

SPT  
Studien zur Praktischen Theologie 14

Herausgegeben von  
Erich Feifel, Eugen Paul, Günter Stachel

# Inhalte religiösen Lernens

Referate und Protokolle des Kongresses der  
«Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetikdozenten»

Herausgegeben von Günter Stachel unter Mitwirkung  
von Hans Fink, Alfred Gleissner, Hansjürgen von Mallinckrodt

Benziger Verlag

**Universität München**

Fachbereich Evang. Theologie

Institut f. Praktische Theologie

77/258

© Copyright 1977 by Benziger Verlag  
Zürich, Einsiedeln, Köln

Hergestellt im Graphischen Betrieb Benziger AG, Einsiedeln  
ISBN 3 545 21514 8

# INHALT

Vorwort	7
HAUPTREFERATE	
1. Dogmatische Inhalte religiösen Lernens - Didaktik der dogmatischen Inhalte <i>Theodor Schneider / Rudi Ott</i>	10
2. Religion und Glaube - Religionsunterricht und Gemeindekatechese: Inhalte des Religionsunterrichts aus der Sicht der Fundamentaltheologie <i>Johannes Brosseder</i>	39
Diskussion zum Referat Brosseder (Protokoll: <i>Alfred Gleißner - Eberhard Rolinck - Adolf Exeler</i> )	54
<i>Georg Baudler</i> : zu Brosseders Rezeption meines Aufsatzes "Situativer Ansatz und überlieferter Glaube"	57
3. Zur Didaktik fundamentaltheologisch/religionsphilosophischer Inhalte religiösen Lernens <i>Hansjürgen von Mallinckrodt</i>	59
4. Inhaltliche Prioritäten ethischen Lernens im Kontext religiöser Erziehung <i>Dietmar Mieth</i>	65
5. Ethische Inhalte in der Sicht des Religionspädagogen <i>Günter Stachel</i>	80
6. Alttestamentliche Inhalte religiösen Lernens und ihre Didaktik <i>Walter Gross</i>	94
7. Orientierung an Jesus von Nazaret im Religionsunterricht <i>Dietrich Zillesen</i>	112
WEITERE REFERATE	
1. Inhalte eines neuen Katechismus <i>Adolf Exeler</i>	126
2. Katholischer Religionsunterricht unter Anpassungszwang? Die Wirkungen von Rahmenplan und Zielfelderplänen auf die Praxis <i>Hans Hubert</i>	134
3. Inhaltsanalytische Methoden und ihre Bedeutung für die Religionspädagogik <i>Werner Simon</i>	141
4. Zur Frage nach dem Kriterium theologischen Erzählens <i>Georg Baudler</i>	149
5. Erfahrung, Kritik und die Inhalte religiösen Lernens <i>Eberhard Rolinck</i>	158

6.	Die Inhalte des Religionsunterrichts im Hinblick auf den Aufbau religiöser Verständigungsfähigkeit <i>Hans Zirker</i>	164
7.	Religionsunterricht in der Primarstufe als Sehschule <i>Günter Lange</i>	171
8.	Engführungen in der Busskatechese <i>Franz-Josef Nocke</i>	177
9.	Glück - Sinn - Heil Desiderate an eine künftige Didaktik des christlichen Erlösungsglaubens <i>Gottfried Bitter</i>	186
10.	Was wird in einer Bildmeditation gelernt? <i>Hans Schalk</i>	191
11.	Kirchengeschichtliche Inhalte religiösen Lernens <i>Eugen Paul</i>	198
12.	Die Theologie des Markus als Inhalt des Religionsunterrichts? <i>Claus Bussmann</i>	205
13.	Kriterien der Auswahl theologischer Inhalte für religions- pädagogisches Wirken Eine praxisanalytische Deutung der Tagungsarbeit <i>Gérard Vogeleisen</i>	209
	PROTOKOLLE VON SIEBEN ARBEITSKREISEN	215
	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNGEN	235
1.	Die Meinung der Abnehmer <i>Alfred Gleissner</i>	236
2.	"Sie schweben da oben, wir plagen uns da unten." Marginalien zum "Gespräch mit Abnehmern religiösen Lernens" <i>Hans Hubert</i>	251
3.	Die Meinung von Lehrern <i>Gabriele Miller</i>	255

spräch bringen lassen. Im argumentierenden Vergleich erscheint dann das Besondere der christlichen Glaubenserfahrung nicht als "mehr" an Begründung, sondern als "mehr" an Bewährung.

