

men solchen Betens dienen, im Nebeneinander und im Miteinander wie auch in der Kombination von beidem. Letztere berücksichtigt am meisten sowohl das Eigene wie das Gemeinsame und ist insofern bezeichnend für „abrahamisches Beten“ (6). Jedenfalls wird in den Heiligen Schriften der drei Religionen Abraham übereinstimmend mit dem Ehrentitel „Freund Gottes“ bezeichnet (Jesaja 41, 8; Jakobus 2, 23; Sure 4, 125; für Christen ist dabei die Einsicht wichtig, daß für sie das Alte Testament die *erfüllte* Schrift Israels und so vollgültiger Ausdruck des christlichen Glaubens ist). Wo Religionen dann eine Kultur der Begegnung und der Freundschaft pflegen, entsteht auch das Bedürfnis nach gemeinsamen spirituellen Feiern. Diesem Bedürfnis will das sorgfältig gestaltete Buch entsprechen. Es enthält sprachlich schöne und schlichte, häufig psalmenartige Gebete mit den Themen: Lobpreis und Dank; Bitte und Fürbitte; Mahlgemeinschaft; durch den Tag und das Jahr; Schöpfung; Freundschaft und Liebe; Kinder und Schule; Frieden und Versöhnung; Schuld und Vergebung; in Not und Gefahr; Krankheit, Klage, Trauer und Tod; auf allen Wegen. Die Auswahl der jüdischen Gebete stützt sich auf die jüdische Liturgie als Pflichtgebet, wobei aber deutliche und direkte Bezüge auf das Volk Israel vermieden wurden, um der Universalität Vorrang zu geben. Christlich wurden im Geist der Ökumene vor allem die beiden großen Konfessionen in Deutschland berücksichtigt, dabei insbesondere auch Gebete von Frauen; dies alles allerdings unter Verzicht auf trinitarisch strukturierte Gebete und auf solche, die direkt an Jesus Christus gerichtet sind. Für die muslimischen Gebete sind Koran und islamische Tradition die wichtigsten Quellen; dabei kommen auch schiitische und mystische Beter und Beterinnen zu Wort.

Rabeya Müller hat einige eigene Gebete beigesteuert, um auf persönliche Art zu dokumentieren, daß muslimisches Beten mehr ist als allein das ritualisierte tägliche Pflichtgebet. – In einem Anhang wird die Herkunft der einzelnen Gebete dokumentiert. Die Hgg. halten es für innovativ, daß sich sehr viele der vorgelegten Gebete aus den drei Religionen für das gemeinsame Beten von Juden, Christen und Muslimen eignen. Bei einigen der Gebete steht nur das Symbol des siebenarmigen Leuchters, bei anderen das des Kreuzes und bei wieder anderen das der Bismillah, des Schriftzugs der Anrufung Gottes am Anfang fast aller Suren; aber bei vielen Gebeten stehen zwei oder sogar alle drei dieser Symbole als Ausdruck dafür, daß sie am ehesten als gemeinsame Gebete geeignet sind. Die Frage nach der theologischen Berechtigung gemeinsamen Betens wird in einer Fußnote als letztlich ihrerseits unberechtigt bezeichnet: Das Gebet sei tiefster Ausdruck einer Freiheit, die nicht beeinträchtigt oder reglementiert werden dürfe (17).

Auch wenn Jesus Christus in diesen Gebeten nicht ausdrücklich genannt wird, handelt es sich meines Erachtens um Gebete, bei denen allen ein Christ sagen kann: „Gott hat den Geist seines Sohnes in unsere Herzen gesandt, und in ihm rufen wir Abba, Vater.“ Denn nichts bloß Geschaffenes kann aus eigener Kraft den ewigen, unendlichen Gott erreichen. Dazu bedarf es vielmehr des Hineingenommenseins in eine Beziehung von Gott zu Gott, wie sie der christliche Glaube als die tiefste Wahrheit jeder wirklichen Religion hervorhebt.

P. KNAUER S. J.

#### 4. Praktische Theologie

KIESSLING, KLAUS, *Zur eigenen Stimme finden*. Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen (Glaubenskommunikation: Reihe Zeitzeichen; Band 16). Ostfildern: Schwaabenverlag 2004. 524 S., ISBN 3-7966-1152-4.

Klaus Kießling (= K.), früher stellvertretender Leiter des Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen, will mit dieser Habilitationsschrift einen Beitrag zur religionsdidaktischen Theorie des Religionsunterrichts (= RU) an berufsbildenden Schulen leisten. „Wie können Schülerinnen und Schüler zur eigenen Stimme finden? Welche Religionsstile pflegen sie? Was erwarten sie vom RU an einer beruflichen Schule?“ (25). Und wie können die dort Lehrenden ihrer Ansprechbarkeit und ihren Sperren gerecht werden?

