

setzen. Sie muß sogar damit rechnen, daß von denen, die an ihr teilnehmen, viele niemals zum echten Glauben und zur gesunden kirchlichen Praxis vorstoßen werden oder dabei bleiben. Wo aber Katechese verstanden wird als Hilfe zum Menschsein, da vermag sie auch denen viel zu bedeuten, die über eine distanzierte und zugleich skeptische Sympathie für Glaube und Kirche nicht hinaus-

kommen. Zwar kommt die Katechese nicht daran vorbei, Entscheidungen zu fordern. Aber diese Forderung darf nicht in unpädagogischer Weise zu früh einsetzen oder gar negative Entscheidungen provozieren. Die Entscheidungen der Kinder und Jugendlichen sind zunächst punktueller Natur, und es ist wichtig, daß der Weg offenbleibt für eine ganze Serie neuer Entscheidungen.

¹ Belege bei Reinhard Droß, Religionsunterricht und Verkündigung. Systematische Begründung der catechetischen Praxis seit der dialektischen Theologie (Hamburg 1964).

² Josef Ratzinger, Einführung in das Christentum (München 1968) Vorwort.

³ Vgl. Arnold Gehlen, Der Mensch. Seine Natur und Stellung in der Welt (Bonn 4 1950) 60–65, 385–400.

⁴ Vgl. Hans Müller-Eckhard, Erziehung ohne Zwang. Kritik der Wunschbildpädagogik (Freiburg 1962).

⁵ J. Ratzinger aaO. bes. 142–150.

⁶ ebd. 189–197.

⁷ ebd. 279.

⁸ Vgl. ebd. 79–83.

⁹ Vgl. Otto Betz, Zumutung des Glaubens. Ansätze für die religiöse Erziehung angesichts eines neuen Glaubensverständnisses (München 1968) 46–55, 69–74.

¹⁰ Vgl. Ernst Käsemann, Der Ruf der Freiheit (Tübingen 2 1968) 28–58: War Jesus liberal?

¹¹ Vgl. Otto Betz aaO. 14–20.

¹² Vgl. Marc Oraison, Zwang oder Liebe. Psychologische Grundlagen der religiösen Erziehung (Salzburg 1963) (Amour ou Contrainte? [Paris 1961]).

¹³ Vgl. 1 Kor 3,1; 13,11; 14,20; Eph 4,13 ff.; Phil 1,9 Kol 1,9 f.; 1 Thess 3,12; 4,10; 1 Pe 3,10.

¹⁴ Zu den verschiedenen Glaubensgestalten vgl. z. B. Adolf Exeler, Glaube an Jesus, den Christus. Unser Dienst am Christusglauben der heutigen Jugend (Freiburg 1968); André Liégée, Mündig in Christus (Freiburg 3 1965) (Adultes dans le Christ [Bruxelles 2 1960]); Heinrich Spaemann, Orientierung am Kinde (Düsseldorf 1967).

¹⁵ Hier wäre die gesamte Auseinandersetzung um den «catéchisme

progressif» zu nennen. Aus neuester Zeit: Joseph Colomb, Le service de l'Evangile. Manuel catéchétique (Paris 1968) I, 193–328 (Fidélité à l'homme) II, 245–456 (La Catéchèse aux divers ages de l'homme). Josef Dreiß, Grundlinien heutiger Katechese (München 1967) (Grondlijnen voor een vernieuwde schoolcatechese. Katechetisch Programma voor de lagere school. Katechetisch Programma voor de middelbare school, Nijmegen); Otto und Felicitas Betz, Stationen des Glaubens (Freiburg 1965).

¹⁶ Vgl. Pierre Babin, Die Glaubenskrise der Jugend (Trier 1963) (Les jeunes et la foi [Lyon]) Erich Feifel, Die Glaubensunterweisung und der abwesende Gott. Not und Zuversicht der Katechese im Kraftfeld des Unglaubens (Freiburg 1965); J. Colomb aaO. II, 457 bis 572.

¹⁷ Einführende Werke: David Ausubel, Das Jugendalter (München 1965); Hermann Giesecke, Jungsein in Deutschland (München 1967) (Lit!); Hubertus Halbfas, Jugend und Kirche (Düsseldorf 1965); Andreas Flitner, Glaubensfragen im Jugendalter (Heidelberg 1961); Viggo Graf Blücher, Die Generation der Unbefangenen (Düsseldorf 1966).

ADOLF EXELER

geboren am 15. Februar 1926 in Eschendorf (Kreis Steinfurt), 1951 zum Priester geweiht. Er studierte an der Universität Münster, doktorierte 1957 in Theologie, habilitierte sich 1964 und seit 1969 ist er Professor für Pastoraltheologie an der Katholisch-theologischen Fakultät der Universität Münster. Er veröffentlichte: Wesen und Aufgabe der Katechese (Freiburg i. Br. 1966), Die neue Gemeinde (Mainz 1968).

Karl Ernst Nipkow Welche «Themen» und «Stoffe» sollen außer der Heiligen Schrift in der Katechese verwendet werden?

I. Die Mittelpunktstellung der Bibel als Problem

Die klassischen Gegenstände der Katechese im evangelischen Raum sind die Hl. Schrift, die Glau-

benslehre und die Kirchengeschichte. Während die Bibel den zentralen Gegenstand des schulischen Religionsunterrichts bildet, hat der Konfirmandenunterricht die Unterweisung in den Hauptstücken des Katechismus und die Einführung in den Gottesdienst zum Mittelpunkt. Eine wichtige Rolle spielt ferner hier wie dort das Kirchenlied. Die Gegenstände der Katechese im katholischen Bereich sind aufs Ganze gesehen dieselben. Wie man sieht, steht die Hl. Schrift in der Katechese nicht allein. Es gibt eine Vielfalt von anderen «Stoffen» neben ihr. Was will angesichts dieses Sachverhaltes die gestellte Leitfrage? Sollen jene genannten anderen Gegenstände (Kirchengeschichte, Glaubenslehre, Liturgie) problematisiert werden, und ist etwa nur ein Unterricht über die biblischen Schriften unproblematisch? Sollen vielleicht überhaupt die «Imperative für die zukünftige Katechese» dadurch gefunden werden, daß

man lediglich im Umkreis der bereits üblicher-
weise neben der Bibel behandelten Stoffe eine an-
dere Verteilung vornimmt, oder zielt unsere Frage
auf ganz neue Gegenstände und Themen? Welche
Hinweise gibt der gegenwärtige Stand der reli-
gionspädagogischen Diskussion?

