

ULRICH HEMEL

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE GRUNDSATZFRAGEN 1980 - 1984  
Überlegungen zu religionspädagogischen Neuerscheinungen

0. Vorbemerkungen: Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit 13 religionspädagogischen Buchveröffentlichungen aus den Jahren 1980-1984, die alle in irgendeiner Weise zu grundsätzlichen Problemen der Religionspädagogik Stellung nehmen und daher den Anspruch stellen, zur theoretischen Weiterentwicklung der Disziplin beizutragen.

Dabei sind zwei Einschränkungen vorwegzunehmen. Die erste betrifft die Auswahl der herangezogenen Werke, die durch die Struktur eines kooperativ gestalteten Unternehmens, wie es das vorliegende Sonderheft der Religionspädagogischen Beiträge darstellt, mit arbeitsteilig und pragmatisch bedingten Zufälligkeiten verbunden ist. Die zweite betrifft - im Anschluß daran - die Gewichtung von Themen und Veröffentlichungen: Grundsätzliche Fragen der Religionspädagogik sind nicht auf die hier berücksichtigten Problemstellungen zu beschränken. Und es besteht kein Zweifel daran, daß es religionspädagogische Bücher aus den Jahren 1980-1984 gibt, deren grundsätzlicher Charakter außer Frage steht, ohne daß sie hier behandelt werden könnten. Schließlich möchte ich darauf hinweisen, daß eine religionspädagogische Hermeneutik zur näheren begrifflichen Bestimmung der Kategorie "Grundsatzfragen" bisher nicht existiert. Religionspädagogische Leser und Autoren bleiben daher vorerst auf ihre "informierte Subjektivität" verwiesen, um entsprechende Einschätzungen vorzunehmen.

Im folgenden gehe ich zuerst auf Grundsatzfragen im Zusammenhang mit einer religionspädagogischen Korrelations- und Symboldidaktik (I), anschließend auf solche Fragen in Verbindung mit dem schulischen Religionsunterricht (II) und abschließend auf zwei ausländische Beiträge zur religionspädagogischen Theoriebildung (III) ein.

I. Korrelations- und Symboldidaktik

1. Eine erste grundsätzliche Perspektive erlauben die Stichworte Korrelations- und Symboldidaktik. Die massive Krise des (materialkerygmatischen) Religionsunterrichts gegen Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre liegt schon so weit zurück, daß sie aus dem unmittelbaren Wahrnehmungshorizont der meisten religionspädagogischen Theoretiker und Praktiker verschwunden ist. Zur Überwindung der genannten Krise trug wesentlich die Entwicklung einer religionspädagogischen Didaktik der Korrelation bei, deren konsensbildende Grundlage der Synodenbeschluß zum Religionsunterricht aus dem Jahr 1974 geworden ist. Dieser Beschluß kann als das herausragende Ereignis in der deutschsprachigen Religionspädagogik der 70er Jahre angesehen werden. Er bildete den Ausgangspunkt für theoretische Weiterentwicklungen, aber auch für die Rechtfertigung religionsunterrichtlicher Reformen. Insofern schließt eine nähere Analyse des erwähnten Beschlusses, wie sie Alfons Kaiser 1980 vorgelegt hat, eine Lücke.<sup>1</sup>

1 Die genauen Titel und bibliographischen Angaben zu den besprochenen Werken sind im Anhang aufgeführt.

Der Autor nimmt sich eine Analyse "aus erziehungswissenschaftlicher Sicht" vor (7). Er schreibt aber weniger als Erziehungswissenschaftler, denn als Theologe und Religionspädagoge, der sich mit der Rezeption erziehungswissenschaftlicher Ansätze und Theorien beschäftigt. Dadurch wird seine Sicht geprägt, und auf diesem Hintergrund kann er sich auch seiner Zielgruppe, Religionslehrern und Theologiestudenten, verständlich machen. In der Tat gelingt es ihm mit ausgeprägtem didaktischen Geschick, Grundbegriffe wie Sozialisation, Rolle, Interaktion, Emanzipation und Curriculum auf ihrem humanwissenschaftlichen Hintergrund darzustellen und ihre Bedeutung für die Religionspädagogik aufzuzeigen (41-71). In einem zweiten Durchgang analysiert A. Kaiser den (in seinem Buch mitabgedruckten) Synodenbeschluß im Licht der erhobenen Kategorien (73-119). Er zeigt, daß dem Synodenbeschluß ein pädagogisch stimmiges Konzept zugrundeliegt, obwohl bestimmte erziehungswissenschaftliche Perspektiven (z.B. die der Emanzipation) selektiv aufgenommen werden.

A. Kaiser läßt keine besonderen innovatorischen Bestrebungen erkennen, auch wenn seine sachliche Klärung des Emanzipationsgedankens Beachtung verdient (vgl. 56). Der Ertrag seines Werkes liegt hauptsächlich in der exemplarischen Durchführung einer Rezeptionsanalyse für das Verhältnis zwischen Religionspädagogik und Erziehungswissenschaften. Auf der Grundlage seiner Ergebnisse läßt sich weiterbauen. So wäre etwa danach zu fragen, wie die verschiedenen theologischen Einflüsse der Zeit in den "Synodenbeschluß zum Religionsunterricht" eingegangen sind und welche Folgerungen sich daraus für die weitere religionspädagogische Arbeit ergeben können.

2. Auch Georg Baudler beruft sich in seinem neuesten Werk (Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen, Paderborn 1984) mehrmals ausdrücklich auf den Synodenbeschluß zum Religionsunterricht. Die Grundidee Baudlers ist dabei eine symboldidaktische Weiterentwicklung der Korrelationsdidaktik. Er postuliert: "Das Symbol ist das konstitutive Medium der Korrelationsdidaktik" (32). Ferner: "Korrelationsdidaktik ist Symboldidaktik" (49). Das Symbol erhält hier eine überragende religionspädagogische Bedeutung, wie sich auch am vielbeachteten symboldidaktischen Ansatz von Hubertus Halfas (Das dritte Auge, Düsseldorf 1982) zeigt. Nachdem in den 70er Jahren nacheinander die Begriffe "Religion", "Curriculum", "Emanzipation" und "Erfahrung" religionspädagogische Publizität erringen konnten und in die Nähe inflationär gebrauchter Schlagworte gerieten, scheint nun der Begriff des Symbols zum konsensträchtigen Generalnenner religionspädagogischer Theoriediskussion avancieren zu wollen. - Als Vergewisserung über den religionspädagogischen Herkunftszusammenhang ist es daher sinnvoll, wenn G. Baudler sein Buch mit Überlegungen zur "Geschichte und inhaltlichen Entwicklung des Korrelationsbegriffs in der neueren Religionspädagogik" und zum "Inhalt des Symbolbegriffs" einleitet (13-48). Baudler legt besonderen Wert auf die Unterscheidung von "Gegenstandssymbolen" und "Handlungssymbolen". Die von ihm und seinen Mitarbeiterinnen M.Th.Ex und Ch.Foos-Queck erarbeiteten Unterrichtsmodelle halten sich an diese Unterscheidung, die wie folgt begründet wird: Religiöse "Gegenstandssymbole" wie Wind und Wasser etc. erschließen die religiöse Dimension der Wirklichkeit (89-198), während christliche "Handlungs-

symbole" die Glaubensdimension erschließen (199-316). Die Didaktik der Handlungssymbole ist bei Baudler im wesentlichen Sakramentendidaktik, da die Sakramente der Kirche "so etwas wie die älteste 'Korrelationsdidaktik' darstellen" (10). Für Baudler ist entscheidend, daß Symbole "Wirklichkeitsschichten" eröffnen, "die sonst verborgen sind und auf keine andere Weise sichtbar gemacht werden können" (41). Symbole "übernehmen eine Brückenfunktion" (39); sie vermitteln nicht nur Lehren, sondern "Sinnmöglichkeiten" (42). Sie werden "zum Weg vom Bedingten zum Unbedingten" (39). Die unterrichtliche Umsetzung seiner symboldidaktischen Einsichten plant Baudler anhand des auf H.Blankertz zurückgehenden Strukturgitteransatzes (76), wobei er es sich mit der Ablehnung des curriculumtheoretischen Ansatzes von S. Robinsohn in einem Halbsatz m.E. zu leicht macht. Die Orientierung an der jeweiligen Fachwissenschaft bringt es nämlich mit sich, daß die überlieferte Struktur des Faches gegenüber der von Baudler abgelehnten "allzu starken Orientierung an Lebenssituationen" (76) ein gewisses Übergewicht erhält. Die Absicht Baudlers, die Schüler für das "Erleben und Erfahren religiöser Wirklichkeiten und das Einüben solcher Erfahrungen" zu sensibilisieren (110) und sein "sakramentendidaktisches Strukturgitter" zur "Verlebendigung der Überlieferungsgehalte" einzusetzen" (251), könnte zwar auf religionspädagogischen Konsens stoßen. Die Absicht verbürgt aber noch nicht die Chance der Realisierung. Anhand der bereits jetzt sichtbaren Grenzen des symboldidaktischen Ansatzes läßt sich verdeutlichen, daß es sich dabei nicht um die Lösung, sondern am ehesten um eine Neuformulierung der religionsdidaktischen Frage nach der Vermittlung von Glaubensüberlieferung und Lebenswirklichkeit handelt.

