

EUGEN PAUL

ZUR VERNACHLÄSSIGUNG DER LEHR- UND LERNMETHODIK

Zum versteckten Deduktionismus in der Religionspädagogik<sup>+</sup>

Fragen der Lehr- und Lernmethodik sind für Religionspädagogen anscheinend eher zweitrangig oder unproblematisch. Gefragt ist eher "Grundsätzliches", "Didaktisches". Man erinnere sich etwa, wieviele Gedanken man sich z.B. über "Konzepte des Religionsunterrichts" gemacht hat, also über ein Thema, das sich mit dem Ganzen, mit Merkmalen eines guten Religionsunterrichts an der Pflichtschule überhaupt, befaßt. "Methodik" tritt demgegenüber zurück, sie tritt entweder als mehr oder minder selbstverständliche Konsequenz aus Ziel- und Inhaltsüberlegungen oder überhaupt nur in praktischer Gestalt auf, d.h. in Aussagen derer, die Handreichungen für die Praxis - vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung - verfassen. Denn, so scheint es: Das zu Lehrende bzw. zu Verkündende, also die 'Sache' ist entscheidend; wie sie gelehrt bzw. verkündet werden kann, ergibt sich daraus oder steht auf einem anderen Blatt und ist in einem zweiten Schritt zu überlegen bzw. der Praxis zu überlassen.

Die Problematik dieser Betrachtung und ihre Folgen will ich erörtern.

#### 1. Pädagogische Beobachtungen zum Verhältnis von Didaktik und Methodik

Die Begriffe 'Didaktik' und 'Methodik' werden naturgemäß bis heute unterschiedlich gebraucht, worin sich auch die unterschiedliche Beurteilung der Grundfragen des Lehrens und Lernens spiegelt. Insofern diese Beurteilung in den Begriffsbildungen deutlich zum Ausdruck kommt, sollen einige beispielhaft vorgestellt werden.

Die "Didaktiker der Frühzeit", wie etwa der einflußreiche Wolfgang Ratke (1571-1635), sind Leute, denen nicht die Lehr-

---

<sup>+</sup>Vorgetragen in der Sektion 'Methodik'; ich danke Josip Baričević, Norbert Hörberg, Peter Orth, Hans Schalk und Klaus Schilling für ihre Anregungen.

inhalte, sondern die Methode problematisch erscheint: "Jene sind bekannt und weithin in ihrer Verbindlichkeit anerkannt: die Heilige Schrift und die heiligen Sprachen, gewisse Realien; in Frage steht aber die rechte Art und Weise, sie zu erschließen, sie zu lernen und anzuwenden" (Ballauff/Schaller 1970, 152f). Didaktik ist hier mit der Methodik identisch. Bei Comenius (1592-1670) weitet sie sich zu einer Reflexion, die "dem pädagogischen Sinn alles Unterrichts und aller Sachkenntnis" nachgeht (Ballauff/Schaller 1970, 163ff.). Didaktik schließt also die Methodik ein, erschöpft sich aber nicht darin. Diese Bedeutung legt - sie präzisierend und ausweitung - in neuerer Zeit auch Otto Willmann zugrunde: Didaktik ist als "Bildungslehre" im umfassenden Sinn zu bestimmen, die Zweck und Inhalt der Bildung, Bildungsarbeit (Unterrichtslehre), Bildungswesen und freien Bildungserwerb (durch Lektüre, Reisen usw.) - auch in ihren historischen Dimensionen - zu erörtern hat (Willmann 1913, 827). Im selben Werk wird von einem anderen Autor festgestellt, der Begriff 'Methodik' werde sehr unterschiedlich verwendet - einmal identisch mit Didaktik, dann "oft weiter, oft enger als diese, bald als Lehrkunst, bald als Unterrichtswissenschaft" -, aber es wird schon postuliert, die Didaktik habe sich mit dem "Zweck, Inhalt" usw. der Bildung, die Methodik mit dem "Lehrverfahren" zu befassen (Widmann 1914, 665). Damit ist jene Verhältnisbestimmung von Didaktik und Methodik wenigstens vorgeprägt, wie sie vor allem bei Erich Weniger und seinen Schülern zu finden ist: Didaktik kann (in einem engeren Sinn) als Theorie nur der Bildungsziele und -inhalte verstanden werden, von der Methodenfragen ausgeschlossen sind (vgl. Klafki 1970, 66f). Das Verhältnis von Ziel/Inhalt und Methode wird dabei - und das ist entscheidend! - im "Satz vom Primat der Didaktik im engeren Sinne im Verhältnis zur Methodik" beschrieben: Bevor man Methoden erkunden oder festlegen kann, muß man die Ziele und Inhalte kennen und festlegen (Klafki 1970, 70f). Die Ziele und Inhalte haben demnach die logische und sachliche Priorität. Damit wird eine eindeutige Zuordnung festgelegt, die auf den ersten Blick plausibel klingt und deshalb gerne wenigstens in praxi übernommen wird. Eben

deshalb ist sie auch auf ihre Implikationen hin zu befragen.

