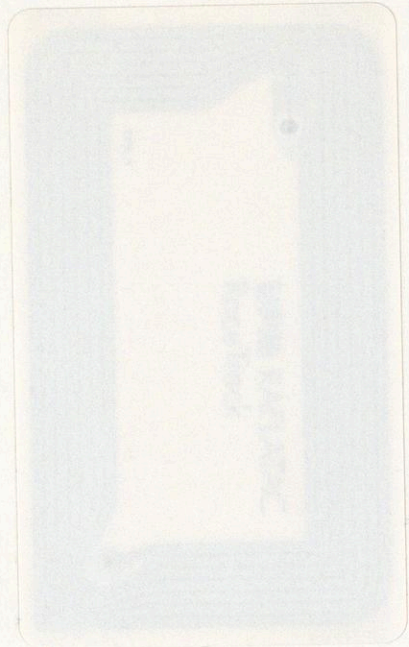




N12<516523059 021



ubTÜBINGEN



Lehrbuch der Religionspädagogik (LRP)
Band 18 (2002)

Herausgegeben von Christoph Bizer,
Roland Degen, Rudolf Engelen, Norbert Grottel,
Volker Riechers und Friedrich Schickel

Neukirchener

Religionsdidaktik

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)
Band 18 (2002)

Herausgegeben von Christoph Bizer,
Roland Degen, Rudolf Englert, Norbert Mette,
Folkert Rickers und Friedrich Schweitzer

Neukirchener

© 2002

Neukirchener Verlag

Verlagsgesellschaft des Erziehungsvereins mbH,

Neukirchen-Vluyn

Alle Rechte vorbehalten

Umschlaggestaltung: Hartmut Namislow

Druckvorlage: Andrea Siebert

Gesamtherstellung: Breklumer Druckerei Manfred Siegel KG

Printed in Germany

ISBN 3-7887-1930-3



ZA 6517-18

Inhalt

Vorwort	VII
1	
1.1 <i>Herbert Gudjons</i> Allgemeine Didaktik Ein Überblick über die gegenwärtige Diskussion	3
1.2 <i>Norbert Mette / Friedrich Schweitzer</i> Neuere Religionsdidaktik im Überblick	21
2	
2.1 <i>Thorsten Knauth</i> Problemorientierter Religionsunterricht – damals und heute .	43
2.2 <i>Georg Hilger / Ulrich Kropac</i> Ist Korrelationsdidaktik »out«?	52
2.3 <i>Hans Mendl</i> Elementarisieren lernen	63
2.4 <i>Anke Edelbrock</i> Symboldidaktik am Beispiel von Hubertus Halbfas und Peter Biehl	74
2.5 <i>Bernhard Dressler / Thomas Klie</i> Zeichenspiele inszenieren Umrisse einer semiotischen Religionsdidaktik	90
2.6 <i>Hans-Martin Gutmann</i> Der Flow-Kanal und der Weg zur guten Gestalt Religionspädagogische Überlegungen zur Didaktik ästhetischer Arbeitsprozesse zwischen Ritual und Inszenierung	100

3

- 3.1 *Roland Degen*
Den Räumen Raum geben 115
- 3.2 *Christoph Bizer*
Die Bibel als Form – in ihren Formen
Ein didaktischer Zugang zur Heiligen Schrift 124
- 3.3 *Peter Biel*
Die geschichtliche Dimension religiösen Lernens
Anmerkungen zur Kirchengeschichtsdidaktik 135
- 3.4 *Rita Burrichter*
Bildwelten erschließen – Bilderfahrungen machen
Aspekte einer Bilddidaktik im Kontext des
Religionsunterrichts 144
- 3.5 *Helga Kohler-Spiegel*
Gender im Religionsunterricht –
Mädchen/Jungen im Religionsunterricht 157
- 3.6 *Reinhold Boschi*
Ökumenisch lernen oder »nur« konfessionell kooperieren?
Neue Impulse für die Praxis der Ökumene 171
- 3.7 *Folkert Rickers*
Interreligiöses Lernen? 182
- 3.8 *Veit-Jakobus Dieterich*
Fächerübergreifender Unterricht 193
- 3.9 *Ägidius Engel*
Neue Medien, neue Methoden 205
- 3.10 *Dietrich Zilleßen*
Die Freiheit religiöser Didaktik 216

4

- 4.1 *Rudolf Englert*
Auffälligkeiten und Tendenzen in der religionsdidaktischen
Entwicklung 233

Vorwort

Dieser Band ist neuen Entwicklungen im Bereich der *Religionsdidaktik* gewidmet. Von den bisherigen Jahrbüchern der Religionspädagogik unterscheidet er sich dadurch, dass er – bewusst in Form eines *Lehrbuches* – auch eine *Einführung für Studierende* sowie allgemein für *Ausbildungs- und Fortbildungszwecke* bieten soll. In einer Zeit religionspädagogischer Spezialisierungen, manchmal rasch wechselnder Tendenzen und Auseinandersetzungen, die besonders für Auszubildende und in der Praxis Tätige nicht leicht zu durchschauen sind, sollen elementare Zugänge und Einführungen in Grundthemen der Religionsdidaktik geboten werden. Versucht werden Orientierungshilfen, auch zu bleibend Wichtigem aus vergangenen Jahrzehnten, durchweg in konzentrierten und überschaubaren Beiträgen, die zugleich den Praxisbezug der jeweiligen Fragestellung verdeutlichen wollen.

Mit dieser Absicht soll der vorliegende Band eine Lücke füllen, die in Praxis und Theorie zur Zeit von vielen empfunden wird. Es gibt kaum Veröffentlichungen, die einen verlässlichen Überblick auch über neuere und neueste Tendenzen der Religionsdidaktik bieten und die dabei Entwicklungen sowohl im evangelischen als auch im katholischen Bereich umfassen. Auch der vorliegende Band verspricht keine Vollständigkeit. Mit Hilfe der Literaturangaben, die in den einzelnen Beiträgen enthalten sind, wird das religionsdidaktische Feld aber doch sehr gut erschlossen bzw. erschließbar. Im Blick ist dabei keineswegs nur der schulische Religionsunterricht – Religionsdidaktik bezieht sich ebenso auf Gemeinde und Gemeindepädagogik, die nicht weniger vor didaktischen Herausforderungen steht als der schulische Unterricht.

Der Band ist so aufgebaut, dass zunächst *religionsdidaktische Entwicklungen im Überblick* dargestellt und vor dem Hintergrund der *Allgemeinen Didaktik* reflektiert werden. In weiteren Schritten werden *Konkretionen* im Blick auf verschiedene didaktische Ansätze geboten und werden *Themen, Aspekte und Dimensionen* entfaltet. Auf diese Weise soll der (religions-)didaktische Praxis-Theorie-Praxis-Zusammenhang gewahrt werden. Diesem Zweck dient auch der auf die einzelnen Beiträge reflektierende *Ausblick*, der als *Rückspiegel* die verschiedenen Tendenzen, Konkretionen und exemplarischen Entfaltungen noch einmal neu beleuchtet. Auf einen Literaturbericht müssen wir diesmal verzichten. Er wird im nächsten Band nachgeholt.

Allgemeine Didaktik

Ein Überblick über die gegenwärtige Diskussion

1. Was ist Didaktik, und welche Funktion haben didaktische Modelle?

Didaktik (nach dem griechischen Begriff *didaktiké techné*) meint wörtlich übersetzt: Lehrkunst. In der heutigen Diskussion findet sich eine weite Auffassung von Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen generell und eine engere Auffassung von Didaktik als Wissenschaft vom Unterricht, teilweise noch enger: als Theorie der Unterrichtspraxis oder sogar des Lehrplans.¹ Wichtig ist, dass Didaktik immer beide Aspekte einschließt: das Lehren und das Lernen. Da Lehr- und Lernprozesse im Raum von Bildungsinstitutionen (Schule, Erwachsenenbildung, außerschulische Bildungsarbeit) sowie als *organisierte* Lehr- und Lernprozesse angesehen werden müssen (übrigens auch im «freien Unterricht»), ist Didaktik zu bestimmen als *wissenschaftliche Reflexion von organisierten Lehr- und Lernprozessen*.

Innerhalb dieses Verständnisses von Didaktik gibt es sehr unterschiedliche Positionen, die sich teilweise in der Form von «Modellen» darstellen. Unter einem didaktischen Modell versteht man eine erziehungswissenschaftliche Theoriegebäude, das didaktisches Handeln in Schule und außerschulischen Handlungsfeldern (z.B. der Volkshochschule) zur allgemeinen Ebene analysiert und modelliert, um zur Planung hilft. Damit liegt seine unterrichtspraktische Funktion. Das Modell hat aber auch den Anspruch, theoretisch umfassend (wenigstens konzeptionell auf bestimmten Perspektiven) über Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen des Lehrens und des Lernens aufzuklären. Das ist seine theoretische Funktion. Bisweilen kann man ein solches Modell auch einer wissenschaftstheoretischen Position zuordnen. Allgemeinmethodisch sein Modell verfahren können wieder konkret fachdidaktisch «durchkonkretisiert» werden,² was in diesem Beitrag für sämtliche Fachdidaktiken natürlich nicht geklärt werden kann.

Von diesen unterschiedlichen Didaktikmodellen sind an einer anderen Ebene als von Fachkonzepten zu unterscheiden, die nicht den Anspruch umfassender Theoriebildung haben, sondern eher zur der Praxis betragend an-

¹ Dieser Text basiert auf meinem Buch: *Pädagogische Grundrissen* / *Grundrissen der Pädagogik*, 2. aktualisierte Aufl., Bad Heilbrunn 2001 (Kap. 2).

² V. v. Meckert: *Didaktik in Grundrissen und Zitierten*, Bad Heilbrunn 1999.

³ Mit F. Jank: *Didaktische Modelle*, Frankfurt a.M. 1994.

⁴ F. Pöggendorf: *Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik*, München 1992.

Allgemeine Didaktik

Ein Überblick über die gegenwärtige Diskussion¹

1 Was ist Didaktik, und welche Funktion haben didaktische Modelle?

»Didaktik« (nach dem griechischen Begriff *didaktiké téchne*) heißt wörtlich übersetzt: Lehrkunst. In der heutigen Diskussion findet sich eine *weite* Auffassung von Didaktik als Wissenschaft vom Lehren und Lernen generell und eine *engere* Auffassung von Didaktik als Wissenschaft vom Unterricht, teilweise noch enger: als Theorie der Bildungsinhalte oder sogar des Lehrplans.² Wichtig ist, dass Didaktik immer beide Aspekte einschließt: das Lehren und das Lernen. Da Lehr- und Lernprozesse im Raum von Bildungsinstitutionen (Schule, Erwachsenenbildung, außerschulische Bildungsarbeit) immer als *organisierte* Lehr- und Lernprozesse angesehen werden müssen (übrigens auch im »Offenen Unterricht«!), ist *Didaktik* zu bestimmen als *wissenschaftliche Reflexion von organisierten Lehr- und Lernprozessen*.

Innerhalb dieses Verständnisses von Didaktik gibt es sehr unterschiedliche Positionen, die sich teilweise in der Form von »Modellen« darstellen. Unter einem didaktischen Modell verstehen wir³ ein erziehungswissenschaftliches Theoriegebäude, das didaktisches Handeln in Schule und außerschulischen Handlungsfeldern (z.B. der Volkshochschule) auf allgemeiner Ebene analysiert und modelliert, d.h. zur Planung hilft. Darin liegt seine unterrichtspraktische Funktion. Ein Modell hat aber auch den Anspruch, theoretisch umfassend (wenngleich konzentriert auf bestimmte Perspektiven) über Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen des Lernens und des Lehrens aufzuklären. Das ist seine heuristische Funktion. Bisweilen kann man ein solches Modell auch einer wissenschaftstheoretischen Position zuordnen. Allgemeindidaktische Modelle müssen immer wieder konkret fachdidaktisch »durchbuchstabiert« werden⁴, was in diesem Beitrag für sämtliche Fachdidaktiken natürlich nicht geleistet werden kann.

Von diesen umfassenden Didaktikmodellen sind auf einer anderen Ebene »Unterrichtskonzepte« zu unterscheiden, die nicht den Anspruch umfassender Theoriebildung haben, sondern eher aus der Praxis heraus ent-

1 Dieser Text basiert auf meinem Buch: Pädagogisches Grundwissen, 7. völlig neu bearb. u. aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn 2001 (Kap. 9).

2 W. Memmert, Didaktik in Grafiken und Tabellen, Bad Heilbrunn ⁵1995.

3 Mit W. Jank / H. Meyer, Didaktische Modelle, Frankfurt a.M. ³1994.

4 W. Plöger, Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik, München 1999.

standen sind und auf bestimmte Defizite vereinseitigten Schulunterrichts antworten (z.B. entdeckender Unterricht, erfahrungsorientierter, handlungsorientierter Unterricht u.a.m.). Das bedeutet keineswegs, dass solche Unterrichtskonzepte als »Didaktik zum Anfassen«⁵ nicht auch gute theoretische Begründungen für ihre Gestaltung von Unterricht ins Feld führen könnten (ich habe dies versucht für den Handlungsorientierten Unterricht⁶). Sie erheben zwar nicht den Anspruch einer allgemeinen didaktischen Theoriebildung, bestimmen aber heute überwiegend die didaktische Diskussion.

Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass es neben den »klassischen« Modellen eine Reihe weiterer *Entwürfe* gibt, z.B. systemtheoretische Didaktik⁷ oder handlungsorientierte Didaktik⁸ oder die konstruktive/mehrperspektivistische Didaktik⁹ oder die Phänomenologie des Unterrichts¹⁰. Auf der Grundlage der von Edmund Husserl entwickelten Phänomenologie haben Maier/Pfister¹¹ eine umfassende Konzeption vor allem zur Unterrichtsbeobachtung entwickelt. Gegenwärtig sind für die Diskussion ferner Ansätze der sog. Konstruktivistischen Didaktik (s.u.) und der sog. Subjektiven Didaktik (s.u.) relevant. Und Glöckel¹² zielt mit seinem Lehrbuch auf die Lücke zwischen älteren Unterrichtslehren und teilweise sehr abstrakten jüngeren Arbeiten. Und dies ist nur eine kleine Auswahl.¹³

In Anlehnung an die erste systematische Übersicht durch Blankertz¹⁴ werden heute allgemein einige umfassendere Modelle unterschieden.¹⁵ Ich stelle zuerst die »großen« Modelle vor, die sich auch in den wissenschaftstheoretischen Hintergrundpositionen unterscheiden, und beschreibe dann die gegenwärtig wichtigsten Unterrichtskonzeptionen.

5 W. Jank / H. Meyer, a.a.O.

6 H. Gudjons, Handlungsorientiert lehren und lernen, Bad Heilbrunn 2001.

7 Vgl. E. König / H. Riedel, Systemtheoretische Didaktik, Weinheim 1973.

8 Vgl. G.E. Becker, Auswertung und Beurteilung von Unterricht, Weinheim 1995; ders., Durchführung von Unterricht, Weinheim 1995; ders., Planung von Unterricht, Weinheim 1997.

9 Vgl. G.G. Hiller, Konstruktive Didaktik, Düsseldorf 1973.

10 Vgl. W. Sünkel, Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik, Weinheim 1996.

11 H. Maier / H.-J. Pfister, Grundlagen der Unterrichtstheorie und Unterrichtspraxis, Weinheim 1992.

12 H. Glöckel, Vom Unterricht, Bad Heilbrunn 1992, überarb. und erg. Aufl. 1996 mit weiterführender Literatur.

13 Vgl. W.H. Peterßen, Lehrbuch Allgemeine Didaktik, München 1996, 67ff.; F.W. Kron, Grundwissen Didaktik, München 1993, 1994.

14 H. Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969.

15 H. Gudjons / R. Teske / R. Winkel (Hg.), Didaktische Theorien, Hamburg 1997; W. Jank / H. Meyer, a.a.O.; W.H. Peterßen, a.a.O.; I. von Martial, Einführung in didaktische Modelle, Baltmannsweiler 1996.

2 Die kritisch-konstruktive Didaktik (Wolfgang Klafki)

Zentralkategorie des Modells von Wolfgang Klafki, Marburger Erziehungswissenschaftler, ist der Begriff der »*Bildung*«: Eine solche zentrale, orientierende Kategorie ist »unbedingt notwendig, wenn die pädagogischen Bemühungen nicht in ein unverbundenes Nebeneinander von Einzelaktivitäten auseinander fallen sollen«¹⁶. Bildung zielt auf ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Menschheit in der Gegenwart und Zukunft, auf Einsicht in die Mitverantwortung aller und die Bereitschaft, an der Bewältigung teilzunehmen. »Bildung muß m.E. heute als selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten verstanden werden: – als Fähigkeit zur Selbstbestimmung jedes Einzelnen ..., – als Mitbestimmungsfähigkeit ... – als Solidaritätsfähigkeit ...«¹⁷.

Klafki bezieht seinen Bildungsbegriff inhaltlich auf »epochaltypische Schlüsselprobleme« wie Friedensfrage, Umweltfrage, Entwicklungsländer, politische und gesellschaftliche Ungleichheiten und auf die informationstechnologischen Gefahren und Möglichkeiten u.a.m., an denen sich Allgemeinbildung heute festmachen lässt. Insofern ist Klafkis Position auch heute noch – nach dreißig Jahren intensiver Weiterentwicklung – eine bildungstheoretisch fundierte.¹⁸ Sie versteht sich aber zugleich »kritisch-konstruktiv«, wobei »kritisch« die Befähigung von Schülern und Schülerinnen zu wachsender Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (einschließlich des Abbaus hindernder Bedingungen) meint. »Konstruktiv« weist auf den Praxisbezug des Konzeptes, auf sein Handlungs-, Gestaltungs- und Veränderungsinteresse.

Klafki versteht den Zusammenhang von Lehren und Lernen als *Interaktionsprozess*, in dem sich Lernende mit Unterstützung von Lehrenden zunehmend selbstständiger Erkenntnisse und Fähigkeiten zur Auseinandersetzung mit ihrer historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit aneignen. Ein solches Lernen muss im Kern entdeckendes bzw. nachentdeckendes und sinnhaftes, verstehendes Lernen sein, in das Formen von Üben, Wiederholen etc. eingeordnet sind. Unterricht muss – von den eben genannten Voraussetzungen her – diskursiv gerechtfertigt und geplant werden, d.h. Mitplanung des Unterrichts durch Schüler, gemeinsame Unterrichtskritik, schülerorientierter Unterricht. Und weil Unterricht immer auch ein sozialer Prozess ist, muss er im Sinne einer demokratischen Sozialerziehung angelegt sein.

Von diesen grundlegenden Voraussetzungen her entwickelt Klafki Perspektiven konkreter Unterrichtsplanung, die er (basierend auf einer sorgfältigen Bedingungsanalyse der jeweiligen Lerngruppe) in vier großen Fragerichtungen/Komplexen entfaltet: 1. Begründungszusammenhang, 2.

16 W. Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim 1996, 252.

17 W. Klafki, *Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs*, in: H.-H. Krüger (Hg.), *Abschied von der Aufklärung?*, Opladen 1990, 91–104, hier: 95.

18 W. Klafki, *Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*, in: H. Gudjons / R. Teske / R. Winkel (Hg.), a.a.O., 13–34, hier: 13.

thematische Strukturierung, 3. Bestimmung von Zugangs- und Darstellungsmöglichkeiten und 4. methodische Strukturierung.

Klafki betont, dass diese vier Komplexe in der »didaktischen Analyse« nicht einfach nacheinander »abgehakt« werden dürfen, sondern in Wechselbeziehung stehen, d.h. die Unterrichtsplanung wird sozusagen immer hin- und herspringen zwischen den einzelnen Komplexen und Unterfragen. Die Intentionen, die man mit einem Thema verbindet, lassen sich konkret durchaus als *Lernziele* formulieren. Klafki entwirft dazu vier Lernzielebenen: Die erste Ebene enthält die allgemeinsten Lernziele (z.B. »Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit«), die zweite deren nähere Bestimmung durch weitere Qualifikationen (z.B. »Kritikfähigkeit«, »Kommunikationsfähigkeit«), die dritte dann bereichsspezifische Konkretisierungen (was heißt z.B. Kritikfähigkeit im Bereich naturwissenschaftlich-technischer Zusammenhänge) und die vierte schließlich Lernzielbestimmungen im Bereich einzelner Fächer (wobei auch hier wieder Hierarchien von generellen zu speziellen Zielen formulierbar sind). Zusammengefasst versteht Klafki sein Modell als ein »*Problemtisierungsrastrer*«, das durch Benennung genereller Kriterien der Unterrichtsplanung begründete konkrete Entscheidungen in praktischen Situationen ermöglicht. Es muss auch jeweils durch fachdidaktische Überlegungen konkretisiert werden. – Schließlich soll es Lehrende zu flexiblem Unterrichtshandeln befähigen, denn der Maßstab für erfolgreichen Unterricht ist nicht »Planerfüllung«, sondern die Ermöglichung produktiver Lernprozesse. In der hier dargestellten Fassung des Modells von Klafki wird schnell deutlich, dass Klafki inzwischen zahlreiche Postulate und Gedanken der modernen didaktischen Diskussion integriert hat, von der kommunikativen über die lehrtheoretische bis zur curricularen Didaktik.

3 Die lehrtheoretische Didaktik (»Hamburger Modell« – Wolfgang Schulz)

Auch diese didaktische Position hat von ihrer ursprünglich als »Berliner Modell«¹⁹ bekannten Fassung bis zum »Hamburger Modell«²⁰ einen deutlichen Entwicklungsprozess hinter sich, woran der von Berlin nach Hamburg berufene Schulpädagoge Wolfgang Schulz (gestorben 1993) maßgeblichen Anteil hatte. Zentrale Voraussetzung ist eine Auffassung von Erziehung »als Dialog zwischen potenziell handlungsfähigen Subjekten ..., nicht als Unterwerfung eines Unterrichts- und Erziehungsobjektes unter die Absichten des Lehrers und Erziehers«²¹.

Das Modell setzt ferner die Möglichkeit voraus, die Widersprüche zwischen Demokratiepостulat und immer wieder sich erneuernder Ungleichheit in der Gesellschaft »zum Problem der Schularbeit zu machen«²². Die »Wende von einem technologischen zu einem emanzipatorisch rele-

19 P. Heimann / G. Otto / W. Schulz (Hg.), Unterricht. Analyse und Planung, Hannover 1965, ⁵1970.

20 W. Schulz, Unterrichtsplanung, München ³1981.

21 W. Schulz, Die lehrtheoretische Didaktik, in: H. Gudjons / R. Teske / R. Winkel, a.a.O., 35–56, hier: 38.

22 Ebd., 37.

vanten Modell«²³ ist deutlich. Schulz verbindet die engagierte Parteinahme für die Schüler und Schülerinnen mit generellen Intentionen, die der Unterricht haben sollte. Die drei zentralen Begriffe sind: *Kompetenz*, *Autonomie* und *Solidarität*. Diese Intentionen werden verbunden mit drei Themenbereichen/Erfahrungsfeldern: *Sach-*, *Gefühls-* und *Sozialerfahrungen*. Stellt man sich das Ganze in einer Matrix vor (obere Querzeile: die drei Intentionen, dazu in einer senkrechten Zeile die Erfahrungsfelder), so erhält man ein Suchschema für das Auffinden und Ordnen von Richtzielen einer emanzipatorischen Didaktik.

Im Mittelpunkt des didaktischen Modells steht eine Systematik der *Strukturmomente des didaktischen Handelns*:

- *Was soll gelernt/gelehrt werden?* Es handelt sich um die Unterrichtsziele (UZ), die sowohl die Intentionen als auch die Themen betreffen.
- Intentionen und Themen beziehen sich immer auf die Frage: *Wer lernt hier etwas, mit wem als Lehrer?* Damit ist die konkrete Ausgangslage (AL) der Unterrichtsteilnehmer (Schüler wie Lehrer) gemeint, z.B. ihre Beweggründe, Vorerfahrungen, Kenntnisse oder Einstellungen u.a.m.
- Es schließt sich die Frage an: Auf welche Weise wird das, was für Menschen mit dieser Ausgangslage als Ziel ermittelt wurde, am besten erreicht – mit welchen Vermittlungsvariablen (VV)? Diese Frage umfasst Entscheidungen über methodische Großformen wie Lehrgang, Projekt oder Diskurs, konkrete methodische Schritte, Sozialformen und mögliche Medien.
- Das vierte Moment gilt der Frage, *wie man denn nun feststellt, ob der Unterricht erfolgreich war – Erfolgskontrolle (EK)*. Woran soll der Lernfortschritt erkannt werden, wer überprüft ihn, mit welchen Evaluationsverfahren?

Nun gilt es freilich, den *Rahmen* zu beachten, der diesen skizzierten Lehr-/Lernprozess bestimmt. Damit sind wir bei den *institutionellen Bedingungen*, sie reichen von den curricularen Vorgaben der Lehrpläne, den Beschlüssen der Fachkonferenz, der Schülerrekrutierung und Unterrichtsorganisation bis zu den ganz konkreten räumlichen und materiellen Ausstattungsfaktoren und zur Zusammensetzung der Lerngruppe. Aber auch die weit gefassten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bestimmen das konkrete didaktische Handeln, sie umfassen etwa die Produktions- und Herrschaftsverhältnisse, aber auch das Selbst- und Weltverständnis aller schulbezogen Handelnden (also z.B. auch der Kultusadministration, die die Lehrpläne erlässt).

Ein weiteres wichtiges Kennzeichen des Hamburger Modells sind *vier zentrale Planungsebenen* des Unterrichts auf der »Zeitschiene«, die Schulz entwickelt: langfristige Perspektivplanung, konkretisierende Umrissplanung, detaillierter Ablauf als Prozessplanung und immer wieder die Planungskorrektur. Damit greift Schulz auf eine wichtige – in der bisherigen Diskussion vernachlässigte – Tradition zurück, nämlich die Einbettung einzelner Unterrichtsstunden und -einheiten in die große Perspektive des insgesamt angezielten Bildungsprozesses über ein Schuljahr oder sogar über die gesamte Schulzeit.

Die Modelle von Klafki und Schulz haben zwar bis in die Gegenwart hinein Generationen von Lehrern und Lehrerinnen in Ausbildung und praktischem Handeln beeinflusst, weil sie nicht zuletzt auf bildungstheoretischen Überlegungen basierten, aber zugleich konkurrierten sie mit Modellen, die stärker die sozialwissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Diskussionsstränge der Gegenwart in sich aufnahmen. Dazu gehören vor allem die folgenden Modelle.

4 Kybernetische (F. v. Cube), curriculare (C. Möller) und kommunikative (R. Winkel) Didaktik

Im Vergleich mit Klafki und Schulz beginnt die *kybernetische Didaktik* mit einem »Paukenschlag«: Die Setzung von Erziehungszielen (oder Lehrzielen) läge außerhalb wissenschaftlicher Aussagemöglichkeiten, denn »Lehrziele sind (subjektive) Forderungen«²⁴. Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik wendet unter der Voraussetzung *gegebener* Ziele kybernetische Begriffe und Methoden auf die Planung von Unterricht in Ausbildungsprozessen an. Von ihr ist in der Industrie und der Bundeswehr »in erfreulichem Maße«²⁵ Gebrauch gemacht worden. In der Schule spielte sie bisher hingegen eine eher untergeordnete Rolle. Die Verwendung kybernetischer Modelle und Methoden in der Didaktik kann erheblich zur Präzisierung und Optimierung von Lehrstrategien beitragen, bei denen allerdings selbstbestimmtes Lernen der Schüler und Schülerinnen, ihre Mitplanung und Mitverantwortung des Unterrichtsablaufes eher zu den »Störgrößen« zu rechnen sind. Die Reduktion von Didaktik auf die Frage nach der Methode des Lehrens und Lernens und die Ausklammerung von Zielsetzungen aus dem wissenschaftlichen Diskurs widerspricht aber den Diskussionsergebnissen moderner erziehungswissenschaftlicher Forschung.²⁶

Um den Prozess der Zielerstellung – wenn auch in einem ganz andern Sinn – geht es in dem lernzielorientierten Ansatz von Christine Möller²⁷. Der Bezug dieses Modells auf die kritische Curriculumforschung (die die »Schwammigkeit« der alten didaktischen Praxis und Theorie überwinden wollte) hat ihm auch die Bezeichnung »Curriculare Didaktik« eingebracht. Es handelt sich um die eher pragmatisch auf kurzfristige Unterrichtsplanung bezogene Komponente des Curriculumansatzes. Die lernzielorientierte Didaktik geht davon aus,

- dass ein präziser Zielerstellungsprozess zentraler Bestandteil jeder Unterrichtsplanung ist,

24 F. v. Cube, Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik, in: H. Gudjons / R. Teske / R. Winkel, a.a.O., 57–74, hier: 66.

25 F. v. Cube, [Abschlußdiskussion], in: H. Gudjons / R. Teske / R. Winkel, a.a.O., 113–131, hier: 118.

26 Vgl. H. Röhrs / H. Scheuerl (Hg.), Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung, Frankfurt a.M. 1989.

27 C. Möller, Die curriculare Didaktik, in: H. Gudjons / R. Teske / R. Winkel, a.a.O., 75–92.

- dass dafür ein handhabbares und wissenschaftlich abgesichertes Instrumentarium vorliegen muss,
- dass sowohl das Verhalten des Lerner als auch der Inhalt, an dem das Verhalten gezeigt wird, eindeutig bestimmt sind,
- dass damit die Grundlage für eine effektive Methodenauswahl gegeben ist
- und dass der Erfolg nur anhand der so bestimmten Ziele wirkungsvoll zu überprüfen ist.

Die Entwicklung einer Unterrichtseinheit (bzw. eines Curriculums, s.u.) erfolgt dann in drei Teilprozessen: *Lernplanung, Lernorganisation und Lernkontrolle*.

Zahlreiche Curricula (im Sinne wissenschaftlich präzise konstruierter Unterrichtseinheiten) wurden entwickelt, anfangs als Adaption ausländischer Curricula, später als fachdidaktisch akzentuierte Curriculumforschung.²⁸ Doch solche Curricula erwiesen sich bald als »Trojanisches Pferd«, aus dessen Bauch Unheil hervorkroch: Es waren nämlich geschlossene Systeme, die Lehrer und Schüler dazu zwangen, völlig verplante Lernprozesse nachzuvollziehen, Inhalts- und Zielentscheidungen kritiklos zu akzeptieren und auf vorgeschriebenen methodischen Lernwegen auf vorab festgelegte operationalisierte Lernziele zuzusteuern. Die Reaktion darauf war das Bemühen um *offene Curricula*, die mehr Raum für kreative Ausgestaltung und Berücksichtigung situativer Bedingungen eines Lehrers oder einer Schule ließen.

Gegenwärtig scheint es so, als habe die schulische Realität mit ihren fortwährenden Unwägbarkeiten und raschen Veränderungen die Curriculumentwicklung/-forschung eingeholt oder überholt. Die Faszination des Modells liegt indes in seiner Praktikabilität. Über längere Zeit war es Grundlage z.B. im Referendariat. Dennoch wird das selbstbestimmungsfähige Subjekt »Schüler/in« aus der behavioristischen Sicht (die diesem Modell zugrunde liegt) notwendigerweise ausgeklammert: Präzision kann umschlagen in rigide Bevormundung. Dagegen wehrt sich u.a. das folgende Modell der kritisch-kommunikative Didaktik.²⁹

»Kritisch« meint, dass dieses Modell die vorhandene Wirklichkeit permanent zu verbessern trachtet, »kommunikativ«, dass im Mittelpunkt die Axiome der Kommunikationstheorie und mögliche Störungen stehen.³⁰ Die systematische Analyse der Unterrichtsstrukturen akzentuiert – neben dem Inhalts- und Vermittlungsaspekt – vor allem die Beziehungsstrukturen im Unterricht und den in den bisherigen didaktischen Modellen zu wenig beachteten störfaktoriellen Gesichtspunkt. Wichtig sind *Störungsarten* (z.B. Disziplinstörungen, Provokationen, Lernverweigerung, neurotisch bedingte Störungen), *Störungsfestlegungen* (z.B. vom Lehrenden, vom Lernenden, vom Lehr-/Lernprozess her), *Störungsrichtungen* (z.B. Schüler – Schüler, Schüler –

28 U. Hameyer u.a. (Hg.), Handbuch der Curriculumforschung, Weinheim/Basel 1983.

29 Vgl. R. Winkel, Die kritisch-kommunikative Didaktik, in: H. Gudjons / R. Teske / R. Winkel, a.a.O., 93–112, hier: 79ff.

30 Ebd., 97ff.; grundlegend K.-H. Schäfer / K. Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1973.

Lehrer), *Störungsfolgen* (z.B. Stockungen, Unterbrechungen, psychisch soziale Verletzungen), *Störungsursachen* (z.B. im schulischen Kontext, im gesellschaftlichen oder im psycho-sozialen Bereich).

5 Neuere Unterrichtskonzepte – »Theorie aus der Praxis«

Es gibt eine Fülle von Unterrichtskonzepten im eingangs beschriebenen Sinn, die sich bündeln lassen unter der Perspektive, dass sie jeweils ein (oder mehrere) *Defizite* der Schule von heute zu überwinden suchen.³¹ Diese Konzepte entwickeln zwar auch einen begründeten Zusammenhang von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen, in ihnen treten aber die Probleme allgemeindidaktischer Theoriebildung in den Hintergrund. In jüngster Zeit wurden vor allem folgende Konzepte entwickelt (deren Anknüpfung an die Reformpädagogik im ersten Drittel des vergangenen Jahrhunderts z.T. leicht erkennbar ist), sozusagen »Didaktik zum Anfassen«:

- *Offener Unterricht*: Auf der Grundlage eines aktiven Lernbegriffes, der Anknüpfung an Offene Curricula, des Prinzips der Öffnung von Schule und Unterricht u.a.m. finden sich (vor allem in Grundschulen, zunehmend aber auch in der Sekundarstufe) folgende charakteristische Bausteine und Merkmale: eine anregende Lernumwelt in der Klasse mit Werkstattcharakter, freie und flexible Lernorganisation mit wenig Frontalphasen, kreative, selbsttätige Lernmethoden, akzeptierende Lernatmosphäre, Dokumentation von Lernergebnissen im Klassenraum, Tages- und Wochenplan (für eine transparente, selbsttätige und individuelle Arbeit), Freie Arbeit gemäß eigener Entscheidung der Kinder, projektorientiertes Arbeiten, eine Fülle von Arbeitsmitteln, die Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit ermöglichen, der Stuhlkreis (zur Besprechung gemeinsamer Angelegenheiten) u.v.a.³²
- *Freie Arbeit*: Die Freie Arbeit (auch »Freiarbeit«) ist eine Art Zwischenglied zwischen Offenem Unterricht und Projektunterricht.³³ Schüler (mehr und mehr auch in der Sekundarstufe) können innerhalb eines festen Zeitrahmens in der Woche selbst bestimmen, welche Aufgaben oder Vorhaben sie bearbeiten wollen, allein oder in Gruppen und nach eigenem Rhythmus. Gelegentlich ist die Freie Arbeit identisch mit dem *Wochenplanunterricht*, bei dem die Schüler und Schülerinnen einen vom Lehrer entwickelten Arbeitsplan (Pflicht – Wahl – freie Aufgaben) selbstständig, in Gruppen, nach eigener Reihenfolge und in eigenem Lerntempo bearbeiten, wobei sie die Ergebnisse selbst überprüfen, dem Lehrer aber rechen-schaftspflichtig sind.³⁴ Ähnliche Ideen verfolgt das *Stationenlernen*: Nach dem

31 Eine Übersicht findet sich bei W. Jank / H. Meyer, a.a.O., 293ff. G. Heursen, *Ungewöhnliche Didaktiken*, Hamburg 1997. W.H. Peterßen, *Kleines Methoden-Lexikon*, München 1999; H. Gudjons, *Didaktik zum Anfassen*, Bad Heilbrunn 21998.

32 Vgl. W. Wallrabenstein, *Offene Schule – Offener Unterricht*, Reinbek 1997; H. Heid, Was ist offen im Offenen Unterricht? In: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen*. 34. Beiheft der Z. f. Päd., Weinheim 1996, 159–172. Äußerst kritisch: H. Günther, *Kritik des offenen Unterrichts*, Bielefeld 1996.

33 PÄDAGOGIK H. 11/2000: Freie Arbeit und Projektunterricht.

34 Vgl. D. Vaupel, *Das Wochenplanbuch für die Sekundarstufe*, Weinheim 1995.

Modell des Zirkeltrainings im Sport werden im Klassenraum zu einem Thema verschiedene Stationen mit Aufgaben, Lernvorschlägen, Materialien etc. aufgebaut, die von den Schüler/innen in frei gewählter Reihenfolge zu bearbeiten sind.³⁵

- *Projektunterricht*: Nach dem »Siegeszug« der Projektwochen, die zwar zentrale Elemente des Projektunterrichts aufnehmen, insgesamt aber eine Verkürzung der Projektidee sind, beginnt sich der Projektunterricht als eine reguläre Grundform von Unterricht (die wie die andern Grundformen: Lehrgang, Unterrichtseinheit, Training ihren Stellenwert und ihre Grenzen hat) durchzusetzen.³⁶ In einem Projekt geht es um die handelnd-lernende Bearbeitung einer konkreten Aufgabenstellung / eines Vorhabens mit dem Schwerpunkt der Selbstplanung, Selbstverantwortung und praktischen Verwirklichung durch die SchülerInnen. Ein Projekt verläuft i.d.R. nach folgenden Schritten: (1.) Ausgehend von einer problemhaltigen Sachlage wird (2.) gemeinsam ein Plan zur Bearbeitung (oder Lösung) erarbeitet, der (3.) handelnd umgesetzt wird. Das Produkt oder die Ergebnisse werden (4.) zum Schluss (ebenso wie der Lern- und Arbeitsprozess) reflektiert und ausgewertet.
- *Erfahrungsbezogener Unterricht*: Hier wird versucht, gegen die Entfremdung schulischen Lernens die Aufarbeitung der von den Schülern und Schülerinnen gemachten (sozialen, politischen, familialen) Erfahrungen in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen. Scheller³⁷ hat dazu einen Gliederungsrahmen für den Aufbau von Unterrichtseinheiten entwickelt, der die Schritte »Aneignung der Erfahrungen« (zu einem Thema), »Verarbeitung« und »Veröffentlichung« umfasst.
- *Praktisches Lernen*: ein (vor allem von der Tübinger Arbeitsgruppe um Andreas Flitner) entwickeltes und mit zahlreichen Beispielen erprobtes Konzept zur stärkeren Verknüpfung von Kopf- und Handarbeit.³⁸
- *Handlungsorientierter Unterricht*: Mit diesem Begriff wird ein Unterrichtskonzept bezeichnet, das den SchülerInnen einen handelnden Umgang mit den Lerngegenständen ermöglichen soll, bei dem materielle oder soziale Tätigkeiten der SchülerInnen den Ausgangspunkt des Lernprozesses bilden. Ziel ist, durch diese aktive Auseinandersetzung die Trennung von Schule und Leben ein Stück weit aufzuheben.³⁹
- *Freinet-Pädagogik*: Bei diesem von dem Franzosen Celestin Freinet (1896 bis 1966) entwickelten Konzept geht es um eine »aktive Schule« mit eigenen Unterrichtstechniken und Arbeitsmaterialien wie z.B. Druckerei, freien Texten, Klassenzeitung, Korrespondenz mit anderen Schulen, Sachblättern, fachlichen Lern- und Arbeitstechniken (Ateliers), Wochenplanarbeit, Lehrkooperativen, gemeinsamer Verantwortung durch die Klassengemeinschaft, insgesamt um forschendes, gegenständliches und möglichst freies Arbeiten.⁴⁰
- Weiterhin wären zu nennen: *Entdeckendes Lernen*, das sich auf die Kognitionspsychologie Bruners bezieht⁴¹, *problemlösender Unterricht*, bei dem nicht routi-

35 R. Bauer, *Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen*, Berlin 1997.

36 Zur Projektdidaktik Näheres bei H. Gudjons, *Handlungsorientiert lehren und lernen*, Bad Heilbrunn 2001.

37 J. Scheller, *Erfahrungsbezogener Unterricht*, Königstein 1981.

38 P. Fauser / K. Fintelmann / A. Flitner (Hg.), *Lernen mit Kopf und Hand*, Weinheim 1983, 21991.

39 H. Gudjons, *Handlungsorientiert lehren und lernen*, Bad Heilbrunn 2001.

40 I. Dietrich, (Hg.), *Handbuch Freinet-Pädagogik*, Weinheim 1995.

41 H. Neber (Hg.), *Entdeckendes Lernen*, Weinheim/Basel 1973, 31981.

nemäßig zu lösende Aufgaben/Probleme im Mittelpunkt stehen⁴², *schüleraktiver Unterricht* mit seiner Betonung der Aktivitäten der Lernenden⁴³, *genetisches Lernen*, das statt Einverleibung des Fertigproduktes ein Thema als Entstehungsprozess einer Lösung/einer Sache behandelt⁴⁴, *Gestaltpädagogik*, die sich um die erlebnisorientierte, d.h. auch emotionale Erschließung von Themen bemüht⁴⁵, die *Themenzentrierte Interaktion* als Konzept eines lebendigen Lernens⁴⁶ u.a.m.

- Aber auch ältere Konzepte erfreuen sich zunehmender Beliebtheit, z.B. der *Epochenunterricht* (der aus der Waldorfpädagogik stammt und bei dem die Zersplitterung des Unterrichtsvormittages aufgehoben wird, indem für einige Wochen täglich 2–3 Stunden ein Fach – oder ein Thema – kontinuierlich unterrichtet wird, um sich auf den Sinnzusammenhang der Arbeit und den strukturellen Zusammenhang der Inhalte zu konzentrieren⁴⁷).
- Zahlreiche Schulen z.B. in Holland arbeiten auch inzwischen nach dem *Jenaplan* Peter Petersens (d.h. altersgemischte Stammgruppen statt Jahrgangsklassen, Gruppenarbeit, Kurse verschiedener Art, Berichte statt Zeugnisse, Betonung von Selbsttätigkeit durch Arbeitsmittel u.v.a.).
- Ferner ist vor allem für die Sekundarstufe der *fächerübergreifende Unterricht* aktuell, für den inzwischen verschiedene Formen (von der Fächerverbindung bis zum Überschreiten von Fächern) praktisch dokumentiert sind.⁴⁸ Insgesamt ist die Anzahl der neuen Verfahren – zwischen Konzept und Unterrichtstechnik – zu groß, um hier dargestellt zu werden.⁴⁹

Fazit: Trotz der Fülle neuer Unterrichtstechniken und praktischer Innovationen resümieren die Herausgeber eines neuen Beiheftes der Zeitschrift *Die Deutsche Schule* zum Stand der Didaktik-Diskussion die Lage als »Stillstand« und »Flaute« in der Theoriebildung.⁵⁰ Offenbar stagniert die Weiterentwicklung wirklich bedeutsamer didaktischer Konzepte. Andererseits sind aus der empirischen Unterrichtspsychologie sehr aufschlussreiche Forschungsarbeiten über die tatsächliche Wirkung verschiedener Unterrichtsverfahren veröffentlicht worden.

42 E. Fuhrmann, Problemlösen im Unterricht, Berlin [ehem. O.] 1987.

43 H. Wenzel, Unterricht und Schüleraktivität, Weinheim 1987.

44 M. Wagenschein, Verstehen lehren, Weinheim 1989, besonders für den naturwissenschaftlichen Unterricht.

45 J. Bürmann / J. Heinel (Hg.), Früchte der Gestaltpädagogik, Bad Heilbrunn 2000.

46 R. Cohn / R. Terfurth, Lebendiges Lernen. TZI macht Schule, Stuttgart 1993.

47 H. Kamm, Epochenunterricht, Bad Heilbrunn 2000.

48 L. Duncker / W. Popp (Hg.), Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I + II, Bad Heilbrunn 1998; R. Golecki (Hg.), Fächerverbindender Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe, Bad Heilbrunn 1999.

49 Informativer Überblick bei W.H. Peterßen, Kleines Methoden-Lexikon, München 1999.

50 H.-G. Holtappels / M. Horstkemper (Hg.), Neue Wege in der Didaktik? 5. Beiheft *Die Deutsche Schule*, Weinheim 1999.

6 Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung

Die alten, vielleicht ein wenig romantisch anmutenden Unterrichtsvorstellungen der Reformpädagogik sind in der empirischen Lernforschung zu einem großen Teil sprachlich in neuen Begriffen formuliert worden, die es erlauben, altbekannte Probleme schulischen Lehrens und Lernens neu zu fassen. Vor allem aber sind neue Begründungen auf theoretischer Ebene, alte Postulate stützende empirische Forschungen und inspirierende Impulse für Forschung und Praxis gewonnen worden.⁵¹ So rücken denn auch drei altbekannte Einsichten in ein neues Licht.

Die erste Einsicht: Jeder braucht seine eigenen Lernwege. Alles Lernen hängt von den aktiven Konstruktionsprozessen des Lerners ab, passives Lernen ist ein Widerspruch in sich selbst. Man kann Lernen zwar anstoßen, aber nicht präzise steuern. Weder durch Frontalunterricht noch durch Lernprogramme. Wissenserwerb braucht also unterschiedliche Lernumgebungen.

Reinmann-Rothmeier/Mandl⁵² fassen die Bandbreite von Konzepten zu drei Modellen zusammen, in denen der Wissenserwerb gefördert werden kann:

1. *Systemvermittelnde Lernumgebungen.* Es geht um die Vermittlung fertiger Systeme von Wissensbeständen, die Lernenden erwerben Faktenwissen, wobei sie stark von außen angeleitet und auch kontrolliert werden.
2. *Problemorientierte Lernumgebungen.* Kerngedanke ist das Konzept des explorativen Lernens: Die Lernenden sind aktiv und erarbeiten sich neues Wissen, wobei die Lernumgebung ihnen geeignete Probleme anbietet. Mit möglichst wenig Anleitung und Steuerung von außen erwerben sie Problemlöse- und Selbststeuerungsfertigkeiten, setzen sich selbst intensiv mit neuen Inhalten auseinander, die Bezug zu ihrem Lebenskontext haben.
3. *Adaptive Lernumgebungen.* Der Begriff adaptiv meint, dass sich die gesamte Gestaltung der Lernumgebung stärker als im vorherigen Modell an die Bedürfnisse, Vorkenntnisse und Fertigkeiten der Lernenden anpasst. Die Rolle der Lehrenden ist unterstützender, aber auch lenkender als in rein problemorientierten Lernumgebungen, die Rolle ist die des »facilitators«, der den Wissenserwerb durch geeignete Schritte erleichtert.

Die zweite Einsicht: Der Weg zur Autonomie führt über die Anleitung. In neueren Forschungen zum Wissenserwerb, zur Wissenskonstruktion und zur Wissensvermittlung wird zu Recht betont, dass Selbststeuerung und Fremdsteuerung der Schüler keine unvereinbaren Gegensätze beim Lehren und Lernen sind: »Das Erleben von Autonomie und Selbstbestimmung einerseits und die äußere Anleitung andererseits müssen sich ... nicht ausschließen; auch in (vom Lehrer, H.G.) gestalteten Lernumge-

51 E. Terhart, Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Z. f. Päd., H. 5/1999, 629–647, hier: 645f.

52 G. Reinmann-Rothmeier / H. Mandl, Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs, in: Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 6, Göttingen 1998, 457–500, hier: 475ff.

bungen ist es möglich, dass intrinsisch motiviert und selbstbestimmt gelernt wird.«⁵³ Es kommt also darauf an, situationsspezifisch Fremdsteuerung und Selbststeuerung angemessen ins Verhältnis zu setzen, ohne dabei das Ziel einer möglichst hohen Selbststeuerung aus den Augen zu verlieren.

Eng damit zusammen hängen die sog. *metakognitiven Fähigkeiten*, d.h. der Erwerb von Vorstellungen darüber, wie man lernt, welche Strategien man für welche Problemlösungen anwenden kann und wie man den eigenen Lernvorgang steuern kann.⁵⁴ Es geht also um die Fähigkeit zu lernen, wie man sich den eigenen Lernprozess reflexiv vergegenwärtigt, und zwar bezüglich der *Zielstellung* (realistische und bearbeitbare Ziele auswählen), der *Operationen* (vom Anfertigen von Notizen über das gezielte Lesen von Texten bis zur Vorbereitung einer mediengestützten Ergebnispräsentation) und der *Kontrollprozesse* (was haben wir gelernt, welche Qualität haben unsere Ergebnisse). Die Lernpsychologie spricht hier von der großen Bedeutung des »prozeduralen Wissens«⁵⁵.

Die dritte Einsicht: Die Lernmethoden müssen den Schülerfähigkeiten angepasst werden. Kleine Schritte beim Aufbau von Kompetenzen selbstständigen Lernens sind kein Widerspruch zum Ziel, dem eigenständigen Lernen der Schüler mehr Raum zu geben. Die empirische Unterrichtsforschung spricht von *adaptivem Lernen*, z.B. der Aptitude-Treatment-Interaction, und meint damit, dass Personenmerkmale des Schülers und verwendete Lehr-/Lernmethoden aufeinander abgestimmt werden müssen.⁵⁶ Einfacher gesagt: Die Gestaltung der Lernumgebungen (traditionelle Aufgabe des Lehrers) muss sich schrittweise den Bedingungen, aber auch den wachsenden Fähigkeiten der Lernenden anpassen. Die mitgebrachten Bedingungen sind also nicht statisch, vielmehr können sich die Fähigkeiten der Lerner kontinuierlich erweitern.

Das ist für den Lernerfolg außerordentlich wichtig, denn die empirische Unterrichtsforschung hat herausgearbeitet, »dass nicht mehr nur relativ stabile Fähigkeiten von Schülern oder stabile Umweltfaktoren in Schule und Elternhaus als Bedingungen des Lernerfolgs im Vordergrund stehen. Vielmehr betont die Forschung zum selbstgesteuerten Lernen die Beeinflussbarkeit des Lernergebnisses durch selbst initiierte Aktivitäten des lernenden Individuums«⁵⁷. So ist zu erklären, »warum manche Schüler

53 A.a.O., 462.

54 M. Hofer, Lehrer-Schüler-Interaktion, in: Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, Göttingen 1997, 215–252, hier: 240f.

55 H. Mandl / H.F. Friedrich / A. Horn, Psychologie des Wissenserwerbs, in: B. Weidenmann / A. Krapp u.a. (Hg.), Pädagogische Psychologie, Weinheim 1993, 143–218, hier: 173.

56 A. Helmke / F.E. Weinert, Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen, in: Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, Göttingen 1997, 71–176, hier: 137.

57 U. Schiefele / R. Pekrun, Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens, in: Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, Göttingen 1997, 249–278, hier: 256.

trotz beschränkter Fähigkeiten, nachteiligen sozialen Hintergrunds oder schlechten Unterrichts zu guten Lernergebnissen kommen«⁵⁸.

Dieses Prinzip, die Lernverfahren den individuellen Schülervoraussetzungen anzupassen, ist ebenso bekannt wie erfolgreich. Ein Fazit der empirischen Lernpsychologie lautet denn auch: »Das gleichermaßen variable wie flexible Modell des adaptiven Unterrichts ist gegenwärtig das wissenschaftlich fundierteste und didaktisch aussichtsreichste unterrichtliche Konzept, um auf die großen und stabilen interindividuellen Unterschiede der Schüler in didaktisch angemessener Form zu reagieren.«⁵⁹

In dieser Betonung selbstgesteuerten Lernens durch die Schüler ist sich die neuere Lernpsychologie mit allen modernen didaktischen Konzepten einig. Aber löst sich mit diesem Plädoyer nicht der Kern jeder Didaktik, nämlich zwischen Sachanspruch und schülerorientierten Lernwegen zu vermitteln, auf in eine reine Prozessdidaktik? Wird das »Was« der Sache weniger wichtig als das »Wie« des Lernprozesses? Steht am Ende gar eine neue weiche Harmonie, die die Sachansprüche aufgibt zugunsten des Mottos »Hauptsache eigenständig gelernt, was dabei herauskommt, ist weniger wichtig«?

7 Sachanspruch und Schülerorientierung – kein Gegensatz

Das relativierende Fazit eines einschlägigen Forschungsberichtes über Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens⁶⁰ lautet: »Auch selbstgesteuertes Lernen ist nur bedingt in Reinform realisierbar«. Auch auf dem Weg zu mehr Selbststeuerung der Lernprozesse durch die Lernenden gilt: *Die Sache der Schule ist die Sache!*⁶¹ Bei allem Bemühen um prozedurale Elemente des Lernens (Strategien, Lernwege, Verfahren, Fertigkeiten) bleibt eine Bildungstheorie unverzichtbar, die sich um die Begründung, die Auswahl und die Anordnung der Sachen, der Inhalte müht.⁶² Wenn sich das Subjekt immer auch an Widerständen und Herausforderungen bildet⁶³, wenn Lernen die Dialektik von Außenanforderungen und Neugier der Subjekte einschließt, wenn Bildung ein nicht-linearer, manchmal widersprüchlicher, immer aber dynamischer Vermittlungsprozess zwischen Ansprüchen der zu klärenden Sachen und den

58 Ebd., 257.

59 A. Helmke / F.E. Weinert, Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen, in: Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, Göttingen 1997, 71–176, hier: 137.

60 U. Schiefele / R. Pekrun, Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens, in: Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, Göttingen 1997, 249–278, hier: 249.

61 E. Terhart, Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Z. f. Päd., H. 5/1999, 629–647, hier: 642.

62 S. Hopmann / K. Riquards (Hg.), Didaktik und/oder Curriculum. 33. Beiheft der Z. f. Päd. 1995.

63 A. Holzbrecher, Subjektorientierte Didaktik. Lernen als Suchprozess und Arbeiten an Widerständen, in: Die Deutsche Schule, 5. Beiheft 1999: Neue Wege in der Didaktik?, 141–168.

eigenen Vorstellungen der Subjekte ist, dann wird Schule nicht aufgelöst in einen allein durch Schülerautonomie bestimmten Selbstbedienungsladen von Bildungsinhalten.

Lösen neuere didaktische Konzepte diesen Anspruch ein?

8 Neuere didaktische Konzepte

- So hat vor allem der Marburger Didaktiker Hans Christoph Berg⁶⁴ die Tradition der »Lehrkunst« seit Comenius (1638) wieder entdeckt, die vielen Meisterstücke unterrichtlicher Beispiele rekultiviert und in Kooperation mit zahlreichen Lehrergruppen und -initiativen erprobt. Er hat gezeigt, dass »Kunst« und »Wissenschaft« in der Didaktik kein Gegensatz sind. Unterricht wird in den Beispielen dieser kasuistischen Didaktik dramaturgisch gekonnt inszeniert, aber es werden auch *Regeln der Lehrkunst* entwickelt, vor allem im Anschluss an Martin Wagenscheins Prinzipien: *genetisch* (d.h., aus der Entstehung eines Problems, aus der Geschichte einer Sache ergibt sich der Lehrgang); *sokratisch* (d.h., der Lehrer ist Geburtshelfer des eigenen Entdeckungsprozesses der Schüler); *exemplarisch* (d.h., am Fall wird das Allgemeine gesehen, z.B. an der Hausgans das Phänomen der Domestikation). Ohne Frage liegt in der Lehrkunst-Didaktik eine große Chance, gegen eine formalisierte Didaktik in der Schule eine »didaktische Kultur« zu entwickeln, die Schulvielfalt und Bildungskonzepte neu beleben kann.
- Eine andere Linie liegt in der starken Betonung des Unterrichts (nicht der Erziehung) als Mittelpunkt der Schule, die vor allem eine fachliche Bildung zu vermitteln habe.⁶⁵ Ähnliches vertritt der Bielefelder Pädagoge Karl Aschersleben⁶⁶: Nicht die (in der letzten Zeit so stark betonten) Methoden – vom Offenen Unterricht bis zum Gruppenunterricht – seien Kern des Unterrichts, sondern die *inhaltlichen Fragen, die »Stoffe«*. Die Auswahl von Bildungsinhalten (»Gehört touristisches Wissen zur Allgemeinbildung?«) und ihre Legitimation seien nur möglich in einem Prozess der »didaktischen Transformation« (»Wie können die Tourismusprobleme für Schüler zum Interesse werden?«) und der didaktischen Reduktion (»Wie kann man z.B. aus der Stoff-Fülle die richtige Auswahl treffen, z.B. durch das Prinzip des Exemplarischen?«). In dieser Betonung einer sorgfältigen Auseinandersetzung mit dem Bildungswert einer »Sache« liegt sicher eine berechtigte Warnung davor, das Heil der Schulreform nur im »Wie« des Unterrichts (= attraktive Methoden) zu sehen.

64 H.C. Berg / T. Schulze, *Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik*, Neuwied 1995.

65 H. Giesecke, *Wozu ist die Schule da?*, Stuttgart 1996.

66 K. Aschersleben, *Welche Bildung brauchen Schüler?*, Bad Heilbrunn 1993.

• *Konstruktivistische Didaktik.* Aus der Philosophie des Konstruktivismus wurde in den letzten Jahren auch eine spezielle didaktische Konzeption abgeleitet, die sog. konstruktivistische Didaktik.⁶⁷ SchülerInnen werden hier nicht als passive Rezipienten von Wissen verstanden, sondern als aktive, selbstgesteuerte Lernende. Sie sollten zunehmend in der Lage sein, ihr Lernen selbst zu planen, zu organisieren, durchzuführen und zu bewerten. Lehrende sind weniger Vermittler oder Präsentatoren von Wissen, sondern mehr Mitgestalter von Lernumgebungen und Unterstützer von Lernprozessen. Konstruktivistischer Unterricht⁶⁸ muss sich

- an komplexen, lebens- und berufsnahen, ganzheitlich zu betrachtenden Problembereichen orientieren.
- Lernen ist daher als *aktiver Prozess* zu verstehen, in welchem vorhandenes Wissen aus neuen eigenen Erfahrungen verändert und neu konstruiert wird. Besser als die Vermittlung von isolierten Kenntnissen über Gentechnologie ist daher z.B. die Analyse von Markenkennzeichnungen von Nahrungsmitteln im Hinblick auf genetisch manipulierte Substanzen.
- Durch *kollektives Lernen* (z.B. in Gruppen) erst wird die individuelle Interpretation und Sinngebung überdacht und neu strukturiert. Besser als einsames Lernen zu Hause ist also z.B. eine Debatte in der Lern- oder Arbeitsgruppe.
- Dabei sind *Fehler* erlaubt, ja bedeutsam, weil ihre Besprechung und Korrektur verständnisfördernd wirkt und zur besseren Konstruktion des verstandenen Wissens beiträgt. Besser als die korrekte Lösung von Buchaufgaben ist also z.B. das Experimentieren mit ungewissem Ausgang.
- Für die Lerninhalte sind *Vorerfahrungen und Interessen* der Lernenden deshalb wichtig, weil diese eine Herausforderung für die Neustrukturierung des bisherigen Erfahrungsschatzes bedeuten. Besser als die Vermittlung gesicherter Ergebnisse der Sexualforschung ist also z.B. das Anknüpfen an Erfahrungen jugendlicher mit Liebe und Sexualität.
- *Gefühle und persönliche Identifikation* sind bedeutsam und müssen einbezogen werden, weil sie den Untergrund für kognitive Prozesse bilden. Besser als abstrakte Kenntnisvermittlung in der Mathematik ist also ein Beispiel für die Faszination von der Bedeutung mathematischer Operationen für die Lösung philosophischer Probleme.
- *Die Evaluation* (Überprüfung, Auswertung) richtet sich nicht primär auf die Lernprodukte, sondern auch auf die Fortschritte im Lernprozess, weil statt bloßer Wissensreproduktion vor allem die Wissenskonstruktion angestrebt wird. Selbstevaluation fördert die Beurteilung der individuellen Lernfortschritte und die Verbesserung der eigenen Lernstrategien. Besser als abschließende Noten für eine Klassenarbeit sind also z.B. Arbeitsprozessberichte der Schüler/innen bei einem Projekt und individuelle Feedbacks der Lehrkraft zu dem, wie und was in einer Gruppe gearbeitet wurde.

67 Ausführliche Darstellung bei H. Siebert, Pädagogischer Konstruktivismus, Neuwied 1999, grundlegende Kritik bei E. Terhart, a.a.O.

68 R. Dubs, Konstruktivismus. Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung, in: Z. f. Päd. H.6/1995, 889–903, hier: 890f.

An diesen (hier nach Dubs wiedergegebenen) Ansätzen einer konstruktivistischen Didaktik wurde von Terhart⁶⁹ kritisiert, dass sie (trotz erheblichen theoretischen Begründungsaufwandes) keine wirklich neue didaktische Theorie lieferten und auch keine wirklich radikalen neuen Formen des Unterrichtens anzubieten hätten. Neben der »Theorieflaute« jetzt also auch Praxisflaute ...

- Die bisher wohl radikalste Alternative zur herkömmlichen Didaktik hat der Freiburger Schulpädagoge Edmund Kösel⁷⁰ vorgelegt. Grundsätzlich ist in diesem Ansatz Lernen (und auch Lehren!) ein bei jedem Individuum aufgrund seiner (Lern-)Biografie anders verlaufender – also ein höchst »subjektiver« – Prozess. Daher nennt Kösel seinen Ansatz »subjektive Didaktik« (im Gegensatz zur »objektiven Didaktik«, die die allgemeinen und überindividuellen Strukturen didaktischer Prozesse betont).

Die Konsequenz: Didaktik funktioniert nicht nach dem »Input-Output-Modell« (Nürnberger Trichter, für alle wissenschaftlich objektiviert), sondern kann nur Anreizstrukturen für die je individuell Lernenden geben, die das lernende Subjekt dann im Sinne der Selbstorganisation weiterverarbeitet. Didaktik kann nur eine »Modellierung von Lernwelten« sein – so der Titel des Buches. Kösel zeigt dies sehr praktisch an der Integration einer Fülle von ganzheitlichen Lernkonzepten aus der humanistischen Psychologie und Pädagogik, ohne die Frage nach der Bedeutung der »Sache« im Bildungsprozess aus den Augen zu verlieren.

- Die von M. Meyer u.a.⁷¹ entwickelte »Bildungsgangdidaktik« stellt die Bearbeitung der biografisch notwendigen »Entwicklungsaufgaben« durch die Heranwachsenden selbst in den Mittelpunkt. Im Zentrum der Lehr-/Lernprozesse stehen nicht der »Unterrichtserfolg«, sondern die Lernerbiografien der Lernenden, also das, was sie selbst lernen wollen – in Auseinandersetzung mit objektiven Ansprüchen.

9 Konsequenzen für die Lehrer/inrolle

Ein Motto, wie es von Bromme⁷² formuliert wird, signalisiert die neue Entwicklungstendenz im Denken über Didaktik der 80er und 90er Jahre bis in die Gegenwart: »Von der alles beherrschenden Persönlichkeit des Lehrers über erfolgreiche Verhaltensweisen zum kompetenten Fachmann

69 E. Terhart, Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Z. f. Päd., H. 5/1999, 629–647, hier: 644ff.

70 E. Kösel, Die Modellierung von Lernwelten, Elztal-Dallau 1993, ²1995.

71 M. Meyer / A. Reinartz (Hg.), Bildungsgangdidaktik, Opladen 1998.

72 R. Bromme, Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers, in: Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3, Göttingen 1997, 177–212, hier: 182.

mit nur begrenztem Einfluss: Der Wandel der Paradigmen der Lehr-Lernforschung«. Wie z.B. der bekannte amerikanische Forscher R.E. Slavin⁷³ betont, ist die Aufgabe des Lehrers nicht mehr als Lehren, sondern als Zur-Verfügung-Stellen von Lerngelegenheiten zu interpretieren. Dabei wird der Lehrer nicht mehr durch ein komplexes Bündel von »Persönlichkeitseigenschaften« charakterisiert, sondern ist kompetenter Fachmann für Unterricht – mit begrenztem Einfluss, aber klaren Zielen. Erfolgreicher Unterricht beruht vor allem darauf, dass »die situationsangemessene, stabil-flexible Verfolgung eines elaborierten Repertoires von Zielen den Experten auszeichnet«⁷⁴. Praktisch bedeutet dies, dass Lehrer/innen als Experten drei grundlegende Anforderungen beherrschen müssen:

1. Eine effektive Organisation des Unterrichtsablaufes.
2. Die Entwicklung des Stoffes im Unterricht.
3. Die Organisation der Unterrichtszeit.

Vor allem aber waren es in den 80er und 90er Jahren die oben dargestellten *innovativen didaktischen Konzepte*, die als neue didaktische Herausforderungen auch zu einem veränderten Verständnis der Lehrerrolle führten.⁷⁵ Ob es die Entwicklung von Ansätzen zum Offenen Unterricht, Konzepte des Lernens in Projekten, Freiarbeit oder kleinere Ansätze wie Wochenplan oder Stationenlernen waren – sie alle sind verbunden mit einem grundlegenden Wandel der Aufgaben der Lehrkraft. Die Leitlinie formuliert Bastian⁷⁶ als Tendenz »vom Instrukteur zum Lernberater«, wobei von ihm durchaus nicht übersehen wird, dass sich auch in schülerorientierten, offenen Lernformen die grundlegende Komplementarität der Rollen von Lehrer und Schüler nicht einfach zugunsten einer »Symmetrie-Sehnsucht« auflösen lässt. Die neue Rolle ist zu verorten zwischen dem Typus Lehrer als Dompteur (der nach dem klassischen frontalen Instruktionsmodell Schüler zum Lernen antreibt), Lehrer als Entertainer (der sie eher lockt, anzieht und durch seine geschickte Methodik verzaubert) und dem Neoromantiker (der von der natürlichen Neugier und dem unverdorbenen Wissensdurst der Kinder ausgeht und ihnen so viel Freiheit wie möglich gibt⁷⁷). Eine solche griffige Typik zeigt an-

73 Nach R. Bromme, ebd.

74 A.a.O., 188.

75 Zusammenfassend H.-G. Holtappels / M. Horskemper (Hg.), *Neue Wege in der Didaktik?* 5. Beiheft *Die Deutsche Schule*, Weinheim 1999; H. Gudjons, *Aspekte der Diskussion um Lehrer und Lehrerinnen in den 80er und 90er Jahren*, in: J. Bastian u.a. (Hg.), *Professionalisierung im Lehrerberuf*, Leverkusen 2001, 33–51.

76 J. Bastian, *Beruf: Lehrer*, in: *Lehrer-Schüler-Unterricht. Handbuch für den Schulalltag*, Stuttgart 1993.

77 Nach Hargreaves, zit. bei K.-O. Bauer, *Kindern was beibringen müssen*, auch wenn sie keine Lust auf Schule haben – Überblick über den Stand der Lehrerforschung, in: H.-G. Rolff u.a. (Hg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 6, Weinheim/München 1990, 217–241, hier: 235.

schaulich, dass alle Elemente zum Alltag der Lehrerrolle gehören, dass aber die Entwicklung in der Didaktik zugleich neue Akzente setzt.

Dr. *Herbert Gudjons* ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg

Neuere Religionsdidaktik im Überblick

Im folgenden wollen wir versuchen, einen Überblick zu neueren Entwicklungen im Bereich der Religionsdidaktik zu geben. Dabei wollen wir die Darstellungen in den bisherigen Lehr- und Arbeitsbüchern freilich nicht einfach verdoppeln, sondern lassen uns in dreifacher Hinsicht von einer besonderen Absicht leiten:

- Wir bemühen uns um einen *aktuellen* Überblick, der dem derzeitigen Stand der religionsdidaktischen Diskussion gerecht wird und der nicht nur an bestimmten Aspekten ausgerichtet ist.
- Wir wollen konfessionsübergreifend Entwicklungen in der *evangelischen* und in der *katholischen* Religionsdidaktik aufnehmen. In der Literatur geschieht dies noch immer überraschend selten, obwohl die Praxis in der Schule und der Lehrerfortbildung nach einer solchen Darstellung verlangt.
- Wir streben einen Überblick an, der über die üblicherweise angebotenen Ordnungsversuche hinausgeht und ein *weiterreichendes* Verständnis ermöglicht. Angesichts der in manchen Lehrbüchern anzutreffenden verwirrenden Vielfalt scheint uns ein solches Verständnis hilfreich.

Es versteht sich von selbst, dass unsere Darstellung auf begrenztem Raum nur exemplarischen Charakter besitzen kann. Auch auf weitere *Grenzen* des vorliegenden Beitrags ist vorab hinzuweisen. Noch sehr wenig lässt sich nach dem derzeitigen Forschungsstand über die in Ostdeutschland in der Zeit der DDR entwickelten didaktischen Ansätze sagen. Besonders eine vergleichende Untersuchung zur (schulischen) Religionsdidaktik in Westdeutschland und (gemeindlichen) Religionsdidaktik in Ostdeutschland ist erst in Ansätzen verfügbar.¹ Auch im vorliegenden Beitrag wird auf solche Fragen nur am Rande Bezug genommen.

1 Wie gewinnt man einen Überblick? – Religionspädagogische Ordnungsversuche als Problem

Wer sich auf dem religionspädagogischen Buchmarkt oder in Zeitschriften über neuere religionsdidaktische Entwicklungen informieren möchte, gewinnt wohl zunächst den Eindruck einer verwirrenden Vielfalt unterschiedlicher Richtungen, konkurrierender Angebote, wechselnder Moden und vielleicht sogar einer gewissen Beliebigkeit. Natürlich

¹ *Comenius-Institut* (Hg.), *Christenlehre und Religionsunterricht. Interpretationen zu ihrer Entwicklung 1945–1990*, Weinheim 1998, vgl. auch *R. Degen*, *Im Leben glauben lernen. Beiträge zur Gemeinde- und Religionspädagogik*, Münster u.a. 2000 (auch mit Beiträgen von *Jürgen Henkys* und *Friedrich Schweitzer*).

lassen sich viele Veröffentlichungen besonders im Bereich von Unterrichtshilfen, Praxismaterialien u.ä. entweder bestimmten thematischen Bereichen zuordnen (etwa: Bibel, Geschichte der Kirche, aktuelle theologische und ethische Fragen usw.) oder bestimmten Klassenstufen und Schularten. Zu einem orientierenden Überblick führt eine solche Zuordnung aber noch nicht, weil sich die beschriebene Orientierungsschwierigkeit jetzt bloß auf einer anderen Ebene wiederholt. Dies erklärt, warum vor allem in religionspädagogischen Lehrbüchern seit einiger Zeit mit Nachdruck und Energie Ordnungs- und Strukturierungsversuche verfolgt werden, auf die dann auch gerne bei Prüfungen zurückgegriffen wird.

Die bislang verfügbaren Ordnungsversuche unterscheiden sich nicht nur inhaltlich – und dass sie ihrerseits eine Vielfalt bilden, verweist bereits auf das Problem mangelnder Orientierungskraft –, sondern auch hinsichtlich ihrer theoretischen Begründung, Reichweite und ihrem Orientierungsgehalt. Um einen ersten Einblick in den gegenwärtigen Diskussionsstand zu gewinnen, stellen wir im folgenden vier solche Ordnungsmodelle dar und prüfen den Gewinn, der daraus zu ziehen ist.

1.1 »Konzeptionen der Religionsdidaktik« – die am weitesten verbreitete, aber problematische Sichtweise

In den Lehrbüchern ist die Orientierung an »Konzeptionen« weit verbreitet. Manchmal wird auch von »Phasen« gesprochen. Eine genauere Klärung, was denn eigentlich unter einer »Konzeption« zu verstehen sei, wird dabei nicht gegeben. Es wird mehr oder weniger vorausgesetzt, dass einzelne einflussreiche religionspädagogische Autoren oder Autorengruppen ein bestimmtes, in sich mehr oder weniger stimmiges und geschlossenes Verständnis von Religionsdidaktik aufweisen. Weiterhin wird angenommen, dass sich die Entwicklung der Religionsdidaktik anhand solcher »Konzeptionen« tatsächlich nachvollziehen lässt – eine Annahme, die im folgenden zu problematisieren sein wird. Wir selbst werden deshalb nur im Sinne eines Zitats bzw. eines Referats vorliegender Darstellungen auf die Rede von »Konzeptionen« zurückgreifen.

Von »Konzeptionen« wird besonders für die Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg gesprochen. Als übergreifende Orientierungen lassen sich hier in beiden Konfessionen drei, zeitlich leicht voneinander abweichende, im Ganzen aber doch parallele Phasen beobachten: zunächst ein *auf Verkündigung angelegter Religionsunterricht*, danach, vor allem in den 60er Jahren, ein *hermeneutischer Bibelunterricht*, schließlich seit den späten 60er und frühen 70er Jahren ein *am Dialog mit gegenwärtiger Wirklichkeitserfahrung ausgerichteter Unterricht* (evangelisch: problemorientierter Religionsunterricht, katholisch – mit anderen, stärker kirchlichen Akzenten –: Korrelationsdidaktik). Besonders in der ersten Hälfte der 70er Jahre folgte dann eine große Vielzahl sich rasch abwechselnder »Konzeptionen«, die aus heutiger Sicht allerdings eher als Varianten von Problemorientierung oder Korrelationsdidaktik (mit zum Teil

bleibend wichtigen Impulsen) angesprochen werden können – beispielsweise der therapeutische oder sozialisationsbegleitende Religionsunterricht, der Unterricht über oder in Religion, der ideologie- oder gesellschaftskritische Ansatz, Curriculumtheorie u.a.m. In der Regel werden diese speziellen Entwicklungen in den Lehrbüchern nicht mehr ausführlich dargestellt.² Seit den 80er Jahren können als neue konzeptionelle Entwicklungen der Ansatz der *Elementarisierung* und der *Symboldidaktik* genannt werden, seit den 90er Jahren zusätzlich noch die *semiotischen Fortentwicklungen* der Symboldidaktik.

Wenigstens die zentralen »Konzeptionen« sollen kurz erläutert werden:

Evangelische Unterweisung und kerygmatischer Religionsunterricht: Diese beiden Ansätze sind einander hinsichtlich ihrer Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung ähnlich, hinsichtlich ihrer theologischen Begründung unterscheiden sie sich jedoch deutlich voneinander. In der Evangelischen Unterweisung kommen Einflüsse der Wort-Gottes-Theologie mit offenbarungstheologischem Schwerpunkt (K. Barth u.a.) und neulutherische Einflüsse (Gesetz und Evangelium) zusammen (H. Kittel u.a.). Demgegenüber ist der kerygmatische Religionsunterricht auf katholischer Seite weit stärker vom Gedanken der Heilsgeschichte sowie von liturgischen Impulsen bestimmt (J.A. Jungmann, F.X. Arnold u.a.). In beiden Fällen ist der Einfluss der theologischen Inhalte ausschlaggebend, während die Methoden sowie die im engeren Sinne didaktischen Fragen nach der pädagogischen Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses und nach den Kindern und Jugendlichen an den Rand geraten. Befürchtet wird eine Anpassung des Religionsunterrichts an die Schule, positiv hervorgehoben wird der Eigencharakter von Religionsunterricht, der ganz aus dessen Inhalten erwachsen soll.

Hermeneutischer (Bibel-)Unterricht: In dieser Phase rückt nun die Bibel im Unterschied zu Katechismus, Gesangbuch, Gebet u.ä. in den Mittelpunkt, und dies unter konsequenter Berücksichtigung der wissenschaftlichen Auslegung der Bibel, wie es der Begriff der Hermeneutik (Lehre vom Verstehen und Auslegen) anzeigt (evangelisch: M. Stallmann, H. Stock u.a., katholisch: G. Stachel u.a.). Dabei ist an die Ergebnisse der historisch-kritischen Erforschung der Bibel zu denken, die einen naiven Zugang unmöglich machen und zugleich neue, stärker historisch und kritisch angelegte Zugangsweisen eröffnen. Darüber hinaus tritt mit dieser Form der Exegese auch der »moderne Mensch« in den Horizont des Religionsunterrichts, eben weil die historisch-kritische Exegese sich Aufklärung und Moderne verdankt. Zu einer stärkeren Hinwendung zu den Verstehens- und Erfahrungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen kommt es aber noch nicht. Der Bezug auf den »modernen Menschen« bleibt in aller Regel sehr abstrakt.

Problemorientierter Religionsunterricht und Korrelationsdidaktik: Auch in diesem Falle sind neben den Gemeinsamkeiten zwischen diesen beiden Ansätzen, die vor allem in der konsequenten Aufnahme gegenwärtiger Erfahrungen und Herausforderungen liegen, auch die Unterschiede zu beachten. Problemorientierter Unterricht wendet sich gegen eine, nun als unzureichend angesehene Mittelpunktstellung der Bibel und sucht nach Möglichkeiten, die Bibel ausgehend von heutigen Problemerkahrungen erst in einem zweiten Schritt ins Gespräch zu bringen (H.B. Kaufmann, K.E. Nipkow u.a.). Auf diese Weise soll der Religionsunterricht auf die Voraussetzungen einer damals weithin als Gegebenheit wahrgenommenen Säkularisierung

2 Großen Wert legt darauf noch Godwin Lämmermann, Religionspädagogik im 20. Jahrhundert, Gütersloh 1994, 175ff.

umgestellt werden, wozu dann auch die Berücksichtigung empirischer Forschungsergebnisse zur (religiösen) Sozialisation zählte. Die Korrelationsdidaktik, vor allem auf katholischer Seite entwickelt, stellt gewissermaßen einen Versuch dar, zwischen den beiden vorgenannten Konzeptionen zu vermitteln, also biblische Tradition und Erfahrungen oder Herausforderungen der Gegenwart kritisch-konstruktiv miteinander zu verschränken. Sie geht also von einer wechselseitigen Abbildbarkeit zwischen christlichen Traditionen und gegenwärtigen Erfahrungen aus (G. Baudler u.a.) – eine Voraussetzung, die später mit großem Nachdruck problematisiert worden ist, weil die heutige Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen immer weniger Anknüpfungspunkte für eine solche korrelative Abbildbarkeit zu bieten scheint.

Symboldidaktik und semiotische Didaktik: Die Symboldidaktik gehört im katholischen wie im evangelischen Bereich heute zu den vielbeachteten didaktischen Modellen. Auch sie stellt aber keine einheitliche Richtung dar, sondern kann einerseits auf den katholischen Religionspädagogen H. Halbfas – mit religionswissenschaftlicher und -psychologischer Schwerpunktsetzung – zurückgeführt werden und andererseits auf den evangelischen Religionspädagogen P. Biehl, der neben ästhetischen und sozialwissenschaftlichen sowie religionsphilosophischen Zugängen auch einen Akzent auf systematisch-theologische Perspektiven legt. Gemeinsam ist allen symboldidaktischen Modellen jedoch das Anliegen, die für den christlichen Glauben und für andere Religionen grundlegende Bedeutung der Symbole als Brücke zwischen Tradition und Gegenwart, zwischen Erfahrung und Offenbarung usw. zur Geltung zu bringen. Darüber hinaus sollen kreative Verfahren z.T. im Sinne einer Schulkultur und des Praktischen bzw. handlungsorientierten Lernens zum Tragen kommen. Die Fähigkeit zur eigenen Symbolbildung, vor allem aber der aktiv-kreative Umgang mit religiösen Symbolen, der manchmal auch – beispielsweise bei Symbolen in der Werbung – zur Symbolkritik werden muss, soll in Schule und Unterricht unterstützt werden. In neuerer und neuester Zeit haben *semiotische Ansätze* (M. Meyer-Blanck, B. Dressler u.a.) vor allem den Prozess der Symbolisierung, der semiotisch als Zeichenbildung aufzufassen ist, weiter akzentuiert und kritische Einwände gegen eine in der herkömmlichen Symboldidaktik manchmal anzutreffende Verdinglichung von Symbolen (»Ontologisierung« im Sinne eines Ausblendens der Subjektgebundenheit von Symbolen) formuliert. Darüber hinaus liegen auch erste Versuche mit einer insgesamt semiotisch fundierten Didaktik vor, wiederum mit dem Schwerpunkt auf der Zeichenbildung und der Kommunikation zwischen Zeichen-Welten.

Elementarisierung: Elementarisierung, die nicht mit einer bloßen Elementartheologie (H. Stock) als dem Versuch einer Auswahl und Vereinfachung theologischer Inhalte zu verwechseln ist, zielt als genuin didaktischer Ansatz auf eine wechselseitige Erschließung von Person und Sache (K.E. Nipkow, F. Schweitzer u.a.). In einem mehrschrittigen Verfahren sucht sie deshalb nach dialogischen Verknüpfungen im Blick auf Erfahrungen und lebensweltliche Zusammenhänge, auf entwicklungsbedingte, sich lebensgeschichtlich herausbildende Verstehensweisen und Weltbilder sowie auf existenzielle Wahrheitsansprüche. Auch die Frage der Konzentration auf das Wesentliche spielt dabei eine Rolle – insofern gibt es Parallelen zwischen der didaktischen Elementarisierung und der Elementartheologie; aber auch die Frage nach dem Wesentlichen bleibt bei der Elementarisierung in den didaktischen Zusammenhang eingebunden. Darüber hinaus wird in neuerer Zeit auch die Notwendigkeit elementarer Lernformen und damit einer Unterrichts- und Schulkultur formuliert, die dem Anliegen eines elementaren lebensbezogenen Lernens gerecht wird.

Solche »Konzeptionen« geben, wo sie als Phasen der geschichtlichen Entwicklung verstanden werden, tatsächlich einen ersten Einblick in die historische Entwicklung von Religionsdidaktik in der zweiten Hälfte des

20. Jahrhunderts. Es ist aber nicht zu übersehen, dass dabei lediglich eine Binnensicht rekonstruiert wird, die weder den Alltag von Religionsunterricht noch dessen gesellschaftliche, bildungspolitische, kirchen- und theologiegeschichtliche Hintergründe erfasst und die auch den Wandel des Kindes- und Jugendalters übergeht. Darüber hinaus erzeugen die »Konzeptionen« in ihrer Vielzahl besonders dort, wo sie als alternative Angebote ausgelegt werden, häufig Desorientierung. Sie lassen Religionspädagogik als Frage persönlicher Präferenzen erscheinen – mit der Folge positioneller Beliebigkeit.³ Deshalb bleibt auch der Überblick, der aus einer allein an den »Konzeptionen« orientierten Darstellung zu gewinnen ist, durchaus unzureichend.

1.2 »Grundregeln« der Religionsdidaktik – Ausgang von den theologischen Disziplinen?

In ihrem Buch »Religionsdidaktik in Grundregeln« haben E. Groß und K. König nach eigenem Anspruch versucht, einen »neuen Zugang« zur Fachdidaktik des Religionsunterrichts zu entwickeln. Dieser Zugang beruht auf dem Anliegen, dass »ein Dialog zwischen dem schülerspezifischen Standort und den Inhalten« zustande kommt oder, negativ formuliert, theologische Inhalte nicht einfach »direkt in die Schule zu transportieren« sind. Vorgeschlagen werden drei Schritte, in denen das »didaktische Zwiegespräch in der Form von Grundregeln« entfaltet wird und insbesondere die für den Dialog erforderlichen »Qualifikationen« hervortreten sollen:

(1) »Die eröffnende ›Didaktische Problemanzeige‹ beschreibt Schwierigkeiten und Fragen, die sich aus der Begegnung von Sachausschnitt sowie Situation der Lernenden und Lehrenden ergeben.«

(2) »Um das angezeigte Problem inhaltlich bearbeiten zu können, wird ein fachliches ›Fundament der Grundregel‹ benötigt, das als zweiter Schritt folgt.«

(3) »Auf dieser Basis differenzieren die ›Elemente der Grundregel‹ die pointiert formulierte Regel und verdeutlichen, wie religionsunterrichtliche Gehalte erarbeitet werden können.«⁴

Welche Strukturierung ergibt sich aus diesem Ansatz, und welcher Überblick über die Religionsdidaktik ist auf diese Weise zu gewinnen? Bei genauerer Betrachtung zeigt sich schnell, dass die in diesem Band gebotenen »Grundregeln« allesamt direkt aus theologischen Disziplinen erwachsen (Altes Testament, Neues Testament, Liturgiewissenschaft, Dogmatik, Ethik, Kirchengeschichte, Missionswissenschaft, Weltreligionen/Religionswissenschaft). Dieser an die theologischen Disziplinen

3 Vgl. dazu ausführlicher *Friedrich Schweitzer*, Vor neuen Herausforderungen: Bilanz und Perspektiven von Religionspädagogik als Theorie, in: JRP 12 (1996), 145–160, hier: 146f.

4 *Engelbert Groß / Klaus König* (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996, 7.

angelegten Vermessung des didaktischen Feldes sind zwei Kapitel mit »prinzipiellen, religionsdidaktischen Grundregeln« vorgeschaltet, die eine Art didaktische Kriteriologie entwickeln (mit den Grundregeln: Subjektorientierung, Berücksichtigung des Ästhetischen, Wahrnehmung von Pluralität, kommunikative Ausrichtung von Religionsunterricht). Auch wenn dies von den Herausgebern und Autoren des Bandes nicht so gemeint ist, entsteht so doch der Eindruck, dass Religionsdidaktik im wesentlichen eine Art Transfer-Leistung für die Theologie erbringen soll, was freilich den von den Herausgebern betonten *dialogischen* Charakter des Unterrichts in Frage stellen müsste.

Im übrigen entspricht dieser Aufbau eng dem bei G. Adam/R. Lachmann zu findenden Überblick, der zu Recht die Überschrift »fachdidaktische Umsetzung« trägt.⁵ Auch hier stehen die theologischen Disziplinen Pate für die Darstellung religionsdidaktischer Fragen – allerdings erst, nachdem im ersten Teil des Bandes »Religionspädagogische Grundlagen« dargestellt worden sind.

Einen Überblick über die Entwicklung der Religionsdidaktik vor einem weiterreichenden, die Theologie überschreitenden Zusammenhang ist auf diese Weise offenbar nicht zu gewinnen. Zumindest in der vorliegenden Form können die »Grundregeln« vor allem dann hilfreich sein, wenn bei vorgegebenen Themen nach Umsetzungsmöglichkeiten für den Unterricht gesucht wird – also beispielsweise für die Ausgestaltung von Unterricht über das Alte Testament. Die vorangestellten »prinzipiellen religionsdidaktischen Grundregeln« bleiben demgegenüber fragmentarisch und können auch in ihrem Zusammenhang so nicht wirklich begründet werden. Sie bezeichnen eher religionsdidaktische Minimalansprüche (und sind als solche durchaus von enormer Bedeutung), geben aber keine zureichende Antwort auf die Frage nach Sinn und Aufgabe von Religionsdidaktik.

1.3 Religionsdidaktische »Prinzipien« – eine Alternative?

In ihrem Lehrbuch der Religionsdidaktik führen G. Hilger, S. Leimgruber und H.-G. Ziebertz den Begriff der religionsdidaktischen »Prinzipien« ein, den sie dem der »Konzeptionen« bewusst vorziehen. Hinter dieser Begriffswahl steht eine u.E. bedenkenswerte Überlegung: Auf eine »solch eindeutig dominante Leitvorstellung von Religionsunterricht«, wie sie der Begriff der »Konzeptionen« suggeriert, soll »verzichtet« werden. Die Autoren begründen dies damit, dass sie »angesichts der Komplexität religionsdidaktischer Entscheidungen auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Situationen nicht alles Bedenkens- und Beachtenswerte einer einzigen »Konzeption« unterordnen« können. Die von ihnen statt dessen präferierten »Prinzipien« seien »in ihrer Reichweite und Komplexität begrenzter« und könnten gerade »durch ihre Begrenzung konkreter und situationsangemessener sein.«⁶

5 Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 1997, 243ff.

6 Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 303.

Welche »Prinzipien« werden entfaltet? Nicht weniger als 15 Formen des Lernens werden aufgezählt und beschrieben: Ästhetisches Lernen, Korrelieren lernen, Symbollernen, Erinnerungsgelitetes Lernen, Biografisches Lernen, Mädchen und Jungen in der Schule, Mystagogisches Lernen, Biblisches Lernen, Ethisches Lernen, Ökumenisches Lernen, Interreligiöses Lernen, Lernen für die Eine Welt, Projektorientiertes Lernen, Handlungsorientiertes praktisches Lernen und Freiarbeit.

Was auf diese Weise tatsächlich gelingt, ist ein Einblick in die Vielfalt religionspädagogischer Diskussionszusammenhänge und Impulse in der Gegenwart. Tatsächlich wäre es ganz unangemessen, den gesamten Religionsunterricht nur einem dieser »Prinzipien« zu unterstellen – obwohl es durchaus sinnvoll sein kann, manche dieser »Prinzipien« als durchgängige Dimensionen allen Unterrichts zu verstehen, beispielsweise seine interreligiöse Ausrichtung, seine Sensibilität für geschlechtsspezifische Entwicklungen usw. Dieser Hinweis auf die möglicherweise übergreifende Bedeutung mancher »Prinzipien« lässt auch die Grenzen einer Übersichtsdarstellung anhand solcher Prinzipien hervortreten. Ob und wie diese Prinzipien miteinander zusammenhängen, was sie erfassen und was sie nicht erfassen, wie sie mit der geschichtlichen Situation verbunden sind – all dies bleibt bei diesem bewusst offenen Zugriff im Dunkel.

1.4 Religionsdidaktische »Strukturen« – ein weiterführender Versuch

Lassen sich gleichsam hinter oder unterhalb der verschiedenen »Konzeptionen«, den »Grundregeln« und »Prinzipien« oder ähnlichen Ordnungsvorschlägen, die sich mehr oder weniger an den vielfältigen Äußerungen einzelner Autorinnen und Autoren orientieren, so etwas wie Grundstrukturen erkennen? Gibt es eine Möglichkeit, die geschichtliche Entwicklung der Religionsdidaktik mit ihrer inneren Gestalt zu verknüpfen, um so zu einem weiterreichenden kontextuellen Verständnis zu gelangen? – So hat bislang vor allem P. Biehl gefragt und dabei drei didaktische »Strukturen« identifiziert, die zugleich in einem »gesellschaftlichen und theoriegeschichtlichen Kontext« verankert sind.⁷ Im einzelnen sind dies die »*traditionserschließende Struktur*«, die Biehl mit dem Hermeneutischen Unterricht verbindet, die »*problemorientierte Struktur*«, in Entsprechung zum problemorientierten Religionsunterricht, sowie die »*symboldidaktische Struktur*«, die natürlich der Symboldidaktik korrespondiert. Anders als bei den »Konzeptionen« und ähnlich wie bei den »Prinzipien« geht Biehl bei den von ihm identifizierten »didaktischen Strukturen« von der Notwendigkeit eines Zusammenspiels der verschiedenen »Strukturen« aus, d.h. »dass der komplexen Situation in den religionspädagogischen Handlungsfeldern nicht ein einziges Konzept ge-

⁷ Peter Biehl, Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts, in: JRP 12 (1996), 197–223, hier: 202ff.

recht werden kann, sondern eine *Verschränkung unterschiedlicher Ansätze und Strukturen* erforderlich ist⁸.

In seinem Beitrag zum vorliegenden Band zeigt Biehl, dass sich diese Strukturen auch sinnvoll auf den Bereich des geschichtlichen Lernens beziehen lassen, wobei für ihn noch eine »vierte Struktur« hinzutritt: der »lebensgeschichtlich-biografische Ansatz«.

Eine Parallele ebenfalls im vorliegenden Band bietet der allgemeindidaktische Beitrag von H. Gudjons, der zwischen didaktischen »Modellen« mit übergreifendem Orientierungsanspruch und didaktischen »Konzepten«, die »eher aus der Praxis heraus entstanden sind«, sowie schließlich »Entwürfen« von aktueller Ausrichtung unterscheidet. Auch hier wird deutlich, dass die in ihrer Vielfalt undurchsichtige didaktische Diskussion dann durchschaubar wird, wenn nach Grundstrukturen gefragt wird.

Die Identifikation solcher Grundstrukturen fällt um so überzeugender aus, je deutlicher sie die Vielfalt didaktischer Angebote so zu reduzieren vermag, dass ein erkennbarer Zusammenhang entsteht und sich verschiedene, offenbar (eng) miteinander verwandte Positionen bündeln lassen. Deshalb gilt: Wie gewinnt man einen Überblick über die neuere Religionsdidaktik? Nach dem Gesagten wird dies nur gelingen, wenn man nach übergreifenden Zusammenhängen fragt, in die die einzelnen religionsdidaktischen »Konzeptionen«, »Grundregeln«, »Prinzipien« usw. eingebunden sind und als »Strukturen« begreifbar werden, die nicht einfach zufällig entstanden sind. Deshalb versuchen wir (in Abschnitt 3), solche Strukturen im Horizont von gesellschaftlichen Herausforderungen, Bildung und Theologie zu begreifen. Zuvor aber soll die Entwicklung evangelischer und katholischer Religionsdidaktik etwas genauer betrachtet werden.

2 Folgen evangelische und katholische Religionsdidaktik demselben Weg?

Der vorliegende Beitrag versteht sich als Überblick zur katholischen und evangelischen Religionsdidaktik, verfasst in konfessioneller Kooperation zwischen einem evangelischen und einem katholischen Autor. Dies entspricht auch der mit dem vorliegenden Band verbundenen Erwartung bzw. Hoffnung, Orientierung sowohl für katholische wie auch für evangelische Leserinnen und Leser bieten zu können. Aber folgen evangelische und katholische Religionsdidaktik tatsächlich demselben Weg? Können sie ohne weiteres in einem gemeinsamen Überblick angemessen zur Darstellung gebracht werden?

Es ist mehrfach beobachtet worden, dass seit den 1960er Jahren zunehmend gemeinsame Orientierungen festzustellen sind.⁹ Auch die zahlrei-

⁸ Ebd., 216.

chen Bemühungen um ökumenische Zusammenarbeit und konfessionell-kooperativen Religionsunterricht sowie um eine gemeinsame Fortbildung für den katholischen und den evangelischen Religionsunterricht sprechen für diese Beobachtung.¹⁰ Tatsächlich gibt es aber noch kaum Untersuchungen, die den Parallelen auf katholischer und evangelischer Seite genauer nachgegangen wären.¹¹ So müssen auch wir uns auf durchaus vorläufige Beobachtungen und Hinweise beschränken, die in weiteren Detailuntersuchungen genauer zu prüfen sind.

Zunächst hat sich bereits im ersten Abschnitt unserer Darstellung gezeigt, dass sich zumindest die »Konzeptionen«, »Grundregeln« und »Prinzipien«, ähnlich aber auch wohl die »Strukturen« der Religionsdidaktik in sinnvoller Weise auf beide Konfessionen beziehen lassen. Dabei übersehen wir nicht, dass es im einzelnen, d.h. innerhalb auch ein und derselben »Konzeption« – beispielsweise der Symboldidaktik – durchaus unterschiedliche Entfaltungen gibt, die einen erkennbar konfessionell geprägten Charakter aufweisen. Auf solche Unterschiede kommen wir noch zurück. Zuvor stellt sich aber die Frage, wie die übergreifenden Gemeinsamkeiten zu verstehen sind. Aus unserer Sicht müssen dabei sowohl der Religionspädagogik interne als auch externe Entwicklungen mitbedacht werden.

Zum einen ist in der Literatur nicht zu übersehen, dass zumindest als zentral wahrgenommene Veröffentlichungen auch der jeweils anderen Konfession rezipiert werden.¹² Ob deshalb bereits von einer auch gemeinsam betriebenen Theorieentwicklung gesprochen werden kann, bleibt gleichwohl eine offene Frage. Vermutlich ist

9 Vgl. etwa *Friedrich Schweitzer / Werner Simon*, Religionspädagogik im ökumenischen Vergleich. Anstöße zu einer vergleichenden Betrachtung, in: RPB 37/1996, 39–58, bes. 42.

10 Als jüngste Veröffentlichungen vgl. *Uwe Böhm*, Ökumenische Didaktik. Ökumenisches Lernen und konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht deutschsprachiger Staaten, Göttingen 2001; *Friedrich Schweitzer / Albert Biesinger* in Zus. mit *Reinhold Boschki, Claudia Schlenker, Anke Edelbrock, Oliver Kliss, Monika Scheidler*, Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, Freiburg/Gütersloh 2002.

11 *Christian Grethlein*, Religionspädagogik, Berlin/New York 1998, nimmt in seine (evangelische) Darstellung der Religionspädagogik immer wieder auch katholische Autoren und kirchliche Entwicklungen auf (vgl., für den vorliegenden Zeitraum, 138ff), bietet aber keine ausdrücklichen Vergleiche. *Harry Noormann*, Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer wurden, was sie sind. Vom Nutzen der Didaktikgeschichte für die fachliche Kompetenz, in: *ders. / Ulrich Becker / Bernd Trocholepczy* (Hg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart u.a. 2000, 123–144, bietet im wesentlichen eine Darstellung der evangelischen Entwicklung mit gelegentlichen Hinweisen auf katholische Parallelen.

12 Das gilt auch für sonst deutlich konfessionell-katholisch ausgerichtete Veröffentlichungen wie z.B. *Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon* (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995 (kath.) oder *G. Hilger / S. Leimgruber / H.-G. Ziebertz*, a.a.O.

eher von einem allmählich wachsenden Diskurszusammenhang zu sprechen, in dem es bislang nur punktuell zu wirklich gemeinsamen Produkten gekommen ist.

Um so wichtiger sind deshalb zum anderen die externen Einflüsse, die von Gesellschaft und Bildungswesen auf Religionsunterricht und Religionsdidaktik ausgehen und die beide Konfessionen vor ähnliche Herausforderungen stellen – man denke etwa an die (restaurative) Situation der Nachkriegszeit nach 1945, die gesellschaftlichen Auf- und Umbrüche der 60er Jahre, die Erfahrung einer ökologischen Krise in den 70er Jahren, den wachsenden Einfluss (postmoderner) Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse seit den 80er Jahren sowie das vereinte Deutschland seit 1990. Solche externen Einflüsse, die nicht einfach aus der Wissenschaft selbst heraus erklärt werden können, dürften zumindest zu einem erheblichen Teil die parallelen Entwicklungen erklären (vgl. dazu ausführlicher unten, Abschnitt 3).

