

Christliche Erziehung - konkret - heute

Autor(en): **Krömler, Hans**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **61 (1974)**

Heft 20: **Christliche Erziehung konkret**

PDF erstellt am: **21.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-534605>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Christliche Erziehung – konkret – heute *

Hans Krömmler

Jede Reduzierung des Menschen ist unchristlich. Felix Messerschmid

1. Das Unterscheidende der christlichen Erziehung

– Praktisch haben wir den Schüler unserer christlichen Schule als Katechumenen zu nehmen. Er ist ein Werdender und sucht. Er fragt nach sich selbst, nach dem Sinn seines Lebens, nach der Gemeinschaft, der Liebe, dem Beruf, der Gesellschaft.

– Auf dieser Suche werden ihm, bewusst oder unbewusst, eine Fülle von Heilslehren und Lebensinhalten angeboten, um die menschliche Existenz zu deuten: das Glück und die Lust, der Kult des Fortschrittes, das grösstmögliche Glück bis zur klassenlosen Gesellschaft, aber auch die bare Sinnlosigkeit und deren heroische Bejahung.

So verschieden diese Entwürfe eines menschlichen Selbstverständnisses sind, sie sehen alle als Ziel und Aufgabe, erfahrene Spannungen zu klären und zu integrieren, die Spannung zwischen Leib und Geist – hierher ist auch die Sexualität zu zählen – zwischen Individuum und Gesellschaft – wie finde ich zum Du und zur Gemeinschaft –, Selbstverwirklichung und Weltgestaltung, Leben und Tod – worauf läuft meine Zukunft hinaus?

– Der christliche Lebenssinn, den eine christliche Schule den jungen Menschen in ihre Lebenssituation hinein interpretiert, ist erschlossen in Jesus Christus. In ihm gibt Gott die endgültige, alle Menschen angehende Antwort nach ihrem entscheidenden Sinn, Glück und Heil. Gott nimmt durch den Menschen Jesus den Menschen aller Zeiten ernst, er nimmt ihn an, sagt ein uneingeschränktes Ja zum Menschen; durch Jesus ruft er den Menschen zur totalen und grenzenlosen Gemeinschaft mit sich selbst.

– Das Ja Gottes, das Ja, das Gott durch Jesus zum Menschen spricht, kann für den Menschen zum Weg werden. Der Weg Jesu, nämlich sein Leben, sein Sterben und seine

Auferstehung, sein Wirken und seine Botschaft bestimmen den Weg des Menschen, der ihn zu sich selbst, zu seinem Mitmenschen, zur Welt und zu Gott führt.

– Dieser «neue Weg» (Apg. 9,2) wurde durch Jesus uns ein für alle Male eröffnet. Christliches Leben muss dieses Lebensschicksal nachvollziehen (Röm. 6,1–10), es muss sich am Haupt- und Doppelgebot der Liebe orientieren (Mk. 12, 29–31), es muss den Dienst am Nächsten und an der Welt in der Solidarität mit Jesus suchen, im besonderen mit den Armen und Schwachen, den am Rand der Gesellschaft Lebenden, den Verachteten, Gescheiterten und Verlorenen.

– Je entscheidender dieses Sein mit Jesus (Eucharistiefeier, Umgang mit Gottes Wort, Meditation, Annehmen des Mitmenschen) gelebt wird, umso mehr wird der Dienst an allen Menschen zur Selbstverständlichkeit.

– All dies ist letztlich eine Hilfe zur Selbstverwirklichung, eine Hilfe zur Entwicklung der personalen und sozialen Anlagen des jungen Menschen. Es ist der Dienst des Christentums und der Kirche am jungen Menschen, das unterscheidend Christliche¹.

2. Die Gefährdung des Humanum

Phänomen und Begriff

Alle christliche Erziehung hat gemäss dem Konzept christlicher Erziehung beim Humanum anzusetzen, vor allem dann, wenn es gefährdet ist.

Ist aber in unsern Schulen und bei unsern Schülern das Humanum wirklich gefährdet? Und wo und wie? Wir meinen, es sei gefährdet. Fakten sollen dies belegen.

2.1 Die Selbstfindung gestaltet sich mühsam

Fragen wir zunächst: Was heisst Selbstfindung, Individuation oder Personalisation? E. H. Erikson umschreibt den Begriff der Identität folgendermassen:²

«Junge Menschen müssen zu ganzen Menschen aus ihrem eigenen Wesen heraus werden, und das in einem Entwicklungsstadium, das sich durch eine Vielfalt von Veränderungen im körperlichen Wachstum, in der genitalen Reifung und in der gesellschaftlichen

* Referat, gehalten zu Beginn der Schönbrunner Tagung am 23. September 1974.

Bewusstwerdung auszeichnet. Die Ganzheit, die in diesem Stadium erreicht werden muss, habe ich als das Gefühl der inneren Identität bezeichnet. Um das Gefühl der Ganzheit zu erfahren, muss der junge Mensch eine fortschreitende Kontinuität zwischen dem empfinden, was er während der langen Jahre der Kindheit geworden ist, und dem, was er in der vorgeahnten Zukunft zu werden verspricht; zwischen dem, wofür er sich selbst hält, und dem, wovon er bemerkt, dass andere es in ihm sehen und von ihm erwarten. Individuell gesprochen schliesst die Identität all die aufeinanderfolgenden Identifikationen jener früheren Jahre in sich, wo das Kind wie die Menschen zu werden wünschte, von denen es abhing, und oft gezwungen war, so zu werden – aber sie ist mehr als die Summe all dieser Identifikationen. Die Identität ist ein einzigartiges Produkt, das jetzt in eine Krise tritt, die nur durch neue Identifikationen mit Gleichaltrigen und Führerfiguren ausserhalb der Familie gelöst werden kann. Die jugendliche Suche nach einer neuen und doch zuverlässigen Identität lässt sich vielleicht am besten in dem beständigen Bemühen beobachten, sich selbst und andere in oft unbarmherzigem Vergleich zu definieren, zu überdefinieren und neu zu definieren; während sich die Suche nach zuverlässigen Ausrichtungen in der ruhelosen Erprobung neuester Möglichkeiten und ältester Werte verrät. Wo die sich ergebende Selbstdefinition aus persönlichen oder kollektiven Gründen zu schwierig wird, entsteht ein Gefühl der Rollenkonfusion. Der Jugendliche kontrapunktiert seine sexuellen, ethischen, berufsmässigen und typologischen Alternativen, statt sie zu synthetisieren, und wird oft dazu getrieben, sich endgültig für die eine oder die andere Seite zu entscheiden.»

Erich Fromm ergänzt diese Beschreibung so: «Identität ist jene Erfahrung, die einem Menschen gestattet, mit vollem Recht ‹Ich› zu sagen; dabei wird das ‹Ich› als ein organisierendes, aktives Zentrum der Struktur meiner gesamten tatsächlichen oder möglichen Tätigkeiten begriffen. Eine solche Ich-Erfahrung entsteht nur während einer spontanen Aktivität, nicht aber im Zustand des Passivseins oder des Halbwachens . . .»³

Hört man genau auf Erikson und Fromm, so ergibt sich Folgendes:

– Der junge Mensch will in seiner Ganzheit ein Ich werden, das die Dinge selber aktiv in die Hand nehmen möchte.

– Dieses Ich wird einer nur aus seinem eigenen inneren Wesen heraus, das er ist.

– Er muss dazu körperlich und in fortschreitender Kontinuität seelisch viele Stufen und Stadien durchlaufen.

– Dieser Durchlauf wird notwendigerweise zur Krise, die nur durch neue Identifikationen mit Gleichaltrigen und Führerfiguren ausserhalb der Familie gelöst werden kann.

– Der junge Mensch definiert sich und die andern stets neu, zum Teil überdefiniert er sich.

– All das geschieht vor allem durch den Prozess der Erfahrung und einer spontanen Aktivität.

Dieser Prozess ist heute verlangsamt und wird durch mannigfache Faktoren in der gesunden Entwicklung gehindert, so dass etwas im Jugendlichen ins Stocken gerät und er oft genug sich wie in einem «Niemandland» vorkommt, in dem er nicht mehr aus und ein weiss. Es ist bezeichnend, wie Jugendliche in ihren Selbstaussagen über ihren verlorenen Standort sagen, sie befänden sich wie in einem Labyrinth, einem Verliess, einem Tunnel, einem Karussell usw.

Was hindert nun die Individuation? Da sind zu nennen:

1. Mannigfache Mächte und Zwänge, die auf den jungen Menschen loskommen wie Reizüberflutung, ungesunder Leistungsdruck, Vorspiegelung von Pseudoidentitäten durch die Massenmedien, Konsum, externe Steuerung durch Schaffung neuer Bedürfnisse, vordergründige materielle Zielsetzungen.

2. Fehlendes Gleichgewicht im Ganzen des Menschen, verursacht durch Verkopfung, übermässige Rationalisierung des Lebens, mangelnde Erlebniserfahrungen, übermässige Aktivierung, ungesunder Lebensrhythmus.

3. Nicht bewältigte Sexualität. Ich stelle hier kommentarlos Aussagen des bekannten Religionspsychologen Rolf Oerter hin, die er in der neuesten Nummer der Zeitschrift «Religionsunterricht an höheren Schulen» vorlegt⁴.

«In bezug auf Sexualität und Beziehung zum andersgeschlechtlichen Partner wird der Jugendliche mehr noch als in anderen Belangen alleingelassen.»⁵

«Die alles umgreifende Situation besteht in

dem zeitlichen Auseinanderrücken von Geschlechtsreife und gesellschaftlich gebilligter Sexualität in der Ehe. Einerseits tritt die geschlechtliche Reife immer früher ein, andererseits wird für viele eine Eheschliessung auf wirtschaftlich gesicherter Basis immer später möglich (lange Ausbildungszeit, Aufbau einer beruflichen Existenz). Dieser Tatbestand ist in vielen Ländern und von den verschiedenen Autoren hervorgehoben worden (Kossakowski, 1969; Beer, 1968; Tenbruck, 1962).

