

## Wahrheit und Sinn als Konstruktdimensionen des Religionsunterrichtes

### 1. Einleitung und Fragestellung

Immer häufiger hört man den Satz: „Der Wind bläst der Religionspädagogik zunehmend ins Gesicht“. Religionspädagoginnen und -pädagogen merken es: Die gesellschaftliche und globale Entwicklung drängt dazu, den Religionsunterricht als ökumenisches, interkonfessionelles, ja interreligiöses und interkulturelles Lernfach zu etablieren. Ohne diese globalen Verflechtungen sind seine Inhalte nicht mehr zu vermitteln. Die Frage, wie sein Inhalt, die Wahrheit des Glaubens als Wahrheit der Offenbarung, und der Sinn des Glaubens als Hilfe zur Lebensbewältigung und Sinnfindung im Religionsunterricht, vermittelt werden kann, wird die zentrale Aufgabe des Religionsunterrichts – aber auch des Ethikunterrichts – der Zukunft sein.<sup>1</sup>

Man spricht von einer religionspädagogischen Herausforderung durch das „Global Village“. So entwickelten Johannes van der Ven und Hans-Georg Ziebertz monoreligiöse, multireligiöse und interreligiöse Modelle religiöser Beziehungen für die religionspädagogische Praxis. Ein Zitat aus ihrer Arbeit soll zu der Fragestellung dieses Artikels überleiten. Die Autoren schreiben: „Am Ende möchten wir die kritische Frage aufgreifen, ob das interreligiöse Modell dazu führt, daß die wahren religiösen Werte (in diesem Fall die wahren Werte der christlichen Religion) vernachlässigt werden.“<sup>2</sup>

Dieses Zitat weist den Weg, den ich hier verfolgen möchte. Eine Antwort möchte ich nicht auf dogmatischer Ebene, als Auslegung der rechten Glaubenswahrheiten versuchen. Ich möchte fragen, ob und wie sich zwei zentrale formale Strukturen des Glaubens, nämlich

- um eine Wahrheit zu wissen und
- Sinn im Leben finden zu können,

<sup>1</sup> Auf eine Religionspädagogik im Kontext interkulturellen Lernens ist vor allem in Holland hinzuweisen: dort „haben die Schulen in ihrem gesamten Unterrichtsprogramm der Tatsache Rechnung zu tragen, daß die niederländische Bevölkerung eine multikulturelle Gesellschaft bildet“, und die Kinder sollen von Anfang an verschiedene Weltreligionen kennenlernen und sich mit heimischen religiösen wie nicht-religiösen Anschauungen auseinandersetzen können. In Deutschland tritt uns diese Aufgabe vor allem als Versuch entgegen, islamischen wie christlichen Schülerinnen und Schülern ein teilnehmendes Lernen zu ermöglichen; vgl. Anm. 2.

<sup>2</sup> Ven, J. v. d. / Ziebertz, H. G., Religionspädagogische Perspektiven zur interreligiösen Bildung, in: Ziebertz, H. G. / Simon, W. (Hrsg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, S. 269. Sie beantworten die Frage mit einer Gegenfrage: „Gleicht es nicht einer satanischen Verführung, wenn vom christlichen Glauben aus nach einer Garantie für diesen Glauben gefragt wird? Der christliche Glaube ist von sich aus ein Glaube, der herausgefordert wird, der etwas riskiert und ein großes Handlungspotential in sich birgt“. Beide plädieren so für eine Glaubenseinstellung wohl gerade bei Lehrerinnen und Lehrern, PastoralreferentenInnen, JugendarbeiterInnen, PfarrerInnen und SeelsorgerInnen, die aus ihrem Glauben heraus Schritte in die Fremde unternehmen (in fremde Kulturen, Gebräuche, Riten und Glaubensweisen), einfacher gesagt: die den Fremden vor unserer Haustür (Zuwanderer, Asylsuchende, GastarbeiterInnen, Immigranten) die Tür ihres Glaubens öffnen und deren Einladung folgen, ihre Moschee, ihre Synagoge, ihre gottesdienstliche Stätte zu besuchen.

sich empirisch in Glaubensauffassungen bei Schülern und Schülerinnen aufspüren lassen. In drei Frageschritten möchte ich das versuchen:

1. Frage: Wie stellt sich das Wahrheits- und Sinnproblem in religionsdidaktischen Konzeptionen dar? Wie strukturieren diese Konzeptionen die Wahrheits- und Sinnfrage vor?
2. Frage: Was bedeutet es, sich empirisch-induktiv dieser Frage zu nähern, ob und wie das Wahrheits- wie Sinn-Moment in Glaubensauffassungen aufzuspüren ist, und wie sollen beide Begriffe formal definiert werden?
3. Frage: Welcher Ausblick ergibt sich aus diesen Beobachtungen und Überlegungen?<sup>3</sup>

## 2. Wahrheit- und Sinnfrage im Diskurs von normativ-deduktiver und empirisch-induktiver Religionsdidaktik

Generell kann zwischen diesen zwei Grundpositionen didaktischer Entwürfe unterschieden werden, die sich, geschichtlich bedingt, nacheinander entwickelt haben: Die Positionen normativ-deduktiver Religionsdidaktik und empirisch-induktiver Religionsdidaktik. Ich vertrete im folgenden die These, daß das Wahrheitskriterium des Glaubens vor allem als Leitbegriff in den normativ-deduktiven Ansätzen der Religionsdidaktik wirkte. Der Komplex Sinn als Sinnfrage, Sinnsuche, Lebenssinn zeigt sich dagegen als Leitbegriff vor allem in empirisch-induktiven Ansätzen der Religionsdidaktik wieder. Das möchte ich im folgenden kurz umreißen.

### 2.1 Religionsdidaktische Grundpositionen normativ-deduktiver Religionsdidaktik

Zunächst die *Grundpositionen*: In der klassischen Form begegnet uns die normativ-deduktive Religionsdidaktik als Katechese oder Glaubenslehre. In diesen vermittelt die Kirche ihre Lehre als eine *heilsnotwendige Wahrheit*. Der Religionsdidaktik kam dann die Aufgabe einer reinen Anwendungswissenschaft zu. Denn der oder die Katechismen selbst gaben Ziele, Inhalte und Lernschritte vor. Methodisch überwiegen die Textbesprechung und das Memorieren biblischer Worte, von Psalmen, von Liedstrophen u. v. a. m. . Dahinter mag die Überzeugung gestanden haben, die höchsten und inhaltsreichsten Wahrheiten seien auch die abstraktesten. Der Lehrer fungierte in dieser Didaktik als Kündler der Offenbarungswahrheit. Die lebenspraktische Bedeutung des Glaubens wurde dabei freilich oft vernachlässigt.

Ich möchte aber diese Position nicht abqualifizieren. Sondern ich möchte zweierlei anmerken:

- Die normative Religionsdidaktik zeigte sich pädagogischen Fragestellungen durchaus offen. Luther und Canisius teilten den Katechismus in einen großen, mittleren und kleinen ein. Oder Felbiger teilte später seinen Schulkatechismus in drei Klassen ein: für das Gedächtnis, für den Verstand, für den Willen. Später orientierte sich das Katechismus-System an dem Ordnungsschema des Kirchenjahres, der heilsgel-

<sup>3</sup> Sicher sind manche der folgenden Ausführungen holzschnittartig wiedergegeben, um die wesentlichen Konturen meiner Überlegungen hervorzuheben; den Feinschliff können Sie bei Bedarf in meinem Buch „Seelsorge im Religionsunterricht!? – Religionspädagogische und pastoralpsychologische Elementarisierungen unter dem Blickwinkel der Konstruktdimensionen Wahrheit und Sinn“ nachlesen (Frankfurt 1999).

schichtlich-chronologischen Auswahl alt- und neutestamentlicher Texte u.ä.. Und diese Didaktik zeigt sehr wohl lebensrelevante Bezüge.

