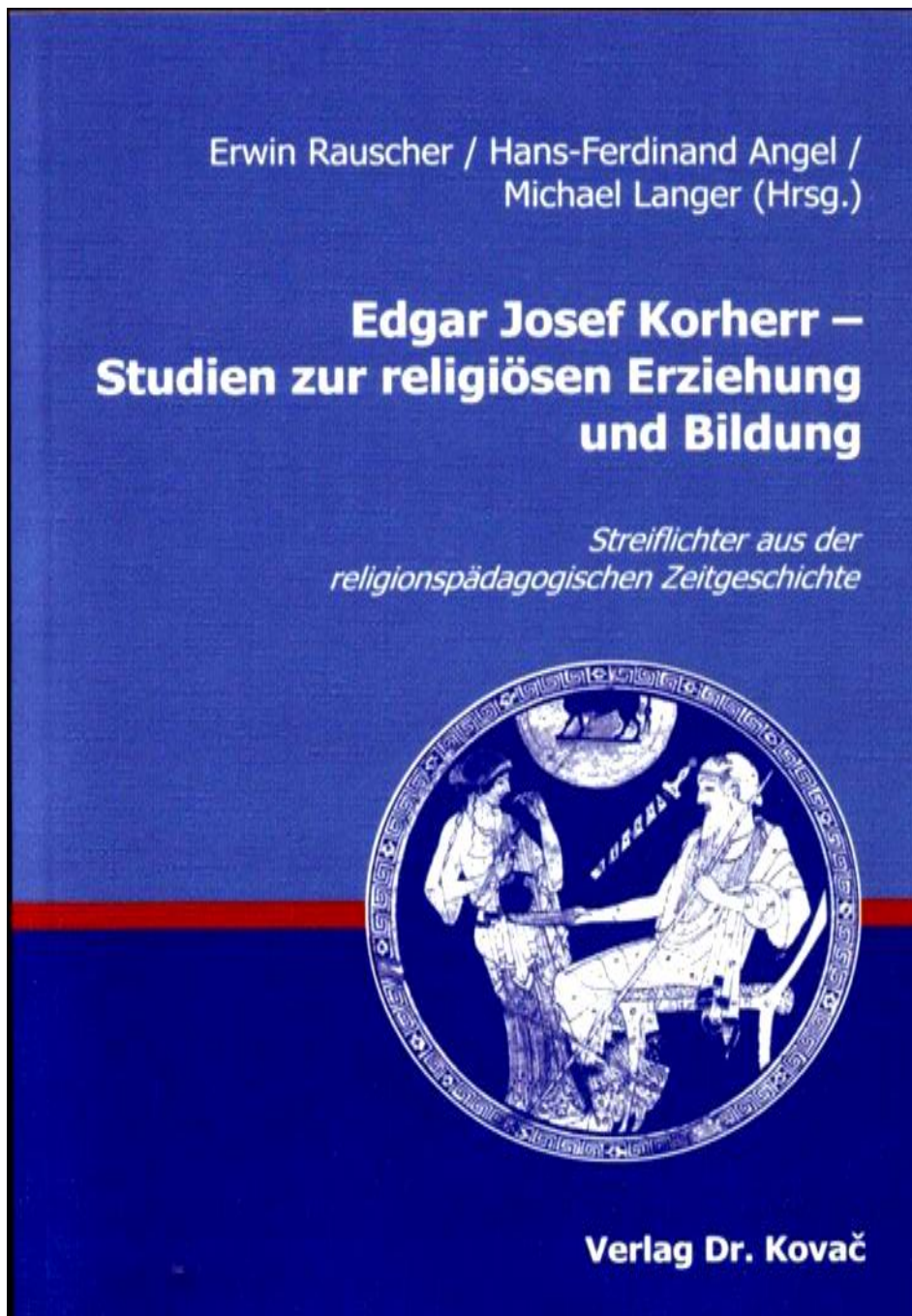


**Textauszug** aus:



**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**

# Die Beziehungen des Religionsunterrichts zu den anderen Unterrichtsfächern der Schule

*In: E. J. Korherr (Hg.): Religiöse Erziehung vor den Herausforderungen der kulturellen Vielfalt in Europa. Dokumentation des VI. Europäischen Forums zum schulischen Religionsunterricht Madrid 6. bis 10. April 1994, Graz 1995, 43–87.*

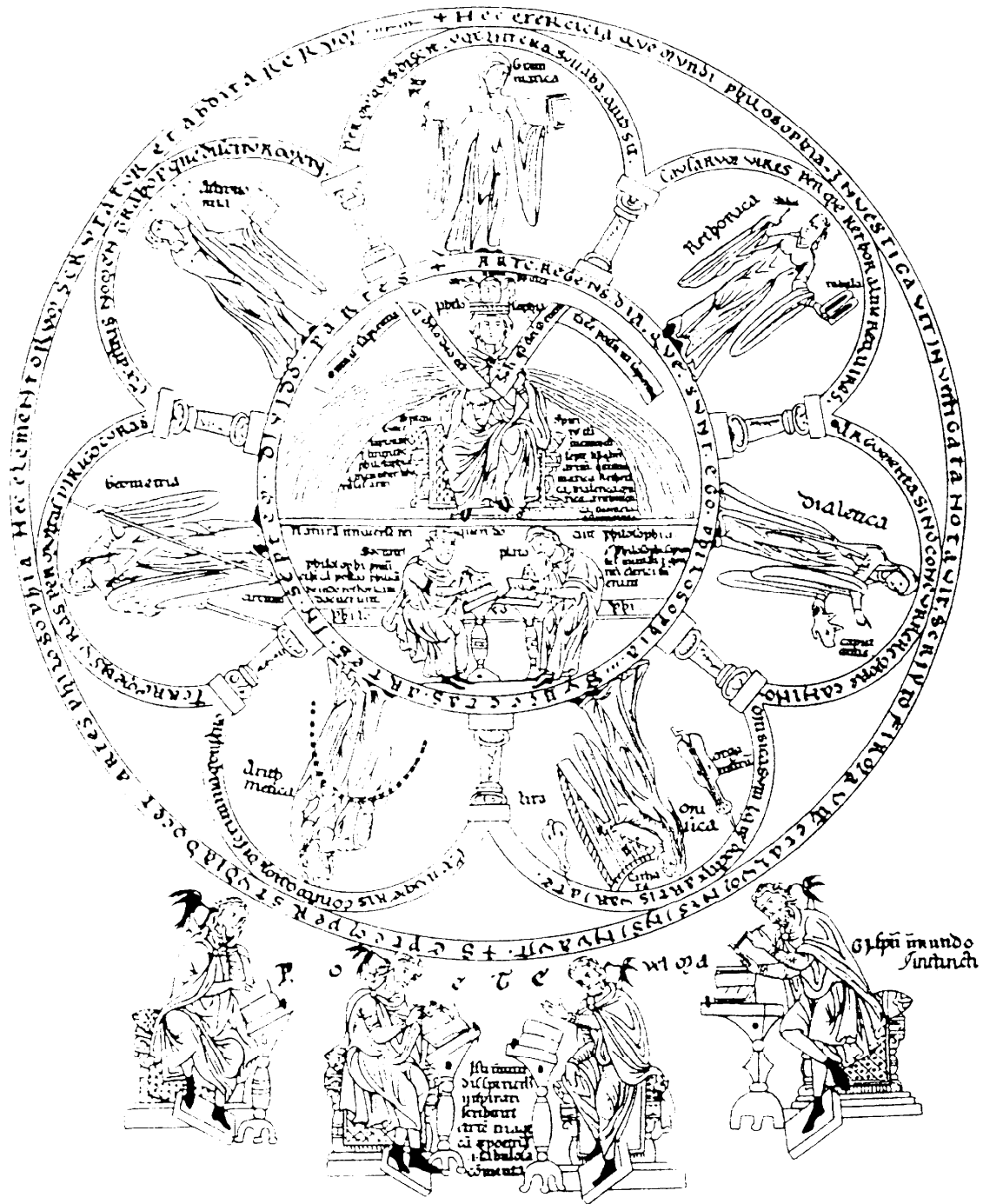
## 1 Den anderen Fächern gleich

Religionsunterricht (= RU) als Schulfach heißt: den anderen Fächern gleich werden als Form eines Dienstes an den Schülern und an der Schule. RU wurde von der kerygmatischen Theologie als „mehr“ als ein Unterrichtsfach verstanden. Unsere Schüler sehen in ihm oft nur ein Nebenfach, von dem man sich abmelden kann, in dem man nicht durchfällt und das nicht so wichtig ist wie Mathematik oder eine Fremdsprache. Aus heutiger theologischer Sicht müsste man wohl sagen: RU ist *ein* Schulgegenstand unter anderen, nicht mehr aber auch nicht weniger. Dies lässt sich nicht nur schulpädagogisch, sondern auch theologisch so begründen: Das Europäische Forum hat den RU als Diakonie an den Schülern und an der Schule bezeichnet. Daher dürfen wir jenes Grundgesetz kirchlichen Wirkens auf ihn anwenden, das Paulus in 1 Kor 9,20 ff. so formulierte: Den Juden bin ich ein Jude geworden ..., den Gesetzlosen ein Gesetzloser ..., den Schwachen ein Schwacher ..., allen bin ich alles geworden. Auf unsere Fragestellung angewendet, heißt dies wohl: Nicht nur um der konkreten Situation im heutigen Schul- und Bildungswesen willen, sondern auch aus zutiefst theologischen Gründen muss der RU in der Schule sich als Fach unter Fächern verstehen und anderen Schulgegenständen gleich werden. Dies kann gelegentlich eine Kenosis, ein Herabsteigen von kerygmatischen Höhenflügen in die Niederungen des schulischen Alltags erfordern. Auf jeden Fall aber verwehrt es jede Sonderstellung, jedes „Sich-besser-und-anders-Fühlen“. Wenn der Herr selbst sein Gott-Gleichsein nicht wie einen Raub festgehalten hat, sondern den Menschen (ja Sklaven: Phil 2,7) gleich wurde, so ist es wohl keine Schande, wenn der RU um der Gesinnung Jesu willen (Phil 2,5) in den jeweiligen Schulsystemen anderen Gegenständen gleich wird.

## 2 Aus dem Geworden-Sein verstehen

Die gegenwärtige Situation ist aus ihrem Geworden-Sein heraus zu verstehen. Schulfächer (in Österreich: Unterrichtsgegenstände) sind Ausschnitte aus der Wirklichkeit und korrespondieren mit Dimensionen und Anliegen des Menschseins. Dies war schon bei den ersten Schulfächern in der Geschichte des abendländischen Schulwesens so. Es waren dies die aus der griechischen Antike stammenden sieben freien Künste, die *septem artes liberales*, die über mehr als ein Jahrtausend den Fächerkanon auch der christlichen Schulen Europas bildeten: das Trivium Grammatik, Rhetorik, Dialektik und auf diese „triviale Bildung“ aufbauend das Quadrivium Arithmetik, Geometrie (mit Landvermessung), Astronomie (mit Kalenderkunde) und Musik(-theorie). *Nota bene*: Über ein Jahrtausend lang gab es in den Klosterschulen, in den Palastschulen und in den Domschulen des christlichen Abendlandes kein Schulfach Religion. Der „Glaube“ war nicht Schulgegenstand, sondern Zentrum, von dem her die Unterrichtsgegenstände gesehen und auf das sie hingeordnet waren, wie die al-

legorische Darstellung aus dem „Hortus deliciarum“ zeigt, einem am Beginn des 13. Jahrhunderts geschriebenen Werk, in dem die Äbtissin Herrade von Landsberg zum Unterricht der Novizinnen die Unterrichtsinhalte ihrer Zeit zusammenfasste.



In der Mitte sitzt die Philosophie mit drei Köpfen, d. i. ihren drei Zweigen, der Ethik, Logik und Physik; zu ihren Füßen Sokrates und Plato. Sie hält ein Band, auf dem u. a. vermerkt ist: Alles Wissen kommt von Gott. Ihrer Brust entströmen die septem artes liberales, das eines freien Menschen würdige Wissen und Können (im Gegensatz zu „knechtlichen Arbeiten“), das Inhalt der Schulfächer war. Abgebildet sind: „die Grammatik mit Buch und Rute, die Rhetorik mit Griffel und Wachstafel (sie lehrt die Abfassung von Schriftstücken aller Art), die Dialektik mit Hundekopf, die Musik mit Saiteninstrumenten, die Arithmetik mit einer geknoteten Schnur (einem Rechenhilfs-

mittel), die Geometrie mit Zirkel und Maßstab, die Astronomie, die auf die Sterne hinweist. Unter dem Kreis sitzen vier Poeten. Es handelt sich um heidnische Autoren, denn ihr Werk wird ihnen von schwarzen Vögeln – Symbolen unreinen Geistes – einge-flüstert.<sup>1</sup>

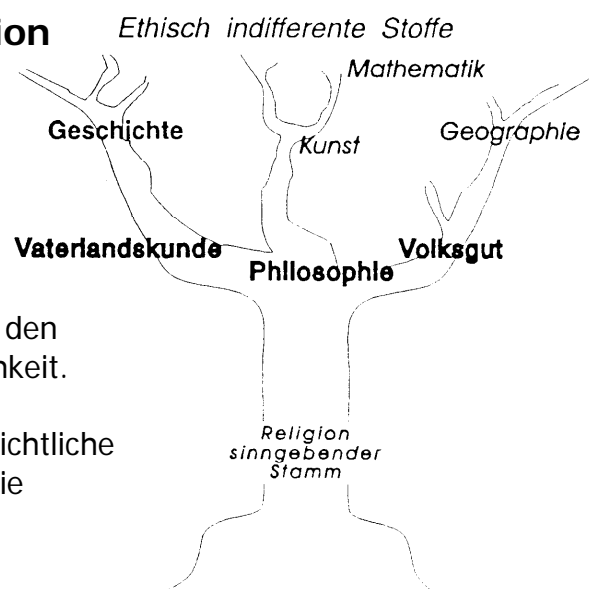
Die Hinordnung auf Gott, Theologie und christlich verstandene Philosophie blieb auch noch als im Zeitalter der Reformation und Gegenreformation in den Gymnasien der Jesuiten und Piaristen und in den von Melanchton und Johannes Sturm bestimmten protestantischen Gymnasien Religion mit Latein, Griechisch, Geschichte und Singen ein Unterrichtsfach neben anderen wurde. Durch das Bildungsziel „sapiens, eloquens, pius“ blieb der RU zusammen mit den anderen Unterrichtsgegenständen aber auch hingebordnet auf die Schüler, für die und um deren willen in Schulen unterrichtet wurde. Die Unterrichtsfächer der Gymnasien (Lyceen) der Reformation und Gegenreformation sind gleichzeitig das gemeinsame Fundament, auf dem die heute sehr unterschiedlichen Schulsysteme Europas aufruhen.

### 3 Die verlorene Mitte

Mit der Säkularisierung und Differenzierung des europäischen Schulwesens ab der Aufklärung ging in vielen Ländern die gemeinsame Mitte der Unterrichtsfächer verloren. Es entwickelten sich die Schulsysteme in einzelnen Ländern unterschiedlich, bisweilen sogar auseinander. Dadurch variiert auch die Frage nach der Vernetzung der Fächer sehr nach der konkreten Gestalt der Schule, nach dem Unterschied in den Lehrplänen und auch nach Teilzielen. Otto Willmann meinte in diesem Zusammenhang, dass für den Schüler oft der Bücherriemen das einzige sei, was die einzelnen Unterrichtsfächer zusammenhält.<sup>2</sup> Ein Schultyp ist aber nicht eine bloße Ansammlung von Fächern, die durch den Stundenplan zusammengehalten werden, so wie Holzstäbe, die man mit einer Schnur zu Bündeln bindet. Ein(e) Schul(typ)e sollte eher der Struktur eines Uhrwerks gleichen, in der die einzelnen Fächer ineinander greifen wie die Räder des Uhrwerks.

