

UMSCHAU

Religionspädagogische Grundlagenbesinnung

Nicht nur der Religionsunterricht an den Schulen, sondern auch die Religionspädagogik an den Hochschulen hat sich in den letzten zehn Jahren stabilisiert. Die Zeit, da Theorien ebenso rasch entworfen wie verworfen wurden, ist vorüber. Daß dies jedoch keineswegs Stillstand, Problemlosigkeit oder gedankenlose Werkelei bedeutet, zeigen einige Neuerscheinungen, die für den gegenwärtigen Diskussionsstand bezeichnend sind.

Georg Baudler (Aachen) greift in seiner „*Korrelationsdidaktik*“¹ zwei zentrale Stichworte und Probleme auf, nämlich „*Korrelation*“ und „*Symbol*“. Mit dem von Paul Tillich übernommenen und bereits zum gängigen Fachbegriff gewordenen Ausdruck „*Korrelation*“ bezeichnet die Religionspädagogik das „*Problem der Probleme*“ (K. Wegenast), wie man die biblisch-kirchliche Glaubensüberlieferung auf der einen und die heutigen Lebenserfahrungen und -fragen der Schüler auf der anderen Seite miteinander in eine angemessene, fruchtbare Beziehung setzen kann. Wie läßt sich einerseits ein nichtssagendes Wiederholen althergebrachter Formeln und andererseits eine Verzweckung und Verkürzung der Glaubenstradition auf vorübergehend aktuelle Fragen vermeiden und eine lebendige Überlieferung gewährleisten?

Im ersten Teil seines Buches, der Grundlegung, zeichnet Baudler noch einmal die Entwicklung dieser Frage und des Begriffs „*Korrelation*“ seit etwa 1970 nach. Dann arbeitet er im Anschluß an J. Randell, Paul Tillich und Stéphan Wisse Merkmale des Symbols, zumal des religiösen, heraus und betont mit Berufung auf Joachim Scharfberg dessen integrative Kraft für die Persönlichkeit.

Schließlich versucht er in einer grundsätzlichen hermeneutischen Überlegung zu belegen: „*Korrelationsdidaktik* ist *Symboldidaktik*“ (49). Im Anschluß an Eugen Biser setzt er auseinander, daß die dem Urchristentum gemeinsame Bekenntnisformel (Symbolon) und die späteren

lehrhaften Sätze und Traktate heute „rückübersetzt“ werden müssen – und zwar in heute verständliche Symbole und „*Figuren des Lebens*“ (Hünemann) –, um ihren ursprunghaften Sinn wiederzugewinnen.

Die vom Alten Testament überkommene Sehnsucht nach einem Heilbringer habe sich wie alle ursprüngliche religiöse Erfahrung in einem Symbol (dem des Messias) und nicht in einem diskursiven Begriff ausgedrückt und sei durch die Erfahrung mit Jesus kreativ neuerfaßt worden. Dieses Korrelationsgeschehen gelte es je neu zu ermöglichen. Dabei gehe es im schulischen Religionsunterricht mit seiner religiös nichthomogenen Schülerschaft eher darum, „*Leben durch Glauben zu erschließen*“, während es in der Gemeindekatechese eher möglich sei, die überkommene Symbolwelt von je neuen Lebenssituationen aus zu verstehen und „*Glauben durch Leben zu erschließen*“.

Als Leitfaden für die Weckung eines religiösen Symbol- und Wirklichkeitsverständnisses und für dessen Korrelierung mit der Glaubensüberlieferung legt Baudler in einem zweiten und dritten Teil Lebensfelder (fachdidaktische Strukturgitter) vor. Gemäß der in der Grundlegung vorbereiteten Unterscheidung zwischen Gegenstands- und Handlungssymbolen sind es die beiden folgenden.

Eine erste Übersicht dieser Art zeigt, welche Grunderfahrungen und Assoziationen der Religionslehrer in *Gegenstandssymbolen* wie Wasser, Wind, Feuer, Baum, Berg oder Höhle (Haus) erleben lassen und wie er von da aus für eine tiefere Dimension sensibilisieren kann. Ein Frageraster soll helfen, ein konkretes Unterrichtsprojekt zu erarbeiten. Als Beispiele folgen zwei Unterrichtsreihen für vierte Grundschulklassen von Mitarbeiterinnen Baudlers zu den Themen „*Wasser*“ und „*Wind*“. Erfahrungen mit Wasser (Trinken, Schwimmstunde) werden durch Texte (z. B. Märchen) vertieft: Wasser ist mehr als H₂O,

ist lebensnotwendig, beängstigend, geheimnisvoll, begeisternd, trägt etwas von Gott in sich. Schließlich soll ein Bibeltext und ein Bild von der Taufe Jesu zeigen, wie Jesus im Wasser Lebensfreude und Begeisterung als „geliebter Sohn“ erfahren hat.