Dieses Denkmodell - darauf haben Kritiker aufmerksam gemacht (bes. H.J. Kaiser, in: Menck/Thoma 1972, 129-144 und Moser 1977) - gewinnt seine Plausibilität durch die Anlehnung an die uns geläufigen technologischen Vorgänge: Zuerst muß das Ziel (z.B. Brückenbau) klar sein, bevor man sich überlegen kann, wie dieses Ziel erreichbar sei. Anders gesagt: Methode wird hier als 'Weg' betrachtet, der einen bekannten Ausgangspunkt (in unserem Fall: Lernvoraussetzungen) und einen bekannten Endpunkt (hier: Lernziel und -inhalt) voraussetzt. Nun mag der Ausgangspunkt bei großzügiger Auslegung einigermaßen genau bestimmbar sein, der Endpunkt ist es nicht in jedem Fall, schon deshalb nicht, weil der Lernende das Lernziel wenigstens faktisch mitgestaltet (vgl. Schwager 1970, 94). Näherhin: Wer in jedem Fall a priori festgeschriebene Ziele voraussetzt, ehe er die Möglichkeit von Wegen erkundet, schließt einmal Ziele aus, die erst noch entdeckt werden müssen, zum andern zwingt er seine Schüler unter Umständen in eine Richtung, der sie nicht folgen können, d.h. er verfolgt u.U. utopische Ziele (vgl. Paul 1974, 146). Auch gibt es Ziele, die auf den ersten Blick nur zusammen mit den Methoden hinreichend bestimmbar sind, wie etwa Dialogfähigkeit: Wer das anstrebt, weiß, daß er sich zugleich überlegen muß, wie er es anstreben könne.

Genauer betrachtet ist an dieser Position zunächst die selbstverständliche Geltung des Zieles und Inhalts problematisch. Jeder Lehrinhalt ist ja 'methodisch' perspektiviert, er trägt die erkenntnistheoretische Signatur seines Zustandekommens, was wiederum die Lehr- und Lernmethodik insofern berührt, als zu überlegen ist, ob und wie diese wissenschaftsmethodische Genese in der unterrichtlichen Rekonstruktion berücksichtigt werden kann oder muß, damit eine sachgerechte Erkenntnis zustandekommt (bes. Moser 1977). Vor aller Lehr- und Lernmethodik sind aber 'Sachen' nicht einfach 'Sachen'. 'Sachen' als Erkenntnisinhalte, darauf hat man schon in der hochschuldidaktischen Diskussion früh aufmerksam gemacht,

sind nicht an sich gegeben, sie sind vielmehr je schon insofern didaktisch geprägt, als sie das Merkmal ihrer Erkenntnisgewinnung an sich tragen, und als sie als mitteilbare und mitteilenswerte Erkenntnisse gelten, somit je (mehr oder minder bewußt) auf Adressaten, verstehende Menschen und somit mögliche Verstehensweisen bezogen sind (v. Hentig 1966), eine in der neueren Hermeneutik geläufige Erkenntnis, die freilich nur zögernd in den didaktischen Bereich hinein weitergedacht wird. Dort herrscht allzuoft noch das Schema 'hier die Sache - dort deren Vermittlung'.

Als Zweites ist an dieser Position - auch darauf hat die Kritik hingewiesen - die Isolierung der Methode vom Inhalt problematisch. Methoden, auch Lehr- und Lernmethoden, stecken ja den inhaltlichen und intentionalen Rahmen des Lehrens und Lernens ab und sind insofern nicht einfach Mittel zum Zweck, sie bestimmen vielmehr diesen mit. Selbst ein ziellos begangener Weg ist halt auch nur ein Weg, auf dem man nur das finden kann, was an diesem Weg liegt. - Wo man immer erst nachträglich eine Methode sucht, wächst zumindest die Gefahr, daß - man muß ja eine finden! - Wege beschritten werden, die faktisch zu anderen Zielen führen.