1. Symbole sind nicht das Ganze; sonder- per definitionem- Symbole für das Ganze. Symbole verweisen auf Geschichtlichkeit und Intersubjektivität, auf Sprache und Handlung. Symbole sind so vielschichtig, daß H.R.Schlette noch immer zustimmen ist, wenn er sagt: "Im allgemeinen herrscht heute ein verwirrender und verworrener Gebrauch des Wortes Symbol."<sup>2</sup> In Anwendung auf die Religionspädagogik heißt das: so viele Symboldidaktiken wie Symboldidaktiker.

2. Baudler trägt selbst nicht zur sprachlichen und sachlichen Klarheit bei, wenn Symbole einmal Gesten, dann wieder Lebensvollzüge, Glaubensinhalte oder Sakramente sein sollen. Jesus Christus selbst wird "Symbolzentrum" (43) und "Ursakrament" genannt (199). - Diese Vielfalt semantischer Bezüge überfordert m.E. das durchschnittliche Verständnis von Schülern im Religionsunterricht. Entgegen den Absichten Baudlers könnte sich im Unterricht rasch ein überzogener religiöser Symbolismus einstellen, der schnell zu Aversionen führt, ebenso wie heute manchmal von Aversionen gegen ein Übermaß an problemorientierter Diskussion zu hören ist und gestern von Aversionen gegen ein Übermaß an kerygmatischem "Stoff" berichtet wurde.

3. So notwendig und wichtig Baudlers Versuch ist, "sakramentale Lebensmuster" bis

2 H.R. Schlette, Art. Symbol, in: HthG IV (dtv), 169-177, hier 174.

in den Alltag hinein zu entfalten (224), so übertrieben empfinde ich die unmittelbare Applikation sakramentaler Deutungen auf z. T. recht banale Vollzüge. Ein Zitat mag dies verdeutlichen: "Jedes gemeinsame Essen und Trinken verweist auf die Grundfigur Eucharistie; das Einschlafen am Abend, bei dem ich die Begrenztheit meiner Lebens- und Schaffenskraft anerkenne und mich in die Müdigkeit hinein ergebe, die mich überfällt, ist eine Figur des Lebens, die der Krankensalbung analog ist" (206). Das morgendliche Aufwachen soll demgegenüber auf die Taufe verweisen usw. -

4. Baudlers Absicht ist es, die "Sakramente aus ihrer Einmauerung in den sakral-rituellen Binnenraum der Kirche" zu befreien (218). Dieser Absicht kann man sich leicht anschließen. Ob Baudlers Ansatz ihrer Verwirklichung dient, beurteile ich aus zwei Gründen eher skeptisch:

4.1 Er berücksichtigt m.E. die latente oder manifeste Spannung zwischen religionspädagogisch verantworteten Lernprozessen und den Aktivitäten und Methoden der Pastoral in der Gesamtgemeinde zu wenig. Die im Religionsunterricht geleistete elementare Symbolerschließung (unter Einschluß der sakramentalen Handlungssymbole) erlaubt noch keinen unmittelbaren Transfer auf den furchtbaren Mitvollzug von Eucharistie, Buße oder Firmung in der Gemeinde, wenn die Kinder oder Jugendlichen im gottesdienstlichen und/oder sakramentalen Vollzug nicht ausdrücklich angesprochen werden.

4.2 Baudler berücksichtigt zwar, seinen bisherigen Veröffentlichungen entsprechend, die allgemeinen Voraussetzungen religiöser Erziehung in einer pluralen Gesellschaft. Dennoch scheint mir die Tendenz unverkennbar, daß die differenzierte Erhebung der Lern-Voraussetzungen der Schüler, wie sie in den letzten 15 Jahren gefordert wurde, nicht sorgfältig genug durchgeführt wird. Es wäre bedauerlich, wenn religiöse Symboldidaktik in der Praxis auf Kosten von "Schülerorientierung" ginge. In den dargestellten Unterrichtsprojekten (126-198), die eine Fülle kreativer Anregungen enthalten, erscheint der Schüler wie vor 25 Jahren als der Adressat von normativen Handlungsansprüchen des Lehrers. Der Schüler soll etwas tun; und er ist gerne bereit, sich vom Lehrer führen zu lassen. Wie weit diese Voraussetzungen tatsächlich zutreffen, wird in der Praxis unterschiedlich zu beurteilen sein.

- Die vorstehenden Ausführungen verstehen sich ausdrücklich nicht als Plaidoyer "gegen" symboldidaktische Ansätze in der Religionspädagogik, sondern als Aufweis von Grenzen. Symboldidaktik als Komponente (und nicht Variante) der religionspädagogischen Didaktik der Korrelation kann m.E. positiv zu jener grundlegenden religiösen Sensibilisierung beitragen, wie sie im schulischen Religionsunterricht immer häufiger gefordert ist. Darüber hinaus bedeutet eine solche symboldidaktische Komponente ein Gegengewicht angesichts der Überbetonung rationaler Argumentation und kognitiver Fähigkeiten im Religionsunterricht. Symboldidaktik zeigt einen Weg zur praktischen Integration affektiver und kognitiver Lernziele im Unterricht und verdient allein von daher Beachtung.

Baudlers "Korrelationsdidaktik" ist mit dem Gesagten nicht ausdiskutiert. Sie bedeutet eine kreative religionspädagogische Herausforderung. Bei aller Kritik im einzelnen ist das mehr, als von religionspädagogischen Veröffentlichungen im allgemeinen gesagt werden kann.

3. Eine Vertiefung der symboldidaktischen Fragestellung läßt weiterhin der 1980 erschienene Band "Erfahrung-Symbol-Glaube" von Peter Biehl und Georg Baudler er-

warten. Baudlers damalige Äußerungen geben den Hintergrund für seine "Korrelationsdidaktik" von 1984 ab. Von Interesse ist der Band "Erfahrung-Symbol-Glaube" auch aufgrund der ausdrücklichen Kooperation zwischen einem evangelischen und einem katholischen Religionspädagogen. Den Hauptteil des Werkes nimmt der Beitrag von Peter Biehl ein: "Erfahrungsbezug und Symbolverständnis, Überlegungen zum Vermittlungsproblem in der Religionspädagogik" (37-121).

P.Biehl geht von der Grundfrage "der Vermittlung theologischer Inhalte und gegenwärtiger Lebenssituation" aus (38) und entwirft eine "kritische Symbolkunde" als unaufgebbaren Beitrag zu "einer an Befreiung und Gemeinschaft orientierten christlichen Erziehung" (92). Symbole sieht Biehl als "Kategorie der Vermittlung schlechthin" (79), weil sie "zugleich einen wiederholenden und einen entwerfenden Charakter" haben können (74) und weil "die in den religiösen Symbolen verdichteten Erfahrungen der Überlieferung und die Grundkonflikte der jungen Menschen" korrelieren (40). Biehl klärt sein Symbolverständnis durch Rückbezug (u.a.) auf P.Tillich und P.Ricœur (53-78). Er präzisiert aber auch, worauf sich "erfahrungsbezogenes Lernen im Religionsunterricht" beziehen kann und unterscheidet hier drei Ebenen:

- Die Ebene der "vorgängigen Erfahrungen" (46)
- Die Ebene der "didaktisch vermittelten Erfahrungen" (47)
- Die Ebene der "interaktional vermittelten Erfahrungen" (51), besonders die durch praktisches Schülerhandeln im Rahmen von Unterrichtsprojekten o.ä. erworbenen Erfahrungen.

Die Vermittlung von "Erfahrung und Symbol" (79) soll nach P. Biehl durch die Konzentration auf "wenige fundamentale Schlüsselerfahrungen mit Hilfe der Symbole" angestrebt werden (84). Die religionspädagogische Fruchtbarkeit dieses Vorgehens begründet Biehl damit, daß Symbole Wirklichkeit "von Erfahrung her auf Erfahrung hin", d.h. ganzheitlich zu deuten vermögen (111).

In seinem Beitrag "Symbolisierung und Korrelation" (123-140) geht G. Baudler auf Biehls Darlegungen ein und führt sie durch die Entwicklung von symboldidaktischen "Korrelationsregeln" weiter. Zum einen fordert er in einer Art 'Ganzheitsregel', daß "der Schüler (reflektiert oder unreflektiert) vor dem Ganzen seines Daseins und/oder der Welt steht" (124); zweitens fordert er in einer Art 'Überlieferungsregel', daß "zu jeder zu einem Symbol verdichteten Lebenssituation immer auch ein Symbol der Überlieferung in Beziehung gesetzt werden" müsse, welches das "Fundament der christlichen Überlieferung" zum Ausdruck bringt (125). Drittens formuliert Baudler so etwas wie eine 'Subjektivitätsregel', der zufolge die Verflechtung von Überlieferung und Lebenssituation "nur subjektiv vollzogen und intersubjektiv vergewissert" werden kann (129).