Es gibt keinerlei verbindliche oder empfohlene Verhaltensmuster für die lange Zwischenzeit von Geschlechtsreife bis zur Eheschliessung. Der Jugendliche hat typische Praktiken entwickelt, um sexuelle Bedürfnisse zu befriedigen und dennoch nicht unangepasst zu erscheinen. Diese Praktiken reichen bekanntlich von Masturbation . . . über Vorformen heterosexueller Beziehung (Petting), die den Orgasmus ohne Coitus herbeiführen, bis zum Coitus selbst (in Amerika und Schweden rund $\frac{1}{4}$ aller vierzehnjährigen Jungen, rund 50 % aller sechzehnjährigen männlichen Jugendlichen).» (Weitere Zahlen daselbst)

Scharf argumentiert er schliesslich: «Angesichts der faktisch gegebenen Zahlen und der dokumentierbaren Bedeutung sexuellen Verhaltens dürfen die gegenwärtigen praktischen Versuche der Sexualerziehung und Geschlechterziehung nicht nur als fruchtlos, sondern auch als realitätsfern, ja geradezu als läppisch bezeichnet werden.»⁶

Diese Äusserungen geben uns zu denken, wir haben uns zu fragen, wie es diesbezüglich mit unsern Schülern und unserer an vielen Internaten geübten Sexualpädagogik und der neu eingeführten Koedukation steht.

4. Detaillierte Schule? – Sind unsere Schulen und Internate noch im richtigen Geleise? Oder werden sie beherrscht und deformiert durch Überbetonung der kognitiven Lernziele, durch das Rivalitätsprinzip, durch den Perfektionismus, durch mangelnde personale Beziehungen? Ist in unsern Internaten nicht zu vieles eingeteilt, geregelt und durchkontrolliert, so dass der Schüler im Gewirr von Paragraphen der Rahmen- und Tagesordnung sich wie in einer eingeeengten Zelle vorfindet, zu wenig Freiraum besitzt, zu wenig Chancen hat, um sich als freier und mündiger Mensch zu entwickeln?

Es fehlt nicht an Persönlichkeiten, die mit der heutigen Schule scharf ins Gericht gehen:

I. Illich nennt die Schule die «Weltreligion eines modernisierten Proletariats», welche die gesellschaftliche Ungleichheit legitimiere. Dieser will er eine Gesellschaft der «Geselligkeit» gegenüberstellen, in der auch der Bildungsbereich seiner Zwangselemente entkleidet ist.⁷

J. Flügge spricht im Zusammenhang der Gefahren, denen die Schule in einer immer stärker technologisch-wissenschaftlich geprägten Leistungsgesellschaft ausgesetzt ist, vom «meritokratischen Terror der Leistungskonformität», wobei er vor allem auf die neueren Unterrichts- und Motivationstechnologien anspielt.⁸

P. Fürstenau meint, für den Lehrer sei die Schule ein Feld, wo er seine misslungene Triebkontrolle verstärken könne, den Schüler erziehe sie zur Unselbständigkeit, sie sei, so fasst er zusammen, «in mancher Beziehung ein Stück archaischer Menschenbehandlung».⁹

Sicher ist, wenn Individuation im jungen Menschen nicht stattfinden kann, werden unsere Internate Orte der Unzufriedenheit, zu Unruheherden, welche die Schüler am liebsten in die Luft sprengen würden, weil sie kein Ort der Selbst- und Menschenfindung sind.

Erikson schreibt über die Verweigerung der Identität des Jugendlichen durch die Umwelt:

«Hat ein junger Mensch das Gefühl, dass die Umwelt versucht, ihn radikal all der Ausdrucksformen zu berauben, die ihm gestatten, die nächste Stufe zu entwickeln und zu integrieren, dann wird er sich unter Umständen mit der wilden Kraft widersetzen, die man bei Tieren antrifft, die plötzlich gezwungen sind, ihr Leben zu verteidigen. Denn im sozialen Dschungel der menschlichen Existenz gibt es ohne ein Gefühl der Identität tatsächlich auch kein Gefühl, lebendig zu sein.»¹⁰

2.2 Die Suche nach dem religiösen Geheimnis ist erschwert.

Die Öffentlichkeit, vor allem die Eltern unserer Schüler, erwarten, dass die Schüler bei uns, wie sie sagen, eine gute religiöse Erziehung erhalten. Und sie sind, um nur ein

Beispiel zu nennen, dass erstaunt, wenn ihr Internatsschüler in den Ferien nicht jeden Sonntag die Eucharistiefeier besucht und sich der Amtskirche gegenüber kritisch äussert.

Doch hier gleich die Frage, was heisst «religiös sein», was heisst Religiöses, was heisst Religion? Die Religionspsychologie sagt uns¹¹:

«Solange es (aber) keine für die empirische Methodik zureichende Definition des Begriffes Religiosität gibt, solange sich das Konzept der Religiosität von Autor zu Autor und freilich auch von Methode zu Methode in der kirchensoziologischen Literatur anders darstellt, werden kaum konkretere Befunde zu erwarten sein.» – Er fügt auch hinzu: «Meist wird auch der Kirchenbesuch als Kriterium der Religiosität herangezogen, was aus verschiedenen Gründen nicht angemessen erscheint.»¹²

Erstaunt sind wir katholische Internatserzieher vielleicht über eine Stelle im deutschen Synodenpapier «Kirchliche Jugendarbeit» der Sachkommission III – «Christliche Diakonie»¹³:

«... Auch den im engeren Sinne «religiösen» Angeboten und Programmen kommt keine Priorität zu. Erscheint das isolierte Angebot etwa eines Jugendgottesdienstes als problematisch, so gilt bezüglich religiöser Angebote generell, dass sie keinen Sonderstatus im Rahmen kirchlicher Jugendarbeit einnehmen.»

Diese wenigen Aussagen über religiöses Tun, ich habe sie bewusst herausgestellt, mahnen uns zur Vorsicht im Urteilen über die religiöse Praxis.

Was stellen wir nun bei unsern Schülern im Bereiche des religiösen Tuns fest?

– Die Zahl der sogenannten religiösen Übungen, die wir in unsern Internatsschulen durch Jahrzehnte hindurch praktizierten, hat sich auf ein Minimum reduziert. Die Eucharistiefeier steht als zurückgelassene Grösse da. An die Stelle des Buss-Sakramentes sind Bussfeiern getreten, an die Stelle der Exerziten Besinnungs- und Diskussionstage.

– Die Religiosität wird immer privater und subjektiver.

– Gefragt ist eine sogenannte «neue Religiosität». Bernhard Grom und Manfred Zmy zählen dazu:

1. Die politische Protestbewegung (Marcuse und die Brüder Berrigan)
2. Die «Gegenkultur» der Beat-, Pop- und Hippiebewegung
3. Die «psychedelische Bewusstseinsrevolution»
4. Die Jesusbewegung
5. Bewusstseinskritik und Appelle in der zeitgenössischen Kunst.¹⁴

– Der Religionslehrer fühlt sich in seiner Rolle überfordert und oft unsicher. Die Werte und Massstäbe, die er anbietet, werden skeptisch gesichtet. Er gilt weithin nur als eine Art Kultdiener.

– Stark gefragt sind im Zuge der «neuen Religiosität» östliche und westliche Meditationsweisen, meditative oder ekstatische Musik, gruppendynamische Seminare und Sensitivity Trainings. Das heisst, dem Primat gehört im Bereich des Religiösen eine stimmungstragende Erfahrbarkeit und Erlebbarkeit.¹⁵

– Hinter allen religiösen Fragen steht immer primär die Frage nach dem Sinn der eigenen Existenz.

– Der Jugendliche ist sehr zu haben für eine säkularisierte Religion.

– Kirchliches, konfessionelles Christentum, Kirche als Institution ist nicht gesucht.

Adolf Exeler, der Präsident des Deutschen Katechetenvereins, und der Pastoraltheologe Franz Xaver Kaufmann sprechen zusammenfassend «von einer verzweifelten Situation der traditionellen religiösen Erziehung».¹⁶

Was verstehen wir nun aber unter dem Begriff «Religion», «Religiosität»?

Ich möchte Ihnen nicht eine Fülle von Definitionen vorlegen, sondern sagen, wie eine Katechetikertagung sie neuestens umschrieben hat. Die am 27./28. September 1973 in Brixen versammelten deutschsprachigen Katechetiker einigten sich auf folgende Formulierung¹⁷:

«Religiosität ist die Betroffenheit über die Tatsache, dass ich als dieser einmalige Mensch dem absoluten Geheimnis gegenüberstehe und von ihm verbindlich gemeint bin. Religiosität ist aber auch die Fähigkeit, in einer passenden Weise auf diese Betroffenheit eine Antwort zu geben.»

Heinz Zahrndt, der bekannte evangelische Theologe und Journalist seinerseits meint: «Die heute in der modernen Religionssoziologie vorherrschende und auch von zahlrei-

chen Theologen bevorzugte Begriffs- und Wesensbestimmung von Religion sei die: Religion (bezeichnet) diejenige menschliche Lebensform, in der die jeweilige Erfahrung der Wirklichkeit im ganzen sich ausdrückt und in der daher auch die Orientierung der Gesellschaft und das sie fundierende Sinnverständnis ihre Wurzel haben.»¹⁸

Augenblicklich erleben wir heute, so meint der evangelische Theologe Zahn, und das sei zum Schluss dieses Kapitels gesagt, eine «Wiederentdeckung der Religion». Bonhoeffers bekannte Aussage eines «religionslosen» Zeitalters scheint sich nicht zu erfüllen. Freilich ist vor einem allzu grossen religiösen Optimismus zu warnen.¹⁹

Auch scheint «Die Talfahrt des RU in ihrem Tiefpunkt überwunden . . . Es bahnt sich eine von engagierten und selbstkritischen Religionslehrern getragene und von Religionspädagogen wie von der (Amts-)Kirche gestützte Revision dieses Faches an, die auch deshalb Aussicht auf Erfolg hat, weil sie von einer nüchternen Analyse des desolaten Ist-Zustandes ausgeht.»²⁰

Erfreulich sind die vielen Projekt- und Modell-Angebote für das Fach RU. Kein Fach besitzt im deutschen Sprachraum so gute Curricula wie der RU.

2.3 Die Sinnfindung vollzieht sich in einem Labyrinth

Eine Intensivfrage, die sich bei der Frage, «Wer bin ich eigentlich?» stellt, ist die Frage nach dem Woher und Wozu meines Lebens, also die Sinnfrage.

