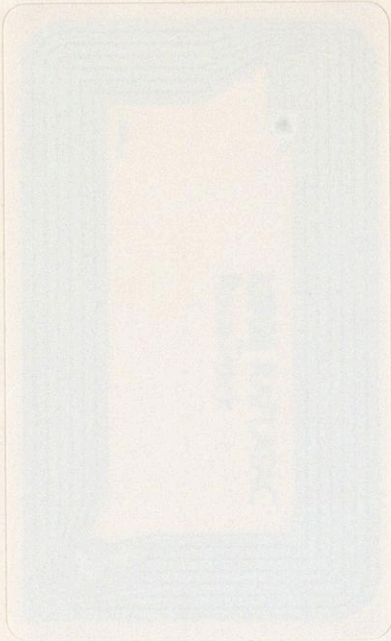




N12<518608983 021

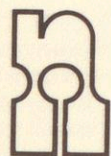
N12<501247016 021



ubTÜBINGEN



Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)



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

Band 7
1990

Neukirchener

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)

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

Band 7
1990

Neukirchener



© 1991

Neukirchener Verlag des Erziehungsvereins GmbH,
Neukirchen-Vluyn

Alle Rechte vorbehalten

Umschlaggestaltung: Kurt Wolff, Düsseldorf-Kaiserswerth

Satz und Druckvorlage: DER BUCHMACHER Martin Koch, Düsseldorf

Gesamtherstellung: Breklumer Druckerei Manfred Siegel KG

Printed in Germany

ISBN 3-7887-1384-4

ISSN 0178-3629

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

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 6517-7

Band 7
1990

Neukirchener

Inhalt

1 Grundsatzbeiträge

- | | | |
|-----|--|----|
| 1.1 | Friedrich Schweitzer
Zwischen Theologie und Praxis - Unterrichtsvor-
bereitung und das Problem der Lehrbarkeit von
Religion | 3 |
| 1.2 | Hans Glöckel
Das Theorie-Praxis-Problem aus allgemeindi-
daktischer Sicht | 43 |

2 Artikel

- | | | |
|-----|--|-----|
| 2.1 | Sieghard Labusch
Gymnasiale Religionslehrer-Ausbildung zwi-
schen Theorie und Praxis | 79 |
| 2.2 | Marie Veit
Zur Planung eines schülerorientierten Biblischen
Unterrichts | 103 |
| 2.3 | Maria Harris
Die Welt wiederherstellen:
Arbeit der Kunst - Arbeit durch die Kunst . . . | 121 |
| 2.4 | Reijo E. Heinonen
Schoah als Thema des Religionsunterrichts. Ein
Beitrag zur Didaktik der Zeitgeschichte | 141 |
| 2.5 | Christoph Bizer
Die Gesellschaft auf dem Dachboden und von
einem biblischen Kobold. Ein religionspädagogi-
scher Versuch zur Gestaltpädagogik | 161 |

2.6	Reinhard Dross Kriterien für die Analyse von Schulbüchern für den Religionsunterricht im Blick auf das Theo- rie-Praxis-Problem	179
2.7	Friedrich Johannsen Das Fachpraktikum als Ort sachgemäßer Theo- rie-Praxis-Vermittlung	197
2.8	Klaus Selka Die Examenskatechese - Relikt oder Notwendig- keit?	209
2.9	Gottfried Orth Struktur und Freiheit. Zum methodischen Han- deln in der evangelischen Erwachsenenbil- dung	227
3	Berichte	
3.1	Wolfgang Konukiewicz Selbstbestimmtes Lernen im Konfirmandenunter- richt? Bericht über Versuche in der Praxis . .	245
3.2	Bernhard Buschbeck und Siegfried Wibbing Zur Situation des Religionsunterrichts in Rhein- land-Pfalz	263
4	Rezensionen	
4.1	Dietrich Zilleßen Sinnvolle problematische Erfahrung. Eine Aus- einandersetzung mit W.H. Ritter, Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext, Göttingen 1989 (340 S.)	277
4.2	Andreas Feige Die schwer verarbeitbare Offenheit evangeli- schen Christentums. Zu Klaus Langers Frage »Warum noch Religionsunterricht?« und der Spezifik seiner Problemverarbeitung	297
4.3	Folkert Rickers Beheimatung. Gedanken zum Buch von Hubertus Halbfas, Wurzelwerk	307

5 Dokumentation

5.1	Folkert Rickers Religionspädagogische Bibliographie 1989 für den deutschen Sprachraum	321
5.2	Folkert Rickers Religionspädagogische Dissertationen und Habili- tationen 1989 im deutschen Sprachraum . . .	373
	Register der Namen	375

Grundsatzbeiträge

Unterrichtsvorbereitung und das Problem der Lehrbarkeit von Religion

- 1 Vorüberlegung: Die »Arbeiter im Weinberg« oder von den Ursachen der Unterrichtsvorbereitung
 - 2 Die »Lehrbarkeit« der »Religion« und ihre Grenzen
 - 2.1 Der nicht-kirchliche Glaube und die Notwendigkeit des Lernens – religiöse als nicht-Paradoxie oder konvergierende »Verhältnisse«
 - 2.2 Theologische Lehre und individuelle Selbstentwurf
 - 2.3 Religion der Bekehrung und die »Eindeutigkeit« der Klausein
 - 2.4 Der Schule als »Wiederholungs« religiöser Lehren
 - 2.5 Zusammenfassung: Die »Lehrbarkeit« von Religion im religionspädagogischen und zeitlichen Zusammenhang
 - 3 Unterrichtsvorbereitung im religionspädagogischen Theorien- und Praxis-Verhältnis
 - 3.1 Zum Verhältnis von Theorie und Praxis
 - 3.2 Unterrichtsvorbereitung als Praxis religiöser Pädagogik und Theologie
 - 3.3 Unterrichtsvorbereitung als Thema »wissenschaftlicher Pädagogik«
 - 3.4 Zusammenfassung: Die Bedeutung des Theorie-Praxis-Verhältnisses für die Planung von Unterricht
 - 4 Perspektiven der Unterrichtsvorbereitung
 - 4.1 Die Grundtugende der Unterrichtsvorbereitung: Identifizierung als »Wettbewerbs« zwischen Schülern und Lehrern
 - 4.1.1 Von den Inhalten zu den Schülern
 - 4.1.2 Von den Schülern zu den Inhalten
 - 4.2 Identifizierung und der Prozesscharakter von Unterricht
 - 4.3 Identifizierung und Allgemeine Didaktik
 - 4.4 Identifizierung und das Problem der Schule
 - 5 Probe als Beispiel: Nach erneut die »Arbeiter im Weinberg«

1 Vorüberlegung: Die »Arbeiter im Weinberg« oder von den Ursachen der Unterrichtsvorbereitung

Das Thema Unterrichtsvorbereitung wird gewöhnlich nicht in Grundsatzbeiträgen abgehandelt. Kaum, möglichst praxisorientierte Anleitungen scheinen dem Thema angemessen. Warum also eine grundsätzliche Behandlung dieser Frage?

Bei einer religionspädagogischen Fortbildung vorerstmalig möchte ich von einer Unterrichtsvorbereitung über den Unterricht von den »Schülern im Weinberg« (Joh 10) ich möchte den Lehrern und Lehrern vorschreiben, wie sich der monatliche Anteil von Lai- und Zölibatären auch gegen den Unterricht zum Unterricht bringt.

1.1

Friedrich Schweitzer

Zwischen Theologie und Praxis - Unterrichtsvorbereitung und das Problem der Lehrbarkeit von Religion

- 1 Vorüberlegung: Die »Arbeiter im Weinberg« oder von den Untiefen der Unterrichtsvorbereitung
- 2 Die »Lehrbarkeit der Religion« und ihre Grenzen
- 2.1 Der nicht-lehrbare Glaube und die Notwendigkeit des Lernens - reformatorische Paradoxie oder komplementäres Verhältnis?
- 2.2 Theologische Lehre und neuzeitliche Subjektivität
- 2.3 Religiöse Erziehung und die »Entdeckung der Kindheit«
- 2.4 Die Schule als Hindernis religiösen Lernens
- 2.5 Zusammenfassung: Die Lehrbarkeit von Religion im reformatorisch-neuzeitlichen Zusammenhang
- 3 Unterrichtsvorbereitung im religionspädagogischen Theorie-Praxis-Zusammenhang
- 3.1 Zum Verhältnis von Theorie und Praxis
- 3.2 Unterrichtsvorbereitung als Praxis zwischen Pädagogik und Theologie
- 3.3 Unterrichtsvorbereitung als Theorie unterrichtlicher Praxis
- 3.4 Zusammenfassung: Die Bedeutung des Theorie-Praxis-Verhältnisses für die Planung von Unterricht
- 4 Perspektiven der Unterrichtsvorbereitung
- 4.1 Die Grundaufgabe der Unterrichtsvorbereitung: Elementarisierung als Doppelbewegung zwischen Schülern und Inhalten
- 4.1.1 Von den Inhalten zu den Schülern
- 4.1.2 Von den Schülern zu den Inhalten
- 4.2 Elementarisierung und der Prozeßcharakter von Unterricht
- 4.3 Elementarisierung und Allgemeine Didaktik
- 4.4 Elementarisierung und das Problem der Schule
- 5 Probe aufs Exempel: Noch einmal die »Arbeiter im Weinberg«

1 Vorüberlegung: Die »Arbeiter im Weinberg« oder von den Untiefen der Unterrichtsvorbereitung

Das Thema Unterrichtsvorbereitung wird gewöhnlich nicht in Grundsatzbeiträgen abgehandelt. Knappe, möglichst praxisnah gehaltene Anleitungen scheinen dem Thema angemessen. Warum also eine grundsätzliche Behandlung dieser Frage?

Bei einer religionspädagogischen Fortbildungsveranstaltung berichte ich von einer Unterrichtsstunde über das Gleichnis von den »Arbeitern im Weinberg« (Mt 20). Ich möchte den Lehrerinnen und Lehrern verdeutlichen, wie sich das moralische Urteil von Elf- und Zwölfjährigen auch gegen den Unterricht zur Geltung bringt

und wie wichtig es ist, sich auf das Verstehen der Schüler einzustellen. Mir selbst war dies an der beobachteten Stunde sehr deutlich geworden. Die Schüler hatten sich eingelassen auf die andere Gerechtigkeit, von der das Gleichnis erzählt. Nach anfänglichem Zögern und das Gleichnis abwandelnden Deutungen schien ihnen diese Gerechtigkeit in ihrem lebenschenkenden Sinn sehr einzuleuchten. In einem nach der Stunde ausgegebenen Fragebogen jedoch schrieben fast alle, daß sie den Lohn strikt nach Leistung verteilen wollten. Ein klassisches Beispiel für das Lohn-Leistungs-Denken auf Stufe 2 des moralischen Urteils?¹ *Nein*, so wurde eingewandt: Ein klassisches Beispiel für den Unterschied zwischen göttlicher und menschlicher Gerechtigkeit! Die Schüler seien eben ehrlich gewesen. Wer hat nun recht? Haben die Schüler gelernt, was sie lernen sollten, oder konnten sie sich der Herausforderung durch das Gleichnis entziehen, weil der Unterricht an ihrem Verständnis vorbeiging?

Mit solchen Fragen konfrontiert, suchen wir Hilfe in der biblisch-exegetischen und systematisch-theologischen Literatur. »Unsere Parabel befreit den Hörer von seiner Leistungslohnvorstellung..., indem sie ihm die Sicht des Herrn argumentierend plausibel macht. So wird die *Parabel selbst zum Ereignis der Güte Gottes*«, schreibt H. Weder.² Was aber, wenn die »Sicht des Herrn« nicht plausibel wird, wenn gar der Eindruck entsteht, Gott könne so nicht handeln, denn dies sei schließlich ungerecht?³ Daß sich das Gleichnis, soweit dies möglich ist, mit Hilfe der Rechtfertigungslehre auf den Begriff bringen ließe, wird uns Erwachsenen vielleicht weiterhelfen. Was aber hilft es für den Unterricht? Luthers theologische Schriften etwa sind für Kinder kaum geeignet. In welcher Form also kann die theologische Wissenschaft für den Unterricht fruchtbar werden? Und mehr noch: Wie soll das biblische Gleichnis den Kindern und Jugendlichen *plausibel* werden, wenn sie doch in ihrer schulischen und außerschulischen Lebenswelt ständig den Triumph des Leistungsdenkens erfahren?

Dicht unter der Oberfläche alltäglicher Unterrichtsvorbereitung liegen Fragen, die sich mit Hilfe von Rezeptologien nicht beantworten lassen. Solche Fragen werden unter dem Zeit- und Handlungsdruck schulischen Arbeitens selten aufgegriffen. Und doch handelt es sich nicht einfach um zu vermeidende Untiefen, sondern um *Grundfragen* in einem doppelten Sinne: Sie betreffen die Grundlagen des Religionsunterrichts und seiner Vorbereitung; und sie lassen sich nicht ein für allemal beantworten, weil sie Fragehinsichten darstellen und keine Bitten um Auskunft, die mit einer knappen Information zu erledigen wären.

Für die religionspädagogische Unterrichtsvorbereitung sind zwei Grundfragen besonders bedeutsam. Die erste bezieht sich auf das Verhältnis zwischen Glaube oder Religion und Lernen oder Pädagogik. Sie wird gewöhnlich unter dem Stichwort »Lehrbar-

1 Nach L. Kohlberg, Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze, Frankfurt/M. 1974.

2 Die Gleichnisse Jesu als Metaphern. Traditions- und redaktionsgeschichtliche Analysen und Interpretationen (FRLANT 120), Göttingen 1984, 226.

3 Vgl. dazu A.A. Bucher, Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln (Praktische Theologie im Dialog 5), Freiburg/Schweiz 1990.

keit von Religion«⁴ behandelt. Die andere Grundfrage richtet sich auf das Verhältnis zwischen Theologie und Religionsunterricht. Ist dies ein Verhältnis der Anwendung von Theorie? Ist Theologie die Theorie religionspädagogischer Praxis? Und wenn ja: In welcher Weise kann sie dies sein? Und wenn nein: Welches ist dann die Theorie, als deren Praxis der Religionsunterricht gelten kann?

2 Die »Lehrbarkeit der Religion« und ihre Grenzen

Die Frage nach der Lehrbarkeit von Religion und Glaube kann sowohl in problemgeschichtlicher wie in systematischer Weise beantwortet werden.⁵ Statt dessen wird hier ein *systematisch-historischer* Zugang gewählt, weil nur so zum Ausdruck kommen kann, daß die Lehrbarkeitsfrage und die Antworten, die sie gefunden hat, jedenfalls im protestantischen Raum einen Zusammenhang bilden, der aus der Reformation einerseits und aus der neuzeitlichen Entwicklung von Christentum und Kultur andererseits hervorgegangen ist. Dieser Zusammenhang besitzt wie alle geschichtlichen Entwicklungen kontingenten Charakter. Notwendigkeit kann ihm nicht zugesprochen werden. Und doch steht dieser Zusammenhang, solange wir in der Moderne leben, nicht einfach zur Disposition. Vielmehr bestimmt er in paradigmatischer Weise die Bedingungen, von deren Beachtung die Lehrbarkeit von Religion und Glaube heute abhängen. Eben deshalb trägt die Einsicht in diesen Zusammenhang auch bei zur Beantwortung der Frage, welchen Kriterien religionspädagogische Unterrichtsplanung genügen muß.

4 Hier wie im folgenden spreche ich sowohl von der »Lehrbarkeit des Glaubens« als auch der »Religion«, ohne zwischen Glaube und Religion in systematischer Weise zu unterscheiden. Bei der Wahl der Begriffe versuche ich jedoch, dem Sprachgebrauch des jeweiligen Zusammenhangs gerecht zu werden (vgl. dazu bes. Abschn. 2).

5 K. Dienst, Die lehrbare Religion, Theologie und Pädagogik: Eine Zwischenbilanz, Gütersloh 1978; H.-G. Heimbrock, Lern-Wege religiöser Erziehung. Historische, systematische und praktische Orientierung für eine Theorie religiösen Lernens, Göttingen 1984; J. Werbick, Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens, München 1989; L. Kuld, Lerntheorie des Glaubens. Religiöses Lehren und Lernen nach J.H. Newmans Phänomenologie des Glaubensakts (Internationale Cardinal-Newman-Studien 13), Sigmaringendorf 1989.

2.1 Der nicht-lehrbare Glaube und die Notwendigkeit des Lernens - reformatorische Paradoxie oder komplementäres Verhältnis?

Daß der Glaube nicht gelehrt werden kann, gehört zu den Einsichten, die die Reformation neu ins Bewußtsein gerufen hat. In seinen pädagogischen Schriften erwähnt Luther diesen Vorbehalt zwar eher beiläufig - etwa wenn er in der Vorrede zum Kleinen Katechismus schreibt, daß man »niemand zwingen kann noch soll zum Glauben«, daß der Glaube eine Gabe Gottes sei und man durch Lehre nur ein Wissen davon, »was Recht und Unrecht ist«, erreichen könne.⁶ Dennoch schließt etwa seine Auslegung des dritten Artikels (»Ich gläube, daß ich nicht aus eigener Vernunft noch Kraft an Jesum Christ, meinen Herrn, gläuben oder zu ihm kommen kann«⁷) ein Verfügen über den Glauben durch Lehren oder andere, eigene und fremde Beeinflussung in strenger Weise aus. In diesem Sinne menschlicher Unverfügbarkeit verstanden, ist die Nicht-Lehrbarkeit des Glaubens eine direkte Konsequenz aus der Rechtfertigungslehre, da es diese entschieden verbietet, den Glauben als menschliches Werk zu verstehen.

Es kann nun in der Tat als Paradoxie erscheinen, daß dieselbe Reformation geradezu als Motor für den Ausbau des Bildungswesens allgemein und mehr noch von Katechismusunterricht und -predigt gewirkt hat.⁸ Die *Notwendigkeit des Lernens* wird schon von Luther mit keineswegs geringerem Nachdruck betont als die Nicht-Lehrbarkeit des Glaubens. Zum Christsein gehöre Lernen unbedingt dazu - auch das steht in der Vorrede zum Kleinen Katechismus. Selbst drastischste Mittel - bis hin zur Verweigerung von Essen und Trinken - empfiehlt Luther für den Fall, daß es am Willen zum Lernen fehle.⁹

Die scheinbare Paradoxie löst sich auf, wenn man bedenkt, daß sowohl die Grenzen des Lernens wie dessen Notwendigkeit als zwei Seiten derselben theologischen Lehre aufgefaßt werden können: Wird der Glaube dem Menschen von Gott geschenkt, so kann der Mensch nicht mehr über diesen Glauben verfügen. Damit aber ist jeder Gläubige, da die Kirche nicht mehr als Anstalt der Heilsmittlerschaft zwischen ihm und Gott treten darf, auf eigenes Wissen um diesen Glauben angewiesen. Dem persönlichen Gottesverhältnis entspricht als Pflicht, sich selbst aus den

6 BSLK ⁷1976, 504.

7 Ebd.

8 Stellvertretend weise ich hin auf die Art. Katechetik und Katechismuspredigt von Ch. Bizer und W. Jetter, in: TRE XVII (1988).

9 M. Luther (Anm. 6), 503.

biblischen Schriften und mit Hilfe des Katechismus zu belehren, was wiederum Lernen voraussetzt und einschließt.

Auch wenn der Impuls des Lernens in der »Kirche des Wortes« geschichtlich gesehen vielleicht vorherrschend war, ist doch auch die aus dem Glauben selbst erwachsende Nicht-Lehrbarkeit dieses Glaubens immer wieder zu Bewußtsein gekommen. Am nachdrücklichsten haben sich wohl Vertreter der sog. Evangelischen Unterweisung auf sie berufen. Beispielsweise versuchte Th. Heckel, aus Luthers Auslegung des dritten Artikels die »Kritik aller bisherigen Methodik« abzuleiten.¹⁰ Die reformatorische Lehre schließe jeden »Synergismus« aus. Daher gelte: »Die Bitte um den heiligen Geist... ist schlechthin wichtiger als alle Methodik«. Ist diese Wertung als die wahre Konsequenz reformatorischer Theologie anzusehen? Berechtigt sie dazu, Didaktik und Methodik bei der Unterrichtsvorbereitung links liegen zu lassen und *statt dessen* um den Heiligen Geist zu bitten? Schon früh hat O. Eberhard die Frage aufgeworfen, ob Heckel nicht ein Kategorienfehler unterlaufen sei. Denn offenbar handele es sich doch um »zwei völlig ungleichartige Größen«, die hier »ohne Unterscheidung des religiösen Blickpunktes und der pädagogischen Betrachtung« gegeneinander ausgespielt werden sollen.¹¹ Demnach stehen das theologische und das pädagogische Verständnis des Lernens im Religionsunterricht gerade in ihrer Unterschiedenheit nicht in einem ausschließenden Widerspruch, sondern in einem Verhältnis wechselseitiger - *komplementärer* - Ergänzung. Diese grundsätzliche Komplementarität läßt sich nur aufheben, wo ganz auf freie Geistwirkungen gesetzt und deshalb auf verständliche Mitteilung der christlichen Überlieferung verzichtet wird. Daß dies im Sinne des christlichen Glaubensverständnisses nicht gemeint sein kann und auch von der Evangelischen Unterweisung keineswegs beabsichtigt war, zeigt beispielsweise die methodische Kehre, die u.a. bei Heckel zu finden ist: Nach aller Verwerfung der Methodik steht am Ende wieder eine - freilich wenig ausgewiesene - Methodik!¹² Komplementarität zwischen theologischen und pädagogischen Auffassungen darf allerdings nicht als spannungsloses Nebeneinander aufgefaßt werden. Vielmehr sind beide Sichtweisen für das Verhältnis von Glauben und Lernen nicht nur notwendig, sondern sie begrenzen einander auch: Nur solange der Glaube durch

10 Zur Methodik des evangelischen Religionsunterrichtes, München 1928, 45, das Zitat im folgenden ebd., 29.

11 Evangelischer Religionsunterricht an der Zeitenwende. Einblicke und Ausblicke, Tübingen 1932, 4.

12 Heckel (Anm. 10), 46; ähnlich E. Thurneysen, Konfirmandenunterricht. Ein Kapitel aus der praktischen Theologie, ZZ 3 (1925) 407ff.

Lernen nicht verfügbar ist, kann er christlicher Glaube bleiben. Aber es gilt auch: Nur solange der Glaube Verstehen und Lernen einschließt, kann er christlicher Glaube heißen.

In der neueren religionspädagogischen Diskussion hat sich zu Recht ein diastatisches Denken, das Glauben und Lernen auseinanderreißt, nicht durchsetzen können. Statt dessen werden verbindende Sichtweisen gesucht, die das wechselseitige Aufeinander-Verwiesensein von Glauben und Lernen zum Ausdruck bringen. Demnach vollzieht sich die »Glaubensvermittlung...« in, mit und unter« den allgemeinen Lern- und Sozialisationsbedingungen.¹³

2.2 Theologische Lehre und neuzeitliche Subjektivität

Schon angelegt in der reformatorischen Theologie und deren Betonung des unmittelbaren Gottesverhältnisses des einzelnen Menschen, kommt die *Subjektivität der Lernenden* religionspädagogisch doch erst an der Schwelle zum 18. Jahrhundert wirklich zum Zuge. Das Lernen theologischer Lehre in ihrer Objektivität wird nun dem Leben des einzelnen Menschen gegenübergestellt und als unzureichend abgelehnt. Persönliche Aneignung und eine entsprechende Lebensgestaltung treten in den Vordergrund.

In einem ersten Schritt gilt dies für den Pietismus, der nach der Anwendung, der *applicatio* des Gelernten im Leben fragt. Hier entsteht ein in neuer Weise am Individuum und an dessen Verstehen ausgerichtetes Lehrverfahren, das den herkömmlichen, auf Auswendiglernen beschränkten Katechismusunterricht ablösen sollte.¹⁴ An der Lehrbarkeit der »wahren Gottseligkeit« wird allerdings nicht in grundsätzlicher Weise gezweifelt, wohl aber daran, ob sie in Form von als lebensfern empfundener Lehre und eines starren Frage-Antwort-Unterrichts zu gewährleisten sei.

Einen Schritt weiter geht die von der Aufklärung vollzogene Deutung der Subjektivität im Sinne der *Vernunft*. Nun wird gefragt, wie das Gelehrte vor der Vernunft der Lernenden bestehen könne und wie der Unterricht so zu gestalten sei, daß er auch im Bereich der Religion zu klarer Erkenntnis führt. Der Nachweis des christlichen Ursprungs des Gelehrten reicht jetzt nicht mehr aus, um dessen Geltung zu begründen. Dazu sind

13 H.-J. Fraas, Glauben und Lernen. Ein theologisch-didaktischer Leitfaden für die elementare Erziehung, Göttingen 1978, 35, vgl. 14ff; s. dazu auch die Position von K. Wegenast, zuletzt: Glaube und Lernen, EvErz 42 (1990) 514ff.

14 Ph.J. Spener, Tabulae Catecheticae, Frankfurt/M. 1683; A.H. Francke, Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind (1702), in: Ders., Pädagogische Schriften, bes. v. H. Lorenzen, Paderborn 1957, 13ff.

vielmehr weitere Vernunft- und Erfahrungsgründe notwendig.¹⁵ Die sokratische Katechetik, wie sie ab etwa der Mitte des 18. Jahrhunderts gepflegt wurde¹⁶, war die unterrichtliche Konsequenz. Angestrebt wurde ein Verfahren, bei dem die Schüler, aufbauend auf ihren eigenen Erfahrungen¹⁷ und Erkenntnissen, »durch Vergleichen und Folgerungen auf höhere Kenntnisse in Religion, Mathematik etc. geleitet« werden könnten, wie der Philanthrop C.F. Bahrdt als erster Systematiker dieser Lehrart 1776 schreibt.¹⁸ Die sog. natürliche, aus eigener Vernunftkenntnis herzuleitende Religion, die neben einer metaphysischen Weltanschauung vor allem moralische Grundsätze enthalten sollte, erschien als der Weg, auf dem ein Lehren von Religion unter den Bedingungen der Aufklärung allein noch zu denken war.¹⁹ Die konfessionelle Religion mit ihrem Offenbarungsanspruch und ihren dogmatisch-theologischen Lehren trat demgegenüber in den Hintergrund bzw. wurde ans Ende des Religionsunterrichts gerückt - als Bestätigung und manchmal Fortsetzung der natürlichen Religion.²⁰

Als einer der ersten hat *F. Schleiermacher* diese Engführung des Religionsunterrichts überwunden. In seinen Reden »Über die Religion« (besonders der 3. Rede »Über die Bildung zur Religion«²¹) begründet er die Möglichkeit eines Religionsunterrichts, der - nach der Aufklärung und unter kritischer Aufnahme von deren Einwänden - eine religiöse Bildung über Vernunft und Moral hinaus erlaubt. Ihren Grund erhält diese Bildung in einer erweiterten Anthropologie, d.h. in einer Auffassung des Menschen, die ihn weder in wissenschaftlich-rationaler Erkenntnis noch in einer auf Nützlichkeit bedachten Lebensführung aufgehen läßt. »Anschauung« und »Gefühl« im Verhältnis zum »Univer-

15 Für die Systematische Theologie spricht *G. Ebeling*, Dogmatik des christlichen Glaubens, I: Prolegomena, Erster Teil: Der Glaube an Gott den Schöpfer der Welt, Tübingen 1979, 53ff, hier von der Unterscheidung zwischen »Identifikation« und »Verifikation«.

16 *M. Schian*, Die Sokratik im Zeitalter der Aufklärung. Ein Beitrag zur Geschichte des Religionsunterrichts, Breslau 1900.

17 Vgl. *W.H. Ritter*, Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext. Die Bedeutung von Erfahrung für den christlichen Glauben im religionspädagogischen Verwendungszusammenhang. Eine grundlegende Studie (Arbeiten zur Religionspädagogik 4), Göttingen 1989, bes. 87ff.

18 Philanthropinischer Erziehungsplan oder vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philanthropin zu Marschlins, Frankfurt/M. 1776, 62.

19 Das wird sehr deutlich bei *Ch.G. Salzmann*, Über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen (1780), in: *Ders.*, Ausgewählte Schriften, hg. v. *E. Ackermann*, I (Bibliothek pädagogischer Klassiker), Langensalza 1897; dazu *R. Lachmann*, Der Religionsunterricht Christian Gotthilf Salzmanns. Ein Beitrag zur Religionspädagogik der Aufklärung (EHS. T 20), Frankfurt/M. 1974.

20 Vgl. dazu *Salzmann* (Anm. 19), 142 u.ö.

21 Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799), neu hg. v. *R. Otto*, Göttingen 1967, 100ff.

sum« sind die Begriffe, mit deren Hilfe Schleiermacher einen weiteren Bereich des Humanen - als Zentrum religiöser Bildung - zu begründen sucht.

Für die Lehrbarkeit der Religion bedeutet dies die Eröffnung neuer Möglichkeiten, da sich der Religionsunterricht nun nicht mehr in den Grenzen der - gleichwohl nicht einfach abgelehnten - Vernunft bewegen muß. Zugleich aber wird Unterricht in Religion nahezu unmöglich - »ein abgeschmacktes und sinnleeres Wort«, wie Schleiermacher sagt²² -, da Religion als Gefühl oder Subjektivität sich der lehrhaften Beeinflussung entziehe. Vermittelt werden könnten durch den Unterricht nur einzelne Vorstellungen. Die subjektive Religion als solche bleibe notwendig dem Leben überlassen.

Die Engführung des Religionsunterrichts durch die Begrenzung auf natürliche Religion ist freilich nur die eine Seite der in der Aufklärung vollzogenen Auslegung von Subjektivität. Die andere, für den Religionsunterricht weit weniger beengende, ja in mancher Hinsicht sogar befreiende Seite liegt in der konsequenten Ausrichtung von Schule und Unterricht auf *Mündigkeit*. Diese Mündigkeit kann allerdings unterschiedlich verstanden werden: Sie kann, wie vor allem in Frankreich geschehen, als *Freiheit* der Schule *von Religion* (i.S. dogmatischen Denkens) aufgefaßt werden.²³ Sie kann aber - i.S. *religiöser Mündigkeit* - gerade auch als Ausdruck protestantischen Denkens gedeutet werden.²⁴ In dieser zweiten Bedeutung bezeichnen Mündigkeit und Freiheit dann Kriterien, denen der Unterricht in Religion unter neuzeitlichen Bedingungen genügen muß. Dadurch gewinnt der Unterricht einen kritischen Charakter.

2.3 Religiöse Erziehung und die »Entdeckung der Kindheit«

Aus der Betonung menschlicher Subjektivität erwächst die Frage nach deren *Herausbildung* in der *menschlichen Entwicklung*.

22 Ebd., 103. Die Behauptung der Unmöglichkeit planmäßigen Religionsunterrichts war nicht Schleiermachers letztes Wort. Doch machen die Argumente aus der dritten Rede beispielhaft deutlich, mit welchen Schwierigkeiten ein auf subjektive Religion bezogener Religionsunterricht zu rechnen hat; vgl. dazu sowie zum folgenden auch F. Schleiermacher, Die Vorlesungen (über Pädagogik) aus dem Jahre 1826, in: Ders., Pädagogische Schriften, I, hg. v. Th. Schulze und E. Weniger, Düsseldorf/München 1966, bes. 338ff.

23 Diese Forderung wurde z.B. von A. de Condorcet, dem Pädagogen der Französischen Revolution, vertreten; vgl. H.-H. Schepp, Antoine de Condorcet, in: H. Scheuerl (Hg.), Klassiker der Pädagogik, I: Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer, München 1979, bes. 168.

24 So etwa F. Schleiermacher, Die praktische Theologie nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt, aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen hg. v. J. Frerichs (SW, I. Abt., 13), Berlin 1850, 396.

Auch wenn es wohl übertrieben wäre, etwa im Anschluß an Ph. Ariès²⁵ von einer »Entdeckung der Kindheit« im Bereich der religiösen Erziehung zu sprechen, so läßt sich doch umgekehrt nicht übersehen, daß mit der Aufklärungspädagogik die Lern- und Verstehensmöglichkeiten des Kindes auch für die religiöse Erziehung in neuer Weise ins Spiel kommen.²⁶ J.-J. Rousseaus provozierende Forderung²⁷, die religiöse Erziehung keinesfalls vom dem 14. Lebensjahr beginnen zu lassen, weil das Kind die Religion anthropomorph mißverstehe, legt davon Zeugnis ab. Diese Forderung ist dabei weniger als praktischer Vorschlag denn von ihren Denkvoraussetzungen her bedeutsam: Die geforderte radikale Trennung zwischen Kind und Religion zeigt an, daß die Eigenwelt kindlicher Subjektivität nunmehr so ernst genommen werden soll, daß von ihr allein alle theologischen Gründe für eine religiöse Erziehung außer Kraft gesetzt werden können. Wenn die Möglichkeiten des Kindes eine solche Erziehung nicht zulassen - so die Logik des Arguments -, dann kann auch theologisch eine solche Zulässigkeit nicht behauptet werden. Ganz unbeabsichtigterweise belegen Rousseaus Argumente allerdings zugleich, wie aufgeklärte Rationalität vor der als irrational wahrgenommenen Religion des Kindes - offenbar als Bedrohung ihrer selbst - zurückschreckt.

Wie Religion und Kindheit auch dann zusammenkommen können, wenn sowohl die Möglichkeiten des Kindes wie das Ziel religiöser Mündigkeit gewahrt werden sollen, hat wiederum Schleiermacher als einer der ersten zu zeigen vermocht. Die entscheidende Brücke zwischen der Religion des Kindes und der religiösen Mündigkeit des Erwachsenen bot dabei die Vorstellung einer *religiösen Entwicklung*. Mit Hilfe dieser Vorstellung ließ sich einerseits die Einstellung auf das Kind in seiner Gegenwart begründen und war andererseits doch die Erwartung einer allmählichen Emporbildung wahrscheinlich zu machen. Gegen Rousseau schreibt Schleiermacher²⁸:

»Wollte man... die Entwicklung des religiösen Prinzips so lange aussetzen, bis die Vorstellungen von Gott Realität haben, dann könnte man nie anfangen; denn immer liegt etwas Unangemessenes in jeder Vorstellung.« Und: »Wenn wir nun bei allen Gegenständen dasselbe Fortschreiten in Übergängen zur Wahrheit

25 Die Geschichte der Kindheit, München 1975.

26 Dazu vom Vf., Die Religion des Kindes. Perspektiven aus der Geschichte der Religionspädagogik, in: K.E. Nipkow, F. Schweitzer und J.W. Fowler (Hg.), Glaubensentwicklung und Erziehung, Gütersloh 1989, 253ff; R. Lachmann, Art. Kind, in: TRE XVIII (1989).

27 Emil oder über die Erziehung (1762), hg. v. N. Schmidts, Paderborn u.a. 1981, 264ff.

28 Vorlesungen (Anm. 22), 223f.

finden, so ist gar nicht möglich, daß das religiöse Gebiet nicht sollte demselben Gesetz unterworfen sein. Wir haben also keinen Grund, den Kindern das Religiöse vorzuenthalten.«

Ist damit das Recht der religiösen Erziehung durch die Entwicklungsvorstellung neu begründet, so ist umgekehrt die Lehrbarkeit von Religion nun an die strenge Beachtung des Kindes in seinem Recht auf Gegenwart gebunden.

Das Gewicht dieser letzten Bedingung kann man nur ermessen, wenn man bedenkt, daß die Frage nach dem Kind und nach der Herausbildung von Subjektivität nicht nur, wie bei Rousseau, zu einer *Trennung von Kind und Religion*, sondern auch umgekehrt zur *innigsten Verknüpfung von (frühester) Kindheit und Religion* geführt hat. Von J.H. Pestalozzi (»Gott ist der Gott meiner Mutter«²⁹) über Ch. Palmer (»Des Kindes natürliche Religion ist die Pietät gegen die Eltern«³⁰) bis hin zu der psychoanalytischen Religionskritik S. Freuds (»daß für jeden der Gott nach dem Vater gebildet ist«³¹) oder deren Neuinterpretation in den Narzißmustheorien (Gott als »Erbe des verlorenen Paradieses«³²) wird der Ursprung subjektiver Religion gerade in den frühen Kindheitserfahrungen vornehmlich mit den Eltern gesehen. Persönlich bedeutsame Religion könne deshalb nur in dem Maße gelehrt werden, als ein Anknüpfen an diese früh sich bildende Erfahrung gelingt.

2.4 Die Schule als Hindernis religiösen Lernens

Wohl nicht zufälligerweise ist der Streit um Möglichkeit und Sinn schulischen Religionsunterrichts genau zu dem Zeitpunkt in öffentlicher Weise ausgebrochen, als die Schulpflicht an der Wende zum 20. Jahrhundert zum ersten Mal in der deutschen Geschichte weitestgehend durchgesetzt war.³³

Die als »Streit um die Lehrbarkeit der Religion« in die Geschichte der Religionspädagogik eingegangene Auseinandersetzung, die R. Kabisch mit seinem berühmt gewordenen Buch »Wie lehren

29 Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, in Briefen (1801), in: SW, hg. v. A. Buchenau u.a., Berlin/Leipzig 1927ff, XIII, 353.

30 Evangelische Katechetik, Stuttgart 1844, 56, i. Orig. gesp.

31 Totem und Tabu (Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker) (1912/13), in: Ders., Fragen der Gesellschaft. Ursprünge der Religion, Freud-Studienausgabe, hg. v. A. Mitscherlich u.a., Frankfurt/M. 1974, IX, 431.

32 H. Müller-Pozzi, Gott - Erbe des verlorenen Paradieses. Ursprung und Wesen der Gottesidee im Lichte psychoanalytischer Konzepte, WzM 33 (1981) 190-203.

33 Vgl. A. Leschinsky und P.M. Roeder, Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung, Stuttgart 1976.

wir Religion?»³⁴ zu einem produktiven Ende führen wollte, war zumindest nicht in erster Linie ein Streit um das Verhältnis von Glauben als Wirkung des Geistes und Lernen als menschliche Aktivität. Es ging vielmehr in zentraler Hinsicht um die Frage, ob denn die Schule - als lebensferne Unterrichtsanstalt - der geeignete Ort für wirksame religiöse Erziehung oder Unterweisung sein könne.³⁵

An massiver *Schulkritik* wurde in diesem Streit wie auch sonst in der damaligen reformpädagogischen Debatte nicht gespart. Von »Schulkasernen«, »Massenunterricht« und »Maschinenbetrieb« etwa sprechen die Bremer Lehrer³⁶ und stellen die Schule im Namen des Kindes, aber auch der Religion in Frage. »Schulmüdigkeit«, »Schulekel« und »Abschreckungsunterricht« mit »Peitsch- und Zuckerbrotmethode« sind weitere Parolen, die immerhin in einem so angesehenen Organ wie der »Christlichen Welt« zu finden sind³⁷. Der so wahrgenommenen Schule wurde ein Religionsunterricht verständlicherweise nicht zugetraut.

Die Antwort auf solche Schulkritik liegt bis heute in dem Versuch, ein Lernverständnis zu gewinnen, das nicht oder doch nicht ohne weiteres der Verschulung anheimfällt. Auf Grund seines Inhalts hat der Religionsunterricht ein besonderes Interesse an solchen Lernformen, die ein persönlich bedeutsames Lernen erlauben. Jedoch steht der Religionsunterricht mit diesem Interesse nicht allein. Er teilt es mit all jenen Richtungen der Pädagogik, die die Schule nicht kritiklos als Gewinn an Rationalität und gesellschaftlicher Modernisierung ansehen, sondern die auch nach den Kosten der Modernisierung und nach der *Dialektik der Aufklärung* in der Erziehung fragen.³⁸ Gemeinsam ist den religionspädagogischen und allgemeinpädagogischen Bemühungen die Wahrnehmung, daß (Religions-)Unterricht kontraproduktiv werden kann und daß die Lehrbarkeit von Religion oder anderer Inhalte stets auch von der angemessenen Ausgestaltung der Schule als Institution abhängig ist.

Die Frage nach der Schule verweist über die Schule hinaus auf den Erziehungszusammenhang, den die Schule voraussetzt und in den sie selbst eingebettet ist. Für die religiöse Erziehung ist hierbei vor allem an die religiöse Familienerzie-

34 Göttingen 1910.

35 Vgl. u.a. H. von Soden, Läßt sich Religion lehren?, KatZs 4 (1901) 129-141.

36 Religionsunterricht? 80 Gutachten. Ergebnis einer von der Vereinigung für Schulreform in Bremen veranstalteten allgemeinen deutschen Umfrage, hg. v. F. Gansberg, Leipzig 1906, VII.

37 A. Bonus, Zu den »Bildungsproblemen«, ChW XIV (1900) 755f.

38 Vgl. etwa H. Rumpf, Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule, München 1981; A. Flitner, Für das Leben - oder für die Schule? Pädagogische und politische Essays (Forum Bildungsreform), Weinheim/Basel 1987; P. Fauser u.a., Praktisches Lernen und Schulreform. Eine Projektbeschreibung, ZP 34 (1988) 729-748.

hung zu denken sowie an die kirchliche und gesellschaftliche Situation, in der Kinder und Jugendliche aufwachsen. Was den Religionspädagogen zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu Bewußtsein kam, war nicht allein eine fragwürdige Tradition des Religionsunterrichts, sondern eine mangelnde Passung zwischen der außerschulisch erfahrenen bzw. eben nicht erfahrenen Religion und einem Religionsunterricht, der eine erfahrungsbezogene Bekanntschaft mit Religion bereits voraussetzte.³⁹ Die Alternative bestand - und besteht bei weithin unveränderter Problemlage - darin, die Ziele des Religionsunterrichts einzuschränken und von einer mangels Erfahrung geringen Lehrbarkeit von Religion auszugehen oder umgekehrt die außerschulisch fehlenden Erfahrungen mit einem Erfahrungsangebot von Schule und Religionsunterricht her zumindest ein Stück weit auszugleichen. Beide Wege sind jedoch nur bedingt gangbar.

Die Spannung zwischen Religion und Schule kann allerdings auch noch unter anderen Aspekten zum Problem werden. In den 60er Jahren etwa führte das Urteil, daß der Religionsunterricht den Maßstäben schulischen Unterrichts nicht entspreche, zur Forderung nach seiner Abschaffung - nun aber nicht im Namen der Religion, die vor der Verschulung bewahrt werden sollte, sondern im Namen der Schule, die mit einem kirchlichen, schulisch nicht legitimierten Fremdkörper nicht länger belastet sein sollte.⁴⁰ Die Frage nach der Lehrbarkeit von Religion wurde damit zur Forderung nach *Legitimation*, und zwar gegenüber Schule und Gesellschaft, nicht gegenüber Kirche und Theologie.

2.5 Zusammenfassung: Die Lehrbarkeit von Religion im reformatorisch-neuzeitlichen Zusammenhang

Mit diesen Gesichtspunkten - der Verknüpfung der Nicht-Lehrbarkeit des Glaubens mit der Notwendigkeit des Lernens, dem Anspruch neuzeitlicher Subjektivität, der Berücksichtigung des Kindes und der Reflexion auf die Schule - ist in freilich knapper und damit verkürzender Form beschrieben, was sich als *reformatorisch-neuzeitlicher Zusammenhang der Lehrbarkeit von Religion* bezeichnen läßt.⁴¹ Daß es sich tatsächlich um einen Zusammenhang und also nicht lediglich um eine Aufzählung handelt, ist u.a. daran abzulesen, daß es eben diese Gesichtspunkte sind, die auch die konzeptionellen Entwürfe der jüngeren und jüngsten

39 Vgl. etwa O. Baumgarten, *Neue Bahnen. Der Unterricht in der christlichen Religion im Geist der modernen Theologie*, Tübingen/Leipzig 1903.

40 S. dazu etwa H. Schmidt, *Religionsdidaktik. Ziele, Inhalte und Methoden religiöser Erziehung in Schule und Unterricht*. Bd. 1: Grundlagen (ThW 16, 1), Stuttgart u.a. 1982, 13ff.

41 K.E. Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh 1990, 142ff spricht in ähnlichem Sinne vom »Ansatz beim neuzeitlichen Christentum«. Hier und weitgehend auch im folgenden vermeide ich bewußt den Begriff des Paradigmas, da seine Bedeutung für die Theologie umstritten ist, vgl. H. Küng und D. Tracy (Hg.), *Theologie - wohin? Auf dem Weg zu einem neuen Paradigma* (Ökumenische Theologie 11), Zürich u.a. 1984.

Geschichte bestimmen. Die Grenzen der Lehrbarkeit des Glaubens im Sinne der Rechtfertigungslehre, ein hermeneutisch ausgerichteter Religionsunterricht mit Problem- und Schülerorientierung, die Frage nach dem Kind und die Entwicklungspsychologie, schließlich eine anthropologische Grundlegung, die den Menschen nicht auf ein moralisches oder naturwissenschaftlich-technisches Weltverhältnis beschränkt - all dies sind Motive, deren grundlegende Bedeutung in der Gegenwart leicht zu belegen wäre.

Als »reformatorisch-neuzeitlich« bezeichne ich diesen Zusammenhang aus einem doppelten Grunde bzw. in doppelter Absicht. Zum einen soll eine *geschichtliche Verbindung* ausgedrückt werden. Der genannte Zusammenhang hat sich in der umrissenen Form aus der Begegnung von reformatorischer Tradition und neuzeitlicher Entwicklung, aus der Beziehung zwischen Protestantismus und neuzeitlicher Kultur ergeben. Zum anderen soll in kritischer Weise festgehalten werden, daß es nicht schon der neuzeitliche Charakter dieses Zusammenhangs als solcher ist, der ihn legitimieren kann. Eine Identität von neuzeitlich und reformatorisch soll nicht behauptet werden.⁴² Vielmehr liegt im Rückbezug auf die - nun nicht nur geschichtlich, sondern theologisch verstandene - Reformation ein über sich selbst hinausweisendes *kritisches Prinzip* und damit zugleich der Grund einer Unterscheidung zwischen neuzeitlichen Entwicklungen, die im Sinne dieses Prinzips als Gewinn, und solchen, die als Gefahr zu werten sind. Behauptet wird allerdings, daß die Religionspädagogik, solange wir in der Moderne leben, den neuzeitlichen Voraussetzungen als solchen nicht zu entrinnen vermag. Welche Kriterien für eine Religionsdidaktik lassen sich diesen Überlegungen entnehmen? M.E. ergeben sich daraus fünf Gesichtspunkte, von deren Beachtung die Lehrbarkeit von Religion abhängig ist:

(1) Es gibt eine theologisch bestimmte *Grenze des Lernens* hinsichtlich des Glaubens. Diese Grenze muß gewahrt und in ihrer spezifischen Begründung bewußtgehalten werden. Zugleich ist diese Grenze nicht einfach als Relativierung des Lernens zu verstehen, da sie in ihrer Begründung eng mit der Notwendigkeit des Lernens zusammenhängt. Glauben und Lernen stehen nicht in einem ausschließenden Widerspruch zueinander, sondern entsprechen komplementären - theologischen und pädagogischen - Perspektiven. Es gilt daher: Der Glaube, der nicht gelernt werden kann, ist eben der Glaube, der nicht ohne Lernen sein kann.

42 Vgl. zuletzt T. Rendtorff, Die Religion in der Moderne - die Moderne in der Religion. Zur religiösen Dimension der Neuzeit, ThLZ 110 (1985) 561-574; W. Pannenberg, Christentum in einer säkularisierten Welt, Freiburg u.a. 1988; J. Moltmann (Hg.), Religion der Freiheit. Protestantismus in der Moderne (Kaiser-Taschenbücher 74), München 1990.

(2) Unter neuzeitlichen Bedingungen ist das Problem der Lehrbarkeit nicht mehr allein durch die Ausformulierung von Lehre als objektivem Inhalt zu lösen. Vielmehr wird die Frage der *subjektiven Aneignung* sowie der Bedingungen dieser Aneignung unumgänglich. Ein hermeneutischer Ansatz, der die Tradition von den gegenwärtigen Erfahrungen und Lebensbezügen her erschließt, wird unausweichlich.⁴³

(3) Eine der nachhaltigsten Herausforderungen der Lehrbarkeit von Religion liegt in der *neuzeitlichen Rationalität*, die zu einer dreifachen Antwort nötigt: erstens zu einem Ausweis der religiösen Tradition gegenüber modernen Rationalitätsansprüchen, zweitens einer Aufnahme der der religiösen Tradition konvergenten Freiheitsaspekte modernen Denkens und drittens einer erweiterten Sicht des Menschen, die sich gegen rationalistische Engführungen zur Wehr setzt.⁴⁴

(4) Religionsdidaktik kann nicht absehen vom *Kind* und von den sich in der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen mehrfach wandelnden Aneignungsformen. Die Frage nach der religiösen Entwicklung und nach dem Entwicklungsbezug des Unterrichts gehört daher zu den Grundfragen der Religionspädagogik.⁴⁵

(5) Schließlich kann, soweit es um schulischen Religionsunterricht geht, der institutionelle Zusammenhang der *Schule* nicht unbefragt vorausgesetzt werden. Vielmehr ist zu bedenken, in welcher Hinsicht schulische Voraussetzungen religiöses Lernen begrenzen und wie umgekehrt Religion so ausgelegt werden kann, daß sie von der Schule her als Fach überhaupt zu begründen ist.

3 Unterrichtsvorbereitung im religionspädagogischen Theorie-Praxis-Zusammenhang

3.1 Zum Verhältnis von Theorie und Praxis

Bekannt ist die Klage über die Praxisferne religionspädagogischer Theorie. Diese Theorie, so heißt es, sei abgehoben, wirklichkeitsfremd, nicht handlungsrelevant - eben nur von akademischem Interesse.⁴⁶ Nicht weniger geläufig ist umgekehrt die Klage der (Systematischen) Theologie über die Theologieferne

43 Von einem »hermeneutischen Ansatz« spreche ich hier nicht im Sinne einer bestimmten theologischen Richtung, sondern als einer allgemeinen Voraussetzung von Theologie in der Neuzeit, vgl. G. Ebeling, Die Bedeutung der historisch-kritischen Methode für die protestantische Theologie und Kirche (1950), in: Ders., Wort und Glaube, Tübingen 1960, 1-49; ders., Hermeneutische Theologie? (1965), in: Ders., Wort und Glaube, Bd. II: Beiträge zur Fundamentalthologie und zur Lehre von Gott, Tübingen 1969, 99-120; D. Tracy, Hermeneutische Überlegungen im neuen Paradigma, in: Küng und Tracy (Anm. 41), 76-102; für die Religionspädagogik: Nipkow (Anm. 41), 383ff.

44 Unter dem Aspekt der Sprache vgl. P. Biehl, unter Mitarbeit von U. Hinze und R. Tammeus, Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg (Wege des Lernens 6), Neukirchen-Vluyn 1989 (=1991), 34ff.

45 Diese These versuche ich in meiner Habilitationsschrift (Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Tübingen 1991) weiter zu belegen.

46 Vgl. etwa U. Kurth, Probleme der Didaktik des Religionsunterrichts, in: J. Lott (Hg.), Religionsunterricht: Thesen und Kommentare zu einem umstrittenen Schulfach, Frankfurt/M. 1983, 25-30.

von Religionspädagogik und Religionsunterricht: Diese hätten sich der Pädagogik und den Humanwissenschaften verschrieben; sie böten den Schülern nicht christliche Lehre, sondern ein theologisch kaum identifizierbares Gemisch.⁴⁷ Bei solchen Vorwürfen der Theologieferne auf der einen und der Praxisferne auf der anderen Seite liegen zwei komplementäre Mißverständnisse nahe. Das eine Mißverständnis liegt in der Annahme, die Theorie sei daran zu messen, ob sie den Wünschen der Praxis entspricht - ob sie als Magd der Praxis diese bestätigt und sie bei der fraglosen Fortsetzung ihrer selbst wirksam unterstützt.⁴⁸ Man kann dies insofern als ein *funktionales* Theorieverständnis bezeichnen, als hier die Theorie nach ihrem unmittelbaren Funktionswert für die Praxis beurteilt werden soll. Unzureichend bleibt dieses Verständnis deshalb, weil der Theorie keinerlei kritische oder innovative Bedeutung zugestanden wird.

Das umgekehrte Mißverständnis geht von einem rein *deduktiven* Theorie- bzw. Theologieverständnis aus. Hier wird angenommen, daß Unterricht entweder durch den theologischen Inhalt oder durch theologisch-anthropologische Prinzipien hinreichend zu bestimmen sei. Religionspädagogische Praxis soll aus der Theologie abgeleitet werden. Eine solche Deduktion ist jedoch gar nicht möglich. Sie scheitert bereits daran, daß Erziehungs- und Bildungsprozesse einen komplexen Zusammenhang bilden, in den zahlreiche Bestimmungen und Entscheidungen nicht-theologischer Art notwendig eingehen.⁴⁹ Solche Bestimmungen und Entscheidungen - etwa bei der Auswahl des Stoffes, der Form des Unterrichts, der Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung u. v. a. m. - lassen sich aus den Unterrichtsinhalten oder aus obersten anthropologischen Prinzipien nicht herleiten. Vielmehr müssen stets weitere, nicht deduktiv erreichbare Entscheidungen gefällt und weitere Gründe in Anspruch genommen werden. Weder eine normativ-deduktive Pädagogik noch eine allein vom

47 In diese Richtung zielen die kritischen Feststellungen von K. Langer, Warum noch Religionsunterricht? Religiosität und Perspektiven von Religionspädagogen heute, Gütersloh 1989, z.B. 180f.; von systematisch-theologischer Seite vgl. G. Sauter, Zur theologischen Revision religionspädagogischer Theorien, EvTh 46 (1986) 127-148, dazu die kritischen Bemerkungen von K.E. Nipkow, Religionspädagogik und Religionsdidaktik im Spannungsfeld theologischer und erziehungswissenschaftlicher Entwicklungslinien, in: K. Goffmann (Hg.), Glaube im Dialog: 30 Jahre religionspädagogische Reform. Hans Bernhard Kaufmann zum 60. Geburtstag, Gütersloh 1987, 55ff.

48 Dazu kritisch G.G. Hiller, Zum Anspruch erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung auf praktische Verbindlichkeit. Bemerkungen zum institutionalisierten Theorie-Praxis-Verhältnis am Beispiel der Lernbehindertenpädagogik, ZP Beih. 15 (1978) 175-187.

49 Vgl. dazu K.E. Nipkow, Das Theorie-Praxis-Problem, in: E. Feifel u.a. (Hg.), Handbuch der Religionspädagogik, Bd. 2: Didaktik des Religionsunterrichts - Wissenschaftstheorie, Gütersloh u.a. 1974, 238-250.

Inhalt bestimmte Form des Unterrichts stellen reale Möglichkeiten dar.

Gegen das deduktive Theorieverständnis kann mit der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ein *hermeneutisches* bzw. *hermeneutisch-pragmatisches Theorieverständnis* in Anspruch genommen werden.⁵⁰ Nach diesem Verständnis stehen Theorie und Praxis weder in einem Ableitungs- noch in einem reinen Funktionsverhältnis. Vielmehr wird der Praxis eine eigene Dignität zugestanden: Die Praxis ist älter als die Theorie - die Theorie bringt sie nicht erst hervor. Praxis wird darüber hinaus als eine geschichtliche Größe aufgefaßt, die von einer zeitlos-abstrakten Theorie nicht erschlossen werden kann. Dem geschichtlichen Wandel von Praxis muß in dieser Sicht eine ebenfalls geschichtlich offene Form von Theorie entsprechen, die in der Interpretation gegebener Praxis ihren Ausgang nimmt und die ihren - auch kritischen und innovativen - Beitrag zur Weiterentwicklung von Praxis erst von dort aus zu leisten vermag.

Nach heutigem Verständnis schließt das hermeneutische Praxisverhältnis auf der methodischen Ebene allerdings nicht nur im engeren Sinne verstehende Methoden ein. Als Deutung und Systematisierung von in der Praxis vorfindlichen Auffassungen und Sichtweisen ist die Hermeneutik allein nicht in der Lage, den Praktikern selbst verborgene Zusammenhänge - sei es institutioneller, gesellschaftlicher oder individuell-unbewußter Art - zu erfassen. *Empirische* und *ideologiekritische Verfahren* sind deshalb auch im Rahmen eines hermeneutisch angelegten Praxisverhältnisses heranzuziehen.⁵¹

3.2 Unterrichtsvorbereitung als Praxis zwischen Pädagogik und Theologie

Im Verhältnis zu welcher Theorie ist Unterrichtsvorbereitung als Praxis zu bezeichnen? Die erste Antwort heißt schlicht: als Praxis der Theorie der Unterrichtsvorbereitung. An dieser Stelle wiederholen sich für den Religionsunterricht all diejenigen Fragen, die in der Allgemeinen Didaktik im Blick auf das Verhältnis

50 Als knappe Zusammenfassung vgl. W. Klafki, Erziehungswissenschaft - Theorie einer Praxis, in: *Ders. u.a.*, Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 3, Frankfurt/M. 1971, 175-183; unter geschichtlichen Aspekten H. Thiersch, Die hermeneutisch-pragmatische Tradition der Erziehungswissenschaft, in: *Ders. u.a.*, Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft (Grundfragen der Erziehungswissenschaft 2), München 1978, 11-108; unter religionspädagogischen Aspekten Nipkow (Anm. 49).

51 Seinen klassischen Ausdruck hat dies in W. Klafkis Aufsatz: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik (1971), in: *Ders.*, Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion, Weinheim/Basel 1976, 13-49 gefunden.

zwischen theoretischen Modellen und der Praxis der Unterrichtsvorbereitung erörtert werden. Sie sollen hier nicht im einzelnen entfaltet werden.⁵² Hinzuweisen ist jedoch darauf, daß die Verknüpfung zwischen den in der Religionspädagogik verbreiteten Modellen der Unterrichtsplanung und der Vorbereitung des Religionsunterrichts in der Praxis bislang fast nur auf vorwissenschaftlichen Annahmen und einem informellen Austausch zwischen Praxis und Theorie beruht. Weder gibt es eine als kontinuierlich zu bezeichnende Dokumentation und Analyse von Religionsunterricht noch sind empirische Kenntnisse über die Praxis der Vorbereitung von Religionsunterricht verfügbar. Die Religionspädagogik ist hier ganz auf die Übertragung von Ergebnissen aus der allgemeinen Unterrichtsforschung angewiesen. Es ist aber fraglich, ob sich Erkenntnisse darüber, wie beispielsweise Mathematiklehrer Unterricht vorbereiten, überhaupt auf den Religionsunterricht übertragen lassen.

Damit ist bereits der Zusammenhang zwischen Allgemeiner Didaktik und religionspädagogischer *Fachdidaktik* angesprochen. Offenbar besteht auch hier kein Deduktionsverhältnis, sondern müssen die spezifischen, vom Inhalt des Religionsunterrichts herrührenden Bedingungen eigens bedacht werden. Das Theorie-Praxis-Verhältnis schließt bei der Unterrichtsvorbereitung deshalb die Theologie notwendigerweise mit ein. Umgekehrt darf dadurch die Verbindung mit der Allgemeinen Didaktik nicht aufgelöst werden. Denn nur solange Religionsunterricht sinnvoll auch in allgemeindidaktischen Kategorien bestimmbar bleibt, kann sein Charakter als Unterricht behauptet werden. Und von diesem - allgemeindidaktisch belegbaren - Unterrichtscharakter hängt es ab, ob sich der Religionsunterricht als Schulfach ausweisen kann.

Dies darf nicht in vordergründiger Weise apologetisch verstanden werden. Hinter der geforderten Verbindung zwischen Religionsdidaktik und Allgemeiner Didaktik steht vielmehr als Horizont das Verhältnis zwischen religiöser Erziehung und Bildung auf der einen und neuzeitlicher Pädagogik auf der anderen Seite. Unter neuzeitlichen Bedingungen verbindet sich mit der Pädagogik der Anspruch, denjenigen Auffassungen von Erziehung und Unterricht wissenschaftlich Ausdruck zu geben, die (nach dem Wissen der Zeit) dem einzelnen (Kind) und der Gesellschaft am besten gerecht werden. Von der Pädagogik kann sich der Religionsunterricht deshalb nur entfernen um den Preis seiner gesellschaftlichen Plausibilität im

52 Vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von H. Glöckel, weiterhin das bereits genannte Beiheft der ZP (Anm. 48); H. Geissler (Hg.), Unterrichtsvorbereitung zwischen Theorie und Praxis, Stuttgart 1978; J. Diederich, Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik (Grundlagentexte Pädagogik), Weinheim/München 1988, 185ff (Lit.).

weitesten Sinne, aber auch seiner innerkirchlichen oder theologischen Begründbarkeit, da diese den Anspruch auf Humanität ebenfalls voraussetzt.

Wie ist nun das Verhältnis der Unterrichtsvorbereitung zur *Theologie* näher zu bestimmen? In der Theologie begegnen wir dem bemerkenswerten Umstand, daß sich an diese Wissenschaft - im Unterschied zu anderen für die Schule bedeutsamen Fachwissenschaften - nicht nur eine Religionsdidaktik angeschlossen hat. Die Theologie umfaßt vielmehr mit der *Praktischen Theologie* zudem eine praktische Disziplin, die sich allerdings erst im Laufe des 19. Jahrhunderts herausgebildet hat. Die Existenz dieser Disziplin belegt, daß unter wiederum neuzeitlichen Bedingungen das Praxisverhältnis schon von der Theologie her nicht mehr als gegeben vorausgesetzt werden konnte. Dabei stand keineswegs die pädagogische Frage nach dem Kind oder nach der Einführung in die wissenschaftliche Theologie im Vordergrund. Hinter der Herausbildung der Praktischen Theologie steht vielmehr eine weit über Pädagogik und Wissenschaftspropädeutik hinausreichende Veränderung, die als das *Auseinandertreten von wissenschaftlicher Theologie und gelebter Religion* beschrieben werden kann.⁵³ Was in der theologischen Wissenschaft bedeutsam ist (man denke nur an die historisch-kritische Exegese oder die philosophischen Systeme der Dogmatik), muß demnach für das Leben des Glaubens außerhalb der Wissenschaft nicht auch bedeutsam sein.

Die Unterscheidung zwischen Theologie und Religion hat sicherlich mehrere Gründe, die hier nicht entfaltet werden können. Deutlich ist jedoch, daß sich einerseits die Theologie - wohl nicht zuletzt unter dem Anspruch der Legitimation ihrer Erkenntnisse vor dem Forum neuzeitlicher Vernunft - in neuer, vom kirchlichen Leben weiter entfernter Form konstituiert hatte.⁵⁴ Andererseits war das Selbstbewußtsein individueller Frömmigkeit gegenüber der wissenschaftlichen Theologie besonders seit dem Pietismus enorm gewachsen.⁵⁵

53 Dies ist mehrfach beschrieben worden: D. Rössler, Grundriß der Praktischen Theologie, Berlin / New York 1986, 24f; B. Ahlers, Die Unterscheidung von Theologie und Religion. Ein Beitrag zur Vorgeschichte der Praktischen Theologie im 18. Jahrhundert, Gütersloh 1980; W. Pannenberg, Wissenschaftstheorie und Theologie, Frankfurt/M. 1973, 426ff; zur gesamten Problematik vgl. N. Mette, Theorie der Praxis. Wissenschaftsgeschichtliche und methodologische Untersuchungen zur Theorie-Praxis-Problematik innerhalb der praktischen Theologie, Düsseldorf 1976.

54 Dazu die knappe Darstellung bei W. Lohff, Der Anspruch der Theologie auf Praxis, in: K.-F. Daiber und I. Lukatis (Hg.), Die Praxisrelevanz von Theologie und Sozialwissenschaften: Ein Symposium (Erfahrung und Theologie. Schriften zur Praktischen Theologie 10), Frankfurt/M. u.a. 1984, 16-31.

55 Rössler (Anm. 53), 24f.

Mit der Unterscheidung zwischen Theologie und Religion hält das Theorie-Praxis-Verhältnis Einzug in die Theologie selbst. Die Praktische Theologie wird notwendig, um die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in wissenschaftlich reflektierter Form zu gewährleisten. Eine Trennung zwischen Theologie als wissenschaftlicher Theorie und Religion als Praxis wird allerdings in der Regel nicht vollständig vollzogen - weder von der Theologie, die sich von der Praxis nicht einfach distanzieren kann, noch von der Praxis, die auf die Theologie bezogen bleibt.⁵⁶ Eine bruchlose Kontinuität zwischen Theologie und religiöser Praxis kann jedoch nicht vorausgesetzt werden.

Wenn hier im Zusammenhang der Unterrichtsvorbereitung auf die Praktische Theologie hingewiesen wird, so mag dies insofern überraschen, als die Praktische Theologie häufig mit Kirche im Unterschied zu Religionsunterricht und Schule assoziiert wird.⁵⁷ Wo Praktische Theologie jedoch in einem umfassenderen Sinne im Horizont kirchlicher, gesellschaftlicher und individueller Formen des Christentums betrieben wird⁵⁸, kann sie auch religionspädagogische Fragestellungen in sich aufnehmen. Für die Religionspädagogik im ganzen und für die Vorbereitung von Unterricht im besonderen wird sie dadurch bedeutsam, daß sie den exegetischen, kirchengeschichtlichen und systematisch-theologischen Sichtweisen ein Bewußtsein von den kirchlichen und religiösen Verhältnissen in der Gegenwart hinzufügt. Auf diese Weise macht sie gleichsam den heute für die Theologie möglichen Sitz im Leben deutlich.

Damit stoßen wir zugleich auf einen weiteren theoretischen Zusammenhang, der für die Unterrichtsvorbereitung ebenfalls bedeutsam ist. Gemeint sind die *Human- bzw. Sozialwissenschaften*, derer sich die Praktische Theologie bedient, um zu einem auch empirisch abgestützten Bild kirchlicher und religiöser Verhältnisse zu gelangen. Gleichzeitig fließen Psychologie und Soziologie, die dabei an erster Stelle zu nennen sind, auch auf dem Weg über Pädagogik und Allgemeine Didaktik bzw. Religionsdidaktik in die Unterrichtsvorbereitung ein, wo sie in wichtiger Weise zur Analyse u.a. »der konkreten, sozio-kulturell vermittelten Ausgangsbedingungen« der Schüler beitragen.⁵⁹ Diese sozusagen doppelte - praktisch-theologische und (religions-)pädagogische - Beziehung der Unterrichtsvorbereitung auf die empirischen Sozialwissenschaften verweist auf den hohen Stellenwert, den sozialwissenschaftliche Ergebnisse für die Unterrichtsplanung besitzen. Eine Theorie der Unterrichtsvorbereitung ergeben diese Wissenschaften dennoch nicht. Auf Grund ihres beschreibenden und erklärenden Charakters sind sie nicht

56 So auch T. Rendtorff, *Theorie des Christentums. Historisch-theologische Studien zu seiner neuzeitlichen Verfassung*, Gütersloh 1972, 151; aus anderer Perspektive D. Ritschl, *Zur Logik der Theologie. Kurze Darstellung der Zusammenhänge theologischer Grundgedanken*, München 1984, bes. 138ff.

57 Zu der hier angesprochenen Problematik vgl. W. Gräß, *Praktische Theologie und Religionspädagogik. Eine systematische Ortsbestimmung*, in: JRP 4 (1987), Neukirchen-Vluyn 1988, 43-74; dazu H.-G. Heimbrock, *Unbußfertiger Sohn oder überlebte Vaterbilder? Anmerkungen zum Verhältnis von Religionspädagogik und Praktischer Theologie*, ThPr 24 (1989) 175-187.

58 So etwa bei Rössler (Anm. 53), 78ff. Bei G. Otto, *Grundlegung der Praktischen Theologie (Praktische Theologie 1)*, München 1986 wird hingegen nur ein gesellschaftlicher Bezug der Praktischen Theologie gefordert.

59 W. Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*, Weinheim/Basel 1985, 215.

geeignet zur konstruktiven Anleitung pädagogischer Praxis.⁶⁰ Ähnliches gilt für zahlreiche weitere Wissenschaften - angefangen von der Philologie bis hin zur Religionswissenschaft -, deren Ergebnisse in die Unterrichtsvorbereitung einfließen, ohne daß sie deshalb als deren Theorie anzusehen wären.

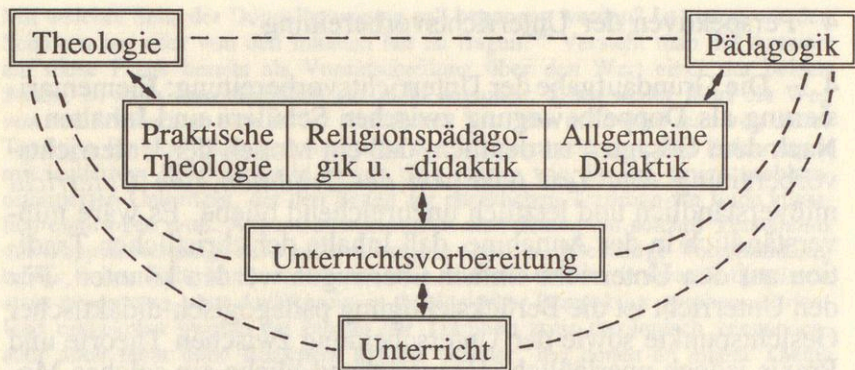
Pädagogik und *Theologie* sind demnach als diejenigen Theorien zu bezeichnen, auf die sich die Praxis der Unterrichtsvorbereitung zu beziehen hat. Die Vorbereitung des Religionsunterrichts steht daher nicht in einem eindimensionalen, sondern in einem *mehrperspektivischen* - zugleich pädagogischen und theologischen - Theorie-Praxis-Verhältnis. Darüber hinaus besteht weder hinsichtlich der Theologie noch der Pädagogik ein einliniges Ableitungsverhältnis. Vielmehr ist - im Sinne eines hermeneutisch verstandenen Theorie-Praxis-Bezugs - von einer *mehrstufigen* Vermittlung zwischen Theologie (Exegese, Kirchengeschichte, Systematische Theologie), Praktischer Theologie, Religionspädagogik und Pädagogik auszugehen. Schließlich fließen die Ergebnisse anderer Disziplinen und besonders der Human- bzw. Sozialwissenschaften auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlicher Form in diese Vermittlung ein.

3.3 Unterrichtsvorbereitung als Theorie unterrichtlicher Praxis
Eine Beschreibung des religionsdidaktischen Theorie-Praxis-Zusammenhangs wäre nicht vollständig, wenn nicht auch der Theoriecharakter bedacht würde, den die Unterrichtsplanung selbst besitzt. Zumindest im weiteren Sinne können die Pläne und Erwartungen, die bei der Vorbereitung von Unterricht entstehen, als theoretische Vorwegnahme des zu haltenden Unterrichts bezeichnet werden. Dies macht bewußt, daß sich der Unterricht in seinem tatsächlichen Verlauf erheblich von der Planung unterscheiden kann - und dies auch können soll, da nur unter dieser Voraussetzung lebendiger Unterricht möglich ist.⁶¹ Guter Unterricht ist nur bedingt planbar. Ein Ableitungs- oder Determinationsverhältnis zwischen Planung und unterrichtlichem Handeln kann es sinnvollerweise nicht geben.⁶²

60 Zum Problem vgl. Flitner (Anm. 38), 182ff.

61 Das wird besonders deutlich am Problem der Themenkonstitution im Unterricht selbst, vgl. G. Faust-Siehl, Themenkonstitution als Problem von Didaktik und Unterrichtsforschung, Weinheim 1987.

62 Darin liegt ein zentrales Ergebnis der kritischen Diskussion über sog. »geschlossene Curricula«, vgl. W. Sachs und Ch.Th. Scheilke, Folgeprobleme geschlossener Curricula, ZP 19 (1973) 375-390.



3.4 Zusammenfassung: Die Bedeutung des Theorie-Praxis-Verhältnisses für die Planung von Unterricht

Die vorangehende Skizze verdeutlicht noch einmal die verschiedenen Beziehungen zwischen Theorie und Praxis, die von der Unterrichtsvorbereitung berührt werden. Die Theorie-Praxis-Unterscheidung wiederholt sich auf verschiedenen Ebenen: zwischen Theologie und Praktischer Theologie, zwischen Pädagogik und Religionsdidaktik, zwischen Religionsdidaktik und der Praxis der Unterrichtsvorbereitung sowie zwischen der Planung von Unterricht und der Praxis des Unterrichts. Dabei muß, wie die Doppelpfeile andeuten, stets von Wechselbeziehungen ausgegangen werden. (Die gestrichelten Linien sollen darüber hinaus zeigen, daß die genannten Unterscheidungen zwischen Theorie und Praxis die Beziehungen keineswegs erschöpfen.)

Die unter dem Aspekt der Lehrbarkeit gewonnenen Erkenntnisse finden hier also eine wichtige Bestätigung: Wenn sich theologische Lehre nicht direkt auf den Religionsunterricht übertragen läßt, sondern nur in der Vermittlung durch ein *mehrstufiges und mehrperspektivisches Theorie-Praxis-Verhältnis*, so besagt dies ja nichts anderes, als daß neuzeitliche Subjektivität ein kritisches Bewußtsein der Aneignung von Tradition und der Rechte sowohl des Kindes wie der Praxis in sich schließt. Zugleich führen die neuzeitlichen Bedingungen auch innerhalb der Theologie zu Veränderungen, die eine größere Distanz zur Praxis bedingen. Schließlich spiegelt sich in der Beziehung zwischen Unterrichtsvorbereitung und Allgemeiner Didaktik die Frage nach dem Verhältnis zwischen Religionsunterricht und Schule.⁶³

⁶³ Eine Frage, der weiter nachzugehen wäre, liegt im Verhältnis eines solchen Theorie-Praxis-Verständnisses zur reformatorischen Theologie. Auch wenn dieses Verständnis vor allem neuzeitlich geprägt ist, kann die begrenzte, Praxis nicht determinierende Rolle, die der Theorie hier zugeschrieben wird, doch auch als Ausdruck einer Auffassung von Theologie verstanden werden, die dem Glauben

4 Perspektiven der Unterrichtsvorbereitung

4.1 Die Grundaufgabe der Unterrichtsvorbereitung: Elementarisierung als Doppelbewegung zwischen Schülern und Inhalten
Nach dem Gesagten ist deutlich, daß ein Modell der Unterrichtsvorbereitung *vom Text oder von der Tradition zum Unterricht* mißverständlich und letztlich unzureichend bliebe. Es wäre mißverständlich in der Annahme, daß Inhalte der christlichen Tradition auf den Unterricht einfach übertragen werden könnten. Für den Unterricht ist die Berücksichtigung pädagogisch-didaktischer Gesichtspunkte sowie der Unterscheidung zwischen Theorie und Praxis jedoch unerläßlich. Unzureichend bliebe ein solches Modell insofern, als es die in der Neuzeit unumgängliche Herausforderung der Tradition durch das Subjekt lediglich zu unterlaufen, nicht aber kritisch aufzunehmen versucht.

Den bisherigen Überlegungen zufolge ist Unterrichtsvorbereitung nur als eine Doppelbewegung denkbar - als Bewegung von den Inhalten zu den Schülern *und* von den Schülern zu den Inhalten. Diese Einsicht ist nicht neu. Von W. Klafki wurde sie bereits Ende der 50er Jahre mit dem Stichwort »Kategoriale Bildung« als wechselseitige Erschließung von Subjekt und Wirklichkeit formuliert.⁶⁴ Trotz der religionspädagogischen Rezeption dieser Didaktik seit den 60er Jahren⁶⁵ kann sie bis heute aber nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Die Frage nach dem »Primat« oder »Prius« der Theologie in der Unterrichtsvorbereitung ist noch immer nicht erledigt. Genau an diesem Punkt entscheidet sich jedoch, ob die Religionspädagogik bereit ist, sich - keineswegs kritiklos - auf den Anspruch der Didaktik einzulassen, oder ob sie die Didaktik nur selektiv nutzen will. Diese Alternative mag harmlos erscheinen. Ihre Tragweite liegt jedoch darin, daß die didaktische Frage als Konkretion des Anspruchs der Subjektivität zu lesen ist. Es steht deshalb von Anfang an mehr auf dem Spiel als die Entscheidung für eine Methode oder eine Vermittlungsform, für die man Didaktik fälschlicherweise oft hält. In ihrem Verhältnis zur Didaktik entscheidet die Religionspädagogik stets mit über ihr Verhältnis zur Neuzeit.

dient und sich zugleich von ihm unterscheidet. Hinsichtlich des Kirchenverständnisses entspricht ein offenes Theorie-Praxis-Verständnis sicherlich einer nicht-hierarchischen protestantischen Tradition.

64 W. Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1963, 43f.

65 Stellvertretend verweise ich auf K.E. Nipkow, Grundfragen des Religionsunterrichts in der Gegenwart, Heidelberg 1967, 74ff und K. Wegenast, Der biblische Unterricht zwischen Theologie und Didaktik, Gütersloh 1965.

Mit welcher Seite der Doppelbewegung soll begonnen werden? Ist zuerst von den Schülern aus oder von den Inhalten her zu fragen?⁶⁶ Versteht man die Antwort auf diese Frage bereits als Vorentscheidung über den Wert einer der beiden Seiten, so kann man eigentlich gar nicht beginnen. Denn weder führt ein Weg von den Schülern an sich zu der christlichen Tradition noch wird man von dieser Tradition für sich allein genommen zu den Schülern gelangen. Die Erfahrungen mit isoliertem Bibelunterricht zeigen dies ebenso wie die mit einem problemorientierten Unterricht, der den Bezug zur christlichen Tradition am Ende künstlich einbringen muß. Angemessen erscheint statt dessen ein solches Verständnis der Doppelbewegung, das von vornherein auf eine wechselseitige Verschränkung beider Seiten zielt. Konkret bedeutet dies, daß die Schüler in ihrer Subjektivität ernst genommen, aber doch bereits in theologischer Perspektive gesehen werden. Und umgekehrt werden die Inhalte der Tradition zwar theologisch verstanden, aber doch nicht ohne Rücksicht auf die Schüler, mit denen an einem Thema gearbeitet werden soll. Die Reihenfolge, in der beide Seiten der Elementarisierung betrachtet werden, bedeutet also keine Wertung. Der Anfang bei der einen setzt die andere Seite bereits voraus und umgekehrt.

4.1.1 Von den Inhalten zu den Schülern

An dieser Stelle ist es zunächst angebracht, den Begriff der Elementarisierung wenigstens kurz zu erläutern, auch wenn entsprechende Übersichten bereits vorliegen⁶⁷ und hier nicht wiederholt werden sollen.

Unmittelbar greifbar wird die Suche nach Möglichkeiten der Elementarisierung in der Religionspädagogik an dem in den frühen 70er Jahren begonnenen Elementarisierungsprojekt des Comenius-Instituts.⁶⁸ Zur direkten Vorgeschichte gehört jedoch auch die besonders von W. Klafki in den 50er Jahren neu aufgeworfene Frage nach dem Elementaren⁶⁹ sowie die in den 60er Jahren vollzogene Hinwendung der Religionspädagogik zur bildungstheoretischen Didaktik im Sinne der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik⁷⁰, wie sie für die Unterrichtsplanung in W.

66 Dieses Problem wirft G. Lämmermann, Stufen religionsdidaktischer Elementarisierung, in: JRP 6 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990, 79-91 auf.

67 Vgl. u.a. W. Rohrbach, Das Problem der Elementarisierung in der neueren religionspädagogischen Diskussion, EvErz 35 (1983) 21-39; H. Stock, Elementartheologie, in: W. Böcker, H.-G. Heimbrock und E. Kerkhoff (Hg.), Handbuch religiöser Erziehung. Bd. 2: Handlungsfelder und Problemfelder, Düsseldorf 1987, 452-466.

68 Comenius-Institut (Hg.), Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden im Blick auf die Aufgabe einer theologisch zu verantwortenden Lehrplanrevision und Curriculumentwicklung in den wichtigsten religionspädagogischen Praxisfeldern. Zwischenbericht über den Stand des Forschungsauftrages, vorgelegt von H. Stock, Münster 1975; unter demselben Obertitel: Abschlußbericht und Ergebnisse der Untersuchung, vorgelegt von H. Stock unter Mitarbeit von H.B. Kaufmann, Münster 1977; Comenius-Institut (Hg.), Die Geistes-Gegenwart der Bibel. Elementarisierung im Prozeß der Praxis. Redaktion: H.B. Kaufmann / H. Ludwig (Zur Diskussion gestellt), Münster 1979; H.B. Kaufmann, H. Ludwig-Steup und H.Th. Wrege (Hg.), Elementar erzählen zwischen Überlieferung und Erfahrung, Münster 1985.

69 W. Klafki, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung (1957) (Göttinger Studien zur Pädagogik N.F. 6), Weinheim, 2., erw. Aufl. 1963.

70 Vgl. die oben (Anm. 50) genannte Literatur.

Klafkis Didaktischer Analyse zusammengefaßt ist.⁷¹ Vor diesem Hintergrund sowie der mit der Curriculum-Diskussion drängend gewordenen Frage nach der rationalen Legitimation von Unterrichtsinhalten war mit der Elementarisierung zunächst nicht die Unterrichtsplanung i.e.S., d.h. als Tätigkeit des einzelnen Lehrers gemeint, sondern ganz allgemein die »*Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden*« im Blick auf die Aufgabe einer theologisch zu verantwortenden Lehrplanrevision und Curriculumentwicklung.⁷² Die mittelbar oder unmittelbar mit diesem Projekt verbundenen Ergebnisse sind entsprechend vielfältiger Art. Sie reichen von allgemein gehaltenen didaktischen Entwürfen über konkrete Beispiele und Vorschläge zum Bibelunterricht bis hin zur Frage des Erzählens⁷³, in dem eine wichtige Möglichkeit der Elementarisierung gesehen wird. Gemeinsam ist diesen Ergebnissen, trotz der Unterschiede zwischen ihnen, die intensive Bemühung darum, theologische Inhalte so auf Grundlegendes zu konzentrieren, daß sie in den Erfahrungsbereich der Lernenden eintreten oder überhaupt dort aufgefunden werden können.

Der Schritt von der breiter ansetzenden Suche nach Möglichkeiten der Elementarisierung hin zur Unterrichtsvorbereitung i.e.S. wurde dann ab Ende der 70er Jahre vor allem von K.E. Nipkow vollzogen.⁷⁴ Andere sind ihm - auch mit Korrektur- und Erweiterungsvorschlägen - gefolgt.⁷⁵

Der Begriff des Elementaren und die daran anschließende Rede von Elementarisierung sind vieldeutig. Man kann darunter die Konzentration auf das Wesentliche in der Theologie verstehen und an eine »konsensfähige Grundorientierung« oder das »theologisch Konstitutive« denken.⁷⁶ Elementarisierung bedeutet dann den Vorgang des *Auswählens*, *Zusammenfassens* und *Vereinfachens* theologischer Aussagen. All dies geschieht aber ganz im eigenen Rahmen der Theologie und nach allein theologischen Kriterien. Wird Elementarisierung hingegen als das für bestimmte Menschen Grundlegende verstanden, so wird *erfahrungshermeneutisch* gefragt. Weitere, der Theologie allein nicht zu entnehmende Kriterien kommen ins Spiel. Die Lebenswelt heutiger Menschen sowie Möglichkeiten der Korrelation zwischen gegenwärtigen und der Tradition zugrundeliegenden Erfahrungen

71 Klafki (Anm. 64), 126ff.

72 Comenius-Institut 1975 (Anm. 68), 1.

73 Kaufmann u.a. (Hg.), Elementar erzählen (Anm. 68).

74 Vgl. u.a. K.E. Nipkow, Das Problem der Elementarisierung der Inhalte des Religionsunterrichts, in: G. Biemer und D. Knab (Hg.), Lehrplanarbeit im Prozeß. Religionspädagogische Lehrplanreform, Freiburg u.a. 1982, 73-96; 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, Braunschweiger Beiträge 1986/3, 3-16.

75 G. Lämmermann, Zur Elementarisierung des Elementarisierungsproblems. Vorbereitende Bemerkungen zu einer kritischen Religionsdidaktik, EvErz 40 (1988) 551-567; vgl. auch den in Anm. 66 genannten Aufsatz; F. Schweitzer, Moralisches Lernen - Überlegungen zur didaktischen Erschließung moralischer Inhalte, EvErz 38 (1986) 420-434; ders., Lebensgeschichte und religiöse Entwicklung als Horizont der Unterrichtsplanung, EvErz 40 (1988) 532-551.

76 So etwa bei Stock (Anm. 67), 453.

werden bedeutsam. Humanwissenschaftliche Deutungen heutiger Erfahrungen werden zu wichtigen Bezugspunkten der Elementarisierung.

Für die erste Form der innertheologischen oder innerbiblischen Bestimmung des Elementaren stehen beispielhaft die Arbeiten I. Baldermanns, der die biblischen Inhalte in aufsteigender Ordnung vom Elementaren zum Komplexen - vom einfach Zugänglichen zum darauf Aufbauenden - zu ordnen sucht.⁷⁷ Auch die Beiträge H. Stocks sind ganz durch die Absicht theologischer Konzentration geleitet, wenn etwa bezogen auf das Neue Testament nach dem Wesentlichen oder dem Kern der Überlieferung gefragt wird.⁷⁸ Beispiele für die zweite Form der Elementarisierung finden sich bei P. Biehl, wenn er bei der Verknüpfung zwischen Symbol und Erfahrung einsetzt⁷⁹, oder bei K.E. Nipkow, der eine Verbindung der Erfahrungen der Schüler heute und der hinter den biblischen Texten zu erschließenden Erfahrungen damals zu erreichen sucht.⁸⁰

Aufgrund seiner ausschließlichen Orientierung an der Bibel und seines Absehens von humanwissenschaftlichen Deutungen hat sich besonders Baldermann den Vorwurf zugezogen, daß er bei seinen Elementarisierungsversuchen »das Haus der Theologie auf keinen Schritt verlassen« habe.⁸¹ Die Bewegung vom biblischen Inhalt zu den Schülern sei bei ihm nicht glaubhaft vollzogen. Betrachtet man jedoch die von Baldermann inzwischen mehrfach beschriebene elementare Ordnung biblischer Inhalte genauer, so zeigt sich, daß diese Ordnung - auch wenn Baldermann dies selbst nicht will - beispielsweise entwicklungspsychologisch interpretierbar ist. Wenn er etwa davon ausgeht, daß die Sprachformen von Angst, Trost, Freude und Dank dem Erzählen als einer ersten Distanzierungsleistung noch vorausliegen und deshalb elementarer sind als dieses⁸², so findet diese Sicht in einer religionspsychologischen Deutung des Lebenszyklus ihre Parallele.⁸³ Auch in dieser Deutung gehen elementare Vertrauenserfahrungen den sinnhaften Deutungen voran. An solchen Parallelen ist abzulesen, daß auch ein nichtpsychologisch gemeinter Elementarisierungsversuch nicht umhinkommt, zumindest auf psychologische Annahmen vorwissenschaftlicher Art zurückzugreifen. Es ist dann allerdings konsequenter, die eigenen psychologischen Annahmen explizit und damit einer (selbst)kritischen Überprüfung zugänglich zu machen.

Als Grundaufgabe des Elementarisierungsschrittes, der von den Inhalten ausgeht, kann festgehalten werden, daß ein Text oder Thema auf seinen wesentlichen sachlichen Gehalt hin zu erschlie-

77 Vgl. vor allem I. Baldermann, *Die Bibel - Buch des Lernens. Grundzüge biblischer Didaktik*, Göttingen 1980; *ders.*, *Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen* (Wege des Lernens 4), Neukirchen-Vluyn 1986 (21989).

78 H. Stock, *Evangelientexte in elementarer Auslegung*, Göttingen 1981.

79 Vgl. u.a. P. Biehl, *Erfahrungsbezug und Symbolverständnis. Überlegungen zum Vermittlungsproblem in der Religionspädagogik*, in: *Ders. und G. Baudler, Erfahrung - Symbol - Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts* (Rph 2), Frankfurt/M. 1980, 37-122.

80 Vgl. die in Anm. 74 genannte Literatur.

81 Rohrbach (Anm. 67), 32.

82 Baldermann, *Die Bibel* (Anm. 77), 24.

83 Vgl. dazu P. Biehl, *Symbol und Metapher. Auf dem Wege zu einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache*, in: JRP 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 29-64.

Ben ist. Die fachwissenschaftlich-theologische Analyse im Sinne von Exegese, Kirchengeschichte und Systematischer Theologie ist dabei leitend. Doch muß sie bereits im Hinblick auf eine bestimmte Zielgruppe - die Lerngruppe, mit der gearbeitet werden soll - geschehen. Man könnte auch sagen, daß die fachwissenschaftliche Analyse bereits praktisch-theologischen bzw. religionspädagogischen Charakter besitzen muß. Das schließt ein, daß Elementarisierung auch als Auswahl und Konzentration eine erfahrungshermeneutische Aufgabe darstellt, die über eine reine Traditionsorientierung hinausgeht und sich anderer als theologischer Erkenntnisse z.B. aus den Humanwissenschaften bedient.

4.1.2 Von den Schülern zu den Inhalten

Nach dem Gesagten kann die Bewegungsrichtung von den Schülern aus nicht einfach im Gegensatz zu der von den Inhalten aus verstanden werden. Beide Bewegungen bedingen einander und setzen einander voraus. Dennoch ist diese zweite, von den Schülern ausgehende Fragerichtung didaktisch gesehen von entscheidender Bedeutung. Nur wenn sich Unterricht auch von den Schülern her verantworten läßt, bleibt das Recht des lernenden Menschen - als Kind oder Jugendlichen - gewahrt.⁸⁴

Für die Unterrichtsvorbereitung kommt es nicht auf den Schüler im allgemeinen oder als imaginäre Durchschnittsfigur an. Es geht vielmehr um die konkrete Individualität der Lernenden, die auch in einer Massengesellschaft aus einer je bestimmten Lebensgeschichte erwächst. Individualität als Lebensgeschichte ist jedoch in theoretisch-allgemeiner Form nicht faßbar. Wenn im folgenden dennoch, wie in der Religionspädagogik üblich, zur Beschreibung der Schüler auf verallgemeinernde sozialwissenschaftliche Theorien zurückgegriffen wird, so ist immer zu bedenken, daß solche Theorien der Praxis nur als Heuristik dienen können. Sie geben Hinweise, worauf zu achten wäre, und sie bieten gleichsam eine Brille, die der Wahrnehmung größere Tiefenschärfe verleiht. Zum Ersatz für eigenes Sehen eignen sie sich nicht. Weiterhin ist zu bedenken, daß die sozialwissenschaftlichen Theorien nicht direkt zur Grundlage der Unterrichtsvorbereitung werden können. Sie müssen vielmehr in den von Pädagogik und Theologie bestimmten Rahmen integriert werden.

Nach heutigem Forschungsstand scheint es mir nützlich, *drei Zugangsweisen* zu den Schülern zu unterscheiden.⁸⁵ Diese Zu-

⁸⁴ Das hat zu Recht *Lämmermann* (Anm. 66) hervorgehoben.

⁸⁵ Vgl. zum folgenden meinen in Anm. 75 genannten Aufsatz sowie ausführlicher mein Buch: *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, München 1987 (Lit.).

gangsweisen können hier nicht im einzelnen beschrieben werden. Es kommt mir lediglich auf eine Kennzeichnung des jeweiligen Blickwinkels und der zu gewinnenden Einsichten an.

(1) *Theorien des menschlichen Lebenszyklus*, unter denen diejenige E.H. Eriksons in der Religionspädagogik am bekanntesten geworden ist⁸⁶, beschreiben das menschliche Leben als Abfolge oder Kreis von Stufen und Krisen des Lebens. Von der frühen Kindheit bis zum hohen Alter lassen sich demnach bestimmte menschliche Grundkonflikte bezeichnen, die dem Leben jeweils eine charakteristische Tönung oder einen bestimmten Erfahrungsgehalt verleihen. Die Krisen oder Wendepunkte, an denen diese Grundkonflikte ihren Ausdruck finden, sind dabei mit der biologisch-physiologischen Reifung und Alterung des Menschen ebenso verbunden wie mit seiner psychischen Entwicklung und seinen sozialen Bezügen. Besonders in der Kindheit, aber auch noch im Jugendalter lassen sie sich deshalb im großen und ganzen vorher-sagen.

Für didaktische Zwecke ist eine solche lebenszyklisch-psychosoziale Ordnung menschlicher Erfahrung deshalb von Interesse, weil sie Erwartungen hinsichtlich der bei Schülern eines bestimmten Alters wahrscheinlich vorauszusetzenden Erfahrungen ermöglicht. Weiterhin haben psychoanalytische Theorien wesentlich zu einer Sensibilisierung im Blick auf Zusammenhänge bestimmter Inhalte mit lebensgeschichtlich frühen Erfahrungen beigetragen (z.B. Vertrauen und frühe Kindheit, Gewissensängste und ödipale Phase usw.).

Im Sinne eines erfahrungshermeneutischen Korrelationsdenkens können die Krisen des Lebenszyklus - in Entsprechung zu dem umgekehrten Verfahren bei der erfahrungsbezogenen Erschließung biblischer Texte - zum Ausgangspunkt für die Suche nach Inhalten werden, die an die Erfahrungen der Lernenden anschließen und die zugleich weiterführende Impulse enthalten. Auf diese Weise kann man zu einer korrelativen Zuordnung von theologischen Inhalten und lebenszyklischen Erfahrungen gelangen, die sich von beiden Seiten aus lesen läßt.

(2) *Stufentheorien der religiösen Entwicklung* basieren auf einem Verständnis von Stufen als strukturellen Ganzheiten, die als aufsteigende Hierarchie zunehmender innerer Differenzierung und Integration eine hierarchische Entwicklungslogik bilden. Der innere Zusammenhang der Stufen ist weder durch Reifung noch durch soziale Einflüsse bestimmt (obwohl beides in die Entwick-

86 Vgl. bes. E.H. Erikson, *Identität und Lebenszyklus*. Drei Aufsätze, Frankfurt/M. 1974; dazu H.-J. Fraas, *Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse*, Göttingen 1983; J. Werbick, *Glaube im Kontext. Prolegomena und Skizzen zu einer elementaren Theologie*, Zürich 1983.

lung eingeht), sondern durch logische Implikationsverhältnisse: Höhere Stufen setzen tiefere Stufen voraus, und zwar im Sinne einer dialektischen Aufhebung. Am bekanntesten sind hier bislang die Theorien von *J. W. Fowler* und *F. Oser / P. Gmünder* geworden⁸⁷, denen sich inzwischen eine Reihe von religionspädagogisch bedeutsamen Einzeluntersuchungen angeschlossen haben - beispielsweise über das Gleichnisverständnis, das Denken in Komplementarität oder die Weltbilder und Himmelsvorstellungen⁸⁸, um nur einige zu nennen.

Religionspädagogisch entscheidend ist vor allem die mit den Stufen bezeichnete qualitative Differenz zwischen Kind und Erwachsenen. Der Stufenbegriff macht deutlich, daß Kinder nicht einfach weniger oder schlechter verstehen als Erwachsene, sondern daß sie *anders* denken, nämlich auf andere Art und Weise und nach einer Logik, die den Erwachsenen zumeist fremd geworden ist. Pädagogisch umstritten ist hingegen das Fortschrittsdenken, das den Stufentheorien manchmal zu eigen ist.⁸⁹ Über den Einwänden gegen die Gleichsetzung von »höher« und »besser« darf jedoch nicht vergessen werden, daß Erziehung ohne Normen nicht möglich ist.

Die unterschiedlichen Formen des Verstehens, wie sie für die einzelnen Stufen bezeichnend sind, folgen nicht einfach dem Alter oder der Reifung des Kindes. Dennoch besitzen sie eine gewisse Vorhersagbarkeit. Sie können daher ebenfalls einen Erwartungshorizont für die Wahrnehmung individueller Schüler oder auch Schülergruppen bilden. Mehr noch können und sollen sie jedoch die eigene Wahrnehmung schärfen.

Wie hilfreich solche Untersuchungen sein können, mag folgendes Beispiel aus der Darstellung Baldermanns wenigstens andeuten.⁹⁰ Das Psalmwort »Ich bin wie ein zerbrochenes Gefäß« (Ps 31,19) deuten die Schüler (Grundschule) demnach so: »Wenn ich jetzt 'ne Vase kaputt mache, krieg ich manchmal Ärger von meiner Mutter... Wenn ich Ärger kriege von meiner Mutter oder meinem Vater, störe ich mich erst gar nicht dran; wenn die mal was fallen lassen, kann ich ja genauso meckern.« Offenbar ist der metaphorische Charakter diesen Kindern nicht deutlich. Sie denken an eine ganz bestimmte Vase, die bezeichnenderweise

87 *J. W. Fowler*, *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco 1981; *ders.*, *Glaubensentwicklung. Perspektiven für Seelsorge und kirchliche Bildungsarbeit* (Kaiser-Taschenbücher 52), München 1989; *F. Oser* und *P. Gmünder*, *Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*, Zürich/Köln 1984 (Gütersloh 2¹⁹⁸⁸); *F. Oser*, *Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie, unter praktischer Mithilfe von K. Furrer*, Gütersloh 1988; zur Diskussion: *K.E. Nipkow*, *F. Schweitzer* und *J. W. Fowler* (Hg.), *Glaubensentwicklung und Erziehung*, Gütersloh 2¹⁹⁸⁹; *A.A. Bucher* und *K.H. Reich* (Hg.), *Entwicklung von Religiosität. Grundlagen, Theorieprobleme, Praktische Anwendung*, Freiburg/Schweiz 1989.

88 *Bucher* (Anm. 3); *K.H. Reich*, *Religiöse und naturwissenschaftliche Weltbilder: Entwicklung einer komplementären Betrachtungsweise in der Adoleszenz*, Unterrichtswissenschaft 1987, 332-343; *R.L. Fetz*, *Die Himmelssymbolik in Menschheitsgeschichte und individueller Entwicklung. Ein Beitrag zu einer genetischen Semiologie*, in: *Zur Entstehung von Symbolen. Akten des 2. Symposiums der Gesellschaft für Symbolforschung*, Bern 1984, hg. v. *A. Zweig* (Schriften zur Symbolforschung 2), Bern u.a. 1985, 111-150.

89 Vgl. die in Anm. 87 genannten Diskussionsbände.

90 *Baldermann*, *Wer hört* (Anm. 77), 30.

aus dem lebenszyklisch primären Erfahrungsraum der Familie stammt. Das Beispiel macht überdies deutlich, daß die metaphorische Sprache der Psalmen den Kindern doch nicht so ohne weiteres zugänglich sein könnte, wie Baldermann es manchmal nahezulegen scheint.⁹¹

(3) *Soziologische Theorien der religiösen Sozialisation* gehen über die psychologischen Ansätze insofern hinaus, als sie die weiteren sozialen, institutionellen und gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge beleuchten. Der Begriff der religiösen Sozialisation wird heute vor allem als Sammelkategorie verwendet. In einem weiten Sinne verstanden schließt er Analysen der Lebenswelt Jugendlicher ebenso ein wie kirchensoziologische oder religions- und gesellschaftstheoretische Untersuchungen.⁹²

Unter didaktischen Gesichtspunkten sind soziologische Untersuchungen dieser Art von Interesse, weil sie die keineswegs nur alters- oder entwicklungsbezogenen Erfahrungshintergründe in einer weiteren Dimension in den Blick rücken.

Allerdings ist die Deutung der Sinnerfahrungen und -suche Jugendlicher im Überschneidungsfeld der religiösen Erziehung in der Familie, der Begegnung mit Kirche (einschließlich des Religionsunterrichts) sowie der religiösen Verfaßtheit der Gesellschaft in besonderer Weise kontrovers.⁹³ Worin manche einen klaren Beleg wachsender Säkularisierung und einer nachlassenden religiösen Prägung durch Familie und Religionsunterricht zu erkennen meinen, kann anderen Interpreten zufolge als Ausdruck zwar von Kirchendistanz, aber doch eines individuellen und gesellschaftlichen Christentums verstanden werden.⁹⁴ Die Schwierigkeiten der Interpretation können hier nicht gelöst werden. Für die Unterrichtsvorbereitung werden entsprechende Untersuchungen in dem Maße fruchtbar, in dem sie die Sinnfragen und -entwürfe Jugendlicher zu erkennen geben und diese nicht zugunsten eines vorgefaßten Bildes der allgemeinen Säkularisierung unterschlagen. Im übrigen enthalten auch Untersuchungen zum Wertebewußtsein und -verhalten Jugendlicher wichtige Hinweise auf mögliche Anknüpfungspunkte bzw. Konflikte, zu deren Bewältigung die christliche Theologie beitragen könnte.⁹⁵

Die drei genannten Zugangsweisen zur Wirklichkeit der Schüler stellen keine Alternativen dar. Sie bieten vielmehr drei verschie-

91 Ebd., 15; vgl. *Bucher* (Anm. 3).

92 Vgl. dazu die Überblicksdarstellung bei *A. Feige*, Kirchenmitgliedschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Zentrale Perspektiven empirischer Forschungsarbeit im problemgeschichtlichen Kontext der deutschen Religions- und Kirchensoziologie nach 1945, Gütersloh 1990 (Lit.); *H. Luther*, Jugend und Religion. Auswertung neuerer Untersuchungen, *EvErz* 41 (1989) 32-40.

93 Vgl. *F. Schweitzer*, Wandel der Familie - Wandel der religiösen Sozialisation. Veränderte Aufgaben von Schule und Religionsunterricht, *rhs* 32 (1989) 219-229.

94 Das zeigt etwa die Diskussion um die Allensbacher Studie zum katholischen Religionsunterricht (Religionspädagogische Beiträge 25/1990).

95 Das hat bes. *R. Mokrosch* zu zeigen versucht, vgl. seine Beiträge in dem von ihm hg. Band: Christliche Werterziehung angesichts des Wertwandels. Symposium des Fachgebietes Evangelische Theologie (Schriften des Fachbereichs 3, Bd. 9), Osnabrück 1987.

dene Blickwinkel, die im Sinne eines *mehrperspektivischen* Modells miteinander verbunden werden müssen. In der Verbindung miteinander geben sie Auskunft über das *Vorverständnis*, mit dem die Schüler der christlichen Tradition begegnen.⁹⁶

4.2 Elementarisierung und der Prozeßcharakter von Unterricht
Die Rede von der doppelten Bewegung von den Inhalten und von den Schülern her evoziert das Bild eines Kreises. Dies ist insofern angemessen, als es sich um einen hermeneutischen Zirkel handelt, der an verschiedenen Punkten betreten werden kann. Die Vorstellung eines in sich geschlossenen Kreises führt jedoch in die Irre, wenn sie zu unterstellen scheint, daß zwischen Inhalten und Schülern ein harmonisches Verhältnis hergestellt werden könnte. Denn zum einen ist solche Harmonie prinzipiell nicht zu erreichen (und wird im hermeneutischen Denken auch nicht wirklich unterstellt): *Die wechselseitige Erschließung stellt eine Zielperspektive dar*, aber kein real erreichbares Ziel. Zum anderen aber muß mit dem Unterricht als einem *offenen Prozeß* gerechnet werden, der sich nur um den Preis seiner eigenen Fruchtbarkeit vorab festlegen läßt. Elementarisierungsversuche reichen deshalb immer nur so weit wie die Offenheit, die sie Lehrern und Schülern im Unterricht ermöglichen.

Mit der thematischen Erschließung von Inhalten ist die Unterrichtsvorbereitung zudem noch keineswegs am Ziel. In der Elementarisierungsdiskussion bislang wenig beachtet, für die Prozeßplanung und -gestaltung von Unterricht jedoch von hoher Bedeutung sind die *Formen oder Methoden des Lehrens und Lernens*.⁹⁷ Allgemeinpädagogische Untersuchungen machen deutlich, daß die Schule bis heute über die Monokultur des Frontalunterrichts nicht recht hinausgekommen ist.⁹⁸ Ist aber eine Elementarisierung in dieser Form überhaupt möglich? Würde methodische Einförmigkeit nicht die angestrebte Erfahrungsnähe von vornherein verhindern? Neben dem auch für die Elementarisierung wiederentdeckten Erzählen müssen daher weitere Formen etwa des biographiebezogenen Lernens sowie des ästhetischen und dramatischen Gestaltens berücksichtigt werden. Auch das in

96 An anderer Stelle habe ich in der Absicht einer solchen Verbindung ein Strukturmodell zur Unterrichtsvorbereitung beschrieben, vgl. *Schweitzer, Lebensgeschichte und religiöse Entwicklung* (Anm. 75), 545ff.

97 Vgl. *E. Terhart, Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen* (Grundlagentexte Pädagogik), Weinheim/München 1989.

98 Ebd., 92ff.

der Pädagogik wieder stärker beachtete Praktische Lernen könnte für den Religionsunterricht an Bedeutung gewinnen.⁹⁹

Der Hinweis auf den Prozeßcharakter von Unterricht kann schließlich daran erinnern, daß dem Unterricht eine *dialogische Struktur* zu eigen ist. Dies gilt nicht nur in dem Sinne, daß beide, Lehrer und Schüler, jeweils Erwartungen mitbringen, die sich voneinander unterscheiden. In einem weiteren Sinne geht es vielmehr um den Unterricht als interpersonalen Prozeß, in dem Überzeugungen nicht nur objektivierend behandelt, sondern auch persönlich vertreten werden. Ein solcher Dialog geht aus dem Bereich des Didaktischen nicht heraus. Er bleibt Teil des Unterrichts. In seiner persönlichen Unvertretbarkeit und seinem der Planung weitgehend entzogenen Charakter besitzt der in diesem Sinne verstandene Dialog jedoch eine besondere Nähe zu den Sprachformen, die in der christlichen Tradition mit dem Glauben und seiner Kommunikation verbunden sind.¹⁰⁰ K.E. Nipkow spricht hier von »elementaren Wahrheiten«, die einem im Gespräch aufgehen können.¹⁰¹ Auch wenn der Begriff des Gesprächs dabei nicht eng wörtlich, sondern in einem weiten Sinne interpretiert werden muß, liegt die Voraussetzung für diese Möglichkeit in einer solchen Gestaltung von Unterricht, die persönliche Stellungnahmen und ein offenes Gespräch nicht nur zuläßt, sondern aktiv unterstützt und fördert.

Mit den skizzierten *drei Momenten der Unterrichtsvorbereitung* - »von den Inhalten zu den Schülern«, »von den Schülern zu den Inhalten« sowie »Unterricht als Prozeß« - greife ich Vorschläge auf von K.E. Nipkow und P. Biehl¹⁰² und ver-

99 Kuld (Anm. 5), 211ff; auch die Symboldidaktik hat hier wichtige Fortschritte gemacht, vgl. Biehl (Anm. 79). Zum Praktischen Lernen vgl. Fauser u.a., Praktisches Lernen und Schulreform (Anm. 38).

100 Die Begriffe des Konfessorischen oder des Zeugnisses sind heute nicht mehr ohne weiteres verständlich. Ich zögere deshalb, an dieser Stelle zur Kennzeichnung des Gemeinten auf sie zurückzugreifen.

101 Vgl. die in Anm. 74 genannte Literatur.

102 Vgl. die in Anm. 74 und 79 genannte Literatur sowie P. Biehl, Theologie im Kontext von Lebensgeschichte und Zeitgeschehen. Religionspädagogische Anforderungen an eine Elementartheologie, ThPr 20 (1985) 155-170. Die von Lämmermann (Anm. 66) vorgeschlagene Trennung zwischen einer vorgängigen lebensweltlichen Analyse und einer der fachwissenschaftlichen Analyse *nachfolgenden* entwicklungspsychologischen Betrachtung scheint mir hingegen von einem veralteten Verständnis von Entwicklungspsychologie auszugehen. Sie ist dann sinnvoll, wenn die Entwicklungspsychologie als starres System und nicht als interpretativer Zugang zur Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen (und Erwachsenen) angesehen wird, wie dies bei den genannten Autoren der Fall ist. Lämmermanns Einwände treffen auch sonst auf diese pädagogische Psychologie nicht zu. Seine Behauptung, die »Wirkung pädagogischer Einflußnahmen« sei nicht erforscht worden (90), übersieht eine Vielzahl einschlägiger Untersuchungen - Überblick zu 55 Untersuchungen z.B. bei A. Schläefli u.a., Does Moral Education Improve Moral Judgement? A Meta-Analysis of Intervention Studies Using the Defining Issues Test, Review of Educational Research 55 (1985) 319-352.

suche, sie weiter an die Aufgabe der Unterrichtsvorbereitung heranzuführen. Nipkows und Biehls Versuch, die biblischen Texte und den von Jugendlichen heute gelebten Sinn auf ihre jeweiligen Erfahrungsgründe hin auszuleuchten, ordne ich den ersten beiden Momenten zu. Die von Nipkow darüber hinaus benannte Elementarisierungsdimension der »elementaren Wahrheiten«, die für ihn eine wesentlich dialogische Dimension darstellt, nehme ich im dritten Schritt auf. Als noch zuwenig gesehene Elementarisierungsdimension füge ich schließlich die Frage nach der Form des Lernens und den Unterrichtsmethoden hinzu.

4.3 Elementarisierung und Allgemeine Didaktik

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß die religionspädagogische Elementarisierungsdiskussion ihren Ausgang u.a. bei den allgemeindidaktischen Elementarisierungsstudien der 50er Jahre genommen hat. Insofern kann sie als eine religionspädagogische Parallelentwicklung zur allgemeindidaktischen Diskussion angesehen werden. Es ist daher sinnvoll zu fragen, wie sich der heutige Stand der allgemeindidaktischen Diskussion und der religionspädagogische Elementarisierungsansatz zueinander verhalten. Eine solche Betrachtung entspricht der Forderung, daß sich religionsdidaktische Entwürfe auch in allgemeindidaktischen Kategorien reflektieren lassen müssen, ohne daß sie deshalb in diesen schon aufgingen. Ein solcher Vergleich kann auch Hinweise dafür geben, welche Aufgaben für die weitere Entwicklung des Elementarisierungsansatzes zu einem Modell der Unterrichtsplanung noch anstehen.

Der Vergleich mit der Allgemeinen Didaktik der 70er und 80er Jahre in ihrer ganzen Breite kann hier allerdings nicht geführt werden. Gewählt wird statt dessen als exemplarischer Bezugspunkt die »kritisch-konstruktive Didaktik« W. Klafkis¹⁰³, die sich nicht nur um eine zusammenfassende Würdigung der didaktischen Entwicklung bemüht, sondern auch für die allgemeindidaktische Diskussion von zentraler Bedeutung ist. Vergleicht man den Elementarisierungsansatz mit diesem Modell, so fallen eine Reihe von Gemeinsamkeiten und Unterschieden ins Auge. Ich konzentriere mich auf die Unterschiede.

Bereits hingewiesen wurde auf die bei der Elementarisierungsdiskussion noch kaum beachtete Frage nach der *Prozeßstruktur* von Unterricht und nach den Unterrichtsmethoden. Bei der kritisch-konstruktiven Didaktik stellt die »Lehr-Lern-Prozeßstruktur« hingegen einen der sieben Hauptaspekte der Unterrichtsplanung dar.¹⁰⁴ Daß die »Lehr-Lern-Prozeßstruktur« in der kritisch-konstruktiven Didaktik eine größere Rolle spielt, hängt mit einem zweiten Unterschied zusammen: der im Vergleich zum

103 Klafki (Anm. 59).

104 Ebd., 215.

Elementarisierungsansatz stärker *empirischen* Ausrichtung dieser Didaktik. Die Hinwendung zu empirischer Forschung macht eines ihrer zentralen Merkmale aus.¹⁰⁵ Die hermeneutische Orientierung der Geisteswissenschaftlichen Didaktik wird dabei nicht preisgegeben, wohl aber entschieden erweitert. Empirisch untersucht werden sowohl Unterrichtsprozesse wie die Voraussetzungen und Folgen von Unterricht. Es geht um die tatsächlichen Verhaltensweisen von Lehrern und Schülern im Unterricht sowie um die »faktischen Auswirkungen (und nicht nur die Absichten, die Sinngebungen) eines Curriculums oder, spezieller, einer bestimmten Unterrichtsmethode«.¹⁰⁶ Demgegenüber hat sich der religionspädagogische Elementarisierungsansatz zwar von Anfang an in einen breiten humanwissenschaftlichen Zusammenhang - z.B. mit der Humanbiologie - zu stellen versucht¹⁰⁷, hat aber bis heute noch keine Unterrichtsforschung hervorgebracht.¹⁰⁸ Soweit empirische Ergebnisse berücksichtigt werden, liegen diese im Bereich der »Bedingungsanalyse« im Sinne der »Ausgangsbedingungen einer Lerngruppe«.¹⁰⁹ Zwar ist die auf empirische Erkenntnisse gestützte »Bedingungsanalyse« eine wichtige, der kritisch-konstruktiven Didaktik gleichsinnige empirische Erweiterung in der Religionspädagogik. Für sich allein ist sie jedoch nicht hinreichend.

Ein weiteres Kennzeichen der kritisch-konstruktiven Didaktik liegt in der *ideologiekritischen Perspektive*, die mit der hermeneutischen und empirischen Vorgehensweise verschränkt werden soll. Diese Perspektive hat in die Religionspädagogik ebenfalls Eingang gefunden. Mit der Elementarisierung ist sie aber bislang kaum einmal verbunden worden.¹¹⁰ Das Fehlen sozialwissenschaftlich-ideologiekritischer Fragestellungen mag aus dem Wunsch erwachsen, Elementarisierung als ein genuin theologisches Anliegen zu verstehen. Es könnte aber auch so (miß)verstanden werden, als bedeutete die theologische Konzentration ganz selbstverständlich eine Abkehr von gesellschaftlichen Fragen.

105 Ebd., 50ff.

106 Ebd., 51.

107 Vgl. die in Anm. 68 genannte Literatur.

108 Ansätze versuchen zu bieten G. Faust-Siehl, F. Schweitzer und K.E. Nipkow, Die Berücksichtigung der religiösen Entwicklung in der Praxis des Religionsunterrichts. Bericht über eine Pilotstudie, in: JRP 6 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990, 209-216.

109 So Klafkis Formulierungen (Anm. 59), 215. In der religionspädagogischen Elementarisierungsdiskussion vgl. bes. Nipkow (s. die in Anm. 74 genannte Literatur).

110 Für die religionspädagogische Aufnahme der Ideologiekritik sei stellvertretend hingewiesen auf S. Vierzig, Ideologiekritik und Religionsunterricht, Zürich 1975; auf die Notwendigkeit der ideologiekritischen Frage bei der Elementarisierung macht auch Lämmermann aufmerksam (Anm. 66).

Kritisch-konstruktive Didaktik versteht sich nachdrücklich als *bildungstheoretische* Didaktik.¹¹¹ Sie hält daran fest, daß die Didaktik einer übergeordneten Orientierung bedarf. Eine solche Orientierung soll aus den Zielen »Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit« sowie »Solidaritätsfähigkeit« erwachsen, die dann i.S. der Allgemeinbildung als »Bildung für alle«, als Bildung aller »menschlichen Möglichkeiten« (sofern sie mit den Ansprüchen anderer vereinbar sind) und als Bildung »im Medium des Allgemeinen« - als dem »die Menschen gemeinsam Angehenden« - bestimmt werden.¹¹² Diesen letzten Sinn des Allgemeinen als des gemeinsam Angehenden hat Klafki mit Hilfe sog. »Schlüsselprobleme« auszufüllen versucht. Darin kommt zum Ausdruck, daß Allgemeinbildung heute nicht mehr durch einen vorgegebenen Kanon der Fächer oder durch Tradition definiert werden kann. In ähnlicher Weise hat eine Arbeitsgruppe des Comenius-Instituts das Verständnis von Grundbildung (i.S. W. Flitners) durch »Schlüsselthemen« sowie durch vier sog. »Sindimensionen« (dem Leben im Frieden, dem Leben in der einen Welt, dem Leben in der Demokratie und dem Leben in der Erneuerung der Werte) zu bestimmen versucht.¹¹³ Eine ausdrückliche Verbindung zwischen einem solchen Bildungsverständnis und dem Elementarisierungsansatz ist bislang aber offenbar nicht angestrebt worden.¹¹⁴

Diese Unterschiede bedeuten zwar nicht, daß der Elementarisierungsansatz dem allgemeindidaktischen Verständnis widerspräche. Sie machen jedoch deutlich, daß eine Anzahl wichtiger didaktischer Aspekte in diesem Ansatz bislang nicht oder nicht genügend aufgenommen sind. Der Elementarisierungsansatz kann daher in seiner jetzigen Form die allgemeindidaktischen Modelle nicht ersetzen. Er kann zwar als fach- bzw. gegenstandsspezifische Konkretion dieser Modelle gelten, bedarf aber umgekehrt dieser zu seiner Ergänzung.

4.4 Elementarisierung und das Problem der Schule

Elementarisierung zielt auf die Ermöglichung elementaren Lernens. Soweit sie als Form der Unterrichtsvorbereitung betrieben

¹¹¹ Klafki (Anm. 59), 42ff.

¹¹² Ebd., 18ff.

¹¹³ Zuletzt K. Goffmann (Hg.), Reformziel Grundbildung. Ansätze zu einem neuen Bildungsverständnis der gymnasialen Oberstufe (2), Münster 1986. Die vierte der Sindimensionen habe ich in präzisierender Absicht etwas anders formuliert.

¹¹⁴ Der von Lämmermann (Anm. 66) unternommene Versuch, Elementarisierung und kritisch-konstruktive Didaktik stärker aufeinander zu beziehen, kommt dem in der Sache nahe, vermeidet jedoch in auffälliger Weise den Bildungsbegriff.

wird, fügt sie sich ein in den Rahmen der Schule - des Fachunterrichts also mit ein oder zwei Wochenstunden. Ist dieser Rahmen geeignet für ein Lernen, das in religiöser Hinsicht als elementar bezeichnet werden darf?

An dieser Rückfrage wird deutlich, daß auch die Gestaltung der Schule zu den Voraussetzungen von Unterricht gehört. Die Aufgabe, die sich deshalb immer wieder stellt, liegt in der Prüfung, ob die Schule den Kindern und Jugendlichen in ihrem Aufwachsen sowie den Aufgaben in der Gesellschaft tatsächlich entspricht. In der Pädagogik wird heute etwa darüber diskutiert, ob und wie die Schule dem Mangel an elementaren Lernmöglichkeiten im Umgang mit einer noch nicht oder doch wenig präparierten Wirklichkeit, unter dem die Kinder und Jugendlichen heute innerhalb und außerhalb der Schule zu leiden haben, entgegenwirken könnte.¹¹⁵ Dabei werden Schule und Unterricht nicht nur didaktisch reflektiert, sondern werden als ganze einer pädagogisch-anthropologischen Betrachtung unterzogen.

In ähnlicher Weise muß sich die Religionspädagogik fragen, wie das Verhältnis zwischen dem religiösen Lernangebot in der Schule und der religiösen Sozialisation außerhalb der Schule, d.h. in Familie, Gemeinde und Gesellschaft, angemessen zu gestalten ist.¹¹⁶ Die Veränderungen in der religiösen Sozialisation, von denen in Wissenschaft und Praxis gleichermaßen zu hören ist und die beispielsweise zur Folge haben können, daß Schüler vor und außerhalb des Religionsunterrichts einer ausdrücklich religiösen Erziehung nicht begegnen, machen es jedenfalls wahrscheinlich, daß die Gestaltung von Religionsunterricht auch in grundsätzlicher Weise überdacht werden muß.¹¹⁷ Die herkömmliche Struktur des Fachunterrichts mit dem Schwerpunkt auf der Reflexion von anderswo gemachten Erfahrungen könnte sich dabei als allein nicht mehr tragfähig erweisen.

5 Probe aufs Exempel: Noch einmal die »Arbeiter im Weinberg«

Sind wir einer Antwort auf die eingangs gestellten Fragen, die bei der Behandlung des Gleichnisses von den »Arbeitern im Weinberg« in Klasse 5/6 aufgebrochen waren, näher gekommen? Wie lassen sich die Aufgaben der Unterrichtsvorbereitung für dieses Beispiel konkretisieren?

Eine erste Antwort kann sicherlich gegeben werden: Eine Alternative zwischen dem Verstehen des Gleichnisses und dem Glau-

115 Vgl. die oben Anm. 38 genannte Literatur.

116 Deshalb ist es wichtig, Religionsdidaktik und Gemeindepädagogik nicht getrennt voneinander zu betreiben, vgl. Nipkow (Anm. 41), 15ff.

117 Vgl. meinen in Anm. 93 genannten Beitrag.

ben, auf den es zielt, besteht jedenfalls hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitung nicht. Auch wenn die andere Gerechtigkeit, die im Gleichnis zum Vorschein kommt, nicht im Verstehen aufgeht, so geht sie doch am Verstehen nicht vorbei. Deshalb kommt es entscheidend darauf an, daß das Gleichnis in seinem herausfordernden Charakter wirklich verstanden wird.

Worin besteht diese Herausforderung? Ein elementarisierender Durchgang durch die exegetische Literatur kann hier nicht mehr geboten werden.¹¹⁸ Im Kern besteht heute wohl Einigkeit darüber, daß das Gleichnis von Gottes Güte und Liebe handelt, die nicht nach Verdienst verteilt, sondern frei geschenkt werden. Diese Liebe geht über das in der Welt Erwartbare hinaus - darauf zielt das Gleichnis schon in seinem erzählerischen Aufbau, durch den leistungsbezogene Erwartungen zunächst aktiviert und dann gründlich enttäuscht werden. Es ist aber doch nicht das Schlaraffenland, das diese Liebe verspricht. Der Tag endet nicht in einem Weingelage, sondern eben damit, daß jeder der Arbeiter für sich und seine Familie genug zu essen hat. Auch wenn die Antwort auf die Gottesfrage, die dieses Gleichnis enthält, durch Lehren und Lernen zu einer Antwort des Glaubens nicht werden kann, gibt das Gleichnis doch zu denken und zu lernen¹¹⁹, indem es die menschlichen Maßstäbe in einer durchaus noch einsichtigen Weise in Frage stellt. Erst wenn diese Infragestellung erfahren wird, ist das Lernen an seinem Ziel.

Genau an diesem Punkt stellen sich jedoch zwei Schwierigkeiten ein: Soweit die Schüler noch auf Stufe 2 des moralischen oder religiösen Urteils stehen, werden sie das Gleichnis auf der Grundlage einfacher Fairneß verstehen - gleicher Lohn bei gleicher Leistung, fair ist fair.¹²⁰ Daraus können sich problematische Deutungen sowohl hinsichtlich der Arbeiter wie hinsichtlich des Weinbergbesitzers ergeben. Bei der Entlohnung der Arbeiter erscheint der Gleichheitsgrundsatz verletzt. Die Schüler werden daher mit allen Mitteln versuchen, die Regeln dieser Fairneß wieder in Kraft zu setzen: durch Schichtarbeit (*heute kommt Ihr später, morgen dafür wir*) oder durch Hinweis auf die unterschiedliche Arbeitsintensität, die bei der Lohnbemessung eine Rolle gespielt habe (*die später Gekommenen waren Fachleute und haben in kürzerer Zeit genausoviel geleistet*).

118 Ausdrücklich verwiesen sei auf die Deutungen von Weder (Anm. 2), 218ff, W. Harnisch, Die Gleichniserzählungen Jesu. Eine hermeneutische Einführung, Göttingen 1985, 177ff und von L. Schottroff, Die Güte Gottes und die Solidarität von Menschen. Das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg, in: W. Schottroff und W. Stegemann (Hg.), Der Gott der kleinen Leute. Sozialgeschichtliche Bibelauslegungen, Bd. 2: Neues Testament, München u.a. 1979, 71-93; weitere Literatur bei G. Lämmermann, Ist das gerecht? Das Gleichnis von den Gärtnern im Weinberg (Mt 20,1-16 im Religionsunterricht einer 6. Klasse), EvErz 38 (1986) 482-499.

119 Ich schließe mich hier einem Formulierungsvorschlag von P. Biehl an (Anm. 79).

120 Vgl. dazu die Untersuchung von Bucher (Anm. 3), bes. 104ff.

Die zweite Schwierigkeit erwächst aus der Wahrnehmung, daß der Weinbergbesitzer willkürlich und ungerecht handle. Mit Gott dürfe er daher unter keinen Umständen gleichgesetzt werden.

A. Bucher berichtet von einer Elfjährigen, die dazu sagt: »Gott hätte einen Stundenlohn gegeben, allen den gleichen... Er hätte gewollt, daß alle den gleichen Lohn haben für die Stunden, die sie arbeiten.« Und sie kommt zu dem Schluß: »Die Geschichte will einfach, daß man es besser machen könnte als der Herr, es ist einfach ein Beispiel, wie man es nicht machen sollte.«¹²¹

Die Planung der Stunde oder Unterrichtseinheit muß mit solchen Versuchen, das Gleichnis an die eigenen Verstehensstrukturen zu assimilieren, von vornherein rechnen. Ja, sie muß sie als die von den Kindern selbst vollzogenen Verstehensversuche respektieren und zum Zuge kommen lassen. Das Gleichnis muß ihnen in einer Weise begegnen, die sich aus der Logik ihres Denkens heraus anbietet. Dazu gibt es mehrere Möglichkeiten.

Zum Beispiel kann das Gleichnis in unterschiedlicher Weise eingeführt werden. Greift man, wie häufig der Fall, auf ein Rollenspiel zurück, bei dem der Schweiß der einen rinnt, während sich andere in der Sonne räkeln, wird man das Fairneßgefühl der Schüler mit Sicherheit empören. Setzt der Unterricht hingegen bei der Frage ein, wieviel die Nahrung für einen Tag wohl kostet und was geschieht, wenn die entsprechende Summe nicht aufgebracht werden kann, wird sich das Gerechtigkeitsgefühl der Schüler leichter auf die Seite des Weinbergbesitzers stellen. Allerdings wäre es ebenso falsch, durch den vorgängigen Aufbau einer Erwartung des tatsächlichen Endes das Gleichnis langweilig wie es durch provozierte Empörung der Schüler unzugänglich werden zu lassen.

Bislang sind wir vom Gleichnis ausgegangen und haben nach der Zugänglichkeit für die Schüler gefragt. Wenn wir hingegen stärker von den Schülern her denken, so kann zunächst die Auswahl dieses Gleichnisses für Klasse 5/6 als angemessen bestätigt werden. Unter lebenszyklischem Aspekt stehen die Schüler in diesem Alter zwischen den Polen des »Werksinns« und des »Minderwertigkeitsgefühls«, die in vieler Hinsicht mit Fragen von Leistung, Anerkennung und Selbstwert verbunden sind.¹²² Das Problem der Gleichheit und der Gleichbehandlung ist dabei zentral. Es stellt sich den Schülern allerdings nicht oder jedenfalls nicht zuerst von der ihnen (subjektiv) fernen Arbeitswelt her, sondern im Zusammenhang von Familie und Freundesgruppen.¹²³ Ihren Erfahrungen aus diesen Bereichen Raum zu geben und eine Ver-

121 Ebd., 118.

122 Erikson (Anm. 86), 98ff.

123 Das ist eines der Ergebnisse unserer Untersuchung zur Berücksichtigung der religiösen Entwicklung in der Praxis des Religionsunterrichts (vgl. Anm. 108).

knüpfung des Gleichnisses mit diesen Erfahrungen zu ermöglichen sollte daher ein Anliegen für den Unterricht sein.

Auch wenn das Gleichnis nicht als ethische Anweisung zu lesen ist und seinen Schwerpunkt bei der Gottesfrage hat, enthält es doch auch gesellschaftliche und ethische Aspekte. Allerdings betreffen diese nicht in erster Linie das Verhalten des Weinbergbesitzers, sondern vor allem das Verhalten der Arbeiter zueinander.¹²⁴ Die Reaktion derer, die den ganzen Tag gearbeitet haben, gegenüber denen, die nur noch eine Stunde lang im Weinberg waren, wirft die auch den Schülern - beispielsweise aus der Schule und der Leistungsbewertung - vertraute Frage auf, wie ein positiver Verstoß gegen das Gleichheitsdenken zugunsten Bedürftiger von den nicht gleichermaßen Bedürftigen aufgenommen wird.

Eine bei W. Harnisch¹²⁵ berichtete, von einem Kind in der dritten Klasse verfaßte Fortsetzungserzählung zu Mt 20 macht deutlich, wie Kinder auch hier auf die Wiederherstellung des Gleichheitsgrundsatzes setzen: »Der Hausherr brauchte wieder Leute für seinen Weinberg. Doch als er am Morgen zum Markt ging, war kein Arbeiter dort. Auch als er zum Mittag nochmals hinging, war kein Arbeiter da. Als er am Abend nochmals hinging, waren sehr viele Arbeiter da. Den Grund merkte er bald. Alle Leute waren am Abend gekommen, um eine Stunde für einen Denar zu arbeiten. Der Besitzer nahm alle mit. Aber er gab ihnen nur zehn Pfennig Lohn. Jetzt kamen die Arbeiter immer morgens.«

Daß sich in den Erwartungen dieses Kindes nicht nur der allgemeine Einfluß gesellschaftlich verankerten Leistungsdenkens bemerkbar macht, sondern auch die schulische Praxis der Notengebung als Mittel der Motivation, ist kaum zu bezweifeln. Es wäre auch pädagogisch naiv, wollten wir den Kindern im Religionsunterricht beibringen (so wir es könnten), das Denken im Sinne von Leistung, Lohn und Verteilungsgerechtigkeit einfach aufzugeben. Die Schüler können an diesem Denken vorbei nicht leben, weder in der Schule noch in der Gesellschaft. Zu wünschen aber ist, daß sie auch den Sinn und die Notwendigkeit ausgleichender Gerechtigkeit einsehen lernen.¹²⁶ Erreichen lassen wird sich dies nur in dem Maße, in dem die Schüler mit ihrem Verständnis des Gleichnisses zu Wort kommen und es nicht allzu rasch zugedeckt wird mit Begriffen, die den Schülern weit fremder bleiben als die erzählte Welt des Gleichnisses.

124 So bes. *Schottroff* (Anm. 118), 79ff.

125 *Harnisch* (Anm. 118), 63.

126 Vgl. dazu die Überlegungen von A. *Flitner* über »Gerechtigkeit als Problem der Schule« (Anm. 38), 15ff.

Dr. *Friedrich Schweitzer*, Th.M., ist Hochschulassistent an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.

Abstract

This article attempts to analyze the theoretical horizons within which the practical task of lesson planning for religious education is to be understood. First, the question of if and how religion can be taught is taken up and is considered theologically, historically and educationally. The intention is to do justice to both, the theological emphasis of the Spirit which ultimately means that Christian faith can never be achieved by human teaching alone, as well as to modernity as the specific context of teaching religion today. Second, concerning the relationship between theory and praxis it is argued that religious education cannot be understood as merely putting theology into practise but must be seen as based upon a reciprocal process of interpretation and exchange between theological and educational theories on the one hand and the praxis of religious education on the other. In a third step lesson planning is described as »elementarization« which in turn is understood as a double movement between content and students. It is suggested that lesson planning needs to follow theological as well as educational criteria and must also be aware of psychological and sociological insights.

0 Klärung der Aufgabe

Das Verhältnis von Theorie und Praxis mag den Leser einen Blick auf das des Theoretikers zum Praktiker abgeben. Beide ver-

1.2

Hans Glöckel

Das Theorie-Praxis-Problem aus allgemein-didaktischer Sicht

- 0 Klärung der Aufgabe
- 1 Allgemeines: Was ist Theorie, was ist Praxis?
 - Erste Überlegungen
 - Bestätigungen
 - Differenzierungen
 - Bedenken
- 2 Theorien zur Unterrichtsplanung
- 2.1 Theorien zur Planbarkeit des Unterrichts
 - Gründe
 - Gegengründe
 - Hintergründe
- 2.2 Theorien zu den Planungsinhalten
 - 2.2.1 Zur Lehrplanebene
 - Entscheidungsfragen
 - Theoretische Voraussetzungen
 - 2.2.2 Zur Unterrichtsvorbereitung
 - Heterogene Bedingungsbereiche
 - Verschränkung der Bedingungsbereiche
 - Lernzielformulierung
 - Unterrichtsverfahren
 - Durchführung
- 2.3 Theorien zum Planungsprozeß
 - Langfristiges Planen
 - Kurzfristiges Planen
- 3 Theorien zur Unterrichtsanalyse
 - Lehrplan-Evaluation
 - Analyse des Unterrichts
- 4 Vermittlung von Theorie und Praxis
 - Forderungen an die Theorie
 - Hemmnisse der Vermittlung
 - Die vermittelnde Instanz
 - Wege der Vermittlung
- 5 Schluß

0 Klärung der Aufgabe

Das Verhältnis von Theorie und Praxis mag auf den ersten Blick als das des Theoretikers zum Praktiker erscheinen. Beide ver-

stehen sich bekanntermaßen nicht immer gut und halten entsprechend wenig voneinander, wofür es mancherlei Gründe, gute und schlechte, gibt. Aber nicht vom Verhältnis zwischen Personen und Personengruppen soll im folgenden die Rede sein, zumal, wie zu zeigen sein wird, ihre säuberliche Trennung nicht einfach ist. Wechselseitige Schwierigkeiten werden allenfalls nebenher anklingen. Um die Sache selbst, nicht um ihre Vertreter soll es in diesem Beitrag vorrangig gehen.

Dabei soll keine weitere Anleitung zur Unterrichtsvorbereitung und -analyse vorgelegt werden. Deren gibt es genug.¹ Ihre Gemeinsamkeiten sind größer als die Unterschiede, die Kenntnis wenigstens einer von ihnen und einige praktische Erfahrung in ihrem Gebrauch werden vorausgesetzt. Unsere Überlegungen werden, dem Rahmenthema dieses Bandes gemäß, bei der Unterrichtsplanung und -analyse ansetzen, notwendigerweise aber darüber hinausführen. Sie sollen zeigen, welche eminente Konsequenzen Theorie für die Praxis hat, bzw. welche Forderungen umgekehrt Praxis als verantwortliches Handeln an Theorie als verantwortliches Denken stellen muß.

Das Thema wird aus der Sicht des Allgemeindidaktikers und Schulpädagogen dargestellt. Die religionspädagogische Fragestellung bleibt Berufeneren überlassen. Vielleicht ergeben sich aus dem Blick in die andere Szienz einige fruchtbare Anregungen.

Der Versuch, möglichst alle Einzelaussagen aus der didaktischen Literatur zu belegen, mußte bald aufgegeben werden; er hätte zu einer unerträglichen Belastung des Textes geführt. So werden - außer den wörtlichen Übernahmen - nur solche Autoren zitiert, die ausdrücklich zum Theorie-Praxis-Problem Stellung

1 K. Wegenast, Planung und Vorbereitung von Unterricht. Ein Literaturbericht, *EvErz* 31 (1979) 193-216; E. König u.a. (Hg.), Diskussion Unterrichtsvorbereitung - Verfahren und Probleme, München 1980; H.-K. Beckmann u.a., Literaturbericht zur Unterrichtsvorbereitung in Selbstdarstellungen, *Westermanns Pädagogische Beiträge* 31 (1979) 434. Als Leseperspektive sei neben der zitierten Literatur hingewiesen auf: H.-K. Beckmann, Unterrichtsplanung und Unterrichtsvorbereitung, *EvErz* 31 (1979) 178-193; H.-K. Beckmann und K. Biller, Unterrichtsvorbereitung: Probleme und Materialien, Braunschweig 1978; H. Glöckel, Das Ziel des Unterrichts als Bedingung der Methode, *Welt der Schule* 24 (1971) 241-256 bzw. in: O. Meißner und H. Zöpfl (Hg.), *Handbuch der Unterrichtspraxis*, München 1973, 72-85; ders., 44 Thesen über Sinn und Grenzen von »Lernzielen«, *Die Deutsche Schule* 67 (1975) 306-314 bzw. in: Ders., Beiträge zu einer realistischen Schulpädagogik, Donauwörth 1981; ders., Die Planbarkeit des Unterrichts, in: H. Hacker und D. Poschardt (Hg.), *Zur Frage der Lernplanung und Unterrichtsgestaltung*, Hannover 1977; ders., Lehrplanarbeit im Spannungsfeld gegensätzlicher Forderungen, in: *Bayerisches Ministerium für Unterricht und Kultus* (Hg.), *Schulreport: Tatsachen und Meinungen zur aktuellen Bildungspolitik in Bayern* 16, München 1985, 19-21; ders., Was ist »Grundlegende Bildung«?, in: G. Schorch (Hg.), *Grundlegende Bildung*, Bad Heilbrunn 1988, 11-33; P. Heimann, Didaktik als Theorie und Lehre, *Die Deutsche Schule* 54 (1962) 407-427; P. Heimann, G. Otto und W. Schulz, *Unterricht - Analyse und Planung*, Hannover 1965; W. Klafki, Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: *Auswahl A 1*, Hannover 1964, 5-34; E. König und H. Riedel, *Unterrichtsplanung als Konstruktion*, Weinheim 1971; H. Meyer, *Unterrichtsmethoden*, Frankfurt/M. 1987; T. Rülcker, *Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft*, Heidelberg 1976; O. Scheibner, Die Vorbereitung auf den arbeitsbetonten Unterricht (1922), in: Ders., *Arbeitsschule in Idee und Gestaltung*, Heidelberg 1962, 259-291.

nehmen, ergänzt durch einige Empfehlungen weiterführender Literatur zu Einzelfragen. Gelegentliche Selbstzitate entschuldige ich damit, daß ich erst in jüngster Zeit einige größere Arbeiten zum Thema Unterricht veröffentlicht habe, in denen notwendigerweise der Stand der Diskussion aufzuarbeiten war.

