

Zeitschrift: Theologische Zeitschrift
Herausgeber: Theologische Fakultät der Universität Basel
Band: 51 (1995)
Heft: 3

Artikel: Die Aufgabe religiöser Erziehung auf biblischer Grundlage
Autor: Schori, Kurt
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-878218>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 14.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Die Aufgabe religiöser Erziehung auf biblischer Grundlage

Vorbemerkung

Mit den folgenden Ausführungen möchte ich versuchen, einen Gedanken von seiner biblischen Grundlage bis zur praktisch-theologischen Handlung zu verfolgen. Um den konsequenten Zusammenhang zwischen biblisch- und praktisch-theologischer Arbeit soll es darin gehen. Damit diese Absicht so deutlich wie möglich hervortreten kann, habe ich auf alle komplizierenden Erörterungen und Literaturdiskussionen verzichtet; im Bewusstsein, dass ich den LeserInnen damit wenig Spielraum lasse, sich abwägend und widersprechend einem Gedanken anzunähern. Alle praktisch-theologischen Aussagen werden im Blick auf die Religionspädagogik, oft sogar im Blick auf den Religionsunterricht formuliert. Es entspricht aber meiner Meinung, dass sie alle im Prinzip auch für eine beliebige andere praktisch-theologische Fachrichtung formulierbar wären. Die Überlegungen sind im wesentlichen ein Resultat der Auseinandersetzung mit den Studenten und Studentinnen der Theologischen Fakultät der Universität Basel während meiner Lehrtätigkeit in den letzten sieben Jahren. Für alle Gespräche und kritischen Einwände möchte ich mich hier bedanken.

1. Problemstellung

Die Frage, die ich aufgreifen möchte, habe ich in den verschiedensten Situationen, unter Fachleuten und unter Laien, im akademischen und im kirchlichen Kontext, in religionspädagogischen und anderen Arbeitsfeldern, immer wieder angetroffen. Sie besteht in der Spannung zwischen dem Interesse an Freiheit und Autonomie, an der Erziehung der Kinder zur Unabhängigkeit und an der Achtung des Eigenwertes der Kinder vor aller Erziehung auf der einen Seite, am Interesse an einer inhaltlich bestimmten, christlichen Erziehung, bzw. an der Förderung inhaltlich bestimmter christlicher Glaubensprozesse auf der andern Seite.

Beschränkt man christliche Erziehung auf die Förderung und Unterstützung der Autonomie der Kinder, darauf, dass die Kinder ihr eigenes Leben leben können und sollen, dann haben viele Menschen den Eindruck, für eine solche Erziehung sei der Name «religiöse» oder gar «christliche» Erziehung nicht angebracht; sie könne von vielen, und insbesondere auch ganz unreligiösen Men-

schen angestrebt werden. Zwar würden viele damit nicht sagen wollen, in der christlichen Erziehung hätten Autonomie und Unabhängigkeit keinen Platz, aber sie würden doch sagen, dass ihnen bei einer Beschränkung auf diese Lernziele etwas fehle. Den weitaus grössten Teil der Vorschläge für religiöse und christliche Erziehung nehmen dementsprechend auch in der Literatur die Auseinandersetzungen mit der christlichen Tradition und das Einüben in jene Muster religiösen Verhaltens ein, die in der Kirche und im Alltag kirchlicher Menschen praktiziert werden: das Beten, zu Hause vor dem Essen oder auch in der Gemeinschaft, das Kennenlernen biblischer Geschichten, eine Beschäftigung mit der biblischen Tradition, das akzentuierte Feiern von christlichen Festen und Kindergottesdiensten etc.

Dabei empfinden aber wiederum viele Menschen ein Unbehagen, weil diese Art religiöser oder christlicher Erziehung etwas Einschränkendes hat und gerade die Autonomie und die Fähigkeit zu unabhängiger Entscheidung der Jugendlichen tendenziell zu beschneiden scheint. Und der Widerstand, den insbesondere Jugendliche einer solchen christlichen Erziehung entgegenbringen – in Form von Desinteresse oder in Form offener Ablehnung – unterstreicht dieses Unbehagen nur noch.

Das Problem scheint darin zu bestehen, dass wir Mühe haben, dem Interesse an der Autonomie und Unabhängigkeit der Kinder und den sozial- und humanwissenschaftlichen Aussagen und Folgerungen, die diesem Interesse nachgehen, einen wirklichen theologischen Stellenwert einzuräumen, weil sie sich ausschliesslich an der Sache orientieren und nicht am christlichen Glauben; und dass umgekehrt die theologischen Aussagen beziehungslos neben den sozial- und humanwissenschaftlichen Aussagen stehen, die die konkreten Erfahrungen der Kinder reflektieren. In welchem Verhältnis stehen Sachorientierung und Orientierung am christlichen Glauben? An dieser Frage entscheidet sich die Identität eines praktischen Theologen. Das systematisch-theologische Problem, das damit angesprochen ist, ist das Verhältnis von Glaube und Erfahrung bzw. die Frage, wie Gott in der Welt präsent ist. Dabei stosse ich auch immer wieder auf ein Hindernis: die Idee, der christliche Glaube beinhalte primär das Akzeptieren bestimmter Aussagen bzw. das Nachahmen bestimmter Rituale ist tiefer verwurzelt in uns, als wir das gerne annehmen möchten. Schon von daher müssen wir wissen, ob es in christlicher Erziehung tatsächlich um Autonomie und Selbständigkeit geht und ob sich dieses Ziel theologisch rechtfertigen lässt, oder ob im Gegenteil damit nur eine «menschliche Selbstverständlichkeit» erreicht wird, die mit dem biblischen Glauben, von dem ich hier ausgehe, noch gar nichts zu tun hat. Denn mit jeder didaktischen Frage wird zugleich das gesamte Wirklichkeitsverständnis der Bibel thematisiert und aufs Spiel gesetzt. Und das muss auch so sein, denn in jedem konkreten Verhalten muss sich zeigen, ob wir Chri-

sten sind oder nicht – sonst gäbe es gar keine religiöse Erziehung auf biblischer Grundlage. Und darum muss der Zusammenhang zwischen dem biblischen Wirklichkeitsverständnis, das in Christologie, Soteriologie und Gotteslehre formuliert ist, zu den einzelnen Handlungsweisen und Erziehungsmassnahmen auch explizit hergestellt werden. Meine These besteht dabei darin, dass sich so etwas nur durchführen lässt, wenn der Autonomieprozess, d. h. der Prozess, in welchem die Menschen wirklich sich selber sind bzw. werden, in welchem sie zu sich selber finden, selbst als Glaubensprozess verstanden wird. Ich möchte das im folgenden versuchen.

2. Systematisch-theologische Voraussetzungen (Prämissen)

Wenn im Blick auf das Folgende von Prämissen die Rede ist, so bedeutet das nicht – wie in der Mathematik oder in der Logik –, dass diese Punkte indiskutabel wären. Im Gegenteil: Durch die sich daran anschliessenden Ausführungen zur Aufgabe der religiösen Erziehung soll erst konkretisiert werden, was die Prämissen sind. Um der Systematik willen nenne ich sie hier zuerst. Der Lesevorgang könnte aber genausogut umgekehrt sein und würde dann etwa lauten: «wenn wir das und das tun, uns so entscheiden und dies wollen, dann setzen wir dabei voraus, dass alles sich so und so verhält». Denn alles steht mit allem in Zusammenhang, und jede Entscheidung, die wir treffen, hat sofort für alles andere Konsequenzen und wirkt sich überall aus. Diese Schwierigkeit ist für alle theologischen Fragen von grundsätzlicher Bedeutung. Wenn wir uns zu fragen beginnen, was wir mit der religiösen Erziehung wollen, dann merken wir, dass wir nicht nur sogleich in alle Bereiche der Religionspädagogik geführt werden, sondern dass die Antworten, die wir uns in jedem dieser Bereiche geben wollen, von allen andern Antworten abhängig sind und also gar keine einzelnen Antworten separat gegeben werden können. Das macht die Sache komplex: Was sind unsere Adressaten für Kinder? Was ist der biblische Glaube? Welche Rolle soll er in der Erziehung spielen? Worauf haben wir pädagogisch Rücksicht zu nehmen? Was spielt es für eine Rolle, welcher sozialen Schicht unsere Schüler angehören? Was spielt das Alter für eine Rolle? Welche Funktion kann ich als ErzieherIn oder LehrerIn übernehmen, welche soll ich übernehmen? usw. Alle diese Fragen haben einen inneren Zusammenhang, und eine Antwort auf eine von ihnen impliziert auch Antworten auf die anderen. Ich kann also gar nicht anders beginnen, als ohne Umschweife denjenigen Punkt zu nennen, der mir für die Konzipierung der Erziehung auf biblischer Grundlage am wesentlichsten erscheint, um ihn dann im Blick auf die verschiedensten Fragen zu explizieren und zu entfalten.

1. Wenn wir das Problem der christlichen Inhalte in der religiösen Erziehung und ihren Zusammenhang mit den Erfahrungen der Kinder wirklich aufgreifen wollen, dann kommen wir nicht darum herum, christologisch zu beginnen:¹

Gott hat in Jesus Christus die Welt mit sich versöhnt – er hat im Christusereignis gezeigt, wer er sein will, er hat sich offenbart –, das ist das einhellige Zeugnis des Neuen Testaments. Ich unterscheide strikte zwischen dem Ereignis und den Sätzen, in welchen davon berichtet wird. Also nicht die Sätze, die vom Christusereignis berichten, versöhnen uns mit Gott, sondern das Ereignis selbst.