Es ist nicht leicht, umschreibend zu sagen, welches das Wesen der Sinnfrage ist; definiert werden kann sie auf keinen Fall. Am besten kommt man an sie heran, wenn welches das Wesen der Sinnfrage ist; Ernst Bloch umschreibt die Frage so:

«Wer sind wir? Wo kommen wir her? Wohin gehen wir?» Setzt der Mensch dieses Ziel sich selber oder wird ihm das Ziel irgendwoher aufgegeben? Was erwarten wir? Was erwartet uns? Der Mensch als fragendes Wesen erwartet darauf eine Antwort.

Sinn kann sodann nur verstanden werden in einem grossen Gesamtzusammenhang, in einem Verweisungszusammenhang. Mit der Warum-Frage meines Lebens reisse ich ein ganzes Netz von Fragen mit, ich frage, welche Funktion ich denn im grösseren *Sinn-*

Zusammenhang habe. Jeder partielle Sinn ist Sinn in der Sinntotale.

Ein Weiteres: *Sinn* ergibt sich *nicht auf diskursivem Wege*. Sinn wird erfahren, und zwar konkret und existentiell. Es geht im Sinn um meine eigene Haut, um das ganze Drum und Dran meiner Existenz.

Sinn erfahre ich darum vor allem *in Grenzerfahrungen*, in frohen Grenzerfahrungen der Liebe, der geschlechtlichen Begegnung, des Festes, des Spieles usw., kurz der frohmachenden Erfahrungen, sodann in bedrückenden Grenzerfahrungen, etwa angesichts des Todes, beim Verlust einer Lebenswichtigkeit, bei schwerem Leid, bei Sinnlosigkeitsgefühlen usw.

Es versteht sich von selbst, dass sich die Sinnfrage vor allem für das Jugendalter in einer besonderen Ausgeprägtheit stellt. Schon Kinder fragen spontan nach dem Lebenssinn. Kinder-Gebete und Aufzeichnungen von Gebeten belegen dies überzeugend. In den Jahren zwischen 12 und 20 wird der Pubertierende und der Adolescent geradezu herausgefordert, sich hier einen Weg durch das Dickicht zu bahnen. Es ist ja für ihn innerlich und äusserlich eine Suchzeit, er sucht sich, seinen Weg, seine Liebe, seinen Job, seine Selbstverwirklichung. Es liegen eine Fülle von gedruckten und ungedruckten Aussagen von jungen Menschen über die Sinnfrage vor, in Tagebüchern, Selbstbekenntnissen und Gedichten. Man hat auch keine Mühe, von Jugendlichen sich die Sinnfrage artikulieren zu lassen.

Für die Jugend ist die Sinnfrage eine mehr oder weniger permanente Frage. Wie Erfahrungen zeigen, beantwortet der Jugendliche die Sinnfrage auf 3 Weisen:

1. Er stellt sich ihr ehrlich und will sie bewältigen.

2. Er lässt sich von Sinnlosigkeitsgefühlen fortreiben. Diese sitzen wie ein Virus in ihm. Soweit dies heute feststellbar ist, wird der unheimliche Gast, wie Nietzsche die Sinnlosigkeit nennt, von immer mehr Jugendlichen bei sich aufgenommen. Das oekumenische Glaubensbekenntnis vertritt sogar die Ansicht, in der Sinnlosigkeit des Daseins auszuharren, sei die am meisten verbreitete Antwort auf die Sinnfrage.

3. Der Jugendliche stellt die Sinnfrage überhaupt nicht mehr. Er resigniert vor der Fra-

ge seiner eigenen Existenz. Er hat genug vom Leben.

Eindeutig nachgewiesen ist bei Jugendlichen der enge Zusammenhang zwischen Sinnkrise und Drogenmissbrauch. Die sogenannte Psychedelische Bewegung hofft, durch die künstlich bewirkte Bewusstseins-erweiterung klar zu werden über den Lebenssinn.

Viele Selbst-Aussagen von Internatsschülern verraten, dass wir mit Sinnkrisen und Sinnlosigkeitsgefühlen in unsern Mittelschulen stark zu rechnen haben und zwar schon auf der Unter- und Mittelstufe.

Welches sind die *Ursachen* dafür? Der junge Mensch erlebt sich einmal in seiner inneren Zerrissenheit als «ungereimt» und «voller Widersprüche». Er erfährt so viele Dissonanzen zwischen Aussen- und Innenwelt, zwischen Ideal und Wirklichkeit, zwischen Ich und Gemeinschaft, so dass er eines Tages einfach nicht mehr drauskommt. Ein zweiter Grund ist das wachsende Ohnmachtsgefühl.

Auch der junge Mensch hat mehr in seiner Hand als früher, mehr Geld, mehr Wissen, mehr Technik. Er hat mehr Haben, mehr Freizeit, mehr Wohlstand. Aber er muss das für einen teuren Preis bezahlen. Er kommt sich ohnmächtig vor.

Ein dritter Grund ist die zunehmende Orientierungslosigkeit. Es werden dem jungen Menschen auf der Expedition nach Wahrheit eine Fülle von Lösungen mit Wahrheiten, Halbwahrheiten und Unwahrheiten angeboten, ein Pluralismus, bei dem der Durchschnittsmensch nicht mehr weiss, wo er ansetzen soll. Es gibt für ihn keine eigentliche tragende Religion, Weltanschauung und Weltordnung mehr, die ein Grossteil der Gesellschaft teilen würde. Der Jugendliche erlebt sehr schmerzlich die Zerrissenheit der Gesellschaft. Er hat keinen Überblick mehr. Da ist ein Durcheinander und Wirrwarr von Meinungen, dass er sich in einem Labyrinth vorkommt, aus dem niemand einen Ausweg mehr findet. Auch sieht er meistens keine klare Zukunft mehr.

Die *Folgen* dieser akuten Sinnkrise sind für unsere Jugendlichen meist diese:

1. Entscheidungslosigkeit.

Der junge Mensch will sich nicht festlegen, er misstraut den Werten und der Erfahrung. Eine Traurigkeit befällt ihn, zuweilen sagt

auch er: «Bonjour Tristesse.» Er begibt sich daher auf die Flucht. Heute verspricht er sich von diesem Menschen Geschehnis und Erlebnis, das Heil und das Glück, morgen von jenem. So torkelt er oft von einer Illusion in die andere.

2. Langeweile.

Langeweile ist nicht nur in der Literatur, in Filmen zu einer gängigen Vokabel geworden, die Langeweile ist im Bereiche der Freizeit des Jugendlichen ein viel gehörtes Wort. Der junge Mensch kann mit gewissen Menschen, Situationen, Ereignissen und Dingen nichts anfangen. Sie sagen ihm einfach nichts mehr. Sie gähnen ihn sozusagen an.²¹

3. Die Rettung des Humanum

Offene Wege und Hilfen

Der Präsident des deutschen Katechetenvereins vertrat an der deutschen Katechetikertagung 1973 in Brixen die These: «Je mehr das Humanum bedroht ist, um so mehr wird die umfassende Forderung des Humanum eine Grundaufgabe der Religionspädagogik.»²²

Wir kennen die mannigfachen Aufrufe von Psychologen, Psychotherapeuten und Schulmännern, die Schule müsse «humanisiert» werden, sie müsse «menschlicher» werden.²³

Die Wichtigkeit der Humanisierung versteht sich von selbst; denn nur auf der Basis eines gesunden Humanum erfährt die Sinnfrage eine Lösung und kann selbständiger Glaube werden. Das Humanum pflegen heisst also, die Selbstfindung und Sozialisation ermöglichen. Was kann dazu verhelfen? Wir nennen einige Möglichkeiten:

3.1 *Der junge Mensch wartet auf seine Bestätigung.*

Ein ehemaliger Internatsschüler bekannte vor kurzem, er habe im Internat eigentlich immer Angst gehabt, Angst vor Kontrolle, Angst vor den Vorgesetzten. Und ein anderer meinte, zwei Lehrer hätten ihn eigentlich nie ernst genommen, darum habe er sich überhaupt von keinem Erzieher angenommen gefühlt. Wie immer das war, welche Faktoren hier mitgespielt haben mögen, der heranwachsende Jugendliche erwartet von uns ein Ja zu seiner Person. Er benötigt Anerkennung, Bestätigung und Liebe.

Die bekannte holländische Psychotherapeutin Anna Terrow, Nijmegen, die mit ihren Büchern «Die Frustrations-Neurose», 1962, und «Glauben ohne Angst und Furcht», 1970, bekannt geworden ist, überschreibt einen neuesten Essay mit dem Titel «In meinem Sprechzimmer habe ich die Liebe gelernt». Sie bekennt, ihr ganzer Entdeckungszug durch 20 Jahre Psychiatrie bestehe darin, die Bestätigung, diese heilende Kraft der Liebe sei die einzige Therapie gegen die Frustrations-Neurose und das einzige Mittel, einen Menschen zu öffnen. Wir haben dies doch selbstverständlich schon feststellen können: Ein Obergymnasiast, bis anhin verschlossen, erwacht plötzlich und scheint wie verwandelt, weil er von seiner Freundin – vielleicht ist es das erste Mal! – sich angenommen weiss.

Wir rufen heute für unsere Internatserziehung einerseits mit Recht nach Erziehern, die etwas von den Fächern Pädagogik, Psychologie und Beratung verstehen, denn Erziehung ist nicht einfach eine Braustube, wo viele mitmixen können, wir brauchen eine sach- und situationsgemässe Erziehung; gefragt sind aber immer noch Erzieher, die auch viel Herz verschwenden können an die Jugend, die Erziehung nicht einfach mit der linken Hand machen. Der erfahrene, hochbetagte Psychotherapeut Wilhelm Bitter schliesst sein Kapitel «Religiosität in der Krise» mit dem Satz: «Sowohl für die Seelsorge wie für die Psychotherapie gilt der Satz von Paracelsus: «Der tiefste Grund jeder Arznei ist die Liebe.»»²⁴

Das ist freilich sehr aufwendig, denn der Erzieher benötigt dazu viel Zeit. Darum scheint es mir selbstverständlich und dringlich, dass Präfektinnen und Präfekten im eigentlichen Schuldienst Entlastung erfahren müssen, um mehr für den jungen Menschen da sein zu können. Für den Schüler ganz da sein, das heisst, ihn ernst nehmen, ihn bestätigen. Im Grunde ist dies eine pädagogische Binsenwahrheit – Dürrenmatt hat ja einmal gesagt, es gehe heute um nichts anderes als um «Binsenwahrheiten»! –, die in der Geschichte der Pädagogik – man denke an Pestalozzi oder Don Bosco – immer wieder ihre Bestätigung erfahren hatte.

