

Die Katholische Religionspädagogik zieht Bilanz

Hans-Georg Zieberts / Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf: Patmos Verlag 1995, 448 S.

»Wo produziert wird, muß in regelmäßigen Abständen Bilanz gezogen werden. Anders sind Entwicklungsfortschritte kaum zu evaluieren.«

So lesen wir im Vorwort des hier vorzustellenden Sammelbandes mit seinen vier gewichtigen Kapiteln »Grundlegungen«, »Kontexte«, »Themen« und »Orte«, die alle dazu dienen sollen, die Bereiche religionspädagogischen Forschens und Handelns zu kennzeichnen und kritisch zu würdigen: die Theorie, Brennpunkte aktueller Herausforderungen, wichtige Inhalte und eben die Orte, an denen sich Theorie und Praxis der Religionspädagogik bewähren sollen.

Bilanziert wird nicht das ganze Jahrhundert, sondern nur die Zeit seit 1960, mit ihren grundlegenden gesellschaftlichen, kulturellen, religiösen und wissenschaftlichen Veränderungen. Sie nötigten nicht nur die Religionspädagogik dazu, »über die Bücher zu gehen«.

Wie konnte die Religionspädagogik, vornehmlich die katholische, mit diesen Veränderungen umgehen, welche Fragen stellte sie, welche Probleme versuchte sie zu analysieren, welche Methoden nahm sie in Dienst, was erforschte sie?

Unter diesen Fragestellungen wollen Herausgeber und Autoren keine abgegrenzte Epoche *beurteilen*, sondern vielmehr aus dem Entdeckten und dessen kritischer Reflexion *Perspektiven gewinnen* für zukünftige Aufgaben. Man ist gespannt.

1. Das Buch beginnt mit »Grundlegungen«, welche die Religionspädagogik als Wissenschaft beschreiben, die immer schon auf Kooperation mit einer ganzen Reihe anderer Wissenschaften angewiesen ist: mit verschiedenen Formen der Hermeneutik und Ideologiekritik (H.A. Zwergel), mit verschiedenen Forschungsrichtungen der Psychologie (A.A. Bucher), mit empirischen Bemühungen aller Art (H.-G. Ziebertz), mit der Didaktik (E. Feifel), mit der Pädagogik (N. Mette), mit der Religionswissenschaft (P. Antes) und nicht zuletzt mit der Wissenschaftstheorie (R. Englert). Überraschend der Tatbestand, daß die Theologie qua Historie und Dogmatik zwar in den Einzelbeiträgen des Bandes immer wieder be-

gegnet, vor allem in dem der Wissenschaftstheorie gewidmeten Beitrag Englerts, nicht aber als Partnerin der Religionspädagogik eigens thematisiert wird. Liegt das daran, daß die Religionspädagogik immer schon als theologische Disziplin verstanden wird?

Bei den Grundlegungen hat es mir vor allem der lucide, kenntnisreiche und in allen Teilen weiterführende Beitrag »Zur Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik« aus der Feder von R. Englert angetan (147-174). Ihm gebührte eigentlich eine eigene breite Würdigung. Als zentrale Fragebereiche einer religionspädagogischen Wissenschaftstheorie nennt er die *Problemgeschichte*, welche die wechselnden Paradigmen und auffallende Veränderungen bei den Reflexionsschwerpunkten *in theologicis* und *paedagogicis* herauszuarbeiten und zu verstehen versucht, eine *enzyklopädische Beschreibung* und Würdigung des gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Umfelds der Religionspädagogik und der Religionspädagogik als »scientific community«, und die *Methodologie*, deren Interesse dem »Funktionieren« der Religionspädagogik in den verschiedenen Arbeitsfeldern gilt, aber auch dem »Prozedere«, das die verschiedenen Bemühungen zu einer kohärenten Theorie werden läßt.