Beide kritischen Punkte zusammengesehen: Eine solche Zuordnung beschwört - so sei zunächst vorsichtig formuliert - die Gefahr, 'Sachen' zu lehren, die (noch) nicht lernbar, ja unnötig oder gar schädlich sind, weil sie den Schüler in eine Richtung zwingen, die nicht die seine sein kann. Umgekehrt fordert H. Rombach daher: "Der Erzieher muß, da er nicht auf Menschenformung unter vorgegebenen Zielen, sondern auf Menschenbildung im Hinblick auf selbstmächtige Eigenbestimmung aus ist, die Ziele in die Methodenfrage und die Methode in die Zielfrage einbeziehen und beide in einem gesteigerten und potenzierten Methodenbewußtsein zueinander bestimmen". (Rombach 1977, 282) Mit anderen Worten: Wer eine Erziehung und entsprechend eine Lehre im Auge hat, deren Ziel es ist, sich selbst überflüssig zu machen, wird ein technologisches Methodenverständnis ablehnen müssen.

Entsprechend geht die pädagogische Diskussion unserer Frage in Richtung des Interdependenzmodells, wie es schon P. Heimann und seine Mitarbeiter formuliert hatten (Heimann 1965, vgl. Klafki 1977, der sich weitgehend dieser Position annähert). Danach sind die unterrichtlichen Faktoren wechselseitig voneinander abhängig. Für unsere Frage formuliert: Ziele sind nur bestimmbar, wenn man zugleich Methoden bestimmen kann, und beide sind wiederum in Beziehung zu setzen vor allem zu den individuellen Voraussetzungen der Schüler. Didaktik wird dann als umgreifende Reflexion der Zusammenhänge des Lehrens und Lernens verstanden, deren Elemente u.a. die Ziel-Inhalts- und die Methodenreflexion bilden.

Dem soll nun im religionspädagogischen Bereich näher nachgegangen werden.

## 2. Religionspädagogische Beobachtungen zum Verhältnis von Didaktik und Methodik und zu den praktischen Konsequenzen

Zur Zeit der "Didaktiker der Frühzeit" (s.o.) und noch eine gute Zeit nachher waren Pädagogik und Religionspädagogik weitgehend identisch, bewegten sich wenigstens in gleichen Bahnen. So genügt es hier für unsere Zwecke, die neueste Zeit zu betrachten.

Eine Diskussion der Frage, die mit der pädagogischen auch nur von Ferne vergleichbar wäre, findet sich in der Religionspädagogik nicht. Durch Zufall kann ich dokumentieren, was ich als Symptom für die Betrachtung in neuerer Zeit werte.

"Methodik des gesamten Religionsunterrichtes in der Volksschule" war die erste Auflage eines Buches von J. Schieser betitelt, dem J. Göttler im Vorwort 1911 bescheinigte, es habe die notwendige didaktische Orientierung der Katechetik "vorbildlich erfüllt." Es handelt sich um ein reines Methodikbuch, dessen Titel "auf Ersuchen des Verlages" ab der 17. Auflage in "Didaktik und Stilistik des..." geändert wurde, "weil das Wort 'Methodik' - besonders für die jüngere Lehrerschaft im Norden - das Gegenteil von Anziehungskraft habe und dem buchhändlerischen Vertriebe schade" (so der Verf. an Göttler in einem Brief vom 21.4.1933, der sich in

meinem Besitz befindet). Aus demselben Grund läßt der Verlag übrigens die Jahreszahl des Göttlerschen Vorworts (1911) weg (vgl. ebd.). Didaktik wird hier mit Methodik identifiziert: die Inhalte des Religionsunterrichts (Biblische Geschichte, Katechismus, Liturgisches und etwas Kirchengeschichte) sind mehr oder minder selbstverständlich oder vorauszusetzen, nicht jedoch die Weise der Vermittlung. Diese Sicht wird in der Religionspädagogik unseres Jahrhunderts in der Gestalt selbstverständlich, wonach die Inhaltsfragen ('materi-alkerygmatisch') von den Vermittlungsfragen (die formale, "methodisch-didaktische Seite") getrennt und letztere für sekundär erklärt werden (Arnold 1949, z.B. 161 und 94; weitere Belege bei Paul 1971). Sie ergeben sich aus psychologischen Gesetzmäßigkeiten und/oder den Inhalten.

Mit der prinzipiellen Kritik an einer 'theologisch deduzierten Katechetik' seit Ende der sechziger Jahre (dazu Paul 1971) wurde diese Betrachtungsweise kritisiert und das Interdependenzmodell auch bezüglich Ziel/Inhalt und Methode unwidersprochen in die religionspädagogische Theorie eingeführt (vgl. z.B. Paul 1974). Damit schien die Frage erledigt, und - soweit ich sehe - erhob sich nur eine Stimme, die "Die vergessene methodische Komponente" beklagte, dabei freilich den "Vorrang des Weges vor Inhalten und Zielen" postulierte, eine radikale These, die zudem wenigstens in Richtung eines neuen Konzepts von Religionsunterricht bzw. religiöser Bildung zielt (Rummel 1979).

