

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, Erinnerungsgeleitetes 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.