Der vorliegende Band wird ergänzt durch eine kurze Replik Biehls (139-140). Der Ergänzung dienen wohl auch die einleitenden "Thesen zu Grundfragen des Religionsunterrichts heute" (G.Baudler), denen man deutlich anmerkt, daß sie aus der Situation 1975/1976 geschrieben wurden und nicht mehr den aktuellen Diskussionsstand treffen (9-35). Zwei kurze Beiträge von B.Albers (über eine Theorie religiöser Erziehung) und R.Kiefer (über Symbol-Mythos-Auferstehung) schließen den Band ab (141-156).

Biehls Aufsatz hat den Vorzug einer klaren Problemstellung und Begrifflichkeit. Sein Versuch, Glaube und Erfahrung durch das Symbol sinnvoll aufeinander zu beziehen, verdient Beachtung, zumal er deutlich in die Richtung einer evangelischen Korrelationsdidaktik zielt. Andererseits wäre noch genauer zu klären, in welcher Beziehung Symbole untereinander stehen: ob etwa die von Biehl selbst angeführte

"kritische Spannung" zwischen verschiedenen Symbolen (139) bis zum offenen Widerspruch geht und welche didaktischen Folgen sich aus solchen Spannungen und Widersprüchen ergeben. Dem religionsunterrichtlichen "Gewinn" einer symboldidaktischen Komponente steht also auch eine zusätzliche religionspädagogische "Last" gegenüber, die bewältigt werden muß.

Zu Baudlers Überlegungen soll über das oben Gesagte hinaus an dieser Stelle nur sein Korrelationsbegriff kurz problematisiert werden. Wie eine Reihe anderer religionspädagogischer Autoren scheint Baudler eine Sicht von Korrelation zu befürworten, die durch einen binären Entscheidungscode beschrieben werden könnte: gelingende Korrelation steht nicht-gelingender Korrelation gegenüber. Bezeichnen wir die "gelingende Korrelation" mit dem Wert 1 und die nicht-gelingende Korrelation mit 0, so wird deutlich, daß gewissermaßen das ganze Feld zwischen 0 und 1 ( $0 < k < 1$ ) ohne Berücksichtigung bleibt: eine "teilweise" gelingende Korrelation gibt es bei G.Baudler (und anderen Religionspädagogen) anscheinend nicht.

- Sprachlich und sachlich ist der Korrelationsbegriff freilich nicht auf die Religionspädagogik beschränkt. In der statistischen Auswertung besonders der sozialwissenschaftlichen Forschungen spielt er schon seit 1886 eine bedeutende Rolle. Aufschlußreich ist, daß z.B. der Korrelationskoeffizient nicht einfach auf die reine Tatsache, sondern auf das "Ausmaß der Wechselbeziehung zwischen zwei oder mehreren Variablen" bezogen ist.<sup>3</sup> Vielleicht läßt sich durch einen derartigen Hinweis die Überlegung anstoßen, ob es nicht auch im religionspädagogischen Bereich "Nuancen" der Korrelation gibt, die auf ein teilweises Gelingen hindeuten und unter dieser Perspektive vielleicht auch der tatsächlich geübten Praxis der Religionspädagogik näherkommen. Dadurch könnte dem "Sinnüberschuß" der Überlieferung gegenüber der Gegenwart wie auch dem eigengewichtigen Sinnüberschuß der Gegenwart angesichts der Überlieferung differenzierter Rechnung getragen werden. Der Gedanke ist an dieser Stelle jedoch nicht weiter zu entfalten.

4. Eine Weiterführung seiner symboldidaktischen Überlegungen in theoretischer Absicht leistet P. Biehl in seiner kleinen Veröffentlichung "Natürliche Theologie als religionspädagogisches Problem, Thesen zu einem erfahrungsbezogenen Reden von Gott im Religionsunterricht" (Aachen 1983).

Es handelt sich um die erweiterte Fassung eines 1982 erschienenen Aufsatzes, der sich zum Ziel setzt, die "falsche Alternative zwischen Offenbarungspositivismus und natürlicher Theologie", besonders im Raum evangelischer Theologie, zu überwinden (5). Anhand des "universalgeschichtlichen" Entwurfs von W. Pannenberg sowie des "K. Barth nahestehenden" Entwurfs von E. Jüngel will Peter Biehl in religionspädagogischer Konsequenz zeigen, daß beide Entwürfe komplementär sind. Sie veranschaulichen zwei Wege, wobei einmal der Glaube die Erfahrung beleuchtet, dann aber auch die Erfahrung auf Glauben verwiesen ist. Es geht letztlich darum,

3 G. Mikula, Art. Korrelationskoeffizient, in: W. Arnold, H.J. Eysenck, R. Meili (Hg.) Lexikon der Psychologie, Bd. II/1, Freiburg/Br. 1976, Sp. 343

"Gottes Nähe zur Welt anzusagen und zugleich die Differenz zwischen Reich Gottes und Welt zu wahren" (19). P.Biehl fordert eine korrelative "Didaktik der Entsprechungen", die "an der Poesie der biblischen Sprache" (18) wie an menschlichen Grunderfahrungen orientiert ist. Nach P.Biehl ist "im religionspädagogischen Handeln zu unterstellen, daß eine Konvergenz zwischen den wirklichen Bedürfnissen des Schülers und der biblischen Verheißung besteht" (21). Die Arbeit mit visuellen und gestischen Symbolen neben Sprachsymbolen soll die Schüler zur Auseinandersetzung mit ihren eigenen und mit den spezifisch christlichen Erfahrungen als "Schlüssel zum Verstehen der Grundphänomene menschlichen Daseins" befähigen (22). P.Biehl öffnet sich so dem Anliegen einer "recht verstandene(n) natürliche(n) Theologie" (23), die eine positive Sicht der religionspädagogischen Förderung menschlicher Religiosität im Kontext christlichen Glaubens erlaubt. Zum Ertrag seiner Arbeit gehört außerdem eine Präzisierung des Begriffs der Vermittlung, die als "Ereignis", als "hermeneutisch-didaktisches Problem" und als "Problem der natürlichen Theologie" gedeutet werden könne (7).

Die von Peter Biehl skizzierte Position bietet für eine fruchtbare Rezeption in der katholischen Religionspädagogik hilfreiche Ansatzpunkte. Wie weit seine Ausführungen im Bereich evangelischer Religionspädagogik konsensfähig sein können, muß die weitere Diskussion zeigen. Dann bietet sich für P.Biehl vielleicht auch die Gelegenheit, die religiösen Sozialisationsbedingungen der Gegenwart präziser auszuloten und religionsunterrichtliche Konsequenzen seines Ansatzes differenzierter zu entfalten, als es im Rahmen der vorliegenden, eher theoretisch konzipierten Schrift geschehen konnte.

5. Die bisher erwähnten Veröffentlichungen zeigen, daß die religionspädagogische Korrelations- und Symboldidaktik als Versuch gelten können, die verlorene Ganzheit des Menschen wiederzugewinnen und didaktisch fruchtbar zu machen. Diesem Ziel dient auch die gemeinsame Veröffentlichung von Albert Höfer (Graz) und Johannes Thiele (Paderborn) unter dem Titel: "Spuren der Ganzheit, Impulse für eine ganzheitliche Religionspädagogik" (München 1982). Die beiden Autoren lassen sich dabei insbesondere von ihrer religionspädagogisch gewendeten Version der Gestaltpädagogik inspirieren. "Ganzheit" wird in der Analogie zur Pädagogik von J.H.Pestalozzi (der nicht erwähnt wird) durch den Verweis auf "Kopf, Herz und Hand" bestimmt (9) und um einige Nuancen zu schroff der vermeintlichen "rationalen Engführung des Unterrichts" gegenübergestellt (ebd.).

