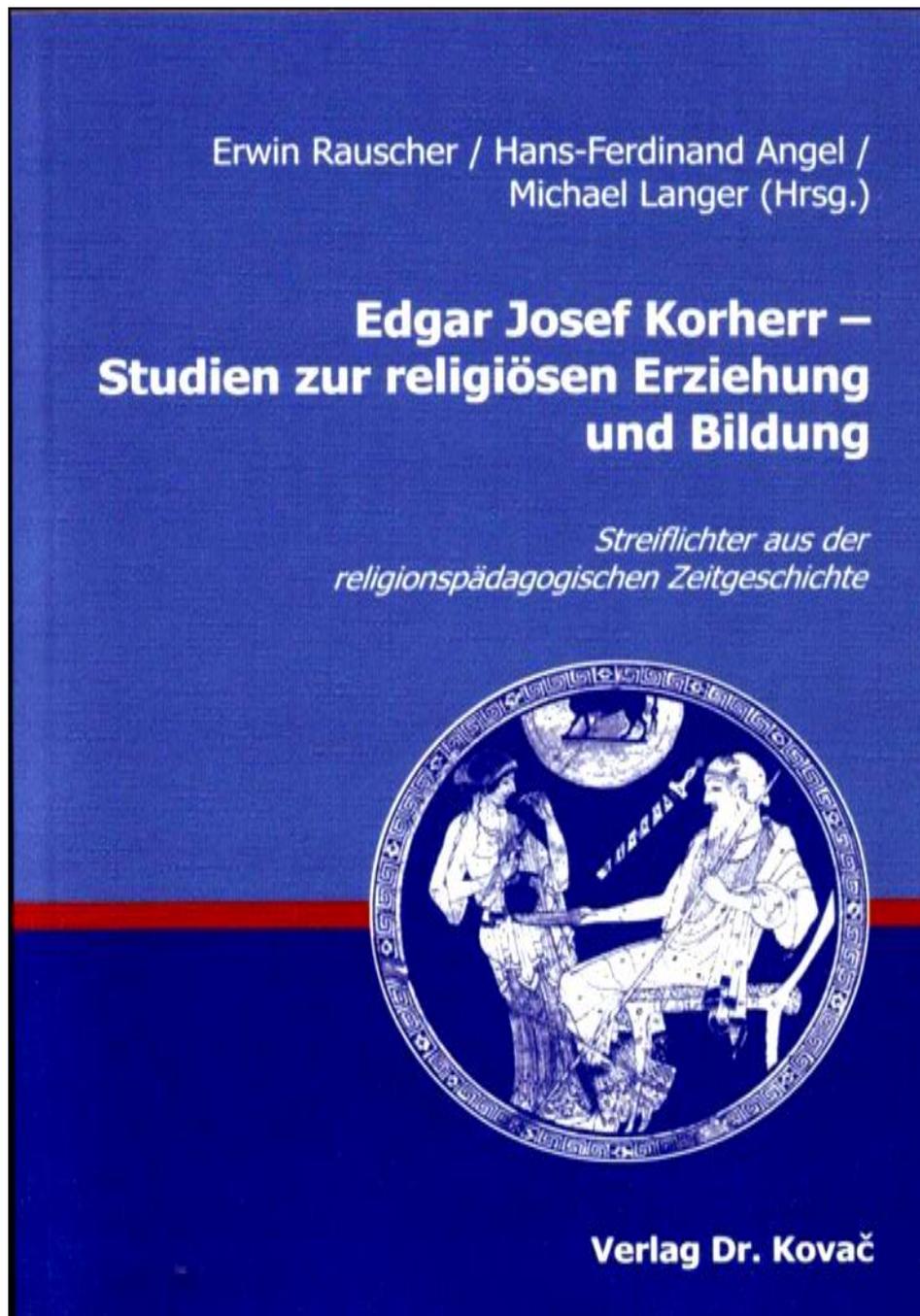


Textauszug aus:



Erwin Rauscher / H.-F. Angel / M. Langer (Hg.)

**Edgar Josef Korherr - Studien zur religiösen Erziehung und Bildung
Streiflichter aus der religionspädagogischen Zeitgeschichte**

Schriften zur Praktischen Theologie, Bd. 9

Hamburg 2008, 416 Seiten

ISBN: 978-3-8300-3792-7

Religionspädagogik im Spannungsfeld von Kultur und Glaube

In: Franz Rupert Hrubí (Hg.), Universität-Bildung-Humanität, Wien 1989, S. 237–262.

1 Der kirchengeschichtliche Kontext

„In der frühen Kirche war es eine Selbstverständlichkeit, dass die Kulturen, denen das Christentum begegnete, Ausgangspunkt und Ausdrucksform des christlichen Glaubens wurden.“¹ Manche Autoren des christlichen Altertums verstanden so auch die ‚heidnische‘ Philosophie mit ihrem religiösen Denken sogar als *paidagogós eis Christón* (Klemens von Alexandrien, Irenäus u. a.²). Und so hat trotz mancher Gegenströmung seit der Rezeption des geistigen Erbes der griechisch-römischen Antike durch das Christentum in den Tagen der Kirchenväter und der großen Katechetenschulen von Alexandrien und Antiochien, Byzanz, Rom und Karthago³ das Ringen um die Beziehung zwischen *paideia* und *kerygma*, zwischen Bildung und Glaube die Bildungsgeschichte des Abendlandes mitbestimmt.⁴ Die Spuren dieser geistigen Entwicklung sind heute selbst dort noch unschwer festzustellen, wo christlicher Glaube sich in Atheismus oder zu Religionsersatz bzw. Ersatzreligionen⁵ bzw. zum ‚Aberglauben‘ in einem New Age⁶ verkehrt hat.

1.1 Ein neuer Aufbruch durch das II. Vatikanum

In Leben und Theologie der katholischen Kirche fand in den letzten Jahrzehnten *eine* Dimension des Dialogs zwischen Glaube und Bildung besondere Beachtung: die Beziehung zwischen Glaube und Kultur. Wie innig beide zusammenhängen, hat A. Eder⁷ im selben Jahr ausführlich dargestellt, in dem auch das II. Vatikanische Konzil Ergebnisse von Kulturphilosophie und Kulturanthropologie in die Pastoralkonstitution *GAUDIUM ET SPES*⁸ aufnahm und damit einen nachhaltigen Impuls für eine innerkirchliche Bewegung in den folgenden zwei Jahrzehnten setzte.

Der Dialog wird heute weltweit geführt, wobei in romanischen Sprachen die Nähe und das Ineinander von Bildung und Kultur allein schon sprachlich stärker zum Ausdruck kommen, da man dort Bildung und Kultur häufig mit demselben Wort *cultura* (ital.) bzw. *culture* (frz.) bezeichnet.⁹ Impulse für ein intensives Gewahrwerden des Anliegens ‚Kultur‘ in Religionspädagogik, Seelsorge und Theologie gab nicht nur *GAUDIUM ET SPES*, sondern eine Reihe anderer Aussagen des II. Vatikanischen Konzils, so etwa über das neue Verständnis der universalen Kirche in ihrer Beziehung zu allen Völkern, wie es die dogmatische Konstitution über die Kirche (*LUMEN GENTIUM*) in ganz neuer und bis dahin ungewohnter Weise skizziert, aber auch das Konzilsdekret über die Missionsarbeit der Kirche (*AD GENTES*), die Erklärung über das Verhältnis der Katholischen Kirche zu den nichtchristlichen Religionen (*NOSTRA AETATE*). Letzteres gibt der tiefen Wertschätzung Ausdruck, die religiösen Traditionen der Menschheit zu erweisen ist und initiierte nachhaltige Impulse, diese Traditionen, die ja immer auch Kultur sind, neu zu entdecken und positiv zu werten.

Weder eine Rezeption kulturanthropologischer Ergebnisse durch das Konzil noch der Stellenwert, den Inkulturation heute im kirchlichen Leben einnimmt, wäre möglich gewesen, ohne dass beides durch vorausgehende und begleitende theologische Er-

kenntnisse fundiert worden wäre. Stellvertretend sei in diesem Zusammenhang nur hingewiesen auf K. Rahners Thesen zu einem „universalen Heilsoptimismus“ bzw. zu einer „universalen Hoffnung“¹⁰, die für den Christen heute zur „Torheit des Kreuzes“ gehöre und von der Rahner glaubte, dass ihre Betonung „ein unumkehrbarer Fortschritt im Glaubensbewusstsein der Kirche ist“¹¹. Zu den Wegbereitern gehört auch das Lebenswerk des Missionstheologen Th. Ohm¹² und vieler anderer.

1.2. Inkulturation wird zur Leitidee

Ein Jahrzehnt nach dem II. Vatikanischen Konzil rückten auf der Weltbischofssynode 1974 afrikanische Bischöfe die Problematik ‚Glaube – Kultur‘ in das Zentrum des Interesses. Dabei ging es – ohne dass das Wort selbst noch Schlagwort war –, bereits um ‚Inkulturation‘. „It’s not this question that is new. But the status quaestionis, the way the problem is envisaged, is new“, urteilte A. Roest-Crolius wenige Jahre später.¹³ Das Ergebnis dieser Bischofssynode, EVANGELII NUNTIANDI¹⁴, spricht in Nr. 20 im Anschluss an den Bruch zwischen Evangelium und Kultur, der „ohne Zweifel das Drama unserer Zeitepoche ist, wie es auch das anderer Epochen gewesen ist“, von einer Evangelisierung der Kulturen (Plural!) „auf mutige Weise“. Kulturen müssten durch die Begegnung mit dem christlichen Glauben „von innen her erneuert“ werden. Dies ist eine sehr positive Aussage. Es geht nicht um ein Konservieren einer – etwa der abendländischen – Kultur. Es geht auch nicht um einen Wandel oder eine Änderung der verschiedenen Kulturen, die in ihrer Verschiedenartigkeit bestehen bleiben sollen. Es geht um eine Erneuerung, um ein Neuwerden, d.h. aber, dass die Begegnung zwischen Glaube und Kultur so erfolgen soll, dass die Kultur aufs Neue zu ihrem eigenen tiefsten Wesen gelangt. Was nun für die Begegnung mit asiatischen und afrikanischen Kulturen gilt, das gilt – mutatis mutandis – auch für die Kulturen im gegenwärtigen Europa, seien es Subkulturen in einzelnen Nationen, sei es die individuelle Kultur des Schülers, sei es die neue, heraufkommende Kultur einer postindustriellen Zeit. Das wurde in den Jahren nach 1974 immer deutlicher erkannt, und so wurde ab da dieser Aspekt der facettenreichen Problematik ‚Glaube und Kultur‘ dominierend, wenngleich oft zu sehr eingeeengt auf einzelne Inkulturationsphänomene in Asien¹⁵, Afrika¹⁶ und Lateinamerika¹⁷. Die Impulse wurden in der gesamten Dritten Welt mit großer Bereitschaft und mit Engagement aufgenommen. Es wurde nicht nur die römische Liturgie in die Landessprache übersetzt. In den Gottesdiensten konnten nun Gesten und Riten aus asiatischen und afrikanischen Kulturen einfließen, neue Kirchengebäude zeigten weniger europäischen als einheimischen Stil u.a.m. Dass es dabei gelegentlich auch zu Übertreibungen und Grenzüberschreitungen kam, scheint darin zu liegen, dass neue Wege selten ganz geradlinig verlaufen. K. Piskaty¹⁸ sieht die Grenzen der Inkulturation gegeben durch die Einheit des christlichen Glaubens, durch den weltweiten Kulturwandel, aber auch durch die in der Dritten Welt ‚vielerorts‘ gegebene Neigung zu Synkretismus und Relativismus. Wie groß die Probleme sein können, macht etwa der Österreicher Hans Staffner S.J., der ein Leben lang an exponierter Stelle in Indien wirkt, bewusst.¹⁹ 1977 forderte der Relator der Weltbischofssynode zum Thema „Katechese“, der lateinamerikanische Kardinal A. Lorscheider, zum Thema „Catechesis et Cultura“: „Patres videant consentire in affirmanda necessitate aptationis transmissionis Evangelii ad vitae humanae conceptiones et ad mundi hodierni culturas“²⁰. Besonders betonte auf dieser Synode der damalige Generaloberer der Jesuiten Pedro Arrupe²¹ das Anliegen der Inkulturation. Seine Stellungnahme fand weltweite Beachtung und wurde auch zur Grundlage für das Inkultu-

rationsverständnis in den unten genannten österreichischen Lehrplänen. In dem kurzen Abschlussdokument der Synode 1977 „NUNTIUS AD POPULUM DEI“²² findet man erstmals in einem offiziellen, weltweit geltenden kirchlichen Dokument den von Jesuiten seit 1974 im theologischen Sinne gebrauchten Terminus „inculturatio“²³. Die aus den Synodenberatungen erwachsene Exhortatio Apostolica CATECHESI TRADENDAE²⁴ widmet der Inkulturation einen ausführlichen Abschnitt. Das Thema ‚Glaube – Kultur‘ wird fortan stark – wenn auch nicht ausschließlich – unter diesem Leitwort wahrgenommen.