In der neueren katholischen Katechetik zeichnet
sich seit einigen Jahren eine immer stärkere Zu-
wendung zur Bibelkatechese ab. Diese verhei-
ßungsvolle Entwicklung wirkt sich auch in den
offiziellen Lehrplänen aus. In dem von den katho-
lischen Bischöfen Deutschlands durch den Deut-
schen Katecheten-Verein herausgegebenen «Rah-
menplan für die Glaubensunterweisung» soll nicht
nur vom 5. Schuljahr an der Hl. Schrift ausdrück-
lich die «Führung» zukommen: «über die unmit-
telbare Bibelkatechese hinaus muß jede Unterwei-
sung im Geiste der Schrift geschehen.»¹ Auf die
genannte Entwicklung haben die hermeneutische
Diskussion in der evangelischen Theologie und
die um die Auslegung der Bibel als der didakti-
schen Grundform zentrierte evangelische Religions-
pädagogik einen nicht unmaßgeblichen Einfluß
ausgeübt.² Nun aber wird gerade diese Mittel-
punktstellung der Bibel und ihre Auslegung als
der didaktischen Grundform in der jüngsten Dis-
kussion auf evangelischer Seite in Frage gezogen.³
Sieht man genauer hin, zeigt sich, daß auch die katho-
lische Katechetik den Schwerpunkt der kate-
chetischen Arbeit im Grunde anders zu setzen
sucht, und zwar noch ehe die Ergebnisse der Bibel-
wissenschaft in der Katechese die so notwendigen
Veränderungen in der ganzen Breite der Praxis
hervorgerufen haben. Gewarnt wird nicht nur zu
Recht vor bestimmten «Gefahrenmomenten»
eines «katechetischen Exegetismus».⁴ Auffälliger
noch ist das gerade bei dem erwähnten «Rahmen-
plan» zu beobachtende Bestreben, die entschei-
denden Wirkungen der Katechese nicht von Un-
terricht und Lehre, sondern von ganzheitlichen
Prozessen der «Einübung» zu erwarten, der Ein-
übung in liturgische Vollzüge, kirchliche Lebens-
ordnung und christliches Verhalten.⁵ Sollte es
mithin als Antwort auf unsere Leitfrage um ein
Ausbalancieren der Katechese zwischen den «ko-
gnitiven» Verstehens- und Lernprozessen einer-
seits und dem Mit- und Nachvollzug von Ver-
haltensweisen andererseits gehen mit dem Haupt-
akzent auf den letzten, den «affektiven» und «prag-
matischen» Prozessen? Zweifellos ist in unserer
Zeit, in der sich allenthalben (nicht zuletzt in der
modernen Theologie, vgl. unten) Theorie und Pra-
xis neu zu vermitteln suchen, weil sich die theore-

tischen Aussagen an den konkreten Lebensauf-
gaben bewähren sollen, auch die Pädagogik ein-
schließlich der Religionspädagogik herausgefor-
dert, Wegen nachzusinnen, auf denen die Heran-
wachsenden nicht nur Einsichten, sondern Ein-
stellungen erwerben und zum Handeln motiviert
werden können. Es fragt sich nur sehr, ob für die
Einübung liturgischer Haltungen der schulische
Religionsunterricht der angemessene Ort ist oder
ob nicht diese Aufgabe die Schule überfordert.
Ältere protestantische Jugendliche, rückblickend
nach ihrer Meinung über Gebet und Gesang im
Religionsunterricht befragt, lehnen in der über-
wiegenden Mehrheit (rund 77%) diese gottes-
dienstlichen Vollzüge in der Schulkatechese ab.⁶
Die Frage nach der Ergänzungsbedürftigkeit der
Bibel, die über unseren Überlegungen steht, soll
daher auch nicht in dieser vorstehend genannten
Richtung weiterverfolgt werden, sondern in Rich-
tung auf das Verhältnis von Glaube und Wirk-
lichkeit.

II. Die Determinanten der Katechese

Weil beides problematisch ist, eine monomanisch
betriebene biblische Unterweisung wie auch die
Verwandlung des Unterrichts in Akte der Anbe-
tung – um es überspitzt zu formulieren, – sind die
Themen christlichen Religionsunterrichts, vor-
sichtig gewendet, zwar angesichts der biblischen
Ursprünge wie des gegenwärtigen Verkündigungs-
geschehens der Kirche zu bestimmen. Christlicher
Glaubensunterricht muß sich auf diese ihm vor-
gegebene Herkunft und Wirklichkeit des Glaubens
maßgeblich beziehen, solange ihm an seiner Iden-
tität als einer christlichen Glaubensunterweisung
gelegen ist und er nicht zu einer allgemeinen Reli-
gionskunde werden will.