### 4 Die Suche nach Konzentration

Der Verlust der Mitte macht verschärft eine Problematik bewusst, die in den Erziehungswissenschaften mit dem Begriff ‚Konzentration‘ beschrieben wird. Man suchte ein gemeinsames Zentrum, auf das hin die Fächer geordnet sind.<sup>3</sup> Das Anliegen an sich ist alt<sup>4</sup>, stellte sich aber in den letzten 200 Jahren mit besonderer Dringlichkeit. Otto Willmann und Michael Pfliegler sahen dieses Zentrum in der Religion. Alles Geschichtliche im Abendland sei aus Religion und Theologie hervorgegangen. Für Willmann können die Lehrfächer nicht nebeneinander liegen. Sie ordnen sich in konzentrischen Kreisen um einen Mittelpunkt (= Religion, Vaterländisches und Volksgut). Um diesen herum sammle

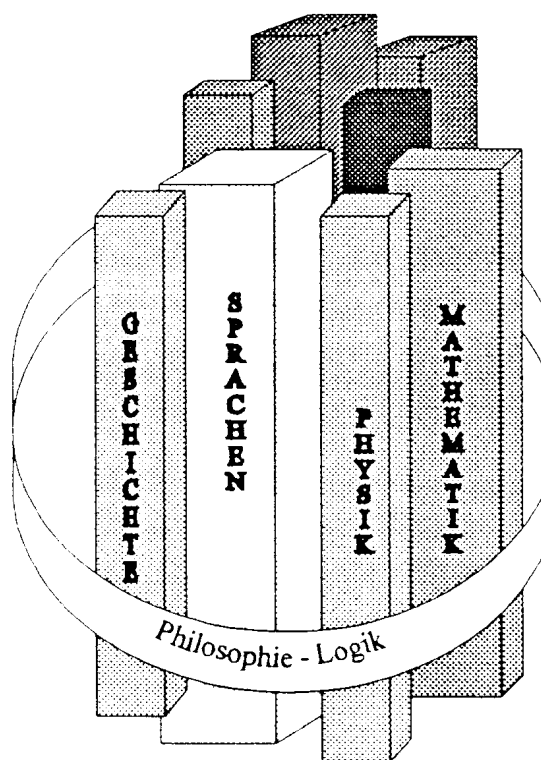


O. WILLMANN  
1912

sich das philosophisch-philologische Lehrgut.

Den äußeren Kreis bilden die ethisch indifferenten Stoffe.<sup>5</sup> Religion sei nicht nur das Gesinnungsfach, sondern der sinngebende, sinnleihende „Stamm, der alle anderen Zweige trägt“<sup>6</sup>.

M. Pfliegler<sup>7</sup> suchte nach dem 2. Weltkrieg vergeblich noch einmal, diesem Anliegen zum Durchbruch zu verhelfen. Obwohl man in der allgemeinpädagogischen Theorie in Österreich die Notwendigkeit und Bedeutung wechselseitiger Bezugnahme der Unterrichtsfächer durchaus immer erkannte, blieb in der Praxis das Anliegen weithin auf der Strecke. Und dies, obwohl R. Meister in den Jahren vor und nach dem 2. Weltkrieg in seiner Theorie der Erziehung mit Nachdruck immer wieder auf drei Motive für eine Konzentration hinwies und mehrere Lehrergenerationen in diesem Sinne ausbildete. Es sei dies ein *psychologisches* Motiv (Einheit der Person des Schülers), ein *stoffliches* (Zusammenhang des Wissensgutes der Schule) und ein *teleologisches* (Einheit des Erziehungszieles). Schon mehr als ein halbes Jahrhundert vor O. Willmann erhob F. A. Trendelenburg unter Berufung auf Plato und Luther die Forderung nach einer Synthese, um die Gefahr, die in der zerstreuten Menge der Fächer liege, zu bannen. Er sah das einigende Band im Logischen der Schulwissenschaft.<sup>8</sup>



Das einigende Band

F. A. TRENDELENBURG  
1842

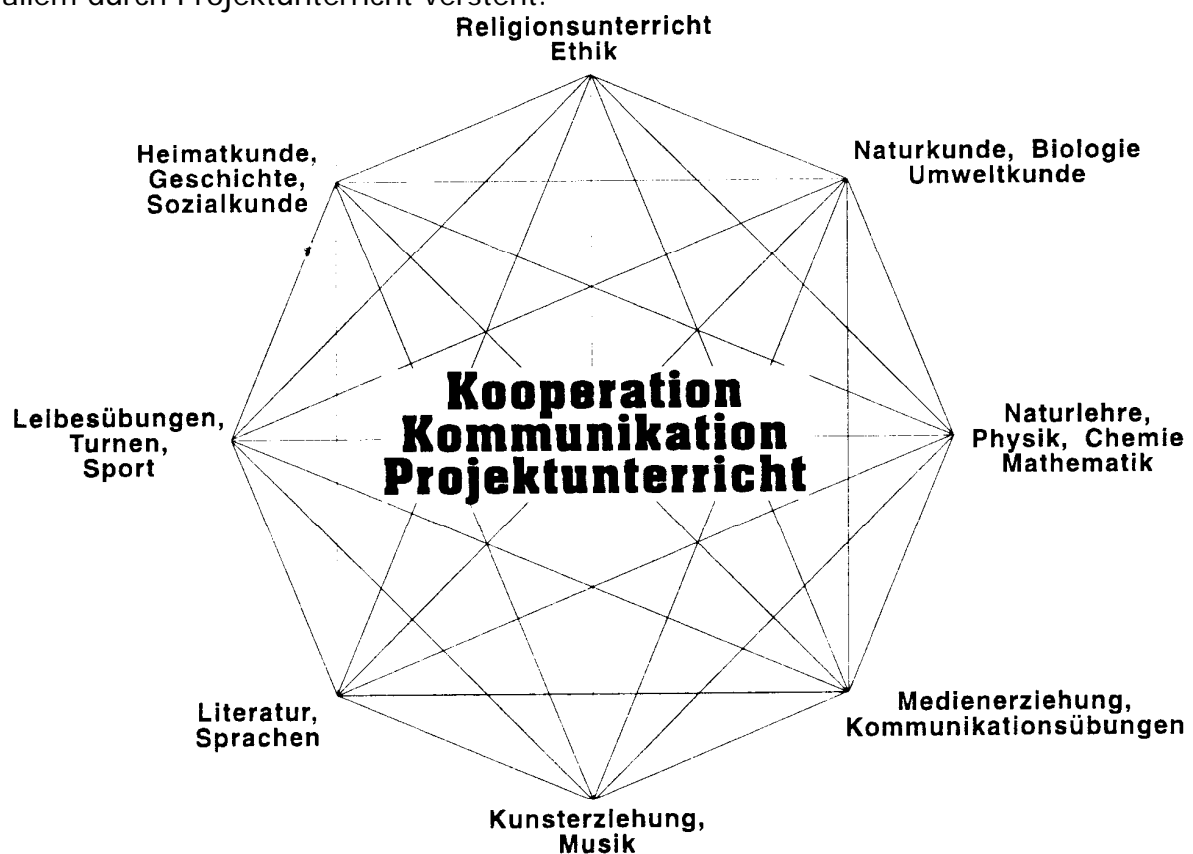


Ethisch indifferente Fächer

J. F. HERBART  
1835

Ungefähr zur selben Zeit erkannte auch J. F. Herbart<sup>9</sup>, dass um der geistigen Einheit des Schülers willen der Unterricht von der Fülle der Differenzierung zur Einheit einer Synthese kommen müsse. Die Schüler Herbarts stellten in folgerichtiger Fortführung

der Herbart'schen Erkenntnis die Lehrpläne unter den Gesichtspunkt ethischer Konzentration und nannten jene Fächer, deren Inhalte zur angestrebten „Charakterstärke der Sittlichkeit“ in näherer Beziehung standen, Konzentrationsfächer: Religion, Sprache, Heimatkunde, Geschichte. Der Herbart-Schüler O. Willmann<sup>10</sup> bemerkte nicht ganz zu Unrecht, dass in der Theorie von den Konzentrationsfächern allzu leicht der gesamte Unterricht zum bloßen Kommentar der sogenannten Gesinnungsstoffe werde und die den einzelnen Unterrichtsgegenständen je eigenen Bildungswerte zu kurz kämen. Ein anderer Standort kommt im Terminus „Querverbindung“ zum Ausdruck. Dieser geht zurück auf J. Dewey<sup>11</sup>, der darunter das Heranziehen unterschiedlicher Stoffgebiete zur gemeinsamen Lösung komplexer Aufgaben in der Schule vor allem durch Projektunterricht versteht.



**QUERVERBINDUNGEN**  
**John DEWEY**  
**1938**

Im Folgenden wird der Ausdruck weniger im Sinne Deweys verwendet. Er soll die schulische „Gleichrangigkeit“ der Unterrichtsgegenstände und Fächer ausdrücken und nicht ein Fach über das andere dominieren lassen. Dies nicht, weil es mehrere Wahrheiten gibt, sondern deshalb, weil jedes Fach auf seine Weise einen unersetzbaren Beitrag zum Ganzen schulischer Bildung leistet. Die Besinnung auf gemeinsame Wurzeln ist auch heute nicht sinnlos. Religion als gemeinsames und verbindliches Zentrum des Unterrichtens aber wäre wohl selbst in kirchlichen Schulen nur mit gewissen Einschränkungen möglich. Die Forderung nach Kooperation und Konzentration hat heute angesichts der wachsenden europäischen Einheit und der Bemühungen um ein europäisches Schulwesen mit möglichst vielen Gemeinsamkeiten höchste Aktualität.

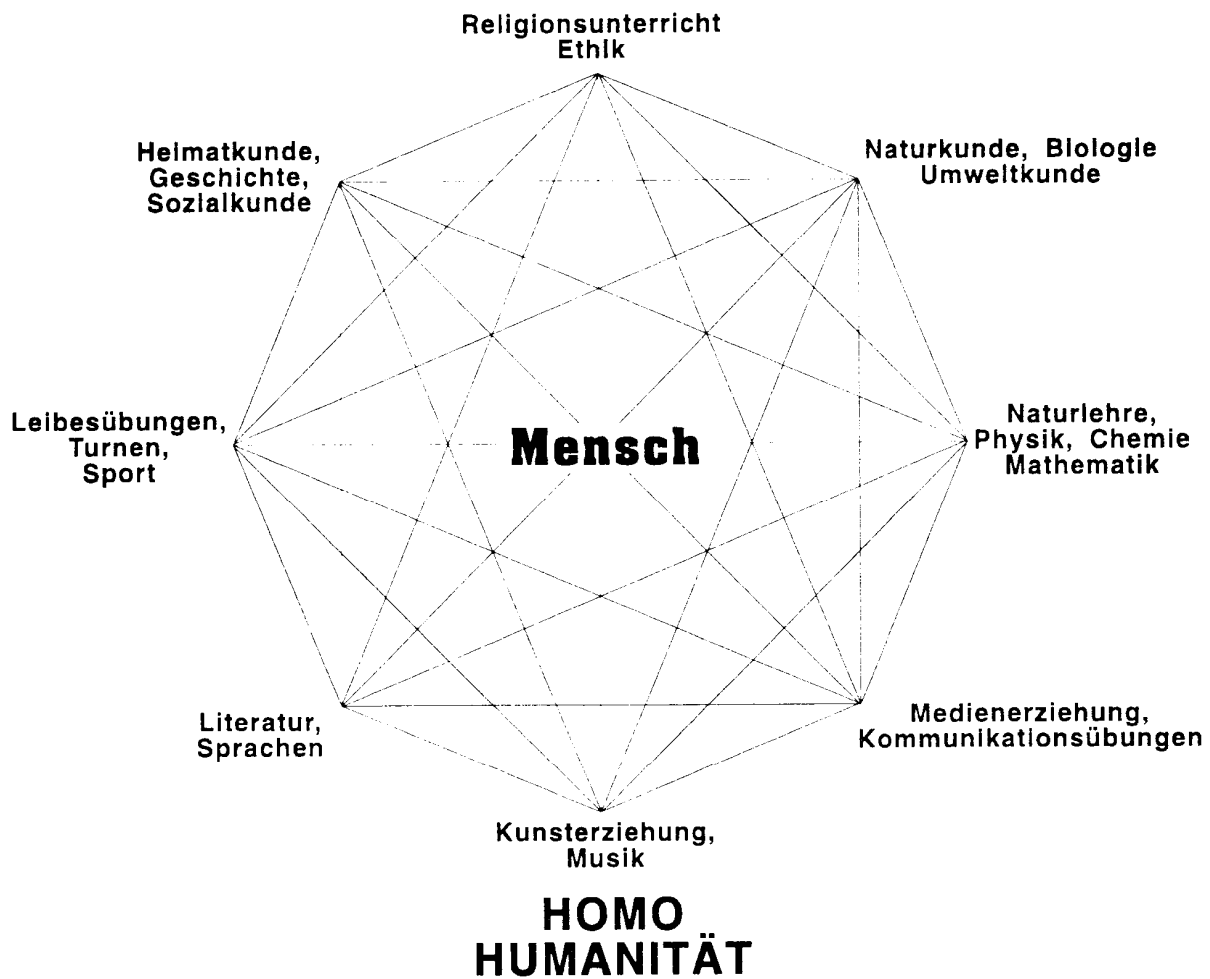
Allein, worin das notwendige Zentrum liegt, ist keineswegs allgemein feststehend und gerade das ist die Kernfrage unseres Problems. Die Erkenntnis, dass eine Zusammenschau und Querverbindung sowie ein Zusammenwirken erstrebt werden muss, bleibt leer und unverbindlich, ohne gültige Aussage, wodurch diese Querverbindung hergestellt werden kann und wohin die Zusammenarbeit führen soll. Eine rein stoffliche Korrelation ohne inneres, sinnvolles und sinnhaftes verbindliches Zentrum bleibt in vielen Fällen ein äußeres Nebeneinander. Ohne gültigen Richtungssinn, ohne tragende Sinnrichtung aller Fachgebiete muss der Unterricht selbst bei maximaler Korrelation und Kooperation bruchstückhaft bleiben.<sup>12</sup>

Erziehen und Unterrichten ist auch im Zeitalter der Lernstrategien und Lerntechnologien ein existentielles Geschehen, das eine Sinnggebung des Ganzen nicht aus gegenständlichen Bezugspunkten gewinnen kann. Fächerverbindung, Konzentration, Korrelation muss wertmäßig und zeitlich daher immer zuerst heißen: *Besinnung und Gewinnung eines über den einzelnen Gegenständen und Unterrichtsfächern stehenden Maßstabs*. Er erst ermöglicht ein Kriterium, in welcher Ordnung und Beziehung einzelner Unterrichtsgegenstände zum Sinn des Ganzen stehen. Hier mündet die Frage nach der Querverbindung zwischen den Fächern ein in das gegenwärtige Bemühen um eine geistige Einheit Europas.

