

Klaus Wegenast

## Religionspädagogik im Wandel.

*Zur Geschichte des Fachs zwischen Verkündigung und interreligiösem Dialog<sup>1</sup>*

### 1. Einleitendes

Die Geschichte der Religionspädagogik (Katechetik) als wissenschaftliches Fach im Lehrkanon theologischer Fakultäten und Pädagogischer Hochschulen seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts ist eng verbunden mit der Wahrnehmung und Reflexion einer zunehmend 'öffentlich' werdenden Krise im Verhältnis zwischen Christentum und Kultur, Glaube und Gesellschaft. Eine Wurzel dieser Krise war und ist die in der europäischen Aufklärung virulent werdende Kritik an der christlichen Überlieferung und an der diese repräsentierenden Kirchen, die im 18. Jahrhundert allerdings nur Sache kleiner Kreise des gebildeten Bürgertums gewesen ist, gegen Ende des 19. Jahrhunderts jedoch das allgemeine Bewusstsein vor allem westeuropäischer Gesellschaften maßgebend zu beeinflussen begann. Die Folge war und ist in Deutschland eine bisher unbekannte Pluralisierung und Differenzierung der Gesellschaft, die von nicht wenigen Theologen und Kirchenleuten als zunehmend existenzgefährdend empfunden wurden. An dieser Stelle sollte die sogenannte 'Praktische Theologie' und in ihrem Rahmen die Katechetik als Vorläuferin der späteren Religionspädagogik tätig werden, um den immer breiter zu werden drohenden Graben zwischen der christlichen Überlieferung und Lehre und der immer pluralistischer werdenden Kultur und Gesellschaft zu überbrücken und die drohende Existenzkrise der angestammten Religion Europas zu stoppen.

Grundphänomene der skizzierten Beziehungskrise waren unter anderen das Scheitern der religiösen Zielvorstellung von einer christlichen Welt im Zusammenhang einer nicht selten aggressiven Bestreitung des Universalitätsanspruchs des Christentums auf eine bindende Definition von Werten und Normen, Menschen- und Weltverständnis, und in diesem Zusammenhang die bereits angedeutete Pluralisierung religiöser, aber auch nicht-religiöser Sinnentwürfe und Deutungsmuster von Welt und Mensch, welche für sich dieselbe Dignität reklamierten und dieselben Funktionen zu erfüllen versprachen wie das etablierte Christentum. Lange schien es in den sich jetzt entwickelnden Auseinandersetzungen noch möglich, das Christliche mit den Mitteln geschichtlicher Vergewisserung der Ursprünge des Glaubens und ihrer heilsamen Folgen für den einzelnen Menschen, aber auch für die Gesamtgesellschaft, als einsichtig zu erweisen und so in weiten Teilen Deutschlands ein christliches Milieu zu stabilisieren. Das änderte sich endgültig und für alle sichtbar in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts. Jetzt wurde es bis

<sup>1</sup> Das hier vorgelegte opusculum ist eine Rede vor Kennern der Materie aus evangelischer Sicht und kein auf Vollständigkeit und abwägende Diskussion abhebender Aufsatz. Aus diesem Grund wird oft nur angedeutet und auf eine kritisch-konstruktive Erörterung verzichtet. Wichtige 'Lernschritte' wie die sogenannte 'empirische Wende' oder auch die immer wichtiger werdende Zusammenarbeit der Religionspädagogik mit Sozial- und Humanwissenschaften werden zwar genannt, aber nicht diskutiert. Dennoch hofft der Verfasser, dass die Rede die Leser anregt, selbst nachzudenken über die Wurzeln und die Ziele der rasch aufeinander folgenden 'Konzeptionen' religiöser Erziehung und Bildung, die ein Zeichen dafür sind, dass die Religionspädagogik darum weiß, dass das Evangelium je neu zur Sprache gebracht werden muss, wenn es für die nachwachsenden Generationen im Kontext ihrer Lebenswelt Bedeutung gewinnen soll.

hinein in traditionelle katholische und protestantische Milieus unübersehbar, dass die Zeit kirchlich umfassend geprägter Gesellschaften vorbei war. Die Plattform für eine der Zeit und den Umständen angemessene Religionspraxis ist von nun an die Pluralität mit einem ihr entsprechenden Neben- und Miteinander in Konkurrenz. Wir Christen können deshalb 'unseren Glauben' nicht mehr nur exklusiv behaupten wollen, sondern sind dazu aufgerufen, unser Bekenntnis im Dialog mit den Anderen im Kontext heutiger Fragen argumentativ einzubringen und verständlich zu vermitteln. An die Stelle des klassischen 'Es steht geschrieben' oder 'Roma locuta causa finita' treten Versuche, das Evangelium im Kontext heutiger Fragen und folglich im Zusammenhang heutiger 'Sprache' zu verantworten. Vor diesem Hintergrund ist es die Aufgabe der Theologie überhaupt, vor allem aber der Praktischen Theologie und insonderheit der Religionspädagogik, christliche Tradition und moderne Lebenswelt in Kultur und Gesellschaft miteinander zu vermitteln, 'den Juden ein Jude und denen, die ohne Gesetz sind wie einer ohne Gesetz' zu werden (nach 1.Kor 9,20), um gerade jetzt deutlich zu machen, um was es geht in unseren Kirchen. Wie das gehen soll, ist das eigentliche Thema der Religionspädagogik.

An dieser Stelle hat m.E. eine grundsätzliche Bemerkung zur Religionspädagogik als Wissenschaft im Kontext von Gesellschaft und Kirche, Theologie und Humanwissenschaften verschiedener Prägungen ihren Ort, bevor wir Geschichtliches und Aktuelles zur Theorie und zur Praxis religiöser Bildung und Erziehung Revue passieren lassen.

Mit *Rudolf Engler*<sup>2</sup> vertrete ich die Ansicht, dass der Gegenstandsbereich der Religionspädagogik nicht allein der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen ist, sondern die Gesamtheit religiöser Lern- und Bildungsprozesse in Kirche und Gesellschaft. Ihren Ausgangspunkt und ihr Ziel besitzt die so verstandene Religionspädagogik dabei in der konkreten Erziehungs- und Bildungspraxis. Diese Praxis zu analysieren, zu verstehen, kritisch zu klären und wenn möglich zu verbessern, ist ihre Aufgabe. Im Zusammenhang dieser Aufgabe verknüpft sie empirische und normative Aspekte in handlungsleitender Absicht. In allen hier notwendigen Arbeitsgängen der Analyse und auch der Konstruktion arbeitet die Religionspädagogik nicht allein mit theologischen Methoden, sondern ebenso mit solchen von Human- und Sozialwissenschaften, angefangen bei der Pädagogik über Soziologie und Psychologie, Politikwissenschaften und Praktischer Philosophie bis hin zu Integrationsdisziplinen wie Soziolinguistik und Ästhetik. Dies ist der Grund dafür, dass sich die Religionspädagogik nicht exklusiv als theologische Disziplin versteht, sondern als Interaktionswissenschaft, als theologische Wissenschaft, die gleichzeitig Erziehungswissenschaft und in Teilaspekten Sozialwissenschaft ist. Das sich hier zeitigende Problem ist das Verständnis des mit Interaktion bezeichneten Verhältnisses zwischen der Religionspädagogik und den historischen und systematischen Disziplinen der Theologie sowie den Sozial- und Humanwissenschaften. Was das Verhältnis zwischen der Religionspädagogik und den anderen theologischen Disziplinen anbetrifft, legt sich eine enge Kooperation schon deshalb nahe, weil die institutionelle Wirklichkeit religiöser Erziehung trotz dem viel besprochenen Auseinandertreten von institutionel-

<sup>2</sup> Vgl. *Rudolf Engler*, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: HRP 2 (1986) 424-432, 428f.

