

warnt: Die einen, die sogleich ihre Aufmerksamkeit auf Undurchführbares lenken oder auf Aussagen, die ihnen gar zu verabsolutierend das Element der Gruppenzugehörigkeit zu betonen scheinen. Genauso seien aber auch die anderen, die gerne neu Erfahrenes gleich in die Tat umsetzen, gewarnt vor den Mißgriffen, die man dabei tun kann. Das heute vorherrschende Interesse an psychologischen und gruppendynamischen Prozessen sollte nicht Unerfahrene dazu verleiten, damit zu experimentieren. Gerade wegen der Bedeutung solcher Prozesse könnte der dabei angerichtete Schaden groß sein.

Bei aller Wertschätzung gegenüber dem gruppendynamischen Anliegen hat man doch den Eindruck, daß manche Aussagen eher an der Oberfläche bleiben und darum lediglich einen ersten Überblick vermitteln können. Außerdem steht das Faktum der Gruppenzugehörigkeit stark im Vordergrund; dadurch wurde man der Tatsache, daß Religionspädagogik auch noch andere Aspekte zu berücksichtigen hat, offenbar zu wenig gerecht.

Linz

Josef Janda

BIEHL PETER u. a., *Kirchengeschichte im Religionsunterricht*. Konzeptionen und Entwürfe. (RPP 13.) (104.) Kösel, München/Calwer, Stuttgart 1973. Paperback DM 14.80.

Es ist wohl nicht zu viel behauptet, wenn man sagt, daß Kirchengeschichte unter den theologischen Disziplinen im gewissen Sinn ein Aschenbrödel-dasein führt. Noch mehr Gültigkeit hat dies im RU. Das heißt nun nicht, daß von Kirchengeschichte nicht die Rede wäre, aber es handelt sich dabei meist nur um die Vermittlung historischer Fakten. Zu mehr ist meist keine Zeit, man kann nicht so viel Mühe darauf verwenden, da „Wichtigeres“ zu besprechen ist. Die allgemeine Schwierigkeit, mit Schülern vor der Matura Geschichte im eigentlichen Sinn zu betreiben, ihnen die Hintergründe und Sinnzusammenhänge zu erschließen, hat sicher ihren Teil zu dieser Auffassung beigetragen. Es ist darum ein dankenswerter Versuch, wenn in der Reihe der religionspädagogischen Praxis auch der Bereich der Kirchengeschichte zu Wort kommt.

Zwei Beiträge (von P. Biehl und H. J. Schwager) beschäftigen sich mit grundlegenden Fragen der KG im RU, sodann werden Einzelprojekte vorgestellt (P. Biehl, Zur sozialen Frage des 19. Jhs.; E. W. Happel, Thomas Münzer und M. Luther und ihre Stellung zum Bauernkrieg 1525; B. Gabriel, Meister Eckhart; H. J. Schwager, Utopie — die Christianopolis des Johann Valentin Andreae). Ein kritischer Kommentar von O. Diehn zu den genannten Beiträgen rundet das Heft ab. Die Mischung von Beiträgen, die sich auf grundlegende Fragen einlassen, und Arbei-

ten, die ein konkretes Thema bearbeiten, ist sicher günstig. Gerade bei diesem 2. Teil ergeben sich jedoch einige Fragen.

So wird man überlegen, ob nicht typischere und damit bessere Beispiele zu finden gewesen wären. Es ist jedoch ehrlicherweise zuzugeben, daß sich diese Frage immer stellen wird, da wohl jede Konkretisierung auf ein schmales Gebiet begrenzt bleiben muß. Außerdem steht jeder Religionslehrer vor der grundsätzlichen Frage, ob er sich auf ein Thema in besonderer Weise einlassen will, um an Hand eines Beispiels geschichtliche Zusammenhänge aufzuzeigen, oder ob es ihm mehr um einen möglichst großen Bereich der Geschichte zu tun ist, um auf diese Weise einen Überblick zu bieten. Das Hauptproblem liegt jedoch in der Art der Durchführung der einzelnen Themen. Die praktischen Aufhänger sind zwar gut gemeint, bringen aber die Gefahr mit sich, daß man zwar mit Aktuellem beginnt, aber dies dann sehr rasch zu einer Enttäuschung auf Seiten der Schüler führen kann, da diese sich etwas anderes erwartet hätten. Es ist ja durchaus nicht von vornherein klar, daß — auch bei äußeren Ähnlichkeiten — sich das Interesse der Schüler mit dem Anliegen der entsprechenden geschichtlichen Epoche deckt. Die einzelnen Themen sind gründlich erarbeitet, aber es fragt sich wiederum, ob es sich dabei um die Gründlichkeit handelt, die in der Schule brauchbar ist. Gedacht ist hier etwa an den Lernzielkatalog (50 f) oder an den Vorschlag, die Texte von Edkhard lateinisch zu lesen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß jemand, der sich mit der Thematik der KG im RU gründlicher befassen will, gut daran tut, die hier formulierten Überlegungen nachzulesen, um sich einmal der mit der KG verbundenen Schwierigkeiten bewußt zu werden. Es dürfte sich aber niemand von dieser Lektüre eine rasche Hilfe für einige Stunden KG erwarten. Dies gilt schon deshalb, da für die hier vorgeschlagene Art des Unterrichtes das Kurssystem Voraussetzung ist.