1.3 Der Stellenwert von ‚Glaube und Kultur‘ im gegenwärtigen Leben der Kirche

Sah man – unbeschadet des Abgehens von einer Missionstheologie alter Prägung, die von europäisierenden Gedanken bestimmt war – in der ersten Phase nach dem Konzil Inkulturation noch stark unter dem Aspekt der Missionierung und des Einwurzeln des Christentums in verschiedene Kulturen, beachtete man ein Jahrzehnt später schon in viel stärkerem Ausmaß, dass Inkulturation nicht eine Einbahnstraße hin zu den Kulturen ist, sondern ein dialogischer Vorgang²⁵ und eine aus dem katholisch-theologischen Selbstverständnis resultierende permanente Aufgabe der Kirche.²⁶ Die nachkonziliare Kirche entschied sich damit für eine differenzierende Auffassung vom Verhältnis ‚Glaube und Kultur‘. Sie identifizierte beide Größen nicht, sah in ihnen aber auch nicht einen einander ausschließenden Gegensatz, sondern begann das rechte Verhältnis in Analogie zu einer partnerschaftlichen Beziehung zu sehen: Christlicher Glaube bringt den Kulturen – zumindest potentiell – den von Gott kommenden Geist und den jede Kultur transzendierenden Sinn, wird selbst aber in der Kultur gleichsam verleiblicht, konkretisiert und damit geschichtlich je einmalig ausgeprägt. Am Beispiel der Christologie versucht dies K.-H. Ohlig²⁷ darzustellen. Er zeigt, wie die Christusbeziehung der Christen von den ersten Anfängen an bis zu den gegenwärtigen afrikanischen, asiatischen und lateinamerikanischen Christologien in enger Wechselwirkung zur jeweiligen Kultur standen, wie die Juden in Christus den Messias, die aus dem Hellenismus kommenden Christen den Gottessohn, die Römer den Rechtfertiger und heutige Lateinamerikaner den Befreier sehen. Auch wenn man solche Aussagen nicht verabsolutiert und K.-H. Ohlig nicht in Allem folgen wollte, so zeigt seine Denkweise doch, in welche Richtung Impulse des Konzils heute wirken. Während des Pontifikats Johannes Paul II. wurde die Thematik ‚Glaube – Kultur‘ zu einem dominierenden Anliegen. Im Mai 1982 errichtete Johannes Paul II einen eigenen „Päpstlichen Rat für die Kultur“²⁸ der inzwischen eine Reihe von Impulsen für das weitere Gespräch gab, bisher aber allerdings noch weitaus nicht alle Möglichkeiten auszuschöpfen scheint.

Eine der größten, von der Weltöffentlichkeit wahrscheinlich zu wenig in ihrer Bedeutung erkannten Auswirkungen der kirchlichen Bemühungen um Begegnung zwischen Kulturen (und Religionen) war das Friedensgebet, das Johannes Paul II im Jahr 1987 in Assisi mit führenden Männern zahlreicher Weltreligionen zusammenführte. Es wäre vor dem Konzil undenkbar gewesen, dass ein Papst zu einem solchen Gebet einlädt oder dass Führer der Weltreligionen einer solchen Einladung folgen.²⁹ Die Impulse des II. Vatikanums werden heute auf allen Ebenen kirchlichen Tuns wahrgenommen. Im gesellschaftlichen Bereich könnte man in diesem Zusammenhang die Mitwirkung des Bureau International Catholique de l'Enfance (Genf) bei Planung und Durchführung der 1988 von der UNESCO initiierten „Décennie mondiale du développement

culturel“ nennen. Das auf zehn Jahre angelegte Vorhaben strebt folgende Ziele an:

- ❖ „1. prise en compte de la dimension culturelle du développement
- ❖ 2. l’affirmation des identités culturelles
- ❖ 3. l’élargissement de la participation à la vie culturelle
- ❖ 4. la promotion de la coopération culturelle internationale“³⁰

Als Beispiel aus der österreichischen Religionspädagogik kann – wiederum exemplarisch für vieles – auf das (kommentierte) Lehrplanwerk für den Religionsunterricht an allgemeinbildenden höheren Schulen verwiesen werden.³¹

2 Brückschlag zwischen Glaube und Kultur als Anliegen des österreichischen Religionsunterrichts an höheren Schulen

Die o. g. „Kommentierten Lehrpläne“ wurden in einem dreijährigen gesamtösterreichischen Einsatz von einem interdiözesanen Redaktionsteam unter Mitwirkung fast aller in Österreich mit Religionspädagogik befassten Persönlichkeiten und Institutionen, sowie mit Beratung namhafter Fachtheologen wie K. Rahner u.a., erarbeitet. In ihnen fand das Anliegen ‚Glaube – Kultur‘ in einem Ausmaß Beachtung, wie nie zuvor in der Geschichte des österreichischen Religionsunterrichtes. Der Boden dafür war nicht nur durch die angedeutete innerkirchliche Entwicklung bereitet worden. Diese stellt gleichsam nur den einen Brückenkopf dar. Der zweite Brückenkopf der den Glauben und die Kultur verbindenden Brücke wurde von Erziehungswissenschaftlern in Österreich wie R. Meister³², R. Schwarz³³ und nicht zuletzt A. Eder³⁴ gebaut. Sie haben in den Jahren der Zweiten Republik jene geistigen Grundlagen für die österreichische Schule mit geschaffen, ohne die das Anliegen ‚Glaube – Kultur‘ keinen Sitz im Leben und kein Fundament im österreichischen Schulwesen hätte. Waren sie es doch, die in Österreich gegenüber positivistischen und neopositivistischen Tendenzen immer wieder aufmerksam machten, dass Bildungsfragen mit Weltanschauungsfragen, Wertfragen, Sinnfragen korrespondieren. Und nur wo dies erkannt und anerkannt wird, kann es zu einem Gespräch zwischen christlichem Glauben und Kultur/Bildung auf dem Boden eines Schulwesens kommen.

2.1 Die Grundstruktur des Lehrplans AHS 1983

Die Lehrpläne AHS 1983 und BHS 1983 bauen auf CATECHESI TRADENDAE und auf dem ÖSTERREICHISCHEN KATECHETISCHEN DIREKTORIUM³⁵ auf. Sie übernehmen die von der GEMEINSAMEN SYNODE DER BISTÜMER DEUTSCHLANDS erarbeitete Globalzielformulierung: „Der Religionsunterricht soll dem gläubigen Schüler helfen, sich bewusster für seinen Glauben zu entscheiden; dem suchenden und im Glauben angefochtenen Schüler die Möglichkeit bieten, die Antworten der Kirche auf seine Fragen kennen zu lernen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen; dem sich als ungläubig betrachtenden Schüler Gelegenheit geben, den eigenen Standort klarer zu erkennen oder auch zu revidieren. Er hat die Frage nach Gott, Welt und Leben zu wecken, zu reflektieren und dabei die Antwort aus Offenbarung und Kirche verstehbar zu machen ...“³⁶ Aus diesem Globalziel werden theologisch (A bis E) und anthropologisch (1 bis 4) begründete Richtziele abgeleitet. Theologische Richtziele sind:

- A) Welt und Mensch (im Lichte des Glaubens und der gegenwärtigen wissenschaftlichen Erkenntnisse) deuten;
- B) das befreiende Handeln Gottes für die Menschen und mit den Menschen sehen und anerkennen;

- C) die Bibel als Zeugnis des befreienden Handelns Gottes für die Menschen und mit den Menschen sehen und anerkennen;
- D) Inkulturation als Wesensmerkmal des christlichen Glaubens erfassen und verwirklichen;
- E) aus christlicher Verantwortung heraus handeln.

Die anthropologische Dimension des Lehrplans zeigt sich in vier Richtzielen:

1. sich selbst verstehen und annehmen;
2. sich mit allen Menschen solidarisch sehen;
3. sich im Kosmos als abhängig und mitgestaltend bejahen;
4. in Grunderfahrungen und Grundbedürfnissen die Sinnfrage wahrnehmen.

G. Krisper³⁷ benennt diese Anliegen mit Identitätsfindung, Sozialisation und Solidarität, Weltbewusstsein und Engagement, Sinnfindung. Die Korrespondenz dieser Anliegen zu jenen, die man seit Herder „Persönlichkeitskultur“ oder mit W. Sombart „subjektive Kultur“ nennt, wie auch zu dem Bereich, den man im Anschluss an Herder „objektive kulturelle Lebensumwelt“ oder mit W. Sombart „objektive Kultur“ nennen könnte, ist offenkundig.³⁸ Desgleichen lassen sich unschwer die Querverbindungen zwischen diesen Zielforderungen, einer „Symbolkultur“ und einer „Sozialkultur“³⁹ aufzeigen. Auch die Korrespondenz zu Einzeldimensionen⁴⁰ einer Kultur als Ganzheit, zur sozialen, geschichtlichen, axiologischen und transzendentalen Dimension ist dem Kundigen auf einem Blick deutlich. Jedes Thema wird sowohl einem theologisch als auch anthropologisch begründeten Richtziel zugeordnet, was für jedes Schuljahr mit Hilfe eines Rasters verdeutlicht wird. Der Lehrplan versucht die Spannung zwischen dem, was CATECHESI TRADENDAE Nr. 55 die „Treue zu Gott“ (fidelitas Deo servanda) und die „Treue zum Menschen“ (fidelitas homini praestanda) nennt, zum tragenden Strukturelement zu machen. G. Krisper stellt dazu fest: „Mit diesem Konzept der ‚doppelten Treue‘ ist ein Problem angesprochen, das an und für sich kein neues ist. Hierin spiegeln sich die alten philosophischen und dogmatischen Fragestellungen des Zu- und Miteinanders von Humanum und Divinum, von Anthropologie und Theologie, von Religion und Christentum, von Menschsein und Christsein, von menschlicher Erfahrung und Offenbarung ...“⁴¹ Selbstverständlich schließt dies auch die alte Frage nach dem Verhältnis von paideia und kerygma, d.h. eine zentrale Dimension des abendländischen Bildungsdenkens ein.

Dieses Strukturelement kehrt bei den Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen wieder. Die Lehrpläne unterscheiden 1. theologische, 2. anthropologische und 3. schulisch-didaktische Unterrichtsprinzipien. Zur ersten Gruppe gehört das „Prinzip der inkarnatorischen Grundstruktur des christlichen Glaubens“. Ihm wird zugezählt: „Inkulturation des Christentums durch Aufnahme alles Wertvollen in den christlichen Lebensvollzug und das Einbringen des Geistes Christi in alle Lebensbereiche des einzelnen, der Gemeinschaften, Völker und Kulturen ...“⁴² Unter den anthropologischen Unterrichtsprinzipien haben das Prinzip der Erfahrungsorientierung, der Sprachbildung, der Gesellschafts- und Berufsbezogenheit, unter den schulisch-didaktischen das der Fächerverbindung und der Kooperation besondere Relevanz für das Anliegen Glaube und Kultur.⁴³ Unter den im Lehrplan genannten „Erziehungsanliegen“ korrespondieren mit der subjektiven Kultur besonders: Wissensbildung, Friedenserziehung, Erziehung zu verantworteter Haltung in Wirtschaft, Technik und Freizeit, Erziehung zu einem integrativen Lebensstil.⁴⁴ Einem Vorzeichen vor einem Klammerausdruck gleich bestimmen diese Prinzipien und Erziehungsanliegen die Gewichtung und die didakti-

sche Richtung der Lehrinhalte.

Thematisiert wird das Anliegen ‚Glaube und Kultur‘ im Lehrplan AHS in den Maturaklassen. Dort sind Themenfelder (8.9. Glaube und Kultur und 8.8. Inkulturation als Aufgabe der Kirche) vorgesehen, die der Erhellung des Verhältnisses von Kultur und Glaube, von Kultur und Christentum dienen und um eine Erschließung des wechselseitigen Verhältnisses dieser Größen hinsichtlich Sinnggebung, Kritik, Erneuerung u.a.m. bemüht sind. Daneben finden wir als einschlägige Themen alle kirchengeschichtlichen, ferner solche wie „Die christliche Prägung unserer Umwelt und Heimat“ (5. Klasse), aber auch „Kirche und Medien“ (7. Klasse), „Zeichen und Symbole“ (2. Klasse), „Lebensgestaltung durch Feste“ (3. Klasse) unter das Richtziel „Inkulturation“ gestellt. Verwirklicht wird dieses Richtziel durch Bezugnahme der Katechese auf die konkrete Ausprägung der jeweiligen Persönlichkeits- und Familienkultur der Schüler, der Kultur des konkreten Lebensraumes mit seinem Brauchtum, seiner Gestaltung, seinen Wertordnungen usw.; Bewusstmachen, Deuten und auch kritisches Befragen der christlichen Wurzeln unserer gegenwärtigen Kultur⁴⁵; Befähigung zur Inkulturation im eigenen gegenwärtigen und künftigen Lebensbereich. Dazu zählt u. a. *eine konzentrierte Aufgabe*: Alle Dinge und Erscheinungsformen der Kultur und des einzelnen Lebens hin auf ihr Zentrum zu weisen, von dem her sie Sein und Sinn empfangen und auf das sie hingeordnet sind. Dazu zählt aber auch *die beständige kritische Frage, das beständige In-die-Entscheidung-Rufen*. Was der Superintendent der Evangelischen Kirche A.B. in Wien von der Kirche schreibt, gilt auch hier. „Es ist nicht ihre Aufgabe, das Leben mit Programmen vollzustopfen, sondern ihn (scil. den Menschen) zur Besinnung aufzurufen und ihm so Hilfen für einen anderen Lebensstil zu geben. Kirche muss ein Raum der Redlichkeit sein. Darum muss sie verkehrte Erwartungen und Utopien ebenso wie verkehrte Resignationen zurechtrücken. Alles Entscheidende in diesem Leben ist Geschenk, es ist unverfügbar. Wir sind auf dieses Unverfügbare lebensnotwendig angewiesen. Von diesem Geheimnis hat die Kirche zu reden ... Nicht ... Ratschläge sind der entscheidende Beitrag der Kirche, sondern eine neue Ebene gottbezogenen Denkens, ein neuer Horizont begründeten Vertrauens. Eine wirkliche Zuwendung zum Menschen und eine andere Rangordnung der Werte. Ein Widerspruch zu anscheinend gültigen Automatismen, ein Mut zur Redlichkeit und darum auch zur Verlegenheit, eine Bescheidenheit neuer Art. Kein Träumen von möglichen Weltveränderungen, wohl aber eine Mitwirkung an der Gestaltung der Welt ...“⁴⁶ Genau in diesem Sinne versteht der Lehrplan AHS 1983 sowohl die theologisch als auch die anthropologisch begründeten Richtziele.