Die Religionsdidaktik wird demnach von externen Einflüssen und Herausforderungen bestimmt, aber sie wird dadurch nicht einfach determiniert. Dies ist schon daran zu erkennen, dass nach wie vor deutliche Unterschiede zwischen den konfessionellen Gestalten von Religionsdidaktik bestehen. Auf drei solche Unterschiede soll in exemplarischer Form verwiesen werden:

- Auch in der Religionsdidaktik bleiben *unterschiedliche theologische Traditionen und Grundentscheidungen* wirksam. Schon auf den ersten Blick ist dies an der unterschiedlich ausfallenden Aufmerksamkeit für bestimmte theologische Autoren abzulesen – auf evangelischer Seite wären hier besonders M. Luther und F. Schleiermacher zu nennen, auf katholischer Seite etwa ein nicht immer ausgewiesenes Fortwirken Thomistischer Theologie, das Zweite Vatikanische Konzil oder die lateinamerikanische Befreiungstheologie. Dass es sich dabei nicht einfach um ein inhaltlich zufälliges Fortwirken von Traditionen handelt, sondern tatsächlich um Grundentscheidungen, zeigt eine zweite Beobachtung:
- In der Einschätzung, wo die *Grenzen des Lehrens und Lernens von Glaube* liegen, unterscheiden sich die evangelische und katholische Religionsdidaktik bis heute. Aus dem reformatorischen Glaubensverständnis erwachsen grundsätzliche Vorbehalte gegen eine Erziehung zum Glauben, weil es sonst zu einer unzulässigen Vermischung menschlicher Werke mit dem allein Gott möglichen Rechtfertigungshandeln kommen müsste. Auf katholischer Seite kann zwar auch an der Lehrbarkeit des Glaubens gezweifelt werden, aber eine Erziehung zum Glauben gilt doch als legitim.¹³ Im Unterschied zu der evangelischen Akzentuierung des Glaubens als von Gott her kommend ist im katholischen Raum bis in die Verkündigung (Katechese) hinein stär-

13 Klassisch hat dies etwa *Göttler* formuliert (Skizze eines zeitgemäßen Systems der religiös-sittlichen Erziehung, in: KatBl 43, 1917, 322–339, 387–397, 445–450, 494–507, 527): »Lehrbar ist also auch Religion nicht schlechthin, lehrbar sind nur religiöse Vorstellungen und deren Formulierungen, auch gewisse äußere Betätigungen. Die religiöse Überzeugung... ist nicht lehrbar im eigentlichen Sinne, aber erziehbar, d.h. durch erziehliche Beeinflussungen bestimmbar«.

ker die inhaltliche Ausgestaltung des Glaubens in den Vordergrund gestellt und damit auch seine Lehrbarkeit betont worden. Wo und insofern solche Grundentscheidungen fortwirken, ergeben sich notwendigerweise auch Konsequenzen für das Verständnis und für die Gestaltung von Religionsdidaktik.

- Evangelische und katholische Religionsdidaktik unterscheiden sich zumindest tendenziell in ihrem *Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik*. Gemeinsam ist den Konfessionen die Auffassung, dass Religionsdidaktik heute in enger Verbindung mit der Allgemeinen Didaktik betrieben werden muss.¹⁴ Auf katholischer Seite bleibt die Verbindung zur Erziehungswissenschaft aber eher die einer Kooperation mit einem externen Partner, während auf evangelischer Seite – einer langen Tradition folgend – eine weit engere Verbundenheit angestrebt wird.¹⁵

Auch hier kann über verschiedene Einflüsse nachgedacht werden, die sich in solchen Unterschieden niederschlagen. Wiederum drei davon seien zumindest genannt:

Von den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern her ist natürlich zuerst an persönliche Prägungen zu denken, die hier wirksam sind. Von Sozialisation, Bildung und Ausbildung her steht hinter der Religionsdidaktik nach wie vor ein konfessionell ausgerichtetes Studium, und vielfach wird Religionsdidaktik in den Hochschulen in einem konfessionell bestimmten Kontext betrieben.

Weiterhin ist die Religionsdidaktik durch ihren Bezug auf die Praxis des Religionsunterrichts an die Kirche gebunden – Art. 7, 3 GG hält fest, dass der Religionsunterricht »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« erteilt wird. Dies bindet die Religionsdidaktik zurück an kirchliche Traditionen und Diskurse.

Der Prozess der Bemühungen um ökumenische Zusammenarbeit und Kirchengemeinschaft hat bis heute nicht zu einer wirklichen Einigung der Kirchen geführt. Deutlichstes Beispiel ist die Erklärung »Dominus Jesus«, die die Grenzen der Bereitschaft zu einer Öffnung auf Seiten der Verfechter eines eher restaurativen Kurses innerhalb der katholischen Kirche aufzeigt, aber innerkirchlich zugleich heftigen Widerspruch erfahren hat, so dass die Hoffnung auf das Weitergehen des ökumenischen Prozesses auch in den noch strittigen Punkten (vor allem Kirche und Amt) nicht aufgegeben werden darf.

3 Religionsdidaktik im Kontext epochaler Veränderungsprozesse

In diesem letzten Teil wollen wir zeigen, dass auch andere, nicht an den »Konzeptionen« orientierte Lesarten der Entwicklung von Religionsdidaktik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts möglich und plausibel sind. Diese Entwicklung lässt sich ebenso in Entsprechung zu Veränderungen von Gesellschaft, Kirche und Religion verstehen wie im

14 Vgl. zuletzt G. Hilger u.a., a.a.O., 38.

15 Vgl. etwa die Ansätze von Karl Ernst Nipkow, Peter Biehl, Godwin Lämmermann, Friedrich Schweitzer u.a.

Zuge des Wandels von Bildung, Schule und Didaktik allgemein. Und schließlich folgt sie auch dem Wandel in der Theologie.

3.1 Gesellschaft, Kirche, Religion

Vergegenwärtigt man sich, von welcher Situation die religionsdidaktische Entwicklung seit 1945 ihren Ausgang genommen hat, wird man in eine gesellschaftlich und kirchlich ganz anders geprägte Zeit zurückversetzt. Durch seine Kriegsniederlage war Deutschland gewissermaßen auf den Punkt Null zurückgeworfen; und die Bevölkerung war vollauf damit beschäftigt, zunächst das eigene Überleben zu sichern und später ein Stück Wohlstand aufzubauen. Politisch und gesellschaftlich mussten neue Strukturen geschaffen werden. Und das tiefe Orientierungsvakuum, das der Zusammenbruch des Nationalsozialismus für viele Menschen mit sich gebracht hatte, musste neu aufgefüllt werden. Große Erwartungen richteten sich in diesem Zusammenhang an die Kirchen; galten sie doch als Institutionen, die die Zeit der nationalsozialistischen Diktatur relativ unangefochten überstanden hatten. Vor allem im Erziehungs- und Bildungsbereich wurde ihnen ein starker Einfluss eingeräumt, der durch eine weitgehende Rekonnfessionalisierung des allgemeinen Schulwesens – im Volksschulbereich – institutionell untermauert wurde. Auch im »höheren« Schulwesen, vor allem in den Gymnasien wurde vielfach das religiöse Erbe aus ihrer Gründerzeit (etwa als katholische Domschule oder als evangelisches Stift) wieder aktualisiert (z.B. Andachten zum Schulbeginn etc.).¹⁶

Für die Didaktik des Religionsunterrichts war das alles insofern bedeutsam, als dieses Fach als ein integraler Bestandteil innerhalb des auch ansonsten religiös geprägten Schullebens angesehen wurde und darüber hinaus zwischen Schule – vor allem der Volksschule – und örtlicher Kirchengemeinde eine enge Beziehung bestand. In der unmittelbaren Nachbarschaft von Kirchen- und Schulgebäude – wozu meist noch der Kindergarten hinzugehörte – sowie in der aktiven Teilnahme der Schule an kirchengemeindlichen Veranstaltungen (Gottesdiensten, Prozessionen etc.) fand das seinen sichtbaren Ausdruck. Da religiöse Themen auch in den übrigen Schulfächern zur Sprache kamen, konnte der Religionsunterricht seinen Schwerpunkt im Sinne der Katechese bzw. kirchlichen Unterweisung darauf setzen, mit dem christlichen Glauben in Lehre und Vollzug gemäß seiner jeweiligen konfessionellen Gestalt vertraut zu machen. Virulent wurden in diesem Zusammenhang eher Fragen der Methode als solche der Didaktik. Denn *was* zu lehren sei, galt als unantastbar vorgegeben – was zusätzlich dadurch begünstigt wurde, dass die durch die konfessionelle Schulform gewährleistete konfessionelle Homogenität eine Irritation der Lehrinhalte durch das Gewährwerden von konfessionellen oder gar religiösen oder weltanschaulichen Alternativen zumindest im Nahbereich zu vermeiden half.

16 Vgl. zum folgenden ausführlicher: für den evangelischen Bereich *Folkert Rickers*, Evangelische Religionspädagogik in zeitgeschichtlicher Perspektive, in: JRP 12 (1995) 29–53, für den katholischen Bereich *Georg Hilger u.a.*, Konzeptionelle Entwicklungslinien, in: *ders. u.a.*, Religionsdidaktik, a.a.O., 42–66.

Auch wenn dieses Konzept eines in der Einheit von Schule und Kirche verankerten Religionsunterrichts als anzustrebendes Ideal noch lange nachgewirkt hat, erwies es sich aufgrund verschiedener gesellschaftlicher Veränderungsprozesse mehr und mehr – spätestens mit Abschluss der unmittelbaren Nachkriegs- und Wiederaufbauphase in den 60er Jahren – als kontrafaktisch. Die durch Migration bedingte verstärkte Präsenz von anderen Konfessionen und Religionen in ehemals konfessionell homogen geprägten Landstrichen zeitigte Auswirkungen auch auf die Zusammensetzung der Schülerschaft selbst bis in die Bekenntnisschulen hinein bzw. ging mit deren Abschaffung einher. Und immer offener trat zutage, dass eine nominell gleiche Konfessionszugehörigkeit unter den Schülerinnen und Schülern keineswegs Garant für deren religiöse Homogenität ist, sondern dass sie im Gegenteil mit einer großen Bandbreite von Ausprägungen – etwa von »kirchlich eng gebunden« bis zu »kirchlich distanziert« – verbunden ist. Hinzukam, dass im Zuge der allgemeinen gesellschaftlichen Konsolidierung sich auch die Kirchenbindung der Bevölkerung gewissermaßen »normalisierte« und die Kirchen immer stärkere Einbußen hinsichtlich ihres Beitrags zur allgemeinen geistigen Orientierung erfuhren.

So konnte es nicht ausbleiben – und wurde zusätzlich durch weitreichende Reformen im Schulwesen in den 60er Jahren gefördert –, dass die anfänglich enge Liaison zwischen Schule und Kirche(ngemeinde) eine beträchtliche Lockerung erfuhr, wenn nicht gänzlich verloren ging. Der Prozess der gesellschaftlichen Differenzierung ließ somit auch die Bereiche von Bildung und Religion nicht länger unberührt – was teilweise mit erheblichen Spannungen zwischen beiden »Systemen« verbunden war. Für den Religionsunterricht wurde, sollte er sich weiterhin am Ort der Schule behaupten, eine neue Ziel- und Aufgabenstellung notwendig – eine Herausforderung, der in der Folgezeit mithilfe von unterschiedlichen, teils nach-, teils nebeneinander ausgearbeiteten didaktischen Konzeptionen Rechnung zu tragen versucht wurde. Die wichtigsten von ihnen wurden oben (Abschnitt 1) bereits genannt oder werden in eigenen Beiträgen innerhalb dieses Bandes dargestellt und gewürdigt, so dass hier darauf verwiesen werden kann.

Als gemeinsames Charakteristikum kann ausgemacht werden, dass es angesichts der zunehmend prekärer werdenden Situation des Religionsunterrichts in der Schule offenbar nicht länger ausreichte, sich bloß um methodische Einzelprobleme zu kümmern, sondern dass vielmehr die grundsätzliche didaktische Frage immer drängender wurde, die Frage nämlich, wie die »Sache«, um die es diesem Fach zu tun ist, überhaupt noch der nachwachsenden Generation, in deren Lebenswelt sie in der Regel einen so marginalen Stellenwert einzunehmen scheint, motivträchtig vermittelt bzw. erschlossen und nahe gebracht werden kann. Je nach dem, wie dabei die Sache, um die es dem Religionsunterricht geht oder gehen soll, bestimmt und umrissen wurde – sei es etwa im Sinne eines Anstoßes zur Existenzvergewisserung, einer Hilfe zur Menschwerdung, einer Ressource für ein Engagement um eine Verbesserung der Welt, der Kritik von individuellen und strukturellen Entfremdungs- und Verblendungszusammenhängen, des grundlegenden Vertrautmachens mit der Welt des Religiösen und der Religionen überhaupt –, ergaben sich die einzelnen didaktischen Ansätze von einander unterscheidenden Akzentuierungen: sei es im Sinne eines schwerpunktmäßig hermeneutischen, problemorientierten, therapeutischen, ideologiekritischen, religionskundlichen u.a. Vorgehens.

Durch das von den meisten dieser neueren religionsdidaktischen Konzepte nicht in Frage gestellte Konfessionalitätsprinzip sollte gewährleistet bleiben, dass der schulische Religionsunterricht sich keine künstliche religiöse Sonderwelt schafft, sondern anschlussfähig an eine bestimmte gesellschaftlich vorfindliche institutionalisierte Verkörperung von Religion – vorzugsweise in der Gestalt der evangelischen bzw. der katholischen Kirche, aber auch anderer Religionsgemeinschaften – ist und bleibt. Nur durch den möglichen Rückverweis auf Orte gelebter Religiosität außerhalb der Schule, so wurde geltend gemacht, können auch für dieses Schulfach didaktische Prinzipien wie Erfahrungsbezug und Handlungsorientierung sinnvoll eingelöst werden.

Dabei wird es allerdings zu einem immer bedrängenderen religionspädagogischen und -didaktischen Problem, dass die im institutionell-kirchlichen Leben vorherrschende Form von Religion inzwischen auf die Mehrheit der Jugendlichen dermaßen fremd wirkt, dass es kaum mehr möglich erscheint, ihnen überhaupt noch kirchlich gelebte Religion als für ihr Leben bedeutsam erscheinen zu lassen. Neuere, u.a. phänomenologisch ansetzende religionsdidaktische Ansätze haben daraus die Konsequenz gezogen, ernst- und wahrzunehmen, dass das Feld des Religiösen in der Gesellschaft nicht mit den Grenzen der institutionalisierten Religion(en) und erst recht nicht mit den Grenzen der Kirche(n) deckungsgleich ist, sondern dass sich in allen möglichen Bereichen Spuren gelebter Religion entdecken lassen, auch und nicht zuletzt bei Jugendlichen, die es weit von sich weisen würden, religiös zu sein, weil sie das mit kirchlich gleichsetzen, in deren genuinen Handlungsvollzügen und Ausdrucksformen sich jedoch eine Fülle von religiösen oder religiös affinen Elementen ausmachen lässt. Die Heranwachsenden darauf zu stoßen, ihnen so Religiöses als für ihr Leben Bedeutsames zu erschließen, es ihnen in seinen existenziellen und kulturellen Bezügen differenzierter zu vermitteln, so dass sie kompetenter mit dieser Dimension der Wirklichkeit umzugehen lernen, sie dabei nicht zuletzt der eigenen religiösen Lebenslinie auf die Spur kommen zu lassen, so dass sie diese weiterentwickeln vermögen – das ist ein Ziel- und Aufgabenspektrum, dem sich ein Großteil der neueren religionsdidaktischen Konzepte verpflichtet weiß und womit der angedeuteten Veränderung der religiösen Landschaft in Richtung einer stärkeren Individualisierung und Pluralisierung Rechnung zu tragen versucht wird. Aus kirchlicher Sicht bedeutet das, dass der Religionsunterricht schwerpunktmäßig weniger einen Ort der Verkündigung (wie früher) darstellt als vielmehr einen Ort der Bildung und der Diakonie – sowohl im individuellen Sinne der Hilfe zur Identitätsfindung als auch im kulturellen Sinne.

Versucht man, in den letzten 50 Jahren bestimmte Entwicklungstrends ausfindig zu machen, so ergibt sich: Hatte der Religionsunterricht sich früher eher mit einer kirchlich-religiös bzw. kirchlich »übersättigten« Schülerschaft »abzumühen«, so hat er es heute in der Regel mit einer Schülerschaft zu tun, für die Kirche und christlicher Glauben völliges Neuland darstellen, auch wenn die Kinder und Jugendlichen nach wie vor religiöse Interessen, Fragen, Sehnsüchte usw. mitbringen. Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass die emanzipatorische und gesellschaftskritische Ausrichtung, die das Fach im Zuge der gesellschaftlichen und kirchlichen Aufbrüche seit den 70er Jahren (auf katholischer Seite besonders infolge des Zweiten Vatikanischen Konzils 1962–1965)

bis in die Phase des Konziliaren Prozesses hinein gewonnen hatte, inzwischen deutlich an Gewicht eingebüßt hat; gefragt ist offensichtlich »Lebenshilfe«.

Erneut vermerkt werden muss, dass in der Darstellung die Situation in der ehemaligen DDR ausgeblendet worden ist. Das hängt damit zusammen, dass sich dort keine eigene Didaktik für einen schulischen Religionsunterricht ausbilden konnte, weil es dieses Fach von Staats wegen nicht gab. Mit der »Christenlehre« oder einem Religionsunterricht in der Gemeinde mussten die Kirchen dort einen eigenen Weg zur Unterweisung der nachfolgenden Generation gehen. Bislang sind Religionspädagogik und -didaktik allerdings über erste Ansätze nicht hinausgekommen, die dabei gemachten Erfahrungen mit Blick auf ein zukunftsfähiges Konzept schulischen Religionsunterrichts unter den Bedingungen einer nachchristlichen Gesellschaft auszuwerten und weiterzuentwickeln.¹⁷ Auch hier wäre zu fragen, wie religionsdidaktische Entwicklungen sich vor dem Hintergrund von Gesellschaft, Kirche und Religion erschließen lassen.¹⁸

3.2 Bildung, Schule, Didaktik

Der Religionsunterricht ist, rechtlich gesehen, insofern ein Unikum an der Schule, als er als einziges Fach durch Art. 7,3 GG verfassungsrechtlich abgesichert ist. Demnach ist er ein ordentliches Lehrfach, was i.d.R. einschließt, dass in diesem Fach benotet wird und dass die Zeugnisnote versetzungsrelevant ist. Gleichzeitig ist er aber auch ein besonderes Fach: Aufgrund der Religionsfreiheit besteht für Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich vom Religionsunterricht abzumelden, und auch die Lehrkräfte können sich von der Erteilung des Faches dispensieren lassen. Größere Aufmerksamkeit auf sich gezogen haben allerdings diese grundgesetzlichen Regelungen erst in dem Moment, als der Religionsunterricht an der Wende der 60er zu den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts durch vermehrte Abmeldungen und durch grundsätzliche Infragestellungen in eine Krise geriet. Bis dahin war die Stellung des Faches weitgehend unangefochten und erübrigte sich darum ein größerer

17 Vgl. Comenius-Institut, a.a.O.

18 Vgl. Heiner Aldebert, *Christenlehre in der DDR. Evangelische Arbeit mit Kindern in einer säkularen Gesellschaft. Eine Standortbestimmung nach zwanzig Jahren »Kirche im Sozialismus« und vierzig Jahren DDR*, Hamburg 1990, für die frühere Zeit Pirkko Lehtiö, *Religionsunterricht ohne Schule. Die Entwicklung der Lage und des Inhaltes der evangelischen Christenlehre in der DDR. Entscheidende Weichenstellungen von 1945–1959*, Münster: Comenius-Institut 1983; Dieter Reiher (Hg.), *Kirchlicher Unterricht in der DDR von 1949–1990. Dokumentation eines Weges*, Göttingen 1992; Gerhard Lange u.a. (Hg.), *Katholische Kirche – Sozialistischer Staat DDR. Dokumente und öffentliche Äußerungen 1945–1990*, Leipzig 1992; Sekretariat des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR (Hg.), *Kirche als Lerngemeinschaft. Dokumente aus der Arbeit des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR*, Berlin 1981; Ulrich Schröter / Helmut Zeddies (Hg.), *Nach-Denken. Zum Weg des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR*, Hannover 1995.

Begründungsaufwand: Religionsunterricht war – einer prägnanten Formel zufolge – »Kirche in der Schule«.

Der so umrissene Status war es allerdings, der spätestens mit Einsetzen der Bildungsreform in den 60er Jahren diesem Fach zum Problem werden sollte. Denn angesichts der diese Reform leitenden Frage, wie die heranwachsende Generation durch die schulische (Aus-)Bildung auf die sich abzeichnenden Veränderungen in der Welt, insbesondere die wissenschaftlich-technischen Neuerungen so vorbereitet werden kann, dass sie zu deren verantwortlicher Mitgestaltung fähig ist, wirkte ein Religionsunterricht als Refugium der Kirchen an der Schule leicht wie ein Relikt aus einer vergangenen Zeit. Das wurde dadurch verstärkt, dass ihm der Geruch anhaftete, die Weise, wie dieses Fach erteilt werde, laufe genau dem zuwider, worauf die moderne Schule Wert lege: Statt sie zur Findung von eigenen Entscheidungen zu befähigen, würden die Heranwachsenden indoktriniert; statt ihnen Mündigkeit zuzusprechen, würden sie autoritär fixiert; statt sie neugierig auf immer neue Entdeckungen zu machen, würden sie auf überholte Weltbilder verpflichtet.

Solche massiven Anfragen an das Fach konnte der Religionsunterricht nicht mehr bloß mit einem Verweis auf die institutionelle Rückbindung an die Kirchen oder auf die grundgesetzliche Garantie erledigen. Er musste unter Beweis stellen oder zumindest plausibel machen können, dass er durchaus in der Lage sei, den Anforderungen an schulische Bildung in der Gegenwart und auf Zukunft hin zu entsprechen. Dies wurde gewissermaßen zur Geburtsstunde einer eigenständigen Religionsdidaktik, insofern erstmals ganz spezifisch vom Ort der Schule aus – und nicht mehr von dem bisherigen Schule-Kirche-Gemengelage her – zu fragen begonnen wurde, wie die Ziele und Aufgaben eines Religionsunterrichts im Kontext von anderen Fächern zu bestimmen und zu konzipieren sind. Damals war wenig bewusst, dass es ähnliche Entwicklungen und Ansätze besonders auf evangelischer Seite bereits seit der Aufklärung gegeben hatte (im 18. Jahrhundert etwa bei J.B. Basedow, im 19. Jahrhundert vor allem bei F.A.W. Diesterweg) und dass auch die Religionsdidaktik des frühen 20. Jahrhunderts zahlreiche Anknüpfungspunkte geboten hätte (etwa bei R. Kabisch, F. Niebergall u.a.). In der Tat gewann dieses Fach durch eine verstärkte Zuwendung zu der allgemeindidaktischen Entwicklung, durch die Ausarbeitung eigener fachdidaktischer Konzepte und eines reichhaltigen Methodenarsenals sowie durch die Verbreitung vielfach sehr anregender unterrichtspraktischer Materialien ein beachtliches und auch über die Fachgrenzen hinaus so wahrgenommenes Profil, von dem teilweise andere Fächer sich anregen ließen und Impulse zur Schulentwicklung ausgingen und -gehen. Damit erhöhten sich allerdings auch die Anforderungen an die dieses Fach erteilenden Lehrkräfte, was sich z.T. folgerichtig in einer stärkeren Profilierung der sog. Lehramtsstudiengänge innerhalb der theologischen Hochschuleinrichtungen niederschlug. Dass der Religionsunterricht von schulfremden Lehrkräften (d.h. von hauptamtlich in den Kirchengemeinden Tätigen) erteilt wurde, galt immer mehr als ein Notbehelf. Wenn die Religionslehrkräfte – wie inzwischen üblich – vollwertige Mitglieder des Lehrerkollegiums sind und auch anderen Fachunterricht erteilen, wird die Integration des Faches in den Schulen gefördert.

So berechtigt und sinnvoll auch der Trend zu einer stärkeren Professionalisierung im Bereich des Religionsunterrichts ist, so ist aber auch darauf zu achten, dass er nicht unversehens Entwicklungen folgt, die ihn

vollends seines Spezifikums berauben würden. Das Spezifikum, auf das hier angezielt wird, kann weniger auf seiner inhaltlichen und methodischen Ebene festgemacht werden; es hat genuin mit der »Sache« zu tun, um die es in diesem Fach geht, und findet etwa seinen Niederschlag darin, wenn Lehrpersonen äußern, sie seien im Religionsunterricht persönlich ganz anders, viel existenzieller involviert als in anderen Schulfächern, oder wenn Schüler und Schülerinnen feststellen, er sei ein Fach, in dem es anders zugehe als in anderen Schulfächern, und dies durchaus positiv bewerten. Daran wird sich wohl nichts ändern: In einer Schule, die ausschließlich an ihrer funktionalen Effizienz für die mögliche spätere ökonomische Verwertung ihres Outputs bemessen wird, bildet der Religionsunterricht unweigerlich einen Fremdkörper. Umgekehrt dokumentiert eine Schule, die Platz lässt für einen Religionsunterricht ebenso wie für zweckfreies Lernen in anderen Fächern und die Wert darauf legt, dass sie nicht gewillt ist, sich auf eine gesellschaftliche Ausbildungseinrichtung reduzieren zu lassen, sondern an dem Anspruch festhält, zur Bildung – im emphatischen Sinne der Befähigung der beteiligten Generationen zu einem gemeinsamen Leben auf Zukunft hin und der praktischen Einübung dessen – beizutragen.

3.3 Theologie im Wandel

Bis heute weitestgehend unbestritten ist, dass – im Unterschied zu einer etwaigen Religionskunde – für einen Religionsunterricht gemäß Art. 7,3 GG neben der Erziehungswissenschaft die Theologie der jeweiligen Religionsgemeinschaft, nach deren Grundsätzen er erteilt wird, die wichtigste Bezugswissenschaft dieses Faches ist und nicht die Religionswissenschaft. Das schließt deren Berücksichtigung nicht aus; im Gegenteil, sie einzubeziehen liegt schon allein deswegen nahe bzw. ergibt sich sogar unweigerlich, weil in den meisten theologischen Disziplinen eine Integration auch religionswissenschaftlicher Perspektiven und Einsichten mittlerweile zum theoretischen Standard gehört. Damit ist bereits ein theologiegeschichtlicher Wandel im Verlauf der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts angedeutet, der sich auch methodisch und inhaltlich im Religionsunterricht niedergeschlagen hat.

Um den Wandel insgesamt zu ermessen, der sich in dieser Hinsicht vollzogen hat und weiterhin vollzieht, ist es angebracht, sich des Ausgangspunktes zu vergewissern, an dem sich die Theologie zu Beginn des für die Rekonstruktion der religionsdidaktischen Entwicklung hier ins Auge gefassten Zeitraumes, also nach dem Zweiten Weltkrieg, befand: Die Theologie verstand sich erstens weithin als dezidiert kirchliche Theologie – wobei es aufgrund des jeweiligen Verständnisses von Kirche zu erheblichen Unterschieden zwischen den einzelnen konfessionellen (lutherisch, reformiert, römisch-katholisch) Theologien kam. Zweitens verstand sich die Theologie (vor allem auf katholischer Seite) als eine auf ewigen Wahrheiten gegründete und damit zeitlichen und kontextuellen Zufälligkeiten enthobene Spekulation, für deren Einsichten universale Gültigkeit beansprucht wurde. Daraus ergab sich drittens, dass

die Theologie ihren Praxisbezug darin erblickte, die richtigen, da theoretisch abgesicherten Einsichten zur Verfügung zu stellen, die dann nur noch für Predigt, Katechese, Seelsorge etc. aufbereitet zu werden brauchten. Die Disziplinen, die sich mit dieser Aufgabe befassten, galten folgerichtig auch nicht mehr als »eigentliche« Theologie, sondern als deren Umsetzungs- und Anwendungslehren.

In mehreren Schüben – teils wissenschaftsintern angestoßen, teils durch gesellschaftliche und kirchliche Entwicklungen veranlasst – hat sich eine radikale Revision dieses Selbstverständnisses von Theologie vollzogen, das auch das Verhältnis der übrigen Disziplinen zur praktisch-theologischen Fächergruppe einschließlich der Religionspädagogik und -didaktik nachhaltig verändert hat. Deren abwertende Einschätzung als Anwendungslehren ist weitgehend durch ein paritätisches Verhältnis des Wechselseitig-voneinander-Lernens abgelöst worden. Insbesondere nach dem Einzug eines hermeneutischen Problembewusstseins in die theologische Reflexion kann die Vermittlungsfrage nicht länger als nachträglicher Anwendungsfall theoretischer Erkenntnis angesehen werden, sondern gilt als konstitutiv für Verstehensprozesse überhaupt. Damit war es auch nicht länger möglich, die Theologie als ein gleichsam subjektloses Unternehmen zu begreifen. Im Gegenteil, was im Nachhinein mit der programmatischen Bezeichnung »anthropologische Wende der Theologie« versehen wurde, war die Einsicht, dass der Mensch in seiner existenziellen Verfassung transzendente Voraussetzung auch jeglicher theologischer Reflexion ist und dass darum jede Aussage über Gott zugleich eine Aussage über den Menschen und die Möglichkeit seiner Beziehung zu Gott impliziert. Diese transzendentaltheologische Einsicht gab den Anstoß zu weiteren theologischen Ansätzen, in denen das, was die anthropologische Verfassung näherhin ausmacht, in verschiedenerlei Hinsicht noch konkreter zu fassen versucht worden ist: etwa mit Blick auf deren konkrete geschichtliche und gesellschaftliche Zusammenhänge in der politischen Theologie, mit Blick auf individuelle Abhängigkeitsverhältnisse und strukturelle Gewaltzusammenhänge in der Befreiungstheologie, mit Blick auf die spezifische Geschlechtsbedingtheit in der feministischen Theologie etc. Die klassischen theologischen Themen wurden damit nicht einfach zum Müll einer erledigten Geschichte geworfen; sondern sie wurden und werden aus einer veränderten Perspektive heraus gelesen und dabei vielfach in ihrem konkreten, teilweise aktuell herausfordernden Gehalt überhaupt erst wieder-entdeckt.

Die Affinität solcher theologischer Ansätze zum Religionsunterricht liegt auf der Hand. Doch reicht dafür eine Rezeption der neueren Theologie auf der thematischen Ebene nicht aus. Vielmehr impliziert die veränderte theologische Lesart (Hermeneutik) auch analoge Veränderungen im didaktischen Ansatz, was in einer Reihe von neu aufgekomenen didaktischen Leitperspektiven – wie Korrelationsmethode, Problemorientierung, Erfahrungsbezug, Schülerorientierung – zum Ausdruck kommt. Die hermeneutische Öffnung der Theologie – so zeigt sich – kam und kommt der Religionspädagogik bei ihrer Suche nach der veränderten Situation Rechnung tragenden didaktischen Konzepten sehr entgegen.

Dabei bleibt die Religionspädagogik bzw. Religionsdidaktik jedoch keineswegs bloß Rezipientin der in den anderen theologischen Disziplinen initiierten theologischen Neu- und Weiterentwicklungen. Sie gibt ihrerseits vielmehr auch weiterführende Impulse in die übrige Theologie hinein, von denen zwei unbedingt genannt zu werden verdienen:

- Auf der einen Seite gewinnt die Religionspädagogik von der Einsicht in die anthropologische Bedingtheit von Glaube und theologischer Rede her den Anstoß, es nicht bei den dazu in der Systematischen Theologie meist sehr allgemein gehaltenen Feststellungen zu belassen, sondern etwa die einzelnen Faktoren, die beispielsweise so etwas wie die Ausbildung von Religiosität bzw. Glauben bedingen oder die für spezifisch religiöse Lern- und Entwicklungsprozesse kennzeichnend sind, empirisch so detailliert wie möglich zu erforschen. Durch die dafür unerlässliche Einbeziehung von empirischen Wissenschaften wie Psychologie und Soziologie erfährt die weitgehend auf die klassischen Geisteswissenschaften wie Philosophie und Geschichte beschränkte interdisziplinäre Kooperation innerhalb der Theologie eine auch für andere Disziplinen bedeutsame Ausweitung. Gleichzeitig etabliert sich so die Religionsdidaktik als eigenständige Forschungsdisziplin.
- Auf der anderen Seite hat nicht zuletzt im Zuge solcher interdisziplinärer Forschungen die Einsicht deutlichere Konturen gewonnen, dass Religion ein Phänomen ist, das sich nur bedingt mithilfe rationaler Verfahren erfassen und aufklären lässt. Sie transzendiert das jeweils Gegebene, was sich bis in ihre Ausdrucksformen hinein niederschlägt: Ihre Worte sind Bilder, ihre originäre Sprache besteht aus Symbolen und Ritualen (Sakramenten). Mit ihrer Konzeptualisierung einer Symboldidaktik hat die Religionsdidaktik nicht nur neue Wege religiösen Lernens eröffnet, sondern die Theologie insgesamt auf den unerlässlichen Beitrag der Ästhetik für eine angemessene theologische Erkenntnistheorie aufmerksam gemacht.

Ein Wandel innerhalb der Theologie des letzten halben Jahrhunderts, von dem auch die Religionsdidaktik profitiert hat, ist mittlerweile so selbstverständlich, dass er vergessen zu werden droht: der Schwenk von einem selbstgenügsamen Sich-Befassen nur mit der eigenen konfessionell-theologischen Tradition bzw. von einer defensiven Apologetik zu einem konstruktiven ökumenischen Dialog. Bis in die kirchenamtlichen Erklärungen hinein herrscht ein Einverständnis darüber vor, dass die im Religionsunterricht vertretene Theologie eine *ökumenisch offene Theologie* zu sein hat. Angesichts des sich rapide ausweitenden Erfahrungshorizontes wird es allerdings für die Theologie immer dringender, den Rahmen der »kleinen Ökumene« zu überschreiten und auf eine »große Ökumene« bzw. den interreligiösen Dialog hinzuarbeiten. In einer Schule, in der Schüler und Schülerinnen verschiedener religiöser Bekenntnisse zusammenleben und -lernen, kann sich der Religionsunterricht nicht damit begnügen, sich nur mit der eigenen Religion zu befassen. Bei ihren Versuchen, Ansätze zu einem »interreligiösen Lernen« zu entwickeln, sieht sich allerdings die Religionsdidaktik weitgehend auf sich allein gestellt; dabei wäre sie gerade hier, wo sich viel grundsätzlicher noch als im innerchristlichen Dialog etwa die Frage nach dem Verhältnis von Identität und Verständigung stellt, auf eine ihre Theorie und

Praxis sekundierende theologische Reflexion angewiesen – eine Reflexion allerdings, die ohne eigene Erfahrung mit interreligiösen und -theologischen Dialogen kaum angemessen erfolgen kann.

Problemorientierter Religionsunterricht / damals und heute

Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre wurde mit einer in der Geschichte der Religionspädagogik einzigartigen Intensität über das politische und gesellschaftsbezogene Selbstverständnis des Religionsunterrichts nachgedacht. Erstmals in der Geschichte der religionspädagogischen Konzeptentwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg wurden die soziale Realität von Schüler/innen und die gesellschaftliche Wirklichkeit für den Religionsunterricht ernst genommen. Sozialethische Fragen, eine politische Theologie wie überhaupt die politische Dimension menschlicher Existenz traten in das Zentrum religionspädagogischer Konzeptentwicklung. Problemorientierte Konzeptionen verfolgten das Anliegen, sich unter der Perspektive eines emanzipatorisch buchstabierten Verständnisses christlicher Freiheit in den »Streit um die Wirklichkeit« einzumischen und zum Engagement für die Veränderung der Gesellschaft zu ermutigen. Der problemorientierte Religionsunterricht kann als Testfall für die Frage angesehen werden, wie sich religiöses und politisches Lernen verbinden lassen.

Von Peter Biehl stammt »die These, dass in bestimmten religionspädagogischen Konzeptionen didaktische Strukturen entwickelt wurden, die auch abgesehen von den oft einseitigen Konzeptionen von weiterreichender Bedeutung« sind.¹ Im Blick auf die Konzeption des problemorientierten Religionsunterrichts lasse sich eine problemorientierte Struktur aus dem historischen Ansatz lösen und für ein mehrdimensionales Konzept fruchtbar machen. Ich halte diese These für hilfreich, um in einer sorgfältigen Auseinandersetzung mit der Konzeption des problemorientierten Religionsunterrichts *unabgeholte Potenziale* dieses Ansatzes freilegen zu können. Um die Scheidung zwischen Struktur und Konzeption vornehmen zu können, scheint es mir notwendig zu sein, zunächst Elemente und Kennzeichen des thematisch-problemorientierten Ansatzes – so wie er im Zeitraum zwischen 1965/66 und 1975 entwickelt wurde – zu bestimmen. Vor diesem Hintergrund kann gefragt werden, welche Merkmale eine zeitgemäße problemorientierte Struktur aufzuweisen hätte.²

1 Peter Biehl, Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts, in: JRP 12 (1995), Neukirchen-Vluyn 1996, 197–223, hier: 200.

2 Vgl. Thorsten Knauth, Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion. Habilitationsschrift, Hamburg 2001.

1 Ansatz und Kennzeichen problemorientierten Religionsunterrichts

Zwischen 1968 und 1970, in der produktivsten Phase der problemorientierten Konzeption, wurde von einer Gruppe innerhalb der Religionspädagogischen Projektentwicklung Norddeutschland³ (RPN) ein Unterrichtsmodell zum Thema »Vergeltung und Vergebung«⁴ entwickelt.

In jenen Jahren wurde über die Reform des Strafvollzugs breit diskutiert. Am Umgang mit ihren Straftätern könne der Grad der Humanität einer Gesellschaft abgelesen werden – so hieß es. Berichte aus dem Innenleben von Gefängnissen hatten Straftäter als Opfer menschenrechtswidriger Vollzugsbedingungen präsentiert, kritische Gesellschaftstheorie gab den gesellschaftlichen Verhältnissen mindestens eine Mitverantwortung für wachsende Gewalt und Kriminalität. Ob die soziale und rechtliche Ordnung auf einer Logik beruhen solle, die Gewalt mit Gewalt beantwortet, oder ob sie von einem Denken bestimmt sein solle, das nach Möglichkeiten der Unterbrechung des Gewaltzirkels sucht, war ein viel diskutiertes Thema. Das Unterrichtsmodell, vor seiner Veröffentlichung in zehn Klassen erprobt und ausgewertet, nahm diese Diskussion auf: Es stellte die Frage nach dem angemessenen gesellschaftlichen Umgang mit Aggression und Gewalt im Spannungsfeld des theologisch wichtigen Begriffspaars von Vergeltung und Vergebung. Der Konzeption lag der thematisch-problemorientierte Ansatz nach den Thesen von Hans Bernhard Kaufmann⁵ zu Grunde: Themen sollten auf der Schnittfläche lebensweltbezogener, gesellschaftlicher und religiöser Aspekte unter Einbezug sozialwissenschaftlicher und theologischer Perspektiven erarbeitet werden. Dies führte zu drei thematischen Komplexen: (1) Gründe und Motive von Aggression und gewalttätigem Handeln, (2) gesellschaftliche Reaktionen (insbesondere die heiß diskutierte Frage nach dem Strafvollzug) und (3) alternative Antworten (hier insbesondere die Perspektive eines vergebenden Handelns in der Dimension der Feindesliebe). Den Modellentwicklern kam es darauf an, die Schüler einen eigenen Standpunkt in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Beispielen und Modellen eines gesellschaftlichen Umgangs mit Konflikten erarbeiten zu lassen. Ihnen sollten auch Antworten von Menschen zugespielt werden, die sich von der biblischen Perspektive des Gewaltverzichts und der Feindesliebe leiten ließen. Hierzu wurde im Materialheft ein breites Spektrum an Geschichten, Liedern, Bildern und biografischem Material aus der jüdischen und christlichen Tradition versammelt. Die politische Theologie des Ansatzes trat klar

3 Zum Spektrum problemorientierten Religionsunterrichts ist außer dem Loccumer Modell weiterhin zu zählen: die Konzeption eines lernzielorientierten Religionsunterrichts (Kasseler Ansatz), die Religionspädagogische Projektentwicklung in Baden-Württemberg, der therapeutisch-sozialisationsbegleitende Religionsunterricht im Anschluss an Dieter Stoodt und der ideologiekritische Ansatz Gert Ottos, vgl. u.a.: *Horst Heinemann, Günter Stachel und Siegfried Vierzig*, Lernziele und Religionsunterricht, Zürich 1971; *Klaus Debecker, Gerhard Martin und Klaus Meyer zu Utrup*: Religionspädagogische Projektforschung, Stuttgart/München 1970; *Dieter Stoodt*, Religionsunterricht als Interaktion. Grundsätze und Materialien für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, Düsseldorf 1975; *Gert Otto*, Schule und Religion. Eine Zwischenbilanz in weiterführender Absicht, Hamburg 1972.

4 rp-Modelle nr. 5: Vergeltung und Vergebung (Feindesliebe im Strafvollzug?), Frankfurt a.M. und München 1972.

5 *Hans Bernhard Kaufmann*, Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?, in: *ders.*, Streit um den problemorientierten Religionsunterricht in Schule und Kirche, Frankfurt a.M. 1973, 23–27.

hervor: An einem gesellschaftlichen Thema von elementarer sozialer, ethischer und anthropologischer Bedeutung werden theologische Perspektiven aufgezeigt: die biblische Perspektive vergebenden Handelns wird in die politische Forderung nach einer Reform des Strafvollzugs übersetzt; im Erschließungszusammenhang von Schüler-, Gegenwarts- und Traditionsorientierung verschränken sich religiöse Bezüge mit politischen Inhalten.

Für den thematisch-problemorientierten Religionsunterricht war kennzeichnend, dass Themen weder durch einen Bezug auf Tradition noch durch einen vorab gegebenen Kanon von Inhalten gefunden wurden. Sie wurden vielmehr einer Prüfung im Hinblick auf Angemessenheit und Relevanz für Schüler/innen, Gesellschaft und theologisch reflektierter Tradition unterzogen. Dieser so genannten Relevanzprüfung wurden vier Fragen zu Grunde gelegt:

»Werden sie [die Inhalte und Ziele] den Bedürfnissen, Interessen und Perspektiven der Heranwachsenden gerecht? – Berücksichtigen sie die soziokulturellen (für den Religionsunterricht: die religionssoziologischen) Voraussetzungen und die gesellschaftlichen Erfordernisse und Konflikte (empirisch und normativ)? – Werden sie der Bedeutung der Überlieferung (Herkunft) gerecht, und sind sie im Urteil der Wissenschaft (für den Religionsunterricht: Theologie, Religionswissenschaft, Humanwissenschaft) angemessen und sachgemäß? – Werden Schüler und Lehrer an der Auswahl bzw. an der Differenzierung und Explikation der Inhalte angemessen beteiligt?«⁶

Lerngegenstände sollten im Überschneidungsfeld der Bereiche *Lebenssituation der Heranwachsenden, Aufgaben und Konflikte der Gegenwart* und *religiöse Überlieferung* gefunden werden und im Hinblick auf ihre biografische, soziokulturelle und politisch-gesellschaftliche Bedeutung ausgelegt werden. Bei Themen wurden anthropologische, biografische, soziopolitische und theologische Aspekte gleichwertig berücksichtigt und miteinander verschränkt. Um das Material zu einem Unterrichtsthema aufzubereiten, wurden Inhalte aus einem Bereich (z.B. Überlieferung) im Kontext der anderen Bereiche (Lebenssituation der Heranwachsenden, Konflikte der Gegenwart) analysiert, sodass die »drei genannten Bereiche zu Aspekten eines Themas werden«.⁷ Das Material sollte – wie in der Politikdidaktik – Kontroversen enthalten und unterschiedliche Auslegungen wie auch Möglichkeiten der Stellungnahme bieten.⁸ Man orientierte sich gleichsam an echten Problemen, an komplexen »Aufga-

6 Hans Bernhard Kaufmann, Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht. Du sollst gegen deinen Nächsten kein falsches Zeugnis ablegen. Ein Thema für das 8. bis 10. Schuljahr, in: Wolfgang G. Esser (Hg.), Zum Religionsunterricht morgen II, München/Wuppertal 1971, 143–160, hier: 143.

7 Hans Bernhard Kaufmann, Der problemorientierte Religionsunterricht und sein Kontext, in: ders. (Hg.): Streit um den problemorientierten Religionsunterricht in Schule und Kirche, Frankfurt a.M 1973, 9–21, hier: 11.

8 Vgl. Folkert Rickers (Hg.), Religionsunterricht und politische Bildung. Unterrichtsentwürfe im Überschneidungsfeld, Stuttgart/München 1973.

ben, Themen, Konflikten unserer Lebenswelt in ihrer personalen, inter-personalen und gesellschaftlich-politischen Dimension«⁹. Im thematisch-problemorientierten Religionsunterricht übernahm das Ethische eine wichtige hermeneutische Funktion für die Theologie.¹⁰ Im Blick auf ethische Konflikte waren überzeugende Beispiele für christliches Handeln gefragt: Auch im erwähnten Unterrichtsmodell finden sich mit Martin Luther King und Leo Baeck Beispiele für die sogenannte wirkungsgeschichtliche Methode, die vom Glauben in biografischen und sozialen Kontexten auf die biblische Tradition zurückfragte.¹¹ Es wurden aber auch – wie beim Begriffspaar Vergebung und Vergeltung – theologische Kriterien wie ein Suchraster über gesellschaftliche Phänomene gelegt, um Situationen zu strukturieren und um Probleme in der kritischen Erinnerung an die Freiheitstraditionen innerhalb des Christentums in einem neuen Licht zu sehen.

2 Das unabgeholte Potenzial des problemorientierten Religionsunterrichts

Ich vertrete die These, dass die problemorientierte Struktur religiösen Lernens auch gegenwärtig in den vorgestellten Koordinaten zu konzipieren ist: Die vier Leitfragen problemorientierten Religionsunterrichts nach den *Interessen und dem Verstehenshorizont der Schüler/innen*, der *gesellschaftlichen Relevanz der Themen* und ihrem *Bezug auf religiöse Tradition(en)* und die Frage nach geeigneten *Partizipationsmöglichkeiten von Schüler/innen* beschreiben das didaktische Parallelogramm, innerhalb dessen geeignete Themen zu bestimmen und zu analysieren sind.

In einem problemorientierten Unterrichtsprojekt haben wir zusammen mit Schüler/innen und Studierenden über zwei Schuljahre zum Schlüsselthema »Armut und Ungerechtigkeit« gearbeitet. Leitend waren die didaktischen Koordinaten eines problemorientierten Religionsunterrichts in der Tradition von Befreiungstheologie und der Befreiungspädagogik Paulo Freires. Unter dem Anspruch einer an der Option für die Armen orientierten Theologie und Pädagogik ging es uns darum, die Schlüsselwörter der Armut gleichsam »von unten«, aus der Perspektive der Betroffenen zu buchstabieren, um diese in bildhafter Veranschaulichung zu einer Collage sozialer Realität zusammenzusetzen. Unter dem Anspruch interreligiösen Lernens wollten wir nicht nur die christlichen Perspektiven auf das Thema Armut und Unge-

9 Kaufmann, a.a.O., 16.

10 Vgl. z.B. Peter Biehl, Zur theologischen Bestimmung des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule, in: Klaus Wegenast (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Neue Stimmen zum Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, Gütersloh 1971, 15–38.

11 Die Funktion der Bibel in problemorientierten Unterrichtsmodellen hat Hinrich Buß analysiert, vgl. ders., Die Bedeutung und Funktion der biblischen Überlieferung, in: Horst Klaus Berg und Folkert Doedens (Hg.), Unterrichtsmodelle im Religionsunterricht. Zur Praxis und Theorie, Frankfurt a.M. / München 1974, 123–134.

rechtigkeit aufarbeiten, sondern ebenfalls nach den Theologien, Ethiken und Visionen anderer Religionsgemeinschaften fragen. Wir unterstellten, dass in allen religiösen Traditionen Theologien der Befreiung entwickelt sind, in denen Not, Leid, Armut und Gewalt angeklagt und Gerechtigkeit, Anerkennung und Befreiung angestrebt werden. Ein Ziel war es, die Vielfalt befreiungsorientierter Lesarten sozialer Wirklichkeit aufzunehmen und verschiedene Traditionen sozialen und politischen Engagements sichtbar zu machen.¹² Die Gruppe begann, über ihre eigenen Erfahrungen mit Armut und Reichtum zu sprechen; sie suchte im Dialog mit Vertretern verschiedener Religionsgemeinschaften nach Interpretationsmöglichkeiten dieser Erfahrungen und nach neuen Perspektiven; sie schwärmte aus in die Lebenswelten der Großstadt, um an Brennpunkten der Armutsthematik mit Menschen zu sprechen und Informationen zu sammeln. Die Gruppe wollte aufklären und anklagen; sie wollte sich aber auch Rechenschaft über die eigenen Hoffnungen geben und diese Hoffnungsbilder für andere sichtbar werden lassen. Während der Arbeit an dem Produkt wurden Vorurteile korrigiert, Horizonte erweitert und im problemorientierten interreligiösen Dialog eigene Positionen geklärt. Es entstand schließlich ein Bild, in das Themen und Sichtweisen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen eingeschrieben sind. Es ist eine provozierende Collage aus Einzelszenen und Motiven, die gleichsam einen Blick auf unsere Lebensverhältnisse freigibt: Zu sehen sind Szenen von Gewalt und Ausgrenzung, Zerstörung und Gleichgültigkeit, Entfremdung und Mutlosigkeit wie auch Bilder von Gemeinschaft, kraftvollem Protest, behutsamer Zärtlichkeit, von Solidarität im Alltag. Die Menschen auf dem Bild sind arm und reich, auf unterschiedliche Weise »behindert«, sie sind jung und alt, schwarz und weiß, weiblich und männlich, religiös und nicht-religiös – es ist ein ganz normaler Ausschnitt unserer multikulturellen Wirklichkeit. Das Bild wird gerahmt durch die Symbole der großen religiösen und weltanschaulichen Traditionen der Stadt. Zur Präsentation des Hungertuches wurde zusammen mit Vertretern aus Buddhismus, Islam, Judentum und Christentum eine Veranstaltung in einer der Hamburger Hauptkirchen vorbereitet. Sie wurde zu einer beeindruckenden interreligiösen Andacht, zu der die Vertreter der Religionsgemeinschaften Gebete und heilige Texte zum Thema Gerechtigkeit beitrugen und die Schüler/innen erzählten, wie sie Armut, Gewalt und Ausgrenzung in ihrem eigenen Stadtteil erleben.

Konzeption und didaktische Struktur des Projektes weisen wichtige Merkmale eines problemorientierten Lernprozesses auf: Es wird ein Thema problematisiert, das einen offenen gesellschaftlichen Konflikt beinhaltet. Das Thema wird in Formen fächerübergreifenden Lernens mit Hilfe entdeckender Verfahren aufgearbeitet; zugleich wird für die Gestaltung der Inhalte eine traditionelle Form wie das Hungertuch aufgenommen. Der Unterricht ist produktorientiert; er versucht, durch die Selbstbeteiligung der Lernenden die sozioethische und theologische Urteilskompetenz zu fördern. Das Produkt schließlich drückt den gemeinsamen Lernprozess der Gruppe aus und stellt zugleich auf einem öffentlichen Forum einen Diskussionsbeitrag zum Thema dar, der zur Weiterarbeit motivieren kann.

12 Vgl. *Thorsten Knauth* und *Joachim Schroeder*, Ein Hungertuch für Hamburg. Über Anfänge, Konzeption und Verlauf eines »befreienden« Seminarprojektes, in: *Hans-Christoph Goffmann* und *André Ritter* (Hg.), *Interreligiöse Begegnungen*. Ein Lernbuch für Schule und Gemeinde, Hamburg 2000, 153–170.

Eine Reflexion des Beispiels zeigt aber auch, dass die didaktischen Kategorien der Schüler-, Gesellschafts- und Traditionsorientierung fast dreißig Jahre nach dem Auslaufen des problemorientierten Projektes zu reformulieren sind. Es käme m.E. darauf an, in der Auseinandersetzung mit der Phase des problemorientierten Religionsunterrichts das in einigen Ansätzen profiliert entfaltete sozialetische Anliegen von Religionsunterricht in den Kernbereich gegenwärtiger Religionspädagogik zurückzuholen und mit den Aufgaben interreligiösen und interkulturellen Lernens zu verschränken.¹³

Stichwort Schülerorientierung und Situationsanalyse

Der Zusammenhang von religiösen, kulturellen und sozialen Faktoren findet sich auch in der lebensweltlichen Praxis von Schüler/innen wieder. Schon ein vergleichender Blick in Schulklassen eines reicheren und eines ärmeren Stadtteils kann die Augen für Unterschiede im Hinblick auf biografische Erfahrungen, aber nicht zuletzt auch für Alltagserfahrungen von Schüler/innen öffnen. Schülerorientierung im problemorientierten Religionsunterricht kann sich heutzutage nicht auf das Abfragen von Einstellungen und Vorkenntnissen zu Themen beschränken – wie dies noch in den 70er Jahren überwiegend üblich war. Schülerorientierung beginnt mit Lebensweltanalyse¹⁴, mit einer sorgfältigen Beachtung des sozialräumlichen Umfeldes durch Formen teilnehmender Beobachtung. Es wäre allerdings ein verkürztes Verständnis von problemorientiertem Lernen, nähme man nur die Themen auf, die Schüler/innen in ihrem Alltag unmittelbar beschäftigten; wohl aber geht es in dieser sozialräumlich angelegten Verstehensanalyse um die lebensweltbezogene Erkundung des Resonanzraumes für *die* Themen, die im Religionsunterricht verhandelt werden sollen. In unseren Projekten zum problemorientierten Religionsunterricht haben wir diesbezüglich gute Erfahrungen mit Stadteilerkundungen gemacht, in denen einerseits Experten befragt, andererseits aber auch Schüler/innen mit Hilfe der Methode des *Shadowing*¹⁵ in ihrem Alltag begleitet wurden, um zu erfahren, wie diese Schüler/innen ihre Zeit innerhalb und außerhalb der Schule gestalten und welchen Themen und Problemen sie sich alltäglich ausgesetzt sehen können. Zur guten Tradition problemorientierten Lernens gehört es, den Kontext des Themas sorgfältig aufzuarbeiten und zu analysieren. In unseren Projekten zum Thema »Armut und Ungerechtigkeit« gehören Lektürekurse

13 Thorsten Knauth, Religionspädagogik und Befreiung. Anmerkungen zum unbegoltenen Potential problemorientierten Religionsunterrichts, in: Wolfram Weiße und Folkert Doedens (Hg.), Religiöses Lernen in einer pluralen Welt. Religionspädagogische Ansätze in Hamburg. Novemberakademie 1999 an der Universität Hamburg, Münster u.a. 2000, 125–140.

14 So verstehe ich auch den Ansatz von Hans-Günter Heimbrock, Religionsunterricht – von der Kontext- zur Lebensweltorientierung, ZPT 53 (2001) 22–37.

15 Vgl. Herbert Altrichter und Peter Posch, Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn 1998, 131.

zum Sozialatlas der Stadt Hamburg genauso dazu wie die Interpretation von Armutsberichten der Wohlfahrtsverbände oder die Analyse sozialstatistischer Angaben zur Sozialhilfeabhängigkeit von Kindern in Hamburg. Auch das Trockenbrot soziologischer Begriffsbildung ist nicht zu vermeiden, denn auf dem Hintergrund der verschiedenen Definitionen zur Armut kann geklärt werden, zu welchen Aspekten von Armut in Arbeitsgruppen weitere Informationen zu beschaffen waren.

Stichwort: Traditionsorientierung

Es war Hans Stock, der 1968 die neue *Bewegungsrichtung* für religionsdidaktisches Denken angab.¹⁶ Ein problemoffener Orientierungsunterricht – so Stock – müsse gleichsam den Rückwärtsgang üben – von den gesellschaftlichen und biografischen Erfahrungen der Schüler/innen zu Motiven, Themen und Texten der religiösen Tradition. Dass diese Einsicht nichts von ihrer Evidenz verloren hat, kann Tag für Tag im Religionsunterricht erfahren werden.

Thema in einer 10. Realschulklasse: Rache Geschichten. Eine Schülerin erzählt in einer Gesprächsrunde von ihrer drogenabhängigen Schwester. Das Fazit ihrer, mit dünnen Worten berichteten, die Mitschüler/innen gleichwohl tief bewegenden Geschichte: Sie will sich am Freund der Schwester rächen, der sie auf die Droge gebracht hat. In der Auswertung des Unterrichts überlegen wir, welchen Verlauf der Unterricht nehmen könnte. Die Gruppe ist sich einig, dass ein Ansatz im Sinne eines therapeutischen Religionsunterrichts wenig hilfreich wäre. Religionspädagogisch käme es vielmehr darauf an, den Fokus von der Schülerin auf das in ihm enthaltene Thema zu lenken und dabei den existenziellen Konflikt zuzuspitzen, um die anthropologische und theologische Relevanz der Entscheidung zwischen Vergeltung und Vergebung deutlich werden zu lassen. In ihrer didaktischen Verlaufsskizze setzt eine Studentin den Film *Dead Man Walking* ein, in dessen Mittelpunkt ein zum Tode verurteilter Mörder an zwei Jugendlichen und eine Nonne stehen, die den Todeskandidaten bis zum letzten Moment begleiten. Durch die erfahrene Zuwendung der Nonne ist der Mörder ein anderer Mensch geworden: Er bereut seine Tat zutiefst und bittet um Vergebung. Es kommt der Studentin vor allem auf die letzte Szene kurz vor der Hinrichtung an, in dem der Film in einer beklemmenden Schnittfolge die Mordszene mit der Angst des Todeskandidaten kontrastiert. Die Eltern der ermordeten Jugendlichen sind bei der Hinrichtung anwesend. Sie verfolgen voller Genugtuung den Vollzug der Todesstrafe. Die Aufgabe im Anschluss an den Film lautet, einen Brief an eine der in der Szene beteiligten Personen zu schreiben, in dem von den eigenen Gedanken und Gefühlen berichtet wird.

In diesem Unterrichtsansatz wird die Frage nach Vergeltung und Vergebung in seiner Gegenwartsbedeutung an einem relevanten Beispiel in einem jugendtauglichen Medium erschlossen. Die Diskussionen zwischen den Schüler/innen zeigen, wie nah das Thema an sie herangerückt ist. Wenn auf diese Weise ein erfahrungsbezogener und praktischer Kontext hergestellt ist, scheint auch der Rückwärtsgang zu Schlüsseltexten der religiösen Traditionen oder Schlüsselpersonen möglich zu

sein, die durch ihr Handeln die Eskalation von Gewalt unterbrechen. In dem problemorientierten Unterrichtsmodell »Vergeltung und Vergeltung«¹⁷ finden wir Materialien zu Leo Baeck, jenem jüdischen Theologen, der unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg im Angesicht seiner vernichteten Schwestern und Brüder ein bewegendes Plädoyer für Versöhnung formulierte.

Wie stark religiöse Begriffe aus dem Wortfeld von Vergeltung und Vergeltung für politische und militärische Konflikte in Anspruch genommen werden, zeigen zuletzt die Ereignisse, die seit dem 11. September 2001 die Welt bewegen. Umso wichtiger scheint eine politische und theologische Auseinandersetzung mit der Semantik von Dschihad¹⁸, Heiliger Krieg und Kreuzzug, mit dem Verständnis von Krieg und Gewalt in den heiligen Schriften, um zirkulierende Vorurteile über das kriegerische Alte Testament auf historischem Hintergrund zu lesen und manche Aspekte des Bildes vom Islam in der Öffentlichkeit in das Reich der Bücher von Karl May zurückzuweisen. Problemorientiert ist Religionsunterricht gegenwärtig auch dann, wenn er zur Kenntnis beiträgt, dass im Islam AL Hakim einer der 99 Namen Gottes ist. Die Wurzel dieses Wortes ist zwar mit »der Gerechte« angemessen übersetzt, bedeutet aber zugleich auch »der Weise« und »der Versöhnende«. Hier und in einigen Texten des Koran kann jener Zusammenhang von Gerechtigkeit und Frieden studiert werden, der auch das Herz der jüdischen Religion wie auch die Mitte der Verkündigung Jesu ist. Es ist aber auch sinnvoll, z.B. mit einer politischen Lesart der Bergpredigt einen eher ungewohnten Blick auf die christliche Tradition zu werfen. Aus jüdischer Perspektive hat Pinchas Lapide¹⁹ eine bemerkenswerte Interpretation vorgeführt. Lapide weist z.B. darauf hin, dass die Sätze der Bergpredigt in eine politisch zugespitzte Situation hinein gesprochen sind, in der ein von einer Besatzungsmacht unterdrücktes, militärisch hoffnungslos unterlegenes Volk einen tapferen Kampf um politische und religiöse Selbstbestimmung im eigenen Land kämpft. Die Bergpredigt wird in dieser Interpretation zu einer politischen Widerstandspredigt, in der es auch um strategische Fragen der Wahl geschickter Mittel im Kampf um Befreiung ging.

Stichwort: Politische Hermeneutik der Aneignung.

Zu den klassischen Einwänden²⁰ gegen den problemorientierten Religionsunterricht gehört, dass ein Unterricht, der nur auf Information und

17 Vgl. rp-Modelle nr. 5, München und Frankfurt a.M. (1972) ³1974.

18 Vgl. *Aboldjavad Falaturi* und *Udo Tworuschka* (Hg.), *Der Islam im Unterricht. Beiträge zur interkulturellen Erziehung in Europa*, Braunschweig 1991, 43–45.

19 Vgl. *Pinchas Lapide*, *Er predigte in ihren Synagogen. Jüdische Evangelienauslegung*, Gütersloh 1980; *ders.*, *Die Bergpredigt – Utopie oder Programm?*, Mainz 1982.

20 Die Kritik gegen den problemorientierten Religionsunterricht hat *Hubertus Halbfas* in einem pointierten Verriss des Ansatzes zusammengefasst, vgl. *ders.*, *Die geistigen Defizite. Kritischer Rückblick auf 10 Jahre religionspädagogischer Arbeit*, *KatBl* 106 (1981) 256–260.

gesellschaftliche Aufklärung setze, die Schüler/innen gar nicht religiös zu bilden in der Lage sei. Zutreffend an diesem Einwand ist, dass die im problemorientierten Religionsunterricht angestrebten Prozesse einer religiösen Alphabetisierung im Medium sozialetischer und politischer Themen nicht nur auf ihre Vermittlungsseite, sondern auch auf ihre Aneignungsseite hin bedacht werden sollten. Die Frage ist, in welchen didaktischen Arrangements sich Lernende mit religiösen, sozialen und politischen Inhalten so auseinander setzen können, dass bewusstseinsbildende Lernprozesse angestoßen werden können.

Eine Antwort ist nicht leicht zu geben. Eigene Unterrichtserfahrungen weisen auf Methoden aus dem Kontext der ästhetischen Bildung, in denen religiöse Formensprache mit politischen Inhalten von Lernenden in eigenen Prozessen kreativer Gestaltung und Produktion verknüpft werden, z.B. mit Hilfe von Methoden kreativen Schreibens oder ästhetischen bzw. dramaturgischen Gestaltens. Zu produktiven Methoden innerhalb einer Didaktik problemorientierten Religionsunterrichts werden solche Formen aber erst in der Auseinandersetzung mit politischen und ethischen Schlüsselthemen. Die Josefsgeschichte in Bibel und Koran haben wir z.B. als Migrationsgeschichte gelesen: Josef wurde zum großstadtjugendlichen Yusuf, der in einem Rap seine Probleme in einem Land verarbeitet, das ihn zum Fremden erklärt. Im Rahmen unserer Arbeit am Thema »Armut und Ungerechtigkeit im Alltag von Kindern und Jugendlichen« haben wir unter Zuhilfenahme einschlägiger prophetischer Texte der Hebräischen Bibel Visionen für das Zusammenleben in einer Großstadt formuliert. Im Medium der klassischen Formensprache der Psalmen und mit Hilfe des Stilmittels des parallelismus membrorum sind Klage(protest)psalmen zur Hungersnot in Äthiopien, zum Konsumwahn im eigenen Lande, zum Krieg im Kosovo, zur Behandlung psychisch Kranker in Russland entstanden. Das Vorgehen bestand immer darin, Formen und Inhalte von Texten der religiösen Traditionen auf den sozialen und politischen Text der Gegenwart zu beziehen, um in dieser Verschränkung von Text des Lebens und Text der Tradition eine gegenwartsbezogene Auslegung zu finden und in eigenen Worten zu sagen. Entstanden sind in diesen Schreibwerkstätten zu einer Vielfalt religiöser Sprachen eindrucksvolle Texte, die sich in die große Tradition religiös-politischer Poesie einreihet, wie sie z.B. in den Psalmennachdichtungen Ernesto Cardenas oder der politischen Lyrik von Dorothee Sölle entgegentritt.

Diese Erfahrungen, dass im problemorientierten Lernen Schüler/innen und Lehrer/innen nicht nur Politiker sein müssen, sondern auch zu Künstlern werden können, weisen vielleicht in eine Richtung, in die ein problemorientierter Religionsunterricht sein Potenzial entwickeln könnte.

Ist Korrelationsdidaktik »out«?

1 Was heißt »Korrelation« im Kontext der Religionspädagogik?

Der Begriff »Korrelation« ist ein Import aus unterschiedlichen Sprachspielen in die Religionspädagogik. »Korrelieren« bedeutet nach dem Duden ganz schlicht: »einander bedingen, miteinander in Wechselbeziehung bringen«. »Korrelationen« drücken immer eine Wechselbeziehung oder einen Zusammenhang aus. »Korrelativ« ist, was sich gegenseitig bedingt.

Von »Korrelation« wird in unterschiedlichen Kontexten und in verschiedenen Wissenschaften gesprochen. In der Theologie bedeutet Korrelation die Wechselbeziehung von christlicher Botschaft und menschlichem Leben, von göttlicher Offenbarung und menschlicher Erfahrung oder von überliefertem Glauben und gelebtem Glauben. Eine korrelative Theologie versucht, sich immer wieder neu vor den sich wandelnden gesellschaftlichen und existenziellen Lebensbedingungen und -möglichkeiten die Frage zu stellen, ob und wie Glaubensaussagen und heutige Erfahrungen miteinander ins Gespräch gebracht werden können, so dass sie sich wechselseitig erhellen und in ihrer inspirierenden und befreienden Relevanz für das Menschsein und Christsein in heutiger Zeit erkannt oder zumindest erahnt werden können. Dabei wird vorausgesetzt – was in der Theologiegeschichte keine unbestrittene Annahme war und ist –, dass Offenbarung und Erfahrung miteinander verwoben sind und sich wechselseitig interpretieren, auch dann, wenn sie sich gegenseitig in Frage stellen und kritisieren. »Korrelation« ist vor diesem Hintergrund ein theologisches Grundprinzip mit hoher religionspädagogischer Bedeutung und bezeichnet die kritisch-produktive Wechselbeziehung von göttlicher Offenbarung und menschlicher Erfahrung. »Korrelation« gilt in der katholischen Religionspädagogik seit Mitte der siebziger Jahre als *das* Leitmotiv für die Didaktik des Religionsunterrichts.

2 Was bedeutet Korrelation für den Religionsunterricht?

Ausgangspunkt für die religionspädagogische Bedeutung von Korrelation ist die sich radikalisierte Erfahrung von der größer werdenden Distanz von Erfahrung und Glaube. So entsteht die Frage, ob die beiden Pole überhaupt für viele junge Menschen im Religionsunterricht biografisch korrelierbar sind und in eine kritisch-produktive Wechselbeziehung kommen können. Von der Beantwortung dieser Frage hängt die Chance ab, ob und in welcher Weise mit Schülerinnen und Schülern in einem weltanschaulich pluralen Umfeld Theologie betrieben werden kann.

Die unlösbare Verbindung von Gotteswort und Menschenwort ist zweifellos ein theologisches Grunddatum. Christliche Theologie muss deshalb immer korrelativ sein. Als theologischer Topos wurde Korrelation erstmals von dem evangelischen Theologen Paul Tillich (1886–1965) explizit reflektiert. Paul Tillich verwendet den Begriff als Methode der Theologie im Sinne eines Frage-Antwort-Geschehens zur Bestimmung des Verhältnisses Gott – Mensch und Botschaft – Situation. Aufgabe der Theologie ist es dann, die menschlichen Fragen und die Inhalte der Offenbarung so aufzuarbeiten, dass deren Wechselbezug auch für kritisch-fragende Zeitgenossen in ihrer Bedeutung nachvollzogen werden kann.¹

Katholischerseits können Karl Rahner (1904–1984) und Edward Schillebeeckx (geb. 1914) als theologische Protagonisten des Korrelationsgedankens genannt werden. Karl Rahner hat durch die von ihm beeinflusste »anthropologische Wende« der Theologie ein statisches Verhältnis von Offenbarung und Erfahrung aufgebrochen, den Blick auf den Menschen als »Hörer des Wortes« konzentriert und der Erfahrung des Subjekts einen offenbarungstheologischen Rang für die Selbstmitteilung Gottes eingeräumt.² Der holländische Theologe und Dominikaner Edward Schillebeeckx hat das Korrelationsverständnis in der Religionspädagogik nachhaltig geprägt durch den von ihm hervorgehobenen Akzent der *kritischen* Korrelation. Christliche Theologie schöpft nach Schillebeeckx stets aus zwei Quellen: aus der Erfahrungstradition der großen jüdisch-christlichen Bewegung und aus heutigen Erfahrungen von Christen und Nichtchristen. Zur Korrelation gehört das kritische In-Bezug-Setzen dieser beiden Quellen.³ So wird die heutige Situation zu einem unverzichtbaren hermeneutischen Schlüssel für die Botschaft des Glaubens. Wechselseitige kritische Korrelation bedeutet sowohl Infragestellung der ambivalenten heutigen Erfahrungen vom kritischen und befreienden Handlungspotenzial der christlichen Hoffnung her als auch Kritik an der Art, wie die Botschaft des Evangeliums heute zur Sprache gebracht wird. Wer dem theologischen Ansatz von Schillebeeckx folgt, wird sich vor zu glatten Korrelationen hüten, wird statt dessen stärker die Konfrontation und Provokation der ursprünglichen christlichen Glaubenserfahrung mit den zwiespältigen säkularen Welterfahrungen in unserer Zeit betonen.

Die Impulse von Tillich, Rahner und Schillebeeckx wurden in der katholischen Religionspädagogik begierig aufgegriffen zur theologischen Profilierung und Legitimation eines erfahrungsorientierten Religionsunterrichts, für den christliche Tradition und Situation der Schülerinnen und Schüler gleichrangige Determinanten sind.

Mit dem »Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule«⁴ (1977) wird der Begriff Korrelation in der katholischen

1 Vgl. Paul Tillich, Systematische Theologie. Bd. I, Stuttgart 1956, 73–83; 129–158.

2 Vgl. Georg Baudler, Religiöse Erziehung heute, Paderborn/München/Wien u.a. 1979, 211–224.

3 Edward Schillebeeckx, Menschliche Erfahrung und Glaube an Jesus Christus. Eine Rechenschaft, Freiburg 1979, 13f.

4 Zentralstelle für Bildung der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. Teil I: Grundlegung, München 1977.

Religionspädagogik zu einem allgemein akzeptierten Programm. Korrelation bedeutet hier die Entdeckung des »dritten Weges«, der vor zwei Engführungen schützen will: einerseits vor einem religionsdidaktischen Ansatz, der die christliche Tradition als erstarrte Tradition einbringt und sie als System von Sätzen und Wahrheiten ohne Rücksicht auf die Situation des Adressaten vermitteln will; andererseits soll dieses Prinzip den Religionsunterricht davor bewahren, dass er sich dem Zeitgeist einfach anpasst und so den Glauben an das jeweilige Bewusstsein nivelliert. Es gibt seit Ende der siebziger Jahre bis heute keinen Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht, der sich nicht ausdrücklich vom Korrelationsprinzip her begründet.

3 Wie zeigt sich Korrelation in der Praxis?

Korrelation ist also an erster Stelle die Bestimmung eines Grundverständnisses von Religionsunterricht. Korrelation hat eine inspirierende heuristische Funktion, etwa für Lehrpläne und didaktische Materialien wie z.B. Religionsbücher. Hier können Korrelationsangebote vorgestellt werden. Kriterien für die Formulierung von Zielen und die Auswahl von Inhalten lassen sich korrelativ begründen. Der »Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule« aus dem Jahr 1977 tut dies zum Beispiel durch eine wechselseitige »Filterung« von Lebenssituationen und Glaubensinhalten.

Durch die korrelative Sprache der Themen- und Zielformulierung, den Aufweis von theologischen und anthropologischen Akzenten je Thema usw. wird versucht, die korrelative Struktur von Erfahrung und Glaubensinhalt transparent zu machen. Konsequent und mit hohem Begründungsaufwand geschieht dies im Grundlagenplan für die Sekundarstufe I von 1984⁵.

Religionsbücher und Unterrichtsentwürfe tun sich im Vergleich dazu schwerer, transparent zu machen, was sie unter »Korrelation« verstehen. Sie versuchen auf unterschiedliche Weisen, eine Zuordnung von Traditionselementen und Dokumenten aufzubauen, welche die Lebenswelt präsentieren. Einige solche »Korrelationsstrategien«⁶ seien hier genannt: Im *Frage-Antwort-Schema* werden erfahrbare Lebenssituationen so erhellt und vertieft, dass aus ihnen Menschsein als Frage hervorgeht, die einer existenziellen Antwort aus der Schrift und Tradition bedarf (Bsp.: Krankheit und Leid). *Additiv* wird korreliert, wenn gegenwärtige Problemstellungen mit thematisch gleichen Problemen in den Texten der

5 *Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.–10. Schuljahr. Revidierter Zielfelderplan, München 1984.

6 Zu Beispielen vgl. *Georg Hilger*, Ansätze und Typen der Korrelation von Lebenssituationen und Glaubensinhalten, *KatBl* 102 (1977) 250–257.

Tradition miteinander verbunden werden (Bsp.: Friede damals und heute). Korrelation als *Kontrast* bringt bewusst die Welt von Heute und die Welt der Bibel in eine provozierende Konfrontation (Bsp.: Aggression und Bergpredigt). *Überbietend* wird korreliert, wenn z.B. die positive Erfahrung von liebender Zuwendung radikalisiert wird durch das biblische Beispiel einer Liebe bis hin zur Hingabe des Lebens für andere. Im Hinblick auf den Unterricht stellt sich die Frage, ob Korrelationen durch die Person des/der Lehrenden hergestellt, vorgegeben, nahe gelegt, durch instruierende didaktische Arrangements angeboten, aufgedeckt bzw. bezeugt werden oder ob umgekehrt die Lernenden angeregt und provoziert werden zu eigenem Korrelieren in einer Suchbewegung mit offenem Ausgang.⁷

Beispiel: Das Thema »Angst und Vertrauen« – zwei Zugänge

(1) Erster Zugang: ein »Standardverständnis« von Korrelation

In einem 6. Schuljahr sollen Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Angsterlebnisse aufschreiben bzw. sie malen. An Bildern und Erzählungen werden die Erlebnisse vertieft. Mit Hilfe psychologischer Erklärungsmodelle wird in vertrauensvoller Atmosphäre besprochen, was Angst auslöst und wie man mit ihr umgehen kann. Erfahrungen der Kinder kommen zur Sprache, werden zumindest ansatzweise bearbeitet und verstehbar gemacht. In einem korrelativen Religionsunterricht werden kindliche Erfahrungen von Angst mit ähnlichen Erfahrungen der jüdisch-christlichen Tradition in Wechselbeziehung gebracht. Dazu wird etwa Psalm 23 eingeführt: »Der Herr ist mein Hirte, nichts wird mir fehlen. ... Muss ich auch wandern in finsterner Schlucht, ich fürchte kein Unheil; denn Du bist bei mir, Dein Stock und Dein Stab geben mir Zuversicht.« Entsprechende Vorschläge finden sich in vielen Religionsbüchern und Handbüchern zum Religionsunterricht.

(2) Kritische Anmerkungen zu diesem Korrelationsmodell

Bei dieser Vorgehensweise stellt sich die Frage, ob die Vorgaben eines korrelativen Religionsunterrichts tatsächlich realisiert sind. Hat dieser Unterricht Aussicht, in wirklich produktiver Weise Korrelationsprozesse bei den Lernenden anzuregen?

Franz-Wendel Niehl wendet sich gegen ein Verständnis von Korrelation, das sich auf die lineare Abfolge des Dreischritts (1.) Bewusstmachen von Erfahrungen, (2.) Reflexion über humanwissenschaftliche Deutungsversuche und (3.) Suche nach Deutungen bzw. Antworten aus der biblischen Tradition beschränkt. Das in der Praxis oft entstehende Problem besteht darin, dass anfangs angeregt über ein die Schüler betreffendes Thema gesprochen und dann an irgendeiner Stelle die Glaubensüberlieferung angebunden wird, ohne dass den Lernenden aufgrund ihres aktuellen, bis dahin erreichten Problemhorizontes der Sinn dieser Verknüpfung klar wird. Wo dies der Fall ist, gewinnen sie schnell den Eindruck, dass es letztlich gar nicht um ihre eigenen Probleme ging, sondern dass diese nur thematisiert wurden, um als Projektionsfolie für den im Unterricht zu vermittelnden Text aus der kirchlich-christlichen Überlieferung zu dienen. Gegen

⁷ Vgl. Franz Wendel Niehl, Das offene Land vermessen. Über die innere Form des Religionsunterrichts, in: Georg Hilger und George Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits?, München 1993, 87–96, 96.

eine solche lineare Abfolge setzt Niehl das Modell des nachdenklichen und fragenden Gesprächs im Sinne eines »umkreisenden Verstehens«⁸.

(3) Zweiter Zugang: Korrelation als »umkreisendes Verstehen«

Eine Einheit zu dem o.a. Thema nach dem Modell von Niehl sähe etwa folgendermaßen aus:⁹ Auch in diesem Unterricht werden Angsterlebnisse bewusst gemacht, werden die Schülerinnen und Schüler angeregt, ihnen Form, Ausdruck und Gestalt zu geben in Form von Texten, Bildern und Gesprächsbeiträgen. Unter Umständen werden dabei Angsterfahrungen, wie sie in literarischen Texten oder in Bildern erkennbar werden, betrachtet, gedeutet und vorsichtig analysiert. In diesen Verständigungsprozess über Angst fließen auch Glaubensüberlieferungen ein. Dies geschieht aber nicht so, dass ein Text am Ende der Reihe die fertige Antwort des Glaubens präsentiert. Vielmehr werden unterschiedliche biblische Motive in das Gespräch eingebracht und befragt. Das nächtliche Ringen Jakobs am Fluss Jabbok (Gen 32,23–33) wird dabei ebenso als Angstgeschichte eingeführt wie der in Ps 22 begegnende Aufschrei gegen die Angst. Zur Sprache gebracht werden kann die Angst des Petrus, der aus dem sicheren Schiff aussteigt, um Jesus auf dem Wasser entgegenzugehen, und der plötzlich merkt, dass er keinen Boden mehr unter den Füßen hat (Mt 14,22–33). Des Weiteren kann etwa die Geschichte des Wolfes von Gubbio erzählt werden, die davon berichtet, wie sehr die Bewohner der Stadt sich vor dem Tier fürchteten, und wie Franziskus es verstand, ihre Angst zu mindern. In Texten wie diesen leuchtet auf, was Angst verstärkt, wie Angst zähmbar wird und wie man mit Angst umgehen kann. Selbstverständlich können in das Gespräch auch (tiefen-)psychologische Deutungen und Denkmodelle einfließen.

In diesem Gegenbeispiel wird die christliche Botschaft nicht als Antwort auf die menschlichen Erfahrungen in überhöhter Weise eingeführt, sondern es bahnt sich ein Dialog an, in dem von verschiedenen Seiten her das Phänomen »Angst« beleuchtet wird. Die Angst als solche wird damit nicht aufgelöst, und es wird auch nicht mit einem fertigen Rezept aufgewartet, das dazu anleitet, wie man seine Angst überwinden kann. Die Elemente der Glaubensüberlieferung sind nicht verbindliche Vorgaben für das zu erreichende Ergebnis, sondern sie werden in das Gespräch um heutige Lebensdeutungen in der Hoffnung eingebracht, dass sie zur Erhellung des Daseins und zur Ermutigung zum Leben beitragen. Inwieweit die Korrelationsangebote in die Lebensdeutung der Schülerinnen und Schüler tatsächlich integriert werden, bleibt dabei eine Frage, die nicht auf Anheiß und eindeutig beantworten werden kann.

Dieses Beispiel signalisiert eine korrelative Bescheidenheit und den redlichen Verzicht auf geradlinige und eindeutige Verbindungen der beiden Pole. Niehl setzt auf die Kraft der Frage und schafft bewusst Raum für Einsprüche, Widersprüche und für kontrastierende, »eckige« Erfahrungen.

8 Ebd., 95.

9 Vgl. ebd., 91.

Korrelation, um die es im Religionsunterricht gehen soll, lässt sich zwar planerisch vor-strukturieren, ReligionslehrerInnen können sie durch ihre Einstellung, durch Aktionsformen oder durch didaktische Entscheidungen begünstigen oder auch erschweren. ReligionslehrerInnen können bezeugen und offen legen, wo sie für sich die Wechselbeziehung zwischen ihrem gelebten Leben und der in der biblischen Tradition enthaltenen Glaubenserfahrung sehen und welche Bedeutung dies für ihre Lebensdeutung hat. Korrelationen lassen sich aber im Unterricht nicht herstellen. Wie sich die Schüler auf korrelative Lernprozesse einlassen, das wird bei jedem Schüler anders sein. Das anspruchsvollste Ziel religionsdidaktischer Planung ist es, den Schülern Angebote zu machen und sie einzuladen, *selbst* zu korrelieren.

4 Was erscheint problematisch an der Korrelationsdidaktik?

Standen die Fachpublikationen der ausgehenden 1970er und der beginnenden 1980er Jahre im Zeichen einer Fundierung von Korrelation als Leitmotiv religionspädagogischer Theorie und Praxis, erhoben sich am Ende der 1980er und noch mehr am Beginn der 1990er Jahre kritische Stimmen, die nach der Tragfähigkeit einer korrelativen Didaktik fragten. Im Folgenden wird diese Kritik nach drei Gesichtspunkten systematisiert.

Diskussion um das *Gewicht* der beiden Pole »Glaubensüberlieferung« und »Gegenwartserfahrung«

Die Frage, ob in korrelativen Prozessen die Pole »Tradition« und »Situation« ausbalanciert sind, wird unterschiedlich beantwortet. Auf der einen Seite wird der Vorwurf erhoben, dass es in einem korrelativen Unterricht vielfach nicht um die Gegenwartserfahrung heutiger Schülerinnen und Schüler gehe, sondern um »konstruierte Erfahrungsbereiche, zu denen man gelangt, weil sie von der Überlieferung her aufgebaut sind«¹⁰. Das Korrelationsprinzip werde innerlich ausgehöhlt, weil im Religionsunterricht die Gewichte auf Kosten der Situation zugunsten der Tradition verschoben seien.

Andere Stimmen vertreten die gegenteilige Auffassung: Die Erfahrungen der SchülerInnen träten so sehr in den Vordergrund, dass die theologischen Inhalte zur Nebensache gerieten. Das theologische Profil des Religionsunterrichts drohe bis zur Unkenntlichkeit zu verwischen. Thomas Ruster sieht den Religionsunterricht auf solchen Abwegen und zieht aus der von ihm konstatierten Fehlentwicklung folgende Konsequenz: »Das

10 Hans-Georg Ziebertz, Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis (Forum zur Pädagogik und Didaktik der Religion 8), Weinheim 1994, 103.

Erfahrungsdogma der Religionspädagogik muss ... relativiert werden. Den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ist in einer christlichen Religionspädagogik nicht mehr zu trauen.«¹¹ Ruster verbindet mit seiner provozierenden These, die heftigen Widerspruch in der Religionspädagogik erfahren hat, die Forderung, die Fremdheit und Unableitbarkeit der göttlichen Offenbarung nachdrücklich herauszustreichen. Die Profilierung eines solchen Offenbarungsverständnisses hat freilich auch ihren Preis: Sie relativiert eine anthropologisch gewendete Theologie mit ihrem spezifischen Blick für existenzielle menschliche Erfahrungen, in deren Tiefe sie ein Aufleuchten des göttlichen Geheimnisses erkennt. Kurz zusammengefasst: Die Frage nach dem Gewicht der Pole »Glaubensüberlieferung« und »Gegenwartserfahrung« in korrelativen Prozessen ist umstritten. Mit ihr ist keineswegs ein religionspädagogisches Randproblem tangiert, im Gegenteil: Die jeweiligen Antworten implizieren (offenbarungs-)theologische Grundentscheidungen, die nicht nur das Verständnis von Religionsunterricht, sondern die Theologie als Ganzes betreffen.

Diskussion um die *Weise*, wie die beiden Pole »Glaubensüberlieferung« und »Gegenwartserfahrung« korreliert werden

Ein weiterer Strang der aktuellen Auseinandersetzungen um das Korrelationsprinzip im Religionsunterricht kreist um die Frage, wie das Wechselspiel zwischen der jüdisch-christlichen Überlieferung und den Erfahrungen junger Menschen realisiert wird und ob die Art der Verknüpfung überhaupt sachgerecht ist. Folgende Verfahrensweisen sind zu unterscheiden: *Deduktiv* wird vorgegangen, wenn die Überlieferung Priorität hat und von hier aus die heutige Lebenswelt in den Blick genommen wird; von *Induktion* ist die Rede, wenn Erfahrungen heutiger SchülerInnen als methodischer Ausgangspunkt bestimmt werden, von dem aus ein Brückenschlag zur Tradition erfolgt.

Beide Varianten werden der geforderten Wechselbeziehung, die das Wesen korrelativer Prozesse ausmacht, nicht gerecht. Von Andreas Prokopf und Hans-Georg Ziebertz wurde vorgeschlagen, der Alternative »Deduktion – Induktion« durch die sogenannte abduktive Korrelation zu entgehen.¹² Damit ist Folgendes gemeint: Ansatzpunkt für religiöse Lernprozesse ist der Pol »Lebenswelt«. Der Pol »Tradition« kommt nun dadurch ins Spiel, dass gefragt wird, welche Spuren oder Bestände der christlich-religiösen Tradition in den Aussagen Jugendlicher zu existenziellen Themen enthalten sind. Ziel einer solchen abduktiven Korrelation ist es, die vom Subjekt selbst geschaffenen Bezüge zwischen Glaubensüberlieferung und persönlicher Erfahrung zu erheben und ihm bewusst zu machen.

11 Thomas Ruster, *Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion* (Quaestiones disputatae 181), Freiburg/Basel/Wien 2000, 200.

12 Andreas Prokopf und Hans-Georg Ziebertz, *Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?*, RpB 44/2000, 19–50.

Da dieser Ansatz zur Zeit noch weiter entwickelt wird, erscheint eine Beurteilung verfrüht. Positiv ist in jedem Fall zu würdigen, dass das Modell einer abduktiven Korrelation gewissermaßen Korrelationen en miniature zugänglich macht, nämlich Beziehungen zwischen allgemeinen religiösen Traditionsbeständen und individuellen Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in konkreten Situationen.

Bei der Frage nach dem Wie der Wechselbeziehung zwischen den beiden Polen eines korrelativen Geschehens ist schließlich das Problem ernst zu nehmen, ob Korrelationen überhaupt *unter den Bedingungen von Unterricht* geschaffen werden können. Korrelation steht in der Gefahr, »etwas didaktisch zu operationalisieren, was nur Geschenk, »Geschehen von woanders« sein kann«¹³. Auch wenn Korrelation als methodisches Instrument im Unterricht eingesetzt wird, ist sie auf jene unverfügbare Gabe angewiesen, die die christliche Tradition Gnade nennt.

Diskussion um den *Status* von Korrelation als didaktischem Prinzip

Ein dritter zentraler Vorwurf schließlich, der an das Korrelationsprinzip adressiert wird, lautet, dass sie von einer Kluft zwischen Glaubensüberlieferung und Gegenwartserfahrungen ausgehe bzw. diese erst künstlich schaffe, um sie dann unter den Bedingungen schulischen Unterrichts zu überwinden.

In diese Richtung geht die Kritik von Hubertus Halbfas.¹⁴ Er wendet sich gegen die für korrelativen Unterricht typische Parallelisierung von anthropologischer und theologischer Dimension und fordert die Ablösung des Dualismus von Tradition und Erfahrung durch einen konsequent anthropologischen Ansatz. Es geht Halbfas um ein Ernstnehmen menschlicher Erfahrungen. Diese sollen auf den in ihrer Tiefe aufscheinenden religiösen Gehalt hin erschlossen werden.

George Reilly nimmt die vielfach bestätigten Klagen aus der Praxis des Religionsunterrichts auf, dass »eine christliche Deutung der Erfahrungswelt der Schüler an deren Fragen vorbeigeht«¹⁵. Sie bestätigen ihn in seiner Vermutung, dass die Korrelationsdidaktik nicht praxisfähig sei.

In die gleiche Kerbe schlägt Rudolf Englert. Er formuliert Reillys Anfrage an die Praxisfähigkeit der Korrelationsdidaktik zu einem »Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang« um.¹⁶ Englert begreift Korrelation als einen »Versuch, die Grundbewegung christlichen Glaubenslebens nachzuzeichnen«¹⁷. Dieses Unterfangen ist dann vom Scheitern bedroht, wenn Schülerinnen und Schüler die christliche Praxis nicht mehr konkret erfahren.

13 Bernd Beuscher, Zurück zur Fragwürdigkeit! Der Rücktritt der Korrelationsdidaktik. Ein religionspädagogischer Fortschritt?, RpB 34/1994, 33–61, 59.

14 Vgl. Hubertus Halbfas, Wer sind unsere Schülerinnen und Schüler? Wie religiös sind sie?, KatBl 116 (1991) 744–753, 750.

15 George Reilly, Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig?, in: Hilger/Reilly, Religionsunterricht, 16–27.

16 Vgl. Rudolf Englert, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: Hilger/Reilly, Religionsunterricht, 97–110.

17 Ebd., 103.

Der zuletzt genannte Aspekt wurde von Georg Hilger vertieft.¹⁸ Er hält an Korrelation als einem höchst bedeutsamen theologisch-hermeneutischen Prinzip fest. Den entscheidenden Konstruktionsfehler der Korrelationsdidaktik erblickt Hilger in einer unzulässigen Ausweitung des Korrelationsprinzips zu einer Methodik bzw. Didaktik. Damit seien Erwartungen nach einer Vermittelbarkeit von Glaubensinhalten und Erfahrungen geweckt worden, die sich unter den Bedingungen von Unterricht jedoch nicht einlösen lassen.

5 Eine Zukunftsperspektive: Korrelation und Dekonstruktion?

Im Folgenden soll skizziert werden, wie Korrelation in einen neuen Horizont eingebettet werden könnte. Dieser soll durch den postmodernen Schlüsselbegriff *Dekonstruktion* aufgespannt werden.

Korrelative Grundstruktur der beiden Pole »Tradition« und »Situation«

Auch wenn die Korrelationsdidaktik derzeit im Kreuzfeuer der Kritik steht, wird der Begriff Korrelation in der religionspädagogischen Theorie dadurch nicht überflüssig. Zahlreiche Diskussionsbeiträge zum Thema Korrelation kommen darin überein, dass Theologie im Allgemeinen und die systematische sowie die biblische Theologie im Speziellen wesentlich stärker als bisher Korrelation zur Grundform ihrer Reflexion machen müssten. Was in der herkömmlichen Korrelationsdidaktik der theologische Gehalt bzw. die Überlieferung genannt wird, sollte demnach als eine Größe zum Tragen kommen, die selbst schon auf ihre korrelative Gestalt hin durchsichtig ist.

Dass ähnliches auch für den zweiten Pol der Korrelationsdidaktik, die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, gilt, hat der Ansatz einer abduktiven Korrelation besonders herausgearbeitet: Schülerinnen und Schüler stellen immer schon selbst – unabhängig von organisierten Lernprozessen – Korrelationen zwischen Fragmenten der Tradition und ihren Erfahrungen her. Aufgabe eines zukünftigen Religionsunterrichts müsste es sein, diese in weitgehend unbewussten Prozessen konstruierten Korrelationen auf die Ebene des Bewusstseins zu heben und sie mit Korrelationen, die der Tradition entstammen, zu konfrontieren. Was in der Sprachregelung der »klassischen« Korrelationsdidaktik »Situation« heißt, stellt sich somit als ein Bereich dar, der, zumindest in Teilen, eine korrelative Grundstruktur besitzt.

Fazit: Auch wenn sich die *Korrelationsdidaktik* als zunehmend fragwürdig erweist, hat Korrelation als Begriff und Prinzip für die Religionspädagogik nach wie vor große Bedeutung. Sowohl die jüdisch-christliche Überlieferung als auch die Erfahrungen heutiger Menschen sind keine einförmigen, sondern (teilweise) korrelativ strukturierte Größen. Zu klä-

¹⁸ Vgl. Georg Hilger, Korrelation als theologisch-hermeneutisches Prinzip, KatBl 118 (1993) 828–830.

ren bleibt freilich, wie die Beziehung zwischen beiden Bereichen näher bestimmt werden könnte. Hierzu wird als Neuansatz eine religionspädagogische Adaption der Methode der Dekonstruktion vorgeschlagen.

Wechselseitige Dekonstruktion von Text und Subjekt

Jacques Derrida hat die Methode der Dekonstruktion als einen Zugang zu *philosophischen* Texten begründet.¹⁹ Das Wort selbst ist ein Kunstwort. In ihm sind die beiden Substantive »Destruction« und »Konstruktion« auf paradoxe Weise synthetisiert. Die Spannung von Destruction und Konstruktion kennzeichnet auch Dekonstruktion als Methode der Textarbeit. »Destruktiv« geht das Subjekt auf einen Text zu, wenn dieser einer potenziell nicht abreißenden Kette von Fragen ausgesetzt wird. Sie steht im Dienste des Versuchs, in immer größere Tiefen des Texts vorzudringen und Licht in seine dunklen und verschlossenen Dimensionen fallen zu lassen. Soweit Antworten gefunden werden, stehen sie immer nur unter dem Vorzeichen der Vorläufigkeit. Sie markieren jeweils neue Ausgangspunkte für eine noch weiter gehende Suche nach unentdeckten Sinnschichten.

Spiegelbildlich zur »destruktiven« Bewegung von Dekonstruktion verläuft ihr »konstruktiver« Ansatz. Er lebt vom kreativen Arrangement, von der originellen Komposition gefundener Sinnpotenziale des Texts zu neuen Sinngebilden. Probeweise und spielerisch sollen Elemente des Texts kombiniert und in andere Kontexte eingerückt werden. Dadurch sollen neue, unerwartete und ungeahnte Konstruktionen und Visionen ermöglicht werden.

Soll Dekonstruktion als eine religionspädagogische Methode etabliert werden, kommt es darauf an, sie als ein Verfahren zu entfalten, das nicht nur vom Subjekt zum Text geht, sondern auch in der Gegenrichtung wirksam ist. Mit anderen Worten: Auch das Subjekt soll der Spannung zwischen destruktiven und konstruktiven Kräften, die der Text in sich birgt, ausgesetzt werden. Vom Text her kommen Fragen auf den Leser zu, die sein Verständnis von Gott und Welt in Zweifel ziehen oder erschüttern. Auf der anderen Seite eröffnet der Text dem Rezipienten Perspektiven und Hoffnungen, die bislang undenkbar waren. Theologisch gedeutet, spricht sich in der dekonstruktiven Kraft eines (biblischen) Texts seine Offenbarungsqualität aus. Als Gotteswort in Menschenwort tritt der Text in einer richtenden und aufrichtenden Funktion gegenüber dem Rezipienten auf.

Die Methode der Dekonstruktion möchte eine Antwort auf die berechtigte Kritik sein, die am Korrelationsprinzip geäußert wurde. Ihre Differenz zu Korrelation und ihr progressives Potenzial lassen sich in folgenden vier Charakteristika festhalten:

19 Vgl. Jacques Derrida, *Grammatologie*, Frankfurt a.M. 21988.

- Dekonstruktion setzt nicht bei der problematischen Kluft zwischen *Glauben* und *Leben* an, sondern beabsichtigt, spannungsreiche Beziehungen zwischen dem *Schüler* und dem *Text* freizusetzen. Das Anliegen der Korrelation geht dabei nicht verloren. Allerdings wird sie nicht als eine noch herzustellende, sondern als schon vollzogene Wechselbeziehung sowohl auf Seiten der Tradition bzw. des Texts als auch auf Seiten des Subjekts betrachtet.
- Dekonstruktion fällt nicht hinter die Einsicht zurück, dass die Beziehung zwischen Text und Subjekt kritisch-produktiv sein soll, im Gegenteil, Destruktion und Konstruktion sind die elementaren Kräfte dekonstruktiver Prozesse.
- Dekonstruktion zielt kraft ihrer paradoxen Dynamik auf eine permanente Verflüssigung der Beziehungen zwischen Text und Subjekt. Sie stemmt sich gegen jede Starre, die – oft nicht zu Unrecht – der Methode der Korrelation nachgesagt wurde. Wesentlich für Dekonstruktion ist die Prozesshaftigkeit: Die ständige Bewegung zwischen Text und Subjekt ist wichtiger als die definitive Fixierung von Resultaten.
- Dekonstruktion verwahrt sich gegen eine zu rasche Vertrautheit mit dem Text. Sie respektiert seine Fremdheit und verhindert durch unablässiges Fragen eine vor-schnelle Einordnung und Inanspruchnahme. Deshalb vermag sie auch dem Anliegen einer »konfrontativen Didaktik«²⁰ Raum zu geben.