1 Allgemeines: Was ist Theorie, was ist Praxis?

Erste Überlegungen

»Der Theoretiker denkt, der Praktiker handelt«, so möchte man in einer ersten, laienhaften Annäherung vermuten. Sie stellt sich sogleich als fragwürdig heraus. Auch das Denken des *Theoretikers* ist ein Handeln, es wird greifbar in seinem Reden und Schreiben. Es ist zwar ein Denken, Reden und Schreiben über das Handeln eines anderen, es geschieht in der Etappe, während der andere an der Front steht. Der eine hat Zeit zu überlegen, der andere muß unter Zeitdruck handeln. Der eine kann die Fragestellungen isolieren und sorgfältig abwägen, der andere muß in der komplexen Situation sofort eine Entscheidung treffen. Dennoch stehen beide in der *Verantwortung*. Die des Praktikers ist unmittelbarer gefordert und nachprüfbar, wenn er z.B. durch die gewählte Methode Lernen erschwert oder erleichtert, durch eine Leistungsbeurteilung Lebenschancen eröffnet oder verbaut. Die des Theoretikers ist mittelbarer und weniger einklagbar, wenn etwa aufgrund seiner Behauptungen über die Güte einer Methode, eines Führungsstils, eines Schulsystems Millionen von Kindern einer Behandlung ausgesetzt werden, die sich eigentlich erst nach sorgfältigen Versuchen und der Kontrolle der Wirkungen und Nebenwirkungen rechtfertigen ließe. (Ein Stück Verantwortung trägt auch derjenige, der die Theorie gläubig übernimmt. Aber ihr Begründer ist deswegen nicht aus der Verantwortung entlassen. Wir haben ja in diesem Jahrhundert erlebt, welch schreckliche Folgen eine noch so schlechte Theorie haben kann, sobald sie geglaubt wird.)

Umgekehrt ist die *Praxis* nicht bloß ein äußeres, sinnlich wahrnehmbares Verhalten. Zu ihr gehören nicht nur die Einzelmaßnahmen des unterrichtenden Lehrers, sondern das ganze Geflecht der äußeren Bedingungen, der Institution, des gesellschaftlichen Gesamtfeldes, in dem er arbeitet, und ebenso die sein Tun auslösenden, begleitenden und ihm nachfolgenden Motive, Erwartungen, Rechtfertigungen. So steckt in der Praxis Sinngebung, Theorie und macht sie erst damit zum Handeln. Der Mensch ist seiner Natur nach das die Welt deutende, Sinn stiftende Wesen. Freilich kann die dem Handeln inhärente Theorie in unterschiedlichem Grade bewußt, elaboriert und in ihrem Geltungsbereich

bestimmt sein. In der Regel ist sie ein »Mischprodukt aus ausdrücklichen und unausdrücklichen theoretischen Voraussetzungen, Meinungen und Normen«.²

So verschwimmen die Grenzen von Theorie und Praxis. Alles Theoretisieren ist auch ein Handeln, alles praktische Handeln schließt ein Theoretisieren ein.

Bestätigungen

Kant hat (1793) das Verhältnis beider Seiten klassisch auf den Begriff gebracht: »Man nennt einen Inbegriff selbst von praktischen Regeln alsdann *Theorie*, wenn diese Regeln als Principien, in einer gewissen Allgemeinheit gedacht werden, und dabei von einer Menge Bedingungen abstrahirt wird, die doch auf ihre Ausübung notwendig Einfluß haben. Umgekehrt heißt nicht jede Hantirung, sondern nur diejenige Bewirkung eines Zwecks *Praxis*, welche als Befolgung gewisser im Allgemeinen vorgestellten Principien des Verfahrens gedacht wird... Es kann also Niemand sich für praktisch bewandert in einer Wissenschaft ausgeben und doch die Theorie verachten, ohne sich bloß zu geben, daß er in seinem Fache ein Ignorant sei: indem er glaubt, durch Herumtappen in Versuchen und Erfahrungen, ohne sich gewisse Principien (die eigentlich das ausmachen, was man Theorie nennt) zu sammeln und ohne sich ein Ganzes (welches, wenn dabei methodisch verfahren wird, System heißt) über sein Geschäft gedacht zu haben, weiter kommen zu können, als ihn die Theorie zu bringen vermag.«³

Der Pädagoge denkt sogleich an *Herbarts* berühmten Spruch (1806): »Freilich, was hierin wahr sei oder nicht, dafür spricht jeder nach seiner Erfahrung. Ich spreche nach meiner, andere nach ihrer. Wollten wir nur sämtlich bedenken: *daß jeder nur erfährt, was er versucht!* Ein neunzigjähriger Dorfschulmeister hat die Erfahrung seines neunzigjährigen Schlendrians; er hat das Gefühl seiner langen Mühe; aber hat er auch die Kritik seiner Leistungen und seiner Methode?«⁴ Noch schärfer spottet *Dörpfeld* (1873) über »... die Ehren-Bruderschaft vom Orden des pädagogischen Praktikanten, welche sich so gegen die Theorie sträubt. Und was diese Guten so beunruhigt, ist ebenfalls bekannt. Schreit doch auch das kleine Bübchen aus Leibeskräften vor dem kalten Wasser, in dem es gewaschen und gebadet werden soll...«⁵

2 W. Klafki, Erziehungswissenschaft - Theorie einer Praxis, in: W. Klafki u.a. (Hg.), Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 3, Frankfurt/M. 1971, 178.

3 I. Kant, Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis (1793), in: Kants Werke. Unveränderter photomechanischer Abdruck des Textes der von der Preußischen Akademie der Wissenschaften 1902 begonnenen Ausgabe von Kants gesammelten Schriften, Bd. VIII, Abhandlungen nach 1781, Berlin 1968, 275f.

4 J.F. Herbart, Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806), Bochum 1965, 33.

5 F.W. Dörpfeld, Schriften zur Theorie des Lehrplans (1873), Bad Heilbrunn 1962, 6.

So etwas liest der Theoretiker gern. Läse er es im Zusammenhang, so würde er sehen, daß die Autoren durchaus auch um die Mängel der Theorie wissen. So werden auch wir später diese harten Urteile zu relativieren haben.

Differenzierungen

Erich Weniger hat (1929 aus Anlaß der neu begründeten akademischen Lehrerbildung) das Theorie-Praxis-Verhältnis noch subtiler durchdacht. Praxis der Erziehung versteht er als »die konkrete Beziehung zwischen zwei Menschen zum Zwecke der bildenden Einwirkung des einen, des Erziehers, auf den anderen, den Zögling, oder der Erziehergemeinschaft auf die Zöglingsgemeinschaft«, eine »Folge von pädagogischen Akten« in einem »Gefüge von Wirklichkeitsschichten«.⁶ Dieses kann in seiner immer einmaligen Konstellation nie voll von der Theorie erfaßt werden, ist aber von *Theorien verschiedenen Grades* bestimmt und durchtränkt:

Theorie ersten Grades ist - nahe am ursprünglichen griechischen Wortsinn - »die unausdrückliche Anschauung, in der die Wirklichkeit Gegenstand wird, die Voreinstellung, die unausgesprochene Fragestellung, die an die Wirklichkeit und die Aufgabe herangebracht wird..., die eingehüllte Rationalität, die in der geistigen Haltung des Menschen liegt, die anrufende und gestaltende Kraft, die in der inneren Form des Menschen immer schon enthalten ist..., das weltanschauliche Apriori, das ein ethisches Apriori in sich schließt..., das Apriori der pädagogischen Haltung und des erzieherischen oder pflegerischen Willens, das Ethos der erfahrenen und gewollten Verantwortung.«⁷

»*Theorie zweiten Grades* ist alles, was auf irgend eine Art formuliert im Besitz des Praktikers vorgefunden und von ihm benutzt wird, in Lehrsätzen, in Erfahrungssätzen, in Lebensregeln, in Schlagworten und Sprichwörtern und was es so gibt.« Sie ist nicht immer sofort abrufbar in sprachlicher Prägnanz, läßt sich aber bei einigem Nachsinnen in Sätze fassen.⁸

Beide Arten von Theorie sollen sich nicht nur sachlich nicht widersprechen, sie stehen der Eigenart des Pädagogischen gemäß unter erzieherischer Verantwortung.

Theorie dritten Grades ist - nicht dem Rang, aber der Entfernung vom unmittelbar Gegebenen nach - die des Theoretikers. Ihr obliegt es, dieses Verhältnis von Theorie und Praxis aufzuklären, die Vorannahmen bewußt zu machen, Rationalität und klare Einsicht zu vermitteln, die Zufälligkeit des Handelns auszuschalten. Aber sie setzt Praxis immer schon voraus. Weniger beruft sich dabei auf Schleiermacher: »Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie, die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere«, andererseits »die vollkommene Praxis schließt vollkommene Einsicht der Verhältnisse in sich.«⁹ Auch diese Theorie

6 *E. Weniger*, Theorie und Praxis in der Erziehung, in: *Ders.*, Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung, Weinheim o.J. (1952), 8.

7 Ebd., 16.

8 Ebd., 17.

9 Ebd., 20.

steht unter Verantwortung für die Praxis, ja »erst diese Befangenheit an die Sache ermöglicht die wahre wissenschaftliche Objektivität«.¹⁰

Dies ist die *geisteswissenschaftliche Sichtweise* des Theorie-Praxis-Verhältnisses: Zuerst ist das Leben selbst da. Theorie wurzelt in ihm, erhebt sich im hermeneutischen Zirkel reflektierend über es, klärt es über sich selbst auf und trägt so zu seiner Verbesserung bei. Sie bleibt aber dem Lebensstrom verhaftet und unterliegt dem historischen Wandel. Dabei übt sie zugleich eine kritische Funktion aus, bestätigt das Erhaltenswerte und befreit von unreflektierten Selbstverständlichkeiten, weitet den Horizont und befähigt zu bewußterem, besserem Handeln.¹¹

Hans-Karl Beckmann führt - bei grundsätzlicher Zustimmung - diese Überlegungen kritisch weiter und unterscheidet noch mehr »Ebenen der Reflexion«: Auf der Basis einer »allgemeinen theoretischen Voreinstellung« handelt die »Theorie der Erfahrung« nach überkommenen Mustern und geltenden Konventionen. Wenn sie auf Schwierigkeiten stößt, setzt das Fragen nach allgemeinen Empfehlungen, Regeln usw., die »Theorie der Methode« ein. Die »Theorie der Didaktik« stellt beide in Frage, prüft Konventionen und Regeln, vergleicht unterschiedliche Empfehlungen, bestimmt übergeordnete Kriterien, fragt nach Beweisen praktischer Bewährung und bestimmt die Geltungsbereiche der Aussagen genauer. Erst die »Theorie der wissenschaftlichen Methode« fragt nach dem Zustandekommen der jeweiligen Auffassungen, den dabei verwendeten Methoden, ihren Rechtsgründen und ihren Grenzen, erst bei ihr kann man in vollem Maße von Wissenschaft sprechen.¹² Auf dieser Ebene muß Theorie sich weiter von der Praxis lösen, als Weniger meinte. Sie muß die in ihr selbst enthaltenen Voreinstellungen ideologiekritisch prüfen, kann aber ihrerseits die Praxis durch neue Ideen, Hypothesen, Versuche und Anregungen bereichern. »Damit käme ein Kreislauf zwischen Theorie und Praxis in Gang, in dem Engagement und Reflexion abwechselnd wirksam werden.«¹³

Beckmann distanziert sich in diesem Zusammenhang von anderen Sichtweisen des Theorie-Praxis-Verhältnisses, von der »theoretischen Erziehungswissenschaft«, die in wertfreier Beschreibung der Erziehungswirklichkeit zu Gesetzesaussagen gelangen und aus ihnen Einzelmaßnahmen ableiten möchte, dabei aber der grundsätzlichen Verwobenheit von Fakten und Normen im Erziehungsgeschehen nicht gerecht werden kann, und von der »normativen« Pädagogik, die aus ober-

10 Ebd., 21.

11 Vgl. Klafki, Erziehungswissenschaft, 187.

12 H.-K. Beckmann, Das Verhältnis von Theorie und Praxis im engeren Sinne, in: Klafki u. a. (Hg.), Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, 186ff.

13 Ebd., 196.

sten Zielbestimmungen Handlungsanweisungen ableiten will, dabei aber zusätzliche, nicht zwingend aus der Norm folgende Annahmen machen muß und die Kluft zwischen allgemeinen Zielen und praktischen Empfehlungen nicht überwinden kann.¹⁴

Ich füge den *ideologiekritischen Ansatz* hinzu, der vor allem in den siebziger Jahren das Bewußtsein für versteckte Gruppeninteressen und gesellschaftliche Defizite geschärft hat, der aber, wo immer er konstruktiv zu werden versuchte, seine eigenen Voraussetzungen nicht mit der gleichen Radikalität hinterfragte.

Der geisteswissenschaftliche Ansatz wird der wechselseitigen Verwobenheit von Praxis und Theorie am ehesten gerecht. Damit ist der Wert der anderen Auffassungen - die ihrerseits miteinander im Streit liegen - für den didaktischen Erkenntnisprozeß nicht geleugnet. Das wird an gegebener Stelle deutlich werden.

Bedenken

Wenn das alles so sonnenklar ist, wie kann es die beklagten Reserven der Praktiker gegenüber der Theorie geben? Steht es Theoretikern an, die Schuld allein bei jenen zu suchen? Spricht aus der Rede des dreißig Jahre jungen Professors Herbart über den neunzigjährigen Schulmeister nicht eine gewisse Arroganz? Bezeichnenderweise unterscheidet der Schulmann Dörpfeld schon genauer zwischen den denkfaulen Praktikern und solchen, die sich um Theorie bemühen, von ihr aber immer wieder enttäuscht werden. Es muß also auch an der *Art der Theorie* liegen, ob sie der Praxis hilfreich zu sein vermag oder nicht.

Gewiß, »Theorie setzt Augen ein«¹⁵; aber Theorie kann auch Scheuklappen aufsetzen. Für beide Wirkungen gibt es Beispiele genug. Entscheidend ist wohl die Qualität der Theorie im Hinblick auf die zu bewältigende Praxis. Dörpfelds berühmter Satz »Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie« ist goldrichtig, aber das Problem liegt im Prädikat »gut«. Wann ist eine Theorie gut?

Alle Einzelbedingungen der komplexen Handlungssituation kann sie als Theorie wesensgemäß nicht erfassen. Also muß sie wohl die *wesentlichen* Momente des Praxisfeldes enthalten, dem Praktiker Kategorien für sie vermitteln und Handlungsmöglichkeiten empfehlen.¹⁶ Was aber ist wesentlich? Jede Antwort darauf enthält selbst wieder eine Theorie des Sachverhalts, hoffentlich eine gute. Man möchte die Bewährung in der Praxis als Kriterium für die Güte nehmen, aber an welchen Kriterien mißt man die Bewährung?

14 Ebd., 189f.

15 H.-K. Beckmann, in: E. König u.a. (Hg.), Diskussion Unterrichtsvorbereitung - Verfahren und Probleme, München 1980, 96.

16 Vgl. H. Gebauer u.a., Theorie der Unterrichtsvorbereitung - eine handlungstheoretische Begründung, Stuttgart 1977, 104.

Zudem gibt es neben den oben unterschiedenen Niveauebenen der Theoriebildung auch unterschiedliche *Differenzierungsgrade und Geltungsbereiche*. Ist es Maßstab für die Güte einer Theorie, daß sie sich in einem einzigen Satz formulieren läßt wie Einsteins Relativitäts- oder Darwins Evolutionstheorie? Oder braucht der pädagogische Praktiker ähnlich wie der Mediziner eine möglichst große Zahl von Partialtheorien zur Behandlung unterschiedlichster Fälle?

Wir unterbrechen den Gedankengang, der bisher dem Leser wohl wenig Neues gebracht, vielleicht aber einiges in Erinnerung gerufen hat, und fragen zunächst nach der Theorie bzw. den Theorien, die für die Praxis des Unterrichts von Belang sind. Dabei konzentrieren wir uns vorerst auf die Planung des Unterrichts und ergänzen später die zusätzlichen Aspekte für seine Analyse. Das Verhältnis zur Praxis wird dabei immerfort anklingen. Nach dieser Umschau werden wir Stellung zu der Frage nehmen, wie die Kluft zwischen beiden Seiten ein Stück weit zu verringern sei - was ja das Hauptanliegen dieses ganzen Bandes ist.

2 Theorien zur Unterrichtsplanung

Die Überlegungen zu diesem Thema bewegen sich auf verschiedenen Ebenen und betreffen Sachverhalte verschiedenen Umfangs. Zunächst ist zu unterscheiden zwischen Theorien über

- die *Notwendigkeit* und *Möglichkeit* des Planens überhaupt
- die *Inhalte* der Unterrichtsplanung und
- den *Prozeß* des Planens bei dem bzw. den jeweils Verantwortlichen.

Dabei kann sich Planung über unterschiedliche Zeiträume erstrecken und jeweils eigene theoretische Erwägungen erfordern.

Wir unterscheiden im folgenden nur

- die *langfristige Planung*, den Lehrplan betreffend, und
- die *kürzerfristige Vorbereitung* der Unterrichtseinheit (die nicht mit der Zeiteinheit einer Unterrichtsstunde zusammenfallen muß) durch den Lehrer bzw. ein Lehrerteam.

Die begriffliche Unterscheidung von »Planung« und »Vorbereitung« ist üblich und sinnvoll, wenn auch nicht zwingend. Beide Bereiche unterliegen teils eigenen, teils gemeinsamen Bedingungen. Wo sie im folgenden gemeinsam behandelt werden, wird um der sprachlichen Einfachheit halber von »Planung« als dem Oberbegriff gesprochen.

2.1 Theorien zur Planbarkeit des Unterrichts

Wer Unterricht plant, setzt dabei voraus, daß diese Tätigkeit sinnvoll, daß sie notwendig und auch möglich sei, er hat eine mehr oder weniger geklärte Theorie darüber (wobei schon die Frage, ob man aus der Notwendigkeit auf die Möglichkeit schließen könne, reizvolle philosophische Fragen aufwirft).¹⁷ Über das Sollen und Können gibt es durchaus unterschiedliche Meinungen.

Gründe

Zunächst steht fest: Man tut es, offenbar mit Überzeugung und auch mit einem gewissen, nachweisbaren Erfolg.

Man tut es schon deswegen, weil man sonst nicht von Unterricht reden könnte, weil dieser *vom Begriff her* als absichtliche, zielstrebige und damit auch planmäßige Handlung definiert ist.

Diesen Unterricht zu erforschen, seinen Verlauf und sein Ergebnis immer besser planbar zu machen, ist das Erkenntnisinteresse aller *Didaktik*. Schon in der Abfolge von Trivium und Quadrivium stak eine solche, noch wenig reflektierte und daher über mehr als tausend Jahre anerkannte Planung. Erst recht die Begründung der Didaktik als einer Wissenschaft durch Ratichius und Comenius, ihr Ausbau durch die Pädagogen der Aufklärung, ihr gründliches Durchdenken durch Herbart und seine Schule, ihre vielseitigere Ausgestaltung durch die Reformpädagogen, der Einfluß von Lernpsychologie, programmiertem Unterricht, Lernzielorientierung, Curriculumreform, die Planungseuphorie der sechziger und siebziger Jahre, sie alle setzten Planbarkeit des Unterrichts voraus und taten alles dafür, sie in ihrem jeweiligen Sinne zu perfektionieren. Tatsächlich hat Didaktik in der gar nicht langen Zeit ihres Bestehens beachtliche Erfolge erzielt und so die Planbarkeit des Unterrichts durch die Tat bewiesen. Kinder lernen heute mehr und dieses rascher und lieber als in früheren Zeiten.

Unterrichtsplanung ist *praktische Notwendigkeit*. »Schulischer Unterricht ist das Ergebnis eines weitreichenden, weitausholenden, ungeheuer aufwendigen und intensiv betriebenen Vorgangs in der Gesellschaft, den diese ausgelöst hat, um Heranwachsenden die Möglichkeit zu geben, zu lernen, erzogen und ausgebildet zu werden, wodurch sich die Gesellschaft zugleich auch

17 Vgl. J. Oelkers, Unterrichtsvorbereitung als pädagogisches Problem, *EvErz* 40 (1988) 516-531; H. Glöckel, Die Planbarkeit des Unterrichts, in: H. Hacker und D. Poschardt (Hg.), *Zur Frage der Lernplanung und Unterrichtsgestaltung*, Hannover 1977, 13-36.

selbst erhält. Ein solches Vorhaben darf nicht dadurch aufs Spiel gesetzt werden, daß es - mehr oder weniger - unmittelbar vor dem Ziel, der Realisierung, dem Zufall überlassen wird.«¹⁸

In den Vorgaben des *Lehrplans* drückt sich die Verantwortung des Staates aus. Sie sichern Kontinuität der Arbeit, schrittweisen Aufbau von Wissen und Können, Vergleichbarkeit von Angebot und Anforderungen, sie ermöglichen Kontrolle des Geschehens in den Schulen und rechtfertigen so erst den staatlichen Schulzwang. Darüber hinaus sind Lehrpläne Instrumente staatlicher Politik. Sie fördern historische Kontinuität oder Traditionsbruch, Wahrung von Privilegien oder Gleichheit der Chancen, selbstgerechte Abschottung oder Weltoffenheit bei der jungen Generation und können so schicksalhafte Bedeutung gewinnen.

Für den *Lehrer* bedeuten Lehrpläne zunächst Handlungsanweisungen, Beschränkungen seiner Freiheit bzw. Willkür, Fremdkontrolle, aber auch Arbeitshilfe, Entlastung vom ständigen Rechtfertigungszwang, Schutz vor unberechtigter Einflußnahme und unsachlicher Kritik.

Für den *Schüler* endlich sind Lehrpläne zu bewältigendes »Pensum«, Kriterium für seinen Lernfortschritt, für die Gewährung oder Versagung von Berechtigungen, aber auch Schutz vor Nachlässigkeit oder Steckenpferden des Lehrers - und nicht zuletzt vor dem Übergewicht seiner eigenen momentanen »Bedürfnisse« und Launen.

Die *kurzfristige Unterrichtsvorbereitung* gehört zu den Dienstpflichten des Lehrers, ist wesentliches Thema seiner Aus- und Fortbildung, wird ihm durch eine Fülle von Anleitungen, Beispiel-Sammlungen, Unterrichtsmodellen usw. - nicht immer - erleichtert. Er selbst, seine Vorgesetzten, die Schüler und die Eltern erleben gut geplanten Unterricht als hilfreich, beklagen Formlosigkeit, Zufälligkeit, Launen- und Lückenhaftigkeit, Zeitvergeudung, aber auch öde Routine und starres Schema, und sie äußern ihren Unwillen in Form von Kritik bzw. Lernunlust und Disziplin Konflikten.

Gegengründe

Planung des Unterrichts ist aus vielerlei Gründen eingeschränkt, ja in Frage gestellt. Das folgt aus seiner Eigenart als der eines höchst komplexen, sinnhaften zwischenmenschlichen Prozesses.¹⁹

Die *Faktoren* in ihrer Wechselwirkung sind so vielfältig, daß sie nicht vollständig überschaut werden können, zum Teil gar nicht

18 U.-H. Peterßen, Handbuch Unterrichtsplanung, München 1988, 17.

19 Vgl. Oelkers, Unterrichtsvorbereitung.

bekannt sind. *Unvorhergesehene Momente* treten auf, die Variabilität schon bei der Planung und Improvisation bei der Durchführung verlangen. Sie können eine Änderung des vorgesehenen Weges zum Ziel, aber auch eine Revision des Zieles selbst notwendig machen.

Auch ein planmäßiger Verlauf sichert noch nicht die Erreichung des geplanten *Ergebnisses*, ja überhaupt dessen Nachweisbarkeit. Ein vordergründiger Wissens- und Könnenszuwachs ist eher feststellbar als echtes Verständnis oder veränderte Einstellung und Haltung. In der Regel besteht ein reziprokes Verhältnis von Nachweisbarkeit und Bedeutsamkeit des Unterrichtserfolgs und kein geradliniges zwischen kurzfristigen und langfristigen Ergebnissen; letztere sind nur schwer als Folge eben dieses Unterrichts nachzuweisen. Gerade das, worauf es eigentlich ankommt, bleibt offen.

Hinzu kommen die »*ungewollten Nebenwirkungen*«²⁰, die häufig unerwünscht sind. Sie sind mit allem Unterricht verbunden, müssen als »Kosten« vom »Ertrag« abgebucht werden und können die Bilanz empfindlich schmälern, wenn nicht ins Negative wenden. So mancher scheinbar perfekt geplante Unterricht hat als bleibendes Ergebnis nicht mehr als eine dauerhafte Abneigung gegenüber dem Fach bewirkt. Man hat die vielen, nur schwer faßbaren Einflüsse, die sich aus der Institution, ihren Organisations- und Umgangsformen, ihrem »Klima« ergeben, auch als »heimlichen Lehrplan« bezeichnet.²¹ Das ist in der Bezeichnung, streng genommen, ein Selbstwiderspruch, in der Sache aber eine wichtige Einschränkung der Planbarkeit und müßte soweit möglich aufgeklärt und in pädagogische Obsorge genommen werden.

Lernen erfolgt überhaupt nicht nur in kontinuierlicher, planmäßiger Folge, es *ereignet sich in Situationen*. In seinem Verlauf gibt es Sprünge, »unstetige Akte«, die den Charakter der Begegnung oder des Widerfahrnisses haben, »fruchtbare Momente«, plötzliche Umstrukturierungen im Sinne von »Aha-Erlebnissen«, die durch guten Unterricht allenfalls begünstigt, nicht aber direkt ausgelöst werden können.

Häufiger noch als im geplanten Unterricht ereignet sich solches Lernen im Beobachten und Mittun, Probieren und Helfen in den Situationen des Alltagslebens, aber auch in einem pädagogisch gestalteten »Schulleben«. Solches »*natürliche*« Lernen ist oft das wirksamere, insbesondere im Bereich des Sozialverhaltens, der

20 E. Spranger, Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung, Heidelberg 1962.

21 J. Zinnecker (Hg.), Der heimliche Lehrplan, Weinheim 1975.

Einstellungen und Wertungen. Es entzieht sich wesensgemäß der Planung bzw. fordert eine ganz andere Art des Planens, nämlich das Arrangieren von Situationen, die solches Lernen begünstigen und damit zwar nicht garantieren, aber doch wahrscheinlicher werden lassen.

Die letzte Grenze liegt im Wesen des Unterrichts als der *Begegnung von Personen*, die gewiß von vielerlei Bedingungen und Zwängen beeinflusst und mitbestimmt, im letzten aber frei in ihrer Entscheidung sind. Ob bzw. wie weit der *Lehrer* überhaupt bereit ist, den Lehrplan zu erfüllen, ob er ihn überzeugt vertritt oder mehr oder weniger offen sabotiert, ob er in seiner persönlichen Artung die Schüler für den Plan gewinnt oder ihn ihnen verleidet, das alles läßt sich nur schwer fassen und kontrollieren. Ob die *Schüler* die »Lehrziele« der Unterrichtsvorbereitung zu ihren »Lernzielen« machen, ob sie freudig oder lustlos mitspielen, ob sie sich dem Anruf des Lehrers und der von ihm vertretenen Sache öffnen oder verweigern, das alles bleibt offen, und es hängt von vielerlei Bedingungen ab, die weder im Lehrplan noch in der Unterrichtsvorbereitung stehen können. Den Schüler zum Lernen-Wollen zu bringen, ist oft schwerer, als den schon Lernwilligen zu lehren, und wo er um keinen Preis lernen will, hat der Lehrer sowieso verloren.

So gibt es durchaus berechtigte *Zweifel an den Planungsbemühungen*. Nur wenige Vertreter einer radikalen »Pädagogik vom Kinde aus« verwerfen diese völlig und verlassen sich allein auf die »spontanen Bedürfnisse« des Kindes bzw. die aktuellen Anlässe des Alltagslebens. Sie setzen auf so etwas wie eine entelechial sich entfaltende Bereitschaft und Fähigkeit des Kindes, im jeweiligen Stadium seiner Entwicklung das ihm Gemäße zu fragen und sich anzueignen. Sie übersehen dabei, daß auch Interessen gelernt werden, Antworten auf Anregung der Umwelt sind; sie liefern das Kind damit allen möglichen, oft unverantwortlichen Einflüssen aus, verzichten selbst auf planmäßige, verantwortliche Einflußnahme - und enttäuschen die Kinder, deren zentrales Bedürfnis doch ist, neue Anregungen zu erfahren und orientierendes Geleit durch das Chaos der Eindrücke zu erhalten. Solcher »didaktische Naturalismus« bzw. »Aktualismus« ist grundsätzlich unvertretbar und wird auch in der Praxis von keinem seiner Verfechter durchgehalten. Die »Bedürfnisse« werden mehr oder weniger kräftig dorthin gelenkt, wo man sie haben möchte; an die Stelle offener, hinterfragbarer Vorgaben tritt die undurchschaubare Manipulation.

Ganz anders verfährt da eine verantwortliche Pädagogin wie Maria Montessori. Auch sie glaubt an Reifungsprozesse im Kinde, sensible Phasen, das unbewußte und doch zielsichere

Suchen der Persönlichkeit nach dem jeweils Gemäßen. Aber sie überläßt es nicht dem Zufall oder der Laune. Bei ihr steckt die Planungsarbeit in den äußerst sorgfältig erstellten, bis ins letzte durchdachten und vielfach erprobten Materialien, einer ganz und gar durchgestalteten Lernumgebung.

Ohne Planung geht es also nicht. Wohl aber kann man die Auffassung vertreten, daß die aufgezeigten Einschränkungen der Planbarkeit eine andere Art, ja eine andere *Qualitätsebene der Planung* notwendig machen. Sie dürfte den Lehrer nicht festlegen, sondern müßte ihn dazu befähigen, über der Sache stehend die notwendigen Entscheidungen zu treffen. Eine solche Planung müßte weit gründlicher in die Tiefe der Zusammenhänge und die Breite der Einzelheiten gehen, auf längere Frist angelegt sein, und sie müßte zum großen Teil im Kopfe des Lehrers bereitliegen - als Ergebnis gründlicher Ausbildung und Ausdruck hoher Allgemeinbildung eines lebendigen Geistes.

Hintergründe

Im breiten Spektrum zwischen Planung und Offenheit lassen sich verschiedene Akzente setzen, die sich schon in der *Wahl der Metaphern* ausdrücken. Wer von Unterrichtsplanung als »Konstruktion« spricht, rechnet mit der vorherigen Verfügbarkeit aller Daten und Maßnahmen. Das aus dem Militärwesen übernommene, für Erziehung eigentlich unpassende Modewort »Strategie« schließt schon ein bewegliches Reagieren auf Bedingungen vor Ort im Rahmen eines Gesamtplans ein. Der Begriff »Regelung« als Paradigma für Unterrichtsführung betont noch stärker die laufende Berücksichtigung von Wirkungsdaten im Rückkopplungskreis. Wer seine Aufgabe als »Gestaltung« des Unterrichts versteht, sieht sich als schaffender Künstler, der dem Unterricht das Gepräge seiner Persönlichkeit gibt, dabei aber auch über die Schüler als Gestaltungsmaterial verfügt. Wieder anders ist das Unterrichtsgeschehen als »Dialog« oder »kommunikativer Prozeß« zwischen prinzipiell gleichrangigen Personen gesehen, die im »Diskurs« bei der Planung mitsprechen. Jeweils andere Auffassungen von Unterricht sprechen aus solchen Begriffen, jeweils andere Theorien, was Unterricht sei bzw. sein solle.

Auch ein Bild vom *Lehrer* geht in die Überlegungen ein. Wird er verstanden bzw. versteht er sich selbst als Repräsentant eines Kulturbereichs, Hüter von Wahrheit und Wissen, die er portionenweise an Unwissende weitergibt, oder als für den Kommunikationsprozeß verantwortlicher »Unterrichter«²², als der ältere Partner auf der gemeinsamen Suche nach der Wahrheit, als Baumeister, der Stein

22 Chr. Bizer, Die didaktische Meditation, EvErz 38 (1986) 411.

auf Stein setzend das stolze Gebäude der Bildung aufführt, das selbstbestimmte Wachstum geduldig hegender Gärtner, Organisator von Lehrprozessen, charismatischer Führer, verständnisvoller Berater, Gruppen oder Einzeltherapeut...? In all dem stecken Theorien, deren Rechtfertigung eine breite und tiefe Diskussion erfordern würde.

Gleiches gilt für das Bild vom *Schüler*, das jeweils komplementär zu dem des Lehrers zu sehen ist. Ist er *tabula rasa*, portionenweise zu füllendes Gefäß, ist er (leider lebendiges, daher nicht zuverlässig funktionierendes) Lernsystem, Unwissender, nach Führung Verlangender oder nach eigenem Gesetz Reifender, aktiv die Welt sich Erobernder, gleichrangig Mitbestimmender, seelischen Beistand Suchender...?

Solche »Bilder«, oft mit Gewißheitsanspruch, ja Missionseifer verfochten, wenig kritisch befragt und kaum je zureichend begründet, gehen als *Vorannahmen* in die Diskussion über Unterrichtsplanung und in ihre Praxis ein. Sollte der Praktiker es wirklich nicht nötig haben, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und sie in ein übergreifendes Verständnis von Unterricht einzufügen?

2.2 Theorien zu den Planungsinhalten

Mit »Inhalten« meinen wir nicht nur den »Unterrichtsstoff«, sondern alle Überlegungen, die im Verlauf des Planens angestellt werden müssen.

2.2.1 Zur Lehrplanebene

Entscheidungsfragen

Ansichts einer erdrückenden, allseits beklagten und doch nicht zu überwindenden Stofffülle ist das zentrale Problem der Lehrplanmacher die *Auswahl der Inhalte*. Von allen Seiten werden Forderungen gestellt, neue Aufgaben drängen herein, überkommene Fächer verteidigen ihre Position, für jedes Anliegen finden sich gute Gründe, aber in ihrer Gesamtheit stehen sie sich gegenseitig im Wege, erschweren, ja verhindern solide Arbeit, gefährden den Erfolg in jedem von ihnen und würden, ließe man sie gewähren, den ganzen Betrieb ad absurdum führen. Was kann man tun, um das Problem zu lösen?

Soll man die Fächer nach ihrer *Bedeutung gewichten*, Haupt- und Nebenfächer unterscheiden - und den endlosen Streit der Fakultäten provozieren?

Soll man dem Schüler die *Wahl überlassen* - die er doch erst mündig treffen kann, wenn er die Gegenstandsgebiete kennengelernt hat, und ihm außerdem bescheinigen, daß das Gewählte doch nicht ganz wichtig ist?

Welche *Freiräume* soll man zur Entscheidung Lehrern und Schülern überlassen, welchen Anteil soll das *Schulleben* neben dem lehrplanmäßigen Unterricht erhalten?

Soll man die Einzelfächer zu wenigen *Über-Fächern* zusammenfassen oder sie ganz in einem Gesamtunterricht aufgehen lassen - auf die Gefahr hin, fachliche Kategorien sachwidrig zu vermengen und noch größere Stoffwucherungen in Kauf zu nehmen?

Soll man nach der *Brauchbarkeit im »Leben«* auswählen, im Sinne Robinsohns²³ aus der Vorwegnahme künftiger »Situationen« die nötigen »Qualifikationen« und aus diesen wieder die »Inhalte« ableiten - und damit das sogenannte Leben, was immer man darunter verstehe, reproduzieren, als ob es so vorbildlich wäre und in sich schon den Maßstab für das enthielte, was sein könnte und sein sollte?

Soll man gerade im Gegenteil Distanz zu diesem Leben, wie es ist, fördern durch Beschränkung auf wesentliche, gültige, »klassische« *Stoffe von bleibendem Wert*, die als »Kulturgüter« mit eigenem Anspruch auf Bewahrung und Pflege auftreten und ihren »Bildungswert« eben dann entfalten, wenn man sich in selbstloser Sachlichkeit um ihren »Bildungsgehalt« bemüht?

Müssen nicht doch *die drängenden Probleme der Zeit* Vorrang erhalten, damit die junge Generation zu ihrer künftigen Bewältigung fähig und willens gemacht wird? Muß man also nicht Friedens-, Umwelt-, Kulturbegrüßungs-, Freizeit-, Medien-, Verbraucher-, Rechts-, Sicherheits-, Verkehrs-, Gesundheits-, Bewegungs-, Ernährungs-, Antidrogen-, Sexual-, Familien-, Elternerziehung usw. wenn nicht als Fächer, so doch als »Unterrichtsprinzipien« postulieren - oder schafft sich, von der Unmöglichkeit der Durchführung abgesehen, damit nur die erwachsene Generation ein Alibi, ihre Verantwortung für die Probleme, die sie nicht lösen will, via Schule auf die nächste Generation abzuschieben?

Kann man den »didaktischen Materialismus« durch *formale Bildung*, verstehe man sie als Kräfte- oder als Methodenbildung, überwinden - die man doch nur an Inhalten erwerben kann, womit man wieder vor dem Auswahlproblem steht?

Liegt die Lösung in *exemplarischer Lehre*, die an ausgewählten Themen das »Elementare« herausarbeitet, »fundamentale« Bildungserlebnisse auslöst und auf »kategoriale« Grundeinsichten zielt - das aber nur im Rahmen einer reichhaltigen orientierenden Übersicht leisten kann?

Glaubt man, aus obersten *Richt- oder Leitzielen* mit Hilfe allgemeiner Kriterienlisten die Einzelinhalte ableiten zu können - was doch logisch nicht geht und von einem falschen Verständnis des Ziel-Inhalt-Problems zeugt?

Kann man überhaupt einen rein bildungstheoretisch begründeten, alle »Sinnrichtungen« menschlichen Geistes ausgewogen berücksichtigenden Fächerkanon erstellen - oder werden auch weiterhin *Zeitgeist*, Gruppeninteressen und *politische Macht* das Fächerspektrum mitbestimmen?

Ist das Stoffproblem vielleicht grundsätzlich und damit praktisch *nicht lösbar*, spiegelt sich in ihm etwa nur die geistige Situation unserer Zeit, welche die ganze Fülle der von der Gattung Mensch geschaffenen Kultur jedem Individuum Mensch gönnen, aber auch zumuten möchte, ihm früher nicht gekannte Chancen gibt, es in seiner begrenzten Kraft aber doch überfordert?

Und diese Kraft ist so *verschieden*! Inwieweit können die Unterschiede in innerer Differenzierung aufgefangen werden? Ab wann wird äußere Differenzierung unumgänglich? Soll diese in getrennten Schularten oder in Kursen unter dem gemeinsamen Dach einer Gesamtschule erfolgen? Sollen sich Schulen oder Kurse nach dem Niveau oder nach dem Profil oder nach beidem unterscheiden? Wie soll man überhaupt grundsätzlich über Differenzierung und Individualisierung denken? Soll man sich über gegebene Unterschiede freuen und sie fördern - um der Individuen und der Bedürfnisse einer differenzierten Gesellschaft willen? Soll man sie bedauern und alles für ihre Angleichung tun - um der Chancengleichheit und der gemeinsamen Verständigungsbasis willen? Wird man Schülern gerecht, indem man sie gleich oder verschieden behandelt?²⁴

23 S.B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1967.

24 Vgl. H. Glöckel, Individuelle Förderung in der Schule, Pädagogische Welt 32 (1983) 450-459.

Angesichts solcher Probleme erscheinen die im engeren Sinne didaktischen bzw. lehrplantechnischen geradezu leicht:

- wie die Einzelstoffe in zeitlicher Folge zu *Lehrgängen* anzuordnen seien, welche Lehrgangsart - synthetisch oder analytisch, fachwissenschaftlich-systematisch oder konzentrisch, genetisch oder thematisch - die jeweils angemessene sei;
- wie der Lehrplan *aussehen solle*, nach welchen Kriterien und in welcher Terminologie die Lernziele (oder Lehrziele?) zu hierarchisieren, dimensionieren, operationalisieren seien, lauter Fragen, die im Zuge der Curriculumreform subtilste theoretische Überlegungen und große Verwirrung in der Praxis auslösten...

Theoretische Voraussetzungen

Ich breche die Aufzählung der Lehrplanfragen ab. Sie ist nicht vollständig, braucht es nicht zu sein, weil längst klar ist, worum es geht: Jede dieser Fragen, möge sie noch so schwierig sein, fordert praktische Entscheidung; in jede Entscheidung, ja schon in jede Fragestellung geht Theorie ein:

- *Bildungstheorie*: was der Mensch lernen solle, wozu es gut sei, was der Beitrag einzelner Fächer sei, was ihm fehlte, wenn er es nicht gelernt hätte, wie man sich ihn als Ergebnis des Bildungsprozesses wünschen solle...;
- *didaktische Theorie*: wie man durch Unterricht dieses gesteckte Ziel erreichen könne, wie man Inhalte auswählen, gegeneinander abwägen, in Teilaufgaben zerlegen, einander zuordnen, zeitlich anordnen, methodisch vermitteln, ihre Erreichung kontrollieren solle und könne...;
- *Schultheorie*: was Sinn und Aufgabe der Schule sei, was man in ihr lernen solle und könne, was man nur in ihr lernen könne, was also den Vorrang vor nur Wünschenswertem erhalten müsse, worin ihre Stärken und Schwächen, ihre Möglichkeiten und Grenzen lägen, was ihr Beitrag für den einzelnen und die Gesellschaft sei...;
- *Gesellschaftstheorie*: wie diese Gesellschaft gegliedert und geschichtet sei, wie Gleichheit oder Ungleichheit gefördert, das Recht des einzelnen gegen das der Gemeinschaft abgewogen, Abschließung oder Öffnung nach außen betrieben werden und wer über diese Fragen entscheiden solle...;
- *Geschichtstheorie*: wie der gegenwärtige Zustand zu erklären, wie er zu bewerten sei, woher die Entwicklung komme und wohin sie führen werde, solle, müsse...;
- *anthropologische Theorie*: was der Mensch sei als »Werk der Natur, Werk der Gesellschaft, Werk seiner selbst« (Pestalozzi), als Geschöpf Gottes oder Produkt der Evolution.

Nun sind diese Theorien zunächst Hypothesen, Ideologien, Weltanschauungen, aber sie schließen auch eine Fülle von Faktenwissen ein: Je mehr man weiß über Wert und Grenzen von Methoden, die Vorzüge und Nachteile von Differenzierungsverfahren, über schulische Versuche und Erfahrungen in anderen Ländern und früheren Zeiten, je weiter der historische und der weltweit vergleichende Horizont ist, desto besser sind die zu treffenden Entscheidungen fundiert, wenn auch nicht im letzten begründet. Die Entscheidung bleibt nicht erspart. Gute Theorie erspart aber manchen vordergründigen Streit, indem sie zeigt, wo der eigentliche Ort der Entscheidung liegt.

2.2.2 Zur Unterrichtsvorbereitung

Die bisherigen Überlegungen haben gezeigt, wieviel schon vorgedacht ist, ehe der Lehrer sich an seine Vorbereitung für die nächsten Tage setzt, was er nachdenken müßte, wenn er seine Aufgabe richtig verstehen und erfüllen will. Viel weitere Theorie kommt auf dieser Ebene hinzu. Die eingeführten Anleitungen zur Unterrichtsvorbereitung enthalten die wichtigsten Fragen, die er sich stellen und so gut wie möglich beantworten muß, wenn sein Unterrichtsentwurf als zureichend begründet gelten soll. Welches »Modell« zur Unterrichtsvorbereitung, ein sog. bildungs-, lern-, lehr-, kommunikationstheoretisches er dabei verwendet, ist weniger wichtig. Sie alle werden mit einigem Aufwand an Theorie begründet, was zum Teil notwendig ist, wenn unterschiedliche »Bilder« des Unterrichts, des Lehrers und des Schülers vorliegen, zum Teil aber auch etwas luxuriös wirkt, wenn das Unterrichtsverständnis im Grunde dasselbe ist. Bei genauerem Hinsehen enthalten alle für übliche Schulverhältnisse brauchbaren Anleitungen die wesentlichen Kategorien, wenn auch in unterschiedlicher Anordnung und Terminologie, und wenn Wesentliches fehlt, taugen sie nicht für ihren Zweck. Von diesen sekundären Theorien über unterschiedliche Modelle der Unterrichtsvorbereitung soll im folgenden abgesehen werden. Dafür gibt es eine Fülle von Veröffentlichungen.²⁵ Ich orientiere mich an der Anleitung, die ich selbst mit erarbeitet habe und die jedenfalls zu den brauchbaren gehören dürfte.²⁶

Heterogene Bedingungsbereiche

Um das Ziel der Unterrichtseinheit zu bestimmen und zu begründen, muß Klarheit über die drei konstitutiven Bedingungsbe-

²⁵ Z.B. König, Diskussion; Peterßen, Handbuch.

²⁶ H. Glöckel, R. Rahenstein, R. Drescher und H. Kreiselmeyer (Hg.), Vorbereitung des Unterrichts, Bad Heilbrunn 1989.

che von Unterricht gesucht werden, wie sie im »Didaktischen Dreieck« symbolisiert sind: den zu lernenden *Sachverhalt*, die *Voraussetzungen bei den Schülern* und die übergreifende Zwecksetzung, das »*Bildungsziel*«. Sie sind gleichrangig, bedingen und begrenzen sich gegenseitig, man kann sie in beliebiger Reihenfolge behandeln.

Beginnen wir mit dem letzteren. Warum sollen die Schüler das lernen, wozu soll es gut sein? Was sage ich ihnen, wenn sie mich danach fragen? Was ginge ihnen ab, wenn sie es nicht lernten, und wenn schon, müssen sie es jetzt und hier, müssen sie es in der Schule lernen? Jede mögliche Antwort weist auf ein übergeordnetes Ziel hin, letztlich auf ein Bild vom Menschen, wie man ihn als Ergebnis des ganzen Bildungsvorganges wünscht, und damit auf die Probleme der *bildungstheoretischen Rechtfertigung* mit *normativen Argumenten*, die schon beim Lehrplan besprochen wurden. Der Lehrer muß die Überlegungen der Lehrplanmacher nachvollziehen, wenn er sie richtig umsetzen, u.U. modifizieren oder ihre Befolgung in pädagogischer Verantwortung verweigern will.

Im Hinblick auf die zu lernende *Sache*, den »Stoff« bzw. »Unterrichtsgegenstand« (bereits in der Wortwahl steckt wieder eine Theorie) liegen die zu stellenden Fragen auf zwei Ebenen. Die eine lautet: Was soll der Schüler lernen? Damit ist die *sachliche Vorbereitung* des Lehrers angesprochen, seine Vertiefung in den Sachverhalt im Zusammenhang der jeweiligen *Fachtheorie*. Der Lehrer muß Fachmann sein, aber zugleich mehr als dieser. Er sieht gewissermaßen den Sachverhalt von außen, als einen zu lernenden, und fragt daher weiter: Was ist das überhaupt für ein Gegenstand, den der Schüler da lernen soll? Was muß gewährleistet sein, damit er richtig gelernt wird? Was ist seine Eigengesetzlichkeit, welche Fragen und Begründungsweisen sind ihm angemessen, welche Verständnisleistungen verlangt er? Es ist die Frage nach der *Sachstruktur*, die Überlegungen auf *methodologisch-erkenntnistheoretischer Ebene* verlangt.

Im Blick auf den *Schüler* ist zu fragen: Kann und will er das lernen, was er lernen soll? Was bringt er mit an Erfahrungen, schulischem Vorwissen, Altersreife, Verständnis, Lernbereitschaft, Interessierbarkeit, Einstellung zum Lehrer und zur Schule usw.? Wie weit streuen diese Gegebenheiten innerhalb der Klasse? Voraussetzungen dieser Art sind biologische, psychologische, soziologische Sachverhalte und als solche grundsätzlich nur *empirisch zu ermitteln*, bezogen auf die spezifische Lernaufgabe in der konkreten Situation. Hier geht es nicht um Wünsche, sondern um oft harte Fakten, die zu respektieren sind, wenn man nicht auf Sand bauen will. Empirisch fundierte Theorien ent-

wicklungsbiologischer und -psychologischer Art²⁷, soziologische über Schichten- und Milieuunterschiede, über konfessionelle und nationale Eigentümlichkeiten liefern dem Lehrer Durchschnittswerte (und haben sie bereits bei der Erstellung der Lehrpläne geliefert). Sie schärfen den Blick für die Abweichungen im Einzelfall, ersetzen aber nicht die Erhebung der jeweiligen Individuallage durch Beobachtung, Gespräch, Leistungsfeststellung usw.

Die Ergebnisse solcher Überlegungen sind nun im Hinblick auf die spezifischen Ziele der Unterrichtseinheit »zusammenzudenken«. Normativ begründete Zielsetzungen, fachlich und erkenntnistheoretisch geklärte Ansprüche der Sache, empirisch ermittelte Ausgangsdaten sind eigentlich völlig inkongruente Kategorien, ihre Vermittlung macht die Besonderheit didaktischen Denkens aus. In dieser Art berufsspezifischen Theoretisierens muß der Lehrer geschult sein.

Verschränkung der Bedingungsbereiche

Das Ganze kompliziert sich dadurch, daß Norm, Eigenart der Sache und faktische Voraussetzungen nicht säuberlich zu trennen, sondern eng verschränkt sind.

Der *Sachanspruch* ist gar nicht so »objektiv« vorgegeben, wie Fachleute gerne meinen. Die jeweilige Fachwissenschaft liefert keineswegs eine eindeutige, unumstrittene Sichtweise (vgl. F. Schweitzers Beitrag in diesem Band). Erst die Fragestellung konstituiert den Gegenstand, erst unter pädagogischem Aspekt wird aus einem fachlichen Sachverhalt ein Unterrichtsthema. Aus dem »Was?« wird die Frage, »als was« der Gegenstand behandelt werden solle. Andererseits erfährt die Fragestellung ihre Rechtfertigung erst aus den Antworten, die der Gegenstand erteilt; sie kann ihn auch verfehlen und verfälschen.

Voraussetzungen kann der *Schüler* nicht an sich, sondern nur für einen Sachverhalt haben; Fähigkeiten und Interessen treten erst in der Begegnung mit Gegenständen in Erscheinung. Unterrichtsplanung darf nicht nur auf vorhandene Interessen eingehen, sie soll durch Hinführung zu bisher unbekannten Sachverhalten neue Interessen wecken. Andererseits bestimmen die Voraussetzungen im Schüler, welche Gegenstände überhaupt für eine solche Auseinandersetzung in Frage kommen; zu frühe Begegnung mit zu schwierigen Sachverhalten kann das Interesse auf Dauer schädigen.

27 Zum Religionsunterricht vgl. F. Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion*, München 1987; ders., *Lebensgeschichte und religiöse Entwicklung als Horizont der Unterrichtsplanung*, EvErz 40 (1988) 532-551.

Erst durch die *Zielstellung* werden die Voraussetzungen bei den Schülern gefragt, erst durch den Unterricht werden sie provoziert und in ihrem Verlauf verändert. Umgekehrt ist nur vom Ist-Stand aus zu beurteilen, welche Ziele möglich und sinnvoll, dem Menschen zu- oder abträglich sind. Sollen impliziert Können, auch aus Gründen der Humanität.

Diese Grundspannung zwischen den drei »Polen« des didaktischen Dreiecks und ihre Verschränkung müssen durchschaut sein, wenn es nicht zu Einseitigkeiten kommen soll: dem Überwiegen der Sache im didaktischen »Logizismus« oder »Szientismus«, des Schülers im »Psychologismus«, des Bildungsziels im »Teleologismus« - Gefahren, die immer von neuem drohen und denen nur aus theoretischer Einsicht begegnet werden kann.

Lernzielformulierung

Die Formulierung der endlich gewonnenen Grob- und Feinziele scheint eine eher einfache, unterrichtstechnische Angelegenheit zu sein. Schon die Forderung ihrer *Operationalisierung* aber führt zu Überlegungen, ob es wirklich auf das einmalige, meßbare Verhalten oder auf die bleibende Disposition zu ihm ankomme und wie man diese feststellen wolle. Erst recht der Versuch einer Dimensionierung der Ziele, etwa gar nach dem simplen Schema von kognitiv-affektiv-psychomotorisch bzw. pragmatisch, setzt voraus, daß solche getrennten Funktionen eigens angesprochen und geschult werden können - eine sehr schlichte anthropologische Theorie, die nur durchschaut, wer von der Fragwürdigkeit der Vermögenslehren gehört und tauglichere Lehrzielordnungen kennengelernt hat.

Unterrichtsverfahren

Die Frage nach dem »Wie?« des Unterrichts ist oft schon durch eine übergreifende *Unterrichtskonzeption* vorentschieden, zu der sich der Lehrplan oder der Lehrer bekennt. Solche Konzeptionen allgemeindidaktischer Art (wissenschafts-, lernziel-, handlungs-, problemorientierter Unterricht u.a.) oder fachspezifischer Herkunft (bibel- oder problemorientierter, bekenntnisgebundener, überkonfessioneller oder religionskundlicher Unterricht) enthalten immer eine bestimmte Konfiguration von Ziel, Inhalt, Prinzipien, Methoden, Formen usw., werden oft mit programmatischem Eifer vorgetragen, treffen aber regelmäßig nur bestimmte Teilaufgaben des Unterrichts und versagen gegenüber anderen, verlangen also Klarheit über ihren Geltungsbereich.

Bei allen methodischen Überlegungen orientiert sich der Lehrer an einer Liste von *Unterrichtsprinzipien*, die ihn an allgemeine Forderungen guten Unterrichts erinnern. Dazu gehören die »fun-

dierenden« Prinzipien Schüler-, Sach- und Zielgemäßheit neben »regulierenden« wie Anschauung, Selbsttätigkeit, Motivation, Elementarisierung, Erfolgssicherung, Erziehender Unterricht u.a. Sie helfen dem Lehrer allerdings nur dann, wenn er sie in ihrer Eigenart versteht: als Hinweis auf wichtige Anliegen, Warnung vor naheliegenden Gefahren, von unterschiedlichem Geltungsanspruch, nicht voll systematisierbar, einander überschneidend, ergänzend, begrenzend, widersprechend, nur in dialektischem Denken zu vermitteln, flexibler als Regeln, weniger zwingend als Gesetze, produktive Umsetzung auf den Einzelfall fordernd.²⁸

Jeder vollständige Lernprozeß fordert einander ergänzende Lernakte, das Durchlaufen einer Abfolge unterschiedlicher »Stufen« mit je eigener didaktischer Funktion. Für diese *Artikulation des Unterrichts* werden seit Herbart unterschiedliche Stufenkonzepte mit vorwiegend psychologischer Begründung angeboten. Aber man kann Methoden nicht einfach aus der Psychologie des Lernens ableiten, weil Lernprozesse ihrerseits vom methodischen Arrangement abhängig sind. Heute weiß man, daß die Suche nach dem einzig richtigen Stufenkonzept erfolglos bleiben mußte, daß es vielmehr unterschiedliche *methodische Grundstrukturen* gibt, die jeweils einer bestimmten Klasse von Lernaufgaben, mehr geschlossenem oder mehr offenen, gemäß sind, in eigenen Theorieansätzen ihre Begründung finden und in einer übergreifenden didaktischen Theorie ihren Ort finden müssen.²⁹ Die allgemeinen Grundstrukturen der Artikulation konkretisieren sich in *facheigenen Stufenkonzepten*, die man ebenfalls in ihrer Begründung und ihrem Anwendungsbereich kennen muß.

Des weiteren ist der Einsatz von *Unterrichtsformen* zu bedenken, und dazu muß man Genaueres wissen über die spezifischen Anwendungsbereiche der Aktionsformen (darbietend, zusammenwirkend, aufgebend) und der Sozialformen (Großklasse, Klasse, Abteilung, Gruppe, Partner, einzelner), ihre Bedingungen, Vorzüge und Gefahren.

Die verfügbaren *Medien* müssen nicht nur auf ihre fachliche Tauglichkeit, sondern auch auf ihre didaktische Vorstrukturierung bzw. Elementarisierung des Sachverhalts, ihre Gegenstandsnähe bzw. -ferne, ihre Aussagekraft und Ergänzungsbedürftigkeit hin untersucht werden.

Ein allein nach diesen Vorgaben konstruierter Unterricht könnte aber noch strohtrocken und geisttötend sein. Hinzu soll der

28 Vgl. H. Glöckel, Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik, Bad Heilbrunn 1990, 273ff.

29 Vgl. ebd., 172ff.

»gestaltende Gedanke« als persönliche Leistung des Lehrers kommen. Erst er gibt dem jeweiligen Stoff die Wendung auf eben diese Schüler, hält als »roter Faden« die einzelnen Schritte sinnhaft zusammen, schafft aus einem formlosen Haufen von Informationen eine einprägsame Gestalt. Solche Gestaltungsge-danken sind wesensgemäß nicht in Theorien zu fassen, sie liegen in modellhaften Unterrichtsbeispielen vor und sind Gegenstand einer didaktischen Kunstlehre (s.u.). Aber um den Modellcharakter der Beispiele, ihre Übertragbarkeit auf andere Fälle zu erkennen, bedarf es wieder theoretischer Einsichten.

Bisher war nur die Rede von den geplanten Lehr-Lern-Prozessen auf der Sachebene des Unterrichts. Dieser hat aber auch eine *Beziehungsebene*, und die auf ihr spielenden zwischenmenschlichen (»kommunikativen«) Prozesse sind von kaum zu überschätzender Bedeutung für sein Gelingen. Einiges kann man bei der Unterrichtsvorbereitung dafür tun durch Beachtung der Unterrichtsgrundsätze, interessante Gestaltung, belebenden Tätigkeitswechsel, Motivationshilfen verschiedener Art, Ermöglichung von Erfolgserlebnissen durch richtig dosierte Anforderungen, reizvolle Aufgaben für Problemschüler, Beachtung der Unterrichtshygiene usw. Die eigentliche Interaktion läßt sich aber nicht im voraus planen, und ihre Störungen können sehr belastend wirken. Auch darauf muß der Lehrer vorbereitet sein. Es ist nicht gleichgültig, wie er seinen Erziehungs- und Führungsauftrag annimmt und versteht, welcher der Theorien er dabei folgt, die sich ihm aufdrängen: über legitime Autorität und autoritären Mißbrauch, echte und Zwangsdisziplin, Strafe und Strafvermeidung, Entstehung, Diagnose und Bewältigung von Konflikten, Steuerung von Gruppenprozessen usw. Es ist nicht gleichgültig, ob er auf Rogers oder Cohn, auf Adler, Freud oder Frankl, auf den herrschaftsfreien Diskurs oder auf Verhaltensmodifikation schwört. Je mehr Konzepte solcher Art er zur Verfügung hat, je mehr Aspekte ihm offenstehen - medizinische, psychologische, soziologische, gesellschaftspolitische, juristische, nicht zu vergessen pädagogische -, desto mehr wird er über der Situation stehen und den so unterschiedlichen Fällen gerecht werden können. Er muß sie freilich gut verstehen, wenn ihn das in sich widersprüchliche Angebot nicht verwirren soll.

Durchführung

Wie der Lehrer den so gewonnenen und begründeten *Plan der Durchführung* für sich niederschreibt, ist zunächst wirklich eine reine Frage der Zweckmäßigkeit. Sie wird aber schon wieder theorierelevant, wenn man weiß, daß »geschlossene« Unterrichtsverläufe anders notiert werden als »offene«, daß letztere weit

mehr Variationen zum beweglichen Einsatz enthalten und ein weit tieferes Eindringen in die Sache voraussetzen.

Eine noch so gut überlegte und zu Papier gebrachte Vorbereitung gewährleistet noch nicht das Gelingen des Unterrichts. Hierfür bedarf es einer Vielzahl von *Lehr- und Führungstechniken* auf der Lehrer-, von Arbeitstechniken auf der Schülerseite. Sie müssen einzeln erklärt, gelernt und durch Übung vervollkommen werden, wofür es meist wenig anspruchsvoller Teiltheorien für die einzelne Technik und für den Erwerb solcher Techniken im allgemeinen bedarf.

2.3 Theorien zum Planungsprozeß

Langfristiges Planen

Auf der Lehrplanebene war es vor allem die *Curriculum-Bewegung* der Jahre nach 1967, welche die Art und Weise, in der Lehrpläne zustande kommen, radikal ändern wollte. Nicht mehr hinter verschlossenen Türen der Kultusministerien, durch anonyme Berater nach undurchsichtigen Kriterien sollte das geschehen, sondern demokratisch unter Beteiligung möglichst vieler Gesellschaftsgruppen, transparent in den Entscheidungsprozessen, wissenschaftlich begründet in den Verfahrensweisen und Kriterien. Die perfektionistischen Vorstellungen der Theorie bewährten sich aber nicht in der Praxis. Datensammlung, Diskussion und Entscheidung dauerten viel zu lange, politischer Handlungsdruck erzwang rationellere Verfahren, die den hohen Anforderungen an Transparenz nicht genügten, immerhin den Anspruch als solchen anerkannten. Aus dem Unmut über starre zentrale Vorgaben entstand der Ruf nach »praxisnaher« Curriculumentwicklung durch Gremien vor Ort und »offenen Curricula« mit Freiräumen für Lehrer und Schüler. Viel Mühe wurde investiert, aber die Kollegien waren zeitlich und fachlich überfordert, die Ergebnisse blieben von lokaler Bedeutung, die Einheitlichkeit des Bildungsangebots und die langfristige Planung schienen gefährdet.

Im Gegensatz zu den Bestrebungen nach Offenheit vertraten um die gleiche Zeit Verfassungsjuristen die Auffassung, die »wesentlichen« Entscheidungen über Lehrplanfragen dürften nur auf dem *Gesetzeswege* durch die Parlamente getroffen werden. Die Frage, was dabei als »wesentlich« zu betrachten sei, erwies sich aber - hier zum Glück - als äußerst schwierig. Hinzu kamen Bedenken gegen die mit Sicherheit zu erwartende Politisierung und erschwerte Revision der Lehrpläne, so daß der Gesetzgeber bisher Zurückhaltung zeigte. Es ist dies ein Musterbeispiel für eine Theorie, die allein aus einem obersten, für sakrosankt erklärten Prinzip ihre Forderungen ableitet, die vielfältigen Bedingungen der Umsetzung einschließlich der unerwünschten Nebenwirkungen nicht achtet und so in der Praxis mehr Schaden als Nutzen anrichten kann. (Ein Blick über die Grenzen würde zeigen,

daß es anderwärts für demokratisch gilt, die Lehrplangestaltung den örtlichen Gremien zu überlassen.)

Kurzfristiges Planen

Bei der Unterrichtsvorbereitung führt die Tatsache, daß man die zu beachtenden Punkte immer nur *nacheinander* aufführen kann, bei Anfängern immer wieder zu dem Mißverständnis, sie müßten auch in dieser Reihenfolge durchlaufen werden, ja es sei dies die einzig richtige, zwingende Abfolge. Dagegen kann man zu recht einwenden, daß nach eingehenden Untersuchungen das Denken der Lehrer bei der Unterrichtsvorbereitung einen ganz anderen Verlauf nimmt. Lehrer halten sich keineswegs an die - auch oben angenommene - Abfolge von Zielklärung und methodischem Entwurf. Ihr Denken setzt an ganz verschiedenen Punkten des Schemas ein, durchläuft verschiedene Wege und wird mit zunehmender Erfahrung immer stärker durch übergeordnete Konzepte gesteuert, in denen die Einzelmomente von vornherein im Zusammenhang gesehen und bewertet werden.³⁰

Es wäre aber falsch, daraus auf die Untauglichkeit der Vorbereitungsschemata überhaupt zu schließen. Die Hilfe zu ihrem richtigen Verständnis liegt in der Trennung des *Entdeckungszusammenhangs* vom *Begründungszusammenhang*, die sich für die Untersuchung von Erkenntnisprozessen in verschiedensten Wissenschaften als fruchtbar erwiesen hat. Die Lösung eines neuen, komplexen Problems geschieht meist nicht geradlinig, sondern »iterativ«, in einem an verschiedenen Punkten ansetzenden, in unterschiedliche Richtungen sich vortastenden, zwischen Hypothese und Widerlegung, Abstraktion und Konkretion wechselnden Prozeß, bei dem sich die Lösung teils in einem quälenden Ringen allmählich herauschält, teils in einem plötzlichen Evidenzerlebnis aufblitzt.

Für diese Phase gibt es keine feste Ablaufregel, keinen Algorithmus, sie ist im Verlauf offen. Deswegen geht auch der Disput um die Frage, ob der Lehrer sich zunächst in einer »vorpädagogischen Sachanalyse« ohne didaktische Absicht ganz der Sache zuwenden solle (H. Roth), oder ob er die sachliche Vorbereitung von vornherein im Blick auf die Schüler vornehme (W. Klafki), um ein Scheinproblem. Warum sollte es nicht der eine so, der andere anders machen?³¹

30 J.-G. Klink, Planung des Unterrichts - Freiheit und Festlegung, in: B. Casper, H. Glöckel und R. Rabenstein (Hg.), Die Vorbereitung des Unterrichts, Bad Heilbrunn 1973; D. Poschardt, Lehrer planen, Westermanns Pädagogische Beiträge 31 (1979) 423-429; W. Troxler u.a., Praxis der schriftlichen Unterrichtsvorbereitung, Pädagogische Welt 30 (1981) 300-306; R. Bromme, Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung, Weinheim 1981.

31 Vgl. Peterßen, Handbuch, 22.

Ist jedoch die Lösung auf dem oft recht verworrenen Wege gefunden, so muß sie auf ihre Stimmigkeit geprüft, zur Mitteilung für andere hergerichtet und zu diesem Zweck auf die prägnanteste und kürzeste fachgemäße Begründung zurückgeführt werden. Für diese Phase gibt es sehr wohl feste Abfolgen, die die Beachtung aller fachlichen Forderungen sichern und die Verständigung unter Fachleuten erleichtern.

So ist es auch bei der Unterrichtsvorbereitung. Die Suche nach der Lösung der jeweiligen Planungsaufgabe verläuft auf immer anderem Wege, oft im mehrfachen Wechsel von kreativen Einfällen, reflektierender Prüfung, Vergleich alternativer Möglichkeiten, vorläufiger Festlegung und späterer Änderung, bis das Ganze in sich stimmig erscheint. Ein Schema kann hier nur die Funktion haben, an alle notwendigen Punkte zu erinnern. Um dies Anfängern deutlich zu machen, haben wir diese Punkte zunächst im Kreis angeordnet, auf dem die Teilmomente gleichrangig und ohne feste Reihenfolge nebeneinander stehen und die verschiedensten Verknüpfungen zulassen. Wichtig ist nur, daß im Laufe der Überlegungen kein Punkt ganz übersehen wird.

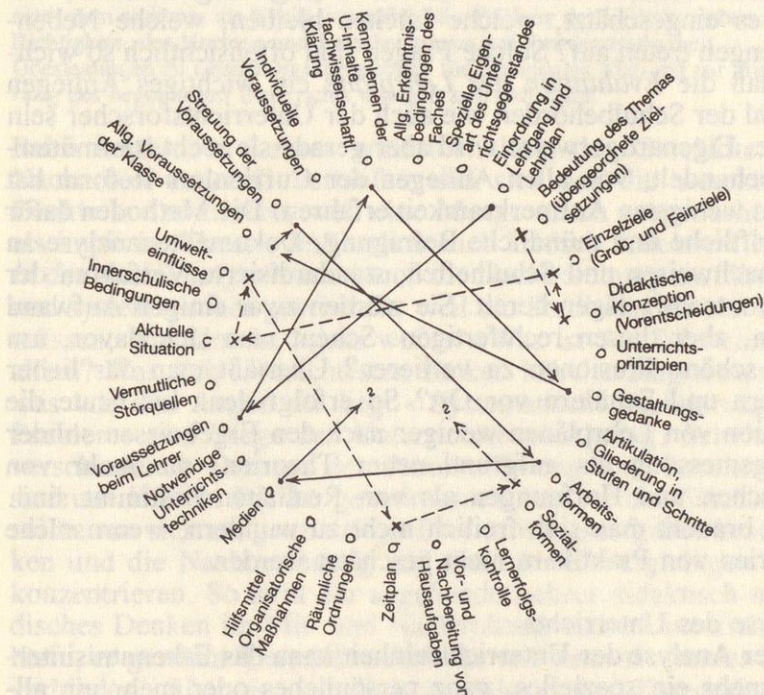


Abb.: Unterschiedliche Verläufe der Unterrichtsvorbereitung während des Entstehungsprozesses

(aus: Glöckel u.a. [Hg.], Vorbereitung [Anm. 26], 21)

Wenn es dann aber an die Niederschrift der Ergebnisse zur Selbst- und Fremdkontrolle geht, die in vollständiger Form nur in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung verlangt wird, dann ist es nicht nur legitim, sondern auch sehr praktisch, hierbei eine bestimmte Reihenfolge der Argumentationspunkte vorzuschreiben. Die Offenheit des Entstehungsprozesses in Bindung an fachliche Notwendigkeiten ist damit ebenso gesichert wie die sachgerechte Begründung und die fachliche Verständigung. So folgt auch hier aus einer besseren, den Sachverhalt genauer treffenden Theorie eine praxisgemäßere Handhabung.³²

3 Theorien zur Unterrichtsanalyse

Lehrplan-Evaluation

Wie werden die Lehrpläne von Lehrern, Schülern, Eltern, Öffentlichkeit aufgenommen, wie tatsächlich durchgeführt? Was aus ihnen wird behandelt, was hervorgehoben, vernachlässigt, weggelassen, ergänzt und aus welchen Gründen? Was sind die Erfolge dieses Tuns, was wird mittel- und langfristig behalten, wie wird es eingeschätzt, welche Lücken bleiben, welche Nebenwirkungen treten auf? Solche Fragen sind offensichtlich so wichtig, daß die *Evaluation der Lehrpläne* ein wichtiges Anliegen sowohl der Schulbehörden wie auch der Unterrichtsforscher sein müßte. Eigenartigerweise wird aber gerade sie recht stiefmütterlich behandelt; von allen Anliegen der Curriculum-Reform hat sie am wenigsten Aufmerksamkeit erfahren. Die Methoden dafür - schriftliche und mündliche Befragung, Dokumentenanalyse an Lehrnachweisen und Schulheften, standardisierte Verfahren der Lernkontrolle - lägen bereit. Sie würden zwar einigen Aufwand kosten, aber diesen rechtfertigen. Scheut man sich davor, um nicht schöne Illusionen zu verlieren? Überläßt man das lieber Lehrern und Schülern vor Ort? So erfolgt denn bis heute die Revision von Lehrplänen weniger nach den Ergebnissen solider Erfolgsmessung als aufgrund neuer Theorien, die mehr von Wünschen und Hoffnungen als von Realitäten bestimmt sind. Dann braucht man sich freilich nicht zu wundern, wenn solche Theorien von Praktikern nicht geschätzt werden.

Analyse des Unterrichts

Bei der Analyse der Unterrichtseinheit kann das Erkenntnisinteresse mehr ein spezielles, ganz persönliches oder mehr ein all-

32 Vgl. Glöckel/Rabenstein/Drescher/Kreiselmeier (Hg.), Vorbereitung, 1319ff.

gemeines sein. Für den Lehrer, der seine Stunde vorbereitet und durchgeführt hat, trägt sie den Charakter der *Nachbereitung*. Sie richtet sich als *Prozeßanalyse* auf den Unterrichtsverlauf, als *Ergebnisanalyse* auf den Lernerfolg. Die Fragen sind zunächst dieselben wie bei der Vorbereitung, es kommen aber neue hinzu: Interaktion der Beteiligten, Indizien für Verständnis, Miß- oder Unverständnis, für Interesse oder Langeweile, Gruppenprozesse, Störungen und Konflikte, innere und äußere Reaktionen des Lehrers...

Eine gründliche Analyse geht in mehreren Schritten vor:

Die *Erfassung des Tatbestandes* erfolgt in sorgfältigem Nachvollzug des Verlaufs, in dessen Vergleich mit der Planung und in kurz- und mittelfristiger Erhebung der Lernerfolge mit Verfahren, die dem jeweiligen Lernziel (Wissen, Können, Verständnis, Stellungnahme, Bewertung, Interesse...) entsprechen. Nicht vergessen sei auch die Befragung der Beteiligten.

Die *Erhellung der Begründungen* zielt auf vorher bedachte und im Verlauf aufgetretene Motive und Gründe für das jeweilige Geschehen. Sie geschieht zum Teil in der Selbstbefragung des Lehrers, gewinnt aber durch Einbezug der Schüler und eventueller Beobachter.

Die *Kritik der Maßnahmen und Begründungen* umfaßt selbst wieder zwei Ebenen, einmal die immanente Prüfung auf Widerspruchsfreiheit von Zielen und Maßnahmen, zum anderen, als Kritik von außen, die Prüfung der Faktenangaben auf ihre Richtigkeit, der Normen und Entscheidungen auf ihre Vertretbarkeit.

Überlegungen zu *Gestaltungsalternativen* für ein anderes Mal und zur *Weiterführung* des begonnenen Unterrichts drängen sich dabei auf.

Beim erfahrenen Lehrer wird im Alltag der Geschäfte diese Nacharbeit rationell verlaufen und sich auf die wesentlichen Punkte konzentrieren, weil eine Menge schon vorgedacht - und als implizite Theorie hoffentlich auch kritisch reflektiert ist.

In der *Ausbildungssituation* muß die Nachbereitung ausführlicher und systematischer geschehen, weil die Studierenden erst lernen müssen, was Goethe schon wußte: »Was ist das Schwerste von allem? Was dich am leichtesten dünket: Mit den Augen zu sehen, was vor den Augen dir liegt.« Systematische Aufklärung über Probleme und Wege der Unterrichtsbeobachtung, Schulung in verschiedenen Formen der Protokollierung und Lernkontrolle sind unerlässlich. Bei der gemeinsamen Analyse der Einzelstunde sollte man sich auf ganz wenige Beobachtungsaufgaben beschränken und die Nachbesinnung auf einen jeweils ergiebigen Punkt konzentrieren. So lernt der angehende Lehrer didaktisch-methodisches Denken im Mit- und Nachvollzug vieler Unterrichtsverläufe, er gewinnt Theoriebruchstücke und kann sie immer besser verbinden. Aber nur ein System didaktischer Kategorien und Begriffe hilft ihm, Ort und Gewicht der Einzelmomente richtig einzuschätzen, und das muß er auf systematische Weise lernen.

Das Erkenntnisinteresse des analysierenden *Unterrichtsforschers* ist ein distanzierteres. Ihm geht es um schrittweise Annäherung an die Wahrheit durch Gewinnung generalisierbarer Aussagen. Als den Regeln wissenschaftlicher Empirie verpflichteter Forscher steht er dabei vor einem *Dilemma*. Um der Exaktheit und Objektivität willen muß er sich an konkret beobachtbare, möglichst quantifizierbare und zu diesem Zweck isolierbare Elemente von Unterricht halten, abhängige und unabhängige Variablen scharf trennen, den Einfluß von Störfaktoren ausschalten und dementsprechend eine »Laborsituation« für seine Beobachtungen schaffen. Damit bleibt er aber am »Verhalten« hängen und nimmt einen Verlust an Bedeutung und Übertragbarkeit auf die Normalsituation in Kauf. Will er das Unterrichtsgeschehen als sinnhaftes »Handeln« verstehen, muß er sich um dessen Nachvollzug in seinen Motiven und Sinngebungen bemühen, und er verliert an Objektivität und Beweisbarkeit. Nachdem sich jahrzehntelang eine Unmenge »exakter« Interaktions- und Inhaltsanalysen von der Forderung naturwissenschaftlicher Objektivität hat bestimmen lassen, gewinnt in jüngerer Zeit das *Paradigma der »interpretationsgeleiteten« Unterrichtsforschung* an Beachtung - mit den genannten Vor- und Nachteilen.

Didaktik braucht eine Mehrheit an Forschungsmethoden, empirische Verfahren unterschiedlicher Strenge vom Experiment bis zur Befragung, fachwissenschaftliche und erkenntnistheoretische, ideologie- und normenkritische, hermeneutische und dialektische, hypothetisch-konstruktive und kritisch analysierende, wenn sie ihren so vielfältigen und spannungsreichen Sachverhalten gerecht werden soll. Methodenmonismus würde sie verarmen, ja veröden lassen.³³

4 Vermittlung von Theorie und Praxis

Forderungen an die Theorie

Die Aufzählung - mehr war es nicht - der für unterrichtliches Handeln notwendigen, in ihm steckenden, aufzuklärenden und zu verbessernden Theorien ist nicht vollständig. So war z.B. nicht die Rede von unterschiedlichen Theorieansätzen zur Begründung von Didaktik als Wissenschaft, die immer ein bestimmtes Verständnis des Theorie-Praxis-Verhältnisses bedingen. Deutlich dürfte aber geworden sein, welche Menge an Wissen und an Beherrschung unterschiedlicher Erkenntnismethoden vom Praktiker verlangt werden muß, wenn er seine Arbeit auf dem jeweils bestmöglichen Niveau leisten soll. Ist es da fair, ihn nur als den

33 J.S. Kounin, *Techniken der Klassenführung* (Abhandlungen zur pädagogischen Psychologie. N.F., Bd. 6), Bern/Stuttgart 1976; W. Schwark, *Praxisnahe Unterrichtsanalyse*, Ravensburg 1977; H. Ziefuß, *Methoden der Unterrichtsbeobachtung* (Erziehung und Didaktik), Braunschweig 1978; H. Merkens und H. Seiler, *Interaktionsanalyse*, Stuttgart 1978; F. Achtenhagen (Hg.), *Neue Verfahren zur Unterrichtsanalyse* (Studien zur Lehrforschung, Bd. 22), Düsseldorf 1982.

Bornierten und Denkschwachen abzuqualifizieren, wenn er mit der ihm gebotenen Theorie nicht zurechtkommt und ihr daher mit Reserve gegenübersteht? Auch der Theoretiker ist verantwortlich, auch er muß sich Kritik gefallen lassen. Die durchschnittliche pädagogisch-didaktische Theorie unserer Zeit hat solche Kritik nötig:

- Sie muß sich weit stärker um *Praxisnähe* bemühen, muß insbesondere die Bedingungen der Praxis sorgfältiger erforschen, im Zusammenhang unseres Themas vor allem die Arbeitsplatzstruktur des vor- und nachbereitenden Lehrers erkunden.³⁴ Je besser sie die Praxis kennenlernt, desto bereitwilliger wird sie sich selbst in Frage stellen, selbstkritischer werden.

- Sie muß noch weit stärker die *historischen und internationalen Erfahrungen* einbeziehen. Die zwingende Schlüssigkeit so mancher Theorie und manche scheinbar kühne Innovation, mit Selbstgewißheit verfochten, ist nur die Folge eines engen Horizonts.

- Sie muß *weniger ideologiefähig* werden, ihre eigenen Wertsetzungen kritischer hinterfragen, Wünsche und Hoffnungen nicht schon für Fakten nehmen, die Funktionen des Programmators, Reformators oder Propheten, sofern sie in Personalunion auftreten, scharf von denen des Wissenschaftlers und Theoretikers trennen.

- Sie muß sich um eine *verständliche Sprache* bemühen, an der sachlich notwendigen Differenziertheit der Terminologie festhalten, aber den oft nur aus Geltungsbedürfnis, Unsicherheit oder Bequemlichkeit gebrauchten Insider-Jargon vermeiden. Sie kann auch nicht erwarten, daß der Praktiker beliebig viele Privat-Terminologien theoretischer Schulen bzw. Einzelkämpfer erlernt, sondern muß, so schwierig das auch ist, sich um eine einheitlichere Fachsprache wenigstens bemühen.

- Sie muß, das ist die wichtigste Forderung, noch *detaillierter und spezieller* werden, muß die »Indikationen« für ihre Empfehlungen, deren Bedingungen, Anwendungsbereiche und Nebenwirkungen weit präziser angeben können. Ihr Niveau gleicht noch zu häufig dem einer Medizin, die mit einem Mittel, sei es Kamillentee, Penicillin oder Bestrahlung, alle Krankheiten heilen zu können glaubt. Gewiß, Pädagogik hat es mit weniger streng faßbaren Sachverhalten zu tun, aber sie muß sich um zunehmende Präzision ihrer Aussagen doch bemühen, wenn sie der Praxis wirklich helfen will, und wo ihr das nicht gelingt, muß sie in

34 H. Meyer, Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Königstein 1980, 160ff.

ihren Ansprüchen bescheidener werden. »Sie ist entweder ›Theorie einer Praxis‹ oder sie ist müßig.«³⁵

Hemmnisse der Vermittlung

Auch die beste Theorie gewährleistet noch nicht ihre unmittelbare Umsetzung in die Praxis. Das liegt zum einen daran, daß sie von *Personen* vertreten und übernommen werden muß und daher auch mit Beziehungsschwierigkeiten zu rechnen hat, zum anderen im *Wesen von Theorie* als solcher.

»Gesagt ist nicht gehört, gehört ist nicht verstanden, verstanden ist nicht einverstanden, einverstanden ist nicht durchgeführt, durchgeführt ist nicht beibehalten« (K. Lorenz). Das gilt für die *Lehrpläne*, deren »Dissemination« bzw. »Transformation« in die Breite der Lehrerschaft nicht immer wunschgemäß gelingt. Verhältnisse der Über- und Unterordnung oder gleichrangiger Partnerschaft, formelle und informelle Kontakte, Zu- und Abneigungen, Vorurteile positiver und negativer Art, Bedürfnisse der Sicherheit und Selbstachtung entscheiden mit, ob die neuen Pläne überhaupt zur Kenntnis genommen werden, und auch bei guter Bereitschaft verändern sie sich bei der Übernahme in einem Prozeß wechselseitiger Assimilation und Akkommodation.³⁶

Dies gilt ebenso für die Vermittlung von Theorie in der *Ausbildungssituation*, in der die persönlichen Beziehungen zwischen Studierenden und Dozenten eine noch größere Rolle spielen. Auch hier trifft das Neue auf vorgeprägte Einstellungen, Vorerfahrungen und Vorurteile, die z.T. aus eigenem Schulerleben stammen, z.T. vom »Zeitgeist« bestimmt sind, oft stark ideologischen Charakter tragen und durch Erfahrung und Augenschein wie auch durch argumentierende Lehre nur schwer zu korrigieren sind.

Jenseits solcher psychologischen Schwierigkeiten gibt es *in der Sache liegende Gründe* für die Kluft zwischen Theorie und Praxis. Jene muß ja immer eine Reduktion der Wirklichkeit vornehmen, um überhaupt ihren Zweck, die Gewinnung von allgemeinen Sätzen, erfüllen zu können.

»Ein theoretisches Konzept... ist wie ein Tausendmarkschein - gutes Geld, aber nutzlos, wenn man eine Tasse Kaffee oder ein Taxi bezahlen oder telefonieren will. Im Alltag wird kleine Münze verlangt.«³⁷ Und wo Theorie im Sinne der obigen Forderungen differenziertere Konzepte in größerer Fülle anzubieten hat, da besteht die Gefahr, daß der Praktiker dem Tausendfüßlereffekt unterliegt -

35 H. Roth, Pädagogische Anthropologie, Bd. 1, Hannover 1968, 71.

36 Vgl. Th. Hanisch, in: H. Geißler, Unterrichtsplanung zwischen Theorie und Praxis, Stuttgart 1979, 180.

37 H. Ginott, Takt und Taktik im Klassenzimmer, Göttingen 1972, 24.

oder »seine Wahlfreiheit... zur nachträglichen Rechtfertigung des pädagogischen Aktes« mißbraucht, weil »der pädagogische Akt, in seiner Vereinzelung, an sich immer mehrseitig und vieldeutig ist, d.h. in mehrere Zusammenhänge und theoretische Systeme oft entgegengesetzter Art hineinpaßt, so daß also in der Tat jede Theorie, die ihn vorbereitet oder ihn nachträglich rechtfertigt, auch den Charakter einer Ideologie erhält, die der Mensch über diesem konkreten Geschehen zu errichten das Bedürfnis hat.«³⁸

Die vermittelnde Instanz

Es bedarf einer vermittelnden Instanz zwischen Theorie und Praxis, die Anteil an beiden hat und doch etwas Eigenes ist. *Kant* (1793) sieht sie in der *Urteilkraft*: »... denn zu dem Verstandesbegriffe, welcher die Regel enthält, muß ein Actus der Urteilkraft hinzukommen, wodurch der Praktiker unterscheidet, ob etwas der Fall der Regel sei oder nicht.«³⁹ Wo diese Vermittlung nicht gelingt, kann es an der fehlenden Urteilkraft, es kann aber auch an einer unvollständigen Theorie liegen. *Herbart* (1802) sieht die vermittelnde Instanz, stärker auf Erziehung bezogen, im »pädagogischen Takt«: »Nun schiebt sich aber bei jedem noch so guten Theoretiker, wenn er seine Theorie ausübt und nur mit den vorkommenden Fällen nicht etwa in pedantischer Langsamkeit wie Schüler mit seinen Rechenexempeln verfährt, - zwischen die Theorie und die Praxis ganz willkürlich ein Mittelglied ein, ein gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung... zu treffen.«⁴⁰

Wenn *Kant* dieses »Vermögen« auch als eine »Naturgabe« bezeichnet⁴¹, so ist es doch zweifellos erlernbar, wenn auch in den individuellen Grenzen der Lernfähigkeit. Man lernt es, indem man genau das ausübt, worum es geht, die wechselseitige Vermittlung von Theorie und Praxis. Es wächst mit der Erfahrung, aber nicht mit dem bloßen »Schlendrian«, sondern in der theoretisch reflektierten Praxis und der stets auf Praxis bezogenen Theorie. *In immer neuen Akten der Vermittlung zwischen beiden besteht der Königsweg zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft.*

Wege der Vermittlung

Diese Vermittlung müßte demnach zentrale Aufgabe der Lehrerbildung in allen ihren Phasen sein.

38 *E. Weniger*, Theorie und Praxis in der Erziehung, in: *Die Eigenständigkeit* (Anm. 6), 15.

39 *Kant* (Anm. 3), 275.

40 *J.F. Herbart*, Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik (1802), in: *Th. Rutt* (Hg.), *Schöninghs Sammlung pädagogischer Schriften*. Quellen zur Geschichte der Pädagogik. J.F. Herbart, Paderborn 1957, 147f.

41 *Kant* (Anm. 3), 275.

- Aussagen in *theoretischen Lehrveranstaltungen* müßten, wo immer möglich, durch Beispiele, Bezug auf persönliche Erfahrungen usw. konkretisiert werden.
- Die *Praktika* müßten zu echten schulpraktischen Studien werden, in denen unter kompetenter Begleitung Beobachtungen gesammelt und durch theoretisches Nachfragen aufs Niveau echter Erfahrung gehoben werden.
- Die oben aufgeführten Begriffe und Kategorien der Unterrichtsvorbereitung und -analyse müßten *planmäßig eingeübt* werden; jeder angehende Lehrer müßte dazu eine bestimmte Anzahl konkreter Unterrichtsbeispiele »nach allen Regeln der Kunst« durcharbeiten - nicht in der Annahme, daß er das später auch tun könne und solle, sondern damit er später sicher über diese Kategorien verfügt, womit auch der Vorwurf, das sei »Feiertagsdidaktik«, hinfällig wird.
- Aber auch das *Improvisieren*, allenfalls nach kurzer Vorbereitung, hat seinen Wert, wenn es hinterher reflektiert wird.
- *Unterrichtsaufgaben mit reduzierter Komplexität*, mit beschränktem Inhalt an weniger Schülern in kürzerer Zeit durchgeführt, also eine Art »Mini-Unterricht« wie das Lehrerverhaltenstraining mit Video-Aufzeichnungen, entlasten von der verwirrenden Fülle zu beachtender Momente und ermöglichen Konzentration auf Einzelfragen.
- Auch sogenannte »*Rezepte*« haben ihren Platz. Sie ersetzen dem Anfänger die Routine in der noch unbewältigten Komplexität des Alltags - sofern sie als das verstanden werden, was sie sind, nämlich als Handlungsanweisungen mit einer impliziten Theorie über Ziele, Begründungen und Anwendungsbedingungen, die aufzuklären ist. Als handwerklich-technische Regeln mit dem Anspruch der Allgemeingültigkeit machen sie den Lehrer nicht etwa handlungsfähiger, sondern nur hilfloser.⁴²
- *Methodische Modelle* in Form konkret ausgeführter Unterrichtsbeispiele mit theoretischer Begründung haben Gestaltcharakter, an ihnen kann gezeigt werden, wie abstrakte Schemata zu konkreten Unterrichtsverläufen werden. Sie sind eine besonders wichtige Gelenkstelle von Theorie und Praxis.
- Unterrichtsgestaltung lernt man durch gute, auf ihre Güte durchdachte *Beispiele*. Die Sammlung und Vermittlung vieler solcher Beispiele in einer *Gestaltungslehre des Unterrichts* wäre ein wichtiger Teil der Didaktik. Nicht alle diese Beispiele müssen praktisch vorgeführt, sie können auch in anschaulicher Weise dargestellt werden.

⁴² Vgl. Meyer, Leitfaden, 27ff; J. und M. Grell, Unterrichtsrezepte, München 1981.

- Gleiches gilt für das *Durchdenken lebendig vorgestellter Unterrichtssituationen* unterrichtlicher und erziehlicher Art. Ein gedankliches Durchspielen von Konfliktfällen erhöht die Fähigkeit des Lehrers, solche Konflikte pädagogisch verantwortlich zu meistern, übt ihn im raschen Durchdenken von Erklärungshypothesen und Handlungsalternativen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Theoriekonzepte.

- Aus all dem wird deutlich, welche Rolle die *Phantasie* für menschliches Lernen spielt. Sie ist die spezifische Fähigkeit des Menschen, macht ihn ein Stück weit frei von der unmittelbaren sinnlichen Wahrnehmung, erspart ihm dumpfes Versuch-Irrtum-Lernen, löst die Anbindung »an den Pflock des Augenblicks« (Nietzsche), erlaubt ihm die Übernahme fremder Erfahrungen, die er, wenn überhaupt, nur in einem langen Leben sammeln könnte. Die Phantasie ist wohl auch Grundlage der Urteilskraft bzw. des Taktes, ihre Schulung ist wesentlicher Teil aller Bemühungen um die Vermittlung von Theorie und Praxis.

- Grundsätzlich gilt das für *alle Phasen der Lehrerausbildung*, wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunkten. In der *ersten Phase* richtet sich der Blick des Anfängers, der mit vielem noch nicht vertraut und von der Verantwortung entlastet ist, mehr von der Theorie hin zur Praxis. Der Referendar in der *zweiten Phase*, mit größerem Wissen in seiner alltäglichen Handlungsnot, denkt mehr von der Praxis auf die Theorie zu. Daß beide Phasen zuwenig verbunden sind, wird mit Recht beklagt. Engere personelle Zusammenarbeit könnte einiges, aber nicht alles bessern. Grundidee der *einphasigen Lehrerausbildung* war es, Theorie und Praxis enger zu verklammern. Da die bisherigen Versuche in unserem Lande unter ungünstigen Bedingungen verliefen, kann über diese Idee noch nicht abschließend geurteilt werden. Eine unbedingte Notwendigkeit ist die *zweiphasige Ausbildung* sicherlich nicht, zumal es sie nirgendwo als in der Bundesrepublik gibt. Aber sie hat auch ihre Vorzüge, und man sollte sie nicht leichtfertig in Frage stellen.

- Der erfahrene Lehrer in späteren Fortbildungsveranstaltungen, oft zu sehr in seiner Routine befangen, wird nur durch gute, für seine Situation hilfreiche Theorie von ihrem Wert überzeugt werden können, sich ihr dann aber auch aufschließen. Was ihm am besten täte, wären Zeit und Muße für eine längere, eingehendere *Rückkehr zur Theorie* unter völliger Freistellung von der Praxis, etwa im Rahmen eines Sabbat-Jahres oder -Semesters. Es könnte auch psycho-hygienisch viel Segen stiften, dem drohenden seelischen »Ausbrennen« entgegenwirken. Doch wird es eigenartigerweise hierzulande kaum diskutiert.

5 Schluß

So geht es bei allem Nachdenken über das Theorie-Praxis-Verhältnis im Grunde immer um *Theorie und Praxis der rechten Lehrerbildung*, um die Vorbereitung des Lehrers auf seine Berufssituation, die von ihm ununterbrochen Entscheidungen verlangt und dafür differenziertes Wissen, Verfügung über unterschiedliche Denkkategorien und Fähigkeit zu ihrer Anwendung auf den Einzelfall verlangt. Zentrale Aufgabe ist die *Einführung in das Theoretisieren* im ständigen Auf und Ab zwischen Allgemeinem und Konkretem, Prinzip und Fall. Daß ein solches Ziel nur in einem akademischen Studium erreicht werden kann - und in diesem nur, wenn es das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stellt -, sollte auch durch diese Überlegungen wieder deutlich geworden sein.

Ist ein *Erfolg* zu erwarten? Zwar läßt sich durch exakte Empirie nur schwer nachweisen, daß es gelingen könne, »Lehrerhandlungen so weit zu professionalisieren, daß Lehrer im Vergleich zu Nichtlehrern besser in der Lage sind, den Schülern beim Lernen zu helfen«. ⁴³ Aber die historische Empirie in der Rückschau auf frühere Generationen und im Blick auf andere Länder mit weniger anspruchsvoller Lehrerbildung zeigt doch eindeutig, daß theoretisch besser ausgebildete Lehrer beweglicher, schülergerechter, interessanter, erfolgreicher unterrichten, daß sie auch die besseren Praktiker sind.

Dr. Hans Glöckel ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Nürnberg-Erlangen.

Abstract

As Dörpfeld wrote some 120 years ago, »there is nothing more practical than a good theory«. But what is a good theory? The author discusses theoretical aspects of planned instruction, the necessity and possibilities of planning, the contents and process of planning lessons and curricula, and the analysis of the teaching process and its final results. The gap between theory and practice can be bridged if theorists expose the theoretical implications contained in practical decisions and thus ease the everyday burden of practical work. The »power of judgement« as the mediator between theory and practice can be exercised by reciprocal reference from both sides. This should be the main task in all pre-service and in-service teacher education and training programs.

43 W.J. Popham nach G. Becker, Planung von Unterricht, Weinheim ³1989, 12.

Artikel Religionslehrer-Ausbildung zwische Theorie und Praxis

1. Das Fachseminar

Die Ausbildung der Religionslehrer für das Gymnasium erfolgt bekanntlich nach Abschluß des Studiums im Fachseminar Evangelische bzw. Katholische Religionslehre an einem Staatlichen Studienseminar. Die klüberlich getrennte Abfolge von zwei Phasen, einer fachwissenschaftlich-theoretischen Grundlegung und einer berufspraktischen Einübung ist nicht das Optimum einer Lehrerausbildung - das steht für mich nach langjähriger Erfahrung außer Zweifel.

Warum ich die Einheit nicht durchzusetzen vermochte, daß Theorie und Praxis, besonders auf dem Feld der Erziehung und der Bildung, von Anfang an zusammengehören, vermag ich nicht zu beurteilen. Tatsache ist, daß nahezu ausschließlich - vereinzelt ausgestellt - folgendes Muster gilt: In der ersten Phase ist die Theologie die unangefochtene, nicht weiter hinterfragte Berufswissenschaft. Hier soll der Studierende einen exemplarischen Auschnitt aus jeder der wichtigsten Disziplinen gründlich bearbeiten - nicht selten für die spätere Phase von höchster peripherer Bedeutung. In einem begrenzten und mühseligen Filterprozeß versucht man in der zweiten Phase im Blick auf die Vermittlung die Substanz von Theologie; dem Endverbraucher bleibt schließlich nicht viel mehr als ein verdünnter Aufguss.

Ich erlebe es immer wieder, daß Referendarinnen ihren Ausbildungsunterricht mit einer ausgesprochenen Schwellenangst vor der Arbeit mit biblischen und theologischen Texten angehen und einer theologischen Vertiefung problemorientierter Themen ausweichen. Oder sie lassen sich auf die Anforderung ein, müssen aber notwendig scheitern, weil sie zwar mit theologischem Wissen wohl ausgestattet sind, es aber weder auf die eigene Person noch auf die Schüler zu beziehen wissen. Theologie ist ihnen weitgehend nur als toter Buchstabe begegnet. Nach meiner langjährigen Beobachtung waren die erfolgreichsten Religionslehrer immer solche, die sich schon während der ersten Phase einen weiteren Horizont für die Inhalte und Methoden eröffnet oder an der Lebenswirklichkeit ein Mehr an praktischen Erfahrungen gewonnen hatten.

Gymnasiale Religionslehrer-Ausbildung zwischen Theorie und Praxis

1 Das Fachseminar

Die Ausbildung der Religionslehrer für das Gymnasium erfolgt bekanntlich nach Abschluß des Studiums im Fachseminar Evangelische bzw. Katholische Religionslehre an einem Staatlichen Studienseminar. Die säuberlich getrennte Abfolge von zwei Phasen einer fachwissenschaftlich-theoretischen Grundlegung und einer berufspraktischen Einübung ist nicht das Optimum einer Lehrerausbildung - das steht für mich nach langjähriger Erfahrung außer Zweifel.

Warum sich die Einsicht nicht durchzusetzen vermochte, daß Theorie und Praxis, besonders auf dem Feld der Erziehung und der Bildung, von Anfang an zusammengehören, vermag ich nicht zu beurteilen. Tatsache ist, daß mutatis mutandis - vereinfacht dargestellt - folgendes Muster gilt: In der *ersten Phase* ist die Theologie die unangefochtene, nicht weiter hinterfragte Bezugswissenschaft. Hier soll der Studierende einen exemplarischen Ausschnitt aus jeder der wichtigsten Disziplinen gründlich bearbeiten - nicht selten für die spätere Praxis von höchstens peripherer Bedeutung. In einem langwierigen und mühseligen Filterprozeß entsteht dann in der *zweiten Phase* im Blick auf die Vermittlung ein Substrat von Theologie; dem Endverbraucher bleibt schließlich nicht viel mehr als ein verdünnter Aufguß.

Ich erlebe es immer wieder, daß ReferendarInnen ihren Ausbildungsunterricht mit einer ausgesprochenen Schwellenangst vor der Arbeit mit biblischen und theologischen Texten angehen und einer theologischen Vertiefung problemorientierter Themen ausweichen. Oder sie lassen sich auf die Anforderung ein, müssen aber notwendig scheitern, weil sie zwar mit theologischem Wissen wohl ausgestattet sind, es aber weder auf die eigene Person noch auf die Schüler zu beziehen wissen. Theologie ist ihnen weitgehend nur als toter Buchstabe begegnet. Nach meiner langjährigen Beobachtung waren die erfolgreichsten Religionslehrer immer solche, die sich schon während der ersten Phase einen weiteren Horizont für die Inhalte und Methoden eröffnet oder an der Lebenswirklichkeit ein Mehr an praktischen Erfahrungen gewonnen hatten.

Ein Gegenmodell müßte sich m.E. gerade hieran mit einer Rahmenzielvorstellung für das Studium (evtl. in Anlehnung an die vier Aufgabenfelder in der Sekundarstufe II)¹ orientieren und die Veranstaltungen zu Antworten verpflichten auf die praxisorientierten Fragen: a) Wo komme ich darin vor?, b) Wie kommt das bei meinen späteren Schülern an?, c) Wie wird das vermittelbar?

So aber bleibt es dem Fachseminar als der Scharnierstelle zwischen der meist grauen Theorie des Studiums und dem grünen Baum der religionspädagogischen Praxis vorbehalten, die Defizite der zweiphasigen Ausbildung auszugleichen und dem künftigen Religionslehrer dieses zum Ort der Einübung in theoriegeleitete und theoriebegleitete Praxis werden zu lassen.

Dafür jedoch gibt es als Hilfen nur Verwaltungsdirektiven. Zielsetzungen müssen sich die Fachseminare je selbst setzen. So entwickelt jeder Fachseminarleiter sein eigenes Curriculum, in der Hoffnung, auf diesem Wege gute ReligionslehrerInnen hervorzubringen.

2 Die Lehrprobe: Höhepunkt der Ausbildung und Einübung in das Theorie-Praxis-Problem

Mit Eintritt in das Referendariat sieht sich der Referendar vielen neuen Anforderungen ausgesetzt. Er muß sich den Schwierigkeiten stellen, sich mit Mitte 20 und älter in die Lehrerrolle hineinzufinden; er muß das Dilemma aushalten, einerseits auf Verhaltensmodifikation hin angesprochen zu werden und die eigene Persönlichkeit damit in Frage gestellt zu sehen, andererseits hat er neben dem Analysieren des komplizierten Gesamtsystems einer schulischen Lerngruppe den Unterrichtsgrundsatz *personae ante rem* einzuüben und die eigene Wahrnehmung darauf hin zu schulen; schließlich kommt als Hauptvoraussetzung für einen gelingenden Religionsunterricht die Aufgabe gründlicher und umsichtiger Planung von Unterrichtseinheiten und jeder einzelnen Stunde auf den Referendar zu. Hier ist er durch die nachzuholende Vermittlung von Theorie und Praxis bereits mit einem Zeitaufwand belastet, der die als allgemein zumutbar anerkannten Arbeitsbelastungen weit übersteigt.

Die Lehrprobenstunde kann anschaulich die Belastung dieser Ausbildungssituation, aber auch die derzeitige Bedeutung dieser exemplarisch zweimal pro Fach durchgeführten Veranstaltung innerhalb der 2jährigen Ausbildungszeit verdeutlichen. Sie unterliegt zwar keiner offiziellen Benotung, dennoch spielen vie-

1 Vgl. unten 3.3, dort allerdings etwas differenzierter aufgefächert.

lerlei subjektive Faktoren aufgrund der immer noch hierarchischen Ausbildungsstrukturen in die Wahrnehmung aller Beteiligten hinein.

Trotz aller Schwächen hat die Institution Lehrprobe für die Ausbildung des jungen Lehrers ihren Wert:

- Sie markiert die Nahtstelle, an der der Dialog zwischen Theorie und Praxis aufrechterhalten wird. Das alltägliche Unterrichtsgeschäft von der Hand in den Mund wird wenigstens ein paarmal im Verlauf der Ausbildung durch eine gründliche Besinnung auf die theoretischen Grundsatzfragen unterbrochen.
- Die Rechenschaft über alle wichtigen Faktoren von Unterricht hält das Bewußtsein für die Komplexität und Vielschichtigkeit des pädagogischen Tuns wach und hat ihre positiven Auswirkungen auch auf die »normalen« Stunden.
- Die intensive Besprechung der Stunde, die Erörterung des Für und Wider aller Vorgänge und Entscheidungen, das Gespräch mit Experten, Fachfremden und vor allem mit den gleichartig betroffenen KollegInnen bieten eine besondere Fortbildungschance und im Idealfall eine Bereicherung für alle Beteiligten.

Begleiten wir einmal einen Referendar - nennen wir ihn Herrn K. - bei den Arbeiten für den Komplex »Lehrprobe« (seit neuestem in Niedersachsen BUB: besonderer Unterrichtsbesuch genannt).

2.1 Der Lehrprobenentwurf

Herr K. hält seine erste Lehrprobe². Er erarbeitet dazu einen ausführlichen Entwurf³, in dem nicht nur alle wichtigen Kriterien der Unterrichtsdurchführung, sondern auch die Beziehungen zur fachwissenschaftlichen Grundlage und zur fachdidaktischen Theorie reflektiert werden. Sein im folgenden abgedruckter Entwurf ist geringfügig gekürzt.

Entwurf zum ersten besonderen Unterrichtsversuch im Fach Religion

Lerngruppe: Klasse 7f2

Thema der Stunde: Bedingungslose Annahme als Wesenszug Gottes

1 Strukturanalyse

1.1 Pädagogische Intentionen

Die geplante Unterrichtsstunde bildet zusammen mit der vorhergehenden den Abschluß einer Unterrichtseinheit, die sich mit Charakterisierung, Funktionsweise

2 Ich habe diese Lehrprobe zur Dokumentation ausgewählt, weil sie durch ihre Thematik und deren didaktisch-methodische Verarbeitung in besonders typischer Weise die Implikationen sowohl des Theorie-Praxis-Verhältnisses als auch des thematisch-problemorientierten religionsdidaktischen Ansatzes deutlich werden läßt.

3 Der Entwurf spiegelt in seiner Struktur ein bewährtes, immer wieder auch kritisch kontrovers diskutiertes Planungsmodell, wie es im Göttinger Studienseminar fächerübergreifend Anwendung findet.

und Bildungsfaktoren des Gewissens beschäftigte und nach geeigneten Orientierungshilfen fragte...⁴

... Was ist vom Boden christlicher Lebensdeutung aus demjenigen zu sagen, der von seinem Gewissen eindeutig als schuldig überführt wird? Das fachspezifische Proprium wäre unvollständig, wenn der Hinweis auf die bedingungslose Annahme des Sünders durch Gott und die damit verbundene Chance zu einem befreiten Neuanfang fehlen würde.

Hier stößt die Behandlung des Themas »Gewissen« vor bis zum Zentrum reformatorischer Erkenntnis: der Rechtfertigung sola gratia. Sie eröffnet den Weg zu einem »befreiten, getrösteten« Gewissen, aus dem heraus der Freiraum für eine flexible Einstellung auf Menschen und Situationen aus der empfangenen Liebe heraus geschaffen werden kann.

Die Schüler der Klasse 7f2 befinden sich - in unterschiedlich hohem Maße - mitten in der ersten noch vorsichtigen Auseinandersetzung mit den durch elterliche oder schulische Erziehungsmaßnahmen erworbenen Verhaltensmustern, so daß ihnen die hieraus resultierenden Gewissenskonflikte nicht unbekannt sind. Aufgabe des evangelischen Religionsunterrichtes ist es nun, »... den christlichen Glauben als Orientierungshilfe für das Leben des Heranwachsenden ein(zubringen). Er interpretiert die Grundsätze des christlichen Glaubens und öffnet so einen Freiheitsraum für ihre individuelle Aneignung und die Auseinandersetzung mit ihnen« (RRL, 5). Zentraler Grundsatz ist die Unentrinnbarkeit aus Schuld und die Erfahrung von Vergebung (vgl. Lernfeld D in den RRL, 9).

Mein Anliegen ist es, die Schüler an einem exemplarischen Einzelbeispiel aus ihrer Umwelt in Verknüpfung mit dem Gottesbild des Neuen Testaments diese Vergebungserfahrung nicht nur auf der kognitiven, sondern auch auf der affektiven Ebene nachvollziehen zu lassen.

1.2 Sachanalyse

Als Quintessenz paulinischen Denkens kann Röm 8,15 als Weichenstellung für eine fachgerechte Behandlung des Themas »Gewissen« dienen:

»Denn ihr habt nicht den Geist der Knechtschaft empfangen, sondern den Geist der Annahme an Sohnes statt; in diesem rufen wir: Abba, Vater!«

Der »Geist der Knechtschaft« kann in diesem Zusammenhang als das Konglomerat von unbewußt verinnerlichten Sinn- und Sollensbestimmungen interpretiert werden, denen jeder Mensch (auch noch der Erwachsene) durch die Gesamtheit der an der Erziehung und Sozialisation mitwirkenden Personen und Gruppen ausgesetzt ist.

Auf einer bestimmten Stufe des persönlichen Reifungsprozesses hat diese unbewußte Verinnerlichung allerdings eine wichtige Funktion: Sie »... stellt die Normen und Regeln bereit, die aus den Erfahrungen der Erzieher und ihrer Verarbeitung der Tradition stammen, und bringt sie autoritativ zur Geltung. Der einzelne kann in sie hineinwachsen, ohne jeweils von vorne anfangen zu müssen« (Haas, Entscheidungszentrum Gewissen, 8).

Hiermit ist jedoch erst eine erste, »infantile« Stufe der Gewissensbildung erreicht, welche zudem oft eng verbunden ist mit der Angst vor Sanktionen derjenigen Instanzen, vor denen die jeweilige Gewissensentscheidung zu verantworten ist. Dies gilt insbesondere für Gott als die letzte und wichtigste Instanz. Wenn der Weg zu einer notwendigen höheren Stufe der Gewissensbildung, auf der bewußte, selbstverantwortete Gewissensentscheidungen möglich sind, geebnet werden soll, so ist vor allem diese letzte Instanz vom neutestamentlichen Bild eines bedin-

4 Die zugrunde gelegte Unterrichtseinheit nach: Neues Kursbuch Religion 7/8, Stuttgart und Frankfurt/M. 1986, 80ff ist ein typisches Beispiel für die Konzeption des thematisch-problemorientierten Religionsunterrichts.

gungslos annehmenden Gottes zu besetzen. Mit einem strengen, strafenden Gott besetzt, zöge dies unweigerlich absolut verinnerlichte starre Gesetzmäßigkeit nach sich, die - weil sie letztlich nicht erfüllbar ist (vgl. Röm 3,23) - zerstörerische Konsequenzen hätte.

Wäre diese letzte Instanz *gar nicht* vorhanden, bestünde die Gefahr einer völligen Bindungslosigkeit, die kein Gegenüber mehr für eine verantwortliche Existenz besäße. Dagegen kann die Bindung an einen vergebenden Gott - vor allem die Erfahrung, auch in aussichtsloser Lage einen neuen Start gewährt zu bekommen - überhaupt erst die Möglichkeit eröffnen, eigene Schuld als solche zu akzeptieren und dies bei der Ausbildung selbstreflektierter Gewissensmaßstäbe zu berücksichtigen.

Unter den zahlreichen Bibelstellen, denen das Bild eines bedingungslos annehmenden Gottes zugrunde liegt, bieten einige (wie etwa Röm 8,15) das für Schüler besonders eindrucksvolle Bild des Vater-Sohn-Verhältnisses. Unter diesen Stellen wiederum ist das Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk 15,11-32) durch seinen ikonisch-narrativen Charakter (Schmidt, Religionsdidaktik, Bd. 2, 133) für Schüler der 7. Klasse sicher am besten geeignet, diese bedingungslose Liebe Gottes zu veranschaulichen. Hier sind die Gegensätze besonders kraß herausgestellt: auf der einen Seite der eigensinnige, verschwenderische Sohn, auf der anderen Seite der gütige, vergebende Vater, der seinem Sohn entgegenläuft und ihn mit einem Fest empfängt. Aufgrund der speziellen didaktischen Intention sollte auf den zweiten Skopus des Gleichnisses, die Unzufriedenheit des älteren Bruders, im Unterricht verzichtet werden. Dies ist möglich, ohne den Gesamtsinn zu entstellen.

1.3 Lerngruppe und Lehrer

Seit Beginn meiner Unterrichtszeit in der Klasse beobachte ich einen erstaunlichen Entwicklungsprozeß in der 7f2. Während anfangs eine starke motorische Unruhe im Unterricht dominierte, in der ein konzentriertes Arbeiten kaum möglich war, ist inzwischen oft schon zu Beginn der Stunde ohne Zutun des Lehrers die Arbeitsatmosphäre hergestellt. Die Klasse scheint ihre notwendigen Positionskämpfe ein halbes Jahr nach ihrer Neubildung zu Beginn des Schuljahres hinter sich gebracht zu haben: Die Rollen sind verteilt - es kann gearbeitet werden. Vielleicht hat aber auch der Wechsel des Unterrichtsthemas etwas mit dieser Veränderung zu tun.

Die Klasse besteht aus 26 Schülern, von denen die Mädchen eher zu einer ernsthaften Auseinandersetzung mit dem Thema bereit sind als die Jungen. Bei letzteren spielt die eigene Selbstdarstellung oft eine größere Rolle.

Meine Erfahrungen mit schriftlichen Arbeitsaufträgen lassen zu wünschen übrig. In der Regel ist zunächst große Unlust zu überwinden, und längst nicht alle Ergebnisse sind brauchbar. Ähnliches gilt für Rollenspiele, bei denen die altersbedingten Hemmungen, den Körper als Ausdrucksmittel zu benutzen, die Sacharbeit meist sehr behindern... Über mangelndes Wohlwollen von seiten der Klasse kann ich mich nicht beklagen, und auch ich persönlich mag die Klasse sehr gerne.

1.4 Methoden und Medien

Die pädagogischen Intentionen lassen zwei Teilziele erkennen, die sich nicht in einer Unterrichtsstunde vereinen lassen. Zum einen sollen wesentliche Eigenschaften Gottes durch das Gleichnis vom verlorenen Sohn erarbeitet werden, zum anderen sollen diese Wesenszüge durch einen beispielhaften Sachverhalt aus der Umwelt der Schüler »erfahrbar« gemacht werden. Daher entschloß ich mich, das Gleichnis in der vorhergehenden Stunde zu behandeln, so daß in dieser Stunde durch Rückbesinnung der Begründungszusammenhang hergestellt werden kann. Als Beispielgeschichte aus der Umwelt der Schüler schien mir das »Zeugnislied« von Reinhard Mey, das von einem Jungen handelt, der auf seinem Zeugnis die

elterlichen Unterschriften fälscht und vor dem Schuldirektor von seinen Eltern überraschend gedeckt wird, besonders geeignet, vor allem wegen der Bedrohlichkeit der Situation und seiner Nähe zu den gerade erst erhaltenen Halbjahreszeugnissen. Auch kommt im letzten Satz der 5. Strophe sehr schön das intendierte Lernziel zum Ausdruck: »Wie gut es tut zu wissen, daß dir jemand Zuflucht gibt, ganz gleich, was du auch ausgefressen hast!« Diesem zentralen Satz kann mehr Geltung verschafft werden, indem auf die 6. Strophe, die inhaltlich nichts Neues bringt, verzichtet wird.

Um das Unverdiente an der elterlichen Reaktion besser hervortreten zu lassen, werde ich das Lied nach der 3. Strohe unterbrechen, um die Schüler verschiedene Ausgänge gedanklich durchspielen zu lassen. Erwünscht wären hier Ausgänge, die von strafenden Eltern ausgehen und die im höchsten Maß unangenehme Situation des Jungen hervortreten lassen. Leider muß ich an dieser Stelle auf ein kleines Stegreifspiel verzichten, weil nach meiner Erfahrung mit Rollenspiel in dieser Klasse die emotionale Betroffenheit der Schüler eher zerstört als gefördert würde. Weiterhin muß an dieser Stelle des Unterrichtsgesprächs überlegt werden, wie der Junge bei einem ähnlichen Zeugnistag handeln würde, um die verschiedenen Konsequenzen aus dem unterschiedlichen Handeln der Eltern vergleichen zu können. Können nun die 4. und 5. Strophe des Liedes folgen, so muß den Schülern zunächst Raum für Spontanreaktionen gegeben werden.

Im folgenden Unterrichtsgespräch sind die Gefühle und Konsequenzen des Jungen im Unterschied zu den Mutmaßungen der Schüler herauszuarbeiten und Parallelen zum Gleichnis vom verlorenen Sohn zu ziehen. Da dieses Gleichnis in der Erzählabicht Jesu das Handeln Gottes veranschaulicht, wird so im nachhinein das Handeln der Eltern im Lied mit demjenigen Gottes in Beziehung gebracht (dabei entsteht das Problem, daß die Eltern lügen, was man von Gott i.a. nicht erwartet. Hier ist auf dem Vergleichspunkt zu insistieren)...

In der anschließenden Vertiefungsphase versuche ich, die Schüler durch das Kinderbild eines strengen, strafenden Gottes zu einer »Gegenzeichnung« anzuregen, die Gott im Sinne des Gleichnisses zeigen soll. Hier haben die Schüler Gelegenheit, ihre neue, stark intuitiv erworbene Vorstellung eines bedingungslos annehmenden Gottes zu konkretisieren...

Am Schluß der Stunde soll in einem kurzen Unterrichtsgespräch noch einmal die Verbindung zum Thema der Unterrichtseinheit hergestellt werden: Was bedeutet es für das Gewissen, ob man sich Gott strafend oder vergebend vorstellt?

2 Lehr- und Lernziele

Die Schüler sollen den heilmachenden Charakter der bedingungslosen Annahme durch Gott nachempfinden und dessen Auswirkungen auf die Gewissenbildung aufzeigen.

Im einzelnen sollen sie

a) affektive Lernziele

- sich in einen schuldig gewordenen Menschen hineinversetzen, der seiner verdienten Strafe zugeführt wird;
- sich mit einem unverdient freigesprochenen Menschen identifizieren, der durch den Freisprechenden Geborgenheit und bedingungslose Annahme erfährt;
- ihre intuitiv erworbene Vorstellung von Gott kreativ umsetzen;

b) kognitive Lernziele

- die möglichen Auswirkungen einer strafenden Elternreaktion auf das schuldhaft Verhalten eines Kindes erfassen;
- diese mit den Auswirkungen einer Elternreaktion vergleichen, die den Zusammenhang von Schuld und Strafe durchbricht;
- Parallelen zwischen dem Verhalten der Eltern im Lied Meys und dem Verhalten des Vaters im Gleichnis vom verlorenen Sohn ziehen;

- verstehen, daß gemäß der Erzählabsicht Jesu die vergebende Haltung des Vaters die Vergebung Gottes verbildlicht;
- die so gewonnene Anschauung vom bedingungslos annehmenden Gott gegen das Bild eines strafenden Gottes abgrenzen;
- die Bedeutung des Gottesbildes für die Befindlichkeit des Gewissens erkennen und bewerten.

3 Geplanter Verlauf

a) Motivations- und Vorerfahrungsphase

- »Warming-up«: Schlechtes Gewissen durch Zeugniserhalt am Freitag?
- Vortrag der Strophen 1-3 des Liedes »Zeugnistag«.
- Sammeln von Schülervermutungen über den Ausgang des Liedes.
- Unterrichtsgespräch anhand der Leitfragen:

Wie mag sich der Schüler fühlen?

Wie wird er beim nächsten »schwarzen Zeugnistag« handeln?

- Vortrag der Strophen 4-5.
- Spontanreaktionen der Schüler und Unterrichtsgespräch anhand derselben Leitfragen wie oben.

b) Phase der theologischen Rückbesinnung

- Unterrichtsgespräch: Woran erinnert das Verhalten der Eltern?
- Vergleich mit der Geschichte vom verlorenen Sohn.
- Übertragung auf Gottes Handeln am Menschen im Sinne der Erzählabsicht Jesu.

c) Vertiefungsphase

- Vorstellen eines Kinderbildes mit Auswertung.
 - Stillarbeit: Malt Gott so, wie ihn das Gleichnis beschreibt!
 - Würdigung der Ergebnisse und Abschlußgespräch:
- Was bedeutet es für das Gewissen, ob man sich Gott liebend oder strafend vorstellt?

4 Mediendokumentation

Text: Reinhard Mey, Zeugnistag⁵

Capo: II

Ich den-ke, ich muß so zwölf Jah-re alt ge-we-sen sein, und wie-der ein-mal war es Zeug-nis-tag. Nur
diesmal, dacht' ich, bricht das Schul-haus samt Dach-ge-stühl ein, als mei-nes weiß und häß-lich vor mir lag. Da-
bei war'n mei-ne Hoff-nun-gen kei-nes-wegs hoch ge-schraubt, ich wur-ein fau-ler Hund un-ter-ben-dre-in höchst
ei-gen-wül-lig, doch trotz-dem hät-te ich nie ge-glaubt, so ein to-ta-ler Ver-sa-ger zu
sein. Ein to-ta-ler Ver-sa-ger zu sein.

2. So, jetzt ist es passiert, dacht' ich mir, jetzt ist alles aus, / nicht einmal eine 4 in Religion. / Oh Mann, mit diesem Zeugnis kommst du besser nicht nach Haus, / sondern allenfalls zur Fremdenlegion. / Ich zeigt' es meinen Eltern nicht und unterschrieb für sie, / schön bunt, sah nicht schlecht aus, ohne zu prahl'n! / Ich war vielleicht 'ne Niete in Deutsch und Biologie, / dafür konnt' ich schon immer ganz gut mal'n!

3. Der Zauber kam natürlich schon am nächsten Morgen raus, / die Fälschung war wohl doch nicht so geschickt. / Der Rektor kam, holte mich schnaubend aus der Klasse raus, / so stand ich da, allein, stumm und geknickt. / Dann ließ er meine Eltern kommen, lehnte sich zurück, / voll Selbstgerechtigkeit genoß er schon / die Maulschellen für den Betrüger, das mißrat'ne Stück, / diesen Urkundenfälscher, ihren Sohn.

4. Mein Vater nahm das Zeugnis in die Hand und sah mich an / und sagte ruhig: „Was mich anbetrifft, / so gibt es nicht die kleinste Spur eines Zweifels daran, / das ist tatsächlich meine Unterschrift.“ / Auch meine Mutter sagte, ja, das sei ihr Namenszug. / Gekritzelt schwere Einkaufstaschen trug. / Dann sagte sie: „Komm, Junge, laß uns geh'n.“

5. Ich hab' noch manches lange Jahr auf Schulbänken verlorn / und lernte widerspruchslös vor mich hin / Namen, Tabellen, Theorien von hinten und von vorn, / daß ich dabei nicht ganz verblödet bin! / Nur eine Lektion hat sich in den Jahr'n herausgesiebt, / die eine nur aus dem Haufen Ballast: / Wie gut es tut, zu wissen, daß dir jemand Zuflucht gibt, / ganz gleich, was du auch ausgefressen hast!

6. Ich weiß nicht, ob es rechtens war, daß meine Eltern mich / da rauscheten, und wo bleibt die Moral? / Die Schlaunen diskutieren, die Besserwisser streiten sich, / ich weiß es nicht, es ist mir auch egal. / Ich weiß nur eins, ich wünsche allen Kindern auf der Welt, / und nicht zuletzt natürlich dir, mein Kind, / wenn's brenzlich wird, wenn's schiefeht, wenn die Welt zusammenfällt, / Eltern, die aus diesem Holze sind, / Eltern, die aus diesem Holz geschnitten sind!

So stelle ich mir
Gott vor.



2.2 Die Kritik des Fachseminarleiters

Was hat Herr K. mit diesem Entwurf geleistet, um einen gelingenden Religionsunterricht in einer Unterrichtsstunde anzubahnen? Was hat er eventuell versäumt oder übersehen? Wie weit ist in den einzelnen Kriterien der Weg von der theoretischen Besinnung zur praktischen Umsetzung geebnet?

Pädagogische Intentionen

In sehr stringenter und einleuchtender Weise sind hier die maßgeblichen Faktoren für einen zielgerichteten Religionsunterricht benannt und durchdacht:

- die Darstellung des übergreifenden thematischen Zusammenhangs - hier der Gewissensproblematik,
- das Markieren der Stelle, an der der Gegenstand der Stunde seine Funktion und Bedeutung erhält - hier die Frage nach dem gesellschaftlichen und ideologisch-weltanschaulichen Kontext von Gewissensentscheidungen,
- die Frage nach dem spezifischen Beitrag der biblisch-christlichen Überlieferung zum Thema - hier die Prüfung aller gesetzlichen (auch religiös-gesetzlichen) Normen an ihrem Sinn und ihrer Bedeutung für den Menschen und sein Heil,
- das Aufzeigen des theologisch-systematischen Topos', in dessen Umfeld die Stundenproblematik sich ansiedelt - hier die Rechtfertigung des Sünders »sola gratia«,
- schließlich die Überlegungen zur Vermittlung dieser Intentionen, die die Kon-

vergenz von Alltagserfahrung der Schüler und theologischer Aussage ins Auge fassen.

Wenn es gelingt, diese Intentionen in all ihren Facetten in die Tat umzusetzen, müßte diese Stunde ein Musterbeispiel für die gelungene und überzeugende Lösung des Theorie-Praxis-Problems und der Vermittlungsproblematik in der Religionsdidaktik werden.

Sachanalyse

Sofern es sich bei der Sachanalyse um mehr handelt als nur die Klärung der Aussage eines vorgegebenen Textes oder Mediums, nämlich um das theologisch, gesellschaftlich und pädagogisch verantwortete Durchleuchten eines Problemfeldes, markiert sie den entscheidenden Schnittpunkt zwischen Theorie und Praxis. Hier muß deutlich werden, wo in der Alltagswelt und im Lebensvollzug der Schüler der Gegenstand der Unterrichtsstunde seinen »Sitz im Leben« hat, welche Ausprägungen, Verfestigungen und Verwerfungen oder scheinbare Selbstverständlichkeiten der Normen und Setzungen im Umfeld des Problems sich beobachten lassen, welche besonderen, unverwechselbaren und notwendigen Impulse und Verheißungen der christlichen Botschaft in diesem Zusammenhang sichtbar werden und in welchem Maße sie von den Adressaten wahrgenommen und aufgenommen oder verschüttet und in das Reich der Utopien verwiesen werden. Im vorliegenden Fall nimmt Herr K. die Polarität von Knechtschaft und Sohnschaft im paulinischen Sinne zum Ausgangspunkt der Überlegungen - nicht einfach die Polarität von Sklaverei und Freiheit, denn damit wäre weder die gesellschaftliche Situation noch die Alternative des Evangeliums getroffen. Es wird in dieser Analyse deutlich, daß in einer demokratischen Gesellschaft zwar ein relatives Maß an Freiheiten denkbar und vorhanden ist, daß diese aber immer wieder einem Grundgewebe von Verknechtung abgerungen sind. Die Weitergabe der »Ursünde« von Generation zu Generation, die Internalisierung der immer nur graduell humanisierbaren gesellschaftlichen Normen, die auf der Mehrheit von Wählern als »Sündern« basierenden Gesetzesentscheidungen und von diesen abhängigen Handlungsweisen lassen es nicht zu, daß auch in der freiesten Gesellschaftsordnung die Grundstruktur der »Sohnschaft« entstehen kann. So wird allmählich deutlich, warum in diesem Kontext von Gott geredet werden muß, wenn wir nicht in den gewohnten gesellschaftlichen Zwängen verharren oder diese mit revolutionärer Gewalt auf den Kopf stellen und in neue ummünzen wollen. Auf unser Medium bezogen, werden als die wichtigsten Elemente dieser Knechtschaftsstruktur sichtbar:

- das System Schule als Zwangssystem einer von Zwängen geleiteten Gesellschaft,
- der Junge, der in diese Zwänge hineingezogen wird und dabei seine freie Entfaltung und Identitätsfindung zu verfehlen droht,
- die Eltern, die in einem Salto mortale der Unredlichkeit dieses Zwangssystem durchbrechen und damit dem Jungen zwar die Erfahrung des bedingungslosen Angenommenwerdens vermitteln, damit aber keineswegs das menschliche und gesellschaftliche Problem lösen.

Kann der Vorgang dieses »Zeugnistages« die Abbildung und Konkretisierung des biblischen Rechtfertigungsgedankens in der erfahrbaren Wirklichkeit des Schul-Alltags sein? Er kann es deshalb nicht, weil alle menschlichen Handlungen, Verhaltensweisen und Entscheidungen sich nur graduell, nicht aber grundsätzlich und substantiell vom »homo incurvatus in se« (Luther) entfernen.

In diesem theologischen Bezugsrahmen steht für Herrn K. auch das Gleichnis vom verlorenen Sohn und gütigen Vater. Es ist die bildhafte Konkretion und narrative Entfaltung der paulinischen »Sohnschaft« und muß als solche die theologische Dimension, die »Sache mit Gott«, vermitteln, wenn es seinen Gleichnischarakter wahren soll. Es ergibt sich also für Herrn K. eine dreistufige Struktur der zu vermittelnden Sache:

- Paulus: nicht Knechtschaft, sondern Annahme an Sohnes Statt als der theologische Grund-Satz,
- Lukas: die gleichnishafte Veranschaulichung dieses Satzes und seine Verkopplung mit der menschlichen Erfahrungswelt,
- Reinhard Mey: der Transfer auf die Ebene der unmittelbaren Schülererfahrung.

Die Frage ist, ob es gelingt, diese Dreiheit und zugleich Einheit, gleichsam »ungetrennt und unvermischt«, den Schülern so zu vermitteln, daß sie sie als ihre Sache erleben, ohne daß dabei der spezifisch theologische Anspruch verlorengeht oder verwässert wird. In diesem entscheidenden Punkt ist die Sachanalyse im Entwurf nicht zu Ende gedacht. Die theologische Reflexion bleibt sozusagen kurz vor ihrer »Fleischwerdung« in der Schwebelage äußerlich sichtbar darin, daß Herr K. dem Hauptmedium der Stunde, der »Sache«, um die es hier in erster Linie geht, nicht die gleiche intensive Analyse angedeihen läßt wie der biblisch-theologischen »Haupt-Sache« im Hintergrund. Sie hätte ihn wohl nicht veranlaßt, die 6. Strophe des Liedes, den Streit um »die Moral von der Geschicht«, kurzerhand als für das Verständnis der Sache unerheblich zu streichen. Die praktischen Folgen der nicht konsequent zu Ende gebrachten Theoriereflexion zeigen sich denn auch sehr deutlich in den planerischen Überlegungen zu den Methoden und Medien der Vermittlung.

Methoden und Medien

Das eigentlich Zusammengehörende und in den Zielvorstellungen entsprechend Ausgewiesene wird hier wieder getrennt und nicht nur auf zwei Unterrichtsstunden (aus zeitökonomischen Gründen unvermeidbar), sondern auch auf zwei Teilziele und die ihnen zugeordneten Methoden und Medien verteilt: Die »Eigenschaften Gottes« sollen am Bibeltext erarbeitet werden, die erfahrbare Wirklichkeit an einem beispielhaften Sachverhalt aus der Alltagswelt der Schüler. Was haben beide gemeinsam und was unterscheidet sie? Sind »Gottes Eigenschaften« ohne die Möglichkeit zwischenmenschlicher Erfahrung überhaupt interessant und wichtig? Läßt sich der Skopus des Gleichnisses zutreffend mit der Pointe des Songs umschreiben, »wie gut es tut zu wissen, daß dir jemand Zuflucht gibt, ganz gleich, was du auch ausgefressen hast«? Und wenn dem nicht so ist: Mit welchem methodischen Hebel läßt sich der entscheidende Unterschied herausarbeiten? Diese Fragen müßten reflektiert und einer Entscheidung zugeführt werden. Statt dessen ist der springende Punkt nur in Klammern angedeutet (»... die Eltern lügen, was man von Gott i.a. nicht erwartet!«), und durch den Verzicht auf die letzte Strophe des Liedes wird vollends auf die Möglichkeit verzichtet, die moralische Implikation und die damit gegebene Unzulänglichkeit jeder von Menschen geleisteten »Rechtfertigung« zu thematisieren.

Wie der letzte Schritt der Planung, die Aufforderung, Gott so zu malen, wie es dem Gleichnis Lk 15 entspricht, einzuschätzen ist, muß nun ebenfalls gefragt werden. Aus dem Reinhard-Mey-Song kann der entscheidende Erkenntniszuwachs kaum kommen, und die Negativ-Folie eines blitzeschleudernden Zeus mit Heiligenschein wird zwar das Gegenbild eines Vergebung und Segen austeilenden Gottes provozieren, aber kaum die Bewegung weg von der Abstraktheit des jenseitigen Gottes zur Erfahrung von Liebe und Geborgenheit im Bibeltext und im Mey-Song ermöglichen.

So wird am Schluß deutlich, daß das entscheidende Problem der Vermittlung einmal mehr eher aufgezeigt als gelöst wird - ein Anreiz für den geneigten Leser zu überlegen, wie er es besser machen würde, nicht aber über eine Planung den Stab zu brechen, die sehr viel Phantasie, Umsicht und Fingerspitzengefühl verrät.

Lehr- und Lernziele

Lernziele drücken in aller Regel den Wunsch oder das Postulat aus, die SchülerInnen mögen alles das, was der planende Lehrer an intentionalen, inhaltlichen und methodischen Aussagen und Analyseergebnissen erarbeitet hat, sich in irgendeiner Weise zu

eigen machen. Wie vielfältig und vielschichtig die Möglichkeiten und Vorstellungen sind, in welcher Weise dieses geschehen solle, belegt die bunte Vielfalt der Prädikate in den Zielformulierungen: Die Schüler sollen *verstehen, erfassen, begreifen, erfahren, nachempfinden, sich identifizieren*, sie sollen *aufzeigen, erkennen, vergleichen, bewerten* etc. So auch hier.

Im Entwurf des Herrn K. sind die theologische und die anthropologische Ebene, auf dieser wiederum psychologische und soziologische Kategorien in einem ausgewogenen Verhältnis zusammengestellt und durchmischt, im Blick auf die Verarbeitung durch die Schüler auf affektive und kognitive Lernziele verteilt. Das übergeordnete Stundenziel signalisiert, daß dabei im entscheidenden der theologische Topos der Rechtfertigung des Sünders von den Schülern erfaßt werden soll: die Erfahrung der bedingungslosen Annahme des Menschen durch Gott und die daraus erwachsende Möglichkeit eines offenen und befreiten, eines christlichen Gewissens.

Nur selten wird darüber nachgedacht, ob, wie weit und auf welche Weise die Lernziele operationalisiert, d.h. wirklich zum Lern- und Erfahrungszuwachs der Schüler werden können. Dieses nachweisen und überprüfen zu wollen, ist natürlich um so schwieriger und aussichtsloser, je weiter sich ein Lernziel von der Feineinstellung etwa einer instrumentellen Fähigkeit entfernt und die Dimension lebensbestimmender und lebensverändernder Werte ins Auge faßt. Herr K. wird bei dieser Gelegenheit Bescheidenheit bei der Ausformulierung von Lernzielen für seine einzelnen Stunden lernen.

2.3 Die Kritik der Praxis: Die Lehrproben-Stunde

Wir betreten nun den Klassenraum und lassen die Stunde selbst auf uns wirken.

Wir finden 26 12-13jährige SchülerInnen vor, gleich viele Jungen und Mädchen, in einer großen Regelschule mit sehr gemischter Population (Universitätsstadt mit ländlichem Einzugsgebiet). Es ist die 2. Stunde an einem Dienstagvormittag. Voraus ging eine Stunde Mathematik; Englisch, Sport, Deutsch und Musik werden folgen.

Die Gunst der Stunde verhilft Herrn K. zu einer sehr lebendigen Einstiegs- und Motivationsphase. Es ist die erste Stunde nach der Ausgabe der Halbjahreszeugnisse. »Wie habt ihr den Zeugnistag erlebt? Zufrieden - unzufrieden? Wie haben die Eltern reagiert?«, so eröffnet er die Stunde.

Die *Schülerreaktionen* zeigen, daß dem Zeugnis bei weitem nicht die hohe, Katastrophe oder Rettung markierende Bedeutung zukommt, wie es der Song

darstellen möchte. »Man wußte es ja vorher« - »Manche Zensur war wirklich ungerecht« - »Geärgert habe ich mich schon, aber die große Verzweiflung - nein!« - »Man sollte es schnell vergessen und zur Tagesordnung übergehen« - »Am Ende des Schuljahres wird es sicher aufregender, und später, wenn es aufs Abitur zugeht, erst recht«. Die Eltern haben hier und da die Stirn gerunzelt und mehr Konzentration auf die Schule gefordert, gelegentlich auch gedroht, die Freizeit einzuschränken. Alles in allem ein leichtes Gewitter, das vorüberging, ohne großen Eindruck zu hinterlassen.

Dann leitet Herr K. zu seinem Medium über: »Ich habe euch einen Song mitgebracht, in dem die Erfahrung eines Jungen in eurem Alter mit dem Zeugnistag festgehalten ist. Den hat es allerdings besonders schwer getroffen.« Herr K. greift zur Gitarre und singt die ersten drei Strophen des Liedes in einer musikalisch-technischen Qualität, die der des Liedermachers selbst nicht nachsteht. Die SchülerInnen werden, gespannt lauschend, unwiderstehlich in die Stimmung des Liedes hineingezogen.

Hier wird ein Kriterium für gelingenden Religionsunterricht sichtbar, ganz unabhängig von fachspezifischen und inhaltlichen Fragen: die Fähigkeit des Unterrichtenden, eine Atmosphäre zu erzeugen, in der die im normalen Schulalltag unüberwindlich scheinenden Barrieren wenigstens zeitweilig aufgehoben sind. Der Vortrag des Liedes bewirkt eine intensive, von Empathie und Identifikation getragene Auseinandersetzung mit den ersten drei Strophen.

Die methodische Idee, die Schüler Vermutungen über den Ausgang des Dramas anstellen zu lassen, entspricht der Intention des Lehrers, in dieser ersten Phase der Stunde auch die Erfahrungen der Schüler zu erheben. Die Schülerbeiträge zeigen allerdings deutlich, daß das »Evangelium« Reinhard Meys in ihrer Erfahrung kaum vorkommt. Unmut, Ärger und Bestrafung bis hin zu körperlicher Züchtigung von seiten der Eltern, das peinlich Ausweglose der Situation, Zerknirschung, Reue und Wut des Delinquenten werden vielfältig phantasiert - der »echte« Schluß nicht.

