirkskatecheten in der Ev.-Luth. LK Sachsens vom 1.4.1986, Mitteilungsblatt des Bundes der Evangelischen Kirchen in der Deutschen Demokratischen Republik 1988, 60.
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Als Abiturprüfungsfach zugelassen: Zweistündiges Grundkursfach Religionslehre in 12 und 13, SInf(P) 18 (1988) H. 3, 8-9.
- Entscheidung des Bayerischen Verfassungsgerichtshofs vom 2. Mai 1988 zur Ehrfurcht vor Gott als einem der höchsten Bildungsziele der Schule (Vf. 18-VII/86); (BayVBl 119 [1988] 397-400; FamRZ 35 [1988] 1267-1270; NJW 41 [1988] 3141-3143), AKathKR 157 (1988) 588-593.
- Erlaß des LKR betr. Änderung der PrüfungsO für die Anstellungsprüfung der Religionspädagogogen 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) vom 26.10.1987, ABIEKD 1988,1.

Hauptabteilung Schule/Hochschule des Erzbischöflichen Generalvikariats in Köln (Hg.): Rechtsgrundlagen für die Katholischen Freien Schulen im Erzbistum Köln, Leverkusen 1988. KG zur Änderung des ReligionspädagogenG (RelPädG) vom 21./22.4.1988, Amtsblatt für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern 1988, 101 ABIEKD 1988, 167.

KG zur Ordnung der Jugendarbeit in der Ev. Kirche in Berlin-Brandenburg (Berlin West) vom 14.11.1987, ABIEKD 1988, 15.

Kirchengesetz über die Ordnung des Kirchlichen Unterrichts in der Evangelischen Kirche von Westfalen vom 28.10.1988, Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche von Westfalen 1988, H. 9, 223-226.

Kirchl. VO des OKR über die Verpflichtung der Pfarrer zur Erteilung von Religionsunterricht an den Schulen vom 23.2.1988, Amtsblatt der Evangelischen Landeskirche in Württemberg 53 (1988), H. 9, 298-300.

Missio canonica und Kirchliche Unterrichtserlaubnis: Richtlinien, Geschäftsordnung, Mitglieder der Missio-Kommission, SInf(P) 18 (1988) H. 3, 7-8.

Ordnung für die kirchlichen Jugendpfleger in der Diözese Eichstätt vom 1.10.1988, Pastoralblatt des Bistums Eichstätt 135 (1988) H. 10, 255-259.

RahmenO für den Konfirmandenunterricht i. d. Neufassung v. 18. Mai 1988, Gesetz- und Verordnungsblatt für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Oldenburg 1988, 183 (= ABIEKD 1988, 395).

Rahmenrichtlinien des LKA für die Konfirmandenarbeit vom 17.9.1988, Kirchliches Amtsblatt für die Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers 1988, 132 (= ABIEKD 1988, 389).

Rahmenrichtlinien für den Konfirmandenunterricht (KU) vom 18.5.1988, Gesetz- und Verordnungsblatt für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Oldenburg 1988, 184 (= ABIEKD 1988, 396).

Richtlinien des OKR Karlsruhe und Stuttgart für die Zulassung von Lernmitteln für das Fach Ev. Religionslehre vom 20.12.1987, Gesetzes- und Verordnungsblatt der Evangelischen Landeskirche in Baden 1988, 98.

Schmit, Werner: Teilnahme von Schülern eines anderen Bekenntnisses am Religionsunterricht. Beschluß des Bundesverfassungsgerichtes vom 25.2.1987, SInf(P) 18 (1988) H. 2, 6-7.

Schmit, Werner: Zur Eignung eines Bewerbers um die Konrektorstelle an einer Bekenntnisschule. Urteil des OVG Münster vom 23.10.1987, SInf(P) 18 (1988) H. 3, 9.

Schulgottesdienst. RdErl. d. Kultusministers v. 13.4.1965 (ABl.KM.NW. S. 101 - BASS 14-16 Nr. 1), imp. 2/1988, 21-22.

Schulordnung für katholische Schulen in freier Trägerschaft im Saarland vom 1.08.88, Kirchliches Amtsblatt für das Bistum Trier 132 (1988) H. 17, 183-197.

Teilnahme von Schülern eines anderen Bekenntnisses am Religionsunterricht. Die Entscheidung über die Teilnahme von Schülern eines anderen Bekenntnisses am Religionsunterricht obliegt der für den Unterricht verantwortlichen Religionsgemeinschaft. Der Staat ist gemäß Art. 7 Abs. 3 Satz 2 GG verpflichtet, dieser Entscheidung Rechnung zu tragen. Beschluß des Ersten Senats des Bundesverfassungsgerichtes vom 25.2.1987. - AZ: 1 BvR 47/87 - (DVBL 1987, S. 619ff.), Wissenschaft und Praxis 1988, H. 7-8, 45; SuK(R) 1/1988, 45.

Vereinbarungen über kirchliche Lehrerfortbildung. Bek. d. KM v. 4.3.85-IVB 2-08-40-519/85, in: GABL v. 15.4.85, S. 205 (Auszug), imp. 2/1988, 22.

Verordnung über die Verteilung des Religionsunterrichtes (Religionsverteilungsverordnung-RUVertV) vom 29.02.1988, Amtsblatt für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern 1988, H. 5, 49-51.

Verordnung zum Bekenntniswechsel von Minderjährigen, Amtsblatt für das Erzbistum München und Freising 1988, H. 19, 560-562.

VO des LKR über die Rahmenbedingungen zur Konfirmation vom 17.11.1987, Amtsblatt der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Thüringen 1988, 3 (ABIEKD 1988, 54).

VO des LKR über die Verteilung des Religionsunterrichtes (ReligionsunterrichtsverteilungsVO - RUVertV) vom 29.2.1988, Amtsblatt für die Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern 1988, 49 (= ABIEKD 1988, 102).

Vorbereitung auf eine Erweiterungsprüfung gemäß Paragraph 24 der Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen (LPO) im Fach Evangelische Religionslehre; Anerkennung der Institute der Evangelischen Kirchen als geeignete Einrichtungen. RdErl. d.

Kultusministers NW v. 24.4.1987 I B 4.40-21/05-471/87. Zu BASS 20-52, SuK(R) 1/1988, 44.

Zulassung von Lernmitteln für den evangelischen Religionsunterricht im Bereich der evangelischen Landeskirche in Baden und der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, in: *Kultus und Unterricht* 1988, H. 6, 66-67.

5.1.2 Juristische Beiträge

Baldus, Manfred: Die pädagogische Freiheit des Religionslehrers aus kirchenrechtlicher Sicht, *TThZ* 97 (1988) 239-247.

Benz, Michael: Religionsmündigkeit und elterliches Erziehungsrecht. Zum Geltungsbereich des Art. 137 Abs. 1 der Bayerischen Verfassung, *AKathKR* 157 (1988) 108-121.

Böckerstette, Heinrich: Die Würde des Menschen ist unantastbar. Zur Legitimität religiöser Erziehungsziele im weltanschaulich pluralistischen Verfassungsstaat, in: *Heiner Bielefeldt u. a.* (Hg.): *Dimensionen menschlicher Freiheit*, Tübingen 1988, 175-193.

Fackler, Richard: Katholische Schulen in freier Trägerschaft und das Katholische Schulwerk in Bayern, *Kont.* 1/1988, 44-47.

Fischer, Erwin: Teilnahme an konfessionsfremdem Religionsunterricht, *Neue Juristische Wochenzeitung* 41 (1988) 879-880.

Güthoff, Elmar: Religionsunterricht und Qualifizierender Hauptschulabschluß. Eine staatskirchenrechtliche Analyse zum Ausschluß des Faches Religionslehre von der besonderen Leistungsfeststellung für den Qualifizierenden Hauptschulabschluß in Bayern, *AKathKR* 157 (1988) 442-457.

Heimerer, Leo: Befreiung vom Sportunterricht aus religiösen Gründen, *CuB* 34 (1988) 272.

Junglas, Mario: Zur rechtlichen Begründung und Gestaltung der Elternmitwirkung an katholischen Schulen in freier Trägerschaft, *eng.* 1988, 245-252.

Religionsunterricht. Wer ist zuständig, wenn ein Schüler den Religionsunterricht eines anderen als seines eigenen Bekenntnisses besuchen will?, *CuB* 34 (1988) 115.

Renck, Ludwig: Religionsmündigkeit in Bayern, *Bayerische Verwaltungsblätter* 1988, 683.

Schnitzer, Helmut: Überlegungen zur Stellung des Religionsunterrichts nach österreichischem Verfassungsrecht, in: *Schnider/Renhart* 1988, 189-199.

Wimmer, Raimund: Christsein in öffentlicher Schule. Rechtliche Grundlagen christlicher Schulen in NRW, Rheinland-Pfalz und Saarland, *Eh* 38 (1988) H. 4, 2-11.

Wimmer, Raimund: Rechtliche Grundlagen christlicher Schulen in NRW, Rheinland-Pfalz und Saarland, in: *Herget* 1988, 9-28.

5.1.3 Religionspädagogische Beiträge

Biemer, Günter und *Manfred Baldus*: Religionsunterricht, in: *Görres-Gesellschaft* (Hg.): *Staatslexikon* 4 (1988) 840-845.

Böbel, Fritz: Aus einem Vortrag zum Thema: Christliche Schule heute. Grenzen - Möglichkeiten - Aufgaben. Exkurs zum Schulgebet, *AevRU.G* 2/1988, 27-28.

Böhm, Günter: Ethische Erziehung in der Schule. Perspektiven für Nordrhein-Westfalen, *Eh* 38 (1988) H. 4, 12-17.

Fikenscher, Konrad: Christlicher Religionsunterricht in der staatlichen Schule, in: *Ohlemacher/Schmidt* 1988, 52-69.

Fikenscher, Konrad: Das Schulgebet in der öffentlichen Schule, *AevRU.G* 2/1988, 29-43.

Füllkrug, Armin: Diskussionsbeitrag zum Referat Köller (betr.: Gemeinschaftsschule), in: *Haendler* 1988, 59-73.

Haag, Karl Friedrich: Wie geht es weiter? (Schulgebet), *AevRU.G* 2/1988, 44-49.

Hofmann, Fritz: Pflichtfach Religionslehre, *ibw.j* 26 (1988) H. 10, 18-21.

Köller, Franz: Die Gemeinschaftsschule auf christlicher Grundlage unter den Bedingungen des real existierenden Pluralismus, in: *Haendler* 1988, 51-58.

Sulke, Ingeborg: Beitrag aus dem Jahresbericht 1987/88 des Carl-Spitzweg-Gymnasiums Unterpfaffenhofen (Schulgebet), *AevRU.G* 2/1988, 24-26.

5.1.4 Fallbeschreibungen

Theis, Alfons: Der Fall Uta Ranke-Heinemann, die katholische Kirche und wir. Konsequenzen für einen wissenschaftlich begründeten Religionsunterricht?, *IRP.M* 18 (1988) H. 4, 1-8.

5.2 Religionspädagogik und Politik

5.2.1 Politische Stellungnahmen

Augustin, Hermann Walter: Schreiben des Vorsitzenden der Schulabteilung der EKiR an Bundesminister Möllemann, SuK(R) 1/1988, 40-41.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Schreiben an die öffentlichen Schulen in Bayern vom 27. Juli 1987. Schulgebet und oberstes Bildungsziel »Ehrfurcht vor Gott«, AevRU.G 2/1988, 8-11.

Brief des Bundeskanzlers Helmut Kohl an den Schulreferenten der Evangelischen Kirchenkreise An der Nahe, Pfarrer Piechota, SuK(R) 1/1988, 39.

Brief von Ministerpräsident Rau an die Bischöfe und Präsidies vom 28.1.1988 (Religionsunterricht), SInf(P) 18 (1988) H. 2, 1-2.

Der Senator für Bildung, Wissenschaft und Kunst: Elterninformation: Biblische Geschichte in der Orientierungsstufe, in: *Spieß/Wrieden 1988*, 177-179.

Ersatzunterricht bei Abmeldung vom Religionsunterricht. Antwort der Landesregierung (NW) auf die Kleine Anfrage 725 der Abgeordneten Marie-Luise Woldering CDU, Drucksache 10/1793, SuK(R) 1/1988, 38.

Gall, Ulrich: Gedanken zum Religionsunterricht aus liberaler Sicht, EvErz 40 (1988) 257-264. Gefährdung des verfassungsrechtlich garantierten Religionsunterrichtes. Antwort der Landesregierung (NW) auf die Kleine Anfrage 1308 des Abgeordneten Reul (CDU), Drucksache 10/3412 vom 24.8.1988, Inf(E) Dez. 1988, 12-13.

Grolle, Joist: Religionsunterricht und Schule. Eine Stimme aus der SPD, EvErz 40 (1988) 252-257.

Jakobi, Josef (Zusammenstellung): Dokumentation der Aktuellen Stunde im Landtag von NRW mit dem Thema: Gefährdung des verfassungsrechtlich garantierten Religionsunterrichts, dargestellt im Schreiben des Herrn Erzbischofs von Paderborn, Inf(E) Dez. 1988, 14-16.