Thematisierung von Glaube und Kultur erfolgt aber nicht nur durch Themen, die diesem Richtziel zugeordnet sind. Viele finden sich unter dem Richtziel „Deuten von Welt und Mensch“ (z.B. philosophische Themen, Weltreligionen) und in anderen Zusammenhängen. Die Inhalte werden dabei im Sinne von R. Meister⁴⁷ als Objektivationen von (Glaubens-)Erfahrungen und Sinngehalten gesehen, wobei man sich bewusst ist, dass jede Objektivation (Kulturobjekt) nicht bloß objektivierte Erfahrung, sondern oft auch „eingefrorener Lernprozess“ ist, d.h. nicht nur statisch, sondern in der ganzen in ihm „objektgewordenen Dynamik und Breite zu sehen ist.“⁴⁸

2.2 Das fundierende Kulturverständnis

In der Alltagssprache und in den Medien wird das Wort ‚Kultur‘ heute oft in sehr engem und sehr unterschiedlichem Sinn gebraucht. Wir hören Wortschöpfungen wie

Pflanzenkultur, Kulturtechniken, Jugendkultur, Hochkultur, Kulturkritik, Kulturpolitik u.a.m. Presse, Rundfunk und Fernsehen grenzen ihre Kulturseiten oder Kultursendungen ab von Politik, Sport, Wissenschaft u.a.m. Angesichts dessen muss als erfreulich registriert werden, dass GAUDIUM ET SPES Nr. 53-62 Kultur umfassend versteht und dass das dort durch die Kirche rezipierte Kulturverständnis heute weltweit die theologische Diskussion bestimmt.⁴⁹ Wenn man die vom II. Vatikanum vorgenommene Beschreibung von Kultur auch nach manchen Seiten hin differenzieren, erweitern und auch kritisch hinterfragen, ergänzen und in einzelnen Formulierungen wahrscheinlich auch korrigieren (sie ist ja kein Dogma!) könnte: Für die katechetische Weiterarbeit scheint es nicht ungünstig, von seinem Verständnis der Kultur auszugehen. Die in ihm gebotenen Sichtweisen eignen sich als Ausgangsbasis für das notwendige internationale, interdisziplinäre und interkonfessionelle Gespräch gewiss besser als wissenschaftliche Einzelarbeiten. Die ihm zugrundeliegende Auffassung von Kultur hat bereits eine – wenn auch noch relativ bescheidene – katechetische Wirkungsgeschichte. Seine Impulse und Sichtweisen sind in weitere kirchliche Dokumente eingegangen.

Im Gegensatz zum Kulturverständnis ist jenes von Inkulturation heute Gegenstand der Fachdiskussion. Inkulturation ist ein Kunstwort, das vor seinem Gebrauch in der Theologie einen relativ fest umschriebenen Begriffsinhalt und -umfang in der Kultur-anthropologie⁵⁰ hatte. Aus diesem Grund gibt es bis heute Theologen, die dafür plädieren, auf das Wort Inkulturation im Bereich der Theologie überhaupt zu verzichten.⁵¹ Der in Hongkong wirkende Jesuit Pierfilippo Guglielminetti unterscheidet neben Inkulturation auch innerhalb der Theologie noch Akkulturation, Inter-Kulturation und Transkulturation. *Inkulturation* sieht P. Guglielminetti ebenso wie A. Arrupe⁵² als Konsequenz und Folge der Inkarnation, d.i. der Menschwerdung des Logos, die sich gleichsam fortsetzt in einer „incarnational economy of salvation“⁵³: „Inculturation is incarnation: the incarnation of the risen Christ in the cultural Bethlehem of every nation and age.“⁵⁴

Die genannten Lehrpläne verstehen Inkulturation im weitesten Sinne unter Einschluss der Akkulturation als Einfließen der christlichen Botschaft mit ihrem Welt- und Menschenverständnis, mit ihrer Wertordnung, ihren Handlungsimpulsen und ihren Heilsgütern (Friede, Gnade, Geist u.a.m.) in die Kulturen. Untrennbar damit verbunden ist die Aufnahme und Annahme jener Elemente der Kultur, die dem Wesen des Christentums nicht widersprechen. Diese (subjektiv-kulturelle und objektiv-kulturelle) „Verleiblichung“ des christlichen Glaubens wird verstanden als Form und Seele von Humanität („... the word 'Culture' (with the capital 'C') indicates all those factors by which men can come to an authentic and full humanity through the cultivation of natural goods and values.“⁵⁵ und als Aufgabe der Katechese im weitesten Sinne („La catéchèse doit intégrer non seulement toute l'histoire de l'univers et de l'homme, mais encore toutes les dimensions de l'homme dont nous avons parlé plus haut, toutes les ‚valeurs humaines‘.“⁵⁶

Geschichtlich gesehen war Inkulturation immer auch eine Brücke zwischen Herkunft und Zukunft. Dies belegt die abendländische Bildungsgeschichte, die zugleich eine Geschichte der Inkulturation des Christentums ist. Eindrucksvoll zeigte dies schon vor Jahrzehnten Wilhelm Flitner, der abendländische Grundformen pädagogischer Zielbilder beschrieb, deren geschichtliches Werden zugleich Modelle von Inkulturation ge-

nannt werden können.⁵⁷ Dies einem Schüler heute bewusst machen, heißt nicht nur, ihm eine höhere Allgemeinbildung vermitteln. Es erschließt ihm auch das Wesen der Inkulturation als Brücke zwischen Herkunft und Zukunft und genau dieses verlangen die Lehrpläne⁵⁸ im (anthropologisch begründeten) Unterrichtsprinzip des geschichtlichen Denkens: „So weit möglich, sollten die Themen aus ihrem Gewordensein heraus verständlich werden ... Da Zukunft immer auch Herkunft ist (Heidegger), umfasst das Prinzip des geschichtlichen Denkens neben dem kritischen Blick auf die Vergangenheit immer auch den planenden Blick auf die Zukunft.“

Zahlreich sind in diesem Zusammenhang die Probleme: Wird es gelingen, dass das Christliche in eine durch Mikroprozessoren und Informationstechnologien geprägte Zivilisation ebenso inkulturiert, wie es einst in die von Buch und Schrifttum geprägte Welt einging? Informationstechnik wird von manchen der Erfindung der Schrift gleichgesetzt. Sie wird Sprache, Denkweisen, Symbolkultur, Familie und gesellschaftliches Leben, Freizeit und Bildung, Feiern und Lebensrhythmen prägen und vielleicht stärker wandeln, als wir es heute noch ahnen. Konkreter, gelebter Glaube in dieser Kultur wird sich von dem in einer Agrar- oder Handwerkskultur wahrscheinlich ebenso unterscheiden, wie ein Kind sich vom Erwachsenen unterscheidet. Theologisch wird diese notwendige Ausweitung von Inkulturation *auf Zukunft hin* heute ergänzt durch eine Begründung *von der* (endgültigen, eschatologischen) *Zukunft her*: Sinn, Wert, Heil und damit ‚Seele‘ jeder Kultur als Ganzes sind nach christlichem Verständnis nur vom Eschaton her, vom Ende der Geschichte, von der Transzendenz her möglich, da Gegenwart auf Verheißung und Zukunft auf die – heute schon verborgen gegebene, aber noch verhüllt seiende und sich erst vollendende – *basileia tou theou* hin ausgerichtet ist.

2.3 Religionsunterricht im Dienst der ‚subjektiven Kultur‘

Seit Augustinus im X. Buch seiner *Confessiones* schrieb: „Ich wandte mich mir selbst zu und fragte mich: Du – wer bist Du?“ hat diese Frage den abendländischen Menschen nicht mehr losgelassen. Ihre verschiedenen Antworten markieren geradezu die Meilensteine der Bildungsgeschichte. Was sind wir eigentlich? Eine Maschine (Lametrie, N. Wiener), eine komplizierte Ratte (Thorndike), ein Reflexmechanismus (Pawlow), ein Triebgefüge im Verständnis Hobbes, Feuerbachs, Freuds oder Adlers? Oder ‚ein Abglanz jenes Urlichtes droben, das unsichtbar alle Welt erleuchtet‘ (Goethe)? Ist der Mensch wirklich nur ‚ein infantiler Affe mit gestörter innerer Sekretion‘ (Th. Lesing) oder ‚Sinnmitte des Universums‘ (Kant)? Ist er ‚quodammodo omnia‘ (Thomas) oder ein ‚Mängelwesen‘ (Gehlen), eine ‚Episode des Eiweißmoleküls auf dem Weg vom Tierahmen‘ (Darwin) zum ‚Übermenschen‘ (Nietzsche)? Ist er ‚das, was er aus sich macht‘ (Sartre) oder ein Produkt der wirtschaftlichen Umwelt (Marx)? Ist er primär Träger unendlicher Verheißungen (Paulus) oder ‚geworfen in ein Sein zum Tode‘ (Heidegger)? Was charakterisiert ihn treffender, dass er *animal rationale*, *zoon politikon*, *homo sapiens* oder *homo faber* genannt wird? Dass er fähig ist, Gott zu erkennen und zu lieben, oder dass Gott unverdienterweise seiner gedenkt (K. Barth)? Sind sein Erkennen, Fühlen, Wollen, Werten, Wägen und Richten die Charakteristika seiner Würde, Zeichen seiner Gottesebenbildlichkeit oder bloße Epiphänomene der Emporentwicklung seines Gehirns? Ist er ‚ganz und gar Leib‘ (Nietzsche), oder ganz und gar Geist (Hegel)? Kann seine Vernunft gar nicht hoch genug von sich selbst denken (Hegel), oder ist sie nur eine trübe Lampe, die uns die Armseligkeit unseres Lebens

noch furchtbarer bewusst werden lässt (Schopenhauer)? Ist der Mensch ‚das Umwege machende Tier‘ (E. Bloch), ein ‚Energieblitz im kosmischen Tanz der Energien‘ (New Age), ein ‚Faktor‘ im Prozess wirtschaftlicher oder politischer Entwicklungs- und Steuerungsprozesse oder ‚geschaffen nach dem Bild eines Gottes, der die Liebe ist, mit einem Herzen, um zu lieben‘ (Ph. Bosmans)?

Es ist heute die Richtungslosigkeit des Tuns, welche aus dem Verlust eines übergreifenden, tragenden Sinnverständnisses resultiert, die den Erzieher belastet. Der holländische, evangelische Pädagoge M.J. Langeveld machte aufmerksam: „Es hat sich historisch erwiesen, dass die Loslösung von Gott und Religion zu einer Aufgabe führte, die nicht darauf hinauslief, ‚Gott‘ zu retten, sondern den Menschen zu retten. Und was – ohne Gott danach zu fragen – dieser Mensch nun eigentlich ist ... Ja, wer sollte das sagen? Und sowohl wer es sagen würde, als auch wen es nicht kümmern könnte, wäre einem Manne gleich, der mit einer Fackel durch ein Pulvermagazin geht.“⁵⁹ Kirche und katholische Theologie antworten auf die Frage nach dem Menschen mit der Lehre von der Person- und Königswürde des Menschen. Seit PACEM IN TERRIS durchzieht dieses Anliegen die meisten päpstlichen Dokumente. Ihm sind elf Artikel im ersten Kapitel von GAUDIUM ET SPES gewidmet. In der Personwürde sieht das II. Vatikanum⁶⁰ das Recht auf Erziehung begründet. In ihr gründet auch der hohe Stellenwert, den Inkulturation im Lehrplan AHS 1983 einnimmt. Denn das II. Vatikanum ebenso wie die jüngste Auflage der New Encyclopaedia Britannica betonen: Kultur ist integraler Teil unseres Menschseins. „Culture may be defined as behaviour peculiar to Homo sapiens ... and use of culture depends upon an ability possessed by man only.“⁶¹

Diese innige Verschränkung von Kultur/Bildung und Menschsein hat A. Eder schon sehr früh betont und in die Diskussion eingebracht. Er betont aber auch: „Alle Pädagogik, die nicht schon zuerst die Kardinalfrage nach dem Sinn der Kultur und nach dem sie tragenden Maßstab stellt, ist bereits in ihrem Ansatz verfehlt.“⁶² Deshalb ist der Grad, mit dem ein Schulwesen diesem Anliegen Augenmerk schenkt, zugleich auch ein Gradmesser für die Humanität desselben. Der Religionsunterricht in Österreich versteht jedenfalls seinen Beitrag zur Bildung in diesem Sinne als Dienst am einzelnen Schüler ebenso wie an der Institution Schule⁶³ und dadurch als Beitrag zur Humanität. Dem christlichen Menschenverständnis entsprechend ist das Einwurzeln, das Inkulturieren des Glaubens in die Lebensgeschichte des Einzelnen und die mit ihr verbundene jeweils einmalige und einzigartige Ausprägung der Kultur in der einzelnen Persönlichkeit als „Wertordnung auf dem Boden des Subjekts“ (R. Meister) die Voraussetzung, Wurzel und Quelle jeder Begegnung von Glaube und Kulturen, eine Wurzel, die freilich verdorren müsste, wäre sie nicht eingebettet in christliche Gemeinde und getragen von den Kräften brüderlich-menschlicher Gemeinschaft.