Wie echt aber ist dieser Schluß? Wird er deshalb nicht vermutet, weil der Zuspruch des Evangeliums jede menschliche Erwartung überschreitet, oder entspricht er weder der normalen Realität noch einer in der Phantasie erzeugten überraschenden Wendung? Jedenfalls bleibt die Spannung im Blick auf die Fortsetzung weiter erhalten.

Herr K. greift wieder zur Gitarre und präsentiert die 4. und 5. Strophe, die die bedingungslose Rettung des Sünders durch die Eltern erzählen. Die Reaktionen der SchülerInnen auf den Ausgang des Dramas sind wiederum bezeichnend. Sie verharren sämtlich in einer bürgerlich-konventionellen Begründung dieses Verhaltens der Eltern. Nicht Annahme, Vergebung, Schutz und Schirm für den Gestrachelten werden als Motiv genannt, sondern taktische Erwägungen: das Renommee der Familie, die Gefahr der Relegation des Sohnes von der Schule, die Angst vor

der Beschädigung der gesellschaftlichen Fassade. Gerade dieser Befund bietet die Chance, die totale Andersartigkeit und Unvergleichlichkeit der im Evangelium gemeinten Rechtfertigung herauszuarbeiten. Der geplante nächste Schritt, der Vergleich zwischen dem Song und dem Gleichnis, müßte diese Klärung bringen.

Zunächst aber bewirkt der erneute Lehreranstoß: »Wie geht es weiter? Wie wird sich der Junge beim nächsten schwarzen Zeugnistag verhalten?« eine höchst bedeutsame, dem Evangelium durchaus gemäße Entdeckung. Die SchülerInnen entwickeln im Gespräch, daß das zwischen den Eltern und dem Jungen hergestellte Vertrauen, das Geschenk der bedingungslosen Annahme und Geborgenheit des verlorenen Sohnes, eine Wiederholung dieses oder eines ähnlichen Vorgangs ausschließt, daß das Mißverständnis der »billigen Gnade«, die ohne Konsequenzen für das Handeln des Begnadigten bleibt, mit der Rechtfertigung des Sünders nichts gemein hat. Der Dreischritt in den neutestamentlichen Rechtfertigungsperikopen und in jedem glaubwürdigen Exempel für das Verhältnis von Sünde und Gnade - das Vergehen und sein Eingeständnis, die Absolution und die Buße (»Gehe hin, sündige hinfort nicht mehr!«) - wird von den Schülern entdeckt und mit ihren Worten beschrieben.

Der unter dem Anspruch einer »theologischen Rückbesinnung« angestellte Vergleich des biblischen Textes mit dem aktuellen Fall zeigt dann wieder die vertrakten Fallen unserer Vermittlungsversuche. Die Übereinstimmungen beider Texte werden von den SchülerInnen schnell herausgearbeitet. Daß aber im Gleichnis der Zuwendung des gütigen Vaters die Besinnung und Umkehr des Sohnes vorausgeht, während im Song der Sohn ohne jedes Anzeichen von Reue eine massive Rechtsverletzung begeht, obendrein von den Eltern gedeckt, bleibt für die Kinder ohne Belang. Erst recht gelingt es nicht, plausibel zu machen, warum wir es im Gleichnis zusätzlich noch mit »Gott« zu tun haben. Die theologische Spitze »So handelt Gott mit den Menschen« wird für sie nicht zu einer neuen, andersartigen Entdeckung oder Erfahrung. Sie können solche Geschichten nachempfinden und erleben ähnliche vielleicht selbst, aber sie erleben sie nicht als Geschichten mit Gott.

Es bleibt dann allerdings die Frage, was Herrn K. veranlaßte, genau dieses zum Ziel der Stunde zu erheben. Warum gibt er sich nicht damit zufrieden, solche Geschichten einfach zu erzählen, auf die SchülerInnen wirken zu lassen und sie zur Auseinandersetzung und Identifikation anzubieten in der Hoffnung, daß sich dabei vielleicht immanent die Wirklichkeit Gottes bemerkbar macht? Ist es die Sorge um das leidige »Proprium Religion«? Oder ist es die theologische Einsicht, daß das Symbol Rechtfertigung sich nicht auf zwischenmenschliche Vorgänge

reduzieren läßt? Aber wie kann das SchülerInnen plausibel gemacht werden? Eine induktive Methode zur Lösung dieser Aufgabe ist Herrn K. nicht eingefallen. Vielleicht wäre die Bearbeitung der 6. Strophe des Liedes mit der Frage nach dem moralischen Versagen der Eltern und der daraus resultierenden Einsicht, daß zuletzt alle an dem Geschehen Beteiligten auf die rechtfertigende Zuwendung und Vergebung eines das menschliche Maß übersteigenden Dritten gewiesen sind, eine solche Lösung gewesen. Vielleicht muß man aber auch fragen, ob und wieweit der hohe theologische Anspruch der Rechtfertigungslehre in dieser Altersstufe überhaupt vermittelbar ist. Jedenfalls erscheint das geplante entscheidende Ergebnis der Stunde, solange Herr K. es im Gespräch mit den Schülern zu erreichen versucht, mehr oder weniger aufgesetzt, mehr Deklamation und »Verkündigung« als selbständig erarbeitete Erkenntnis.

Dagegen bestätigt die letzte Phase der Stunde einmal mehr, daß *symbolische und kreative Zugänge* zu theologischen Fragestellungen das Vermittlungsproblem ungleich ergiebiger, wirklichkeitsnäher und schülergerechter zu bewältigen helfen. Mit Hilfe der methodischen Anweisung, Gott so zu malen, wie es dem Gleichnis Lk 15 entspricht, will Herr K. laut Lernziel erreichen, daß die Schüler ihre intuitiv erworbene Vorstellung von einem die Menschen bedingungslos annehmenden Gott kreativ umsetzen und konkretisieren. Der Methodenwechsel vom kognitiven Diskutieren und Analysieren zur kreativen Umsetzung der Problematik stellt schon einen didaktischen Wert an sich dar. Die SchülerInnen machen sich denn auch, nachdem sie das Kinderbild des zornigen, strafenden Gottes betrachtet und beschrieben haben, mit Eifer an die Arbeit.

Das Ergebnis ist aufschlußreich. Die Bilder beschränken sich im wesentlichen auf zwei gegensätzliche Typen, die sozusagen die äusseren Eckpunkte möglicher Gottesvorstellungen repräsentieren:

Typ A zeigt in reinster Ausprägung die naiv-theistische Gottesvorstellung (alter Mann mit Bart und Heiligenschein) und das dualistische Grundschema »Gott im Himmel, Menschen auf der Erde«. Es ist die getreue Aufnahme und Bearbeitung der Vorlage, wobei der Lernerfolg, was die »Eigenschaften Gottes« betrifft, deutlich abzulesen ist: Der Gesichtsausdruck hat sich von Zorn und strafendem Grimm in freundliche Milde gewandelt, an der Stelle vernichtender Blitze breiten sich segnende Hände aus. Welche Erfahrung diesem Gottesbild korrespondiert, wo sein »Sitz im Leben« zu finden ist, wird freilich nicht sichtbar.

Typ B läßt die Gestalt Gottes nicht mehr als solche erkennen, löst sie auf in zwischenmenschliche Beziehung. Das Bild könnte eine Illustration der Definition H. Brauns sein: »Gott ist das Woher meines Angesprochenenseins durch den Nächsten.« Allerdings übertrifft der junge Künstler Braun hinsichtlich der theologisch-symbolischen Reflexion: Der Freudentanz der Gerechtfertigten findet auf einer Wolke statt, die angenommenen Söhne sind »im Himmel«, Gott ist - in menschlicher Gestalt - bei ihnen.

Typ A:



Typ B:



An diesen Beispielen wird deutlich, daß die Kinder die Botschaft des Gleichnisses vom gütigen Vater - wie in der theologischen Diskussion der Erwachsenen auch - mehr oder weniger glaubwürdig oder fragwürdig, abstrakt oder konkret aufgenommen und verarbeitet haben. Die Stunde endet mit der Vorstellung und kurzen Kommentierung der Bilder. Zu einer vertiefenden Diskussion und zu einem Abschlußgespräch im Sinne des Entwurfs reicht die Zeit nicht mehr aus, wie überhaupt das zu umfangreiche Programm zu einer etwas hektischen Abfolge der einzelnen Phasen führte.

Die entscheidende Frage an jede Lehrprobe, ob das Lernziel der Stunde erreicht wurde, ist für das vorliegende Beispiel auf keinen Fall negativ zu beantworten. Die SchülerInnen haben in dieser Stunde vieles und für ihre Lebensorientierung Wesentliches gelernt. Es kann nicht darauf ankommen, daß sie nach einem solchen Lernprozeß in der Lage sind, die »richtigen« Formeln über Gott herzusagen oder die »richtigen« Bilder von ihm zu entwerfen (ein Junge verwies gleich zu Beginn der Malphase auf das alttestamentliche Bilderverbot: »Wir dürfen ihn ja eigentlich gar nicht malen!«). Es geht nicht um die Beschreibung der »Wesenszüge Gottes«, sondern um die Erfahrung seiner Wirklichkeit mitten in den Begegnungen und Lebensvollzügen des Alltags.

3 Legitimation und Konzeption des Religionsunterrichts

Herr K. wird allmählich Routine gewinnen. Er wird sich weiterhin das weite Feld der Probleme in immer neuen Parzellen erschließen, die er selbst bearbeitet und deren Ernte er eingebracht hat. Die brachliegenden Gefilde werden immer kleiner. Er lernt die unterschiedlichsten Techniken und Methoden zur Erschließung von Texten und Problemstellungen zu handhaben. Er übt sich in die schwierige und immer wieder auch mißlingende Aufgabe ein, die Elemente der biblisch-christlichen Tradition und die Lebenswirklichkeit seiner Schüler zu vermitteln. Er unternimmt immer neue Versuche, die fernen und fremden, manchmal spröden Texte der Fachliteratur so lange auf ihren verstehbaren Kern hin abzuklopfen, bis der Funke des Interesses bei seinen Schülern zündet. Er bemüht sich um ein ausgewogenes Verhältnis von kognitiven, affektiven, kreativen, sozialen, gar spielerisch-motorischen Verfahren und Aktionsformen: Indem er all dies verfeinert und vervollkommnet, wird er allmählich ein guter Religionslehrer. Mehr kann niemand von ihm verlangen, auch er selbst nicht.

Herrn K. bleibt bei den Anforderungen des alltäglichen Geschäftes kaum Zeit und Energie, über die tieferen Hintergründe seines Tuns nachzudenken. Die Geschäftigkeit der täglichen Praxis erstarrte aber in einer falschen und tödlichen Routine, würde er nicht von Zeit zu Zeit über die letzte, das Ganze umfassende Begründung für sein religionspädagogisches Tun reflektieren. Er muß wissen, warum und wozu er sein religionspädagogisches Geschäft betreibt. Er muß Auskunft darüber geben können, was das unverwechselbare Profil seines Faches ausmacht. Die Frage nach der grundlegenden Legitimation und Konzeption seines Religionsunterrichts sollte ihn nicht loslassen.

Aber gibt es überhaupt eine bis ins letzte begründete und transparente, jedermann einleuchtende Legitimation für das, was wir in der Schule lehren und lernen, und gibt es das insbesondere für den Bereich »Religion«? Sobald sich Herr K. auf das Feld der religionspädagogischen Konzeptionen begibt, muß ihm schwindelig werden. Die Vielzahl muß ihm den Eindruck vermitteln, als bleibe die Suche nach verbindlichen Kriterien vergeblich. Warum kann der Religionsunterricht sich nicht, wie etwa die naturwissenschaftlichen Fächer und die Sprachen, damit zufriedengeben, daß die Gesellschaft aus ihren Bedürfnissen, Werten und Normvorstellungen bestimmte Inhalte als wichtig und lernenswert festsetzt und in den Kanon der schulischen Lerninhalte aufnimmt, um sich dann alsbald um die effektivsten Möglichkeiten der Umsetzung und Vermittlung dieser Inhalte zu bemühen? Offenbar wird dies immer schwieriger, je weiter sich ein Gegenstand von dem bloßen Charakter des Nützlichen, des für die Verwirklichung der Lebensvollzüge Wichtigen entfernt und in den Strudel der Weltanschauungen gerät. Um nicht völlig orientierungslos zu werden, tut Herr K. gut daran, Schritte zur Anbahnung einer halbwegs stabilen Grundkonzeption vorzunehmen.

3.1 Die gesellschaftlichen und rechtlichen Vorgaben.

Wenn Herr K. einen konfessionsgebundenen Religionsunterricht in der staatlichen Regelschule erteilen will, ohne entweder mit der Kirche oder mit dem Staat in Konflikt zu geraten, wird er sich mit der Sonderstellung des Faches auseinandersetzen müssen. Es kommt darauf an, ob er diese als Einengung oder als Chance versteht.

Als ordentliches Lehrfach, das aber in Übereinstimmung mit den Religionsgemeinschaften zu erteilen ist (GG Art. 4,3), liegt der Religionsunterricht im Überschneidungsfeld zwischen Staat/Gesellschaft und Kirche. Daraus folgt, daß seine Zielvorstellungen weder mit denen der Gesellschaft noch mit denen der Kirche einfach identisch sein können, obwohl sie vom Auftrag und von den Inhalten und Grundsätzen her an beide gebunden sind. Dies verleiht dem Religionsunterricht sein eigentümlich schillerndes und manchmal unscharfes Profil, aber auch seine besondere Freiheit und sein kritisches Potential.

Die Bindung an die Gesellschaft und die grundsätzliche Gleichartigkeit mit den anderen Schulfächern hinsichtlich der wissenschaftlichen und pädagogischen Grundlagen verbieten es dem

Religionsunterricht, Theologie, christliches Bekenntnis und kirchliche Praxis im Raum der Schule einfach nachzubuchstabieren. Die Bindung an die Kirche verbietet es ihm, zu einer Dublette der Gesellschaftslehre zu werden. Der Religionsunterricht nimmt vielmehr die kritischen Fragen der Gesellschaft und des einzelnen in sich auf und verarbeitet sie in einem Dialog, der beiden und vor allem dem Schüler für seine Orientierung in beiden Bereichen zugute kommt. Aus dieser wechselseitigen Bindung und Kritik heraus verbietet sich für den Religionsunterricht ein jedes Vorgehen, das dem Verdacht der ideologischen Indoktrination oder Manipulation unterliegen könnte. Das widerspräche den Grundsätzen sowohl der demokratischen und pluralen Gesellschaft als auch der evangelischen Kirche.

3.2 Die Frage nach den Wirkungen und Funktionen von Religion

Versteht Herr K. die Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften in diesem Sinne als ein Orientierungs- und Sinnangebot, so kann er den christlichen Glauben als eine Religion verstehen, die man auf ihren Beitrag zu dem, was sie für die Erfüllung und Bewältigung menschlicher Existenz leistet, befragen darf. Die Funktionen und ambivalenten Wirkungen von Religion haben Dörger/Lott/Otto trefflich zusammengestellt⁶. Ich meine, daß die dort genannten Wirkungen auch die Erscheinungsformen des christlichen Glaubens erfassen. Hieraus müßten sich die wichtigsten Intentionen einer heute zu verantwortenden und zu praktizierenden religionspädagogischen Konzeption ableiten lassen.

3.3 Globale Zielvorstellungen und deren inhaltliche Füllung

In der Tat sind unter den Aufgaben und Zielen des Evangelischen Religionsunterrichts, z.B. in den neuen Niedersächsischen Rahmenrichtlinien⁷, entsprechende Schwerpunkte beschrieben:

- Vermittlung der Glaubensinhalte auf wissenschaftlicher Grundlage und in Freiheit des Gewissens,
- sachgemäßer Umgang mit biblisch-christlicher Tradition,
- Toleranz und Offenheit im Dialog mit anderen Religionen und Weltanschauungen,
- Streit um die Wahrheit,
- Orientierungshilfe und Hilfe bei der Identitätsfindung der Schüler,
- kritisches Erfassen, Deuten und Gestalten der eigenen sowie der gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit,

6 H.J. Dörger, J. Lott und G. Otto, Einführung in die Religionspädagogik, Stuttgart 1977, 40ff.

7 Der Niedersächsische Kultusminister (Hg.), Rahmenrichtlinien für das Gymnasium. Evangelische Religionslehre. Gymnasiale Oberstufe, Hannover 1985.

- Wahrnehmung und Achtung der Grund- und Menschenrechte,
- verantwortliches Handeln in Kirche und Gesellschaft.

Zur praktischen Umsetzung und Verwirklichung bietet sich eine schier unübersehbare Fülle von Inhalten, Problemen und Themen an, deren Summe den Eindruck erwecken muß, als sei der Religionsunterricht für alles und jedes zuständig und kompetent. In der Tat kann sich ein evangelischer Religionsunterricht nach diesem Ansatz nicht auf eine Wissensvermittlung in Sachen Bibel, Kirche und Theologie reduzieren lassen, auch nicht auf eine wie immer definierte Hinführung zum christlichen Glauben. Das alles auch - aber bezogen auf die erfahrbare Wirklichkeit, in der der Schüler lebt, sich zu orientieren versucht und seine Fragen stellt. Die Weltoffenheit und Weltzugewandtheit, verbunden mit dem methodischen Ausgang vom Schüler und seiner Lebenswirklichkeit, macht das Profil des *problemorientierten* Ansatzes aus, zu dem ich nach wie vor keine notwendige oder glaubwürdige Alternative sehe.

Nicht in den Inhalten und Problemstellungen unterscheidet sich der Religionsunterricht und eine ihm adäquate Theologie von anderen Schulfächern und Bezugswissenschaften, sondern in der spezifischen Andersartigkeit und Radikalität der Antworten, Motive und Konsequenzen. Der Dialog und manchmal der Streit mit den Vertretern der anderen Fächer ließe sich am fruchtbarsten führen, wenn ein Mehr an fächerübergreifender Kooperation möglich wäre, wie sie in manchen Gesamtschulen hervorragend praktiziert wird. Dabei wird dem Religionslehrer das dilettierende Wildern in fremden Revieren erspart, während dem Geschichts-, Gemeinschaftskunde-, Deutschlehrer Konzentration und Vertiefung seiner Arbeit angeboten wird.

3.4 Religionsdidaktische Konzeptionen - Geschichte und Wirkungen

Der Rahmen, in dem sich Theorie und Praxis des Religionsunterrichts gegenwärtig bewegen, ist nicht eine am grünen Tisch entstandene Konstruktion, sondern Ergebnis einer langen und keineswegs abgeschlossenen Geschichte von Versuchen und Irrtümern, Auseinandersetzungen, Korrekturen und Erfahrungen. Die Geschichte des Religionsunterrichts und die sie begleitende religionsdidaktische Diskussion seit dem Ende des 2. Weltkriegs ist ein getreues Spiegelbild der Zeitgeschichte und ihrer geistigen, gesellschaftlich-politischen und theologischen Strömungen. Die Vielzahl der daraus erwachsenen religionsdidaktischen Konzeptionen und Ansätze ist als Rezeption, Auseinandersetzung und Reaktion gegenüber gesellschaftlich-politischen Entwicklungen zu

verstehen, immer aber als die Suche nach einem zeitgemäßen und glaubwürdigen proprialen Profil des Faches.

Jeder Versuch aber enthält - bei aller historischen Bedingtheit - auch solche Elemente, die bleibende Bedeutung haben und für die gegenwärtige Praxis hilfreich sein können. Herr K. lernt deshalb die wichtigsten Konzeptionen kennen und geschichtlich einordnen; er analysiert ihre besonderen Merkmale und Ziele, erörtert ihr Pro und Contra und überlegt nach kritischer Prüfung, welche Elemente er als eine Bereicherung in seine Praxis übernehmen kann⁸.

Wie aber kann Herr K. seine eigene, den Anforderungen der Gegenwart verpflichtete religionsdidaktische Konzeption finden? Gibt es überhaupt einen Ansatz, der für sich in Anspruch nehmen kann, die gegenwärtige Praxis des Religionsunterrichts zu repräsentieren oder maßgeblich zu bestimmen?

Zwei gegenläufige Trends scheinen die Diskussion zu beherrschen: auf der einen Seite - an fast allen neueren Schulbüchern abzulesen - eine deutlich stärkere Gewichtung des fachspezifischen Anteils im engeren Sinne; als Gegenschlag zu der Vernachlässigung von Bibel und Tradition in weiten Teilen des problemorientierten Religionsunterrichts sind neue, reizvolle und belebende Verfahren zur Erschließung biblischer Texte entwickelt worden. Auf der anderen Seite wird die resignierende Feststellung getroffen, daß der Religionsunterricht wieder einmal mit seinem Latein am Ende sei und angesichts des totalen »Abbruchs kirchlicher Tradition« und einer »Jugend ohne Gott«⁹ entweder zu einem radikalen Neuanfang kommen oder sich zu einem rigiden »Zurück, marsch, marsch!« zur alten Glaubens- und Katechismuslehre entschließen müsse oder aber in einer Art Salto mortale seine eigene Entfernung aus der öffentlichen Schule zu betreiben habe.¹⁰

Solche radikalen Konsequenzen scheinen mir Rat- und Hilflosigkeit zu signalisieren. Statt dessen liegt mir daran, die drei zentralen Curriculum determinanten Schüler, Gesellschaft, Fachwissenschaft in ihrer dem geschichtlichen Augenblick entsprechenden Gestalt wirklich wahrzunehmen und ihre gleichgewichtige Berücksichtigung zur Grundlage der fachdidaktischen Theorie und Praxis zu machen.

Wenn es gelingt, die drei Komplexe zu einem Ganzen zu verbinden, in dem sie gleichgewichtig in Interdependenz und Dialog füreinander präsent sind, muß sich eine religionsdidaktische

8 Überblick, Beschreibung, Analyse und kritische Bewertung der wichtigsten religionsdidaktischen Konzeptionen finden sich in der Fachliteratur in reicher Zahl, u.a. bei: Dörger/Lott/Otto, Einführung, 160ff; G. Adam und R. Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen ²1986, 30-65; H. Schmidt, Religionsdidaktik, Bd. 1, Stuttgart 1982, 35-62.

9 Vgl. dazu bes. die Beiträge von W. Bergau und K.E. Nipkow, AevRU(H) 47 (1989) 17-47, 48-55.

10 J. Brechtgen, ebd., 68.

Konzeption ergeben, die nicht einem Zeitgeist, einem theologischen Trend oder einer politischen Doktrin ausgeliefert ist. In Anlehnung an H. Schmidt¹¹ möchte ich den Rahmen dieser Konzeption in stichwortartiger Kürze wie folgt skizzieren:

Inhaltlicher Bezugsrahmen und Zielperspektiven des evangelischen Religionsunterrichts

Zielperspektive:	Mensch	Welt	Gott
Ort der Erfahrung:	Individuum	Mitmensch	Transzendenz
Theologischer Topos:	Rechtfertigung	Reich Gottes	Glaube/Hoffnung
Intention/Zielvorstellung:	Identitätsfindung	Gerechtigkeit, Friede, Bewahrung der Schöpfung	Wahrheitsfindung
Fragehaltung/Methode:	Die Frage nach dem Sinn	Die Frage nach der menschlichen Gemeinschaft	Die Frage nach dem Ursprung des Seins
Vorfindliche Strukturen:	Struktur des Individuums	politisch-soziale Strukturen	Strukturen der religiös-weltanschaulichen Systeme
Bezugswissenschaften:	Anthropologie, Psychologie	Ethik, Soziologie	Theologie, Philosophie
Aufgabenfelder:	C	D	A und B

4 Zukunftsperspektiven: ein »Religionsunterricht für alle« in der »einen Welt für alle«

Die im »konziliaren Prozeß« seit Beginn der achtziger Jahre aufgenommenen »Jahrhundertprobleme« Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung verlangen nach einer Neuorientierung unserer gesamten politischen, gesellschaftlichen und damit auch pädagogischen Kultur. Ob die jungen Menschen, die aus unserem gegenwärtigen Schulsystem in die Wirklichkeit der Welt entlassen werden, die Fähigkeiten erworben haben, nach denen die Bewältigung dieser Probleme verlangt, erscheint mir mehr als fraglich. Um sie darauf vorzubereiten, bedürfte es eines ungeheuren Maßes an pädagogischer Phantasie und Innovation.

11 Schmidt, Religionsdidaktik, 165-205.

Eine Religionspädagogik, die sich dem von G. Becker u.a. 1987 auf dem Ev. Kirchentag in Frankfurt proklamierten Ansatz einer Pädagogik von der Bergpredigt aus¹² stellt, müßte in der Lage sein, konfessionelle Engführungen und theologische Vorbehalte und Scheinsicherungen aufzugeben. Der Religionsunterricht der Zukunft soll und darf auf die Impulse der christlichen Tradition - auch in ihren konfessionellen Ausprägungen - nicht verzichten, kann aber auf längere Sicht nur ein Religionsunterricht für alle im Blick auf die eine Welt für alle sein.

Herr K. wird den größten Teil seiner Tätigkeit als Religionslehrer im beginnenden 3. Jahrtausend absolvieren. Vielleicht wird er eine neue Religionspädagogik mit entwickeln und praktizieren, die ihren besonderen und unverwechselbaren Beitrag für das Überleben der Menschheit und für die eine Welt für alle in Gerechtigkeit, Frieden und einer bewahrten Schöpfung leistet. Wie dann die Arbeit und die Ausbildung in einem Fachseminar Religion aussehen wird, kann ich mir als Vision vorstellen, werde es aber wohl nicht mehr erleben.

Sieghard Labusch ist Fachseminarleiter für Evangelische Religion am Staatlichen Studienseminar Göttingen.

Abstract

The author shows that the seminar of Religious Education can provide an impulse for a useful mediation between theory and practice. He demonstrates the process and concept of a model lecture (planning - analysis - reflection), and emphasizes the necessity for teachers of Religious Education to continually engage in theoretical discussions.

The author supports a problem-oriented theory of instruction: the determinants of the curriculum - the students, the society, and the academic discipline - are mediated by the specific conditions of the mode of instruction.

Marie Veit

Zur Planung eines schülerorientierten Biblischen Unterrichts

Vorbemerkung: Dem Problem unserer vermännlichten Sprache will ich im folgenden in der Weise begegnen, daß ich überwiegend die weibliche Form (Lehrerinnen, Schülerinnen usw.) benutze. Das männliche Geschlecht ist natürlich immer mitgemeint.

1 Zum konzeptionellen Ansatz dieser Arbeit

Immer wieder berichten Lehramtsanwärterinnen von dem Praxischock, den sie bei erster Begegnung mit der schulischen Realität erleben. Täuscht mich eine mehr als dreißigjährige Erfahrung mit diesem Abschnitt der Lehrerbildung nicht, dann sind gerade junge Kolleginnen mit dem Fach Religion diesem Schock besonders ausgesetzt, und zwar um so mehr, je mehr sie während ihres Studiums in die wissenschaftliche Theologie eingedrungen waren. »Die Theologie ist gut, aber die Schüler passen so gar nicht dazu«, dieser Stoßseufzer eines Referendars drückt die Situation gut aus.

Dabei hat die junge Lehrergeneration oftmals schon mehr Gelegenheit gehabt, sich während ihres Studiums mit modernen Human- und Sozialwissenschaften zu beschäftigen (in einigen Bundesländern ist dies Pflicht), als es ihren Ausbildern vielfach möglich war. Aber damit ist noch nicht gesagt, daß auch die notwendige Verzahnung zwischen diesen Wissenschaften und der Theologie stattgefunden hat, ohne die sie für den Religionsunterricht nicht wirklich fruchtbar werden können. Haben etwa sozialpsychologische Studien die fundamentalen Veränderungen deutlich gemacht, die der Sozialcharakter ganzer Bevölkerungen beim Übergang zur Überproduktions- und Konsumgesellschaft erfährt, so scheint in weiten Teilen der Universitätstheologie der Mensch »letzten Endes immer derselbe« zu sein. Wie soll die Lehrerin beides zusammenbringen? Auf welchen theoretischen Ansatz kann sie sich beziehen? Und welches könnte speziell für Biblischen Unterricht ihre Bezugswissenschaft sein?

Ist es die *Exegese*? Sie scheint, in Deutschland jedenfalls, ihre große Zeit hinter sich zu haben. Diese »große Zeit«, die gut ein- einhalb Jahrhunderte gedauert hat, brachte Befreiung von einem erstarrten Lehrsystem, das seit dem 16./17. Jahrhundert im wesentlichen unverändert geblieben war und sich (mit Hilfe der kirchlichen Institution, die im Summepiskopat mit der politischen Macht identisch war) gegen neueres Wissen von Menschen und von der Welt und von der Entstehungsgeschichte alter Bücher wohl abzuschirmen verstanden hatte. Nicht als ob in jenem Lehrsystem, das dem nachreformatorischen Zeitalter entstammte und der Abwehr des mächtigen römischen Gegners zu dienen hatte, nicht vieles an christlichen Grunderkenntnissen und -erfahrungen aufbewahrt gewesen wäre! Aber es war erstarrt, wurde für zeitlos gehalten; was zur Abwehr römischen Dogmatismus' gut gewesen war, sollte jetzt zur Abwehr befreiender Wissenschaft herhalten. Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts blieb es Grundlage nicht nur des Dogmatikstudiums an den Universitäten, sondern auch des Konfirmandenunterrichts, dem der schulische Unterricht (dafür sorgte bis 1918 schon die geistliche Schulaufsicht) nicht zu widersprechen hatte. Als ob die Menschheit nicht weiterginge in der Geschichte, neue Erfahrungen machte und neue Situationen ökonomischer, politischer und weltanschaulicher Art zu bestehen hätte, für die die Weisheit des alten Systems nicht mehr viel hergab. Die Erkenntnis der *Geschichtlichkeit* alles Menschlichen konnte auch vor den Dokumenten der Offenbarung nicht haltmachen; das aber bedeutete: Die Frage ihrer Entstehung mußte geklärt werden, ebenso wie die Frage nach der Historizität des in ihnen Berichteten.

Wir wissen, dieser Weg ist nicht ohne innere und äußere Kämpfe beschritten worden. Zu den äußeren zählt noch die Irrlehrenanzeige gegen R. Bultmann, der freilich, anders als im Fall von D.F. Strauß gut hundert Jahre zuvor, nicht mehr stattgegeben wurde. Daß die entsprechenden Kämpfe in der römisch-katholischen Kirche noch nicht ausgestanden sind, ist bekannt. Aber vor allem das siegreiche Bestehen der inneren Kämpfe hat die exegetische Wissenschaft im evangelischen Deutschland groß und bedeutsam gemacht. A. Schweitzers 1906 geschriebene Worte in seiner »Geschichte der Leben-Jesu-Forschung« halten es fest: »Die Erforschung des Lebens Jesu war für die Theologie die Schule der Wahrhaftigkeit. Ein so schmerzliches und entsagungsvolles Ringen um die Wahrheit, wie es in den Leben Jesu der letzten hundert Jahre beschlossen liegt, hatte die Welt noch nie gesehen und wird es nicht mehr sehen.«

Die Frage war, was die Kämpfe der neueren Zeit, aber auch die älteren (von Kopernikus und Galilei an und weiter über Darwin bis hin zu Feuerbach und Freud) für die Bibel als Glaubensquelle bedeuteten. Ihr Weltbild war vergangen, ihre Rede von Gott und auch vom Menschen schien naiv. Der große Apologet unter den Exegeten, R. Bultmann, schien den Ausweg gefunden zu haben: Existenziale Interpretation schafft Zugang zu allem, was Menschen über Menschen

gedacht haben - also auch zu den Texten der christlichen Traditionen mit Einschluß der Bibel.

So weit, so gut. Aber damit scheint auch der theologische Höhepunkt deutscher Exegese überschritten. Denn was übermächtig auftaucht, die Bedeutung überindividueller Strukturen, vor allem ökonomischer, für das Selbstverständnis des einzelnen, unsere Abhängigkeit bis in die Psyche hinein von der sozialgeschichtlichen Epoche, in der wir leben, das kann in existentiellen Kategorien, die, nun ihrerseits naiv, Freiheit des einzelnen schlicht als gegeben annehmen, nicht mehr gedacht werden. Psychologie, Psychoanalyse, Sozialpsychologie, mächtige Wissenschaften, die eingesetzt werden können und werden, um ganze Bevölkerungen den ökonomisch Mächtigen genehm zu halten¹, blieben fast ohne Berührung mit der Exegese. Psychoanalytische Bibelauslegung, die es ja gibt, gilt den Texten an sich²; eine Auslegung auf den heutigen Menschen und die Frage seiner Glaubensmöglichkeit hin ist das noch nicht. Hierin war Bultmann zu seiner Zeit die große Ausnahme. Die Frage, welches Bild vom Menschen in der Exegese zum Zug komme, war für ihn zentral; gerade von ihm muß deshalb gesagt werden, daß ihn die Bibel als Glaubensquelle interessierte, nicht nur als altes Dokument.

Gibt es heute solche Ausnahmen? Das Verdienst der sozialgeschichtlichen Exegese ist es, die ökonomischen und sozialen Kämpfe zur Zeit der Entstehung der biblischen Schriften endlich ins Licht zu rücken, zusammen mit der Option des biblischen Gottes für die »kleinen Leute«³; sie impliziert zumindest eine Kritik der heutigen Gesellschaft. Über den Rahmen der im engeren Sinn sozialgeschichtlichen Auslegung hinaus gibt es besonders unter den Exegeten des Alten Testaments, das es ja immer auch mit der Gestaltung der alten Gesellschaft zu tun hat, eine ähnliche implizite und weiterweisende Kritik an heutigen Bedingungen des Menschseins (J. Ebach, F. Crüsemann, E. Gerstenberger u. a.); die Kritische Theorie oder, beim letztgenannten, lateinamerikanische Erfahrungen stehen im Hintergrund. Vereinzelt gilt dies auch von neutestamentlichen Exegeten (U. Schoenborn). Bei ihnen haben die Texte »etwas zu sagen«; hier wird Bibeldidaktik schöpfen können. Ebenso gilt das von den Anfängen feministischer Exegese (L. Schottroff) bei uns. Bezeich-

1 Immer noch lehrreich hierfür: B. Friedan, *Der Weiblichkeitswahn*, Reinbeck 1966.

2 Z.B. Y. Spiegel (Hg.), *Doppeldeutlich. Tiefendimensionen biblischer Texte*, München 1978.

3 W. Schottroff und W. Stegemann, *Der Gott der kleinen Leute*. Bd. 1: *Altes Testament*, Bd. 2: *Neues Testament*, München/Gelnhausen 1979.

nenderweise werden einige dieser Exegeten von vielen ihrer Fachkollegen bekämpft oder ignoriert, die mit den bewährten historisch-kritischen Methoden weiterarbeiten, immer mehr Einzelheiten zutage fördern, die historisch gewiß von Interesse sind, für den Glauben aber nichts mehr bedeuten.

Mir scheint dies wieder ein Prozeß der Erstarrung zu sein: Was gegen ein zur Fessel gewordenes Lehrsystem gut war, der Weiterentwicklung christlichen Denkens diene, wendet sich jetzt gegen die heute nötige Weiterentwicklung, tritt auf der Stelle.

Vielleicht ist es die Aufgabe der Praktischen Theologie, zu der die Didaktik des Religionsunterrichts zählt, die Bibelauslegung in diese Richtung voranzutreiben. Sehen wir uns also im eigenen Hause um, um nach der Theorie zu forschen, die uns beim Biblischen Unterricht für heute helfen könnte. Bewegung genug hat es hier in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts ja gegeben.

Von H. Kittels Evangelischer Unterweisung bis zum hermeneutisch orientierten Bibelunterricht M. Stallmanns und des frühen H. Stock war Biblischer Unterricht Selbstzweck, die Bibel fast alleiniger Unterrichtsgegenstand im evangelischen Bereich. In den ersten Lehrplänen für den schulischen Unterricht nach dem Krieg wurde der Stoff der Bibel auf die Jahrgänge aufgeteilt, vom ersten Schuljahr bis zum Abitur, zunächst in Form einzelner biblischer Geschichten, dann (etwa ab der siebten Klasse) in Form kursorischer Lektüre biblischer Bücher, die wiederum nach vermutetem Schwierigkeitsgrad angeordnet waren; das Buch Hiob, der Prediger Salomo, das Johannesevangelium etwa fanden in der Oberprima Platz. Den theoretischen Rahmen für die Evangelische Unterweisung gab die traditionelle lutherische Glaubenslehre ab; das hermeneutische Prinzip wurde i.a. nicht zur Diskussion gestellt. Für den Hermeneutischen Bibelunterricht fungierte die Exegese der Universitäten als Bezugswissenschaft; wenn es gutging, wurden historisch-kritische Fragen im Unterricht mitbehandelt.⁴ Mit Hilfe der existentialen Interpretation R. Bultmanns, die ja mit ihrem Interesse am Selbstverständnis des Menschen reformatorischer und pietistischer Hermeneutik nicht fernsteht, konnten die Texte den Schülerinnen nahegebracht werden. Daß die Bibel den Gegenstand des Unterrichts zu bilden habe, darüber gab es (zunächst) keine Diskussion.

Bis hierhin entdecken wir also keinen wesentlichen Unterschied gegenüber der Exegese; nur daß der Befreiungsschritt, vom Lehrsystem zur geschichtlich-hermeneutischen Betrachtung, für die Schule sehr viel später kam als für die Universität. Kein Wunder, von der Geistlichen Schulaufsicht sprachen wir ja bereits. Aber die Angst leitender Männer, daß die »kleinen Leute« an der Basis, unter Einschluß der Schulkinder, von historischen Zusammenhängen etwas erfahren könnten, über-

4 Vgl. das Schulbuch »Gott kommt«. Ein evangelisches Unterrichtswerk für Gymnasien, hg. von H.-J. Kraus und G. Schneider, Neukirchen-Vluyn 1966ff (mehrere Neuauflagen, bis heute vollständig lieferbar).

dauerte die Existenz der alten Institution: Noch 1946, beim Zweiten Theologischen Examen, riet mir der vorsitzende Bischof, ich möge nichts von dem, was ich an der Universität gelernt hätte, in die Gemeinde dringen lassen, es würde sie verwirren. »Es denkt an der Basis«, hätte ich ihm mit dem frühen R. Bahro erwidern können.

Aber nun geschah in der Didaktik ein entscheidender Schritt nach vorn. Mit H.B. Kaufmanns berühmtem Loccumer Vortrag »Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?« trat zum Text der Kontext. Die »konstitutive Bedeutung« der Bibel für Kirche und Glauben sollte gerade dadurch hervortreten, daß sie von heutigen Problemen der Schüler, der Gesellschaft her angefragt wurde, als Problemlösungsangebot im Wettbewerb mit anderen Lösungsmöglichkeiten; theologische Bezugswissenschaft wurde weitgehend eher die Sozialethik als die Exegese. Es entstand der thematisch-problemorientierte Religionsunterricht, dem die Rahmenrichtlinien und die neuen Schulbücher folgten. Für den Biblischen Unterricht hatte dieser Ansatz weitreichende Folgen:

1. Er nahm an Umfang beträchtlich ab, da ja der größte Teil der Unterrichtszeit auf die Erschließung des behandelten Gegenwartsproblems verwendet wurde. Die Bibelkenntnis der Schülerinnen (und Studienanfängerinnen) war daher sehr viel geringer als zuvor. Dabei sollte nicht übersehen werden, daß biblische Grundoptionen bei der Erschließung heutiger Probleme bereits im Hintergrund standen.
2. Das Bild Jesu änderte sich, weil vor allem die mitmenschlichen und die sozialen Komponenten der biblischen Jesusgestalt gebraucht wurden. Dies war (bei dem traditionellen Nachholbedarf vor allem des deutschen Luthertums auf ethischem und sozialethischem Gebiet) zwar einerseits ein Gewinn; andererseits reduzierte sich nunmehr »Glaube« für die Schülerinnen weitgehend auf Sozialverhalten. (Eine siebte Klasse, die ich im Schulpraktikum besuchte, lief im Flur vor mir her: »Was haben wir jetzt? Ach, Reli. Müssen wir wieder sozial sein!«)
3. Das »Proprium« evangelischer Theologie, die Rechtfertigungslehre, kam kaum mehr vor (höchstens bei der Behandlung der Reformation). Daß Jesu »liebende Zuwendung« zu den Ausgestoßenen Offenbarungscharakter habe, stand zwar in Rahmenrichtlinien wieder im Hintergrund, wurde aber nicht explizit.⁵ Dafür wurden andere Teile von Bibel und Theologie gerade durch die Behandlung moderner Fragen um so lebendiger: seit der Friedensbewegung der achtziger Jahre vor allem die Bergpredigt, bis dahin, daß ihre Auslegung im Rahmen der lutherischen Zwei-Reiche-Lehre öffentlich (Helmut Schmidt) und dann auch in der Schule thematisiert wurde; mit dem wachsenden Umweltbewußtsein auch die Schöpfungslehre (Diskussion um Gen 1,28: Machet euch die Erde untertan) und die Schöpfungspsalmen.

5 Vgl. M. Veit, Das »Proprium« evangelischer Theologie als didaktisch-methodisches Problem, in: B. Jendorff und G. Schmalenberg (Hg.), *Anwalt des Menschen*, Gießen 1983.

Insgesamt setzt problemorientierter Religionsunterricht eine veränderte Lehrerausbildung voraus - oder aber team-teaching mit Vertretern anderer Fächer. Denn die Probleme der heutigen Gesellschaften sind komplexer, als es kirchlich-theologischem Denken vielfach erscheint.⁶ Vor allem ist ein Einblick in die Sachzwänge der Konkurrenzwirtschaft unabdingbar, soll nicht die verbreitete Meinung, daß es immer nur auf den einzelnen ankomme, ob er z.B. arbeitslos wird oder nicht, auch noch gestützt werden. Weder die entlassenen Stahlarbeiter sind »schuld« an ihrer Arbeitslosigkeit, noch kann eine Firma auf »Rationalisierungen«, sprich Entlassungen, verzichten, wenn die Konkurrenz am »Markt« es erfordert; der individualistisch-moralische Ansatz, dem man nicht selten begegnet, greift einfach zu kurz. Wie bessere Gesellschaftsgestaltungen aussehen könnten, welche es (funktionierend) gibt, darüber ist in der Lehrerausbildung meist nichts gelernt worden. Die Folge kann heilloses Dilettieren - oder aber Resignation sein. Anderes Beispiel: Zu den Erblasten theologischen Denkens gehört es, »Harmonie« höher zu schätzen als etwa die Entwicklung einer Streitkultur, wobei diese Harmonie meist zu Lasten des Schwächeren geht, der sich eben unterwirft. Der biblische Gott aber ist Anwalt dieses Schwächeren, und »Streit« in dessen Interesse brechen die Propheten gerade vom Zaun. In unseren Klassen dagegen sind Worte wie »Konflikt« oder »Kritik« immer noch weitgehend negativ besetzt, im Zeitalter der Friedensbewegungen sogar verstärkt. Hier fehlt die psychologische Unterscheidung von »Aggressivität« und »Destruktivität« oder auch von »guter« und von »böser« Aggression. Wer hilft der Lehrerin, solche Fehlmeinungen aufzubrechen und verantwortlich problemorientiert Religion zu lehren?

Sicher ist, daß bei solchem Unterricht die existentielle Interpretation nicht mehr ausreicht. Sie muß ihre Fortsetzung finden in einer politischen Hermeneutik, die bei uns meist nicht ausdrücklich thematisiert wird.⁷ Da der biblische Gott eindeutig für »die unten« Partei nimmt, die Seinen daran mißt, wie es Witwen, Waisen und Fremdlingen bei ihnen ergeht, erscheint es sinnvoll, den hermeneutischen Ansatz bei einer Option für die Massen zu nehmen. Was die gegenwärtige Gesellschaft mit der Masse der hier lebenden Menschen macht, wie sich ihre Strukturen auf Charakter und Mentalitätsbildung auswirken, das ist ein Thema, das kaum in einem anderen Schulfach zur Diskussion

6 Vgl. hierzu M. Veit, Die Frage nach der Wahrheit, EK 23 (1990) 544-551.

7 Vgl. aber D. Sölle, Politische Theologie. Auseinandersetzung mit Rudolf Bultmann, Stuttgart 1971.

steht; für das Verständnis von Bibel und Glauben aber ist es entscheidend wichtig.

Ich folge deshalb für Biblischen Unterricht dem Konzept eines schülerorientierten Unterrichts in dem Sinne, daß ich die wichtigsten Unterrichtsziele ebenso wie Stoffauswahl und Methoden von der heutigen menschlich-gesellschaftlichen Situation der Schülerinnen her zu gewinnen suche. Diese Situation interpretiere ich von einem bibeltheologischen Ansatz her; er macht gravierende Sozialisationsschäden sichtbar. Ich stelle mich damit in die Tradition eines »Therapeutischen« oder »Sozialisationsbegleitenden« Unterrichts, sofern man hier von einer Tradition schon sprechen kann. Das Konzept, in den frühen siebziger Jahren von Autoren wie J. Scharfenberg, H. Reiser, D. Stoodt u.a. in anregenden Beispielen vorgestellt, ist leider zu wenig weiterentwickelt worden - insbesondere nicht für Biblischen Unterricht. Das Hauptlernziel Emanzipation, das damals maßgebend war, ist (biblisch gesehen) nicht genug, auch wenn es (wiederum biblisch gesehen) nicht aufgegeben werden darf.

Im folgenden möchte ich in großen Linien zu zeigen versuchen, worauf es bei einem Biblischen Unterricht, der der Masse der Schülerinnen dienen will, m.E. vor allem ankommt.

2 Änderung des Sozialcharakters als Problem Biblischen Unterrichts heute

Ein eigentümliches Dilemma jeden Unterrichts tritt auf, wenn Lehrerin und Schülerinnen verschiedenen sozialgeschichtlichen Epochen angehören: die Lehrerin noch innen-, die Schülerinnen schon Außengelenkt.⁸ Der innengelenkte Charakter, der zur Aufbauphase der Industriegesellschaft gehört, der Phase, in der der Protestantismus und danach die Aufklärung sich ausbildete, weist all die Eigenschaften auf, die für eben diese Aufbaujahrhunderte gebraucht wurden: feste Prinzipien, Normensicherheit, persönlich verantwortete Sittlichkeit als Normenentsprechung, in eins damit die Überzeugung, daß der Mensch so und nicht anders sein müsse. Für die Theologin gehörte dazu die »intellektuelle Redlichkeit« (W. Herrmann); es ist die Zeit jener inneren Kämpfe um Klärung der Wahrheitsfrage in bezug auf Bibel und Glauben, die ich schon ansprach.

Die Lehrerin wird, wenn sie älter ist, auf jeden Fall noch innengelenkt geprägt sein; aber gerade unter Theologen hält sich

⁸ Vgl. D. Riesman u.a., Die einsame Masse (rororo Enz. 72), Reinbek (1958) 16, 1977.

diese Charakterprägung ohnedies länger als in der Gesamtbevölkerung. Bis etwa in die Mitte der sechziger Jahre aber gehörten ihr auch die Schülerinnen, jedenfalls hierzulande, an. Das bedeutet: Das Wahrheitsinteresse der Lehrerin deckte sich mit dem, was die Fachwissenschaft trieb; es deckte sich aber auch mit dem Interesse der Schülerinnen, mit den Fragen, die sie an biblischen Unterricht hatten.

Sie wollten etwa, im dritten Schuljahr, wissen, was das denn für ein Berg sei, von dem man laut Versuchungsgeschichte »alle Reiche der Welt« sehen konnte: »Die Erde ist nämlich rund, Fräulein, da kann man nicht rumgucken!« Sie fragten die Schöpfungs- und die Himmelfahrtsgeschichte vom modernen Weltbild her an, bezweifelten die Wunder und ließen nicht locker bei der Frage, ob es wirklich einen Gott gebe. Vor allem galt das von den Pubertätsjahren.

Die Lehrerin war, wenn sie gründlich Theologie studieren konnte, auf die Bearbeitung solcher Fragen gut vorbereitet. Was die Schülerinnen wollten, was die Wissenschaft trieb und was die Lehrerin sich erarbeitet hatte, ging in ein und dieselbe Richtung; *die Praxis des Unterrichts konnte aus der theologischen Theorie unmittelbar schöpfen*. Es ging darum, den Schülerinnen den Charakter der biblischen Texte zu erschließen, unterscheiden zu lehren zwischen historischer und existenzieller Wahrheit, zwischen historischen Dokumenten und Glaubensgeschichten, »die der Lukas erzählt hat, damit man Jesus besser versteht«.⁹ Es ging darum, Elemente von Forschungsgeschichte zu vermitteln, etwa durch Evangelienvergleich den biblischen Autoren über die Schulter zu schauen - und dadurch zugleich die Erkenntnis zu vermitteln, daß es hier nichts zu vernebeln gibt, sondern daß man auf viele Fragen eine ganz klare Antwort finden kann, wenn man genau zusieht und methodisch angeleitet ist. Das schaffte nicht nur Bibelverständnis, das gab auch Zutrauen zum eigenen Urteil und Zutrauen zu der Möglichkeit sauberer wissenschaftlicher Arbeit - im Zeitalter zunehmender Manipulation durch Werbung und Politik ein wahrhaft seelsorgerlicher Akt!

Und es galt darzulegen (wieder gestützt durch die Universitätstheologie), daß es Fragen gibt, die man nicht objektiv wissenschaftlich lösen kann, nicht weil man es nicht dürfte, sondern weil es ihrem Wesen nach nicht möglich ist. Ob Jesus recht hat oder nicht, nicht nur mit seinen Forderungen, sondern mit seinen Verheißungen, das ist eine solche Frage, die man zwar als Frage ausarbeiten, aber nur mit seinem Leben beantworten kann. Warum rede ich in der Vergangenheitsform?

⁹ So ein (gutunterrichteter) Drittklässler. Vgl. M. Veit, Die Wahrheitsfrage im biblischen Unterricht des 5. und 8. Schuljahrs, ThPr 5 (1970) 259ff.

Weil seit etwa Mitte der sechziger Jahre auf seiten der Schülerinnen eine Veränderung begonnen hat, die der durch die Theologie der Universitäten gebildeten Lehrerin den Dialogpartner entzog: Die Wahrheitsfrage ist nicht mehr so wichtig. Wir sind, sozialgeschichtlich gesehen, in eine neue Epoche eingetreten, die der Überproduktions- und Konsumgesellschaft, die es so noch nie in der Geschichte gegeben hat. In ihr gelten andere Prioritäten als zuvor. Die wirtschaftliche Struktur einer Gesellschaft bestimmt nicht nur unser äußeres Ergehen, sie wandert auch in unsere Psyche ein.¹⁰ Wirtschaft aber funktioniert heute nur noch, wenn tüchtig gekauft, konsumiert wird; nur dann rollt die DM so, wie sie es tut. Werbung, manipulativ und aggressiv, kommt in jede Wohnung und lehrt das neue Gesetz: Man muß »in« sein. Mithaltenkönnen mit den Altersgenossen in bezug auf Kleidung, Aussehen, Statussymbole ist für die Masse der Jugendlichen, und zwar aller Bildungsschichten, inzwischen aber längst auch für die jüngeren Erwachsenen inneres Gebot. Wach und flexibel gilt es, den Trend mitzubekommen, wie mit einem Radargerät ausgerüstet aufmerksam zu verfolgen, was jetzt gilt; ein anstrengendes Leben, wie Riesman deutlich macht, anstrengend für die »Nerven«. Denn das Gesetz gilt gnadenlos; wer sich nicht daran hält, ist »out« sowohl auf dem Arbeits- wie auf dem Persönlichkeitsmarkt.

Wo aber Mode, Trend und, was die Arbeitswelt betrifft, Flexibilität vor allem gefragt sind, tritt die Frage nach gültiger Wahrheit in den Hintergrund - gerade die Frage, die die biblische Exegese der Universitäten in den beiden letzten Jahrhunderten vor allem beschäftigt hat, zuerst im deutschen Protestantismus und inzwischen weit darüber hinaus. Natürlich gibt es immer noch Schülerinnen, besonders solche, die aus frommen Elternhäusern kommen, für die die Wahrheitsfrage zentral ist. Und es gibt die fundamentalistisch orientierten, die sie als ein für allemal beantwortet ablehnen. Sozialpsychologische Erkenntnisse beziehen sich ja nie auf jeden einzelnen, sondern auf die »große Zahl«, den vorherrschenden Sozialcharakter einer Gesellschaft. Im ganzen aber findet Biblischer Unterricht heute eine andere Situation vor als noch vor wenigen Jahrzehnten. Ich will sie in zwei Thesen zusammenfassen:

1. Es wird mit wechselnden Trends oder Moden auf allen Lebensgebieten, auch in der »Weltanschauung«, gerechnet. Letztgültige Wahrheit wird nicht mehr erwartet; es scheint illusorisch, sich darum zu bemühen. »Im Westen glauben wir

10 Vgl. M. Veit, Kann »Moralität« ein Lernziel sein? Überlegungen zum Religionsunterricht in der Marktgesellschaft, JK 38 (1977) 419ff.

doch nun mal an Gott«¹¹, warum sich also mit dem Problem der theistischen Rede in der Bibel beschäftigen?

2. Sich mit alten Texten, alten Weltbildern zu befassen kann nur noch Unterhaltungswert haben, folkloristisch gewissermaßen interessieren. Warum also viel Mühe auf das Verständnis verwenden? Es muß »Spaß« machen, damit »umzugehen«, sonst nichts. Insistierendes Fragen einzelner Schülerinnen gilt rasch als »Fanatismus«.

Die Frustration der Religionslehrerin, die eigentlich die Absicht hat, die Bibel als Glaubensquelle zum Reden zu bringen, ist mir vor allem in den Schulpraktika der letzten beiden Jahrzehnte immer wieder begegnet; ich selbst erlebte sie zuvor im eigenen Unterricht. Was ist zu tun?

Ich denke, als erstes gilt es, die erlebte Situation verstehen zu lernen, um *aus der reflektierten Praxis zu einer besseren Theorie* zu gelangen. Hierbei wird die Didaktik, wie schon angedeutet, weitgehend Pionierarbeit leisten müssen; denn in die Universitätstheologie sind Probleme wie die der Änderung des Sozialcharakters ganzer Bevölkerungen noch so gut wie nicht eingegangen, vor allem nicht in die Exegese. Es gilt also, von der Praxis des Unterrichts danach zu fragen, wo heute die brennenden Aufgaben liegen, denen biblischer Unterricht sich stellen muß. Dabei möchte ich auf die älteren (und fortbestehenden) Aufgaben einer Einführung in historisch-kritisches Bibelverstehen nicht näher eingehen. Erstens gibt es dafür inzwischen ja eine Fülle von Hilfsmitteln. Zweitens aber, und vor allem, besitzt die Bibel für die Masse der heutigen Schülerinnen keinen Vorschub an Autorität mehr, und so wird die Klärung ihrer Entstehung u.U. nicht allzu interessant sein, solange nicht diskutiert ist, was dieses Buch für uns will. Ich möchte daher ideologiekritische Aufgaben des Unterrichts skizzieren, die sich einerseits aus der vorfindlichen Prägung der Schülerinnen, andererseits aus der Wirkungsgeschichte älteren Religionsunterrichts ergeben.

3 Theologisch-didaktische Aufgaben Biblischen Unterrichts in der heutigen Situation

3.1 Wiedergewinnung der Wahrheitsfrage

Theologie und mit ihr der Hauptstrom europäischer Philosophie, aber auch der Individualpsychologie gehen wie selbstverständlich davon aus, daß der Mensch seinem Wesen nach auf Wahrheits-erkenntnis aus sei. Die Didaktikerin, die das geschilderte Dilemma der Religionslehrerin in der heutigen Situation vor

11 Äußerung einer sechzehnjährigen Schülerin schon 1965.

Augen hat, fragt nach Beweisen für jene Grundvoraussetzung. Trifft sie zu, dann müßte ja mit den derzeitigen Jugendlichen etwas geschehen sein, was sie ihrem Wesen als Menschen entfremdet, und eine der dringendsten Aufgaben biblischen Unterrichts (und des Religionsunterrichts überhaupt) müßte es sein, die Wahrheitsfrage wieder zu wecken. Ich bin dieser Meinung. Gibt es Beweise?

Wer kleine Kinder kennt, wird an der *Wahrheitsbezogenheit* des Menschen nicht zweifeln können. Denn »ihre Augen, die noch alles anschauen müssen, weil sie von allem viel zu wenig wissen«¹², diese Augen entdecken Unbekanntes, Befremdliches, Widersprüchliches, und dann kommen die Fragen - klar, bestechend einfach und ernsthaft; drollig manchmal, weil sie noch zu wenig wissen, aber immer ganz logisch gedacht. Mein jüngstes Erlebnis in dieser Hinsicht bot ein Fünfjähriger, der in einer Kinderbibel ein Bild der Himmelfahrtsgeschichte vor Augen bekam; sein Kommentar: »Nee, das geht aber nicht, auf 'ner Wolke kann man nicht fahren; da wäre der Jesus ja durchgerutscht, Wolken sind was ganz Dünnes!« Er hatte seine erste Flugreise hinter sich. Da ist sie also noch, die Wahrheitsfrage; die »strahlende Intelligenz eines gesunden Kindes«, die S. Freud der »Denkschwäche des durchschnittlichen Erwachsenen« gegenüberstellt, gibt es nach wie vor. Sie reicht bis ins Grundschulalter hinein. In den Grundschuljahren selbst aber hat sich etwas geändert: Reizüberflutung und Videokonsum haben einen Aufmerksamkeitsverlust mit sich gebracht, der auch das Wahrheitsinteresse geschwächt hat, das sich früher ganz anders lebhaft zu Wort meldete - und das bei kleineren Kindern ungebrochen fortbesteht.

Hier also fängt das Unheil an: bei der Zerstörung der inneren Aufmerksamkeit.¹³ Dies formulieren, heißt sich an M. Montessori erinnern, die in der »Polarisation der Aufmerksamkeit« den ersten Schritt zur »Rekonstruktion« gestörter kindlicher Psychen sah.¹⁴ Der biblische Unterricht kann dazu beitragen, und zwar mit einem seiner ureigensten Mittel: dem Erzählen.

Anthroposophische Erzieher gehen davon aus, daß beim Erzählen (im Unterschied zur Bearbeitung von Medien aller Art) »innere Bilder« entstehen (Imagination), die der eigenen Kreativität des zuhörenden Kindes entstammen und in der Seele bleiben, so daß

12 Nach einem schönen Gedicht von H. Kahla, in: *Ders.*, »Daß es dich gibt, macht mich heiter«, Liebesgedichte, Berlin/Weimar 1988.

13 In meiner Arbeit »Die Religion der BILD-Zeitung« (Parabel. Schriftenreihe des Evangelischen Studienwerks Villigst, Bd. 10/11), Münster 1989 habe ich zu zeigen versucht, daß diese Zerstörung z.T. bewußt betrieben wird.

14 Als »Montessori-Phänomen« in die Literatur eingegangen.

sie immer einmal wieder auftauchen und betrachtet werden können. Auf visuelle Mittel wird deshalb weitgehend verzichtet. Der Ansatz scheint mir bedenkenswert. Allerdings ist die Frage, ob die konzentrationsgestörten Kinder unserer Zeit überhaupt zuhören können. Es gilt, pädagogische Methoden zu finden, die ihnen helfen, diese ursprünglichste Fähigkeit des lernenden Kindes wiederzugewinnen. Ich skizziere zwei sehr verschiedene Beispiele.

1972: Die erfahrene Lehrerin einer 5. Klasse (Großstadtgymnasium) erlebte anfangs, daß die Kinder nicht imstande waren, auch nur wenige Minuten bei einer Sache zu bleiben, auch wenn sie diese selbst vorgeschlagen hatten. Diffuse motorische Unruhe und der entsprechende Lärm erfüllten den Raum. Sie begann zu erzählen, sah sich aber kurz vor dem Skopus ihrer Geschichte unterbrochen durch den Zuruf eines Kindes, ob man jetzt nicht mal »Quiz machen« könne; es hatte in keiner Weise mitbekommen, wovon die Rede war. Der Lehrerin fiel aber auf, daß einige der Kinder intensiv damit beschäftigt waren, auf Rechenpapier mit leuchtend bunten Farben punktsymmetrische Muster zu malen, sauber, genau und nach allen Seiten stimmig. Sie gewann den Eindruck, daß diese Kinder vielleicht unbewußt eine Art Selbstheilungsversuch unternahmen, etwas suchten, was ihnen die fehlende Konzentration wiedergeben könnte. Und richtig - es zeigte sich, daß diese Kinder fähig waren, während ihres Malens zuzuhören; aus tiefster Versunkenheit kam eine Wortmeldung, die eine Frage zur Geschichte enthielt. Das Mustermalen breitete sich aus, immer mehr Kinder fingen damit an, die Konzentrationsfähigkeit wuchs und mit ihr die Fähigkeit zu lauschen. Nach etwa einem halben Jahr standen während des Erzählens (einer einfachen Jesusgeschichte!) plötzlich zwei Mädchen auf, tanzten mit leichtem Schritt bis zur Rückwand des Klassenzimmers und setzten sich wieder hin. Niemand war gestört worden, die Malenden blickten kurz auf, aber alle, auch die Tanzenden, waren voll bei der Geschichte. Hatten die beiden in Bewegung umgesetzt, was sie beim Hören empfanden - Regression in ein viel früheres Stadium der Kindheit, in dem der »Nachholbedarf« entstanden war? - Gegen Ende des Schuljahrs war auch das Wahrheitsthema im Raum, in Gestalt der nachdenklichen Frage: »Woher weiß man das eigentlich alles, mit Jesus und so?«

Daß die Wiedergewinnung von Konzentrationsfähigkeit und eigener Frage auch von den Kindern als Gewinn empfunden wurde, zeigte die Freude und Spannung, mit der sie jede Religionsstunde begrüßten.

1988: Ein drittes Schuljahr, das an das »Offene Lernen mit dem Wochenplan« gewöhnt war, erarbeitete sich das Buch Ruth in vier Doppelstunden eines Schulpraktikums, und zwar in der kooperativen Weise, die zu diesem hervorragenden Lernsystem gehört. Ährenlesen, Brotfladen-Backen, Spiel und Lied beim Erntetanz gehörten dazu, lauter kreative Methoden, sich den Gehalt der Geschichte anzueignen. Leitfaden aber war das Erzählen: Alle kamen im Erzählkreis zusammen, unter dem zuvor der Erzählteppich, ein großes grünes Tuch, ausgebreitet worden war; die Regel war, daß nur der reden durfte, der den Erzählstein in der Hand hielt. Wollte ein Kind während der Erzählung der Lehrerin etwas fragen, so hob es die Hand und bekam den Stein überreicht. Auf diese Weise war intensives Zuhören für alle möglich; man gewann den Eindruck, daß die Geschichte in ihnen lebte, jede erzählte Szene für sich. Nachdenklich sagte ein Junge während des Fladenessens: »Die (sc. die Figuren der Geschichte) wissen immer, daß da Gott noch dahinter ist!«

Bibel als Drehbuch des Glaubens - die Szenen des Films helfen uns, in unserem eigenen Leben die wesentlichen Fragen zu entdecken. Was der Junge entdeckte, war: Die Welt ist nicht in sich hermetisch abgeschlossen. Das Fenster ist offen in eine nicht verfügbare Zukunft, aus der uns der Ruf dessen erreicht, den wir Gott nennen - erste Grundlage alles Glaubensverstehens.

3.2 Kampf um die Personalität des Menschen

Gelingt es nicht, im Verlauf der Kinderjahre die innere Aufmerksamkeit und das eigene Fragen wieder zu wecken, so kann einem bei älteren Schülerinnen ein (ihnen selbst kaum bewußter) Zynismus begegnen, der nicht nur um die Zukunft des Glaubens bangen läßt, sondern auch um die der Demokratie.

Ich beziehe mich auf eine Siebzehnjährige, die sich über ihren kritischen Bibelunterricht beschwerte und (sinngemäß zitiert) meinte: Genügt es nicht, daß die Religion schön ist, daß man ihr ein paar gute Lebensregeln entnehmen kann, daß sie die wichtigsten Feste im Leben verschönert - und im übrigen so einen beruhigenden Hintergrund abgibt, zu dem man sich vielleicht mal flüchten könnte, wenn es gar nicht mehr weitergeht? Wörtlich: »Warum der Religion allzusehr auf den Zahn fühlen?« Ich versuchte ihr klarzumachen, daß all das auch der Faschismus leisten kann: gute Lebensregeln (ist Kameradschaft keine?), Feste (Hitlerjugendveteranen schwärmen heute noch von Sonnwendfeiern auf Bergeshöhen, von Jugendweihen), einen beruhigenden Hintergrund (»der Führer weiß schon, was er tut«). Darauf sie, unsicher lachend: »Na ja, es kommt eben darauf an, was gerade dran ist. Und daß man zu den Richtigen gehört...« Wer waren damals die »Richtigen?« Christen sicher nicht, Demokraten auch nicht, von Juden zu schweigen.

Den Zynismus, der für die Wahrheitsfrage schon gar kein Verständnis mehr aufbringt, kennzeichnet E. Fromm¹⁵ als typisch für den »marktorientierten Charakter«. Der junge Mensch, der vor allem »in« sein muß, »zu den Richtigen gehörend«, erlebt sich selbst als Ware, die sich »gut verkaufen« lassen muß.

Fromm schreibt: »Da der moderne Mensch sich gleichzeitig als Ware und als Verkäufer dieser Ware empfindet, ist sein Selbstbewußtsein von Voraussetzungen abhängig, die sich seiner Kontrolle entziehen... Dominierend ist keine besondere Haltung, sondern das Vakuum, das sich am schnellsten mit der jeweils gewünschten füllen läßt.« Die Unfähigkeit, die Frage nach der Wahrheit durchzuhalten, »die ein Mensch findet und immer wieder prüft«, kennzeichnet die charakterliche Marktorientierung, die eine tiefe, aber nicht verstandene Unzufriedenheit im Menschen hinterläßt, weil sie nichts Eigenes in ihm zur Entwicklung kommen ließ. Apathie - und Destruktivität, beides Sorgen der Lehrer heute, dürften wohl hier ihre Ursache haben.

15 Vor allem in »Psychoanalyse und Ethik«, (Zürich 1954) Frankfurt/M. u.a. 1978, 82ff.

Kann Biblischer Unterricht dem entgegenwirken? Eins ist klar: Wo nicht der Mensch selbst, sondern seine Verkäuflichkeit entscheidend zu sein scheint, da sind wir meilenweit von der Bibel entfernt. Für sie ist selbstverständlich, daß der Mensch Person ist, auch wenn sie dieses Wort noch nicht kennt. Er ist weder nur Lebewesen, das gesund oder weniger gesund sein kann (und im letzteren Fall vielleicht lebensunwert), noch nur Arbeitskraft oder gut funktionierende Maschine¹⁶ noch eben auch die »vorzeigbare« Verkörperung dessen, was zur Zeit Mode ist.¹⁷ In der Bibel ist der Mensch ein Wesen, das ein »Herz« hat, Herz nicht nur als Sitz der Gefühle, sondern auch des Wollens und der Grundentscheidungen, Sitz der tiefsten Bedürfnisse, nach Zuwendung, Verstandenwerden, Verzeihung, nach jemandem, »der sich wirklich für mich interessiert«, wie Jugendliche sagen können (die Sehnsucht ist noch da!).

In den Bibelwissenschaften aber kommt das Problem der »Antiquiertheit des Menschen« so gut wie nicht vor (implizit bei J. Ebach). Es müßte sonst ganz andere Dimensionen von Exegese hervorbringen, in Konfrontation mit dieser tödlichen Häresie. Die Didaktikerin muß selbst auf die Suche danach gehen, wie die Bibel beim Kampf um die jungen Menschen helfen kann.

Als Protestantin erlebt sie dabei ein zusätzliches Handicap.¹⁸ Denn eine der *Traditionslinien des deutschen Protestantismus*, die weit über das im engeren Sinne kirchliche Spektrum hinaus gewirkt haben, ist die eines gewissen *resignativen Misanthropismus*: als sei der Mensch »schlecht« und wenig dazu befähigt, in der Welt etwas Vernünftiges auszurichten, gar zum Besseren zu wenden. Biblisch gesehen handelt es sich hier um ein Grundmißverständnis der Sünde. Die großartige Szene Hiob 1, in der Gott und der Satan wetten, ob Hiob tauge oder insgeheim doch nicht, mag als ein Beleg dafür gelten, daß der biblische Gott auf den Menschen setzt; Satan macht ihn schlecht! Der Mensch als Bild Gottes, Freund Gottes, Mitarbeiter Gottes, das sind biblische Ausdrücke; der Mensch, der die Schöpfung Gottes verwaltet, der Frieden schaffen kann (Mt 5,9), dem Gott seine Welt und Jesus seine Sache anvertraut - dieser Mensch ist wenig im Bewußtsein der vom Protestantismus geprägten Bevölkerung. Ob die »ansteckende Müdigkeit des Westens« (H. Kipphardt) eine ihrer

16 E. Erikson, *Kindheit und Gesellschaft*, Stuttgart 1965, bes. 76 und 317; G. Anders, *Die Antiquiertheit des Menschen*, Bd. 1, München 1956 analysieren die Sehnsucht, Maschine zu sein.

17 »Vorzeigbar« ist Attribut in Kontaktanzeigen!

18 Näher ausgeführt in: Veit, *Die Frage nach der Wahrheit* (s.o. Anm. 6).

Ursachen in dieser resignativen Tradition hat? Christen beider Amerikas sind weithin ganz anders geprägt.

3.3 Befreiung der Bibel

Soll Biblischer Unterricht dem jungen Menschen heute zur Erfahrung seiner selbst als Person verhelfen, dann muß die Bibel von falschen Traditionen befreit werden, die sich im Laufe der Jahrhunderte, in denen der deutsche Protestantismus zugleich herrschaftsstabilisierende Ideologie war, über sie gelegt haben. Sie wirken in der »neutralisierten Religion«¹⁹ unserer Tage weiter und schaffen ein Vorverständnis, das politisch wie theologisch gleich gefährlich ist.²⁰ Ich nenne inhaltlich vor allem: die Arbeit am Menschenbild, die Wiedergewinnung der eschatologischen Perspektive, die Wiederentdeckung des genuin biblischen Gottes. Methodisch bieten sich für die Sekundarstufe 1 z.B. thematische Querschnitte an.

Da ist, als Beispiel, das »unverschämte Geilen«²¹ jener biblischen Menschen, die sich einem Schicksal, das sie selbst, einen geliebten anderen oder ihr Volk treffen soll, leidenschaftlich entgegenwerfen: Abrahams Kampf um Sodom und Gomorra Gen 18, Moses' und Amos' Eintreten für Israel Ex 32 und Am 7 (»da reute es den Herrn«!), das kanaänäische Weib Mt 15 oder die unnachgiebig Bittenden in Jesu Gleichnissen Lk 11,5ff und 18,1ff. Der biblische Gott scheint Freude daran zu haben, wenn Menschen nicht resignieren; die Leidenschaft ihrer Liebe zu einem Leben, das den Namen verdient, zum anderen Menschen, zum Volk ist Geist von seinem Geist. »Da müßte man ja denken, daß Trotzigkeit etwas Christliches wäre!«, so eine Schülerin der 9. Klasse. Und ein frommer Student: »Wo bleibt denn da die Gottergebenheit?«

Ja, wo? Vielleicht beim Priester Eli, der das Todesurteil über sich und seine beiden Söhne mit dem Satz quitiert: »Es ist der Herr, er tue, was ihm gefällt!« (1Sam 3,18)? Aber Eli ist gerade nicht Vorbild des Glaubens wie Abraham und Mose, die sich »dazwischenwerfen«.

Und Jesus? Sein Gebet in Gethsemane? Schülerinnen erkennen sehr wohl, daß das »Mein Vater, ist's möglich...« die Frage enthält: Kann mein Werk vollendet werden, ohne daß ich diesen Kelch trinke? Ein betender Mensch will wissen, wie er handeln soll. Schicksalsergebung ist wohl das Gegenteil.

Schicksalsergebung gegenüber ist die Wiedergewinnung der eschatologischen Perspektive der Bibel und des Glaubens eine der zentralen Aufgaben des Bibelunterrichts. Sie ist in der Tradition des deutschen Protestantismus fast ganz verlorengegangen; die Welt liegt im argen, und da bleibt sie auch liegen. In der Bibel aber gibt es Zukunft, für die man tätig sein, auf die man sich

19 D. Stoodt, in: K. W. Dahm, N. Luhmann und D. Stoodt, Religion - System und Sozialisation, Darmstadt/Neuwied 1972.

20 Vgl. M. Veit, Welche Theologie lebt unten? Über religiös bedingte Hindernisse der Widerstands-Fähigkeit von Christen, JK 46 (1985) 254ff.

21 Luthers Übersetzung von Lk 11,8b.

zubewegen kann. Urbildlich dafür ist der Zug Israels aus dem Sklavenhaus Ägypten durch die Wüste ins Gelobte Land geworden. Aber auch Abrahams Aufbruch oder der der Jünger, die den reichen Fischzug liegen lassen und den Weg der Nachfolge betreten, erst recht die messianische Hoffnung der Propheten und Jesu Ansage des Reiches Gottes gehören hierher. Nicht nur für einzelne oder gar nur für deren Seele, sondern für alle und für die Welt gibt es Hoffnung in diesem Buch. Liebe kann nicht anders denken, und sie hat in der Geschichte der Kirche niemals anders gehandelt; oft genug gegen den Widerstand der »christlichen« Gesellschaft ihrer Zeit, von Elisabeth bis zu Martin Luther King. Enge Verzahnung von Bibel- und Kirchengeschichte empfiehlt sich daher bei diesem Thema. Was auf jeden Fall vorkommen muß, ist die Befreiung des Vaterunsers: Die zweite und dritte Bitte sind eschatologisch gemeint, wollen Verwandlung der Welt. Die Exegese weiß das seit mehr als hundert Jahren; in den Gemeinden wird »Dein Wille geschehe« immer noch stoisch gehört als »Schicksal, nimm deinen Lauf, ich werde mich ergeben«. Es wird, mit Kierkegaard zu sprechen, Zeit, das Christentum in der Christenheit wieder einzuführen. Der Schutt der frommen Resignation muß weggeräumt werden, mit dem die Bibel bedeckt ist. Vielleicht ist der Verlust der Zukunftsperspektive die größte Gefahr für das Personwerden des Menschen. »Ein Volk ohne Vision geht zugrunde.«²²

Noch ein Wort zur Wiedergewinnung des genuin biblischen Gottesbildes. Die Unterscheidung zwischen religionsgeschichtlicher und biblisch-theologischer Rede von Gott kann vielleicht am besten bei Luther gelernt werden, und zwar in seiner Erklärung zum ersten Gebot im Großen Katechismus: Ein Gott ist das, worauf man sich verläßt, woran man sich orientiert. Es geht also nicht um die Existenz eines höchsten Wesens, sondern um ein Existential: Jeder Mensch hat seinen Gott. Meiner Erfahrung nach läßt sich dies in einer neunten oder zehnten Klasse sehr gut erarbeiten. Der biblische Gegensatz zwischen »Gott« und »Götzen« ist dann nicht nur der zwischen Jahwe und Baal, sondern es geht (und das liegt dann mit in diesem Gegensatz zwischen zwei Religionen) um die, »denen der Bauch ihr Gott ist« (Phil 3, 19). Die Frage: »Wer ist unser Gott?« erweist sich so als mitten in der nachtheistischen Zeit unverändert relevant.

Die Bibel denkt theistisch; gleichwohl ist ihr Gott nicht einfach dadurch gekennzeichnet, daß er »Macht« hat (wie es in allen

theistischen Denksystemen selbstverständlich ist). Allerdings hat er sie, ist als Schöpfer der Welt und Herr der Geschichte gedacht und erlebt; aber seine eigentliche Offenbarung geschieht am Kreuz. »Nur der leidende Gott kann helfen«, schreibt D. Bonhoeffer. Als dogmatischer Satz ist dies für Schülerinnen kaum verständlich, zumal in einer Zeit, in der »Power«, Überwältigung des Gegners, Sieg in der Konkurrenz das Wichtigste überhaupt zu sein scheint. Beobachtet man aber bei den Propheten, in manchen Geschichten, wie dieser Gott klagt, weil die Menschen sich ihm verschließen, wie er um sie wirbt wie ein Liebender, ohne doch Glauben erzwingen zu können, dann kann geahnt werden: Es gibt eine spezifische Ohnmacht der Liebe, die nichts mit Kraftlosigkeit zu tun hat, sondern mit der innersten Freiheit des anderen, den sie gewinnen will. Öffnet er sich, so schafft die Liebe ihn neu - was keine Power vermag.

Ich komme zum Schluß. Ist dies »Biblischer Unterricht«? Sind es nicht eher Systematisch-theologische Entscheidungen? Aber ohne solche Entscheidungen gibt es keine Exegese. Und - das Umdenken, das ich »Befreiung der Bibel« genannt habe, hat seinen Grund in Wiederentdeckungen in der Bibel selbst. Diese aber wurden hervorgerufen durch die Sorge darum, was die gegenwärtige Gesellschaft aus den Menschen, speziell den Jugendlichen macht. Die Begegnung mit den Schülerinnen drängt zum neuen Fragen an die Bibel als Glaubensquelle, und diese wiederum verändern die theologische Theorie. Schon einige Male in der Geschichte der Kirche ist ebendieses geschehen: Die reflektierte Praxis zwang zur Neuorientierung im Denken. Es ist der Weg, auf dem Kirche und Theologie vor Erstarrung bewahrt werden, vor »Dumm-Werden«, um »Salz der Erde« sein zu können.

Dr. Marie Veit ist Professorin (em.) für Didaktik des Religionsunterrichts an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Abstract

Biblical Education cannot be based simply on exegesis, because this process of interpretation focuses mainly on historical questions. Consequently, it overlooks the fact that the selfunderstanding of human beings in a consumer society is diametrically opposed to that of the Bible. This threatens a loss of personal identity, a loss which is both theologically and politically dangerous. The author suggests a biblical education which follows the concept of therapeutical education, in which students would learn about lost dimensions of human existence and, at the same time, the Bible would be freed of false traditions.

Maria Harris

Die Welt wiederherstellen: Arbeit der Kunst - Arbeit durch die Kunst

In diesem Artikel werde ich eine Orientierung für die Religiöse Erziehung geben, in der die Künste und der künstlerische Prozeß eine zentrale Rolle spielen. Die Orientierung, die ich beschreiben werde, ist zwar nicht direkt verursacht durch neuere Trends des praktischen theologischen Arbeitens, aber mit Sicherheit steht sie in Beziehung zu diesen und ist in vielen Fällen durch sie gefördert. Ich werde mich auf die Möglichkeiten der Kunst konzentrieren, religiös in die Richtung von Sichtweisen zu erziehen, die neben, manchmal - bis hin zur Subversivität - im Widerspruch zum herrschenden sozialen und kulturellen Bewußtsein stehen. Eine derartige Erziehung hat politische und prophetische Dimensionen, die im *tikkun olam* beispielhaft erfaßt sind: der Arbeit, die Welt wiederherzustellen.¹

Der Artikel besteht aus drei Teilen. Teil 1 ist ein Überblick über vier theologische Einstellungen gegenüber der Kunst. Teil 2 beschreibt einige Grundannahmen der Religiösen Erziehung, die mit den besten (genauer: mit denen, die ich für die besten halte) theologischen Einstellungen verbunden sind. Teil 3 zeigt in fünf Fallstudien, wie diese Grundannahmen in der Praxis zur Wirkung gekommen sind.

1 Alle Zitate sind Übersetzungen aus dem Manuskript der Verfasserin; sie sind nicht an den Originalen überprüft (Anmerkung des Übersetzers).

Ich bin meiner Kollegin *Sherry Blumberg* vom Hebrew College, New York zu tiefem Dank verpflichtet. Sie brachte mir die Metapher *tikkun olam* näher. *Tikkun* bedeutet Korrektur oder wiederherstellen; *olam* bedeutet Welt; und *tikkun haolam* ist die Vervollkommenung der Welt oder das Wiederherstellen des Universums. Dank schulde ich ferner *John Dillenberger*. Meine Formulierungen zu drei der theologischen Einstellungen, die im ersten Teil meines Beitrags beschrieben sind, sowie meine Beispiele und Zitate sind seiner hervorragenden Arbeit entnommen: *A Theology of Artistic Sensibilities*, New York 1986, vgl. Kap. 8: *Contemporary Theologians and the Visual Arts*, 216-227. Dank schulde ich schließlich *E.J. Tinsley* für seinen Aufsatz *The Incarnation. Art and the Communication of the Gospel*, in: *J. Waddell / F.W. Dillistone* (Hg.), *Art and Religion as Communication*, Atlanta 1974, 51-78. Tinsleys Ansichten helfen, die Sichtweise zu entwickeln, die ich *Angst/Furchtsamkeit* nenne.

1 Vier Betrachtungsweisen

Vier Typen der Beziehung zwischen Theologie und Kunst können unterschieden werden. Die *erste*, die ich *Scheidung/Trennung* nenne, sieht für die Kunst in der Theologie kaum eine oder gar keine Rolle - besonders, was die bildenden Künste Malerei und Bildhauerei betrifft. Karl Barth hatte sich z.B. dagegen gewandt, daß farbige Glasfenster in das Basler Münster eingesetzt wurden; seine theologischen Erwägungen zur bildenden Kunst in der Kirche waren quantitativ gering und im Charakter zumeist negativ. Er behauptete, daß Bilder und Symbole »überhaupt keinen Platz in einem Gebäude haben, das für den protestantischen Gottesdienst bestimmt ist«.² Persönlich war Karl Barth an der Kunst interessiert - seine Liebe für Mozart ist bekannt -, doch die Theologie als wissenschaftliche Disziplin war eine andere Sache. Obwohl Einbildungskraft ein Schlüsselbegriff seiner Arbeit ist³, bezieht sich Gordan Kaufman in ähnlicher Weise auf die Kunst: Sie sei eher eine philosophische als eine ästhetische Macht: nur was verbal ausgedrückt werden kann, gehöre in die Theologie.

»Theologie ist eine Übung in der verbalen, begrifflichen, philosophischen Konstruktion, eine Serie regulativer Begriffe, von denen Kaufman hofft, daß sie für unsere Zeit befriedigender sind als die gegebenen historischen Begriffe. Die bildende Kunst hat mit dieser Unternehmung nichts zu tun.«⁴

Eine *zweite* theologische Sichtweise, die ich *Angst/Furchtsamkeit* nenne, sieht eine Verbindung zwischen Kunst und Theologie, fürchtet aber entweder diese Verbindung oder wehrt sich, sie einzusetzen. Dieser Einstellung liegen historische Faktoren zugrunde, von denen einige zumindest verständlich sind; einer der Faktoren ist das Klima der frühchristlichen Theologie. Damals vertraten die Arianer die Auffassung, daß der Sohn Gottes als geschaffene Existenz nicht identisch mit Gott sei; eine Theologie der Kunst hätte also mit arianisierenden Tendenzen assoziiert werden können. Ein anderer Faktor war der lange Kampf um die Frage, ob und wie Göttlichkeit dargestellt werden könne: der sog. Bilderstreit. Ein dritter Faktor war der frühe Konflikt mit der Gnosis, die keine Schöpfungsgeschichte tolerieren konnte, in der Materie und Stoff von Gott selbst kam. Weniger verständlich, ja unbegreiflich, aber dennoch von bemerkenswertem Durchsetzungsvermögen waren und sind die Einstellungen, die mit der

2 Dillenberger, *Theology*, 217.

3 Vgl. G. Kaufman, *The Theological Imagination: Constructing the Concept of God*, Philadelphia 1981.

4 Dillenberger, *Theology*, 219.

Lehre vom Sündenfall gegeben sind: eine ewige Verdächtigung gegenüber der Schöpfung und ihren Geschöpfen, eine Angst vor Freude, eine Verdammung der Frauen - also derjenigen unter uns, die jahrhundertlang als die Symbole für das Materielle, das Konkrete, das Körperliche galten.

Die dritte Sichtweise nenne ich *Beziehung/Gemeinsamkeit*. Diese Position bestätigt die Künste nicht nur in ihrer Bedeutung, sondern bestätigt sie auch in ihrer Beziehung zur Theologie und Religionswissenschaft. *Jane Dillenberger* befaßt sich, obwohl von Haus aus Kunsthistorikerin, seit Jahrzehnten mit der Beziehung von Kunst und Theologie im Unterricht.⁵ *Margaret Miles*, eine erstklassige Historikerin, die an der Harvard Divinity School lehrt, hat ebenfalls bedeutende Beiträge zu einem besseren Verständnis der Beziehungen zwischen Kunst und Theologie geleistet. Nicht nur, daß sie die engen Verbindungen zwischen bildender Kunst und Religionsgeschichte beschreibt, sie registriert auch die Grenzen und Verzerrungen, die entstehen, wenn Religionswissenschaft ihr Gebiet auf geschriebene Texte begrenzt. »Religion ohne künstlerische Bildnisse ist qualitativ verarmt«, schreibt Miles, und »Kunst ohne Religion schwebt in der Gefahr, trivial, oberflächlich oder gar gegenüber kommerziellen und politischen Interessen unterwürfig zu sein.«⁶ Ein anderer Vertreter dieser Sichtweise ist *Langdon Gilkey*, der die Kunst in ihrer Bedeutung bestätigt und sogar feiert.

In einem Vortrag, gehalten am Art Institute of Chicago, behauptet Gilkey beispielsweise, daß die Kunst »uns auf neue Art und Weise unter die Oberfläche und über das Offensichtliche hinaus sehen läßt; Kunst eröffnet uns die Wahrheit, die versteckt ist und im Gewöhnlichen liegt. Sie ist ein neuer Zugang zur Wirklichkeit und schiebt uns geradezu darauf zu. Sie führt uns zu dem, was wirklich da ist und was wirklich passiert... Sie durchstößt die trübe Subjektivität, das Nicht-Sehen des konventionellen Lebens, des konventionellen Sehens und enthüllt Wirklichkeit«.⁷

Trotzdem haben wir, wie John Dillenberger bemerkt, keinen Nachweis dafür, daß die Einsicht in den prophetischen Charakter der Kunst Gilkeys theologische Arbeit und besonders seine praktische theologische Tätigkeit in bedeutender Weise beeinflusst hat.⁸

5 Vgl. *J. Dillenberger*, *Style and Content in Christian Art*, New York 1965 und 1986; s. auch von derselben Autorin: *Secular Art with Sacred Themes*, Nashville 1969.

6 *M.R. Miles*, *Image as Insight: Visual Understanding in Western Christianity and Secular Culture*, Boston 1985, 152.

7 *L. Gilkey*, *Can Art Fill the Vacuum?*, in: *D. Apostolos-Cappadona* (Hg.), *Art, Creativity and the Sacred. An Anthology in Religion and Art*, New York 1984, 189.190.

8 Vgl. *Dillenberger*, *Theology*, 220.

Am besten bekannt innerhalb dieser dritten Kategorie ist wohl *Paul Tillich*, der während seines Lebens viel über die bildende Kunst schrieb, mehr als irgendein anderer Theologe seiner Zeit.⁹ Die Kenntnis, Originalität und Intensität seiner Neigung und seines Engagements für die Beziehung zwischen Kunst und Theologie ist eine unentbehrliche Quelle für alle, die sich mit dieser Thematik befassen. Dieses Verständnis ist eingefangen in Tillichs oft zitierten Kommentar: »Es ist keine Übertreibung, einem Stilleben von Cezanne oder einem Baum von van Gogh mehr Heiligkeit zuzuschreiben als einem Jesusbild von Uhde.«¹⁰ Dies war eine Einstellung, die half, Tausende von Lesern, die Tillich beeinflusste, zu befreien und die menschliche Wahrnehmung des Heiligen und Göttlichen durch die Erkenntnis zu schulen, daß »religiöse Kunst« nicht notwendigerweise mit einem religiösen Kunstobjekt gleichzusetzen ist.¹¹

Tillich interpretierte die Künste theologisch, so wie er auch die Literatur, die Psychologie und die Politik theologisch interpretierte. Für die, die sich eine wechselseitige Beziehung zwischen Kunst und Theologie wünschen, liegt das Problem darin, daß einerseits der theologischen Sichtweise der Ehrenplatz gegeben werden soll, andererseits aber die Leichtigkeit künstlerischen Arbeitens in der theologischen Interpretation zeitweise fehlt. Das wiederum führt zu Interpretationen, die viele Kunstkritiker und Kunsthistoriker nicht überzeugen.

Wie Tillich den expressionistischen dem naturalistischen Stil vorgezogen hat, ist nur ein Beispiel für diese Einseitigkeit.¹² Ein anderes ist die Ironie, »... daß Tillich, obwohl er an der Renaissance in kultureller und theologischer Hinsicht ihre kreativen und geordneten Formen rühmte, dennoch die Kunst der Renaissance, die doch diese Formen hervorbrachte, für religiös unbedeutend hielt - weil die Formen, trotz aller religiöser Gegenstände, anscheinend nicht den Wörtern

9 Vgl. *P. Tillich, On Art and Architecture*, New York 1987, hg. von *John Dillenberger* und *Jane Dillenberger* (eine umfassende Sammlung von Tillichs Arbeiten über dieses Thema).

10 *P. Tillich, The Religious Situation* (1926), in: *Dillenberger / Dillenberger* (Hg.), *On Art and Architecture*, 69.

11 Vgl. *P. Tillich, My Travel Diary: 1936*, hg. und mit einer Einleitung versehen von *J.C. Brauer*, New York 1970, 104. Tillich hat sich später auf diese Bemerkung noch einmal bezogen: »... in meinem Buch »Religious Situation« habe ich geschrieben, daß ein Stilleben von Cezanne eine größere religiöse Qualität habe als ein Jesus von Uhde. Diese Bemerkung ist oft zitiert worden, und ich denke noch immer, daß sie wahr ist. Dennoch fühle ich mich heute gezwungen, sie zu korrigieren. Erstens ist der physische Charme des Stillebens zu gewaltig, wegen seiner Farben - unabhängig von seinem Inhalt. Und zweitens: Cezanne vertritt eine mystische Bestimmung des Lebens, er erzielt seine Wirkung mit den Mitteln eines großen Künstlers. Uhde vertritt eine ethisch-soziale Bestimmung mit den Mitteln eines geringen Künstlers. Grundsätzlich ist aber auch er religiös.«

12 Vgl. *P. Tillich, Contemporary Visual Arts and the Revelatory Character of Style*, in: *Dillenberger / Dillenberger* (Hg.), *On Art and Architecture*, 126-138.

der Angst der *conditio humana* offenbaren. Andererseits ist Picassos *Guernica* ausschließlich in diesem Kontext interpretiert.¹³

Trotzdem steuert Tillich einiges zur vierten theologischen Sichtweise bei, die ich *Integration/Essenz* nenne. Dieser vierte Ansatz gehört zu denen, die lehren, daß genuines theologisches Verstehen und theologische Methode nicht ohne die Künste möglich sind; nicht weniger als der Stil der Theologie und der Religionswissenschaft steht bei dieser Frage auf dem Spiel. Gerade das meint *Karl Rahner* in seiner »Theology and the Arts«, wenn er schreibt, »wir könnten die These vorschlagen, daß Theologie nicht vollständig sein kann, bis sie sich die Künste aneignet. Architektur, Bildhauerei, Malerei und Musik sind ein wesentliches Moment ihrer selbst und ihres Lebens. Ihrerseits können diese Künste nicht vollständig werden, bis sie ein immanentes Moment der Theologie werden.«¹⁴ Rahners Argumentation basiert auf der Annahme, daß sich die Theologie nicht im Verbalen erschöpft. Ihn leitet die Überzeugung, daß das Zentrale der Kunst nicht zum Vorschein kommt, wenn Theologie nur mit einer Theologie des Wortes identifiziert wird. Sogar innerhalb des Verbalen ist die poetische Kraft der Metapher ein Beispiel für die künstlerische Macht der Sprache, frühere Bedeutungen zu offenbaren, zu entdecken und zu erweitern. *Susan Brooks Thistlethwaite* beispielsweise beginnt ihre künstlerische Arbeit über Kirchen und Metaphorik mit Gedichten; sie bemerkt gleich zu Anfang, daß die Sichtweise der Frauenforschung, wenn sie in die Theologie integriert wird, die Bedeutung der Theologie wesentlich verändert.

»... Frauenforschung hat oft bildliche und metaphorische Denkart betont. Sie fordert die Auffassung heraus, daß theologisches Verständnis einzig und allein aus objektiver, rationaler Analyse zu gewinnen ist, die vom synthetischen, phantasievollen Denken getrennt ist.«¹⁵

In einer damit zusammenhängenden jüngeren Formulierung verwendet *David Tracy* die Arbeit der Kunst als einen Schlüssel zur Arbeitsweise der analogen Phantasie, wobei er Analogie als Schlüssel für die heutige theologische Praxis versteht.

Tracy greift zurück auf die Erfahrung der Kunst, das Klassische zu verstehen, und schreibt:

13 *Dillenberger*, *Theology*, 221.

14 *K. Rahner*, *Theology and the Arts*, *Thought* 57 (1982) 24.25; der ganze Band steht unter dem Thema »Glaube und Phantasie«.

15 *S. Brooks Thistlethwaite*, *Metaphors for the Contemporary Church*, New York 1983, 12.

»Die Erfahrung der Kunst ist keine besondere, private oder unwirkliche. Eher ist sie öffentlich in dem Sinne, daß sie paradigmatisch ist für die Wahrheit und das, was in unserem Geist passiert. Wenn ein Kunstwerk die paradigmatische Erfahrung eines Moments der Wahrheit einfängt, dann ist es im gleichen Augenblick normativ. Die Erinnerung an das Kunstwerk geht in alle Erinnerungen als ein Katalysator ein und verändert manchmal subtil, manchmal zwingend unsere Wahrnehmung des Wirklichen. Es wird zum Klassiker.«¹⁶

Tracy kommentiert im folgenden ausführlich die Bedeutung des Klassischen für das praktische theologische Arbeiten als einen integrativen künstlerischen Prozeß.

Von ausschlaggebender Bedeutung für die vierte theologische Sichtweise ist, daß die Künste nicht nur als Gegenstände einbezogen, sondern als Notwendigkeiten des Prozesses gesehen werden. Man verliert die Reichhaltigkeit des Wissens über das, was wesentlich für jede Unternehmung ist, wenn man nicht selbst künstlerisch tätig ist. Der Grund dafür ist, daß man immer mehr wissen kann als das, was begrifflich und philosophisch gesagt werden kann; es kann poetisch und metaphorisch ausgedrückt werden. Ebenso kann das Wissen eine Anzahl verschiedener, aber wertvoller Interpretationen in sich tragen: Die Kunst scheut die Position der *einen* richtigen Antwort, die immer stimmt und von universeller Wahrheit ist.

Diese letztere Sichtweise findet sich heute immer stärker in globalen feministischen, ökologischen und alternativen Theologien. *Sallie McFague* schreibt, daß Tracys »Sicht der analogen Phantasie auf vielerlei Weise identisch« sei mit ihrem »Verständnis der metaphorischen Sensibilität«¹⁷, sie meint jedoch, ihre Sicht trage der Verkündigung in der prophetischen Dimension der Theologie eher Rechnung. Über die Beziehung des Menschen zur übrigen Schöpfung nachdenkend, behauptet *Gibson Winter*, daß die ursprüngliche Metapher menschlicher Behausung der künstlerische Prozeß sei.¹⁸ *Diane Apostolos-Cappadona* hat in zwei wichtigen Sammlungen eine überraschende Bandbreite von Äußerungen zeitgenössischer Autoren zusammengetragen, von denen viele eine bewußte künstlerische Methode haben.¹⁹ *Matthew Fox*, der sich auf eine schöpfungszentrierte Theologie beruft, inkorporiert künstlerische Prozesse in alle seine Arbeiten und macht zu einem nicht geringen Teil die organisierte Religion

16 *D. Tracy, The Analogical Imagination: Christian Theology and the Culture of Pluralism*, New York 1981, 115.

17 *S. McFague, Metaphorical Theology*, Philadelphia 1982, 198.

18 Vgl. *G. Winter, Liberating Creation*, New York 1981.

19 Vgl. *Apostolos-Cappadona* (Hg.), Art, Creativity and the Sacred (s.o. Anm. 7) und: *D. Adams / D. Apostolos-Cappadona* (Hg.), Art as Religious Studies, New York 1984.

für die Ablehnung des Lebens im Westen verantwortlich; organisierte Religion habe, »wenn sie überhaupt Meditation gelehrt hat..., selten Kunst als Meditation gelehrt«.²⁰ Die wachsende Einbeziehung von ökologischen Fragen in die Theologie reflektiert einen neuen Bezug zum Konkreten und Materiellen, einen Bezug, der wesentlich für die Kunst ist. Auf dem Gebiet der Religiösen Erziehung haben *Brenda Lealman* und *Edward Robinson* in Großbritannien²¹ und *Gloria Durka*, *Joanmarie Smith*²² und ich²³ in den USA das Künstlerische zu einer entscheidenden Komponente unserer Arbeit gemacht.

2 Der Beitrag der Religiösen Erziehung

Die Religiöse Erziehung, die ich im folgenden beschreibe und für die ich eintrete, ist besonders mit der dritten und vierten theologischen Einstellung verbunden. Die ersten zwei Sichtweisen verwirft sie. Die dritte und die vierte Einstellung werden feiner differenziert, um sich auf die besonderen Aspekte religiöser Vision und theologischer Einsicht, genannt Prophetie oder *tikkun olam*, konzentrieren zu können. Tatsächlich ist die Religiöse Erziehung in ihnen und durch sie orientiert. Den Begriff »orientiert« verstehe ich in zweierlei Hinsicht:

- (1) Prophetie und *tikkun olam* sind Anfangspunkte, initialisierende und orientierende Führer.
- (2) Prophetie und *tikkun olam* sind Ziele oder Zwecke; ist die Religiöse Erziehung nicht an der Reform der Welt orientiert, fehlt ihr die Integrität. Wie der Titel dieses Artikels vorschlägt, ist das Wiederherstellen der Welt eine Arbeit der Kunst und eine Arbeit, die durch die Kunst erst möglich wird. Kunst ist eine wesentliche Komponente beim Wiederherstellen der Welt; sie ist auch ein Mittel, durch das diese Arbeit getan werden kann. Ich werde kurz das Wesen dieser Orientierung erläutern, dann werde

20 *M. Fox*, *Original Blessing*, Santa Fe 1983, 189.190.

21 Vgl. *B. Lealman / E. Robinson*, *The Image of Life*, London 1980; ebenso: *Knowing and Unknowing*, London 1981; und: *The Mystery of Creation*, London 1983. Vgl. auch *E. Robinson*, *The Language of Mystery*, London 1987.

22 Vgl. *G. Durka / J. Smith*, *Modelling God*, New York 1976. Die Autorinnen verwenden ästhetische Kriterien, um die Eignung von Modellen zu beurteilen. Vgl. auch den Aufsatz *Community: An Aesthetic Perspective*, in: *G. Durka / J. Smith* (Hg.), *Aesthetic Dimensions of Religious Education*, New York 1979, 102-104.

23 Vgl. u. Anm. 30.31.32. Vgl. auch *M. Harris*, *The Aesthetic Dimension in Redefining Religious Education*, Ann Arbor 1971. Zur Erziehung zur Spiritualität: *M. Harris*, *Dance of the Spirit. The Seven Steps of Women's Spirituality*, New York 1989.

ich fünf Fallstudien beschreiben, die ihre Einbeziehung in die Religiöse Erziehung zeigen.

Der Kernpunkt der Beziehung der Kunst zum Wiederherstellen der Welt ist schon erwähnt worden, indem auf die Möglichkeit der Kunst verwiesen wurde, Bewußtsein und das herrschende soziale und kulturelle Verständnis zu verändern. Ein nicht lang zurückliegendes Beispiel (in diesem Fall aus der Kunst der Photographie) stellt das Bild einer einsamen Figur auf dem Tianenmen-Platz dar, die vor einem vorwärtsrollenden Panzer steht. Das Bild fesselte die Weltöffentlichkeit. Ein anderes Beispiel ist, wie Tillich hervorhob, Picassos *Guernica*. Als weiteres nenne ich die Präsentation der Metaphorik der gekreuzigten Frau: *Edwina Sandys Christa* und *Arthur Boyds Shoalhaven Crucifixion*. Herbert Marcuse beschreibt zwei Arten, auf die Kunst revolutionär sein kann. »Im engeren Sinne«, sagt er, »kann Kunst revolutionär sein, wenn sie einen radikalen Wechsel in Stil und Technik repräsentiert. Darüber hinaus kann ein Kunstwerk revolutionär sein, wenn es durch die Kunst der ästhetischen Transformation die herrschende Unfreiheit und die sich auflehnenen Kräfte im beispielhaften Schicksal des einzelnen repräsentiert und damit die mystifizierte (und versteinerte) soziale Realität durchbricht, den Horizont der Veränderung (Befreiung) eröffnet.«²⁴

Dieser Standpunkt ist bemerkenswert nah an dem, was *Walter Brueggeman* für die prophetische Phantasie hält. Diese prophetische Phantasie hege, ernähre und rufe ein Bewußtsein und eine Wahrnehmung wach, die eine Alternative zum Bewußtsein und zur Wahrnehmung der uns umgebenden dominanten Kultur sei.²⁵ Die prophetische Phantasie ist auch eine Beschreibung des Prozesses, der das Aufsteigen gefährlicher Erinnerungen erlaubt, und zwar solcher Erinnerungen, die »für einige Augenblicke mit einem grellen Licht die fragwürdige Natur von Dingen erhellen, von denen wir meinen, wir hätten sie auf den Begriff gebracht, und uns die Banalität unseres vermeintlichen ›Realismus‹ zeigen«.²⁶ Das sind die Erinnerungen, die neue Visionen schaffen, indem sie »durch die Schlucht der herrschenden Struktur von Plausibilität brechen«.²⁷ Die Konsequenz einer solchen Einsicht und die Teilnahme an einer derartigen Re-Vision machen es - mit Durka und Smith gesprochen - unmöglich, »unsere Hände zurückzuziehen« und untätig zu bleiben, um sie nicht zu beschmut-

24 H. Marcuse, *The Aesthetic Dimension*, Boston 1977, X-XI.

25 Vgl. W. Brueggeman, *The Prophetic Imagination*, Philadelphia 1978, 13.

26 J.B. Metz, *Faith in History and Society*, New York 1980, 109.110.

27 S.o. Anm. 26.

zen. Wenn wir statt dessen das Ästhetische als das Wesentliche einbeziehen, »können Kunst, Ausdruck und Symbol beginnen, die Kämpfe, Schwierigkeiten und Hoffnungen von Menschen zu reflektieren, selbst wenn es keine leichte Angelegenheit ist.«²⁸ Außerdem kann Kunst deutlich machen, daß Schönheit und Unterdrückung sich gegenseitig ausschließen.

Einige der schlimmsten sozialen Übel werden gerade dadurch erst möglich, daß Schönheit als ein Naturrecht aller ignoriert wird. »Die Vergewaltigung der Umwelt, der Verfall unserer Städte, die entmenslichenden Lebensbedingungen der Armen sind unter anderem Beispiele für das ernste Versagen ästhetischer Sensibilität. Eine Erziehung des ästhetischen Sinnes ist das Fundament sogar für die Moral, denn menschliches Verhalten entspringt aus der Wahrnehmung von Schönheit und menschlichem Gefühl.«²⁹

Meinen eigenen Ansatz habe ich umfassend in *Teaching and Religious Imagination*³⁰, in *Woman and Teaching*³¹ und in *Fashion me a People: Curriculum and the Church*³² formuliert. Im ersten Buch begreife ich das Lehren als eine Arbeit, durch die wir einen Unterrichtsgegenstand so formen, daß er zu seiner Offenbarung kommt. Im Mittelpunkt der Offenbarung führt das Formen des Lehrers zu der Ent-Deckung (oder Offenbarung), daß das Thema allen Lehrens das menschliche Subjekt in der Gemeinschaft ist, ein Subjekt, das die machtvolle Eigenschaft hat, die Welt wiederherzustellen. Das Wiederherstellen der Welt (prophetisches, alternatives Bewußtsein oder *tikkun olam*) ist die Richtung allen genuinen Lehrens. Der Prozeß, der sich in diese Richtung bewegt, ist der künstlerische Prozeß der religiösen Phantasie.

In *Women and Teaching* beschreibe ich diesen wiederherstellenden Prozeß detaillierter als im vorangegangenen Buch und entwickle verschiedene Elemente einer Spiritualität des Lehrens. Diese Elemente sind *Stille*, *Erinnerung* und *rituelles Klagen* - welche schließlich in eine *Kunst* einmünden, die zum Gebären führt.

Die Verbindung zum »Wiederherstellen der Welt« besteht darin, daß das durch die Kunst provozierte Gebären nicht nur zu einer Geburt neuer Fähigkeiten eines Individuums führt, die es an sich wahrnimmt. Vielmehr: »... obwohl die erste Geburt die einer Person ist, ist jede Pädagogik, die bei der Geburt des einzelnen stehenbleibt, zu eng für unsere Zeit. Das Gebären muß überschwappen zur

28 G. Durka / J. Smith, Is Art Necessary?, Religious Education 76,1 (1981) 30.

29 Ebd., 29. Vgl. auch R. McAfee Brown, Two Worlds: Beauty and Oppression, The Christian Century 2 (1980) 378-380.

30 Vgl. M. Harris, Teaching and Religious Imagination, San Francisco 1987.

31 Vgl. M. Harris, Women and Teaching, Ramsey 1988.

32 Vgl. M. Harris, Fashion Me a People: Curriculum and the Church, Philadelphia 1989.

Entstehung einer gerechten Umwelt in der Gesellschaft selbst, denn Geburt und Durchbruch sind, wie Meister Eckhart lehrte, Auferstehungen der Gerechtigkeit.«³³

In *Fashion Me a People* bringe ich den kreativen Prozeß in Zusammenhang mit dem Curriculum und der Kirche. Ich zeige an biblischen Bildern des Schaffens, daß und inwiefern Erziehung selbst ein formgebendes Werk ist. Die Beschaffenheit des Curriculums macht nicht weniger aus als die Form des gesamten Verlaufs kirchlichen Lebens. Anders gesagt: Ich beziehe mich direkt und bewußt auf die Metapher des künstlerischen Schaffens, weil das Curriculum selbst ein Kunstwerk ist. Kunst ist »das Schaffen einer wahrnehmbaren *Form*, die menschliche Gefühle ausdrückt«.³⁴ In der Zusammenfassung des Buches biete ich ein Programm und einen Plan an, der bewußt künstlerisch ist. Er ist ausgedrückt in einer Serie von Schritten (Kontemplation, Beteiligung, Formgebung, Entstehung, Freilassung), die zu einem reformierten Lehrplan führen. Anders ausgedrückt: Die Methodologie für den Entwurf eines Lehrplans für Religiöse Erziehung ist auf dem Verständnis der künstlerischen Arbeit aufgebaut.

3 Fünf Fallstudien

In den Büchern, die ich oben zitierte, finden sich zahlreiche Beispiele, die Religion und Kunst zusammenbringen. Im folgenden will ich jedoch einige aktuelle Arbeiten beschreiben, die im Anschluß an diese Bücher entstanden sind. Die erste ist makrokosmisch die Beschreibung eines ganzen Programms. Die anderen vier sind mikrokosmisch, trotzdem aber anregend für alle, die von der Notwendigkeit überzeugt sind, Kunst und das Wiederherstellen der Welt zu verbinden, und nach alternativen Strategien suchen.

Fallstudie 1: Eine Konzentration auf Religion, Erziehung und Kunst

An der Fordham University's Graduate School of Religion and Religious Education in New York City sind die Magister-Studiengänge so beschaffen, daß die Studenten einen von vielen Schwerpunkten wählen, nach dem sie ihr Studium organisieren. Auf Antrag von Gloria Durka und mir hat der Dekan Vincent Norak ab Herbst 1989 einen neuen Schwerpunkt genehmigt: Religion, Erziehung und Kunst. Der Schwerpunkt besteht aus fünf Kursen: Religion und Kunst, Spiritualität

33 Harris, *Women and Teaching*, 88.

34 S. Langer, *Problem of Art*, New York 1957, 80.

und Kunst, Ästhetische Dimensionen und Religiöse Erziehung, Lehren und religiöse Phantasie und schließlich kirchliche Kunst. Die verschiedenen Kunstarten sind wesentlicher Unterrichtsgegenstand eines jeden Kurses, ebenso der künstlerische Prozeß. Im Kurs über kirchliche Kunst wird z.B. das Prinzip »Ecclesia semper reformanda« nicht nur als Modus von Reform durch revolutionären Wandel untersucht, sondern als ein Geschehen, an dem die Kirche dauernd teilhat, indem sie ihre kirchlichen Ämter reformiert, umformt und neu entwirft. Ein Abschnitt der Kursbeschreibung lautet: »Der Terminus Kunst ist im Titel des Kurses verwandt worden, um zu zeigen, daß die Arbeit des Formens, Reformierens und Transformierens heute in kirchlichen Ämtern dominiert. Er zeigt außerdem die notwendige Verbindung zum Selbstverständnis des Pfarrers als eine Art Künstlers, der daran arbeitet, die Formen des kirchlichen Lebens am Ende des 20. Jahrhunderts und am Anfang des 21. Jahrhunderts neu zu gestalten und neu zu schaffen.« Autoren wie *Thomas Berry*, *Patricia Runo* und *Joe Holland* werden insbesondere deshalb gelesen, weil sie ihre Aufmerksamkeit weg vom klassisch-modernen Bewußtsein, das auf Transzendenz und Spiritualität des Innern beruht, auf ein globales, ökologisches Bewußtsein ausrichten, das auf Schöpfung, Mit-Schöpfung und dem Bezug zur konkreten, materiellen Welt beruht.³⁵ Schließlich wird jeder Kursteilnehmer darin beraten, sich seiner Arbeit als Künstler anzunähern.

Das ist auch der Schwerpunkt des grundlegenden Kurses »Religion und Kunst«, der die Beziehung zwischen künstlerischen Gattungen und Religion erforscht, wie sie in diesem Artikel beschrieben ist. Dieser Kurs bezieht die Studenten in künstlerische Prozesse ein; in ihnen werden sie aufgefordert, ihre eigenen künstlerischen Berufungen durch Lektüre, Vorträge, künstlerische Biographien, den Gebrauch von Kreativität und den Besuch von Museen und anderen Institutionen zu erforschen. (Die Museen von New York City beherbergen die Kunst von fast allen Völkern und Religionen der Erde; es existieren außerdem etliche Grundschulen und höhere Schulen, in denen die Künste von höchster Bedeutung sind.)

In dem Kurs »Spiritualität und Kunst« liegt der Schwerpunkt auf bestimmten Autoren, deren Thema die Spiritualität ist, und auf den Versuchen bestimmter Künstler, in ihren Arbeiten das Heilige zu zeigen. Hildegard von Bingen's Malerei und Musik wird beispielsweise hinsichtlich ihrer Manifestation des kosmischen, kreativen Bewußtseins behandelt. Vincent van Gogh wird dafür herangezogen, wie er der Harmonie und Totalität der Schöpfung Ausdruck gegeben hat. Im Kurs »Ästhetische Dimensionen der Religiösen Erziehung« arbeiten die Teilnehmer mit

35 Vgl. *T. Berry*, *The New Cosmology*, in: *Mystic*, CT: Twenty-Third Publications, 1987; *P. Runo*, *Reclamation, Resacralization and Regeneration. Approaches to the Environment in the Art of Smithsonian, Singer and the Harrisons*, in: *P.N. Joranson / K. Butigan* (Hg.), *Cry of the Environment*, Santa Fe 1984, 279-295. Vgl. auch *J. Holland*, *Creative Communion: Toward a Spirituality of Work*, New York 1989.

Künstlern zusammen (Carla de Sola, Midge Miles und anderen), mit denen sie tanzen, Geschichten erzählen und auf andere Weise kreativ arbeiten. Im Kurs »Lehren und religiöse Phantasie« bitte ich die Teilnehmer, ihre Mitarbeit unter der Voraussetzung zu verstehen, daß der Lehrer ein Künstler und das Lehren die künstlerische Arbeit des *tikkun olam* ist. In alldem ist unsere Absicht genauso wie unsere Hoffnung das Hegen, Ernähren und Hervorbringen des alternativen prophetischen Bewußtseins, das Brueggemann so beredt beschreibt.

Fallstudie 2: Die Begegnung mit prophetischen Künstlern

Eine zweite Art, den künstlerischen Prozeß zentral für das Erkennen werden zu lassen, ist, sich mit Künstlern zu beschäftigen, deren Arbeit offen prophetisch und/oder politisch ist. Eine von diesen ist *Käthe Kollwitz* (1867-1945), die mit menschlichem Leiden auf das engste vertraut war.

Ihre Heirat mit Karl Kollwitz, einem Arzt, der mit den Armen - zumeist Frauen und Kindern - arbeitete, führte dazu, daß sie ihr ganzes Leben lang ihre Lithographien und Zeichnungen den hilflosen Armen, Eltern wie Kindern, widmete. Der Verlust ihres jüngeren Sohnes Peter im Ersten Weltkrieg in Flandern und ihres Enkels Peter in Rußland 1942 ließ ihr den Tod nicht mehr fremd erscheinen; wenigstens zum Teil waren diese Verluste für die vielen Arbeiten über den Tod verantwortlich - Arbeiten, in denen sie den Tod nicht nur als tragisch und unerwünscht behandelt, sondern als Freund und Begleiter, der zu begrüßen ist.³⁶

36 Vgl. Prints and Drawings of Käthe Kollwitz, ausgewählt und vorgestellt von C. Zigrosser, New York 1969; vgl. auch M. Kearns, Käthe Kollwitz. Woman and Artist, Old Westbury 1976. Sich mit Käthe Kollwitz zu beschäftigen bedeutet fast immer, sich einige Zeit mit Muriel Ruykeyser's Gedicht »Käthe Kollwitz« zu befassen, in dem die erinnerungswürdigen Zeilen enthalten sind: »Was würde passieren, wenn eine Frau die Wahrheit über ihr Leben erzählen würde? / Die Welt würde zerbersten.«



Abb. 1: Käthe Kollwitz, Selbstportrait (1927)



36 Vgl. *Prints and Drawings of Käthe Kollwitz*, ausgewählt und vorgestellt von C. Ziermann, New York 1967, vgl. auch M. Kroses, *Käthe Kollwitz, Woman and Artist*, Old Westbury 1976. Seit der Käthe Kollwitz als bewährte Künstlerin immer mehr steigt, hat sich auch der künstlerische Einfluss von Käthe Kollwitz auf andere Künstler, wie zum Beispiel Hans Thoma, verstärkt.

Abb. 2: Käthe Kollwitz, Saatgut soll nicht vermahlen werden

Ein zweiter Künstler ist der Litauer *Ben Shahn* (1898-1969), der später US-Bürger wurde. Seine Bilder über den Nazi-Horror (die Greueltaten von Lodz), den Rassismus in den USA (seine Drucke der drei ermordeten jungen Bürgerrechtler Chaney, Schwerner und Goodman) und von korrupten Gerichtsverhandlungen (die Verhandlung und Hinrichtung der italienischen Einwanderer Sacco und Vanzetti) sind bewußt und offen politisch. Shahn meinte, daß Künstler politisch am Leben ihrer Gesellschaft teilnehmen müssen.³⁷

Die Art und Weise, in der Künstler untersucht werden, besteht nicht nur oder noch nicht einmal hauptsächlich darin, daß ihre Biographien herangezogen werden. Nach kurzen Einführungen gehen wir vielmehr an Kollwitz und Shahn über ihre Arbeiten heran. Das geht folgendermaßen vor sich: Zuerst, nachdem sie den Arbeitsraum betreten haben, sehen die Teilnehmer Abbildungen von etwa fünfzehn bis zwanzig Arbeiten von jedem der beiden Künstler. Dann nehmen sie sich Zeit, still den Kunstwerken zu begegnen und sie in sich aufzunehmen. Daraufhin werden sie gebeten, zwei oder drei Abbildungen auszuwählen, die sie angesprochen haben. Schließlich sollen sie zum tieferen Verständnis versuchen, den Prozeß des Künstlers mit Bleistift oder Kohle - wie es dem Kunstwerk entspricht - nachzuvollziehen. (Kollwitz arbeitete zumeist mit Schwarz, Weiß und Schattierungen; Shahn arbeitete mehr mit Linien als mit Formen.) Still arbeitend werden die Teilnehmer gebeten, in Haut, Seele und Geist des Künstlers zu schlüpfen und mit Linien wie Shahn oder mit Schatten wie Kollwitz zu arbeiten: zum Beispiel die gefühlte Erfahrung von porträtierten Eltern zu erkennen, die mit dem Tod ihres Kindes im Krieg konfrontiert werden. Die Teilnehmer werden nicht gebeten zu kopieren, sondern zu verstehen, wie der Künstler gearbeitet hat. Es kommt zu solchem Verstehen, wenn die Stille respektiert und eine Atmosphäre kontemplativer Intensität geschaffen wird. Das Ergebnis ist ein Schritt hin zum alternativen Bewußtsein, durch das das Ungesehene oder das nur stark verdunkelt Gesehene neu ins Licht kommt.³⁸

37 Vgl. *B. Shahn, The Shape of Content*, New York 1957. Vgl. *Prints and Posters of Ben Shahn*, mit einer Einleitung von *K. W. Prescott*, New York 1982.

38 Andere Künstler, die zu ähnlichen Themen wie Shahn und Kollwitz arbeiten, sind *Judy Small*, die australische Aufnahmekünstlerin, *Benjamin Britten* mit seinem »War Requiem«, *Francesco Goya* mit seiner »The Disasters of War«-Serie und die Gedichte von *Siegfried Sassoon* und *Wilfried Owen*. Vgl. auch *M. Twain, The War Prayer*, New York 1971.



Abb. 3: Ben Shahn, Warschau 1943 (1963)

© Ben Shahn / VAGA, New York 1990

Der hebräische Text in deutscher Übersetzung: »Dessen muß ich gedenken mit überquellender Seele [Ps 42,5], denn Frevler haben uns verschlungen wie einen nicht gewendeten Kuchen [Hos 7,8]. In den Tagen des Kaisers gab es für die zehn Hingerichteten keine Heilung.« Gebet aus dem Mussafgottesdienst an Jom Kippur. Es gründet auf der Legende von der Hinrichtung von zehn jüdischen Gelehrten unter Kaiser Hadrian im 2. Jh. nach der Zeitrechnung (Anm. d. Hg.).

Fallstudie 3: Die Schönheit und das Land

Ein anderes, damit jedoch zusammenhängendes Vorgehen wird beim Studium von *Georgia O'Keeffe* (1887-1986) angewandt. Schon vor dem Kurs werden die Studenten gebeten, Knochen zu sammeln und mitzubringen. Eine Frau brachte den Schädel einer Kuh, den sie geschenkt bekommen hatte, aber den sie bis zu dem Tag, an dem wir Georgia O'Keeffe behandelten, nie angesehen hatte. Ich bringe normalerweise Blumen mit, besonders große Lilien oder Iris, da Knochen und Blumen so viel Raum in O'Keeffes Malerei einnehmen.

»Eine Blume ist ziemlich klein. Jeder hat viele Assoziationen zu einer Blume, der Idee von Blumen. Du streckst deine Hand aus, um die Blume zu berühren, du beugst dich vor, um an ihr zu riechen, vielleicht berührst du sie mit den Lippen, fast ohne darüber nachzudenken, oder gibst sie jemandem, um ihm eine Freude zu machen. Und trotzdem - irgendwie - sieht niemand eine Blume..., sie ist so klein..., deshalb sagte ich mir: Ich werde malen, was ich sehe, was die Blume für mich ist, aber ich werde sie groß malen, und sie werden erstaunt sein, wenn sie einen Blick darauf werfen.«³⁹

Mit Hilfe eines auf Video aufgenommenen PBS-Interviews mit Georgia O'Keeffe, das in Mexico gemacht wurde und bei dem auch Bilder des Landes zu sehen sind, das sie liebte und mit so großer Sorgfalt malte, lernen wir zuerst von der Künstlerin selber, was ihre Intentionen sind. Dann erst versuchen wir, von ihren Arbeiten umgeben, ihr Vorgehen zu wiederholen, indem wir Knochen und Blumen auswählen, in unseren Händen halten und sorgfältig diese natürlichen Wirklichkeiten betrachten, wie wir sie berühren und fühlen und dann mit den lebhaftesten Farben malen, die wir finden können (ich bringe die Farben mit). Damit nähern wir uns ihnen in einem künstlerischen Prozeß. Das erhoffte Ergebnis dieser Veranstaltung ist eine vertiefte Ehrfurcht vor der Erde und ihren Geschöpfen und ein erneuerter Entschluß, sich um die nicht-menschliche Umwelt zu kümmern.

Fallstudie 4: Kunst und Gerechtigkeit

In ihrer Doktorarbeit über Kunst und Gerechtigkeit und deren Interdependenz beschreibt die Australierin *Margaret Woodward* eine Aktion, die vom Dramatiker und Theaterdirektor Augusto Boal in Peru organisiert wurde. Boals Absicht war, Armen durch den Gebrauch von Kameras die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben nahezubringen. Die Fähigkeit, die eigene Welt zu lesen, ist eng verbunden mit der Fähigkeit, Worte zu lesen. Außerdem ist die Fähigkeit zu lesen für die Bewußtwerdung

39 G. O'Keeffe, zit. nach: Georgia O'Keeffe, New York 1976, 23.

essentiell. Boal gab die Kameras Erwachsenen und Kindern und bat sie, mit Bildern zurückzukommen, die zwei Fragen beantworten: »Wo lebst du?« und »Was ist Unterdrückung?«

»Um die erste Frage zu beantworten, brachte ein Mann das Bild eines Kindergesichts. Hatte er die Frage mißverstanden? Nein. Er bestand darauf: Schau dir das Gesicht an. Es ist Blut darauf. Dieses Kind ist von Ratten bedroht worden, die das ganze Ufer des Flusses verseuchen... Vor einigen Tagen, als du mich gefragt hast, wo ich lebe, waren die Ratten gekommen, während das Kind schlief, und haben einen Teil seiner Nase aufgefressen. Ich lebe an einem Ort, wo solche Dinge noch passieren.

Um die zweite Frage zu beantworten, bringt ein kleiner Junge das Bild eines Nagels, der in einer Wand steckt. Die anwesenden Erwachsenen sind verwundert, aber andere Jungen brüllen zustimmend. Kinder zwischen fünf und sechs Jahren verlassen ihre Dörfer für die lange Reise nach Lima, um sich dort einen Hungerlohn mit Schuhputzen zu verdienen. Ihre Schuhputzkästen, die zum Tragen zu sperrig sind, werden jeden Abend an Nägeln hängend zurückgelassen. Für den Nagel müssen die Kinder pro Nacht bezahlen.⁴⁰

In meiner Arbeit, *tikkun olam* und Kunst zu verbinden, stelle ich ebenfalls diese zwei Fragen, aber auch noch eine dritte: »Wer sind deine Leute?« Wir leben in New York City; die Gegenwart der Obdachlosen war bisher immer zentral für die Antwortenden, deshalb ist diese Frage mit Boals ursprünglichen Fragen eng verwandt. Aber jeden zu bitten, die eigenen Leute auch zu fotografieren, verstärkt das Engagement für die im weitesten Sinne verstandene Lebensgemeinschaft und das Verständnis dafür, daß Unterdrückung, Ort und Leute unweigerlich zusammengehören. Eine zweite Form, in der wir den Zusammenhang von Kunst und Gerechtigkeit studieren, ist das Kennenlernen der Popular Art unserer Zeit. Veröffentlichungen von *Guy Brett* und *Philip* und *Sally Scharper* bilden den Ausgangspunkt.⁴¹

Wir befassen uns mit Flickendecken von chilenischen Frauen, die die Wirklichkeit des Lebens unter der Militärdiktatur zeigen; mit chinesischer Malerei über die Umwandlung von dürrer in lebenspendendes Land in den 60er und 70er Jahren; mit Malerei und Spielzeugherstellung in Sierra Leone, Ghana und Zaire, während diese Länder mit der Befreiung von der Kolonialherrschaft beschäftigt waren; mit den Anstrengungen, die in Bildern von Überlebenden von Hiroshima zum Ausdruck kommen, die Welt von Atomwaffen zu befreien; mit der Alltagskunst der Frauen von Greenham Common in England; mit Bildern der Bauern von Solentiname, nachdem ihre Höfe von der Somoza-Regierung zerstört worden waren.

40 Zit. nach M. Woodward, *The Arts and Education for Justice*, unveröffentl. PhD-Arbeit, Monash University, Melbourne 1987, 178.179.

41 Vgl. G. Brett, *Through Our Own Eyes: Popular Art and Modern History*, Philadelphia 1987; P. und S. Scharper (Hg.), *The Gospel in Art by the Peasants of Solentiname*, Maryknoll 1984.

Solche Studien sind zu Beginn hilfreich und erhellend; sie erregen Aufmerksamkeit. Aber wie beim oben beschriebenen Photographieren besteht die Vervollkommnung darin, daß die eigene Gesellschaft und die eigenen Situationen, die Unterdrückung oder Ungerechtigkeit zeigen, erkannt und die Kunstformen entdeckt werden, die diesen am besten entsprechen. Der erste Schritt ist eine wachsende Aufmerksamkeit für die alltägliche Kunst; der zweite ist eine Bewegung hin zu ihren eigenen Antworten in Verbindung mit den sie umgebenden Menschen. Aids-Flickendecken, Live-Aids-Konzerte, Vorträge von Protestgedichten, liturgische Feiern und Theater von Obdachlosen sind nur einige der möglichen Ergebnisse.

Fallstudie 5: Der Holocaust im Unterricht

Die letzte Fallstudie, die ich beschreiben will, ist der Holocaust in meinem eigenen Unterricht, ein Thema, das ich als religiöse Erzieherin weiterhin anspreche. Zuerst habe ich den Holocaust in einem Kurs »Religiöse Modelle für den Unterricht« behandelt. Ich verwandte ein Modell der Prophetie als Basis und eine Yom-Ha'Shoah-Liturgie (Kerzen werden ausgelöscht, dann wieder angezündet; kontemplative Stille; poetische Vorlesungen; Gebet und Gemeinschaft) als Form.⁴²

Für einige Zeit, muß ich gestehen, habe ich mich selber gefragt, wie mein Interesse für die Kunst und mein Engagement für die Untersuchung dieser dämonischen Schlucht, die tiefe Spuren im zwanzigsten Jahrhundert hinterlassen hat, zusammenhängen. Die Verbindung wurde mir klar, als ich über den Worten »unbeschreiblich«, »unsagbar« und »unaussprechlich« brütete. Ich begriff, daß diese Worte sich auf das beziehen, was der begrifflichen Form nicht zugänglich, was im gewöhnlichen Diskurs nicht auszudrücken ist. Sie beziehen sich auf etwas, das entweder der Stille oder einer anderen menschlichen Form des Ausdrucks, die die potentielle Gewalt des Differenzierens vermeidet, überlassen werden muß. »Unbeschreiblich«, »unsagbar« und »unaussprechlich« sind am ehesten geeignet (oder am wenigsten ungeeignet), den Bereich der Kunst, der Religion und des Horrors zu beschreiben. Schließlich begriff ich die Verbindung zwischen meinem Interesse für die Kunst und dem Holocaust als Unterrichtsthema mit Hilfe des Lehrplans »Der Geschichte und uns ins Gesicht sehen«, der für den Holocaust als Unterrichtsthema entwickelt worden

42 Für eine solche Liturgie vgl. *F. Littell*, *The Crucifixion of the Jews*, New York 1975; vgl. auch *M. Harris*, *The Null Curriculum. The Holocaust*, *British Journal of Religious Education* 11 (1989) 136-138.

war.⁴³ Es stellte sich heraus, daß das meiste durch die Kunst und den künstlerischen Prozeß gelehrt wird: durch die Verwendung von Filmen, Videos und Photographien; durch die Behandlung der Kunst von KZ-Häftlingen und die »Kunst« der Nazi-propaganda; durch die Literatur, besonders die von Eli Wiesel, Nelly Sachs, Primo Levi und Lawrence Langer. Gleichzeitig werden die Studenten gebeten, ihre Reaktionen auf diese zu verinnerlichen, indem sie Tagebuch schreiben. Darin können sie ihre eigenen künstlerischen Antworten finden. Die Form des Tagebuchs erlaubt ihnen, über Verantwortung, Gerechtigkeit und die Wiederherstellung der Welt in ihrem eigenen Leben nachzudenken.

Das ist die Arbeit, mit der ich mich mit anderen zusammen zur Zeit befasse, und ihre theoretischen Grundlagen, auf denen sie steht. Ich hoffe, andere können davon lernen und werden vielleicht angeregt, eine ähnliche künstlerische Religiöse Erziehung zu entwickeln, falls sie das nie zuvor gemacht haben. Andere, die schon ähnliche Erfahrungen gemacht haben, werden sie vielleicht vertiefen. Ich hoffe, ich kann dazu motivieren, diese wesentliche Form menschlicher Erziehung in Schulen, Familien, religiösen Zentren und gemeindlichen Veranstaltungen zu praktizieren.

Dr. Maria Harris ist Visiting Professor für Religionspädagogik an der New York University.

Aus dem Englischen übersetzt von Kilian Bizer.

Abstract

This article is in three parts. Part One is an overview of four theological attitudes toward art: (1) divorce/separation; (2) fear/wariness; (3) relation/communion; (4) integrating/essential. Part Two describes how the attitudes of *relation* and *integration* are incorporated into religious education assumptions, and made even stronger by showing how artistic work can be the work of prophecy and of *tikkun olam* - repairing the world. Part Three describes, by means of five case studies, several ways I am working as a teacher and pedagogue, to put into practice the artistic work of repairing the world. In this section, I describe work with such art forms as painting, drawing and photography and with such artists as Käthe Kollwitz, Ben Shahn and Georgia O'Keeffe.

43 M. Stern Strom / W. Parsons, Facing History and Ourselves. Holocaust and Human Behaviour, Watertown 1982; mehr Material über den Lehrplan ist zu erhalten von der Facing History and Ourselves Foundation, 25 Kennard Road, Brookline, MA 02146, USA.

Reijo E. Heinonen

Schoah als Thema des Religionsunterrichts

Ein Beitrag zur Didaktik der Zeitgeschichte

1 Schoah als Geschichte und Gegenwart

1.1 Die Entwicklung der didaktischen Ansätze zu einem schwierigen Unterrichtsthema

Es gibt nur wenige Unterrichtsentwürfe, die die Schoah im Religionsunterricht behandeln; sie stellen diese im allgemeinen in Verbindung mit den Folgen des NS-Systems dar. Die zeitgeschichtlichen Wurzeln und der theologische Antijudaismus sowie die religionspsychologischen Kontroversen werden selten problematisiert.¹ So kommen die speziellen Berührungspunkte zur kirchlichen und theologischen Tradition im allgemeinen nicht zur Sprache.

Auch die »in der deutschen Bevölkerung lebendigen Vorurteile, Lethargie und Untertanengeist« kommen nach H. Schultze zu kurz.² Er erwartet mehr Aufmerksamkeit für das Handeln und das Schicksal einzelner Menschen in der NS-Zeit, damit ein stereotypes Bild vermieden wird.³

Auf dem Gebiet der politischen Bildung in der Bundesrepublik wird das Thema in Unterrichtsentwürfen häufiger behandelt. Es gibt 13 Titel von Unterrichtseinheiten, die zwischen 1960 und 1979 in Fachzeitschriften das Thema Antisemitismus und Judenverfolgung behandeln. Wenn man aber dieses Vorkommen mit den Titeln zum Widerstand, zu Kriegsvorbereitung und Krieg vergleicht - es handelt sich um 12 bzw. 8 Titel -, sieht man, daß auch in der politischen Bildung bis zum Ende der 70er Jahre relativ wenig über die Schoah didaktisch erarbeitet worden ist.⁴

1 Vgl. Ch. Schatzker, Die Juden in den deutschen Geschichtsbüchern. Schulbuchanalyse zur Darstellung der Juden, des Judentums und des Staates Israel, Bonn 1981, 182-188; H. Schultze (Hg.), Unterrichtshilfen zum Thema Judentum. Kommentierte Dokumentation von Unterrichtsentwürfen und Unterrichtsmaterialien. Dokumentation 8.II, (Comenius Institut) Münster 1987, 19-20; H. Kremers, Judentum und Holocaust im deutschen Schulunterricht, Aus Politik und Zeitgeschichte B 4, 1979, 37-45; R. Kakuschke (Hg.), Evangelische Kirche und Drittes Reich. Ein Arbeitsbuch für Lehrer der Sekundarstufe I und II, Göttingen 1983.

2 Schultze, Unterrichtshilfen, 65.

3 Vgl. ebd.

4 Vgl. D. Schmidt-Sinns, Probleme deutsch-israelischer Schulbuchrevision, in: Schatzker, Die Juden, 11-12.

Den entscheidenden Anstoß, die Schoah in den Schulen zu problematisieren, gab der amerikanische Fernsehfilm »Holocaust«, der 1979 auch in der Bundesrepublik ausgestrahlt wurde. Gegen Ende des Jahres wurden schon fünf Unterrichtseinheiten publiziert.⁵ Danach haben die westdeutschen Schüler eine große Anzahl von Materialien und Dokumentationen zum Studium bekommen, so daß ein Bedarf an differenzierten Modellen zur Behandlung des Themas entstand. Interviews und Schülerbefragungen entlarvten eine gewisse Ratlosigkeit der Eltern und Lehrer, mit diesem Thema umzugehen.⁶

P. Sichrovsky faßte die veränderte Lage in den Schulen wie folgt zusammen: »Wenn die Erwachsenen heute darüber klagen, daß sie fast nichts in ihrer Jugend über die NS-Zeit erfahren konnten, so beklagt sich die heutige Jugend darüber, daß sie nichts anderes hört, als daß sie ein Volk der Mörder und Mitschuldigen waren und vielleicht auch noch sind.«⁷

Man versuchte also, die seit Jahren entstandene Informationslücke durch moralisch herausfordernde Fakten und Interpretationen in kurzer Zeit aufzufüllen.

Es fragt sich aber, welchen erzieherischen Sinn es hat, die NS-Zeit und die Schoah nur für sich oder nur im Zusammenhang mit der »Vorgeschichte« zum Dritten Reich zu behandeln. Werden die Filme über die Untaten der Nationalsozialisten, die Besuche der Konzentrationslager und die Lektüre von Büchern über den Faschismus nicht die Geschichte des Dritten Reiches auf Mord und Verbrechen an Unschuldigen reduzieren?

Ein didaktischer Neuansatz artikuliert sich in der Frage, ob es nicht besser wäre, eine andere Zugangsart zum Thema zu wählen und das Schicksal der Menschen, die das Kriegsende nicht als Befreiung, sondern als Niederlage empfunden hatten⁸, genauer zu untersuchen.

Diese Frage traf den blinden Fleck der bisherigen Betrachtungsweise, nämlich die historische Kontinuität. Es waren zum großen Teil ja dieselben Menschen, dieselben Institutionen und Kirchen, die die Jahre 1933 und 1945 durchlebten.⁹ Was waren die Vor-

5 Vgl. ebd.

6 Vgl. P. Sichrovsky, Schuldig geboren. Kinder aus Nazifamilien, Köln 1987, 18-22.171; schwedisch: Född skyldig, Stockholm 1987; finnisch: Syntynyt sylliseksi. Natsiperheiden lapsia, Juva 1990.

7 Sychrovsky, Född skyldig, 155. Die schwedische Ausgabe ist mit einem Nachwort versehen.

8 Ebd.

9 In Österreich artikuliert sich diese Frage auch an dem heiß debattierten Theaterstück »Heldenplatz« von Thomas Bernhard. In einer Weise, die zum Skandal führte, deutete der Autor darin an, daß sich in den letzten 50 Jahren wenig am geistigen Klima in Österreich geändert habe. Er läßt in diesem Stück

aussetzungen für die Ereignisse des Jahres 1933? Waren nach 1945 nicht dieselben sozialen, moralischen und psychologischen Faktoren wirksam?