lem, gesellschaftlichem und individuellem Christentum und der diesem entsprechenden Pluralisierung und Individualisierung nicht nur von Religion nach wie vor die Kirchen sind. Das schließt allerdings eine reformkritische Einstellung zu den Kirchen ein und bedeutet auf keinen Fall so etwas wie eine Ableitbarkeit religionspädagogischer Theorie und Praxis aus der Theologie. Darin steckt das Wahrheitsmoment einer eigenständigen Religionspädagogik, die ihre Prolegomena nicht einfach aus einer allgemeinen Theologiebeschreibung entnehmen kann, zumal sie im Land der Theologie aufs Ganze gesehen nichts Eindeutiges voraussetzen kann und an der komplizierten und auch problematischen Verfassung der Theologie teilhat. Zum Verhältnis zwischen biblischer Theologie und der Religionspädagogik und zu dem zwischen Systematischer Theologie und unserem Fach habe ich mich an anderer Stelle ausführlich geäußert.<sup>3</sup>

Was das Verhältnis zwischen den 'anderen Bezugswissenschaften' und der Religionspädagogik anbetrifft und den auch da kaum mehr überbietbaren Pluralismus, sollten wir uns des Tatbestandes eingedenk bleiben, dass diese anderen Bezugswissenschaften keine bloßen Hilfswissenschaften für uns sind, sondern eine eigene Dignität für sich in Anspruch nehmen, auch im Feld der Religion. Kurzum, Religionspädagogik ist weder die Pädagogik der Theologie, die für deren Praktisch-Werden im Bereich von Bildung und Erziehung sorgt, aber auch keine Bemühung um eine ideologiekritische Analyse der Erziehungs- und Bildungsarbeit in Sachen Religion in Kirche und Gesellschaft, sondern eine mit mehreren Wissenschaften interagierende Bemühung um religiöse Bildung und Erziehung mit dem Interesse einer kritisch-konstruktiven Erschließung des christlichen Glaubens und anderer religiöser Entwürfe im Rahmen von Lernprozessen. Das bedeutet, dass die Religionspädagogik in ihrer Theoriebildung den Wissenschaftspluralismus immer wieder neu analysieren muss und das im Zusammenhang der Erkenntnis, dass weder die Pädagogik als Lernanthropologie und Bildungstheorie noch die Theologie als Reflexion des Glaubens je allein das Thema der Religionspädagogik zu bestimmen vermögen. Erst Theologie *und* Pädagogik im Verein mit anderen Wissenschaften, welche die Erfahrungsgrundlagen der Lebenswelt und das Wesen von Lernprozessen erforschen, können im Rahmen eines kritischen Dialogs, in dem jeder Partner seine Identität wahrt, das Ziel erreichen: eine religiöse Erziehung und Bildung jenseits einer Verdinglichung des Christlichen für wechselnde Zwecke, aber auch jenseits einer wirklichkeitsfremden und autoritären Dekretierung von 'Wahrheit' ohne Beachtung der anthropogenen und gesellschaftlichen Bedingungen.<sup>4</sup>

## 2. Zur Religionspädagogik in Geschichte und Gegenwart

### 2.1 Vorspiele zur Epoche der Religionspädagogik zwischen 1958 und der Gegenwart

Der Beginn des 20. Jahrhunderts signalisiert im Bereich des Protestantismus im Zusammenhang vor allem der Lehrerbildung einen spektakulären Bruch mit der Tradition.

<sup>3</sup> Vgl. Klaus Wegenast, Religionspädagogik und Exegetische Wissenschaft. Zu einem umstrittenen Verhältnis im Haus der Theologie, in: RpB 26/1990, 62-82; ders., Zum Verhältnis Systematischer und Praktischer Theologie in Geschichte und Gegenwart, in: EvErz 36 (6/1984) 674-702. Beide Beiträge auch in ders., Lern-Schritte. 40 Jahre Religionspädagogik 1955-1995, Stuttgart u.a. 1999.

<sup>4</sup> Ausführlich zur Geschichte der Religionspädagogik s. Klaus Wegenast, Religionspädagogik, in TRE XXVIII, Berlin 1997, 699-730 (Lit.!).

An die Stelle einer selbstgewählten Bindung an Lehrfestsetzungen, wie sie der sogenannten Katechetik im Rahmen der Pfarrerausbildung eigentümlich war, tritt jetzt die sogenannte Religionspädagogik, die das Phänomen der Religion hinfort über ihre kirchliche Präsenz hinaus mit Mitteln der Religionsphilosophie, der Religionspsychologie und Religionsgeschichte, vor allem aber auch der Pädagogik neu kenntlich machen wollte und so als lebensbestimmende Kraft für den Einzelnen und die Gesellschaft zu empfehlen versuchte. Religionspädagogik sollte die Antwort sein auf den gesellschaftlichen Modernisierungsprozess und das ihm entsprechende neuzeitliche Wahrheits- und Wirklichkeitsverständnis, das eine kirchliche Bevormundung unerträglich erscheinen ließ. Jetzt treten neben Tradition und Kirche die Adressaten als Subjekte des Lernens und auch des Glaubens, die zu respektieren sind, in den Blick und das im Kontext einer bestimmten Lebenswelt. Wichtige Vertreter des Neuen waren der in der Lehrerausbildung tätige *Richard Kabisch*<sup>5</sup> und dann die Universitätstheologen *Otto Baumgarten*<sup>6</sup> in Kiel und *Friedrich Niebergall*<sup>7</sup> in Heidelberg und Marburg. Gemeinsam ist ihnen ein Verständnis dessen, was *Niklas Luhmann* „funktional differenzierte Gesellschaft“ nennt, in der nichts und niemand, auch die Religion nicht, in der Lage ist, die Gesellschaft als Ganze zu integrieren. In einer so strukturierten Gesellschaft will die Religionspädagogik der *Kabisch*, *Baumgarten* und *Niebergall* das Christliche für Schule und Gesellschaft erhalten, indem sie nicht mehr so etwas wie dogmatische Disziplin apostrophiert, sondern das Recht des Kindes auf Religion. Ihre Forderung war es deshalb, die 'objektive' Religion erst dann zu vermitteln, wenn die 'Erfahrungsreligion' der Schüler und Schülerinnen und damit die Religion ihres Alltags bewusst gemacht worden ist. Jedem von uns ist deutlich, dass da zu Beginn des 20. Jahrhunderts Einsichten virulent gewesen sind, die auch heute noch beachtenswert erscheinen.

Wir wissen, dass dieser sogenannten 'kulturprotestantischen' Religionspädagogik Mitte der 1920er Jahre eine zweite Epoche 'religionspädagogischer Theorie' und Praxis folgte, für die nicht die Autonomie des Subjekts, die Kultur und auch nicht die 'Religion' als heilsame Kraft menschlichen Daseins im Mittelpunkt standen, sondern Gott als der 'ganz Andere', sein geoffenbartes Wort an den Sünder, das ihn in Gericht und Gnade anredet, und damit ein kompromissloser Kampf gegen *kulturprotestantische Illusionen*. Die Frage nach der Religion des Kindes und nach seiner Lebensgeschichte, seinem gesellschaftlichen Kontext etc. war hier ebenso zweitrangig wie die kritische Bibelauslegung und der Versuch, diese für den Unterricht fruchtbar zu machen. Hierher gehört auch die Relativierung der Methode im Rahmen z.B. des Religionsunterrichts. Sie wird durch gottesdienst-ähnliche Strukturierung des Unterrichts und verkündigende Erzählung ersetzt. Es gibt jetzt keine Unterschiede mehr zwischen kirchlichem und schulischem Unterricht. So blieb das im Grunde bis 1960, obwohl die Krise des Unterneh-

<sup>5</sup> *Richard Kabisch* (1868-1914) vertrat eine Religionspädagogik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin.

