

selteneren besonderen schulischen Anlässen Gottesdienste angeboten werden. Daneben könnte es Gottesdienste mit „Kerngruppen“ geben, die keiner schulrechtlichen Regelung bedürften. Dazu kommen Gottesdienste bei „nebenschulischen“ Gelegenheiten (Wochenendtagungen mit Schülern, Lehrern und Eltern, Tagen religiöser Orientierung, Klassenfahrten usw.).

Hier könnte man für unsere österreichischen Verhältnisse eine Bemerkung einfügen: Die religiöse Situation wird von Ort zu Ort sehr verschieden sein; man sollte also vorschnell nichts aufgeben, aber auch nicht unbedingt alles halten wollen, was zwar rechtlich noch verankert ist, aber innerlich nicht mehr mitvollzogen wird. Es wird genug Seelsorger geben, die an den traditionellen Massen-Schulgottesdiensten leiden, die Misere aber auch mit modernen liturgischen und seelsorglichen Mitteln nicht beheben können, während an anderen Orten dies möglich ist. Eine Wendigkeit und ein Ausschauen nach neuen Möglichkeiten und Methoden tut bestimmt auch bei uns not.

Der RU wird seine Inhalte und Ziele immer mehr nach den Situationen der Schüler bestimmen müssen. Die Chancen für diesen Unterricht steigen, wenn die Schüler selbst mitbeteiligt werden, Unterrichtsinhalte und -ziele kooperativ zu ermitteln, zu diskutieren und einer Lösung zuzuführen. Welchen Beitrag aber können und müssen die Kirchengemeinden zum RU leisten? Es ist eine Erfahrungstatsache, daß RU nur in dem Maße wirksam ist, wie er zur Interpretation von menschlichen und religiösen Erfahrungen wird, die woanders gemacht werden können. Er ist auf außerschulische Lernorte und die dort zu sammelnden primären Erfahrungen angewiesen. Gerade deshalb, weil er vielfach kraß aus dem Rahmen der Erfahrungswirklichkeit der pluralen Schule und der sozialen Wirklichkeit des Schülers fällt, bleibt er weithin unwirksam. Unzufriedenheit mit den belanglos erachteten Inhalten und unzureichenden Methoden bestimmen die Unergiebigkeit des RU. Schn. versucht Wege aufzuzeigen, wie von der Gemeinde her Erfahrungen ermöglicht werden könnten. Wichtig ist dabei: Es darf nicht bei unverbindlichen Problemsprechungen bleiben. Nur in dem Maße, als handlungswirksame Ergebnisse herauskommen, wird der RU interessant und wirksam werden. Es geht also nicht darum, moralisierend und ohne Parteinahme Probleme lediglich zu „besprechen“. Die Schüler müssen mit der Gemeindegemeinschaft konfrontiert werden, und zwar mit wachsendem Alter immer mehr. Das Buch zeigt Felder auf, wo dies verwirklicht werden könnte.

Zu einem Schlußurteil über das Buch: Naturgemäß kann auch Schn. keinen Patentausweg aus der Sackgasse zeigen. Seine kritische Beleuchtung der Situation und seine

Versuche, neue Wege anzugehen, verdienen eine Beachtung. Man mag mit manchem vielleicht angesichts der eigenen Verhältnisse nicht einverstanden sein, verkehrt aber wäre es, sich dem Problem nicht zu stellen. Was die Unterrichtswissenschaft im allgemeinen und die Religionspädagogik im besonderen uns über die Lernprozesse und ihre Effizienz sagen, kann ungestraft nicht übersehen werden.

GROM BERNHARD, *Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. (262.) Patmos, Düsseldorf/Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1976. Kart. DM 22.80.