Bei der Antwort auf diese Fragen ist die Didaktik auf die *Geschichtswissenschaft* angewiesen; sie hat seit der Nachkriegszeit einen Paradigmenwechsel vollzogen. Nach dem Krieg war es üblich, die Anfänge des NS-Herrschaftssystems »als einen mit machiavellistischen Herrschaftstechniken von einer vergleichsweise kleinen Gruppe von Fanatikern zielbewußt gesteuerten Prozeß zu deuten«.¹⁰ Auf der Seite der Kirchenkampfhistoriographie entsprach diesem Ansatz eine theologisierende Gesamtdeutung, in der man die Ereignisse als Ausbruch irrationaler, satanischer Mächte beschrieb. Typisch für diese Geschichtsdeutung war der Titel des bekannten Buches von W. Künneth: »Der große Abfall«. In diesen Beschreibungsansätzen der Zeitgeschichte war es schwierig, die Kontinuität in Gesellschaft und Kirche zu finden.¹¹

Interessant für die kirchenhistorische Forschung erscheint, daß man in den 80er Jahren in der allgemeinen Zeitgeschichte immer mehr die Kontinuität betonte und »in voller Schärfe« die Frage

einen der Hauptdarsteller sagen: »Oxford ist mir ein Alptraum, aber Wien ist mir jeden Tag der viel größere Alptraum, ich kann hier nicht mehr existieren. Ich wache auf und habe es mit der Angst zu tun, die Zustände sind ja wirklich heute so, wie sie achtunddreißig gewesen sind. Es gibt jetzt mehr Nazis in Wien als achtunddreißig ...« (Heldenplatz. Eine Dokumentation, hg. vom Burgtheater Wien, Wien 1989, 10). Warnend im Hinblick auf eine Entstehung eines neuen Antisemitismus, weist »Der Spiegel« auf eine Diplomarbeit am Institut für Publizistik und Kommunikationswissenschaft über die Ängste der Wiener Juden hin (s.u.). Demnach hatten nur 10% der Befragten keine Ängste, U-Bahn zu fahren, wenn sie als Juden »erkennbar« wären! Da aber die Gruppe der Befragten relativ klein war (50 Personen von den insgesamt 5954 bei der Wiener Kultusgemeinde registrierten Juden), ist es nicht möglich, weitgehende Folgerungen aus dieser Untersuchung zu ziehen. Wie weit diese Ängste aktuell durch die Auseinandersetzungen um Bundespräsident Waldheim entstanden sind, läßt sich wohl erst später beurteilen (vgl. Heldenplatz, 289. - Der Spiegel vom 19.11.1988). - Über die Bedeutung des österreichischen Gedenkjahres 1938/1988 schreibt Katinka Tatjana Nowotny in ihrer Diplomarbeit: »Es eröffnet erstmals die Möglichkeit, daß die privaten Geschichtsversionen als Alltagsgeschichte, als alltäglich gelebtes Leben unter der Zeit des Faschismus, in die offizielle Geschichte eingehen, daß aber auch subjektiv geprägte und wahrgenommene Inhalte sich von den Klischees der Entschuldigungskultur befreien können« (K.T. Nowotny, Erinnerung an den Nationalsozialismus. Eine Analyse zum österreichischen Gedenkjahr 1938/88. Eine Inhaltsanalyse wichtiger Printmedien und eine Dokumentation von Veranstaltungen und politischen Kontroversen, Sozial-Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät der Universität Wien, Diplomarbeit, Wien 1990, 96).

10 W. Mommsen, Gegenwärtige Tendenzen in der Geschichtswissenschaft der Bundesrepublik, Geschichte und Gesellschaft 7 (1981) 164; vgl. Kakuschke, Kirche, 160.

11 W. Künneth, Der große Abfall. Eine geschichtstheologische Untersuchung der Begegnung zwischen Nationalsozialismus und Christentum, Hamburg 1947. Vgl. R. Heinonen, Saksan kirkollisministeriö 1935-1945 (Das Reichskirchenministerium 1935-1945), Teologinen Aikakauskirja, Teologisk Tidskrift 3 (1982) 210; F. Baumgärtel, Wider die Kirchenkampf-Legenden, Neuendettelsau 1950.

gestellt hat, »welchen konkreten Anteil die traditionellen Führungsgruppen in Staat, Gesellschaft und Wirtschaft im Zuge des Aufstiegs der Nationalsozialisten zur Macht gehabt« haben.¹² Entsprechend erwachte die Frage nach der möglichen kirchlichen Kontinuität in antidemokratischem Verhalten und antijudaistischen Auffassungen. Diese Betonung der Kontinuität hat in den theologischen und historischen Wissenschaften unterschiedliche Folgen gehabt.

In der politischen Geschichtswissenschaft führte die Betonung der Kontinuität zur Forderung nach Relativierung oder »Normalisierung« (Broszat) der Geschichtsschreibung über die NS-Zeit. Dagegen hob die Betonung der theologiegeschichtlichen Kontinuität die Schuld und die Verantwortung von Theologie und Kirche hervor und ließ die Schoah als einmaliges, singuläres Ereignis interpretieren. Man könnte sagen, daß in der kirchlichen Zeitgeschichte die Einsicht in die Kontinuität eine Voraussetzung dafür wurde, die Schuld neu in den Blick zu bekommen. Nach der rheinischen Synode in Bad Neuenahr 1980 hat die Betonung der geschichtlichen Kontinuität in bezug auf die antijudaistische Tradition immer breitere Zustimmung gefunden.¹³

Auch bei denen, die selbst nicht unmittelbar an den konkreten Ereignissen beteiligt waren, setzte sich das Erbe des Dritten Reiches - durch ablehnende oder billigende Einstellungen dazu - fort. Jede Generation bezeugt auf ihrer Weise, oft durch ihr Schweigen, ihren Bezug zu dieser Vergangenheit.

Die Stimme der zweiten Generation kam in einigen dokumentarischen Veröffentlichungen zur Sprache. Das Buch von D. Bossmann (Hg.), Was ich über Adolf Hitler gehört habe. Folgen eines Tabus. Auszüge aus Schüleraufsätzen von heute, Frankfurt/M. 1977 erweckte große internationale Aufmerksamkeit und deckte Mängel des Schulunterrichts auf. Das Buch von P. Sichrovsky »Schuldig geboren« erweckte erregte Diskussionen in der Bundesrepublik.¹⁴ In Österreich empfahl

12 Mommsen, Tendenzen, 164.

13 Vgl. R. Heinonen, Zur Theologie nach Auschwitz. Die Schoah als Herausforderung für die protestantischen Kirchen. Ein Beitrag zur Theologiegeschichte, KZG 3 (1990) 34ff. Zum Trend, den Historismus wieder zu würdigen, vgl. Mommsen, Tendenzen, 182: »Im Gegenzug gegen die Verdammung des Historismus durch die Vertreter einer »kritischen«, d.h. im Eigenverständnis »progressiven« Geschichtswissenschaft wird neuerdings auf die Gefahren hingewiesen, die eine Vernachlässigung der klassischen methodischen Postulate des Historismus, namentlich der Methode des einführenden Verstehens und der individualisierenden Analyse, die die Handelnden selbst habe zu Wort kommen lassen, nach sich ziehen könne.«

14 »An der Rezeption von »Shoah« wird sich zeigen, wie authentisch der hierzulande so oft bekundete Wille zur Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus ist. Lanzmann (Regisseur des Fernsehfilms Shoah) jedenfalls glaubt, daß »Shoah« der erste befreiende Film seit 1945 sei - für die Deutschen« (Der zähe Schaum der Verdrängung. Micha Brumlik über Claude Lanzmanns Dokumentarfilm »Shoah«, Der Spiegel 8, 1986, 197). - Vgl. weiter: Gestörte Identität,

das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport den Schulen, sich - gegen die Tendenzen zur Verdrängung - mit den Ereignissen des Jahres 1938 (Anschluß Österreichs) auseinanderzusetzen.¹⁵ Daraus entstand im Mai 1988 ein umfangreiches Projekt, dessen Ziel es war, die Aktivitäten der Schule zum Gedenkjahr zu dokumentieren. 430 Schulen aus dem gesamten Bundesgebiet antworteten mit Projektbeschreibungen, im Unterricht erarbeiteten Videobändern, Broschüren, selbstverfaßten Arbeitsunterlagen oder Texten, aber auch mit Berichten von Schulausstellungen und Theateraufführungen. Dieses Projekt zeigte, daß viele Schulen jetzt neue Formen des Unterrichts suchten. Man beabsichtigte, durch Interviews und biographische Darstellungen den Auswirkungen des Schweigens und der Verdrängung entgegenzuwirken und die historische Kontinuität realistisch zu beurteilen.¹⁶

stolpernder Gang. Die Nachkommen der Nazis - gezeichnet für Generationen (Der Spiegel 6, 1987, 74-80); P. Sichrovsky, Ich war's nicht, verdammt noch mal. Wie Nazi-Kinder mit der Vergangenheit ihrer Eltern leben (Der Spiegel 6, 1987, 82-89; 7, 1987, 144-160; 8, 1987, 176-193). S. auch die Leserbriefe dazu: »Nichts daraus gelernt?«, Der Spiegel 9, 1987, 7-8: »Eine widerwärtige Hetze, jetzt auch Versuch Kinder gegen Eltern. Schande über Augstein, der solche Machwerke veröffentlichen läßt« (Igor Goldner, Göttingen). »Eine Frage zur Primitivbezeichnung Nazikinder. Was ist das? Dieser schmutzige Beitrag, gegen unser Volk gerichtet, ist würdig aller bisherigen Beiträge Ihres Umerziehungsblattes. Was muß das für ein schmutziges Schwein sein, der so etwas zu Papier bringt, dem Namen nach bestimmt ein Jude. Die Rechnung wird diesem Burschen einmal präsentiert. Sei Gott seiner schmutzigen Seele gnädig« (Otto Ernst Bretenbach, Wolfsburg). »Als Kind faschistischer Großeltern fühle ich mich schuldig. Schuldig daran, daß selbst 40 Jahre nach Ende der Nazi-Herrschaft nationalsozialistisches Gedankengut immer noch so verbreitet ist« (Georg Kopp, Braunschweig). Unter den 13 Leserbriefen (Der Spiegel 9, 1987) findet sich auch ein offener, an Stefanie gerichteter Brief von Dirk Kuhl (Remscheid): »Du sagst: Wer weiß, ob es damals wirklich so schlimm war? Glaube mir: Es war immer noch schlimmer. Ich habe Original-Todeslisten von Gefangenen, die in einem Arbeitslager bei Braunschweig vernichtet worden sind.« - Positive Äußerungen über das Buch von Sichrovsky: So eine Nachbarschaft. Ist Peter Schneiders Erzählung »Vati« ein schlichtes Illustrierten-Plagiat? (Der Spiegel 11, 1987, 216-219); daraus: »Anders als dem Wiener Autor Peter Sichrovsky, der gerade in einer Spiegel-Serie die Lebensläufe mehrerer Nazi-Kinder dokumentierte (»Ich war's nicht, verdammt noch mal.«) und dabei Wert legte auf die Feststellung, er habe nicht nur prominenten Nazi-Nachwuchs interviewt, ist es Peter Schneider (»Vati«, Darmstadt: Luchterhand 1987) nicht gelungen, einen Unterton von Mystifizierung zu vermeiden. Das ist beim Thema Mengele auch gar nicht möglich. Sich aus fiktiver Sohnes-Perspektive anzunähern an ein Phantom des Grauens kann nur anbiederisch werden. Mengele taugt nicht als Novelle« (ebd., 218). - Weiter über die Problematik der Kinder von Nazi-Eltern: »In einem Land, in dem sich die einen auf den Befehlsnotstand, die anderen auf die Gnade der späten Geburt berufen, in dem Auschwitz mal gegen die Vertreibung der Ostdeutschen aufgerechnet und mal vom Gulag abgeleitet wird, in dem also das Relativieren, Abwägen und Verharmlosen zur täglichen Übung geworden ist - in einem solchen Land muß die Anklageschrift des Sohnes gegen den eigenen Vater wie eine Kriegserklärung an die nationale Identität verstanden werden« (Diese Scheißbilder trage ich mit mir rum, Henryk M. Broder über die Reaktionen auf Niklas Franks »Mein Vater, der Nazi-Mörder«, Der Spiegel 28, 1987, 166-168). Zum Thema s. auch D. von Westernhagen, Die Kinder der Täter. Das Dritte Reich und die Generation danach, München 1988.

15 Die zwei Wahrheiten. Eine Dokumentation von Projekten an Schulen zur Zeitgeschichte im Jahr 1988, hg. vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport, Abteilung für politische Bildung, und dem Österreichischen Kultur-Service, Wien 1989, 8.

16 Ebd.

Der methodische Zugang zur Sache hat sich mit der Zeit ebenfalls geändert. Zu Beginn der 60er Jahre hatte man die NS-Zeit in eher historischem Zugriff behandelt, gegen Mitte der 60er Jahre gewannen sozialpsychologische Kriterien mehr Gewicht. Zwischen 1967 und 1977 standen fast ohne einschlägige Veröffentlichungen die Grundsatzfragen wissenschaftstheoretischer Begründungszusammenhänge und innenpolitischer Streitfragen im Vordergrund.¹⁷

Die Aufführung des Holocaust-Films in der Bundesrepublik 1979 zeigte, welche Bedeutung die Populärliteratur und die Massenmedien in der Meinungsbildung hatten. Das akademisch-theoretische Fragen der Historiker wurde wieder zum Thema des ›Mannes auf der Straße‹. In den 80er Jahren entwickelte sich die Auseinandersetzung zur scharfen öffentlichen Debatte, die von jedem eine unmittelbare Stellungnahme verlangte. Diese Diskussion betraf auch die Religionslehrer. Sie waren herausgefordert, zeitgemäße Entwürfe zur Behandlung des Themas zu liefern.

1.2 Allgemeine Leitlinien für den Unterricht über die Schoah

Ch. Schatzker hat einige Ansätze zu allgemeinen Leitsätzen für Lehrer zusammengefaßt. Er kann sich dabei auf die internationale Schulbuchforschung stützen (Fiedler, Fischer, Kastning-Olmesdahl, Kremers u.a.).¹⁸

Es gibt auch einige religionsdidaktische Reflexionen zum Thema. Charakteristisch für diese ist aber, daß die Schoah nicht direkt

17 Vgl. Schmidt-Sinns, Probleme, 11.

18 Vgl. Ch. Schatzker, The Teaching of the Holocaust. Dilemmas and Considerations. Reflections on the Holocaust, The Annals of the American Academy of political and social science 1980, 221-225; H. Kremers, Das Judentum im evangelischen Religionsunterricht. Lehrplananalysen und Vorschläge, in: H. Kallenbach und W. Schemel (Hg.), Judentum im christlichen Religionsunterricht (Schriften der Ev. Akademie in Hessen-Nassau, Heft 83), Frankfurt/M. 1972, 46-79; Kremers, Judentum und Holocaust (s.o. Anm. 1); Chr. Hopf, Antisemitismus als Unterrichtsgegenstand: Zwischen moralischer Empörung und Leugnung, in: W. Scheffler und W. Bergmann, Lerntag über den Holocaust als Thema im Geschichtsunterricht und in der politischen Bildung - gemeinsam mit der Research Foundation for Jewish Immigration, New York - am 8. November 1987, Berlin 1988, 28-45; P. Fiedler, Das Judentum im katholischen Religionsunterricht. Analysen, Bewertungen, Perspektiven, Düsseldorf 1980; A. Kaufmann, Darstellung des Judentums und der Juden im Evangelischen Religionsunterricht, Braunschweiger Beiträge für Theorie und Praxis, Heft 4 (1986) 15-22; R. Kastning, Christliche Traditionen des Unterrichts über Juden und Judentum nach 1945, in: R.E. Heinonen, K.-J. Illmann und A. Toivanen (Hg.), Religionsunterricht und Dialog zwischen Judentum und Christentum, Abo 1988, 107-116; dies., Theological and Psychological Barriers to changing the Image of Jews and Judaism in Education, Journal of Ecumenical Studies 21 (1984) 452-469. In diesem Beitrag interpretiert Kastning die Ergebnisse der folgenden Schulbuchforschungen: P. Fiedler, 1980 (s.o.); E. Fischer, Faith without Prejudice, New York 1977; C.H. Bishop, How Catholics Look at Jews, New York 1974 sowie ihre eigene Untersuchung: R. Kastning-Olmesdahl, Die Juden und der Tod Jesu, Neukirchen-Vluyn 1981.

zum Thema des Religionsunterrichts gewählt worden ist. Dagegen hat man in den letzten Jahren die Grundkenntnisse über das Judentum ergänzen und verändern wollen.¹⁹ Die exegetischen und systematischen Analysen zum Antijudaismus haben neuen Stoff geliefert. Die Probleme der Didaktik der Zeitgeschichte beim Thema Schoah sind weniger berührt. Jedoch sind einige der von Schatzker gestellten Aufgaben ebenfalls mit historischer Analyse zu bewältigen.

Eine zentrale Frage berührt das Verhältnis der affektiven und kognitiven Lerndimensionen zueinander. Wie kann man das mit großen Ängsten und emotionalen Spannungen beladene Thema so im Unterricht behandeln, daß die Offenheit zu neuem Lernen bewahrt wird? »The Problem is how to present the truth without causing dangerous mental consequences - how to impress without traumatizings.«²⁰

Eine erste Voraussetzung dafür ist, daß der Lehrer die personale und emotionale Hingabe sowie rationales, analytisches Denken und Darstellen zu unterscheiden weiß. Obwohl beide Bereiche Verbindungen auf der Motivationsebene besitzen, ist es didaktisch wichtig, die zum Andenken und zur Meditation führenden Phasen des Unterrichts von den zentralen kognitiven Lernprozessen zu unterscheiden.

Zweitens muß der Lehrer entscheiden, wie und zu welchem Zweck er die Schoah als »Materialobjekt« des Unterrichts benutzt - ob er beabsichtigt, die Einmaligkeit der Schoah zu betonen, oder ob er mit dem Thema »Schoah« allgemeine humane bzw. inhumane Werte veranschaulichen will. In den israelischen Schulen hat man verständlicherweise den Akzent auf die erstere Betrachtungsweise gelegt, wogegen man in den Curricula der anderen Länder die universalen und humanen Elemente betont hat.²¹

Dieses Problem verknüpft sich mit der Entwicklung der theologischen und historischen Wissenschaften. Wie sehen die Geschichtswissenschaft und die Theologie die Singularität der Schoah?

Wie weit sind die Lehrpläne von der gesellschaftlichen und schulpolitischen Entwicklung abhängig? Kann man überhaupt ökumenisch relevante didaktische Hinweise erstellen? Was die letzte Frage betrifft, gibt es gute Gründe, für eine ökumenische Didaktik auf diesem Gebiet zu plädieren. Die theologische Neubestimmung auf die Bedeutung der Schoah hat in den europäischen Kirchen dazu geführt, daß gemeinsame, mit der Theologiegeschichte verbundene Fragen neu entdeckt worden sind.²² Des weiteren führt die europäische Integration die Staaten und ihr kulturelles Erbe immer näher zueinander. Dies akzentuiert die gemeinsame Verantwortung für die Zukunft der christlich-jüdischen Beziehungen.²³

19 Vgl. *Kastning*, *Barriers* (s.o. Anm. 18); *R.E. Heinonen*, *Torakunskapen i kristen religionsundervisning*, *Nordisk Judaistik. Scandinavian Jewish Studies* 2 (1987) 104-112.

20 *Schatzker*, *Teaching*, 222.

21 Vgl. ebd., 224.

22 Vgl. *Heinonen*, *Theologie* (s.o. Anm. 13), 40-44.

23 Vgl. *L. Eitinger* (Hg.), *The Antisemitism in our Time. A Treat against us all. Proceedings of the First International Hearing on Antisemitism*, Oslo 7.-8.6.1983. The Nansen Committee, Oslo 1984.

An die Frage, wieweit man die Schoah als einmaliges, singuläres Ereignis darstellen sollte, knüpfen einige geschichtsdidaktische Fragen an. Wenn man durch die Beschreibung der Schoah die Bandbreite des menschlichen bzw. unmenschlichen Verhaltens zeigen will, liegt der Akzent auf der ethischen, systematischen Darstellung. Zu dieser breiteren Zielsetzung gehört die von Schatzker gestellte politische Aufgabe. Demnach soll der Unterricht gegen die neonazistische Literatur als politische Bildung wirken.²⁴ Dies wird um so wichtiger, als die grundlegenden Tatsachen über die Schoah in vielen Ländern nicht mehr in Erinnerung sind.

Eine weitere Aufgabe des Unterrichts besteht nach Schatzker darin, zur allgemeinen ethischen Erziehung beizutragen. Er weist in diesem Zusammenhang auf die psychologischen Voraussetzungen für illegitime Verallgemeinerungen, Vorurteile, Haß und Zerstörungslust in jedem Menschen hin. Hier sollten auch die theologische Fragestellung und die christliche Anthropologie zum Zuge kommen.

Drittens sollte der Unterricht zur historischen Analyse der Machtmechanismen des Staatsapparates führen: Sie stehen hinter dem Personenkult, der Massenhysterie, dem Zerschlagen der persönlichen moralischen Maßstäbe durch die Zielsetzung des Staates.

Viertens sollte der Unterricht auf das Bewußtmachen der Hintergründe des Antisemitismus zielen und damit zur existentiellen Erfahrung führen.²⁵ Dabei ist es schwierig, zu informieren, ohne zu frustrieren. Im Religionsunterricht gibt es aber Möglichkeiten, Schuld und Frustration in positiver Weise aus der Perspektive der christlichen Vergebung zu bewältigen, ohne die Tatsachen zu verallgemeinern oder zu verharmlosen. Dieser Sachverhalt kann wichtig für das persönliche mentale Gleichgewicht sein.

2 Möglichkeiten und Grenzen der Verwirklichung des Ethikunterrichts über die Schoah

Als die Schoah Ende der 70er Jahre durch den Holocaust-Film eine neue internationale Aktualität gewann und man sich mit den theologischen und religionsgeschichtlichen Problemen im Dialog zwischen Christentum und Judentum zu beschäftigen begann, richtete man gleichzeitig auch an die internationale Pädagogik die

²⁴ Vgl. Schatzker, Teaching, 225.

²⁵ Vgl. ebd.

Frage, welche Rolle sie in der Bildung der Jugend in einer Zeit nach Auschwitz haben könne. Die Antwort war u. a. ein internationales Projekt »Teaching the Holocaust as Education toward Values«, das in den Vereinigten Staaten, in der Bundesrepublik und in Israel verwirklicht wurde.²⁶

Als Methode benutzte man bei dieser Untersuchung Problemlösungsaufgaben. In den drei Ländern bekamen die Studenten gleiche moralische Probleme zu lösen. In der Konfrontation mit ausgewählten Vorurteilen und Stereotypen wurden sie zum kritischen Denken herausgefordert. Die Fragen waren auf einer allgemeinen ethischen Ebene gestellt, um den internationalen Vergleich zu ermöglichen.

Als ein Ergebnis des Projekts kann man eine programmatische Äußerung eines Studenten bewerten: »Auschwitz is the furthest end of a human continuum. I am obliged to do everything I can to prevent the human degeneration toward it.«²⁷

26 Vgl. A. Carmon, Problems in Coping with the Holocaust: Experiences with Students in a multinational Program, The Annals of the American Academy of political and social science 1980, 227; Deutsch-israelische Schulbuchempfehlungen. Zur Darstellung der jüdischen Geschichte und der Geschichte und Geographie Israels in Schulbüchern der BRD. Zur Darstellung der deutschen Geschichte und der Geographie der BRD in israelischen Schulbüchern (Deutsch-Hebräisch) (Studien zur internationalen Schulbuchforschung. Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts, Bd. 45), 1985; R. Schüssler, Zur Darstellung des Judentums in deutschen Schulbüchern. Gedanken - Anregungen - Hinweise. Bericht über ein interdisziplinäres Projekt, Erziehen heute 3 (1980) 11-17; G. Stein (Hg.), Begegnung und Auseinandersetzung. Ermutigende Anstöße und wegweisende Beiträge zu deutsch-israelischer Schulbucharbeit, Duisburg (Universität/Gesamthochschule) 1986; Vorschläge für die Darstellung von Juden, Judentum und Staat Israel in deutschen Schulbüchern für Geschichtsunterricht/Sozialkunde und Religionsunterricht, Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts 1 (1980). - In seiner zusammenfassenden Analyse der deutschen Schulbücher stellt Schatzker folgende sechs »idealtypische Erklärungsmuster« fest, »die bewußt oder unbewußt eine offene und erschöpfende Auseinandersetzung mit dieser Frage [Schoah] blockieren oder zumindest erheblich erschweren und zu gewissen Abwehrmechanismen führen«:

1. Das Erklärungsmuster des »Hineinschlitterns«, wobei die konkreten ethischen Alternativen nicht zur Sprache kommen.
2. Die »Hitlertheorie« personalisiert alle Greueltaten der Nationalsozialisten in dem einen Führer.
3. »Das Ausweichen ins Unpersönliche« meint das Vermeiden der Benennung des Subjekts. Durch adverbiale Bestimmungen der Zeit und des Ortes kommt man zu passiven Wendungen.
4. Die »Verheimlichungstheorie« betont, daß erst gegen Ende des Krieges die Grausamkeiten in all ihrer Unmenschlichkeit bekannt wurden.
5. Die »Loyalitätstheorie« erklärt den Geschichtsverlauf nach dem Motto »Befehl ist Befehl«.
6. Die »Schuldaufrechnungstheorie« bedeutet ein allzu großes Verständnis für die ehemalige Machtelite des »Dritten Reichs« (Ch. Schatzker, Die Juden in den deutschen Geschichtsbüchern. Schulbuchanalyse zur Darstellung der Juden, des Judentums und des Staates Israel, Bonn [Bundeszentrale für politische Bildung] 1981, 146-155).

27 Carmon, Problems, 227.

Das Projekt arbeitete mit drei verschiedenen Sozialformen. Erstens beschäftigten die Studenten sich individuell mit einem speziellen Problem aus irgendeinem ausgewählten Dokument. Danach sammelten sie sich zu kleinen Gruppen, um ihre Erlebnisse und Meinungen auszutauschen und zu diskutieren. Schließlich diskutierten sie über das Holocaust-Problem gemeinsam mit der ganzen Schulklasse.²⁸

Bei dieser Arbeitsweise hängt viel davon ab, welche Intensität die Beschäftigung in der ersten Phase erreicht; ob die Dokumente dem intellektuellen Niveau des Schülers entsprechen; ob er sich die Mühe macht, seine Gedanken niederzuschreiben. In den Diskussionsbeiträgen ist es sonst schwierig, die Verschiedenheit der Ausgangspunkte zu verteidigen, da die Diskussionsform Verallgemeinerungen fördert. Oft beherrschen die verbal begabtesten Schüler mit ihren Meinungen die Diskussionen.

In den drei am Projekt beteiligten Ländern hat die Schoah bezeichnenderweise in den Curricula einen sehr unterschiedlichen Stellenwert. In Israel wurde sie zum obligatorischen Lerngegenstand mit 30 Stunden pro Jahr, als 1979 der Holocaust-Film die deutsche Öffentlichkeit aufrüttelte.²⁹

Darüber hinaus hat das didaktische Denken den Anteil der Schoah am Unterricht verändert. Seitdem problemorientierte Unterrichtsmodelle die Praxis des Religionsunterrichts in der Bundesrepublik umzugestalten begannen, wuchsen in den Lehrplänen die Hinweise auf das Judentum und den Holocaust. 1970 forderten bereits 34 von 67 Lehrplänen Informationen über das Judentum und seine Beziehung zum Christentum. Heute fordern dies auf evangelischer und katholischer Seite alle Lehrpläne.³⁰

Innerhalb dieser Informationen nimmt die Schoah eine Schlüsselstellung ein; demgegenüber werden die Beziehungen zwischen Judentum und Christentum in der Geschichte der Kirche wenig berücksichtigt. In einigen Schulbuchserien findet man Informationen über die Schoah sogar an mehreren Stellen. In den Religionsbüchern wird auf den Judentum in christlichen Ländern (»Der christliche Judentum«) als Wurzel des Antisemitismus hingewiesen.³¹

Den Anteil der Informationen über die Schoah an der allgemeinen Bildung in den USA beschreibt H. Friedlander. Er stellt zunächst für die letzten Jahre ein wachsendes Interesse am NS-Regime und am Holocaust in der amerikanischen Öffentlichkeit fest. Die Ursache sieht er in den Bemühungen der amerikanischen Gesellschaft, ihre eigenen traumatischen Erfahrungen in der Geschichte zu bewältigen. »Die einschneidenden Erfahrungen der amerikanischen Gesellschaft durch den Kampf für Gleichberechtigung (civil rights) und gegen den Vietnam-Krieg, begleitet von der Studentenbewegung, lenkten die öffentliche Aufmerksamkeit auf vergleichbare Erfahrungen in der Vergangenheit.«³²

28 Vgl. ebd., 230.

29 Vgl. ebd., 232.

30 Vgl. *Kremers*, Judentum, 40.

31 Vgl. ebd.

32 *H. Friedlander*, Holocaust als Problem der politischen Bildung in den USA, in: *Scheffer/Bergmann* (Hg.), *Lerntag* (s.o. Anm. 18), 110f.

Es wäre aber zu einfach zu behaupten, daß die Schoah nur aus politischer Zweckmäßigkeit aktualisiert wurde, um die öffentliche Meinung und das Interesse von Vietnam und der Bürgerrechtsbewegung abzulenken. Gewiß spielten auch diese Motive eine Rolle; aber das späte Erwachen des Interesses für die Schoah in den späten 70er Jahren zeigt, daß für die Aktualisierung und Sensibilisierung auch andere Motive wirksam waren. Maßgeblich waren u.a. die wissenschaftliche Aufarbeitung in judaistischen und theologiegeschichtlichen Studien sowie die öffentliche Meinungsbeeinflussung durch die populären Filme wie »Holocaust«, »Winds of War« und »War and Remembrance«.³³

Was in den amerikanischen Schulen geschieht, beurteilt Friedlander wie folgt: »Zusammenfassend kann man sagen, daß die Schulen versuchen, die Lehre des Holocaust in die normalen, in den USA üblichen ›civil lessons‹ einzureihen. Diese ›civil lessons‹, also die deutsche ›politische Bildung‹, bieten aber leider nur moralisierende Klischees, die die Wirklichkeit des vom Nazi-Deutschland besetzten Europa kaum wiedergeben können.«³⁴ Die amerikanischen Lehrpläne über die Schoah kritisiert Friedlander in der Hinsicht, daß sie »meistens nur aneinandergereihete Zitate aus allen möglichen Quellen« sind und fehlende Sachkenntnis kaum verhehlen.³⁵ Die didaktische Gestaltung und der Inhalt des Unterrichts bleiben in hohem Maße von den Lehrern abhängig, die sich freiwillig dazu melden. Eine entsprechende Ausbildung für die Aufgabe politischer Bildung haben die Lehrer meistens nicht; ihre einzige Befähigung ist in der Regel die Tatsache, daß sie engagierte Juden sind.³⁶

Um diese Sachlage zu verändern, hatte das internationale Unterrichtsprojekt die Lehrerbildung als eine wichtige Aufgabe angesehen. Die beteiligten Lehrer mußten zuerst für das Projekt geschult werden. Sie sollten sich ihrer Vorurteile und Stereotypen bewußt werden. In Simulation der Schulsituation spielten die Lehrer die Rolle ihrer Studenten, nahmen so den Blickwinkel auf die eigene Werteskala ein und konnten ihre verdeckten Stereotypen kennenlernen. Als Ertrag dieses Projektes wurden Leitlinien für die Lehrerbildung³⁷ aufgestellt.

Eines der größten didaktischen Probleme bei der Behandlung der Schoah ist das Unterrichtsmaterial. Man fragt sich, ob es sachgemäß ist, die Schoah als historisches Ereignis ethisch zu verallgemeinern und als Beispiel immoralischen Verhaltens zu betrach-

33 Vgl. ebd., 114f.

34 Ebd., 117.

35 Ebd., 116. - *Schatzker*, Teaching, 219 formuliert das Scheitern der Erziehenden im Unterricht über die Schoah wie folgt: »Educators suddenly found themselves sharing in common the suprising discovery, that their educational systems had not fulfilled their duty in teaching the Holocaust and had not been aware of the educational values and opportunities which might be implicated in this subject, thus leaving their students unprepared for the confrontation with the problem the Holocaust evokes.«

36 Vgl. *Friedlander*, Holocaust, 116.

37 Vgl. *Carmon*, Problems, 232. - Beim Lernen neuer Einstellungen gegenüber dem Judentum spielen die Lehrer eine zentrale Rolle - wie einst in der antisemitischen Propaganda des Dritten Reiches. So äußerte sich *S.W. Herman* in seinem Bericht an die amerikanische politische Führung am 19.12.1945 wie folgt: »Nazism's greatest triumph lay in its almost complete conquest over the teachers«, vgl. KZG I (1988) 329.

ten. Der Unterricht über die Schoah führt in ein Dilemma zwischen der verallgemeinernden Aktualisierung durch die anthropologische Parallelität zwischen uns und den Menschen in den 30er und 40er Jahren einerseits und der distanzierenden Historisierung, die in der Schoah einen einmaligen, für die heutigen Menschen unmöglichen Verlauf der Geschichte sieht, andererseits. Dieses Problem artikuliert sich im Projekt in der Frage: »How do we cope with the insoluble dilemma of the unique and the universal?«³⁸

Für die didaktischen Entscheidungen scheint demnach die prinzipielle Stellung zur Singularität der Schoah entscheidend wichtig zu sein. Den Begriff »uniqueness« hoben der Schriftsteller und Nobelpreisträger E. Wiesel sowie der Rabbiner E. Fackenheim hervor.³⁹ Im sogen. deutschen Historikerstreit nach 1986 wurde über diesen Begriff heiß debattiert.⁴⁰ Die Schwierigkeiten, diesen Begriff in der Bildungsarbeit zu verwenden, formuliert Friedlander wie folgt: »... (M)an (kann) nicht fordern, daß für den Holocaust die Einmaligkeit, die keine Vergleiche zuläßt, gültig ist, und gleichzeitig verlangen, daß der Holocaust als Lehre für unsere Zeit dienen soll.«⁴¹ Im Bereich des Ethischen scheint die Einmaligkeit und die Allgemeinheit der Schoah in einem Dilemma zu stehen.

Um eine didaktische Lösung für den Religionsunterricht zu finden, brauchen wir nähere Kenntnis über die ethischen Probleme des Schülers beim Thema »Schoah«.

3 Das Scheitern der Erziehung an der Zeitgeschichte: Der Fall Stefanie

3.1 Die Ursprünge des Wertekonflikts

Es gibt einige Gründe dafür, den Fall Stefanie in dem bekannten Buch von P. Sichrovsky, »Schuldig geboren«, in Hinblick auf die skizzierten didaktischen Aufgaben genauer zu analysieren. Ihr Fall wurde in der westdeutschen Öffentlichkeit zu einem sprin-

38 Carmon, Problems, 228.

39 Vgl. Friedlander, Holocaust, 111; s. auch Kremers, Judentum und Holocaust (s.o. Anm. 1), 37f. Sowohl Friedlander wie Kremers betonen, daß Wiesel den Begriff »Holocaust« anzuwenden begann, um die Einmaligkeit des Geschehens zu betonen und die verharmlosende Sprache zu vermeiden. Die »Schoah« als hebräische Bezeichnung für die vernichtende, katastrophale Verfolgung versucht hingegen, möglicherweise beschönigende religiöse Konnotationen zu verhindern, die bei dem Begriff Holocaust (»Brandopfer«) entstehen.

40 Vgl. P. Steinbach, Historikerstreit 1986 - mehr als ein Streit der Historiker, KZG 1 (1988) 129-131.

41 Friedlander, Holocaust, 111.

genden Punkt des Buches, weil man in der Presse den Eindruck erwecken wollte, als teile ein großer Teil der Jugend die Auffassung von Stefanie über die NS-Zeit.⁴²

Für die didaktischen Konsequenzen ist es wichtig, die Aufmerksamkeit *erstens* auf die Relation der Wertsetzungen zur kognitiven Entwicklung bei Stefanie zu lenken. *Zweitens* ist es angebracht, die Struktur und Qualität ihrer Wertsetzungen auf dem Hintergrund der religiös bestimmten Gedankenmuster ihrer Familie zu betrachten. *Drittens* erklärt sich ihr Verhältnis zur Gesellschaft in vieler Hinsicht aus ihrer Wahl der Werte und Normen. In welchem Abhängigkeitsverhältnis stehen die Werte und die aufgenommene Information zueinander?

Ihr Großvater, ein hoher SS-Offizier, wurde nach dem Nürnberger Prozeß 1948 hingerichtet. Sie war in dem eng religiös orientierten Klima der Familie aufgewachsen. Beide Eltern gehörten zu den Zeugen Jehovas. Stefanie hatte religiöse Ideale und Werte abgelehnt und sich die Ansichten ihrer Großmutter, die immer noch ihren Mann verehrte, angeeignet.⁴³

Ihr Problem war erstens, daß die Werte der nächsten Familienangehörigen und der Großmutter ganz verschieden waren. Den zweiten Konfliktbereich gab es in der Schule, wo die Einseitigkeit der Information zu Irritation und Protest anspornte. Beim Geschichtsunterricht konnten die Schüler sich mit den ethischen Alternativen der NS-Zeit überhaupt nicht identifizieren. Dem kritischen Verhältnis zum Geschichtslehrer und seinem Weltbild entsprach die Unfähigkeit, die Normen der Schule zu akzeptieren, was später zu einer gesellschaftskritischen Einstellung führte.⁴⁴

Vier verschiedene menschliche Beziehungen hatten zur Werterziehung Stefanies beigetragen: die Eltern, ihre Schwester Brigitte, ihr Geschichtslehrer und die Großmutter. Im Elternhaus wurde die Zeitgeschichte und besonders die NS-Zeit nach theologischen Kategorien interpretiert, was zu einer allgemeinen Dämonisierung der mit dieser Zeit verbundenen Sachverhalte führte. Die Zeitgeschichte wurde nicht rational analysiert, sondern als Schlachtfeld überrationaler geistiger Mächte verstanden. Irritiert äußert Stefanie, daß diese theologisierende Geschichtsbetrachtung ihre Fragen unbeantwortet ließ. »Über Großvater darf zu Hause überhaupt nicht gesprochen werden. Der kommt nur in den Gebeten vor.«⁴⁵

Stefanies Wissensdurst schlug ein religiöses Tabu entgegen, das sie zum Schweigen zwang.

Vielleicht aus Protest begann Stefanie, das Bild ihres Großvaters zu verehren. Der Großvater war für sie wegen seines äußeren Habitus zum Symbol der verlorenen Würde der Familie geworden. »Und der Haarschnitt, diese starren Augen, vor dem haben sicher alle gezittert. Nicht so wie bei meinem Alten, da

42 Vgl. o. Anm. 14.

43 *Sichrovsky*, Schuldig geboren (s.o. Anm. 6), 40f.45.

44 Vgl. ebd. Stefanie: »Sag' du mir, an wen soll ich mich halten hier in Deutschland? Wer sind unsere Vorbilder? Die Gestrigen, die alten Nazis? Oder die neuen Grünen? Oder solche wie meine Eltern, die ihr Leben verzittern? Was glaubst du, was wir in unserem Alter hier in Deutschland für Vorbilder haben? Nichts. Niemand« (*Sichrovsky*, Schuldig geboren, 49).

45 Ebd., 40.

zittert er vor allem.«⁴⁶ Gegen die religiösen Werte der Eltern behauptete sie ihre eigenen Ideale, die aus der säkularen Jugendkultur entstanden waren. Es handelte sich hier um einen Werte-gegen-Werte-Konflikt, der eine Informationslücke entstehen ließ.

Die Schwester hatte durch ihr intensives Engagement für altruistische, diakonische Ziele die Opposition bei Stefanie gesteigert. Die Information und Geschichtsinterpretation, die ihre Schwester hatte, war für Stefanie wegen der Einseitigkeit und des moralischen Pathos nicht akzeptabel. Die bohrenden Fragen an die Großmutter, warum sie damals nichts gegen die Ungerechtigkeit getan hatte, waren anscheinend für Stefanie unsachgemäß. »Brigitte, meine Schwester, macht Großmutter immer Vorwürfe. Wie es denn möglich gewesen sei, daß Großvater bei diesen Verbrechen mitgemacht habe? Ob sie denn keinen Einfluß auf ihn gehabt habe? Die arme Alte weiß immer nicht, wie ihr ist. Die wird ganz rot im Gesicht und regt sich furchtbar auf. Kriegt einen richtigen Koller. Der sei kein Verbrecher, sondern ein Held gewesen!«⁴⁷ Hier verteidigt Stefanie aus der Situation heraus das Recht des Schwächeren. Die wehrlose Großmutter gewinnt ihre Sympathie. Stefanie sieht, daß ihre Schwester kein moralisches Recht für ein solches Verhalten der Großmutter gegenüber besitzt.

Der Wertekonflikt blockiert die Information, die Stefanie sonst von ihrer Schwester bekommen könnte. Die verschiedenen Interpretationen, was im Leben wichtig und bedeutungsvoll sein soll, trennen sie von der Schwester und machen Stefanie taub für die allgemein akzeptierte Geschichtsinterpretation ihrer Schwester. Der Wertekonflikt blockiert Stefanies Aufnahmefähigkeit und Lernfähigkeit.

Ihr Lehrer konnte oder wagte nicht, die Ambivalenz der NS-Zeit zu erklären. Für ihn gab es nichts Gutes in diesen zwölf Jahren der deutschen Geschichte. Er hatte seinen Schülern nicht zur historischen Analyse verhelfen können. So mußte es zu den unfruchtbaren Auseinandersetzungen kommen, über die Stefanie berichtet: »Einer aus der Klasse hat ihn mal gefragt: ›Wo war denn das Tolle damals? Warum haben denn so viele Hurra und Heil gebrüllt? Warum waren die alle so begeistert? Da muß es doch noch etwas anderes gegeben haben?‹ Da schaute er blöd, der liebe Lehrer. Fing an, den Schüler als Neonazi zu beschimpfen, ob er denn keine Achtung vor den Opfern hätte usw...«⁴⁸

Erstens: Warum war dieses Stück der Zeitgeschichte für Lehrer und Schüler anscheinend unverständlich und sachlich als Geschichte nicht vermittelbar? Aus der Beschreibung von Sichrovsky bekommt man den Eindruck, daß dieser Lehrer ein einseitiges und deswegen aus der Sicht der Schulkinder unechtes und unehrliches Bild von der NS-Zeit lieferte. Dieser Sachverhalt, verbunden mit den Werten der linksrevolutionären Jugend der 68er Jahre, baute den Konflikt zwischen Lehrer und Schülern auf.⁴⁹ Es handelte sich um einen Konflikt, in dem die Werte der Schüler den scheinbar objektiven, aber an sich wertgeladenen Informationen des Lehrers gegenüberstanden. Die in der Schule vermittelte Geschichte war unrealistisch und irrelevant, weil die Wertalternativen nicht überzeugend beschrieben worden waren.

46 Ebd., 41.

47 Ebd., 45.

48 Ebd., 41.

49 Vgl. ebd., 42.

Die Unfähigkeit des Lehrers, die alternativen Werte und die Ambivalenz der historischen Vorgänge zu vergegenwärtigen, verursachte bei den Schülern eine Art Ratlosigkeit, die sich zu einem offenen Wertekonflikt zuspitzte. Gegenüber standen sich die Informationen des Lehrers und die Werte der Schüler. Die einseitige Information provozierte die Schüler, nach den hinter ihnen liegenden Werten zu fragen, so daß sich aus einer Kontroverse zwischen Informationen und Werten ein Werte-gegen-Werte-Konflikt entwickelte.

Ein *zweites* Problem beim Lehren der Zeitgeschichte liegt in der Schwierigkeit, die gelebten und die theoretischen, erst nach der Analyse übernommenen Werte zu unterscheiden. Die Propaganda der Nazis war z.B. so verschleiert auf harten, inhumanen Werten aufgebaut, daß es in gewissen Lebenssituationen nicht leicht war, dies zu durchschauen. Die Begeisterung der Massen konnte echt sein und trotzdem der Ungerechtigkeit und dem Mord Vorschub leisten.

Das *dritte* Problem beim zeitgeschichtlichen Unterricht über die Schoah liegt auf dem Gebiet der ethischen Bewußtwerdung. Es setzt ein Wagnis voraus zuzugeben, daß eine Ideologie, die auf barbarischen Grundwerten aufgebaut ist, als erlebte Wirklichkeit diese ihre Züge nicht immer offenbart. Es setzt große Sachkunde und ein ethisches Differenzierungsvermögen voraus, einerseits die Ehrlichkeit und Hingabe der Mitläufer der NS-Ideologie nicht zu bagatellisieren und andererseits die richtigen, differenzierten ethischen Alternativen der Zeit zu definieren.

Das Wagnis liegt beim Lehrer darin, daß ihm leicht vorgeworfen werden kann, er verstehe die NS-Zeitgeschichte zu gut, d.h. er vollziehe die Ideologie nach. Von der Didaktik her gesehen besteht aber die grundlegende Voraussetzung für die Schüler darin, die echten Alternativen herauszufinden, um ein ausbalanciertes Bild zu gewinnen. Ebendies fehlte in der Schulklasse von Stefanie.

4 Die Neubesinnung auf die Aufgaben des Religionsunterrichts

Die Zielsetzung des Religionsunterrichts über die Schoah ergibt sich *erstens* aus der vorgeführten Entwicklung der didaktischen Modelle und Ansätze und *zweitens* aus der Rezeption der Erziehungsergebnisse bzw. des Scheiterns des Unterrichts über die NS-Zeit bei der Jugend. *Drittens* können die Ziele des Unterrichts aus der kirchlichen und theologischen Neuinterpretation der Schoah bezogen werden, die sich besonders nach der Synode der Evangelischen Kirche im Rheinland von 1980 vollzogen hat.

Wir haben gesehen, daß bei mehreren Forschern das Verhältnis von historischer Einmaligkeit und Vergleichbarkeit der Schoah für die didaktischen Modelle die entscheidende Frage bildet. Nach Friedlander war es unmöglich, im Ethikunterricht der amerikanischen politischen Bildung einen Ausgleich zwischen beiden Interpretationskategorien zu finden. »Der Holocaust als Lehre für unsere Zeit« war nach seiner Meinung nicht gleichzeitig mit seiner Einmaligkeit zu verbinden.⁵⁰ Um eine Lösung dieser Aporie zu finden, muß man den Charakter der gemeinten Singularität und der Vergleichbarkeit näher betrachten.

Die Singularität eines historischen Phänomens kann sich einerseits auf die formale Einmaligkeit eines jeden historischen Ereignisses gründen, wobei man (neukantianisch) über ein ideographisches Phänomen spricht. Andererseits kann man den Verlauf der Geschichte als eine Reihe nomothetischer Phänomene verstehen, die man oft in den statistischen Gesetzmäßigkeiten zu finden glaubt. Wenn man diese Unterscheidung benutzt, bleibt jedoch eine Aporie.

Es ist demgegenüber aber möglich, die Schoah als historisch-genetischen Prozeß, also von ihrem Inhalt her zu verstehen; man kann die Schoah als einen Endpunkt einer langen antisemitischen Geschichte begreifen, dessen Ausmaß alles Vorhergegangene übertrifft. Dabei wird die Singularität mit der historischen, inhaltlichen Einmaligkeit begründet.

Im Religionsunterricht kann man die Singularität der Schoah darüber hinaus auf gewissen theologischen Kategorien aufbauen. Die traditionelle Einbindung in antijudaistische theologische Traditionen der Kirchen (das Pharisäerbild; die Juden als »Christusmörder«; die diffamierende Rekonstruktion des jüdischen Gesetzes usw.) macht die Christen auch für die Schoah mitverantwortlich. Durch bewußte oder unbewußte Billigung der anti-jüdischen Betrachtungsweise werden sie mit den Ursprüngen der Schoah verbunden. Die Einsicht in das Abhängigkeitsverhältnis zwischen der eigenen theologischen Tradition und der Schoah wird wahrscheinlich für viele in verschiedenen Ländern eine schockartige Bewußtseinsveränderung bewirken. Dieses existentielle Verhältnis zur Schoah durch das Schuldbewußtsein verbindet die Menschen in einer einmaligen Weise mit dieser Phase der Zeitgeschichte.

Die historische Singularität, die aus den inhaltlichen Kriterien entsteht, wird durch die existentielle Einmaligkeit, die durch Schuld und Buße erlebt wird, ergänzt und vertieft, und zwar so,

50 Friedlander, Holocaust, 111.

daß das erarbeitete Schuldbewußtsein hermeneutisch neue Horizonte für die historischen Ereignisse eröffnet.⁵¹ Wenn man verantwortungsvoll, aber ohne apologetische Verkrampfung mit der Zeitgeschichte umgehen kann, werden neue Erklärungs- und Verstehensmöglichkeiten aufgedeckt.

Es ist schon darauf hingewiesen worden, daß für die Entwicklung von Schuldbewußtsein im Hinblick auf die Ereignisse im Dritten Reich die jüngste kirchengeschichtliche Entwicklung besonders in den deutschen protestantischen Kirchen beigetragen hat. Die nach der rheinischen Synode von 1980 begonnene konfessorische Phase des Dialogs zwischen Judentum und Christentum hat die theologiegeschichtlichen Fragen nach dem Ursprung des Antijudaismus bzw. Antisemitismus zur Identitätsfrage der Kirche erhoben.⁵² Anders als in der politischen Öffentlichkeit, in der man von der »Gnade der späten Geburt« gesprochen hat, ist man in einigen Kirchen nun bereit, sich mit der Schuld der Väter als Erben ihrer Theologie zu identifizieren.⁵³ Wie mit dieser Schuldfrage umzugehen ist, ist eine noch nicht gelöste Aufgabe der Kirche, von deren Lösung jedoch ihre Identitätsfindung in der Zukunft abhängig ist. In der pädagogischen Forschung erheben sich dementsprechend Wünsche, die historische und theologiegeschichtliche Vorgeschichte der Schoah genauer zu

51 Vgl. R. Heinonen, Zur Didaktik der kirchlichen Zeitgeschichte, in: J. Ohlemacher (Hg.), Religionspädagogik im Kontext kirchlicher Zeitgeschichte, Bd. 1 (Arbeiten zur Religionspädagogik 7), Göttingen 1992.

52 E. Bethge, Schoah (Holocaust) und Protestantismus, in: J. Kaiser und M. Greschat (Hg.), Der Holocaust und die Protestanten, Frankfurt/M. 1988, 21; Heinonen, Theologie (s.o. Anm. 13), 42-44.

53 Zur Interpretation der Schoah bei den Kirchen s. Heinonen, Theologie, 36-40. - Bertold Klappert interpretiert das »Darmstädter Wort« (1947) wie folgt: »Die eigentümliche und in diesem Fall geradezu unheimliche Lebendigkeit der Geschichte besteht auch darin, daß sie Fernwirkungen hat, die lange Zeit unter einer dünnen Oberfläche schlummern, aber in Augenblicken, in denen wir es nicht vermuten, mit Macht zum Durchbruch kommen und uns in die Verblendung treiben.« Daß wir hier gewappnet seien, dazu kann die geschichtliche Erinnerung beitragen. Was der Systematiker hier »die unheimliche Lebendigkeit der Geschichte« nennt, die plötzlich in ihren Fernwirkungen die Gegenwart überfällt, bezeichnet den historischen Aspekt der Schuldfrage, die das Darmstädter Wort meint. Der zweite Aspekt ist die Aufdeckung dieser Fernwirkung schuldhafter und verbrecherischer Vergangenheit (vgl. B. Klappert, Schuld und Schulübernahme als theologisch-historisches Problem. Referat in der Evangelischen Akademie Arnoldshain, 17. November 1988 [unkorrigierte Tonbandnachschrift]; mit zwei Erklärungen des Bruderrats der EKd von 1947 und 1948 veröffentlicht in: EPD-Dokumentation 3 [1989]). Die folgende Feststellung kann als Aufgabe für die Schule und den Unterricht verstanden werden: »Versöhnung ja, aber in der Versöhnung darf die Geschichtserinnerung nicht geopfert werden« (ebd., 23). - Trutz Rendtorff sucht nach einem neuen Weg, mit der Schoah umzugehen: »Vergebung, wie Christen sie von Gott erbitten, macht Schuld nicht gegenstandslos. Kann es einen Weg von Verurteilen zum Verstehen und Urteilen geben?« (T. Rendtorff, Schuld und Verantwortung - Gedanken zum christlichen Umgang mit der Vergangenheit. Vortrag bei einer Reformationsfeier, Matthäuskirche, München 30.10.1988, veröffentlicht in: EPD-Dokumentation 3 [1989] 37).

untersuchen, um die inhaltlichen und methodischen Brennpunkte im Unterricht über das Judentum zu finden.

Die letzte religionsdidaktische und kirchengeschichtliche Entwicklung hat also Mittel zur Lösung der Wertekonflikte geliefert, den wir u.a. beim Fall Stefanie angetroffen haben. *Erstens* darf man weder in der Kirche noch in der Schule die Schoah theologisierend mit dem Hinweis auf die lange Tradition des Antisemitismus historisch relativieren. Man darf und kann auch die Schuldfrage an gewissen praktischen Entscheidungen der Kirchen konkretisieren. Dabei werden auch theologische Begriffe transformiert werden. Der Wertekonflikt, den Stefanie mit ihren gläubigen Eltern hatte, kann abgebaut werden. Die historischen Ereignisse werden verantwortungsvoll beim Namen genannt und theologie- und kirchengeschichtlich konkretisiert.

Wichtig für Stefanie war der materielle Wohlstand. Sie verglich die große Villa ihres Großvaters mit der Zweizimmer-Wohnung ihrer Eltern in Moabit und fand auch deswegen die NS-Zeit für ihre Familie besser als die jetzige. Ihre Werte gehörten zu den sog. Having- und Being-Werten. Sie standen im Konflikt mit den universalen, religiösen Werten der Eltern, die man als Loving-Werte bezeichnen kann.⁵⁴ Der Anfang der Verständigung zwischen diesen beiden Ausgangspunkten würde aus pädagogischer Perspektive gesehen das Entgegenkommen der Eltern benötigen. Die materiellen und existentiellen Argumente gegen die offizielle Interpretation der NS-Zeit hätten zu Hause gehört werden müssen. Ihre Ausgangspunkte wie »Ich möcht' mich auch so freuen können«⁵⁵ hätten ernst genommen werden müssen, um überhaupt die Ebene der Sensibilität zu erreichen, auf der die menschlichen Werte Geltung haben können.

54 E. Allardt definiert nach Abraham H. Maslows berühmter Motivhierarchie die Werte in drei Kategorien. Zu den Having-Werten gehören die physiologischen Grundbedürfnisse (Nahrung, Wärme, Luft und ein gewisses Maß an Sicherheit), zu den Loving-Werten gehören symmetrische Liebesbeziehungen, in denen das Individuum sowohl liebt als auch selbst Liebe erhält. Wenn die gegenseitigen Beziehungen symmetrisch sind und Ausdrücke für Liebe und Fürsorge beinhalten, spricht der Soziologe Allardt von einer Gemeinschaft. Zu den Being-Werten gehören die Werte, die die persönliche Entwicklung des einzelnen und die Selbst-Aktualisierung fördern. Vgl. E. Allardt, Att ha, att älska, att vara. Om välfärd i Norde, Lund 1975, 29-33. - S. auch Maslows Reflexion über die Being-Werte: »Perhaps my most important finding was the discovery of what I am calling B-values or the intrinsic values of Being... Most religions have either explicitly or by implication affirmed some relationship or even an overlapping or fusion between facts and values. For instance, people not only existed but they were also sacred. The world was not only merely existent but it was also sacred« (A.H. Maslow, Religions, Values, and Peak-Experiences, Ohio 1964, 64-65). Vgl. außerdem A.H. Maslow, Towards a Psychology of Being, New York 1968, 156.157. Maslow beschreibt hier die charakteristischen Züge einer psychisch gesunden Persönlichkeit.

55 Sichrovsky, Schuldig geboren, 48.

Zweitens könnte die bußfertige Besinnung der Kirchen sowohl die Eltern als auch die Schwester von ihren Einseitigkeiten befreien. Wenn Brigitte mit ihrer Großmutter menschlich-verständnisvoll umgegangen wäre, hätte sie das Vertrauen ihrer Schwester wenigstens zum Teil gewinnen können; das wäre bei dieser die Voraussetzung dafür gewesen, die Informationen des Unterrichts aufzunehmen.

Wenn man *drittens* die Aufgaben des Lehrers in der Bildung betrachtet, wäre es wichtig für ihn, die allgemeingültigen ethischen Alternativen in den Entscheidungen der NS-Zeit zu kennen, um das Schwarz-Weiß-Denken zu vermeiden. Überhaupt wäre eine Sensibilisierung im Umgang mit der Schoah nötig, um die Freiheit zum ethischen Denken zu ermöglichen. Der reale Denkprozeß der Kinder müßte mehr als bisher berücksichtigt werden, um die tatsächlichen ethischen Alternativen reflektieren zu können.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Schoah niemals zu einer festumrissenen »Lehre« werden kann, weil sie nur von jedem einzelnen persönlich verstanden werden kann und weil ihre allgemeingültigen Züge im Laufe der Geschichte immer neu für jede Generation interpretiert werden müssen. Ihre Allgemeingültigkeit ist erstens religionspsychologisch von der Sensibilisierung und Aktualisierung der Spannung abhängig, die jeden Menschen täglich in seinen ethischen und religiösen Entscheidungen betrifft. Zweitens hängt die Allgemeingültigkeit der Aussagen über die Schoah nach diesem Beitrag davon ab, ob die Singularität nicht nur auf der historischen Überdimensionalität, sondern auf der existentiellen Verbundenheit durch Schuld und Verantwortung gründet, die durch Buße und Vergebung immer neue Formen der Versöhnung zu suchen bereit ist.

Durch die didaktische und theologiegeschichtliche Entwicklung hat der Religionsunterricht die Aufgabe bekommen, die mit den theologischen Kategorien artikulierte Singularität der Schoah zu betonen. Durch die Erarbeitung des Schuldbewußtseins treten immer neue ethische und existentielle allgemeingültige Züge hervor, die zu Erziehungszielen der Gesellschaft gemacht werden sollten.

Reijo E. Heinonen, M.A., Dr. theol., ist Lektor für Religionsdidaktik und Dozent für Kirchengeschichte an der Universität Turku/Finnland.

Abstract

The aim of this paper is to point out the process-character of didactical decisions on teaching Holocaust. We have today more possibilities to find out a new, pedagogical argumented and theological responsible, way to teach this topic. It means that the antisemitic and antijudaistic history of the Third Reich cannot be reduced to a »doctrin«, which ought to be instructed to the youth. On the contrary every teacher is challenged to make his own didactical decisions on the basis of the actual situation of the scientific study and the Holocaust-discussion in the churches.

In order to find out a balanced position between »the unique and the universal« on this topic we must *first* recognize the hermeneutic horizon of our pupils, especially their value-experiences before. *Secondly* it is important to reflect the new awareness of the theological responsibility about the antijudaistic tradition of the churches. That's why teaching on Holocaust is always to see in the perspective to the selfdefinition and identity of the church.

Responsible penetration in spirit of reconciliation to the traumatic connections between the history of theology and antisemitism is not only leading (since 1980 in the Ev. Church of Germany) to a new selfunderstanding but also to a new ethic, which find concrete forms in dealing with jews and other ethnical minorities.

Thirdly it is important to point out the complexity of historical circumstances and the difficulty to see the real ethical alternatives. We need a new sensibility towards the historical complexity of the Holocaust in order to avoid falling under the tyranny of inhuman - but every time potential in human mind existing - values.

Christoph Bizer

Die Gesellschaft auf dem Dachboden und von einem biblischen Kobold

Ein religionspädagogischer Versuch zur Gestaltpädagogik

1 Die Gesellschaft auf dem Dachboden: der Kobold

Ich mag den kleinen Kerl, der vor mir auf dem Schreibtisch steht. Mit seinem viel zu großen Kopf auf dem zarten Körper wirkt er wie ein Kobold. Beide Arme breitet er weit aus; er wirft sein Bein hoch, so daß mir die nackte Fußsohle entgegenblinkt; der Bauchnabel und die Brustwarzen heben sich mit. Die Bewegung geht auf mich über und steckt mich mit ihrer Heiterkeit an. Aber ich sehe wohl den weit aufgerissenen, zur Klage verzerrten, ja schreienden Mund - oder fängt es gerade an, aus ihm lauthals herauszulachen, mit wippendem Spitzbart? Die Augen liegen in tiefen Höhlen. Da könnten noch traurige Tränen kullern, aus dem einen; aber das andere blinzelt mir bereits neckisch zu, aus dem zur Seite geneigten Kopf.

Nehme ich das Kerlchen auf, schmiegt sich sein Rücken in meinen Handteller. Ich streiche sacht mit den Fingerkuppen über den rauhen, trockenen Ton. Ich weiß, ich habe ein zärtliches Verhältnis zu meinem Gefährten. Sein Tanzen, das sich aus der Starre löst; sein Lachen, das die Klage zu verwandeln beginnt, hat viel mit mir zu tun. Das ist kein Wunder: Ich selbst habe meinen Freund aus einem Klumpen Ton herausgeholt und zu meinem Gegenüber gemacht. Ich - der ich so was doch gar nicht kann?

Wir saßen alle in einem Kreis: auf den Holzdielen des ausgebauten Bodenraumes im alten Pfarrhaus. Wir - ein religionspädagogisches Seminar. Hier, an diesem Wochenende auf dem Dorf, haben wir Zeit. Schon während des Nachmittags hatte sich in der Gruppe die Stimmung einer munteren Gelassenheit ausgebreitet. Wir nahmen einander wahr, wir hörten einander viel besser zu als in den genormten Räumen der Universität. Mittlerweile war es Abend geworden.

Ausgebreitetes Zeitungspapier lag vor jedem und jeder. Plastikschen mit Wasser standen für alle in erreichbarer Nähe. Neben mir ein Korb mit handlich

zurechtgeschnittenen Scheiben feuchten Tons. Ich leite sorgfältig, fast umständlich ein: Auf dem Fußboden sitzen sei nicht jedermanns und jederfrau Sache. Aber ich bäte darum, sich jetzt einmal darauf einzulassen. Manche Dinge gelängen einfach besser mit Kontakt zum Boden. - Erst einmal gelte es, in dieser Runde anzukommen, sich möglichst bequem hinzusetzen, sich umzusehen: »Wer sitzt rechts und links neben mir?« (Wie von selbst rutschten einige noch ein bißchen zurück, um den Kreis wirklich rund zu machen.)

Nach und nach folgten meine Regieanweisungen: »Ich lasse jetzt diesen Korb herumgehen. Jeder nimmt sich eine Scheibe Ton heraus. - Wir achten darauf, daß der Klumpen für die Hand die richtige Größe bekommt: nicht zuviel, nicht zuwenig Ton. Das Gewicht muß für jeden stimmen. Die Finger müssen ordentlich etwas zu tun kriegen. - Das erste wird sein: Wir machen uns mit den Fingern den kalten, fremden Klob in der Hand zu eigen; durch Kneten geben wir ihm von unserer Wärme ab. - Wir lassen die Finger machen; eine Hand mit fünf Fingern weiß von Natur aus, was sie mit Ton anfangen will. - Ich werde nach einiger Zeit aus der Bibel etwas vorlesen, einen kurzen Spruch. Mehrmals werde ich ihn während des Knetens wiederholen. Wir lassen unsere Hände machen. Mal sehen, was sich ergibt...«

Während der Korb kreiste, begleiteten ihn noch muntere Reden; hier ein Auflachen, dort eine spitze Bemerkung. Aber bald senkte sich eine wohltuende Stille auf die Runde. Im ersten Tasten und Versuchen formten sich unter den Händen Wülste und Kugeln. Die Bewegungen des Knetens und Rollens schienen alle Laute aufzusaugen: Eine köstliche lockere Ruhe ist entstanden. Wäre es nicht mit einem Bibelwort, ich hätte kaum gewagt, in sie hineinzusprechen:

»... da hast du mir meine Klage in Reigen verwandelt,
mein Trauergewand gelöst, mich mit Freude gegürtet,
auf daß meine Seele dir lobsinge und nicht schweige.
Herr, mein Gott, in Ewigkeit will ich dich preisen.« (Ps 30,12f)

Der Psalmvers hat die Ruhe nicht gestört, sondern erfüllt. Die Konzentration auf den Ton und das Kneten wurde eher intensiviert. Nach geraumer Zeit wiederholte ich meine Lesung. Ich merkte selbst, wie sich beim zweiten Mal die Akzentsetzungen und Tempi verschoben. Bei meiner Nachbarin formte sich aus dem Ton ein zum Kreis geschlossener Gürtel, dessen Oberkante in Wellenlinien von Trauer und Freude schwang. Oder war es ein Reigen? Mit einer raschen Handbewegung drückte sie ihr Gebilde wieder zusammen und fing von neuem an, es sollte dann wieder ein Kreisgebilde draus werden; ihr hatte sich bereits die Form eingestellt, auf die ihre Hand und der Ton zusammen hinauswollten.

Weitere Beobachtungen in der Runde habe ich nicht mehr gemacht. Ich war selber von meinem Ton in Anspruch genommen. Was mit mir wirklich war, könnte ich jetzt nicht mehr sagen. Dunkel erinnere ich mich an rauschhafte Momente. Die Kopfhaltung und die ausgebreiteten Arme meines Kobolds hatten mich zuerst aus dem Ton angeschaut. Der Bauchnabel war mir ganz wichtig als ruhende Mitte. Zum Glück habe ich meine Position als Leiter nicht ganz vergessen. Als ich den Text zum dritten Mal vorlas, war ich allerdings mehr bei meinem Tongebilde als in der Klanggestalt des Psalms.

Die Zeit des Gestaltens ging von sich aus ihrem Ende entgegen; die gesammelte Ruhe löste sich von innen her nach und nach auf. Manche saßen inzwischen einfach da, ihr Werk vor sich hingestellt, und schienen ihren Feierabend zu genießen. Andere legten an die Figur letzte Hand an. Räuspern, murmeln, dann leise Worte in der Runde schufen so langsam die Übereinstimmung, daß die schöpferische Phase am Ausklingen war.

Nach einer Zeit des Übergangs und nach einer gesetzten Zäsur entspann sich ein dichtes und offenes Gespräch. Die stumme, kreative Gemeinsamkeit drängte jetzt auf Artikulation. Der eine ging von seinem Werk aus und erläuterte daran, wie der Psalm für ihn seine Gestalt gewonnen hatte. Die andere versuchte zu schildern, wie es ihr mit dem Ton in der Hand und dem Psalm im Ohr ergangen war. Einige hatten sich dem Tasten der Finger ganz überlassen können, andere hatten ein Modell abstrakt im Kopf entworfen und dann nach der Vorlage mit den Händen nachgestaltet. Auch von Blockaden wurde gesprochen. Dann wieder Staunen über das eigene Können. Jeder hat sich in der Runde geäußert. Mir war der Punkt wichtig, an dem sich unter den Fingern die Gestalt aus dem Noch-Nicht zum entworfenen Ganzen herausgehoben hatte.

2 Auf der Suche nach Theorie

2.1 Die Aufgabe meines Unterrichts

Das kostbarste Erbe der Religionspädagogik liegt in der Einsicht, daß der gelingenden Unterrichtspraxis vor aller Theorie ein Vorrang zukommt. Schon von R. Kabisch an ist ihr diese Erkenntnis eingestiftet. Wie hätte er sonst seine Religion durch diese köstliche Geschichte vom jungen Abraham lehren können?¹ Sicher ist richtig, daß theoretische Einsicht unumgänglich ist, um geschehende Praxis zu erkennen, mitzuteilen, zu reflektieren und ihr so den Raum fürs Experimentieren freizuhalten. Aber ebenso richtig ist, daß es in der Religionspädagogik selten die Theorie ist, die die Praxis ausrichtet; viel eher ist es gelingende Praxis, die in der Verständigung über sich selbst neue Theorie impliziert, zu ihrer Entfaltung nötigt und diese dann aus sich hervorbringt.

Meine unterrichtliche Praxis ist gegenwärtig »nur« der akademische Unterricht im Seminar und hier und da eine Fortbildungsveranstaltung. Ich habe es mit zukünftigen Pfarrern und Lehrern zu tun, deren erste und vielleicht sogar letzte Berührung mit Religionspädagogik (oft überhaupt mit Pädagogik) während des ganzen Studiums dieses eine Seminar ist. Da mag die theoretische Position des akademischen Lehrers wichtig sein - viel wichtiger aber ist die Art, in der er sie in seinem Seminar vermittelt. Meine Unterrichtspraxis im Seminar wird, ob ich will oder nicht, zu einem Modell für das zukünftige eigene Unterrichten der Studierenden: In der Auseinandersetzung damit fängt ihr Weg zum bewußten eigenen Unterrichtsstil an.

1 Vgl. R. Kabisch, *Wie lehren wir Religion? Versuch einer Methodik des evangelischen Religionsunterrichts für alle Schulen auf psychologischer Grundlage*, Göttingen 1911, ²1912, 196ff.

Ich denke, daß ich nach langjährigen Erfahrungen sagen kann: Blicke mein Seminarunterricht auf der Ebene von Wissenschaftsliteratur und beschränke er sich darauf, theoretische Konstrukte (auch an gedruckten Praxismodellen) zu analysieren, so würde ich damit zunächst nur eine Haltung reflexiver Distanz zum ›Unterricht in Sachen Christentum‹ einüben. Der Pfarrerstudent würde daraus mitnehmen, die Religionspädagogik sei eine theoretische Anstrengung zur formalen Vermittlung anderswo ausgemachter Sachverhalte; seine Vorstellung von theologisch zu verantwortendem Christentum bliebe von der Unterrichtsperspektive unberührt, und seine Anschauung von Unterricht fiele auf das zurück, was er selbst, sagen wir mal, im Konfirmandenunterricht seiner Jugendjahre erfahren hat. Der Student gymnasialer Pädagogik hingegen würde darin bestärkt, das Christentum unterrichtlich von sich und allen Beteiligten in einem solchen theoretischen Abstand zu halten, daß es auf einem lebensfernen Stern angesiedelt erscheint.

Mein akademischer Seminarunterricht will erfahrbar und dann theoretisch durchsichtig machen, wie evangelisches Christentum ansatzweise durch lebendigen Unterricht so konkret wird, daß in Auseinandersetzung damit das geerbte Christentum anfangen könnte, neu zum eigenen Christentum zu werden. Mein akademischer Seminarunterricht (von Vorlesungen und Oberseminaren rede ich jetzt nicht) ist auch religionspädagogische Praxis. Ich experimentiere hier wie jeder andere Lehrer.

Ich habe dabei auch Erfolge. Einen davon habe ich oben geschildert. Jetzt brauche ich einen theoretischen Zusammenhang zur Vergewisserung, den ich in der Religionspädagogik so noch nicht finde. Wohl oder übel muß ich mich jenseits der Grenzen meiner Disziplin umschauchen. Ich bitte den Leser und die Leserin um Nachsicht, wenn ich mich im folgenden mit Dingen befasse, von denen ich (noch) fast nichts verstehe.

2.2 Ein Theorie-Element aus theologischer Tradition: die Form »Gestalten« - immer wieder kommt mir dieses Wort unter. Natürlich: Gerade der Unterricht in Religion hat allen Grund, sich aus den Engführungen der Abstraktionen zu befreien. Eine Religion, die darum kreist, daß aus Text ungreifbares Wort und daraus wieder unfäßbare Einstellungen werden, läßt für Unterricht wenig Raum. Wo wenig anzufassen ist, wird wenig greifbar und folglich wenig begriffen - daher: gestalten. Was gestaltend gelernt wird, wird im Lernen verändert, angeeignet, konkret und passend gemacht; und es ist vorzeigbar. Der Lernende, der gestaltet, ist in unverwechselbarer Individualität im Geschehen dabei und geht selber in das Geschaffene ein.

Der gestaltende Prozeß beruht auf Korrespondenzen zwischen

Innen und Außen; der psychische Innenraum und die Außenwelt werden im Gestaltungsprozeß gleichermaßen geordnet; mit der entworfenen Gestalt kommt der je eigene Lebensraum in den Blick. Gestalten - ein religionspädagogischer Zauberstab?

Wir haben mit dem Gestalten eine lange religionspädagogische Tradition: die religionspädagogisch rezipierte Arbeitsschule² - auch die evangelische Unterweisung.³ Ich erinnere mich an die Vorarbeiten zu einer religionspädagogischen Tagung 1976 in Loccum über das Erzählen, die den intellektualistischen Rahmen der Problemorientierung aufsprengen helfen sollte. Klaus Petzold hatte damals auf der erweiterten Themenstellung »Erzählen und Gestalten« bestanden, um deutlich zu machen, daß pädagogisch nicht an einen vorgegebenen intimen Raum gedacht sei, in dem das Kind gläubig dem erzählenden Lehrer lauscht, sondern daß Schülerinnen und Schüler als für sich verantwortlich handelnde Menschen angesprochen sind, die sich und ihren Lebens-»raum« zugreifend entwerfen, so daß sie sich das Erzählen wie das Musizieren als Dimension eigener Selbst- und Weltgestaltung erschließen: Erzählen und Gestalten.⁴

Pädagogisch-geschichtlich befinde ich mich mit diesen Überlegungen im Traditionsstrang reformpädagogisch konzipierter »Selbsttätigkeit« und »Spontaneität«; ihre Wurzeln reichen über Pestalozzi und Herder auf Leibniz zurück und nähren sich im Ursprung bei Comenius aus theologisch entworfener Weltansicht: *autopraxia magnum mysterium et clavis ad omnem industriam*. In den Menschen als den Sachwaltern des Ganzen der Welt vollzieht sich kraft ihres rechten Gottesverhältnisses ungehindert göttliche Schöpfung selbst - im tätigen menschlichen Schaffen. In seiner *autopraxia* »bringt der Mensch den Willen Gottes in der Welt zum Vollzuge«.⁵ Wie verhält sich meine »tonale« Schriftauslegung zu solch letztem Anspruch?

Weitere Überlegungen dieser Art verlegt mir ein Selbsteinwand: Lieber, gleich wieder versicherst du dich - wie du's halt gelernt hast - deiner Sache *modo historico*! Glaubst du, daß du auf diesem Weg jemals kapieren wirst, was eure Dachbodengesellschaft angestellt hat? Erwinnere dich, »Gestalt« war dein The-

2 Vgl. etwa O. Eberhard, Arbeitsschule und Religionsunterricht. Ein Beitrag zur Tat- und Lebenserziehung, Berlin 1920, ²1921 (40: »RU und Handbetätigung«) und die von ihm in Anspruch genommene Traditionslinie (39: »Religion ohne Werkätigkeit, ohne Arbeit läuft Gefahr, leere Träumerei, nichtige Schwärmerei, gehaltloses Phantasieren zu werden... Fr. Fröbel«). Vgl. K.É. Nipkow, Otto Eberhard (1875-1966), in: H. Schröer und D. Zilleßen (Hg.), Klassiker der Religionspädagogik, Frankfurt/M. 1989, 210-222.

3 Vgl. etwa D. Steinwede, Kinder zeichnen im Religionsunterricht, in: H. Schultze (Hg.), Wege zum Verstehen (Hamburger Arbeitshilfen für Religionsunterricht, evangelische Unterweisung und Gruppenarbeit, Heft 8), Hamburg 1965, 119-128. Zur Beurteilung des »Arbeitsprinzips« vgl. auch H. Kittel, Evangelische Religionspädagogik, Berlin 1970, 379ff.

4 Vgl. Religionspädagogisches Institut Loccum (Hg.), Erzählen und Gestalten. Operative Prozesse im Unterricht, gegenwärtige Formen des Evangeliums (Loccumer religionspädagogische Studien und Entwürfe 15), Loccum 1978. Vgl. jetzt auch K. Petzold, Theorie und Praxis der Kreativität im Religionsunterricht. Kreative Zugänge zur Bibel in Hauptschulen (Europäische Hochschulschriften, Reihe XI, Pädagogik, Bd. 420), Frankfurt/M. u.a. 1989.

5 K. Schaller, Art. Selbsttätigkeit, in: H. H. Groothoff und M. Stallmann (Hg.), Pädagogisches Lexikon, Stuttgart 1961, ³1965, 1055. Vgl. ders., Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert, Heidelberg ²1967. Zu Comenius vgl. zuletzt P. Biehl, Johann Amos Comenius (1592-1670), in: Schröer / Zilleßen (Hg.), Klassiker 47-73.

ma, nicht das theologische Konstrukt der Pansophia des späten Comenius - bei aller vielleicht zuzugestehenden Affinität.

»Gestalt«, »Gestaltung« - haben wir in der Theologie mit dem Begriff der *Form* nicht etwas Ähnliches? Ein Vergleich läßt mich vielleicht genauer sagen, was ich suche.

Aus dem Textbestand wird eine formal in sich geschlossene Einheit ausgegrenzt. Alle ihre einzelnen Elemente finden in einem übergreifenden Ganzen, eben der »Form«, ihren Platz, ihren Stellenwert, ihre Bedeutung; ihr Ensemble macht das Ganze aus. Eine einheitliche Kraft hat die Form ausgeprägt und läßt sich wiederum an ihr erfassen. In der Form spiegeln sich somit der Aussagewille und alle seine Bedingungen, denen er sich verdankt. So läßt sich an der »Form« ihr »Sitz im Leben« ausmachen.

Jede leise Veränderung in den Lebensbedingungen muß zu entsprechenden Veränderungen in den geprägten Aussageformen führen, in Kontinuität und Diskontinuität der Gattungen. Die rekonstruierte Abfolge der sich modifizierenden Formen ergibt die Geschichte der gestalteten Aussagen; die Geschichte der Formen macht die Geschichte der jeweiligen Gesellschaften, denen sie sich verdanken, greifbar.⁶

Mein Kobold als Form? Ich klebe hilfsweise an seinen Sockel den Hinweis »Psalm 30,12f.«, damit mein Gebilde als »Schriftauslegung« kenntlich bleibt. Ich denke mir den gestalteten Reigen meiner Nachbarin und alle weiteren Kreationen unserer Runde dazu, um das Teilstück als Teilergebnis einer Gruppe zu begreifen, in der alle zu ihr Gehörenden unter partiell gemeinsamen Ausgangsbedingungen ihre eigenen Wege gehen und gerade so zu einem Ganzen beisteuern. Der Kobold als Ganzheit spiegelt einen relativ in sich abgeschlossenen sozialen Prozeß wider, wiederum ein Ganzes, dem er sich verdankt.

Meinem Kobold sind die Signaturen unserer Zeit eingegraben: ein *Kunstverständnis*, das prinzipiell jeden Menschen als Künstler begreift, ein *Verständnis von Wahrheit*, das auf Prozeß abhebt und dogmatischen Fixierungen den Abschied gegeben hat, die *Gesellungsform der Gruppe*, die sich dem Konsens potentiell freier Subjekte zu einer dynamischen Gemeinsamkeit verdankt - theologisch dekliniert: ein *Kirchenverständnis*, das der Subjektivität Spielraum gibt und auf eine *Spiritualität* baut, die sich in selbstverantworteter Aneignung des biblischen Wortes zu einer kommunikativ lebendigen Gemeinschaft aufbaut.

6 Das klassische Paradigma bietet *F. Overbeck*, Über die Anfänge der Patristischen Literatur, in: *Historische Zeitschrift* XLVIII (1882) 417-472. Nachdruck: *Wiss. Buchgesellschaft* (Hg.), Reihe Libelli, Bd. XV, Darmstadt 1954. Overbeck hat seinen Formbegriff auf die damalige Gegenwart angewandt und besaß in ihm ein schneidendes analytisches Instrument gegen die liberale Theologie Harnackscher Prägung. Vgl. *F. Overbeck*, Von der Christlichkeit unserer heutigen Theologie, Leipzig 1903, Nachdruck Darmstadt 1963.

Ein geübter Formgeschichtler wird meine Figur datieren: nach J. Beuys; in jenen Jahren, als kirchliche Programme vorzugsweise zur Veranstaltung von Bibliodramen einluden; als sich für die Kirche die Verbindlichkeit historisch-kritischer Exegese aufgelöst hatte; als sich dogmatische Normen am Konsens von Gruppen ausweisen mußten, die damit kirchenobrigkeitliche Strukturen abstreifen und sich auf ein Allgemeines Priestertum zu besinnen begannen...

Ich selber bin »Sitz im Leben« meiner koboldhaften Gestalt, die nun über mich biographisch Auskunft gibt: in einer Tradition, die immer noch Christentum und Kirchesein mit Bibelauslegung verbunden hält; in einer Situation, in der mich die Verwandlung von Trauer zu Freude besonders angesprochen hat - damals als...

Die theologische Schultradition spielt mir mit dem Begriff der Form ein Instrument zu, das mich an meinem tönernen Kobold viel sehen läßt: durch eine Interpretation, die darauf aus ist, das Untersuchte in *geschichtliche Zusammenhänge* einzuordnen. Natürlich - unter dem Zugriff einer historisch ausgelegten Theologie werden aus allen Sachverhalten Mosaiksteinchen zu einem großen Bild von Universalgeschichte. Ich werde gut daran tun, nicht zu verkennen, welchen Zugewinn an Sensibilität der Wahrnehmung und an Weite des geschichtlichen Bewußtseins ich diesem Analyseinstrument der Form verdanke.

Aber ich suche etwas anderes. Damals auf dem Dachboden herrschte die Kategorie der Gegenwart; ich hatte bewußt auf erfüllte Gegenwart hin geplant und dafür eine handgestrickte Methode eingesetzt. Ich will wissen, durchsichtig machen, mitteilen und kritisieren lassen, was ich gemacht habe: auf verbesserte Praxis hin. Ich brauche Theorie zur Verständigung.

2.3 Ein produktives Mißverständnis: »Gestalt«

»Gestalt-«: Längst verbindet sich mit diesem Wort ein etablierter Geschäftszweig von Psychologie und Pädagogik; mit entsprechender Literatur. Ist mein Kobold etwa keine Gestalt? Und was könnte eine Gestaltpädagogik anderes treiben, als aufzuhellen und dazu anzuleiten, wie Gestalten von Kobolden gestaltet werden? Ich freue mich als theologischer Praktiker im voraus, daß ich mein Weiterdenken durch viele Erkenntnisse der Weltweisen voranbringen und schmücken kann. Bücher und Aufsätze mit entsprechenden Titeln umgeben mich bereits.

Schon lange hätte ich mich mit dieser Materie beschäftigen müssen. Zwar: Jener kurze Dialog mit einer vagabundierenden Lehrerin in der Aura schwebend-expressiver Alternativität, schon vor Jahren, hatte mich nicht überzeugen können. Ich: »In der Zeit vor Ihrer Anstellung, was haben Sie da gemacht?« Sie: »Nun, ich machte eben in Gestalt.« Andere Begegnungen danach haben deutli-

chere Hinweise gegeben. Die Nachbarfächer in der Praktischen Theologie, Seelsorge und Homiletik, sind längst dabei, Gestaltpsychologie zu rezipieren.⁷ Warum tut sich die Religionspädagogik dabei so schwer?⁸ Wirkt sich hier ihre eigensinnig-selbstgewählte Isolation gegen die Praktische Theologie bereits negativ aus?

Ist mein Kobold nun Gestalt im Sinn der Gestaltpädagogik? Natürlich nicht! - aber eben doch auch. Wenn ich die Signale im ersten Zugriff richtig deute, die von dem Wort »Gestalt« ausgehen, liegt der Pfiff darin, daß sich das Gemeinte nicht definieren läßt. F. Perls übernahm den wahrnehmungstheoretischen Begriff für seine Gestalttherapie als deutsches Wort in den amerikanischen Kontext⁹; die Mystifikation muß Programm gewesen sein: Alles wird zu Gestalt, denn Gestalt ist Prozeß, Weltanschauung und Lebensstil. »Gestalt«-Pädagogik resultiert aus gestalttherapeutischer Arbeit mit Lehrern, die aus dieser Fortbildung Konsequenzen für ihren Schulalltag zogen. Amerikanisch war daraus *confluent education* geworden.¹⁰ Mit der Rezeption

7 Als Beispiele: K. Lückel, Begegnung mit Sterbenden. »Gestaltseelsorge« in der Begleitung sterbender Menschen. Mit einem Vorwort von H. Petzold, München 1981, 1985; K. Meyer zu Utrup, Gestalthomiletik. Wie wir heute predigen können, Stuttgart 1986.

8 Ein katholisches Beispiel: A. Höver und J. Thiele, Spuren der Ganzheit. Impulse für eine ganzheitliche Religionspädagogik, München 1982. Evangelisch: U. Bubenheimer, Gestaltpädagogik und Religionspädagogik. Gedanken zu einer alternativen pädagogischen Bewegung, in: G. Büttner und H. Maaß (Hg.), Erziehen im Glauben. Bernhard Maurer zum 60. Geburtstag (Beiträge pädagogischer Arbeit, Sonderband, Gemeinschaft Evangelischer Erzieher in Baden), Karlsruhe 1989, 134-143: Die Rezeption der Gestaltpädagogik »wurde ... zumal in der evangelischen Religionspädagogik bislang kaum zur Kenntnis genommen« (134). Bubenheimers Arbeit hat die Form eines ausführlichen Prospektes, der einlädt, »sich durch Teilnahme einer praktischen gestaltpädagogischen Fortbildungsveranstaltung ein Urteil zu bilden« (ebd.).

9 Vgl. F. Perls, R. Hefferline und P. Goodman, Gestalt Therapy, Excitement and Growth in the Human Personality, New York 1951 (deutsch: Dies., Bd. 1: Gestalt-Therapie, Wiederbelebung des Selbst; Bd. 2: Gestalt-Therapie, Lebensfreude und Persönlichkeitsentfaltung, Stuttgart 1979). Nach W. Kraus, Entstehungsgeschichte der Gestaltpädagogik, in: A. Prengel (Hg.), Gestaltpädagogik. Therapie, Politik und Selbsterkenntnis in der Schule, Weinheim/Basel 1983, 56f wurde in diesem Buch »zum ersten Mal der Name Gestalttherapie verwandt«. Gegen seine Frau Laura habe Fritz Perls auf dieser Bezeichnung bestanden.

10 In der Namengebung »Gestaltpädagogik« in Deutschland scheint sich noch einmal ähnliche Suggestivität zu wiederholen. Vgl. H.G. Petzold und G.I. Brown, Gestalt-Pädagogik. Konzepte der Integrativen Erziehung, München 1977. Petzold zieht für die eigene Arbeit die Bezeichnung »Integrative Pädagogik« vor und übersetzt damit auch »confluent education«. Ö.-A. Burow, Grundlagen der Gestaltpädagogik, Dortmund 1988, 49 zieht im Anschluß an H. Frech den Namen »Humanistische Pädagogik« vor, übernimmt aber »Gestaltpädagogik« gleichsam als eingeführtes Markenzeichen »von auf dem Psychomarkt konkurrierenden Gestaltinstituten«, durch deren Arbeit sie bereits »ein deutliches Profil erhalten« habe. Der Unschärfe der Plakatierung nach außen entspricht die im Innern angewandte Terminologie: »Die Begrifflichkeit der Gestaltpädagogik ist oft sehr unklar«, wiederholt Burow 1988 eine Klage von 1981 (ders. und K.

des Gemeinten steht die Bezeichnung »Gestalt« in Deutschland in einem Prozeß der Rückübersetzung, in dessen Verlauf sie sich eine Um- und Rückprägung zum Begriff erst noch wird gefallen lassen müssen.¹¹ Beziehe ich diese Art »Gestalt« religionspädagogisch auf meine Tonfigur, beteilige ich mich in aller Bescheidenheit womöglich auch an diesem Vorgang.

»Gestalt« ist nicht nur meine Tonfigur. Jede Wahrnehmung von mir arbeite ich aus zu einer Gestalt. Denkverläufe, Willenshandlungen, Affekte, Bewegungen (27) stellen sich als gegliederte Ganzheiten dar, deren Untergliederungen in unterschiedlicher Gewichtung und in wechselseitiger Abhängigkeit voneinander das Ganze ausmachen. Die Gestalt ist im Werden gedacht: Sie entsteht, indem sie sich als Figur von einem Hintergrund abhebt; sie vollendet sich, indem sie sich zur Geschlossenheit ausbildet, und kann auch wieder zerfallen. Die Ausformung von Gestalt gehorcht Gesetzen, Prinzipien, durch die sich die »gestaltende« Psyche selbst organisiert, um an vorgegebener Realität, im Kontakt mit dem Apperzipierten, Gestalt hervorzubringen. Es ist die lebendige unverwechselbare Person, die die je ihr angemessene Gestalt hervorbringt; sie bringt damit zur Entfaltung, was in ihr angelegt ist.

Natürlich ist mein Kobold eine Gestalt, aber als Gestalt ist er Prozeß und ein Stadium meines Lebensweges, auf dem ich zu mir finde. Bedenke ich seine Gestaltwerdung und mache ich mich auf zu neuer Gestalt, halte ich die Lebendigkeit meines Ich im Fluß; komme ich bei mir und anderen hinter Blockaden, dann hege, pflege, hüte ich individuelles menschliches Leben (vgl. 149). Was sich erst assoziativ in der Gedankenkette Tonfigur - Gestalt - Gestaltpädagogik angebahnt hat, mündet jetzt in eine Lebensphilosophie und -psychologie, in der ich selbst zum Thema werde.

3 Gestaltpsychologie, -therapie, -pädagogik: einzelne Aspekte

Ich fühle mich der Aufgabe nicht gewachsen, eben mal kurz zusammenzufassen, worum es in der Gestaltpädagogik geht. Dafür

Scherpp, Lernziel: Menschlichkeit. Gestaltpädagogik - eine Chance für Schule und Erziehung, München 1981, 120). Das Pathos schierer Lebendigkeit macht dann leicht aus der Not eine Tugend: »Für die Gestaltpädagogik wie für die Gestalttherapie ist »Leben Prozeß, der sich in jedem Setting zu jeder Zeit neu vollzieht und deshalb beständig neue Wahrnehmungen und neue Integration erfordert« (*Petzold / Brown*, Gestalt-Pädagogik, 12). Positiv gewandt: Zentral ist ein »Praxisbegriff, der das Experimentieren, Ausprobieren und die Intuition in den Mittelpunkt stellt« (*Burow*, Grundlagen, 49).

¹¹ Hier habe ich viel gelernt von *H.-J. Walter*, Gestalttheorie und Psychotherapie. Ein Beitrag zur theoretischen Begründung der integrativen Anwendung von Gestalt-Therapie, Psychodrama, Gesprächstheorie, Tiefenpsychologie, Verhaltenstherapie und Gruppendynamik, Opladen ²1985. Seitenzahlen oben im Text verweisen auf diesen Titel.

gibt es berufenere Autoren.¹² Aber ich möchte doch unter Zugrundelegung eines ausgewählten Abrisses¹³ durch grobe Zusammenfassungen Punkte markieren, die für das Verständnis meiner Gesellschaft auf dem Dachboden einen theoretischen Hintergrund bilden können.

1. *Gestaltpsychologie*: Sie entfaltet sich wissenschaftlich - so lasse ich mir sagen - in vier Dimensionen. Einmal als *Lehre der Methoden*, derer sich das Subjekt bedient, um in seiner konkreten leiblich-seelischen Verfassung Gestalt zu erfassen. Neben die Methodenlehre tritt die *Phänomenologie* der Strukturen und Eigenschaften von Gestalt. Darauf aufbauend begreift sich Gestaltpsychologie als eine *dynamische Theorie* zum fortschreitenden Aufbau der Persönlichkeit, die sich in Entsprechung von Innen und Außen, von Apperzeption und Apperzipiertem, mit der Gestalt ihrer psychischen Räume und ihrer Zeitperspektiven in der Realisation ihrer Bedingungen selbst konstituiert. Schließlich ist mit der in der Gestalt angelegten Ganzheit ein gleichsam kosmologischer Aspekt angelegt. Die Hypothese der *Isomorphie* geht davon aus, daß zwischen physiologisch-physikalischen Vorgängen im menschlichen Hirn und psychischen Prozessen eine strukturelle Übereinstimmung und Wechselwirkung besteht. Das besagt in der Konsequenz, daß mit dem Hervorbringen der Gestalt in ihrer Ganzheit Befunde angelegt sind, die sowohl im Physikalischen wie im Psychischen gelten. Damit eröffnen gestalttheoretische Perzeptionen von Ganzheit Einsichten »in das Wesen des Seins«, die physikalischen Methoden in partiell-funktionaler Ausrichtung allein verschlossen wären (21ff.80f). Der (gestalttheoretische) Gestaltbegriff ist etwa zeitgleich mit dem exegetisch-theologischen Begriff der »Form« entwickelt worden. »Gestalt« übergreift den Bereich von (historischer) Rekonstruktion und legt sich als ein integrativer Handlungsbegriff aus, der Weltverstehen entfalten und zugleich die Person in ihrer Selbstgestaltung fördern hilft. Ich stelle mir nur für einen Moment lang vor, R. Bultmann hätte mit seinem Formbegriff eine Struktur von Theologie entworfen, in der die Exegese, die

12 Zur Einführung erscheinen mir die in Anm. 9 und 10 genannten Titel von Petzold/Brown 1977, Burow/Scherpp 1981, Prengel (Hg.) 1983, Burow 1988 geeignet. Darüber hinaus: H. Quitmann, Humanistische Psychologie. Zentrale Konzepte und philosophischer Hintergrund, Göttingen u.a. 1985; O.A. Burow, H. Quitmann und M.P. Rubeau, Gestaltpädagogik in der Praxis. Unterrichtsbeispiele und spielerische Übungen für den Schulalltag, Salzburg 1987.

13 Ich stütze mich hierbei auf Walter (s.o. Anm. 11), obwohl speziell Gestaltpädagogik nicht sein Thema ist. Er bietet mir den Vorteil, daß er mit hohem theoretischem Anspruch von der Wahrnehmungspsychologie zu den gegenwärtigen psychologischen Schulen einen weiten Bogen schlägt und aus dem verhältnismäßig engen Kreis der voneinander abhängigen Autoren herausführt.

Hermeneutik und die Praktische Theologie, samt ihren Unterdisziplinen Pastoraltheologie und Religionspädagogik, integriert worden wären...

2. *Die gute Gestalt*: »Eine ›Gestalt‹ ist um so stabiler, je stabiler die Beziehungen der Teile untereinander sind.« Eine Gestalt besteht aus »Kräften in einem System« (27), das die Teile in ihren Spannungen untereinander integriert. Die Gestalt hat die Tendenz zur Prägnanz; der prägnant ausgearbeiteten Gestalt entspricht die innere Stabilität der Gestalt hervorbringenden Person. Jede Gestalt tendiert zur »guten Gestalt«. Bereits wahrnehmungspsychologisch wird eine Kreislinie als geschlossene Figur gesehen, auch wenn sie an einer Stelle unterbrochen ist. Indem die Gestalt den Teileinheiten ihren Platz im Ganzen anweist, konstituiert sie damit *Sinn*.

Wenn dem Menschen die Tendenz zur »guten Gestalt« beizulegen ist, dann heißt das, daß er auf Sinn aus ist und daß ihm auch selber Kräfte zur Verfügung stehen, die ihn prinzipiell dazu befähigen, sein Leben zu bewältigen, Sinn wahrzunehmen. Sinn stellt sich ereignishaft ein und verdankt sich schöpferischer Freiheit. Hindernisse, die den Weg zur guten Gestalt blockieren, lassen sich prinzipiell in der Therapie auflösen. Auf Unterricht zugespitzt: Das Nachvollziehen, Einleuchten und Verstehen ist ein und derselbe Akt, in dem die Gestalt als je eigene Gestalt prägnant wird und damit ihre Sinnhaftigkeit zeigt (258). Ein Unterricht, der über Sinnverlust klagen läßt, dürfte kaum gestaltpsychologisch orientiert sein.

3. *Die unerledigte Gestalt*: Wird eine Versuchsperson daran gehindert, eine übernommene Aufgabe zu Ende zu führen, zeigt sich nach Beendigung der Zwischenhandlungen »eine außerordentlich starke Wiederaufnahmetendenz«. Je näher die Erfüllung der Aufgabe »in den Bereich der Ich-Nähe gerückt erscheint«, desto stärker das Bedürfnis, die Aufgabe abzuschließen (54f). Perls zog die Konsequenz für die Therapie. Unerledigte Geschäfte blockieren die Selbstverwirklichung; eine geschlossene Gestalt dagegen kann abgelegt werden und macht das Fließen weiterer schöpferischer Tätigkeit frei. Pädagogisch ergibt sich von hier aus das Prinzip der Konzentration auf den Kontakt des Schülers mit sich selbst und mit seinem Lernfeld. Jede Kontaktunterbrechung löst die »Hier-und-jetzt-Situation« des Lernens auf.

Bereits Perls hatte Konzentration als Gegenteil zur Neurose begriffen. Seine Hier-und-jetzt-Orientierung führte ihn zu der Hypothese, daß die jeweils gegenwärtige Erfahrung ausreiche, um neurotische Kontaktunterbrechungen abzubauen.

en.¹⁴ Unterricht, der nicht Bedingungen schafft, unter denen sich Gestalten schließen können, macht (im Perlschen Sinn) neurotisch.

4. *Feldtheorie und Gruppendynamik*: »Eine Gesamtheit gleichzeitig bestehender Tatsachen, die als gegenseitig voneinander abhängig begriffen werden, nennt man ein Feld.«¹⁵ Alle einzelnen Gegebenheiten im Feld stehen untereinander in einem dynamischen Zusammenhang; jede Einwirkung auf eine Stelle pflanzt sich durch das Ganze fort. Die Kategorie linearer Kausalität wird in der Feldtheorie durch die der Funktionalität abgelöst.

K. Lewins Folgerung: »Der Lebensraum, der die Person und ihre Welt umschließt«, ist psychologisch »als ein Feld (zu) betrachten«, das von Kräften bestimmt wird und als Gesamtheit in den Elementen, durch die es je konstruiert wird, zu erfassen ist (65ff). »Der *konkrete* Lebensraum ist das Feld, in dem die ... ›Tendenz zur guten Gestalt‹ *konkret* zum Ausdruck kommt« (83). Innere und äußere Realität des Menschen werden in dem Maß z.B. für bewußte Entscheidungen verfügbar gemacht, als der jeweilige Lebensraum als prägnante Gestalt wahrgenommen wird (92).

Die Gruppentheorie versteht sich in dieser Perspektive als eine Konkretion der Feldtheorie. Die Gruppe ist »Determinante«, »Boden des Lebensraumes« (142). Als Medium, in dem sich Therapie oder Ausbildung vollzieht, gibt sie den einzelnen Raum zur freien Entfaltung, der zugleich von ihnen geschaffen ist. In der Gruppe als Gestalt nimmt sich der einzelne als Teil eines von Menschen gebildeten Ganzen wahr, an dessen Gesamteigenschaft er - in Spannung zu seiner Individualität - teilhaben kann (146).

Wer sich als Person aus einer Gruppe ausklammert oder sich auf eine künstliche Rolle beschränkt, wird sowohl der mit ihm selbst als auch der mit der Gruppe angelegten Ganzheit nicht gerecht und macht seine Beziehung zur Gruppe insgesamt unklar (142f). Damit hängt zusammen, daß sowohl pädagogisches als auch therapeutisches Arbeiten in der Gruppe (als Feld) virtuell die Rollen von Therapeut und Klient, von Lehrer und Schüler, austauschbar macht.

5. *Die Ganzheitlichkeit*: Don't push the river, it flows by itself. Die pädagogischen Konsequenzen der therapeutischen Maxime liegen auf der Hand: Der Lehrer schafft Bedingungen, unter denen sich »schöpferische Freiheit« (W. Metzger, vgl. Walter

14 Vgl. F. Perls, Grundlagen der Gestalt-Therapie. Einführung und Sitzungsprotokolle, München 1976, 81ff. Vgl. Burow, Grundlagen, 98ff.

15 Bizer referiert, Walter schreibe (65), W. Metzger habe in diesem Satz (1975) A. Einstein (1934) zitiert.

136) entfalten kann: Umgang mit Lebendigem, dessen Eigenart es gerecht zu werden gilt. Lebendiges ist nur als Ganzheit zu haben. Der Gestaltbegriff vermittelt zwischen der rationalen Unzugänglichkeit jeder Ganzheit und der Ganzheit als Form des Lebendigen; er weist damit etwaige schwärmerische Zugänge zum »Ganzen« und seine priesterlichen Kündler ab; er ruht auf auf der »Ehrfurcht vor dem Leben«.

Der Kaiser von China bewahrte in seiner Schatzkammer eine Wunderharfe, einst von einem großen Zauberer aus dem Holz eines riesigen Baumes, des Königs der Wälder, geschaffen. Die berühmtesten Musiker des Reiches versuchten vergeblich, auf der Harfe zu spielen: Sie gab nur rauhe Töne der Verachtung von sich.

Schließlich kam Peh Ya. Er streichelte die Harfe zärtlich und rührte leise an die Saiten. Er sang, ich nehme an, sein eigenes Lied: von hohen Bergen, strömenden Flüssen. »Und alle Erinnerungen des Baumes wurden wach«, aus dem die Harfe geschaffen war.

Da erhob sich in der Harfe das Ungewitter, das den Baum einst umtost hatte. »Der Drache fuhr auf dem Blitz daher«, Lawinen donnerten das Tal hinab. Der Kaiser war verückt. Der Künstler offenbarte ihm das Geheimnis: »Die anderen scheiterten, weil sie nur von sich selber sangen. Ich überließ es der Harfe, frei ihr eigenes Lied zu wählen, und wußte in Wahrheit nicht, ob die Harfe Peh Ya oder Peh Ya die Harfe sei.«¹⁶

4 Die Dachbodengesellschaft: Auf dem Weg zur Interpretation

4.1 Aus dem Gestalt-Zusammenhang

Ich kehre wieder auf den Dachboden zurück. Nachdem ich mich dieserart schlaue gelesen habe, mußten sich mir theoretische Konstrukte anbieten, um das Erlebte zu rekonstruieren. Ich fange mit dem Ton an, den jeder in die Hand genommen hat: Ein Stück Umwelt berührt die Haut meiner Hand, und meine Hand reagiert darauf: *Kontakt*. »Kontakt zur Umwelt herstellen bedeutet in gewissem Sinn eine Gestalt formen«, lese ich bei Perls¹⁷ (steht für Umwelt Ton, dann wird die Gestalt jetzt in *bestimmtem* Sinn geformt). Kontakt ist Gegenpol zu Rückzug. Kontakt und Rückzug zusammen bilden einen Rhythmus des lebendigen Organismus wie Wachen und Schlafen. Wer Kontakt aufnimmt, organisiert sich und zugleich das Umfeld; er identifiziert seine Bedürfnisse und strukturiert Handlungssysteme, die

16 W. Metzger, *Schöpferische Freiheit*, Frankfurt/M. 1962, 37, zit. bei Walter, *Gestalttheorie*, 139. Die taoistische Herkunft ist ebenso charakteristisch wie die Form der Parabel.

17 Perls, *Grundlagen*, 41.

im Feld auf Gestalten, Figuren, aus sind, die wiederum den Bedürfnissen entsprechen.

Der dem Kontakt entsprechende Rückzug ist eine komplementäre Bewegung, die sich sinnvoll dann vollzieht, wenn die Gestalt geschlossen ist. Der Durstige tritt mit seiner Umwelt in Kontakt und identifiziert sein Bedürfnis nach Wasser. Die Umwelt wird zum Feld, in dessen Vordergrund eine Quelle hervortritt, die alles andere in den Hintergrund treten läßt. Ist der Durst gelöscht, erlischt das Interesse an der Quelle; sie tritt wieder in den Hintergrund und gibt das Feld frei für neue Grund-Figur-Konstellationen. Die Phase, in der das fertige Ton-Werk befriedigt aus der Hand gelegt wurde, erhält nun eigenständige Bedeutsamkeit.

Das ganze Kneten mit dem Ton ist eine elementare Reorganisation von ›Leben‹ gewesen. Nicht umsonst waren alle Beteiligten voll dabei. Mit Interesse lese ich, daß die Gliederung des Kontaktverlaufs in die Phasen des Vorkontakts (bei uns z.T. bereits am Nachmittag), der Kontaktnahme, des Kontaktvollzugs (des Knetens) und des Nachkontakts, in dem die Erfahrung in die Person integriert wird¹⁸, auch unserem Vorgehen auf dem Dachboden entsprach.

Beim Kneten herrschte eine entspannte, lockere Bewußtheit (awareness)¹⁹, die sich sowohl nach innen als auch auf den Ton richtete. Sie ergibt sich aus dem Gespür für das eigene Dabei-Sein. Das Geschehen konzentrierte sich auf die sich gerade im Vollzug befindliche Bewegung; keine geschichtlichen oder biographischen Rückerinnerungen, keine Reflexionen: Präsenz im *Hier und Jetzt*.

Ich studiere einen ganzen Katalog von Fehlformen des Verhaltens, die den angestrebten »Kontaktvollzug« verhindern.²⁰ Ich streiche mir darin »Projektion« und »Egotismus« an, weil ich die entsprechenden Erscheinungen an mir selbst zu kennen meine. *Projektion*: »Diese Rede hier, das Material des Tons und überhaupt die Abendstunde sind schuld daran, daß ich mit meinem Klumpen so gar nichts zuwege bringe.« *Egotismus*: Plötzlich halte ich inne und fange an zu räsonieren: »Was läßt du hier überhaupt mit dir anstellen?« Vom Kontaktvollzug her gesehen ist die hochgelobte akademische Tugend der jederzeit auszulösenden Selbstreflexion eine Form der Neurose, eben weil sie den Kontakt im Hier und Jetzt unterbricht und die Gestalt nicht ausreifen läßt. Ich werde in Zukunft sorgfältiger darauf achten, daß in meinem Unterricht Kontaktvollzüge, in denen die ganze

18 Vgl. *Quitmann*, Psychologie, 94ff; *Burow*, Grundlagen, 80ff.

19 *Perls*, Grundlagen, 29: »(awareness) ... eine etwas flatterhafte Zwillingsschwester der Aufmerksamkeit (attention).«

20 Vgl. ebd., 43-61. *Burow*, Grundlagen, 58 bringt die denkbar kürzeste Zusammenfassung.

Person beteiligt ist, von Reflexionsvorgängen, die sich auf Erfahrung zurückbeziehen, deutlich unterschieden werden.

Ich möchte es mir versagen, jetzt eine Reihe von »Prinzipien der Gestaltpädagogik«²¹ durchzugehen, um dann womöglich bei jedem Punkt triumphierend darzulegen, daß die Dachbodengesellschaft in unbekümmerter genialer Naivität das alles bereits berücksichtigt habe: Das Lernen im »freien Fluß der Erfahrung«, die Förderung von Verhaltensweisen, in denen Schüler und Schülerinnen die eigenen Potentiale mobilisieren, um sich zu verschaffen, was sie brauchen (self-support), während sie Formen abbauen, durch die sie sich den Kontakt mit den eigenen Problemen verstellen.²² Auch das Prinzip der Verantwortlichkeit aller Beteiligten für sich selbst und für den Unterricht samt der damit gegebenen Freiwilligkeit und Vertragspraxis im Unterricht wäre es wert, im Blick auf die Dachbodengesellschaft weiter diskutiert zu werden.²³

Meine nachträglichen Überlegungen sind durch die Unterscheidung von Figur und Hintergrund am stärksten gefördert worden. Die Unterscheidung bildet ein flexibles Instrument auf verschiedenen Ebenen. Als mich der Kopf des Kobolds und seine Arme zum ersten Mal aus dem Klumpen Ton angeschaut hatten, hob sich die Figur vom Hintergrund des Tons ab. Das lachende Weinen und der Übergang zur tanzenden Bewegung ordneten wie von ungefähr alle anderen Möglichkeiten von mir jetzt im Hintergrund meines psychischen Innenraums an. Im Verhältnis von mir zur Gruppe - sie bildete den Hintergrund, auf dem ich, nein: meine in die Fingerkuppen einströmende Lebensenergie den Vordergrund darstellte. Der bisherige Verlauf des Seminars war ein Hintergrund, auf dem sich das Schaffen der Dachbodenrunde als Gegenwart abhob, die wiederum die Zeitperspektive ordnete. Die Diskussionen um Religionsunterricht, die wir geführt hatten, waren Hintergrund für das eigene Tun. Die religiöse, ja liturgische Komponente unserer Runde wäre ohne solchen Hintergrund kaum erfahrbar gewesen.

Und was war mit dem Bibeltext? Hintergrundmusik für das Gestalten am Ton? Oder andersherum: eine Figur, die je länger desto mehr im Kopf eine klare Gestalt annahm, für die die Abbildung im Ton Hintergrundgeschehen war? Ganz andere Figur-Grund-Konstellationen herrschten dann im Nachgespräch.

4.2 Andeutungen zur Hermeneutik des Psalms

Im Verhältnis zum Bibeltext wird die Sache theologisch spannend. Mein Kneten im Ton strukturierte für mich unversehens

21 Vgl. Burow, Grundlagen, 97ff. Manche der dort formulierten Prinzipien nehmen Rogers auf.

22 Vgl. Perls, Grundlagen, 131f; Burow, Grundlagen, 104f.

23 Vgl. Burow, Grundlagen 111. Der Verweis auf einen insgesamt vage bleibenden Existentialismus erscheint mir für den Begründungszusammenhang nicht konstitutiv.

den Psalmvers. Ich schlage ihn noch einmal auf. Ein Ich dort, das die Psalmaussage trägt und von der Psalmaussage in die Welt gesetzt wird, tritt mir durch die eigenen Hände gegenüber und nimmt mich in sich auf; hier und jetzt: »mir« - »Klage« - »in Reigen« - »verwandelt« (Ps 30,12).

Dieser meiner Vordergrundfigur ordnet sich als Hintergrund zu: »Trauerkleid« - »gegürtet«; der im Psalm Angeredete: »du« - »Herr mein Gott«; die angedeutete Alternative des Schweigens und dagegengestellt »ein Preisen« »in Ewigkeit«; das alles ist nicht in die Tonfigur übergegangen. Und doch nährt der Hintergrund die prägnante Figur und läßt sie auf mich zukommen.

Jeder Teilnehmer, jede Teilnehmerin an unserer Runde hat die Figur-Grund-Konstellation von sich aus und sich angemessen entworfen. Mit seiner Tonfigur hat jeder aus dem Wortbestand des Psalms seinem eigenen Psalm Gestalt gegeben. Das hermeneutische Prinzip der Individuation hat sich voll zum Tragen gebracht; es ist Bedingung der Möglichkeit von gegenwärtigem Bibelunterricht. Zugleich zeigt sich in doppelter Hinsicht, daß damit von der Gestalttheorie her keine in sich kreisende Subjektivität propagiert ist.

Einmal ist das Schaffen jedes einzelnen, aus dem Feld der Gruppe, in Bahnen gehalten und genährt. Ohne die Konzentration, die die Gruppe von den einzelnen Teilnehmern aufgenommen und an sie zurückgegeben hat, wäre aus unserer Runde keiner, keine in den Prozeß eigenen Schaffens gekommen. Die Gesellungsform der Gruppe, der vorgegebene Widerstand des Materials, die Formen von Psalm und Bibelauslegung aus der Tradition waren für die Entfaltung der Subjektivität Konstituenten. Subjektivität wäre nichts, würde sie sich nicht in Gemeinschaft an solchen Formen finden.

Die Seminartagung folgte an jenem Wochenende einer inneren Logik der Sache, wenn sie von den Erfahrungen auf dem Dachboden her die Bedingungen des biblischen Unterrichts in der Schule diskutierte. Die Probleme liegen weniger in den äußeren Bedingungen des Schulehaltens als in der Schulhermeneutik, die die Subjektivität (der Schüler) einerseits und eine von positivistischer Exegese bestimmte Scheinobjektivierung von Vergangenheitstexten andererseits auseinanderfallen läßt.

Zum andern ist die Subjektivität vom Psalm her inhaltlich eingebunden, sobald das Hier-und-jetzt-Prinzip ernst genommen ist. Der Psalm entfaltet - indem er gesprochen wird - eine Gegenwart, die Vergangenheit und Zukunft auf sich bezieht und realisiert: die Klage der Vergangenheit, die sich noch einmal präsent macht, und die Zukunft ewigen Preisens, die sich im gegenwärtigen Lobgesang der Seele zu realisieren beginnt.

Du hast mir meine Klage in Reigen verwandelt...
auf daß meine Seele dir lobsinget...
in Ewigkeit will ich dich preisen.

Die Gegenwart des Psalms wird im kreativen Gestalten der Gruppe in ihre eigene Gegenwart aufgenommen, die damit im Begriff steht, sich ekklesiologisch zu qualifizieren. Was alle einzelnen als ihre Form des Psalms gestalten, stimmt - aus der Gruppe im Kreis - virtuell ein in die Polyphonie der Stimmen, die Gott - in aller Gebrochenheit - in Ewigkeit preisen.

Mit dem Prozeß ihres Knetens ist die Gruppe auf dem Weg zu der ihr angemessenen Gestalt von Kirche. Wobei es nun gar nicht darauf ankommt, ob der qualitative Sprung von der Dachbodengesellschaft zum Kirchesein bereits vollzogen ist oder noch aussteht, für die eine bereits zu errahnen und für den anderen noch nicht einmal als Möglichkeit vorstellbar. Ebendies alles gehört gleichzeitig zum evangelischen Kirchesein selbst: die Zugehörigkeit zu ihr für unmöglich zu halten, in ihr angekommen und doch erst aus weiter Ferne zu ihr auf dem Wege zu sein. M.a.W.: Auch ekklesiologisch entfaltet die Figur-Grund-Relation kategoriale didaktische Kraft.²⁴

4.3 Zur Themenzentrierten Interaktion (TZI)

Nein, ganz so naiv, wie es bisher klingt, bin ich nicht in den Zusammenhang von »Gestalt« hineingeraten. Der Boden war durch eine, wenn auch unprofessionelle Berührung mit TZI vorbereitet gewesen.²⁵ Ich würde meine Rolle als Leiter meines Seminars unklar zeichnen, wenn ich diese Affinität wenigstens zum Schluß nicht noch aufdecken würde. Seit ihren ersten Versuchen in Deutschland hat die Gestaltpädagogik TZI als ein notwendiges Gegengewicht gegen ihre konzeptionelle Ausrichtung auf den einzelnen empfunden.²⁶ TZI ihrerseits nimmt Methoden der Gestaltpsychologie in den Rahmen ihrer Praxis auf.

24 Diese Gedanken stehen im Zusammenhang mit meinen Überlegen zum Lernen in Sachen Liturgie. Vgl. Chr. Bizer, Liturgik und Didaktik, in: JRP 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 83-111.

25 Viel zu verdanken habe ich Gesprächen mit Ruth Cohn in Goldern und Christel Grünenwald, jetzt in Basel. Die Literaturangaben beschränke ich auf drei Titel: R.C. Cohn, Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, Stuttgart 1975 u.ö.; A. Farau und R.C. Cohn, Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven, Stuttgart 1984; E. Oswald, Gemeinsam statt einsam. Arbeitsplatzbezogene Lehrer/innenfortbildung, (CH 5010) Kriens 1990.

26 Vgl. Petzold/Brown, Gestalt-Pädagogik, 11f; Burow, Grundlagen, 80. Vgl. auch H. Reiser, Die Themenzentrierte Interaktion als pädagogisches System im Vergleich zur Gestaltpädagogik, in: Prengel (Hg.), Gestaltpädagogik, 253-277.

Eine Gruppe entsteht nicht von selbst, und sie ist nicht von ungefähr zu Erfahrungen bereit und arbeitsfähig. Und jede Gruppe lebt in einer konkreten Welt, gestaltet sie mit und steht folglich in einem Geflecht von Politik. Als akademischer Lehrer weiß ich, daß meine pädagogische Tätigkeit einen politischen Stellenwert hat. Ich verstehe mein Seminar bewußt als Gruppe. Das heißt im Zusammenhang von TZI:

Das einzelne Ich muß in der Gruppe die Verantwortung für sich selber übernehmen und dafür sorgen, daß es nicht zu kurz kommt. Es sieht sich in Spannung zum Wir, das es mit ausmacht und von dem es getragen wird. Der dritte Pol ist das Thema, zu dem sich die Gruppe zusammenfindet und durch das sie beieinandergehalten wird. Das Thema ist ein Ausschnitt aus der Welt, dem sich das Ich und das Wir stellen. Es kommt durch prozessuale Übereinkunft zustande, in der das Ich sich im Thema heimisch macht, es sich aneignet und sich von ihm aneignen läßt. Das Wir konstituiert sich am Thema und läßt sich von ihm steuern.

Aus dem Spannungsfeld von Ich, Wir und Thema ergibt sich für den Gruppenprozeß, daß der Schwerpunkt der Gruppenarbeit labil wandert: Mal stehen die Ich-Anteile im Mittelpunkt, so daß das Wir und das Es eher beiseite geschoben erscheinen, dann wieder dominieren das Thema oder das Gruppen-Wir. Es ist Aufgabe der ganzen Gruppe und speziell des Leiters, die Spannung auszuhalten, das Gespür dafür zu entwickeln, welche Anteile jeweils im Vordergrund stehen, und die Balance so zu halten, daß der dynamische Prozeß der Gruppe insgesamt der Polarität gerecht wird.

Vermutlich wäre die Dachbodengesellschaft keine arbeitsfähige Gruppe gewesen, wenn die Teilnehmer und Teilnehmerinnen das Gespür für das Verhältnis von Ich und Wir während des Semesters nicht anfangsweise entwickelt gehabt hätten. Das Thema hatte sich im Lauf mehrerer Seminarsitzungen immer weiter präzisiert: Bibeltexte entfalten sich in uns, indem wir uns ihnen zur Verfügung stellen; wir werden von ihnen getragen, wenn wir sie in uns aufzunehmen beginnen. In der akademischen Lehrorganisation, in der Lehrende meinen, sie hätten ihren Studenten und Studentinnen etwas zu sagen - ohne mit ihnen zu sprechen -, war der hochschulpolitische Stellenwert des ganzen Seminars nicht nur dem Leiter vage bewußt.

Abstract

The author describes a small part of his teachings in Religious Education at the University of Göttingen. While clarifying the process of his self-reflection upon his academic practice, he finds an approach to Gestalt theory, to »Gestalt-Pädagogik« or confluent education, and to »Theme-centered interaction«. On this background he draws a hermeneutics for the instruction of biblical texts.

Reinhard Dross

Kriterien für die Analyse von Schulbüchern für den Religionsunterricht im Blick auf das Theorie-Praxis-Problem

1 Problemanzeige: Worin besteht das »Theorie-Praxis-Problem« bei Schulbüchern?

1.1 Beim Nachdenken über das mir gestellte Thema - Maßstäbe für die Untersuchung und Beurteilung von Schulbüchern zu entwickeln - erscheint mir zunächst die zur Präzisierung beigegebene Blickrichtung, das Theorie-Praxis-Problem, einer Klärung bedürftig.

Je nachdem, wie genau man die Begriffe »Theorie« und »Praxis« nimmt und worauf man sie bezieht, gerät man in verschiedene Ebenen mit je andersartigen Problemen. Was kann mit »Praxis« angesprochen sein? Das Lernen der Schüler, der Unterricht als Vorgang, das Unterrichten als Tätigkeit von Lehrern, die Vorbereitung auf diesen Unterricht, der Niederschlag von »Unterrichtspraxis« in den Schulbüchern oder etwa die Praxis der Schulbuchproduktion?

Sollen Schulbücher daraufhin untersucht werden, welche Theorien (und in welcher Weise) in ihnen »angewendet« (in Praxis umgesetzt) werden, oder daraufhin, in welcher Weise sie als Brücke zwischen »Theorie« und »Praxis« fungieren, oder auch, ob und in welcher Weise »praktische« Unterrichtserfahrung in ihnen verarbeitet ist?

Mit den aufgeworfenen Fragen - sie ließen sich ja leicht vermehren - sollte nur verdeutlicht werden, daß es unumgänglich ist - wenn auch in aller Kürze und ohne lange Begründung - festzulegen, in welcher Weise in den folgenden Ausführungen die Ausdrücke »Theorie« und »Praxis« verwendet werden und worin dabei das »Theorie-Praxis-Problem« zu sehen ist.

1.2 Als Ausgangspunkt wähle ich den Begriff *Arbeit*, verstanden als den auf ein Ziel gerichteten, bewußten Einsatz körperlicher oder geistiger Kräfte zur Befriedigung von Bedürfnissen oder zur Verwirklichung von Werten.

In der (nicht entfremdeten) Arbeit sind jeweils Theorie und

Praxis zu einer Einheit verschmolzen. Sie lassen sich zwar als verschiedene Aspekte von Arbeit voneinander abheben, aber nur in ihrer Beziehung zueinander bestimmen:

- *Theorien* gehen von Praxis aus und sind auf sie bezogen, werden durch die »Theoriebedürftigkeit« von Praxis provoziert, bedürfen selber aber der sie herausfordernden Fragestellungen der Praxis, fließen wieder in sie ein, sind durch ihre »Praxishaltigkeit« qualifiziert.

- Entsprechend fußt *Praxis* auf Theorien, benötigt sie, führt zu ihrer Überprüfung.

- Das Theorie-Praxis-Problem (im Verständnis der immer wieder entstehenden und zu lösenden Aufgabe) besteht dann in der wechselseitigen Rückkoppelung von Theorie und Praxis. (NB: Die wechselseitige Geringschätzung von »Theoretikern« und »Praktikern« ist daher ein Indiz für die Ignoranz gegenüber dem Theorie-Praxis-Problem, häufiger allerdings bei »Theoretikern« anzutreffen.)

Als *Theorien* verstehen wir gedankliche Systeme, die nach bestimmten Prämissen bzw. Interessen eine Vielzahl von einzelnen Erscheinungen, Erkenntnissen, Erfahrungen in einen plausiblen umfassenden Zusammenhang bringen, aus dem sich sowohl Erklärungen für einzelne Erscheinungen (Gesetzmäßigkeiten) als auch Maßgaben für das Handeln (Verhaltensregeln) ableiten lassen.

Wissenschaftliche Theorien wären dann solche, die ihre Prämissen bzw. Interessen explizit machen, weiter bei der Auswahl, Erhebung und Zuordnung mit nachvollziehbaren Methoden arbeiten und schließlich Methoden, Ergebnisse und Konsequenzen der Überprüfung durch eine fachkundige Öffentlichkeit aussetzen. Daneben existieren aber auch - was für unseren Zusammenhang wichtig ist - sowohl *Privat*-Theorien als auch *konventionelle* Theorien, die sich einer solchen Überprüfung nicht zu stellen brauchen und wissenschaftlicher Erfassung auch nur schwer zugänglich sind, gleichwohl aber in der Wechselbeziehung mit der Praxis die Theorie-Funktion wahrnehmen.

1.3 In der arbeitsteiligen Ausdifferenziertheit fast aller Berufstätigkeiten in modernen Gesellschaften verschärft sich das Problem wechselseitiger direkter Rückkoppelung zu einem kaum mehr einlösbaren Postulat. Infolgedessen sind für viele Bereiche Arbeitszweige ausgebaut worden, die zwischen Theorie und Praxis zu vermitteln haben, also die Bedürfnisse und Fragestellungen der Praxis und Ergebnisse theoretischer Bemühungen einander zugänglich machen.

In gewisser Weise können auch die Schulbücher diesem Zweig

zugerechnet werden. Sie sind also daraufhin zu analysieren, ob und wie sie dieser Vermittlungsaufgabe gerecht werden.

Zwischen welcher Art von Theorien und welcher Praxis besteht diese Aufgabe?

Bei den Theorien läßt sich unterscheiden zwischen den »thematischen« und den »prozessualen«, also den Theorien zur »Sache des Religionsunterrichts«, seinen Aufgaben, Themen, Inhalten, und den Theorien »des Lehrens und Lernens« aus der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft.

Als korrespondierende Praxis »den Religionsunterricht« anzunehmen, ist nicht präzise genug. Genauer geht es dabei um die Praxis der Unterrichtsplanung und -vorbereitung durch Religionslehrer. Denn Schulbücher wenden sich direkt nur an die Lehrer (von deren planerischer Entscheidung es abhängt, ob die Bücher, dann als Medien eingesetzt, Schülern überhaupt zu Gesicht kommen). Schulbücher sollen Lehrer in deren Unterrichtsvorbereitung beeinflussen. Zugespitzt könnte man sagen: Sie zielen auf »Lehrerfortbildung« ab.

1.4 Zwei allgemeine Implikationen des Theorie-Praxis-Problems müssen, weil für die Schulbuchbeurteilung relevant, nun angesprochen werden. Durch sie erweist sich die zunächst abstrakt bestimmte »Wechselseitigkeit« für den konkreten Vollzug als ungleichgewichtig. Sie treten hervor, wenn man nicht nur »Theorie« und »Praxis«, sondern auch die damit beschäftigten Personen, also »Theoretiker« und »Praktiker« einander gegenüberstellt. Denn dabei stellt sich zum einen ein qualitativer Unterschied ihrer Arbeit in bezug auf Handeln und Zeit heraus:

- *Praktiker* müssen handeln (planen und unterrichten), zu vorgegebenen Zeiten; dieses Handeln im Zeitablauf ist je einmalig, unwiederholbar, unkorrigierbar. Neben diesem Handeln verbleibt nur begrenzte Arbeitszeit für eine »praxisbezogene« Arbeit des Studiums von Theorien, bis Handeln wieder gefordert ist.

- Die Arbeitsform der *Theoretiker* ist dagegen weder durch Handelnszwänge noch durch Zeittakte definiert; ihr Arbeitsprodukt ist prinzipiell für Korrekturen offen.

Der andere Unterschied: *Theoretiker* sind (im Zweifelsfalle) nur ihrer eigenen Theorie verpflichtet, die sie elaborieren oder modifizieren, systematisch gegenüber der Praxis absichern; ihre Gesprächspartner sind die Fachkollegen, nicht die Praktiker; ihre Empfänger sind Lernende. Theoretiker tendieren dazu, ihre Theorien wissenschaftlich zu verselbständigen. Ihre Begegnung mit Praxis kann nur nach den selbstgesetzten Regeln wissenschaftlicher Erhebung und Theoretisierung erfolgen. Praxis wird zum gelegentlich vermerkten Korrektiv; die Verschmelzung von

Theorie und Praxis bei der alltäglichen massenweisen Unterrichtsvorbereitung muß dann - aus wissenschaftlicher Sicht - zur »Grauzone« deklariert werden.

Praktiker haben dagegen eine Vielzahl von Theorien zu rezipieren und zu integrieren, übernehmen darum häufig »Ergebnisse«, ohne (aus Zeitgründen) ihren hypothetischen (prämissenabhängigen) Charakter immer nachvollziehen zu können.

Diese Implikationen machen die gewisse Resistenz von Praktikern gegenüber neuartigen Theorien verständlich. Sie, die Praktiker, arbeiten ja bereits mit ihren je *eigenen* (privaten oder konventionellen), in ihrer Praxis subjektiv erprobten Theorien. Sie haben ihre *Überzeugungen*, die sie gegenüber thematischen, und ihre *Erfahrungen*, die sie gegenüber prozessualen Theorien resistent machen. Sie haben aus beidem ihre »Routine« entwickelt als notwendige Voraussetzung dafür, dem alltäglichen Handelnszwang gerecht zu werden.

Lehrer haben freilich auch ihre Erlebnisse von Mißerfolgen, vom Ungenügen ihrer Routine, deren Verarbeitung sie für neuartige Theorien aufgeschlossen werden läßt.

Schulbücher sind enger in das Theorie-Praxis-Problem eingebunden, weil auf alltägliche Benutzung ausgerichtet; ihre Aufgabe könnte man als Beeinflussung von Privattheorie und Routine beschreiben - ein anspruchsvolles Geschäft.

1.5 Schulbücher sind noch aus anderen Gründen in ihrer Wirkung begrenzt: Sie sind ja nicht das einzige Fortbildungsangebot für die Planungsarbeit von Lehrern. Da sie aber zusammengehörige oder einander ergänzende Planungen für mindestens ein ganzes Schuljahr vorlegen, wollen sie (im Unterschied zu einzelnen Unterrichtsentwürfen oder -modellen) Planungsarbeit umfassend bestimmen oder erleichtern. Sie müßten Kompositionen vorweisen von Lehrangeboten und Lernprozessen, die sich nicht nur thematisch, sondern auch prozessual aufeinander beziehen bzw. einander ergänzen, etwa nach dem von Hiller vorgeschlagenen Verbund der Elemente Projekt, Lektion, Übung/Spiel und Trainingsprogramm. Zudem erteilen Religionslehrer in aller Regel noch in anderen Fächern Unterricht, kennen und verwenden prozessuale Theorien in anderen Planungszusammenhängen, haben für die Angebote der Schulbücher also »Außenkriterien«.

1.6 Weitere Vermittlungsprobleme treten unter dem Gesichtspunkt zutage, daß es sich hier um Schulbücher für das Fach *Evangelische Religion* handelt. Gemessen an anderen Unterrichtsfächern zeichnet sich Religionsunterricht durch die Breite seines Spektrums an Themen und Gegenständen aus, die in

zahlreichen Disziplinen erforscht und theoretisiert werden: Bibel-, Sprach-, Geschichts-, Literatur-, Religionswissenschaft, Dogmatik, Ethik, Philosophie, Weltanschauungs- und Kirchenkunde usw., oft nebst zugehörigen Didaktiken. Diese verschiedenen Themen aus Bibel, Geschichte und Gegenwart sollen zugleich in hermeneutisch schwer bestimmbarer Weise als miteinander verschränkt verstanden werden und müssen zudem elementarisiert werden - etwa nach den vier Strategien von K.E. Nipkow (sachgemäße Vereinfachung, Erschließung menschlicher Erfahrung, Öffnung für Wahrheit und entwicklungsgemäße Vermittlung). Sie sind jedenfalls nicht ohne Rest in eine einzelne prägnante Intentionalität einzuordnen; auch der vage, für vielerlei Interpretationen offene Sammelbegriff einer »religiösen Erziehung« kann dies, jedenfalls nach protestantischem Verständnis, nicht leisten.

Nachdem sich Bemühungen um konsensfähige positionell-konzeptionelle Stringenz erschöpft haben, beherrscht eine in ziemlicher Spannbreite tolerierte Pluralität die Szene (und schlägt sich in den Schulbüchern nieder), wohl in der Hoffnung, daß sich eine »Integrierung« in der Planungsarbeit der Lehrer und in den Köpfen der Schüler einstellen möge. Eine solche Integrationsaufgabe ist, wird sie ernst genommen, aber eher dazu geeignet, bei Lehrern eine das Handeln blockierende Dauerreflexion auszulösen, während bei Schülern Irritationen darüber anzutreffen sind, was in »Religion« denn eigentlich »dran« sei und »gelernt« werden solle.

In dieser Konstellation fällt die Aufgabe, bei der jeweiligen Lerngruppe ein Verständnis für Sinn und Zweck dieses Unterrichts zu erwecken, auf die einzelne Lehrkraft zurück.

Wie können Lehrer damit umgehen? Sie greifen zu ihrer Entlastung auf Konventionen zurück und/oder haben ihre Privattheorien, die für unterschiedliche Themenbereiche durchaus divergent und nicht kompatibel sein können. Der von ihnen geplante und erteilte Religionsunterricht läßt sich zu drei Typen stilisieren:

- Er wird in ein *pädagogisches* Konzept integriert (überwiegend kompensatorisch: Kontrast bzw. Entspannung gegenüber Leistungsforderungen anderer Fächer oder Stabilisierung von Sozialmoral oder Eingehen auf Schülerbedürfnisse, etwa ihren »Hunger nach Intensität« im Nachdenken über den Sinn des Lebens usw.).
- Oder er wird einem (im weitesten Sinne) *religiösen* Konzept zugeordnet (Einführung/Einübung in christlich-gemeindliches Leben oder kerygmatische Vermittlung der christlichen Botschaft oder Pflege der religiösen Sinn-Dimension oder bewertende Auseinandersetzung mit manifesten Religionen oder gesellschaftsverändernde Impulse usw.).

- Oder seine einzelnen Themen und Komplexe werden je für sich im Sinne von Dienst nach Vorschrift, also Richtlinienvorgabe, ohne Verbindung zueinander recht und schlecht abgehandelt.

In allen drei Fällen tritt das Interesse am konzeptionell-kompositorischen Profil des Schulbuchs in den Hintergrund.

1.7 Wenn Schulbücher im Blick auf das Theorie-Praxis-Problem Vermittlungsfunktion für die Unterrichtsvorbereitung von Lehrern haben, dann gelten für die einzelnen Sequenzen eines Schulbuchs dieselben Beurteilungsmaßstäbe wie für jede andere Unterrichtsplanung und -vorbereitung auch.

Aufgabe dieses Beitrages kann es nun nicht sein, solche Kriterien zu entfalten. Dazu sei auf die vorangehenden Beiträge dieses Bandes verwiesen. H. Glöckel und F. Schweitzer bearbeiten grundsätzliche Probleme der Unterrichtsvorbereitung, andere Autoren einzelne Bereiche. Darum beschränke ich mich darauf, den Anspruch von Schulbüchern, Planungs- und Vorbereitungsarbeit umfassender zu beeinflussen, nur aus der Sicht der Adressaten, der Lehrer, etwas gründlicher zu untersuchen, wobei die unter 1.6 genannten unterschiedlichen Motive den wohl vermuteten, aber nicht erheb- und quantifizierbaren Hintergrund bilden.

2 Wie benutzen und bewerten Religionslehrer Schulbücher für ihr Fach?

In einer kleinen Stichprobe ($N = 56$) wurden Lehrkräfte, die in Grundschulen, Orientierungsstufen, Haupt- und Realschulen in städtischen und ländlichen Regionen Niedersachsens Religionsunterricht erteilen, mit einem nicht sehr umfänglichen Fragebogen daraufhin befragt, welche Bedeutung Religionsschulbücher für die Planung, Vorbereitung und Durchführung ihres Unterrichts haben. Ergänzend wurden einige Lehrkräfte ausführlicher interviewt.

Gerade Niedersachsen ist für eine solche Befragung möglicherweise besonders günstig. Denn es besteht hier (noch) keine Lehr- und Lernmittelfreiheit. Die Kinder haben also nicht Bücher in Händen, in denen zu arbeiten sich die Lehrkräfte verpflichtet fühlen könnten. Andererseits ergab sich, daß in fast allen Orientierungsstufen, Haupt- und Realschulen, deren Lehrkräfte bei der Befragung erreicht wurden, sog. »Klassensätze« meist von mehreren Schulbuchwerken für den Religionsunterricht vorhanden sind, mit denen im Unterricht gearbeitet werden kann, so daß die Äußerungen über Schulbücher auch nicht »aus Mangel an Gele-

genheit« verfälscht sein dürften. (Nur die von uns befragten Lehrkräfte an Grundschulen können in einem Drittel der Fälle nicht auf Klassensätze zurückgreifen.)

Die meisten Ergebnisse dieser Befragung sind so prägnant, daß sie trotz der geringen Stichprobe als repräsentativ gelten dürften. Wir fassen sie in Thesen zusammen:

2.1 Schulbücher spielen keine bestimmende Rolle bei der Gestaltung des zu erteilenden Religionsunterrichts.

Nur ein Achtel der Befragten gibt an, ihr Unterricht werde *überwiegend* von Schulbüchern bestimmt. Für alle übrigen sind Schulbücher (mit einem Einfluß von im Durchschnitt weniger als 30%) nur *ein* Hilfsmittel neben anderen, wobei anderweitige Veröffentlichungen (Unterrichtsmodelle, Fachzeitschriften usw.) im Durchschnitt überwiegen; aber auch eigene Planungen und Materialsammlungen spielen eine beträchtliche Rolle für den erteilten Unterricht (rd. 30%). Den geringsten Einfluß haben Schulbücher nach dieser Befragung auf den Unterricht in der Grundschule (20%), unabhängig vom Vorhandensein von Klassensätzen.

Dieses Ergebnis erscheint darum besonders interessant, weil es sich unabhängig von allen möglichen Variablen bei den Lehrkräften durchhält. Die Bedeutung der Schulbücher für die Unterrichtspraxis bleibt gering, gleichviel

- ob die Lehrkräfte eine gründliche Ausbildung im Fach absolviert haben oder nicht,
- ob sie schon langjährig Religionsunterricht erteilen oder erst seit kürzerer Zeit,
- ob sie sich darin als sehr erfahren einschätzen oder nur geringe Erfahrungen haben,
- ob sie ihren Unterricht mit anderen zusammen planen oder allein,
- ob Religionsunterricht nur einen geringen oder einen sehr hohen Anteil ihrer schulischen Lehrtätigkeit einnimmt,
- und schließlich auch, ob Klassensätze von Schulbuchwerken an ihren Schulen existieren oder nicht.

2.2 Der geringe Einfluß von Schulbüchern hängt nicht damit zusammen, daß sie zuwenig bekannt wären.

In aller Regel kennen die befragten Lehrkräfte mehrere Schulbuchwerke für den Religionsunterricht; mehr als die Hälfte von ihnen kennt sich auf dem einschlägigen Schulbuchmarkt sogar recht gut aus (8 oder mehr Schulbücher bekannt).

2.3 Schulbücher werden, soweit Klassensätze vorhanden sind, von den meisten Befragten eingesetzt, aber ganz überwiegend nur sehr begrenzt und »gezielt«.

Die Hälfte der befragten Grundschullehrkräfte setzt vorhandene Klassensätze »mehrfach im Schulhalbjahr« bis »ziemlich häufig« ein. In den übrigen Schulformen tun dies sogar neun Zehntel der Lehrkräfte.