## **5 Menschenwürde und Menschenrechte – eine neue verbindende Mitte?**

Worin liegt ein sinngebendes und tragendes Ganzes für Schulen in einem erneuerten und zur Einheit zusammenwachsenden Europa? Die säkularisierte, weltanschaulich neutral gewordene Schule findet es kaum in verbindenden, verbindlichen und allgemein anerkannten Überzeugungen vor. Die sind weder aus der Reflexion unserer geschichtlichen Stellung und Aufgabe und ihrem Gewordensein (christliche Wurzeln der gegenwärtigen Kultur) allein, noch in formalen Erwägungen (formale Zielformulierungen für Unterricht und Erziehung) festzustellen, noch mit den ihr eigenen Mitteln und Maßnahmen festzulegen. Auch notwendige und unverzichtbare fachimmanente Perspektiven führen nicht eo ipso zum Sinn des Ganzen von Unterricht und Unterrichtsgegenständen. Und dennoch ist ein solcher Sinn des Ganzen notwendig, soll das europäische Bildungswesen nicht zu einer bloßen pragmatischen Technologie der Kenntnisvermittlung degenerieren. Da ein solcher Sinn nur maßgebend sein kann, wenn er nicht nur erkannt, sondern auch anerkannt wird, verbleibt die konkrete Frage, welche allgemein anerkannte Sinnggebung finden die Schulfächer, ja die Schule als Ganze vor? Im Hinblick auf das Anerkannt-Werden kann das Verbindende heute in Europa weder allein im Christentum noch im dialektischen Materialismus noch im Marxismus noch in sonst einer alles verbindenden „Weltanschauung“ gesehen werden. Am ehesten noch kann die Idee der „Menschenwürde“ als gemeinsam anerkannte Basis des Zusammenlebens und damit auch des Bildungswesens gesehen werden. Menschenwürde (und Menschenrechte, z. B. das Recht auf Gewissens- und Religionsfreiheit) als ein heute von allen Europäern anerkannter und auch von den christlichen Kirchen betonter Wert könnte in diesem Kontext wohl jene Ausgangsbasis sein, von der her Sinn und Geist auch schulischer Bildung und somit der Verbindung zwischen den Fächern zu suchen sind. Die in der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ durch die Vereinten Nationen 1948 postulierten Werte beinhalten

ihre zentrale Bedeutung für den geistigen Aufbau Europas und korrespondieren u. a. auch mit Dokumenten des II. Vaticanums.<sup>13</sup>



„Es ist fast einmütige Auffassung der Gläubigen und der Nichtgläubigen, dass alles auf Erden auf den Menschen als seinen Mittel- und Höhepunkt hinzuordnen ist.“ (Gaudium et spes, 12) Seit Pacem in terris durchzieht das Anliegen der Würde des Menschen die meisten päpstlichen Dokumente. Wenn wir von der Personwürde und ähnlichem sprechen, meinen wir, dass jeder Mensch in sich selbst seinen Wert hat, unabhängig von irgendwelchen sozialen und wertschaffenden Funktionen. Die Person empfängt ihren Wert und ihre Würde nicht erst durch das, was sie vollbringt. Wenn wir von Menschenrechten und Menschenwürde sprechen, geht es nicht „um einen abstrakten Menschen, sondern um den realen, den ‚konkreten‘ und ‚geschichtlichen‘ Menschen. jeder ‚einzelne‘ Mensch ist gemeint“ (Redemptor hominis, III, 13). Unlösbar verbunden mit Menschenrechten und Menschenwürde sind Werte wie: Solidarität, Friede, Kultur, Freiheit, soziale Gerechtigkeit, Toleranz, Bewahrung der Schöpfung, Hilfe für die Schwachen, ökumenische Gesinnung, Respekt vor den Menschen und seiner Intimsphäre ...

*RU im Dienste 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. Lessing) oder ‚Sinnmitte des Universums‘ (Kant)? Ist er ‚quodammodo omnia‘ (Thomas) oder ein ‚Mängelwesen‘ (Gehlen), eine ‚Episode des Eiweißmoleküls auf dem Weg vom Tierahnen‘ (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. Block), ‚ein Energieblitz im kosmischen Tanz der Energien‘ (New Age), eine ‚Materie-Konfiguration‘ (Wolfgang Laskowski), 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)? Ist er ‚Modell der Welt‘ (Leonardo da Vinci), ‚Abfallprodukt der Liebe‘ (Lec), ein ‚instinktorientiertes‘ Lebewesen (K. Lorenz) oder ein ‚sinnorientiertes‘ Lebewesen (V. E. Frankl)?

Es ist heute Richtungslosigkeit des Tuns, welche aus dem Verlust eines übergreifenden, tragenden Sinnverständnisses resultiert, die den Erzieher belastet. Der holländische evangelische Pädagoge M. J. Langeveld macht 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 der Fackel durch ein Pulvermagazin geht.“<sup>14</sup>

Hier könnte die Erneuerung des europäischen Schulwesens auch an Forderungen des großen Schweizers J.H. Pestalozzi anknüpfen. Für ihn ist der Mensch „durch die Würde allein Mensch, ohne sie hört er auf zu sein. Sie, diese Würde, ist das einzige Ziel der Menschenbildung und zugleich das erste Mittel für sie“<sup>15</sup>. Auch J. A. Comenius wusste, dass Zusammenhänge und Ordnung im Wissen Menschlichkeit verbürgen.<sup>16</sup> Eine erste Vernetzung von RU und anderen Unterrichtsfächern ergibt sich bereits aus dem Festhalten an der Schule als Stätte der Werterziehung und im Zusammenwirken bei der Wertverwirklichung. Der Beitrag der einzelnen Unterrichtsgegenstände zu Menschenwürde und Menschenfreiheit erweist sich dabei nur zu einem Teil als *Vorgabe*, zu einem größeren Teil als *Aufgabe*. Denn wozu sollte schulisches Lernen und Bilden gut sein, wenn es nicht dazu dient, Würde, Wert, Sinn und Erfüllung des Menschenlebens zu fördern und Verantwortung, Freiheit, Humanität, Weltbewältigung und Lebensbewältigung zu ermöglichen? Auch der RU steht unter solchen Zielsetzungen. „Es ist fast einmütige Auffassung der Gläubigen und der Nichtgläubigen, dass alles auf Erden auf den Menschen als seinen Mittel- und Höhepunkt hinzuordnen

ist.“<sup>17</sup> Wenn die Inkarnation „propter nos homines“ geschah und nach Redemptor hominis alle Wege der Kirche zum Menschen führen müssen, dann kann sich religiöse Unterweisung, wo und wie immer sie erfolgt, dieser Forderung nicht entziehen.<sup>18</sup> Das heißt aber auch, dass in der heutigen Schule das *Verbindende* und das *Zentrum* nicht in der Weise vorgegeben sind, wie noch O. Willmann meinte. Sie sind *zu suchen und zu erringen und in dieser Suche und in diesem Ringen, das den Eigenwert der einzelnen Fächer wahrt und ernst nimmt, dürfte wohl das Tor zu neuen Formen der Fächerverbindung liegen*. Die in den folgenden Abschnitten exemplarisch umrissenen Anliegen sind erste, zaghafte Schritte dieser Suche. Die Suche nach dem Verbindenden von RU und anderen Fächern ist auch gebunden an:

## **6 Voraussetzungen und Möglichkeiten für ein Zusammenwirken der Unterrichtsfächer**

### **6.1 Voraussetzungen durch die Schulstruktur**

Eine Voraussetzung liegt im gesellschaftlichen Stellenwert des RU in den einzelnen Ländern. Weil in den verschiedenen europäischen Ländern die Stellung des RU sehr unterschiedlich ist – vom vollständigen Fehlen (so an staatlichen Schulen Frankreichs), über den RU als Freigegegenstand, bis zu einem RU als Pflichtgegenstand mit bzw. ohne Möglichkeit der Abmeldung – lässt sich allgemein Geltendes nur mit gewissen Vorbehalten sagen.

Für *Länder ohne schulischen RU* gibt es als Berührungsstellen außer den gemeinsamen geschichtlichen Wurzeln einzelner Schultypen nur jene Belange, *wo das Christentum die in profanen Gegenständen behandelten Inhalte bestimmt*: Niemand kann im Literaturunterricht Werke der sogenannten christlichen Kultur behandeln, ohne auf die Dimension des allgemein Religiösen und Christlichen zurückzugreifen, niemand kann die Kathedrale von Chartres oder Mozarts Ave verum erschließen, ohne auf deren religiöse oder christliche Fundamente zurückzukommen. In allen diesen Fällen hängt es aber allein von der Bereitschaft und Sachkundigkeit der Professoren der jeweiligen Gegenstände ab, ob, wie und in welchem Ausmaß diese Dinge zum Tragen kommen. Wo RU möglich ist, kann dieser ganze Bereich von zwei Seiten her wahrgenommen werden: vom RU zu anderen Fächern hin und in den anderen Fächern selbst, indem

- ❖ zur gleichen Zeit,
- ❖ hintereinander,
- ❖ im gemeinsamen fächerübergreifenden Unterricht,
- ❖ als Unterrichtsprojekt

ein Thema, das zwei oder drei Fächer bestimmt im gemeinsamen Bemühen, nach kollegialer Absprache durchgeführt wird. Bei jeder Art dieses Zusammenwirkens nähern sich die einzelnen Schulfächer mit ihren je spezifischen Fragestellungen.

### **6.2 Beispiele der Vernetzung von Geographie- und RU<sup>19</sup>**

- ❖ Das Heilige Land wird in Geographie primär länder- und kulturkundlich (geologischer Aufbau, Wirtschaft u. a.) behandelt. Für den RU ist es das Land der Verheißung, dessen Geographie, zum Verständnis der Bibel ebenso notwendig wie zum Verstehen unserer Gebetskultur (Psalmen), unserer Liedkultur und unserer Feiernkultur.<sup>20</sup> Beide Fächer können hinweisen, dass für die jüdische Identität dieses

- Land einen zentraleren Stellenwert hat als für Christen und Moslems, dass aber auch für die beiden letztgenannten mehr ist als andere heilige Orte und Stätten.
- ❖ Im Geographieunterricht werden Berge, Wüsten, Wolken, Städte, Wallfahrts- und Handelswege usw. unter länder- und kulturkundlichem Aspekt betrachtet. Für den RU werden diese Dinge zu Bedeutungsträgern und Symbolen existentieller Situationen (= symboldidaktische Sichtweise).
  - ❖ Eine weitere Begegnungsebene liegt in allen religiösen Elementen, die die Landschaft gestalten (Kirchen, Wallfahrtswege, Klöster...). Wir finden sie oft auch nur mehr in historischen Spuren: Ortsnamen, Gassennamen ...
  - ❖ Zu solchen religiös relevanten i. e. S. kommen noch zahlreiche andere Begegnungsebenen bei Themen wie „Freude“, „Gastarbeiter“, „Krieg – Frieden“, „Bevölkerungs- und Kulturwanderungen“, „Flüchtlingsprobleme“, „Dritte Welt“ u. a. m.

Neben solch konkreten Formen des Zusammenwirkens im Alltag der Schule müsste man Kooperationen, Kontakte und gemeinsame Bemühungen gleichsam auf der 2. Ebene, auf der der wissenschaftlichen Fachdidaktiken von RU und anderen Fächern nennen. Inhalt eines solchen Gesprächs zwischen Religionspädagogik und Geographie könnte etwa das „Weltverständnis“ sein. Geographie bezieht heute in ihre Umweltkunde auch den Blick auf die mitmenschliche Welt (Sozialgeographie, Wirtschaftsgeographie) und auf die Innenwelt des Menschen (Wahrnehmungsgeographie) mit ein. Religionspädagogik und Theologie vermögen diese Sichtweisen aus dem Glauben an Schöpfung und Vollendung nach der Transzendenz hin zu vertiefen. Die Zusammenschau beider Sichtweisen garantiert erst, dass der Schüler eine weltanschaulich wertgerichtete und durch Wissen werterfüllte Bildung erwirbt. Es gibt dafür schon erste Ansätze, an dieser Stelle können wir jedoch nicht näher auf die damit verbundenen Probleme eingehen.

### 6.3 Kooperationsmöglichkeit bei fächerübergreifenden Erziehungsanliegen der Schule

Zu Querverbindungen zwischen naturwissenschaftlichen Fächern und dem RU liegen bereits eine Reihe von Anregungen vor. So bringt die ökumenische Zeitschrift für die Praxis des RU ‚ru‘ (23/1993, Heft 4, 129–153) eine Reihe von Aufsätzen, die um das Thema ‚Garten‘ kreisen. Neben einem Unterrichtsprojekt der Fächer Religion und Kunst im 6. Schuljahr (Ich lebe im Garten – der Garten lebt in mir) findet man Jahreszeiten-Meditationen im Schulgarten als Zusammenarbeit zwischen RU und Biologieunterricht. Für die 13. Schulstufe berichtet dasselbe Heft von einer Meditation über Schöpfung und Natur anhand des Baus eines japanischen Miniatur-Zen-Gartens. Anhand des konkreten Schwetzingen Schlossgartens wird in einem weiteren Beitrag gezeigt, dass die Vielfalt eines in der Nähe der Schule liegenden barocken Gartens fächerverbindendes Vorgehen geradezu herausfordert. Neben Erkundigungen der Symbolik in Religion und Mathematik tragen andere Fächer zum Gesamtverständnis dieses Gartens bei. So werden die mythologische Herkunft der Figuren im Park und die antike Lehre von den Zeitaltern der Menschheit vom Griechisch-Unterricht eingebracht. Neulateinische Dichtungen des Jesuiten Desbillons am Hof Carl Theodors im Lateinunterricht zeigen Beziehungen zu Schwetzingen auf. Es werden Beziehungen des Kurfürsten Carl Theodor zur Desbillons-Bibliothek in Mannheim behandelt. Der Deutschunterricht führt zum Verständnis durch emblematische und allegorische Motive in der Barockdichtung und Parallelen dazu im fürstlichen Schlosspark. Der Bo-

taniktempel im Garten ermöglicht Querverbindungen zu Naturforschung und Biologie. Dazu kommen Projektteile und Anknüpfungspunkte für bildende Kunst, Geographie und Geschichte. Die wenigen Hinweise sollen zeigen, dass es heute vielfältige Ansatzpunkte gibt, die aber in ihrem Kern immer wieder auf einen oder mehrere konkrete Menschen, ihre Leistungen und ihre Verantwortung zurückführen.

Dazu zählt auch das Zusammenwirken bei Schulfahrten und Feiern. Kooperation gibt es bei allen Formen der „Erziehungsaufgaben“ der Schule: Friedenserziehung, Abbau von Vorurteilen, Erziehung zu Verantwortlichkeit in der künftigen Berufs- und Arbeitswelt, soziale Erziehung ... u. ä. Die Lehrpläne in Österreich schreiben ein Zusammenwirken bei solchen Aufgaben verbindlich vor.

#### 6.4 Voraussetzungen auf Seiten der Lehrer

Zusammenarbeit zwischen Schulgegenständen heißt immer, „das eigene Fach ernst nehmen“, was zugleich einschließt, dass man Berührungs- und Überlappungsbereiche erkennt und weiß, unter welchen Aspekten, wann und wie jeweils ein anderes Fach denselben Inhalt behandelt. Ein solches Wissen ist letztlich Bestandteil der Fachkompetenz eines „Fach“-Lehrers und erfordert die Bereitschaft und das Bemühen, über die Grenzen seines Fachgebiets hinauszublicken. Diese Bereitschaft und dieses Bemühen sind von jedem Lehrer in den unterschiedlichsten Schulsystemen zu fordern.

#### 6.5 Grenzen für eine Kooperation und Konzentration

Grenzen für eine Kooperation können sich aus der jeweils fachimmanenten Systematik und Logik ergeben. Die Länder des „fruchtbaren Halbmondes“ sind in Geographie in anderen Zusammenhängen zu behandeln als im RU. Dies kann bedingen, dass sie in einem Fach in diesem Schuljahr, im anderen in jenem zur Sprache kommen. Einige Schwierigkeiten könnten vermieden werden, würde man schon bei der Erarbeitung der Lehrpläne und Curricula möglichst viele Kontakte zwischen den einzelnen Fachvertretern pflegen.