5.

Der eschatologische Vorbehalt der nie endgültig erfahrbaren Wirklichkeit Gottes wird in einem solchen kreativen Umgang mit den Inhalten religiösen Lernens konkret in einem Entdecken neuer Möglichkeiten der Glaubenserfahrung, das den offenen Prozess der Offenbarungsgeschichte weiterführt. Aus solchen religionspädagogischen Überlegungen entstand hier das Postulat an die Fundamentaltheologie, den Satz von der abgeschlossenen Offenbarung neu zu durchdenken und zu differenzieren.

## 2. ARBEITSKREIS "ETHISCHE INHALTE RELIGIÖSEN LERNENS UND IHRE DIDAKTIK" (KONRAD HILPERT)

Nach dem Versuch, sich über die Bedeutung der zentralen Begriffe "Modell", "Vorbild", "Wertvorzugsregel" zu verständigen, kristallisierten sich als Schwerpunkte der Diskussion die Themen Identität, Werteinsicht und Spiritualität heraus.

1.

Über *Identität* wurde unter der Fragestellung verhandelt, was zu ihrem Aufbau organisierte religiöse Lernprozesse leisten können. Da der Aufbau von Identität während der Schulzeit in soziale Prozesse eingebunden ist und von diesen nicht abgelöst werden kann, beschränkt sich die Aufgabe des Religionspädagogen darauf, "Erfahrungen der Praxis der Kommunikation und des Wirkens" (G. Stachel) seitens der Schüler durchsichtig zu machen und neue Erfahrungen dieser Art vorzubereiten.

Als unterrichtliches Geschehen kann das aber nur unter der Bedingung sinnvoll sein, dass es bezüglich der Identität so etwas wie eine objektive - das meint hier: dem Zugriff subjektiver Willkür entzogene - Entwicklungslogik gibt. Diese brauchte nicht notwendig eine geschichtslos-konstante Substanz im Sinne des ontologischen Naturbegriffs der Tradition zu sein; sie wäre vielmehr auch dann gegeben, wenn sie als Resultat menschlicher Tätigkeit begriffen werden müsste, ihre Unbeliebigkeit gegenüber individuellen Entscheidungen allerdings durch den sozio-kulturellen Bezugsrahmen gewährleistet wäre.

Zur Illustration der genannten Aufgabe wurden einige konkrete Fallbeispiele aus dem Erfahrungsbereich der Diskussionsteilnehmer beschrieben,

wo wesentliche Schritte eines Ich-Zuwachses stattgefunden hatten. Das inhaltliche Moment dieser Erfahrungen wurde herausgearbeitet und auf seine Transferierbarkeit geprüft (z.B. die im sozialen Vergleich gemachte Entdeckung der eigenen Unfertigkeit; die grosse motivierende Kraft des Beschenktwerdens, die auslöst, dass einer selber beginnt, zu schenken).

Gegen die fruchtbare und ohne Zweifel auch realisierbare didaktische Maxime, die Inhalte der Identität ausschliesslich indirekt zu formulieren, wurden in doppelter Hinsicht Bedenken vorgetragen: Erstens ist die schulische Erziehungssituation erheblich weniger auf die jeweiligen Individuen bezogen, als es die familiäre sein kann. Denn weder lässt sich in der Schule grundsätzlich auf Planung verzichten, noch vermag der Lehrer - und erst recht nicht der Fachlehrer - den "Kairos" für die jeweils notwendige Hilfestellung immer oder auch nur in den meisten Fällen zu erkennen. Zweitens lässt sich die Gefahr einer unstatthaften Vereinnahmung der Schüler nur dadurch ausschalten, dass zusammen mit der Identität auch das Bewusstsein aufgebaut wird, "dass es mich nur *einmal* gibt". Da solches nur durch Vergleichen mit anderen möglich ist, lässt sich auf eine inhaltliche Thematisierung der Ich-Findung in Schule und Religionsunterricht nicht verzichten.