2. Die Frage, welche Rolle dabei die Sätze und Berichte, d. h. die Zeugnisse spielen, ist eine sehr komplizierte Frage, sie betrifft das, was wir gemeinhin Tradition nennen. Ich gehe hier nicht darauf ein² und will nur einen Punkt nennen: Die Sätze und Berichte über das Christusereignis haben keinen soteriologischen Wert, sondern einen kommunikativen. Nach der Bibel geht es im Glauben nicht um das Kennen und Auswendiglernen von Sätzen über die Versöhnung Gottes mit der Welt in Jesus Christus, sondern es geht um die Teilhabe an diesem Versöhnungsereignis, um das Selber-versöhnt-Werden. Insofern als der kommunikativen Verständigung über dieses versöhnende Ereignis und über alle anderen Ereignisse eine gemeinschaftsbildende Funktion zukommt und insofern als diese Verständigung selbst Teil der Versöhnung ist, kommt natürlich auch den Sätzen eine soteriologische Bedeutung zu. Diese Bedeutung liegt aber mehr im Vollzug der Kommunikation und ist insofern abgeleitet und nicht primär. Der Vollzug der Kommunikation manifestiert bereits die Versöhnung.

¹ Die Wendung «wir kommen nicht darum herum» bedeutet folgendes: Wenn wir von der biblischen Position her Erziehung begründen wollen, dann können wir uns nicht auf eine allgemeine Religiosität etwa im Sinne von C. G. Jung oder im Sinne der Religionsgeschichte abstützen. Die Einheit der Schrift wird nicht dadurch konstituiert, dass in ihr einer religiösen Erfahrung oder einer religiösen Erziehung im Sinne eines liberalen Humanismus das Wort geredet wird. Was die biblischen Schriften gemeinsam haben, ist das Zeugnis, dass Jesus der Messias und Christus ist. Die neutestamentlichen Schriften bezeugen das explizit; die alttestamentlichen Schriften können insofern der gleichen Perspektive untergeordnet werden, als sich in ihnen die Einsicht durchsetzt, dass sich die Versöhnung Gottes mit den Menschen und die Wiederherstellung der Schöpfung im Kommen eines Messias vollziehen wird. Das Bild, wie dieser Messias sein wird – nämlich ein leidender Gottesknecht – ist in Deuterjesaja (Kp. 53) fast ebenso präzise entworfen wie in den Evangelien. Im Hinblick auf die Tiefe der Einsicht unterscheiden sich Deuterjesaja und die Evangelisten wenig.

Damit will ich nicht behaupten, man müsse das Zeugnis der biblischen Schriften – Jesus sei der Messias und Retter, der Vollzug des Versöhnungshandelns Gottes in der Welt – übernehmen. Im Gegenteil: es gibt keine Einsicht, die diskussionslos akzeptiert werden müsste und über die nicht gesprochen werden dürfte. Und es gibt ein ausdrückliches Recht, sich dieser Einsicht zu verwei-

3. Was ist mit Teilhabe gemeint?

Die beiden Punkte 1. und 2. schliessen die Lösung aus, dass wir durch das Hören der Sätze selber versöhnt werden. Die Wirklichkeit Jesu Christi ist das Versöhnende und nicht unser Wissen davon. Damit entsteht ein grundsätzliches Problem: Wie kann ein einzelnes Ereignis (das Christuserignis) für alle andern Ereignisse (vor und nach ihm) von konstitutiver Bedeutung sein, wenn das nicht durch Sätze und verallgemeinernde Behauptungen geschehen soll; so dass man sagen kann und muss, dass alles Lebendige in diesem Ereignis seinen Grund hat?

Per Verallgemeinerung (wie oft in der Ethik), per Vorbild (wie z.B. bei D. Sölle) oder per Sprachereignis (wie in der hermeneutischen Schule bei Fuchs, Ebeling oder Jüngel) lässt sich dieses Problem nicht lösen. In all diesen Varianten ist das kognitiv-idealistische Missverständnis wirksam, es gehe primär um die Sätze, Lehren oder Theorien im Glauben.

Ein Verbindung zwischen dem Christuserignis und allen andern Ereignissen der Welt ist von allem Anfang her nur glaubwürdig, wenn sie nicht auf der kognitiven bzw. moralischen Ebene angesiedelt wird. Die Antwort muss lauten: nach der Schrift können wir das Christuserignis nur als ontologische Grundlage (als Voraussetzung der Möglichkeit) des Zustandekommens aller andern Ereignisse begreifen. In der systematischen Entfaltung dieser Aussage, der ich hier nicht nachgehen kann, besteht die Christologie. Für unseren praktisch-theologischen Zusammenhang ist ihre Umkehrung aber viel aufschlussreicher und macht erst die Tragweite sichtbar: Wir können (und müssen) in jedem uns begegnenden Ereignis die Versöhnungswirklichkeit Gottes (= die Wirklichkeit Jesu Christi) wiederfinden. Jedes (beliebige!) Ereignis können wir danach befra-

gern. Dieses Recht muss man gerade von einer biblischen Position her verteidigen: Jesus als Messias zu bezeugen ist eben ein Zeugnis und impliziert eine Entscheidung bzw. basiert auf Freiwilligkeit; das Recht, sich auch gegen diese Einsicht zu entscheiden, manifestiert und bewahrt damit seinen Charakter als Zeugnis und bezeugt damit selbst die Freiheit.

Man muss also nicht Christ sein; und als Christ muss man das betonen. In erster Linie ist hier vielleicht an die Juden zu denken, aber auch an viele andere Menschen, die dieses Recht in Anspruch nehmen. Und insofern muss man auch keine religiöse Erziehung auf biblischer Grundlage konzipieren. Falls man das aber tun will, dann wird man von diesem einheitsstiftenden Zeugnis der Messianität, das im Neuen Testament explizit ist und auf das im Neuen Testament auch das Alte Testament bezogen wird, nicht absehen können. Wenn also im folgenden von religiöser oder christlicher Erziehung die Rede ist, sind damit immer die Bezugnahmen auf dieses Zeugnis gemeint, ist also immer Erziehung auf biblischer Grundlage intendiert. Insofern kann man die folgenden Ausführungen auch als Explikation dieses Zeugnisses lesen, damit einer, der dieses Zeugnis nicht teilt, daraus entnehmen kann, wogegen er sich entscheidet.

² Vgl. dazu die Ausführungen in K. Schori (1992), S. 264–292.

gen, wie sich in ihm die Vergebungswirklichkeit Gottes zeigt. Von einer weniger christologischen und mehr theologischen Perspektive her könnten wir dasselbe so zum Ausdruck bringen: In allem und jedem, was uns begegnet, haben wir es mit Gott und seinem Anspruch zu tun.

4. Damit ergibt sich nun eine Veränderung der gewohnten Perspektive, die nicht grundlegender sein könnte: Denn wenn es mit dem Zeugnis der Schrift seine Richtigkeit hat, dann bedeutet das nicht nur, dass wir die Vergebungswirklichkeit Gottes in allen Ereignissen suchen und finden können, sondern es bedeutet zusätzlich, dass wir die Ereignisse auch nur so wirklich verstehen (die Ereignisse wirklich verstehen, bedeutet in diesem Zusammenhang, dass wir sie als Lebendigkeit innovierende Ereignisse verstehen), d. h. als das verstehen, was sie in Wirklichkeit sind bzw. was in ihnen geschieht. Und das bedeutet nun, dass das ganze Gewicht der Frage des Glaubens darauf fällt, was das, was uns begegnet, in Wirklichkeit ist und was darin geschieht. Die Frage des biblischen Glaubens ist: Wie ist es (in Wirklichkeit)? Oder: Was sind die uns umgebenden Geschehnisse und Ereignisse wirklich?

5. Die Frage «wie ist es?» setzt nun aber voraus, dass das nicht selbstverständlich ist, dass es also einen Streit um diese Frage nicht nur geben kann, sondern geben muss. Die Antwort auf die Frage «wie ist es?» oder «was ist das, was uns da begegnet?» ist umstritten – und daher kann die Frage nicht positivistisch aufgefasst werden. Für den Positivismus gibt es an dieser Stelle keine Frage, nur eine Selbstverständlichkeit – das macht sein Wesen aus.

«Wie ist es?» – meint keine neutrale Feststellung. Die Frage fordert dazu auf, die Wirklichkeit parteiisch als Vergebungswirklichkeit (soteriologischer Aspekt), als Freiheit herausfordernde Wirklichkeit (christologischer Aspekt), als inanspruchnehmende/verpflichtende Wirklichkeit (ethischer Aspekt), als Lebendigkeit innovierende Wirklichkeit (Auferstehungswirklichkeit) zu verstehen. Bereits die Erkenntnis der Wirklichkeit enthält also eine Stellungnahme.