G. legt in seinem „Methodenbuch“ Unterrichtsverfahren und Arbeitsformen vor, die sich in der Praxis bewährt haben und dem RU, der Jugendarbeit und der Erwachsenenbildung praktische Impulse geben können. In 6 Kap. sind bewährte Methoden für die verschiedenen Phasen der Unterrichtseinheiten zusammengestellt. In einem kurzen Eileitungskapitel werden Hilfen zur Abreaktion und Einstimmung gebracht, durch die die Schüler aus der Beschlagnahme der letzten Stunde herausgeholt werden sollen. Im 2. Kap. werden Wege aufgezeigt, die eine bessere Interaktion bei den Schülern bewirken sollen; wie man das Lernklima und die Gesprächsbereitschaft pflegen und verbessern kann, die Bedeutung der emotionalen Beziehungen in der Lerngruppe wird herausgestellt, und Leitlinien für eine schülergerechte Anwendung gruppenpsychologischer Verfahren werden erstellt; dafür werden 50 Beispiele kurz skizziert.

Das 3. Kap. behandelt die Themenwahl. Ein erster Gesichtspunkt sind die Interessen und Lernbedürfnisse der Teilnehmer. Gerade bei den älteren Schülern und den Erwachsenen müssen die Lernziele motiviert werden. Der Hinweis auf einen allgemein gültigen Bildungskanon — „das muß ein Christ wissen“ — genügt nicht. Themen sollen aber nicht einfach dadurch interessant gemacht werden, daß man für sie einen guten Aufhänger findet und bei der Behandlung für allerlei Wettbewerb die Neugier stimuliert. Es geht vielmehr darum, ein inneres Interesse am zu behandelnden Thema zu wecken. Auch dazu werden im Buch Anleitungen gegeben. Lernen besagt aber auch, die mitgebrachten Einstellungen und Erfahrungen zu einer Thematik bewußt zu machen; heißt aber auch, vorgeprägte Einstellungen korrigieren und weiterbilden. Durch Malen und Pantomimen, Arbeiten mit Photos, Dias und Collagen, und zwar thema- und problembezogen oder Gesprächs vorbereitend, durch Kurzfilme mit Anspielfunktion und Metapherübungen, durch offene oder geschlossene Frageimpulse können diese Anliegen gefördert werden (Kap. 4).

Das Bewußtmachen von Einsichten, Einstellungen und Verhaltensweisen kann nie eine Endstation sein, sie müssen durch neue weitergeführt und bereichert werden. Dazu werden im 5. Kap. Methoden angegeben, die in einer Besprechung nicht einzeln durchgegangen werden können. Im letzten Kap. werden Möglichkeiten von Ausdrucksgestaltungen angeführt, wobei wieder Methoden zum Zug kommen, die auch zu den vorher angegebenen Zielen angewendet werden können — Malen, freies musikalisches Gestalten, misch dramatischer Ausdruck, sprachliche und auditive Gestaltungen, Textimpulse.

In der Besprechung konnten nur die großen Leitlinien angegeben werden, die sich bei den einzelnen Kapiteln in reichen Formen auffächern — 50 konnten einmal genannt werden. Das vorliegende Buch kann jeden Leser bereichern, der mit RU, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung befaßt ist.

Linz

Sylvester Birngruber

OSER FRITZ, *Das Gewissen lernen*. Probleme intentionaler Lernkonzepte im Bereich der moralischen Erziehung. (578.) Walter, Olten 1976. Paperback DM/sfr 37.—.

Daß Lernen des Gewissens in den Lebensräumen geschieht, die vom Kindesalter an den Menschen bestimmen, dürfte allgemein einsichtig sein. O. geht aber dem schwierigen Problem nach, ob es auch intentionale (beabsichtigte) Lernkonzepte im Bereich der moralischen Erziehung und damit der Wissensbildung geben könne. Daß er sich die Sache nicht leicht macht, zeigt schon der Umfang des Buches. Die Frage ist deshalb so kompliziert, weil hier sehr viele Faktoren zusammenspielen. Das fängt schon bei der Frage an: „Was ist eigentlich Gewissen?“ O. bringt eine Übersicht der wichtigsten Definitionen und zeigt dabei auch ihre Divergenz auf. Es ist ein großer Unterschied, ob man z. B. mit Freud das Gewissen als reines Erziehungsprodukt ansieht, oder ob man mit V. Frankl einen transzendenten Bezug einbezieht. Selbst wenn man sich aber an bestimmten Definitionen orientieren will, ist es nicht leicht, sie pädagogisch umzulegen und anzuwenden. Sehr spielt die Wert- und dementsprechend die Normproblematik herein. Das zeigt sich z. B. in den Ländern, wo für die Schüler, die sich vom RU abmelden, ein eigener Ethikunterricht eingerichtet wird. Da kommt man um die Frage nicht herum: Woraufhin soll man erziehen? Wissensbildung ohne Inhalte, und damit feste Lernziele, ist undenkbar. Inhalte sind aber nicht rein objektiv vorgegeben, sie beruhen auf Wahl und Entscheidung.