Diese Stille enthüllt m.E., daß Interdependenz wohl theoretisch bejaht, jedoch nicht oder kaum bei der religionspädagogischen Arbeit beachtet wird: Wo man sich nicht darauf einläßt, entstehen auch keine Fragen, denen nachzugehen wäre. Folgende Indizien scheinen mir für diese These zu sprechen:

a) In aller Regel verfaßt man zuerst die Schulbücher, dann in einem zweiten Arbeitsgang die Lehrerkommentare. Bis auf den heutigen Tag kann man Einladungen zur Mitarbeit folgender Art erhalten: Das Schulbuch X sei fertig, man suche daher jetzt ein Team, das Vorschläge zur "didaktischen Er-schließung erarbeitet". Die Gegenfrage, ob das nicht schon

die Schulbuchverfasser gemacht hätten, ja hätten machen müssen, stößt - gelinde gesagt - auf Unverständnis.

Hier wird die Interdependenz von Ziel/Inhalt und Methode vergessen.

b) Nicht selten wird die wissenschaftliche Methode fast unbefragt (vereinfacht) als Unterrichtsmethode übernommen. Das kam bzw. kommt zuweilen besonders im Bibelunterricht vor (vgl. Paul 1978). Hier wird vergessen, daß die Methode auch mit den Lernmöglichkeiten der Schüler in Beziehung zu setzen ist.

c) 'Curriculare Lehrpläne', also solche, die unter dem Anspruch verfaßt sind, auch Methoden zu nennen, entledigen sich dieser Aufgabe sehr formal, um nicht zu sagen: banal, und/oder sie decken all das zu, was eine didaktische Besinnung problematisieren muß. Ein Beispiel für viele, und noch nicht einmal das schlimmste: Bei "Gebetserziehung" werden als "Unterrichtsverfahren" z.B. "Einübung von geformten Gebeten", "Hinführung zu freiem Beten", "erste Hinführung zur Meditation", "miteinander beten" genannt (Curricularer Lehrplan, Katholische Religionslehre für die 5. Jahrgangsstufe des Gymnasiums, München 1976, 15).

d) Methodische Vorschläge sind nicht selten einfallslos, vage improvisiert oder abstrakt, ein Zeichen dafür, daß sie kaum konkret im didaktischen Kontext erprobt worden sind, also auch dafür, daß man sich einer hinreichenden Methodenreflexion nicht unterzogen hat. Man denke z.B. an den Vorschlag, Grundschulkindern sollen sich in Gruppenarbeit vorstellen, wie es auf der Welt wäre, wenn alle Menschen gut oder böse wären, damit sie zur Erkenntnis gelangen: "Eine gute Welt ist besser als eine böse" (vgl. dazu Paul 1977, 89 und 92f). Man denke an die Flut von Excerpten, dazu noch oft aus hochabstrakten (theologischen) Abhandlungen, denen Kollegstufenschüler ausgesetzt werden.

e) Last not least: Die 'theologische Überprüfung' von Unterrichtsmaterialien (Schulbücher usw.) ist prinzipiell - wie der Name sagt - so angelegt, daß die Frage der Vermittelbarkeit ausgeklammert wird. Wer etwa als systematischer

Theologe, um ein gängiges Beispiel zu nennen, die Einfügung des Opfercharakters der Eucharistie in ein Grundschulbuch verlangt, braucht sich daher nicht zu fragen, ob dieser auch vermittelbar sei. - Der Streit aller Beteiligten geht dann um die Orthodoxie dieser Materialien, ein Streit, der - in dieser Perspektive geführt - in der Regel unfruchtbar ist und nicht aufgrund didaktischer Argumente entschieden werden kann, weil sie von den Beteiligten nicht klar genug erkannt bzw. benannt werden. Umgekehrt: Eine interdependente Betrachtung zeigte allen Beteiligten, daß abstrakte Orthodoxie nicht selten konkrete Häresie bedeutet: Wieviel Häresie produziert wohl das (trinitarische) Dreieck, das man Grundschulkindern zeichnen läßt?

Alle diese Indizien legen den Schluß nahe, daß das Interdependenzmodell kaum praktiziert wird, und das heißt zugleich, daß eine hinreichend konkrete, den Ernst der Vermittelbarkeit erschließende Religionsdidaktik noch zu wenig entwickelt ist. Der damit verbundenen Problematik soll jetzt näher nachgegangen werden.