<sup>6</sup> *Otto Baumgarten* (1858-1934) verstand die Praktische Theologie als Erfahrungswissenschaft, die nicht historisch oder systematisch-theologisch zu begründen sei.

<sup>7</sup> *Friedrich Niebergall* (1866-1932) versteht den Religionsunterricht als Unternehmen, das die Religion als kulturelle und persönliche Kraft, welche die Entwicklungsprozesse zur reifen Persönlichkeit fördert, Kindern und Jugendlichen nahebringt.

mens schon Mitte der 1950er Jahre, ich war damals Gymnasiallehrer an einem Stuttgarter Gymnasium, nicht mehr zu übersehen war.

Treibende Kräfte für den hier apostrophierten Religionsunterricht als „Kirche in der Schule“ waren nicht nur die sogenannte ‘Dialektische Theologie’ mit ihren durchaus beachtenswerten Einsichten, sondern auch Identitätsängste der Kirchen angesichts der Einschränkung ihres Einflusses auf die Schule und ihren Religionsunterricht. Wie immer, die Epoche der ‘Reaktion’ auf die liberale Religionspädagogik endete in dem Augenblick, als ein Jahrzehnt nach dem Ende des 2. Weltkriegs bei Lehrer/innen und Schüler/innen die Fragen unüberhörbar zurückkehrten, die zu Beginn des Jahrhunderts die Entstehung der ‘liberalen’ Religionspädagogik motiviert hatten, Fragen nach der ‘Wahrheit’ biblischer ‘Berichte’ und nach der Relevanz von Religion und Kirche für das Leben in einer sich rasch wandelnden Welt. Interessant nur, dass die Antworten vom Beginn des Jahrhunderts längst in Vergessenheit geraten waren.

## 2.2 Religionspädagogik als Didaktik des Religionsunterrichts in der Schule 1958-2002

Hier handelt es sich um einen Zeitraum, den ich ‘hautnah’ erlebt habe und, was die Religionspädagogik anbetrifft, in gewisser Weise auch mitgestalten durfte; zuerst als Religionslehrer zwischen 1954 und 1962 und danach als Hochschullehrer in Lüneburg und ab 1972 in Bern.

Es war eine aufregende Zeit voller Spannungen, Auseinandersetzungen, überraschender Brüche und Situationen, die das, was wir als religiöse Erziehung an öffentlichen Schulen bezeichnen, überhaupt in Frage stellten.

1958 war es in Oberklassen des Gymnasiums, in denen ich unterrichtete, nicht mehr zu übersehen, dass die einseitige Bindung an Bibel und Bekenntnis ‘fiktiv’ zu werden begann. Ich war damals an einen Lehrplan gebunden, der im Wesentlichen ‘heils-geschichtlich’ strukturiert war. Ein Weg von der Schöpfung bis hin zur Apokalypse wiederholte sich mehrmals im Lauf der Jahre. Das alles widersprach meiner theologischen Ausbildung in Tübingen, Heidelberg und Marburg in hohem Maß, zumal es mir die Fülle der vorgeschriebenen Texte unmöglich erscheinen ließ, kritisch-konstruktiv an einem Text zu arbeiten.

In dieser Situation bedeutete mir das leider nur wenig bekannt gewordene Buch von *Martin Stallmann* „Christentum und Schule“<sup>8</sup> eine Hilfe. *Stallmann* versucht in diesem Buch, den Religionsunterricht wieder als integrierenden Bestandteil *schulischer* Bildung und Erziehung zu beschreiben, dessen Aufgabe es nicht sei, das Evangelium zu verkündigen und zum Glauben zu rufen, sondern sich um ein angemessenes Verständnis biblischer Texte zu kümmern. In diesem Zusammenhang klagt er die wesentliche Bedeutung theologischer Forschung für einen solchen Unterricht ein und beschreibt seine Aufgabe als Auslegung, vergleichbar den Bemühungen anderer sich mit Sprache und Geschichte befassender Fächer. Eine solche Arbeit an und mit Texten sei keine Verkündigung und vermittele jungen Menschen auch nicht den Glauben an Jesus Christus, versetze sie aber in die Lage, die religiöse Frage als Frage nach sich selbst und seinem Dasein zu stellen und die Gegenwart als Ort ursprünglicher Erfahrung von Freiheit und Verantwortung

<sup>8</sup> *Martin Stallmann*, Christentum und Schule, Stuttgart 1958. Vgl. a. *ders.*, Die biblische Geschichte im Unterricht, Göttingen 1963.

zu entdecken. Als eigentliches Worauffin des Religionsunterrichts gilt für *Stallmann* die 'Fraglichkeit menschlicher Existenz'. Damit war der sogenannte 'hermeneutische Religionsunterricht' geboren, dem das neuzeitliche Wahrheits- und Wirklichkeitsverständnis nicht mehr als Ursünde selbstmächtiger Vernunft galt, welche die Wahrheit des Evangeliums in Zweifel zog, sondern als Mittel, welches ein sachgemäßes Verständnis biblischer Sprache möglich machen konnte. Erzählungen der Evangelien, z.B. Wundergeschichten, werden jetzt nicht mehr als für wahr zu haltende Berichte begriffen, sondern im Nachgang zur aktuellen Entmythologisierungsdebatte als Glaubenszeugnisse der frühen Christenheit, die auf menschliche Grundsituationen hin ausgelegt werden können und sollen.

Das Verstehen geschichtlicher Phänomene erfolgt hier in einer dialektischen Bewegung von Annäherung und Distanzierung. So beginnt ein Lernprozess bei *Stallmann*<sup>9</sup>, *Hans Stock*<sup>10</sup> und auch in meinen Publikationen zum biblischen Unterricht<sup>11</sup> in der Regel mit wissenschaftsgeleiteter Arbeit am Text, z.B. mit einem Vergleich der Geschichte von der Stillung des Seesturms nach Markus und nach Matthäus. Dabei wird deutlich, dass Markus eine typische Wundergeschichte erzählt mit der Struktur von Not/Angst, Tat Jesu und Ereignis des Glaubens, welches die eigentliche Quintessenz darstellt, während Matthäus eine Nachfolgegeschichte vorlegt, die ermutigt. Gleichsam in einem zweiten Schritt wird nach der Bedeutung der Texte für die Gegenwart gefragt. Dabei wird deutlich, dass der Text keine Ausnahmesituation schildert, sondern eine Grundsituation menschlichen Daseins, die Gefährdung durch Angst. Kurzum, der Unterricht beginnt mit einem Vorgang der Distanzierung. Der Text wird gleichsam in die Vergangenheit abgeschoben, um dann in einem zweiten Anlauf an eigene Erfahrungen der Schüler angenähert zu werden. Die Frage ist, ob das gelingt oder nicht doch didaktisch fragwürdig ist. Wäre nicht eher bei Erfahrungen der Schüler mit Angst und Geborgenheit einzusetzen? Wie immer, ich habe im Kontext des skizzierten hermeneutischen Unterrichts Stunden erlebt, in denen 14-jährige Schüler im Zusammenhang der ersten Phase eines Lernprozesses selbständig Unterschiede zwischen zwei Versionen einer Wundergeschichte entdeckten und nach den Gründen dieser Unterschiede zu fragen begannen. Das war dann der Moment, nach dem 'Sitz im Leben' der verschiedenen Versionen zu fragen und nach der Absicht der jeweiligen 'Verfasser' angesichts der Situation urchristlicher Gemeinden. Aber was sollten Texte wie die verschiedenen Versionen der Geschichte von der Sturmstillung für heutige Schüler austragen? War es genug, den Schüler/innen deutlich zu machen, dass es in dieser Geschichte nicht allein um damalige Predigt an Angefochtene ging, sondern um eine Grundsituation menschlichen Lebens überhaupt, um eine Gefährdung durch Angst, die der Glaube an Jesus Christus zu überwinden helfen konnte? Und wie konnte es angesichts der Unwahrscheinlichkeit des verschieden Erzählten möglich werden, die Bedeutsamkeit des Erzählten plausibel zu machen? Angesichts solcher Fragen entwickelten Religionsdidaktiker noch eine andere

<sup>9</sup> Vgl. *Stallmann* 1958 und 1963 [Anm. 8].