In Österreich war dies in der Vergangenheit leider nicht überall der Fall. Es ist aber nicht möglich, die Lehrpläne einzelner Fächer so aufeinander abzustimmen, dass ein Thema in jedem Fach, das es betrifft oder berührt, zur selben Zeit behandelt wird. Dies schon deshalb nicht, weil die das eine Fach betreffenden Anliegen mehr (oder weniger) Unterrichtszeit erfordern als die das zweite oder dritte Fach betreffenden und weil die Kontexte variieren. *Eine Ausnahme ist in der Grundschule im sog. Gesamtunterricht gegeben* und in der höheren Schule im projektorientierten Unterricht, der aber nie die ganze, einem Fach zur Verfügung stehende Unterrichtszeit einnehmen kann.<sup>21</sup>

### 7 Möglichkeiten der Kooperation

Der Blick auf den Menschen von heute eröffnet weitere Möglichkeiten der Kooperation. Die Querverbindung und Kooperation ist möglich zwischen Religion und anderen Fächern, erschöpft sich nicht in den Belangen, wo das Christliche oder Religiöse expressis verbis ins Auge fällt.

Also nicht bloß in Themen wie „Christliche Literatur“, „Christliches Theater“, „Christliche Kunst“, „Anfang, Entwicklung und Ende des Menschen/Schöpfungslehre“, „Ge-

schichte des Christentums“ u. ä. Andere und zum Teil wichtigere Berührungsebenen liegen noch auf ganz anderen Gebieten, wie die folgenden Abschnitte zu zeigen versuchen.

## 8 Zusammenwirken bzgl. Haltungen und Einstellungen

*Beispiel: Turnen, Sport, Leibesübungen*

So erfolgt eine Vernetzung zwischen RU und Leibesübungen nicht, indem man in Turnen Kniebeugen übt oder Wettkämpfe organisiert, wer eine prostratio am raschesten und fehlerfrei zustande bringt. Christlicher Glaube und Leibesübungen begegnen einander nicht so sehr durch Unterrichtsinhalte als durch den Geist, in dem Leibesübungen betrieben, verstanden und bewertet werden. Eine Vernetzung und Querverbindung dieser beiden Fächer liegt primär darin, dass beide von ihrer Seite her im Schüler Erkenntnisse, Haltungen und Einstellungen fördern:

- ❖ Unterschiedliche Menschenbilder (Biologismus: Kampf aller gegen alle; Humanismus: olympische Ideale) führen zu unterschiedlichen Einstellungen zum Leib und seinen Ausdrucksformen. Sport und Leibesübungen sind ein Kulturbereich, in den Egoismus ebenso eingebracht werden kann wie ein christliches Menschenverständnis. Wie jemand als Mensch ist, so ist er auch als Turner, als Sportler ...
- ❖ Nicht allein Fitness, Vitalität, Leistung, Konkurrenz und Siege, sondern eine Ethik des Sports und der Leibesübung<sup>22</sup> verbürgen schöpferische Freude, versöhnte Gemeinschaft, Rücksicht auf Schwächere, Anerkennung von Regeln, Selbstbeherrschung ... u. ä. Fitness ohne Fairness ist inhuman!
- ❖ Nicht nur das Kämpferische, sondern auch das Spielerische muss bei Wettkämpfen und Gruppensport gesehen werden.
- ❖ Leistungssport und Leibesertüchtigung sind nicht die höchsten Werte. Sie sind hingeordnet auf humane Werte wie Fairness, Rücksicht, auf ein Miteinander anstelle eines reinen Gegeneinanders. Der Wert des Menschen hängt nicht vom Maß sportlicher und turnerischer Leistung ab. Wohl aber können Sport und Leibesübungen einen Beitrag zu menschlicher Selbstverwirklichung und menschlicher Entfaltung leisten.<sup>23</sup>
- ❖ Verfremdungen von Leibesübungen und Sport (Ideologisierung, Doping, Absolutsetzung, Hypertrophieren) aber auch Leibfeindlichkeit können zu einem Verfehlen der Humanität führen.
- ❖ Christlicher Glaube fördert nach R. Weiler<sup>24</sup> eine positive Sicht des Sports und der Leibesübungen durch metaphysische Sichtweisen: Offenheit der Selbstverwirklichung des Menschen auf letzte Werte wie: Deutung des menschlichen Leibes als Vollkommenheit, Wettkampf als Feld personaler Betätigung und sozialer Begegnung, Bindung an Regeln als Form einer Erfahrung von Grundformen sittlicher Ordnung ... u.a.m. Eine Metaphysik bzw. Theologie der Leibesübungen gipfelt in der Erkenntnis, dass Sport und Leibesübungen eine mögliche Verwirklichung von 1 Kor 6,20 sein können: „Verherrlicht Gott in eurem Leibe“. Kein geringerer als Paul VI. hat darauf am 5. 9. 1974 anlässlich einer Audienz der Teilnehmer an den Leichtathletik-Europameisterschaften in Castel Gandolfo verwiesen<sup>25</sup>

Die Intensität solcher Vernetzungen variiert in dem Maße, in dem in beiden Fächern die genannten Anliegen gelebt, verwirklicht und auch in Worte und ins Bewusstsein der Schüler gebracht werden.

## 9 Verstehensprobleme durch Kontaktnahme meistern

### *Problem der Fachsprachen und Denkkategorien*

Es gibt ein Sprachproblem, das sich aus der historischen Kluft zwischen Sprachgestalten, in denen religiöse Erfahrungen und christlicher Glaube einen Ausdruck fanden und der sich wandelnden Sprache der Menschen ergibt. Religiöse Grundworte wie Gnade, Erlösung, Heiligkeit, Sünde, Auferstehung, Segen, denen wir in Predigt, Religionsbüchern, Gebeten und Liedern begegnen, werden plötzlich nicht oder in einem anderen Sinn verstanden. Im Deutschen war das Wort ‚Elend‘ (exilium) im Salve Regina früher das Gegenteil von Heimat, d. h. Fremde. Heute ist es ein Synonym für Not, Armut und das Gegenteil von Wohlstand. Ähnliches gilt für philosophisch geprägte Worte wie Natur, Psyche, Welt, Freiheit ... Sie haben seit ihrer Aufnahme in religiöse Texte einen oft großen Bedeutungswandel durchgemacht. Mit Erklärungen, Übersetzungen und Belehrungen allein ist das Problem nicht aus der Welt zu schaffen. Eher helfen hier Metapherübungen (Gnade ist für mich wie ...).<sup>26</sup> Noch brisanter aber wird das Problem in weiterführenden Schulen dort, wo sich durch Fachsprachen die Bedeutung wandelt. Irene Weinold<sup>27</sup> hat im Anschluss an E. Rauscher Begriffe aufgezeigt, die im Mathematikunterricht in einem anderen Sinn gebraucht werden als im RU: Beweis, endlich, Endlichkeit, wahr, unendlich, Widerspruch u. a. Das Problem des Verstehens und Verständnisses kann nur im Zusammenwirken vieler Fächer gelöst werden. Die österreichischen Lehrpläne für den RU schreiben die Beachtung dieses Anliegens durch ein eigenes „Unterrichtsprinzip: Sprachbildung“ vor.<sup>28</sup>

Querverbindungen zwischen RU und naturwissenschaftlichen Fächern existieren keineswegs bloß bei Themen wie Schöpfung, Genmanipulation, In-vitro-Fertilisation, Euthanasie, Klonen, Unterschiede Tier – Mensch u. ä. Bei der Equipe Catechetique Europeenne hat 1984 der österreichische Atomphysiker Gernot Eder<sup>29</sup> an Beispielen bewusst gemacht, dass die Naturwissenschaften heute nicht so sehr durch Anliegen wie Glaube – Wissen, Galileikomplex, Schöpfung – Evolution u. ä. mit Religion korrespondieren, sondern dass Grenzbereiche, die zugleich Konfliktfeld wie auch Begegnungsraum sein können, bei der Diskrepanz zwischen naturwissenschaftlichen Denkformen und theologischen Denkweisen liegen. Dazu zählen an zentraler Stelle ...

- ❖ das Denken in „geschlossenen Systemen“, das mit der Aristotelischen Vorstellung, dass jede Veränderung eine Veränderung von außen ist, unvereinbar ist;
- ❖ die Begriffe „physikalische Erhaltungsgrößen“, „chemische Struktur“, „genetische Information“;
- ❖ das Denken mit Hilfe des Schlüsselbegriffes „funktionale Kausalität“, das im Gegensatz zum einlinigen Denken nach der Aristotelischen Kausalitätslehre stehe.

G. Eder hat an den Beispielen ‚Schöpfung‘, ‚Natur des Menschen‘ und ‚Transsubstantiation‘ Auswirkungen veränderter Denkansätze auf das Verstehen traditioneller Glaubensformeln aufzuzeigen versucht. Stellen wir uns einen Schüler vor, der später als Naturwissenschaftler oder Techniker tätig sein wird: Welche Hilfen müsste ihm der RU mitgeben können, damit er angesichts dieser Denkkategorien, die ihm täglich und immer wieder begegnen werden, Brücken zu traditionellen Glaubensaussagen findet? Welche naturwissenschaftlich-philosophische Ausbildung der Religionslehrer wäre notwendig, um dieser Aufgabe gerecht zu werden? Welche Impulse müssten von Christen in die Ausbildung und Weiterbildung der Physik-, Chemie- und Biologielehrer eingebracht werden, damit die Probleme von beiden Seiten her gesehen und zu lösen

versucht werden? An dem Beispiel können wir sehen, dass Kooperation und Vernetzung von Unterrichtsgegenständen in einem modernen Schulwesen keineswegs bloß eine Frage des guten Willens ist. Hier gibt es eine Fülle religionspädagogischer und fachdidaktischer Aufgaben, die heute wohl nur in Teamarbeit von Vertretern verschiedener Fachbereiche gelöst werden können. Neue Wege und Formen einer integrativen Weiterbildung von Lehrern aller Gegenstände wären ein Ruf der Zeit!

## 10 Inhaltliche Kooperations- und Vernetzungsmöglichkeiten

### *Beispiel: Naturwissenschaftliche Unterrichtsfächer*

Auch hier wäre es ideal, wenn die folgenden Anliegen von den naturwissenschaftlichen Fächern *und* vom RU her – wahrgenommen würden. Der Lehrer naturwissenschaftlicher Fächer überschreitet keineswegs seine Kompetenz, wenn er bewusst macht, dass es neben empirischen Fragestellungen und Sachurteilen nach richtig – falsch noch geistig-personale Fragestellungen mit ihren sinnbegründeten Werturteilen sinnvoll (wahr) – sinnlos gibt. Die Zugänge zur Wirklichkeit sind vielfach, und es zählt heute für alle Fachbereiche zu einer Form der Kooperation und Konvergenz, dass man den Blick über die Grenzen des eigenen Bereichs hinaus auf die nicht weniger legitimen anderen Bereiche der Wirklichkeit lenkt. Unterrichtsgegenstände, in denen es um Erklären von Sachverhalten geht, korrespondieren mit solchen, die Verstehen und Deuten von geistig-personaler Wirklichkeit anstreben.

Der Lehrer naturwissenschaftlicher Disziplinen kommt seiner pädagogischen Verantwortung nach, wenn er bewusst macht, dass die durch die Naturwissenschaften erfasste Dimension nur eine in der vieldimensionalen Wirklichkeit ist. Besonders gilt dies überall dort, wo über die biologische Dimension des Menschen geredet wird. Im Licht des Glaubens gesehen, kann man über den Menschen nicht in gleicher Weise reden wie über das Gänseblümchen oder die Primaten. Wo der Naturwissenschaftler an die Grenzen seiner Methode und Fragestellungen stößt, ist noch keine Grenze für den Erzieher und Lehrer eines naturwissenschaftlichen Faches gegeben. Gerade die Grenze der Erkenntnis kann deutlich machen, dass der Mensch nicht aufgeht in seinen biologischen Dimensionen.

Im Besonderen zeigt sich die Notwendigkeit, Unterschiede zwischen tierischer und menschlicher Existenz bewusst zu machen, wo über die Geschlechtlichkeit des Menschen und über Gemeinsamkeiten zum Tier gesprochen wird. Auch dort, wo Tier und Mensch dem Anschein nach Gleiches tun (Nahrung zu sich nehmen, Geschlechtlichkeit, Instinkthandlungen), ist es nicht dasselbe. Denn Verantwortung, Gewissen u.ä. kann ich aus keinem Lebensbereich ausklammern. Viktor E. Frankl verweist in diesem Zusammenhang auf den Unterschied von Auto und Flugzeug. Beide haben gemeinsam, dass sie sich auf dem Boden mittels Motorkraft fortbewegen können. Das Wesen des Flugzeuges erfasse ich aber erst dann, wenn mir bewusst wird, wodurch es sich vom Auto unterscheidet. Ähnlich erfassen wir das Wesen des Menschen nicht alleine durch den Blick auf die Gemeinsamkeiten mit dem Tier, sondern nur durch Beachtung auch der Unterschiede.

Zahlreiche naturwissenschaftliche Problemkreise sind mit ethischen Fragen und mit Sinnfragen verknüpft: Umweltverschmutzung, Euthanasie, Vivisektion, Genmanipulation, Beginn und Ende des Lebens, künstliche Befruchtung, Geschlechtsänderung,

Klonen, pränatale Diagnostik, Tierproduktion, Tierversuche, Implantation, Organübertragung, Evolution, Rohstoffreserven u.a.m.<sup>30</sup>

Zur mündigen Sichtweise zählt auch, dass man Heisenbergs These über das Welt- und Naturbild in den exakten Wissenschaften ernst nimmt, wonach wir kein objektives Bild der Natur haben, sondern immer nur ein Bild unserer Beziehungen zur Natur. Der Mensch geht als Beobachter in das Beobachterergebnis ein.

Ein Weiteres, was im Lauf der Oberstufe jedem Schüler klar werden sollte, ist, was Max Planck in seinem Buch „Wege zu physikalischen Erkenntnissen“ sagt: „Es gibt kaum einen Satz, der durch seine Missverständlichkeit größeres Unheil angerichtet hätte, als der von der Voraussetzungslosigkeit der Wissenschaft. So gewiss das Fundament einer jeden Wissenschaft durch das Material gebildet wird, das aus der Erfahrung stammt, ebenso sicher ist, dass nicht dieses Material allein, auch nicht seine logische Verarbeitung, die eigentliche Wissenschaft ausmacht. Wie aus dem Chaos einzelner Massen ohne ordnende Kraft kein Kosmos entsteht, so kann auch aus dem Einzelmaterial der Erfahrung ohne zielbewusstes Eingreifen eines von einem befruchtenden Glauben erfüllten Geistes niemals eine wirkliche Wissenschaft wachsen.“

Mit der Frage des Verhältnisses von Naturwissenschaft und Glauben hat sich 1978 über Einladung von Kardinal König ein Symposion in München befasst. Es nahmen 58 Wissenschaftler aus der ganzen Weltteil (C. F. v. Weizsäcker, Vranitzky/Zagreb, Joseph Weizenbaum/Massachusetts, Konrad Lorenz/Wien, Stojanovich/Moskau u. a.). Als Ergebnis wurde das Prinzip der Komplementarität (Nils Bohr) nicht nur auf das Verhältnis „physis – psyche“, sondern auch auf das Verhältnis von Religion und Wissen angewendet. Beide sind Wege zum Erfassen der Wirklichkeit. Weizsäcker betonte: Naturwissenschaft könne kein Weltbild liefern, das wäre Grenzüberschreitung.