Kuhlmann, Caspar: Chancen und Aufgaben für die Zukunft des Unterrichts in Biblischer Geschichte, in: *Spieß/Wrieden 1988*, 24-28.

Landré, H.A. (Kultusministerium Mainz): (Zur »Christlichkeit der Schule«), in: *Herget 1988*, 61-66.

Möllemann, Jürgen: Antwortschreiben des Bundesministers Möllemann (an den Vorsitzenden der Schulabteilung der EKiR), SuK(R) 1/1988, 41-42.

Oschatz, Georg-Berndt: Auf der Suche nach dem Religionsunterricht. Eine Stimme aus der CDU, EvErz 40 (1988) 242-252.

Religionsunterricht an Berufsschulen. Antwort der Landesregierung (NW) auf die Kleine Anfrage 849 des Abgeordneten Kupski SPD, Drucksache 10/2120, SuK(R) 1/1988, 39.

Scheel, Ulrich (Regierungspräsident Koblenz): (Zur »Christlichkeit der Schule«), in: *Herget 1988*, 67-69.

Schwier, Hans: Schreiben des Kultusministers von NRW an den Bundesminister Möllemann (Besuch des Berufsbildungszentrums der Handwerkskammer in Bad Kreuznach am 11.5.1987; Kleine Anfrage 849 des Landtagsabgeordneten Kupski), SuK(R) 1/1988, 40.

Sicks, Manfred (Ministerium für Kultus, Bildung und Wissenschaft, Saarbrücken): (Zur »Christlichkeit der Schule«), in: *Herget 1988*, 71-73.

Stützel, Gerhard: Brief an den Schriftleiter der ARBEITSHILFE vom 10. Oktober 1988 (Schulgebet), AevRU.G 2/1988, 12-13.

Teufel, Erwin: Zur Erziehungsaufgabe Katholischer Freier Schulen. Festvortrag des Vorsitzenden der CDU-Landtagsfraktion, MPädB 11 (1988) H. 1, 18-23.

Unterrichtsausfall im Fach Religionslehre. Antwort der Landesregierung (NW) auf die Kleine Anfrage 1114 des Abgeordneten Mohr CDU, Drucksache 10/2861, Inf(E) Juni 1988, 18-20.

Wagner, Christean: Was ich vom Religionsunterricht erwarte, SuK(R) 1/1988, 46; SInf(P) 18 (1988) H. 3, 1-4.

Zehetmair, Hans: Antwort-Schreiben (vom 17.10.88) auf den Brief des Vorsitzenden der »Arbeitsgemeinschaft«, StD Hermann Medicus (Schulgebet), AevRU.G 2/1988, 18-21.

Zehetmair, Hans: Aus einem Aufsatz des Staatsministers für Unterricht und Kultus: Der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule, AevRU.G 2/1988, 14-15.

Zehetmair, Hans: Der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule, Nachrichten der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern 43 (1988) 332-334; EvErz 40 (1988) 265-274.

Zehetmair, Hans: Erziehen und Unterrichten im Geiste Jesu (Auszüge aus einem Festvortrag), CuB 34 (1988) 146.

Zehetmair, Hans: Schulpolitik in Bayern aus christlicher Verantwortung - heute und morgen, Elternforum KED 3/1988, 3-7.

5.2.2 Kirchenamtliche Stellungnahmen (und Entwürfe); Stellungnahmen von religiösen/kirchlichen Verbänden

Aktionsgemeinschaft Biblische Geschichte / Religionskunde e.V.: Elterninformation: Biblische Geschichte in der Grundschule, in: *Spieß/Wrieden 1988*, 173-176.

Aus der EEB - Für die EEB, DEAE.N 2/1988, 17-18.

Beschlüsse der *Landessynode* (Evangelische Kirche im Rheinland) 1988 (Betr.: Ersatzunterricht), SuK(R) 1/1988, 35-37.

Blöckl, Ernst: Presseerklärung des Katholischen Schulkommissariates in Bayern zur Forderung des GEW-Landesverbandes Bayern, den schulischen Religionsunterricht zu streichen, SchK 34 (1988) H. 9, 38.

Blum, Friedrich: (Ev. Kirche im Rheinland, Schulabteilung), (Zur »Christlichkeit der Schule«), in: *Herget 1988*, 55-59.

Christliche Erziehung in einer pluralistischen Gesellschaft. Erklärung des *Gnadauer Pädagogischen Arbeitskreises* (Karl-Heinz Bormuth u.a.), LehB 40 (1988) 89-92.

Deutsche Bischofskonferenz: Stufen auf dem Glaubensweg. Handreichung zu Fragen des Katechumenats in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1988.

»Erteilung des Religionsunterrichts sicherstellen«. Brief der Bischöfe und Präsidien an Ministerpräsident Rau, Inf(E) Juni 1988, 15-16; imp. 1/1988, 19-20; Slnf(P) 18 (1988) H. 1, 1-2.

Evangelische Kirche von Westfalen (Hg.): Wenn Eure Kinder Euch fragen ... Glauben weitergeben in Familie, Schule und Gemeinde, Hauptvorlage 1989, Bielefeld 1988.

Evangelischer Religionsunterricht an der öffentlichen Schule (Beschluß der *Synode der Ev. Kirche der Pfalz*), SuK(R) 1/1988, 42-43.

Geschichte sehen - Verantwortung wahrnehmen. Erklärung der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend (aej) zum 50. Jahrestag der nationalsozialistischen Machtergreifung, StudT 2/1988, 58-59.

Geschichte sehen - Verantwortung wahrnehmen. Jugendpolitisches Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft der evangelischen Jugend, StudT 2/1988, 54-55.

Geschichte sehen - Verantwortung wahrnehmen. Gemeinsame Erklärung der Referenten der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West (aej) und der Kommission Kirchliche Jugendarbeit beim Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR (KKJ), StudT 2/1988, 56-57.

Geschichte sehen - Verantwortung wahrnehmen. Erklärung der Mitgliederversammlung der aej zum 8. Mai 1985, StudT 2/1988, 60-62.

Geschichte sehen - Verantwortung wahrnehmen. Gemeinsame Empfehlung von aej und KKJ/ÖJR zum faschistischen Pogrom an den Juden vom 9. November 1938, StudT 2/1988, 62-64.

Heimes, Wilfried: Oberstufenreligionsunterricht gefährdet. Katholische Elternschaft NW schreibt an Kultusminister Schwier, Inf(E) Juni 1988, 17-18.

Johannes Paul II.: Sich dem Vermassungsprozeß widersetzen. Ansprache des Papstes an die Jugendlichen in der Arena von Verona, SchK 34 (1988) H. 7-8, 31-33.

Johannes Paul II.: Botschaft an die Jugendlichen in aller Welt anlässlich des III. Welttages der Jugend Palmsonntag 1988. »Was er euch sagt, das tut!« (Joh 2,5), SchK 34 (1988) H. 2, 29-31.

Johannes-Paul II.: Die Engel. Sechs Papstkatechesen, Stein am Rhein 1988.

Katholische Schüler- und Schülerinnenverbände: Aus einem Brief an Bischöfe und Diözesanratsvorsitzende (Schulgebet), AevRU.G 2/1988, 22-23.

Kirchlicher Unterricht (Überlegungen zum Kirchlichen Unterricht in der Evangelischen Kirche von Westfalen; Lehrplan für den Kirchlichen Unterricht; Entwurf eines Kirchengesetzes über die Ordnung des Kirchlichen Unterrichts), in: *Synode Westfalen* (Hg.), Verhandlungen der 4. (ordentlichen) Tagung, Bielefeld 1988, 203-401.

Kongregation für das katholische Unterrichtswesen: Die religiöse Dimension der Erziehung in der katholischen Schule. Gesichtspunkte zur Überlegung und zur Revision, Vatikanstadt 1988.

Kongregation für das katholische Unterrichtswesen: Maria in der intellektuellen und geistlichen

Ausbildung, Vatikanstadt 1988.

Kuratorium und Vorstand des Katholischen Bildungswerkes der Dortmunder Dekanate e.V.: Zur Arbeit des Katholischen Bildungswerkes der Dortmunder Dekanate e.V., in: *Katholisches Bildungswerk 1988*, 93-95.

Leitner, Rupert: Thesen zum Thema »Weitergabe des Glaubens«, CpB 101 (1988) 34-38.

Medicus, Hermann: Aus einem Schreiben des 1. Vorsitzenden der Arbeitsgemeinschaft der evangelischen Religionslehrer an den Gymnasien in Bayern (ERGB) an Staatsminister Hans Zehetmair (Schulgebet), AevRU.G 2/1988, 16-17.

Neumüller, Gebhard: (Beauftragter für den Religionsunterricht der Ev. Kirche der Pfalz im Saarland), (Zur »Christlichkeit der Schule«), in: *Herget 1988*, 63-65.

Religionsunterricht. Auszug aus dem »Bericht über die für die Kirche bedeutsamen Ereignisse«, erstattet von Präses D. *Gerhard Brandt* vor der Landessynode am 11.1.1988, SuK(R) 1/1988, 34-35.

Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe sicherstellen. Brief des *Erzbischofs von Paderborn* an Ministerpräsident Rau, Inf(E) Juni 1988, 16-17; SInf(P) 18 (1988) H. 1, 2-3.

Religionsunterricht sichern. Wort der *Landessynode der Evangelischen Kirche von Westfalen*, SuK(R) 1/1988, 44.

Resolution der *Bundesdelegiertenversammlung des Verbandes Katholischer Religionslehrer an Berufsbildenden Schulen* am 14. November 1987 in Köln, rabs 20 (1988) 31.

Ruf, Alfons: »An die in der Erzdiözese Freiburg tätigen katholischen Religionslehrerinnen und Religionslehrer«, IRP.M 18 (1988) H. 2, 38-41.

Schäfer, Gisela und *Hans Rolf:* Religionskunde in der gymnasialen Oberstufe, in: *Spieß/Wrieden 1988*, 180-187.

Schul- und Gemeindepädagogik: Vernetzung statt Trennung! (Vorüberlegungen für einen Synodalbericht), EvErz 40 (1988) 386-388.

Thesen zur Umwelterziehung. Verabschiedet und empfohlen vom *Vorstand des Diözesanrates der Katholiken im Erzbistum München und Freising*, SchK 34 (1988) H. 12, 23-26.

Zentralverband katholischer Kindergärten und Kinderhorte Deutschlands e.V.: Zur bedarfsgerechten Angebotsgestaltung katholischer Kindergärten (Positionspapier), WdK 66 (1988) H. 5, 56-60; SchK 34 (1988) H. 9, 34-36.

Zur Sicherung des Religionsunterrichts. Wort der *Landessynode 1987 der Ev. Kirche von Westfalen* (9.- 13.11.1987), Eh 38 (1988) H. 1, 15.

Zweiter Brief der Bischöfe und Präses an Ministerpräsident Rau: Über Raus Antwort enttäuscht! (Religionsunterricht), SInf(P) 18 (1988) H. 2, 2.

5.2.3 Richtlinien und Curriculumwürfe

Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Religionslehrer an AHS in Österreich: Entwurf eines Lehrplanes für die Unterstufe der AHS, SchR 7 (1988) 774-806.

Bekanntmachung der Rahmenrichtlinien für den Konfirmandenunterricht vom 24.5.88, Gesetzblatt für die Evangelisch-lutherische Kirche in Oldenburg 21 (1988) H. 13, 184-185.

Einführung des Lehrplans für die Hauptschulstufe der Schule für Schwerhörige vom 3.6.1988, Amtsblatt des Bayerischen Kultusministeriums 1988, H. 10, 153-232.

Evangelische Kirchen im Land Rheinland-Pfalz (Hg.): Handreichung zum Lehrplan Evangelische Religion in Schulen für Geistigbehinderte. Bundesland Rheinland-Pfalz, o.O. 1988.

(Kirchlicher Unterricht; Richtlinien), in: *Synode Westfalen* (Hg.): Verhandlungen der 4. (ordentlichen) Tagung, Bielefeld 1988, 203-401.

Rahmenrichtlinien für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte vom 1.8.1988, in: *Kultusministerium Niedersachsen* (Hg.): Lehrplan, Hannover 1988.

5.2.4 Berichte und Analysen; Nachrichten (zu 5.2)

Ablehnung von konservativen Moslem-Gruppen, SuK(R) 1/1988, 7.

Antwort des Bundeskanzlers auf eine im Wahlkampf in Rheinland-Pfalz gemachte Äußerung, wonach Religion (und Sport) im Berufsschulunterricht eigentlich nichts zu suchen hätten, rhs 31 (1988) 124.

Antwort des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft auf eine im Wahlkampf in Rheinland-Pfalz gemachte Äußerung, wonach Religion (und Sport) im Berufsschulunterricht eigentlich nichts zu suchen hätten, rhs 31 (1988) 124.