- Zum anderen möchte ich darauf hinweisen, daß uns in einem interkulturellen Kontext dieses Modell wieder begegnet: dem islamischen, aber auch dem orthodox-jüdischen Glaubensunterricht liegt ein katechetisches Modell zugrunde, und Memorieren und sich Erinnern sind ein Grundbestand der dort ausgeübten Didaktik. Auf diesem interkulturellen Wege haben wir uns wieder mit einer Didaktik auseinanderzusetzen, die man oft genug ad acta gelegt zu haben glaubte.

Der mir wesentlich erscheinende Punkt ist aber: die Offenbarungswahrheit des christlichen Glaubens liegt quasi vor uns offen; sie kann in Wort und Sprache von uns Menschen unmittelbar angeeignet werden. Eben diese scheinbare Deutlichkeit und Klarheit erwies sich aber mehr und mehr als unklar, fragwürdig und auslegungsbedürftig. So kam es zu einer didaktischen Neuorientierung in der *Wahrheits- und Sinnfrage in den modifizierten Anwendungsformen der normativ-deduktiven Didaktik*: In der Zeit nach den Weltkriegen wurde die normative Didaktik in eine normative Methodik überführt. Es waren Herbart und Ziller, die eine Formalstufenlehre entwickelten. In ihrer textentwickelnden Methode gingen sie nicht mehr einfach vom Text aus, sondern beschrritten den umgekehrten Weg. Sie sagten: Um einen Text erklären und dann im Leben anzuwenden ist es nötig, daß die Schüler und Schülerinnen durch die Anschauung zu ihm hingeführt werden. Erst danach erfolgen Erklärung, Auslegung, Anwendungsmöglichkeiten.<sup>4</sup>

Die kerygmatische Glaubensunterweisung nach Jungmann, Arnold, Kampmann und Tilman<sup>5</sup> verstand sich so in der Folge zwar als weithin an der dogmatischen Glaubenslehre orientierte kirchliche Verkündigung, brachte aber doch ein Novum ein: sie wollte nicht mehr ein theologisches System, sondern wollte den Glauben vermitteln als *frohe* (worauf der Akzent liegt) Botschaft, als Herz und Geist ergreifende Glaubensfreude, Glaubensmut (siehe auch „Grüner Katechismus“ von 1955). Die Offenbarungswahrheit des Glaubens sollte gewissermaßen ihren Platz finden im Herzen der Schüler und Schülerinnen und Menschen.

In den sechziger Jahren entwickelte sich im protestantischen Raum dann das Konzept des hermeneutischen Religionsunterrichts<sup>6</sup>; dieses wurde katholischerseits aufgegriffen.<sup>7</sup> Dieses Konzept vollzog nun eine interessante Ergänzung. Das Moment des Verstehens der christlichen Überlieferung wurde in den Vordergrund gestellt. Das geschah einmal, indem man Verstehen an die exegetische Theologie und Auslegungskunst wieder rückenband. Und man orientierte sich an einem hermeneutischen Vorverständnis: Auslegung galt (mit Gadamer) nicht als ein zum Verstehen nachträglich hinzukommender Akt. Sondern es hieß: Verstehen ist immer schon Auslegung, und Auslegung ist die explizite Form von Verstehen. Was bedeutete das für den Wahrheits-

<sup>4</sup> Ausführlich dazu *Offele, H.-W.*, Geschichte und Grundanliegen der Münchner katechetischen Methode, München 1961

<sup>5</sup> *Jungmann, J.A.*, Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung, Regensburg 1936

<sup>6</sup> So in *Otto, G.*, Schule – Religionsunterricht – Kirche, Göttingen 1968; *Wegenast, K.*, Glaube – Schule – Wirklichkeit, Gütersloh 1970; *Nipkow; K.E.*, Schule und Religionsunterricht im Wandel, Heidelberg 1971

<sup>7</sup> *Stachel, G.*, Der Bibelunterricht, Einsiedeln 1967

begriff? Wahrheit galt nunmehr als im sprachlichen Vollzug des Verstehens selbst ursprünglich gegeben. Indem ich verstehe, ist mir die Wahrheit gegeben, und diese existiert nicht unabhängig vor meinem Verstehen. Man könnte auch sagen: Die Form der Wahrheit ist ihr Verstehen.

Mit diesem Ansatz wurde die deduktive Methode nicht überwunden, aber die existentielle Interpretation und das Prinzip der „doppelseitigen Erschließung“ halfen, den Blick mehr und mehr auf das Individuum zu lenken, welches die Wahrheit des christlichen Glaubens verstehen (und nicht auswendig lernen) sollte. Dieser Weg war nicht unbedingt der von den Kirchen erwünschte. So stellt Zwergel fest, daß die kirchlichen Repressionen gegen die Fundamentalkatechetik von Halbfas in dem Mißtrauen wurzelten, ein wissenschaftlicher Diskurs um Wahrheit und Sinn religionspädagogischen Arbeitens könne der Sache nicht fruchten.<sup>8</sup>

Ich ziehe ein Resümee: Bei aller Kritik an der normativ-deduktiven Religionsdidaktik ist für unsere Fragestellung festzuhalten, daß es dieser Didaktik um die Aufrechterhaltung und inhaltliche Füllung einer durch die Offenbarung vorgegebenen Wahrheit zu tun ging. In diesem Sinne zeigte sie sich konsequent, und ich vermute, daß sie einiges zu einer soliden Wertorientierung in der damaligen Gesellschaft beizutragen vermochte. Ihre Grenzen sehe ich nicht so sehr in ihrer Methodik als darin, daß sie den Wahrheitsbegriff als statisch vorgegeben deklarierte und ihn nicht als dynamisches Moment des Glaubens aufzufassen vermochte – ein Schritt, den erst der hermeneutische Religionsunterricht zu gehen versuchte.

## 2.2 Religionsdidaktische Vorgaben empirisch-induktiver Religionsdidaktik

Habe ich den Wahrheitsbegriff als zentralen Leitbegriff normativ-deduktiver Religionsdidaktik dargestellt, so bin ich jetzt versucht, den Sinnbegriff als ebensolchen Leitbegriff empirisch-induktiver Religionsdidaktik aufzufassen. Denn in diesen didaktischen Entwürfen dominierten zwei grundlegende Perspektiven: die Erfahrungsorientierung und die biographisch-lebensgeschichtliche Ausrichtung.