Christliches wird eingebracht, wenn der Umgang mit Natur und ihren Gesetzen nicht nur kognitiv zur Kenntnis genommen, sondern auch affektiv erfahren wird, wenn er zum Staunen führt, was ja bekanntlich der Anfang der Beschäftigung mit letzten Fragen ist. Der Atomwissenschaftler J. J. Schmidt von der Internationalen Atombehörde in Wien schrieb im Hinblick auf den Zusammenhang von Naturwissenschaft und Religion: „...mit dem wachsenden Reichtum an Kenntnis der tatsächlichen Zusammenhänge der Welt – wenn auch nicht ihrer Letztursachen und ihres Sinngehalts – sollte der Glaube an die Größe und Unbegreiflichkeit Gottes an Realität und Tiefe gewinnen. Naturwissenschaftlicher Unterricht hat heute mehr denn je die Chance, über die Vermittlung von moderner Sachkenntnis und Methodik hinaus auch gerade durch sie auf die sich immer mehr offenbarende Größe Gottes hinzuweisen.“<sup>31</sup>

Naturwissenschaftlicher Unterricht sollte auch auf die Gefahren der ideologischen Fälschung von Forschung und des Missbrauchs von naturwissenschaftlichen Forschungsergebnissen hinweisen. Als Beispiel führt J. J. Schmidt die ideologisch verfälschte Vererbungstheorie des russischen Biologen Lysenko an.<sup>32</sup>

Die Katholische Landeslehrerkonferenz für Schule und Erziehung in Rheinland-Pfalz veröffentlichte schon im Juli 1981 eine Studie mit dem Titel „Entsprechen die Lehrpläne dem Erziehungsauftrag der Schule?“ (Manuskript Mainz 1981). Für die Naturwissenschaften wird dort ganz besonders auf die bundesdeutschen Lehrplanforderungen nach einer ganzheitlichen Betrachtung von Lebewesen hingewiesen. Es erhebt sich die Frage, ob eine ganzheitliche Betrachtung der Lebewesen nicht in einem



umfassenderen Sinn verstanden werden müsste, wenn Biologieunterricht emotionale Zuwendung zu vielen Bereichen des Lebendigen erreichen soll. Das Lebendige ist ja mehr, als die Biologie mit ihren wissenschaftlichen Methoden erfassen kann. Durch das Erahnen des begrifflich nicht Fassbaren des Lebens wird der Schüler zu Offenheit für weitergehende Erkenntnisse erzogen. Damit würde ein Freiraum über die mögliche Engführung durch monokausales Denken hinaus geschaffen werden.<sup>33</sup>

Ein Letztes noch: Nicht nur auf Gott hin kann die Natur den Blick öffnen. Die moderne Naturwissenschaft wird sich immer stärker bewusst, dass sie auch eine Öffnung auf den Menschen hin braucht. Professor Gernot Böhme sagte auf einem Symposium über wissenschaftliche Forschung und gesellschaftliche Zukunft, das vom österreichischen Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung 1979 veranstaltet wurde: „Die Umweltproblematik hat uns aber unmissverständlich gelehrt, dass der faktische, der konkrete Einfluss des Menschen auf die Natur im globalen Maßstabe nicht mehr zu vernachlässigen ist. Die Natur, die wir vorfinden, und die wir heute thematisieren müssen, d.h. die Phänomene unserer Umgebung und die großen Systeme, sind ohne den Menschen nicht mehr zu denken.“<sup>34</sup>

*Beispiel: Unterrichtsfach Geschichte*<sup>35</sup>

Inhalte, die gleicherweise Religion und Geschichte berühren, reichen von den vor- und außerchristlichen Religionen über die Geschichte des Christentums in Europa bis zu allen Themen der sog. Kirchengeschichte, wobei sich vor allem die „heißen Eisen“ (Kreuzzüge, Hexenprozesse, Galilei, Inquisition, Kirche in der NS-Zeit ...) für fächerverbindendes und fächerübergreifendes Unterrichten anbieten. Es könnte sein, dass ein Geschichtslehrer über alle einschlägigen Fakten und Ereignisse objektiv richtig und nach keiner Richtung hin tendenziös lehrt und dennoch atheistisch unterrichtet. Dies wäre etwa dann der Fall, wenn er den Gang der Geschichte, die letzten Ursachen des Geschehens sowie Sinn und Richtung darstellt als einen naturgesetzlich determinierten Prozess, als eine nicht änderbare Folge von These – Antithese – Synthese (Dialektischer Materialismus), in dem Freiheit, Verantwortung u. ä. kaum eine Rolle spielen und dessen Sinn allein innerweltlich gesehen wird als Kampf um eine klassenlose Gesellschaft, als Entwicklung der Menschheit vom Tierahnen (Darwin) zum Übermenschen (Nietzsche) u.ä.m.

Auf der anderen Seite könnte ein Geschichtsunterricht, aus dem alle Themen der Kirchengeschichte ausgeklammert blieben, in dem das Wort ‚Religion‘ nie vorkommt, dennoch offen sein für eine christliche Sicht der Geschichte. Dies wäre der Fall, wenn er die Fakten und Ereignisse in ihrer Verschränkung mit Entscheidungen, mit Verantwortung und verfehlter Verantwortung, mit Freiheit und missachteter Freiheit aufzeigt, wenn er bewusst macht, dass Geistiges und Ideen ebenso Gestaltungskräfte der Weltgeschichte sein können, wie wirtschaftliche, ökonomische Kräfte. Es ist heute unbestritten, dass die Idee der Gleichheit, die am Schreibtisch als Frucht aus J. J. Rousseaus Lehre von einer *volonte generale* beschrieben wurde, geschichtswirksamer war als alle Kriege Napoleons. Sie wirkt über marxistisches Ideengut bis hinein in Begründungsversuche des Terrorismus. Desgleichen war der 1. Weltkrieg nicht allein eine naturnotwendige Folge des Mordes in Sarajevo, sondern Frucht freier Entscheidungen an den Fürstenhöfen und Wirtschaftszentren Europas. Die Beispiele ließen sich beliebig lang fortsetzen.

Vernetzt werden Anliegen von RU und Geschichtsunterricht also nicht nur durch reli-

gions- oder kirchengeschichtliche Fakten, sondern durch die Frage nach den Gestaltungskräften, den Ursachen und Zielen der Weltgeschichte und einzelner ihrer Epochen. Hier finden wir heute sehr unterschiedliche Antwortversuche:

- ❖ Die Auffassung von Geschichte als ewiger Kreislauf (Demokrit). (Noch F. Nietzsche meint, dass sich die Weltgeschichte alle 10 000 Jahre wiederholt.)
- ❖ Die Auffassung Oswald Spenglers, wonach der Lauf der Kulturen so determiniert ist wie das Wachsen, Blühen und Vergehen der Pflanzen.
- ❖ Die pessimistischen Sichtweisen, denen zufolge das Goldene Zeitalter oder das Paradies der Vergangenheit angehören und alles nur schlechter wird. Heute finden wir bei den Weltuntergangssekten, aber auch in der Umweltschutz-Bewegung Anklänge an solche Sichtweisen.
- ❖ Die optimistischen Sichtweisen, wonach das innerweltliche Heil vor uns liegt, sei es eine klassenlose Gesellschaft, sei es der aufgeklärte, mündige, alles beherrschende Weltbürger. Sie finden wir im Geschichtsverständnis des Marxismus (These – Antithese – Synthese). Ernst Bloch zeigte auf, wie im Zusammenhang mit dem Fortschrittsglauben die Vorstellung einer sich zur Vollendung entwickelnden Materie entstanden sei. Geschichte als Gang vom Ursprung des Weltalls zur Vollendung und Verwirklichung der Sehnsüchte, Hoffnungen, Triebe, Utopien, Ahnungen sei Entwicklung und habe einen Sinn. Teilhard de Chardin hat die optimistische Sichtweise theologisch sehr konsequent zu begründen versucht.
- ❖ Die Sichtweise des Absurden (J. P. Sartre, A. Camus): Die Menschheitsgeschichte verläuft sinnlos, nach keinem höheren Gesetz. Politische Bewegungen können nur etwas für den eigenen, augenblicklichen Lebensvollzug hier und jetzt Sinnvolles tun. Geschichte und Menschenschicksal als Ganzes aber bleiben sinnlos und trostlos. Geschichtsunterricht machte diese Sinnlosigkeit bewusst und „befreit“ so zu Selbstverwirklichung hier und jetzt. Zur Sichtweise des Absurden tendieren auch alle nihilistischen Philosophien.
- ❖ Auch nach Karl Popper kennt Geschichte keinen Sinn. An sinnvollen Entwicklungen könne allerdings gearbeitet werden (mehr Freiheit, mehr Menschlichkeit).
- ❖ Weit verbreitet ist heute unter jungen Akademikern in Österreich die Geschichtsauffassung des Historismus: „Jede Zeit hat den Mittelpunkt ihrer Glückseligkeit in sich wie eine Kugel ihren Schwerpunkt“ (J. G. Herder). Das heißt, es gebe keine bleibende Wahrheit, sondern nur zeitbedingte Wahrheiten, keine bleibende Ethik, sondern jeweils sich wandelnde Vorstellungen vom Guten ... usw.
- ❖ Solchen Auffassungen gegenüber steht die im alttestamentlichen Judentum wurzelnde christliche Überzeugung von der Einmaligkeit der Geschichte, an deren Anfang das Wort Gottes (hebr.: memra Jahwe) und an deren Ende die Herrschaft Gottes steht. Ihr Anfang und ihr Ziel transzendieren jede innerweltliche Gegebenheit. Bei Augustinus sehen wir zum ersten Mal diese Auffassung reflektiert. Christopher Dawson<sup>36</sup> hat nachgewiesen, dass sie auch in unserem Jahrhundert aktuell ist.

Alle zuletzt gezeigten Standorte erfordern einen „Glauben“. Ihre Vielfalt verlangt heute von jedem Denkenden eine Entscheidung. Indem der Geschichtsunterricht auch dies bewusst macht, trägt er bei zur Allgemeinbildung an höheren Schulen. Indem der RU – dem jeweiligen Erkenntnisstand der Schüler entsprechend – Motive für das Finden der richtigen Entscheidung anbietet, trägt er bei zu Verantwortung und Mündigkeit. Beide Fächer aber arbeiten dadurch zusammen im Dienste der Humanität

und einer europäischen Schule, die ‚Geist-voll‘ ist und nicht allein von Nützlichkeitswägungen oder Ideologien bestimmt wird.

Im Besonderen weist der RU den Geschichtsunterricht darauf hin, dass Geschichte nicht nur ein Kräftespiel von Strukturen und Systemen (Merkantilismus, Liberalismus, Kapitalismus u. ä.) ist, sondern etwas von Menschen Gestaltetes und Gestaltbares. Neben solchen Kontaktfeldern zwischen Geschichts- und RU gibt es eine Fülle von Beispielen aus der Menschheitsgeschichte, die der RU aus dem Geschichtsunterricht aufgreifen kann: Es lässt sich ja jede Epoche oder jede Persönlichkeit der Geschichte „transparent“ machen für das Menschliche, für die alten Anliegen wie Freiheit, Macht, Machtgrenzen, Verantwortung... Vor allem aber gewinnt der RU aus der Geschichte konkrete Inhalte für religionspädagogische Themen und Ziele wie Friedenserziehung, gerechter Krieg, Wehrdienst(-verweigerung), u.ä. Nach H. Schmidt<sup>37</sup> ist eine Verbindung zwischen Geschichts- und RU in drei Aufgabenbereichen gegeben durch ...

- ❖ die individuelle Lebensgeschichte, Erinnerungen und Reflexion eigener Erfahrungen (d. i. durch personale Identität);
- ❖ die soziale Relevanz historischer Entwicklungen (d. i. reflektierte Partizipation an sozialen historischen Entwicklungen);
- ❖ Interpretation transpersonaler Deutungs- und Entwicklungszusammenhänge (Philosophiegeschichte, Kunstgeschichte, mythische, religiöse, transzendente, rationale Deutung des Geschehens ...)

Heute wird auch an höheren Schulen oft eine Methode eingesetzt, die aus den US-amerikanischen Sozialwissenschaften in die Forschung, dann aber auch in die Fachdidaktik eingegangen ist, die *Oral History*.<sup>38</sup> Es geht dabei um eine Art „Interview“ von Zeitzeugen, um Einholen individueller und kollektiver Erfahrung, wobei die Zielsetzungen in Forschung und im Unterricht natürlich divergieren. Generell liegt der Vorzug der Methode „in der Möglichkeit, Lebensverhältnisse, Biographien, Alltagsmentalitäten und subjektive Beurteilungen erlebter Geschichte über die Befragung von älteren Menschen besonders jener Sozial- und Bildungsschicht, von der uns kaum Zeugnisse vorliegen, zu erhalten.“<sup>39</sup> Oral history eignet sich gut bei Projekten, die gemeinsam zwischen Geschichts- und Kirchengeschichtsunterricht durchgeführt werden (z. B. Judenverfolgung im Nationalsozialismus; die Haltung der Kirche in Gesellschaft und Wirtschaft; u.a.m.) oder innerhalb des RU bei Themen kirchlicher Zeitgeschichte [Beitrag der Kirche(n) zum Wiederaufbau unserer Heimat nach dem Krieg; das Werden einer strukturellen Caritas und Entwicklungshilfe usw.]. Als Vorteile werden angeführt: „Der Lernende ist nicht Objekt eines rezeptiven, sondern Subjekt eines induktiven Lernprozesses. Selbstbestimmtes Lernen... fördert Motivation und entwickelt Freude an historischem Arbeiten.“<sup>40</sup> Die Identifikation werde durch die Alltagsbezogenheit des Gegenstandes ermöglicht und eine Verknüpfung der individuellen mit einer kollektiven Lebensgeschichte ermöglicht.<sup>41</sup> Zur Kooperation zwischen Geschichts- und RU eignen sich auch gemeinsame Exkursionen in Museen, Archive, zu Geschichtsdenkmälern, ferner das Zusammenwirken bei schulischen Bildungsreisen (Rom, Griechenland) u.ä.

### 10.3 Unterrichtsbereiche Literatur, Künste, Musik

Der moderne RU zieht heute aus vielen Sparten von Literatur und Kunst Texte und Bilder heran, sei es in Form von Religionsbuchteilen, in Arbeitsblättern, durch Diaprojektionen oder Wandbilder. Zahlenmäßig überwiegen dabei heute noch Texte und Bil-

der mit religiöser oder ethisch relevanter Thematik i. w. S. Dies ist möglich, weil in solchen Texten bzw. Kunstwerken religiöse Erfahrung „gespeichert“, objektiviert (vergegenständlicht) ist. Andererseits kann kein Literatur- und Kunstunterricht an Werken mit religiöser Thematik vorbeigehen.

Die Begegnungsmöglichkeiten überschreiten aber die religiösen, ethischen oder gar christlichen Bereiche weithin. Literatur, Kunst und Musik sind nach S. Mühlberger und Ch. Preihs<sup>42</sup> ...

❖ *Spiegel der Wirklichkeit*

Beispiel: O. Zadkines Skulptur „Die zerstörte Stadt“ (1947) in Rotterdam und verkleinert auch in Brüssel und Paris; oder die Avantgarde als Protest gegen eine technisierte, lieblose Welt

❖ *Begegnungsraum mit Zeitfragen*

Beispiel: Leonard Bernsteins „Mass“

❖ *Artikulationsmöglichkeit für jugendliche Probleme*

Beispiel: Schlager und moderne Popmusik

❖ *Möglichkeit der Schulung zum Dialog*

Beispiel: Gespräch über ein Drama, einen Roman, ein Bild oder: Vergleich von J. Haydns Schöpfung („Aus Rosenwolken bricht, geweckt durch süßen Klang der Morgen jung und schön...“) mit dem Musical Hair („Hallo: Schwefel-Dioxid! Hallo: Kohlen-Monoxid. Herein, herein! Ich atme euch ein! Tagaus und tagein. Herein.“)

❖ *(Humane und) Religiöse Erkenntnisquelle*

Beispiel: F. Werfels „Der veruntreute Himmel“

J. Haydn, der das „Descendit“ in der Nelson Messe so übersetzt:

Das Credo seiner ‚Nelson Messe‘ beginnt Josef Haydn nach einem instrumentalen Vorspiel kanonisch, in dem Sopran und Tenor unisono mit dem Thema beginnen, Alt und Bass einen Takt später das Thema aufnehmen. Der Kanon durchzieht den ersten Teil des Credo bis ‚descendit de coelis‘, wo bei der letzten Wiederholung dieser Textzeile der homophone Satz mit hoher harmonischer Dichte einsetzt. Mit einer fallenden Kadenz, wobei die im homophonen Satz wichtigsten Stimmen (Sopran und Bass) eine deutliche Abwärtsbewegung vollziehen, führt Haydn diesen Abschnitt zu Ende.