6. Nun wird die grundsätzliche Perspektive, unter der religiöse Erziehung auf biblischer Grundlage und überhaupt alle praktisch-theologische Arbeit aufzufassen ist, bereits ersichtlich. Die grössten Schwierigkeiten sind überwunden, wenn wir einmal zu der zentralen Frage vorgestossen sind: Was ist denn das, was uns begegnet? Als Religionspädagogen, die im Sinne der Bibel religiös erziehen möchten, müssen wir uns gegen alles zur Wehr setzen, was die Wahrnehmung und das Erleben der Wirklichkeit verhindert, verdreht, verdrängt, vereinfacht, banalisiert, verharmlost, abschwächt, verniedlicht und weniger schmerzhaft macht. Dabei geht es nicht um eine Veränderung, sondern um ein Freilegen der

Wirklichkeit und der Ereignisse, weil der Zugang dazu verstellt ist durch das Böse. Damit ist allerdings erst eine formale Antwort gegeben, sie ist erläuterungsbedürftig. Und sie muss im Blick auf Lerngegenstände und Kinder konkretisiert werden.

7. a) Eine der wichtigsten Folgerungen aus einer in dieser Weise konzipierten religiösen Erziehung ist: sie führt Kinder in der Auseinandersetzung mit der Um- und Mitwelt in Lernprozesse. Gegenstand der religiösen Erziehung ist nicht das Kind, sondern immer ein Ereignis und die Frage danach, was das ist, was wir da erleben oder was sich da ereignet. Das bedeutet: was dieses Ereignis für uns bzw. für das Kind ist, was es uns bzw. dem Kind bedeutet, als was wir es auffassen sollen, müssen, dürfen. In dieser Frage – der Frage des Glaubens – sind alle gleich kompetent. LehrerInnen oder ErzieherInnen haben dabei gegenüber den Kindern kein Mehrwissen. Ihre Funktion kann nur darin bestehen, den Kindern zu helfen, eine für sie richtige Formulierung zu finden, sie zu verstehen, in dem was sie genau meinen und zum Ausdruck bringen möchten.

Um festzustellen, was etwas ist, braucht es die Erfahrung und Empfindung vieler. Wir haben es mit einem «ekklesiologischen» Vorgang (d. h. einem Vorgang, der nur in Gemeinschaft sinnvoll vor sich gehen kann) zu tun, der zugleich Grund und Resultat der Gemeinschaft ist. Mit der Aussage, dass jedes Kind in der Frage des Glaubens kompetent ist, soll also nicht gesagt sein, dass die Antwort «so erlebe ich es und damit basta» die letztmögliche ist. Trotzdem gilt: In der gemeinsamen Suche danach, was etwas ist, darf das Erleben des Einzelnen nicht untergehen, sondern muss sich bestätigen und vertiefen.

Ein Beispiel: In unserer Gesellschaft neigt man dazu, eine Krankheit als Störfaktor zu verstehen, evtl. noch als Resultat einer individualistisch verstandenen Sünde. Man kann eine Krankheit aber auch als Lebenshilfe verstehen, als eine «Lebendigkeit erzeugende Kraft», d. h. als Wort Gottes. In diesem Verständnis darf aber nicht das in den vorhergenannten Interpretationen enthaltene und angenommene Empfinden, dass sie eine leidvolle Erfahrung ist, untergehen. Im Gegenteil: Jetzt erst wird eigentlich verstehbar, warum es eine leidvolle Erfahrung ist, und dass es gar nicht anders sein kann.³

7. b) Wenn die Frage «was ist das, was da geschieht?» wirklich ins Rollen kommt, dann beginnt ein beinahe unheimlicher Prozess der Veränderung. Nichts ist mehr einfach selbstverständlich, alles gerät in Bewegung. Und immer wieder geschieht es, dass wir die Ereignisse genau dann als Elemente der Verge-

³ Vgl. dazu zum Beispiel die Art und Weise, wie Paulus in 1 Kor 11, 17–34 Krankheiten der Korinther interpretiert.

bungswirklichkeit verstehen, wenn sie uns Leid und Schmerzen zufügen. Wir bekommen den Eindruck, dass hier etwas getan werden muss, wir bekommen die Energie dazu, und wir bringen die Kraft auf, uns für das Gute einzusetzen. Und darin liegt die Heilserfahrung. Nicht der Schmerz und das Leid ist das Heil, sondern die Kraft, die wir daraus bekommen, und das Wissen und die Orientierung, dass genau hier etwas getan werden muss. Wir sind dann von den Geschehnissen in Anspruch genommen und haben so die Inanspruchnahme Gottes erfahren. Wir sind bereits mitten im Geschehen der Vergebungswirklichkeit. Indem wir zulassen, dass wir unter dem Bösen, das sich in den Geschehnissen und Ereignissen manifestiert, leiden, haben wir die Gotteswirklichkeit bereits bejaht und eine neue Perspektive gewonnen.

Nehmen wir ein Beispiel zur Verdeutlichung. Ich denke etwa an einen Umweltunfall, wie er sich vor einigen Jahren in Schweizerhalle ereignet hat. Verstehen als Element der Vergebungswirklichkeit und damit als eine «Lebendigkeit erzeugende Kraft» werden ihn diejenigen, die darunter leiden. Es gibt da zwar einige Täuschungsmanöver: Viele betonten ihr Leiden damals darum, weil es ihnen darum ging, einen Schuldigen zu finden – ein Sündenbock musste unbedingt her. Aber die Möglichkeit solcher Täuschungsmanöver soll mit meinen Ausführungen ja nicht ausgeschlossen werden. Was ich sagen will ist: Wer sich den Ereignissen nicht aussetzt und an ihnen, insofern sich in ihnen das Böse manifestiert, auch leidet, wird sie nie als Heilsereignisse verstehen können.

Dasselbe gilt auch für die Kinder. Auch bei ihnen ist es so, dass das Sich-der-Wirklichkeit-Aussetzen und das Leiden an den Ereignissen Lebendigkeit innoviert. Und auch bei Ihnen ist es so, dass dieses Sich-Aussetzen schmerzhaft sein kann, ja in vielen Fällen schmerzhaft sein wird. Denn das Sich-der-Wirklichkeit-Aussetzen ist eben zugleich ein Sich-dem-Bösen-Aussetzen, insofern, als das Böse sich in den Ereignissen manifestiert. Ich habe schon darauf hingewiesen, dass wir uns dagegen wehren müssen, dass die Wirklichkeit, wie sie ist, verstellt, verdrängt, verharmlost etc. wird. Aber gerade darum ist dieser Prozess oft auch für die Kinder schmerzhaft. Sie mit dem zu konfrontieren, was ist – in der Auseinandersetzung mit den andern und mit den Gegenständen und Ereignissen – ist das, was ich unter einem religiösen Lernprozess verstehe. Das Sonderbare dabei ist, dass dieser Vorgang auch ein Befreiungsprozess ist. Und das ist der Grund, warum Menschen überhaupt bereit sind, in diesen Prozess, in dem sie danach zu fragen beginnen, was das eigentlich ist, was ihnen begegnet, einzusteigen und das Abenteuer des Lebens – des lebendigen Lebens – zu beginnen, d. h. zu glauben anfangen.

Mit diesem Resultat ist nun eine konkrete Perspektive für praktisch-theologische Arbeit gefunden. Wenn wir aber wirklich praktisch-theologisch arbeiten wollen, dann müssen wir diese Perspektive jetzt weiter entfalten, bis sich Mög-

lichkeiten des konkreten erzieherischen Handelns ergeben. Zunächst will ich versuchen, den religiösen Lernprozess noch etwas zu verdeutlichen.

3. Der religiöse Lernprozess

Beim religiösen Lernen handelt es sich um einen konkreten, alltäglichen Vorgang der Erneuerung des Lebens, in welchem Menschen die zwangshaften Abhängigkeiten von ihrer Vergangenheit hinter sich lassen können.

Theologisch kann er als Überwindung des Bösen formuliert werden. Das Böse besteht im Raum der Geschichte in Form von Zwangsbeziehungen. Alle Zwangsbeziehungen machen es aus. Es kann überwunden und aus der Welt geschafft werden, indem sich Menschen bewusst (entschieden, in Freiheit) einzelnen, bestimmtem Bösen stellen und dieses so an sich zum Austrag kommen lassen, d. h. indem sie an ihm leiden und so zu einer neuen Perspektive des guten Lebens gelangen. Damit vollziehen und erleben diese Menschen den konkreten Vorgang von Tod und Auferstehung und haben Teil an Tod und Auferstehung Jesu Christi.

Erkenntnistheoretisch handelt es sich dabei um einen Vorgang der Bewusstseinsveränderung. Ein Mensch lernt ein Stück Welt und ein Stück von sich selbst kennen, das er vorher nicht oder nicht in derselben Weise sah. Er versteht die Welt und sich selbst ein Stück besser.

Psychologisch handelt es sich um einen Prozess der Veränderung. Ein Zwang (zugleich eine Abhängigkeit) wird durchbrochen. Der Lernende erwirbt sich durch sein Leiden an diesem Zwang hindurch seine Freiheit von ihm.

Effekt (nicht Ziel) des Vorgangs ist die dadurch neu entstehende Gemeinschaft mit Gott und den Menschen. Religiöse Lernprozesse können darum zwar vorbereitet, erleichtert oder verunmöglicht, aber nicht gemacht werden im Sinne einer technisch-didaktischen Verfügbarkeit. Subjekt des religiösen Lernens ist Gott. Das religiöse Lernen ist Hingabe sowohl im Sinne eines Sich-Hingebens in Leiden wie auch im Sinne einer Befreiung von Zwängen. Der grösste Zwang besteht darum vielleicht im Zwang zur Schmerzvermeidung.