- Antworten auf Sinnfragen des Lebens geben. Hessens Kultusminister will Unterrichtsausfall in Religion stoppen, SuK(H) 25 (1988) H. 2, 10.
- Aufwertung des Religionsunterrichts gefordert, SchK 34 (1988) H. 6, 24.
- Ausfallquote im Fach Religion ist generell zu hoch, ibw.j 26 (1988) H. 9, 30.
- Ausfallquote im Fach Religion auch in Hessen zu hoch, ibw.j 26 (1988) H. 8, 26-27; ESchE 7-8/1988, 7; SchK 34 (1988) H. 6, 4.
- (Baden-Württembergische Landtagsfraktion der Grünen zum Religionsunterricht an staatlichen Schulen), ESchE 12/1988, 9-10.
- Bayerischer Lehrerverband: Schulgebet nicht erzwingen, SchK 34 (1988) H. 4, 4.
- Bayern: Katholische Erwachsenenbildung mit Rekordzahlen, ErwB 34 (1988) 58-59.
- Bayern: Schulgebet und oberstes Bildungsziel »Ehrfurcht vor Gott«, rhs 31 (1988) 58.
- Bayerns Bistümer werfen GEW menschenverachtende Agitation vor, Kont. 1/1988, 5.
- BDKJ und Bischofskonferenz, StudT 3/1988, 76.
- Begegnung mit christlichem Glauben, ESchE 5/1988, 6.
- Berliner Kirche will ihre Schulen erhalten, KevSH 29 (1988) 189; ESchE 11/1988, 2.
- »Berufsschüler spiegeln Denken und Empfinden junger Leute heute«, SchK 34 (1988) H. 10, 21.
- Bischof Kamphaus schreibt an Jugendliche, SchK 34 (1988) H. 2, 7; eng. 1988, 168.
- Bischof, Kurt*: Die katholischen Schulen - statt Krise im Aufwind? Formen der ganzheitlichen Schule sind immer mehr gefragt, Bildung 16 (1988) H. 1, 44-45.
- Bischof Lehmann: Glaubensweitergabe nicht nur Methodenfrage, SchK 34 (1988) H. 2, 16.
- Bischof Lettmann erwägt Verfassungsklage (Religionsunterricht), SchK 34 (1988) H. 6, 23; ibw.j 26 (1988) H. 8, 28.
- Bischöfe und Präsidien ermahnen Rau in Sachen Religionsunterricht, SchK 34 (1988) H. 5, 3-4.
- Bischöfe zur Spiritualität des Religionslehrers, ru 18 (1988) 79.
- Bischöfliche Kommission für Erziehung und Schule über anhaltende Arbeitslosigkeit von Religionslehrern besorgt, SuK(H) 25 (1988) H. 2, 14-15; eng. 1988, 253; ru 18 (1988) 158; SchK 34 (1988) H. 5, 10.
- Bischofskonferenzen sollen Fragebogen beantworten. Vatikan will sich über Situation der Jugendseelsorge informieren, SchK 34 (1988) H. 7-8, 8.
- BLLV (Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband) will freie Entscheidung über Schulgebet, ESchE 5/1988, 4.
- BLLV (Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband) verteidigt Religionslehre in Bayern, ESchE 11/1988, 6-7.
- Boge, Dieter*: Wir sollten Herrn Möllemann dankbar sein, BRU 9/1988, 42-43.
- Borkowski, Michael*: Zur Diskussion um ein »Positionspapier für die ökumenisch-internationale Arbeit der aej«. Eine freikirchliche Position, StudT 1/1988, 74-80.
- Bromm, Gerhard*: Die Arbeit der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung von 1979 bis 1985, KJ 112 (1985), Gütersloh 1988, 277-302.
- Bundesverfassungsgerichtsurteil zum Religionsunterricht, ru 18 (1988) 119-120.
- Cares, Michael*: Zur Diskussion um ein »Positionspapier für die ökumenisch-internationale Arbeit der aej«. Die Position des aej-Ausschusses für ökumenische und internationale Arbeit, StudT 1/1988, 65-74.
- CDU kritisiert Unterrichtsausfall im Fach Religion in NRW, SchK 34 (1988) H. 7-8, 5.
- Christliche Bekenntnisschule in Hamburg vorerst gestoppt, KevSH 29 (1988) 212a; ESchE 9/1988, 4.
- Christliches Menschenbild für Schule »keine realitätsfremde Forderung«, SchK 34 (1988) H. 6, 14.
- Der Jugend »Religion der Freiheit« vermitteln, SchK 34 (1988) H. 1, 15.
- Deutscher Lehrerverband (DL) setzt sich vor dem Weltlehrerverband für kirchliche Schulen ein, SchK 34 (1988) H. 7-8, 3; KevSH 29 (1988) 171; ESchE 10/1988, 2; eng. 1988, 350.
- Die Kirche bietet der Schule ihren Dienst an, SchK 34 (1988) H. 3, 5.
- Die Schule soll Religion als Wert bewußtmachen, ru 18 (1988) 158-159; SchK 34 (1988) H. 5, 3.
- Diözese Münster: Immer mehr Abmeldungen vom Religionsunterricht, rhs 31 (1988) 121.
- 30 Jahre Arbeitskreis katholischer Schulen in freier Trägerschaft in der Bundesrepublik Deutschland und in Berlin (West), 1958 - 1988, SchK 34 (1988) H. 10, 11-12.

- 30 Jahre Arbeitskreis katholischer Schulen, ESchE 12/1988, 3.
 Ein Priester lehnt Pfarrerin im Schulgottesdienst ab, ESchE 5/1988, 1.
 »Eine Chance für die Kirche«, KevSH 29 (1988) 203.
 Erfahrungen bei der Vergabe der Missio Canonica, ibw.j 26 (1988) H. 8, 26; SchK 34 (1988) H. 3, 12; eng. 1988, 167.
 Erteilung des Religionsunterrichts sicherstellen, rhs 31 (1988) 58; SuK(H) 25 (1988) H. 1, 8.
 Erwachsene zur Glaubensweitergabe befähigen, SchK 34 (1988) H. 7-8, 9.
 Erzbischof Saier appelliert an Religionslehrer, SchK 34 (1988) H. 9, 5.
 Evangelikale Privatschule, KevSH 29 (1988) 26.
 Evangelische Erwachsenenbildung will mehr Frauen in Leitung, ESchE 4/1988, 9.
 Evangelische Erwachsenenbildung zählte 160.000 Teilnehmer, ESchE 7-8/1988, 9-10.
 Evangelische Jugend hat »Nachholbedarf bei Behandlung sexualethischer Fragen«, ESchE 2/1988, 11-12.
 Evangelische Jugend will Rußland-Denkschrift, ESchE 1/1988, 13.
 Evangelische Schulstiftung beginnt ihre Arbeit (Bayern), ESchE 2/1988, 4.
 Evangelische Schulstiftung in Bayern nahm Arbeit auf, ibw.j 26 (1988) H. 4, 29; KevSH 29 (1988) 28.
 Evangelische Schulstiftung in Bayern hat Arbeit am 1. Januar aufgenommen, ESchE 1/1988, 2.
 Evangelisches Studienwerk Villigst besteht 40 Jahre, ESchE 6/1988, 7.
 Freie Bekenntnisschule in Lemgo eröffnet, ESchE 9/1988, 3; KevSH 29 (1988) 142.
 »Freie Christliche Schule« in Lüdenscheid gestartet, KevSH 29 (1988) 142.
 »Freie Evangelische Schule Hannover« will Arbeit beginnen, KevSH 29 (1988) 101.
 Für »Ersatzunterricht«, KevSH 29 (1988) 25.
 Gefahr für Religionsunterricht an Gymnasien, SchK 34 (1988) H. 2, 16-17.
 Gefährdung des Religionsunterrichts wird nicht hingenommen, SchK 34 (1988) H. 7-8, 8-9.
 Gespräch mit KMK über Religionsunterricht und Privatschulen, ibw.j 26 (1988) H. 3, 26.
 Gewährleistung des Religionsunterrichts gefordert, ESchE 7-8/1988, 8; SchK 34 (1988) H. 6, 4.
Goßmann, Klaus: Gesprächspartnerschaft Kirche - Schule, in: *Haendler 1988*, 118-135.
 Grüne gegen Religionsunterricht, ESchE 11/1988, 7.
Hampel, Johannes: Schule ohne Klassenlehrer und ohne Religionsunterricht?, CuB 34 (1988) 340.
Heine, Susanne: »... so sollt ihr sein ...«. Ein kleiner kritischer Essay über die hohen Ansprüche in den Lehrplänen, in: *Schnider/Renhart 1988*, 165-174.
 Hessen: Ausfallquote im Fach Religion ist generell zu hoch, SchK 34 (1988) H. 7-8, 22.
 Hessen: Jüdische Volkshochschule eröffnet, ErWB 34 (1988) 59.
 Hessen: Kirche beklagt Ausfall von Religionsunterricht, SchK 34 (1988) H. 6, 24.
 Hessen: Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe gefährdet, SuK(H) 25 (1988) H. 2, 8-9.
 Hessische Landesregierung und Kirchen im Gespräch, SuK(H) 25 (1988) H. 1, 8.
Hielscher, G.: Mögliche Auswirkungen der Gesetzesnovelle auf den Religionsunterricht in den gymnasialen Oberstufen Hessens, Inf(L) 4/1988, 15.
 Hinweise zur Erteilung des katholischen Religionsunterrichts an Volks- und Sondervolksschulen, Pastoralblatt des Bistums Eichstätt 135 (1988) H. 9, 233-235.
Hülsmann, Franz-Josef: VKR - Landesverband Niedersachsen. 1.Landesausschußsitzung des VKR-NS am 24.2.1988, rabs 20 (1988) 124-126.
 Immer mehr Abmeldungen vom Religionsunterricht, SchK 34 (1988) H. 2, 17; ibw.j 26 (1988) H. 5, 27-28.
 Immer weniger Religionsunterricht in Hessen, SuK(H) 25 (1988) H. 1, 8.
 In der Oberstufe: Religionslehre - ein bedrängtes Fach, ibw.j 26 (1988) H. 8, 27.
 In NRW spitzt sich der Streit um den Religionsunterricht zu, ESchE 6/1988, 5.
 Islamischer Religionsunterricht. NRW erprobt Lehrplan für Grundschulen, SuK(R) 1/1988, 7.
 Ist der Religionsunterricht in Zukunft gesichert?, SchK 34 (1988) H. 10, 20.
 Ist der Religionsunterricht kein ordentliches Lehrfach mehr? Verbandsvorsitzender: Verfassung wird praktisch unterlaufen, SuK(R) 1/1988, 1.
 Ist Religionsunterricht kein ordentliches Lehrfach mehr?, ibw.j 26 (1988) H. 4, 28.
 Jahresverträge für Religionslehrer im Erzbistum Bamberg, SchK 34 (1988) H. 1, 15-16.