Auf diese Weise schildert er eindrucksvoll das Herabsteigen des Sohnes Gottes zu den Menschen. Haydn greift vom Beginn des Credo bis ‚descendit‘ ein hintergründiges Symbol auf. Indem er im ersten Abschnitt den Kanon als eine Satztechnik wählt, die älter ist als die homophone Schreibweise, entsteht sinnbildlich ein Kontrast:

- ❖ Schöpfung vor der Menschwerdung Christi (Polyphonie)
- ❖ Mit der Inkarnation beginnt das Neue, es bricht eine neue Ära an (Homophonie).

In diesem Zusammenhang kommt auch der harmonischen Bewegung (jede Textsilbe erhält eine neue Harmonie) eine Bedeutung zu: Trotz des Herabsteigens, das als negative Entwicklung dargestellt wird (das Absteigen und die Erniedrigung Jesu endet im Leiden und Kreuz), beginnt aus der Sicht des Menschen eine positive Entwicklung; Gottes Zuwendung zum Menschen bedeutet für uns eine Würdigung, im Endeffekt die Erlösung. Es ist wirklich berechtigt, wenn Haydn durch die dichte Harmonik schon dieser Textstelle eine positive Seite unterlegt.<sup>43</sup>

- ❖ *Literatur, Kunst, Musik sind oft auch Heilsbotschaft in zeitgemäßer Sprache*<sup>44</sup>  
Beispiel: Lateinamerikanische Psalmen, Spirituals, Oratorien

- ❖ *Literatur, Kunst und Musik als Kulturträger der Kirchengeschichte*  
Beispiel: Kirchenbau von der Romanik bis zur Moderne; Der Wandel der Christus- bzw. Menschendarstellung von der Romanik bis zur Gegenwart: Pantokrator, Isenheimer Altar ... E. Nolde.

Kunst bietet die Möglichkeit, christliche Inhalte, Sehnsüchte und Beziehungen zu deuten. Im Credo von Palestrina bricht bei „Genitum non factum, consubstantialem

Patri“ der vorher vierstimmige Satz jäh ab, die Stimmenzahl wird auf zwei reduziert, die dasselbe Thema bringen: 2 Personen – 1 Gott.

Im Credo der großen Messe Nr. 3 in f-Moll von Anton Bruckner wird dasselbe ausgedrückt durch Verschmelzung aller Stimmen in eine Unisono-Stimmführung.<sup>45</sup>

The image shows a musical score for the Credo of the Great Mass No. 3 in f-Minor by Anton Bruckner. It consists of four vocal staves (Soprano, Alto, Tenor, Bass) and a piano accompaniment. The lyrics are: "con-sub-stan-ti-a-lem Pa-tri: per quem o-mni-a". The music features a unisono vocal line and a piano accompaniment with a "cresc." marking.

Kunst kann den Menschen in die Stimmung versetzen, wo er bereit ist, auf etwas zu hören. Das gilt im positiven Sinn (zur Einstimmung in Feiern jeder Art) wie im negativen (etwa: Texte, die Hass schüren; Musik als Transportmittel von Gewinnsucht, Gewalt, Sex, Werbung; Malerei im Dienste politischer Ideologien). Die Bedeutung der Kunst für eine ganzheitliche Bildung ergibt sich nicht zuletzt daraus, dass Schriftsteller und Künstler nicht nur eine besonders ausgeprägte Sensibilität für die menschliche Wirklichkeit besitzen, sie ahnen oft auch Lösungsmöglichkeiten, die dem nüchternen Wissenschaftler noch verschlossen sind.<sup>46</sup> Aus dem Angedeuteten ergeben sich die Möglichkeiten zu Begegnung, Vernetzung und Kooperation zwischen RU und Unterricht in Literatur, Musik, Kunsterziehung, wobei wieder jeder Gegenstand Inhalte aufgreifen kann, die im anderen Gegenstand grundgelegt wurden oder, indem einzelne Themen von unterschiedlicher (religiöser, ästhetischer, geschichtlicher, zeitkritischer ...) Werte gemeinsam behandelt werden.

## 11 Zusammenfassung

Die Grundthesen dieser Impulse zum Nachdenken sind:

- ❖ Das sich erneuernde Schulwesen Europas bedarf eines sinngebenden Zentrums.
- ❖ Die Idee der Menschenwürde und Menschenrechte könnte zur verbindenden Mitte der Unterrichtsbemühungen aller Fächer werden.
- ❖ Die notwendigen Berührungspunkte des RU mit anderen Fächern liegen nicht allein – ja oft nicht einmal primär – im Bereich religiöser oder christlicher Inhalte und Grenzfragen. Sie können im Blick auf den Menschen heute sehr umfassend gesehen werden.
- ❖ Diese Möglichkeit einer Kooperation und Vernetzung der Fächer ist weniger eine Vorgabe als eine in jedem Schulwesen und in jeder Generation immer neu zu lösende Aufgabe.

## Ergänzende Literatur in Auswahl:

### **Zum Grundsätzlichen**

- AAVV: Religionsunterricht im Kontext der Fächer. Themenheft „Lebendige Katechese“ 13 (1991) 1.  
GARRONE, G.: Der Glaube als Mitte der Erziehung. Düsseldorf 1962.  
HAMANN, B.: Religiöse Erziehung als Unterrichtsprinzip. Limburg 1970.  
KORHERR, E. J.: Schulischer Religionsunterricht und das Bemühen um Wechselbeziehung der Unterrichtsgegenstände. In: ANGEL, H. F. – HEMEL, U.: Basiskurs im Christsein. Frankfurt/M. – Bern – New York – Paris 1992, 79–95 (Geschichte 87–91).  
LEITNER, Rupert u. a.: Religionspädagogik 3. Beiträge zur religiösen Dimension der Unterrichtsfächer und einzelner Themenbereiche. Reihe: Schule und Erziehung hg. v. GSCHIER, J. Wien 1992.  
RAUSCHER, E.: Religion im Dialog. Fächerverbindung – Projektstruktur – Religionsunterricht. Frankfurt – Bern – New York – Paris 1991.

### **Zu Sport – Leibesübungen**

- AAVV: Sport and the Body. A Philosophic Symposium, Philadelphia 1979<sup>2</sup>.  
BERNHARD, G.: Sportdidaktik im Dienst eines modernen Menschenbildes. In: Institut f. Leibeserziehung der Karl-Franzens-Universität Graz (Hg.): Sport und Wissenschaft, Graz 1973, 7–14.  
EICHER, P.: Sport und Religion, in: Kat. Bl. 106 (1981) 9, 739–745.  
GRIESWELLE, D.: Sportsoziologie, Stuttgart 1978.  
GROLL, H.: Die Idee der Leibeserziehung von heute. Bd. 1. Wien 1972.  
GÜHRING, H.: Christ und Sport. Missionarisch leben im Sport. Eine Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Glaube und Sport. Altenkirchen 1983.  
JAKOBI, P. – RÖSCH, H. E. (Hg.): Reihe: Christliche Perspektiven im Sport. 10 Bde. Mainz 1981–1990.  
JAKOBI, P. – RÖSCH, H. E. (Hg.): Sport zwischen Zwang und Freiheit. Topos Taschenbuch 105.  
KORFF, W.: Sport und christliches Menschenbild. In: Zur Debatte 10 (1981) 4, 437 ff.  
OMMO-GRUPPE (Hg.): Einführung in die Theorie der Leibesübungen. Analysen – Voraussetzungen. Wien.  
RIECKER, H.: Mit Gott durchs Ziel. Sportler berichten von den großen Ereignissen in ihrem Leben. Moers 1985.  
RIEKER, H.: Mit Christus als Trainer. Edition C – Taschenbuch T120. Moers o.J.  
RÖSCH, H.E.: Sport und Religion. In: HerKorr 35 (1981) 6, 314–316.  
SALAMUN, Kurt: Kritische Gesellschaftstheorie und Sportkritik der Neuen Linken. In: GRUBER, W. u. a.: Wissen – Glaube – Politik. Festschrift für Paul Asveld, Graz 1981, 297 ff.  
SEIFERT, E.: Sport und Geist. Graz 1977.  
WEILER, R.: Art. ‚Sport‘. In: KLOSE – MANTL – ZIFKOVITS: Katholisches Soziallexikon. 2. Aufl. Graz – Innsbruck 1980, 2852 ff.  
WEILER, R.: Das Wissen des Menschen um seinen Leib – ein Beitrag zur Grundlegung der Ethik des Sports. In: ANDRECS, H. – REDL S.: Forschen – Lehren – Handeln. Wien 1976, 312 ff.  
WEILER, R.: Zur Sinnfrage des Sports. Anthropologische Grundlagen für eine Theologie des Sports. In: ThPQ 129 (1981) 4, 361–367.

### **Zu Naturwissenschaften (Biologie, Physik, Chemie, Ökologie, Technik)**

- AAVV: Biologische und geistige Aspekte der Überlebenskrise. In: SCHATZ, O. (Hg.): Hoffnung in der Überlebenskrise. Salzburger Humanismus-Gespräche. Graz – Wien – Köln 1979.  
ALTNER, G.: Atomenergie – Herausforderung an die Kirchen. Texte, Kommentare, Analysen. Neukirchen-Vluym 1977.  
ALTNER, G.: Schöpfung am Abgrund. Die Theologie vor der Umweltfrage. Neukirchen-Vluym 1978.  
ALTNER, G.: Zwischen Natur und Menschengeschichte. Anthropologische, biologische, ethische Perspektiven für eine neue Schöpfungstheologie. München 1975.  
ANGEL, H.-F.: Naturwissenschaft und Technik im Religionsunterricht. Frankfurt – Bern – NY – Paris 1988.  
AUER, A.: Umweltethik. Düsseldorf 1984.  
BAROCKA, E.: Die Untrennbarkeit von Wissenschaft und Religion Bd. 1. Salzburg 1982.  
BAROCKA, E.: Rückkehr zum Glauben. Ein Beitrag zu der Auseinandersetzung über das Verhältnis von Wissenschaft und Religion. 2. erw. Aufl. Salzburg 1981.  
BECKER, H.W.: Weltformel kontra Schöpfungsglaube. Zürich 1972.  
BÖCKLE, F. u. a. (Hg.): Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft. 30 Bde. 2. Aufl. Freiburg – Basel – Wien 1982 ff. Vor allem Bde. 3, 6, 20.

- BURGEY, F.: Technik und heiliger Kosmos. Würzburg 1985.
- CHARDIN, T. de: Mein Glaube. Olten/Freiburg 1974<sup>2</sup>.
- DAVIES, P.: Gott und die moderne Physik. München 1986.
- DIETRICH, VJ.: Naturwissenschaftlich-technische Welt und Natur im Religionsunterricht, Frankfurt – Bern – New York – Paris 1989.
- EDER, G.: Hoffnung zwischen Manichäismus und Deismus. In: KOLB, A. (Hg.): Glaube – Wissen – Zukunft. Graz – Wien – Köln 1987, 147–162.
- FRIES, H. (Hg.): Die Gottesfrage in der Begegnung mit der Naturwissenschaft. In: dsbe.: Gott; die Frage unserer Zeit. München 1973, 19–33.
- GUARDINI, R.: Der Gegensatz. Versuche zu einer Philosophie des Lebendig-Konkreten, Mainz 1985.
- HEISENBERG, W.: Das Naturbild der heutigen Physik, Hamburg 1965.
- HEISENBERG, W.: Physik und Philosophie, Berlin 1959.
- HEISENBERG, W.: Schriften über Grenzen. Gesammelte Reden und Aufsätze. Erw. Neuauflage, München 1977.
- HÜBNER, J. (Hg.): Der Dialog zwischen Theologie und Naturwissenschaft. Ein bibl. Bericht. Forschungen und Berichte der Ev. Studiengemeinschaft, hg. v. SCHUBERT u. a. Bd. 41, München 1987.
- KASPER, H.: Die ganze Wirklichkeit. Grenzen moderner wissenschaftlicher Weltbetrachtung. In: Religionsunterricht heute (1989) <sup>3</sup>/<sub>4</sub>, 1–19. (Inkl. Biologie, Physik)
- KATTMANN, V.: Biologie und Religionsunterricht. In: GLÖTZNER, J. (Hg.): Kritische Stichwörter zum Religionsunterricht. München 1981, 57 ff.
- KILLERMANN, W.: Biologieunterricht heute. Eine moderne Fachdidaktik, Donauwörth 1992.
- KÜHN, W.: Das Eichhörnchen und der liebe Gott. Rätsel des Lebendigen, Trier 1979.
- LUYTEN, N. A. (Hg.): Naturwissenschaft und Religion, Düsseldorf 1981.
- MARKUS, S. M.: Der Gott der Physiker, Basel – Boston – Stuttgart 1986.
- MEYER-ABICH, K. M.: Dreißig Thesen zur Praktischen Naturphilosophie. In: LÜBBE, H. – STRÖCKER, E.: Ethik der Wissenschaften Bd.5, München – Paderborn 1986, 100–107. (= Friede mit der Natur; Biologie)
- MONOD, J.: Zufall und Notwendigkeit. Philosophische Fragen der modernen Biologie, München 1983.
- PAPPLER, M. (Hg.): Umwelterziehung im Klassenzimmer, Donauwörth 1994.
- PIETSCHMANN, H.: Das Ende des naturwissenschaftlichen Zeitalters, Rastatt 1980.
- PIETSCHMANN, H.: Naturwissenschaft und Glaube. In: KOLB, A. (Hg.): Glaube – Wissen – Zukunft. Graz – Wien – Köln 1987, 135–146.
- PLANK, M.: Vorträge und Erinnerungen. Darmstadt 1965<sup>10</sup>, (231, 372: Religion u. Naturwissenschaft)
- PLENK, H.: Das Metaphysische in Mathematik, Physik und Biologie, Wien 1959.
- PÖLTNER, G. – VETTER, H. (Hg.): Naturwissenschaft und Glaube, Wien – München 1984.
- PORTMANN, A.: Biologie und Geist, Zürich 1956.
- RAHNER, K.: Die Christologie innerhalb einer evolutiven Weltanschauung. In: Schriften zur Theologie V. Einsiedeln 1965, 183–221.
- RAHNER, K.: Naturwissenschaft und vernünftiger Glaube. In: Schriften zur Theologie XV, Zürich 1983, 24 ff.
- RAUH, F.: Die Frage nach Gott in der heutigen Naturwissenschaft. In: CASPER B. (Hg.): Des Menschen Frage nach Gott. Donauwörth 1976, 50–67.
- RAUH, F.: Theologische Grenzfragen zur Biologie und Anthropologie. Informationen und Material für Religionsunterricht und Erwachsenenbildung, München 1973.
- REICH, K. H.: Religiöse und naturwissenschaftliche Weltbilder. In: Unterrichtswissenschaft 15 (1987) 3, 332–343.
- RENNKAMP, H. J.: Faszination Leben. Grenzgänge zwischen Naturwissenschaften, Schöpfungsglaube und Ökologie, Mainz 1993.
- ROHRBACH, H.: Naturwissenschaft, Weltbild, Glaube, Wuppertal 1978<sup>10</sup> (Brockhaus TB 117).
- SCHEVEN, J.: Daten zur Evolutionslehre im Biologieunterricht, Stuttgart 1979.
- SCHIFFERS, N.: Fragen der Physik an die Theologie – eine überholte Fragestellung? In: Christlich-pädagogische Blätter 92 (1979), 186–191.
- SCHIFFERS, N.: Fragen der Physik an die Theologie. Die Säkularisierung der Wissenschaft und das Heilsverlangen nach Freiheit, Düsseldorf 1968.
- SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ: Die Verantwortung des Menschen für das Tier. Positionen – Überlegungen – Anregungen. Arbeitshilfen Nr. 113, Bonn 4. 10. 1993.
- WATTE, P.: L'ethique avant la technologie. Un choix universitaire, Bruxelles 1982.