Mit der strukturellen Beschreibung der religiösen Lernprozesse ist die anthropologische Ebene erreicht. Folgende systematische Bemerkung soll den Stellenwert dieser Aussagen verdeutlichen. Die beiden Alternativen, die für die Verknüpfung des Christusereignisses und der Schülerwirklichkeit unter anthropologischer Perspektive zur Verfügung stehen, sind Verstehens- und Gewöhnungsprozesse. Diese beiden Varianten entsprechen den oben genannten christologischen Lösungen, nach welchen die Relevanz des Christusereignisses für die Gegenwart sich durch Verallgemeinerungen bzw. durch Vorbildhaftigkeit

vollziehe. Dass religiöses Lernen in Verstehensprozessen bestehe, beherrschte die Religionspädagogik im zwanzigsten Jahrhundert und wurde im Grunde erst in der Wende in den siebziger Jahren, die sich im Handbuch der Religionspädagogik von E. Feifel u. a. (1974) am breitesten manifestierte, wirklich in Frage gestellt. Die Mehrheit der Autoren bewegte sich im Anschluss an diese Wende zur Position hin, religiöses Lernen vor allem in Gewöhnungsprozessen verwirklicht zu sehen. Letzteres gilt vor allem für den Vorschulbereich, weil eine kognitive Verkürzung des religiösen Lernens hier am ehesten scheitern musste. Beide Lösungen sind aber theologisch nicht zufriedenstellend. Das bedeutet nicht, dass im religiösen Lernen Verstehens- bzw. Gewöhnungsprozesse keine Rolle spielen. Sie spielen hier wie in allem Lernen sogar eine erhebliche Rolle. Aber sie können nicht als konstitutives Merkmal von religiösem Lernen betrachtet werden. Als dritte Möglichkeit bleibt, die als Hingabeprozesse beschriebenen religiösen Lernprozesse als der anthropologische Vollzug des religiösen Lernens zu verstehen. Die Begründung habe ich oben dargelegt. Der Unterschied des zuletzt beschriebenen religiösen Lernprozesses zu den beiden andern, den Verstehens- und Gewöhnungsprozessen, besteht darin, dass dieser Prozess der einzige ist, der das Moment der Freiheit einschliesst. Dass wir auch missverstehen bzw. uns einer Gewöhnung entgegensetzen können, besagt in diesem Zusammenhang, dass Verstehensprozesse und Gewöhnungsprozesse im Grunde ebenfalls durch religiöse Lernprozesse konstituiert sind.⁴

4. Lernen in Gemeinschaft

Wenn wir versuchen, uns Rechenschaft zu geben, welche konkreten didaktischen und erzieherischen Konsequenzen die formulierte Aufgabe der religiösen Erziehung hat, dann müssen wir von Anfang an noch eine weitere Problematik

⁴ Ich hätte für das, was ich als religiösen Lernprozess oder Hingabeprozess bezeichne, ebenfalls gerne einen griffigen, gut verständlichen Begriff wie es die Ausdrücke «Verstehensprozess» und «Gewöhnungsprozess» sind. Leider habe ich bis jetzt keine Bezeichnung gefunden, die den Bedürfnissen wirklich entspricht. Immerhin möchte ich darauf hinweisen, dass es gute Gründe gibt, diesen Prozess als Opferprozess zu bezeichnen. Da das Wort Opfer in verschiedenen wissenschaftlichen Kontexten und insbesondere auch in der Alltagssprache aber anders verstanden wird, so scheint es mir unmöglich, es für diesen Zusammenhang zu verwenden. Jedenfalls müsste man mehr dazu sagen können, als mir hier möglich ist. Viele Gespräche haben mich davon überzeugt, dass damit Missverständnissen eher Vorschub geleistet wird, als dass eine Klärung entsteht. Das bedeutet nun auf der andern Seite aber auch, dass ich eben keinen guten Ausdruck zur Bezeichnung religiöser Lernprozesse zur Verfügung habe.

in den Blick nehmen: die Frage nach dem Gemeinschaftsbezug des religiösen Lernens. Es gibt auch praktische – und nicht nur theologische – Gründe, diese Frage von Anfang an miteinzubeziehen, denn ein Grossteil der religiösen Erziehung, der Erziehung überhaupt, geschieht in Gruppen, d. h. in Gemeinschaft.

Um den Grundgedanken erörtern zu können, ziehe ich noch einmal den Abendmahlstext in 1 Kor 11, 17–34 bei. Paulus bezichtigt dort einen Teil der Korinther der Verachtung der Gemeinde Gottes. Dieser Teil macht die Feier des Abendmahls zur Farce. Wir dürfen annehmen, dass mit dem Ausdruck οὐκ ἔστιν κυριακὸν δεῖπνον die Verunmöglichung der Gemeinschaft gemeint ist. Mit andern Worten: Die Teilnahme am Abendmahl hätte eigentlich (unter anderem) die Aufgabe, die Gemeinschaft unter den Korinthern herzustellen. Oder umgekehrt: die Unmöglichkeit, Gemeinschaft zu haben, manifestiert die Unwürdigkeit zur Teilnahme am Abendmahl. Der Grund: der angesprochene Teil der Korinther ist nicht willens (und vielleicht auch nicht in der Lage) einen Anspruch aufzugeben. Um welchen Anspruch es dabei im speziellen geht, braucht uns hier nicht zu beschäftigen. Wesentlich ist der Zusammenhang, dass dieses Aufgeben eines Anspruchs den am Abendmahl Teilnehmenden zur Gemeinschaft befähigt.

Das bedeutet aber auch, dass unter dem Gesichtspunkt des religiösen Lernens die Gemeinschaft zu einer Entweder/Oder-Frage wird. Die Gemeinschaft ist hergestellt, sobald die Korinther ihren Anspruch aufgeben. Solange das nicht geschieht, ist keine Gemeinschaft. Ein bisschen Gemeinschaft gibt es also aus dieser Sicht nicht. Entweder ist Gemeinschaft oder sie ist nicht.

Ich will nun versuchen, dieses Problem in eine Lernsituation zu transformieren, damit sichtbar wird, wie das religiöse Lernen unter didaktischer Perspektive zum Tragen kommt.

Aufgabenstellung:

«Im Hof des Wohnblocks Schneebuggasse 31c spielen vierzehnjährige Kinder Handball. Sie denken nicht daran, dass es den Punkt 17 der Hausordnung gibt, der das Ballspielen im Hof verbietet. Eben kommt Herr Müller durch den Hof. Was er zu den Kindern sagen wird? Hans Müller, 38, Vorarbeiter in einer Teigwarenfabrik, verheiratet, vier Kinder. (Folgt eine Biographie von 60 Zeilen: Herkunft aus kinderreicher Bauernfamilie, mit 14 Jahren in die Stadt, technische Lehranstalt, nach 18 Monaten abgebrochene Ausbildung, Gelegenheitsarbeiter, Zusatzkurs ermöglicht <Vorarbeiter>, bescheidene Dreizimmerwohnung)... Als er die Vierzehnjährigen im Hof beim Ballspielen sieht, *da denkt er: da weiss er nicht: dass er das auch denkt:* (Folgt ein grübelnder Kopf mit je drei leeren <Blasen> – für die Gedanken und für die nicht recht bewusst werdenden Hintergedanken.)

Was sagt er schliesslich zu den Kindern? (Folgt ein seitlich gezeichneter Kopf, mit offenem Mund, mit leerer <Sprechblase>).»

«Protokoll aus einer 20köpfigen Klasse dreizehn- und vierzehnjähriger Buben und Mädchen in der Schule von Kastelruth (Südtirol):

(a) Mehrere Gruppen haben sich auf das *Ausfüllen der Sprech- und Denkblasen* konzentriert. Hier einige Eintragungen (Wortlaut der eingeschriebenen Texte):

Da denkt er: ›Kindisches Getue heutzutage.‹/›Mit dem Alter hatten wir schon längst eine Stellung zum Arbeiten, und die...?‹/›Dieses Geschrei.‹

Da weiss er nicht, dass er das auch denkt: ›Denen müsste man einen Spielplatz bauen.‹/›Nirgends haben sie einen Platz zum Spielen, überall werden sie weggeschickt.‹/›Wenn meine Kinder so wären, würde ich sie verprügeln.‹

Was sagt er schliesslich zu den Kindern? ›Von mir aus gesehen, sollte Kindermachen verboten sein. Oder es sollten genügend Spielplätze gebaut werden.‹⁵

Ich habe jetzt die Aufgabenstellung und einige Beispiele aus den Schülereinträgen zitiert, damit sichtbar wird, wie weit auseinander diese Eintragungen liegen. Das macht sofort einsichtig, dass im anschliessenden Gespräch bereits nach kurzer Zeit heftige Auseinandersetzungen in Gang kamen, die vor allem die Interpretation des Hintergrundes des Hauswartes betrafen, seine Integrität, und d. h. die Frage, ob er eine bestimmte Äusserung in der Tat hätte sagen können oder nicht. Bei der Beurteilung dieser Fragen spielt nun natürlich der ganze Erfahrungshintergrund der SchülerInnen selbst eine Rolle – sie assoziieren andere Menschen, Verstehensspuren, eigene Erlebnisse etc. Und so geraten sie bald an den Punkt, an welchem sie nicht miteinander einverstanden sind. Die Kriterien der Gesprächsführung, auf die ich hier nicht eingehen kann, verunmöglichen nun dem Gesprächsleiter, hier helfend einzugreifen. Er darf nicht harmonisierend einwirken, keine Vereinfachungen der Probleme vornehmen (weil er sonst die biographischen Bezüge der SchülerInnen verkürzen würde) und das Gespräch nicht in eine bestimmte Richtung lenken. Wenn die SchülerInnen nun tatsächlich in dieser Situation alleine gelassen werden, dann merken sie sehr schnell, dass ihre Gemeinschaft des Suchens in einen Streit übergeht, ein Streit, der entstanden ist, weil jeder Schüler und jede Schülerin ihre eigenen biographischen Voraussetzungen in das Gespräch eingetragen hat. Was bewirkt ein solcher Vorgang?

