

Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts

Christoph Bizer gewidmet

1 Entwicklungstendenzen innerhalb der Religionsdidaktik

Die Entwicklung der Religionsdidaktik in den letzten 50 Jahren auf knappem Raum zu bilanzieren, macht die exemplarische Auswahl einer Fragestellung erforderlich. Wir skizzieren zunächst *allgemeine Entwicklungstendenzen* und begründen dann die Auswahl.

(1) Das *Problem der pädagogischen und rechtlichen Begründung sowie der theologischen Bestimmung des Religionsunterrichts* wird in unserem Zeitraum gleich dreimal akut – ein Indiz dafür, daß die Plausibilität von Religion in der Gesellschaft abnimmt.¹

(2) Zu Beginn unseres Zeitraumes hat sich die unter dem Einfluß der Dialektischen Theologie stehende Religionspädagogik mit der Pädagogik in der Kritik an einem neuhumanistisch mißverstandenen Bildungsbegriff verbunden und mit zur Verdrängung des Begriffs aus seiner Schlüsselstellung in der Pädagogik beigetragen. Andere Leitbegriffe wie Lernen, Sozialisation oder Wissenschaftsorientierung traten in der späteren Folge an seine Stelle. Damit wurde ein Begriff eliminiert, der sich kritisch gegen soziale Ungerechtigkeit, Unfrieden und gegen die Zerstörung der Natur hätte richten können. Mit der Rekonstruktion des klassischen Bildungsbegriffs in der Pädagogik ergab sich seit den 80er Jahren auch für die Religionspädagogik die Möglichkeit, einen theologisch interpretierten kritischen Bildungsbegriff in der Didaktik eine regulative Funktion wahrnehmen zu lassen: Religionsdidaktik als theologisch verantwortete bildungstheoretische Didaktik.

(3) In der Evangelischen Unterweisung hatte ein abstrakter Gegensatz von »Wort Gottes« und »Religion« zur Ablehnung des Begriffs

1 Die Herausforderung durch die gesellschaftlich bedingte Kritik am Religionsunterricht wurde nach 1968 durch eine Fülle neuer Begründungsversuche beantwortet; es kam zu einer Überlegitimation des Faches. Zu Beginn der 90er Jahre wurde unter veränderten Bedingungen vielfach auf die damaligen Argumentationszusammenhänge zurückgegriffen. Ich halte es nach wie vor für überzeugend, die Aufgabe des Religionsunterrichts als *Befähigung zur Wahrnehmung der positiven Teilhabe- und Freiheitsrechte*, nämlich der Freiheit des Glaubens, des Gewissens und des Bekenntnisses (GG Art. 4,1) zu bestimmen. Vgl. vom Verf., Zur theologischen Bestimmung des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule, in: K. Wegenast (Hg.), Religionsunterricht – wohin?, Gütersloh 1971, 15-38.

»Religionsunterricht« geführt. Stallmann rehabilitierte diesen Begriff; die Bezeichnung »Religion« treffe auf das Christentum zu, mit dem es die Schule zu tun habe. M. Stallmann verwendet den Begriff aber unprogrammatisch. Nach 1967 wird der Religionsbegriff zunächst als kritischer Gegenbegriff zum dogmatischen Christentum (Brikner) gebraucht. Dadurch wird eine thematische Entschränkung des Gegenstandsfeldes von Religion erreicht. 1970-1974 versuchen katholische wie evangelische Religionspädagogen, ihre Disziplin in einem allgemeinen Religionsbegriff zu fundieren. Dabei zeigen sich in der theoretischen Bearbeitung des Religionsthemas unterschiedliche Tendenzen: In einer – oft verkürzten – Tillich-Rezeption wird der Religionsbegriff anthropologisch-ontologisch gewendet und vor allem im Gespräch mit der Religionssoziologie ein empirisch-funktionales oder ein gesellschafts- und ideologiekritisches Verständnis von Religion entfaltet, das entsprechende Auswirkungen auf die Aufgabenbestimmung des Religionsunterrichts gewinnt. Mit Hilfe eines formalen Religionsverständnisses, das weit genug ist, religiöse Bewegungen und Phänomene zu identifizieren, das aber jeweils geschichtlich-gesellschaftlich »operationalisiert« werden muß, soll ein Zugang zur volksskirchlichen Lebenspraxis gewonnen werden (Nipkow). Eine dialektische Verhältnisbestimmung von Evangelium und Religion führte dazu, weder das Konzept eines »Unterrichts über Religion« zu verfolgen noch eine »Glaubensdidaktik« ohne Bezug auf die Religion zu entwickeln; beides wären falsche Alternativen. Gegenstandsfeld des Religionsunterrichts ist vielmehr die christliche Religion in ihren kirchlichen, öffentlichen und privaten Lebensäußerungen; sein kritisches Prinzip ist die Unterscheidung zwischen Evangelium und Religion.

(4) 1975 beginnt der *Erfahrungsbegriff* die Leitvorstellungen »Tradition« und »Emanzipation« abzulösen²; er wird in den folgenden Jahren als pädagogische, theologische und religionspädagogische Kategorie geklärt und zur Grundlegung einer *integrativen* Religionspädagogik in Anspruch genommen. Mit seiner Hilfe lassen sich unterschiedliche Ansätze verknüpfen: der an der *Überlieferung* orientierte Hermeneutische Unterricht, der auf die *Gesellschaft* und ihre Probleme bezogene themenorientierte Unterricht und der sozialisationsbegleitende bzw. *schülerorientierte* Unterricht. Seit dieser Zeit weisen die religionspädagogischen Ansätze und Modelle eine gemeinsame erfahrungshermeneutische Grundlage auf. Dieser Sachverhalt trifft für die Korrelationsdidaktik, die lange Zeit die katholische Religionspädagogik maßgeblich bestimmte, für die Symboldidaktik und für das Elementarisierungsmodell Nipkows zu.

2 Zu dieser Entwicklung vgl. P. Biehl und H.-B. Kaufmann (Hg.), Zum Verhältnis von Emanzipation und Tradition, Frankfurt a.M. 1975.

(5) Die 1962 erhobene Forderung nach einer »realistischen Wendung« (H. Roth) in der Pädagogik wurde in der Religionspädagogik aufgenommen³, führte aber relativ selten zu eigenständigen empirischen Untersuchungen. Breit rezipiert wurden die psychoanalytische und kognitive Entwicklungspsychologie, die Biographieforschung und die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Starken Einfluß gewannen das Identitätskonzept E.H. Eriksons sowie die Erkenntnisse D.W. Winnicotts zum »Übergangsobjekt«; aus der kognitiven Psychologie J. Piagets und der Moralpsychologie L. Kohlbergs entwickelten J.W. Fowler und F. Oser / P. Gmünder Stufentheorien, die den gesamten Lebenslauf umgreifen.⁴

Verstand sich die Religionspädagogik in den 50er und 60er Jahren vornehmlich als *hermeneutische Wissenschaft*, so hat sie inzwischen die *empirisch-analytische Forschungsweise* integriert, um die tatsächlichen Wirkungen und Wirkungsmöglichkeiten religiöser Lernprozesse zu erforschen, und die *ideologiekritische Forschungsweise* aufgenommen, um Fehlformen religiöser Bildung und ihrer institutionellen Bedingungen wahrnehmen zu können. Eine solche Verbindung von Hermeneutik, Empirie und Ideologiekritik ist als methodologischer Grundsatz sowohl für die kritisch-konstruktive Didaktik W. Klafkis als auch für die dialektisch-konvergenztheoretische Religionspädagogik K.E. Nipkows maßgeblich.⁵

(6) In Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Didaktik innerhalb der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird in der Religionspädagogik der 60er Jahre versucht, *das Elementare, Fundamentale und Exemplarische* als *Kernfragen der Fachdidaktik* zu bestimmen. Es geht dabei um die Struktur der Bildungsinhalte und die Kriterien ihrer Auswahl. Die Frage nach der Struktur der Inhalte führt in das Zentrum theologischen Denkens. Daher wird in den 70er Jahren das *Problem der Elementarisierung* vor allem als fundamentaltheologisches Problem bearbeitet. Ohne den Bezug zur strittigen theologischen Wahrheitsfrage aufzugeben, wendet Nipkow mit seinen vier Fragerichtungen einer elementaren Bibel- und Lebensauslegung das Problem wieder in den Horizont der Didaktik.⁶

3 Vgl. K. Wegenast, Die empirische Wendung in der Religionspädagogik, EvErz 20 (1968) 111-125.

4 Vgl. K.E. Nipkow und F. Schweitzer, Religionspädagogik im geteilten Deutschland (...), in: dies. (Hg.), Religionspädagogik, Bd. 2/2, Gütersloh 1994, 218-241, hier: 232f.

5 Vgl. K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 1, Gütersloh 1975, 179ff.

6 Vgl. K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3, Gütersloh 1982, 185ff. Vgl. F. Schweitzer u.a., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995.

(7) Die stärkste Veränderung, die die Gestalt des Religionsunterrichts in unserem Zeitraum erfahren hat, liegt in dem *Verlust* der traditionellen »Mittelpunktstellung der Bibel als Gegenstand und Stoff«⁷. Die Auslegung des biblischen Textes galt zuvor als *die* didaktische Grundform; alle anderen Inhalte hatten nur Berechtigung, wenn sie auf die Auslegung der Bibel bezogen werden konnten. Der Verlust bedeutet einen *Gewinn an thematischer und methodischer Vielfalt*. Die Befreiung von ihrer theologisch unsachgemäßen Legitimationsfunktion kommt den biblischen Texten selbst zugute und ermöglicht einen schöpferischen Umgang mit ihnen.

Die Veränderung der konkreten Gestalt des Unterrichts wird an den *praxisfähigen* didaktischen Ansätzen deutlich, die sich bis in die Richtlinien und Arbeitsbücher ausgewirkt haben. Keiner der um 1970 vertretenen radikalen Ansätze, auch nicht die Alternative bibel- oder problemorientierter Unterricht, sind lehrplandominant geworden; durchgesetzt hat sich vielmehr die Verschränkung von *Bibel- und Problemorientierung* nach dem »Kontexttypus« (Nipkow) bzw. die katholische »Korrelationsdidaktik« als dritter Weg zwischen glaubenshermeneutischem und erfahrungsorientiertem Unterricht.⁸ Eine *traditionerschließende* didaktische Struktur ist also mit der *problemorientierten* didaktischen Struktur verschränkt worden. In den 80er Jahren wird in Lehrplänen und Arbeitsbüchern eine dritte didaktische Struktur erkennbar, nämlich die *symboldidaktische*.

