

Sektionsberichte (Redaktion: *Herbert A. Zwergel*)

Der wissenschaftliche Kongreß der AKK bietet in der Sektionsarbeit zu dem Tagungsthema (1.) die Möglichkeit, nicht nur die Referate in der Diskussion zu vertiefen, sondern auch Erfahrungen, Konzeptionen und eigenständige Beiträge der Teilnehmer einzubringen, um dadurch die Themen breitgefächert zu bearbeiten. Dabei spiegelt die Sektionsarbeit die Situation der Religionspädagogik nicht nur in den deutschsprachigen Ländern (BRD, DDR, Österreich, Schweiz), sie bezieht intensiv auch die Situation in Italien, den Niederlanden, Polen und Jugoslawien ein; damit trägt dieser Kongreß über die Grenzen politischer Systeme hinweg zu einer europäischen Verständigung und zur Wahrung eines entsprechenden Kommunikationshorizontes der Religionspädagogik bei.

Wie bereits Heft 22/1988 der Religionspädagogischen Beiträge gezeigt hat, haben sich innerhalb der AKK auch Ständige Sektionen (2.) gebildet, über deren Arbeit und ihre Ergebnisse ebenfalls regelmäßig berichtet werden soll.

Die Sektionsberichte werden nachfolgend in der Form abgedruckt, in der sie von den Sektionsleitern (vgl. Namen in der Klammer) vorgelegt wurden. Interne Anmerkungen wurden gekürzt. Größere Kürzungen, besonders in 2.2, werden durch [...] gekennzeichnet.

1. Zum Kongreßthema: Symbol

1.1 *Symbol in Erziehung und Unterricht (Alfred Gleißner)*

Die Teilnehmer (drei aus der BRD, zwei Holländer, ein Pole) reflektierten ihr Verständnis von Symbol. Dabei bezogen sie sich in ihren Stellungnahmen mehrfach auf die Referate, die im Plenum und in den Parallelgruppen gehalten wurden.

Die Anwendung der symboldidaktischen Postulate auf die konkrete Entscheidung in Erziehung und Unterricht ist wegen der Vielschichtigkeit (Mehrdeutigkeit) des Symbolbegriffs nicht einfach und verlangt differenzierte Überlegungen auf didaktischer (und methodischer) Ebene.

Die Erschließung von religiösen Symbolen in Erziehung und Unterricht ist nicht neu; neu sind die Schwierigkeiten, die sich aus dem jüngeren und jüngsten zeitlichen Kontext massiv ergeben: sie stellen nicht mehr nur das eine oder andere Symbol in Frage; sie stellen vielmehr - bei internationaler Betrachtung regional sehr unterschiedlich - die Gesamtheit herkömmlicher religiöser Symbole schlechterdings zur Disposition. Im Gegenzug erhalten neue Symbole gerade für Kinder und Jugendliche große Bedeutung.

Als Beispiel wurde das (naturale) Symbol des Wassers genannt, dessen Aussagekraft heutigen jungen Menschen nur schwer zu vermitteln ist (Wasser aus der Wasserleitung als technisches Produkt; nicht trinkbar, verschmutzte Gewässer; natürliche Bachläufe sind zu regulieren), noch schwerer der Transfer auf der religiösen Ebene zu leisten ist (Wasser zur Kühlung, Heilung; Wasser ist lebendig, Bild des Lebens; sprudelnde Quelle als Symbol verdankten Wassers).

Als Beispiel eines (personalen) Symbols diente das des Hirten (arbeitsrechtliche Aspekte; Tätigkeitsmerkmale; vor allem: völlige Veränderung des religiösen und sozio-kulturellen, d.h. ursprünglich patriarchalischen Kontextes), das - obgleich es heute wieder Hirten gibt - die (biblisch intendierte) Aussage nicht nur nicht erreicht, sondern eher verfälscht.

Als Beispiel aus dem liturgischen Bereich wurden der Ritus der Firmenspendung ("Ritterschlag" - wo im Spenderritus noch vorhanden?) und/oder Festdenominationen (Christkönigsfest) genannt.

