

### 1. Zur Charakterisierung der Ausgangslage

Beim späten *Wittgenstein* findet sich die banal-hintergründige Bemerkung: „Das Rad gehört nicht zur Maschine, das man drehen kann, ohne daß anderes sich mitbewegt.“<sup>1</sup> Es legt sich nahe, in der Nicht- oder allenfalls Nicht-mehr-Funktion des

<sup>1</sup> L. Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, in: *Schriften*, Bd. I, Frankfurt 1960, § 271.

Rades ein verdichtetes Bild für die derzeitige Situation von Religion und Kirche im sozialen Kontext zu sehen. Das Prekäre und von kirchenoffizieller Seite laut Beklagte an dieser Situation liegt einerseits in der Abnahme ihres öffentlichen, institutionell oder gar staatsrechtlich verbürgten Einflusses, wie sie sich beispielsweise in den Strafrechtsreformen der westeuropäischen Staaten nach dem 2. Weltkrieg dokumentiert; auch bei der Lösung ganz neuer ethischer Probleme mit globalem Ausmaß (wie etwa der Erhaltung der Umwelt, der Verteilung und Kontrolle von Energie- und Rohstoffquellen, der Steuerung bevölkerungspolitischer und hygienischer Maßnahmen, moderner Formen der Gewaltanwendung u. ä. m.) ist die Mitwirkung von Kirche und Theologie kaum mehr gefragt. Prekär ist diese Lage aber andererseits auch deshalb, weil selbst *innerhalb* des kirchlichen Binnenraums sich eine rapid zunehmende Diskrepanz zwischen den kirchlich verkündeten und den tatsächlich praktizierten Verhaltensweisen auftut, die sich mit der traditionellen Kategorie Sünde (Egoismus, Bequemlichkeit . . .) nicht mehr erklären läßt. Empirische Untersuchungen wie etwa diejenige zur Vorbereitung der Gemeinsamen Synode haben für die Indikatoren, bei denen sich die Abweichungen am meisten häufen — und das sind gerade so traditionell betonte moralische Bereiche wie Sexualität, Ehe, Autorität u. ä. — Dissonanzen bei rund 40 bis 60 % der Gläubigen nachgewiesen.<sup>2</sup>

Obwohl alters- und institutionsspezifische Faktoren eine Modifikation bedingen, muß der Befund einer weitgehenden Funktionslosigkeit von Kirche und Theologie auch für die Schulklasse, in der sich heute der Religionsunterricht an der staatlichen Schule abspielt, als zutreffend gelten. Es gehört zu den alltäglichen Frustrationen des Religionslehrers, daß der größte Teil der Schüler an kirchlichen Aktivitäten auf Anhieb nicht mehr aufzählen kann als Gottesdienst, Predigt und Sakramentenspendung, daß sich ihr Verständnis von Kirche nahezu exklusiv auf die hauptberuflichen — und selbstverständlich hierarchisch gereihten — „Funktionäre“ beschränkt; christliches Leben erschöpft sich nach ihrer Meinung in Taufe und sonntäglichem Kirchgang. Dies wird auch bestätigt durch eine Reihe empirischer Forschungen zum Religionsunterricht. Dieselben brachten aber auch den erstaunlichen Tatbestand zutage, daß im Gegensatz zu den klassischen Themen des Religionsunterrichts (aus den Bereichen Gotteslehre, Ekklesiologie, Liturgie und Spiritualität) mit einem Interessekoeffizienten von bloß 25 bis 35 %, den Fragekreisen: Jugendprobleme, politische Ethik, Kirche und Staat, Sexualität, Psychologie im Rahmen des Religionsunterrichts ein Interesse von jeweils über 80 bis 95 % der Schüler entgegengebracht werden.<sup>3</sup> Die Bedeutung dieses Befunds läßt sich jedoch erst dann gewichten, wenn man daneben hält, daß sich gleichzeitig zwei Drittel bis drei Viertel derselben Schüler für Kirche, Glaube und Gottesfrage interessieren<sup>4</sup>. Man wird daher *K.-E. Nipkow* zu-

<sup>2</sup> *G. Schmidtchen* (in Verbindung mit d. Inst. f. Demoskopie Allensbach), Zwischen Kirche und Gesellschaft. Forschungsbericht über die Umfragen zur Gemeinsamen Synode der Bistümer in der BuRe Deutschland, Freiburg usw. 1972, hier bes. 15. 58—61. 166 f.