A. Höfer zeichnet verantwortlich für die Beiträge "Ganzheitliche Religionspädagogik" (13-24) (=Wiederabdruck aus den "Katechetischen Blättern" 106, 1981, 42-48), "Konturen einer integrativen Religionspädagogik" (49-102) und "Gottsuche" (123-150). Alle Beiträge spiegeln die Faszination des Autors durch die Gestaltpädagogik wider. Deren Basissatz formuliert er wie folgt: "Die Ganzheit ist in Teile gegliedert, die ihren Sinn davon erhalten, wie sie auf das Ganze und aufeinander bezogen sind" (15). - Von seiner "Gesamtschau" ausgehend (18) gelangt A.Höfer zu bemerkenswert kreativen Einsichten und Verfahrensweisen. Für aufgreifenswert halte ich besonders sein Konzept einer Lehrerfortbildung nach Ablauf mehrerer

Berufsjahre (78-83), das darauf zielt, "daß die kognitiven, emotionalen und operativen Anteile eines Lernprozesses gleichwertig zur Geltung kommen" (78). Höfers Überlegungen zu einer an Jesus orientierten Pädagogik (81), zu therapeutischen Impulsen in einem Klagepsalm (90-102) und zu einer tiefenpsychologisch orientierten Bibeldidaktik mit Elementen biblischen Rollenspiels (134-150) machen nachdenklich, regen an, beflügeln. Dies gilt jedoch nur dann, wenn man sich bei der Lektüre bewußt nicht am "Schatten" der Höferschen Darlegungen stößt. Die Kehrseite der religionspädagogischen Zentralstellung von "Ganzheit" ist nämlich in einer Reihe von Fällen die mangelnde sprachliche und sachliche Differenzierung in den einzelnen "Teilen". Weder besteht der von A.Höfer angeführte angebliche Gegensatz zwischen "einem curricularen Modell" und einer "einheitlichen Gestaltkonzeption" (18) in der von ihm behaupteten Form, noch läßt es sich beantworten, "analytisch summatives Denken" pauschal gegen die scheinbar überlegene ganzheitliche und "synthetische" Sicht auszuspielen (74). Relativ undifferenziert wirken außerdem Höfers vereinfachte Kritik "an der (!) Lernziel-Konzeption" (72), aber auch seine Rede von den "natürlichen Seelenkräften des Transzendierens" (20) oder der Ausdruck "Fachdidaktik des Glaubens" (69). Es steht zu befürchten, daß die genannten Schwächen und Einseitigkeiten die religionspädagogische Rezeption des vorliegenden Werks beeinträchtigen, zumal A.Höfer keine besondere Vertrautheit mit der religionspädagogischen Diskussion der Gegenwart zeigt.

Von J.Thiele stammen neben dem Vorwort (9-12) die Aufsätze "Plädoyer für einen beziehungsreichen Religionsunterricht" (29-48), "Erziehung zur Liebesfähigkeit" (103-122; bereits zuvor veröffentlicht) und "Leben in den Wegspuren Gottes", ein Vortrag zur Spiritualität von Religionslehrern (151-165). - Thiele fordert eine "Dialogik des Religionsunterrichts" (30). Sein Anliegen ist "Identitäts- und Beziehungsbildung" (44). Im allgemeinen gelingt es ihm dabei, entsprechende psychologische und religionspädagogische Bemühungen der letzten Jahre sensibel in Sprache umzusetzen. Manchmal unterlaufen ihm jedoch klischeehafte Wendungen, grobe Vereinfachungen (Korrelationsdidaktik als imperialer didaktischer Entwurf, S.45) und pompöse Formulierungen, etwa wenn es heißt, der Religionsunterricht habe "keine Macht und keine Gewalt zur Erziehung des Menschengeschlechts" (46) oder wenn als Ziel des Religionsunterrichts der weit überzogene Anspruch der "Aufarbeitung der persönlichen (wie der gesellschaftlich bestimmten) Biographie und ihrer Determinationen" aufgestellt wird (45).

Thieles "Erziehung zur Liebesfähigkeit" enthält eine Reihe von bedenkenswerten Impulsen, die gerade bei Religionslehrern auf ein dankbares Echo stoßen könnten. Der Autor untersucht "Dimensionen einer Kultur der Zuwendung" (108), greift auf die themenzentrierte Interaktion (TZI) von R.Cohn zurück (107) und verbindet das Ziel der Liebesfähigkeit mit der Fähigkeit zur Bejahung des Lebens (116) sowie in theologischer Sicht- mit der "Gnade in zwischenmenschlichen Beziehungen" (120). - Thieles Vortrag zur Spiritualität von Religionslehrern akzentuiert die "ganzheitliche" Sicht im biographisch-narrativen Sinn, wobei es ihm um die "schöpferische Vermittlung von Leben und Lehre" (159) und- in angreifbarer Formulierung- um "Spuren des Geistes in geistloser Zeit" geht (102). - Neben dem erwähnten inhaltlichen Ertrag bleibt hervorzuheben, daß J.Thiele in seinen Beiträgen eine ungewöhnliche Begabung für den unerläßlichen Dienst eines religionspädagogischen Journalismus zeigt. Notwendig wäre dafür jedoch eine präzisere Diktion, die die aufgezeigten sprachlichen Ungereimtheiten und Disziplinlosigkeiten vermeiden würde.

6. In ganz anderer Weise beschäftigt sich Dietrich Zilleßen, evangelischer Religionspädagoge in Köln, mit einer religionspädagogischen Grundfrage, die besonders in den 70er Jahren überragende Aktualität besaß: Emanzipation und

Religion (Frankfurt/M. 1982). Im Untertitel nennt Zilleßen als Zielhorizont seines Werks: "Elemente einer Theorie und Praxis der Religionspädagogik". Gegenüber individualistischen Tendenzen der Gegenwart erinnert Zilleßen daran, daß "Emanzipation als Erziehungsziel" auch das Ziel sozialer Gerechtigkeit beinhaltet (vgl. 10), wobei jedoch der "Weg sich vom Ziel und das Ziel sich vom Weg her bestimmen" (14): Freiheit müsse auf "freiheitlichen Methoden" beruhen (ebd.). Zilleßen betont den "Vereibungsaspekt christlicher Erfahrung" (16), die immer schon auf "unzerstörte Humanität" zielt (ebd.) und doch stets auch "entfremdete Erfahrung" ist (34).

Neben der kenntnisreichen und lesenswerten Darstellung der Problembereiche "Emanzipation und Erfahrung" (9-18) und "Emanzipatorischer Religionsunterricht" (19-41) im Spiegel der letzten 15 Jahre pädagogischer und religionspädagogischer Diskussion bietet Zilleßen Darlegungen, in denen er nach alltäglichen Ansatzpunkten für eine religionspädagogische Praxis sucht, die "die Bedeutung recht verstandener Religion als Ermöglichung von Freiheit und Frieden" zu vermitteln verstünde (79). Dabei setzt er sich mit "Aspekte(n) der Gottesfrage innerhalb alltäglicher Beziehungen" auseinander (42-62) und entfaltet einfühlsam religionspädagogische Perspektiven in sozialen Erscheinungen wie religiösen Jugendsekten (63-81) und Anzeigenwerbung ("Der Traum vom Glück", 82-98). Im letzten Kapitel behandelt Zilleßen die Frage nach einer religiösen Bilddidaktik im schulischen Religionsunterricht (99-105).

Was mich am vorliegenden Werk von D.Zilleßen beeindruckt hat, ist die Redlichkeit, mit der er sich der religionspädagogischen Herausforderung durch die Alltagskultur der Gegenwart stellt, und der Ernst, mit dem er darauf insistiert, daß die Frage nach dem Verhältnis christlicher Freiheitstraditionen zu den Grundfragen von Religion, Emanzipation und Erziehung nicht einfach durch einen Szenenwechsel in der allgemeinen politischen und kulturellen Stimmungslage erledigt ist. Zilleßen stellt sich damit gegen den schon vielfach beobachteten Trend der Religionspädagogik, derartige Stimmungswechsel aktualistisch mitzuvollziehen, ohne die anstehenden Grundfragen befriedigend bewältigt zu haben. Obwohl die Auswahl der Themen und ihre Reihung in den Kapiteln über zwischenmenschliche Beziehungen, über Jugendsekten, Werbeanzeigen und Bilddidaktik vordergründig eher fragmentarisch und disparat wirken, haben sie ihr einheitliches Profil durch die Konsequenz, mit der eine religiöse begründete und religiös motivierte Emanzipation in Auseinandersetzung mit Sozialwissenschaften und Philosophie (z.B. J. Habermas) als Erkenntnishorizont durchgehalten wird. Der Autor selbst versteht sein Werk als "Diskussionsbeitrag, der der Überprüfung ausgesetzt werden soll" (7). Diesen Anspruch halte ich für eingelöst, auch wenn eine Auseinandersetzung im einzelnen noch aussteht.

7. Ähnlich wie D.Zilleßen beschäftigt sich Werner H.Ritter mit einem Thema, das vor 15 Jahren große Aktualität besaß, heute aber wieder in das Halbdunkel

der großen, unerledigten Probleme geraten ist, die zu gegebener Zeit aus der Versenkung heraus neues Leben gewinnen. Es geht um die Begründung des schulischen Religionsunterrichts durch Rekurs auf den Begriff der Religion: Legitimation per Religion? (Aachen 1984). Der Autor hat 1982 eine Dissertation zum selben Problemkreis vorgelegt: Religion in nachchristlicher Zeit, Frankfurt/M.-Bern 1982.

In der vorliegenden kleinen Veröffentlichung fordert W.H.Ritter einen kritischeren und differenzierteren Umgang mit dem Religionsbegriff in Religionspädagogik und Theologie (11). Er weist auf eine ungelöste Spannung hin, wenn der Religionsbegriff einerseits induktiv gewonnen, andererseits aber theologisch vereinnahmt werde (9). Nach W.H.Ritter entspringt die Begründung des Religionsunterrichts durch Rückgriff auf "Religion" einem "apologetischen Interesse" (10). Er unterscheidet idealtypische Grundmodelle der "Legitimation per Religion" (7).