- WEINBERG, St.: Die ersten drei Minuten. Der Ursprung des Universums, dtv 1556, München 1981.
- WEIZSÄCKER, C. F. v.: Gottesfrage und Naturwissenschaft. In: Deutlichkeit. Beiträge zu politischen und religiösen Gegenwartsfragen, München 1978, 167 ff.
- WILDER-SMITH, A. E.: Grundlagen zu einer neuen Biologie, Neuhausen 1974.
- WOLF, J.-C.: Tierethik, Trier 1994.
- WUKETITS, F. M.: Evolution – Erkenntnis – Ethik. Folgerungen aus der modernen Biologie, Darmstadt 1984.

### ***Unterrichtshilfe zu Religion – naturwissenschaftliche Fächer***

- COMPUTER-BIBELN (Luther): Sonderprospekt 6442 der Deutschen Bibelgesellschaft.
- HUBER, H. u. a.: Umwelterziehung in der Schule, Donauwörth 1992.
- KATTMANN, U.: Biologie und Religion. Unterrichtsentwürfe im Überschneidungsfeld, Stuttgart – München 1972.
- MORETTI, J.-M.: Vom Urknall zum Retortenbaby, München – Zürich – Wien 1992 (Kurzinformation, geeignet auch für Schülerreferate).
- NEUMANN, P. H. A.: Die Theologie vor den Fragen der Biochemie, Reihe: Religion – Studienstufe 4, Stuttgart 1971.
- NEUMANN, P. H. A.: Moderne Naturwissenschaft und Schöpfung. Reihe: Religion Studienstufe 6, Stuttgart 1972.
- RUPP, H. u. a.: Wege zur Wirklichkeit. Glaube und Naturwissenschaft. Arbeitshilfen Sekundarstufe II, Stuttgart 1979.
- SÄNGER, M.: Verantwortung. Arbeitstexte für die Sekundarstufe II. Reclam Stuttgart o. J. (106–153: Schweitzer A.: Ehrfurcht vor dem Leben; Birnbacher D.: Verantwortung für zukünftige Generationen; Meyer-Abich, K. M.: Frieden mit der Natur)
- SCHULER, F. – DUNK, K. v. d.: Genetik. Donauwörth o. J.
- SCHULER, F.: Evolution und Evolutionstheorie. Donauwörth o. J.

### ***Zu Geographie – Wirtschaftskunde – Umweltkunde***

- BÖCKLE, F. u. a. (Hg.): Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft. A. a. O. Bde. 15, 16, 17, 19, 20.
- BÖSEN, W.: Galiläa als Lebensraum und Wirkungsfeld Jesu. Biblisches Sachbuch, Freiburg i. Br. 1985.
- KAUFMANN, H. G. – BEN-CHORIN, Sch. – LANGER, M.: Wege der Sehnsucht: Jerusalem, München 1990.
- KNOLL, G.: Auf den Spuren Jesu, Innsbruck – Wien – München 1974.
- KORHERR, E. J.: Das Heilige Land und die Katechese. In: Christlich-pädagogische Blätter 104 (1991) 6, 261–266.
- KORHERR, E. J.: Querverbindungen zwischen Religion und Geographie in einem sich erneuernden europäischen Schulwesen. In: BÜTTNER, M – LEITNER, W. (Hg.): Beziehungen zwischen Orient und Okzident. Interdisziplinäre und interregionale Forschungen. Ergebnisse des Symposiums Graz, 3. bis 6. 9. 1992, Teil 1, Bochum 1992, 37–84
- KRASENSKY, H.: Zur Entwicklung des Wirtschaftsunterrichtes und der Wirtschaftserziehung. In: Pädagogische Mitteilungen. Beilage zum VOBL des BMW (1952) 2, 29–31.
- KÜNG, H. – KUSCHEL, K. J. (Hg.): Christentum und nichtchristliche Religionen, Darmstadt 1994.
- KÜNG, H.: Projekt Weltethos, München 1991<sup>3</sup>.
- KÜNG, H.: Weltfrieden durch Religionsfrieden. Antworten aus den Weltreligionen, Serie Piper 1862, München 1993.
- LANGEMEYER, G. B.: Die Bedeutung der christlichen Strukturelemente als theologische Legitimation der Lehr-Lern-Planung. In: BIEMER, G. – KNAB, D.: Lehrplanarbeit im Prozess, Freiburg 1982, 37–48.
- LANGER, M. – LASCHET, A. (Hg.): Erbittet für Jerusalem Frieden, Aachen-Kevelaer 1991.
- LaROUCHE, L. H.: Christentum und Wirtschaft, Wiesbaden-Nordenstadt 1989.
- MARBÖCK, J.: Wüste – Dornbusch – Gottesberg. Der Sinai in Bibel und Geschichte. In: GRATZL, K.: Die heiligsten Berge der Welt, Graz 1990, 51–64.
- MAYER, M.: Wirtschaftsethik im Religionsunterricht. In: rhs 9 (1966), 174–187.
- MOSER, F.: Wirtschaft und Religion. Religionsunterricht an den kaufmännischen Schulen, Wien – Freiburg – Basel 1986.
- MÜLLGES, U. (Hg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Düsseldorf 1979.
- OBERFORCHER, R.: Jesus von Nazareth und die Vielfalt der religiösen Landschaft Palästinas. In: Niewiadomski, J. (Hg.): Verweigerte Mündigkeit. Polit. Kultur und die Kirche, Thaur 1989, 155–178.

- PESCHKE, K.H.: Wirtschaft aus christlicher Sicht, Trier 1992.
- PÖTZ, A.: Überlegungen zu einem fächerübergreifenden RU mit dem Fach Geographie und Wirtschaftskunde. In: Christlich-pädagogische Blätter 94 (1981), 422–423; 95 (1982), 91–92; 170–173; 375–377; 442–444.
- ROOS, L.: Ordnung und Gestaltung der Wirtschaft, Köln 1971.
- ROSENSTIEL, L. v. – WEINKAMP, M. (Hg.): Humanisierung der Arbeitswelt – Vergessene Verpflichtung?, Stuttgart 1980<sup>2</sup>.
- SCHOLL, N.: Von der Krippe zur Kathedrale. Nachdenkliches an heiligen Stätten, München 1984.
- SCHÜTZ, R.: Land Israel – Palästina. Reihe: Studienhefte Religion 2, Stuttgart 1981.
- SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ: Unsere Verantwortung für Wirtschaft und Gesellschaft. Konsultationsprozess zur Vorbereitung eines Wortes der deutschen Bischöfe zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland, Arbeitshilfen 116, Bonn 1993.
- SENFTER, A. – ZINK, J.: Jahwes Land. Bilder aus der Bibel, Freiburg 1968.
- THÜRKAUF, M.: Versöhnung der Kirche mit der Naturwissenschaft zur Überwindung des Galilei-Traumas, Leutesdorf 1986.

### **Beispiele für Behelfe für 8- bis 13-jährige zum Thema Geographie – Wirtschaftskunde**

- BAUMGARTNER, M.: Heilige Räume – Memory für die Mittelstufe. In: RL Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde. (1994) 1, 16 f.
- BÜCKEN, H.-J. (Hg.): Die Stadt erleben. Mit Kindern im Spiel die Umwelt erforschen, Gelnhausen-Freiburg 1983.
- BÜCKEN, H.-J.: In und mit der Natur. Mit Kindern im Spiel die Natur erkunden, Gelnhausen-Freiburg 1983.

### **Zu Geschichte – Sozialkunde**

- BERGLAR, P.: Geschichte – Heil – Heilsgeschichte. In: PAUS, A. (Hg.): Kultur als christlicher Auftrag heute. Graz – Wien – Köln 1981, 197–246.
- ELIADE, M.: Geschichte der religiösen Ideen, 3 Bde., Freiburg – Basel – Wien 1981.
- HAECKER, Th.: Der Christ und die Geschichte, Leipzig 1935.
- HUSSONG, M. – NEUMANN, P. H. A.: Das Ziel der Geschichte. Reihe: Religion Studienstufe 10, Stuttgart 1974.
- MANN, G. – RAHNER, K.: Weltgeschichte und Heilsgeschichte. Reihe: Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft Bd. 23, 88–125.
- MAYER, F.: Vorurteil – Geißel der Menschheit, Wien 1975.
- PITTIONI, R.: Vom geistigen Menschenbild der Urzeit, Wien 1952.
- WINTER, E.: Ketzerschicksale. Christliches Denken aus neun Jahrhunderten, Zürich – Einsiedeln – Köln 1980.

*Vgl. dazu auch Publikationen zu „Katholische Soziallehre“ in:*

- KORHERR, E. J.: Katholische Soziallehre im Religionsunterricht an AHS – Beispiel eines Dienstes der Katechese an der Gesellschaft. In: KIMMINICH, O. – KLOSE, A. – NEUHOLD, L. (Hg.): Mit Realismus und Leidenschaft. Ethik im Dienst einer humanen Welt. Valentin Zsifkovits zum 60. Geburtstag. Graz – Budapest 1993, 433–445.

### **Mathematik – Kybernetik – Philosophie**

- BÖCKLE, F. u. a. (Hg.): Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft. A. a. O., vor allem Bde. 1, 2, 4, 5, 12, 19.
- BÖHM, W.: Die metaphysischen Grundlagen der Naturwissenschaft und Mathematik, Freiburg 1966.
- EWALD G.: Der Mensch als Geschöpf und kybernetische Maschine, Haan o. J. (vergriffen)
- JESBERGER, J. – STOLTENBERG, Th.: Der Mensch unterwegs. Arbeitshilfen für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe II (Folienvorlagen), 2 Bde., Freiburg 1983.
- LUTZ-BACHMANN, M.: Humanität und Religion. Max Horkheimers Deutung des Christentums. In: SCHMIDT, A. – ALTWINKLER, N.: M. Horkheimer heute: Werk und Wirkung, Frankfurt 1986, 121 f.
- NEUMANN, P. H. A.: Theodizee zwischen Hiob und Ernst Bloch – oder vom Verhalten im Leid. Reihe: Religion Studienstufe 11, Stuttgart 1974.
- PÖLTNER, G. – VETTER, H. (Hg.): Naturwissenschaft und Glaube, Wien – München 1984.
- PORTMANN, A.: Biologie und Geist. Suhrkamp Taschenbuch 124, Frankfurt 1973.
- RAPP, H. R.: Mensch, Gott und Zahl. Kybernetik im Horizont der Theologie, Hamburg 1971<sup>2</sup>.
- SCHATZ, O. (Hg.): Brauchen wir eine andere Wissenschaft? X. Salzburger Humanismusgespräche, Graz – Wien – Köln 1981.

SCHMIDT, E.: Die Frage nach dem Verhältnis von Glauben und Wissen (= Religionsbuch 11. Klasse).  
Donauwörth 1992.

### ***Kunst – Literatur – Musik***

AAVV: Christliche Themen in der Literatur der Welt, 2 Bde., Hamburg 1965.

BADEN, H. J.: Literatur und Bekehrung, Stuttgart 1968.

BALTHASAR, H. U. v.: Herrlichkeit. Eine theologische Ästhetik, Einsiedeln 1965.

BAUMGARTNER, J.: Glaube und Dichtung (Zitate), Innsbruck 1934.

DEGEN, R.: Das Leben sprachlich. Der Beitrag nichtbiblischer Texte, in: Die Christenlehre (1980) 3,  
98–110.

GREELEY, A.: Religion in der Popkultur, Graz – Wien – Köln 1993.

HOFFMANN-HERREROS, J.: Spur der Zukunft. Moderne Lyrik als Daseinsdeutung, Mainz 1973.

HURTZ, K. (Hg.): Verdichteter Glaube. Prominente interpretieren Gedichte, Regensburg 1993.

JOST, M. (Hg.): Deutsche Dichterinnen des 20. Jahrhunderts, München 1968.

KRAMERITSCH, H.: Utopische Literatur und Religionsunterricht. In: Christlich-pädagogische Blätter 92  
(1979) 2, 116–123.

KRANZ, G.: Christliche Dichtung heute (1960-75), Paderborn 1975.

KÜNG, H.: Kunst und Sinnfrage, Zürich – Köln 1980.

KUSCHEL, K. J.: Der andere Jesus. Ein Lesebuch moderner literarischer Texte, Gütersloh 1984<sup>2</sup>.

KUSCHEL, K. J.: Ich glaube nicht, dass ich Atheist bin. Neue Gespräche über Religion und Literatur,  
München 1992.

KUSCHEL, K. J.: Jesus in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, Gütersloh 1987.

KUSCHEL, K. J.: Stellvertreter Christi? Der Papst in der zeitgenössischen Literatur. Hg. von JÜNGEL, E.  
– KASPER, W. – KÜNG, H. – MOLTMANN, J. Gütersloh 1980.

KUSCHEL, K. J.: Theologie und Literatur. Zum Stand des Dialogs. Hg. v. JENS, W. – KUSCHEL, K. J.,  
München 1986.

KUSCHEL, K. J.: Und Maria trat aus ihren Bildern. Literarische Texte, Freiburg 1990.

KUSCHEL, K. J.: Vielleicht hält Gott sich einige Dichter ... Literarische Portraits von Heine bis Handke,  
Mainz 1991.

KUSCHEL, K. J.: Weil wir uns auf dieser Erde nicht ganz zu Hause fühlen. 12 Schriftsteller über Religi-  
on und Literatur, München 1987<sup>4</sup>.

MÜHLBERGER, S.: Literatur im Religionsunterricht. In: Christlich-pädagogische Blätter 93 (1980) 4,  
253–259; 93 (1980) 5, 320–328; 94 (1981), 257–260.

MÜHLBERGER, S.: „Baustein“ zum diözesanen Jahresthema „Sorge um geistliche Berufe“. In: Christ-  
lich-pädagogische Blätter 94 (1981) 1, 17 f.

MÜHLBERGER, S.: „Schön zu leben...“: – Eine literarische Hoffnung? Interpretationsskizze zu einem  
Text von Detlev Block. In: Christlich-pädagogische Blätter 96 (1983) 1, 40–43.

MÜHLBERGER, S.: Ist es sinnlos, von Gott zu sprechen? Überlegungen zur Gottesfrage im Hinblick auf  
den Kritischen Rationalismus. In: Christlich-pädagogische Blätter 96 (1983) 2, 192–196; 96 (1983)  
6, 435–443; 97 (1984) 4, 259–270.

MÜHLBERGER, S.: Weitergabe des Glaubens. Eine literarische Überlegung. In: Christlich-pädagogische  
Blätter 99 (1986) 2, 85–87.

MÜHLBERGER, S.: „Die Hölle, das sind die andern“. Überlegungen zu literarischen „Jenseits“-Vorstel-  
lungen. In: Christlich-pädagogische Blätter 100 (1987) 5, 292–294.

MÜHLBERGER, S.: Fremdsprache „Religion“? In: Christlich-pädagogische Blätter 102 (1989) 1, 32–33;  
103 (1990) 5, 249–250.

MÜHLBERGER, S.: Der Glaube kommt vom Hören – und der Unglaube? Einige Überlegungen zu Krite-  
rien religiöser Rede heute. In: Christlich-pädagogische Blätter 103 (1990) 6, 290.

MÜHLBERGER, S.: Verborgener unter der Gestalt von Brot und Wein. Dichterische Zeugnisse zum Ge-  
heimnis der Eucharistie. In: Christlich-pädagogische Blätter 105 (1992) 1, 15–17.