Linz

Josef Janda

HALBFAS HUBERTUS, *Fundamentalkatechetik*, Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht. 4. Aufl. (Topos-Taschenbücher, Bd. 8.) (239.) Patmos, Düsseldorf 1973. Kart. lam. DM 7.80.

In gekürzter, aber sonst unveränderter Fassung liegt seit 1968 die 4. Aufl. vor, was für die Bedeutung dieses Werkes innerhalb der gesamten Religionspädagogik spricht, auch wenn manches darin zu einem „Stein des Anstoßes“ wurde, nicht nur „gemessen an den Doktrinen traditioneller Schuldogmatik“ (1. Aufl. Vorwort 15), sondern nach dem Glaubensverständnis einer christlichen RP überhaupt. H. nennt das Buch eine Funda-

mentalkatechetik. Dieser analog zur Fundamentaltheologie gebrauchte Begriff soll besagen, daß das Fundament der Katechetik so gelegt wird, daß es für alle christlichen Religionsgemeinschaften sei und sogar außerchristliche Religionen für ihren „Religionsunterricht“ daraus schöpfen könnten. H. bekennt sich zu einer strengen Teilung zwischen RU und kirchlicher Katechese, weil er z. B. für einen Sakramentenunterricht keine sachliche Legitimation innerhalb allgemeiner Schulen gegeben sieht. Darüber wurde inzwischen viel diskutiert und wurden auch Modelle angeboten. Anbetracht unserer österr. Verhältnisse wäre ein vorzüglicher Auszug zu vermeiden, weil nicht jeder Sakramentenunterricht schulfremd sein muß, zumal er doch auch menschlich bildet; allerdings sind die Grenzen wohl zu sehen: Sie müßten dort gezogen werden, wo das christliche Niveau einer Klasse so weit absinkt, daß allen Schülern ein solcher Unterricht nicht verantwortlich gegeben werden könnte.

Beim Thema „Religion“ mit ihren geschichtlichen Ausformungen (1. Kap.) folgt H. den Ansätzen von P. Tillich und D. Bonhoeffer. Wir haben diese Thesen inzwischen von allen möglichen Seiten kennen-, aber auch beurteilen gelernt: Daß „unsere Zeit sei ‚eine völlig religionslose Zeit‘, in der die Menschen nicht mehr religiös leben könnten. Vom Christentum erhofft Bonhoeffer, daß es sein ‚religiöses Gewand‘ abwerfe und dem ‚religionslosen Christen‘ Formen einer säkularen Glaubensexistenz ermögliche“ (22). Wir kennen diese vor-christliche (existentiell gemeint) oder nach-christliche (im Sinn der genannten Autoren) „Religiosität“ genug. Wir wissen um ihre Bedeutung, weil sicher Religion dort anhebt, wo der Mensch sich der Sinnfrage stellt. Wir glauben aber doch sagen zu können, daß diese Welle ihren Höhepunkt überschritten habe, auch wenn ein Großteil der Menschen noch „religionsloser“ im herkömmlichen Sinn werden sollte. H. und andere Autoren hämmern uns ständig ein, daß eine Scheidung der Welt in sakral und profan völlig überwunden sei und daß wir es nur mit der „einen Wirklichkeit“ dieser Welt zu tun haben (u. a. 53). H. selbst verweist aber darauf, daß der Wirklichkeitsbegriff um die „Dimension der Tiefe“ weiß.

