

noch ein systematischer Artikel darüber!). E. Feil, Zur hermeneutischen Diskussion in Philosophie und Theologie, in: HerKorr 26 (1972) 294—301 (eine „Bestandsaufnahme neuerer katholischer Veröffentlichungen“, die vor allem auch den problemgeschichtlichen Hintergrund gut ausleuchtet). Die dadurch angeregte und durchführbare „Sprachkritik (in Auseinandersetzung mit analytischer Philosophie, kritischer Theorie und politischer Theologie) nimmt vor allem E. Schillebeeckx erfolgreich und mutig auf in seinem Buch: Glaubensinterpretation. Beiträge zu einer hermeneutischen und kritischen Theologie, Mainz 1971. Er zeigt, wie Theologie ein Verständnis von „Sprache“ immer schon voraussetzt und es immer mit einer in sprachlichen Dokumenten erhaltenen Wirklichkeitsinterpretation zu tun hat. Sein Grundanliegen: Nur durch die entsprechende Praxis (Orthopraxie) kann der Glaube verifiziert werden. Hier wird Sprache ganz ernst genommen (wohl angeregt durch die immer noch fruchtbare Sprachontologie Heideggers) als eine Lebensform, die von gesellschaftlicher Relevanz und nur im Rahmen einer gesellschaftlichen Institution möglich ist. Es ist leicht abzusehen, was dieses „Sinnkriterium der Praxis“ z. B. für das kirchlich verfaßte Dogma zu bedeuten hat. Ich suchte einiges davon im vorausgehenden Aufsatz zu zeigen. — Als erste monographische Behandlung des Themas ist zu nennen: W. A. de Pater, Theologische Sprachlogik, München 1971 (der Autor, Professor in Löwen, untersucht das theologische Sprechen mit den Mitteln der analytischen Philosophie der Nachkriegszeit). Hier wird auch die „Sprache der Verkündigung“ neu zum Problem, wie wir anzudeuten suchten. Dazu: A. Grabner-Haider, Sprachentwertung in den Kirchen. Einsiedeln 1971.

K A R L F R I E L I N G S D O R F

Die Bedeutung der empirischen Wissenschaften für den Religionsunterricht

I. Einleitung

Seit einigen Jahren ist der Religionsunterricht (RU.) an den öffentlichen Schulen der Bundesrepublik ins Kreuzfeuer der Meinungen geraten. Als ein alarmierendes Zeichen werden allgemein die steigenden Abmeldungsziffern vom RU betrachtet. Im Raum Frankfurt haben sich z. B. im letzten Jahr in der Oberstufe der Gymnasien 40 Prozent und mehr der katholischen Schüler vom RU abgemeldet¹.

Neben dieser Austrittsbewegung setzt sich ein großer Teil der Schüler ernsthaft mit dem RU auseinander. Denn die Mehrzahl der Schüler will den RU nicht einfach abschaffen. Aber sie will einen RU, der anders ist als der traditionelle. Der herkömmliche RU muß umfunktioniert werden, damit er wieder funktioniert!

Die Forderungen der Schüler lassen sich in folgenden Stichworten zusammenfassen: Statt dogmatischer Belehrung sachliche Information und Anleitung zu kritischer Auseinandersetzung mit dem Christentum und den Weltreligionen; Orientierung über die philosophischen Grundlagen der Religion, über gesellschaftliche, kulturelle und politische Fragestellungen der Gegenwart. Erst dann folgen biblische Theologie, Dogmatik, Kirchengeschichte. Kritische Reflexion über das Christentum und Gegenwartsfragen stehen eindeutig an erster Stelle der Forderungen².

¹ Nach einer Erhebung des Amtes für Katholische Religionspädagogik. Frankfurt 1971. Dieser Beitrag wurde in etwas veränderter Form als Eröffnungsvorlesung des Studienjahres 1971/72 an der Phil.-Theol. Hochschule St. Georgen gehalten.

² Zum Beispiel 4 (1969), 17.

Dieser „Aufstand der Schüler gegen den RU“, wie der evangelische Religionspädagoge H. Kittel dieses Phänomen nennt, hat zweifellos auch dazu geführt, daß jenseits der nicht immer sachlich geführten öffentlichen Diskussion über den RU in den letzten Jahren ein intensives Fachgespräch unter den Religionspädagogen begonnen hat. In diesen Gesprächen wird der Auseinandersetzung mit den empirischen Wissenschaften ein hervorragender Platz eingeräumt.

II. Der Einfluß der Humanwissenschaften auf den Religionsunterricht

1. Spricht man heute von einer empirischen Wende im RU, so ist damit in erster Linie eine bessere Kenntnis und Kontrolle der religionspädagogischen Wirklichkeit mit erfahrungswissenschaftlichen Mitteln gemeint. Im Vergleich mit den USA und Frankreich etwa ist der Einbruch der empirischen Wissenschaften in die deutsche Religionspädagogik relativ spät erfolgt. Der Hauptgrund dieser Verzögerung dürfte die wissenschaftstheoretische Nähe der modernen Sozialwissenschaften zum Positivismus und Neo-Behaviorismus sein und die damit verbundene Furcht mancher Religionspädagogen, eine empirische Wende sei gleichbedeutend mit der Anerkennung dieser Positionen. Da umgekehrt nicht wenige Humanwissenschaftler der Religionspädagogik wie der gesamten Theologie vorwerfen, sie schließe von der Norm auf die Realität und sei deshalb realitätsblind, stehen auch hier einer Zusammenarbeit nicht geringe ideologische Widerstände im Wege.