Eine zweite Übersicht, ein zweites Strukturgitter soll im Anschluß an die neuere Sakramententheologie christliche *Handlungssymbole* (Sakramente) mit dem Alltagsleben in Beziehung setzen (korrelieren) und damit einen Weg weisen, wie Sakramente und überhaupt Inhalte der Bibel und der Theologie in Religionsunterricht und Gemeindekatechese von Lebenssituationen aus erschlossen werden können. So werden der „Lebensfigur“ Aufbruch, Neubeginn und Begeistertheit die Sakramente Taufe, Firmung und Priesterweihe (Beauftragung) und der Lebensfigur Gemeinschaft, Hingabe und Geborgenheit die Sakramente Eucharistie, Krankensalbung, Ehe und Buße zugeordnet. Ein Unterrichtsprojekt zum Thema „Freiheit und Angst“ und ein weiteres zu „Geborgenheit und Sexualität“, beide für zehnte Hauptschulklassen erarbeitet und erprobt, veranschaulichen Möglichkeiten praktischer Umsetzung.

Baudlers Arbeit liest sich streckenweise wie eine symboltheoretische Fortschreibung seiner früheren Beiträge. Sie kann (und sollte) dazu anregen, biblische und theologische Themen sensibel und offen von menschlichen Erfahrungen aus zu vermitteln. Ob jedoch die starke Konzentration auf die Sakramente im zweiten Strukturgitter nicht einseitig und zu abstrakt ist? Die beiden zuletzt angeführten Unterrichtsprojekte ließen sich jedenfalls auch ohne dieses Strukturgitter gut begründen und planen.

Aber auch die vom Autor vertretene Zuversicht, man könne auch bei Schülern unserer weitgehend säkularisierten Kultur, in der viele Familien nicht mehr religiös leben und erziehen, von bestimmten Gegenstandssymbolen aus religiöse Sensibilität und Erfahrung wecken, ist nicht problemlos. Verläuft eine solche Ersteinführung nicht umgekehrt: Erst wenn durch das glaubwürdige Leben, Beten und Bezeugen der Umgebung (das auf metaphorische Sprache angewiesen, aber keine Symbolbetrachtung ist) religiöse Grunderfahrungen angeregt wurden, können sich diese in

bestimmten Symbolen verdichten. Müssen wir also nicht zuerst ohne Fixierung auf einen bestimmten Gegenstand wie Wasser oder Wind die Bereitschaft zu religiösem Empfinden, Deuten und Tun anregen – in Grundsituationen des Lebens, aber nicht von Symbolen aus?

Symbolbetrachtung ist wohl nur eine bestimmte, eher für religiös Interessierte geeignete Form von Verstärkung und Vermittlung bedeutsamer religiöser Erfahrungen. Affektives Lernen ist auch außerhalb von ausdrücklicher Symbolbetrachtung möglich und wichtig. Daß Symbole „selbstmächtig“, weil „im Unbewußten verankert“ sind (39), meint nur die C. G. Jung-Schule. Was andere psychologische Richtungen über „Symbolschöpfung und Symbolerfassung“ (S. Kreidler) sowie über ihre Abhängigkeit von kulturellen, erzieherischen und biographischen Bedingungen sagen und wie sie damit die heutigen Schwierigkeiten überzeugender erklären, wurde hier leider nicht berücksichtigt.

Kann die Theologie, die sich früher wenig mit dem Wie des Glauben-Lernens befaßt hat, die psychologischen Lernkonzepte, die in den letzten 15 Jahren von manchen Religionspädagogen übernommen wurden, billigen? Dies fragt sich *Hans-Günther Heimbrock* (Köln) in seinem Buch „*Lern-Wege religiöser Erziehung*“².

Zunächst stellt er in einem ersten, historischen Teil dar, wie von Martin Luther über Friedrich Schleiermacher, F. Disterweg, R. Kabisch bis zu Hans J. Rinderknecht und Konrad Zeller im Protestantismus auch früher schon über religiöses Lernen nachgedacht wurde.