In der Konfrontation mit den andern Gesprächsteilnehmern wird sich jeder und jede dieser Voraussetzungen bewusst – oder hat zumindest die Chance dazu. Ein dynamischer Prozess kommt in Gang – und zwar gerade dadurch, dass diese Voraussetzungen gezielt und bewusst ins Gespräch eingeführt werden. Konflikte zwischen den Schülern brechen auf, bedingt dadurch, dass jede/r ein/e andere/r ist, und sie spüren die Schwierigkeit, eine Einigung unter verschiedenen Menschen herzustellen. Ich greife hier nur einen Aspekt des Prozesses heraus, denjenigen, der in unserem Zusammenhang von Interesse ist. Möglicherweise entsteht am Schluss eines solchen Lernprozesses die Beobachtung, dass die Gemeinschaft der Klasse gar keine Gemeinschaft ist. Die Schüler merken, wie

⁵ Das Beispiel stammt von H. Rumpf, *Unterricht und Identität*, München 1982, S. 92.

schwierig es ist, Gemeinschaft herzustellen, weil das eine Verzichtleistung und das Aufeinander-Eintreten verlangen würde⁶. Und sie spüren, dass Gemeinschaft nicht etwas ist, das man hat – und das dann bleibt. Sondern dass es etwas ist, das immer wieder neu hergestellt werden muss – oder eben nicht ist. Sie merken, dass Gemeinschaft eine Entweder/Oder-Frage ist, wenn sie einmal von allen Zwängen zur Gemeinschaft befreit ist, d.h. wenn keine institutionellen oder anderen Vorgaben die Illusion von Gemeinschaft erzeugen, wo keine ist.

Die Skizzierung des Gesprächs, die ich eben vorgenommen habe, ist ein idealer Verlauf. In Wirklichkeit ist das Gespräch nach dem Protokoll von H. Rumpf nur ansatzweise so verlaufen. Wir sehen aber an diesem Beispiel, wie ein Lernprozess, der das Verhältnis von religiösem Lernen und Gemeinschaft ernst nimmt, aussehen könnte. Und wir können auch eine erste didaktische Schlussfolgerung ziehen: Wenn es in einer Auseinandersetzung zwischen Kindern zum Punkt kommt, an dem sie feststellen, wie schwierig die Herstellung von Gemeinschaft ist, dann ist dieses Resultat aus der hier vertretenen Perspektive mehr wert als die Aufrechterhaltung eines Scheins von Gemeinschaft. Die SchülerInnen lernen und sehen dabei, dass die Herstellung von Gemeinschaft das Aufgeben von biographischen Abhängigkeiten verlangt. Gerade dieses Aufgeben macht gemeinschaftsfähig. Und wir müssen von ihnen diese Fähigkeit nicht bereits erwarten, dazu sind sie SchülerInnen, um sie zu lernen. Und wir alle haben es immer wieder nötig, diese Fähigkeit zu trainieren.

Wir können also zusammenfassend formulieren: Unter der Perspektive des religiösen Lernens ist kein Zwang zur Gemeinschaft möglich. Eines der religiösen Erziehungsziele muss darin bestehen, solche zwangsweise aufrechterhaltene Illusion von Gemeinschaft aufzudecken. Mit diesem Resultat können wir nun versuchen, eine etwas allgemeinere Folgerung aus dem dargelegten Konzept zu ziehen.

⁶ Damit will ich nicht sagen, dass Gemeinschaft in einer einheitlichen Meinung besteht – im Gegenteil: unterschiedliche Meinungen, Empfindungen und Erfahrungen werden den Gemeinschaftsprozess des Suchens herausfordern und insofern die Gemeinschaft verstärken. Der griechische Ausdruck *κοινωνία* bedeutet nur, dass sich eine Gruppe von Menschen zusammengefunden hat, um etwas gemeinsam auszuführen. Es sind daher nicht einmal gleiche Interessen vorausgesetzt. Menschen in einem Bus sind ebenso eine *κοινωνία* wie die Ekklesia Jesu Christi. Natürlich bestehen zwischen der Kirche und den Fahrgästen eines Busses auch Unterschiede. Aber diese Unterschiede beziehen sich nicht auf die Frage, ob eine Gemeinschaft bestehe oder nicht, sondern auf die Frage, was die gemeinsame Handlung ist. Worin eine Gemeinschaft zur Übereinstimmung kommen muss, um eine Gemeinschaft zu bleiben, ist ein gemeinsames Tun. Das Kriterium ist die Handlungsfähigkeit.

5. Die Aufgabe religiöser Erziehung auf der Grundlage der Bibel

Die Frage des Glaubens ist die Frage nach dem, was uns umgibt und begegnet. Indem wir das religiöse Lernen als Hingabeprozess beschreiben, beschreiben wir diesen Prozess des Suchens aus subjektiver Perspektive. Wesentlich an dem zu initiierenden Prozess ist also, dass die Kinder in eine sie betreffende Auseinandersetzung mit irgendwelchen Ereignissen oder Sachverhalten geführt werden, in welcher sie Stellung beziehen müssen. Weder die subjektive noch die objektive Seite dürfen dabei vernachlässigt werden. Weder ist die Welt einfach «so und so», noch die Reaktionsweise auf sie bzw. der Umgang mit ihr einfach gegeben. Kompliziert wird dieser Prozess durch die Tatsache, dass es Hinderungsgründe gibt, sich der Wirklichkeit auszusetzen, Zwangsmechanismen, Verdrängung: Dass wir – und auch die Kinder – dazu neigen, nicht sehen zu wollen (und manchmal auch nicht sehen können), was ist. Unter theologischem Gesichtspunkt – das habe ich oben erwähnt – ist damit das Problem des Bösen angesprochen: Nicht sehen zu wollen, was ist, muss von daher als Sünde qualifiziert werden. Unter psychologischem Gesichtspunkt können wir Verdrängung und Abwehr als diejenigen Mechanismen bezeichnen, die uns hindern, in der Gegenwart zu leben. Sie wirken sich nicht nur auf unser emotionales Erleben, sondern auch auf unsere Wahrnehmung – und damit auf unser Verhalten – aus. Subjektives und Objektives haben hier einen Zusammenhang, und beides ist im Blickfeld religiöser Erziehung.

In Weiterführung des oben Gesagten können wir daher auch sagen: Nicht nur das Aufdecken der Illusion von Gemeinschaft ist ein Ziel religiöser Erziehung, sondern das Aufdecken von Scheinwirklichkeit und Scheinwirklichkeiten überhaupt. Und zwar insbesondere im Blick auf diejenigen Tendenzen und Faktoren, die zu Konflikten und Schwierigkeiten führen, unangenehm sind und daher potentiell vernachlässigt und verdrängt zu werden drohen. Das Aufdecken von Schwierigkeiten, das Festhalten von Problemen, Ungereimtheiten, Widersprüchlichkeiten, das Betonen von Vernachlässigtem, alle Komplizierung ist religionsdidaktisch gesehen immer mehr wert als das Anbieten einfacher oder vereinfachender Lösungen, Strategien und Resultate.

Diese Forderung scheint vielleicht auf den ersten Blick paradox zu sein. Gemeint ist natürlich nicht, dass wir nun Kindern alles immer möglichst kompliziert zu erklären haben. Ganz im Gegenteil: Wenn es darum geht, einem Kind oder einer Gruppe von Kindern einen Sachverhalt verständlich zu machen, dann hat das möglichst anschaulich, einfach und übersichtlich zu geschehen. Mit der obigen Formulierung befinden wir uns aber auf der existentiell-erlebnismässigen Ebene; und keine darin bestehende Schwierigkeit soll verdrängt oder unter schlagen werden. Wenn Kindern auf dieser Ebene eine tatsächlich bestehende

Schwierigkeit zum Bewusstsein kommt, dann ist das nie ein negatives Zeichen für den religiösen Lernprozess, sondern ein positives, das ihnen – und uns als ErzieherInnen – die Gelegenheit gibt zur Auseinandersetzung.