Es gelang übrigens trotz mehrfacher Anläufe nicht, von der Erörterung des Gesamtproblems zu einer Beschränkung auf jene speziell für den Aufbau des moralischen Bewusstseins relevanten Faktoren der Identitätsfindung (z.B. Gewissen) vorzudringen. Erklärt wurde das damit, dass man es im Unterricht wohl nur selten erreiche, die ethische Thematik isoliert zu behandeln.

## 2.

In der religionspädagogisch besonders wichtigen Frage der *Werteinsicht* präziserte zunächst D. Mieth seinen Wertbegriff. In Abkehr von der Wertphilosophie wurden drei Momente herausgestellt: die Vermitteltheit der Werteinsicht, die Notwendigkeit, diese Vermittlung argumentativ zu leisten, sowie die Aufgabe, stets unter konkurrierenden Werten auswählen zu müssen. Die Auffassung von Wert, auf die die anschliessende Diskussion hinauslief, lässt sich folgendermassen zusammenfassen: Werte sind Deutungsmuster, die in Alltagssituationen repräsentiert sind und über komplexe Sozialisationsprozesse und Symbolsysteme (wie z.B. Sprache) vermittelt werden. Die zentrale Schwierigkeit des Erlernens von Wertauswahl im religiösen Kontext besteht darin, dass viele traditionelle Erfahrungsmodelle so verbraucht sind, dass sie nur noch Misstrauen oder Distanzierung auslösen und damit die pädagogische Intention blockieren. Hauptaufgabe für eine zeitgemässe Moralpädagogik im Religionsunterricht ist es dementsprechend, solche Alltagssituationen zu finden und transpa-

rent zu machen, die wieder Deutungskompetenz ermöglichen. Begnügt man sich umgekehrt mit dem Lernen religiöser Deutungssysteme, die im Alltag keinen Erfahrungskontext haben, so verstellen diese eher Wirklichkeit und gewinnen ideologische Funktion.

Bezüglich des Lehrer-Schüler-Verhältnisses verschärft sich das Problem noch, insofern der Lehrer mit den religiösen Deutungsmustern seine eigenen Integrationsmodelle ins Spiel bringen muss, er diese aber als Orientierungsrahmen für die Schüler nicht ständig und gänzlich zur Diskussion stellen kann. Die Deutungsmuster sind aber zunächst nicht die eigenen des Schülers. Bei dem Versuch, die Kommunikations- und Argumentationsgemeinschaft durch unterrichtliches religiöses Lernen zu erweitern, ist deshalb eine ethisch unverantwortbare Manipulation nur dann vermeidbar, wenn die Deutungsmuster über die eigenen Erfahrungen der Adressaten vermittelt werden und nicht über die der Lehrenden.

3.

Der Inhalt *Spiritualität* erschien übereinstimmend als besonders wichtig, weil dort das Spezifische christlichen Verhaltens ausdrücklich formuliert werden kann. Kritisch nachgefragt wurde bei zwei Teilinhalten:

- 1) Müsste man nicht der "Ethik des Sterbens" eine "Ethik des Lebens, des Glücks und der Auferstehung" (A. Stock) an die Seite stellen, um fatale Missverständnisse von der Art gnostischer Dualismen zu verhindern?
- 2) Für den anderen im Rahmen der Spiritualität akzentuierten Teilinhalt "Weg zur Tiefe" wurde das Desiderat aufgestellt, zuerst einmal dem Wechsel von der traditionellen Metaphorik der Höhe zu der der Tiefe Beachtung zu schenken, und ihn auf seinen Gehalt und seine eventuelle Signifikanz hin zu untersuchen.