Bestätigung braucht der heutige junge «vaterlose» Mensch von seinen Erziehern mehr als je, denn er hat sich vielleicht brutal von

seinen Eltern losgesagt, er steht mit seinen Existenz-Gefühlen wie in einem dunklen Verliess. Und wir wissen wohl immer weniger, was im jungen Menschen vor sich geht, warum er so ist und er sich so merkwürdig verhält, sind es die Hormone, wie Hypothesen behaupten, oder ist es mangelnde Sozialisation?

In diesem Bezug, meine ich auch, müssten wir unsere Tages- und Rahmenordnung überprüfen, ob sie den Menschen leben lassen, zum Menschsein verhelfen oder ob sie nicht Barrieren sind auf dem Weg zur Selbstfindung.

3.2 *Der Mensch muss als Ganzer den Menschen zurückrufen.*

Die Tatsache, dass seit den fünfziger Jahren vom Otto W. Barth Verlag, Weilheim, nicht weniger als 10 Millionen Meditationsbücher verkauft wurden, beweist das innere Bedürfnis des Menschen nach Ruhe, Stille und Selbsterfahrung. Der Mensch hat das innere Gleichgewicht verloren, er ist verkopft und kommt sich gefühlsmässig unterentwickelt vor oder, wie der Psychotherapeut Wilhelm Bitter sagt, er hat seine Seele verloren²⁵.

Was können Erziehung und Schule hier tun? Sie müssen *naturale Voraussetzungen* schaffen, damit echte Religiosität überhaupt entfaltet werden kann. Diese naturalen Voraussetzungen bleiben stets wichtige Themen. Ziel aller Bemühungen ist die Erlebnisfähigkeit.

Leib und Seele sind ernst zu nehmen. Die Leib-Erfahrung, das Erlebnis des Körpergefühls, das Bewusstsein, eine Person mit Sexus zu sein, sind ernster zu nehmen. Der Sport, die Musik, das freie absichtslose Spiel, rhythmische Bewegungen, die Begegnung mit der Natur, Entspannungsübungen, der Tanz und das Fest, das frohe Zusammensein in der Gruppe, die Du-Begegnungen, sollten für alle unsere Schulen, nicht nur für heilpädagogische Heimschulen, selbstverständlich eingebaut werden. Wenn so viel Aufwand geschieht für die Ratio, so darf auch die Erfahrung und das Erlebnis und die Förderung der Intuition etwas kosten. Vielleicht muss freilich da und dort auch die falsche Meinung entthront werden, Erfahrung und Erlebnis seien eine minderwertige Erkenntnis und weit unter der diskursiven.

Erfahrung, so sagt die Religionspsychologie, ist ein «Modus der Erkenntnis durch intuitives und affektives Erfassen von Bedeutungen und Werten, welche aus einer Welt angenommen werden, die qualitativ differenzierte Zeichen und Signale aussendet.»²⁶

Internatsschulen und offene Schulen sollten, örtlich und zeitlich verstanden, Freiräume schaffen, in denen die Ruhe, die Stille, die Sammlung, die Intuition und damit die Selbst- und Sinnfindung zum Zuge kommen können. Wir haben grossangelegte naturwissenschaftliche Laboratorien gebaut. Wo ist der Raum und die Zeit, da der ganze Mensch, nicht nur sein oberes Selbst, sondern die tieferen Schichten angesprochen und entfaltet werden können? Sie fragen, wo und wie das geschehen könne. Einmal müsste die offizielle Schule solche wirkliche Räume des Zu-sich-selber-Kommens bereitstellen, sie müsste Zeit aussparen und ganz gezielte Unternehmungen tätigen: Besinnliche Wochen abseits der Schule, verschiedene Möglichkeiten zur Einübung in die Stille, kreative Angebote, damit im ganzen Menschen etwas geschehen kann.

Eigentlich sollten alle Schüler in diese Räume so eingeübt werden, damit sie selber in gegebenen Augenblicken nach diesen Möglichkeiten greifen.

Von hier aus ist auch der Schulunterricht als Ganzes neu zu überdenken: der Rhythmus der Schulstunden ist zu überprüfen, die Individualisierung im Blick auf den Schüler mehr zu konkretisieren, vor allem aber sollte der personale Bezug zwischen Lehrer und Schüler zum Spielen kommen, damit Begegnungen ermöglicht werden. Selbstredend gehört hierher auch der Ruf nach der Gruppe, nach der Gruppenarbeit und dem Gruppenunterricht, nach der themenzentrierten Interaktion in Gruppen²⁷, nicht aber nur als Arbeitsteam, sondern als ein Stück Daheim, wo sich in einer Atmosphäre gut arbeiten lässt.

3.3 Dem jungen Menschen sind Hilfen zur Bewältigung der Sinnkrise anzubieten.

Verschiedene Konferenzen von Religionslehrern und Psychologen sind der Meinung, das Angehen der Sinnfrage sei ein primäres Anliegen des RU, der Lebenskunde, des Philosophie- und des Deutschunterrichtes²⁸. Wie soll dies aber geschehen? Modelle zur Behandlung liegen noch weniger vor, sozusa-

gen eigentlich erst im Ansatz²⁹. Im Buch über die Sinnfrage, das im Frühjahr bei Benziger erscheinen soll, hat J. Rechsteiner in einem grösseren Kapitel «Praxis als Probe» die Sinnfrage in der Pädagogik herauszustellen versucht. Lapidar sagt er in der Einleitung: «Erziehung ohne Antwort auf die Sinnfrage gibt es nicht.»

Auch zitiert er den Konstanzer Pädagogen Brezinka. Nach diesem treibt ein Erzieher, der auf die letzten Fragen grundsätzlich schweigt, den zu Erziehenden in die aussichtsloseste Stellung, die überhaupt möglich ist. Der junge Mensch wird dann seinen Sinn-Entwurf auf der Strasse holen. Ähnlich scharf warnt Exeler vor dem Sich-selbst-Basteln der eigenen Weltanschauung³⁰.

Einige Hinweise zur Behandlung der Sinnfrage:

– Anzustreben ist eine permanente und integrierte Sinnerziehung, das heisst, eine Erziehung im Gesamt aller erzieherischen Massnahmen. Sinnerziehung kann und darf nicht isoliert und abseits vom Leben geschehen.

– Bevor der junge Mensch fähig wird zum Glauben und sinnvoll einen Beruf ergreifen und eine Dauerbindung eingehen kann, muss er eine Person werden; er benötigt dafür zunächst Hilfe zur körperlichen Entwicklung, zu kultureller Bildung, zu sozialem Verhalten, vor allem aber muss er wissen und noch mehr erfahren, wodurch das Leben lebenswert wird, wie man menschliche Grunderfahrungen wie Liebe, Freude, Leid, Schuld, Tod usw. bewältigen kann.

– Der Ort, wo diese Daseinserhellung im Bereich der Schule vor allem geschehen kann, sind der RU, die Lebens- und Sozialkunde, der Sprachunterricht, vor allem der muttersprachliche, die Geschichte und die Geographie, auf der Oberstufe vor allem die Philosophie. Aber auch hier wird die Sinnfrage vor allem im Kontakt mit der menschlichen Erfahrung und im Kontext mit wichtigen Lebensfragen, die in der Schule zur Sprache kommen, aufgearbeitet.

– Dem Schüler soll geholfen werden, die Wirklichkeit zu verstehen und zu deuten und den grossen und ganzen Sinnzusammenhang zu erfassen. Die reine Wissenschaft und das strenge rationale Curriculum können diese Lücke nicht füllen.

– Die Methode, mit der das geschehen soll, kann nur die kritisch-meditative sein. Erfordernis dafür ist eine Offenheit des ganzen Menschen, Stille, Ruhe und Sammlung. Nur so wird an Entscheidendes gerührt. Diese kritisch-meditativen Einstiege sind in jedem Lebensalter zu versuchen.

Zum Ganzen der offenen Wege ist zu sagen: Damit sie tragen, müssen folgende Bedingungen erfüllt werden:

- Die gefundenen Lösungen dürfen keine partiellen Lösungen sein.
- Sie müssen den Menschen in seiner ganzen Person ernst nehmen.
- Sie müssen für die Gegenwart wie für die Zukunft tragen.
- Sie müssen dem Menschen helfen, glücklich zu werden.
- Erziehung und Schule werden den jungen Menschen immer wieder auf die offenen Wege, auf denen er aus dem Labyrinth der Verwirrung herauskommen kann, hinführen:
 - Die Erfahrung der naturalen Wirklichkeit, der eigenen Lebensgeschichte, des DU, des Todes usw.

– Entscheidend ist das Finden einer Geborgenheit. Im Grunde sucht jeder junge Mensch Geborgenheit und Daheimsein. Die Psychologen, Psychotherapeuten und Religionspädagogen, etwa Bollnow, Staehelin, Frankl und Tournier sehen in der Geborgenheit geradezu die Überwindung der Existenzkrise.

Unter Geborgenheit ist hier nicht primär ein Sich-verstanden-Fühlen, ein Daheimsein bei einer Person gemeint, sondern zunächst ein Urvertrauen (Staehelin) oder ein Sinnvertrauen (H. Zahrndt), das sich auf Letztes gründet. Dieses Ur- oder Sinnvertrauen ist ein Bewusstsein, eine bewusste und zugleich unbewusste Stimmung und Gewissheit, in einer unbedingten Geborgenheit verwurzelt zu sein³¹. Es beruht auf der Erfahrung, dass der Mensch vornehmlich nicht «Macher», sondern «Empfänger» seines Lebens ist (Zahrndt). Er hat seine Existenz jemandem zu «verdanken».

Sodann ist mit Urvertrauen auch das Bewusstsein, dass in der Welt in allem Sein und im ganzen Kosmos ein grosser Plan da ist, oder wie Werner Heisenberg das nennt, eine «zentrale Ordnung»³², mit der ich rechnen kann, «dass (nach seinen Worten) nach jedem Winter doch wieder Blumen auf den

Wiesen blühen und dass nach jedem Krieg die Städte wieder aufgebaut werden, dass also Chaotisches sich immer wieder in Geordnetes verwandelt».

