

dialektischem Gegenzug vor allen in den Kernländern des Rationalismus (in England und den Vereinigten Staaten) die evangelikalen Bewegungen und der Fundamentalismus des 19. Jhs. Dabei ging es wieder um die neuen (Schein-)Sicherheiten der unmittelbaren Geisterfahrung, der charismatischen Wundertat, der mystizistisch-medialen Religionsproduktion (wie wir sie auch von den Romantikern etwa bei Brentano) kennen, der erfahrbaren Kleinkirche, einer rigoristischen Moral, vor allem auch Sexualmoral, und vor allem einer eisernen Gruppendisziplin mit einer autoritären religiösen Gurugestalt. Diese Analyse sei kein verallgemeinerndes Verdikt über alle charismatischen Bewegungen der Gegenwart. Es scheint mir nur nützlich, im Interesse einer „Unterscheidung der Geister“ auf diese historischen Zusammenhänge zu verweisen, damit man beizeiten merkt, daß radikale Alternativen oft keine sind nach dem Sprichwort der Alten, daß Extreme sich berühren. Nach der bekannten Stelle aus der Mosesgeschichte erscheint bekanntlich Gott nicht im Sturm, nicht im Feuer, sondern in der Schwäche und in der Stille.

Salzburg—Wilhering

Gerhard B. Winkler

RELIGIONSPÄDAGOGIK UND KATECHETIK

■ GÜNZLER CLAUDIUS u. a., *Ethik und Erziehung*. (208). Kohlhammer, Stuttgart 1988. Ppb. DM 39,80.

Der Zusammenhang von Ethik und Erziehung war lange Zeit, wenn auch vielfach unreflektiert, faktisch gegeben. Es ist nun heute nicht nur so, daß das ethische Element aus verschiedenen Ursachen von der Erziehungswissenschaft bewußt ausgeklammert wird, sondern es sind ethische Zielsetzungen in der Praxis der Lehrer vielfach zu einer vergessenen Sache geworden. Fragen der Moral tauchen (nur) dann auf, wenn Schüler noch zufällig bestehende Tabus verletzen und dies zur verärgerten (wiederum nicht weiter reflektierten) Feststellung führt, daß dies nun doch zu weit ginge.

Die Diskussion um den Zusammenhang zwischen Ethik und Erziehung scheint nun neu zu beginnen. Die Fragen, um die es dabei geht, lassen sich vereinfacht auf die Formel bringen: was geht einem Lehrer die Persönlichkeitsbildung der Kinder an, die er unterrichtet. Die Orientierung des Unterrichtsgeschehens an ethischen Fragestellungen weist eine Vielfalt von Facetten auf und ist jedenfalls mehr als das Einfordern von Verhaltensweisen, die für das Lernen unverzichtbare Voraussetzung sind. Es kann nach ethischen Normen gefragt werden, an die die Zielsetzungen und das Handeln des Lehrers gebunden sind; es kann um die Lehrerpersönlichkeit gehen, um die ethische Implikationen von Lehrinhalten, um die ethische Qualität der Begegnung von Lehrer und Schüler, um Haltungen und Einstellungen, die als moralische Qualitäten ähnlich wie verschiedene psychische Gegebenheiten Voraussetzung für Lehr- und Lernvorgänge sind. Es kann daran gedacht werden, wie Einsichten in das, was gut im Sinn von lebensfördernd ist, vermittelt werden können, und

darin, wie solche Einsichten zur Lebenspraxis werden. Ethische Erziehung kann als solche beabsichtigt sein oder als nicht bewußter Hintergrund das Tätigsein des Lehrers steuern.

Ein Teil der Schwierigkeiten, die bei einem Zusammenbinden von Ethik und Erziehung heute entstehen, liegt darin, daß sich ethische Fragen nicht in der Weise verwissenschaftlichen lassen, wie das in der heutigen Erziehungswissenschaft üblich geworden ist. Auch sperren sich ethische Entscheidungen oft gegen eine heute vielfach geforderte Objektivierbarkeit. Es ist ein altes Problem, daß man immer dann, wenn man sich wissenschaftlich einem bestimmten Detail zuwendet und damit Fortschritte erzielt, Gefahr läuft, (wenigstens zunächst) den Blick auf das Ganze und die Zusammenschau zu verlieren.