- Jeder zehnte kehrt Religionsunterricht den Rücken, ESchE 11/1988, 6.
- Junge Menschen brauchen klare Positionen. Bischof Dr. Paul-Werner Scheele sprach mit Verantwortlichen aus Schulabteilung und Schülern. Frage nach christlicher Erziehung unter heutigen Bedingungen, SchK 34 (1988) H. 6, 11-12.
- Jürgen Bohne Vorsitzender der Evangelischen Schulstiftung (Bayern), ESchE 4/1988, 2.
- Katholische Erziehergemeinschaft wünscht kleinere Klassen, SchK 34 (1988) H. 2, 8.
- Katholische Internate sehen sich im »Konkurrenzkampf«, SchK 34 (1988) H. 10, 16.
- Katholische Jugendverbände haben Nachwuchssorgen, SchK 34 (1988) H. 2, 14-15.
- Katholische Kirche in der DDR, eng. 1988, 257.
- Katholische Privatschulen attraktiv / Jahresbericht Schulabteilung, SchK 34 (1988) H. 5, 18.
- Katholisches Schulkommissariat weist Forderung der GEW nach Streichung des Religionsunterrichtes zurück, SchK 34 (1988) H. 10, 4.
- Kein Konflikt mit dem Staat über Religionsunterricht (NW), ESchE 10/1988, 8.
- Kein Zwang zum Schulgebet (Bayern), CuB 34 (1988) 15-16.
- »Kirche will keine Schulen zum Nulltarif«, KevSH 29 (1988) 171.
- Kirchen in NRW fordern: Religionslehrer einstellen, ru 18 (1988) 79.
- Kirchen und Möllemann zum Religionsunterricht an Berufsschulen, BRU 9/1988, 42.
- Kirchen und Regierung in NRW wollen weiter über Religionsunterricht reden, SuK(H) 25 (1988) H. 2, 14; eng. 1988, 253-254.
- Konflikt um den Religionsunterricht in NRW, rhs 31 (1988) 272-273.
- Kritik an Religionsunterricht, KevSH 29 (1988) 203.
- Kritik beider Kirchen an der GEW (Religionsunterricht an der Grundschule), ESchE 10/1988, 8-9.
- Krotz, Fritz: Über das verflixte Wörtchen Glaube. Kritische Lektüre der Rahmenrichtlinien, Evangelische Religion Sek I, SchH 18 (1988) H. 3, 20-26; ForR 2/1988, 27-31.
- Kultusminister Hans Schwier zur Frage des Ersatzfaches, rhs 31 (1988) 60.
- Kultusminister kritisiert evangelischen Religionsunterricht (Bayern), ESchE 10/1988, 8.
- Kultusminister spricht über Religionsunterricht, SchK 34 (1988) H. 5, 22.
- Kultusminister Zehetmair über oberste Bildungsziele, ibw.j 26 (1988) H. 7, 26-27; SchK 34 (1988) H. 3, 4.
- Landesjugendpfarrer: Keine feindselige Polarisierung in der Evangelischen Jugend, ESchE 2/1988, 11.
- Landeskirche für Einführung von »Ersatzunterricht«, SuK(R) 1/1988, 3.
- Laurien: Religionsunterricht hat Signalcharakter, ESchE 12/1988, 8-9.
- Lehmann, Peter u.a.: Ökumenisches Lernen als Weg zum Handeln. Bericht aus Untereinheit »Bildung« des Ökumenischen Rates der Kirchen, ChrL 41 (1988) 325-328.
- Lehrer erhielten »missio canonica«, SchK 34 (1988) H. 7-8, 23-24.
- Lehrerverbände begrüßen Verhandlungen zwischen Land und Kirchen (NRW), ESchE 7-8/1988, 6.
- Lehrpläne für Evangelische und Katholische Religion liegen vor, SuK(R) 1/1988, 6.
- Lob für christliche Gemeinschaftsschule - Wilhelm Ebert 65 Jahre, ESchE 5/1988, 5.
- Loos, Hans-Georg: Der Lehrplan für das Fach Evangelische Religion an Schulen für Geistigbehinderte in Rheinland-Pfalz, in: *Adam/Schultze 1988*, 301-304.
- Lutherischer Weltbund untersuchte die Bedeutung der Konfirmation, ESchE 1/1988, 16.
- Mainz: Hoher Ausfall von Religionsunterricht an Berufsschulen, ESchE 7-8/1988, 7.
- Manstein: Recht auf Religionsunterricht achten, SchK 34 (1988) H. 10, 21.
- Mehr Gymnasiasten religiös interessiert als erwartet, SchK 34 (1988) H. 6, 24-25.
- Müller, Sandra: Erzbischof kritisiert Schulpolitik, SInf(P) 18 (1988) H. 2, 8.
- »Nachqualifizierung« zum Religionsunterricht soll im Oktober beginnen, SchK 34 (1988) H. 6, 26.
- Neue Lehrpläne für Religionsunterricht an bayerischen Schulen für geistig Behinderte, ESchE 1/1988, 12.
- Neue Wertschätzung der Symbolik, SchK 34 (1988) H. 2, 18.
- Neues christliches Gymnasium für Essen geplant, KevSH 29 (1988) 142.
- 1953: Höhepunkte der FDJ-Angriffe auf kirchliche Jugendarbeit, ESchE 7-8/1988, 26.
- Neuzugänge an katholischen Schulen weiter steigend. Katholische Schulen in freier Trägerschaft verzeichnen 873 »Neue«, SchK 34 (1988) H. 9, 15; ESchE 11/1988, 3.

- Nientiedt, Klaus*: Pflichtfach. Streit um den Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen, HerKorr 42 (1988) 311-312.
- Nordrhein-Westfalen: Protest gegen »Verdrängung des Religionsunterrichts«, rhs 31 (1988) 122-123.
- Nordrhein-Westfalen: Resolution zum Ethikunterricht, rhs 31 (1988) 123.
- NRW (Ausfall von Religionsunterricht), ESchE 5/1988, 7-8.
- NRW: Evangelische Religionslehrer erwägen Verfassungsklage, ESchE 4/1988, 1.
- NRW: Jüdischer Religionsunterricht, ru 18 (1988) 79.
- NRW: Kirchen fordern vollen Religionsunterricht, ESchE 5/1988, 7.
- Oberkirchenrat Augustin widerspricht Möllemann, SuK(R) 1/1988, 8.
- Otto, Gernor*: Der neue »Vierjährige Plan für den Kindergottesdienst 1989-92«, herausgegeben vom Gesamtverband für KGD in der EKD, Oktober 1988, LOG 3/1988, 58-60; W+W 17 (1988) 230-231.
- Papst fordert »katholisches Profil« für katholische Schulen, SchK 34 (1988) H. 3, 11.
- Papst: Angemessene Ausbildung und christliche Ausrichtung der Lehrer an katholischen Schulen, SchK 34 (1988) H. 5, 17.
- Philipps, Wolfgang*: Defizite beim Religionsunterricht (Rheinland-Pfalz), Eh 38 (1988) H. 4, 38.
- Philipps, Wolfgang*: Evangelikale Privatschule erhielt staatliche Anerkennung (Hessen), Eh 38 (1988) H. 1, 40.
- Philipps, Wolfgang*: Religionsunterricht - hohe Ausfallquoten (NRW), Eh 38 (1988) H. 3, 34-35.
- Philipps, Wolfgang*: Zum Religionsunterricht an Berufsschulen, Eh 38 (1988) H. 4, 36.
- Plädoyer für die Bekenntnisschulen, SchK 34 (1988) H. 5, 4.
- Pothast, Karl-Heinz*: Lehrer müssen ihr Christsein deutlicher leben, ESchE 3/1988, 5.
- Presseerklärung zur Situation des Religionsunterrichts in NRW, rhs 31 (1988) 273.
- Probleme des Religionsunterrichts an Berufsbildenden Schulen erneut diskutiert, SchK 34 (1988) H. 1, 6.
- Prof. Zulehner fordert Option der Kirche für die Jugend, SchK 34 (1988) H. 1, 18-19.
- Protest gegen »Verdrängung des Religionsunterrichts«, ibw.j 26 (1988) H. 5, 27; SchK 34 (1988) H. 2, 16; ru 18 (1988) 119.
- Redaktionskomitee für »Weltkatechismus« ernannt, ru 18 (1988) 38.
- Reinsch, Carmen*: Solidarität mit arbeitslosen Religionslehrern!, imp. 2/1988, 23.
- Religionslehrer sind immer noch Mangelware, ESchE 9/1988, 11.
- Religionslehrer: Mit Hoffnung gegen Angst, SchK 34 (1988) H. 6, 25.
- Religionsunterricht an Berufsschulen. Bundesbildungsminister Möllemann: »Religion ausgliedern«, SuK(R) 1/1988, 38-39.
- »Religionsunterricht eine Chance für die Kirche«, ESchE 10/1988, 7-8.
- Religionsunterricht »typisches Ackerfeld für die Kirche«, KevSH 29 (1988) 76; ESchE 4/1988, 7-8.
- Religionsunterricht heute besonders schwierig. Bischof Spital beauftragte 62 Lehrer. Religionslehrermangel, SchK 34 (1988) H. 6, 25.
- »Religionsunterricht höchst unbefriedigend«. Immer weniger Fachlehrer / Bis zu 50 Prozent Ausfall. Rheinische Landessynode tagte vom 10.-16.1.88 in Bad Neuenahr, SuK(R) 1/1988, 1-2.
- Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe in Gefahr?, SInf(P) 18 (1988) H. 2, 2-3; ibw.j 26 (1988) H. 8, 28-29; SchK 34 (1988) H. 6, 22-23.
- Religionsunterricht muß ökumenisch offen sein, rhs 31 (1988) 58.
- Religionsunterricht steht in Niedersachsen hoch im Kurs, ESchE 5/1988, 6-7.
- Religionsunterricht wird unterlaufen. Lehrerverbände begrüßen Verhandlungen zwischen Land und Kirchen, KevSH 29 (1988) 116a.
- Religiöse Schulwochen, KevSH 29 (1988) 106.
- Religiöse Schulwochen setzen auf das Gespräch mit Schülern, ESchE 5/1988, 4-5.
- Reul*: 28.000 Religionsstunden fallen in NRW aus, SchK 34 (1988) H. 6, 23.
- Rogge, Richard*: Zur Lehrplansituation des Religionsunterrichts in der Schule für Geistigbehinderte in Bayern, in: *Adam/Schultze 1988*, 305-317.
- Schmelter, Wolf-Dieter*: Schwere Inhalte sinnvoll erschließen. In Lippe wird ein neuer Lehrplan

- für den Kirchlichen Unterricht erprobt, ru int 17 (1988) H. 1, 11.
 Schule muß sich mit »Neuer Ethik« stärker auseinandersetzen. Ebert stellt kritische Fragen zur Rolle der Religion, SuK(R) 1/1988, 3-4.
Schweitzer, Friedrich: Die Verantwortung der Kirche für das öffentliche Schulwesen. Perspektiven kirchlicher Bildungspolitik, in: *Haendler 1988*, 74-98.
 700 Religionslehrer zusätzlich eingestellt, SchK 34 (1988) H. 10, 22.
 70.000 Schüler ohne Religionsunterricht, SchK 34 (1988) H. 7-8, 22-23.
 Sofort mehr Religionslehrer in NRW einstellen. Präsidien und Bischöfe appellieren an Ministerpräsident Rau, SuK(R) 1/1988, 1.
Sorg, Manfred: Ein wichtiger Abschnitt des Lebens und Lernens. Ein neuer Lehrplan für den Kirchlichen Unterricht in Westfalen, ru int 17 (1988) H. 1, 10-11.
 Staatliche Förderung des Schulgebietes kein Verstoß gegen Toleranzgebot, SchK 34 (1988) H. 3, 5-6.
 Statistik zum katholischen Religionsunterricht - Schuljahr 1987/88 in der Erzdiözese Freiburg: Grund-, Haupt-, Real-, Sonderschulen, allgemeinbildende Gymnasien und berufliche Schulen, IRP.M 18 (1988) H. 3, 42-46.
 Statistik zum Katholischen Religionsunterricht im Bistum Münster (Stand: 15.10.1987), KuS(Mst) 14 (1988) H. 66, 9.
 Streit um Religionsunterricht (NRW), CuB 34 (1988) 223.
 Streitpunkt Schulgebiet, Bayerische Schule 41 (1988) H. 11, 6-8.
 Teilnehmer suchen nach Verbindung von Innerlichkeit und Engagement (Evangelische Erwachsenenbildung in Bayern), ESchE 6/1988, 8.
 Thema Aids im Religionsunterricht, ESchE 11/1988, 7-8.
 Thema in der Evangelischen Jugend: Geschichte allem voran, StudT 3/1988, 76-77.
 Theologie als Fortführung der Allgemeinbildung in der Berufsschule, ESchE 1/1988, 12; ibw.j 26 (1988) H. 6, 26.
Tilly, Ernst: »Wenn eure Kinder euch fragen ...« - Glauben weitergeben in der Schule. Zu einer Hauptvorlage der westfälischen Kirchenleitung, ru int 17 (1988) H. 4, 15-17.
Tilly, Ernst: Aushöhlung des RU in der gymnasialen Oberstufe? Streit in NW, Rundbrief des Bundes evangelischer Religionslehrer an den Gymnasien von Westfalen und Lippe 85/1988, 7-18.
 »Unerträglicher Unterrichtsausfall« im Fach Religion, SchK 34 (1988) H. 5, 22.
 Viele kommen über Konfirmandenwissen nicht hinaus, ESchE 6/1988, 10.
 Vielfalt und Zusammenarbeit (Katholische Schulen), SchK 34 (1988) H. 10, 2.
Wagner: Jeder Zehnte kehrt Religionsunterricht den Rücken, KevSH 29 (1988) 203.
 Waldorfschulen nicht für katholische Kinder, SchK 34 (1988) H. 1, 8; ESchE 2/1988, 3.
Waschelitz, Udo: Ethische Erziehung in jedem Unterrichtsfach. Kultusminister Schwier sprach bei Erziehungs- und Schulkonferenz in Bielefeld, ru int 17 (1988) H. 4, 18.
Weber, Klaus-Heiner: Die Ziele zu hoch gesteckt? Ein Interview zur Konzeption der Rahmenrichtlinien »ev. Religion« für die Sekundarstufe I mit Prof. Messner, GHK Kassel, SchH 18 (1988) H. 3, 27-34; ForR 2/1988, 22-27.
Weber, Klaus-Heiner: Gottesfrage in den Mittelpunkt, ForR 4/1988, 41-42.
Wegenast, Klaus: Ist mit dem Religionsunterricht Staat zu machen? Parteien äußern sich zu einem alten Problem zwischen Kirche und Staat, EvErz 40 (1988) 275-287.
Weissgerber, Hans: Streit um Schulgebiet. Vorstoß in Bayern sorgt für Konflikt, LM 27 (1988) 427-428.
 Weltkatechismus soll 1990 veröffentlicht werden, rhs 31 (1988) 59.
 West-Berliner Ordinariat: Interesse am Religionsunterricht steigt, SchK 34 (1988) H. 7-8, 23.
 Westerwelle begrüßt Wahlfreiheit für Fach Religion, SchK 34 (1988) H. 3, 23.
 Wilkens kritisiert Stundenausfall im Religionsunterricht, KevSH 29 (1988) 116a; ESchE 7-8/1988, 7.
 Wirtschaft im Religionsunterricht, SchK 34 (1988) H. 7-8, 24-25.
 »Zur Spiritualität des Religionslehrers«, ibw.j 26 (1988) H. 1, 31.
 Zwei Kommissionen bereiten Nachqualifizierung im Saarland vor, SchK 34 (1988) H. 10, 21.
 12.000 Lehrer nutzen jährlich kirchliche Angebote, SchK 34 (1988) H. 7-8, 19.