Von hier ist der Weg zum Vertrauen auf den letzten Sinngrund, zu Gott nicht mehr weit. Der Weg ist begangen worden, wenn einer zu Gott mit dem Psalmisten sagen kann: «Von vorn und von hinten umschliesst Du mich – ich schmiege mich an Dich wie ein Kind an die Brust seiner Mutter.» Und ein letzter Schritt ist der: Im Menschen Jesus ist dieser Gott uns ganz nahe gekommen, wir sind in ihm und er ist in uns, was Paulus über 160 Mal in seinen Briefen sagt.

Diese Schritte gehören mit zum Wichtigsten auf der Sinnsuche, und der Erzieher und Lehrer müsste den jungen Menschen auf diesen Weg führen.

– Selbstverständlich benötigt jeder Mensch ein Grundvertrauen auch zum Du, zum Mitmenschen. Er muss wissen, dass es Menschen, auch Lehrer und Erzieher gibt, auf die man bauen kann, die einen nicht verraten.

Hier ist auch ein Wort fällig über die sogenannte Vorbilds-Pädagogik und die Identifikation mit dem Erzieher³³. Der Jugendliche sucht nach wie vor ein Vorbild. Aber er identifiziert sich mit dem Vorbild nicht mehr total, sondern nur selektiv. Er wählt einige Züge am Vorbild aus, die ihm imponieren, und identifiziert sich mit diesen.

Diese Identifikation wird vom jungen Menschen gesucht. Sie kann in starkem Masse sinnstiftend sein. Von hierher erhält der Erzieher eine neue Bedeutung, bzw. er erhält die alte Bedeutung zurück. Auch ist es an uns, mit den Schülern biographische Impulse zu erarbeiten und sie mit Gestalten in Kontakt zu bringen, mit denen sie sich teilweise identifizieren können. Bernhard Crom bietet in seinen methodisch-didaktischen Impulsen auf 8 Seiten ein Quellenverzeichnis für Bücher aus diesem Bereich³⁴.

3.4 *Der junge Mensch ist zum Glück zu erziehen.*

Der uns übergebene junge Mensch ist weltzugewandt, wesentlich optimistisch und aktivistisch. Schule und Erziehung sollten daher weltliebend, froh und konkret sein und den jugendlichen Aktivitätsdrang beachten. War nicht unsere Erziehung in unsern Inter-

naten bislang vielleicht zu prohibitiv, zu sehr auf Kontrolle abgestellt? Es musste einfach alles klappen, die Ordnung musste spielen, auch wenn der Mensch darunter litt. «Jede Reduzierung des Menschen aber ist unchristlich³⁵.»

Mit Recht ist daher heute von der Erziehung zum Glück und zur echten «Lust» die Rede, und Arbeitsprojekte zum Religionsunterricht sagen, wie das geschehen könnte³⁶.

Wahres Glück und sittlich gutes Leben zählen nicht zu den bewussten Anliegen der Industriegesellschaft. Sie gaukelt aber Glücksvorstellungen vor; Aufgabe der Erzieher ist es, die Schüler in das Glück einzuüben. Exeler widmet in seinem Konzept über religiöse Erziehung der «positiven Erfahrung der Lust» ein nicht unbedeutendes Kapitel³⁷.

Verhängnisvoll wäre es, wenn unsere Jugend – ähnlich wie die Hippie-Bewegung – sich von der Gesellschaft distanziert und nur egoistisch sich selbst erfüllen würde.

Die Arbeitsgemeinschaft für religionspädagogische Projektentwicklung des Deutschen Katechetenvereins zeigt uns in Nr. 8, wie das geschehen könnte; dass Glück nicht von aussen her «gemacht» werden kann (durch Rausch und Geld), dass Konflikte bewältigt werden müssen, dass wir bei uns vieles wegräumen können, was die Freude nicht aufkommen lässt, dass wir durch das Dasein für die Mitmenschen erfüllter werden können, dass wir einen grundsätzlichen weltanschaulichen Boden beziehen müssen, dass Umkehr nottut usw.

3.5 *Der Anspruch Jesu ist wahrzunehmen.*

Es versteht sich von selbst, dass eine Schule, die sich «christlich» nennt, die Person Jesu in die Mitte stellt, mit der der junge Mensch schliesslich sich identifizieren könnte, die eine Botschaft gebracht hat und einen Anspruch erhebt.

Wie kann das geschehen?

3.5.1 Das wahre Bild von Jesus ist zu erschliessen. Die Ausgangslage dafür ist heute um vieles leichter als früher, da Jesus gefragt, in Diskussion ist und uns über Jesus von Franz Josef Schierse, Roman Bleistein, Adolf Exeler und andern treffende Materialien, Modelle und Projekte in die Hand gegeben sind. Es geht dabei nicht um archäologisch-museales Ausgraben einer Gestalt

der Vergangenheit, sondern um eine existentielle Betroffenheit. Wir werden uns hüten, nur Jesusbilder gewisser Randgruppen vorzulegen. Ziel wird sein, die Gestalt so vorzustellen, dass sie zu einem Identifikationsobjekt wird; der junge Mensch soll das Gefühl erhalten, ich bin von Jesus angenommen, ich werde als Mensch ernst genommen von Jesus: Jesus ist mein «Freund», mein «Bruder». Auch ist er derjenige, der in souveräner Art alle Grenzen, die von aussen kommen, sprengt, er übersteigt alle Rollen. Das heisst somit, wir sollten eine Christologie «von unten her» und nicht von oben her, aufbauen.

Jesus sollte für ihn der Erlöser zur Befreiung hin werden. Wie stark hat für viele Jugendliche das neue Buch von Hans Kessler gewirkt, «Erlösung als Befreiung»³⁸! War nicht unsere christliche und religiöse Erziehung auf weite Strecken hin zu sehr auf Reparatur aus, anstatt auf die frohmachende Befreiung in Christus ausgerichtet?

Wo suchen wir mit dem jungen Menschen in Solidarität die Begegnung mit Jesus? Die Antwort ist wohl die: in der zentralen Feier der Eucharistie, in der Bibel und vor allem im Dienste am Nächsten.

Nun wissen wir alle, dass es nicht leicht ist, regelmässig mit unsern Schülern Eucharistie zu feiern und die Bibel an den Mann zu bringen. Die durch das Konzil geweckte Freude an der Eucharistie und an der Bibel ist relativ rasch abgeebbt. Andererseits wären gerade unsere christlichen Schulen aufgefordert, hier neue Wege zu suchen.

Eine diesbezügliche Kapitulation seitens der Erzieher würde eine Kapitulation gegenüber der Botschaft Jesu überhaupt bedeuten. Theologen und Religionspädagogen verweisen uns hier auf die Möglichkeit der sogenannten narrativen Theologie³⁹. Wir erleben es doch: Wo erzählt wird, da versammeln sich Menschen, sie fangen vielleicht sogar zu staunen an und hängen am Mund des Erzählers. Exeler, Otto Betz und J. R. Metz sind der Meinung, das christliche Bewusstsein müsste darauf bedacht sein, die ursprüngliche Erzählstruktur wiederzugewinnen. Auch müssten, das wäre zu ergänzen, neue Wege kreativer Umsetzung des Wortgottesdienstes und der Bibel gesucht werden, denn die Sprache der Liturgie und der Bibel sind für unsere junge Generation auf

weiten Strecken fremde Sprachen. Hier spielt das linguistische Problem stark: das tradierte religiöse Sprechen ist für viele wirkungslos⁴⁰.

3.5.2 Durch Jesus, «den Menschen für andere», wird die soziale Verantwortung neu motiviert. Wer sein Heil und Glück will, muss das Heil und Glück aller wollen. Von daher wird für die Arbeit in den Christlichen Schulen deutlich: Sie haben einen vertieften Auftrag für alle Lebensbereiche. Mitwelt und Umwelt, die Dritte und die Vierte Welt sind dem Christen ebenso aufgegeben wie Friede und Gerechtigkeit. Sozial-karitativer Einsatz und Kooperation müssten aber zunächst im eigenen Hause geübt werden. Eine christliche Schule ohne soziales Engagement ist keine christliche Schule, denn sie nimmt das Doppelgebot Jesu nicht ernst. Es wäre zu wünschen, dass unsere Schulen hier durch ein ausgeprägtes Engagement nicht zuletzt für die Benachteiligten und Unterdrückten zu einem Vortrupp einer kommenden Mentalität würden.

Hierher zählt auch die Auseinandersetzung mit dem Phänomen der sozialen und politischen Wirklichkeit, der Gesellschaft, der Arbeitswelt, der Begegnung der Geschlechter, der Freizeitgestaltung, der Erholung, der Kultur, des Spieles usw. Wenn dies partnerschaftlich zusammen mit glaubwürdigen Erziehern und Lehrern geschehen kann, so ist damit eine neue Chance gegeben. Sicher ist: all die genannten Anliegen können nicht einfach durch eine reine Postulat-Pädagogik oder Postulat-Pastoral an die Jugend herangebracht werden. Das deutsche Synoden-Papier meint, der christliche Erzieher müsste versuchen, mit Jugendlichen originäre Erfahrungen zu machen und darüber zu reflektieren. Er müsste auch grundsätzlich bereit sein, überkommene Normen und Verhaltensmuster in Frage zu stellen, im Miteinander-Leben kreative Formen entwickeln und erproben, bereit sein, sich mit Werten der Tradition zu konfrontieren, um so den Jugendlichen am eigenen Glauben teilnehmen zu lassen.

Ein echtes Problem bleibt für die Schüler wie für die Erzieher angesichts einer zunehmenden Privatisierung von Religion das Problem Kirche. «Jesus Ja – Kirche Nein!» kann man hören aus dem Munde der Jugend. Hier

wäre klar zu machen, dass die Institution Kirche keine unabänderliche Grösse ist, dass es eine Institution braucht, welche die Botschaft Jesu weiterträgt, dass vor allem Kirche ist und wird, wo zwei oder drei in seinem Namen beisammen sind.

3.5.3 Christliche Schulen müssen Dienstschulen sein. Dies erhellt aus dem Tun und der Botschaft Jesu eindeutig. Jesus war ganz für die Menschen da. Er kam nicht, «um sich bedienen zu lassen, sondern um zu dienen» (Mt. 20,28). «Und der Lehrling steht nicht über dem Meister» (Mt. 10,24).