Der Erfahrungsorientierung liegt die Vorstellung zugrunde, daß Glaubenslehre und Glaubensleben als innere Einheit aufzufassen sind. Was heißt das? Erst das Hochmittelalter trennte zwischen Glaube und Offenbarung. Vor dieser Zeit zeigte sich objektives und subjektives Glaubensleben in der frühen Christenheit wie auch in den neutestamentlichen Texten und Schriften als ungetrennt. Zugleich gibt die Kategorie Erfahrung ein Lebensgefühl der Moderne wieder. Die Barth'sche Ausspielung von Glauben gegen Erfahrung wich der Einstellung, Glaube als Erfahrung mit Erfahrungen (Ebeling) aufzufassen. Das führte in der Religionsdidaktik zu einer konsequenten Schülerorientierung. Nun ist da folgende Formulierung des Ziels dieser Didaktik interessant: Glauben lernen soll zum Ort eines offenen, an der *Sinnfrage* orientierten Gesprächs werden, das im Ernstnehmen der Glaubensfragen Betroffener christlichen Glauben in seiner Relevanz zu erschließen helfen will.<sup>9</sup> Diese Erschließungsarbeit wiederum wird wesentlich vom lebensbegleitenden Glauben-Lernen geleistet,<sup>10</sup> wie es das curriculare

<sup>8</sup> So Zwergel, H.A., Hermeneutik und Ideologiekritik in der Religionspädagogik, in: Ziebertz, H.G./Simon, W., 1995

<sup>9</sup> Vgl. dazu Feifel, E., Schülerorientierung, Stichwort in: Glötzner, J. (Hrsg.), Kritische Stichwörter zum Religionsunterricht, München 1981

Modell zu erschließen suchte. Glaube wird damit als Hilfe zum Leben gesehen. Des weiteren aber wurde gefragt, welche anthropologischen Möglichkeiten der Mensch zur Erfahrung des Religiösen als Sinn und Wahrheit überhaupt hat, und diese Frage wurde dann speziell so gestellt: welche entwicklungspsychologische "Andockstellen" gibt es überhaupt in der Entwicklung des Menschen vom Kind zum Jugendlichen, an denen die religiöse Erfahrung und damit die Erfahrung von Sinn und Wahrheit anknüpfen kann. Wir finden hier die ganzen phasenspezifischen Ansätze entwicklungs-genetisch-orientierter Forschungsarbeit wieder.

Wie wurden nun Wahrheit- und Sinnfrage in der *curricularen Religionsdidaktik* verstanden? Die Curriculumtheorie verstand sich als empirisch-kritische Bildungs- und Zukunftsforschung, und die organisierte Abfolge von Lernziel, Lerngegenstand, Lernorganisation und Erfolgskontrolle sollte eben der empirischen Kontrollierbarkeit ihrer Arbeit dienen. Das curriculare System sollte also ein Kompaß im Gefüge von Kirche, Gesellschaft und Religion sein. Dazu machte die Religionspädagogik Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler aus, die in einer bestimmaren Beziehung zum christlichen Glauben standen.<sup>11</sup> Meine These ist nun, daß eben dieses curriculare System grundsätzlich Komplexität in Handlungssinn zu überführen suchte (um eine religionssoziologische Formulierung nach Luhmann zu wählen). Das Sinnkriterium war und ist ihr eigentliches Movens. Die Undurchsichtigkeit von Welt und Mensch, Gesellschaft und Einzelem wird der Sinnfrage ausgesetzt. Die Reduktion der Komplexität eines Ineinanders von Kirche, Gesellschaft und Religion zeigt sich im Subjekt dann darin, welchen Sinn (oder Unsinn) es diesem Gefüge zuschreiben kann.

Deutlicher wird dieser Tatbestand in den *entwicklungspsychologischen Phasentheorien*. Solche Phasentheorien finden wir bereits sehr früh so bei Karl Bühler (1912) oder Oswald Krohn (1944). Sie führten die religiöse Entwicklung auf endogene Reifungsvorgänge zurück (also auf eine Art innerpsychische Kausalität) und fixierten diese altersmäßig-chronologisch. Für unsere Fragestellungen ergibt sich dabei bereits folgende interessante Folgerung: nach diesen Ansätzen macht es nämlich keinen Sinn, bestimmte Glaubenswahrheiten Kindern und Jugendlichen vermitteln zu wollen, wenn es deren Reifungsgrad nicht zuläßt. Bei aller Fragwürdigkeit, die wir heutzutage an diese Entwürfe zu legen gewohnt sind, ist es doch für mich interessant zu sehen, daß hier Wahrheitskriterium und Sinnkriterium aufeinander bezogen sind: Die vorgegebene Wahrheit bedarf einer Assimilation, die nur in bestimmten Reifungsphasen sinnvoll geleistet werden kann. In gewissem Sinne möchte ich die neopsychoanalytischen Phasentheorien Fowlers und Osers hier einordnen: Sie sensibilisierten die Religionspädagogik für die Bedeutung frühkindlicher Erfahrungen, der Abhängigkeit des Gottesymbols von den Elternimago, für die mögliche Pathogenität des religiösen Bewußtseins, für die Notwendigkeit krisenhafter Durch- und Übergänge.<sup>12</sup> Für unsere Fragestellungen möchte ich aber betonen: eben die psychoanalytische Arbeit leistet

<sup>10</sup> Englert, R., Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß, München 1989

<sup>11</sup> Vgl. Hilger, G., Religionsunterricht als offener Lernprozeß, München 1975

<sup>12</sup> Vgl. Schweitzer, F., Lebensgeschichte und Religion, München 1987; Schöll, A., Zwischen religiöser Revolte und frommer Anpassung, Gütersloh 1992; Fraas, H.J., Religiöse Erziehung und Sozialisation im Kindesalter, Göttingen 1973 in Anknüpfung an Erik Erikson.

Sinnarbeit; ihre eigentliche Aufgabe besteht eben nicht in einer wahrheitsgemäßen Durcharbeitung unbewußter Erlebnisse, sondern in der Erschließung des Sinnes der Störungen, den unbewußte Traumata, Bilder, Erlebnisse ausüben können.

Mokrosch betont, daß diese Glaubensentwicklungspsychologie eines Osers und Fowlers kaum Eingang in die systematische Theologie gefunden habe. Er vermutet, daß systematische Theologen solchen Entwicklungskonzepten skeptisch gegenüberstehen, weil sie befürchten, daß Menschen ein normatives Entwicklungsschema übergestülpt werde. Deshalb weist er darauf hin, daß diese Konzepte heuristisch-hermeneutisch, nicht statistisch-normativ, verstanden werden müssen.<sup>13</sup> Er schlägt vor, die einzelnen Phasen der Glaubensentwicklung als Antworten auf typische systematisch-theologische Offenbarungsdifferenzierungen zu unterscheiden, so:

1) intuitiv – projektiver Glaube des Kleinkindes als Antwort auf	die <i>revelatio generalis seu naturalis</i> , auf die allgemeine und natürliche Offenbarung
2) der mythisch-wörtliche Glaube vielleicht des Schulkindes als Antwort auf	die <i>revelatio specialis</i> , die speziell ergehende Offenbarung
3) der synthetisch-konventionelle Glaube als Antwort auf die	<i>revelatio specialis in Christo</i> , auf die Christusoffenbarung im kirchlichen Gewand
4) der individuierend-reflektierende Glaube als Antwort auf die	<i>revelatio interior</i> , auf die Offenbarung durch den Geist Gottes
5) der paradox-verbindende Glaube der Widersprüche in der Erfahrung als Antwort auf die	Offenbarung in Gesetz und Evangelium
6) der universalisierende Glaube als Antwort auf die	<i>revelatio universalis</i> (daß „Gott alles in allem“ sei, 1. Kor. 15,28)

Ähnlich könnten die Phasen auf die Konstellationen des Offenbarungsempfangs nach Paul Tillich bezogen werden, der Offenbarung als Offenbarungsgeschichte versteht.