Der Vorwurf einer gewissen Realitätsblindheit trifft auf die traditionelle Religionspädagogik unseres Jahrhunderts noch weitgehend zu. Denn auf dem Hintergrund einer langen christlichen Bildungsgeschichte wird hier einerseits die Theologie als Norm- und Leitwissenschaft der Pädagogik begriffen (Göttler, Pfielger, Bopp) bzw. versteht sich die Theologie selbst als Heilpädagogik (Bemberg, Peil, Heuser). Die Theologie als „norma normans“ entwirft ein Menschenbild und steckt damit den Horizont ab, auf den hin alle Antworten und Verhaltensweisen vorweg bezogen sind. Erziehung wird als „Heilswille am Kind“ definiert (Eggersdorfer) und wird so selbst zu einem Heilsgeschehen, in dem Gott der eigentliche Erzieher ist. „Fast ausschließlich am idealen Zielgedanken orientiert, blieb dieser RU weithin theologisch unterbaute Metaphysik und damit von seinen Grundlagen her ungeschichtlich“³.

Ebensowenig ist es der darauffolgenden kerygmatisch und biblisch orientierten religionspädagogischen Epoche bis in die jüngste Zeit hinein gelungen, die Ergebnisse der Humanwissenschaften zu integrieren. Die im Bibelunterricht angewandte historisch-hermeneutische Methode beschränkt sich in der Erforschung der Praxis zu sehr auf die Realität in historischen Texten. Es fehlt weithin die kritisch beobachtende Kontrolle der religionspädagogischen Wirklichkeit.

Ich möchte ausdrücklich betonen, daß es hier nicht um eine Abwertung der religionspädagogischen Tradition geht. Vielmehr soll der legitime Anspruch dieser Tradition im Hinblick auf die Erkenntnisse der empirischen Wissenschaften unserer Zeit kritisch überprüft werden.

Um das Nebeneinander von Theorie und Praxis in ein rational überprüfbares Zueinander und Miteinander umzuwandeln, bedarf der RU aber einer kritischen Theorie, um seine methodologischen und wissenschaftstheoretischen Probleme angehen zu können. Wenn RU Realitätsforschung sein will, dann kann er die religionspädagogische Wirklichkeit nur mit Hilfe der Humanwissenschaften analysieren. D. h. aber: Der RU vermag nur dann eine eigene kritische Theorie zu gewinnen, wenn er seine geisteswissenschaftlichen Methoden durch empirische ergänzt. Anders kann er sich nicht an den Maßstäben orientieren, die in der Erziehung und Bildung heute erprobt werden.

³ E. Feifel, Religionspädagogische Realitätskontrolle. In: KatBl 95 (1970), 322 ff.

Inzwischen hat auch der deutsche RU damit begonnen, sich an den empirischen Maßstäben und Kriterien zu orientieren. Dabei geht es in der sogenannten empirischen Wende der Religionspädagogik zuerst um die „Dimension des Verhaltens im Lehren und Lernen“. Bei der Bestimmung der Bildungs- und Erziehungswirklichkeit sind neben der empirischen Anthropologie die Soziologie, die Entwicklungs-, Sozial- und Tiefenpsychologie wichtig, Wissenschaften, die sich alle mit den individuellen und sozialen Verhaltensweisen des Menschen beschäftigen. Ebenso bedeutsam sind die lernpsychologischen Erkenntnisse, die etwa auf die Bedeutung der Motivation und die Gleichzeitigkeit rationalen und emotionalen Lernens sowie auf die Lernstörungen hinweisen.

Die Kybernetik eröffnet durch ihre Informationsverarbeitung, Steuerung und Regelung das Feld technisch programmierter Unterweisung, während die Kommunikationsforschung die Erziehungs- und Bildungswirklichkeit unter dem Aspekt mitmenschlicher Verständigung und Einflußnahme untersucht⁴.

Wir können hier nur an einigen Beispielen exemplarisch zeigen, wie sich diese empirische Wende im RU auswirkt und wie es zu einer fruchtbaren Zusammenarbeit mit den Humanwissenschaften kommen kann.

2. Die Curriculumrevision im Religionsunterricht

(1) Der im 18. Jh. geläufige Begriff „Curriculum“ ist über die angloamerikanische Forschung von S. B. Robinsohn wieder bei uns eingeführt worden. Wir verwenden hier den Begriff Curriculum⁵ im integralen Sinne, d. h. bezogen auf die Lernziele, Lerninhalte, Lernorganisation und das Instrumentarium der Lernkontrolle zur Überprüfung der Lernleistungen der Schüler wie der Leistungsfähigkeit des Curriculum selbst. Für diesen Begriffsgebrauch ist einmal ausschlaggebend die „Interdependenz zwischen den Zielen, Inhalten, Strukturen, Verfahrensweisen und Medien des Unterrichts sowie der Gesichtspunkt der Kontrollierbarkeit“⁶. Dazu ist es aber erforderlich, daß die Lernziele operationalisierbar sind und *stets* nur auf die anthropologischen und sozialen Voraussetzungen des Lernens hin überprüft und neu bestimmt werden. Da weiterhin ein Zusammenhang zwischen den Lernzielen, ihrer Begründung und den entsprechenden Lernerfahrungen besteht, müssen die Lernziele so formuliert sein, daß sie beobachtbar und kontrollierbar sind.

(2) Das sich selbst regulierende Curriculum ist an der kybernetischen Denkweise orientiert, die in einem Regelkreis durch „Feedback“, d. h. durch informative Rückkoppelung ständigen Kontakt mit der Lernwirklichkeit hält. Die meisten der bisher entwickelten Modelle gehen davon aus, daß es

1. „das allgemeine Erziehungsziel ist, den einzelnen zur Bewältigung von Lebenssituationen auszustatten,
2. eine solche Ausstattung durch den Erwerb von Qualifikationen und Dispositionen erfolgt und
3. diese Qualifikationen wiederum durch die verschiedenen Elemente des Curriculum vermittelt werden“⁷.

⁴ E. Feifel, Religionspädagogische Realitätskontrolle, 329.