Bei der Benennung neuer Symbole kamen neben Kleidung, Accessoires und Haartracht die Sprache Jugendlicher sowie jugendspezifische Begegnungsrituale (im kirchlichen Bereich ausgeprägt bei Kirchen-, Katholikentagen, in Taizé) zur Sprache. Neue, oft überraschende Sensibilisierung läßt sich bei Werten wie Friede, Armut, Solidarität feststellen, teilweise allerdings ambivalent (wie z.B. Fortschritt, Technik).

Schließlich skizzierte der polnische Teilnehmer (Prof. Kulpaczinski, Lublin) am letzten Tag (in Kooperation mit der ständigen Sektion "Empirische Religionspädagogik") das Modell der Erschließung von Gebet. Hierfür wurde durch Befragung von und Gesprächen mit Eltern, Erziehern und Kindern vor Ort die Situation durchleuchtet; aufgrund der Analyse des erhobenen Befundes haben polnische Katecheten in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Katechetik der Universität Lublin eine Empfehlung im Hinblick auf die Erschließung von Gebet ausgesprochen, die vor allem die Einbeziehung multimedialer methodischer Elemente (Bild - Ton - Sprache) favorisiert.

Fazit der Sektion:

Eine auf breiter Front umsetzbare praktikable Symboldidaktik, die den veränderten Gegebenheiten Rechnung trägt, ist im Ansatz bereits vorhanden (vgl. z.B. neuere Religionsbücher; Kindergebetbücher), muß jedoch vertieft weiterentwickelt werden.

1.2 Symbole in Liturgie und Spiritualität (Wolfgang Nastainczyk)

An der Arbeit der Sektion beteiligten sich fünf Professoren, vier aus der Bundesrepublik Deutschland, einer aus Jugoslawien. Sie alle sind als Priester auf Handlungsfeldern und wissenschaftlich in Fragen tätig, die zum Gegenstandsbereich dieser Sektion gehören.

Dimensionen dieses Gegenstandes hatte der Sektionsleiter als Gesprächsimpulse aufgelistet. Das Übersichtsblatt dazu verzeichnete folgende fünfzehn Akzente:

Symbolcharakter, Symbolbildung; Wort-, Gegenstands- und Handlungssymbole; Symbolverständnis und Symbolannahme (Plausibilität und Akzeptanz); individuelle und kollektive Symbolverwendung; Symbolverfall und Symbolregeneration; Ritualisierung und Revitalisierung von Symbolen; Symbole als Bedeutungsträger für individuelle Spiritualität; Symbol-

gehalt und Symbolgestalt; Symbole, Kommerz und Kitsch; Didaktik liturgischer und spiritueller Symbole; Lernanlässe, Lernorte und Lernverfahren für christliche Symbole und Rituale; Symbol(un)fähigkeit; Symbol, Sakralität und Säkularität; Zukunftsfragen.

Während der drei Arbeitszeiten für tagungsbezogene Sektionen, d.h. rund sieben Stunden lang, erörterten die Teilnehmer die meisten dieser Fragestellungen, im Anschluß an die genannte Vorlage wie an Referate des Kongresses, vorab jedoch aufgrund eigener Erfahrung und Betroffenheit. Diese Überlegungen konzentrierten sich um vier Schwerpunkte:

1. Übereinstimmend und wie zahlreiche andere Zeitzeugen stellten die Teilnehmer fest, daß die *Bedeutung christlicher Symbole* merklich nachläßt. Vielfach nehmen sie Unverständnis gegenüber Gegenstands- und Handlungssymbolen wahr, die zu den Elementen (traditioneller) christlicher Liturgie und Spiritualität zählen. Von dieser rückläufigen Plausibilität und Akzeptanz scheinen ihnen sowohl primäre wie sekundäre Symbole des Christseins betroffen zu sein. Als hauptsächliche Gründe für diese Krisensymptome ermittelten die Sektionsmitarbeiter weitgehenden Ausfall der Erfahrung einer vom Geist des Evangeliums inspirierten Gemeinschaft/Gemeinde und damit des originären Ortes christlicher Symbolbildung und Symboltradition, weiterhin die Herkunft traditioneller christlicher Symbole aus heute kaum mehr einsichtigen sozialen, kulturellen und religiösen Ursprungssituationen, ihre Abnutzung infolge langer Verwendung, eines neuheitsbeflissenen Zeitgeschmacks, nicht zuletzt aber im Zug eines Schwunds an „religiöser Substanz“ (R. Köcher) und wachsender religiöser Indifferenz in der westlichen Welt.