### 2.3 Ansätze der Vermittlung

Natürlich blieben religionsdidaktische Konzeptionen nicht bei einer solchen Trennung von Wahrheits- und Sinnfrage stehen, sondern suchten nach Möglichkeiten ihrer Vermittlung. Das möchte ich ganz gedrungen skizzieren am Beispiel der Korrelativen Religionsdidaktik und der Symboldidaktik.

*Korrelative Religionsdidaktik* knüpft entsprechend an bei dem von Paul Tillich her so benannten und von Edward Schillebeeckx theologisch weitergeführten Modell der Korrelation. Vielleicht kann man sagen, daß in diesem Modell der Erfahrungsbegriff eine zentrale Rolle spielt, und Wahrheits- wie Sinnbegriff ihm untergeordnet werden. Die eigene Erfahrung und die Vorerfahrungen des christlichen Glaubens müssen miteinander als Frage und Antwort in Beziehung gesetzt werden. Die *Didaktik der Korrelation* zielt auf das Mit-, Zu- und Ineinander von Welterfahrung und Glaubenserfahrung, von Glaubensüberlieferung und menschlicher Erfahrung. Diese kritisch-produktiven Wechselbeziehungen bewirken die *Sinn- und Wahrheitsfrage*, die in

<sup>13</sup> Mokrosch, R., Glaubensentwicklung – Antwort auf Gottes Offenbarung?, in: Gottes Offenbarung in der Welt, Festschrift, Hrsg. Krüger, F., Uni OS Eigendruck 1997

allen Einzelerfahrungen nach der sinnstiftend integrierenden Mitte fragt wie nach dem, was mich unbedingt angeht, was für mich letzte Wahrheit ist.

Ziel der Korrelation ist es, das in Welt- und Glaubenserfahrung gemeinsam Ent-haltene herauszuarbeiten. Die Botschaft des Glaubens soll in zeitbedingter Gestalt ergriffen und weitergegeben werden. Im religionspädagogischen Diskurs vollzieht sich das auf zwei Ebenen: zu ergreifen und weiterzugeben. Auf die fachwissenschaftlich-religionspädagogische Ebene übertragen erfolgt das auf zwei Wegen:

Zum einen erfolgt Offenbarung hin zum Menschen: Im Gegensatz zu einem nur an Problemen und Bedürfnissen des Menschen oder eines nur am überlieferten Glauben orientierten Vorgehens soll die Überlieferung aus der Erfahrung und die Erfahrung aus der Überlieferung gedeutet werden. In der Konfrontation beider Größen verändert sich die Erfahrung – oder das, was man zunächst naiv für Erfahrung hielt. Die Überlieferung erscheint dann in einem neuen Licht. Die Glaubensüberlieferung provoziert also neue experimentelle Erfahrungen.

Zum anderen vom Menschen zur Offenbarung hin: Unter dem Gewicht neuartiger Erfahrungen wird mit einer Entwicklung der Glaubensüberlieferung, der Weiterentfaltung verblaßter Glaubenswahrheiten gerechnet.

In der korrelativen Religionsdidaktik geht es also um eine kritische und produktive Wechselbeziehung zwischen Wahrheit und Sinn, zwischen Glaubensüberlieferung und (Glaubens)Erfahrung des heutigen Menschen.

Das Vermittlungsmodell einer speziell korrelativen Religionsdidaktik wird mit der Formel umschrieben *Korrelieren-Lernen als Fragen-Lernen*. Dieses Fragen-Lernen stellt sich als Sinn- wie Wahrheitsfrage. Das Modell stößt dann an eine Grenze, wenn Schülerinnen und Schüler nichts mehr mit Gott zusammenbringen können, wenn sie nicht mehr wissen, worauf sie das Wort Gottes beziehen können. Es kommt dann gar nicht mehr zu den Fragen, in denen der Glaube alltägliche Gewißheiten heilsam in Frage stellt, und diese Situation ist weithin zu der üblichen Situation des Religionsunterrichts geworden. Was ist zu tun, wenn nach der Wahrheit des Glaubens und seinem Sinn gar nicht mehr gefragt wird?

In der *Symboldidaktik* versuchte Halbfas mit seinem symboldidaktischen Ansatz auf die Entwicklung eines „inneren Symbolsinns“ hinzuzielen, den er als genuin religiösen Sinn versteht. In der Rückbesinnung auf Symbol und Mythos sollen sich die Schülerinnen, Schüler, Lehrerinnen und Lehrer einüben, das Symbol intuitiv zu verstehen, um damit sich eine narrative Lebenskultur zu erschließen, die von der ausschließlichen Gültigkeit des rationalen Denkens befreien möchte. Dagegen orientieren sich Y. Spiegel und J. Heumann mehr an der Wirkung der Symbole in der je gegenwärtigen Situation. Ihnen geht es um die anthropologischen Grundstrukturen; Symbole und Rituale sollen als Ausdruck von Ganzheits-, Konflikts- und Defiziterfahrungen bei der Suche nach individueller und sozialer Identität helfen.

Die Frage nach *Prinzipien* einer Symboldidaktik<sup>46</sup> muß ansetzen bei einer Sensibilisierung für das Symbolische, die Symbolisierung als grundlegende Weise der Wechselbeziehung von Leben und Glauben verstehbar macht. Symbole gilt es dabei zu verstehen als Sinnbilder, die den Sinn von Ereignissen in einem Zeichen repräsentieren und be-

wahren, das die raumzeitliche Begrenzung jeder aktuellen Erfahrung überschreitet. Symbole in diesem Verständnis sind orientierende Sinnbilder gelingenden Lebens, die in der Alltagswelt Muster des Verstehens menschlicher Grunderfahrungen anbieten und dabei mit dem Wunsch nach Identität zu tun haben. In diesen Sinnbildern stellen sich Beziehungen ein, indem sie das Verhältnis anzeigen, das Menschen zu anderen Menschen haben. Symbole stiften Gemeinschaft, sind Ausdruck sozialer Identität. Die unmittelbar religionspädagogische Bedeutung dieses anthropologischen Zugangs zum Symbol sieht Feifel<sup>14</sup> in der theologischen Erkenntnis, daß allen Glaubensinhalten eine Symbolstruktur eignet, die im Sakrament als dem spezifisch theologischen Symbolbegriff ihren komprimierten Ausdruck findet. Genau damit spiegelt aber das Symbol auch eine Wahrheit wieder, oder es verweist auf eine Wahrheit. Damit entsprechen Halbfas und Biehl dem psychoanalytischen Symbolverständnis von Scharfenberg und Kämpfer<sup>15</sup>, nach denen das Symbol auf eine immanente Glaubenswahrheit verweist, aber in der Form als Symbol (und nicht z.B. als dogmatischer Satz) Konflikte des Lebens zu lösen vermag.

Ähnlich versuchen auf entwicklungspsychologischer Schiene Scharfenberg und Kämpfer, Biehl, Baudler im Symbol zwischen Glaubenssinn und Glaubenswahrheit als Glaubensanspruch zu vermitteln. Gefragt wird nach dem hermeneutischen Schlüssel, mit dem sich die religiösen Symbole in der Lebenswelt der Schüler und die christlichen Symbole der Überlieferung erschließen lassen. Dieser wird in der Korrespondenz zwischen stufenspezifischen Grundkonflikten und bestimmten religiösen Symbolen bzw. Ritualisierungen gefunden.