Aufgrund dieses Befundes gehen wir von der *These* aus, daß in bestimmten religionspädagogischen Konzeptionen didaktische Strukturen entwickelt wurden, die auch abgesehen von den oft einseitigen Konzeptionen von weiterreichender Bedeutung sind und weiterentwickelt werden konnten. Eine didaktische Struktur – einmal erschlossen – ist also ablösbar von der Konzeption, in der sie ursprünglich entwickelt worden ist.

So ist beispielsweise die traditionerschließende Struktur, die in ihrer nicht wieder rückgängig zu machenden hermeneutischen Reflexionsgestalt seit Mitte der 50er Jahre von M. Stallmann, H. Stock, G. Otto, K. Wegenast u.a. ausgearbeitet wurde, nicht an die Konzeption des Hermeneutischen Unterrichts gebunden, zu der die Mittelpunktstellung der Bibel gehörte.

Wir haben daher den hermeneutischen, den thematisch-problemorientierten und den symboldidaktischen Unterricht auf diese didaktische Strukturbildung hin zu untersuchen und zu fragen, wie die ge-

7 H.B. Kaufmann, Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?, in: Nipkow/Schweitzer (Hg.), Religionspädagogik, 182–188, hier: 182.

8 Vgl. R. Larsson, Religion zwischen Kirche und Schule. Lehrpläne für den evangelischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945, Lund/Göttingen/Zürich 1980, 176.

nannten Strukturen in ein fachdidaktisches Gesamtkonzept integriert werden können. Der genannte pragmatische Gesichtspunkt reicht aber zur Begründung dafür, daß wir von der gängigen Darstellung religionspädagogischer Konzeptionen abweichen, nicht aus; systematische Erwägungen müssen hinzukommen.

Die Evangelische Unterweisung ist unter diesen Strukturen nicht berücksichtigt. Für eine Unterweisung als »Kirche in der Schule« fehlen nicht nur die gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen, es läßt sich inzwischen auch die Notwendigkeit einer *schultheoretischen* Begründung eines ordentlichen Schulfaches nicht bestreiten, die allerdings zugleich theologisch verantwortbar sein muß. Der Religionsunterricht ist kritisch auf die Bildung des Menschen und die gesellschaftlichen Bildungsinstitutionen zu beziehen. In dieser Hinsicht hat sich 1958 in der Religionspädagogik ein Paradigmawechsel vollzogen, der die Evangelische Unterweisung als eine rein historisch interessante Position erscheinen läßt.

Die als »Konzeptionen« gekennzeichneten Sachverhalte⁹ betreffen unterschiedliche Ebenen der Fachdidaktik. Sie können sich wie der Erfahrungsbezug auf ihren allgemeinen Orientierungsrahmen beziehen. Das Elementarisierungsproblem stellt den Kern der Didaktischen Analyse dar; es betrifft die didaktischen Strukturen insgesamt auf je spezifische Weise. Oder es handelt sich um durchgängige *didaktische Prinzipien*, wie die Sozialisationsbegleitung, das narrative Element, die (ideologie-)kritische Reflexion und die Handlungsorientierung.

Als Mitarbeiter an Rahmenrichtlinien und an dem Unterrichtswerk »Religion« legt D. Stoodt »Materialien zur Lernplanung« vor und greift dabei auf den problemorientierten Ansatz zurück; der Gesichtspunkt der Sozialisationsbegleitung kommt als durchgängiges didaktisches Prinzip zur Geltung, nämlich in der Art, wie bestimmte Themen aufgeschlüsselt und bearbeitet werden.¹⁰

Bestimmte damalige »Konzeptionen« erscheinen nicht direkt auf der Lehrplanebene. Um auf dieser Ebene erscheinen zu können, müssen die Ansätze *auch* Bedeutung im Hinblick auf die Inhaltsproblematik haben, selbst wenn der Prozeß vorrangige Bedeutung für die Erschließung der Bildungsinhalte gewinnen soll. Werden sachgemäße didaktische Gesichtspunkte zu Gesamtkonzeptionen für den Religionsunterricht hochstilisiert, kommt es zu falschen Alternativen; der Eindruck vorherrschender Diskontinuität verdeckt gemeinsame Grundlagen und läßt zusammengehörende Aspekte nicht erkennen. Welchen Bezug haben die drei ausgewählten didaktischen Strukturen zur Ebene der Inhalte? Wir gehen davon aus, daß *drei Kategorien*

9 So bei G. Lämmermann, Grundriß der Religionsdidaktik, Stuttgart/Berlin/Köln 1991, 126ff, u.a.

10 Vgl. D. Stoodt, Religionsunterricht als Interaktion. Grundsätze und Materialien zum evangelischen RU der Sekundarstufe I, Düsseldorf 1975.

*en für das religiöse Leben fundamental sind: die symbolische, die geschichtliche und die lebensweltlich-ethische.*¹¹ Für Religionen und religiöse Gruppen sind konstitutiv: ihre zentralen Symbole und Riten sowie die grundlegenden Überlieferungen und sittlichen Weisungen, die die Lebensformen prägen und das Handeln orientieren.

Für das Christentum sind die zentralen Symbole und Riten, die in Überlieferungen weitergegeben werden: Dreieinigkeit (Gott-Christus-Geist), Schöpfung, Kreuz und Auferstehung, Reich Gottes, Sünde und Rechtfertigung, Taufe und Abendmahl. Das Christentum umfaßt als Ursprungsgeschehen die Überlieferungen Israels wie Exodus und Prophetie sowie Jesu Weg, Verkündigung und Geschick und die Zeit der Apostel. Die Zehn Gebote und die Bergpredigt haben christliche Lebensformen geprägt.

Für das Judentum und das Christentum, in denen die Kategorie des Geschichtlichen allererst erschlossen wurde, ist der Geschichtsbezug von besonderer Bedeutung. Reformatorische Bewegungen entdecken in den geschichtlichen Anfängen immer wieder das Ursprüngliche und neue zukünftige Möglichkeiten. Ohne den Bezug auf die Geschichte steht die religiöse Symbolwelt in der Gefahr, als »reine Fiktionalität« bzw. als Ausdruck menschlicher Symbolproduktion mißverstanden zu werden. Umgekehrt explizieren die Symbole die Bedeutsamkeit der Geschichte Jesu. Ohne den Bezug auf konkrete lebensweltliche Situationen steht das Symbolische in der Gefahr, sich in Innerlichkeit zu verflüchtigen. Andererseits repräsentieren die Symbole die fundamentalen Erfahrungsgewißheiten, die ethisch verantwortlichem Handeln vorausliegen. Wer Religion sachgemäß verstehen will, wird sich mit den drei fundamentalen Kategorien auseinandersetzen müssen. Ihnen lassen sich unschwer die drei didaktischen Strukturen zuordnen. Ihre Auswahl ist also nicht zufällig.

2 Die didaktischen Strukturen in ihrem gesellschaftlichen und theoriegeschichtlichen Kontext

2.1 Der Hermeneutische Unterricht und die traditionserschließende Struktur

In den Jahren 1945 – 1948 wurden die Kirchen als die einzigen intakten Institutionen in Anspruch genommen, um das Leben zu orientieren sowie Elend, Trauer und Schuld zu verarbeiten. In den sich wieder etablierenden Parteien bestand weitgehend Einigkeit darin, daß die Schule wie die Gesellschaft insgesamt auf christlicher

¹¹ H. Schmidt, Leitfaden der Religionspädagogik, Stuttgart/Berlin/Köln 1991, 202, nennt ebenfalls drei Kategorien: zentrale Symbole, konstitutive Überlieferungen und gemeinschaftsbezogene Beziehungsqualitäten.

Grundlage aufzubauen seien. Die Kirchen blieben zwar auch weiterhin offiziell geschätzt, aber das allgemeine Bewußtsein hat sich in den 50er Jahren bei fortschreitender Säkularisierung der Gesellschaft verändert. Das Bedürfnis nach kirchlichen Sinndeutungen beschränkte sich zunehmend auf die »Kerngemeinden«. ReligionslehrerInnen fühlten sich von dem Verkündigungsauftrag überfordert. Der Religionsunterricht mußte als »ordentliches Unterrichtsfach« jetzt ausdrücklich pädagogisch begründet werden; die Geisteswissenschaftliche Pädagogik forderte einen integrierenden Beitrag dieses Faches.¹²

Von pädagogischer wie theologischer Seite wurden bereits ein Jahr nach der Veröffentlichung von H. Kittels Programmschrift »Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung« (1947) Einwände erhoben. E. Weniger erhebt die Forderung nach einer »hermeneutischen, deiktischen Form der christlichen Unterweisung«. R. Bultmann bestärkt die Schule darin, sich nicht das Recht nehmen zu lassen, »den Religionsunterricht aus eigener Kraft zu erteilen«, der die Aufgabe habe, »das Wesen der christlichen Religion, den Sinn des christlichen Glaubens deutlich zu machen«, und zwar im Sinne schlichter Belehrung.¹³

1958 erklärte sich die Kirche »zu einem freien Dienst an einer freien Schule bereit«¹⁴. Im selben Jahr legte *Martin Stallmann* den ersten neueren Versuch einer pädagogischen Begründung des Religionsunterrichts aus den Notwendigkeiten der Schule vor.¹⁵ Er bezieht sich auf das damalige Verständnis der Schule als Ort, an dem die Tradition von einer Generation an die nächste weitergegeben wird; er widerspricht aber der herkömmlichen Bildungs- und Schultheorie, in der die Tradition als »Material zur Selbstverwirklichung« angesehen wurde (54). Der antwortend-verantwortliche Umgang mit der Tradition als Überlieferungsgeschehen (168) stellt uns vor die *Frage nach der Wahrheit* unserer geschichtlichen Existenz und ruft uns zur Wahrnehmung der Verantwortung angesichts der Zukunft (72). Die Schule erfüllt ihre Aufgabe nicht, wenn sie die SchülerInnen zu einem subjektivistischen Umgang mit der Geschichte anleitet (vgl. 53f) und zur »Anpassung« an die Gesellschaft führt (vgl. 57ff).

12 Vgl. R. Dross, *Evangelische Religion*, München 1981, 19ff; G. Lämmermann, *Religionspädagogik im 20. Jahrhundert*, Gütersloh 1994, 94ff.

13 H. Stock, Ein religionspädagogischer Nachtrag zum Bultmann-Gedenkjahr, in: JRP 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 165-174, hier: 172.

14 Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland 1958. Wort zur Schulfrage, in: *Nipkow/Schweitzer* (Hg.), *Religionspädagogik*, 157-159, hier: 158.