<sup>10</sup> Vgl. *Hans Stock*, Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht, Gütersloh 1959.

<sup>11</sup> Vgl. *Klaus Wegenast*, Der biblische Unterricht zwischen Theologie und Didaktik, Gütersloh 1965. Vgl. a. *Gert Otto*, Evangelischer Religionsunterricht als hermeneutische Aufgabe, in: ZThK 61 (1964) 236-249.

Spielart hermeneutischer Arbeit. Sie lässt den Lernprozess nicht mit einem analytischen Verfahren beginnen, sondern setzt mit kreativen Sequenzen ein, z.B. mit Wendungen eines Psalms: „Das Wasser steht mir bis zum Hals und ich drohe im Schlamm zu versinken“ (Ps 69,2f.). Hier besteht die Möglichkeit, eigene Erfahrungen zu assoziieren, die metaphorische Sprache auf eigene Erfahrungen hin durchsichtig zu machen, sich selbst in der Sprache des Psalms wahr zu nehmen, Beugung und 'rettendes' Ufer gleichsam zu erleben. Erst danach folgen Sequenzen der Distanz mit genauem Hinsehen und drängendes Nachfragen.<sup>12</sup>

Schon nach wenigen Jahren geriet der hermeneutische, der existentialen Interpretation *Rudolf Bultmanns* verpflichtete Religionsunterricht in die Krise. Gründe dafür waren nicht nur die weiter bestehende Zentrierung des Unterrichts auf biblische Traditionen und auf immer wieder sich wiederholende Grundsituationen menschlichen Daseins, sondern doch auch die hohen theologischen und didaktischen Anforderungen an die Religionslehrerschaft und die durchaus noch ungenügende Beachtung der entwicklungspsychologischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen und Bedingungen im Rahmen von Theorie und Praxis religionspädagogischer Arbeit. Dieses Urteil gilt trotz der wachsenden Partizipation der Religionspädagogik an der didaktischen Diskussion im Zusammenhang der Erziehungswissenschaften (*Wolfgang Klafki* etc.).

Nicht ohne Einfluss auf die neue Krisensituation war auch die schultheoretische Diskussion gegen Ende der 1960er Jahre, welche dem traditionsorientierten Bildungsbegriff der geisteswissenschaftlichen Pädagogik den Abschied gab und einen an aktuellen Situationen und Aufgaben orientierten Begriff von Bildung als Voraussetzung der Bewältigung solcher Situationen an seine Stelle setzte. In diesen Zusammenhang gehört auch eine Bemerkung zu den schon in meiner Einleitung angesprochenen Phänomenen Pluralisierung und Individualisierung im Zusammenhang mit funktional hoch differenzierten Gesellschaften. In ihnen lebt jedermann und jede frau in durchaus unterschiedlichen Teilbereichen, die durch je verschiedene 'Codes' geprägt erscheinen, welche Geltung für sich beanspruchen. Ein Supercode, der das Verschiedene irgendwie zusammenbinden könnte, wie etwa die christliche Religion ihn in Jahrhunderten darstellte, fehlte. Das bedeutet für den Einzelnen und die gesamte Gesellschaft zuerst einmal so etwas wie wachsende Freiheit. Diese betrifft auch die Religion, für die jetzt zunehmend selbst bestimmte Formen der Aneignung und Verarbeitung charakteristisch werden. Nähe und Distanz zu religiösen Traditionen werden hinfort nicht mehr wie bis anhin durch Herkunft und die soziale Lage des Einzelnen bestimmt, sondern erscheinen eher als so etwas wie eine Facette im Muster individuell geprägter Lebensstile im Zusammenhang lebenslanger Such- und Orientierungsprozesse. Religiöse Identität beruht folglich nicht mehr auf der Übernahme von immer schon Gültigem, sondern auf gewonnener Einsicht, für die bestimmte Erfahrungen als eine Art Filter fungieren. Kurzum, auch in Sachen Religion nehmen entscheidungsoffene und je selbst herzustellende biographische Anteile deutlich zu.

<sup>12</sup> Vgl. *Ingo Baldermann*, Ich werde nicht sterben, sondern leben. Psalmen als Gebrauchstexte, Neukirchen-Vluyn 1990, 82ff.; *ders.*, Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, Neukirchen-Vluyn 1986.

In dieser gesellschaftlichen Gemengelage, die sich im Religionsunterricht der Schulen ebenso wie im kirchlichen Unterricht in Gestalt offener Kritik an der Tradition äußerte und viele Jugendliche nach dem Sinn religiöser Bildung und Erziehung fragen ließ, entwickelten in der evangelischen Religionspädagogik *Karl Ernst Nipkow*, *Hans Bernhard Kaufmann* und *Peter Biehl* den sogenannten 'problemorientierten Religionsunterricht'<sup>13</sup>, dem auf katholischer Seite die von *Georg Baudler*<sup>14</sup> initiierte Korrelationsdidaktik entspricht. Der Religionsunterricht sollte mehr als bisher den Versuch in Angriff nehmen, sich an bestimmten gesellschaftlichen Situationen zu bewähren. Die im hermeneutischen Unterricht im Vordergrund stehende Aufgabe einer Einführung in ein angemessenes Verstehen der Tradition als Frage an das Mensch-Sein im Kontext von Grundsituationen des Lebens und Denkens sollte zumindest ergänzt werden, dass ein Mit-, Zu- und Ineinander von Welterfahrung und Glaubenserfahrung, von Glaubensüberlieferung und menschlicher Erfahrung möglich werden konnte. *Nipkow* kennzeichnete diesen zweiten Typ von Religionsunterricht als „Unterricht über das Menschsein und Christsein in der Gegenwart“ mit dem Ziel eines Lehrens und Lernens an Aufgaben, Themen und Konflikten in ihrer personalen, interpersonalen und gesellschaftlichen Dimension. Theologisch buchstabiert bedeutet das, dass an die Stelle der exegetischen Forschung Ethik und Sozialethik zu den maßgebenden Partnern der Religionspädagogik wurden und in diesem Zusammenhang Wert- und Normfragen anstatt Grundfragen der Existenz ins Zentrum religionspädagogischer Theorie und Praxis traten. Problematisch war dabei allerdings, dass in den vorgelegten Entwürfen nicht selten eine gründliche theologische Bearbeitung von Themen wie Weltarmut, Hunger, soziale Gerechtigkeit, Mitbestimmung, Gehorsam in der Familie, Frieden, Gewalt etc. vermisst wurde, das zumal dann, wenn sich offensichtlich keine Analogien zu biblischen Texten anboten. Andere Probleme entstanden dadurch, dass angesichts vieler 'Situationen' biblische Texte für etwas in Anspruch genommen wurden, das ihnen bei genauerer Betrachtung eher fern lag.<sup>15</sup>

Folgende Strukturen waren für den problemorientierten Religionsunterricht der 1960er Jahre typisch: Der Analyse einer bestimmten Situation individuellen, sozialen oder auch religiösen Lebens und darin eines für eine abgegrenzte Altersgruppe wichtigen und auch erschließbaren Problems folgten Bemühungen um möglichst sachhaltige Informationen und die Reflexion hier begegnender, durchaus auch gegensätzlicher Sach- und Normenentscheidungen und der Versuch einer Urteilsbildung mit Hilfe theologischer Kriterien.