Unsere Dienst-Schulen müssten als Ganzes soziale Dienstschulen sein, d. h. sie dürften nicht zwangsläufig Schulen für Reiche werden, weil die weniger Bemittelten den steigenden Pensionspreis nicht mehr bezahlen können. Benachteiligte, solche, die von den Staats-Schulen weit entfernt wohnen, die aus grossen Familien kommen und daheim über keine ruhige Ecke verfügen oder solche, die unserer Hilfe auf irgend eine Art besonders bedürfen, die sind uns gemäss der Weisung des Herrn besonders übergeben. Die Thesen und Schlussfolgerungen des Berichtes über Katholische Schulen sprechen diesbezüglich eine deutliche Sprache. Meines Dafürhaltens müsste heute mehr als zuvor geprüft werden, wen wir in unsere Internatsschule aufnehmen wollen. Auch müsste in der Öffentlichkeit mehr aufklärende Information geschehen über unsere Schulen, und zwar von seiten der Schulen selber. Die Arbeitsstelle für Bildungsfragen in Luzern leistet ihren Teil reichlich. Zu Dienst sein sollten wir allen Schulen gegenüber, indem wir freie Schulen gegenüber dem «gemeinsamen Markt der Erziehung» einen Beitrag leisten. Bischof Honoré, der lange Jahre aktiv im Schul- und Hochschulwesen Frankreichs tätig war, meint: «Freiheiten gegenüber einer bürokratischen Zentralisierung, die sie bei der Entwicklung von Curricula, bei der Erneuerung der Methoden und beim Sammeln von pädagogischen Erfahrungen ausnutzen und dem allgemeinen Bildungswesen zugute bringen müsse. Mit dieser Kreativität solle sie ihre Aufgaben verbinden, Werte zu vermitteln und zu entwickeln. Sie müsse immer wieder die Sinnfrage im ganzen Bildungsprozess wachrufen und nach einer Antwort suchen. Damit kön-

ne sie einen wirksamen Beitrag zum ‹gemeinsamen Markt der Erziehung› leisten.»⁴¹ Als solche Schulen sind wir *Alternativ-Schulen* und haben zeichenhaft da zu sein. Nach Waldemar Molinski ist eine Kath. Schule irgendwie auch eine *emanzipierte Schule*. Nicht, dass sie sich der Oberaufsicht des Staates entziehen will, aber Lehrer, Eltern und Schüler sind gewillt, mehr pädagogische Verantwortung zu übernehmen als in der Staatsschule⁴².

Wir möchten diese Haltung ‹Dienst-Tugenden› oder sogenannte ‹moderne Tugenden› nennen, von denen in Tagungen und Büchern so oft die Rede ist⁴³.

Als solche könnten genannt werden:

– Einüben der Selbstannahme, des Ja zu sich selber und zur eigenen Grenze. (Wenn wir Ja zu uns selber sagen, werden wir auch den andern annehmen!)

– Selbstloser Einsatz zum Wohl des Ganzen und damit Verzicht auf private Teilvergügen.

– Ichstärke und Gemeinschaftsfähigkeit, das heisst, ich muss die Realität sehen, die Triebe kontrollieren, kontaktfähig werden, die Abwehrmechanismen erkennen usw. Ich muss mich mitteilen können, ich muss mich situationsentsprechend verhalten, bereit sein, in der Gemeinschaft eine entsprechende Funktion zu übernehmen, in der Lage sein, mit den eigenen Bedürfnissen und Interessen gekonnt umzugehen.

– Fähigkeit, das Hintergründige, das Ganze und den Gesamtzusammenhang zu sehen.

4. Eine offene Frage: Ist christliche Erziehung Sisyphus-Arbeit?

Von Siegfried Bernfeld, einem Schüler Siegmund Freuds, erschien 1925 ein Buch, das eben neu aufgelegt wurde, mit dem Titel ‹Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung›.⁴⁴ Und 1962 erschien von Eduard Spranger das Büchlein ‹Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung›⁴⁵.

Wie immer das sein mag: Bei all unseren Bemühungen und Unternehmungen im Bereich der Erziehung bringen wir nicht den Menschen heraus, den wir uns wünschten, weil bei allen noch so idealen Erziehungszielen und erprobten Erziehungsmethoden der lebendige Mensch und Christ von uns nicht machbar ist und sich viele Faktoren

uns einfach entziehen. Glauben wir aber, dass ein Letzter da ist, der hinter dem grossen Ganzen, dem Sinnzusammenhang, steht und dass es einen Jesus gibt, von dem Paulus aus dem Kerker schrieb ‹er halte alles zusammen, und in ihm habe alles seinen Bestand› (Kol. 1,17), so werden wir einerseits bescheiden, andererseits bleiben wir optimistisch. Sind aber Bescheidenheit und Optimismus nicht entscheidende Haltungen des christlichen Erziehers?

Anmerkungen

¹ Die vielen Synodenpapiere der schweizerischen und der deutschen Synoden weisen ganz in diese Richtung; vgl. vor allem Kat. Blätter 73, Seite 425 ff., 74, S. 497 ff.; vgl. auch Äusserung von Bischof Honoré gegenüber der Konferenz des Internat. Schulbüros in Brüssel in: ‹schweizer schule›, 1. Juli 1974, Seite 582 f.

² E. H. Erikson, Einsicht und Verantwortung, Seite 82 ff.

³ E. Fromm, Revolution der Hoffnung, Zit. in: Religionsunterricht an höheren Schulen, 3/74, Seite 133 f.

⁴ Vgl. Rolf Oerter, Sozialisation und religiöses Erleben / Zur Situation des Jugendlichen in unserer Gesellschaft. Heft 3, 1974, S. 118 ff.

⁵ RU an höheren Schulen, 3/74, S. 125.

⁶ ebenda S. 133 ff.

⁷ I. Illich, Entschulung der Gesellschaft, München 1970, S. 245 f.

⁸ J. Flügge (Hrsg.), Zur Pathologie des Unterrichts, Bad Heilbrunn 1971, S. 13.

⁹ P. Fürstenau, Zur Psychoanalyse der Schule als Institution, in: C. L. Furck, Hrsg., Zur Theorie der Schule, Weinheim 1969, S. 24.

¹⁰ Erikson, Jugend und Krise, S. 133.

¹¹ So Reinhard Schmitz-Scherzer in seinem Beitrag: Zur Psychologie des Jugendalters – rhs, Heft 3/1974, S. 116.

¹² ebenda, S. 116

¹³ Vgl. Kat. Blätter 7/73, S. 422.

¹⁴ Vgl. B. Grom und M. Zmy (Hrsg.), Neues Bewusstsein – Neue Religiosität, Verlag Patmos, Düsseldorf 1973.

¹⁵ Vgl. B. Grom, Gibt es eine neue Religiosität? in: K. Rahner, Ist Gott noch gefragt?, Zur Funktionslosigkeit des Gottesglaubens, Verlag Patmos, Düsseldorf 1973.

¹⁶ Kat. Blätter 98/1973, Seite 721, fügen aber bei, dass andererseits ‹ein auffallendes Verlangen nach religiösem Leben› festzustellen sei.

¹⁷ Kat. Blätter 7/74, S. 459.

¹⁸ H. Zahrdt in: Z Th K, 1974, S. 99.

²⁰ C. Hilger, Neue Rollen für Lehrer und Schüler, Publik-Forum, 22. 3. 74, 18 f. und Achim Battke, Liegt die Krise des RU hinter uns? Zur Situation

- des Religionslehrers, in: *Kat. Blätter*, 7/74, Seite 409.
- ²¹ Über die Sinnfrage wird in einem Buch, das im Frühjahr bei Benziger, Einsiedeln, erscheinen wird, ein qualifizierendes Literatur-Verzeichnis geboten werden! Verwiesen sei hier nur auf H. Gollwitzer, *Krummes Holz – aufrechter Gang*, München 1971².
- ²² Vgl. A. Exeler, *Glauben mit Zukunft*, Donauwörth 1974, S. 30.
- ²³ Vgl. Ruth Cohn, *Zur Humanisierung der Schulen. Vom Rivalitätsprinzip zum Kooperationsmodell mit Hilfe der Themenzentrierten Interaktion (TZI)*, in: «schweizer schule», 15. Juli 1974, 3. 623 ff.
- ²⁴ W. Bitter, *Der Verlust der Seele*, H. B. 33, Freiburg i. Br. 1973³.
- ²⁵ W. Bitter, a.a.O., S. 11.
- ²⁶ R. Bleistein, *Hinführung zum Glauben*, Würzburg 1973, S. 15.
- ²⁷ Vgl. «schweizer schule», 15. Juli 1974, S. 629 ff.
- ²⁸ Exeler spricht von einer «ungeheuren Dringlichkeit», *Kat. Blätter* 1973, S. 725.
- ²⁹ Die besten Ansätze bietet Bleistein mit seinem bedeutsamen Buch «Hinwege zum Glauben». (Vgl. Anmerkung 26), das Arbeitsbuch für den Kursunterricht der Oberstufe von Gymnasien, hrsg. von Trutwin, im Lernbereich Erwin Menne, *Mensch – Die anthropologisch-ethische Dimension*, Düsseldorf 1974 und das Lehrerheft «Auf der Suche nach dem Glück», München 1974.
- ³⁰ *Kat. Blätter*, 1973, S. 173 ff.
- ³¹ B. Staehelin, *Urvertrauen und zweite Wirklichkeit*, Zürich 1973

- ³² *Zit. in Chr. i. d. Gegenwart*, 1. 9. 74, S. 277.
- ³³ *Urvertrauen und zweite Wirklichkeit*, Zürich 1973, S. 33 f.
- ³⁴ B. Crom, *Methodisch-didaktische Impulse*, Freiburg i. Br. 1972, S. 209 ff.
- ³⁵ Felix Messerschmid, *Die Kath. Bundeskonferenz für Schule und Erziehung*, in: *St. d. Zeit* 1974 / S. 375 ff.
- ³⁶ Vgl. Hugo Blessenohl / Karl-Dieter Müller, *Auf der Suche nach dem Glück, Unterrichtsmodell/ Fach Religion*, Verlag Kösel, München 1973, Schüler- und Lehrerheft.
- ³⁷ *Kat. Blätter* 1973, S. 73 ff.
- ³⁸ Düsseldorf 1973
- ³⁹ Vgl. Otto Betz: *Erzählen – eine notwendig gewordene Wiederentdeckung*, in: *Kat. Blätter* 8/74, S. 486 ff. und W. Heinrich, *Narrative Theologie* in: *Concilium* 9, 1973, 329–334; J. R. Metz, *Kleine Apologie des Erzählens*, ebenda, Seite 334–341.
- ⁴⁰ Vgl. Fritz Weidmann, *Religionsunterricht als Sprachgeschehen*, Benziger Einsiedeln, 1973.
- ⁴¹ *Zit. in: «schweizer schule»*, 13/74, 1. Juli, S. 582.
- ⁴² Vgl. Waldemar Molinski, *Kath. Schulen von morgen*, Recklinghausen 1969, S. 74 f.
- ⁴³ Vgl. Otto Betz (Hrsg.), *Tugenden für heute, Zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit*, München 1973, vgl. auch *Tugend abgeschrieben?*, *Tagungsbericht der kath. Akademie Bayerns*, in: *Zur Debatte, Themen der kath. Akademie von Bayern*, S. 8 ff.
- ⁴⁴ Erschienen 1973 als Suhrkamp-Taschenbuch.
- ⁴⁵ Heidelberg 1962.