Zusammengefasst: Dekonstruktion ist kein radikaler Neuansatz, der quer zur vorangegangenen religionspädagogischen Entwicklung steht. Er hat gewisse Ähnlichkeiten mit Korrelation, setzt aber eigene Akzente.²¹ Dekonstruktion findet nicht zwischen Glaube und Leben, sondern zwischen *Text* und *Subjekt* statt. Das sich zwischen diesen Größen entwickelnde Geflecht destruktiver und konstruktiver Kräfte vertieft jene Wechselbeziehungen, die von der Korrelation intendiert waren. Dekonstruktion setzt auf ein unbeugsames Fragen, sie will irritieren und Gewissheiten ins Wanken bringen. Auf der anderen Seite regt sie dazu an, die Grenzen bisheriger Vorstellungen zu überwinden. Konstruktive und imaginative Kräfte sollen neue Horizonte für ein gelingendes Leben erschließen.

Dr. *Georg Hilger* ist Professor für Praktische Theologie (Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts) an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Regensburg.

Dr. *Ulrich Kropac* ist Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Praktische Theologie (Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts) an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Regensburg.

20 *Hermann-Josef Silberberg*, Heilsame Erkenntnisse. Nachlese: Von Beruf Religionslehrer, rhs 43 (2000) 299–310.

21 Zu einem Beispiel dekonstruktiver Bibelarbeit vgl. *Ulrich Kropac*, Biblisches Lernen, in: *Georg Hilger*, *Stephan Leimgruber* und *Hans-Georg Ziebertz*, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 385–401; hier: 399–401.

Elementarisieren lernen

1 Die Not des Anfangs

Regina studiert Lehramt Grundschule. Zwei Praktika hat sie bereits hinter sich. Nun nimmt sie an einem fachdidaktischen studienbegleitenden Praktikum in ihrem Hauptfach Katholische Religionslehre teil. Bald fühlt sie sich unsicher, wenn sie an die erste Religionsstunde denkt, die sie halten soll – ihre erste Religionsstunde überhaupt! Dass es den anderen Studierenden in der Praktikumsgruppe und im Begleitseminar an der Universität ähnlich ergeht, beruhigt sie nur mäßig. Eine Mathematik- oder Deutsch-Stunde vorzubereiten und durchzuführen, aber auch eine Sequenz in Heimat- und Sachkunde im Blockpraktikum war demgegenüber überschaubarer und ging leicht von der Hand. Nun aber soll sie in einer zweiten Klasse eine biblische Heilungsgeschichte aufbereiten. Wie geht das?

2 Das Elementarisierungs-Modell als fachspezifisch geeichte Brille für die didaktische Wahrnehmung

elemen'tar:

- 1 grundlegend, wesentlich
 - 2 anfängerhaft, den Anfang bildend, darstellend, einfach
 - 3 (chem.) rein, als reines → Element vorliegend
 - 4 von naturhafter Gewalt, heftig
- (Microsoft Encarta 98)

Religionslehrerinnen und -lehrer brauchen ein analytisches Raster für die Erschließung von Unterrichtsinhalten und die Unterrichtsvorbereitung. Es muss so gestaltet sein, dass es in ersten Grundlinien die didaktische Wahrnehmung und Sensibilität des Anfängers schult (Definition 2), zugleich aber qualitativ hochwertig fundierte und wesentliche (Definition 1) religionsdidaktische Kompetenz vermittelt.

Macht man sich im Feld der unterrichtspraktischen Ausbildung auf die Suche nach einem geeigneten Modell für eine didaktische Analyse, wächst die Unzufriedenheit angesichts des Angebots:

- Das Korrelationsmodell erscheint trotz der kritischen Anfragen¹ nach wie vor bedeutsam im Sinne einer allgemeinen theologischen Hermeneutik – Glaube aus Er-

1 Vgl. R. Englert, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: G. Hilger / G. Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits?, München 1993, 97–110.

fahrung, Glaube in Erfahrung – und als unterrichtliches Leitprinzip², es wurde aber abgesehen von allgemeinen Strukturgittern nie zu einer handhabbaren didaktischen Theorie für die Unterrichtsvorbereitung operationalisiert.

- Allgemeine Artikulations-Modelle für die Stufung einer Unterrichtsstunde sind zu formalistisch und lassen den Verdacht aufkommen, dass man gelegentlich in der Praxis noch nicht recht viel weiter ist als zu den Zeiten zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als die so genannte »Münchener Methode«³ entwickelt wurde: Jede Stunde beginnt mit einer »Motivation« und endet mit einer »Anwendung«.
- Ähnliches gilt für das nach wie vor weit verbreitete »Berliner Modell«⁴: In didaktischen Handakten liest man unter dem Gliederungspunkt »anthropogene und soziokulturelle« Voraussetzungen viel Allgemeines über die »veränderte Kindheit« oder darüber, auf welcher Stufe nach Piaget oder Oser oder Kohlberg die Schüler stehen – die Unterrichtsplanung erfolgt demgegenüber weitgehend abgekoppelt.
- Am ertragreichsten scheint noch das Grundmodell der »Didaktischen Analyse« nach Wolfgang Klafki⁵ zu sein: Unterrichtsinhalte werden anhand von fünf Grundfragen (exemplarische Struktur, Gegenwarts- bzw. Zukunftsbedeutung, thematische Struktur, Zugänge) aufbereitet. Karl Ernst Nipkow⁶ profilierte in den 80er Jahren das im Folgenden dargestellte Elementarisierungs-Konzept als fachspezifische Weiterentwicklung von Klafkis »Didaktischer Analyse«.
- Am liebsten freilich wäre es vielen Studierenden, sie würden fertig ausgearbeitete Unterrichtsstunden (Definition 3: rein, klar und vor allem: schnell!) an die Hand bekommen, die sie mit leichten Modifikationen ausprobieren könnten ...

Gerade im Vergleich mit diesen unbefriedigenden Zugangshilfen wird deutlich, worin Chance und Anspruch des doppelteilig angelegten Elementarisierungs-Modells besteht: Es nötigt zu einer gründlichen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand und seiner rezipientenbezogenen didaktischen Erschließung. Und es lässt die Freiheit für didaktisch verantwortete eigene Entscheidungen. Freilich: Die Notwendigkeit einer differenzierten mehrstufigen elementarisierenden didaktischen Analyse empfinden manche Studierende als zu »heftig« (Definition 4): Sie hätten es gern einfacher!

Im Folgenden soll exemplarisch aufgezeigt werden, inwiefern das Elementarisierungsmodell eine brauchbare Stütze sein kann, um Unterricht sachgerecht und schülerbezogen vorzubereiten und durchzuführen, was die Leistungsaufgabe des einzel-

2 G. Hilger, Korrelieren lernen, in: G. Hilger / S. Leimgruber / H.-G. Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 319–329. Vgl. auch E. Schrofner, Anonymer Glaube. Theologische Grundlagen der Korrelationsdidaktik, in: H. Mendl / M. Schiefer Ferrari, Tradition – Korrelation – Innovation. Trends der Religionsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Donauwörth 2001, 116–131.

3 Vgl. E. Paul, Die Münchener Methode: Intention – Realisierung – Grenzen, in: KatBl 113 (1988), 186–192.

4 Vgl. P. Heimann / G. Otto / W. Schulz, Unterricht. Analyse und Planung, Hannover 1965.

5 Vgl. W. Klafki, Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: ders., Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963, 126–153.

6 Vgl. K.E. Nipkow, Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: KatBl 111 (1986), 600–608.

nen Schritts ist und was jeweils dabei zu bedenken ist.⁷ Dass man je nach konkreter Unterrichtssituation auch andere didaktische Entscheidungen treffen könnte, versteht sich von selbst. Zugrundegelegt werden die »Teilaufgaben in Kurzanleitung« für die elementarisierende Erschließung, wie sie die Tübinger Wissenschaftler (Friedrich Schweitzer, Karl-Ernst Nipkow, Gabriele Faust-Siehl, Bernd Krupka) im Rahmen eines empirischen Unterrichtsforschungsprojekts prägnant zusammengestellt haben.⁸ Auf eine umfassende Einführung in die Herkunft und Genese des Elementarisierungs-Modells hingegen kann verzichtet werden, zumal sowohl die Zeitschrift für Theologie und Pädagogik (3/2000) als auch die Katechetischen Blätter (2/2001) eigene Themenhefte zur Elementarisierung vorgestellt haben.

3 Elementarisierung als Hilfe für eine verlangsamte Erschließung

Wie schon angedeutet: Manche empfinden die Formulierung, das Elementarisierungsmodell sei eine *Hilfestellung* für die Unterrichtsvorbereitung, als Euphemismus: Wer eine Rezepte-Didaktik erwartet, fühlt sich durch das feinmaschige analytische Netz und der zwischen Sache und Schüler argumentativ hin- und herpendelnden Struktur des Elementarisierungsvorgangs zur Verlangsamung *genötigt*. Und das ist auch gut so. Verlangsamung ist nicht nur eine Kategorie der Unterrichtsgestaltung, sondern auch des didaktischen Lernprozesses, um vermeintlich Klares und Glattes differenzierter zu betrachten.

3.1 Elementare Strukturen

1. *Vergewissern Sie sich der elementaren Strukturen (charakteristische und konstitutive Handlungs-, Sprach- und Bedeutungselemente) durch exegetische, historische, systematische, empirische und ideologiekritische Analysen (je nach Unterrichtsinhalt) ...*⁹

Worin besteht die elementare Struktur einer biblischen Heilungsgeschichte, einer Unterrichtsstunde zu den Schöpfungserzählungen oder einer zum Sakrament der Taufe? Das sind die Beispiele, an denen das Elementarisierungsmodell im Folgenden durchgespielt werden soll.

Eigenartigerweise haben Studierende mit diesem ersten Schritt der Elementarisierung weit mehr Probleme als mit der Ermittlung von elementaren Erfahrungen und Zugängen. Zwei Vermutungen, wieso die Erschließung »elementarer Strukturen« so schwer fällt:

Die Gründe könnten in der mangelnden Bereitschaft bzw. analytischen Fähigkeit liegen, sich in reflektierter Art und Weise einem religiösen Unterrichtsgegenstand zu

7 Vgl. eine exemplarische Veranschaulichung für die Funktionsfähigkeit des Elementarisierungsmodells: H. Mendl, Lernen an »Heiligen der Unscheinbarkeit«, in: KatBl 126 (2001), 123–127.

8 Vgl. F. Schweitzer / K. E. Nipkow / G. Faust-Siehl / B. Krupka, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995, 181–183.

9 Schweitzer u.a., a.a.O., 181.

nähern – vor allem bei der Aufbereitung von Unterricht für die Grundschule, wo ja alles auf den ersten Blick so einfach erscheint. Statt den Gegenstand auf den Punkt zu bringen, wird dann die Struktur der Unterrichtsstunde bzw. Einzelinhalte beschrieben. Man klebt an den Formulierungen der Themenvorgaben für die Stunde, statt sich zunächst davon losgelöst mit der Thematik in ihrem größeren Zusammenhang (z.B. im Kontext des gesamten Lernbereichs) zu beschäftigen.

Vielleicht aber ist auch der Begriff »elementare Struktur« zu fremd. Vielen wird klar, was gemeint ist, wenn sie erfahren, es geht bei diesem Schritt zunächst um das, was sie in anderen Fächern unter dem Begriff der »Sachanalyse« kennengelernt haben: Sie sollen die Eigenart des Bildungsinhalts entdecken und eingrenzen, weil die Struktur des Gegenstands auch Folgen für seine didaktische Aufbereitung hat.

Zugleich leistet das Aufspüren elementarer Strukturen mehr als die »reine« wissenschaftliche Sachanalyse, weil es im Sinne eines schülerorientierten Blickwinkels bereits um die Ermittlung grundlegender, eben für die Lerngruppe elementare Strukturen geht: Ausgangspunkt dieses Schrittes ist die Sache, Zielpunkt der Schüler!

Sich der elementaren Eigenart der Sache vergewissern, kann bezogen auf die genannten Beispiele bedeuten:

- Heilungsgeschichten: Es handelt sich um Beziehungsgeschichten zwischen Jesus und Geheilten, zwischen Gott und Mensch, es sind Geschichten, in denen sich vom elementaren Ausgangspunkt her die Sehnsucht nach Geborgenheit und Anerkennung ausdrückt. – In theologischer Sicht sind sie freilich mehr, aber diese Bestimmung wird als elementare Grundstruktur für eine Unterrichtsstunde in unteren Grundschulklassen genügen!
- Schöpfungserzählungen: Wenn die erste biblische Schöpfungserzählung in ihrer charakteristischen Sprachgestalt als Loblied auf den Schöpfer und seine Geschöpfe (Alternative: als politische Lyrik) bestimmt wird, dann darf der Schwerpunkt einer Stunde oder Sequenz nicht in ermüdenden Strukturanalysen (vom ersten bis zum siebten Tag ...) bestehen.
- Sakrament der Taufe: Eine erste Überlegung zur elementaren Struktur einer Stundensequenz zum Thema Taufe: Sakramente »leben« von Mehrdimensionalität und Zeichenhaftigkeit. An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Reflexion der Sachstruktur schon auf bestimmte Erschließungswege (erfahrungsbezogenes Erleben, schrittweises Erschließen ...) verweist. Alles, was hier in der religionspädagogischen Schublade »Symboldidaktik« eingelagert ist, kann aufgrund dieser Erkenntnis für die Unterrichtsplanung bedeutsam werden. Diese Fähigkeit, verschiedene religionsdidaktische Bausteine produktiv für die Praxis zu erschließen, soll durch die Anwendung des Elementarisierungsmodells geschult werden!

Fazit: Es geht also darum, den Wirklichkeitsausschnitt, der in der Unterrichtsstunde behandelt werden soll, in seiner strukturellen Eigenart zu beschreiben, und zwar, wie die Tübinger überleitend hinzufügen, »möglichst bereits im Horizont 2. jener zugrundeliegenden elementaren (Glaubens) Erfahrungen ...«¹⁰.

M.E. eröffnet sich mit dieser unscheinbaren Überleitungs-Formel ein weiteres Spezifikum des Elementarisierungs-Modells: Es erzieht zum

permanenten Hin- und Her-Pendeln zwischen den einzelnen Arbeitsschritten, wie schon die gewählten Beispiele andeuten. Automatisch fällt der Blick darauf, wie erfahrungsnah oder -fern der Lerngegenstand zur Lebenswelt der Schüler ist oder welche Zugänge hilfreich sind. Wenn zudem im Strukturellen Sinnspitzen erkennbar sind, dann ist der Übergang zur elementaren Wahrheit fließend: Dass entgegen babylonischer Schöpfungsmythen (und modernen esoterischen Kraft-Theorien) nach den biblischen Schöpfungserzählungen Gott die Naturgewalten schafft und ordnet, spiegelt sich auch in der Textstruktur wider. Es wäre ein akademisches Glasperlenspiel, diesen fruchtbaren und dynamischen Prozess der Auseinandersetzung der übergleitenden Unschärfedimension zu berauben und sich in fruchtlosen Debatten zu vertiefen, was nun zur »Struktur« und was zur »Wahrheit« gehört!¹¹ Das Elementarisierungs-Modell ist kein Selbstzweck, sondern soll didaktische Sensibilität schulen! Je nach Lerntyp und argumentativer Abstraktions- oder Konkretionsebene werden verschiedene Strategien möglich und in sich stimmig sein!

3.2 Elementare Erfahrungen

... möglichst bereits im Horizont 2. jener zugrundeliegenden elementaren (Glaubens)Erfahrungen (schlagen Sie hierzu für biblische Texte auch sozialgeschichtliche Quellen nach, bei theologischen Texten der Gegenwart ggfs. auch zeitgeschichtliche und biografische Dokumente), die für die Kinder und Jugendlichen heute elementar bedeutsam sein könnten oder relevant werden sollten! Studieren Sie zu diesem Zweck Literatur aus der Kindheits- und Jugendforschung; vergegenwärtigen Sie sich jedoch vor allem stets neu die elementar relevant werdende Seite eines Unterrichtsinhalts im laufenden Unterrichtsprozess! Die so gewonnene Kenntnis ist letztlich wichtiger als Kenntnisse aus der Literatur.

Dieser Teilschritt wird häufig auf der Ebene der »Schülererfahrung« angesiedelt, wozu auch die entsprechenden sprachlichen und grafischen Darstellungen¹² einladen. Die globale Zuordnung »Sachebene = Struktur und Wahrheit«; »Schülerebene = Erfahrung und Zugänge« stimmt jedoch nur bedingt und läuft der integrativen Intention des Elementarisierungsprozesses zuwider. Nochmals: Die Eigenart dieses Modells besteht gerade in einer permanenten ~~Pendel-Bewegung~~ – nicht nur auf der Makroebene zwischen Struktur, Erfahrung, Zugängen und Wahrheit, sondern auch in jedem einzelnen Teilschritt. Um von diesem problematischen Denkschema, das ja auch schon die Wirksamkeit der Korrelationsdidaktik untergraben hat (hier Erfahrung – dort der Glaube!) wegzuführen, bevorzuge ich deswegen bei der optischen Erläuterung ein Waben-

11 Vgl. auch den entsprechenden Hinweis: F. Schweitzer, Elementarisierung als religionspädagogische Aufgabe: Erfahrungen und Perspektiven, in: ZPT 52 (2000), 244.

12 Vgl. G. Staudigl, Inhalte des Religionsunterrichts, in: F. Weidmann (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts, Donauwörth 1997, 213.

schema. Reflektiert man über elementare Erfahrungen, so bezieht sich dieser anthropologische Blickwinkel nicht nur auf die Schüler-, sondern genauso auf die Sachebene! Beide Erfahrungsebenen sollen in einen produktiven Dialog gebracht werden, was dann schon wieder einen Verweis auf den nächsten Teilschritt, die Ermittlung elementarer Zugänge, bedeutet.

- Heilungsgeschichten: Sowohl das Gefühl der Geborgenheit und des Angenommen-Seins als auch die Erfahrung des Am-Rande-Stehens und der schmerzlichen Distanz zu anderen gehören zu menschlichen Grunderfahrungen. Auch die Erfahrung, auf andere angewiesen zu sein oder von ihnen aus freiwilliger oder unfreiwilliger Isolation befreit zu werden, ist bei aller Unterschiedlichkeit in den konkreten Situationen, Umständen und Motiven sowohl den biblischen Randgruppen, denen sich Jesus zugewendet hat, als auch heutigen Grundschulern bekannt.
- Schöpfungserzählungen: Dass tradierte Erfahrungen und Erfahrungen auf Schülerseite nicht deckungsgleich sein müssen, sondern sich gerade aus einer kritisch-konstruktiven Interrelation produktive Lernprozesse eröffnen, wird deutlich, wenn man die Vorstellung einer wohlgeordneten Ganzheit (Gen 1) und sinnenreichen Ästhetik mit dem realen Chaos eines Klassenzimmers in der Mittelstufe (herabhängende Poster, umgestürzte Stühle, herumliegende Rucksäcke und Mäntel ...) in Beziehung bringt. Bei der Praktikumsbegleitung habe ich immer wieder Stunden zu den Schöpfungserzählungen erlebt, wo eine mögliche produktive Konfrontation auch mit anderen Erfahrungsbereichen ungeordnet-chaotischen Lebens, aber auch in Verbindung mit der »Sehnsucht nach Einfachheit und Ganzheit« (Horst Klaus Berg) versäumt wurde.
- Sakrament der Taufe: Wenn man an Sakramenten als Konkretionen des Gottesreiches lernen kann, was Christ-Sein ausmacht¹³, so sollte beispielsweise die Mehrdimensionalität der Taufsakramentes nicht zunächst über (meist sterile!) kognitive Klimmzüge (Bedeutung von Wasser ...) erschlossen werden. Um nur eine mögliche Richtung anzudeuten: Zur elementaren Lebenserfahrung gelangt man eher über Menschen, die »damals« Christ wurden (z.B. über eine Erzählung, angestoßen durch ein frühchristliches Taufbecken, wie man es beispielsweise in Aquileia findet), oder solche, die heute erzählen, wieso sie ihr Kind taufen lassen. Was in diesen Lebenskontexten dann die Heilszusage in Wort und Tat bedeutet, schließt sich homogen an.

Deutlich wird: Die Reflexion über Erfahrungen auf der Sach- und Schülerebene führt unweigerlich zu konkreten unterrichtlichen Ideen; wie weit diese dann tatsächlich und in welcher Reihenfolge (Def. 2 elementar = den Anfang bildend) angeordnet werden, kann über den nächsten Teilschritt qualifiziert entschieden werden.

3.3 Elementare Zugänge

3. Um die entwicklungsbedingten elementaren Verstehenszugänge und Verarbeitungsformen der Schülerinnen und Schüler deuten zu können, sollten Sie – am besten zunächst nur je nach anstehendem Unterrichtsthema – die speziell einschlägige entwicklungspsychologische Literatur einsehen. Für einen größeren Überblick geben entsprechende Darstellungen eine erste Einführung. Wieder ist jedoch besonders auf

¹³ Vgl. D. Emeis, Sakramentenkatechese, in: LexRP Bd. 2, 1896–1900.

die Art und Weise zu achten, wie die bestimmte Lerngruppe mit den Unterrichtsinhalten umgeht und hierbei entwicklungsbedingte Möglichkeiten und Grenzen zu erkennen gibt. Halten Sie sich gerade hier für Überraschungen offen und gehen Sie auf sie ein!

Dieser Schritt riecht nach Praxisrelevanz! Wenn darüber hinaus bei den beiden ersten Schritten gründliche Reflexionen angestellt wurden, trägt das vielleicht dazu bei, einen Kardinalfehler zu vermeiden, zu dem Formalstufen-Modelle verführen: In der sogenannten »Motivationsphase« gilt es, die Schüler irgendwie zu fesseln – ob dies dann sachdienlich zum Gegenstand hinführt oder nicht. Dieses Problem, dass primär das formalpsychologische Moment als Motivationsschub aufbereitet wird, nicht aber bereits eine Erschließung vom elementaren Zentrum der Sache her erfolgt, kann durch den dritten Schritt des Elementarisierungs-Modells vermieden werden: Wieder handelt es sich um ein Hin- und Herpendeln zwischen Gegenstand und Schüler, diesmal vor allem unter entwicklungspsychologischen Aspekten. 1
6

Gerade weil »das Verstehen der Kinder und Jugendlichen lebensweltlich und lebensgeschichtlich bedingt ist«¹⁴, sie also nur im Rahmen ihrer Fähigkeiten und Möglichkeiten unterrichtliche Inhalte rezipieren, trägt dieser Schritt zu einer didaktischen Achtsamkeit hinsichtlich des Machbaren und Unmöglichen bei. Man würde sich deshalb wünschen, dass das Elementarisierungsmodell auch bei der Revision von Lehrplänen als kritisches Raster mit angelegt würde.¹⁵

- Heilungsgeschichten: Beide Grunderfahrungen – die der Geborgenheit und die der Frustration bzw. Isolation – eignen sich als möglicher Zugang zu einer biblischen Heilungsgeschichte. Es bietet sich an, an den lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder anzuknüpfen. Dabei können beide affektive Dimensionen (die erwünschte positive und die nicht-erwünschte negative) thematisiert und/oder kontrastiert werden.
- Gerade die spannungsreiche Konfrontation der biblischen Schöpfungs-Harmonie mit dem realen Chaos in einem Klassenzimmer, mit einem unwohnlichen Schulgebäude oder einem heruntergekommenen Stadtteil, aber auch mit der selbstbewussten Verteidigung des eigenen »heiligen Chaos« (Schulrucksack, Jugendzimmer) lädt als Grundgedanke zu einer unterrichtlichen Inszenierung ein.
- Sakrament der Taufe: Neben dem angedachten narrativen Einstieg zum Sakrament der Taufe eignen sich selbstverständlich auch sensibilisierende Sinnesübungen, die die Struktur des Sakramentalen von der lebensweltlichen Dimension her erschließen (z.B. Wasser, Salbung).¹⁶

14 Schweitzer u.a., a.a.O., 176.

15 Vgl. H. Mendl, Grundsätzliche Anmerkungen zur Elementarisierung, in: KatBl 126 (2001), 88 (These 5).

16 Vgl. P. Biehl, Festsymbole, Neukirchen-Vluyn 1999, 105.

3.4 Elementare Wahrheiten

4. *Machen Sie sich klar, ob der Unterrichtsinhalt für Sie selbst einen existenziell wichtigen Punkt enthält, bei dem für Sie die Wahrheitsfrage aktuell wird! Überlegen Sie, wie die Schülerinnen und Schüler urteilen werden! Suchen Sie Antworten möglichst gemeinsam mit der Klasse und in Anhalt an dem, was der Unterrichtsinhalt von sich aus sagen will, bevor Sie subjektiv Stellung nehmen!*

Gehört die Auseinandersetzung mit der elementaren Wahrheit einer Sache nicht an den Anfang einer Unterrichtsvorbereitung, was ja beim ersten Schritt schon durch das Aufdecken der elementaren Sinnmitte impliziert ist? Nein, denn gerade mit diesem vierten Schritt wird der didaktischen Analyse ein originär religionsdidaktisches Moment hinzugefügt.

- Zunächst dient dieser Schritt der Selbstvergewisserung: Entsprechen die bisherigen Planungselemente noch dem, was als »elementare Sinnmitte« erkannt wurde? Darüber hinaus ist dieser Schritt so etwas wie ein Qualitätskriterium für die Tiefendimension des eigenen Religionsunterrichts: Mentalitätspsychologisch ist es sinnvoll, sich erst dann, wenn man sich mit dem Thema über die bisherigen analytischen Schritte von verschiedenen Fragestellungen her vertraut gemacht hat, der Wahrheitsfrage als einer persönlich-verpflichtenden (für Lehrer und Schüler!) zuzuwenden. Es geht also nicht um ein hermetisch-geschlossenes Verständnis von Wahrheit »an sich«, sondern um die »Wahrheit für mich«: »Glaubhaft ist nur die Wahrheit, die uns hat und von der wir mit guten Argumenten behaupten dürfen, dass sie uns zu Recht »eingenommen« hat«,¹⁷ formuliert Jürgen Werbick. Es geht also um Leben erschließende und Lebensvorstellungen interpretierende Wahrheiten, global betrachtet um den Aufweis der »Lebensförderlichkeit aller Theologie und Religionspädagogik«¹⁸. Freilich muss die Wahrheitsfrage, was die Schülerseite betrifft, gerade im Kontext entwicklungsbedingter Voraussetzungen geklärt werden; eine differenzierte Auseinandersetzung mit verschiedenen »Wahrheits-Optiken« setzt voraus, dass anstatt eindimensionalen Denkens die Fähigkeit zu einem Denken in Komplementarität ausgebildet ist: Nur dann sind Schüler in der Lage, verschiedene Lebenswirklichkeiten auf sinnverdächtige Signale hin zu untersuchen und einem »Wahrheitstest«¹⁹ zu unterziehen. Dies ist letztlich die Voraussetzung für einen kriteriologisch fundierten Umgang mit Pluralität.

- Heilungsgeschichten: So fordern biblische Heilungsgeschichten sowohl zur selbstreflexiven Frage nach eigenen Kommunikationsnarben, Verwundungen und der Offenheit dafür, sich im Vertrauen auf andere (und Gott!) von ihnen Gutes tun

17 J. Werbick, *Vom Wagnis des Christseins. Wie glaubwürdig ist der Glaube*, München 1995, 17.

18 R. Lachmann / G. Adam / W. H. Ritter, *Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch*, Göttingen 1999, 8.

19 G. Bitter, Plädoyer für eine zeitgemäße Korrelationsdidaktik. Sieben friedfertige Thesen, in: *Lebendige Katechese* 18 (1996), 1–8, hier: 7f.

zu lassen, als auch zur Sensibilität im Umgang mit Schülern und ihren lebensgeschichtlichen Erfahrungen positiver wie negativer Art.

- Schöpfungserzählungen: Wenn eine Sequenz zur Schöpfungserzählung so spannungsreich wie angedeutet angelegt wird, dann wird es hier tatsächlich um einen »Wahrheitstest« zwischen beiden Optionen, Chaos und Ordnung, gehen – ein Prozess, der sich einer letzten Planung entzieht.
- Sakrament der Taufe: Über eigene Erfahrungen (die Taufe eigener Kinder, Schülerberichte von Tauserlebnissen) zielt der Wahrheitskern beim Verstehen von Sakramenten auf die Ebene, ob ich als Mensch offen bin für die »Transparenz der Transzendenz in der Immanenz«. Eine andere, vielleicht je eigene lebensrelevantere Option und Herausforderung wäre die Frage: Verstehen sich Lehrer und Schüler als Getaufte als neue Menschen in Gott und Glieder des Volkes Gottes?

Deutlich wird: Durch einen derart dynamisch verstandenen Wahrheitsbegriff wird das Elementarisierungsmodell tatsächlich zu einem »Beziehungsgeschehen, das den Umgang von Lehrenden und Lernenden ... betrifft«²⁰ und dessen dialogisch-produktives Gelingen nur begrenzt planbar, dafür häufiger ein »Geschenk des Augenblicks«²¹ ist. Ob ein solches Beziehungsgeschehen jedoch überhaupt in Gang kommen kann, hängt aber entscheidend von den Lernwegen ab!

3.5 Elementare Lernwege

In »Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie« ist die Frage nach den Lernwegen als »quer zu den vier elementarisierenden Fragerichtungen«²² einerseits abgekoppelt, andererseits bereits als Teilaufgabe eigens ausgewiesen:

5. Besonders wenn Ihnen der Unterrichtsgegenstand aus früherem Unterricht in fachwissenschaftlicher Hinsicht bereits vertraut ist, wird sich für Sie das Schwerkraft auf die Suche nach den Lernwegen und den geeigneten Medien verlagern. Wählen Sie zunächst solche aus, die den Schülern und Schülerinnen sehr viel Gelegenheit geben, sich zum Thema frei und vielfältig zu äußern! Überlegen Sie zusammen mit der Klasse, wie man vorgehen oder weitergehen sollte! Vertiefen Sie sich auch hier in jene Literatur, die etwas zum elementaren Lernen im Sinne des »fruchtbaren Moments« im Bildungsprozess beiträgt.

In letzter Zeit wird vermehrt für eine prinzipielle Erweiterung des Elementarisierungsmodells um einen fünften Schritt plädiert.²³ Man muss immer wieder beobachten, dass Unterricht zwar durchaus plausibel und sachkundig nach dem Elementarisierungsmodell vorbereitet wird, die Durchführung dann allerdings weitgehend einer Einbahn-Straßen-

20 D. Zilleßen, Lernentscheidungen: Elementarisierung im Religionsunterricht, in: ZPT 52 (2000), 252–262, hier: 260.

21 M. Schnitzler, Elementarisierung im Schulalltag, in: ZPT 52 (2000), 252–292, hier: 291.

22 Schweitzer u.a., a.a.O., 176.

23 Vgl. KatBl 126 (2000), 83–84. 87f. 92. 126–127; Schweitzer, a.a.O., 249–251 (mit weiterführenden Literaturverweisen).

Didaktik verpflichtet ist, wo lediglich vorbereitete Materialien durchgearbeitet werden, die Schüler selbst jedoch kaum produktiv zu Wort kommen.

Elementarisierung hat auch Folgen für die Unterrichtsgestaltung. Sie beschränkt sich nicht auf die vorbereitende Erschließung von Unterrichtsinhalten, sondern stellt auch im Unterrichtsgeschehen einen Dialog zwischen Schülern und Sache her und gestaltet diesen methodisch aus. Friedrich Schweitzer ist zuzustimmen: »Körper und Ästhetik, Kreativität und Spiel, Handeln und Praxis – solche Begriffe deuten an, wie eine elementare pädagogische Lernkultur aussehen könnte.«²⁴

Bei den durchgängigen drei Beispielen wurde bereits auf die Beachtung der Lernkultur hingearbeitet. Ich füge impulsartige und aphoristische methodische Überlegungen an:

- Heilungsgeschichten bieten sich wegen ihrer dialogischen Grundstruktur für gestalterisches Nachvollziehen und selbständiges Weiterdenken an. Astrid Grewe und Anne Höfer haben an anderen biblischen Beispielen gezeigt, wie über Prozesse der Identifikation und Reflexion Kinder und Jugendliche elementarisierte Zugänge zu zentralen theologischen Themen bekommen.²⁵
- Schöpfungserzählungen: Es geht darum, Wahrheitszumutungen auch im Unterrichtsprozess aushalten zu können: Wieso kann man nicht einer Mittelstufen-Klasse, die sich als vehemente Anhänger einer Chaos-Theorie im Kleinen outet, ein »Loblied auf Unordnung« verfassen lassen?
- Sakrament der Taufe: Auch wenn das andernorts despektierlich als »Tücherschwingen«²⁶ abgetan wird, lebt gerade die Erschließung von Sakramenten von einer »Kultur der Sinnlichkeit«. Dafür gibt es gerade aus dem Grundschulbereich in den letzten Jahren viele schöne Impulse!

4 Elementarisierung als Grundmodell einer religionspädagogischen Unterrichtskultur

»Ein elementarisierender Religionsunterricht nimmt sich Zeit ...«²⁷ und entspricht somit dem Prinzip produktiver Verlangsamung. Gerade dadurch führt dieses Modell zum Erlernen einer didaktischen Kultur, auch wenn es für manchen zu viel Zeit kostet und zu langsam vonstatten geht! Insofern halte ich das Elementarisierungsmodell besonders wichtig für Studium und Ausbildung, bin jedoch fern der Illusion, dass jeder Lehrer jede Unterrichtsstunde und jede Unterrichtseinheit nach dem fünfstufigen Elementarisierungsmodell vorbereiten sollte. Wie beim Erlernen eines Umgangs mit Messer und Gabel wird die Kultur des Elementarisie-

24 Ebd., 251.

25 A. Grewe, Auferstehung lernen, in: KatBl 126 (2000), 120–107; A. Höfer, Hoffnung lernen: Das Gleichnis vom Senfkorn, in: KatBl 126 (2000), 122–118.

26 E. Nordhofen, Religionsunterricht im Verfall, in: Die politische Bildung 43 (1998), Nr. 343, 5–13.

27 Schweitzer u.a., a.a.O., 170.

rens bei gründlicher Übung in Fleisch und Blut übergehen und die didaktische Aufmerksamkeit prägen.

Es ist zwar nicht im Sinne der Erfinder, wenn Studierende entsprechende Analysebogen zum Elementarisierungsmodell erst nach ihrer Unterrichtsdurchführung bearbeiten, aber immerhin kann selbst hier ein gewisser Lernprozess ausgemacht werden, wenn dann bei der Besprechung formuliert wird: »Es wäre hilfreich für die Planung gewesen, wenn ich mir diese Gedanken vor dem Unterrichtsversuch gemacht hätte.« Wie war das mit der Selbsterkenntnis und dem ersten Weg zur Besserung?

Dr. *Hans Mendl* ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Passau

Symboldidaktik am Beispiel von Hubertus Halbfas und Peter Biehl

Die verschiedenen Ansätze der Symboldidaktik haben ein gemeinsames Anliegen: Sie wollen nicht nur den Verstand, sondern auch die ästhetische und emotionale Wahrnehmung ansprechen. Symbole werden als Sinnbilder verstanden, die auf einen tieferliegenden Sinn weisen und für den die Kinder und Jugendlichen sensibilisiert werden sollen.

Eine genauere Zielbeschreibung ist davon abhängig, welchen symboldidaktischen Ansatz man betrachtet. In der Regel werden drei Grundtypen differenziert.¹

Der erste Grundtyp² legt eine archetypische Hermeneutik zugrunde. Durch den praktischen Umgang mit Symbolen erfahren die Schülerinnen und Schüler eine zweite Wirklichkeit, die die eindimensionale, oberflächliche Wirklichkeit durchbricht. Halbfas zielt dabei nicht auf rationale Erkenntnisse ab, sondern auf ein inneres Berührtwerden vor aller Reflexion.

Der zweite Grundtyp³ fragt danach, wie Symbole in der Gegenwart wirken und wie und in welchen Zusammenhängen sie gebraucht werden. Wichtig ist einerseits die ambivalente Wirkung – lebensfeindlich oder lebensbedeutsam – bestehender Symbole aufzuzeigen und andererseits Symbole auch kreativ weiter zu entwickeln.

Der dritte Grundtyp⁴ stellt die Frage nach einem hermeneutischen Schlüssel, mit dem sich die religiösen Symbole in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen und die christlichen Symbole aus der Überlieferung gegenseitig erschließen lassen. Z.T. werden entwicklungspsychologische Voraussetzungen berücksichtigt.⁵

1 Vgl. E. Feifel, Didaktische Ansätze in der Religionspädagogik, in: H.-G. Ziebertz / W. Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 86–110, hier: 101f. P. Biehl, Symbole, in: W. Böcker, Handbuch Religiöse Erziehung, Bd. 2, Handlungsfelder und Problemfelder, Düsseldorf 1987, 481–494, hier: 489f.

2 H. Halbfas, Literatur hierzu s.u.

3 Y. Spiegel, Glaube wie er leibt und lebt, München 1984; J. Heumann, Symbol – Sprache der Religion, Stuttgart 1983.

4 J. Scharfenberg / H. Kämpfer, Mit Symbolen leben. Soziologische, psychoanalytische und religiöse Konfliktbearbeitung, Olten / Freiburg i.B. 1980; Lit. zu P. Biehl s.u.; G. Baudler, Einführung in symbolisch-erzählende Theologie, Paderborn 1982.

5 A.A. Bucher, Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen (Studien zur praktischen Theologie 36), Sankt Ottilien 1990.

Die Diskussion der unterschiedlichen Ansätze und ihrer Auswirkungen auf den Unterricht ist u.a. in verschiedenen religionspädagogischen Zeitschriften, die sich Symboldidaktik zum Thema gemacht haben, greifbar.⁶

Fragen wir nach den Anfängen der Symboldidaktik, müssen wir in die Zeit zwischen 1977 und 1982 zurückgehen.

Abhängig davon, welches Kriterium (z.B.: Wann kamen symboldidaktische Inhalte zum ersten Mal vor? Wann wurde der Begriff der Symboldidaktik das erste Mal erwähnt?) gewählt wird, wird die Jahreszahl 1977, 1980 oder 1982 genannt. Übersichtlich dargestellt ist diese Diskussion bei Peter Biehl.⁷ Nicht übersehen werden sollte, dass Symbole in der Religionspädagogik auch schon früher, z.B. bereits 1913 von Richard Kabisch⁸, beachtet worden sind, auch wenn noch nicht von einem symboldidaktischen Ansatz die Rede ist.

Dem symboldidaktischen Ansatz in der Religionspädagogik geht eine Hinwendung zu dem Symbol im Bereich der Pädagogik und den Humanwissenschaften voraus. Zu nennen ist zum einen der »Symbolische Interaktionismus«⁹, der seit den 70er Jahren in der Pädagogik eine wichtige Grundagentheorie bildet. Zum anderen ist der Bereich der Psychologie, genauer der Psychoanalyse zu erwähnen. Wichtig war hier die Überwindung der symbolkritischen Einstellung von S. Freud, die u.a. auf C.G. Jung und A. Lorenzer zurückzuführen ist.¹⁰

Die Frage nach dem Ende der Symboldidaktik ist zwar schon gestellt worden¹¹, aber verabschiedet und ad acta gelegt sind die symboldidaktischen Ansätze keineswegs. Es wird z.B. diskutiert, in welchen Schulen die Symboldidaktik eingesetzt werden kann, ob sie auch für berufliche Schulen¹² und Sonderschulen¹³ geeignet sei. Eine Weiterentwicklung erfolgt z.B. im Bereich der Semiotik.¹⁴

Unter religionsdidaktischen Gesichtspunkten sind besonders der erste und der dritte religionsdidaktische Grundtyp von Interesse. Deshalb stelle ich im Folgenden zum einen den symboldidaktischen Ansatz von

6 KatBl 113 (1988) Heft 1 und 116 (1991) Heft 6; entwurf 2/91 und 3/91; EvErz 46 (1994) Heft 1.

7 P. Biehl, Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999, 1–7.

8 Vgl. z.B. R. Kabisch, Wahrheit und Symbolsprache in der religiösen Erziehung, in: MeRU 6 (1913), 73–76.

9 H. Halbfas, Das dritte Auge, Düsseldorf 1982, 91f.

10 Vgl. H. Halbfas, Religionsunterricht in Sekundarschulen. Lehrerhandbuch 6, Düsseldorf 1993, 79–83.

11 D. Zilleßen, Abschied von der Symboldidaktik. Was die Symboldidaktik zu lernen gegeben hat, in: EvErz 46 (1994) 31–39.

12 N. Weidinger, Elemente einer Symboldidaktik und -hermeneutik für Berufliche Schulen, in: Relpäd. Beiträge 24/1989, 3–25.

13 I. Hegeler, Symbole und Behinderte, Symboldidaktik mit Lernbehinderten im Kreuzverhör, (Relpäd. Perspektiven, Bd. 22) Essen 1995.

14 B. Dressler / M. Meyer-Blanck (Hg.), Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998.

Hubertus Halbfas und zum anderen den von Peter Biehl¹⁵ vor. Es ist mir wichtig, nicht nur die religionsdidaktische Theorie der beiden Ansätze aufzuzeigen, sondern auch die entsprechende Praxis.¹⁶ Ich entscheide mich für ein induktives Vorgehen. Nach der Klärung des jeweiligen Symbolverständnisses (1.1 und 2.1) stelle ich zunächst dar, wie ich mit der jeweiligen Religionsdidaktik eine Religionsstunde vorbereite (1.2 und 2.2). Thema der Stunden sind die Symbole Licht und Finsternis. Erst in einem weiteren Schritt erläutere ich die Theorie (1.3 und 2.3), mit deren Hilfe weitere Religionsstunden geplant werden können.

1 Hubertus Halbfas

Halbfas ist katholisch. Ausgangspunkt seines symboldidaktischen Ansatzes ist eine grundlegende Kritik der Religionsdidaktik seit den 70er Jahren.¹⁷ Anstoß nimmt er besonders an den von ihm diagnostizierten »geistigen Defiziten«¹⁸. Diese will er beheben, indem er Schülerinnen und Schüler ein »vorreflexives Berührtwerden«¹⁹ und religiöse Sprache erfahren lässt. 1981 verfasst Halbfas eine Gebetsschule.²⁰ Hier finden sich ausschließlich narrativ-symbolische Texte. Ein Jahr später folgt das Buch »Das dritte Auge«²¹, in dem er sein didaktisches Modell beschreibt. Für den katholischen Religionsunterricht hat Halbfas ein umfangreiches Unterrichtswerk konzipiert, das aus Religionsbüchern und Lehrerhandbüchern für die Grundschule und für die Sekundarstufe I²² besteht und

15 Von den Vertretern des dritten symboldidaktischen Grundtyps ist Biehls Ansatz der differenzierteste.

16 Wer an grundlegenden Vergleiche zwischen Halbfas und Biehl Interesse hat, sei auf die beiden folgenden Dissertationen verwiesen: *J.-A. von Allmen*, Symboltheorie und Symboldidaktik am Beispiel von Peter Biehl und Hubertus Halbfas, Basel 1992; *H. Saal*, Das Symbol als Leitmodell für religiöses Verstehen, Göttingen 1995.

17 Vgl. *H. Halbfas*, Das dritte Auge (Anm. 9), 13–36.

18 Ebd., 13.

19 Ebd., 152.

20 *H. Halbfas*, Der Sprung in den Brunnen. Eine Gebetschule, Düsseldorf 1981 (1983).

21 *H. Halbfas*, Das dritte Auge (Anm. 9).

22 *H. Halbfas* (Hg.), Religionsbuch für das 1. Schuljahr, Düsseldorf 1983; *ders.* (Hg.), Religionsbuch für das 2. Schuljahr, Düsseldorf 1984 usw. Bis 1986 sind die Religionsbücher der Grundschule erschienen. Zwischen 1989 und 1991 gab Halbfas die Religionsbücher für die Klassen 5 bis 10 heraus. Zu jedem Religionsbuch erschien ein umfangreiches Lehrerhandbuch: *ders.*, Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 1, Düsseldorf / Zürich 1983; *ders.*, Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 2, Düsseldorf 1984 (1991). 1986 waren alle vier Lehrerhandbücher für die Grundschule erschienen. Zwischen 1992 und 1997 kamen die Lehrerhandbücher für den Unterricht in den Sekundarschulen, Klasse 5 bis Klasse 10, heraus. Zwischen 1993 und 1998 wurden für die Klassen der Sekundarschulen zusätzlich noch Arbeitshefte konzipiert und herausgegeben, z.T. mit Diaserien.

eine weite Verbreitung – auch im evangelischen Religionsunterricht – gefunden hat.

1.1 Die Symbole Licht und Finsternis und das allgemeine Symbolverständnis bei Halbfas

Licht und Finsternis zählt Halbfas wie Berg und Höhle, Stein und Weg, Baum und Tier²³ zu den grundlegenden äußeren Gegebenheiten des menschlichen Lebens. Zusammen mit den wichtigsten menschlichen Körperteilen (Hand, Herz, Auge, Ohr und Hirn) zählt er sie zu den Feldern einer elementaren Symbolik. Grundsätzlich kann aber alles zum Symbol werden.

Was ist für Halbfas ein Symbol? Halbfas gibt keine Definition, denn das Symbol widersetze sich jeder Definition. Das Symbol ist »nie ohne logische Struktur, doch erschöpft es sich nicht im logisch Zugänglichen. Es kann nicht hinreichend definiert werden, denn Definieren heißt umgrenzen und festlegen mittels einer rational exakt greifenden Begrifflichkeit. Darum lassen sich Symbole auch nicht »erklären« – wenngleich dies durchaus Ansatz oder Zwischenschritt sein kann –, vielmehr wollen sie erzählt, bedacht, assoziativ umrundet, gespielt, meditiert und erlebt werden«²⁴. Konkreter wird dieses Grundverständnis durch folgendes Beispiel: »Ein Tisch ist ein Tisch. So sagt man. Aber ist es so eindeutig? Ein Tisch ist mehr als ein Tisch. Hier trifft sich die Familie. Gäste kommen und finden Aufnahme in der Hausgemeinschaft. An einem Tisch miteinander zu essen verbindet alle. ... Im Leben der Menschen bedeutet der Tisch die Mitte des Hauses: Symbol der Gemeinsamkeit.«²⁵ Symbole haben einen Überschuss an Sinn. Dieser kann nicht eindeutig beschrieben werden. Er ist für Deutungen offen.

1.2 Religionsunterricht zu den Symbolen Licht und Finsternis in einer ersten Klasse nach Halbfas

Im Unterrichtswerk von Halbfas kommt das Symbol Licht besonders in dem Religionsbuch für die erste als auch in dem für die zweite Klasse vor. Im Folgenden zeige ich auf, wie ich meinen Religionsunterricht in einer ersten Klasse zu den Symbolen Licht und Finsternis mithilfe des symboldidaktischen Ansatzes von Halbfas²⁶ vorbereite. Die Schritte der praktischen Vorbereitung sind nummeriert und finden ihre theoretische Erläuterung unter der gleichen Nummer im nächsten Abschnitt. Diese

23 Vgl. H. Halbfas, Das dritte Auge (Anm. 9), 135.

24 H. Halbfas, Religionsunterricht in Sekundarschulen. Lehrerhandbuch 6, Düsseldorf 1993, 75 (zitiert als: RU in Sek, LH 6).

25 H. Halbfas, Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 1, Düsseldorf/Zürich 1983, 256 (zitiert als: RU in der GS, LH 1).

26 Besonders beziehe ich mich dabei auf Halbfas' Ausführungen zum Symbol Licht. Vgl., ders., Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrerhandbuch 1, Düsseldorf/Zürich 1983, 263–291.

inhaltliche Korrelation ermöglicht es, jeden einzelnen Schritt des praktischen Vorgehens auf der theoretischen Ebene »nachzudenken«.

(1) Bei der Unterrichtsvorbereitung schärfe ich zunächst *meine eigenen Sinne* für die Lichtsymbolik.

Ich zünde eine Kerze an und lasse sie auf mich wirken. Ein warmes Leuchten geht von ihr aus. Unwillkürlich fällt mir auch die verzehrende Kraft ein, die in der Flamme enthalten ist. Ein großes Feuer kann innerhalb kürzester Zeit ganze Existenzen vernichten.

Ich vergegenwärtige mir die Bedeutung der Lichtsymbolik in der *Religionsgeschichte und im Christentum*²⁷.

Innerhalb der Religionsgeschichte kam es nicht nur in der Gnosis vor, dass die Gottheit selbst mit einem Licht gleichgesetzt wurde. Rudolf Bultmann beschreibt die Bedeutung des griechischen Wortes für Licht, $\phi\acute{o}\varsigma$, wie folgt: »Es ist die Helligkeit, die das sich orientierende Sehen ermöglicht und die damit zugleich das Dasein sich selbst verständlich macht, daß es nicht »im Dunkeln tappt«, sondern »seinen Weg sieht«.²⁸ Wenn Finsternis vorherrscht, fehlt der Durchblick und die Orientierung.

Nach der *biblischen Tradition* hat Jesus Christus von sich selbst gesagt: »Ich bin das Licht der Welt« (Joh 8,12). Seinen Jüngern teilte er mit: »Ihr seid das Licht der Welt« (Mt 5,14). In *unseren Gottesdienstvollzügen* ist die neutestamentliche Lichtsymbolik z.B. im Taufgottesdienst bei der Überreichung der Taufkerze aufgenommen.

(2) Jetzt wende ich mich den *Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler* zu. Ich frage mich einerseits, welche Erfahrungen sie mit den Symbolen Licht und Finsternis bereits gemacht haben, und überlege andererseits, welche Erfahrungsmöglichkeit ich ihnen im Religionsunterricht geben möchte.

Welche Erfahrungen bringen die Schülerinnen und Schüler mit? Auch hier gibt Halbfas Anregungen.²⁹ Er erinnert an das Geburtserlebnis, als Übergang von der Dunkelheit in das Helle, an die Ambivalenz der Helligkeit und der Dunkelheit, die z.T. auch Kinder bereits erfahren haben, und an Angsterlebnisse in der Dunkelheit.

Dann wende ich mich der zu haltenden Unterrichtsstunde zu. Die Kinder sollen hier die Möglichkeit erhalten, *Erfahrungen mit den Symbolen Licht und Dunkelheit zu machen*.

Für die erste Stunde der Einheit wähle ich folgendes Vorgehen:

Zunächst *erfahren die Kinder die Lichtsymbolik* in Form einer brennenden Kerze.³⁰ Jedes Kind hat von zu Hause eine dicke, standfeste Kerze mitgebracht. Vorsichtig gehe ich mit einer brennenden Kerze durch die Reihen. Die Kinder zünden ihre Kerzen an meinem Licht an. Ich schalte meditative Musik an. Die Kinder gehen schweigend mit ihren Kerzen durch das Klassenzimmer. Sie achten darauf, sich nicht anzustoßen. Wenn ich die Musik ausschalte, bleiben die Kinder stehen, beim Wiederschalten gehen sie langsam weiter. Zum Schluss stellen wir uns alle in einem Kreis

27 Eine Zusammenstellung hierzu in: ebd., 263–267.

28 Ebd. 263f.

29 Ebd. 267f, identisch mit den Ausführungen in: *ders.*, Das dritte Auge (Anm. 9), 135f.

30 Vgl. H. Halbfas, RU in der GS, LH 1 (Anm. 25), 273.

auf und halten die Kerzen mit beiden Händen etwa in Brusthöhe vor unserem Körper. Wir sehen einander an. Auf ein Zeichen von mir blasen wir unsere Kerzen aus.

(3) Die Förderung religiöser Sprache: Es folgt ein *Gespräch* über das Kerzenanzünden.

Wann wird in ihren Familie eine Kerze angezündet? Die Kinder erzählen von ihren Geburtstagen, von der Advents- und Weihnachtszeit und von gemeinsamen Mahlzeiten im Familien- und Freundeskreis. Besonders gern und stolz berichten die Kinder, dass sie auch selbst die Kerzen anzünden dürfen.

Nun bekommen die Kinder nochmals die Möglichkeit, *Erfahrungen* zu machen, diesmal *mit der Dunkelheit*. Ich fordere sie auf, zwei Minuten lang zu spüren, wie Dunkelheit ist.³¹ Dazu legen die Kinder ihre Arme auf ihren Tisch und betten ihren Kopf mit geschlossenen Augen darauf. Ich bitte sie, ganz still zu sein und zu erspüren, wie die Dunkelheit sich anfühlt. Im Anschluss berichten die Kinder davon, wie es ihnen mit der Übung ergangen ist. Ihre *religiöse Sprache* wird gefördert.

(4) Bei meinen weiteren Unterrichtsvorbereitungen frage ich mich, wie mit dem Symbol Licht ein *Beitrag zur Schulkultur* geleistet werden kann.

Da wir den Monat November haben, entscheide ich mich für ein Laternenfest.³² Im Religionsunterricht bereite ich es gemeinsam mit den Kindern vor: Wir basteln Laternen und lernen Laternenlieder. Am Tag des Festes bereiten wir in der Religionsstunde Kartoffelsalat vor. Die Eltern bitten wir, Bockwürstchen mitzubringen. Um 17.30 Uhr treffen wir uns. Zwei Mütter und ein Vater haben mit ihren Kindern bereits das Klassenzimmer für das gemeinsame Essen vorbereitet. In der Schulküche legen wir die Würstchen in die Töpfe mit heißem Wasser. Dann gehen wir eine gute Stunde mit den Laternen spazieren, singen Lieder und unterhalten uns. Danach tut es gut, in das warme Klassenzimmer zu treten. Wir freuen uns am gemeinsamen Essen. Zum Abschied singen wir noch einmal ein Laternenlied. Beim Hinausgehen zünden viele der Kinder ihre Laternen wieder an.

1.3 Der symboldidaktische Ansatz von Halbfas

Fragen wir nun nach der Theorie, die hinter dieser knapp skizzierten Unterrichtsstunde steht. Die vier folgenden Abschnitte entsprechen den oben beschriebenen vier Abschnitten zur Unterrichtsvorbereitung.

(1) »Die Vermittlung des symbolischen Sinns gelingt nur über die Selbstbetroffenheit des Lehrers«³³. Aus diesem Grund ist es notwendig, dass sich die Lehrkraft zunächst selber mit dem Symbol beschäftigt und sich von ihm ansprechen lässt. Erst dann erfolgt eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Symbol. Für Halbfas steht und fällt der Religionsunterricht mit der Person des Lehrers bzw. der Lehrerin.

31 Vgl. ebd., 268.

32 Vgl. H. Halbfas, RU in der GS, LH 1 (Anm. 25), 271f.

33 H. Halbfas, Das dritte Auge (Anm. 9), 129.

»Einem Langweiler gerät der Unterricht selbst mit den besten Medien zur Langeweile, und es gibt keine Methode, die ihn retten könnte.«³⁴

(2) Der Religionsunterricht hat das Ziel, einen Symbolsinn zu stiften oder – auf symbolischer Ebene gesprochen – »das dritte Auge« zu fördern.³⁵ Die Kinder sollen in ihrem Leben nicht im sogenannten Faktischen stehen bleiben, sondern hinter der vordergründigen Wirklichkeit den tieferliegenden Sinn wahrnehmen können.³⁶

Halbfas' symboldidaktischer Ansatz liefert keine schematische Beschreibung, die die Unterrichtsvorbereitung Schritt für Schritt erklärt, wie es z.B. in der allgemeinen Didaktik von Wolfgang Klafki der Fall ist. Halbfas will und kann keine »stereotype Methodik«³⁷ geben. Der Grund hierfür ist der Überschuss an Sinn, der das Symbol ausmacht und der sich jeglicher einheitlichen Vorgehensweise versperrt. So vertritt Halbfas eine »dem Symbol immanente Didaktik«³⁸, d.h. er macht die Art und Weise des Unterrichts vom jeweiligen Symbol abhängig. Einheitlich gilt dabei für alle Symbole, dass im Religionsunterricht nicht rational *über* das Symbol gesprochen werden soll, sondern *mit* dem Symbol kommuniziert werden und ein emotionaler Bezug zum Symbol hergestellt werden soll. Erfahrungen mit den Symbolen sind notwendig. Sie werden »durch beständigen Umgang mit Symbolen, betrachtend, erzählend, hörend, spielend, handelnd«³⁹ erzeugt. Es ist der »Prozeß des Zu-sich-selbst-Kommens«, der gefördert werden soll.

Um zu verstehen, warum dies ein Unterrichtsziel für Halbfas sein kann, muss seine Theologie herangezogen werden. Halbfas ist Vertreter der Natürlichen Theologie und damit zusammenhängend der *analogia entis*. Er greift auf die mystische Theologie von Meister Eckehart zurück, die voraussetzt, dass in der Seele eines jeden Menschen der göttliche Funke vorhanden ist. Mit Meister Eckehart geht Halbfas davon aus, »daß der Mensch in seinem eigenen Seelengrund Gott findet« und »daß der Weg zu Gott der Weg zu sich selbst, der Weg zu sich selbst der Weg zu Gott ist«. Auf theologischer Ebene wird hier nun deutlich, warum das *Erleben* im didaktischen Modell von Halbfas eine so zentrale Bedeutung hat: »Der Weg zur Gotteserfahrung setzt deshalb nicht *neben* oder *hinter* den regulären menschlichen Erfahrungen an, sondern *in* diesen selbst.«⁴⁰

(3) Ein weiteres Ziel bei Halbfas ist die Förderung der religiösen Sprachfähigkeit.

Aufgrund ihres Überschusses an Sinn sind Symbole auf Kommunikation und Deutung hin angelegt. Mittel der Kommunikation und Deutung ist

34 Vgl. H. Halbfas, RU in Sek, LH 6 (Anm. 24), 38.

35 Vgl. H. Halbfas, Das dritte Auge (Anm. 9), 128.

36 Vgl. H. Halbfas, RU in Sek, LH 6 (Anm. 24), 86.

37 H. Halbfas, RU in der GS, LH 1 (Anm. 25), 261.

38 H. Halbfas, Das dritte Auge (Anm. 9), 129.

39 Vgl. ebd., 128.

40 Ebd., 155f.

die Sprache. Unsere alltägliche Sprache hat eine religiöse Qualität.⁴¹ Halbfas' Definition von Sprache ist weit gefasst. Für ihn ist Sprache »eine Grundverfasstheit des Menschen«, wozu er die verbale, die körper-sprachliche und die rituelle Ausdrucksform zählt sowie alle Formen der bildenden Kunst.⁴² Entsprechend kann es bei der Symboldeutung nicht darum gehen, eine endgültige Interpretation zu liefern. So kann es z.B. bei der Arbeit mit Bildern nicht Ziel sein, eindeutig festzustellen, was das Bild sagen will, sondern es soll eine gemeinsame, erzählende Bild-beschreibung vorgenommen werden. »Es muß ein offener Spielraum bleiben, nichts darf abschließend ›festgelegt‹ werden«⁴³.

(4) Kennzeichnend für Halbfas' Ansatz ist die Einbettung in eine reiche Schulkultur. Hierbei geht es sowohl um die Gestaltung der Schulräume als auch um die des zwischenmenschlichen Bereichs. Er möchte z.B. ein morgendliches Schulfrühstück einführen, das alle Kinder in einem festgelegten Ritus (gemeinsamer Anfang, Gesang, Geburtstagsglückwünsche usw.⁴⁴) einnehmen und das Schulleben durch eine Festkultur prägen.⁴⁵ Halbfas leistet somit auch einen Beitrag zur Schulentwicklung.⁴⁶

2 Peter Biehl

Biehl ist evangelisch. Sein symboldidaktischer Ansatz ist besonders in folgenden Veröffentlichungen greifbar⁴⁷: 1985 schreibt er einen ausführlichen Aufsatz über »Symbol und Metapher. Auf dem Wege zu einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache«⁴⁸. Vier Jahre später erscheint seine erste Monografie zur Symboldidaktik mit dem Titel »Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg«⁴⁹. 1993 veröffentlicht Biehl einen zweiten Band mit demselben Titel und dem Untertitel »Brot, Wasser und

41 Besonders mithilfe etymologischen Forschens wird die religiöse Qualität der Sprache erkennbar. Vgl. *H. Halbfas*, RU in Sek, LH 6 (Anm. 24), 70f.

42 Vgl. ebd., 73.

43 *H. Halbfas*, RU in der GS, LH 1 (Anm. 25), 262.

44 Vgl. *H. Halbfas*, Das dritte Auge (Anm. 9), 174.

45 Vgl. *H. Halbfas*, RU in Sek, LH 6 (Anm. 24), 61–68.

46 Vgl. hierzu *Halbfas'* Aufsatz zur Frage »Was heißt »Symboldidaktik?«, in dem er die schulpädagogischen Gesichtspunkte seines Ansatzes beschreibt; in: JRP Bd. 1 (1984), hg. v. P. Biehl u.a., Neukirchen-Vluyn 1985, 86–94.

47 Erwähnt sei hier auch die 1980 von P. Biehl und G. Baudler veröffentlichte Schrift »Erfahrung – Symbol – Glaube« (Frankfurt a.M. 1980).

48 Erschienen im JRP Bd. 1 (1984; s. Anm. 47), 29–64.

49 Neukirchen-Vluyn (Wege des Lernens, Bd. 6) 1989, 2., durchges. Aufl. 1991 (zitiert als: *Symbole geben zu lernen I*).

Kreuz. Beiträge zur Symbol- und Sakramentendidaktik«⁵⁰. 1999 folgt ein Buch zum Festsymbol Ostern.⁵¹

2.1 Die Symbole Licht und Finsternis und das allgemeine Symbolverständnis bei Biehl

»Das Symbol Licht ist jedem Menschen unmittelbar verständlich«, denn als allgemeinmenschliche Grundlage fußt es auf der natürlichen Bedeutung der Helligkeit. Licht und Finsternis gehören »zu den Ursymbolen.«⁵² Entscheidend für Biehls Symboldidaktik ist, dass er neben dem Symbol auch die Metapher einführt: »Die natürliche Bedeutung des Lichts und der Symbolsinn des Wortes werden also durch die Metapher, »Ich bin das Licht der Welt«, überboten. »Licht« erhält hier einen alle herkömmlichen Bedeutungen sprengenden, neuen Sinn. Indem die wörtliche Bedeutung von »Licht« aufgrund der Unangemessenheit bei dem überraschenden Vergleichsvorgang mit Jesus zerbricht, entsteht die metaphorische Bedeutung. Die natürliche und symbolische Bedeutung bleiben aber *Verstehensvoraussetzung* für die neue Bedeutung und schwingen in ihr mit.«⁵³

Was ist für Biehl ein Symbol, was eine Metapher? Die Funktion der Symbole ist für Biehl eindeutig: »Symbole stellen eine *Brücke* des Verstehens zwischen der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und der Welt der Religion dar.«⁵⁴ Eine eigene Definition von dem Begriff »Symbol« gibt Biehl nicht. Wichtig ist ihm einerseits der »*Hinweis-Charakter*« der Symbole, durch den sie die Möglichkeit haben, »auf eine verborgene, tiefere Wirklichkeit zu *verweisen*«⁵⁵, und andererseits die Funktion des *Repräsentierens*, mit der das Symbol die »andere Wirklichkeit« auch »gegenwärtig sein«⁵⁶ lässt. Biehl argumentiert in ähnlicher Weise wie Halbfas: Symbole können »nur umschrieben werden«, sind aber – genau wie Metaphern – »unübersetzbar«⁵⁷. Erst im Gegenüber gewinnen Symbol und Metapher bei Biehl ihre symboldidaktische Prägnanz. Symbole haben immer eine allgemeinmenschliche Grundlage, und ihr Hinweischarakter erwächst aus der Menschheitsgeschichte. Eine Metapher ist ein »Kontextphänomen«, d.h. sie wird durch ihren Kontext bestimmt, und bedarf somit – sprachlich gesehen – mindestens eines Subjekts und eines Prädikats. Das Symbol Licht wird z.B. durch die Metapher »Ich bin das Licht der Welt« (Joh 8,12) christologisch präzisiert.⁵⁸

50 Neukirchen-Vluyn (Wege des Lernens, Bd. 9) 1993 (zitiert als: Symbole geben zu lernen II).

51 P. Biehl, Festsymbole (Anm. 7).

52 P. Biehl, Symbole geben zu lernen I (Anm. 49), 63.

53 Ebd., 69.

54 P. Biehl, Festsymbole (Anm. 7), 5.

55 P. Biehl, Symbole geben zu lernen I (Anm. 49), 46.

56 Ebd., 47.

57 Ebd., 67.

58 Ebd., 66 und P. Biehl, Festsymbole (Anm. 7), 172.

An dieser Stelle werden Übereinstimmungen, aber auch entscheidende Differenzen zu Halbfas deutlich. Ähnlich wie bei Halbfas fußt Biehls Symboldidaktik auf allgemeinmenschlichen Symbolen und hat eine allgemeinreligiöse Bedeutung. Differenzen gibt es besonders in ihrer Theologie. Während es bei Halbfas auf die natürliche Theologie und die damit verbundene *analogia entis* ankommt, ist für Biehl die christologische Präzisierung unabdingbar. Biehl bleibt nicht wie Halbfas beim allgemeinen Religionsbegriff stehen. Er bezieht die religiösen Symbole auf die Geschichte Jesu, auf seinen Weg an das Kreuz. Durch metaphorische Aussagen (z.B. Joh 8,12) wird die bekannte Bedeutung der Symbole »verfremdet, erweitert und christologisch präzisiert«⁵⁹. Somit ist es nur folgerichtig, wenn Biehl neben der lebensweltlichen und der religiösen Symbolebene noch eine dritte Symbolebene unterscheidet, die christliche Symbolebene. »*Christus* ist das Zentrum der christlichen Symbolwelt, er ist das *Symbol schlechthin*.«⁶⁰ Zwischen dem christlichen Symbol und dem lebensweltlichen Symbol fungiert das religiöse Symbol als Bindeglied. Das religiöse Kontrastsymbol Licht/Finsternis eignet sich nach Biehl besonders für die Arbeit mit dem christlichen Symbol der Auferstehung im Religionsunterricht einer neunten oder zehnten Klasse.⁶¹

2.2 Religionsunterricht mit den Symbolen Licht und Finsternis zum Thema Auferstehung in einer neunten Klasse nach Biehl

Grundlage folgender Überlegungen ist Biehls Buch »Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik«.

(1) Meine ersten vorbereitenden Überlegungen beziehen sich auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler, auf die Beschaffenheit ihrer Gemeinschaft, auf die Ausformung der Symbole und auf die Frage nach dem Wirkungszusammenhang dieser drei Größen.

Welche Erfahrungen haben die Schülerinnen und Schüler mit dem Kontrastsymbol Licht und Finsternis? Ich rufe mir ihre *biografische Struktur*, ihre Lebensverhältnisse in Erinnerung und frage mich, wo es bei ihnen Schatten- und Lichtseiten gibt. Wie ist es um die Beziehungen innerhalb der Klasse, um die *soziale Dimension der Lerngruppe* bestellt? Welche Anti- und Sympathien bestehen z.Z. in der Klasse? Mit welchen Licht- und Schattenseiten des Lebens hat die Gruppe gegenwärtig Kontakt? Zu befragen ist auch ihre Vergangenheit: Ich denke z.B. an den gemeinsamen Besuch beim Gericht oder an die Sammelaktion im Advent.

Welche Ausformung, welche *Struktur* hat das Kontrastsymbol Licht/Finsternis inne? Zunächst einmal ist es durch den Gegensatz bestimmt: Wo Licht ist, kann keine Finsternis sein, und umgekehrt. In Bezug auf die menschliche Wahrnehmung ist den beiden strukturell immanent, dass Licht und Finsternis in ihrer reinen Form nur visuell wahrgenommen werden können, anders als z.B. Wasser, welches auch haptisch erfahrbar ist. Licht und Finsternis sprechen besonders Gefühle an bzw. lösen sie aus: positive oder auch negative Gefühle.

(2) Als nächsten Vorbereitungsschritt wende ich mich der Frage zu, welche *zwei Grundaufgaben* die geplante Einheit erfüllen soll.

59 P. Biehl, Symbole geben zu lernen I (Anm. 49), 69.

60 P. Biehl, Festsymbole (Anm. 7), 97.

61 Vgl. ebd., 128f.

Wie kann ich die Symbole Licht und Finsternis für die Schülerinnen und Schüler kommunizierbar machen? Das Kontrastsymbol Licht/Finsternis weist auf die Gebrochenheit des menschlichen Lebens hin: Jeder Mensch erlebt sein Leben in Ambivalenzen. Kein Mensch existiert, der nur Angenehmes und Schönes erfährt, immer sind auch Schmerzen, Leid und Trauer vorhanden. Unbestritten ist, dass die Proportionierung von beidem unterschiedlich ausfällt. Das Symbol der Finsternis bringt die Sehnsucht nach Licht, und das heißt die Sehnsucht nach einem gelingendem Leben, zum Ausdruck. Eine Sehnsucht, die im Diesseits nicht erfüllt werden kann. Damit weist das Kontrastsymbol über sich selbst hinaus auf das Jenseits, das Transzendente.

Die erste Grundaufgabe wird sein, den Kindern und Jugendlichen in gemeinsamen Gesprächen und Handlungen den Weg von der Gebrochenheit des Lebens hin zum religiösen Symbol Licht/Finsternis aufzuzeigen. Als zweite Grundaufgabe müssen die drei verschiedenen Symbolebenen erschlossen werden.

Auf der lebensgeschichtlichen und der religiösen Symbolebene ist zu zeigen, wie das Kontrastsymbol Licht/Finsternis verankert ist. Lebensweltlich erfahren die Jugendlichen das Licht bzw. die Finsternis jeden Morgen neu: Im Sommer, wenn das Zimmer vom Licht der Morgensonne erfüllt ist, macht das Aufstehen kaum Mühe. Ein heller Tag lässt die Hoffnung auf einen schönen Tag wachsen. Ganz anders kann die Erfahrung des Aufstehens zur gleichen Uhrzeit im Winter sein. Dunkelheit hängt über den Dächern. Das Aufstehen gelingt nur langsam und ohne große Freude auf den bevorstehenden Tag. Sodann gilt es, die religiöse Dimension zu erschließen: Licht kann z.B. Ausdruck der Sehnsucht nach einem heilen Leben sein. Danach ist es möglich, »Licht« als christliches Symbol für umfassendes Heil darzustellen. Die christologische Präzisierung soll mit Joh 8, 12 geschehen.

(3) In einem nächsten Schritt frage ich mich, welche Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern auf der einen Seite und dem Kontrastsymbol Licht/Finsternis auf der anderen Seite besteht und wie es zur didaktischen Vermittlung kommen kann.⁶²

Erstens: Zunächst verdeutliche ich mir, dass meine Schülerinnen und Schüler das eindimensional-wörtliche Verständnis hinter sich gelassen haben und die Mehrdimensionalität des Kontrastsymbols Licht und Finsternis verstehen. Dann frage ich nach dem lebensweltlichen Zusammenhang. Vieles könnte aufgezählt werden. Ich verweise hier nur auf die obigen Überlegungen zum morgendlichen Aufstehen. Zweitens: In der Jugendkultur meiner Schülerinnen und Schüler spielt das Symbol Licht auch eine Rolle. Im Video-Clip »Earth-Song« von Michael Jackson⁶³ z.B. richten sich, nachdem ein helles Licht – ein Blitz verbunden mit einem Donner – vom Himmel kam, die zu Beginn des Clips gefällten Bäume des Regenwaldes wieder auf. Drittens: Den Jugendlichen meiner Klasse ist der Gegensatz des Kontrastsymbols Licht/Finsternis nicht fremd. Sie haben bereits Schatten- und Lichtseiten des Lebens erfahren.

62 Dieser Schritt umfasst bei Biehl viele Einzelheiten, die an dieser Stelle nicht alle aufgenommen werden können.

63 Vgl. hierzu: G. Buschmann, Der Sturm Gottes zur Neuschöpfung. Biblische Symboldidaktik in Michael Jackson's Mega-Video-Hit »Earth Song«, in: Kat Bl 121 (1996) 187–196.

Viertens: Zur christologischen Präzisierung des Symbols Licht fällt meine Wahl auf das Bild der Auferstehung Christi von Matthias Grünewald aus dem Isenheimer Altar.⁶⁴ Die Auferstehung Christi, dessen Wundmale noch deutlich erkennbar sind, geschieht im gleißendem Licht.

(4) Bei der Umsetzung meiner Überlegungen zur Vorbereitung beachte ich folgende sieben Grundsätze von Biehl.

Erstens: Bevor Symbolinterpretationen vorgenommen werden, erhalten die Schülerinnen und Schüler auf breitem Raum die Möglichkeit, das Kontrastsymbol Licht und Finsternis im eigenen Handeln zu erschließen. Dabei können sie zweitens ihre Wahrnehmungsfähigkeit am Gewohnten und am Fremden schulen. Drittens ist es mir wichtig, dass sie sich im Unterricht selbsttätig mit dem Symbol beschäftigen und viertens dabei auch die Erfahrung des gemeinsamen Handelns machen können. Als fünften Punkt beachte ich, dass die Jugendlichen den geschichtlichen Horizont durch Erzählungen kennen lernen. Falls die Jugendlichen die Symbole lediglich als Zeichen wahrnehmen, versuche ich ihnen sechstens durch originale Begegnungen die Symbolhaftigkeit zu erschließen und ihnen eine Re-Symbolisierung zu ermöglichen. Als letzter Punkt ist es mir wichtig, durch Unterbrechung und Überbietung des Gewohnten den Jugendlichen die Chance zu geben, neue Wirklichkeiten zu sehen, die ihnen zu denken geben und sie zur Interpretation herausfordern.

(5) Eine konkrete Unterrichtseinheit zum Religionsunterricht mit den Symbolen Licht und Finsternis zum Thema Auferstehung kann nach den anhand von Biehls Symboldidaktik gemachten Vorüberlegungen in ihren Grundzügen wie folgt aussehen:

Es wird auf der religiösen Ebene des Kontrastsymbols Licht und Finsternis angesetzt, indem die Schülerinnen und Schüler Licht- und Schattenseiten des eigenen Lebens malen. Beim Betrachten und Beschreiben aller Bilder wird ihnen deutlich, dass das Leben aller von guten und weniger schönen Erfahrungen geprägt ist. Eine Auseinandersetzung mit der lebensweltlichen Ebene des Symbols schließt an. Wir erzählen uns, wie wir morgens aufstehen. Ob es einen Unterschied macht, ob draußen ein neuer Sommertag erwacht oder ein grauer Novembormorgen auf uns wartet. In Fortführung der analogen Kommunikation stellen wir beide Formen des Aufstehens pantomimisch dar. Es folgt eine Bildbetrachtung: In einer dunklen, leeren Gefängniszelle erfreut sich ein dunkel gekleideter Mann an den hellen Lichtstrahlen, die durch ein kleines Fenstergitter einfallen.⁶⁵ Anhand des Bildes, dessen Behandlung eine ausführliche Bildbeschreibung einschließt, kann die erste Grundaufgabe erfüllt werden. Der Weg führt von der Gebrochenheit des Lebens hin zur religiösen Symbolebene des Lichts. In einer nächsten Stunde wird mit Joh 8,12 und dem Bild der Auferstehung Christi von Matthias Grünewald auf dem Isenheimer Altar das Symbol Licht christologisch präzisiert.

64 Vgl. P. Biehl, Festsymbole (Anm. 7), 319.

65 Bild: »Der Gefangene« von Angelika Knoglinger. Vgl. Biehl, Festsymbole (Anm. 7), 302.

2.3 Der symboldidaktische Ansatz von Biehl

Fragen wir nun nach der Theorie des Biehlschen Ansatzes.⁶⁶

(1) Nach Biehl sind folgende drei Faktoren und ihre gegenseitige Bedingtheit für den Unterrichtsablauf prägend: »die *biographische Struktur des Ich*, die *soziale Dimension der Lerngruppe* und die *Struktur der Symbole*« (82f). Der Lehrer / die Lehrerin hat die Rolle eines Regisseurs: »Die Unterrichtsvorbereitung ist gleichsam das Drehbuch, das den Mitspielern freien Raum läßt« (111). Die Schülerinnen und Schüler kommen »vor allem als Akteure in Betracht, die ihre Texte selber schreiben, Musik komponieren, Bilder malen, Plastiken formen, tanzen, spielen, imaginieren, ... ihre Gestaltungen anhand biblischer Texte kommentieren und im auslegenden Gespräch überprüfen« (110f).

Hier wird bereits deutlich, wie wichtig Interaktion und Kommunikation für den symboldidaktischen Ansatz sind, den Biehl als eine »kommunikative Didaktik« (79) versteht. Biehls Grundsatz heißt: »Der Bildungsprozeß ist als ein Prozeß der Kommunikation zu verstehen« (80). Deshalb ist die *soziale Dimension der Lerngruppe* für gelingende Unterrichtsprozesse auch so wichtig: Denn »Inhalte können nur wahrgenommen werden, wenn die Beziehung der Kommunikationsteilnehmer untereinander nicht gestört ist« (81).

(2) Zwei Grundaufgaben müssen erfüllt sein. Erstens »die Aufgabe, Symbole als kulturelle und/oder religiöse Objektivationen in kommunikative Prozesse zu überführen« (95), und zweitens »die Aufgabe, die lebensgeschichtliche Verankerung eines Symbols wahrzunehmen, es in seiner religiösen Dimension zu erschließen und das in seinem anthropologischen wie religiösen Sinn erschlossene Symbol durch kreativen Umgang in seinem spezifischen theologischen Sinn zu deuten« (99).

Für die erste Grundaufgabe ist es hilfreich, sich in Erinnerung zu rufen, dass Symbole erst durch einen Symbolisierungsprozess zum Symbol geworden sind. In diesem Prozess ordnet das symbolisierende Ich dem Symbol das von ihm Symbolisierte zu. Bei kulturellen bzw. religiösen Symbolen liegt dem Symbolisierungsprozess eine Objektivation zu Grunde, d.h. das Symbol wurde zum Objekt gemacht, und das nicht nur von einem einzelnen symbolisierenden Ich, sondern von einem gemeinschaftlichen, mit Hilfe der Kommunikation symbolisierenden Wir.⁶⁷ Diese gewordene Objektivation muss für die Schülerinnen und Schüler durch Kommunikation sichtbar gemacht werden, was am besten durch

66 Das Biehlsche Buch »Festsymbole« (Anm. 7) bildet in diesem Absatz meine Hauptbezugsquelle. Bei Zitaten daraus beschränke ich mich darauf, die Seitenzahlen, auf die ich mich beziehe, im Fließtext in Klammern anzugeben.

67 Wobei zu beachten ist, dass »unter den Bedingungen der (Post)Moderne« das Symbolisierte nicht eindeutig festgelegt ist. Es »bleibt offen«, ist »zugleich bestimmbar und unbestimmbar« (97).

eine rückwärtsgewandte Wiederholung des abgelaufenen Symbolisierungsprozesses zu erreichen ist.

Die zweite Grundaufgabe umfasst die *Erschließung der drei verschiedenen Symbolebenen*. Im wesentlichen gilt es hierbei, die drei folgenden Fragen im Religionsunterricht zu bearbeiten: Wie kommt das Symbol in der allgemeinen Lebensgeschichte und der eigenen Lebenswelt vor? Wie kann das religiöse Ausmaß des Symbols beschrieben werden? Welche theologische Deutung wohnt dem christlichen Symbol inne?

(3) Für die didaktische Umsetzung der Grundaufgaben gibt uns Biehl vier *Leitfragen zur Planung von symboldidaktischen Lernprozessen* (121ff) an die Hand.⁶⁸ Zentrum der ersten beiden Fragen sind die Schülerinnen und Schüler, das der dritten Frage das Symbol, und die vierte Frage fokussiert die Vermittlung zwischen beiden.

Erstens: Die Schülerinnen und Schüler bringen bereits eine Menge Vorerfahrungen aus dem *außerschulischen und innerschulischen Bereich* mit: Zu beachten sind ihre *religiöse Sozialisation, ihre lebenszyklisch bedingten Erfahrungen und ihre Schlüsselerfahrungen*. Auch stehen sie auf bestimmten Entwicklungsstufen, die bei der Planung des Religionsunterrichts zu beachten sind: Besonders sind der *psycho-sozialen Entwicklung* und der *Entwicklung des Symbolverständnisses* Aufmerksamkeit zu schenken. Diese vier Erfahrungsfelder und zwei Entwicklungsmodelle sind auf das jeweils zu bearbeitende Symbol hin zu befragen.

Zweitens: Je älter Kinder werden, desto wichtiger wird für sie ihre Peergroup. In ihr wird eine *eigene Jugendkultur* (z.B. die Musikszene) gelebt. Zum Teil engagieren sich die Jugendlichen auch in Alternativbewegungen (z.B. Friedens- oder Frauenbewegung). Es ist zu fragen, welche Bedeutung das zu behandelnde Symbol in der Jugendkultur und in den Alternativbewegungen hat.

Drittens: Bei der Betrachtung des didaktischen Feldes ist bereits nach den *Strukturen der Symbole* gefragt worden. An dieser Stelle gilt es, sie unter dem Gesichtspunkt einer didaktischen Erschließung zu betrachten. Wo gibt es Ähnlichkeiten oder Überschneidungen zwischen den jugendlichen Erfahrungen und den symbolimmanenten Strukturen?

Viertens: Der letzte Punkt fragt nach »elementaren didaktischen Zugängen« (122). Biehl versteht darunter die *Suche nach einer tragenden, didaktischen Leitidee*, mit deren Hilfe der Lernprozess strukturiert und ein Einstieg ins Thema gefunden werden kann.

(4) Um Kinder und Jugendliche mit Hilfe des symboldidaktischen Ansatzes zu bilden, müssen sieben Prinzipien befolgt werden:

Erstens: das Prinzip des *Vorrangs analoger Kommunikation vor digitaler Kommunikation* (85ff)⁶⁹. Zunächst soll durch Formen analoger Kommunikation der Symbol-

68 Biehl knüpft bei seinen Überlegungen zur Unterrichtsvorbereitung an Wolfgang Klafki (vgl. 115ff) und an den Elementarisierungsansatz von K.E. Nipkow und F. Schweitzer (vgl. 120ff) an. Diese umfangreichen Ausführungen können hier nur sehr rudimentär erläutert werden.

69 In Anlehnung an Paul Watzlawick differenziert Biehl hier zwischen analoger und digitaler Kommunikation. Bei der digitalen Kommunikation stehen Begriffe im

sinn erschlossen werden und dann mit Hilfe digitaler Kommunikation Symbolinterpretation vorgenommen werden. Der Vorrang analoger Kommunikation hat auch Folgen für die Wahl der Methoden⁷⁰.

Zweitens: das Prinzip der *Wahrnehmungsfähigkeit* (131f). Religionsunterricht muss Möglichkeiten zur Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit eröffnen. Wenn das Gewohnte im Medium eines Fremden gesehen wird, vollzieht sich Bildung.

Drittens: das Prinzip der *Selbsttätigkeit* (132f). Die Schülerinnen und Schüler müssen sich selbsttätig mit den Inhalten des Religionsunterrichts auseinander setzen.

Viertens: das Prinzip der *Handlungsorientierung* (133). Schülerinnen und Schüler erhalten die Möglichkeit, selbst zu handeln, da hierbei wichtige Erfahrungen gemacht werden können.

Fünftens: das Prinzip *Geschichtsbezug durch Erzählung* (133f). Die Symbole sind nicht nur in der Gegenwart zu behandeln. Es gilt auch ihren Geschichtsbezug und ihre Zukunftsbedeutung hervorzuheben. Methodisch ist hierfür die Sprachform der Erzählung am besten geeignet.

Sechstens: das Prinzip *Re-Symbolisierung durch originale Begegnung* (135). Falls bei den Kindern und Jugendlichen keine »Vorerfahrungen mit den Lebensformen christlichen Glaubens« vorhanden sind, müssen sie »durch originale Begegnungen allererst gestiftet werden« (ebd.). Es kann sein, dass hierdurch für einen oder auch für mehrere Schüler oder Schülerinnen ein bisher nur als Zeichen wahrgenommenes Phänomen zum Symbol wird. Dieser Effekt der Re-Symbolisierung ist nicht planbar.

Siebtens: das Prinzip der *Unterbrechung und Überbietung* (136). Unterbrechung und Überbietung gewohnter Lebenszusammenhänge regen zum Nachdenken an und fordern zur Interpretation heraus.

3 Abschließende Überlegungen

Die Frage, mit welchem Alter Kinder bzw. Jugendlichen die Fähigkeit besitzen, Symbole in ihrer Mehrperspektivität zu verstehen, ist bei jeder symboldidaktischen Arbeit zu stellen. Friedrich Schweitzer weist darauf hin, dass in den Klassen 5 und 6 noch häufig ein wörtliches Verstehen vorzufinden ist, viel häufiger, als Lehrkräfte dies annehmen.⁷¹ Deshalb gilt es, die Schülerinnen und Schüler gut zu beobachten, ihr Denken verstehen zu lernen und zu erkennen, wo sie stehen. Wichtig ist es auch, dass ich die von Schülerinnen und Schülern selbst gebildeten Symbole wahrnehme. Da eine »*Phänomenologie der Symbole*«, die in der heutigen

Vordergrund; es ist eine abstrakte Art der Kommunikation, bei der logische Verknüpfungen vorgenommen werden und die letztendlich zur Symbolinterpretation führt. Anders die analoge Kommunikation: Mit ihr werden kommunikative Analogien zum Objekt hergestellt, die ganz unterschiedliche Formen annehmen können, z.B. verbale Formen bei Erzählungen oder spielerische Formen bei Pantomime und Bibliodrama.

70 Grundsätzlich – so Biehl – bieten sich »zur Gestaltung symboldidaktischer Lernprozesse« zwar alle »allgemein bekannte Methoden an« (84). Methoden zur »subjektiven Aneignung von Symbolen« und zur »biographischen Selbstreflexion« (84) seien jedoch besonders gut geeignet.

71 Friedrich Schweitzer, *Symbole im Kindes- und Jugendalter: Mehr Fragen als Antworten*, in: EvErz 46 (1994) 16–23, hier: 19.

Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen Bedeutung besitzen«⁷², noch nicht zusammengestellt worden ist, bin ich als Lehrerin hier weitestgehend auf mich selbst angewiesen. Der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen zu dieser Fragestellung kann anregend und hilfreich sein.

Gilt es die *Frage* zu entscheiden, eine der nächsten Religionsunterrichtseinheiten nach dem Ansatz von Halbfas oder dem von Biehl⁷³ zu planen, sei abschließend daran erinnert, dass mit keinem der symboldidaktischen Ansätze im Unterricht gearbeitet werden kann, ohne die dahinter stehende Theologie zu vermitteln. Deshalb kann ich als Lehrerin nicht allein nach didaktisch-methodischen Kriterien entscheiden, mit welchem der beiden hier vorgestellten symboldidaktischen Ansätze ich arbeiten möchte, sondern ich muss mich an dieser Stelle zunächst fragen, ob die *theologia entis* oder die Christologie meinen Unterricht prägen soll und ob ich selbst Biehls oder Halbfas' Theologie nahe stehe. M.E. ist die *theologia entis* nicht hinreichend. Selbst bei einer im Menschen angelegten Religiosität kann das Wort Gottes in seiner in der Bibel überlieferten Form von den Kindern und Jugendlichen ohne konkrete Begegnung damit nicht kennen gelernt werden. Die Notwendigkeit der Frage nach der eigenen Theologie hängt mit einem Charakteristikum der Religionsdidaktik zusammen: Im Unterrichtsfach Religion ist ein eindeutiger Schnitt zwischen didaktischen und theologischen Fragen letztendlich nicht möglich.

Anke Edelbrock ist wissenschaftliche Angestellte an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Eberhard-Karls-Universität Tübingen im Fach Religionspädagogik.

72 A.a.O., 23.

73 Da in der obigen Beschreibung der beiden symboldidaktischen Ansätze viele Unterschiede deutlich werden, verzichte ich an dieser Stelle auf eine ausführliche Gegenüberstellung (weiter Literatur s. Anm.16).

Zeichenspiele inszenieren

| Umrisse einer semiotischen Religionsdidaktik

1 Ein semiotisches Lehrstück zu Qohelet

Religionsunterricht in Klasse 11. Die Unterrichtsreihe zur alttestamentlichen Weisheit beginnt mit dem Prediger Salomo. Dieses biblische Buch bildet auf der religionspädagogischen Landkarte so etwas wie einen weißen Fleck, sieht man einmal von Qoh 3, 1–8 und dem Problem der fallenden Zeit ab.¹ Im Unterschied zu anderen biblisch orientierten Lehrstücken ist hier also selbst in der gymnasialen Oberstufe kaum mit Vorwissen zu rechnen. Demzufolge kommt die Suche nach biblischen Anknüpfungspunkten bzw. die Rekonstruktion von Wissensbeständen als didaktisches Inszenierungsmuster nicht in Betracht. So fremd auch die Textgestalt anmutet, so aktuell scheint dagegen der Gestus des »Carpe diem«, der die 12 Kapitel durchzieht. Gekleidet in »Salomonis Seide«, hebt der Prediger immer wieder neu an, im inneren Monolog den Sinn des Lebens zu ergründen. Erfahrungen und Erkenntnisse, teils in weisheitlicher Tradition auf ihn gekommen, teils von ihm selber erlitten, verdunkeln den Horizont und gewähren kaum einen Blick auf seinen Reflexionshintergrund und seinen biografischen Ort. Kohelet zu unterrichten gleicht damit einer Expedition in eine weitgehend unbekannte (Text-)Welt. Sie zu erkunden, ihre Ordnung durchzubuchstabieren, es sich womöglich in ihr auf Zeit einzurichten, verlangt ein Konzept, das Fremdheit nicht als Zumutung, sondern als Voraussetzung religiösen Lernens begreift.

Lehrer²: »Wir haben hier einen Text, der von einem unbekannten Autor verfasst wurde. Über seine Zeit und die Welt, in der er lebte, gibt es kaum mehr als vage Vermutungen. Auch der Anlass der kleinen Schrift, aus der ich unseren Text entnommen habe, bleibt im Dunkeln. Alles was man in Erfahrung bringen kann, muss also aus dem Text selbst herausgelesen werden. Machen wir uns also auf die Suche ...«

1 Vgl. z.B. Jens Mahlmann, Auch sterben hat seine Zeit. Prediger 3, 1–8 in der 4. Klasse, in: Loccumer Pelikan 1/1999, 13–19.

2 Dieses Transkript ist Teil eines Unterrichtsversuchs, der im Zusammenhang eines religionspädagogischen Seminars an der Universität Göttingen (WS 2001/02) stattfand. Das Thema der Stunde lautete: »Ordnung und Skepsis: die Weisheit des Prediger Salomo«.

Der Lehrer verteilt ein Arbeitsblatt, auf dem mit Qoh 3,10–15 einer der Schlüsseltexte des ganzen Buches abgedruckt ist. Als Übersetzung wurde die revidierte Lutherfassung gewählt und dabei bewusst auf Glättungen und gefällige Formulierungen verzichtet. In ihrer Sprödeheit widersetzt sich eine solche Sprachgestalt schnellen Zugriffen. Der oft nicht unproblematische Weg des vermeintlich geringsten (Text-)Widerstands soll hier ganz offensichtlich nicht beschritten werden. Der Unterricht will Reibungen und semantische Verwerfungen nicht peinlich vermeiden, sondern er nimmt sie als Konstitutionsbedingungen eines komplexen Lernprozesses ernst. Die Lerngruppe soll sich mühen, soll sich den Dissonanzen stellen und die Textvorlage nicht durch eilfertige Kurzschlüsse ihrer Fremdheit enteignen.

Diese Intentionen spiegeln sich auch in den folgenden Bearbeitungshinweisen des Unterrichtenden.

»Lest euch den Text in Ruhe durch. Am besten gleich mehrmals. Lasst ihn auf euch wirken. Versucht euch nach Möglichkeit in ihm zu bewegen. Seht euch darin um. Geht ein wenig in ihm spazieren und achtet mal darauf, welche Gedanken euch dabei kommen. In welche Welt entführt euch dieser Spaziergang? Wie ist sie geordnet, und nach welchen Regeln leben dort wohl die Menschen? Woran richten sie ihr Leben aus? ...«

Die auf den ersten Blick anti-hermeneutischen Impulse zeigen sich an der Freilegung einer historischen Autoren-Absicht (*intentio auctoris*) wenig interessiert. Auch die Rekonstruktion eines authentischen Textsinns (*intentio operis*) rückt scheinbar in den Hintergrund. Das hier inszenierte Deutungsspiel funktioniert nach anderen Regeln. Zur didaktisch bestimmenden Größe wird der Rezeptionsprozess; das Unterrichtskonzept setzt ganz auf den Vorgang der Aneignung. Wie das Subjekt zur Sache kommt, genauer: wie es im Verlauf seines Zur-Sache-Kommens die »Sache« selbst konstituiert, soll hier in Szene gesetzt werden. Es geht darum, in einem methodisch kontrollierten Verfahren die *intentio lectoris*, die Lektürestrategie(n) des Lesers unterrichtlich zum Ausdruck zu bringen.

Eine solche Vorgehensweise ist zwar religionspädagogisch durchaus unüblich, doch den Schülerinnen und Schülern muss sie nicht lange plausibel gemacht werden. Fremde Welten zu imaginieren zählt in jedem zweiten Computerspiel zu den Grundregeln. Auch in Kinofilmen und Videoclips beruht die Faszination zu weiten Teilen darauf, dass in ihnen eine Wirklichkeit mitgesetzt ist, die eigenen Gesetzen gehorcht und in Kontrast zur eigenen Lebenswelt tritt. In einer Gesellschaft der generalisierten Kommunikation ist die Fiktion die Voraussetzung für neue Neuheitserfahrungen. Im zeitweiligen Aussetzen des Alltags zeigt sich das verbreitete Unbehagen an der Wirklichkeit. Es wird medial mit einer nicht enden wollenden Reihe kleiner Fluchten bedient. Die harte und für die Moderne schlechthin entscheidende Grenzlinie zwischen *fact* oder *fiction* ist darum schon lange nicht mehr der Ort, an dem sich für Jugendliche die Frage nach der Verlässlichkeit der sog. Realität entscheidet. Die Vielfalt und Wirkmacht virtueller Bilder hat die Vorstellung lediglich *einer* bzw. einer

starken Wirklichkeit nachhaltig geschwächt. Die ästhetische Erfahrung konfrontiert das Subjekt mit einem Plural möglicher Welten.³ Sie zeigen ihm die Kontingenz und Relativität der biografischen Bezüge auf, in die es geworfen ist. Dass sich Wahrheit überhaupt nur als ein interpretativer Akt begreifen lässt, gehört heute zum – freilich unreflektierten – Erfahrungswissen einer ganzen Schüler-Generation. Es spricht viel dafür, dass sie sich anders als ihre Eltern ohne größere Probleme mit dem »Prozess des Erzählt-Werdens der Welt« (Vattimo) arrangiert hat. Wahrheit lässt sich je länger je mehr im Dialog zwischen verschiedenen Text-Welten vergewissern und weniger durch die Suche nach Übereinstimmungen zwischen den Zeichen und dem Stand der Dinge. Damit ist in groben Zügen der kulturelle Ort einer Didaktik der Zeichen angedeutet.

Von der Theorie zurück in die Praxis. Unsere Lerngruppe teilt sich schnell in Neigungsgruppen, in denen man sich selbstständig über die Arbeits- und Präsentationsformen verständigt.

Eine der drei Teilgruppen macht sich daran, einen Regelkatalog nach Art der 10 Gebote zu entwerfen. Die fiktive Welt des Qohelet stellt sich darin dar als ein lockeres Gefüge von Lebensregeln. Sie ermöglichen es, dass es allen gut geht, niemandem aber zu gut. Das Religiöse ordnet sich nach einem deistischen Muster; die Suche nach anderen Orientierungsmarken stößt immer wieder ins Leere. Jede Maxime beginnt mit »Du sollst ...«: *»Du sollst nicht zu viel über den Sinn des Lebens nachdenken. Genieße vielmehr dein Leben, solange du kannst.«* – *»Du sollst Gott einen guten Mann sein lassen. Er hat zwar alles geschaffen, man kann aber den Sinn des Ganzen nicht durchschauen ...«*

Die nächste Gruppe verfasst ein Interview mit dem Prediger Salomo und lässt den fiktiven Gesprächspartner in lockerem Ton über seine Sicht der Dinge plaudern. Tenor: Leben und leben lassen. *»Was macht man so als weiser Mensch ...? Womit verdienen Sie ihren Lebensunterhalt ...? Fahren Sie auch mal in Urlaub ...?«*

Die dritte Gruppe einigt sich auf ein halbszenisches Spiel. In ihm stellt sich nach dem Muster antiker Philosophenschulen der Meister (= Qohelet) den Fragen seiner teils christlich, teils agnostisch argumentierenden Adepten. Hier geht es vor allem um Fragen der Moral und der Gotteserkenntnis. Aus dem Kreis der Jünger kommen unkonventionelle, lebensnahe Fragen, auf die Qohelet mit einzelnen Versen aus dem vorgegebenen Text Qoh 3,10–15 »antwortet«: *»Welche Erlebnisse haben Sie dazu gebracht, über Gott und die Welt nachzudenken?«* – *»Ich sah die Mühe, die Gott den Menschen gegeben hat, dass sie darin geplagt werden«* (V. 10). – *»Wenn es einen Gott gibt, kann er dann nicht auch nach der Schöpfung etwas völlig Neues machen? Etwas, das noch nie da gewesen ist? Ein Wunder vielleicht?«* – *»Nein, meiner Meinung nach tut er das nicht. Was geschieht, das ist zuvor geschehen, und was geschehen wird, ist auch zuvor geschehen; und Gott sucht wieder auf, was vergangen ist ...«* (V. 15).