<sup>3</sup> *S. N. Havers*, Der Religionsunterricht — Analyse eines unbeliebten Fachs. Eine empirische Untersuchung, München 1972, hier: 132—135. Die Zahlen gelten zunächst nur für Oberschüler, doch kommt *K. Preyer* (Der Religionsunterricht in der Einschätzung der Hauptschüler. Empirische Untersuchungen, Donaauwörth 1972) trotz der andersartigen Anlage seiner Studie und trotz der anderen Adressaten zu einem in der Tendenz übereinstimmenden Ergebnis (s. 46 f). Vgl. außerdem: *F. W. Bargheer*, Das Interesse des Jugendlichen und der RU, Gütersloh 1972, 77—79.

<sup>4</sup> *Havers*, a. a. O., 103 f u. 135 f.

stimmen müssen, wenn er schon im Hinblick auf frühere Untersuchungen der Generation der Jugendlichen bescheinigt, sie zeige ein starkes Verlangen, „über den christlichen Glauben so unterrichtet zu werden, daß dieser seine Relevanz für ihre konkreten Lebenserfahrungen erweist“<sup>5</sup>.

Auf keinen Fall kann sich die Religionspädagogik mit dem „ritualistischen“ Restverständnis von Christentum beim Gros der Schüler zufriedengeben — aus pädagogischen ebenso wie aus theologischen Gründen. Zunächst mußte sie sich eingestehen, daß die dogmatische Aussage von der *anima naturaliter christiana* bzw. *religiosa* heutzutage religionspädagogisch unfruchtbar ist. Zu Hilfe kam ihr für einen Neuansatz vor allem das Zusammentreffen der gesamtpädagogischen Innovationsbemühungen um ein an der Situation der Schüler orientiertes Curriculum einerseits mit der theologischen Erkenntnis andererseits, daß Glauben mehr sein müsse als ein an und für sich weltloses, nur unter dem Aspekt einer postmortalen, individuellen Vergeltung bedeutungsvolles Wissen. Die Bemühungen haben innerhalb weniger Jahre zu einem, wenn auch zum Teil erst programmatischen Konsens der meisten Religionspädagogen geführt, daß nämlich der Religionsunterricht von der Lebenswirklichkeit der Schüler, von ihrer Erfahrung, auszugehen habe. Stellvertretend sei nochmals *Nipkow* zitiert, der in dem erwähnten richtungweisenden Aufsatz fordert: „Eine religionspädagogische Theorie, für die pädagogische Perspektiven mitbestimmend sind, muß daran erinnern, daß die Unterweisungs- und Erziehungsarbeit der Kirche an der Jugend, die christliche Erziehung, nicht nur faktisch in einem unauflöselichen Zusammenhang mit der allgemeinen Erziehung steht, sondern sich um der Heranwachsenden und ihrer zukünftigen Aufgaben als Christen *und* Zeitgenossen willen auch ausdrücklich in den Zusammenhang mit den gegenwärtigen Erfahrungen und zukünftigen Aufgaben der jungen Generation stellen muß.“<sup>6</sup>

## 2. Historische Rekonstruktion einer Theorie der Erfahrung im Blick auf die Ethik

Insofern das Thema Religionsunterricht überhaupt erst dann und da zum Problem wird, wo Religion bzw. Kirche als deren Institutionalisierung mit der Gesellschaft keine Einheit mehr bildet, setze ich historisch dort ein, wo diese Einheit zerbrach.

<sup>5</sup> *K.-E. Nipkow*, Problemorientierter RU nach dem „Kontexttypus“ oder Welche „Themen“ und „Stoffe“ sollen außer der Hl. Schrift in der Katechese verwendet werden?, in: W. G. Esser (Hrsg.), *Zum RU morgen*, Bd. II, München/Wuppertal 1971, 38—52, hier 41. Vgl. *Preyer*, a. a. O., 39—41.