Ein letztes strukturelles Merkmal religiöser Lernprozesse soll hier noch genannt sein: Ob an ihrem Anfang eine Wahrnehmung eines Bereichs der Welt bzw. eines Gegenstandes steht, die das Kind in die Lage versetzt, ihm bis jetzt unbekannte Entdeckungen zu machen oder ob umgekehrt am Anfang eine Selbstwahrnehmung steht, die es in die Lage versetzt, seine Weltwahrnehmung zu verändern, ist prinzipiell unwichtig. Im Zusammenhang dieses Prozesses gibt es keine strikte Trennung zwischen Innen und Aussen, von Selbst- und Weltwahrnehmung. Eine Veränderung im Sinne eines Hingabeprozesses hat immer die Veränderung sowohl der Selbst- wie der Weltwahrnehmung zur Folge. Ebenso wie das Kind nicht Gegenstand der religiösen Erziehung ist, ist es auch nicht «die Sache», unabhängig von unseren AdressatenInnen. Genau da liegt der springende Punkt: die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit. Immer geht es um das Arrangieren von Situationen, die im Kind eine erlebte Beziehung zwischen einem Stück Welt und seiner Reaktion darauf auslösen. Dies kann in direkter Begegnung mit diesem Stück Welt geschehen, es kann aber auch geschehen, indem dieses Stück Welt imaginiert (phantasiert), bzw. erinnert wird. Wesentlich dabei ist, dass das Kind in eine Wechselwirkung zwischen der Wahrnehmung des «Gegenstandes» und der Wahrnehmung der eigenen Reaktion auf den «Gegenstand» sowie Veränderungen in beiden Bereichen eintritt.

6. Die erzieherische Handlung

Die Perspektive religiöser Erziehung ist damit weiter konkretisiert. Das nächste Problem, das sich jetzt stellt, ist: Was bedeutet diese Formulierung im Blick auf eine erzieherische Interaktion? Wir wissen jetzt zwar, worum es in den von uns zu initiiierenden Prozessen gehen soll, aber wir wissen noch nicht, wie wir das machen sollen oder können. Es gibt dabei einige Probleme zu bedenken, die ich hier zunächst nennen will.

1. Wir können nicht davon ausgehen, dass nur das zu erziehende Kind nicht weiss «wie es ist», wir als erziehende Erwachsene es ihm darum beibringen müssen. Die Frage des Glaubens, die Frage nach der Wirklichkeit wäre damit völlig in ihr Gegenteil verkehrt – faktisch aus der Welt geschafft – und unsere Erziehungspraktiken würden sich kaum von denjenigen der Schwarzen Pädagogik unterscheiden. In Wirklichkeit geht es bei dem Vorgang nicht um eine Belehrung über die Wirklichkeit, sondern um eine Entleerung, nämlich um eine Ent-

leerung des Bewusstseins von Annahmen über die Wirklichkeit. Das Fragen nach der Wirklichkeit der Ereignisse ist zwar auch der Weg religiösen Lernens, aber es ist zugleich das Ziel. In ihm besteht religionspädagogische Praxis.

2. Der Erziehungsvorgang ist ein Interaktionsvorgang. Wenn wir jetzt von schönen Formulierungen über die Aufgabe der religiösen Erziehung weiterstreiten wollen zu einem konkreten Erziehungsverhalten, dann müssen wir bedenken, dass der Interaktionsvorgang ein Vorgang ist, an dem (mindestens) zwei Leute beteiligt sind. Das bedeutet: Unser Verhalten als ErzieherInnen wird vom Kind oder von den Kindern auch noch interpretiert. Das, was wir erreichen wollen, geschieht nicht einfach bei unseren Adressaten nur darum schon, weil wir es wollen.

3. In welchem Medium soll sich unser Verhalten abspielen? Konkrete erzieherische Massnahmen spielen sich entweder in der Form einer verbalen oder nonverbalen Bedeutungsmitteilung oder in körperlich-direkten Eingriffen ab. Obwohl letztere in der Religionspädagogik eher verpönt sein dürften, so unterscheiden sie sich von den erstgenannten – dem Mitteilen von Bedeutungen – nicht so grundsätzlich, wie das auf den ersten Blick der Fall zu sein scheint. Auch körperlich-direkte erzieherische Interventionen wie Körperstrafen, Berührungen etc. vermitteln Bedeutungen.⁷ Das Problem besteht vielmehr in folgendem: Nach welchen Gesetzmässigkeiten funktioniert das Mitteilen von Bedeutungen?

Das oben (Pkt. 2) genannte Problem der Interaktionen und die Frage nach der Funktionsweise von Bedeutungsvermittlungen (Pkt. 3) haben natürlich einen inneren Zusammenhang: Eben weil sich das religiöse Erziehen in Interaktionen vollzieht – zwischen verschiedenen Subjekten –, wird die Vermittlung von Bedeutungen überhaupt zum Problem.

Im folgenden werde ich nicht auf alle drei Probleme eingehen können. Das praktisch-theologische Anliegen besteht auch nicht darin, die Gesetzmässigkeiten der Kommunikation freizulegen. Es reicht, wenn wir angeben können, wor-

⁷ Unter theologischem Gesichtspunkt können wir formulieren: Es gibt keine Interaktionen zwischen Menschen, an denen nicht in dieser oder jener Weise der Heilige Geist mitbeteiligt ist – und das zeigt sich daran, dass sich alle Beziehungen in Form von Kommunikationen abspielen. Das heisst: mein Kommunikationspartner muss die Bedeutungen, die ich ihm mitteilen will, auch noch verstehen. Vgl. dazu die ausführliche Diskussion dieses Problems in: K. Schori, *Das Problem der Tradition*, 1992, S. 244–251.

auf es uns in einer Interaktion mit einem Kind ankommt, und wie wir das erreichen können. Jedenfalls können wir davon ausgehen, dass die gesuchte erzieherische Intervention in der Mitteilung einer Bedeutung besteht. Diese Mitteilung kann grundsätzlich verbal oder nonverbal sein, sie kann eine präzise Geste oder auch ein Ausdruck eher unbestimmter Bedeutung sein. Solche Mitteilungen können auch Rituale, Gebete, Geschichten oder andere Formen sogenannter «religiöser Praxis» sein, wie sie traditionellerweise insbesondere zur religiösen Kleinkindererziehung gehören. Ob es sich dabei um religiöse Erziehung im biblischen Sinne handelt, entscheidet sich nicht an der Form und entscheidet sich auch nicht an den Sätzen, wenn solche dabei gesprochen werden. Es entscheidet sich nur daran, welche Bedeutung mitgeteilt wird; oder noch präziser: welche Bedeutung das Kind dem entsprechenden Verhalten gibt. Die Frage ist also, wie man mit Hilfe einer Mitteilung eine Auseinandersetzung zwischen dem Adressaten und der Wirklichkeit bzw. gewissen Aspekten der Wirklichkeit auslösen kann, so dass diese Auseinandersetzung zu einer Veränderung sowohl der Wahrnehmung der Welt wie auch der Selbstdefinition führt.

Dazu müssen wir wissen, wie das Kind im Moment Wirklichkeit verarbeitet. Robert Kegan spricht von einem «Bereich zwischen den Ereignissen und unserer Reaktion auf sie». «An diesem Ort wird das Ereignis persönlich verarbeitet, hier bekommt es Bedeutung, hier wird es erst wirklich zum Ereignis für diese Person» (R. Kegan 1981, S. 21). Das Entscheidende an diesem Entschlüsselungsprozess ist nun aber, dass er der Person, die da «Bedeutung konstruiert», nicht in vollem Umfang bewusst ist. D.h. sie weiss nicht, was sie alles tut und warum sie es tut. Bedeutungskonstruktion ist ein nur zum Teil bewusster Vorgang. Und in diesen Konstruktionsvorgang greifen wir mit unserer Mitteilung ein. Damit können wir auch in neuer Weise formulieren, was wir in der religiösen Erziehung beabsichtigen: Eine Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit tritt dann ein, wenn der Adressat – das Kind – seine Bedeutungskonstruktion so verändert, dass ihm nach der Mitteilung mehr Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Das braucht nicht unbedingt zu geschehen. Die Mitteilung kann auch eine vom Kind vorgenommene Bedeutungskonstruktion bestätigen. Um verständlich zu machen, was dabei geschieht, ziehe ich ein Fallbeispiel heran.

Bruno Bettelheim erzählt den Fall eines aggressiven Jungen, der wegen dieser Aggressivität in therapeutische Behandlung geschickt wird. ««Meine Mutter ist gemein. Mein Vater ist gemein. Meine Mutter ist hässlich. Meine Analytikerin ist hässlich und grässlich», und so weiter» (B. Bettelheim 1987, S. 101). Der Junge hatte auch schon begriffen, dass es zur Pflicht der Analytikerin gehört, ihn verstehend zu akzeptieren – er verlangt daher, dass eine weitere Person hinzugehoben wird, die ihm bestätigt, dass man seine Aggressivität nicht aushalten und tolerieren kann. Denn die Erwachsenen aus seiner alltäglichen Umgebung hat-