Ich möchte diese Versuche in dem Satz zusammenfassen, daß mittels des Spiels mit den Symbolen des Glaubens überhaupt erst wieder Glaubensfragen artikulierbar gemacht und gestellt werden können bei Menschen, die diese Fragen verlernt haben. In der seelsorgerischen wie religionspädagogischen Literatur finden sich diese Überlegungen m.E. als *Konzept der Identität* (Scharfenberg) und als *Konzept des Elementaren* (Nipkow) praktisch-theologisch ausgeführt wieder. Die pastoralpsychologische Modellvorstellung der Grundkonflikte und Grundambivalenzen menschlichen Daseins führt Scharfenberg auf die Art und Weise zurück, wie wir letztlich uns als Individuen in den Kategorien von Raum, Zeit, Realität und Phantasie mittels Progression und Regression zu bewegen suchen.<sup>16</sup> Darin korrelieren dann das religionspädagogische Verständnis von elementaren Situationen und pastoralpsychologische Modellvorstellungen. Beide bieten ihrerseits religiöse Symbole, Sprachbilder des Glaubens an, um diese Ambivalenzen dem einzelnen durchsichtig machen zu helfen. Aber die Elementarisierung kann letztlich nicht gemacht werden; sie vollzieht sich dann, wenn der Einzelne sagt: Das bin ja ich! Dieser Selbstbezug – pastoralpsychologisch mag man von ei-

<sup>14</sup> Feifel, E., Didaktische Ansätze in der Religionspädagogik, in: Ziebertz, H.G./Simon, W., 1995, S. 102

<sup>15</sup> Scharfenberg, J./Kämpfer, H., Mit Symbolen leben, Olten 1980

<sup>16</sup> Die Art dieser Bewegung – ob ich zu progressiven oder regressiven Verhaltensweisen neige, ob ich mich in die Phantasie flüchte, um Realität zu meiden oder die Phantasie nutze, um Realität zu ändern, ob ich nach Autonomie strebe oder partizipative Anteile zu leben suche, ist durch die uns seit der Kindheit anhaftenden Grundstrukturen unseres Selbstverständnisses bestimmt. Aber diese latenten Strukturen werden manifest in konkreten, konflikthafter Situationen.



nem gelungenen Transfer des Symbols sprechen, elementarpädagogisch von einer gelungenen Einbindung in Person, Wort und Situation – wird aber als ein Urteilsakt konstruiert. Denn der Satz: *Das bin ja ich!* ist ein Urteil, und zwar ein Urteil über den Wahrheitsgehalt einer Aussage: Wahr ist: Das bin ja ich! Kategorialitäten des Subjekts werden hier zur Synthese geführt! Auch die von der Religionspädagogik rezipierten Modelle moralischer und religiöser Entwicklungsstufen zielen meines Erachtens auf eben solche Urteilsbildung<sup>17</sup> hin.

#### 2.4 Resümee

Synodentexte fassen die Aufgabe des Religionsunterrichts so, daß die Kriterien Wahrheit wie Sinn nicht mehr eng normativ eingegrenzt werden. So definiert die Gemeinsame Synode<sup>18</sup> u. a. : Der Religionsunterricht soll den Schüler befähigen, das eigene Leben in Ganzheit zu verstehen, soll gründliche Kenntnisse über die wichtigsten Religionen und Weltanschauungen, insbesondere das Christentum vermitteln, soll zur Einsicht in den Wert religiöser Fragen wie sittlichen Normen führen, und schließlich in den beiden letzten Punkten: „Er soll eine verantwortbare Entscheidung für ein Bekenntnis ermöglichen. Er soll schließlich dazu anleiten, die Kirche in ihrem Wahrheitsanspruch zu sehen“. Helmut Fox plädiert ausgehend von diesem Synodentext für einen RU, der nicht mehr auf einem eng normativen Religionsverständnis beharrt, sondern einen Religionsbegriff impliziert, der so weit und offen ist, daß er auch noch jenem Menschen etwas sagt, der sich nicht zum explizit christlichen Glauben entschließen will; Fox selbst schließt sich der Tillich'schen Formel der Religion als das, was uns unbedingt angeht, an.

Die Diskussion vorangegangener didaktischer Ansätze zeigt, daß Wahrheit- und Sinnkriterium zwei Dimensionen didaktischer Konzeptionen bilden, die sich einander ergänzen und sich in den normativ-deduktiven wie empirisch-induktiven Ansätzen in der Diskussion mit den je aktuellen gesellschaftlichen, kirchensoziologischen und geistigen Hintergründen ihrer Zeit herauskristallisiert haben. Diese Diskussion wurde von der zunehmenden Distanzierung der Menschen von den Volkskirchen seit den sechziger Jahren bestimmt, und im gegenwärtigen Pluralismus scheint nicht nur die Kirche, sondern auch die Religiosität des Menschen zunehmend an den Rand gedrängt oder kommerziell instrumentalisiert zu werden.

Ein zuhörender, hinhorchender, sich vielleicht seelsorgerlich verstehender RU wird mehr und mehr nötig werden. Es stellt sich dann die Frage, wie sich die Religionsdidaktik der Frage annähern soll, wie in dieser Situation Wahrheits- und Sinn-Momente bei den uns anvertrauten Schülern und Schülerinnen herausgefunden, evaluiert werden können.

Den Zugang zu dieser Fragestellung möchte ich an einem eigenen Beispiel verdeutlichen.

<sup>17</sup> Beurteilungen erstrecken sich als vergleichende Beurteilungen bereits auf die Kategorien von Zeit, Raum, Kausalität, Masse, Größe etc. und lassen diese Beurteilungen als aktive Konstruktionen der urteilenden Person erkennen. Moralische, ethische, religiöse Urteile leisten aber ein Analoges: In ihnen stelle ich als Selbst einen Bezug zwischen Umwelt, Ichhaftigkeit, Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft, Realität und Phantasie her.

<sup>18</sup> Gemeinsame Synode 1976, Ziff. 2.5.1

### 3. Beispiel eines empirisch-qualitativen Zugangs zur Fragestellung

Ich stellte vorhin die Frage, wie sich die Religionsdidaktik der Frage annähern soll, wie in dieser Situation Wahrheits- und Sinnmomente bei den uns anvertrauten Schülerinnen und Schülern herausgefunden, evaluiert werden können. Die Frage stellte sich mir spezieller so: Was bedeutet es, sich empirisch-induktiv der Frage zu nähern, ob und wie das Wahrheits- wie Sinnmoment in Glaubensauffassungen aufzuspüren ist, und wie sollen beide Begriffe formal definiert werden? Das möchte ich an einem eigenen Forschungsbeispiel verdeutlichen.

In einer Klasse von zwölf Schülerinnen und Schülern wurden Lüdemanns Thesen zur Auferstehung Jesu Christi und seine Bemerkung besprochen, beim Apostolischen Glaubensbekenntnis handele es sich um ein unverständliches, altertümliches Gemurmel. Das nahmen wir zum Anlaß eines einfachen empirischen Experimentes: die Schülerinnen und Schüler besagter Klasse (unterschiedliche Konfession, zwölf an der Zahl) bekamen das Glaubensbekenntnis vorgelegt mit der Bitte, individuell zu beurteilen, ob seine Einzelaussagen (als 23 Artikel aufgeteilt) als wahr oder unwahr, als sinnvoll oder sinnlos zu gelten haben (S. 64, Abb. 1). Es wurde also bewußt nicht ausgiebig thematisiert, welches formale Wahrheits- und Sinnverständnis die einzelnen Schüler und Schülerinnen haben (in der Regel: Wahrheit als Übereinstimmung von Aussage und Sein; Sinn als *etwas stimmig empfinden; ein Gedanke, der mir weiterhilft, mir etwas gibt...*). Vielmehr wurde angenommen, daß solche Beurteilungskriterien bei ihnen zu finden sind; gefragt wurde, wie diese dann zur Anwendung gelangen.