<sup>13</sup> Vgl. *Karl Ernst Nipkow*, Glaubensunterricht in der Säkularität, in: *EvErz* 20 (1968) 169-189; *Hans-Bernhard Kaufmann*, Streit um den problemorientierten Religionsunterricht in Schule und Kirche, Frankfurt/M. u.a. 1973; *Peter Biehl*, Zur Funktion der Theologie in einem problemorientierten Unterricht, in: ebd., 64-79.

<sup>14</sup> Vgl. *Georg Baudler*, Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen. Theorie und Praxis der Korrelation von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung auf der Grundlage von Symbolen und Sakramenten, Paderborn u.a. 1984. Zum Problem in der katholischen Religionspädagogik vgl. vor allem *Rudolf Englert*, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: *Georg Hilger / Georg Reilly* (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend - Schule - Religion*, München 1993, 97-109 und neuerdings *Christina Kalloch*, Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang? Religionspädagogische Konzepte des zwanzigsten Jahrhunderts und ihre Bedeutung für die Gegenwart, in: *RpB* 48/2002, 29-42.

<sup>15</sup> Zum Problem vgl. *Klaus Wegenast*, Das Problem der Probleme, in: *EvErz* 24 (1972) 102-126.



Die Diskussion unterschiedlicher Lösungsmöglichkeiten, die Entwicklung von Konsequenzen für Einstellung und Verhalten und endlich die Imagination mit folgender Erprobung bestimmter Möglichkeiten des Handelns bildeten dann Höhepunkt und Abschluss des Lernprozesses. Es ist hier nicht Zeit genug, um diesen durchaus wichtigen Bereich religionspädagogischer Innovation ausführlich zu würdigen, aber doch Gelegenheit, danach zu fragen, wo neben, ja jenseits der Kriterien von Machbarkeit z.B. sozialer Verbesserungen die Funktion des Kreuzes als Zeichen des Leidens, ja des Scheiterns geblieben sein könnte.

Eng verwandt mit dem problemorientierten Ansatz der Didaktik des Religionsunterrichts sind auch die Entwürfe des sogenannten therapeutischen bzw. sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts von *Dieter Stoodt*<sup>16</sup> und des ideologiekritischen Religionsunterrichts von *Siegfried Vierzig*<sup>17</sup>, die allerdings nur Episoden im theoretischen Gespräch der Religionsdidaktiker geblieben sind.

Den verschiedenen Spielarten des sogenannten 'problemorientierten Religionsunterrichts' ist nicht nur die Bemühung um Nähe zu aktuellen Problemen der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen im Kontext aktueller gesellschaftlicher Verhältnisse gemeinsam, sondern auch die Lernzielorientierung, wie sie in der sogenannten Curriculumtheorie der Berliner Schule um *Saul B. Robinsohn*<sup>18</sup> im Nachgang zu amerikanischen Publikationen zum Problem beschrieben wird.<sup>19</sup> Charakteristisch für die Lernzielorientierung ist es, Zielsetzungen, auf die hin Lernangebote zu organisieren sind, zu definieren, die nicht aus einem Kanon vorgegebener Inhalte abgeleitet werden können. Dabei gibt es Unterschiede zwischen einer Lernzielorientierung, die von sogenannten Globalzielen ausgeht, aus denen weitere Ziele auf mittlerer und unterer Ebene abgeleitet werden, und einem eher induktiven Ansatz, der eine Mehrheit von Perspektiven von 'unten' her angehen heißt, sodass der Unterrichtsgegenstand in seiner Mehrdimensionalität und Differenzierung bearbeitet werden kann. Der Weg führt hier zu sogenannten 'offenen Curricula'.

Als viele meinten, jetzt sei der 'Stein des Weisen' gefunden, stellt sich eine weitere didaktische Theorie ein, die sogenannte Symboldidaktik von *Hubertus Halbfas* und *Peter Biehl*<sup>20</sup>, die bei genauerer Betrachtung so etwas wie eine Weiter- und Fortentwicklung

<sup>16</sup> Vgl. *Dieter Stoodt*, Religionsunterricht als Interaktion. Grundsätze und Materialien zum evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe I, Düsseldorf 1975, 11ff.; *ders.*, Die Praxis der Interaktion im Religionsunterricht, in: *EvErz* 22 (1/1970) 1-10; *ders.*, Umstrittene Therapie, in: *EvErz* 25 (1973) 215-219.

<sup>17</sup> Vgl. *Siegfried Vierzig*, Ideologiekritik und Religionsunterricht. Zur Theorie und Praxis eines kritischen Religionsunterrichts, Zürich u.a. 1975.

<sup>18</sup> Vgl. *Saul B. Robinsohn*, Bildungsreform als Revision des Curriculum. Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, Neuwied<sup>3</sup>1971.

<sup>19</sup> Zum Problem der Lernzielorientierung vgl. *Günter Stachel* (Hg.), Curriculum und Religionsunterricht, Zürich u.a. 1971 und *Klaus Wegenast* (Hg.), Curriculumtheorie und Religionsunterricht, Gütersloh 1972.

<sup>20</sup> *Hubertus Halbfas*, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1982; *Peter Biehl*, Symbol und Metapher in: *JRP* 1 (1984) Neukirchen-Vluyn 1985, 29-64; *ders.*, Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neukirchen-Vluyn 1989; *ders.*, Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999. Wichtig auch: *Anton A. Bucher*, Symbol - Symbolbildung - Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen, St. Ottilien 1990; *Holger*

des bereits skizzierten hermeneutischen Religionsunterrichts ist und auch in gewisser Weise den problemorientierten Ansatz weiterentwickelt. Wie der hermeneutische Unterricht seine Entwicklung gesellschaftlichen und darin auch theologischen Verwerfungen, ja Umbrüchen 'verdankt', dem Verlust der Selbstverständlichkeit des Christlichen etwa und der Rückkehr der nach dem Ende des 2. Weltkriegs gleichsam in Vergessenheit geratenen kritischen Distanz zur Bibel und zu den Lehren der Kirchen, so antwortet die Symboldidaktik der 1980er Jahre auf veränderte Bedingungen in den religionspädagogischen Praxisfeldern in Kirche und Gesellschaft. Vorerfahrungen mit Lebensformen des christlichen Glaubens konnten zwar nicht erst jetzt, aber jetzt in steigendem Maße nicht mehr vorausgesetzt werden, sondern müssen zuerst neu gestiftet werden, soweit das in unterrichtlichen Lernprozessen überhaupt möglich ist. Auf jeden Fall setzt eine Auseinandersetzung mit Religion einen erfahrungsnahen Umgang mit ihr voraus. Das gilt, was das Christliche anbetrifft, trotz überall zu beobachtenden Interesses vor allem Jugendlicher an Esoterik, Okkultismus und neoreligiösen Bewegungen. *Peter Biehl* versteht angesichts des beschriebenen Tatbestandes 'offener Flanken zum Irrationalen' die von ihm entwickelte 'kritische Symbolkunde' als den Ort, an dem Irrationalität bewusst gemacht, an dem aber zugleich neuzeitliche Rationalität in der Form einer Reduktion der Wirklichkeit auf das, was sich ihrer Methode unterwirft, transformiert und erweitert wird. Wir befinden uns deswegen im Zusammenhang mit der jetzt geforderten und von vielen in mannigfachen Praxisversuchen in den Unterricht gelangenden Symboldidaktik auf einer dauernden Gratwanderung zwischen Erfahrung und Reflexion, zwischen neu gestifteten religiösen Erfahrungen und deren kritischer Reflexion. Es ist hier nicht der Ort, die jetzt ins Kraut schießende Vielfalt unterschiedlicher Definitionen von Symbol auch nur zu skizzieren, ich möchte aber im Blick auf protestantische Bemühungen in Sachen Symboldidaktik wenigstens darauf hinweisen, dass sie im Nachgang zu *Paul Tillichs* Diktum, dass das Symbol die Sprache der Religion sei, sich darauf verständigten, Symbole, wie sie sich in Religion, Kunst, Dichtung und im Gemeinschaftsleben finden, als 'Sprache' zu verstehen, die über sich hinaus auf eine Wirklichkeit verweist, die *nicht unmittelbar* zugänglich ist. Sie haben an der Wirklichkeit teil, auf die sie hinweisen, sind Brücke des Verstehens zwischen Subjekt und Objekt. Dabei sind sie nicht willkürliche Erfindungen, sondern werden geboren und verschwinden auch wieder, wenn sie nicht mehr durch Erfahrungen von Einzelnen oder einer Gemeinschaft gedeckt erscheinen. *Peter Biehl* bezieht die religiösen Symbole, genauer die christlichen und insbesondere die biblischen, auf Geschichte, die Geschichte Jesu und des jüdischen Volkes, auf das Leben und den Tod Jesu und auf den Exodus aus Ägypten, auf Leid, Tod und Aufbruch in die Freiheit. Durch diese Verankerung in der Geschichte wird die Wahrheit der Symbole konkreter und fordert auch zu einer Interpretation in heutigen Zusammenhängen mit dem Leben heraus. In solchen konkreten Lebenszusammenhängen muss sich die Wahrheit dieser Symbole je neu erweisen als Wahrheit, die unbedingt angeht. Kurzum, „wo die Sprache Zeichen verschiedenen Grades produziert, in denen