⁵ Vgl. dazu F. Achtenhagen, H. L. Meyer, Curriculumforschung: Analyse und Konstruktion. In: F. Achtenhagen, H. L. Meyer (Hg.), Curriculumrevision, Möglichkeiten und Grenzen. München 1971, 11 f.; S. B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied 1971; Zeitschrift für Pädagogik 1 (1971), Curriculum — Theorie und Entwicklung — mit Beiträgen von K. E. Nipkow, K. Frey, G. R. Schmidt, H. Moser u. a. m.; D. Knab, Curriculumforschung und Lehrplanreform. In: Neue Sammlung 9 (1969) 169—185; G. Zimmer, Zur Bedeutung der Humanwissenschaften für die Curriculumforschung und -entwicklung. In: Rundgespräch, Sonderheft 5 (1969) 41—53.

⁶ K. E. Nipkow, Curriculumdiskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik 1 (1971), 2.

⁷ S. B. Robinsohn, Bildungsreform, 79 f.

Unter dieser Voraussetzung sind bei einem idealtypisch betrachteten Curriculum folgende Schritte zu beachten:

- a) Zunächst muß eine Analyse der Lebenssituationen (Verwendungssituationen) erfolgen, mit deren Hilfe dann erst operationalisierte Lernziele erhoben, ausgewählt und gewichtet werden können.
- b) Im Abschluß an die „Situationsanalysen“ können Lernziele bestimmt und die Qualifikationen und Verhaltensdispositionen ermittelt werden, die dem Schüler vermittelt werden sollen, damit er den Lebensanforderungen gerecht werden kann.
- c) In einem nächsten Schritt geht es um die Auswahl und Organisation der Inhalte und der anzuwendenden Arbeitsformen: Um das Planen des Lernverlaufes.
- d) Die Unterrichtspläne, die Lernziele und die Lernverfahren müssen entfaltet und ständig kritisch überprüft werden. Mit den Ergebnissen kann die Revision des Curriculum – auf alle oben genannten Kategorien bezogen – beginnen⁸.

Um den Abstand der traditionellen Unterrichtstheorien von der Lebenswirklichkeit zu überwinden, müssen die neuen Curricula so gestaltet werden, „daß der Unterricht es möglich macht, unter Einbeziehung futurologischer Aspekte zu einem allgemeinen Methodenbewußtsein zu gelangen, um den Schüler zur Kenntnis der Bedingungen zu bringen, unter denen er später seine Interessen verwirklichen kann“⁹.

(3) Mit einiger Verspätung ist die deutsche Religionspädagogik auf die Notwendigkeit einer kritisch kontrollierten Lehrplanentwicklung aufmerksam geworden. Bisher waren die meisten Lehrpläne für den RU reine Stoffpläne, die theologisch aus einer idealen Norm abgeleitet wurden und einen Kanon von Heilswahrheiten zu vermitteln suchten, fast ohne Rückkoppelung von Theorie und Praxis.

Ein weiterer Nachteil der herkömmlichen Glaubensunterweisung war das Moment der Einübung in die perfekten Antwortsysteme der Glaubensbücher, in denen mangels einer Situationsanalyse viele Fragen fehlen, welche die technische Welt und die plurale Gesellschaft dem jungen Menschen heute stellen.

Die neuere Religionspädagogik, wie sie sich z. B. in der religionspädagogischen Projektforschung darstellt, hat sich weithin von den normativen Kriterien abgewandt und bedient sich bewußt des erfahrungswissenschaftlichen Instrumentariums. Sie erstellt nach dem Prinzip der beweglichen Lehrplangestaltung Unterrichtsmodelle, die dem Religionslehrer helfen sollen, seinen Unterricht von den Lernsituationen und Lernzielen her zu planen. Entscheidend für die Entwicklung solcher Unterrichtsmodelle hat sich eine didaktische Theoriebildung herausgestellt, der es nach einer kybernetischen Modellvorstellung um Verständnis- und Gestaltungsprobleme des RU geht¹⁰. Dabei ist es die Funktion der *Strukturdidaktik*, aus Modellsituationen mit Hilfe der Methoden der Systemforschung, der Feld- und Medienforschung für möglichst viele Lehrer übertragbare Unterrichtsstrukturen zu gewinnen. Dagegen handelt es sich in der *Situationsdidaktik* nicht um eine umfassende Reflexion der Bedingungsfaktoren, der Unterrichtsvoraussetzungen und Lehrschritte, sondern um die Anwendung und Überprüfung eines Unterrichtsmodells durch den Religionslehrer in einer konkreten Schulklasse.

Hier wird die Wechselwirkung einer praxisbezogenen Didaktik sichtbar: Dem Religionslehrer werden Unterrichtsmodelle einschließlich der Medien zur Verfügung gestellt, die er erproben und eventuell verbessern soll. Es geht dabei um die bei den

⁸ D. Knab, Curriculumforschung, 169 ff; Ders., Ansätze zur Curriculumreform in der BRD. In: *erziehung* 2 (1971); L. Huber, Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in der BRD. In: *Neue Sammlung* 2 (1971), 109 ff u. a. m.

⁹ E. Feifel, Religionspädagogische Realitätskontrolle, 331.

¹⁰ K. Meyer zu Utrup, Die Grundidee der Religionspädagogischen Projektforschung. In: K. Dessecker, G. Martin, K. Meyer zu Utrup, Religionspädagogische Projektforschung. Stuttgart 1970, 17 ff.

Informationssystemen wesentliche Rückkoppelung: Beim Testen und Entwickeln von Unterrichtsmodellen verbessert der Lehrer einmal seine Situationsdidaktik und regt andererseits durch seine Kritik die Strukturdidaktiker an, ausgewählte Modelle weiter zu differenzieren.

(4) Beginnen wir mit den für die Curriculumforschung so wichtigen *Lebenssituationen*. Für die religionspädagogische Lehrplangestaltung bedeutet dies, daß sie nicht mehr ausschließlich von theologischen Traditionen und Normen ausgehen und von dort auf die Realität schließen kann. Sie muß sich vielmehr an den Lebenslagen, d. h. an den Verwendungssituationen, an den Erwartungen und vorgegebenen Erfahrungen der jungen Menschen orientieren. Es ist inzwischen eine Binsenwahrheit, daß man den Schüler dort abholen soll, wo er steht. Der Schüler muß in RU erkennen, daß es um ihn selbst geht, um seine Einstellung zu den Menschen und Dingen, um sein Daseinsverständnis. Generell gilt für jeden Lernenden: Nur das, was in seinen eigenen Erfahrungen irgendwie Resonanz auslöst, geht ihm unter die Haut und kann lernwirksam werden. Ohne Erfahrungshintergrund können Begriffe nicht begriffen werden.