15 M. Stallmann, *Christentum und Schule*, Stuttgart 1958. Vgl. dazu den vorzüglichen Beitrag von Chr. Bizer, *Christentum und Schule*, in: *ders.*, *Kirchgänge im Unterricht und anderswo*, Göttingen 1995, 185-203.

Das Christentum kann als Grundlage der Schule in Anspruch genommen werden, weil es ein Element unserer geistigen Überlieferung ist, mit dem die Schule ihrem geschichtlichen Auftrag nach zu tun haben muß (150). Der christliche Glaube ist in diesen Bereich nicht mit eingeschlossen, weil er nicht in die Überlieferung eingeht (148). Doch schon die kritische Auslegung der christlichen Tradition kehrt die in der Schule übliche Frage um, weil sie keine allgemein gültigen Antworten oder Werte vermittelt, sondern (als Explikation des Gesetzes) den Menschen radikal vor die Frage nach sich selbst stellt (31). Wird der junge Mensch als nach sich selbst Fragender in das Überlieferungsgeschehen einbezogen, vollzieht sich Bildung.

Ist die Aufgabe der Schule so begriffen, kann Religionsunterricht in Form eines kritischen Dialogs stattfinden. Er legt die christliche Überlieferung auf die Bibel hin und von der Bibel her verstehend aus, und zwar nicht um ihrer selbst willen, sondern um die Selbstfindung der SchülerInnen zu fördern (199). Dazu ist es erforderlich, daß die biblischen Texte auf das in ihnen bezeugte Selbst- und Weltverständnis hin (d.h. existential) befragt werden. Jeder Verkündigungsanspruch des Religionsunterrichts wird von Stallmann abgelehnt. Er muß sogar »grundsätzlich jeden Schein vermeiden, als könne oder solle er auf irgendeine – wenn auch noch so entfernte – Weise zum Wirksamwerden des Evangeliums beitragen«¹⁶. Das sei allein Aufgabe der Predigt. Der Unterricht hat die in der Predigt implizit enthaltene Lehre zu explizieren oder auf das dort zu hörende Evangelium vorzubereiten (86).

Stallmann begründet diese These mit der Verbindung von Erzählung und Verkündigung in den synoptischen Texten. Der eschatologische Charakter der Texte, ihre Paradoxie könne nur in der Predigt zur Geltung kommen. Im Unterricht gebe es keine Möglichkeit, das paradoxe »Zugleich« von Bericht und Kerygma zu erschließen, er könne es nur in ein Nacheinander auflösen (234, 237). Die auslegende Vergegenwärtigung der christlichen Überlieferung im Unterricht und die eschatologische Verkündigung in der Predigt verhalten sich zueinander wie Gesetz und Evangelium (250).

Diese pädagogische Begründung des Unterrichtsfaches ist vor allem *theologisch* motiviert. Die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium ist kein Formalprinzip für die Zuordnung von Unterricht und Predigt; sie ist vielmehr ein inhaltliches Prinzip, das im Blick auf die Inhalte und Ziele des Unterrichts konkret zu vollziehen ist. Stallmanns Konzeption hat die weitere Theoriebildung angeregt; in der Praxis ist sie kaum wirksam geworden. Seine tiefgründigen theologischen Reflexionen waren schwer nachzuvollziehen. Die existentielle Auslegung kam formal immer zum gleichen Ergebnis: Sie stellte die Jugendlichen vor die radikale Fraglichkeit ihres Daseins. Reli-

16 M. Stallmann, *Die biblische Geschichte im Unterricht*, Göttingen 1963, ²1969, 240.

giöse, kulturelle und gesellschaftliche Gestaltungen wurden als Selbstsicherungsversuch des Menschen entlarvt.

Angeregt durch Stallmann arbeitet Gert Otto¹⁷ unter Berufung auf F. Gogartens Unterscheidung von Säkularismus und Säkularisierung als einer legitimen Folge des christlichen Glaubens das Verhältnis von Christentum, Säkularisierung und Glauben heraus und erweist innerhalb dieses Argumentationsganges die Notwendigkeit, nach dem Evangelium zurückzufragen. Die Beschäftigung mit dem Christentum muß nämlich die Echtheit der Säkularisierung vor dem Evangelium verantworten. Insofern hat es die Schule »nicht nur mit dem Christentum als einer geistesgeschichtlichen Größe zu tun« (52). Otto setzt nicht bei der Tradition als dem Inhalt des Unterrichts, sondern bei der Auslegung als dem Verfahren zur Erschließung der Inhalte an; er bezieht sie auf das Auslegungsgeschehen, das sich in der Schule insgesamt vollzieht. Ottos *programmatische Formel*, die für den von ihm so benannten »hermeneutischen« Unterricht insgesamt kennzeichnend wurde, lautet: Die Auslegung der Bibel ist die »didaktische Grundform des Religionsunterrichts« (79). In der Folgezeit hat sich in der Praxis das stärker geistesgeschichtlich orientierte Begründungsmodell Ottos gegenüber dem theologisch radikaleren Stallmanns durchgesetzt.¹⁸

Hans Stock¹⁹ sieht in der Frage nach dem Verhältnis von historischem Jesus und der Christusbotschaft der Evangelien das zentrale didaktische Problem (30ff). Während Stallmann an der Position Bultmanns festhält, macht Stock die damals neu gestellte *Frage nach dem historischen Jesus*, die die Verbindung von Bericht und Kerygma im Sinne methodisch reflektierter historischer Nachfrage suspendiert, für den Unterricht fruchtbar, so daß die Spannung zwischen der Verkündigung Jesu und der Christusbotschaft der Gemeinde auch didaktisch zum Austrag kommt; erst dadurch kann ihre historisch bedingte Zusammenführung in den Evangelien und ihre sachliche Zusammengehörigkeit überhaupt verstanden werden (42). In seinen hermeneutischen Grundsätzen bleibt auch Stock Bultmann weiterhin verpflichtet. Der Ausleger, der von der Frage nach seiner Existenz bewegt ist, steht in einem vorgängigen Lebensverhältnis zu den biblischen Texten, die ihn in ihrer Wahrheit anreden, wenn er die Sachinterpretation weit genug vorantreibt. So zielt auch der biblische Unterricht, der die Texte auf menschliche Grundsituationen hin auslegt, auf ein »existentiales« Verstehen; denn die Auslegung bringt zur Geltung, wie die Texte von menschlicher Existenz schlechthin sprechen (47).

17 G. Otto, Schule – Religionsunterricht – Kirche, Göttingen 1961, ³1968.

18 Zu dieser Entwicklung trug Ottos »Handbuch des Religionsunterrichts« (Hamburg 1964) bei; das »Neue Handbuch des Religionsunterrichts« (Hamburg 1972) zeigt eine problemorientierte Struktur.

19 H. Stock, Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht, Gütersloh 1959, ⁵1970.

Der nichtwissende und nichtglaubende Schüler ist für Stock das eigentliche Kriterium für das Gelingen der Interpretationsarbeit, die er in der Nachbarschaft derjenigen im Deutschunterricht sieht (58). Auf der einen Seite kann die Beachtung der sprachlichen Gestalt biblischer Texte eine didaktische Hilfe zu ihrem Verständnis sein (22ff), nach der anderen Seite hin kann ein Prosastück oder ein Gedicht aus dem Bereich der modernen Literatur den Menschen in der Profanität seines Daseins zeigen (58).²⁰

Trotz konzeptioneller Unterschiede in Einzelfragen bildete sich eine *charakteristische didaktische Struktur* für das Fach heraus. Die Auslegung der Texte sollte wissenschaftlich verantwortlich und hermeneutisch reflektiert erfolgen. Dazu ist es erforderlich, daß die LehrerInnen die leitenden Prinzipien theologischer Forschung kennen und ihre Verfahren und Ergebnisse zu elementarisieren vermögen.

Der Lernprozeß begann in der Regel mit der wissenschaftsgeleiteten Arbeit an einem biblischen Text. Ein klassisches Beispiel ist die Erarbeitung eines Vergleichs der Sturmstillungsgeschichte nach der Fassung von Markus und Matthäus etwa in arbeitsunterrichtlichen Formen. Bei Markus wird das eigentliche Wunder des Glaubens in einer Wundererzählung dargestellt, während Matthäus eine Nachfolgegeschichte erzählt, die in die Zeit der frühen Christenverfolgungen verweist. In einem nächsten Schritt wird in einem Unterrichtsgespräch nach der Bedeutung der Texte für die Gegenwart gefragt. Dabei kommt zur Sprache, daß Texte dieser Art nicht Ausnahmesituationen in den Blick bringen, sondern für menschliche Existenz exemplarische Situationen der Gefährdung durch Angst, Sorge, Mangel oder Tod. Die Einsichten können gefördert oder vertieft werden durch den Dialog mit Darstellungen der bildenden Kunst oder literarischen Texten. Der Bezug des Textes zur Gegenwart kann vermittelt werden durch eine exemplarische Erarbeitung seiner *Wirkungsgeschichte*; so wird etwa die Geschichte vom reichen Jüngling in einen Zusammenhang gebracht mit einem Lebensbild Franz von Assisis und heutigen Armutsbewegungen.

Die traditionerserschließende Struktur ist inzwischen weiterentwickelt worden. Dazu hat eine *Differenzierung analytischer Verfahren* beigetragen; historisch-kritische Fragestellungen wurden durch sozialgeschichtliche, tiefenpsychologische und feministische Ansätze ergänzt. Sodann wurde das Hermeneutikverständnis erweitert. Es umfaßt nicht nur Texte, sondern Bilder, Gesten, Töne und Handlungen. Die genannten analytischen Verfahren – so modern sie sein mögen – sind von den Erfahrungen der SchülerInnen weit entfernt. Ihre An-

20 I. Baldermann wählte die Wahrnehmung der sprachlichen Form biblischer Texte zum Leitfaden seiner »Biblischen Didaktik« (Hamburg 1963). Die Erschließung dieser Texte im Dialog mit moderner Literatur stellte eine Brücke zum problemorientierten Unterricht dar. Dieser Sachverhalt läßt sich an den entsprechenden Aufsätzen H.-B. Kaufmanns nachweisen. Vgl. zusammenfassend: P. Biehl, Auslegung gegenwärtiger Wirklichkeit anhand von Texten des Deutsch- und Religionsunterrichts, in: W.G. Esser (Hg.), *Zum Religionsunterricht morgen II*, München/Wuppertal 1971, 95-123.

wendung setzt ein ursprüngliches Verstehen der »Sache« schon voraus; diese Voraussetzung muß in den meisten Fällen durch Lernprozesse erst ermöglicht werden. Zudem stellen analytische Verfahren durch den Vorgang der Objektivierung die Texte in die Vergangenheit ab, so daß es schwerfällt, sie in einem nächsten Schritt wieder in die Gegenwart zurückzuholen. Aus diesen Gründen erfolgt eine praxisrelevante Veränderung der traditionerschließenden Struktur erst, wenn aus hermeneutischen wie didaktischen Erwägungen *kreative Verfahren einen Vorrang vor analytischen Verfahren gewinnen*.