Aus *problemgeschichtlicher* Sicht diagnostiziert Englert für den in Frage stehenden Zeitraum einen grundlegenden Gestaltwandel der Religionspädagogik von einer vorwissenschaftlichen, theologisch deduzierten Katechetik hin zu einer theologische und erziehungswissenschaftliche Methoden gleichrangig verstehenden Integrationsdisziplin eigener Dignität. Kennzeichen der Religionspädagogik seien jetzt die Ernstnahme pädagogischer und überhaupt humanwissenschaftlicher Problemzugänge und eine deutliche Aufwertung der Praxiserfahrungen von religionspädagogisch interagierenden Subjekten. Die im Kanon der traditionellen theologischen Fächer latente oder auch offensichtliche Hierarchie sei damit grundsätzlich in Frage gestellt. Handlungsorientierungen würden von nun an eben nicht mehr theologisch deduziert, weil die Gleichrangigkeit humanwissenschaftlicher und theologischer Zugänge im Rahmen der Religionspädagogik ein solches Prozedere verbiete.

Als Grund für diese Entwicklung nennt Englert die immer noch zunehmenden Schwierigkeiten von Theologie und Kirche, christliche Inhalte im Rahmen einer sich an Selbstbestimmung und rationaler Begründung orientierenden modernen Gesellschaft zu vermitteln. In diesem Zusammenhang begegnende kritische Rück- und Anfragen systematischer Theologen beider großen Konfessionen nimmt er zwar zur Kenntnis, hält sie aber nicht für hilfreich.

»Wo im Kontext gesellschaftlichen Lebens und theoretischer Arbeit hat ein bestimmtes wissenschaftliches Bemühen seinen Platz?« (151). Das sei der *enzyklopädische Aspekt einer Wissenschaftstheorie*.

Nur eine sorgfältige Beachtung dieser Frage könne »eine Wissenschaft davor bewahren, ihre Sache für immer schon gegeben und fraglos relevant zu halten – um dann unter Umständen nicht wahrzunehmen, wie sie mehr und mehr in den Verdacht der Entbehrlichkeit gerät« (151). Die hier folgenden Ausführungen zur Religionspädagogik im Kontext der Theologie gipfeln in der Forderung, die Religionspädagogik möge sich in Zukunft nicht nur als Theorie einer bestimmten Praxis konstituieren, sondern als Theorie eines Phänomenbereichs. Das meint die Definition der Disziplin als »Theorie religiöser Lern- und Bildungsprozesse in christlich-kirchlicher Verantwortung – im Kontext soziokultureller Bedingungen und pädagogisch-sozialer Wirkungszusammenhänge« (157). Als solche Theorie wird sie deutlich machen müssen, wie sie als theologische Disziplin auf Pädagogik und andere Humanwissenschaften angewiesen ist, und darüberhinaus, wie sie als »pädagogisch orientierte« Disziplin durchaus Anteil hat an der Gesamtaufgabe der Theologie, insofern diese ein Interesse am Subjektwerden des einzelnen und an einer Achtung vor den vielfältigen Formen menschlichen Lebensglaubens repräsentiert.

Damit sind wir im *methodologischen Fragebereich*, der die Religionspädagogik ganz in der Nähe der Pädagogik entdecken läßt, nämlich bei einer Analyse der konkreten Bedingungen und Wirkungszusammenhänge der Praxis und bei einer gesellschaftskritisch geschulten Sensibilität für ideologische Implikationen von Werturteilen und Zielbestimmungen.

Auf diesem Hintergrund fordern nach Englert viele Religionspädagogen des in Frage stehenden Zeitraums eine Erweiterung des hermeneutischen durch einen empirischen Ansatz und durch ideologiekritische Verfahren, um die in der Glaubensbotschaft gewonnenen Einsichten und die im Rahmen der Empirie in Erfahrung gebrachten Bedingungs- und Wirkungszusammenhänge zueinander in Beziehung zu setzen. Als wissenschaftlich begründet können für diese Religionspädagogen dann nur noch solche Aussagen gelten, die den Prozeß einer kritisch-korrelativen Befragung »überstehen« (158).