Ein zweiter Teil über „Glauben und Lernen“ geht von der Eigenart theologischer Wahrheitsfindung aus, formuliert von daher Anforderungen an die Religionspädagogik und leitet schließlich folgende Kriterien ab: Religiöses Lernen kann sich nicht im wörtlichen Einprägen der kirchlichen Überlieferung erschöpfen, sondern muß kommunikativ sein und die Beziehungsebene mit der Inhaltsebene in Übereinstimmung bringen. Es muß symbolbezogen, nicht nur rational-argumentativ erfolgen, muß um seine Unabgeschlossenheit (offenes Curriculum!) wissen und emanzipatorisch und personal auf Zuwachs von Mündigkeit, Ich-Identität, Erfahrungsorientierung und christliche Lebenspraxis zielen.

Von diesen Maßstäben aus prüft Heimbrock in einem dritten Teil vier „psychologische Konzepte“ der Religionspädagogik auf ihr Verständnis von religiösem Lernen. Es sind dies der gruppendynamische, der curriculare, der kognitiv-strukturgenetische und der symboltheoretische Ansatz. Abschließend tritt er für ein religiöses Lernen ein, das Verstehen, nicht nur unkritische Übernahme, symbolisches Deuten, nicht nur Faktensprache und Handeln, nicht nur Denken und Wort, anzielt.

Dieses Ergebnis ist nicht gerade neu, aber auf neue Weise theologisch-pädagogisch begründet und für die Überwindung einer psychologie- und bilderfeindlichen Tradition sicher sehr nützlich. Die Auseinandersetzung mit den genannten vier psychologischen Ansätzen bietet eine informationsreiche religionspädagogische Zeitgeschichte in kritisch-konstruktiver Absicht. Sie beschränkt sich allerdings auf theoretisch leicht faßbare Beiträge, die eher Gesichtspunkte (und Trends) als umfassende Lernkonzeptionen darstellen. Sie kann eine integrative Systematik und empirische Forschung nicht ersetzen. Das Kapitel über „Symbolsinn“ folgt ganz der Tendenz mancher Autoren, affektives Lernen einfach mit symbolbezogenem Lernen gleichzusetzen und nur im Zusammenhang und in den Kategorien der von Alfred Lorenzer angestoßenen psychoanalytischen Symboldiskussion zu sehen.

Religionspädagogik ist also offenbar eine Disziplin, die bei nahezu jeder Denkbewegung mit anderen Wissenschaftszweigen in Berührung kommt. Wie sie sich nun wissenschaftstheoretisch verstehen soll, konnte in ihrer noch jungen Geschichte bis jetzt keineswegs befriedigend geklärt werden. Genau diesem Problem stellt sich die bei Wolfgang Nastainczyk in Regensburg eingereichte Dissertation von *Ulrich Hemel*, „Theorie der Religionspädagogik“³.

In dem grundlegenden ersten Kapitel „Der Begriff der Religionspädagogik“ berichtet Hemel zunächst über die verschiedenen, teilweise gegensätzlichen Konzeptionen, die in den 60er und 70er Jahren vorgelegt wurden. Um seinerseits zu einer begründeten Präferenz zu kommen, führt er sie originell und überzeugend auf drei Typen zurück: 1. Der „primär außertheologische Begründungstyp“ ordnet die Disziplin Religionspädagogik ei-

ner Leitwissenschaft zu, die nicht die Theologie, sondern etwa die Religionswissenschaft (Hubertus Halbfas), die Religionsphilosophie (W. G. Esser), die Pädagogik oder die Sozialwissenschaften im Sinn der kritischen Theorie (S. Vierzig, G. Otto) sind. Dabei hat die Theologie auch ihre Bedeutung, ist aber nicht primäre Leitwissenschaft. 2. Der „pluridisziplinäre Begründungstyp“ ordnet die Religionspädagogik zugleich mehreren Wissenschaften zu, ohne diesen eine Leitfunktion und Hierarchie zuzuerkennen. 3. Der „primär theologische Begründungstyp“ betrachtet mit Erich Feifel, Kurt Frör, Adolf Exeler und anderen die Theologie als Leitwissenschaft, verlangt aber auch eine Kooperation mit der Pädagogik, der Psychologie sowie den Religions- und Sozialwissenschaften als „sekundären Bezugswissenschaften“. Nachdem Hemel noch zwei weitere Gesichtspunkte für Typologien erörtert hat, nennt er die Gründe, die seiner Ansicht nach für eine primär theologische Zuordnung der Religionspädagogik sprechen.