Der biblische Text kommt primär nicht als ein Zeugnis der Vergangenheit in Betracht, sondern als eine »Textwelt« (Ricoeur), die einen Entwurf von Welt vorgibt, als ein Erfahrungsraum, der dazu einlädt, ihn durch eigene Erfahrungen auszugestalten und wohnlich zu machen. Ein kreativer Umgang mit biblischen Texten durch alle Formen des Spiels, Tanz, Pantomime, Bibliodrama oder durch interaktionale Auslegung ermöglicht den Teilnehmern, die Bedeutungsfülle der Texte zu erfassen und sie so darzustellen, daß sie zu »Mitspielern« werden, die spielend vor ihre Wahrheit geraten und wenigstens probeweise eine Zugehörigkeit zu der »Sache« gewinnen, die sie verheißen. Lernprozesse dieser Art vollziehen sich nicht mehr im Bereich reiner Texthermeneutik, sondern erreichen die *Dimension der Erfahrungshermeneutik*. Einerseits wird schöpferische Arbeit am Text ermöglicht; andererseits beginnt der Text an den Betroffenen zu arbeiten. Ihre Erfahrungen und die Erfahrungen, die biblischen Texten zugrunde liegen, können sich wechselseitig verschränken. Indem die Texte die Betroffenen verfremden, schaffen sie eine Erweiterung und Überbietung der Erfahrungen.

Wird dem »subjektiven Faktor« im Verstehensprozeß so große Bedeutung beigemessen, bleibt zu fragen, ob die schöpferische Gestaltung noch dem Erfahrungsmuster der Vorgabe entspricht. Damit kommen analytische Verfahren ins Spiel. Sie schaffen Distanz, die genauer hinschauen und die Texte in ihrer Fremdheit und poetischen Kraft wahrnehmenn läßt. Bereits im Hermeneutischen Unterricht war die historische Rekonstruktion der Texte nicht Selbstzweck, die Lernenden sollten sich vielmehr mit Hilfe der Texte besser verstehen. Diese Intention kann durch die weiterentwickelte Struktur der Traditionerschließung jetzt sachgemäßer zum Zuge kommen.

2.2 Die problemorientierte Struktur

Am 15. Oktober 1963 trat Konrad Adenauer von seinem Amt zurück; dieses Ereignis markiert das Ende des sog. Wirtschaftswunders. Seitdem ist die Wirtschaft der Bundesrepublik den Konjunkturschwankungen der westlichen Industriestaaten ausgesetzt. Nach

großen Zechenstillegungen im Ruhrgebiet gelangte dieser Sachverhalt vor allem durch die Wirtschaftskrise 1966/67 in das allgemeine Bewußtsein. Die sog. Studentenbewegung war Ausdruck der Gesamtentwicklung in Gesellschaft und Staat, nicht nur Protest gegen autoritäre Strukturen in Universität und Schule. Der Religionsunterricht war unmittelbar durch eine Abmeldungswelle in den höheren Schulen betroffen. Die Verweigerung des Wehrdienstes und die Abmeldung vom Religionsunterricht sind die beiden Verweigerungsrechte, die der Staat jungen Menschen einräumt; sie wurden zunehmend genutzt. Radikale Schülergruppen forderten die Gestaltung des Religionsunterrichts nach eigenen Vorstellungen, vor allem sachliche Information, freie Diskussion und die Behandlung von Gegenwartsfragen individueller und gesellschaftlicher Relevanz.

Die internationale Verflechtung der westlichen Welt im Bereich der Bildung wirkte sich vor allem in der Übernahme der in den USA entwickelten curricularen Methoden aus, die die von G. Picht 1964 analysierte »deutsche Bildungskatastrophe« zu bewältigen helfen sollten. Neue Unterrichtsformen und Rahmenrichtlinien mußten entwickelt werden. Religionspädagogische Institute der Kirchen wurden Ende der 60er Jahre zu Trägern der Reform des Religionsunterrichts.²¹

Wurde bisher Religionspädagogik im Einflußbereich der beiden großen theologischen Schulen von Barth und Bultmann betrieben, so wurde die Lage nach deren Zerfall unübersichtlicher und die religionspädagogischen Ansätze theologisch uneinheitlicher. Sie wurden insgesamt nicht mehr aus theologischen Systemen deduziert, sondern die Theoriebildung, die pädagogisch wie theologisch zu verantworten war, folgte der Unterrichtsmodellentwicklung. Das Interesse verlagerte sich von den exegetischen Disziplinen auf die Systematische Theologie, insbesondere auf die Sozialethik.

Die Neukonzeption des Religionsunterrichts vollzog sich nicht abrupt, sondern seit etwa 1966 wurde die hermeneutische Aufgabe Schritt für Schritt erweitert, so daß sie erfahrungsnah erschlossene lebensgeschichtliche *Situationen* und gesellschaftliche *Probleme* umfaßte. Der Weg führte von einer existentialen Hermeneutik zu einer »politischen Hermeneutik des Evangeliums« (Moltmann).

Hans Stock ging in seiner programmatischen Schrift »Religionsunterricht in der »Kritischen Schule« auf die veränderte Situation in den Schulen ein und konzipierte in Umrissen einen »problem-offenen Orientierungsunterricht« in einer »Schule für alle«²², der einen

21 Vgl. *Dross*, Religion, 32ff; *Lämmermann*, Religionspädagogik, 125ff.

22 *H. Stock*, Religionsunterricht in der »Kritischen Schule«, Gütersloh 1968, 37. Erstmals vorgetragen im April 1968 vor der Pädagogischen Studienkommission in Loccum.

Beitrag zur strittigen Selbstdefinition des Menschen in einer Zeit der Selbstentfremdung in den Dialog einzubringen hat (36).

Die Art, wie Jesus redet und handelt, ist »mit dem allgemeinen Wahrheitsbewußtsein und zu der jedermann zumutbaren Wirklichkeitserfahrung« (Ebeling) in Beziehung zu setzen (34). Didaktisch gesehen soll der Unterrichtsprozeß sich von Gegenwartsphänomenen zurück zu den Quellen hin vollziehen, nicht mehr in einer isolierten, historisch gebundenen Textarbeit (38). »Die didaktische Grundform dieses Unterrichts ist der Dialog...« (39). Es handelt sich um einen informierenden, aufklärenden, interpretierenden Unterricht über »Religion«, der das Christliche als »geistiges Gut« einer humanen Kultur aufnimmt (37, vgl. 36); Kirche und Konfession sind für ihn nicht Auftraggeber und Regulativ, sondern Inhalt (40).

Stock bezieht sich auf die ebenfalls 1968 erschienene Tübinger Antrittsvorlesung *Karl Ernst Nipkows*.²³ Nipkow verschränkt den an anspruchsvollen Interpretationen biblischer Texte orientierten Grundtypus mit einem zweiten: »Unterricht über das Christsein und Menschsein in der Gegenwart« (252). Er behält also die traditionserschließende Struktur des Hermeneutischen Unterrichts bei, fordert aber eine stärkere Berücksichtigung der Lernbedingungen und Interessen der SchülerInnen, die Möglichkeiten zur Mitbestimmung bei Planung und Durchführung des Unterrichts erhalten sollen (248). Durch das komplementäre Beieinander beider Typen können die Aussagen der Bibel stärker im *Kontext* der Lebensthematik der gegenwärtigen Menschen und der Kirche wahrgenommen werden. Dazu ist es aber didaktisch und methodisch erforderlich, Gesamtthema und Ausgangspunkt des Unterrichts neu zu akzentuieren. Übergreifendes Thema ist »Christus in der Welt«; es ist eindeutig gegenwartsbezogen und erfordert, den Weg von der Gegenwart zur biblischen Botschaft zurückzugehen und die Alltagswelt mit ihr zu verschränken (257f). Die Welt als Ort des Glaubens wird damit Mitte des Unterrichts, nicht mehr die Auslegung des biblischen Textes.

Wenn der Unterricht auf den *Dialog* mit und in der Welt vorbereiten soll, muß er in der Vielfalt der Stimmen seine Sprache finden und christliche wie nichtchristliche Stimmen einbeziehen (260). Die Themen, die durch den problemorientierten Typus gewonnen werden, betreffen die Lebensformen der heutigen Kirche, ihr Selbstverständnis, ihr Verhältnis zu anderen Konfessionen, ihren Öffentlichkeitsauftrag, ihre Herausforderung durch Technik, Krieg und Völkermord, durch ein säkularisiertes Bild vom Menschen etc. (260). Alle genannten Themen haben einen Bezug zur Kirche; noch fehlen die Kategorien, um die gegenwärtige Lebensthematik der Kinder und Jugendlichen einzubeziehen. Mit der Kirche ist die theologische Thematik vor-

23 K.E. Nipkow, Christlicher Glaubensunterricht in der Säkularität. Die zwei didaktischen Grundtypen des evangelischen Religionsunterrichts, in: *ders.*, Schule und Religionsunterricht im Wandel, Heidelberg/Düsseldorf 1971, 236-263. Vgl. *ders.*, Problemorientierter Religionsunterricht nach dem »Kontexttypus«, ebd., 264-279.

gegeben; die Frage, wie die problemorientierte Struktur theologisch verantwortet werden kann, ist noch nicht im Blick.

Die Eröffnung der Diskussion durch Nipkow zeigt – von der Kritik später häufig übersehen –, daß die traditionserschließende und die problemorientierte didaktische Struktur sich ergänzende Komplementärstrukturen sind; die erste zeigt eine lehrgangsartige, die zweite eine thematisch-konzentrische Anlage des Unterrichts (vgl. 275f).

Die didaktisch-methodische Mittelpunktstellung der Bibel im Religionsunterricht hatte *Hans Bernhard Kaufmann* bereits im Oktober 1966 auf einer Akademietagung in Loccum bestritten.²⁴ Theologisch steht auch bei ihm die hermeneutische Theologie G. Ebelings im Hintergrund. Verantwortlich läßt sich von Gott nur im Zusammenhang mit dem Ganzen der Wirklichkeit und des Menschseins, »im Kontext der geschichtlichen Welt und der menschlichen Lebenswirklichkeit« reden; dazu reicht das herkömmliche Verfahren, biblische Aussagen durch Beispiel- und Anwendungsgeschichten zu vergegenwärtigen, nicht aus (183).

