

ses (241) zu sehen ist. Tradition läßt sich dann nur als dynamischer Vorgang verstehen, der auch über den für Altmann entscheidenden Gegensatz von Schrift und Kirche hinausführt. Den katholischen Theologen zwingt diese Un-

tersuchung dankenswerterweise, einem der wichtigsten offenen Probleme der Theologie intensivere Aufmerksamkeit und energischere Anstrengungen zuzuwenden.

K. H. Neufeld SJ

Pädagogik

HÖFFE, Dietmar: *Problemorientierter Religionsunterricht und Systematik*. Überlegungen zur Sinn- und Gottesfrage mit Unterrichtsskizzen für die Primarstufe und Sekundarstufe I. Ratingen-Kastellaun: Henn 1975. 168 S. Kart. 24,80.

Die Erörterung des Themas „Problemorientierter Religionsunterricht und Systematik“ ist zweifellos ebenso aktuell wie dringlich: bisherigen Konzeptionen des Religionsunterrichts war nämlich Systematik der Theologie wohl nicht abzusprechen, sie war vielleicht – mindestens für unsere gewandelte Situation und Reflexion – dem Ziel des Religionsunterrichts eher hinderlich als dienlich. Doch fragt sich, ob nicht das Pendel inzwischen zu weit in die entgegengesetzte Richtung ausgeschlagen hat: hat die Konzeption des problemorientierten Religionsunterrichts überhaupt noch etwas mit der Systematik der Theologie zu tun? „Die Gefahr eines Horizontalismus ist gegenwärtig nicht gering, der Abschied von jeder Systematik der Theologie auffällig gegeben!“ (11). Die Frage ist, wie sich dieser Abschied vermeiden läßt, ohne die erforderliche Offenheit des Religionsunterrichts aufzugeben. Zu ihrer Beantwortung sucht der Verfasser beizutragen.

Zu diesem Zweck skizziert Höffe eingangs die Situation der gegenwärtigen Gesellschaft, die ja nicht mehr bestimmt ist durch den Überschwang der Reformgläubigkeit, sondern durch zunehmende Skepsis, ob die Grundprobleme unserer Gesellschaft überhaupt zu bewältigen sind; die Frage nach der Lebensqualität und die damit verbundene Frage nach dem Sinn des Lebens sind unüberhörbar geworden. Anschließend sucht der Verfasser durch eine kritische Analyse des Rahmenplans für den Religionsunterricht von 1967 den Hintergrund zu klären, auf dem die Reform-

bestrebungen des Religionsunterrichts zu sehen sind; im Rahmenplan erscheint der Religionsunterricht als „verkündigende Katechese“, die „kirchliche Lehre und christliches mitteln und so in den Glauben einüben soll Brauchtum in umfassender Systematik“ ver- (36). Demgegenüber muß, wie der dritte Abschnitt „Curriculum und Religionsunterricht“ aufzeigt, der Religionsunterricht, wie aller schulische Unterricht, von der Situation des Schülers und den entsprechenden Lernzielen ausgehen. Der künftige Religionsunterricht muß daher, so der vierte Abschnitt, systematisch, problemorientiert und traditionsbewußt sein, da ein ausgewogenes Verhältnis dieser drei Aspekte den Religionsunterricht vor Einseitigkeiten zu bewahren vermag. Überlegungen über den Erfahrungsbegriff im fünften Abschnitt leiten dann über zum abschließenden Kapitel über die Sinn- und Gottesfrage. Von der Annahme eines Sinnes, der nicht einfach theoretisch demonstrierbar ist, einer Sinnerfahrung, die sich als Transzendenzerfahrung konkretisiert, weist der Verfasser die Gotteserfahrung als eine geschichtliche Erfahrung auf: „Gotteserfahrung lebt aus der Tradition und vergegenwärtigt sich in sinn- wie heilstiftenden Lebens- und Ganzheitserfahrungen. Hier wird die Leitlinie für jede Konzeption schulischen Religionsunterrichts besonders deutlich sichtbar!“ (85).

In einer Unterrichtsskizze Primarstufe und einer Themenfeldskizze für die Sekundarstufe I wird der Zusammenhang von Problemorientierung und Systematik des Religionsunterrichts veranschaulicht. Diese Skizzen sind vor allem deswegen instruktiv, weil sie deutlicher als die Überlegungen zeigen, wie Sinn- und Gotteserfahrung in Jesus Christus ihre Konkretisierung findet: Jesus Chri-

stus ist „Basis und Ziel christlichen Lebens“ (117).