Im Gegensatz zur genannten Buchveröffentlichung von 1982 sind Ritters Darlegungen jedoch m.E. zu knapp, um über holzschnittartige Thesen hinauszukommen. Ich kann mich auch der Auffassung des Autors, die "religionstheoretischen (Begründungs-)Ansätze" seien "paradigmabildend" geworden (12), nicht anschließen: Es handelte sich wohl eher um einen unter mehreren wichtigen Strängen bei der versuchten Bewältigung der religionspädagogischen, besonders religionsunterrichtlichen Krise zu Anfang der 70er Jahre. Zweitens ist Ritters Lösungsvorschlag, den Religionsunterricht "theologisch" durch Rückbezug auf die "für jedermann nachprüf-bare (?) Offenlegung der christlich-theologischen Glaubensrede und Wirklichkeits-erfahrung" (11) zu legitimieren, weder besonders neuartig noch genügend entfaltet, um einen differenzierten theoretischen Impuls darzustellen. Drittens ließe sich anfragen, ob die Legitimation des schulischen Religionsunterrichts außer bei wenigen Autoren im Spiegel ihrer damaligen Veröffentlichungen (H.Halbfas, S. Vierzig) in der Religionspädagogik tatsächlich, wie Ritter zu meinen scheint, in reduktionistischer Weise von "Religion" her erfolgte und erfolgt. Im Synodenbeschuß zum Religionsunterricht von 1974, aber auch in Veröffentlichungen evangelischer und katholischer Religionspädagogen tauchen auch andere Argumente auf, die W.H.Ritter außer acht läßt. - Dennoch kann die pointierte Zuspitzung seiner Veröffentlichung positiv dazu beitragen, die angesprochenen Fragen religionspädagogischer Theoriebildung und Theoriegeschichte präziser zu stellen und dann auch präziser zu beantworten.

8. Die Frage nach "Religion" ist auch der Ausgangspunkt für die Veröffentlichung von Michael Weinrich: Christliche Religion in einer 'mündig gewordenen Welt', Theologische Überlegungen zu einer Anfrage Dietrich Bonhoeffers in weiterführender Absicht, Aachen 1982. - Gerade im Anschluß an die Dialektische Theologie Karl Barths ist in der evangelischen Theologie das Problem der Beziehung zwischen "Glaube" und "Religion" nie mehr ganz zur Ruhe gekommen. Die weiter oben ange-

fürte Veröffentlichung von P.Biehl zeigt, daß die genannte Problemstellung auf dem Hintergrund der Frage nach der Möglichkeit einer natürlichen Theologie auch im evangelischen Bereich zu sehen ist. "Religion" und "Glaube" sind einander zugeordnet in Analogie zur Zuordnung von Natur und Gnade, von Schöpfung und Offenbarung. Es handelt sich freilich je um eine Zuordnung in wechselseitiger Durchdringung: Schon "Natur" ist Gnade, und keine "geschenkte" Gnade ist ohne "Natur"; Offenbarung geschieht je in der Schöpfung, aber die Schöpfung kann erst im Licht der Offenbarung voll und ganz als solche erkannt werden. In Analogie hierzu nimmt "Glaube" in "Religion" Gestalt an, während "Religion" im "Glauben" zu sich selbst findet.

Gerade an dieser Stelle setzt die Reflexion Weinrichs über Bonhoeffers "religionsloses Christentum in mündig gewordener Welt" an. Weinrich stellt heraus, daß es Bonhoeffer um den ethischen Impetus "tätige(r) Weltverantwortung" (10) auf dem Hintergrund der nationalsozialistischen Zeitverhältnisse unter den Bedingungen von Haft und Widerstand gegangen sei. Bonhoeffers Anliegen sei der "Dienst des christlichen Glaubens an der Welt" (13). Religion habe im Gegensatz zum Glauben den Charakter der Sünde: Religion sei "ein Prädikat der Entfremdung" (22). Durch Rückgriff auf K.Barth zeigt M.Weinrich, daß eine ausschließlich negative Sicht von "Religion" sich gerade nicht auf den Begründer der Dialektischen Theologie stützen könne. Nach K.Barth gibt es "wahre" Religion, ähnlich wie es den gerechtfertigten Sünder gibt (20). Gott und Welt dürfen weder vermischt noch getrennt werden. Insoweit weist M.Weinrich auf, daß das "Faktum der Religion ebenso unausweichbar wie das Faktum der Sünde" ist (24). Religion ist die "Praxis des Menschen mit Gott unter den Bedingungen der Entfremdung" (23); die Leugnung der Religion wäre unmündig (26). Für Mündigkeit, Religion und Glaube gilt aber jeweils das kritische Maß des Evangeliums, das all diese Größen unter den "Vorbehalt der Vorläufigkeit" (25) zwingt.

Damit wird zum einen Bonhoeffers Anspruch des "religionslosen Christentums" begrenzt, indem Bonhoeffer aus seiner zeitgeschichtlichen Situation heraus gedeutet wird: Diese aber ist einmalig und kaum wiederholbar. Zum andern bietet Weinrichs Vorgehen einen Ansatzpunkt zur positiven (aber keineswegs uneingeschränkt und unkritisch positiven) Würdigung von "Religion", auch und gerade im Hinblick auf das Problem religiösen Lehrens und Lernens. Dies ist von wesentlicher Bedeutung für die evangelische Religionspädagogik, aber auch für eine wünschenswerte Verbesserung in der Kooperation zwischen evangelischer und katholischer Religionspädagogik.

## II. RELIGIONSPÄDAGOGISCHE GRUNDSATZFRAGEN IN VERBINDUNG MIT DEM SCHULISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT

Bereits in den meisten Veröffentlichungen, die weiter oben vorgestellt wurden, kamen religionspädagogische Grundfragen nicht ohne Bezug auf den schulischen Religionsunterricht zu Wort. Obwohl mittlerweile auch die Gemeinde und die

Familie allgemein als "Orte" religiösen Lernens angesehen werden, findet der "Lernort" Religionsunterricht noch immer die größte Aufmerksamkeit unter den drei genannten Bereichen (denen man m.E. die Massenmedien als höchst einflussreichen Faktor religiöser Sozialisation zugesellen sollte). Daher sollen im folgenden religionspädagogische Grundsatzfragen in Verbindung mit dem Religionsunterricht, der ja selbst ein außerordentlich komplexes Gebilde ist, zur Sprache kommen.

9. "Religionsunterricht als religionspädagogische Herausforderung", dieser Titel der von Rainer Lachmann herausgegebenen Festschrift zum 70. Geburtstag des evangelischen Religionspädagogen Helmut Angermeyer (Aachen 1982) bezeichnet treffend die fruchtbare Spannung zwischen Theorie und Praxis, Religionspädagogik und Religionsunterricht. - Die ersten fünf Aufsätze des Bandes sind unter dem Generalnenner "Religionspädagogische Problemanzeigen und Wegweisungen" zusammengefaßt (13-56).

So fragt Klaus Wegenast lapidar: "Wo stehen wir?" (15-24). Er zieht eine Bilanz der letzten 15 Jahre religionspädagogischer Arbeit und führt die Erfahrungs- und Schülerorientierung, die humanwissenschaftliche Öffnung der Religionspädagogik, die Erneuerung der Bibel Didaktik und die religionspädagogische Lehrplanarbeit auf der "Habenseite" an (16-20). Unter den heute aktuellen Brennpunkten nennt Wegenast die ethische Erziehung bzw. die Werterziehung, die Elementarisierung biblischer Inhalte und die Arbeit an einer Symbol Didaktik (10-23). Aus diesen Bereichen kommen auch die Anregungen Wegenasts für die weitere religionspädagogische Forschung (23-24). - Christine Reents setzt sich in ihrer "Problemanzeige zum Religionsunterricht nach der Schulreform" (25-28) engagiert mit dem Widerspruch "zwischen den realen Gegebenheiten und dem Anspruch unseres Faches" (27) auseinander. Dieterich Zilleßen macht sich Gedanken zum Thema "Erziehung statt Verschulung" (29-36). Die Erziehung "nach dem Vater-Sohn-Modell" ist nach Zilleßen in eine Krise geraten, die eine "Krise des Verfügens" ist und sich als Beziehungskrise zwischen den Generationen äußert (32). In bildhafter Sprache deutet der Autor das Gleichnis vom verlorenen Sohn um: "Der verlorene Vater verliert seine Kinder, weil er sie nicht zum Exodus erzogen, sondern verschult hat" (35). Als Erziehung zum Exodus versteht Zilleßen insbesondere eine "partnerschaftliche Erziehung" (34). - Um Beziehungsprobleme geht es auch im Beitrag von Ursula Früchte: Der Stellenwert des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen im Bewußtsein junger Theologen (37-46). Schwierigkeiten im Verhältnis zwischen Lehrern und Pfarrern (bzw. Theologen) werden benannt und aus der Perspektive der postuniversitären Ausbildungsphase dargestellt. - Hilfreiche, weil praxisnahe und zugleich theoretisch reflektierte Klärungen zu einem manchmal vernachlässigten Gebiet bedeuten die Äußerungen von Friedrich Böbel zum Thema: Die Fortbildung von Religionslehrern- die Frage nach ihrer Wirksamkeit unter didaktischem Aspekt (47-55).