2. In einem weiteren Gang ihres Gesprächs widmete sich die Arbeitsgruppe der *Relevanzanalyse christlicher liturgischer und spiritueller Symbole*. Exemplarisch arbeitete sie Symbole der christlichen Tradition als unentbehrlich, weil fundamental und generativ, heraus. In diesem Sinn empfahlen sich ihr vorab des Kreuz Jesu Christi, die Versammlung des Gottesvolkes und die Mahlgestalt der Eucharistie als Symbole von bleibendem christlichem Rang wie von anthropologischer, ekklesialer und eschatologischer Dynamik. In diesem Zusammenhang erörterten die Teilnehmer aber auch die Tatsache, daß biblisch gut fundierte Handlungssymbole wie Versöhnungsrituale und die Fußwaschung in der Geschichte der Christenheit nicht den erwartbaren Einfluß erlangt und daß zentrale Glaubensvorstellungen des Christentums wie Auferstehung und Weltverantwortung (fast) nicht symbolbildend gewirkt haben.

3. Für das intentionale Lehren und Lernen des Christseins skizzierten die Teilnehmer folgende *didaktische Leitlinien*: Kultur sozial und religiös belangreicher, daher „archetypischer“ Symbole wie das Mahlhalten; Grundlegung durch Familien und Vorschuleinrichtungen für symboldidaktische Grundlagenerziehung; sequentielle Herausbildung symboli-

scher „Strukturen“ durch religionspädagogisch-katechetische Einrichtungen und Maßnahmen in späteren Lebens- und Bildungsphasen, beispielsweise in Religionsunterricht, Sakramentenkatechese und Erwachsenenbildung der Kirche. Als unerläßliche, aber hier und heute kaum erreichbare Bedingung solcher Möglichkeiten hoben die Teilnehmer einvernehmlich anschauliche Beispiele geglückten individuellen und kollektiven Christseins hervor, die funktional wirksam und intentional aufgegriffen werden können.

4. Anschließend widmete sich die Sektion der Frage, ob und wie Christen heute und künftig *symbolschöpferisch* werden könnten, sei es durch Aufnahme und „Überformung“ wirksamer Symbole und Rituale aus der „profanen“ Kultur, sei es durch Entwicklung eigener neuer Gegenstands- und Handlungssymbole. Die Gruppenmitglieder waren sich darüber einig, daß Menschen der gegenwärtigen Generation keineswegs grundsätzlich symbolunfähig, daß vielmehr zahlreiche Symbole verbreitet und anerkannt seien, wie beispielsweise rasch wechselnde Gruppenstile und Gruppenembleme junger Menschen belegen. In manchen Formen kohortenspezifischen und generationsübergreifenden Lebens und Lernens im religiösen und kirchlichen Bereich erblickten die Teilnehmer richtungsweisende Beispiele für solche konstruktive Symbolbildung von Christen, etwa in neuen sozialen und religiösen Bewegungen mit ihren Verhaltensweisen und Medien, in neueren mystagogischen und liturgischen Lebensäußerungen wie Meditationsübungen und Fröhschichten. Die Teilnehmer an der Sektion werteten ihre Zusammenarbeit abschließend als partnerschaftlich, anregend und ermutigend, gerade weil sie sich auch über Sorgen und Schwierigkeiten austauschen konnten.

1.3 Symbol und Musik (Anton Schrettle)

Vorweg zwei Schwierigkeiten: Einerseits ist die gegenwärtige Symboldiskussion stark am Visuellen orientiert; dadurch werden Muster, die vom Schauen gewonnen werden, vorschnell auf das Hören übertragen. Andererseits hat gerade für die Musikwissenschaft der Symbolbegriff „jene Weite zwischen der unaussprechlichen Sinnbildlichkeit höchster Kunst und den willkürlichen Verknüpfungsreihen primitiver Vorkunst gewonnen, die ihn als kunsttheoretischen Begriff fragwürdig werden ließ“ (Riemann, Musiklexikon). Die Differenzierung etwa in „visuelle Symbolik, Wahrnehmungssymbolik, Nachahmungssymbolik, sprachliche, formale, intersensorische, emotionale und assoziative Symbolik“ (MGG) führt zu keinem tieferen Verständnis, weil zu viele verschiedene Phänomene unter „Symbolik“ subsumiert werden.