5.3 Religionspädagogische Institutionen (Aus-, Fort- und Weiterbildung)

5.3.1 Dokumentationen

5.3.2 Berichte und Analysen

Doppke, Eckehardt: Auf dem Weg. Erste Schritte einer ökumenischen Lehrerfortbildung in Schleswig-Holstein, KatBl 113 (1988) 145-146.

Grosch, Heinz: »...bis an die Kehle...«. Nicht nur ein Praxisbericht. Erinnerung an vergessene PH-Studenten, entw. 1-2/1988, 147-148.

Hülsmann, Franz-Josef: Theologie studieren für das Lehramt an berufsbildenden Schulen?, rabs 20 (1988) 54-58.

»Jeder fünfte Studienplatz in Religionslehre unbesetzt«, SchK 34 (1988) H. 1, 16.

Kaspar, Franz: Das Pädagogische Zentrum. Vorgeschichte, Schwerpunkte, künftige Aufgaben (Wiesbaden), WGErz 30/1988, 3-10.

Kelterborn, Hans Georg: Zu gegenwärtigen Herausforderungen evangelischer Erzieher-Ausbildung, KevSH 29 (1988) 89-98.

Kirche gegen Abbau der Lehrerausbildung (Braunschweig), ESchE 3/1988, 11.

Krämer, Michael: Mitarbeiterfortbildung in der katholischen Erwachsenenbildung, ErWB 34 (1988) 51-52.

Kreiselmeier, Heinz: Überlegungen zur gemeinsamen Verantwortung von staatlichen und kirchlichen Kräften bei der Ausbildung von Lehrern im Fach Religionslehre, GEE [Gemeinschaft Evangelischer Erzieher]-Rundbrief 1/1988, 40-43.

Landeskirche beunruhigt über Regierungspläne (Verlegung der Lehramtsstudiengänge von Osnabrück nach Vechta), ESchE 3/1988, 11.

Pissarek-Hudelist, Herlinde: Die Herausforderung theologischer Frauenforschung an den Fachbereich Katechetik/Religionspädagogik, in: *Elisabeth Moltmann-Wendel* (Hg.): Weiblichkeit in der Theologie. Verdrängung und Wiederkehr, Gütersloh 1988, 112-148.

Pissarek-Hudelist, Herlinde: Die Herausforderung Feministischer Theologie an den Fachbereich Katechetik/Religionspädagogik, KatBl 113 (1988) 864-874.

Projektgruppe »Ökumenisches Lernen« am PTI, SuK(R) 1/1988, 6.

Religionspädagogen appellieren an Minister, ESchE 10/1988, 10-11.

Schmitthener, Frieder C.: Zukunft Evangelischer Erzieherausbildung. Sieben Alternativen, TPSP 96 (1988) 101-105.

Schönwälder, Burkhard: Altekatechese lernen. Erfahrungen mit einem Ausbildungskurs für ehrenamtliche Mitarbeiter in der Gemeindekatechese, LKat 10 (1988) 55-58.

Westfalen: Kirche erwartet konkrete Anfrage der Regierung (Konzentration der Lehrerausbildung), ESchE 3/1988, 11-12.

40 Jahre Katholische Erziehergemeinschaft Deutschlands [Themaheft], CuB 34 (1988) 65-100.

5.3.3 Fernstudium

5.3.4 Ausbildungsdidaktik

Deitert, J.: Fernstudium: Fortbildung für katholische Religionslehrer an berufsbildenden Schulen. Studieneinheit IV »Altes Testament« erschienen, rabs 20 (1988) 95.

Gebhardt, Rüdiger: Gemeinsam leben, lernen, beten und feiern. Helferschulung als Glaubenserweckung, MCVJM 43 (1988) H. 6, 37-39.

Scharer, Matthias: Dem Leben neu auf die Spur kommen. Ein symbolorientierter Versuch zur Erschließung der Lebenswelt, CpB 101 (1988) 295-297.

Schori, Kurt: Die Vermittlung von Unterrichtsplanung. Überlegungen aus der Praxis und für die Praxis der Religionslehrerausbildung, EvErz 40 (1988) 580-591.

5.3.5 Tagungsberichte

Begegnung von Vertretern des französischen und des deutschen katholischen Schulwesens in Bonn, eng. 1988, 347; SchK 34 (1988) H. 10, 16-17.

Berufsschule zwischen Religion und Ethik. Über ein Gespräch des BLBS mit Kirchenvertretern (Tagungsbericht), Die berufsbildende Schule 40 (1988) 759-762.

Deutscher Katecheten-Verein e.V. (DKV): DKV-Berufsschulsymposium 1989, rabs 20 (1988)

126-127.

Englert, Rudolf: Religionspädagogische Grundlagenforschung. Persönliche Tagungsnotizen, KatBl 113 (1988) 611-613.

Erfahrungen bei der Vergabe der Missio Canonica, rhs 31 (1988) 337.

Festveranstaltung aus Anlaß des 30jährigen Bestehens des Arbeitskreises katholischer Schulen in freier Trägerschaft, SchK 34 (1988) H. 10, 7.

Griebel, Marthe: Sprachloser Glaube? Hohenheimer Symposion zur Christlichen Pädagogik 22.-24. Februar 1988 in Hohenheim, KathB 89 (1988) 306-308.

Hemel, Ulrich: Auf der Suche nach einem religionspädagogischen Integrationszusammenhang. Bericht über das Symposium »Religionspädagogische Grundlagenforschung« vom 28.-30.4.1988 in Regensburg, rhs 31 (1988) 332-336.

Hoffmann, Bernward: Brüche und Aufbrüche. Zu einer Studienkonferenz »Jugend als prophetische Kraft?« und zur BDKJ-Hauptversammlung, KatBl 113 (1988) 493-497.

Lange, Günter: Religionsunterricht auf dem Prüfstand - in Naurod und in Allensbach, KatBl 113 (1988) 489-492.

Lehrerfortbildungsveranstaltung des Arbeitskreises katholischer Schulen vom 11. bis 13.10.1988 in Bonn, SchK 34 (1988) H. 10, 13.

Mors, Hermann: Pädagogische Ferienkurse Donauwörth. Warum soviel »religiöser Schwarzmarkt«?, CuB 34 (1988) 286.

Neudert, Kurt: 13. Weltkongreß der U.M.E.C. in Rom. »Der katholische Lehrer, das Recht auf Erziehung und die Freiheit der Erziehung«, CuB 34 (1988) 293-294.

Nipkow, Karl Ernst und Friedrich Schweitzer: Theorien der Glaubensentwicklung und des religiösen Urteils auf dem Prüfstand. Bericht über die Internationale Fachtagung vom 12.-17.6.1987 in Tübingen-Blaubeuren, in: JRP 4 (1987), Neukirchen-Vluyn 1988, 225-231.

Piguet, Marcel: »RACAROM '88« - Zweites Katechetentreffen in der Welschen Schweiz, apropos 3/1988, 10-11.

Schmidt, Sabine: Politiker: Religionsunterricht in Berufsschulen unverzichtbar. Diskussionsrunde zur beruflichen Bildung in Bad Münster am Stein. Bericht, BRU 8/1988, 43.

Schmidmayr, Hartwin: »Woche des Religionsunterrichts« 1986/87 in der Erzdiözese Wien. Versuch einer Bilanz, in: *Schnider/Renhart 1988*, 139-150.

Schwerin, Eckart: Wir wollen auch in der Gemeinde eine Familie bleiben. Bericht von einer Konsultation zum Abendmahl mit Kindern in der Evangelischen Kirche Anhalts, ChrL 41 (1988) 53-58.

Synodentag der Religionslehrer (Augsburg; verschiedene Vorberichte), Kont. 2/1988, 2-14.

Woller, Hermann: 20 Jahre Ökumenisches Lehrertreffen der KEG Oberpfalz. Katholische Erziehergemeinschaft und Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erziehung zum 21. Mal in Johannisthal, CuB 34 (1988) 332.

Woller, Hermann: Religiös erziehen - aber wie?, CuB 34 (1988) 129.

6 Vergleichende Religionspädagogik

6.1 Religionspädagogik in europäischen Ländern, USA, Kanada

Amirtham, Sam: Die Theologie durch das Volk (Theologie von unten). Ein Bericht über die Arbeit im Rahmen des theologischen Ausbildungsprogramms des Ökumenischen Rates der Kirchen, in: JRP 4 (1987), Neukirchen-Vluyn 1988, 213-218.

Appesbacher, Matthäus: Die Entwicklung des Religionsunterrichtes in der Erzdiözese Salzburg 1968-1985 - gemäß den Protokollen der Salzburger diözesanen Gremien (Diözesansynode 1968, Diözesantag 1978, eb. Konsistorium, Priesterrat, Pastoralrat, Dechantenkonferenz) sowie der österreichischen Bischofskonferenz, Salzburg 1988.

Aula, Olavi: Der Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen in Finnland, in: *Goffmann/Schultze 1988*, 88-92.

Bata, Jozef: »Der Kirche in der Sowjetunion Religionsunterricht gestatten«. Moskauer Jurist Rosenbaum zu künftigem Gesetz über Gewissensfreiheit, SchK 34 (1988) H. 11, 37-38.

Bauch, Patricia A.: Mitwirkung von Eltern an katholischen Schulen in Amerika, eng. 1988, 226-229.

Becker, Ulrich: Ökumenisches Lernen als Aufgabe des Erziehungsbüros des Ökumenischen

- Rates der Kirchen in Genf, in: *Goßmann/Schultze 1988*, 5-17.
- Bischöfe begrüßen Entscheidung zum Religionsunterricht, *ibw.j* 26 (1988) H. 9, 29.
- Bissori, Cesare*: Religionsunterricht in Italien. Der Streit geht weiter, *KatBl* 113 (1988) 129-132.
- Blaicher, Heide*: Die neue Ausbildung an der Religionspädagogischen Akademie, *CpB* 101 (1988) 254-257.
- Bliem, Martin*: Genese des Wiener Arbeitsplanes und der Arbeitsbücher 5-8, in: *Schnider/Renhart 1988*, 151-161.
- Brown, Alan*: Ein neues Profil für Lehrer an Sonderschulen in England, in: *Adam/Schultze 1988*, 159-167.
- Charytanski, Jan*: Jugend, Kirche und Katechese in Polen, *RpB* 22/1988, 32-43.
- Duss-von Werdt, Josef*: III. Internationale Konferenz kath. Erwachsenenbildner in Luzern. Gründung der europäischen Föderation für katholische Erwachsenenbildung [Wiederabdruck], *kageb* 25 (1988) H. 3, 7-8.
- England: Streit zwischen Staat und Kirche über geplante Schulreform, *SchK* 34 (1988) H. 1, 21.
- Frankreichs Katholiken fordern Religion als Schulpflichtfach, *SchK* 34 (1988) H. 1, 20; eng. 1988, 81-82.
- Gegen Benachteiligung der Privatschulen in Spanien protestiert, *SchK* 34 (1988) H. 1, 21.
- Gleißner, Alfred*: Katecheten für eine missionarische Kirche. Bericht vom ersten italienischen katechetischen Nationalkongress (23. bis 25.4.1988) in Rom, *KatBl* 113 (1988) 840-842.
- Gleixner, Christine*: Ökumene und Katechese (Österreich), *CpB* 101 (1988) 285-286.
- Hamilton, David G.*: Für das ganze Volk Gottes. Ansätze aus der presbyterianischen Kirche von Schottland, in: *Adam/Schultze 1988*, 173-177.
- Haselbach, Monika*: Zur Lage des evangelischen Religionsunterrichts an Sonderschulen in Österreich, in: *Adam/Schultze 1988*, 179-184.
- Hayward, Mary*: Ökumenisches Lernen in der Schule: Einige Überlegungen zur englischen Situation, in: *Goßmann/Schultze 1988*, 38-54.
- Hemel, Ulrich*: Aufbrüche des Religionsunterrichts in Italien. Deutsch-italienisches religionspädagogisches Symposium in Verona vom 8.-10. April 1988, *rhs* 31 (1988) 196-198.
- Hofer, Ernst*: Gegenwart und Zukunft der Personalentwicklung in der schulischen Katechese der Diözese Graz-Seckau, in: *Schnider/Renhart 1988*, 201-214.
- Holt, Hans Mikael*: Bemerkungen zum dänischen Religionsunterricht in Verbindung mit dem Thema ökumenisches Lernen, in: *Goßmann/Schultze 1988*, 75-77.
- Huwe, Klaus*: Frankreich: Neuer Angriff auf die katholischen Schulen, *SchK* 34 (1988) H. 2, 26-27.
- Huwe, Klaus*: Wieder Religionsunterricht an Frankreichs Schulen?, *SchK* 34 (1988) H. 9, 27.
- Illman, Karl-Johan*: Altes Testament und Judentum in den schwedischsprachigen Religionsbüchern für die Grundschule in Finnland, in: *Heinonen/Illman/Toivanen 1988*, 117-140.
- Italien: Religionsunterricht bleibt Pflichtfach, eng. 1988, 349; *SchK* 34 (1988) H.9, 27.
- Johannes Paul II. appelliert an katholische Jugendliche. Papst: Junge Generation soll Glauben öffentlich bekennen, *SchK* 34 (1988) H. 12, 17.
- Kirche will Identität der Jugend festigen (griechisch-orthodox), *ESchE* 11/1988, 11.
- Leahy, Mary A.*: Entwicklungsprogramme und Öffentlichkeitsarbeit katholischer Schulen in den Vereinigten Staaten, eng. 1988, 320-324.
- Lindgren, Hans*: Wird ökumenisches Lernen irgendeine Chance in der Schule haben? (Summary), in: *Goßmann/Schultze 1988*, 74.
- Liss, Bernhard*: Europäische Föderation für katholische Erwachsenenbildung. Europäische Erwachsenenbildner in Assisi, *kageb* 25 (1988) H. 3, 26.
- Longoni, Elisabeth*: Die KAGEB löst Impulse aus, *kageb* 25 (1988) H. 3, 15-17.
- Loos, Hans-Georg*: Schweden. Erinnerungen und Erfahrungen, in: *Adam/Schultze 1988*, 185-191.
- Maßnahmen zur Sicherung der katholischen Schulen in Spanien, eng. 1988, 348-349.
- Maul, Maria*: Der Dienst der Salesianer an Kindern und Jugendlichen in der Pfarrgemeinde Graz - Don Bosco, in: *Schnider/Renhart 1988*, 269-281.
- Minimayr, Günter*: Wahlpflichtfach Religion im Schulversuch am BG Gmunden (Mod. III), *CpB* 101 (1988) 289-290.