Der zweite Teil des vorliegenden Bandes steht unter der Überschrift "Fachdidaktische Anstöße und Brennpunkte" (57-152). Auch dieser Teil enthält Beiträge, die Beachtung verdienen.

So stellt Rainer Lachmann die Frage: "Was ist und soll religionsunterrichtliche Fachdidaktik? (59-65). Nach einem kurzen Überblick über verschiedene Konzeptionen formuliert er als "Generalaufgabe" dieser Fachdidaktik "die wissenschaftliche Auswahl und Begründungsreflexion der Inhalte und Ziele religionsunterrichtlicher Ver-

mittlung (63). Dabei unterscheidet er u.a. zwischen Forschungs-, Vermittlungs- und Verwendungskontext solcher Ziele und Inhalte (vgl. 65). - Karl Ernst Nipkow liefert dagegen einen originellen Beitrag zur religionspädagogischen Problemgeschichte mit dem Titel: "Zum biblischen Unterricht bei Martin Rang - Aporien in der Zeit der 'Evangelischen Unterweisung'" (67-79). Die bibeldidaktische Komponente des vorliegenden Werks führt auch Ingo Baldermann weiter. Er schreibt über "Lernerfahrungen mit der Bibel" (81-87). Baldermann beabsichtigt, "den Funken überspringen zu lassen" (85), die "Sprache der Hoffnung" zu lehren und zu lernen (82) und eine "möglichst enge Korrelation von biblischen Texten und Alltagserfahrung" zu erreichen (85). Baldermann spricht sich u.a. für "das Einprägen ausgewählter, besonders gewichtiger biblischer Sätze" aus. - G.R. Schmidt versucht anschließend die exemplarische Erschließung eines biblischen und dogmatischen Inhalts: "Zur Förderung des Symbolverstehens am Beispiel von Christi Himmelfahrt" (89-99). - Peter Biehls Beitrag über "Natürliche Theologie als religionspädagogisches Problem" (101-118) entspricht im Ansatz weitgehend seiner gleichnamigen Veröffentlichung, die weiter oben besprochen wurde. - Lesenswert sind aber auch die Ausführungen von Friedrich Hahn über "Kirchengeschichte im Spiegel der Literatur des 20. Jahrhunderts" (119-127) und die Gedanken von H.Schultze über "Unterricht in Religionen als Herausforderung des Religionsunterrichts" (129-139). Während F.Hahn insbesondere das literarische Lutherbild dieses Jahrhunderts für die religionsunterrichtliche Praxis erschließt, setzt H. Schultze grundsätzlich an und fragt, "wie ein dialogisches Verhältnis zu anderen Religionen und Ideologien möglich sein kann, ohne daß die Eindeutigkeit und Vollständigkeit des christlichen Zeugnisses beschnitten werden" (132). Er skizziert verschiedene Positionen hierzu und ergänzt seine Darlegungen durch einen Ausblick auf die Situation in Großbritannien, Schweden und den Niederlanden. - Der abschließende Aufsatz von G.Klages über "Meditation" kann als Erstinformation über Zen, die Divine Light Mission und TM aus christlicher Sicht gute Dienste leisten (141-151).

Eine Bibliographie des Schrifttums von H.Angermeyer und eine Laudatio für den Jubilar ergänzen die vorliegende Festschrift, die hohes religionspädagogisches Niveau besitzt und auch katholischerseits Beachtung verdient. Freilich ist die Tatsache, daß bei derartigen Sammelwerken im Normalfall evangelische bzw. katholische Autoren je "unter sich" bleiben, ein bezeichnendes Indiz für noch immer weitgehend ungenutzte, mögliche und sinnvolle Wege ökumenischer Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Religionspädagogik.

10. Als Dissertation gehört die Arbeit von Dietmar Pohlmann über "Offene Lernplanung in der Religionspädagogik" (Göttingen 1982) einem anderen literarischen Genus an. Der Autor will durch die Verschränkung theologischer und pädagogischer Fragestellungen (5) zur "Theorie-Diskussion um den Religionsunterricht" beitragen (16). Dabei bemüht er sich um eine "Verbindung von offenem Curriculum und kommunikativer Didaktik" (22). Beide möchte er für einen "offen geplanten problemorientierten Religionsunterricht" fruchtbar machen (vgl. 104-216).

Als leitende Kategorien erarbeitet er hierfür im interdisziplinären Dialog mit den Humanwissenschaften "Identität", "Emanzipation" und "Sinn", denen er je eigene Abschnitte widmet (127-216). Die fachdidaktische Erschließung und Konkretisierung überläßt Pohlmann jedoch nicht der religionspädagogischen Beliebigkeit, sondern er

sucht selbst nach Wegen zur didaktischen Umsetzung. Dabei greift er zu den Kategorien "Gewissen", "Verantwortung" und "Ziel", die er entsprechend entfaltet.

Ein bemerkenswerter Vorzug der Arbeit von D.Pohlmann ist die Erhellung der jeweiligen "Werthintergründe" seiner Kategorien (einschließlich einer Darstellung der gegenwärtigen Wertproblematik in verschiedenen Disziplinen und disziplinären Richtungen; (104-127). Es gelingt ihm dadurch, den jeweiligen theologischen und pädagogischen Akzent, der z.B. mit einer Kategorie wie "Identität" verbunden ist, zu versprachlichen und religionspädagogisch sinnvoll, d.h. ohne einseitige Abhängigkeiten, fruchtbar zu machen. Dabei sucht Pohlmann nach einer Balance zwischen "der Vermittlung von Inhalten und der Betonung eines kommunikativen Unterrichtsprozesses" (96). Theologisch bezieht Pohlmann Identität auf Rechtfertigung (136;142), Emanzipation auf "Reich Gottes" und auf christliche Eschatologie im Horizont von Kreuz und Auferstehung (174), und Sinn auf den elementaren "christlichen Indikativ der voraussetzungslosen Annahme des Menschen", die "eine Grundstruktur von Wort und Tat Jesu darstellt" (200). - Das letzte Kapitel der vorliegenden (evangelischen) Dissertation bringt in knapper Form Überlegungen zum Verhältnis von Glaube und Lernen und zum wissenschaftstheoretischen Verständnis von Religionspädagogik (217-231).

Es ist selten, wenn theologisch differenzierte Entwürfe auch didaktisch reflektiert werden und umgekehrt. Die Weiterentwicklung von Pohlmanns Vorschlag einer Verschränkung von kommunikativer Didaktik und "offenem Curriculum" wäre m.E. ein Gewinn für die Religionspädagogik. Dabei ist freilich zu berücksichtigen, daß Pohlmanns Konzept außerordentlich komplex ist. Das Spiel der Zuordnung und Verschränkung von Kategorien hat praktische und theoretische Grenzen, die nicht zu übersehen sind: Es ist im deduktiven Sinn niemals völlig stringent, sondern appelliert an Plausibilität; es muß erst noch religionsunterrichtlich umgesetzt werden; es überfordert leicht alle, die unter dem unmittelbaren Druck von "Praxis" nach zugänglicheren "Rezepturen" verlangen. - Trotzdem verdient das Werk von D.Pohlmann aufmerksame Beachtung, weil es m.E. erfolgreich den schwierigen Versuch macht, neue Wege auf dem Gebiet der religionspädagogischen Didaktik zu gehen, ohne deren Gesamtzusammenhang im Rahmen von Theologie und Humanwissenschaften zu vernachlässigen.

11. Um eine Dissertation handelt es sich auch bei der Arbeit von Werner Simon über "Inhaltsstrukturen des Religionsunterrichts" (Zürich-Einsiedeln-Köln 1983).

Da in den 70er Jahren im Gefolge der Curriculumtheorie die Zielorientierung in der Didaktik besondere Aufmerksamkeit fand, wurde das Problem der unterrichtlichen Inhalte fast grundsätzlich von diesen Zielen her reflektiert. Diese Ziel-Inhalts-Verschränkung steht nicht im Vordergrund der Analysen von W.Simon. Seine Arbeit zerfällt vielmehr in fünf recht unterschiedliche Teile, denen auch unterschiedliche hermeneutische und analytische Verfahrensschritte entsprechen.