Die Determinanten für die curricularen Ent-
scheidungen und damit gerade auch für die Ent-
scheidungen über Themen, Inhalte, Stoffe, um die
es hier geht, sind mit den Absichten und Erwar-
tungen von seiten der Kirche und Theologie je-
doch noch nicht vollständig umschrieben. Eine
religionspädagogische Theorie, für die pädago-
gische Perspektiven mitbestimmend sind, muß
vielmehr daran erinnern, daß die Unterweisungs-
und Erziehungsarbeit der Kirche an der Jugend,
die «christliche Erziehung», nicht nur faktisch in
einem unauf löslichen Zusammenhang mit der «all-
gemeinen Erziehung» steht, sondern sich um der
Heranwachsenden und ihrer zukünftigen Aufga-
ben als Christen *und* Zeitgenossen willen auch aus-

drücklich in den Zusammenhang mit den gegenwärtigen Erfahrungen und zukünftigen Aufgaben der jungen Generation stellen muß.⁷ Der Pädagoge sozusagen im Religionspädagogischen darf verlangen – hierin Anwalt der allgemeinen Pädagogik seiner Zeit –, daß die Themen der religiösen Erziehung im Kontext mit der letztlich unverfügbaren Genese der Jugendlichen selbst, der Entwicklung ihrer Vorstellungen, Erwartungen, Überzeugungen, gefunden werden müssen, einer Genese, über die trotz aller notwendigen pädagogischen Führung nicht einfach vorentschieden sein darf. Mit gleicher Entschiedenheit hat jedoch sozusagen der Theologe im Religionspädagogischen zu fragen – hierin Anwalt der Kirche –, wie denn von theologischen Voraussetzungen her das Verständnis der Glaubensunterweisung zur Jugend, ja, wie überhaupt das grundlegende Verhältnis von Glaube und Welt beschaffen ist. Erst im Schnittpunkt dieser konvergierenden oder divergierenden Determinanten konkretisiert sich eine sowohl pädagogisch wie theologisch verantwortbare Katechese.

III. Ursprünglicher Glaubensbezug zur «nichtchristlichen» Wirklichkeit

Was aus pädagogischer Sicht von den Adressaten der Katechese her festzustellen ist, soll nur kurz gestreift werden. Zahlreiche ältere und jüngere Untersuchungen über die Erwartungen der jungen Generation zeigen das starke Verlangen der Jugendlichen zwischen 13 und 19, über den christlichen Glauben so unterrichtet zu werden, daß dieser seine Relevanz für die konkreten Lebenserfahrungen erweist. Gewünscht wird außerdem ein Unterricht, der nicht davor zurückscheut, die christlichen Glaubensüberlieferungen kritischen Fragen auszusetzen.

In einer von katholischer Seite in Auftrag gegebenen Befragung von 16- bis 19jährigen katholischen und evangelischen Oberschülern im Raum Frankfurt-Wiesbaden (Bundesrepublik Deutschland) – es handelt sich um eine Voruntersuchung (pilot study) – rücken in völlig gleicher Weise bei den Jugendlichen beider Konfessionen die traditionellen Gegenstände des Religionsunterrichts, die biblischen Schriften, die Glaubenslehre und die Kirchengeschichte, eindeutig an die zweite Stelle. Die Fragenkreise, die man in erster Linie zu behandeln wünscht, betreffen «Religionssoziologie», «philosophische Grundlagen der Religionen und vergleichende Religionskunde» sowie «Fragen des täglichen Lebens (Sozialverhalten)».⁸

Der christliche Glaube soll sich, wie es scheint, nicht als von der Lebenswirklichkeit losgelöstes Gebilde, innerkirchlich und gleichsam «systemimmanent» präsentieren, sondern in Auseinandersetzung mit dem, was die Wahrheit des Glaubens einerseits zu bestreiten in der Lage sein könnte – religionssoziologische Kritik, philosophische Kritik, religionswissenschaftliche Relativierung –, woran sich aber andererseits der Glaube gerade in seiner Wahrheit zu bewähren hätte und auch bewähren könnte. Der Wunsch, die christliche Glaubensüberlieferung im Zusammenhang mit anderen Formen der Wahrheitssuche und anderen Sinndeutungen des Lebens zu konfrontieren, zeigt sich, parallel zu der obigen Untersuchung, auch in der schon genannten Repräsentativbefragung aus der Pfalz (vgl. Anm. 6), wo ebenfalls von einer sehr großen Mehrheit der Oberstufenschüler der Gymnasien verlangt wird, der Philosophie, aber auch der Interpretation moderner Literatur im Religionsunterricht mehr Raum zu geben. Auch die Interpretation eines Evangelientextes finden noch gut die Hälfte der befragten Schüler interessant; noch mehr Schüler halten die Behandlung der Kirchengeschichte im Religionsunterricht für sinnvoll.

Die Akzentverschiebung in der Bevorzugung der Gegenstände ist jedoch ähnlich wie in der genannten Frankfurter Untersuchung deutlich erkennbar. Besser gesagt: Bibel und Kirchengeschichte als traditionelle Hauptgegenstände sollen durchaus wichtige Stoffe des Religionsunterrichts bleiben; verändert aber werden soll der Zusammenhang, in dem die Botschaft der Bibel zur Sprache und zum Verstehen gebracht werden soll. Die «Themen» und «Stoffe», die «außer der Hl. Schrift in der Katechese verwendet werden» sollen, sind nicht weitere theologische bzw. kirchliche Gegenstände; sondern alle diese traditionellen theologisch-kirchlichen, nämlich biblischen, dogmatischen, moraltheologischen, kirchengeschichtlichen, liturgischen Themen sollen mit nichttheologischen und nichtkirchlichen Themen und Stoffen in Berührung kommen. Die Revision des Lehrplans der christlichen Glaubensunterweisung wird von seiten der Jugend nicht darauf verwiesen, lediglich die christlichen Themen neu zu verteilen, sondern den Umkreis christlicher Themen überhaupt zu sprengen und mit Entschiedenheit, wenn man so sagen darf, die «nichtchristliche Wirklichkeit» aufzunehmen, um sie mit dem christlichen Glauben in Beziehung zu setzen. Für die Stoffe der Katechese bedeutet dies,

daß in einem weit größeren Umfang als bisher Dokumente und Zeugnisse der profanen Wirklichkeit einzubeziehen sind: Kurzgeschichten, Erzählungen und Gedichte, Hörspiele und Dramen⁹, Tagebuchaufzeichnungen und Briefe, Essays und Reportagen, Schlagertexte und Protestsongs, Augenzeugenberichte und Statistiken, Schüleraufsätze als Niederschlag der persönlichen Erfahrungen und Überlegungen, Bildmaterial aus den verschiedensten Quellen und vieles mehr.¹⁰