Wissenschaftstheoretisch gesprochen beschreibe ich damit den Weg, die Begriffe Wahrheit und Sinn nicht gleich als Inhalte, sondern als Konstrukte aufzufassen. Mit *Konstrukt* werden in der empirischen Forschung allgemein jene Begriffe bezeichnet, die nicht direkt beobachtbar sind, einen umfassenderen theoretischen Rahmen aufspannen und Variablen produzieren, die ihrerseits empirisch operationalisiert werden können. Beispiele für Konstrukte sind Begriffe wie „Intelligenz“, „Kreativität“, aber auch „Trauer“, „Angst“, also Begriffe eher emotionalen Gehalts. Beispielsweise sage ich, eine Schülerin ist intelligent, wenn sie in einer Mathematikarbeit alle Aufgaben richtig zu lösen imstande ist. Das Konstrukt Intelligenz wird dann über die Anzahl der richtig gelösten Mathematikaufgaben gemessen oder empirisch operationalisiert.

Die Frage ist dann, inwiefern Wahrheit und Sinn – als Konstrukte verstanden – sich als grundlegender Schlüssel anbieten, um Dimensionen von Religionsunterricht erschließen zu helfen. Beide Begriffe sind voneinander zu unterscheiden. Beide sind aber nicht gegeneinander auszuspielen, sondern in ihrer Komplementarität zu erfassen. In vielen seelsorgerischen wie religionspädagogischen Situationen wird, wie ich oft angedeutet habe, die Frage nach dem Sinn gestellt: Warum müssen Menschen sterben? Warum gibt es Leid auf der Welt? Warum gibt es das Böse? In elementaren Situationen des Religionsunterrichtes wie der Seelsorge wird jedoch auch die Frage nach einem Bekenntnis gestellt. Die Frage lautet dann nicht: warum? (als Frage nach Sinn), sondern: *Was ist für dich wahr?*<sup>19</sup>

<sup>19</sup> In meinem Buch „Seelsorge im Religionsunterricht“, Frankfurt 1999, habe ich die ganze Palette qualitativer Forschungsmethoden (qualitativ-statistische Verfahren wie das hier vorgestellte, aber auch Metaphernanalyse, Satzergänzungsverfahren, Selbstbeschreibungserhebungen, Dilemmatage-

Die ausgefüllten Bögen wurden clusteranalytisch ausgewertet auf die Frage hin: Zeigen sich sinnvolle Gruppenbildungen der Artikel des Glaubensbekenntnisses, die zum einen das Konstrukt Wahrheit widerspiegeln, zum anderen das Konstrukt Sinn.

Unter dem *Wahrheitskriterium* werden bestimmte Artikel als von allen andern zu unterscheidende Artikel als eigenständiges Cluster 1 gebildet (S. 65, Abb. 3).

Die anderen Artikel teilen sich als enge Cluster wie folgt auf, wobei der Wahrheitswert von links nach rechts abnimmt.

Zwei Artikel bilden die übergreifende Instanz zu dem eigenständigen Cluster (S. 65, Abb. 2).

Wie kann diese Clusteranalyse interpretiert werden? Zunächst werden als Vermittlungsinstanzen zwischen den Clustergruppen in ganz traditioneller Weise Kirche und darüber Gott angeordnet. Zwischen welchen Gruppen vermitteln aber diese Instanzen? Unter dem Wahrheitskriterium wird einmal ein traditioneller dogmatischer Topos konstruiert: Jesus, Gottes Sohn, hat gelitten unter Pontius Pilatus, wurde gekreuzigt, starb und wurde begraben – und das zur Vergebung der Sünden (Cluster 1). Sodann wird ein Auferstehungstopos (Cluster 2) konstruiert; weiterhin werden als ähnlich wahr bewertet die Aussagen über den Heiligen Geist, den eingeborenen Sohn, der kommen wird, was ich glaube (Cluster 3), Aussagen über die Gemeinschaft der Heiligen, das ewige Leben, des Ortes des Auferstandenen (Cluster 4), Aussagen über Auferstehung, den Schöpfer, den Allmächtigen, hinabgestiegen in das Reich des Todes (Cluster 5). Unter dem Wahrheitskonstrukt werden also dogmatisch stichhaltige Anordnungen der Einzelaussagen des Credo konstruiert. Ich frage mich, ob dieses Bild widerspiegelt, wie Schüler und Schülerinnen den Wahrheitsbegriff vor allem als geschichtlich-orientiertes Konstrukt benutzen: Wahr ist, was geschehen ist, und allgemeine Aussagen wie die von Cluster 5 werden als ziemlich unwahr, weil geschichtslos eingestuft.

Die Clusterzentren, die sich unter Anwendung des Sinnkriteriums ergaben, scheinen nicht so schlüssig zu sein wie die Clusterzentren unter Anwendung des Wahrheitskriteriums.

Unter dem *Sinnkriterium* werden bestimmte Artikel als von allen andern zu unterscheidende Artikel als eigenständiges Cluster 1 gebildet (S. 66, Abb. 4).

Ich möchte dieses empirische Beispiel abschließend interpretierend zusammenfassen mit der *Formel*: unter dem Wechsel von Wahrheits- und Sinnkriterium ist eine Verschiebung des Jesusbildes zu beobachten – von der geschichtlichen Perspektive zu einer christologischen Perspektive. Dort war Jesus der, der gelitten hat, gekreuzigt wurde, begraben wurde zur Vergebung unserer Schuld – das ist wahr! Jetzt ist Jesus Christus der, der wohl gelitten hat, aber auch auferstanden ist und einst wiederkommen wird, etwas von Gottes Allmacht verkörpert, ewiges Leben verkörpert, auch für einen Teil der Schüler und Schülerinnen durch den Heiligen Geist empfangen wurde und eingeborener Sohn Gottes ist (Cluster 3).

schichten, Selbstkonfrontationsinterviews, Erforschung von Lehrerbiographien etc.) auf diese Fragestellung hin auszuprobieren versucht. Entscheidend sind nicht die Methoden, sondern die theologisch-empirische Haltung.

In der Baum-Darstellung der Clusteranalyse zeigte sich, daß mittels des *Sinnkonstruktes Polaritäten eher zusammengeschaut* wurden, während mittels des *Wahrheitskonstruktes eher Differenzierungen in die Kategorien von Zeit und Raum* vorgenommen werden (der geschichtliche Jesus - der geglaubte Christus).

Ein zweites möglicher Hinweis ist, daß unter dem Wahrheitskriterium Religion als Geschichte konstruiert oder gesehen wird, aber unter dem Sinnkriterium so etwas wie eine eschatologische Perspektive aufleuchten könnte. Hier wären aber ergänzende Erhebungen nötig.