- Minney, Robin*: Religiöse Erfahrung im RU. Ein Bericht aus England, Rh 2/1988, 132-134.
- Mogstad, Sverre*: Ökumenisches Lernen in der norwegischen Schule, in: *Gofmann/Schultze 1988*, 82-87.
- Mogstad, Sverre*: Institutionelle Bedingungen der Grundschule in Norwegen und ihre Bedeutung für das ökumenische Lernen, in: *Gofmann/Schultze 1988*, 78-81.
- Müller-Marzohl, Alfons*: Das K in der KAGEB. Überlegungen zum 25. Geburtstag der KAGEB, kageb 25 (1988) H. 3, 12-14.
- Musty, Erica*: Lernen und Verstehen als Weg zu sinnerfülltem Leben. Ein Curriculumentwurf aus Großbritannien, in: *Adam/Schultze 1988*, 137-157.
- Neuere Entwicklungen des Religionsunterrichts in Europa, SchK 34 (1988) H. 12, 17-18.
- Neues Vatikandokument zur katholischen Schule, eng. 1988, 253.
- Nientiedt, Klaus*: Vorstoß. Kardinal Lustiger fordert religiöse Erziehung an Frankreichs Schulen, HerKorr 42 (1988) 504-505.
- Papst warnt vor Abbau des Religionsunterrichts in Italien, SchK 34 (1988) H. 3, 28.
- Papst: Katholische Schulen müssen auch Armen offenstehen, SchK 34 (1988) H. 2, 7-8.
- Polen: 98 Prozent aller Oberschüler der Kirche verbunden, SchK 34 (1988) H. 7-8, 30.
- Rauscher, Erwin*: Religionsunterricht und Oberstufenreform. Einblicke und Ausblicke (Österreich), CpB 101 (1988) 286-288.
- Recht aller Schüler auf religiöse Erziehung betont (Spanien), SchK 34 (1988) H. 1, 21.
- Religion bleibt Pflichtfach an Europaschulen, eng. 1988, 81.
- Religion und öffentliche Schule in den USA, KevSH 29 (1988) 208-210.
- Religionsunterricht für Kinder und Jugendliche in Ungarn, ChrL 41 (1988) 60.
- Riddell, Ronald*: Die Schulen Schottlands. Elemente ökumenischen Lernens in der gegenwärtigen Curriculum-Entwicklung des Religionsunterrichts, in: *Gofmann/Schultze 1988*, 55-59.
- Rosenquist, Ingrid*: Ökumenisches Lernen in schwedischen Schulen, in: *Gofmann/Schultze 1988*, 66-73.
- Sacksofsky, Ute*: Religion und öffentliche Schule: Die Rechtsprechung des Supreme Court der Vereinigten Staaten von Amerika, Recht der Jugend und des Bildungswesens 36 (1988) 228-238.
- Santini-Amgarten, Bruno*: Blitzlichter auf die katholische Erwachsenenbildung der Schweiz und Liechtensteins, kageb 25 (1988) H. 3, 18-20.
- Sauer, Ralph*: Gott in Frankreich heute, KatBl 113 (1988) 452-453.
- Sauer, Ralph*: Wer hat auf catechetischem Gebiet Kompetenz? Bericht vom Kongreß der Europäischen Arbeitsgemeinschaft für Katechese in Gazzada (Italien) vom 23.-28.05.1988, KatBl 113 (1988) 763-767.
- »Schulbuch-Streit« entschieden, ru 18 (1988) 119.
- Schule und Religionsunterricht in den skandinavischen Ländern (Einführung), in: *Gofmann/Schultze 1988*, 60-65.
- Schule und Religionsunterricht in England (Einführung), in: *Gofmann/Schultze 1988*, 35-37.
- Spaniens Regierung will Religionsunterricht nicht abschaffen, SchK 34 (1988) H. 4, 27; eng. 1988, 256.
- Spanische Kirche kritisiert Unterrichtsausfall in Religion, SchK 34 (1988) H. 7-8, 30.
- Stoodt, Dieter*: Religionsunterricht in Italien. Kirchen, Staat und Schulen nach dem neuen Konkordat, MdKI 39 (1988) 73-75.
- Suk, Walter*: Die KAGEB und die europäische Dimension, kageb 25 (1988) H. 3, 21-23.
- Tsakalidis, Georg*: Der Religionsunterricht in Griechenland. Seine geschichtliche Entwicklung, seine kirchliche, gesellschaftliche und rechtliche Situation, seine theologischen und pädagogischen Konturen (Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 6; Christliche Erziehung in Europa 6), Hamburg 1988.
- UDSSR: Erstmals Religionsunterricht offiziell zugelassen, SchK 34 (1988) H. 11, 36.
- Umfrage: Jeder zweite junge Franzose glaubt an Gott, eng. 1988, 81.
- Ungarn: Freiwillige Christenlehre in Schule und Gemeinde, ESchE 4/1988, 20.
- Vlieth, J. Pieter van*: Heimstatt als Voraussetzung für Eigenständigkeit. Erfahrungen und Berichte aus der Stiftung Philadelphia Overijssel / Niederlande, in: *Adam/Schultze 1988*, 169-172.
- Vonwyl, Anton*: Die bildungspolitische Aufgabe der KAGEB mit ihren Zukunftsperspektiven, kageb 25 (1988) H. 3, 9-11.

Vonwyl, Anton: Was ist und was will die »Katholische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung der Schweiz und des Fürstentums Liechtenstein«, *kageb* 25 (1988) H. 3, 3-6.
Wieder Religionsunterricht an Frankreichs Schulen?, *rhs* 31 (1988) 420.

Wolf, Leopold: Rom und der österreichische Religionsunterricht, *CpB* 101 (1988) 194.

Zsifkovits, Valentin und *Leopold Neuhold*: Zur Lage der Religion, besonders der katholischer Prägung, in Österreich, in: *Schnider/Renhart 1988*, 215-236.

»Zuerst das Leben, dann die Lehre« (Religionsunterricht in Österreich), *SchK* 34 (1988) H. 9, 28.

6.2 Religionspädagogik in anderen außereuropäischen Ländern (bes. in der Dritten Welt)

Cherdron, Eberhard: Die Lutherische Kirche in El Salvador und ihre Jugendarbeit, *aej.M* 16/1988, 53-73.

30.000 katholische Schulen und Kindergärten in Afrika, *SchK* 34 (1988) H. 1, 22.

Indien: Regierung zahlt Gehälter für Lehrer katholischer Schulen, *SchK* 34 (1988) H. 1, 22.

Mexikos Bischöfe fordern christliche Erziehung in der Schule, *eng.* 1988, 82.

Pakistan: Regierung würdigt Erziehungswesen der Kirche, *SchK* 34 (1988) H. 1, 22.

Pakistan: Reprivatisierung ehemals christlicher Schulen angekündigt, *SchK* 34 (1988) H. 2, 27.

Verbot christlicher Glaubenswahrheit in Iran, *rhs* 31 (1988) 420.

Zum Aufbau katholischer Schulen in Argentinien. Lateinamerika - Ein Überblick, *MPädB* 11 (1988) H. 1, 35-44.

6.3 Nichtchristliche Religionspädagogik

Elbogen, Ismar: »Das Judentum bejahen heißt ...«. Jüdische Erziehung - die Aufgabe unserer Zeit, *bud* 39 (1988) H. 4, 35-36.

Lehrplankonkurrenz im islamischen Religionsunterricht, *rhs* 31 (1988) 337-338.

Schatzker, Chaim: Die Behandlung des Christentums in den israelischen Geschichtsbüchern, *Inf(M)* 25-26/1988, 44-48.

Steinbrecher, Ruthraud: Religion und Sozialisation in Israel unter besonderer Berücksichtigung einiger ihrer spezifischen Zusammenhänge in Familie, außerschulischer pädagogischer Institutionen und Schulen, Frankfurt a.M. 1988.

7 Forschungs- und Literaturberichte, Sammelrezensionen und Übersichten über religionspädagogische Entwicklungen

Affolderbach, Martin und *Tilman Schmieder*: Stichwort: Ökumenisches Lernen. Eine Literaturübersicht, *StudT* 1/1988, 81-84.

Baltzer, Dieter: Religionsunterricht in der Grundschule 1978-1987. Ein Literaturbericht, in: *JRP* 4 (1987), *Neukirchen-Vluyn* 1988, 195-210.

Bartsch, Elisabeth: Medien zum Thema: Jüdische Religion / Judentum, *ru* 18 (1988) 75-78.

Bartsch, Elisabeth: Medien zum Thema: Verfolgung der Juden im Dritten Reich, *ru* 18 (1988) 78.

Doyé, Götz: Religiöse Erziehung im Kindergarten. Ein Buchbericht, *ChrL* 41 (1988) 92-95.

Fikenscher, Konrad: Literatur-Überblick zum Thema »Weltreligionen im Unterricht«, *AevRU.G* 2/1988, 55-64.

Pissarek-Hudelist, Herlinde: Neuerscheinungen zur Katechismusfrage (Schluß), *ZKTh* 110 (1988) 120-125.

Preul, Reiner: Brennpunkte gegenwärtiger Religionspädagogik, *Marburger Jahrbuch Theologie* 2 (1988) 111ff.

Rickers, Folkert: Frieden lernen als Aufgabe christlicher Erziehung. Eine Bilanz aus der Sicht einiger Religionspädagogen der BRD, *ChrL* 41 (1988) 212-220.

Schlemmer, Christoph: Immer noch: »Was ist Gemeindepädagogik?«. Ein Buchbericht, *ChrL* 41 (1988) 380-384.

Wörther, Matthias: Freie Fahrt für Zärtlichkeit. Neue Kurzfilme für Katechese und Unterricht, *KatBl* 113 (1988) 916-920.