In der Sektionsarbeit wollten wir nicht in diese spezifische und nicht sehr ergiebige musikwissenschaftliche Diskussion eintreten; an Hand von Musikbeispielen aus den großen Chor-Orchesterwerken J.S. Bachs hörten und untersuchten wir, wie, d.h. mit welchen melodischen, rhythmischen,

harmonischen, klanglichen und architektonischen Mitteln Bach Texte ausgelegt hat.

In einem weiteren Schritt unserer Arbeit gelangten wir tiefer in die Thematik hinein: Musik ist ein Geschehen in der Zeit und damit Bewegung. Als „Semantik des Lebendigen und Emotionalen“ (S. Langer) werden damit Tonbewegungen zu Tongesten und Tongebärden, zu Symbolen menschlicher Selbstdarstellung und damit auch Basis einer Musiktherapie. „Was sich im Notenbild als 'Intervall' unseren Blicken darbietet, - es ist beileibe nicht mehr als ein Leichenbild, tot, stumm und kalt, wenn wir musizierend nicht verstehen, dem Intervall sein ursprüngliches Leben einzuhauchen... und es als Bewegung wiederum der musikalischen Wirklichkeit zurückgeben.“ (Pfrogner) In der Sektionsarbeit versuchten wir, einige solcher musikalischen Urgebärden in ihrer Ausdrucks-Symbolik des Menschlichen zu erspüren. Dies war nur möglich, indem wir uns selbst auf diese Tonbewegung singend einließen: die Prim (etwa beim einfachen „Amen“ des Psalmsingens) als innerlichste Ich-Bewegung, die Oktave, die Quinte, „das Tor zur Welt“, die Quart, „das Intervall der Selbstvergewisserung und Innenschau“, die Terz usw. Musik kann so zum „aufschließenden Symbol“ (F. Weinhandl) werden, kann heilende und transzendierende Seelenkräfte freisetzen. Voraussetzung dafür ist allerdings das Wiederfinden unserer Hör-Fähigkeit, die nur aus der Stille kommen kann.

Im letzten Teil unserer Arbeit in der Sektion ließen wir uns auf das Hauptthema des 1. Satzes der großen g-Moll Sinfonie von Mozart ein (dreimalige kleine Sekund nach unten; Sprung - kleine Sext nach oben, sofortiges Fallen, neuerliche Entladung und Auflösung usw.). Im ofmaligen Hören dieses Themas und seiner Verarbeitung sowie in ausführlichem Gespräch konnten wir u.a. nachvollziehen, was K. Barth über die Musik Mozarts gesagt hat, daß sie nämlich über die Schöpfung etwas weiß, „was die wirklichen Kirchenväter samt den Reformatoren, was die Orthodoxen und die Liberalen, die mit dem Wort Gottes gewaltig Bewaffneten und erst recht die Existenzialisten so nicht gewußt oder jedenfalls nicht zur Aussprache gebracht haben“.

2. Ständige Sektionen: Historische Religionspädagogik, Didaktik

2.1 Historische Religionspädagogik: Leerfelder der Forschung und Darstellung (Eugen Paul)

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit wurden folgende Desiderate zusammengetragen:

1. Ein *Grundriß* der historischen Religionspädagogik (in Planung). Die aus dem deutschen Sprachgebiet vorliegenden Grundrisse sind entweder veraltet oder genügen nicht den Anforderungen. - Evtl. eine Darstellung bedeutender *Katechetiker*.