Belegen läßt sich dieser Unterschied der Skizzen zur bisherigen Vermittlung eines Gottesbilds an den Texten, die der Rahmenplan für die „Begegnung der Kinder mit dem heiligen und guten Gott“ empfiehlt: Hier werden, abgesehen von einem neutestamentlichen Text, der zudem noch aus der Geheimen Offenbarung stammt, ausschließlich alttestamentliche Texte genannt (27). Man wird nicht bestreiten können, daß das bisherige Gottesbild zu exklusiv alttestamentlich geprägt war.

Es ist das Verdienst dieser als „Problem-anzeige“ (117) verstandenen Arbeit, daß sie auf die Bedeutung der so bestimmten Systematik der Theologie für den problemorientierten Religionsunterricht eindringlich hingewiesen hat.

E. Feil

WILHELM, Theodor: *Jenseits der Emanzipation*. Pädagogische Alternativen zu einem magischen Freiheitsbegriff. Stuttgart: Metzler 1975. 244 S. Kart. 24,-.

Kein Begriff wird in der Erziehungswissenschaft – von der Curriculumtheorie bis zur kirchlichen Jugendarbeit – öfters gebraucht als „Emanzipation“. Seit Ende der sechziger Jahre (1968 erschien das Buch von Kl. Mollenbauer: *Erziehung und Emanzipation*!) fungiert er als Garantie des Modernen, der Gesellschaftskritik, des Zukunftsweisenden. Wer sich nur dem Verdacht aussetzte, nicht für Emanzipation zu sein, war schon als reaktionär abgestempelt. Es war an der Zeit, diese unheilvolle Funktion eines „magischen Begriffs“ und seiner ungeklärten Suggestionen im Raum der Pädagogik einer Kritik zu unterziehen. Diesen Dienst leistet Th. Wilhelm in engagierter und hervorragender Weise. Er geht nicht nur der Herkunft des Begriffs in der vormarxistischen Freiheitsbewegung und dem deutschen Idealismus nach. Er entdeckt auch den Ursprungsort im Schrifttum von K. Marx, wobei er die Mißdeutung der Hegelschen Dialektik aufweist. Die Auseinandersetzung mit den Neomarxisten führt er mit vielen Belegen. So wird Emanzipation als Heils-

botschaft entlarvt; denn die in Aussicht genommene Befreiung von Herrschaft, von Not, vom „System“, von der Geschichte, „zu sich selbst“ leidet nicht nur an uneinlösbaren Versprechungen, sondern ist auch mit einem ideologischen Apriori belastet: die Emanzipationstheorie verfolgt neomarxistische Geschichtsperspektiven und Gesellschaftsziele. Wilhelm bekräftigt in vielen Einzelheiten seine These: „Die Idee der Emanzipation verkürzt die Idee der Freiheit um deren entscheidendes Merkmal. Die emanzipatorische Bewegung zielt nicht auf die Freiheit des Menschen, sondern auf seine Unterjochung unter das neomarxistische ideologische Potential“ (130).

Wilhelm beläßt es nicht bei der Kritik. Er bietet auch den Entwurf einer „nicht-emanzipatorischen Freiheitserziehung“ (14 ff.), die Freiheit durch Aufklärung, durch Kommunikation, durch Politik gewinnen will. In diesen Kapiteln wird nicht nur für gediegene Information in Schule und Universität plädiert; denn Kritik setzt jeweils erst Kenntnis der Tatsachen voraus. Es wird auch der „Mythos der Gruppe“ als einziger Weg zu Kommunikation und Solidarität zerstört. – Das Buch kann allen als Pflichtlektüre empfohlen werden, die immer wieder in Theorie oder Praxis mit den Adepten der Emanzipationsideologie konfrontiert sind. Da die Kirche in manchen Entwicklungen immer nachhinkt, wird das Buch heute im Raum der Kirche eine besondere Bedeutung gewinnen: zur Unterscheidung zwischen Erziehung zu christlicher Freiheit und pseudochristlicher „emanzipatorischer Erziehung“.

R. Bleistein SJ

Lehrerfort- und -weiterbildung. Konzepte – Erfahrungen – Kritik. Hrsg. vom INSTITUT FÜR LEHRERFORT- UND -WEITERBILDUNG Mainz. Mainz: Selbstverlag 1975. 190 S.

Wie in allen anderen akademischen Berufen, so gewinnt auch in dem des Lehrers die „dritte Phase“ der Berufsbildung als Kontakt- und Weiterstudium zur Aufrechterhaltung eines dem neuesten wissenschaftlichen Stand konformen Niveaus immer größere Bedeutung. Das von der „Gemeinnützigen Gesellschaft