Mit diesem Beispiel habe ich folgende Vorgehensweise vorgeschlagen: Ich unterstelle, daß Schülerinnen und Schüler auch ohne meine Belehrung laufend in ihrem Leben wie Glauben die Konstrukte Wahrheit und Sinn zur Orientierung in Lebens- wie Glaubensfragen anwenden. Ohne eigens philosophische Erörterung des Wahrheits- wie Sinnbegriffs habe ich sie in diesem Beispiel nach ihrer systematischen Anwendung dieser ihrer Konstrukte gefragt. Es zeigte sich die komplementäre Verschränkung beider Konstruktdimensionen anhand der Rekonstruktion eines christlichen Symbols, des Glaubensbekenntnisses (übrigens bei weitem nicht so kritisch-ablehnend, wie aus der Sicht von Herrn Lüdemann zu erwarten gewesen wäre). Die Diskussion des subjektiven Gebrauchs der Konstrukte ist nun eine mögliche Aufgabe im Religionsunterricht. Er setzt aber voraus, daß die Pädagogen sich selbst ihres konstruierenden Gebrauchs von Sinn- und Wahrheitskriterien bewußt werden und bleiben. Wahrheit wie Sinn nehmen Gestalt an in der Art und Weise, wie ich sie zu konstruieren geneigt bin.<sup>20</sup>

Natürlich wäre es spannend, nun mittels solcher und ergänzender Verfahren interreligiöse Vergleiche durchzuführen: wie bewerten muslimische Schüler das christliche Glaubensbekenntnis, und wie bewerten Schülerinnen und Schüler des konfessionellen Religionsunterrichts Bekenntnisaussagen des Islams? Für den ersteren Fall würde ich annehmen, daß die Artikel zu Gott breite Zustimmung erfahren, aber die trinitarischen Elemente ausgeblendet werden (denn Allah ist einer und nicht drei). Nicht zuletzt wären solche Erhebungen mit soziologischen Hintergrundvariablen zu korrelieren – aber das wäre ein vollständiges Forschungsprojekt zur Erkundung konfessioneller und nicht-konfessioneller Lebensstile im interkulturellen Miteinander der Gesellschaft.

#### 4. Ausblick

Als Religionspädagoginnen und Religionspädagogen müssen wir empirisch zu erschließen suchen, wie religiöse Einstellungen, Werteinstellungen, religiöse und ethische Orientierung von Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen diesen Orientierung und Lebensbewältigungshilfen zu geben vermögen. Empirisch zu erschließen suchen heißt aber (nicht maßlose Quantifizierungen in statistischen Allerlei-Umfragen „Wie halte ich es mit der Kirche“ zu betreiben, sondern) methodisch exakt zu rekonstruieren, wie das über sich selbst reflektierende Subjekt Mensch sich seiner Religion als Bestimm-

<sup>20</sup> Es stellt sich die Frage, welche Aussagen des Glaubensbekenntnisses eigentlich nun für jeden einzelnen Schüler oder einzelne Schülerin wahr oder sinnvoll sind. Zu diesem Zweck müßten die Einzelinformationen für jeden Case abgelesen werden. Eben diesen Schritt will ich aber hier vermeiden. Denn hinter ihm steht m.E. die theologentypische, nach Bewertungen zielende Frage, was denn nun von anderen als wahr oder sinnvoll an religiösen Aussagen gehalten wird. Dieser Schritt müßte im Religionsunterricht erfolgen: die Diskussion über die kontroversen Beurteilungen.

heit seines unmittelbaren Selbstbewußtseins inne werden kann und Religion als Möglichkeitsbedingung von Wollen und Wissen wahrzunehmen sucht. Nur deshalb lohnt es sich, auf konstruktivistische und bewußtseinsphilosophische oder kognitivistische Ansätze zurückzugreifen und deren qualitatives Forschungsdesign für praktisch-theologisches Arbeiten zu modifizieren.<sup>21</sup>

In ganz konsequenter Folgerung haben so H. Hanisch und O. Orth<sup>22</sup> in ihren empirischen Untersuchungen zu Gottesbildvorstellungen bei Kindern gefordert, diese in ihren subjektiven Theoriebildungen über Gott als Theologinnen und Theologen ernst zu nehmen. Nicht nur die Fragen, die die Kinder bzgl. ihrer Vorstellungen über Gott formulierten, können eine wissenschaftliche Theologie auf ihr wesentliche Problemstellungen hinführen. Sondern erst recht können die von ihnen versuchten Antworten einer verkrusteten wissenschaftlichen Theologie zu adäquaten Antworten verhelfen. Die hier knapp umrissene Problematik bedarf natürlich dringend weiterführender Reflexionen, vor allem im Rahmen der Auseinandersetzung mit der postmodernen Theorie und Entwicklungen der modernen Bewußtseinsforschung. Die postmoderne Theorie behauptet ja (mit Lyotard, Welsch u. a.) die Auflösung des Subjektbegriffs, ausgehend von der Konstitution einer umfassenden Pluralität der Gesellschaft, die jegliche Machtbereiche als Farce zu entlarven sucht (so auch das transzendente Subjekt des Idealismus wie die Sprachspiele der Wissenschaft). Die radikale Akzeptanz von Pluralität, das „anything goes“ der postmodernen Theoretiker wird für den an der Frage „Wahrheit“ und „Sinn“ interessierten Theologen problematisch, da die Postmoderne auf die völlige Relativierung und Beliebigkeit gesellschaftlicher, politischer, ethischer, religiöser Werte drängt. Das Problem stellte sich freilich schon im Urchristentum in voller Schärfe, und Bucher<sup>23</sup> analysiert dieses Problem als gegenwärtigen

<sup>21</sup> Schlägt man neuere Handbücher und bilanzierende Zusammenfassungen zur Religionspädagogik auf, so fällt auf, daß die Auseinandersetzung um didaktische Ansätze und Konzeptualisierungen mehr und mehr Überlegungen weicht, die den Ort zukünftiger Religionspädagogik in einer kulturell-umbrechenden und unter dem Zeichen der Globalisierung stehenden Gesellschaft zu bestimmen suchen. Breiten Raum nehmen Überlegungen zur Religionspädagogik im Kontext ökumenischen Lernens ein, ausgehend von dem 1985 durch die gemeinsame Arbeitsgruppe der römisch-katholischen Kirche und des ökumenischen Rates der Kirchen verabschiedeten Dokument „über ökumenisches Lernen“ mit dem Ziel, „daß der Ökumenismus stärker in das Bewußtsein der Menschen eindringt“. – Die Vollversammlung des jüdischen Weltkongresses 1985 regte dazu an, Religionspädagogik im Kontext jüdisch-christlicher Lernprozesse zu entfalten. So bildete sich an der Universität Duisburg eine interdisziplinäre Forschungsgruppe, die eine kritische Bestandsaufnahme und Analyse der evangelischen Religionsbücher und Unterrichtsmaterialien zum Ziel hatte. An der Universität Würzburg bildete sich 1987 eine Forschungsgruppe, die die Lernform des Kooperationsseminars entwickelten und in dem jüdische und christliche Studenten mehrere Wochen gemeinsam verbrachten. – Religionspädagogik im Kontext feministischer Theologie macht bewußt, daß Religionspädagogik in der Praxis mehrheitlich von Frauen ausgeübt wird (Lehrerinnen, Pastoralreferentinnen, Mütter etc.). Darüber hinaus sieht sie in der Religionspädagogik die Möglichkeit, jede subtile Form von Gewalt gegen Frauen (kein gleicher Lohn bei gleicher Arbeit, Kinderbetreuungsplätze, Liberalisierung des Schwangerschaftsabbruchs) bewußt zu machen und die befreienden Zusagen des Evangeliums auf diese zu beziehen. – Im Jahre 1993 feierte die Theologie der Befreiung ihr 25jähriges Bestehen (wenn man die Dokumente von Medellín 1968 des lateinamerikanischen Episkopates zugrunde legt), und für die religionspädagogischen Praxis wird gefordert, die soziale Dimension des Glaubens entdecken zu helfen, Elemente von Basisgemeinde in die Schüler- und Erwachsenenbildung aufzunehmen und Weltkirche als globale Lerngemeinschaft zu verstehen.