2. Arbeiten in kroatischer Sprache (bzw. slawischen und Westeuropäern schwer zugänglichen Sprachen) sollten von Zeit zu Zeit in deutschen Überblicken in *Religionspädagogische Beiträge* vorgestellt werden. (Gesprächsteilnehmer hierzu: V. Dermota, Lubljana; Marko Pranjić, Zagreb; *Anm. d. Red.*)

3. Inhaltlich (es kann im einzelnen nicht vermerkt werden, wie hoch der Bearbeitungsgrad derzeit ist¹):

a) Religiöse Erziehung in der Familie - das Kind unter dem Anspruch religiöser Erziehung:

- Religiöse Hausbücher
- Alltagsreligiosität, Feste/Gebräuche
- Erziehungslehren/ideale Anforderungen
- Müttervereine
- im Spiegel der Predigtliteratur
- religiöse Kleinschriften

b) Religiöse Erziehung in Kindergarten/Vorschule

c) Religiöse Kinderliteratur

d) Bild(er) in der religiösen Erziehung und Unterweisung

e) Lied(er) in der religiösen Erziehung und Unterweisung

f) Religiöse Erziehung der Orden

g) Religiöse Internaterziehung (oft im Kontext von f)

h) Kinderseelsorge und Kinderfürsorge

- Kindergottesdienst/Gebetbücher u.ä.
- Hinführung zu den Sakramenten
- Vereine ('Kindheit-Jesu-Verein'...)/Gruppierungen
- Zeitschriften
- soziale Einrichtungen

i) Jugendseelsorge und Jugendfürsorge (analog zu h), insbes. NS-Zeit (letzte Zeitzeugen!)

k) Katechese (rel. Erziehung) in den ehemals deutschen Ostgebieten (letzte Zeitzeugen!)

4. *Methodische Überlegungen:*

- Häufig wird (auch aufgrund der Quellenlage!) zu wenig unterschieden zwischen offiziell-kirchlichen Verlautbarungen und/oder idealen Forderungen (eher theoretisierender Art), praktischen Anleitungen und der faktischen Praxis.
- Historische Untersuchungen treten - zu ihrem Schaden - oft als Vorspann zu systematischen Arbeiten auf und/oder sind global angelegt

1) Vgl. die Übersichten in ThRev 1984, 177 - 186, und RpB 17/1986, 2 - 11.

('Der Kindergottesdienst in der Geschichte'). Das geht zu Lasten detaillierter (geographischer usw.) Forschung und verführt zur Illustrierung geläufiger Globalurteile, jedenfalls zur Herausarbeitung 'tragender Gesichtspunkte' ohne genügende Absicherung anhand der Quellen. Die Überschneidungen der unter 3 genannten Themen sind die gerade unter 'sozialisierungstheoretischen' Gesichtspunkten wichtige Zusammenschau, die freilich *-rebus sic stantibus-* nicht vorschnell erzwungen werden kann.²

2.2 Ständige Sektion: Didaktik (Roland Kollmann)

1. Gründung der Sektion und Beginn der Arbeit[...]

Es bildete sich ein *Konsens* für folgende Aufgabenstellungen heraus:

- Die Aufgabe dieser Sektion soll in der kritisch-beobachtenden Begleitung und - wenn möglich - in einer konstruktiv-anstoßenden Innovation der Entwicklung religionsunterrichtlicher Didaktik liegen; hinzu kommen Probleme, die sich aus den außerschulischen Prozessen religiösen Lernens heute zwingend ergeben.

- [...] Theorie-Praxis-Relation, indem die Teilnehmer ihre eigenen Arbeiten vorstellen und in der gemeinsamen Reflexion die Anspruchshöhe oder -tiefe ihres didaktischen Diskurses jeweils festlegen und vollziehen.

- Die zu behandelnden Bereiche der Didaktik sollten sich erst aus einem Brainstorming ergeben; zuvor wurde aber schon betont, daß Fragen der Erwachsenenbildung ebenso einzubeziehen seien wie Probleme der Hochschuldidaktik. [...]

Ein *Brainstorming* ergab für die künftige Arbeit eine reichhaltige Sammlung von Fragestellungen und Problembereichen:

- Konzentration der Aus- und Fortbildung von Religionslehrern auf die Probleme der religiösen Entwicklung und der Glaubensbiografie ihrer Schüler

- Betreuung der Praktikanten während des Theologiestudiums

- Motivationsstruktur der Studierenden unter Streßbedingungen

- Überprüfung der faktischen Effizienz des Umgangs mit Lehrplänen und Schulbüchern

- Stellenwert der eigenen Religiosität des Religionspädagogen

- Lehrerpersönlichkeit des Religionslehrers (Begleiter ohne Anspruch auf Leistungsbewertung? Prellbock zwischen überlasteten Kollegen und gestreßten Schülern? Anreger von ganzheitlichen Lernprozessen? Hersteller von offenen Lernstrukturen? Vermittler zwischen Theorie und Praxis?)