IV. Die theologische Funktion der säkularen Lebensthemen

Es ist der Einwand zu erwarten, daß zwar die Bedürfnisse der Jugendlichen in die genannte Richtung gehen mögen, daß aber die biblische Botschaft, um gehört zu werden, dieser Konfrontation nicht unbedingt bedürfe. Außerdem, so wird man fortfahren, gelte die Behandlung der nicht-biblischen und nichtkirchlichen Themen doch wohl nur für ein fortgeschrittenes Stadium der Glaubensunterweisung, und hier, bei den älteren Jugendlichen, seien ja immer schon, besonders aber in den neueren Lehrplänen, die sog. Lebensfragen berücksichtigt worden. Das Letzte ist richtig. Auf katholischer Seite beginnt der «Rahmenplan» erstaunlich früh, ansatzweise vom 6., deutlich dann vom 7. Schuljahr an mit der Einbeziehung der säkularen Lebenswirklichkeit, am stärksten und gelungensten dann im 9. Schuljahr.¹¹ Spätestens im 9. Schuljahr setzt auch in den evangelischen Religionslehrplänen das Gespräch über Glaube und Leben unter Berücksichtigung profaner Dokumente und Texte ein. Aber genügt dies? Und vor allem: Verraten nicht der aufs Ganze gesehen immer noch sehr späte Zeitpunkt jener Hinwendung zu den Lebensthemen und die in der Gesamtstruktur der Katechese sichtbare Stufung (erst die über 6 bis 8 Jahre sich erstreckende katechetische Führung im geschlossenen Raum innerkirchlicher, «geistlicher» Themen, dann erst die ausdrückliche Thematisierung der «geistlichen» Themen im Zusammenhang der «weltlichen»), daß die Wirklichkeit als Anwendungsfeld des Glaubens gedacht wird, bestenfalls vorher hier und da als Anknüpfungspunkt, beide Male aber, als Anknüpfungswie als Anwendungsfeld, im Grunde damit als etwas, was dem Glauben nicht von Anfang an und wesensmäßig zugehört? Ist die im Glauben erfahrene Heilswirklichkeit als in sich autarkes Gebilde ohne Weltbezug aussagbar und in der Katechese lehrbar? Schon das Alte und

das Neue Testament belehren uns eines anderen. Und doch ist die grundsätzliche Bedeutung, die dem Verhältnis von Glaube und Wirklichkeit für jede Form der Verkündigung und Katechese zukommt, noch nicht in ihren Konsequenzen voll erkannt.

Bestimmte Richtungen der neueren evangelischen und katholischen Theologie können helfen, jene Grundbeziehungen in den Blick zu bekommen, die die hier vertretene thematische Erweiterung und Umstrukturierung der Katechese nicht nur pädagogisch, sondern auch theologisch rechtfertigen. Was gilt es vor allem zu erkennen? Jedes Reden von Gott, auch im Glaubensunterricht, hat sich «vor Gott zu verantworten». Wie sollte sich aber diese Verantwortung anders konkretisieren als vor der Welt?¹² Und zwar nicht erst nachträglich. Gerbard Ebeling wird nicht müde, darauf hinzuweisen, daß die Aufgabe, Gott vor der Welt zu verantworten, «nicht ein Zweites» ist, das zu dem Reden von Gott hinzukommt, sondern das von Anfang an dazugehört (ebd.). Nicht nur meint Gott die Welt in seiner Offenbarung, er vollzieht seine Offenbarung auch in der geschichtlichen Wirklichkeit, die als Lebenswirklichkeit des Menschen für den Menschen zugänglich und verstehbar ist. «Was in keinem aufweisbaren und verstehbaren Zusammenhang steht mit der mir zumutbaren Wirklichkeitserfahrung, kann von mir überhaupt nicht verantwortlich angeeignet werden» (aaO. 356). Die Frage nach dem Ort, an dem Verkündigung und Katechese wirksam werden können, ist daher die Frage nach dem Ort, an dem der Mensch lebt und an dem das, was ihm gesagt werden soll, für ihn begreifbar wird. Dieser Ort ist sein gegenwärtiges Selbstverständnis und Weltverständnis, und zwar «im Horizont radikaler Ehrlichkeit» (aaO. 365). «Wer sich nicht aufs Fragen einläßt, ist verschlossen gegenüber dem, was das Wort ‹Gott› meint». (ebd.)

Was folgt hieraus? Falsch wäre es offensichtlich, das Evangelium wie eine geschichtslose und damit weltlose Wahrheit weiterzusagen. Es muß so weitergesagt werden, daß zugleich die Bezüge des Menschen zu sich selbst und zur Welt freigelegt und bewußt gemacht werden, damit das Wort Gottes und die geschichtliche Wirklichkeit zusammen treffen können. Nicht nur die «Aufgabe der Theologie» überhaupt ist es mithin, «Gotteserkenntnis in einer Korrelation von Weltverständnis und Selbstverständnis zu entwickeln»¹³, genau aus dieser Korrelation ergeben sich auch die Aufgaben und Themen der Katechese.