ten stets mit Vorwürfen reagiert und waren schockiert gewesen. Die Frau, die sich dann die Geschichte, die der Junge da erzählte, anhörte, reagierte nun nicht in der gleichen Weise. Sie sagte: ««Ich finde, dass es eine sehr traurige Geschichte ist» (...) weil daraus hervorgehe, wie wenig er sich selbst leiden könne, denn man müsse sich schon sehr verabscheuen, wenn man in andern nur das Schlechte sehe und auf die ganze Welt so wütend sei» (ebd. S. 101). Bettelheim schildert den Fall als ein Beispiel einer Intervention, die dazu geführt hat, dass der Junge tatsächlich begann, seine Bedeutungskonstruktion zu verändern. Er schildert die Umstände und die genaue Szene nicht, so dass nicht verständlich wird, aufgrund wovon die Frau zu ihrer «Deutung» kam. Aber der Fall veranschaulicht schön den Unterschied in den Bedeutungskonstruktionen. Im Bewusstsein des Jungen war die Welt, die ihn umgebenden Menschen schlecht und er sehr aggressiv auf sie. Mit seinem Unbewussten hatte er aber die Verurteilung seiner Person, die ihm tagtäglich von den ihn umgebenden Erwachsenen zukam, selbst längst übernommen. In dieser unbewussten Selbstverurteilung lag der Zwang, der auf ihm lastete. Der Analytikerin hätte er eine solche Deutung nicht abnehmen können, weil er ihr Verhalten als falsch «durchschaute», weil also seine Bedeutungskonstruktion im Blick auf die Welt stärker war: Sie war ebenso schlecht, sie tat nur so, als wäre sie es nicht. Die neu hinzukommende Frau aber hatte gar keinen äusseren Grund, nicht schlecht zu sein. Darum brachte sie seine «bewährte Bedeutungskonstruktion» zum Einsturz. Aber das ist noch gar nicht das Entscheidende. Wesentlich ist, dass die Frau die unbewusste Verknüpfung zwischen den Vorwürfen der Erwachsenen und seiner Selbstdefinition erkannte. Die Vorwürfe forderten ihn immer auf, ein anderer zu sein als der, der er in Wirklichkeit war. Françoise Dolto schreibt, die Aufgabe des Analytikers sei, herauszufinden, «wo das Kind die Realität leugnet; oder umgekehrt, wo es zu sehr in der Realität ist, was es zwingt, sadistisch zu sein, so wie seine Umwelt es ist» (F. Dolto 1985, S. 31). Nach dieser Aussage hat das Kind- wenn es bedroht ist – gar keine andere Wahl, als sich entweder mit den Forderungen an es zu identifizieren und selbst so zu werden, wie seine Verfolger oder die Realität zu leugnen. Die Frau sagte dem Jungen also, dass hinter – d. h. unbewusst für den Jungen – der Schlechtigkeit der Welt seine eigene Verurteilung von sich selbst stecke. Aber indem sie das sagte, sagte sie auch, dass sie diese Verurteilung nicht mitvollziehe, weil sie es ihm verunmögliche zu leben. Sie teilte damit dem Jungen mit – und das halte ich für die Quintessenz dieser Fallgeschichte –, dass die Verurteilung zu unrecht geschieht. So solidarisierte sie sich mit seinem Lebensrecht.

Wir können also aus dieser Fallgeschichte, wenn wir ihr glauben schenken wollen, folgendes lernen:

1. Die gesuchte Intervention besteht in einer Deutung.

2. Diese Deutung muss so sein, dass sie dem lebendigen Subjekt⁸ im Kind, dem Lebenswillen – dem Begehren, wie F. Dolto es nennt – recht gibt, d.h. es akzeptiert.

Eine Deutung, die das nicht erfüllt – und solche Deutungen gibt es viele –, bestreitet dem Kind im Grunde genommen in dieser oder jener Form das Lebensrecht. Mit religiösen Lernprozessen knüpft die Person immer wieder an das ihr geschenkte Lebensrecht an, das sie unveräusserlich hat.

3. Dieses Lebensrecht wird uns in jedem Fall geschenkt, d.h. es ist Resultat einer Beziehung. Der Junge in der Fallgeschichte braucht die Frau, die in ihm das leidende Subjekt – die eingeschränkte Lebendigkeit – erkennt, um selbst zu sich stehen zu können. Lebendigkeit ist ein Produkt von Beziehungen.

4. Die Deutung benennt den unbewussten Anteil der Bedeutungskonstruktion. In der Fallgeschichte besteht der unbewusste Anteil in einem Konflikt zwischen dem Interesse des Subjekts an Lebendigkeit und der Verurteilung dieses Strebens. Die explizite Formulierung benennt allerdings nur die Selbstverurteilung. Trotzdem muss für den Jungen in und durch diese Formulierung auch die Solidarität mit seinem Interesse an Lebendigkeit spürbar geworden sein.

5. Aufgrund von Pkt. 4 können wir sehen, dass die explizite Formulierung – die in der Psychoanalyse «Deutung» genannt wird – nicht identisch ist mit der «Mitteilung der Bedeutung» im oben beschriebenen Sinne. Die «Mitteilung der Bedeutung» muss in jedem Fall diese Solidarität mit dem Lebensrecht des Kindes zum Ausdruck bringen. Das ist das Kriterium einer religionspädagogischen Intervention, wenn sie im beschriebenen Sinne religiöses Lernen initiieren soll. Das kann, aber muss nicht in der expliziten Formulierung geschehen. Umgekehrt gilt auch: wenn diese Solidarität mit dem Lebensrecht des Kindes für das Kind spürbar wird, dann spielt es keine Rolle, wie die explizite Formulierung lautet.

Ich füge jetzt noch zwei weitere Fallbeispiele an, um das Kriterium zu verdeutlichen. Das erste davon veranschaulicht das Missglücken von religiösem Lernen:

Melanie Klein erzählt in ihrer Fallgeschichte des 10jährigen Richard von einer Deutung, die sie dem Jungen in der ersten Stunde gibt. Dieser hat von seinen nächtlichen Ängsten, v.a. vor einem Einbrecher, erzählt. Sie deutet da-

⁸ Vgl. unten Anmerkung 9

raufhin, er habe Angst, «dass, wenn seine Eltern zu Bett gingen, etwas zwischen ihnen geschehen könne mit ihren Genitalien, das seine Mummy verletzen könnte» (1989, S. 21). Und sie fährt fort: «Richard sah überrascht und erschreckt aus. Er schien nicht zu verstehen, was das Wort <Genitale> bedeutet. (...) Bewusst schien er keine Vorstellung von Geschlechtsverkehr zu haben noch einen Namen für die <Genitalien> (ebd.). In der traditionellen Psychoanalyse hat man diese Art Deutungen als Tiefendeutungen bezeichnet – gegenüber den Oberflächendeutungen. Eine Oberflächendeutung wäre hingegen etwa folgende: <Du bist froh, dass du jetzt endlich von diesen Ängsten vor dem Einbrecher erzählen kannst. Das Schweigen darüber hat dich sehr belastet. Komm erzähl mir einmal, wie dieser Einbrecher aussieht und was er tut.> Nach psychoanalytischer Lehrmeinung sind Oberflächendeutungen zwar die Voraussetzung für Tiefendeutungen, aber eigentlich geht es doch letztlich um die Tiefendeutungen. Und noch H. Kohut schreibt: «Jede Deutung und jede Rekonstruktion besteht aus zwei Phasen; zuerst muss der Analysand merken, dass er verstanden worden ist; erst dann, als zweiter Schritt, wird der Analytiker dem Analysanden die spezifischen genetischen und dynamischen Faktoren zeigen, die den psychologischen Inhalt erklären, den er zuvor empathisch begriffen hatte» (H. Kohut 1981, S. 86). Oberflächendeutungen sollen also das Verständnis zum Ausdruck bringen, das der Analytiker für das Erleben des Analysanden aufbringt, während Tiefendeutungen die «spezifischen genetischen und dynamischen Faktoren» benennen, die zum momentanen Zustand führten. Aber wie sollte der Vorgang des Deutens in zwei Teile zerlegt werden können, in denen der Analytiker einmal empathisch-menschlich mitbeteiligt ist, im andern aber zum neutralen Beobachter wird? Das Beispiel zeigt meines Erachtens etwas ganz anderes: dass nämlich – weil der Vorgang des Deutens einen unbewussten Aspekt der Persönlichkeit des Kindes betrifft – ein Vertrauen auf seiten des Kindes da sein muss, dass die deutende Person nicht zum Verfolger wird, dass sie einem nicht schaden will. Erst auf der Voraussetzung, dass sie etwas Gutes will, kann sich das Kind – und auch der Erwachsene – auf die Deutung einlassen. Aber die Deutung – jede Deutung, auch die tiefste Tiefendeutung genetischer Faktoren – muss immer Verständnis zum Ausdruck bringen. Wenn sie das nicht tut, und wenn sie die deutende Person als eine darstellt, die mehr weiss über das Innenleben des Kindes als das Kind selbst, dann wird sie zu einem Unterdrückungsinstrument. Sie bestreitet dem Analysanden oder dem Kind dann implizit sein Lebensrecht. Die Abwehr der Deutung in Form von Aggression oder Rückzug geschieht dann zurecht. Und die Beschreibung der Reaktion des Jungen durch Melanie Klein könnte durchaus aufgrund einer solchen Abwehr und des entsprechenden Rückzugs zustande gekommen sein. Die Analytikerin wäre dann durch ihre Deutung zum Verfolger für den Jungen geworden.

Eine weitere kleine Szene stammt aus dem Kindergarten: Zum Abschluss des Morgens im Kindergarten darf immer ein Kind die Namen aller andern Kinder aufsagen, und die Kinder verlassen dann in der genannten Reihenfolge den Raum. Diese Aufgabe ist sehr beliebt – und die Kinder wollen immer möglichst dafür ausgewählt werden. Eines der Kinder, ein ausländischer Junge, spielt eine sehr desintegrierte Rolle in der Gruppe und wird von dieser oft als Sündenbock verwendet. Um seine Integration in die Gruppe zu stärken, hat sich nun die Kindergärtnerin dazu entschlossen, dem Jungen die Aufgabe der Namensnennung zum Schluss des Morgens für eine ganze Woche zu übertragen. Die Kinder verstehen das zuerst nicht, und sie setzen sich zur Wehr.