Aber daß dabei »große Teile des Buches« durchgearbeitet würden, bildet die absolute Ausnahme. Überwiegend (in der Grundschule und Orientierungsstufe fast immer) finden »einzelne Texte, Bilder etc. als Materialien« im Unterricht Verwendung. Darüber hinaus werden auch einzelne Sequenzen unterrichtlich eingesetzt, in der Grundschule gelegentlich, vom 5. Schuljahr an häufiger (nämlich in der Hälfte der Fälle). Erst vom 7. Schuljahr an arbeitet die Hälfte der Lehrkräfte auch schon einmal ein ganzes Schulbuchkapitel mit den Schülern/innen durch, was in den früheren Schuljahren nur ausnahmsweise geschieht (10% der Lehrkräfte).

2.4 Für die Planung und Vorbereitung von Unterricht werden Schul- und Lehrerhandbücher - im Unterschied zum nur punktuellen Einsatz im Unterricht - von den Befragten häufig zu Rate gezogen.

Fast alle Lehrkräfte geben an, daß sie diese Bücher mindestens »häufig« benutzen; mehr als die Hälfte von ihnen tut dies sogar »regelmäßig«. Aufschlußreich ist dabei, in welcher Weise dies geschieht. Aus der Befragung ergeben sich zwei Schwerpunkte:

- Vier Fünftel der Lehrkräfte suchen dabei nach einzelnen Bildern, Texten usw. als Materialien, benutzen die Bücher also als »Fundgrube« oder »Steinbruch« - dies entspricht, wie oben vermerkt, der ganz überwiegenden unterrichtlichen Verwendung der Bücher.

- Im gleichen hohen Ausmaß werden von den Büchern »Anstöße« für die eigene Planung von Themen erwartet.

- Dagegen findet die didaktische und methodische Umsetzung von Themen in den Schulbüchern deutlich geringere Wertschätzung: Das Interesse daran, die Bücher als Hilfe für die didaktische Strukturierung von Themen zu nutzen, ist nur bei den Lehrkräften der Grundschule und Orientierungsstufe noch überwiegend vorhanden (60%), bei denen der Sekundarstufe nicht mehr (30%). Und nur eine Minderheit (22%) benutzt Ausarbeitungen in den Schulbüchern als »Leitfaden« für die Durchführung des eigenen Unterrichts.

Überraschend hoch ist dagegen ein ganz anderer, nämlich der inhaltliche Nutzwert von Schulbüchern für Lehrer: Drei Fünftel

der Befragten konsultieren sie zur *eigenen* Informierung über bestimmte Themen.

2.5 An Schulbüchern finden Lehrer vor allem didaktisch-methodische Qualität im Detail wichtig; die jeweilige Gesamtkonzeption interessiert nur wenige.

Wir haben die Lehrkräfte gefragt, was ihnen an Schulbüchern *besonders* wichtig sei. Dabei stellten sich zu einem Teil dieselben Präferenzen heraus, die schon für den unterrichtlichen Einsatz der Schulbücher hervorgetreten waren: Jeweils drei Fünftel der Befragten kreuzten »interessante einzelne Materialien« und »gut aufbereitete Einzelinformationen« an. Andere Nennungen weichen in der Häufigkeit so stark von den Angaben über die Schulbuchbenutzung ab, daß sie einer Interpretation bedürfen:

- Drei Fünftel der Grundschullehrer halten eine »kindgemäß ansprechende Gestaltung« der Bücher für besonders wichtig; aber nur ein Fünftel von ihnen setzt sie unterrichtlich auch ein. Bedeutet das Kritik an der Beschaffenheit der vorliegenden Bücher?
- Sehr deutlich wird die Diskrepanz zwischen den Prioritäten der unterrichtlich praktizierenden Lehrkräfte und dem Angebot der Schulbücher auf der didaktisch-methodischen Ebene: Drei Viertel der Befragten finden eine sie »überzeugende Gestaltung einzelner Themen« besonders wichtig; aber nur die Hälfte der Lehrkräfte an Haupt- und Realschulen und nicht einmal ein Viertel der Lehrkräfte an Grundschulen und Orientierungsstufen übernimmt gelegentlich einmal für den eigenen Unterricht ein Thema in der vom Schulbuch vorgegebenen Gestaltung.
- Vielleicht noch deutlicher wird die Diskrepanz zwischen »Angebot« und »Nachfrage« auf der konzeptionellen Ebene. Setzt man voraus (und das muß man ja wohl), daß jedes Schulbuchwerk und jeder Band in ihm einer bestimmten theologischen, religionspädagogischen oder didaktischen Konzeption verpflichtet ist, die es von anderen schon vorliegenden Buchangeboten unterscheidet, es profiliert und für die Abnehmer, die unterrichtenden Lehrer, interessant macht, so ergibt die Befragung, daß die Praktiker an solchen Profilen offenbar das geringste Interesse haben: Nur knapp 15% der von uns Befragten halten die »jeweils besondere Gesamtkonzeption eines Schulbuches« für besonders wichtig.

2.6 An Lehrerhandbücher bestehen von den Lehrkräften klare Erwartungen: Sachinformationen und didaktische Anregungen. Sie werden von diesen offenbar ungenügend eingelöst.

Lehrer haben nach unserer Befragung überwiegend zwei sehr eindeutige Interessen, wenn sie zu Lehrerhandbüchern greifen:

- Fast alle Befragten wollen dabei »verlässliche Sach- und Hintergrundinformationen« über die zu bearbeitenden Themen erhalten.
- Drei Viertel von ihnen erhoffen sich von ihnen außerdem »didaktisch-methodische Anregungen«.
- Für alle anderen Bemühungen in den Lehrerhandbüchern besteht bei den Lehrkräften nur geringes Interesse: Kaum jeder Vierte findet die »Erläuterung der didaktischen Konzeption« wichtig, und fast niemand interessiert sich für eine präzise Detailplanung des Unterrichts.
- Im Gegensatz zu den hohen Erwartungen steht die faktische Benutzung dieser Bücher: Nur gut die Hälfte der Befragten gibt an, daß sie die Handbücher wenigsten so oft benutzt wie die Schulbücher.

3 Wie läßt sich der im ganzen mäßige Einfluß von Schulbüchern auf ihre Adressaten, die Lehrer, erklären?

(In den folgenden Absätzen sind in Anführungszeichen gesetzte Wendungen wörtliche Äußerungen von Lehrkräften.)

3.1 Nur wenige der Befragten haben Schulbücher angegeben, die sie auch in der unterrichtlichen Praxis »gerne« benutzen.

Zwei Äußerungen stehen wohl für die Meinung von vielen: »Gerne benutze ich gar keine«, und: »Eigentlich gibt es »mein« Religionsbuch noch nicht.« Diese Einstellung greift eine Fachzeitschrift auf, wenn sie eine neue Schulbuchreihe mit der Überschrift präsentiert: »Lehrer gestalten ihr Religionsbuch selbst«. Aber wären damit die Schwierigkeiten behoben? Auch bisher haben doch »Praktiker« bei den Schulbuchproduktionen mitgewirkt.

Wiederholt wird für die Schulbuchauswahl als wichtiges Kriterium angegeben, wie weitgehend ein Buch Richtlinien berücksichtigt, verbindliche Stoffe abdeckt. Dagegen wird nur einmal ein positionelles Kriterium genannt: »Entspricht am ehesten meiner persönlichen Auffassung«; und Aversion gegen konzeptionelle Konsequenz äußert sich in dem Votum: »Überwiegend ideologische Eintöpfe«.

Damit werden zwei Sachverhalte bestätigt, die bei der Befragung hervortraten:

- Schulbücher bleiben weitgehend erfolglos in ihrer Intention, den Ablauf von Unterricht direkt und umfänglich zu bestimmen;
- sie scheitern meist auch in dem Bemühen, konzeptionellen Einfluß zu nehmen, »thematische« Theorien zu vermitteln. Benutzt und befragt werden sie von den Lehrern hingegen in der Tat im Sinne der »Fortbildung«,
- einerseits, um verlässliche Sach- und Hintergrundinformationen zu erhalten,
- zum anderen als didaktisch-methodische »Ideeengeber«.

3.2 Einige gewichtige Gründe für den geringen Einfluß von Schulbüchern auf den Unterricht lassen sich nach den Auskünften interviewter Lehrer in dem Stichwort »Buchmüdigkeit« zusammenfassen:

- Wenn man als Lehrkraft ein Schulbuchkapitel unterrichtlich durchnimmt, tritt man dahin auf »vorgetrampelten Pfaden«, die andere angelegt haben; statt selber zu planen und zu gestalten, rezipiert man nur. Läßt man sich erst einmal auf ein Kapitel oder eine Sequenz aus einem Buch ein, dann muß man »alles andere ihm unterwerfen«.
- In fast jeder Schulstunde werden Schüler mit Büchern konfrontiert, in denen sie arbeiten müssen. Das kann durchaus lustvoll sein, wenn sie eigene Entdeckungen machen, Aufgaben lösen und dabei Erfolgserlebnisse haben können (»Mathe macht Spaß!«). Aber immer nur wieder Texte zu lesen, motiviert auf Dauer wenig.
- Bücher machen die Schüler passiv. Sie können nur rezipieren, nachvollziehen, Anweisungen befolgen. Das ist die Grundkonstellation, auch wenn sich in Schulbüchern Angebote zu kreativer Schülertätigkeit finden.
- Statt verschrifteter Texte und gedruckter Bilder, die das Schulbuch anbieten kann, bevorzugen Lehrer gerade für den Religionsunterricht und angesichts der ja auch durch andere Fächer bewirkten Buchmüdigkeit bei Schülern andere visuelle und auch auditive Medien, die oft freilich schwer erreichbar sind oder mühselig selber erstellt werden müssen.

Ein weiteres Stichwort: Dem Interesse an Handlungs- und Schülerorientierung stehen Schulbücher eher im Wege. Unterricht, der im konkreten Vollzug den sog. subjektiven Interessen von Schülern Raum geben will, muß offenbar breiter vorbereitet und flexibler geplant werden, als die in der Regel zielorientierten Sequenzen in Schulbüchern dies anbieten können.

Schließlich wurde auch die Diskontinuierlichkeit von Religionsunterricht aus organisatorischen Gründen dafür namhaft gemacht, daß auf den »Schulbucheinsatz« verzichtet wird: Wenn Religionsunterricht nur einmal wöchentlich stattfindet und/oder aus verschiedensten Gründen (häufiger als anderer Unterricht) ausfällt, können viele mehrstündig geplante Schulbuchsequenzen (vor allem Kurse) kaum bearbeitet werden, da sie nicht gut für mehr als eine Woche unterbrochen werden können.

3.3 Besondere konzeptionelle Profile von Schulbuchreihen werden von Lehrkräften meist nur ganz pragmatisch wahrgenommen, nämlich als Zusammenstellung bestimmter in ihnen vorkommender Themen. Bei der Themenfestlegung für die Jahres- oder Halbjahresplanungen spielen zunächst die Vorgaben der Rahmenrichtlinien, die Interessen der Lehrer und die Besonderheiten der jeweiligen Lerngruppe zusammen. Schulbücher haben eine nachgeordnete Rolle - sie werden nur noch auf schon vorher festliegende Themen hin untersucht. Dabei haben interviewte

Lehrkräfte Schulbücher recht verschiedener Konzeption genannt, die sie nebeneinander (für ihre Vorbereitung) benutzen, aber je für verschiedene Bereiche (historisch, biblisch, individuelle oder gesellschaftliche Themen usw.). Eine inhaltliche Auseinandersetzung findet also nicht mit der Gesamtkonzeption statt, sondern mit der stofflichen, didaktischen, methodischen Präsentation einzelner Themen.

3.4 Wertvoll können Schulbücher (und Lehrerhandbücher) in zwei Hinsichten werden: als Vermittler verlässlicher Informationen und als Anreger zur unterrichtlichen Gestaltung. Dabei ist die Urteilsfähigkeit der Lehrkräfte unterschiedlich: Schon der Ausdruck »verlässliche Informationen« macht deutlich, daß dabei Sachangaben als korrekt vorausgesetzt und von den Lehrern übernommen werden, in der Regel ohne die Möglichkeit einer Überprüfung, welcher Fragestellung, Hypothese, Theorie diese Angaben sich verdanken.

Anders steht es mit Anregungen für die unterrichtliche Gestaltung: Sie können beurteilt werden, müssen überzeugen; hier liegt Kompetenz der Lehrkräfte vor.

Beide Aspekte sind noch zu differenzieren: Verlässliche Sach- und Hintergrundinformationen werden besonders für biblisch-literarische und für historische Zusammenhänge erwartet; sie sollen dabei möglichst auch didaktisch, d.h. in ihrer Bedeutungsebene, aufgearbeitet sein. (Hier scheint mir ein wichtiger Ansatz für Theorievermittlung gegeben, der, weil im Kontext der Vorbereitung funktional, auch Aufmerksamkeit findet.)

Als Kleinformen gehören dazu auch die »gut aufgearbeiteten Einzelinformationen«, die als »Bausteine« in die Kategorie der Materialien gehören und entsprechend verwendet werden.

Bei den erwünschten Anregungen für die unterrichtliche Gestaltung sind mehrere Akzente zu unterscheiden:

- Sehr gefragt sind »Anstöße« zu Themenplanungen, die Anregungen vermitteln, ohne indessen die Freiräume für eigenes Gestalten zu verbauen.
- Gesucht wird auch nach »überzeugenden« Gestaltungen einzelner Themen; freilich scheinen Lehrer viel weniger geneigt, vorgefertigt strukturierte Unterrichtseinheiten zu übernehmen. (Bei den »Anstößen« und »Gestaltungen« findet sich eine zweite zu nutzende Ebene für das Einbringen theoretischer Reflexionen.)
- Sehr hoch ist dann wieder das Interesse an Mikro-Arbeitsformen und -vorlagen, bis hin zu Spielvorschlägen und Bastelvorlagen; hier schließt sich der Kreis zu den »Bausteinen«.

3.5 Wie müßte ein Schulbuch gestaltet sein, das den Erwartungen der befragten und interviewten Lehrkräfte am ehesten entsprechen könnte? Aus den Präferenzen bei der Benutzung von Schulbüchern und den Wünschen von Lehrern an sie lassen sich einzelne Elemente zusammenstellen, die für Lehrer *Beurteilungsmaßstäbe von Schulbüchern* sind. Mehrere Rahmenbedingungen müßte das Schulbuch erfüllen:

- Es muß die Lehrkräfte als Adressaten im Auge behalten, sich als Hilfsmittel für deren Unterrichtsvorbereitung verstehen.
- Es darf nicht beanspruchen, einziges Hilfsmittel zu sein, muß also konstruktiv mit einbeziehen, daß Lehrkräfte noch andere Hilfsmittel (andere Schulbücher, Unterrichtsentwürfe für einzelne Themen aus anderen Veröffentlichungen, eigene frühere Planungen) benutzen.
- Es sollte positionell nicht »einseitig« sein, sondern unterschiedliche Positionen in ihren praktischen Konsequenzen präsentieren, u.a. auch, damit Lehrkräfte mit verschiedenartigen »persönlichen Auffassungen« es benutzen können.
- Es muß als komplexes Schulbuchwerk angelegt sein, das Lehrererwartungen der verschiedenen Ebenen ohne jeweilige Langatmigkeit einlöst.

Als die verschiedenen Ebenen sind zu nennen:

- die verlässlichen Sach- und Hintergrundinformationen; Verlässlichkeit erwies sich nicht in Umfänglichkeit, vielmehr in der Strukturierung durch gegenwärtige Bedeutsamkeit;
 - eine religionspädagogische Begründung der jeweiligen Themenwahl, die verdeutlicht, welche Funktion der angesprochene Komplex für den Lernzusammenhang der Schüler haben soll oder kann;
 - die Angabe von plausiblen praxisnahen Intentionen und Lernzielen;
 - Vorschläge für Kompositionen von thematischen und prozessualen Elementen als Planungshilfen;
 - statt in sich geschlossener Planungen von Themen exemplarische Gestaltungen einzelner Sequenzen;
 - Präsentation von alternativen denkbaren Verläufen, dabei auch »Kurzfassungen«;
 - möglichst verschiedenartige, auch vom Medium »Buch« unabhängige, schüleraktivierende, handlungsorientierte methodische Vorschläge oder Gestaltungsideen;
 - Materialien mit didaktischem und methodischem Kommentar; qualitativ gute Reproduktionen; zur Vervielfältigung geeignete Arbeitsbögen; Bastel- und Spielvorlagen; über »Text, Bild, Lied« hinaus Verweise auf andere Medien (z.B. auch Kinderbücher).
- Als Form der Präsentation eines solchen Schulbuchwerks favo-

rierten die interviewten Lehrkräfte die Aufteilung in ein Arbeitsbuch für Schüler und ein gründliches Lehrerhandbuch. Das Arbeitsbuch müsse vom Typus »Texte, Bilder, gelegentliche Beobachtungsaufgaben« weg zu mehr echten Arbeitsvorlagen und Anregungen für eigenständige, auch kreative Schülertätigkeit hin. Noch weiter gingen Vorschläge, von dem Jahrgangssystem (mit seiner Wiederholung bzw. Fortsetzung derselben Themen) ganz abzugehen zugunsten von »Werkstattheften«, die dann auch ergänzbar wären (z.B. Loseblattsammlungen).

Offenbar sind solche Erwartungen an Schulbücher mit beeinflusst von der Präsentationsform von Unterrichtsmodellen, die für die Hand der Schüler Arbeitsmaterialien zusammenstellen, in gesonderten Lehrerheften Analysen und Planungen anbieten und damit den Lehrern mehr Freiheit für die Gestaltung lassen können.

Freilich kamen in den Interviews Unterrichtsmodelle bei der Beurteilung qualitativ nicht besser weg als Schulbücher, da sie die Benutzer ebenfalls in eine unterrichtliche Handlungsabfolge zwingen wollen. Ist eine Arbeitsteilung zwischen Modellen und Schulbüchern darin denkbar, daß Modelle neuartige Themen, Fragestellungen oder Wege propagieren und darum mehr Aufwand für Analysen und Planungen treiben müssen, während Schulbücher den Vorbereitungsalltag der Lehrer begleitend Variationen zu vertrauteren Themen zu bieten hätten?

4 Fragestellungen zur Kriterienfindung für die Analyse von Schulbüchern

Die Lehrerwünsche an Schulbücher bieten bereits eine Reihe von Kriterien aus Lehrersicht. Abschließend soll es nun darum gehen, sie in einen breiteren systematischen Rahmen zu stellen.

Wenn Schulbücher Vermittlungsfunktionen für Lehrer im Blick auf den Theorie-Praxis-Zusammenhang wahrnehmen sollen, dann lassen sich durch Fragestellungen vom Lehrer, von der Theorie und von der Praxis her *Maßstäbe für die Schulbuchbeurteilung* entwickeln. Darum sollen abschließend diese Fragestellungen formuliert und nur noch beispielhaft aus ihnen jeweils einige Kriterien abgeleitet werden:

4.1 Werden im Schulbuch(werk) die Lehrkräfte als *Adressaten* (in ihrer Praxis der Unterrichtsvorbereitung) wahrgenommen und als Gesprächspartner ernstgenommen?

4.1.1 Wird die besondere Arbeitssituation von Lehrern berücksichtigt? (Stichworte: begrenzte Zeit für praxisorientierte Arbeit;

Handelnszwang; anderweitige Fortbildungsangebote; gleichzeitige Praxis in anderen Fächern; eigene Berufserfahrung; eigene Theorien usw.)

4.1.2 Werden Lehrkräfte in ihrer (mittelfristigen) Planungsarbeit unterstützt? Werden dafür die »implizite Didaktik« von Schulbüchern, ihre Intentionen und Vorgehensweisen, offengelegt, werden Alternativen angeboten, diskutiert?

4.1.3 Werden Lehrkräfte in ihrer Eigenständigkeit bei der Einzelvorbereitung gefördert? Oder werden sie »übergangen«, will das Schulbuch selbst gegenüber der Lerngruppe an ihre Stelle treten?

4.2 Weist sich ein Schulbuch (als Gesamtwerk und in seinen Elementen) konzeptionell, didaktisch und methodisch aus? Fördert es eine theoretisch reflektierte Auseinandersetzung mit seinen Vorschlägen?

4.2.1 Nötigt es die unter Handelnszwang stehenden Lehrer zur Reflexion auf Intention und Wirkung ihres unterrichtlichen Handelns?

4.2.2 Bietet es Hilfen für eine didaktisch reflektierte Unterrichtsvorbereitung?

4.2.3 Berücksichtigt es die Diskrepanz zwischen didaktisch-methodischer Unterrichtsplanung und dem »unterrichtlichen« Geschehen?

4.3 Genügt das im Schulbuch als Text und Bild vorgelegte Material zur Unterstützung der Unterrichtsvorbereitung und zur unterrichtlichen Verwendung den Anforderungen von Lehrern? Hier können die unter 3.5 notierten Erwartungen aufgelistet werden.

5 Nachwort

Der in diesen Ausführungen gewählte Zugang zur gestellten Aufgabe bewirkte eine gewisse Engführung mit begrenzten Ergebnissen, führt aber auch zu weitergehenden Folgerungen.

5.1 Darum soll zunächst auf zwei andere wichtige Aspekte für eine Schulbuchanalyse wenigstens noch kurz hingewiesen werden.

- Selbstverständlich sind auch *Kriterien für eine qualitative Auseinandersetzung* mit der jeweiligen theologisch-religionspädagogischen Konzeption der Schulbücher nötig. Um sie zu entwickeln (nicht einfach nur zu setzen), müßte die Konzeptionsdiskussion mit ihren alten Polarisierungen (Schule - Kirche, Bibel-Problemorientierung, Religion - christlicher Glaube, Lernziele - Prozesse usw.) aufgearbeitet werden - eine komplexe Aufgabe, die anzugreifen hier nicht der Ort ist.

- Die Schüler als Subjekte eines für sie geplanten Unterrichts sind durch diesen Zugang aus dem Blick gerückt worden. Die Schulbücher sind natürlich letztlich daran zu messen, in welcher Weise sie - über den Weg der Beeinflussung von Unterrichtsvorbereitungen - die Befindlichkeiten, Bedürfnisse und Interessen der Schüler, kurz die Schüler als Subjekte im Auge behalten haben. Auch dieser Aspekt soll hier nicht mehr weitergehend behandelt werden.

5.2 Andererseits drängen sich beim Rückblick auf die Ergebnisse der kleinen Befragung Überlegungen auf, die über die Themenstellung dieses Beitrags hinausgehen.

Ist für den *Religionsunterricht* das Schulbuch überhaupt (noch) ein sinnvolles Instrument zur »Lehrerfortbildung«?

Zweifellos haben Schulbuchwerke in den 70er Jahren an der Verbreitung von Innovationen und der Förderung kreativer Vielfalt einen sehr wirksamen Anteil gehabt, dabei aber selber daran mitgewirkt, daß Religionslehrer sich in ihrer Vorbereitungsarbeit zunehmend von der Schulbuchabhängigkeit emanzipiert haben. Der - für manche anderen Unterrichtsfächer sicher berechtigten - Forderung »Zum Fach gehört ein Schulbuch« scheint für den Religionsunterricht die Grundlage doch weitgehend entzogen zu sein, auch wenn dies für Verlage und Autorengruppen, für Genehmigungsverfahren und Schulbuchanschaffungen ein Umdenken erforderlich macht.

Das oben angesprochene Vorhaben »Lehrer machen ihr Schulbuch selbst« würde erst dann zu neuen Ufern vorstoßen, wenn dabei auch Alternativen zum traditionellen Typus »Schulbuch« selbst herauskämen.

Dr. Reinhard Dross ist Professor für Evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Universität Braunschweig.

Abstract

In view of the problem of theory and practice, textbooks are defined as instruments of mediation between theories of didactics and religious education and the preparation of lesson plans by teachers.

Textbooks (as opposed to model lessons) are intended to extensively influence the practice of teachers.

A questionnaire completed by teachers demonstrates that the performance of textbooks in mediation (as their general influence on teachers' usual preparation of lessons) is poor.

Criteria for an analysis of textbooks can be gained by posing three leading questions:

- Do they meet the particular needs of teachers preparing lessons?
- Are they sufficiently mediating between theory and practice?
- Do they meet the pragmatic expectations of teachers?

1. E. Richter, Das religionspädagogische Fachpraktikum als Modell-Formstuden-Lernen, *ThP* 74 (1992) 325.

2. Die Lehramtsstudiengänge Theologie und Religionslehre, Katholische Berufshilfsschulen, Neuveröffentlichung an der Universität Bamberg. In den drei Fachgruppen Theologie, Religionslehre und Religionspädagogik wird das Fachpraktikum zweifach durchgeführt. Im ersten Fall liegt der Schwerpunkt auf der

Friedrich Johannsen

Das Fachpraktikum als Ort sachgemäßer Theorie-Praxis-Vermittlung

In der Tradition der Pädagogischen Hochschulen haben betreute Praktika einen festen Ort in den Lehramtsstudiengängen, der auch mit der in den meisten Bundesländern Ende der siebziger Jahre erfolgten Integration in die Universitäten im Kern erhalten blieb.

Die Forderung nach einer entsprechenden Regelung auch für die höheren Lehrämter sind allerdings z.Zt. nur z.T. eingelöst. Während die Begegnungen mit der Schulpraxis während des Studiums im Prinzip allgemein anerkannt und in Studienordnungen und Prüfungsverordnungen festgeschrieben sind, scheiden sich die Geister im Blick auf die Einschätzung ihres wissenschaftlichen Charakters. In einer der wenigen vorliegenden Reflexionen zum religionspädagogischen Fachpraktikum stellt F. Rickers nach einer Defizitanalyse die Forderung auf, daß das »Praktikum als der einzige Ort, an dem Theorie und Praxis unmittelbar aufeinander bezogen und miteinander vermittelt werden können, (...) eine der zentralen Veranstaltungen in der Lehrerbildung werden« müsse.¹ Aus dieser Forderung ergibt sich zunächst die hochschuldidaktische Aufgabe, das Fachpraktikum in den Gesamtzusammenhang des Studiums so zu integrieren, daß es die postulierte Schlüsselfunktion wahrnehmen kann. Daneben ist jedoch unter erkenntnistheoretischen Aspekten zu bedenken, wodurch dieses Praktikum als Veranstaltung einer wissenschaftlichen Hochschule zu rechtfertigen ist. Was die formale Einbindung in den Studiengang betrifft, hat das Fachpraktikum in den von mir überschaubaren Lehramtsstudiengängen² seinen Ort in der zeitlichen Mitte des Studiums nach den erziehungswissenschaftlichen, religionspädagogischen und fachli-

1 F. Rickers, Das religionspädagogische Fachpraktikum als Modell »Forschenden Lernens«, ThP 7 (1972) 225.

2 Die Lehramtsstudiengänge (Grund- und Hauptschulen, Realschulen, Berufsbildende Schulen, Sonderschulen) an der Universität Hannover. In den aus Pädagogischen Hochschulen hervorgegangenen erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen anderer Hochschulstandorte liegen die Dinge m.W. ähnlich.

chen Einführungsveranstaltungen sowie dem allgemeinen Schulpraktikum. Es bildet gleichsam die Schanierstelle zum zweiten Studienabschnitt mit seinen Wahlbereichen und den Möglichkeiten eigene Studieninteressen zu realisieren. Diese Einbindung in den Gesamtstudiengang ist allerdings nicht mehr als die Bedingung der Möglichkeit für eine zentrale Rolle im Studienablauf. Es läßt sich jedoch beobachten, daß nach dem Fachpraktikum bei den meisten Studierenden das Studierverhalten vor allem im Blick auf die Artikulation von spezifischen Interessen, Beteiligung an Semesterplanung und Seminargestaltung deutlich engagierter wird.³ Mit der bis heute nur teilweise gelungenen Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten⁴ geriet das Lehramtsstudium besonders für Grund- und Hauptschulen in eine gewisse Zwitterstellung. Eine für unseren Zusammenhang wesentliche Neuerung ergab sich aus der Veränderung der Ausbildungsstruktur in die zwei Phasen Studium und Vorbereitungsdienst mit der Intention, theoretische und schulpraktische Ausbildung des Lehrers als zwei zeitlich hintereinandergeordnete Abschnitte zu verstehen. Die Modelle einphasiger Lehrerausbildung wurden eingestellt und für die schulpraktische Ausbildung der Status des Lehramtsanwärters eingeführt. Auf diesem Hintergrund gewinnen die Praktika in der ersten Phase eine andere Qualität, weil nach der diesem Modell zugrundeliegenden Logik die eigentliche berufspraktische Qualifikation der zweiten Phase vorbehalten bleibt. Die grundsätzliche Problematik dieses Modells im Blick auf das Theorie-Praxis-Verhältnis, die nicht selten in der Begrüßung von Lehramtsanwärtern ihren Ausdruck findet: »Nun vergeßt erstmal alles, was ihr an der Uni gelernt habt«, kann hier nur vorwiegend mit Blick auf das Fachpraktikum bedacht werden. Daß dieses Phasenmodell auch den Erwartungen vieler Lehramtsstudenten entgegensteht, wird an der häufigen Klage über Theorielastigkeit des Studiums und dem Wunsch nach stärkerer Praxisorientierung deutlich. Soweit nicht von einem bestimmten Verständnis von wissenschaftlicher Ausbildung her die Bedeutung von Praktika in der ersten Phase generell relativiert wird, stellt sich die Frage, was sie als integrativen Bestandteil wissenschaftlichen Studiums und Aufgabe einer wissenschaftlichen Hochschule qualifiziert. In diesem Zusammenhang lassen sich Praktika jedenfalls nur legitimieren, wenn

3 Eine ähnliche Wirkung haben auch Exkursionsveranstaltungen, wenn sie entsprechend strukturiert sind (Vorbereitung, Anschauung, Bearbeitung gemeinsamer Erfahrung in der Gruppe).

4 In der Regel wurden die Hochschulen als Fachbereiche den Universitäten angegliedert. In Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein blieben die Pädagogischen Hochschulen selbständig.

sie mehr leisten als Einübung oder Bewältigung von Unterricht. Um den Charakter von Praktika als Teil wissenschaftlichen Studiums hervorzuheben, wird seit etwa 1971 der Terminus »Schulpraktische Studien« angestrebt. Diese Bezeichnungsänderung versteht sich programmatisch in dem Sinne, daß eine integrative Verzahnung von Theorie und Praxis intendiert wird. Praxis soll auf theoretische Implikationen und Theorie auf praktische Involvement hin angegangen werden.⁵ Welches Verständnis und welche Beziehung von Theorie und Praxis rechtfertigen es, schulpraktische Studien im Rahmen eines Fachpraktikums⁶ als sachgemäßen Ort ihrer Vermittlung zu behaupten?

Ein verbreitetes Urteil tendiert dazu, Theorie als uneinlösbare Fiktion und Praxis als unveränderbare Realität zu verstehen. Danach umfaßt Theorie die Ansprüche und Praxis das, was real in je lebensgeschichtlich singulärer Form abläuft. Bei dieser naiven Zuordnung wird allerdings übersehen, daß jede Art der Betrachtung oder Anschauung der in ihrer geschichtlichen Einbindung immer einmaligen Praxisabläufe schon Verallgemeinerung und damit Theorie enthält - eine Theorie freilich, die nicht auf einem reflexiven Begriffssystem beruht und sich keine Rechenschaft über ihre Bedingungen, Wahrnehmungskriterien und Wahrnehmungsinteressen gibt. Wissenschaftliche Theoriebildung beginnt mit der reflektierenden begrifflichen Ordnung und vollzieht sich im Prozeß einer methodisch geleiteten und nachvollziehbaren Hypothesenbildung, deren Überprüfung und Neuformulierung. In diesem Zusammenhang ist zu bedenken, daß im Kontext der Erziehungswissenschaften mit Theorien von unterschiedlicher Reichweite, Zielrichtung und Reflexionsniveau gearbeitet wird. So liegen z.B. Erklärungstheorien auf einem anderen Niveau als Handlungstheorien (»Rezepte«), die neben rationalen auch rituelle Elemente enthalten und oft mehr auf Übernahme als auf empirischen Befunden beruhen. Jede Theorie reduziert im Interesse der Verallgemeinerungsfähigkeit die Komplexität von Wirklichkeit und wird dem singulären Ereignis immer nur partiell gerecht.

Aus den jeweiligen spezifischen Besonderheiten von Theorie und Praxis ergibt sich ein Spannungsverhältnis zwischen beiden. Dieses darf aber das notwendige Aufeinanderangewiesensein nicht verdecken, weil jede Anschauung ohne Begriff blind und

5 Vgl. W. Lippke, Vom »Schulpraktikum« zu den »Schulpraktischen Studien«, in: G. Müßener und D. Schulz (Hg.), *Schulpraktische Studien. Beiträge zur theoretischen Fundierung*, Köln 1984 (Verband Bildung und Erziehung, Landesverband Nordrhein-Westfalen), 11ff.

6 Der Begriff »Fachpraktikum« wird als feststehender Begriff hier beibehalten.

jeder Begriff ohne Anschauung leer bleibt. Wodurch geschieht nun die notwendige Vermittlung zwischen Theorie und Praxis? Für I. Kant⁷ ist das Bindeglied zwischen Theorie und Praxis die Urteilskraft, die die Zuordnung eines Falles zur Regel, zwischen Praxis und Theorie und umgekehrt gewährleisten kann. In einer gewissen Entsprechung zu Kants Begriff der Urteilskraft spricht Herbart mit stärkerem Rekurs auf das pädagogische Theorie-Praxis-Verhältnis von einem pädagogischen Takt, einer schnellen Beurteilung und Entscheidung, zu der der gut ausgebildete Theoretiker unter den Bedingungen der Praxis genötigt ist. Es geht hierbei um die Fähigkeit des Handelnden, die angemessene Wahrnehmung der Praxis mit angemessenen Begriffen zu verbinden. Die Ausbildung dieser Potenz, »eines operativen theoretischen Bewußtseins und Gewissens« (Heimann), in der das »Theoretisieren der Praxis und das Praktizieren von Theorie in einem in sich stimmigen Akt eingebracht werden«, dürfte die wesentliche Zielsetzung schulpraktischer Ausbildung sein.⁸ Die jeweilige Eigendynamik von Wissenschaft und Praxis gibt dieser Aufgabe immer mehr Dringlichkeit.

In der Anfangszeit der institutionalisierten Lehrerbildung läßt sich besonders am Beispiel des Wirkens von A.H. Francke (1663-1727) noch eine enge Verschränkung von (pietistisch geprägter) Erziehungstheorie und darauf beruhender Praxis beobachten, die über seine Anstalten in Halle hinaus deutlich erkennbare Spuren in der Entwicklung des deutschen Schulwesens hinterließ. Die pietistisch geprägte Anschauung (Theorie) vom Menschen war gleichzeitig Leitbild für Erzieher und zu Erziehende und Maßstab für Erfahrungen im Erziehungsprozeß und ihre Bearbeitung.

Dem Erziehungsziel: »Hinführung zu wahrer Gottseligkeit und christlicher Klugheit« korrespondierte eine vielfältige Erziehungspraxis, die gewissermaßen modellhaft die Verflechtung von Lehre und Leben spiegelt.

Gestaltung des Schullebens und modellhaftes Verhalten des Erziehers (wer Ruhe will, muß selbst still sein) spielen eine zentrale Rolle. Die gegenseitige, fast direkte Entsprechung von Theorie und Praxis bei Francke macht (...) deutlich, daß die Anfänge aller Erkenntnis und Wissenschaft, besonders aber der Pädagogik und Geisteswissenschaft, in der erlittenen, reflektierten und menschlich bewältigten Erfahrung begründet liegen.⁹

Nicht nur an der Entwicklung der Theoriesysteme in Erziehungswissenschaften, Religionspädagogik sowie Theologie und an der Komplexität des Praxisfeldes muß dieses einfache Modell heute

7 I. Kant, Über den Gemeinspruch, das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis (1793), in: *Ders.*, Werke in sechs Bänden, hg. von W. Weischedel, Darmstadt 1964, Bd. IV, 127-172.

8 Vgl. dazu G. Müßener, Schulpraktische Studien - ein wissenschaftlich-systematischer Bestimmungsversuch, in: *Müßener/Schulz*, Schulpraktische Studien, 58ff.

9 F. Bertold, Historische Lösungsansätze des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrerbildung, in: *Müßener/Schulz*, Schulpraktische Studien, 19.

scheitern. Das Kernproblem liegt darin, daß es auf einem vorab festliegenden metaphysischen Wahrheitsverständnis basiert, das wissenschaftlichen Ansprüchen nicht mehr genügt und in einer weltanschaulich pluralen Gesellschaft keine allgemeine Anerkennung mehr findet.¹⁰ Dennoch verweist die an diesem Modell gemachte Beobachtung m.E. insofern auf den Schlüssel für ein sachgemäßes Theorie-Praxis-Verhältnis, als sie auf *bewältigte Erfahrung als entscheidendes Qualifikationselement*¹¹ verweist. Genau diese Qualifizierung wird vernachlässigt, wenn theoretische und praktische Ausbildung so voneinander getrennt werden, daß theoretische Ausbildung in der ersten Phase ohne Praxisbezug bleibt und damit die Auseinandersetzung mit der Praxis und ein darauf basierender kritischer Umgang mit Theorien ausgeklammert wird.

Wie eine einseitige, nicht substantiell durch Praxisreflexion rückgekoppelte, erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung sich zuungunsten der Individualität von Praxis verselbständigen kann, macht F. Bertold an den Folgen der auf Unterricht zentrierten Erziehungstheorie Herbarts und seiner Schüler im Blick auf Unterricht und Lehrerbildung deutlich. Die durch intensive theoretische Arbeit angestrebte Integration von Theorie und Praxis über den Weg eines wissenschaftlich perfektionierten methodisch-didaktischen Ansatzes wird nicht erreicht, weil der nach der Theorie vollständig geplante Unterricht, wenn tatsächlich durchgeführt, die gleichfalls intendierte Förderung der Schüleraktivität verkümmern ließ.¹² Diese und entsprechende Erfahrungen aus der Geschichte der Pädagogik finden eine Entsprechung in einseitig theoretischen Ausbildungsstrukturen, in denen die gelehrten Theorien nicht einer heilsamen Irritation durch die Praxis ausgesetzt werden. Auf diesem Hintergrund wird eine gerade bei Studierenden häufig zu beobachtende Kritik an pädagogischen Theorien verständlich, die die Subjektivität der Han-

10 Auch im Kontext religionspädagogischer Theoriebildung können überlieferte Wahrheiten nur heuristischen Charakter haben, die anleiten können, unter Beachtung der konkreten Bedingungen die Bedeutung des Glaubens für das Leben zu erschließen. Dennoch sollte zu denken geben, daß das Theorie-Praxis-Verhältnis im Blick auf Schulen, deren pädagogische Arbeit auf einem mehr oder weniger dogmatischen Theoriesystem beruht, das sich keine Rechenschaft über seine Bedingungen gibt (z.B. Waldorfschulen, Freie evangelische Schulen u.a.), oft positiver eingeschätzt wird als bei den durchschnittlichen staatlichen Schulen. Neben anderen Faktoren spielt dabei sicher die Bedeutung einer in Theorie und Praxis kongruenten ganzheitlichen Erziehungskonzeption, ausgeprägtes Schulleben und mehr handlungsorientierter Unterricht eine Rolle.

11 Gemeint ist hier theoretisch-rationale Bewältigung von Erfahrung. Die weitere Bedeutung im Sinne einer psychoanalytischen Bewältigung von Erfahrung sollte m.E. nicht unmittelbar mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis verknüpft werden.

12 Vgl. Bertold, Lösungsansätze, 29ff.

delnden nicht hinreichend berücksichtigen. Ausgangspunkt dieser Kritik ist das Interesse an Lebenspraxis und Authentizität. Von diesen Gesichtspunkten her erscheinen viele Theorien als von der geschädigten gesellschaftlichen Praxis vereinnahmt.¹³ Im Blick auf diese Erscheinung ist auch unter theologischen und religionspädagogischen Aspekten nach ideologiekritischen Theorieelementen zu fragen, die die Bedeutung der Subjektivität zur Geltung bringen, ohne einer pauschalen Theoriefeindlichkeit nachzugeben.

Wie sich die bildungspolitisch und hochschuldidaktisch geforderte Verankerung schulpraktischer Studien auch *wissenschaftstheoretisch legitimiert*, beschreibt G. Müßener in einem wissenschaftssystematischen Bestimmungsversuch schulpraktischer Studien.¹⁴

Zur Verhältnisbestimmung von (pädagogischer) Theorie und Praxis beschreibt er Theorie als der Praxis entgegengesetztes und entgegensetzendes System abstrahierender und formalisierender Aussagen, das durch Reflexion, Distanziertheit und Sprache charakterisiert ist. Praxis wird als System konkreter Handlungen und Entscheidungen definiert, das sich durch Engagement, Unmittelbarkeit und Aktion auszeichnet. Auf der Grundlage dieser Bestimmungen entwirft er das Modell eines Theorie-Praxis-Kontinuums, das die Relationsgefüge zwischen beiden transparent macht, in dem die schulpraktischen Studien ihren systematischen Ort haben. Etwas vereinfacht dargestellt, stehen in diesem Kontinuum auf der einen Seite unreflektierte Praxis, auf der anderen die Systematik der Theorie, die sich weitgehend der Zuordnung zur Praxis entzieht. Dazwischen liegen zwei Stufen von unterscheidbaren Theorie-Praxis-Bezügen: die Meisterlehre und Kunst, die sich über Erfahrungswissen, aber nicht durch sich selbst reflektierende Theorie vermittelt, und die wissenschaftsgeleitete Praxis. Bei der letztgenannten wird die Bedeutung der rationalen Hilfe zur Erfassung und Gestaltung von Praxis noch erweitert und gesteigert durch Selbstreflexion der Theorie. Das Theorie-Praxis-Verhältnis wird nun dadurch beschrieben, daß die Begriffe »*engagement reflexive*« und »*reflexion engage*« miteinander in Beziehung gesetzt werden.

Die Praxis des Lehrers ist dadurch gekennzeichnet, daß sie zugleich zielgerichtet-engagiert und reflexiv ist, insofern immer auch Theorien auf der Ebene der Meisterlehre und der wissenschaftlichen Reflexion im Sinne einer *reflexion engage* das pädagogische Handeln bestimmen.

Ein berufsbezogenes Studium, das auf diese Praxis vorbereiten soll, muß diesem Relationsgefüge Rechnung tragen. Der notwendigen Beschäftigung und Auseinandersetzung mit Theorien, die eine rationale und kritisch-distanzierte Reflexion ermöglichen, muß eine engagierte Reflexion korrespondieren, die diese auf die Bedingungen des Handlungsfeldes zurückbezieht. Hieraus ergibt

13 Vgl. R. Messner, Was nützt im Schulalltag pädagogische Theorie?, in: H. Weiß und E. Wicke (Hg.), Pädagogische Theorie und schulische Ernstsituation, Kassel 1985, 27-52, hier: 28.

14 Müßener, Schulpraktische Studien, 45-61.

sich die besondere Stellung Schulpraktischer Studien - und damit auch des Fachpraktikums - als eine Theorie und Praxis integrierende Lehrveranstaltung. Sie dienen dazu, in dieser Schulwirklichkeit Unterrichtsgeschehen unter dem Blickwinkel theoretischer Einsichten und Erkenntnisse wahrzunehmen, zu analysieren, zu konzipieren und zu reflektieren. Diese dialektische Beziehung legitimiert und qualifiziert die praktischen Studien als zentralen und sachgemäßen Ort der Theorie-Praxis-Vermittlung. Sie fördern die Ausbildung der Urteilskraft, die der Lehrer benötigt, wenn er sich der *reflexion engagée* verpflichtet weiß. Zugleich motivieren sie zum Studium wissenschaftlicher Theorien, die der didaktischen Urteilskraft förderlich sein können.

Damit Praxis wissenschaftsgeleitet erfahrbare, analysierbar und experimentell erprobbar wird, bedarf es allerdings bestimmter *Rahmenbedingungen und Voraussetzungen*, besonders hinsichtlich der Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung, damit eine fortlaufende dialektische Beziehung zwischen engagierter Reflexion und reflektiertem Engagement möglich wird. Eine Kernfrage dürfte dabei sein, wie es zu der notwendigen theoriegeleiteten Neuerfahrung und Förderung der Erfahrungsfähigkeit kommt. Die wenigen Theoriebausteine und eine enge Verschränkung des Theorie-Praxis-Feldes bei Francke wirkten offensichtlich besonders erfahrungsfördernd.

Das breite Spektrum heterogener religionspädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Theorien heute hat dagegen eher kontraproduktive Wirkung, wenn nicht eine sinnvolle und begründete Reduktion gelingt, die gleichzeitig das komplexe Bedingungsgefüge von Unterricht im Auge behält. Hier sind Vorentscheidungen notwendig, deren Implikationen und Intentionen im Rahmen der Vorbereitung eines Fachpraktikums thematisiert werden müssen. Der Kompetenzerwerb für diese Vorentscheidungen gehört in die dem Fachpraktikum vorhergehende Studienphase, wobei den nicht primär auf Fachunterricht zentrierten schulpraktischen Studien wie Hospitationspraktikum und allgemeines Schulpraktikum eine besondere Bedeutung zukommt. Vorentscheidungen beziehen sich besonders auf die religionspädagogische Konzeption und allgemeine Aufgabenbestimmung des Fachunterrichts, auf Unterrichtskonzepte, Formen der Unterrichtsanalyse und -auswertung, Planungsmodelle sowie den Modus der Themenwahl. In den von mir begleiteten Fachpraktika hatten die Studierenden immer bereits Erfahrungen mit Planungsmodellen, so daß nur deren Implikationen für den Fachunterricht bedacht werden mußten. Ähnliches gilt für Unterrichtskonzepte, wo Modelle des offenen und wahldifferenzierten Unterrichts dominieren. Nur ein reflektierter Rückgriff auf solche »Vorga-

ben« ermöglicht angesichts des beschränkten Zeitraums eine Konzentration auf ausgewählte fachliche und religionspädagogische Aufgabenstellungen.

Besondere Aufmerksamkeit ist den jeweiligen Implikationen der theoretischen Ansätze zur Unterrichtsbeobachtung und -analyse zu widmen. H.-D. Bastian schlägt in einem Beitrag zum religionspädagogischen Fachpraktikum eine auf lerntheoretischen Überlegungen basierende didaktische Anatomie vor, mit deren Hilfe versucht wird, »das empirische Geschehen mit Hilfe eines Protokollfächers kategorial zu erfassen und funktionell auszuwerten.«¹⁵ Im Kontext einer religionspädagogischen Praxis, die sich weitgehend einer erziehungswissenschaftlichen Reflexion entzog, hat die Intention, den Verlauf des Religionsunterrichts auf der Basis lerntheoretischer Einsichten in Hinsicht auf seine Bedingungsstrukturen zu beobachten, einen wichtigen Stellenwert. Die differenziert aufgeschlüsselten Beobachtungskriterien zu Schülertätigkeit, Schülerverhalten, Schülertheologische(n) Äußerungen, Lehrertätigkeit, Lehrertheologie, Artikulation des Unterrichts, Unterrichtsenenergetik und Unterrichtsziele können auch gegenwärtig wichtige Gesichtspunkte zur Beobachtung und Analyse von Fachunterricht liefern, wenn sie zielgerichtet eingesetzt werden und man sich in einem theoriegeleiteten Interpretationsprozeß um ihr *Verstehen* bemüht. Dabei wird u. a. deutlich, daß weder die Komplexität der Unterrichtspraxis theoretisch faßbar ist noch das Ganze des Unterrichts hinreichend in den Blick kommt. Außerdem kann die Einsicht gewonnen werden, daß nicht alles, was beobachtbar, auch methodisch machbar ist, daß die didaktisch fruchtbarsten Momente sich aus einem Zusammenspiel von Arrangement und Improvisation ergeben, die nur genutzt werden können, wenn sie erkannt werden.¹⁶ Einübung in Unterrichtsbeobachtung und -analyse gehört allerdings in den *Gesamtkomplex* schulpraktischer Studien und kann im Fachpraktikum nur eine Teilaufgabe sein. Zudem ist zu bedenken, daß jedes Beobachtungsraster - so nützlich seine heuristische Funktion sein mag - einem Erkenntnisakt zuzurechnen ist, der zu einem distanzierten Zuordnen zu vorgängigen Theoriemustern führt, zu ihrer Bestätigung oder Infragestellung. Beobachtung wird unter vorgängige Begriffe subsumiert, damit zwar im Wortsinne »begriffen«, aber nicht verstanden. Verstehen im hermeneutischen Sinne beginnt aber erst, wenn die Orientierung an einem System rationaler Ordnung aufgebrochen und nach dem

15 H.-D. Bastian, Didaktische Anatomie im Religionsunterricht, ThP 1 (1966) 170-185, hier: 184.

16 Vgl. ebd., 180.

»Gemeinten« gesucht wird.¹⁷ Dann sind im Nachvollzug der Beobachtung die angemessenen Begriffe erst zu finden, die den handelnden Personen und dem konkreten Ereignis gerecht werden.

Für die Einübung in einen solchen Verstehensprozeß ist ein möglichst umfassendes Protokollieren des Unterrichtsgeschehens angemessener als eine begriffsorientierte Rasterung.

Eine Praktikumsgruppe wollte in einer dritten Grundschulklasse die Gepflogenheit der Klassenlehrerin übernehmen, am Montagmorgen mit einem Erzählkreis zu beginnen, um damit den Schülern Gelegenheit zu geben, ihre Wochenenderlebnisse zur Sprache zu bringen. Geleitet von der theoretischen Überlegung, Schüleraktivität sei vor allem dadurch anzuregen, daß sich die Lehrenden möglichst zurücknehmen, beschränkte man sich auf eine kurze Aufforderung. Die Resonanz blieb dürrig. In der Auswertung der Stunde wurde versucht, die Ursachen dafür zu ergründen, und dazu auch nach der üblichen Praxis der Klassenlehrerin zurückgefragt. Ein ausführliches Protokoll einer beobachteten Stunde führte zu der Erkenntnis, daß sich die Lehrerin keineswegs auf einen Impuls beschränkt hatte, sondern das Erzählen der Schüler jeweils behutsam durch gezielte Einwände und Nachfragen dadurch anregte, daß sie als interessierte Zuhörerin agierte. Die aufschlußreichen Feinheiten dieses Unterrichtsgeschehens wären vermutlich in einem begrifflich orientierten Protokoll untergegangen. Wäre die Ursache nicht dem Protokoll entnehmbar gewesen, hätte eine erneute gezielte Beobachtung ebenso aufschlußreich sein können.

Bei diesem Vorgehen haben theoretische Kategorien ihren Ort vor allem im Prozeß der Auswertung, in dem sie im heuristischen Sinne herangezogen und mit ihrer Hilfe erprobt wird, ob sie die Situation angemessen deuten und Anregung zur Handlungsorientierung geben können.

Die Entscheidung für das *verstehende* Bemühen nimmt die Subjekthaftigkeit der beobachteten Personen ernst und qualifiziert Theorie-Praxis-Vermittlung als einen Prozeß wechselseitiger Kommunikation, in dem die Partner ihr unterschiedliches Vorwissen und Praxiserfahrungen in die Auseinandersetzung mit Unterricht einbringen.¹⁸ Ob eine Förderung der *fachdidaktischen* Urteilskraft gelingt, hängt wesentlich von der Einbindung eines Fachpraktikums in die vorhergehenden schulpraktischen Studien und einer hinreichenden Erschließung der Unterrichtsbedingungen (Voraussetzungen in der konkreten Schülergruppe)

17 Vgl. H. Rauschenberger, Über das Verstehen und Beurteilen pädagogischer Handlungen, in: Weiß/Wicke (Hg.), Pädagogische Theorie, 154-168.

18 In der Auseinandersetzung mit Unterricht, nicht allein im Unterrichten, mit dem Ziel, didaktische Grundeinsichten zu gewinnen und didaktische Kategorien verstehen zu lernen, sah G. Otto in einem 1960 erschienen Beitrag bereits die Grundaufgabe des religionspädagogischen Fachpraktikums; vgl. G. Otto, Das Fachpraktikum in Religion als didaktische Veranstaltung, in: Glauben und Erziehen. FS für G. Böhne, Neumünster 1960, 230.

und einer gründlichen thematischen Vorbereitung ab.¹⁹ Das erfordert langfristige Vorplanung und Vorabsprachen mit dem Mentor, vor- und nachbereitete Hospitationen und ein Vorbereitungsseminar, das genügend Raum für eine gründliche Erarbeitung des Themas gibt. Dabei ergibt sich die Notwendigkeit, fachwissenschaftliche Erkenntnisse hinreichend unter religionspädagogischen Aspekten zu reflektieren.

Vielfach läßt sich beobachten, daß entweder versucht wird, fachwissenschaftliche Kenntnisse (z.B. beim Thema Schöpfung in Anlehnung an C. Westermann) vereinfacht aufzubereiten oder vorhandenes didaktisches Material zum Thema unreflektiert zu übernehmen. Die Fragestellung, wie die Erfahrungsgehalte der Überlieferung etwa beim Schöpfungsthema so in das Unterrichtsgeschehen eingebracht werden können, daß den Schülern möglicherweise eine andere Wahrnehmung der Wirklichkeit erschlossen wird, muß wie andere Fragestellungen erst erarbeitet werden.

Besonders hilfreich können dabei religionspädagogische Rezeptionen von Symboltheorien sein, die den Wirklichkeitsbezug christlicher Symbole und ihre Brückenfunktion zur Lebenssituation der Schüler erschließen helfen.²⁰ Wenn Schüler nicht zu Objekten von Lernprozessen werden sollen, ist bereits in der Planung zu bedenken, welches Arrangement ihrer Subjektivität gerecht wird. Es ist zu bedenken, wie Artikulationsmöglichkeiten für ihre Bedürfnisse bereitgestellt werden können und wie und wodurch das in der Überlieferung gebundene Hoffnungspotential in gemeinsamer Arbeit, Handlung, Spiel oder Feier entbunden werden kann.

Nur wenn neben allgemeinpädagogischen auch bereits entsprechende religionspädagogische Theorien erarbeitet wurden, kann sich im Fachpraktikum die erforderliche Spannung zwischen reflektiertem Engagement und engagierter Reflexion einstellen, die der intendierten Forderung theologischer und religionspädagogischer Urteilskraft dient und das Praktikum zu einem fruchtbaren Moment im Bereich der Theorie-Praxis-Vermittlung werden läßt.

19 Die beiden letztgenannten Aspekte werden auch von J. Lähnemann besonders betont. Vgl. *ders.*, Zwischen Theologie und Unterricht. Zur Konzeption eines Fachpraktikums, *EvErz* 26 (1974), 127-136, hier: 128f. Die »illusionslose Wahrnehmung der Wirklichkeit des Schülers« als Voraussetzung religionspädagogischer Praxis wird auch von anderen als die zentrale Aufgabe gesehen, vgl. *W. Bergau*, Der Traditionsabbruch bei Jugendlichen - Ursachen und Folgen, *AevRU(H)* 47 (1989) 17-47, hier: 46.

20 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. Tammeus* (WdL 6), Neukirchen-Vluyn (1989) 1991, 184.

F. Rickers hat die Konzeption eines Fachpraktikums vorgeschlagen und skizziert, das sich am Modell des Forschenden Lernens orientiert und Theorie-Praxis-Vermittlung in experimenteller Form versucht.²¹ Mit Ergänzung der genannten Rahmenbedingungen ist diesem Grundkonzept schon aus dem Grunde zuzustimmen, weil es wohl am ehesten die Gewähr dafür bietet, daß der Subjektivität aller Beteiligten hinreichend entsprochen wird, ohne die eine Förderung der Urteilskraft durch bewältigte Erfahrung nicht gelingen kann.

Strukturplan eines semesterbegleitenden Fachpraktikums mit Vorbereitungsseminar

1. Vorbereitungsseminar

a)

- Auswahl des Fachlehrers und der Praktikumsklasse
- Hospitationen (Kennenlernen des Fachlehrers und der Schüler, Orientierung über die Jahresplanung)
- Analyse der Rahmenbedingungen (Struktur der Klasse, gewohnte Arbeitsformen, bisheriger Religionsunterricht, Stundentafel, Möglichkeit von wöchentlich zweistündigen Unterrichtsblöcken)
- Entscheidung über die Themenwahl unter Berücksichtigung der Schülerinteressen, des Lehrplans und der Jahresplanung, der Interessen der Studierenden sowie der zeitlichen Rahmenbedingungen

b)

- Klärung des allgemeindidaktischen Konzepts und des Unterrichtskonzepts (z.B. Schwerpunkte: Offener Unterricht, Wahldifferenzierter Unterricht, Handlungsorientierter Unterricht)
- Klärung der religionspädagogischen Konzeption des thematischen Unterrichts (Verschränkung von Schülerorientierung - Bibelorientierung - Gesellschafts- und Ideologiekritik)
- Verständigung über ein Planungsschema/Planungsskizze für die Unterrichtsstunden/Unterrichtsblöcke (Lernziele/Themenaspekte - Verlaufsplanung mit Beschreibung der vorgesehenen Unterrichtsschritte, Hinweise auf die Sozialformen, Arbeitsformen, Medien und Lernmaterialien, Impulse, Fragen, Anregungen, ungefähre Zeitplanung)

c)

- Gemeinsame Erarbeitung der Sachanalyse, der didaktischen Analyse und der Lernchancen, die durch den Unterricht eröffnet werden sollen (Verabredung verbindlicher Pflichtlektüre, arbeitsteilige Sichtung und Auswertung themenrelevanter theologisch-religionspädagogischer Beiträge, von Lehrplänen, Religionsbüchern und Unterrichtsmodellen zum Thema)
- Sammlung von Materialien und Medien zum Thema
- Konzipierung einer Gesamtplanung, Entwurf einer Unterrichtseinheit, Aufteilung auf Unterrichtsblöcke/Stunden
- Erarbeitung von Kriterien zur Analyse des Unterrichts, des Verhältnisses von Planung und Realisierung, der Auswertung des Praktikums
- Klärung von Beobachtungsschwerpunkten und Verfahren

21 Vgl. Rickers, Fachpraktikum (Anm. 1), 231f.

2. Praxisphase

- Verbindliche Zeitabsprachen
- Durchführung des Unterrichts auf der Basis der Gesamtplanung und der von den unterrichtenden Studenten erarbeiteten Verlaufsplanung
- Beobachtung auf der Grundlage der erarbeiteten Beobachtungsschwerpunkte (möglichst detaillierte Mitschrift)
- jeweils im Anschluß an den Unterricht Auswertungsgespräch unter Beteiligung des Fachlehrers und des betreuenden Hochschullehrers
- gegebenenfalls Modifikation der Planung
- Abschließend: Analyse des Lernfortschritts auf dem Hintergrund der intendierten Zielsetzung

3. Auswertungsphase

- Analyse der Planungs- und Praxisphase
- Erstellung einer umfassenden Dokumentation
- Klärung von Studieninteressen

Dr. Friedrich Johannsen ist Professor für Evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Universität Hannover.

Abstract

This article presents the hypothesis that the »religionspädagogische Fachpraktikum« embedded in a two-phased teacher education program can be the proper location for a mediation between theory and practice. A prerequisite is a conceptualization of school internships as an integral part of the academic education of teachers. Such practical internships must be legitimized theoretically. It is necessary to develop a process of planning which is based on theoretical insights. It is also necessary to include reflection upon pedagogical action, for in order to develop the ability to judge, theory and practice must be related dialectically.

Die Examenskatechese - Relikt oder Notwendigkeit?

1 Das Unternehmen Examens-Katechese

»Verfasser hat sich erfolgreich bemüht, den für den Unterricht vorgegebenen und zu bearbeitenden biblischen Text theologisch zu reflektieren. Der Versuch, die Erzählung der biblischen Geschichte durch Schattenbilder auf dem Tageslichtschreiber einprägsamer zu gestalten, ist überflüssig. Der vorgelegte Erzählversuch muß durch sich selbst wirken.

Das geplante Unterrichtsgespräch und das vermutete Verhalten der Jugendlichen berücksichtigt die theologischen Prämissen. Nur das vorgeschlagene Rollenspiel am Ende der Unterrichtsstunde »So würde ich mit meinen Eltern darüber diskutieren!« ist methodisch falsch eingeordnet, in den didaktischen Überlegungen nicht vorgesehen. Methodenwechsel allein macht Unterricht nicht ertragreicher, er wäre besser als Unterrichtsgespräch zu Ende geführt worden.

Deswegen: Nicht ganz befriedigend.«

Diese Sätze, in jedem Jahr - ähnlich und vielleicht auch ganz anders - vielfach geschrieben, beurteilen eine examensrelevante Leistung von angehenden Pastoren und Pastorinnen für geplanten Unterricht, nämlich für Konfirmandenunterricht, der in der Kirche vieltausendfach zum gleichen Zeitpunkt unbenotet stattfindet. Explizite Zensurengebung ereignet sich im Ausbildungsgang zum Pastor nur an ganz wenigen Stellen: im Ersten und Zweiten Theologischen Examen. Beide Haltepunkte persönlicher und beruflicher Existenz, die jeweils auch neue Räume erschließen, sind mit Prüfungsanteilen verbunden, in denen es um das Unterrichten geht. Nur in einigen Prüfungsordnungen für das *Erste* Theologische Examen der Gliedkirchen in der EKD finden sich Anordnungen, die von den Prüflingen fordern, einen Unterrichtsentwurf für den Konfirmandenunterricht bzw. für schulischen Religionsunterricht zu erstellen. Das Unterrichtsthema wird teilweise gestellt, teilweise vom Kandidaten vorgeschlagen. Das *Zweite* Theologische Examen nach dem Vikariat verlangt den Nachweis der Unterrichtsbefähigung durchgehend. Der geforderte prüfungsrelevante Unterrichtsentwurf kann unter dem traditionellen Begriff »Examenskatechese« subsumiert werden. Was das Erste Theologische Examen angeht - auch wenn dieses Vorhaben

nur einen kleinen Teil des großen Bereiches der Prüfungsleistungen ausmacht, hat es für die Kandidaten ein besonderes Gewicht, denn der Unterrichtsentwurf wird zu einem Zeitpunkt abgefordert, zu dem die Prüflinge in der Regel noch keine Berührung mit dem Unterrichten gehabt haben. Ihr Entwurf wird faktisch nach Kriterien beurteilt, die den Prüflingen unbekannt sind.

2 »Religionspädagogik ist mir im Studium eigentlich nicht begegnet«

Langjährige Befragungen von Vikarinnen und Vikaren zu Studien- und Prüfungsabläufen haben eindeutig erwiesen, daß der zur Prüfung gehörende Unterrichtsentwurf die geringste Rückbindung an das Studienangebot aufweist. Eine Möglichkeit, sich während der Studienzeit religionspädagogischen Fragestellungen anzunähern, haben die meisten Studentinnen und Studenten der Theologie nicht - oder nicht im notwendigen Maß - nutzen können, da solche Angebote in vielen Fachbereichen einfach nicht vorhanden waren. Die klassisch zu nennenden Bearbeitungsfelder im praktisch-theologischen Bereich werden angeboten, die Religionspädagogik allerdings fehlt.

Wie eine Recherche über die Veranstaltungen von acht - darunter allen norddeutschen - theologischen Fachbereichen ergeben hat, fristet die Religionspädagogik nicht mal ein randständisches Dasein. Von löblichen Ausnahmen abgesehen...

Diese Tatsache läßt den Schluß zu, daß für den Bereich der Katechetik/Religionspädagogik Ausbildung und Prüfungsanforderungen nur schwer in Korrelation zu bringen sind. Spätestens in der Vorbereitungsphase zum Ersten Theologischen Examen wird dieses Dilemma virulent.

Die Hilfskonstruktionen zur Überbrückung des Defizits sind bekannt und schnell aufgezählt: Informationen und Hilfen aus dem privaten Umfeld, etwa von Lehramtsstudenten, einschlägige Veröffentlichungen¹, in seltenen Fällen das Gespräch mit einem/einer Lehrbeauftragten oder Kurzberatung in einem Religionspädagogischen Institut - alles mit der zielgerichteten Abzweckung, das vorgegebene Thema zu einer Unterrichtsstunde zu entwickeln. An den Unterrichtsentwürfen, die selten in die Pra-

1 G. Adam und R. Lachmann (Hg.), Gemeindepädagogisches Kompendium, Göttingen 1987; dies., Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 1984; Comenius-Institut u.a. (Hg.), Handbuch Konfirmandenarbeit, Göttingen 1984; KU-Praxis, Gütersloh 1973ff; evtl. auch noch: H. Meyer, Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Oldenburg 1979 (2.-8. Aufl. Frankfurt/M.).

xis umgesetzt werden und auch jüngst beobachtete Praxis, z.B. durch Hospitationen, nicht erkennen lassen, ist an vielen Stellen der unterrichtliche »Schnell-Lernkurs« abzulesen: zunächst gründliche und ausführliche theologische Erörterung zum Thema, dann an den Humanwissenschaften orientierte Überlegungen, die - mangels Kenntnis der Lerngruppe - allgemein gehaltene Bemerkungen bleiben müssen und als »Sachanalyse« bezeichnet werden, sodann Überleitung zur »Didaktischen Analyse«, zu »Religionspädagogischen Überlegungen« o.ä., die wiederum in die Planung der Unterrichtsstunde einmünden. Nicht unwichtig für den Zusammenhang ist das Verzeichnis der benutzten Literatur, macht es doch deutliche Aussagen über die Basis der beschriebenen Unterrichtsplanung und läßt Rückschlüsse auf das Theorie-Praxis-Verhältnis des Entwurfs zu.

Auffallend, aber nicht überraschend ist bei sehr vielen Entwürfen, daß pädagogische und religionspädagogische Stichwörter zwar gebraucht, aber nicht reflektiert, Methoden genannt, aber nicht zureichend begründet, Interesse am Thema bei der Lerngruppe vorausgesetzt, aber nicht problematisiert, Lernvoraussetzungen genannt, aber nicht evaluiert, Lernziele formuliert, aber nicht durchgesetzt werden.

Es wäre falsch, diese Defizite den Autorinnen und Autoren und ihren Prüfungssituationen zuzuschreiben. Aber es ist richtig, diese Fehlhaltungen den mangelnden Möglichkeiten eines kaum auf Reflexion von theoretisch möglicher Praxis zielenden Studiumangebots anzulasten.

Es wäre ebenso falsch, wenn landeskirchliche Prüfungskommissionen diese Defizite, über deren Bedingungen und Folgen sie informiert sein müßten, auch noch negativ bewerten würden, wenn es um die praktische Umsetzung theologischer Inhalte geht. Allenfalls kann es unter diesen Voraussetzungen darum gehen, erörtern zu lassen, unter welchen Vorgaben ein gestelltes theologisches Thema für eine vorstellbare Lerngruppe erschlossen werden kann.

Anstelle einer immer noch abgeforderten religionspädagogischen »Phantasie-Übung« wäre als Alternative gut möglich, die Aufgabe literaturbezogen zu stellen und auf die vielen Veröffentlichungen mit Unterrichtsentwürfen für den Konfirmandenunterricht bzw. die Konfirmandenarbeit² zu beziehen. So könnten zwei thematisch gleiche oder ähnliche Entwürfe hinsichtlich ihres theologischen Denkweges und ihrer dogmatischen und systemati-

2 Z.B. G. Maser und H. Reimer, Lebendige Konfirmandenarbeit, Gütersloh 1985; KU-Praxis, Gütersloh 1973ff; U. Früchtel, Auf dem Weg, Göttingen 1987; ferner die Veröffentlichungen der landeskirchlichen Religionspädagogischen bzw. Pädagogisch-Theologischen Institute (- Zentren) in Form von Unterrichtshilfen und -entwürfen für die Konfirmandenarbeit. In den Prüfungsordnungen einiger Landeskirchen (z.B. Hessen-Nassau) ist diese Möglichkeit für das Zweite Theologische Examen vorgesehen.

schen Voraussetzungen zu vergleichen sowie die sich daraus ergebenden Konsequenzen miteinander in Beziehung zu setzen bzw. abzuleiten sein. Der Vorteil läge darin, auch auf dieser Ebene des Examens theologisches Denk- und Urteilsvermögen nachzufragen, ohne daß die Kandidaten in die notwendige Prozeßfolge von Unterricht eintreten müssen.

3 Das Vikariat: der Ort auch religionspädagogischer Begegnung

Mit Recht muß hier darauf verwiesen werden, daß der eigentliche, in die Praxis einführende Ort für Theologinnen und Theologen das Vikariat ist, in dem unter entsprechender Anleitung unter anderem auch religionspädagogische Kompetenz erlangt werden soll. Beteiligt sind in einem institutionalisierten und hierarchisierten Rahmen Ausbildungsreferat und Predigerseminar, Mentorinnen und Mentoren, verordnete Kurse im Religionspädagogischen Institut, am Ende - die Prüfungskommission. Das Vikariat bindet in einen Bezugsrahmen ein, der durch die Stichwörter Gemeinde, Gottesdienst, Kasualien, Seelsorge und Unterricht beschrieben werden kann: die Grundtätigkeiten des Pfarramts als Handlungs-, Erfahrungs- und Reflexionsräume. Hier haben sich die Vikarinnen und Vikare im Kontext alltäglicher Lernerfahrungen zurechtzufinden.

Ihr Status ist explizit und implizit, institutionell und hierarchisch vorgegeben und damit gleichzeitig abgesichert - auch auf den Metaebenen. Dieses muß nicht nur als Zwang empfunden, sondern kann auch als ein fester Rahmen angesprochen werden, in dem mehr *objektive* und mehr *subjektive* Faktoren den ihnen zugewiesenen Platz haben. Den mehr objektiven Rahmen vermitteln die Institutionen wie Ausbildungsreferat und Religionspädagogisches Institut, den mehr subjektiven vor allem Mentorinnen und Mentoren. Mehr noch: Institutionen vermitteln verstärkt theoretische Angebote und Einsichten, der Praxisort deutlicher und stärker die alltägliche Anwendung mit den Faktoren Planung, Durchführung und Auswertung.

Diese nicht nur idealtypisch zu nennende Vernetzung von Institution und Praxisort, auch von Theorie und Praxis mit den entsprechenden Reibungsverlusten, muß auch auf die religionspädagogische Kompetenzerweiterung bezogen werden. Die Praxisphasen sind danach angeordnet, ob die spätere Berufspraxis auch schulischen Religionsunterricht umfaßt oder sich auf den Konfirmandenunterricht konzentriert: Konfirmandenarbeit und dazu ein Praktikum im schulischen Bereich, verbunden mit einer institutionalisierten theoretischen, aber deutlich praxisorientierten Vorbereitungsphase. Spätestens in diesen Phasen werden die Informationsdefizite bezüglich der Religionspädagogik evident. Sie müßten wenigstens ansatzweise bekanntgemacht und problematisiert werden.

Tatsächlich kommt es bei Vikarinnen und Vikaren für ihre eigene religionspädagogische Kompetenzbildung und -erweiterung darauf an, vom »Lernort Gemeinde« profitieren zu können. Für den hier zu beschreibenden speziellen Bereich kommt einer »ekklesiologischen Grundhaltung und -stimmung« eine besondere Bedeutung zu, die sich insbesondere an der Person der Mentorin bzw. des Mentors vermittelt:

- an der religionspädagogischen Kompetenz bzw. Inkompetenz
- an der Lust oder Unlust zum Unterrichten
- an der Fähigkeit oder dem Engagement, sich Jugendlichen zuzuwenden
- an der Frustrationstoleranz
- an der mehr oder weniger vorhandenen Einsicht, immer noch Unterricht planen zu sollen
- an der Ermöglichung von begründeter Kritik an Unterrichtsprozessen, der Reflexion darüber und der anschließend notwendigen Innovation
- an der Offenheit, die eigenen - oft internalisierten - Dispositionen hinterfragen zu lassen, um selbst noch lernen und sich verändern zu können bzw. zu müssen, z.B. auf die Neudisposition der eigenen Rolle im Unterricht hin
- an der Bereitschaft, für ein möglichst partnerschaftliches Klima zu sorgen, offen zu sein für den Diskurs und für andere als die selbst angewendeten unterrichtlichen Arbeitsformen
- an der Antwort auf die Frage, ob die Konfirmandenarbeit in anderen Bereichen der Gemeindearbeit durch Pädagogik und Religionspädagogik eine größere sinnerschließende Rolle auf Handlungsermöglichung hin einnehmen könnte.

Es wäre vermessen zu fordern, die genannten Voraussetzungen müßten in positiver Form zu Grundbedingungen für das Mentorat gemacht werden. Wenn es jedoch mit zur zweiten Ausbildungsphase gehört, von den entsprechenden Ordnungen so beschrieben wird und letztlich die Prüfung bestimmt: pädagogische und religionspädagogische Kompetenz zu erwerben, zu erproben sowie ein entsprechendes Theorie-Praxis-Verhältnis anzuwenden und zu reflektieren - dann müssen spätestens für dieses Stadium der Ausbildung die entsprechenden Voraussetzungen geschaffen und Erprobungsfelder gegeben sein. Wenn es wahr ist, daß am, im und für den Unterricht Akte begründeter Selbsttätigkeit zu lernen sind, ist wiederum der Praxisort und der für diese Praxis Verantwortliche gefragt. Lernen im religionspädagogischen Bereich ist deswegen nicht von den theoretischen Vorkenntnissen und Voraussetzungen her zu definieren, sondern vom Praxisort und von den Personen, die dort wirken und ihn von ihren persönlichen Voraussetzungen und Einsichten her fördern und hemmen.

Den subjektiven Faktoren im Sinne einer persönlichen gegenseitigen Akzeptanz zwischen Mentorin/Mentor und Vikarin/Vikar kommt eine entscheidende Bedeutung zu, die in der Ausbildungsphase des Vikariats nicht unterschätzt werden darf; sie hat für

den Lernprozeß Folgen. In der Konsequenz liegt es dann, daß für den prüfungsrelevanten Unterricht diese subjektiven Faktoren als bedeutungsvoll erkannt und beschrieben werden.

Für diesen Zusammenhang ist zu beachten, daß wegen der mehrfachen Individualisierungsebenen am Praxisort - Lerngruppe, Mentorin, Mentor, Vikarin, Vikar - verallgemeinernde und objektivierende Kategorien in den Beschreibungen vermieden werden müssen; sie ergeben keine zureichenden Bewertungsmaßstäbe. Damit sind die Bedingungen, unter denen die Prüfung stattfindet, nicht in Subjektivität aufgelöst. Denn die subjektiven Faktoren, die Unterricht beeinflussen und ihn subjektiv erfahren und erleiden lassen, sind - was den Praxisort und seine Möglichkeiten und die Lerngruppe mit ihren Voraussetzungen und Grenzen betrifft - beschreibbar. Da sie den Unterricht beeinflussen und teilweise sogar bedingen, z.B. Arbeitsmethoden ermöglichen oder verhindern, gehören sie in die Unterrichtsplanung mit hinein und müssen reflektiert werden zur notwendigen Begründung didaktischer und methodischer Entscheidungen.

Niemand sollte behaupten, sich mit einer Gruppe in einen Lernprozeß im umfassenden Sinn zu begeben gelänge dann besser, wenn man ihn entsprechend gründlich geplant habe. Aber auch das Gegenteil trifft nicht zu. Zu viele Imponderabilien wirken auf den konkreten Unterricht ein, als daß man ihn - alle Möglichkeiten berücksichtigend -, weit vorausplanend, genau festlegen könnte, ohne daraus den Schluß zu ziehen, Planungsarbeit wäre überflüssig. Die Vermittlung von Inhalten und der Versuch, Unterricht lebendig zu gestalten, erfordert für den Praxisort intensive Planungsarbeit, die sich für Vikarinnen und Vikare oft als sehr zeitaufwendig gestaltet. Jede selbst entwickelte Planung bedeutet wichtigen Kompetenzzuwachs: Vikarinnen und Vikare dürfen es sich hier nicht zu einfach machen und sich nur an Vorlagen anlehnen. Als Hilfsmittel für rationelles Planen eignen sich die für den schulischen Bereich entwickelten Modelle der letzten 25 Jahre.³ Ihnen begegnen die Vikarinnen und Vikare vor allem bei den Vorbereitungen für den Praxisort Schule. Sie stellen dann fest, daß ihre eigene Praxis didaktische Mischtypen erfordert, und fragen gleichsam von selbst weiter nach der Bedeutung für den sie besonders betreffenden kirchlichen Bereich. Ihre Suche jedenfalls nach einer gültigen Theorie und Didaktik kirchlichen pädagogischen Handelns am Praxisort Gemeinde ist vergeblich, es sei denn, man läßt sich auf den Vorschlag der

3 Bildungstheoretische ..., lerntheoretische ..., informationstheoretisch-kybernetische ..., kritisch-kommunikative ..., kritisch-konstruktive ..., »Hamburger« ..., handlungsorientierte Didaktik, curriculare Bewegung. Zur Information sei empfohlen: W.H. Peterßen, Lehrbuch Allgemeine Didaktik, München 1983; W. Borsum, H.-G. Posern und K. Schittko, Einführung in die Didaktik, München u.a. 1982; E. König, N. Schier und U. Vohland (Hg.), Diskussion Unterrichtsvorbereitung, München 1980; B. Adl-Amini und R. Künzli (Hg.), Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung, München 1980.

»didaktischen Analyse« ein.⁴ Aber der heute angebotene Begriff der Gemeindepädagogik hat so viele Facetten, daß er auf ihr Lernfeld »kirchlicher Unterricht« nicht ohne weiteres anwendbar ist.

Unter diesen Voraussetzungen ist es sinnvoll, ein Planungsraster für den täglichen bzw. allwöchentlichen Unterricht zu entwickeln bzw. entwickelt zu bekommen, das Vikarinnen und Vikare in die Lage versetzt, Unterrichten konkret zu planen und zu reflektieren und gleichzeitig ihren didaktischen und methodischen Entscheidungsspielraum zu finden und zu vergrößern. Hilfen dabei sind der erlebte Unterricht in der Gemeinde, dann aber vor allem auch eine Reihe von Unterrichtsentwürfen.⁵ Nicht zuletzt: die institutionalisierten Ausbildungsagenturen haben die wichtige Aufgabe, für das Beobachten und Durchführen von Unterricht mit den verschiedenen gängigen Modellen und Rastern bekanntzumachen und gegebenenfalls ihren Umgang einzuüben.

Auch wenn H. Meyer mit vollem Recht⁶ vor einem Vorbereitungsrafter nach einem didaktischen Modell und der daraus erwachsenden Routinebildung und Ritualisierung warnt, wird hier dennoch für die ersten Schritte in die eigene Unterrichtspraxis die Erprobung nach einem Raster vorgeschlagen. Vermutlich wird es sich an ein Modell anlehnen, das sich durch den persönlichen Gebrauch verändert. Die Erfahrungen mit einem solchen Raster vermindern sehr oft eine Reihe von Spannungen in der Planungs- und Durchführungsphase: Eine gewonnene und wachsende Sicherheit beim Planen und Unterrichten wird als positiv empfunden.

Unabdingbar für die Kompetenzbildung und -erweiterung im religionspädagogischen Bereich am Praxisort Gemeinde ist die grundsätzliche Absprache, über einen längeren Zeitraum gegenseitig im Unterricht zu hospitieren und Planung sowie den Unterrichtsverlauf in einer ausführlichen Auswertung zur Diskussion zu stellen. An diese Absprache sollten sich Mentorin und Mentor sowie Vikarin und Vikar weitgehend halten. Für die Trias Planung - Durchführung - Auswertung muß gerade bei den ersten Unterrichtsversuchen in der Anfangsphase des Vikariates genügend Zeit eingeräumt werden. Es bedarf wohl keiner Erläuterung, daß eine entsprechende Auswertungsphase zu positiven Einsichten führt und Innovationspotentiale aufdeckt, besonders

4 So K. Wegenast, Konfirmandenunterricht und Konfirmation, in: G. Adam und R. Lachmann (Hg.), Gemeindepädagogisches Kompendium, Gütersloh 1987, bes. 345.

5 Neben der in Anm. 2 genannten Literatur ist eine Reihe von Veröffentlichungen in: Comenius-Institut u.a. (Hg.), Handbuch Konfirmandenarbeit, 430ff zu finden. Ich verweise auch auf Unterrichtsmaterialien der Arbeitsstelle für Religionspädagogik Ostfriesland in Aurich.

6 H. Meyer, Leitfaden, Frankfurt/M. 1985, 179ff.

dann, wenn man sich um einen partnerschaftlichen Umgang bemüht.⁷ Es ist davon auszugehen, daß das Ernstnehmen dieser geschilderten Voraussetzungen, das Beachten des Bedingungsgefüges sowie die Beratung und Begleitung vor Ort die Vorbereitung und Durchführung von prüfungsrelevanten Unterrichtsprozessen erleichtert.

Einschlägige empirische Untersuchungen haben ergeben, daß die Arbeit der institutionalisierten religionspädagogischen Ausbildungsagenturen nicht wirkungslos geblieben ist. Die nicht nur graduellen Unterschiede, die sie im Vergleich von 1974⁸ und 1984⁹ aufweisen, zeigen bei den Beteiligten eine höhere Akzeptanz von Konfirmandenarbeit als früher. Zu ähnlichen Befragungsergebnissen gelangen A. Feige¹⁰, G. Traupe¹¹ und M. Flothow¹².

4 Was und wie bewerten Prüfungskommissionen im Zweiten Theologischen Examen?

Prüfungsrelevantes Unterrichten hat für die Betroffenen den vorrangigen Zweck, ein Ergebnis benotet zu bekommen. Das ist für Vikarinnen und Vikare wie für die Prüfungskommission derzeit unausweichlich. Unter den beschriebenen Voraussetzungen muß dieser Teil der Prüfung akzeptiert werden.

Ist man bereit, das Zweite Theologische Examen als Dienstleistungsprüfung für zukünftige Pfarrerrinnen und Pfarrer zu definieren, haben die Vorstellung und Durchführung eines Unterrichtsvorhabens als verrechtlichter Teil einer Eingangsprüfung zum pfarramtlichen Dienst durchaus ihren Sinn, wird doch durch sie - im Gegensatz zum Ersten Theologischen Examen - nicht etwas abgefordert, was sich von vornherein konkreten eigenen Vorerfahrungen entzieht.

Wie bei jeder anderen Prüfung auch und angeglichen an die übrigen Anteile des Examens, besteht auch hier der sich objektiv gebende Anspruch, Kenntnisse, Verhalten und Leistungsfähigkeit durch den vorgelegten Unterrichtsversuch letztlich zeugnisartig beurteilen zu können. Dieses um so mehr, wenn - in einem gewissen Zeitabstand - mehr als nur ein Unterrichtsvorhaben vorgelegt werden

7 Ebd., 361ff; vgl. auch J. und M. Grell, Unterrichtsrezepte, München u.a. 1979, 295ff.

8 H. Hild (Hg.), Wie stabil ist die Kirche?, Berlin 1975, 309f.

9 J. Hanselmann u.a. (Hg.), Was wird aus der Kirche?, Gütersloh 1984, 178ff.

10 A. Feige, Erfahrungen mit Kirche, Hannover 1982, 14ff. 507ff.

11 G. Traupe, Beteiligungserfahrungen und Beteiligungsmotivation im Konfirmandenunterricht, in: G. Fähndrich und G. Traupe, Bedingungen des Lernens im Konfirmandenunterricht, Hannover 1985, 27ff.

12 M. Flothow, Konfirmandenunterricht und Ich-Identität, Frankfurt/M. 1989.

muß. Prüfungen erfüllen eine Kontrollfunktion, auch wenn für alle Beteiligten sicher ist, daß sich die Beurteilung dieser Kontrolle häufig äußerst schwierig gestaltet. An solchen Prüfungen soll ersichtlich werden, ob die Ausbildung erfolgreich abgeschlossen wird. Eine weitere Funktion wird in diesem Zusammenhang oft vergessen: Durch die Prüfung haben sich die Ausbildungsagenturen selbst mehr oder weniger erfolgreich zu legitimieren.¹³ Diese Erkenntnis bezieht sich nicht selbstverständlicherweise nur auf die zweite Ausbildungsphase.

In diesen Zusammenhang gehört noch eine Funktion, die ebenfalls oft übersehen oder nicht bewußt wahrgenommen wird: Prüfungen sind institutions-stabilisierend. Als Eingangsschwelle zu einer Institution sind die Prüfungen Steuerungsinstrumente für die Zugänge und in der Folge Stabilisatoren für die Institution; denn die Bedingungen für die Zugänge wie Voraussetzungen, Anforderungen, Durchführungen und dann auch Beurteilungen der Prüfungen bestimmt die Institution selber.

Prüfungskommissionen, deren Mitglieder nach dem Maß ihrer speziellen Kompetenzen berufen werden - so muß man doch wohl annehmen -, sollten sich bei ihrer Tätigkeit der beschriebenen Voraussetzungen bewußt sein und sie für sich selbst akzeptieren. Der selbstkritische Umgang mit diesen Voraussetzungen und die Problematisierung ihrer Folgen sollte diskursiv wenigstens ab und zu kollegial angegangen werden.

Landeskirchen setzen über ihre Prüfungsanforderungen, über Ausbildungsreferate und die Religionspädagogischen Institute alle prüfungsrelevanten Daten fest, manchmal unterstützt durch synodale Beschlüsse oder zustimmend zur Kenntnis genommene Memoranden und Entschließungen der entsprechenden synodalen Ausschüsse, für unseren Fall z.B. über »Rahmenrichtlinien« oder »Ordnungen« für die Konfirmandenarbeit. Sie sind das Plateau, so vermutet oder hofft man, auf dem sich theologisch relevant, auf Jugendliche und die Gemeinde bezogen, die religionspädagogische Bemühung in der Konfirmandenarbeit vor Ort ereignet. Gerade die entsprechenden Veröffentlichungen der letzten Jahre¹⁴ lassen Veränderung erkennen.

Ein erstes Beispiel: »Zu Inhalten und Themen der Konfirmandenarbeit...

1. Bibel und Bekenntnis...
2. Situation...
3. Gemeindebezug...«.¹⁵

13 M. Klingbeil-Jahr, Unterrichten im Examen (religionspädagogische Materialien Nr. 36), (Religionspädagogische Arbeitsstelle) Bremen 1990.

14 Berlin/West 1984; Arnoldshainer Konferenz 1986 (Entwurfskommission Lebensordnung: Konfirmation); Ev. Kirche im Rheinland 1982; Kurhessen-Waldeck 1987; Ev. Kirche in Westfalen 1987; Ev.-Luth. Kirche Hannover 1988.

15 Handreichung für Mitglieder der Landessynode... Nr. 41, Düsseldorf 1982, dazu eine schon vom Titel her aufschlußreiche Analyse: Lehren und Lernen. Ein

Ein zweites Beispiel: »1. Konzeption. Der kirchliche Unterricht vermittelt den christlichen Glauben, wie er durch Bibel und Bekenntnis bezeugt ist, in die Lebenssituation der Konfirmanden. Dieser Unterricht findet in der Ortsgemeinde statt. Sie verantwortet ihn im Rahmen der landeskirchlichen Ordnungen. Der kirchliche Unterricht hat also drei Bezugsgrößen: die Konfirmanden, die Bibel und die Gemeinde. Der Lehrplan verknüpft diese drei Größen miteinander und gewinnt so Inhalte, Methoden und Organisationsformen für den kirchlichen Unterricht. Ziel ist ein Unterricht, der konfirmanden-, gemeinde- und bibelbezogen ist.«¹⁶

Das dritte Beispiel: »2. Grundsätze: Die evangelisch-lutherische Kirche lebt von den Gaben Gottes in Wort und Sakrament... Die gesamte Konfirmandenarbeit und jede einzelne Einheit muß daher unter folgenden Gesichtspunkten gesehen werden:

- biblische und katechetische Überlieferung...
- die Jugendlichen und ihre soziale Umwelt...
- das Leben der Kirche und die christlichen Lebensformen...
- die Kirche und die Gesellschaft...«¹⁷

Das vierte Beispiel: »Erster Themenbereich: Ziele und Inhalte der Konfirmandenarbeit... Zweiter Themenbereich: die Situation der Konfirmanden... Dritter Themenbereich: Organisationsformen, Methoden und Ausstattungen der Konfirmandenarbeit... Vierter Themenbereich: die Konfirmation... Fünfter Themenbereich: Konfirmandenarbeit in der Gemeinde...«¹⁸

Die zuletzt genannte umfangreiche Vorlage definiert implizit die Umbenennung von Konfirmanden-«Unterricht» zu Konfirmanden-«Arbeit», indem sie Organisations-, Arbeits- und Gesellungsformen in Breite aufzählt, mit Zielen und Inhalten in Beziehung bringt, Wege in die Konfirmandenarbeit beschreibt und in die Verantwortung der Gemeinde rückbindet. Daß auch die einzelne Konfirmandenstunde genannt wird, geschieht im Zusammenhang der Zeitbegrenzung und scheint noch gültigen kirchenrechtlichen Charakter zu haben. Die Nutzung der vielen Angebote und das Hinausstreben aus dem engen Rahmen der Abfolge einzelner Konfirmandenstunden mit den daraus sich ergebenden Möglichkeiten legt nahe, den herkömmlichen Konfirmandenunterricht anders zu benennen, gerade wenn er seinen isolierten Veranstaltungscharakter innerhalb der Gesamtarbeit einer Ortsgemeinde verliert.

Zwischenbericht. Zahlen, Umfragen und Analysen zum Thema Konfirmandenarbeit. Eine Arbeitshilfe für die Gemeinden. Herausgegeben von der Evangelischen Kirche im Rheinland, Düsseldorf 1989.

16 *Lehrplan* für den Kirchlichen Unterricht in der Evangelischen Kirche von Westfalen, o.O. (Bielefeld), o.J. (1988), 4.

17 *Rahmenrichtlinien* für die Konfirmandenarbeit, Kirchliches Amtsblatt Hannover, Nr. 11/1988, 133.

18 *Konfirmandenarbeit und Konfirmation*. Vorlage für die Kirchenvorstände und Kreissynoden der Ev. Kirche von Kurhessen-Waldeck, 1987, erarbeitet vom Ausschuß der Landeskirche für Konfirmandenarbeit und Konfirmation, Kassel 1987, Inhaltsübersicht.

Die landeskirchlichen Ausbildungsagenturen waren mit Sicherheit an den skizzierten Vorlagen und Beschlüssen zumindest beratend beteiligt. Es kann davon ausgegangen werden, daß in ihren Lernangeboten diese Vorgaben nicht nur individuell oder rudimentär vorkommen, sondern Grundlage der von ihnen vorgestellten und angeleiteten Lernprozesse sind. Vikarinnen und Vikare können deswegen damit rechnen, daß ihnen insgesamt verlässliche und prüfungsrelevante Elemente für die Unterrichtsplanung und -durchführung angeboten werden, die auch Grundlage sind zum Beispiel einer persönlichen Beratung bei der Vorbereitung des Exams.

Die Prüfungskommissionen haben mit diesen Vorlagen und Beschlüssen Maßstäbe vorliegen, nach denen Unterrichtsvorhaben entwickelt, erprobt, durchgeführt und letztlich von ihnen beurteilt werden können. Wenn sie sich nicht dem Vorwurf aussetzen wollen, sie bestimmten die von ihnen vertretene Kirche ekklesiologisch in erster Linie historisch, exegetisch und dogmatisch und sie beurteilten vom Plateau einer »lehrenden Kirche« aus die schriftlichen Unterrichtsvorbereitungen, dann haben diese Kommissionen die Maßstäbe als auch für ihr Urteil verbindlich anzuerkennen. Denn im Fall von Examina sind Rahmenrichtlinien für Unterricht gleichzeitig Urteilskriterien.

Verstehen sich Prüfungskollegien als Beurteilungsinstitutionen allein für die Vermittlung kirchlicher Lehre und fahnden nach dem »Proprium«, das ja in allen Rahmenrichtlinien deutlich beschrieben wird, geraten sie in einen erheblichen Dissens zu den Ausbildungszielen, die die entsprechenden Agenturen vermitteln, und verunsichern die Betroffenen.

Eine solche Bruchkante kann darin ihren Grund haben, daß die Religionspädagogik im Bereich der Theologie bzw. der Praktischen Theologie immer noch nicht die Beachtung findet, die ihr eigentlich als Wissenschaft zukommen müßte.¹⁹ Sie setzt die erziehungs- und sozialwissenschaftlichen, die sozialpädagogischen und soziologischen, die sozialisationstheoretischen, entwicklungs- und lernpsychologischen und nicht zuletzt theologischen sowie eine Reihe von anderen Bereichen forschend und anwendend miteinander in Beziehung und formuliert ihre Ergebnisse auf den jeweiligen Anwendungsbereich hin. Damit sprengt sie aber den Rahmen, den sich die »Katechetik« für den innerkirchlichen Bereich einmal selbst gesetzt hatte. Die neueren Vorlagen, Ordnungen und Rahmenrichtlinien zum Konfirmandenunterricht schreiben nun selbst die jüngere Entwicklung in

19 Das ungeklärte Verhältnis von Religionspädagogik und Praktischer Theologie beschreibt detailliert W. Gräß, *Praktische Theologie und Religionspädagogik. Eine systematische Ortsbestimmung*, in: JRP 4 (1987), Neukirchen-Vluyn 1988, 43ff. - Dazu paßt, daß der »Kommentar zur Prüfungsordnung der Ev. Kirche von Hessen-Nassau« (Darmstadt 1980, 3) zwar für die Beurteilung der Predigt, nicht aber für die Unterrichtsprobe ein Merkblatt über die Prüfungsinhalte und -kriterien beigibt.

schwächerem oder stärkerem Maße fest und konstatieren damit auch innerkirchlich einen neuen Orientierungsrahmen, in dem der Begriff »Examenskatechese« zu einem historisierenden Terminus wird. Prüfungskommissionen sollten das gerade bei ihren Beurteilungen und Zensuren berücksichtigen.

Den Vikarinnen und Vikaren werden selbstverständlich die Zensuren bekannt gemacht, teilweise erfahren sie auch Begründungen dafür und können von daher Rückschlüsse auf die leitenden Kriterien ziehen, aber ebenso selbstverständlich bleibt letztlich der Weg der Entscheidungsfindung bis zur endgültigen Zensur im vertraulichen Kreis des Prüfungskollegiums. Diese Phase kann trotz aller Bemühung um Objektivität nicht frei sein von subjektiven Vorverständnissen und Entscheidungen, ist vielleicht beeinflusst von hierarchischen Strukturen innerhalb des Kollegiums. Kennzeichnend dafür wäre die Beantwortung der Frage, wer letztlich bei einer gravierenden Abweichung in der Beurteilung die Entscheidung fällt.

5 Die situations- und sachgerechte Beurteilung: ein Plädoyer

Die bisherige Erörterung hat ergeben: Angesichts der bestehenden Verhältnisse kann nicht in Abrede gestellt werden, daß auf allen Ebenen der Ausbildung persönliche Einstellungen, Vorurteile und unterschiedliche Akzeptanzen, Zielsetzungen und inhaltliche Beschreibungen bei allen Beteiligten einen entscheidenden Einfluß ausüben, den man als »subjektiven Faktor« bezeichnen kann. Viele Bereiche des pfarramtlichen Dienstes entziehen sich Normierungen, weil dieser Dienst nur begrenzt operationalisierbar ist. Prozeßhandeln ist nur bedingt zu objektivieren. Im Umgang mit kleinen Gruppen z.B. fallen im Kommunikationsprozeß immer auch persönliche Entscheidungen, die sich allein objektiven Leistungskriterien nicht unterordnen lassen.

Ist man bereit, diese Vernetzung von subjektiven Kategorien auch bei prüfungsrelevanten Unterrichtsvorhaben anzuerkennen und daraus Folgerungen zu ziehen und sind sich dessen vor allem die direkt an der Prüfung Beteiligten bewußt, dann müssen Arrangements vereinbart werden, die dieses berücksichtigen. In diese Linie gehört auch die Erkenntnis, daß Prüfungen immer auch ein Abhängigkeitsverhältnis offenlegen, das durch das Wort »Prüfungsangst« nur unzureichend beschrieben wird.

Außerdem sollten die äußeren Voraussetzungen für dieses Vorhaben zwischen allen Beteiligten hinreichend und verläßlich vereinbart sein. Bewährt haben sich hierfür Kommentare zu den entsprechenden Gesetzen und Verordnungen, die den rechtlichen Rahmen von Prüfungen festschreiben. Sie sollten durch die Ausbildungsagenturen vermittelt werden.

Derartige Vereinbarungen können und sollen den subjektiven Faktor nicht eliminieren, aber die Wahrnehmungsfähigkeit dafür

erhöhen, sollen nicht durch hohen Anpassungsdruck sozusagen »stromlinienförmige« Unterrichtsentwürfe entwickeln helfen, sondern gegenseitig Transparenz schaffen.

Schon 1971 hat K. Ingenkamp »Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung«²⁰ für den schulischen Bereich nachgewiesen. Alle Versuche, in der Folgezeit diese Fragwürdigkeit pragmatisch aufzulösen, müssen - wenigstens was die Benotung von Leistungen in den Kulturwissenschaften der Schule angeht - als gescheitert angesehen werden, eben wegen der bleibenden subjektiven Faktoren auf den verschiedensten Ebenen. Dieses Ergebnis gilt mit Sicherheit auch für den hier beschriebenen Rahmen; denn eine sich um möglichst weitgehende Objektivität mühende Notengebung ist durch Perspektivwechsel im Ansatz auch auf Unterrichtende anwendbar.

Unter Berücksichtigung dieser Tatsachen muß es in diesem Zusammenhang darum gehen, die Anonymität und Beliebigkeit des Beurteilungsverfahrens zu vermindern. Diese Forderung wird schon allein deswegen erhoben, weil die Beurteilungen nicht aufgrund von standardisierten Testverfahren abgerufen werden, sondern durch Abläufe, in denen Personen agieren und koagieren. Dabei bleiben überprüfbare Standards erhalten, andere jedoch - wie die Person des/der Beurteilenden und des/der Unterrichtenden - bleiben variabel. Die individuellen Faktoren auf beiden Seiten müssen in einem möglichst gemeinsamen Auswertungsprozeß bedacht werden.

Aus diesen Gründen ist dringend zu raten - was eine Reihe von Prüfungsordnungen bereits vorsieht -, wenigstens das Thema der Unterrichtseinheit dem Vikar/der Vikarin freizustellen und den für die Prüfung vorgesehenen Teil aus einem größeren Zusammenhang von selbstverantwortetem Unterricht vorschlagen zu lassen. Es ist ferner ratsam, alle beschreibbaren Elemente, die auf den Komplex »Unterrichten« einwirken, nicht nur allgemein zu benennen, sondern alle die Gruppe und die gemeinsame bisherige Arbeit betreffenden Vorentscheidungen erfahrungsbezogen zu formulieren und zu diskutieren. Die Summe dieser Überlegungen und Entscheidungen kann dann in den geplanten Unterrichtsablauf einfließen, wobei jetzt die Vorentscheidungen und die Möglichkeiten der Gruppe erkennbar werden. Es ist wichtig, die Stringenz von den Vorüberlegungen bis zum geplanten Verlauf durchzuhalten und die entsprechenden Entscheidungen aufgrund der konkreten Situation zu begründen. Je plausibler Bedingungsgefüge und Entscheidungsmöglichkeiten dargestellt werden, um so deutlicher kann eine Prüfungskommission das Vorhaben durchschauen und sich in den vorliegenden Planungsprozeß und die daraus fließenden Handlungsweisen hineindenken.

Diese Aufdeckung der Plausibilitätsstruktur setzt ein wechselseitiges Vertrauen voraus, daß Praxisort und »Rahmenrichtlinien« mit ihren an Inhalten und Beteiligten definierten Vorgaben und die aktuelle Situation, nämlich Unterrichten im Examen, miteinander in Beziehung gesetzt bleiben. »Unterrichten« bedeutet hier auch: informieren über vorbereitete oder spontane Prozesse mit anderen und über den Unterrichtenden gegenüber anderen, die Einsicht und Einsichten gewinnen und anschließend bewerten sollen.

Es ist ratsam und gehört zu der gewünschten Transparenz, daß das zu entwickelnde Unterrichtsvorhaben abschnittsweise auf folgenden Ebenen beschrieben wird: die Inhalts- und Sachebene, die persönliche Ebene, die didaktische Ebene und der geplante Verlauf. *Die Fähigkeit, diese Ebenen zu unterscheiden und die Ergebnisse auf ihnen zueinander in Beziehung zu setzen, ist der pädagogische Kernbestand der Unterrichtsplanung, zu der die kirchliche Ausbildung befähigen muß.*

Prüfungskommissionen und ihre einzelnen Mitglieder sollten sich, sofern ein beurteilungsrelevanter Unterrichtsentwurf zu den Examensanforderungen für das Zweite Theologische Examen gehört, nicht darauf verlassen, allein nach der schriftlichen Vorlage benoten zu können. Die Behauptung, ein solches Verfahren sei annähernd objektiv, unterschlägt den Faktor der subjektiven Anteile bei einzelnen Prüferinnen bzw. Prüfern und innerhalb der Prüfungskommission. Wie immer Unterricht geplant wird: er bleibt ein lebendiger Prozeß, der nach Plan, aber auch gegen ihn, in verbaler und nonverbaler Kommunikation, in vorgesehener oder spontaner Aktion oder Handlungsvollzug, motivierend oder demotivierend, gestört oder ungestört abläuft und sich letztlich exakter vorausplanenden Bemühungen entzieht. Gewachsene pädagogische und religionspädagogische Kompetenz erweist sich an Freiräumen pädagogischer Interaktion. Deswegen kann es nicht richtig sein, wenn zur Beurteilung von Unterricht nur der schriftliche Entwurf herangezogen, auf Beobachtung am Praxisort aber verzichtet wird.

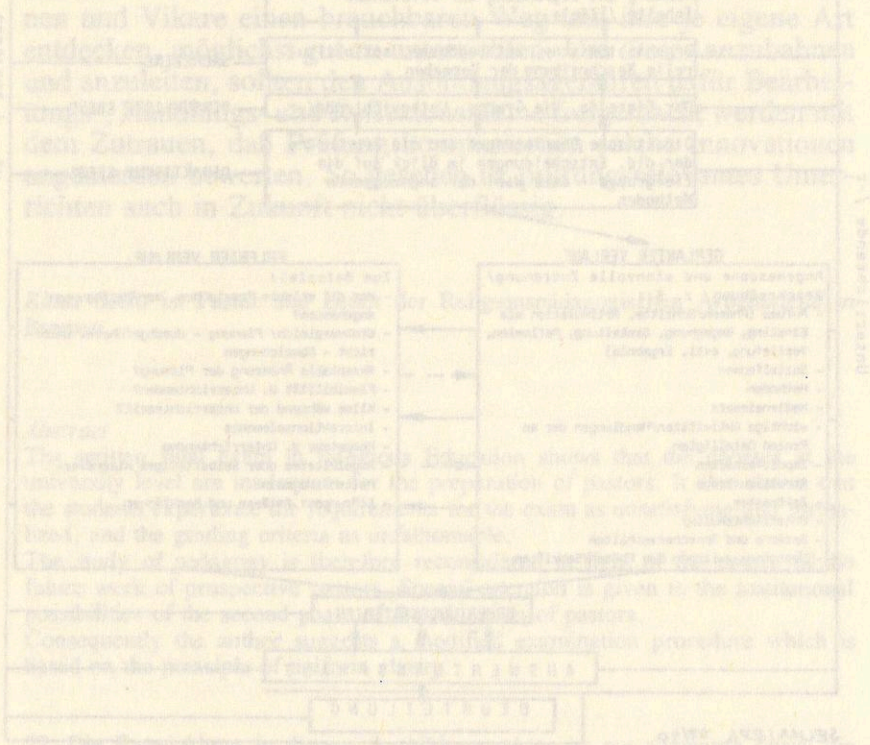
Folgerichtig wird deswegen der Vorschlag gemacht, die Beurteilung des Unterrichtsentwurfs auch am Praxisort vorzunehmen. Dazu ist nötig, daß ein kompetentes Mitglied der Prüfungskommission oder eine von ihr beauftragte Person (z.B. geeignete Konfirmandenunterricht-Beauftragte des Kirchenkreises bzw. Gemeindepastorin oder Gemeindepastor, eventuell auch Dozenten an den Religionspädagogischen Instituten) am Praxisort als beobachtender Gast am Unterricht teilnimmt und diesen unter Einhaltung von Absprachen auch bewertet.

Diese Absprachen sollten folgende konkrete Aufgaben bzw. Empfehlungen enthalten:

1. Der zu bewertende Inhalt ist verläßlich vereinbart.
2. Der/die mit der Bewertung Beauftragte verschafft sich vor der Hospitation durch Lektüre einen Überblick über das Unterrichtsvorhaben (persönliche Vorbereitung), um ihm dann in einer Art Neugieverhalten zu folgen.
3. Den Vorgang protokollieren.

4. Zeit haben für die folgende Auswertung.²¹ Sowohl für das Protokoll als auch für die Auswertungsphase sollte man aussagefähige, präzise und konkrete Formulierungen wählen, die für das folgende Verfahren wichtig sind.
5. Unter Berücksichtigung von Planung - Durchführung - Auswertungsgespräch und der Beurteilungskriterien wird ein Gutachten erstellt.
6. Bei Beurteilungsdifferenzen innerhalb der Prüfungskommission und einer eventuell notwendigen Abstimmung zur Festlegung der Note soll dem Gutachten doppelter Stellenwert zugebilligt werden, da in ihm die Praxisanteile des tatsächlich erlebten Unterrichts beschrieben sind. Auch unter Berücksichtigung der subjektiven Faktoren ist es den Prüfenden möglich, ein realistischeres Bild vom Unterricht am Praxisort zu gewinnen als nur durch den schriftlichen Entwurf.

Der mögliche Weg zu einer veränderten Beurteilungspraxis soll durch die folgende Übersicht verdeutlicht werden, die die vorgeschlagenen Schritte allerdings nur eindimensional und damit notwendigerweise vereinfachend miteinander in Beziehung setzt:



21 Zu 3. und 4. sei empfehlend hingewiesen auf *Grell*, Unterrichtsrezepte, 282ff, bes. 295ff; *D. Wahl u.a.*, Psychologie für die Schulpraxis, München 1984, 354ff; *Meyer*, Leitfaden, bes. 361ff; *G.E. Becker*, Auswertung und Beurteilung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik, Teil III, Weinheim 1986, 103ff. Sowohl Meyer als auch Becker sind Vertreter einer handlungsorientierten Didaktik. Beide gehen auch, selbstverständlich auf die Schule bezogen, auf die Probleme von Berufsanfängern ein, dazu auch auf die Auswertungsphase und Lehrproben, z.B. *Becker*: »Das Lehrproben-Ritual erfolgreich zelebrieren« (163ff), »Die Lehrproben-Show...« (vgl. Pädagogik heute, Heft 6/1986, 38-41).

Kriterien für die Bewertung von Unterricht

"Ich lese
besuche
bewerte" ————— "geplanten Unterricht."

VORBEREITUNGEN :

Ich versuche, den subjektiven Faktor möglichst einzugrenzen.

- z. B. was meine eigenen Unterrichtserfahrungen angeht,
- z. B. was meine theologischen Grundpositionen betrifft,
- z. B. was meine Ziele für meine Konfirmandenarbeit sind oder waren.

Ich versuche, mich auf die fremde Planung einzulassen.

Ich informiere mich über das Vorhaben.

Der Unterrichtsentwurf enthält eine Reihe von Vorüberlegungen, von Planungsfaktoren und -schritten, deren Stringenz ich beobachte. Sie sollten auffindbar sein. Die relevanten Begründungen und Entscheidungen der 'Vorüberlegungen' sollen im 'geplanten Verlauf' ihren Niederschlag finden und bewertbar sein.

UNTERRICHTSENTWURF

VORÜBERLEGUNGEN:

Relevante theologische (z. B. exegetische, systematisch-theologische) Überlegungen.
Nennung und Begründung der relevanten Inhalte / Ziele

INHALTSEBENE

Organisatorische, anthropogene, soziokulturelle Beschreibung der Vorgaben

SACHEBENE

Der Einzelne, die Gruppe, Unterrichtende/-r

PERSÖNLICHE EBENE

Didaktische Überlegungen und die Begründung der did. Entscheidungen im Blick auf die Zielgruppe - dazu Wahl der angemessenen Methoden

DIDAKTISCHE EBENE

Bewerter / -in

GEPLANTER VERLAUF

Angemessene und sinnvolle Zuordnung/ Beschreibung, z. B.:

- Aufbau (Phasen/Schritte, Artikulation wie Einstieg, Begegnung, Gestaltung, Reflexion, Vertiefung, evtl. Ergebnis)
- Sozialformen
- Methoden
- Medieninsatz
- wichtige Aktivitäten/Handlungen der am Prozeß Beteiligten
- Impulsverhalten
- Arbeitsaufträge
- Zeitraster
- Unterrichtskultur
- Sprache und Sprecherverhalten
- Übergänge zwischen den Phasen/Schritten

ERLEBTER VERLAUF

Zum Beispiel:

- War die erlebte Praxis den Vorüberlegungen angemessen?
- Grobvergleich: Planung - durchgeführter Unterricht - Abweichungen
- Akzeptable Änderung der Planung?
- Flexibilität d. Unterrichtenden?
- Klima während der Unterrichtszeit?
- Interaktionselemente
- Kompetenz d. Unterrichtenden
- Angeleitetes oder selbsttätiges Aktionsverhalten / Handeln
- Störungen: Anlässe und Reaktionen

BEWERTUNGSKRITERIEN

AUSWERTUNGSPHASE

BEURTEILUNG

Unterrichtende /-r

SELKA/RPA 09/90

Mit den gemachten Vorschlägen kann der Versuch unternommen werden, examensrelevantes Unterrichten stärker an den Praxisort zu binden, wo Unterricht schließlich stattfindet und von Examinierten auch in Zukunft abgehalten werden wird. Die pädagogische und religionspädagogische Verantwortung ist für alle an der Prüfung Beteiligten deutlicher zu beschreiben und stärker für sie zu sensibilisieren. Organisatorisch bedeuten diese Vorschläge keine Vereinfachung, ermöglichen aber den direkt Betroffenen eine stärkere Partizipation am zu bewertenden Geschehen. Sich auf diesen Prozeß einzulassen oder ihn gegebenenfalls zu verstärken wird noch nicht das Prüfungsverfahren optimieren. Das gelingt auch dort noch nicht, wo professionell für den schulischen Bereich ausgebildet wird.²² Es gilt, sich den entsprechenden Bemühungen dort anzuschließen.

Es müßte der Wunsch der Institution Kirche sein, daß Vikarinnen und Vikare einen brauchbaren Weg und ihre je eigene Art entdecken, möglichst gut zu unterrichten. Um dieses anzubahnen und anzuleiten, sollten den Ausbildungsagenturen dafür Bearbeitungs-, Handlungs- und Reflexionsräume freigemacht werden mit dem Zutrauen, daß Prüfungskommissionen solche Innovationen angemessen bewerten. So gesehen ist prüfungsrelevantes Unterrichten auch in Zukunft nicht überflüssig.

Klaus Selka ist Pastor und Leiter der Religionspädagogischen Arbeitsstelle in Bremen.

Abstract

The written final exam in Religious Education shows that the courses at the university level are inadequate for the preparation of pastors. It also shows that the students experience the requirements for the exam as unsatisfying and formalized, and the grading criteria as unfathomable.

The study of pedagogy is therefore reconsidered in light of the nature of the future work of prospective pastors. Special attention is given to the institutional possibilities of the second phase of the education of pastors.

Consequently the author suggests a modified examination procedure which is based on the principle of uniform clarity.

22 Die Entwicklung in diesem Ausbildungssektor ist gut abzulesen durch die vergleichende Lektüre von H. Chiout und W. Steffens, Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsbeurteilung, Frankfurt/M. u.a. ²1971, 157ff; ⁴1978, 196ff sowie: Borsum/Posern/Schittko, Einführung in die Didaktik, 178ff einerseits und andererseits Becker und Meyer, die ihrerseits die noch immer vorhandenen Defizite schildern und vermindert sehen möchten und sich vor allem gegen schematische Beurteilungen wehren und eine eigene Prüfungsdidaktik fordern. Auffällig ist jedenfalls, daß auch für den schulpädagogischen Sektor sehr wenig zum Thema »Lehrprobe« oder »Unterrichtsprobe« publiziert worden ist; für den kirchlichen Bereich ist öffentlich gar nichts bekannt geworden.

Struktur und Freiheit

Zum methodischen Handeln in der evangelischen Erwachsenenbildung

Die Diskussion der Methoden pädagogischen Handelns in der Erwachsenen- und Weiterbildung steht selten im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Reflexion der Erwachsenenbildung (sogar das Stichwort fehlt im Sachregister zu Schmitz/Tietgens 1984); Ziele und Begründungen, Inhalte und Funktionen der Erwachsenen- und Weiterbildung werden hier zentral diskutiert. In der pädagogischen und theologischen Debatte um die evangelische Erwachsenenbildung ist dies nur wenig anders (vgl. Meier 1979; Weymann 1953; Luther 1984; Orth 1990), wenngleich hier immer wieder auch die Notwendigkeit gesehen wird, Fragen der Methoden evangelischer Erwachsenenbildung zumindest mitzureflektieren (Lange 1980, bes. 130-147; Lott 1984, 223ff; Pöhlmann 1979; Knoll 1980).

Durch die fehlende Einbindung der Praxis evangelischer Erwachsenenbildung in den religionspädagogischen Wissenschaftszusammenhang partizipiert die evangelische Erwachsenenbildung auch nur marginal an deren Methodendiskussionen, obwohl hier einander ergänzende und kritisierende Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen kirchlichen Handlungsfeldern und ihrer wissenschaftlichen Reflexion erwartet werden können und notwendig wären.

Angeichts der schmalen theoretischen Debatte zu dem hier anstehenden Thema steht im Zentrum dieses Literaturberichtes deshalb ein Ausschnitt aus der Praxis evangelischer Erwachsenenbildung, sofern er in Publikationen dokumentiert und aufgearbeitet wurde (2). Bevor ich mich den unterschiedlichen methodischen Arrangements in der Veranstaltungspraxis evangelischer Erwachsenenbildung zuwende, möchte ich kurz darlegen, daß Methodenauswahl und -gebrauch immer auch auf weitere Zusammenhänge verweisen. P. Freire (1971) hat darauf aufmerksam gemacht, daß sie Instrument der Befreiung ebenso sein wie sie zur Abrichtung für Unterdrückung dienen können; dies läßt sich auch in der Geschichte der Erwachsenenbildung in diesem Jahrhundert verfolgen (1). Schließlich soll im Anschluß an die Darstellung der methodischen Praxis in der evangelischen

Erwachsenenbildung diese in Auseinandersetzung mit einigen wenigen theoretischen Überlegungen zu Methodik und Didaktik evangelischer Erwachsenenbildung diskutiert werden (3).

1

Methodisches Handeln in der Erwachsenenbildung steht nicht für sich. Es verweist nicht nur auf didaktische, pädagogische und institutionelle Zusammenhänge, sondern auch auf gesamtgesellschaftliche, politische Konstitutionsbedingungen von Erwachsenenbildung. Darauf soll schlaglichtartig im Blick auf die Geschichte der Erwachsenenbildung in diesem Jahrhundert und der evangelischen Erwachsenenbildung nach 1945 hingewiesen werden.

1920 wurde eine Zeitschrift mit dem Titel »Arbeitsgemeinschaft« gegründet. Ihr Titel kennzeichnet die zentrale Bedeutung dieses methodischen Stichwortes für die Erwachsenenbildung in den Jahren der Weimarer Republik: »Der Begriff der Arbeitsgemeinschaft bildet den Kern des Volkshochschulgedankens«, begründete W. Picht 1920 die Namengebung der neuen Zeitschrift: »Er bezeichnet auch die Methode, die allen noch so verschiedenartigen Volkshochschulunternehmungen gemeinsam sein muß, wenn sie diesen Namen zu Recht tragen wollen. In der Volkshochschule wird nicht von einem Katheder aus einem Publikum Belehrung erteilt, dessen Mitarbeit durch Prüfungen gesichert ist. Vielmehr findet auf dem Wege geistigen Austauschs eine Erziehung zu selbständiger Denkarbeit und eigenem geistigen Erleben statt« (W. Picht, zit. bei Scheibe 1975, 74; vgl. Henningsen 1958).

Nach 1933 kamen die Belehrungen wieder vom Katheder: Die methodischen Stichworte der Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus hießen ganz anders: Jetzt ist von »Unterweisung« die Rede, von »einfügender Erziehung« - »einen [erwachsenen] Menschen erziehen heißt sein Leben in das politische Leben des Staates einfügen« (H. Freyer) - und »Schulung«: »An die Stelle der staatsbürgerlichen Bildung tritt die politische Schulung« (ders.); der »Lehrgang« in einem »Lehrjahr« nach einem »Lehrplan« wurde zur methodischen Schlüsselform der »Erwachsenenerzieher«. Wobei es wichtig ist festzuhalten, daß beispielsweise das »Jüdische Lehrhaus Berlin« im Wintersemester 1934/35 noch über 50 »Arbeitsgemeinschaften« angeboten hat (Urbach 1975; dort auch Zitatbelege).

Mit dem demokratischen Neubeginn nach 1945 wurden, anknüpfend an den Gedanken der Arbeitsgemeinschaft, zunächst die

methodischen Formen des Gesprächs und des Dialogs wichtig: »So wie für das Menschsein überhaupt, ist Gespräch für die menschliche Bildung geradezu konstitutiv« (Pöggeler 1964, 116). Die neugegründeten Evangelischen Akademien verstehen sich als Orte des Gesprächs (E. Müller 1946). Das in den Akademien - in den fünfziger Jahren zentrale Organisationsform evangelischer Erwachsenenbildung - geführte Gespräch aber bestand in den ersten beiden Jahrzehnten nach dem 2. Weltkrieg (Stichwort: gesellschaftliche und kirchliche Restauration) - und heute oftmals wieder - in dem »methodischen Arrangement« einer Fülle von Vorträgen: So waren auf der ersten Akademietagung 1945 in Bad Boll 17 Vorträge zu hören, sie dauerte freilich immerhin vierzehn Tage - heutige Akademietagungen bringen es mitunter auf 16 Vorträge und Referate in knapp drei Tagen. In den sechziger, siebziger und ersten achtziger Jahren (Stichwort: Politisierung und Aufbruchstimmung) bestimmten neue methodische Konzepte die Diskussion evangelischer Erwachsenenbildung: Projekt und Aktion (Martiny 1977, 148ff), »Erwachsenenbildung und Gemeinwesenarbeit« sowie »Netzwerke und gegenseitiges Lernen« (DEAE 1976; Halberstadt 1980), Erwachsenenbildung im Kontext sozialer Bewegungen (Rohrbach 1978); die (Lern-) Gruppe wird zum Ausgangspunkt methodischer Reflexion (Halberstadt/Krämer/Janzen 1985). 1979 und 1980 erschienen in Publikationen der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) auch zwei größere Aufsätze zum Methodenverständnis evangelischer Erwachsenenbildung (Pöhlmann 1979; Knoll 1980). 1983 bestimmte sich die Evangelische Erwachsenenbildung im »Positionspapier der DEAE« als eine Sozialform der »Kirche als vielgestaltige(r) Lerngemeinschaft, die den Auftrag hat, die Verheißungen und Gebote Gottes zu bezeugen«; zugleich ist sie Teil des öffentlichen Systems der Weiterbildung, das vom aufklärerischen Humanismus mit seinen Leitideen der Mündigkeit, der kritischen Urteilsfähigkeit, Selbstbestimmung und Partizipation geprägt ist (DEAE 1983 und 1990). In dem so angedeuteten Rahmen bevorzugt evangelische Erwachsenenbildung Methoden, »die selbstbestimmtes und mitbestimmendes Lernen fördern«, die entdeckendes Lernen ermöglichen und die geeignet sind, »Verheißungen und Gebote Gottes mit den Fragen, Aufgaben und Lebensumständen der Lernenden zu verknüpfen« (DEAE 1983, 8).

2

Konnte so aufgezeigt werden, daß Methoden und ihre Auswahl immer in weiteren Zusammenhängen stehen, so daß es möglich ist, Verbindungslinien zu ziehen von methodischem Handeln in der (evangelischen) Erwachsenenbildung bis hin zu gesamtgesellschaftlichen Konstellationen, so ist damit deutlich: Methodisches Handeln in der Erwachsenenbildung ist kein wert- oder zielneutrales, technisch-äußerliches Handeln, sondern in ihm schlagen sich gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen ebenso nieder wie Ziel und Wertvorstellungen von Erwachsenenbildung und ihren Veranstaltern.

Die damit verbundenen Fragen für die Geschichte des Religions- (vgl. Stoodt 1988, 205ff) und des Konfirmandenunterrichts, der evangelischen Jugendarbeit und der Erwachsenenarbeit und -bildung zu verfolgen, zu entschlüsseln und zu beantworten könnte eine wichtige theologie- und ideologiekritische Aufgabe religionspädagogischer Forschung sein.

Evangelische Erwachsenenbildung stellt sich vielfältigen Aufgaben: Politische (Pädagogischer Beirat des Vereins Evangelischer Sozialeminare 1989), entwicklungsbezogene (Orth 1989), Eltern und Familienbildung (Fachausschuß Familienbezogene Bildung 1988) sowie eine Vielzahl zielgruppenspezifischer Angebote - z.B. Alleinerziehende (Hefft 1985) oder Alleinlebende (Orientierung 5/1985; Kongreß... 1986/87; Hefft 1989) - gehören ebenso zu ihrem selbstverständlichen Angebot wie theologische Erwachsenenbildung (Orth 1984, 1990 und 1990a), auf deren Veranstaltungen im Blick auf Seminare und Kurse zur Gestalt und Bedeutung Jesu Christi ich mich im folgenden beschränken möchte.

2.1

1981 erschien *Horst Georg Pöhlmanns* Buch »Wer war Jesus von Nazareth?« in vierter Auflage. Das Buch ist konzipiert für die Arbeit in »eigenaktiven Lerngruppen« der Erwachsenenbildung. In fünf Abschnitten setzt sich der Autor mit unterschiedlichen Jesusbildern auseinander; seine Leitfrage lautet »Wer war Jesus wirklich?«

Der *methodische Aufbau* der einzelnen Abschnitte ist gleich und ebenso überschaubar wie schlicht:

- Teil A bietet jeweils Stoff zur Information, der in »Kastenthesen« zusammengefaßt wird;
- Teil B diskutiert den Stoff in einer Problemskizze, deren Vielschichtigkeit dadurch gestrafft wird, daß »Kastenfragen als Denkanstöße« jeweils das zusammenfassen, was anschließend angesprochen wird;

- Teil C »Konkretion« will die Thematik aufs Leben anwenden und Lernaufgaben stellen.

In dem Abschnitt »Jesus, Gottmensch und Erlöser. Das kirchliche Jesusbild« (107ff) konkretisiert sich dieser methodische Aufbau folgendermaßen:

In einem Einstieg wird der »Christus der Kirche« in Frage gestellt und so das zentrale Problem dieses Abschnitts vorbereitet: »Wer ist eigentlich dieser Christus der Kirche, von dem sich so viele empört oder gelangweilt abwenden?« (110) Teil A besteht aus Informationen zum Christusbild der Tradition und zu fünf gegenwärtigen christologischen Entwürfen. Dabei verwendet der Autor kaum Originaltexte - lediglich Luthers Erklärung zum zweiten Artikel wird ausführlich zitiert -, sondern er faßt selbst die unterschiedlichen Entwicklungen und Positionen zusammen.

Die Problemskizze fragt nach der Vereinbarkeit des altkirchlichen Christusbildes mit dem Christusverständnis des Neuen Testaments, ob Jesus ein »Es war einmal« oder Gegenwart und ob das Dreieinigkeitsdogma biblisch sei.

Die Konkretion - in allen Abschnitten der kürzeste Teil - faßt die Erzählung Dostojewskis vom Großinquisitor zusammen und formuliert daran anschließend Fragen zum »weiteren Nachdenken«.

Folgende *methodischen Besonderheiten* dieses Materials lassen sich auflisten:

- Das Thema wird nahezu ausschließlich mit kognitiven Methoden behandelt.

- Lesen und Nachdenken sind die zentralen Elemente; die methodische Gestaltung des Materials läßt nicht dazu ein, weiter, anders- oder querzudenken, was sich schön an den den Abschnitt C abschließenden Fragen verdeutlichen läßt; sie lauten: »Wo wird hier [in der zusammengefaßten Erzählung vom Großinquisitor] der entscheidende Wesenszug Christi sichtbar, von dem wir sagten, er sei der Heillosen Heil? In der Anziehung, die er auf die Menge ausübt? In seinem Wunderwirken? In seinem Schweigen? In der Strafpredigt, die erwartet wird, aber ausbleibt? In dem Kuß der Vergebung am Schluß der Geschichte?« (127)

Nicht nur, daß die »eigenaktive Lerngruppe« das erkennen soll, was »wir«, der Autor erkannt hat, ist deutlich, sondern in den dann folgenden Fragen wird der Lerngruppe noch in Frageform gleichsam in den Mund gelegt, wie die Antworten auszusehen haben.

- Das hier deutlich werdende mangelnde Zutrauen zu den eigenen theologischen Kompetenzen der Lerngruppe zeigt sich auch im sonstigen Methodengebrauch: Es werden kaum offene Fragen gestellt. Die Lerngruppe wird nicht mit Originaltexten konfrontiert, sondern mit Entwicklungs- und Positionsbeschreibungen des Autors, ohne daß dieser seine eigene Position offenlegt und damit zur Diskussion stellt.

- Der Anspruch, Material für »eigenaktive Lerngruppen« zur Verfügung zu stellen, wird konterkariert durch die in der Methodenwahl deutlich werdende Tendenz zu unhinterfragbarer

monologischer Belehrung (vgl. Orth 1984, 9f). Der Autor, der Theologe, weiß eigentlich immer schon, was die Lerngruppe, die Nicht-Theologen, zu lernen haben: die Theologie, wie sie durch des Autors Brille zu lesen ist. Sie hat zwar manche Facetten; diese aber sind harmonisierbar oder stehen eben einfach nur nebeneinander. Den Mitgliedern der »eigenaktiven Lerngruppen« aber wird methodisch nicht die Lernmöglichkeit eröffnet, unterschiedliche Theologien gegeneinander oder gegen die des Autors oder die »eigenen Theologien« gegen die hier dargestellte zu diskutieren.

2.2

In der Reihe »Ausgangspunkte. Ein theologischer Basiskurs zu Erfahrungen im kirchlichen Alltag« erschien 1989 als eines von sieben Heften »Auf der Suche nach Jesus« von *Heiko Rohrbach*.

Das Heft gliedert sich - wie das gesamte Material - in fünf Teile:

- Geschichte: Eine Erfahrung aus dem kirchlichen Alltag
- analytische Überlegungen zu der Geschichte unter der Überschrift: »Worum geht es hier?«
- methodische Anregungen für die Gruppenarbeit
- Informationen
- methodische Anregungen für die Gruppenarbeit
- Stellungnahme des Autors zu der Ausgangsgeschichte bzw. dem jeweiligen Thema des Heftes.

So beginnt dieses Heft mit einer Erfahrung aus dem kirchlichen Alltag. Das Thema wird in einer kurzen Geschichte entfaltet, in der sich zwei Maler bei der Renovierung der Kirche über ihre unterschiedlichen Sichtweisen Jesu unterhalten; das Altarbild hatte diese Diskussion angestoßen. Diese Ausgangsgeschichte wird sogleich für die Lerngruppe dahingehend zur Disposition gestellt, daß deren Mitglieder nach ihren eigenen ähnlichen oder abweichenden Erfahrungen befragt werden. So bestimmt eine Geschichte mit offenem Ausgang den methodischen Ausgangspunkt dieses Materials.

Sodann wird die Frage dieser Geschichte - »nach meiner [des Autors] Meinung« - beschrieben: Es geht nicht um Wissensfragen, sondern um den Glauben, »wer Jesus für ihn (eine der Personen aus der Geschichte) als Christ eigentlich sei«.

In einem dritten Abschnitt werden die Geschichte und ihre »Analyse« zur Lerngruppe hin geöffnet: In zwei Schritten der Gruppenarbeit geht es um eine Bestandsaufnahme dazu, wie sich den Mitgliedern der Lerngruppe die Person Jesu gegenwärtig darstellt. Zunächst notieren die Gruppenmitglieder in Einzelarbeit die Eigenschaften, die jeweils ihr (!) gegenwärtiges Bild von Jesus bestimmen, tragen diese dann an einer Wandzeitung zusammen, um sie in der Gruppe u.a. unter folgender Frage zu besprechen: »Welche Wirkung übt dieser Mensch auf sie aus? Vertrauen erweckend? Achtung gebietend? Angst einflößend? Welche andere Wirkung?« (4) In einem zweiten Abschnitt notieren die Gruppenmitglieder als erstes wiederum in Einzelarbeit die Titel oder Namen für Jesus, die ihnen aus Bibel, Gesangbuch, Kirchengeschichte oder anderen Quellen bekannt sind, heften diese dann an eine Wandzeitung, die zwei Rubriken hat: »Vertraut« und »Fremd« (was sich nicht auf bibelkundliches Wissen, sondern auf die »innere Beziehung zu einem bestimmten Namen für Jesus« bezieht), um dann die beiden Profile Jesu im Gruppengespräch untereinander und mit dem Ergebnis des ersten Abschnittes der Gruppenarbeit zu vergleichen.

Im vierten Abschnitt folgen Informationen dazu, »wie denn diejenigen Jesus erlebt haben, die ihm damals begegnet sind und mit ihm in Galiläa und anderswo im Lande Israel herumzogen. Was haben diese Menschen von Jesus und über ihn gesagt?« (6) Bibeltexte werden hier zitiert, einige exegetische Informationen weitergegeben, und der Autor macht deutlich, in welchen Zusammenhängen er diese Texte sieht und versteht.

Zwei weitere methodische Anregungen für die Gruppenarbeit bestimmen den fünften Abschnitt: In der Gruppe kann die offene Geschichte vom Anfang weitererzählt oder gespielt werden; dazu müssen sich die Gruppenmitglieder der »Analyse« der Geschichte, ihrer eigenen Erfahrungen und der Informationen erinnern und sie in ihre Erzählung bzw. in ihr Spiel »einbauen«. Und/oder die Gruppe versucht in Einzelarbeit und/oder gemeinsam eine Antwort auf die Frage Jesu zu finden: »Wer sagt denn ihr, daß ich sei?«

Das Heft schließt mit der »eigenen Stellungnahme« des Autors, in der dieser seine theologischen Überlegungen zur Ausgangsgeschichte und dem Thema dieses Heftes offenlegt.

An der *methodischen Gestaltung* dieses Hefts fällt folgendes besonders auf:

- Es wird ein ganzheitliches Lernen angestrebt: Emotionale und kognitive Methoden ergänzen sich, spielerische und diskursive methodische Gestaltung wechseln sich ab.
- Das Material nimmt die eigenen Kompetenzen der Erwachsenen ebenso ernst wie ihre Freiheit, Sachverhalte anders zu sehen, zu deuten und zu beurteilen und andere Wertungen vorzunehmen, als es in den Texten des Materials und in den Aussagen seines Autors begegnet.
- Dazu gehört, daß der Autor seine eigene Position offenlegt und damit kundtut, daß andere anderes äußern können.
- Das Heft enthält neben seinen Texten Bilder, Karikaturen, Holzschnitte und Fotos, die als weitere Medien zur Gestaltung des Lernprozesses und in ihrer Vielfalt - sie sind selten nur Illustrationen des Textes - zu seiner Offenheit beitragen.
- So zielt dieses Heft - wie die gesamte Reihe »Ausgangspunkte« - durch seine methodische Gestaltung auf einen offenen theologischen Prozeß: Berichtete Erfahrungen, Texte, Bildmaterial, der Autor und die Gruppenmitglieder kommen miteinander ins Gespräch darüber, wie sie über das Zeugnis des Glaubens nachdenken: »Mit solchem Reden in eigenen Worten, auch wenn sie unbeholfen sein mögen, tun Sie im Prinzip dasselbe wie die große Theologie auch: Sie sagen mit eigenen Worten für unsere heutige Zeit, wovon Sie als Christ überzeugt sind« (13).

2.3

In der als Praxisanregung für den unmittelbaren Gebrauch geplanten Reihe »ausprobiert und aufgeschrieben« der Evangelischen Erwachsenenbildung Niedersachsen erschien 1987 die von *Wigand Wagner* verfaßte Arbeitshilfe »Auferstehung und Alltag«.

In dem auf vier Abende geplanten Seminar will sie »Alltagserfahrungen der Resignation mit Erfahrungen der Ermutigung in Bezug setzen. Dabei soll die Lebensbedeutung der Auferstehungserfahrung durch literarische, symbolische und biblische Medien thematisiert werden« (2).

Der *erste* Abend beginnt nach Vorstellung und Absprachen mit einem »Ballrundgespräch«, bei dem es darum geht, den angefangenen Satz »Alltag ist, wenn...« aus der Sicht der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer (die jeweils einen Ball von einem anderen zugeworfen bekommen) zu vervollständigen; die Gesprächseindrücke werden anschließend in der Gruppe gesammelt, geordnet und bewertet. Als weiterer Impuls zur Erschließung des Themas »Alltag« wird der italienische Zeichentrickfilm »Leben in der Schachtel« gezeigt, der besprochen, gedeutet und mit den eigenen Erfahrungen - die Sequenzen des Films bestätigend oder ihnen widersprechend - konfrontiert werden soll. Ein weiteres »Ballrundgespräch«, in dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Satz »Den Lähmungen des Alltags entkomme ich, wenn...« vervollständigen sollen, schließt den Abend ab.

Im Mittelpunkt des *zweiten* Abends steht das Gedicht »Auferstehung« von Marie Luise Kaschnitz. Nachdem es vorgelesen wurde, sollen in einem Partner bzw. Kleingruppengespräch die Bild- und Symbolsprache des Gedichtes erfaßt, die biblische Sprachschicht des Gedichtes entdeckt und mit eigenen Erfahrungen und Gefühlen, falls sich Teilnehmerinnen und Teilnehmer an solche erinnern, konfrontiert bzw., wenn dies nicht der Fall ist, die Fremdheit gegenüber dem Gedicht formuliert werden. Für die Gesamtgruppe ist im Anschluß an die Kleingruppenarbeit als methodische Alternative ein stummer Dialog (zu der Wandzeitungsüberschrift: »An eine Auferstandene«) oder die gemeinsame Herstellung einer Sprechmotette zu dem Gedicht von Kaschnitz vorgeschlagen. Weitere Textimpulse (Luthers Erklärung der Taufe im Kleinen Katechismus, der dort zitierte Text aus Römer 6, das Gedicht von K. Marti: »ihr fragt...«) sind als Möglichkeiten genannt.

Am *dritten* Abend soll die Emmaus-Geschichte (Lukas 24) bearbeitet werden. Dabei werden zunächst nur die Verse 19b bis 24 vorgelesen; sie sind Grundlage eines Plenumsgesprächs zur Entdeckung von resignativen Zügen im Text und im eigenen Glauben. In einer Erzählübung stellen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sodann den Erzählungszusammenhang bei Lukas her, ehe der Text Lukas 24 dann gemeinsam gelesen wird. Daran an schließt sich ein Gespräch zur theologischen Bedeutung der Emmaus-Geschichte und zu deren Entstehungszusammenhang in der Gemeinde des Erzählers Lukas. »Wo es sinnvoll ist, kann die Gruppe zum Abschluß den Kanon »Herr bleibe bei uns« singen« (6).

Am *vierten* Abend soll das bisher erarbeitete Verständnis von Auferstehung »überprüft« werden: »Der Gedanke einer Auferstehung im Alltag wird in Beziehung gesetzt zu den Erfahrungen der Auferstehung Jesu« (6). Dazu liegen als Gesprächsgrundlage zwei Texte, die anhand von Leitfragen erarbeitet werden, vor. Ein Gespräch über die zu den Leitfragen gesammelten Beobachtungen unter Hinzuziehung der biblischen Bezüge der beiden Texte und evtl. von Lk 15,1-23 schließt sich an... Mit zwei aus den Texten entnommenen Impulssätzen wird sodann als Abschluß der Reihe ein Rollengespräch vorbereitet und geführt zu der Frage: »Kann man eigentlich von Auferstehung reden, wenn es (bloß) um den Alltag geht?« (6)

Als methodische Variante für diesen Abend wird vorgeschlagen, auf Fremdmaterial zu verzichten und die eigenen Krisenerfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu bearbeiten, was freilich eine gute Kenntnis der Gruppe seitens des Kursleiters bzw. der Kursleiterin und eine vertraute Atmosphäre innerhalb der Gruppe voraussetzt.

