

Rudolf Tammeus /
Gerd-Rüdiger Koretzki (Hg.)

Werkbuch.

**Religion entdecken – verstehen –
gestalten. 5./6. Schuljahr**

Materialien für Lehrerinnen und Lehrer

Religionen entdecken – verstehen – gestalten

Heft 6

≡book

Vandenhoeck & Ruprecht

Werkbuch 5/6

Religion entdecken –
verstehen –
gestalten

5./6. Schuljahr

Herausgegeben
von Gerd-Rüdiger Koretzki / Rudolf Tammeus

Erarbeitet von:

Sigrid Baden-Schirmer
Ursula Kirstein
Maren Köhler
Birgit Rump

Vandenhoeck & Ruprecht

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Religion entdecken – verstehen – gestalten / hrsg. von Gerd-Rüdiger Koretzki/Rudolf Tammeus.

Erarb. von: Sigrid Baden-Schirmer ... – Göttingen : Vandenhoeck und Ruprecht

5./6. Schuljahr

Werkbuch. . – 2000

ISBN 3-525-61477-2

© 2000, Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen.

<http://www.vandenhoeck-ruprecht.de>

Printed in Germany. – Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Text & Form, Pohle

Druck und Bindearbeiten: Hubert & Co., Göttingen

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	5
<i>Gerd-Rüdiger Koretzki / Rudolf Tammeus</i>	
Religion entdecken – verstehen – gestalten: Anmerkungen zur konzeptionellen Grundlegung des Lehrbuchs	10
<i>Peter Biehl</i>	
Ankommen im Religionsunterricht	22
<i>Sigrid Baden-Schirmer</i>	
Schöpfung: Staunen – Erkennen – Bewahren	36
<i>Maren Köhler</i>	
Abraham steht am Anfang	51
<i>Birgit Rump</i>	
Exodus – Aufbruch in ein neues Land	62
<i>Ursula Kirstein</i>	
Gesucht: Ein Mensch namens Jesus	76
<i>Ursula Kirstein</i>	
Die Sache Jesu geht weiter	91
<i>Birgit Rump</i>	
Die Bibel: Das Haus der vielen Türen	103
<i>Ursula Kirstein</i>	
Angst und Geborgenheit	119
<i>Sigrid Baden-Schirmer</i>	
Andere sind anders	131
<i>Maren Köhler</i>	
Zeit zum Leben – Zeit um Feiern	147
<i>Sigrid Baden-Schirmer</i>	
Evangelische Christen – katholische Christen: Was sie eint, was sie trennt	162
<i>Birgit Rump</i>	
Andere Erfahrungen – andere Religionen: Das Judentum	177
<i>Maren Köhler</i>	

Folgende Abkürzungen bzw. Symbole werden häufig verwendet:

SB Schülerband

WB Werkbuch

Sch. der/die Schüler/in
die Schüler/innen

L. der/die Lehrer/in
die Lehrer/innen

ZM Zusatzmaterialie



Leseempfehlung



Tafelbild

Vorwort der Herausgeber

Im Jahr 2000 mit der Herausgabe eines neuen Lehrwerkes für den Religionsunterricht zu beginnen, stellt ein Wagnis dar. Jüngst erst haben die Ergebnisse der 13. Shell-Jugendstudie den von vielen Religionslehrer/inne/n seit Jahren beobachteten Rückgang christlicher Glaubensvorstellungen und die dramatische Abnahme praktischer Ausübung kirchlicher Rituale bei Jugendlichen eindrucksvoll bestätigt. Wie schon in anderen Untersuchungen zuvor ist von einer Ablehnung institutionalisierter Religiosität und einer Zunahme privater Glaubensüberzeugungen die Rede. Ein ausgeprägtes religiöses Milieu ist bei deutschen Jugendlichen – im Gegensatz zu vielen ausländischen (bes. türkischen) – nicht mehr feststellbar. Religionspädagogen wie Friedrich Schweitzer haben allerdings seit langem darauf hingewiesen, dass die Religiosität heutiger Jugendlicher weiter reicht als ihre Kirchlichkeit. Die wahrzunehmende „Entkirchlichung“ ist deshalb keineswegs gleichzusetzen mit einem Fehlen religiöser Interessen (Gottesglaube, Sinnfrage, Beten, Weiterleben nach dem Tod usw.).