Das Problem ist deutlich: Wie steht es mit der Beziehung zwischen vermeintlich normativen Einsichten und empirischen Erkenntnissen? Oder: Wie kann es möglich werden, »eine Exegese des überlieferten Glaubens und eine Exegese faktisch gelebten Lebens aufeinander zu beziehen. Und zwar so, daß die aktuelle Lebensrelevanz des überlieferten Glaubens hervortritt« (167). So fragen, heißt vorgängig daran zu glauben, daß der Glaube immer schon und immer noch Relevanz besitzt. Aber kann man das eigentlich voraussetzen, oder müßten wir es nicht wagen, uns von den Sozialwissenschaften fundamental zur Disposition stellen zu lassen? Wie immer, Interdisziplinarität ist entweder gleichrangige Kooperation, oder sie ist überflüssig. So klar hört man das bei Englert nicht. Wie viele andere laviert auch er und kommt zuweilen Christian Morgensterns Palmström und seinem »also schließt er messerscharf, was nicht sein kann, das nicht sein darf« doch sehr nahe.

Und noch etwas: Englert zeigt mit Recht, daß die Religionspädagogik seit 1960 unter dem Eindruck einer antiquierten Praxis der herkömmlichen »Meister-Lehre« den Abschied gegeben hat und seitdem für eine wissenschaftliche Theorie der Religionspädagogik optiert, aber er sieht auch, daß es deutliche Rezeptionsbarrieren vieler Praktiker gegenüber der Religionspädagogik als Wissenschaft gibt. In diesem Zusammenhang sind seit einigen Jahren wieder »Regressionen« zu entdecken, welche dazu mahnen, nach neuen Wegen hin zu einer Praxis der Theoriebildung zu suchen, die auch von Praktikern verstanden werden kann. Ansätze dazu entdeckt Englert vor allem in der jüngsten Vergangenheit.

Kurzum, ein analytisch und konstruktiv interessanter und beachtenswerter Beitrag.

Was die weiteren »Grundlegungen« anbetrifft, beschränke ich mich auf »Streiflichter«: *H.A. Zwergel* zeigt, wie um 1960 herum mit Gadamer's »Wahrheit und Methode« die philosophische Hermeneutik qua Kunstlehre des Verstehens von Sache im Medium von Sprache zu einem gewissen Abschluß kommt und Neues (Verknüpfung von Hermeneutik mit Ideologiekritik, Semantik, Linguistik und Sprachanalyse) Platz zu greifen beginnt. Das Referat der Rezeption hermeneutischer Entwürfe bis Gadamer durch die katholische Religionspädagogik (G. Stachel, H. Halbfas, W. Langer) überzeugt. Das gilt auch für die Darstellung der nach Zwergel trotz vielversprechender Ansätze (D. Dormeyer, E. Schillebeeckx u.a.) nicht zureichenden Rezeption weiterführender hermeneutischer Fragestellungen im Rahmen religionspädagogischer Forschung. Noch weitestgehend unbearbeitet harften Aufgaben im Zusammenhang mit der Postmoderne und dem mit ihr verbundenen Ende verbindlichen Verstehens qua Einverständnis der Inangriffnahme. Ähnliches gilt im Blick auf Wirklichkeitskonstruktionen im Zusammenhang mit elektronisch vermittelten Bildwelten.

A. Bucher kann in seinen beiden Beiträgen (Religionspädagogik und empirische Entwicklungspsychologie sowie Religionspädagogik und Psychologie) nicht nur seine differenzierten Kenntnisse moderner Psychologie beweisen, sondern es gelingt ihm auch, die Geschichte der Beziehungen zwischen Religionspädagogik und Psychologie seit den zwanziger Jahren überzeugend und kritisch Revue passieren zu lassen. Interessant dabei, daß in der katholischen Religionspädagogik offensichtlich nie so etwas wie eine Psychologiefeindschaft eine Rolle spielte.

Der Weg der Religionspädagogik in Sachen Psychologie ging nach Bucher von einer Vorliebe für Phasen- und Stufentheorien über eine Indienstnahme neo-psychoanalytischer Theorien (Erikson) und die Entdeckung sozialisationstheoretischer Entwürfe bis hin zur Beachtung interaktionistisch-konstruktivistischer Theorien, wie sie im Anschluß an Piaget entwickelt worden sind (Goldman, Oser, Fowler u.a.). Nach dieser Skizze plädiert Bucher für ein integratives Verfahren hinsichtlich der Rezeption der Entwicklungspsychologie durch die Religionspädagogik, und das je im Zusammenhang mit konkreten Fragen z.B. nach Zielen und Inhalten religiöser Bildung und Erziehung.