Und hier setzt unsere Kritik an: Sind wirklich alle Formen des Christentums überholt, und soll es wirklich sein ganzes „religiöses Gewand“ abwerfen, daß es für den säkularen Menschen annehmbar wird? J. Pieper verweist in seinem neuen Buch „Über die Schwierigkeit heute zu glauben“ (Kösel 1974) im Abschnitt über „Sakralität und Entsakralisierung“ darauf, daß auch der moderne, radikal säkular sich gebärdende Mensch seine sakralen Formen hat. Man schaue sich nur einmal eine Militärparade auf dem Roten

Platz in Moskau oder das ganze Zeremoniell bei Olympischen Spielen, bei Siegerehrungen von Sportlern an und man weiß, daß auch der säkulare Mensch seine Sakralität hat. Gewiß ist wahr: Der alte Tempel ist aufgehoben in dem neuen des „Leibes Christi“, des geschichtlichen und mystischen Christus; aber das besagt nicht, daß nicht auch die Christen der Zukunft ihre „sakralen Räume“ haben sollen, wohin sie sich zur Meditation zurückziehen und zur Feier versammeln können. Oder sollen wir Christen weiterhin demontieren, daß dann die jungen Leute beim Zen-Buddhismus das suchen, was sie bei uns nicht mehr finden? Fazit aus dem Ganzen: Auch der RU darf bei den allgemeinen religiösen Formen nicht stehen bleiben, er muß Angebot und Hilfe zu einem Suchen nach dem Du Gottes sein, m. a. W. er muß auch Glaubensangebot sein. Das scheint mir im 1. Kap. zu wenig gesehen zu sein.

Der größte Stein des Anstoßes liegt aber im 5. Kap., wo H. den christlichen Offenbarungsbegriff einwalzt zu einem allgemein menschlichen, ja alltäglichen Phänomen: „Offenbarung — gibt es nicht nur in den Religionen. Überall wo Natur und Geschichte für den Menschen zum über sich hinausdeutenden ‚Wort‘ werden, geschieht Offenbarung“ (178). „Grundsätzlich ist sie nicht an verfaßte Religionen gebunden, sondern unabhängig von System und Glaubenslehre jedem Menschen als homo religiosus nah“ (180). Allerdings räumt der Autor ein: „In der Offenbarung des Alten und Neuen Bundes ist in einer kategorialen, geschichtlich konkreten Weise explizit geworden, was der Menschheit außerhalb des jüdisch-christlichen Glaubens unbewußt, transzendental und ungegenständlich eigen ist —“ (180 f). Hier wird H. aber dem Eigentlichen der expliziten, thematischen Offenbarung der Bibel nicht gerecht. Man würde hier besser von Gotteserfahrungen sprechen, die, wenn auch übernatürlich, mehr Frage als Antwort sind und einer expliziten Offenbarung zur Klarheit bedürfen.

Was H. in den Kapiteln 2, 3 u. 4 über die Sprache und ihre Bedeutung für den Unterricht und dann in der Durchleuchtung der heute gängigen Religionsbücher sagt, das wäre einer selbstkritischen Betrachtung eines jeden Religionslehrers wert. Die Sprache eröffnet dem Menschen die Welt (68), sie gibt Wirklichkeit frei. Der Wandel der Zeit duldet keine Starrheit der Sprache, keine abgestorbene Sprache. Die Sprache manches Religionslehrers ist oft eher „kindertümelnd“ als „kindertümlend“. Es stimmt auch, daß man den Kindern als Beispiele nicht unnatürlich „brave“ Menschen vorführen darf, sondern Menschen aus Fleisch und Blut, wie man sie heute jeden Tag begegnen kann. Das waren übrigens auch die Heiligen; ver-

fälscht wurden sie nur in Legenden, leider auch in Heiligsprechungsprozessen.

Ein Thema des Buches muß noch unbedingt besprochen werden. H. sagt: „Religiöse Mitteilung hat es mit dem Mythos, nicht mit dem Logos zu tun (157). Kurz erklärt: Die Sprache des Logos ist die des wissenschaftlich Denkens. Mythos ist nach H. „jede Dasein (bildhaft) auslegende Rede“. Er versteht also unter Mythos nicht den Ausdruck archaischer Weltdeutung (so wird das Wort herkömmlich gebraucht), sondern eine Sprache, die sich an das Herz des Menschen wendet und ein Mitgehen nicht nur des Denkens, sondern der ganzen Existenz verlangt (156 f.). Gegen diese Deutung ist an sich nichts einzuwenden; es fragt sich nur, ob man mit dem gebräuchlichen Terminus der „literarischen Art“ und der entsprechenden spezifischen Aufgliederung nicht auskommen könnte, um den etwas gefährlichen Ausdruck „Mythos“ zu vermeiden. Daß auch der Religionslehrer die Geschichten der Bibel nicht so erzählen darf, als wären sie genau so geschehen, das kann um der Glaubensproblematik willen nicht genug betont werden.

Es gäbe noch manches an diesem problemreichen Buch hervorzuheben. Eine umfangreiche Besprechung scheint mir am Platz zu sein, um ihm gerecht zu werden. Es ist ein Buch, aus dem vieles zu holen ist, aber es verlangt einen kritischen Leser.