### 3. Zum dogmatischen (systematisch-theologischen) Aspekt des Interdependenzmodells

Die systematisch-theologische Grundfrage nach der Möglichkeit des Interdependenzmodells im Bereich des Glaubens hängt - neuzeitlich gesprochen - entscheidend vom Offenbarungsverständnis ab (vgl. Eicher 1976 und 1977). Wer Offenbarung als Glaubenssätze versteht, mit denen der Mensch 'von außen' konfrontiert wird und die er zu akzeptieren hat, wird prinzipiell einem Lehrmodell zuneigen, das in der richtigen Abbildung der biblischen und vor allem theologischen Tradition (bes. Katechismus) die Hauptaufgabe sieht, deren Vermittlungsweise nachträglich bedacht werden kann, weil ihre Möglichkeit a priori feststeht: Das Heilsnotwendige muß auch (kraft Gottes Absicht und Hilfe) vermittelbar sein. Und solche oder verwandte theologische Vorstellungen werden zumeist auch dafür verantwortlich gewesen sein, daß Inhalts- von Methodenfragen getrennt wurden. Und doch muß das nicht so sein, denn zumindest bezüglich der Kinder könnte ein



Interdependenzmodell akzeptiert werden, insofern das, was sie ihrem Alter gemäß vom unabdingbaren Glaubenswissen verstehen können, nicht a priori feststeht, sondern erst - auch durch Erkundung gangbarer Wege (Methoden)! - erforscht werden muß. So könnte m.a.W. auch aufgrund eines solchen Offenbarungsverständnisses festgestellt werden, daß es für eine bestimmte Glaubenswahrheit in einem bestimmten Alter noch keine Vermittlungsmethode gibt, somit diese Wahrheit als Lehrstoff noch nicht in Frage kommt.

Nun ist aber ein solches Offenbarungsverständnis, wie man spätestens seit der (Wieder-)Entdeckung der Geschichtlichkeit der Theologie im 19. Jahrhundert immer deutlicher erkannt hat, nicht haltbar. Zum ändern bedeutet die - unbestrittene - Anerkennung des Glaubenssinnes (sensus fidei, sensus fidelium) als einer Quelle der Glaubenserkenntnis doch wohl, daß die eigene Glaubenserfahrung und vorher schon die Vernehmbarkeit der Offenbarung schon ein Moment dieser selbst ist. Mag man daraus immer wieder keine oder nur zögernde Konsequenzen gezogen haben, so ist damit trotzdem das Interdependenzmodell bei der Glaubenserkenntnis wenn nicht gefordert, so doch wenigstens prinzipiell möglich. Mit anderen Worten: Die Möglichkeit und Weisen ('Methoden') der Glaubenserkenntnis aus der Erfahrung sind mit ein Kriterium der Wahrheit des Glaubens, insofern sie seine mögliche Bewährung im Glaubensleben erkunden helfen. Sie sind so etwas wie das empirische Auge der Theologie. Eine Dogmatik, die das übersieht, erstarrt im Positivismus und begibt sich der Möglichkeit, neuere Entwicklungen auch einmal (zustimmend) zu würdigen, anstatt sie nur moralisch (negativ) zu qualifizieren. Jedenfalls erliegt sie dann leicht der Gefahr, wie das z.B. bezüglich der Entwicklung der Bußpraxis heute zuweilen geschieht, Praktiken, die mit dem traditionell-dogmatischen Standard nicht übereinstimmen, nur einer unzulänglichen Verkündigung anzulasten (dazu K. Baumgartner, in: KatBl 1976, 489). Eine Theologie - das ist zu folgern -, die Glaubenserfahrungen einbegreift, erlaubt nicht nur ein Interdependenzmodell, sie legt es auch nahe oder fordert es sogar.

Zugleich muß sie ein Denken, das 'Sache' und 'Methode' - womöglich noch verzeichnend - gegenüberstellt, als unbefriedigend zurückweisen.<sup>+</sup>