<sup>6</sup> A. a. O., 40. Vgl. *ders.*, Grundfragen der Religionspädagogik, Gütersloh 1975, Bd. I, 98—102, u. Bd. II, 101—130. Ferner u. a.: *E. Feifel*, Die Bedeutung der Erfahrung für religiöse Bildung und Erziehung, in: *ders.* u. a. (Hrsg.), *Handbuch der Religionspädagogik*, Bd. I, Gütersloh/Zürich usw. 1973, 86—107; *D. Zillesen*, Glaube und Erfahrung, in: *ders.* (Hrsg.), *Religionspädagogisches Werkbuch*, Frankfurt usw. 1972, 179—183; *P. Jansen*, Theologische Einführung zu „Erfahrung und Glaube“, in: *ders.* (Hrsg.), *RU — Primarstufe. „Erfahrung und Glaube“*. — Pläne, theol. Reflexionen und didaktische Hilfen für den RU in der Grundschule, Zürich usw./Hannover 2/1974, 9—17; *H. Halbfas*, *Fundamental-katechetik*, Düsseldorf 1968, bes. 70—89.

Es darf allerdings nicht vergessen werden, daß die Notwendigkeit des Erfahrungsbezugs auch schon von der älteren, noch dogmatisch-systematisch ansetzenden Religionspädagogik betont wurde (s. etwa programmatisch die Einleitung zum „Handbuch zum Katechismus“ von *F. Schreibmayr* — *K. Tilmann*, Bd. I/1, Freiburg usw. 1963, bes. 6), wobei man sich offensichtlich über das Ausmaß der Diskrepanz zwischen allgemein-gesellschaftlichem und kirchlich standardisiertem Bewußtsein ebenso täuschte wie auch darüber, daß ein solcher Ansatz die Form eines Katechismus sprengen muß.

Es ist also der Prozeß gemeint, den man in der Geistesgeschichte üblicherweise als Konstituierung der Neuzeit bezeichnet bzw. von theologischer Seite mit dem problematischen Interpretament „Säkularisierung“ belegt.

2.1 Inwiefern ist hier Neues? Das Verhältnis von Wahrheit, Erkenntnis und Wirklichkeit hat sich grundlegend verschoben:<sup>7</sup> Alle Wahrheit ist Erfahrung oder zumindest vermittelt durch Erfahrung; die Wahrheit von Gott eingeschlossen. Sie liegt im Menschen selber bzw. wird dort erst erzeugt, aber sie ist nicht mehr — wie etwa im Mittelalter — a priori vorgegeben. Folglich setzt sie mich instand, über die Wirklichkeit (Natur und Geschichte) zu verfügen. Ferner: Der Angelpunkt dieser Veränderung ist das Handeln; denn wo eine vorgängige, unvergängliche, immer gleichbleibende Ordnung der Wirklichkeit nicht mehr erkannt werden kann, muß auch das Handeln einen neuen Orientierungspunkt suchen.

Während *Descartes* und vor allem die ihm folgende rationalistische Tradition noch annimmt, die Vernunft sei bei allen Menschen zu allen Zeiten und in allen Kulturen dieselbe und das Gesetz des Handelns müsse sich in ihr finden lassen, ist Moral für seinen englischen Zeitgenossen *Hobbes* und dessen Nachfolger weder eine von Gott, noch von der Natur, noch sonstwie vorgegebene Ordnung, sondern eine künstliche Erfindung des Menschen. *Kant* versucht später, beide Entwicklungslinien — Erfahrung als innere (Selbstbewußtsein) und Erfahrung als Sinneswahrnehmung — zusammenzubringen, indem er jene Momente herausarbeitet, die Erfahrung allererst ermöglichen und so als Vorgegebenheiten in das Erkennen eingehen. In der nachhegelschen Philosophie, sei sie nun marxistisch, positivistisch oder modifizierte Metaphysik, wird das Erfahrungsprinzip noch grundlegender; die Praxis gewinnt den Primat vor der Theorie.