Linz

Sylvester Birngruber

BUSCHBECK BERNHARD / BUTTLER
GOTTFRIED, Lernziele und Lernfreiheit.
Folgen der Curriculum-Diskussion für die religionspädagogische Ausbildung. (136.)
Calwer, Stuttgart/Kösel, München 1973.
Kunstleinen, DM 14.80.

Die Autoren lehren Pädagogik und Religionspädagogik an der Evangelischen Fachhochschule in Darmstadt. Im 1. Teil des Buches behandelt *Buschbeck* die Probleme der Lernfreiheit, die durch die Erstellung von Curricula (C.) gegeben sind. Pädagogisch gesehene Emanzipation (E.) verlangt vom Erziehungsprozeß ein Mehr an individueller und gesellschaftlicher Freiheit. Daher muß der Lernprozeß den Schüler befähigen, die vorgegebenen Verhältnisse kritisch zu reflektieren, daß er so zu deren Veränderung befähigt wird. Hier setzt die Problematik der C.-Erstellung ein. Man versteht ja darunter geplante „Abläufe“, die operationalisierbare (durchführbare) Lernziele erstellen, die auf ihre Effizienz hin überprüft werden können. Es fragt sich nämlich, wie eine postulierte E. sich mit erstellten Lernzielen verträgt. Besagt emanzipatorische Pädagogik nicht von vornherein das Ende einer normativen Pädagogik? Das bejahen, hieße das andere Extrem der früher gepflegten Perpetuierung einer überkommenen, traditionel-

len Wertordnung aufstellen. Aber E. befreit sich gar nicht so leicht von einem spezifisch festgelegten Menschenbild, auch wenn sie die Sinnfrage ausklammert und rein wissenschaftliche technologische C. erstellen will. Dann entgeht man eben nicht einer Ideologie, wie dies die neomarxistischen Vorstellungen zeigen.

Der Weg wird allerdings zu keiner neuen Rückbindung an festgefügte Normen führen, wohl aber eine „substantielle Rationalität“ einbeziehen, d. h. eine Einsicht in das, was menschlich ist. Allerdings wird nach dem stets neu gefragt werden müssen, weil wir einen statischen Naturbegriff hinter uns gelassen haben. Lernen darf auf keinen Fall im Sinn des „behavioristischen“ Modells – das Wort kommt wie auch andere hier gebrauchte Ausdrücke der Unterrichtslehre aus den USA – als ein Prozeß aufgefaßt werden, der sich im wesentlichen ohne Zutun des Individuums ereignet und in Reaktionen besteht, die durch Reize ausgelöst werden; kein Wunder: Man geht von Tierversuchen aus und stellt den Menschen auf dieselbe Stufe. Die Rolle des selbständigen, schöpferischen und kritischen Denkens wird dabei ausgeklammert. Bildung wird aber nicht einseitig durch Dressur gewonnen, sondern über Gewohnheiten hinaus durch Einsichten, die verbalisiert als Wissen und Erkenntnis bewußt werden. Es tut dem Bildungsprozeß nicht gut, wenn ihm ein Korsett völlig durchgeplanter C. angelegt wird, die noch dazu auf ihre Effizienz hin überprüft werden sollen. In manchen Fächern, wie Deutsch und natürlich RU, wird man ein Lernziel nicht als ausgeführtes Verhalten überprüfen können, sondern nur als Disponibilität. Ethisches Verhalten kann nicht als Lernziel gestellt werden; es können nur Dispositionen zu diesem Verhalten angelernt werden.

Dazu kommen weitere Probleme der C.: Der Schüler soll nämlich dort ankommen, wo ihn die im Lernziel vorgeplante Lernorganisation hinführt. Im Lernprozeß selbst können aber neue Probleme akut werden; in der Auseinandersetzung mit Inhalten können neue Ziele auftreten. Und diese haben den Vorteil des „fruchtbaren Momentes“. Schule und Lernen sind eben ein interpersonales Geschehen zwischen Schüler und Lehrer. Und soweit ein Lernziel zu einer Anpassung führen soll, dann eben nur als „aktive Anpassung“, die sich über Reflexion und kritische Distanzierung vollzieht. Die Schule der modernen Gesellschaft erstrebt eine „Produktivitäts-Maximierung“, steht also unter dem Leistungsprinzip. Schule darf aber nicht einseitig die Interessen einer Leistungs- und Produktionsgesellschaft vertreten, sondern muß Anwalt des Kindes sein. Es muß also jeweils neu gefragt werden, welche Leistungen wünschbar und sinnvoll sind, damit kein emanzipatorisches Defizit