#### 4. Zum religionspädagogischen Aspekt des Interdependenzmodells

Damit das Gesagte nicht abstraktes Postulat bleibt, muß eine Vorstellung darüber entwickelt werden, wessen Glaubenserfahrungen ein Konstitutivum der Glaubenserkenntnis sind oder sein können. Die faktisch gegebene Antwort dürfte oft gelaunet haben: die Erkenntnisse und Erfahrungen (?) der Experten, also der Theologen. Sonst wäre es schlecht zu verstehen, daß die Rolle der Laien nicht selten darin gesehen wird, die grundlegenden Erkenntnisse der Theologen nur zu rezipieren. Auf der Ebene der Vermittlung an die Gläubigen wäre dann das Interdependenzmodell außer Kraft gesetzt. Das entspricht aber nicht dem Axiom vom sensus fidelium als einem Fundort der Glaubenserkenntnis. Dieses meint nämlich grundsätzlich alle (erwachsenen?) Gläubigen. Somit folgt daraus, daß in der 'religiösen Bildungsarbeit' die Rolle zumindest der Erwachsenen nicht einfach die der Hörer sein kann. Sie muß - wie auch immer im Einzelnen - die grundsätzliche Möglichkeit zu aktiver Beteiligung an der Erkenntnisgewinnung in sich schließen.

Hinzu kommt der religionspädagogische Aspekt im engeren Sinn, d.h. der (spätestens seit der Aufklärung) bekannte und besonders bezüglich Kindern und Jugendlichen wenigstens theoretisch bejahte Grundsatz, wonach die individuellen Disposi-

---

<sup>+</sup>Ein Beispiel aus jüngster Zeit: "Wo auf eine positivistische Weise unterstellt wird, daß es die Wahrheit ohnedies nicht einzusehen gebe und daß dies für möglich zu halten einem Angriff auf Toleranz und Pluralismus gleichkomme, da produziert sich die Methode ihre Wahrheit, das heißt von der Vermittelbarkeit aus wird dekretiert, was vermittelt werden soll und nicht mehr von der Sache her gesucht, wie sie vermittelt werden kann. Die grundsätzliche Absage an einen Katechismus, die wir in den letzten zehn Jahren erlebt haben, ist wohl das deutlichste Beispiel für eine solche Einstellung, die sich von der Praxis der Vermittlung her die Sache bestimmen läßt und nicht mehr von der Sache her nach deren möglichen Vermittlungen sucht." (Joseph Kardinal Ratzinger, Was ist Theologie?, in: IKaZ 8 (1979) 124).

tionen über die Angemessenheit eines Lehrinhalts mitentscheiden: Ob theologisch Bewährtes auch eine angemessene (Lehr-)Methode findet, somit verstanden wird und hilfreich (lebensbedeutsam) ist, hängt auch - wie z.B. schon J.B. Hirscher sagt - von der "Fassungskraft" und dem "Bedürfnis" der Schüler ab (Hirscher 1832, 79).

Wir haben also zwei Ebenen, von denen her Rückwirkungen auf den Glaubensinhalt erfolgen: a) die grundsätzliche Ebene der Glaubenserfahrung Erwachsener überhaupt und b) die Ebene der je individuellen Erfahrungsmöglichkeiten vor allem (aber nicht nur) im Kindes- und Jugendalter. Beide Ebenen sind zu beachten. Verdeutlichen wir uns das z.B. an der Beurteilung eines Katechismus. Gewöhnlich wird hauptsächlich seine 'Theologie' unter die Lupe genommen und je nachdem gelobt und getadelt. Was ist diese Theologie, bezogen auf die Ebenen des Interdependenzmodells? Zunächst in aller Regel die Glaubenserkenntnis Erwachsener, näherhin zumeist jene, die einem (mehr oder minder großen) Konsens der Theologen, also der Experten entspricht. Nun kann diese Theologie die Glaubenserfahrungen Erwachsener - wenn man von den Extremen her betrachtet - kaum oder in hohem Maße schon aufgenommen haben, also ein Interdependenzmodell der Erkenntnisgewinnung kaum oder in hohem Maße schon implizieren, und entsprechend dreht sich der erste Streit der Beurteiler, so scheint mir, heutzutage (oft unbewußt) zuerst darum, ob und wie das der Fall bzw. zulässig ist. Die Sprachregelung hierfür lautet bei der Beurteilung gewöhnlich, ob es sich um eine 'moderne' (=heutige Erfahrungen aufnehmende) oder eher 'traditionelle' bzw. 'traditionalistische' (=nur die Tradition wiederholende) Theologie handelt. Desungeachtet bleibt aber diese Theologie, wenn sie als in allen Punkten gleich verbindlich betrachtet wird, gegen neue Glaubenserfahrungen abgeschlossen; sie setzt dann (im Idealfall) auf die bekannten und bewährten Vermittlungsweisen und -möglichkeiten. Entsprechend dreht sich der nächste Streit der Beurteiler (oft unbewußt) gewöhnlich darum, inwiefern solche Geschlossenheit möglich und sinnvoll sei (Verbindlichkeit). Dieser Streit wird vornehmlich unter dem Motto der 'unverkürzten Orthodoxie' geführt.