In einem 1. Teil und Schritt zeichnet Verf. die Entwicklungsgeschichte berufsbildender Schulen und die Etablierung des RUs in ihnen nach, wobei er auch die neuesten einschlägigen Erklärungen von Kirchen, Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden einbezieht. Es folgt eine Sichtung sämtlicher empirischer Untersuchungen zu Einstellungen von Lernenden und Lehrenden zum RU aller Schularten von den Anfängen 1903 bis 2003. Schließlich beschreibt er die Rahmenbedingungen, unter denen in den 16 deutschen Bundesländern an Berufsschulen RU erteilt wird – ein Überblick, den er aufgrund der Befragung der Kultusministerien zusammengestellt hat.

Um die „noch immer dürftige Forschungslage“ (83) zu verbessern, führte Verf. 70 teilstrukturierte Interviews mit Lehrkräften und ebenso viele mit Schülerinnen und Schülern, die er im Kernstück dieses 1. Teils auswahlweise dokumentiert und auswertet. Der Leitfaden für die Gespräche mit Lehrenden enthielt beispielsweise Fragen wie: „Was wollen Sie Ihren Schülerinnen und Schülern unbedingt mitgeben?“ „Wenn Sie selber Lehrplanmacher wären, was würden Sie an Ihrem Lehrplan als erstes ändern?“ „Was würden Sie beibehalten?“ „Welchen Hindernissen ist religiöses Lernen an Ihrer Schule ausgesetzt?“ Aus dem Leitfaden für die Interviews mit Lernenden: „Was erwarten Sie vom RU?“ „Wozu taugt Ihrer Erfahrung nach der RU, wozu nicht?“. Die Interviewpartner wurden möglichst kontrastierend nach Geschlecht, Alter, Berufszweig und Region ausgewählt. Auf dem Weg über Verdichtungsprotokolle wurden aus allen 140 Gesprächen Einzelportraits gebildet. Verf. führt davon 27 zu den Lehrkräften und ebenso viele für die Auszubildenden an. Dieses breite Spektrum von Einstellungen zu und Erfahrungen mit RU bündelt er schließlich in sechs Schwerpunkten und Thesen. Sie handeln von der Bedeutung lebendiger Beziehungen, den vorrangigen Intentionen und Themen von Lernenden und Lehrenden, der Beziehung des RUs zum beruflichen Lernen, dem Wirken der Religionslehrkräfte als Seelsorgerinnen und Seelsorger, der Notwendigkeit methodischer Kreativität und Beziehungsdidaktik sowie dem Bedarf an Ausbildung, Weiterbildung und Supervision. Abschließend blickt Verf. nochmals reflektierend zurück auf die Datenerhebung und -auswertung. Die methodisch wichtigste Klarstellung hat er schon vorab (83, 87) formuliert: Daß das qualitative Vorgehen nur ein erster Schritt und eine Voraussetzung ist, um realitätsoffen Hypothesen zu Chancen und Hindernissen der RU zu generieren, die dann in einem weiteren Schritt durch quantitative Untersuchungen darauf zu prüfen wären, wie stark bestimmte Erfahrungen und Einstellungen verteilt sind und mit welchen Faktoren sie zusammenhängen. Dieser 1. Teil erlaubt einen wirklichkeitsnahen Einblick in die Situation des RUs an berufsbildenden Schulen und ist wohl der wichtigste Beitrag der ganzen Arbeit zu diesem Bereich.

Im 2. Teil holt Verf. weit aus und schildert – weitab vom Thema „religiöses Lernen an Berufsschulen“ – Lernprozesse, wie sie einerseits allgemeinpädagogisch und psychologisch verstanden werden (psychoanalytisch, verhaltenspsychologisch, als Lernen am Modell, gestalttheoretisch, strukturgenetisch sensu Piaget, humanistisch nach Rogers und R. Cohn, systemtheoretisch), und andererseits spezieller als religiöses Lernen. Letzteres skizziert er nach den Ansätzen von A.-M. Rizzuto, R. Goldman, J. W. Fowler, F. Oser/P. Gmünder und H. Beile. Zu diesen Ansätzen formuliert Verf. zwar jeweils „kritische Würdigungen“, doch sind diese in weithin üblicher religionspädagogischer Irenek auf Harmonie ausgerichtet. So bleibt beispielsweise unhinterfragt, ob es wirklich unbedeutete Gottesrepräsentanzen im Sinne eines „Übergangsobjektes“ und religiöse „Mutterstrukturen“ gibt; wie sich die Entwicklung der Gottesvorstellung zum Durchbruch zum formalen Denken verhält und ob Stufenlehren – die man gern großzügig als „heuristisch“ anregend einstuft – Religionslehrkräfte nicht auch zu nachteiligen Übervereinfachungen verführen. Grundsätzliche religionspsychologische Einwände (etwa von R. L. Gorsuch) gegen sie werden gar nicht erwähnt. So enthält dieser Teil keine Bilanz, aus der sich Desiderate und Impulse zu weiterer religionspädagogisch-psychologischer Forschung ergäben; vielmehr soll das Gesagte im Verlauf der weiteren Überlegungen vor allem in der Sicht einer philosophischen und theologischen Anthropologie reflektiert werden.