Nach einigen Vorüberlegungen zum "Problem einer Fachdidaktik Religion" (15-30) befaßt sich Simon im 1. Kapitel mit einer Interpretation der Rolle und des Stellenwerts von Unterrichts-, Bildungs- oder Lerninhalten in verschiedenen didaktischen

Theorien der Gegenwart (31-99). Dieses Kapitel zeigt, wie selbstverständlich und unerlässlich mittlerweile die Rezeption humanwissenschaftlicher, d.h. hier: pädagogischer Ansätze und Forschungen in der Religionspädagogik geworden ist. - Im 2. Kapitel widmet sich W. Simon der Konstruktion eines heuristischen Instrumentariums zur Beschreibung und Analyse von "Inhalten" in beobachtetem und dokumentiertem Unterricht (100-143). Den Ertrag dieser Bemühungen wendet der Autor in Kapitel 3 auf einige "Fallstudien" an. Zu diesem Zweck wertet er die unter der Leitung von Günter Stachel erhobene Mainzer Dokumentation zum Religionsunterricht unter inhaltlichem Aspekt aus (144-219). - Im 4. Kapitel folgen "Lehrplananalysen" (221-313), die vor allem auf die Inhalte der beiden vorliegenden Zielfelderpläne (Grundschule; Sekundarstufe I) bezogen sind. Dabei untergliedert Simon nach biblischen, ethischen und dogmatischen "Themen" in den genannten Lehrplänen und gewinnt Kriterien für vorsichtige Korrekturen und für Hinweise auf zu wenig beachtete Themenbereiche und Implikationen. - Im 5. (und letzten) Kapitel folgen Überlegungen zur "Eigenart der Inhalte 'religiösen' Lehrens und Lernens" (314-429). Während die Ausführungen über den Religionsbegriff in der Religionspädagogik hier m.E. entbehrlich gewesen wären (314-331), gehört die Rezeption des phänomenologischen Ansatzes von E.Husserl und E.Schütz mit Gedanken zur "Symbolik der religiösen Sinnwelt" (352-360) zu den Vorzügen der vorliegenden Arbeit. Metapher und Symbol gewinnen nämlich in ihrer lebensweltlichen, aber auch unterrichtlichen Vermittlung nach W.Simon maßgebende Bedeutung für die Struktur der Inhalte religiösen Lehrens und Lernens. Mit "Überlegungen zu einer Didaktik der Symbole des Glaubens" (390-429) schließt W. Simon seine Arbeit ab.

Die vorliegende Dissertation deckt ein breites thematisches und methodisches Spektrum ab, das sich einer stimmigen "Synthese" gegenüber als sperrig erweist. Positiv hervorzuheben ist, daß der Autor trotz der Konzentration auf die "Inhaltsseite" religiösen Lehrens und Lernens den religionspädagogischen Gesamtzusammenhang nicht aus den Augen verliert. Auch wenn im einzelnen manche Präzisierungen, andererseits aber auch Straffungen wünschenswert gewesen wären, kann doch erwartet werden, daß jeder, der sich in Zukunft mit inhaltlichen Problemen in der Religionspädagogik wissenschaftlich auseinandersetzt, auf Simons Werk zurückzugreifen hat.

### III. AUSLÄNDISCHE BEITRÄGE ZUR RELIGIONSPÄDAGOGISCHEN THEORIEBILDUNG

Die bisher behandelten Veröffentlichungen beziehen sich ausschließlich auf den deutschen Sprachraum. Religionsunterrichtliche und religionspädagogische Grundfragen werden aber auch im Ausland, auf z.T. beachtlichen Niveau, diskutiert.<sup>4</sup> Im vorliegenden Rahmen möchte ich auf zwei besonders markante Buchveröffentlichungen aus der amerikanischen und aus der italienischen Religionspädagogik und Katechetik hinweisen: Gabriel Moran, *Religious Education Development* (Minneapolis 1983) und Emilio Alberich, *Catechesi e prassi ecclesiale* (Leumann-Turin 1982).

12. Gabriel Moran ist mit einigen seiner Werke auch im deutschen Sprachraum

4 Als Erstinformation vgl. die Literaturangaben in: U.Hemel, Probleme religionspädagogischer und katechetischer Terminologie im internationalen Rahmen; Religionsunterricht, *Katechese, Evangelisation*, in: rhs 28 (1984) 374-385; vgl. auch *The Irish Catechist* 9 (1985) Nr. 1, 4-17.

bekanntgeworden.<sup>5</sup> Seine weitere Entwicklung dokumentiert u.a. das Werk "Religious Education Development". Da 'Religious Education' der in den Vereinigten Staaten und im gesamten englischen Sprachraum gängige Term für "Religionspädagogik" ist und hier adjektivisch gebraucht wird, wäre der Titel wohl am besten mit "Religionspädagogische Entwicklung" wiederzugeben - ein bewußt offener Titel, wie Moran selbst reflektiert (10). Das tragende Anliegen seines Buches ist der Anspruch, "daß eine Theorie der menschlichen Entwicklung auch die religiöse Entwicklung umfassen" soll (6). Ein zweites, wesentliches Motiv ist die große Sensibilität Morans für Sprache, besonders für sprachliche Bilder, die "unsere Urteile über das menschliche Leben leiten" (6).

G. Moran setzt sich im ersten Hauptteil (9-126) mit den Theorien von E.H.Erikson, J.Piaget, L.Kohlberg und J.Fowler (aber nicht mit F.Oser) auseinander. Mit unterschiedlichen Akzentsetzungen und Differenzierungen, die hier nicht im einzelnen nachgezeichnet werden können, kritisiert er immanente Schwächen und Einseitigkeiten in den jeweiligen grundlegenden sprachlichen Bildern und Metaphern von Entwicklungstheorien. Diese hätten gerade die religiösen Bilder und die religiöse Sprache insgesamt nicht ausreichend integriert (93): Das Ganze des Lebens bis zum Tod komme nicht in den Blick (vgl. 11). - Obwohl diese Kritik Morans einen eindeutig normativen Akzent beinhaltet, ist sie in ihrer Art jedenfalls dann konsequent, wenn Theorien menschlicher Entwicklung ihrerseits eine normative Dynamik enthalten, die als solche zu explizieren wäre und sich der Kritik zu stellen hat.

Der zweite Hauptteil von "Religious Education Development" ist der Entwicklung einer eigenen Theorie Morans gewidmet.

Dafür entwirft er eine "Grammatik religiöser Entwicklung" (129-156) und eine eigene "Grammatik pädagogischer Entwicklung" (157-182). Beide zusammen ergeben Perspektiven, die Moran zu einer "Theorie religionspädagogischer Entwicklung" verbindet (183-207). Dabei tendiert er grundsätzlich zum Versuch, einen integrativen Ansatz für die verschiedenen Lebensbereiche zu entwickeln. So kennt er drei Hauptstufen religiöser Entwicklung, die von der Unterscheidung zwischen "Religiosität" und "Religion" bestimmt sind: einfache Religiosität, Aneignung einer Religion und "religiöses" Christentum (Judentum usw.) (vgl. 131). Nach Moran kann man nämlich einer Religion angehören, ohne religiös zu sein und umgekehrt (135). Für die pädagogische Entwicklung wählt Moran ein kategoriales Raster, das die ganze Lebensspanne umfaßt und sich nicht auf die Schulzeit oder das Kindes- und Jugendalter beschränkt. Als pädagogische Lernorte oder Hauptformen (main forms) von Erziehung nennt Moran: Familie, Schule, Beruf, Freizeit (165). Ihnen entsprechen die Grundfunktionen Gemeinschaft, Wissen, Arbeit, Weisheit. Je nach Lebensalter hat die eine oder andere Form vorrangige Bedeutung, ohne daß ihre wechselseitige Durchdringung je endete.

Religion bedeutet nun zugleich eine positive Bestätigung und Relativierung dieser erzieherischen Lebensformen, denn sie erinnert daran, "daß es noch etwas größeres gibt, was in unserem Leben zu erfüllen ist" (193). Religiöse Erziehung umfaßt nach Moran die Förderung der einfachen Religiosität (physisch-mythische Stufe), die religiöse Beheimatung in kategorialer, z.B. christlicher Religiosität (narrativ-systematische Stufe) und schließlich die Entwicklung einer kategorialen religiösen Dynamik (religiös-christliche Erziehung; Stufe der Suche/Reise (Journeying/Inquiry) und der religiösen "Zentrierung" (Centering) (196). Religion ist nach Moran je schon "innen";

<sup>5</sup> Vgl. E.Rolinck, Offenbarung-Erfahrung-Gemeinschaft, Die religionspädagogische Konzeption Gabriel Morans, in: KatBl 103 (1978) 646-652.

sie braucht nicht von außen aufgedrängt zu werden. Auch beim Erwachsenen sind "Fragen nach Ursprung, Schicksal und tiefstem Sinn an jeder Ecke der Lebensreise anwesend" (204). Edelstes Ziel religiöser Erziehung ist nach Moran ein "wachsendes Verständnis für Gewaltlosigkeit" (205).