Wenn die Religionspädagogik aber von der Analyse möglicher Lebenslagen ausgeht und nach den Qualifikationen fragt, die zur Bewältigung dieser Situationen erforderlich sind, dann ist sie auf erfahrungswissenschaftliche Methoden und Forschungsergebnisse etwa der Entwicklungspsychologie, der Sozialpsychologie, der Soziologie und der Projektforschung angewiesen¹¹.

Hier müßte die „*religionspädagogische Feldforschung*“ verstärkt werden. Denn für die empirische Forschung ist dieses religionspädagogische Feld wie jeder Lebensvollzug ein vielfältiger Tatsachenkomplex, der einer Faktorenanalyse unterworfen werden muß¹². H. D. Bastian hat z. B. versucht, den als Kontaktgeschehen verstandenen RU in folgende Mikrostrukturen aufzugliedern: Schülertätigkeit, Schülerverhalten, Schülertheologie, Lehrertätigkeit, Lehrerverhalten, Artikulation des Unterrichtes, Unterrichtsenergetik, Unterrichtsziele, Unterrichtsmittel, Unterrichtstopologie¹³. Natürlich muß der Religionslehrer befähigt werden, bei der notwendigen Regelkreisanalyse und Effektivitätskontrolle mitzuarbeiten und das pädagogische Feld systematisch zu beobachten.

Als Beispiel sei nur die Schülertheologie herausgegriffen, wie sie sich bei Wortfeldbefragungen nach der Jungfrauengeburt und nach Gott dargestellt hat. Auf die Fragen nach der Jungfrauengeburt wurden nach Bastian¹⁴ in einer 9. Volksschulklasse folgende Antworten gegeben: „1. Eine Geburt vor der Hochzeit. 2. Eine nichtverheiratete junge Frau wird schwanger. 3. In der Zeitung steht, daß heute schon dreizehnjährige Mädchen ein Kind bekommen. 4. Jesus ist ein uneheliches Kind.“

Eine Untersuchung von 2000 Gymnasiasten im Alter von 14—17 Jahren ergab, daß nur bei 5 Prozent ein biblisch-trinitarisches Gottesverständnis in den Antworten sichtbar wurde¹⁵.

Solche Schüleräußerungen geben einmal Aufschluß über das sprachliche Bezugssystem, von dem die Information und Kommunikation im Unterricht abhängen. Sie weisen aber auch auf die Sprachschranken im RU hin, die zum großen Teil der theologischen Begrifflichkeit anzulasten sind. Hier wird aber auch ersichtlich, wie wichtig es für den Religionslehrer ist, die „Theologie“ seiner Schüler zu kennen und darüber hinaus eine Analyse des gesamten religionspädagogischen Feldes mit Hilfe der empirischen Wissenschaften vorzunehmen, damit er wirksam unterrichten kann.

¹¹ Auf die theologisch-inhaltlichen Konsequenzen eines solchen Vorgehens weist A. Exeler, Religionsunterricht als Deutung des Daseins. In: *KatBl* 95 (1970) 712 ff hin.

¹² F. Winnefeld, Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. München 1967, 29 ff.

¹³ H. D. Bastian, Didaktische Anatomie im Religionsunterricht. In: *Theologia practica* 1 (1966) 174 ff.

¹⁴ H. D. Bastian, *Didaktische Anatomie*, 175.

¹⁵ P. Babin, *Dieu et l'adolescent*. Lyon 1963.

3. Psychosoziale Neuerungen im Religionsunterricht

(1) Die Forschungsergebnisse der psychologischen Wissenschaften beginnen von den USA und Frankreich her allmählich auch die deutsche Religionspädagogik zu beeinflussen. Seit den Forschungen von C. Rogers in der individuellen Psychotherapie, von S. Slavson und W. R. Bion in der Gruppentherapie und von K. Lewin u. a. im gruppenspezifischen Bereich wissen wir mehr als J. Dewey oder M. Montessori über die Psyche des Menschen, über Spannungen und Konflikte in den zwischenmenschlichen Beziehungen und nicht zuletzt über die Bedeutung von Gruppenprozessen für das menschliche Verhalten.

In der Geschichte der Psychologie sind besonders zwei Elemente von Wichtigkeit: Die Tiefenpsychologie hat sich eingehend mit der Analyse unbewusster Phänomene und mit ihrem Einfluß auf psychische Prozesse des Individuums beschäftigt. Dagegen hat sich die Sozialpsychologie vor allem mit der Wirkung sozialer Faktoren auf die Reaktionen des einzelnen befaßt. Sie stellt fest, daß der Mensch zum Großteil das Produkt eines Sozialisierungsprozesses ist, der ihn von der Kindheit an gesellschaftsfähig macht. Auf Grund gruppenspezifischer Forschungen wissen wir heute, daß der Mensch auch im Lernprozeß in einem viel größeren Maße von seinen psychosozialen Bezügen abhängig ist, als man das zur Zeit des individualistischen Idealismus angenommen hat. Diese Erkenntnisse haben auch im RU zu psychosozialen Neuerungen geführt.

(2) Diese Neuerungen lassen sich erst in ihrem ganzen Ausmaß erfassen, wenn man sie mit der bisherigen Religionspädagogik vergleicht, die als Heilpädagogik ihre Hauptaufgabe darin sah, eine deduktiv aufgebaute Glaubens- und Sittenlehre zu vermitteln. Der Religionslehrer sollte dem Schüler in einem Lernprozeß theologische Wahrheiten und Normen „eintrichtern“, damit der Heranwachsende als Christ in einer relativ stabilen und statisch verfaßten Kirche leben konnte. Die Methoden eines solchen fast ausschließlich am Vergangenen orientierten RU sind bekannt: Frontalunterricht, Auswendiglernen und mechanisches Wiederholen von Glaubenswahrheiten, einbahnige Kommunikation, autoritärer Führungsstil, fertige Frage-Antwort-Schema etc. Der Schüler blieb abhängig, mußte sich passiv anpassen, er konnte nicht initiativ und kreativ werden¹⁶.