Sind Religionsbücher angesichts der skizzierten religiösen Ausgangslage überhaupt noch sinnvolle Leit- bzw. Begleitmedien religiöser Bildung in der Schule? Behindert ein Schulbuch mit seinen „vorgetrampelten Pfaden“ nicht eher die notwendig individualisierten religiösen Lernwege der Schüler/innen? Mehr noch: Kann ein Religionsbuch der religiösen Situation heutiger Jugendlicher überhaupt noch hinreichend gerecht werden? Kein Wunder, dass viele Religionslehrer/innen der Arbeit mit einem Lehrbuch im Fach Religion eher skeptisch gegenüberste-

hen und stattdessen gemäß dem Motto „Schüler/innen gestalten ihr Religionsbuch selbst“ mit Kopien arbeiten oder sich gar als „Lieblingsreligionsbuch ... (e)in dickes Buch mit leeren Seiten“ (so Karl Graffmann in ZPT 3/99) wünschen.

Andererseits haben Befragungen (vgl. etwa Reinhard Dross im JRP 7/91) ergeben, dass Religionslehrer/innen Schulbücher (und Lehrerhandbücher) als Anreger zur unterrichtlichen Gestaltung und als Vermittler verlässlicher Informationen durchaus schätzen, wenn sie Schüler/innen und Lehrkräfte als Adressaten deutlich im Auge behalten, sich nicht als ausschließliches Hilfsmittel für den Unterricht verstehen und konzeptionell nicht zu einseitig sind. Die Autorinnen und Herausgeber des vorliegenden Lehrwerkes, alle selbst praktizierende Religionslehrer/innen, haben sich bemüht, diesen Kriterien zu entsprechen.

Stärker als bisher muss ein neues Lehrwerk für den Religionsunterricht deshalb die vielfältigen Erscheinungsformen und veränderten Aneignungsmöglichkeiten von Religion bei heutigen Schüler/inne/n berücksichtigen. Alltags- und Lebensbezug sowie Erfahrungsoffenheit und Handlungsorientierung sind notwendig zu beachtende didaktische Prinzipien; Elementarisierung religiöser Inhalte, biografischer Ansatz, praktisches Lernen, die Berücksichtigung außerschulischer Lernorte und fächerverbindendes Arbeiten daraus abzuleitende Herausforderungen für neue Religionsbücher. Neben der Alltagsreligiosität müssen durchaus auch etablierte Inhalte und Formen von Religion als „wohl-dosierte Fremdheiten“ (Thomas Ziehe) thematisiert werden.

Zur Konzeption des Lehrwerks

Der komplexen Situation des Religionsunterrichts kann heutzutage ein einzelnes religionspädagogisches Konzept nicht mehr gerecht werden; sie erfordert vielmehr eine *Verschränkung* von Elementen verschiedener religionspädagogischer Konzeptionen und didaktischer Strukturen. Die Autorinnen und Autoren integrieren in dem neuen Religionsbuch wichtige konzeptionelle Erkenntnisse der jüngeren Religionsdidak-

tik und folgen dem von Peter Biehl in verschiedenen Veröffentlichungen (vgl. etwa JRP 12/95) vorgeschlagenen Zusammenspiel zwischen traditionersschließenden, problemorientierten und symboldidaktischen Strukturen. Den jeweils zugrunde liegenden didaktischen Strukturen korrespondieren dabei folgende wichtige Dimensionen und Grundaufgaben religiöser Bildung:

Didaktische Strukturen	Dimensionen religiöser Bildung	Grundaufgaben religiöser Bildung
– die traditionerschießende/hermeneutische Struktur	– die theologische Dimension (Theologie)	– Entwicklung einer Sprachlehre des christlichen Glaubens – Beförderung einer elementaren theologischen Urteilsbildung – Symbolverstehen
– die problemorientierte Struktur	– die sozial-ethische Dimension (Gesellschaft)	– Handlungskompetenz und sozial-ethische Urteilsfähigkeit angesichts der „Schlüsselprobleme“ unserer Zeit
– die symboldidaktische Struktur	– die (inter-)personale Dimension (Schüler/innen)	– Hilfe zur Identitätsbildung auf dem Wege eines selbsttätigen, verstehenden, deutenden und handelnden Umgangs mit den religiösen Symbolen – Verständigung mit Anderen mithilfe von Symbolen
	– Dimension interreligiösen Lernens (Religionen)	– Austrag des Streites um die Wahrheit in einem ökumenisch und interreligiös angelegten Dialog

Der Titel ist Programm

Dem neuen Lehrwerk haben wir den programmatischen Titel RELIGION ENTDECKEN – VERSTEHEN – GESTALTEN gegeben und damit die unserer Meinung nach wesentlichen Bereiche religiöser Bildung in der Schule beschrieben:

RELIGION ENTDECKEN: Eine „Religion zu haben“ ist für Schüler/innen heute keine Selbstverständlichkeit mehr. Im Religionsunterricht geht es darum, diese vielfach fremd gewordene Religion und ihre Tradition neu oder wieder zu entdecken: in Phänomenen und Problemen der eigenen Lebens- und Alltagswelt sowie im Fremden und Unbekannten. Überlieferungen, Texte, Bilder und Symbole der christlichen Kirchen und der Nachbarschaftsreligionen bieten Anlässe zur Wahrnehmung von Religion. In diesem Kontext ökumenischen und interreligiösen Lernens kommen andere Religionen durchgehend aus der Binnensicht selbst zu Wort.