8 Bibliographien, Unterrichtsmittelverzeichnisse

- Gewalt, Dietfried*: Bibliographie. Literatur zur Diakonie, Seelsorge und religiösen Erziehung bei Hörgeschädigten 1987-1988 (mit Nachträgen), RKGS 26/1988, 28-34.
- Greimel, Heidemarie*: Neue Medien für RU und Gemeindekatechese. 52. Interdiözesane Medienkommission, 14.-16.10.1987 in Wien, CpB 101 (1988) 42-43.
- Höltershinken, Dieter*: Eine Bibliographie (betr. Erwachsenenbildung), in: *Katholisches Bildungswerk 1988*, 97-111.
- Katholische Religionslehre: Mögliche Verteilung der Schulbücher und Lernmittel für die Hand der Schüler auf die verschiedenen Klassen der einzelnen Schulformen, Schuljahr 1988/89, SchK 34 (1988) H. 4, 14-21; Inf(E) Juni 1988, 20-48; SInf(P) 18 (1988) H. 1, 3-11.
- Materialien und Medien für Katechese und Religionsunterricht, Inf(E) Juni 1988, 51-57.
- Pohl, Georg*: Materialien und Medien für Katechese und Religionsunterricht, Inf(E) Dez. 1988, 18-20.
- Rickers, Folkert*: Religionspädagogische Bibliographie 1986 für den deutschen Sprachraum, in: JRP 4 (1987), Neukirchen-Vluyn 1988, 275-332.
- Rickers, Folkert*: Religionspädagogische Dissertationen und Habilitationen 1986 im deutschen Sprachraum, in: JRP 4 (1987), Neukirchen-Vluyn 1988, 333.
- Schneider, Johannes*: Audio-visuelle Medien zum Thema »Orthodoxie«, rhs 31 (1988) 180-185.
- Schulbücher für die evangelische Religionslehre. Aus dem Verzeichnis der genehmigten Lernmittel für das Schuljahr 1988/89, ru int 17 (1988) H. 2, 14-15.
- Schultze, Herbert*: Unterrichtsentwürfe und Materialien zum Themenbereich Weltreligionen. Eine Übersicht in Auswahl, in: *Kwiran/Schultze 1988*, 59-92.

9 Personalia

- Adolph, Frank* und *Herbert Klos*: Ordinariatsrat Wolfgang Schulz zum Abschluß seiner Berufstätigkeit, rabs 20 (1988) 89-90.
- Domkapitular Dr. Hermann Berg, Inf(L) 2-3/1988, 30-31.
- Fischer, Hubert*: Zum 70. Geburtstag von Herrn Domdekan Fritz Bauer, Inf(M) 25-26/1988, 6-7.
- Henrix, Hans Hermann*: Philipp Boonen: Verfechter der »großen Lösung« katholischer Erwachsenenbildung, ErWB 34 (1988) 132-133.
- Kasper, Helmut*: Erfolgreicher Anwalt katholischer Schulen. Zum Tod von Domdekan Dr. Hermann Berg, WGERz 30/1988, 14-15.
- Keßler, Alfred*: Er hat sich um den »Brückenbau« verdient gemacht. Direktor Karl-Theo Siebel ist jetzt im Ruhestand, ru int 17 (1988) H. 1, 2.
- Parzany, Ulrich*: Zum 100. Geburtstag von D. Erich Stange, 23. März 1988, MCVJM 43 (1988) H. 4, 41-48.
- Röhmel, Winfried*: Domdekan Friedrich Bauer 70 Jahre alt. Ein Leben für die Glaubensunterweisung junger Menschen, Inf(M) 25-26/1988, 4-5.
- Schmid, Christoph*: Bewegte 25 Jahre am Zürcher Institut für Erwachsenenbildung. Interview mit Theo Vogt, apropos 1/1988, 10-11.
- Schulze, Friedbert*: Dank an Otmar Schnurr, rabs 20 (1988) 3-4.
- Spieß, Manfred*: »Der Bundeskanzler aus der Biblischen Geschichte ist gestorben!«. Ein Interview mit Günter Koch, in: *Spieß/Wrieden 1988*, 161-169.
- Wittmann, Hans*: Der entwurf feiert ein Fest! Eberhard Röhm zum 60. Geburtstag, entw. 3/1988, 95-96.

10 Varia

- Bundeskonferenz der Katholischen Religionslehrerverbände (BKR) besteht seit 15 Jahren, rhs 31 (1988) 337.
- Bundeskonferenz der Katholischen Religionslehrerverbände (BKR) besteht seit 15 Jahren, SchK 34 (1988) H. 3, 11.

- Der Redaktionsausschuß stellt sich vor, ChrL 41 (1988) 123-128.
- Dietz, Friedrich*: Quizbuch Religion. Spiel - Spaß - Information, Fulda/Kevelaer ²1988.
- 30jähriges Bestehen des Arbeitskreises katholischer Schulen in freier Trägerschaft, KuS(Mst) 14 (1988) H. 68, 9-10.
- 30 Jahre Arbeitskreis katholischer Schulen, eng. 1988, 344-345.
- Hassel, Marianne u.a.*: 40 Jahre baugerüst, BauG 40 (1988) 274-275;361-362.
- Hassel, Marianne u.a.*: 40 Jahre baugerüst. Porträt einer Mitarbeiterzeitschrift, BauG 40 (1988) 178-179.
- Hoffmann, Bernward*: Illustrierte - religionspädagogisch wirksam in der Familie?, KatBl 113 (1988) 223-224.
- Informationsheft zum Religionsunterricht erschienen, SuK(R) 1/1988, 3.
- Kalender für Religionslehrer zum Schuljahr 1988/89, SchK 34 (1988) H. 1, 29.
- Katechetische Bibliotheken in Bamberg und Nürnberg verzeichneten steigende Nutzungszahlen, SchK 34 (1988) H. 2, 19.
- Katholische Religionspädagogische Dokumentationsstelle (KRD), rhs 31 (1988) 58-59.
- Klos, Herbert*: Zur Konzeption von rabs, rabs 20 (1988) 22-24.
- Krömer, Franz J.*: Interview mit dem Vorsitzenden der Bundeskonferenz der katholischen Religionslehrerverbände (BRK), Herrn Friedbert Schulze, aus Anlaß des 15jährigen Bestehens der Bundeskonferenz, SchK 34 (1988) H. 3, 30-31.
- Lange, Siegfried*: Die Anfänge der Zeitschrift »Die Christenlehre«, ChrL 41 (1988) 100-105.
- Rat für Religionslehrer, SchK 34 (1988) H. 2, 18.
- Schmidt-Rhaesa, Hans Jürgen*: 20 Regeln für Studienreferendare im Fach Religion. Aus langjähriger Erfahrung für meine Referendare aufgeschrieben und mit anschaulichen Illustrationen gewürzt, AevRU(H) 46/1988, 122-132.
- Schriften mit religionspädagogischen Tagungsbeiträgen, ESchE 9/1988, 11.
- Szgun, Anna-Katharina*: Des Kaisers neue Kleider in universitärer Neuauflage, EvErz 40 (1988) 609-613.
- 40 Jahre DDR-Zeitschrift »Die Christenlehre«, ESchE 1/1988, 17.
- 40 Jahre Zeitschrift »Die Christenlehre«, ChrL 41 (1988) 128.

Religionspädagogische Dissertationen und Habilitationen 1988 im deutschen Sprachraum

- Abromeit, Hans-Jürgen*: Das Geheimnis Christi. Dietrich Bonhoeffers erfahrungsbezogene Christologie, Diss.theol. Münster 1988 (überarb. Fassung 1991 im Neukirchener Verlag)
- Angel, Hans-Ferdinand*: Naturwissenschaft und Technik im Religionsunterricht, Diss.theol. Regensburg 1988
- Auer, Karl*: Sexualethische Aussagen bei Charles E. Curran auf dem Hintergrund der historischen Entwicklung christlicher Sexualethik, Diss.theol. Innsbruck 1988
- Bauer, Annedore*: Die Pädagogik Carl August Zellers (1774-1846). Ihre Bedeutung für Schule und Bildung unter besonderer Berücksichtigung Württembergs, Diss.päd. München 1988
- Bolle, Rainer*: Zum Verhältnis von Pädagogik, Theologie, Ethik und Politik. Eine problemgeschichtliche Analyse der Religionspädagogik in Volksschule und Lehrerausbildung in Preußen von der Preußischen Reform bis zu den Stiehlschen Regulativen, Diss.päd. Münster 1988
- Coenen, Gertrud*: Das Gebet des Herrn als katechetische Hilfe, Diss.theol. Münster 1988
- Elsdörfer, Ulrike*: Die Transaktionsanalyse als Anstoß für die Pastoraltheologie, Diss.phil. Frankfurt a.M. 1988
- Fleckenstein, Wolfgang*: Außenseiter als Thema und Realität des Religionsunterrichts. Inhaltsanalytische Untersuchung religionspädagogischer Unterrichtsmaterialien und ihrer Konsequenzen (unter besonderer Berücksichtigung der Gastarbeiterfrage), Diss.theol. Würzburg 1988
- Frost, Ursula*: Das Verhältnis von religiöser und allgemeiner Bildung im Werk Friedrich Schleiermachers, Päd. Habil.-Schrift Bonn 1988
- Heinen, Norbert*: Elementarisierung als Forderung an die Religionsdidaktik mit geistigbehinderten Kindern und jungen Erwachsenen, Diss.päd. Köln 1988
- Hemel, Ulrich*: Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Theol. Habil.-Schrift Regensburg 1988
- Koop, Heiner*: Die Schule im Spannungsfeld von Kirche, Staat und Gesellschaft von der Reformation bis zum Kaiserreich. Der Zusammenhang von Sozialgeschichte, dargestellt am Beispiel des Elementarschulwesens im Altkreis Lübbecke, Diss.päd. Bielefeld 1988
- Krisper, Gerhard*: Der österreichische Religionsunterricht vor dem Anspruch der Korrelationsproblematik, Diss.theol. Graz 1988
- Kuld, Lothar*: Lerntheorie des Glaubens. Religiöses Lehren und Lernen nach John Henry Newmans Phänomenologie des Glaubensaktes, Diss.theol. Freiburg i.Br. 1988
- Lange-Stuke, Agnes*: Die Schulpolitik im 3. Reich. Die katholische Bekenntnisschule im Bistum Hildesheim (1933-1948), Diss.päd. Hildesheim 1988
- Langer, Klaus*: Der Religionslehrer in der Großstadt und seine Kirche. Eine empirische Untersuchung zum religiösen und beruflichen Selbstverständnis sowie zur Unterrichtspraxis des Religionslehrers in der ref. Oberstufe Hamburger Schulen, Diss.theol. Hamburg 1988
- Lee, Un-Sunn*: Die religiöse Grundlage der Menschenbildung bei H. Pestalozzi im Wang Yang-Ming, Diss. unveröffentlicht 1988
- Leimgruber, Stephan*: Ethikunterricht an den kath. Gymnasien und Lehrerseminarien der Schweiz. Analyse der Religionsbücher des 19. Jahrhunderts, Theol. Habil.-Schrift München 1988
- Müller, Eva*: Bildnerische Eigentätigkeit im Religionsunterricht der Primarstufe. Entwicklung einer Lernform, Diss.päd. Münster 1988

- Neuberger, Thomas M.*: Lebensorientierung und religiöser Hintergrund. Einige Voraussetzungen des gymnasialen Religionsunterrichtes, Diss.phil. Frankfurt a.M. 1988
- Reck, Ursula*: Judentum im katholischen Religionsunterricht - Wandel und Neuentwicklung. Eine Studie über die Entstehung und Verbreitung einer curricularen Innovation, Diss.päd. Freiburg i.Br. 1988
- Reil, Elisabeth*: A. Augustinus. De catechizandis rudibus. Ein religionsdidaktisches Konzept, Diss. Augsburg 1988
- Schnoor, Heike*: Psychoanalyse der Hoffnung. Die psychische und psychosomatische Bedeutung von Hoffnung und Hoffnungslosigkeit, Diss.phil. Bremen 1988
- Schoch, Gerold*: Die Bedeutung der Erziehung und Bildung aus der Sicht des Erasmus von Rotterdam, Diss.päd. Zürich 1988
- Shori, Kurt*: Das theologische Problem der Tradition. Eine Untersuchung zum Traditionsproblem mit Hilfe linguistischer Kriterien anhand der Abendmahlsperikope 1Kor 11,17-34, Diss.theol. Bern 1988
- Schreijäck, Thomas*: Pädagogik der Inexistenz. Theologisch-anthropologische Elemente zu einer religionspädagogischen Bildungstheorie im Denken Romano Guardinis, Diss.theol. Salzburg 1988
- Schüssler, Michaela*: Überblick über gestaltpädagogische Ansätze unter besonderer Berücksichtigung der psychologischen und psychotherapeutischen Tradition, Diss.theol. Mainz 1988
- Schütz, Klaus-Volker*: Soziales Lernen und kirchliches Handeln. Human- und sozialwissenschaftliche Gruppenarbeitsmethoden in der Praktischen Theologie, Diss.theol. Mainz 1988
- Schwark, Clemens*: Die Sprachtheologie I.T.Ramseys und ihre Bedeutung für die Religionspädagogik - »Disclosure-Erfahrungen« im religiösen Lernprozeß, Diss.päd. Aachen 1988
- Weidinger, Norbert*: Elemente einer Symbolhermeneutik und -didaktik für den Religionsunterricht an beruflichen Schulen, Diss.theol. München 1988
- Zimmermann, Klaus*: Der Beitrag der strukturalen Textanalyse in einer Didaktik der Korrelation, Diss.theol. Tübingen 1988