3 Zeichendidaktische Zugänge eignen sich aus diesen Gründen auch besonders für die Erschließung biblischer Wundergeschichten jenseits der Alternative »fact oder fiction«. Vgl. Bernhard Dressler, Zeichen und Wunder. Didaktische Aufenthalte in fremden Welten. Zur didaktischen Erschließung neutestamentlicher Wundergeschichten im Religionsunterricht der Sekundarstufen; in: ders. (Hg.), Religion zeigen. Zeichendidaktische Entwürfe, RPI Loccum 2002. Siehe auch Stefan Alkier, Lazarus – Fact, Fiction, Friction; in: Loccumer Pelikan 4/1996.

Nach einiger Zeit ruft der Lehrer die Teilgruppen ins Plenum und bittet sie, ihre Ergebnisse zu präsentieren. Eine Wandzeitung, ein Autorenportrait (vorgelesen) und eine Lehrdisputation (im Stuhlkreis) werden innerhalb der Klasse vorgestellt. Trotz z.T. widersprüchlicher Deutungen bekommt der kurze Text mit diesem Verfahren erste Konturen; er beginnt sich in der Klasse unter den verschiedenen Lesarten gleichzeitig zu machen. Der historische Abstand, den andere textkritische Verfahren unterrichtsmethodisch festschreiben, zeigt sich hier in einem Bündel szenischer Vergegenwärtigungen. Die Stunde schließt damit, dass die einzelnen Deutungen auf ihren Anhalt an der Textvorlage hin diskutiert werden. Geklärt werden soll, welche Textstellen zu welchen Interpretationen geführt haben bzw. aufgrund welcher Annahmen identische Sätze in unterschiedlicher Weise zum Ausdruck gebracht wurden.

Was unterscheidet nun dieses Inszenierungsmuster von anderen Erschließungsfiguren? Zunächst einmal fällt hier die *aktive Rolle der Rezipienten* bei der Bedeutungskonstitution ins Auge. Dies hat weniger motivationale Gründe, geht es hier doch nicht darum, wie z.B. im Konzept des »entdeckenden Lernens«, die Schüler lediglich das herausfinden zu lassen, was der Unterrichtende vorab als Lerninhalt veranschlagt hat. Dieser Unterricht ist ergebnisoffen angelegt, d.h. was sich als Ergebnis im Laufe der Stunde einstellt, ist für alle, einschließlich des Lehrers, nur in gewissem Rahmen prognostizierbar. Trotzdem schlägt das Lernen nicht um in Beliebigkeit, denn alle Gruppen beziehen sich ja auf den gleichen biblischen Zeichenzusammenhang. Und auf diesen sind die Ergebnisse nach gewissen Plausibilitätsregeln befragbar.

Damit ist zweitens ein Verständnis von Unterrichtsinhalten impliziert, wonach sich Sachverhalte allein im Modus ihres Gegebenseins erschließen.

Ein Text stimuliert offene Deutungsbewegungen, die jedoch nicht regellos verlaufen. Die kombinatorischen Möglichkeiten werden durch die im Text selbst angelegten Lektürestrategien zugleich eröffnet und begrenzt. Genau diese in jedem ästhetischen Zeichensystem angelegte Spannung zwischen inventiver Freiheit und signifikanter Ordnung unterrichtlich freizusetzen: Das ist die Absicht der Zeichendidaktik. Eine *intentio operis* lässt sich demzufolge gar nicht abschließend bestimmen. Jeder unterrichtliche Versuch einer Rekonstruktion, gar im Sinne eines »Was will uns der Verfasser mit seinem Text sagen?«, führt also semiotisch von vornherein in eine unproduktive methodische Enge. Das Neue an diesem Zugang sind also nicht die sog. kreativen Methoden, mit denen der eine Textsinn in verschiedener Gestalt zur Darstellung gebracht wird, sondern die strikte Weigerung, einen Textsinn vor- oder außerhalb eines aktuellen Interpretationsprozesses erheben zu wollen (und zu können). Wenn aber die Bedeutung eines Textes seine Funktion in einer konkreten Gebrauchssituation ist, dann bedeutet dies didaktisch, Mehrdeutigkeit *gezielt* in Szene zu setzen. Der *eine* Text soll dadurch, dass er in verschiedene Kontexte eingespielt und dort entsprechend moduliert wird, in einer Vielzahl möglicher Deutungen vergegenwärtigt werden. Dabei werden verschiedene *Lesarten* erzeugt, um den konstruktiven Charakter des Lernstoffs ins Bewusstsein zu heben. Zugleich sind die methodischen Kunstgriffe der Texterschließung auch daran zu messen, ob und wie sie dieses Bewusstsein der Konstruktivität der Lesartenproduktion sinnlich abstützen.

Dahinter steht, drittens, ein lerntheoretisches Konzept, das Lernen als einen höchst aktiven und *sinnproduktiven Prozess* begreift.

Dies setzt den Gegenstandsbezug und die Orientierung an identifizierbaren Unterrichtsinhalten keineswegs außer Kraft, denn der Lernvorgang wird nach wie vor in Gang gesetzt und begrenzt durch einen bestimmten Gegenstand. Als vorgegebener Stoff – so eine der Grundeinsichten der Semiotik Umberto Ecos – bedarf er jedoch der kommunikativen Ressourcen interpretierender Subjekte, um überhaupt als ein möglicherweise bedeutsames Stück Inhalt erkannt, erlernt und mitgeteilt werden zu können. Für eine semiotische Didaktik ist demnach folgende Unterscheidung von entscheidender Bedeutung: zwischen dem »Unterrichtsgegenstand« bzw. dem »Stoff«, der unabhängig vom Vermittlungsprozess feststeht, und dem »Unterrichtsinhalt«, der sich erst im Unterricht als Geschehen einstellt. Ein *Stoff* wird erst durch die Ingebrauchnahme zu einem *Inhalt* – erst die Inszenierung macht aus der Partitur ein Stück. Oder didaktisch: Indem sich Lernende mit ihren Erfahrungen in das Spiel der Deutungen eintragen, machen sie es für sich sinnvoll. Sie werden darüber zu Protagonisten in ihrem eigenen Lernstück. Didaktisch wie semiotisch stellen sich Inhaltsfragen als *Inszenierungsfragen*. Damit sind bereits die wesentlichen Eckpunkte einer semiotischen Unterrichtstheorie benannt.⁴

2 Das semiotische Zeichenverständnis und die Revision der Symboldidaktik

Theoriegeschichtlich stellt sich die semiotische Neuorientierung innerhalb der evangelischen Religionspädagogik als eine Spät- bzw. Nebenfolge des Symboldiskurses dar. Michael Meyer-Blancks überraschend einflussreiche kleine Schrift deutet diese Rezeptionsgeschichte schon durch ihren programmatischen Titel an: »Vom Symbol zum Zeichen«.⁵ Mit Umberto Eco reklamiert er darin den Zeichenbegriff für die Religionspädagogik, indem er den Symbolbegriff einer semiotischen und theologischen Kritik unterzieht. Trotz der theoretischen Differenzen in Bezug auf die Begründungszusammenhänge zeigen sich zwischen Zeichen- und Symboldidaktik jedoch auch deutliche Parallelen. Wenn z.B. Peter Biehl seine Spielform der Symboldidaktik als ein integratives Konzept begreift, das die Prinzipien der Bibel-, Problem- und Schülerorientierung unter dem Vorzeichen des Erfahrungsbezugs miteinander verknüpft⁶, dann schließt die Zeichendidaktik direkt dort an. Beide rücken die *ästhetische Erfahrung* ins Zentrum ihres didaktischen Interesses. Uneinigkeit besteht allerdings über den Modus, wie sich diese Erfahrung vermittelt – etwa in Form repräsentativer Symbole oder durch kulturell bedingte Zeichenlektüren. Anders als die Symboldidaktik betrachtet die

4 Siehe auch: Bernhard Dressler / Lena Kuhl / Thomas Klie, Religiöse Zeichen ins Spiel bringen. Grundzüge einer Zeichendidaktik; in: B. Dressler, a.a.O.

5 Symboldidaktik und Semiotik, Hannover 1995.

6 Vgl. Peter Biehl, Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neukirchen-Vluyn 1989, 167.

Zeichendidaktik »Symbole« ausschließlich als Kommunikationsphänomene, als sozial codierte Funktionen innerhalb geschichtlicher Verstehensprozesse. Ihr Kriterium ist – in Anlehnung an Peirce und Eco – ein dreistelliger Zeichenbegriff aus äußerem Zeichen, Inhalt und Interpretanten.

Dass religiöses Verstehen nicht allein auf wortsprachlichen Formen aufruhrt, sondern durch vielgestaltige Signifikanten angeregt werden kann, darin stimmen beide Didaktiken überein. Diese Einsicht, die sich leitmotivisch durch Biehls zahlreiche Veröffentlichungen zieht, kann zurückblickend als *der* zentrale Eintrag der Symboldidaktik in die neuere religionspädagogische Theorie und Praxis gelten. Sie hat Religion als leib-räumliches Formenspiel in den Mittelpunkt des didaktischen Interesses gerückt und damit indirekt auch ein intensiveres Nachdenken über die dem Religiösen entsprechenden Lernwege eingeleitet.

Die semiotische Kritik an der Symboldidaktik richtet sich also nicht gegen die ästhetische Umcodierung des Lehr-Lernprozesses, sondern gegen deren symboltheoretische Ableitung. Der neuralgische Punkt liegt in der Behauptung, Symbole stellten die Wirklichkeit *per se* in einem originären, zumindest authentischeren Modus dar als Zeichen. Eine den »Symbolen« zugeschriebene Repräsentationsfunktion, vor allem aber auch das dieser Funktion zugrundeliegende Wirklichkeitskonzept einer »tieferen«, »inneren«, »hintergründigen« Seinsdimension wird semiotisch bestritten. Die Vorstellung eines teil-autonomen Mediums, das nur bedingt interpretativen Prozessen unterliegt, also in einer gegebenen Relation zu der Wirklichkeit steht, auf die es verweist, ist zeichentheoretisch nicht begründbar. Gegen das von Biehl, v.a. aber von Hubertus Halbfas vertretene Argument, Symbole kommunizierten bestimmte Botschaften weitgehend unabhängig vom Kommunikationsumstand oder vom kommunizierenden Subjekt allein über die Beschaffenheit ihrer signifikanten Merkmale⁷, setzt die Semiotik einen kulturrelativen Zeichenbegriff. Ein Zeichen ist etwas, das für etwas anderes steht, weil es von einem Dritten so interpretiert wird. Es geht gerade *nicht* in ein festes Ausdrucks-Inhalts-Verhältnis ein, wie es etwa alltagssprachliche Verwendungszusammenhänge voraussetzen (z.B. Verkehrszeichen). Am nächsten kommt man der Zeichenfunktion, wenn man sie als eine äußerst kompakte Form der Schlussfolgerung ansieht. Der Leser entscheidet bei seiner Zeichenlektüre immer auf der Grundlage von überkommenen Traditionen, pragmatischen Übereinkünften und kontextuellen Gegebenheiten, welchen Sinn er welchen Zeichen zumisst. Die Mehrdeutigkeit von Zeichen ist so gesehen unhintergebar, das Zeichen ist eine eminent geschichtliche Größe. Zeichen zu lesen erschöpft sich nicht im Erkennen einer feststehenden Bedeutung, denn das Subjekt und seine Lerngeschichte sind immer in die Zeichenlektüre verwickelt. Interpret, Zeichen und pragmatischer Kontext stehen in einem gegenseitigen Verweisungszusammenhang.

Die kritischen Anfragen an den von der Symboldidaktik vorausgesetzten Symbolbegriff zielen darauf, das Symbol aus seiner ontologischen Klammer zu lösen und es konsequent an die Deutungsinstanz zurückzu-

⁷ Vgl. aber zuletzt Biehls Rekurs auf Umberto Ecos Begriff des »symbolischen Modus«, wonach es »Symbole« nicht an sich, also nicht außerhalb bestimmter Kommunikationskontexte »gibt«; in: Festsymbole. Zum Beispiel Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999, v.a. 15ff.

binden. Damit bleibt das Grundanliegen der Symboldidaktik, religiöse Erfahrung unterrichtlich zu erschließen, durchaus gewahrt. Durch die semiotische Revision verändern sich jedoch die Analyseinstrumente, vor allem aber die didaktischen Inszenierungsmuster. Statt im Unterricht die »Stimme des Seins« symbolhermeneutisch freizulegen, sieht die Zeichendidaktik vor, Zeichengestalten *als* Zeichengestalten thematisch werden zu lassen. Es geht ihr darum, die Wahrheitsfrage nicht an Abbildungsqualitäten zu koppeln, sondern als Bewahrheits- und Evidenzerfahrung auf der Deutungsebene zu verhandeln.

Die Frage, ob ein Zeichen ein wahrer Ausdruck im Sinne der biblischen Botschaft ist, wird damit semiotisch keineswegs suspendiert. Vielmehr wird ihr durch die Beschränkung auf den Zeichenprozess allererst ein didaktisch angemessener Ort zugewiesen. Aus zeichentheoretischer Sicht ist sie als Deutungsfrage nur im Kontext religiöser Äußerungsbedingungen explizierbar. Dieses Argument ist insofern auch theologisch relevant, als damit jede Deutung, selbst wenn sie sich im Horizont von Letztbegründungen bewegt, grundsätzlich als kontingent und irrtumsfähig betrachtet wird.

Eine Didaktik der Zeichen hält also allein schon durch die methodische Aufbereitung des Lernstoffs das Wissen um die Nichtwissbarkeit des Glaubens präsent. Mit der Zurückweisung der Wahrheitsfrage als außers-semiotisches Problem wird die Religionspädagogik exakt an die Schwelle einer praktisch-theologischen Fundamentaldifferenz geführt: Obwohl sich christliche Glaubensgewissheit immer nur religiös und kulturell äußert, ist sie als auf das nicht semiotisierbare Wirken des Geistes rückführbar zu denken.

Die Zeichendidaktik bewegt sich damit durchaus noch im weiten Rahmen einer Didaktik symbolischer Formen. Der Kanon kultureller Phänomene und Ästhetiken bleibt auf vielfältige Art und Weise auf Religion hin auslegbar. Im Mittelpunkt des Interesses stehen jedoch die Codierteit von Kommunikations- und Aneignungsprozessen. Natürlich spielen dabei *auch* »Symbole« im engeren Sinne eine Rolle: Sie kommen als geschichtliche Größen und in ihrer Funktion als Textmodalität zum Tragen. Die Zeichendidaktik geht darin über eine reine Symbolsemantik hinaus, sie setzt ihren Akzent stärker auf die syntaktischen und pragmatischen Aspekte von Symbolen.

3 Zeichen in Szene setzen

Das Proprium einer semiotischen Zugangsweise besteht darin, Religion in Funktionszusammenhängen, mithin als System religiöser Zeichen unterrichtlich zur Darstellung zu bringen. Es soll ermittelt werden, was für wen etwas bedeutet bzw. nach welchen Regeln dabei gespielt wird. Der Akzent auf der Codierteit lässt die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass sich christliche Religion nur im Vorgang ihrer Darstellung und

Wahrnehmung durch an ihr beteiligte Subjekte ereignet. Ein fassbares Stück Religion wird so in eine Vermittlungssituation eingespielt, dass es von einer Lerngruppe als Gestaltungsofferte aufgefasst werden kann. Es soll dazu motivieren, weitererzählt, verfremdet, umformuliert oder fortgeschrieben zu werden. Die semiotische Ausrichtung schärft implizit das *Inszenierungsbewusstsein* der Lernenden. Denn die Einspielung religiöser Praxis zielt nicht auf die Erzeugung pädagogischer Unmittelbarkeit, sondern auf eine Form teilnehmender Beobachtung. Dabei erscheint die Authentizität christlich-religiöser Praxis im Unterricht als eine dramaturgisch gebrochene Authentizität.

Ziel einer semiotischen Religionspädagogik ist die Ermöglichung gegenstandsbezogener *Lesarten*. Ein Gegenstand soll im Rahmen unterrichtlichen Probehandelns gedeutet, interpretiert, »gelesen« werden. Die Lektüren sind, da sie von einem bestimmten Standpunkt aus erfolgen und sich unter bestimmten Gesichtspunkten auf einen bestimmten Gegenstand beziehen, grundsätzlich perspektivisch. Auch religiöse Einsichten und Zuordnungen sind grundsätzlich standortgebundene Sinnsichten. Deutung gibt es nur im Plural. Der in der jeweiligen Lesart zum Ausdruck kommende Zeichengebrauch zeigt jedoch an, wie sich die Sache dem Subjekt als *Sachverhalt* mitteilt bzw. wie es seiner gewahr wird. Diese Deutungsaktivität unterrichtlich freizusetzen, macht ein Lernarrangement erforderlich, das den Gegenständen, dem »Stoff«, Zeit und Raum gibt, von den Lernenden erschlossen werden zu können. Reduziert man diesen didaktischen Ansatz auf seine phänomenologischen Grundlagen, dann interessiert an einem Unterrichtsgegenstand in erster Linie, wie er sich *darstellt*.

Das Denken im relationalen Gefüge des »semiotischen Dreiecks« hebt also in Lehr-Lernkonstellationen den *Aneignungsaspekt* religiösen Lernens hervor. Es zeigt an, dass der zu vermittelnde Stoff in subjektiven Deutungen kommuniziert wird. Im Unterricht ist nicht die »Sache selbst« zuhanden, sondern allein die je konkreten Ansichten einer »Sache«. Der subjektive Faktor ist unhintergebar – hierin korrelieren Semiotik und Didaktik. Abbilddidaktische Konzepte beruhen demgegenüber auf der illusionären Vorstellung, als könnten Lehrende ihre Fachkenntnisse methodenneutral und ohne »Streuverluste« zu Fachkenntnissen der Lernenden machen. Dies reduziert nicht nur die Rolle der Lernenden auf eine stupide Reproduktionsleistung, auch der Lehrende gerät hiernach nur in einer didaktischen Schwundstufe in den Blick, insofern sich sein Unterrichten auf eine rein technische Sendeleistung beschränkt. Gelerntes ist aber nie nur eine spiegelbildliche Verdoppelung des zu Lernenden; Lehrinhalte sind in einer Lernsituation durchweg charakteristischen Veränderungen unterworfen.

In einer offenen, prozessorientierten Unterrichtssituation führen die Deutungsaktivitäten zu mehr als nur *einer* Sicht der Dinge. Lehrinteressen lassen sich selten mit Lernintentionen zur Deckung bringen. Die Inszenierungsvorstellung beinhaltet dieses Verzerrungsmoment als eine wahrnehmungsbedingte, *zeitliche* Größe. Darstellungen vergegenwärtigen ein Sujet, indem sie einen Zeichenprozess anregen, eine fortgesetzte Übersetzung gegebener Zeichen in andere Zeichen. »Die Differenz zwischen der Sache und ihrer Auslegung ist ... nur in der Pluralität nicht abschließbarer Auslegungen, also in der Serie der Interpretationen gegeben. Im Weiterschreiten zu anderen Zeichen wird diese Differenz aller-

dings nicht nur verdeutlicht, sondern zugleich auch aufs Spiel gesetzt.«⁸ Jede Interpretation kann immer auch anders ausfallen, und jede dieser Auslegungsvarianten bleibt prinzipiell strittig. Deutung gibt es nur als einen zeitlich gedehnten Lektüre»vorgang«. Eine Unterrichtsinszenierung begibt sich darum in eine Balance zwischen Erwartbarem und unverfügbar Neuem.

Das didaktische Interesse an perspektivischen Lesarten beinhaltet auch stark motivationale Aspekte. Im Unterschied etwa zu der Tendenz in problemorientierten Ansätzen, soziale Kontroversthemata in weithin Bekanntes aufzulösen, und anders als bei der Reduktion religiöser Bildung auf ein abrufbares Wissen nach religionskundlichem Muster erzeugt die Lesartenvielfalt ein Spannungsmoment, das im Unterrichtsverlauf produktiv gemacht werden kann. Differenzen regen den Diskurs an und drängen auf Klärungen. Die Lernenden erkennen, dass ihre Deutungen in einem kulturellen Traditionszusammenhang stehen, der von ihnen nicht autonom verlassen werden kann. Das Befördern unterschiedlicher Sinn-sichten eröffnet einen direkten Transfer auf die Grundbedingungen religiöser Kommunikation.

Die konsequente Semiotisierung der Unterrichtsgegenstände verringert aber auch die Wahrscheinlichkeit referentieller Kurzschlüsse in Bezug auf die biblisch-christliche Rede von Gott. Sie gibt zu erkennen, dass Glaubensmotive keine Seinsverhältnisse abbilden, sondern eine religiös bestimmte *Sicht* der Dinge.

Biblische Zeichen können in ihrer semiotischen Funktion dargestellt werden, ohne dadurch das Kriterium der heiligen Schrift unterrichtlich als Referenzobjekt »feststellen« zu müssen. Das religionsdidaktisch herstellbare »Gotteswissen« bleibt damit durchaus »problematisch«, denn es konstituiert sich in Kommunikationen *über* Gott – zum »gewissen Gotteswissen« wird es erst in der Unmittelbarkeit einer außerunterrichtlichen Kommunikation *mit* Gott. Es ist also letztlich die zeichenhafte Verfasstheit des Evangeliums, die die Religionspädagogik autorisiert, nach der Wirklichkeit Gottes im Plural der Deutungen zu fragen. Bezogen auf das konkrete Unterrichtsgeschehen bedeutet dies: Die Lernenden sollen durch die Inszenierung religiöser Texte und Texturen je aktuell in Erfahrung bringen, unter welchen Umständen ihnen welche Erschließungskraft zukommt. Dieser didaktische Modus stellt in Rechnung, dass auch und gerade religiöse Rede erst im Akt der ergänzenden Rezeption Bedeutung erlangt und dass sich theologische Normen bestimmten Übereinkünften verdanken. »Richtige« Lesarten entstehen durch Deklaration bzw. Konsensbildung. Beide Funktionen können Lernende im Rahmen von Deutungsspielen experimentell nachvollziehen und nach den Regeln der Kunst unterrichtlich zum Ausdruck bringen.

Mit der Summe der Deutungen ergibt sich ein Signifikationsfeld, innerhalb dessen die einzelnen Lesarten unter Plausibilitätskriterien befragt werden können. Was sich als vorläufiges Ergebnis eines Unterrichtsgangs einstellt, richtet sich nicht nach den Maßstäben objektiver Gültig-

8 Michael Moxter, *Kultur als Lebenswelt. Studien zum Problem einer Kulturtheologie*, Tübingen 2000, 404.

keit, sondern nach denen der Nachvollziehbarkeit. Da die Deutungen jeweils auf Folgerungen beruhen, sich der Lektüreprozess an bestimmten kulturellen Einheiten orientiert und in der Regel nach gängigen Signifikationsregeln verläuft, ist er in Bezug auf die realen Äußerungsbedingungen jederzeit reflexiv einholbar. Gefragt wird dabei nicht nach der Wirklichkeit *hinter* den Zeichen, sondern nach der Wirklichkeit *als* Zeichen. Religion kommt also didaktisch in der Fülle ihrer kommunikativen Verhältnisbestimmungen zur Darstellung. Sie wird thematisch im Hinblick darauf, wie sich in ihr Gewissheitserfahrungen abbilden. Viel mehr als die Einsicht in den Unterschied zwischen Sicherheit und Gewissheit und den probeweisen Umgang mit Gewissheitserfahrungen ist vom Religionsunterricht nicht erwartbar – und zwar nicht nur aus pragmatisch-realistischer Einsicht in die Grenzen seiner Möglichkeiten, sondern vor allem aus theologischen Gründen der konstitutiven Gestalt seiner »Gegenstände«.

Dr. Bernhard Dressler ist Rektor des Religionspädagogischen Instituts Loccum
Dr. Thomas Klie ist Privatdozent und Pastor in Göttingen

Der Flow-Kanal und der Weg zur guten Gestalt

(Religionspädagogische Überlegungen zur Didaktik ästhetischer Arbeitsprozesse zwischen Ritual und Inszenierung)¹

1 Vorspiel: Das »Videodrama«

(1) Ein religionspädagogisches Seminar der besonderen Art an der Universität Hamburg: das »Videodrama«. Eine Gruppe von Theologiestudierenden (Idealgröße: etwa 15 Leute) dreht einen halbstündigen Video-Spielfilm.² Das letzte Videodrama-Projekt ist an einem Wochenende im Februar 2002 zu Ende gegangen: *Da capo – al fine*, so heißt der Film.

Die Seminarleitung gibt die biblische Textbasis vor, sie soll in einem kreativen Prozess in einer eigenen Inszenierung Gestalt gewinnen.³ Die Auswahl nimmt zumindest assoziativ die »homiletische Großwetterlage« auf. Nach den Anschlägen in New York und Washington am 11. September 2001 hat sich nicht »alles« verändert; aber das Lebensgefühl ist bei vielen Menschen verunsichert worden. Dieser politische Kontext *muss* nicht zum Zentrum der ästhetischen Arbeit werden. In individuellen Lebenskonzeptionen oder auch in Beziehungskonflikten – so oder so wird es um den Zusammenbruch von Lebenssicherheiten gehen, um das Scheitern selbstherrlicher Phantasien, auch um die Frage nach dem Zusammenhang von Schuld und Unglück.

Diesmal werden zwei biblische Texte als Gestaltvorlage angenommen, einer aus der hebräischen Bibel und einer aus dem Neuen Testament⁴: die Erzählung vom Turm-

1 Dieser Beitrag versteht sich zugleich als Dank an Christoph Bizer für religionspädagogische Anregungen, ohne die gerade dieses Thema nicht angemessen zu bearbeiten wäre.

2 Im eigenen Berufsfeld experimentiere ich seit gut 25 Jahren mit diesem religionspädagogisch-ästhetischen Projekt, das unter Beteiligten mittlerweile den Namen *Videodrama* zugesprochen bekommen hat: zwischen Mitte der 70er und der 90er Jahre vor allem mit 13–15-jährigen Jugendlichen, zumeist KonfirmandInnen, seit 1994 mit Theologiestudierenden, zunächst in Paderborn und seit einem Jahr in Hamburg. Die Arbeit mit »Videodrama« ist in unterschiedlicher Weise auch im Religionsunterricht der Grundschule und der Hauptschule erprobt worden, beispielsweise von der Kölner Grundschul-Kollegin Meike Förster.

3 Das Seminar folgt in den ersten Phasen *G.M. Martin*, Sachbuch *Bibliodrama*, Praxis und Theorie, Stuttgart 1995.

4 Ich folge mit diesem Vorschlag einer Idee meines Paderborner Kollegen H. Schroeter.

bau zu Babel (1 Mose 11,1–9) und die Erzählung vom Untergang der Galiläer beim Einsturz des Turms von Siloah (Lukas 13,1–5). Beide Texte sollen miteinander ins Spiel gebracht werden – und die kreative Arbeitsgruppe mit ihnen. Der erste Auftrag: Jede/r TeilnehmerIn liest beide biblischen Texte durch das Semester hin mindestens einmal pro Woche laut vor; es ist hilfreich, wenn dabei Körpergesten eingenommen werden, die Emotionen, Konflikte, Strategien der Beteiligten zum Ausdruck bringen. Die Seminar-Arbeitsgruppen – Drehbuch und Regie; Kamera und Storyboard; Musik und Requisite – sehen sich Filme an, die in bisherigen Videodrama-Seminaren (vor allem in Paderborn) entstanden sind, nicht zuletzt, um aus Fehlern in Erzählführung, Bildsprache usw. zu lernen. Im Prozess eigener Filmarbeit werden die Schnittfolgen möglichst logisch durchgefilmt, so dass nur überschaubare Schneidearbeiten notwendig sind (mit Hilfe eines *I-mac-Computers*) und der Film noch im Semester fertiggestellt werden kann. Das verlangsamt die Filmarbeit. Die Wahrnehmung der Filmweise der skandinavischen Dogma-Regisseurgruppe (um *L. von Trier*), die Filmen mit Handkameras erlaubt und sogar fordert, um das *Gefilmtsein* des Filmes ästhetisch durchschaubar zu machen, setzt aber seit einigen Jahren auch für das *Videodrama* erhöhte Geschwindigkeit in den Dreharbeiten frei.

Beim ersten Wochenende nach der Hälfte des Semesters soll das »Gespräch« zwischen biblischen Texten und eigenem Lebensgefühl, Konflikten und Sehnsüchten, Ängsten und Ticks eine »Gestalt« gewinnen. Hier werden insbesondere die Überlegungen des Bochumer Alttestamentlers J. Ebach⁵ wichtig, 1 Mose 11,1–9 könne nicht nur vom zerstörerischen, sondern vom *befreienden* Scheitern einer Allmachtsphantasie erzählen: dass alle Welt eine Sprache habe und so alle Eigentümlichkeit und alles Anders-Sein-Können nivelliert werden. In der Wahrnehmung von Lukas 13 wird vor allem die Veränderung der Zeitperspektive entscheidend: Nicht Grübeln über eingespielte Handlungsmuster einer schuldhaften Vergangenheit, sondern Sich-Einlassen auf neues Leben eröffnet Überlebensmöglichkeit (Lukas 13,5). Am Ende des Vorbereitungswochenendes »stehen« die Grundlinien der eigenen Filmerzählung, so dass sie von der Drehbuch- und Regiegruppe konkretisiert werden können. Ziel ist, die Bilder und Worte, die Kraft und Dynamik des Bibeltextes in einer Filmerzählung aufzunehmen, und zwar so, dass eine entsprechende und doch – *wir* machen den Film – *neue* Erzählung mit *hier und jetzt* präserter Kraft und Dynamik gefunden wird. Die Filmerzählung kann eine vollständige neue Geschichte sein, aber auch einzelne filmische Erzählsequenzen, Bilder, Szenen, Passagen mosaikförmig verbinden. Es geht in dieser ersten zusammenhängenden intensiven Arbeitsphase um Entscheidungsfindungen im Zusammenhang konzentrierter Wahrnehmungen – Annäherungen an die biblischen Texte; Vorbereitung der Kameragruppe in Kenntnissen und Fertigkeiten über Filmsprache und Drehbuch; Körperarbeit u.a.m.⁶

⁵ J. Ebach, Wir sind ein Volk. Wörter und Namen in 1.Mose 11,1–9, in: *ders.*, Weil das, was ist, nicht alles ist. Theologische Reden 4, Frankfurt a.M. 1998, 108–130

⁶ Die Arbeit am ersten Wochenende folgt weitgehend den Schritten des »Sachbuch Bibliodrama« von G.M. Martin (a.a.O.); in der ersten Seminarphase wird zudem von

Jetzt beginnt die zweite Arbeitsphase. Die Drehbuch- und Regiegruppe soll vor der durchformulierten Planung ihrer Story gute Drehorte ausfindig machen und gibt einen Monat vor Beginn der Dreharbeiten einen durchkalkulierten Vorschlag für Story und Drehbuch. Der Film selbst wird an einem einzigen, mehr oder weniger ekstatischen, aber diesmal relativ konfliktfreien Wochenende gedreht. Schminke, Verkleidung, Requisite usw. sind vorher anfertigt bzw. werden mitgebracht. Das Medium Video ermöglicht es, gedrehte Szenen jeweils im direkten Anschluss gemeinsam zu diskutieren und, wenn nötig, zu verändern. Außerdem entsteht ein »Film über den Film« – mit der Funktion, bereits während der Dreharbeiten ein feed-back der eigenen Arbeit zu ermöglichen.

Die Gruppe entscheidet sich nach Diskussion bisher entstandener Filme, diesmal keine »soap« zu drehen, in der vor allem das Gelingen oder Scheitern von Liebesbeziehungen im Mittelpunkt steht. Das Ziel ist aufwendig: Es soll ein Mosaik aus teils wiederkehrenden, teils eigenständig erzählten Handlungssequenzen aufgebaut werden. Ein Mann baut konzentriert einen Turm aus Bauklötzen, Alltagsgegenständen wie z.B. Handschuhen und Eierbechern, schon entstandenen Bildern aus den bisherigen Filmarbeiten; in der letzten Einstellung des Films wird der Turm zusammenbrechen. Verschiedene Türme Hamburgs werden patchworkartig in schnellen Schnitten zusammengestellt: Der Turm der Nikolaikirche, die Bismarck-Statue vor St. Pauli, ein Fabrikschornstein, das Minarett einer Moschee. Dann die ausgearbeiteten Szenen, beispielsweise: Es wird filmisch erzählt, wie eine Gruppe von jungen Leuten zu einem Film-Casting fährt, an dessen Gelingen für die einzelnen aus unterschiedlichen biografischen Gründen viel hängt. Alle scheitern. Aber erst auf der gemeinsamen Fahrt nach Hause entspannt sich die bis dahin angstvolle, voneinander völlig abgespaltene Atmosphäre im gemeinsamen Gespräch. Oder: Eine junge Frau rast auf ihrem Fahrrad durch den Hamburger Hafen, sie hat eine Geige auf dem Rücken, offenbar muss sie einen wichtigen Vorspiel-Termin erreichen. Die Fahrradkette reißt. Versuche, den Termin telefonisch abzusagen, scheitern. Nach den hektischen Schnitten wird jetzt der Film langsam. Die Frau schiebt niedergeschlagen ihr Fahrrad zum alten Elbtunnel. Im Fahrstuhl trifft ihr Blick auf eine junge Frau, die sie freundlich ansieht. Einige Male fahren die beiden im Fahrstuhl auf und ab, plötzlich ist Zeit da. Im Schlussbild gehen beide ruhig in die Tunnelröhre, in der Ferne sieht man, wie sie Hand in Hand weitergehen.

Es war der Film-Gruppe offenbar wichtig, die dramatische Weltlage und die Brisanz der biblischen Texte auf das eigene Lebensgefühl »kleinzurechnen«. Immer wieder wird erzählt, wie das Scheitern großartiger Phantasien *nicht* die einzige Erfahrungsmöglichkeit und das letzte Wort bleibt, sondern wie durch unverhofft gelingende Beziehung die angespannte und verkrümmende Atmosphäre entspannt und befreit wird. Das Projekt endet in einer besonders intensiven *Flow-Situation*: Nach drei Tagen anstrengender Filmarbeit sitzt eine Teilgruppe von Sonntag Nachmittag bis in den frühen Montag morgen, 7.15 Uhr im Dienstzimmer des Seminarleiters um den *Imac*, schneidet Filmsequenzen, spielt Musik und Off-Töne auf weitere Tonspuren, einigt sich je und je, welche

einzelnen Arbeitsgruppen Literatur erarbeitet: Kommentare zu den biblischen Texten nach Verabredung; neben G.M. Martin, a.a.O. J. Monaco, Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films, Reinbek 1980/ Neuaufgabe 1993, E. Vale, Die Technik des Drehbuchschreibens für Film und Fernsehen, TR-Verlagsunion 3/1992.

Szenen wie für den Film nötig sind, wo Schnitte gesetzt werden und Musik eingespielt wird. Die Lichter in den Universitätsräumen gegenüber (Chemie) sind längst ausgegangen und wieder angegangen. Die Sonne hat ihre ersten Strahlen ausgeschickt, als die Gruppe, mit Film und im eigenen Körpergefühl fix und fertig und glücklich am Ende, auf die Straße hinaustritt.

(2) »Videodramen« sind seit 1975 mit HauptschülerInnen und KonfirmandInnen, mit Studierenden und GrundschülerInnen immer wieder durchgeführt worden. Wird im schulischen Unterricht ein Videodrama erarbeitet, so braucht es am Schluss der Einheit eine konzentrierte Phase von zwei Tagen (bisweilen auch Nächten), um die Dreharbeiten zu realisieren – wenn möglich an einem anderen Ort. Die vorbereitenden Prozesse können mit dem schulischen Stundenplan koordiniert werden.

Die Konzeption des »Videodrama« beinhaltet eine Reihe von religionsdidaktisch relevanten Aspekten. Intendiert ist beispielsweise die ästhetische Distanzierung von unkritisch aufgenommenen Fernseh- und Filmbildern: Die Gruppe lernt durch eigene Produktivität, wie so etwas »gemacht« wird. Und: Die *Bibliodrama*-Arbeit wird aufgenommen und insofern modifiziert, als der Prozess zur »guten Gestalt« jetzt zu einem klaren Ende gebracht wird. Es ist beispielsweise nicht nötig, *nach* Vollendung des Filmes zu fragen: Wie haben wir uns gefühlt? Was haben wir erfahren, wie haben wir uns mit unseren Rollen im Filmprozess identifizieren können? Wer mit solchen Prozessen im Unterricht vertraut ist, weiß, dass der Schritt vom kreativen Produzieren zum Darüber-Reflektieren oft mit einem dramatischen Einbruch an Motivation und Interesse bei den SchülerInnen verbunden ist. Im Videodrama-Prozess dagegen wird nach jeder Szene, zudem bei jedem Schneide-Vorgang gemeinsam über die Stimmigkeit von Gesten und Sprechäußerungen, von Bildsprache und Musik usw. nachgedacht. Auch die zentrale inhaltliche Frage: Haben wir die Bewegung, den zentralen Konflikt des biblischen Textes – für unser Lebensgefühl und unsere lebensweltliche Situation angemessen – in eine neue Erzählung übersetzen können, stellt sich nicht *post festum*, sondern immer wieder *während* des kreativen Prozesses. Er ist vorüber, sobald das fertiggestellte Produkt von der kreativen Gruppe gemeinsam angeschaut – und gebührend gefeiert wird.

Solange der Prozess zur *guten Gestalt* anhält, sind die Beteiligten im *Flow-Prozess* eingebunden. *Danach* lässt sich diese Situation nicht wieder herstellen. Ich denke, dies ist charakteristisch für kreative Prozesse überhaupt, über das Beispiel des *Videodramas* hinaus. Diese Einsicht muss für die Didaktik ästhetischer Arbeitsprozesse in religionspädagogischer Perspektive fruchtbar gemacht werden; *Inszenieren/Inszenierung*, *Flow-Erfahrung* und *Gestalt* sind die Stichworte, an denen eine solche Reflexion Konturen gewinnen kann.

2 Inszenierung

(1) Die Rede von »Inszenieren/Inszenierung« ist nicht allein auf ästhetische Produktionsprozesse einzugrenzen. Sie meint in der Spätmoderne zunächst eine alltägliche Selbstverständlichkeit: Jede/r inszeniert (sich),

in Sprechhandlungen und Körpergesten, in Kleidung wie in Strategien der Interessendurchsetzung, in Gefühlsäußerungen wie in Konsumgewohnheiten. Man kann zugespitzt formulieren: Ich kann nicht *nicht* inszenieren.⁷

Der Grund für diesen fundamentalen Sachverhalt liegt in dem unhintergehbaren Aufeinanderbezogensein von Vorgegeben-Regelhaftem und Subjektiv-Selbsttätigem in allen menschlichen Lebensvollzügen, vor allem aber in den Feldern menschlicher Kommunikation und Selbstthematisierung. Weder könnte ich mich so äußern, dass ich in meinem Sprechen, Handeln, Mich-Verhalten vollständig spontan den Impulsen des Begehrens oder dem authentischen Ausdruck meiner Subjektivität folge: Immer nehme ich *Sprache* in Anspruch, um *sprechen* zu können. Umgekehrt spreche, handle, verhalte ich mich nie so, dass ich Regelhaft-Vorgegebenes bloß identisch reproduziere: Das Sprechen des Individuums ist niemals die identische Reproduktion der grammatischen, semantischen, pragmatischen Regelhaftigkeit der Sprache. »Inszenieren« bezeichnet das notwendige »Zwischen«, das Spiel zwischen Vorgegeben-Regelhaftem und Spontan-Subjektivem. »Inszenieren« bezeichnet beides: den irreduziblen Anteil von Subjektivität *in der Artikulation des Anderen* menschlicher Subjektivität ebenso wie das *unüberholbare Vorgegebensein des Anderen* menschlicher Subjektivität im Vollzug ihrer Artikulation.

(2) *Ästhetische Produktionsprozesse* machen diesen alltäglichen Vorgang des Spiels zwischen Regelhaft-Vorgegebenem und spontaner Artikulation *ausdrücklich*. Der Theateranthropologe R. Schechner hat dies am Gegenstand des Verhältnisses zwischen *Ritual* (als *Vorgegebenem* in diesem Feld ästhetischer Arbeit) und *Performance* im avantgardistischen Theater (als *spontaner Artikulation*) gezeigt. Keinesfalls kann, so Schechner, die Beziehung zwischen beidem so gedacht werden, dass die Performance das Ritual *ersetzt*. Vielmehr entsteht in jeder Performance neu ein Wechselspiel zwischen Ritual und Inszenierung.⁸

Geht es im Ritual um wirksames Handeln – beispielsweise um die Transformation von einem sozialen Status in einen anderen –, so geht es im Theater allererst um Unterhaltung. Sind im Ritual Darsteller und Zuschauer nicht zu trennen, so ist diese Trennung für das Theater grundlegend. Wird im Ritual ein Zwischenzustand ange-

7 In Entsprechung zu P. Watzlawicks Formulierung »Man kann nicht nicht kommunizieren«. Vgl. *ders. u.a.*, Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern u.a. 1969, 50ff. Vgl. zu diesem Problem auch: H.-M. Gutmann, Inszenierung und Partizipation, in: *ders.*, Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen. Religion lehren zwischen Kirche, Schule und populärer Kultur, Gütersloh 2000, 226 ff.

8 R. Schechner (Theateranthropologie. Spiel und Ritual im Kulturvergleich. Rowolts Enzyklopädie, Hamburg 1990), entwickelt seine Überlegungen in enger Anknüpfung an den Ethnologen Victor Turner (vgl. vor allem: Das Liminale und das Liminalität in Spiel, »Fluß« und Ritual, in: *ders.*, Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels, Frankfurt / New York 1989, 28–94). Schechner spricht sich allerdings gegen die Annahme einer einlinigen evolutionären Perspektive vom »Ritual« zum »Theater« aus. Ähnlich wie bei Turner steht »Ritual« bei Schechner für alltagsüberschreitende Begehungen in *traditionellen*, »Theater« für alltagsüberschreitende Begehungen in *modernen* Gesellschaften.

strebt und durchschritten, der sich als Anderes der Ordnung, als Anti-Struktur verstehen lässt und deshalb durch mental-psychische Zustände wie Trance, Ekstase usw. charakterisiert ist, so wahrt das Theater Distanz zu ekstatischen körperlich-emotionalen Erfahrungen. – Ritual und Performance können allerdings nicht im Sinne historisch-evolutionärer Abfolge einander zugeordnet werden, sondern vielmehr nur im Sinne des Wechselspiels. Schon in den alten Gesellschaften, in denen die Form des Rituals vorherrscht, sind wirksame und unterhaltende Elemente miteinander verbunden; ebenso gibt es gerade im modernen Theater die Tendenz (z.B. bei Bert Brecht, aber auch in avantgardistischen Performance-Versuchen), vom darstellenden zum wirksamen Handeln, damit vom Theater zum Ritual zurückzukehren.

(3) *Inszenieren* beinhaltet kognitiv-reflexive ebenso wie körperlich-sinnliche Dimensionen. Für ästhetische Arbeit in diesem Feld ist wichtig, beide Aspekte nicht voneinander zu trennen und vor allem die reflexive Seite nicht zu verabsolutieren

Diese Gefahr sehe ich beispielsweise in einem wirkmächtigen praktisch-theologischen Gesprächsbeitrag. M. Meyer-Blanck hat in seinem Büchlein »Inszenierung des Evangeliums«⁹ alles Gewicht auf die Reflexivität von liturgischen Inszenierungen gelegt. Inszenierung des Evangeliums bleibt in der spätmodernen, durch Individualisierung und religiöse Pluralisierung gekennzeichneten Gesellschaft – anders als Rituale vormoderner Gesellschaften – konstitutiv von Reflexivität und Gestaltungsabsicht abhängig. »Wer von Ritual spricht, tritt denkerisch neben seine eigenen liturgischen Vollzüge ... Wer den Gottesdienst als Ritual qualifiziert, ist sicher davor, ihn magisch zu verstehen, als automatisch wirkendes Numinosum. *Kurz und knapp reformatorisch: Wer vom Ritual redet, redet immer von dem Glauben der im Ritual agierenden Menschen ...*«¹⁰

M.A. Friedrich erweitert demgegenüber den Blick auf »Inszenierung« vor allem um die Wahrnehmung des Körpers und schlägt vor, den Skopus von liturgischen Inszenierungsversuchen von der Theaterästhetik auf die *Schauspielästhetik* zu verschieben:¹¹ »... das Handeln des Spielers in einer Figur, im Ensemble und vor Zeugen.« Es sind drei Typen von Schauspielästhetik, die für die liturgische Arbeit fruchtbar gemacht werden:

Im Anschluss an *K. Stanislawski* liegt der konzentrierte Blick auf der »Kunst des Erlebens« bei den Schauspielenden (insbesondere in Hinblick auf ihre inneren Wahr-

9 M. Meyer-Blanck, *Inszenierung des Evangeliums*. Ein Kurzer Gang durch den Sonntagsgottesdienst nach der erneuerten Agende, Göttingen 1997.

10 Ebd., 44. Meyer-Blanck hat seine Wahrnehmung der Liturgie des Gottesdienstes an den Dreischritt der psychoanalytischen Kur nach Sigmund Freud angelehnt: Erinnern – Wiederholen – Durcharbeiten. Die vornehmlich auf Bewusstseins- und Reflexionsleistungen des Individuums orientierte Argumentation (»Erinnern – Bewußtmachen des heiligen Geschehens; Wiederholen – Vergegenwärtigen des heiligen Geschehens – Durcharbeiten – Reflexion des Bewußtmachens und Vergegenwärtigens«, ebd. S.77) wird aber immer wieder in dann weiterführender Weise durch die Eigensinnigkeit des hier behandelten lebendigen Prozesses durchbrochen.

11 M.A. Friedrich, *Liturgische Körper*. Der Beitrag von Schauspieltheorien und -techniken für die Pastoralästhetik, Stuttgart u.a. 2001, 19.

nehmungen), im Anschluss an die Spielweise des »epischen Theaters« bei B. Brecht auf der *Kunst des Zeigens*, und im Anschluss an das »heilige Theater« in J. Grotowskis Schauspielästhetik bei einer *schau-spielerischen Grenzüberschreitung in die Welt der Spiritualität*.¹² Für religionspädagogische Inszenierungsprozesse ist insbesondere die Erinnerung an die Schauspielästhetik des *heiligen Theaters* nach Grotowski interessant: Die »Grenze zwischen Gemeinde, Liturginnen und Liturgen ... wird zugunsten eines kollektiven Individuums, des Gemeindegörpers als Leib Christi eliminiert ... Liturgische Verkörperung gleicht einer spirituellen Suche, die aufgrund dieser Eliminierung nicht auf klassische liturgische Orte angewiesen ist ...«¹³ – Festzuhalten ist: Reflexivität und Körperorientierung können in der Inszenierung von Ritualen, aber auch im Lautwerden biblischer Texte nicht gegeneinander ausgespielt werden – aber auch nicht auf eine beider Seiten reduziert werden.

(4) Im schulischen Religionsunterricht, insbesondere in der Grundschulpädagogik, wird das Problem des Inszenierens – im Gegenüber von Regelhaft-Vorgegebenem und spontaner Artikulation – seit geraumer Zeit am Gegenstand von *Ritualen* anschaulich.¹⁴ Gemeinsame Vorbereitung und Inszenierung von Ritualen kann die Schulkultur fördern und die Schule selbst als Lebenswelt erfahrbar machen, die gestaltete Struktur und auch Wärme anbieten.¹⁵ Hier hat die kulturanthropologische Einsicht in die Korrelation von Ritualorientierung und verbindlicher reziproker Sozialität ihre religionspädagogische Rezeptionsgestalt gefunden.¹⁶

Die sozialanthropologischen Studien von M. Douglas¹⁷ werden vor allem darin bedeutsam, dass sie gängige Modernisierungstheorien zum »Ritual« und zum religiösen Weltverhältnis überhaupt in Frage stellen.¹⁸ Der Weg von einer ritualistischen Orien-

12 Auch G.M. Martin hat in seinem »Sachbuch Bibliodrama« die Unterscheidung der drei Typen des tödlichen, des derben und des heiligen Theaters im Anschluss an Grotowski, aber auch an die avantgardistischen Theaterexperimente P. Brooks entwickelt. Vgl. G.M. Martin, a.a.O., bes. 15ff.

13 Ebd., 280.

14 Ein Signal neuer Wertschätzung von Ritualen nach Zeiten der Verfemung durch Theologie wie durch Psychoanalyse gab: W. Jetter, *Symbol und Ritual. Anthropologische Elemente im Gottesdienst*, Göttingen 1978. Vgl. für die religionspädagogische Diskussion vor allem das Grundschul-Werk von H. Halbfas sowie ders., *Wurzelwerk*, Düsseldorf 1997.

15 Vgl. z.B. verschiedene Beiträge in: F. Schweitzer / G. Faust-Siehl (Hg.), *Religion in der Grundschule*, Frankfurt a.M. 21995.

16 Vgl. auch P. Biehls Weiterentwicklung der »kritischen Symboldidaktik« in der Wahrnehmung und Interpretation von rituellen Dimensionen in: ders., *Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik*, Neukirchen-Vluyn 1999.

17 M. Douglas, *Ritual, Tabu und Körpersymbolik. Sozialanthropologische Studien in Industriegesellschaft und Stammeskultur*. Fischer Wissenschaft, Frankfurt a.M. 1986 (nach der 2. überarbeiteten Aufl. 1973).

18 Dies betrifft in der religionspädagogischen Diskussion vor allem die Rezeption von Theorien einer irreversiblen stufenförmigen Entwicklung des religiösen – in Analogie zum moralischen – Bewusstseins. Vgl. z.B. J.W. Fowler, *Becoming Adult, Becoming Christian*, San Francisco 1984; F. Oser / P. Gmünder, *Der Mensch – Stu-*

tierung zu einer antiritualistischen, stärker aus Einstellungen, Gefühlen und Reflexionen erwachsenen Verhaltenssteuerung lässt sich *nicht* im Sinne einer – mit der historischen Entwicklung gegebenen – Evolution zu »höheren« Stufen gesellschaftlicher und individueller Entwicklung verstehen. Auf allen Stufen »alter« und »moderner« Gesellschaften muss mit einer spezifischen *Korrelation* gerechnet werden: Ritualistische Orientierungen korrelieren mit einer verpflichteten, solidarischen ebenso wie kontrollierenden Sozialität. Demgegenüber steht ein verinnerlichter Antiritualismus im Zusammenhang einer individualisierten, durch Zerfall reziproker Verpflichtungen gekennzeichneten Gesellschaftlichkeit.

Allerdings wächst auch das kritische Bewusstsein für die Grenzen angemessener Inszenierungen von Ritualen im Religionsunterricht. D. Bähr resümiert beispielsweise in ihrer Untersuchung »Zwischenräume – ästhetische Praxis in der Religionspädagogik«: »Die mangelnde Unterscheidung zwischen pädagogischen Ritualen, didaktischen Inszenierungen und authentischer religiöser Praxis führt dann zum Verschwimmen der ästhetisch-theologischen Aussage und kann schnell in Kitsch und Folklorisierung von Religion umschlagen. Bei der Suche nach kreativer Gestaltung kann die Suche nach inszenierter Religion zum respektlosen Funktionalisieren authentischer Alltagsreligion und deren Rituale werden, so z.B., wenn die jüdische Passafeier »nachgespielt« wird, was oft mit der Illusion verbunden ist, sich in schneller Weise in eine fremde Religion hineinversetzen zu können.«¹⁹

Die Inszenierung von Ritualen im Religionsunterricht eröffnet keine ungebrochene Nähe zu einer spezifischen, auch nicht zur christlichen Religionstradition. Vielmehr muss die unreduzierbare Wechselseitigkeit von Regelhaft-Vorgegebenem und spontaner Artikulation im Prozess der Inszenierung ausdrücklichs werden. Ch. Bizer spricht in diesem Zusammenhang – in Anknüpfung an liturgietheoretische Überlegungen von F. Buchholz²⁰ – vom »Spiel mit der Form«.²¹ Evangelische Religion ist mehr und Anderes als Innerlichkeit, Stimmung, Selbstreflexion. Sie verdünnt sich zu ätherischer Unwirklichkeit, wenn sie nicht als Lebensvollzug da ist und vor allem, religionspädagogisch gewendet: wenn sie sich nicht der Partizipation von Menschen, insbesondere Kindern und Jugendlichen so öffnet, dass sie sich in sie einleben können. Bizer fordert in seinem Beitrag »Liturgie und Didaktik«, den sonntäglichen Gottesdienst als diesen Ort öffentlich gelebter Religion wahrzunehmen,²² und schlägt vor, in reformpädagogischer Tradition den »Lebenszusammenhang der Lerninhalte« als Ausgangspunkt ihrer Vermittlung zu wählen. Deshalb

fen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturge-netischer Ansatz. Zürich/Köln 1984; vgl. die instruktive Zusammenfassung bei: F. Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh 41999.

19 D. Bähr, Zwischenräume. Ästhetische Praxis in der Religionspädagogik, Münster u.a. 2001, 83. Vgl. in diesem Zusammenhang auch: B. Beuscher / D. Zilleßen, Religion und Profanität. Entwurf einer profanen Religionsdidaktik, Köln 1998; sowie: D. Zilleßen, Ritual und Theater im Spiel des Lebens, in: IJPT 3 (1999), 229–250.

20 Vgl. F. Buchholz, Liturgie und Gemeinde. Gesammelte Aufsätze, München 1971, 201ff. und 215ff.

21 Chr. Bizer, Liturgie und Didaktik, in: JRP 5 (1989), 83–115.

22 Ebd., 84.

werden die Lerninhalte selbst »auf ihre Notwendigkeit für das Leben hin befragt und ... für Lernende so aufzuschließen versucht, daß sie in freiem Zugriff zur Erweiterung von Lebensmöglichkeiten begriffen und ergriffen werden können«.²³

Um dies didaktisch zu ermöglichen, ist nicht zuerst Interpretieren und Reflektieren, sondern *Begehen* der angemessene Zugang: Religion soll dort aufgesucht werden, wo sie sich in Selbstdarstellung und Selbstvollzug öffentlich manifestiert, nämlich im kirchlichen Sonntagsgottesdienst. Bizer entwickelt liturgietheoretische Überlegungen von F. Buchholz mit ästhetischer Perspektive weiter: Gottesdienstliche Liturgie wird als »Form« verstanden, in die sich die Jugendlichen hineinbegeben, die sie sich aneignen und in dieser Aneignung modifizieren können. »Wer eine Form ausprägt, spielt damit. Er errichtet nach Spielregeln, über deren Angemessenheit der künstlerische Prozeß allein entscheidet, eine von der vorfindlichen unterschiedene Welt ... Die Verantwortung liegt indessen nicht in (frommen) Intentionen oder gläubigen Setzungen der Spielenden, sondern darin, daß sie sich auf »die saubere und rechte Ausübung eben des Spielens« beschränken ...«²⁴

3. Der Flow-Kanal und der Weg zur »guten Gestalt«

(1) Lerngruppen, die in einen Prozess ästhetischer Produktivität verwickelt sind, erleben »Flow«. Fluss-Erleben lässt sich beschreiben als Drin-Sein in dem, was ich tue, als Nicht-Auseinanderfallen von Tun, Empfinden und Denken, als höchst gesteigerte körperliche und seelische Präsenz, Macht über die technischen und handwerklichen Abläufe, Verschwimmen der Subjektgrenzen, und als Selbstvergessenheit in dem Sinne, dass jede Selbstreflexion und Selbstthematisierung im Ablauf den Fluss unterbrechen würde.²⁵ *Flow* ist erfahrbar in intensiven kreativen Situationen, aber auch beim Besuch eines Fußballspiels, bei eigener sportlicher Betätigung, in den Performances der *populären Kultur* zwischen Kino, Rave-Nacht und Rock-Konzert.²⁶

Menschen, die als Erziehende ästhetische und religiöse Prozesse von Heranwachsenden begleiten, können *Flow* in gewissem Ausmaß induzieren, Bedingungen bereitstellen, die das Ereignis von *Flow* befördern, und

23 Ebd., 87.

24 Ebd., 110f.

25 Vgl. vor allem: M. Csikszentmihalyi, *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*, Stuttgart 1987.

26 Von den zahlreichen Untersuchungen, die in den letzten Jahren von AutorInnen aus dem »Arbeitskreis populäre Kultur und Religion« veröffentlicht worden sind, hat Gotthard Fermor in seiner Untersuchung »Ekstasis. Das religiöse Erbe in der Popmusik als Herausforderung an die Kirche«, Stuttgart u.a. 1999, wohl am deutlichsten die Erfahrungsqualität thematisiert, die in populärkulturellen Begehungen mit der Überschreitung der Grenzen alltäglicher Wahrnehmung zumindest intendiert wird.

andere abstellen, die sein Zustandekommen behindern – wenn sie wissen, was in diesen Situationen geschieht, und sich Methodenkompetenz in Induzierung und Begleitung solcher Lernsituationen erwerben.

Der Göttinger Saxophonist und IGS-Studienrat O. Volquartz schlägt für die Wahrnehmung und Gestaltung solcher Prozesse in Anlehnung an M. Csikszentmihalyi die Vorstellung eines *Flow-Kanals* vor. Wird der Flow-Kanal in einem Diagramm visualisiert, so bewegt er sich in aufsteigender Richtung zwischen Langeweile auf dem unten, Frustration auf dem oben angrenzenden Feld. Wenn beispielsweise eine Schülerin bei einer ersten Gruppenimprovisation auf einem Saxophon einige Töne spielt, die in die musikalische Kommunikation mit den anderen hineinpassen, dann kann sie in *Flow* geraten. Sie wird aber, wenn sie ihre Fähigkeiten nicht ausweitet, nach einer Weile in das untere Feld aus dem Flow-Kanal herauskippen: Es wird ihr langweilig. Die pädagogische Aufgabe in der Begleitung des Prozesses liegt in diesem Augenblick darin, eine Herausforderung zu stellen, die die technischen und musikalischen Kompetenzen der Schülerin hebt, so dass sie wieder in der Mitte des Flow-Kanals schwimmen kann. Übersteigt allerdings die Herausforderung das augenblickliche Fassungsvermögen, tritt Frustration ein, und die Schülerin fällt »nach oben« aus dem Flow-Kanal heraus.²⁷

In der Mitte des Flow-Kanals schwimmen ist Glück, musikalisch gesehen. Und dies gilt auch für andere ästhetische Prozesse, ja für Prozesse und Situationen intensiven Beteiligtseins überhaupt. In der pädagogischen Begleitung kreativer Situationen ist vor allem die angemessene, d.h. emphatisch präzise auf das aktuelle Drinnen- oder Draußensein des/der Lernenden im *Flow* bezogene Dosierung der Herausforderung entscheidend.

(2) Das Phänomen des *Flow* zeigt die Nähe von kreativen Arbeitsprozessen, insbesondere auch von Prozessen ästhetischer Produktivität zum Erleben und Begehen von *Ritualen*.

Der Ethnologe V. Turner²⁸ sieht den Wirklichkeits- und Wirkungsbereich von traditionellen Ritualen, die er z.B. in afrikanischen Gesellschaften untersucht, in der Überschreitung der Grenzen von Alltagsrealität. Durch die Begehung eines Rituals wird eine »liminale« Situation erreicht, die (z.B. bei einer Initiation) durch die Aufhebung bzw. die Verkehrung der Regeln der Alltagsrealität gekennzeichnet ist (»Anti-Struktur«). Liminale (bzw. unter den Bedingungen der Moderne: liminoide) Situationen sind durch zwei charakteristische Erfahrungsweisen gekennzeichnet: durch *Flow* und *Communitas*. Das Flow-Erlebnis ist vor allem durch eine Ununterschiedenheit von Tun und Darüber-Nachdenken gekennzeichnet. »Communitas« meint eine spezifische Wirklichkeit von Vergemeinschaftung: die Erfahrung der Übereinstimmung von Individualität und Sozialität, das Erkennen zwischen dem Ich und dem anderen jenseits gesellschaftlicher Rollen. In der Moderne wird in diesem Zusammenhang die Differenzierung von *spontaner* und *ideologischer* *Communitas* wesentlich: Meint spontane *Communitas* die beglückende Erfahrung zwangloser

27 O. Volquartz, Improvisation und Flow-Erlebnis, Essen 1999, 46ff.

28 Vgl. von V. Turners Arbeiten vor allem: *ders.*, Das Liminale und das Liminoide in Spiel, »Fluß« und Ritual, a.a.O. Turner entwickelt sein Ritualverständnis in Anknüpfung an ältere Forschungen, vor allem: A. van Gennep, Übergangsriten, Frankfurt / New York 1986 (franz. Original 1909), aber auch in Rezeption zeitgenössischer Forschungen, vor allem: M. Csikszentmihalyi, a.a.O.

Übereinstimmung und Nähe mit dem/der anderen, so ideologische *Communitas* ihre tendenziell totalitäre Inszenierung – bis hin zu den Gewaltopfer-Ritualen der nationalsozialistischen Gesellschaft.²⁹

Die Einsicht in die Beziehung zwischen Prozessen ästhetischer Produktivität und traditionellen Ritualen verhilft nicht zuletzt, der Gefahr einer Reduzierung ihrer Wahrnehmung auf die Subjektivität der Beteiligten zu entgehen. Denn in ästhetischer Produktivität geschieht immer mehr, als ich subjektiv davon wahrnehmen und wissen kann. Lehrende haben auch bei bester Planung in der Begleitung von Lerngruppen das Gelingen solcher Prozesse nicht in der Hand. Turners Rede von »Antistruktur« kann auf den unreduzierbaren Rest an Unverfügbarkeit – selbst bei sorgfältigstem pädagogischem Arrangement (»Struktur«) aufmerksam machen, den ästhetische mit religiösen Lebensprozessen teilen.

(3) Ein Ausschnitt aus der biblischen Erzähltradition, die Liturgie eines Gottesdienstes, ein Ausschnitt aus der symbolischen Ordnung der christlichen Religion soll in einem Prozess ästhetischer Produktivität inszeniert werden: Immer geht es darum, für die Beteiligten das Fremde, das Andere, vielleicht auch das subjektiv zunächst Uninteressante oder auch historisch Abständige auf eine solche Weise zur Darstellung zu bringen, dass es hier und jetzt Kraft und Bedeutung gewinnen kann. »Flow« bezeichnet die Seite des subjektiven Erlebens in einem solchen Prozess. Die Seite des Gegenständlich-Inhaltlichen wird angemessen durch den »Gestalt«-Begriff zugänglich. »Flow« und »Gestalt« gemeinsam können wahrnehmbar machen, was in Situationen ästhetischer Produktivität geschieht – und wie solche Situationen religionsdidaktisch induziert und begleitet werden können.

Ch. Bizer notiert³⁰: Wer eine Gestalt ausprägt, bringt das, womit er sich beschäftigt, im Hier und Jetzt zur Geltung. Dieser Raum- und Zeitbezug ist konstitutiv, gerade auch mit Blick auf die Heilige Schrift. Was an historischen, exegetischen, systematischen Informationen in der Auseinandersetzung mit einem biblischen Text herausgefunden werden kann, wird, gelingendensfalls, zum *Feld*, das der Figur, die für die Beteiligten hier und jetzt dran ist, den Hintergrund, die Tiefe geben kann. Oft genug scheitert das: die Bibel wird, mit analytischem Blick auseinandergenommen, zum abständigen Text, von dem aus kein Weg mehr zur Wahrnehmung des Heiligen führt. Denn im Gestalt-Prozess wird keinesfalls etwas *vorfindlich* Richtiges wie ein Kern in die Hülle einer Gestalt gebracht. Die Theorie der Gestalt sieht in der Gestalt nicht das Äußerliche, Uneigentliche, sondern das Wesentliche. Wenn der Gestalt-

29 Vgl. z.B. H.D. Bastian, Kampf um die Feste – Kampf um die Köpfe. Eine Skizze zur politischen Religion der Neuzeit, in: P. Cornehl u.a., In der Schar derer, die da feiern. Feste als Gegenstand praktisch-theologischer Reflexion, Göttingen 1993, 15–32; sowie: H.-U. Thamer, Faszination und Manipulation. Die Nürnberger Reichsparteitage der NSDAP, in: U. Schultz (Hg.), Das Fest. Eine Kulturgeschichte von der Antike bis zur Gegenwart, München 1988, 352–368.

30 Chr. Bizer, Die Schule hier – die Bibel dort. Gestaltpädagogische Elemente in der Religionspädagogik. Hier zitiert nach: ders., Kirchgänge im Religionsunterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion. Göttingen 1995, 31–49.

Prozess *gelingt*, sind die Beteiligten mit darin, sie werden mit *ihrer* Zeit in die Christus-Zeit aufgenommen. Dies gilt analog auch für die Raum-Thematik: »Die Voraussetzung ist dabei: nicht wir machen die Heilige Schrift gültig, sondern sie eröffnet die Chance, das Leben von Gott her ordnen und schenken zu lassen. Dazu gehört, daß wir die heilige Schrift an uns und mit uns Raum schaffen lassen. Dieser Raum und die entsprechende Aktivität ist das, was ich mit Religion meine.«³¹

Dr. *Hans-Martin Gutmann* M.A., Professor für Praktische Theologie an der Universität Hamburg

31 Ebd., 49.

Den Räumen Raum geben

1 Raum – was ist das?

Bisher haben Theologie und Religionspädagogik das Thema »Raum« weitgehend kaum beachtet. Zur Einstimmung in dieses vieldimensionale Themenfeld *drei Situationen*:

- Als in einem Konsistorium über den Umbau eines evangelischen Gemeindezentrums diskutiert wurde und einige Theologen die vorgelegten Entwürfe für aufwendig und wenig funktional hielten, mischte sich der Baudezernent in die Debatte: »Ihr Theologen traut den Räumen nichts zu. Ihr seht in ihnen nur Gehäuse für Gottesdienste und ähnliches. Aber Räume können mehr. Sie bringen Neues zustande. Man muss sie nur machen lassen.«
- In den lichten Korridoren des in den neunziger Jahren vom Stararchitekten Günter Behnisch erbauten Dresdner St. Benno-Gymnasiums fragte ich eine dort seit kurzem tätige Lehrerin, wie sie mit der ihr bisher fremden pädagogischen Situation klar käme. Ihre Antwort: »Mir geht es hier recht gut. Auch deshalb, weil mir die Architektur dieses Hauses die Hälfte meiner Arbeit abnimmt.«
- Im weiten Raum des frühgotischen Lübecker Doms versammelten sich Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer Tagung zum Gottesdienst. Als nach Predigt und Choralgesang der Pfarrer zum Gebet einlud, meinte er: »Wir haben inzwischen vermutlich bemerkt, wie der Raum dabei ist bei dem, was wir hier tun. Das Beten wird uns gelingen, denn diese Kirche hilft uns und betet mit.«

Drei Zitate aus unterschiedlichen Zusammenhängen, die darin übereinstimmen, dass Räume auf ihre Weise Leistungen erbringen, Inhalten Raum geben und spezifische Kommunikationen entstehen lassen. Raumformen formen.

»Zum Leben gehören Lebensräume. Zur Freiheit gehören Freiräume. Zur Bewegung gehören Bewegungsräume ... usw. Diese Räume sind etwas anderes als Container, die leer oder voll sind, in jedem Falle aber gleichgültig gegenüber sog. Inhalten. Menschen erfahren ihren Raum als beides: Weite und Grenze.«¹ Im Unterschied zur Flüchtigkeit der Zeit, an die Wort und Ton gebunden sind, besitzt der Raum Dauer. Dieser kommt durch Begrenzung unterschiedlicher Art zu Stande: Gebirge oder Horizont schaffen Landschaftsräume, Mauern oder Wände bilden Stadt- oder Innenräume. Anders als das zweidimensionale Bild, vor dem wir stehen, sind Räume dreidimensional. Wir sind in ihnen. Sie umfassen uns mit dem, was in ihnen zur Form gefunden hat, indem wir in sie eindringen

1 Jürgen Moltmann, Gott und Raum, in: ders. / Carmen Rivuzumwami (Hg.), Wo ist Gott? Gottesräume – Lebensräume, Neukirchen-Vluyn 2002, 29–41 (Zit. 31).

und uns in ihnen bewegen. Jeder Schritt bietet uns eine veränderte Sicht und lässt dasselbe anders erscheinen. Was Raum jeweils ist, hängt – anders als beim Bild – im wahrsten Sinne von unserm Stand-Punkt ab. Wir nehmen Raum wahr als Spannung, die sich zwischen uns und den Dingen ergibt. So *ist* Raum nicht, sondern *entsteht* faktisch jeweils neu. »Ich kann nie ein Ding unabhängig von einem speziellen Blickpunkt, nie, wie es »an sich« ist, sehen.«²

Die Grundkategorien von Zeit und Raum vereinigen sich dort, wo wir Räume begehen. So braucht Raum unsere Zeit. Wir sind gleichsam seine Co-Autoren, weil er davon abhängig ist, in welcher Form, Schritt- und Zeitfolge wir ihn uns erschließen und ihn dabei für uns definieren. Räume unterschiedlicher Art sind *strukturierte Vorgaben* und Angebote. Zu fragen ist in der Praxis, was sie konkret bewirken, ermöglichen oder verhindern und welches Programm und Menschenbild sie möglicherweise repräsentieren.³

Doch Räume sind nicht nur vorstrukturierte Bereitschaften, die darauf warten, dass wir sie füllen und als Freiraum in Gebrauch nehmen. Raum als heimatlicher Landschafts- und Lebensraum ist zugleich *Erinnerungs-ort*, der Vergangenes sinnlich vergegenwärtigt. Die umfassende Sinneswahrnehmung von Räumen, die mit Gerüchen und Visuellem, mit Kommunikation und Geräuschen verbunden ist und Räume auratisch macht – es gibt keine eigenschaftslosen Räume – erinnert und bietet dem Individuum Halt. Erinnerungsraum erweist sich so als widerständig im Zeitalter des Flüchtigen und Enträumlichten von Intercity, Internet und wurzelgrundgefährdenden Mobilitätsforderungen der Gesellschaft an den »flexiblen Mensch« (*Richard Sennett*). Es zeigt sich: »Die (mit Füßen, Händen, Mund, mit dem ganzen Körper) ertastete Welt setzt einen Halt und gibt einen Halt, und nicht nur für das Denken. Man will den Boden unter den Füßen nicht verlieren.«⁴

Raum als geformte Vorgabe, die auf unsere »Landnahme« wartet, und Raum als erinnernde Sinneswahrnehmung und Haftanker für biografischen Wurzelgrund! Doch Raum darf nicht lediglich als individuell-lebensgeschichtliche Erinnerung verstanden werden. Vielmehr: »Der geordnete Raum als ein Geflecht angebbarer räumlicher Bezüge ist für die Stabilität sozialer Gruppen unabdingbar. ... In ihrer Komplexität sind sie (symbolische Ordnungen, R.D.) Ausdruck und Bezugspunkt kultureller Identität und geben somit wesentlichen Aufschluß über die Traditionen,

2 Otto Friedrich Bollnow, *Mensch und Raum*, Stuttgart u.a. 1994, 78.

3 Vgl. Kornelia Schneider, *Raum für Kinder – Räume für Kinder*. Zur Wechselwirkung von Baukonzeption und pädagogischer Konzeption, in: *Deutsches Jugendinstitut* (Hg.), *Orte für Kinder*. Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung, München (DJI) 1994, 77–104.

4 Michael Hauskeller, *Atmosphären erleben*. Philosophische Untersuchungen zur Sinneswahrnehmung, Berlin 1995, 158; vgl. auch Peter Biehl, *Heimat in theologischer und religionspädagogischer Perspektive*, in: JRP 14 (1997), *Heimat – Fremde*, 1998, 29–64.

Werte und Verbindlichkeiten einer Kultur.«⁵ Raum ist in diesem Sinne – und für Dorf- und Stadtraum, öffentliche Gebäude wie Schulen, Kirchen, Museen gilt dies in besonderer Weise – »kollektives Gedächtnis«⁶. Dieses hält Inhalte und deren Kommunikation dauerhaft fest. »Seit der antiken Mnemotechnik ... besteht eine unverbrüchliche Verbindung zwischen Gedächtnis und Raum.«⁷ Überlieferter gebauter Raum ist – sofern er wahrgenommen wird – sperriges Bollwerk gegen Vergessen und Verundeutlichung, gegen rasche Vernutzung von Bild und Wort im flimmernden Medienkonsum der Wegwerfgesellschaft.

Über Jahrhunderte gewachsene Dörfer und Städte sind räumlich-sinnlich erfahrbare Identitätssymbole des Gemeinwesens und dessen Form gewordenes Langzeitgedächtnis. Nicht nur Kirchen, Schulen, Rathäuser und Burgen, auch Banken, Bahnhöfe, Industrie- und Verwaltungsbauten zeigen, wofür und wogegen das Gemeinwesen einsteht, welche Inhalte und Werte es geformt haben, was ihm in den Spannungen wechselnder Zeiten jeweils wichtig war und welcher Sinn aus dem allen spricht. Derartige kann über alle Epochen-Brüche entdeckt, erkundet und kritisch erschlossen werden.

Raumerschließung äußert sich zunächst als Wahrnehmungskunst. Besonders Kirchenräume erweisen sich hierbei als geronnene Deutung von Leben und Zeit unter Gott und erinnern so Spezifisches. Kirchenbau zeigt, was Kirche in je neuer Zeitkonkretion jeweils ausmacht. Mit der Wahrnehmung von Form und Raum lässt sich dieses lernen, zugleich Religion neu in Gebrauch nehmen und Spiritualität gestalten.⁸ Unabhängig davon erwies sich Kirchenbau-Überlieferung ausstrahlungsfähig in Form von Kuppeln und Festsälen, mit denen man besonders im 19. Jahrhundert Schul-, Museums- und Theaterarchitektur versah, die aus dem »Kult-Ur-Ort« Kirche auratische Kulturorte machte und dabei das Numinosum von Religion in Räume anderer Art zu übertragen versuchte. Zusammenhänge, die in der Zweckbau-Architektur der Moderne kaum mehr erkennbar sind und auf ein anderes Verständnis von Bildung und Kultur verweisen, jedoch in der Architektur der Postmoderne durch Form-Zitate gelegentlich erinnert werden.

5 Artikel »Raum« (Rolf Gehlen), in: Herbert Cancik u.a., Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe, Bd. IV, Stuttgart u.a. 1998, 375–398 (Zit. 386 f).

6 Vgl. Maurice Halbwachs, Das kollektive Gedächtnis (La Mémoire collective), Frankfurt a.M. 1985.

7 Aleida Assmann, Zur Metaphorik der Erinnerung, in: Dies./Dietrich Harth (Hg.), Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung, Frankfurt a.M. 1991, 13–35 (Zit. 14).

8 Vgl. Fulbert Steffensky, Vorräume. Zugänge zu spirituellen Erfahrungen, in: Anna-Katharina Szagun (Hg.), Erfahrungsräume. Theol. Beiträge zur spirituellen Erneuerung (Rostocker Theol. Studien 3) Münster 1999, 19–30.

2 Raum und Bildung

Es fällt auf, dass Theologie und Religionspädagogik weitgehend von einem lediglich funktionalen Verständnis der Raumthematik ausgehen.

Christliche Gemeinden verstehen ihre Gebäude oftmals als – zweifellos zu pflegende – bloße Gehäuse für Verkündigung, (Kirchen-) Musik und vorgegebene Liturgie. Kirchenraum-Verwaltung erfolgt häufig unter museal-denkmalspflegerischen Voraussetzungen, die lediglich bei konkreten Nutzungsinteressen durchbrochen werden. Die auf »Wort Gottes« und Hermeneutik als Sprachgeschehen konzentrierte inhaltliche Kommunikation brachte es mit sich, dass entsprechende Wort-Verkündigung »ortlos über den realen Vollzügen schwebte«⁹. Obwohl sich die Christentumsgeschichte als umfassende Gestaltungsgeschichte und darin als eminent formenproduktiv erwies, blieb eine Hermeneutik davon geprägter Formen, Feiern und Räume weitgehend unterentwickelt. Der Raum »ist kein prominentes Thema der Praktischen Theologie.«¹⁰ Vermutet der Protestant in katholischen Gottesdienst-Intentionen ein umfassenderes Verständnis, so stößt er hierbei auf unerwartete »ökumenische Gemeinschaft«: »Die liturgische Feier wird beschrieben, ohne daß der Raum in den Blick kommt.«¹¹ Bestätigen auch hier Ausnahmen die Regel?

Untersucht man die Raumthematik als Bildungsthema in schulischen Zusammenhängen, so fällt auf, dass Schülerinnen und Schüler in Situationen unmittelbarer Betroffenheit spirituelle Raum-Nischen suchen, wie etwa nach dem Anschlag islamistischer Attentäter in den USA am 11. Sept. 2001 oder dem brutalen Erfurter Schulmord im April 2002. Raum als Thema ist jedoch in der Literatur auch zu schulischer Kunstpädagogik und Heimatkunde erstaunlich defizitär. Die Kunstpädagogik thematisiert ausführlich bildnerische Techniken, reflektiert das Sehen und zahlreiche kunstbezogene Erschließungsverfahren, bezieht gegen traditionelle Orientierung an Kunst-Hochkultur modernen Mediengebrauch ein und macht Alltagsästhetik zum Thema, bietet aber zum Raumthema oft nur bau- und stilkundliche Informationen.¹² Raumerfahrung als Auseinandersetzung und Erschließung durch Begehung ist hier vermutlich auch deshalb kein Thema, weil im Kurzzeit-Hackwerk schulischer Verächterung und nüchterner Klassenzimmer-Funktionalität die »sinnliche Verödung der Lernkultur« in dieser Hinsicht nur schwer zu überwinden

9 Michael Meyer-Blanck, Die Predigt in Raum und Ritual, in: Prakt. Theol. 34/1999, H. 3, 164.

10 Christian Grethlein, Kirchenpädagogik im Blickfeld Praktischer Theologie, in: Thomas Klie (Hg.), Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen, Münster 1998, 17–33 (Zit. 17). Neuere Entwicklungen in der Praktischen Theologie relativieren freilich obige generelle Aussage.

11 Klemens Richter, Der liturgische Raum prägt den Glauben, in: Anselm Bilgri / Bernhard Kirchgessner (Hg.), Liturgia semper reformanda (FS Karl Schlemmer), Freiburg u.a. 1997, 239.

12 Ausnahmen besonders in älterer Literatur, z.B. Karl Klöckner, Werken und plastisches Gestalten, Berlin 1957, bes. 136 ff (»Der Raum«).

ist¹³ – sofern nicht Lernprojekte »außer Haus« oder spezifische Schulkultur-Vorhaben dies ermöglichen.

Dabei zeigen Verben deutscher Sprache bereits, dass zentrale Wortbildungen für Lernen und Bildung aus taktiler Kommunikation und Raum-Wahrnehmung entstanden sind, was vielfach kaum bewusst ist und nicht als sprachgeschichtlicher Zufall angesehen werden kann: Eine Sache erfassen, von einem Inhalt ergriffen oder berührt sein; Begriffe wachsen aus (Be-) Greifen; selbst Verstehen erinnert an Stehen, Auseinandersetzung an Setzen, Lebenslauf an Laufen, Erfahrung an erkunden, des Fahren und Bildung zunächst an Bild und gestaltendes Bilden mit den Händen. Wir nähern uns einem Thema, und selbst für Mündigkeit benutzen wir räumliche Prozessbegriffe wie aus dem Hause gehen oder ins Leben treten usw. Die Sprache erinnert so an die Leiblichkeit des Denkens und räumliche Grunderfahrungen, aus denen sich Verstehen und inhaltliche Aneignungen herleiten. Pädagogisch folgt daraus, gegen alle »Domestizierung« und rasche »Zubereitung« (Horst Rumpf) von Inhalten zu bloßen Unterrichtsstoffen der Sprachlogik zu folgen und Bildung als raum-sinnliche Kulturarbeit zu verstehen. Einer lediglich emotionsbestimmten, unkritischen Erlebnisorientierung, die an reflektierender Aufarbeitung, Deutung und Integration des Erfahrenen in bisherige Lernbiografie uninteressiert bleibt, ist hier keineswegs das Wort zu reden. Wohl aber einer Wahrnehmungssensibilität, welche die raumzentrierte Sinnlichkeit auch in einer »Pädagogik unstetiger Vorgänge« als »Erweckung«¹⁴ und Entdeckung folgenreich aufzugreifen vermag.

3 Raum und Lebensgeschichte

Entwicklungspsychologisch kann das Heranwachsen des Kleinkindes als zunehmende Aktivität des Raum-Ergreifens und -Begreifens beschrieben werden. Laufenlernen – und damit Inbesitznahme von Raum – und aufrechter Gang sind konstitutiv für menschliche Entwicklung.¹⁵ Später bauen sich Kinder eigene Räume und entwickeln eine Topografie von Lieblings- und Abenteuerplätzen auf Bäumen und Böden, in Schneeburgen und Kuschecken – sofern die »Unwirtlichkeit unserer Städte« (Alexander Mitscherlich) und die zunehmende Raumverschlingung durch Verkehr und Bebauung derartige Aneignungen (noch) zulassen. Die neuere Kindheitsforschung hat darauf aufmerksam gemacht, dass Kinder räumliche Umwelt nicht mehr als überschaubaren Gesamttraum in Form konzentrischer Kreise erschließen können, sondern weitgehend – durch die modernen Mobilitätswänge und Parzellierungen ihres Le-

13 Vgl. Horst Rumpf, Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über Schule, München 1981; ders., Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur, Weinheim 1987; ders., Schule als Kunst-Raum, in: JRP 13 (1996), Kunst und Religion, 1997, 129–143.

14 Otto Friedrich Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart u.a. 1959, 18 u. 42 ff.

15 Vgl. Anton A. Bucher, Wie eignen sich Kinder und Jugendliche räumliche Umwelt an?, in: rhs – Religionsunterricht an höheren Schulen, 43/2000, H. 3, 145–154.

bensalltags veranlasst – »verinseln«¹⁶. Ihre Lebenswelt zerfällt in unverbundene Einzelsegmente. Kindheit wird zur (mütterlichen) Transportierkindheit. Derart zerstückelter Raum hat zerstückelte Zeit zur Folge. Kinder sind daher früh an Fahrzeuge und Uhren gebunden und – als Kehrseite mangelnden Freiraums – »verhäuslichen« in oft passiv-rezeptivem Medienkonsum. Obwohl derartige Tendenzen besonders in Städten unverkennbar sind, erweisen sich solche Entwicklungen jedoch als stark milieuabhängig. Aus »Verinselung« eine generelle Verarmungs-Hypothese ableiten zu wollen, scheint zu undifferenziert, zumal sich in den Parzellierungstrends von Raum und Zeit immer wieder kindliche Gegenwehr als Eroberung von Orten und Räumen zeigt – wenn auch unter erschwerten Bedingungen.

Unmittelbare religionspädagogische Bedeutung für Schule und Gemeinde besitzt eine Befragung von über 1300 Schulkindern durch *Anton A. Bucher* zur Frage »Wo sich Kinder besonders glücklich fühlen?«: »Ergebnis: Die Glücksrelevanz von Orten wie Natur, Fußballplatz, Spielplatz, Reithof etc. steigt in dem Maße, je häufiger sich Kinder dort aufhalten und aktiv sind.«¹⁷ Wenn auch die Übertragbarkeit dieses im Raum Salzburg gewonnenen Ergebnisses in andere gesellschaftlich-kulturelle Kontexte zu prüfen ist, scheint doch die Eindeutigkeit dieser Untersuchung darauf hinzuweisen, dass glückbesetzte Rauman eignung nur gelingt, wenn sich das Individuum oft und aktiv – also den Raum eigenständig nutzend und mitgestaltend – einbringen kann. Kinder schaffen sich aus Nichts oder vorhandenem Raum ihren Raum und halten ihn »heilig«. Liegt – so lässt sich fragen – das häufige Desinteresse an Schule oder Kirche möglicherweise auch daran, dass hier (meist) alles fertig und eingeräumt, vorgegeben und vorstrukturiert ist, eigenständige Mitgestaltungschancen gering sind und sich an normativen Vorgaben – etwa gottesdienstlicher Art – auszurichten haben, so dass das Veranstaltete zwar allenfalls absolviert, aber kaum wirklich als »mein« oder »unser« Raum angeeignet wird?

Auch in späteren Lebensjahren ist individuelles und »kollektives Gedächtnis« – auch in religiöser Hinsicht – an Räume und Orte gebunden, die durch Begehung und Nutzung Vergewisserung schaffen. Orte sind in solchen Zusammenhängen Merkmale, Symbole und Gütesiegel. Sie garantieren und sozialisieren. Orte wie Jerusalem, Rom, Assisi, Wittenberg, Jacobsweg, Taizé u.a.¹⁸ können geradezu als Erinnerungsspeicher des Christentums gelten. Kirchenräume machen diese Symbolorte mit

16 Vgl. *Hildegard Zeiher*, Organisation des Lebensraums bei Großstadtkindern. Einheitlichkeit oder Verinselung?, in: *U. Herlyn / L. Bertels* (Hg.), *Lebenslauf und Raumerfahrung*, Opladen 1989, 35–57; *Christa Berg*, Aufwachsen in schwieriger Zeit, in: *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Aufwachsen in schwieriger Zeit. Kinder in Gemeinde und Gesellschaft*, Gütersloh 1995, 128–154.

17 *Bucher* 149; vgl. *ders.*, Auf dem Spielplatz, im Kinderzimmer oder vor dem Computer. In welchen Räumen Kinder Glück erleben, in: *Christlich-pädagogische Blätter* 112 (1999), 66–70.

18 Vgl. Artikel »Lernort Kirchentag« (*Günter Ruddat*) / »Lernort Taizé« (*Stefan Gottmann*), in: *Norbert Mette / Folkert Rickers* (Hg.), *LexRP*, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 1227–1235.

ihren Inhalten überall »realpräsent« und für alle zugänglich. Solange religiös-kulturräumliche Verwurzelung gegeben ist, »kann man es sich leisten, sie für etwas Selbstverständliches zu halten. Doch wenn sie verloren geht, so beginnt die Suche.«¹⁹ Erklären sich damit zumindest partiell der Massentourismus unserer Zivilisation und die Fernweh-Reisen meist junger Menschen in extreme Landschaften und die religiöse Aura besonders des asiatischen Raums?

4 (Kirchen-)Raum – Erschließungsansätze

Solange Raum als Landschaft, Kindheitserinnerung, als Ort spezifischer Geschichte oder symbolischer Raum des Religiösen alltagskulturell gebraucht und mehrheitlich genutzt wird, bedarf es kaum besonderer Bemühung, ihn zu erschließen. Verstehen und Vertrautheit wachsen hier aus Benutzung unmittelbar. Besonders religiöse Symbole und Kirchenräume jedoch sind inzwischen weithin zu unverständlichen Relikten einer museal gewordenen Vergangenheit geworden – keineswegs nur im Osten Deutschlands – und pädagogisch reflektierte Verfahren zur inhaltlichen Erkundung gebauter Formen dringlich.²⁰ Dass sich besonders seit den siebziger Jahren rasch eine Museumspädagogik²¹ profilieren konnte und gegenwärtig u.a. Waldpädagogik²² entsteht, zeigt, dass sich Kulturbruch und Schwinden alltagskulturell gelebter Überlieferungen, die sich mit Räumen verbinden, inzwischen nicht nur auf Inhalte christlichen Glaubens beziehen.

Um religionspädagogisch wesentliche Begegnungen mit den sowohl formal wie inhaltlich meist fremden Räumen der Kirchenbaugeschichte herbeizuführen, eignen sich Verfahren, die bewusst zur Mitarbeit der Jugendlichen einladen und deren Vorstellungen von Leben und Welt, Gott und (Nicht-)Glaube zur Voraussetzung haben. »Fruchtbare Momente« beim gemeinsamen Erschließen sind hierbei Erkundungsintentionen, Such- und Entdeckungsimpulse wie: Was erzählt der Bau außen

19 Peter Bucke, Geschichte als soziales Gedächtnis, in: Assmann/Harth (Hg.) 289–304 (Zit. 297).

20 Vgl. Roland Degen, Kirchenräume als Gedächtnis der Christenheit, in: JRP 13 (1996), Kunst und Religion, 1997, 145–161; ders. / Inge Hansen (Hg.), Lernort Kirchenraum. Erfahrungen – Einsichten – Anregungen, Münster 1998; Thomas Klie (Hg.) 1998; Margarethe Luise Goecke-Seischab / Jörg Ohlemacher, Kirchen erkunden, Kirchen erschließen, Lahr/Kevelaer 1998; Christiane-B. Julius u.a., Der Religion Raum geben. Eine kirchenpädagogische Praxishilfe, RPI-Loccum 1999; Artikel »Lernort Kirchenraum« (Roland Degen), in: Norbert Mette / Folkert Rickers (Hg.), LexRP, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 1224–1227.

21 Vgl. Klaus Weschenfelder / Wolfgang Zacharias, Handbuch der Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis, Düsseldorf 1992 (3. Aufl.).

22 Vgl. Joseph Cornell, Mit Freude die Natur erleben. Naturerlebnisspiele für alle, (deutsch) Mülheim/Ruhr 1991.

und innen über Hoffnung, Leben und Tod? Welche Zeiterfahrungen verbergen sich hinter unterschiedlichen Stilen? Welches Bild von Gemeinde und Gesellschaft lässt der Raum erkennen? Welche möglicherweise indirekte Kritik kommt in den Veränderungen, entdeckbaren Baubrüchen usw. zum Ausdruck?²³ Zu welcher Form von Feier, Andacht und Fest animiert der Raum (Was kann man in ihm machen? Was schließt er aus)? Welche Rätsel gibt er auf, und welches ist seine »Lokalsee«?

Hierbei können – je nach Gruppe – durchaus unterschiedliche Intentionen verfolgt werden; *zum Beispiel*: Wie kann (durch Bild- und Urkundenmaterial, durch Erzählung und Phantasie-Zeitreise) die Entstehung, der einstige Bauplatz von Dom oder Dorfkirche lebendig werden? Wie lebten die Bauleute, Mönche und Bewohner damals? Wovon wurde ihr Leben bestimmt? Welche Funktion im örtlichen Gemeinwesen erfüllte der Bau etwa in Kriegs- und Bedrohungszeiten (Türme, Wehrkirche, Flucht- und Asylort)? Wo weisen Ausstattungsstücke auf politische Verstrickungen und Feindbilder (Antijudaismus u.a.) der Kirche in unterschiedlichen Zeiten hin? Was sagt der Innen- und Außenraum zu Macht (Wappen), Frieden und Gerechtigkeit? Wo nimmt der Bau durch Bilder oder Texte zu Glaube oder Bekenntnis Stellung – und welche Folgen könnte das für uns haben? Wo möchten wir dem Bau oder seinen Details widersprechen (und warum)? Regt der Raum nicht nur zur Erkundung von Überlieferung (»Architekturexegese«) und Auseinandersetzung damit an, sondern ermöglicht er Neues, gibt er Anstöße auch für gruppengemäße Spiritualität und »Liturgien des Lebens«? Lässt der Bau Kirche lernen – und in welcher Hinsicht? Zeigen sich für Jugendliche Chancen, sich – zumindest auf Zeit – in das gebaute »Gedächtnis der Christenheit« einzutragen« und so die Tradition fortzuschreiben? Welche Fragen ergeben sich, wenn wir den Bau mit Nachbarkirchen, anderen Gottesdienststätten wie Synagogen, Moscheen u. a. vergleichen? ...

Wichtiger als erfahrungsferne Erklärungen und stilkundliche Informationen sind hierbei Erfahrungsaustausch und – durch »den Stachel des Fremden« (*Bernhard Waldenfels*) hervorgerufen – Äußerungen über unsere Lebensvorstellungen, Gefährdungen und Götter(bilder). Die Sprache derartiger Räume ist weitgehend nicht unsere Sprache. Sie kann jedoch dazu beitragen, Worte und Formen zu finden, die wir schließlich als die uns gemäße Sprache entdecken – als Orientierungshilfe für persönlich zu verantwortende Gegenwart und Zukunft. – Kirchenräume sind heute weithin optische Unterbrechungen inmitten Verkehr, Geschäft und Politik; auch kann ihre Andersartigkeit sie zu Gegenräumen machen. Kirche und christliche Religionspädagogik dürften unserer Zeit gerade diese kritisch-unterbrechende – und darin letztlich auch für die Gesellschaft produktive – Befremdlichkeit schulden.

Vermutlich kann der Kontrast großer und weiträumiger Kirchen in der Enge alter (und moderner) Städte auch auf jenen Gott verweisen, der in der Enge unseres Denkens und der Begrenztheit unseres Lebens »unsere Füße auf weiten Raum« (Ps 31,9) stellt. Nicht gegen eine Pädagogik des

23 Vgl. Roland Degen, Amen contra Nema. Zur kritischen Dimension einer Pädagogik des Kirchenraums, in: Hartmut Rupp u.a. (Hg.), *Zukunftsfähige Bildung und Protestantismus* (FS Eckhart Marggraf), Stuttgart 2002, 227–239.

Kirchenraums, wohl aber sie entgrenzend und sie in umfassende Bezüge christlichen Glaubens stellend, kann derartige Erschließung von Räumen auf jene Erfahrungen mit Gott aufmerksam machen, welche die alttestamentliche Gemeinde dieses Gottes als »erlösen« beschreibt – und dafür ein Verb benutzt, das wörtlich bedeutet: »Raum geben« (jasa)²⁴.

24 Vgl. Moltmann, 31.

Die Bibel als Form – in ihren Formen

(Ein didaktischer Zugang zur Heiligen Schrift

»Die Arbeit mit der Bibel im Religionsunterricht steckt seit langem in einer Krise. Langeweile der Schüler und Ratlosigkeit der Lehrer breiten sich aus!« So der Ausgangspunkt von Horst Klaus Berg in seinem jüngsten Beitrag zur Didaktik der Bibel¹. Berg arbeitet seit Jahrzehnten an didaktischen Zugängen zur Bibel.² Bereits als der problemorientierte Religionsunterricht entwickelt wurde, hätte er den Satz – im Rückblick auf die Evangelische Unterweisung und begleitend zu den damals neuen Ansätzen – genau so formulieren können. Wenn sich Langeweile und Ratlosigkeit so lange Zeit immer noch weiter ausbreiten können, muss die Nötigung, es mit der Bibel dennoch immer weiter zu probieren, ziemlich stark sein. Ich frage:

1. Warum ist die Bibel nicht längst gänzlich aus dem Religionsunterricht verschwunden? Was nötigt, an ihr fest zu halten?
2. Wenn es mit der Bibel im Religionsunterricht so schwer ist, ist sie dann didaktisch richtig bestimmt? Wie setzt eine Didaktik an, die mit der Bibel christliche Religion unterrichtlich-experimentell wahrnehmbar macht?

Worin liegt der Nutzen der Bibel; wozu könnte ein heutiges Weltkind so etwas Fremdes und Dickes wie eine Bibel brauchen, wenn es denn wollte? Es ist die vornehmste Aufgabe der Didaktik, nach dem Sinn zu fragen, den es für Lernende macht, sich mit einer Materie der Lehrpläne zu befassen, und wiederum zu überlegen, was in sie hineingehört. Der Nutzen der Bibel ist ihr Gebrauchswert im Leben der Heranwachsenden und späteren Erwachsenen.

1 H.K. Berg, »Ein Wort wie Feuer?« Zur Arbeit mit der Bibel im Religionsunterricht, in: M. Wermke (Hg.), Aus gutem Grund: Religionsunterricht, Göttingen 2002, 112–117.

2 H.K. Berg, Das Loben Gottes in der Evangelischen Unterweisung, Psalm 107,1–32, in: R. Bonsack u.a. (Hg.), Gottes Wort in der Evangelischen Unterweisung, Festschrift für Gerhard Bohne, Berlin 1965, 24–34; H.K. Berg / F. Doedens, Gesichtspunkte zur Didaktik des problemorientierten Religionsunterrichts, in: dies. (Hg.), Unterrichtsmodelle im Religionsunterricht, Frankfurt a.M. u.a. 1974, 73–105, bes. 92ff.; ders., Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung, München/Stuttgart 1991.

1 Die Bibel im Religionsunterricht

Für diesmal sei davon ausgegangen, dass Religion für die Lebenstätigkeit viel austrägt,³ vorausgesetzt, es gibt Instrumente, sie sich zu öffnen und nutzbar zu machen. Der Nutzen der Bibel liegt darin, dass sie die christliche Religion handhabbar macht. Mit der Bibel kann ich christliche Religion für mich passend um mich herum aufbauen, wenn mir danach ist. Dabei frage ich notwendigerweise nach *expliziter* christlicher Religion, die als solche erkennbar ist. Die Bibel müsste einem mündig werdenden Zeitgenossen ermöglichen, christliche Religion authentisch in die Hand zu nehmen und im Experiment zu lernen, wie Christen es machen, christlich zu sein.