sich der Sinn nicht damit begnügt, etwas zu bezeichnen, sondern einen anderen Sinn bezeichnet, der nur in und mittels seiner Ausrichtung zu erreichen ist<sup>21</sup>, reden wir von Symbolen (*Paul Ricoeur*). Was die Religionspädagogik anbetrifft und ihre Versuche zu einer Didaktik der Symbole, unterscheiden diese konsequent zwischen einem symbolisierenden Ich z.B. des Schülers, das schon vor etwaigen Lernprozessen Symbole gebildet hat, dem zu erschließenden Symbol und dem Symbolisierten.<sup>22</sup> *Peter Biehl* sagt das so:

„Der Charakter des Repräsentativen und die fokussierende Wirkung machen das Symbol als didaktische Kategorie besonders geeignet, wenn es darum geht, das Fundamentale und Elementare zu bestimmen und nach dem Exemplarischen zu fragen. Vor allem ist es eine hermeneutisch-didaktische Vermittlungskategorie, mit deren Hilfe Lebenserfahrung und Glaubenserfahrung in ein spannungsvolles Verhältnis gebracht werden kann.“<sup>23</sup>

Die Intention der Symboldidaktik lässt sich in ihrer methodischen Struktur erkennen. Diese wurzelt in der Erkenntnis, dass mit Symbolen Verschiedenes zum Ausdruck gebracht werden kann – religiöse Sachverhalte ebenso wie Erfahrungen der Lebenspraxis – und darüber hinaus auch Möglichkeiten eröffnet zu werden vermögen, das Verschiedene miteinander in Beziehung zu setzen.

Folgende Elemente bestimmen so die Struktur des Lernprozesses:

- (1) Am Anfang steht gewöhnlich ein ‘Symbol’, etwa ein Bild eines Scheidewegs oder eine Reproduktion des berühmten Gemäldes von *Edvard Munch* „Der Schrei“ oder eine Kreuzesdarstellung, vielleicht auch ein einfaches Holzkreuz. Alle Bilder lassen sowohl Religiöses als auch bestimmte Lebenserfahrungen assoziieren und zum Ausdruck bringen.
- (2) Durch die fokussierende Wirkung des Symbols werden die lebensweltlichen Wahrnehmungen und Erfahrungen auf bestimmte Grunderfahrungen hin konzentriert, die auf bestimmte lebensweltliche Erfahrungen und auf bestimmte geschichtliche Ereignisse und Gewordenheiten hin bedacht werden. Dabei kann das in seinem anthropologischen und religiösen Sinn erschlossene Symbol u.U. für die Schüler/innen einen spezifisch theologischen Sinn gewinnen.
- (3) Die im Lernprozess gewonnenen Erfahrungen und Einsichten werden in einer Gestaltungsaufgabe oder einem Handlungsvollzug ‘aufgehoben’ und damit bewährt. Für eine symboldidaktische ‘Bauform’ kommen Themen wie ‘Angst und Geborgenheit’, Hand, Kreuz, Himmel, Hölle, Weg, Paradies, Schöpfung und andere in Frage. Weitere Themen wie Licht, Wasser, Geist, Garten, Lebensbaum, Sintflut, Arche, Regenbogen und viele andere können die ökologische Sicht der Schöpfung vergegenwärtigen und sie zum Schlüsselbegriff für einen anderen Umgang mit der Welt machen.

Es mag deutlich geworden sein, dass keines der angeführten symboldidaktischen Modelle allein zureichend ist für die Gestaltung eines angemessenen Religionsunterrichts,

<sup>21</sup> *Paul Ricoeur*, *Die Interpretation. Ein Versuch über Freud*, Frankfurt/M. 1974, 29.

<sup>22</sup> Vgl. neben den in Anm. 20 angeführten Beiträgen von *Hubertus Halbfas* und *Peter Biehl* auch die Entwürfe von *Friedrich Schweitzer*, *Dietrich Zilleßen*, *Maria Kassel* und *Norbert Weidinger*, die in *Oelkers / Wegenast* 1991 [Anm. 20] zusammengestellt sind.

<sup>23</sup> *Biehl* 1985 [Anm. 20], 47.

sondern dass sie immer wieder einer Ergänzung durch problemorientierte oder hermeneutische Strukturen bedürfen, sodass man von einer Gleichgewichtigkeit der bisher skizzierten didaktischen Strukturen reden kann.

Seit einigen Jahren hat sich nun unter dem Eindruck der Multireligiosität mitteleuropäischer Gesellschaften noch eine weitere religionsdidaktische Spielart herausgebildet, die bereits zu einer großen Zahl durchaus unterschiedlicher Publikationen und auch entsprechender unterrichtlicher Unternehmungen geführt hat. Von einer neuen Konzeption zu reden, scheint mir noch verfrüht, zu viele Ansätze sind zwischen Hamburg<sup>24</sup> und Duisburg<sup>25</sup>, München<sup>26</sup> und Nürnberg<sup>27</sup>, Tübingen<sup>28</sup> und anderswo im Gespräch. Bleibt in Nürnberg bei *Johannes Lähnemann* 'interreligiöse' Bemühung um ein gegenseitiges Verstehen weiterhin konfessioneller Religionsunterricht, weil man in Nürnberg nach wie vor der Überzeugung ist, dass jeweils nur von einer geschichtlich bestimmten Religion her das Maß ihrer Dialogfähigkeit konstitutiv zu begründen ist, dann gerät interreligiöser Religionsunterricht anderswo zu einem religionskundlichen Panoptikum, das einen echten Dialog ebenso verhindert wie eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit den Anderen unter verantworteten Kriterien und eigenen religiösen Erfahrungen. Ein Streit um die Wahrheit fällt hier ebenso aus wie nahezu alle Formen von Verständigung. Wie immer, für jede Religion gibt es Wahrheit, die trägt. Für Israel und das Judentum aller Jahrhunderte ist die Tora Hort der Wahrheit, für die christliche Kirche das Bekenntnis zum dreieinigen Gott, der sich in Jesus Christus offenbart hat, für den Muslim die im Koran zu Wort kommende Offenbarung Allahs an Mohammed, den Propheten, etc. Aus diesen bestimmten Grundlagen ergeben sich zuerst Ansprüche auf Einzigartigkeit im Sinne endgültig erkannter Wahrheit, die in endgültiger Form den Weg aller Wege darstellt und das, was in anderen Religionen nur fragmentarisch oder entstellt vorliegt, unverfälscht und vollkommen repräsentiert. Hier herrscht ein inklusivistisches Denken, das von der eigenen Religion ausgeht, um so eine universale Bedeutung für alle Menschen und Zeiten abzuleiten. Im Bann einer solchen Inklusivität des Denkens kann es nur so zu einem Dialog, der diesen Namen verdient, kommen, wenn ein Weg von der eigenen Mitte zu den anderen Religionen gegangen wird. Für Christen ergibt sich daraus eine Pflicht zum Dialog aus der Offenbarung Gottes als Schöpfer aller Menschen heraus und aus dem Wirken des Heiligen Geistes in der ganzen Welt um aller Menschen willen. In diesem Rahmen verweist die reformatorische Theologie auf die versöhnende Annahme aller Menschen ohne heilsrelevante Vorleistungen allein aus Gnade und allein aus Glauben. Die eigene Glaubenstradition, die in den Jahrhunderten nicht nur in den christlichen Kirchen je neu und im Gegenüber bemerkenswerter Wand-