Besonders verdienstlich erscheint mir die Skizze Buchers von heute vertretenen Beziehungen zwischen Psychologie und Religionspädagogik, die von Marginalisierungen des Gesprächspartners bis hin zu einer bemerkenswerten Abhängigkeit von ihm reichen.

Der zweite Beitrag mit seinen Hinweisen auf die »Allgemeine Psychologie« mit ihren sehr verschiedenen Fragehinsichten; auf die Sozial- und Persönlichkeitspsycho-

logie, die Klinische und die Tiefenpsychologie, die alle irgendwie wichtig seien für die Religionspädagogik, macht jedem Religionspädagogen Angst: Was, das auch noch? M.E. kann es sich jeweils nur um Fragmente handeln, die wir zur Kenntnis nehmen können.

E. Feifel und N. Mette »bilanzieren« die Kooperation zwischen Pädagogik und Religionspädagogik. Dabei zeigt Feifel, wie es vor allem gesellschaftliche und wissenschaftliche Entwicklungen gewesen sind, die seit 1960 zu erheblichen Veränderungen im Bereich der Fachdidaktik Religion geführt haben. Der Weg führt in der katholischen wie in der evangelischen Religionspädagogik von einer normativ-deduktiven Didaktik, zu der Feifel auch die Theorie des hermeneutischen Religionsunterrichts zählt, über empirisch-induktive Formen als Reaktion auf den offensichtlichen Autoritätsverlust christlicher Tradition in der Gesellschaft und Entwürfe, denen es um eine Vermittlung zwischen Tradition und Situation, Glaube und Wirklichkeit zu tun war (thematisch-problemorientierte Didaktik, Korrelationsdidaktik, Symboldidaktik) bis hin zu interaktionistischen Ansätzen (therapeutisch-sozialisierungstheoretische Didaktik, kommunikative Didaktik), die sich allerdings nur als Momente in der Praxis bemerkbar machten. Überall da heißt die Devise »Orientierung an Theologie und Pädagogik«, und das derart, daß beide Bezugswissenschaften »in der Form einer Wirkungsanalyse, Problemerschließung und der geschichtlich-gesellschaftlichen Relevanzprüfung wechselseitig aufeinander bezogen (wurden)« (87).

»Didaktische Leitlinien« für heute und morgen sieht Feifel in Richtung einer ökumenischen und interreligiösen Didaktik. Als didaktisches Prinzip sieht er dabei, daß die »Grundlage jeder Begegnung zwischen Christen verschiedener Konfessionen und von Christen mit anderen Religionen ... die christliche Erfahrung (ist), die jeder Schüler mitbringt« (107). Ist da mit der offensichtlichen religiösen Desozialisation und der postmodernen Pluralität zureichend gerechnet?

N. Mette bescheinigt der Religionspädagogik zwischen 1960 und 1990, daß sie im Gegensatz zu anderen Disziplinen der Theologie wirklich ernst macht mit einer theologischen Relektüre humanwissenschaftlicher Erkenntnisse und Einsichten und so wieder zu einem wirklichen Gesprächspartner der Pädagogik zu werden vermochte. Das zeige sich z.B. darin, daß die Religionspädagogik wesentlich dazu beitragen konnte, die Eigenart allen pädagogischen Handelns als symbolisch vermittelte Interaktion zu durchschauen. Beigetragen habe die Religionspädagogik auch dazu, daß die funktionalistische Verkürzung von Bildungsarbeit und Bildungspolitik als Irrtum durchschaut werden konnte. Kooperation zwischen Pädagogik und Religionspädagogik ist von nun also nicht nur Rezeption erziehungswissenschaftlicher Arbeit durch die Religionspädagogik, sondern kritisch-konstruktive Zusammenarbeit.

Im Rückblick auf die »Grundlegungen« kann gesagt werden, daß es den Autoren gelungen ist, im Getümmel des Kampfes um eine Zukunft christlicher Bildung und Erziehung von der jüngsten Entwicklung der Religionspädagogik Abstand zu nehmen, sie kritisch zu reflektieren und zu prüfen, ob man sich auf begehbaren Wegen befindet.