MÜHLBERGER, S.: Bußerziehung – Einengung oder Befreiung. Zum Thema Beichte im Spiegel zweier  
literarischer Beispiele. In: Christlich-pädagogische Blätter 105 (1992) 2, 66–68.

MÜHLBERGER, S.: Engel und Dämonen als literarisches Thema. In: Themenheft Engel und Dämonen  
in der Verkündigung. Christlich-pädagogische Blätter 105 (1992), 112–118.

MÜHLBERGER, S.: Engel und Dämonen als literarisches Thema. In: Christlich-pädagogische Blätter  
106 (1993) 3, 151–154.

MÜHLBERGER, S.: Interkulturelles Lernen als Auftrag unserer Zeit. Einige Überlegungen dazu mit  
literarischen Beispielen. In: Christlich-pädagogische Blätter 106 (1993) 4, 178 f.

- MÜHLBERGER, S.: Literarische Texte als Bereicherung im Religionsunterricht. In: Christlich-pädagogische Blätter 106 (1993) 6, 295–297.
- NEULINGER, Th.: Science-fiction im Religionsunterricht. Eine vergessene Literaturgattung. In: Christlich-pädagogische Blätter 101 (1988) 6, 298–300.
- PAUS, A. (Hg.): Kunst heute, Graz – Wien – Köln 1975.
- PLATTE, E. (Hg.): Caspar David Friedrich – Religiöse Landschaft, Bielefeld 1975.
- SACKARNDT, P.: Jugend und Unterhaltungspresse, Hamm/Westf 1962.
- TRAUTZL, V.: Religion und bildende Kunst, in: STADLMANN, J. – HÄNSEL, L. (Hg.): Christentum und moderne Geisteshaltung, Wien – München 1954.
- WALLMANN, P. (Hg.): Christliche Dichtung vom Barock bis zur Gegenwart, Gütersloh 1991.

***Praktische Hilfen zu Literatur, Kunst, Musik***

- BREM, K. – FIDDER, E.: Muische Bildung und Kunstverständnis, München – Basel 1966.
- FORSTNER, D.: Die Welt der christlichen Symbole, 3. verb. Aufl., Innsbruck 1977.
- GOLDMANN, Chr.: Kinder entdecken Gott mit Marc Chagall, Göttingen 1978.
- GRABNER-HAIDER, A. (Hg.): Jesus N. Biblische Verfremdungen. Experimente junger Schriftsteller, Zürich – Einsiedeln – Köln 1972.
- GRUBER, M.: Hilfen zur Bildinterpretation. Albrecht Dürer, Das letzte Abendmahl. In: Arbeitsbuch Religion für die 5. Schulstufe, Salzburg 1979, 119. In: Christlich-pädagogische Blätter 93 (1980) 3, 154 ff.
- HARDT, A. u. a.: Dichter und Propheten. Moderne Dichtung im RU, Trier 1973.
- HEINZ-MOHR, G.: Lexikon der Symbole, Düsseldorf 1972<sup>2</sup>.
- HEUBERGER, J.: Lied und Musik in Religionsunterricht und Jugendarbeit, München 1976.
- HULTSCH, E.: Anhaltspunkte. Ein Lesebuch für Gemeindefarbeit und Unterricht, Gütersloh 1980.
- JACOBI, J.: Vom Bilderreich der Seele, Olten 1969.
- JUNG, C. G. u. a.: Der Mensch und seine Symbole, Olten 1977<sup>7</sup>.
- KÖSTLINGER, F.: Die Spiritualität des Gospelsongs, Wien 1970. (Diplomarbeit)
- KRISS-RETTENBECK, L.: Bilder und Zeichen religiösen Volksglaubens, München 1971<sup>2</sup>.
- LEICHER, D.: Grabmale, München 1971.
- LIPFERT, K.: Symbol-Fibel, 4. durchges. Aufl., Kassel 1964.
- MARTIN, G. M.: Kunst-Stücke. Zum Dialog zwischen Kunst und Glaube, München 1981.
- MOLSDORF, W.: Christliche Symbolik der mittelalterlichen Kunst, Graz 1968. Unveränderter Nachdruck der 1926 bei W. Hierzemann in Leipzig erschienenen Ausgabe.
- MOTTE, M.: Religiöse Erfahrung in modernen Gedichten. Texte – Interpretationen – Unterrichtsskizzen, Freiburg – Basel – Wien 1972.
- PAZ, O.: Children of the Mire. Modern Poetry from Romanticism to the Avant-Garde, Cambridge 1974.
- RIEDEL, I.: Bildinterpretation. München 1969.
- RIETSCHEL, Ch.: Sinnzeichen des Glaubens, Kassel 1965.
- SACHS, H.–BADSTÜBNER, E.–NEUMANN, H.: Christliche Ikonographie in Stichworten. München 1975.
- SCHRÖER, H.: Moderne deutsche Literatur in Predigt und Religionsunterricht, Heidelberg 1972.
- SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Kunst und Kultur in der theologischen Aus- und Fortbildung. Arbeitshilfen 115, Bonn 1. 10. 1993.
- VOGT, H.-P. – DIMPEL, U. (Hg.): Frühchristliche Kirchen. Neun Aufbaufohlen zum Thema: Basilika, Kuppelkirche, Zentralbau. Die Serie „Basilika“ hat folgende drei Fohlen: 1. und 2. San Appollinare in Ravenna, 3. Innenraum einer Basilika. Die Serie „Zentralbau“ hat folgende Fohlen: 1. Grundriss von San Constanze, 2. San Vitale in Ravenna, 3. Pfalzkapelle in Aachen. Die Serie „Kuppelbau“ hat folgende zwei Fohlen: 1. Die Hagia-Sophia in Konstantinopel, 2. Kreuzkuppenkirchen. Stichwort: Kirchliche Kunst.
- WEIDINGER, N.: Die modernen religiösen Lieder – Ausdruck einer Theologie des Volkes. In: Diakonia (1981) 2, 110–116.
- WINTGENS, H. H.: Das Erzählen im Religionsunterricht, Gütersloh 1971.
- ZENETTI, L.: Peitsche und Psalm, München 1967.
- ZINK, J.: Diabücherei Christliche Kunst, Verlag am Eschenbach, o.J.

---

1 Herrade von Landsperg: Hortus deliciarum, hg. von A. Straub, Straßburg o. J. (1899), zit. n. R. Alt: Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte, Berlin-Ost 1960, 1, 112 f.

2 O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre, Freiburg 19576, 423; dsbe.: Aus Hörsaal und Schulstube, 2. erw. Aufl., Freiburg 1912.

- 
- 3 Vgl. A. Petzelt: Konzentration, in: Lexikon der Pädagogik, Bd. III, Freiburg 1954, Sp. 45 ff.; J. Dolch: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, 8. Aufl. mit viersprachigem Register, München 1965, 71 u. 85.
  - 4 Vgl. W. Fischer: Konzentration und Pädagogik, in: Das neue Lexikon der Pädagogik, Freiburg i. Br. 1970, III, 478 f. (dort weitere Literatur).
  - 5 Vgl. dazu auch M. Pfliegler: Der Religionsunterricht, Bd. III, Innsbruck – Wien – München 1937, 84.
  - 6 O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre, a. a. O., 420.
  - 7 M. Pfliegler: Der Religionsunterricht und seine Stellung zu den übrigen Gegenständen, in: L. Lang – F. Trimmel (Hg.): Schule und Erziehung in der österreichischen Gegenwart, Wien 1937, 74 ff.; dsbe.: Die Stellung der Religion im Bildungsvorgang. Ein Dokument, in: Christlich-pädagogische Blätter (= CPB) 67 (1954) 5, 129–131; dsbe.: Religion und Bildung, in: CPB 67 (1954) 5, 131–138.
  - 8 F. A. Trendelenburg: Logische Untersuchungen, 2 Bde., Berlin 1840<sup>1</sup>, 3. verm. Aufl. 1870, hier nach K. Püllen: Die Problematik des Philosophieunterrichtes an höheren Schulen, Düsseldorf 1957, 174.
  - 9 J. F. Herbart: Umriss pädagogischer Vorlesungen (1835), Reclam-Bibliothek 2753, 2754; dsbe.: Schriften zur Pädagogik, Hamburg-Leipzig 1882.
  - 10 Vgl. O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre, a. a. O., 422.
  - 11 Vgl. J. Dewey: The school and the child, Sammlung pädagogischer Essays, hg. von J. Findlay, London 1896, 89; E. Rauscher: Religion im Dialog, Frankfurt–Bern–New York–Paris 1991, 166 f.
  - 12 Vgl. dazu etwa R. Schwarz: Führt die Auflockerung der Lehrpläne zu einer Bildungseinheit? In: Pädagogische Welt 13 (1959) 3, 154 ff.
  - 13 Vgl. Gravissimum educationis Nr. 1.
  - 14 M. J. Langeveld: Das Kind und der Glaube, Braunschweig 1959, 55.
  - 15 Vgl. C. Buol, Chur: Werteerziehung als Aufgabe der Schule, Neue Zürcher Zeitung, 16./17. 6. 1985.
  - 16 Vgl. W. Fischer, a. a. O., 478.
  - 17 Gaudium et spes Nr. 30, Zitat nach K. Rahner – H. Vorgrimler (Hg.): Kleines Konzilskompodium, Freiburg 1979/13.
  - 18 Vgl. Johannes Paul II: Redemptor hominis. Der Erlöser des Menschen, Graz – Wien – München 1979, hier: Nr. III, 14: Alle Wege der Kirche führen zum Menschen.
  - 19 E. J. Korherr: Querverbindungen zwischen Religion und Geographie in einem sich erneuernden europäischen Schulwesen, in: M. Büttner – W. Leitner (Hg.): Beziehungen zwischen Orient und Okzident. Interdisziplinäre und interregionale Forschungen. Ergebnisse des Symposiums Graz, 3. bis 6. 9. 1992, Bochum 1992; E. Rauscher: Fächerverbindung in Geographie und Religionsunterricht, ebda 85–105.
  - 20 E. J. Korherr: Das Heilige Land und die Katechese, in: Christlich-pädagogische Blätter 104 (1991) 6, 261–266.
  - 21 Vgl. E. Rauscher: Religion im Dialog. Fächerverbindung – Projektstruktur – Religionsunterricht, Frankfurt – Bern – New York – Paris 1991.
  - 22 Vgl. R. Weiler: Zur Sinnfrage des Sports. Anthropologische Grundlagen für eine Theologie des Sports, in: Theologisch-praktische Quartalschrift, Linz (1981) 4, 361–367; dsbe.: „Sport“ im Kath. Soziallexikon, Innsbruck 1980<sup>2</sup>, 2857 ff.; P. Eicher: Sport und Religion, in: Katechetische Blätter 106 (1981) 9, 745; H. E. Rösch: Sport und Religion, in: Herder-Korrespondenz 35 (1981) 6, 314–316; E. Rauscher: Religion im Dialog, a. a. O.; H. Groll: Die Idee der Leibeserziehung von heute, Bd. 1, Wien 1972; P. Jakobi – H. E. Rösch: Sport zwischen Zwang und Freiheit, Topos TB 105; J. Huizinga: Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel, Reinbeck 1987.
  - 23 R. Weiler, Zur Sinnfrage des Sports, a. a. O.
  - 24 A.a.O., 366.
  - 25 L'Osservatore Romano, 13. 9. 1974, Nr. 37, 2.
  - 26 Vgl. S. Mühlberger: Fremdsprache „Religion“, in: Christlich-pädagogische Blätter, 102 (1989) 1, 32 f. und 103 (1990) 5, 249 f.; E. Spiegel: Aspekte religiöser Sprache, Essen 1990.
  - 27 Vgl. B. Haunhorst: Mathematik und Theologie, in: rhs 29 (1986) 5, 296–310; R. Rapp: Mensch, Gott und Zahl, Kybernetik im Horizont der Theologie, Hamburg 1971<sup>2</sup>; I. Weinold: Unterschiedlicher Sprachgebrauch in Religionsunterricht, Mathematikunterricht und Umgangssprache

- 
- als Quelle von Missverständnissen, in: Christlich-pädagogische Blätter 104 (1991) 4, 196–200.
- 28 Vgl. dazu auch A. Stock: Umgang mit theologischen Texten, Zürich – Einsiedeln – Köln 1974 und die heute zahlreiche Literatur zum Thema Sprachanalyse, Strukturalismus, narrative Theologie.
- 29 G. Eder: Methoden und Denkformen in der Naturwissenschaft, in: Christlich-pädagogische Blätter 98 (1985) 1, 44–50; dsbe.: Religionspädagogische Aspekte heutiger Denkweisen, ebda. 51–58.
- 30 N. A. Luyten (Hg.): Naturwissenschaft und Religion, Düsseldorf 1981. Zur theologischen Deutung der Schöpfung vgl. Paulus Gordan (Hg.): Lob der Erde. Salzburger Hochschulwochen 1993, Graz – Wien – Köln 1994.
- 31 J. J. Schmidt: Einige Gedanken zur christlichen Schule in der heutigen Zeit, in: Christlich-pädagogische Blätter 91 (1978), 89–94.
- 32 Vgl. H. Pietschmann: Das Ende des naturwissenschaftlichen Zeitalters, Wien 1979.
- 33 Vgl.: W. Kuhn: Das Eichhörnchen und der liebe Gott. Rätsel des Lebenden, Trier 1979; H. Plenck: Das Metaphysische in Mathematik, Physik und Biologie, Wien 1959; W. Böhm: Die metaphysischen Grundlagen der Naturwissenschaft und Mathematik, Freiburg 1966; N. Schiffers: Fragen der Physik an die Theologie, Düsseldorf 1968.
- 34 G. Böhme, in: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hg.): Symposium: Wissenschaftliche Forschung und gesellschaftliche Zukunft, Wien 1979, 38 f.
- 35 Vgl.: E. J. Korherr: Schulischer Religionsunterricht und das Bemühen um Wechselbeziehung der Unterrichtsgegenstände, in: H.-F. Angel – U. Hemel (Hg.): Basiskurs im Christsein. Festschrift zu Ehren von Wolfgang Nastainczyk, Frankfurt – Bern – New York – Paris 1992, 79–95.
- 36 Vgl. Christopher Dawson: Gestaltungskräfte der Weltgeschichte, Wien 1959; dsbe.: The Historic Reality of Christian Culture, London 1960; K. Löwith: Weltgeschichte und Heilsgeschehen, Stuttgart 1990<sup>8</sup>.
- 37 H. Schmidt: Religionsdidaktik 1, Stuttgart 1982, 170.
- 38 Vgl. G. Ruppert: Geschichte ist Gegenwart. Ein Beitrag zur fachdidaktischen Theorie der Kirchengeschichte, Hildesheim 1984; E. J. Korherr: „Oral History“ als Methode des Kirchengeschichtsunterrichts, in: Christlich-pädagogische Blätter 98 (1985) 3, 196 f.
- 39 G. Ruppert, a. a. O., 148.
- 40 Vgl. ebda.
- 41 Vgl. ebda.
- 42 S. Mühlberger: Literatur im Religionsunterricht, in Christlich-pädagogische Blätter 92 (1980) 4 und 5; Ch. Preihs: Querverbindungen zwischen Religionsunterricht und Musikunterricht an der Oberstufe der AHS, Diplomarbeit, Graz 1981.
- 43 Ch. Preihs, a. a. O., 67 f.
- 44 Vgl. S. Mühlberger: Gegenwart des Wortes. Biblische Themen in moderner Literatur, Wien 1987; K. J. Kuschel: Jesus in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, Zürich 1978.
- 45 Ch. Preihs, a. a. O., 65. Alle Notenbeispiele aus: Ch. Preihs, der in dem Zusammenhang verweist auf W. Elders: Studien zur Symbolik in der Musik der alten Niederländer, Creyhton 1968.
- 46 Vgl. H. Schwebel: Glaubwürdig. Fünf Gespräche über heutige Kunst und Religion, München 1981.