Die einzelnen Autoren dieses Sammelbandes erweitern sich bei der Bearbeitung ihres Themas als ausgesprochen kompetent. Cl. Günzler geht zunächst in einer grundlegenden Weise auf den weitgehenden Verlust ethischer Fragestellungen im pädagogischen Geschehen und auf die dennoch bestehende Notwendigkeit von Leitorientierungen ein. Allerdings macht er es dem Leser infolge einer stark verwissenschaftlichten Sprache, die zu dem sehr komprimierten Druckbild noch dazu kommt, nicht immer leicht. H. J. Werner greift das dialogische Prinzip von M. Buber auf und reflektiert seine Bedeutung für eine moralische Erziehung. Auch für diesen Beitrag gilt: bei aller inhaltlichen Qualität ist das, was von Buber zitiert wird, leichter verständlich als manches, was über sein Anliegen gesagt wird. F. Pöggeler geht in einer recht kompakten Weise auf Ethos und Ethik des Lehrerberufes ein. L. Kerstiens zeigt auf, daß es nicht nur darum geht, daß ethisches Handeln gelehrt und gelernt wird, sondern daß bereits im Vorgang des Lehrens und Lernens ethische Aspekte enthalten sind. Aufschlußreich ist die Darstellung, in der L. Mauermann die ethischen Grundlagen anglo-amerikanischer Erziehungskonzepte beschreibt, deren Ansätze immer wieder in Diskussionen über ethische Fragestellungen auftauchen. Im letzten Beitrag setzt Günzler das Thema Umwelterziehung in Beziehung zum ethischen Grundansatz von A. Schweitzer. Die zentrale Haltung der Umwelt gegenüber war für Schweitzer die der Ehrfurcht, die zwar umfassende Naturkenntnisse voraussetzt, aus diesen allein aber nicht abgeleitet werden kann. Auch wenn dieser Ansatz von einer protestantischen Theologie mit beeinflusst sein mag, so hat er sicherlich insofern Allgemeingültigkeit, daß Umweltethik eine neue Grundbeziehung zur Umwelt bedeutet und nicht allein auf pragmatische Überlebensstrategien reduziert werden darf.

Abschließend läßt sich sagen: Der Verzicht auf einen ethischen Bezug würde, soweit er überhaupt möglich ist, zu einer Verarmung von Erziehung und Schule führen. Das gemeinte Anliegen dürfte jedoch nicht als eine moralisierende Verhaltenssteuerung mißverstanden werden. Gewiß verlangt auch Ethik ein bestimmtes äußeres Verhalten; dieses ist aber bei weitem nicht immer eindeutig und bleibt auf den jeweiligen Kontext angewiesen. Worauf es jedoch vor allem ankommt, das sind gereifte Überzeugun-

gen und gewordene innere Haltungen, die Leben ermöglichen und fördern, deren Glanz die gesamte Tätigkeit des Lehrers mitbestimmt, die weder exakt beschreibbar noch rechtlich einfordern sind, deren Fehlen jedoch mehr als bedauerlich ist.

Linz

Josef Janda

■ NOPPEN JEAN-PIERRE VAN (Hg.), *Erinnern, um Neues zu sagen*. Die Bedeutung der Metapher für die religiöse Sprache. Athenäum, Frankfurt a. Main 1988. Kart. DM 58,—.

Es ist ein aussichtsloses Unterfangen, in einer knappen Rezension die unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven zu erläutern, die Jean-Pierre van Noppen für sein Buch gesammelt hat. „Thesen zur theologischen Metaphorologie“, „Metapher und Offenbarung“, „Metaphern, Gleichnisse und ‚Ich bin‘-Aussage im Johannesevangelium“ — so und ähnlich, so und ganz anders betiteln die 12 Autoren ihre Beiträge: Theologie und Linguistik — ein weites Feld, um mit Fontane zu sprechen. Anne Morelli hat die traditionellen Metaphern der Religion mit den neuen Ansprüchen einer feministischen Theologie konfrontiert, Frederick Ferrè analysiert organisierende Bilder und wissenschaftliche Ideale als Quelle religiöser Weltmodelle, und Earl R. MacCormac erläutert die religiöse Metapher als „linguistischen Ausdruck kognitiver Prozesse“.

Den einleitenden Grundsatzartikel „Metapher und Religion“ hat der Herausgeber selbst verfaßt. Religiöse Sprache ist für ihn dadurch gekennzeichnet, daß sie auf eine mutmaßliche überempirische Realität verweist. Im Gegensatz zu einer Wissenschaftssprache, die sich an den Ansprüchen des logischen Positivismus oder des empirischen Verifikationismus orientiert, entwickelt daher die religiöse Sprache eine eigenständige Logik, und zwar eine Metaphernlogik. Gott, der Überreale und folglich undefinierbare entzieht sich der rationalen Sprache aber nicht Wittgensteins Satz, daß man schweigen müsse, wenn man nicht mehr logisch reden könne, ist für Noppen die Konsequenz daraus, sondern die Annäherung an den unaussprechlichen Gott durch die besondere Aussagequalität des Sprachbildes. Die Metapher, die Gott bezeichnet, ist daher alles andere als bloßes rhetorisches Mittel; sie ist nicht Ornament, sondern sprachlicher Ausdruck eines spezifisch religiösen Erkennens. Die Metapher gestattet dem Menschen, „eine Brücke zwischen dem Bekannten und Unbekannten, zwischen dem Ausdrückbaren und dem Unaussprechlichen“ zu schlagen, „über Realitäten zu sprechen, die in eindeutiger Weise nicht angemessen diskutiert werden können.“