2. Was die *Kontexte religionspädagogischer Arbeit* anbetrifft, sind diese für die Herausgeber nicht gesellschaftliche Verhältnisse oder anthropogene Gegebenheiten, wie man erwarten könnte, sondern verschiedene Lernbereiche religiöser Erziehung und auch theologische Richtungen. Die Auswahl wird nicht näher begründet (ökumenisches Lernen / das Verhältnis zwischen Juden- und Christentum / die feministische Theologie / die Befreiungstheologie und das interreligiöse Lernen). Alle genannten Kontexte avisieren offensichtlich Defizite religionspädagogischer Arbeit.

R. Schlüter z.B. zeigt, wie in der katholischen Religionspädagogik nach wie vor Ökumenisches Lernen gleichbedeutend sein kann mit der Wahrung der eigenen konfessionellen Identität, aber auch Entwürfe eine Rolle spielen, die mit mündigen Subjekten rechnen und ökumenisches Lernen in lebendigen Begegnungen mit den anderen zu organisieren versuchen mit dem Ziel einer wirklichen Pluralitätsfähigkeit. St. Leimgruber beklagt die nach wie vor ungenügende Behandlung des Judentums im Rahmen religiöser Erziehung. Hier und da werde zwar für Toleranz geworben, aber man sei in der Regel noch weit entfernt, das Judentum als eigenen Wurzelgrund zu verstehen, aus dem man kommt und von dem man lernen kann. Im Blick auf die feministische Theologie und ihre Ziele sieht H. Kohler-Spiegel noch keinen Durchbruch z.B. zu einer wirklichen Ernstnahme geschlechtsspezifischer Sozialisation und zu einer religiösen Erziehung, die damit beginnt, den für sie offensichtlichen Sexismus der Religionspädagogik zu überwinden. Defizite sieht auch Th. Schreijäck hinsichtlich befreiungstheologischer Impulse aus Südamerika mit ihrer Grundoption für eine gleichberechtigte und von gegenseitiger Achtung bestimmte Kooperation zwischen Mehr- und Minderheiten. Oder wo gibt es in der Religionspädagogik projektorientierte Ansätze, die mit Situationsanalysen beginnen, um dann im Lichte des Evangeliums für Befreiung Unterdrückter zu arbeiten und sie dabei als aktiv rezipierende Subjekte ernst zu nehmen?

In ähnlicher Richtung verstehe ich die beiden Beiträge zu interkulturellem Lernen (M. Jäggle, J. van der Ven / H. G. Ziebertz), die beide dazu ermuntern, andere nicht nur kennenlernen zu wollen, sondern mit ihnen zu interagieren und zu kooperieren. Trotz ermutigender Beispiele werde die religionspädagogische Diskussion noch immer durch ein monoreligiöses Bewußtsein bestimmt, das andere nur aus der eigenen Perspektive wahrzunehmen vermag. Alternative sei hier nicht ein multireligiöser Ansatz mit der Tendenz zu einer neutralen Es-Perspektive, sondern nur ein solidarisches Kennenlernen des anderen bei gleichzeitiger kritischer Betrachtung der eigenen Tradition, z.B. der Rede von Gott. Wenn das keine Anstöße zu neuem Nachdenken sind!

3. Das Kapitel *Themen* beschäftigt sich mit wichtigen *Inhalten* religiöser Erziehung im Horizont der Fachdidaktik Religion seit 1960; mit dem »Glauben« (G. Bitter), der Bibel (R. Ott) und der Ethik (W. Langer), mit der Spiritualität (G. Stachel), mit ästhetischer Bildung (G. Lange) und mit dem Lernen in der Begegnung mit der Geschichte (K. König).

In allen diesen Beiträgen wird in einer gewissen Eintönigkeit der Weg von einer normativ-deduktiven Vermittlung von Gültigem an mehr oder weniger unmündige Gegenüber bis hin zu einer Gesprächskultur zwischen Tradition und mündigen Subjekten beschrieben. Bitter »erzählt« so die Geschichte der Glaubensdidaktik seit dem Beginn des Jahrhunderts als Weg von einer menschlicher Erfahrung entthobenen *sacra doctrina* hin zu einem *mutuum colloquium* in offenen Lebensräumen und unter Ernstnahme der jeweiligen Partner und ihrer Lebensgeschichte. Überraschend schließt Bitter dann mit einem Aufruf, individuellen Glauben gemeinde-kirchlich einzubinden, weil nur so die Ausbildung einer wirklich christlichen Identität möglich sei. Stimmt das eigentlich?