Um eine optimale Aufgeschlossenheit für die Rede von Gott zu erwecken, ist zu fragen, »welche Fragestellungen und Erfahrungen, welche Medien und Verfahren«, welche Themen, Texte, Gegenstände und Aufgaben ausgewählt und *woraufhin* diese Gegenstände ausgelegt werden müssen, damit es zu einer »doppelseitigen Erschließung« (Klafki) kommt (187, vgl. 185f). Kaufmann erweitert Ebelings Ansatz, der darauf abzielt, sich denkend auf einen »Streit um die Wirklichkeit« einzulassen, indem er nach den gesellschaftlichen, sozial-kulturellen und biographischen Bedingungen des Redens von Gott fragt und Phänomene empirischer Art in den theologischen Bezugsrahmen einbezieht (184f). Nur wenn der Unterricht diese Voraussetzungen didaktisch in Ansatz bringt, wird er seiner Aufgabe gerecht, Erfahrung und Wirklichkeit im Lichte des christlichen Glaubens auszulegen (184). Als Teilziel des Unterrichts ist die wissenschaftsgeleitete Auslegung biblischer Texte mit einer neuen didaktischen Funktion weiterhin geboten (188).

Kaufmann erweitert den Rahmen hermeneutischer Theologie durch die Forderung nach einer konkreten, situations- und gesellschaftsbezogenen Rede von Gott und erweitert den entsprechenden religionspädagogischen Ansatz durch erfahrungswissenschaftliche Methoden (188) sowie durch eine *thematische Entschränkung*. Der Unterricht orientiert sich (1) an den Erfahrungen und Interessen der Lernenden, (2) an komplexen Aufgaben und Verwendungssituationen, er zielt (3) auf eine Förderung entdeckenden, kreativen und problemlösenden Denkens und Verhaltens.²⁵

24 Vgl. *Kaufmann*, Bibel.

25 Vgl. *H.-B. Kaufmann*, Streit um den problemorientierten Religionsunterricht, in: *ders.* (Hg.), Streit um den problemorientierten Unterricht, Frankfurt a.M. 1973, 40-48, hier: 40f.

Kaufmann hatte bereits 1964 in einem Unterrichtsbeispiel aus aktuellem Anlaß »Das Wunder von Lengede im Unterricht« (Bergwerksunglück) eine *Vorform der problemorientierten Struktur* entwickelt. In einem ersten Schritt wird das menschenheitsbewegende Ereignis von Lengede thematisiert, das herrschende oberflächliche Verständnis erhoben und problematisiert; es wird sodann nach einer *biblischen Analogie* zu diesem Ereignis gefragt, durch die ein Dialog eröffnet werden kann (Lk 17,11-19); schließlich werden die Ergebnisse der Textinterpretation auf die Situation von Lengede übertragen, um diese neu zu definieren bzw. sie in ihrer mehrdimensionalen Bedeutsamkeit zu erschließen. Aufgrund ihrer Thematisierung in den Massenmedien (»Gott hat mitgebohrt«) war diese Situation sachgemäßer theologischer Deutung kaum noch zugänglich. Da die Wunderthematik durch die Presse ins Spiel gebracht wurde, lag es nahe, die Neudefinition der Gegenwartssituation durch den Bezug auf eine biblische Wundergeschichte zu erreichen.²⁶

Problematisch aber wurde die theologische Bearbeitung eines Themas unserer technischen Welt, wenn sich keine belegbaren Analogien zu biblischen Texten finden ließen. Sollte der Unterricht bei der Erschließung von Themen wie Schwangerschaftsabbruch, Euthanasie, Arbeitslosigkeit, Mitbestimmung, Weltarmut, Frieden, Manipulation und Ökologie nicht profillos bleiben, mußten *theologische Kriterien* entwickelt werden, die eine entsprechende Urteilsbildung ermöglichen. Sie können im Interpretationshorizont der Bibel und des neuzeitlichen Christentums ausgearbeitet und zu theologischen »Grundeinsichten« weiterentwickelt werden, mit deren Hilfe Themen strukturiert und beurteilt werden können.²⁷ Es werden folgende Kriterien bzw. Symbole genannt, die eine Erfahrung als christlich qualifizieren: Schöpfung/Gottebenbildlichkeit, Sünde/Entfremdung, Exodus, Bund und Nachfolge, Kreuz und Auferstehung, Rechtfertigung, Reich Gottes.

Die *problemorientierte didaktische Struktur* wurde besonders im Hinblick auf *ethische Themen* weiterentwickelt.²⁸ Sie *enthält folgende Elemente*: Analyse der Situation und Bestimmung des anstehenden Problems, Beschaffung von Informationen (»Medien«), Reflexion auf die strittigen Sach- und Normentscheidungen, Urteilsbildung anhand theologischer bzw. (sozial)ethischer Kriterien, Diskussion unterschiedlicher Lösungsmöglichkeiten, Neudefinition des Problems, Konsequenzen für Einstellung und Verhalten, Darstellung von »Verlockungsmodellen«, in denen bestimmte Verhalten-

26 Ders., Das »Wunder von Lengede« im Unterricht?, EU 19 (1964) 93-106. Vgl. H. Schmidt, Religionsdidaktik, Bd. 1, Stuttgart u.a. 1982, 43f.

27 Vgl. P. Biehl, Zur Funktion der Theologie in einem themenorientierten Religionsunterricht, in: Kaufmann (Hg.), Streit, 64-79. Dieses Problem ist sachgemäß dargestellt: K. Wegenast, Religionsdidaktik Sekundarstufe I, Stuttgart/Berlin/Köln 1993, 38ff.

28 Vgl. H. Schmidt, Didaktik des Ethikunterrichts, Bd. 1, Stuttgart u.a. 1983, 30ff. Vgl. ders., Gerechtigkeit, Friede und Bewahrung der Schöpfung, in: JRP 9 (1992), Neukirchen-Vluyn 1993, 31-50, hier: 45ff.

sänderungen wenigstens ansatzweise realisiert werden konnten, kreative Gestaltungen, die andere zur Verhaltensänderung anstoßen können, oder Erprobung eigener Handlungsmöglichkeiten.

2.3 Die symboldidaktische Struktur

Der symboldidaktische Ansatz ist nicht in einer spektakulären gesellschaftlichen Umbruchsituation entstanden. Die Reformen in Gesellschaft und Bildungswesen wurden nicht fortgesetzt. Es entstanden jedoch als gegenläufige Bewegung Selbsthilfegruppen und Bürgerinitiativen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen. Seit dem aktiven Widerstand gegen das Kernkraftwerk Wyhl im Februar 1975 entstand eine Antiatomkraftbewegung, seit dem Nachrüstungsbeschluß der NATO eine breite Friedensbewegung. Die ökologische Krise entwickelte sich zu einer Krise des gesamten Lebenssystems der industriellen Welt (Moltmann); sie ist zugleich eine fundamentale Wahrnehmungskrise und nötigt als solche zu einer Umorientierung theologischen und religionspädagogischen Denkens. Zahlreiche ökumenische Initiativen bemühten sich um die Schaffung eines ökologischen Klimas, in dem Bewußtseins- und Verhaltensänderungen möglich werden sollten.

In der *Jugendkultur* kommen verstärkt Tendenzen zum Ausdruck, die für die Gesellschaft insgesamt charakteristisch sind, die »moderne« *Tendenz zur Subjektivierung*, die »vormoderne« *Suche nach einer sinnverbürgenden Ordnung* des Kosmos oder des Heiligen, die sich (fundamentalistisch) religiös oder esoterisch-magisch äußern kann, sowie die »postmoderne« *Tendenz zur Ästhetisierung des Lebens* (Ziehe). Vor diesem Hintergrund sind auch die Jugendreligionen und neoreligiöse Gruppen zu beurteilen, die ein Interesse an Mythologie und Innerlichkeit, an Okkultismus und Esoterik zeigen. In den 80er Jahren werden in der Religionspädagogik neben der Symboldidaktik das Problem der Elementarisierung vorangetrieben und entwicklungspsychologische Fragestellungen aufgenommen. Die Entwicklung ist insgesamt durch den Versuch der *Integration* zusammengehöriger fachdidaktischer Elemente in *erfahrungshermeneutischer Perspektive* gekennzeichnet. Die hermeneutische Aufgabe wurde wieder erweitert, so daß sie Alltagsmythen und -symbole, kulturelle, religiöse und biblisch-christliche Symbole erfaßt. Während H. Halbfas radikal mit dem problemorientierten Ansatz brach, ist für andere Vertreter der Symboldidaktik (G. Baudler, P. Biehl) die kontinuierliche Weiterführung der Korrelationsdidaktik bzw. die Verschränkung mit der problemorientierten Struktur vorrangig. Der Dialog mit den außertheologischen Disziplinen verlagerte sich von den Sozialwissenschaften auf die Ästhetik, die Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften; diese Tendenz läßt sich auch in der

Allgemeinen Pädagogik beobachten. Theologische Bezugswissenschaft ist die Systematische Theologie (z.B. P. Tillich, die ökologische Schöpfungslehre J. Moltmanns) und die Religionswissenschaft. Die Symboldidaktik ist als Antwort auf die Herausforderung durch die ökologische Krise und die drei genannten Tendenzen kultureller Modernisierung zu verstehen; die (ideologie)kritische Komponente ist in den Entwürfen unterschiedlich stark ausgeprägt. Die größte Verbreitung hat die Symboldidaktik durch *Hubertus Halbfas* erfahren; bereits ein Jahr nach der konzeptionellen Darstellung (»Das dritte Auge«)²⁹ folgten die stark symboldidaktisch gestalteten »Religionsbücher« für die Grundschule und die Sekundarstufe I (1983ff) mit entsprechenden Lehrercommentaren. Er unterzieht die problemorientierte Didaktik, die er selber gefördert hatte, einer scharfen Kritik (19ff) und empfiehlt die Symboldidaktik als Alternative angesichts des »Niedergangs der hermeneutischen Kultur« (27).

Neben Tillich (98) ist das Symbolverständnis vor allem durch M. Eliade bestimmt, der stark von Jung beeinflusst wurde (104); Halbfas bemüht sich um eine »integrierende Symboltheorie«, in der er so unterschiedliche Ansätze wie die eben genannten vermitteln möchte. Religiöse Symbole haben – auch abgesehen von ihrer lebens- und zeitgeschichtlichen Geltung – als »Urbilder« eine menschheitliche Bedeutung. Angesichts des Verlustes von Ganzheit und Sinn des Lebens durch Intellektualisierung machen die dem Menschen »ewig gegebenen« Symbole (Eliade) »ein umfassendes und zugleich unerschöpfliches« Angebot zur Lösung der Sinnfrage (121). Indem der Mensch sich von der tendenziellen Ganzheitsrichtung des Symbols erfassen läßt, »partizipiert er an dessen Sinnstiftungspotential« (122).