2.2 Wie reagierte das Christentum auf diesen Umbruch im Wirklichkeitsverständnis? Auf's Ganze gesehen, wird man für den Katholizismus insgesamt, für den Protestantismus zum Teil sagen müssen, daß er in der kirchlichen Lehre als Gefahr empfunden wurde und man alles tat, um am alten Theorie-, Wahrheits- und damit auch Praxisverständnis festzuhalten. Das gelang zeitweise, indem man nach „Lücken“ in

<sup>7</sup> *Descartes* war es, der in seinen „Meditationes“ zum ersten Mal streng zwischen der Theologie einerseits und der Philosophie (verstanden nicht als Fachdisziplin, sondern als Inbegriff aller Wissenschaften) andererseits unterscheidet. Die ureigenste Frage der Theologie, die Frage nach Gott, fällt nach ihm — und das ist das eigentlich Bemerkenswerte daran — in den Kompetenzbereich der Philosophie, also der Wissenschaften. Nun ist aber die Frage nach Gott für *Descartes* keineswegs eine rein intellektuelle Frage, sondern sie nimmt im Ganzen seines Gedankens eine höchst signifikante Stelle ein: Sie erhebt sich nämlich genau dort, wo sich die Frage nach der Wahrheit stellt. *Descartes'* Gedanke hat zum Ziel, jene „wahre Methode“ zu finden, „die zur Erkenntnis aller Dinge führt, die dem menschlichen Geist faßbar sind“ (*R. Descartes, Discours de la Méthode*, in der Übersetzung von L. Gäbe, Hamburg 1960 (= *Phil. Bibl. Meiner* 261), 29. Statt „menschlichem“ Geist heißt es im Original nur „meinem“). Als Kriterium für Wahrheit formuliert *Descartes*: „Wahr ist, was ich klar und deutlich erkenne.“ (ebd. 31 u. ö.)

*Descartes'* Bemühen um einen neuen, Gewißheit verbürgenden Wahrheitsbegriff wiederum liegt das eminent praktische Anliegen zugrunde, „bei seinem Handeln klar zu sehen und sich in diesem Leben zuverlässig zu orientieren“ (ebd. 16, grammatikalisch geringfügig verändert). M.a.W. geht es bei diesem ganzen Gedankengang eigentlich und primär um die Orientierung im Handeln, nicht um die im Erkennen.

der wissenschaftlichen Erklärung suchte und sich in eine geschlossene, immunisierende Subkultur (das sog. katholische Milieu<sup>8</sup>) zurückzog. Die neuzeitliche Entwicklung galt darin weitgehend als illegitime „Säkularisierung“ eigenen Traditionsguts. Unter diesen Bedingungen mußte Religion zur Angelegenheit der individuellen und privaten Innerlichkeit werden. Dies trifft zumindest auf die offizielle katholische Theologie bis zum II. Vaticanum weitgehend zu. — Andererseits sind aber auch die besonders im Protestantismus vertretene Radikalisierung der göttlichen Transzendenz (etwa in der Dialektischen Theologie) oder die sog. Gott-ist-tot-Theologie, die großenteils nur der dialektische Umschlag der Ganz-anders-Artigkeit Gottes ist, im Grunde wiederum Versuche, den Funktionsverlust der Theologie theologisch zu legitimieren; sie führen aber zum selben Ergebnis: Im gleichen Maß, wie die Erfahrung in der Neuzeit an Bedeutung für die Konstituierung von Theorie zunimmt, verliert die Religion an Erfahrungsdimension. Aus der Perspektive des praxisorientierten Wirklichkeitsverständnisses muß dann aber der verhängnisvolle Eindruck entstehen, Religion sei eine Wirklichkeits-Deutung, die hinter der tatsächlichen Beziehung des Menschen zur Wirklichkeit wenigstens in wichtigen Punkten zurückbleibt und sich verborgen in den Dienst irgendwelcher Interessen nehmen läßt (Ideologie-Vorwurf).<sup>9</sup>

### 3. Religionspädagogische Konsequenzen

Aus dem bisher Skizzierten leite ich nun einige Folgerungen ab, und zwar schrittweise auf folgenden Ebenen: für die Theologie insgesamt (3.1); für die Religionspädagogik i. e. S. (3.2); und schließlich für die unterrichtliche Thematisierung ethischer Fragen (3.3).

3.1 In der Neuzeit werden Welt und Wirklichkeit qualitativ anders erfahren als zuvor: An die Stelle eines ewigen, auf Gott transparenten Kosmos, in dem alles, Gott eingeschlossen, seinen Platz hat, und der damit auch das Modell der Handlungsorientierung abgeben kann, solange die Welt weitgehend stabil bleibt, tritt die Geschichte, die als Ergebnis des menschlichen Schaffens verstanden wird; Gott hat hier zunächst keinen Platz. Daraus ergibt sich *für die gesamte Theologie:*

<sup>8</sup> Vgl. F.-X. Kaufmann, *Theologie in soziologischer Sicht*, Freiburg usw. 1973, bes. 78—92.