- Probleme der Steuerung des faktischen Unterrichtsplanungsverhaltens

2) Zu einem entsprechenden Beitrag von E. Paul in der Sektion vgl. das Vorwort dieses Heftes und die Veröffentlichung in Rpb 24/1989.

- Spannung zwischen Rahmenprogramm und Kreativität (Gewichtung von theologischen und didaktischen Ansprüchen, Eigenständigkeit der Didaktik des RU, Aufwertung der Gesprächskultur im RU, Kooperation zwischen RL, Katecheten und Eltern)
- Theologie und Biografie (als Lebensdeutungshorizont für den einzelnen und/oder als Gemeindeftheologie für Erwachsene)
- Frage nach den Erfolgen/Mißerfolgen der sog. Korrelationsdidaktik
- Entwicklungstrends in der Relation zwischen Theorie und Praxis der religiösen Erziehung und des RU
- Zunahme der Meldungen über „gestörte Situationen“ im RU (Probleme des Fachlehrersystems und der Eckstundenplanung, „Schülererfahrung“ auf dem Prüfstand: Häufung von Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern und Zustände psychischen Angeschlagenseins bei Religionslehrerinnen und Religionslehrern)
- Erfassung bzw. Untersuchung der religiösen Ansprechbarkeit
- Grundlagenprobleme: Welche didaktischen Theorieansätze eignen sich für die wissenschaftliche Begleitung und Konzeptionierung des RU? [...]
- Umgang mit und Stellenwert von Lehrplänen; neue Fragestellung unter dem Aspekt der „Korrelation im Prozeß“.

2. Untersektionen

Die genannten Problempunkte wurden im Gruppengespräch systematisiert und in den folgenden *Untersektionen* zusammengefaßt:

[Die aus dem Brainstorming stammenden Untergesichtspunkte werden hier nicht nochmals inhaltlich aufgeführt; *Anm. d. Red.*]

2.1 Erfahrungsaustausch

2.2 Hochschuldidaktik und -methodik

2.3 Selbstverständnis der Religionspädagogen, der Religionslehrerinnen und Religionslehrer

2.4 Aus- und Fortbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern

2.5 Spezielle Probleme der Didaktik und Methodik des Religionsunterrichts

2.6 Empirische Unterrichtsforschung

3. Einstieg in die Theoriediskussion (Kurzreferat R. Kollmann)

Dieser Sektion ist das Symposium der Ständigen Sektion Religionspädagogische Grundlagenforschung am 28.-30.4.1988 in Regensburg vorausgegangen; der Berichterstatter (R. Kollmann, *Anm. d. Red.*) war anwesend und hat die für diese Sektion wichtigen theoretischen Anknüpfungen beobachtet.

Dabei ist festzustellen, daß die dort geführte Diskussion die Didaktik des RU nur streifen konnte. [...] Bedeutung des bildungstheoretischen Ansatzes, der im Vergleich mit allen anderen am ehesten geeignet sei, die Didaktik des RU der Zukunft grundzulegen. Die hierzu gemachten Äus-

serungen von U. Hemel und R. Englert³ werden referiert [...], intensiv diskutiert [...] und auf die Frage zugespißt, ob nicht das Verhältnis von Handlungs- und Bildungstheorie in einem engeren Zusammenhang gesehen werden können, als dies bei Englert der Fall ist. [...]

Von dieser Sektion wird aus der Sicht der Grundlagenforschung die Einbeziehung der Lehrplantheorie und der Unterrichtsforschung erwartet.

Zur Lehrplantheorie: Ziele und Inhalte können nicht einseitig aus Theologie und Erziehungswissenschaft bzw. Schultheorie abgeleitet werden. [...]