Auswahl-Bibliographie

mit kurzer Qualifizierung

- Die Bibliographie ist eine sehr beschränkte und erhebt also keineswegs den Anspruch auf Vollständigkeit, auch bezieht sie sich vor allem auf neuere Bücher und Artikel.
- Die mit JR signierten Qualifizierungen stammen von J. Rechsteiner, Immensee.

Hans Krömler

1. Erziehung allgemein:

- BREZINKA W.: *Erziehung als Lebenshilfe*, Wien 1967⁵. – Schon 1957 verfasst, seither aber verschiedentlich überarbeitet und neu aufgelegt, gibt Brezinka in diesem Werk eine überzeugende Einführung in die erzieherische Problematik. Dabei gelingt es ihm, wissenschaftliche Erkenntnisse so umzusetzen, dass sie auch für den «Front-Pädagogen» unmittelbar anregend und hilfreich sind. JR
- BROCHER Tobias: *Gruppendynamik und Erwachsenenbildung*, Westermann Taschenbuch 1967.–

Nach Aussagen von Gruppendynamikern ist dieses Buch theoretisch und praktisch geeignet, die Bedeutung der Gruppenarbeit zu erfassen und zu praktizieren.

- HARRY Hauke (Hrsg.): *Aktuelle Erziehungsprobleme – Beiträge zu Fragen der antiautoritären, religiösen, denkfördernden und geschlechtsspezifischen Erziehung*, Heidenheim an der Bronz 1971. – Die Schrift bietet allgemeinverständliche Aufsätze über antiautoritäre Erziehung, Jugend und Zukunft der Kirche, Erziehung zur Kreativität, neue Leitbilder in der Mädchenerziehung.
- LUTZ Schwäbisch; Martin Siems: *Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher, Kommunikations- und Verhaltenstraining*, rororo 680/6846. – Das Buch kann viele Impulse geben, darf aber nicht dilettantisch Verwendung finden.
- RAEBER Ludwig: *Entwicklungstendenzen der modernen Pädagogik*, in: *schweizer schule*, 15. Ju-

ni 1974 (12), S. 528. – Der frühere Ordinarius für Pädagogik der Uni Fribourg hält hier fest, was während seiner 7jährigen Dozententätigkeit in der Pädagogik der Welt, der Schweiz und in Freiburg geschehen ist.

SCHMID J. R.: *Wesen, Macht und Gegenwartsproblematik der Erziehung*, Bern/Stuttgart 1970. – Vornehmlich für künftige Sekundar- und Gymnasiallehrer sowie Erziehungsberater hat der Berner Ordinarius für Pädagogik, J. R. Schmid, dieses Buch geschrieben. Es handelt sich um eine Grundlegung einer Erziehungslehre, die etwas anspruchsvolleren Lesern das Phänomen, die Möglichkeiten und die Problematik in der Gegenwart trefflich darlegt. JR

2. Internatserziehung:

KRIPP S.: *Abschied von morgen*, Düsseldorf 1974²
Das Buch stellt den Erfahrungsbericht einer 14-jährigen Arbeit im Innsbrucker John-F.-Kennedy-Haus, dem grössten Jugendzentrum Europas, dar. In angriffigem Stil versucht Kripp die Lebens- und Glaubenssituation von Jugendlichen aufzuzeigen, Ursachen zu erhellen und Antworten aus der Praxis heraus zu entwickeln. Wie diskutabel das Buch als Ganzes sein mag, seine ehrliche Intention, Christentum für heute konkret zu vermitteln, kann ihm nicht abgesprochen werden. JR

KUNZ Leo: *Das Internatsproblem in der Praxis*, Solothurn 1958. – Der Direktor des Lehrerseminars Zug bietet hier grundsätzliche, theoretische und praktische Überlegungen, wie Mitverantwortung in den Internaten geübt werden kann.

RECHSTEINER Justin: *Internat und Freizeit*, Luzern 1971. – J. Rechsteiner bietet hier eine pädagogisch-soziologische Studie über das Freizeitverhalten von Internats-Gymnasiasten der deutschen Schweiz. Darüber hinaus bietet er einen wertvollen Überblick über die Probleme, die sich der Freizeit heute stellen.

SAYLER W. M.: *Internat zwischen gestern und morgen*, Neubrugweiher/Karlsruhe 1973. – Aufgrund empirischer Analysen über Wesen, Jugendliche und Erzieher im Internat versucht diese Studie das Verständnis der umstrittenen Institution «Internat» zu vergrössern und zu neuen Möglichkeiten der Internatserziehung zu verhelfen. Dabei sollen «die Werte des Gestern auch im Morgen» erhalten werden. JR

3. Religiöse Erziehung:

COHN Ruth: *Zur Humanisierung der Schulen, Vom Rivalitätsprinzip zum Kooperationsmodell mit Hilfe der themenzentrierten Interaktion (TZI)*, in: *schweizer schule*, 15. Juli 1974, Seite 623 ff. – Ein aus und für die Praxis geschriebener Aufsatz, der Wissenschaft gut umsetzt.

BETZ Otto: *Erzählen – eine notwendig gewordene Wiederentdeckung*, in: *Katechetische Blätter*, 8/74, S. 486 ff.

– (Hrsg.): *Tugenden für heute, zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit*, Pfeiffer Verlag, München 1973. – Diese aus Radio-Vorträgen verschiedener Fachleute (O. Betz, Sartory, Gössmann, Halbfas und andern) bestehende Publikation trifft das Kernproblem moderner Haltungen gut und formuliert es auch ansprechend.

BITTER Wilhelm: *Der Verlust der Seele*. Ein Psychotherapeut analysiert die moderne Gesellschaft, H. B. 333, Freiburg i. Br. 1973³. – Der hochbetagte Therapeut und Leiter der Stuttgarter Gemeinschaft «Arzt und Seelsorger» legt hier Einsichten und Erfahrungen vor aus seiner Praxis, vor allem über Angst und Einsamkeit, Krisis der Frau, Religiosität in der Krise. Für die praktische religiöse Erziehung aufschlussreich.

BLEISTEIN Roman: *Hinwege zum Glauben*, Innsbruck 1973. – Dieses Büchlein des bekannten deutschen Jugendpädagogen gehört in die Hände aller, die es mit religiöser Erziehung zu tun haben.

Es sagt, was Mystagogie ist, was Erfahrung ist, bietet konkrete Modelle einer modernen Mystagogie und eine Anzahl mystagogischer Texte.

EXELER Adolf: *Religiöse Erziehung in einer säkularisierten Gesellschaft*, in *Kat. Blätter* 98/1973, S. 717 ff. – Ein Vortrag des Präs. des deutschen Katecheten-Vereins mit 4 Schwerpunkten:

1. Zur Situation
2. Die säkularisierte Gesellschaft
3. Zukunftsträchtige Elemente der Religion
4. Religionspädagogische Ansatzpunkte

Ein grundsätzlicher Beitrag mit konkreten Hilfen.

– *Glauben mit Zukunft* (die Situation des Glaubens als Herausforderung der Religionspädagogik, Jesus von Nazareth in der Katechese), Donauwörth 1974. – Diese Schrift enthält 2 Vorträge des Präs. des deutschen Katechetenvereins, die er vor Religionspädagogen gehalten hat. Sie halten phänomenologisch einiges fest und versuchen auf die Erscheinung eine Antwort zu geben.

FREIRE P.: *Pädagogik der Unterdrückten*, Stuttgart 1971. – Was Paulo Freire mit seinen Alphabetisierungskampagnen in den Slums und Landarbeitersiedlungen Brasiliens versucht und erreicht hat, lässt sich nicht unbesehen auf unsere Situation übertragen. Die Herausforderung zur «Konszientisation» (Bewusstmachung) gilt aber prinzipiell für jede Erziehung, die den jungen Menschen zur Selbständigkeit und Mündigkeit führen will. JR

GOLDBRUNNER Josef: *Personale Seelsorge, Tiefenpsychologie und Seelsorge*, Herder Verlag,