<sup>24</sup> Vgl. z.B. *Wolfram Weiße* (Hg.), *Wahrheit und Dialog. Theologische Grundlagen und Impulse gegenwärtiger Religionspädagogik*, Münster u. a. 2002.

<sup>25</sup> Vgl. z.B. *Folkert Rickers / Eckart Gottwald* (Hg.), *Vom Religiösen zum Interreligiösen Lernen. Wie Angehörige verschiedener Religionen und Konfessionen lernen. Möglichkeiten und Grenzen interreligiöser Verständigung*, Neukirchen-Vluyn 1998.

<sup>26</sup> Vgl. z.B. *Stephan Leimgruber*, *Interreligiöses Lernen*, München 1995.

<sup>27</sup> Vgl. *Johannes Lähnemann*, *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Göttingen 1998.

<sup>28</sup> Vgl. *Karl Ernst Nipkow*, *Multikulturelle und multireligiöse Erziehung in der Schule*, in: *ZPT (EvErz)* 54 (2/2002) 101-117.

lungen der Kulturen Gestalt gewonnen hat und auch in der Gegenwart gewinnt, gilt es in je spezifischer Weise gegenüber den verschiedenen Dialogpartnern zu erschließen und dem Gespräch auszusetzen; was das Christentum anbetrifft anders gegenüber Israel und den Juden im Kontext verschiedener Gesellschaften, anders gegenüber dem Islam verschiedenster Gestalt und den ostasiatischen Religionen, und noch wieder anders gegenüber Menschen unserer säkularisierten westlichen Gesellschaften ohne wirkliche Erfahrungen mit Religion. Das Gesagte bedeutet, die Notwendigkeit der Einsicht, dass interreligiöses, aber auch ökumenisches Lernen eine „plurale Hermeneutik und Didaktik einer wechselseitigen Anerkennung in Wahrhaftigkeit“<sup>29</sup> braucht, die unter dem Motto ‘Wahrheit *und* Dialog’ zu organisieren ist. M.a.W., vor einen Dialog gehört in den Religionsunterricht ein Vertrautmachen mit einer angestammten Traditionsgemeinschaft, ihren Wahrheitserfahrungen, ihren Riten und ihrer Sprache, ihren Wertvorstellungen und ihrem Verständnis von Gott und Mensch. Danach erst wird ein Dialog, der diesen Namen verdient, möglich sein. Erst da werden Unterschiede und Übereinstimmungen sichtbar und eine Ernstnahme der Anderen, ihres Denkens, Handelns und ihrer Überzeugungen möglich. In einem solchen Dialog haben auch wechselseitige Anfragen ihren Ort, z.B. die Frage, was die eigene und andere Religionen zu einem verantwortungsbewussten Umgang mit unserer Erde beitragen, welches ihr Beitrag ist zum Frieden unter den Völkern, für die Wahrung der Würde des Einzelnen, vor allem auch des je Anderen, des Ungeborenen und des Behinderten. Wer solche Fragen ernst nimmt, wird einer Kultur der Rechthaberei ebenso den Abschied geben wie einer zum Kennenlernen der Anderen unfähigen Einigelung und Abschottung.

Wie immer, einem Menschen zu begegnen, der anders ist, anders feiert, anders denkt und einen anderen Grund für Gewissheiten besitzt als ich, einander anzusehen, wahrzunehmen, sich aufeinander zu beziehen und je vom Anderen etwas wissen zu wollen, ist die Aufgabe interreligiösen Lehrens und Lernens. Dabei ist es oft schwierig, Gemeinsames zu entdecken und die Fremdheit und das Anderssein des Anderen zu ertragen, Missverständnisse zu spüren und dennoch am Tun und Denken des Anderen teilzuhaben. Ob wir das wollen oder nicht, ist ein solcher Dialog zwischen Verschiedenen immer auch eine Rückfrage an den eigenen Glauben, die eigenen Feste und Riten, die eigenen überkommenen Wissensbestände, Vorstellungen und Einstellungen.

Mögliche Eckpunkte eines solchen Dialogs, die aus der Kenntnis und aus Erfahrungen mit der eigenen Religion herrühren, sind die religiöse Praxis im Alltag, am Fest, an den Eckpunkten des Lebens bei der Geburt, im Rahmen des Erwachsen-Werdens und im Bann des Todes und dann die je wesentlichen Inhalte des Glaubens. Überzeugung steht da oft gegen Überzeugung, nicht aber Standpunkt gegen Standpunkt, die sich nicht zu bewegen vermögen; zu reden ist aber von verschiedenen Ausgangspunkten, denen eine Treue zu den eigenen Überzeugungen ebenso entspricht wie das Engagement für den Dialog. Nicht ein vorgängiger Absolutheitsanspruch ist es, den wir in den Dialog einbringen als Christen, sondern die Frage, in welchem Verhältnis ich mich als Christin, als Christ zu einem Juden, einem Muslim oder einem Atheist verstehe. Wer sich ande-

<sup>29</sup> Karl Ernst Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt*. Bd. 2. Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, 306.

ren Religionen nähert, nimmt implizit oder auch explizit eine Positionsbestimmung im Blick auf die eigene, aber auch auf die je fremde Religion und zum Verhältnis zwischen ihnen vor. Erst dann, wenn die Religionen und im Zusammenhang damit auch der Religionsunterricht ihren Wahrheitsanspruch angesichts des Wahrheitsanspruchs der anderen auszuformulieren beginnen und sich gegenseitig darüber verständigen können, ist Gemeinschaft unter ihnen möglich.

Es wäre jetzt eigentlich notwendig, auch für diese Spielart einer Didaktik des Religionsunterrichts die ihr eigenen Strukturen von Unterricht auszuführen; die mir zur Verfügung stehende Zeit verbietet mir das jedoch.

Ich möchte meine Ausführungen damit schließen, dass ich in einem Rückblick und einem Ausblick versuche, die dargestellten Konzeptionen im Zusammenhang ihrer Entstehung noch besser verständlich zu machen und der Einsicht Ausdruck zu verleihen, dass die Zeit der 'Groß-Konzeptionen', die alle Aufgabenbereiche des Religionsunterrichts abdecken, Vergangenheit ist. Die Devise im Jetzt heißt m.E., sich um ein *Zusammenspiel zwischen traditionerschließenden, problemorientierten und auch interreligiösen Strukturen* zu mühen.