Will die Didaktik hierfür die entsprechenden Bedingungen bereitstellen, darf sie sich nicht am Konflikt oder Problem orientieren, sondern muß durch bildenden Umgang den ganzheitlichen Symbolsinn zu stiften helfen (120, 128f). Halbfas fordert mit Nachdruck die Entwicklung eines »inneren Symbolsinns«, die Entwicklung des »dritten Auges«, also eines genuin religiösen Sinnes, den er ausdrücklich als »metawissenschaftlich« bezeichnet, weil er rational nicht vermeßbare Tiefenschichten erschließen soll. Daher kann auch die Symboldidaktik kein rational geplanter Entwurf sein, sondern Hinführung zur Einübung in den Symbolsinn. Stilleübungen sind geeignet, die integrierende und orientierende Kraft der Symbole zu entbinden; ferner bedarf es einer »narrativen Lehrkultur«. Der als Symboldidaktik konzipierte Religionsunterricht zielt auf eine schrittweise Veränderung der gesamten Schulkultur, so daß in ihr Lernen als räumliche Erfahrung und »als Umgang und Gesittung« möglich wird (165ff).

29 H. Halbfas, *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*, Düsseldorf 1982.

Der weitere Weg der Symboldidaktik wird verständlich durch die Kritik: Die Einsicht in die Ambivalenz der Symbole, in die Gefahr der Idolisierung gerade religiöser Symbole und in die damit verbundene Notwendigkeit von Reflexion und Kritik tritt bei Halbfas zurück. Die Alltagsrealität und die in ihr vermittelten Symbole sowie entwicklungspsychologische Erkenntnisse bleiben weitgehend ausgeklammert. Die (didaktischen) Möglichkeiten eines Umgangs mit religiösen Symbolen werden überschätzt.³⁰

Der von E. Feifel 1977 aufgezeigte korrelationsdidaktische Horizont³¹ ist für die prozeßhaft-symbolische Korrelationsdidaktik *Georg Baudlers* bestimmend; in ihr wird die religionsdidaktische Tradition der 70er Jahre bewußt festgehalten.³² Da Tillich seine Symboltheorie mit der Methode der Korrelation verband, lag es nahe, auf dessen Symbolbegriff zurückzugreifen und ihn aus religionspädagogischem Interesse mit Einsichten J. Scharfenbergs zu verbinden (69-76). Baudler befragt die christliche Überlieferung nach Hilfen zur Konfliktbewältigung. Wie Biehl geht er jeweils von zwei Gruppen von Symbolen aus, (1) von den in der Lebenswelt der Lernenden wirksamen Symbolen und (2) Symbolen der biblisch-christlichen Überlieferung. Beide Gruppen erhellen sich wechselseitig, können aber auch in Streit geraten (51). Es gibt prinzipiell *zwei Wege*, beide Gruppen in Korrelation zu setzen: (1) Durch »situativ-existentielle Konzentration« läßt sich der Weg von der Lebenserfahrung zur Glaubensüberlieferung gehen; (2) durch »analytisch-assoziative Übertragung« verläuft der umgekehrte Weg von der Überlieferung zur Lebenserfahrung (54ff). Beiden Wegen geht es um eine Wirklichkeitserschließung durch Symbole als Erfahrungsgrundlage für die Glaubensüberlieferung. Da Symbol und Korrelation in der Christologie verankert sind, liegt in ihr das theologische Kriterium zur Beurteilung von Korrelationsprozessen.

Da Baudler die Symboldidaktik aus der weit verbreiteten Korrelationsdidaktik heraus entwickelt, trifft ihn deren Kritik; er hat sich aber inzwischen gegen eine Gleichsetzung gewandt und die These vertreten, daß die Symboldidaktik über die Aporien ihrer Vorgängerin hinausgeführt habe.³³

30 Vgl. A. Bucher, *Symbol – Symbolisierung – Symbolerziehung*, St. Ottilien 1990, 372ff.

31 Vgl. E. Feifel, *Symbolerfassung als Weg zur Glaubenserfahrung*, in: *ders.* (Hg.), *Welterfahrung und christliche Hoffnung*, Donauwörth 1977, 11-43.

32 G. Baudler, *Einführung in symbolisch-erzählende Theologie*, Paderborn 1982. Vgl. Bucher, *Symbol*, 399ff.

33 Vgl. *ders.*, *Erfahrung – Korrelation – Symbol*, *KatBl* 112 (1987) 30-35. Zur Kritik an der Korrelationsdidaktik vgl. R. Englert, *Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche*, in: G. Hilger und G. Reilly (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits?*, München 1993, 97-110.

Seit 1980 habe ich eine *kritische Symbolkunde*³⁴ entwickelt, deren pädagogische Notwendigkeit sich aus den ambivalenten Wirkungen der in der Sozialisation ausgebildeten und der in der Lebenswelt der Lernenden vermittelten Symbole ergibt (58). Sie zielt darauf ab, diese ambivalenten Wirkungen kritisch aufzuarbeiten und Wahrheitsmomente der vorgegebenen Symbole durch einen selbsttätigen, kreativen Umgang mit christlichen Symbolen zu verstärken. In diesem Prozeß können die überlieferten Symbole für die Betroffenen, und zwar dadurch, daß sie zur Deutung ihrer Erfahrungen und zur Bewältigung ihrer Konflikte in Anspruch genommen werden, allererst zu Symbolen werden. Ich habe die These vertreten, daß sich Erfahrungsbezug und Symbolverständnis wechselseitig bedingen. Bestimmte biblische Symbolkomplexe lassen sich typischen Grundkonflikten der psychosozialen Entwicklung zuordnen (51f). Die Symbolkunde wurde von vornherein so konzipiert, daß nur ein Teil des Aufgabenfeldes religiöser Lernprozesse abgedeckt ist. Das Symbolverständnis wird vor allem in der Auseinandersetzung mit Tillich und H. Cox geklärt (45-46); P. Ricœurs »integrative Hermeneutik« des Symbols dient der hermeneutischen Grundlegung der Symbolkunde (46-48). Die didaktischen Kriterien, die zu ihrem Aufbau (48-50) und zur Vermittlung von Symbol und Erfahrung (59-62) entwickelt werden, zeigen die Grundform der zu skizzierenden symboldidaktischen Struktur.

Symbole sind zusammengesetzte Größen, die aus einem anschaulichen Symbolträger und dem dadurch Bezeichneten bestehen. Oder enger gefaßt: Symbole sind dadurch gekennzeichnet, daß ein erster, wörtlicher Sinn einen zweiten übertragenen Sinn hervorbringt, der nur durch den ersten erfaßt werden kann.³⁵

Das Symbol stellt in sich selbst eine Vermittlungsgestalt dar und kann neben einer *ausdrucksfördernden* Funktion vor allem eine *didaktische Brückenfunktion* wahrnehmen. Damit die Symbole diese Funktion, Brücke des Verstehens zwischen der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und der Welt der Religion zu sein, möglichst optimal entfalten können, sollten die Lernprozesse die folgende *symboldidaktische Struktur aufweisen*:

34 P. Biehl, Erfahrungsbezug und Symbolverständnis, in: ders. und G. Baudler, Erfahrung – Symbol – Glaube (Rph 2), Frankfurt a.M. 1980, Aachen 1991, 26-77.

35 Nach G. Bader, Die Abendmahlsfeier, Tübingen 1993, 80f, transportiert das Symbol: Es ist eine Überführung von Nicht-Sprache in Sprache bzw. die Überführung eines ersten Sinnes in einen mehrfachen Sinn. Da in dem Symbol und durch das Symbol ein Übergang von Nicht-Sprache in Sprache gewährt wird, gibt es zu sprechen und zu verstehen (126). Zum Symbolverständnis vgl. P. Biehl, unter Mitarbeit von U. Hinze u.a., Symbole geben zu lernen, Neukirchen-Vluyn, Bd. 1, 1991, 46ff, Bd. 2, 1993, 56ff.

- Ein überraschender ganzheitlicher Zugang ermöglicht eine (staunende) Wahrnehmung alltäglicher Phänomene und die Verbalisierung der (Vor-)Erfahrungen der Jugendlichen mit dem Symbol.
- Durch die fokussierende Wirkung des Symbols werden die *Alltagserfahrungen* auf menschliche Grunderfahrungen hin konzentriert.
- Durch einen selbsttätigen Umgang mit dem Symbol kann der Zugang zu einer tieferliegenden bzw. umfassenderen (*religiösen*) Dimension menschlicher Erfahrung eröffnet werden.
- Durch einen kreativen Umgang und entsprechende Medien kann das in seinem anthropologischen und religiösen Sinn erschlossene Symbol für die Lernenden seinen spezifisch *theologischen* Sinn gewinnen. Die kreativen Gestaltungen der Lernenden werden in historisch-kritischer Auslegung mit der biblisch-christlichen Überlieferung konfrontiert, um die elementare theologische Urteilsbildung zu fördern.
- Die im Lernprozeß gewonnenen Erfahrungen und Einsichten werden in einer Gestaltungsaufgabe oder einem Handlungsvollzug »aufgehoben« (Transfer).

3 Das Zusammenspiel der didaktischen Strukturen

Haben wir eingangs die Auswahl der drei Strukturen auf der Inhaltsebene begründet, so ist jetzt religionspädagogisch nach ihrem Zusammenspiel zu fragen. Dabei gehen wir von der *These* aus, daß der komplexen Situation in den religionspädagogischen Handlungsfeldern nicht ein einziges Konzept gerecht werden kann, sondern eine *Verschränkung unterschiedlicher Ansätze und Strukturen* erforderlich ist. Diese Verschränkung vollzieht sich im Rahmen einer kritisch-konstruktiven, *bildungstheoretisch* begründeten Fachdidaktik. In einer solchen Didaktik hat der kritische Bildungsbegriff eine regulative Funktion gegenüber allen Entscheidungen, also auch im Hinblick auf die Auswahl und Anordnung didaktischer Strukturen.