- Freiburg i. Br. 1954, S. 135 ff. – Wenngleich dieses Buch schon in den fünfziger Jahren erschienen ist, bietet es heute noch für die personale Erziehung und damit für die Identitätsfindung wertvolle Hinweise.
- GROM Bernhard: Methodisch-didaktische Impulse für die religionspädagogische Praxis, Herder 223 SS, Freiburg i. Br. 1972. – Der deutsche Religionspädagoge will den Empfänger und Hörer der Botschaft ernst nehmen und darum grossen Wert auf die Methode legen (Gruppenpädagogik, Fragen nach der Situation der Jugendlichen, Vorbilds-Pädagogik). Ein sehr hilfreiches Werk!
- HARDT A., SCHMITZ E., THOME A.: Dichter und Propheten, Moderne Dichtung im RU, Trier 1970. – Vorzügliche Hilfen, im Gedicht von heute religiöse Fragen zu entdecken. Das Buch bietet eine grosse Anzahl konkreter Interpretationen.
- KASPAR Franz: Gruppenpädagogische Unterrichtsverfahren für den RU, München/Stuttgart 1971². – Eine überblickbare schulpraktische Arbeitshilfe für Information, Kommunikation, Kooperation mit den 3 Schritten
- Wer gestaltet den Unterricht?
 - Was sind die Lernziele?
 - Wie sind diese Ziele zu erreichen?
- Kirchliche Jugendarbeit, Deutsches Synodenpapier der Sachkommission II «Christliche Diakonie», in: Katechetische Blätter 1973, S. 422 ff. – Dieses von führenden Religionspädagogen erarbeitete Papier, das als eines der besten Synoden-Papiere gilt, analysiert die religiöse Situation der Jugend und eröffnet neue Perspektiven. Ein grundsätzliches Papier!
- KNOCH Otto: Einer ist euer Meister, Jüngerschaft und Nachfolge, Bibelwerk Stuttgart, 1966, 206 SS. – Dieses Werkbuch bietet eine Fülle von Anregungen, wie der Weg zu Jesus über die Bibel gefunden werden kann.
- LOHFF Wenzel: Glaubenslehre und Erziehung, VR kleine Vandenhoeck-Reihe 1392, Göttingen 1974, 72 S. – Lohff will aufweisen, dass die Glaubenssymbole keineswegs repressiv sind, sie motivieren und evozieren diese geradezu, indem sie die mögliche Freiheit aufzeigen.
- MEHRINGER R.: Zum Frieden erziehen, Tübingen 1973. – Mehringer vertritt in seinem provokativen Büchlein die Ansicht, dass Krieg bzw. Frieden vor allem ein pädagogisches Problem darstellt. Viele praktische Situationen in Familie, Kindergarten und Schule werden auf mögliche Voraussetzungen zum Frieden-Lernen hin analysiert. JR
- MOTTE Magda: Religiöse Erfahrung in modernen Gedichten, Texte, Interpretationen, Unterrichtsskizzen, Freiburg 1972. – Die Autorin versucht das moderne Gedicht (Bachmann, Brecht, Celan, Günter Eich, Heissenbüttel, Nelly Sachs u. a.) auf Spuren des Religiösen hin abzuhorchen, es biblischen Aussagen gegenüberzustellen und seine Verwendbarkeit im RU zu erörtern. Die nuanzierten Interpretationen eignen sich für die private Lektüre wie für die Schule.
- SCHWAB Reinhold: Anmerkungen zum Thema, Identitätsfindung im RU, in Religionsunterricht an höheren Schulen 3/74, S. 131 ff. – Der Beitrag gibt konkrete Hinweise, wie dies geschehen kann.
- Situation der Schüler, in: Religionsunterricht an höheren Schulen, Heft 3, 1974
- 2 zum Teil aufrüttelnde Beiträge:
- Zur Psychologie des Jugendalters
 - Sozialisation und religiöses Erleben
- SUDBRACK Josef: Motive – Modelle für ein Leben als Christ. Echter-Verlag Würzburg 1970, 267 SS. – Das Buch des bekannten Religionspsychologen zeigt auf, wie Glauben realisiert werden kann, vor allem ist ihm das Suchen nach der christlichen Identität und die Meditation ein erstes Anliegen.
- ZAHRNDT Heinz: Religiöse Aspekte gegenwärtiger Welt- und Lebenserfahrung, in: Z Th K 71 (1974), S. 94 ff. – Der bekannte evangelische Theologe und Journalist stellt hier einige Reflexionen an über die Notwendigkeit einer neuen Erfahrungstheologie, welche für die Erarbeitung der Sinnfrage von Bedeutung sind.
- ZINKE Ludger: Umkehr, Freude und Mitmenschlichkeit als christliche Lebensvollzüge, in: Kat. Blätter 8/74, S. 477 ff. – Der Artikel weist neue Wege zu frohem Christsein.

4. Sinnfrage:

- BLESSENOHL Hugo, Müller Karl-Dieter: Auf der Suche nach dem Glück, Unterrichtsmodelle im Fach Religion, Lehrerheft, München 1973. – Eine gute Möglichkeit, die Sinnfrage auf der Mittelstufe anzugehen.
- BLOCHING Karl Heinz: Tod, Mainz 1973. – Dieses für die Erwachsenenbildung bereitete Projekt geht das Phänomen Tod (das heute auch von der Jugend sehr diskutiert wird!) in erprobter Methodik vielseitig an. Es eignet sich für die Oberstufe der Mittelschule und die Erwachsenenbildung, aber auch für die Selbstbildung.
- BOLLNOW Otto Friedrich: Die Begegnung, in: Existenzphilosophie und Pädagogik, Urban Buch 40, Stuttgart 1965. – Bollnow umreisst hier den Begriff der Begegnung in seiner breiten Ausfächerung und zeigt, wie Begegnung in der Erziehung werden kann.
- Neue Geborgenheit, Das Problem einer Überwindung des Existentialismus, Stuttgart 1955. Neu erschienen! – Der deutsche Pädagoge umreisst die grosse Bedeutung der Geborgenheit und zeigt auf, wie bedeutende Philosophen und

- Schriftsteller hier Wege gewiesen haben, die heute noch begangen werden können.
- CARL Heidi (Hrsg.): Wie die das Leben sehen, Aussagen junger Menschen über den Sinn des Lebens, Würzburg 1974. – Diese Texte junger Menschen sprechen von der Sehnsucht nach Glück, vom Suchen einer Antwort nach dem Lebenssinn und vom Bemühen um eine menschliche Lebensweise.
- FEINER J., VISCHER L. (Hrsg.): Neues Glaubensbuch, Freiburg i. Br. 1973. – Dieses bereits in 8. Auflage (1974) erschienene oekumenische Glaubensbuch stellt im Kapitel 4, «Die Frage nach Gott heute», die Bedeutung der Sinnfrage vor allem im Kontext zur Gottesfrage heraus.
- FRIES Heinrich (Hrsg.): Gott, die Frage unserer Zeit, München 1973. – Der Münchner Fundamentaltheologe und andere verstehen es, auf wenigen Seiten treffend zu sagen, wie und wo heute Gott und die Sinnfrage erfahren wird und wie darauf zu antworten ist.
- GOLLWITZER Helmut: Krummes Holz – aufrechter Gang. Zur Frage nach dem Sinn des Lebens, München 1971². – Dieses Werk des bekannten evangelischen Berliner Theologen kann als eine Art Fundamentalwerk über die Sinnfrage angesehen werden. Gollwitzer geht die Frage philosophisch und theologisch in 11 grossen Kapiteln an. Wenngleich der Autor vermerkt, es sei nicht «ein wissenschaftliches Werk für Wissenschaftler» geworden, so stellt es doch an den Leser hohe geistige Anforderungen. Wer die Sinnfrage in allen ihren Bezügen kennenlernen will, erhält hier eine gute Gesamteinführung.
- KRÖMLER Hans: Die Sinnfrage des Lebens, Arbeitsstelle für Radio und Fernsehen, Zürich 1974. – 1. Der Mensch im Labyrinth – auf der Sinnsuche; 2. Der Mensch an der Grenze – in der Sinnfindung; 3. Der Mensch auf festem Grund – in der Sinnerfüllung. – Eine Radiosendung (Hörfolge), die zweimal gesendet wurde. Sie versucht, die verschiedenen Fragen in einer Gesamtüberschau darzustellen.
- OSENBERG Hans Dieter (Hrsg.): Das Leben ist schön – das Leben ist schrecklich. Was unsere Kinder denken. Aussagen von 8- bis 15jährigen Schülern. Stundenbuch 116, Hamburg 1974. – Zeigt auf, wie schon sehr früh die Sinnfrage als bedrückende Frage erlebt und erfahren wird.
- PESCH O. H.: Rechenschaft über den Glauben, Mainz 1972. – Pesch eröffnet dem Leser Schritt für Schritt, wie er sich in seinem Dasein als Empfangender erfährt.
- TOURNIER Paul: Geborgenheit – Sehnsucht des Menschen, Herder Bücherei 399, Freiburg 1971. – Der bekannte Genfer Psychiater verweist auf Grund seiner vielfältigen Erfahrung und auf Grund seiner gläubigen Haltung der Bibel gegenüber auf die Geborgenheit.
- TROTWIN Werner (Hrsg.): Religion – Sekundarstufe II, Ein Arbeitsbuch für den Unterricht, Verlag Patmos, Düsseldorf 1974. – Dieses Arbeitsbuch bietet, neben grundsätzlich einführenden Kapiteln zum RU, Entwürfe zu den Lernbereichen Gott, Christus, Kirche, Zukunft und Mensch. Im letzten Bereich kommt auch die Sinnfrage zum Zug.

5. Meditation:

- TILMANN Klemens: Die Führung zur Meditation, Zürich, Einsiedeln, Köln 1971.
- Übungsbuch zur Meditation, Zürich, Einsiedeln, Köln 1973. – Während das erste Buch vor allem für Leiter von Kursen geschrieben ist und eine Fülle von Anregungen bietet, in der man sich leicht verlieren kann, ist das zweite Werk eine Art Handbuch, das von dem, der vor allem in der Zen-Meditation daheim ist, relativ leicht zum Selbstgebrauch verwendet werden kann.
- GAUS H., SCHLERETH A.: Meditation, Arbeitstexte für den Religionsunterricht an Gymnasien (1. Für und wider die Meditation. Auf dem Weg zu einer neuen Stufe der Kultur. 2. Strukturen und Ergebnisse der Meditation. 3. Materialien zum Experiment des Meditierens) Alternativen 8, München 1971. – Dazu erschien ein passender Lehrerkommentar von Hans Gaus, München 1971, der praktische Hinweise gibt für Meditationsveranstaltungen und Materialanalysen.
- BLEISTEIN Roman: Hinwege zum Glauben, Theorie und Praxis mit 10 Fotos, Innsbruck 1973.
- Mystagogie in den Glauben, Wege zur Einübung in den Glauben mit Jugendlichen, in: Kat. Blätter, Jg. 73, S. 30 ff. – Der Münchner Religionspädagoge bietet hier treffende theoretische wie praktische Anweisungen für meditative Einstiege in den Sinn des Lebens, vor allem für Jugendliche. Vor allem können die 10 Meditationsbilder mit den entsprechenden Texten eine gute Meditationsstütze werden.
- LOTZ Joh. B.: Kurze Anleitung zum Meditieren, Frankfurt a. M. 1973. – Dieses Buch ist thematisch und methodisch eine ziemlich umfassende und doch leicht überblickbare Einführung.
- STACHEL Günter: Aufruf zur Meditation, Schweigt ihr nicht, so bleibt ihr nicht, Graz/Wien/Köln 1972. – Dieses Handbüchlein des bekannten Religionspädagogen legt überzeugend dar, wie die Sammlung zur Tiefe und damit zur Erfahrung der Sinnfrage führen kann.