Die Kindergärtnerin erklärt ihnen, dass zwar ihr Bedürfnis auch verständlich und gut ist, dass es aber jetzt gerade wichtig ist, dass S. (der Junge) die Namen nennen kann. Und zwar sei das nicht nur für ihn wichtig, sondern für alle. Alle müssten sich an diesem Entscheid beteiligen.

Die Kinder scheinen das sehr gut zu verstehen, sie nicken mit den Köpfen und akzeptieren es. Warum hilft eine solche Deutung?

Man kann bei dieser Frage zunächst daran denken, dass die verbale Erläuterung das Problem bewusster macht – und das ist gewiss der Fall. Aber ist es die Bewusstwerdung, die es den Kindern ermöglicht, einen solchen Entscheid zu akzeptieren, ja sogar ihn mitzutragen? Warum sollte eine Bewusstwerdung des Problems dem Kind helfen zu verstehen und zu akzeptieren, dass da ein anderes Kind ist, das anders ist, und dass es für dieses Kind jetzt gerade wichtig ist, die Namen sagen zu dürfen? Und trotzdem kann kein Zweifel bestehen, dass es funktioniert: Sobald man den Kindern erklärt hat, dass es beim andern anders ist als bei ihnen, nicken sie mit dem Kopf und gehen – und haben verstanden und akzeptiert.

Das Deuten nützt darum, weil es eine Unterscheidung möglich macht: Ich bin ich, und das ist der andere. Ich habe dieses Problem, und der andere hat ein anderes. Wir sind nicht dieselben, haben nicht dieselben Probleme, und durch den Entscheid der Kindergärtnerin wird keines der beiden Probleme desavouiert oder für unwichtig erklärt. Beide sind wichtig. In dieser Anerkennung kann das Kind den Aufschub akzeptieren, indem man es anerkennt und ihm sagt, was wichtig ist. Bereits mit dieser Erläuterung können wir sehen, dass hier ein Lernen am Werk ist, das die hindernde und fesselnde Scheingemeinschaft zwischen den Kindern, die aufgrund der ausschliesslichen Orientierung an der Erlaubnis der Kindergärtnerin entsteht, aufdeckt und ausser Kraft setzt. Die Kinder lernen, dass sie verschiedene Personen mit verschiedenen Schwierigkeiten sind, sie lernen, sich von andern zu unterscheiden.

Aber es ist noch nicht das Unterscheiden allein, das diesen Effekt hat. Sondern es muss ein Unterscheiden sein, in welchem zugleich klar wird, was wichtig ist und was nicht, worum es geht und worum es nicht – oder jetzt gerade nicht

– geht. Den Kindern zu sagen, was wichtig ist, gibt ihnen die Würde, ein Mensch zu sein. Sie müssen erkennen können, dass das, was sie selbst sind und wollen, wichtig ist; und dann muss man ihnen sagen, was wie warum jetzt gerade geschehen muss. Dann können sie akzeptieren, weil sie als «andere» erkannt sind, und darum können sie «andere» dann auch erkennen. Im Gegenüber – erkannt als Gegenüber und im Erkennen des Gegenübers – werden wir menschlich. Hier entdecken wir bei allen Menschen die Liebe zum andern und zu den andern, das Verständnis für Anderes.

Wir können also jetzt folgende Schlüsse ziehen:

1. Verbale Interventionen sind wichtiger als nonverbale. Sie entreissen das Geschehen dem unbewussten Ausgeliefertsein.

2. Eine solche verbale Intervention – eine Deutung – muss das Lebensrecht des Kindes aufgreifen und bestätigen.

Das erste Beispiel hat uns gezeigt, wie schwierig das ist, weil das Kind davon, was in seinem Leben zum Zuge kommen soll und muss, selbst nichts weiss. Das Subjekt ist im Unbewussten verborgen – es tritt erst im Vollzug der Interaktion, in der Begegnung mit einem Gegenüber zutage. Das Wahrnehmungsorgan für das Subjekt ist das eigene Unbewusste des Erziehers oder der Erzieherin.⁹ Das zweite Beispiel zeigt aber noch mehr: Wenn wir durch unser Verhalten oder durch verbale Äusserungen ein Kind in seinem Lebensrecht frustrieren, ihm dieses Lebensrecht implizit bestreiten, dann machen wir uns zu seinem Feind und zum Feinde Gottes – und es zu unserem Feind.

⁹ Das Verständnis des Subjekts in diesem Sinne stammt aus der Schule des französischen Psychoanalytikers J. Lacan. F. Dolto gibt in dem bereits erwähnten Buch «Praxis der Kinderanalyse» eine kurze Erläuterung (vgl. ebd. S. 172ff).

Die Subjekte begegnen sich tief im Unbewussten. Von dieser Sacheinsicht her, die G. Devereux in seinem Buch «Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften» (1984) ausgewertet und epistemologisch fundiert hat, ergibt sich für jeden erziehenden Menschen die Aufgabe, mit seinem Unbewussten in Kontakt zu kommen und sich in diesem Kontakt kontinuierlich zu schulen. Die Wahrnehmung der Reaktionen des eigenen Unbewussten auf die Begegnung mit einem andern Menschen ist der Zugang zum Subjekt dieses andern. Dieser Vorgang ist ausserordentlich kompliziert. Er setzt voraus, dass wir als erziehende Personen vom Kind in einer mehr oder weniger bestimmten Rolle gesucht sind. Die Reaktion aus unserem Unbewussten zeigt diese Rolle an. Ein einfaches Beispiel zeigt, was gemeint ist: Ein Kind überträgt häufig seine moralischen, zurechtweisenden, verurteilenden Stimmen auf den Erwachsenen/Erzieher. Der Erwachsene verspürt dann in sich den Drang, das Kind zurechtzuweisen (Gegenübertragung). Wenn er es tut, dann fördert er damit die Spaltung zwischen dem Kinder-Ich und dem Über-Ich beim Kind. Das Kind identifiziert sich dann mit dem bösen Kinder-Ich und delegiert das kontrollierende Über-Ich. Die Rollen sind verteilt. Auch eine Zurechtweisung ist dann im oben beschriebenen Sinn eine Deutung – eine Deutung, die nun eine bestehende Bedeutungskonstruktion bestätigt.

Für den Rahmen der Psychoanalyse hat J. E. Gedo kürzlich die Funktion der Bedeutungsmittelteilung wie folgt präzisiert: «Der innere Dialog wird zu mehr Einsicht führen, wenn eine der Stimmen – häufig ist es die Stimme, die der Analytiker übernommen hat – ein Bild der affektiven Situation wiedergibt, das genauer gezeichnet ist, als dies bisher möglich war» (J. E. Gedo 1993, S. 132). Diese Funktionsbestimmung gilt für die Interaktion zwischen ErzieherInnen und Kindern nicht ohne weiteres. Denn Kinder sind viel mehr auf Verbalisierungen angewiesen, die nicht unbedingt die affektive Situation genauer nachzeichnen, sondern einfach diese affektive Situation überhaupt festlegen. Für sie besteht das wichtigste Problem darin, dass die affektive Situation häufig (zu) unbestimmt ist.

Wie dabei eine solche Intervention aussehen sollte bzw. welche Wirkungen welche Arten von Interventionen haben, ist eine Frage, die im Blick auf Kinder – unter Einschluss der unbewussten Teile der Persönlichkeiten – bis heute nicht systematisch untersucht worden ist. Äusserungen gegenüber Kindern können unter Umständen sehr konfrontativ sein; oder manchmal ist es hilfreich, sich in Form einer bestimmten Stimme direkt an das Kind zu wenden und es so dramatisch in eine Rollenauseinandersetzung zu verwickeln. Im Rahmen dieser Arbeit kann ich auf dieses Problem nur hinweisen.¹⁰

Religiöse Erziehung auf biblischer Grundlage kann jedenfalls kaum kontrolliert durchgeführt werden, ohne dass wir uns systematisch mit der Frage auseinandersetzen, wie die Interventionen in die Bedeutungskonstruktion der Kinder eingreifen.

Bibliographie

- Bettelheim B., Ein Leben für Kinder. Erziehung in unserer Zeit, Stuttgart 1987
Devereux G., Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften, Frankfurt 1984
Dolto F., Praxis der Kinderanalyse. Ein Seminar, Stuttgart 1985
Gedo J. E., Psychoanalytische Interventionen: Überlegungen zur Form, in: *Psyche* (47) 1993, Heft 2
Feifel E. u. a., Handbuch der Religionspädagogik, Gütersloh 1974
Kegan R., Die Entwicklungsstufen des Selbst, München 1991
Klein M., *Narrative of a Child Analysis*, London 1989
Kohut H., Die Heilung des Selbst, Frankfurt 1981
Müller R., Sag ich's meinem Kinde? Zum Problem der Deutung in der Kinderpsychoanalyse, in: *Journal* 24/1991, hg. vom Psychoanalytischen Seminar Zürich, S. 71–84
Rumpf H., Unterricht und Identität, München 1982
Schori K., Das Problem der Tradition, Stuttgart 1992

Kurt Schori, Bremgarten

¹⁰ J. E. Gedo diskutiert wichtige Überlegungen zu diesem Problem im genannten Aufsatz. Seine Arbeit ist allerdings auf den Rahmen der Psychoanalyse bezogen. Eine metatheoretische Erörterung zur Frage, inwiefern und wie Deutungen im Spiel mit Kindern eine Rolle spielen findet sich bei R. Müller 1990.