Da Bildungsziele immer Lebensziele⁶⁴ sind, wird die Richtungsbestimmtheit von Kultur und Bildung festgelegt von Antworten, die Einzelne geben auf „letzte Fragen des Lebens der Welt und des Menschseins“⁶⁵. Solche Antworten können – wie A. Eder treffend bemerkt – „auf einem mehr oder weniger reich ausgebildeten Schatz religiöser Anschauungen, mythischer Überzeugungen oder auf einem Schatz philosophisch-wissenschaftlicher Erkenntnisse“⁶⁶ gründen. Wo die Richtung von christlichem Glauben bestimmt wird, erfolgt eine neue Sinnperspektive vom Geist des Evangeliums her und das heißt für jede subjektive und objektive Kultur auch, innerweltliche Sinnper-

spektiven zu relativieren (sie aber nicht aufzuheben!), indem ihnen eine transzendente Verankerung und Deutung und damit oft auch eine Integration in neue Sinnzusammenhänge gegeben wird. Modellhaft hat A. Eder am „pädagogischen Vermächtnis F. Ebners“⁶⁷ eindrucksvoll dargestellt, was das heißen könnte. Den Geist, den christlicher Glaube in die Kulturen einbringen will, verdeutlicht W. Nastainczyk mit einem Begriff, der auf M. Heidegger⁶⁸ zurückgeht und der von K. Rahner⁶⁹ aufgegriffen und weiter entwickelt wurde: ‚Existentialien‘. W. Nastainczyk nennt als solche: 1. Schöpfung; 2. Entfremdung – Sünde; 3. Befreiung – Erlösung; 4. Nachfolge – Jüngerschaft – Geist, 5. Endzeit – Hoffnung.⁷⁰ P. Arrupe spricht in diesem Zusammenhang von Fundamenten jeder Inkulturation, die durch Tod und Auferstehung grundgelegt sind: „– eine *Weltsicht*: Die Welt ist Ort der Heilsgeschichte; – eine *Anthropologie*: Der Mensch ist Kind Gottes, der Erlösung bedürftig; – ein *neues Programm der Beziehungen* zwischen den Menschen und der Umwelt: die Seligpreisungen; – neue *Motivierungen*, Einstellungen und Verhaltensweisen: das Verhalten Jesu, – eine neue *Lebensweise*, eine ‚österliche‘ Weise der Rettung und Heilung durch die Erlösung; – *die Möglichkeit* von etwas, das für die Welt eine Utopie ist: das Himmelreich“⁷¹

Nach H. Bürkle zählt zu dem, was das Christentum in Kulturen einbringen kann: Die Einzigartigkeit der Person vor Gott, zu der christlicher Glaube jenseits von Rasse, Geschlecht und Geburtsgemeinschaft befreit hat, die Orientierung an der Bruderliebe (Caritas) und daraus resultierend ein Menschenbild, das Maßstäbe für Humanität und Mitmenschlichkeit gesetzt hat, Maßstäbe christlicher, politischer Ethik u.a.m. Nicht zuletzt aber auch „die Einsicht in die Geschichtlichkeit unseres Lebens, die das Christentum Europas zu ihrem Thema gemacht hat: Nicht die ewige Wiederkehr des Kosmos, nicht die unendliche Kette von Wiedergeburten, nicht das ewige gleiche Naturjahr, denen asiatische oder afrikanische Welterfahrung entstammen; nein – dieses eine Ereignis, Jesus Christus, das der Menschheit ihre Geschichte eröffnete, ihr ein Vorher und ein Nachher gab und v.a.: das endgültige Ziel. In dieser Perspektive liegen die Vermächtnisse des europäischen Christentums, die es den Menschen aus anderen Kulturen weiter schuldet.“⁷² In ihm liegt auch der Beitrag für die subjektive Kultur des einzelnen Schülers. Denn nach christlichem Selbstverständnis erfüllt sich darin der Sinn der schulischen Bildungsarbeit, „den jungen Menschen mit den obersten Wert- und Lebensmaßstäben zu konfrontieren und ihm die Möglichkeit zu geben, ‚mit seiner Weltanschauung ernst zu machen, von der Echtheit des Grundes aus und auf die Wahrheit des Zieles zu‘ (M. Buber). Nur so kommt Bildung in ihr Wesen; sie meint doch nichts anderes als die Verwesentlichung des Menschen, die aber ohne ein Wissen um den letzten Sinn menschlicher Existenz nicht möglich ist. Diesen Sinn erfährt der Mensch aber nicht nur aus dem Leben, sondern in Berührung mit all dem, was dem abendländischen Menschen durch zwei Jahrtausende als wertvoll und höchst wertvoll erschien.“⁷³

Bewusst bleiben muss uns in diesem Zusammenhang allerdings: Wir befinden uns zwar im Strom der abendländischen Kultur des ausgehenden 20. Jahrhunderts. Aber in diesem Strom schwimmen die einen in der Mitte, die anderen am Rande, die einen mit raschem Tempo, die anderen langsam. Dieser Strom enthält in seinen Uferzonen anderes als in der Mitte. Seine Wasser fließen an dieser Stelle langsam und an jener rascher. Ja noch mehr, da jeder nach christlichem Menschenverständnis einmalig und einzigartig ist, partizipiert jeder auf seine Weise unaustauschbar, unverwechselbar an der allen gemeinsamen Kultur. Diese spiegelt sich in jeder Seele anders, und so parti-

zipiert nicht nur die subjektive Kultur (Persönlichkeitskultur), sondern auch die von Persönlichkeiten getragene und rezipierte objektive Kultur an jener Einmaligkeit und Einzigartigkeit des Menschen, die tiefster Grund der Personwürde sind. Augustinus prägte in diesem Sinne das Wort: „Multae sunt vitae humanae.“⁷⁴

Den Transzendenzbezug, verleibt durch die Idee der „Gott-Ebenbildlichkeit“ des Menschen, der Erhöhung der menschlichen Existenz, nennt W. de Boer die „Grundlage aller Kulturen“. „Kulturen beginnen zu verfallen, wenn diese transzendente Erhöhung unglaublich wird.“⁷⁵ Gerade in dieser transzendentalen Erhöhung der Bildungsbemühungen unserer höheren Schulen liegt Sinn und Bedeutung des Religionsunterrichts. Übersehen dürfen wir dabei allerdings nicht, dass dieses Bildungsbemühen sich nicht verwirklicht durch zweckrationales Tun oder durch Organisieren von Lernprozessen. „Wo Kultur möglich sein soll, muss ein starkes Interesse des Menschen an der Welt vorausgesetzt werden – und „Kultur ist nur da, wo den Menschen die geistige In-Zuchtnahme seiner sinnlichen Möglichkeiten im Dienste der Entfaltung seiner Innerlichkeit gelingt.“⁷⁶ Somit hat Religionsunterricht im doppelten Sinne eine ‚konzentrativen‘, die Schüler auf das Zentrum ihres Lebens und der Kultur hinführende Aufgabe: Es geht darum, die den Schüler umgebende Kultur auf ihre Mitte hin aufzuschließen, wobei nach christlichem Welt- und Menschenverständnis diese Mitte Immanenz- und Transzendenzbezug jeder Kultur umfasst. Es geht auch darum, den Schüler zu seiner Mitte – C. G. Jung würde sagen, zu seinem Selbst – hinzuführen und ihm zu helfen, jene Voraussetzungen für die Begegnung mit der Kultur, die W. de Boer „In-Zuchtnahme“ und „Entfaltung seiner Innerlichkeit“ nennt, zu entdecken.⁷⁷

3 Glaubensunterweisung und Sprachkultur

Domenico Mosso, Dozent für Liturgiewissenschaft an der norditalienischen Theologischen Fakultät in Turin, stellt im Rahmen einer Untersuchung über Riten und Symbole im menschlichen Leben schlicht fest, dass die menschliche Sprache nicht allein ein Instrument ist, um den Dingen ihre Namen zu geben. In Wirklichkeit heiße gerade die Benennung von Dingen auch, ihnen einen Sinn geben.⁷⁸ Und in dieser Verschränkung von Sprachkultur und Sinn-Gebung zeigt sich uns eine Dimension der Beziehung zwischen Glaube und Kultur. Die o.g. Lehrpläne für den Religionsunterricht an mittleren und höheren Schulen sehen ein eigenes Unterrichtsprinzip „Sprachbildung“ vor „Als geschichtliche Religion wird christlicher Glaube in Worten und Sprachgestalten weitergegeben und bezeugt. Viele dieser Sprachgestalten sind nur aus dem Lebenskontext verständlich, in dem sie ihre Ausprägung erfuhren ... In höheren Schulen soll der Religionsunterricht die damit verbundenen Verstehensprobleme bewusst machen und Hilfe zum religiösen Verständnis anbieten.“⁷⁹ Diese Verschränkung von Glaubensinhalt, Sprachgestalt und Lebenskontext (= Kultur), die bei *allen* Unterrichtsinhalten zu beachten ist, ist eine Brücke zwischen Glaube und Kultur. Da ist zunächst das Phänomen der religiösen Sprache mit den Problemen der Tradition überkommener Worte und Sprachgebilde (einschließlich der theologischen Fachausdrücke) sowie in polarer Spannung dazu das Anliegen der beständigen Übersetzung des Überkommenen in die Sprache der Gegenwart mit ihrem oft geänderten Sprachgefühl. Beachtet werden muss dabei auch der Wandel, der sich bei dieser Übersetzung dadurch ergibt, dass heute viele gewohnte Termini in neue Sinnzusammenhänge gestellt und damit in ihrer Bedeutung nicht unbeträchtlich gewandelt werden. Am besten lässt sich dies aufzeigen an den Unterschieden zwischen dem traditionellen theo-

logisch-philosophischen Verständnis von Kausalität und dem Verständnis der (funktionalen) Kausalität in den heutigen Naturwissenschaften⁸⁰. Glaubensverkündigung erfolgt heute nicht nur unter gewandelten und geänderten Glaubensstrukturen, sondern ebenso unter gewandelten und veränderten Sprachstrukturen. Seit Sprachanalyse und Strukturalismus⁸¹ in Theologie und Religionspädagogik eingeströmt sind, begegnen sich Religionspädagogik und Theologie auf einer neuen Ebene mit sprachkulturellen Anliegen. Wie dies konkret in der Religionspädagogik der Gegenwart verstanden wird, illustriert ein Blick auf das nicäno-konstantinopolitanische Credo als Sprachgestalt. Die österreichische Religionspädagogik hat sprachanalytische Untersuchungen, die Alex Stock⁸² an dieser mehr als 1600 Jahre alten Bekenntnisformel vornahm, in die österreichische Religionspädagogik an höheren Schulen und auch in die Erwachsenenkatechese übernommen. Er zeigte durch Untersuchungen der Sprachgestalt dieses Symbolums auf, dass das Konzil von Nicäa mit diesem Text die in die Antike so lange und oft diskutierte Frage nach dem HEN KAI PAN, nach dem EIN UND ALLES, vom christlichen Glauben her in einem neuen Sinnzusammenhang sah. So wird etwa Maturaklassen im Religionsunterricht bewusst gemacht, dass HEN KAI PAN seit Xenophanes die Formel für die Idee war, dass das Eine zugleich das All ist, dass Gott und Welt eins seien. Das NICÄNUM aber betont im Gegensatz dazu (den transzendenten und immanenten) Gott als Antwort auf die Frage nach dem EIN UND ALLES. A. Stock veranschaulicht dies so:

- ❖ 1. Sequenz: Wir glauben an Gott: den *Einen* / den Vater / den *All*herrscher / den *All*schöpfer
- ❖ 2. Sequenz: ... und an den Herrn Jesus Christus: den *Einen* / den Sohn Gottes / durch ihn ist das *All* geworden, was im Himmel und was auf der Erde ist.⁸³

Es ist der Gott Abrahams, Israels und Jakobs (Pascal), der Vater Jesu Christi, der ‚durch ihn, mit ihm und in ihm‘ ‚die Welt im Innersten zusammenhält‘. Ludwig Hänsel wies darauf hin, dass diese EIN-ALLES-Formel eine lange Wirkungsgeschichte hat. Sie wird von Lessing verwendet, als dieser sich Jacobi gegenüber zum Pantheisten Spinoza bekennt. Auch Schleiermacher habe diese Formel für das Universum, das Unendliche, in seinen Reden „Über die Religion“ (1799) benützt. Hölderlin, Schelling und Hegel gebrauchten diese Formel, die den ‚Hyperion‘ trägt, die Schellings Identitäts- und Hegels Geschichtsphilosophie bestimmt und die auch Herder in seinen Gesprächen über Gott bemüht. Goethe verfasste nicht nur ein Gedicht „Eins und Alles“. Er verwendete die Formel auch für seine Idee von der Urpflanze. Die eine Grundgestalt der Urpflanze sei in der Gestalt aller Pflanzen (2. römischer Aufenthalt 1787). An Frau von Stein schrieb Goethe: „Dasselbe Gesetz wird sich auf alles übrige Lebendige anwenden lassen.“⁸⁴ Die Linie ließe sich bis zum Bemühen um eine „Weltformel“ (W. Heisenberg) weiterziehen. Der Glaube der Christen transzendiert die weltimmanente Suche nach einer „Weltformel“ und dies bewusst zu machen ist ein Beitrag zu jener „höheren Allgemeinbildung“, die das österreichische Schulorganisationsgesetz der AHS als Aufgabe stellt.⁸⁵

Eine weitere Begegnungsebene zwischen Sprachkultur und christlichem Glauben stellen die so zahlreichen Querverbindungen von Religion/Glaube zur Literatur (auch) der Gegenwart dar. Dabei ist man sich heute bewusst, dass nicht nur religiöse oder christliche Literatur i.e.S., d.h. Literatur, in der und durch die Glaubenserfahrungen objektiviert vorliegen, religionspädagogisch bedeutsam sind. Sigrid Mühlberger hat unter religionspädagogischem Aspekt gezeigt, dass moderne Literatur nicht nur reli-

giöse Erkenntnisquelle ist, sondern auch Spiegel der Wirklichkeit, Artikulationsmöglichkeit jugendlicher Probleme, Kulturträger usw.⁸⁶ Christoph Preihs hat den Nachweis erbracht, dass sich Mühlbergers Thesen auch auf die Beziehungen von Religion/Glaube und Musik übertragen lassen. Ch. Preihs sieht Musik nicht nur als Spiegel der Wirklichkeit, Begegnungsraum mit Lebens- und Zeitfragen, nicht nur als Artikulationsmöglichkeit jugendlicher Probleme oder Möglichkeit, die christliche Botschaft in zeitgemäßer Sprache (neue geistliche Lieder) darzulegen oder zu deuten, wobei Musik mehr vermöge als Dichtung allein sagen kann. Für Preihs ist Musik auch Kulturträger (die Geschichte der Kirchenmusik ist eine Geschichte der singenden bzw. spielenden Kirche), Möglichkeit zu sinnvoller Freizeitgestaltung und dadurch auch zu einer Sinn-Findung. Darüber hinaus verkennt er nicht ihre Funktion, der Freiheit und Freude (als christliche Grundhaltungen!) zum Durchbruch zu verhelfen und die Bereitschaft zu fördern, Gehörtes aufzunehmen. Preihs verweist in diesem Zusammenhang aber auch auf Eigenschaften, die Musik zu missbrauchen: Musik kann verwendet werden als Transportmittel negativer Modeströmungen (Gewaltwelle, Gewinnsucht ...), als Manipulationshilfe (Berieselung in Geschäften, Werbung), als Verleiblichung politischer Ideologien (Nationalsozialismus) und damit als Medium des Hasses und des Kampfes.⁸⁷ Gerade diese Grenzen gelten auch für alle anderen Werke der Kunst und Literatur. Man kann wohl ohne Übertreibung sagen, dass zu keiner Zeit *a/-e* Formen der Kunst in einem so breiten Maß in den Religionsunterricht einbezogen wurden wie heute, und dies nicht nur zur Veranschaulichung, Erklärung, Vertiefung, Illustration, sondern im Hinblick auf geistiges und oft auch geistliches Wachstum von subjektiver, individueller wie auch von sozialer Kultur.