Inzwischen hat man im RU damit begonnen, dem Kind eine aktivere Rolle im Erziehungs- und Lernprozeß einzuräumen. Denn das Kind ist kein Miniatur-Erwachsener oder wie Wachs ein beliebig formbares Material, dem man im Unterricht den Wissensstempel der jeweiligen Gesellschaft aufdrücken kann. Das überlieferte Konzept der Wissensvermittlung läuft gerade dem personalen Reifungsprozeß des Heranwachsenden zuwider, weil dessen Interessen und Fähigkeiten kaum berücksichtigt werden und seine Eigeninitiative und Tätigkeit weithin brachliegen. Es sei hier kurz an die pädagogischen Richtlinien C. Rogers erinnert, der mit seinem nicht-direktiven und freiheitlichen Erziehungsmodell einen heilsamen Schock unter den Erziehern und Lehrern nach dem zweiten Weltkrieg ausgelöst hat. Lehren ist für ihn im Grunde nichts anderes als Lernen. Es kann nicht von außen an den Studierenden herangebracht werden, sondern muß von der Eigenerfahrung des Lernenden ausgehen und ihm erlauben, seine Erfahrungen mit Hilfe des Lehrenden zu vertiefen. Auch der Lehrer muß die Grundeinstellung des Lernenden haben und vor allem das notwendige pädagogische Klima schaffen. Das Lerngeschehen orientiert sich also wesentlich am Lernenden und soll möglichst dialogisch sein. Es soll dem Studierenden ein Höchstmaß an Initiative, Kreativität und aktivem Lernen ermöglichen und ihn aus dem Abhängigkeitsverhältnis dem Lehrer gegenüber zur

¹⁶ R. Barbin, *Pédagogie religieuse et relations humaines*. Montréal 1966, 34 f.; D. Hameline, M. J. Dardelin, *La Liberté d'apprendre*. Paris 1967, 17 ff.

kritischen Selbständigkeit und einer gesunden Unabhängigkeit führen, unter Umständen sogar gegen den Wunsch des Studenten¹⁷.

Diese mehr individualpsychologisch ausgerichtete Pädagogik wird ergänzt und erweitert durch gruppenspezifische Forschungen, die vor allem auf die psychosoziale Dimension der pädagogischen Wirklichkeit hinweisen. Dabei geht es um die Erforschung der Interaktionen innerhalb von Gruppen und zwischen verschiedenen Gruppen, um psychodynamische Gesetzmäßigkeiten und um das Abhängigkeitsverhältnis einzelner Menschen zu Gruppen und Institutionen. Die Schulklasse bietet sich als klassisches Versuchsfeld an, weil es hier nicht nur um die Intra-Gruppen-Beziehungen Schüler-Schüler und Schüler-Lehrer geht, sondern die Klasse auch in Inter-Gruppen-Beziehungen zu den Eltern, den Lehrern, den anderen Klassen und zur Schule steht.

Wir können hier nur auf einige wichtige psychosoziale Neuerungen einer gruppenorientierten Religionspädagogik hinweisen.

(3) Unterdessen hat man auch in der Religionspädagogik erkannt, wie sehr der Lernprozeß und das Schülerverhalten von der schulischen Umwelt und den Interaktionen der Klasse beeinflußt wird, das was Correll die *soziale Bedingtheit des Lernens* nennt¹⁸. Weil aber das vielfältige Beziehungsgeflecht zwischen Schülern und Lehrer vor allem emotionaler Natur ist, bleiben oft viele dieser irrationalen Kräfte im dynamischen Lernprozeß unbewußt und unerkannt, obwohl sie das konkrete Klassengeschehen und das Verhalten der Schüler und des Lehrers wesentlich mitbestimmen. Die großen Disziplinschwierigkeiten vieler Religionslehrer sind nicht zuletzt darauf zurückzuführen, daß diese nicht wissen, wie etwa ihr Lehrstil und ihr Verhalten die Klasse und einzelne Schüler beeinflussen. Gerade der Religionslehrer, dessen Image für den Lernerfolg entscheidend ist, sollte in der Lage sein, das Klassenverhalten zu analysieren und das pädagogische Klima zu verbessern, wenn Konflikte und Spannungen den Lernprozeß blockieren.

Lernen ist also nicht primär ein individueller Vorgang, sondern ein sozialer Prozeß, der wesentlich durch die Wechselbeziehung des Schülers zu den Mitschülern und zum Lehrer sowie durch die sozialen und gemüthlichen Bedürfnisse des Lernenden bestimmt wird. Durch die Klasse wird nicht nur die Denk- und Wollens-Motivation des Schülers, sondern auch seine Selbsteinschätzung und die Bewertung der anderen Klassenkameraden stark beeinflußt. Die Lernbereitschaft des einzelnen Schülers hängt wesentlich von seinem sozialen Rang in der Klasse und von den an ihn gerichteten Erwartungen ab. Es kommt also beim Lernen darauf an, die Bedürfnisse und Ziele der einzelnen Schüler so zu integrieren und zu koordinieren, daß sie ohne einen falschen Konformismus mit dem Lernziel der Klasse übereinstimmen. Dabei ist es wichtig, daß sich der Religionslehrer nicht autoritär in den Mittelpunkt des Lerngeschehens stellt, sondern die Schüler soweit möglich in Selbstverantwortung und Eigeninitiative arbeiten läßt. Durch sein partnerschaftliches Verhalten wird er einen Großteil der hemmenden Spannungen abbauen können.