Ott gibt gleich zu Beginn seines Beitrags den »Tarif« bekannt, ohne dessen Beachtung Bibeldidaktik zum Scheitern verdammt sei. Zu beachten seien folgende »Kontexte«: die Gestalt der Kirche und ihres Bibelverständnisses / das gesellschaftliche Milieu / die wissenschaftliche Theologie / die Mentalität der Zeit / die anthropogene Situation von Lehrenden und Lernenden / die Gestalt der Bildungstheorie und der Allgemeinen Didaktik. Dieser Tarif bildet auch den Kriterienrahmen für die kritische Durchsicht der Bibeldidaktiken der letzten 40 Jahre. Quintessenz dieser Durchsicht ist ein Plädoyer für eine »dialogische Bibeldidaktik«, die von der Auslegung des persönlichen Lebens in der Begegnung mit der Bibel lebe und die historische Kritik auf eine »ästhetische und spirituelle Sensibilität« hin erweitere. Hilfreich sei da unter anderem die Beachtung neuer Auslegungsmethoden aus Sprachwissenschaft und Psychologie.

Der Beitrag von W. Langer ist einfach zu kurz, um aussagekräftig zu sein. Nicht deutlich wird etwa das Verhältnis des sog. Ethikunterrichts zu ethischer Erziehung in theologischer Verantwortung im Horizont sittlicher Beliebigkeit in der Postmoderne. Die Aufforderung zum Dienst am Menschen und zur Öffnung ethischer Erziehung gegenüber gesellschaftlichen Problemen hilft eben nicht weiter. Und wie steht es mit dem Verhältnis »geschichtlicher« Modelle biblischer Ethik und heutigen Lebensfragen?

Mit größerem Gewinn las ich die Beiträge von Stachel und Lange zur Spiritualität und zur ästhetischen Bildung. Die Ausführungen Stachels zur »Gebetserziehung« und zur »Achtsamkeit« sind eine Fundgrube für's *Nach-Denken*. Stachel bleibt eben nicht bei kulturkritischen Bemerkungen zur »Ich-Verschmutzung« durch fremdgesteuerte Bilder und nicht verlangte Worte stehen, sondern redet vom Mitbeten daheim, vom Staunen und Zuschauen und vom

Wahrnehmen, das kognitivem Erfassen des Gesprochenen vorausgehe. Ohne familiäre Sozialisation gehe auch in der Schule und anderswo wenig. Und dann die »Achtsamkeit«, die mit sorgfältiger Beachtung eines »Formulars« beginne und von da in den Raum des Schweigens führe, der Stille. Das alles ist keine Aufarbeitung der Religionspädagogik seit 1960, sondern Neues. Das gilt auch für die »Erinnerungen« an Zen und an Meister Eckhart und für die Übungen, die Stachel vorstellt. Aber wo sind die Mystagogen, die hier weiterführen können? Bei *Lange* haben sich mir vor allem zwei Sätze eingeprägt:

- Die kreative Erschließung von ästhetischen Objekten ist kein Selbstzweck.
- Das Ziel ist ein spirituelles. Es besteht letztlich in der Kultivierung und Qualifizierung der Subjekte, nämlich in der Gewinnung von Aufgeschlossenheit und Eindringlichkeit zwischen Objekt und Subjekt (346).

Das ist die Quintessenz, die *Lange* aus der in den 70er und 80er Jahren geführten Diskussion über Kunst und Religion zieht, die vor allem in der Religionspädagogik im Rahmen von Gesprächen über Symbol und Symboldidaktik, Metaphorik und Didaktik geführt worden sei.

4. Damit sind wir bei den »Orten« der Religionspädagogik, die ja bekanntlich mit entscheiden über Wohl und Wehe religiöser Erziehung. Die ihnen gewidmeten Beiträge scheinen mir sehr verschiedenwertig.