4 Kultur – Korrelationsdidaktik – Symboldidaktik

4.1 Korrelationsdidaktik

Die (katechetische) Korrelationsdidaktik⁸⁸ steht in Zusammenhang mit der sog. ‚anthropologischen Wende‘, die in der katholischen Theologie nach dem II. Vatikanum auf breiter Basis zum Durchbruch kam. Im religionspädagogisch-katechetischen Schrifttum erlangte sie zum ersten Mal internationale Beachtung im Rahmen der Erarbeitung und der Auseinandersetzungen mit dem ‚Holländischen Erwachsenenkatechismus‘⁸⁹. Aus der Diskussion erwuchs jene Ausprägung eines ‚erfahrungsbezogenen Religionsunterrichts‘, den man so zusammenfassen könnte: Religionsunterricht ist die Vermittlung zwischen Glaube, Heilsangebot der Kirche, christlicher Botschaft *und* Welterfahrung, Heilsbedürftigkeit, Sehnsüchten des Menschen. Dies begründet eine Erfahrungsorientierung, die bestrebt ist, den Glauben im Kontext des Lebens verstehbar zu machen und das Leben im Horizont des Glaubens als sinnvoll zu zeigen. ‚Auslegung‘ (Hermeneutik) der Überlieferung der Botschaft der Kirche *und* ‚Auslegung‘ des Daseins und der Wirklichkeitsbereiche nach dem Maßstab des Glaubens ist Voraussetzung dazu. Man gebraucht dafür in der Katechetik bzw. Religionsdidaktik den Terminus ‚Korrelation‘. Mit der Übernahme dieses Begriffes aus den Naturwissenschaften⁹⁰ schuf man ein Vokabel, das heute zu den am meisten verwendeten Begriffen in Katechetik und Religionspädagogik zählt und dies, obwohl der damit häufig verbundene Begriff ‚religiöse Erfahrung‘ vieldeutig ist und daher oft in unterschiedlichem Sinn gebraucht wird.⁹¹ Der Korrelationsbegriff wurde von P. Tillich⁹² in die (ev.) Theologie eingeführt und von E. Schillebeeckx⁹³ in die katholische Theologie und Re-

ligionspädagogik übertragen. Nicht übersehen werden darf, dass auch K. Rahners⁹⁴ Lebenswerk geprägt ist vom Anliegen, das man heute Korrelation nennt. Heute bezeichnet Korrelation den Kern der anthropologischen Wende, die in allen Disziplinen der katholischen Theologie festzustellen ist, d.h. den grundsätzlich immer offen bleibenden und nie ganz abgeschlossenen „Versuch, Glaubensaussagen und heutige Erfahrungen so miteinander ins Gespräch zu bringen, dass sie sich wechselseitig erhellen“⁹⁵.

G. Krisper sieht in der anthropologischen Wende den Versuch, zwischen offenbarungspositivistischer Verhärtung (Fideismus, Fundamentalismen) und kurzschlüssiger Anpassung an den Zeitgeist einen Weg zu finden, der sowohl neuen Verstehensbedingungen gerecht wird als auch die Identität des Glaubensgutes wahrt.⁹⁶ In unserem Zusammenhang ist zu vermerken, dass die anthropologische Wende und das große Augenmerk, das man der Korrelation von Glaube und Erfahrung schenkte, zugleich auch ein neues Verständnis für die anthropologische Dimension der religiösen Unterweisung und damit auch für neue theologische Zugänge zur Kultur eröffneten. Denn beides bildete „die Basis dafür, dass sich ein Faktor ‚Humanum‘ oder auch ein Faktor ‚Gesellschaft‘ als eigenständige Größe neben dem Faktor Religion (scil. für die Bewältigung religionspädagogischer Aufgaben) bilden konnte. Daraus resultiert dann ein Verhältnis gegenseitiger Kritik und Bedingung: Religionen konnten von einem vorgeordneten Verständnis vom Menschsein aus bewertet und kritisiert werden; von den Religionen her musste sich das Menschsein auf seine Richtigkeit hin kritisch befragen lassen.“⁹⁷

4.2 Symboldidaktik

In Korrespondenz zur Korrelationsdidaktik oder auch als deren legitime Frucht wird heute die Symboldidaktik gesehen, die seit 1980 zunehmend die deutschsprachige Religionspädagogik bestimmt. Einer der ersten, der die Aufmerksamkeit der deutschen Religionspädagogik auf die Symbollehre lenkte, war Erich Feifel, der schon 1977 eine Studie über „Symbolerfassung als Weg zur Glaubenserfahrung“⁹⁸ veröffentlichte. Eine Motivation dieser Strömung ist das Bemühen um Ganzheit und die Überwindung einer zu versachlichenden Objektivierung von Glaubensinhalten. Friedrich Johannsen⁹⁹ registriert mit dieser Neuorientierung zugleich auch eine Abwendung von der kritischen Tradition der neueren Religionspädagogik, wie sie etwa bei H. Halbfas¹⁰⁰ zu beobachten sei. Die symboldidaktischen Ansätze wurzeln in einer geistigen Strömung, die von Paul Tillich ihren Ausgang nahm¹⁰¹. Johannsen verweist mit Recht auf einen zweiten Symbolansatz vor allem für katholische religionspädagogische Arbeiten – es ist der von Paul Ricoeur¹⁰². Dieser Ansatz machte deutlich, dass dem Menschen der Gegenwart jede Erschließung eines Symbols immer nur über eine kritische Hermeneutik möglich sei, Symbole fordern ja zur Interpretation heraus.¹⁰³ Für Ricoeur sind Symbole immer auch mehrdeutig und verlieren ihre Eigentümlichkeit, wenn sie zu eindeutigen Zeichen oder einseitigen Klischees nivelliert werden. Gerade aber durch ihre Mehrsinnigkeit würden Symbole in didaktischen Zusammenhängen eine spannungsvolle Balance von sinnhaft-ästhetischen und kognitiven Fähigkeiten, von Kritik und Vertrauen, Emanzipation und Erfahrung, Reflexion und Kontemplation, Rationalität und Emotionalität ermöglichen.¹⁰⁴

Wer im religionspädagogischen Bereich heute von Symbolen spricht, muss angesichts der Vieldeutigkeit des Begriffes zunächst deklarieren, was darunter zu verstehen ist.

Wir finden heute ja neben der psychoanalytischen Deutung der Symbole (S. Freud: Symbol als Ausdruck von Verdrängtem) oder der tiefenpsychologischen (C. G. Jung: Symbol als Ausdruck der Ganzheit des Lebens) eine Reihe von theologischen und philosophischen Ansätzen. Jürgen Heumann¹⁰⁵ sieht eine Verschränkung von Symbol sowohl mit der Körperlichkeit und dem Gefühl, als auch mit der Lebensgeschichte und der Verleiblichung subjektiver und kollektiver Erfahrung. Im Symbol stellen sich Beziehungen zwischen mir und anderen, zur gesellschaftlichen Realität, zur Tradition, zur Natur und zu Grundmustern des menschlichen Lebens ein. Schließlich und endlich verweisen Symbole des Ausbruchs auf Zukunft hin. Mit anderen Worten, Symbole werden dort zu religiösen Symbolen, wo sie identitätsstiftend, beziehungsstiftend und utopiestiftend sind.¹⁰⁶ In Unterrichtsprojekten veranschaulicht J. Heumann die religiöse Substanz des sich in der alltäglichen Erfahrung manifestierenden Symbols.

Symboldidaktik zeigt eine in sehr tiefe Schichten reichende Begegnungsebene von Glaube und Kultur auf: „Symbole eröffnen Wirklichkeitsschichten, die sonst verborgen sind und auf keine andere Weise sichtbar gemacht werden können ... Symbole vermitteln ... Sinnmöglichkeiten, indem das ‚Ganze‘ in ein Symbol integriert ... die Vielfalt auf eine einzige Situation zurückgerührt und dadurch zugleich transparent gemacht wird.“¹⁰⁷ In den Ergebnissen einer Studentagung am Ostasiatischen Pastoralinstitut in Manila bezeichnete man als Symbol „a) jegliche Tatsache (Wort, Geste, Objekt, Handlung, Bild), b) welche durch ihre eigene Kraft die Menschen führt, c) zu einer tieferen und oft geheimnisvollen Wirklichkeit, d) durch Teilnahme an der Dynamik, e) die das Symbol bietet oder oft erweckt.“¹⁰⁸ In diesem Sinne werden Symbole vom bloßen Zeichen unterschieden und in dem Tagungsbericht auch genannt „Fenster zum Unaussprechlichen, Unendlichen, Übergeordneten ... Antwort auf subjektive Sehnsüchte (needs) nach etwas Tieferem, die auch verpflichtet zu einem gewissen Handeln ...“¹⁰⁹ Gerade ein solches Symbolverständnis, das aus der Begegnung mit fernöstlichen Lebenseinstellungen ebenso gespeist wird wie aus zutiefst christlichen Erfahrungen, wird heute in der deutschsprachigen Religionspädagogik hoch geschätzt und geradezu als religionsdidaktisches Fundament angesehen.¹¹⁰ Und dies nicht ganz zu Unrecht: Symbol kommt vom griechischen Verb *symbállō* = zusammenwerfen. (Ein Vertrag wurde in der Antike in zwei Hälften geteilt. Jeder Vertragspartner erhielt eine Hälfte, diese diente seinem Erben oder Rechtsnachfolger als Legitimation. Das Zusammenrügen beider Teile bezeichnete man ursprünglich als *symbállēin*.) Symboldidaktik könnte man auch verstehen als *symbállēin* von menschlicher Erfahrung und Sinn-Deutung. Symbolkultur würde überall dort realisiert, wo sich Erfahrung und Sinn zu jener Einheit zusammenfügen, die erst das Humanum freisetzt. Insofern unter Sinn das verstanden wird, was der christliche Glaube als sein Spezifikum schenkt (was aber nicht die einzige Sinn-Deutung ist oder sein muss), stehen wir vor einer christlichen Symbolkultur. Die Lehrpläne AHS und BHS 1983 verstehen in diesem Sinne die religionspädagogische Aufgabe (vgl. auch das Prinzip der Erfahrungsbezogenheit, der *Inkulturation*, der doppelten Treue usw.) und stehen auch damit auf dem Boden einer Begegnung von Glaube und Kultur.

Zu den zentralen biblischen Symbolen, die die ganze Kirchengeschichte hindurch katechetisch-religionsdidaktisch wirksam geworden sind, zählt etwa das Symbol des Weges. Wir finden es von einer der ersten christlichen *Unterweisungsschriften*, von der *Didaché*¹¹¹ an bis zu Religionsbüchern der Gegenwart¹¹². Dieses Symbol fasst in einem einzigen Bild die christologische Dimension der christlichen Unterweisung (,Ich

bin der Weg, die Wahrheit und das Leben': Joh, 14, 6), die ekklesiologische (Kirche als pilgerndes Gottesvolk), die eschatologische (vgl. das Kirchenlied ‚Wir sind nur Gast auf Erden‘ oder das Bild vom Läufer auf der Rennbahn: 1 Kor 9, 24) zusammen. Es vermag zum Verständnis einer allen Religionen bekannten menschlichen Erfahrung (vgl. Tao = Weg) zu führen (ökumenische Dimension) und kann Hilfe zum existentiellen Verstehen der eigenen Lebensaufgabe bieten (vgl. dazu die Deutung des Wegs als archetypisches Bild für Individuation und Identifikation durch die tiefenpsychologische Schule C.G. Jungs).