Eine weitere Schwierigkeit liegt bei der intentionalen Wissensbildung darin, daß sie nicht einfach im Zuführen von Wissen besteht, sondern im Erstreben von Verantwortung. Allerdings gilt: Je weiter der Horizont des Wissens, desto größer der Aktions-

radius des Gewissens; je qualifizierter das Wissen, um so objektiver die Gewissensentscheidung. Wissensbildung tendiert auf Verhaltensänderung hin. Sie kann nur geschehen — das ist die klare Konzeption von O. — in der Unmittelbarkeit der Situation, in der Echtheit der Auseinandersetzung. Sie muß auf der Situation aufbauen. Dabei genügen aber nicht die vorgegebenen Situationen; sie erfassen zudem nicht die ganze Breite der Klasse. Es müssen daher auch solche bewußt geschaffen werden. Als Aufarbeitungsmethode kommt auf keinen Fall der Frontalunterricht in Frage. Die Schüler müssen die Lösungen selbst finden, der Lehrer kann dabei nur eine Hilfestellung einnehmen. Zu achten ist dabei darauf, daß die Lernziele nicht alle vorgeplant sein können. Das könnte auch leicht zu einer Manipulation führen. O. umschreibt diesen, gerade der religiösen Erziehung oft vorgeworfenen Begriff wie folgt: „Manipulation geschieht dort, wo nicht in Verantwortung entweder gegen die Bedürfnisse des Kindes oder aber im Sinne einer Nichtreflektierung oder Nichtüberprüfbarkeit der Lernkonzepte oder aber gegen die Vernunft im allgemeinen gehandelt wird“ (216).

Mit der Situation hängt eng die Thematik „Erfahrung“ zusammen. Jeder Unterricht, erst recht ein ethischer, muß auf Erfahrungen der Schüler aufbauen. Es geht aber nicht bloß darum, schon vorhandene Erfahrungen zu reflektieren, sondern den Schülern neue zu erschließen. Z. B.: Statt über Zustände in Altersheimen kritisch zu diskutieren, wird eine Begegnung mit diesen Menschen eine fruchtbare Erfahrung vermitteln und zur Sinnerschließung verhelfen.

Der Konflikt zwischen einem Festlegen von Unterrichtsstrategien und dem Anspruch einer emanzipatorisch orientierten Pädagogik, welche die unmittelbare Unterrichtssituation und die Artikulierung der Bedürfnisse der Schüler erfordert, verlangt ein „offenes“ Curriculum gerade in der Wissensbildung. Das besagt, daß alle geplanten Lernstrategien nur erwünschtes Regulativ sein können, nie aber ein starres Festlegen von Programmen.

Die bei der Wissensbildung angestrebte Verhaltensänderung verlangt neben den kognitiven Lernprozessen auch die emotiven, entsprechend dem oft zitierten Wort Pestalozzis: „Hirn, Herz, Hand“. Ohne auf die Unterscheidung von „affektiv“ und „emotional“ eingehen zu wollen, die auch in der Fachsprache oft synonym gebraucht werden, dürfte unschwer die Bedeutung der emotionalen Komponente des Lernens gerade im Wissensbereich zu erkennen sein. Inhalte, die nur verstandesgemäß aufgenommen worden sind — wenn sie überhaupt den Adressaten erreicht haben — wurzeln niemals so fest wie gefühls- und gemütsbetonte Erlebnisse und Werte. Das Problem liegt vor allem