Da sind einmal solche, die das Niveau der bisher besprochenen Teile des Bandes bei weitem verfehlen und mit dem dort entdeckten Trend ins Offene, weg von autoritären Strukturen und hin zu einer wirklichen Ernstnahme nicht nur der Adressaten, sondern auch des gesellschaftlichen Umfelds, sogar konkurrieren. Ich denke da z.B. an *F.-P. Tebartz-van Elst's* »Gemeindliche Katechese«, die Menschen *eingliedern* möchte und gesellschaftliche Voraussetzungen von ihrer Binnenperspektive her tunlich übersieht, aber auch an *J. Hofmeiers* Ausführungen zur »Religiösen Erziehung im Elementarbereich« mit ihren harschen Anforderungen an ErzieherInnen und ihre Stellung zur Kirche.

Ganz anders die Beiträge von *U. Schmälzle* (Religiöse Erziehung in der Familie), *J. van der Ven* (Religiöse Sozialisation an der Hochschule), *Martina Blasberg-Kuhnke* (Erwachsenenbildung) und *W. Tzscheetzsch* (Jugendarbeit). Hier wird nicht nur kenntnisreich und mit geklärten Kriterien die in Frage stehende Epoche referiert, sondern illusionslos zwischen Möglichem und Wünschbarem unterschieden und theologisch und pädagogisch verantwortete Perspektiven für heute und morgen erläutert. Gleichursprünglich fragen die genannten Autoren nach »Sache« und Adressaten im Kontext ihrer Lebensgeschichte und kommen dabei zu der Überzeugung, daß das Evangelium z.B. in der Familie nicht an der Vermittlung bestimmter

Traditionen hängt, sondern an der Beachtung von fundamentalen Bedürfnissen und von Grenzerfahrungen der Menschen, an evangeliumsgemäßen Kommunikationsstrukturen und Beziehungsqualitäten. Da sei dann Sprachhilfe fällig für eine tabuisierte Religion und Ermutigung. Auch *J. van der Ven* möchte zuerst die »Religion« der Studierenden kennenlernen und die dort begegnenden »Gottesbilder« und Transzendenzvorstellungen bewußt machen, um dann erst zusammen mit ihnen im Licht geklärt und in ihrer Relevanz geprüfter christlicher Gedanklichkeit zu diskutieren. Es fehlt der Platz, die Beiträge zur Jugendarbeit und zur Erwachsenenbildung ausführlich zu würdigen. Beide sind m.E. auf der Höhe der Diskussion und repräsentieren ein Problembewußtsein, das als vorbildlich zu bezeichnen ist.

Der Beitrag von *H. Fox* zur Schule bringt nichts Neues und beschränkt sich aufs Ganze gesehen auf eine Darstellung der Lehrplanentwicklung und der didaktischen »Schübe« seit 1960. Aufregendes war nicht zu entdecken. Vor allem fehlte mir eine Auseinandersetzung mit den drängenden Fragen der Gegenwart: Wie will es Fox mit der Ökumene und der interreligiösen Gesellschaft in der Schule halten?

Das Buch ist eine veritable Leistung und zeigt, wie die katholische Religionspädagogik in den vergangenen 35 Jahren Gewaltiges geleistet hat. Es wäre zu wünschen, daß diese Leistungen auch von den anderen theologischen Disziplinen zur Kenntnis genommen werden. Hier liegen die Fragen auf dem Tisch, die den Horizont darstellen auch für exegetische und systematische Arbeit. Es ist zu hoffen, daß der sog. Weltkatechismus und kuriale Äußerungen zur Katechese hier nicht retardierend wirken und an die Stelle des offenen Gesprächs mit der Welt wieder die bekannte Behauptungskultur stellen.

Wenn es den Herausgebern nicht gelungen ist, alle Autoren auf das Niveau der wissenschaftstheoretischen Reflexionen Englerts zu bringen, ist das m.E. zwar bedauerlich und zeigt, wie es auch in der katholischen Schwesterdisziplin Anachronismen gibt, beweist aber auch die Fähigkeit zur Pluralität, die nicht verdammt, sondern argumentiert.

Dr. *Klaus Wegenast* ist Professor em. für Praktische Theologie (Religionspädagogik) an der Universität Bern.