Register der Namen

- Adam 85.133.139.151.195
Adl-Amini 81
Adorno 74.85
Aebli 230
Aland 194
Almar 242
Almeida Cunha, de 42
Althof 213
Anders 10
Andres 168
Angermeyer 114.130.189f.194
Anselm von Canterbury 242
Arens 47
Assel 196
Augustinus 4.170
- Baacke 3.20f.24
Bach 189.194
Bachmann 20.52
Bader 247
Baldermann 82f.93.104.110.193
Baltz 106
Bartels 119.130.199
Barth 53.140.242f.247-249.251-253
Bartholomäus 45.48
Barz 168
Bätz 126f.130
Baudler 82.173
Bauer 171
Baum 45
Bäumler 51
Baus 177.187.194
Beck 30f.157
Becker 11.38.74.168
Beckmann 79
Beenken 189f.194
Beinert 153.169
Belotti 156
Benner 38f.49
Benz 175
Bergau 206
Berger 77
Berg 112.114.124
Berief 157
Berkowitz 212f
- Berthouzo 43
Betto 42
Biehl 41.53.76.82.180.183-186.193f
Biesinger 31.35.194
Bitter 164
Blank 41.43
Blanke 241
Blasberg-Kuhnke 157
Blasig 190.193
Blatt 212f
Bodelschwingh 190
Bokelmann 37
Bollnow 237
Bonhoeffer 189
Bornkamm 184.194
Braun 31.35
Brehmer 156-158.166.168
Brieda 157
Brochers 116
Bromm 134
Broughton 212
Brüder Grimm 108
Brunner 114.212
Bruyn, de 99
Bubenheimer 119.130
Bucher 89.215
Buddingh 154
Bührig 153
Bukow 255
Burkert 115
Bußmann 169
Buttler 118.130.144.150
- Castillo 42
Christ 153
Christian 59
Cochläus 176
Colby 212f
Comenius 38.69.70.118
Crimmann 177.184.194
Czell 38
- Dahm 136.256
Daly 170
Dauber 74

- Degenhardt 76
 Diem 238.242
 Dienst 239
 Dietrich 116.130
 Distler 195
 Dörger 259
 Duelli-Klein 158
 Durka 171
- Ebeling, A. 114
 Ebeling, G. 86
 Ebert 84
 Ebertz 32f
 Edelbrock 209
 Eggenberger 103.120.131
 Eicher 35.43
 Eid 32
 Eisenstadt 7
 Elias 5
 Emeis 140
 Enders-Drägässer 157
 Endres-Dechant 157
 Englert 53.75.139
 Erikson 8.158.211.215.244
 Erler 118.130
 Esser 83
 Evers 67
 Exeler 140.143.165
- Faber 139
 Fangmeier 247
 Faust-Siehl 209.216
 Feifel 28.34.45.76.121.133.140
 Feige 207
 Feldmann 188.194
 Fell 133
 Fenton 212
 Fichera 168
 Fikenschner 179.187.194
 Florian 168
 Foitzik 157
 Fontane 99
 Foucault 74
 Fowler 89.142.209.211f.215
 Fox-Keller 158
 Fraas 239
 Frank 187.194
 Freire 42.54.136
 Freud 47
 Frickel 147
 Frielingsdorf 117
 Frör 119.130
 Früchtel 177.179.184.194
 Fuchs 30.35f.39.48.53
 Fuhrmann 21
 Funke 50.107
- Gabriel 28.30f.33.74
 Gaus 205
 Gebara 171
 Geißler 205
 Gerber 153
 Gewirtz 213
 Gibbs 212
 Gieseke 75
 Gilligan 155.158
 Giltner 158
 Gmünder 89.211.214
 Gödels 21
 Goethe 23
 Gössmann 153.169-171
 Göstemeyer 38
 Gregel 147
 Grisebach 238.242
 Gröger 220
 Grom 122f.126.129f
 Groß 124.130
 Grözinger 257
 Gutschera 182.188.192-194
 Güttler 133
- Haas 126f.130
 Habermas 36.47
 Haendler 256
 Hahn 209
 Halbfas 48.53.76.173
 Halkes 153f.162.171f
 Hammerich 188.193
 Hansen 158
 Hansmann 73-75.77
 Harbsmeier 239.242
 Härle 53
 Hartmann 93
 Hasenhüttl 41
 Hausmann 96
 Heckel 112f.130.145
 Hefft 147f
 Hegel 35.61.158.244
 Heimbrock 50.125-127.130.209
 Heine 194
 Heinzelmann 153
 Heitkämper 74
 Heizer 157
 Henkys 147
 Hermany 158
 Herms 86
 Herrmann 251
 Herte 176
 Heydorn 53.59-78
 Heymel 237-245
 Heyward 172
 Hinze 76
 Hirsch 238
 Hofer 210

- Höffner 28
 Hofstadter 21
 Hofstätter 116.130
 Hörberg 182.184.194
 Horkheimer 85
 Horx 20
 Huber 38.53f.211f
 Humboldt 69f
 Huth 48

 Inglehart 15

 Jakobus de Voragine 175
 Jarvis 211
 Jaschke 190.193f
 Jendorff 181f.185.190f.193-196
 Johnson 99
 Jungmann 172
 Jürgens 193

 Kamphaus 44.55
 Kampmann 237
 Karg 156.168
 Kasch 30
 Kaspar 34.117.131
 Casper 28.76
 Kassel 141.153.253
 Kaufmann, F.-X. 27f.33
 Kaufmann, H. 168
 Kaufmann, H.-B. 199
 Keck 83
 Kegel 119.131
 Kemmer-Lutz 157
 Kienecker 239
 Kierkegaard 237-245
 Kim-Lee 104.109
 Kinkel 195
 Kittel 113.115.131.189
 Klafki 73.80-85.87f.90.114
 Klein 33.53.109.158.161
 Klingler 159
 Knoblauch 230
 Köcher 28-30
 Kohlberg 90.158.212f.215
 Köhler 195
 Koneffke 61.63f.67.73.75
 Korherr 124.131.165
 Koring 74
 Kramer 36
 Krappmann 50
 Krenzer 124.131
 Künzli 73.81
 Kürten 206
 Kurtines 213
 Kurz 126f.131
 Kürzdörfer 133
 Kwiran 195

 Lachmann 81.85.111.130f.133.139.195
 Lämmermann 53.79.81.83.86f.91.186f.
 192f.195
 Läßle 195
 Lang 168
 Lange 27f.51.136.138.177
 LeDu 117
 Lehmann 28
 Leiris 22
 Lengerke, von 168
 Lenhard 85
 Lenzen 38.49
 Leuenberger 140
 Liebermann 212
 Liedtke 136
 Lindner 179f.195
 Linnemann 189.193.195
 List 158
 Locher 169
 Løgstrup 242 -
 Longardt 119
 Lott 136.138f.259
 Lucchetti-Bingemer 171
 Luckmann 77
 Ludwig-Steup 131
 Luhmann 74
 Luther, H. 47.51.257
 Luther, M. 107.134.189f.244.248
 Lüthi 170
 Lutz-Bachmann 52

 Maaßen 153.158
 Macholdt 168
 Maier 28
 Maltrovsky 168
 Mandl 211f
 Manheimer 239
 Marcel 74
 Marggraf 195
 Marotzki 73-75.77
 Matthes 257.260
 McDonald-Schlichting 163
 Mehlhausen 195
 Meier 136
 Mendt 147
 Merchant 173
 Mestel 195
 Mette 27.29f.35f.46f.50f.55.75
 Metz 33.36.45.53.55.77.93
 Metz-Göckel 158
 Meyer 116.124.131
 Meyer-Jungclausen 145
 Mies 154f
 Mieth 34
 Miller, G. 164.193
 Miller, H. 158
 Mitscha-Märheim 156.160

- Mitscherlich 191
 Mogge 38
 Mollenhauer 38
 Mollenkott 158
 Möller 87.153.256
 Moltmann 48
 Moltmann-Wendel 48.154.156.158.162f
 Moseley 211
 Moser 241
 Mulack 157.167.170-172
 Münch 153

 Neidhart 103.106.120.131.239
 Nietzsche 4f
 Nipkow 38.46.50.52.75.80.82.89.207.209.
 214.216
 Noelle-Neumann 28f
 Nohr 168
 Nowotny 158
 Nunner-Winkler 31

 Oberfeld 168
 Oelkers 38
 Ohlemacher 180.195
 Ort 131.164
 Orth 136
 Oser 89f.209.211.213-215
 Ostermann 114
 Ostersetzer 168
 Otto 82.93.106.114.255-260

 Padberg 195
 Palmer 212.256
 Patry 209
 Paul 121.131.164.181.183.187.188.190.
 193.195
 Paulus 44.170
 Pertsch 128.131
 Pesch 43.45
 Petersen 217
 Petsch 138f.142
 Peukert 37.39-42.45.48f.52
 Philipps 176-179.182.188.193.195
 Piaget 158.213.215.230
 Pissarek-Hudelist 48.153.156-159.163-165.
 170f.173
 Platon 21
 Pleines 40
 Pöggeler 140
 Polykarp 189
 Pongratz 53.59.77f
 Postman 9
 Pránay 168
 Preul 53f.73.75.84
 Prondszinski, von 157
 Pröpper 40.43-46.49f
 Pusch 156

 Raapke 133
 Rabenau 195
 Rahner 159.172
 Raming 153
 Rammenzweig 195
 Rammert 20
 Ratzinger 76
 Raurell 153
 Rehberger 172
 Reich 209.215
 Reilly 209
 Reimer 139
 Relleke 168
 Reller 141
 Rendtorff 86
 Renhart 165
 Renner 168
 Ricoeur 76.142
 Riha 168
 Rinderknecht 114
 Röder 75
 Röhrs 37
 Rolff 74
 Rosenboom 139
 Rosenstock-Huessy 93
 Rosenthal 157.167.170
 Rosowski 195
 Rössler 32
 Roth 85.215.259
 Rousseau 22
 Rudolph 150
 Ruether 171-173
 Ruh 47f
 Ruhbach 196
 Ruppert 184-186.191-193

 Salzmann 81
 Sanders 120.131
 Sandfuchs 83
 Sattler 168
 Sauter 49.86
 Savier 157
 Schaal 237-239
 Schaeffer-Hegel 158
 Schäfer 144
 Schapp 93.109f
 Schaumberger 153.158
 Schelsky 260
 Schenk 13
 Schering 189.193.195f
 Scheu 156
 Scheurl 37
 Schiffer 175
 Schillebeecx 41.45
 Schiller 136
 Schlapeit-Beck 157
 Schlatter 140

- Schleiermacher 256.260
 Schmalfuß 128.131
 Schmall 195
 Schmidt 168
 Schmidtchen 29f
 Schmitz 133.259
 Schmutzler 46.93
 Schnabl 168
 Schneider 170f
 Schnider 165
 Schori 84f
 Schramm 168
 Schreiner 158
 Schröder-Haus 144
 Schröer 53.195.237.245
 Schuchardt 145
 Schultz 157
 Schulz 82.128.218
 Schüngel-Straumann 169
 Schuntermann 168
 Schüssler 153
 Schütz 32
 Schweitzer 50.84.89f.209.216
 Scorcese 103
 Seeliger 183.195f
 Seidelmann 17
 Selg 130
 Selman 215
 Siller 35
 Simon 187.196
 Sokrates 21.128.241.243f
 Sonnemann 74
 Sonntag 187.193
 Speck 45.145
 Speicher-Dubin 212
 Spender 154.156.158
 Spiegel, von 163
 Stachel 70.76.83.127.131.195f.210.217.
 219.230.234
 Stallmann 199
 Stark 180.196
 Steiger 237
 Stein-Hilbers 157.163
 Steinkamp 36
 Steinwede 106.119f.130f
 Stemmrich 196
 Stock 82f.178.199.225f.229
 Stoodt 116f.131
 Strahm 153
 Streckler 119.130
 Strunk 137f.144
 Stuffer 145
 Stuhrmann 144
 Sturm 184.187.191.196.224
 Suin de Boutemard 118.131
 Sundermeier 54
 Sünker 73
 Tammäus 76
 Tenbruck 260
 Tenorth 73f
 Theißen 103
 Thierfelder 182.188.192f.194
 Thomas 11.170.224.230
 Thürmer-Rohr 155
 Tietgens 133.259
 Tillich 140
 Turkle 20f
 Tyrell 32
 Upmann 163
 Vascovics 32
 Veit 84.186.195f
 Veraguth 135
 Vierzig 85.114f
 Vogt 140
 Vonhoff 190f.193
 Wacker 48.153.157
 Wagner 83.211
 Waidner 178.196
 Wartmann 158
 Watzlawick 11
 Weber 46.117.131
 Wegenast 87.120.131.133.184.193-195
 Wehle 45
 Weidle 211
 Weinrich 93
 Weniger 107
 Werbick 47.52
 Werbick 75
 Weymann 141
 Widmann 184-186.188.190.195f
 Wiedenhofer 157.162f
 Wildt 157
 Winkeler 175
 Winkler 31.187.196
 Wintgens 119.131
 Witt 97.194
 Wittstadt 159
 Wolf 99.113.131.255
 Wölfel 102
 Wrege 131
 Wuckelt 45.48.156.157.159.163.167-170
 Zeller 114f
 Ziebertz 157
 Ziegel 140
 Ziegler 119.130
 Zilleßen 121.130f
 Zulehner 159