Hinzu kommt, daß die in einer Gruppe erzielte Lernleistung meist das in einem individuellen Lernvorgang erreichte Ergebnis übertrifft und das Gelernte auch besser behalten wird. Die psychologische Begründung: Die Gruppe macht den einzelnen freier in seinem Lernen und gibt ihm die notwendige Selbstbestätigung und Sicherheit. Mit dieser sozialen Integration ist meist ein Abbau von lernhemmenden, emotionalen Blockierungen und eine Angstreduktion verbunden, die wiederum einen größeren Lernerfolg ermöglichen. Denn entgegengebrachte Sympathie wirkt leistungssteigernd, Ermutigungen lassen Neues wagen, Bekräftigungen führen zur

¹⁷ C. R. Rogers, *On Becoming a Person*. Boston 1962.

¹⁸ W. Correll, *Lernpsychologie*. Donauwörth 1969, 109 ff.

inneren Festigung und zur Beibehaltung von gelungenen, als erfolgreich erlebten Verhaltensweisen¹⁹.

(4) Es sei ein weiterer psychosozialer Aspekt genannt, der sich in den jüngsten Formulierungen religionspädagogischer Lernziele niedergeschlagen hat. Angesichts des beschleunigten sozialen Wandels in unserer Zeit, der sich entscheidend auf das Leben des einzelnen und die Funktionsbereiche der Gesellschaft auswirkt, erhebt sich der Ruf nach einem Erziehungsmodell, das eine gesellschaftliche Emanzipation, eine größere Unabhängigkeit und kritische Selbstverantwortung des heutigen Menschen anstrebt. Nach den Forschungsergebnissen der Sozialwissenschaften hängen die positive Steuerung der schnellen Wandlungsprozesse und deren erfolgreiche Analyse und Bewältigung aber ebenso ab von der Kooperationsfähigkeit, von Teamarbeit und dem partizipativen Verhaltensstil der heutigen Menschen.

Nun bietet sich ein *gruppenpsychologisch orientierter* RU geradezu für eine sozial-integrative Erziehung an. Denn zu seinen Lernzielen gehört ausdrücklich eine primäre Humanisierung im Sinne einer Sensibilisierung für das eigene und fremde Verhalten. Er will den Schüler zur Unabhängigkeit und freien Persönlichkeitsentfaltung führen. Er möchte ihm helfen, die lernhemmenden Faktoren und Abwehrmechanismen abzubauen, um zu einem partnerschaftlichen und sozialrichtigen Verhalten zu kommen. In der Klasse kann der Schüler lernen, verantwortlich an einer Aufgabe mitzuarbeiten, auf andere Rücksicht zu nehmen, andere Meinungen zu dulden, Minderheiten und Außenseiter anzuerkennen, sich mit dem Autoritätsproblem in Gestalt des Lehrers und der Einrichtung Schule auseinanderzusetzen, seine eigenen Bedürfnisse und Zielvorstellungen mit denen der Klasse zu vergleichen und eventuell abzustimmen. Der Schüler kann sein eigenes Verhalten im Feedback der Klassenkameraden und des Lehrers ständig überprüfen, er kann die Fähigkeit erwerben, Konflikte und Gruppenprobleme besser zu erkennen, gemeinsame Lösungen zu suchen und Entscheidungen zu treffen. Man könnte diesen Katalog von Lernmöglichkeiten noch beliebig fortsetzen: Die Klasse bietet sich als soziales Übungsfeld für Heranwachsende geradezu an, wenn der Religionslehrer bzw. Schule und Kirche den Schülern dieses soziale Lernen nur ermöglichen²⁰.

Diese Sensibilisierung scheint mir aber gerade ein Lernziel des RU zu sein. Denn die aufgezählten „sozialen Tugenden“, wie Toleranz, gegenseitiges Verstehen, Abbau von Vorurteilen, Zusammenarbeit, soziales Verhalten etc. entsprechen doch weithin den christlichen Grundhaltungen des NTs.

(5) Sollen die eben genannten Lernziele im RU erreicht werden, dann muß eine weitere Erfahrung der Sozialpsychologie berücksichtigt werden: Die *Gleichzeitigkeit emotionalen und rationalen Lernens*. Denn es steht fest, daß die „Aufhebung von Voreinstellungen und Vorurteilen sowohl über die Realität der eigenen Person wie über die anderer Menschen und Gruppen nur durch Interaktionsformen möglich ist, die gleichzeitig mit der rationalen Einsicht auch die damit verbundene emotionale, persönliche Betroffenheit auslösen“²¹. D. h. aber, nur solche Tätigkeiten und Lernprozesse können nachhaltig und wirkungsvoll sein, bei denen alle Kräfte des Menschen, Intellekt und Gemüt bewußtseinsbildend waren. Diese von der Gruppendynamik gegenüber der einseitigen Hirnlastigkeit vieler Bildungsbemühungen betonte Verbindung von Vernunft und Gemüt ist besonders da wichtig, wo

¹⁹ B. Bernstein, Soziokulturelle Determinanten des Lernens. In: Fr. Weinert (Hg.), Pädagogische Psychologie. Köln 1969, 346 ff.; L. Festinger, A. Pepitone, T. M. Newcomb, Some consequences of de-individuation in a group. In: Journal of Abnormal and Social Psychology 47 (1952), 383 ff.

²⁰ Vgl. dazu K. Frielingsdorf, Psychosoziale Aspekte der Religionspädagogik. In: KatBl 96 (1971), 329 ff.

²¹ T. Brocher, Warum Gruppendynamik? In: Gruppendynamik 1 (1970), 3 f.

es um die Bestärkung oder die Veränderung von menschlichen Verhaltensweisen geht. Man wird etwa durch einen Vortrag über Vorurteile kaum die Einstellung der Zuhörer ändern können.

In diesem Zusammenhang hat man vor einigen Jahren in den USA einen Versuch mit 12–16jährigen Schülern durchgeführt²². Das Lernziel war: die Vorurteile gegen die Juden abzubauen. In einer ersten Versuchsanordnung bemühten sich ausgewählte Lehrer in drei Klassen mit vernünftigen und geschichtlichen Beweisen die Voreingenommenheit der Schüler gegenüber Juden zu beseitigen. Bei einer Überprüfung nach 6 Wochen hatten nicht einmal 2 Prozent ihre Meinung geändert.