Auf dieser Basis untersucht nun das zweite Kapitel, was zum „Gegenstandsbereich“ der Religionspädagogik gehört. Ist sie nur eine Theorie des Religionsunterrichts und seiner Didaktik oder eine Theorie der gesamten religiösen Erziehung und Bildung oder des pädagogischen und didaktischen Handelns der Kirche oder des religiösen Lehrens und Lernens? Hemel prüft diese in der Literatur seit 1965 geäußerten Auffassungen nach vier wissenschaftstheoretischen Kriterien und schlägt schließlich vor, den Gegenstand der Religionspädagogik mit dem integrativen Oberbegriff „Theorie religiöser Vermittlung“ zu beschreiben. Dieser Begriff erlaube es, „Erziehung und Bildung“, „Lehren und Lernen“ sowie „pädagogisch und didaktisch“ als wichtige, aber nicht alles abdeckende „religionspädagogische Modi“ religiöser Vermittlung zu begreifen und zu umgreifen und kirchliche oder schulische Engführungen zu vermeiden.

In einem dritten Kapitel versucht er, das „Verhältnis der Religionspädagogik zur Katechetik“ zu bestimmen. Schließen sich beide Disziplinen ein (Inklusionsmodell), sind sie synonym (Identifikationsmodell), sind sie voneinander unabhängig (Unabhängigkeitsmodell) oder sind ihre Grenzen fließend (Offenheitsmodell)? Nachdem

er kenntnisreich referiert und diskutiert hat, was die bewegte Diskussion der letzten Jahre erbracht, aber nicht befriedigend gelöst hat, schlägt er vor, die beiden Disziplinen nach verschiedenen Adressatensituationen zu unterscheiden. Der Religionspädagogik könne man ein „Sprechen nach außen“ (von der Glaubensgemeinschaft her gesehen), der Katechetik aber ein „Sprechen an der Pforte“ der Glaubensbereitschaft zuordnen. (Die Homiletik wäre dann ein „Sprechen nach innen.“)

In einem eigenen Abschnitt zeigt er, daß diese Ansicht der Unterscheidung zwischen Erstverkündigung (Evangelisierung) und Einführung von Menschen mit anfänglichem Glauben (Katechese) entspricht, wie sie in Tradition und Lehramt trotz des Fehlens einer ausgeprägten religionspädagogischen Terminologie zu finden ist. Da schulischer Religionsunterricht und Gemeindekatechese sowohl religionspädagogische als auch katechetische Angebote zu machen haben, sind beide Wirkungsfelder von beiden Disziplinen her zu reflektieren, wobei für den Religionsunterricht der Religionspädagogik und für die Gemeindekatechese der Katechetik eine Leitfunktion zukommt.

Ein viertes Kapitel beschreibt abschließend die „theologische Grundstruktur der Religionspädagogik“. Die Religionspädagogik, so betont Hemel, ist der Theologie nicht nur zusätzlich als Wissenschaft von der methodischen Vermittlung zuzuordnen, sondern ein eigener theologischer Erkenntnismodus. Sie verfolge die grundtheologische Aufgabe, christlichen Glauben und gegen-

wärtige Welt korrelativ miteinander zu vermitteln, eben mit aller Ausdrücklichkeit. „Die Religionspädagogik als paradigmatische Disziplin im enzyklopädischen Zusammenhang der Theologie hätte hier einen ebenso anspruchsvollen wie wesentlichen Beitrag zu leisten“ (412).

Abgesehen von den eklektizistischen, psychologiefremden Ausführungen zur „religiösen Entwicklung“ und zum „Glauben des Kindes“ (3.6.3) bietet Hemels Arbeit durchgehend solide Information und scharfsinnige Argumentation. Er versteht es, die zunächst unüberschaubare Diskussion und immense Literatur der letzten 20 Jahre auf den entscheidenden Punkt zu bringen. Gewiß, seine Untersuchung ist von ihrer Fragestellung her formal und global – sozusagen eine Gesamtinventur. Doch kann sie gerade dadurch neue, wissenschaftstheoretische Gesichtspunkte in die Religionspädagogik einbringen und die Weite und Komplexität ihres Arbeitsfeldes deutlich machen.

Bernhard Grom SJ

¹ Georg Baudler, *Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen. Theorie und Praxis der Korrelation von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung auf der Grundlage von Symbolen und Sakramenten*. Paderborn: Schöningh 1984. 331 S. (UTB 1306) Kart. 29,80.

² Hans-Günter Heimbrock, *Lern-Wege religiöser Erziehung. Historische, systematische und praktische Orientierung für eine Theorie religiösen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck 1984. 212 S. Kart. 32,-.

³ Ulrich Hemel, *Theorie der Religionspädagogik. Begriff – Gegenstand – Abgrenzen*. München: Kaffke 1984. 488 S. Kart. 48,-.