Der Autor stellt sich, wie diese Skizze des methodischen Ablaufs der Veranstaltungsreihe zeigen sollte, dem methodisch schwierigen Problem, eine zentrale, aber für viele fremd oder zum religiösen Bildungsgut gewordene Aussage christlichen Glaubens - die Auferstehung Jesu Christi und den Auferstehungsglauben - so mit dem Alltag der Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Erwachsenenbildungsveranstaltung zu verknüpfen, daß deren Alltag selbst zum theologischen Thema wird, in dem Enttäuschung und »Ent-Täuschung« von der Enttäuschung« erfahren werden kann. So nimmt er für evangelische Erwachsenenbildung die Herausforderung an, die Luther mit dem Glaubenssatz formulierte, »daß täglich auferstehe ein neuer Mensch«. Dabei sind folgende *methodische Gestaltungselemente* hervorzuheben:

- Im Mittelpunkt der vier Abende steht die gedankliche Auseinandersetzung und sprachliche Arbeit mit Texten. Die methodische Gestaltung ist dabei so vorgesehen, daß zum einen die Kreativität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer angesprochen werden soll (zumindest neun unterschiedliche Möglichkeiten, mit Texten umzugehen, werden von Wagner vorgeschlagen). Zum andern verweisen die Gestaltungsmöglichkeiten darauf, die Texte als Material dafür anzusehen, die eigenen Erfahrungen des Alltags und des Glaubens differenziert aussprechen zu lernen: Anhand von fremden Texten sollen Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre eigene Sprachfähigkeit entdecken. Der Gefahr, daß dabei »Texte lediglich zum Material für die Interessen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden, entgeht der Autor dadurch, daß er - bei dem Gedicht von M.L. Kaschnitz - zunächst zu einer Entdeckungsreise in den fremden Text einlädt, ehe TeilnehmerInnen-Erfahrungen zur Sprache kommen, währenddessen er bei der Emmausgeschichte das umgekehrte Verfahren wählt: Dem in der Gruppe rekonstruierten Erzählszusammenhang wird der Text des Lukas gegenübergestellt. So bleiben die Texte durch den mit ihnen gewählten Umgang immer auch ein Gegenüber zur Seminargruppe; emotionale Auseinandersetzung und kognitives Lernen werden so zusammengehalten.

- Dabei beginnt das Seminar ganz ohne Texte: Spielerisch erarbeitet sich die Lerngruppe Facetten ihres Alltags und seiner Lebensmöglichkeiten. Zu dieser Leichtigkeit paßt gut das Medium des Zeichentrickfilms, wenngleich der darin »transportierte« Inhalt Nachdenklichkeit, Zustimmung und Widerspruch provoziert. So werden durch die methodische Gestaltung dieser ersten Einheit Teilnehmerinnen und Teilnehmer hingeführt zu der dann folgenden Arbeit mit den Texten, in der sich immer wieder methodische Anklänge zu dieser ersten Einheit finden. Wird die methodische Alternative in der abschließenden Einheit des

Seminarkonzepts gewählt, kann auch hier ohne Texte auskommen werden, was noch einmal auf deren Dienstfunktion für die Artikulation der den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eigenen Alltags- und Glaubenserfahrungen hinweist wie auf ihre Eigenständigkeit.

2.4

Eine andere als die bisher mit den Seminaren vorgestellte Lernform bietet sich evangelischer Erwachsenenbildung mit dem Instrument des Fernstudiums, für das 1970 die Evangelische Arbeitsstelle Fernstudium für kirchliche Dienste eingerichtet wurde. Teil des Kurses »Alltag und Glaube« ist der Studienbrief »Jesus Christus« von *Helmut Donner* mit Beiträgen von Wenzel Lohff und Luise Schottroff (o.J., 1987).

Der Studienbrief ist als ein »offenes Medium« konzipiert: »Mein Wunsch ist, daß Sie am Ende des Studienbriefes mit »Jesus Christus« nicht fertig sind, sondern etwas anfangen können. Was das ist, werden Sie selbst herausfinden«(4).

Mit dieser Vorgabe versuchen die fünf Kapitel dieses Studienbriefs »Annäherungen an das Geheimnis »Jesus Christus«

- von unserer Erfahrung von »Scheitern und Rettung« aus (Kap. 1)
- von den frühesten Berichten und Zeugnissen aus (Kap. 2)
- von den Christusbildern aus, die in und um uns sind (Kap. 3)
- vom Bekenntnis der Kirche zu Jesus Christus aus (Kap. 4)
- und von unserer Frage nach dem »christlichen Leben« aus (Kap. 5)« (4).

Im *ersten* Kapitel erhält die vom Autor angestrebte Offenheit eine erste Struktur: Was man von Jesus historisch und aus neutestamentlichen Texten wissen kann, wird in Beziehung gesetzt zur Lebensgeschichte und zu den Erfahrungen der Fernstudierenden; methodisch interessant dabei ist, daß durch die Textgestaltung dieses Kapitels - mal beginnt ein Abschnitt mit Erfahrungen bzw. dem Wissen der Fernstudierenden, mal mit einem biblischen Text - ein »Gewebe« zwischen dem historischen Jesus, den Erfahrungen der Jünger und den Erfahrungen der Fernstudierenden entsteht; gleichberechtigt werden sie hineingenommen in das Gespräch, die Erarbeitung und die wissenschaftliche Auseinandersetzung um Jesus Christus. Teile dieses »Gewebes«, einzelne seiner »Fäden«, werden dann in den folgenden Kapiteln thematisiert.

Diese Offenheit des Lernens, die durch seine methodische Strukturierung ermöglicht werden soll, hält sich in den folgenden Kapiteln des Studienbriefes durch: Im *zweiten* Kapitel werden die »theologischen Werkstätten« der Evangelisten, von Luise Schottroff und der Fernstudierenden als »nach außen offene Räume« des Gesprächs unter Christinnen und Christen dargestellt. Wissenschaftlich-theologische Arbeitsergebnisse werden dabei als ein Element in das Werkstattgespräch dieses Studienbriefes eingebracht, für dessen Werkstatt es Regeln, methodische Arrangements gibt, dessen »Produkt« gleichwohl unvorhersehbar und individuell verschieden ist. Im *dritten*, den Bildern gewidmeten Kapitel wird ausgesprochen, was für den ganzen Studienbrief gilt: »Dies Kapitel soll Ihre Sache sein. Ich kann lediglich einige Anregungen und Anstöße geben - sie auszuführen liegt bei Ihnen« (62). Der Autor beschränkt sich darauf, in vier

aus alter Tradition stammende Weisen der Bildbetrachtung einzuführen: die sinnenhafte, bedenkende, anschauende und gestaltende Betrachtung von Christusbildern. Im *vierten* Kapitel wird zunächst das offene Gespräch weitergeführt um »meinen« Glauben und »mein« Bekenntnis zu Christus. In drei Arbeitsschritten wird der zweite Artikel des Apostolikums erarbeitet: Was kann »ich« davon bekennen, was ist »mir« fraglich bzw. was ist nicht »mein« Bekenntnis? Wie könnte ich demnach »mein« Bekenntnis in eigenen Worten formulieren? Was gehört zum Bekenntnis »meines« Glaubens, kommt aber im Apostolikum nicht vor? Der Schluß des Kapitels gilt der eigenen Namensgebung für Jesus Christus durch die Fernstudierenden, die mit Namen antworten sollen auf die Frage: »Wer sagt Ihr, daß ich sei?« Dazwischen aber findet sich ein langer, methodisch nicht aufbereiteter Informationsblock über den Christusblauben und das Christusbekenntnis der Kirche, der im Blick auf die Methodendiskussion zu kritischen Fragen Anlaß gibt: Läßt sich Dogmatik nur in der Form der Abhandlung darstellen? Wie wirkt dies auf die Fernstudierenden, die bisher gleichberechtigte Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines Gesprächs waren und nun - wenn es um das Glaubensbekenntnis der Kirche geht - dogmatisch belehrt werden? Ich meine nicht, daß nicht auch die Form der Lehre, die Abhandlung, ein methodisches Element evangelischer Erwachsenenbildung sein kann und soll, doch dann müßte zumindest die Wahl dieser Methode - wie bei den anderen methodischen Anregungen und Arrangements dieses Studienbriefes auch - für dieses Thema im Kontext des Studienbriefes erörtert und begründet werden. Das *fünfte* und abschließende Kapitel fragt in offener und oftmals persönlicher Weise - eigene Erfahrungen in die Lerngruppe einbringend - nach den Möglichkeiten und Forderungen christlicher Lebenswege; die Offenheit des Weges von Christinnen und Christen mit Jesus, dem »Fremden«, wird hier weitergeführt in die individuellen Lebenswege der Fernstudierenden.

Zu dieser Offenheit gehört auch die vielfache Offenlegung der Positionen des Autors dieses Studienbriefes, was sich nicht nur in einem persönlichen Redestil ausdrückt, sondern ebenso darin, daß er von seinen eigenen Erfahrungen und Lernschritten als Möglichkeiten, Erfahrungen zu machen und zu lernen, berichtet. Schließlich ist die Gestaltung dieses Studienbriefes von der Methode reflexiven Lernens und Lehrens (vgl. Siebert 1983, 158ff) mitbestimmt: Die einzelnen Schritte des Lernweges werden erläutert und ihre Abfolge für die Fernstudierenden durchsichtig. Phasen der reflexiven Verständigung über das Erarbeitete markieren Zwischenstationen dieses Studienbriefes. Immer wieder werden die unterschiedlichen »Fäden« des »Gewebes« dieses Studienbriefes verknüpft und reflektierend wird auf im Text frühere thematische Zusammenhänge hingewiesen.

2.5

Diese Skizze des methodischen Verlaufs von vier Veranstaltungspublikationen aus der Praxis evangelischer Erwachsenenbildung könnte nun Anlaß zu beispielsweise folgenden Fragen sein:

- Welche (erwachsenen)pädagogischen und theologischen Grundoptionen der Autoren dieser Publikationen lassen sich aus der methodischen Gestaltung ihrer Veranstaltungsvorschläge erheben? Inwiefern also läßt sich das methodische Arrangement als die Außenseite der Inhalte, die die jeweiligen Materialien vermitteln wollen, verstehen?

- Was tragen die methodischen Erfahrungen evangelischer Erwachsenenbildung und ihre Reflexion aus für andere religionspädagogische Handlungsfelder bzw. für die religionspädagogische Theoriebildung und ihre Mitverantwortung für Lernen und Bildung in Kirche und Gesellschaft?

- Was bedeuten oder was könnten die methodischen Erfahrungen evangelischer Erwachsenenbildung bedeuten für die Gestalt und das Selbstverständnis einer lernenden Kirche?

- Welche hochschuldidaktischen und -methodischen Konsequenzen könnten sich aus den Erfahrungen theologischer Erwachsenenbildung für die theologische und speziell für die religionspädagogische Ausbildung von Theologiestudentinnen und -studenten (auch in ihrer zweiten Ausbildungsphase, Vikariat in Gemeinde und Predigerseminar) ergeben und was könnte dies für das Selbstverständnis und die Praxis der an theologischen Fakultäten oder Fachbereichen Lehrenden bedeuten?

- Viele dieser Fragen ließen sich natürlich zum Nutzen evangelischer Erwachsenenbildung auch umkehren. Diese Fragen können als Indizien für das schwierige Theorie-Praxis-Problem evangelischer Erwachsenenbildung gelten. Hier liegt ein engagiertes und strukturiertes Arbeitsfeld vor, dessen Theorie- und Selbstverständnisdebatte weitestgehend ihren eigenen Praktikern und Praktikerinnen überlassen bleibt. So bleiben - trotz weniger gegenteiliger Beispiele (Buttler 1989; Nipkow 1990; Otto 1986 und 1988) - Chancen wechselseitigen Lernens meist ungenutzt.

Dabei geht es mir nicht um ein von der Praxis abgehobenes wissenschaftlich-theoretisches »Verfügungswissen, was die Praxis als erfolgreiche Vollstreckung vorheriger Detailpläne exakt herstellbar macht« - hier hat Erhard Meueler (1982, 172) recht: Dies kann es (nicht nur) für die Erwachsenenbildung nicht geben. Vielmehr geht es um die praktische Integration von Erwachsenenbildung in die Gesamtheit kirchlicher Handlungsfelder und um ihre theoretische Integration in den theologischen und insbesondere praktisch-theologischen Reflexionszusammenhang.

3

In einem anderen Zusammenhang formulierte Dietrich Bonhoeffer den Satz: »Die Macht der einen braucht die Dummheit der anderen«, und er meinte damit, »daß jede starke äußere Machtausübung, sei sie politischer oder religiöser Art« nicht dazu führt, »daß bestimmte - also etwa intellektuelle - Anlagen des Menschen plötzlich verkümmern oder ausfallen, sondern daß unter dem überwältigenden Eindruck der Machtentfaltung dem Menschen seine innere Selbständigkeit geraubt wird und daß dieser nun - mehr oder weniger unbewußt - darauf verzichtet, zu den sich ergebenden Lebenslagen ein eigenes Verhalten zu finden« (1976, 15). Evangelischer Erwachsenenbildung geht es in Gesellschaft und Kirche um einen Beitrag zur Umkehrung dieses Prozesses, d.h. um Machtabbau auch dadurch, daß Menschen ihre eigene

Selbständigkeit und damit eigene Verhaltensmöglichkeiten (wieder) finden. Damit die »befreienden Inhalte« des Evangeliums nicht »in den entmündigenden Strukturen und Verfahren der kirchlichen Vermittlung untergehen« (Lange 1980, 130f), ist die Frage der Methoden so zentral für evangelische Erwachsenenbildung, daß E. Lange formulieren konnte, »in der Erwachsenenbildung gehe es nicht so sehr um die Inhalte, als um die Methoden, ... kirchliche Erwachsenenbildung ziele nicht so sehr auf die Aneignung von Bildungsinhalten, sondern entscheide sich im Prozeß der Bildung selbst, im Prozeß des Freiwerdens für neue Erfahrungen und ihre Bewältigung« (141f; vgl. auch 145). Wie dieser Anspruch im Rahmen theologischer Erwachsenenbildung umgesetzt werden kann (ohne daß diese deshalb - und das war auch nie Langes Anliegen - inhaltsleer würde), läßt sich an den methodischen Skizzen der drei letztgenannten Seminar- bzw. Fernstudienmaterialien (2.2-2.4) schön ablesen, während Pöhlmanns Versuch (2.1) seinem eigenen Anspruch entgegen durch seine methodische Gestaltung deutlich werden läßt, wie durch die Wahl der Methoden die befreienden Inhalte des Evangeliums unterzugehen drohen (vgl. Orth 1984).

Die methodischen Skizzen verdeutlichen zudem, wie methodisches Handeln in der evangelischen Erwachsenenbildung im Zusammenhang steht mit didaktischen Fragestellungen; sie zeigen auch, wie der Leiter bzw. die Leiterin, die »diesen Zusammenhang behütet und gestaltet« (Knoll 1986, 74), in ihn involviert ist, und sie reflektieren die Rahmenbedingungen und - wenigstens ansatzweise - den institutionellen Zusammenhang theologischer Bildungsarbeit in der evangelischen Erwachsenenbildung. Damit konnte materialiter gezeigt und verdeutlicht werden, was oben behauptet wurde, daß methodisches Handeln in der Erwachsenenbildung nicht für sich steht, sondern auf eine Fülle weiterer Zusammenhänge verweist.

Fragt man nach dem dezidiert Pädagogischen der Erwachsenenbildung (gegenüber ihrem Charakter als sozialem Handeln), dann verweist ein solches Methodenverständnis auf eine Konzeption der »Erwachsenenbildung als Bildungshilfe« (Siebert 1983). Im Rahmen eines solchen Verständnisses von Erwachsenenbildung ist J. Knoll (1986, 187) zuzustimmen, wenn er formuliert: »Wer durch Methoden Struktur setzt, ermöglicht Freiheit«.

Theologisch entspricht dem die Hoffnung auf die Einlösung des reformatorischen Anspruchs, daß eine christliche Versammlung oder Gemeinde Recht und Macht habe, alle Lehre zu beurteilen und ein jeglicher Christ und eine jegliche Christin Gottes Wort lehren könne (M. Luther). Es kommt eben nicht von ungefähr, daß evangelische Erwachsenenbildung im Kontext der Kirchen-

reformdebatte und -praxis entstanden ist und sich dem auch weiter verpflichtet weiß: Strukturelle Überlegungen und Veränderungen sollten damals neue Freiheitsspielräume eröffnen; evangelische Erwachsenenbildung hat daran im Bereich der Bildung nicht nur durch ihr methodisches Handeln weiter Anteil.

Literatur

- D. Bonhoeffer*, Widerstand und Ergebung, Gütersloh 1976.
DEAE (Hg.), Erwachsenenbildung und Gemeinwesenarbeit, DEAE I 5/1976.
DEAE (Hg.), Das Fernstudium im Widerstreit der Meinungen, DEAE I 10/1976.
DEAE, Evangelische Erwachsenenbildung - ein Auftrag der Kirche. Positionspapier, Karlsruhe 1983.
DEAE, Die Evangelische Erwachsenenbildung am Ende des 20. Jahrhunderts: Herausforderungen, Aufgaben und Ziele (unveröffentl. Manuskript), Karlsruhe 1990.
Fachausschuß Familienbezogene Bildung, Was heißt hier politisch? Bedingungen politisch wirksamer Familienbildung, DEAE I 77-78/1988.
P. Freire, Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart 1971.
J. Halberstadt (Red.), Netzwerke gegenseitigen Lernens, DEAE I 28/1980.
J. Halberstadt, M. Krämer und W. Janzen, Mit Gruppen arbeiten - Gruppenprozesse wahrnehmen, verstehen und gestalten. Fernstudium für Mitarbeiter in der Evangelischen Erwachsenenbildung. Grundkurs. Hg. von der Arbeitsstelle Fernstudium, Hannover 1985.
J. Henningsen, Der Hohenrodter Bund. Zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit, Heidelberg 1958.
G. Hefft u.a., Familienstand: Alleinerziehend. Anregungen für die Bildungsarbeit mit Alleinerziehenden, DEAE I 55-56/1985.
G. Hefft, Es ist nicht gut, daß der Mensch allein sei. Lebensformen in der Diskussion (Reihe: Ausgangspunkte), Kassel 1989.
J. Knoll, Zum Methodenverständnis in der evangelischen Erwachsenenbildung, in: *G. Buttler u.a.* (Hg.), Lernen und Handeln, Gelnhausen/Berlin/Stein 1980, 68-82.
J. Knoll, Kurs und Seminarmethoden, München 1986.
Kongreß und Kirchentag in der Evang. Luth. Landeskirche Sachsens (Hg.), stud. christ. Fernkurs: allein und gemeinsam leben lernen. 4 Lehrbriefe, Dresden 1986/87.
E. Lange, Sprachschule für die Freiheit, Gelnhausen/München 1980.
J. Lott, Handbuch Religion II: Erwachsenenbildung, Stuttgart 1984.
H. Luther, Religion, Subjekt, Erziehung, München 1984.
F. Martiny, Die evangelischen Akademien: Kirche zwischen Anpassung und Parteilichkeit, Frankfurt/M. 1977.
Chr. Meier, Kirchliche Erwachsenenbildung, Stuttgart 1979.
E. Meueler, Erwachsene lernen, Stuttgart 1982.
E. Müller, Evangelische Akademie, Stuttgart 1946.
K.E. Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh 1990.
Orientierung 5: alleinlebend. Erarbeitet vom Facharbeitskreis »Zusammenarbeit von Mann und Frau in Kirche, Familie und Gesellschaft«, hg. vom Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR, Berlin 1985.
G. Orth (Red.), Theologie: erfahrungsbezogen, produktiv, kreativ, authentisch. Zur Theologie in der Evangelischen Erwachsenenbildung, DEAE I 50/1984.

G. Orth (Red.), Entwicklungspolitische Erwachsenenbildung auf neuen (?) Wegen, DEAE I 82-83/1989.

G. Orth, Erwachsenenbildung zwischen Parteilichkeit und Verständigung, Göttingen 1990.

G. Orth, »Bibel« und »biblische Texte« in Kursen und Arbeitshilfen der Evangelischen Erwachsenenbildung, DEAE ND 1/1990, 18-21 (1990a).

G. Otto, Grundlegung der Praktischen Theologie, München 1986.

G. Otto, Handlungsfelder der Praktischen Theologie, München 1988.

Pädagogischer Beirat des Vereins evangelischer Sozialseminare (Hg.), Lebensgeschichte und politisches Engagement, Villigst 1989.

F. Pöggeler, Methoden der Erwachsenenbildung, Freiburg 1964.

H.G. Pöhlmann, Wer war Jesus Christus?, Gütersloh 1976.

H.G. Pöhlmann, Methoden sind nicht zielfeutral, in: DEAE (Hg.), Die Erwachsenenbildung als evangelische Aufgabe, Berlin/Gelnhausen/Stein 1979, 15-48.

H.K. Rohrbach, »Kernkraftwerk Borken«. Auswertung eines Seminars evangelischer Erwachsenenbildung unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten, DEAE I 21/1978, 1-14.

H.K. Rohrbach, Auf der Suche nach Jesus Christus (Reihe Ausgangspunkte), Kassel 1989.

W. Scheibe, 1919-1933: Weimarer Republik, in: F. Pöggeler (Hg.), Geschichte der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1975,

E. Schmitz und H. Tietgens (Hg.), Erwachsenenbildung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaften 11), Stuttgart 1984.

H. Siebert, Erwachsenenbildung als Bildungshilfe, Bad Heilbrunn 1983.

D. Stoodt, Arbeitsbuch zur Geschichte des evangelischen Religionsunterrichtes in Deutschland, Münster 1985.

D. Urbach, 1933-1945: Epoche des Nationalsozialismus, in: F. Pöggeler (Hg.), Geschichte der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1975, 75-95.

W. Wagner, Auferstehung und Alltag (Reihe: »ausprobiert und aufgeschrieben« der EEB Niedersachsen [A 2]), Hannover 1987.

V. Weymann, Evangelische Erwachsenenbildung, Stuttgart 1983.

(Die hier genannten Arbeitshilfen und Informationspapiere sind entweder bei der DEAE - Schillerstrasse 58, 7500 Karlsruhe - zu erwerben oder diese vermittelt die Anfragen weiter.)

Dr. Gottfried Orth, Pfr., ist Hochschuldozent für Religionspädagogik an der RWTH Aachen und Privatdozent für Praktische Theologie an der Universität Frankfurt/M. sowie Leiter des Ernst-Lange-Instituts für ökumenische Studien e.V., Rothenburg o.d.Thr.

Berichte

...antes Lernen im Konfirmandenunterricht?

Bericht über Versuche in der Praxis

Der Denkprozess, von dessen bisherigen praktischen Ergebnis hier berichtet werden soll, ist wesentlich in Gang gesetzt worden durch einen Lehrer des Schulzentrums in meiner Gemeinde, der in seinen Klassen einige meiner ehemaligen Konfirmandinnen unterrichtet hatte. Er sagte mir bei Gelegenheiten eines Gespräches, daß es ihm auffalle, wie wenig sich die SchülerInnen zu religiösen Fragen äußerten. Ich dachte dabei sofort an meine Konfirmandinnen und fragte mich im Laufe der Zeit immer stärker, was ich in meinem Konfirmandenunterricht anders machen müßte, damit sie ihren Glauben besser zu verstehen lernten. Sollten ihnen Kenntnisse der zentralen Glaubensinhalte fehlen?

1. Bedenken

Mein Konfirmandenunterricht findet an etwa sieben Nachmittagen im ersten Jahr und weiteren sieben Nachmittagen und einer Wochenendstrecke im zweiten Jahr statt. Die Nachmittage umfassen drei Zeitstunden mit einer längeren Pause in den Jugendräumen. Dort gibt es Getränke und es kann Tischtennis u.ä. gespielt werden. Im ersten Jahr behandelte ich schwerpunktmäßig die Themen: „Jesus und Jesus von Nazareth“, eingeschlossen das Glaubensbekenntnis und der Vaterunser, im zweiten Jahr ging es dann um Themen aus dem Erfahrungsbereich der Jugendlichen, eingeschlossen die Gebote und das Abendmahl. Auf der Wochenendstrecke befassen wir uns mit der Gottesfrage. Ich versuche, den Unterricht durch unterschiedliche Arbeitsformen, interessante Medien und kreative Arbeitsmethoden abwechslungsreich zu gestalten. Dies schien mir auch aufbewegs gelungen, wie die Rückmeldungen an den Konfirmanden-Vereinsabend bestätigten.

Manchmal habe ich Zweifel an einer ausreichenden theologischen Vertiefung meines Konfirmandenunterrichts, die durch die eingangs erwähnten Bedenken des Lehrers weiter gestärkt wurden. Wenn ich aber wieder einmal den Versuch unternahm, wichtige Glaubensfragen anzusprechen mit Hilfe von Arbeitsblätter, von denen ich weiß, daß ich sie theologisch durchdacht und elementarisiert gestaltet habe (z.B. zum Thema Abendmahl), spürte ich wenig Resonanz. Die Konfirmandinnen hoben den Unterricht über sich erhaben, mochten wohl auch mir, aber ich merkte, es war eigentlich nicht ihre Sache.

Wenn wir uns auf der Konfirmandenfreizeit mit der Gottesfrage befaßt hatten und am Schluß Gelegenheit war, die von den

3.1

Wolfgang Konukiewitz

Selbstbestimmtes Lernen im Konfirmandenunterricht?

Bericht über Versuche in der Praxis

Der Denkpropzeß, von dessen bisherigem praktischen Ergebnis hier berichtet werden soll, ist wesentlich in Gang gesetzt worden durch einen Lehrer des Schulzentrums in meiner Gemeinde, der in seinen Klassen einige meiner ehemaligen KonfirmandInnen unterrichtet hatte. Er sagte mir bei Gelegenheit eines Gespräches, daß es ihm auffalle, wie wenig sich die SchülerInnen zu religiösen Fragen äußerten. Ich dachte dabei sofort an meine KonfirmandInnen und fragte mich im Laufe der Zeit immer stärker, was ich in meinem Konfirmandenunterricht anders machen müßte, damit sie ihren Glauben besser zu vertreten lernten. Sollten ihnen Kenntnisse der zentralen Glaubensinhalte fehlen?

1. Bedenken

Mein Konfirmandenunterricht findet an etwa sieben Nachmittagen im ersten Jahr und weiteren sieben Nachmittagen und einer Wochenendfreizeit im zweiten Jahr statt. Die Nachmittage umfassen drei Zeitstunden mit einer längeren Pause in den Jugendräumen. Dort gibt es Getränke, und es kann Tischtennis u.a. gespielt werden. Im ersten Jahr behandelte ich schwerpunktmäßig die Themen »Bibel« und »Jesus von Nazareth«, eingeschlossen das Glaubensbekenntnis und das Vaterunser. Im zweiten Jahr ging es dann um Themen aus dem Erfahrungsbereich der Jugendlichen, eingeschlossen die Gebote und das Abendmahl. Auf der Wochenendfreizeit befaßten wir uns mit der Gottesfrage. Ich versuchte, den Unterricht durch unterschiedliche Arbeitsformen, interessante Medien und kreative Arbeitstechniken abwechslungsreich zu gestalten. Dies schien mir auch halbwegs gelungen, wie die Rückmeldungen an dem Konfirmandenelternabend bestätigten.

Manchmal hatte ich Zweifel an einer ausreichenden theologischen Profilierung meines Konfirmandenunterrichts, die durch die eingangs erwähnten Beobachtungen des Lehrers weiter genährt wurden. Wenn ich aber wieder einmal den Versuch unternahm, wichtige Glaubensfragen anzusprechen mit Hilfe von Arbeitsblättern, von denen ich meinte, daß ich sie theologisch durchdacht und elementarisiert gestaltet hätte (z.B. zum Thema Abendmahl), spürte ich wenig Resonanz. Die KonfirmandInnen ließen den Unterricht über sich ergehen, machten wohl auch mit, aber ich merkte, es war eigentlich nicht ihre Sache.

Wenn wir uns auf der Konfirmandenfreizeit mit der Gottesfrage befaßt hatten und am Schluß Gelegenheit war, die von den

KonfirmandInnen erarbeiteten, noch offengebliebenen Fragen zu diskutieren, machte ich immer wieder ganz andere Erfahrungen. Die Diskussionen waren sehr lebhaft, und die Zeit reichte nicht. Dann war es immer mein Wunsch, diese Fragen der KonfirmandInnen, von denen ich überzeugt war, daß sie von Anfang an bei ihnen vorhanden seien, zum Ausgangspunkt des Unterrichts zu machen. Diesen Gedanken konsequent zu verfolgen, daran hinderte mich offenbar mein Anspruch, den KonfirmandInnen theologisch begründete, christliche Glaubensvorstellungen vermitteln zu wollen. Mein theologischer Anspruch und meine pädagogische Einstellung schienen sich gegenseitig zu blockieren.

2. Erkenntnisse

Die theologischen, pädagogischen und didaktischen Überlegungen, die zu meinem neuen Ansatz im Konfirmandenunterricht führten, habe ich bereits im Aufsatz »Lernen, wie ich meinen eigenen Glauben finden kann«. Zur Konzeption eines Handlungsorientierten Konfirmandenunterrichts« beschrieben.¹ Zum Verständnis des Folgenden möchte ich hier in Kürze einige Gedanken zusammenfassen.

Meine *theologische* Entwicklung hatte mich zu dem induktiven Ansatz von P.L. Berger² geführt. Er ist der Meinung, daß unter den Bedingungen der pluralistischen Gesellschaft der Zwang besteht, sich für *ein* Sinnsystem zu entscheiden. Als Wissenssoziologe relativiert er die Religionskritik und plädiert für einen Glauben, der nicht auf Transzendenzbezug verzichtet. Von der Theologie verlangt er, daß sie nicht autoritär ein Glaubenssystem verordnet, das als Gottes Offenbarung ausgegeben wird, sondern daß sie Wege aufzeigt, wie der Mensch über seine eigene Erfahrung und die Erfahrungen religiös begabter Menschen Gottes Spuren entdecken kann. Glaube ist persönliche Entdeckung und Erfahrung; er entscheidet mit Hilfe der Vernunft, was wahr und was falsch ist.

Der *didaktische* Ansatz für meinen Konfirmandenunterricht mußte diesen theologischen Vorgaben entsprechen. Bei der Lektüre des von J. Bode, W. Flemmig und H.B. Kaufmann herausgegebenen Buches »Konfirmandenzeit von 11 bis 15?«³ wurde mir deutlich,

1 Vgl. W. Konukiewitz, »Lernen, wie ich meinen eigenen Glauben finden kann«. Zur Konzeption eines Handlungsorientierten Konfirmandenunterrichts, EvErz 42 (1990) 547-564.

2 Vgl. P.L. Berger, Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft, Frankfurt/M. 1980.

3 Vgl. J. Bode, W. Flemmig und H.B. Kaufmann (Hg.), Konfirmandenzeit von 11 bis 15? Praxisberichte - Modelle - Perspektiven (Gemeindepädagogik 1), Gütersloh 1985.

was ich *nicht* wollte. Ich war zwar beeindruckt von den dort beschriebenen vielfältigen Aktivitäten, fand aber nichts, was zur Klärung der Fragen der KonfirmandInnen beitragen konnte. Ich begriff, daß es gar nicht darum gehe, ihre Fragen zu klären, sondern daß sie in Glaube, Gemeinde und Kirche eingebunden werden sollten. Mir wurde bewußt, daß ich auch im Konfirmandenunterricht⁴ einen stärker emanzipatorischen Ansatz anstrebte mit dem aus der Sicht der KonfirmandInnen formulierten Ziel »Lernen, meinen eigenen Glauben zu finden«. In diesem Ziel spiegeln sich meine Erfahrungen mit der Gemeinde und meine Vorstellungen von ihr wider. Mein Wunsch ist es, mit Menschen zusammenzuarbeiten, die ihren Glauben kritisch reflektieren können und aufgrund dessen zum Engagement bereit sind. Es geht mir nicht um eine durch Tradition gebundene Gemeinschaft, sondern ich habe die Vision von einer Gemeinde, die in Wort und Tat bereit ist »zur Verantwortung gegen jeden, der von euch Rechenschaft fordert über die Hoffnung, die in euch ist« (1Petr 3,15).

Als ich dann die beiden Bände »Unterrichtsmethoden« von H. Meyer⁵ las, wurde mir deutlich, daß der seit einigen Jahren in der Didaktik ausführlich diskutierte und praktisch erprobte »Handlungsorientierte Unterricht« der meinen Vorstellungen entsprechende Ansatz für den Konfirmandenunterricht ist.

Vier Kriterien bestimmen diesen Unterricht: »1. Im Handlungsorientierten Unterricht sollen die *subjektiven Schülerinteressen* zum Bezugspunkt der Unterrichtsarbeit gemacht werden. 2. Im Handlungsorientierten Unterricht sollen die Schüler zum *selbständigen Handeln* ermuntert werden. 3. Durch die Handlungsorientierung des Unterrichts soll die *Öffnung der Schule* gegenüber ihrem Umfeld vorangetrieben werden. 4. *Kopf- und Handarbeit*, Denken und Handeln sollen in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden.«⁶

Mir leuchtete ein, daß die Ermöglichung von selbstbestimmtem Lernen die KonfirmandInnen in religiösen Fragen selbstbewußter und damit vielleicht auch auskunftsfähiger macht und nicht der Versuch, ihnen noch mehr oder besseres Wissen zu vermitteln. Ich mußte mich zusammen mit den KonfirmandInnen auf einen Lernprozeß einlassen. Das erforderliche Umdenken fiel mir und fällt mir immer noch schwer.

4. Auswertung

4 Vgl. W. Konukiewitz, Zum emanzipatorischen Charakter des Religionsunterrichts, in: K. Wegenast (Hg.), Religionsunterricht unterwegs. Zu Theorie und Praxis eines umstrittenen Faches. FS für Helene Ramsauer, Hamburg 1970, 27-38.

5 Vgl. H. Meyer, Unterrichtsmethoden I: Theorieband; Unterrichtsmethoden II: Praxisband, Frankfurt/M. 1987.

6 Meyer, Unterrichtsmethoden II, 412.

3. Der Anfang

Mit dem neuen Jahrgang 1989/91 stand ich nun vor der Aufgabe, den Einstieg in das neue didaktische Konzept zu versuchen. Der erste Nachmittag sollte zwei Schwerpunkte haben: Zum einen wollte ich die Einstellungen und Erwartungen der KonfirmandInnen erkunden, zum anderen sollten sie die Themen und Fragen ermitteln, die sie interessierten. Ich suchte nach kreativen Erkundungsformen, die offen waren, den KonfirmandInnen aber dennoch einen orientierenden Rahmen vorgaben. Da ich keine geeigneten kreativen Verfahren fand, entschloß ich mich, ganz herkömmlich mit Fragebögen zu arbeiten.

Das gegenseitige Kennenlernen in der Gruppe wollte ich mit der Erkundung der Einstellungen und Erwartungen verbinden. Deshalb entwarf ich für die Rückseite des bekannten »Steckbriefes« einen »Fragebogen zum Konfirmandenunterricht«, in dem es um die Motivation zum Konfirmandenunterricht ging. Einen zweiten Fragebogen »Lernen im Konfirmandenunterricht« wollte ich verwenden, um zu erfahren, mit welchen Fragen die KonfirmandInnen in den Unterricht kommen und was sie lernen möchten.

Durch ein Arbeitsblatt, das eine Aufstellung von »Themen und Fragen, über die man im »Konfus« miteinander reden kann« enthielt und auch noch Platz zur Ergänzung bot, sollten sich die KonfirmandInnen in Einzelarbeit, Gruppenarbeit und im Plenum über die interessantesten Fragen und Themen Klarheit verschaffen. Da sich 26 KonfirmandInnen für den neuen Jahrgang angemeldet hatten, war gleich am ersten Nachmittag eine Einteilung in zwei Gruppen notwendig, die nach den Wünschen der KonfirmandInnen erfolgen sollte. Nach den Spielen zum Kennenlernen wollte ich ein Lied einüben, das KonfirmandInnen nach meinen Erfahrungen sehr gerne singen und das vom Text her das Anliegen meines Konfirmandenunterrichts in etwa trifft. Zur Unterstützung meines Namengedächtnisses und zur Erinnerung für die beiden Gruppen sollten in der Pause Fotos gemacht werden.

Der Nachmittag lief folgendermaßen ab:

1. Spiele zum Kennenlernen in der Gesamtgruppe.
2. Einübung des Liedes »Wir haben Gottes Spuren festgestellt«.
3. Ausfüllen von »Steckbrief« (Vorderseite) und »Fragebogen zum Konfirmandenunterricht« (Rückseite) in Partnerarbeit. Dabei interviewt einer den anderen und notiert die Antworten des Partners.
4. Gegenseitige Vorstellung im Plenum und Diskussion der Ergebnisse.
5. Ausfüllen des Fragebogens »Lernen im Konfirmandenunterricht«.
6. Einteilung in die Gruppen A und B.
7. Pause mit Gruppenfotos, Getränken und Spielen in den Jugendräumen.
8. Einzelarbeit mit Arbeitsblatt »Themen und Fragen, über die man im »Konfus« miteinander reden kann«.
9. Bildung von Dreier- und Vierergruppen in den Gruppen A und B, in den Kleingruppen Erstellung eines gewichteten Fragen- und Themenkataloges mit fünf Positionen auf einer Wandzeitung.
10. Auswertung der Ergebnisse im Plenum und Einigung auf ein Projektthema, eines für die Gruppe A und eines für die Gruppe B.

Mein Eindruck an dem Nachmittag war, daß die Bearbeitung der drei Fragebögen den KonfirmandInnen viel abverlangte. Durch die Größe der Gruppe wurde außerdem der Ablauf sehr gedehnt. Das Ergebnis war jedoch für mich überraschend: Beide Gruppen entschieden sich für das Thema »Gibt es ein Leben nach dem Tod?«.

4. Auswertung

Die Einzelauswertung des »Fragebogens zum Konfirmandenunterricht« ergab, daß - bis auf wenige Ausnahmen - die meisten Mädchen und Jungen darüber nachgedacht hatten, ob sie zum Konfirmandenunterricht gehen sollten. Die Frage, ob sie nur zum Unterricht gingen, weil die Eltern es wollten, beantworteten nur zwei mit »ja«. Die Antworten mit »nein« oder »teils/teils« hielten sich in etwa die Waage. Sieben KonfirmandInnen gaben an, zum »Konfus« zu gehen, weil »ich

gern konfirmiert werden möchte«. Sechs wollten zum Konfirmandenunterricht gehen, weil sie »Lust« hätten oder weil es ihnen »Spaß mache«, drei Mädchen, weil sie später gerne kirchlich heiraten wollten. Weitere Antworten: weil »ich einem Glauben angehören will«, weil »ich an Gott glaube« und weil »ich etwas über Gott lernen will«.

Die Auswertung der »Fragebögen zum Lernen im Konfirmandenunterricht« machte deutlich, wie sehr die KonfirmandInnen an der Gottesfrage interessiert waren. 18 Fragen, auf die die KonfirmandInnen im Konfirmandenunterricht eine Antwort haben wollten, bezogen sich auf dieses Problem. Mehrere wollten wissen, ob es Gott schon immer gab. Weitere Fragen: weshalb man an Gott glauben solle, woher man weiß, daß es so einen wie Gott gibt und ob es ihn wirklich gibt. Sie wollten aber auch wissen, woher man weiß, daß es so einen wie Jesus gab, wie er genau gelebt hat und wieso die Römer ihn gekreuzigt haben. Ein Mädchen notierte die Frage, ob es stimme, daß Jesus wiederkommen solle. Es wurde aber auch nach der Bibel gefragt und danach, weshalb die Leute die Geschichten aufgeschrieben haben.

Dieses Ergebnis bestätigte meine Annahme, daß die KonfirmandInnen bereits mit religiösen Fragen in den Konfirmandenunterricht kommen. Gefordert ist m.E. deshalb ein Unterricht, der sich auf argumentativer Basis um plausible Antworten bemüht.

Die ersten beiden Fragebögen waren bewußt so an den Anfang des Konfirmandenunterrichts gestellt worden, daß ihre Bearbeitung nicht durch irgendwelche Vorgaben beeinflusst war. Anders verhielt es sich mit dem Arbeitsblatt »Themen und Fragen, über die man im ›Konfus‹ miteinander reden kann«. Hier hatte ich eine Liste mit 41 Themen und Fragen vorgegeben, die ein sehr breites Spektrum erfaßte und dazu diente, die Interessen der KonfirmandInnen zu ermitteln. Zusätzlich sollten die KonfirmandInnen ihre eigenen Fragen und Themenvorschläge auf dem Arbeitsblatt aufschreiben. Von dieser Möglichkeit wurde auch Gebrauch gemacht. Neu war dabei die Frage, wer die Bibel geschrieben habe. Eine Konfirmandin wiederholte die Frage nach dem Wann und Warum der Kreuzigung Jesu. Einige wollten wissen, wieviel Taschengeld sie haben dürften. Als Themen wurden u.a. »Andere Religionen verstehen und kennenlernen«, »Tut die Kirche etwas für die Drogensüchtigen?«, »Aktuelle Themen wie die DDR-Übersiedler« und »Ärger unter Jugendlichen« genannt.

Unter dem Fragen- und Themenkatalog und den freien Reihen zur Ergänzung stand eine indirekte Arbeitsanweisung: »Über folgende fünf Fragen und Themen, die ich in der Reihenfolge ihrer Wichtigkeit aufzähle, sollten wir im ›Konfus‹ miteinander reden«.

Nach dieser Einzelarbeit waren die KonfirmandInnen aufgefordert, in Gruppen das Interesse an den von jedem einzelnen ausgesuchten Fragen und Themen zu diskutieren und einen Gruppenvorschlag mit fünf Nennungen in der Reihenfolge der Wichtigkeit auf einem Plakat dem Plenum vorzulegen. Dabei wurden Gruppen von 3-5 KonfirmandInnen aus den Großgruppen A und B des Plenums gebildet. Die Ermittlung der Ergebnisse erfolgte so, daß der 1. Platz mit dem Faktor 5, der 2. mit dem Faktor 4 usw. multipliziert wurde. Die Themen und Fragen mit der höchsten Punktzahl ergaben, verteilt auf die Gruppen A und B, folgende Aufstellung:

Gruppe	Frage/Thema	Punkte
B	Gibt es ein Leben nach dem Tod?	60
A	Gibt es ein Leben nach dem Tod?	48
B	Gibt es Gott?	29
B	Kann man mit Gott reden?	29
A	Ist mit dem Tod alles aus?	25
A	Hat Beten Zweck?	23
A	Aktuelle Themen wie DDR-Übersiedler	20
A	Zehn Gebote von Gott?	20
A	Was sollen die zehn Gebote?	16
B	Hat Leben einen Sinn?	16
B	Was können wir für die Umwelt tun?	15
A	Warum läßt Gott Böses in der Welt geschehen?	12
A	Kann man Glauben lernen?	10
B	Hat Beten Zweck?	10
A	Was kann man für den Frieden tun?	8
B	Ist mit dem Tod alles aus?	8
B	Wie sieht Gott aus?	6
A	Wie lange darf ich abends wegsein?	5
A	Was können wir für die Umwelt tun?	4
A	Wie sieht Gott aus?	4
B	Kann man glauben, was in der Bibel steht?	4
B	Stimmt das, was in der Bibel steht?	3

Überraschend an diesem Ergebnis war, wie deutlich bei den KonfirmandInnen die zentralen religiösen Fragen eines Lebens nach dem Tod und die nach Gott im Vordergrund standen. Das Problem aus der Alltagserfahrung der Jugendlichen »Wie lange darf ich abends wegsein?« rangierte weit dahinter. Andere Themen wie »Immer Ärger in der Schule« oder »Mein Freund / meine Freundin« wurden gar nicht genannt. Es ist allerdings anzunehmen, daß im Laufe der Entwicklung der Jugendlichen die Bedeutung dieser Themen zunehmen wird.

5. Elternabend

Eine Woche nach dem ersten Konfirmandennachmittag der beiden Gruppen A und B fand der erste Elternabend statt, zu dem 18 Mütter und Väter der insgesamt 26 KonfirmandInnen erschienen

waren. (Bei der gegenseitigen Vorstellung fiel mir auf, daß ein Vater bei einem Beerdigungsinstitut arbeitete.) Wir sprachen über den Konfirmandenunterricht, den die Eltern erlebt hatten, und über ihre Erwartungen an den Konfirmandenunterricht ihrer Kinder.

Dann sollten die Eltern genauso wie die KonfirmandInnen in Gruppen gewichtete Fragen- und Themenkataloge erstellen. Das Ergebnis sah so aus:

<i>Themen/Fragen</i>	<i>Punkte</i>
Was kann man für den Frieden tun?	9
Was können wir für die Umwelt tun?	8
Warum läßt Gott Böses in der Welt geschehen?	8
Konfirmation wozu?	5
Drogen - was kommt danach? (nicht im Katalog!)	5
Gibt es ein Leben nach dem Tod?	4
Glauben - wozu ist das gut?	4
Warum muß ich zum Konfus gehen, um konfirmiert zu werden?	3

Dieses Ergebnis haben wir mit den ermittelten Interessen der KonfirmandInnen verglichen und über die unterschiedlichen Vorstellungen und Erwartungen bei Eltern und Kindern nachgedacht. Ich legte den Eltern meine Ziele für den Konfirmandenunterricht vor, konnte aber zunächst nur soviel sagen, daß wir uns zuerst mit der Frage des Lebens nach dem Tod beschäftigen würden.

6. Projektplanung

Um die Kriterien des Handlungsorientierten Unterrichts zu erfüllen, hatte ich den ersten Schritt gemacht und versucht, die »subjektiven Schülerinteressen« zu ermitteln. Wie sollte ich nun aber den KonfirmandInnen selbständiges Handeln ermöglichen, die Öffnung des Konfirmandenunterricht gegenüber dem Umfeld bewerkstelligen und Kopf und Handarbeit, Denken und Handeln in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander bringen - kurzum, wie sollte es nun weitergehen?

Da ich allein nicht weiterwußte, beriet ich mich mit Hilbert Meyer. Im Gespräch mit ihm wurde mir klar, daß der von ihm beschriebene Unterricht so etwas wie eine konkrete Utopie ist und daß man auf dem Weg dorthin weder sich selbst noch die KonfirmandInnen überfordern darf. Es müssen kleine Schritte sein, die das Maß der Unsicherheit bei den Beteiligten nicht zu groß werden lassen. Ergebnis unserer Planungsüberlegungen war, daß sich die KonfirmandInnen in kleinen Projektgruppen dem

Gesamthema »Gibt es ein Leben nach dem Tod?« annähern sollten. Die Projektteilthemen werden vorgegeben, und die Gruppen können wählen. Erste Themen und Vorhaben fielen uns bereits ein.

Im Laufe der weiteren Vorbereitung entstand dann die folgende Liste:

- 1 Tod und Leben in der Bildenden Kunst.
Unter anderem: Besuch bei einem Künstler
- 2 Kann man mit Toten reden?
Untersuchung des Okkultismus
- 3 Wie erleben Sterbende den Tod?
Unter anderem: Auswertung von Interviews
- 4 Umgang mit Toten und ihren Angehörigen
Besuch in einem Bestattungsunternehmen
- 5 Erkundungen im Krankenhaus
Gespräche mit Patienten, Schwestern, Pflegern, Ärzten und Pastoren
- 6 Fragen über Tod und Leben an Ärzte im Stadtteil
- 7 Untersuchung von Todesanzeigen in unterschiedlichen Ländern und Zeiten
- 8 Interviews zum Thema Tod und Leben mit Menschen aus unserem Umkreis
- 9 Ist Jesus von Nazareth von den Toten auferstanden?
Untersuchung von Texten im Neuen Testament
- 10 Tod und Leben
Ein Theaterstück

Es war geplant, daß jede Projektgruppe einen Satz Karteikarten erhält, auf denen je ein Projekt beschrieben ist, und dazu noch zwei leere Karten, die eine Aufforderung zur eigenen Projektfindung darstellen. Die Gruppen sollen im Plenum um einen großen Tisch herum die Entscheidung für ihr Projekt bekanntgeben und begründen. Auf dem Tisch liegen die entsprechenden unterschiedlich farbigen Karteikarten und erlauben einen Überblick und eventuelle Entscheidungsänderungen. Die Projekte und die Namen der Mitglieder der einzelnen Projektgruppen werden auf einer Wandzeitung festgehalten.

Da die Projektfindung nur einen Teil der Zeit des ersten Nachmittages der beiden Gruppen ausmachen würde, plante ich weitere Kennenlernspiele, eine Diskussion der Ergebnisse der Themenfindung im Vergleich mit den Ergebnissen des Elternabends und anderes.

7. Arbeit der Projektgruppen

Die Projektfindung in den kleinen Gruppen, die sich selbständig gebildet hatten, lief an beiden Nachmittagen sehr engagiert ab. Einige stellten auch schon erste Überlegungen zur Realisierung an. In der Gruppe A wurde zweimal das Teilprojekt 2 »Kann man mit Toten reden?« gewählt, außerdem das Teilprojekt 4 »Umgang mit Toten und ihren Angehörigen« und das Teilprojekt 5 »Erkundungen im Krankenhaus«. Die Gruppe B wählte ebenfalls zweimal das Teilprojekt 2 und

einmal das Teilprojekt 4. Interessanterweise waren es nur Jungen, die sich zu einem Besuch in einem Bestattungsunternehmen entschlossen hatten. Das Interesse am Okkultismus war überraschend groß, insbesondere bei den Mädchen.

Am zweiten Nachmittag wollte der Vikar, der zeitweise am Unterricht beteiligt war, die KonfirmandInnen mit Hilfe des Filmes »Noch 16 Tage ...« gefühlsmäßig und inhaltlich an das Projektthema heranzuführen. Der Film zeigt das Geschehen in einer Londoner Sterbeklinik, das Miteinander von Patienten, Angehörigen, Pflegepersonal und freiwilligen Helfern. Auch die Hintergründe, die zur Einrichtung einer solchen Klinik führten, werden deutlich, ebenso auch die Motivation von PflegerInnen und HelferInnen. Dabei wird auch auf religiöse Fragen eingegangen, insbesondere auf die des Lebens nach dem Tod. Die KonfirmandInnen reagierten weniger erschreckt als vermutet auf den Film und setzten sich mit den angesprochenen Problemen sehr interessiert auseinander.

Danach erfolgte die Arbeit in den Projektgruppen. Die KonfirmandInnen sollten die Fragen sammeln, die sie durch die Arbeit in den Projekten beantwortet haben wollten, und sollten überlegen, wie sie die Beantwortung ihrer Fragen angehen könnten.

Bei der Beobachtung der Projektgruppen merkte ich, daß sie insbesondere bei der Frage des Vorgehens ziemlich ratlos waren. Deshalb entschloß ich mich, mit jeder Gruppe einen Termin auszumachen, um sie bei ihrer Arbeit zu beraten. Wir trafen uns in meinem Arbeitszimmer. Die persönliche Atmosphäre förderte das gegenseitige Kennenlernen und motivierte die KonfirmandInnen zu Fragen und Gesprächen, die das Projektthema z. T. schon in der ganzen Tiefe ausloteten, aber auch andere Probleme und Themen berührten. Manchmal hatte ich dabei das Gefühl, daß bereits die Möglichkeit zu solchen Gesprächen das Engagement für diese Form des Konfirmandenunterricht rechtfertigte.

Die Arbeit am Projekt verlagerte sich nun ganz in die einzelnen Zusammenkünfte der Projektgruppen. Die folgenden Konfirmandennachmittage dienten nur noch der Überprüfung des Standes der Arbeit und der Verabredung weiterer Termine. Einige Projektgruppen trafen sich selbständig, erarbeiteten Fragenkataloge für Interviews und werteten Jugendzeitschriften und anderes Lesematerial aus. Zwischenzeitlich hatte ich Kontakte zu einem Krankenhaus, zu einem Bestattungsunternehmen (über den Konfirmandenvater) und zu einem Kollegen angebahnt, der sich mit dem Problem des Okkultismus bei Jugendlichen beschäftigte. Eine Gruppe zum Thema »Okkultismus« machte von meinen angebahnten Kontakten keinen Gebrauch. Sie wollte mit Hilfe

einer Befragung an ihrer Schule zu klären versuchen, wieweit die MitschülerInnen mit diesem Thema in Berührung gekommen seien.

Die Zusammenkünfte bei mir dienten dazu, Interviews und Kontaktaufnahmen vorzubereiten. Absprachen sollten die KonfirmandInnen selbständig treffen. Ich wollte auch bei keiner Aktion dabei sein. So übten wir im Rollenspiel telefonische Terminabsprachen und Interviews. Es wurde auch besprochen, wie man die Orte erreichen kann, die zu den Erkundungen, Interviews und Gesprächen aufzusuchen waren. Außerdem mußte geklärt werden, wie die Informationen festgehalten werden sollten. Viele Gruppen entschlossen sich dazu, einen Cassettenrecorder mitzunehmen, andere wollten sich hinterher treffen, um die wichtigsten Ergebnisse zusammenzufassen.

Es gab in den Kleingruppen Meinungsverschiedenheiten, die geklärt werden mußten. Manchmal waren die KonfirmandInnen frustriert, wenn der Versuch, telefonisch Kontakt aufzunehmen, nicht sofort zum Erfolg führte. Die meisten Gruppen waren engagiert dabei und berichteten stolz über jeden erfolgreichen Schritt. Insbesondere waren die KonfirmandInnen davon überrascht, wie ernst man ihr Anliegen überall nahm. Von den Ärzten und Pastoren im Krankenhaus, von den Mitarbeitern im Beerdigungsinstitut und allen anderen seien sie wie Erwachsene behandelt worden. Aus diesen Erfahrungen ergab sich eine positive Spirale, die für das selbständige Lernen von großer Bedeutung ist.

Die letzte Phase der Projektgruppenarbeit galt der Frage, wie die Ergebnisse in der Gesamtgruppe veröffentlicht werden sollten. Nach grundsätzlichen Überlegungen dazu arbeiteten die Gruppen daran weitgehend allein. Sie verfaßten teilweise Berichte und stellten Ausschnitte aus ihren Tonbandaufnahmen zusammen.

8. Entwicklung der Gottesbeziehung

Die durch die Arbeitsbögen erhobenen Erwartungen der KonfirmandInnen an den Konfirmandenunterricht bestätigten meine Erfahrungen, daß die Gottesfrage eine der entscheidenden religiösen Fragen der KonfirmandInnen ist. Die Erfahrung hat mich aber auch gelehrt, daß die Bearbeitung dieser Grundfrage eigentlich nicht mit einer Unterrichtseinheit oder mit einem Wochenende erledigt werden kann. Andererseits besteht die Gefahr, daß sich die KonfirmandInnen bei diesem Thema zu langweilen beginnen, wenn es zu ausführlich verhandelt wird. Die Gottesfrage müßte sich wie eine Art »Unterrichtsprinzip«

durch den Konfirmandenunterricht hindurchziehen. Daher fand ich in dem von Fritz Oser (Freiburg/Schweiz)⁷ vorgelegten Konzept religiöser Entwicklung genau das, was ich suchte.

Vereinfacht gesagt geht es bei diesem Konzept darum, durch eine Falldarstellung (Dilemma) den Konflikt mit der eigenen Gottesvorstellung zu provozieren und den KonfirmandInnen durch das Angebot von Argumenten eine neue Stufe religiöser Entwicklung zu ermöglichen.⁸ Diesen »Lehrgang« wollte ich in die Projektarbeit einschieben und nahm die bei Oser beschriebene Studie⁹ als Grundlage meiner Überlegungen. Da das dort verwendete »Martin-Dilemma« mir zu fern lag, mußte ich das Unterrichtsprojekt sowohl inhaltlich als auch methodisch meinen Vorstellungen von Unterricht anpassen.

Mir fiel in diesem Zusammenhang das Schicksal der Familien Jürges und Wagner ein, das mich auch durch die Dokumentation¹⁰ sehr berührt hat. Durch den Absturz eines Starfighters bei einer militärischen Flugdemonstration in Frankfurt/M. waren Pfingsten 1983 fünf Personen, eine ganze Familie und eine weitere Angehörige, ums Leben gekommen. Neben weitläufigen persönlichen Verbindungen, die mir die Tragik des Geschehens nahebrachten, war es die Absurdität selbst, die mich bewegte. Eine Familie, die sich politisch engagiert auch gegen Rüstung und Schauflüge eingesetzt hatte, kam durch ebendiese ums Leben. Gesine Wagner, eine Angehörige, die in dem ausgebrannten Auto saß und das Unglück zunächst schwerverletzt überlebt hatte, nahm noch von ihrem Krankenbett aus Stellung gegen die Flugdemonstrationen. Sie starb ebenfalls. Jahre später kamen 60 Menschen bei einer Flugdemonstration in Ramstein ums Leben, viele mußten die gleichen Qualen durchmachen wie Gesine Wagner.

Für den dritten Nachmittag der Konfirmandengruppen bereitete ich mit Bildern und Texten eine Informationsphase über diese Geschehnisse vor. Daran anschließend sollten sich die KonfirmandInnen mit Hilfe eines Arbeitsblattes durch die Identifikation mit Pastor W., dem Vater von Gesine, mit ihrem Gottesverständnis auseinandersetzen. Nach der Pause war geplant, daß sich die KonfirmandInnen in Einzelarbeit mit fünf »Gebeten nach dem Tod von Gesine Wagner« beschäftigen.¹¹ Nach der Auswertung im Plenum war vorgesehen, daß ein Blatt mit fünf »Stufen religiöser Entwicklung« erläutert und besprochen wird. Auf der größeren rechten Seite des Blattes sollten die KonfirmandInnen dann den fünf Stufen die fünf Gebete zuordnen und an der entsprechenden Stelle aufkleben. Das Endprodukt dieser Arbeitsphase sollte folgendermaßen aussehen:

7 Vgl. F. Oser, Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie (GTB 740), Gütersloh 1988.

8 Vgl. Konukiewitz, »Lernen...«, 562ff.

9 Vgl. Oser, Religion, 69ff.

10 Vgl. P. und G. Wagner (Hg.), Gesine Wagner. Im Feuer ist mein Leben verbrannt. Der Starfighter-Absturz in Frankfurt Pfingsten 1983. Briefe - Tagebuchaufzeichnungen - Dokumente (GTB 572), Gütersloh 1987.

11 Vgl. F. Oser und A. Bucher, Wie beten Kinder und Jugendliche? Entwicklungsstufen und Lernhilfen, LKat 7 (1985) 163-171.

Stufen religiöser Entwicklung

Gebete
nach dem Tod von Gesine Wagner

Stufe 1

Lieber Gott, du bist so mächtig und kannst Menschen sterben lassen. Du willst, daß die Menschen nichts Unrechtes tun, damit du sie nicht bestrafen mußt. Hilf mir, daß ich immer das tue, was du willst.



Gott ist der Übervater im Himmel, der mich bestraft und belohnt.



Stufe 2

Lieber Gott, du bist Herr über Leben und Tod und machst, daß Menschen sterben. Alles Leben ist in deiner Hand. Hilf mir zu sehen, wenn ich Fehler mache und von deinen Wegen abweiche, damit ich mich bessern kann und du mich nicht bestrafen mußt. Ich will anderen Menschen Gutes tun, damit du mir gnädig bist.



Gott ist der Übervater im Himmel, der mich straft und belohnt. Ich kann ihn beeinflussen durch Opfer und Gebet.



Stufe 3

Es gibt keinen Gott, zu dem ich beten kann, sonst sähe es in der Welt anders aus. Wir müssen uns dafür einsetzen, daß unschuldige Menschen nicht mehr zu sterben brauchen und daß sich keiner mehr auf einen Krieg vorbereitet.

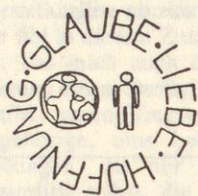
Ich brauche keinen Gott.



Stufe 4

Gott ist der Ursprung der Welt und meiner Möglichkeiten, in ihr zu leben.

Lieber Gott, wir verstehen so vieles nicht, was in der Welt passiert. Manchmal sind wir verzweifelt und glauben an gar nichts mehr. Aber auch wenn es ganz schlimm kommt, vertrauen wir auf dich, weil du am Anfang und am Ende aller Dinge stehst. Gib uns Mut und Kraft, nicht alles so hinzunehmen, wie es ist, sondern uns dafür einzusetzen, daß Frieden wird.



Stufe 5

Ich habe Anteil an Gottes Geist. Ich entdecke Gottes Spuren, die Spuren der Liebe, die ich erfahren kann.

Lieber Gott, wir danken dir, daß dein Geist in uns wohnt und wir deine Spuren finden in uns und unserer Welt. Wir bitten dich: Laß uns deine Liebe spüren, auch wenn wir verzweifelt sind und uns alles so sinnlos vorkommt, was in der Welt passiert. Schenke uns Einsicht, Phantasie und Mut, um uns für eine friedliche und gerechte Welt einzusetzen.

Zeichnungen: Antje Konukiewitz

Anschließend an diese Arbeitsphase war Zeit für die Projektgruppen eingeplant, damit sie über den Stand ihrer Arbeit berichten und eventuell Termine absprechen könnten.

9. Reaktionen

Die Informationen über das Schicksal der Familie Jürges und Gesine Wagners lösten bei den KonfirmandInnen starke Betroffenheit aus, so daß sie in den Arbeitsgruppen nach anfänglichem Zögern sehr lebhaft diskutierten. Für diese Gruppenarbeit hatte ich ein Arbeitsblatt entworfen, auf dem den KonfirmandInnen nach einleitenden Bemerkungen drei Fragen gestellt wurden. Die Antworten der Gruppen A und B unterschieden sich kaum voneinander.

Die erste Frage lautete: »Kann Pastor W., nachdem seine Tochter gestorben ist, noch an Gott glauben: Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?« Einige ausgewählte Antworten der KonfirmandInnen: »Wenn er wirklich an Gott glaubt, wird er auch bei dem Glauben bleiben.« »Nein, weil er glaubt, daß Gott ihn irgendwie bestrafen will und sich gegen ihn gestellt hat.« »Ich denke: ja, weil er als Pastor ja wissen sollte, daß Gott Menschen nicht bestraft, wenn sie krank sind!« »Ich denke, er sollte trotzdem noch an Gott glauben. Es sterben auch andere Menschen, und die Verwandten, die zurückbleiben, glauben auch noch an Gott.«

Zweite Frage: »Kann Pastor W. noch weiter Pastor sein und sich mit Gott beschäftigen?« Zwei Antworten u.a.: »Ja, er kann andere Menschen, die einen Menschen verloren haben, noch besser verstehen.« »Nein, weil er dann nichts Gutes mehr über Gott sagen kann, weil er denkt, daß Gott gegen ihn ist.«

Dritte Frage: »Ist es denkbar, daß Gott durch dieses Unglück jemanden für eine vergangene Sache strafen wollte? Was könnte das gewesen sein?« Antworten: »Wahrscheinlich hat Pastor W. etwas Unüberlegtes über Gott gesagt, und Gott wollte ihn dafür strafen.« »Nein! Ich glaube nicht, daß Gott die Menschen bestraft! Eins hat mit dem anderen nichts zu tun. Wenn wir uns streiten, sind wir selbst dafür verantwortlich.« »Nein, es wäre ungerecht; denn meist werden die Unschuldigen getroffen.«

Bei Durchsicht der Arbeitsblätter wurde deutlich, daß manche KonfirmandInnen in ihren Antworten schwankten. Überwiegend distanzieren sie sich aber von einem strafenden Gott. Bei der Diskussion im Plenum wurden schließlich die Vorstellungen von einem strafenden Gott z. T. sehr heftig abgewiesen.

Das Arbeitsblatt mit den ungeordneten fünf »Gebeten nach dem Tod von Gesine Wagner« war mit folgender Arbeitsanweisung versehen: »Lies dir die fünf folgenden Gebete durch und unterstreiche die Stellen, die dich stören, rot und die Stellen, mit denen du übereinstimmst, blau.« Dies sollte die Vorarbeit sein für die Beantwortung folgender Fragen: »Welches Gebet gefällt dir am besten? Welches Gebet findest du überhaupt nicht gut?«

Überraschend war für mich bei diesem letzten Arbeitsschritt der hohe Grad der Identifikation mit den Gebeten der Stufen 4 und 5. Den meisten KonfirmandInnen in beiden Gruppen gefielen diese Gebete am besten. Das konnten sie auch gut begründen. Wie die Diskussion zeigte, können die KonfirmandInnen in diesem Alter bei der Gottesfrage bereits sehr differenzierte Überlegungen anstellen, wenn ihnen der entsprechende Anreiz dazu geboten wird. In der Gruppe A polarisierten sich die Meinungen bei den Gebeten der Stufe 1 und 2, in der Gruppe B auch noch beim Gebet in der Stufe 3. So lernten die KonfirmandInnen ganz anschaulich unterschiedliche Gottesvorstellungen kennen, konnten ihre eigene im Zusammenhang der anderen orten und überprüfen. Diese Diskussionen lassen sich mit Hilfe von Dilemmata wiederholen, die im Zusammenhang mit anderen Projekten stehen. Auf diese Weise arbeiten die KonfirmandInnen kontinuierlich an der Gottesfrage, ohne daß es langweilig wird. Außerdem lassen sich auf die Länge der Zeit in der Gruppe Veränderungen in der Gottesvorstellung feststellen und diskutieren.

Diese Form des Unterrichts hat mich in verschiedener Hinsicht überzeugt. Ich hatte das Gefühl, die zentralen religiösen Fragen der KonfirmandInnen nach Gott und nach dem Gebet ganz selbstverständlich und differenziert mit klaren Strukturierungen

und Zielen ansprechen zu können. Sie vermittelten mir das Gefühl, daß dies genau das ist, worum es ihnen geht, und ich wußte, warum ich Konfirmandenunterricht mache.

10. Symboldidaktische Ansätze

Zu dieser positiven Beurteilung meines eigenen Unterrichts trug auch die Tatsache bei, daß ich nun zu wissen meinte, wie ich wichtige Aspekte der christlichen Überlieferung in dieses Konzept von Konfirmandenunterricht zur Sprache bringen konnte, nämlich über die Brückenfunktion¹² der von den Jugendlichen genutzten christlichen Symbole. Darauf hatte mich das Kreuz aufmerksam gemacht, das ein Konfirmand auf das Plakat mit der Übersicht der Projektteilnehmer der Gruppe A gemalt hatte. Wenn man sich auf die Suche begibt, wird man möglicherweise noch mehr Symbole mit dieser Brückenfunktion finden. W. Pioch macht in seiner Arbeitsmappe den Vorschlag, daß die KonfirmandInnen darüber sprechen sollten, »aus welchen Motiven manche Jugendliche heute ein Kreuz tragen«¹³. Diese richtige Idee geht aber völlig unter in der Fülle und Gewichtigkeit des zu vermittelnden Stoffes. Daher plante ich einen Nachmittag, an dem es zunächst nur darum ging, nach eben diesen Motiven zu fragen und die Vorstellungen zu erkunden, die die Jugendlichen mit dem Kreuz verbinden.

Für den vierten Konfirmandennachmittag besorgte ich zwei kleine Silberkreuze mit Kettchen, wie man sie als Schmuck kaufen kann. Durch Anprobieren sollten die KonfirmandInnen herauszufinden versuchen, was sie beim Tragen dieses Schmuckes empfinden. Farbkärtchen, mit denen sie ihre Gefühle visualisieren können, waren dazu gedacht, sich ihrer bewußt zu werden. Danach sollten die KonfirmandInnen zu drei Fotos von Jugendlichen mit Kreuz aufschreiben, weshalb diese wohl ein Kreuz trugen. Nach der Pause war die Anfertigung von Kollagen mit einem schwarzen Kreuz geplant, wie ich es auf dem Plakat vorgefunden hatte. Aufgabe der Einzelgruppen sollte sein, um das Kreuz herum aufzukleben oder aufzumalen, was die KonfirmandInnen mit diesem Symbol verbanden.

Bei den Farben wählten die KonfirmandInnen dann ausschließlich

12 Vgl. P. Biehl, Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg (WdL 6), Neukirchen-Vluyn (1989) 199f., 182ff.

13 W. Pioch, Meine Welt - Mein Leben - Mein Glaube. Arbeitsmappe für den Konfirmandenunterricht, Hamburg 1937, Blatt 12.

solche, mit denen sie positive Stimmungen verbanden. Sie assoziierten Wärme, Schutz, Geborgenheit und Gottes Hilfe. Einige erzählten, daß sie bereits ein Kreuz besäßen, andere, daß sie es sich zur Konfirmation schenken lassen wollten. Bei der Frage nach den Motiven, weshalb Jugendliche ein Kreuz trügen, kam heraus, daß sie damit zum Ausdruck bringen wollten, daß sie an Gott, an Frieden glaubten, sich Gottes Schutz und Hilfe und Beruhigung erhofften.

Ein Junge schrieb zu einem Bild von einem Mädchen mit Kreuz: Wenn ich so eine sehe, dann denke ich, »daß sie ungerecht behandelt wird und so zu Gott finden will, der ihr die Rache verbietet.«

Die Frage, ob und aus welchen Gründen sie selbst so ein Kreuz tragen würden, beantworteten die Jungen weitaus zurückhaltender als die Mädchen. Ein Mädchen schrieb, daß sie ein Kreuz tragen würde, weil »es mich beruhigt und weil ich es schön finde. Ich verbinde ein Kreuz mit Gott.« Ein anderes würde es tragen, weil »es den Frieden ausdrückt und es für den gewaltfreien Kampf der Schwarzen gegen die Weißen steht.«

Die Kollagen mit den schwarzen Kreuzen machten einen anderen Aspekt deutlich, den die KonfirmandInnen mit dem Kreuz assoziierten: Naturkatastrophen, Unglücksfälle, Tod, Leiden durch Krankheit, Umweltzerstörung u.a. In der anschließenden Besprechung wurden diese völlig gegensätzlichen Assoziationen zum Kreuz thematisiert, und es ergab sich die Frage, wie es wohl dazu komme. Daß dieses Kreuz mit Jesus zu tun hat, war allen deutlich. Herauszufinden, weshalb man das Kreuz so unterschiedlich sehen kann, machte ich zur Aufgabe unserer Beschäftigung mit Jesus von Nazareth.

11. Abschluß der Projektarbeit

Nach dem Einstieg in das Thema »Jesus von Nazareth« über die Problematik der Wundergeschichten berichteten die KonfirmandInnen am fünften Nachmittag über die Erfahrungen und Ergebnisse ihrer Projektgruppen. Ich hatte die Berichte mit einer Videokamera aufgenommen.

Einigen Gruppen fiel das Berichten im Plenum schwerer, als ich es erwartet hatte. Auch hier mußte man durch vorheriges Üben den KonfirmandInnen mehr Sicherheit geben, insbesondere dann, wenn gemeinsam ein Elternabend geplant wird, der eigentlich als Abschluß der Projektarbeit sinnvoll gewesen wäre.

Auf einem Auswertungsbogen zur Projektarbeit, den die KonfirmandInnen im Anschluß an die Berichte ausfüllten, gab die Gruppe A dem Verlauf des Projektes auf einer Zensurenskala von 1-6 die Durchschnittsnote 2,19. Unter dem, was sie gut

fanden, waren alle Aspekte genannt, die mit ihrer Selbständigkeit zusammenhängen, von der Wahl des Themas bis zur Ausarbeitung der Fragen in den Projektgruppen und daß sie »alles selbst organisieren durften«. Bei dem, was sie nicht gut fanden, wurden nur Einzelheiten ihrer eigenen Arbeit genannt. Die meisten waren der Meinung, daß wir das Projekt nun beenden sollten, weil alle Fragen beantwortet seien.

Die Gruppe B bewertete den Verlauf des Projektes mit der Durchschnittsnote 3,18 wesentlich schlechter. Auch die Rückmeldungen darüber, was sie gut und was sie nicht gut fanden, waren weniger klar als in Gruppe A. Auf die Frage, ob sie nun mit dem Projekt aufhören wollten und ihre Fragen beantwortet seien, antworteten fast alle »teils/teils«. Ein Junge bemängelte, »daß wir uns noch nicht so richtig mit dem Thema »Gibt es ein Leben nach dem Tod?« beschäftigt haben«. Die Reaktion der Gruppe B erklärt sich offenbar daraus, daß sie in der Zeit der Projektarbeit von dem Vikar betreut worden waren, der nur zeitweise für den Konfirmandenunterricht zur Verfügung stand und die KonfirmandInnen auch noch in Gemeinderäumen empfangen mußte, die keine persönliche Atmosphäre hatten. Daß die Gruppe A keine offenen Fragen mehr zum Projektthema hatte, hängt sicher mit der Tatsache zusammen, daß wir in den Projektgruppen über die Fragen schon gesprochen hatten.

Da ich aber doch noch einmal testen wollte, wieweit das Interesse an dem Thema in den Gruppen tatsächlich gesättigt war, bereitete ich für einen der nächsten Nachmittage die Erarbeitung einer Podiumsdiskussion unter den KonfirmandInnen zum Thema »Gibt es ein Leben nach dem Tod?« vor. Die Gruppe A wählte aber konsequenterweise ein Rollenspiel zu einer verfremdeten biblischen Geschichte, während die Gruppe B den Gedanken der Erarbeitung einer Podiumsdiskussion sehr interessiert aufgriff.

Dr. Wolfgang Konukiewitz ist Pastor in Bremen.

Bernhard Buschbeck und Siegfried Wibbing

Zur Situation des Religionsunterrichts in Rheinland-Pfalz

1 Wege und Entwicklungen der Lehrerbildung¹

1.1 Last und Erbe der Konfessionalität

Wer heute über die Entwicklung des Religionsunterrichts in diesem, in der französischen Besatzungszeit künstlich zusammengefügt Bundesland reden will, der kann nicht umhin, die konfessionelle Frage anzusprechen, durch die die allgemeine Politik, aber noch stärker die Schulpolitik geprägt ist. Konfessionell abgegrenzter Religionsunterricht ist bis heute in der Verfassung zementiert, und auch hierzulande wären noch einige »real existierende« Mauern auf evangelischen bzw. katholischen Schulhöfen abzureißen. Der hohe Stellenwert der eisen festgehaltenen Konfessionalität kommt u.a. in der Stundenzahl, die in der Grundschule noch immer drei Wochenstunden beträgt, zum Ausdruck. Daß von solcher Wertung der Konfessionalität Entscheidungswirkungen ausgingen - z.B. bei Stellenvergaben -, ist nicht weiter verwunderlich.

Das Landesgesetz über die öffentlichen Grund-, Haupt- und Sonderschulen vom 9.5.1968 löste das Landesgesetz über die Volksschule von 1955 ab. Damit war eine veränderte Aufgabenstellung verbunden und die Bedeutung sowohl der Grundschule wie der Hauptschule neu definiert. Auch der Sonderschule wurden ihre Aufgaben konkreter als bisher zugewiesen. Die Möglichkeit, daß private Träger (z.B. die katholische Kirche) auch weiterhin Schularten dieses Typs betreiben durften, war damit nicht berührt. Die Regelungen über den Religionsunterricht (§ 65-67) und den Religionslehrer blieben im wesentlichen unverändert. Der Religionsunterricht blieb ordentliches Lehrfach. Er mußte in seinen Inhalten und der Art der Erteilung übereinstimmen mit den Lehren und Satzungen der betreffenden Kirchen und Religionsgemeinschaften. Die Religionslehrer bedurften der Bevollmächtigung der Kirchen. Christliche Gemeinschaftsschulen wie auch Bekenntnisschulen waren nach dem Gesetz in Rheinland-Pfalz möglich. Eine allgemeine Simultanschulregelung wurde entsprechend der Verfassung von

¹ Vgl. zu diesem Abschnitt: *Empfehlungen zur Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz*. Vorgelegt und herausgegeben vom Ausschuß für Strukturfragen der Volksschullehrerbildung in Rheinland-Pfalz. Veröffentlicht mit Genehmigung des Ministeriums für Unterricht und Kultus, Mainz 1967.

Rheinland-Pfalz nicht erreicht. Man muß aus dieser Gesetzesänderung schließen, daß im Blick auf die Bedeutung der Konfessionalität sich keine wesentlichen Neuansätze in Rheinland-Pfalz ergaben.

1.2 Das Ende der konfessionellen Lehrerbildung

Eine wesentliche Änderung dagegen bedeutete das Ende der konfessionellen Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz 1964. Nach der Landtagswahl hatte die CDU die absolute Mehrheit verloren und koalierte mit der FDP, und so wurde in den Koalitionsverhandlungen eine simultane Lehrerbildung an den Pädagogischen Hochschulen beschlossen. Die pädagogische Hochschule Worms wurde zur simultanen Hochschule. Dabei blieb zwar in allen Fachgebieten die paritätische Besetzung nach Konfessionen bei den Hochschullehrern weiter bestehen, aber die Studenten konnten nun statt Religion (vorher verpflichtend) Philosophie wählen. Dieser erste Schritt wurde vollendet, als die inzwischen sechs Pädagogischen Hochschulen in Rheinland-Pfalz 1969 aufgelöst wurden und am 1.10.1969 die Erziehungswissenschaftliche Hochschule Rheinland-Pfalz gegründet wurde. Als wissenschaftliche Hochschule war sie natürlich konfessionell neutral. 1990 wurde sie umbenannt in »Universität Koblenz-Landau«.

Bei der Gründung der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule wurde entsprechend dem neuen Schulgesetz auch das Studium für das Lehramt neu gestaltet: ein Zwei-Fach-System mit einem Drittel Anteil von Erziehungswissenschaften. In diesem Bereich blieben Evangelische und Katholische Theologie neben Soziologie, Philosophie und Politologie Wahlpflichtfächer - eine einmalige Konstruktion in der Bundesrepublik Deutschland! Daran wird deutlich, daß sich, wenn auch in freier Wahl der Studenten, im erziehungswissenschaftlichen Bereich ein Stück Erbe der konfessionellen Hochschule erhalten hat. Daß darin auch eine Chance liegt, sehr viele Studenten mit theologischen Inhalten bekannt zu machen und sie sogar zum späteren Erwerb der Fakultas (etwa durch Erweiterungsprüfungen) zu motivieren, soll nicht verschwiegen werden. Bis 1982 konnte man mit weiteren Leistungsnachweisen eine Unterrichtsberechtigung für Religion erwerben. Es war allerdings keine volle Fakultas, und die Berechtigung war auch nicht präzise geklärt.

1.3 Studiengestaltung und Prüfungsordnung

In der zweiten Hälfte der 60er Jahre wurde das Studium sukzessive von vier auf sechs Semester aufgestockt. Einen entscheidenden Einschnitt im Blick auf die Studiengestaltung brachte das Jahr 1970 mit einer neuen Prüfungsordnung.

Mit dieser Prüfungsordnung wurde das Studium grundsätzlich verändert. Das im Bereich der bisherigen Volksschule für alle Fächer vorbereitende Studium konzentrierte sich nun auf zwei Fächer und die Erziehungswissenschaften. Im Gesamtkonzept ist ein erheblicher Anteil des erziehungswissenschaftlichen Studiums vorgesehen. Das Studium hat drei Säulen: den erziehungswissen-

schaftlichen Teil (ein Drittel) und die beiden Hauptfächer mit je einem weiteren Drittel. Die besonderen Erfordernisse der Grundschule und der dazu notwendigen Voraussetzungen für zukünftige Grundschullehrer wurden im Studium in Rheinland-Pfalz in folgender Weise geregelt: Ein Student, der anstrebt, vornehmlich in der Grundschule zu unterrichten, wählt anstelle eines zweiten Hauptfaches »Grundschulpädagogik«. Das ist ein Bereich, in dem versucht wird, wesentliche Belange eines Grundschulstudiums zu verankern. Das andere Hauptfach soll dabei möglichst ein Fach sein, das für die Grundschule eine gewisse Relevanz hat.

1.4 Die Forderung nach einer wissenschaftlichen Lehrerbildung
In Rheinland-Pfalz setzte sich die Erkenntnis durch, für die Lehrer ein wissenschaftliches Studium zu ermöglichen. Dieses Erfordernis ist vor allem auch von den Aufgabenstellungen der Schule her zu sehen und zu definieren. Da in der Bundesrepublik Deutschland die sog. Wissenschaftlichkeit eines Studiums oft sehr formal an der Tradition, Organisation und den Inhalten der herkömmlichen Universitäten gemessen wird, sind Ziele und Inhalte unter Aufnahme wissenschaftlicher Grundsätze neu zu definieren. Rheinland-Pfalz hat mit dem Studium an der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule dieser Überlegung Rechnung getragen. Auch der zeitliche Rahmen ist mit einem achtsemestrigen Regelstudium (6 Semester Studium, wissenschaftliche Hausarbeit, Klausuren und mündliche Prüfung bis ins 8. Semester) knapp bemessen und wird meistens eingehalten. Bei einer wissenschaftlichen Grundlegung für zwei Hauptfächer und die erziehungswissenschaftlichen Fachgebiete muß für die Studieninhalte eine gezielte Auswahl getroffen werden. Das Ziel auch eines solchen zeitlich straff bemessenen Studiums muß sein, wissenschaftliche Methoden und Strukturen sowie wesentliche Grundsätze wissenschaftstheoretischer Art zu vermitteln. Inhalte werden weitgehend exemplarisch erarbeitet, und ein gelungenes Theorie-Praxis-Verhältnis, also die Übertragung und Übersetzung in schulisch-unterrichtliche Erfordernisse, kann im Blick auf ein fertiges Berufsbild nur ansatzweise erreicht werden. Es geht also bei einer so verstandenen wissenschaftlichen Grundlegung des Studiums nicht um eine immer etwas diffamierend klingende sog. Verwissenschaftlichung des Studiums, sondern um den von der Zielstellung her notwendigen Zusammenhang von Methoden- und Strukturzusammenhängen theologischen Denkens und der damit verbundenen Urteilsfindung.

2 Schule und Religionsunterricht²

2.1 Das dreigliedrige Schulsystem und der Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz

Die schulpolitische Gesamtsituation in Rheinland-Pfalz ist durch das dreigliedrige Schulsystem bestimmt.

Im Jahr 1968 wurde das Gesetz über die Volksschule von 1955 abgelöst durch das Landesgesetz über die öffentlichen Grund-, Haupt- und Sonderschulen. Mit diesem Landesgesetz wurde die Konzeption des dreigliedrigen Schulsystems in Rheinland-Pfalz weiter festgeschrieben. Das Interesse lag vor allem darin, die Hauptschule, in die damals weit über 50% der Grundschüler gingen, für eine bessere Berufsvorbereitung zu qualifizieren. Diesem Ziel diente auch der ausdrückliche Zusammenhang zwischen Grund- und Hauptschule, der zudem vor allem auch einer Stufenlehrerkonzeption entgegenwirken sollte.

Die Stellung des Religionsunterrichts hatte sich nicht geändert. Er war nach wie vor ordentliches Lehrfach und wird - entsprechend dem Grundgesetz (Art. 7) und der rheinland-pfälzischen Verfassung (Art. 34) - »im Auftrag und in Übereinstimmung mit den Lehren und Satzungen der betreffenden Kirche oder Religionsgemeinschaft erteilt« (Art. 34. Satz 2). Die Konfession besitzt in diesem Fall juristischen Charakter, denn der Religionsunterricht ist »in jedem Bekenntnis« einzurichten (§ 65, Abs. 2). Dementsprechend wird er den Erfordernissen der verschiedenen Schularten gerecht - die wenigen Gesamtschulen in Rheinland-Pfalz haben keine Schwierigkeiten mit diesem Fach. Der Religionsunterricht weist ein weites Spektrum auf, in dem den Erfordernissen der unterschiedlichen Sozialisation der Schüler in den einzelnen Schularten Rechnung getragen werden kann. Die Lehrpläne sind so angelegt, daß sie eine solche Flexibilität ermöglichen.

Gemeinsame Basis ist der Religionsunterricht in der Grundschule. Ein differenziert angelegter Lehrplan soll eine solide Informationsbasis schaffen, auf der die weiterführenden Schulen aufbauen können. Es bleibt allerdings die Frage, ob dieses Ziel nicht auch mit durchgehend zwei Unterrichtsstunden zu erreichen ist (vgl. auch o. S. 263).

2.2 Personelle Versorgung des Religionsunterrichts sowie Stundenausfall

Der personelle Bestand an Lehrerstellen in allen Schularten ist in den letzten Jahren radikal zurückgefahren worden. Dafür gibt es

² Vgl. zu diesem Abschnitt: Staat und Kirche in Hessen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland. Ergänzbare Sammlung von Rechtsquellen, sonstigen Bestimmungen und Verlautbarungen (hg. von A. Füllkrug, A. Kahlert, Chr. Kusche, H. Breuberger und H. Knudsen), Neuwied und Darmstadt 1977.

zwei Hauptgründe: Einmal ist die Schülerzahl erheblich zurückgegangen, zum anderen wurden im Rahmen der Haushaltseinsparungen freiwerdende Stellen nicht wieder besetzt, von neuen Stellen ganz zu schweigen. Diese Maßnahmen haben auch im Bereich der Religionslehrer dazu geführt, daß der Generationenabstand immer größer wurde. Da der notwendige Nachwuchs auch mit Weiterbildungsmaßnahmen nicht ergänzt werden konnte und durch die geringe Einstellungszahl von Lehrern allgemein ein Mangel entstand, führte dies auch im Religionsunterricht zu großen Ausfallquoten. Zeitweise beliefen sich die Zahlen im Grund- und Hauptschulbereich auf bis zu 25%. Im Gymnasium waren die Ausfälle geringer, im Berufsschulbereich dagegen bis zu 50%. Bei den wenigen Einstellungen wurden die Mangelfächer, zu denen auch Religion zählte, besonders berücksichtigt, d.h. Lehrer mit Religionsfakultas hatten eine Chance, eingestellt zu werden. Statistisch gesehen konnte der Ausfall an Unterricht verringert werden - regional gab es naturgemäß Unterschiede. Ab 1990 ist die Einstellungsquote wieder angehoben worden.

Ein beachtlicher Mangel an Religionslehrern wird im Bereich der Grund- und Hauptschule eintreten, wenn in den nächsten 3-5 Jahren (etwa bis 1999) ein großer Teil derjenigen Lehrer in den Ruhestand geht, die Religion erteilen konnten und auch erteilt haben. Der Mangel, der dann entsteht, ist durch das »Generationenloch« wie durch die wesentlich geringere Nachwuchszahl seit dem Zwei-Fach-Studium bestimmt. Dabei ist die Unsicherheitskomponente der Geburtszahlen noch nicht berücksichtigt.

Auch die ab Wintersemester 1989/90 stark gestiegene Studentenzahl in evangelischer Theologie wird für zukünftigen Nachwuchs keine genügend hohe Zahl garantieren. Man muß also davon ausgehen, daß unter den gegenwärtigen Bedingungen ein größeres Defizit an Religionslehrern zu erwarten ist. Zur Zeit hält sich der Unterrichtsausfall bis auf die berufsbildenden Schulen (30% und mehr) in Grenzen.

2.3 Abmeldungen und Ersatzunterricht

Abmeldungen vom Religionsunterricht gibt es nach wie vor. Eine genaue Statistik ist nicht vorhanden. In der Verfassung von Rheinland-Pfalz ist im Art. 35 festgelegt, daß für Jugendliche, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, ein »Unterricht über die allgemein anerkannten Grundsätze des natürlichen Sittengesetzes« zu erteilen ist. Der Kultusminister legte 1972 fest, daß dieser Ersatzunterricht die Bezeichnung »Ethikunterricht« erhält. Die Wochenstundenzahl entspricht der des Religionsunterrichts. Ein Lehrplan für Ethik (Klassen 5-9/10) für alle drei Schularten liegt inzwischen vor. Von der Möglichkeit, diesen Ethikunter-

richt zu wählen, wird in Gymnasien Gebrauch gemacht. Die vorgegebenen Themen haben fast alle auch eine religiöse Dimension. Schwierig war und ist die Frage, welche Lehrer diesen Unterricht erteilen sollen. Zunächst waren es weitgehend Lehrer mit Religionsfakultas, die diesen Unterricht erteilten. Wenn man sich die Inhalte des Lehrplans vor Augen hält, wird schnell deutlich, daß christliche Grundwerte sie bestimmt haben.

»Der Lehrplan für den Ethikunterricht stützt sich in seinen inhaltlichen Festlegungen auf die sittlichen Grundsätze, auf denen die Verfassung von Rheinland-Pfalz, das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und die Menschenrechts-erklärung der Vereinten Nationen beruhen, z.B. Menschenwürde, Freiheit, Toleranz, Gewaltlosigkeit, Gerechtigkeit.«³ Es ist auch bezeichnend, daß dieser Ethikunterricht als »Ersatzunterricht« bezeichnet wird. Auch die Wochenstundenzahl ist entsprechend derjenigen des Religionsunterrichts eingerichtet. Für den Erwerber der Fakultas für den Ethikunterricht gibt es inzwischen auch eine Prüfungsordnung.

Die Einrichtung von Ethikunterricht basiert auf der grundgesetzlich gesicherten Glaubens- und Gewissensfreiheit. Da die Konfession der beiden christlichen Kirchen Rechtscharakter hat, wie auch an der Institutionalisierung des Religionsunterrichts abzulesen ist, bedarf es einer solchen Regelung. Man kann allerdings fragen, ob zumindest nach evangelischem Verständnis diese unabdingbar erforderlich ist.

2.4 Tendenzen

Die Situation des Religionsunterrichts in Rheinland-Pfalz darzustellen und zu beurteilen bedeutet auch, einen Ethikunterricht, wie er zur Zeit konstituiert und praktiziert wird, in seinen möglichen Konsequenzen zu charakterisieren. Die Formel lautet: Religionsunterricht für *alle*. Dieser könnte »als die didaktisch angemessene Form von ›Religion‹ in der Schule der Zukunft realisiert werden«.⁴ Basieren soll er auf einem didaktisch zureichend reflektierten Ethik-Unterricht. Auch die grundgesetzlichen Bestimmungen müßten einer solchen Konstruktion nicht unbedingt entgegenstehen.⁵ In einem entsprechenden Curriculum für den Religionsunterricht für alle wären auch die Grundinformationen der Kirchen in ihrer jeweiligen Ausprägung einzubringen. Die Realisierung eines solchen Konzepts würde z.Zt. auf wahrscheinlich unüberwindbare Schwierigkeiten stoßen. Das kann hier im einzelnen nicht dargelegt werden. Man darf aber bei

3 *Lehrplan Ethik*, Mainz 1985, 5.

4 G. Otto, »Religion« contra »Ethik«? Religionspädagogische Perspektiven. Unter Mitwirkung von Ursula Baltz, Neukirchen-Vluyn 1986, 106.

5 Vgl. ebd., 121.

allen Anstrengungen, mit der derzeitigen Konfessionalität des Religionsunterrichts zurechtzukommen, um dem Schüler christliche Grundinformationen zu vermitteln, die Problematik des heutigen Religionsunterrichts nicht übersehen. Die Verhältnisse gegenüber der Weimarer Verfassung und dem Grundgesetz haben sich in der Tat verändert. Auch der Blick auf die ehemalige DDR im Zusammenhang der Wiedervereinigung stellt bei dem in der früheren DDR allein in der kirchlichen Unterweisung vorhandenen Religionsunterricht grundsätzliche Fragen an unser staatlich garantiertes System. Wie immer eine Veränderung der derzeit gültigen Konzeption des Religionsunterrichts zu denken und zu verwirklichen wäre, die Überlegungen für diesen »Religionsunterricht für alle« zeigen zugleich mit aller Deutlichkeit die Schwächen des derzeitigen Religionsunterrichts auch in Rheinland-Pfalz auf.

3 Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts

3.1 Tendenzen und Trends in der Lehrplanentwicklung in Rheinland-Pfalz⁶

Angesichts des Werte- und Normenvakuums am Ende des 2. Weltkriegs bemühten sich die Kirchen in diesem Bundesland relativ früh, einen religionspädagogischen Kanon festzulegen. Mit dem Schuljahr 1946/47 trat ein für den protestantischen Religionsunterricht an den Volksschulen in der Pfalz verbindlicher Stoffverteilungsplan in Kraft. Herausgeber war nicht - wie in anderen Fächern üblich - die staatliche Schulbehörde, sondern der Protestantische Landeskirchenrat der Pfalz in Speyer.

Genau hier wird erkennbar, wie sehr die Kirche in Rheinland-Pfalz die später - nämlich 1947 - in die Landesverfassung eingegangene Regelung des Art. 34, Religionsunterricht werde »im Auftrag« der betreffenden Kirche bzw. Religionsgemeinschaft gehalten, beim Wort nahm. Hier (wie übrigens auch an anderen Kirche und Religion betreffenden Punkten, z.B. der Abmeldung von der Teilnahme am Religionsunterricht erst mit 18 Jahren nach Art. 35 LV) ging man weit über die entsprechenden Bestimmungen des Art. 7, 3 GG von 1949 hinaus, die ihrerseits aus der Weimarer Verfassung übernommen worden waren.

Ein Arbeitskreis von Pfarrern und Lehrern stellte einen Stoffverteilungsplan, der

⁶ Vgl. zur Lehrplanentwicklung in Rheinland-Pfalz: *Stoffverteilungsplan* für den protestantischen Religionsunterricht an den Volksschulen der Pfalz (hg. vom Protestantischen Landeskirchenrat der Pfalz), Grünstadt [1946]; *Glossar zur Lehrplanentwicklung in Rheinland-Pfalz*. Arbeitsstelle für Lehrplanentwicklung und -koordination des Landes Rheinland-Pfalz, hg. von H. Forster und H. Reichel, März ²1978; *Handreichung zum Lehrplan Ev. Religion Grundschule*, Rheinland-Pfalz, hg. vom EFWI Landau, Landau o.J. [1990]; *Leitlinien für die Arbeit an der Grundschule* (Entwurf), hg. vom Kultusministerium Rheinland-Pfalz [1983].

inhaltlich aber durchaus ein Lehrplan war, auf der Grundlage der alten »Anweisung« zusammen. Gemäß der sich in ihren Konturen abzeichnenden religionspädagogischen Konzeption der Evangelischen Unterweisung, aber wohl auch einer gewissen materialen Didaktik, heißt es deutlich und klar: »Das Rückgrat der Unterweisung bilden die biblischen Geschichten.« Als Lehrbuch war - wenn überhaupt - der »Schild des Glaubens« von Jörg Erb verbreitet. Ordnungsprinzip des Lehrplans war entsprechend dem dreigeteilten Schuljahr das Kirchenjahr mit seinen Festkreisen.

Für die Klassen 7 und 8 war ein anderes Schema vorgesehen: Biblische und kirchengeschichtliche Stoffe sollten »nebeneinander herlaufen«. Ein besonderer Liedplan zeigte das Interesse der Kirche und zugleich ihr Gefühl der Verpflichtung gegenüber den getauften Kindern, ihnen »die eiserne Ration eines Christenmenschen« (sic!) mitzugeben.

Seit etwa 1970 entstand in allen Bundesländern und auch in Rheinland-Pfalz eine neue Lehrplangeneration. Mit den bisher gültigen Lehrplänen ließ sich kaum mehr unterrichten: Gründe lagen u.a. in der fast absoluten Mittelpunktstellung biblischer Texte und in den mangelnden Ansatzpunkten bei den Lebens- und Erfahrungssituationen der Schüler. Für die Lehrplanentwicklung bedeutete dies, von der Stofforientierung weg zur Themen- bzw. Problemorientierung zu kommen, von (bestimmten Zeiten zugeordneten) Stoffplänen zu wahlweisen und austauschbaren Themenkatalogen, von einem Kanon scheinbar notwendiger »Stellen« zu den die Lebenssituation des Schülers berührenden Konflikten und Situationen.

Diese Lehrpläne, u.a. der als erster zur Erprobung 1970 freigegebene neue Lehrplan für die Grundschule in Rheinland-Pfalz, zeigten ein anderes und neues Gesicht. Vor allem reihten sie sich bewußt in die allgemeine »Gesamtzielsetzung der Schule« ein. Die auf ihren Höhepunkt zueilende Curriculumdebatte schlug sich auch in den neuen Religionslehrplänen nieder als lernzielorientierter Religionsunterricht. Bei der Vielfalt der Ansätze sollte ein vom Kultusministerium in Mainz herausgegebenes Glossar zur Lehrplanentwicklung in Rheinland-Pfalz die seit 1970 in über hundert fachdidaktischen Kommissionen erarbeiteten neue Pläne für verschiedenste Fächer, Schulstufen, Schulararten und Schulformen auf einen gemeinsamen Nenner bringen: Der moderne Lehrplan sollte nicht mehr bloß die Inhalte des Religionsunterrichts, sondern die mit den vorgeschlagenen Inhalten zu erreichenden Ziele und die dafür notwendigen Methoden bzw. Prozesse angeben.

3.2 Der curriculare Ansatz

In der Lehrplanentwicklung in Rheinland-Pfalz für das Fach Evangelische Religionslehre zeigt sich ganz allgemein ein »aufgeklärter«, kritischer Gebrauch des curricularen Ansatzes. Das gilt

auch und besonders für die dritte Generation von Lehrplänen, die inzwischen Gültigkeit erlangt haben. Gegen eine bis ins Feinstziel lückenlos operationalisierbare Lernzielsystematik werden bewußt offene Lernintentionen formuliert. Gegen eine deduktive Ableitung aus einem Globalziel hat sich in der dritten Lehrplan-generation für den Religionsunterricht ein eher pragmatisches Verfahren durchgesetzt: Das relativ breite Angebot an bereits erprobten Themen, Modellen und Projekten wird berücksichtigt und damit die aktuelle Diskussion an der Basis und das in ihr erkennbare Schülerinteresse eingebracht und didaktisch eingeordnet.

Die Neubearbeitung der Lehrpläne (3. Generation) wurde Ende der 70er Jahre in Angriff genommen. Sie brachte keine grundlegend neuen Entwürfe oder Konzeptionen. Man wollte im wesentlichen die bisherigen Lehrpläne auf dem Hintergrund ihrer Erprobung verbessern. Es ging dabei nach dem Willen des Kultusministeriums um eine curriculare Überarbeitung (Fein- und Feinstziele waren zu entfalten), um eine inhaltliche Elementarisierung von Texten und Sachverhalten und um eine noch breitere didaktische Hilfe (Medien, Methoden, Literatur). Praktische Hilfen zu bekommen war auch der Grundtenor der Rückmeldungen aus der Lehrerschaft. Als Beispiel für diese Form des Curriculum mag der *Orientierungsstufenplan* mit seinen vier Spalten bis hin zu »Hinweisen zur Vorbereitung« gelten.

Die fachdidaktische Kommission für den *Grundschulplan* wurde kontinuierlich von einer Gruppe von ca. 25-30 Lehrern praxisnah begleitet; hinzu kam eine Befragung von 40 Lehrern zu Erfahrungen mit dem bisherigen Grundschul-Lehrplan.

Gerade das Schicksal des neu zu erstellenden Grundschulplans, dessen Fertigstellung sich über acht (!) Jahre hinzog, mag als Beispiel für eine Konzeptionswende um 1985 dienen, die der Überfrachtung der Lehrpläne mit sachfremden Themen und Inhalten wehren sollte, wozu in einem gewissen Umfang durchaus Anlaß bestand. Zugleich aber kann diese Lehrplanrevision auch als Indiz für die Veränderung des Klimas in dem Beziehungsfeld zwischen Kirche und Staat dienen, schien sich doch das Kultusministerium als der eigentliche Wahrer und Hüter religiöser Tradition zu verstehen. Diesem Zweck diente auch eine abschließende, der amtierenden Fachdidaktischen Kommission nicht mitgeteilte »Revision« des mit den Kirchen bereits abgestimmten Lehrplans durch fünf vom Ministerium bestellte und ausgewählte Lehrer. Es entstand ein religionspädagogischer Torso, der nur mit Hilfe der vom Erziehungswissenschaftlichen Fort- und Weiterbildungs-Institut Landau nachgeschobenen Arbeitshilfe sinnvoll zu gebrauchen ist. Das von der Kultusbehörde oktroyierte curriculare Verfahren hat im Falle des Religionsunterrichts gezeigt, daß nicht für jedes Fach das gleiche Aufbauschema gleich geeignet ist.

3.3 Schulartübergreifende Pläne

Erfreulich ist, daß trotz der festgeschriebenen »Versäulung« der Schulen in Hauptschule, Realschule, Gymnasium der Religions-

unterricht in der Sekundarstufe I an den Leitgedanken einer allen Schülern gemeinsamen Grundbildung (Fundamentum) hält, die eine gewisse Durchlässigkeit zwischen den Schularten ermöglichen soll. Hinzu kommen zusätzliche Lernziele (die sog. Ad-dita), die in zunehmendem Maße die besonderen Merkmale der drei Schularten hervortreten lassen. Anzuerkennen sind vor allem die Versuche einer »Entrümpelung« (H.R. Laurin) von überflüssigem Bildungsballast und die Schaffung von mehr Freiräumen für die pädagogische Aufgabe und Eigenverantwortung des Lehrers. Das bedeutet konkret: Von 40 Unterrichtswochen pro Schuljahr nimmt z.B. der Lehrplan 7-9/10 nur ca. 25-30 Unterrichtswochen in Anspruch. Die verbleibende Zeit kann für aktuelle Probleme und Fragestellungen bzw. für Inhalte, die der Lehrplan nicht ausdrücklich thematisiert, benutzt werden.

3.4 Unterstützende Maßnahmen

Lehrplanarbeit ist per definitionem nie abgeschlossen. Dabei ist es von großer Wichtigkeit, wie die alltägliche Arbeit in den Schulen beobachtend und analysierend, aber zugleich auch stützend und ermutigend begleitet wird.

In Rheinland-Pfalz geschieht dies in sehr effektiver Weise durch die Fort- und Weiterbildungseinrichtungen der beteiligten Kirchen, z.B. durch das Erziehungswissenschaftliche Fort- und Weiterbildungs-Institut (EFWI) in Landau, das unter Federführung der Pfälzischen Kirche von allen im Land Rheinland-Pfalz wirkenden Kirchen getragen wird, und durch die Religionspädagogischen Beratungsstellen, die von den jeweiligen Bezirksbeauftragten (bzw. Studienleitern) unterstützt werden.

Aus ihrem Kreise rekrutieren sich auch die Mitarbeiter der vom Landeskirchenrat in Speyer herausgegebenen »Religionspädagogischen Hefte«. In äußerlich bescheidener Aufmachung, aber mit solidem und praxisnahem Inhalt tragen sie zur Weiterentwicklung des Curriculums Evangelische Religionslehre bei.

An der Fort- und Weiterbildung beteiligen sich auch seit Jahren die Seminare für Evangelische Theologie an der Universität Koblenz/Landau in guter Kooperation mit den entsprechenden Schulabteilungen der Landeskirchen. Vertreter der Landeskirchen nehmen regelmäßig an den staatlichen Prüfungen für die Fächer Evangelische Religionslehre (Hauptfach) bzw. Evangelische Theologie (Wahlpflichtfach) teil.

Zwischen den Seminaren Evangelische Theologie und Katholische Theologie gibt es eine Zusammenarbeit, die teilweise ökumenischen Charakter angenommen hat. Auch wegen der schwachen Besetzung mit Professoren und wissenschaftlichen Mitarbei-

tern ist für bestimmte Lehrveranstaltungen gegenseitige Hilfe notwendig und möglich.

4 Schluß

Wenn man sich zum Schluß noch einmal die Gesamtsituation des Religionsunterrichts in Rheinland-Pfalz vor Augen hält, muß man folgendes feststellen: Sowohl im Studium wie in der weiteren Ausbildung werden große Anstrengungen unternommen, die wissenschaftliche Grundlegung wie die praktischen Erfordernisse für einen sachgemäßen Religionsunterricht zu vermitteln. Die Lehrer im Schulalltag sind engagiert für einen den Schüler erreichenden Religionsunterricht und bereit, sich neuen Wegen zu öffnen.

Die rechtlichen Regelungen geben dem Religionsunterricht in Rheinland-Pfalz eine große Chance, in den verschiedenen Schularten Inhalte an die Schüler zu vermitteln, die zur informativen und emotionalen Anregung und Vertiefung führen könnten. Die Frage aber bleibt nach wie vor, ob der Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach (und damit den Bedingungen der Schule einschließlich der Organisation unterworfen) von der Aufgabe her dem mit ihm gestellten Anspruch gerecht werden kann. Es kann uns nichts daran liegen, und es liegt auch nicht im Interesse der Kirchen, die entscheidend beteiligt sind, den Religionsunterricht zum Ideologieverstärker gesellschaftlicher Strömungen, Erwartungen bzw. Nostalgien verkommen zu lassen.

Die Erkenntnisse der heutigen Problematik des Religionsunterrichts müssen zu neuen Überlegungen und Verbesserungen dieses Unterrichts führen. Dabei dürfen auch grundlegende Veränderungen nicht grundsätzlich ausgeschlossen sein. Man muß sich aber in jedem Fall an der inhaltlichen Orientierung und am Erziehungsziel der Schule allgemein beteiligen. Die Kritik, die von daher kommt, ist ebenso aufzunehmen wie die flexible Darstellung unserer eigenen Position. Die Zukunftschance des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule - nicht nur in Rheinland-Pfalz - entscheidet sich daran, wie kritisch ernst wir die Schule in der ständigen Spannung zwischen Wandel und Beständigkeit nehmen.

Dr. Bernhard Buschbeck, M.A. und Dr. Siegfried Wibbing sind Professoren für Religionspädagogik an der Universität Koblenz-Landau (beide in Landau).

Rezensionen *Religiöse Erfahrung*

Eine Auseinandersetzung mit W. H. Rittler, *Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext*, Göttingen 1989 (340 S.)

1. Anfrage an Ritters Konzept

Glaube und Erfahrung sind keine Gegensätze. Diese Feststellung Ritters findet allenthalben Zustimmung: Ritter stellt Erfahrung »ins Zentrum von Religionspädagogik und Theologie« und hält die integrative Zuordnung von Glaube und Erfahrung für »die theologisch sinn- und tragfähigste« (258). Dagegen will ich keine Einwände vorbringen, weil sich ohne Frage ja jedem Glauben Erfahrung und in jeder Erfahrung Glaube ausdrücken. Aber es zeigen sich gewisse Probleme, wenn nach dem Modus dieser Beziehung gefragt wird. Ritters Interesse ist in dem Bewußten erkennbar, hermeneutische Zugänge zum Erfahrungsbegriff zu gewinnen, Erfahrung in ihren Strukturen zu verstehen und von daher kommunikative, offene Vermittlungsprozesse (=Erfahrungsaustausch, 310ff) als eigentliche Aufgabe der Religionspädagogik zu postulieren (319).

Seine strukturelle Untersuchung des Erfahrungsbegriffs führt ihn zu einem kritisch reformulierten integrierten Erfahrungsverständnis« (Kap. III), das ihm als Kriterium dient, erfahrungsorientierte religionspädagogische Konzeptionen zu analysieren (Kap. IV). Theologisch schließt Ritter sich eng an F. Jüngel und G. Eberding an (270), auf die ihn K. E. Rhipow verwiesen hat (243f). Er will »den theologischen Grund-Entscheid, Glaube als »Erfahrung mit der Erfahrung« zu verstehen«, überrechnen (279). Seine starke Betonung der Offenheit von Erfahrung als deren Wesensmerkmal (188f) präsentiert die theologische Grundfrage, wie sich religiöse und christliche Erfahrung zueinander verhalten: Religiöse Erfahrung springt Alltagsverfahrung auf. Wenn sie »Erfahrung des Evangeliums« ist, dann ist sie christliche Erfahrung (190f). Ritter nennt dafür als formales Kriterium den »Lebens- und Überlieferungsraum der christlichen Kirche« (191). Der religionspädagogische Erfahrungsaustausch hat dementsprechend vorhandene »Vorverfahren« zu berücksichtigen, »Fremderfahrungen« einzubeziehen und »Neuerfahrungen« möglich zu machen (319).

Sinnvolle problematische Erfahrung

Eine Auseinandersetzung mit *W.H. Ritter*, Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext, Göttingen 1989 (340 S.)

1 Anfragen an Ritters Konzept

Glaube und Erfahrung sind keine Gegensätze. Diese Feststellung Ritters findet allenthalben Zustimmung. Ritter stellt Erfahrung »ins Zentrum von Religionspädagogik und Theologie« und hält die integrative Zuordnung von Glaube und Erfahrung für »die theologisch sinnvollste und tragfähigste« (258). Dagegen will ich keine Einwände vorbringen, weil sich ohne Frage in jedem Glauben Erfahrung und in jeder Erfahrung Glaube ausdrücken. Aber es zeigen sich sogleich Probleme, wenn nach dem Modus dieser Beziehung gefragt wird. Ritters Interesse ist in dem Bemühen erkennbar, hermeneutische Zugänge zum Erfahrungsbegriff zu gewinnen, Erfahrung in ihren Strukturen zu verstehen und von daher kommunikative, offene Vermittlungsprozesse (»Erfahrungsaustausch«, 310ff) als eigentliche Aufgabe der Religionspädagogik zu postulieren (319).

Seine strukturelle Untersuchung des Erfahrungsbegriffs führt ihn »zu einem kritisch reformulierten integralen Erfahrungsverständnis« (Kap. III), das ihm als Kriterium dient, erfahrungsorientierte religionspädagogische Konzeptionen zu analysieren (Kap. IV). Theologisch schließt Ritter sich eng an E. Jüngel und G. Ebeling an (270), auf die ihn K. E. Nipkow verwiesen hat (243f). Er will »den theologischen Grund-Entscheid, Glaube als »Erfahrung mit der Erfahrung« zu verstehen«, übernehmen (290). Seine starke Betonung der Offenheit von Erfahrung als deren Wesensmerkmal (188f) präzisiert die theologische Grundfrage, wie sich religiöse und christliche Erfahrung zueinander verhalten: Religiöse Erfahrung sprengt Alltagserfahrung auf. Wenn sie »Erfahrung des Evangeliums« ist, dann ist sie christliche Erfahrung (190f). Ritter nennt dafür als formales Kriterium den »Lebens- und Überlieferungsraum der christlichen Kirche« (191). Der religionspädagogische Erfahrungsaustausch hat dementsprechend vorhandene »Vorerfahrungen« zu berücksichtigen, »Fremderfahrungen« einzubeziehen und »Neuerfahrungen« möglich zu machen (319).

Unübersehbar führt diese strukturelle Sehweise Ritter zu einem gewissen Formalismus, der die Inhaltsdiskussion oft an den Rand drängt. Die Frage, worin sich befreiende Erfahrung mit der Erfahrung theologisch und religionspädagogisch artikulieren könnte, wird beispielsweise bei der Auseinandersetzung mit dem Konzept von P. Biehl nicht inhaltlich aufgenommen, sondern nur strukturell: Ritter sieht die »rückwärts gewandte Struktur« religiöser Erfahrung bei Biehl zurückgedrängt (zugunsten der »Kategorie der Befreiung«) (257).

Mir scheint, daß das Thema *Freiheit* zur grundlegenden Herausforderung einer erfahrungsorientierten Religionspädagogik werden muß, weil Beheimatung das Grundthema der Erfahrung ist. In seiner Studie steckt Ritter ein weites Feld ab. Er geht nicht nur auf die Geschichte des religionspädagogischen Erfahrungsproblems ein (Kap. 1,2). Er sucht darüber hinaus die gesamte neuzeitliche Geschichte des Problems exemplarisch zu erfassen. Damit unterzieht er sich einer verdienstvollen Mühe, in der auch die berechtigten Ansprüche seines Konzepts zum Ausdruck kommen: Religionspädagogik darf sich nicht auf Sondererfahrungen berufen. Sie bedarf als »integrative(r) Wissenschaft« des interdisziplinären Gesprächs (290). Mit ihrem Erfahrungsverständnis zielt sie auf Partizipation an der Erfahrungswelt, auf kritische Bearbeitung von Erfahrungen und besonders auf »Erfahrungsaustausch« (291). Eine andere Frage ist, ob Ritter das kritische Gespräch mit anderen Disziplinen präzise genug führt. Die Arbeit leidet m.E. daran, daß nicht zuwenig, sondern zuviel in ihr steht. Viele verkürzte und zusammengedrückte Referate (124ff.140ff.167ff.267ff.272ff u.a.) werfen Probleme auf, ohne sie zu vertiefen. Gleichwohl regt der Perspektivenreichtum des Buches zum Weiterdenken an. Die beachtliche Fülle des Materials und der Problemaspekte hat offensichtlich dem Autor selbst Schwierigkeiten bereitet: Sein exzessiver Gebrauch von Anführungszeichen (außerhalb von Zitaten), seine Einklammerungs-, Binde- und Trennungsstrichtechnik sind ebenso symptomatisch wie die permanenten Hinweise, auf Vollständigkeit verzichten und sich Beschränkungen auferlegen zu müssen. Hat Ritter gespürt, daß vieles mißverständlich ist, ausgeklammert wurde, notwendige Vertiefung vermissen läßt?

Trotzdem halte ich Ritters Arbeit für wichtig, weil sie sich nicht immunisierter religionspädagogisch-theologischer Dogmatik verschrieben hat, sondern sich in die Auseinandersetzung der Disziplinen begibt, die mit dem Thema Erfahrung befaßt sind. Mir erscheint es sinnvoll, das Gespräch mit Ritter über Fragen aufzunehmen, die mir besonders im Zusammenhang des Kap. III entstanden und für eine Stellungnahme zur religions-

pädagogischen Konzeption (Kap. IV und V) von Bedeutung sind.¹

Ritters Grundthese der »Notwendigkeit eines (einheitlichen) Erfahrungsverständnisses« (196) entspricht seiner wissenschaftstheoretischen und lebenspraktischen Forderung, Erfahrung müsse »einsehbar, überprüfbar und verallgemeinerbar« sein (139). Dieser respektable kommunikationstheoretische Ansatz läßt Ritters Meinung nach erwarten, daß Ideologie, autoritäres Verhalten, Fremdbestimmung zurückgedrängt und Partizipation, kritischer Dialog, Kreativität, Diskussion und Austausch an ihre Stelle treten können (301ff.310ff). Kann der verständigungsorientierte Rückgriff auf »integrale Erfahrung« leisten, was Ritter davon erwartet? Welche Wirklichkeit kommt durch Erfahrung in den Blick?

Ritter geht mit Recht davon aus, daß Erfahrung und Wirklichkeit korrelativ sind (178-181). Die Frage nach Genese und Struktur der Erfahrung betrifft zugleich die Wirklichkeitswahrnehmung.

Ritters Interesse, Erfahrungen kommensurabel zu machen, führt ihn dazu, ganz unterschiedliche soziologische, sozialwissenschaftliche und philosophische Positionen integrativ auszuwerten, so »v.a. Soziologie, (Sozial-)Philosophie, Sprachwissenschaften und (Sozial-)Psychologie« (140), mit denen er ein unangemessenes Erfahrungsverständnis kritisieren will: Erfahrung ist in den »Zusammenhang von Wirklichkeit - Geschichte - Sozialität« eingespannt und keineswegs »voraussetzungslos« (a.a.O.). Diese Feststellung ist genügend allgemein, um wissenschaftstheoretisch einigermaßen unstrittig zu sein. Brisanter wird es, wenn Ritter sich um Klärung der Bedingungen und Strukturen der »Erfahrungs-Konstitution in Lebenswelt« (140-150) und »in Wissenschaft« (150-156) bemüht. Wie präzisiert er dabei seine reichlich grobe programmatische These, Erfahrung konstituiere sich »in einem vielschichtigen, dynamischen Prozeß-Geschehen im Umfeld von Wirklichkeit, Deute-/Referenzrahmen und Sozialisation« (140)? Ritter greift eine ehrwürdig-elegante theologische Formel und die Schlüsselmetapher auf, um Erfahrung als »Modus« zu verstehen, »in, mit und unter« dem sich dem/den Menschen Wirklichkeit zeigt, »erschlossen« und »entschlüsselt« wird« (141).

So zutreffend der Verweis auf das Phänomensein der Wirklichkeit ist, unklar bleibt, welche Rolle die Erfahrungen bei der Wahrnehmung der Phänomene spielen und für welchen Bereich Erfahrung der Schlüssel sein soll. Wird die Wirklichkeit entschlüsselt oder nur das, was wir im Wahrnehmen als Wirklichkeit konstruieren? Soll das Konstrukt Wirklichkeit verstanden werden, das, was wir als Wirklichkeit annehmen? Entschlüsseln wir also nur unsere eigene Verstehensordnung? In den Erfahrungen sprechen sich die symbolischen Ordnungen unseres Verstehens aus. Deshalb ist nicht nur zu untersuchen, welche Struktur eine solche Ordnung hat, sondern auch, was in den Phäno-

1 K. Wegenast hat Ritters Arbeit in toto rezensiert: ThLZ 114 (1989) 764-766.

menen darüber hinaus zur Sprache oder Mitsprache kommen kann.

Mir ist nicht deutlich, ob Ritter die Spannung zwischen konstruktivistischem Ansatz und Widerspiegelungsmodell berücksichtigt, d.h. die unaufhebbare *Differenz* in der Einheit von Widerspiegelung und Entwurf (Projekt) bei der Wahrnehmung der Wirklichkeit. Diesen Unterschied scheint Ritter, wo er aus soziologischer Perspektive argumentiert, nicht zu beachten. Die These Max Webers, daß der Mensch selektierend und interpretierend Wirklichkeit konstruiert, entfaltet Ritter mit A. Schütz und P.L. Berger / Th. Luckmann weiter, indem er die gesellschaftliche Welt als »Ordnung von Erfahrungen« versteht, also als eine sinnhafte Ordnung (142/143). Aber es ist die Frage, welche soziologischen Theorienansätze ihr Wirklichkeitsverständnis über das Konstruktionstheorem hinausführen.² Bezeichnenderweise verzichtet Ritter hier auf Differenzierungen. Er faßt die funktionalistische Systemtheorie N. Luhmanns mit der sogenannten verstehenden Soziologie zusammen. Diese Zuordnung bewährt sich allenfalls, wenn verallgemeinernd und pauschal festgestellt wird, daß Erfahrungen sektoral sind und die Lebenswirklichkeit, die »in unsere Erfahrungen ein(geht)«, vermittelt ist (144). Der Gegensatz von hermeneutischer und funktionalistischer Soziologie wird sich m.E. schon bei der Frage aufdecken, ob in jeder sinnhaften Konstruktion von Wirklichkeit zugleich ein anderes, Übergreifendes, Unbestimmbares und Grundlegendes miterfahren wird.³ Können unsere Erfahrungen dieses Fremde und Unvertraute aufspüren?

Wir sind in unseren Erfahrungen mit dem uns Vertrauten präsent. Wir sind darin selbst präsent. Erfahrungen sichern geradezu das »Wir«. Darum geht das Subjekt verloren, wenn ihm die Erfahrungen verlorengehen, und die Erfahrungen lösen sich auf, wenn das Subjekt keinen Bestand hat. Die Dekonstruktion der Erfahrung zieht die Dekonstruktion des Ichs nach sich und umgekehrt. Wir brauchen offenbar das Ich als feste Größe, als imaginäres Konstrukt, um uns nicht im Prozeß des Lebens zu verlieren. Was ist die Wirklichkeit, die wir wahrnehmen, wenn sie anderes ist als nur Spiegelung unserer Verstehensordnung, unse-

2 Für N. Luhmann ist »Welt« ein bloßes Ensemble von Möglichkeiten und »Wirklichkeit« ein Konstrukt, das relativ ist im Hinblick auf bestimmte Handlungssysteme. Er geht davon aus, »daß die Welt mehr Möglichkeiten zuläßt, als Wirklichkeit werden können« (N. Luhmann, Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität, Stuttgart ²1973, 4-5).

3 Luhmann sieht das andere nur im Wirklichkeit konstituierenden Handeln des alter ego (ebd., 5). Zur Auseinandersetzung mit Berger/Luckmann vgl. auch J. Habermas, Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen, Frankfurt/M. ²1989, 95-103 (Exkurs zum Veralten des Produktionsparadigmas). 351.

rer Bedürfnisordnung, unserer Erfahrungsordnung? Was artikuliert sich in der sinnhaften Wirklichkeit? Diese Fragestellung führt Ritter auch bei seinen Überlegungen zur »Erfahrungs-Konstitution in Wissenschaft« (150ff) nicht weiter. Wo er von Wahrnehmung spricht, tritt er nicht konsequent sensualistischem Mißverständnis entgegen (185.189 u.ö.). Erfahrung ist nicht einfach gedeutetes Wahrnehmen (185), sondern dessen Möglichkeitsgrund. Erfahrung macht die Intentionalität der Wahrnehmung aus. Wahrnehmung ist ebensowenig sensualistisch auf Eindrücke beschränkt wie Erfahrung (180). In der Wahrnehmung sind wir von unseren Erfahrungen geleitet. Die Grundfrage wird dabei sein, wie wir verhindern, daß unser Erkennen zu einem bloßen Wiedererkennen degradiert wird.⁴ Da die Erfahrungsordnung gesellschaftlich vermittelt ist, reproduzieren wir in unserer Wahrnehmung unsere Lebens- und Symbolordnung. Umstrukturierungen der Erfahrungsordnung können erst möglich werden, wenn die Beziehung von Wahrnehmung und Erfahrung als Konflikt vor Augen kommt.

Ritter stellt mit Berger/Luckmann zu Recht fest, daß Wirklichkeitserfahrung keine unmittelbare Angelegenheit der Erkenntnis ist, sondern sich auf der Basis konkurrierender Deutemuster verschiedener Deutegemeinschaften traditional vollzieht (142ff). Damit kann Ritter der Ideologisierung von Wahrheiten entgegentreten. Sein Wahrheitskriterium ist die Funktionalität der Kommunikation: »praktischer ›Erfahrungs‹-Vollzug und -Austausch im Rahmen einer lebendigen ›Deutungs- und ›Kommunikationsgemeinschaft« (144). Die kommunikative Kompetenz, die Ritter in Habermas' regulativer Idee der Kommunikationsgemeinschaft berücksichtigt weiß, ist anthropologische Basis lebendiger Kommunikation. Insofern hat Lebendigkeit eine nicht-autoritäre Gestalt und ist kritisch gegenüber Macht- und Dominanzverhältnissen. Funktionierende Kommunikation im Erfahrungsaustausch korrespondiert mit der Idealität von Beziehungsverhältnissen und regelt sich im Blick auf dieses humane Ziel. Ritter greift diesen kommunikationstheoretischen Ansatz theologisch auf, indem er die Lebendigkeit der Erfahrungsgemeinschaft Kirche gleichsam als »die ›apriorische‹ oder ›transzendente‹ Voraussetzung« der Lebendigkeit des Glaubens (als christliche Erfahrung mit der Erfahrung) versteht (147).

So weit, so gut. Wer wollte dem widersprechen?

Die Frage ist nur, was denn Spezifikum religiöser und christlich-religiöser Erfahrung ist. Zugleich stellt sich die Frage, welche strukturellen Bedingungen im Rahmen der Sprachgemeinschaft als Voraussetzung der postulierten Lebendigkeit anzusehen sind. Es ist zuwenig, die Lebendigkeit der Erfahrung mit der Lebendigkeit der Kommunikationsgemeinschaft zu begründen

4 B. Waldenfels, Möglichkeiten einer offenen Dialektik, in: B. Waldenfels u.a. (Hg.), Phänomenologie und Marxismus, Bd. 1 (Konzepte und Methoden), Frankfurt/M. 1977, 143-158, hier: 151.

und weitere Nachfragen mit dem Hinweis auf apriorische Vorgaben zu beantworten.

Ist die lebendige Kommunikationsgemeinschaft eine Erwartungsgemeinschaft, in der es zur »Entkoppelung des Erwartungshorizontes vom überlieferten Erfahrungspotential« kommen kann⁵, also im theologischen Sinn zur Gemeinschaft in der Gottesherrschaft? Wodurch könnte es dieser Gemeinschaft gelingen, sich »vergangene Erfahrungen zukunftsorientiert anzueignen«?⁶ Ist es das unerfüllte Begehren, das uns treibt?

Gerade dieses Begehren äußert sich angesichts von Machtverhältnissen in unbewußten Prozessen. Es drängt uns zu vergangenheitsorientierten Erfahrungen. Die regulative Idee der lebendigen Kommunikationsgemeinschaft kann die Entkoppelung solcher Vergangenheitsbindung und die Befreiung von entsprechenden Zwängen nicht leisten, weil durch Bewußtseinsarbeit die zwanghaften, unbewußten Prozesse eher verstellt als freigesetzt werden. Eschatologisch-theologische Wahrnehmung führt hier nur dann weiter, wenn sie den Zusammenhang von unbewußten Lebensvollzügen und den Feststellungen des Bewußtseins berücksichtigt. Jedenfalls ist m.E. unübersehbar, daß der Zirkel von Erfahrungswelten, die die Erwartungen steuern, und Erwartungspotentialen, die die Erfahrungswelt bestimmen, nicht durch Einsichten und Appelle aufzubrechen ist.

Die konstruktivistische Theorie der Wirklichkeit ist ein sozial-psychologischer Projektionsmechanismus. Deshalb ist die Frage nach der eigenen Sprache der Wirklichkeit über die gesellschaftliche *Darstellung* der Wirklichkeit hinaus wachzuhalten. Ritter hat das Problem auf die Ebene der Erfahrung verschoben und für die Offenheit der Erfahrung plädiert, um den Zwängen der Projektions- und Reproduktionsmechanismen zu entgehen. Abgesehen davon, daß es ein neues Problem aufwirft, von offener Erfahrung zu sprechen (weil Erfahrung dem Bedürfnis nach Ichbestätigung entspricht), ist darin die Spannung zwischen erfahrungsorientierter Wahrnehmung der Wirklichkeit und ihrer eigenen phänomenalen Struktur unberücksichtigt, schließlich auch die Spannung zwischen Wahrnehmung des Dargestellten und dem in der Darstellung unbewußt Wirkenden. Was Ritter im theologischen Zusammenhang voraussetzt, daß nämlich Wirklichkeit ein Geschehen ist, daß menschliches Handeln ergreift und übergreift,

5 Habermas, Diskurs, 25 (im Zusammenhang des Exkurses über Benjamins Geschichtsphilosophie).

6 Ebd., 23. In der Diskussion mit Habermas ist die Frage weiterzuführen, welche Rolle die subjektzentrierte Vernunft »im Dschungel des strukturellen und des individuellen Unbewußten« (311) spielt. Was ist die Alternative zu den aporetischen Subjektkategorien von Autonomie und Heteronomie?

ihre Erfahrung also »verdankte« Erfahrung ist (271f mit E. Herms), das gilt für die Wirklichkeit schlechthin. Die Dialektik, im Entwerfen der Wirklichkeit ihr zugleich unterworfen zu sein, bestimmt die Wahrnehmung. Die die Wahrnehmung strukturierenden Erfahrungen entsprechen dabei dem Bedürfnis, gegen die Haltlosigkeit des Unterworfenseins die Wirklichkeit *festzustellen*, sich das Wirkende zu unterwerfen. Welche Kraft der Wirklichkeit ist es denn, die »ergreift und übergreift«? Mir erscheint es problematisch, hier sogleich theologisch anzusetzen, bevor die Wirkstruktur der Wirklichkeit genauer untersucht ist. Sind es möglicherweise die unbewußten Wirkprozesse, die mich ergreifen und tief bewegen? Sie dürften nicht ohne weiteres theologisch gedeutet werden. Darum ist es fragwürdig, die tiefere Wahrnehmung der Wirklichkeit der religiösen Erfahrung vorzubehalten und deren »Mehrwert« festzustellen (191f). Die Metapher der Tiefe besagt nicht viel, wenn sie nicht inhaltlich differenziert wird. Wenn sie schon als Formel herangezogen wird (vgl. Ritters Bezugnahme auf die Theologie Paul Tillichs, 189f), dann bedarf es der inhaltlichen Auseinandersetzung, die nicht zuletzt die Auseinandersetzung um die christliche Erfahrung im Rahmen religiöser Erfahrungen betrifft. Die Struktur der Erfahrung als Ichsicherung und Ichbestätigung macht sie notwendig und problematisch - notwendig, weil ohne erfahrungsorientierte Wahrnehmung das Subjekt in der totalen Haltlosigkeit sich selbst verlieren würde, problematisch, weil das Absicherungs- und Harmonisierungsbemühen des Subjekts sich die Wirklichkeit einzuverleiben trachtet, um in ihr bestehen zu können. Insofern entspricht auch religiöses Bedürfnis nach Halt, Sicherheit und Harmonie oralen Bedürfnissen des Subjekts. Religion wird zu einer Bedürfnishaltung, die in diesem Sinne die Begegnung und Konfrontation mit dem anderen und seinem Anderssein, d.h. die Trennung vom Vertrauten, von der eigenen Bedeutungs- und Bedürfnisordnung, gerade nicht aushalten könnte. In fataler Weise ist die erfahrungsorientierte Theologie in die Zwänge oraler Religion verwickelt, wenn sie nicht die Bewältigung von Trennungsangst durch Konfrontation mit der Angst (statt durch Verdrängung) sucht. Aber die bedürfnisorientierte Religion darf nicht diskreditiert werden, weil sonst das Leben diskreditiert würde. Es geht lediglich darum, Fixierungen und Feststellungen aufzulösen, die uns zwanghaft festlegen. Die Suche nach Heimat ist nicht in sich selbst fragwürdig, sondern nur, wenn sie uns in der Bewegung des Lebens bindet, wenn der Halt immer derselbe sein muß, wenn Heimat nicht potentiell überall sein und überall wieder verlassen werden kann. Dazu bedarf es, daß wir uns nicht in den Zwängen und Ängsten von Machtstrukturen ver-

lieren. Notwendig ist, daß wir die Angst vor dem Verlieren verlieren, die Angst vor dem Verlust der Erfahrung. Wie steht es also mit der christlichen Erfahrung?

An Ritters Kantrezeption kann deutlich werden, von welchen theologischen Interessen er geleitet ist. Ritter kritisiert den »eingeschränkten Erfahrungsgebrauch« Kants (106), der es verhindere, daß Gott Gegenstand der Erfahrung sein kann (107). Erfahrung gehört nach Kant zum sinnlich gegebenen empirischen Ich. Sie wird durch Kritik der spekulativen Vernunft erkenntnistheoretisch unbrauchbar. Kants Kritik ist somit Appell gegen die Metaphysierung des Denkens im traditionellen Vernunftbegriff. Das moralische Handlungssubjekt allein holt sich den Halt zurück, den das transzendente Bewußtseins-Ich aufgeben mußte.

Für Kant steht die Beziehung des Menschen zur Wirklichkeit unter der Intention des Erkennens, weshalb alle Zugänge zur Wirklichkeit den Regeln der Erkenntnisfunktion unterworfen sind. Darum kann Erfahrung nicht empirisch unmittelbar sein, weil jede empirische Erkenntnis nach Kant eine kategoriale Synthese des Gegenstandes durch die Arbeit des Verstandes einschließt. Metaphysische Themen sind nicht Gegenstand der Erfahrung. Diese Schlußfolgerung ist für Ritter problematisch (179), weil sein Interesse darin besteht, gerade von Gott erfahrungsorientiert zu reden. Von daher ist seine Kritik an dem »eingeschränkten Erfahrungsverständnis« Kants verständlich. Aber das Problem besteht nicht darin, daß Kant der Erfahrung (m.E. zu Recht) eine die Wirklichkeitserkenntnis einschränkende Funktion zuspricht, sondern daß er die Wahrnehmung der Wirklichkeit unter die Kontrolle des transzendentalen Subjekts stellt. Richtig ist an Kants Konzept, daß in der Erfahrung keine abschließende, letzte Sinngebung möglich ist und der Gegenstand der Erfahrung den Erfahrungsintentionen, ihrer Wertung und empirischen Praxis unterliegt. Fragwürdig ist nicht, daß Kant den Erfahrungsbegriff von metaphysischen Implikationen befreit hat, sondern daß er das transzendente Bewußtseins-Ich als kritische Instanz etabliert hat, also »das moralische Handlungssubjekt stillschweigend mit dem konstituierenden transzendentalen Ich identifizierte«.⁷

Ritters Kantrezeption macht symptomatisch deutlich, daß seine Vorstellung erfahrungsorientierter Rede von Gott ihn zur Kritik an jedem eingeschränkten Erfahrungsbegriff bringt. Er kritisiert Kants Erfahrungsverständnis wegen seiner erkenntnistheoretischen Engführung. Aber er sieht zuwenig, daß Kants antimetaphysische Perspektive noch immer zukunftsweisend ist. Problematisch ist, daß Kant die Erkenntniskritik nicht radikal genug anlegt und die Subjektkonstitution im transzendentalen Bewußtsein absichert. Ritter bleibt natürlich in der Tradition Kants, wo er einen überpositionellen transzendentalen Standort des Bewußtseins einnimmt: Ritters Versuch, den postulierten integralen Erfahrungsbegriff argumentativ abzusichern, kann diese Sicherung nicht leisten. Die Argumentation zielt auf Verständigung, auf kommunikative Einheit, Kommensurabilität, die nur erreicht werden können, wenn die Mehrdimensionalität von

7 R. Rorty, *Der Spiegel der Natur. Eine Kritik der Philosophie*, Frankfurt/M. 1987, 415.

Sprache und Sprechakt aus dem Blick bleibt. Die bewußtseinstheoretische Engführung, die Ritter vornimmt, kann zwar Verständigung herbeiführen, muß aber die unbewußten Inhalte ausklammern. Der universalistische Überstandort, den das Bewußtsein hier einnimmt, ist ein Ort rein formaler Argumentation, in der die Sprache aus ihren Lebenswelten ausgezogen ist und sich selbst reduziert hat. Dieser Formalismus führt deshalb zu nichts, weil er weder die Phänomene der Lebenswelt noch die Bewegung des Unbewußten erreicht. Er ist letztlich Ausdruck eines Bestrebens, die Identität und Einheit der Differenz vorzuziehen (s.u.). Kann Gott Gegenstand der Erfahrung sein? Diese Frage Kants bleibt deshalb aktuell, weil Gott nicht der Erfahrungskonstitution unterliegen kann. Ritters Versuch, die Struktur der Erfahrung darzustellen, um Möglichkeiten der Erfahrung zu beschreiben, die Kant ihr genommen hat, ist deshalb nicht nachzuvollziehen, weil Ritter sich im Formal-Universellen aufhält und die konstitutiven Bedingungen der Erfahrungsstruktur m.E. nicht sachgemäß beschreibt. Es kommt nur zu einer undifferenzierten Subjektivierung einer Tiefenwirklichkeit, die die Erfahrungswirklichkeit im günstigen Fall approximativ erreicht, im ungünstigen Fall ganz verfehlt. Diese Tiefenwirklichkeit sieht Ritter der Erfahrung immer schon voraus: Erfahrung »meint die (einzige) Weise, in der Wirklichkeit sich uns zeigt und in ihrer Wahrheit erschließt« (179), d.h. doch wohl: in ihrem inhaltlichen Bestimmtheitsein. Aber ist das überhaupt die Wirklichkeit oder nur Spiegelung unserer selbst? Kann ich Verborgenes überhaupt erfahren, wenn es in jeder Erfahrung verstellt ist?

Die »signifikative Differenz« zwischen der »Erscheinungsweise der Dinge« und ihrem »Selbstsein«, die irreduzibel ist, beschränkt die Wahrnehmungsmöglichkeiten der Erfahrung. Erfahrung muß jeden Anspruch auf direkten Kontakt mit der Sache als illusionär aufgeben.⁸ Da jedes Wahrgenommene nach Husserl einen »Erfahrungshintergrund« hat, besteht ein konstitutiver Zusammenhang von Hintergrund und Wahrnehmungsfiguration⁹, dessen Phänomenologie auch eine psychoanalytische Erschließung verlangt. Ritter setzt zwar eine Differenz zwischen Erfahrung und Wirklichkeit voraus. Aber er versteht sie viel zu sehr unter den Bedingungen des Hegelschen Weltgeistes (179) und in linearer Möglichkeits-Wirklichkeits-Relation, als daß er zu differenzierteren Aussagen über die Beziehung von Wahrnehmung und Erfahrung kommen könnte.

Natürlich unterliegt Glaube der Struktur der Erfahrung und

8 *Waldenfels*, Möglichkeiten, 146f.

9 Vgl. dazu ebd., 149 und 151ff.

Wahrnehmung. Aber sein Spezifikum gerät *am Ort der Umstrukturierung* von Wahrnehmung in den Blick, dort nämlich, wo der »Anstoß des Neuartigen«¹⁰ wirksam werden kann aus der Wechselbeziehung von Gegenstandsbildung und Subjektkonstitution. Aber ohne Auflösung der dabei fast zwanghaft gesicherten Fixierungen kann dieser Prozeß nicht in Gang kommen. M.E. muß wie schon oben nachdrücklich gefragt werden, was sich in den Phänomenen überhaupt darstellt. Was ist in unserer Wirklichkeitserfahrung anwesend und was ist abwesend? Welche Wahrheit deckt die Wirklichkeit uns in unseren Erfahrungen auf und welche verdeckt sie?

Die alte metaphysische Unterscheidung von Potenz und Akt, die Ritter modifiziert aufnimmt (178-181), klärt diese Fragen gerade nicht, da sie Gott als Wirkkraft (energeia oder dynamis) in den Erfahrungsprozeß integriert, ohne die Spiegelungsthematik innerhalb der Erfahrungsstruktur auch nur zu erwähnen. Die Grundfrage, was im Bewußtsein repräsentiert ist, verweist auf das Grundproblem der Repräsentation.