Wie kann man im interdisziplinären Dialog zwischen Theologie und Pädagogik (samt den mit ihr verbundenen anderen Human- und Sozialwissenschaften) klären, welche der vorgestellten Lernarten grundsätzlich zu fördern sind, weil sie theologischen Vorgaben

entsprechen? Dieser Thematik ist ein 3. Teil gewidmet. Er setzt mit begriffsgeschichtlichen Überlegungen zum Thema „Lernen“ in AT und NT ein, sucht dann aber einen systematisch-theologischen Zugang, der praktisch darauf hinausläuft, Kriterien für einen verantwortlichen interdisziplinären Dialog zu erarbeiten. Dies geschieht sehr tief-schürfend und grundsätzlich. Verf. sichtet Aussagen des Vatikanum I und II zum Thema Glaube und Vernunft und zur Autonomie irdischer Wirklichkeiten. Er erörtert Karl Rahners Auffassung zum Verhältnis von Theologie und profanen Wissenschaften sowie Clodovis Boffs Überlegungen zum Verhältnis von Theologie und Sozialwissenschaften. Er untersucht dieses Verhältnis bei pastoraltheologischen Ansätzen nach 1964 und formuliert „vorläufige Kriterien eines Dialogs“. Diese versucht er noch spezieller für das Gespräch mit der Pädagogik herauszuarbeiten und setzt sich dann aufgrund von erkenntnistheoretischen und anthropologischen Kriterien kritisch mit dem psychodynamischen, lernpsychologischen, humanistisch-pädagogischen und epistemologisch-systemtheoretischen Konzept von Teil 2 auseinander. Dabei zeigt er vorwiegend geistesgeschichtlich, welche cartesianischen, existenzphilosophischen oder konstruktivistischen Züge ihnen eigen sind. Schließlich begründet er die Kriterien interdisziplinärer Zusammenarbeit theologisch. Aus der Schöpfungstheologie leitet er ab, daß profanwissenschaftlichen Erkenntnissen ein „Eigenwert und zugleich theologische Dignität zukommt“ (331); entsprechend der Christologie des Chalcedonense ist eine monophysitische Auflösung aller Profanwissenschaft in der Theologie ebenso unzulässig wie ein unverbündenes Nebeneinander, und pneumatologisch betrachtet, können menschliche Erkenntnisse in ihrer Eigengesetzlichkeit vom Geist sowohl angenommen als auch auf ihr letztes Ziel hin radikalisiert werden. Angesichts dieses umfangreichen und überaus grundsätzlichen 3. Teils kann man sich fragen, ob die Religionspädagogik nach einer (bescheidenen) empirischen Phase wieder einen stärkeren Bedarf an philosophisch-theologischer Orientierung verspürt. Die Rezeption solcher Überlegungen wird zeigen, ob dies der Fall ist.

Der letzte, 4. Teil umreißt eine Religionsdidaktik, die auf der Basis der erarbeiteten Grundlagen „Lern- und Lehrwege vorschlägt“ (343). Ausgehend von Rahners theologischer Anthropologie zeigt K., daß die befragten Jugendlichen für die Stichworte Sinn, Freiheit, Liebe, Hoffnung und Scheitern aufgeschlossen sind. Mit Berufung auf Äußerungen der Lehrenden und auf andere Überlegungen weist er auf die Bedeutung religiösen Lernens auf mystagogischen, diakonischen und interkulturellen Wegen hin, thematisiert die Herausforderungen unserer pluralen Gesellschaft und skizziert als Schwerpunkte des RUs in Berufsschulen die Themen „Arbeit und Menschenwürde“ sowie „Menschenbilder“ und mehr im Hinblick auf die Lehrenden: Schulseelsorge, Supervision und Selbstkundgabe als zukunftssträchtige Gestalt der Religionsdidaktik. Hier kommen naturgemäß Themen der aktuellen religionspädagogischen Diskussion zur Sprache, die für alle Schularten von Bedeutung sind, doch versteht es Verf. immer wieder, sie berufsschulspezifisch zuzuspitzen.

(Mehr „Abgrenzung“ wäre wohl auch nicht angemessen.) Es ist überhaupt das Verdienst dieser Arbeit, daß sie innerhalb der religionspädagogischen Forschung die Aufmerksamkeit auf das bislang vernachlässigte Feld des RUs an Berufsschulen lenkt.

B. GROM S. J.

HURTH, ELISABETH, *Mann Gottes*. Das Priesterbild in Literatur und Medien (Theologie und Literatur; Band 15). Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag 2003, 224 S., ISBN 3-7867-2432-6.

Das Buch gehört notwendig zu allen theologischen und spirituellen Büchern und Aufsätzen, die sich mit dem Priestertum in der katholischen Kirche beschäftigen. Es zeigt, wie sich der theologische Entwurf in dem Selbstverständnis derjenigen umsetzt, die diesen Beruf gewählt und ihn als Berufung verstanden haben. Die Analyse, die von Elisabeth Hurth (= H.) vorgelegt wird, liegt deshalb dem theologischen Denken sehr nahe, weil sie weniger nach literarischen Kriterien vorgeht, sondern theologische Aussagen über den Priester zugrunde legt. Ein zentrales Kriterium ist die transzendente Ausrichtung dieses Berufes, seine „sacerdotale“ Aufgabe. Die Ausrichtung auf Gott, die Di-