### 3. Rückblick und Ausblick

Es war ein weiter Weg zwischen den Liberalen vom Beginn des 20. Jahrhunderts und den Vertretern eines interreligiösen Lehrens und Lernens, den wir durchschritten haben. Dennoch entdeckten wir in allen beschriebenen Stationen dieses Weges Motive, die auch Kontinuitäten erkennen ließen. Da ist einmal die Heilige Schrift, die in vielfältiger Weise immer wieder und auch auf sehr verschiedene Art im Rahmen der beschriebenen Konzeptionen eine Rolle spielt. Dieser Heiligen Schrift ist die Religionspädagogik, das ist meine Position, will sie ihre Wurzeln nicht abhacken, bleibend verpflichtet. Ich brauche nicht ausdrücklich zu betonen, dass Bindung an die Heilige Schrift nicht darin bestehen kann, dass wir sie rezitieren und memorieren, sondern unter Beachtung des eigenen geschichtlich und gesellschaftlich bedingten Erfahrungs- und Verstehenshorizontes, auch dem unserer jeweiligen Adressaten, so zu kommunizieren versuchen, dass es zu einer 'Begegnung' kommen kann zwischen der Botschaft der Heiligen Schrift und dem Leben, das wir zu bestehen haben. Jeder religionspädagogische Entwurf wird deshalb immer schon darüber zu reflektieren haben, wie seine Möglichkeiten und Grenzen auf Grund seiner sprachlichen Verfasstheit zu bestimmen sind. So ist es das Dauerproblem der Religionspädagogik, das Verständnis damaligen Glaubens im Jetzt im Kontext sich rasch verändernder Bedingungen vorzubereiten, und das im Gegenüber durchaus verschiedener Altersstufen, Begabungen, sozialer Milieus etc. Erst da, wo sich Theologie und Religionspädagogik der hier in Frage stehenden vielschichtigen hermeneutischen Situation stellen und sich nicht dem Irrtum hingeben, die Bibel sei immer schon aus sich heraus angemessen verstehbar, wird sie praxisfähig sein oder werden können. Im Rückblick auf die skizzierten Konzeptionen der vergangenen hundert Jahre können wir sagen, dass Bemühungen in der genannten Richtung überall sichtbar gewesen sind und es deshalb müßig ist, alles Gewesene als unsinnig abzutun. Gleichwohl fiel es uns bei unserer tour d'horizon auf, dass es immer wieder vermeidba-

re Fehlleistungen gegeben hat. Entweder wurde die Verpflichtung auf die Schrift verdrängt, oder aber wurden die gesellschaftliche Situation und dazuhin die anthropogenen Voraussetzungen der Adressaten sträflich vernachlässigt. Wie immer, die Heilige Schrift und die Adressaten im Kontext bestimmter gesellschaftlicher Verhältnisse mit ihren vielfältigen Wirkungen auf unser Leben, Denken und Handeln, Fühlen und Wollen sind es in den vergangenen hundert Jahren gewesen, welche als Motive der Religionspädagogik wirksam gewesen sind und auch in Zukunft bleiben werden.

Die Frage angesichts der Gegenwart und der nahen Zukunft ist es, wie es jetzt weitergehen soll. M.E. sind es folgende Aufgaben, die wir immer wieder neu in Angriff zu nehmen haben:

Die Religionspädagogik muss noch überzeugender ihren Beitrag für die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen und ihre Humanisierung kenntlich machen, und das unter den Bedingungen einer Gesellschaft, die viele und sehr verschiedene Lebensentwürfe zur Wahl stellt. Um diese Aufgabe meistern zu können, bedarf es eines Mindestmaßes an Klarheit über die Funktion von Bildung, insbesondere auch schulischer. M.E. ist in diesem Zusammenhang ein Hinweis auf einen Versuch von *Karl Ernst Nipkow* nützlich, der Bildung und Glaube als ein spannungsvolles Miteinander mit dem Ziel einer Ermächtigung zur Freiheit beschreibt.<sup>30</sup> Wichtig ist m.E. auch, die Möglichkeit einer Kooperation mit anderen Schulfächern auszuloten. Das gilt vor allem für den Bereich zwischen Faktischem und Normativen, Einzelem und Ganzem. Wesentlich ist und bleibt auch das, was wir mit dem Begriff 'Elementarisierung' zu beschreiben uns angewöhnt haben: der Versuch, das Ganze im Fragment zu repräsentieren. In diesem Zusammenhang wird es immer wichtiger werden, den Wahrnehmungen unserer Adressaten in Sachen Religion, ungeplanten und solchen, die wir zu arrangieren versuchen, unsere Aufmerksamkeit zu widmen, sie ernst zunehmen und nicht gleich mit sogenanntem Richtigem zu konfrontieren.

Ich schließe mit einem Bekenntnis:

Religionspädagogik wird auch noch morgen von denen, die sie betreiben, sei es als Theoretiker, sei es als Praktiker, einen Standpunkt verlangen. Sie wird deshalb im Kontext einer pluralistischen Gesellschaft darauf achten müssen, dass sie neben einer empirischen Erhebung gesellschaftlicher und anthropogener Voraussetzungen religiöser Bildung und Erziehung die in der Tradition des Evangeliums gründende *confessio* nicht vergisst. Aus diesem Grund wird es in unseren Hochschulen und in unseren Schulen Lehrerinnen und Lehrer brauchen, die sowohl aus der Distanz von Wissenden über dies und das informieren, aber darüber hinaus auch davon zu sagen wissen, was das für sie selbst bedeutet, was sie lehren, zu erschließen versuchen oder kritisch befragen. Das schließt Diskussion und kritische Rückfragen nicht aus. Das Scheitern des interreligiösen Unterrichts als Religionskunde in Großbritannien und anderswo sollte uns in diesem Zusammenhang zu denken geben.

Die Religionspädagogik und alle Formen religiöser Erziehung und Bildung in Kirche und Gesellschaft brauchen einen Ort, von dem sie herkommen, und eine Tradition, von

<sup>30</sup> Vgl. *Karl Ernst Nipkow*, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*. Kirchliche Bildungsvantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990, insb. 37-61.

der sie leben. Das schließt eine Offenheit für Andere und Anderes keinesfalls aus, auch nicht das Miterleben und Mitfeiern, lässt aber davor warnen, so etwas wie eine staatlich verordnete Schulreligion wünschen zu wollen, in deren Schatten zum Ende der Religion geblasen wird.

Vielleicht müssen wir in Zukunft mehr darüber nachdenken, wie es möglich werden könnte, dass wir in den verschiedenen Arbeitsfeldern unserer Disziplin nicht nur informieren, sondern auch Gelegenheit geben, 'Religion' in actu zu erfahren. Wege in dieser Richtung zeigt etwa *Christoph Bizer*, ich denke da u.a. an sein für mich aufregendes Buch „Kirchgänge“, aus dem das folgende Zitat stammt<sup>31</sup>: *Bizer* antwortet hier auf den gesellschaftlichen Tatbestand, dass die Institutionen wie z.B. die öffentlichen Schulen zur pädagogischen Vermittlung von evangelischer Religion nicht in der Lage sind und sieht den Grund dafür darin, „dass sich Lebenswelt und Christentum so weit voneinander entfernt haben, dass keine Sensoren dafür ausgebildet werden, was Christentum überhaupt sein könnte“. Liegt das vielleicht auch daran, „dass die pädagogischen Institutionen und Verfahren so festgefahren sind, dass sie 'Religion' nicht aufzunehmen in der Lage sind?“ *Bizer* endet den Gedankengang dann mit der Feststellung, die mir beunruhigend erscheint: „Kaum berühren Schule oder Konfirmandenunterricht 'Religion', ist diese Religion auch schon in eine Unterrichtssubstanz verwandelt, die als Religion nicht mehr erkennbar ist. Die Geistigkeit von Religion und die Geistigkeit von Unterricht sind so weit voneinander entfernt, dass sie einander wechselseitig nicht wahrnehmen können.“

Was bedeutet das für religionspädagogische Theorie und Praxis für heute und morgen?

<sup>31</sup> *Christoph Bizer*, *Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion*, Göttingen 1995, 167f.