<sup>9</sup> Die Diskrepanz zwischen religiöser und allgemein-neuzeitlicher Entwicklung veranlaßt zurückzufragen nach dem gesellschaftlich-kulturellen Kontext, der dieses neue Wirklichkeitsverständnis entstehen ließ. Einige wichtige Faktoren seien genannt, die bereits bei *Descartes* reflex bewußt sind. Neben der ökonomischen Umstrukturierung sind es besonders die greifbaren Erfolge der Naturwissenschaften, die gerade auf der Basis von Erfahrung und Experiment als der methodisch-provozierten und kontrollierten Erfahrung beruhen (Astronomie, Schiffsbau, Waffentechnik, Medizin, ...). Sie steigern u. a. die Mobilität ganz erheblich, ermöglichen die großen außereuropäischen Entdeckungen, die Kenntnis von Völkern beibringen, deren Sitten stärkstens vom Gewohnten abweichen. Ein massiver Schock bedeutete auch die Erfahrung, daß es Menschen gab, die noch nie etwas vom Christentum gehört hatten. Dazu kommt das Faktum der konfessionellen Spaltung in ein und demselben Land. Das Zerbrechen der religiösen Einheit war nicht nur ein Riß im theoretischen Wahrheitsanspruch, sondern viel schlimmer war, daß jede Konfession auch ihre eigene praktische Wahrheit beanspruchte, auf der Basis der letztgültigen Wahrheit aber keine Einigung möglich war. Als viertes Phänomen könnte man das Bewußtsein der Geschichtlichkeit nennen. Die Neuerungen der Erfahrungswissenschaften zeigen, daß es eine Entwicklung gibt, und dies läßt andere Bereiche wie z. B. die Philosophie hinterfragen, so daß nun erstmals eine Vielheit von Philosophien konstatiert wird. Das Genannte zeigt auch, daß der Wandel im Wirklichkeitsverständnis genuin gar nicht in einer Feindschaft zur Religion seine Wurzel hat.

1. *These:* Das Grundproblem des Christentums unter den heutigen Bedingungen ist das Problem der Abkoppelung von Praxis, d. h. das Problem der Erfahrung. Wenn es der Theologie nicht gelingt, angesichts dieses Wandels zentrale Erfahrungen als religiös identifizierbare zu vermitteln, bzw. wenn sie diese in „Lücken“, wo der Mensch Gott „noch“ „braucht“, oder an die Peripherie abdrängen läßt, verschwindet Gott aus dem Bereich der Erfahrung.

2. *These:* Die Frage nach Theorie und Praxis ist folglich keine Detailfrage einer oder innerhalb einer Fachdisziplin, sondern: Weil Wahrheit etwas Praktisches ist, hat jede Theologie praktische Theologie zu sein.

3. *These:* Da der Glaube einen universalen Anspruch erhebt, hat Theologie solche religiöse Erfahrung zu erschließen, die kommunikel ist.

3.2 *Für die Religionspädagogik:* Das verengte Verständnis von Praktischer Theologie bzw. Pastoraltheologie (wozu traditionellerweise auch die Religionspädagogik zählt) als einer „Technologie“ kirchenamtlicher Aufgaben kann nicht mehr aufrechterhalten werden. Die Praxis ist als Bedingungs- und Bezugsebene nicht hintergebar. Insofern ist Praxis niemals nur „Anwendung“ einer Theorie oder gar bloß „Aufhänger“. Christliche Praxis ist vielmehr der Selbstvollzug des Christen als einzelner wie als Gemeinschaft, und zwar in allen Bereichen, auch der sog. Welt. Daraus ergibt sich als

4. *These:* Religionspädagogik und Theologische Ethik bilden wissenschaftstheoretisch und methodologisch eine Einheit (theologische Handlungswissenschaft).