<sup>22</sup> Hanisch, H./Orth, G., *Glauben entdecken – Religion lernen*, Stuttgart 1998, S. 314 ff.; die empirischen Ergebnisse sind ausführlich dargestellt in: Arnold, U./Hanisch, H./Orth, G., *24 Gespräche über Gott und die Welt*, Stuttgart 1997

Verfall des kirchlich/christlichen „Diskursmonopols“. Die postmoderne Thematisierung stellt uns vor die Aufgabe, in einer radikal pluralistischen Gesellschaft das Verhältnis zu dieser und zu den einzelnen Individuen zu reflektieren. Hier ist noch kein Anfang gemacht worden (Rösslers Handbuch der Praktischen Theologie von 1994 erwähnt diese Diskussion noch gar nicht).

Ebenso sind noch kaum die philosophischen Implikationen der modernen Bewußtseinsforschung aufgegriffen. Bewußtseinskognitivistisch orientierte Philosophen deklarieren ja nicht nur das Ende des Leib-Seele-Geist Problems als Pseudoproblem, sondern auch die Vorherrschaft des Gehirns vor dem denkenden, empfindenden Ich des Menschen; diesem kommt nur noch die Realität eines biologisch-generierten Konstruktes zu; es ist sozusagen eine Illusion des Gehirns, nicht eine Realität.<sup>24</sup> Die Auswirkungen für die Wertediskussion wie das Verständnis von Religiosität und deren Wahrheit- und Sinnmomente sind noch nicht reflektiert.

Ich schließe mich abschließend einer Auffassung von Frau Uta Pohl-Patalong an, die darauf hinweist, daß die Alte Kirche dieses dogmatische Kernproblem mit Hilfe ihrer trinitarischen Denkfigur wie der altkirchlichen Symbole zu lösen suchte. Das Paradox des „vere deus – vere homo“ wurde als Paradox formuliert, um totalitären Bestrebungen eine Absage zu erteilen. Von den Schülern und Schülerinnen des Beispiels wurde das „vere homo“ sehr wohl als ein Cluster von Wahrheit rekonstruiert. Es stellt sich uns Religionspädagoginnen und Religionspädagogen, Pfarrerrinnen und Pfarrern, praktischen Theologinnen und Theologen abschließend die Aufgabe, die Offenbarungswahrheit des Glaubens den Totalitätsansprüchen unserer Gesellschaft entgegenzusetzen.

*Abb. 1:* Aussage:

- (1. *Erh.*) wahr (2) etwas wahr (1) indifferent (0) eher nicht wahr (-1) nichtwahr (-2)  
 (2. *Erh.*) sinnvoll (2) etwas sinnvoll (1) indifferent (0) eher nicht sinnvoll (-1) sinnlos (-2)

Art. 1) -Art. Ich glaube	2	1	0	-1	-2
Art. 2) -Art. an Gott					
Art. 3) -Art. den Allmächtigen					
Art. 4) -Art. den Schöpfer des Himmels und der Erde					
Art. 5) -Art. und an Jesus Christus					
Art. 6) -Art. seinen eingeborenen Sohn					
Art. 7) -Art. unseren Herrn					
Art. 8) -Art. empfangen durch den heiligen Geist					
Art. 9) -Art. geboren von der Jungfrau Maria					
Art. 10) -Art. gelitten unter Pontius Pilatus					
Art. 11) -Art. gekreuzigt, gestorben und begraben					
Art. 12) -Art. hinabgestiegen in das Reich des Todes					
Art. 13) -Art. am dritten Tage auferstanden von den Toten					

<sup>23</sup> *Bucher, R.*, Die Theologie in Moderne und Postmoderne, in: *Höhne, H.-J. (Hrsg.)*, Theologie, die an der Zeit ist, Paderborn 1992

<sup>24</sup> *Metzinger, T.*, Bewußtsein – Beiträge aus der Gegenwartsphilosophie, Paderborn 1995

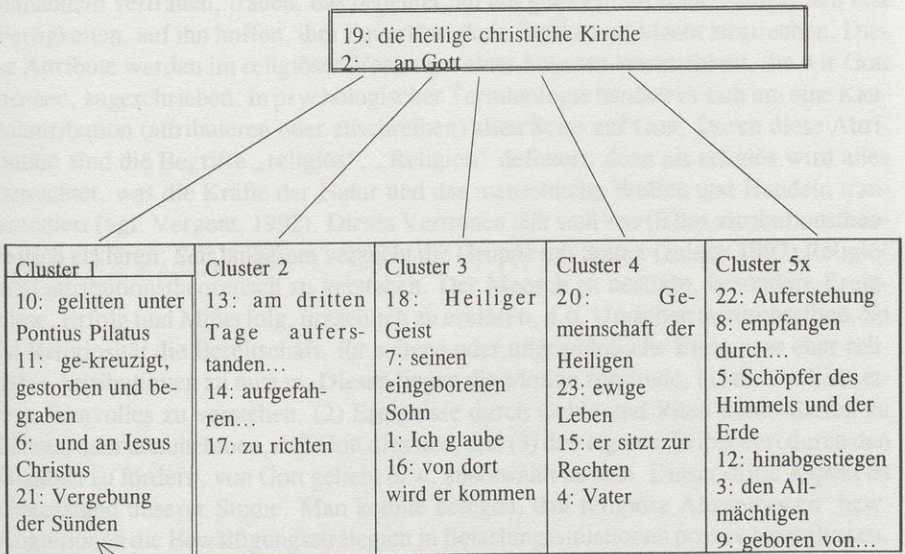
Art. 14) -Art. aufgefahren in den Himmel	
Art. 15) -Art. sitzt zur Rechten Gottes, des allmächtigen Vaters	
Art. 16) -Art. von dort wird er kommen	
Art. 17) -Art. zu richten die Lebenden und Toten	
Art. 18) -Art. Ich glaube an den Heiligen Geist	
Art. 19) -Art. die heilige christliche Kirche	
Art. 20) -Art. Gemeinschaft der Heiligen	
Art. 21) -Art. Vergebung der Sünden	
Art. 22) -Art. Auferstehung der Toten	
Art. 23) -Art. und das ewige Leben	

Abb. 2:

Rekonstruktion des CREDO mittels des Konstruktes *Wahrheit*

Konfession	credo
ev.	Wahr.Kr. 4 – Sinn.Kr. 1
kath.	Wahr.Kr. 2 – Sinn-Kr. 3

Abb. 3:



Wahr

nicht wahr

Geschichtlicher Komplex?

## Abb. 4: Rekonstruktion des CREDO mittels des Konstruktes Sinn

Engere Clusterbildungen:

Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	Cluster 5
19: die heilige christliche Kirche 21: Vergebung der Sünden 22: Auferstehung der Toten 16: von dort wird er kommen 3: der Allmächtige	12: hinabgestiegen in das Reich des Todes 23: das ewige Leben	10: gelitten unter Pontius Pilatus 6: an Jesus Christus 8: empfangen durch ... 7: eingeborener Sohn	14: aufgefahren in den Himmel 9: geboren von der Jungfrau ...	18: Heiliger Geist 5: Schöpfer des Himmels 15: sitzt zur Rechten ...

Sinnvoll

nicht sinnvoll

eschatologischer Komplex?