Die philosophische Kritik am Repräsentanztheorem¹¹ wird aus psychoanalytischer Sicht ergänzt, die die Identität des wahrnehmenden Subjekts in Frage stellt (s.u.). Das Problem, daß ein noch so klares Bewußtsein Wirklichkeit als wirkende ganz verfehlen könnte, erörtert Ritter nicht. Zum Dekonstruktivismus nimmt er nicht Stellung. Er greift eher die Approximationsthese des Kritischen Rationalismus auf (155). Aber die Feststellung von Perspektivität, Subjektivität und Selektivität wissenschaftlicher Erfahrung läßt offen, was denn perspektivisch, subjektiv und selektiv erfaßt wird. Die Tatsache, daß Ritter H. Albert / K. Popper, J. Habermas, W. Heisenberg, N. Bohr und C.F. v. Weizsäcker als Autoritätenverbund zusammenordnet, ist Symptom dafür, daß er hier an der Oberfläche der Problematik bleibt. Zwar ist beispielsweise Naturerfahrung eine Erfahrung dessen, was wir für die Natur halten, als Natur wahrnehmen. Aber damit ist nicht einfach Perspektivität gemeint. Im Rahmen von Elementarteilchentheorien wird nachdrücklich darauf verwiesen, daß der Wahrnehmung die Anfangsinformation über den Wahrnehmungszustand irreversibel verlorengeht. Was »ist«, ist eine zeitlich diskontinuierliche Beziehungswirklichkeit ohne Bezugsobjekte und -subjekte¹², semiologisch gesprochen: eine Signifikantenwirklichkeit ohne identifizierbare Signifikate. Identi-

10 Ebd., 151.

11 Rorty, Spiegel.

12 Vgl. M. Eigen, Evolution und Zeitlichkeit, in: Chr. Link (Hg.), Die Erfahrung der Zeit. Gedenkschrift für Georg Picht, Stuttgart 1984, 215ff.

tät und Präsenz sind nicht möglich, deshalb auch kein Gegeben-sein, kein Ist-Zustand.

Viele Überlegungen Ritters sind mir akzeptabel: Er widerspricht einer theologisch bequemen Aufspaltung des Erfahrungsbegriffs (uneigentlich/eigentlich) und wendet sich gegen die »Bevorzugung regionalen Erfahrungsverständnisses seitens Theologie und Religionspädagogik« (163.164ff), gegen die Exterritorialisierung der Erfahrung, gegen theologische und religionspädagogische Immunisierungs- und Apologiestrategien (164f). Aber es ist nicht verwunderlich, daß er die Struktur der Erfahrung unzureichend erfaßt, wenn er bei seiner Betonung des integralen Erfahrungsverständnisses das Differenzproblem von Erfahrung und Wirklichkeit vernachlässigt.

Ritter liegt daran, daß alle Erfahrungen »argumentativ-kommunikativ« zugänglich, darstellbar und vermittelbar sind, ihr Geltungsanspruch »diskursiv und argumentatorisch vertreten bzw. »eingelöst« werden (kann)« (172). Er stellt die »Einheit der Erfahrung« der »Enklave bloß behaupteten, erfahrungslosen Redens oder rein innerlicher, besonderer Erfahrungen« gegenüber (173). »Erfahrungen einer Religion bzw. des christlichen Glaubens« (176) will Ritter an den Kriterien intersubjektiver Zugänglichkeit, Überprüfbarkeit und Verstehbarkeit messen. Seiner Meinung nach kann »der christliche Glaube den Vorwürfen »Illusion«, »Projektion«, »bloße Behauptung«, »Nicht-Erfahrung« wirkungsvoll entgegentreten«, wenn der Anspruch integraler Erfahrung nachvollzogen wird (177).

Aber dieser These kann nur beigespflichtet werden, wenn Erfahrung nicht Illusorisches und Projektives einschließt. Diese Implikate der Erfahrung sind jedoch schwerlich zu bestreiten. Natürlich ist Erfahrung (mit P. Biehl) »fundamentale hermeneutische Begegnungskategorie mit Wirklichkeit« (184). Doch Ritter vertieft diese Problematik nicht. Die eine, komplexe, immer auch unabgeschlossene Wirklichkeit (177) ist in ihrer Erfahrung möglicherweise selbst Illusion und Projektion, weil ihre Wahrnehmung stets von unserer Erfahrung geleitet ist. Ritter verschiebt das Problem kommunikationstheoretisch in Richtung der Konsensus-Problematik: Die an der Idee des freien Erfahrungsaustauschs regulativ orientierte Verständigung erfaßt die Tiefe der Wirklichkeit. Diese Kommunikation, die Tradition aufgreift, bringt die Wahrheit der Wirklichkeit zu Gesicht, weil sie selbst lebendig, d.h. wahr ist. Insofern diese Kommunikation also auch Kommunikation mit der Tradition ist, stellt sie sich zugleich kritisch außerhalb der bloßen Einbettung in Tradition, außerhalb der in der Tradition gesammelten und verdichteten Erfahrungen. Diese formalistische Lösung kann nicht befriedigen, weil sie sich nicht bemüht, in der Tradition lebend Tradition nicht-projektiv wahrzunehmen, in der Wirklichkeit stehend diese nicht als Spiegelgeschehen zu sehen. Ritter sucht der konventionellen Ver-

klammerung an Erfahrungsinhalte durch postkonventionelle Strukturbeschreibung zu entgehen. Aber er kann damit nicht der Konsequenz entgegentreten, daß »Traditionen in bloße Materialhalden und Vorratslager (verwandelt werden), aus denen man sich von Fall zu Fall bedient; gemessen werden sie nicht mehr an ihren eigenen Standards, sondern an denen einer postkonventionellen formalen Rationalität. Traditionen wären wie Rathäuser, in denen nicht mehr regiert, Schulen, in denen nicht mehr gelehrt, Kirchen, in denen nicht mehr gebetet wird. Sie stehen noch da, aber frei zu anderer Verwendung.«¹³

Die Perspektivität der Erfahrung ist nicht von einem Überstandort (säkularisiertes Auge Gottes) aus aufzuheben, als könnte in der formalen Welt der Strukturen jede zentralperspektivische Wahrnehmung überwunden werden. Aber in dieser Kritik liegt kein Plädoyer für eine neue Regionalisierung der Erfahrung: Es bedarf einer Dezentralisierung, die zur Mobilisierung des festen Standortes in Richtung auf *verschiedene Zentren und Randzonen* führt und jede (perspektivische) Feststellung in die Wahrnehmung der *ent-stellenden* Bewegung zurückführt, jede Konstruktion immer auch dekonstruiert (s.u.). Die dialektische Zuordnung von Widerfahrnis und Entwurf in jeder Erfahrung sieht Ritter wohl: »Sie resultiert aus der Herstellung einer ›Beziehung‹ zwischen ›Subjekt‹ und ›Objekt‹« (187). Aber die Fragen, die er vielleicht empfunden hat (Anführungszeichensetzung), verfolgt Ritter nicht: Was ist in der Erfahrung vom »Objekt« und vom »Subjekt« präsent oder nicht präsent? Es ist mir keine Frage, daß in der Erfahrung immer schon etwas von Wirklichkeit miterfahren wird, was über das Bewußtsein des Subjekts hinausgeht, was in den Feststellungen des Bewußtseins (psychoanalytisch gesehen) verstellt ist, was sich in der Leiborientierung aller Wahrnehmung äußert und sich manchmal in *gefühlsmäßigen Irritationen* anlässlich der Wahrnehmung der Wirklichkeit als das fremde andere, das Unverstehbare bemerkbar macht. Wenn christliche Erfahrung wie schon religiöse Wirklichkeitserfahrung schlechthin »die ›Dinge‹, die Wirklichkeit nicht so nimmt, ›wie sie nun einmal sind‹, sie vielmehr ›anders‹, ›tiefer‹ sieht bzw. erfährt« (191), dann fragt sich wohl, was denn dieses Anderssein meint. Ist es nur der Möglichkeitsspielraum der Wirklichkeit über jede erfahrungsorientierte Feststellung hinaus (192)? Ist es mit G. Ebeling die spezielle Erfahrung (»gottgemäße Erfahrung«) mit der Erfahrung, die christlicher Glaube, der »als solcher immer schon voller Erfahrung ist« (270), verstehen kann? Christ-

13 B. Waldenfels, In den Netzen der Lebenswelt, Frankfurt/M. 1985, 112

liche Erfahrung des anderen (in Person und Sache) drückt die humane Qualität des Lebens aus, die nicht allgemein (in universalen Symbolen) verständlich zu machen, sondern nur *in der Nähe* dieses Lebens wahrzunehmen ist. Ritters argumentatives Interesse nimmt Strukturen aus der Distanz zu konkreten Erfahrungen wahr, um den autoritären Setzungen von bloßer Innerlichkeit (165) und dogmatischer äußerer Instanzen (166) entgegenzutreten. Diese Zielstellung, so berechtigt sie ist, kann der Religionspädagogik nur modifiziert empfohlen werden. Ritters Zugangsweg des Erfahrungsaustauschs zeigt, daß bei der Wahrnehmung der Wirklichkeit Erfahrung *unumgänglich* ist. Aber er hat zu berücksichtigen, daß Erfahrungsorientierung zugleich *problematisch* ist. Die dialektische Spannung von Notwendigkeit und Fragwürdigkeit der Erfahrung hält die Frage wach, ob Gotteserfahrung in die Sehnsüchte menschlicher Bedürfnisse und ihre Befriedigung einzuordnen ist oder letztlich die Rede von Gott aller erfahrungsbezogenen Einordnung entgegensteht, eine Fremdheit bewahrt, die nur in irritierender Nähe, nicht aber aus der Ferne wahrgenommen werden kann. Aber das andere, das sich nicht feststellen läßt, muß dennoch alltäglich, sozial und politisch fest-gestellt werden. In der Wahrnehmung des anderen ist folglich eine *riskante* Wahrnehmung von Verantwortung und verantwortlichem Handeln angezeigt. Erfahrungen machen dieses Risiko nicht kleiner. Sie tendieren dazu, es zu verdrängen. Wie kann überhaupt Fremdes wahrgenommen werden? Ritters Verweis auf kommunikativen Erfahrungsaustausch muß uns weiterführen, die Bedingungen des Gesprächs, der Kommunikation, die Bedingungen von Sprache und Sprechen zu berücksichtigen.

Wo liegen die grundsätzlichen Probleme der verständigungs- und erfahrungsorientierten Konzeption Ritters?

2 Philosophische, psychoanalytische und theologische Perspektiven für die Weiterführung des Gesprächs

Der Prozeß von Sprache und Sprechen vermittelt nicht etwas zuvor Gedachtes. Er bringt nicht einfach Inneres nach außen. Jede gedankliche Äußerung stellt sich durch das differenzierende Bewußtsein in der Sprache dar und unterliegt damit zugleich der allgemeinen, konventionellen Ordnung der Sprache. Nicht einmal im Sprechakt wird dieses Allgemeine als Ausdruck des Subjektbewußtseins vereinzelt. Das Subjekt wählt zwar aus allen möglichen Bedeutungen seine Wörter aus und stellt sie in die ihm passende syntaktische Folge. Aber über das in seinem Sprechakt

unbewußt Wirkende vermag es nicht zu entscheiden. Das Subjekt hat hinsichtlich der unaufhörlichen Bewegung des Unbewußten keine Wahl. Indem es die unbewußte Bewegung feststellt, stellt es das, was in der Darstellung unbewußt wirkt. In der Darstellung ist also stets ein anderes ausgedrückt - als Entstelltes, als Abwesendes.¹⁴ Was in jeder beliebigen Darstellung unbewußt wirkt, kann nicht festgehalten werden. Es verschiebt sich in unbewußter Bewegung ständig. Es hat keine Präsenz; es *ist* nur als diese Bewegung, als diese Verschiebung. Zwischen dem unbewußt Wirkenden und seiner Darstellung im Bewußtsein gibt es keine Identität, sondern stets nur die Differenz.

J. Lacan hat diesen Sachverhalt in den Begriffen von Metonymie (unbewußte Verschiebung) und Metapher (als jeweiliges Substitut der metonymischen Kette) beschrieben. In der unbewußten metonymischen Bewegung liegt das eigentliche symbolische Moment der Substitution eines Signifikanten durch einen anderen. Verstehbar ist dieser Sprachprozeß nur auf der Ebene der imaginären, entstehenden Metaphern, der imaginären Signifikate. Sie liegen nicht als Bezeichnete oder besser: zu Bezeichnende vor allem Bezeichnen, sondern stellen die primäre unbewußte Bewegung der Signifikanten stets im nachhinein fest, ohne den betreffenden Signifikanten noch antreffen zu können. Die metonymisch-symbolische Funktion im unbewußten Verlaufsprozeß bedarf jedoch der fixierenden Signifikate (Metaphern), der Fixierung im Imaginären, damit der Prozeß überhaupt als Verlauf bewußt werden kann. Damit wir verstehen, müssen wir den Prozeß des Unbewußten imaginär stillegen, müssen wir eine Bedeutungspräsenz feststellen, muß etwas repräsentiert werden. Aber diese Repräsentanz ist eine Täuschung, weil sie das in ihr abwesende andere verstellt.

Verständigungsprozesse bleiben an der Oberfläche, wenn sie ihre eigenen Täuschungen und Verstellungen nicht berücksichtigen. Jeder weiß irgendwie um die verborgen ablaufenden, unbewußten Wirkprozesse in jeder Kommunikation, die viele Enttäuschungen mit sich bringen müssen, - um die Realität des »hidden curriculum« in jedem Ablauf oder Hin- und Herlauf.

Erfahrungen konstituieren sich auf der Ebene des Metaphorisch-Imaginären. Repräsentanz ist ihre konstituierende Grundstruktur. Sie tragen in sich die Ausdrucksweisen des Perfekts und entsprechen den Bedürfnissen nach Dauer, Bestand, Sicherheit, Halt, Identität. Je mehr die Angst vor der Differenz, der Trennung, dem Verlieren wirksam wird, um so mehr geraten wir unter die Macht, den Zwang und die Logik der Erfahrung.

¹⁴ Ich greife im folgenden auf meinen Beitrag »Religionspädagogische Lernwege der Wahrnehmung« zurück, in: D. Zilleßen u.a. (Hg.), Praktisch-theologische Hermeneutik. Ansätze, Anregungen, Aufgaben, Rheinbach-Merzbach 1991, 59-85. Dort findet sich eine ausführlichere Erörterung zur Sache. Ich werde hier die einzelnen Aussagen nicht mehr belegen, da sie in dem zitierten Beitrag genau belegt sind. Mir geht es darum, noch einen Schritt weiterzugehen, als im »Paradigmenwechsel von der subjektzentrierten zur kommunikativen Vernunft« angezeigt ist. Es gilt, gegenüber Habermas das Interesse an einer Angst mindernden Religion zu legitimieren (vgl. dazu Habermas, Diskurs, 351.344-351).

Letztlich ist es die Angst vor dem Verlust der Einheit, die Angst vor dem Fremden, das uns als Unvertrautes von dem Vertrauten trennt. Diese Angst vor dem Fremden, dem Unsicheren, Nichtintegrierbaren, die Angst vor dem anderen hat den Prozeß des Unbewußten bestimmt, die Täuschungen und Entstellungen in den Wörtern und Zusammenhängen unserer Sprache bewirkt und unser Sprechen dirigiert. Erfahrungsorientierung tendiert dazu, die Konfrontation mit der Unsicherheit, der Nichtidentität, dem Tod zu vermeiden. Aber ohne Erfahrungsorientierung läßt sich kein Halt gewinnen. Erfahrungsorientierung drängt uns, Phänomene zu identifizieren, uns zu identifizieren, zu verstehen und uns zu verstehen. Insofern ist sie auf Befriedigung von Bedürfnissen bezogen. Sie unterliegt den Strukturen der Bedürfnisbefriedigung. Sie realisiert Bedürfnisse nach Einheit, Übereinstimmung, Kontinuität und Ewigkeit. Dabei ist es eher schwerer, sich von schlechten als von guten Erfahrungen zu trennen. In unseren Erfahrungen wissen wir Bescheid. Die Autorität der Erfahrung hat uns Bescheid gegeben. Ihre Botschaft läßt sich kaum in Frage stellen. Je unsicherer wir sind, je mehr beharren wir darauf. Erfahrungen, die gewiß notwendig sein mögen, lassen sich erst dann umstrukturieren, wenn es gelingt, sich von den Zwängen der sie gründenden Bedürfnisse zu befreien. Deshalb führen alle Postulate offener Erfahrung und alle Appelle, Erfahrungen offenzuhalten, zu nichts oder zum Gegenteil, zum verstärkten ängstlichen Festhalten.

Erfahrungen helfen zu verstehen, weil wir in ihnen spiegeln, was wir immer schon verstanden haben. Sie entsprechen den Ordnungen unseres Verstehens und begegnen dem Chaos des Nichtverstehens. Offenheit ist kein Merkmal von Erfahrung, eher Kennzeichen einer Situation, in der Chaos nicht Schrecken erzeugt, sondern zum Neuordnen anregt. Der theologische Topos des Bilderverbots meint doch nicht, auf alle Bilder zu verzichten. Was können wir dann noch wahrnehmen? Er ermutigt m.E., im Chaos der Bilderfülle sein Bild immer wieder neu zu ordnen, die Wahrnehmung vom Bild- und Erfahrungszwang zu befreien.

Religionspädagogik muß Erfahrungsorientierung problematisieren. Da sie zugleich nicht auf Erfahrungsorientierung verzichten kann, um nicht Dogmatismus und private Innerlichkeit zu fördern, hat sie ihren Weg zu suchen zwischen vollmundiger Sprache und autistischer Sprachlosigkeit, zwischen allgemeinverständlichen Symbolsystemen und erfahrungslosem Nichtverstehen.

Wie läßt sich also dem Spiegelungszusammenhang entkommen, der der Begegnung mit dem Identischen, dem Identifizierbaren dient und von der Abwehr des bedrohlichen anderen, der Abwehr der Differenz bestimmt ist?

Der *phänomenologische* Weg einer *Rückkehr zu den Sachen selbst* hat sich ähnlichen Fragen gestellt.¹⁵ Kann es zu reinen Empfindungen kommen, in der wir einer Sache begegnen? Kann die intentionale Wahrnehmung, die von unseren Erfahrungsintentionen entstellt ist, so reduziert werden, daß Wahrnehmung die Dinge nicht vereinnahmt? Die reine Empfindung kann nicht die Alternative sein. Wenn wir den Lauf unserer Empfindungen von unseren Erfahrungen freihalten könnten, dürften Empfindungen nicht bewußt werden. Es müßte bei einem »konfusen Gewühl« bleiben, in dem keine Differenzierungen stattfinden könnten. Damit müßte die reine Empfindung alle Evidenzansprüche aufgeben. Sie wäre sinnlos. Es gibt keine reine innere Empfindung, wie es keine rein äußere Erfahrung gibt, die lediglich Widerspiegelung beinhaltet. Jede Topologie von Innen und Außen ist vordergründig.

Dennoch kann die phänomenologische Annäherung an die Phänomene Bewegung in die verfestigte Beziehung von Wahrnehmung und Erfahrung, bei der die Erfahrungsordnung die Wahrnehmung dominiert, bringen. Der Lauf der Empfindungen führt stets zu Feststellungen im Bewußtsein, also nicht zurück zum absoluten, unvoreingenommenen Anfang bei der Wahrnehmung der Phänomene. Aber die körperorientierte Wahrnehmung, bei der das Körperschema die Wahrnehmung leitet, kann in der Bewegung des Körpers von vielen unterschiedlichen Positionen ausgehen, die letztlich eine zentralperspektivische Vereinnahmung verhindern können und in denen das Bewußtsein sich als Zeitbewußtsein begreifen kann. Dabei ist die vergegenständlichende Subjekt-Objekt-Spaltung insofern nicht alles beherrschend, als das *wahrnehmende* Subjekt seinen Körper nicht verlassen kann. Nicht eine bestimmte Erfahrung wird die Wahrnehmung dann beherrschen, sondern polyzentral verortete Geschichten.¹⁶ Diese Entstellung der Wahrnehmung ist eine Methode, die Dominanz der Erfahrung innerhalb der Wahrnehmung zu reduzieren.

Die phänomenologische Annäherung vermag die verfestigte Erfahrungsstruktur wenigstens etwas aufzulockern. Ihr Gelingen hängt jedoch von der Wahrnehmungssituation ab. Hier spielt zweifellos die regulative Idee idealer Kommunikation eine Rolle. Angstabbauende kommunikative Zustände werden sich nur dann herstellen lassen, wenn die Ansprüche idealer (»lebendiger«) Kommunikation nicht als rigide Forderungen vorgestellt werden. Rigidität ist ein Merkmal von Beziehungsverhältnissen, in denen Angst vorherrscht. Sie kann durch rigide Moral, in der sich oft Angst darstellt, nicht reduziert werden.

Erfahrung hat stets etwas Rigides in sich. »Das Blei unter meinen hermeneutischen Füßen hemmt die Flucht meiner Sinnperspektiven in die Zukunft.«¹⁷ Deshalb kann es keine Theologie

15 Die Auseinandersetzung mit der Phänomenologie ist in der Religionspädagogik nie richtig angefangen worden. Mir scheint, daß die philosophische Kritik differenziert werden muß (vgl. das o. Anm. 4 angeführte Werk »Phänomenologie und Marxismus«). In meinem o. Anm. 14 genannten Beitrag bin ich auf phänomenologische Überlegungen eingegangen.

16 Vgl. dazu *Waldenfels*, In den Netzen, 188f, der von Polyzentrik spricht. Vgl. auch *F. Fellmann*, Phänomenologie als ästhetische Theorie, Freiburg/München 1989.

17 *M. Frank*, »Die eigentliche Zeit in der Zeit«, in: *P. Sloterdijk* (Hg.), Vor der Jahrtausendwende: Berichte zur Lage der Zukunft, Bd. 1, Frankfurt/M. 1990,

der Erfahrung geben, obwohl keine Theologie ohne Erfahrung sein kann.

Christliche Theologie konstituiert sich von der Wahrnehmung der Andersheit des anderen, nicht von seiner (ideologischen) Einverleibung her, von der Differenz, nicht von der Identität und Einheit her. Religion wird solange als Ausdruck unbewußter und auch bewußter Ängste zu sehen sein, denen sie durch Abspaltung des fremden anderen, also durch abgrenzende fixierende Identitätsbildung entgegentritt, bis sie die Bedrohung durch den anderen zu ihrem zentralen Thema macht. Christliche Theologie verweist auf den unauflösbaren Zusammenhang: Die Bedrohung durch den anderen führt zur Bedrohung und Zerstörung des anderen. Der Andere kann erst sein Recht haben, wenn er seinen Schrecken verloren hat. Im Tod Jesu sind nicht zuletzt die Bedrohung und Auslöschung des anderen als Konsequenzen der Bedrohung durch den anderen sichtbar. Die Kehrseite des Kampfes gegen den anderen ist die Angst, die in allen Formen von Macht, Herrschaft, Dominanz und Zentrismus gegenwärtig ist. Zweifellos ist auch Abgrenzung erforderlich, aber nur als Abgrenzung von Dominanz und Machtansprüchen, von einem Zentrismus, der die Angst vor dem fremden anderen gerade produziert hat und produziert. Kritik dieser Dominanz setzt voraus, daß auch die Macht und Dominanz des eigenen Ordnungssystems, der eigenen Erfahrungen als Täuschungen enttäuscht werden. Ob im Bild des anderen Gottes die Bedrohung durch das andere aufhören kann, hängt davon ab, ob entsprechende Lebenssituationen möglich werden, in denen wir eine nichtbedrohliche Akzeptanz des anderen gewinnen können. Möglich wird dies nicht durch Forderungen, Bedingungen und rigide Moral. Die Transzendenz des anderen Gottes ist nicht in die Strukturen der Bedürfnisbefriedigung einzuordnen.¹⁸ Nähe Gottes heißt nicht die soziale Situation, in der meine Verschmelzungsbedürfnisse und Autonomiewünsche befriedigt sind. Nähe Gottes heißt die Lebenswelt, in der Verantwortung für fremde andere übernommen wird, in der Platz für das Fremde ist. Das »Unendliche

151-169, hier: 154. Frank sieht in jeder Deutung schon eine wesentlich innovative Haltung, die sich stets von der »Schwerkraft übermächtiger Tradition« befreie (158): »Das Alte ist durch nichts an sich selbst gebunden« (159). Aber Franks Kritik am sog. Postmodernismus zielt m.E. an der Einsicht Lacans vorbei, daß der bewußte Wille das Problem nicht lösen kann, wenn er die Angst nicht sieht. Der Bezug zu Lacan soll nicht »einen pluralistischen Status quo als solchen« (166) schützen, sondern durch Konfrontation mit der Angst Zukunft entwerfen. Dieser Aspekt wird bei der Auseinandersetzung mit dem Dekonstruktivismus meiner Meinung nach viel zu wenig berücksichtigt.

18 Vgl. dazu die theologisch-philosophische Position von E. Lévinas, Wenn Gott ins Denken einfällt. Diskurse über die Betroffenheit von Transzendenz, Freiburg/München 1985. Vgl. dazu wieder meinen o. Anm. 14 genannten Beitrag.

(kann) vom Denken nicht zum Inhalt gemacht werden«. Im Gegenteil, das Denken muß durch »das Andere« in Frage gestellt werden: »im Erwachen; Infragestellung und Erwachen, die sich umkehren in die Ethik der Verantwortung für die Anderen.«¹⁹ Hierin liegt kein Grund für einen neuen Offenbarungspositivismus und eine neue alte Verantwortungsethik, die wüßte, wo und wie immer Verantwortung konkret zu machen wäre. Gerade in der Verantwortung ist die *Versuchung zur Vereinnahmung* gegenwärtig.

Es geht um »Empfangen, passiver als jede Passivität, aber zugleich unaufhörliches Erwachen, Wiedererwachen inmitten des Erwachens, das ansonsten zum »seelischen Zustand« würde, zum Wachheitszustand, zur Wachheit als Zustand.«²⁰ Vereinnahmung kann nur durch eine Sprache verhindert werden, »die ihr Gesagtes unablässig selbst widerruft, die andeutend sagt und sich darin schon zurückzieht.«²¹ Das kann die Erfahrungssprache nicht leisten, sondern nur eine Sprache, die zwischen dem Schlafzustand des Unbewußten und dem Wachzustand der Erfahrungen anzusiedeln ist. Den »Platz eines Anderen« durch meine Identifikationen und zugreifenden Erfahrungen zu besetzen, nämlich durch vereinnahmende Spiegelung, setzt den Krieg mit dem Anderen und die Politik fort, die dem Anderen seine Souveränität nimmt.²²

Erfahrungsorientierter Religionsunterricht bedarf einer Wahrnehmung, die die Interessen des anderen wahrnimmt, ohne zu wissen, wie sie sich inhaltlich darstellen. Er braucht eine Atmosphäre der Akzeptanz, damit dezentralisierte Wahrnehmungsweisen in religionspädagogischen Lernprozessen Platz gewinnen. Er führt zu Kritik an Erfahrungen, indem er Jugendliche (und ebenso Erwachsene) befähigen will, auch gegenüber sich selbst kritisch zu werden. Dann kann dieser Unterricht es erreichen, daß Jugendliche sich in der *Nähe des anderen festlegen*, ohne sich selbst festhalten und den anderen vereinnahmen zu müssen. Es ist weniger wichtig, daß sie dabei allgemeine Symbole verdeutlichend verstehen, sondern eher, daß sie deren imaginative Verstellungen wahrnehmen und in wechselnden symbolischen Formen labile und fragile Erfahrungen ausdrücken an der Grenze von Verstehen und Nichtverstehen. Solche Erfahrungen sind Grenzberührungen, tastende, flüchtige, unaufdringliche, berührende Wahrnehmungen in der Annäherung an die Andersheit des

19 Lévinas, Gott, 170.

20 Ebd., 170f.

21 Ebd., 171.

22 Ebd., 150-171.

anderen, das ich nicht haben kann, »es sei denn als tiefe Abwesenheit, ersatzweise repräsentiert und fragil aufgebaut in wechselnden symbolischen Formen.«²³

Zum Schluß noch mal zurück zu Ritters Buch. Es hat mir zu denken gegeben. Es hat viele wichtige Perspektiven eröffnet. Es ist reich an Leseerfahrungen. Ich wollte an einigen wenigen Stellen die Auseinandersetzung aufnehmen. Ich meine, daß eine solche Auseinandersetzung nur dann weiterführen kann, wenn sie Kritikpunkte herausstellt. Ich hielt es für erforderlich, mich selbst festzulegen, um nicht von außerhalb und distanziert gut reden zu haben.

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

23 Chr.L. Hart Nibbrig, Die Auferstehung des Körpers im Text, Frankfurt/M. 1985, 15.

Andreas Feige

Die schwer verarbeitbare Offenheit evangelischen Christentums

Zu Klaus Langers Frage »Warum noch Religionsunterricht?« und der Spezifik seiner Problemverarbeitung¹

Im Herbst 1989 erschien eine im Jahr zuvor an der Theologischen Fakultät der Universität Hamburg abgeschlossene Dissertation des Studienrats und Religionslehrers Klaus Langer aus Hilden im Rheinland auf dem Buchmarkt - eine Arbeit, die zumindest eine Zeitlang beträchtliche Aufmerksamkeit erregt hat. Der Autor präsentiert in ihr quantitative Daten und Interpretationen seiner 1985/86 durchgeführten systematisch-standardisierten Befragung von Hamburger Religionslehrern über ihre religiöse Orientierung, ihr berufliches Selbstverständnis und ihr Verhältnis zur Kirche. Die Arbeit bietet neben ausführlichen theoretischen Vorüberlegungen und methodischen Kommentaren ihre Ergebnisse in gut gegliederter Weise unter Heranziehung zahlreicher Tabellen und Graphiken.

Es mag sein, daß nicht nur der übliche Zeitmangel vieler, derselben Profession wie Klaus Langer angehörender Leser, sondern auch das einem guten Standard entsprechende »optische outfit« der Datenpräsentation dazu geführt haben, daß Langers Arbeit bislang doch eher eklektisch rezipiert worden ist. Sie hat bisher kaum die systematisch orientierte Aufmerksamkeit gefunden, die sie angesichts der Diskussionslage wie auch der selektiv-gezielt darauf abstellenden Schlußfolgerungen Langers hätte finden sollen, damit man mit seinen Ergebnissen in der ihnen angemessenen Weise umgehen kann.

I

»Man hat mir [aus Kreisen von Religionslehrern, A.F.] vorgehalten, ich frage ausführlich nach dem Verhältnis des RL zu Kirche und seinem Glauben an Jesus Christus, aber die »eigentliche

¹ K. Langer, Warum noch Religionsunterricht? Religiosität und Perspektiven von Religionspädagogen heute, Gütersloh 1989 (359 S.).

Wirklichkeit« des RU in der Großstadt bleibe weitgehend unberücksichtigt« (40).

Zwar kann der Autor darauf verweisen, er habe sich auf das Verhältnis und die Einstellungen von Hamburger Religionslehrern zur Kirche beschränkt und keine Analyse des komplexen Interaktionsgeschehens ›Unterricht‹ und dessen vielfältigen Randbedingungen vorlegen wollen (40). Aber dennoch wird in dieser Praktiker-Klage über fehlende Realitätsnähe eine berechtigte Kritik an einer *unreflektierten* Normativität in Langers Formulierungen ausgedrückt. Sie macht seine Ausführungen auf weite Strecken wirklichkeitsfern. Gelegentlich geraten sie ihm auch denunziatorisch, wenn er z.B. meint, daß unter den mit Kirche »hochverbundenen« Religionslehrern »nicht nur *glühende Christusbekenner*..., sondern auch solche mit einem ausgedünnten, auf Kultur und Sittlichkeit beschränkten Christentumsverständnis« zu finden sein dürften (65, kursiv A.F.). Zu viele seiner urteilshaften ›Deskriptionen‹ sind geprägt von *massiven Abweichungen* gegenüber seinem »nominal« (50) zugrunde gelegten, nicht an der Untersuchungspopulation gewonnenen empirisch-analytischen Kirchen- und Religiositätsbegriff. Dieser wissenschaftlich gravierende Mangel soll aufgezeigt werden, indem seine untereinander häufig inkompatiblen, z.T. überzogen-dramatisierenden Zahleninterpretationen konfrontiert werden mit den explizit formulierten Definitionen: Wer beim abschließenden Fazit seine eingangs der Arbeit gewählten Basisbegriffe von Religion, Religiosität und (Volks-)Kirche (49ff), in denen die Maßstäbe für die abschließende Evaluation der Zahlenverhältnisse liegen sollen, faktisch *nicht* realisiert, sondern statt dessen mit einer teils erweckungsbewegt-frömmlich, teils links-fundamentalistisch wirkenden Kirchen- und Religiositätsvorstellung in die sattsam bekannte Säkularisierungsslyrik verfällt, der *dilettiert* als Theologe im Bereich soziologisch-empirischer (›Beweis-‹)Forschung, denn die ist methodologisch auf begrifflich *konsequentes* Vorgehen angewiesen. Und wer seine theologischen Axiome und Verständnisprämissen auf eben dieser Ebene nicht hinreichend diskutiert, dem ist auch *theologischer Dilettantismus* zu attestieren - auch wenn es im Schlußkapitel (288ff) immer wieder Passagen gibt, in denen jenes Verständnis einer *offenen* Kirche durchscheint, das er *nominal* seiner Befragung zugrunde gelegt hat. So gelingt Langer weder eine sozialwissenschaftlich-konkise noch eine theologisch-systematische Verarbeitung des durch das Antwortmaterial in der Tat belegten *mehr-wertigen* Verhältnisses der Religionslehrer zur Kirche.

Auf die Darstellung von Einzelheiten seines technisch-empirischen Designs muß hier aus Platzgründen verzichtet werden. Zur

Datenpräsentation nur soviel: Bei allem erfolgreichen Bemühen um eine optisch gute Darstellung fehlt leider eine unredigierte Präsentation der *Rohdaten*-Verteilungen direkt entlang des Fragebogens. Und in den Tabellen des Berichtsteils fehlt die Wiedergabe der Originalformulierungen der Fragen. Das verhindert eine zügige und zugleich prüfende Lektüre. Besonders deswegen ist die Konzentration auf die *ideologiekritische* Analyse dringlich, denn es muß um Langers *generellen* Argumentationsstil gehen. Der hat nämlich dazu geführt, daß seine (z.T. vordergründig rezipierte) ›Botschaft‹ seit ihrer journalistischen Vorveröffentlichung im SPIEGEL (Heft 30/89) und durch die anschließende PR-Tour des Themas durch die Medien gerade bei denjenigen Unruhe hervorgerufen hat, die einerseits in der Regel keine Zeit und zudem selten fachliche Kompetenz haben, die argumentative Dignität der Interpretation seiner Daten gründlich-kritisch überprüfen zu können, die aber andererseits in kirchenleitenden Ämtern einflußreich wirken und mitunter nur den SPIEGEL-Sud über Langers ›Ergebnisse‹ vorgelegt bekamen. Im übrigen gilt, daß viele der *Einzel*-Befunde tendenziell gut mit Ergebnissen übereinstimmen, die für den benachbarten Flächenstaat Niedersachsen erhoben worden sind: Indiz dafür, daß mit dem rein empirischen Teil dieser Arbeit keine singulären Verhältnisse erfaßt und daß mit einer elementarisierten bzw. redigierten Fassung seines Fragebogenkonzepts problemrelevante Sachverhalte in der Tat zutage zu fördern sind.²

II

Wer als Leser daran interessiert ist, zunächst mit einer konzentrierten Zusammenfassung des Autors die *Bedeutung* der erhobenen Ergebnisse für die Kirche, den Religionslehrer und die Religionspädagogik im Lichte des Buchtitels »*Warum noch Religionsunterricht?*« zu erfassen, der liest ab S. 289 (dort leider ohne jeweilige Tabellenverweise auf die Datendarstellung in Kap. VII) u.a. dies (kursiv A.F.):

»Die große Entfremdung der [ausdrücklich: Hamburger] Religionslehrer von Kirche, Christentum und Religion ist ohne Zweifel das eigentlich Überraschende der Befragung.« »Die in der Gesellschaft festzustellende Entkirchlichung ... reicht

2 Vgl. A. Feige und K.E. Nipkow, Religionslehrer sein heute. Empirische und theoretische Überlegungen zur Religionslehrerschaft zwischen Kirche und Staat, Münster (Comenius-Institut) 1988. Die im Auftrag der Deutschen Bischofskonferenz vom IfD/Allensbach durchgeführten Untersuchungen an katholischen Schülern und Lehrern sind z.Zt. nicht allgemein öffentlich zugänglich. Vgl. dazu aber das einschlägige Themaheft der ›Religionspädagogischen Beiträge‹ 25/1990.

tief in Gruppen hinein, die traditionellerweise eng mit der Kirche verbunden sind« (289). Wenn der Religionslehrer »nicht im Raum der Kirche, sondern *vor allem* in säkularen Gemeinschaften Ermutigung und Vergewisserung« finde, dann fehle »für ein *christliches* Leben der entscheidende Ort der Anbindung und Realisierung: *Deshalb* [...] ist es nicht verwunderlich, daß für eine so große Zahl von RL die *christliche* Glaubensüberlieferung nur eine *periphere* Lebensbedeutung hat.« (290) Im Religionsunterricht der Großstadt erscheine Religion und Religiosität »getrennt oder abgehoben von dem [einigen?] konkreten sozialen Ort ihrer Erfahrung oder Realisierung ...: der Kirche« (291). Das lasse sich festmachen »an seinem Unterricht, in dem [auch] Kirche ein *peripheres* Thema darstellt« (291). Besonders sei das der Tatsache geschuldet, »daß die Mehrheit der RL in der Großstadt Hamburg keinen verfassungskonformen RU anstrebt...« Denn: »Ein deutlicher Schwerpunkt liegt zwar weiterhin in der biblisch-christlichen Tradition, aber diese Inhalte stehen offensichtlich im Dienste einer *sehr allgemeinen* Zielsetzung, nämlich die Jugendlichen auf die *religiöse* Dimension aufmerksam zu machen, für die Frage nach *Sinn und Sein* zu gewinnen. Eine solche Ausrichtung des RU *verläßt* den Rahmen der Interpretation von Art. 7, Abs. 3 GG, wie sie vom Rat der EKD 1971 vorgelegt worden ist« (293). Und so liege derjenige falsch, der noch davon ausgehe, »daß im RU *eine der Kirche unmittelbar dienliche Bildungsarbeit*« geleistet werde (296).

Sollte ein Leser seine Lektüre im Kap. VIII (»Zusammenfassung der Ergebnisse«) fortsetzen, könnte er angesichts der eindeutig *uneingeschränkten* Formulierungen im Abschlußkapitel IX irritiert werden. Denn nun (und ausführlich natürlich in Kap. VII) kann er *Zahlen* lesen, die durchaus auch eine andere Würdigung zulassen, wenngleich sie in einer latenten ›Zwar-Aber-Struktur‹ dargeboten werden. Da macht z.B. die folgende Sequenz hinsichtlich der Kompatibilität ihrer Einzelaussagen einigermaßen ratlos: *Zwar* erhält die »Orientierung am Geist und an der Lebenspraxis Jesu die größte Zustimmung (85%). *Aber* man wird... nicht sagen können, daß diese Glaubenshaltung unter den großstädtischen RL vorherrschend sei: Denn [...] die Hälfte dieser ›Jesus-Anhänger‹ ... fühlt sich zugleich an die Glaubenssätze des christologischen Dogmas gebunden, und nur [...] ein Drittel von ihnen distanziert sich von dem überlieferten Christusglauben. Grundlegend für die verschiedenen Glaubensauslegungen ist vielmehr [...] eine Orientierung am ethischen Anspruch des Christentums. Sie erfährt zwar nicht die größte Zustimmung (71%), ist aber integrierender Bestandteil der übrigen Glaubenshaltungen (76%-89%)« (277) Man fragt sich, ob etwa *daran* die »große Entfremdung des RL von ... Christentum und Religion« evident wird oder gar bewiesen erscheint? Der Leser stößt noch auf zahlreiche solcher ›Zwar-Aber-‹-Beschreibungen, die angestrengt bemüht sind, in ihrem zweiten Teil die Aussagen des ersten zu entwerten. Die folgenden vier stehen exemplarisch dafür:

Zwar ist die »Bereitschaft der RL, auf die Kirche zuzugehen« größer, als sie Langer vorher vermutet hat. *Aber* diese Bereitschaft gelte »nur« insoweit, »als von

seiten der Kirche ein *partnerschaftliches Verhältnis* angestrebt« werde. Mehr noch: »Nur 37% der RL« würden noch Religionsunterricht erteilen, wenn die kirchliche Bevollmächtigung eine Bedingung für die Erteilung wäre (279/280). Zwar »geht es dem RL nicht isoliert um die Analyse vorfindlicher Wirklichkeit, sondern zugleich um ihre Deutung und Bewertung im Horizont biblischer Tradition (61%)«. Und in der Tat, so Langer, sei entscheidend für den Religionslehrer die »Verknüpfung von Wirklichkeitsanalyse und Wirklichkeitsdeutung, [also] von Alltag und Glauben.« Aber auffällig sei doch »die große Zurückhaltung der RL gegenüber Anregungen... zur *religiösen Praxis* (17%) - für den Unterricht wie für den RL selbst« (280).

Zwar offenbare sich »ein breites Interesse der RL daran, den jungen Leuten die biblische Botschaft nahezubringen (76%)«. Das heißt, der größte Teil der RL will... über die Interpretation von Texten hinaus die Schüler/innen für die Sache der Bibel gewinnen. Doch wird die Zahl der RL, die *religiöse* Erfahrungen vermitteln wollen, sicher geringer sein, weil sich die hier bekundete Bereitschaft auf »konkrete« und nicht auf »religiöse« Erfahrungen bezieht wie bei den allgemeinen Intentionen.« (284)

Besonders befremdlich und die massive Schwäche von Langers normativem *Darstellungs-Konzept* verdeutlichend ist seine auf manchen skrupulösen Praktiker vielleicht sogar zynisch wirkende Unterscheidung zwischen »gewolltem Programm« und »ungewollter Praxis«: Zwar griffen »90% der RL ... in ihrem Unterricht biblische Texte und Themen auf, wobei die Beschäftigung mit dem historischen Jesus und dem Christus des Glaubens am häufigsten genannt wird (75%) ... Das Thema Kirche wird von gut der Hälfte der RL (53%) in den Unterricht eingebracht.« Aber diese hohen bzw. angemessenen Anteile sind nicht etwa das Ergebnis eines bewußten Gestaltungswillens auf der Basis einer differenzierten Wahrnehmung der *polyvalenten*, historisch *kontingenten* Gestalten von »Christentum« und »Kirche«. Es ist »nur« das Ergebnis einer sachlichen Unvermeidbarkeit: »Es scheint so, als ob in den allgemeinen Zielvorstellungen des RL seine kritische Haltung gegenüber der Kirche voll durchschlägt, während er bei den unterrichtlichen Entscheidungen der Berücksichtigung des Themas Kirche ... nicht ausweichen kann« (286).

III

Um es auf den Punkt zu bringen: Als *Summe* seiner *empirischen*, also auf die Rekonstruktion der Realität abzielenden Arbeit behauptet Langer eine »große Entfremdung des RL« nicht nur von der Kirche, sondern auch von »Christentum und Religion« konstatieren zu müssen. Die Validität sozialwissenschaftlicher Ergebnisse (»Hat man auch das gemessen, was man messen wollte?«) liegt in der *Konsistenz* des Verhältnisses zwischen dem Instrument und der Zuordnung der daraufhin gewon-

nenen Zahlen zu Interpretationskategorien. Wie steht es um diese Konsistenz?

Langer gibt an, für seinen Fragebogen und die Interpretation von dessen Ergebnissen einen Religionsbegriff in dreifacher Bedeutung zu gebrauchen. Bezüglich der *Unterrichtsinhalte* gründet er auf einen »weitgefaßten Religionsbegriff« und nimmt dafür die Tillichsche Version (»... das, was uns unbedingt angeht«) (50). Weil danach aber »letzlich jeder Mensch religiös« sei, könne man damit kein »nicht-religiöses« Selbstverständnis des Religionslehrers ausmachen. Für dessen Messung wählt Langer nun einen, wie er meint, »engeren«, der jüdisch-christlichen Tradition entstammenden Begriff, dessen »*Inhalt und Grenze* die Anerkennung oder Erfahrung einer unverfügbaren, das Leben begründenden und die menschliche Vernunft übersteigenden Macht« ist (50). Der Verzicht auf einen expliziten Gottesbegriff im Fragebogen begründe sich aus dem Versuch, »auch eine atheistische Religiosität einbeziehen zu können« (50). Drittens müsse auch die Historizität jeder Religion bzw. der »christlichen Religion« berücksichtigt und das Christentum begriffen werden als eine Religion, die »ein differenziertes Glaubenssystem, Symbole und Riten..., Organisationen und Sozialformen« hervorgebracht hat (50). Freilich: Neben dem zentralen Bezug auf »Jesus von Nazareth, de(n) Christus« habe es »zu allen Zeiten - vielleicht besonders stark im Protestantismus - eine recht *unterschiedliche und interpretationsoffene* Aneignung gegeben. Der Begriff des Christentums bezieht sich ... in erster Linie auf dieses *nicht* festumrissene und festgelegte christliche Glaubensgut - auch »christliche Glaubensüberlieferung« genannt. Dieser etwas unbestimmte und distanzierte Begriff der »Glaubensüberlieferung« ist auch der Gegenstand, gegenüber dem der RL seine Nähe und Distanz zum Christentum ... zum Ausdruck bringen soll« (51). Nun könne für eine Analyse von Religiosität bzw. Christlichkeit auch deren Sozialform nicht ausgelassen werden, denn eine »Beziehung zum christlichen Glauben bildet sich immer auch in Auseinandersetzung mit der Kirche...« (52). Für das zu untersuchende Kirchenverhältnis des Religionslehrers benutzt Langer im Rekurs auf die Matthessche Definition (Kirche und Gesellschaft, 1969, 123ff) »die Begriffe Volkskirche und Kirche wechselseitig« (52). Die »Offenheit« der von ihm bewußt gewählten Volkskirchendefinition biete »nicht nur eine höchst individuelle Begründung der eigenen Mitgliedschaft, sie ermöglicht *und erlaubt* auch eine ungewöhnliche Breite an persönlichen Beziehungen« (54). Der Untersuchungsfokus auf das Verhältnis des Religionslehrers zur Kirche umgreift damit auch und vor allem die Frage, »in welchem Umfang die RL der Großstadt

die *volkskirchliche* Ausrichtung der Großkirche befürworten oder ablehnen« (55).

Angesichts all dieser definitorischen Vorgaben für seine Deskription der Empirie fragt man sich nun doch erstaunt, irritiert und, als (Sozial-)Wissenschaftler, einigermaßen verärgert, wie Langer dann zu den vorab dargestellten ›Ergebnissen‹ und Schlußfolgerungen gelangt - erfüllen doch die Hamburger Religionslehrer mit ihren Angaben über ihre Unterrichtsgestaltung, aber - zumindest in ihrer weit überwiegenden Mehrheit - auch hinsichtlich ihres Verhältnisses zur Kirche und ihres dort angesiedelten Engagements Langers definitorische Vorgaben *bei weitem!* Gibt es einen Schlüssel dafür, daß man den Weg des Autors zu diesen ›Ergebnissen‹ wenigstens nachvollziehen - wenn auch nicht akzeptieren - kann?

Langers tatsächlichem Maßstab kommt man näher, wenn man seine Auffassung darüber aufmerksam liest, wie die ›richtige‹ Ausgestaltung des Verfassungsartikels 7 GG auszusehen habe. Langer spricht von einem »Auftrag« der Verfassung »an die Kirche« (69). Da nach Art. 7,3 GG der Religionsunterricht gemäß den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften zu erteilen sei, habe dies, so Langer, »auf der Grundlage von *Schrift und Bekenntnis*« zu erfolgen. Eigentlich bedeute dies für die Kirche (und für Langer?): Der Religionsunterricht hat »in *erster* Linie auf die Vermittlung der christlich-kirchlichen Tradition« abzielen. Damit ist dann für Langer auch die Einbindung des Religionslehrers in den »Dienst der Kirche« und die Bejahung der kirchlichen Bevollmächtigung zu begründen. Und so darf es als »billige Konsequenz« erwartet werden, »daß der RL positiv mit der Kirche verbunden ist und sich zur Gemeinde hält« (69). Das jedenfalls beinhalte der EKD-Beschluß zur Bildungsplanung von 1972 (74).

Diese sowohl ›grundgesetzlich beauftragten‹ als auch traditionellen Erwartungen und »normativen Forderungen der Kirche« (69) an den Religionslehrer zielen also »auf eine Vermittlung der christlichen Glaubensüberlieferung, die auch *verkündigen* und *zum Glauben führen* will« (75). Das müsse auch »trotz [!] einer Öffnung des RU für die Fragen der Schüler/innen« gelten (55), auch wenn zu sehen sei, daß »eine so enge Bindung der unterrichtlichen Tätigkeit an Verkündigung und christliche Gemeinde die Ausnahme darstellen« werde und »vielmehr [!] ... wesentliche Merkmale der *Professionalisierung* deutlich zutage treten (werden): die Orientierung an der wissenschaftlichen Ausbildung, an der Verantwortung gegenüber dem Klienten - d.h. dem Schüler -, am *eigenen Wissen und Gewissen*« (72). Diese »traditionellen Erwartungen« (73) würden nun aber, so sieht es Langer

(mißbilligend?), von der Kirche bereitwillig zurückgenommen; dafür stünden die ›Hamburger Richtlinien‹, die ja »von der Kirche gewollt« seien und von ihr »mitgetragen« würden (73).

IV

Hier könnte, so vermutet der Rezensent, die Erklärung für die Disparatheit der Langerschen Arbeit liegen: Faktisch arbeitet er mit zwei Kirchenbegriffen. Die im Grundgesetz formulierten »Grundlagen« bedeuten nach Langer die Geltung der »Heiligen Schrift und des Bekenntnisses«, mithin: »verkündigen«, »zum Glauben führen«, »zum Leben in der Kirche ermutigen«. Langer läßt sich (leider) theologisch überhaupt nicht darüber aus, *wie* sich dieser Bezug auf die »Heilige Schrift und das Bekenntnis« kommunikativ-didaktisch wie auch mitgliedschaftlich zu realisieren habe. Diese Unterlassung macht seine Forderung zum wohlfeilen Slogan. Aber die Kluft zwischen seinem definitorischen Ansatz und den Zahleninterpretationen macht deutlich, daß es sich bei ihm (1.) um einen autoritativ-normativen Begriff von ›Glauben‹ und mithin von ›Kirche‹ handelt, der nun aber (2.) - man möchte fast sagen: natürlich - nicht übereinstimmt mit dem realistischerweise erwartbaren Christentums- und Kirchenverständnis in der Bevölkerung/Religionslehrerschaft *und* (!) auch nicht mit dem darauf zielenden Verständnis, das *in Langers eigenen Ausgangsdefinitionen* formuliert ist. Wichtig dagegen wäre es für eine empirische Forschung gewesen, der Frage nachzugehen, *ob, wie intensiv und in welchen Problematisierungsdimensionen* sich die Religionslehrer mit diesem dogmatischen Konstrukt auseinandersetzen und (auch) damit *religiöse Praxis* sowohl für sich selbst wie auch im Unterricht betreiben. Statt dessen konfrontiert Langer sie (zum überwiegenden Teil) mit Items, an denen nicht unbedingt zu erkennen ist, mit welchem normativen Verständnis der Fragesteller bei seinen anschließenden Interpretationen operieren wird. So aber kommt es *im Ergebnis* zu einer ›Folgsamkeitsforschung‹, wie sie - in ihrem Raum - auch von katholischen Bischöfen finanziert wird. Eine solche Forschung läßt einerseits das durch den Fragebogen gleichwohl noch gesammelte Datenpotential unverarbeitet und ist andererseits nicht so differenziert, wie das nach wissenschaftlichem Standard erforderlich wäre.

Diese Bewertung spricht nun nicht etwa gegen die ›empirische Wende‹ in der Religionspädagogik. Sie spricht nur bzw. vielmehr dafür, sich als Autor einer empirischen Studie (und als Betreuer wissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten) ständig und hartnäckig

die *Validitätsfrage* zu stellen - eine (sozialwissenschaftliche) Tugend, die auch für die Theologie segensreich wäre. Ist nun das vorgelegte Ergebnis damit zu erklären, daß Klaus Langer etwa ein ›hartgesottener Hochkirchler‹ ist? Weit gefehlt: Er bezeugt für sich selber eine »deutliche Entfremdung von der gottesdienstlichen Gemeinde« und daß er »durch die Kirche ... und durch die ›Kerngemeinde‹ zunehmend weniger geistige und geistliche Anregung und Lebensermutigung« erfahre. Gleichwohl sei sein »Interesse an der Kirche geblieben« und habe sich »niedergeschlagen in Sympathien für und Beteiligungen an Gruppen und Strömungen am Rande der Kirche, wo eine entschiedene und parteiische Kirche gefordert und initiiert wird« (23).

Viele dürften ihm zustimmen, wenn er in seinen »Hinweisen für die Zusammenarbeit zwischen Kirche und RL« u.a. schreibt: »Die Grundlage für ein konstruktives ... Verhältnis zwischen Kirche und RL sind nicht Regeln und Richtlinien, sondern eine überzeugende Selbstdarstellung der Kirche und *partnerschaftlich* gemeinte Angebote« (295). »Die Kirche steht vor der Frage, ob und in welchem Sinne sie den RU als ›Ernstfall kirchlicher Bildungspolitik‹ ansehen möchte« (297).

Aber Langer steht sich bei seinem Beitrag zur Verfolgung dieses Ziels selbst im Wege, wenn er dies tut in Kategorien der Hoffnung auf eine »*qualifizierte Minderheit* unter der RL-schaft«, »die eine mutige und parteiergreifende Kirche wünscht« (23), denn das trägt zumindest den *Keim* der Denunziation in sich. Man kann dem Autor vielleicht folgen, wenn er anmahnt, daß Veränderung in der Kirche nur durch das ›Dabei-sein‹ gelingen könne. Aber das darf doch wohl nicht bedeuten, daß man in einer eigens dafür initiierten Arbeit hinsichtlich des Religionslehrers permanent einen kirchlich ›defizitären Leistungsstatus‹ suggeriert, und daß man *gegen* die von den Zahlen gespiegelten Verhältnisse dem Religionslehrer gar Entfremdung auch von Christentum und Religion bescheinigt, indem man - argumentativ auch noch versteckt! - einen unprotestantisch-normativen bzw. erschreckend reduzierten Kirchenbegriff zum Maßstab nimmt. Wie Langer selbst konzidiert: Christentum und Kirche sind - jenseits ihres Zentrums in der Vorstellung von der Gottessohnschaft und dem Erlösungstod Jesu - historisch-geistlich kontingente Gestalten. Daher ist die Feststellung fast trivial, daß sich die Organisations- und Ausdrucksformen christlicher Religion permanent wandeln, weil sich auch die *Bedingungen ihrer Möglichkeit* ändern. So führt dieser Wandel z.B. auch zu der Forderung, dem Religionsunterricht einen *ekklesiologisch* veränderten Status zuzubilligen, der seiner mit Recht erworbenen *hohen* kommunikativen Funktionsbedeutung in der Gesellschaft angemessener entspricht, wie

das Langer durch einen Vergleich mit der oft defizitären Kerngemeinde-Kirche ja offenkundig auch selber erfahren hat. Und wenn er fragt: »Warum noch Religionsunterricht?«, so sei ihm geantwortet: »Eben darum«.

PD Dr. phil. habil. *Andreas Feige* ist Akademischer Oberrat für Soziologie an der Technischen Universität Braunschweig sowie Lehrbeauftragter an den Ev.-Theol. Fachbereichen der Universitäten Göttingen und Frankfurt/M.

Folkert Rickers

Beheimatung

Gedanken zum Buch von Hubertus Halbfas, *Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionspädagogik* (Schriften zur Religionspädagogik 2), Düsseldorf 1989 (360 S.)

Ähnlich wie die *Fundamentalkatechetik* (1968) oder die *Symboldidaktik* (1982) ist auch das neueste Werk von Halbfas in Thema und Anlage geeignet, die religionspädagogische Diskussion nachhaltig zu befruchten. Ob es dazu kommen wird, ist allerdings im Augenblick noch nicht recht abschätzbar. Denn Halbfas setzt an einem Punkt an, an dem die Religionspädagogik eingestandenermaßen bisher mit am schwächsten besetzt ist, nämlich bei ihren geschichtlichen Dimensionen: Das Defizit an historischer Ausleuchtung des Curriculums, an Kirchengeschichtsdidaktik, wie auch an historischer Selbstvergewisserung der Disziplin ist immerhin so erheblich, daß man wohl besorgt sein muß, ob Halbfas bald kompetente Gesprächspartner finden wird, mit denen er in kritischer Auseinandersetzung die geknüpften Fäden auf breiterer Ebene weiterspannen und -spinnen kann. Zwar fehlt auf den ersten Blick der historische Bezug in der Religionspädagogik keineswegs; aber er wird in aller Regel nicht aufgrund eines systematischen Reflexionsprozesses ermittelt, sondern in assoziativem Verfahren, d.h. durch gelegentliche Einsprengsel von historischen Texten oder Ereignissen, deren zufälliger Charakter auf der Hand liegt. In der Kirchengeschichtsdidaktik ist die Situation vergleichsweise noch am günstigsten (s.u. S. 312f).

Zur Probe aufs Exempel, daß die Religionspädagogik der ge-
diegenen historischen Arbeit weithin entbehren muß, sei auf die
historische Selbstvergewisserung der Disziplin verwiesen. Sie
verdankt sich durchweg der Tatsache, daß die Geschichte der Re-
ligionspädagogik nun einmal ein vorzügliches Reservoir an The-
men für Dissertationen und Habilitationsschriften bereithält.¹

Der allgemeinen Beobachtung, mit der Halbfas sein Werk er-
öffnet, kann deshalb ausdrücklich beigeprlichtet werden: »Inner-

¹ Vgl. dazu F. Rickers, *Religionspädagogik zwischen 1975 und 1985* (Forschungs- und Literaturbericht), *ThPTh-ThPr* 22 (1987) 63-76.

halb der Religionspädagogik hat die Beschäftigung mit Geschichte keinen hohen Stellenwert« (12).

Weniger Zustimmung dürfte der Autor allerdings zu der etwas überraschenden Auffassung erhalten, die konstatierte Geschichtslosigkeit der Religionspädagogik sei im wesentlichen der problemorientierten Didaktik anzulasten; denn in ihr sei »das Denken in geschichtlichen Zusammenhängen gegen vereinzelte ›problemorientierte‹ Aspekte ausgetauscht worden« (12). Das scheint nun allerdings eine perspektivische Verkürzung des Problems zu sein. Denn wenn auch in der durch die problemorientierte Didaktik abgelösten hermeneutischen Religionspädagogik geschichtliche Komponenten natürlich eine wichtige Rolle spielten, so haben diese doch noch keineswegs ein »Denken in geschichtlichen Zusammenhängen« begründet, jedenfalls keines, das diesen Namen wirklich verdient. Geschichtliches Denken begegnet in der religionspädagogischen Tradition noch am ehesten in den liberalen Konzeptionen. Hier müßte eine systematische Analyse des Geschichtsproblems heute ansetzen.

Mit der Absicht indes, geschichtliche Wurzeln der Religionspädagogik aufzudecken und neu bewußtzumachen, trifft Halbfas ohne Zweifel einen wesentlichen Nerv der gegenwärtigen religionspädagogischen Diskussion. Allerdings geht der Autor das erkannte Defizit nun nicht systematisch an, sondern punktuell. D.h. er analysiert Religionspädagogik nicht als Problem der Geschichte, fragt nicht nach Ursachen und Bedingungen religionspädagogischer Geschichtslosigkeit im zeitgeschichtlichen und wissenschaftstheoretischen Kontext, um auf diese Weise Perspektiven zukünftiger Arbeit zu gewinnen, sondern prüft einige ausgewählte, dem Interessenhorizont des Verfassers entnommene Themen eher zufälligen Charakters auf ihre geschichtlich-religionsdidaktische Substanz, die untereinander nur das eine gemeinsam haben, daß sie nämlich wesentliche historische Probleme der Religionspädagogik aufzeigen können.

Nacheinander geht Halbfas folgende Themen durch: frühe, d.h. altorientalische Religionsgeschichte, Judentum (Geschichte des kirchlichen Antijudaismus; Judentum der Zeit Jesu), Kirchengeschichte (Konstantinische Wende und ihre Folgen; Ketzer; Friedensfähigkeit des Christentums), Deutschland im ›Dritten Reich‹ (Deutscher Katholizismus und NS-Staat), Heimat (Entwurf einer regionalen Religionsdidaktik), Kindheit (Theorien der Kindheit; Kindgemäßheit religionspädagogischer Medien), Lebensgeschichte (Mythobiographie).

Das Verfahren, punktuell anzusetzen, muß unter den gegebenen Bedingungen kein Nachteil sein. Historisches Wurzelwerk wird aufgedeckt, oder genauer: einzelne kräftige Pfahlwurzeln werden bloßgelegt, aus denen dann im Verbund mit einer systematisch

angelegten Diskussion *das* Wurzelwerk der Religionspädagogik eines Tages zusammenwachsen könnte.

Der Beitrag »Kindheit« fällt aus dem Rahmen der dezidiert historischen Fragestellung des Buches heraus. Er befaßt sich überwiegend mit gegenwärtigen Problemen, so besonders mit der »Kindgemäßheit der religionspädagogischen Medien« (322-335). Der Entwurf einer Regionalen Religionsdidaktik ist nur bedingt als historische Arbeit anzusprechen. Aber er hat doch eine starke historische Komponente.

Unter den Themen kommt sicherlich dem Themenkomplex Judentum / »Drittes Reich« (77ff) eine besondere Bedeutung zu. Halbfas schlägt für das Verhältnis zum Judentum eine grundsätzliche Neuorientierung vor, die bereits in den Untertiteln präludiert wird: »Nicht du trägst die Wurzel, sondern die Wurzel trägt dich« (paulinisch), und: »Zur Revision von Theologie und Religionspädagogik nach Auschwitz«. Der Ansatzpunkt bildet das Unbegreifbarste, das je Menschen, Christen zumal, anderen angetan haben. Auschwitz habe auf dem Hintergrund einer gemeinsamen geschichtlichen Verwurzelung den Anstoß zu einer Neubesinnung über eine grundsätzliche Veränderung des Verhältnisses von Judentum und Christentum gegeben. Auschwitz sei zum hermeneutischen Ort einer theologischen Umorientierung geworden, die z.B. im Synodalbeschluß der Evangelischen Kirche im Rheinland (1980) zu theologisch wie auch zu kirchenpolitisch greifbaren Ergebnissen geführt habe. Es könne heute nicht mehr darum gehen, christliche Identität in scharfer Abgrenzung vom Judentum zu finden. Sie ließe sich nur noch historisch sachgemäß ermitteln von ihrem »jüdischen Ursprung« her bzw. wenn Christen sich »der bleibenden jüdischen Verwandtschaft« bewußt werden (83). Mit Nachdruck tritt Halbfas deshalb für eine Ökumene zwischen Juden und Christen ein. Erst in ihr sieht er die furchtbare Geschichte des Antijudaismus, die er ausgehend vom Neuen Testament pointiert auch als Geschichte christlichen Versagens materialreich nachzeichnet, wirklich überwunden. Als wesentliche Schritte auf dem Weg zu jüdisch-christlicher Ökumene mahnt Halbfas die Korrektur zweier Vorstellungen an, die sich in der christlichen Tradition zu Unrecht festgesetzt hätten. Zunächst sei von der Auffassung abzurücken, die Christenheit sei das (»neue«) Volk Gottes. Denn dieser Würdetitel komme allein Israel zu. Seine christliche Inanspruchnahme sei überdies erst ein Ergebnis der Kirchengeschichte; im Neuen Testament finde sich für sie kein begründeter Anhalt. Eher schon könnte die Christenheit sich mit Bezug auf Lk 22,20 als »neuer Bund« begreifen. Zum anderen sei die Enteignung des Juden Jesus rückgängig zu machen. Mit Berufung auf die neuere jüdische Jesusforschung

betont Halbfas, daß Jesus zunächst Jude war und aus dem Zusammenhang des Judentums heraus gedeutet werden müsse. Die primär abgrenzende Sichtweise der Frage nach der Authentizität Jesu sei als überholtes Denken in Alternativen zu überwinden: »Der historische Jesus und der Christus des Glaubens gehören zusammen. Zwischen dem ›alten‹ und ›neuen‹ besteht eine innere Kontinuität« (110). So werde das Jude-Sein Jesu auch theologisch relevant, werde Judentum zur nährenden Wurzel für das Christentum.

Halbfas erhebt für Kirche, Theologie und Religionspädagogik zum Programm, dem nachzugehen, »in welcher Weise das Judentum dem Christentum immanent ist« (112). Die Formulierung erscheint nicht ganz unproblematisch. Aber sie hat in der Tendenz wohl ihr historisches Recht, wenngleich sie die alte Frage, was denn nun das Neue und über das historische Judentum Hinausgehende gewesen sei, das mit Jesus in die Welt gekommen ist, noch keineswegs aussetzt. Halbfas weist selbst auf diesen Sachverhalt hin, bleibt aber in der Lösung zurückhaltend und - wie es scheint - um der Betonung des Gemeinsamen willen gewollt unscharf.

Als gleichsam erste Maßnahmen des Programms der Suche nach dem gemeinsamen Wurzelgrund fordert Halbfas »theologische Wiedergutmachung« in drei auch didaktisch relevanten Punkten: 1. die Herausstellung der antijudaistischen Tendenzen im Neuen Testament, besonders in den Passionsberichten; 2. eine faire Darstellung der Bedeutung des jüdischen Gesetzes, das keineswegs jene Rigidität besitze, die christliche Theologen gern mit ihm verbinden; 3. eine Revision des Schreckensbildes der Pharisäer.

In einem »didaktischen Ausblick« bricht Halbfas seine sachlichen Ausführungen über das Judentum mit der »Hoffnung« ab, »daß dieser Beitrag in seiner Überschaubarkeit schneller die religionspädagogische Praxis erreicht, als es umfangreiche Bücher können« (135). Diese Hoffnung ist mit dem Anspruch verbunden, daß Lehrpläne und Unterrichtsmaterial »von der jüdischen Wurzel her« neu zu durchdenken und grundlegend zu revidieren seien. Sie ist nicht ganz einfach einzuordnen. Einerseits wird man in der Tendenz die Anregung des Autors nur zu gern aufgreifen. Denn sie verheißt, in einen aussichtsreichen Versöhnungsprozeß eintreten zu können. Andererseits aber bestehen Bedenken, ob dem brisanten und sachlich ja noch keineswegs zur Reife gekommenen Thema didaktisch möglicherweise schon zu weit vorgegriffen wird. Halbfas hätte sie vorab ausräumen können, wenn er seine historisch-theologischen Darlegungen auch zum didaktischen Reflexionsprozeß gebracht und damit dem Leser im übrigen die Möglichkeit gegeben hätte, die Brücke zu

den praktischen Unterrichtsvorschlägen in den Religionsbüchern des Autors zu finden. Aber dieser Arbeitsgang fehlt. Die Grundfrage, wieviel Judentum der christliche Religionsunterricht braucht, bleibt unerörtert. Gesetzte Inhalte in Schulbuchtexten beantworten sie nur zum Teil.

Am Beitrag über das Verhältnis von Judentum und Christentum läßt sich die generelle Vorgehensweise von Halbfas, der Religionspädagogik historische Wurzeln zu erschließen, beispielhaft aufzeigen. Von ihm ausgehend soll sie in den folgenden sechs Punkten zusammengefaßt werden.

1. Alle Themen sind in ihrer Begründung und Darstellung stark geprägt vom spürbaren Engagement des Verfassers - ein Engagement, das anregend, ja ansteckend wirkt. Man ist als Leser etwa gern bereit, ihm auf dem Weg in die *jüdisch-christliche Ökumene* zu folgen.

Sein Engagement kommt besonders dort zur Geltung, wo er auf das Versagen seiner (der katholischen) Kirche in der Geschichte zu sprechen kommt. Eine chronique scandaleuse breitet er vor dem Leser aus. Vom konstantinischen Sündenfall spannt er den Bogen bis ins ›Dritte Reich‹ (149ff) und setzt hier noch einmal einen besonderen Schwerpunkt (191ff). Seine Darstellungen gleichen der Entdeckungsfahrt eines tief von seiner eigenen Kirche Verwundeten durch das Reich der Geschichte auf der Suche nach religiöser Heimat. Kritische Erinnerungsarbeit soll geleistet werden, um die Opfer der Geschichte zu rehabilitieren und das kirchliche Leben heute aus der Sicht »von unten« zum Besseren zu führen. Seite für Seite klingt hintergründige Empörung über das Verhalten von kirchlichen Amtsträgern durch, markiert durch einschlägige Zitate, etwa von Kirchenvätern gegenüber Juden und Ketzern geäußert, die noch kaum an Aktualität und Unmittelbarkeit des Urteils eingebüßt haben. Die Einschätzung von Johannes Chrysostomos, seinerzeit Patriarch von Konstantinopel, macht auch heute noch unmittelbar betroffen: »Die Juden leben für ihre Bäume, streben nach den Gütern dieser Welt. In Schamlosigkeit und Gier übertreffen sie noch Schweine und Ziegen... Die Juden sind von Dämonen besessen, sie sind unreinen... Geistern überantwortet... Anstatt sie zu begrüßen und auch nur mit einem Wort anzusprechen, solltet ihr euch von ihnen abwenden wie von der Pest und einer Geißel der Menschheit« (91). Der Autor geht aber ebenfalls Spuren nach, in denen Einzelpersonen sich gegenläufig zum kirchlichen Hauptstrom verhalten und sich für eine bessere Gerechtigkeit eingesetzt haben.

Mit Engagement verbunden erscheinen auch die Themen *Heimat und Lebensgeschichte*. Vielleicht kann die Betroffenheit des Autors, verborgen hinter strenger sachlicher Argumentation und Darlegung, hier am tiefsten erspürt werden. Sie sind unbeschadet ihrer Berechtigung für die Religionspädagogik auch Ausdruck eines Menschen, der tief in seiner westfälischen Heimat verwurzelt ist und nun in exemplarischer Weise, d.h. profitabel auch für andere, seinem Ursprung und seiner Verwurzelung nachgeht - seine Entdeckungsreise umgießend in ein Konzept regionalgeschichtlicher Religionsdidaktik. Die behutsam freigegebenen

Emotionen und Expressionen verschaffen dem Buch eine besondere Note.

2. Ein Hauptzweck des Buches ist es, Vorgänge und Problemskizzen in ihren historischen Dimensionen für die Religionspädagogik zu erarbeiten. Die sachliche Erörterung steht ganz im Vordergrund. Im wesentlichen geht es um eine Art Basistexte, die der Autor zur religionspädagogischen Weiterarbeit anbietet. Soweit erkennbar, hat Halbfas dabei die jeweilige Problematik auf den neuesten Stand kritischer Forschung gebracht: Die Texte erscheinen verlässlich; um ihres kritischen Engagements willen sind sie besonders willkommen; die erhoffte Innovation könnte mit ihnen gelingen. Wenn dennoch Bedenken geltend gemacht werden, dann soll mit ihnen ein Grundproblem der historischen Arbeit in der Religionspädagogik angesprochen werden. Der Verfasser schöpft in der Erhebung des historischen Materials überwiegend aus Ergebnissen zweiter Hand. Sie sind nicht gebildet aus der beständigen Bemühung um Quelleninterpretation als der unabdingbaren Voraussetzung für historische Urteilsbildung. Bei der Breite der bearbeiteten Themen ist der von Halbfas eingeschlagene Weg selbstverständlich vertretbar; aber er befriedigt doch letztlich nicht. So wird man auf die Dauer dafür plädieren müssen, zur besseren Vergewisserung im historischen Bereich Spezialisten zur Kooperation mit den Religionspädagogen zu bewegen oder sich auf Religionspädagogen zu beziehen, die auch die fachliche Kompetenz für einen historischen Spezialbereich erworben haben.

3. Mit Ausnahme des Entwurfs einer regionalen Religionsdidaktik überwiegen im Buch die reinen Sachtexte, die allerdings in allgemeine didaktische Postulate einmünden. Der Schüler bleibt überraschenderweise ganz im Hintergrund. Er erscheint durchweg als Adressat, der sich in die vom Autor ermittelten historischen Ergebnisse einfinden soll. Im wesentlichen wird von Halbfas eine materialorientierte Didaktik vertreten, die sich vom traditionellen Modell allerdings erheblich dadurch unterscheidet, daß sie vom Grundansatz her kritisch intendiert ist und der Selbsttätigkeit der Schüler einen großen und prinzipiell angelegten Spielraum läßt.

Der Mangel an didaktischer Reflexion bei Halbfas ist irritierend. Das ist um so bedauerlicher, als sie den fachlichen Gewinn seiner Ausarbeitungen leicht hätte mehrern können. Das wird etwa an der berechtigten Forderung des Autors besonders deutlich, die »Einsicht aus dem inneren Verständnis von Reue und Umkehr« (über das Versagen der Kirche in der Geschichte) müsse »einer revidierten Didaktik des Kirchengeschichtsunterrichts neue Wege eröffnen« (190). Nun ist allerdings diese For-

derung nicht neu; sie besteht schon seit ungefähr zwei Jahrzehnten und hat auch zu fruchtbaren didaktischen Entfaltungen geführt, deren Ergebnisse sich bereits punktuell in Unterrichtsmedien niedergeschlagen haben.² In Verbindung etwa mit dem vergleichbare Intentionen verfolgenden Buch von G. Ruppert³ hätte Halbfas hier und bei anderen historischen Themen die kirchengeschichtsdidaktische Diskussion beträchtlich voranbringen können.

4. Die geringe Beachtung des didaktischen Faktors Schüler fällt besonders im Beitrag über die frühe Religionsgeschichte auf. Da Halbfas sich hier um anthropologische Grundstrukturen bemüht, hätte es wohl nahegelegen, auch über den konkreten Schüler von heute zu sprechen. In pointierter Form seinen bekannten symboldidaktischen Ansatz aufnehmend, empfiehlt Halbfas stärker noch als früher, die *Religionswelt des Alten Orients* zur didaktischen Basis des Religionsunterrichts zu erheben. Das geschieht weniger in religionskundlichem Interesse als darum, »die religiöse Infrastruktur der Menschenwelt« (31) deutlich zu machen. Denn der Vergleich der biblischen Religion mit jenen Religionen, von denen sie sich abgesetzt habe, zeige, daß sie Symbole und Traditionen assimiliert, adaptiert und neu deutend in Anspruch genommen habe, die in ihrer Grundstruktur und -mächtigkeit erhalten geblieben seien und weiterwirkten bis auf den heutigen Tag. Diese Einsicht bündelt Halbfas in der an M. Eliade und E. Drewermann überprüften Grundüberzeugung, »daß die menschliche Natur von einer Matrix archetypischer Dispositionen geprägt ist« (59).

Der humane Sinn dieses Ansatzes kann nicht hoch genug eingeschätzt werden; denn er müßte in faszinierender Weise nicht nur das traditionelle Verhältnis Christen - Heiden (in diskriminierendem Sinne) gleichsam von innen her überholen; er müßte auch »tieferes Verwandtschaftsgefühl unter allen Religionen der Welt und damit Sinn für Toleranz und eine menschliche Zusammengehörigkeit« wecken (65). Aber alles hängt hier daran, ob die *archetypische Matrix* plausibel zu machen ist. Soweit ich sehe, ist dem Verfasser darin bisher kein Religionspädagoge ganz gefolgt. Die archetypische Matrix ist in ihrem ontologischen Charakter tatsächlich auch schwer nachvollziehbar.⁴ Deutlich wird hier auch, daß Halbfas zwei unterschiedliche Weisen

2 Vgl. dazu F. Rickers, Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Ein Literaturbericht, in: JRP 6 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990, 175-196.

3 Geschichte ist Gegenwart. Ein Beitrag zu einer fachdidaktischen Theorie der Kirchengeschichte, Hildesheim 1984.

4 Vgl. dazu auch die Rezension von J. Scharfenberg, in: JRP 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 211ff.

der Geschichtsinterpretation in Anspruch nimmt, die untereinander nicht ausgeglichen sind. Folgt er hier einem ontologischen Zugang, so bedient er sich sonst hermeneutischer Methoden. Die Spannung zwischen beiden Ansätzen erschwert ein Gesamtverständnis der Arbeit von Halbfas.

5. Anfang der siebziger Jahre hatte auch Halbfas den gesellschaftlichen Zusammenhang seiner didaktischen Arbeit betont und aus ihm sich ergebende politische Verantwortung wahrgenommen.⁵ Mit seinen symboldidaktischen Arbeiten schien es zunächst so, als habe er diese Dimension nun ausgeklammert. Und obschon der Autor ausdrücklich an der emanzipatorischen Orientierung des Religionsunterrichts festhalten wollte⁶, waren seine symboldidaktischen Bemühungen diesbezüglich wenigstens mißverständlich im Sinne eines rein innerreligiösen, metaempirischen Verständigungsrahmens. Denn darin hatten seine Kritiker wohl recht, daß es dem Autor kein wesentliches Anliegen war, das gesellschaftskritische Potential der Symbole didaktisch zu entfalten. Diese Aufgabe steht nun auch nach dem Erscheinen von »Wurzelwerk« noch aus. Aber Halbfas hat das Problem der politischen Implikationen der Religionspädagogik ausdrücklich wieder aufgenommen.

Historische Bemühungen als solche seien bereits ein politischer Lernprozeß: »Nichts kann das Bewußtsein mehr schärfen als geschichtliche Erinnerungsarbeit, nichts vermag Kritikfähigkeit und einen wachen politischen Sinn präziser zu schulen als die Auseinandersetzung mit Traditionen, deren weitere Kontinuität die Zukunft der Vergangenheit, d.h. den Garaus der Menschheit bedeuten würde« (12). In diesem Sinn engagiert Halbfas sich besonders für die Aufhellung der Zeit des »Dritten Reiches«, mit besonderem Blick auf das damalige kirchliche Denken und Verhalten. »Politisch beunruhigende Fragen« (235) habe der Religionsunterricht zu stellen, damit er die Menschen für eine bessere Zukunft zu sensibilisieren vermöge (238), expressis verbis im Hinblick auf unbefragte »Autoritätsgläubigkeit« und »bedingungslose Gehorsamsbereitschaft« (196f). Nachdrücklich erinnert Halbfas noch einmal im Zusammenhang mit dem kirchlichen Versagen im Dritten Reich an die weithin vergessenen »Aufgaben des politischen Lernens für die Religionspädagogik« (230-233).

Mit Halbfas sind hier also erneut politische Sensibilisierung und Selbstvergewisserung des Faches anzumahnen. Und es wäre wünschenswert, wenn dieser Impuls nicht ungehört verhallte, sondern von den theoriebestimmenden Vertretern des Faches als grundsätzliche und bleibende Aufgabe begriffen würde.

5 Vgl. z.B. *Aufklärung und Widerstand*, Stuttgart/Düsseldorf 1971; *Religion*, Stuttgart 1976, 101-140.

6 *Das dritte Auge*, Düsseldorf 1982, 26.

6. Die politischen Implikationen bei Halbfas kommen häufig nur indirekt zum Ausdruck. Wenn er sich durch historische Erinnerungsarbeit um Aussöhnung von Christen und Juden bemüht oder um die Entwicklung eines Verwandtschaftsgefühls zwischen Christen und »Heiden«, dann sind das zugleich natürlich auch politische Vorgänge von beträchtlicher Bedeutung. Charakteristischerweise führen sie für Halbfas aber nicht in die Welt der politischen Auseinandersetzung und des Konflikts, sondern sind eher geprägt von einem eschatologisch abgerundeten Bedürfnis nach Harmonie. Im Verhältnis der Religionen zueinander beachtet Halbfas eigentlich nur das, was eint bzw. einen sollte, nämlich den gemeinsamen Wurzelgrund einer archetypischen Matrix. Die Spannungen zwischen ihnen werden jedenfalls nicht thematisiert und didaktisch reflektiert.

Der Traum von der Versöhnung der Gegensätze soll damit nicht kritisiert werden; er hat im »Prinzip Hoffnung« (E. Bloch) seinen überzeugenden philosophischen Begründungsrahmen gefunden. Aber die utopische Vision müßte wohl noch schärfer als bei Halbfas die bestehende Realität ausleuchten, um die Bedingungen auszumachen, durch die jene auf eine bessere Zukunft hin verändert werden kann.

Am stärksten aber kommt das Harmoniebedürfnis bei Halbfas wohl in seinem *Entwurf einer »regionalgeschichtlichen Religionsdidaktik«* zum Ausdruck. Das Konzept ist zwar nicht so neu, wie Halbfas meint (»Rückgriffe in die Geschichte des Religionsunterrichts sind für unsere Aufgabenstellungen nicht möglich« [240]). Religiöse Heimatkunde, die der regionalen Religionsdidaktik historisch äquivalent wäre, hat es in der Praxis religiöser Erziehung immer gegeben. Und es liegen auch Theorieentwürfe dazu vor. Aber immerhin - das Thema bedürfte dringend der historischen Aufarbeitung (besonders im Zusammenhang der religionspädagogischen Literatur 1933ff!); und in der Weise, wie Halbfas es handhabt, ist sein Entwurf doch ein singulärer Beitrag.

Am liebsten hätte Halbfas wohl von einer heimatkundlichen Religionsdidaktik gesprochen. Dieser Akzent wird bereits in der Überschrift mit gesetzt: »Heimat«, unterfangen mit dem Blochschen Zitat »Was allen in die Kindheit scheint, und worin noch niemand war«.

Heimat ist für Halbfas keine fest vorgegebene Größe sondern ein Prozeß, in dem sich territoriale und soziale Komponenten miteinander verbinden und der sich »in der Schaffung einer Gesellschaft der Gleichen und Freien« (so zustimmend zu M. Bosch), also demokratisch realisiert. Heimat berge allerdings noch einen tieferen mythologischen Sinn. Halbfas entwickelt ihn aus der Beobachtung, daß für alte Völker »die Errichtung der Wohnstatt

ein kosmogonischer Akt« war, d.h. »die Nachgestaltung der göttlichen Schöpfung«. Die Wohnung sei gleichermaßen »Abbild der Welt« wie auch »Mitte der Welt« (im Sinne eines sakralen Mittelpunkts). »Heimat haben heißt für dieses Bewußtsein, aus einer Rückbindung in den haltenden und bewahrenden Strukturen des Kosmos leben zu können, den eigenen Ort mit dem Zentrum der Welt zu verbinden, an dem man den Göttern am nächsten ist« (251). Diese archetypische Ordnung wirke - natürlich in geschichtlich gebrochener Weise - bis heute etwa in der Vorstellung des eigenen Hauses als »Zuhause« nach, in dem der Mensch mit sich am meisten identisch sein kann (vgl. 252).

Wenn Halbfas nun trotzdem den nüchterneren Begriff »Region« als didaktischen Schlüsselbegriff bevorzugt, zollt der damit der ideologischen Belastung von »Heimat« in der jüngeren deutschen Geschichte seinen Tribut. Gleichwohl bleibt deren positive Bestimmung maßgeblich. Auch »Region« versteht er prozeßhaft und hebt besonders hervor, daß sie jener Bereich sei, »in dem sich die Biographie des einzelnen mit der Gesamtgesellschaft verbindet« (255). Didaktisch trägt er dieser Bestimmung dadurch Rechnung, daß er der selbständigen und selbsttätigen Erkundung der jeweiligen Region durch den Schüler breitesten Raum gibt. »Lübeck ist ein aufgeschlagenes Religionsbuch« (239) - so lautet das didaktische Programm. Der Autor weist ein Fülle von Möglichkeiten auf, wie Schüler sowie Schüler und Lehrer in gemeinsamem Lernprozeß sich die Region erarbeiten und dabei ihre Geschichte gewinnen können.

Das Spektrum geht weit über die in engerem Sinne religiösen Bezüge hinaus: Gegenstand der Erkundung ist zunächst einmal und prinzipiell die Region als Gesamtheit (257ff) - gemäß dem Grundsatz: »Wer Gott sagt, muß alles meinen!« (263). Schwerpunktmäßig befaßt sich Halbfas dann aber doch mit dem Entwurf einer regionalen Religionsdidaktik, die er an den drei Bereichen »Kirchengemeinde« (einschließlich der Kirche von unten und anderer Religionsgemeinschaften), »regionale Kirchengeschichte«, »kirchliche Gebäude« und »Monumente« entfaltet. Als besondere didaktische Konkretion bietet er einen Schulbuchtext an (283-295), in dem beispielhaft die Kirche als Sakralbau erschlossen wird. Einen eigenen Abschnitt widmet er der zentralen Rolle des Lehrers im heimatkundlichen Unterricht: »Regionale Didaktik steht und fällt mit der geistigen Präsenz eines Lehrers im eigenen Lebensraum« (296).

Insgesamt beschreibt er eine Fülle von didaktischen und methodischen Möglichkeiten, in denen jeder Anregungen finden wird, der sich überhaupt auf das Konzept einer heimatkundlichen Religionsdidaktik einzulassen gedenkt.

Niemand wird den hohen pädagogischen Wert dieses Ansatzes verkennen wollen, der sich in seiner allgemeinen Struktur am Rahmenkonzept des Kultusministers von Nordrhein-Westfalen

orientiert. Aber am Ende der Lektüre fragt man sich etwas verwundert, welche religiösen Ziele im engeren Sinne der Verfasser mit seinem heimatkundlichen Entwurf eigentlich verfolgt, zumal glaubens- und kirchenbezogene Ziele jedenfalls nicht direkt intendiert sind. So bleibt wohl nur eins: Die Beheimatung selbst ist das Ziel, das darin eben ein sehr religiöses ist, daß es zur archetypischen Matrix der Menschennatur gehört.

Auf sie kommt Halbfas immer wieder zu sprechen (31ff.34f.25ff). »Heimat ist ja jener Mythos, der unseren Ursprung bestimmt und bis ins hohe Alter hineinleuchtet... Und soweit auch der Mensch sich im aktuellen Bewußtsein von den Quellen seines Ursprungs entfernt, in seinen Wünschen und Träumen bleibt die Sehnsucht nach dem ›heiligen Land‹, in dem das ›Zelt Gottes‹ mitten unter den Menschen aufgeschlagen ist« (35).

Heimat definiert Halbfas einmal als »ein(en) Lebensbereich, der eingerichtet werden muß, daß die Menschen darin in Übereinstimmung mit sich selbst und ihren Mitmenschen zufrieden sind« (248). Das ist ein Bild des Friedens, der Harmonie, kurz der Sehnsucht nach Beheimatung.

Es berührt unmittelbar, wenn Halbfas hier und jetzt die Versöhnung der Gegensätze will, nach Harmonie und Gemeinsamkeit drängt, Sehnsucht nach dem Ganzen vorantreibt, Geborgenheit im Kosmos sucht, nach Erlösung und ganzem Heil Ausschau hält. Aber indem er im eschatologischen Ziel den Akzent setzt, überspringt er zu leicht die realen Bedingungen. Deshalb ist so wenig von den Konflikten zwischen Juden und Christen, zwischen Christen und Nichtchristen, zwischen den politischen Parteien und kirchlichen Gruppen der Region die Rede. Wenn Beheimatung im weitesten Sinne das vorrangige Ziel ist, wird wohl auch erklärlich, warum Halbfas nicht dezidiert den Blick auf die Alltagserfahrungen und -konflikte der Schüler richtet.

Beheimatung zielt bei Halbfas ohne Zweifel auf einen ganzheitlichen Zusammenhang, der auch den gesellschaftlichen Raum und seine mögliche Entwicklung einbezieht (»prozeßhaftes« Verständnis von Heimat). Diese Dimension wird allerdings nur angesprochen, nicht aber weiter entfaltet. So kommt z.B. nicht wirklich zum Tragen, daß Heimat heute auch demokratische und ökumenische Weite gewinnen und insbesondere ein Ort sein sollte, wo auch der Fremde, namentlich der politisch Verfolgte, der Asylsuchende, der Aussiedler oder der Flüchtling Geborgenheit und ein Zuhause fände. Man könnte angesichts anhaltender Migrationen von Menschen und Völkern, die auf politischen Druck hin ihre angestammten Wohngebiete verlassen müssen, die Auffassung vertreten, daß hier der Schwerpunkt einer religionsdidaktischen Erörterung über Heimat liegen müßte. Demgegenüber scheinen

die Ausführungen von Halbfas doch eher ganz traditionell auf den Raum und - religiös-anthropologisch unterfangen - auf individuelle Identitätssicherung abzuheben. Das wird auch besonders in der *Mythobiographie* des Autors deutlich (338ff). Dort sucht er sich selbst zu verstehen und im Prozeß des Sich-selbst-Begreifens Identität und Beheimatung zu finden, weniger aber - darauf liegt jedenfalls kein Gewicht - gesellschaftlich und individuell handlungsfähig zu werden, was ja auch ein Ziel historischer Arbeit sein müßte. Halbfas begnügt sich eigentlich mit dem hermeneutischen Prozeß des Sich-selbst-Begreifens aus den mancherlei Beziehungen, die ihn geprägt haben und die in seinen Lebenslauf eingegangen sind. Das Mythologem des Autors berührt die Ebenen: katholisch-christliches Lebenskolorit, die besondere Form des deutschen *Katholizismus*, die westfälische Heimat (mit ihren landeseigenen Frömmigkeitsformen), das Sauerland und dann schließlich jenen Ort, an dem der Verfasser jetzt lebt, Drolshagen. Auf seine Verwurzelung in der Familiengeschichte wird dann in einer »Nachbemerkung« (359f) nur noch allgemein hingewiesen: »Ohne die Geschichten der Vorfahren ist letztlich auch der eigene Lebenslauf nicht darzustellen, sowenig übersehen werden darf, daß trotzdem mit jedem Menschenleben auch alles neu beginnt. Aber wo stehe ich im Erbe, und wo setze ich einen neuen Anfang?« (360) Diese Leitfrage könnte man über das ganze Buch setzen. Sie ist das innere Movens, das den Autor treibt.

Dokumentation

Bibliographische Grundsätze

1. Mit der nachstehenden Bibliographie wird versucht, in Fortsetzung der Bibliographien 1983 bis 1988 in BBP 1 bis 6 der religionspädagogische Schrifttum des Jahres 1989 aus dem deutschsprachigen Raum zu erfassen und nach inhaltlichen und systematischen Gesichtspunkten zu ordnen.
2. Religionspädagogisches Unterrichtsmaterial sowie von der Bibliographierung ausgenommen. Über Periodika und Zeitschriften in den Medienstellen ist es in der Regel keine Angabe zu machen.
3. Unterrichtspraktisch bezogene religionspädagogische Beiträge wurden nur dann aufgeführt, wenn es ihnen gerade um die Thematisierung systematisch-didaktisch zu enthalten ist. Die gesellschaftlicher Natur sind (vgl. Systematik 2.1).
4. Von der Bibliographierung ausgenommen sind auch Rezensionen, sofern sie nicht den Charakter von Fachrezensionen, 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 Hinweis in die Publikationen, soweit dies möglich war. Auf Doppelterminungen 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 Curriculumwürfe) oder unter anderen Rubriken fündig werden.
6. Bei den Abkürzungen der Zeitschriften, Wörterbücher und Periodika wurde so verfahren, daß der 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 folgen-

Religionspädagogische Bibliographie 1989 für den deutschen Sprachraum

Bibliographische Grundsätze

1. Mit der nachstehenden Bibliographie wird versucht, in Fortsetzung der Bibliographien 1983 bis 1988 in JRP 1 bis 6 das religionspädagogische Schrifttum des Jahres 1989 aus dem deutschsprachigen Raum zu erfassen und nach inhaltlichen und systematischen Gesichtspunkten zu ordnen.
2. Religionspädagogisches Unterrichtsmaterial wurde von der Bibliographierung ausgenommen; über Stichwortkataloge in den Medienstellen ist es in der Regel leicht zu ermitteln.
3. Unterrichtspraktisch bezogene religionspädagogische Beiträge wurden nur dann aufgeführt, wenn in ihnen versucht wird, ein Thema systematisch-didaktisch zu entfalten, sie also grundsätzlicher Natur sind (vgl. Systematik 2.5).
4. Von der Bibliographierung ausgenommen sind auch Rezensionen, sofern sie nicht den Charakter von Sammelrezensionen, Literatur- und Forschungsberichten haben (vgl. Systematik 7).
5. Die Zuordnung der einzelnen Titel zur Systematik ist nicht immer eindeutig vorzunehmen; sie erfolgt in der verantwortlichen Entscheidung des Bearbeiters nach Einsicht in die 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 folgen-

dem 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 Jahrgangsnumerierung, werden lediglich Erscheinungsjahr und Seitenzahl vermerkt; Beispiel: Rh 1986, 106-108. Fehlen sowohl die Jahrgangs- bzw. Bandnumerierungen als auch eine durchgehende Paginierung, wird die jeweilige Nummer des Heftes / der Folge o.ä. mit aufgeführt und durch Querstrichabtrennung vor das Erscheinungsjahr gesetzt; Beispiel: ESchE 5/1985, 3-6. In gleicher Weise wird bei Zeitschriften verfahren, die keine Jahrgangsnummer, aber eine fortlaufende Zahl ihrer Hefte / Nummern / Folgen o.ä. haben; Beispiel: RKGS 15/1983, 54-62.

8. In dem vorangestellten Abkürzungsverzeichnis sind alle erreichbaren religionspädagogischen, praktisch-theologischen und religionspädagogisch relevanten Zeitschriften und Reihen aufgeführt worden. Die weitaus meisten Titel lassen sich deshalb unmittelbar entschlüsseln. Abkürzungen, die sich nicht in diesem Verzeichnis finden, richten sich nach TRE.

9. Vorangestellt wurden die Sammelbände; sie werden jeweils mit dem Nachnamen ihrer Herausgeber und ihrem Erscheinungsjahr abgekürzt.

10. Das Abkürzungsverzeichnis gilt zugleich für alle Beiträge des Jahrbuches. Es erfaßt ab JRP 2 auch ältere Titel von Zeitschriften, Reihen und Lexika.

11. Mit JRP 3 ist das Abkürzungsverzeichnis in formaler Hinsicht so eng wie möglich an TRE angeglichen worden. Insbesondere sind die Erscheinungsjahre der Publikationen nun mit angegeben. Bei Zeitschriften ist außerdem darauf verwiesen, aus welchen sie eventuell hervorgegangen (<) bzw. durch welche sie fortgesetzt worden sind / werden (>). - Diese Angleichung machte geringfügige Änderungen im Abkürzungsverzeichnis gegenüber denen von JRP 1 und 2 nötig; sie sind ausschließlich formaler Art.

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.)-Studententext, 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 1/1969ff
- 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 (< RelL), Menden 1/1984ff
- bud botschaft und dienst. Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Gütersloh (ab 1977: Bielefeld) 1(1950)-
- BuE Bildung und Erziehung (< Schule und Erziehung; Vierteljahres-

- schrift für wissenschaftliche Pädagogik; Pharos; 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
- eji evangelische jugendinformation, Stuttgart 1(1951)-
- ElTh 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)(> ZRel-Päd)

- 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 Sonder-schulen. 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 religions-unterricht(< inf.), Kassel 3+4/1970(> rh.izru)
- izru.B informationen zum religionsunterricht. Beilage zur Zeitschrift RELIGIO für Lehrer, Eltern und Erzieher, Fulda 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. Monatschrift 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 Beiheft zu KatBl]
- MatBRU Materialheft RU. Bausteine für den Religionsunterricht (5.-10. Klasse). Beiheft 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. Beiträge für Studenten und Junglehrer (Beilage zu »Christ und Bildung«), München 1973-
- PBI Pastoralblätter. Praktikum für Prediger und Seelsorger, Stuttgart u.a. 13(1871)-88(1945); 89(1949)-
- PBI(K) Pastoralblatt für die Diözesen Aachen, Berlin, Essen, Köln, Osnabrück, Köln 1(1949)-
- PIGEE Presse- und Informationsdienst des Gesamtverbands Evangelischer Erzieher in Bayern, Nürnberg 1/1973ff
- PrRPI Protokolle aus dem Religionspädagogischen Institut Loccum, Loccum 1/1981ff
- PTh Pastoraltheologie. Monatsschrift für Wissenschaft und Praxis in Kirche und Gesellschaft(< WPKG), Göttingen 70(1981)-
- 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. Beiheft 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, Fulda 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) 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)
- 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, 1981)
 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-
 SzRP Schriften zur Religionspädagogik, Düsseldorf 1, 1982ff.
 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 7-jährigen, 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 Sammelschriften, Handbücher, Lexika
- 1 Systematische Religionspädagogik I (allgemein)
 - 1.1 Gesamtdarstellungen
 - 1.2 Konzeptionen, Konzeptionelle Entwürfe (Darstellungen, Analysen)
 - 1.3 Katechetik
 - 1.4 Wissenschaftstheorie (und -methodologie) der Religionspädagogik
 - 1.5 Beziehungen zu theologischen Disziplinen und zu anderen Wissenschaften
 - 1.6 Systematische Religionspädagogik, ausgehend von Einzelproblemen
 - 1.6.1 Bibel und Religionspädagogik
 - 1.6.2 Religiöse (christliche) Erziehung, Erfahrung, Sozialisation
 - 1.6.3 Religion und Religionspädagogik
 - 1.6.4 Weltreligionen, -anschauungen und Religionspädagogik
 - 1.6.5 Kirchengeschichte und Religionspädagogik
 - 1.6.6 Konfessionelle (Religions-)Pädagogik
 - 1.6.7 Theologische Einzelprobleme der (Religions-)Pädagogik
 - 1.6.8 Erziehungs- und humanwissenschaftliche Einzelprobleme der Religionspädagogik
- 2 Systematische Religionspädagogik II (Didaktik und Methodik)
 - 2.1 Grundlagendiskussion
 - 2.2 Schule
 - 2.2.1 Primarstufe
 - 2.2.2 Sekundarstufe I
 - 2.2.3 Sekundarstufe II (Gymnasium)
 - 2.2.4 Sekundarstufe II (Berufsbildendes Schulwesen)
 - 2.2.5 Sonderschule, Sonderpädagogik
 - 2.2.6 Alternativunterricht
 - 2.2.7 Islamischer Religionsunterricht in deutschsprachigen Schulen
 - 2.3 Kirchen
 - 2.3.1 Gemeindepädagogik/-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 Katechetten, 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

Biesinger, Albert und Thomas Schreijäck (Hg.): Religionsunterricht heute. Seine elementaren theologischen Inhalte, Freiburg u.a. 1989 (= *Biesinger/Schreijäck* 1989).

Bucher, Anton A. und Helmut Reich (Hg.): Entwicklung von Religiosität. Grundlagen - Theorieprobleme - Praktische Anwendung, Freiburg/Schweiz 1989 (= *Bucher/Reich* 1989).

Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR (Hg.): Konfirmanden begleiten. Ein Handbuch. Orientierungen, Entwürfe aus der Praxis, Begriffe und Exkurse, Berlin 1989.

Deutscher Katecheten-Verein (Hg.): Berufsschulsymposium. Der Beitrag des RU zum gemeinsamen Bildungsauftrag im berufsbildenden Schulwesen, München 1989.

Göcking, Marlies und Heinz-Jörg Eckold (Hg.): Spurensuche: Religion in der Kinder- und Jugendliteratur, Mülheim 1989.

Kirchhoff, Hermann und Margot Valler (Hg.): Im Dialog mit Texten. Zum Umgang mit literarischen Texten in Religionsunterricht und Gemeindegarbeit, Donauwörth 1989.

Kwiran, Manfred: Religionsunterricht konkret. Grundschule Teil III (Amt für Religionspädagogik, Braunschweig), Braunschweig 1989 (= *Kwiran* 1989).

Lechner, Manfred (Hg.): Jugendpastoral und Gemeinde. 2. Internationales Symposium Jugendpastoral Benediktbeuern »Jugend und Gemeinde« (BBJP 1), München 1989.

Menze, Clemens (Hg.): »Katholische Pädagogik« oder »Katholische Christen als Pädagogen« (Münstersche Gespräche zu Themen wissenschaftlicher Pädagogik 6), Münster 1989.

Merz, Vreni und Urs Winter (Hg.): Brennpunkt Religionsunterricht. Festschrift zum 25jährigen Bestehen des Katechetischen Instituts Luzern, Luzern/Stuttgart 1989 (= *Merz/Winter* 1989).

Preul, Reiner u.a. (Hg.): Bildung - Glaube - Aufklärung. Zur Wiedergewinnung des Bildungsbegriffs in Pädagogik und Theologie. Karl-Ernst Nipkow zum 60. Geburtstag zugeeignet, Gütersloh 1989 (= *Preul* 1989).

Preul, Reiner: Luther und die Praktische Theologie. Beiträge zum kirchlichen Handeln in der Gegenwart (MThSt 25), Marburg 1989 (= *Preul: Luther...*, 1989).

Rull, Dieter und Hermann Traub: Nicht länger warten. Mit dem Evangelium zu jungen Erwachsenen, Neukirchen-Vluyn 1989.

Rupp, Horst F. und Rainer Lachmann (Hg.): Lebensweg als religiöse Erziehung. Religionspädagogik als Autobiographie (FPDR 2), 2 Bde., Weinheim 1989.

Schilmöller, Reinhard u.a.: Erziehung als Auftrag. Beiträge zur Konzeption katholischer Schulen in freier Trägerschaft (Münstersche Gespräche zu Themen wissenschaftlicher Pädagogik, Beiheft 1), Münster 1989 (= *Schilmöller* 1989).

Schröer, Henning und Dietrich Zilleßen (Hg.): Klassiker der Religionspädagogik. Klaus Wegenast zum 60. Geburtstag von seinen Freunden und Schülern, Frankfurt a.M. 1989 (= *Schröer/Zilleßen* 1989).

Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Nachkonziliare Texte zu Katechese und Religionsunterricht (Arbeitshilfen 66), Bonn 1989 (= *Nachkonziliare Texte* 1989).

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven (Arbeitshilfen 73), Bonn 1989 (= *Religionsunterricht* 1989).

Weidmann, Fritz (Hg.): Didaktik des Religionsunterrichts. Ein Leitfadens, Donauwörth ⁵1988.

1 Systematische Religionspädagogik I (allgemein)

1.1 Gesamtdarstellungen

1.2 Konzeptionen, Konzeptionelle Entwürfe (Darstellungen, Analysen)

Anselm, Helmut: Perspektiven des Religionsunterrichts. Theologische Religionspädagogik als Fragment, Gütersloh 1989.

Basse, Ottokar: Bewahren und Gestalten. Einige nicht nur nostalgische Erinnerungen zum Verhältnis des Religionsunterrichts zur schulischen Bildung, in: *Preul 1989*, 116-137.

Baudler, Georg: Welcher »Gott«? Zur Notwendigkeit einer religionsdialogischen und symbolgenauen Gott-Rede im Religionsunterricht heute, *SuM 1988/89*, 162-165.

Becker, Ulrich und Klaus Goßmann: Lernen in der Gemeinschaft. Konkretionen des ökumenischen Lernverständnisses, in: *Preul 1989*, 230-249.

Biehl, Peter: Symbole geben zu verstehen und zu lernen, *RL 4/1989*, 3-4.

Biehl, Peter: Weg - Symbol des Lebens, *RL 4/1989*, 5-9.

Biehl, Peter: Umriss einer kritischen Symbolkunde, *RL 4/1989*, 32-33.

Biehl, Peter (unter Mitarbeit von *Ute Hinze* und *Rudolf Tammeus*): Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg (WdL 6), Neukirchen-Vluyn 1989 [21991].

Biemer, Günter: Nachwort. Auf dem Weg zu einer wirklichkeitshaltigen Religionsdidaktik, in: *Biesinger/Schreijäck 1989*, 264-267.

Biesinger, Albert: Einleitung. Elementare Inhalte des Religionsunterrichtes, in: *Biesinger/Schreijäck 1989*, 13-21.

Bitter, Gottfried: Evangelisierung und Religionsunterricht, *LKat 11 (1989)* 91-95.

Bitter, Gottfried: Religionsunterricht, *Inf(L) 1-2/1989*, 21-23.

Bitter, Gottfried: Religionsunterricht als Ort des Leben- und Glauben-Lernens, *KatBl 114 (1989)* 774-784.

Bitter, Gottfried: Religionsunterricht zugunsten der Schüler. Umriss eines diakonischen Religionsunterrichts, *Pädagogische Rundschau 43 (1989)* 639-658.

Bolz, Martin: Hilfe zum Glauben. Eine Argumentationshilfe für Lehrer, *Wort 1989/90*, H.2, 13-38.

Bucher, Anton A.: Symbol und Symbolbildung bei C.G. Jung und Jean Piaget. Ein Plädoyer für eine entwicklungspsychologisch fundierte Symboldidaktik, *RpB 23/1989*, 70-89.

Degenhardt, Johannes Joachim: Entwicklungsperspektiven des Religionsunterrichts für die 90er Jahre, *KatBl 114 (1989)* 528-540.

Dienst, Karl: Der Religionsunterricht als Beitrag zur Humanisierung der Arbeitswelt, *KevSH 30 (1989)* 152-166.

Eidenschink, Klaus: »Methoden« bei Schüler-Besinnungstagen? Ein Plädoyer für prozeßorientierte Religionspädagogik, *KatBl 114 (1989)* 604-609.

Emeis, Dieter: Der Religionsunterricht als Lernort des Glaubens, *Inf(L) 1-2/1989*, 15-21.

Fleckenstein, Wolfgang: Religionsunterricht für einen »heiligen Rest« oder »für alle«. Die diakonische Funktion des Religionsunterrichts als Zukunftsperspektive, *RpB 24/1989*, 26-44.

Fuchs, Ottmar: Der Religionsunterricht als Diakonie der Kirche, *KatBl 114 (1989)* 848-855.

Gabriel, Karl: Die Bedeutung des Religionsunterrichts für die religiöse Sozialisation, *Inf(L) 1-2/1989*, 3-6.

Göllner, Reinhard und Bernd Trocholepczy: Wider die Überforderung des Religionsunterrichts. Eine topologische Besinnung, *LKat 11 (1989)* 96-102.

Halbfas, Hubertus: Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße (Schriften zur Religionspädagogik 1), Düsseldorf 1989.

Halbfas, Hubertus: Eine Sprache, die Ereignis werden will, BauG 41 (1989) 231-235.

Hemel, Ulrich: Der Religionsunterricht als Beitrag zur Humanisierung der Schule. Religionsunterricht als korrelative Praxis indirekter Verkündigung, SInf(P) 19 (1989) Sondernummer, 1-6.

Hull, John M.: Ideologien und die Bewußtseinsindustrien. Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen einer spätkapitalistischen Gesellschaft, in: *Preul* 1989, 171-185.

Janda, Josef: Der Religionsunterricht als Ort der Erstverkündigung, ThPQ 137 (1989) 17-31.

Klenk, Gerald: Religiöse Erziehung als Erziehung gegen Schöpfungsverlust. Ökologische Aspekte der Religionspädagogik, RpB 24/1989, 63-81.

Kurz, Wolfram: Die sinnorientierte Konzeption religiöser Erziehung. Sinnfrage und ethische Dimension im Zusammenhang der religionspädagogischen Entwürfe des 20. Jahrhunderts, Würzburg 1989.

Langer, Klaus: Erwägungen zur Zukunft des Religionsunterrichts, EvErz 41 (1989) 254-264.

Luther, Henning: Sache oder Subjekt? Bildung und Didaktik im philosophisch-religiösen Lernbereich, Pädagogik 41 (1989) H. 3, 52-57.

Mingenbach, Hans-Michael: Gott führt in die Freiheit. Ein symboldidaktischer Unterrichtsversuch (RpPe 11), Essen 1989.

Mulack, Christa: Männliche und/oder weibliche Gottheit. Feministischer Religionsunterricht am Beispiel des Gottesbildes, päd. extra & demokratische erziehung 2 (1989) H. 1, 19-20.

Nipkow, Karl Ernst: Gemeinsam leben und glauben lernen. Die Bedeutung des Religionsunterrichts für die Volksschule, SchH 19 (1989) H. 2, 10-26.

Orth, Gottfried: »Wer hat Angst vorm schwarzen Mann? - Niemand! - Und wenn er aber kommt...«. Überlegungen zum ökumenischen Lernen, SchR 8 (1989) H. 1-2, 49-68.

Oser, Fritz: Symbolerziehung der Maria Oderisia Knechtle. Ein vergessenes Programm?, RpB 24/1989, 111-125.

Pithan, Annebelle: Der Religionsunterricht leidet unter Unverbindlichkeit. Interview mit Dorothee Sölle, ru 19 (1989) 87-93.

Prammer, Franz: Perspektiven der Symboldidaktik. Überlegungen im Anschluß an den AKK-Kongreß zum Thema »Symbol«, CpB 102 (1989) 133-138.

Ritter, Werner H.: Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext. Die Bedeutung von Erfahrung im religionspädagogischen Verwendungszusammenhang. Eine grundlegende Studie (AzRP 4), Göttingen 1989.

Schlüter, Richard: Evangelisatorische Erziehung - ein katholisches Modell ökumenischen Lernens, US 44 (1989) 132-145.

Schlüter, Richard: Wider die »Tradierungskrise des Glaubens« - eine Herausforderung für den Religionsunterricht, ThGl 79 (1989) 114-129.

Schmitt, Karl Heinz: Religionsunterricht und Evangelisierung, KatBl 114 (1989) 856-864.

Scholl, Norbert: Dogmatik im Lot - Korrelation tot?, LKat 11 (1989) 55-62.

Schreijäck, Thomas: Bildung als Inexistenz. Elemente einer theologisch-anthropologischen Propädeutik zu einer religionspädagogischen Bildungstheorie im Denken Romano Guardinis, Freiburg 1989.

Spiegel, Egon: Religion im Lebenslauf. Auf dem Weg zu einem biographisch akzentuierten Religionsunterricht, ru 19 (1989) 75-81.

Stachel, Günter: Präsentative Symbole - Symbole, die »sich zeigen« (Susanne K. Langer), RpB 23/1989, 49-69.

Zwergel, Herbert A.: Paul Ricoeur: Hermeneutik der Symbole und die Frage nach dem Subjekt. Ein Nachvollzug in religionspädagogischer Absicht, RpB 23/1989, 17-36.

1.3 Katechetik

Baur, Andreas: Anmerkungen zur »Weitergabe des Glaubens« (die für Religionslehrer eine Lebensfrage ist), Kont. 2/1989, 3-6.

Baur, Andreas: Grundlegende Optionen in der Weitergabe des Glaubens, Kont. 2/1989, 2-3.

Bitter, Gottfried: Katechese. Entwicklung und Aufgaben in der Glaubensvermittlung, PTh 78 (1989) 495-518.

Emmerich, Marilone: Informationen, Überlegungen und Fragen zum Thema »Weitergabe des Glaubens«, KathB 90 (1989) 480-489.

Kirchhofer, Karl: ... und die Katechese wurde »menschlicher«, in: *Merz/Winter* 1989, 9-17.

Langer, Wolfgang: Zum Glauben erwecken - mit dem Glauben vertraut machen. Die katechetische Dimension der Glaubensbegegnung und Glaubensgemeinschaft, KatBl 114 (1989) 100-108.

Mäder, Otmar: Zum Glauben anstiften. Überlegungen eines Bischofs, KatBl 114 (1989) 83-99.

Nientiedt, Klaus: Nöte und Chancen der Glaubenserziehung, HerKorr 43 (1989) 145-147.

Schmitt, Karl Heinz: Perspektiven für die zukünftige Arbeit des DKV (Deutscher Katecheten-Verein), KatBl 114 (1989) 5-13.

1.4 Wissenschaftstheorie (und -methodologie) der Religionspädagogik

Adam, Gottfried: Grundlagenforschung in der evangelischen Religionspädagogik, RpB 24/1989, 145-175.

1.5 Beziehungen zu theologischen Disziplinen und anderen Wissenschaften

Angel, Hans-Ferdinand: Naturwissenschaft und Technik als Arbeitsbereich für die religionspädagogische Grundlagenforschung, RpB 24/1989, 176-190.

Biehl, Peter: Religionspädagogik und Ästhetik, in: JRP 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 3-44.

Bizer, Christoph: Liturgik und Didaktik, in: JRP 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 83-111.

Heimbrock, Hans-Günter: Ritual als religionspädagogisches Problem, in: JRP 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 45-82.

Heimbrock, Hans-Günter: Unbußfertiger Sohn oder überlebte Vaterbilder. Anmerkungen zum Verhältnis von Religionspädagogik und Praktischer Theologie, ThPTh-ThPr 24 (1989) 175-187.

Paarhammer, Hans: Kirchliche Rechtsordnung und Religionsunterricht. Zur Frage der Elementarisierung kirchenrechtlicher Inhalte, in: *Biesinger/Schreijäck* 1989, 240-263.

Rusterholz, Peter: Franz Kafkas »Von den Gleichnissen«. Ein exemplarischer Fall literaturwissenschaftlicher Interpretation und seine Bedeutung für Theologie und Religionspädagogik, EvErz 41 (1989) 412-420.

Schreijäck, Thomas: Die Bedeutung der Wahrheitsfrage für die Religionspädagogik. Thesen zum Verhältnis einer christlichen Philosophie und Religionspädagogik, in: *Biesinger/Schreijäck* 1989, 170-172.

Schreijäck, Thomas: Die religionspädagogische Aufgabe unter dem Anspruch der Dogmatik, in: *Biesinger/Schreijäck* 1989, 88-93.

Stock, Hans: Theologisches Interesse an Literatur. Dem Freund Klaus Wegenast zum bevorstehenden 60. Geburtstag, EvErz 41 (1989) 471-484.

1.6 Systematische Religionspädagogik, ausgehend von Einzelproblemen

1.6.1 Bibel und Religionspädagogik

Baldermann, Ingo: Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen (WdL 4), Neukirchen-Vluyn ²1989.

Berg, Horst Klaus: Hören - Verstehen - Vermitteln. Auf dem Weg zu einer integrativen Bibeldidaktik, *KatBl* 114 (1989) 388-396.

Biehl, Peter: Bibel & Kunst. Einen neuen »Sitz im Leben« gewinnen, *Rh* 1989, 194-199.

Brömse, Michael: Und das Wort ward Fleisch, *Rh* 1989, 174-179.

Bucher, Anton A.: Eine bloße Geschichte - oder ein Gleichnis? Die Entwicklung des Gleichnisverständnisses als zentrale Komponente der Gleichnisdidaktik, *EvErz* 41 (1989) 429-439.

Fiederlein, Friedrich Martin: »Euch ist das Geheimnis des Reiches Gottes anvertraut«. Die Vermittlung der Gleichnisse Jesu in Religionsunterricht, Lehrerfortbildung und Erwachsenenbildung, *MPädB* 12 (1989) H. 3, 5-56.

Hermans, C.A.M.: Verstehen von Parabeln und Gleichnissen als Metaphern. Religiöse Metaphern und theologische Modelle innerhalb einen symboldidaktischen Rahmens der Religionspädagogik, *RpB* 23/1989, 124-156.

Hilger, Georg und Franz Wendel Niehl: ... und Jakob hinkt. Bibelarbeit als offener Prozeß, *KatBl* 114 (1989) 397-403.

Jugend und Bibel. Thesen zur Weiterführung 'der Diskussion innerhalb der Evangelischen Jugendarbeit, *ru int* 18 (1989) H. 2, 4-5.

Keßler, Alfred: Mit biblischen Geschichten Lebenszuversicht vermitteln. Was beim Nacherzählen der Bibel beachtet werden sollte, *ru int* 18 (1989) H. 2, 2-4.

Lübking, Hans-Martin: Wie Jugendliche eine Beziehung zur Bibel finden. Die Bibel im Konfirmandenunterricht, *ru int* 18 (1989) H. 2, 5-8.

Mertin, Andreas: Wi(e)der Schrift und Bekenntnis? oder: Was ist »echt« christlicher Religionsunterricht? Eine Stellungnahme zu Werner Stoys Kritik der RRL Sek.I, *Schönberger Hefte* 1/89, *SchH* 19 (1989) H. 4, 20-24.

Petzold, Klaus: Theorie und Praxis der Kreativität im Religionsunterricht. Kreative Zugänge zur Bibel in Hauptschulen (EHS. Reihe 11. Pädagogik 420), Frankfurt a.M. u.a. 1989.

Stoy, Werner: Die Bibel im Religionsunterricht, *SchH* 19 (1989) H. 1, 1-11.

Vierzig, Siegfried: Das Projekt »Markusevangelium« und die Religionspädagogik, *EvErz* 41 (1989) 204-212.

Wegenast, Klaus: Gleichnisse im Unterricht. Didaktische Erwägungen in praktischer Absicht, *EvErz* 41 (1989) 397-412.

1.6.2 Religiöse (christliche) Erziehung, Erfahrung, Sozialisation

Birkenbeil, Edward Jack: Christliche Erziehung - Elemente einer christlichen Pädagogik, *LKat* 11 (1989) 12-20.

Blöckl, Ernst: Erziehen nach dem christlichen Menschenbild. Grundsatzreferat im Rahmen der Landesvertreterversammlung der KEG Bayern in Eichstätt, *Inf(M)* 28/1989, 11-13.

Bucher, Anton A. und K. Helmut Reich: Stufen religiöser Entwicklung. Fakten oder Fiktionen?, in: *Bucher/Reich 1989*, 1-33.

Bukow, Wolf-Dietrich: Religiöse Sozialisation und Entwicklung des religiösen Urteils: Einige kritische Bemerkungen zur Theorie der religiösen Urteilsentwicklung aus der Perspektive der religiösen Sozialisation, in: *Bucher/Reich 1989*, 65-76.

Feifel, Erich: Christliches Menschenbild in der Schule. Realitätsfremde Forderung oder pädagogische Chance?, Bamberg o.J. [1989].

Feige, Andreas: Anmerkungen zur religiösen Entwicklung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus der Perspektive der empirischen Kirchenmitgliedschaftsforschung, in: *Bucher/Reich 1989*, 159-173.

Foitzik, Karl: Religiöse Sozialisation und christlicher Glaube, *BauG* 41 (1989) 299-305.

Fowler, James W.: Glaubensentwicklung. Perspektiven für Seelsorge und kirchliche Bildungsarbeit. Eingeführt und herausgegeben von Friedrich Schweitzer (Kaiser-Taschenbücher 52), München 1989.

Grom, Bernhard: Menschliche und religiöse Erziehung - eine Einheit, *LKat* 11 (1989) 27-30.

Grom, Bernhard: Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, Düsseldorf ³1989.

Krappmann, Lothar: Probleme einer Stufentheorie des religiösen Urteilens - eine Nachlese, in: *Bucher/Reich* 1989, 227-238.

Kroeger, Matthias: Themenzentrierte Seelsorge. Über die Kombination klientenzentrierter und themenzentrierter Arbeit nach Carl R. Rogers und Ruth C. Cohn in Theologie und schulischer Gruppenarbeit (Urban Taschenbücher 605), Stuttgart u.a. ⁴1989.

Meijer, Wilna A.J.: Religiöse Sozialisation und Religionsunterricht, *Rassagna di Pedagogia, Pädagogische Umschau* 47 (1989) 27-38.

Mette, Norbert: Stufentheorien zur Glaubensentwicklung in der Diskussion, *KatBl* 114 (1989) 123-132.

Oser, Fritz: Stufen religiöser Entwicklung. Fakten oder Fiktionen?, in: *Bucher/Reich* 1989, 239-256.

Reich, Helmut K. u.a.: Weltbild, Gottesvorstellung, religiöses Urteil: Welche Beziehung?, in: *Bucher/Reich* 1989, 149-158.

Ritter, Werner H.: Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext. Die Bedeutung von Erfahrung für den christlichen Glauben im religionspädagogischen Verwendungszusammenhang. Eine grundlegende Studie (AzRP 4), Göttingen 1989.

Schaude, Otto: Der Einfluß der Familie auf die Entwicklung der Kinder. Dargestellt am Beispiel der Samuel-Geschichte, *LehB* 41 (1989) 4-5.

Schweitzer, Friedrich: Allgemeinbildung, Lebensgeschichte und Religion, *KevSH* 30 (1989) 3-18.

Schweitzer, Friedrich: Wandel der Familie - Wandel der religiösen Sozialisation. Veränderte Aufgaben von Schule und Religionsunterricht, *rhs* 32 (1989) 219-227.

Schweitzer, Friedrich und Anton A. Bucher: Schwierigkeiten mit Religion. Zur subjektiven Wahrnehmung religiöser Entwicklung, in: *Bucher/Reich* 1989, 121-149.

Seier, Thomas Bernhard und Siegfried Hoppe-Graf: Stufentheorien, Strukturgenese und die Emergenz einer intuitiven religiösen Theorie, in: *Bucher/Reich* 1989, 77-102.

Walter, Joachim: »Furcht ist nicht in der Liebe«. Auswirkungen kirchlicher Sozialisation auf Sexualeinstellungen, *TPSP* 97 (1989) 126-129.

Zwergel, Herbert A.: Höchste Stufen religiöser Entwicklung: Kritische Rückfragen, in: *Bucher/Reich* 1989, 51-63.

1.6.3 Religion und Religionspädagogik

Lott, Jürgen: »Civil Religion«/»Bürgerreligion« als religionspädagogisches Problem, in: *JRP* 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 135-148.

Weinrich, Michael: Die Religion der Religionspädagogik, *rhs* 32 (1989) 51-57.

1.6.4 Weltreligionen, -anschauungen und Religionspädagogik

Lebrecht, Marianne: Vom Beitrag des Religionsunterrichts zur Erneuerung des Verhältnisses zwischen Christen und Juden, *SchH* 19 (1989) H. 2, 64-72.

1.6.5 Kirchengeschichte und Religionspädagogik

Smolinsky, Heribert: Die Französische Revolution - ein Stiefkind des Religionsunterrichts, *KatBl* 114 (1989) 158-164.

Zarhuber, Karl Johannes: Ein Modellentwurf zur Kirchengeschichtsdidaktik, veranschaulicht am Thema »Christenverfolgungen in Vergangenheit und Gegenwart«, in: *Biesinger/Schreijäck* 1989, 185-190.

1.6.6 Konfessionelle (Religions-)Pädagogik

Drehse, Volker: Das Bildungsdilemma der Volkskirche - das kirchliche Dilemma des Religionsunterrichts, *AevRU.T* 88/1989, 3-45.

1.6.7 Theologische Einzelprobleme der (Religions-)Pädagogik

Baudler, Georg: »Gott?« Forderungen an eine sinnvolle Gott-Rede heute, *CpB* 102 (1989) 16-20.

Bugge, Knud Eyvin: AIDS - eine Herausforderung für den Religionsunterricht, in: *JRP* 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 213-223.

Feifel, Erich: Christliches Menschenbild in der Schule. Realitätsfremde Forderung oder pädagogische Chance?, Bamberg o.J. [1989].

Fowler, James W.: Öffentliche Kirche und christliche Erziehung, in: *Preul* 1989, 253-269.

Mette, Norbert: Von der Freiheit zur »Befreiung zur Freiheit«. Religionspädagogische Anmerkungen, *KatBl* 114 (1989) 702-710.

Müller, Hans Martin: Gewohnheitschristentum. Eine Frage auch an die Religionspädagogik, in: *Preul* 1989, 206-219.

Pissarek-Hudelist, Herlinde: Maria - Schwester oder Mutter im Glauben? Chancen und Schwierigkeiten in Verkündigung und Katechese, in: *Elisabeth Gößmann und Dieter R. Bauer* (Hg.): Maria für alle Frauen oder über allen Frauen?, Freiburg 1989, 146-167.

1.6.8 Erziehungs- und humanwissenschaftliche Einzelprobleme der Religionspädagogik

Baum-Resch, Anneli: Erfahrungsfelder einer »indirekten« Sexualerziehung. Der »heimliche Lehrplan« in Schule und Religionsunterricht, *EvErz* 41 (1989) 307-328.

Eckert, Othmar: Der Bildungsauftrag aus christlicher Sicht. Referat zur Feier des 20jährigen Bestehens der Arbeitsstelle für Bildungsfragen der Schweizer Katholiken vom 31. März 1989, *Bildung* 2/1989, 18-22.

Egle, Gertraude: »Frau Lehrerin, ist das wirklich wahr?« Grundsätzliches zur Schwierigkeit, Wirklichkeit »ganzheitlich« erfahrbar zu machen, *CpB* 102 (1989) 87-90.

Gräßle, Erwin: Religionspädagogische Anliegen - die Förderung der Gewissensbildung für den Umgang mit dem Leben, *MPädB* 12 (1989) H. 1, 74-77.

Heizer, Martha: Konflikt als Chance?, *JuK* 22 (1988/89) H. 3, 2-6.

Horn, Hermann: Glauben in der Erziehung. In memoriam Prof. Dr. E. Horst Schallenberg, *Eh* 39 (1989) H. 3, 22-23. 25-27.

Kollmann, Roland: Gesundheit, Sport und Religion - ein religionspädagogisch wichtiger Zusammenhang, *RpB* 24/1989, 126-144.

Lähneemann, Johannes: Frieden bauen durch Vertrauen. Die Religionen in der Friedenserziehung, *EK* 22 (1989) H. 6, 43.

Leonhardi, Angelika: Schwierige Kinder und meine Grenzen. Eine Stellungnahme, *ChrL* 42 (1989) 22-23.

Luther, Henning: Sache oder Subjekt? Bildung und Didaktik im philosophisch-religiösen Lernbereich, *Pädagogik* 41 (1989) H. 3, 52-57.

Martial, Ingbert von: Kirchliche Stellungnahmen zu Koedukation und Geschlechtertrennung in katholischen Schulen, *KathB* 90 (1989) 404-411.

Nipkow, Karl Ernst: Erziehung aus dem Glauben. Christentum als Wurzel personaler Kultur und Bildung, in: *Hermann Röhrs und Hans Scheuerl* (Hg.), *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogischer Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August gewidmet*, Frankfurt a. M. 1989, 273-289.

Nipkow, Karl Ernst: Reformation und Bildung. Kultur als Erbe und Aufgabe aus evangelischer Sicht am Beispiel des Religionsunterrichts, in: *Im Lichte der Reformation. Christ und Kultur* (Jahrbuch des Evangelischen Bundes 32), Göttingen 1989, 11-45.

Schaeffler, Richard: Synthese von Glaube und Kultur. Zur spannungreichen Leitidee christlicher Erziehung, eng. 1989, 4-20.

Siebert, Lothar: Schwierige Kinder in der Christenlehre - ein wachsendes Problem?, *ChrL* 42 (1989) 18-22.

Vossen, H.J.M.Eric: Symbolische Funktionen in der Leidenssinngebung von Kindern, *RpB* 23/1989, 168-181.

Wiedemann, Hans-Georg: »Sexualität ist mehr«. Sexualerziehung in Religions- und Konfirmandenunterricht, *EvErz* 41 (1989) 329-340.

2 Systematische Religionspädagogik II (Didaktik und Methodik)

2.1 Grundlagendiskussion

Adam, Gottfried: Weitergabe des Glaubens, *EvErz* 41 (1989) 191-194.

Baudler, Georg: Den Glauben erzählen. Ein Beitrag zur Überwindung der Tradierungskrise im Christentum, *ThPQ* 137 (1989) 8-15.

Biesinger, Albert: Qualitäten katechetischer Sprache, *CpB* 102 (1989) 236-237.

Biesinger, Albert: Überzeugungsversuche im Religionsunterricht, *Diak.* 20 (1989) 260-262.

Ebner, Robert: Elementarisierung als Hilfe bei der Weitergabe des Glaubens, *CpB* 102 (1989) 33-35.

Egle, Gertraude: Ein Lernkonzept religiöser Erziehung, *CpB* 102 (1989) 191-195.

Kaufmann, Hans Bernhard: Verschränkung und Kritik humanwissenschaftlicher und theologischer Aspekte des Lernverständnisses. Thesen, in: *Preul* 1989, 305-316.

Kirschschläger, Rudolf: Was mich bewegt, den Glauben weiterzugeben, *CpB* 102 (1989) 256-266.

Krätzl, Helmut: Gemeinsam unterwegs zu einem mündigen Glauben, *KatBl* 114 (1989) 517-527.

Kriechbaum, Friedel: Gedanken zu »Lernende Kirche«, *SchH* 19 (1989) H. 2, 60-63.

Kuld, Lothar: Lerntheorie des Glaubens. Religiöses Lehren und Lernen nach J.H. Newmans Phänomenologie des Glaubensaktes (Internationale Cardinal-Newman-Studien; XIII. Folge), Sigmaringendorf 1989.

Maser, Hans-Gerhard: Wie wird Glaube weitergegeben?, *BauG* 41 (1989) 314-319.

Schaefer, Rudolf: Gemeinsam Lebensräume des Glaubens erkunden. Schüler am Konziliaren Prozeß beteiligen - Ein Versuch in Bochum-Wattenscheid, *ru int* 18 (1989) H. 4, 12-14.

Schmitt, Karl Heinz: Um des Menschen willen - zum Glauben bewegen, *PBl(K)* 41 (1989) 98-110.

Schüepp, Guido: Glauben lernen in Familie, Gemeinde und Schule. Eine religionspädagogische und pastoraltheologische Aufgabe, *KatBl* 114 (1989) 109-116.

Speer, Andreas: Kein Platz für Gott. Zu den Bedingungen der Möglichkeit der Glaubensweitergabe, *KatBl* 114 (1989) 332-340.

Szagon, Anna-Katharina: Versuch eines neuen Nachdenkens über einen alten Satz, *EvErz* 41 (1989) 565-585.

Weidmann, Fritz: Plädoyer für einen schulischen Religionsunterricht, *Inf(M)* 30/1989, 3-19.

Werbick, Jürgen: Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens, München 1989.

2.2 Schule

2.2.1 Primarstufe

Beck, Rudolf und *Viola Holoch*: Sakramentenerziehung in der Grundschule. Darstellung anhand der Rahmenrichtlinien Katholische Religion Primarstufe, *Inf(L)* 3/1989, 7-10.

Egle, Gertraude und *Gertraud Schlögl*: Die ersten Religionsstunden für den Schulanfänger. Didaktische Vorüberlegungen und methodische Anregungen zur Auswahl, *CpB* 102 (1989) 211-215.

Israel, Mechthild und *Herbert A. Zwergel*: Offene Lernsituation im Religionsunterricht, *Grundschule* 21 (1989) H. 6, 53-55.

Krombusch, Gerhard: Diskussionsschwerpunkte des Arbeitskreises »Religionsunterricht in der Grundschule«, in: *Religionsunterricht* 1989, 156-175.

2.2.2 Sekundarstufe I

Petzold, Klaus: Theorie und Praxis der Kreativität im Religionsunterricht. Kreative Zugänge zur Bibel in Hauptschulen (EHS. Reihe 11. Pädagogik 420), Frankfurt a. M. u.a. 1989.

Schmitz, Gerhard: Diskussionsschwerpunkte des Arbeitskreises »Religionsunterricht in der Sekundarstufe I«, in: *Religionsunterricht* 1989, 168-170.

2.2.3 Sekundarstufe II (Gymnasium)

Klaushofer, Johann W.: Gestalt, Ganzheit und heilsame Begegnung im Religionsunterricht. Eine Auseinandersetzung mit der Gestaltkatechese von Albert Höfer, Salzburg 1989.

Meier, Uto J.: Zwölf Jahre curricularer Lehrplan in Bayern. Eine kritische Re-Visio auf den gymnasialen CuLp für kath. Religionslehre (SPTh 34; EOS-Buch 964), St. Ottilien 1989.

Neuberger, Thomas M.: Lebensorientierung und religiöse Deutungssysteme. Zu den Voraussetzungen des Religionsunterrichts an der gymnasialen Oberstufe (EHS.R 12), Frankfurt a. M. u.a. 1989.

Schmidt, Günter R.: Konzeptionelle Überlegungen zum Religionsunterricht auf der gymnasialen Oberstufe, in: *JRP* 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 181-196.

Simon, Vinzenz: Diskussionsschwerpunkte des Arbeitskreises »Religionsunterricht in der Gymnasialen Oberstufe«, in: *Religionsunterricht* 1989, 176-178.

2.2.4 Sekundarstufe II (Berufsbildendes Schulwesen)

Benetreu, Heinz-Peter: Der Beitrag des Religionsunterrichts zum gemeinsamen Bildungsauftrag im berufsbildenden Schulwesen, *Inf(E)* Juni 1989, 35-41.

Fuchs, Karl: Sakramente im »modernen« Religionsunterricht an der Berufsbildenden Schule, *Inf(L)* 3/1989, 18-19.

Gerber, Uwe: Bildungsfaktor RELIGION in der Berufsschule, *izru.B* 3 (1989) H. 1, 31-32.

Grund-Unger, Annegret: Religionsgespräche in der Berufsschule, *ru* 19 (1989) 100-103.

Leitfaden zum Berufsschulsymposium 1989. Denkanstöße zur gemeinsamen Verantwortung, *Inf(E)* Juni 1989, 19-22. 35.

Menges, Thomas: Unser Thema: »Religionsunterricht an der beruflichen Schule«, KuS(Mst) 15 (1989) 1-6.

Schulte, Ulrich: Was hat der Religionsunterricht in der Berufsschule zu suchen? Ein Beitrag zur aktuellen Situation, rabs 21 (1989) 3-11.

Weidinger, Norbert: Elemente einer Symboldidaktik und -hermeneutik für Berufliche Schulen, Rpb 24/1989, 3-25.

2.2.5 Sonderschule, Sonderpädagogik

Bellinger, Helmut: Mit Mut und Phantasie. Behinderte Kinder und Jugendliche in der Gemeinde, Inf(L) 3/1989, 14-16.

Braun, Thomas: Wege einer religionspädagogischen Arbeit mit schwerst- und mehrfach behinderten Menschen, LS 40 (1989) 122-127.

Fikar, Susanne: Danken und Teilen. »Erntedank« im Religionsunterricht mit schwerst-mehrfach behinderten Menschen, KatBl 114 (1989) 663-668.

Gewalt, Diefried: Kommunikation mit gehörgeschädigten Konfirmanden als Problem und neue Aufgabe für Kirchengemeinden, RKGS 28/1989, 24-27.

Heinen, Norbert: Elementarisierung als Forderung an die Religionsdidaktik mit geistigbehinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen, Aachen/Mainz 1989.

Klinge, Wolfgang: Zu feiern die schönen Gottesdienste des Herrn. Überlegungen zum Aufbau eines agendarischen Formulares für Gottesdienste Gehörloser mit dazugehörigen Textentwürfen, RKGS 27/1989, 36-47.

Kolodzey, Wilfried u.a.: Die große Jüngerin Maria Magdalena. Unterrichtsverlaufsplanungen für den Religionsunterricht mit Gehörlosen und Schwerhörigen zur Thematik »Frauen in der Nachfolge Jesu«, RKGS 27/1989, 7-24.

Peters, Leonore: Katechetik (mit schwerhörigen Kindern), RKGS 28/1989, 20-23.

Simons, Wolfgang: »Hilflose Helfer« oder sensible Begleiter? Krisenverarbeitung und pädagogische Schritte mit Eltern behinderter Kinder, izru.B 3 (1989) H. 2/3, 16-19.

Soltau, Rosemarie: Katechetik mit schwerhörigen Kindern in der Landeskirche Sachsens, RKGS 28/1989, 20-21.

2.2.6 Alternativunterricht

Reents, Christine: Alternativen zum konfessionellen Religionsunterricht. Ein kurzer Überblick von einer evangelischen Theologin, in: JRP 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 197-212.

2.2.7 Islamischer Religionsunterricht in deutschsprachigen Schulen

Mahler, Gerhart: Religiöse Unterweisung für türkische Schüler muslimischen Glaubens in Bayern, Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989) 381-397.

2.3 Kirchen

2.3.1 Gemeindepädagogik/-katechese

Bargheer, Friedrich: Religionsunterricht - Gemeinde - Pädagogik im Kontext von Politik, Schulgeschichte und kirchlicher Pädagogik-Rezeption. Studien zur Religions- und Gemeindepädagogik, in: Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe (Hg.): Kirche-Pädagogik-Gruppen (Denken und Handeln 8), Bochum 1989, 5-51.

Degen, Roland: In der Gemeinde Leben lernen. Gemeindeaufbau als gemeindepädagogische Aufgabe, Berlin 1989.

Doyé, Götz: Das Zusammenleben der Generationen in der Gemeinde. Gemeinsam mit Kindern in der Gemeinde lernen. Ein Bericht aus der Arbeit der Kommission für kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden des Bundes der Evangelischen Kirche, ChrL 42 (1989) 12-16.

Foitzik, Karl: Arbeitsplatz Gemeinde. Lerngemeinschaft zwischen Verwaltung und Verheißung (GPäd 5), Gütersloh 1989.

Goßmann, Klaus: Lernprozesse in der Gemeinde. Der gemeindepädagogische Ansatz des Comenius-Instituts, PTh 78 (1989) 525-534.