Das Gesamt der Wirklichkeit, in dem sich heute menschliche Erfahrung ereignet, wird anders erfahren als in Antike und Mittelalter, nämlich unter dem Aspekt der Verfügung. Mit der damit verknüpften Verabschiedung der Vorstellung von einer vorgegebenen Ordnung der Wirklichkeit wird auch jene Argumentationsweise abgelöst, die eine Behauptung allein schon aufgrund anerkannter Autoritäten legitimieren konnte:

5. *These:* Allein erfahrbare Praxis kann daher die Legitimationsfunktion der Autorität (und damit auch der Tradition) ersetzen bzw. *ist* unter heutigen Bedingungen Autorität.

Der Bezug zwischen Theorie und Praxis gilt noch einmal in spezifischer Weise für die Sprachebene. Sprechen und Sprache lassen sich vom Lebensvollzug nicht trennen.<sup>10</sup> Im Maß, wie Sprache klischeehaft wird, erschließt sie weniger Wirklichkeit. Daraus folgt:

6. *These:* Insofern jede Zuordnung zwischen Wort und Gegenstand kontextabhängig ist, erhält die religiöse Sprache ihre Bedeutung erst durch den Gebrauch im Lebensvollzug, und umgekehrt. Religionspädagogik will handlungsorientierende Erschließung von Lebenszusammenhängen in Lernsituationen vermitteln.

<sup>10</sup> Auf diesem Ansatz basieren die Ausführungen von H. Zirker zum Thema. Vgl. H. Zirker, Sprachprobleme im RU, Düsseldorf 1972; ders., Die Erschließung des Glaubens in seinem Erfahrungsbezug, in: W. G. Esser (Hrsg.), Religionsdidaktik (erscheint im Herbst 1976).

Vgl. auch *Halbfas*, a. a. O., sowie die Hinweise bei *Feifel*, a. a. O., 92. 99. 102 f.

3.3 Es bleibt nun noch, zur *Thematisierung der Ethik* innerhalb des Religionsunterrichts etwas zu sagen:

7. *These*: Globalziel eines religiösen Unterrichts in ethischen Fragen wäre einerseits: die Schüler zu sinnvermittelndem Handeln zu befähigen, und andererseits: den Praxisbezug theologischer Aussagen wahrnehmen und darstellen zu können.

8. *These*: Wo die ethische Unterweisung auf eine dem Kosmos oder der Vernunft innewohnende und in ihrer Existenz und ihren Inhalten vom menschlichen Handeln gänzlich unabhängige Ordnung rekurriert, kann es ihr unter heutigen Bedingungen kaum gelingen, Praxis in den Griff zu bekommen; vielmehr steht sie in Gefahr, diese der Willkür oder fremden Einflüssen zu überlassen.

9. *These*: Ethische Reflexionen, die praxisrelevant sein sollen, müssen bezogen sein auf den humanwissenschaftlichen Kenntnisstand. Wissenschaftlichkeit macht einen erheblichen Teil der Erfahrungswirklichkeit der Schüler in der Sekundarstufe I und II aus. Religionsunterricht, der meint, er bräuchte dies nicht zu berücksichtigen, bestätigt automatisch den ohnehin vorhandenen Verdacht, Religion und Wissenschaft seien unvereinbare Alternativen.<sup>11</sup> Dies betrifft nicht nur Fragen im Grenzbereich Theologie/Naturwissenschaften, sondern — je länger desto mehr — auch ethische Fragen. So muß dem Schüler mancher Einsatz biblischer Texte einfach zu banal oder gar unvereinbar erscheinen im Verhältnis zum Komplexitätsgrad der im Religionsunterricht zuvor behandelten Problematik oder im Vergleich zum übrigen Unterricht<sup>12</sup>.

10. *These*: Nur wenn die vorausgehenden Postulate berücksichtigt werden, kann es gelingen, gegenüber dem neuzeitlichen Wirklichkeitsverständnis und seiner Verengung auf das Machen und technisch-instrumentelle Manipulieren selbstkritisch jenes „Mehr“ zur Geltung zu bringen, das religiöse Erfahrung und Praxis beinhalten, also gerade die Sinn- und Deutungskomponente samt der darauf gründenden Hoffnung und dem eschatologischen Vorbehalt.