Setzen wir den kritischen Bildungsbegriff derart als eine »pädagogische Norm« in die Fachdidaktik ein, ist seine *theologische Interpretation nach der Methode von Analogie und Differenz* dringend erforderlich. Unter Bildung wird der lebenslange Prozeß der Subjektwerdung des Menschen im Kontext *menschlicher* Lebensverhältnisse verstanden. Das Subjekt gewinnt seine Freiheit des Denkens und Handelns im Medium eines Allgemeinen, das seinerseits veränderungsbedürftig ist. Während bei W. Klafki die Frage offen bleibt, worin die Subjektivität gründet, läßt sich in theologischer Perspektive die Unterscheidung zwischen Person und Subjekt in die Diskussion einbringen. Gott gewährt das *Personsein* des Menschen, der daraufhin *bildungsfähig* wird, nämlich ein verantwortliches Subjekt zu *werden*. Wie er sein Personsein empfängt, nimmt er auch seine Freiheit verdankend in Anspruch und ist da-

für verantwortlich, wie er mit der ihm verliehenen geschöpflichen Freiheit umgeht. Das Allgemeine, in dem sich das Subjekt bildet, läßt sich bestimmen, indem wir nach den elementaren Lebensgrundlagen fragen. Sie werden heute durch die Themen des konziliaren Prozesses definiert: Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung.³⁶

Mit einem theologisch interpretierten Bildungsbegriff verträgt sich eine Symboltheorie nicht, die die Symbole als »ewig gegebene« Urbilder (Eliade) auffaßt. Da die gesellschaftlich vermittelten Symbole mit ihrer Tendenz zur Enteignung der Wünsche und Hoffnungen sowie der Verdrängung des Leidens schon wirksam sind, ist vielmehr nach *Alternativsymbolen* zu fragen, die die Wahrheit der von den Lernenden ausgebildeten Symbole verstärken und zugleich Befreiung in der Gewalt- und Leidensgeschichte zu initiieren helfen. Mit dem Bildungsbegriff verträgt sich aber ebensowenig eine Traditionserschließung im Sinne der Formel von der »Weitergabe des Glaubens«. Vollzieht sich Bildung didaktisch als Vermittlung von Subjekt und Wirklichkeit, so schließt diese »wechselseitige Erschließung« eine kritische Auseinandersetzung ein, aus der beide Seiten verändert hervorgehen. Die Heranwachsenden können daher die in biblischen Texten oder christlichen Symbolen verdichteten Erfahrungen selbsttätig reflexiv *aneignen* bzw. kreativ *weiterentwickeln* oder *abweisen*. Der Bildungsbegriff führt nicht nur zu einer Kritik an didaktischen Ansätzen, die einen bestimmten pädagogischen Standard unterschreiten, ihm ist gerade in seiner theologischen Zuspitzung auch eine *Option für die problemorientierte Struktur* zu entnehmen. Klafki hat in seinem Allgemeinbildungskonzept das übliche Kanondenken durch das Modell gesellschaftlicher »Schlüsselprobleme« ersetzt.³⁷ Er nennt Probleme, die die neuen sozialen Bewegungen thematisiert haben, die aber auch schon lange Eingang in die problemorientierte Religionsdidaktik gefunden haben und angesichts der Herausforderungen durch die Zukunft dringend weitergeführt bzw. erweitert werden müssen. Andererseits fällt auf, daß bei Klafki kaum anthropologische Themen berücksichtigt sind, wie sie in der Symbolkunde erschlossen werden.

36 Zum Bildungsbegriff als »pädagogischer Norm« vgl. H. Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969, 41. Zur theologischen Interpretation vgl. P. Biehl, Erfahrung, Glaube und Bildung, Gütersloh 1991, 124-223; D. Korsch, Bildung und Glaube, NZSTh 36 (1994) 190-214. Zum modernen *Personkonzept*, das menschliche Gleichheit und Einmaligkeit verbindet, vgl. M. Welker, Kirche im Pluralismus, Gütersloh 1995, 47ff. Das mit diesem Konzept gegebene hohe Gut ist gefährdet, wenn sie so zur Geltung gebracht wird, daß eine abstrakte Gleichheit die konkrete Individualität relativiert.

37 Vgl. W. Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1985, 20f.

Dem kritischen Bildungsbegriff entspricht die Forderung nach einem Vorrang der Didaktik vor der Fachwissenschaft; er konkretisiert sich im Primat der Zielentscheidung. Die Unterrichtsinhalte und die entsprechenden didaktischen Strukturen zu ihrer Erschließung lassen sich daher nicht aus den Fachwissenschaften ableiten, sondern ihre Auswahl ist im Hinblick auf das Aufgabenfeld des Religionsunterrichts zu begründen, das durch *vier religionspädagogische Grundaufgaben* strukturiert wird. Da sich in der Religionsdidaktik Ziele nur im Zusammenhang mit Inhalten entwickeln lassen, werden den Aufgaben wichtige Themenbereiche zugeordnet.

Die Religionspädagogik hat die Aufgabe,

- junge Menschen und Erwachsene helfend dabei zu begleiten, auf dem Grund der ihnen gewährten Person-Identität in Interaktionen eine Ich-Identität zu gewinnen (*personale Dimension*);
- Heranwachsende und Erwachsene darin zu fördern, daß sie angesichts der »Schlüsselthemen« unserer Zeit durch Erfahrungslernen Handlungskompetenz und elementare ethische Urteilsfähigkeit gewinnen (*sozial-ethische Dimension*);
- Heranwachsende und Erwachsene zu befähigen, ihre Lebensgeschichte und die gemeinsame Lebenswelt mit Hilfe von Symbolen, Metaphern und Erzählungen unter der Perspektive der Verheißung des Evangeliums zu deuten (*Dimension des Symbolverstehens und der elementaren theologischen Urteilsbildung*).

Quer zu diesen Dimensionen besteht eine vierte Grundaufgabe darin, angesichts unserer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft den Streit um die »Schlüsselprobleme« unserer Zeit argumentativ auszutragen und die Wahrheit – auch in Auseinandersetzung mit anderen Religionen – im Dialog zu finden (*Dimension interreligiösen Lernens*).³⁸

Diese vier Grundaufgaben sind auf das allgemeine Ziel religiöser Bildung bezogen. Subjektwerdung in universaler Solidarität und Mitkreatürlichkeit wird gefördert, wenn Menschen ihre individuelle Lebensgeschichte *verstehen*, angesichts der bedrängenden Gegenwarts- und Zukunftsprobleme gemeinsam *handeln*, ihre gemeinsame Lebenswelt unter der Perspektive der Verheißung des Evangeliums *deuten*³⁹ und den Streit um die Wahrheit *dialogisch* auszutragen lernen.

38 Vgl. die vier pädagogischen Grundaufgaben der Kirche: K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 2, Gütersloh 1975, 101ff.

39 Vgl. H.-G. Heimbrock, Lern-Wege religiöser Erziehung, Göttingen 1984, 203.

Den Aufgabenbestimmungen lassen sich unschwer die drei didaktischen Strukturen zuordnen.

Handlungskompetenz und sozialetische Urteilsfähigkeit angesichts der »Schlüsselprobleme« unserer Zeit lassen sich optimal bei *problemorientierter* Unterrichtsgestaltung fördern. Die erste und dritte Grundaufgabe hängen – wie schon die Formulierungen zeigen – eng zusammen. Es sollten also Symbole ausgewählt werden, von denen sowohl eine Identitätshilfe als auch eine Deutung der gemeinsamen Lebenswelt unter der Perspektive des Evangeliums zu erwarten ist. Hat die erste Aufgabe, also die Sozialisationsbegleitung, den Vorrang, ist ein Identifikationsangebot von lebendigen, authentischen Symbolen erforderlich, die die Kraft haben, zum Fetisch oder Idol zerfallene Symbole aufzulösen. Blockieren emotional hochbesetzte Symbole die Lebendigkeit der Lebenspraxis, reicht begriffliche Arbeit (im Sinne der Entmythologisierung R. Bultmanns) bei der Sozialisationsbegleitung nicht aus; der Fixierung können nur andere, lebendige Symbole entgegenwirken.

Bei der dritten Grundaufgabe – selbsttätiger, verstehender, deutender und handelnder Umgang mit christlichen Symbolen – kommt die *symboldidaktische Struktur* voll zur Geltung, und zwar in Verschränkung mit der *traditionerschließenden Struktur*.

Die vierte Grundaufgabe – Austrag des Streites um die Wahrheit in einem ökumenisch und interreligiös angelegten Dialog – verläuft quer zu den ersten drei Aufgaben, d.h. dieser Gesichtspunkt ist vor allem innerhalb der sozialetischen Dimension und der Dimension des Symbolverstehens⁴⁰ zu berücksichtigen. Aus diesem Sachverhalt ergibt sich für die Dimension interreligiösen Lernens die Notwendigkeit einer Verschränkung der bisher genannten didaktischen Strukturen.

Die drei didaktischen Strukturen haben sich aus Ansätzen heraus entwickelt, die alle dem *erfahrungshermeneutischen* Paradigma zugehören; ihr Zusammenspiel vollzieht sich also auf einer gemeinsamen hermeneutischen Grundlage.

4 Zukünftige Aufgaben der Religionsdidaktik

Vor allem die verstärkte Wahrnehmung der empirischen Jugendforschung in der Religionspädagogik hat zur Beschreibung von Krisensymptomen des gegenwärtigen Religionsunterrichts geführt. Die Befunde der Forschung belegen jedoch, daß es angesichts der Individualisierung von Religion keine Alternative zu einem *alltags- und lebensbezogenen sowie erfahrungsoffen und handlungsorientiert angelegten Religionsunterricht* gibt.⁴¹ Das Zusammenspiel der drei di-

40 »Ohne produktive Imaginationen und ohne ein hohes Symbolverständnis ist es kaum möglich,« das Gemeinsame bei den Religionen zu finden. R.E. Heinonen, Imagination, Symbol und Lehre in der Entwicklung des Weltethos, in: U. Becker und Chr.Th. Scheilke (Hg.), Aneignung und Vermittlung, Gütersloh 1995, 201-212, hier: 212.

41 Vgl. F. Schweitzer, Der Wandel des Jugendalters und die Religionspädagogik, in: JRP 10 (1993), Neukirchen-Vluyn 1995, 71-88, hier: 86f. Da die Religionsdidaktik immer wieder auf die Wahrnehmung neuer, vielfältiger Formen von Reli-

daktischen Strukturen entspricht diesem Erfordernis. Um einen Bezug auf individualisierte und privatisierte Formen von Religion zu gewinnen, sollten die drei Strukturen und die entsprechenden didaktischen Prinzipien so weiterentwickelt werden, daß die Lernprozesse noch *offener* und *flexibler* gestaltet werden können. In diesem Zusammenhang gewinnt die *religiöse Kommunikation* noch stärkere Bedeutung als bisher.⁴² Diese Kommunikation lebt von der Erschließung religiöser Inhalte; es ist aber damit zu rechnen, daß nicht nur ihre Vermittelbarkeit von der Kommunikationsstruktur abhängt, sondern daß sich in der Kommunikation auch die Inhalte wie die Betroffenen verändern.