5 ‚Kultur‘ als Aufgabe der Religionspädagogik als Wissenschaft

Religionspädagogik und Katechetik sind Brückenwissenschaften zwischen Theologie und den Humanwissenschaften. Ihre Brückenfunktion nehmen sie nicht nur im Blick auf das überkommene Erbe wahr. Wie das Beispiel vom Weg zeigt, sehen sie heute eine ihrer Aufgaben auch im ökumenischen und interreligiösen Bemühen. Zur Inkulturation zählt ja auch der Dialog zwischen Christentum und nichtchristlichen Religionen und Kulturen. Sowohl das II. Vatikanische Konzil als auch der Weltrat der Kirchen haben einen solchen Dialog mit Nachdruck gefordert.¹¹³ „Dem entgrenzenden Schritt des Christentums aus dem ursprünglich palästinensischen Bereich in den griechisch-römischen Weltkreis (oikumenä) von damals entsprechen heute die viele Grenzen überschreitenden Schritte des europäisch geprägten Christentums in die Welt der Religionen und Kulturen der Völker. Hier gibt es keine letzten Reservate mehr. Die Menschheit ist sich in einer Weise global näher gerückt, wie sich das noch unsere Väter nicht hätten vorstellen können.“¹¹⁴ Inkulturation als helfende, diakonische, bereichernde Begegnung zwischen christlichem Glauben, Kulturen und Weltreligionen wird in Vereinigung mit anderen theologischen Disziplinen heute auch von Katechetik und Religionspädagogik vorbereitet. Neben dem, was man dem Partner aus dem Schatz des eigenen Glaubens bringen kann, bemüht man sich zunehmend um einen offenen Blick auf das, was der Partner – exemplarisch hier die anderen Religionen – schenkt: So zählt man zu den Dingen, die das Christentum und damit die europäische Religionspädagogik aus anderen Kulturen aufnehmen und lernen (bzw. wiederentdecken) kann, heute z.B. auch ein neues Verständnis der Ganzheit des Menschen als Zielvorstellung des Erziehens: „In den Kulturen der außereuropäischen Welt begegnen wir den Menschen noch weitgehend in dem, was wir seine ‚Ganzheit‘ nennen. Er ist noch nicht der Parzellierung seines Seins in der Weise ausgeliefert, wie wir es in und um uns erfahren. Unbewusstes und Bewusstes, Erlebniswelt und Denken, Innen und Außen, Einzelner und Gemeinschaft, wie immer wir die Spannungsfolgen für viele Europäer schon auseinander gefallener Dimensionen unseres Seins ansprechen wollen. Für den afrikanischen oder asiatischen Menschen liegen sie dicht bei- und ineinander. Für die Christen in diesen Kulturen kommen damit Dimensionen in Sicht, die uns geradezu biblisch ferngerückt zu sein scheinen. Die umgebende Natur als Schöpfung wird unmittelbar erfahren und kann zum Interpretament des Glaubens werden. Der Mensch ist nicht nur das eindimensionale animal rationale. Darum vermag auch das Empfinden, die Glaubenserfahrung, ja selbst das Atmosphärische christliche Existenz mit zu erfüllen ... Das Sich-wundern-Können, von dem das Neue Testament so oft spricht, ist hier nicht zum Ausnahmefall geworden, sondern bleibt der Normalfall. Von hier aus sind wieder Zugänge zu gewinnen zum verborgenen

Wesen des Christseins – auch zum Mysterium der Kirche. Symbole und Riten verwiesen dort den Menschen immer schon wirksam in den Zusammenhang der sittlich verborgenen, aber der eigentlichen wahren Wirklichkeit.¹⁵ Mutatis mutandis gilt eine solche inkarnatorische Sichtweise für jedes ‚Kulturgebiet‘, dem Christentum begegnet. Glaube erweist sich dabei immer als ein schon in eine bestimmte Kultur inkulturrer Glaube. Kultur hingegen ist wiederum eine schon immer aus bestimmten weltanschaulichen Traggründen existierende Kultur. Und damit ist die Begegnung von (christlichem) Glauben und Kultur vielschichtig, da immer zugleich auch eine Begegnung von zwei Kulturen und von zwei Weltanschauungen stattfindet. Allein schon durch diese Komplexität wird die Beziehung zwischen Glaube und Kultur nie zur Gänze aufhellbar sein. Eine gelungene und ‚Sinn-volle‘ Beziehung wird darüber hinaus und von ihrem Wesen her immer Geschenkcharakter haben, partizipiert sie doch an jener ‚Unverfügbarkeit‘, die nicht nur das Divinum sondern in den tiefsten und ‚letzten‘ Bereichen auch das Humanum kennzeichnet.

-
- 1 Müller, K.: Inkulturation, in: Müller K./Sundermeier Th.: Lexikon missionstheologischer Grundbegriffe, Berlin 1987, 176–180, hier: 176. (Für Mithilfe bei der Auswahl der umfangreichen Literatur bin ich Mag. Th. Neulinger, Assistent am Institut für Katechetik in Graz, zu Dank verpflichtet.)
 - 2 Dazu: König F. Kardinal: Christlicher Glaube und nichtchristliche Religionen, in: Osservatore Romano, deutsche Ausgabe 30./31. 10. 1975/Nr. 44, 7–8; vgl. dsbe.: Christus und die Religionen der Erde, III. Bd., Wien, 8. Auflage 1951, 738; zur heutigen Situation vgl.: Bsteh A. (Hg.): Reihe Beiträge zur Religionstheologie, 5 Bde., St. Gabriel-Mödling 1982–1987.
 - 3 Henry P.: Hellenismus und Christentum, in: Lexikon für Theologie und Kirche (= LThK), Bd. V, Freiburg i. Br., 2. Auflage 1960, 215–223; Jaeger W.: Christianity and Greek Paideia, Cambridge/Mass. 1961 (deutsche Übersetzung: Berlin 1963); Jentsch W.: Urchristliches Erziehungsdenken, Gütersloh 1961; Kehl N.: Kulturpluralismus und Verkündigung in biblischer Sicht, in: Ordensnachrichten (1974) Nr. 75, 376–389, v.a. 385; Millar L.: Christian Education in the First Four Centuries, London 1946; Stockmeier P.: Hellenismus und Christentum, in: Sacramentum mundi, Bd. 11, Freiburg i. Br. 1968, 665–676; dsbe.: Die Inkulturation des Christentums, in: Lebendige Seelsorge 39 (1988) 99–103.
 - 4 Vgl. Eder A.: Bildung und Gesellschaft, Wien-München 1965, v.a. 15–24: Die Frage nach dem Wesen der Bildung in historischer Sicht.
 - 5 Vgl. Hasenfuß J.: Was ist Religion? Aschaffenburg 1962, 51–52.
 - 6 Vgl. Themenheft „Neue Esoterik“ der Christlich-pädagogischen Blätter (= CPB) 101 (1988) 1; Horn W.: Kirche zwischen Anspruchsgesellschaft und New Age, in: Zeitspiegel 3 (1988) 18-19.
 - 7 Eder A.: A. a. O., 44–52.
 - 8 Gaudium et spes, Nr. 53–62; deutscher Text und Einführung in: Rahner K./Vorgrimler H.: Kleines Konzilskompendium, Freiburg-Basel-Wien, 2. Auflage 1966, 423–552; vgl. dazu auch das Missionsdekret des II. Vatikanums Ad Gentes II, 31. 5. a.a.O., 599–653. Alle Konzilstexte sind nach dieser Ausgabe zitiert.
 - 9 Jaeger W.: Il conflitto degli ideali di cultura nel età di Platone (= III. Bd. der deutschen Ausgabe „Paideia“; im Deutschen schon am Ende des II. Bandes), Florenz 1959; vgl. dazu auch Audinet J.: Catéchèse enjeu de société, in: Etudes, Paris 1977, 93–111.
 - 10 Vgl. dazu Pissarek-Hudelist H.: Universaler Heilsoptimismus – Denkanstoß für den Religionsunterricht?, in: Klinger E./Wittstadt K.: Glaube im Prozess. Christsein nach dem II. Vatikanum. Festschrift für Karl Rahner, Freiburg–Basel–Wien 1984, 713–740 (dort auch die einschlägigen Belegstellen aus Rahners umfangreichem Werk).
 - 11 A.a.O., 729.
 - 12 Ohm Th.: Asiens Kritik am Abendländischen Christentum. München 1948; dsbe.: Asiens Nein und Ja zum westlichen Christentum, München 1960.
 - 13 Rocst-Crollius A. A.: What is so new about inculturation? in: Gregorianum 59 (1978) 721–738, hier: 721.
 - 14 Vgl. dazu Paul VI.: Apostolisches Schreiben über die Evangelisierung in der Welt von heute – Evangelii Nuntiandi, Lateinisch-Deutsch, Trier 1976 (= Nachkonziliare Dokumentation 57) 20: da-

-
- zu: Dupuis J.: Auf dem Weg zu ortsgebundenen Theologien, in: Internationale katholische Zeitschrift „Communio“ (= IKZ), 16 (1987) 409–419, hier. 413.
- 15 König F. Kardinal: Islam und Christentum in nachkonziliarer Sicht, in: dsbe.: Der Mensch ist für die Zukunft angelegt, Wien 1975, 55–74; Moltmann J. (Hg.): Minjung. Theologie des Volkes Gottes in Südkorea. Neukirchen-Vluyn 1984; Calle J. M.: Catechsis, Inculturation and the Sacraments, in: East Asian Pastoral Review. East Asian Pastoral Institute, Vol. XIX. Nr. 3, Manila 1982, 275–279; Staffner H.: Inkulturation heute, in: CPB 97 (1984) 4, 305f.; Suzuki S.: Die Rezeption der Theologie Bonhoeffers in Japan und ihre Bedeutung für die heutige kirchliche Stellungnahme zum Tennoismus. Dissertation, Heidelberg 1982; Zago M.: Omi: Dialogue in the Mission of the Churches of Asia. Theological bases and pastoral perspectives, in: East Asian Pastoral Review. Vol. XIX (1982) 4, 388; weitere Literatur zu Anm. 15 bis 17 bei Bühlmann W.: Weltkirche. Neue Dimensionen – Modell für das Jahr 2000, Graz–Wien–Köln 1983; vgl. ferner: Köster F./Zulehner P. M. (Hg.): Macht und Ohnmacht auf den Philippinen. Ötten-Freiburg i. Br. 1966; Proksch G.: Religiöse Grundkulturen und neue Wege christlicher Verkündigung in Indien, in: Ordensnachrichten (1974) Nr. 75. 362–375, hier. 365; siehe auch Anm. 19.
 - 16 Vgl. Cone J. H.: Gott der Befreier. Eine Kritik der weißen Theologie, Stuttgart 1982; Dierks F. A. J.: Die interkulturelle Kommunikation der christlichen Botschaft. Aspekte der christlichen Verkündigung unter der Tswana. Theologische Dissertation, Pretoria 1982, rez. in: Theologia Evangelica 15 (1982) Nr. 3, 64; Donders J. G.: Einfluss der christlichen Kunst auf das afrikanische Menschenbild, in: Paus A. (Hg.): Kultur als christlicher Auftrag heute. Kevelaer–Graz–Wien 1981. 337–388; Mathieu M.: Katholische Missionspädagogik in Schwarzafrika. Dissertation. München 1982; Sauer R.: Der afrikanische Weg, in: Christ in der Gegenwart 35 (27. Februar 1983) 9, 89f.; Schön U./Faure J.: Missionar und Theologe in Afrika und im Islam, Göttingen–Zürich 1984; Seenca V.: The Contribution of the Swahili Language to Evangelization in North-East Tanzania 1858–1885. Dissertation, Rom 1982; Bujo B.: Moral africaine et foi Chretienne, Kinshasa 1976; unter evangelischem Aspekt vgl. Pobe J. S.: Grundlinien einer afrikanischen Theologie. Aus dem Englischen von Gensichen A., Göttingen 1981.
 - 17 Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die Evangelisierung Lateinamerikas in Gegenwart und Zukunft. Dokumente der III. Generalkonferenz des lateinamerikanischen Episkopats in Puebla (13. Februar 1979), Bonn 1979 (ital. Fassung: Bologna 1979); Exeler A.: Dem Glauben neue Bahn brechen, Freiburg 1982, 86–88; Celam: Iglesia y Cultura., Actas de la Primera Semana Latinoamericana de Intelectuales Catolicos. Bogotá 1980; Meesters C.: Das Wort Gottes in der Geschichte der Menschheit. Neukirchen-Vluyn 1984; dsbe.: Die Botschaft des leidenden Volkes. Neukirchen-Vluyn 1982; Dayfoot A.: The shaping of the West Indian Church. Historical Factors in the Formation of Patterns of Church Life in the English-Speaking Caribbean 1492–1980, Dissertation, Toronto 1982.
 - 18 Piskaty K.: The process of contextualization and its limits in the new codex Iuris Canonici, in: Verbum SVD. St. Augustin b. Bonn 24 (1983) 163–171; dsbe.: Die eine Kirche in vielen Völkern und Kulturen, in: Österreichischer MIVA-Brief (19) Nr. 36, 3; dsbe.: Inkulturation ja, aber in Grenzen, in: Die Furche Nr. 40 (4. Oktober 1985), 13; vgl. auch: Internationale Theologenkommission: Mysterium des Gottesvolkes, Einsiedeln 1987 (= Kriterien 79), 39; Cox H.: Licht aus Asien. Verheißung und Versuchung östlicher Religiosität, Stuttgart 1978.
 - 19 Vgl. Staffner H.: Katechese in Indien, in: CPB 97 (1984) 4, 305f.; dsbe.: The Significance of Christ in Asia, Anand-Indien 1984; dsbe.: Jesus Christ and the Hindu Community: Is a Synthesis of Hinduismus and Christianity possible?, Anand 1988.
 - 20 Aus den Notizen des Autors, der Mitglied des Spezialsekretariats der Synode war. Zur Synode selbst vgl. Exeler A.: Katechese in unserer Zeit. Themen und Ergebnisse der 4. Bischofssynode. München 1979, 140–166; Korherr E. J.: Synode 1977: Katechese heute, in: CPB 91 (1978) 1, 2–10; dsbe.: Kateheska situacija u svijetu kroz intervente sudionika biskupske sinode u Rimu 1977, in: Sluzba rijeci 94 (1979), Godina BI, 9–22; Gay J. L.: Pensiero attuale Bella Chiesa sull' inculturatione, in: Vita Consacrata 16 (1980) 10, 543–561 (dort weitere Literatur); Souza I. de u.a. Travail. Cultures et Religions. Colloque de Geneve, Genf 1983. Die einschlägigen Literaturangaben würden den ganzen hier zur Verfügung stehenden Raum füllen. So beschränken sich die Angaben auf eine kleine, subjektiv verbleibende Auswahl.
 - 21 Deutscher Text: Arrupe P.: Inkulturation in der Katechese, in: CPB 91 (1978) 4, 198–202; Arrupes Sicht in theologischen Abhandlungen. Die Internationale Theologenkommission: a.a.O., 36–