Zur Unterrichtsforschung: Hier geht es um:

1. Empirisch orientierte Studien zum Ablauf und zur Wirkung religiöser Lehr- und Lernprozesse im RU.
2. Interdisziplinäre Kooperation mit den unterrichtsrelevanten Humanwissenschaften (z.B. in der Frage nach der persönlichkeitsbildenden Struktur religiöser Lernprozesse).
3. Mehrperspektivische Ansätze, damit subjektive Sichtweisen und hermeneutische Implikationen nicht zum Nachteil einer fortlaufenden Strukturierung des Gegenstandsbereichs der Religionspädagogik verloren gehen.

Des weiteren wurde auf dem Symposium zur religionspädagogischen Grundlagenforschung meine (R. Kollmanns; *Anm. d. Red.*) Konzeption einer kommunikativen Religionsdidaktik für den RU an Sonderschulen besprochen. Hier kontrastieren im Ansatz schon die Vorstellungen von einem erfahrungsbezogenen und handlungsorientierten RU mit dem bildungstheoretisch begründeten. Defizitäre Lebenserfahrung, Krankheit und Behinderung sind Herausforderungen für die die Inhalte und Ziele in erster Linie betonenden bildungstheoretischen Ansätze; sie stellen zumindest die gewohnten Kategorien der Analyse und Planung des RU durch die Notwendigkeit einer radikalierenden Elementarisierung und Korrelation in Frage. Vor allem wird die Rolle des Religionslehrers im Kontext multifaktoriell bestimmter Lehr-Lern-Situationen neu bestimmt werden müssen. Im Gespräch mit den sonderpädagogischen Fachrichtungen wird zu prüfen sein, ob bildungstheoretische Ansätze weiterhelfen.⁴

3) Vgl. dazu U. Hemel, Religionspädagogische Grundlagenforschung - Perspektiven und Desiderate, in: RpB 22/1988, 92 -104; R. Englert, Zur Situation und Aufgabe religionspädagogischer Grundlagenforschung, ebd., 105 - 117.

4) Vgl. hierzu H. Grewel, Defizitäre Lebenserfahrungen als Herausforderung an eine religiöse Didaktik, in: ZfH 7/1988, 433 - 442.

Diese Sektion darf ihre Aufmerksamkeit nicht nur auf die Lehr-Lern-Prozesse im RU konzentrieren. Lehren und Lernen finden auch außerhalb der Schule statt; deshalb hat die religionsdidaktische Grundfrage überall dort ihren Gegenstand, wo religiöse Lehr- und Lern-Prozesse anzutreffen sind oder sich ereignen sollten.

Sie hat unter dieser erweiterten Perspektive auch Fragen der theologischen Erwachsenenbildung aufzugreifen und sich in Zukunft verstärkt den Problemen der Geragogik/Gerontologie zu stellen, wenn das long-life-learning-Prinzip auch in der Religionsdidaktik seine Berechtigung hat.[...]

4. Ausblick

Die Sektion vereinbarte ein erstes Symposium für den 22. bis 23. September 1989 in Würzburg. (Koordinator und Leiter der Sektion: Prof. Dr. Roland Kollmann, *Anm. d. Red.*).

Dr. C. A. H. Thurner

Katholische Theologie, Institut für Liturgik und
 Homiletik, Universität Würzburg,
 Lehrstuhl für Liturgik und
 Homiletik, Postfach 18, D-8400
 Landshut

Zell, 28. Oktober 1989, 15:00 Uhr bis 20. Oktober 1989, 15:00 Uhr

Anmeldung: schriftlich an das Institut für Liturgik und Homiletik,
 Universität Würzburg, Postfach 18, D-8400 Landshut
 bis spätestens 21. Mai 1989

Prof. Dr. Günter Stäfel

Seminar für Religionspädagogik, Pflanzschule, Theologie
 der Johannes Gutenberg-Universität Mainz
 Saarstraße, 6500 Mainz
 (1. auch Zuzwanger)

Prof. Dr. Hans-Joachim

Methodenlehre, Seminar für Geschichte und ihre Didaktik
 Geismühlstr. 2, Postfach 11

Dr. Fritz Höpfer

Theologische Fakultät III, 97074
 Akademiestr. 9, D-97082 Würzburg

Prof. Dr. Herbert A. Zierpel

Gesamthochschule Kassel
 Fachbereichswissenschaften/Humanwissenschaften
 Heinrich-Fichte-Str. 40, 3500 Kassel
 (1. auch zsp@com)