Die gegenwärtige Diskussion um die *Symboldidaktik* steht nach einer Bemerkung H. Schröers nach 15 Jahren noch vor ihrer wichtigsten Phase.⁴³ Exemplarisch kann der Beitrag von H. Wahl diese Prognose bestätigen. »Symbol« ist für ihn ein *Beziehungsbegriff*, der sinnvoll nur im Kontext von *Interaktionen* zwischen Subjekt und abwesendem anderen gebraucht werden kann.

Das Symbolische steht für einen spezifischen Modus, etwas in bezug auf etwas (Anderes) zu erfahren. Wahl bezeichnet diese Sichtweise als »symbolische Erfahrung«⁴⁴. Er geht von vornherein von einer triadischen Beziehungs- und Erfahrungsstruktur aus. Wirkliche Beziehung lebt nämlich aus jenem »Dritten«, das »zwischen« den Beziehungspartnern präsent und zugleich abwesend ist.⁴⁵ Wer eine symbolische Erfahrung macht, der denkt und erfährt emotional-sinnenhaft etwas als abwesend, das gerade darin symbolisch präsent wird. Symbolische Erfahrung wird als Erfahrung der Abwesenheit des symbolisch Präsenten verstanden; sie ist also durch die Dialektik von Gegebenem und Entzogenem gekennzeichnet.

Die Untersuchung Wahls zielt auf eine praktisch-theologische Theorie symbolischer Erfahrung. Sie gibt aber zugleich wichtige Aufschlüsse darüber, was sich bei einem kreativen, schöpferischen Umgang mit Symbol-Zeichen als Trägern potentieller symbolischer Bedeutung in religiösen Lernprozessen ereignen kann. Wahl kann nämlich vor allem mit Hilfe von Winnicotts Paradox den Zusammenhang zwischen Symbolrezeption und -produktion aufzeigen. Ein Subjekt kann im angebotenen Symbol-Zeichen einen Sinn nur *vorfinden*, wenn es ihn zugleich selber erst *schaffen*

gion im Lebensumfeld der Heranwachsenden angewiesen ist, schlage ich vor, den bildungstheoretischen Begründungsansatz mit einem *phänomenologischen* Ansatz zu verschränken, der die Fachdidaktik als *Wahrnehmungslehre* versteht.

42 E. Feifel skizziert eine »kommunikative Religionsdidaktik«: Didaktische Ansätze in der Religionspädagogik, in: H.-G. Ziebertz und W. Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 86-110, hier: 104ff.

43 Vgl. H. Schröer, Zwischen Wort und Zeichen, EvErz 46 (1994) 9-15, hier: 9. Zur Symboldidaktik vgl. das gesamte Themaheft: 1/1994. Vgl. N. Mette, Religionspädagogik, Düsseldorf 1994, 249ff; M. Meyer-Blanck, Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik, Hannover 1995.

44 Vgl. H. Wahl, Glaube und symbolische Erfahrung. Eine praktisch-theologische Symboltheorie, Freiburg i.Br. u.a. 1994, 222.

45 Vgl. ebd., 224f.

kann, »da es ihn zuvor so nicht gab«⁴⁶. Wahl sieht in solchen Aushandlungs- und Austauschprozessen, in dem mühsamen und konfliktreichen Aushandeln neuer, tragender Bedeutungen zwischen Subjekt und Symbol-Zeichen, die Voraussetzung für die Bildungsprozesse symbolischer Erfahrung. Überlieferte Symbol-Zeichen können als bedeutungsreich nur erfahren werden, wenn ihre Botschaft mit den subjektiven Bedürfnissen der Individuen auf authentische Weise zusammenstimmen; das geschieht, wenn diese die Symbol-Zeichen als produktive, transformatorische Reaktion auf einen Mangel schöpferisch in Anspruch nehmen.⁴⁷

Wahls Konzeption, die für die Weiterentwicklung der Symboldidaktik von weitreichender Bedeutung ist, zielt auf die Ermöglichung von Partizipation; gelungene Symbolpraxis ist jedoch nicht durch belehrende diskursive Deutung herstellbar, sondern vollzieht sich in Interaktionsszenen.

Besondere Aufmerksamkeit erfordert wegen der spezifischen hermeneutischen und theologischen Probleme das *interreligiöse Lernen*. Angesichts der multikulturellen und multireligiösen Erfahrungen in Gesellschaft und Schule ist das Hermeneutikverständnis abermals zu erweitern, so daß es nicht nur christliche und säkularisierte Formen von Religion bis hin zur »Zivilreligion« bzw. »bürgerlichen Religion«, sondern die Erfahrungen von Angehörigen anderer Religionen und neoreligiöser Gruppen umfaßt. Diese Erweiterung kann unter der Voraussetzung gelingen, daß wir *zwei Hermeneutiken komplementär aufeinander beziehen, die Hermeneutik des Vertrauten und die Hermeneutik des Unvertrauten, Andersartigen und Fremden*. Das Verstehen schwingt hin und her zwischen dem Vertrauten und bereits Bekannten der Individualtradition und dem Unbekannten, Überraschenden, Fremden, das den gewohnten Lebenszusammenhang unterbricht. Dabei kann das Fremde unter dem scheinbar Gewohnten, das Fremde in den Betroffenen selbst ein Stück weit an das Licht kommen.⁴⁸ So kann durch den Vorgang der Unterbrechung des Vertrauten in der Begegnung mit anderen Kulturen und Religionen ein elementarer Zugang zu den Lebensformen der eigenen Religion gefunden werden, der den Weg zu neuer Gemeinsamkeit bereiten kann. Didaktisch vorrangig ist eine authentische Selbstinterpretation in »Dialogen konkreten Zusammenlebens«, in denen sich Begegnung in der Dialektik von Selbstwahrnehmung und Wahrnehmung des Fremden vollzieht. Für den interreligiösen wie den innerchristlichen Dialog gilt, was

46 Ebd., 227, vgl. 165. Winnicotts Paradox: Das Selbst findet ein »Objekt« vor, dessen Schöpfer es – seiner Realitätsauffassung nach – selber ist.

47 Vgl. ebd., 15.

48 Vgl. H.-G. Heimbrock, Leben in multikultureller Gesellschaft, in: JRP 8 (1991), Neukirchen-Vluyn 1992, 55-70, hier: 70. Vgl. D. Zilleßen, Dialog mit dem Fremden, EvErz 46 (1994) 338-347. Zum interreligiösen Lernen vgl. das gesamte Themaft: 4/1994.

sich in jedem Gespräch ereignet: Die Wahrheitsansprüche der einzelnen Gesprächspartner werden aufs Spiel gesetzt, Wahrheit verbirgt oder entbirgt sich im Gespräch; sie prozessiert sich im Laufe des Gesprächs heraus und umfaßt das Meinen der einzelnen Teilnehmer. Bildung als Subjektwerdung vollzieht sich im Durchgang durch das andere, Fremde; der Dialog ist daher konstitutiv. Eine »Kultur des Dialogs« ermöglicht den »Dialog der Kulturen« und Religionen.⁴⁹

Theologische Kriterien für einen interreligiösen Dialog werden in der Theologie der Religion entwickelt, wie sie etwa von W. Pannenberg oder von C.H. Ratschow entworfen wurden; sie müßten auf dem Hintergrund religionspädagogischer Erfahrungen diskutiert und weiterentwickelt werden. Da zu den Voraussetzungen eines interreligiösen Dialogs die Fähigkeit zu elementarer theologischer Urteilsbildung auf der Grundlage einer elementaren Form der Glaubenslehre gehört, ist auch das Programm der Elementarisierung in fundamentaltheologischer Hinsicht weiterzutreiben. Als Gesprächspartner kommen vor allem theologische Entwürfe in Betracht, deren ökumenische Methode offen für die »säkulare Ökumene« (Moltmann) ist oder die von vornherein »interkulturell« angelegt sind.

Abgesehen von der Entwicklung einer elementaren Glaubenslehre bzw. der Frage nach theologischen Themen in einem Kerncurriculum⁵⁰ stellt sich die Frage, wie sich die Religionsdidaktik insgesamt theologisch verantworten läßt. Sofern es um die Interpretation des Bildungsverständnisses als ihrer leitenden Norm geht, steht die Rechtfertigungslehre und der Streit um den Freiheitsbegriff im Vordergrund des Interesses. In diesem Bereich findet die evangelische Religionspädagogik zu ihrer »klassischen« Thematik. Neuland bei der theologischen Interpretation betritt sie weitgehend, wenn sie sich auf die Phänomene der Pluralität, Multikulturalität, Multireligiosität einläßt und mit der schöpferischen Weiterentwicklung von religiösen Symbolen und biblischen Texten in Prozessen religiöser Kommunikation rechnet, wenn also ein sehr weiter Interpretationshorizont vorgegeben ist. Die angesprochenen Phänomene wie Mobilität, Flexibilität, Kommunikation, Wahrheit, Dialog, Pluralität

Interreligiöser Dialog als Herausforderung für die theologische Bildung

49 Vgl. H. Peukert, Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne, in: I. Lohmann und W. Weiße (Hg.), Dialog zwischen den Kulturen, Münster / New York 1994, 1-14, hier: 2. Vgl. St. Leimgruber, Interreligiöses Lernen, München 1995; E. Feifel, Religiöse Erziehung im Umbruch, München 1995, 119ff.

50 Ein Kerncurriculum entwickelt K.E. Nipkow, Perspektiven der Lehrplanreform für die Zukunft, EvErz 45 (1993) 532-545, hier: 541ff.

sprechen für den Versuch einer *pneumatologischen* Interpretation⁵¹, die zu einer kritischen Unterscheidung der Geister anleitet. Der Geist Jesu ist wirksam, wo Verheißung wahrgenommen und daraufhin Freiheit realisiert und anderen eingeräumt wird.

Abstract

An analysis of the general tendencies in the didactics of religious education shows that three didactical structures have been influential in the curriculum and in the textbooks: introduction to the tradition, a current issues approach, the didactics of symbols (1). The development of these structures is examined in its societal and academic context (2). With respect to four basic tasks of religious education it is argued that, systematically, these didactical structures are to be connected to each other. The educational norm which is to guide this connection, is found in the theologically understood idea of »formation« (Bildung) (3). If different forms of hermeneutics come together, this model may also be applied to the task of interreligious learning (4).

51 Welker, Kirche, 11ff, setzt die »Pluralität des Geistes« in eine kritische Beziehung zur pluralistischen Kultur (vgl. 29, 35). Vgl. J. Fischer, Pluralismus, Wahrheit und die Krise der Dogmatik, ZThk 91 (1994) 487-539, bes. 492ff, 503ff; I.U. Dalferth, Kombinatorische Theologie, Freiburg u.a. 1991, 99ff.