- 43 (Volk Gottes und Inkulturation), hier: 38 verweist ergänzend zu dem von Arrupe genannten ‚Mysterium Christi‘ auf die in der Schöpfungswirklichkeit begründete Verschiedenheit und Vielfalt der geschaffenen Wesen als ‚Lehrgrundlage der Inkulturation‘ gemäß Thomas v. A.: *Summa theologiae* I, 47, 1.
- 22 Vatikan 1977: *Osservatore Romano* 3. 11. 1977 (engl. Übersetzung).
- 23 „Die Wortbildung ‚Inculturatio‘ geht auf den ethnologischen Begriff ‚Enkulturation‘ zurück und fand über Charles P. und Masson J. Eingang in die Missiologie. Über die 32. Generalversammlung der Jesuiten (1974) und eine Eingabe des Generalsuperiors S. J. bei der Römischen Bischofssynode 1977 gelangte sie in das päpstliche Dokument *Catechesi Tradendae*, und seitdem ist Inkulturation einer der meistgebrauchten Termini der katholischen Missionstheologie. Müller K.: *Inkulturation*, a.a.O., 178; Roest-Crollius A.A., a.a.O., 722. Es gibt Autoren, die den Terminus ‚Inkulturation‘ vermeiden und statt dessen ‚Indigenisation‘ oder ‚Kontextualisation‘ gebrauchen, letzteres v. a. auch, wenn es um Begegnung von Theologen geht. Dazu: Dörmann J.: Die eine Kirche in allen Kulturen – Das Problem der Indigenisation, in: Baier W. u.a. (Hg.): *Weisheit Gottes – Weisheit der Welt. Festschrift für Kardinal J. Ratzinger*, Bd. II, St. Ottilien 1987, 1039–1958; Dupuis J.: a. a.O., 409–419 (betr. Kontextualisation); Waldenfels H.: *Kontextuelle Fundamentaltheologie*, Paderborn 1985; Costa R.O. (Hg.): *One faith, many Cultures. Inculturation. Indigenization and Contextualization*, Bd. II der Boston Theological Institute Annual Series. Maryknoll–New York 1988.
- 24 *Catechesi Tradendae* Nr. 53, deutsch: Zur Freude des Glaubens hinführen. Apostolisches Schreiben über die Katechese heute, Freiburg–Basel–Wien 1980; lateinischer Originaltext: *Osservatore Romano* CXIX (26. 10. 1979) Nr. 246, 1 ff.
- 25 Vgl. Korherr E. J.: *Inkulturation und Katechese in Europa*, in: Theologische Fakultät Graz (Hg.): *Theologie im Dialog, Graz–Wien–Köln* 1985, 61–83; Roest-Crollius A. A.: *Inculturation and the Meaning of Culture*, in: *Gregorianum* 61 (1980) 253–274, hier v.a.: 269ff.; Gevaert J.: *Inculturazione*, in: *Istituto di Catechetica – Univcrsitá Pontificia Salesiana: Dizionario di Catechetica*. Turin 1986. 339–340 (dort auch weitere internationale Literatur in Auswahl. Für die Übersetzung danke ich Mag. Gerhard Krisper, Graz).
- 26 Paus A. (Hg.): a.a.O., 389–450.
- 27 Ohlig K.-H.: *Fundamentalchristologie. Im Spannungsfeld von Christentum und Kultur*, München 1986; von evangelischer-asiatischer Warte: Seng-Song Ch.: *Theologie des Dritten Auges. Asiatische Spiritualität und christliche Theologie. Aus dem Evangelischen von Scherhaus P., Göttingen* 1985.
- 28 Vgl. etwa auch die Ansprache Johannes Paul II. an die Repräsentanten von Wissenschaft, Kunst und Publizistik im Rahmen des österreichischen Katholikentages 1983, in: *Styria-Graz* (Hg.): *Botschaft des Papstes*, Graz 1983, 2–8; *Conseil Pontifical pour la culture: Eglise et cultures* Nr. 1 (1984) bis Nr. 16 (1988) (dort weitere Literatur).
- 29 Vgl. dazu u. a. das Themenheft ‚De pace universali fovenda Conventus Assisiensis‘ von ‚Seminarium XXXVIII – Neue Serie XXVII‘ (1987) H. 1/2, darin v.a. Fortino E. F.: *La preghiera comune dei cristiani ad Assisi e le conseguenze per il dialogo ecumenico*, 68–73.
- 30 Potterie E. de la: *La Décennie mondial du développement culturel, in: ‚enfants de partout. bureau international catholique de l'enfance‘* (1987) Nr. 31, 20–21.
- 31 Interdiözesanes Amt für Unterricht und Erziehung: *Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht an Allgemeinbildenden höheren Schulen* (kommentierte Ausgabe), Wien 1983; im Folgenden kurz als ‚Lehrplan AHS 1983‘ zitiert. Die nachfolgend geschilderten Grundlagen dieses Lehrplans (dort: 3–11) wurden auch in die Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht an mittleren (Wien 1985) und höheren berufsbildenden Schulen (Wien 1983, kurz als ‚Lehrplan BHS 1983‘) und an Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (Wien 1986) übernommen und von der Evangelischen Religionspädagogik Österreichs als Beitrag auch zur Lehrplandiskussion in der Evangelischen Kirche Österreichs herangezogen. Vgl. dazu Themenheft ‚Schulfach Religion‘ (ev.) 3 (1984) 3/4: *Lehrplan – planen – Lehrplan*; dort: Die neuen römisch-katholischen Lehrpläne für den Religionsunterricht (Korherr E.J.: 345f.; Karlinger A.: 447–454); dazu: Heine S.: „... so sollt ihr sein ...“. Ein kleiner kritischer Essay über die hohen Ansprüche in den Lehrplänen, in: Schneider A./Renhart E. (Hg.): *Treue zu Gott – Treue zum Menschen. Diakonia, Liturgia, Martyria*, Graz 1988. 165–174; Korherr E. J.: *Chancen und Grenzen des Religionsunterrichts an allgemeinbildenden höheren Schulen*, in: *Theologischpraktische Quartalschrift* 131 (1983) 2, 112–126; dsbe.: *L'insegnamento religioso nelle scuole statali austriache in: Religione e scuola* 10 (1981) 4, 150–

-
- 158; vgl. ferner Bliem M.: Genese des Wiener Arbeitsplanes und der Arbeitsbücher 5–8: in: Schnieder A./Renhart E. (Hg.): Treue zu Gott – Treue zum Menschen, a.a.O., 151–163; Krisper G.: Der österreichische Religionsunterricht vor dem Anspruch der Korrelationsproblematik, Theologische Dissertation, 2 Bde., Graz 1988, v.a. Bd. I, 277–288 und Bd. II, 457–509; Moser F.: Religion und Wirtschaft. Der Religionsunterricht an den kaufmännischen Schulen, Wien 1986, 107–162.
- 32 Vgl. etwa Meister R.: Geistige Objektivierung und Resubjektivierung. Kultur und Erziehung, in: Wiener Zeitschrift für Philosophie, Psychologie und Pädagogik I (1947) I, 56ff; dsbe.: Beiträge zur Theorie der Erziehung, Wien 1946.
- 33 Vgl. etwa Schwarz R.: Wissenschaft und Bildung, Freiburg–München 1957; dsbe.: Humanismus und Humanitätsidee in der modernen Welt, in: aus politik und zeitgeschichte (Beilage zur Wochenzeitschrift ‚das parlament‘), Bonn (23. 12. 1964) 3–46, hier v.a.: 30ff; dsbe.: Bildungspolitik ohne Bildung?, in: a.a.O., (22. 12. 1973) 21–46, hier: 45f. u.a.m.
- 34 Eder A.: Vgl. etwa Anm. 4; dsbe.: Akademische Lehrerbildung als Probleme und Aufgabe heute, in: Erziehung und Unterricht 135 (1985) 4, 210–216; dsbe.: Das pädagogische Vermächtnis Ferdinand Ebners an unsere Zeit, in: Methagl W. u.a. (Hg.): Gegen den Traum vom Geist. Ferdinand Ebners Beitrag zum Symposium Gablitz 1981, Salzburg 1985, 192–198.
- 35 Vgl. Anm. 24 und Österreichische Kommission für Bildung und Erziehung des Sekretariats der Österreichischen Bischofskonferenz (Hg.): Österreichisches Katechetisches Direktorium für Kinder- und Jugendarbeit. Wien 1981.
- 36 Gemeinsame Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland: Offizielle Gesamtausgabe, Bd. 1. Freiburg–Basel–Wien 1977, 113–114. Lehrpläne AHS 1983 und BHS 1983: a.a.O., 4. Dort auch die im Folgenden wörtlich zitierten Richtziele.
- 37 Krisper G.: a.a.O., 359.
- 38 Siehe dazu Eder A.: Bildung und Gesellschaft, a.a.O. 46f.: Eder argumentiert im Anschluss an Herders Sämtliche Werke, hg.v. Suphan B., Bd. XIV, Berlin 1909, 42 und Sombart W.: Vom Menschen, Berlin–Charlottenburg 1938, 17.
- 39 Vgl. dazu Meister R.: a.a.O., 56ff; Bossle L.: Stichwort ‚Kultur‘, in: Arnold W./Eyscnck H. J./Meili R.: Lexikon der Psychologie. Bd. II, Freiburg–Basel–Wien 1980, Sp. 1179 f.
- 40 Vgl. dazu Röttig P.: Dialog der Kulturen, Wien 1971; Spranger E.: Kultur und Erziehung, Leipzig, 2. Aufl. 1922. 141.
- 41 Krisper G.: a.a.O., 7.
- 42 Lehrplan AHS 1983: a.a.O., 5.
- 43 A.a.O., 6f.
- 44 A.a.O., 7.
- 45 Vgl. dazu: Pontifical Lateran University – Pontifical Catholic University of Lublin: The Common Christian Roots of the European Nations. 2 Bde., Florenz 1982. Bezüglich der kritischen Funktion des schulischen Religionsunterrichts ist man sich heute allerdings bewusst, dass jede Erziehung zum kritischen Denken die Reife des Schülers und seine altersspezifische Situation beachten muss. Zu verantworteter Kritik ist eine entsprechende Distanz notwendig. Wo Kritik ohne diese reifemäßige Distanzierungsfähigkeit gefordert wird (etwa Kritik von Kindern an den Eltern), kommt es weniger zu einer größeren Reife oder zu neuen Qualifikationen, sondern eher zu seelischen Belastungen und Störungen (dazu Krisper G.: a.a.O., 160).
- 46 Horn W.: a.a.O., 9.
- 47 Meister R.: a.a.O.; Korherr E. J.: Methodik des Religionsunterrichts, Wien 1977, 28f.
- 48 Vgl. Heine S.: Wort und Aufgabe der Fachdidaktik im religionspädagogischen Handlungsbereich, in: CPB 94 (1981) 267.
- 49 Vgl. u.a. Amalorpavadass D.: Evangelisation und Kultur, in: Concilium 14 (1978) 4, 243–249; Hauser L.: Theologie und Kultur. Transzendentaltheologische Reflexion zu ihrer Interdependenz. Altenberge 1983; Kehl N.: a.a.O., hier: 378–380; Langemeyer G.: Kultur, in: Beinert W. (Hg.): Lexikon der katholischen Dogmatik, Freiburg i. Br. 1987, 339 f.; Proksch G.: a.a.O.; Scherer R.: Kultur, in: Sacramentum Mundi, 3. Bd., Freiburg–Basel–Wien 1969, 106–115; Waldenfels H.: Inkulturation, in: dsbe. (Hg.): Lexikon der Religionen, Freiburg i. Br. 1987, 307–309.
- 50 Vgl. auch Fröhlich W. D.: Enkulturation, in: Arnold W./Eyscnck H.J./Meili R. (Hg.): A.a.O., Bd. 1, Freiburg–Basel–Wien 1971, Sp. 482.
- 51 Vgl. Anm. 23.
- 52 Arrupe P.: a.a.O.; ebenso Catechesi Tradendae Nr. 53. Zum Zusammenhang von Inkulturation

-
- und Inkarnation vgl. auch Müller K.: A.a.O., 176 u.a.m.
- 53 Guglielminetti P.M.: From Inculturation to Transculturation: Christianity and China, in: East Asian Pastoral Review XXII (1985) 4, 379–392, hier: 381.
- 54 A.a.O., 381.
- 55 A.a.O., 380.
- 56 Colomb J.: Le service de l'évangile. Manuel Catéchétique, Bd. 1. Desclée. Paris–Tournai 1968, 370.
- 57 Flitner W.: Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung, Bad Godesberg 1947. Zur Sinndeutung der Geschichte aus christlichem Verständnis vgl. u.a. auch Fischl J.: Was ist der Mensch? Versuch einer Sinndeutung des Lebens und der Geschichte, Graz–Wien 1948, 216–283.
- 58 So der Lehrplan AHS 1983, a.a.O., 6.
- 59 Langeveld M.J.: Das Kind und der Glaube, Braunschweig 1959, 55.
- 60 Gravissimum Educationis Nr. 2.
- 61 White L. A.: Human Culture, in: The New Encyclopaedia Britannica, Bd. 8, London. 15. veränderte Aufl. 1985, 1151–1155, hier: 1151.
- 62 Eder A.: Bildung und Gesellschaft, a.a.O., 48ff, hier: 51.
- 63 Vgl. Österreichische Kommission für Bildung und Erziehung des Sekretariats der Österreichischen Bischofskonferenz (Hg.): a.a.O., 7.
- 64 Eder A.: Bildung und Gesellschaft, a.a.O., 33; vgl. auch Schwarz R.: Bildung als Problem und Aufgabe heute, in: Wissenschaft und Weltbild 13 (1960) I, 14f.
- 65 Eder A.: Bildung und Gesellschaft, a.a.O., 33.
- 66 Ebd.
- 67 Eder A.: Das pädagogische Vermächtnis Ferdinand Ebners an unsere Zeit, a.a.O., 182–198. bes.: 196 Punkt 3.
- 68 Heidegger M.: Sein und Zeit. Tübingen, 7. unveränderte Aufl. 1953: Erstauf. 1927: dort noch mit ‚z‘ geschrieben (Existenzialien) und als ‚Seincharakter‘ des Daseins verstanden im Gegensatz zu Kategorien als ‚Seinsbestimmung des nicht daseinsmäßig Seienden‘; Fischl J.: Geschichte der Philosophie. Bd. V. Graz–Wien–Köln 1954. 262 nennt Existenziale auch ‚Maßstäbe der Innerlichkeit‘ und ‚Maßstäbe des Herzens‘ und macht so ihre Bedeutsamkeit und Sinnhaftigkeit bewusst.
- 69 Vgl. Rahner K.: Existential, in: Sacramentum mundi, Bd. I, Freiburg–Basel–Wien 1967, Sp. 1298–1300.
- 70 Nastaincyk W.: Thesen eines Theologen zu neueren Entwicklungen in der Pädagogik, in: Pöggeler F. u.a.: Perspektiven einer christlichen Pädagogik, Freiburg–Basel–Wien 1978, 72 ff. Für Nastaincyk ergeben sich aus dem christlichen Menschenbild u.a. auch „Dimensionen christlicher Diakonie als Perspektiven des Religionsunterrichts“ (so in: Schnider A./Renhart E. (Hg.): Treue zu Gott – Treue zum Menschen, a.a.O., 367–375), ein Anliegen, das im Lehrplan AHS 1983 große Beachtung fand. Zum Ganzen vgl. auch Korherr E.J.: L'educazione cristiana come risposta alla chiamata di Dio, in: Il Nuovo Areopago Bologna 3 (1984) 3, 83–99; dsbe.: Religionsunterricht und Gemeindekatechese im Dienste der Brüderlichkeit, in: Marböck J. (Hg.): Brüderlichkeit, Graz 1981, 173–193.
- 71 Arrupe P.: a.a.O. (vgl. Anm. 21).
- 72 Bürkle H.: Das europäische Christentum und die nichtchristlichen Religionen, in: Lobkowicz N. (Hg.): Das europäische Erbe und seine christliche Zukunft. Veröffentlichungen der Hanns-Martin-Schleier-Stiftung, Bd. 16, Köln 1985. 70.
- 73 Eder A.: Bildung und Gesellschaft, a.a.O., 39; vgl. zum Ganzen auch Schwarz R.: Wissenschaft und Bildung, a.a.O.; Meister R.: Beiträge zur Theorie der Erziehung, Wien 1946, 43; Siewerth G.: Bildung und Glaube, in: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik 37 (1961) 2, 81; Buber M.: Reden über die Erziehung, Heidelberg 1956 u.a.
- 74 Enarratio zu Ps. 62. 12, zit. in: Baier W. u.a. (Hg.): A.a.O., 1370.
- 75 Boer W. de: Das Problem des Menschen und die Kultur. Neue Wege der Anthropologie. Bonn 1958, 23.
- 76 A.a.O., 26.
- 77 Ebd.
- 78 Mosso D.: Riti e simboli nella vita dell'uomo, in: Credere oggi VI (1986) I, 31/5–31/16.
- 79 Lehrplan AHS 1983, a.a.O., 6 (ebenso in den anderen o. g. Lehrplänen).
- 80 Vgl. dazu Eder G.: Methoden und Denkformen in der Naturwissenschaft. in: CPB 98 (1983), 44–