Morans "Religious Education Development" gehört zu den interessantesten religionspädagogischen Werken, die ich je gelesen habe. Das schließt Kritik an einzelnen Positionen, Behauptungen und Begründungen, gerade im Blick auf die vielfältige europäische Tradition, nicht aus. Der differenzierte und doch gut lesbare Argumentationsgang Morans kann jedoch im vorliegenden Bericht nicht im einzelnen dargestellt und hinterfragt werden. Hier muß ein erster Hinweis genügen, der freilich beabsichtigt, eine gründlichere religionspädagogische Diskussion über den Ansatz von G. Moran anzustoßen.

13. Auch das Buch von E.Alberich über "Katechese und die Praxis der Kirche" (*Catechesi e prassi ecclesiale*) verdient in der deutschsprachigen religionspädagogischen Diskussion Beachtung. Alberich, internationalbekannterer spanischer Religionspädagoge an der Salesiana in Rom, fragt nach Struktur und Bedeutung der Katechese in Ihrem ekklesiologischen Kontext heute, aber auch "im Inneren einer sich wandelnden Gesellschaft" (17).

Alberich geht vom Primat des Reiches Gottes in der Geschichte aus (20). Die Praxis der Kirche stellt er unter den "Primat der Evangelisation" (31). Für den einzelnen Christen ist das Ziel daher nicht so sehr der praktizierende Katholik, sondern "die Reifung des Glaubens und das Glaubenszeugnis" (30) unter Einschluß einer klaren Option für die Armen und den Verzicht auf Macht (30). Dies umfaßt auch die Förderung von Dialog, Kommunikation und Freiheit im innerkirchlichen Bereich (35).

Katechese unterscheidet sich nach E.Alberich von Evangelisation, weil Katechese einen Dienst des Wortes und einen Dienst am Glauben darstellt (46), während die Evangelisation "jedes kirchliche Handeln umfaßt, sofern es die Verkündigung und das Zeugnis des Evangeliums vom Reich Gottes zum Ziel hat" (42). Die Katechese wird so zum Spezialfall der Evangelisation (46). Religiöse Erziehung und Bildung gehören nach Alberich zum Bereich der Katechese, wenn sie sich "im Binnenraum christlicher Konfessionen" abspielen (50). - Diese Ansicht trifft sich nicht mit der vorherrschenden Meinung der deutschen Religionspädagogen, kann aber hier nicht im einzelnen erörtert werden.

In der weiteren Durchführung seiner Studie geht Alberich auf grundlegende theologische und anthropologische Dimensionen der Katechese ein. Er betont ihren Erfahrungsbezug und geht auf ihre christologische und Inkarnatorische Struktur ein (55-89). Alberich stellt auch verschiedene ekklesiologische Modelle von Katechese dar (137-147). Ziel der Katechese ist nach Alberich der "reife Glauben" (108). Deutlicher als in vergleichbaren deutschen Publikationen akzentuiert der Autor außerdem die diakonale und politische Rolle von Katechese im Dienst der "ganzheitlichen Förderung des Menschen" (*promozione integrale dell'uomo*, 162) und der ganzheitlichen Befreiung (*liberazione integrale dell'uomo*, 168). Zugleich wendet sich Alberich gegen eine "vertikalistische und individualistische" Sicht der Katechese und Glaubenserziehung, als ob entsprechende Lernprozesse stets von oben nach unten laufen würden (204). Katechese zielt nach E.Alberich auf Gemeinschaft und wächst in der Gemeinschaft; sie ist ein Weg der "Teilhabe und der wachsenden Verantwortlichkeit"

6 Vgl. U.Hemel, *Theorie der Religionspädagogik*, München 1984, 240-383.

(208). Von diesem Ansatz her ist es nur konsequent, daß Alberich dem Verhältnis von "Katechese und Liturgie" ein eigenes Kapitel widmet (227-242) und das "evangelisatorische und katechetische Potential" der Liturgie eigens würdigt (237), ohne deswegen andere Formen der religiösen Kommunikation, insbesondere der "Glaubensmitteilung" außer acht zu lassen (240).

Ein Vorzug des vorliegenden Werks sind die umfangreichen Literaturangaben zu den einzelnen Themenbereichen, die im wesentlichen italienische, spanische, französische, englische und deutsche Veröffentlichungen umfassen. -

Die sprachlichen Barrieren und die unterschiedlichen terminologischen und sachlichen Akzente in der internationalen religionspädagogischen und katechetischen Diskussion können nicht darüber hinwegtäuschen, daß religionspädagogische Aufgaben und Grundprobleme über die Grenzen hinweg eine erstaunliche Konstanz und Konsistenz aufweisen. Dies zeigt auch das vorgestellte Werk von E.Alberich, trotz aller Unterschiede in Mentalität und gewachsenen Strukturen.

- Wenn im vorliegenden Literaturbericht von religionspädagogischen Grundfragen die Rede sein sollte, so ist es angebracht, zum Schluß auch von der "Grundfrage" einer Praxis der Solidarität und Kooperation im internationalen Bereich zu sprechen: Denn der Blick über Grenzen, über den Horizont des Vertrauten hinaus setzt jene Praxis des "Exodus" voraus, die nach A.Exeler zu den wesentlichen Aufgaben religionspädagogischer Vermittlung gehört.<sup>7</sup> Eine verbesserte internationale, aber auch ökumenische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Religionspädagogik und Katechetik wäre daher im Interesse aller Beteiligten und ein Gewinn für alle Gesprächspartner.

#### Verzeichnis der besprochenen Werke

(Ziffern in Klammern verweisen auf die Gliederungsnummer im Literaturbericht)

Alberich, Emilio, Catechesi e prassi ecclesiale, Identità e dimensioni della catechesi nella Chiesa di oggi, Leumann (Torino): LDC 1982, 254 pp. (=Studi e ricerche di catechetica 2) (=Nr. 13)

Baudler, Georg, Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen, Theorie und Praxis der Korrelation von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung auf der Grundlage von Symbolen und Sakramenten, Paterborn-München-Wien-Zürich: Schöningh 1984, 331 S. (= utb 1306) (=Nr. 2)

Biehl, Peter, Natürliche Theologie als religionspädagogisches Problem, Thesen zu einem erfahrungsbezogenen Reden von Gott im Religionsunterricht, Aachen: Religionspädagogik heute 1983, 25 pp. (= Religionspädagogik heute Bd. 12), (=Nr. 4)

Biehl, Peter/Baudler, Georg, Erfahrung-Symbol-Glaube, Grundfragen des Religionsunterrichts, Frankfurt/M.: Haag und Herchen 1980, 156 S. (=Religionspädagogik heute Bd. 2) (=Nr. 3)

Höfer, Albert/Thiele, Johannes, Spuren der Ganzheit, Impulse für eine ganzheitliche Religionspädagogik, München 1982 (=Pfeiffer-Werkbücher Bd. 151) (Nr. 5)

<sup>7</sup> Vgl. A.Exeler, Exodus- ein Leitmotiv für Pastoral und Religionspädagogik, als Ms. gedruckt, München (DKV) 1974

Kaiser, Alfons, 'Der Religionsunterricht in der Schule', Der Beschluß der 'Gemeinsamen Synode der Bischöfe der Bundesrepublik Deutschland' aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, München: Kösel 1980 (=Nr. 1)

Lachmann, Rainer (Hrsg.), Religionsunterricht als religionspädagogische Herausforderung, Festschrift für Helmut Angermeyer zum 70. Geburtstag am 7.2.1982, Aachen: Religionspädagogik heute 1982, 168 S. (=Religionspädagogik heute Bd. 9) (=Nr. 9)

Moran, Gabriel, Religious Education Development, Images for the Future, Minneapolis (MN): Winston Press 1983, 235 pp. (=Nr. 12)

Pohlmann, Dietmar, Offene Lernplanung in der Religionspädagogik, Kategorien einer theologischen Didaktik, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1982, 293 S. (=Arbeiten zur Religionspädagogik Bd. 1) (=Nr. 10)

Ritter, Werner H., Legitimation per Religion? Zur Begründung des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen. Ein kritischer Rückblick auf ein Dezennium religionspädagogischer Diskussion (1968-1978), Aachen: Religionspädagogik heute 1984, 19 S. (=Religionspädagogik heute Bd. 15) (=Nr. 7)

Simon, Werner, Inhaltsstrukturen des Religionsunterrichts, Eine Untersuchung zum Problem der Inhalte religiösen Lehrens und Lernens, Zürich-Einsiedeln-Köln: Benziger 1983, 448 S., (SPT 27) (=Nr. 11)

Weinrich, Michael, Christliche Religion in einer 'mündig gewordenen Welt', Theologische Überlegungen zu einer Anfrage Dietrich Bonhoeffers in weiterführender Absicht, Aachen: Religionspädagogik heute 1982, 27 S. (=Religionspädagogik heute Bd. 11) (=Nr. 8)

Zilleßen, Dietrich, Emanzipation und Religion, Elemente einer Theorie und Praxis der Religionspädagogik, Frankfurt/M.-Berlin-München: Diesterweg 1982, 106 S. (Nr. 6)