Ich habe nicht vor, mit Ermäßigungen zu arbeiten. Die Bibel ist – christlich – Heilige Schrift. Auf dem Weg zu einer Didaktik der Bibel sind die theologischen *Fundamentalialia* unumgänglich.

1.1 Vom durchhaltenden Ursprung der christlichen Religion

Religionspädagogik muss – auch – zeigen, wie *christliche* Religion »läuft«: Hier kommt die Bibel als Heilige Schrift ins Spiel. Die Gründe liegen im »Wesen« der christlichen Religion. *Ihr österlicher Ursprung*: Nach der Katastrophe des Todes Jesu wurden in seiner Gemeinde Wortlaute der Heiligen Schrift Israels zitiert und entfaltet: Unter dem Lautwerden *Heiliger* Schrift wurde in der Kraft Gottes »*Heiliger Geist*« erfahren. In der Atmosphäre weltzeitlicher Äonenwende wurde der gekreuzigte Jesus »im Geist« als der herrschende Christus zur Gegenwart des Heils: *Blinde sehen und Lahme gehen, Aussätzige werden rein und Taube hören, Tote stehen auf und Armen wird das Evangelium gepredigt* (Mt 11,5 vgl. Jes 35,5f). Der gekreuzigt-auferstandene Christus macht sich im Lautwerden der Heiligen Schrift für seine Gemeinde zur umfassenden Wirklichkeit.

Ich stelle mir das so vor: Unter dem Eindruck des Karfreitags stiftet die Rezitation eines Psalms einen Raum voller Auferstehungswirklichkeit: *Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen?* Durch die Rezitation steht der sterbende Jesus vor Augen und schreit. Weiter heißt es im Psalm: *Denn er* (nämlich Gott) *hat nicht verachtet noch verabscheut des Elenden Elend und nicht sein Antlitz vor ihm verborgen / und da er zu ihm schrie, hat er ihn erhört* (Ps 22,1 u. 25): Damit ist der Gestorbene von Gott erhört, mithin auferstanden und *sitzend zur Rechten Gottes*. An ihm ist Gottes Treue wirksam. Sie geht vom österlichen Christus auf seine Gemeinde über. Der von den Toten Auferstandene ist mit erneu-

3 R. Kabisch, Wie lehren wir Religion? Göttingen 1910, 1ff.

ernder Kraft bei seiner Gemeinde. Aus diesem Ursprung in Heiliger Schrift vollzieht sich christliche Kirche bis auf diesen Tag.⁴

Die christliche Heilige Schrift hat sich, historisch, herausgebildet, indem über die hebräische Bibel hinaus im Gottesdienst weitere Schriften auslegungsfähig wurden: Evangelien, Apostelbriefe. Damit war die charakteristische Zweiteilung von »Altem« und »Neuem Testament« konstituiert. Im Hintergrund steht der »Erzketzer« Markion mit seinem Kanon nur aus (redigierten) Schriften des Lukas und des Paulus – ohne die Bibel Israels.⁵

Noch die heutige christliche Predigt steht in dieser Kontinuität: Ein verlesener Wortlaut der als heilig veranschlagten Schrift wird situationsbezogen für eine Gemeinde mündlich entfaltet. Der Vorgang ist ein tragendes Konstruktionselement christlicher Religion. Sie gibt sich damit an jedem Ort flexibel ihre konkrete und aktuelle Gestalt. Christliche Religion lebt in immer neuer Regeneration ihrer Verkündigung aus der Heiligen Schrift. Würde die »Heilige Schrift« aus diesem Vorgang extrapoliert, hätten es Lernende lediglich mit »Fertigprodukten« zu tun. Sie wären nicht als authentisch Gestaltende respektiert. Ich sage mit süffisantem Unterton: Langeweile und Ratlosigkeit würden sich im Unterricht christlicher Religion ausbreiten.

Ich kenne den Einwand, historische Rekonstruktion einer Ursprungsgeschichte seien für *gegenwärtige* Religion irrelevant. Jede Zeit mache aus der »Tradition« ihre eigene Religion. Das Argument: Christliche Religion wird zu (abgelebter?) »Tradition« abstrahiert; dann können ihre geschichtlichen Lebensformen überspielt und – ohne Gespür für die Widerständigkeiten – in gesellschaftliche Bedingungen eingeebnet werden.

In Ausübung christlicher Religion konstituiert die Erfahrung des Heiligen Geistes spezifische Zeitverhältnisse mit eigenem Charakter von Wirklichkeit. Vergangenes kann Gegenwart, Gegenwärtiges vergangen sein; Kreuz und Auferstehung werden gleichzeitig. Gott umgreift von Ewigkeit her menschliches Leben. Nicht die Menschen jeweiliger Zeiten haben Gott in ihren Händen (es sei denn in Ewigkeitsmomenten wie beim Empfang von Brot und Wein vor dem Altar), sondern Gott ist es, der über die den Menschen gegebene Zeit bestimmt. Anders wäre er nicht Gott. Das Programm einer Didaktik verpflichtet, die Lebensbewegungen ihrer »Gegenstände« in jeweiliger Eigentümlichkeit zu erfassen und *so* elementare Zugänge zu suchen.

4 Vgl. Chr. Bizer, Die Schlüsselerfahrung der christlichen Bibel, JRP 16 (2000), 87–106.

5 P. Vielhauer, Geschichte der urchristlichen Literatur, Berlin / New York 1975, § 64, 774ff.

1.2 Die reformatorische Akzentuierung

Die Heilige Schrift in Gebrauch nehmen: Die christliche Religion ist an ihre Heilige Schrift gebunden. Römisch-katholisch ist die Heilige Schrift Medium der Kirche, worin sie lebt und sich artikuliert. Wer an der Kirche teil hat, ist in die Bibel »eingetaucht«. Die Zugehörigkeit zur Kirche ist das Primäre. Für die evangelische Kirche ist – gemäß der Wittenberger Reformation – die Heilige Schrift der Zugang zu christlicher Religion. Sie allein bildet – ausgelegt – den Raum, in dem sich das Göttliche christlich vernehmbar macht: *allein durch die Heilige Schrift*.

Der Raum der Religion, der durch den Gebrauch der Heiligen Schrift entsteht, ist didaktisch eine *fundamentale* Vorgabe⁶: nicht dass der Mensch schon drin wäre! Es handelt sich (auch für die, die drin sind) um ein immer wieder Hineinkommen. Der Ort des Menschen ist der *Eingang* zur Kirche als zum »Leib Christi«. Im Eingang ist er noch ganz Heide und Welt, aber so, dass er sich (gleichsam mit seiner Vorderseite) bereits dem Heiligen aussetzt und sich berühren lässt. Ein kleiner Schritt zurück, und schon ist er wieder draußen (vielleicht so, dass er eine Zeit lang die Berührung noch spürt). Einen Schritt weiter hinein, und schon bringt er seine ganze Weltlichkeit in den religiösen Kontext und lässt sie sich der Herrschaft Gottes zuordnen: Er hat den christlichen Gott.

Der didaktische Orientierungspunkt ist die *Schwelle* zum Zwischen-Raum zwischen der Heiligkeit des unnahbaren Gottes einerseits und der endlichen, todverfallenen Lebenswelt andererseits: als Fremder mit der Sache in *Kontakt* kommen, den Kontakt spüren und sich mit dem Gespürten auseinandersetzen, auch wieder weggehen und den Kontakt aufs Neue aufzusuchen wissen und sich probenhalber auf das Fremde einlassen, in begleitender wacher Reflexions- und Handlungsbereitschaft. So ist Unterricht didaktisch als Raum des engagierten Experiments und der Sensibilisierung für Erfahrung verstanden. Der evangelische Religionsunterricht ist von dieser Vorgabe in allen seinen Verfahren durchgängig bestimmt.

Damit verhandeln wir auf der Ebene des »Didaktisch-Fundamentalen« eine reformatorische Formel zur Anthropologie. In hergebrachter Terminologie: *Gerechter und Sünder zugleich*. Die Formel bezeichnet nicht moralische Qualitäten, sondern einen *religiösen* Status. Einerseits mit dem Leben und Sterben in Gott geborgen, im »Stand des Heils«; andererseits in böse Welthandel verstrickt, kaputt und fern von Gott – oder (ganz schlimm) tief in Frömmigkeitsgefühle eingetaucht, die die eigene Weltlichkeit verstellen.

6 Vgl. auch *Chr. Bizer*, Luthers Kleiner Katechismus, im Blick auf den Konfirmandenunterricht aufs Neue gelesen, in: *B. Dressler* u.a. (Hg.), Konfirmandenunterricht. Didaktik und Inszenierung, Hannover 2001, 88–130.

Die Formel *Gerechter und Sünder zugleich* ist ein Schlüssel für viele Spielarten evangelischen Lebens zwischen den Eckpunkten des protestantischen Fundamentalismus, der nur die selbst verinnerlichte Religiosität gelten lässt, und dem religiösen Liberalismus, der mit seiner Religion umgeht, als wäre sie keine. Die Formel stellt nicht ein abstraktes Wesen des Menschen fest, sondern bezieht sich auf die Schriftauslegung. Sie hat die Bestimmung, dem *Sünder*, dem Gottfernen, seine Ferne von Gott aufzuzeigen und die Gerechtigkeit des Gerechten durch die angebotene religiöse Gemeinschaft mit Christus herzustellen: Schriftauslegung immer verstanden als ge-sehender, aktueller Vorgang, der auf die Berührung mit Religion abzielt und diese Berührung authentisch und immer wieder neu ermöglicht. In dieser Berührung liegt das Heil Gottes beschlossen, obwohl der so Geheiligte nie aufhört, Weltkind zu sein: *Gerechter und Sünder zugleich*.

Schriftauslegung überführt Worte der Heiligen Schrift in einen dynamischen geistlichen Raum, in dem die sich Einfindenden in die Gemeinschaft mit Christus verwickelt werden und darin Heil erfahren. Die Ausarbeitung von Auslegung steht unter dem Kriteriengefüge der reformatorischen »Ausschließlichkeitssätze«: *allein durch die Heilige Schrift, allein aus Gnade, allein aus Glauben, allein durch Christus*. Die Sätze bedingen sich wechselseitig. Nur so sind sie für die »Inszenierung« Heiliger Schrift Kriterien und Bojen der Orientierung.

Die Auslegung entspricht der Heiligkeit der Heiligen Schrift, wenn sie das Heil von Christus *allein aus Gnade* so anbietet, dass heilbringendes *Glauben* im Sinn von Berührtwerden immer neu entstehen kann. Dass Christus sich nur von sich aus in ein Verhältnis zu seinen Menschengeschwistern setzt und sich nichts durch »Werke« der Anpassung (Barmherzigkeit, Selbstversagung, Gefühligkeiten von reuiger Zerknirschung) abmarkten lässt, ist Zentrum der lutherischen »Rechtfertigungslehre«. *Allein aus Gnade* ist vermittelt allein durch die ausgelegte Heilige Schrift.

Die Heilige Schrift so auslegen, dass sie *allein aus Gnade* auf *Glauben* hin Heil anbietet, ist Arbeit. *Allein aus Gnade* zielt nicht auf müßiges Abwarten. Wortlaute der Heiligen Schrift werden unter Eintragung individueller Erfahrung in gestaltender Arbeit entfaltet, damit diese tun, was in ihnen angelegt ist.

Fazit: Damit ist die Heilige Schrift nach den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft Evangelische Kirche für die Schule didaktisch bestimmt: Sie wird unterrichtlich – im wechselseitigen Hören aufeinander – für sich und andere so in Raum überführt, dass sie von den Bearbeitenden individuell *die* Gestalt erhält, an der sie – möglicherweise – in ihrer Lebenssituation, für sich, Heil Gottes glauben könnten. An diesem didaktischen Ort ist Christentum an Lernende ohne spezielle religiöse Voraussetzungen, nur mit etwas neugierigem Interesse, aus seinem Ursprung, experimentell, in unterrichtlichem Probehandeln und an jeder Stelle offen für Reflexion, *als Religion* vermittelbar.

2 Formen der Heiligen Schrift

2.1 Der Auslegungsprozess von Form zu Form

Die *Form* eines Textes wurde im theologischen Historismus aus seinem »Sitz im Leben« abgeleitet. Das Ensemble der gesellschaftlichen und individuellen Faktoren am Entstehungsort bedingt den Text und bildet sich wiederum an ihm ab. Die historisch-kritische Bibelexegese hat mit diesem Handwerkszeug das historische Profil der Texte glänzend herausgearbeitet. Der Ertrag für einen Unterricht in *gegenwärtiger* christlicher Religion ist freilich gering.

Aus der Schülerperspektive erscheint die Bibel hier erstens als eine Sammlung von *Texten* und zweitens aus historischer *Vergangenheit*. Unterrichtlich ist beides tödlich. Nur Spezialisten verstehen, den Massen von Buchstaben Gegenwartssinn abzunötigen. Wenn sie ihn flott und gefällig präsentieren, ist der Weg dahin umso undurchsichtiger. Einem veranschlagten historischen Bewusstsein entziehen unsere maßgeblichen Wirtschafts-, Technik- und Medienkulturen durch Modernisierungs- und Globalisierungsschübe laufend die Plausibilität. Sie kennen nur konsumierende Gegenwart als Durchgangsstadium für suggerierten Fortschritt. Geschichte ist in diesem Kontext Kuriosum, Unterhaltungsware, entkernte Fassade.

Wollte der Unterricht biblische Texte historisch vermitteln, müsste er gegen das gesellschaftliche Wahrheits- und Wirklichkeitsverständnis anarbeiten: verlorene Liebesmüh! Dieser Unterricht würde seine Bibel durch die didaktischen Voraussetzungen für die Lernenden belanglos machen. Spielraum geben für kreative Bibelauslegung ist didaktisch zwingend. Kreativität spielt nur im Modus der Gegenwart⁷.

Form verstehe ich didaktisch als gegenwärtige Gestalt. Sie arbeitet sich in achtsamer Wahrnehmung aller Einzelheiten des Gebildes Text heraus. Anstelle von *Text* sage ich *Wortlaut*, um die räumliche Potenzialität des Textes zu betonen. Dem Bibeltext wird lebendige Stimme geliehen, die ihm Resonanzraum schafft. *Resonanz*: Der Klang durchdringt mit seinen Schwingungen Körper und setzt sie in Bewegung, indem er Widerhall erfährt. Der Klangraum und der Körperraum verschmelzen (partiell) zu *einem* Raum.⁸ Die körperliche Dimension des Lernens von Religion kommt in den Blick.

Dem lauten Lesen als elementarer Gestalt von Auslegung setzen sich Zuhörende mit ihren Sinnen aus. Sie öffnen sich dem Klang und werden von seinen Schwingungen getragen. Schwebende Aufmerksamkeit auf sich selbst, auf das Körpergefühl, begleitet den Vorgang. Körperliches Wohlbehagen und Störungen beim Zuhören haben hermeneutische Signifikanz für das Gehörte. Niemand hat in der Hand, was sich tut,

7 »Kreativität« ist nicht eine Frage neuer pädagogischen »Verfahren«. Dazu D. Bähr, Zwischenräume. Ästhetische Praxis in der Religionspädagogik, Münster u.a. 2001, bes. 225: »Wahrnehmungsschulung kann erkennen lassen, dass jede Handlung in ihrem Wesen kreativ ist« [Michel Serres].

8 Entsprechende Erfahrungen bietet am nächsten Wochenende eine Diskothek.

während er sich von einem Wortlaut tragen lässt. Überraschend schiebt sich das *eine* in den Vordergrund und fängt Aufmerksamkeit ein, während *anderes*, vielleicht wider Erwarten, in den Hintergrund tritt. Innere Bilder entstehen, Klänge, Farben ... Zum Verfahren des Hörens gehört der Austausch über das Hören. Jeder hat anderes wahrgenommen, und im Wahrgenommenen teilt er sich selbst mit.

Gegenwärtige *Form* entsteht an der Nahtstelle des Kontaktes zwischen dem Wahrgenommenen und dem Wahrnehmenden. Im präzisen Wahrnehmen auf die Einzelheiten des Gesprochenen, je länger desto mehr, ordnen sich die Wahrnehmungen kaleidoskopisch zu einem Ganzen. Die Worte des Textes geben Konturen und Koordinaten vor. Die literarischen Gattungen und innerhalb der Gattungen die je konkreten Formen lassen die Wahrnehmung frei und steuern die Rezipienten doch innerhalb eines breiten Spielraums. Ein Klagepsalm ließe feixendes Grinsen schwerlich zu.

Die alleinige didaktische (und vor allem hochschuldidaktische) Fixierung auf die »Bedeutung« eines objektivierten literarischen Textes wäre didaktisch verhängnisvoll, weil sie die individuellen Wahrnehmungen intellektualistisch verkürzt und mithin die unterrichtliche Arbeit gerade um das bringt, was Religion in ihrer Atmosphäre ausmacht. Wenn Studierende und Lernende in der Schule auf »Stoffe« der Religion in angelernter historisch-kritischer Methodik⁹ zugreifen, ist Religion aus den Stoffen verschwunden.

Der Grundriss: Didaktisch schaltet sich Unterricht an der Bibel in den Prozess ein, in dem das Christentum in Gegenwärtigkeit zu sich kommt. Ich beschreibe diesen Prozess als einen Gestaltungsvorgang. Er vollzieht sich ausgehend von der (literarisch-schriftlichen) Form, so wie sie wahrnehmenden Zeitgenossen erscheint, zu neuer raumstiftender Form, in der sie ihr eigenes Interesse an christlicher Religion (oder das vermutete Interesse von anderen) zu einer Raumgestalt kommen lassen, die sie als ihren Ausdruck von heutigem Christentum (anfänglich) verantworten: *Geprägte Form, die lebend sich entwickelt*, hat ein Lehrer großer Didaktiker einst formuliert.¹⁰

2.2 Formen der Bibel

Wer sich in der Schule an einer Tischplatte sitzend über einen Text beugt, ist auf *Feststellungen* aus: Dies und das verhält sich so und so. Er selbst erfährt sich dabei als bewegungslos. Zapflichkeit beherrschen ist wichtig zu lernen. Auch zu biblischen Texten ist mancherlei festzustellen. Zu Religion entfalten sie sich jedoch erst im Lautwerden und in der Dynamik weiterer Auslegung. Die vorgegebenen Formen der Bibel¹¹, die den Prozess wahrnehmender Auslegung mit steuern, evozieren auf elementarer Ebene leibliches Verhalten. Ich exemplifiziere an einigen wenigen Formen der Bibel.

9 Die historisch-kritische Methode ist als Anleitung zur Wahrnehmung für professionelle Philologen von hohem Wert.

10 Vgl. Chr. Bizer, Luthers Kleiner Katechismus, a.a.O.

11 Dafür kann R. Bultmann, Die Geschichte der synoptischen Tradition, Göttingen 1932, wie ein Handbuch gelesen werden.

a) In unserer Schultradition ist die *Erzählung*¹² die Form schlechthin, in der sich Christentum vermittelt. Die Form der Erzählung in der Bibel fordert mündliches Erzählen. In körperlich entspanntem Aufnehmen wird das Erzählte gegenwärtig.

Jesus beugt sich über den Gelähmten, vergibt ihm die Sünden und heißt ihn gehen: *Nimm dein Bett und geh heim!* (Mk 2,1–12). Die Zuhörer sehen mit inneren Augen den Geheilten mit seiner Matratze auf dem Rücken nach Hause gehen. Sie bewegen sich leibseelisch mit. *Wir haben so etwas noch nie gesehen*, nicken sie Zustimmung. Der »Chorschluss« der Anwesenden führt im spontanen Nachvollzug der Geschichte zum körperlichen Ausdruck; jeder staunt auf seine unverwechselbare, nur ihm eigene Art. Wer sein Staunen sich nicht körperlich ausdrücken lässt, bewegt sich nicht in der auf Gegenwärtigkeit drängenden Erzählung, sondern erhebt sich über sie. Auch das darf sein.

Dem Zuhören entspricht didaktisch das *eigene* Erzählen. Erzählende Selbstinszenierung fällt pubertierenden Jugendlichen schwer. Aber einzelne Elemente können eingeübt werden. Eine Gruppe erarbeitet ihre Gliederung der Geschichte am schriftlichen Text, hört heraus, was sie »rüberbringen« will. Einzelne übernehmen vor der Klasse nacheinander kleine Erzählsequenzen. Zuvor wird das Einverständnis der Zuhörer erbeten: »Lasst euch unsere Geschichte gefallen und macht es uns nicht schwer. Wenn einer stecken bleibt, dann bleibt ruhig. Wir helfen uns untereinander ... Und jetzt fangen wir an.«

Erzählen ist ein Ritual; fließend¹³. Anfang und Ende werden klar markiert. Während des Rituals bildet das Erzählen einen Raum, in dem das Erzählte einerseits Fiktion, andererseits Überschritt in die Wirklichkeit Gottes ist. In dieser Spannung weist es den Zuhörenden eine Vielzahl von Möglichkeiten an, sich im Erzählraum zum Erzählten zu verhalten. Erzählen lernen ist für die Tüchtigkeit im Leben wichtig, biblischen Geschichten Raum geben ist Experiment mit dem Lebensvollzug von Christentum.

b) Eine Urform religiöser Kommunikation mit dem Heiligen eröffnen die *Psalmen*.¹⁴ Psalmen verlangen das Verhalten der Rezitation. Rezitation rollt ab, ob ich innerlich dabei bin oder nicht: ein Programm für den Umgang mit Religion überhaupt. Es kommt nicht primär auf Bedeutung und Verstehen an, sondern auf die Schwelle zum offenen Raum der Religion. Wer sich in Psalmenrezitation übt, bekommt eine Ahnung, wie tief unsere übliche Erwartung an Religion immer noch von einer Ideologie der Betroffenheit geprägt ist. Psalmenrezitation lehrt, Religion fremd

12 Vgl. I. Baldermann, Erzählen, in: LexRP, 435–441.

13 Zu *flow* vgl. den Beitrag von H.-M. Gutmann in diesem Band.

14 Vgl. I. Baldermann, Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen (WdL 4), Neukirchen-Vluyn 1999⁶; ders., Ich werde nicht sterben sondern leben. Psalmen als Gebrauchstexte (WdL 7), Neukirchen-Vluyn 1999³.

und unverstanden sein zu lassen. Wer versteht schon, was sich tut, wenn Religion praktiziert wird. Wahrnehmen lässt sie sich trotzdem. Und dann treten wir in die Reflexion ein!

- A: Ach Herr, strafe mich nicht in deinem Zorn* und züchtige mich nicht in deinem Grimm! //
- B: Herr, sei mir gnädig, denn ich bin schwach * heile mich Herr, denn meine Gebeine sind erschrocken //
- A: Und meine Seele ist sehr erschrocken* Ach du, Herr, wie lange! //
- (Ps 6,2–4)

Die Gruppen A und B stehen sich gegenüber. Jede Gruppe rezitiert einen Vers, A zu B hin, B zu A zurück. Der Parallelismus membrorum wird innerhalb jeder Gruppe durch eine Pause bei * markiert. Sie ergibt eine Binnenspannung. Die antwortende Gruppe nimmt den Fluss der Rezitation fast nahtlos auf. Es wird (gregorianisch) auf *einem* Ton gesungen, mit bestimmten Klauseln bei * und //. So wurde vor der Erfindung des Lautsprechers die Sprache in großen hallenden Räumen, etwa im antiken römischen Senat, verständlich artikuliert. Jetzt wird der Hall von der einen Seite von der anderen fließend zurückgegeben. Der Klangraum wölbt sich von beiden Seiten her. Die Gruppen errichten damit auf geistliche Weise ein Gewölbe aus Tönen, den Hohen Chor einer Kathedrale! Ein Kirchengebäude kann dem Psalmodieren unterstützend ein Gehäuse bieten, und es wird erst in seinem geistlichen Gebrauch voll erfasst.

Niemand folgt dem rezitierten Psalm von Vers zu Vers. Der Psalm tönt; das ist sein Sinn. Er birgt die Singenden, mit erschrockenen Gebeinen und sehr erschrockener Seele, in seiner Welt. Kaum einem der Psalmodierenden ist bewusst, dass er von *sich* singen könnte – und doch ahnt es jeder. Das Stossgebet *Ach du, Herr, wie lange!* sucht sich unter Kriegsgeschrei und verelendeten Besoffenen am Straßenrand den Inhalt des Gebets. Der angeredete Herr ist auf verborgen-offenbare Weise da. Ich beschreibe damit religiöse Kultur. Religionsunterricht ist *Unterricht in Kultur*. Ich bestehe aber darauf, dass *religiöse* Kultur inbegriffen ist.

c) Jeder *Text* der Bibel ist Form, es gibt keinen formlosen Text. Die Form ist *didaktisch* wahrgenommen, wenn sie zu körperlich-sinnlicher Bewegung führt und damit ihren Raum etabliert. Ich mache die Probe an einem Text, der sonst als spröde gilt.

Ich habe Studierenden Gen 5,1–32 vorlesen wollen: ein Geschlechtsregister. Während des Vorlesens beschränkte ich mich plötzlich auf einen Teil. Das Ganze schien mir unzumutbar: Als X soundsoviel Jahre alt war, zeugte er den Y. Nachdem X den Y gezeugt hatte, lebte er noch soundsoviel Jahre, zeugte Söhne und Töchter und starb. Und das von Adam bis Noah zehn mal: Adam – Set – Enosch – ... Ich bin von meinen Zuhörern hart getadelt worden, weil ich den Fluss der Geschlechterfolge durch die Jahrhunderte mutwillig abgebrochen hatte.

Gen 5 grenzt aus dem Menschengewusel auf der Erde die Folge Vater – Erstgeborener aus und konstruiert damit eine ordnende Linie durch die Zeiten. Vom Menschenleben ist nur die Dauer und die Zeugung, vornehmlich des *einen* namhaften, männlichen Nachfolgers von Bedeutung. Gelehrte Genealogie macht aus dunkler Herkunftsgemeinschaft einen geordneten Sinnraum, indem sie die Geschlechterfolge in eine rituelle, liturgische Gestalt bringt. Im Hören des Stammbaums wird der Rhythmus von Gott gelenkter, sinnvoll gegliederter Zeit sinnlich erfahren.

Altes und Neues Testament werden durch diese Gattung (Mt 1) vernäht. Lukas schlägt mit dem Stammbaum Jesu eine Schneise durch alle vorangegangene Weltzeit, bis hinauf zur Erschaffung des Menschen. Die rückläufige Aufzählung von Joseph an, *der war ein Sohn Elis, der war ein Sohn Mattats, der war ein Sohn ...* bis auf *Set, der war ein Sohn Adams, der war Gottes* (Lk 3, 23f. 38) macht aus dem Wirken Jesu »die Mitte der Zeit«. Ich höre den Evangelist beim Schreiben kichern. Er errichtet sein Gebäude wie im Spiel; die Sache stimmt am Anfang nicht: *Jesus ... wurde gehalten für einen Sohn Josephs, der war ein Sohn Elis, der war ...* Der Stammbaum ist ein ritueller »intermediärer Raum«. ¹⁵ Er bildet nicht Realität ab, sondern verwandelt *in* der Realität, aber abgegrenzt von ihr, in neue Wirklichkeit.

2.3 Die Form der Bibel

Auch die Bibel selbst hat eine Form. Sie leitet an, die Bibel als ganze, als Heilige Schrift, wahr zu nehmen. Nahtstellen geben von den Formen viel zu erkennen. Wenn das Evangelium nach Matthäus das Neue Testament mit einem Stammbaum Jesu eröffnet und damit die Geschichte Israels von Abraham zu Jesus periodisiert, bietet es die Heilige Schrift aus Altem und Neuem Testament als *eine* spannungsvolle Einheit. Didaktische Verfahren, die einzelne biblische Texte ohne Wahrnehmung des Ganzen bearbeiten, machen die Heilige Schrift zu einem Wust. ¹⁶

a) Anfang und Ende der Heiligen Schrift eröffnen durch ihre Blickrichtungen zwei Raumdimensionen, in denen sie als ganze elementar begreifbar wird. Im ersten Schöpfungsbericht sieht Gott auf das Geschaffene herab. *Und Gott sah, dass es gut war, ... dass es gut war* (6 mal) ... *und siehe, es war sehr gut*. Konstatierende Sätze aus dem Off. Wer spricht sie? Nicht Gott und auch kein Mensch. Ihrer Logik nach hallen

15 Zur Bedeutung in der psychodramatischen Theorie vgl. U. Seeger, Gegen eine Göttin kann man nicht viel machen, in: Psychodrama IX (1) 1996, 93–130 (Hinweis von Lothar Teckemeyer).

16 Das geschieht bei R. Lachmann / G. Adam / C. Reents (Hg.), Elementare Bibeltexte, exegetisch – systematisch – didaktisch, Göttingen 2001, weil das Elementare nicht als didaktische Kategorie bedacht ist.

die Worte durch Weltenräume, sind mit der Bibel einfach da und geben die Blickrichtung von Gott her vor: von oben her auf das Geschaffene. Wer mit Gott sehen könnte, würde so tief sehen, dass er unter allem Bösen, unter Gewalt und Qual, die Güte Gottes sich spiegeln sähe: von sehr tief unten, nach ganz oben. *Siehe!* Unter diesem Blick Gottes wird alles, was ist, zu *einem* Raum zusammen geschlossen: Schöpfung. Wer die Bibel vorne aufschlägt, sieht in dieser Blickrichtung eine Strecke weit mit. Nicht bis in die Tiefe. Das ist Gott vorbehalten. Die Bibel ist dazu da, diese Blickrichtung anfänglich wahrzunehmen. Am Ende wird herauskommen, was Menschen bis dahin nur kontrafaktisch ahnen: *Siehe, es war sehr gut.*

b) Die zweite Blickrichtung, mit der die Heilige Schrift schließt: *Es spricht, der dies bezeugt: Ja, ich komme bald. – Amen, ja, komm Herr Jesu!* (Offb 22,20). Dieser Dialog durchzieht die Jahrtausende. Jesus Christus bezeugt durch einen Engel sein Kommen. Die Gemeinde antwortet sehnsüchtig. Jesus der Herr kommt auf sie zu, und die Kirche erwartet ihn. Das ist ihre Aufgabe. Die Zusage des Herrn kommt vom Ende der Zeit von jenseits des Kosmos auf die Sprechenden zu und durchmisst dabei alle Welten. Die christliche Kirche streckt sich je an ihrem Ort in der Welt auf dieses Kommen aus und spricht in allem, was sie sagt und tut, in ernster Bereitschaft *Amen*. Der Dialog gibt einen ZeitRaum vor, bildlich gesprochen, nicht von oben nach unten in die Tiefe orientiert, sondern durch eine Ewigkeitslinie von vorn, in sanftem Winkel von oben zu mir abfallend. Der aus den Wolken des Himmels Kommende trägt die Züge des Jesus der Evangelien. Der ZeitRaum des Dialogs mit diesem Herrn schließt alle Zeiten und Räume der Welt und der Menschen vorwegnehmend zusammen. Christen und Christinnen leben kraft der Heiligen Schrift als Kirche Jesu Christi in diesem ZeitRaum, was immer sie sonst noch tun: *Amen, ja, komm Herr Jesu!*

Die geschichtliche Dimension religiösen Lernens

// Anmerkungen zur Kirchengeschichtsdidaktik¹

1 Problemanzeige

Intentionen und Inhalte des Religionsunterrichts sind vielfältiger geworden. So gehen bspw. die Notwendigkeit interreligiösen Lernens mit dem Dialog verschiedener Kulturen und das Erfordernis ethischen Lernens in globaler Perspektive (»Weltethos«) und die entsprechende Förderung der Pluralismustoleranz weit über die »klassischen« Inhalte des Religionsunterrichts hinaus; damit wird zugleich der Gestaltungsspielraum für den Kirchengeschichtsunterricht eingeschränkt.

Religions- und Kulturgeschichte werden thematisch. Die herkömmliche Bezeichnung »Kirchengeschichte im Religionsunterricht« erweist sich dann als zu eng; wir sprechen von der geschichtlichen Dimension religiösen Lernens; sie durchbricht zugleich die Eingrenzung auf das Lernfeld »Schule«.

In diesem kurzen Beitrag soll es um die Ausführung von *drei Thesen* gehen: (1) Angesichts des angezeigten Problems ist die ohnehin fragwürdige genetische Ableitung eines kirchengeschichtlichen Themas aus einem zeitlich vorhergehenden aufzugeben; die Chronologie behält ein relatives Recht als Ordnungsfunktion. (2) Ursprünglich miteinander konkurrierende didaktische Strukturen des Kirchengeschichtsunterrichts sind miteinander zu verschränken. (3) Der neue biografisch-lebensgeschichtliche Ansatz führt nicht notwendig zu einer personalisierten Sicht der Geschichte und bedeutet daher keinen Rückschritt zu den sog. *exempla fidei*.

2 Konzeptionelle Voraussetzungen

2.1 Was ist Kirchengeschichte?

Geschichte meint einmal das Geschehen selbst und seine Wirkungen, sodann die Darstellung und Deutung des Geschehens. Die Deutung setzt voraus, dass das Geschehen in Geschichten verdichtet tradiert wird. Das Evangelium vermittelt sich »in, mit und unter« Geschichten, und zwar von Geschichten, die innerhalb und außerhalb des privaten, öffentlichen und kirchlichen Christentums spielen. Die Wirkung des Evangeliums betrifft nicht nur die Kultur, Musik, Literatur und bildende Künste, son-

1 Gert Otto zum 75. Geburtstag!

dern ebenso die ökonomische und gesellschaftliche Basis. Der Grund dafür, dass das Evangelium nur in Spannung zu pluralen Geschichten wahrgenommen werden kann, liegt darin, dass das *eine* Evangelium unterschiedliche Interpretationen zulässt. Der Glaube hat daher plurale Gestalt und kommt faktisch nur in konfessioneller Ausprägung vor.

Die pluralen Geschichten lassen sich nicht in profane und evangeliumsgemäße Geschichten aufteilen, sondern die Geschichten, die während einer bestimmten Dauer die Geschichte ausmachen, sind durch unsere Erkenntnisweise insgesamt profan. Zur Geschichte gehört gleichursprünglich die Deutung der Geschichte (nicht das bloße Faktum). Bei der Deutung muss der Interpret zunächst Sinn einlegen, um den Ablauf von Ereignissen und Prozessen verstehen zu können. Die Intention der in Geschichten verdichteten Ereignisse und die Intention derer, die sie zu deuten versuchen, stehen in einem dialektischen Verhältnis.

Die Perspektive, die Verstehen und Darstellung der Geschichten leitet, bestimmt den theologischen Charakter der Kirchengeschichte als Disziplin. Die Frage nach dem Evangelium, nach der Verheißung von Befreiung und Versöhnung, ist ein hermeneutischer Schlüssel zur Auswahl und Beurteilung von Geschichten, zur theologischen Urteilsbildung. Wie sind Menschen einer bestimmten historischen Situation der ihnen zugeeigneten Freiheit gerecht geworden? Die Einheit der aus pluralen Geschichten bestehenden Geschichte hängt von dem einen Evangelium ab; sie ist Inhalt der christlichen *Hoffnung*, diese Einheit ist daher das Ergebnis des eschatologischen Handelns Gottes. *Faktisch* haben wir es mit einem Beziehungsgeschehen pluraler Geschichten zu tun. In didaktischer Hinsicht gehören die Lernenden in dieses Beziehungsgeschehen hinein; denn die Geschichte stellt sich nicht an sich dar, sondern im Zusammenhang mit Verstehen und Lernen.

Die Vernachlässigung der geschichtlichen Dimension des Lernens ist nicht nur ein Zeichen schlechter Theologie, sie bedeutet vielmehr einen Verlust an Identität.

2.2 Die Ordnungsfunktion der Chronologie

Den pluralen Geschichten entsprechend gibt es eine Vielzahl von Zeiten. Erlebte Zeit gibt es nur im Plural. Sie ist immer Zeit für dieses oder jenes, Zeit von Ereignissen, Handlungen und Systemen. Jedes Geschehen hat seine Zeit (Koh 3,1–8). Nur Ereignisse, die im Sinne von Ursache und Wirkung aufeinander bezogen sind, haben ein festes Bezugssystem von früher oder später; aber nicht alle Ereignisse stehen in einem kausalen Zusammenhang. Daher lassen sich auch nicht alle Themen kausal auseinander ableiten und verknüpfen.

Wir lernen den Umgang mit der Zeit als Orientierungsmittel, um gemeinsam leben und handeln zu können. Wir lernen, Ereignisse in die Abläufe von Prozessen einzuordnen und die Zeitmodi zu unterscheiden. In Ansätzen verstehen wir den *Übergang von den erlebten Zeiten zur historischen Zeit*. Bei diesem Übergang spielt die *Generationenfolge* eine Rolle: Zeitgenossen, Vorfahren, Nachfahren. Darüber hinaus ist die *Spur* ein Bezugssystem, das sich mit Datierung verbinden kann (»Spuren der Vergangenheit«). Wir gehen von der Gegenwart aus und verfolgen die Spuren anhand von Fragmenten, Ruinen, Dokumenten und Zeitzeugen zurück.

Im Sinne einer solchen Ordnungsfunktion ist die Chronologie in Lernprozessen sinnvoll, nicht aber als durchgängiges didaktisches Prinzip der Themenauswahl und -Verknüpfung.² Diese These spricht nicht dagegen, historische Studien in ihre zeitlichen Abläufe einzuordnen.

Das Evangelium hängt nicht an diesem Ordnungsprinzip: Es *unterbricht* vielmehr die Kontinuität der Geschichte. Das dem Evangelium entsprechende Zeitverständnis ist kairologisch-eschatologisch (»Heute ist der Tag des Heils«). Es bezieht sich auf die Differenz von alter und neuer Zeit; es hat die Zeitenwende zum Inhalt (2Kor 5,17). Diese Zeit veraltet nicht und will sich in immer mehr Lebensgeschichten durchsetzen.³

2.3 Didaktische Kriterien

Die »Stofffülle« hat dazu beigetragen, das didaktische Prinzip des exemplarischen Lehrens und Lernens schon früh auf die Kirchengeschichte zu übertragen. Die heftige Diskussion hat zu dem Ergebnis geführt, dass das Exemplarische im Bereich der Geschichte als das *Repräsentative* namhaft zu machen ist. Die Auswahl kirchengeschichtlicher Themen resultiert aus der Überschneidung dreier Determinanten: dem Bedürfnis der Lernenden, der gesellschaftlichen und kirchlichen Situation und der »Sache« in ökumenischer Perspektive. Repräsentative Themen stellen symbolische Verdichtungen, Wende- und Knotenpunkte, Brennpunkte dar und gehen in vielen Fällen auf Schlüsselerfahrungen zurück; sie betreffen zugleich die Gegenwart.

Nicht jedes geschichtliche Geschehen hat zu jeder Zeit diesen Gegenwartsbezug. Es hat seine Zeit, in der es die Gegenwart betrifft. Wenn ein Ereignis sich *jetzt* erschließen lässt, geschieht das auf Grund einer bestimmten geschichtlichen *Konstellat*ion. Diesen Vorgang kann man nicht allein aus dem Ereignis selbst verständlich machen. Der Interpret deckt die Korrespondenzen auf. Für die (Missions-)Geschichte Lateinamerikas hat erst die Befreiungstheologie den Gegenwartsbezug eröffnet. Das Interesse an Franz von Assisi steht im Zusammenhang mit der ökologischen Krise. Es ist die »Kunst« des Didaktikers, solche Konstellationen zu entdecken. Seine Arbeit würde durch eine »Hermeneutik sich ereignender Konstellationen« (Walter Benjamin) erleichtert.

2.4 Allgemeine Intentionen

(1) Religiöses Lernen kann bewusst machen, dass religiöse Überlieferungen die Kultur, die soziale Umwelt und das gesellschaftliche wie politische Leben auf vielfältige Weise geprägt und die Erlebens- und Verhaltensweisen der Menschen bestimmt haben.

2 Vgl. Klaus König, Kirchengeschichtliche Grundregeln, in: Engelbert Groß / Klaus König (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln, Regensburg 1996, 182–202, hier: 198.

3 Vgl. Ingolf U. Dalferth, Gedeutete Gegenwart, Tübingen 1997, 249. Wir messen nicht »die Zeit«, sondern die Dauer von Abläufen und Prozessen (239).

- (2) Es kann helfen, ein Geschichtsbewusstsein zu entwickeln, insbesondere die Einsicht, dass der Einzelne von Vorgaben der Überlieferung lebt, die er reflexiv aneignen und weiterentwickeln oder kritisch abweisen kann.
- (3) Es kann die Erkenntnis fördern, dass zur Geschichte das Ereignis und seine Deutung gehört, die von der jeweiligen Gegenwart her erfolgt, dass daher der Prozess geschichtlichen Verstehens unabschließbar ist.
- (4) Es kann theologische Kriterien zur Deutung der Geschichte unter der Perspektive des Evangeliums vermitteln.
- (5) Es kann dazu befähigen, sich mit differenzierten, oft widersprechenden Traditionen und kirchlichen Institutionen auseinander zu setzen und Kriterien für eigene verantwortliche Entscheidungen zu finden.
- (6) Es kann probeweise Identifikationen mit dem Rollenangebot der Überlieferung ermöglichen und die Lebensformen von Christen früherer Zeiten entdecken helfen und in die Sicht der Gegenwart einbringen.⁴

3 Didaktische Strukturen des geschichtlichen Lernens

Diese Strukturen stehen in einem engen Verhältnis zu den allgemeinen religionsdidaktischen Ansätzen.

Wir unterscheiden den kerygmatischen und den erfahrungshermeneutischen Grundtyp, der letztere zeigt unterschiedliche Ausprägungen. Ich habe mehrfach die These vertreten, dass die traditionerschließende Unterrichtsform des hermeneutischen Unterrichts, die problemorientierte Form des ethischen Lernens und die symboldidaktische Form den integrativen Kern eines offenen Ensembles didaktischer Strukturen darstellt.⁵ Meine weiterreichende These lautet: Dieses Zusammenspiel gilt auch für die entsprechenden didaktischen Strukturen geschichtlichen Lernens.

(1) Der *traditionerschließenden* Unterrichtsform entspricht der eigenständige kirchengeschichtliche Kursus. Dieser wird um einen markanten Knotenpunkt oder um eine Schlüsselerfahrung herum aufgebaut. Sind Lernende in das Ereignis verstrickt, kann vom Kern des Themas her orientierendes Lernen notwendig werden. *Personen-, Ereignis- und Strukturgeschichte werden aufeinander bezogen.*

(2) In *problemorientierter* Sicht geht es darum, ein gegenwärtiges Problem oder einen Konflikt auf die Bedingungen hin zurückzuverfolgen, Gewordenes wieder ins Werden zurückzuverwandeln, um es perspekti-

4 Vgl. Peter Biehl, Art. Geschichte IX. Praktisch-theologisch, in: TRE 12 (1984) 674–681, hier: 678 (Lit.); Godehard Ruppert / Jörg Thierfelder, Umgang mit der Geschichte, in: Gottfried Adam / Rainer Lachmann, Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen ⁵1997, 295–326, hier: 309f.

5 Vgl. Peter Biehl, Religionsdidaktische Konzeptionen, in: NHRPG, München ²2001.

venreicher wahrnehmen zu lassen. Daher werden dem Projekt kirchengeschichtliche Teilziele zugeordnet. Das Thema soziale Gerechtigkeit oder Armut lässt sich bspw. mit einem Kurs »Kirche und soziale Frage im 19. Jh.« verbinden.⁶

(3) Ordnen wir nicht die geschichtliche Hermeneutik der archetypischen unter und verstehen Symbole als ewige Urbilder, dann gehört die geschichtliche Dimension ebenso zur *Symboldidaktik*.

Sie verfolgt die Frage nach der Geschichte des Symbols »Wasser« oder »Brot/Mahl« unter kultur- und religionsgeschichtlichem Aspekt. Über das Problem der Identitätsbildung mit Hilfe religiöser Symbole geben psychohistorische Fallstudien Aufschluss. Symbolhistorische Studien in praktischer Absicht erweisen sich als fruchtbar bei der Aufgabe interreligiösen Lernens. Zu jeder Religion gehören grundlegende Überlieferungen, Riten und Symbole sowie sittliche Weisungen. Es entspricht den komplexen Herausforderungen der Praxis wie den Kennzeichen der Religion, wenn die drei genannten Möglichkeiten zur Erschließung der geschichtlichen Dimension in wechselseitiger Beziehung wahrgenommen werden.

(4) Hinzu kommt ein neuer *lebensgeschichtlich-biografischer Ansatz*, der mit dem Elementarisierungskonzept verbunden wurde (K.E. Nipkow, F. Schweitzer).

Zu diesem Ansatz gehört es, sich mit »religiös gehaltvollen Biografien auseinander zu setzen«; auch entsprechende Romane oder dokumentarische Berichte erlauben eine Auseinandersetzung mit religiösen Deutungen sowie ein probeweises Aufnehmen auch für die eigene Person.⁷ Damit knüpft Schweitzer in gewisser Weise an die herkömmliche Art der Arbeit mit Lebensbildern an, die für die Zeit zwischen 1945 und 1965 für den Kirchengeschichtsunterricht kennzeichnend war. Sie führte zu einer personalisierten, ja, »erbaulich-erwecklichen« Sicht der Geschichte und wurde nach 1968 scharf kritisiert.

Worin unterscheidet sich die Arbeit mit Biografien neuer Art von den *exempla fidei*⁸ bzw. den Beispielgeschichten, die früher biblischen Texten zugeordnet wurden? Wir erläutern die Frage am Beispiel *Franz von Assisi*.

Im Konzept des jungen Gert Otto von 1953 wird die Lebensgeschichte von Franz von Assisi als eine realisierende Auslegung der biblischen Geschichte vom Reichen Jüngling in Anspruch genommen. Durch diesen Bezug zur Heiligen Schrift, an dem sich die theologische Sachgemäßheit des kirchengeschichtlichen Themas entscheidet

6 Vgl. Peter Biehl, Kirchengeschichte und themenorientierter Religionsunterricht, in: ders. u.a., Kirchengeschichte im Religionsunterricht, Stuttgart/München 1973, 7–43. Vgl. zusammenfassend: Folkert Rickers, Kirchengeschichte im Religionsunterricht, in: JRP 6 (1990) 175–196.

7 Friedrich Schweitzer, Schlüsselerfahrungen – ein neues religionspädagogisches Konzept?, in: JRP 16 (2000) 191–212, hier: 210f (Lit.).

8 Vgl. Helmuth Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, Hannover 31957, 16.

(Legitimationsfunktion), wird die historische Gestalt aus ihrem Kontext gelöst. Kirchengeschichte wird so zu einer »Sammlung von Beispielgeschichten«.⁹ Demgegenüber spielt das Verfahren, historische Ereignisse mit der Bibel in Beziehung zu setzen und dadurch gleichsam zu legitimieren, keine Rolle mehr: Am Widerspruch des Heiligen Franz erschließen sich vielmehr die Frömmigkeitsgeschichte und die sozial-politischen Verhältnisse des 13. Jahrhunderts. Seine Armutspraxis und Herrschaftskritik lässt die damaligen Machtverhältnisse erkennen. Seine innere Freiheit und neue Offenheit deckt die Sehnsucht, sich in Burgen und Palästen zu verschansen, auf; seine Welt-Freude steht quer zur Weltverachtung und zum Geschichtspessimismus der Zeit.

Die lebensgeschichtliche Darstellung wird heute stärker in die komplexen geschichtlichen, sozialen und kulturellen Zusammenhänge einbezogen. Biografien können Beispiele sein, die »den Umgang mit anderen, der Umwelt, eine Deutung des Seins« in konkreten Zeitvollzügen dokumentieren. Die Arbeit mit Biografien weist nicht nur dem Subjekt eine zentrale Stelle zu, »sondern setzt es zugleich in Beziehung zu anderen«.¹⁰ Sie eröffnet damit Identifikationsmöglichkeiten. Wird der Zusammenhang mit der Ereignis- und Strukturgeschichte gewahrt, bietet die Lebensgeschichte einen erfahrungsnahen Ansatz.

Verändert hat sich nicht nur die Einordnung in den historischen Kontext, sondern auch die Interpretationsperspektive. Die Personen werden nicht als durch Geistempfang herausgehobene exempla fidei betrachtet, sondern in ihren Widersprüchen und ihrem Scheitern, in ihren irritierenden, zum Widerspruch herausfordernden Äußerungen wie in ihren Möglichkeiten, gelingendes Leben aufscheinen zu lassen, wahrgenommen. Der hermeneutische Schlüssel zur Interpretation ist die eigene Suche nach Identität. Die Auseinandersetzung erfolgt in der Dialektik von Nähe und Distanz. An erzählten Lebensgeschichten können die über sich hinausweisenden Erfahrungen christlicher Existenz entziffert werden.¹¹

(5) In anderer Weise verweist der *phänomenologisch-lebensweltliche Ansatz* auf die Notwendigkeit einer Verschränkung verschiedener didaktischer Strukturen. Phänomenologie beschreibt eine Wirklichkeit, als ob sie sich immer und überall so zeigen könnte. Die geschichtliche Dimension wird bewusst ausgeklammert. Da die geschichtliche Dimension aber für die christliche Religion und ihre Nachbarschaftsreligionen konstitutiv

9 Gert Otto, Kirchengeschichte im Religionsunterricht, Die Sammlung 1957, 32–43, hier: 42. Kritisch dazu: Peter Biehl, Die Kirchengeschichte im Religionsunterricht, in: Herbert Schulze (Hg.), Wege zum Verstehen, Hamburg 1963, 129–150.

10 Christiane Looks, Biographien als Gegenstand von Religionsunterricht, Frankfurt a.M. u.a. 1993, 160f, 176.

11 Vgl. Christian Gremmels / Hans Pfeifer, Theologie und Biographie. Zum Beispiel Dietrich Bonhoeffer, München 1983. Es ist m.E. das beste Beispiel dafür, dass der biografische Ansatz nicht zu einer Personalisierung der Geschichte führen muss. Sie beziehen die interessante psychohistorische Studie von Clifford Green ein (21).

ist, ist die Wahrnehmung gelebter Religion in der Gegenwart mit der traditionserschließenden Unterrichtsform zu verbinden.¹²

4 Didaktische Prinzipien

Das Prinzip der *Selbsttätigkeit* (1) ist wie das der *Handlungsfähigkeit* (2) eng mit der Bildsamkeit des Menschen verbunden. Beide lassen sich am besten in Projekten einer »Spurensuche« im sozialen Nahbereich verwirklichen. Eine weitere Möglichkeit besteht in Gestaltungsaufgaben (»Wir bauen das Modell eines Klosters«; schreiben eine Leseszene; entwerfen die Vorlage für einen historischen Film ...).

(3) Die »originale Begegnung« (H. Roth) mit der Geschichte setzt voraus, dass Lernende in Geschichten »verstrickt« werden und als Beteiligte selbsttätig handeln können, bspw. bei der Pflege einer Gedenkstätte oder der Aufführung eines Theaterstücks. »Wir eröffnen eine Geschichtswerkstatt«, »wir gestalten eine Ausstellung«.

(4) Das Prinzip der *Narrativität* ist von besonderer Bedeutung, weil Geschichte als Erzählung präsent wird. Durch sie lassen sich Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gleichursprünglich erschließen. Die Erzählung von Geschichte stellt eine poetische Leistung dar.¹³ Diese hermeneutische Einsicht in die Struktur der Geschichte ist nicht in methodischer Hinsicht misszuverstehen, als sei die Lehrererzählung die vorrangige Form des Unterrichts. Narrativität lässt sich unterrichtspraktisch auf vielfältige Weise realisieren, bspw. durch Film, Hörspiel, Leseszene, Ton-Bild-Serie.

(5) Das Prinzip der Quellenarbeit steht nicht im Widerspruch zu dem der Narrativität; denn die Wahrheit der Erzählung muss sich immer wieder an Dokumenten bewähren lassen.

Überreste, Denkmäler, Berichte sind mögliche Materialien zur Erschließung der Vergangenheit. Der Historiker hat einen sehr *weiten* Quellenbegriff; dazu gehören alle Spuren, die menschliche Praxis hinterlassen hat. Die Auswahl und Deutung der Quellen ist allerdings von dem Leitfaden seiner Thematik bestimmt. Daher ist der Begriff der »Objektivität« der Quellenarbeit fragwürdig. Der Didaktiker arbeitet mit einem *engeren* Verständnis von »Quelle«, der sich auf historische Texte, Bilder und Gegenstände bezieht. Quellenarbeit ist mit dem Prinzip der Selbsttätigkeit verbunden (Sek. II). Sie sollte in jedem Fall so angelegt sein, dass der Lernende sein historisches Wissen und sein Alltagswissen einbringen kann. Die verbalen Quellen können schülergerecht gestaltet, aber nicht so »geglättet« werden, dass alle Fremdheiten beseitigt sind. Wir nehmen nur das wahr, was irritiert. Die Lernenden sollen eigene Entdeckungen machen und zum selbstständigen Urteil befähigt werden. Bilder und

12 Vgl. zuletzt: Hans-Günter Heimbrock, Religionsunterricht – von der Kontext- zur Lebensweltorientierung, ZPT 53 (2001) 22–37. »Für den einmalig schöpferischen Charakter des historischen Geschehens hat die Phänomenologie kein Organ.« (Helmut Seiffert, Einführung in die Wissenschaftstheorie, Bd. 2, München 1975, 39).

13 Vgl. Hans Weder, Neutestamentliche Hermeneutik, Zürich 1986, 399–405.

gegenständliche Überreste (Kirchen, Klöster, Pfarrbücher, Geräte) sind früher einsetzbar als verbale Quellen.

(6) Das Prinzip einer *Betrachtung der Kirchengeschichte »von unten«* ermöglicht eine Identifizierung mit den Besiegten, mit der Leidensgeschichte des Volkes, die Wahrnehmung der Geschichte aus der Perspektive der »Opfer« und der unabgeholten Verheißungen. Kirchengeschichte lässt sich nicht als »Erfolgsgeschichte« erzählen, ihre Darstellung ist vielmehr durch »gefährliche Erinnerung« (J.B. Metz) geleitet.

5 Zur Arbeit in der Geschichtswerkstatt

Die im letzten Abschnitt genannten Prinzipien kommen erst alle zur Geltung, wenn wir Impulse der »Oral History« aufnehmen.¹⁴ Sie richtet das Interesse auf die Alltagsgeschichten der kleinen Leute »vor Ort«. Die TeilnehmerInnen an Geschichtswerkstätten erhalten Spielräume zur selbsttätigen Spurensuche. Das Lebenswissen älterer Menschen erscheint nicht als »totes Material«, sondern führt zur Begegnung mit erlebter Geschichte. In einem solchen Dialog verstehen wir, wie Menschen in bestimmten Situationen und unter bestimmten zeitgeschichtlichen Umständen – geprägt durch ihre Religion – gelebt, gehandelt und gelitten haben. Die Verknüpfung der individuellen Lebensgeschichte mit kollektiven Erfahrungen kann durch das Gespräch und die anschließende Interpretation des Interviews wahrgenommen werden. Forschendes entdeckendes Lernen ermöglicht es, Geschichte als Prozess zu erfahren, in den wir selbst verwickelt sind.

So hat bspw. die Klasse einer Realschule in Stade ein fächerübergreifendes Projekt durchgeführt, in dem der Fall des Pastors Behrens untersucht und dokumentiert wurde. Dieser hatte jüdenfeindliche Aktionen der SA öffentlich angeprangert und war daraufhin von der SA zur Schau gestellt und misshandelt worden. Die Schülerinnen und Schüler fanden durch Befragung von Zeitzeugen heraus, wie die Kirchenleitung vorsichtig taktiert und wie ein mutiger Richter die Rädelsführer verurteilt hatte.

Ein solches Projekt, in dem die Befragung von Zeitzeugen durch die Interpretation von Dokumenten ergänzt wird, ist in der Durchführung anspruchsvoll; aber die didaktische Bedeutung ist sehr viel höher einzuschätzen als die üblichen Verfahren zur Förderung historischer Kompetenz. Zeiten des Umbruchs bieten sich für diese Arbeit besonders an: Die Stunde Null (1945), die Zeit des Wiederaufbaus, der Währungsreform, die Frage nach der Rolle der Kirche in der DDR und das Jahr 1989.

In den Abschlussklassen der Sekundarstufen kann die eigene Lebensgeschichte dokumentiert und erzählt werden (Biografiealben), um den

14 Vgl. Godehard Ruppert, *Geschichte ist Gegenwart*, Hildesheim 1984, 143–152.

Übergang von den erlebten Zeiten zur historischen Zeit, die Verknüpfung der eigenen Geschichten mit der Zeitgeschichte vorzubereiten. In der *Erwachsenenbildung* ist dieser Ansatz wegen des höheren Alters der TeilnehmerInnen noch fruchtbarer. Hier kann aus erzählten Lebensgeschichten der Alltag im Faschismus lebendig werden.¹⁵ Die Intention ist es, die Lebensgeschichte in der Zeitgeschichte zu entdecken und so mit kollektiven Erfahrungen in Verbindung bringen. In einer Geschichtswerkstatt kann die *lokale Geschichte der Orts- und Kirchengemeinde* bearbeitet werden und sich bspw. auf die Aufgabe der Integration ostdeutscher Flüchtlinge in der Nachkriegszeit beziehen.

Dr. Peter Biehl ist Professor (em.) für Religionspädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen.

15 Vgl. Dietrich Burggraf, Kirchliche Zeitgeschichte »von unten«, in: JRP 5 (1988) 239–246. Vgl. Jörg Thierfelder, Kirchengeschichte bedarf der Verstärkung, in: Hartmut Rupp / Heinz Schmidt (Hg.), Lebensorientierung oder Verharmlosung?, Stuttgart 2001, 127–141, hier: 133f.

Bildwelten erschließen – Bilderfahrungen machen

|| Aspekte einer Bilddidaktik im Kontext des Religionsunterrichts

1 Bilddidaktische Ausgangsfragen

Der Umgang mit Bildern ist im Religionsunterricht in nahezu allen Jahrgangsstufen vielgeübte Praxis: Bilder begegnen als Illustrationen der biblischen Geschichten. Bilder der Kunstgeschichte belegen von der Spätantike bis zum Barock kirchengeschichtliche Ereignisse und führen fremd gewordene Elemente der christlich-kirchlichen Tradition vor Augen. Als Bilder des Glaubens fordern sie die Befragung gegenwärtiger Glaubensvorstellungen und -modelle heraus. Bilder der Moderne und der zeitgenössischen Kunst spiegeln Fragen und Überzeugungen der Gegenwartskultur und irritieren durch ihre Formgebung konventionelle Sehgewohnheiten; sie irritieren damit nicht selten auch konventionelle Sichtweisen christlich-kirchlicher Überlieferung. Als Meditationsobjekte stoßen Bilder persönliche innere Erkundungen und spirituelle Lernprozesse an. Als Andachts- und Kultbilder fordern sie eine religiöse, manchmal auch eine konfessionell zugespitzte Standortbestimmung in Sachen des Glaubens und der Glaubenspraxis. Bilder dienen in Form von Karikaturen, Fotos und Grafiken der Ausstattung von Unterrichtswerken und als Hilfsmittel gegenwärtiger Unterrichtsmethodik. Als Bestandteil der gesellschaftlichen »medialen Bilderflut« sind Bilder verknüpft mit lebensweltlichen Kontexten und Orientierungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen heute. Bilder von Schülerinnen und Schülern schließlich sind Ausdruck der subjektiven Aneignung und kreativen Anverwandlung religionsdidaktischer Impulse. Sie sind darüber hinaus als ästhetische Produkte einer Auseinandersetzung mit der christlich-kirchlichen Tradition oder mit existenziell bedeutsamen Dimensionen der Gegenwartskultur ihrerseits Objekte religionspädagogischer Bilderkundung. Angesichts dieses breiten Spektrums des religionspädagogischen Bildergebrauchs und angesichts des grundlegenden – und ja nicht nur im Religionsunterricht problematischen – Spannungsverhältnisses zwischen »Ästhetik« und »Didaktik«¹ sucht die religionspädagogische Bilddidaktik seit Beginn der 80er Jahre nach Klärungen und Unterscheidungen sowohl im Gegenstandsbereich der Bilder und Bildtraditionen als auch im Bereich der visuell-ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozesse und

1 Dazu grundlegend: *Gunter Otto*, Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik, 3 Bde., Seelze-Velber 1998.

deren spezifisch religionspädagogischer Ausrichtung und Bedeutung. Als »gemeinsamer Nenner« neuerer Konzeptionen kann festgehalten werden:

(1) Konzentration auf das Bild als Medium sui generis, als Gegenstand mit einer eigenen »Sprache«, der einen je spezifischen, nämlich bildlichen Sinn hervorbringt und damit auch je spezifische Begegnungsformen und eigene Auslegungsregeln verlangt.² (2) Die Überzeugung, dass der Umgang mit Bildern religiöse Lernprozesse voranbringt, weil hier Wahrnehmung geschult, Aufmerksamkeit geweckt, mit Sinn-deutungen konfrontiert und die Reflexion lebensweltlicher und auch religiöser Erfahrung anlässlich der Prozesse ästhetischer Erfahrung angestoßen und ermöglicht wird.³ (3) Die Warnung vor unstatthafter Vereinnahmung des einen durch das andere: Ästhetische Erfahrung ist nicht deckungsgleich mit religiöser Erfahrung und kann nicht umstandslos religionspädagogischen und didaktischen Zielen dienstbar gemacht werden. Ihre bildende Kraft erweist sie gerade in der Widerständigkeit gegenüber Funktionalisierungen. Als echte Erfahrung konfrontiert sie weniger mit anzeigenden Wissensbeständen als vielmehr mit Prozessen der Bildwerdung und des Bildseins, die eine kognitive, affektive und pragmatische Herausforderung der Lernenden bedeuten und gerade darin »verstehendes Lernen« ermöglichen.⁴

Diese – ohne jeden Zweifel hier noch höchst abstrakten – Grundsätze erfordern in der bilddidaktischen Praxis die intensive Begegnung mit dem einzelnen Bild – oder aber die Bildbegegnung sinkt ab zu einem rein formalen methodischen Schematismus, der keinen bildlichen Erkenntnisgewinn und damit auch keine bildende Wirkung hervorbringen kann.

Gerade weil der originären Begegnung von (Einzel-)Bild und Betrachter/in ein derartiger Stellenwert zukommt, haben sich im Zuge der Klärungs- und Unterscheidungsbemühungen vielfältige Fragestellungen herauskristallisiert, die zusammen genommen den religionsdidaktischen Umgang mit Bildern konturieren. Das Spektrum reicht dabei von kunst- und bildtheologischen Verhältnisbestimmungen, Erörterungen des Verhältnisses von ästhetischer und religiöser Erfahrung, exemplarischen thematisch-ikonographischen Erschließungen bis zu bilddidaktischen Konzeptionen für einzelne Unterrichtswerke und deren Analyse und

2 In der Praxis bewährte Auslegungsregeln und -modelle finden sich bei: *Günter Lange*, Zum religionspädagogischen Umgang mit modernen Kunstwerken, in: *Katechetische Blätter* 116, 1991, 116–122; *Alex Stock*, Strukturelle Bildanalyse, in: *Manfred Wichelhaus / Alex Stock*, Bildtheologie und Bilddidaktik. Studien zur religiösen Bildwelt, Düsseldorf 1981, 36–43.

3 Vgl. *Georg Hilger*, Religionsdidaktische Grundregeln I, in: *Engelbert Groß / Klaus König* (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996, 19–29.

4 Dazu grundlegend: *Klaus Mollenhauer*, Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern, Weinheim/München 1996.

Kritik.⁵ Die weitgehend offene Struktur dieser Vermessung des Feldes »Lernen an und mit Bildern« hat zur Folge, dass theologiegeschichtliche Fragen so gut wie entwicklungspsychologische Erkenntnisse, kunstpädagogische Aspekte so gut wie medientheoretische Hinweise, phänomenologische Wahrnehmungen so gut wie kunstwissenschaftliche Forschungserträge im bilddidaktischen Zusammenhang diskutiert werden. Dabei erweist sich die Vielfalt der Bezugnahmen nicht als Schwäche, im Gegenteil: Gerade sie garantiert, dass in der bilddidaktischen Reflexion den Sachgesetzmäßigkeiten im Verhältnis von Kunst und Religionspädagogik ebenso Rechnung getragen wird wie der Einbindung ästhetischen Lernens in den größeren Zusammenhang theologisch und bildungstheoretisch zu begründender religionspädagogischer Positionen.

Die folgenden Überlegungen zur religionspädagogischen »Reichweite« der Bildbeispiele wollen dieser doppelten – auf »Bild« und »Bildung« gleichermaßen bezogenen – Ausrichtung der Fragestellung Rechnung tragen. Gewählt wird daher ein Zugang, der an jeweils einem Bildbeispiel eine bilddidaktische Fragestellung zu erheben sucht; auf eine generalisierende Systematik zur Bilddidaktik wird bewusst verzichtet.

2 Bildwelten erschließen. Hinweise und Beispiele zum Umgang mit den Beständen christlicher Ikonographie

»Der packt den so« – einmal ins Fremde und zurück

Das Auferstehungsbild der östlichen Kirche, die Anástasis, ein hier zu Lande wenig bekanntes Bild (vgl. Abb. 1), zeigt die Auferstehung nicht als individuelles Aussteigen Jesu Christi aus dem Grab, sondern als seinen Abstieg in das Reich des Todes, wie ihn das Glaubensbekenntnis formuliert und der Karsamstag bedenkt. Die russische Ikone aus der 1. Hälfte des 16. Jahrhunderts⁶ stellt dieses Ereignis in einem Bildprogramm dar, das Ausschmückungen der apokryphen Schriften und Elemente der kaiserlichen byzantinischen Triumphikonographie mit dem »dürren« Satz des Symbolums verbindet.⁷ Zu sehen ist der auferstandene Christus, der die Pforten der Unterwelt geöffnet, Schloss und Riegel zerbrochen hat und nun Adam, der ihm Hilfe suchend einen Arm entgegenstreckt, mit einem energischen Griff ans Handgelenk zu sich zieht, während Eva (und mit ihr weitere Gerechte) noch auf ihre Rettung warten.

5 Vgl. das Spektrum der Beiträge in: *Comenius-Institut* (Hg.), *Im Blickpunkt – Literaturhinweise und Texte zu aktuellen Themen: Rita Burrichter (Bearb.), Bilder im Religionsunterricht. Zeitschriften – Aufsätze – Bücher*, Münster 2000.

6 Christi Auferstehung (Höllenfahrt), russisch, 1. Hälfte 16. Jahrhundert, Lwd. auf Holz, 131x104,2 cm, Ikonenmuseum Recklinghausen, Kat.Nr. 254 (61981).

7 Dazu reichhaltiges Material bei *Günter Lange*, *Kunst zur Bibel*. 32 Bildinterpretationen, unter Mitarbeit von *Richard Hoppe-Sailer* und *Hans-Dietrich Schütz*, München 1988, 228–239.

Einem Besuch mit einer Mittelstufenklasse einer Schule für lernbehinderte Schülerinnen und Schüler im Ikonenmuseum Recklinghausen gehen unterrichtliche Gespräche über Vorstellungen zu »Himmel« und »Hölle« voraus. Die Schülerinnen und Schüler – unter ihnen zwei Muslime – sind sich einig: »Himmel« und »Hölle« sind Folgezustände für individuelle Taten, Straf- und Belohnungsorte, an denen Gerechtigkeit (verstanden als Folge der strikten Einhaltung oder Übertretung gesetzter Normen) herrscht. Der »lebensweltliche Bezug« des Themas, nämlich die täglichen Konflikte, Ausgrenzungen und Quälereien innerhalb der Lerngruppe, ist auf eine merkwürdig unbekümmerte Art immer präsent: Alle wissen sehr genau, für welche Taten sie Strafe verdient hätten, oft genug auch bekommen – und die sie trotzdem immer wieder begehen. Nach der lapidaren Feststellung: »Man kriegt, was man verdient, und so muss es auch sein« wird mit größtem Interesse vor allem über die mit »Hölle« verbundenen Bilder gesprochen – ein (auch kunsthistorisch interessanter) Einblick in die »Kettensägenikonographie« der aktuellen Videoangebote – der »Himmel« ist demgegenüber eigenartig leer und unbewohnt.

Der Besuch des Ikonenmuseums stellt diesen Befund geradezu auf den Kopf. Der fremde Ort, die Begegnung mit wertvollen Bildern und sicher auch der Wunsch, der Hospitantin Ehre zu machen, prägen die Atmosphäre und die Bereitschaft, sich auf das großformatige, aber wenig spektakuläre Bild einzulassen.

Mit großer Intensität wird das Bild mit den Augen »abgetastet«. Dabei kommt die relativ großflächige, farblich kontrastreiche und dadurch recht »ruhige« Gestaltung der Recklinghäuser Ikone den wenig ausgebildeten Wahrnehmungsfähigkeiten der Gruppe entgegen: Dass Christus, weil er »auf dem blauen Ei« (Mandorla) steht, etwas Besonderes ist, ist schnell klar. Die (nicht zentral-) perspektivischen Verhältnisse sind kompliziert, umso eifriger wird geschaut, ob der Berg kippt oder nicht, wer vorn und hinten steht, ob die Figuren rechts und links schon abgefertigt oder noch nicht dran sind. Die Einfachheit der Schlüssel und Beschlüge des Tors zur Unterwelt wird abschätzig beurteilt – ein Klacks, das zu zerbrechen. Dass der flatternde Gewandzipfel Bewegung und Wucht signalisiert, beeindruckt und überzeugt die Schülerinnen und Schüler, die sich mit eigenen bildlichen Produktionen sehr schwer tun. Und dann entdeckt ein Schüler das »schwarze Loch« (»boah«), über das Adam ja wohl gezogen werden muss: Schafft Christus das? Wenn das einer von uns wäre, würde ich da mitmachen? Ein Teil der Gruppe lässt sich an dieser Stelle und als Abschluss der Bildbetrachtung – ein bisschen verlegen lachend, großsprecherisch albernd – darauf ein, den vehementen Griff ans Handgelenk nachzustellen, auszuprobieren.

Diese Bildbegegnung ist aus bildtheologischer Perspektive sicher nicht ans Ende gekommen: Weder ist der mythische Hintergrund als solcher noch die liturgische Bedeutung als Osterikone noch die eschatologische Dimension überhaupt zur Sprache gekommen. Dennoch scheint mir religionspädagogisch einiges gewonnen. Der leibhafte Nachvollzug des für die Schülerinnen und Schüler – völlig überraschend im Nach und Nach der Bilderschließung – anschaulich realisierten unverdienten (!) Rettungsgeschehens (»ausgerechnet Adam und Eva!«) relativiert hier und jetzt das den Schulalltag so anstrengend machende starre Vergeltungsprinzip – ohne dass dies jetzt begrifflich gefestigt werden könnte oder

gar sozial wirksam würde. Die Bilderfahrung hat – gerade in der Fremdheit und Distanz des Bildmotivs und der mühsam zu erarbeitenden farblichen und kompositorischen Hervorhebung des bedeutsamen Geschehens – für einen Moment aufscheinen lassen, dass es ein Anderes gibt – und damit wäre die Anástasis-Ikone als Bild des Glaubens durchaus zu sich selbst gekommen.

»Ich glaub', da ist Jesus zweimal drauf, tot und lebendig!« – Ein »volkreicher Kalvarienberg« als Einführung in die Kirchengeschichte als Beziehungsgeschichte

Die abendländische Kunstgeschichte ist über weite Strecken nahezu deckungsgleich mit der christlichen Bildgeschichte. Hinweise auf christliches Traditionsgut, auf seine künstlerische Verknüpfung mit vor- und außerchristlichen Bildtraditionen, auf seine höchst differenzierten Entwicklungen und Transformationen, auf seine gesellschaftliche Anpassungsfähigkeit und seine gesellschaftliche Widerständigkeit finden sich in einer unüberschaubaren Zahl bildkünstlerischer Werke.⁸

Werke der christlichen Kunst illustrieren, legitimieren und deuten zeitgenössische Glaubens- und Lebensvorstellungen, aber sie kritisieren und revidieren sie auch und schreiben dadurch die christlich-kirchliche Überlieferung fort. Für viele Schülerinnen und Schüler ist die nähere Beschäftigung mit ausgewählten Hauptwerken der Kunstgeschichte als Teil einer Traditionsgeschichte, die auch die eigenen, gegenwärtigen Überzeugungen noch prägt, meist fremd. Während der Geschichtsunterricht Bilder in der Regel als »abgeschlossene« historiographische Quellen »liest«, beschäftigt sich der Kunstunterricht vorzugsweise mit Fragen ästhetischer Konvention und Innovation. Das folgende Beispiel sucht demgegenüber den Zusammenhang von ikonographisch-kulturgegeschichtlicher Analyse und religiösem Lernen deutlich zu machen.

Der sogenannte »volkreiche Kalvarienberg«⁹ (vgl. Abb. 2), eine im Spätmittelalter beliebte Darstellung der Kreuzigung, die zu den üblichen Figuren unter dem Kreuz weitere Gruppen von spottenden Juden und römischen Soldaten gesellt, nicht selten auch – in einer weiten Panoramalandschaft vor den Toren Jerusalems angeordnet – alle Kreuzwegstationen, sowie die Beweinung, Grablegung und Auferstehung Christi schildert, ist ein – schon für Grundschulkinder – leicht zugängliches »Wimmelbild«¹⁰, dessen Enträtselung Gelegenheit bietet, die biblische Passionsgeschichte zu memorieren und sich in Standards christlicher

8 Vgl. *Gertrud Schiller*, *Ikongraphie der christlichen Kunst*, 5 Bde., Gütersloh 1969–1991; *Lexikon der christlichen Ikonographie*, hg. von *Engelbert Kirschbaum*, 8 Bde., Freiburg i.Br. 1971.

9 Vgl. *Elisabeth Roth*, *Der volkreiche Kalvarienberg in Literatur und Bildkunst des Spätmittelalters*, Berlin 21967.

10 Wimmelbilder sind Kindern bereits aus dem Kindergarten geläufig, auch die oft in Überblicksperspektiven angelegten Game Boy- und Computerspiele können in diesem Zusammenhang als weit verbreitete, schon vorauszusetzende, Sehschule angesehen werden.

Ikongraphie einzuüben. Dabei sind Lehrerinnen und Lehrer gut beraten, sich kundig zu machen: Kinder entdecken und befragen jedes Detail, und im Spätmittelalter ist jedes Detail bedeutungstragend!

Mit der Aufzählung und Identifizierung der biblischen Szenen ist die Erfassung der Darstellung aber längst nicht an ihr Ende gekommen. Schon die anachronistische Kleidung der Bildfiguren, womöglich die Entdeckung außerbiblischer Szenen oder zeitgenössischer Stifter und Stifterinnen des Bildes macht deutlich: Dies ist keine Illustration des Bibeltextes. Das geht ja auch gar nicht, denn das Bild zeigt alles auf einmal und erzählt es nicht nach und nach. Die bildinterne Erzählstrategie lässt (comic-geübte) Kinder stutzen: Die Gruppen sind zwar voneinander getrennt und in Gestik und Mimik ganz auf sich bezogen, aber doch – bildräumlich simultan – in eine einzige Szene gestellt, und wir, als Betrachterinnen und Betrachter, wir wissen schon alles!

Diese Beobachtung zur räumlichen Vergleichzeitigung, die jeder Tafelbilderfahrung ihre besondere Qualität verleiht, kann Anlass sein, auch über historische Vergleichzeitigung nachzudenken: Der spätmittelalterliche Maler hat das Heilsgeschehen kleidersprachlich und architektonisch in seine Zeit hineingeholt. Könnten wir das auch tun? Und könnten wir dabei den spätmittelalterlichen Maler, seine Gesellen, seine Frau, seine Kinder, seine Nachbarinnen und Nachbarn, die sich Christus ja schon »vergleichzeitig« haben, auch noch mitnehmen, uns auch mit ihnen »vergleichzeitigen«?¹¹

Derartige Fragen lenken weg von der Darstellung der Passionsgeschichte »an sich« zur Darstellung der Passionsgeschichte »spätmittelalterlich«. Wie erscheint eigentlich in typisch spätmittelalterlicher Perspektive das »Volk« des »volkreichen Kalvarienbergs«? Sind die Frauen unter dem Kreuz Verzeufelte oder Glaubenszeuginnen? Erscheinen die Juden als bloße Augenzeugen oder als heuchlerische Gottesmörder? Wirken die römischen Soldaten wie Henkersknechte oder wie potenzielle Gläubige? Und wenn der auferstandene Christus ein besonders ekliges Monster unter den zerborstenen Höllentoren zertritt – hat das auch was mit dem »Volk« zu tun?

Ist der Blick erst einmal für die Bildstrategie der »Vergleichzeitigung« geschärft, dann ergeben sich daraus gleichermaßen empathische wie kritische Anfragen. Schon Grundschulkinder empfinden, dass so ein Bild nicht die ganze Wahrheit der Passionsgeschichte ist, dass es ungerecht ist, den Juden so unverhohlen die Schuld am Tod Jesu zu geben, dass sicher nicht Veronika mit dem Schweiß Tuch sofort in die Christusbildproduktion eingestiegen ist, sondern voller Angst und Trauer war u.a.m. Das gibt Schülerinnen und Schülern auch Gelegenheit, über die Begrenztheit unseres Wissens der Ereignisse nachzudenken – und die fröhliche Gewissheit mancher sachkundlicher Arbeitsblätter »Wie es bei Jesus zugeing« zu befragen. Es kann gleichzeitig eine erste anschauliche

11 Zum Zusammenhang des »Beziehungslernens« im Kontext kirchengeschichtlichen Lernens vgl. Klaus König, Kirchengeschichtsdidaktische Grundregeln, in: *Groß/König* (Hg.), *Religionsdidaktik*, 182–202.

Einübung in das kritische Verständnis subjektiver Erzählperspektiven sein, eine Aufgabe, die auch den Lernbereich »Sprache« in der ausgehenden Primarstufe betrifft.

Eine derartige Schärfung der geschichtlichen Perspektive mit Blick auf den bildlichen Befund lässt noch einmal aufmerksam werden für den ersten bildlichen Anhaltspunkt: »Ich glaub', da ist Jesus zweimal drauf, tot und lebendig«. Die Frage, warum der spätmittelalterliche Maler eigentlich alles auf ein Bild »quetschen« musste, beantwortet sich aus mittelalterlicher spiritueller Perspektive so: weil auch in der Heilsgeschichte alles zusammengehört: Leiden, Tod und Auferstehung. Mit diesem visuell formulierten, »überzeitlichen« Bekenntnis werden auch heutige Betrachterinnen und Betrachter im »volkreichen Kalvarienberg« konfrontiert, gleichzeitig aber sehend, dass auch dies zur Geschichte heilsgeschichtlicher Hoffnung »in der Zeit« gehört: Antijudaismus und Solidarität, befremdliche Bildverehrung und Konversion, triumphalistische Selbstherrlichkeit und Hoffnung auf Rettung.

3 Bilderfahrungen machen. Hinweise und Beispiele zum Umgang mit Werken der modernen und zeitgenössischen Kunst und deren Anschluss an religionspädagogische Fragestellungen

»Introitus« – Seherfahrung und Lebenserfahrung

Der grundlegende bilddidaktische Ausgangspunkt, nämlich die Wertschätzung des Bildes als Medium sui generis, ist im Zusammenhang des religionspädagogischen Bildergebrauchs keine Selbstverständlichkeit. Die lange Tradition der kultischen und katechetischen Indienstnahme wirkt bis heute nach. Dass Bilder mehr sind als Illustration, nicht umstands- und restlos in Sprache aufzulösen sind, dass sie einen eigenen Sinn, nämlich Bildsinn, hervorbringen, der eigenwertig gegenüber anderen Sinnstiftungsdimensionen ist, hat insbesondere der Umgang mit der Kunst der Moderne, der »autonomen« Kunst gelehrt. Die weitgehende Anerkennung dieses Anspruchs in theologischen und religionspädagogischen Erörterungen kann allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass nach wie vor ein weitgehend illustrativer, meist rein thematisch orientierter Zugang vorherrscht. Religionspädagogisch »absichtslose« Bilderkundungen zur Aufspürung dessen, was »Bildsinn« eigentlich meint, helfen gelegentlich, den Eigenwert ästhetischer Erfahrung zu vergegenwärtigen, und manchmal sind es dann gerade diese Bildbegegnungen, die auch religiöses Lernen entscheidend weiterbringen. Die Betrachtung eines Bildes von Josef Albers (vgl. Abb. 3) fördert dies in den unterschiedlichsten Lerngruppen und Lernsituationen immer wieder zu Tage.

Josef Albers (1888–1976) hat ein malerisches Konzept entwickelt, das die Bedeutung von Farbe an sich thematisiert. In der vielfach variierten Serie »Homage to the Square« setzt er höchst exakt Farbquadrate ineinander. Es handelt sich um Malerei, für deren Verständnis nicht die Kenntnis von Motiven, Traditionen oder der Lebens-

geschichte des Künstlers von Nöten ist, sondern deren Sinn erst und vollständig in der Betrachtung durch die einzelnen Betrachterinnen und Betrachter hervorgebracht wird.¹² Albers hat diesen Anspruch kunsttheoretisch differenziert reflektiert, aber auch ohne Kenntnis dieser Zusammenhänge ist er leicht zu erschließen – einzige Voraussetzung ist die Fähigkeit der Betrachterinnen und Betrachter zu stereoskopischem Sehen.¹³

Der ausdauernde, stillgestellte Blick auf die Reproduktion¹⁴ eines Quadrats (der auch als unterrichtlich nur lose angebundene Konzentrations- und Stilleübung eingesetzt werden kann) führt nach einer Weile dazu, dass nicht mehr die zweidimensionale Figuration wahrgenommen wird, sondern das Bild tiefenräumlich erscheint. Man blickt entweder in einen tiefen »Schacht« oder sieht einen »Turm«. Erwachsene wissen an dieser Stelle zu erläutern, dass das etwas mit dem neuronal-optischen Bedingungs-zusammenhang des Gesichtssinns zu tun hat, Kinder sind begeistert, Jugendliche wollen wissen: »Und jetzt?« ... Und jetzt? Und jetzt klappt es um: Was zuvor erhaben war, sinkt ab, und umgekehrt. Manchmal vollzieht sich der Wechsel zwischen dieser und jener Sichtweise schneller, als man es vermelden kann: »Und jetzt ... und jetzt ... und jetzt ...«. Die visuelle Räumlichkeitserfahrung kann dabei durchaus die Qualität starker leiblicher Selbsterfahrung erhalten: »Und jetzt kann ich hineingehen. Ich werde aufgesogen.« Ein Zweites kommt hinzu: Der konzentrierte Blick lässt die Grenzen der einzelnen Farbquadrate verschwimmen, die Farbe scheint sich auszudehnen, die Komplementärfarben erscheinen, oder es erscheint als Summe aller Farben: weiß. Auch anlässlich dieses Überstrahlungsphänomens lässt sich kluges Faktisches, nämlich Physikalisches sagen (und es wäre ja schon etwas gewonnen, wenn ein Kind anlässlich optischer Experimente im Physikunterricht sagen könnte, dass es das schon aus eigener Erfahrung – »in Wirklichkeit« – weiß). Zunächst und zuerst aber ist es eine starke, immer wieder verblüffende und für das eigene Sehen aufmerksam machende Erfahrung. Die Erfahrungen, die im Umgang mit Bildern von Josef Albers im Religionsunterricht gemacht werden, lassen sich nicht einfach religiös eingemeinden. Wer dies täte, etwa im Sinn einer Farbenmystik oder mit Bezugnahme auf die metaphorische Rede von Gott, würde das Selbstverständnis moderner Kunst ganz allgemein und die besondere Machart der Arbeiten Albers' speziell missachten. Die Beobachtungen aber lassen sich durchaus als Denkherausforderungen an religionspädagogisch relevante Themen und Aspekte anschließen: Die Tendenz der Ausbreitung

12 *Josef Albers, Interaction of Color. Grundlegung einer Didaktik des Sehens*, Köln 1997.

13 Was eine Begrenzung der Altersgruppen auf ca. 8+ und eine Berücksichtigung individueller Wahrnehmungsstörungen bedingt.

14 Eine möglichst qualitätsvolle Reproduktion ist nötig. Da *Albers* auch in den meisten öffentlichen Sammlungen gut vertreten ist, ist vor allem die Begegnung mit dem Original im Museum zu empfehlen.

und Überstrahlung der Farbe, ihr Drang zur »Selbstverwirklichung«, zur »Individuierung« also, »funktioniert« bildlich nur, weil es die Grenze zur benachbarten Farbe, weil es die benachbarte Farbe überhaupt gibt. Was bedeutet das z.B. für jugendliche Selbstkonzepte? Die Erfahrung des Bildraums und die Erfahrung des permanenten Wechsels »funktioniert« bildlich nur, weil die Farben zueinander in Beziehung treten. Was bedeutet das z.B. für die Konstitution sozialer Beziehungen? Der Umgang mit Kunst erbringt dabei keine anthropologischen oder soziologischen Erkenntnisse, wohl aber Reflexionspotenzial für den Umgang mit Wirklichkeit – und das ist ja ohne Zweifel ein Generalthema des Religionsunterrichts.

»Das kann ich auch! – Das solltest Du auch tun!« – Ästhetische Produktion als kritische Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit ...
... der Kleinen ...

Die Überzeugung, moderne Kunst sei nur etwas für Eingeweihte und meistens hässlich, ist nach wie vor weit verbreitet. Manchmal aber erfreut sich das Œuvre eines Künstlers oder einer Künstlerin allseits großer Beliebtheit. Die Arbeiten der 1930 geborenen französischen Künstlerin Niki de Saint Phalle († 2002) sind dafür ein Beispiel. Ihre großen bunten Polyesterfiguren umspielen, nicht zuletzt auch mit Hilfe gezielter Vermarktungsstrategien, gekonnt die Grenzen zwischen Kunst und Dekoration. Ihre Bildsprache, die sie seit Beginn der 60er Jahre strikt entwickelt hat, wirkt auf Grund der lebhaften Farbigkeit, der Verwendung ornamentaler Schmuckformen und der Bevorzugung organischer Formen ansprechend und leicht zugänglich. Eine genauere Erkundung ihres Farb- und Formenrepertoires zeigt aber, dass Niki de Saint Phalle äußerst absichtsvoll weit reichende symbolische Bedeutungszusammenhänge entwirft.¹⁵

Das Architekturmodell »Le temple idéal (Kirche für alle Religionen)« (vgl. Abb. 4) aus dem Jahr 1991¹⁶ ist dafür ein sprechendes Beispiel. Der dreigeschossige Bau lässt die Weltreligionen Judentum, Christentum, Islam und Buddhismus als Turmbauten auf einer archaisch-matriarchalen Geschosszone aufrufen, während eine von vier Portalen durchbrochene Sockelzone den gesamten Bau trägt. Die Verkleidung mit Spiegelmosaiken, die farbig-spiralige Fassung der Fensterhöhlen, hervorspringende Schlangenköpfe und die vergoldeten Symbole der großen Buchreligionen bilden zusammen einen festlich-strahlenden Gesamteindruck, wiewohl die einzelnen Bauteile und Bildzeichen einen spannungsvollen Zusammenhang bilden. Für Kinder ist dies eine »richtig schöne Kirche«. Sie wirkt freundlich, fröhlich und einladend. Oder doch nicht? Oder sind die Portale unheimliche Höhleneingänge, die Schlangen grässliche Bewohnerinnen des Innenraums und die goldenen Spitzen machtvoll-mahnende Herrschaftsinsignien?

15 Pontus Hulten, Kat. Niki de Saint-Phalle, Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland 1992, Stuttgart 1992.

16 Georg Hilger / Elisabeth Reil (Hg.), Bilder der Kunst für den Religionsunterricht. 36 Folien, München 2000.

Die Arbeiten Niki de Saint-Phalles wissen ein unruhiges, labiles Gleichgewicht zu wahren, an dem es sich sehend abzuarbeiten gilt. Dies ist Aufgabe und Ergebnis einer Bildbetrachtung, die – neben der Decodierung der einzelnen Symbole – auch architektonisch-skulpturale Beobachtungen thematisiert: das Verhältnis von Tragen und Lasten, die Gebrauchsfunktion einzelner Bauteile, das Arrangement von Einzelteilen zu einem Ganzen und die daraus folgenden Verhältnisse von Zuordnung, Unterordnung und Überordnung.

Die Klärung dieser formalen Fragen eröffnet dann den Blick auch auf inhaltliche Fragen, die Bestandteil des Themenbereichs »interreligiöses Lernen« sind: Sind die Schriftreligionen die »Krönung« der Geschichte? Sind die matriarchalen Kulte »Unterbau« oder »Durchgangsstation«? Kann es eine »Kirche für alle« eigentlich geben? Wie betet man dort? Wer wird dort beten? Die Arbeit von Niki de Saint Phalle eröffnet vielfältige Zugänge zu einer eigenständigen produktiven ästhetischen und denkerischen Bewältigung und Aneignung dieser Probleme. Die ansprechende Farbigkeit und skurrile Formgebung motiviert Kinder zu eigenen Entwürfen, und eben diese selbsttätige Durcharbeitung des Themas bringt die Schwierigkeiten des interreligiösen Dialogs »real«, nämlich als ästhetisches Produkt hervor. Diese Schwierigkeiten wiederum können Ausgangspunkt unterrichtlicher Reflexionen sein: Habe ich alles bedacht: Was den einen das Heilige ist und den anderen? Wo die einen schweigen und die anderen tanzen? Wo die einen trennen und die anderen zusammen bringen? Werde ich allen gerecht? Finde ich selbst mich dort wieder?

... und der Großen!

Eine Landschaft! Wogende Gräser vor dem geröteten Himmel eines Sonnenauf- oder -untergangs. Gegen das Gold und Rot des Himmels sticht die Schwärze des Bodens in besonderer Weise ab. In der Betrachtung erinnere ich gesehene Landschaften, eine Erinnerung, die sich mit der Sehnsucht nach den noch ungesehenen, den auf so eigenartige Weise bekannt-unbekannten Landschaften »in mir« vermischt. Die sanft bewegten Gräser umspielen die Horizontlinie. Eine weite Landschaft, eine schöne Landschaft, eine Landschaft »am Anfang«. Keine Bäume, keine Sträucher, das Grasland der Savanne, der Prärie ... vielleicht Afrika ... vielleicht Amerika ...? Nichts von alledem! Die belichteten Endstreifen eines Diapositivfilms, abgezogen auf Cibachrome im Format 50x70 cm! Mit den »Landschafts-Epiphani« aus den Jahren 1982/87¹⁷ (vgl. Abb. 5) nimmt Timm Ulrichs – wie in den meisten seiner Werke – die Wirklichkeit künstlerisch beim Wort. Im Betrachten der Abfallstreifen eines belichteten Films entdeckt er »die Welt«. Eine verblüffende – und für alle Betrachterinnen und Betrachter leicht nachzuprüfende – Erschei-

17 Katalog *Timm Ulrichs, Landschafts-Epiphani«*, Kunsthalle Recklinghausen 1991.

nung, die Hervorbringung von Landschaft, und zwar von einer anscheinend an Ur-Empfindungen des Menschen anrührenden Landschaft – aus dem »Nichts«, aus sich selbst!

Ulrichs, der als Künstler kaum etwas dazutut, der lediglich das tut, was bei Fotostreifen naheliegend ist, nämlich sie zu vergrößern, nennt diese Arbeiten »Epiphanien«. Er bezeichnet sie also mit einem religionswissenschaftlichen Fachbegriff, der das plötzliche Hereinbrechen, Erscheinen und wieder Verschwinden des Heiligen in die Welt meint. Im künstlerischen Konzept von Timm Ulrichs ist dies nicht zu verstehen als religiöse Erfahrung von Transzendenz, wohl aber als plötzliche und erkenntnisträchtige Konfrontation mit der Konstruktion von Welt im Kopf und der Konstruktion von Welt in der Kunst.

In der bilddidaktischen Praxis zeigt sich immer wieder die Eignung dieser Arbeit, den Weg der Bilder »in uns« nachzugehen. Die anlässlich der Betrachtung des Bildes geäußerten Anmutungen und Erinnerungen umspielen zumeist Stimmungshaftes, oft sehr Persönliches, gelegentlich werden sogar schöpfungstheologische Bekenntnisse formuliert. Die »Auflösung« des Bildes ruft Überraschung hervor, eigenartigerweise (bislang) nie Enttäuschung oder Zorn. Man fühlt sich hier nicht »veräppelt« von einem »Scharlatan«, sondern gerät in intensive Überlegungen, wie denn und wo denn im Kleinen und Großen »die Welt« zu finden sei und warum »die Welt« in meinem Kopf schon so »klar« ist. Das diffizile kunsttheoretische Konzept, das in einer Auseinandersetzung um Anspruch und Grenzen der Fotografie besteht: Was »ist« denn nun das Bild? wird dann auch bildtheologisch relevant. Insbesondere für Jugendliche und junge Erwachsene, die sich anlässlich der Entwicklung eigener Selbstkonzepte mit »Welt« und »Wirklichkeit« auseinander setzen, ist diese Arbeit eine Herausforderung, die nicht nur in der Betrachtung angemessen angenommen wird, sondern auch eigene kreative Realisationen (vor allem medialer Art) anstößt.

Dr. Rita Burrichter ist wiss. Assistentin für Religionspädagogik und Katechetik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Ruhr-Universität in Bochum

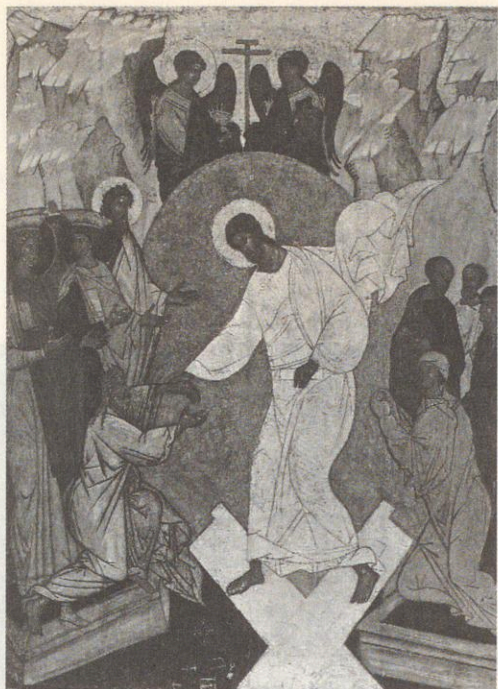


Abb. 1: Anastasis
(Ikonen-Museum Recklinghausen)



Abb. 2: Ein volkreicher Kalvarienberg
(Evang. Kirche St. Maria zur Höhe, Soest)

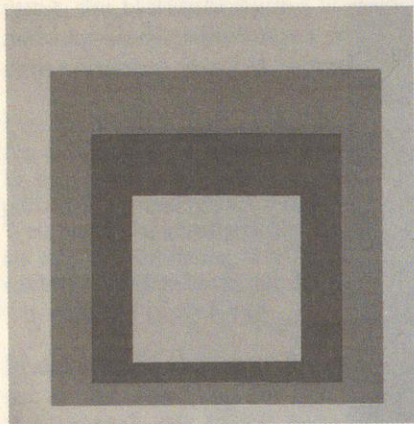


Abb. 3: Josef Albers,
Homage to The Square Impact
1965, 60 x 60 cm
(Josef Albers Museum, Bottrop)



Abb. 4: Niki de Saint Phalle,
Le temple idéal
(Bundeskunsthalle Bonn)



Abb. 5: Timm Ullrichs,
Landschafts-Epiphanyen
(Kunsthalle Recklinghausen)

Gender im Religionsunterricht ✕ (Mädchen/Jungen im Religionsunterricht)

Zwei Jungen im hinteren Teil des Klassenraumes sind mit einer Partnerarbeit beschäftigt, ein dritter Junge geht zu deren Bank und stört sie beim Arbeiten, Geschrei ist die Folge; ein anderer Junge hat noch nicht einmal sein Heft ausgepackt, ein Mädchen sitzt verdreht in ihrer Bank und schwätzt mit ihrer Freundin ... – alltägliche Szenen, die Lehrpersonen schnell als »typisch für Mädchen«, »typisch für Jungen« einordnen. Die Lehrperson wird manche davon tolerieren, von den Mädchen erwarten, dass sie wenigstens brav sind, und die zwei ganz schüchternen Mädchen vorne in der Klasse auch weiterhin nur dann wahrnehmen, wenn es eine verlässliche Schülerin für zusätzliche Aufgaben braucht. Und bei der nächsten Planung weiß die Lehrperson, dass sie die Aufmerksamkeit der Jungen finden muss, wenn sie einen halbwegs geordneten Unterricht führen will. »Mose« ist gut, das sind dramatische Szenen, da ist »action« angesagt, und es fließt sogar ein bisschen Blut. Maria von Magdalas Jesus-Bekenntnis hingegen zieht wenig, die Jungen werden nicht sehr interessiert sein an dieser Bibelstelle. Interesse und Störungen im RU sind geschlechterspezifisch, die Aufmerksamkeit der Lehrperson ist meist »geschlechterbewusst« in dem Sinne, dass das Interesse der Jungen, die stören, geweckt sein muss, damit Unterricht gut möglich ist.