Nicht selten nun bedeutet ein Lob der Theologie bei den Beurteilern auch ein Lob des ganzen Werks. Damit fällt die zweite der genannten Ebenen (Ebene b) und unter Umständen sogar eine genaue Analyse der ersten bei der Betrachtung aus, was möglicherweise zu einem schiefen Bild führt. Denn denkbar wäre z.B., daß der Katechismus so formuliert ist, daß ihn nur Theologen verstehen. Ihr Entzücken über in Halbsätzen untergebrachte neueste Aspekte führte dann zu einer Empfehlung, obwohl das Buch weder durchschnittliche Erwachsene, geschweige denn Kinder und Jugendliche anzusprechen vermöchte. Daher muß der Streit der Beurteiler auch darum gehen, welche Adressaten (und entsprechend Erfahrungsmöglichkeiten) ein solches Buch im Auge hat. Dies wiederum setzt voraus, daß die Verfasser solche auch - über die mehr oder minder auf (theologiekundige) Erwachsene hin entworfene Normaltheologie hinaus - im Auge hatten, was wiederum bedeutet, daß sie sich nicht erst nachträglich über Vermittlungsmöglichkeiten Gedanken machen. Lehnt man das ab, dann mündet der letzte Streit wieder in den ersten: Ob ein Interdependenzmodell überhaupt möglich ist. - Die Geschichte der (Schul-)Katechismen, so scheint mir, ist weithin ein Dokument negierter Interdependenz und ihrer Folgen: Daß der Katechismus für Schüler ein zweifelhaftes Lehrmittel ist, wird immer wieder erkannt; den Grund hierfür sucht man - erfolglos - wechselweise einmal im Inhalt, dann in der Methode, nie aber im möglichen Zusammenspiel beider.

##### 5. Praktische Konsequenzen

Ziehen wir konkretere Folgerungen aus diesen mehr grundsätzlichen Überlegungen. Selbstverständlich folgt aus dem Gesagten nicht, alle bisherigen praktischen Vorschläge seien unzureichend. Es gibt ja wohl genügend theologische Erkenntnisse, die - auf welche Weise auch immer - Glaubenserfahrungen aufgenommen haben, somit nicht erst der erneuten 'Erkenntnisgewinnung bzw. Bewährung von unten' unterzogen werden müssen. Sie beinhalten mit anderen Worten auch eine mögliche Verstehensweise, die dann auch in einem zweiten Schritt, der Methodenreflexion, erhoben werden kann (z.B. bei der Ausarbei-

tung einer Predigt). Ebenso gibt es Glaubensinhalte (theologische Erkenntnisse), deren Vermittelbarkeit für bestimmte Altersstufen - auf welche Weise auch immer - mehr oder weniger feststeht, die somit ebenso eine sekundäre Methodenreflexion zulassen. In diesen Fällen ist mit anderen Worten eine 'methodische Bewährung' faktisch schon erfolgt. Man kann also - wie Gottseidank öfter im Leben - auf Bewährtes zurückgreifen, ohne sich genau darüber Rechenschaft geben zu können, warum es sich bewährt hat. In die Lernzielterminologie übersetzt heißt das: es gibt legitime Ziele, die mehr oder minder 'geschlossen', festgelegt sind und entsprechend auch mit mehr oder minder festgelegten Methoden erreicht werden können. Daneben aber gibt es mehr oder minder offene (nicht festgelegte) oder gar ganz offene, noch zu erkundende Ziele, die entsprechend ihre 'methodische Bewährung' noch suchen und in dieser Bewährung erst ihre Gestalt gewinnen. Wieder theologisch gesprochen: Es gibt Glaubensfragen, die erst ihre Gestalt finden müssen, nicht bloß im Gespräch der Experten, sondern mehr noch durch die ernst genommenen Lebenserfahrungen der Glaubenden hindurch.

Heute nun - und deshalb beschäftigen wir uns mit diesen und ähnlichen Fragen vermutlich - sind Sicherheiten auch im Glaubensbereich immer weniger zu haben; eine darauf setzende Verkündigung und Lehre wird deshalb gerade das nicht erreichen, was sie intendiert, nämlich Glaubenserfahrungen zu entbinden. Daher wird eine Verkündigung, die zu leicht(-fertig) auf Bewährtes setzt, ihre Zielsetzung unnötig gefährden. Das gilt nicht zuletzt angesichts der unterschiedlichsten individuellen Voraussetzungen, die heutige 'Glaubensschüler' oft mitbringen. 'Interdependenz' ist daher theoretisch zu reflektieren und zu praktizieren. Das bedeutet, die oben 2.a ff. gemachten Beobachtungen umzukehren. Vor allem - so scheint mir - wäre schon viel geholfen, wenn alle Verfasser von Schul- und ähnlichen Büchern zuerst den 'Lehrerkommentar' verfaßten, d.h. ein ausgearbeitetes didaktisches Konzept entwickelten, das sich vor methodischen Fragen nicht drückt. Dann käme vermutlich auch zum Vorschein, wieviel Offenheit bzw. Geschlossenheit des Lerngangs angebracht ist. Hinzu müßte eine Hin-