#### 4. Zur Thematisierung ethischer Themen im besonderen

Das ganze Bemühen des Religionsunterrichts ist zum Scheitern verurteilt, wenn zwei Dinge nicht gelingen: Zum einen muß er den Schülern klarmachen können, daß die religiöse Fragestellung sie als Menschen in all ihren Vollzügen wirklich und in der Mitte betrifft und nicht ein Hobby ist wie z. B. das Sammeln von Briefmarken. Die zweite, ebenso wichtige Bedingung ist die, daß die erarbeiteten Entscheidungshilfen umsetzbar sein müssen in ihr Leben.

<sup>11</sup> S. Havers, a. a. O., 115 f.

<sup>12</sup> So z. B. die Parabel vom barmherzigen Samariter im Unterrichtsmodell „Die Christen und der Hunger“ (Reihe: Unterrichtsmodelle Religion, 2. Folge, von D. Haas u. a., Lahr 21972). Unvermeidbare Hilflosigkeit, die durch diesen Textesatz bedingt wird, entsteht spätestens dann, wenn — was im UM anhand der Gestalten von C. Torres und H. Camara geschieht — die Frage der Gewaltanwendung zur Diskussion kommt. — Dem in derselben Reihe enthaltenen UM „Die Christen und der Krieg“ gelingt die Einbringung des christlichen Aspekts wesentlich differenzierter und sachgemäßer.

Nachdem das „Daß“ eines Bezugs zwischen Glaube und Erfahrung, Deuten und Handeln geklärt erscheint, erhebt sich jetzt allerdings die den Praktiker noch mehr interessierende Frage nach dem „Wie“ dieses Bezugs. Grundsätzlich lassen sich wohl mehrere Arten einer Zuordnung von Glauben und Handeln im Prozeß des Lernens denken, die ich vorläufig durch die Stichworte Addition, Applikation, Reduktion und Integration kennzeichnen will.

4.1 Der *additive* Typ ist dadurch gekennzeichnet, daß die Thematisierungen von Glaubensinhalten und von Handeln völlig getrennt bzw. nebeneinandergestellt sind. So bleiben etwa im sog. Grünen Katechismus von 1955 die Teile I, II und IV ausschließlich dogmatischen Stoffen vorbehalten; dazwischen steht der III. Teil, der die „Verwaltung der Schöpfung unter Gottes Gebot“ behandelt.

Immerhin wird in dem unter die kleingedruckte Rubrik „Beitexte“ fallenden Abschnitt „Für mein Leben“ eine Verbindung zur Lebenspraxis des Kindes gesucht, doch bleiben die Anweisungen, soweit sie überhaupt über spirituelle, liturgische und sakramentale Vollzüge hinausgehen, völlig abstrakt. So schließt z. B. das Lehrstück 24 „Jesus hat ganz für seinen Vater gelebt“ mit: „Für mein Leben: Nach seinem Vorbild will auch ich den Vater im Himmel lieben, gern mit ihm sprechen und freudig seinen Willen tun.“<sup>13</sup>

4.2 Was sich im Katechismus von 1955 noch am ehesten bei Christologie und Sakramentenlehre in Andeutung findet, die Anwendung auf den Schüler als Handlungssubjekt nämlich, hat in dessen revidierter Fassung von 1969, dem „Arbeitsbuch“: „glauben-leben-handeln“, erheblich an Umfang und Gewicht gewonnen. Man könnte diesen Typ deshalb *applikativ* nennen. Bleiben wir beim Lehrstück 24, jetzt „Jesus hat den Vater verherrlicht“ überschrieben, so enthält zwar der Lehrtext noch immer keinen Transfer zum Handeln der Schüler; im „Arbeitstext“ allerdings sind vier von sechs Aufgaben derart, daß sie einen Bezug zum Handeln entweder nahelegen oder sogar explizit herstellen. Als Beispiel sei die letzte Frage aufgeführt: „Jesus hat in seinem Leben den Willen des Vaters erfüllt. Darin sollen wir ihm nachfolgen. — Tun wir das, wenn wir versuchen, Jesus nachzumachen und zu kopieren? Was müssen wir tun?“<sup>14</sup>