Wir sind – z.T. aus disziplinärer Not – im RU gewohnt, Mädchen und Jungen wahrzunehmen. »Gender im RU« aber meint ein reflektiertes Bewusstsein und einen umfassenden Blickwinkel auf Jungen und Mädchen als geschlechtliche und soziale Wesen, sozialisiert und entwicklungsfähig ...

1 Gender

1.1 Geschlechterbewusst

Die Unterscheidung zwischen »sex« und »gender« stammt ursprünglich aus der medizinisch-psychiatrischen Diskussion um Transsexualität in den 50er Jahren. So konnte das Auseinanderklaffen von körperlichem Geschlecht und Geschlechtsidentität beschrieben werden. Körperlich ein Mann zu sein und sich als Frau zu fühlen, sensibilisierte darauf, dass Geschlecht nicht so eindeutig und nicht so selbstverständlich ist, wie wir

meist zu wissen glauben.¹ In den 70er Jahren kam es in den USA zur Unterscheidung zwischen »sex« und »gender«, wobei »sex« das Geschlecht im biologischen Sinn bezeichnet, während »gender« ursprünglich das grammatische Geschlecht meint. »Der Begriff *gender* schien sich zunächst ganz besonders gut dafür zu eignen, deutlich zu machen, dass ›Geschlecht‹ über die biologische, naturhafte Dimension hinaus vor allem eine kulturelle, soziale (eben eine sprachlich organisierte) Verfasstheit bezeichnet, dass es sich bei allen Auslegungen von Geschlecht, mit denen wir im Alltag zu tun haben, um diskursive Zuschreibungen, um zugefügte Bedeutungen und normative Setzungen handelt.«² Gender meint also »soziales Geschlecht«.

Nicht Biologie und Anatomie prägen das Geschlecht, sondern vor allem das, was die Gesellschaft daraus macht und welche Konsequenzen Biologie und Anatomie für die betroffenen Personen haben. Oder anders gesagt: Gender ist keine kausale Folge von »sex«, das soziale Geschlecht ist keine Folge des biologischen Geschlechts. Wenn das biologische Geschlecht soziale Rollen bestimmt, wird die Argumentation deutlich: Frauen bringen Kinder zur Welt, Frauen sind also für Kinder zuständig, sie sind einfühlsamer und sozialer, sie sind geschaffen für die Erziehung von Kindern und damit für den familiären Bereich (plus Haushalt). Also gehört es zum Wesen von Frauen, Kinder, kranke und alte Menschen zu pflegen ... Diese sozialen Zuschreibungen können so als konstruiert erkannt werden; die Definitionen von »gender«, was also das soziale Geschlecht – etwas vereinfacht könnte man auch von der Geschlechterrolle sprechen – ausmacht, sind im Blick auf den Mann beschrieben, das soziale Geschlecht des Mannes ist der Maßstab zur Definition dessen, wie eine Frau zu sein hat.³

»Doing gender« beschreibt den (inter-)aktiven Charakter der Reproduktion von Geschlechterdifferenz. »›Doing gender‹, so Candace West und Don Zimmerman, ›involves a complex of socially guided perceptual, interactional, and micropolitical activities that cast particular pursuits as expressions of masculine and feminine ›nature‹.«⁴

Geschlechterbewusstes Arbeiten muss auf die Unterscheidung von biologischem Geschlecht (Männer und Frauen sind verschieden) und sozialem Geschlecht (Männer und Frauen sind gleich, unterschiedliche Bewertungen sind von Menschen gemacht) Bezug nehmen, es muss Gleichheit *und* Differenz von Frauen und Mädchen bedenken. Geschlechterbewusstes Arbeiten – so verstanden – bleibt aber ausgerichtet am Handeln, am konkreten Tun und am Verändern der Situation. So ist die geschlechterbewusste Perspektive sowohl Kategorie der Wahrnehmung als auch des Urteils.

1 Vgl. Regina Becker-Schmidt / Gudrun-Axeli Knapp, *Feministische Theorien zur Einführung*, Hamburg 2002, 69.

2 Barbara Rendtorff, *Geschlecht und différance. Die Sexualisierung des Wissens. Eine Einführung*, Königstein/Taunus 1998, 23.

3 Ebd., 28f; vgl. auch Gisela Matthiae, *Clownin Gott. Eine feministische Dekonstruktion des Göttlichen*, Stuttgart 2001, 56.

4 Zit. nach R. Becker-Schmidt / G.-A. Knapp, a.a.O., 75.

1.2 Gender im Bereich feministischer Theologie

Erwachsen ist die Auseinandersetzung mit »gender« aus der feministischen Bewegung. Das oft umstrittene Wort »Feminismus« bedarf einer Erläuterung. »Feministisch« bezeichnet die klare Position, Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts aufzuzeigen und parteilich für Mädchen und Frauen einzutreten.⁵ Die »Normalität« von individueller und struktureller Benachteiligung von Frauen verschleiert die Dramatik: »Die Gewohnheit nimmt ihnen [den Benachteiligungen] – anscheinend – die Gewalt.«⁶

Im Bereich der Theologie hat die »feministische Theologie« diese Diskussion geprägt. Feministische Theologie entstand Anfang der siebziger Jahre in den USA als eine Bewegung von kritischen Frauen, die sich ihrer Situation bewusst geworden sind, ihre eigenen Erfahrungen zum Ausgangs- und Bezugspunkt machen, darüber reflektieren und von diesem her neu über ihre Beziehung zu Gott, Mensch und Welt sprechen wollen. Ihr Ausgangspunkt war die Auseinandersetzung mit Theologie und Kirche und deren patriarchalen Strukturen; zentral dabei war das »Neulesen« der Bibel auf der Basis der Erfahrungen von Frauen. Feministische Theologie in einem weiteren Sinn reicht aber zurück bis 1895 zur »Woman's Bible« von Elizabeth Lady Stanton (Nachdruck 1974).

Feministische Theologie will kein zusätzliches Thema neben anderen Themen sein; sie hat vielmehr zum Ziel, alle Bereiche der Theologie zu durchdringen. Feministische Theologie war von Anfang an ökumenisch, sie wird benannt als Genetiv-, Erfahrungs-, Befreiungs-, ganzheitliche Theologie, Theologie von unten und ist ökumenisch geprägt. Geschlechterbewusst wahrzunehmen und aus dieser Perspektive verschiedene Themen neu durchzudiskutieren erfordert auch die inhaltliche Diskussion und Neugestaltung der einzelnen Themenbereiche. Feministische Theologie nahm ihren Ausgang in Frauen- und Bibelgruppen; bereits 1948 kommt es auf der Gründungsvollversammlung des Weltkirchenrates zur Einbeziehung des Frauenthemas. Bis heute ist die Akzeptanz feministisch theologischer Forschung und Lehre sowie feministischer Praxis in Schule und Gemeinde unterschiedlich.

Für den religionspädagogischen Blickwinkel bedeutet »feministisch reflektiert«, alle Fragestellungen und Inhaltsbereiche unter der Perspektive der Geschlechter zu bearbeiten und dabei auch vertraute Positionen zur Geschlechterfrage zu sprengen. Zuerst schwerpunktmäßig aus der Sicht von Frauen und Mädchen dargestellt, werden letztlich im geschlechter-spezifischen Sinn beide Geschlechter bedacht, wenn es um Glaubenlernen in Auseinandersetzung mit Eigenem und Fremden geht.⁷

5 Vgl. *Doris Strahm*, Aufbruch zu neuen Räumen. Eine Einführung in feministische Theologie, Fribourg ³1990, 12f; vgl. auch *Helga Kohler-Spiegel*, Religionspädagogik im Kontext feministischer Theologie, in: *Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon* (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 204–221.

6 *Ute Gerhard*, Gleichheit ohne Angleichung. Frauen im Recht, München 1990, 205.

7 Auf die Diskussion um das Verständnis von Religion und Glaube in der Religionspädagogik sei hier nur verwiesen.

Indem feministische Theologie Frauen als Subjekte benennt, von deren Erfahrungen aus Theologie gedacht und formuliert wird, gibt sie ihren sog. überparteilichen, neutralen Standpunkt auf. Bewusste Theologie von Frauen ist zugleich Theologie für Frauen im Sinne einer Parteinahme. Eine sog. intellektuelle Objektivität ist nicht möglich in einer Welt der Ausbeutung und Gewalt. Theologie unterstützt immer bestimmte Interessen und muss sich deshalb ihrer Motive und Zugehörigkeit (allegiance) bewusst sein. Schwesterlich und solidarisch wollen Frauen sich einbringen. Solidarisierung lässt sich mit den Worten der US-amerikanischen Frauenbewegung zusammenfassen: »Until every woman is free, no woman is free.« Schwesterlichkeit ist im Sinne von Frauenkirche zu verstehen. »Women-Church« macht deutlich, dass nicht Frauen ihren Platz in der Kirche suchen, sondern dass Frauen Kirche sind, nicht am Rande, sondern im Zentrum. »Frauenkirche« oder »Kirche der Frauen« deckt zugleich »Kirche« als eine »Männerkirche« auf.

1.3 Zur gesellschaftlichen Situation und zur Verortung der Gender-Frage

Diese Grundsätze feministischer Theologie sind in der gender-Diskussion zurückgetreten. Neutral von Mädchen und Jungen, Männern und Frauen zu reden, birgt die Gefahr, die Ebene konkreter Auseinandersetzung zu verlassen und sich damit den gegenwärtigen Problemen nicht zu stellen.

Ohne die Fragestellung in ihrer Entwicklung historisch aufzurollen, sei an der Aussage eines Mädchens die gegenwärtige Spannung verdeutlicht: Eine 17-jährige formuliert: »Es ist doch alles so leicht. Doch was fang ich an mit dieser wiedergewonnenen Freiheit, rotzfrech, süß und unglaublich sexy sein zu dürfen, wenn ich mir, ich gebe es offen zu, für den Heimweg aus der Disco Jeans, T-Shirt und schnelle Schuhe wünsche?«⁸

Die neuen Mädchen- und Frauenbilder, die Selbstständigkeit und Eigenwilligkeit betonen, eröffnen einen neuen Zwiespalt mit kaum zu erfüllenden Ansprüchen. Denn für Mädchen heißt das, sowohl die Eigenschaften männlicher Jugendlichen zu entwickeln als auch den herrschenden Bildern von Weiblichkeit zu genügen. Mädchen und Frauen haben problemlos, stark, erfolgreich und schön zu sein, zumindest sexy, sie sollen ihre beruflichen Wünsche realisieren und zugleich beziehungs-fähig und sozial sein.⁹ »Die gesellschaftlichen Rollenkonflikte sind mittlerweile in die Individuen hineinverlagert und machen ihre Bewältigung zu einer Aufgabe eines jeden Mädchens [und einer jeden Frau].«¹⁰ Die

8 Endres, in: Konkursbuch 32: MädchenMuster – MusterMädchen, Tübingen 1996, zit. nach Barbara Stauber, *Starke Mädchen – kein Problem?*, in: *beiträge* 1999, Nr. 51, 53–64, hier: 55.

9 Zur Doppelbotschaft an erfolgreiche Frauen vgl. Linda Mantovani Vögeli, *Fremdbestimmt zur Eigenständigkeit. Mädchenbildung gestern und heute*, Chur 1994, 246ff.

10 Maria Bitzan, *Jugendhilfeplanung und Mädchenarbeit*, in: *Sozial Extra* 19 (1995) Heft 10, 14. Zur besonderen Situation von Mädchen aus anderen Kulturen vgl. exemplarisch: Johanna Ehlers / Ariana Bentner / Monika Kowalczyk (Hg.),

inneren Konflikte vor allem sozial benachteiligter Frauen sind dadurch größer und heftiger geworden, es scheint nur mehr an der einzelnen Frau zu liegen, ob sie es schafft, sich durchzusetzen und ihr Leben eigenständig zu gestalten.

Sowohl gesellschaftlich als auch kirchlich wird gegenwärtig häufig die Gleichwertigkeit von Frauen unter gleichzeitiger Beschreibung ihrer Andersartigkeit betont; dies stellt unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen faktisch eine Abwertung von Frauen dar. Nach wie vor erhalten Frauen für die gleiche Arbeit durchschnittlich weniger Lohn, als weiblich geltende Berufe sind geringer bezahlt, unentgeltlich verrichtete Arbeit von Frauen ist nach wie vor selbstverständlich, sei dies in der Pflege von Familienangehörigen, in der Versorgung der Familie und in der Erziehung der Kinder, Frauen sind aufgrund ihres Geschlechts kirchlich zurückgesetzt. »Kein Wunder also, dass die Vorstellung von der Minderwertigkeit der Frau nicht nur weiterhin in den Köpfen von Männern, sondern vor allem auch im Selbstbild vieler Frauen verankert ist. Noch immer leiden die meisten Frauen an einem Mangel an Selbstachtung, noch immer kämpfen Frauen gegen das Gefühl, minderwertig zu sein, noch immer müssen sie beweisen, dass sie dem Mann gleichwertig sind, noch immer warten die Frauen auf die Einlösung des Versprechens: Da ist weder Mann noch Frau, in Christus sind alle eins.«¹¹

1.4 Das kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit

Das Geschlecht gilt (meist) als etwas Eindeutiges und von Geburt an Irreversibles, bei der Geburt ist bereits festgeschrieben: Es ist ein Mädchen! Es ist ein Junge! Verhaltensweisen und Verhaltensdeutungen werden von der Geschlechtszugehörigkeit bestimmt. Wir leben in einem – wie Carol Hagemann-White¹² es nennt – »kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit«, d.h.: 1. Es gibt nur zwei Geschlechter. 2. Für beide Geschlechter gelten unterschiedliche Normen, Werte und Standards, die sich in stereotypen Eigenschaftszuschreibungen ausdrücken; diese sind historisch und kulturell gewachsen und damit veränderbar. 3. Das männliche Geschlecht beansprucht, das überlegene zu sein.¹³ Selbstverständ-

Mädchen zwischen den Kulturen. Anforderungen an eine Interkulturelle Pädagogik, Frankfurt a.M. 1997. – Individualisierung ist wieder zu beobachten: Viele Frauen hoffen, ihr eigener Partner werde anders sein, frau muss es sich richten ... Das Private ist wieder privat und nicht mehr politisch, in den privaten Problemen von Frauen ist ihr individuelles Scheitern sichtbar und nicht mehr die Grundkonflikte unserer Gesellschaft insgesamt. »Neue Weiblichkeit« verspricht Geborgenheit gegen die »rauhe Welt«.

11 D. Strahm, a.a.O., 107.

12 Carol Hagemann-White, Geschlecht und Erziehung. Versuch einer theoretischen Orientierung im Problemfeld der Koedukationsdebatte, in: Gertrud Pfister (Hg.), Zurück zur Mädchenschule?, Pfaffenweiler 1988; 41–60, hier zitiert nach L. Mantovani-Vögeli, a.a.O., 45.

13 Grundlegend vgl. exemplarisch: Ursula Meyer, Einführung in die feministische Philosophie, München 1997; Lisa Schmuckli, Differenzen und Dissonanzen. Zugänge zu feministischen Erkenntnistheorien in der Postmoderne, Königstein/Taunus 1996. Vgl. auch B. Rendtorff, a.a.O. – Für die Religionspädagogik vgl. exemplarisch: And-

lich und nicht hinterfragbar, so nehmen wir »Geschlecht« wahr und nutzen es zugleich zur Wahrnehmung und Kategorisierung anderer Menschen.

1.5 Modelle zur Verhältnisbestimmung der Geschlechter

In der pädagogisch-religionspädagogischen Diskussion wird gegenwärtig das Geschlechterverhältnis häufig in vier Ansätzen nach Annedore Prengel¹⁴ gefasst. Die Ansätze spiegeln die Verhältnisbestimmung zwischen Gleichheit und Differenz der Geschlechter:

- gleichheitsorientierter Ansatz: eine Verbesserung der Lebenschancen für Frauen entsteht durch ihre Gleichstellung mit Männern; es geht um gleiche Teilhabe an materiellen Ressourcen, Rechten und Macht sowie gleichen Zugang zu Bildung, Ausbildung und Positionen auf allen Hierarchieebenen;
- differenzorientierter Ansatz: Mädchen/Frauen haben Stärken, die bisher übersehen und vernachlässigt wurden, ebenso werden männliche Defizite herausgestellt. Es kommt zu einer Neubewertung weiblicher und männlicher Eigenschaften; positiv weibliches Handeln wird hervorgehoben und eigenständig wertgeschätzt;
- Ansatz der egalitären Differenz – Dialektik von Gleichheit und Differenz (dabei wechselt, welcher Aspekt dominant ist): Gleichheit der Geschlechter ist nicht ohne Akzeptanz der Differenz realisierbar, Differenz braucht als Basis die rechtliche Gleichheit. Männer und Frauen haben, so verstanden, gleiche Rechte, sind aber verschieden in Lebensweise, in der Verarbeitung von Erfahrungen...; dieser Verschiedenheit muss Rechnung getragen werden, ohne – bewertend – »anders« zu sein;
- dekonstruktivistische Position: stellt die Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit grundsätzlich in Frage, Geschlecht wird als soziale Kategorie entlarvt.¹⁵

Die Forderung nach Aufhebung geschlechterspezifischer Zuschreibungen bedeutet aber nicht zugleich die Aufhebung der politischen Kategorie »Frau«; kollektive Identitätsbildung braucht einen Begriff. Männliche Konstruktionen weiblicher Lebensentwürfe und Lebensrealität werden dekonstruiert; es gilt aber zugleich, Erfahrungen von weiblicher Stärke ebenso wie von Benachteiligung und Unterdrückung benennbar und kommunizierbar zu machen, also auch Begriffe für Frausein, Weiblichsein u.ä. zu bewahren.

rea Lehner-Hartmann, Natur oder Kultur im Geschlechterverhältnis? Gender – eine neue Analyse-kategorie – auch für die Religionspädagogik?, in: *KatBl* 123 (1998) 365–369.

¹⁴ Vgl. *Annedore Prengel*, Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen 21995.

¹⁵ *Antje Kahl*, Gleichheit – Differenz – Dekonstruktion. Die Kategorie »Geschlecht« in der feministischen Schulforschung, in: *Schlangenbrut* 14 (1996), Nr. 52, 41–43, 42f.

2 Geschlechtsspezifische religiöse Sozialisation und Entwicklung

2.1 »Wir werden nicht als Mädchen geboren ...« – Sozialisation von Mädchen und Jungen

Identitätsfragen sind nicht ohne Bezug zur Sozialisation bearbeitbar, die Frage nach dem Subjektsein ist verknüpft mit Sozialisation »als Prozess von Wechselwirkungen zwischen Person und lebensweltlichem Kontext«¹⁶. Marianne Grabrucker¹⁷ spricht von fünf Ebenen der Vermittlung geschlechtsspezifischen Verhaltens, auf fünf bzw. erweitert auf sechs Arten lernen wir unser jeweiliges Geschlecht:

- Geschlechtsspezifisches Verhalten wird bewusst vermittelt: Es wird ausdrücklich gemacht, was ein Mädchen tut und was es nicht tut (Mädchen pfeifen nicht, machen sich nicht schmutzig ...).
- Geschlechtsspezifisches Verhalten wird unbewusst vermittelt: Es findet eine subtile Auswahl von Geschichten, von Geschenken für Mädchen statt; es ist unterschiedlich, wann ein Mädchen oder wann ein Junge getröstet und wann gelobt wird.
- Geschlechtsspezifisches Verhalten wird imitiert: Das Mädchen ahmt Umgangsformen, Äußeres und Tätigkeiten der Mutter nach, sie ahmt Frauen auf dem Spielplatz, im Supermarkt, im Fernsehen und in der Schule nach (z.B. sie schminkt sich wie die Mutter, versorgt eine Baby-Puppe wie die Mutter ein Baby).
- Die Ebene der Klassifizierung weiblichen und männlichen Verhaltens: Verhalten wird gelernt, weil es von Erwachsenen und Gleichaltrigen als männlich oder weiblich klassifiziert wird (»Du benimmst dich ja wie ein Bub«, »Pfui, du bist doch ein Mädchen«).
- Die Ebene der Identifikation: In der Beziehung zwischen Mutter und Tochter nimmt die Tochter latente, nicht-reflektierte Gefühle der Mutter auf, z.B. die Geschlechtsrolle und den Selbstwert der Mutter betreffend, im Sinne des Gleichseins über Identifikation.
- Hinzu kommt die Selbst-Sozialisation als Imitation, animiert z.B. durch andere Kinder, aber auch durch Medien, um in der Kindergruppe, im Gespräch von Erwachsenen und auch in unserer Gesellschaft allgemein dabei zu sein; dies ist ein nicht zu unterschätzender Faktor in der Entwicklung jedes Kindes.¹⁸

Diese Arten der Vermittlung geschlechtsspezifischen Verhaltens ist wohl auch für Jungen so anzunehmen. Mit ca. drei Jahren besitzen Kinder heute eine ausgeprägte Geschlechtsidentität, die sie auch nach außen verteidigen. Ihre Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit sind

16 Vgl. Sybille Becker / Ilona Nord (Hg.), Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart 1995, 8.

17 Marianne Grabrucker, »Typisch Mädchen ...« Prägung in den ersten drei Lebensjahren. Ein Tagebuch, Frankfurt a.M. 1985, 241–245.

18 Nach L. Kohlberg ist die Geschlechtstypisierung ein Aspekt der geistigen Entwicklung und Reifung, das Kind wählt und ordnet Wahrnehmungen und Verstehen – und damit auch Geschlechtszugehörigkeit und Sozialrollen aktiv. »Ich bin ein Mädchen, deshalb möchte ich tun, was Mädchen tun, deshalb bringt die Möglichkeit, Mädchensachen zu machen (und hierfür Zustimmung zu erlangen), etwas ein« (Lawrence Kohlberg, Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt a.M. 1974, 89).

relativ umfassend und stark stereotyp, aber noch wenig mit Wertungen verbunden. Die Erziehung in Familie und den öffentlichen Einrichtungen fördert häufig die aktiv-aggressive Entfaltung von Jungen, während Mädchen besonders in familiäre und soziale Aufgaben mit geringem Bewegungsspielraum eingebunden werden. Dabei wird ignoriert, dass Mädchen gerade im familiären Umfeld von Übergriffen bedroht sind. »Oder umgekehrt: Mädchen werden sexueller Gewalt und Ausbeutung geradezu ausgeliefert durch die Bindung ans Haus und durch eine mangelnde Erziehung zu wirkungsvollem Widerstand gegen Zumutungen und Übergriffe.«¹⁹

Eine solche geschlechtsspezifische Erziehung wird häufig durch religiöse Sozialisation verstärkt und gefördert.²⁰ Im Kleinkindalter meist bei der Mutter erlebte liebevolle Nähe und Fürsorge werden religiös angebunden an ein einseitig männliches Vater-Gottesbild; christliche Werthaltungen wie Nächstenliebe, Selbstlosigkeit, Dienst, Demut und Vergebung gelten verbal für alle Menschen, werden aber faktisch in der religiösen Erziehung vor allem von Mädchen verlangt.²¹ Verbale Beteuerungen der Gleichwertigkeit von Mann und Frau im christlichen Glauben ändern an diesen Erfahrungen der Zweitrangigkeit der Mädchen und an den geschlechtsspezifischen Prägungen durch die religiöse Sozialisation und Erziehung nichts. Da vor allem Frauen die religiöse Erziehung tragen, müssen deren Erfahrungen, ihre religiöse Sozialisation und Entwicklung in den Mittelpunkt gerückt werden. »Es ist an der Zeit, Mütter nicht mehr nur als jene zu betrachten, »die ihre Kinder beten lehren oder nicht« [G. Miller], sondern ihre – oft aus Unzufriedenheit, Widerstand und auch Aggression erwachsene – Weise religiöser Erziehung in ihren tastenden Versuchen ernst zu nehmen, zu unterstützen und weiterzuführen.«²²

2.2 »Abschied von der Kindheit« – Religiöse Entwicklung

Der »Abschied von der Kindheit«²³ geschieht meist als Auseinandersetzung mit dem eigenen Gewordensein, mit den bisherigen Möglichkeiten

19 Anita Heiliger, Wo stehen wir in der Mädchenpolitik? Einführung, in: *dies.* / Tina Kuhne (Hg.), *Feministische Mädchenpolitik*, München 1993, 9–17, hier: 11.

20 Vgl. mit zahlreichen weiteren Literaturhinweisen: S. Becker / I. Nord (Hg.), a.a.O.; vgl. auch Stephanie Klein, *Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt*, Stuttgart 2000.

21 Vgl. Martha Heizer, Fragen zu weiblicher religiöser Sozialisation, in: *KatBl* 113 (1988) 875–882, v.a. 877ff.

22 Agnes Wuckelt, Entdeckungen – Ermutigungen. Ansätze einer feministischen Religionspädagogik, in: Marie-Theres Wacker (Hg.), *Theologie feministisch. Disziplinen, Schwerpunkte, Richtungen*, Düsseldorf 1988, 180–200, hier: 183 (unter Verwendung eines Zitates von Gabriele Miller).

23 Vgl. mit zahlreichen Literaturhinweisen: Friedrich Schweitzer, *Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters*, München 1996.

und Grenzen. Der damit verbundene Ablösungsprozess ist ein primär intrapsychischer, er ist nicht notwendig mit äußerer Distanzierung verbunden. Er bezieht sich auf innere Bindungen aus der Kindheit, inklusive der religiösen.

Der/die Jugendliche muss divergierende und widersprüchliche Erwartungen aushalten und gestalten; nicht Harmonie, sondern Ich-Balance ist gefragt. Identität ist in Bewegung, aus vielen Facetten und Aspekten zusammengesetzt, mit Widersprüchlichem und Harmonischem. Ein schneller Wechsel zwischen verschiedenen Rollen und unterschiedlichen sozialen Kontexten ist zur Normalität geworden. Die Chance zu wählen beinhaltet auch den Zwang zu entscheiden; die Orientierung ist flexibler, aber auch schwieriger geworden. Junge Mädchen und Jungen brauchen ein »Experimentierfeld« mit klar umrissenen Grenzen, in dem sie sich – mit Unterstützung von Frauen und Männern – Rollen erspielen, das Leben erproben können; d.h. wo sie sich einbringen und gemeinsam Erfahrungen machen können, ohne bereits völlig darauf festgelegt zu werden. So lassen (meist gemischt geschlechtliche) Jugendcliquen ein soziales Netz entstehen, das frei gewählte »Ersatzheimaten« (insbesondere in Krisenzeiten) eröffnet. In diesen Cliquen ist es – im Idealfall – Mädchen wie Jungen möglich, ihre Kritik an den Werten der Herkunftskultur zu formulieren, eigene Wertvorstellungen und Verhaltensnormen in Auseinandersetzung mit den anderen Gruppenmitgliedern zu entwickeln und diese handelnd zu erproben. In diesem Entdecken von Eigenem und Fremden ist auch Kommunikation zwischen erwachsenen Bezugspersonen und Jugendlichen angesiedelt.

Vor allem in der frühen Adoleszenz²⁴ müssen Mädchen mit Nähe und Distanz experimentieren dürfen, Zuwendung zeigen können, ohne dass sie missbraucht wird. Für Mädchen spielt die enge und dauerhafte Beziehung zu einer gleichgeschlechtlichen Person eine beeinflussendere Rolle als Peers. Untersuchungen ergaben, dass die Mädchenfreundschaften wichtige Stabilisierungsfunktion haben, sie geben emotionalen Halt im Klassenverband und schützen vor Diskriminierung. »Alles zusammen machen« stärkt das Selbstwertgefühl; Mädchen sichern sich so gegenseitig bzgl. ihrer Gefühle und ihres Handelns ab. Die beste Freundin fungiert sowohl »als Repräsentantin des Ich-Ideals als auch als bestätigende ›Gleiche‹, mit der sie Phantasien agiert, Geheimnisse teilt, sich selbst in und mit der anderen entdecken kann.«²⁵ So kann sich die erste Bezugsperson »Mutter« weiterentwickeln und relativieren durch die »beste Freundin«. Dies kann unterstützt werden mit Hilfe weiblicher Gottesbilder, die diesen positiven Aspekt der »besten Freundin« erweitern und vertiefen.²⁶

Die Weitergabe von unausgesprochenen und unreflektierten Selbstbildern und religiösen Vorstellungen scheint viel bedeutsamer zu sein als die verbal vermittelten Werthaltungen und Positionen. Die Diskrepanz zwischen verbal vermittelten Haltungen und den nicht-ausgesprochenen Botschaften in Erziehungsprozessen ist – leider – im Blick auf Mädchen und Frauen nicht untersucht.

24 Vgl. zur adoleszenten Entwicklung bei Mädchen: *Helga Kohler-Spiegel*, Mädchen im Mittelpunkt. Feministische Mädchenarbeit und Religionspädagogik, in: RPB 43/1999, 41–53.

25 *Karin Flaake / Claudia John*, Räume zur Aneignung des Körpers. Zur Bedeutung von Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz, in: *Karin Flaake / Vera King* (Hg.), Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen, Frankfurt a.M. 21993, hier: 206.

26 Vgl. dazu exemplarisch: *Luce Irigaray*, Genealogie der Geschlechter, Freiburg i.Br. 1993, 93ff. (Ich danke Sandra Büchel-Thalmaier für diesen Hinweis.)

3 Schule: Gender im Religionsunterricht

Die Untersuchung von Marianne Horstkemper von 849 Knaben und 764 Mädchen auf der Oberstufe über drei Jahre hinweg macht folgendes deutlich: »Mädchen können noch so gute Leistungen erbringen, die tagtäglich erlebten Botschaften zeigen ihnen gleichzeitig, dass sie weniger wert sind als die Knaben. Junge Männer und junge Frauen, die aus der Schule kommen, haben diese Lektion gut gelernt und stimmen in dieser Wahrnehmungsverzerrung überein. Beide schätzen die real höheren Leistungen von Mädchen trotzdem tiefer ein. Zusätzlich glauben Mädchen weniger, dass sie auf ihre unmittelbare Umwelt Einfluss nehmen und sie kontrollieren können.«²⁷ Mädchen erbringen in reinen Mädchenklassen die besseren Leistungen, Jungen in gemischten Klassen. Mädchen lernen nach wie vor die Doppelbotschaft, schulische Leistung zu erbringen, wenn sie aber wirklich gut sind, werden ihre Leistung abgewertet (»aber sie ist unweiblich«; »die gute Note hat sie nur wegen des Kleides ...«). Also: Die Benachteiligung von Mädchen in der formal koedukativen Schule ist hinreichend bekannt.²⁸

Im schulischen Bereich ermöglicht »bewusste Koedukation«²⁹ eine differenzierte Beschäftigung mit dem Thema. »Bewusste« oder »reflektierte Koedukation« schafft statt bloß »formaler Koedukation« den Mädchen auch innerhalb geschlechtsgemischter Schulklassen einen Rahmen, in dem sie – auf der Basis von Gleichheit – verschieden sein dürfen und sich ihren Fähigkeiten entsprechend entwickeln können. Denn hier wird sichtbar, welche Vorstellung des Geschlechterverhältnisses zwischen Gleichheit und Differenz in den Schulen konkret umgesetzt wird. Zahlreiche Untersuchungen bestätigen nach wie vor, dass Jungen vermehrt Zuwendung, Förderung und Aufmerksamkeit erhalten, während gegenüber Mädchen die Toleranz im gesamten Erziehungsbereich viel geringer ist. Schulische Belege bzgl. der Gewalt gegen Mädchen, die Bevorzugung der Jungen und die Abwertung der Lehrerinnen gelten ebenso für den Religionsunterricht. Auch die einseitigen Inhalte des Religionsunterrichts, wie sie in Lehrplänen und Lehrbüchern³⁰ festgeschrieben sind (inklusive

27 L. Mantovani-Vögeli, a.a.O., 245, mit Bezug auf Marianne Horstkemper, Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule, Weinheim 1987.

28 Vgl. exemplarisch: Uta Enders-Dragässer / Claudia Fuchs (Hg.), Frauensache Schule. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen, Frankfurt a.M. 1990; Hannelore Faulstich-Wieland / Marianne Horstkemper, »Trennt uns bitte, bitte, nicht!« Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht, Opladen 1995; Lorenz Lassnig / Angelika Paseka (Hg.), Schule weiblich – Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen, Innsbruck 1997; Elisabeth Birmily u.a. (Hg.), Die Schule ist männlich. Zur Situation von Schülerinnen und Lehrerinnen, Wien 1991.

29 Vgl. Landesschulrat für Vorarlberg 1997; vgl. auch: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten 1995.

30 Vgl. z.B. Dagmar Andres, Die vergessene Weiblichkeit. Sexistische Einflüsse in Unterrichtswerken für den katholischen Religionsunterricht, in: KatBl 113 (1988) 904–910; Diemut Meyer / Christine Reents / Gritta Ulrich, Zum Bild der Frau in evangelischen Religionsbüchern, in: Friedrich Johannsen u.a. (Hg.), Lernen für eine

der geringen Aufnahme feministisch-theologischer Inhalte), beeinflussen Wahrnehmung und Denken von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrerinnen und Lehrern.

Auch im Religionsunterricht sind Bewusstmachung und Veränderung notwendig, bezüglich Lehrinhalten und Lehrmitteln, bezüglich Unterrichtssprache und der Ebenen der Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Lernenden, zwischen Schülern und Schülerinnen. Untersuchungen von Religionsbüchern zeigen deutlich, dass Mädchen sehr viel weniger Chancen haben, angesprochen zu werden, genannt zu werden, sich identifizieren zu können, betroffen zu sein; vor allem fehlen zukunftsorientierte Leitbilder für Mädchen. Für Jungen besteht ein ungleich höheres Angebot an Identifikationsmöglichkeiten. Denn bei Kindern geht die Identifikation primär zum eigenen Geschlecht hin. Auch wenn Jungen und Mädchen sich mit männlichen Helden identifizieren, nehmen sie sehr wohl wahr, welche Rollen dabei die Frauen spielen; es bleibt die Wertung bzgl. des eigenen Geschlechts.

Im Kontext religiösen Lernens heißt das zum Beispiel: Auch wenn Mädchen gerne mit Mose mitfühlen, wissen sie sehr wohl, dass sie selbst Mädchen sind und ihre Rolle nicht die des Anführers sein wird. So sind Identifikationsfiguren für Mädchen und Jungen auch im religiösen Bereich wichtig.³¹ Kritikwürdig ist auch die Auswahl von Liedern und Gebeten. Religionsbücher und RU-Materialien stabilisieren die gesellschaftliche und kirchliche Rollen- und Machtverteilung über weite Strecken.

Im schulischen Alltag können Aufgaben verstärkt dem »unüblichen« Geschlecht übergeben werden, bei Inhalten und Geschichten ist auf das Geschlecht der Hauptpersonen zu achten, in der Kommunikation auf die Einhaltung der Gesprächsregeln. Der koedukative Schulalltag wird auf unausgesprochene Verhaltensweisen, Erwartungen und Bilder an die beiden Geschlechter reflektiert, geplanter Unterricht und Pausen werden bedacht. Möglichkeiten zur Reflexion des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern und geschlechterhomogene Lernangebote in einzelnen Lernabschnitten des RU sollen helfen, eine rein formale Koedukation zu überwinden. Auch die Selbstreflexion und die Rolle der Lehrperson verändert sich, wobei besonders für Frauen Widersprüche zwischen dem tradierten weiblichen Rollenbild und den Rollenerwartungen (Frauen sind angepasst, freundlich, mütterlich ...) einerseits und der Aufgabe als Lehrperson andererseits, die Klasse von Mädchen und Jungen zu führen und klar durchzugreifen, zu einer Situation »zwischen allen Stühlen«

bewohnbare Welt, Gütersloh 1990, 36–51; Walburga Relleke, Wenige Frauen in den Religionsbüchern, in: rhs 28 (1985) 256f; Helga Kohler-Spiegel, Nicht länger ohne uns! Frauen in Gesellschaft und Kirche. Feministische Theologie als Herausforderung an die Religionspädagogik, in: Rupert Leitner u.a., Religionspädagogik 3, Wien 1992, 19–42.

31 Vgl. exemplarisch: Ingeborg Kruse, Mirjams Lied. Frauen und Mädchen in den Geschichten der Bibel, Wien 2000.

führen kann. Religionslehrpersonen müssen sich hierbei auch einbinden in die geschlechterbewussten Ansätze der Allgemeinpädagogik.

4 Geschlechterbewusster Religionsunterricht – Weitere Schritte

So verstanden muss der geschlechterbewusste Blickwinkel im Sinne von gender im Religionsunterricht bedacht werden; gender fragt – zusätzlich zum feministisch-theologischen Verständnis von religiös-theologischen Inhalten und deren kritischer Reflexion – auch im religiösen Bereich nach Gleichheit und Differenz zwischen den Geschlechtern. Dahinter steht die Aufgabe der Religionspädagogik in der Vergewisserung des Menschenbildes, das – gemäß Gen 1, 27 – die Differenz der Geschlechter und ihre Gleichheit ausdrücklich legitimiert und damit einseitig männliche Verabsolutierungen aufdeckt und ablehnt. Auch die Religionspädagogik fragt also nach Ungleichheiten aufgrund des Geschlechtes im Prozess des Christin- und Christwerdens, sie fragt danach, wie Gleichheit zwischen den Geschlechtern in Schule und Religionsunterricht konkret umgesetzt wird – bei gleichzeitiger Akzeptanz von Differenz zwischen Menschen beider Geschlechts. Es geht also nach wie vor um die Beseitigung von Ungleichheiten zwischen Männern und Frauen im Sinn von gender, es geht aber auch um ein neues Bedenken von Differenz zwischen Männern und zwischen Frauen und zwischen Männern und Frauen. Dabei sind Wahrnehmen und Ernstnehmen von Gemeinsamem und Fremdem wichtig, ohne dabei Fremdes durch schnelle Harmonisierungen auflösen zu wollen.

4.1 Parteilichkeit der Religionslehrerinnen und Religionslehrer

Religionslehrpersonen sind herausgefordert, ihre eigene Wahrnehmung zu schulen³², sich mit ihrem eigenen Geschlecht und ihrer Geschlechtsidentität auseinander zu setzen. In Gesprächs- und Austauschgruppen können Religionslehrerinnen und Religionslehrer sich selbst einen Raum schaffen, in dem sie ihre Erfahrungen reflektieren, ihre individuelle Frauengeschichte bearbeiten und Ideen konkretisieren. Konkrete Fragen können helfen: Wie stelle ich mir selbst das Verhältnis zwischen Frauen und Männern vor? Wo behandle ich Mädchen und Jungen unterschiedlich? Habe ich bestimmte Erwartungen nur an Jungen bzw. nur an Mädchen? Auf wen wird in Sitzungen und Konferenzen gehört?

Die gesellschaftlichen und religiösen Rollenerwartungen, mit denen Frauen und Mädchen im Schulbereich konfrontiert sind, bedürfen besonderer Erwähnung. Frauen sind in der Kirche »Laien zum Quadrat«, wie Herlinde Pissarek-Hudelist sie nennt. Geschlechterbewusstes Arbeiten fordert von den Religionslehrerinnen und

32 Hören Sie z.B. eine Woche lang die Nachrichten darauf hin, was die jeweilige Meldung für die betroffenen Frauen – und Kinder – bedeutet.

Religionslehrern, sich ihrer eigenen Bedeutsamkeit und Stärke bewusst zu sein, sich selbst gewiss zu sein und einander immer wieder – gegen das Erleben eigener Abwertung und Diskriminierung – Wert und Bedeutung zuzusprechen. So müssen die Religionslehrerinnen »Affidamento«³³ lernen, dass die Frauen in der eigenen Umgebung Autorität besitzen, weil sie Frauen sind wie ich selbst und weil sie anders sind als ich ... Dies ist schwer in einer Welt, in der Frauen gelernt haben, sich gegenseitig zu bewerten und mit »Männerblicken« zu beurteilen, in der Frauen vor allem Konkurrenz und Entsolidarisierung gelernt haben; Umlernen und Veränderung brauchen Zeit.

4.2 Forderungen und Konkretionen für einen geschlechterbewussten Religionsunterricht

Es braucht Männerarbeit mit Lehrpersonen, es braucht Jungenarbeit, die von Männern konzeptionell entwickelt und geleistet wird, von beziehungsfähigen Männern, die sich auf die Jungs einlassen, sich persönlich mit ihnen auseinandersetzen. Es braucht konkreten Widerstand gegen Dominanz und Gewalt von Männern (und Jungen), um sie auf ihrem Weg zu letztlich so entwickelten Persönlichkeiten zu begleiten, dass die Abwertung von »anderen« nicht mehr nötig ist. Konkret heißt das: Jungen brauchen Angebote, ihre Gefühle auszudrücken und diese mit erwachsenen Männern auszutauschen, es braucht Möglichkeiten, sich kritisch mit den geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen und dem eigenen »Mannsein« auseinander zu setzen, mit dem eigenen Körper, mit Starksein und Schwachsein.

Im Religionsunterricht sind frauenspezifische und geschlechterbewusste Themen als fixer Bestandteil des Lehrplans zu behandeln, Gottesbild und biblische Frauen, Gewalt in der Bibel und Gebete von Frauen ...³⁴ Der Erfolg dieser spezifischen Angebote ist untersucht und bestätigt: Frauen entwickeln dadurch stärkeres Vertrauen in ihre Fähigkeiten, sind selbstbewusster und treten klarer für ihre eigenen Wünsche ein, auch Männern gegenüber. Mädchen werden auch in der Berufswahl freier von traditionellen Frauenberufen. Es braucht also auch in Sparzeiten Geld für geschlechterbewusstes Arbeiten.

Es braucht kommunikative Möglichkeiten unter Frauen und Männern, eine Sprache, in der Frauen vorkommen, gemeinsame Feiern, die Spaß machen, mit Tanz und Musik, mit Essen und Trinken. Mädchen und Frauen brauchen erlebnisbezogene Angebote und thematische Angebote³⁵; sie brauchen Leitbilder, wie Frauen das Leben gestalten, wie sie ihre Bedürfnisse nach Eigenständigkeit und nach Nähe leben. Frauen unterschiedlichen Alters sehen aneinander, wie sie sich einbringen, wie sie verhandeln und sich durchsetzen, wie sie Niederlagen einstecken und müde sind. Um

33 Vgl. exemplarisch *Libreria delle donne di Milano*, Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis, Berlin 1988.

34 Die für Frauen und Mädchen vorhandenen feministischen Arbeitsmaterialien sind so umfangreich, dass auf die Nennung einzelner Praxismaterialien verzichtet wird; summarisch vgl. RPB 43/1999.

35 Allgemein orientiert oder stärker inhaltlich religiös, z.B. wie wurde ich als Mädchen erzogen, welche Tugenden habe ich gelernt, mein Leben in Zukunft, oder: biblische Frauen und Frauengeschichte usw.

das als erwachsene Frau leisten zu können, braucht es gute Freundinnen und Kolleginnen.

Für den Religionsunterricht bleiben themenbezogene zeitweilige Trennungen nach Geschlecht (Sexualität, Identitätsthemen, Gefühle, Gewalt ...) wichtig, es braucht eine Durchforstung der Lehrpläne und der Schulbücher, der Arbeitsunterlagen und Medien sowie geschlechterbewusste Angebote in der Ausbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, von Theologinnen und Theologen. Es braucht – in allen Bereichen von Kirche – ein erneuertes Reden von Gott und vom »Menschen« sowie neue Symbolisierungen, es braucht alte und neue Geschichten von Frauen mit Gott, es braucht Gebete und Lieder von Frauen zu Gott. Es braucht eine Erzähltradition von Bibel und Geschichte aus Frauenperspektive, es braucht – immer noch – die Erinnerung an die Gewalt gegen Frauen und an die Befreiung von Frauen. Es braucht eine neue Sprache und Worte, denen Frauen neue Bedeutung geben. Paralleles braucht es für Jungen, in bewusster Koedukation können beide, Mädchen und Jungen, sich im Religionsunterricht entwickeln.

Geschlechterbewusstes Arbeiten im Religionsunterricht hat für Interessierte vieles deutlich gemacht; den »unbemerkten« geschlechtergeprägten Blickwinkel bewusst zu machen steht noch an. Denn es ist nicht leicht wahrzunehmen und bewusst zu machen, wie selbstverständlich und unreflektiert die Welt in »männlich« und »weiblich« eingeteilt und dann entsprechend als »anders« bewertet wird.

Dr. *Helga Kohler-Spiegel*, Prof. f. Kath. Religionspädagogik an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Feldkirch/Österreich.

Ökumenisch lernen oder »nur« konfessionell kooperieren?

Neue Impulse für die Praxis der Ökumene

Man stelle sich vor, an Weihnachten würde die Geschichte von Jesu Geburt aus dem Lukas-Evangelium in allen Kirchen folgendermaßen vorgetragen: »Es geschah aber: In jenen Tagen erließ Kaiser Augustus das Gebot, dass sich die ganze Ökumene in Listen eintragen lasse ...« Vermutlich wären nicht wenige Zuhörerinnen und Zuhörer zumindest überrascht. Ökumene bereits zur Stunde Null der Christenheit? In der Tat handelt es sich bei »Ökumene« um einen alten Gedanken: Schon Jahrhunderte vor Christus lässt sich bei griechischen Schriftstellern und Philosophen das von *oikos* (Haus, Wohnung, Hausstand) bzw. von *oikéo* (wohnen) abgeleitete Wort der *oikumene gé*, der ganzen von Menschen bewohnten Welt bzw. der Menschheit, entdecken.¹ In diesem Sinne ist der Ausdruck auch im Neuen Testament zu finden, wenn auch relativ spärlich. Durch die (bereits ins 19. Jahrhundert zurück reichende) »ökumenische Bewegung« erlangte der Gedanke und Terminus »Ökumene« vor allem in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts eine neue Blüte. Heute gibt es im deutschsprachigen Raum wohl kaum eine Gemeinde der großen christlichen Kirchen ohne ökumenischen Austausch. Seit den 70er Jahren wird der Begriff Ökumene verstärkt zusammen mit dem Verb »lernen« verwendet. Offenbar kann man nicht einfach Ökumene leben, man muss sie lernen. Doch nach der Anfangseuphorie macht sich eine gewisse Ernüchterung breit. Ökumeniker konstatieren ein Nachlassen des Drängens zur Ökumene und ein Schwinden des Interesses an ökumenischen Themen. Hat die »Krise der Ökumene« auch den Bereich des Lernens erreicht?

- 1 Wo wird ökumenisch gelernt? – Kleine Bestandsaufnahme anhand von Beispielen
- Im Ökumenischen Arbeitskreis der Jakobus- und St. Bonifatius-Gemeinden treffen sich neben den Pfarrern und pastoralen Mitarbeitern vor allem konfessionsverschiedene Paare. Für die nächsten beiden Treffen hat man sich das Thema

1 Zur Begriffsgeschichte: *Peter Neuner*, *Ökumenische Theologie. Die Suche nach der Einheit der christlichen Kirchen*, Darmstadt 1997, 1–17.

»Eucharistie und Abendmahl« vorgenommen. Man arbeitet fleißig und tauscht sich intensiv darüber aus.

- Die Schülerinnen und Schüler der 2b sind sichtlich stolz: Beim Pausenverkauf ihrer Backwaren haben sie 54 Euro eingenommen. Die eine Hälfte davon steckt das Budget der Klassenkasse auf, die andere Hälfte schicken sie nach Sambia. Das Geld kommt dem Dorfentwicklungsprojekt einer kirchlichen Missionsstation zugute. Idee und Kontakte stammen von einer Religionslehrerin. Die Kinder freuen sich über die regelmäßigen Dankesbriefe und Fotos afrikanischer Kinder.
- Der Ausschuss »Frieden, Gerechtigkeit, Bewahrung der Schöpfung« des katholischen Kirchengemeinderats der St. Petrus-Gemeinde hat sich zu einer eigenständigen, aktiven Eine-Welt-Gruppe entwickelt. Christen aus mehreren Gemeinden kommen zusammen und führen Aktionen wie »fairer Handel zu fairen Preisen« durch, engagieren sich gegen Kinderarbeit bei der Teppichherstellung und prüfen die Umweltverträglichkeit von Einrichtungen der Kirchengemeinden.
- Die Jungschar der Bonhoeffer-Gemeinde hat beim Gemeindefest selbst gebackene Waffeln verkauft. Der Erlös wird u.a. für das ökumenische Projekt »Mittagstisch für Bedürftige« der Kirchengemeinden der Stadt eingesetzt. Die Kinder und Jugendlichen erleben, wie sich dort verschiedene Kirchen gemeinsam für eine gute Sache einsetzen und wie sie selbst einen kleinen Beitrag dazu leisten können. Einen Tag lang helfen sie beim Ausgeben der Mahlzeiten.
- Die Erzieherinnen eines katholischen Kindergartens wählen für ihre religionspädagogische Fortbildung das Thema »Islam«. Wir haben viele muslimische Kinder in unserer Einrichtung, sagen sie, und wollen endlich mehr über diese Religion erfahren. Man besucht die muslimische Gemeinde am Ort, die sich als äußerst gastfreundlich erweist, wird durch den Betsaal geführt, diskutiert mit muslimischen Männern und Frauen bei Tee und süßem Gebäck.

Die Liste dieser (tatsächlich beobachteten) Beispiele könnte um ein Vielfaches erweitert werden und ist keineswegs zufällig zusammen gestellt. Sie skizziert ein Stück der Landschaft ökumenischen Lernens. In allen geschilderten Fällen wird ökumenisch gelernt, allerdings unterschiedlich bewusst, mit sehr divergierenden Intentionen und mit äußerst verschiedenen Vorstellungen von dem, was Ökumene bedeuten kann.

2 Warum will man überhaupt ökumenisch lernen?

Ökumene – dieser Begriff steht für die meisten Christen für die anzustrebende Einheit der Kirchen. Viele setzen sich leidenschaftlich dafür ein, denn die Trennung der Kirchen wird als schmerzlich empfunden. Der Wille zur Einheit der Jünger Christi ist bereits im Neuen Testament grundgelegt. Das johanneische Fürbittgebet Jesu (Joh 17,9–26) sehnt eine Einheit der Jünger herbei, die analog zur Einheit des Vaters mit dem Sohne strukturiert ist: »... damit sie eins sind wie wir« (V. 11, vgl. V. 21–23). Das Einheitsbewusstsein der frühen Christenheit bündelt sich im neutestamentlichen Schlüsselbegriff der *Koinonia*. Doch die weitere Geschichte kennt eine Vielzahl von Auf- und Abspaltungen der Gläubigen, die seit der Liäson der Kirche mit dem Staat ab dem 4. Jahrhundert durch blutige Ketzerverfolgungen bekämpft wurden. Am folgenreichsten wurde die Einheit der Kirche durch den Bruch zwischen Ost- und West-

kirche im Jahre 1054 und die Kirchentrennungen, die sich in Folge der Reformation ereigneten, erschüttert. Dabei vermischen sich theologische, kulturelle und politische Gründe nahezu ununterscheidbar.

Gegen die Spaltung formierten sich immer wieder Einheitsbestrebungen, auch und gerade im »konfessionellen Zeitalter« der Reformation und Gegenreformation.² Doch von der »ökumenischen Bewegung« im engeren Sinne spricht man erst seit der Mitte des 19. Jahrhunderts, wobei charismatische ökumenische Pioniere v.a. im Feld der christlichen Jugendarbeit, der Missions-, der Friedens- und der Bibelbewegung sowie in sozial-karitativen Bestrebungen interkonfessionell auftraten. Seit der großen Weltmissionskonferenz in Edinburgh 1910 und durch die bedeutenden Weltkirchenkonferenzen in den folgenden Jahrzehnten wurde der ökumenische Gedanke verbreitet. Bei der Gründung des Ökumenischen Rats der Kirchen (ÖRK) im Jahre 1948 standen die Schreckenserfahrungen des Zweiten Weltkriegs Pate für die fortan die Ökumene beherrschende Idee, dass die interkonfessionelle Einheitsbestrebung immer auch die Einheit der ganzen Menschheit implizieren muss. Die großen Vollversammlungen des ÖRK in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sind Wegmarken eines solchen weiten Ökumeneverständnisses, das den Einsatz für »Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung«, den seit den 80er Jahren sog. »konziliaren Prozess«, umschließt.

Einen eigenen Akzent legen die Verlautbarungen der nicht im ÖRK vertretenen Römisch-Katholischen Kirche seit dem Ökumenismusdekret »Unitatis Redintegratio« (UR) des Zweiten Vatikanischen Konzils. Dort wird als wichtigstes Ziel die »Wiederherstellung der Einheit aller Christen« (UR 1) genannt, wobei das Konzil den Begriff der »Rückkehr« der von Rom getrennten Kirchen vermeidet, was einen wesentlichen Fortschritt darstellt. Dennoch gilt: »Das Konzil denkt die Einheit der Kirche zweifelsohne von ihrem römisch-katholischen Selbstverständnis her, d.h. die von Gott gewollte Einheit ist grundlegend bereits in der römisch-katholischen Kirche gegeben ...«³ Aufgabe der ökumenischen Bewegung ist es, die Hindernisse auszuräumen, die der Einheit im Wege stehen. Hier ist der interkonfessionelle Aspekt der Ökumene im Vordergrund.

Die ökumenische Gesinnung der Christen auszubreiten ist das Ziel derer, die im Zuge der ökumenischen Bewegung von »ökumenischem Lernen« oder »ökumenischer Bildung« sprechen.⁴ Beispielsweise schreibt das Päpstliche Direktorium zum Ökumenismus von 1993: »Die ökumenische Bildung zielt darauf ab, dass alle Christen vom ökumenischen Geist be-

2 Ausführlich zur Geschichte der ökumenischen Bewegung: Reinhard Frieling, Ökumene, in: TRE XXV, 1995, 46–77 (Lit!).

3 Richard Schlüter, Ökumenisches Lernen in den Kirchen. Schritte in die gemeinsame Zukunft. Eine praktisch-theologische Grundlegung, Essen 1992, 19.

4 Überblick und Geschichte des Doppelbegriffs: Ulrich Becker, Ökumenisches Lernen. 1. Aus evangelischer Sicht, in: Norbert Mette / Folkert Rickers (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn 2001, Bd. 2, 1443–1448; Robert Schlüter, Ökumenisches Lernen. 2. Aus katholischer Sicht, in: ebd. 1448–1451; Uwe Böhm, Ökumenische Didaktik und konfessionelle Kooperationen im Religionsunterricht deutschsprachiger Staaten, Göttingen 2001, 17–98; Klaus Goßmann / Annebelle Pithan / Peter Schreiner (Hg.), Zukunftsfähiges Lernen? Herausforderungen für Ökumenisches Lernen in Schule und Unterricht, Gütersloh 1995; Ralf Koerrenz, Ökumenisches Lernen, Gütersloh 1994.

seelt werden ...«⁵ Doch was heißt »ökumenischer Geist« genau? Und wie kann der vieldeutige Begriff »Ökumene« näher umrissen werden?

3 Welche Ökumene? – Ein neues Verständnis von Einheit

Die Geschichte der ökumenischen Bewegung innerhalb der christlichen Kirchen kann als Geschichte ökumenischer Zielvorstellungen gelesen werden.⁶ Liegt das Ziel der Ökumene darin, dass die protestantischen und orthodoxen Kirchen zur römisch-katholischen zurückkehren und damit ihre eigene Identität aufgeben (»Rückkehrökumene«)? Oder ist an eine »organische Union« der Kirchen vor Ort gedacht, die miteinander verschmelzen? Ist eine Art »konziliarer Gemeinschaft« denkbar, wobei jede Kirche ihre Eigenständigkeit bewahrt, man aber eng zusammen rückt und sich gegenseitig voll und ganz anerkennt? Anhand solcher höchst unterschiedlicher Konzepte wird deutlich, wie verschieden man die Einheit der Kirchen verstehen kann und wie unterschiedlich deshalb die Ziele sind, die man damit verbindet.⁷

Zwei Ökumene-Konzeptionen sind für ökumenisches Lernen in der neueren Diskussion besonders wichtig geworden: das Verständnis der »Kirche für andere« und das der »Einheit in versöhnter Verschiedenheit«. Beide Ideen scheinen sich inzwischen von den großen ökumenischen Versammlungen und akademischen Konferenzen auf die Praxis ökumenischen Lernens zuzubewegen.

Das erste Konzept geht zurück auf die Etymologie des Wortes »Ökumene«, die ein Nachdenken nicht bloß über die *eine* Kirche, sondern über die *eine* Welt impliziert. Damit ist als Zielvorstellung der *Oikumene* der bereits erwähnte Prozess für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung für den ganzen Erdkreis intendiert. Verbündet man solcherart »globales« Denken mit der Rückbesinnung auf die Grundaufgabe der Kirche, gelangt man zu einem breiten und offenen Verständnis von Ökumene. Auf Bonhoeffer zurückgehend kann nämlich Kirche als Größe verstanden werden, die von ihrem *Selbstverständnis* her radikal für andere da ist. Kirche – gleich welcher Couleur – ist dann und nur dann Kirche, wenn sie den Weg der Nachfolge Christi konsequent geht. Ökumene heißt hier das gemeinsame heilende Handeln aller Christgläubigen an einer verwundeten und zerrissenen Welt. Nicht die Klärung konfessionell umstrittener theologischer Fragen steht im Vordergrund, sondern das Tun des Gerechten, der Einsatz für Frieden und für den Erhalt der Schöpfung. Gele-

5 *Päpstlicher Rat zur Förderung der Einheit der Christen*, Direktorium zur Ausführung der Prinzipien und Normen des Ökumenismus (Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls Nr. 110, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz), Bonn 1993, 37.

6 *Peter Neuner*, Ökumenische Theologie, 18–74 und 281–296; *Harding Meyer*, Ökumenische Zielvorstellungen, Göttingen 1996.

7 *Georg Hintzen / Wolfgang Thönissen*, Kirchengemeinschaft möglich? Einheitsverständnis und Einheitskonzepte in der Diskussion, München 2001; *Bernd J. Hilberath / Jürgen Moltmann* (Hg.), Ökumene wohin? Bischöfe und Theologen entwickeln Perspektiven, Tübingen 2000.

gentlich wird eine solche Konzeption als »große Ökumene« im Unterschied zur »kleinen Ökumene« bezeichnet, wobei sich diese auf die interkonfessionelle Verständigung zwischen den getrennten Kirchen bezieht.⁸

Auch in der zweiten Konzeption geht es nicht in erster Linie um vollkommene Übereinstimmung in Fragen der Lehre. Vielmehr wollen der Gedanke der »Einheit in versöhnter Verschiedenheit«⁹ und die mit ihm korrespondierende Formel vom »differenzierten Konsens«¹⁰ bewusst machen, dass Ökumene nicht Vereinheitlichung der christlichen Kirchen (oder gar der Religionen und Kulturen) bedeuten kann. Beide Formeln, die bereits seit den 1970er Jahren im Kontext der ökumenischen Bewegung diskutiert werden, fanden von verschiedenen Seiten Zustimmung, u.a. auch im katholischen Raum. Die Kirchen sollen eins werden und doch ihre Eigenständigkeit nicht aufgeben. Konrad Raiser, langjähriger Generalsekretär des ÖRK in Genf, spricht gar von einem *Paradigmenwechsel innerhalb ökumenischen Denkens*, das jetzt von der Legitimität von Unterschieden ausgehe, die gleichberechtigt und versöhnt nebeneinander existieren könnten.¹¹ Allerdings darf die Einmütigkeit, mit der die Formel der »Einheit in versöhnter Verschiedenheit« gebraucht wird, nicht darüber hinweg täuschen, wie grundverschieden die dahinter stehenden ekklesiologischen Entwürfe sein können (z.B. Kirche als Koinonia bzw. Communio, Kirchengemeinschaft im Sinne der Leuenberger Konkordie oder weitere Modelle), weshalb auch um die versöhnte Verschiedenheit immer wieder neu gerungen werden muss.

Festzuhalten bleibt zum einen, dass Ökumene in einem weiten Verständnis das Zusammenleben aller Religionen und Kulturen meint und dass die Kirchen einen gemeinsamen Auftrag in heilendem Handeln an der Welt haben. Zum anderen kann Ökumene zwischen den Kirchen nicht Uniformität bedeuten, sondern muss in versöhnter Verschiedenheit der Konfessionen gelebt werden, die auf gegenseitiger Achtung beruht.

4 Was soll ökumenisch gelernt werden? Zu Inhalts- und Zielperspektiven

Aus dem Gesagten wird deutlich, dass »ökumenisches Lernen« mehr bedeutet als »Ökumene lernen«.¹² Letzteres wird vielfach als verengtes Konzept charakterisiert, das vorrangig bzw. ausschließlich auf die Wiederherstellung der Einheit der Kirchen ziele. Dabei stelle der Lerngegenstand primär rein innerkirchliche Themen- und Problemfelder dar,

8 Vgl. *Ralph Sauer / Reinhold Mokrosch: Ökumene im Religionsunterricht*, Gütersloh 1994, 14; neuerdings *Stephan Leimgruber, Ökumenisches Lernen*, in: *Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leit-faden für Studium, Ausbildung, Beruf*, München 2001, 420–432, hier: 421f.

9 Vgl. *Harding Meyer, Versöhnte Verschiedenheit. Aufsätze zur ökumenischen Theologie*, Bände I und II, Frankfurt a.M. / Paderborn 1998 und 2000.

10 *Harald Wagner (Hg.), Einheit – aber wie? Zur Tragfähigkeit der ökumenischen Formel vom »differenzierten Konsens«*, Freiburg i.Br. 2000.

11 *Konrad Raiser, Ökumene im Übergang*, München 1989, 160.

12 *Richard Schlüter, Ökumenisches Lernen – pädagogische und theologische Aspekte einer neuen religionspädagogischen Konzeption*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 40/1997, 25–38, hier: 26f.

was von verschiedenen Seiten kritisiert wird. Dennoch ist es schon viel, wenn beispielsweise evangelische Christen mehr über die katholische Kirche und katholische mehr über evangelisches Selbst- und Glaubensverständnis lernen, wenn echte Begegnungen und Gespräche stattfinden wie z.B. in ökumenischen Arbeitskreisen.

Um Engführungen zu vermeiden, muss der Begriff des »ökumenischen Lernens«, der sich zu einem erkenntnisleitenden Grundbegriff der Religionspädagogik entwickelt hat, auf unterschiedliche Felder bezogen werden. Nach Karl Ernst Nipkow ereignet sich ökumenisches Lernen in mindestens vier Bereichen der Ökumene: innerhalb der Beziehung zweier Konfessionen, z.B. der evangelisch-katholischen, innerhalb der Beziehung *aller* christlichen Kirchen (»ökumenische Bewegung«), innerhalb des konziliaren Prozesses für Gerechtigkeit, Frieden, Bewahrung der Schöpfung und schließlich innerhalb der Ökumene der Weltreligionen.¹³ Für all diese Bereiche muss eine »ökumenische Hermeneutik der wechselseitigen Anerkennung in *Wahrhaftigkeit*«¹⁴ entwickelt werden, die für ökumenische Lernprozesse leitend wird. Zwar sind für die Verständigung zwischen Christen und Juden, Christen und Muslimen, den Religionen und Kulturen insgesamt, je eigene Hermeneutiken zu erarbeiten, doch die *Struktur ökumenischen Lernens der wechselseitigen Anerkennung* ist für alle Bereiche grundlegend. Ausgangspunkt ist hier nicht ein vorschnell konstruiertes Modell der Einheit (Einheit der Kirchen, Einheit der Religionen, Kulturen), sondern sind die positiv gegebenen Unterschiede, die es zu verstehen, anzuerkennen, »zu lernen« gilt. In einer solchen »Hermeneutik der wechselseitigen Anerkennung« treffen sich die verschiedenen Entwürfe ökumenischen Lernens, die in den vergangenen Jahrzehnten entwickelt wurden, in denen jeweils Inhalts- und Zielperspektiven angeboten werden. Zusammenfassend aus den diversen Ansätzen lässt sich die Frage nach den Zielen ökumenischen Lernens etwa wie folgt beantworten:

- Begreifen, dass Gott das Heil *aller* Menschen will.
- Eigenes entdecken, sich beheimaten, Wurzeln schlagen, eine eigene (religiöse und spirituelle) Identität finden.
- Unterschiede und Gemeinsamkeiten der christlichen Konfessionen verstehen, Motive der ökumenischen Bewegung wahrnehmen.
- Sich einleben in den Welt-Horizont.
- Aufspüren globaler Probleme im Lokalen.
- Erlernen universaler Solidarität und Konfliktfähigkeit im Kontext von Frieden, Gerechtigkeit, Bewahrung der Schöpfung.

13 Karl Ernst Nipkow, »Ökumene«. Der Welthorizont als notwendige Voraussetzung christlicher Bildung und Erziehung im Blick auf die nichtchristlichen Religionen, in: Johannes Lähnemann (Hg.), Das Wiedererwachen der Religionen als pädagogische Herausforderung, Hamburg 1992, 166–189, hier: 166.

14 Karl Ernst Nipkow, Bildung in einer pluralen Welt, Band 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, 306.

- Lernen in Beziehungen mit »Eigenen« und »Fremden«, insbesondere Erlernen der Perspektivenübernahme (sich selbst mit den Augen der anderen sehen).
- Verstehen, wie Menschen anderer Religionen und Kulturen *sich selbst* und ihren Glauben bzw. ihre Weltanschauung verstehen.

Diese und ähnliche Zielperspektiven¹⁵ treffen in die Mitte zahlreicher Inhaltsbereiche, die im Gemeindeleben wie im Religionsunterricht bereits vorkommen. Sie können der Behandlung solcher Inhalte eine Richtung geben. Inzwischen hat man erkannt, dass ökumenisches Lernen nicht additiv zu schon vorhandenen Lernfeldern hinzutreten muss, sondern »nun neu als *Dimension* allen von Christinnen und Christen verantworteten Lernens religionspädagogisch erprobt und konzeptionell entworfen« werden kann.¹⁶ Die Ziele ökumenischen Lernens müssen bestehende Inhaltsbereiche *dimensionieren*, d.h. wie ein roter Faden durchziehen.

5 Wie soll ökumenisch gelernt werden?

Für die den Inhalten und Zielen nachgeordnete Frage nach den Lernwegen gibt die wegweisende Arbeitshilfe »Ökumenisches Lernen« der EKD aus dem Jahre 1985 entscheidende Hinweise.¹⁷ Ökumenisches Lernen wird als *grenzüberschreitend, handlungsorientiert, sozial, verknüpfend, interkulturell* und *ganzheitlich* beschrieben. Deutlich wird, dass ökumenisches Lernen alle Formen umschließt, die die Allgemeine Didaktik entwickelt hat.¹⁸

Dazu zwei Beispiele: Die *handlungsorientierte Dimension* ökumenischen Lernens beruht auf dem Grundsatz: Ökumenisch lernen kann man am intensivsten durch gemeinsames ökumenisches Tun, etwa in gemeinsamen Gottesdiensten, Gebeten, Projekten, diakonisch-karitativem oder gesellschaftlichem Engagement. Wenn es um Solidarität und Gerechtigkeit geht, scheinen gemeinsame Lernprozesse am weitesten zu reichen. Und *ganzheitliches Lernen* umschließt die für die »gegenseitige Anerkennung« so wichtige affektive Dimension, die im ökumenischen Austausch etwa bei gemeinsam ausgehaltener Trauer und gemeinsam empfundener Solidarität mit Opfern von Terror, Krieg und Unrechtsstrukturen erlebt werden kann, in realen Begegnungssituationen, in gemeinsamen Erkundigungen oder bei der Einübung in symbolische Sprache und symbolische Aktion. Ökumenisches Lernen muss in erster Linie dazu beitragen, Menschen zu *sensibilisieren* für den eigenen gelebten Weg und im

15 Vgl. insbes. Böhm, Ökumenische Didaktik, 99–134, 300–306.

16 Gottfried Orth, »Auf dem Weg zu ökumenischem Lernen« – Wie weit sind wir gekommen?, in: Klaus Goffmann u.a. (Hg.), Zukunftsfähiges Lernen?, 7–28, hier: 19 (Hervorh. von mir).

17 Ökumenisches Lernen. Grundlagen und Impulse. Eine Arbeitshilfe der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Gütersloh 1985.

18 Exemplarisch: Monika Scheidler, Didaktik ökumenischen Lernens – am Beispiel des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe, Münster 1999.

selben Atemzug für die Situation anderer, für deren Leiden, für *deren* und für die *eigenen* Quellen der Hoffnung.

6 Wer lernt ökumenisch? – Die Frage nach konfessioneller Identität

Der Lernbegriff in dem Doppelterminus »ökumenisches Lernen« verweist auf die Subjekte des Lernens. Hier taucht sogleich eine Grundsatzfrage auf, die im Blick auf die Menschen in Kirchengemeinden und schulischen Lernprozessen zu stellen ist. Wird angesichts der Tatsache schwindenden Konfessionsbewusstseins die Rede von ökumenischem Lernen nicht obsolet? Könnte man nicht einfach von sozialem oder ethischem Lernen sprechen, wobei die Einheit verschiedener Kirchen nur eine untergeordnete Rolle spielt?

Ohne Zweifel ist im Alltagsbewusstsein der meisten Menschen »Konfession« keine ernst zu nehmende Größe mehr. Sie wird als etwas historisch Überkommenes gesehen, ein Relikt aus der Zeit der Abgrenzung und der konfessionellen Feindschaften. Für die Beziehung zwischen katholischer und evangelischer Konfession dient der Nordirlandkonflikt als Argument für die Fatalität von konfessioneller Aufteilung.

Demgegenüber muss gerade in einer subjektorientierten Religionspädagogik der Konfessionsbegriff mit neuem Gehalt gefüllt werden. Keine Religion, auch nicht das Christentum, ist als Einheitsreligion zu haben. Stets gab und gibt es unterschiedliche Richtungen und Strömungen, die auf unterschiedlichen Interpretationen der Ursprünge beruhen, die aber auch kulturelle und ethnische Gründe haben. Im Christentum gibt es seit frühester Zeit Parteilungen und legitime Unterschiede. »Es könnte also durchaus sein, dass diese konfessionellen Aufteilungen nicht bloß Ärgernis und Provinzialismus, sondern ein wesentliches konstitutives Moment des Christlichen Glaubens darstellen.«¹⁹ Hier zeichnet sich ein positives Verständnis von Konfession ab, das positive Zugehörigkeiten nach sich ziehen kann. Konfessionelle Identität würde sich dann v.a. als soziale Identität an der Zugehörigkeit zu einem der Interpretationszweige des christlichen Glaubens fest machen. Aus der Zugehörigkeit kann – im Laufe eines (lebens)langen Entwicklungsprozesses – auch »Bekenntnis« (also »Konfession« im eigentlichen Sinne) erwachsen, das sich die einzelnen Gläubigen zu eigen machen, nach dem sie leben und handeln.

Auch Kinder und Jugendliche bringen in die Gemeinde und v.a. in die Schule kein *konfessionelles Selbstbewusstsein* mit. Dennoch haben, wie neuere empirische Untersuchungen zeigen, nicht wenige bereits *konfessionell geprägte Erfahrungen* gemacht, z.B. bei Taufen von Geschwis-

19 Ulrich Schwab, Ökumenisches Lernen und die Pluralität der Konfessionen, in: Friedrich Schweitzer / Ulrich Schwab / Hans-Georg Ziebertz / Rudolf Englert (Hg.), Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh / Freiburg i.Br. 2002.

tern, Hochzeiten oder Beerdigungen.²⁰ Entgegen landläufiger Überzeugungen können Kinder intensiv über ihre Zugehörigkeit zu einer Konfession nachdenken und sind in der Lage, sich Gedanken zu machen, warum sie katholisch oder evangelisch bzw. warum sie konfessionslos sind und was sie gerne sein würden, wenn sie wählen dürften. Vermutlich entwickelt sich Konfessionsbewusstsein bei Kindern in ähnlicher Weise wie das Glaubensverständnis.

Bei der Frage nach Zugehörigkeit geht es um die Frage nach der eigenen Identität. Ein (positives) Verhältnis zu sich selbst kann insbesondere bei Heranwachsenden nur im Kontext des Verhältnisses zu anderen und zur umgebenden Welt erfolgen.²¹ Geschieht nun aber Identitätsfindung durch »Beheimatung« in einer bestimmten (konfessionellen) Gemeinschaft oder durch »Begegnung«, d.h. im Austausch mit anderen? Welches ist der richtige Weg für ökumenisches Lernen? Friedrich Schweitzer plädiert zu Recht für eine Kombination beider Sichtweisen.²² Ökumenisches Lernen muss heißen, Menschen zu ermöglichen, Zugehörigkeiten zu entwickeln, gleichzeitig aber im Gespräch mit anderen Kirchen und religiösen Gemeinschaften den eigenen Weg zu bestätigen bzw. kritisch zu reflektieren.

Es gilt, »ökumenische« Anlässe in der Lebenswelt der Menschen zu entbergen, etwa konfessionsverschiedene Ehen, ein besonders multireligiös und multikulturell geprägtes Umfeld, soziale und ökologische Brennpunkte etc.: *Wo ist mein Standort? Wie sehe ich die anderen? Wie sehen mich die anderen? Welche Aufgaben haben wir gemeinsam?* Ein so praktizierter Anweg würde neue und überraschende elementare Zugänge und Anfänge für ökumenisches Lernen bei denen entdecken, um die es schließlich geht: bei den Lernenden selbst.

7 Konfessionelle Kooperation – ein Reduktionsbegriff oder ein neues Impulswort für die ökumenische Praxis?

Die Doppelheit von Identität und Verständigung ist eines der großen Themen ökumenischen Lernens der 1990er Jahre, und das nicht von ungefähr. Denn in der oben erwähnten »Krise der Ökumene« (trotz der »Gemeinsamen Erklärung«, trotz der Fortschritte in zahlreichen bilateralen Kontakten und in vielfältigen gemeinsamen Aktivitäten auf der Ebene von Gemeinden und Diözesen) spielt m.E. die Sorge der einzelnen Kirchen um ihre eigene Identität eine bedeutende Rolle. Dies geht Hand in Hand mit der Sorge zahlreicher Kulturen im Zeitalter der Globalisierung: Wie kann eine Kultur, eine Religion, eine Konfession in

20 Zum Folgenden: Friedrich Schweitzer / Albert Biesinger zusammen mit Reinhold Boschki / Claudia Schlenker / Anke Edelbrock / Oliver Kliss / Monika Scheidler, Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht, Freiburg i.Br. / Gütersloh 2002.

21 Helmut Fend, Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Opladen 2000, 414.

22 Friedrich Schweitzer, Ökumenisches Lernen mit Kindern ohne konfessionelle Identität? Religionsunterricht und individualisierte Religion, in: Hilberath, Moltmann (Hg.), Ökumene wohin?, 109–122, hier: 116.

einer Zeit zerfließender Profile ihre eigene Identität bewahren? Drängt ökumenisches Lernen mit seiner weltweiten Perspektive nicht genau in die Richtung der Profillosigkeit und Glättung von Unterschieden, wenn es darum geht, konfessionelle Schranken endlich zu überwinden und alle Menschen als Geschwister zu sehen?

M.E. vermag der in der vergangenen Dekade – im Kontext des Religionsunterrichts – immer häufiger verwendete Begriff der »konfessionellen Kooperation« den Suchprozess in der gegenwärtigen Ökumenediskussion und -praxis zu bündeln. Warum?

Der Terminus²³ erschien zunächst in religionspädagogischen Zeitschriften, dann in kirchenamtlichen Stellungnahmen wie der EKD-Denkschrift von 1994 »Identität und Verständigung« sowie in dem Wort der deutschen Bischöfe von 1996 »Die bildende Kraft des Religionsunterrichts«.²⁴ In je unterschiedlicher Ausrichtung empfehlen beide Verlautbarungen die konfessionelle Zusammenarbeit im Religionsunterricht und geben in einer kurzen gemeinsamen Stellungnahme im Jahr 1998 Hinweise, wie dies konkret aussehen kann.²⁵ Sie befürworten schulische Kooperationen auf verschiedenen Ebenen, z.B. bei der Themenwahl, bei Projekten, Exkursionen, zeitweiligem gemeinsamem Unterrichten, z.B. im Team Teaching, bei schulischen Veranstaltungen etc. Vieles davon ist in Schulen längst gängige Praxis, doch die konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht kann – und muss – in den nächsten Jahren noch beträchtlich ausgeweitet werden.²⁶

Das Konzept einer »konfessionellen Kooperation« kann – über die Papiere und über den Religionsunterricht hinaus – als Impuls für die Diskussion um ökumenisches Lernen fungieren, wenn es konsequent in der doppelten Perspektive von Identität und Verständigung gedeutet wird. Die programmatische Formel »Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden«²⁷ zielt auf ein Lernen im Eigenen und ein Lernen am Anderen. Es geht um einen Prozess, bei dem konfessionelle (analog religiöse, kulturelle, ethnische) Identitäten gegenseitig respektiert werden, was voraussetzt, dass die Partner ihr eigenes Profil kennen bzw. kennen lernen. Der Lernprozess geschieht ad intra und ad extra. Die beiden Doppelbegriffe »konfessionelle Kooperation« und »ökumenisches Lernen« ergänzen und kritisieren sich somit gegenseitig. Ersterer braucht

23 Zu Begriff und Konzept vgl. Reinhold Boschki / Claudia Schlenker, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, in: Gottfried Bitter / Rudolf Englert / Gabriele Miller / Karl Ernst Nipkow (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002.

24 Die wichtigsten Passagen dieser Dokumente sowie weitergehende religionspädagogische Reflexionen finden sich in: Reinhard Frieling / Christoph Th. Scheilke (Hg.), Religionsunterricht und Konfession, Göttingen 1999.

25 EKD und Deutsche Bischofskonferenz, Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht (1998), abgedruckt in: ebd. 124–127.

26 Zur Diskussion: Richard Schlüter, Konfessioneller Religionsunterricht heute? Hintergründe – Kontroversen – Perspektiven, Darmstadt 2000.

27 Vgl. die oben erwähnte Studie Schweitzer/Biesinger u.a., Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden.

den zweiten, um nicht in verengte Denk- und Handlungsmuster zu verfallen, letzterer braucht den ersteren, um sich vor beliebigen und unscharfen Interpretationen zu schützen.

Denn schließlich geht es um beides: vom anderen mit dem anderen zu lernen, sich mit dem anderen für andere zu engagieren *und gleichzeitig* das Eigene für sich neu oder wieder neu zu entdecken.

Dr. Reinhold Boschki ist Wissenschaftlicher Assistent an der Abteilung für Religionspädagogik der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen.

Interreligiöses Lernen

1 Was ist Interreligiöses Lernen?¹

Religionspädagogischer Alltag in einer Aachener evangelischen Grundschule.² Thema des Unterrichts ist »Schöpfung«, wie es auch der Lehrplan vorsieht. Aber wie soll man damit verfahren in der Klasse einer Schule, die durchschnittlich von Kindern aus mehr als 40 Nationen besucht wird, die zugleich auch noch mehrere Religionen repräsentieren? Man könnte den Stoff im Sinn eines traditionellen evangelischen Religionsunterrichts abhandeln mit der generellen Aussage, dass Gott der Schöpfer und Erhalter der Welt ist und Menschen diesem Gottesgeschenk am besten entsprechen, wenn sie sich nach ihrem Vermögen für den Erhalt von Welt und Natur einsetzen. Schließlich haben alle Eltern bei der Einschulung der religiösen Ausrichtung der Schule und der verpflichtenden Teilnahme ihrer Kinder am Religionsunterricht zugestimmt. Die Lehrerin wählt einen anderen Weg, berücksichtigend, dass ihre Klasse überhaupt nur von neun evangelischen Kindern besucht wird, dagegen aber von zehn katholischen, sieben muslimischen, zwei religiös nicht gebundenen und je einem jüdischen und einem buddhistischen Kind. Ähnlich ist die Situation auch in anderen Klassen. Die Lehrerin behandelt in ihrer Unterrichtsreihe die Schöpfungsmythen jener Religionen und Kulturen, die durch die Kinder vertreten sind, so z.B. neben den jüdisch-christlichen auch die der Yoruba, einem Volksstamm in Nigeria, oder die Schöpfungsgeschichte des Koran. Die Kinder erleben dadurch zunächst ein Stück Beheimatung in jener Tradition, in die sie hineingeboren worden sind und aufwachsen. Deren Mythen sind ihnen in der Regel unbekannt; sie haben von ihnen allenfalls eine verschwommene Vorstellung. Aber sie werden durch den Unterricht über »ihre« Schöpfungsgeschichte in ihrer Identität ernst genommen, geraten nicht in die Gefahr einer kulturellen bzw. religiösen Überfremdung. Zugleich erleben sie im Religionsvergleich die Realität eines pluralistischen Religionsverständnisses: Es gibt nicht aufhebbare Differenzen zwischen den Religio-

1 Vgl. auch Folkert Rickers, Art. Interreligiöses Lernen, in: LexRP 2001, 874–881 (Lit.!).

2 Margot Rickers, Schöpfung als Thema interreligiösen Unterrichts, in: Folkert Rickers / Eckart Gottwald (Hg.), Verständigung in religiöser Vielfalt, Duisburg 1996, 35–39.

nen; man kann und soll sie nicht überspielen; aber man kann sich bemühen, die andere Religion besser zu verstehen. Ein besonderer Lerneffekt besteht daran, dass für die Kinder die andere Religion durch einen ganz bestimmten Mitschüler bzw. eine ganz bestimmte Mitschülerin identifizierbar wird. Das könnte für ein ganzes Leben haften bleiben. Die Lehrerin geht aber noch einen Schritt weiter. Sie macht die Kinder auch auf Gemeinsames in den Schöpfungsmythen der Völker aufmerksam: »Die Erde, das Land ist ein Geschenk. Es kommt von einem [Gott] oder mehreren Göttern und ist sehr kostbar. Die Yoruba z.B. sind überzeugt, dass man Land nicht kaufen oder verkaufen kann. Der Mensch ist zwar Benutzer, aber nicht Besitzer der Erde. Die Art, wie wir – wo auch immer – mit der Natur umzugehen hätten, ist aus dieser Vorgabe eindeutig ableitbar.«³

Das Beispiel verdeutlicht wesentliche Merkmale Interreligiösen Lernens.⁴ (1) Interreligiöses Lernen nutzt die Möglichkeiten eines *schülerorientierten* Lernens, das in der Religionspädagogik mit dem Aufbruch zum *Problemorientierten Religionsunterricht*⁵ seit mehr als dreißig Jahren diskutiert wird. Es sucht die Möglichkeit auf, die Situation der Kinder und Jugendlichen, hier ihre religiöse Identität, als Ausgangspunkt bzw. Bezugspunkt von Lernprozessen zu verstehen und zugleich zu beachten, dass sie sowohl Objekte, aber viel mehr noch Subjekte des angestrebten Lernprozesses sind. Die Intention schülerorientierten Lernens setzt sich kritisch von einem Unterricht ab, in dem es lediglich um die Vermittlung von bestimmten Unterrichtsstoffen geht. Sie hat zugleich die wachsende Mündigkeit der Kinder und Jugendlichen im Blick. (2) Interreligiöses Lernen versteht sich nicht als Alternative zur Erziehung in einer bestimmten Religion, sondern als eine situationsbezogene *Erweiterung religiöser Lernmöglichkeiten*. (3) Interreligiöses Lernen ist dann allerdings gefordert, wenn sie durch die Situation nahe gelegt wird. Dies ist immer der Fall in gemischtkulturellen bzw. -religiösen Unterrichtssituationen, wie sie inzwischen die Regel in deutschen Schulen sind. Auch jene Kinder und Jugendlichen sollen in die Gesprächssituation einbezogen werden, die sich keiner Religion zugehörig wissen. (4) Inter-

3 Ebd., 36. – Als Quelle für weitere Schöpfungsgeschichten gibt die Autorin an: *Esther Bisset* und *Martin Palmer*, Die Regenbogenschlange. Geschichten vom Anfang der Welt und von der Kostbarkeit der Erde, Bern 21990.

4 Es wird im Folgenden vorausgesetzt, dass Interreligiöses Lernen immer im Zusammenhang mit der weiter gefassten Perspektive »Interkulturellen Lernens« steht, die am besten beschrieben wird bei *Georg Auernheimer*, Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt 21995; diese Arbeit hat allerdings den schweren Mangel, dass der Autor meint, den interkulturellen Lernzusammenhang darstellen zu können, ohne auch nur mit einem Satz die religiöse Dimension einbeziehen zu müssen.

5 *Karl Ernst Nipkow*, Art. Problemorientierter Religionsunterricht, LexRP 2001, 1559–1565.

religiöses Lernen ist *authentisches* Lernen; d.h. es nutzt den Umstand, dass andere Religionen *authentisch* (in welchem Umfang und mit welcher Intensität auch immer) durch ihre Repräsentant/innen im Unterrichtsraum vertreten sind, wie sie kein Buch und kein Bild oder Film je erreichen kann. Der von einem Mitschüler vorgetragene muslimische Gebetsruf ist eindrücklicher für den Lernprozess als die üblichen Unterrichtsmaterialien. (5) Angesichts der Situationsorientiertheit Interreligiösen Lernens ist die gelegentlich diskutierte Frage, ob es nicht besser sei, mit ihm erst dann zu beginnen, wenn die Kinder eine gewisse religiöse Reife (Identität) in der je eigenen Religion gewonnen haben, irrelevant. Sofern die Situation eine multikulturelle bzw. -religiöse ist – in städtischen Schulen ist das heute beinahe der Normalfall –, fordert sie Interreligiöses Lernen zwingend heraus, ob nun im ersten oder zehnten Schuljahr. (6) Interreligiöses Lernen zielt auf »Verständigung in religiöser Vielfalt«⁶ und will damit einen Beitrag leisten zum geregelten Miteinander in einer Gesellschaft, die sich in den letzten dreissig Jahren zu einer »multikulturellen« entwickelt hat. Interreligiöses Lernen birgt in sich die Hoffnung, dass es durch Verständigung über- und miteinander gelingen möge, tief eingewurzelte Barrieren zwischen dem Eigenen und dem Fremden zu überwinden, ohne die tatsächlich bestehenden Unterschiede zu nivellieren (utopisches Element). (7) Interreligiöses Lernen setzt auf den *dauerhaften* Lernprozess, auf *langfristige* Annäherung, auf wirkliche Veränderungen im Leben einer Klasse. Der *gelegentliche* Besuch in Moschee oder Synagoge erfüllt deshalb noch keineswegs das Kriterium Interreligiösen Lernens. (8) Interreligiöses Lernen beschränkt sich keineswegs auf das Gespräch, obschon dieses in Gestalt des *interreligiösen Dialogs* seine *didaktische Hauptform*⁷ ist. Interreligiöses Lernen ereignet sich auch in der gemeinsamen Feier oder im gemeinsamen sozialen oder politischen Engagement, kurz: in der Wahrnehmung des anderen und Fremden mit allen Sinnen, z.B. beim gemeinsamen Kochen oder beim Tanz. (9) Interreligiöses Lernen verfolgt keine religiösen Ziele, auch wenn es die Religion zum Inhalt hat. Religiöse Ziele sind Sache der Religionen selbst. Interreligiöses Lernen ist vielmehr eine *Philosophie* bzw. verfolgt einen *philosophisch-pädagogischen* Zweck. Es folgt dem Impuls, dass Menschen sich trotz unterschiedlichster religiöser Traditionen dieselbe Würde zusprechen und sich in solcher Würdezueignung im Gespräch und in der Aktion begegnen können. Sie versteht sich damit auch als ein Stück Verwirklichung der Menschenrechte. Damit ist eine herkömmliche Position überwunden, die von der jeweiligen Einzigartigkeit und Überlegenheit einer Religion über die andere ausgeht. Interreligiöses Lernen steht auch kritisch gegen alle Versuche, andere Menschen missionieren zu wollen (10) Ein Sonderproblem Interreligiösen Lernens stellen allerdings die sog. abrahamischen Religionen

6 Buchtitel, s.o. Fußnote 2.

7 Stephan Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, München 1995, 68.

dar (Judentum, Christentum, Islam), insofern sie davon ausgehen können, dass sie an denselben Gott glauben. Allen dreien ist »Abraham als Urgestalt ihres Glaubens gemeinsam«⁸. Auf dieser Grundlage lassen sich durchaus auch in der Schule Gespräche führen mit dem Ziel, Wege gemeinsamer Verehrung oder gemeinsamer Aktion zu finden. (11) Interreligiöses Lernen ist nicht auf den Religionsunterricht beschränkt, sondern bezieht sich auf die unterschiedlichsten Situationen, wo Menschen unterschiedlichster Religionen einander begegnen mit dem Ziel der Verständigung. In diesem Sinne ist Interreligiöses Lernen überhaupt kein Unterricht, sondern eher ein Lernprinzip bzw. eine Lerndimension, in der man die »Unterrichtenden« lediglich – und dies auch nur von Fall zu Fall – als »Moderatoren« braucht; denn dem Grunde nach bestimmen die Lernenden ihren Lernprozess selbst. Interreligiöses Lernen ist in eminentem Sinne selbstbestimmtes Lernen.

Zur Vertiefung und Weiterarbeit: (1) Erproben Sie je nach einer konkreten Klassensituation, ob sich auch hier das Thema »Schöpfung« anbietet oder welche Themen sich sonst für Interreligiöses Lernen eignen.⁹ (2) Ausgehend von dem vermutlich ersten Religionsbuch, das dieses Thema überhaupt berücksichtigt¹⁰, können Sie die Frage vertiefen, welche religiösen Ziele ein Unterricht in Orientierung an den abrahamischen Religionen verfolgen könnte.

2 Kontexte Interreligiöses Lernen

Der Begriff *Interreligiöses Lernen* hat in der Religionspädagogik keine Tradition. Er ist tatsächlich eine Neubildung und ist als solche seit etwa 1990 religionspädagogisch in Gebrauch. Er weist auf die grundlegend neue Erkenntnis, dass die Auseinandersetzung mit anderen Religionen – und zwar auf der Basis absoluter Gleichwertigkeit – zum unverzichtbaren Element moderner Religionsdidaktik geworden ist. Damit ist eine Entwicklung eingeleitet, die zugleich das Ende der monoreligiösen Erziehung markiert, in der sich eine Religion gleichsam selbst genügte und nahezu zwangsläufig ein Überlegenheitsgefühl anderen Religionen gegenüber ausbildete.

Dieser fundamentale Einschnitt wird in der Religionspädagogik zwar noch nicht durchgehend als ein solcher verstanden. Aber man kann beobachten, dass er ständig an Zustimmung gewinnt, je bewusster nämlich

⁸ Hans Zirker, Art. Gott 2 Aus der Sicht der abrahami[t]ischen Religionen, in: LexRP 2001, 747.

⁹ Als Anregung für Lern-Aktionen im Sinne Interreligiöses Lernen sei auch auf den folgenden Erfahrungsbericht verwiesen: Margot Rickers, Jesus Christus in den Weltreligionen. Über den Umgang mit der Thematik in einer städtischen evangelischen Grundschule, in: Jesus Christus in Lebenswelt und Religionspädagogik (JRP 15), Neukirchen-Vluyn 1999, 3–16.

¹⁰ Religionsbuch 5/6, Berlin [Cornelsen] 2001, 138–153.

die multikulturelle Situation und deren brisante gesellschaftliche Problematik wird.¹¹

(Kontext 1) Dennoch ist Interreligiöses Lernen inhaltlich einem Konzept verbunden – und muss ihm aus sachlichen Gründen notwendigerweise verbunden bleiben, das in der Religionspädagogik gemeinhin beschrieben wurde als »Weltreligionen im Religionsunterricht«.¹²

Dieses Konzept gibt es schon lange; es reicht bis zu Comenius und bis in die Zeit der Aufklärung zurück. Nach 1945 aber verfiel es dem grundsätzlichen Verdikt aller Religion durch die dialektische Theologie, nach der sich die religionspädagogischen Konzeptionen der Nachkriegszeit richteten.¹³ Hier zählte als Wahrheit lediglich die Selbstoffenbarung Gottes in der Bibel; diese wurde als Wahrheit *sui generis* verstanden, nicht als Religion unter Religionen; »Religionen« galten als Selbstüberhebungen des Menschen, der Wahrheit aus eigenem Willen gewiss werden zu können. Unter diesem Vorbehalt konnten sich Weltreligionen als Thema des Religionsunterrichts nicht behaupten. Ein Wandel setzte erst ein, als unter dem Druck der Außenparlamentarischen Opposition (1968ff) ganz neu und radikal nach den traditionellen Inhalten der Schule gefragt wurde. Den Religionsunterricht, sofern sich Schüler/innen nicht von ihm überhaupt abmeldeten, traf es mit der Forderung nach kritischer Durchleuchtung der bisherigen Christentumsgeschichte, lebensbezogenen Themen und keineswegs last not least nach einer möglichst *objektiven* Darstellung der großen Weltreligionen. Zwar gewann das Thema nicht sogleich an Breite; es waren auch nur wenige Autoren, die sich hier bemühten (bes. Johannes Lähnemann und Udo Tworuschka). Aber das Thema sickerte doch im Verlauf der letzten dreißig Jahre ganz allmählich und stetig, vor allem über Schulbücher, in den Religionsunterricht ein, sodass man heute sagen kann, dass alle Schüler/innen, die den Religionsunterricht einigermaßen regelmäßig besucht haben, auch über Kenntnisse anderer Religionen verfügen sollten.

Zur im Ganzen positiven Bilanz kommt noch der bemerkenswerte Umstand hinzu, dass bei den Verfassern von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien erkennbar das Bemühen im Vordergrund steht, andere Religionen »objektiv« darzustellen, ein Stück Religionskunde zu praktizieren, sie also nicht als minderwertige gegenüber dem Christentum zu erweisen. Damit ist historisch gesehen für den Religionsunterricht viel gewonnen. Dennoch kann man sich damit nicht begnügen. Denn es bleibt das Defizit, dass Schulbuchverfasser und Religionslehrer/innen religionswissenschaftlich kaum vorgebildet sind, um in wissenschaftlich verantwortbarer, kritisch-reflektierender Weise andere Religionen im Unterricht zu behandeln und eben auch zu beurteilen. Sie wissen in der Regel nicht viel mehr, als in den Schulbüchern steht; sie sind mehr oder weniger religionswissenschaftliche Autodidakten. Breit angelegte Analysen haben ergeben, dass die Darstellungen anderer Religionen in Schulbüchern überhaupt oft klischeehaft, fehlerhaft und einseitig ausgerichtet sind. Es ist eines der

11 Grundsätzliche Hinweise und Überlegungen finden sich dazu bei *Johannes van der Ven / Hans-Georg Ziebertz* (Hg.), *Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen* (Theologie & Empirie 22), Kampen 1994, sowie bei *K.E. Nipkow*, *Bildung in einer pluralen Welt*. Bd. 2: *Religionspädagogik im Pluralismus*, Gütersloh 1998.

12 *Udo Tworuschka*, Art. Weltreligionen im Religionsunterricht, in: *LexRP* 2001, 2203–2208.

13 Vgl. *Folkert Rickers*, Art. Religionspädagogik 2.2 Evangelische, in: *LexRP* 2001, 1728; bes. 1729–1731 (»Vorgeschichte moderner Religionspädagogik: Biblischer Unterricht«).

dringendsten Erfordernisse moderner Religionspädagogik, die Unterrichtenden adäquat auf den Unterricht über Weltreligionen vorzubereiten.

Die sachliche Information über Weltreligionen (Religionskunde) ist ein unentbehrliches Element Interreligiösen Lernens; aber die Unterrichtenden sollten sich mit Religionskunde nicht allein mehr begnügen. Es kommt entscheidend heute darauf an, Religion nicht nur als Sache zu registrieren, deren Kenntnis man testen und benoten kann, sondern in konkreten Personen und Institutionen deren Leben und Lebendigkeit wahrzunehmen, ihnen *authentisch* zu begegnen, damit wirklich »Verständigung in religiöser Vielfalt« möglich wird, m.a.W. *interreligiös zu kommunizieren*, wo immer das möglich ist.

Zur Vertiefung und Weiterarbeit: Zum besseren Verständnis des Kontextes Interreligiösen Lernens bzw. zur genaueren Bestimmung seines Profils bietet sich an, anhand der einschlägigen Arbeiten von Udo Tworuschka die Geschichte der Einbeziehung von Weltreligionen in den Religionsunterricht genauer zu studieren (vgl. dessen Lexikon-Artikel in Fußnote 12; dort Literatur!). Kritischen Einblick in die Vermittlung von Weltreligionen in Schulbüchern für den Religionsunterricht verschaffen die Arbeiten von Fiedler 1980; Kremers 1980; Falaturi/Tworuschka 1992 (ebd.).