Daraufhin versuchte man es mit moralischen Appellen. Es wurden die freiheitliche Gesinnung und das christliche Gewissen der Schüler angesprochen und u. a. Bittgottesdienste für die Juden abgehalten. Der Erfolg nach 6 Wochen: 1 Prozent der Schüler beurteilte die Juden positiver.

In einer dritten Versuchsanordnung wurde neben den Vernunftbeweisen auch die emotionale Ebene angesprochen. Man führte Rollenspiele durch, z. B. den Prozeß Jesu, Gerichtsverhandlungen gegen Juden, in denen die Schüler die Rolle der Richter und der angeklagten Juden übernahmen. Man machte weiterhin Fallbesprechungen und lud Juden ein, die über ihre ungerechte Behandlung in Konzentrationslagern berichteten und Filme über Israel vorführten. In der Auswertung der Rollenspiele und Gespräche wurde den Schülern erst bewußt, wie unberechtigt ihre Voreingenommenheit gegen die Juden war, mit denen sie sich in den Rollenspielen identifizieren mußten.

Im Anschluß an die 6 Wochen, in denen mehr als 60 Prozent der Schüler ihr Urteil über die Juden revidierten, konnte endlich auch das eigentliche Klassenproblem zwischen den schwarzen und weißen Schülern angegangen und zum großen Teil aufgearbeitet werden.

Dieses Beispiel – nur eines unter vielen – wird negativ bestätigt durch die große Anzahl von Erwachsenen, die nach zehn und mehr Jahren rationalen RU weder die kirchliche Lehre kennen noch die christlichen Grundhaltungen in ihrem Leben verwirklichen. Die Zeit der allwissenden Religionslehrer und der unkritischen, auf Konsumentenhaltung eingestellten Schüler geht Gott sei Dank zu Ende. Ein fruchtbarer RU scheint nur noch in dialogischer Form möglich zu sein, wo Schüler und Lehrer gemeinsam ihren Glauben überlegen und befragen und an Hand der Dokumente sowie der eigenen Erfahrung auf Wahrheitssuche gehen. Muß sich der Jugendliche, um selbständig zu werden, bis zu einem gewissen Grade von der identifikatorischen Bindung an seine Eltern befreien, so braucht er zur religiösen Reife eine entsprechende Distanz und Lösung von der Religion seiner Eltern und Umgebung, damit er zu einer persönlichen Glaubensentscheidung kommen kann.

Wie aber soll der Religionslehrer den Schülern den Weg zu einem freien und persönlichen Glauben eröffnen, wenn er selbst keinen partnerschaftlichen Verhaltensstil eingeübt hat, wenn er nichts weiß über die Psychodynamik der vielfältigen Beziehungen im Verhältnis Schüler-Lehrer-Klasse, über die Wirkung der verschiedenen Führungsstile, über Gruppenprozesse und -funktionen, über die Behandlung von Konflikten und Problemen in Gruppen etc. Deshalb müßten für die Ausbildung der Religionslehrer entsprechende Konsequenzen gezogen werden.

III. Konsequenzen für die Hochschultheologie

Da im Vorhergehenden die Parallelität zwischen den religionspädagogischen und hochschultheologischen Fragen bereits öfters sichtbar wurde, können wir uns hier kurz fassen. Als Überschrift möchte ich ein Wort von Prof. M. Sader wählen: „Ziel der Hochschule ist es nicht, tradierte Bildungsgüter anzudressieren. Ziel des Hochschulunterrichts ist es vielmehr, den Studenten zu befähigen, unbekannte Zukunft zu bewältigen“²³.

1. Um zu einer theologischen Realitätskontrolle und zu einem richtigeren Selbstverständnis zu gelangen, müßte die Hochschultheologie die bereits begonnene Aus-

²² Dieses Experiment wurde mir von Prof. J. O'Brien S. J., New York, mitgeteilt.

²³ M. Sader, Kleine Fibel zum Hochschulunterricht. München 1970, 16.

einandersetzung mit den Humanwissenschaften vertiefen, wie es etwa Theologen in den USA mit den Sozialwissenschaften versucht haben²⁴. Wenn feststeht, daß die theologische und kirchliche Wirklichkeit – ähnlich wie die religionspädagogische – nur mit Hilfe der empirischen Wissenschaften analysiert werden kann, dann ist die notwendig gewordene Zusammenarbeit nicht von den empirischen Methoden der Humanwissenschaften ablösbar. D. h. aber, eine kritische Theorie kann die Hochschultheologie nur dann gewinnen, wenn sie die bisherigen geisteswissenschaftlichen Methoden durch empirische ergänzt. Wie wir am Beispiel der Curriculumforschung gesehen haben, hätte dieser Schritt allerdings weitreichende, wissenschaftstheoretische Folgen sowohl im Methoden- wie im Sachbereich.

In diesem Zusammenhang sind die Ergebnisse der jüngsten Priesterbefragung interessant. Auf die Frage: „Worauf sollte bei der Ausbildung besonderes Gewicht gelegt werden, damit sie den heutigen Verhältnissen entspricht?“ nennen von den Weihejahrgängen 1960 bis 1970 82 Prozent eine zeitgemäße Glaubensbegründung, 78 Prozent Einführung in Menschenführung und Gruppenarbeit, 69 Prozent pastorale Praxis während der Studien, 67 Prozent Psychologie und Pädagogik, 66 Prozent biblische Theologie, 53 Prozent Einführung in die Spiritualität als die wichtigsten Fächer, während etwa die systematische Theologie mit 23 Prozent erheblich unter den Durchschnittszahlen liegt²⁵.