führung zu einer interdependenten Planung von Lehr- und Lernvorgängen kommen (Beispiel bei Boehinger/Paul 1979, Kap. 9). Überhaupt verdiente die methodische Reflexion mehr Aufmerksamkeit (Versuch a.a.O. Kap. 7). Das bedeutet freilich: Mehr Arbeit vor Ort, en detail - weniger (Global-)Konzepte. Vielleicht wäre dann auch theologisch Strittiges leichter zu klären, da es besser der Bewährung in der communio (der Glaubenden) ausgesetzt würde (vgl. oben 2.e). Vielleicht käme man dann sogar dem näher, was man unter dem Namen 'Korrelation' sucht.

---

'Interdependenz' ist nichts Neues. Aber - und darauf wollte ich aufmerksam machen - sie wird nicht oder kaum in Praxis überführt, vermutlich auch, weil ihre Implikationen zu wenig bedacht werden. Die ausländische Religionspädagogik scheint diese Fragen deutlicher zu sehen. Erörterungen von Grundformen oder Konzeptionen religiöser Erziehung - wie immer man das nennen will - diskutieren die theologischen Aspekte dort ebenso intensiv wie z.B. die methodischen (vgl. die Übersicht bei Rummery 1976). Bei uns jedoch ist der 'katechetische Deduktionismus' - so vermute ich - überwiegend nur thetisch abgetan.

Prof. Dr. Eugen Paul  
Kirchenweg 11  
8901 Diedorf

#### Literaturverzeichnis

F.X. Arnold, Grundsätzliches und Geschichtliches zur Theologie der Seelsorge, Freiburg 1949

Th. Ballauf/K. Schaller, Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung, Bd. II, Freiburg/München 1970

E. Boehinger/E. Paul, Einführung in die Religionspädagogik, München/Mainz 1979

P. Eicher, Das Offenbarungsdenken in seiner katechetischen Konsequenz, in: KatBl 101 (1976) 289-305

Ders., Offenbarung. Prinzip neuzeitlicher Theologie, München 1977

- P. Heimann u.a., Unterricht. Analyse und Planung, Hannover 1965 u.ö.
- H.v. Hentig, Das Lehren der Wissenschaft, in: FH 1966, 162-170
- J.B. Hirscher, Katechetik, Tübingen <sup>2</sup>1832
- W. Klafki u.a., Erziehungswissenschaft 2., Frankfurt a.M. 1970
- Ders., Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik, in: Ders. u.a., Didaktik und Praxis, Weinheim 1977, 13-39
- P. Menck/G. Thoma (Hg.), Unterrichtsmethode, München 1972
- H. Moser (Hg.), Probleme der Unterrichtsmethodik, Kronberg 1977
- E. Paul, Das Ende einer theorielosen Religionspädagogik, in: G. Stachel/W.G. Esser (Hg.), Was ist Religionspädagogik?, Zürich 1971, 9-31
- Ders., Methoden, in: Handbuch der Religionspädagogik II, 145-172
- Ders., Religionsunterricht in der Primarstufe, in: HerKorr 31 (1977) 87-94
- Ders., Die Bibel unter heutigen Bedingungen verstehen, in: RpB 1/1978, 3-23
- H. Rombach, Methode, in: Wörterbuch der Pädagogik II, Freiburg 1977, 280-282
- G.A. Rummel, Die vergessene methodische Komponente, in: rhs 22 (1979) 161-171
- R.M. Rummery, Catechesis and Religious Education in a Pluralist Society, Huntington, Ind. 1976
- J. Schieser, Didaktik und Stilistik des gesamten Religionsunterrichtes in der Volksschule, Köln 171933
- K.H. Schwager, Methoden und Methodenlehre, in: HPG II, 1970, 93-128
- S.P. Widmann, Methodik I und II, in: LPäd (F) III, 1914 (Nachdruck 1921), 664-666
- O. Willmann, Methode, in: LPäd (F) III, 659-664
- Ders., Didaktik, in: LPäd (F) I, 1913 (Nachdruck 1921), 826f