(Kontext 2) Zum weiteren Kontext Interreligiöses Lernen gehört der Begriff des »interreligiösen Dialogs«, ohne dass hier ursächliche Beziehungen behauptet werden können. Dialog ist inzwischen zum Standardbegriff für Verständigung zwischen den Kulturen überhaupt geworden und damit zum Signum unserer Zeit.¹⁴ Der Begriff des »interreligiösen Dialogs« aber hat einen bestimmten historischen Ort. Geprägt wurde er vermutlich durch die 1971 neu aufgebaute Abteilung des Ökumenischen Rats der Kirchen (ÖKR) »Dialog mit Menschen verschiedener Religionen und Ideologien«. Im Jahre 1977 gab diese »Leitlinien zum Dialog mit Menschen verschiedener Religionen und Ideologien« heraus, die auch die Zustimmung des Zentralausschusses fanden.¹⁵

Der erste Teil des Papiers handelt von dem »Dialog in der Gemeinschaft«. Gemeint ist die Gemeinschaft aller Menschen, für die Religionen und Ideologien angesichts des Kampfes um Überleben und Befreiung in vielfältiger Weise Verantwortung tragen. Das könnten sie nur tun »im wechselseitigen Dialog« (85). Der Dialog hat also nicht um seiner selbst willen, z.B. der allgemeinen Annäherung der Religionen zu dienen; sondern ihm ist hier das – religionspädagogisch relevante (s.u.) – konkrete Ziel vorgegeben, das religiös begründete humane Potenzial jeweiliger Traditionen zu

14 »Unabhängig von der Frage, wie dieser Dialog sinnvoll zu gestalten ist und aussehen kann, kommt durch die Perspektive der Bewahrung bzw. der Erringung des Weltfriedens dem Dialog-Postulat und der Forderung nach Dialogfähigkeit der Rang eines letzten, unüberbietbaren ethischen Imperativs zu« (Hempelman, Dialog contra Mission, 125)

15 Leitlinien zum Dialog mit Menschen verschiedener Religionen und Ideologien, in: Peter Schreiner / Christoph Scheilke (Hg.), Interreligiöses Lernen. Ein Lesebuch, Münster 1998, 85–93.

entfalten, um den zerstörerischen Kräften gegenüber Menschen und der Natur Einhalt zu gebieten. Es geht dabei um nichts Geringeres als um den Erhalt der Menschheit. Der Dialog ist also mit einem hochbesetzten Ziel verbunden. Nach Überzeugung und Erfahrung von Menschen, die im Dialogprogramm des ÖRK arbeiten, ist ein solcher Dialog möglich, wenn er zwei Dinge berücksichtigt: das »gegenseitige Vertrauen« und die »Achtung vor der Unantastbarkeit der Identität des anderen« (88). Zum letzteren wird in den Leitgedanken noch einmal präzisiert, dass den Partnern im Dialog die Möglichkeit gegeben werden muss, »ihren Glauben mit ihren eigenen Worten und Begriffen zu beschreiben und zu bezeugen« (S. 91). Dialog unter religiös Andersdenkenden hat deshalb eine unabweisbare Aufklärungsfunktion; es geht dabei um *authentische* Information von Menschen, die in dieser Religion leben und ein Recht haben, in *der* bestimmten Weise zur Kenntnis genommen zu werden, in der sie leben, und nicht als ein System, das sie sicher auch repräsentieren. Es gilt, auch im Religionsunterricht ein »Ethos des Dialogs« zu entwickeln, um den anderen so zu verstehen, wie er sich selber sehen möchte.¹⁶ Im Dialogprogramm des ÖRK wird weiter hervorgehoben, wie wichtig der Dialog in den Alltagsbeziehungen ist, in denen Menschen verschiedener religiöser Zugehörigkeit miteinander leben, arbeiten und feiern. Schließlich fassen die Leitlinien zusammen: »Der Dialog ist ein Unternehmen, das sowohl Risikobereitschaft als auch ein tiefes Bewusstsein von der eigenen Berufung erfordert. Dialog ist ohne Gespür für die reiche Vielfalt des menschlichen Lebens nicht möglich. Diese Offenheit, diese Risikobereitschaft, diese Berufung, dieses Gespür bilden den Kern der ökumenischen Bewegung und die Quelle kirchlichen Lebens« (93). Die Bedeutung dieser ökumenischen Verlautbarung für das Interreligiöse Lernen liegt auf der Hand.

Zur Vertiefung und Weiterarbeit: (1) Es würde sich lohnen, dem Dialogbegriff gesondert nachzugehen und seine Bedeutung für das Interreligiöse Lernen genauer zu reflektieren. Dazu könnte das Studium des oben genannten ökumenischen Papiers dienen. (2) Für die didaktischen Intentionen empfiehlt sich eine Arbeit des Verfassers.¹⁷ (3) Es gibt weitere bedeutsame Kontexte Interreligiöses Lernen, die in einem vertieften Studium bedacht werden sollten, wie vor allem die bereits genannten »Abrahamischen Religionen«¹⁸, das »Projekt Weltethos«¹⁹ oder die sog. »Theologie der Religionen«²⁰, fremde Menschen²¹, aber auch ein Blick auf den Religionsunterricht in anderen europäischen Ländern wie z.B. England und Wales²² sowie in den Niederlanden²³.

16 Hans-Jochen Margull, Verwundbarkeit. Bemerkungen zum Dialog, *Evangelische Theologie* 30 (1974) 418.

17 »Sich dem anderen mit Herz und Sinnen öffnen«. Dialog und Didaktik, in: *Islamrat in Deutschland* (Hg.), Islam im Schulbuch (Islamrat Dokumentation 1), Kandern im Schwarzwald 2001, S.41–57.

18 Karl-Josef Kuschel, Streit um Abraham. Was Juden, Christen und Muslime trennt – und was sie eint, Düsseldorf 2001.

19 Günther Gebhardt, Art. Weltethos, in: LexRP 2001, 2198–2201.

20 Hans-Gerd Schwandt (Hg.), Pluralistische Theologie der Religionen. Eine kritische Sichtung, Frankfurt a.M. 1998; Michael Hüttenhoff, Der religiöse Pluralismus als Orientierungsproblem. Religionstheologische Studien, Leipzig 2001.

21 Rolf Heinrich, Art. Fremde, in: LexRP 2001, 632–638.

22 Robert Jackson, Art. England und Wales, in: LexRP 2001, 406–410 (Lit.).

23 Folkert Rickers / Dirk Siedler (Hg.), Interreligiöses Lernen in den Niederlanden. Ein Beitrag zur Vergleichenden Religionspädagogik, Berlin 2001.

3 Konzeptionen Interreligiösen Lernens

Gemeinsam ist allen Vertreter/innen Interreligiösen Lernens die Überzeugung, dass die Zeit monoreligiösen Unterrichts der Vergangenheit angehört, und zwar nicht nur wegen der multikulturellen Entwicklung der Gesellschaft, sondern auch im Bewusstsein, dass das Streben nach letztverbindlicher Wahrheit den *Dialog* sowie die *Begegnung* zwischen den Weltreligionen geradezu herausfordert. Auf dem Hintergrund solcher gemeinsamer Überzeugungen sind die folgenden Konzeptionen Interreligiösen Lernens entwickelt worden:²⁴

(1) Interreligiöses Lernen aus katholischer Sicht (Stephan Leimgruber²⁵ [Paderborn])

Ausgangspunkt aller neuerer Überlegungen zum Verhältnis der katholischen Kirche zu anderen Religionen ist das *Zweite Vatikanische Konzil*. In ihm verzichtet diese auf ihren bisherigen exklusiven Heilsanspruch und sieht nun auch in anderen Religionen das Werk des lebendigen Gottes wirksam (S. 27). Von hier aus ergibt sich zunächst die »Forderung nach der Grundeinstellung des vorbehaltlosen Respekts und der Toleranz gegenüber Andersgläubigen« (S. 27f). 1990 wird darüber hinausgehend vom Papst der »Dialog mit den Brüdern aus anderen Religionen« (S. 31) ausdrücklich empfohlen – eine bemerkenswerte interreligiöse Intention, die darauf hinausläuft, dass die katholische Kirche schon um ihrer eigenen Heilsgewissheit willen den interreligiösen Dialog suchen müsse und nicht länger auf andere Religionen herabschauen dürfe. Eine darauf aufbauende Religionsdidaktik Interreligiösen Lernens könnte möglicherweise in der gegenwärtigen Situation, wo der Glaube bei den Jugendlichen langsam »verdunstet« (A. Exeler), ein neuer Zugang sein, der Suche nach tragfähigen Lebensgrundlagen neue Nahrung zu geben. Dabei bestehe durchaus die Hoffnung, dass in der Begegnung mit anderen Religionen der eigene Glaube zurückgewonnen werde. Für den Religionsunterricht ergibt sich daraus das Programm eines »Begegnungslernens von Angehörigen verschiedener Religionen«, das durchaus nahe legen könnte, die Festlegung des Religionsunterrichts nach Art. 7 III GG zu sprengen (S. 61f); denn solcher Religionsunterricht schätzt den »Dialog des Lebens« höher ein als den »Dialog der Worte« (S. 68).

(2) Dialogischer Religionsunterricht (Hamburg)

Ausgehend von der 3. Phase der Einteilung Niekess, dass interkulturelles Lernen Austausch zwischen den Kulturen einer Gesellschaft bedeutet, fordert das Hamburger Konzept für Interreligiöses Lernen entweder »den Austausch verschiedener in der Klasse vorhandener kultureller oder religiöser Positionen« oder – in religiös homogenen Klassen – »Realbegegnungen mit Personen anderer Kultur und Religion [zu] organisieren«. Konstitutiv ist hier also ein lebensweltlicher Ansatz im Sinne von »Begegnungs- und Erfahrungslernen«²⁶. Dieser gilt auch für die Einbeziehung von

24 Im Folgenden: Wiederabdruck aus: LexRP 2001, 878–881.

25 Stephan Leimgruber, *Interreligiöses Lernen*, München 1995.

26 Wolfram Weiße (Hg.), *Vom Monolog zum Dialog*, Münster / New York 1996, 85 (21999).

Unterrichtsmaterialien, die von konkreten Lebenssituationen ausgehen und nicht religionswissenschaftlicher Systematik folgen sollen.

Mit diesem dialogischen Entwurf bezieht sich die Hamburger Konzeption ausdrücklich auf den Ansatz von Margull von der Dialogabteilung des ÖRK (s.o.). Dieser hatte programmatisch darauf aufmerksam gemacht, dass sich die Sendung Gottes nicht exklusiv auf die Kirche beziehe, sondern auf alle Menschen. Daraus folge, dass Glaube und Wahrheit auch nicht exklusiv im Rahmen von Kirche als Monolog formuliert werden könnten, sondern es müsse gefordert werden: »Menschen anderer Traditionen sollten von Anfang an in unseren theologischen Überlegungen mitwirken«. Das bedeutet, dass Theologie und Religionspädagogik schon in ihrer Entwicklung *dialogisch* konzipiert werden müssten (Dialog als Strukturprinzip).

Das hat für das Hamburger Konzept zur Folge, dass der konfessionelle Religionsunterricht zugunsten eines *dialogischen Religionsunterrichts* aufgebrochen werden muss, an dessen Gestaltung von vornherein andere Religionsvertreter/innen mitwirken sollen, was in Hamburg auch in die Praxis umgesetzt wird. Thematisch sollen für den Dialog die Forderungen des *Konziliaren Prozesses* bzw. des *Weltethos* eine besondere Rolle spielen sowie »Visionen und Träume – christlich gesprochen: Visionen des Reiches Gottes –, auf die aktiv hingearbeitet werden sollte«²⁷.

(3) Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive (Johannes Lähnemann [Nürnberg])

Im Hinblick auf Interreligiöses Lernen ist der Entwurf Lähnemanns²⁸ ein Grenzfall, insofern der Versuch unternommen wird, am Konzept einer konfessionellen Religionspädagogik festzuhalten und dieses zugleich in »interreligiöser Perspektive« zu öffnen. In Bezug darauf, was dieses Konzept hergibt, bietet es das Optimum: Nie wurden andere Religionen im evangelischen Religionsunterricht stärker anerkannt als hier. Auf allen Schulstufen sollen die Schüler/innen andere Religionen kennen lernen. Das Konzept »Weltreligionen im Religionsunterricht« (s.o.), das in seinem historischen Werdegang ausführlich nachgezeichnet wird, kommt hier gewissermaßen zur Erfüllung. Es werden alle Nischen ausgetestet, ob Anknüpfungspunkte für den Blick auf andere Religionen ausgemacht werden können. Aber es ist darin ein gewichtiger Akzent gesetzt, dass das von Lähnemann angestrebte Unterrichten unter »dialogischen Gesichtspunkten« (S. 348) als »komplementär« verstanden wird. D.h. die »Begegnung« vollzieht sich in erster Linie auf der Ebene von *Unterrichtsstoffen*; in der Sekundarstufe I sollen z.B. Hauptstücke des christlichen Glaubens mit jenen anderer Religionen verglichen werden. Anders als beim Hamburger Modell findet die »Begegnung« und das »dialogische Prinzip« in *erster Linie* auf der Ebene von Lehrplänen und Unterrichtsinhalten statt, die zudem der evangelische Lehrer / die evangelische Lehrerin vermittelt. Eine interreligiöse Perspektive kommt erst dort ins Spiel, wo islamische Mitschüler/innen zu einer bestimmten Unterrichtsphase eingeladen werden, »Gast zu sein«, abgesichert »in Abstimmung mit den Eltern, ggf. auch Religionslehrern und Imam« (S. 352), und zwar um das »Lernen in der Begegnung« zu fördern«. Das Nürnberger Konzept besteht also in einem optimal verbesserten traditionell stofforientierten Unterricht über Weltreligionen, versetzt mit Elementen Interreligiösen Lernens, das allerdings so strengen Bedingungen unterliegt, dass man zweifeln muss, ob noch von Interreligiösem Lernen gesprochen werden kann. Insgesamt spricht aus ihm die Warte christlicher Theologie und Religionspädagogik, die

27 Ebd., 91.

28 Johannes Lähnemann, *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen 1998.

die Vertreter/innen der anderen Religionen *zulässt*, als *Gäste*, weil sie – und nur sie allein – die Verantwortung spüren, »Anwalt des religiösen Gesprächs und der religiösen Begegnung« zu sein. Bei Lähnemann liegen die Inhalte und Dialogstrukturen weitgehend fest, sodass hier kaum von »dialogisch« und »interreligiös« gesprochen werden kann.

(4) »Alltagserfahrungen im Kontext Interreligiösen Lernens« (Arbeitsstelle interreligiöses Lernen [AiL Duisburg])²⁹

Gegenüber dem Hamburger und Nürnberger Konzept befindet sich die Arbeit von AiL noch in einem strukturell offenen und experimentellen Stadium. Ansatzpunkt ist die Überzeugung, dass die Lerndimension Interreligiösen Lernens nicht über Inhalte zu entwickeln ist, sondern nur in der *Begegnung* der Menschen, die interreligiös aufeinander treffen, in der Schule, am Arbeitsplatz, in der Hochschule, im Krankenhaus, im Altersheim, im Stadtviertel etc. Interreligiöses Lernen kann man weder »machen« noch arrangieren noch didaktisch inszenieren. Es ist noch die Phase des Zuhörens, was Themen interreligiöser Verständigung sein könnten, des Aufspürens von Situationen aus dem Alltag, der Ermittlung von gelingenden Erfahrungen von Kommunikation, in einer gemischtreligiösen Ehe z.B., der Frage nach der Bereitschaft anderer Religionen zum Interreligiösen Lernen; es geht darum, die Begegnung mit dem Fremden in seinem Fremd- und Anderssein als Lernprozess zu begreifen.

Für die religionspädagogische Arbeit in der Schule hat sich aus diesem Ansatz eine erste systematische Perspektive Interreligiösen Lernens ergeben. Folgende Aspekte konnten fixiert und zu einem ersten Konzept zusammengefasst werden. (a) Alle Alltagserfahrungen im interreligiösen Lernprozess sind in gesellschaftliche Zusammenhänge eingebunden und können ohne diese nicht verstanden werden. (b) Religionen müssen deshalb auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen kritisch befragt werden (gesellschafts- und religionskritischer Ansatz), um abzuklären, ob sie die Beziehungen zwischen Menschen bereichern können oder belasten. (c) Der interreligiöse Dialog könnte sich am fruchtbarsten dort entfalten, wo allen Religionen in dieser Gesellschaft gemeinsame Aufgaben gestellt sind, in der kommunalen Arbeit, in Menschenrechtsorganisationen, aber auch zur Verwirklichung von Frieden, sozialer Gerechtigkeit und Bewahrung der Erde im Sinne des *Konziliaren Prozesses* bzw. des *Weltethos*. *Ethik* und das gemeinsame politische Engagement könnten so zur *didaktischen Drehscheibe* Interreligiösen Lernens werden. Denn darin müssten auch die religiösen Zusammenhänge der Argumentierenden und Handelnden erkennbar werden und zum Dialog herausfordern.

Zur Vertiefung und Weiterarbeit: (1) Suchen Sie eine ausgewählte, interreligiös relevante konkrete Situation im Religionsunterricht auf. Beobachten Sie den Unterricht zum einen unter den eingangs genannten Kriterien Interreligiösen Lernens. Zugleich

29 Folkert Rickers (Hg.), *Alltagserfahrungen im interreligiösen Kontext*, Neukirchen-Vluyn 2000; ders. / Eckart Gottwald (Hg.), *Verständigung in religiöser Vielfalt*, Duisburg 1997; dies. (Hg.), *Vom religiösen zum interreligiösen Lernen*, Neukirchen-Vluyn 1998.

oder im Anschluss daran können Sie den Versuch machen, die beobachtete Situation konzeptionell einzuordnen bzw. bei Mischformen die jeweils gesetzten Akzente herauszuarbeiten und den Unterricht pädagogisch zu bewerten. (2) Sofern sie mit der Arbeit in der Grundschule befasst sind, können Sie das Buch von Barbara Asbrand studieren, in dem diese ein Modell interreligiösen Lernens aus ihrem Arbeitsbereich vorstellt³⁰, und dieses mit Ihrem eigenen Unterricht vergleichen.

30 Barbara Asbrand, *Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule*, Frankfurt a.M. 2000.

Fächerübergreifender Unterricht

»Da floh ich ... ins Land der Bildung. ... Aber wie geschah mir? So angst mir auch war – ich mußte lachen! Nie sah mein Auge etwas so Buntgesprengeltes! ... »Hier ist ja die Heimat aller Farbentöpfe!« – sagte ich. Mit fünfzig Klexen bemalt an Gesicht und Gliedern: so saßet ihr da zu meinem Staunen, ihr Gegenwärtigen ... Aus Farben scheint ihr gebacken und aus geleimten Zetteln. Alle Zeiten und Völker blicken bunt aus euren Schleiern; alle Sitten und Glauben reden bunt aus euren Gebärden. Wer von euch Schleier und Überwürfe und Farben und Gebärden abzöge; gerade genug würde er übrig behalten, um die Vögel damit zu erschrecken.«
(Friedrich Nietzsche: *Also sprach Zarathustra*)¹

1 Lernen im Dreieck »Schule – Betrieb – Soziale Einrichtung«

Einmal in ihrem ersten Lehrjahr unterbricht eine Metallklasse der Berufsschule in Waiblingen bei Stuttgart ihren normalen Ausbildungsgang in Betrieb und Schule, um an einem Kooperations-Projekt zwischen Gewerblicher Schule, Ausbildungsbetrieb und der Paulinenpflege in Winnenden, einer diakonischen Einrichtung zur beruflichen Ausbildung gehörloser Jugendlicher, teilzunehmen.² In einer zwei- bis dreiwöchigen Arbeitsphase planen und produzieren hörende und gehörlose Jugendliche gemeinsam Bauteile und Baugruppen, die in der Fertigung Verwendung finden, etwa Zuführeinheiten für Klebebänder, die in Kaffeeverpackungsmaschinen eingebaut werden. Das Modell der »Lernortkooperation« zwischen den dualen Partnern ist hierbei mit dem des »Sozialen Lernens« verbunden und zu einem triadischen Projekt erweitert, bei dem zwischen den drei Partnern Berufsschule, Ausbildungsbetrieb und soziale Einrichtung Formen eines beziehungsreichen, vielschichtigen und effektiven Lernens praktiziert werden.³

1 Friedrich Nietzsche, *Also sprach Zarathustra*. Ein Buch für Alle und Keinen, in: ders.: Werke in fünf Bänden, hg. von Karl Schlechta, Bd. II., Frankfurt a.M. / Berlin / Wien 1969, 649f.

2 Meine Anerkennung, mein Dank und meine freundschaftliche Verbundenheit gilt an dieser Stelle den beiden ehemaligen Kollegen an der Gewerblichen Schule Waiblingen Reiner Immik (Abteilungsleiter) und Harry Kretschmann (Religionslehrer) als maßgeblichen Initiatoren dieses Projekts.

3 Das Projekt, das 1998 mit dem Hermann-Schmidt-Preis für Innovationen im Bereich der beruflichen Ausbildung ausgezeichnet worden ist, wurde schon an anderen Stellen – allerdings entscheidend verkürzt – vorgestellt: Wolfram Keppler / Gerda

Vorbereitung und Aufarbeitung des Projektes erfolgen innerhalb des normalen Unterrichtsbetriebs; während der zwei- bis dreiwöchigen eigentlichen Projektphase aber ist der übliche Schul- und Ausbildungsablauf unterbrochen: Den Auftakt bildet ein Einführungstag mit gemeinsamem Frühstück, Kooperationsspiel (in Kleingruppen), Referat zur Gehörlosigkeit, Vorstellung des Projektes, Mittagessen, Kennenlernen der beiden Schulen und einer gemeinsamen Sportveranstaltung. Dann werden die Werkstücke in den beiden Berufsschulen geplant und anschließend in den beteiligten Betrieben hergestellt. Die gemeinsame Abschlussveranstaltung besteht aus der öffentlichen Präsentation der Produkte sowie einem zweiten gemeinsamen Fest mit Essen und Sportaktivität.

Wesentliche Kennzeichen der durch dieses Projekt geförderten neuen Lernformen sind: ein fächerverbindendes, vernetztes Lernen; Lernen von Kooperationsfähigkeit und Teamarbeit; handlungsorientiertes, praktisches Lernen; Lernen durch Produzieren; erfahrungs- und erlebnisorientiertes Lernen; soziales Lernen; Lernen im Schnittpunkt der drei »Welten« Betrieb – Schule – soziale Einrichtung.

Profitieren werden von einem solchen Projekt in der Regel alle Beteiligten: die Betriebe, weil ihnen die Bedeutung sozialer Kompetenzen zunehmend bewusst wird; die diakonischen Bildungseinrichtungen, weil die Integration von gehörlosen Jugendlichen eine wichtige, von ihnen selbst nicht zu leistende Aufgabe darstellt; die Schule, weil sie den Wert von projektorientiertem Arbeiten, Kooperation mit dem dualen Partner und Öffnung auf die Gesellschaft erkennt und nicht zuletzt die Schülerinnen und Schüler, die im Rückblick das Projekt meist gut bis äußerst positiv bewerten:

»Ich habe mir gedacht, es gibt Kontaktschwierigkeiten und Berührungängste. Aber ich fand, dass das alles sich schon am ersten Tag gelegt hat. Ich kann es eigentlich jedem empfehlen, man kriegt dort sehr viel mit.« – »Mich würde es freuen, wenn solche Projekte noch mehr Anklang finden würden in unserer Gesellschaft. Denn durch solche Sachen werden die Vorurteile viel schneller abgebaut als anders.« – Und in dem Urteil, das sich in ähnlicher Formulierung in zahlreichen Äußerungen findet, schwingt wohl die höchste Form von Anerkennung mit: »Sie können und wissen genau so viel wie wir.«⁴

Und es profitiert der Religionsunterricht, in zweierlei Hinsicht: zum einen für das eigene Verständnis und Profil, durch die Öffnung auf die berufliche und soziale Welt; zum andern für seine Akzeptanz, durch die Teilnahme am Projekt, zu dem er aus seiner ureigenen Aufgabe heraus Entscheidendes beitragen kann. In der Vorbereitungsphase etwa wird er (und in dieser Intensität nur er!) folgende Themenbereiche aufwerfen:

Leitmann / Jürgen Ripplinger, Das Soziale lernen. Ergebnisse eines landesweiten Modellprojekts, Stuttgart 1999, 105f; 143; 157–160. – Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), Der Generalsekretär (Hg.), Lernortkooperation. Beispiele und Erfahrungen, Red.: Reinhard Selka, Bielefeld 1998, 41.

⁴ Alle Zitate sind authentische Äußerungen aus dem Waiblinger Projekt. Zur Akzeptanz und den Lerneffekten s. auch: *Keppler u.a., 1999, 29–88, insbes. 71.*

- »Gehörlosigkeit«, in allen Dimensionen: der Gehörlosigkeit oder Schwerhörigkeit als Behinderung über die Hörgewohnheiten Jugendlicher mit ihren schönen und ihren problematischen Seiten (der Schädigung durch extreme Musikkautstärke) bis hin zum aufmerksamen Hören von Geräuschen oder gar der Stille (einfache Meditationsübungen wie Phantasiereisen);
- »Umgang miteinander und mit Behinderten«, in allen Facetten von Phantasien, Erwartungen (etwa auch den Berührungsängsten) und Vorerfahrungen;
- Formen des gemeinsamen Arbeitens und Lernens (u.a. Rücksichtnahme auf langsamere, stille und schwächere Schüler).

Während der Durchführung, gegen Ende und nach Abschluss der eigentlichen Projektphase stellen sich für den Religionsunterricht neben den genannten vor allem folgende Aufgaben:

- Begleitung und Dokumentation des Projektes (fächerverbindend mit Deutsch, Gemeinschafts- und Wirtschaftskunde);
- Begleitung und Aufarbeitung von Erfahrungen (auch Schwierigkeiten) beim Umgang von hörenden mit gehörlosen Jugendlichen;
- Begleitung und Aufarbeitung von Erfahrungen (auch Schwierigkeiten) beim Arbeiten in Gruppen (evtl. Kommunikationsübungen etc.).

Die Integration des Religionsunterrichts in die Berufsschule wird durch eine solche Beteiligung deutlich gefördert, da alle Beteiligten, die Kolleginnen und Kollegen der Schule, die Ausbilder in den Betrieben und die Schülerinnen und Schüler, wahrnehmen, welch wichtigen Beitrag er zum gemeinsamen Projekt beizusteuern vermag.

2 Fächerübergreifender Unterricht in der Allgemeinen Didaktik

Die Fächerdifferenzierung und Fachorientierung der Schule ist ambivalent: Auf der einen Seite trägt sie ein Ordnungs-, Strukturierungs- und Entlastungsmoment in sich und hilft den Lernenden bei der Aneignung der Welt in ihrer Komplexität, auf der anderen Seite führt sie zu Teilung, Zersplitterung und Trennung der Zusammenhänge von Welt und Subjekt.

Gegen die zunehmende Aufteilung der Schulbildung in Fächer setzte die zweite Welle der Reformpädagogik seit etwa 1900 die Idee des fächerübergreifenden Lernens. Für den Bereich der Grundschule wurde Berthold Ottos Gedanke eines »Gesamtunterrichts« beispielhaft; im Bereich der Berufsschule versuchte Georg Kerschensteiner den »Fleckerlteppich«-Lehrplan und die »Mops-Pudel-Dachs-Pinscher-Schule« durch fächerverbindenden und handlungsorientierten Unterricht zu überwinden, wie er etwa am berühmten Beispiel von Planung und Bau eines »Starenkastens«⁵ zeigte. Nach dem Abebben der reformpädagogischen Welle blieben Reste der Idee eines Gesamtunterrichts vor allem in der Grundschule, Überbleibsel des projektorientierten Arbeitens in erster Linie in der Berufsschule erhalten, wurden jedoch

⁵ Georg Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule (1911), hg. von Josef Dolch, München u.a. 1965, 33ff.

durch die Curriculumdebatte, in der sich die Wissenschaftsorientierung bis in den Primärbereich hinein durchsetzte, weiter zurückgedrängt. Erst ein neues Anknüpfen an alte Reformgedanken seit den 80er Jahren riefen erfahrungs-, handlungs- und fächerübergreifende Arbeitsformen wieder verstärkt in Erinnerung.

Der historische Rückblick wies auf ein merkwürdiges *Wechselspiel* hin: Gerade die *Fächeraufteilung* ruft nach *Fächerverbindung*. Der Druck zur Fächeraufteilung aber nimmt zu, und ebenso der zur weiteren Differenzierung und Spezialisierung innerhalb der verschiedenen Fachgebiete. Denn Enttraditionalisierung, Komplexitätszunahme, Spezialisierung sind Merkmale der gegenwärtigen Gesellschaft, was zu dem bekannten Bonmot führte, ein Spezialist sei ein Mensch, der von einem immer kleiner werdenden Gebiet immer mehr Detailkenntnis besitze, so dass er im Endeffekt von nichts alles wisse. Der Philosoph und Wissenschaftstheoretiker Jürgen Mittelstraß, der ein Auseinanderdriften der wissenschaftlichen Kulturen (Geistes-, Natur- und Sozialwissenschaften) diagnostiziert, formuliert das Problem wissenschaftlicher und zugleich differenzierter: »Es gibt nämlich nicht etwa zu viele Spezialisten und zu wenig Generalisten, sondern zu wenig Spezialisten mit generellen Kompetenzen und zu viele Generalisten ohne spezielle Kompetenzen.«⁶ Auf die Schule gewendet hieße dies: Fächerverbindung darf nicht gegen Fächeraufteilung ausgespielt werden und auch nicht umgekehrt; beides ist zu praktizieren: das fachspezifische, spezialisierende und das fächerverbindende, generalisierende Lernen.

Dies versuchen von der Reformpädagogik inspirierte *Schulprojekte* umzusetzen, etwa die Waldorfschulen mit ihrem »Epochenunterricht«, die von Hartmut von Hentig initiierte Bielefelder Laborschule mit ihrem konzeptionellen Ausgangspunkt von der »Lebenspraxis« her⁷, und viele weitere Schulen, die im fächerübergreifendem Lernen die Grundlage ihres eigenen Schulprofils sehen. Im Bereich der *pädagogischen Diskussion*, in der das fächerübergreifende Unterrichten gerade in jüngster Zeit eine große Beachtung erfährt⁸, fand vor allem Wolfgang Klafkis Konzept der »Epochaltypischen Schlüsselprobleme« breite Beachtung⁹, auf der Seite des Subjekts

6 Jürgen Mittelstraß, Leonardo-Welt, Frankfurt a.M. 1992, 236.

7 *Lehrergruppe Laborschule*, Laborschule Bielefeld, modell im praxistest, Reinbek 1977, 15f. – Hartmut von Hentig, Bildung. Ein Essay, München/Wien 1996, 195f.

8 S. dazu insbes.: Ludwig Duncker / Walter Popp (Hg.), Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens (2 Bde.), Bd. I: Grundlagen und Begründungen, Bd. II: Anregungen und Beispiele für die Grundschule, Heinsberg 1997/1998. – Ludwig Duncker / Walter Popp (Hg.), Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Prinzipien, Perspektiven, Beispiele, Bad Heilbrunn 1998. – Klaus Moegling, Fächerübergreifender Unterricht. Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule, Bad Heilbrunn 1998. – Reinhard Golecki (Hg.), Fächerverbindender Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe, Bad Heilbrunn 1999. – Wilhelm H. Peterßen, Fächerverbindender Unterricht. Begriff – Konzept – Planung – Beispiele. Ein Lehrbuch, München 2000.

9 S. urspr.: Wolfgang Klafki, Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme, in: ders., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1994.

werden die »Schlüsselerfahrungen« der Schülerinnen und Schüler zunehmend ernst genommen.¹⁰ Auch die *Lehrplanentwicklung* wurde seit den achtziger und verstärkt seit den neunziger Jahren in vielen Bundesländern unter dem Motto betrieben: »Das ganzheitliche, fächerübergreifende Lernen muß deutlich ... zum Ausdruck kommen.«¹¹ Staatliche pädagogische Institute sowie Lehrerseminare erstellen Leitlinien zum fächerübergreifenden Arbeiten und Unterrichtshilfen für die Praxis, auch auf dem privatwirtschaftlichen Sektor blüht dieses Marktsegment. Fächerübergreifendes Arbeiten scheint in Mode zu kommen, von der Grundschule bis hin zur gymnasialen Oberstufe, wobei Zweifel angebracht sein dürften, ob die praktische Umsetzung den Absichtserklärungen in vollem Umfang entspricht.

3 Fächerübergreifender Unterricht in der Religionsdidaktik

Für die *Religionsdidaktik* ergibt sich ein Befund, der mit dem in der Allgemeinen Didaktik gewonnenen teilweise übereinstimmt, teilweise aber auch von ihm abweicht: Der fächerübergreifende Unterricht hat in den (Religions-)Lehrplänen einen sehr hohen Stellenwert, wird jedoch im Unterricht wohl nicht in dieser intensiven Weise praktiziert – und findet in der religionspädagogischen Diskussion erstaunlicherweise gegenwärtig nicht die ihm gebührende Beachtung.

Klaus Wegenast konstatierte im »Handbuch der Religionspädagogik« von 1974 die fundamentale Bedeutung fächerübergreifenden Arbeitens für die *Konzeption des problem- und themenorientierten Unterrichts*: »Ein RU, der neben den bleibend notwendigen fachspezifischen Kursen auch bestimmten Themen und Problemen seine Aufmerksamkeit zuwendet ..., ist auf diese Organisationsform des fächerübergreifenden Unterrichts geradezu angewiesen.«¹² Denn ein fundamentales Problem wie etwa das der »Entwicklungshilfe« erfordere neben der theologischen auch eine fachkundige geschichtliche, politische, wirtschaftskundliche, geografische und anthropologische Behandlung. In neueren einschlägigen Werken aber, Standardlexika und Kompendien, findet das Thema des »fächerübergreifenden Arbeitens« allenfalls periphere Berücksichtigung¹³, auch fehlen Sammelbände und Monografien zum Thema. Allenfalls schulartspezifische Werke würdigen das »fächerübergreifende Ler-

10 S. dazu: JRP 16 (2000), mit den beiden zentralen Aufsätzen von *Peter Biehl* sowie *Friedrich Schweitzer*.

11 So das ministerielle Einführungsschreiben für Schulleiter vom 20. August 1982 zur Lehrplanrevision in Baden-Württemberg von 1984 in: *Kultus und Unterricht* 31 (1982), N. 213ff; Zitat: N 236.

12 *Klaus Wegenast*, Zur Unterrichtsorganisation, in: *Erich Feifel u.a.* (Hg.), *Handbuch der Religionspädagogik*, Bd. 2: Didaktik des Religionsunterrichts – Wissenschaftstheorie, Gütersloh/Zürich u.a. 1978, 197–207; Zit. 203.

13 Erstaunlicherweise sucht man das Stichwort »Fächerübergreifendes Arbeiten« in zwei neuen grundlegenden Werken zum RU vergeblich: *Norbert Mette / Folkert Rickers* (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik (LexRP)* (2 Bde.), Neukirchen-Vluyn 2001 (Im Umfeld: *Jürgen Lott*, Projektunterricht, -studium, a.a.O., Bd. 2, 1568–1572); ferner: *Gottfried Adam / Rainer Lachmann* (Hg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, Göttingen 1993 (Im Umfeld: *Christine Reents*, Projektunterricht, a.a.O., 72–80).

nen« mit einem eigenen Kapitel.¹⁴ Zusammenfassend lässt sich formulieren: In der Theoriediskussion um den Religionsunterricht kommt in den letzten beiden Jahrzehnten die Reflexion des fächerübergreifenden Unterrichts zu kurz, wird vor allem im Rahmen schulartspezifischer Veröffentlichungen sowie im Bereich konfessionell ausgerichteter Schulen diskutiert.

Eine konträres Bild bietet die *Religionslehrplanentwicklung*, in der in den beiden letzten Jahrzehnten – parallel zur allgemeinen Lehrplanentwicklung – die Bedeutung fächerübergreifenden Arbeitens kontinuierlich zugenommen hat.¹⁵

In Schleswig-Holstein weist der neue Grundschullehrplan 14 »Leitthemen« für fächerübergreifendes Arbeiten aus, die alle den Religionsunterricht mit einbeziehen, formuliert der Evangelische Religionslehrplan für die Sekundarstufe I lapidar: »Fächerübergreifendes Arbeiten ist verbindlich.« In Nordrhein-Westfalen dehnt der Lehrplan für die Sekundarstufe II den fächerübergreifenden Unterricht bis auf die gymnasiale Oberstufe aus, weist der Lehrplan für die Sekundarstufe I (Gesamtschule) – mit deutlichem Rekurs auf Wolfgang Klafki – auf »Schlüsselprobleme unserer Lebenswelt« als fächerverbindende Themen hin vom »Zusammenleben« in Klasse 5 bis zur »Eine[n] Welt« in Klasse 10. In den Religionslehrplänen der neuen Bundesländern ist – gleichsam im Zeitraffertempo – eine ähnliche Entwicklung hin zur Betonung des fächerübergreifenden Unterrichts zu beobachten. In den Rahmenrichtlinien für den evangelischen Religionsunterricht am Gymnasium in Sachsen-Anhalt aus dem Jahre 1999 etwa werden die »fächerübergreifenden Themen« in einer eigenen Tabelle zusammengestellt und anhand ausgewählter Beispiele für jeweils eine Doppeljahrgangsstufe konkretisiert, für Klasse 7/8 beispielsweise mit dem Thema: »Wir leben mit Menschen anderer Kulturen zusammen«.

Die Lehrplanentwicklung scheint die *Praxis des Religionsunterrichts* jedoch nicht oder zumindest nicht ausreichend zu erreichen. Die auf ihre Erfahrungen mit »tausend Stunden Religionsunterricht« befragten Jugendlichen an Gymnasien in Baden-Württemberg haben den Lehrplanwechsel im Jahre 1994 nicht zur Kenntnis genommen, auch nicht dessen zentrale Anliegen, was Heinz Schmidt zum Urteil veranlasst: »Die Neuerungen scheinen zunächst nicht wirksam geworden zu sein, was besonders hinsichtlich des fächerverbindenden Lernens bedauerlich ist.«¹⁶ Pointiert ließe sich für den Bereich des Gymnasiums formulieren: Sollte in den letzten Jahren in größerem Maßstab fächerübergreifendes Arbei-

14 S. u.a.: *Reiner Jungnitsch*, BRU im fächerübergreifenden Unterricht, in: *Come-nius-Institut u.a. (Hg.)*, Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Gütersloh 1997, 205–209.

15 Die im Folgenden angeführten und zitierten Religionslehrpläne werden von den jeweiligen Kultusministerien der Länder herausgegeben. Die zitierten Pläne von Schleswig Holstein stammen aus dem Jahr 1997; die von NRW und Sachsen-Anhalt von 1999.

16 *Heinz Schmidt*, »1000 Stunden Religion« – aus der Perspektive des Lehrplans, in: *Peter Kliemann / Hartmut Rupp (Hg.)*, Tausend Stunden Religionsunterricht. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart 2000, 31–39, Zit. 32.

ten im Religionsunterricht praktiziert worden sein, so hat jedenfalls die Schülerschaft davon nichts bemerkt.

Gegenüber diesen Befunden wäre es dringend an der Zeit, dass die *Religionsdidaktik in Theorie und Praxis* dem fächerübergreifenden Unterricht einen zentralen Stellenwert einräumt. Denn in Aufnahme und Weiterführung des Urteils von Klaus Wegenast kann gesagt werden, dass ein themenzentrierter, korrelationsdidaktischer (Georg Baudler u.a.) oder konvergenz-theoretischer (Karl Ernst Nipkow) Religionsunterricht, der die Botschaft des Glaubens auf die gegenwärtige Situation der Welt im Allgemeinen und der Schülerinnen und Schüler im Besonderen beziehen will, nicht umhin kann, die *fächerübergreifende Perspektive* als *konstitutives Merkmal* der eigenen Konzeption zu begreifen.¹⁷

Fächerübergreifend müssen Religionsdidaktik und Religionsunterricht in mehrfacher Hinsicht angelegt sein: Grundlegend, wie bereits betont, im Blick auf die gegenwärtige Welt; speziell dann in mehreren, sich weitenden Kreisen zuerst einmal hinsichtlich des religiösen und weltanschaulichen Pluralismus durch Kooperation mit dem Religionsunterricht anderer Konfessionen (und Religionen), mit dem Ethikunterricht sowie dem Fach LER; im Blick auf die gegenwärtige plurale Welt im Allgemeinen durch Verknüpfung mit geisteswissenschaftlichen Fächern wie Gemeinschaftskunde, Geschichte und Deutsch sowie mit den Fächern Kunst und Musik; hinsichtlich der Verortung in der naturwissenschaftlich-technischen Dimension der Wirklichkeit dann aber auch durch Bezüge zu den naturwissenschaftlichen Fachgebieten; und schließlich durch gemeinsame Veranstaltungen in der Schule oder projektartige Kontaktaufnahme mit der »Außenwelt«, Besuche in Kirchen und Kirchengemeinden, punktuelle Mitarbeit in Einrichtungen der Diakonie sowie Kontakte mit den unterschiedlichsten Institutionen, Gruppen und Menschen.

Ein nicht fächerübergreifend angelegter Religionsunterricht würde seinem eigenen Anliegen und seiner Aufgabe nicht gerecht. Zuerst im Blick auf die Sache: Die »Probleme« bzw. »Themen« der gegenwärtigen Welt sowie der Schülerinnen und Schüler – etwa die Bereiche »Natur / Schöpfung / Ökologie« – stehen quer zum traditionellen Fächerkanon, ziehen sich wie ein roter Faden durch unterschiedliche Spezialgebiete hindurch. Dann im Blick auf die Personen: Will der Religionsunterricht die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler stärken, ihre Entwicklung im kognitiven, ethischen, ästhetischen und sozialen Bereich fördern, kann er dies nur im Verbund mit den andern Fächern erreichen, die auf dasselbe Ziel hin arbeiten. Und schließlich hinsichtlich der Schulorganisation: Ein Religionsunterricht, der in einer pluralen Welt interreligiöses bzw. interkulturelles Lernen ermöglichen, »das Gemeinsame inmitten des Differenten ... stärken« will (EKD-Denkschrift), sollte in einer gemeinsamen »Fächergruppe« eng mit dem Religionsunterricht anderer Konfessionen und Religionen sowie mit dem Ethikunterricht kooperieren und zudem mit den anderen Unterrichtsfächern übergreifend zusammenarbeiten. Darin könnte ein wichtiger Beitrag des Religionsunterrichts zur Schulentwicklung liegen.

17 Ähnlich u.a. Helmut Hanisch, in: Duncker/Popp (Hg.), Fächerübergreifender Unterricht, a.a.O. (Anm. 8), 34.

4 Fächerübergreifender Unterricht: Grundzüge – Gestaltungen – Grenzen

4.1 Grundzüge

Die Bandbreite des fächerübergreifenden Lernens ist außerordentlich groß und reicht von den einfachsten Formen des Blicks über den »Tellerand« des eigenen Spezialfachs hinaus bis hin zum vielschichtigen, komplexen Projektvorhaben. Eine *Typologie des fächerübergreifenden Unterrichts* unternimmt den Versuch, diese ganze Bandbreite in den Blick zu bekommen und zu systematisieren, von additiven, nur aufs gemeinsame Thema bezogenen, bis zu integrativen, mit gemeinsamer Organisation, Didaktik und Methodik operierenden Arbeitsformen¹⁸:

- Beim *fächerüberschreitenden Unterricht* stellt eine Lehrperson im Fachunterricht Bezüge zu anderen Fächern her, fragt nach »Anschlussstoffen«.
- Beim *fächerverknüpfenden Unterricht* wissen unterschiedliche Fächer um gemeinsame thematische Bezüge, ohne sich genauer aufeinander abzustimmen.
- Der *fächerkoordinierende Unterricht* plant systematisch eine gemeinsame Unterrichtseinheit, die dann zeitversetzt oder zeitgleich in den jeweiligen Unterrichtsfächern behandelt wird.
- Beim *fächerergänzenden Unterricht* werden neben dem Fachunterricht her zwei oder mehr Fächer gemeinsam unterrichtet, im Team-Teaching oder mit schülerzentrierten Arbeitsformen.
- Der *fächeraussetzende Unterricht* lässt – für einen festgelegten Zeitraum – den traditionellen Fächerkanon hinter sich; er kann zudem auf ein Projekt und/oder auf die Einbeziehung außerschulischer Lernorte abzielen.

Eine *grundlegende Differenzierung* (etwa bei Wilhelm H. Peterßen) unterscheidet zwischen dem *fächerverbindenden Unterricht*, der sich einer gemeinsamen Zielsetzung verpflichtet weiß, und einem nur *fächerübergreifenden Arbeiten*, das – meist unter Führung eines sogenannten Leitfaches – ein thematisch zentriertes Lernen ermöglicht, ohne explizite innere Verknüpfung und Unterordnung unter ein verbindliches pädagogisches Ziel.¹⁹ Für die vorliegenden Ausführungen wurde der unschärfere Begriff des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens gewählt und – anders als bei Peterßen – in einem umfassenden Sinne als Überbegriff

18 S. zum Folgenden: Ludwig Huber, Individualität zulassen und Kommunikation stiften, in: Die Deutsche Schule, H. 2, 1995, 161–182. – Eine andere Systematisierung etwa bei Ingeborg Hiller-Ketterer / Gotthilf Gerhard Hiller, in: Duncker/Popp (Hg.), 1997, a.a.O. (Anm. 8), 179ff.

19 So Peterßen, 2000, a.a.O. (Anm. 8), 79f. – Ähnlich, aber nicht deckungsgleich differenziert der nordrhein-westfälische Religionslehrplan für die Sekundarstufe II (1999) zwischen »fächerübergreifendem«, »fächerverbindendem« und »projektorientiertem« Religionsunterricht.

für alle den reinen Fachunterricht überschreitenden Unterrichtsformen verwendet.²⁰

Ein wichtiges Merkmal des fächerübergreifenden Ansatzes ist seine *Kritik am fachbezogenen Unterricht*.²¹ Dieser fördere:

- »Schubladendenken/Fachidiotentum« ohne Bewusstsein für komplexe Strukturen;
- »Kopflastigkeit« ohne ethisch-religiöse und körperlich-sinnliche Elemente;
- »Zersplitterung« ohne Blick für »das Ganze«;
- »Lückenhaftigkeit« ohne Berücksichtigung zentraler Lernfelder, etwa der Medizin;
- »isoliertes Wissen« ohne Bezug zu konkreten Lebenssituationen.

Dem setzt die fächerübergreifende Konzeption ihre *eigenen Ziele* und *Schwerpunkte* entgegen²²:

- ein *ganzheitliches*, geistig-seelisch-körperliches Lernen (mit Kopf, Herz und Hand), das im *kognitiven Bereich* in komplexe Zusammenhänge einführt und zu kritischer Reflexion anregt, im *affektiven Bereich* die ethische und emotionale Dimension bewusst berücksichtigt und in *physischer, motorischer Hinsicht* handlungsorientiert ausgerichtet ist;
- ferner ein Lernen, das die *Kinder und Jugendlichen* in ihren Interessen, ihrer Entwicklung und ihrer Lebensgeschichte ernst und die *Schülerinnen und Schüler* durch Selbsttätigkeit, Selbstorganisation und Selbstverantwortung in die Pflicht nimmt;
- ein *projektorientiertes Lernen*, mit einer gemeinsamen Aufgabe;
- ein *an der Lebenswelt orientiertes Lernen*, das über den schulischen Rahmen hinauszugehen und Erlebnisse, Erfahrungen und Erkundungen »vor Ort« einzubeziehen vermag;
- in seinen differenziertesten Formen schließlich ein Lernen durch *empirisches Forschen*, ein *soziales Lernen* vor Ort oder schließlich ein Lernen, das zugleich *produktorientiertes Arbeiten* darstellt.

4.2 Gestaltungen

Konkrete Anregungen für fächerübergreifendes Arbeiten unter Beteiligung des Religionsunterrichts gibt es genug, in Lehrplänen, Arbeitshilfen staatlicher und kirchlicher Institute und Unterrichtsmaterialien auf dem freien Markt. Zur Veranschaulichung seien aus der Fülle der Möglichkeiten²³ nur einige wenige Beispiele herausgegriffen:

20 Die Uneinheitlichkeit der Terminologie zeigt sich schon an den einschlägigen Buchtiteln zum Thema, die entweder mit der (häufigeren) Bezeichnung »fächerübergreifend« oder mit der (in neuester Zeit beliebt gewordenen) Vokabel »fächerverbindend« operieren.

21 Zum Folgenden: Wolfgang Memmert, in: Duncker/Popp (Hg.), 1997, a.a.O. (Anm. 8), 14f.

22 Zum Folgenden: u.a. Moegling, 1998, a.a.O. (Anm. 8), 47ff.

23 S. u.a. auch die fächerübergreifend angelegten Misereor-Materialien.

- Bei manchen Unterrichtseinheiten, etwa der Thematisierung der beiden großen Kirchen, drängt sich ein konfessionell-kooperativer Unterricht, die für den Religionsunterricht nächstliegende Form des fächerübergreifenden Lernens, geradezu auf.²⁴ Hier ist eine konfessionelle Abschirmung pädagogisch, religionsdidaktisch und theologisch kaum zu verantworten, ebenso wie für den *Anfangsunterricht in der Primarstufe*, wo gegenwärtig vielfältige kooperative und integrative Formen des Religionsunterrichts erprobt und praktiziert werden.²⁵
- Ein für das Ende der Sekundarstufe I (und auch für die Sekundarstufe II) wichtiges Thema ist die Beschäftigung mit dem *Judentum* in Deutschland. Zahlreich sind hierzu die Handreichungen²⁶, unmittelbar einleuchtend auch die fächerübergreifenden Bezüge, insbesondere zu den Fächern Geschichte und Deutsch.
- Im Umfeld des Themenkreises »Schöpfung« legt sich über den Horizont der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer hinaus eine Kooperation mit naturwissenschaftlichen Angeboten nahe. Plausibel wird es für die Schülerinnen und Schüler, wenn – in fächerübergreifender Kooperation mit dem Religionsunterricht – der naturwissenschaftliche Unterricht selbst über die Grundlagen, Bedingungen und Grenzen des wissenschaftlichen Zugriffs auf die Natur informiert und die Möglichkeiten anderer, etwa poetischer oder religiöser Annäherungsversuche an die Wirklichkeit andeutet.²⁷

Insgesamt ist bei allen Themen, die sich mit dem Selbstverständnis des Menschen (Anthropologie), dem Zusammenleben auf der einen Erde (ethische, soziale und politische Fragen) sowie mit dem Verhältnis zur Natur (Naturwissenschaften, Technik, Ethik) befassen, die fächerübergreifende Dimension zu berücksichtigen.

Dem fächerübergreifenden Lernen besonders verpflichtet fühlen sich in jüngerer und jüngster Zeit *evangelische und katholische Schulen*. Viele evangelische Schulen sehen gerade in reformpädagogischen Ansätzen ein wesentliches Merkmal ihres Profils und haben zahlreiche Beispiele gelungener fächerübergreifender Arbeit gesammelt

24 S. u.a.: *Uwe Böhm*, Ökumenische Didaktik. Ökumenisches Lernen und konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht deutschsprachiger Staaten, Göttingen 2001.

25 Zum »Lernen in der Einen Welt« im Primarbereich s. u.a.: Arbeitshilfe Religion Grundschule. Zum Lehrplan für evangelische Religionslehre, im Auftrag der Religionspädagogischen Projektentwicklung in Baden und Württemberg (RPE), hg. von *Adelheid Krautter* und *Elke Schmidt-Lange*, Schuljahr 4: Voneinander lernen – miteinander teilen. Sieben Lernzonen für fächerübergreifenden Unterricht, Stuttgart 2000.

26 S. u.a.: *Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (LEU)* (Hg.), Juden in Deutschland. Fächerverbindendes Thema Klasse 10, erarb. von *Wolf-Eberhard Behring* / *Veit-Jakobus Dieterich* u.a. (Handreichungen zum Bildungsplan Gymnasium. FTh 509), Stuttgart 1996. – *Helmut Hanisch*, Fächerübergreifendes Arbeiten im Religionsunterricht der Sekundarstufe I am Beispiel des Themas »Judentum«, in: *Duncker/Popp* (Hg.), Fächerübergreifender Unterricht, a.a.O. (Anm. 8), 34–55.

27 Diese Möglichkeit wird am Beispiel von Stellungnahmen des Trägers des Alternativen Nobelpreises *Hans-Peter Dürr* aufgezeigt in: *Veit-Jakobus Dieterich*, Glaube und Naturwissenschaft. Grund- und Leistungskurs 12/13, in: entwurf. Religionspädagogische Mitteilungen 1/1998, 83–87.

und veröffentlicht²⁸; mehr und mehr katholische Schulen fühlen sich dem »Compassion«-Projekt (Mitleidschaft, *Lothar Kuld*) verpflichtet,²⁹ bei dem Schülerinnen und Schüler nicht nur ein Praktikum in einer sozialen Einrichtung absolvieren, sondern eine unterrichtliche Begleitung in Form von Vor- und Nachbereitung erfahren.³⁰ Eine wissenschaftliche Begleitstudie des Projektes führte u.a. zu dem für unser Thema höchst interessanten Ergebnis, dass die Nachhaltigkeit des Lernerfolgs mit der Anzahl der Fächer steigt, die in übergreifender Kooperation die praktische soziale Arbeit begleiten.³¹

4.3 Grenzen

Vielerlei *Hemmnisse* stehen dem fächerübergreifenden Arbeiten entgegen, die fachspezifische Ausbildung an den Hochschulen ebenso wie die unterrichtliche Organisation der Bildungsgänge an den Schulen durch den »sakrosankten« Fächerkanon; Furcht vor Innovation, dem Mehraufwand an Planung und Kommunikation sowie der Notwendigkeit, Rolle und Selbstverständnis der Unterrichtenden als »Fachspezialisten« zu verändern. Wo sich Kollegien auf die Kooperation durch Fächerverbindung einlassen, werden sie diesen Widrigkeiten zum Trotz einen erheblichen Gewinn verbuchen können: eine (zumindest teil- und zeitweise) Überwindung der Isolierung von Fächern und Unterrichtenden, ein wieder erwachendes Interesse an Fragen und Themen auf Seiten der Lehrenden und Lernenden und schließlich einen enormen Zuwachs an neuen Erfahrungen und Erkenntnissen auf allen Seiten.

Doch ist das fächerübergreifende Lernen auch bei Beseitigung oder Zurückdrängung der Hemmnisse kein Allheilmittel. Es hat seine grundsätzlichen *Grenzen*. Die *Gefahren* lassen sich in drei Punkten zusammenfassen³²:

- Angesichts der Größe und Komplexität der Wirklichkeit wird die »Sachlage« simplifiziert, mit antirationalem und antimodernem Akzent in naiver Weise eine

28 Hans-Christoph Berg u.a. (Hg.), Unterrichtserneuerung mit Wagenschein und Comenius. Versuche evangelischer Schulen 1985–1989, Münster 1990. – Heinz-Hermann Haar / Karl Heinz Potthast, In Zusammenhängen lernen. Fächerübergreifender Unterricht in den Klassen 5 und 6. Beispiele aus evangelischen Schulen, Münster 1992.

29 S. u.a.: Lothar Kuld / Stefan Gönnheimer, Compassion – Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart/Berlin/Köln 2000. – Johann-Baptist Metz / Lothar Kuld / Adolf Weisbrod (Hg.): Compassion – Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen, Freiburg u.a. 2000.

30 Auch bei evangelischen Schulen gibt es ähnliche Beispiele. S. u.a.: Maria-Anna Feydt, Sozialdiakonischer Unterricht am Evangelischen Schulzentrum in Leipzig, in: Duncker/Popp (Hg.), Fächerübergreifender Unterricht, a.a.O. (Anm. 8), 265–279.

31 Kuld/Gönnheimer, 2000, 71, Tab.12.

32 Zum Folgenden s. Walter Popp, Die Spezialisierung auf Zusammenhänge als regulatives Prinzip der Didaktik, in: Duncker / Popp (Hg.), 1997, a.a.O. (Anm. 8), 135–154, bes. 151f.

übersichtliche Welt vorgaukelt. Das fachspezifische, differenzierte Lernen tritt in den Hintergrund.

- Will man umgekehrt dem »Ganzen« in seiner Vielschichtigkeit gerecht werden, wird die Sache zu komplex, das Lernen unstrukturiert; ein »Vollständigkeitswahn« führt zu deutlicher Stoffüberlastung.
- Richtet man schließlich den Blick ausschließlich aufs Kind und seine Bedürfnisse, geraten die Sache und möglicherweise auch die Sachlichkeit aus dem Blick.

Der *Religionsunterricht der Zukunft* wird daher neben allen Formen der fächerübergreifenden Kooperation die eigene, *fachunterrichtlich* gebundene Aufgabe, die Frage nach dem genuin Religiösen, Theologischen, Konfessionellen, nicht vernachlässigen dürfen. Zugleich aber sollte er sich auf den Weg machen, die vielfältigen *fächerübergreifenden* Anregungen der evangelischen und katholischen Schulen, der Religionslehrpläne auf beiden Seiten, der vorhandenen Unterrichtsmaterialien sowie der zahlreichen gelungenen, zum Teil dokumentierten Praxisbeispiele aufzunehmen und damit seine Gegenwartsorientierung, seine auf die Einbeziehung der gesellschaftlichen Wirklichkeit und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zielende Konzeption, noch deutlicher und konkreter einlösen und realisieren.

Dr. Veit-Jakobus Dieterich ist Akademischer Oberrat für Evangelische Theologie / Religionspädagogik an der Universität Stuttgart Hohenheim.

Neue Medien, neue Methoden

Innerhalb nur kurzer Zeit hat sich eine Veränderung unseres Alltags- und Berufslebens durch neue Medien ergeben. Handys vibrieren, Festplatten surren, Datensätze sausen per Email über Funk und Kabel aus fernen Regionen auf den heimischen oder schulischen PC. Doch es sind nicht nur Computer, Telefon und Internet, die unser Leben zunehmend technisieren. In den vergangenen Jahren ist der Medienkonsum deutlich gewachsen. Fernsehen, Video, Bücher und Zeitschriften transportieren (viele) Inhalte schnell, psychologisch ausgefeilt, unterhaltsam und in attraktiver Aufmachung. Wissen und Information haben sich verbunden mit Beschleunigung, Entertainment und Ästhetik. Die Informationsmasse steigt schwindelerregend mit der wachsenden Globalisierung und mit jeder Technikverbesserung. Die Folgen und Auswirkungen dieser Entwicklungen schlagen selbstverständlich durch auf das religionspädagogische Lehren und Lernen mit Medien.

Die Statistiken der av-Medienstellen und Bibliotheken der religionspädagogischen Institute belegen einen deutlichen Rückgang bei Diaserien, Tonbildern und Tonkassetten. Schallplatten und 16mm-Filme sind ausgemustert oder verstauben in Archiven. In der Gunst der Lehrerinnen und Lehrer stehen zur Zeit Einzeldias (insbesondere zu Symbolen und künstlerischen Darstellungen), VHS-Filme (ethische Einzelfragen sowie Weltreligionen/Sektenfragen), Einzelfolien und Foliensätze (bibl. Themen, künstlerische Darstellungen), sowie CDs (Meditationsmusik). Sprunghaft angestiegen ist die Nachfrage zu taktilen Medien (Legematerial¹, Egli-Figuren², Kultgegenstände³), zu Eyecatchern⁴ sowie zu den sogenannten neuen Medien (computerbasierte Medien / Informatiksysteme), verbunden mit den Fragen: »Wo finde ich gute Internetadressen zum Religionsunterricht? Welche Bibelausgabe auf CD-Rom

1 Agentur Dieck, Richard-Wagner-Straße 1, 52525 Heinsberg; RPA Verlag GmbH, Gaußstraße 8, 84030 Landshut.

2 Die Schweizerin Doris Egli entwickelte vor ca. 30 Jahren die nach ihr benannte Figur und entwickelt sie seitdem ständig weiter (Doris Egli, Sonnenweg 25, CH-6340 Baar). Holzfiguren für szenisches Erzählen werden von Caritas-Werkstätten o.ä. hergestellt, z.B.: Gemeinschaftswerkstätten Bethel, Quellenhofweg 35, 33617 Bielefeld.

3 Judaica kann man »einkaufen wie in Israel« über die DORONIA GmbH, Postfach 101133, 70010 Stuttgart.

4 Eyecatcher werden von Schauwerbegestaltern in Kaufhäusern eingesetzt. Katalog bspw.: Joachim Piske Stuttgart, Deko-Welt GmbH & Co. KG, Kaiserstraße 66, 45468 Mülheim/Ruhr.

soll ich anschaffen, und ist diese netzwerkfähig? Gibt es bei Ihnen DVD, und wie teuer ist ein Videobeamer?»

Wie in allen anderen Fächern, so sitzen auch im Religionsunterricht Schülerinnen und Schüler, die mit TIME-Technologien groß werden, mediatisiert sind über Erlebnisinszenierungen des Alltags (Kinopalast, Bühnenshow, Einkaufszentrum) und softiges Infotainment, deren Glaubens(vor)wissen jedoch eher gering ist. Darauf gilt es zu reagieren. Christliche Lebendigkeit, Orientierung und Sinn lassen sich kaum mehr vermitteln über stupide Hörkassetten, Dokumentationsfilme ohne Kameraschwenks und -schnitte, lange Referate und Textarbeiten. Es stellt sich die Frage – und ein Medientrend geht dahin –, ob nicht zunehmend christliche Inhalte zunächst niederschwellig »inszeniert« werden müssen, um noch vermittelbar zu sein. Der Boom an kirchenpädagogischen Events und diesbezüglichen Veröffentlichungen mag das beispielhaft belegen. Das Lernen mit Kopf, Herz und Hand breitet sich erfreulicherweise aus und erobert dabei zunehmend auch die höheren Jahrgangsstufen. So sind Freiarbeitsmaterialien längst nicht mehr an die Primarstufe gebunden. Und Veröffentlichungen zur Kirchenpädagogik scheinen der Renner für die nächsten Jahre zu werden.

Welche Medien sind denn nun angezeigt für unsere heutige, schnelllebige Zeit, und wie gehe ich mit ihnen um? Die Beantwortung dieser Frage intendiert eine kurze Klärung des Begriffs Medium und fragt das Methodenrepertoire und unsere Medienkompetenz an.

1 Medien

Medien berühren durch ihre »spezifische Sprache« den Menschen in ganz besonderer Weise. Über Töne, Bilder, Texte und Gestalt(ung) wird Wirklichkeit abgebildet und verdichtet. Medien ermöglichen Begegnung, können diese aber auch zerstören, bspw. aufgrund ihrer hohen Eigen- dynamik. Medien stehen in der Mitte und vermitteln. Sie dienen im Unterricht der Motivation, der Problemeinführung und Faktenvermittlung, ihre Funktion kann aber auch eine Arbeitsanleitung oder Lernwegkontrolle sein. Medien sind also »Träger und Vermittler von Information«.⁵

Bei den klassischen Unterrichtsmedien, d.h. speziell für Lehr- und Lernzwecke konzipierten Filmen, Folien, Dias und Tonmedien ist festzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler zunehmend teilnahmslos bleiben, sich ausklinken, Desinteresse signalisieren.⁶ Das kann viele Gründe haben, bspw. entwicklungspsychologisch bedingte und zu beachtende Faktoren. Es kann aber auch an unseren Unterrichtsmaterialien und unseren Mediengewohnheiten liegen! Wenn ein Computerspiel, mit einem Mil-

5 Vgl. K. Baus, Unterrichtsmedien, in: HrpG, Band 2, München 1986, 516–521.

6 Vgl. W. Maier, Grundkurs Medienpädagogik Mediendidaktik, Weinheim und Basel 1998, 16f.

lionenetat programmiert, perfekt animiert daherkommt, kann die beste (christliche) Lernsoftware daneben nur dilettantisch wirken. Wenn durch das Fernsehen Information über Jahre unterhaltsam, im Soap- und Talk-Format, schrill, in kleinsten Häppchen und mit viel »Fun« aufgenommen wird, dann ist ein halb- oder dreiviertelstündiger reiner Dokumentationsfilm für heutige Schülerinnen und Schüler oft nur schwer zu ertragen. Doch mit welchem Medium oder – das führt zum nächsten Punkt – mit Hilfe welcher Methode bekommt ein Religionslehrer ein so schwieriges Thema wie bspw. eine ethisch-theologische Betrachtung der Gentechnik, Bioethik oder Präimplantationsdiagnostik schülergerecht verständlich vermittelt?

2 Methoden

Mit einem Medium sind immer hilfreiche Methoden verbunden bzw. zu entwickeln. Für die Praxis des Religionsunterrichts gibt es zahlreiche Methodenhandbücher auf dem Markt. Auch viele einzelne Unterrichtsentwürfe und Kommentare zu den einschlägigen Schulbüchern sind mit Hinweisen zur Methodenauswahl und zum authentischen Methodeneinsatz versehen.

Methoden sind helfende Verfahrensweisen, vorhandenes Interesse zu verstärken, Information wirklich ankommen zu lassen, eigene Einfälle und Ideen zu wecken, das wechselseitige Gespräch zu fördern, die Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen anzuregen und gemeinsames Tun in Gang zu bringen.⁷

Es gibt zahlreiche Klassiker unter den Methodenhandbüchern für den Religionsunterricht.⁸ Für jeden Religionslehrer sind diese Bücher ein »Muss«, zugleich eine schier erschlagende Fülle! Der kaum durchzuhaltende Spagat der aktuell zu handelnden Methoden, vom Sprechzeichen über die Gestaltung einer Ytong-Plastik bis hin zum moderierten Internet-Chat macht das »Auseinanderbrechen des religionsdidaktischen Konsenses«⁹ auch an der Fülle und Zersplitterung seiner Methoden deutlich. Die Probleme werden durch die neuen Medien noch forciert.

3 Medienkompetenz¹⁰

Erst die Reflexion auf einzelne Medien und Methoden und die Arbeit mit ihnen führt aus dem Gestrüpp der Schwierigkeiten zur Medien- und

7 Vgl. J. Knoll, Kurs- und Seminarmethoden, Weinheim 1992, 11.

8 Vgl. B. Grom, Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, Düsseldorf 1976; H. Kurz, Methoden des Religionsunterrichts. Arbeitsformen und Beispiele, München 1984; M. Bruderer, RU kreativ: Methoden, Konzeptionen, Materialien für einen erfolgreichen Religionsunterricht, München 1997; L. Rendle (Hg.): Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht. Ein Praxisbuch, München 1996; F.W. Niehl / A. Thömmes, 212 Methoden für den Religionsunterricht, München 1998.

9 Vgl. R. Englert, Schief gewickelt? Zur theologischen Kritik an der gegenwärtigen Religionspädagogik, in: engagement, Heft 1/2001, 11–22.

10 Zur Vertiefung – mit zahlreichen Literaturhinweisen – vgl. A. Schulte, Methoden, in: LexRP 2, 1334–1340; B. Weber, Methodenkompetenz, in: ebd., 1340–1342; E. Gottwald, Mediendidaktik, in: ebd., 1308–1310.

Methodenkompetenz. Reflexions- und Handlungskompetenz bzgl. Medien und Methoden kann sowohl bei Schüler/innen als auch bei Lehrer/innen mit jedem neuen Medieneinsatz gelernt, erweitert und über jede neue Methode vertieft werden. Dies sollte geschehen unter Berücksichtigung der Bedürfnisse, Entwicklung und Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen. Medienbildung und -erziehung erweitert den Kenntnisstand und Erfahrungshorizont im Umgang mit Medien und führt zu einem mündigen, kritischen, sozialverantwortlichen und sachgerechten Umgang mit den Medien. Medienkompetenz heißt, Medienangebote bewusst auszuwählen, sie zu verstehen und zu bewerten suchen, sie durchschauen und beurteilen lernen.¹¹

Beim Blick auf mögliche Gefahren wird die Bedeutung der Vermittlung von Medienkompetenz deutlich: Die Unterscheidung zwischen Ereignis und Inszenierung, Virtualität und Realität wird immer schwieriger. Rezeptive Mediennutzung, Überreizung, Channen-Hopping, Tickern und Zappen haben deutlich zugenommen und lassen zugunsten der Form die Inhalte verschwinden. Schnelle Schnitte und Detailinformationen führen zu Überforderungen etc. Das heißt, die im Folgenden zu behandelnden neuen Medien erfordern von allen Beteiligten nochmals neue, weitergehende Kompetenzen. Ihr Einsatz birgt Chancen und Gefahren.¹² Dies soll an einigen Beispielen verdeutlicht werden.

Intro

Lidl und Aldi übertrumpfen sich in regelmäßigen Zeitabständen mit Angeboten billiger Markensoftware. Zigtausend CD-Rom »Tiger und Ente im Straßenverkehr« (Jánosch), Peter Lustigs »Löwenzahn«, »Lernen mit der WDR-Maus« drehen sich von Kinderhand gesteuert auf den heimischen PCs. Unsere Kids wissen per PC, wie die Kartoffel entsteht und wo sie herkommt. Sie lernen Tier- und Artenschutz mit »Winnie im grünen Klassenzimmer«, und Fünfjährige messen sich über die Anzahl ihrer Silberscheiben. Dazu kommen tägliche Fernsehberieselung, das Maus-Heft vom Kiosk, die Zahnbürste mit dem Tiger, das Weihnachtsbuch mit Tiffy und Rumpel aus der Sesamstraße, Joghurt aus dem Kühlregal mit Stickern und Pokémon zum Sammeln und täglich hundertaussende Zugriffe auf Internetportale für Kinder. Das ist multimediale Versorgung, und das ist wirtschaftliches (nicht schulisches) ganzheitliches Lernen, Medienerziehung. Es ist müßig zu erwähnen, dass sich für ältere Kinder und Jugendliche eine entsprechende Auflistung schnell herstellen ließe.

11 Vgl. G. Tulodziecki, Medien in Erziehung und Bildung, Bad Heilbrunn ³1997; ders.: Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe, in: Päd. Rundschau 52 (1998) 693–709.

12 Vgl. M. Höhn (Hg.): Chancen und Risiken der Mediengesellschaft. Ein Lese- und Arbeitsbuch, München 2000; vgl. auch Chancen und Risiken der Mediengesellschaft. Gemeinsame Erklärung der DBK und des Rates der EKD (Gemeinsame Texte 10), Bonn/Hannover 1997.

Was haben wir dem entgegenzusetzen? Wollen wir auf diesen Zug aufspringen oder uns bewusst abwenden? Können wir das überhaupt?¹³ Sind uns die Auswirkungen dieser Entwicklung klar? In welcher Form begegnen sie uns im (Schul-)Alltag, näherhin im Religionsunterricht? Die neue multimediale Wirklichkeit ist mit Nachdruck dabei, uns zu überrollen. Erfreulicherweise reagiert die Fachwelt seit geraumer Zeit auf das Thema. Alle einschlägigen Fachzeitschriften zur Theologie und Religionspädagogik führen inzwischen Rubriken und gestalten Schwerpunktthemen zu den Bereichen Internet und neue Medien. Es ist hier nicht der Ort, die dort behandelten Grundsatzfragen wiederzugeben. Einige mediale, methodische und didaktische Blitzlichter sollen die neuen Herausforderungen deutlich machen.

Die Welt ist eine Scheibe: CD-Rom

Die Bibel im Scheckkartenformat war auf der EXPO 2000 ein Hit und so manche Schlagzeile wert. Seit Beginn des Jahres 2001 vertreibt der Brockhaus-Verlag die »Bildschirmbibel« auf CD-Rom zum »unschlagbaren Preis« von knapp drei Euro.¹⁴ Vorbei die Zeiten mühseligen Diskettenschiebens und teurer Einheitsübersetzungen. Das erste Softwareprodukt für Religionslehrer/innen nach Microsoft Word ist die Bibel auf CD-Rom (Elbikon / Elbiwin) für Windows. Diverse Übersetzungen für Schule, Alltag oder Universität sind zu haben. Damit nicht genug. Die Zahl religionspädagogisch anzuzeigender Scheiben liegt schon jenseits 100 Stück.¹⁵ Das Evangelische Gesangbuch (Stammteil und alle Regionalteile) und das Gotteslob mit elektronischem Gesangbuch werden je für ca. 100 Euro vertrieben. Bibelprogramme für Kinder (Erlebnisreise Bibel / Kinder entdecken die Bibel) mit korrelativen Ansätzen liegen vor. Ältere Schülerinnen und Schüler können zu Einzelthemen so manche Scheibe durchstöbern: ob Kreuzzüge, Weltreligionen, das Heilige Land, das Leben des Paulus oder Martin Luthers, Glück, Sinn und DreamsOnline, alles schon verfügbar. Speziell für den Religionsunterricht der Klassen 5–10 bietet Walter Vogel im Matthias-Grünwald-Verlag die CD-Rom »Religion« an, mit ca. 1700 Seiten Text, vielen Bildern und Grafiken. Der Calwer Verlag offeriert eine Ideen-Börse Religion Sek I (3-7668-3727-3). Elektronische Bücher boomen: Hoffsümmers 1000 Kurzgeschichten, RGG und NTD, der Koran und Fynns »Hallo Mister Gott«. EuBit präsentiert, gemeinsam mit dem Katholischen Bibelwerk, einen Europäischen Bibelkurs.

13 Für Peter Glotz stehen wir am »Beginn des spannendsten Jahrhunderts der Menschheitsgeschichte«. »Der Kulturkampf zwischen Beschleunigung und Entschleunigung wird zumindest die nächsten zwei Jahrzehnte prägen.« Zwei Drittel digitale Kapitalisten stoßen auf ein Drittel Modernisierungsgegner bzw. Modernisierungsverlierer. »Eine neue Welle der antirationalistischen Kulturkritik wird aufsteigen, der Vergletscherung der Seele werden neue Familienwerte und eine Dosis neuer Religiosität entgegengesetzt.« (Zitate aus: P. Glotz, *Meine Vision: Digitaler Kapitalismus*, in: CHIP, Heft 9/2001, 236f.)

14 ISBN 3-417-36062-5

15 Vgl. *Ä. Engel*, CD-ROMs für Religionslehrerinnen und Religionsunterricht, in: *rhs* 42 (1999), 195–200; *ders.*, Digitale Kirchenwelten. Ein Überblick zu CD-ROMs für die religionspädagogische Praxis, in: *Schulinformationen des Bistums Limburg*, Heft 2/200, 15–20.

Literatur- und Bilddatenbanken erleichtern die Vorbereitung so mancher Unterrichtsstunde. Und Kleriker sind für anklickbare Predigt- und Gottesdienstmodelle dankbar. CD-Rom, wenn einmal konkret gepresst, veralten natürlich in vielerlei Hinsicht. Die Einheitsübersetzung »mit der neuen Rechtschreibung« löst in den Schulen gerade das silberne Vorgängermodell ab. In Zukunft behaupten können werden sich wohl nur solche Scheiben, die ein eigenes Profil aufweisen, einfach zu installieren und netzwerkfähig sind. Das Menü sollte selbsterklärend sein, die Navigation einfach, denn Handbücher und stundenlanges Einarbeiten sind out. Zu den Kriterien einer guten Software gehört sicher auch die Dramaturgie und das pädagogische Konzept. Grafik, Illustration und Sound müssen stimmen. Dann haben auch kirchliche Scheiben eine Chance, genutzt zu werden. Das methodische »Wie« des unterrichtlichen Einsatzes ist aber vielfach noch unklar und bei den Produzenten bislang eher selten bedacht worden.¹⁶

Chatten = Reden – Plaudern – Quasseln – Quatschen

Haben Sie schon einmal gechattet? Aber sicher doch schon einmal eine Email an ihre Schüler/innen versandt? Wie steht es mit Briefing oder Posting auf Boards und Newsletter? Und ihre Fingerfertigkeit auf der Handytastatur, um SMS und MMS zu empfangen und zu versenden? Alles nicht ihr Ding? Aber Sie behaupten doch, mit ihrem korrelationsdidaktischen Ansatz moderne Lebenswelt mit den Sehweisen des Denkens und Handelns aus dem Glauben verbinden zu können? Inwiefern ist Ihr Religionsunterricht noch erfahrungsorientiert? Steht nicht im neuen Lexikon der Religionspädagogik unter der Rubrik »Methoden«, dass »die jüdisch-christliche Tradition dem Handlungsmuster Erzählen eine besondere Bedeutung« zumisst und den »Dialog als Grundzug des Menschseins« ausweist?¹⁷ Unsere Schüler/innen sind vernetzt. Sie kommunizieren, daten, erzählen für viel Geld (und gewöhnen sich deswegen sogar das Rauchen ein wenig ab). Jetzt wird es aber Zeit, dass auch Sie einmal chatten. Mehr noch. Einmal mit Schüler/innen einen Chatroom besuchen oder aufmachen. Was wird Ihnen begegnen, Ihnen passieren? Was werden Sie entdecken? – Vielleicht die Langsamkeit.

Ein Chat, mit etwa 10 Personen (möglichst nicht zuviel), bspw. über das Thema Beten, bei dem man Zeit braucht, um einen Satz einzutippen und die Beiträge der anderen zu lesen, solch ein Chat kann viel ruhiger ablaufen als die Diskussion darüber im Klassenraum, wo jede/jeder dem anderen ins Wort fällt.¹⁸ Sie haben die Freiheit, sich zu beteiligen, auch anonym per Pseudonym (nickname). So verborgen können Sie vielleicht etwas offener, ehrlicher sprechen, die Dinge beim Namen nennen. Allzu

16 Gute Kriterien für Lernsoftware sind nachzulesen über Digita, einem Preis für Lernsoftware: <http://bildung.rp.schule.de/LMZ/bewert.php>; siehe auch: <http://www.educat.hu-berlin.de/mv/lernsoftware-kriterien.html>.

17 A. Schulte, Methoden, in: LexRP 2, 1334–1340, hier: 1336; nach H. Kurz gilt: »Unerlässlich und gerade für den RU bedeutsam sind die verschiedenen Gesprächsformen« (ders., Methoden/Methodik, in: HrpG, Band 2, München 1986, 477–481, hier: 480).

18 Vgl. R. Heinrich, RU im Multimediarium: Ein Chat zum Thema »Beten«, in: KatBl 126 (2001) 178–183; vgl. zu Chaterfahrungen auch den Beitrag von W. Vogel »Kommunikativ-vernetzter RU« unter www.religionsbuch.at/kommver.html.

viel Tiefe in der Diskussion dürfen Sie nicht erwarten. Sie können allen und auch Einzelnen (verdeckte) Botschaften senden. Wenn dann zu viele »flames« (feurige, hitzige Diskussionsbeiträge) auftauchen, müssten Sie sich auf Spielregeln einigen und über allgemeine Netiquette reden. Ihr erster ausgiebiger Chat wird eine intensive Erfahrung sein. Einige Abstürze warten auf Sie und zugleich (unerwartete) Hilfe. Wenn Sie wieder eingeloggt sind, steht da vielleicht ein freundliches Hallo mit einem *doppelgrinz* [:~:)), einem der vielen Emoticons (Smileys, Bildsymbolen) beim Chat. Und McFujitsu, ein Technikfreak, deutet ihre Absturzsache. Bei den Abstürzen jugendlichen Seelenlebens könnten ihre Kompetenzen dann gefragt sein. Nun bekommen Sie vielleicht Geschmack, abgelegte Chatprotokolle im digitalen Religionsbuch unter www.netburger.at/religionsbuch durchzulesen. Oder Sie beschäftigen sich mit Chat-Akronymen, Abkürzungen, die schon fast zur Netzkultur gehören.¹⁹

Wechseln Sie nun bitte das Medium und lassen Sie sich in die Geheimnisse der Piktogramme, Icons, Spiele, Mailboxsprüche und Klingeltöne für Handys und Handydisplays von ihren Schüler/innen einweihen. Das hat nichts mit Religion zu tun, sagen Sie? Unter dem Stichwort »Sucht und Sehnsüchte« könnte aus dieser »Spielerei« schnell eine ganze Projektwoche entstehen ...²⁰

Im Dickicht der Daten: Internet

Umfragen zufolge besitzen die meisten Religionslehrer/innen inzwischen einen Internetanschluss. Viele verstehen unter dem Begriff »neue Medien« zunächst einmal das Internet. Die Euphorie ist groß. Nachdem die technischen Hürden der Installation überwunden sind und die Bedienung der Browsersoftware klar ist, kann das »surfen« losgehen. Wohin die Reise führen soll, ist nur anfangs unklar. Inzwischen kursieren immer umfangreichere Linklisten zu den Themenfeldern Kirche, Religionsunterricht und Theologie.

www.kirchen.de und www.religionslehrer.de liegen als Lesezeichen für den schnellen Zugriff auf dem Desktop bereit. Das Menü der Leitmotive und Themen der Richtlinien und Lehrpläne für den RU wird in Zukunft immer häufiger gewürzt mit aktuellen Inhalten und Akzenten aus dem World Wide Web. Schließlich suchen Schüler/innen unter www.hausaufgaben.de Inhalte für ihre Referate dort ja auch flink zusammen.²¹

19 Neben dem Livechat ist zeitversetztes Diskutieren und Informieren im Usenet, auch Newsgroup genannt, möglich (netnews.web.de). Auf sogenannten schwarzen Brettern lassen sich Informationen abheften (posten), die von anderen gelesen und kommentiert werden können. Eine Methode, die schon Grundschüler/innen beherrschen (www.learn-line.de).

20 Vgl. zur Weiterarbeit: Stimmen der Sehnsucht. Dokumentation des Katechetischen Kongresses 1997, hg. vom DKV, München 1997; Sehnsucht: Sechs Bildfolien mit Bilderschließung, methodischen Hinweisen und Anregungen zum Gespräch, hg. vom DKV, München 1996; *St. Herok / A. Molzberger-Stich*, Stimmen der Sehnsucht, AusLeseBuch des 20. Jahrhunderts, München 2000.

21 Vgl. *Ä. Engel*, Lernen im Netz, in: rhs 44 (2001) 109–115.

Anwenden lässt sich das Internet in zweifacher Hinsicht: 1. Die gefundenen Informationen werden für die eigene Unterrichtsvorbereitung verwendet. 2. Je nach technischer Ausstattung der Schule bzw. des Klassenraums ist eine Internetrecherche bzw. ein Chat im Religionsunterricht möglich. Bei der Suche helfen – neben den Linklisten – Kataloge und Suchmaschinen: [Http://www.altavista.de](http://www.altavista.de), <http://www.google.de> und <http://meta.rzrn.uni-hannover.de/> seien wegen ihrer guten Strukturierung und Einzelwortsuche an dieser Stelle erwähnt. Auffinden lässt sich inzwischen fast alles. Doch dabei geht Zeit ins Land.

Will man mit Schüler/innen ins Internet, sollten sich – so der Medienpublizist Andreas Mertin – die folgenden Basisschritte stets wiederholen, damit hinterher erkennbar ist, wo gesucht wurde und welche Quelle warum ausgewählt worden ist: 1. Thema festlegen, 2. Stichworte bestimmen, 3. Katalog aufsuchen, 4. Suchmaschinen abfragen, 5. Linklisten nutzen, 6. Ergebnisse sortieren, 7. Links prüfen, 8. Quellen vergleichen.²² Andreas Mertin bietet neben zahlreichen nützlichen Internetadressen 30 Unterrichtsanregungen für die Arbeit im und mit dem Internet an.²³ Ein Blick auf die Zahl der Buchveröffentlichungen verdeutlicht, dass die Religionslehrer/innen in Sachen Internet nicht mehr ganz allein gelassen sind. Viele Informationen sind vorhanden und abrufbar, das technische Know How der Pädagogen genügt den Ansprüchen, jedoch es fehlt noch ein wenig die Unterrichtspraxis und Erfahrung im Umgang mit dem neuen Medium. Es bedarf einiger Durststrecken, bis Schüler/innen und Lehrer/innen gelernt haben, die Chancen der computervermittelten Kommunikation ganz zu sehen und zu nutzen. Überwindung von Klassen-, Schul- und Landesgrenzen, fachgebietspezifischer vernetzter Informationsaustausch und der Abbau von Kontaktschwellen sind nur einige Positiva des Internet.²⁴ Die Grenzen und Gefahren werden in den kommenden Jahren mit zunehmender Erfahrung dann auch deutlich werden. Der Zugriff auf Informationen ist noch nicht kompetenter Umgang mit ihnen, ersetzt keine Urteilskraft, bedeutet noch lange nicht Besitz von Wissen und Bildung. Der Mausklick online ist weit entfernt von einer lebendig-konkreten Vermittlung und unmittelbarer face-to-face-

22 Vgl. A. Mertin, *Internet im Religionsunterricht*, Göttingen 2000, 50f.

23 Der von M. Eisele herausgegebene »Internet-Guide Religion« stellt mit über 800 kommentierten Internetadressen die z.Zt. umfangreichste gedruckte Sammlung dar. M. Eisele, *Internet-Guide Religion*, Gütersloh 2001 (GTB 936); vgl. auch W. Nethöfel / W. Tiedemann, *Internet für Theologen. Eine praxisorientierte Einführung*, Darmstadt 1999; Zentralstelle Bildung der DBK: *Schule ans Netz – und dann?*, Bonn 2000. (Kaiserstraße 163, 53113 Bonn); Kath. Schulkommissariat in Bayern: *Zum Einsatz des Internet im Religionsunterricht. Materialien 2/2000*, Handreichungen Mai 2001.

24 Vgl. W. Vogel, *Kommunikativ-vernetzter Religionsunterricht*, in: *Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer im Bistum Limburg*, Heft 2/2000, I–VI.

Kommunikation.²⁵ Es reicht nach pädagogischem Verständnis nicht, Informationen zu haben, wesentlich ist vielmehr, wie man – nach dem Ideal der Mündigkeit – darüber verfügt. Die neuen Medieneinflüsse im Bereich der Gefühle sollten auch im Religionsunterricht Ausdruck und Verarbeitung finden, über Gespräche, Verhalten, Spielen, Malen, Erzählen der biblischen Geschichten. Das jedoch erfordert Erfahrungen und Kenntnisse im Umgang mit diesen Medien.

Das schwere und vorbereitungsintensive Fach Religionsunterricht kommt also im Zeitalter des Internet methodisch und medial anders daher. Das hat Auswirkungen auf die Unterrichtsdidaktik: Früher begann man mit seinen Schülern ein Schreibgespräch zum Thema »Gott/Kirche ist für mich wie ...« Heute fragt man (zusätzlich): »Wie würden Sie den Namen Jesus verlinken?« Es kann sein, daß Sie bei letzterer Frage nach zehn Minuten die Tafel wischen müssen – aus Platzmangel – wegen der zahlreichen Antworten. Wenn Sie dann weiter fragen, welche Grafiken, Icons oder Bilder Ihre Schülerinnen und Schüler den geäußerten Begriffen (»Tod«, »Auferstehung«, »Maria«, »Bibel« etc.) zuordnen würden und für welche Zielgruppe die homepage »Jesus.de« zu konzipieren sei, werden Sie durch die Beiträge zunächst Ihre Schüler/innen neu sehen und auch Ihren Unterricht. Sie werden jedoch auch unmittelbar die Notwendigkeit kritischer theologischer Reflexion spüren: Mit welchem Link bzw. Icon wird etwa die Grenze zur Blasphemie überschritten? Bei welcher Aktion oder Aussage hören Spaß und Humor auf und werden Menschen (im Glauben) diffamiert und Persönlichkeitsrechte verletzt, bis hin zur Schnittstelle Kriminalität?

Das Kino in die Klasse holen: DVD (Digital Versatile Disc)

Der Technikfortschritt macht es möglich. Schon bald werden wir die Nachrichten »brennen«. Die DVDs werden unsere Präsentationen im Klassenraum verändern. Wackelbilder aus VHS-Zeiten, langes Umspulen, verzerrte Standbilder sind passé! Hans Küng und der Südwestrundfunk machen es uns vor. Zunächst wird im Fernsehen eine 7-teilige Filmreihe über die Weltreligionen gesendet. Dazu erscheint im Buchhandel das großformatige Begleitbuch mit CD-ROM. Wenig später kommen alle Filme im DVD-Format auf den Markt.²⁶

Mit Notebook und Beamer haben Sie zukünftig Hinduismus und Judentum, Islam und Christentum im Griff. Klein und kompakt! Und das ist nicht das Ende der Fahnenstange. Es ist – nach Verwirklichung von UMTS und vergleichbaren Standards – keine Utopie zu behaupten, dass die Filme uns demnächst direkt via Fernseh- und Telefonkabel oder Satellit »on demand« aus Stuttgart (Matthias-Film), Frankfurt (KFW) oder München (FWU) ins Klassenzimmer flimmern, cent- und eurogenau

25 Nach anonymen Interneterfahrungen ist eine positive Neubewertung des face to face festzustellen; vgl. dazu die zahlreichen Veröffentlichungen des Medienphilosophen M. Sandbothe.

26 Vgl. H. Küng, Spurensuche. Die Weltreligionen auf dem Weg, München 1999.

abgerechnet.²⁷ Am 18. Juni 2001 eröffnete Annette Schavan in Ludwigsburg offiziell die Web-Site www.dvd-educativ.de. Künftig werden hier multimedial, modular und interaktiv strukturierte Spielfilme, Animationen und Dokumentationen vorgestellt und vertrieben. Das vielseitige Speichermedium DVD bietet bis zu acht voluminöse Stunden Filmkapazität, freie Sprachwahl, einzel abrufbare und frei variierbare Kapitelabfolgen, dazu Extras: DVD-Video und DVD-Rom haben pädagogische Arbeitshilfen im PDF- und Word-Format gleich mit im Gepäck, Arbeitsblätter und Unterrichtsentwürfe können sofort ausgedruckt werden, Links bieten Aktualisierungen aus dem Internet und lehrplanorientierte Hintergrundinformationen. Die DVD-Recorder sind der Anfang vom Ende der Videokassette. Die Brenner werden den Consumer-Markt erobern. Die Klassenzimmer gehören dazu. Markus Busjan schreibt im Juniheft der CHIP 2001: »Drei vier Jahre noch, und die VHS-Kassette macht sich auf die Große Reise, heim zu ihren Analog-Ahnen – dem Tonband und der Schallplatte.«²⁸ Wir werden uns schnell an sie gewöhnen, die Video-CD/DVD-Recorder. Einige Minuten (oder Stunden) Film per Knopfdruck aufzeichnen. Auf den gleichen Rohling per PC Kommentare und Hinweise schreiben und mit den Schüler/innen »mal eben« eine flotte Präsentation erstellen. Neue technische Maßstäbe führen zu neuen inhaltlichen Herausforderungen ...

Präsentation

Apropos Präsentation! Wussten Sie schon, dass auch Ihre Foliensammlung in Gefahr ist? Und die Diaserie? Die neue Konkurrenz heißt Festplatte und Beamer. Die Speicherkapazität moderner Computer, auch der Notebooks, wächst immens. Tausende Grafiken und Bilder haben inzwischen – nötigenfalls komprimiert – Platz auf dem PC. Flachbettscanner, gegebenenfalls mit Diaaufsatz, digitale Kamera und Camcorder sowie Bilddatenbanken auf CD-Rom bzw. aus dem Internet kosten wenig und machen den Aufbau einer eigenen Bildersammlung für Unterrichtszwecke leicht. Das Material ist dann auf Knopfdruck immer wieder abrufbar, für eine schnell zu erstellende Farbfolie auf dem Tintenstrahldrucker oder auch für eine Präsentation über MS Power Point. Ab Ende Primarstufe können Kinder schon leichte Slide-Shows selber erstellen. Schüler/innen gut ausgestatteter Berufskollegs legen inzwischen staunenswert professionelle Arbeiten vor. Beim Schulfest oder am Ende einer Projektphase können die Arbeitsergebnisse einer Klasse anderen Mitschülerinnen und Mitschülern und auch den Eltern vorgeführt werden. Der Druck bzw. das »Brennen« einer eigenen CD-Rom wäre der nächste Schritt. Den Umgang mit der nötigen Software, von »Mediator«²⁹ bis »macro-media«, können auch Religionslehrer/innen in wenigen Stunden leicht

27 Vorführungen neuester Kinofilme sind in der nichtgewerblichen Filmarbeit (bspw. Schule) inzwischen möglich, durch Rahmenverträge der Kirchen mit GEMA und VIDEMA. Die kirchlichen Verleihstellen bieten diesbzgl. Genehmigungslizenzen – in der Regel kostenlos – an. Derzeit sind als wichtigste Rechteinhaber vertreten: BuenaVista, MGM, Paramount, Warner Bros, UIP, Universal (www.videma.de).

28 M. Busjan, Der Anfang vom Ende der Video-Kassette. Die DVD-Recorder sind da, in: CHIP, Heft 6/2001, 10–11, hier: 10.

29 Preiswerte Präsentationssoftware mit guten Schullizenzen der Firma MatchWare.

erlernen. Ebenso ist eine Präsentation im Internet – fächerübergreifend – eine gute Werbung für den Religionsunterricht.

Abspann

Ein guter Religionsunterricht wird nicht bei der Vermittlung informationstechnischer Grundbildung und internetspezifischer Medienkompetenz stehen bleiben. Die glaubensdidaktische Relevanz hängt weniger an Medien und methodisch geprägten Aktivitäten, vielmehr – nach wie vor – an Inhalten. Die exemplarische Besinnung darauf, was universal und überzeitlich gültig ist, bildet das Bezugssystem christlicher Didaktik. Von hier lassen sich im Religionsunterricht die neuen Medien einsetzen und nutzen, aber auch kritisch befragen: Wie sind die aufklaffende Wohlstandsverteilung, die Entgrenzung des Privaten, die Inszenierungen des Lebens, der Zerfall kollektiver Identität, der Bruch der Zwei-Welten-Theorie (real-virtuell), mobiler Overkill, Datenmüll und Hackervandalismus, intertextuelle Kultur, E-Commerce und multimediale Reise etc. zu begreifen und zu interpretieren, zu bedenken und zu bewerten? Religionsunterricht ist ein notwendiges Angebot zur Orientierung, gerade im Dickicht des Cyborg – als Hilfe zur Menschwerdung. Er bietet Verzauberung und ganz praktische Entzauberung auch der neuen Medien und ihrer (teilweise kopflosen) Euphorie. Sieht man ein wenig näher hin, zeigt sich, dass die Kirchen den Fuß gestellt und den Schritt getan haben in die »schöne« neue Medienwelt, auch im Religionsunterricht.

Ägidius Engel, Dipl.-Theol., Dipl.-Päd. ist Referent im Institut für Religionsunterricht und Katechese des Erzbistums Paderborn.

Die Freiheit religiöser Didaktik

1 Stroh und Gold. Märchendidaktik

Religionspädagogik ist in Bewegung, »wenn sie Schritt mit dem Leben halten will.«¹ Religionspädagogik sucht das Leben unter einer bestimmten Perspektive wahrzunehmen und zu thematisieren. Ihr Blick beinhaltet eine prinzipielle Entscheidung: Leben ist unbestimmbar. Alles, was von Menschen bestimmt wird, ist darin zugleich von anderswoher bestimmt. Damit ist nicht nur der Lauf des Lebens unterstellt. Es ist auch unausweichlich, dass die Menschen selbst ins (ver)laufende Leben einbezogen sind. Aber reflektierend laufen sie hinterher. Können die Subjekte überhaupt Schritt halten, das heißt: mit ihren Reflexionen, mit ihrem Bewusstsein dem Leben beikommen? Selbst wenn sie es wollten, können sie es? Der Wille, Schritt zu halten, bringt Religionspädagogik in Bewegung. Richtig, aber es bringt ihr nichts, wenn sie unaufhörlich hinterherhechelt. Der religionspädagogische Blick weiß, dass er hinterhersieht. Wie kann Religionspädagogik diesen konstitutionellen Mangel achten, ohne sich nicht mehr zu bewegen?

Die kleine Distanz, der Hiatus zwischen dem Lebensgestus selbst (auf dem Laufenden zu sein) und dessen Reflexion, hat »es« in sich.

Normen und Ordnungen stellen (doppelsinnig) das Leben fest. Schweitzer plädiert gegen die Anbindung der Didaktik an ungebrochen normative Bildungstraditionen und ihre moralischen Standards, weil sie weder die *Subjektivität* moralischer Optionen würdigen noch der *Pluralität* von Wertorientierungen entsprechen. Er zielt auf religionspädagogische Arbeit an einer »pluralitätsfähige(n) Subjektivität« (68/69). Sie könnte seiner Meinung nach einen »Weg zwischen Demoralisierung und Fundamentalismus« möglich machen (68). Wenn sich »die Religionspädagogik auf ein höheres Maß an individueller Variabilität und Subjektivität« einlässt, kann sie helfen, Kompetenzen auszubilden, »die zum selbständigen Umgang mit Pluralität befähigen« (69). Angesichts der Probleme »einer fortschreitenden gesellschaftlichen Individualisierung« mahnt Schweitzer für das »Projekt« *Identität* solidarische Orientierung an.² Dadurch könne der Gefahr »radikaler Pluralität« begegnet werden, der Gefahr »des Zerfließens aller Identität« (a.a.O.).

1 F. Schweitzer, Am Ende der religiösen Normalbiographie? Religionspädagogische Begleitung von Lebensläufen in Bewegung, in: B. Beuscher u.a. (Hg.), Prozesse postmoderner Wahrnehmung. Kunst – Religion – Pädagogik, Wien 1996, 70.

2 Vgl. dazu auch L. Niethammer, Kollektive Identität. Heimliche Quellen einer unheimlichen Konjunktur, Reinbek 2000.

Ohne Normen lässt sich nicht leben. Sie sind konventionelle Konstrukte, durch die Individuen sich sozial artikulieren. Aber wie kann sich das Individuum als *Subjekt* darstellen und ausdrücken? Bieten soziale Normen dem Subjekt eine Art negativer Identifizierung: Es kann sich als Subjekt identifizieren, indem es sich abgrenzt? Diese Subjektivierung würde der solidarischen Orientierung entgegenstehen und das »Zerfließen aller Identität« fördern. Oder kann bzw. soll sich das Individuum subjektivieren, indem es die Autorität von Normen und Konventionen *reflexiv* auflöst, nämlich zerstört und seine eigene Autorität an diese Stelle setzt? Es würde sich diejenigen Normen aneignen und die Konventionen übernehmen, die ihm vernünftig oder sinnvoll erscheinen. Das Subjekt könnte annehmen, in dieser konstruktivistischen Geste bei sich selbst zu sein. Aber sein Selbst ist ein Anderes. Es ist nicht einfach da, wo es denkt.