2. In Verbindung mit einem neugewonnenen Selbstverständnis der Hochschultheologie müßte die Curriculumrevision vorangetrieben werden. Eine gemischte Kommission der evangelischen Kirche hat bereits 1969 langfristig eine ständige wissenschaftliche Überprüfung und Neubestimmung der Curricula für das Theologiestudium, als der Studienziele, Studiengänge, Studienpläne und Lernverfahren gefordert²⁶. Bei dieser ständig im Regelkreissystem kontrollierten und zu korrigierenden Studienreform müßten mehr als bisher die Studenten beteiligt und vor allem die Erfahrungen der in der seelsorglichen Praxis stehenden Priester berücksichtigt werden²⁷.

3. Eine weitere Konsequenz sehe ich in der Erweiterung der Lernziele der Hochschultheologie. Diese will ja sicherlich nicht nur theologisch-historisches Wissen vermitteln, sondern auch zu christlichen Grundhaltungen hinführen. Wenn ein Student Theologie betreibt, dann ist und sollte das keine rein theoretisch-intellektuelle, sondern eine sein gesamtes Leben und Handeln bestimmende Tätigkeit sein. In diesem Lernprozeß müßte die Gleichzeitigkeit rationalen und emotionalen Lernens berücksichtigt werden, besonders was die Verhaltensänderungen der Persönlichkeitsstruktur betrifft. Die modernste Theologie und die beste theoretische Ausbildung helfen dem Priester nicht viel, wenn er keinen Kontakt zu seiner Gemeinde findet, wenn er unselbständig und autoritär ist, nicht zuhören kann, wenn er intolerant und voreingenommen bleibt und zu einer echten Zusammenarbeit unfähig ist.

Die Hochschultheologie sollte sich mehr als Deutung des menschlichen Daseins aus christlichem Glauben verstehen und versuchen, die Bedeutung der theologischen Inhalte für das Leben des Priesters und der Studierenden transparenter zu machen.

²⁴ A. Hollweg, *Theologie und Empirie. Ein Beitrag zum Gespräch zwischen Theologie und Sozialwissenschaften in den USA und Deutschland*. Stuttgart 1971.

²⁵ Vgl. „Erste Ergebnisse der Priesterumfrage“. Hg. vom Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz. München 1971, 14 f.

²⁶ H. E. Hess, H. E. Tödt (Hg.), *Reform der theologischen Ausbildung*, Bd. 4. Stuttgart 1969, 61 f.

²⁷ Das Kreuznacher Hochschulkonzept der Bundesassistentenkonferenz, Bonn 21968, These 97 macht einige wichtige Vorschläge für Lehrveranstaltungen, in denen das „Feedback-Prinzip“ angewandt wird.

4. Die besten theologischen Reformmodelle werden erst wirksam, wenn sich die Dozenten in ihrer Einstellung und in ihrem Lehrstil an diesen Modellen orientieren. Ähnlich wie der Religionslehrer sollten sie noch mehr die Problemlage der Studierenden mit einplanen und diese soweit möglich am Lernprozeß aktiv beteiligen. Bei allem Wissensvorsprung des Dozierenden scheint ein fruchtbares Theologiestudium nur noch in dialogischer Form möglich zu sein. Lehrer und Lernender sollten gemeinsam ihren Glauben überdenken.

5. Wenn der Lehr- und Lernprozeß in der Theologie nicht nur vom Wissensfaktor, sondern mindestens ebenso von den psychodynamischen Interaktionen und wechselseitigen Beziehungen zwischen Lehrendem und Lernendem bestimmt wird, dann müßten für die Ausbildung der Theologiedozenten entsprechende Konsequenzen gezogen werden. Ohne ein psychologisch-pädagogisches Grundwissen kommt heute kein Theologieprofessor mehr aus, wenn er einen optimalen Lernerfolg erreichen und die Studenten zu selbständigen, kritischen und doch kooperationsbereiten Theologen heranbilden will.

IV. Schluß

Die Auseinandersetzung der Religionspädagogik mit den Humanwissenschaften hat eine Reihe von wissenschaftstheoretischen und praktischen Fragen aufgeworfen, die zu einem tieferen Selbstverständnis der Religionspädagogik führen können. Soweit man heute schon urteilen kann, hat sich die empirische Wende positiv ausgewirkt. Die religionspädagogische Projektforschung ist ohne die Humanwissenschaften einfach undenkbar. Auch in der Hochschultheologie hat eine empirische Wende eingesetzt. Es ist zu hoffen, daß die fruchtbar begonnene Auseinandersetzung mit den Humanwissenschaften zu einem erneuerten Selbstverständnis der Theologie führt und nicht – wie schon öfters in der Geschichte – in einer falschen Dichotomie endet.

B E R N H A R D H Ä R I N G

Gewissensbildung

Jedermann beruft sich auf sein Gewissen. Das Wort Gewissen kann, wenn recht verstanden, zu einer Brücke zwischen den Gläubigen und den ehrlich Suchenden jeder Art werden. Jedoch nur, wenn die Christen selbst ein mündiges Gewissen zeigen und durch Gewissensbildung sich auszeichnen, werden sie den Weg zum Gewissen ihrer Mitmenschen finden und ihnen so Führer zu Christus sein können.

Wir fragen uns zuerst, was das Gewissen ist. Suchen dann nach den Voraussetzungen der einzelnen Gewissensentscheidung, um den Sinn der Gewissensbildung besser zu erkennen. Dabei denken wir selbstverständlich zuerst an die Bildung unseres eigenen Gewissens, jedoch in voller Mitverantwortung mit unseren Mitmenschen.

Was ist das Gewissen?

Das Gewissen ist nicht etwas, was dem Menschen zusätzlich gegeben ist, nicht ein Organ oder eine Fähigkeit neben anderen. Es ist der Mensch selbst in seiner Ganzheit, in seinem letzten Streben nach Integrierung und Integrität. Das Gewissen hat seinen Sitz weder im Intellekt noch im Willen allein. Es ist vielmehr die innerste Einheit beider, die freilich verwundbar ist, aber so, daß die Wunde selbst noch zum Schrei nach Heilung werden kann, wenn der Mensch bei sich selbst