-
- 50; dsbe.: Religionspädagogische Aspekte heutiger Denkweisen, in: a.a.O., 51–58.
- 81 Ausführliche Literaturhinweise in Korherr E. J.: *Metodi verbali*, in: Istituto di Catechetica – Università Pontificia Salesiana, a.a.O., 427f. In engem Zusammenhang mit sprachanalytischen Fragen ist auch die seit mehreren Jahren zu verzeichnende Fachdiskussion über eine ‚narrative Theologie‘ zu sehen. Vgl. dazu u.a. Zirker W.: Sprachanalytische Religionskritik und das Erzählen von Gott, in: *Religionspädagogische Beiträge* (1982) 19, 148–160; Woschitz K.M.: *Erzählter Glaube*, in: *Zeitschrift für katholische Theologie* 107 (1985) 3, 4, 319–332 (dort auch weitere einschlägige Literatur); Zeffass R. (Hg.): *Erzählter Glaube – erzählende Kirche. Quaestiones disputatae* 116, Freiburg–Basel–Wien 1988.
- 82 Vgl. Stock A.: *Umgang mit theologischen Texten*. Zürich–Einsiedeln–Köln 1974. 75ff, bes.: 78–84.
- 83 A.a.O., 79.
- 84 Das Ganze nach Hänsel L.: *Goethe. Chaos und Kosmos*. Wien 1949. v.a.: 46f. und 61.
- 85 Vgl. dazu Korherr E.J.: 1600 Jahre mit Nicäno-konstantinopolitanisches Glaubensbekenntnis, in: CPB 94 (1981) 3, 184; Schnider A. u.a.: *Credo*, in: Korherr E.J. (Hg.): *Religion in Maturaklassen. Stundenbilder, Materialien, Folienvorlagen* (hektographierter Behelf, Bd. 2. Klagenfurt 1985, 435–460; dsbe.: *Gott – der Vater Jesu Christi. Sprachanalyse mit Hilfe von Folien und Arbeitsblättern zum Erwachsenen Katechismus*, in: Korherr E.J. u.a.: *Pfarrliche Mitarbeiterschulung mit dem Erwachsenen Katechismus. Exemplarische Erschließungsmodelle*, Graz 1986, 63–84.
- 86 Mühlberger S.: *Literatur im Religionsunterricht*. in: CPB 93 (1980) 4, 253–259.
- 87 Preihs Ch.: *Querverbindungen zwischen Religionsunterricht und Musikerziehung an der Oberstufe der AHS. Theologische Diplomarbeit*. Graz 1981; dsbe.: *Musik als ‚Theologische Erkenntnisquelle‘. Dargestellt an Vertonungen des Nicäno-Konstantinopolitanischen Symbolums*, in: CPB 98 (1985) 1, 30–42; dsbe.: *Spirituals und Psalmen im Religionsunterricht. Der theologische Wert der Spirituals – Ausgangspunkt katechetischer Arbeit*, in: CPB 98 (1985) 2, 141–143; dsbe.: *David und Goliath. Ein musikalisches Szenenspiel zum Davidkapitel in „Komm mit – fass an“* (1. HS) und im Arbeitsbuch Religion 5, in: CPB 100 (1987) 2, 79f.; vgl. ferner Musalek K.: *Das Lied in der Katechese. Gedanken aus der praktischen Arbeit*. Wien 1969; vgl. Porsch M.: *Wohin entwickelt sich das religiöse Lied?* in: CPB 100 (1987) 2, 80–91. Im Hinblick auf bildende Kunst vgl. etwa Staguhn K.: *Didaktik der Kunsterziehung*. Stuttgart 1967, v.a. 304.
- 88 Vgl. dazu Korherr E.J.: *Einführung in den Arbeitsplan für den Religionsunterricht bei Zehn- bis Vierzehnjährigen*, in: Bliem M./Korherr E.J.: *Lehrerhandbuch zu Arbeitsbuch Religion für die 6. Schulstufe. Als Ms. im Religionspädagogischen Institut der Diözese Gurk-Klagenfurt*, 1. Aufl. 1980, 9–23. hier: 9 (dort auch weitere Literatur, 22); vgl. *Directorium Catechisticum Generale*, Vatican 1971, Nr. 42; weitere aus der anthropologischen Wende hervorgegangenen katechetisch-religionspädagogische Richtungen vgl. bei Korherr E.J., *Methodik des Religionsunterrichts*, a.a.O., 5f.
- 89 *Glaubensverkündigung für Erwachsene. Deutsche Ausgabe des Holländischen Erwachsenen Katechismus*, Freiburg, 12. Aufl. 1983 (Erstauf. Freiburg 1971).
- 90 Zum naturwissenschaftlichen Verständnis von Korrelation siehe Weiss R.: *Grundfragen der Pädagogischen Psychologie*, Innsbruck 1979, 19f.
- 91 Vgl. Bernet W.: *Inhalt und Grenze der religiösen Erfahrung. Eine Untersuchung der Probleme der religiösen Erziehung in Auseinandersetzung mit der Psychologie C.G. Jungs*, Bern-Stuttgart 1955, 11; vgl. auch Klessmann M.: *Identität und Glaube. Zum Verständnis von psychischer Struktur und Glaube*, München 1980, 149.
- 92 Tillich P.: *Systematische Theologie*, Bd. I. Stuttgart 1955, 9–15, 73–83 und Bd. 2., Stuttgart 1958, 19–22; dsbe.: *Gesammelte Werke, Ergänzungsband 4*, Stuttgart 1975, 19–34, 71–84; vgl. auch Bantle F.X.: *Paul Tillich und der katholische Religionsunterricht* in: *Lebendige Seelsorge* 25 (1974) 243–251; Jentsch W.: *Der Einfluss Tillichs auf die Religionspädagogik der Gegenwart*, in: *Der Evangelische Erzieher* 22 (1970) 345–364; Schäffer W.: *Erneuerter Glaube – verwirklichtes Menschsein. Die Korrelation von Glauben und Erfahrung in der Lebenspraxis christlicher Erneuerung*, Zürich–Einsiedeln–Köln 1983, 319–381. Vgl. dazu und zum Folgenden dsbe.: *Menschsein und Glaube. Konkrete Korrelationen aus der Erfahrung geistlicher Aufbrüche*, in: Baumgartner K. u.a. (Hg.): *Glauben lernen – leben lernen. Festschrift für E. Feifel*, St. Ottilien 1985, 185–208; Ridez L.: *Discours Théologique et Pratique de la Catéchèse des adultes*, in: Baumgartner K. (Hg.): a.a.O., XXIV; vgl. dazu auch Chio V. di: *Didaktik des Glaubens. Die Korrelationsmethode in der religiösen Erwachsenenbildung der Gegenwart*, Zürich–Einsiedeln–Köln 1975; Baudler G.: *Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen*, Paderborn 1974; dsbe.: *Religiöse Erziehung*

-
- heute. Grundelemente einer Didaktik religiösen Lernens in der weltanschaulich pluralen Gesellschaft, Paderborn 1979; Lange G.: Zwischenbilanz zum Korrelationsprinzip, in: Katechetische Blätter(= KatBl) 105 (1980) 151.
- 93 Schillebeeckx E.: Menschliche Erfahrung und Glaube an Jesus Christus. Freiburg 1979; dsbe.: Erfahrung und Glaube, in: Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft, Bd. 25, Freiburg–Basel–Wien 1980, 73–116.
- 94 Vgl. Baudler G.: A.a.O., 21.
- 95 Niehl F.W.: Korrelation, in: Bitter G./Miller G. (Hg.): Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, Bd. 2, München 1986, 750; vgl. dazu Krisper G.: A.a.O., 390–398 und 406–418.
- 96 Krisper G., a.a.O., 393.
- 97 A.a.O., 139.
- 98 Feifel E.: Welterfahrung und christliche Hoffnung, Donauwörth 1977, 11–43.
- 99 Johannsen F.: Was der Regenbogen erzählt. Wasser – ein biblisches Symbol. Anregungen und Beispiele für die Grundschule, Gütersloher Taschenbuch 754, Gütersloh 1987, 9ff.
- 100 Halbfas H.: Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1982, 128.
- 101 Tillich P.: Wesen und Wandel des Glaubens, Frankfurt a.M. 1961, 63; vgl. auch Spiegel Y.: Der Glaube wie er leibt und lebt, Teil 1: Die Macht der Bilder, München 1984, 121ff.
- 102 Ricoeur P.: Phänomenologie der Schuld, Bd. 1: Die Fehlbarkeit des Menschen; Bd. II: Symbolik des Bösen. Freiburg–München 1971, 396 ff.
- 103 Johannsen F.: A.a.O., 11.
- 104 Zilleßen D.: Symboldidaktik, in: Der Evangelische Erzieher 36 (1984) 630 und Johannsen F., a.a.O., 14; vgl. zum Ganzen auch: Biehl P.: Zugänge zu christlichen Grunderfahrungen mit Hilfe elementarer Symbole, in: Der Evangelische Erzieher 35 (1983) 255–272; dsbe.: Symbol und Metapher. Auf dem Wege zu einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache, in: Jahrbuch für Religionspädagogik, Bd. I, Neukirchen-Vluyn 1985, 29–64; dsbe. u.a.: Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg. Neukirchen-Vluyn 1988. Zur Symboldidaktik vgl. auch Baudler G.: Einführung in die symbolisch-erzählende Theologie. Der Messias Jesus als Zentrum der christlichen Glaubenssymbole, Paderborn–Wien–München u.a. 1982 (dort weitere Literatur).
- 105 Heumann J.: Symbol – Sprache der Religion, Stuttgart–Berlin–Köln–Mainz 1983.
- 106 A.a.O., 54–116.
- 107 Baudler G.: Korrelationsdidaktik, a.a.O., 41f.
- 108 Nikolas A. de u.a.: Sacraments and culture, Themenheft von East Asian Pastoral Review, XIX (1982) 3, hier: 203.
- 109 A.a.O., 202f.
- 110 Vgl. Baudler G.: Korrelationsdidaktik, a.a.O.
- 111 Die Zwölfapostellehre. Eine altchristliche Gemeindeordnung, Eingeleitet und übersetzt und erklärt v. Winterwyl L.A., Freiburg 1939.
- 112 Vgl. etwa Autorenteam HS: Komm mit – fass an. Religionsbuch für die 1. Klasse HS, Salzburg 1987, wo das Thema ‚Weg‘ vom Titelblatt bis zur letzten Seite den ‚roten Faden‘ darstellt; sehr beliebt sind auch katechetisch interpretierte Weg-Bilder, wie das Emmausbild von Zacharias Th., in: Autorenteam interdiözesane Projektgruppe: Arbeitsbuch Religion für die 6. Schulstufe (AHS), Linz, 4. neubearb. Aufl. 1986, 151. Zur anthropologischen Bedeutung der Wegsymbolik vgl. auch Rombach H.: Leben des Geistes, Freiburg–Basel–Wien 1977, 173–190.
- 113 Vgl. dazu Bürkle H.: A.a.O., 64–71 (vgl. Anm. 72); Nostra Aetate: Erklärung über das Verhältnis der Kirche zu den nichtchristlichen Religionen, in: Rahner K./Vorgrimler H.: A.a.O. (vgl. Anm. 8), 356f.; Margull H.-J./Sanmartha St. (Hg.): Dialog mit anderen Religionen. Material aus der ökumenischen Bewegung, Frankfurt 1972, 43 und 47; vgl. ferner Church and Culture: Zeitschrift hg. v. Päpstlichen Rat für die Kultur, Rom seit 1984.
- 114 Bürkle H.: a.a.O., 65.
- 115 A.a.O., 69f.