Hierbei darf man nicht im Allgemeinen und Abstrakten bleiben, was heute vor allem der existentialen Hermeneutik vorgeworfen wird. Gott hat sich in der Geschichte des Volkes Israel, in der Verkündigung Jesu und im urchristlichen Kerygma als konkretes Wort offenbart. Er hat das Volk des Alten und Neuen Bundes in seinen realen, und das heißt gerade auch in seinen gesellschaftlichen und politischen Lebensvollzügen angesprochen, um eine jetzt schon anbrechende, grundlegende Veränderung dieses Lebens zu verheißen. Die Kirche verkündet die schon angebrochene Heilswirklichkeit und trägt die Verheißung der Heilsvollendung weiter. Sie muß dies wiederum so konkret tun, wie es ehemals geschehen ist, für Menschen, deren Erfahrungs- und Fragehorizont durch und durch geschichtlich-gesellschaftlich vermittelt ist. Daher erwachsen ihr in Verkündigung und Unterweisung *zwei* Grundaufgaben: Was haben die Autoren der biblischen Schriften damals gemeint? Dies ist das eine, und darum bleibt die Bibel unabdingbarer Gegenstand christlicher Predigt und christlichen Glaubensunterrichts. Was sind die latenten und manifesten Fragen der Heranwachsenden und Erwachsenen, auf die das damals Gemeinte auch jetzt Antwort sein könnte? Das ist das andere, und dies Aufsuchen der immer wieder sich verändernden Fraglichkeiten des Menschen bis hin zu dem, was ihm radikal fraglich ist, ist so wichtig, daß die Thematisierung dieser säkularen Lebensthemen nicht am Rande unter der Rubrik der «Anschluß-», «Kontrast-» und «Beispielstoffe» rangieren darf.¹⁴ Die bis heute sich fortsetzende christliche Glaubenstradition und die gegenwärtige Wirklichkeit müssen im Unterrichtsgeschehen vielmehr gleichgewichtig, mit gleichem Ernst und gleicher Intensität angegangen und in Verbindung gebracht werden. Der Religionslehrer, der sich zusammen mit seinen Schülern vielleicht sogar über mehrere Stunden hin bemüht, ein Stück für die Kinder relevanter Erfahrung in ihren verschiedenen Momenten und Voraussetzungen zu erhellen, sagen wir die Formen, in denen die Schüler seiner Klasse ganz konkret Angst erleben und in denen die Erwachsenen heute Angst erfahren, entfernt sich nicht etwa vom «eigentlichen» Glaubensgeheimnis fort. Indem er den Ort sucht, an dem die christliche Glaubensüberlieferung verstehbar werden kann, bewegt er sich im Gegenteil auf die Wahrheit des Glaubens zu.

Nach und nach dämmert in der neueren evangelischen und katholischen Theologie die Einsicht, daß die vermeintliche Selbstentäußerung an die

genaue Analyse der geschichtlich-gesellschaftlichen Wirklichkeit die Theologie nicht von sich weg-, sondern in einer notwendigen neuen Weise zu sich selbst zurückführt; die Theologie verliert sonst die Bedingung der Möglichkeit konkreten Redens von Gott. *G. Ebeling* fordert – bleibt aber bei dieser Forderung im Grunde stehen –, daß es «Sache einer umfassenden Wirklichkeitsanalyse (wäre), die nicht ein für allemal vollzogen werden kann..., die radikale Fraglichkeit der Wirklichkeit wahrzunehmen» (aaO. 366). Man erkenne das volle Gewicht, daß sich in der Forderung nach einer umfassenden Wirklichkeitsanalyse verbirgt, um zu ermessen, welche Aufgaben der Kirche in Theorie und Praxis (auch in der Katechetik) noch bevorstehen! Wirklichkeitsanalyse als Voraussetzung für konkretes, gesellschaftsbezogenes Reden der Kirche verlangt u. a., «*Informationen* zu berücksichtigen und zu verarbeiten, die nicht einfach aus kirchlich-theologischen Reflexionen resultieren».¹⁵ Genau um diese wirklichkeitserschließenden Informationen muß sich auch jeder Religionslehrer mittels weltlicher Dokumente und Texte, ferner mittels fortwährender unmittelbarer Beobachtung kümmern, wenn seine Glaubensunterweisung nicht im Getto einer bei sich selbst bleibenden Frömmigkeit verharren soll. «Die Angst vor allem, was auch nur von Ferne erinnert an Weltanschauung und von einem im Glauben zu viel Wissen-Wollen, steckt tief» in manchen evangelischen Theologien.¹⁶ Mit Recht. Und doch müssen Kirche und Theologie, in der Formulierung von *Johann B. Metz*, durch eine «Hermeneutik» des «öffentlichen, gesellschaftsbezogenen und gesellschaftswirkenden Wortes» in neuer Weise zu den Menschen hinfinden.¹⁷ Auf diesem Weg ist auch in der Katechese «das <informativische Sprechen>, also das gesellschaftsbezogene Wort, nicht nur als nachträgliches und instrumentales, sondern als wesentliches und fundamentales Moment christlicher Selbstaussage» (aaO. 116) anzusehen.

V. Unterricht nach dem «Kontextmodell»

Es ist versucht worden, zu begründen, daß «profane» Themen und Stoffe nicht nur peripher, sondern zentral zur Katechese hinzugehören. Die Katechese wird damit nicht zu einer sogenannten Lebenskunde verwässert. Manche Religionslehrer weichen zwar, durch den bisher betriebenen Religionsunterricht aufs tiefste verunsichert, in eine solche Lebenskunde aus. Dies aber wäre ein Mißverständnis unserer Ausführungen, in denen es ja