„Erinnern, um Neues zu sagen“ ist ein wichtiges und interessantes Buch, das auf die Bedeutung der modernen Sprachwissenschaft für das Gottesverständnis unserer Zeit hinweist. Der christliche Glaube wird zu einem beträchtlichen Teil durch das Medium Sprache vermittelt, und die Reflexion dieses Mediums ermöglicht einen weiteren Schritt zum besseren Verständnis des Glaubens. Der Leser sei allerdings gewarnt: Die Beiträge in Noppens Buch bewegen sich auf hohem theoretischen Niveau, daher ist auch der Abstraktionsgrad relativ hoch. Ein lingui-

stisches Wörterbuch soll daher in greifbarer Nähe liegen. Wer von der linguistischen Terminologie und von sprachwissenschaftlichen Inhalten bisher völlig unberührt geblieben ist, wird wohl um das vorbereitende Studium eines entsprechenden Grundlagenwerks kaum herumkommen.

Gallneukirchen

Christian Schacherreiter

■ LANGE GÜNTHER, *Kunst zur Bibel*. 32 Bildinterpretationen. (Unter Mitarbeit von R. Hoppe-Sailer und H. D. Schütz). (271). Kösel, München 1988. Geb. DM 38,50.

Die Auswahl der 32 Farbtafeln dieses Buches ist bestimmt durch die deutsche Schulbibel von 1979, die diese Bilder enthält; die Bilder sind seit 1980 auch als Dia-Serie erhältlich (Bilder der Kunst zur Bibel, Verlag Kösel, DM 68,—). Das Buch will dem Leser und Betrachter einen Zugang zu den ausgewählten Bildern ermöglichen und damit zu der im Bild sichtbar gewordenen Wirklichkeit. Das katechetische Anliegen ist dieser Zielsetzung zu- und untergeordnet.

Die einzelnen Kapitel sind zwar nicht schablonenhaft gleich aufgebaut, beinhalten aber doch — der Individualität des jeweiligen Bildes angepaßt — vergleichbare Elemente. Man wird zunächst mit den Daten des Bildes, seinem Ort und dem Umfeld seiner Entstehung vertraut gemacht. Durch Verweise auf ähnliche Darstellungen und durch theologische Verknüpfungen wird der gläubige Hintergrund ausgeleuchtet, aus dem das Bild stammt und auf den es verweist. Zuletzt werden didaktisch-methodische Hinweise geboten, wie man für sich oder für andere einen Zugang finden könnte.

Vf. gibt nicht nur die für das Bildverständnis notwendigen Informationen, sondern er erreicht, daß die Bilder von dem erzählen, was sie (ver)bergend darstellen. Auch Bilder, die Szenen aus der Bibel zum Inhalt haben, sind ja nicht einfach Illustrationen der entsprechenden Szenen; sie gleichen vielmehr neuen Geschichten, die bestimmte Einzelheiten hervorheben und sichtbar machen. Sie malen aus und verdeutlichen, was die Bibel meint, verraten aber auch immer etwas vom gläubigen Verständnis des Malers, der mehr gesehen hat, als der Text vordergründig wiedergibt. Somit werden die biblischen Texte durch die Bilder zugleich ausgedeutet und weitergeschrieben, aber ihre dem Betrachter oft fremde Sprache verlangt neuerlich nach Ausdeutung. Man kann vom Vf. lernen, daß eine solche Ausdeutung solide Kenntnisse voraussetzt und auf die anstrengende Fähigkeit der Einfühlung angewiesen bleibt. Wer einmal gelernt hat, Bilder so zu sehen, wird nicht mehr in der Lage sein, Bilder in oberflächlicher Weise zu „verwenden“ oder „einzusetzen“.

Der Großteil der Bilder stammt aus der Zeit des Mittelalters, während nur zwei Bilder aus der Gegenwart ausgewählt wurden (Manessier, Auferstehung; Chagall, Opfer Isaaks); diesbezügliche Anfragen wären jedoch an den Herausgeber der Schulbibel zu richten. Die Beiträge von R. Hoppe-Sailer (5 Bilder) und von H. D. Schütz (1 Bild) fügen sich harmonisch in das Gesamtkonzept ein. Sieben der von G. Lange