Darf sich Religionspädagogik, auf »pluralitätsfähige Subjektivität« zielend (wogegen nichts einzuwenden ist), konstruktivistischer Didaktik anschließen? Die konstruktivistische Didaktik setzt auf die »Demontage des dominanten normativen, mechanistisch-technologischen Paradigmas« und »nährt den Zweifel ... an den Versuchen, Wirklichkeiten zu berechnen und zu kalkulieren, an Omnipotenzfantasien jedweder Art.«³

Wir gehen nicht mit Wirklichkeit als solcher um, sondern mit menschlichen Konstrukten von Wirklichkeit, deren Allgemeingültigkeit und Autorität stets bestreitbar sind. Die Reichweite dessen, was als verbindlich gilt, entspricht der (fiktiven, imaginären) Einheit derer, die sich positionell verbunden wissen oder fühlen. Insofern die intersubjektive, konventionelle Dimension jeder Autorität beachtet wird, wird zugleich die pluralistische Vielfalt der Autoritäten konstatiert.⁴ Darin liegt dann auch ein Plädoyer gegen jeden Moralismus und Szientismus, den Grundformen des Fundamentalismus.

Aber die Beziehung von Subjektivität und Pluralität macht ein grundsätzliches Dilemma sichtbar: Das sich seiner selbst bewusste Subjekt definiert sich durch die Vergegenständlichung des Anderen.⁵ Die reflexive Auflösung jeder Autorität muss teuer bezahlt werden, weil sie letztendlich auch die eigene betrifft. Die totale Reflexivität, die Selbstbemächtigung des Subjekts, verliert (wie schon Hegel betonte) jeden Halt. Sie muss den Wechsel (die Variabilität) zum Prinzip erheben.⁶

3 H. Siebert, Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis, Neuwied, Kriftel 1999, 192.

4 Konvention ist nicht gleich bedeutend mit Intersubjektivität, weil Konvention stärker von Ritualisierung und Institutionalisierung bestimmt ist. Bei Intersubjektivität steht mehr der Prozess des Verständigens im Vordergrund.

5 Vgl. dazu J.-P. Sartre, Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie, Reinbek 1991 (Neuübersetzung), 548 ff. und P. V. Zima, Theorie des Subjekts. Subjektivität und Identität zwischen Moderne und Postmoderne, Tübingen/Basel 2000 (UTB 2176).

6 S. Žižek, Die Tücke des Subjekts, Frankfurt a.M. 2001, 520/521.

Gibt es nichts zwischen Pluralismus und Moralismus, dann gibt es nichts zwischen subjektiver oder intersubjektiver Aneignung der Welt (»für mich«) und vorgegebener, unbenennbarer (darum unmaßgeblicher) Welt »an sich«.

Worauf setzt religiöse Didaktik? Diese Frage ist auch deshalb wichtig, weil die konstruktivistische Entzauberung der (ontologisierenden) Symboldidaktik dabei ist, der religionspädagogischen Didaktik das konstruktivistische Paradigma zu empfehlen.⁷ Autorität, Autonomie und Authentizität sind entscheidende Fragestellungen jeder Didaktik.

Als nun das Mädchen zum König geführt wurde, geleitete er es in eine Kammer, die voll Stroh war, gab ihr Rad und Haspel und sprach: »Jetzt mache dich an die Arbeit, und wenn du bis morgen früh dieses Stroh nicht zu Gold versponnen hast, musst du sterben.« Darauf schloss er die Kammer selbst zu, und sie blieb allein.

In Märchen ist die Figur des Königs nicht nur die Autorität, um höchste Macht zu symbolisieren. Sie weckt auch die Sehnsucht, daran zu partizipieren, nämlich den Königssohn zu heiraten und ein Königskind zu gebären. Die Szenerie aus *Rumpelstilzchen* ist für die Didaktik, für das Arrangement von Lernprozessen, symptomatisch. Dabei geht es nicht einfach darum, wie mit Autorität umzugehen ist, wie Lernende den Ansprüchen der Autorität (dem Gesetz-ten⁸) begegnen und wie Lehrende zu ihrer Autorität (ihrer Rolle, ihrer Lehre) stehen. Es geht auch hintergründiger darum, wie gesetzte Ziele erreicht werden, wie Individuen mit oder durch Begrenzungen lernen, was sie durch Lernen gewinnen und verlieren, was ihnen beim Lernen hilfreich oder hinderlich ist. Was trauen Lehrende Lernenden zu, was trauen Lernende *und* Lehrende sich selbst zu?

Lernen ist ein kommunikatives Geschehen, weil es Beziehungen des Lernenden zur Welt, zu Menschen, zu sich selbst *vermittelt*. Dennoch ist es ein Prozess, der sich *im Subjekt* abspielt. Die Metamorphose von Stroh zu Gold ist ein innerer Vorgang, mag auch das Interesse an Gold/Geld diese Priorität wenig offensichtlich machen. Kann das Individuum nur gewinnen, was es in seinem Innern durch sich selbst und für sich selbst lernt? Muss es, lernend, mit sich selbst *allein* sein, damit es die Unselbstständigkeit vermeiden kann, die jede Betreuungsdidaktik ihm zuweist? Nichts spricht dagegen, dass Kinder und Jugendliche kooperativ lernen wollen. Finden sie immer genügend Anregungen, selbst kooperative Prozesse zu inszenieren? Aber dazu brauchen sie nicht den (meist un-)sanften Druck, sich ins gemachte Bett zu legen. Was PISA sei »dank« jetzt zuviel an Erziehungs- und Tugendsorge organisiert wird, ist didaktisch zu wenig. Wer sagt, dass Lernende lernen, was man ihnen *beibringt*?

Jedenfalls ist mit der Didaktik als optimierter Vermittlungstechnologie nichts oder nicht viel gewonnen. Auch Selbsttätigkeit, handlungstechnisch verstanden, ver-

7 Entsprechend wird auch eine kommunikationstheoretische, semiotische Entzauberung der Symboldidaktik empfohlen (vgl. dazu Abschnitt 4).

8 J. *Derrida*, Gesetzeskraft. Der »mystische Grund der Autorität«, Frankfurt a.M. 1991 (New York 1990) (es 1645). Vgl. dazu D. *Zilleßen*, Bildung und Gewalt. Warum Marginalien keine Marginalien sind, ZPT 53 (2001) 218–228.

schleiert die Problematik. Soll das Subjekt handelnd bei sich selbst sein, selbstständig sein? Welches Selbst besteht denn hier? Gegen die Naivität eines solchen operationalen Handlungssubjekts ist mit Rumpelstilzchen zu argumentieren. Offenbar ist Rumpelstilzchen die Dimension des Anderen im Selbst.

Abgesehen davon, dass das »autonome« Subjekt überfordert ist (das lernende und das lehrende), hat das erreichte Ziel noch nicht viel gebracht. Die äußerlich erfolgreiche Verwandlung (von Stroh in Gold), die Lernhandlung, belegt nicht den Lernerfolg. Sie ist (schon im Märchen) nicht das didaktische Problem. Das Ziel des Lernens ist noch nicht erreicht (das Königskind gehört Rumpelstilzchen). Die symbolische Qualität des Eigenen (des eigenen Kindes) kommt dem Erreichten noch nicht zu.

Lernen ist ein Aneignungsvorgang, in dem das Unmögliche zur Möglichkeit für Lernende wird. Das ist keine Sache der optimalen Technologie, sondern des zweifelnden Zutrauens zu kommenden Möglichkeiten, zur Freiheit von Abhängigkeiten, zur Freiheit und Gerechtigkeit à venir (im Derridaschen messianischen Sinn⁹). Die Begegnung mit dem Unmöglichen ist das Entscheidende, mag das Unmögliche *im Handeln* möglich werden oder nicht. Deshalb inszeniert Didaktik in ihren Vorstellungen, Imaginationen und Handlungen stets auch ein Anderes. Didaktik beinhaltet eine symbolische Dimension, weil in didaktischen Planungen zugleich ein unbekanntes, nicht planbares, nicht beherrschbares »Geschehen« wirksam ist, die latente, verstellte, unbewusste Kehrseite jeder Intervention. Planungen und Handlungen sind symptomatisch, ohne dass sie das bezeichnen können, auf das sie unbewusst verweisen. Das *Vonanderswoher*, das nichts konkret benennt, begründet den utopischen Zug der Didaktik, ihre Dimension des Unmöglichen.

Aber aus dem Zufall lässt sich offenbar nicht leben. Diese Form von Heteronomie würde das Subjekt aufheben. Wie kann das Subjekt, die Kompetenz des Anderen akzeptierend, davon ablassen, sich ihm zu unterwerfen? Sollte es wie im Märchen zugehen: Der gefährliche fremde Andere verhilft dadurch zur Selbstständigkeit (zur Auflösung von Abhängigkeit), dass er seinen Tribut *fordert*? Die radikale Forderung ist didaktisch entscheidend, weil sie Grundlage der Selbstständigkeit ist, einer Selbstständigkeit, die sich weder als Autonomie bewahren noch als Heteronomie verlieren kann. Dann zielt auch die Frage nach dem authentischen Subjekt darauf, diese Dichotomie zu überholen.¹⁰

Im Märchen erfasst das Individuum das Notwendige; es muss den Zu-fall *benennen*, sich zu *eigen* machen – und zwar über alle seine Konstruktionen hinaus. Rumpelstilzchen darf nicht anonym bleiben; es wird entmächtigt.

Das Subjekt ist nicht absolut und autonom. Es verdankt sich dem unheimlichen Anderen. Aber der Andere ist nicht allmächtig. Im Märchen ist der Didaktiker König – kein Technologie des Lehrens, sondern ein Fordernder, der mit unzureichenden Mit-

9 Derrida, ebd., 56. Aber Derrida geht es nicht um ein messianisches Ereignis, das definiert und erwartet werden kann (53).

10 K. Meyer-Drave, Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ichs, München 1990.

teln das Unmögliche erreichen will. Und sein kleiner unheimlicher Helfer entthront ihn dabei, weil er das didaktische Arrangement unterläuft.¹¹ Autorität ist Lebensthema, nicht nur eine didaktische Funktion. In didaktischen Konzepten wird mehr entschieden als die Wahl zwischen unterschiedlichen Vermittlungs- und Aneignungsmethoden. Worauf lässt sich didaktisch setzen? Darin spricht sich ein Beziehungsproblem von anthropologischer Grundsätzlichkeit aus.

2 Verwundbarkeit. Das Unmögliche der Didaktik

Didaktik ist bei vielen nicht gut angesehen. Eine Kommunikation gilt als didaktisch, wenn Manipulation im Spiel ist: Bestimmte Ziele werden verdeckt verfolgt. Diese Strategie versteckt partikulare Interessen hinter vermeintlich allgemeingültigen Argumenten (*vernünftiges* Wissen) und moralischen Normen (*humane* Werte). Statt die eigenen Interessen kundzutun, wenn vom Gesprächspartner ein bestimmtes Verhalten, eine bestimmte Einsicht erwartet wird, verweisen wir auf vernünftige Gründe oder die moralischere Haltung. Wer will etwas gegen vernünftige Begründungen und gegen humane Ziele sagen? Vernunft und Moral sind Autoritäten. Was aber, wenn Manipulation Grundstruktur jeder Kommunikation ist?

Didaktik ist nicht hoch angesehen. Didaktische Experten rangieren hinter sogenannten Fachexperten. Diese kennen und erforschen würdige Inhalte (Güter), jene beschäftigen sich lediglich mit deren Transport.

Didaktik wird zur Technologie, zur Methodologie, nämlich zur Erforschung und Organisation der Transportwege und Transportbedingungen. Sie organisiert die richtige Verpackung der Bildungsgüter und Lebensmittel, damit die Adressaten sie auch annehmen und nicht zurückweisen. Die Güter, die komplex und kompliziert sind, sind so zu bearbeiten (*Elementarisierung*), dass die Adressaten damit etwas anfangen können, dass sie sie brauchen und für ihr Leben, ihre Zukunft verwerten können.¹² Da die Empfänger die ihnen zugeschickten Waren in der Regel nicht bestellt haben, gehört zur Didaktik nicht nur die Logistik des Transports (die rationale Organisation des Lernprozesses), sondern auch die (adressatenorientierte) Werbung für die Produkte, die *Motivation*. Logistik und Produktmanagement sind die entscheidenden Grundlagen einer Didaktik, die ihre Aufgabe darin sieht, möglichst effektiv Wissen und Werte, Erkenntnisse und Orientierungen zu vermitteln, die durch andere Instanzen autorisiert sind, im Besonderen durch Wissenschaft und Forschung.

Mit diesen autoritativen Vorgaben ist Didaktik oft genug der Versuch, Jugendlichen fertige Speisen vorzusetzen, statt sie an deren Erfindung zu beteiligen. Der Vermittler wäre »Souffleur fertiger Texte«, »notorisch im Recht, inventorisch nicht ambitioniert, im Zweifel abstinenter, ideenreicher allerdings in der Produktion didaktischer Finessen.«¹³

11 D. Zilleßen / U. Gerber, Und der König stieg herab von seinem Thron. Das Unterrichtskonzept religion elementar, Frankfurt a.M. 1997.

12 Vgl. dazu die Elementarisierungsdebatte, ZPT 52 (2000) 240–292.

13 M. Gronemeyer, Lernen mit beschränkter Haftung, Reinbek 1996, 66.

Nun liegt kein großer Unterschied darin, Didaktik als manipulative Strategie oder als effektive Technologie der Vermittlung zu verstehen. In beiden Fällen wird davon ausgegangen, dass die Sache (Wissen, Erkennen und Wahrnehmen der Welt und ihrer Gegenständlichkeit) unabhängig von dem Vermittlungsprozess besteht. Darum wird die schöne Aufteilung der Verantwortlichkeiten für möglich gehalten. Keine Didaktik (keine Kommunikation und auch keine Wissenschaft), die stets mittelbar, nie unmittelbar ist, kann ohne Manipulation sein, selbst wenn diese gar nicht gewollt ist. Manipulation wird zum konstitutiven, unumgänglichen Element der Didaktik. Die prinzipielle Alternative *Manipulation oder Sachlichkeit* ist naiv, jedenfalls wenig seriös.

Die Annahme, das Wahrgenommene sei *an-sich* denkbar, nämlich ohne seine Vermittlung (ohne den Wahrnehmungsprozess), würde die mediale Struktur jeder Beziehung zur Welt zu eliminieren trachten und die Wahrnehmungs- und Erkenntnis Konflikte ausblenden, vor allem ihre imaginäre Struktur (ihre Konstruktion) verkennen. Aber die Verkenning des Seins ist prinzipiell, weil Sein nach den Bedingungen unseres Wahrnehmens und Erkennens (unserer Imagination) festgestellt wird. Wir sind unvermeidbar Ideologen (auf höchster Ebene) nicht dadurch, dass wir das Sein in unserem Bewusstsein verkennen (falsches Bewusstsein), sondern wenn wir verdrängen, dass das Sein in seinem Ursprung in einem imaginären Verkennen gründet.¹⁴ Insofern hat jede Erkenntnis und Wahrheit eine imaginäre (konstruktivistische) Struktur. Was als Erkenntnis und Wahrheit ausgegeben wird, verweist zugleich auf das Konstruieren wie auf ein durch Erkennen und Verstehen gerade verstelltes Anderes. Dieses unnennbare, unbewusste Andere ist das Reale, von dem keine Erkenntnis wissen kann. Dieses Reale bringt sich *symbolisch verstellt* zur Wirkung – in Inkonssequenzen, Störungen, Diskontinuitäten, in Ungereimtheiten und marginalen Auffälligkeiten. Die Symptome sind die unlesbare Spur des Anderen.¹⁵ So wird jedes Erkennen relativiert. Das Moment von Anerkennen (des Anderen) in jedem Erkennen wird durch die konventionelle Struktur der Erkenntnisordnung und ihrer Methoden verdrängt. Darum ist in den Blick zu bringen, dass Wissbares, Rationales, Diskursives stets Diskussion, Auseinandersetzung, Konflikt, Konsens und Dissens beinhalten.¹⁶ Die Ausdrucksformen (Performances) des Wissens zeigen diesen Bezug nicht (oder nur symptomatisch). Aber Didaktik ist keine Mystagogie, so sehr in ihren Entscheidungen und Strategien auch Ereignishaftes zu berücksichtigen ist. Das spricht nicht gegen Planung und Strategien, sondern gegen deren Überwertigkeit. Dieses »Marginale« als bedeutsam zu würdigen und zu achten, muss das Subjekt und seine

14 Zizek, a.a.O., 16.

15 Das Reale ist nicht kantianisch zu lesen. Ich greife hier auf das Lacansche Register des Imaginären, Symbolischen und Realen zurück: D. Zilleßen, Phänomenologische oder semiotische Religionspädagogik. Eine Alternative?, in: Th. Klie (Hg.), Spiegelflächen, Münster 1999, 72–89; vgl. S. Zizek, Liebe dein Symptom wie dich selbst. Jacques Lacans Psychoanalyse und die Medien, Berlin 1991, 27–40.

16 Der *Kompromiss* tritt als Konsequenz aus dieser Einsicht auf. Er beruht also nicht auf Einsicht in inhaltliche Vernunft, sondern ist Ergebnis antagonistischer Verhandlungen. Es ist aber die Frage, ob dabei formalistische Gerechtigkeit (bei J. Rawls als *Fairness* verstanden: Die Idee des politischen Liberalismus, Frankfurt a.M. 1992) Regulativ sein darf. Durch Achtung von Sterblichkeit, nicht durch ein leeres Universale (Gerechtigkeit) oder ein formales Prinzip (*Fairness*) werden Hierarchien fragwürdig.

Ordnung in Frage stellen, muss in jedem Tun des Subjekts einen anderen *authentischen Akt* berücksichtigen, über den das Subjekt nicht verfügen kann.¹⁷

Der Konstruktivismus setzt sich absolut, wenn er sich nicht mehr um das Andere seiner Setzungen, nicht mehr um Rumpelstilzchens subversive Aktion kümmert. Das konstruktivistische Motto »Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit« ist eine Teilwahrheit, insofern Wirklichkeit sich nur in unseren Wahrnehmungsordnungen zeigen kann. Aber da ist noch ein Anderes unserer Erfindungen, über das wir nicht verfügen können, weil es nicht symbolisierbar ist, ein namenloser Schrecken, der umso schrecklicher ist, je mehr wir es absolut beherrschen wollen. Die Einübung konstruktivistischer Verfügungsmentalität hat eben zwei Seiten. Es bedarf der Einübung einer Achtsamkeit auf das Irritierende, Schreckende, Störende etc. – nicht, um es schnell zu eliminieren, zu bewältigen, sondern zur Korrektur unserer Ordnungen, in denen wir das Leben gestalten und konstruieren. Das unverfügbare Reale kann nicht erwartet werden, weil es nicht unserer Ordnung unterworfen ist. Will Sachkenntnis das Reale *erfassen*, verweist sie nur auf die Verdrängung dieser Konflikte. Sie stellt zugleich Verfügung und Unverwundbarkeit in Aussicht. Damit wird das euphorisch reklamierte *Sachwissen* eher zum Symptom des Gegenteils, des tief verwundbaren Wissens und Erkennens. Das Subjekt selbst ist »über einer ursprünglichen traumatischen Verwundung konstruiert.«¹⁸ Das »kulturierte Subjekt schwindet ... vor dem realen Gesetz der Sterblichkeit, so daß sich mit der Geburt jedem menschlichen Wesen Veränderbarkeit, Fragilität und Fehlbarkeit einschreiben« (a.a.O.). Kein Subjekt kann ein Wissen erlangen, das von diesen Bedingungen und seinen Kontexten unberührt bleiben kann. Die konstruktivistische Position hat insofern recht, als sie nicht von einer Wahrheit ausgeht, die sozusagen durch sich selbst allgemein verbindlich sein kann. Jede Erkenntnis bedarf der Vermittlung als eines sozialen Prozesses (Didaktik), weshalb alle Didaktiker sind, die Lehrenden und die Lernenden. Jeder/jede vermittelt sich die Welt, um sie zu erkennen, um sie zu erfassen, um sich zurecht zu finden. Auch Didaktik (wie Kommunikation) zielt auf die Ermächtigung des Subjekts und der Subjekte. Das ist unumgänglich. Aber es fragt sich, ob das Subjekt das unverfügbare Andere in sich selbst (und damit seine eigene Relativierung) annehmen kann. Erst diese Akzeptanz ist (im Gegensatz zu verstellenden Ermächtigungsansprüchen) Symptom von Stärke. Diese Überlegungen unterstellen, dass die didaktische Frage weniger eine technologische als eine anthropologische, eine wissenschaftstheoretische, philosophische, theologische Problematik entfaltet, wenn sie das Mögliche und das Unmögliche thematisiert.

17 Vgl. dazu Zizek, Tücke des Subjekts, 220, 524f.

18 E. Bronfen, Das verknotete Subjekt. Hysterie in der Moderne, Berlin 1998, 34.

Didaktik (im engeren Sinn: die unterrichtliche Organisation von Lernen) übt den Umgang mit dem Subjekt, seinen Ansprüchen, seinen Möglichkeiten und Unmöglichkeiten ein. Sie ist bestimmt von Kommunikationsprozessen, in denen sich intentionale und kontingente, inszenierte und ereignishaft Elemente miteinander verschränken. Ihr ist ein grundsätzlich experimenteller Gestus eigen¹⁹, sonst kann das Undarstellbare nicht geachtet werden. Das Allgemeinverbindliche ist ein Unmögliches, weil es nur partikular zu verkörpern ist, nämlich innerhalb bestimmter Kontexte, Kulturen, Milieus, Interessen, Imaginationen. Die imaginäre Verkörperung des Universalen macht das Abstrakte konkret (Gerechtigkeit, Freiheit, Solidarität etc.). Aber sie unterwirft die Bilder von Gerechtigkeit, Freiheit, Solidarität unausweichlich den Vorstellungen des Subjekts, der Subjekte, der Kollektive, Institutionen, Traditionen. Soll Didaktik nur Wege und Möglichkeiten des intersubjektiven Dialogs und Konflikts inszenieren und zugleich die Unabschließbarkeit intersubjektiver Auseinandersetzung festhalten?

Sie würde vielleicht eine pluralitätsfähige Subjektivität ermöglichen. Aber sie hätte angesichts der vielen offenen Wahrheiten die Frage nach der einen Wahrheit suspendiert, aus dem Leben herausgehalten. Darin liegt dann eine Art moderner Kantianismus. Das An-sich des Seins mag existieren. Aber es wird nicht weiter berücksichtigt. Die Frage ist nur, ob die Bedürfnisse emotionaler, leidenschaftlicher Partizipation geachtet werden, die Entschiedenheit der Position, die Nachhaltigkeit des Engagements.²⁰ Immer geht es um die Entscheidung des Unentscheidbaren.²¹ Jede Entschiedenheit bedarf dieser Einsicht. Das Unmögliche ist die Wunde menschlichen Verstehens, Erkennens und Handelns; der Schrecken unserer Ordnungen, unseres Begreifens, unserer Logiken. Wir sind nicht frei zu verstehen, was wir wollen. Der intellektuelle Polytheismus könnte gerade die Freiheit verstellen, die er verspricht. Die reflexive Auflösung der Autorität verhindert die Auseinandersetzung mit ihr, weil die Autorität nicht mehr übertreten werden kann.²² Die Freiheit schon in der konstruktivistischen Potenz von Subjektivität und Intersubjektivität zu sehen, macht aus der Not eine Tugend. Aber kann das Subjekt, was es will oder was von ihm erwartet wird? Rumpelstilzchen weiß es. Darum ist Freiheit das Grundthema religiöser Didaktik.

3 Religiöse Didaktik. Das Ethos der Krise

Religiöse Didaktik ist nicht eine ganz andere Didaktik, die sich von »weltlichen« Didaktiken prinzipiell unterscheiden würde. Sie macht auf eine Dimension von Weltlichem und Menschlichem aufmerksam, auf

19 Vgl. Zilleßen/Gerber, a.a.O.; *dies.*, BLICKS. Ethik im Alltag (Schulbuch), Bad Homburg v. d. H. 1999 und Materialband (2000).

20 Vgl. meine Erörterung der Pluralitätsproblematik: Zilleßen, *Bildung und Gewalt*, 222–228.

21 Vgl. meinen Art. Emanzipation, in: N. Mette / F. Rickers, *Lexikon der Religionspädagogik*, Neukirchen-Vluyn 2001, Bd. 1, Sp. 394–401.

22 S. Žizek, *Das fragile Absolute. Warum es sich lohnt, das christliche Erbe zu verteidigen*, Berlin 2000, 162–169.

eine Struktur des Welt- und Menschseins, die Leben nicht nur in biologischen oder biotechnischen Kategorien artikuliert. In dieser immanenten Korrelation von Religiösem und Profanem liegen Entsprechungen. Eini-ge »Wiederholungen« (im Folgenden) erscheinen daher sinnvoll.

Menschliches Überleben hängt davon ab, ob Menschen die Sterblichkeit/Zeitlichkeit als konstituierendes Moment ihres Lebens akzeptieren lernen. Darin besteht zugleich der Anspruch, von allen Versuchen Abstand zu nehmen, Erkenntnisse zu totalisieren und zu universalisieren. Nur wenn Menschen den Entzug der absoluten Wahrheit als Grundlage humanen Lebens achten, wird ein solidarisches Zusammenleben möglich sein. Darin liegt die *Wunde* menschlicher Existenz, dass jede Position, mag sie sich auf Argumente oder Intuition, auf Wissenschaft, auf Moral, auf Erfahrung und Tradition stützen, einen unabwendbaren Mangel beinhaltet. Insofern sind Solidarität und Gerechtigkeit nicht als Verwirklichung von Idealen oder als Annäherung an sie *herstellbar*, weil jedes menschliche *Bild* von Solidarität und Gerechtigkeit *partikulare* Verkörperung einer Idee, einer universalistischen, abstrakten Vorstellung ist. Selbst wenn sie durch Kommunikation, durch Austausch und Verhandlung verbindlich gemacht würden, könnte nicht klar sein, welche (unbewussten) partikularen, also kontingenten, utilitaristischen, egoistischen, strategischen Interessen und Bedürfnisse sich in den Verallgemeinerungen (symptomatisch) verstecken.²³

Dennoch müssen wir Entscheidungen treffen, nämlich gerecht und solidarisch handeln. Die Pluralität der Ansprüche macht Auseinandersetzung unumgänglich, also Widerspruch, Abwehr, Zustimmung, Bestreitung, Konsens, Dissens. Wir gründen unsere Positionen auf Argumente, auf Wissenschaft, auf lebensweltliche Erfahrungen, geschichtliche Traditionen, Konventionalität, Intuition etc. Insofern beinhaltet jede Autorität und Verbindlichkeit unvermeidbar ein *autoritäres* Moment.

Humanes Leben und Überleben wird m.E. nur möglich sein, wenn die Pluralität der unterschiedlichen Positionen, die Differenz der Lebensbilder, der kulturellen und religiösen Lebenswelten, geachtet wird und *zugleich* die Frage nach der einigenden Wahrheit offen bleibt, eine Frage, die gerade nicht mit einem konkreten Bild von Wahrheit, Gerechtigkeit, Freiheit beantwortet werden kann. Im Gegenteil, einigende Wahrheit kann nur eine nicht-politische, nicht-kulturelle, nicht-ökonomische Wahrheit sein, eine unverfügbare, immer kommende Wahrheit, Gerechtigkeit, Solidarität, *démocratie à venir*.²⁴ Diese Wahrheit, die unbenennbar und unbezeichenbar ist, ist der Widerspruch gegen die Verabsolutierung irgendeiner politischen, kulturellen, ökonomischen, ja auch religiösen Wahrheitsposition. Damit ist die Achtung der prinzipiellen menschlichen Grenze bezeichnet, Entzug des Absoluten und der Dauer. Religion, in diesem prinzipiellen Sinn verstanden, ist Orientierung am Unverfügbaren, am Fremden, das in allen unseren Entwürfen von Wahrheit, Gerechtigkeit und

23 Die Auseinandersetzung mit Pragmatismus und Utilitarismus muss hier unterbleiben. Die formalistischen Positionen lösen das Problem der Kontingenz allzu vordergründig auf (*Th. Nagel*, *Letzte Fragen*, Bodenheim b. Mainz 1996, 45–63).

24 Vgl. Zilleßen, Art. Emanzipation, in: *Mette/Rickers*, a.a.O., Bd. 1, 398f.

Solidarität fremd und unverfügbar bleibt. Allein Fremdenachtung in dieser irritierenden, befremdlichen Weise ist Grundlage verantwortlichen Handelns. Wir entwerfen das Eigene und schließen das Unvertraute an das Vertraute an; wir integrieren es in die eigene Lebenswelt, in die eigenen Erfahrungen und Traditionen. Erst die mühsame Achtung des Fremden in allem Eigenen ist ein Ethos, das das Überleben sichert. Dieses Ethos ist keine konkrete moralische Position, sondern das *religiöse* Moment jeder moralischen Position; Ethos einer Religion, die sich mit Hingabe und Leidenschaft an etwas Namenlosem, immer Kommendem orientiert. Es sichert nicht die moralische Position, sondern *entsichert* sie. Dadurch erst entsteht der Mut (P. Tillich), eine Position zu beziehen, die nicht absolut sein kann.

Dementsprechend heißt *verantwortliches* Handeln, in *jeder* Position und Handlungsweise auch ein verborgenes Moment von Diskussion, Verhandlung, Revision etc. zu achten. Das ist die unendliche Verantwortung gegenüber dem Anderen.²⁵ Sie gründet nicht in Argumenten und Erfahrungen, sondern in dem Widerfahrnis, Ereignis und Einbruch des unalkulierbaren unerwarteten Schreckens ins Leben, eines Schreckens, der *passiert* (im Doppelsinn des Wortes, 2. Mose 33, 18–23), der sich an keinem konkreten Inhalt, an keiner konkreten Begegnung bestätigen und *feststellen* lässt. Religiöse Entschiedenheit ist die Orientierung an einem nicht zu benennenden und zu bezeichnenden Unverfügbaren, das gerade deshalb Positionen und Standpunkte ermöglicht wie relativiert. Darum braucht keine Didaktik eine absolute Moral, sondern eine ethische Orientierung, um das Fremde zu achten, das heißt, um humanes Leben möglich zu machen. Das sagt sich leicht. Aber das Fremde stellt immer Forderungen, die dem Eigenen nicht passen. Rumpelstilzchen ist ein Helfer, den jeder will und schnell wieder loszuwerden versucht. Das unfassbare Reale drängt sich in unsere Verstehensordnungen, in unsere moralischen und intuitiven Sicherheiten und macht Besinnung und Neuorientierung notwendig, fordert einen Aufschub, eine Stille, eine Zögerlichkeit, ein Aussetzen von Entscheidungen, damit Entscheidungen möglich sind. Dafür muss Didaktik Raum schaffen, Leere schaffen. Damit sind nicht Zeitphasen der Stille gemeint, die natürlich gut, entlastend für alle sein können. Es geht um Momente von Leere in den Rationalitäten von Unterrichtseinheiten, in den Logiken des Verstehens, in den Selbstverständlichkeiten moralischer Orientierungen. Diese Leere ist eine Qualität von Beziehung zur Welt, zu Menschen und zu sich selbst. Didaktik wird zur Beziehungsfrage, weil didaktischer Stil und Lebensstil korrelieren. Religionspädagogische Didaktik kann Jugendliche nicht zu freien, *selbst* verantworteten Entscheidungen motivieren, wenn sie ihnen keine Position entgegensetzt. Angesichts pluraler Wertbindungen bedarf es Pädagogen, die Jugendlichen *gegenübertreten* können – und zwar ohne jede Moralisierung, ohne argumentativen Druck, ohne dass eine

25 E. Lévinas, Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität, Freiburg/München 1987, 313–320.

»Figur des Herrn«²⁶ zur autoritativen Instanz werden dürfte. Aber der Pädagoge kann nicht aus dem ödipalen Beziehungsgeflecht aussteigen. Er muss auch die Rolle des Herrn²⁷ übernehmen, des Königs, der dem Mädchen die unmögliche Forderung stellt. Es geht dann darum, welche Achtung Pädagogen dem Schüler (und dem Fremden) entgegenbringen, die um ihrer Freiheit willen die Ordnungen und Verbote übertreten müssen.

Bei der Rede von Gott geht es um Theologie, die die Welt braucht.²⁸ Gott hat in unserer profanen Rede seinen Platz, müssen wir diesen Platz auch immer mit unseren Bildern, Erfahrungen und Entscheidungen besetzen. Der *leere Ort der Macht*²⁹ muss durch unsere humanen Entscheidungen besetzt werden. Zugleich ist der not-wendige Übergriff dieser Entscheidungen zu bedenken und zu berücksichtigen. Sie müssen revidierbar, diskutabel bleiben.

Weil wir vor dem erschrecken, was wir nicht beherrschen, nicht bewältigen, nicht einordnen können, ist Gott der Fremde, der uns irritierend nahe ist, der uns wie Abram in die Fremde herausfordert.

Religionspädagogische Didaktik achtet die prinzipielle *Verwundbarkeit* aller Lebensbeziehungen. Krise, Fehler, Risiken sind theologisch, nicht-technologisch zu würdigen. Technokratische Didaktik spricht hier von Störungen, die sie technologisch zu bewältigen trachtet. Aber sie vertieft die Krise des Lehrens, weil sie sie ignoriert.

Religionspädagogische Didaktik beinhaltet ein Ethos, eine *Ethik der Krise*, in der es um die *humane und humanisierende* Funktion von Risiko, Fehler und Störung geht. Daraus ergeben sich didaktisch entscheidende Konsequenzen. Religiöse Didaktik verbindet Momente von Entscheidung/Entschiedenheit und Revision/Revisionsfähigkeit, von Hingabe und Umkehr. Konkret bedeutet das, Schülern und Schülerinnen Verstehen, Verständigung, Konsens zu ermöglichen und ihnen zugleich Nicht-verstehen zuzumuten, Rückzug, Alleinsein. In dieser Korrelation von Mut und Angst, Sicherheit und Unsicherheit, Glaube und Zweifel, Stärke und Schwäche wird Didaktik subjektbezogen sein, bezogen auf Subjekte, die nicht wissen, wem sie was verdanken. Etwa Rumpelstilzchen?

Religionspädagogische Didaktik übt Entscheidungen ein, humanes Leben wahrzunehmen, vorzustellen und zu gestalten. Es ist ein Diskurs der Bindung, der Hingabe, der Aneignung. *Humanität* ist ein Grundwort religiöser Didaktik.

Aber Religion ist immer auch eine andere Beziehung, als Menschen sich vorstellen. Religion ist ein Diskurs des Auszugs, der Entsicherung, der Enteignung.³⁰ *Umkehr* ist auch ein Grundwort religiöser Didaktik.

26 Zizek, Tücke des Subjekts, 548.

27 Das gilt auch für die Pädagogin.

28 B. Beuscher (Hg.), *Balancé. Theologie, die die Welt braucht*, Münster 2001 (Profane Religionspädagogik, Bd. 5).

29 E. Laclau, *Emancipation(s)*, London 1996. Vgl. Zizek, a.a.O., 142, 220.

30 J. Derrida, Glaube und Wissen. Die beiden Quellen der »Religion« an den Grenzen der bloßen Vernunft, in: *ders. / G. Vattimo, Die Religion*, Frankfurt a.M. 2001 (es 2049), 9–106, hier: 69.

Christliche Verantwortung realisiert sich in der Verbindung beider Diskurse. Wir lernen zu entscheiden. Oft wissen wir erst *nach* Entscheidungen, dass sie falsch waren. Aber eine Kultur des sinnvollen *Umgangs mit dem Unverfügbaren* (F. Kambartel) setzt nicht einmal bei falschen Entscheidungen die Zukunft aufs Spiel. Umkehr ist nicht die Revision einer konkreten Position. Sie gründet in dem unbedingten Anspruch, alle Feststellungen und Positionen einer generellen Revision (Dekonstruktion) zu öffnen. Darin drückt sie zugleich die Verfasstheit des Menschlichen (Schöpfungsmotiv) aus und entspricht Herausforderungen der Humanität (Exodusmotiv). Umkehr ist die existenzielle Entscheidung, von der zentralen Rolle des Subjekts und seinen Autonomieansprüchen Abstand zu nehmen (Dezentralisierung). Wird Umkehr theologisch als Buße verstanden, liegt darin keine moralische Leistung, sondern eine Rechtfertigung der Gottlosen. Nur so wird der Schuldzusammenhang nicht moralisiert. Wir stehen in der Schuld des Fremden, weil wir in *unseren* Entscheidungen *ihm* nicht entsprechen können. Was wir als Eigenes ausgeben, verdanken wir dem Anderen. Aber es gibt keinen Ankläger. Das Subjekt verliert den Boden, um ein Selbst zu gewinnen, das als Gabe (Gnade) würdigen kann, was ihm ereignishaft zufällt. Darum gehört zur religiösen Didaktik bisweilen die Feier des Anderen. Dafür bedarf es eines (profanreligiösen) Momentes von Alltagsliturgie in der allgemeinen und religiösen Didaktik.

4 Der kleine unheimliche Fremde. Zwischenfälle religiöser Didaktik

Didaktik ist mit einem Fremden befasst, wodurch ihre Strategien gelegentlich aus der Bahn gebracht werden. Das Subjekt ist dezentralisiert, weil das Selbst ihm nicht (ganz) gehört. Die eigenen Schöpfungen sind nicht die eigenen, weil da noch ein Fremdes ist. Faszination geht immer von einem aus, der dunkel-unheimlich, zweideutig, uneinschätzbar, unbeherrschbar ist. Rumpelstilzchen gibt dieses dunkle Bild. Aber der kleine Unheimliche fasziniert nicht deshalb, weil sein eigenes Bild fasziniert, sondern weil er das Faszinierende im anderen Bild ist. Im Märchen steht die Königin (und ihr Kind) im Glanz.

»Pluralitätsfähige Subjektivität« ist (unter den erörterten Bedingungen) Ziel religionspädagogischer Didaktik. Sie fängt die Problematik und Tücke des Subjekts nicht einfach durch intersubjektive Kommunikation auf. Diese Kommunikation ist gleichwohl ein wichtiges Moment in Lernprozessen, weil sie Verfahren der Auseinandersetzung und der Entscheidung des Unentscheidbaren einübt: Konsens, Dissens, Verhandlung, Dialog, Positionierung, Wertung. Aber sie suspendiert nicht die Frage nach der Wahrheit. Die Würde des Fremden zu achten ist ihre Forderung. Die Märchenszenenerie ist symptomatisch.

Wir kommunizieren, indem wir mit Bildern, mit Symbolen, mit Zeichen umgehen. Insofern haben diese eine *kommunikative* Basis: Konventionalität, Traditionalität, Intersubjektivität. Aber es bleibt die Frage nach dem undarstellbaren Realen, dem konstitutiven Mangel jeder Kommunikation. Dieser Mangel wird ebenso durch Zeichen wie durch Symbole (notwendigerweise) verstellt, die auf Verstehen und Verständigung orientiert sind. Und auch das Bild will gedeutet werden. Aber es hat Macht gegen jede Deutung.³¹

31 G. Didi-Hubermann, Vor einem Bild, München/Wien 2000 (orig. Paris 1990).

Religionspädagogische Didaktik wird also auf ein Unkommunikables in der Kommunikation, ein Unbezeichenbares in den Zeichennetzen, ein Unsymbolisierbares im Umgang mit Symbolen hinweisen. Darin liegt keine übergriffige Theologisierung von Bild-, Symbol- und Zeichentheorien, von Kommunikationstheorien. Kunst und Ästhetik beinhalten selbst einen inneren Widerspruch gegen Symbolisierung und Interpretation. Bildzerstörung, Ikonoklasmus ist ein bildimmanentes Moment von Entzug, von Entbildung³². Kunst gibt allenfalls Zeichen, Winke³³, die sich schwerlich einordnen, sich nicht einmal benennen lassen. »Ach, wie gut, dass niemand weiß, dass ich Rumpelstilzchen heiß.« Indem Didaktik auf die Störungen ihrer Logiken und Ordnungen achtet, kann sie im Fremden das Motiv kommender, veränderter Ordnung sehen. Immer wieder muss das anonyme Fremde angeeignet werden. Es löst sich auf, wie Rumpelstilzchen zerbricht. Aber ohne Raum für einen zukünftig wieder ankommenden Fremden muss sich das Subjekt wie Münchhausen selbst ermächtigen. Es hechelt hinter sich selbst her. Religionspädagogische Didaktik entspricht dem Kommenden, ohne ihm einen definiten und definierten Raum geben zu können. Sie würdigt *Zwischenfälle*. Denn der Raum des Kommenden ist zwischen den Zeilen, ein schwarzes Loch, ein Zwischenraum³⁴. Dem Kommenden entsprechend ist religionspädagogische Didaktik *Symptomdidaktik*. Die Diskussion um Symboldidaktik und Zeichendidaktik sollte m.E. diese Fragestellungen vertiefen.³⁵

Symbole beinhalten keine mysteriöse Wirklichkeit. Das Bildlose ihrer Bilder darf weder ontologisiert noch subjektiviert werden, weil es auf die Leere in jedem Subjektentwurf hinweist. Deshalb darf es auch nicht zu einer Polarisierung von Kommunikation und Ästhetik kommen, sondern zu einer gegenseitigen Relativierung. Kommunikation mit Zeichen verweist auf eine konventionelle Dimension, während Ästhetik in jeder Kommunikation auf eine Nicht-Verstehbarkeit, ein Anästhetisches, auf eine Leere, ein schwarzes Loch (die Dimension des Anderen) verweist. Kommunikation bedarf der nicht-verstehensorientierten Achtsamkeit, des anderen Blicks, des erschreckenden Blicks. Es gilt, in jeder Kommunikation ein Nicht-Kommunikables zu erahnen und zu berücksichtigen. Unsere Symbolisierungen und Bezeichnungen unterscheiden das Eine vom Anderen und heben es aus dem Dunkel des namenlosen Geheimnisses ans Licht. Sie machen es (auch unterrichtlich) kommunikel. Das Reale jedoch kann keine Symboldidaktik, keine semiotische Didaktik erfassen. Aber sie haben es zu achten.³⁶

32 J. Kunstmann, Wege in neues Terrain. Wiederentdeckung von Religion und Ästhetik für religiöse Bildungsprozesse, ZPT 52 (2001) 229–235.

33 J.-L. Nancy, Bild und Gewalt, Lettre international 49/2000, 86–89.

34 D. Bähr, Zwischenräume. Ästhetische Praxis in der Religionspädagogik, Münster 2001 (Profane Religionspädagogik, Bd. 4).

35 B. Dressler / M. Meyer-Blanck (Hg.), Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998 (Grundlegungen, Bd. 4); P. Biehl, Festsymbole. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999; M. Meyer-Blanck, Phänomene und Zeichen. Phänomenologie und Semiotik in der Religionspädagogik, in: Klie (Hg.), ebd., 90–100, hier: 99f.

36 Vgl. S. Costello, Das Reale der Religion und seine Beziehung zur Wahrheit als Ursache, RISS 15 (2000) H. 47, 25–39.

Religionspädagogische Didaktik hat (wie im Märchen) nicht zuerst das Mögliche, sondern das Unmögliche zu inszenieren. »Wahre Religiosität ist eine verrückte Wette auf das Unmögliche, die wir riskieren müssen, sobald wir den Halt in der Tradition verloren haben.«³⁷ Das ist dann doch eine Wette auf die Tradition des fremden Gottes. Religionspädagogik entfaltet diese Religion, indem sie Jugendliche zu konkreter Verantwortung bewegt, das heißt zur Entscheidung des Unentscheidbaren in den Fragen und Problemen ihrer Welt, zu Partizipation und Kritik ermutigt. Insofern ist religiöse Didaktik stets auch Umgang mit dieser Tradition. Die (christliche) Entschiedenheit, auf die sie zielt, achtet auch dann noch die andere Entscheidung, indem sie sich christologisch orientiert. Christlichkeit ist nicht essentialistisch eindeutig, sondern eine jeweils zögerlich entschiedene Position.

Dr. *Dietrich Zilleßen* ist Professor em. für Ev. Religionspädagogik (mit Schwerpunkt Systematische Theologie) an der Universität Köln.

37 *Zizek*, Tücke, 162.

Auffälligkeiten und Tendenzen in der religionsdidaktischen Entwicklung

Im Bereich der allgemeinen Didaktik ist seit Beginn der 1970er Jahre einiges zu konstatieren.¹ Immer noch bestreitet die religionsdidaktische Bewegung religiöse Didaktik in zwei verschiedenen Richtungen: einerseits in der konstruktivistischen Richtung, andererseits in der hermeneutischen Richtung. Im Gefolge der konstruktivistischen Richtung, an welcher wiederum die Praxis der Schule in das bekannte Bild heranzuführen ist, stehen die religionsdidaktischen Ansätze der Praxis orientierter Schulen. Der Blick nach der Zukunft, welcher ist noch nicht abschbar, unterhalb dieser Ebene der religionsdidaktischen Konzepte zeigt sich jedoch eine lebendige Entwicklung. Diese Bewegung, die Schule muss den veränderten gesellschaftlichen Herausforderungen Rechnung tragen und sich entwickeln – da können die Lehrer und Lehrerinnen nicht einfach dieselben bleiben. In dieser Hinsicht liegt es auch der Religionsdidaktik mit eingeschlossen. Dennoch wird die Bewegung der Religionsdidaktik über Bewegung darüber hinaus stark von anderen Entwicklungen abhängig.² Diese schlagen kräftig durch bei der Suche nach der Bestimmung dessen, was Religionsunterricht eigentlich sein darf. Besonders war die Bewegung so stark, dass der Fachbereich Religion in der Vielzahl einzelner nach biblischer Konzeption in den Kirchen der Kontinuität ganz verloren gegangen. Minoritäten haben eigene Konzeptionen und Bilanzen³ die Übersicht wieder herzustellen versucht. Doch war der Stand der Diskussion – die verschiedenen Konzeptionen der Religionsdidaktik überprüfend – insgesamt charakteristisch, so schwer zu sagen. Man muß dabei Gefahr, zusammenzwingen, was vielleicht doch eher auseinanderstrebt. Deshalb beschränke ich mich bei diesem Überblick auf diesen Band darauf, in einer lockeren Zweiteilung eigene Tendenzen und Auffälligkeiten in der religionsdidaktischen Entwicklung zu markieren.

1. Vgl. H. Engelke in diesem Band S. 8.

2. Vgl. H. Engelke ebd.

3. Vgl. dazu H. Alster, F. Schönlager, in diesem Band S. 90.

4. Vgl. dazu H.-G. Ziefert, W. Grottel, Bilanz der Religionspädagogik, Osnabrück 1995, Religionspädagogik seit 1945, Bilanz und Perspektiven, Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP 17), Neukirchen-Vluyn 1996.

Auffälligkeiten und Tendenzen in der religionsdidaktischen Entwicklung

Im Bereich der allgemeinen Didaktik ist offenbar eine gewisse Stagnation zu konstatieren.¹ Immer noch bestimmen die bildungs- und lerntheoretische Didaktik in ihren verschiedenen Aktualisierungen das Feld. Allenfalls die konstruktivistische Didaktik scheint ein paar neue Farbaufträge in das bekannte Bild hineinbringen zu können. Doch inwieweit ihre Anliegen die Praxis unterrichtlicher Arbeit tatsächlich verändern werden, ist noch nicht absehbar. Unterhalb dieser Ebene didaktischer Grundkonzepte zeigt sich jedoch eine lebhafte Entwicklung.² Kein Wunder – die Schule muss den veränderten gesellschaftlichen Gegebenheiten Rechnung tragen und sich entwickeln – da können die Lehr- und Lernwege nicht einfach dieselben bleiben. In diese Entwicklung ist auch die Religionsdidaktik mit eingeschlossen. Dennoch sind Richtung und Rhythmus ihrer Bewegung darüber hinaus auch von eigenen Determinanten mit abhängig.³ Diese schlagen kräftig durch bis auf die immer wieder neue Bestimmung dessen, was Religionsunterricht eigentlich soll. Zeitweilig war die Bewegung so stark, dass der Eindruck entstehen konnte, in der Vielzahl einander rasch ablösender Konzepte sei das Empfinden für Kontinuität ganz verloren gegangen. Mittlerweile haben diverse Kompendien und Bilanzen⁴ die Übersicht wieder herzustellen versucht. Doch was den Stand der Diskussion – die verschiedenen inhaltlichen Einzelaspekte übergreifend – insgesamt charakterisiert, ist schwer zu sagen. Man läuft dabei Gefahr, zusammenzuzwingen, was vielleicht doch eher auseinanderstrebt. Deshalb beschränke ich mich bei meinem »Rückspiegel« auf diesen Band darauf, in eher lockerer Zusammenstellung einige Tendenzen und Auffälligkeiten in der religionsdidaktischen Entwicklung zu markieren.

1 Vgl. H. Gudjons, in diesem Band S. 8.

2 Vgl. H. Gudjons, ebd.

3 Vgl. dazu N. Mette / F. Schweitzer, in diesem Band S. 31ff.

4 Vgl. insb. H.-G. Ziebertz / W. Simon, Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995; Religionspädagogik seit 1945. Bilanz und Perspektiven: Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP 12), Neukirchen-Vluyn 1996.

1 Die beiden auffälligsten Tendenzen

Die beiden Tendenzen, die aus meiner Sicht die religionsdidaktische Entwicklung in den letzten Jahren am deutlichsten bestimmt haben, zeigen sich auch im vorliegenden Jahrbuch: die Neubewertung der Schülerperspektive und die Wiederentdeckung konkreter Religion. Mit der ersten Tendenz verlagert sich die religionsdidaktische Aufmerksamkeit, sehr verknüpft gesagt, von der Frage, wie Lehrer lehren sollen, zu der Frage, wie Schüler lernen können. Damit wird die didaktische Planungs- und Gestaltungsarbeit, die auch bei den meisten Konzepten erfahrungsorientierten Religionsunterrichts noch immer sehr stark fachwissenschaftlich orientiert war, stärker an entwicklungspsychologischen, phänomenologischen und pädagogischen Einsichten ausgerichtet. Besonders deutlich zeigt sich diese Tendenz in der »konstruktivistischen Didaktik«⁵, im religionspädagogischen Elementarisierungs-Ansatz⁶, in der dekonstruktivistischen Weiterentwicklung des Korrelationsprinzips⁷ sowie in der Entsicherungsdidaktik von Zilleßen⁸. Alle diese Konzepte sind vermittlungsskeptisch. Im Zentrum dessen, worum es ihnen geht, steht nicht mehr die Vermittlung von »Sachen« (Inhalten, Botschaften usw.), sondern der Aneignungsprozess der Subjekte – ohne dass freilich das eine gegen das andere ausgespielt werden dürfte (wie dies etwa das Elementarisierungskonzept oder eine dekonstruktive Didaktik sehr deutlich zeigen). Es geht um die Animation der SchülerInnen zu einer individuellen Rekonstruktion der »Sachen« und um die Anregung zu multiperspektivischer Auseinandersetzung. Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre eigene Sichtweise, ihre eigene Religiosität entwickeln.

Hintergrund der zweiten Tendenz ist der weitgehende Ausfall von Erfahrungen mit gelebter Religion auf Seiten der SchülerInnen. Deswegen sollen religiöse Erfahrungen nun im Religionsunterricht selbst ermöglicht werden. Dies können Erfahrungen mit »natürlicher« Religion (wie z.B. in der Symboldidaktik) sein, aber – und dies tritt gerade auf evangelischer Seite zunehmend mehr in den Vordergrund – auch Erfahrungen mit unterschiedlichen Ausdrucksformen »kultureller« Religion: insbesondere mit konkreten Zeichen und Zeugnissen des christlichen Glaubens. Dabei ist die Einsicht leitend: Religion (christlicher Glaube) darf für die SchülerInnen kein bloßes Gedankending bleiben, sondern muss als Praxiszusammenhang sichtbar werden. Doch wie kann die Praxis gelebten Glaubens in den Religionsunterricht Eingang finden, ohne dass man dabei auf alte und bereits in den 60er Jahren als nicht mehr zeitgemäß empfundene Konzepte von »Kirche in der Schule« zurückfällt? Stichworte wie »ganzheitliche Wahrnehmung«, »didaktische Inszenierung«, »ästhetische Praxis« usw. zeigen, in welche Richtung das religionsdidaktische Geschehen anzureichern versucht wird: Es geht hier nicht nur um ein (näheres) Bekanntwerden mit den inhaltlichen Überzeugungen einer Religion (des christlichen Glaubens), sondern darüber hinaus auch um ein probeweises Eintauchen in ihre sinnenfälligen Ausdrucks-

5 Vgl. H. Gudjons, in diesem Band S. 17f.

6 Vgl. H. Mendl, in diesem Band S. 63–73.

7 Vgl. G. Hilger / U. Kropac, in diesem Band S. 52–62.

8 Vgl. in diesem Band S. 216–229.

formen: in die Welt aus Bildern und Symbolen, Gesten und Ritualen, Rollen und Räumen, die eine Religion eben auch ausmacht.⁹ Weit entfernt davon, dieses Universum symbolischer Codes als etwas dem »eigentlichen« Bekenntnis Äußerliches abzuwerten, hat die Religionsdidaktik (neu) erkannt, was solche Manifestationen leisten. Roland Degen zeigt dies in diesem Band sehr eindrücklich am Beispiel kirchlicher Räume: Räume besitzen eine Aura, haben eine Seele, können Orte glückhaften Erlebens und Auslöser fruchtbarer Momente der Erkenntnis sein, sie sind kollektives Gedächtnis, bringen aber auch Neues zustande.¹⁰

In all dem zeigt sich auch der Wunsch, das, was im bescheidenen Rahmen des Religionsunterrichts geschieht, möge wenigstens hin und wieder über die Intensität dessen, was Unterricht durchschnittlicher Weise zu leisten imstande ist, hinausgehen; es möge mindestens gelegentlich zu religiöser Begegnung und Erhebung, affektivem Ergriffenwerden, ja vielleicht sogar zu zeitweiliger Ekstase kommen.¹¹ Wo dieser Wunsch nach Intensität religiösen Erlebens – eines im schulischen Rahmen freilich nur probeweisen und immer wieder in die Reflexion einzuholenden Erlebens – stärker in den Vordergrund rückt, wird man freilich den normalen Organisationsrahmen des Religionsunterrichts immer wieder aufbrechen müssen: durch die Öffnung des Unterrichts für die Begegnung mit »Zeugen«, durch einen Lernortwechsel, durch eine projektartige Konzentration des Stundenkontingents usw.

Die beiden angesprochenen Tendenzen scheinen auf den ersten Blick in erheblicher Spannung zueinander zu stehen. Denn während die erste Tendenz die Eigen-Sicht der SchülerInnen stark macht, stellt die zweite Tendenz das spezifische Gewicht der Tradition heraus. Auf der Linie der ersten Tendenz werden die inhaltliche Bestimmtheit und der normative Anspruch des christlichen Glaubens den SchülerInnen zur Disposition gestellt und in deren Aneignung gewissermaßen »kommunikativ verflüssigt«; bei der zweiten Tendenz hingegen geht es in der Begegnung mit konkreten Manifestationen des Glaubens gerade um ein Herantasten an das, was die SchülerInnen sich nicht ohne weiteres aneignen und in die eigene Sinn-Welt integrieren können. Sieht man genauer hin, stellen sich die beiden religionsdidaktischen Entwicklungstendenzen jedoch eher als komplementäre Reaktionen auf die Situation religiöser Individualisierung dar. Dieser muss einerseits durch die Gewährung größerer Aneignungs-Spielräume entsprochen werden (Tendenz 1); sie darf aber keinesfalls dazu führen, dass die Tradition christlichen Glaubens nur noch als ein jederzeit in beliebiger Absicht ausbeutbares Ersatzteillager für eigene Lebensentwürfe erscheint (Tendenz 2). Beiden Tendenzen gemeinsam ist das Abstandnehmen von abstrakten Diskursen, von »system-

9 Vgl. M. Gutmann, in diesem Band; s.a. das Themaheft von »Religionsunterricht an höheren Schulen« 1/2002 zu einem »Performativen Religionsunterricht«.

10 Vgl. R. Degen, in diesem Band S. 115–123.

11 Vgl. dazu M. Gutmanns Bezug auf die Flow-Kategorie, in diesem Band S. 100–111.

matischer« Theologie und die Hinwendung zu konkreter Religion und zum empirischen Einzelfall.

2 Die Grenzen didaktischer Planbarkeit

Darüber hinaus ist eine sich verschärfende (und möglicherweise deshalb kurz vor einem Umschlag stehende) Tendenz zu einer Entdogmatisierung didaktischer und religionsdidaktischer Modelle festzustellen. Ehemals als normativ verstandene Muster verflüssigen sich, ehemals als Alternativen einander gegenübergestellte Konzepte werden miteinander verschmolzen. Nicht von ungefähr empfindet man die begrenzte Tauglichkeit von langezeit gebräuchlich gewesenen Unterscheidungen didaktischer Modelle oder religionsdidaktischer Entwicklungsabschnitte gerade heute so deutlich.¹² Für diese Tendenz gibt es sicherlich eine ganze Reihe von Gründen. Wahrscheinlich hängt sie zusammen mit einem insgesamt geringer gewordenen Bedürfnis nach in sich konsistenten Theoriegebäuden, nach ideologischer Abgrenzung bzw. mit einem gewachsenen Sinn für pragmatische Lösungen. Vielleicht hat sie auch zu tun mit der empirischen Erkenntnis, dass (religions)didaktische Ansätze das unterrichtliche Handeln von LehrerInnen gar nicht so stark bestimmen, wie man von Seiten der Fachdidaktik oft wie selbstverständlich unterstellt – und dass PraktikerInnen vielfach mit »selbstgestrickten« Patchwork-Konzepten sehr gut zurecht kommen.¹³ So gesehen wäre die neue Leichtigkeit, die in die Fachdidaktik Einzug gehalten hat, auch eine Reaktion auf die pragmatischen und situationsbezogenen Lösungsmuster, die das Handeln der Praktiker schon lange bestimmen. Ein ganz entscheidender Grund scheint mir aber zu sein, dass sich die Sicht des Lernprozesses verändert hat. In dem Maße, wie die SchülerInnen als aktive, ihren Lernprozess kognitiv und affektiv letztlich selbst organisierende Subjekte gesehen werden, wird deutlich, dass das Gelingen dieses Prozesses nicht einseitig von den Planungsentscheidungen der LehrerInnen abhängt. Fünfunddreißig Jahre nach Ausbruch des Curriculum-Booms¹⁴ scheint von den Visionen lernzielorientierten Unterrichts fast nichts übrig geblieben zu sein. Didaktische Konzepte, die dieser Entwicklung zu »autonomen Lernen« Rechnung tragen bzw. sie noch weiter vorantreiben wollen, wie z.B. die »konstruktivistische« oder die »subjektive Didaktik«¹⁵, sind von daher eher Sensibilisierungsstrategien als didaktische Konzepte in der bisher gewohnten Form.

12 Vgl. N. Mette / F. Schweitzer, in diesem Band S. 21–40.

13 Vgl. R. Englert / R. Güth, »Kinder zum Nachdenken bringen«, Stuttgart 1999, 169f.

14 S.B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1967.

15 Vgl. dazu H. Gudjons, in diesem Band S. 17f.

Diese Entwicklung zeigt sich speziell auch in der Religionsdidaktik. Ganz offensichtlich ist dies etwa bei jener dekonstruktiven Didaktik, die Hilger/Kropac an die Stelle korrelationsdidaktischer Konzepte treten lassen wollen. Die Beziehung zwischen Text (Bild usw.) und Subjekt, die hier zu stiften versucht wird, lässt sich weder in ihrem konkreten Prozedere noch und erst recht nicht in ihrem inhaltlichen Ausgang planerisch vorwegnehmen. Ein wirkliches Ernstnehmen der Schülerinnen und Schüler und ihrer konstruktiven Erkenntnistätigkeit setzt mithin auf Seiten des Religionslehrers / der Religionslehrerin ein hohes Maß an Offenheit für unplanbare Entwicklungen voraus. Noch deutlicher wird dies bei Dietrich Zilleßen. Auch ihm geht es darum, religionsdidaktisches Planen und Gestalten zu entschleunigen – um der Transzendenz ihres eigentlichen Gegenstandes willen; um des Bewusstseins willen: Die Realität ist letztlich unerreichbar, die Wahrheit letztlich unsagbar. Eine als Vermittlungstechnologie verstandene Didaktik kann diesem Transzendenz-Bewusstsein nicht gerecht werden. Doch lässt sich dem technologisch-manipulativen Drang überhaupt entkommen, »wenn Manipulation Grundstruktur jeder Kommunikation ist«¹⁶? Zilleßen bietet an diesem Punkt alles auf, was der Postmoderne heilig ist, und stellt die Diagnose: »Es bedarf der Einübung einer Achtsamkeit auf das Irritierende, Schreckende, Störende etc. ... zur Korrektur unserer Ordnungen«. Dies gilt für alle Didaktik, aber ganz besonders für die Didaktik der Religion(en), die es in ihrem inhaltlichen Zentrum mit dem Unverfügbaren zu tun hat.

Ich fürchte allerdings: Solche Überlegungen würden selbst in der komplexitäts-reduzierten Form, auf die ich sie hier zusammengeschrumpft habe, bei meinen Lehramts-Studierenden in Essen (vorwiegend Primarstufe) auf kein größeres Interesse stoßen. Eine solche postmoderne Didaktik mit ihrer hohen Sensibilität für das Irritierende wäre ihnen wahrscheinlich viel zu unhandlich. Ich kann das verstehen. Aber ich habe auch Sympathien für das Grundanliegen von Zilleßen – und fühle mich so hin- und hergerissen zwischen dem umstandslosen Hinarbeiten meiner Studierenden auf das alltäglich Machbare (und ihrer Abneigung gegenüber präventiven Theorien) und Zilleßens gründelndem Vordringen an die Ränder des Machbaren (und seiner Abneigung gegenüber alltäglichen Trivialisierungen von »Religion«). Einerseits ist die Achtsamkeit für das, was sich in didaktischen Prozessen nicht organisieren, nicht gezielt »erschließen« oder nach und nach »aufdröseln« lässt, ohne Frage wichtig; es macht bewusst, dass die Didaktisierbarkeit von Religion und Glaube ihre sehr genau zu beachtenden Grenzen hat. Andererseits ist die Erwartung zukünftiger ReligionslehrerInnen, in nachvollziehbaren Schritten lernen zu können, wie man Religion lehrt, berechtigt und ein didaktischer Ansatz, der diese Erwartung von vornherein als »technologisch« verdächtigt, nicht sehr hilfreich. So sehe ich in Zilleßens Anliegen ein wichtiges Korrektiv gegen ein allzu forsches und unbekümmertes Bemächtigungsstreben; es hilft, ein notwendiges, alle didaktischen Bemühungen begleitendes Grenzbewusstsein auszubilden – aber es sollte nicht an den Anfang und auch nicht ins Zentrum dieses Bemühens gestellt werden.

3 Die Frage einer »natürlichen Theologie«

In die religionsdidaktische Diskussion spielen eine Reihe offener theologischer Grundfragen mit hinein, ohne dass sie in diesem Kontext immer angemessen bearbeitet werden könnten. Dazu gehören beispielsweise die Frage nach dem Verständnis von Offenbarung, die Frage nach dem theologischen Rang zeitgenössischer Erfahrung oder die Frage nach der Gültigkeit und Vermittelbarkeit theologischer Erkenntnis. Obwohl gerade im katholischen Bereich – insbesondere im Zusammenhang mit der Entwicklung des korrelationsdidaktischen Konzepts – sowohl über den Offenbarungs- als auch über den Erfahrungsbegriff viel nachgedacht wurde, gibt es hier offenbar weiterhin oder nun wieder erheblichen Diskussionsbedarf.

Im Zentrum der offenen Fragen scheint mir das Problem der »natürlichen Theologie« zu stehen¹⁷, also die Frage, inwieweit theologische Erkenntnis auch ohne den Bezug auf spezifische Offenbarungszeugnisse möglich ist – allein durch die Auslegung menschlicher Erfahrung. Die Einstellung zur natürlichen Theologie hat, auch da, wo man sich darüber nicht ausdrücklich Rechenschaft ablegt, sehr handfeste religionsdidaktische Konsequenzen.¹⁸ Sehr deutlich wird dies vor allem in der Auseinandersetzung um den Ansatz von Hubertus Halbfas.¹⁹ Halbfas sieht in der *theologia naturalis* eine unerlässliche Voraussetzung religionsdidaktischer Vermittlungsarbeit. Nur auf dieser Grundlage sei deutlich zu machen, dass »der Weg zur Gotteserfahrung ... nicht *neben* oder *hinter* den regulären menschlichen Erfahrungen an(setzt), sondern *in* diesen selbst«²⁰, dass Gottes- und Selbsterfahrung letztlich eine Einheit darstellten. Der Korrelationsdidaktik hält Halbfas vor, sie würde Theologie und Anthropologie, Offenbarung und Erfahrung unsachgemäß auseinanderdividieren²¹ und bleibe so, trotz aller Brückenschläge, einem dualistischen Schema verhaftet. Ihm selbst dagegen wird der Vorwurf gemacht, er verwische erforderliche Unterscheidungen und reduziere die geschichtliche Offenbarung im Grunde auf eine jederzeit mögliche menschliche Erfahrung.²²

Religionsdidaktisch scheint mir die Diskussion auf die Frage hinauszulaufen: Was kann der Bezug auf die Tradition jüdisch-christlichen Glaubens heutigen Kindern und Jugendlichen geben, das sie sich in der Reflexion ihrer eigenen Erfahrungen nicht auch selber geben könnten? Dies

17 Vgl. dazu P. Biehl, *Natürliche Theologie als religionspädagogisches Problem*, in: *ders.*, *Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik*, Gütersloh 1991, 53–74.

18 Dies wird etwa deutlich in Anke Edelbrocks Gegenüberstellung unterschiedlicher symboldidaktischer Konzepte: vgl. in diesem Band S. 74–89.

19 Vgl. dazu neben Edelbrock auch G. Hilger / U. Kropac, in diesem Band S. 58f.

20 H. Halbfas, *Das dritte Auge*, Düsseldorf 1982, 156.

21 Zu Halbfas' Verständnis einer »*theologia naturalis*« vgl. *Das dritte Auge*, Düsseldorf 1982, 155f. Vor allem der »an Karl Barth orientierten theologischen Schule« wirft Halbfas vor, sie missachte die Bedeutung der *theologia naturalis*.

22 Am schärfsten wird dieser Vorwurf erhoben von D. Berger, *Natur und Gnade*, Regensburg 1998.

ist eine schwierige, aber auch wichtige Frage: Denn wenn ReligionslehrerInnen nicht mehr erklären können, warum sie bei der Bearbeitung aktueller Problemlagen auf die christliche Glaubensüberlieferung zurückgreifen, wird sie auch ihr methodisches Geschick nicht retten. Weit- hin konsensfähig ist: Es gibt keine »Offenbarung« jenseits menschlicher Erfahrung; es gibt kein »Wort Gottes« jenseits menschlicher »Wörter.«²³ Was aber ist dann in der als »Offenbarung« qualifizierten geschichtlichen Erfahrung aufgehoben, das nicht in heute und jederzeit möglichen Erfahrungen auch zum Durchbruch kommen könnte? Was ist in den als »Wort Gottes« ausgezeichneten menschlichen Wörtern zu finden, das nicht in anderen Wörtern auch gesagt werden könnte?

Vielleicht ist das Problem in dieser Form immer noch zu sehr von einem Verständnis her formuliert, das sich Offenbarung bzw. Wort Gottes als Erkenntnis denkt, als ein raum-zeitlich bestimmbares Geschehen der Bewusstwerdung. Vielleicht wird so zu wenig eingeholt, was die zentrale Einsicht transzendentaler Theologie darstellt: dass die Selbstmitteilung Gottes nicht an Akte kategorialen Offenbarungs-Empfangs gebunden ist, sondern dass, wie Meister Eckart sagt, der Wein Gottes immer schon im Keller ist.²⁴ So gesehen *ist* – einerseits – mit Spuren Gottes auch in unserer ganz »normalen« Erfahrung zu rechnen; und insofern legt es sich durchaus nahe, die Reflexion dieser Erfahrungen bzw. das Nach-Denken der in diesen Erfahrungen aufzuspürenden »vestigia Dei« zum (wenn auch nicht alleinigen) Ausgangspunkt religiöser Lernprozesse zu machen. Andererseits lässt sich ein Religionsunterricht, der in der Arbeit mit naturalen Symbolen oder mit lebensweltlichen Phänomenen völlig sein Genüge findet (was allerdings etwa für das Konzept von Halbfas keineswegs zutrifft), auch durch einen transzendentaltheologischen Ansatz nicht hinreichend legitimieren.

In diesen Fragen ist aus meiner Sicht noch weitere Klärung nötig, eine Klärung, die dringend die Zusammenarbeit mit der Systematischen Theologie erfordert. Vielleicht hätte man sich manche Untiefen in der religionsdidaktischen Diskussion ersparen können, wenn die Systematische Theologie als Bezugswissenschaft der Religionspädagogik nicht im Laufe der Zeit mehr und mehr aus dem Blick geraten wäre. Jedenfalls geht es hier nicht, wie manche meinen mögen, um eine bloß akademische und für den Praktiker belanglose Frage; es geht hier vielmehr um den Sinn des ganzen Unternehmens – und damit auch um Sein oder Nicht-Sein des Religionsunterrichts.

23 Vgl. H.-D. Bastian, Vom Wort zu den Wörtern. Karl Barth und die Aufgaben der Praktischen Theologie: EvTh 28 (1968) 25–55.

24 Halbfas bezieht sich auf Meister Eckart als einen Gewährsmann für »die geradezu vollkommene Entsprechung von Anthropologie und Theologie«: Das dritte Auge, Düsseldorf 1982, 157.

4 Die Formel der »konfessionellen Kooperation«

Ende der 1980er, Anfang der 1990er Jahre fand in der Religionspädagogik eine sehr lebhafte Diskussion darüber statt, welche Gestalt der schulische Religionsunterricht zukünftig haben solle. Sollte er – wie bisher – konfessionell sein oder ökumenisch? Oder interreligiös? Oder sollte er vielleicht sogar in ein ethisch-religionskundliches Pflichtfach mit eingehen, das dann, unabhängig von den Religionsgemeinschaften, in alleiniger Verantwortung des Staates zu erteilen wäre?²⁵ In der Mitte der 90er Jahre wurde diese Diskussion dann merklich ruhiger und konzentrierte sich auf die kritische Auseinandersetzung mit dem Brandenburgischen Sonderweg LER. Man hatte für die in nächster Zukunft anzustrebende Form von Religionsunterricht eine neue, offenbar weithin konsensfähige Formel gefunden: »Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht«. Im Gefolge der EKD-Denkschrift »Identität und Verständigung« (1994) setzte sich der Begriff der »konfessionellen Kooperation«, mindestens innerhalb der Religionspädagogik, mehr und mehr durch. Mit der hier anvisierten Gestalt von Religionsunterricht werden starre konfessionelle Grenzen überwunden und vielfältige Formen konfessioneller Zusammenarbeit ermöglicht. Andererseits stellt die neue Formel auch eine Abgrenzung gegenüber der Vision eines von beiden großen christlichen Kirchen in vollem Umfange gemeinsam verantworteten und in diesem Sinne »ökumenischen« Religionsunterricht dar. So gesehen kommt in der hohen Akzeptanz des konfessionell-kooperativen Modells auch ein wiedererstarktes Bewusstsein für die Bedeutung konfessioneller Herkunftlichkeit zum Ausdruck. Vielleicht muss man diese Entwicklung in einem größeren Zusammenhang sehen. Etwa um dieselbe Zeit nämlich verloren die in der interreligiösen Diskussion zunächst dominierenden Konvergenz-Modelle, die die gemeinsamen Wurzeln und vor allem die gemeinsamen Grundintentionen der großen Religionen herausstreichen,²⁶ gegenüber Differenz-Modellen, welche ein »hartes« Verständnis von Pluralität favorisieren²⁷, deutlich an Boden; in diesem Zusammenhang ist ein neues Bewusstsein für die Unaufgebbbarkeit von Differenzen entstanden, das sich dann offenbar auch auf das Verständnis konfessioneller Differenzen ausgewirkt hat. Die Verhaftung in einer Konfession erscheint so nicht mehr als etwas, das durch ökumenisches Bemühen in Richtung einer gemein-christlichen Identität allmählich zu überwinden wäre, sondern mitunter geradezu als Zielprojektion. Doch ist es in einem Religionsunterricht, der Schüler und Schülerinnen versammelt, von

25 Vgl. z.B. J. Lott (Hg.), *Religion – warum und wozu in der Schule?*, Weinheim 1992.

26 Vgl. z.B. J. Hick, *Religion/ Die menschlichen Antworten auf die Frage nach Leben und Tod*, München 1996.

27 Vgl. K.E. Nipkow, *Ziele Interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem*, in: J. van der Ven / H.-G. Ziebertz (Hg.), *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*, Kampen/Weinheim, 197–232.

denen viele nicht einmal die elementaren Grundintentionen christlichen Glaubens kennen, wirklich sinnvoll, eine Stärkung konfessionellen Selbstbewusstseins anzustreben?²⁸

Jedenfalls stellen sich hier Fragen, zum Beispiel: Sieht sich die gegenwärtige Religionspädagogik mit einer Ausweitung konfessioneller Kooperation bereits am Ziel des in ökumenischer Hinsicht Möglichen, oder begreift sie eine solche Kooperation eher als Einstieg in eine weitergehende und letztlich vollständige Zusammenarbeit? Mir selbst scheint es unter den heute gegebenen Bedingungen geboten, einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht als Etappe auf dem Weg zu einem ökumenischen: von beiden Kirchen gleichermaßen verantworteten Religionsunterricht zu begreifen. Auch wenn von einer ökumenischen Euphorie gegenwärtig gewiss nicht die Rede sein kann, haben die beiden großen christlichen Kirchen in Deutschland doch in verschiedenen wichtigen Fragen des gesellschaftlichen Lebens durch gemeinsame Erklärungen unter Beweis gestellt, dass sie ungeachtet bleibender Differenzen in der Lage sind, mit einer Stimme zu sprechen. Eigentlich sollte es vom Stand der ökumenischen Bewegung und der in theologischen Fragen mittlerweile erzielten Annäherung heute möglich sein, mit solcher Einmütigkeit nicht nur in sozialen oder wirtschaftlichen Fragen, sondern auch in den grundlegenden Fragen christlichen Glaubens zu sprechen: hinsichtlich des christlichen Menschenbildes, des christlichen Weltverständnisses und des Verständnisses der Grundintentionen des Evangeliums. Jedenfalls kann die Lösung nicht darin bestehen, dass sich der »ökumenische« Pragmatismus an den Schulen ungeachtet des zögerlichen Vorankommens einer offiziellen religionsunterrichtlichen Ökumene einfach weiter ausbreitet und Gegebenheiten schafft, für welche die ReligionslehrerInnen weder konzeptionell noch von den Lehrplänen und vom Materialangebot her angemessen vorbereitet sind.

5 Die Bezüge des Religionsunterrichts zu den Aufgaben und Themen anderer Fächer

Ein Problemanzeige ist auch vorzunehmen hinsichtlich fächerverbindender bzw. fächerübergreifender Arbeit.²⁹ In der schulischen Praxis lassen sich vielfältige Versuche erkennen, die Grenzen des Fachunterrichts zu überschreiten: durch fächerverbindenden Unterricht, durch Epochenunterricht, durch Projektunterricht usw. Bisher gibt es allerdings, soweit ich sehe, keine verlässlichen Aufschlüsse, in welchem Umfang der Religionsunterricht in derartige Bemühungen mit einbezogen ist. Zahlreiche Einzelbeispiele machen immerhin deutlich, dass ReligionslehrerInnen an den verschiedenen Formen fächerverbindenden Unterrichts großes Interesse zeigen – insbesondere in Kooperationen mit den Fächern Geschichte, Kunst, Deutsch und natürlich dem Religionsunterricht der je-

28 Die differenzierteste gegenwärtig vorliegende Untersuchung zu den Anknüpfungspunkten und möglichen Realisationsformen eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts ist die Tübinger Studie von F. Schweitzer und A. Biesinger: *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Freiburg/Gütersloh 2002.

29 Vgl. dazu V.-J. Dieterich, in diesem Band S. 193–204.

weils anderen Konfession. Sie tun dies jedoch, ohne sich dabei in ausreichendem Maße auf die Hilfe religionspädagogischer Theoriebildung, Modellentwicklung und Unterrichtsforschung stützen zu können. Schon eine kritisch kommentierte Dokumentation von in diesem Feld bisher vorliegenden Versuchen wäre ein Orientierungshilfe. Darüber hinaus aber geht es um Fragen ganz grundlegender Natur. Die Zuordnung der für die Bewältigung individueller und gesellschaftlicher Herausforderungen als relevant betrachteten Kompetenzen zu bestimmten »Fächern« ist ja keineswegs ein für allemal festgeschrieben. Vielmehr ist in Reaktion auf den rasanten gesellschaftlichen Wandel immer wieder neu über die Reorganisation schulischer Aufgabenfelder nachzudenken. Dabei steht die Einführung neuer »Fächer«, die Neuvermessung der Stundenkontingente oder darüber hinaus auch ein Neuverständnis curricularer Segmente überhaupt (»Fächer«, »Lernbereiche« usw.) zur Diskussion. Diese Diskussion darf die Religionspädagogik nicht verschlafen. Sie muss vielmehr sehen, dass ihre fachdidaktischen Konzepte in einer guten Korrespondenz mit sinnvollen schulpädagogischen Entwicklungen stehen. Es wäre beispielsweise fatal, wenn der Religionsunterricht schulpädagogisch ins Abseits geriete, weil er in dem Ruf steht, die Auflösung von Fächergrenzen wegen seines Prinzips konfessioneller Differenzierung zu behindern. Die Religionspädagogik hätte Konzepte und Modelle zu entwickeln, wie sich der Religionsunterricht in vielfältiger Weise mit anderen Fächern »verlinken« kann, damit religiöse Bildung als integriertes Moment allgemeiner Bildung angemessen zur Geltung kommt und auch jenseits des einschlägigen Fachunterrichts nicht aus dem Blick verloren wird. Dabei ließe sich lernen von entsprechenden Initiativen kirchlicher Schulen (im katholischen Raum beispielsweise vom »Marchtaler Plan« oder dem »Compassion«-Projekt), bei denen, auf ganz unterschiedliche Weise, die religiöse Dimension der schulischen Bildungsaufgabe mit den anderen Dimensionen vernetzt wird. Auf wieder einer anderen Ebene Bezüge schaffen könnte die von der EKD-Denkschrift »Identität und Verständigung« angeregte Fächergruppe: unter Beteiligung evangelischen und katholischen (womöglich auch orthodoxen, jüdischen oder islamischen) Religionsunterrichts sowie des Ethik- bzw. Philosophie-Unterrichts. Kurz: Wenn die inneren Strukturen der Schule in Bewegung geraten, darf die Religionspädagogik nicht abseits stehen.

6 Die religionsdidaktische Herausforderung der Neuen Medien

Im Unterschied zu den meisten bisher vorliegenden Religionsdidaktiken bietet dieser Band einen eigenen Beitrag zum Thema »Neue Medien«,³⁰ Das entspricht der Praxis vor allem junger ReligionslehrerInnen, die bei

30 Vgl. *Ä. Engel*, Neue Medien, neue Methoden, in diesem Band S. 205–215.

der Planung und Gestaltung ihres Unterrichts gerne und häufig auf solche Medien zurückgreifen. Mit Rücksicht auf dieses praktische Interesse steht im Vordergrund des Beitrags von Ägidius Engel verständlicherweise das Bemühen, eine Übersicht über die zahlreichen Nutzungsmöglichkeiten der Neuen Medien zu geben und über das Spektrum religionspädagogisch relevanter Angebote zu informieren. Doch was bedeutet der Siegeszug der neuen Technologien innerhalb und außerhalb der Klassenzimmer eigentlich für die didaktische Anlage religiöser Lernprozesse? Engel selbst fragt, »ob nicht zunehmend christliche Inhalte zunächst niederschwellig ›inszeniert‹ werden müssen, um noch vermittelbar zu sein«.³¹ Wahrscheinlich ist es noch zu früh, um die didaktischen Implikationen der neuen Technologien in ihrer ganzen Tragweite abschätzen zu können. Jedenfalls ist festzustellen, dass es zwar eine zunehmende Aufmerksamkeit für die Neuen Medien gibt, das Thema jedoch im Grunde »eine Sache für sich« bleibt und kaum einmal auf andere didaktische Fragestellungen bezogen wird.

Beispiel: das zweibändige Lexikon der Religionspädagogik.³² Nach Ausweis des elektronischen Suchregisters gibt es da einen eigenen Artikel über Neue Medien,³³ aber ansonsten taucht das Stichwort im gesamten Werk nicht mehr auf. So bleibt weitgehend offen, welche Bedeutung die neuen Kommunikationstechniken z.B. für den unterrichtlichen Methodeneinsatz, für ästhetisches Lernen, für die Dramaturgie unterrichtlichen Handelns oder für den Stellenwert herkömmlicher Medien wie z.B. die Religionsbücher haben.

Über methodisch-didaktische Einzelfragen hinaus erscheinen mir vor allem vier Punkte weiter klärungsbedürftig. Erstens: Die Erfahrungswelt der SchülerInnen hat sich durch die extensive Nutzung Neuer Medien einschneidend verändert. Welche Konsequenzen hat dies für einen erfahrungsorientierten Religionsunterricht? Inwieweit lässt sich in Anbetracht der Wirksamkeit massenmedialer Muster noch von »authentischen Erfahrungen« sprechen? Inwiefern bieten medial vermittelte Erfahrungen auch neue Anknüpfungspunkte für religiöse Lernprozesse?³⁴ Zweitens: Die Neuen Medien beeinflussen die Wahrnehmungs- und Argumentationsformen der SchülerInnen. Wenn der Eintritt ins elektronische Zeitalter von ähnlicher Bedeutung für die Tiefenstruktur kultureller Konstruktionen ist wie der Übergang von der oralen zur literalen Traditionsbildung, sind seine Auswirkungen kaum zu überschätzen. Lineare

31 Vgl. Ä. Engel, in diesem Band S. 206.

32 N. Mette / F. Rickers, Lexikon der Religionspädagogik, 2 Bde., Neukirchen-Vluyn 2001.

33 Vgl. W. Vogel, Art. Neue Medien, in: N. Mette / F. Rickers, Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 1404f.

34 Vgl. M.L. Pirner, Fernsehmythen und religiöse Bildung. Grundlegung einer medienenerfahrungsorientierten Religionspädagogik am Beispiel fiktionaler Fernsehunterhaltung, Frankfurt a.M. 2001.

Strukturen des Denkens, bestimmte Vorstellungen von gedanklicher Folgerichtigkeit usw. werden mehr und mehr abgelöst durch mosaikartige Strukturen und komplexe Vernetzungen.³⁵ Welche Bedeutung hat dies für die unterrichtliche Gesprächskultur? Welche Konsequenzen hat dies für den »Umgang mit Texten«? Welche Auswirkungen haben massenmedial beeinflusste Sehgewohnheiten auf den »Umgang mit Bildern«? Welche Auswirkungen hat die Gewöhnung an interaktive Kommunikationstechniken für herkömmliche Formen des Lehrer-Schüler-Gesprächs? usw. Drittens: Durch das Internet haben LehrerInnen ihren im Raum von Schule bis dahin mehr oder weniger exklusiven Zugang zu fachlichem Spezialwissen verloren. Dies gilt auch für ReligionslehrerInnen. Welche Auswirkungen hat dies auf ihr professionelles Selbstverständnis? Heute können auch Kinder aus Familien, die kein einziges Sachbuch besitzen, per Mausklick zu Informations- und Orientierungsangeboten vordringen, die bisher nur einem kleinen Kreis von Eingeweihten vorbehalten waren. Heißt dies, dass SchülerInnen, gerade in einem Bereich wie »Religion«, ihren LehrerInnen nun fachlich eher »auf Augenhöhe« begegnen können (»ich hab' da im Internet etwas gefunden«); dass von daher mehr noch als bisher Formen einer mehrperspektivischen Betrachtung möglich und erforderlich werden? Und was bedeutet diese Entwicklung langfristig für die fachliche Autorität des Lehrers / der Lehrerin? Viertens: Welche Auswirkungen hat die Nutzung Neuer Medien auf das inhaltliche Verständnis dessen, worum es im Religionsunterricht geht? Welche Konsequenzen hat beispielsweise der Mystery-Boom in den Medien für das Verständnis dessen, was die Theologie als das Geheimnis von Leben und Welt anspricht? Kommt die intensive Auseinandersetzung der SchülerInnen mit virtuellen Wirklichkeiten einem tieferen Verstehen religiöser Transzendenz Erfahrungen entgegen, oder führt sie eher zur Trivialisierung von »Transzendenz«? – Zu all diesen Fragen sind bereits vielfältige Vorarbeiten geleistet.³⁶ Nun müssten die gewonnenen Befunde und Einsichten auch in die diversen religionsdidaktischen Konzepte³⁷ und letztlich natürlich vor allem in die Planung und Gestaltung des religionsunterrichtlichen Alltags Eingang finden.

35 Vgl. *Th.H. Böhm*, Ein Netz, das trägt: Was Kirche und Internet einander »zu sagen« haben: *Katechetische Blätter* 126 (2001) 167–172.

36 Vgl. die einschlägigen Themahefte der Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 3/1999, von Religionsunterricht an höheren Schulen 2/2001 oder der *Katechetischen Blätter* 3/2001 und die dort angegebene weiterführende Literatur.

37 Vgl. dazu beispielhaft *E. Gottwald*, Didaktik der religiösen Kommunikation. Die Vermittlung von Religion in Lebenswelt und Unterricht, Neukirchen-Vluyn 2000.

7 Trägt der Religionsunterricht zu messbarem Kompetenz-Zuwachs bei?

Ein Thema, das im vorliegenden Band nicht angesprochen wird, ist die Leistungsbewertung. Immerhin handelt es sich um einen Bereich, der vielen ReligionslehrerInnen in der Praxis erheblich zu schaffen macht: sei es, weil sie der Auffassung sind, dass die Vergabe von Zensuren im Religionsunterricht eigentlich gar nichts zu suchen habe, sei es, dass sie sich fragen, wie sich religionsunterrichtliche Schülerleistungen gerecht »messen« und bewerten lassen.³⁸ Darüber hinaus aber scheint mir eine sehr grundsätzliche Frage weiter bedenkenswert, nämlich: Trägt Religionsunterricht zur Entwicklung einer wie auch immer messbaren Kompetenz bei? Zugespißt formuliert: Ließe sich, was die PISA-Studie für die »reading«, »mathematical« und »scientific literacy« untersucht, in ähnlicher Weise auch für eine »religious literacy«, für eine religiöse Grundbildung denken? In der PISA-Studie selbst heißt es, die Basisbausteine eines Kerncurriculums ließen sich nicht auf der Ebene von Fächern, Themen und auch nicht auf der Ebene von Schlüsselproblemen beschreiben, sondern müssten auf die beschränkte Zahl der »unterschiedlichen, nicht wechselseitig substituierbaren Modi der Welterfahrung« bezogen sein.³⁹ Dabei gehe es im Wesentlichen »um die Orientierungswissen vermittelnde Begegnung mit kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität«.⁴⁰ Hier werden zwei für die Frage der Leistungsbewertung wichtige Annahmen getroffen: 1. »Religion« steht für einen durch andere Modi der Welterfahrung nicht ersetzbaren Zugang zur Welt; 2. der Umgang mit religiösen Fragen zeichnet sich durch eine spezifische Form der Rationalität aus. Liegt dann nicht 3. nahe: dass sich nämlich die dem Einzelnen in unterschiedlichem Ausmaße zu Gebote stehende religiöse Rationalität in ähnlicher Weise »messen« ließe wie die für die anderen Weltzugänge grundlegenden Kompetenzen: nämlich indem man prüft, inwieweit sich die entsprechende Kompetenz »in authentischen Anwendungssituationen« bewährt?⁴¹

An diesem Punkt stellt sich ein Reihe von Fragen: Sähe sich die Religionspädagogik überhaupt in der Lage, relevante Anwendungssituationen zu benennen, in denen sich die im Religionsunterricht vermittelte religiöse Kompetenz zu bewähren hätte? Und auf welche halbwegs konsensfähigen Standards für die Bewährung in solchen Situationen ließe sich zurückgreifen? Was haben die Diskussion über didaktische Folgerichtigkeit (vertikale Konsekutivität), über Stufen religiösen Urteils (bzw. Stufen des Glaubens), über altersgerechte Zugänge zu zentralen religiösen Inhaltsbereichen (z.B. entwicklungsgerechte Zugänge zu Jesus Christus), über die Entwicklung for-

38 Vgl. dazu z.B. K.E. Nipkow, Art. Leistung, Leistungsbewertung, in: N. Mette / F. Rickers, Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 1211–1216.

39 PISA 2001, Opladen 2001, 21.

40 PISA 2001, Opladen 2001, 21.

41 Vgl. PISA 2001, Opladen 2001, 19.

malreligiöser Fähigkeiten usw. zu dieser Frage Relevantes erbracht? Oder geht das Bemühen, religiöse Kompetenzniveaus zu unterscheiden, von vornherein am Wesen religiöser Bildung völlig vorbei?

Sicherlich besteht die Gefahr einer funktionalistischen Verkürzung religiöser Bildung. Man wird sich hüten müssen, nicht die gleichen Fehler wieder zu machen wie Anfang der 1970er Jahre, als die Religionspädagogik versuchte, curriculare Planungsphantasien auch in ihrem Bereich umzusetzen und schließlich erkennen musste, dass das Proprium des religiösen Weltzuganges in den feinmaschigen Netzen operationalisierbarer Lernziele nicht einzufangen war. Natürlich ist das, was in Religion »Sache« ist, nicht ohne weiteres vermittelbar, und natürlich lässt sich auch nicht so leicht angeben, was einen kompetenten Umgang mit dieser »Sache« ausmacht, und schließlich ist es erst recht schwierig, ein Urteil darüber abzugeben, über welche Stufen oder Spiralen der Religionsunterricht SchülerInnen auf jeweils höhere Kompetenzniveaus bringen könnte – aber unmöglich sollte es nicht sein, darüber eine gewisse Einigkeit zu erzielen. Jedenfalls wäre davon eine Reihe wichtiger Konsequenzen zu erhoffen: Lehrplanmacher hätten eine Grundorientierung über die gestufte Anordnung der insgesamt zu leistenden Aufgaben, LehrerInnen hätten wahrscheinlich weniger das Gefühl, immer wieder am gleichen Punkt anzusetzen, und es könnte sich ein deutlicheres Bewusstsein dafür ausbilden, worauf »das Ganze« eigentlich hinauslaufen sollte; und auch SchülerInnen hätten vielleicht stärker das Empfinden, dass es im Religionsunterricht Qualitätsmaßstäbe gibt, auf die man sich einzustellen hat (ohne dass dabei die inhaltliche Offenheit des Unterrichts in irgendeiner Weise leiden dürfte).

8 Hochschuldidaktische Konsequenzen

Die gegenwärtige Religionsdidaktik zeigt mancherlei Spuren »post-moderner« Tendenzen. Durch die philosophische Postmoderne inspirierte Konzepte sind ohne Frage »interessant«, sie rücken lange Zeit vernachlässigte Aspekte hermeneutischen Bemühens und auch didaktischen Handelns in den Blick. Dies hat dazu geführt, dass das Misstrauen gegen einfache Lösungen, gegen schnelle Konsense und anscheinend zwingende Korrelationen gewachsen ist; dass das Irritierende und das Fremde, das Widerständige und Diskrepante, das sich dem schnellen Zugriff Entziehende größere Beachtung erfährt. Das ist gewiss heilsam und schützt vor allzu großer Naivität im Umgang mit der Welt. Aber es wirft auch Fragen auf, was die Möglichkeit anbelangt, Religionsdidaktik verständlich und in aufeinander aufbauenden Schritten zu lehren. Und gerade als Wissenschaft des Lehrens und Lernens sollte die Didaktik bedenken, wie es um ihre eigene Lehr- und Lernbarkeit bestellt ist. Und da fragt sich: Welche Folgen haben die Tendenzen zur Postmodernisierung der Religionsdidaktik für die Ausbildung von ReligionslehrerInnen? Zugespitzt gefragt: Wird Unterrichten hier nicht wieder stärker als eine Kunst als ein erlernbares Handwerk gesehen? Verlangen die hier anvisierten Formen eines auf Entgrenzung und Destabilisierung gedanklicher Ordnungssysteme hin angelegten Religionsunterrichts nicht nach Virtuosen? Droht man Lehramts-StudentInnen, Lehramts-AnwärterInnen und BerufsanfängerInnen, die sich noch am Anfang ihrer professionel-

len Entwicklung befinden, mit solchen Perspektiven nicht zu überfordern?

Ich möchte die sich für mich damit verbindende Frage noch ein wenig näher erläutern. Auch wenn wir bislang, jedenfalls so weit ich sehe, noch keine sehr differenzierte Vorstellung davon haben, lässt sich doch wohl annehmen, dass es unterschiedliche Stufen (religions)didaktischer Kompetenz gibt. Es wäre sicherlich lohnend, dem möglichen Vorhandensein solcher Stufen einmal genauer nachzugehen. Immerhin gibt es bereits eine ganze Reihe von Untersuchungen, z.B. aus dem Bereich der professionstheoretischer oder berufsbiografischer Forschung, auf die sich dabei zurückgreifen ließe. Doch wie diese Stufen im Einzelnen auch immer beschrieben werden müssten: Ist nicht zu erwarten, dass für die hochschulische Religionsdidaktik Ähnliches gilt wie für die schulische: dass sie nämlich den Verstehensstrukturen der lernenden Subjekte Rechnung tragen muss? Müsste die berühmte »n+1«-Konvention⁴² von daher nicht vielleicht auch in der Vermittlungspraxis der Hochschulen stärker Beachtung finden? Mit anderen Worten: Sollte man nicht auch hier bemüht sein, möglichst keine didaktischen Empfehlungen zu geben, die das jeweils erreichte didaktische Kompetenzniveau der Studierenden um mehr als eine Stufe überschreiten? Um es an einem Beispiel zu verdeutlichen: Was werden Studierende, die in der Religionsdidaktik eine Zauberkiste von Tipps und Tricks für einen »lebendigen Religionsunterricht« sehen, mit dem Hinweis anfangen, das Grundthema religiöser Didaktik sei die Freiheit, ihr Ethos die Achtung des Fremden und Unverfügbaren?⁴³ Werden sie nicht möglicherweise genau zu jenem Schluss kommen, der von Lehramtsanwärter/innen so häufig zu hören ist: dass sie nämlich mit der ihnen im Studium vermittelten Fachdidaktik »in der Praxis« nichts anfangen können?

Um nicht missverstanden zu werden: Ich verstehe dies keineswegs als Einwand gegen die Rezeption »postmoderner« Anliegen auch in der Religionsdidaktik. Aber ich frage mich, wo im Rahmen didaktischer Kompetenzbildung sie ihren optimalen Ort haben. Schon ein konstruktivistisch angehauchtes Elementarisierungskonzept ist ja, wie Mendl deutlich macht, ein Ansatz, mit dem AnfängerInnen erhebliche Schwierigkeiten haben. Von daher wäre die Stufenfolge religionsdidaktischer Erkenntnis noch genauer zu erforschen. Vielleicht ließe sich dann zeigen, dass die Ausbildung z.B. »methodischer Kompetenz« im Studium auf eine spezifische andere Weise zu unterstützen wäre als im Referendariat oder durch berufsbegleitende Fortbildungen. Oder, um den möglichen Ertrag entsprechender Untersuchungen noch an einem anderen Beispiel zu konkretisieren: Die Belastung von LehrerInnen im beruflichen Alltag ist erheblich. Von daher sind LehrerInnen der Gefahr eines schleichenden Burnouts in besonderer Weise ausgesetzt. Dennoch gibt es in Teilen der Religionslehrerschaft (insb. bei GrundschullehrerInnen) eine sehr hohe

42 Vgl. dazu etwa F. Oser, *Wieviel Religion braucht der Mensch?*, Gütersloh 1988, 55: »Die n+1-Konvention basiert auf einer Untersuchung von Turiel, der grosso modo gefunden hat, dass Personen einer bestimmten Stufe Argumente der gleichen Stufe am besten verstehen und akzeptieren, Argumente, die auf der nächsthöheren Stufe liegen, zwar weitgehend verstehen, aber beunruhigend finden, und dass sie solche, die der dann folgenden Stufe entsprechen, nicht mehr begreifen.«

43 Vgl. D. Zilleßen, in diesem Band S. 233.

berufliche Zufriedenheit.⁴⁴ Wie lässt sich trotz unleugbarer beruflicher Belastungsfaktoren eine derartig hohe Berufszufriedenheit erreichen? Bucher vermutet, dies könnte etwas zu tun haben mit den ReligionslehrerInnen in besonderer Weise zu Gebote stehenden spirituellen Ressourcen. Hier wäre zu fragen: Lässt sich der Aufbau solcher spiritueller Ressourcen allmählich und in einem reflektierten Nacheinander unterstützen? Wie könnten entsprechende »Module« zur Förderung solcher Ressourcen aussehen?

44 Vgl. A. Bucher 1996; R. Englert / R. Güth, »Kinder zum Nachdenken bringen«, Stuttgart 1999.