4.3 Beim *reduktiven* Typ wird der Glaubensinhalt — entsprechend unserem Beispiel in 4.1 und 4.2: das Verhältnis Jesu zu seinem Vater — in einen ethischen Kontext eingefügt und selbst ethisch interpretiert. Der Glaubensinhalt fungiert als ethisches Exempel, wenn auch bisweilen als besonders authentisches. So dient etwa die Passionsgeschichte Jesu in S. Vierzigs Unterrichtsmodell „Der ausgelieferte Mensch“<sup>15</sup> unter dem Gesamtziel: „Die Schüler sollen eine Vorstellung davon bekommen, daß der Mensch durch den Menschen gefährdet ist und . . . (sie) sollen kritisch werden gegenüber ähnlichen unmenschlichen Verhaltensweisen und imstande sein, Gegenmodelle zu entwerfen“<sup>16</sup> dazu, „als Urbild der Geschichte der Un-

<sup>13</sup> S. 45. Vgl. dazu das Handbuch von *Schreibmayr-Tilmann*, Bd. I/2, Freiburg usw. <sup>3</sup>1962, bes. 250—252.

<sup>14</sup> S. 49.

<sup>15</sup> In: Informationen zum ru 1970, Heft 1+2, 31—38.

<sup>16</sup> Ebd., 31.

menschlichkeit erkannt zu werden“<sup>17</sup>. Unter den Feinzielen werden dann später als — auf alle zuvor behandelten und auf alle überhaupt vorkommenden Fälle von Gewaltanwendung transferierbare — Gründe für die Tötung Jesu: „Lust am Quälen, Machtbesessenheit, Neid“, Unduldsamkeit gegenüber dem, der anderen Menschen hilft, die Ordnung durchbricht und seine Gegner entlarvt, genannt;<sup>18</sup> das Verhalten Jesu aber wird „als die Haltung der Liebe und der Versöhnung“<sup>19</sup> ausgelegt.

4.4 Im „Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5—10“ könnte das als Beispiel gewählte Glaubensmoment sowohl unter dem Thema „Das Neue des Evangeliums“ wie auch unter „Passionsgeschichte“ oder „Jesus der Christus“ u. ä. herbeigezogen werden. Wie immer der Lehrer die Entscheidung treffen mag, das dem Plan zugrundeliegende didaktische Strukturgitter zwingt dazu, den Inhalt sowohl in die Dimension der Erfahrungsbereiche wie auch in die Dimension der Lernstufen zu operationalisieren. Trotz aller Problematik der jeweiligen gegenseitigen Abgrenzung, wird die Ebene ethischen Handelns mit Sicherheit erreicht bei der „engagierten Stellungnahme (Verhaltensweisen und Einstellungen überprüfen — bewerten — ändern)“ (3. Lernstufe) in den Erfahrungsbereichen I und II („Eigenes Leben“ und „Leben mit anderen“). Die hier mit Hilfe einer zweidimensionalen didaktischen Matrix erreichte Verbindung von Glaube und Tun, die ich vorläufig als *integrativen* Typ bezeichne, stellt einen im Sinn der vorhergehenden Ausführungen hoffnungsvollen Anfang dar, der aber nur dann eine Chance hat, wenn die entsprechenden Lernziele nicht durch die (zweifellos notwendige) Schwerpunktsetzung ausgeschieden werden, weil es sich so vom überkommenen kirchlichen Verständnis her nahelegt.<sup>20</sup>

<sup>17</sup> Ebd., 31 u. 36.

<sup>18</sup> Ebd., 38.

<sup>19</sup> Ebd., 36.

<sup>20</sup> Hier wäre die Frage anzuschließen, wie sich integrative Moralerziehung und die ausdrückliche Thematisierung ethischer Fragestellungen zueinander verhalten. Letztere scheint komplexer zu sein als bisher angenommen, worauf ein interessantes Detail aus der Untersuchung Havers' hinweist: Das Item 412 („Gewissensbildung [z. B. Ethik und Moral; Sünde; Buße]“) nämlich bekam einen Interessesquotienten von bloß 44,1 0/0, obschon doch die konkreten ethischen Themen die Spitzenpositionen einnahmen (s. a. a. O., 133). Offensichtlich vermag der überwiegende Teil der Schüler nicht nur keinen Bezug zwischen Glaubensinhalten und Handeln zu erkennen, sondern auch ein erheblicher Teil nicht einmal einen Bezug zwischen ethischen Fundamental- und speziellen Themen.