Kaufmann, Hans Bernhard: Die katholische Katechese-Konzeption als Beitrag zur Gemeindepädagogik, PTh 78 (1989) 518-524.

Longardt, Wolfgang: Erzählstubenprojekte als gemeindepädagogisches Lernfeld, ChrL 42 (1989) 206-209.

Moser, Martin: Evangelisierung und Gemeindekatechese. Kriterien zur Gestaltung eines katechetischen Prozesses, LKat 11 (1989) 103-108.

Nipkow, Karl Ernst: Religionspädagogik ohne Kirchenbezug? Gemeindeaufbau ohne Pädagogik? Eine Problemanzeige, PTh 78 (1989) 486-494.

Schicketanz, Peter: Gemeindepädagogische Aspekte des Sonntagsgottesdienstes, ChrL 42 (1989) 247-252.

Schuppan, Erich: Hat der Kleine Katechismus Martin Luthers eine Chance für die Gemeindepraxis heute?, ChrL 42 (1989) 170-174.

Wernick-Otto, Frank: Für welche Gemeinden - und wie bilden wir aus? Nachdenken über die Bedingungsfelder evangelisch-kirchlicher Ausbildung, ChrL 42 (1989) 226-230.

Yun, Eung-Jin: Christliche Bildungsarbeit und Gesellschaftskritik. Zur Begründung einer gesellschaftskritischen Bildungsarbeit der Kirche (EHS.T 365), Frankfurt a.M. u.a. 1989.

2.3.2 Religiöse Elementarerziehung

Betz, Felicitas: Die Seele atmen lassen. Mit Kindern Religion entdecken, München 1989.

Birk, Gerd: Im Tod ist Leben. Anregungen für Erwachsene zum Gespräch mit Kindern, CuB 35 (1989) 76-77.

Blasberg-Kuhnke, Martina: Großeltern als religiöse Miterzieher. Gerontologische und religionspädagogische Aspekte der Großeltern-Enkel-Beziehung, rhs 32 (1989) 209-218.

Gebhard, Ulrich und Friedrich Johannsen (Hg.): »Glaubst du eigentlich an Gott?« Kind und Religion. Ein Ratgeber für Eltern und Erzieher, Gütersloh 1989.

Göhr, Gabriele: Was Kinder von Gott wissen wollen. Mit Kleinkindern über den Glauben reden, Wuppertal ³1989.

Heimeran, Marta: Von der Religion des kleinen Kindes, Urachhaus 1989.

Kenntner, Eberhard: Abendmahl mit Kindern. Versuch einer Grundlegung unter Berücksichtigung der geschichtlichen Wurzeln der gegenwärtigen Diskussion in Deutschland, Gütersloh ³1989.

Kuner, Peter: Zum Selbstverständnis von Tageseinrichtungen für Kinder in katholischer Trägerschaft, TrKi 8 (1989) H. 6, 1.

Manderscheid, Hejo: Kindergarten. Reibungspunkt zwischen Kirche und Gesellschaft, WdK 67 (1989) H. 6, 39-43.

Manderscheid, Hejo: Kirchliche und gesellschaftliche Interessen im Kindergarten. Ein pastoraltheologischer Beitrag zur Frage nach dem katholischen Profil, Freiburg 1989.

Mieth, Irene: Katechese in der Küche. Kinderfragen verlangen eine Antwort (Topos-Taschenbücher 194), Mainz ²1989.

Rauscher, Erwin: »Kind, was bist Du mir?« Eine kleine Theologie des Kindseins, CpB 102 (1989) 299-307.

Roßknecht, Karin: Kinderglaube und Kinderbekehrung, LehB 41 (1989) 45-46.

Ruddat, Günter: Kindergottesdienst elementar. Eine Bilanz zwischen Isolation und Integration, in: JRP 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 115-134.

Sauer, Ralph: Ist die Familie (noch) ein Lernort des Glaubens?, PBI(K) 41 (1989) 207-212. 234-242.

Schwartzkopff, Stephan: Gott-offene Welt. Zur religiösen Dimension der Erziehung, WdK 67 (1989) H. 1, 22-28.

Stark, Axel H.: Erziehung nach christlichen Grundsätzen im Kindergarten, CuB 35 (1989) 252.

Theobald, Dieter: Handbuch für Kinderarbeit. Gott liebt nicht nur große Leute (ABC-Team 3921), Gießen 1989.

Tischler, Gregor: Sensibel werden - religiös erziehen, München 1989.

2.3.3 Kirchlicher Unterricht

Burch, Andreas: Sakramentenkatechese: In welchem Verhältnis stehen Aufwand und Ertrag?, in: *Merz/Winter 1989*, 105-113.

Flothow, Matthias: Konfirmandenunterricht und Ich-Identität. Eine Fallstudie zu individuellen und allgemeinen Bedingungen des Konfirmandenunterrichts (EHS.R 23, Bd. 395), Frankfurt a.M. u.a. 1989.

Kittel, Gisela: Kann man glauben lernen? Sinn und Grenze katechetischer Arbeit der Kirche, RKZ 130 (1989) 47-77.

Schwerin, Eckart: Die Bibel in unserer Arbeit mit Kindern, ChrL 42 (1989) 292-299.

Schwerin, Eckart: Evangelische Kinder- und Konfirmandenarbeit. Eine problemgeschichtliche Untersuchung der Entwicklungen auf der Ebene des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR von 1970-1980 (Studien zur Theologie 3), Würzburg 1989.

2.3.4 Jugend- und Schülerarbeit

Affolderbach, Martin: Glauben erfahrbar machen. Was kann Jugendarbeit anbieten?, BauG 41 (1989) 325-329.

Berger, Markus: Verhindert die Katechese eine zeitgemässe Jugendpastoral?, in: *Merz/Winter 1989*, 93-104.

Ebertz, Michael N.: Handlungsbedingungen verbandlicher christlicher Jugendarbeit in der Gegenwartsgesellschaft. Chancen und Grenzen der KJG, KatBl 114 (1989) 17-31.

Heidegger, Klaus: Wesensmerkmale des konziliaren Prozesses als Ansprüche für kirchliche Jugendbewegungen, JuK 23 (1989/90) H. 1, 2-8.

Holzappel, Ingo: Politische Bildung und evangelische Jugendarbeit, b:AES 5-6/1989, 47-54.

Kohl, Klaus: So soll es unter euch nicht sein. Anmerkungen zur Struktur der evangelischen Jugendarbeit, BauG 41 (1989) 102-106.

Nastainczyk, Wolfgang: Eucharistie als Ziel und Inhalt religiöser Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen, RRU.N 8 (1989) H. 3, 85-90.

Neidhart, Walther: Zur Theologie und Praxis der Konfirmation, ChrL 42 (1989) 164-170.

Sauer, Ralph: Liturgische Arbeit im Rahmen der Ministrantenarbeit, PBl(K) 41 (1989) 111-119.

Tzscheetzsch, Werner: Pädagogische Grundlagen kirchlicher Jugendarbeit, LKat 11 (1989) 30-36.

Tzscheetzsch, Werner: Evangelisierung als Aufgabe kirchlicher Jugendarbeit, LKat 11 (1989) 114-117.

2.3.5 Erwachsenenbildung

AGEB-Vorstand: Evangelische Erwachsenenbildung vor großen Herausforderungen, apropos 3/1989 [ohne Seitenzahl].

Emeis, Dieter: Theologische Elemente zur Begründung der katholischen Erwachsenenbildung, ErWB 35 (1989) 26-28.

Fell, Margret: Pragmatismus statt Selbstvergewisserung. Eine Bestandsaufnahme des Theoriedefizits katholischer Erwachsenenbildung, ErWB 35 (1989) 3-10.

Frei-Fischer, Ruth und Bruno Santini Amgarten: Familienferien. Neue Formen kirchlicher Erwachsenenbildung [Themaheft], kageb 4/1989.

Harzl, Elfriede: Kreative Gemeinschaftsarbeiten im Religionsunterricht an allgemeinen Sonderschulen, CpB 102 (1989) 75-76.

Hofer, Max: Ist die Kirche interessiert an der Bildungsarbeit in den Verbänden?, kageb 3/1989, 3-4.

Holtermann, Mechthild und Evelyn Tomaske: Paulus in der Arbeit mit Erwachsenen, ChrL 42 (1989) U113-U128.

Katholische Landesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz (Hg.): Warum Christen glauben? Begleitbuch zur dreizehnteiligen Fernsehserie des Südwestfunks, München 1989.

Korherr, Edgar Josef: Glaubensbildung für Erwachsene, CpB 102 (1989) 147-148.

Leirmann, Walter: Aufgaben der katholischen Erwachsenenbildung in Europa, ErWB 35 (1989) 153-156.

Orth, Gottfried: »Die Würde des Menschen ist unantastbar« - gegen die Instrumentalisierung von Bildung. Überlegungen zur bildungspolitischen Positionsbestimmung Evangelischer Erwachsenenbildung, DEAE.I 88/1989, 13-26.

Orth, Gottfried: Zur Theoriebildung und Theoriediskussion in der evangelischen Erwachsenenbildung, ErWB 35 (1989) 11-18.

Orth, Gottfried: Antizipatorisches Denken oder entmündigtes Funktionieren. Zum Menschenbild der Weiterbildung, DEAE.N 4/1989, 1-11.

Ridez, Louis: Erwachsenenbildung und Entwicklungspsychologie: Verständnis von Gleichnissen, in: *Bucher/Reich* 1989, 215-226.

Schweizerisches Pastoraltheologisches Institut (Zürich): Religiöse Lebenswelt junger Eltern, Zürich 1989.

Vogel, Erwin: Soziologische Aspekte und gesellschaftliche Begründungsargumente zur Erwachsenenbildung in kirchlicher Verantwortung, ErWB 35 (1989) 36-41.

2.4 Methoden und Medien, Arbeits- und Sozialformen, Unterrichtsplanung

Andriessen, Hermann: Lebendige Glaubensvermittlung im Bibliodrama. Eine Einführung, Mainz 1989.

Bánffy, Eszter-Gabriella: Geist mit Sinn - Schöpfer mit Geschöpf. Das Bibliodrama. Darstellung biblischer Bilder, Ereignisse und Personen, JuK 23 (1989/90) H. 2, 31-33.

Best, Monika und Hermann-Josef Schlicht: Mehmeds Weg auf der Suche nach seinem Haus. Symbolische Aufarbeitung einer Krise als religionspädagogischer Versuch, KatBl 114 (1989) 200-208.

Bibelsamstag mit Schülern voller Erfolg, SchK 35 (1989) H. 4, 20.

Biesinger, Albert: Übergangsversuche im Religionsunterricht, IKaZ 18 (1989) 260-263.

Böbel, Fritz: Didactica concreta. Überlegungen und Ratschläge zur Praxis des Religionsunterrichts, AevRU.T 89/1989, 3-207.

Bräuning, Niggi: Sehen - Phantasieren - Beten. Ein Bilderbogen zum Unservater (Arbeitsblatt Nr. 28), RL 2/89 33-35.

Brickmann, Katharina: Anregungen für einen zeitgemäßen Religionsunterricht, Wort 3/1988/89, 15-30.

Bucher, Kurt: Bußfeiern mit Kindern und Jugendlichen. Modelle, Luzern 1989.

Cymorek, Dorothea: Beiträge zu einer musikalisch-spielerischen Entfaltung der Schöpfungsgeschichte im Blick auf 1 Mose 1, 11-12, CpB 102 (1989) 178-181.

Domay, Erhard: Schulgottesdienst. Entwürfe und Materialien, Gütersloh 1989.

Ebbrecht, Günter: Haben wir das Spielen verlernt? Bibliodrama - und wo sich sonst Glaube und Spiel begegnen (Gespräch), Diakonie 15 (1989) 5-11.

Ebenbichler, Josef: »Unattraktive« Medien im Religionsunterricht, CpB 102 (1989) 285. 287.

EGgenberger, Hans: Traurigkeit und Hoffnung. Zur Folie mit einer Miniatur aus dem Stuttgarter Psalter zu Psalm 43: Warum betrübst du dich, meine Seele?, RL 1/89 18-20.

Eisbrenner, Karin und Dieter Reiher: Der Josa mit der Zauberbibel. Ein Familiengottesdienst mit Schulanfängern, ChrL 42 (1989) U1-U16.

Eitz, Andreas: Schulgottesdienst mit Hänsel und Gretel?, ForR 3/1989, 25-27. Familiengottesdienste in der österlichen Bußzeit [Themaheft], RpP(L) 1/1989.

Fey-Dorn, Ulrike: Bibliodrama. Theorie und Praxis, Rh 1989, 208-215.

Futterlieb, Hartmut: Biblische Ortstermine. Rollenspielvorlagen zur sozialgeschichtlichen Interpretation biblischer Texte für die Sekundarstufe I und II, ForR 4/1989, 33-40.

Futterlieb, Hartmut u.a.: »Erzählen macht das Leben erträglich«. Beispiele und Anregungen für die Grundschule und Förderstufe, ForR 4/1989, 11-16.

Gauer, Jürgen: Er führt mich hinaus ins Weite. Neue Schulgottesdienste für die Sekundarstufe I, Düsseldorf 1989.

Glaab, Klara: Gebetsgestaltung mit Gestik und Instrumenten - am Beispiel »Gegrüßet seist du Maria«, Lehrerjournal. Grundschulmagazin, 11/1989, 35-36.

Göbel, Erhard: »Schau, ein Kind, das nichts zu essen hat.« Mediatisierung der Schüler und Filme im RU, CpB 102 (1989) 200-201.

Göbel, Erhard: Mit Filmen im Unterricht arbeiten, CpB 102 (1989) 240-243.

Göbel, Erhard: Morgen zeige ich Dias... Gedanken - Erfahrungen - Anregungen zu Dias und Tonbildern im RU, CpB 102 (1989) 40-43.

Goldmann, Christoph: Kinder entdecken Gott mit Marc Chagall. Bilder und Gespräche, Göttingen ²1989.

Graf, Ulrike: Wir feiern ein Regenbogenfest. Die Welt im Miteinander aller Menschen als Arche erleben. Eine Umkehr- und Versöhnungsfeier für Kinder, SuM 1988/89 213-221.

Grimm, Gerhard: Thema: Zentrale neutestamentliche Texte - hier: exemplarisch dargestellt anhand von Tafelbildern und Tafelskizzen, RRU.N 8 (1989) H. 3, 47-63. Gruppenunterricht für Religion besonders geeignet, SchK 35 (1989) H. 11, 15-16.

Halbfas, Hubertus: Der Sprung in den Brunnen. Eine Gebetsschule, Düsseldorf ⁹1989.

Hartmann, Annette: Dietrich Steinwede und das »Biblische Erzählen«, LOG 2/1989, 33-42

Hassenstein, Karl-Helmut: Begegnung mit dem Leben. Arbeitshilfen für eine Kinderbibelwoche zu Texten aus dem Johannesevangelium, ChrL 42 (1989) U81-U96.

Heimlich, Wolfgang: Wie können wir am ökumenischen Anfangsgottesdienst mitwirken?, Lehrerjournal. Grundschulmagazin, 6/1989, 29-30.

Herzig, Ludwig: Jungsein in der Bibel, JuK 23 (1989/90) H. 2, 14-18.

Hoffstümmer, Willi: 77 religiöse Spielszenen für Gottesdienst, Schule und Gruppen, Mainz 1989.

Höfler, Alfred: Spring ins Leben - An Türen warten. Anregung zur Arbeit mit zwei Fotopostern, RL 1/1989, 20-22.

Ihr werdet das Leben haben. Gottesdienste-feiern zur Karwoche-Osterzeit [Themaheft], RpP(L) 2/1989.

Immich, Doris: Profane und sakrale Symbole. Symbol und Bibliodrama, BauG 41 (1989) 236-239.

Jakobs, Karl-Heinz: Religiöse Besinnungstage - einmal anders. Abenteuer - Frohbotschaft, imp. 1/1989, 16.

Koch, Norbert: Nikolaus ist ein guter Mann. Kinder erfahren Licht und Finsternis in den Legenden vom heiligen Nikolaus. Bildbetrachtung zu einem Werk Relindis Agethens. Primarstufe, Rh 1989, 216-217.

Kottke, Horst: Der Weihnachtsbaum. Seine Bild-Geschichte im Unterricht, ForR 4/1989, 2-6.

- Krammer, Rudi*: Ein Buch für Kopf und Herz. Vorgangsweisen beim Bibellesen mit jungen Menschen, JuK 23 (1989/90) H. 2, 2-8.
- Krenzer, Rolf*: Glauben erlebbar machen. Spielgeschichten und Lieder zur religiösen Erziehung im Kindergarten, Freiburg ⁴1989.
- Krüppel, Maria K.*: Weihnachten mit Kindern vorbereiten. Anregungen und praktische Tips, Freiburg ¹²1989.
- Kurz, Helmut*: Methoden des Religionsunterrichts. Arbeitsformen und Beispiele, München ²1989.
- Lachmann, R.*: Wechselnde Moden in der Religionspädagogik, KatBl 114 (1989) 846-847.
- Meier-Bögge, Monika u.a.*: Kain und Abel im Schullandheim. Bibliodrama-Wochenende mit Schülern der Klasse 13, ForR 4/1989, 17-21.
- Mense, Josef*: Weihnachten - Ostern - Pfingsten im Bild. Bilddidaktische Erfahrungen und Anregungen, KatBl 114 (1989) 815-822.
- Mertin, Andreas*: Mit der Natur durch das Jahr. Vom Bauernkalender aus Gezer zum französischen Revolutionskalender. Eine Unterrichts Anregung für Sek. I und II (10.-12. Schuljahr), ForR 2/1989, 24-36.
- Müller, Bernhard*: Karikaturen im Religionsunterricht. Möglichkeiten ihres Einsatzes an praktischen Beispielen, KatBl 114 (1989) 50-54.
- Peterseil, Josef und Ulrike Stadlbauer*: Wie mit Kindern die Bibel lesen?, JuK 23 (1989/90) H. 2, 34-39.
- Rauscher, Erwin*: Nach-denken und Nach-dichten im RU, CpB 102 (1989) 182. Religiöse Erziehung in der Familie [Themaheft], RpP(L) 3/1989.
- Ruddat, Günter*: Wie (ein) Kindergottesdienst entsteht. Elemente einer liturgischen Didaktik, EvErz 41 (1989) 532-545.
- Rüttiger, Gabriele*: Religiöse Projektstage in der Schule - pastorale Chance oder unnötiger Energieaufwand?, kont. 2/1989, 39-40.
- Schnell, Regina*: Mit Kleinkindern Gottesdienst feiern. Werkbuch mit 33 Modellen und 60 Kinderliedern, Limburg 1989.
- Schröer, Henning*: Im Gottesdienst nichts Neues? Ein Plädoyer für lebendige Liturgie als religionspädagogisches Thema, EvErz 41 (1989) 522-531.
- Schübler, Hansjakob*: Was macht die Scheidung mit den Kindern. Unterrichtseinheit von etwa 90 Minuten zum Kurzfilm »Scheidung« für das 6.-8- Schuljahr, RL 1/1989, 23-25.
- Schwab, Renate*: Kinder beten mit dem Herzen. Argumente zu einer kindgemäßen Gebetserziehung, München u.a. 1989.
- Steinwede, Dietrich*: Schulgottesdienste Primarstufe. Grundsatz erwägungen und Beispiel, EvErz 41 (1989) 546-556.
- Teckemeyer, Lothar*: Wachsen und werden. Eine Idee, das Gleichnis vom Senfkorn zu erleben, RL 1/1989, 15.
- Uhl, Theresia-Benedicta*: Ich rufe dich bei deinem Namen. Die Bibel - für Kinder kreativ erschlossen, München 1989.
- Unterricht - keine Kunst? Umgangsformen mit Bildern im Religionsunterricht [Themaheft]: Inf(B) 19 (1989) H. 1/2.
- Wenn ich Gott wäre - ein Interaktionsspiel, RL 1/1989, 16-17.
- Zeillinger, Traude*: Geburtstag der 10 Gebote: Schawuot (Wochenfest). Fruchtbringende Einbeziehung eines jüdischen Festes in den katholischen Religionsunterricht, CpB 102 (1989) 115-116.

2.5 Systematische Erschließung von Themen für die unterrichtliche Praxis

Baudler, Georg: Das Gleichnis vom Mord im Weinberg. Notwendige Elemente bei einer korrelationsdidaktischen Behandlung des Gleichnisses in Religionsunterricht und Katechese, EvErz 41 (1989) 466-470.

Baumann, Ulrike: Bewahrung der Schöpfung. Umwelt als religionspädagogische Aufgabe, Eh 39 (1989) H. 2, 2-11.

Christopherus [Themaheft], RpP(L) 14 (1989) H. 4.

Crimman, Ralph Peter und Klaus Dieter Bürckstümmer: Beiträge zum Verständnis des Gewissens, AevRU.T 85/1989, 3-162.

Dijk, Alphons von: Geister und jenseitige Wesen. Beschwören, aufklären, oder wie soll man ihnen im Religionsunterricht begegnen? Ein Literaturbericht, ru 19 (1989) 28-31.

Dillmann, Rainer: Christlich handeln in der Nachfolge Jesu. Beispiele aus dem Markusevangelium, ausgearbeitet für Gemeinde, Schule und Erwachsenenbildung, Mainz 1989.

Durch den Horizont sehen... Lernen aus der Ökumene. Bausteine für Gemeindearbeit, ku 26 (1989).

Egle, Gertraude und Gertraud Schlögl: Die Welt ist Gottes Schöpfung. Didaktische Vorüberlegungen, praktische Impulse und mögliche Lernschritte für den RU in der 1. Klasse VS, CpB 102 (1989) 175-178.

Entwicklungspolitische Erwachsenenbildung auf neuen (!) Wegen [Themaheft], DEAE.I 82-83/1989.

Fiederlein, Friedrich: Berufung des Levi (Mk 2, 13-14). Theologisch-didaktische Skizze zur Nachfolge und Katechese zu dem Bild »Jesu beruft Levi« im Egbert-Codex für die Jahrgangsstufen 4 und 5, SuM 1988/89, 251-263.

Fisch, Heinrich: Katholische Soziallehre im Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufen - dargestellt am Beispiel der Sozialen Marktwirtschaft, rhs 32 (1989) 183-190.

Gaedi, Rainer und Anna Burwitz: Die Last mit der Lust. Im Religionsunterricht über Aids sprechen, Pädagogik 41 (1989) 15-17.

Gewissen [Themaheft], MatBRU 1989.

Haag, Karl Friedrich: Bausteine für eine christliche Gotteslehre, AevRU.T 86/1989, 3-257.

Hodel, Hans: Das Festessen (Lk 14, 15-24/ Mt 22, 1-10). Theologisch-didaktische Überlegungen und die Frage nach Medien zur Erschließung des Gleichnisses, EvErz 41 (1989) 439-451.

Klusak, Sebastian: Diakonie im Religionsunterricht - ein vergessenes Kapitel, Diakonie 15 (1989) 118-121.

Knöpfel, Eckehardt: Die eine und die vielen Kirchen. Konfessionskundliche Aspekte im Religionsunterricht, Lehrerjournal. Hauptschulmagazin, 7-8/1989, 65-68.

König, K.-H.: Trinität - ein Thema für den Religionsunterricht? Überlegungen und Anregungen für die Praxis, imp. 4/1989, 5-9.

Krotz, Fritz: Weiterleben, ewig leben, auferstehen. Versuche, Jenseitsvorstellungen im RU zu thematisieren, ForR 3/1989, 2-16.

Kullmann, Ruth: Ökumene. Miteinander statt Nebeneinander! - Unterrichtsentwurf, rabs 21 (1989) 82-91.

Liebert, Erwin: Vergeltung und Vergebung. Gedanken zu einer Themenreihe für den Kindergottesdienst, Wort 1988/89, H. 3, 3-14.

Möhle, Horst und Hans H. Reimer: Die Passion Jesu im Religionsunterricht der Grundschule, KiE 10/1989, 2-33.

Mokrosch, Reinhold: »Bewahrung der Schöpfung« als Aufgabe des Religionsunterrichts heute, izru.B 3 (1989) H. 1, 1.

Perstling, Hans: Zur Gotteskatechese in der 6. Schulstufe, CpB 102 (1989) 1-3.

Reimer, Wilfried: Das Paradies im Angebot. Religiöse Symbole in der Werbung. Sekundarstufe II, Rh 1989, 100-104.

Ritter, Werner H.: Einer wird der Angst HERR. Unterrichtsentwurf zu Mk 4, 35-41: Stillung des Sturms, EvErz 41 (1989) 237-253.

Schmogro, Hartmut: Der Haupteinwand gegen die Lösung des Problems in P. Lerchs Beitrag »Evolutionskatechese im Religionsunterricht?« IRP.M 4/88 S. 9-25, IRP.M 19 (1989) H. 1, 38-40.

Senft, Josef: Ökoethik statt Sozialethik? Überlegungen zu den ethischen Leitlinien des Religionsunterrichts, RpB 24/1989, 45-62.

Thierfelder, Jörg und Eberhard Röhm: Die evangelische Kirche Deutschlands zu Beginn des zweiten Weltkriegs (Unterrichtsvorschlag), entw. 2/1989, 52-54.

Vertrauen wagen, damit Kinder heute leben können! [Themaheft], SuM 1989/90, 1-79.

Wegenast, Philipp: Der Sämann ging aus zu säen.... Markus 4, 1-20 im Unterricht der Sekundarstufe II, EvErz 41 (1989) 451-465.

Wirth, Karin: Probleme der Leihmutterchaft [Themaheft], RpH 4/1989.

Wolf, Günther: Die Welt als Arche. Christen und Juden tragen eine gemeinsame Verantwortung. Bausteine zum Religionsunterricht der 6./7. Jahrgangsstufe, SuM 1988/89, 192-199.

Zwick, Reinhold: Der heilige Emmeran. Ein Unterrichtsentwurf für den Religionsunterricht in der 7. Jahrgangsstufe des Gymnasiums, RRU.N 8 (1989) H. 3, 33-37.

2.6 Konfessionsschulen / christliche Schulen

Adler, Alois: Die Friedensschule - Portrait einer von katholischen Christen gestalteten Schule, in: *Schilmöller 1989*, 216-230.

Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Bekenntnisschulen (Hg.): Schule auf biblischer Basis, Neuhausen-Stuttgart ²1989.

Brun, Lotti: »Den Reichtum der katholischen Schulen neu entdecken«, Bildung 1/1989, 26-27.

Bugnon, Gilbert und Bruno Santini-Amgarten: Leitbild der katholischen Schule. Ein Diskussionsbeitrag, Bildung. Beiheft 2 (= Bildung 4/1988) 1989.

Burri, Mark: Wie gut sind katholische Internatsschulen?, Bildung 3/1989, 31-34.

Cadotsch, Anton: »Einsicht in den Wert katholischer Schulen muß wachsen«, Bildung 1/1989, 25.

Dannenmann, Matthias: Der religionspädagogische Auftrag der Lehrer an den Jugenddorf-Christophorusschulen, KevSH 30 (1989) 36-38.

Die katholische Bildungslandschaft, CuB 35 (1989) 182.

Dikow, Joachim: Die »gute« Schule in der Sicht katholischen Schulwesens, ibw.j 27 (1989) 260-269.

Dikow, Joachim: Katholische Schule: Ein Ort des Handelns katholischer Christen als Pädagogen, in: *Schilmöller 1989*, 11-26.

Eckert, Othmar: Der neue Humanismus und die katholische Schule, Bildung 3/1989, 6-10.

Emeis, Dieter: Die sakramentale Sendung der Kirche in kirchlichen Schulen, CpB 102 (1989).

Engel, Maria Canissa: Leistungsmotivation - eine Erziehungsaufgabe katholischer Schulen in freier Trägerschaft? Überlegungen zur Leistungsproblematik, eng. 1989, 270-278.

Grampa, Giacomo: Voraussetzungen für neue Werte in der christlichen Schule, Bildung 3/1989, 16-20.

Ilgner, Rainer: Was macht eine Schule »katholisch«? Elemente einer nachkonziliaren Theorie der katholischen Schule, in: *Schilmöller 1989*, 41-49.

Ilgner, Rainer: Wozu katholische Schulen (in freier Trägerschaft) heute?, CuB 35 (1989) 179-181.

Ilgner, Rainer: Zum Selbstverständnis katholischer Schulen. Aufgaben der Gegenwart und Zukunft, eng. 1989, 60-77.

Katholische Freie Grundschule Augsburg, kont. 2/1989, 11-13.

Katholische Grundschulen haben »pädagogisches Profil«. Forschungsteam der Universität Münster bescheinigt den katholischen Grundschulen in NW eigenständiges Schulprogramm, Schule heute 29 (1989) H. 5, 9.

Kirchliches Schul-Engagement in nordischer Diaspora, CuB 35 (1989) 185.

- Martin, Gerd*: Christliche Gemeinschaftsschule - Verfassungsrelikt oder Aufgabe?, BirkB 7/1989, 31-40.
- Molinski, Waldemar*: Zukunftsaufgaben kirchlicher Schulen, CuB 35 (1989) 183-184.
- Moser, P. Alfred*: Katholische Schulen?, Bildung 1/1989, 4-6.
- Müller-Marzohl, Alfons*: »Wir brauchen katholische Schulen«, Bildung 1/1989, 22-24.
- Peters, Meinolf*: Die Profilierung der freien katholischen Schulen im Fachunterricht, in: *Schilmöller 1989*, 121-149.
- Potthast, Karl Heinz*: Was ist eine gute Schule? Anmerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Diskussion aus der Sicht freier Schulen, in: *Preul 1989*, 352-362.
- Potthast, Karl-Heinz*: Unsere evangelischen Schulbünde in Kirche und Gesellschaft, KevSH 30 (1989) 126-134.
- RKZ-Kommission »Katholische Schulen«*: Thesen RKZ (Römisch-Katholische Zentralkonferenz der Schweiz). Mitfinanzierung katholischer Schulen, Bildung 1/1989, 7-9.
- Wittenbruch, Wilhelm*: Schulleben - ein pädagogisches Programm. Anmerkungen zu einem schulpädagogischen Begriff und Handlungsfeld, in: *Schilmöller 1989*, 78-105.
- Wittenbruch, Wilhelm*: Haben katholische Gundschulen »pädagogisches Profil«? Ein Bericht über aktuelle Untersuchungen und Fallstudien, eng. 1989, 307-310. Zahl evangelikaler Privatschulen nimmt ständig zu, ESchE 7/1989, 2.
- Zehnder, Urs*: »Wir brauchen nicht neutrale, sondern profilierte Schulen«, Bildung 1/1989, 27-28.

3 Historische Religionspädagogik (bis 1945)

3.1 Quellen

- Beilmann, Christel*: Eine katholische Jugend in Gottes und dem Dritten Reich. Briefe, Berichte, Gedrucktes, Kommentare 1988/89, Wuppertal 1989.
- Melanchthon, Philipp*: Glaube und Bildung. Texte zum christlichen Humanismus (lat./deutsch), Reclam Universal-Bibliothek 6098, Stuttgart 1989.

3.2 Monographien

- Beintker, Michael*: Das Schöpfungscredo in Luthers Kleinem Katechismus. Theologische Erwägungen zum Ansatz einer Auslegung, NZStH 31 (1989) 1-17.
- Betz, Barbara*: Jesusbilder in unseren Köpfen, rel. 3 (1989) H. 1, 13.
- Dietrich, Veit-Jakobus*: Naturwissenschaftlich-technische Welt und Natur im Religionsunterricht in der Weimarer Republik und in der Bundesrepublik Deutschland (EHS. Reihe 22. Soziologie. Bd. 186), Frankfurt a.M. u.a. 1989.
- Halbfas, Hubertus*: Wurzelwerk. Geschichtliche Dimensionen der Religionspädagogik, Düsseldorf 1989.
- Hastenteufel, Paul*: Katholische Jugend in ihrer Zeit. Bd. 1: 1900-1918, Bamberg 1989.
- Hastenteufel, Paul*: Katholische Jugend in ihrer Zeit. Bd. 2: 1919-1932, Bamberg 1989.
- Janzen, Wolfram*: Existenziale Theologie und Religionspädagogik. Das Beispiel Martin Stallmanns (Rph 20), Aachen 1989.
- Jetter, Werner*: »Der Erleuchtete Catechismus=Prediger«. Erinnerung an ein abgegangenes evangelisches Bildungsinstrument, in: *Preul 1989*, 74-100.
- Koerrenz, Ralf*: Hermann Lietz. Grenzgänger zwischen Theologie und Pädagogik. Eine Biographie (EHS.R 13), Frankfurt a.M. u.a. 1989.
- Kuld, Lothar*: Lerntheorie des Glaubens. Religiöses Lehren und Lernen nach J.H.

Newmans Phänomenologie des Glaubensakts (Internationale Cardinal-Newman-Studien 13), Sigmaringendorf 1989.

Leimgruber, Stefan: Ethikunterricht an den katholischen Gymnasien und Lehrerseminaren der Schweiz. Analyse der Religionsbücher seit Mitte des 19. Jahrhunderts (Praktische Theologie im Dialog 3), Freiburg (Schweiz) 1989.

Neumeier, Klaus: Frankfurter evangelische Jugendarbeit unter Paul Both im III. Reich (Schriftenreihe des Frankfurter Regionalverbandes Bd. 14), Frankfurt 1989.

Pfister, Gerhard: Vergessene Väter der modernen Religionspädagogik. E. Thrandorf, A. Reukauf, R. Staude (AzRP 5), Göttingen 1989.

Preul, Reiner: Aspekte eines kulturprotestantischen Bildungsbegriffs, in: *Preul* 1989, 101-115.

Preul, Reiner: Erziehung bei Luther - Luthers Bedeutung für die Erziehung, in: *Preul: Luther...*, 1989, 47-70.

Reil, Elisabeth: Aurelius Augustinus De catedizandis rudibus. Ein religionspädagogisches Konzept (SPTH 33), St. Ottilien 1989.

Riemer, Matthias: Bildung und Christentum. Der Bildungsgedanke Schleiermachers (FSÖTh 58), Göttingen 1989.

Rupp, Horst F.: Fr. A. Diesterweg. Pädagogik und Politik (Persönlichkeit und Geschichte 135/136), Göttingen/Zürich 1989.

Schneider, Dirk: Katechismen im Spannungsfeld der Union. Das Katechismusprojekt der märkischen Gesamtsynode von 1817-1835 (EHS.R 23. Theologie 356), Frankfurt a.M. u.a. 1989.

Stallmann, Edith: Martin Stallmann. Pfarramt zwischen Republik und Führerstaat. Zur Vorgeschichte des Kirchenkampfes in Westfalen (Schriften zur politischen und sozialen Geschichte des neuzeitlichen Christentums), Bielefeld 1989.

Steiner, Heinrich: Das Verhältnis Tertullians zur antiken Paideia (Studien zur Theologie und Geschichte 3; EOS-Buch 90), St. Ottilien 1989.

3.3 Aufsätze

Adam, Gottfried: Oskar Hammelsbeck (1899-1975), in: *Schröder/Zilleßen* 1989, 236-249.

Bartholomäus, Wolfgang: Katholische Sexualerziehung. Die Last der Geschichte - am Beispiel des Alban Stolz (1808 - 1883), *IKaZ* 18 (1989) 109-115.

Bäumler, Christof: Geschichte der Jugendarbeit ist eine Geschichte der Krisen, *BauG* 41 (1989) 98-101.

Beckmann, Karl-Hans: Martin Stallmann (1903-1980), in: *Schröder/Zilleßen* 1989, 266-277.

Belker, Mathilde: Katholische Mädchenbildung gestern und heute am Beispiel der B.M.V.-Schule (Beatae Mariae Virginis) Essen, *KathB* 90 (1989) 193-202.

Biehl, Peter: Johann Amos Comenius (1592-1670), in: *Schröder/Zilleßen* 1989, 47-73.

Bizer, Christoph: Johann Jacob Rambach (1693-1735), in: *Schröder/Zilleßen* 1989, 85-97.

Bölckow, Walter: Das Schicksal evangelischer Schulen im Dritten Reich, *KevSH* 30 (1989) 110-125.

Brand, Heinrich: Erziehung als Erziehung unter dem Wort. Oskar Hammelsbecks Beitrag zu einer umstrittenen Frage, *ru int* 18 (1989) H. 4, 15-16.

Buschbeck, Bernhard: Johannes Calvin (1509-1564), in: *Schröder/Zilleßen* 1989, 35-47.

»Chronik der Jugendweihe« wird vorbereitet, *ESchE* 4/1989, 26-27.

Dienst, Karl: Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790-1866), in: *Schröder/Zilleßen* 1989, 135-148.

Ein Erneuerer von Erziehung und Schule. Vor 150 Jahren, am 11. April 1839, wurde Ludwig Auer geboren, *CuB* 35 (1989) 235.

Eis, Kurt: Auf dem Weg sein. 100 Jahre Evangelisches Jungmännerwerk Thürin-

gen, ChrL 42 (1989) 45-51.

Emmerich, Marilone: Erinnerungen an Else Schmücker (1889-1975), KathB 90 (1989) 129-140.

Feifel, Erich: Adolf Exeler (1926-1983), in: *Schröer/Zilleßen 1989*, 291-303.

Fischer, Hubert: Zur Geschichte der christlichen Volksschule in Bayern. - Von den »Leitsätzen« vom 9.11.1967 bis zu den »Leitsätzen« vom 29.11.1988, Inf(M) 29/1989, 24-40.

Heimbrock, Hans-Günter: Martinus Jan Langeveld (1905), in: *Schröer/Zilleßen 1989*, 278-290.

Heinz, Andreas: Die Feier der Firmung nach römischer Tradition. Etappen in der Geschichte eines abendländischen Sonderweges, LJ 39 (1989) 67-88.

Jürgens, Apollinaris: Vor fünfzig Jahren. Staatsallmacht und katholische freie Schulen, KathB 90 (1989) 333-340.

Kaufmann, Hans Bernhard: Martin Luther (1483-1546), in: *Schröer/Zilleßen 1989*, 7-23.

Kremers, Helmut: Christian Palmer (1811-1876), in: *Schröer/Zilleßen 1989*, 149-160.

Krummacher, Helga: Aus den Anfängen 1948: Die Choralarbeit in der Christenlehre, ChrL 42 (1989) 276-280.

Lachmann, Rainer: Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811), in: *Schröer/Zilleßen 1989*, 98-114.

Lähnemann, Johannes: Helmuth Kittel (1902-1984), in: *Schröer/Zilleßen 1989*, 250-266.

März, Fritz: Johann Gottfried Herder. »Der Mensch muß am längsten lernen, weil er am meisten zu lernen hat, da bei ihm alles auf eigenerlangte Fertigkeit, Vernunft und Kunst ankommt«, CuB 35 (1989) 272.

März, Fritz: Klemens von Alexandrien. »Der die Menschen liebende Gott ist selbst Erzieher«, CuB 35 (1989) 170.

März, Fritz: Wolfgang Ratke. »Gewohnheit verschwind, Vernunft überwind, Wahrheit Platz find«, CuB 35 (1989) 344.

Nagy, Sigrid: Frommer Bildgebrauch. Die Andachtsbildchensammlung einer Internatsschülerin des Klosters St. Marienstern in Sachsen von 1910-1914, in: Jahrbuch für Volkskunde 12 (1989), 212-240.

Nipkow, Karl Ernst: Otto Eberhard (1875-1966), in: *Schröer/Zilleßen 1989*, 210-222.

Ohlemacher, Jörg: Kontinuität. Schulpolitik und evangelischer Religionsunterricht unter den Bedingungen der Nachkriegszeit, GILe 4 (1989) 57-69.

Paul, Eugen: Gemeinde und Glaubensvermittlung um 200 - um 400 - n. Chr. in der Mönchsgemeinde. Zur religiösen Sozialisation in der Alten Kirche, RpB 24/1989, 191-200.

Peschke, Erhard: Die frühen Katechismuspredigten August Hermann Franckes 1693-1695, ThLZ 114 (1989) 562-578.

Pissarek-Hudelst, Herlinde: Die Bedeutung Josef-Andreas Jungmanns als Katechetiker, ZKTh 111 (1989) 274-294.

Reents, Christine: Maria Montessori (1870-1952), in: *Schröer/Zilleßen 1989*, 197-210.

Rickers, Folkert: Von der Macht des Symbols. Ein historisches Lehrstück über das Widerstehen in schwerer Zeit. Religionspädagogische Anmerkungen zum »Kreuzkampf« in Oldenburg (1936) und zu seiner Darstellung durch eine Forschungsgruppe aus Vechta, in: JRP 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 149-168.

Ritter, Werner: Richard Kabisch (1868-1914), in: *Schröer/Zilleßen 1989*, 181-196.

Schladoth, Paul: Zur Geschichte des Katechismusunterrichts. Anfragen und Probleme heute, KuS(Mst) 15 (1989) H. 70, 1-8.

Schmidt, Günter R.: Philippus Melancthon (1497-1560), in: *Schröer/Zilleßen*

1989, 23-34.

Schröer, Henning: Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834), in: *Schröer/Zilleßen* 1989, 115-135.

Vrijdaghs, Bartholomeus: Gerhard Bohne (1895-1977), in: *Schröer/Zilleßen* 1989, 223-235.

Wanner, Walter: In der Höhle des Löwen. Christliche Jugend im Dritten Reich. Erlebnisberichte (ABC-Team 3400), Gießen u.a. 1989.

Wehrs, Jürgen: Spurensuche in der CVJM-Geschichte, MCVJM 6/1989, 16-18.

Wesenberg, Wolfgang: Autonome Jugendbewegung als Herausforderung für evangelische Jugendarbeit. Zum 75. Jahrestag der Formel vom Hohen Meißner, ChrL 42 (1989) 36-45.

Wibbing, Siegfried: August Hermann Francke (1663-1727), in: *Schröer/Zilleßen* 1989, 74-84.

Wuckelt, Agnes: »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.

Wynands, Dieter P.J.: Bischof Arnoldis Trierer Denkschrift zur Lehrerinnenbildung vom 11. November 1843. Ein Beitrag zur rheinisch-westfälischen Bildungsgeschichte, KathB 90 (1989) 341-349.

Zilleßen, Dietrich: Friedrich Niebergall (1866-1932), in: *Schröer/Zilleßen* 1989, 161-180.

4 Empirische Religionspädagogik

4.1 Untersuchungen

Berg, Horst Klaus: Die Bibel - ein wichtiges Buch für Schüler? Ergebnisse einer Umfrage, ru 19 (1989) 93-96.

Bröking-Bortfeld, Martin: Schüler und Bibel. Eine empirische Untersuchung religiöser Orientierungen. Die Bedeutung der Bibel für 13- bis 16-jährige Schüler (Rph 13), Aachen 1989.

Dietrichs, Ekkehard: Schülererwartungen an den RU (Ergebnisse einer Schülerbefragung in einer Grundschule), in: *Kwiran* 1989, 33-82.

Dikow, Joachim: Zur inhaltlichen Gestaltung des Religionsunterrichts, in: *Religionsunterricht* 1989, 117-143.

Gleißner, Alfred: Religionsunterricht an Berufsschulen, in: *Religionsunterricht* 1989, 179-195.

Hemel, Ulrich: »wenn sie nicht Christen wären, wäre ich auch keiner...« Eine empirische Erhebung zur Bedeutung der Großeltern in der religiösen Erziehung, rhs 32 (1989) 230-238.

Jendorff, Bernhard: Pfarrgemeinderäte und Religionsunterricht. Ergebnisse einer Befragung in Mainz (Hg.: Abteilung Öffentlichkeitsarbeit, Bischöfliches Ordinariat Mainz), Mainz 1989.

Jendorff, Bernhard: Religionsunterricht 1988 aus der Sicht Frankfurter Pfarrgemeinderäte, Inf(L) 1-2/1989, 12-15; LKat 11 (1989) 130-132.

Köcher, Renate: Die religiöse Einstellung von Jugendlichen und ihre Auswirkung auf die Glaubensvermittlung, rhs 32 (1989) 349-357.

Köcher, Renate: Religionsunterricht - zwei Perspektiven, in: *Religionsunterricht* 1989, 22-59.

Langer, Klaus: Warum noch Religionsunterricht? Religiosität und Perspektiven von Religionspädagogen heute, Gütersloh 1989.

Krombusch, Gerhard: Zum Religionsunterricht in der Grundschule, in: *Religionsunterricht* 1989, 144-155.

Lambert, Bernd: »Okkultismus« bei Schülern - aus der Sicht von Lehrern. Zur »Mischo«-Umfrage bei Religionslehrern, ru 19 (1989) 10-13.

Nastainczyk, Wolfgang: Schulartprofile nach Umfrageergebnissen als Einblick in

Zustand und Zukunftsfähigkeit katholischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland, in: *Religionsunterricht* 1989, 74-116.

Nastainczyk, Wolfgang: Was Religionslehrer heute erfahren und erwarten. Mitteilungen und Überlegungen zu zwei Umfragen, *Pädagogische Welt. Monatsschrift für Unterricht und Erziehung* 43 (1989) 323-326.

Nientedt, Klaus: Glaubensvermittlung und Hilfe zur Selbstfindung. Zwei Allensbacher Untersuchungen zum Religionsunterricht, *HerKorr* 43 (1989) 267-272.

Pfarrgemeinderäte und Religionsunterricht, *SchK* 35 (1989) H. 7/8, 29; *SuK(H)* 26 (1989) H. 2, 13.

Religionsunterricht, *SuK(H)* 26 (1989) H. 1, 5-8.

Schmitz, Gerhard: Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, in: *Religionsunterricht* 1989, 159-167.

Schmitz, Gerhard: Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Zur Auswertung der Allensbach-Umfrage, *KatBl* 114 (1989) 541-546.

Schweizerisches Pastoraltheologisches Institut (Hg.): Religiöse Lebenswelt junger Eltern: Ergebnisse einer schriftlichen Befragung in der Deutschschweiz, kommentiert von Alfred Dubach, Zürich 1989.

4.2 Erfahrungsberichte und Situationsanalysen

4.2.1 Gemeindepädagogik

Henkys, Jürgen: Gemeindepädagogik in der DDR (2. Teil). [Fortsetzung aus *ChrL* 41 (1988) H. 12], *ChrL* 42 (1989) 80-92.

4.2.2 Religiöse Elementarerziehung

Hemel, Anneliese: Zur religiösen Begleitung der Enkelkinder durch die Großeltern. Erfahrungen einer Großmutter, *rhs* 32 (1989) 239-243.

Mayr, Elisabeth: Die »Früchte« unserer religiösen Erziehung, *Diak.* 20 (1989) 262-265.

4.2.3 Schulischer Religionsunterricht

Erhardt, Thomas: Eine unkonventionelle Idee für eine schwierige Klasse, *RL* 1/1989, 32.

Gotthardt, Karin: »... das dürfen sie nicht laut vorlesen«. Religiöse Erlebnisse von Hauptschülern: Kann man im Unterricht darüber sprechen?, *ru* 19 (1989) 97-100.

Jungnitsch, Reiner: Religionslose Jugend? Erfahrungen in der Berufsschule als Perspektiven für Theologie und Pastoral, *LebZeug* 44 (1989) 129-136.

Marks, Kathrin und Matthias Hahn: »Das sind Bilder aus unserem Leben, nicht so mit Jesus und dem Kreuz«. Erfahrungen mit der Passionsgeschichte im RU einer 5. Klasse, *Rh* 1989, 190-193.

Roob, Raymond: »Sakramente - was is'n das?« Zur Rolle der Sakramente im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, *Inf(L)* 3/1989, 13-14.

Sänger, Johanna: Das Samaritanertum. Geschichte und Gegenwart. Erlebnisbericht, *Information, Unterrichtsvorschlag, Rh* 1989, 158-164.

Schöberl, Ursula: Erfahrungen mit dem Thema »Taufe« im Religionsunterricht der Sekundarstufe I, *Inf(L)* 3/1989, 11-13.

4.2.4 Kirchlicher Unterricht

Münchow, Christoph: Konfirmanden fragen. Zur Arbeit mit einem Konfirmandenbuch, *ChrL* 42 (1989) 115-118.

Spinner, Lukas: ... und weitere Ideen zum Thema »Weg«. Erfahrungen aus einem Konfirmandenlager zum Thema »Weg«, *RL* 4/1989, 26-27.

Talkenberger, Wolf-Dietrich: Mit dem Konfirmandenbuch unter dem Gesichtspunkt »Diakonie« arbeiten, *ChrL* 42 (1989) 119-122.

Werner, Gabriele: Erstkommunionsgruppenbegleiter und Evangelisierung, LKat 11 (1989) 117-120.

4.2.5 Jugend- und Schülerarbeit, Jugend und Kirche/Religion

Betz, Otto: Wie ungläubig sind unsere Kinder?, Inf(L) 1-2/1989, 7-10.

Böcker, Werner: Bericht und didaktische Notizen über eine okkultismusbezogene Unterrichtseinheit in der Sekundarstufe I, EvErz 41 (1989) 153-166.

Boventer, Hermann: Der Zeitgeist und die ungläubige Jugend, ibw.j 27 (1989) 3-18.

Butz-Will, Ursula: Wenn der Kinderglaube erwachsen wird. Über die Notwendigkeit einer Orientierungsphase nach der Konfirmation, BauG 41 (1989) 306-309.

Ecker, Siegfried: »Zukunft nur mit uns!« Katholische Jugendverbände im gesellschaftlichen Wandel, KatBl 114 (1989) 314-318.

Elesser, Bernhard: Nehmen okkulte Praktiken bei Jugendlichen zu?, CuB 35 (1989) 47-48.

Giebeler, Karl: »Wenn ich an Gott denke.....wenn ich an die Kirche denke«. Wie Auszubildende über Gott und die Kirche denken, BauG 41 (1989) 290-292.

Godenzi, Albert und Gerhard Schmidchen: Anziehungskraft und Akzeptanz neureligiöser Bewegungen. Der Fall Bundesrepublik, CuB 35 (1989) 43-45.

Gumpert, Edmund: Glauben leben und weitergeben im kirchlichen Jugendverband. Ein Erfahrungsbericht, KatBl 114 (1989) 44-47.

Haack, Annette: Jugendspiritismus und -satanismus. Begriffe, Informationen, Überlegungen, München 1989.

Haaf, Ulrich: Aktuelle Formen des Okkultismus bei Jugendlichen, CuB 35 (1989) 45-46.

Hanusch, Rolf: Pubertät und Glauben, BauG 41 (1989) 310-313.

Hofmann, Fritz: Okkultismus in der Schule. Auf dem Hintergrund der neuen Religiosität, ibw.j 27 (1989) 15-19.

Hörthing, Hermann: Religionsmischmasch in der Jugendarbeit?, MCVJM 6/1989, 45-46.

Janzen, Wolfram: Okkultismus in der Schule. Okkulte Praktiken unter Schülern, EvErz 41 (1989) 138-152.

Jugend an Gott interessiert, ru int 18 (1989) H. 2, 1.

Jugend in Kirche und Gesellschaft, SuK(H) 26 (1989) H. 2, 13.

Jugendliche zu Glauben und Kirche, BauG 41 (1989) 297-298.

Kirche. Landesbischof in Sorge um Kirchenaustritte junger Leute, ESchE 1/1989, 9 (epd, 13.12.1988).

Klößener, Martin: Die entfremdete Beziehung zwischen Jugendlichen und Liturgie, LJ 39 (1989) 228-252.

Krämer, Gustav: Der Jugendliche als Lehrling - der Kirche ein Anliegen, CpB 102 (1989) 229-230.

Küenzlen, Gottfried: Vagabundierende Religiosität am Beispiel des New-Age-Syndroms, EvErz 41 (1989) 111-121.

Luther, Henning: Jugend und Religion. Auswertung neuester Untersuchungen, EvErz 41 (1989) 32-40.

Lutz, Monika: Firmkatechese als Teil der kirchlichen Jugendarbeit, KatBl 114 (1989) 47-48.

Molinski, Waldemar: Begegnungen mit Sektenangehörigen. Reflexionen eines Seelsorgers, CuB 35 (1989) 48-49.

Münchmeier, Renate: Der Zwang zur Orientierung, BauG 41 (1989) 90-94.

Nastainczyk, Wolfgang: New Age und Esoterik. Religionspädagogische Herausforderungen, ChrL 42 (1989) 365-371.

Nientiedt, Klaus: Nutzlos? Ist der Religionsunterricht an Berufsschulen gefährdet?, HerKorr 43 (1989) 446.

Nipkow, Karl Ernst: Die Gottesfrage bei Jugendlichen. Auswertung einer empiri-

schen Umfrage, CpB 102 (1989) 7-14.

Okkultismus-Experte sorgt sich um Jugendliche, ESchE 3/1989, 8-9.

Religion. Okkultismus bei Jugendlichen nimmt zu, ESchE 1/1989, 10.

Schöll, Albrecht: Was glauben Jugendliche? Aneignung religiöser Deutungsmuster beim Erwachsenwerden, ru 19 (1989) 82-87.

Zingel, Heribert: Anmerkungen zur religiösen Ansprechbarkeit von Jugendlichen, Inf(L) 1-2/1989, 10-11.

4.2.6 Erwachsenenbildung

Anhelm, Erich Fritz: Ortsbestimmungen. Anmerkungen zur Geschichte Evangelischer Akademiarbeit (Wiederabdruck aus: Evangelische Verantwortung 3/1989, 11f.), DEAE.N 2/1989, 55-56.

Aus der EEB - Für die EEB (Evangelische Erwachsenenbildung). Zur Umfrage des Fachausschusses »Entwicklungsbezogene Bildungsarbeit« der DEAE zur entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit in der Evangelischen Erwachsenenbildung, DEAE.N 4/1989, 16-20.

Burggraf, Dietrich: Kirchliche Zeitgeschichte »von unten«. Ein Bericht aus der Evangelischen Erwachsenenbildung Osnabrück, in: JRP 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 239-246.

Faber, Werner und Klaus Dieckhoff: Katholische Erwachsenenbildung in ländlichen Gemeinden. Eine bundesweite Befragung, ErwB 35 (1989) 113-117.

Kohnen, Thomas: Kulturelle Bildung in der Erwachsenenbildung - Beispiele aus dem Bildungswerk der Erzdiözese Köln, ErwB 35 (1989) 47-50.

Krämer, Michael: Katholische Erwachsenenbildung zwischen gesellschaftspolitischer Verantwortung und kirchlichen Erwartungen, ErwB 35 (1989) 45-46.

Krämer, Michael: New-Age. Ein Thema für die kirchliche Erwachsenenbildung?, BiKi 44 (1989) 28-33.

Neuner, Heiner: Die katholischen Landvolkshochschulen. Notizen zur Pädagogik, ErwB 35 (1989) 94-97.

Nöscher, Klaus: Seminarreihe »Unser Dorf... wohin?«. Erfahrungen und Ergebnisse, ErwB 35 (1989) 117-119.

Pöggeler, Franz: Kirchliche Erwachsenenbildung und gesellschaftlicher Wandel, ErwB 35 (1989) 29-35.

4.2.7 Religiöse/christliche Erziehung (allgemein)

Mayr, Elisabeth: Die »Früchte« unserer religiösen Erziehung, IKaZ 18 (1989) 263-265.

4.3 Analysen von didaktischen Materialien (Religionsbücher, Unterrichtsmodelle etc.)

»In Religionsbüchern christliche Sozialethik mehr beachten«, SchK 35 (1989) H. 11, 15.

Krauß-Siemann, Jutta: Das Markusevangelium im Religionsunterricht. Eine Untersuchung von Arbeitsbüchern und Materialien für den Religionsunterricht, EvErz 41 (1989) 231-236.

Langer, Wolfgang: Ein Katechismus kommt selten allein. Die Nachfolgepublikationen zum Katholischen Erwachsenen-Katechismus, KatBl 114 (1989) 371-378.

Macht, Helga: Auf Spurensuche nach dem christlichen Aspekt in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart, CuB 35 (1989) 167.

Reckinger, Francois: Verfälschung des Glaubens. Was derzeit alles in Religionsbüchern steht, Stein a. Rh. 1989.

Religionsbücher vermitteln »diffuses Unternehmerbild«, SchK 35 (1989) H. 10, 12.

Schnider, Andreas: Kindergebetbücher, CpB 102 (1989) 120-123.

Seeber, David: Erkundungen. Ein schwächlicher Versuch, das Wirtschaftsbild von Pfarrern und Religionslehrern auszumachen, HerKorr 43 (1989) 55-56.

Spieker, Manfred: Flucht aus dem Alltag? Arbeit, Wirtschaft und Technik in den Schulbüchern des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts, Köln 1989.

So bibelnah wie möglich und so verständlich wie nötig. Kinderbibeln auf dem Prüfstand. Zwei Broschüren geben Orientierung, ru int 18 (1989) H. 2, 9-11.

4.4 Analysen von audiovisuellen Medien

Overath, Hildegard: Erfahrungen mit dem Einsatz von Filmen im Religionsunterricht der Hauptschule, KathB 90 (1989) 603-612.

Pfeiffer, Heinrich: Der pädagogische Aspekt der christlichen Architektur und bildenden Kunst, IKaZ 18 (1989) 558-569.

Religionsunterricht im Spiegel religiöser Kinderlieder, SInf(P) 19 (1989) H. 1-2, 14.

4.5 Religion/Religionsunterricht und Schule, Schulseelsorge

4.5.1 Allgemein

Blöckl, Ernst: Querschläge ohne Maßstäbe, KatBl 114 (1989) 219-220.

Degenhardt, Johannes Joachim: Entwicklungsperspektiven des Religionsunterrichts für die 90er Jahre, in: *Religionsunterricht 1989*, 7-21.

Dienst, Karl: Was ist der Kirche der Religionsunterricht wert?, ibw.j 27 (1989) 3-13.

Drehse, Volker: Das Bildungsdilemma der Volkskirche - das kirchliche Dilemma des Religionsunterrichts, AevRU.T 88/1989, 3-45.

Frieber, Helga und Gebhard Kraft: Gedanken zur Bedeutung des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule, Forum E 42 (1989) H. 7, 13-16.

Fries, Othmar: Nicht in der Schule, sondern in der Freizeit Religion lernen oder Vom Obligatorium zum Freizeitangebot, in: *Merz/Winter 1989*, 136-158.

Gabriel, Karl: Religionsunterricht und Religionslehrer im Spannungsfeld von Kirche und Gesellschaft, KatBl 114 (1989) 865-879.

Grethlein, Christian: Schulleben und Religionsunterricht. Vorwiegend allgemein-religionspädagogische Überlegungen zu einem schulpädagogischen Thema, Berliner Theologische Zeitschrift 6 (1989) 193-206.

Grom, Bernhard: Schulseelsorge. Besinnungstage. Ein wichtiger Dienst am Glauben junger Menschen!?, Kont. 1/1989, 27-32.

Gyr-Limacher, Constantin: Noch ist der Religionsunterricht in der Schule!, in: *Merz/Winter 1989*, 32-42.

Ilg, Josef: Ärgerlich!, KatBl 114 (1989) 217-218.

Jendorff, Bernhard: Verdunstete der Religionsunterricht in den Gemeinden?, ibw.j 27 (1989) 14-21.

Kaufmann, Franz-Xaver: Die heutige Tradierungskrise und der Religionsunterricht, in: *Religionsunterricht 1989*, 60-73.

Kemler, Herbert: »Gemeinschaftsschule auf christlicher Grundlage«. Leerformel - Programm - Realität? Überlegungen aus evangelischer Sicht, ForR 1/1989, VI-VIII.

Klatt, Alice: Braucht die Berliner Schule ein Fach Ethik? Lücken in der Allgemeinbildung durch Verzicht auf Religionsunterricht, CuB 35 (1989) 89-90.

Kratzer, Waldemar: Schulseelsorge. Erfahrungsbericht zur Bußerziehung und Beichte in den Klassenstufen 7-10 der Wirtschafts-(Real-)schule, kont. 1/1989, 25.

Lange, Günter: »Ist der schulische Religionsunterricht noch zu retten?«, KatBl 114 (1989) 55-56.

Lange, Günter: Zur gegenwärtigen Lage des Religionsunterrichts, Die Real-schule. Zeitschrift für Schulpädagogik und Bildungspolitik 97 (1989) 136-138.

Langner, Dietlind: Brechtken, Ratzinger und der Synodenbeschluß, KatBl 114 (1989) 341-345.

Martini, Erwin: Überlegungen zu einer christlichen Spiritualität im Alltag, imp. 4/1989, 2-4.

Mette, Norbert: Diagnose verkürzt - Therapie undeutlich. Eine Stellungnahme zum Artikel von Josef Brechtken, KatBl 114 (1989) 57-58.

Müller-Bardorff, Helga: Ökumene im Schulalltag, Grundschule 21 (1989) H. 10, 48-51.

Niehl, Franz W.: Was ist uns der Religionsunterricht wert?, KatBl 114 (1989) 215-217.

Nissen, Ricarda: Seelsorge in der Grundschule, LKat 11 (1989) 36-44.

Reil, Elisabeth: Christlich erziehen in der Schule der Gegenwart, CuB 35 (1989) 248-252.

Renker, Alwin: Eine Standortbestimmung des Religionsunterrichts 1989. Vortrag am 29. Mai 1989 in Rottweil vor dem Arbeitskreis ev. und kath. Religionslehrer/innen an allgemeinbildenden Gymnasien anlässlich seines 20jährigen Jubiläums, IRP.M 19 (1989) H. 3, 16-22.

Schmelter, Wolf-Dieter: Schule und Religionsunterricht am Ende der 80er Jahre, ru int 18 (1989) H. 1, 4-8.

Schweiger, Martin: Image von Kirche und Glaube an unseren Schulen, IRP.M 19 (1989) H. 3, 31-33.

Schweitzer, Friedrich: Lebensraum Schule - Erziehung in evangelischer Sicht. Thesen, BirkB 7/1989, 41-46.

Trutwin, Werner: Religionsunterricht für Suchende, KatBl 114 (1989) 62-63.

Weidmann, Fritz: Plädoyer für einen schulischen Religionsunterricht, Forum Katholische Theologie 5 (1989) 81-102.

Wermuth, Roman: Was Kinder und Eltern zum Religionsunterricht sagen, in: *Merz/Winter 1989*, 43-49.

4.5.2 Beziehungen zu anderen Fächern

Hahn, Georg: Religiöse Erziehung. Ein Thema im Fach Erziehungskunde, Pädagogische Welt. Monatsschrift für Unterricht und Erziehung 43 (1989) 160-163.

Stocker, Karl: Religiöse Texte im Deutschunterricht, Pädagogische Welt. Monatsschrift für Unterricht und Erziehung 43 (1989) 154-159.

4.5.3 Einzelprobleme: Leistungsmessung, Disziplin, Hausaufgaben u.ä.

Lang, Heinrich: Die Strafe als Erziehungsmittel. Eine Betrachtung unter biblischem Aspekt, LehB 41 (1989) 66-69. 74-76.

4.5.4 Lehrerrolle

Böhm, Günter: Der Lehrer als Seelsorger (Dr. Eduard Lütgen zum 85. Geburtstag), rhs 32 (1989) 255-264.

FEBA (Freie Evangelische Bekenntnisschule Altenkirchen): Lehrer hat christliches Vorbild der Schüler zu sein, ESchE 3/1989, 2.

Haerst, Leopold: »Typisch Religionslehrer«. Zu den Karikaturen in diesem Heft, CpB 102 (1989) 267-273.

Langer, Klaus: Warum noch Religionsunterricht? Religiösität und Perspektiven von Religionspädagogen heute, Gütersloh 1989.

Moennich, Annette: Der Religionslehrer. Glaubenszeuge als personales Medium im Religionsunterricht der Sekundarstufe II (Münsteraner Theologische Abhandlungen 4), Altenberge 1989.

Oser, Fritz: Von der Ausbildung des Religionslehrers - Modelle und Ideale, in: *Merz/Winter 1989*, 67-83.

Preul, Reiner: Pfarrer und Religionslehrer. Ein Vergleich der beiden Berufe, in: *Preul: Luther...*, 1989, 25-46.

Schach, Bernhard: Professionalisierung als Risiko. Zum Berufsethos des Reli-

gionslehrers, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung »Das Parlament«*, B 49/1989, 24-31.

Somm, Regula: Erwartungen an die Katechese - Erwartungen an mich, in: *Merz/Winter 1989*, 50-54.

4.6 Rolle von Katecheten, Jugendleitern, Erziehern

Beeli, Benedetg: Die nebenamtlichen Katechetinnen oder Wenn immer mehr immer weniger tun, in: *Merz/Winter 1989*, 114-124.

Dommann, Fritz: Katechet - ein Beruf im Wandel, in: *Merz/Winter 1989*, 55-66.

Höfler, Alfred: Aus der Zukunftswerkstatt von heute für die Katecheten von morgen, in: *Merz/Winter 1989*, 159-169.

Hoffmann, Lothar: Hauptamtliche MitarbeiterInnen, eji 1/1989, 24-26.

Ruch, Barbara: Die Katechetin als Frau in der Kirche der Männer, in: *Merz/Winter 1989*, 84-92.

Sippel, Manfred: Hauptberufliche MitarbeiterInnen in der Jugendarbeit - ein konstruktives Gegenüber in religiösen Fragen?, *BauG* 41 (1989) 322-324.

Umbricht, Bernadette: Erfahrungen einer Katechetin in einer priesterlosen Pfarrei, in: *Merz/Winter 1989*, 125-135.

Vogel, Marlene: Der Katechet als Lehrer der Gemeinde (Gemeindepädagoge). Zum Gedenken an Walter Baltin, *ChrL* 42 (1989) 16-18.

5 Religionspädagogik und Gesellschaft

5.1 Religionspädagogik und Recht

5.1.1 Rechtsquellen

Kultusministerium Rheinland-Pfalz: Vereinbarungen mit den Katholischen (Erz-) Bistümern und den Evangelischen Landeskirchen über die Erteilung nebenamtlichen und nebenberuflichen katholischen und evangelischen Religionsunterrichts vom 1. Februar 1989, *Amtsblatt des Kultusministers von Rheinland-Pfalz* 41 (1989) H. 4, 177-182.

Ordnung der Konferenz der Evangelischen Kirchenleitungen in der DDR für die Zweite Prüfung von Gemeindepädagogen vom 14.1.1989, *Mitteilungsblatt des Bundes der Evangelischen Kirchen in der Deutschen Demokratischen Republik* 1989, 22.

Rechtliche Grundlagen der Konfessionalität des Religionsunterrichtes, *imp.* 1/1989, 20-22.

Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe, *KuS(Mst)* 15 (1989) H. 69, 9. Richtlinien des LKR für die Konfirmandenarbeit gem. Beschluß des LKR vom 19.1.1989, *Kirchliches Amtsblatt für die Evangelisch-Lutherische Landeskirche Schaumburg-Lippe* 1989, 5.

Teilnahme evangelisch-methodistischer Schüler am evangelischen Religionsunterricht vom 10. Februar 1989 [Baden-Württemberg], in: *Kultus und Unterricht* o.Jg. [1989] H. 1, 39.

5.1.2 Juristische Beiträge

Böck, Karl: Die Änderung des bayerischen Konkordats von 1968. Das Ende der Auseinandersetzungen über die Bekenntnisschule und die rechtliche Sicherung katholischer Erziehung in Bayern, in: *Forum Katholische Theologie* 5 (1989) 103-116; *Inf(M)* 29/1989, 41-50.

Brauburger, Heinz: Religionsunterricht in der Rechtsprechung, *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 37 (1989) 251-262.

Das Schulgebet - ein zeitgemäßes Erziehungsmittel?, *LehB* 41 (1989) 58-59.

Fehnmann, Ursula: Bhagwan-Kleidung und Mala in der Schule - Ausdruck der

Religionsfreiheit des Lehrers?, Die Realschule. Zeitschrift für Schulpädagogik und Bildungspolitik 97 (1989) 327-329.

Gebauer, Klaus: Islamische Unterweisung in deutschen Klassenzimmern, Recht der Jugend und des Bildungswesens 37 (1989) 263-276.

Hollerbach, Alexander: Der Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach an den öffentlichen und freien Schulen in der Bundesrepublik Deutschland, in: Biesinger/Schreijäck 1989, 212-225.

Hufen, Friedhelm: Ehrfurcht vor Gott als Bildungsziel, Recht der Jugend und des Bildungswesens 37 (1989) 341-345.

Schließung einer Koranschule, Recht der Jugend und des Bildungswesens 37 (1989) 346-351.

Schwendenwein, Hugo: Die rechtliche Situation des Religionsunterrichtes in Österreich, in: Biesinger/Schreijäck 1989, 226-239.

Stempel, Martin: Schließung einer Koranschule, Recht der Jugend und des Bildungswesens 37 (1989) 346-351.

5.1.3 Religionspädagogische Beiträge

Klage gegen kirchlichen Lehrplan abgewiesen, ESchE 12/1989, 27-28.

Molinski, Waldemar: Unsere Herausforderung durch die »Leitsätze« (Schule in Bayern), CuB 35 (1989) 245-248.

5.1.4 Fallbeschreibungen

5.2 Religionspädagogik und Politik

5.2.1 Politische Stellungnahmen

Ansprache des Bayerischen Staatsministers für Unterricht und Kultus Hans Zehetmair [zu »Leitsätzen für den Unterricht und die Erziehung nach gemeinsamen Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse an Grund-, Haupt- und Sonderschulen, Inf(M) 29/1989, 6-7; BuG 80/1989, 628.

Laurien, Hanna-Renate: Die Bedeutung des Religionsunterrichts für die Gesellschaft, SchH 19 (1989) H. 2, 3-9.

Paul, Günter: Christliche Werte in der Schule - auf dem Abstellgleis?, ForR 1/1989, IV-VI.

Wagner, Christean: »Christliche Werte in der Schule - auf dem Abstellgleis?«, ForR 1/1989, I-IV.

Wagner, Christean: Was ich vom Religionsunterricht erwarte, Inf(L) 1-2/1989, 26-27.

Zehetmair, Hans: Der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule, Inf(M) 28/1989, 14-17.

5.2.2 Kirchenamtliche Stellungnahmen (und Entwürfe); Stellungnahmen von religiösen/kirchlichen Verbänden

Abschlußbericht zur Frage der Teilnahme von Kindern am Heiligen Abendmahl, in: Ev. Kirche von Westfalen (Hg.), Verhandlungen der 1. Tagung der 11. Landessynode, Bielefeld 1989, 255-262.

Allgemeines Katechetisches Direktorium, 11. April 1971, in: Nachkonziliare Texte 1989, 9-115.

Apostolisches Schreiben »Catechesi Tradendae« Seiner Heiligkeit Papst Johannes Paul II. über die Katechese in unserer Zeit, 16. Oktober 1979, in: Nachkonziliare Texte 1989, 193-261.

Apostolisches Schreiben »Evangelii nuntiandi« Seiner Heiligkeit Papst Pauls VI. an den Episkopat, den Klerus und alle Gläubigen der Katholischen Kirche über die Evangelisierung in der Welt von heute, 8. Dezember 1975, in: Nachkonziliare Texte 1989, 117-191.

Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Bekenntnisschulen (AEBS) [Hg.]: Schule auf

biblischer Basis. Grundlagen und Ziele Evangelischer Bekenntnisschulen (Tagesfragen 22), Neuhausen-Stuttgart ²1989.

Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland (AEED): Entwicklungen im Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe. Entschließung der Vertreterversammlung der AEED vom 3.-5.3.1989 in Stolberg-Zweifel, Eh 39 (1989) H. 2, 38.

Ausschuß für Erziehung und Unterricht: Orientierungspunkte für die Behandlung des Themas »Aids« in Religionsunterricht, Konfirmandenunterricht und Jugendarbeit, in: Evangelische Kirche im Rheinland (Hg.), Verhandlungen der 37. ordentlichen rheinischen Landessynode, Bad Neuenahr 1989, 355-361.

Ausschuß für Erziehung und Unterricht: Pädagogisches Konzept des »Christlichen Schulvereins Rhein-Ruhr« und Erziehungskonzept der »Freien Evangelischen Bekenntnisschule Altenkirchen (FEBA)«. Stellungnahme der Evangelischen Kirche im Rheinland, in: Evangelische Kirche im Rheinland (Hg.), Verhandlungen der 37. ordentlichen rheinischen Landessynode, Bad Neuenahr 1989, 355-361.

Beschlüsse der Kirchensynode zum Religionsunterricht (Hessen und Nassau), SchH 19 (1989) H. 2, 52-59.

Bildungspolitischer Ausschuß der DEAE: Evangelische Erwachsenenbildung im Spannungsfeld der Bildungspolitik. Entwicklungen und Argumente, DEAE.I 89/1989, 1-46.

Birk, Gerd u.a.: Berufliche Bildung und Religionsunterricht. Denkanstöße zur gemeinsamen Verantwortung. Leitfaden zum Berufsschulsymposium 1989, rabs 21 (1989) 22-25.

Blöckl, E., H. Schwager und H. Wittmann: Erläuterungen zu den »Leitsätzen für den Unterricht und die Erziehung nach gemeinsamen Grundsätzen der kirchlichen Bekenntnisse«, Inf(M) 19/1989, 15-20.

Bund evangelischer Religionslehrer an den Gymnasien von Westfalen und Lippe: Zur aktuellen Situation des Religionsunterrichts, Rundbrief 86/1989, 10-20.

Degenhardt, Johannes Joachim: Zum Religionsunterricht an den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland [Erklärung des Vorsitzenden der Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz am 23. Januar 1989 in Bonn], IRP.M 19 (1989) H. 2, 37-41; ibw.j 27 (1989) 25-29; SchK 35 (1989) H. 1, 22-27.

»Der Religionsunterricht in der Schule«. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 1974, in: *Nachkonziliare Texte* 1989, 263-303.

Dienst an den Schulen der EKvW: Die Sprachlosigkeit überwinden, ru int 18 (1989) H. 4, 5-9.

Dienst, Karl: Der »Gesamtkirchliche Ausschuß für den Evangelischen Religionsunterricht« (GKA). Entstehung - Aufgaben - Bedeutung, SchH 19(1989) 24-32.

Döpfner, Julius: Leitsätze für den Unterricht und die Erziehung nach gemeinsamen Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse (1967), Inf(M) 29 (1989) 51-52. Eine ständige Aufgabe für Christen. Beschluß der westfälischen Landessynode zum Hauptthema »Glauben weitergeben« im Wortlaut, ru int 18 (1989) H. 4, 9-10.

Erklärung und Stellungnahme der Kirchenleitung zur Situation des evangelischen Religionsunterrichts in der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau vom 3. Oktober 1988, SchH 19 (1989) H. 2, 27-51.

Hanselmann, Johannes: Ansprache des Landesbischofs der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern D. Dr. Johannes Hanselmann [zu »Leitsätze für den Unterricht und die Erziehung nach gemeinsamen Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse an Grund-, Haupt- und Sondervolksschulen«], Inf(M) 29/1989, 5.

Hanselmann, Johannes: Vorstellung der »Leitsätze« durch Landesbischof D. Dr. Hanselmann D. D., BuG 80/1989, 627-630.

Hauptabteilung Schule und Erziehung im Erzbischöflichen Generalvikariat Pader-

born u.a. (Hg.): Thesen zur Glaubensvermittlung im Elementarbereich, TrKi 8 (1989) H. 6, 3.

Hemel, Ulrich: Konfessionalität und Zielsetzung des Religionsunterrichts. Ergebnisse einer internationalen Arbeitsgruppe der Diözesen Rom, Madrid, München und Regensburg auf dem 2. interdiözesanen religionspädagogischen Symposium in Diano Marina (Italien) vom 31.3.-2.4.89, rhs 32 (1989) 330-331.

Johannes Paul II.: Die Kleinen genießen die besondere Fürsorge Gottes (am 6.9.1988 in Turin zum 100. Todestag Don Boscos), MPädB 12 (1989) H. 2, 42-45.

Johannes Paul II.: Erzieher erfüllen wichtigste Aufgabe für Kirche und Gesellschaft (Ansprache an Lehrer und Erzieher am 4.9.1988 anlässlich des 100. Todestages Don Boscos), MPädB 19 (1989) H. 2, 26-50.

Johannes Paul II.: Katholische Schulen müssen Ansätze zu Berufungen fördern (Wort zum 26. Welttag der geistlichen Berufe am 16. April 1989), SchK 35 (1989) H. 4, 31-32.

Kongregation für das katholische Bildungswesen: Die religiöse Dimension der Erziehung in der katholischen Schule. Grundzüge zur Überlegung und Überprüfung, MPädB 12 (1989) H. 2, 8-41.

Landessynode der EKIR 1989: Sexualethische Orientierungspunkte für die Behandlung des Problemfelds »AIDS« in Religionsunterricht, Konfirmandenarbeit und Jugendarbeit, Eh 39 (1989) H. 1, 13.

Landessynode der EKvW 1988: Erklärung zum Religionsunterricht, Eh 39 (1989) H. 1, 12-13.

Leitsätze für den Unterricht und die Erziehung nach gemeinsamen Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse an Grund-, Haupt- und Sonderschulen, in: Nachrichten der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern 44 (1989) H. 3, 49-51; US 44 (1989) 146-151.

Mahlstedt, Manfred (Landesvorsitzender der katholischen Erziehergemeinschaft Berlin) u.a.: Koalitionsvereinbarungen SPD/AL für den Schulbereich. Offener Brief der KEG an den Regierenden Bürgermeister von Berlin, CuB 35 (1989) 192. Pädagogisches Institut der EKvW: Weitergabe des Glaubens ist Hilfe zum Leben, ru int 18 (1989) H. 4, 2-4.

Storck, Rainer: Mit dem Katechismus unterrichten? Eine Stellungnahme des Landeskirchlichen Beauftragten für Konfirmandenunterricht und Christenlehre [Ev. Landeskirche in Baden], Mitteilungen 1/1989, 26-29.

Verband katholischer Religionslehrer an Gymnasien, Arbeitsgemeinschaft evangelischer Religionslehrer an weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen u.a.: Antrag an den Kultusminister: Überprüfung der Religionslehrer auf befristet entsperrte kw-Stellen in ein Dauerverhältnis. Antwort des Kultusministers, Rundbrief 87/1989, 20-23.

Vorstand des Deutschen Katecheten-Vereins: Einige drängende Fragen der religionspädagogischen Praxis und Reflexion, KatBl 114 (1989) 554-559.

Weitere Verbesserungen gewünscht. Westfälische Landessynode appelliert an die nordrhein-westfälische Landesregierung, ru int 18 (1989) H. 4, 11.

Wetter, Friedrich: Ansprache des Vorsitzenden der Freisinger Bischofskonferenz und Erzbischofs von München und Freising, Kardinal Friedrich Wetter [zu »Leitsätze für den Unterricht und die Erziehung nach gemeinsamen Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse an Grund-, Haupt- und Sonderschulen«], Inf(M) 29/1989, 3-4; BuG 80/1989, 626-627.

Wetter, Friedrich: Katholische Schulen in freier Trägerschaft als Chance für die Kirche (Rede vor der Vollversammlung des katholischen Schulwerks in Bayern am 8.10.1989 in Freising), SchK 35 (1989) H. 11, 23-27.

Wetter, Friedrich und Johannes Hanselmann: Leitsätze für den Unterricht und die Erziehung nach gemeinsamen Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse an Grund-, Haupt- und Sonderschulen, SchK 35 (1989) H. 1, 30-32; US 44

(1989) 146-151; BuG 80/1989, 623-626; Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums 2/1989, 15-17.

»Wie werde ich ein Zeuge?«. Predigt zur Verleihung der Missio Canonica in der Basilika St. Ulrich und Afra in Augsburg am 1. Juli 1989 (Generalvikar des Bischofs von Augsburg), SchK 35 (1989) H. 7/8, 44-47.

Zentralkomitee der deutschen Katholiken: Schulischer Religionsunterricht in einer säkularen Gesellschaft. Erklärung des Zentralkomitees der deutschen Katholiken, Bonn 1989.

Zur bildungspolitischen Situation der Grundschulen in NRW. Eine Stellungnahme der EKIR, Eh 39 (1989) H. 3, 19-21.

5.2.3 Richtlinien und Curriculumentwürfe

Bildungsplan für das Berufliche Gymnasium der sechs- und dreijährigen Aufbauform. Bd. 1: Allgemeine Fächer (Ev. Religionslehre; Kath. Religionslehre, Ethik) [Baden-Württemberg], Villingen 1989.

Lehrpläne der Realschulen. Evangelische Religionslehre, Jahrgangsstufe 10, in: Amtsblatt des Bayerischen Kultusministeriums o.Jg. [1989] SoNr.6, 181-222.

Kultusministerium Niedersachsen: Rahmenrichtlinien für die Integrierte Gesamtschule. Katholische Religion, Hannover 1989.

5.2.4 Berichte und Analysen; Nachrichten (zu 5.2)

Adolph, Frank: Zwanzig Jahre Lehrplanentwicklung für den Religionsunterricht in der berufsbildenden Schule, rabs 21 (1989) 35-46.

Am Gymnasium hui, in der Berufsschule pfui (RU), ESchE 6/1989, 9.

Auch an beruflichen Schulen: Religionsunterricht notwendig, ru int 18 (1989) H. 2, 24.

Auch Politiker über Religionsunterricht besorgt. Vertreter von drei Landesregierungen auf der Synode (EKIR) (Wiederabdruck aus: epd-d121/9.1.89), SuK(R) 1/1989, 2.

Auswirkungen der Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in den Bundesländern auf den Religionsunterricht, SchK 35 (1989) H. 3, 6.

Baden-Württemberg: Schulunterricht soll mit Gebet beginnen, SchK 35 (1989) H. 6, 5.

Baden: Konfirmandenunterricht künftig 12 Monate, ESchE 10/1989, 6.

Bedeutung des Religionsunterrichts in der Berufsschule, ESchE 12/1989, 7-8.

Bedeutung des Religionsunterrichts stärken (Deutsche Bischofskonferenz), CuB 35 (1989) 114.

Bekenntnisfreie Schule? (Scientology-Verein), CuB 35 (1989) 330.

Bericht eines Berliner Kirchenkreises: Die Gemeinden und die Kinder (DDR), ChrL 42 (1989) 315-317.

Berichte der schulfachlichen Dezernenten der Schulabteilung über die Lage des Faches Evangelische Religionslehre an den öffentlichen Schulen und die Entwicklung der kirchlichen Schulen und Internate - erstattet für die 37. Landessynode der EKIR (8.-14. Januar 1989 in Bad Neuenahr), SuK(R) 1/1989, 11-24.

Besonderer Schwerpunkt: Berufsbildende Schulen (RU), ESchE 2/1989, 9.

»Bildungspolitische Isolation« Bremens beklagt (Biblische Geschichte), ESchE 6/1989, 10.

Birk, Gerd: Was in den vergangenen 15 Jahren in Bayern gewachsen ist, rabs 21 (1989) 52-54.

Blüm kritisiert Religionsunterricht, SchK 35 (1989) H. 12, 18.

Blöckl, Ernst: Damit die Leitsätze kein Schlag ins Wasser werden (Schule in Bayern), CuB 35 (1989) 243-245.

Blum, Gerhard: Erweitertes Bildungsangebot. Was hat die Kirche dem Hauptschüler zu bieten?, BirkB 7/1989, 49-55.

Böttge, Bernhard: Revision der Kursstrukturpläne Evangelische Religion in

Hessen (SekII), ForR 2/1989, 42-43.

Das Thema »Ehe aus christlicher Sicht« in Lehrplänen einzelner Schularten, RUH 1-2/1989, 11.

Degenhardt: Freie Gewissenshaltung respektieren (RU), ESchE 2/1989, 8-9.

Demnächst mehr evangelikale Schulen im Siegerland?, ESchE 8/1989, 2.

Der Religionsunterricht - Seine gegenwärtige Situation und die Perspektiven seiner zukünftigen Entwicklung, SchK 35 (1989) H. 1, 16.

Der Religionsunterricht darf kein »Abklatsch« der Sozialkunde sein, LehB 41 (1989) 47.

Der Religionsunterricht ist gefährdet. Brief des Bundesverbandes (der katholischen Religionslehrer an Gymnasien e.V.) an den Vorsitzenden der deutschen Bischofskonferenz, rhs 32 (1989) 60-61.

Die Jugend fühlt sich in der Kirche unterbewertet, ESchE 11/1989, 12.

Diskussion um Schulgebet (Baden-Württemberg), CuB 35 (1989) 288.

Diözesanrat fordert sofortige Einstellung von Religionslehrern [Köln], SchK 35 (1989) H. 2, 4.

Ehrfurcht vor Gott als schulisches Bildungsziel in Bayern, ibw.j 27 (1989) 32; ru 19 (1989) 111.

Eitz, Andreas: Neues aus Mainz. Religion in der Berufsschule, ForR 2/1989, 41-42.

Eltern kaum an Religionserziehung beteiligt, SchK 35 (1989) H. 10, 35.

Eltern und Schüler sollen für Religionsunterricht eintreten, ESchE 12/1989, 8.

Elternverein kritisiert Religionsunterricht, ESchE 12/1989, 9.

Engpässe in den »Mangelfächern« Religion und Musik (Niedersachsen), ESchE 8/1989, 8.

»Erlebnisorientierte Hinführung zum Glauben« in Ordensinternaten, SchK 35 (1989) H. 4, 19-20.

Erste evangelische Gesamtschule in NRW, ESchE 7/1989, 3.

Erstes Religionsbuch für blinde Schüler erschienen, ru 19 (1989) 40.

Erzbischof Degenhardt unterstreicht Bedeutung der katholischen Erwachsenenbildung (NRW), ErwB 35 (1989) 56-57.

Ersatzfach Philosophie für Religionslehre in Nordrhein-Westfalen, eng. 1989, 109.

Evangelische Bildungswerke: Trend zu Ethik und Religion, ESchE 5/1989, 13-14.

Evangelische Schulbünde wollen mehr Bekenntnisschulen, ESchE 12/1989, 2.

Fortbildung für Religionslehrer an Sonderschulen, SchK 35 (1989) 12, 18.

Freyman, Thelma von: Bedingungen des katholischen Religionsunterrichts in der Diaspora, StZ 114 (1989) 421-426.

Für freiwilliges Schulgebet als »gemeinsame Besinnung«, ESchE 8/1989, 3.

Geihsen, Reinhard: Forschungsteam untersucht Profil der katholischen Grundschulen in NRW, SchK 35 (1989) H. 2, 11-12.

Gemeinsame Leitsätze für Religionsunterricht (Bayern), SuK(R) 1/1989, 6-7.

Gräffe, Erwin: Lehrplanarbeit in Baden-Württemberg, rabs 21 (1989) 47-51.

Griechisch-orthodoxer Religionsunterricht an NRW-Schulen, ibw.j 27 (1989) 29; SchK 35 (1989) H. 5, 19.

Grüne gegen Religionsunterricht, ru 19 (1989) 71-72.

Heislbeitz, Joseph: Laien gründen und gestalten eine katholische Schule, eng. 1989, 183-189.

Hessen führt Ethikunterricht ein, ESchE 9/1989, 4.

Hessen-Nassau: Synode beklagt Unterrichtsausfall, ru 19 (1989) 70-71.

Hessen: Ausfallquote zu hoch, ru 19 (1989) 39-40.

Hülsmann, Franz-Josef: Richtlinien für katholische Religion an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen, rabs 21 (1989) 57-60.

Immer mehr Abmeldungen vom Religionsunterricht, ru 19 (1989) 72.

Immer mehr Jugendliche bei Wallfahrten, SchK 35 (1989) H. 4, 21.

Interesse am Religionsunterricht?, aus: CiG, 18.6.1989, rhs 32 (1989) 266.

Jakobi, Josef: Richtlinien Katholische Religionslehre an Beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen: Amtlich genehmigt, doch revisionsbedürftig!, rabs 21 (1989) 62-63.

Junge Menschen auf einen christlichen Weg führen, SchK 35 (1989) H. 3, 12.

Kardinal Hengsbach betont Notwendigkeit des Religionsunterrichtes, SchK 35 (1989) H. 6, 16.

Katholische Grundschulen haben »pädagogisches Profil«. Forschungsteam der Universität Münster bescheinigt den katholischen Grundschulen NRW eigenständiges Schulprogramm, KuS(Mst) 15 (1989) H. 69, 13-14.

Katholische Kinder in katholische Schulen, SchK 35 (1989) H. 1, 13.

Katholische Kindergärten suchen neues Profil. Kirche unterhält 9.000 Tageseinrichtungen für Kinder, SchK 35 (1989) H. 10, 23-24.

Katholische Kirche sorgt sich um Religionsunterricht, EschE 2/1989, 9-10.

Katholische Schulen müssen Glaubensschulen sein, SchK 35 (1989) H. 2, 10.

Katholisches Büro begrüßt Regelung zum Religionsunterricht in NRW, SchK 35 (1989) H. 4, 18; SuK(H) 26 (1989) H. 1, 11.

KEG (Katholische Erziehergemeinschaft) begrüßt Leitsätze für christliche Erziehung, SchK 35 (1989) H. 2, 7.

Kein Konflikt mit dem Staat über Religionsunterricht, ru 19 (1989) 71.

Kinder legen gemeinsame Leitsätze für Unterricht vor, ibw.j 27 (1989) 31.

Kirche besorgt über Religionsunterricht, SuK(R) 1/1989, 8.

Kirche soll Gründung neuer Schulen prüfen, EschE 12/1989, 2.

Kirchen legen gemeinsame Leitsätze für Unterricht vor (Bayern), EschE 2/1989, 5.

Kirchen: Religionsunterricht an Schulen kann helfen, EschE 3/1989, 8.

Kirchliche Leitsätze für den Unterricht, aus: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 20.1.89, rhs 32 (1989) 122-123.

Koch, Josef und Karl-Heinz Schröder: Stand der Lehrplanentwicklung in Rheinland-Pfalz und Saarland, rabs 21 (1989) 64-67.

Kritik an Freien Bekenntnisschulen. »Keine geeignete Alternative« (Wiederabdruck aus: epd-d 149/14.1.89), SuK(R) 1/1989, 5.

Kultusminister kritisiert evangelischen Religionsunterricht (Bayern), ru 19 (1989) 70.

Kurz, Peter: Schule ohne Klaublehrer und ohne Religionsunterricht? Stellungnahme zum Leserbrief von Johannes Hampel in Christ und Bildung 11/12/1988, S. 340, CuB 35 (1989) 67.

Kwiran, Manfred: Lehrpläne und Lehrplanentwicklung für den evangelischen Religionsunterricht in der Grundschule in den 80er Jahren, in: *Kwiran 1989*, 4-32.

»Lehrer an katholischen Schulen sollen Glaubenszeugen sein«, SchK 35 (1989) H. 9, 10-11.

Leitsätze für Unterricht und Erziehung. Die Kirchen verdeutlichen den Verfassungsauftrag der Volksschulen in Bayern, CuB 35 (1989) 81-82.

Mahlstedt, Manfred: Kampfansage gegen freie Schulen (Schule in Berlin), CuB 35 (1989) 259-260.

»Missio canonica« für 26 Lehrerinnen und Lehrer im Bistum Essen, SchK 35 (1989) H. 6, 17.

Mundt, Hans-Werner: Ein neuer Lehrplan für Berufskolleg/Berufsoberschule, entw. 2/1989, 3.

Musch-Himmerich, Martin E.: Explizit und implizit - der didaktische Ort der Sakramente im »Marchtaler Plan«, Inf(L) 3/1989, 20-22.

Muslimische Kritik an NRW-Lehrplanentwurf »Religiöse Unterweisung für Schüler islamischen Glaubens«, ru 19 (1989) 38.

Neuer Streit um Religionsunterricht an Rhein und Ruhr, SchK 35 (1989) H. 1, 16-17.

- Neufassung der Leitsätze für Unterricht und Erziehung in Bayern, SchK 35 (1989) H. 1, 9; ru 19 (1989) 111.
- Nordrhein-Westfalen plant Ersatzfach für Religionslehre, aus: Frankfurter Allgemeine Zeitung v. 7.1.89, rhs 32 (1989) 61.
- Nordrhein-Westfalen: Griechisch-Orthodoxer RU, EschE 6/1989, 10.
- NRW: 70000 Schüler ohne Religionsunterricht, ru 19 (1989) 39.
- NRW: Anhörung im Landtag zum Religionsunterricht, EschE 3/1989, 7-8.
- NRW: Ersatz-Unterricht jetzt verbindlich, EschE 5/1989, 10.
- NRW: Neue Gespräche über schulischen Religionsunterricht, SchK 35 (1989) H. 1, 4.
- Pädagogen: Religionsunterricht an Berufsschulen notwendig, EschE 5/1989, 9.
- Papst: Kirche braucht Dynamik und Glaubensfrische der Jugend, SchK 35 (1989) H. 12, 4.
- Pflichtfach Religion: Katholiken unterstreichen Notwendigkeit, ESchE 12/1989, 10.
- Phillips, Wolfgang: Evangelische Gesamtschule [Nordrhein-Westfalen], Eh 39 (1989) H. 4, 38.
- Philipps, Wolfgang: Gemeinsam Verantwortung für RU (Hessen), Eh 39 (1989) H. 1, 36.
- Phillips, Wolfgang: Mehr Ethik-Unterricht [Hessen], Eh 39 (1989) H. 4, 41.
- Phillips, Wolfgang: Religionsunterricht: Kultusminister spielt mit Kirchen, Eh 39 (1989) H. 3, 37-38.
- Phillips, Wolfgang: Schulgebet [Rheinland-Pfalz], Eh 39 (1989) H. 4, 39.
- Pölling, Helmut: Stand der Lehrplanarbeit in Schleswig-Holstein, rabs 21 (1989) 60-61.
- »Probleme der Akzeptanz« beim Religionsunterricht (NRW), ESchE 4/1989, 7-8.
- Redaktion rhs: Wo bleibt das Gegengutachten über »Ethik« als Ersatzfach?, rhs 32 (1989) 121-122.
- Religionslehrer plädieren für »Ersatzfach« Ethik, SchK 35 (1989) H. 2, 3; rhs 32 (1989) 200.
- Religionsunterricht (Bayern), CuB 35 (1989) 291.
- Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven, ibw.j 27 (1989) 319.
- Religionsunterricht an Berufsschulen (Rheinland-Pfalz), CuB 35 (1989) 226.
- Religionsunterricht an Berufsschulen gefährdet, SchK 35 (1989) H. 6, 16.
- Religionsunterricht an Berufsschulen massiv gefährdet, SchK 35 (1989) H. 9, 6.
- Religionsunterricht darf nicht vernachlässigt werden, SchK 35 (1989) H. 4, 18.
- Religionsunterricht hat immer noch hohen Stellenwert, EschE 7/1989, 14-15.
- Religionsunterricht muß ökumenisch offen sein, ru 19 (1989) 37.
- »Religionsunterricht nicht auf kühle Information beschränken«, SchK 35 (1989) H. 7/8, 28.
- »Religionsunterricht schneidet bei Schülern schwach ab«, SchK 35 (1989) H. 11, 14-15.
- Religionsunterricht weiter im Abseits, SuK(H) 26 (1989) H. 1, 8-9.
- Religionsunterricht. Anhörung im Landtag beantragt (NRW), SuK(R) 1/1989, 9-10.
- Religionsunterricht. NRW - Schüler müssen als Ersatz Philosophie belegen, EschE 1/1989, 8-9.
- Religionsunterrichtsausfall an Berufsschulen beklagt, SchK 35 (1989) H. 12, 17-18.
- Reul: Emanzipatorische Pädagogik gescheitert, SchK 35 (1989) H. 1, 4-5.
- Schlöter, Alfred: Hessen: Rahmenlehrplan seit 1987, rabs 21 (1989) 54-56.
- Schule kann »nur mithelfen« (bei religiöser Erziehung), SchK 35 (1989) H. 10, 34-35.
- Schule. Ehrfurcht vor Gott als schulisches Bildungsziel in Bayern, EschE 2/1989, 3-4.

Schüler-Thesen gegen Pflichtfach Religionsunterricht, EschE 12/1989, 9-10.
 Schülern den Glauben näher bringen (Degenhardt, Joh.J.), SchK 35 (1989) H. 10, 34.
 Sinnfragen des Lebens. Kultusminister Christean Wagner (Hessen) will Unterrichtsausfall im Fach Religion stoppen, CuB 35 (1989) 90-91.
 Sorge um Religionsunterricht. Besonderer Schwerpunkt: Berufsbildende Schulen (EKiR), SuK(R) 1/1989, 4.
 SPD billigt Kompromiß in Sachen Religionsunterricht in NRW, ibw.j 27 (1989) 31; SchK 35 (1989) H. 4, 4-5.
 Statistik zum katholischen Religionsunterricht im Bistum Münster (Stand: 15.10.1988), KuS(Mst) 15 (1989) H. 70, 11-12.
 Stellungnahmen zu den »Leitsätzen« (für den Unterricht und die Erziehung nach gemeinsamen Grundsätzen der christlichen Bekenntnisse an Grund-, Haupt- und Sondervolksschulen), Inf(M) 29/1989, 21-23.
 Theologe Mette fordert von katholischen Schulen klares Profil, SchK 35 (1989) H. 6, 7-8.
 Verwaltungsgericht lehnt weitere Bekenntnisschule ab, SchK 35 (1989) H. 6, 14.
 Vorwürfe gegen Evangelische Bekenntnisschule in Bremen, EschE 7/1989, 4-5.
 Wenig Unterstützung für Schulgebet-Vorschlag, EschE 7/1989, 6-7.
 Wer sich vom Religionsunterricht abmeldet, soll Ersatzunterricht besuchen (NRW), SuK(R) 1/1989, 7.
 Westfälische Landessynode: Jetzt mehr Lehrerinnen und Lehrer einstellen, ru int 18 (1989) H. 1, 9.
 Wilckens kritisiert Stundenausfall im Religionsunterricht, ru 19 (1989) 37.
 Zum Zeugen des Evangeliums berufen, SchK 35 (1989) H. 7/8, 27.
 Zustimmung zu neuen Regeln für den Religionsunterricht. Kirchen und Lehrerverbände tragen »Kompromiß« mit (NRW), SuK(R) 1/1989.
 13.359 Religionslehrer an Grundschulen in NRW, SchK 35 (1989) H. 10, 12.
 15 Jahre Synodenbeschluß »Der Religionsunterricht in der Schule«, SchK 35 (1989) H. 6, 6-7.

5.3 Religionspädagogische Institutionen (Aus-, Fort- und Weiterbildung)

5.3.1 Dokumentationen

Studienordnung für den Teilstudiengang Religion (Katholische Theologie) mit dem Abschluß Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main vom 13. Juli 1989, in: Amtsblatt des Hessischen Kultusministers 42 (1989) H. 7, 506-515.

5.3.2 Berichte und Analysen

Bach, Arthur: Die Anfänge der Gemeinschaft Evangelischer Erzieher, Eh 39 (1989) H. 4, 32-36.

Dreissig Jahre Arbeitskreis katholischer Schulen, eng. 1989, 94-96.

Hainz, Josef: 10 Jahre für Theologie und Sozialethik an der TH Darmstadt, SuK(H) 26 (1989) H. 1, 9-10.

Herrmann, Botho: Einlösung eines Versprechens der Kirche. Konzeptionelle Überlegungen für die Zusammenarbeit EFWi/ GEE (Erziehungswissenschaftliches Fort- und Weiterbildungsinstitut der Evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz, Gemeinschaft Evangelischer Erzieher), Eh 39 (1989) H. 4, 12-18.

Hülsmeier, Thorsten: Warum ich »Religion« unterrichten will. Ein Student in Sachen Religionspädagogik beurteilt Motivation, Fach und Ausbildungsgang, Rh 1989, 156-157.

Janzen, Wolfram: Kirchliche Lehrerfortbildung in der Bewährungsprobe, Rh 1989, 142.

»Jeder fünfte Studienplatz in Religionslehre unbesetzt« (NRW), ru 19 (1989) 40.

Kennedy, William B.: Theologische Ausbildung als Erziehung zum Durchbruch, in: *Preul* 1989, 186-205.

Kirche setzt Nachqualifizierung fort (Religionslehrer), *EschE* 4/1989, 13-14.

Lenz, Martin: Studieren - aber wie?, *ChrL* 42 (1989) 230-235.

Raske, Michael: 20 Jahre Kontaktstudium des Fachbereichs Katholische Theologie, *Inf(L)* 1-2/1989, 27-28.

Religionslehrer-Ausbildung an Uni-Köln sichern - Wissenschaftsministerium in Düsseldorf stellt Verbesserungen in Aussicht, *SchK* 35 (1989) H. 7/8, 4.

Scharer, Matthias: Den Schulalltag bestehen. Aspekte einer persönlich bedeutsamen ReligionslehrerInnenfortbildung, *KatBl* 114 (1989) 548-553.

Schicketanz, Peter: Sieben auf einen Streich. 10 Jahre gemeindepädagogische Ausbildung in Potsdam (Wiederabdruck aus: *Potsdamer Kirche*, 3.9.1989), *DEAE.N* 5/1989, 58.

Seidel, Martin: Ich lasse mir gern in die Karten gucken. Meine Erfahrungen im Lehrgebiet »Kinderarbeit«, *ChrL* 42 (1989) 242-247.

5.3.3 Fernstudium

5.3.4 Ausbildungsdidaktik

Büchler, Erika: Begleitung von KindergottesdienstleiterInnen, *KatBl* 114 (1989) 258-263.

Scharer, Matthias: PraktikantInnen und Referendare im Religionsunterricht sinnvoll begleiten. Praxishinweise in Thesen, *KatBl* 114 (1989) 760-762.

5.3.5 Tagungsberichte

Ahrens, Theo: Der Glaube zwischen aufgeklärter Vernunft und Irrationalität (Religionslehrer-Tagung in Fulda), *ibw.j* 27 (1989) 315-318.

Aktuelle Probleme des Religionsunterrichts und der religiösen Erziehung. Ein Beitrag der Akademie RottenburgStuttgart, *SchK* 35 (1989) H. 7/8, 30.

Bedeutung kirchlicher Präsenz an Schulen unterstrichen. Bischof Homeyer: Religionsunterricht ist große Herausforderung, *SchK* 35 (1989) H. 11, 14.

Die katholischen Schulen setzen sich mit ihren Werten auseinander. Erfolgreich verlaufene 17. Studientagung des Verbandes katholischer Schulen in der Schweiz, *SchK* 35 (1989) H. 11, 21.

Eltern sollten mit den Religionslehrern besser zusammenarbeiten, *KuS(Mst)* 15 (1989) H. 72, 14-15.

Fossion, André: Der Europäische Katechetische Kongreß in München vom 8. bis 11. Juni 1987, *KatBl* 114 (1989) 72-76.

Gewalt, Dietfried: Zweites Würzburger religionspädagogisches Symposium, *RKGS* 28/1989, 22-25.

Gomolzig, Michael: Heilerwartungen in unserer Zeit. Von einer religionspädagogischen Fachtagung des VBE, *Forum E* 42 (1989) H. 10, 18.

Hausmann, Werner: Friedenserziehung für die Religionen, *DtPfrBl* 89 (1989) 133-134.

Hemel, Ulrich: Neuere Entwicklungen des Religionsunterrichts in Europa. III. Europäisches Forum für Religionsunterricht in Luxemburg (21.-24. Oktober 1988), *rhs* 32 (1989) 117-120.

Im katholischen Kindergarten Glauben erleben, *SchK* 35 (1989) H. 2, 8-9.

Katholische Jugend in der NS-Zeit: »Abstand nicht Widerstand«, *SchK* 35 (1989) H. 10, 21.

Kleckers, Andrea und Michael Gebel: »Religion und Erziehung«, *Cibedo.B* 3 (1989) 60-62.

Lange, Günter: Berufsschulsymposium 1989, *KatBl* 114 (1989) 567-569.

»Moralerziehung und Religionsunterricht«, *SchK* 35 (1989) H. 3, 15.

Musik eröffnet Chancen (Religionslehrer-Tagung in Köln), *ibw.j* 27 (1989) 318.

- »Religion muß Teil des Pflichtunterrichts bleiben« (Zentralkomitee der deutschen Katholiken), SchK 35 (1989) H. 11, 7-8.
- Religionsunterricht an Berufsschulen unverzichtbar. Pfarrgemeinderäte betonen humanen Bildungsauftrag der Berufsschule, SchK 35 (1989) H. 10, 16.
- Sauer, Jürgen*: Musik eröffnet Chancen für die Religion. »Pädagogische Woche« des Erzbistums Köln wollte Brücke schlagen, SchK 35 (1989) H. 9, 9-10.
- Sauer, Ralph*: Der religiöse Erzieher diesseits und jenseits des Rheins. Bericht vom 2. deutsch-französischen Treffen in Besancon (11.-13.11.1988), KatBl 114 (1989) 348-352.
- Schulgebet und Religionslehrermangel. Maria Laacher Schulleitergespräche, SchK 35 (1989) H. 10, 15-16.
- Spurensuche nach Religion im Kinderbuch, SchK 35 (1989) H. 2, 17-18.
- Stachetzki, Thomas*: Religiosität in Bewegung. Zukunft unseres Glaubens. Religionspädagogischer Ferienkurs im Cassianum in Donauwörth, KatBl 114 (1989) 802-805.
- Werner, Ernst*: Wege des Christ-Werdens. 12. Europäisches Katechumenats-treffen 1989 in Augsburg, KatBl 114 (1989) 796-801.
- Woller, Hermann*: Erziehung im Glauben - Hoffnung für die Zukunft. Ein Beitrag der KEG zur 1250-Jahr-Feier des Bistums Regensburg, CuB 35 (1989) 335.
- Zunehmende Entfremdung zwischen Schule und Kirche. Tagung der Mülheimer Akademie und der evangelischen Erzieher, SuK(R) 1/1989, 5-6.
- Zweite Begegnung von Vertretern des französischen und des deutschen Schulwessens in Lyon, SchK 35 (1989) H. 2, 10-11.

6 Vergleichende Religionspädagogik

6.1 Religionspädagogik in europäischen Ländern, USA, Kanada

- Bader, Günther und Robert Schnelander*: Religionspädagogik und Katechetik in Österreich. Wissenschaftliche Arbeiten 1978-1988 an der Universität Innsbruck und an der Universität Wien (Evangelisch-Theologische Fakultät), CpB 102 (1989) 46-47.
- Bastel, Heribert*: Religionspädagogik und Katechetik in Österreich. Wissenschaftliche Arbeiten 1978-1988 an der Universität Wien (Katholisch-Theologische Fakultät), CpB 102 (1989) 93-94.
- Brunnthaler, Christian u.a.*: Religionspädagogik und Katechetik in Österreich. Wissenschaftliche Arbeiten 1978-1988 an der Universität Graz, an der Kathol.-Theol. Hochschule Linz und an der Universität Salzburg, CpB 102 (1989) 151-152.
- »Die meisten spanischen Schüler besuchen den Religionsunterricht«, SchK 35 (1989) H. 11, 20.
- Egle, Gertraude*: Was kann der Religionsunterricht im Rahmen des Erziehungsauftrags der österreichischen Schule leisten? Grundsätzliches zur Aufgabe des Religionsunterrichts für die christlich-religiöse Erziehung, CpB 102 (1989) 138-139, 143.
- Elberg, Christopher*: Öffentlichkeitsprobleme der katholischen Kirche Frankreichs. Eine Theorie kirchlicher Öffentlichkeit, angewandt am Beispiel der Geschichte katholischer Sekundarschulgemeinden in Frankreich (1928-1975) (Erfahrung und Theologie 14), Frankfurt a.M. u.a. 1989.
- Gemeinde-Religionsunterricht in der Reformierten Kirche Ungarns, ChrL 42 (1989) 373-374.
- Gunter-Troxler, Claire*: Eine Klasse mit 63 Schülern (Schweiz), in: *Merz/Winter 1989*, 24-31.
- Hemel, Ulrich*: Was können wir voneinander lernen? Religionsunterricht in Italien, Frankreich und Spanien, KatBl 114 (1989) 886-891.

- »Historische Entscheidung« für die Religionsfreiheit in Italien (Religionsunterricht), ChrL 42 (1989) 282.
- Italien will Religionsunterricht garantieren - Parlament stimmt Antrag mehrerer Parteien zu, SchK 35 (1989) H. 5, 27; ibw.j 27 (1989) 31.
- Italien: Ersatzfach für Religion an Schulen nicht verpflichtend, SchK 35 (1989) H. 3, 22.
- Italien: Religionsunterricht als verfassungsgemäß anerkannt, SchK 35 (1989) H. 4, 28.
- Italiens Verfassungsgericht entscheidet gegen Alternative zum Religionsunterricht, aus: Herderkorrespondenz, April 1989, 151, rhs 32 (1989) 200.
- Kanadier schaffen zwangsweise Schulgebete ab, ESchE 3/1989, 23.
- Kirche in Spanien: Religion nicht zum Wahlfach an Schulen machen, SchK 35 (1989) H. 2, 21.
- »Kleiner Religionskrieg« um Schulfragen in Italien, ESchE 4/1989, 28.
- Korherr, Edgar Josef u.a.: Lehrplan für den Wahlpflichtgegenstand R.-k. Religion, CpB 102 (1989) 245-248.
- Kuhn-Schädler, Hans: Ich war am Anfang dabei...als das KIL (Katechetisches Institut Luzern) gegründet wurde, in: *Merz/Winter 1989*, 18-23.
- Lehrplan für den »Freigegegenstand mit entsprechenden Anforderungen für besonders begabte und interessierte Schüler R.-k. Religion«. 5. - 8. Klasse (je zwei Wochenstunden), CpB 102 (1989) 249.
- Leitner, Rupert und Hartwin Schmidmayr: »Weitergabe des Glaubens. Neuentdeckung des Glaubens«. Bericht über ein Salzburger Symposium der Arbeitsgemeinschaft der österreichischen Religionspädagogen an Akademien, CpB 102 (1989) 30-32.
- Lettland: Religion als Wahlfach zugelassen, ChrL 42 (1989) 153-154.
- Liss, Bernhard: Katholische Erwachsenenbildung in Ungarn, ErWB 35 (1989) 170.
- Litauen: Religionsunterricht an Schulen wieder zugelassen, SchK 35 (1989) H. 12, 22.
- Projektgruppe Röm.-kath. Religion: Wahlpflichtgegenstand Röm. kath. Religion - Eine Chance für den Religionsunterricht, CpB 102 (1989) 244.
- Projektgruppe Röm.-kath. Religion: Kommentar zum Lehrplan für den Wahlpflichtgegenstand röm.-kath. Religion, CpB 102 (1989) 250-257.
- Rauscher, Erwin: Die Fachbereichsarbeit in Religion. Eine pädagogische Herausforderung (Österreich) - 1. Teil, CpB 102 (1989) 36-39; 2. Teil, CpB 102 (1989) 83-87; 3. Teil, CpB 102 (1989) 140-142.
- Reilly, George: Zwischen Freiheit und Tradition. Religionsunterricht in England, KatBl 114 (1989) 882-885.
- Religionsunterricht in Italien weiter in der Diskussion, SchK 35 (1989) H. 4, 29.
- Religionsunterricht in Spanien, ibw.j 27 (1989) 444.
- Schlitter, Horst: »Kleiner Religionskrieg« um Schulfragen in Italien, KevSH 30 (1989) 74.
- Schulte, Herbert: Religionsunterricht bei unseren europäischen Nachbarn. (1) In einem Land strikter Trennung zwischen Kirche und Staat: Frankreich, Eh 39 (1989) H. 4, 24-26.
- Schweden: Richtlinien für die Unterweisung von Konfirmanden, ChrL 42 (1989) 59.
- Sondeej, Margarita Czeslawa: Kameradschaft und Freundschaft als katechetisches Problem, CpB 102 (1989) 274-275.
- Spanien: Ethikunterricht als Ersatz für Religionskunde eingeführt, SchK 35 (1989) H. 6, 23.
- Stoodt, Dieter: Progetto Catechistico Italiano. Kirche und Familie in den Katechismen der katholischen Kirche Italiens, in: JRP 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 247-259.

Törnvall, Anders: Der Religionsunterricht in den Gesamtschulen Schwedens. Eine kritische Analyse, in: JRP 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 225-236.

UdSSR: Erstmals Religionsunterricht offiziell zugelassen, SuK(R) 1/1989, 7.

UdSSR: Religionsgeschichte neues Fach an Leningrader Schule, Bildung 3/1989, 36; SchK 35 (1989) 11, 20.

Ungarn: Katholische Schulen fordern staatliche Hilfe, SchK 35 (1989) H. 2, 21.

Ungarn: Lutherisches Gymnasium wiedereröffnet, KevSH 30 (1989) 168.

Ungarn: Neuregelung für den Religionsunterricht, SchK 35 (1989) H. 11, 19-20.

Verpaßte Chance. Italiens Verfassungsgericht entscheidet gegen Alternative zu Religionsunterricht, HerKorr 43 (1989) 151-152.

Walther, Peter: Weitergabe des Glaubens hat erste Priorität. Katholische Synode für Religionsunterrichtszentrum, aus: »Tages-Anzeiger« vom 9.12.1988, RL 1/1989, 32.

Wernicke, Richard: Schulen der lutherischen Schulen in den USA im Zusammenhang mit dem gesamten Erziehungswesen, KevSH 30 (1989) 75-88.

Zinn, Inge: Der CVJF (Schweizerischer Nationalverband Christlicher Verein Junger Frauen). Eine engagierte Frauenbewegung, apropos 3/1989, 12.

6.2 Religionspädagogik in anderen außereuropäischen Ländern (bes. in der Dritten Welt)

Wiedereröffnung der Schulen im Westjordanland gefordert, SchK 35 (1989) H. 2, 21-22.

6.3 Nichtchristliche Religionspädagogik

Bilgin, Beyza und Regine Erichsen: Der Religionsunterricht in der Türkei und sein religionspolitischer Kontext. Eine Analyse aus türkischem Verständnis und ein deutscher Kommentar, Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989) 357-380.

Korn, Alfred: Wegweisung - oder wie ein Jude sich wünscht, daß deutsche Jugendliche seines Volkes Geschichte und Gegenwart in einem Schulbuch lesen, Eh 39 (1989) H. 4, 2-5. 8-11.

Lapide, Pinchas: Wenn mein Kind fragt. Erinnerung und Tradition im jüdischen Glauben, BauG 41 (1989) 52-58.

Neu, Rainer (Hg.): Die buddhistischen Katechismen in deutscher Sprache (RKDN.II 1), Köln/Wien 1989.

7 Forschungs- und Literaturberichte, Sammelrezensionen und Übersichten über religionspädagogische Entwicklungen

Bloth, Peter Constantin: Kommt die pädagogische Gemeinde? Über Sachtrend und Konjunkturtrend einer praktisch-theologischen Entwicklung, ThR 54 (1989) 69-108.

Dienst, Karl: Tendenzen der neueren katholischen Religionspädagogik im Spiegel der »Religionspädagogischen Beiträge«, in: JRP 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 169-179.

Nipkow, Karl Ernst: Entwicklung des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, Recht der Jugend und des Bildungswesens 37 (1989) 240-251.

8 Bibliographien, Unterrichtsmittelverzeichnisse

Arbeitskreis »Jugendreligionen« der KSG Münster (Hg.): Literaturliste zum Thema Jugendreligionen und neue religiöse Bewegungen, Münster 1989.

Feifel, Erich: Dokumentation religionspädagogischer Promotions- und Habilitationsvorhaben an Katholisch-Theologischen Fakultäten (Abteilungen) der Hochschulen im deutschen Sprachraum, KatBl 114 (1989) 685-691.

Gewalt, Dietfried: Bibliographie. Literatur zur Diakonie, Seelsorge und religiösen Erziehung bei Hörgeschädigten 1988-1989 (mit Nachträgen), RKGS 28/1989, 36-43.

Katholische Religionslehre: Mögliche Verteilung Schulbücher und Lernmittel. Für die Hand der Schüler auf die verschiedenen Klassen der einzelnen Schulformen, Schuljahr 1989/90, SInf(P) 19 (1989) H. 1-2, 4-11.

Rickers, Folkert: Religionspädagogische Dissertationen und Habilitationen 1986 im deutschen Sprachraum, in: JRP 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 357.

Rickers, Folkert: Religionspädagogische Jahresbibliographie 1987 für den deutschen Sprachraum, in: JRP 5 (1988), Neukirchen-Vluyn 1989, 289-355.

Schulbücher für die evangelische Religionslehre. Aus dem Verzeichnis der genehmigten Lernmittel für das Schuljahr 1989/90, ru int 18 (1989) H. 2, 21-22.

9 Personalia

Joachim Dikow als Leiter der Schulabteilung in Münster verabschiedet, SchK 35 (1989) H. 3, 10-11; eng. 1989, 110.

Müller-Ruckwitt, Erwin: Nachruf auf Josef Bennemann, ErWB 35 (1989) 59-60. Verabschiedung von Dr. Joachim Dikow, KuS(Mst) 15 (1989) H. 69, 1-9.

10 Varia

Hemel, Ulrich: Religiöse Erziehung per Satellit. Neue Aufgaben und Tendenzen, rhs 32 (1989) 191-194.

Schulabteilung im Bischöflichen Ordinariat Mainz: Brief an Missio-Bewerber, RUh 1-2/1989, 40.

Religionspädagogische Dissertationen und Habilitationen 1989 im deutschen Sprachraum

Beyer, Franz-Heinrich: Theologiestudium und Gemeinde. Das Gemeindepraktikum als Paradigma für praktisch-theologische, ökumenische und pastoral-theologische Aspekte des Praxisbezugs im Theologiestudium, Theol. Habil. Schrift, Rostock 1989.

Böhme, Ulrich: Religionsunterricht in Hilfsschulen und Anstalten für Geistigbehinderte des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts im nördlichen Deutschland, Diss. theol., Frankfurt a.M. 1989.

Federlein, Wilhelm-Ludwig: Kirchliche Volksbildung und Bürgerliche Gesellschaft. Studien zu Thomas Abbt, Alexander Gottlieb Baumgarten, Johann David Heilmann, Johann Gottfried Herder, Johann Georg und Johannes von Müller, Theol. Habil. Schrift, Frankfurt a.M. 1989.

Fischer, Friedrich: Die Frage nach Jesus Christus im katholischen Religionsunterricht der Grundschule, Diss. phil., Osnabrück 1989.

Lutz, Bernd: Umkehr als Prozeß ständigen Neuwerdens. Praktisch-theologische Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen christlich motivierter Erneuerung, Diss. theol., Bonn 1989.

Meier, Uto J.: Katechese zwischen Aufklärung und Biedermeier. Konzeption, Verwirklichung und Rezeption religiöser Erziehung bei Christoph von Schmid. Ein Beitrag zur Umsetzung der katechetischen Theorie Joh. Mich. Sailers, Diss. theol., Augsburg 1989.

Neumeier, Klaus: Frankfurter evangelische Jugendarbeit unter Paul Both im III. Reich, Diss. phil., Frankfurt 1989.

Nimsch-Faron, Michael: Ein Gott - viele Gesichter. Zur Genese und Phänotypus kindlicher Gottesvorstellungen, Diss. phil., Hannover 1989.

Ott, Rudi: "Wenn ich schwach bin, dann bin ich stark" (2 Kor 12, 10). Auslegung der Korintherbriefe im Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe auf dem Wege zu einem Modell dialogischer Bibeldidaktik, Diss. theol., Würzburg 1989.

Patzek, Martin: Im Dienste der Jugend - offen dem Anruf der Zeit. Elisabeth Denis und IN VIA - Deutscher Verband katholischer Mädchensozialarbeit, Diss. theol., Freiburg 1989.

Petschulat, Ulrike: Theoretische und praktische Aspekte der Autorität im Blick auf die Praxis der Christenlehre in der DDR, Diss. theol., Rostock 1989.

Prochazka, Ilse: Die religionspädagogische Problematik des Verhältnisses von bildender Kunst und Religion unter besonderer Berücksichtigung für Religionsunterricht und Katechese der Gegenwart, Diss. theol., Graz 1989.

Weidinger, Norbert: Elemente einer Symboldidaktik unter besonderer Berücksichtigung des Religionsunterrichtes an beruflichen Schulen, Diss. theol., München 1989.

Register der Namen

Abraham 117
Achtenhagen 71
Ackermann 9
Adam G. 100.210.215
Adams D. 126
Adl-Amini 214
Ahlers 20
Albert 286
Amos 117
Anders 116
Apostolos-Cappadona 123.126
Ariès 11

Bahrdt 9
Bahro 107
Baldermann 27.30
Baltz 268
Barth 122
Bastian 204
Baudler 27
Baumgarten 14
Becker G. 76.102
Becker G.E. 223.225
Beckmann 44.48f
Benjamin 282
Bergau 100.206
Berger 246.280f
Bernhard 142
Berry 131
Bertold 200f
Beuys 168
Biehl 16.27.33f.38.165.206.261.278.
287
Bierner 26
Biller 44
Bizer Chr. 6.55.161.173.178
Bizer K. 140
Bloch 315
Blumberg 121
Boal 137.138
Böcker 25

Bode 246
Bohne 205
Bohr 286
Bonhoeffer 118.238.240
Bonus 13
Borsum 214.225
Bosch 315
Bossmann 144
Boyd 128
Brauer 124
Braun 94f
Brechtgen 100
Brett 138
Breuberger 266
Britten 135
Bromme 66
Brooks Thistlethwaite 125
Broszat 144
Brown 169.171.178
Brueggeman 128
Bubenheimer 169
Buchenau 12
Bucher 4.30f.38f.257
Bultmann 104-106.108.171
Burow 169.171.173.175f.178
Buschbeck 263
Butigan 131
Buttler 238.240
Büttner 169

Casper 66
Cezanne 124
Chaney 135
Chiout 225
Cohn 178
Comenius 51.165
Crüsemann 105

Dahm 117
Daiber 20
Darwin 50.104

De Condorcet 10
 De Sola 132
 Diederich 19
 Dienst 5
 Dillenberger, Jane 123f
 Dillenberger, John 121-125
 Dillistone 121
 Donner 236
 Dörger 98.100
 Dörpfeld 46.49
 Dostojewski 231
 Drescher 59.69
 Drewermann 313
 Dross 179.195
 Durka 127-130

Ebach 105.116
 Ebeling 9.16.277.288
 Eberhard 7.165
 Eigen 286
 Einstein 173
 Eli 117
 Eliade 313
 Erasmus von Rotterdam 10
 Erb 270
 Erikson, E.H. 29.39
 Erikson, E. 116

Fackenheim 152
 Fährdrich 216
 Farau 178
 Fauser 13.33
 Faust-Siehl 22.35
 Feifel 17
 Feige 31.216.297.299.306
 Fellmann 292
 Fetz 30
 Feuerbach 104
 Fiedler 146
 Fischer 146
 Flemmig 246
 Flitner 13.22.40
 Flothow 216
 Forster 269
 Fowler 11.30
 Fox 126f
 Fraas 8.29
 Francke 8.200.203
 Frank 293
 Frech 169
 Freire 227.240
 Freud 12.104.113
 Freyer 228
 Friedan 105
 Friedlander 150ff

Fröbel 165
 Fromm 115
 Früchtel 211
 Füllkrug 266
 Furrer 30
 Galilei 104
 Gansberg 13
 Gebauer 49
 Geißler 73
 Geissler 19
 Gerstenberger 105
 Gilkey 123
 Ginott 73
 Glöckel 19.43f.51.57.59.63.66.69.76.
 184

Gmünder 30
 Goethe 70
 Goodman 135.169
 Goßmann 17.36
 Goya 135
 Gräb 21.219
 Grell, J. u. M. 75.216.233
 Groothoff 165
 Grünenwald 178

Haas 82
 Habermas 280-282.286.290
 Hacker 44.51
 Halberstadt 229.240
 Hakbfas 307ff
 Hanisch 73
 Hanselmann 216
 Harnisch 38.40
 Harris 121.127.129f.139.140
 Hart Nibbrig 295
 Heckel 7
 Hefferline 169
 Hefft 230.240
 Hegel 285
 Heimann 44.200
 Heimbrock 5.21.25
 Heinonen 141ff
 Heisenberg 286
 Henningsen 228.240
 Herbart 46.49.51.63.74.200f
 Herder 165
 Herrmann 109
 Hilbert 253
 Hild 216
 Hiller 17.182
 Hinz 16.206
 Hiob 106.116
 Holland 131
 Höver 169

- Husserl 285
 Ingenkamp 221
 Janzen 229.240
 Jendorff 107
 Jetter 6
 Johannes Chrysostomos 311
 Johannsen 197.208
 Joranson 131
 Jünger 277
 Jürges 257.259

 Kabisch 12.163
 Kahlau 113
 Kahlert 266
 Kant 46.74.200.284.285
 Kaschnitz 234f
 Kastning-Olmesdahl 146
 Kaufman, G. 122
 Kaufmann, H.B. 17.25.107.246
 Kearns 132
 Kerkhoff 25
 Kierkegaard 118
 Kipphardt 116
 Kittel 106.165
 Klafki 18.21.24-26.34-36.44.46.48.66
 Klappert 157
 Klingbeil-Jahr 217
 Klink 66
 Knab 26
 Knoll 227.229.239f
 Knudsen 266
 Kohlberg 4
 Kollwitz, Käthe 132-135.140
 Kollwitz, Karl 132
 König 44.49.59.214
 Konukiewicz, W. 245-247.256.263
 Konukiewicz, A. 259
 Kopernikus 104
 Kounin 71
 Krämer 229.240
 Kraus, W. 168
 Kraus, H.-J. 106
 Kreiselmeier 59.69
 Kremers 146
 Kuld 5.33
 Küng 16
 Künneth 143
 Künzli 214
 Kurth 16
 Kusche 266

 Labusch 79.102
 Lacan 290.293

 Lachmann 9.11.100.210.215
 Lähmann 206
 Lämmerrmann 25f.28.33.35f.36.38
 Lange 227.239f
 Langer, K. 17.297ff
 Langer, L. 140
 Langer, S. 130
 Laurin 272
 Lealman 127
 Leibniz 165
 Leschinsky 12
 Levi 140
 Lévinas 293
 Lewin 173
 Link 286
 Lippke 199
 Littell 139
 Lohff 20.236
 Lorenz 73
 Lorenzen 8
 Lott 16.98.100.227.240
 Lückel 169
 Luckmann 280f
 Ludwig 25
 Ludwig-Steup 25
 Luhmann 117.280
 Lukas 89.234f
 Lukatis 20
 Luther, M. 6f.89.117.231.234f.239
 Luther, H. 31.227.240

 Maaß 169
 Marcuse 128
 Marti 234
 Martiny 229.240
 Maser 211
 Maslow 158
 Maurer 169
 McAfee Brown 129
 McFague 126
 Meier 227.240
 Meißner 44
 Meister Eckhart 130
 Merkens 71
 Messner 202
 Mette 20
 Metz 128
 Metzger 173f
 Meueler 238.240
 Mey 83.86.89
 Meyer 72.75.210.215.223.225
 Meyer zu Utrup 169
 MeyerH. 44
 Miles 123.132
 Mitscherlich 12

Mokrosch 31
 Moltmann 15
 Montessori 54.113
 Mose 117
 Mozart 122
 Müller 229.240
 Müller-Pozzi 12
 Müßener 199f.202

Newman 5
 Nipkow 11.14.16-18.24.26.30.33-35.
 37.100.165.238.240.277.299
 Norak 130
 Nowotny 142

O'Keeffe 137.140
 Oelkers 51f
 Orth 227.230.232.239-241
 Oser 30.256f
 Oswald 178
 Otto, R. 9
 Otto, G. 21.44.98.100.205.238.241.
 268
 Overbeck 166
 Owen 135

Palmer 12
 Pannenberg 15.20
 Parsons 140
 Paulus 89
 Peh Ya 174
 Perls 169.172-176
 Pestalozzi 12.59.165
 Peterßen, W.H. 214
 Peterßen, U.-H. 52.59.67
 Petzold 165.169.171.178
 Picasso 125.128
 Picht, G. 286
 Picht, W. 228
 Pioch 261
 Pöggeler 229.241
 Pöhlmann 227.229f.239.241
 Popham 76
 Popper 286
 Poschardt 44.51.66
 Posern 214.225
 Prengel 169.171.178
 Prescott 135

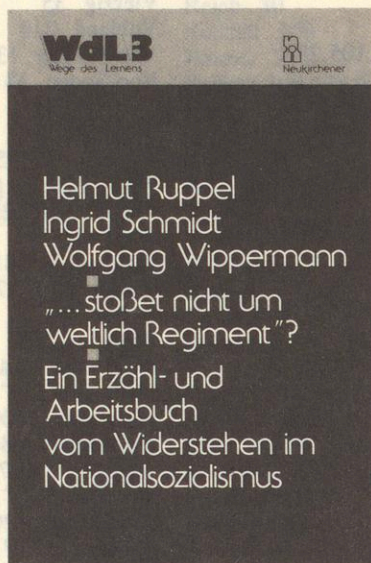
Quitmann 171.175

Rabenstein 66.69
 Rahenstein 59
 Rahner 125

Ramsauer 247
 Ratichius 51
 Rauschenberger 205
 Reich 30
 Reichel 269
 Reimer 211
 Reiser 109.178
 Rendtorff 15.21.157
 Rickers 197.207.307.313
 Riedel 44
 Riesman 109
 Ritschl 21
 Ritter 9.277ff
 Robinsohn 57
 Robinson 127
 Roeder 12
 Rohrbach, W. 25.27
 Rohrbach, H.K. 229.232.241
 Rorty 284.286
 Rössler 20f
 Roth 66.73
 Rousseau 11f
 Rubeau 171
 Rülcker 44
 Rumpf 13
 Runo 131
 Ruppert 313
 Rutt 74
 Ruykeyser 132

Sacco 135
 Sachs, W. 22
 Sachs, N. 140
 Salomo 106
 Salzmann 9
 Sandy 128
 Sassoon 135
 Sauter 17
 Schaller 165
 Scharfenberg 109.313
 Scharper 138
 Sally 138
 Schatzker 146.148
 Scheibe 228.241
 Scheibner 44
 Scheilke 22
 Schepp 10
 Scherpp 169.171
 Scheuerl 10
 Schian 9
 Schier 214
 Schittko 214.225
 Schleiermacher 9-11
 Schmalenberg 107
 Schmidt 14.83.100f.107

- Schmidts 11
 Schmitz 227.241
 Schneider 106
 Schoenborn 105
 Schorch 44
 Schottroff, L. 38.40.105.236
 Schottroff, W. 38.105
 Schröer 165
 Schultze 141.165
 Schulz, D. 199f
 Schulz, W. 44
 Schulze 10
 Schütz 280
 Schwark 71
 Schweitzer, A. 104
 Schweitzer, F. 3.11.26.30-32.35.41.
 61.184
 Schwerner 135
 Seiler 71
 Selka 209
 Shahn 135.140
 Sichrovsky 142ff
 Siebert 237.239.241
 Sloterdijk 293
 Small 135
 Smith 127-129
 Sölle 108.118
 Spencer 10
 Spener 8
 Spiegel 105
 Spranger 53
 Stallmann 106.165
 Steffens 225
 Stegemann 38.105
 Steinwede 165
 Stern Strom 140
 Stock 25-27.106
 Stoodt 109.117.230.241
 Strauß 104
 Tammeus 16.206
 Terhart 32
 Thiele 169
 Thiersch 18
 Thurneysen 7
 Tietgens 227.241
 Tillich 124f.128.283
 Tinsley 121
 Tracy 14.16.125f
 Traupe 216
 Troxler 66
 Twain 135
 Van Gogh 124.131
 Vanzetti 135
 Veit 103.107.108.110f.116f.119
 Vierzig 35
 Vohland 214
 Von Bingen 131
 Von Soden 13
 Waddell 121
 Wagner, G. 257.259f
 Wagner, P. u. G. 257
 Wagner, W. 233.235.241
 Wahl 223
 Waldenfels 281.285.288.292
 Walter 170f.173f
 Weber 280
 Weder 4.38
 Wegenast 8.24.44.215.247.279
 Weiß 202.205
 Weischedel 200
 Weizsäcker 286
 Weniger 10.47f.74
 Werbick 5.29
 Westermann 206
 Weymann 227.241
 Wibbing 263
 Wicke 202.205
 Wiesel 140.152
 Winter 126
 Woodward 137
 Wrege 25
 Ziefuß 71
 Ziggrosser 132
 Zilleßen 165.277.290.295
 Zinnecker 53
 Zöpfl 44
 Zweig 30
 Uhde 124
 Urbach 228.241



Wege des Lernens, Bd. 3

201 Seiten, Paperback DM 38,-

Das Erzähl- und Studienbuch verdankt seinen Titel der Ermahnung Melanchthons in der Confessio Augustana (XVI), verdankt seine Anfrage an dieses Leitwort deutscher Geschichte den Porträts verschiedener Widerstandsgruppen im nationalsozialistischen Deutschland. In Quellen und Darstellungen werden Äußerungen der christlichen Kirchen dokumentiert, Zeugnisse der Verweigerungen und Resistenz von Juden und Zeugen Jehovas und die Gegenwehr kommunistischer und bürgerlicher Kreise nachgezeichnet.

Nach einer allgemeinen historischen und religionspädagogischen Einführung bieten die neun Kapitel jeweils einen geschichtlichen Überblick, ausgewählte Quellendokumente und didaktische Hinweise bis zu ausgeführten Erzähl- und Projektbeispielen.



Wege des Lernens, Bd. 4

133 Seiten (4 Bildseiten), Paperback DM 29,80

Dieses Buch des bekannten Religionspädagogen Ingo Baldermann lebt von der überraschenden Erfahrung, wieviel bei Kindern »ankommt«, wenn die biblischen Texte und die Umgangsformen mit ihnen nur elementar genug sind.

Die Psalmen werden einfach als Gebrauchstexte genommen. Die Kinder sollen sich selbst in ihnen finden, ihre Ängste und ihre Freude, und sie finden tatsächlich in den Psalmen eine Sprache, die ihnen erlaubt, Erfahrungen anzusprechen, von denen sie sonst schweigen. Wie selbstverständlich prägen sie sich die Worte der Psalmen dabei ein, ohne alle Mühe des »Auswendiglernens«.

»Die Psalmen . . . waren gerade auch in den Zeiten der sich verschärfenden öffentlichen Auseinandersetzung eine Sprache für den Sprachlosen, ein Licht für den Geängsteten, ein Lied für den Mutlosen.«



Wege des Lernens, Band 5

153 Seiten, Paperback DM 34,-

Das Buch geht die Schwierigkeiten an, die Unterricht über die Passionsgeschichte macht: Wie läßt sich das Bekenntnis zugänglich machen, daß Jesus für uns gestorben ist? Wie kann man mit dem Schuldvorwurf umgehen, den die Evangelien gegen das jüdische Volk erheben? Zuerst werden die Probleme untersucht, die Lehrer und Schüler empfinden. Dann werden drei Unterrichtsbeispiele analysiert (F. W. Foerster, M. Rang, K. Wegenast). Material zu den Unterrichtsvorhaben wird in einem Anhang zugänglich gemacht.

Fritz Krotz, geb. 1945, Dr. theol.; 1978 in Marburg habilitiert. Jetzt Pfarrer der Ev. Kirche von Kurhessen-Waldeck und Studienleiter des Pädagogisch-Theologischen Instituts Kassel; tätig in der regionalen Lehrerfortbildung in Waldeck; Lehraufträge in Marburg und Göttingen.



Wege des Lernens, Band 6

2. Auflage

264 Seiten, mit 35 schwarz/weiß- und 5 vierfarb. Abb.,

Paperback, DM 34,-

Diese Arbeit trägt zu einer differenzierenden Betrachtung der Symboldidaktik bei, und zwar im Blick auf ihre theoretischen Voraussetzungen, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und praktischen Realisierungsmöglichkeiten.

An drei ausgeführten Beispielen (Hand, Haus, Weg) sollen ihre didaktischen Möglichkeiten, aber auch ihre Grenzen erkennbar werden.

Peter Biehl, geb. 1931, seit 1970 Professor für Religionspädagogik und Didaktik der Evangelischen Theologie an der Georg-August-Universität Göttingen.

Ute Hinze, geb. 1940, ist Realschullehrerin an der Voigt-Schule in Göttingen.

Rudolf Tammeus, geb. 1948, ist Oberstudienrat am Hainberggymnasium und Lehrbeauftragter an der Universität Göttingen.

Religionsunterricht (Thema: Reich Gottes)



Ingo Baldermann

Gottes Reich – Hoffnung für Kinder

Entdeckungen mit Kindern
in den Evangelien

Wege des Lernens, Band 8
160 Seiten, Paperback,
DM 36,80

Das Buch bietet eine Fortschreibung des an den Psalmen gewonnenen didaktischen Ansatzes für das Neue Testament: Kinder finden einen ähnlich unmittelbaren Zugang zu Worten Jesu; sie begreifen daran das Reich

Gottes als Inbegriff der Hoffnung auf eine gerechtere, friedliche Welt. Das Buch beschreibt einen Unterrichtsgang von den Anfängen der Predigt Jesu bis hin zu Tod und Auferstehung.

Ingo Baldermann, geb. 1929, Dr. theol., als Pfarrer Mitarbeiter am Katechetischen Amt Loccum (1957-1963), Dozent am Pädagogischen Institut der Universität Hamburg (1963-1965), ist seit 1965 Professor für Evangelische Theologie und ihre Didaktik in Siegen (Gesamthochschule).

neukirchener