permanent um den Zusammenhang zwischen Glaube und Wirklichkeit geht. Die didaktische Form des hier gemeinten «thematischen Unterrichts» ist daher ein Unterricht nach dem «Kontextmodell». In Norddeutschland, besonders in Niedersachsen, wie in Süddeutschland (Baden-Württemberg) werden Unterrichtsprojekte dieser Art für das Alter ab 13 zur Zeit entwickelt und erprobt. Die Themen werden so ausgewählt (Vorurteil, Verleumdung, Generationskonflikt, Christen als Protestierer? Aggression, Gebet, Friedensforschung) und die entsprechenden didaktischen Materialien und Medien (Texte, Bilder, Filme) so zusammengestellt, daß in dem behandelten Gegenstandsbereich immer beides erhellt werden kann: der Mensch, wie er sich vorfindet, was ihn fragend bewegt und was er für die Wirklichkeit und Wahrheit hält, und der Mensch, der, betroffen von der «Offenbarung Gottes in Verheißung», «identifiziert» wird als das, was er wirklich ist, und zugleich «differenziert» als das, was er auf Grund der Verheißung sein wird.¹⁸ Auf der Grundlage immer wieder neu einsetzender, gemeinsam mit den Schülern unternommener Analysen der Wirklichkeit wird das Wirklichkeitsverständnis, das die Schüler mitbringen oder das als Wirklichkeitsverständnis der Erwachsenen abgelesen werden kann, problematisiert, wobei die wahre Problematisierung (weil zugleich wahre Identifizierung dieser Wirklichkeit) von den ins Spiel gebrachten Aussagen der biblischen Überlieferung und kirchlichen Verkündigung erwartet werden mag.

Wir wollen den Kontextunterricht, in dem sich die biblischen, kirchengeschichtlichen, dogmatischen und kirchenkundlichen Stoffe im Zusammenhang mit Statistiken und Gesetzestexten, Zeitungsreportagen, eigenen Beobachtungen, dichterischen Deutungen und natürlich auch im Zusammenhang mit Auffassungen anderer Weltanschauungen und Religionen befinden, noch genauer beschreiben, und zwar unter dem Gesichtspunkt der vielfältigen funktionalen Wechselbeziehungen. Negativ gesprochen gilt: Die Botschaft der Kirche soll nicht kritiklos der Welt angepaßt werden; diese soll aber auch nicht umgekehrt als dunkle Folie zur Glorifizierung der eigenen christlichen Auffassung dienen. Die Wirklichkeitsanalysen dürfen ferner nicht dazu herhalten, die Wahrheit des Glaubens aus der Welt beweisen zu wollen. Zunächst geht es überhaupt um eine viel schlichtere und im übrigen sehr nüchterne Aufgabe: um ein Erkennen der tatsächlichen Situationen, in denen sich das Leben der Erwach-

senen und vor allem das der zu unterrichtenden Kinder vollzieht. Zu diesem Leben gehören mehr oder weniger lebendige Überlieferungen und Strukturen des Glaubens, aber auch unzählig viele andere Dinge. Dies alles kann zwar nur exemplarisch, sollte jedoch immer in wirklichkeitsnaher, induktiver Verallgemeinerung (nicht deduktiv) erschlossen werden. Zur realitätsgerechten Erfassung der Sachverhalte gehört zweitens, daß man die außerhalb der Kirche herrschenden Meinungen, Überzeugungen und Verhaltensweisen, auch Selbstdarstellungen des Unglaubens, von ihren eigenen Voraussetzungen her «sachlich und fair»¹⁹ zu verstehen sucht. Mehr noch: In vielen Fällen laufen heute drittens das christliche Engagement und das Engagement anderer Gruppen parallel. Dies zeigen etwa die Gespräche zwischen Christen und Marxisten. In der umspannenden Aufgabe der Humanisierung unserer Welt finden sich Menschen verschiedenster Provenienz solidarisch zusammen. Ohne die Einbeziehung von entsprechenden nichtchristlichen Unterrichtsstoffen neben den herkömmlichen Gegenständen der Katechese kann diese Parallelität oder Konvergenz nicht sachgemäß verdeutlicht werden. Nicht genug mit feststellbaren Übereinstimmungen: Nicht selten erinnern nichtchristliche Stimmen die Christen erst wieder an vergessene Aufgaben oder an solche, die aus einem Mißverständnis der eigenen Sendung beiseite geschoben worden sind: an das Eintreten für die Lösung sozialer Probleme, an die konsequente Verteidigung der Glaubens- und Gewissensfreiheit, an bislang nicht durchschaute ideologische Verfestigungen dieser oder jener Art in der Kirche als Institution. Damit gewinnen die Stimmen der anderen – viertens – eine kritische, die Kirche zur Selbstbesinnung herausfordernde Kraft – auch in der Katechese.

Wieder könnte man entgegenhalten, daß diese Funktionen des Glaubensunterrichts doch noch nicht seine «eentlichen» seien. Nochmals muß aber daran erinnert werden, daß das Ins-Gespräch-Kommen mit der säkularen Wirklichkeit eine notwendige und vollgültige Weise der dienenden Repräsentanz des Glaubens in der Welt ist. Der Christ sucht unpräventiös auf, was um ihn herum ist, was mit ihm ist und was gegen ihn ist, um sich in der Unaufdringlichkeit dieses dienenden Suchens als Zeuge einer frohen Botschaft finden zu lassen. Dies geht nicht ohne Konflikte. Der Unterricht über den Glauben wird daher immer wieder – fünftens – ein Unterricht über den Widerspruch des Christen gegen die Welt sein, denn «die Hoff-

nungssätze der Verheißung» müssen, weil sie die Wirklichkeit erhellen wollen, die «kommt», «in einen Widerspruch zur gegenwärtig erfahrbaren Wirklichkeit treten».²⁰ Da der Glaubende und Hoffende «sich niemals wird abfinden können mit den Gesetzen und Zwangsläufigkeiten dieser Erde, weder mit der Unausweichlichkeit des Todes noch mit dem fortzeugend Böses gebärenden Bösen» (aaO. 17), entfaltet das Evangelium ständig auch eine eigene kritische Kraft, und zwar so, daß der Christ im Wissen um die schon geschehene Liebestat Gottes und die Verheißung ihrer Vollen- dung in der Unruhe liebender, aktiver Hinwen- dung zur Welt mit seiner und d. h. Gottes «Zu- kunft» «die Moderne überholt».²¹ Der christliche Beitrag im Kontextunterricht der Katechese hat darum nicht nur eine kritische, sondern stets auch- sechstens – eine initiiierende und kreative Seite. Erst diese letzte Perspektive mit ihrem Ja Gottes zur Welt in Jesus Christus als Grundlage von Glaube, Liebe und Hoffnung kann voll verdeut- lichen, was das Evangelium konkret besagt.

VI. «Themen»- und «Stoff»-Vorschläge

Die gemeinte Erneuerung des Religionsunter- richts in seiner thematischen Struktur wie auch in seinen Intentionen wird von der nachkonziliaren Bewegung starke Impulse erhalten können. Das bemerkenswerte Buch *Theodor Filthauts* «Aspekte der Glaubensunterweisung von morgen» (1968) versucht diese «Erneuerung des Religionsunter- richts aus dem Geist des Zweiten Vatikanischen Konzils» darzustellen. Es weist in seiner Gesamt- anlage in eine ähnliche Richtung wie diese Aus- führungen. So wird «die Schrift als Mitte der ge- samten Glaubensunterweisung» hervorgehoben, die Auslegung der Bibel wie überhaupt der christ- lichen Überlieferung jedoch bezogen auf die Aus- legung der gegenwärtigen Wirklichkeit. Neue «weltliche» Stoffe und Themen treten damit in den Vordergrund, andere, schon immer berücksich- tigte, erhalten ein verstärktes Gewicht: die Unter- weisung über das «Böse in der Welt» (18) und über «die Unbegreiflichkeit Gottes» (23), die Be- handlung der nichtchristlichen Religionen und ihre neue Bewertung (23), eine realistische, auch kritische Unterweisung über die eigene Kirche (68), die Kirche als geschichtliche, dynamische Größe (69), «ökumenische Unterweisung» (127), Unterricht über «Christen und Juden» (147) und nicht zuletzt «Erziehung zum Leben in der gegen- wärtigen Gesellschaft» (165): «Erziehung zum

Frieden», Unterricht über «Politik und das Heil», Aufdeckung der «Unmenschlichkeit der Kriege». Dies sind einige der umfassenden Themen.

Die wechselnden Fragen der Kinder und Ju- gendlichen entsprechend ihrem besonderen Alter und Erfahrungskreis können nur durch fortge- setzte Befragungen, letztlich nur im konkreten Unterricht selbst ermittelt werden. Auch den vom «Rahmenplan» für das 9. (und z. T. schon 7. und 8.) Schuljahr vorgeschlagenen Themen liegt eine umfangreiche Befragung von Jugendlichen zu- grunde. Unterricht nach dem Kontexttypus in der Grundrelation von Glaube und Erfahrung, Glau- be und Wirklichkeit ist jedoch nicht auf bestimmte höhere Klassen beschränkt. Jene Grundrelation wird ja auch nicht erst von einem bestimmten Zeitpunkt an existent; sie entfaltet sich in der Ge- nese des Kindes von Anfang an. *Hubertus Halbfas* hat hieraus auf seine Weise besonders für den reli- giösen Anfangsunterricht in der Grundschule durch Einbeziehung von Märchen, Spruch- und Liedgut, Gedichten und einfachen Erzählungen Konsequenzen gezogen.²² Er hält jedoch die Not- wendigkeit eines «allseitig offenen Disputts» zwi- schen biblischer Überlieferung und menschlicher Erfahrung grundsätzlich und damit auch sonst für geboten (226).

Welche Lehrplanveränderungen sich in einzel- nen auf den verschiedenen Altersstufen ergeben müssen, auch in welchem Verhältnis hierbei jeweils ein Unterricht nach dem «Kontexttypus» und nach dem «Lehrgangstypus» (mit stärkerer Ho- mogenität der Stoffe: nur biblische oder nur kir- chengeschichtliche usw.) stehen müssen, wird noch viele Überlegungen kosten. Die Einsicht in die Notwendigkeit von Veränderungen in dem hier skizzierten Sinne wird wahrscheinlich in dem Ma- ße noch wachsen, wie man die Bedeutung der so- genannten «Vorfeldkatechese» für *alle* Altersstu- fen erkennt. Man muß begreifen, daß das, «was vom Blickpunkt der Katechese als Vorfeld er- scheint, ... von den Erfordernissen der Pädagogik (wir würden nach dem Ausgeführten sagen: auch der Theologie) die Bedeutung eines Schwer- punkts» erhält. Das Gespräch über Lebensfragen mit dem Blick auf die Glaubenswahrheit «muß als gültige, vielleicht oft einzig mögliche Form der Katechese gewertet werden».²³

¹ (München 1967) 42,8.

² Ablesbar besonders an den Veröffentlichungen von H. Halbfas, A. Höfer, W. Langer und G. Stachel.

³ H.-B. Kaufmann, Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religions- unterricht stehen?: Schule und Kirche vor den Aufgaben der Er-

ziehung, hg. v. G. Otto u. H. Stock (Hamburg 1968) 79–83; K. E. Nipkow, Christlicher Glaubensunterricht in der Säkularität – Die zwei didaktischen Grundtypen des evangelischen Religionsunterrichts: Der Evangelische Erzieher 20 (1968) 169–189.

⁴ W. Nastainczyk, Katechetischer Exegetismus im Kommen oder Vergehen?: Katechetische Blätter 94 (1969) 56–63.

⁵ aaO. 7, 12, 19 passim, vgl. Einführung in den Rahmenplan, hg. v. H. Fischer (München 1967) 44, 57 ff.; kritisch hierzu E. Meuler: Theologia Practica 4 (1969) 294.

⁶ Nach einer noch unveröffentlichten Erhebung im Bereich der prot. Landeskirche in der Pfalz, erste Zwischenergebnisse erhältlich über das zuständige Landesjugendpfarramt in Kaiserslautern.

⁷ Die Kirchen sind ja überhaupt nicht nur für die innerkirchliche «christian education», sondern ebenso für die «general education» verantwortlich. World Council of Churches / World Council of Christian Education (eds.), The Final Report of the Joint Study Commission on Education 1964–1968 (Geneva 1968).

⁸ J. Fuhrmann, Religionsunterricht in der Höheren Schule (Limburg 1968) (Bischöfliches Jugendamt) 21.

⁹ F. Hahn, Moderne Literatur im kirchlichen Unterricht (München 1963); ders., Bibel und moderne Literatur (Stuttgart 1967).

¹⁰ Wichtigste Arbeitsmittel für diesen Unterricht sind entsprechende Materialsammlungen und Arbeitsbücher. Vgl. Lesebuch für den Religionsunterricht, hrsg. von M. Hertenstein u. a. (2 Bde) (Stuttgart 1969) (ev.); H. Blessenohl, Erkenne - entscheide, Arbeitsbuch für den kath. Religionsunterricht in der Realschule (9.–11. Kl.) (Düsseldorf 1968).

¹¹ Vgl. besonders die Themenkataloge S. 77 ff, ferner das «Katechetische Beiheft zum Rahmenplan» (9. Schuljahr) (München 1968).

¹² G. Ebeling, Wort und Glaube (Tübingen 1962) 374.

¹³ J. Moltmann, Theologie der Hoffnung (München 1968) 57.

¹⁴ G. Otto, Handbuch des Religionsunterrichts (Hamburg 1964) 256–261; vgl. jedoch neuerdings G. Otto, Der Mensch in seiner Welt Theologia Practica (1967), wonach «die anthropologische Dimension im weitesten Sinne in den Unterricht» eingebracht werden soll und «ein neues Verhältnis zwischen biblischen und (nichtbiblischen) Inhalten im Religionsunterricht, aber auch zwischen dem Religionsunterricht und allen anderen Fächern» gefordert wird (303, 302).

¹⁵ J. B. Metz, Zur Theologie der Welt (Mainz-München 1968) 113.

¹⁶ J. M. de Jong: W.-D. Marsch (Hg.), Die Diskussion über die «Theologie der Hoffnung» (München 1967) 28.

¹⁷ aaO. 117.

¹⁸ J. Moltmann aaO. 80.

¹⁹ Th. Filthaut, Aspekte der Glaubensunterweisung von morgen (Freiburg-Basel-Wien 1968) 27.

²⁰ J. Moltmann aaO. 13.

²¹ E. Rosenstock-Huessy, Des Christen Zukunft oder Wir überholen die Moderne (München 1955).

²² H. Halbfas, Fundamentalkatechetik (Düsseldorf 1968) 299, 315.

²³ Einführung in den Rahmenplan 108; vgl. auch O. Betz, Die Zumutung des Glaubens (München 1968) 182 ff, 148 ff.

KARL ERNST NIPKOW

geboren am 19. Dezember 1928 in Bielefeld, gehört der evangelisch-lutherischen Kirche an. Er studierte an den Universitäten Heidelberg und Marburg, doktorierte 1959 in Philosophie und ist seit 1968 Professor für Religionspädagogik an der Universität Tübingen. Er veröffentlichte: Grundfragen des Religionsunterrichts in der Gegenwart (Heidelberg 1969).

Jean Le Du

Sprachprobleme der Katechese

In den folgenden Zeilen sollen einige Fragen angeschnitten werden, welche die Jugend- und Erwachsenen Katechese den Seelsorgern stellt. Wir betrachten sie unter dem Gesichtspunkt des «sprachlichen Ausdruckes». Doch meinen wir mit diesem Begriff nicht allein die Probleme des Vokabulars, des Sprachstiles oder der Denkschemata. Wäre dies der Fall, so würden wir unvermeidlich auf die Sprache als objektives Phänomen zu sprechen kommen und damit zwangsläufig in eine linguistische Thematik geraten. Unsere Hypothese lautet dagegen: Man kann die Probleme der Katechese nur dann erkennen, wenn man seine Überlegungen auf die Sprache in statu nascendi richtet, das heißt auf den Mitteilungsakt als solchen –, wenn man seine vielfältigen Formen analysiert, seine verschiedenen Funktionen vergleicht und im

Rahmen einer konkreten Erfahrung irgendeinen geeigneten Parameter heranzieht.

Natürlich kann man auch aus einer Textuntersuchung, einer strengen Analyse schriftlich niedergelegter Katechesen, gültige Erkenntnisse gewinnen. Wir haben selbst häufig diese Methode angewandt. Sie ist bedeutend leichter zu handhaben, als jene andere, die das lebendige Geschehen eines Kommunikationsaktes zu erfassen sucht. Es läßt sich nicht leugnen, daß sich dabei elementare Wahrnehmungen ergeben und über die Eigenart und Disposition des Katecheten Aufschluß geben. Dann erkennt man, welche Vorstellung er sich – bewußt oder unbewußt – von seiner Rolle macht und wie er das von ihm angestrebte Verhältnis zu seinen Hörern in das gesprochene Wort überträgt. Verwenden wir aber ausschließlich diese Methode, so verzichten wir damit endgültig auf die Gegenprobe: Wie sind diese Worte verstanden worden? Wie ist das angestrebte Verhältnis tatsächlich erfaßt, angenommen oder abgelehnt worden? Und vor allem haben wir uns damit von vornherein auf den Boden der vom Katecheten für eine Gruppe entwickelten und nicht der von dieser Gruppe für seinen Gebrauch hervorgebrachten Sprache gestellt. Das heißt, wir untersuchen eine Situation, in der der Katechet die In-