RELIGION VERSTEHEN: Das sorgfältig ausgewählte und erprobte Materialangebot schafft Lernsituationen, die auf eine wachsende Kompetenz im Verständnis religiöser Sprach-, Symbol- und Ausdrucksformen hinzielen und solides religiöses Wissen vermitteln. Neben der Erschließung der biblischen Tradition wird auch ein erstes Verstehen der Nachbarschaftsreligionen angebahnt. Dies ermöglicht das positionelle Gespräch über den religiösen Wahrheitsanspruch.

RELIGION GESTALTEN: Religion wird erfahrbar im gestaltenden Umgang mit ihren Traditionen, Liedern, Symbolen und Ritualen. Die Arbeitsvorschläge verbinden analytische, kreative sowie handlungs- und produktionsorientierte Verfahren. Neben kognitiven werden so auch emotionale und soziale Lernerfahrungen ermöglicht. Diese Verschränkung schafft einen Experimentierraum, in dem Schülerinnen und Schüler eigene religiöse Sprach- und Ausdrucksformen erproben und entwickeln können.

Zum Schülerband

RELIGION ENTDECKEN – VERSTEHEN – GESTALTEN berücksichtigt in seinen vier Doppeljahresbänden (5/6, 7/8, 9/10 und 11+) die von den geltenden Lehrplänen vorgegebenen Themen ebenso wie die besonderen Bedürfnisse und die Lebenswelt heutiger Jugendlicher. Jeder Band enthält 12 Kapitel, die aus wiederkehrenden Bausteinen bestehen: Eine EINSTIEGSSEITE präsentiert das Thema mit einem eröffnenden Material, das bereits einen zentralen Aspekt des Kapitels vorstellt. Die Kapitel sind so angeordnet, dass jeweils DOPPELSEITEN einen wichtigen Aspekt thematisieren. Dieser wird jeweils durch ORIENTIERENDE ÜBERSCHRIFTEN verdeutlicht. Für die Erarbeitung der einzelnen Themen stellt jeder Band ein breit gefächertes Spektrum sorgfältig ausgewählter, unverbrauchter Materialien bereit: Texte (eher biblische und literarische als Gebrauchs- und Zeitungstexte), Bilder und Lieder ermöglichen in ihrer Kombination und in ihrem Zusammenspiel

unterschiedliche methodische Zugangs- und Erschließungsweisen.

Herausgeber und Autorinnenteam haben sich bei der Auswahl und Präsentation der Materialien von den anfangs genannten konzeptionellen Überlegungen leiten lassen. In besonderer Weise waren die folgenden Grundsätze dabei wirksam:

- ▶ *Offenheit ohne Beliebigkeit:* Das heißt, mit ihrem jeweiligen unterschiedlichen eigenen Aussage- und Bedeutungspotenzial wie auch in ihrer spannungsreichen, Multiperspektivität eröffnenden, Anordnung und Verknüpfung sollen die Materialien zur Auseinandersetzung anregen und positionelle Beliebigkeit verhindern.
- ▶ Nur solche Materialien finden Aufnahme, die in unterrichtlichen Situationen und in verschiedenen (altersgleichen) Lerngruppen *praktisch erprobt* sind.

- ▶ Alle Materialien werden, soweit nur irgend möglich, *in ihrem ‚Eigenwert‘*, d.h. ohne Beschränkung ihres Aussage- und Bedeutungspotenzials, dargeboten.
- ▶ Das Lehrwerk soll die Unterrichtenden in ihrer fachlichen und didaktischen Kompetenz *unterstützen*, sie aber *nicht gängeln*. Das Sichtfeld und der Spielraum für eigenverantwortliche Entscheidungen sollen durch das Lehrwerk erweitert, nicht eingeengt werden.
- ▶ Die Materialien dieses Lehrbuchs sollen motivieren, zu einer eigenständigen Auseinandersetzung anhalten, sorgfältig ausgewähltes ‚signifikantes‘ Anschauungsmaterial bieten und damit solides fachliches Lernen und Arbeiten ermöglichen.

Diesen Grundsätzen entsprechend

- ▶ werden Bilder möglichst großformatig und, zur Wahrung ihres ästhetischen Eigenwertes, ohne „verräterische“ Angaben, wie etwa der des Titels, wiedergegeben.
- ▶ werden religiöse Texte, die der christlichen Religion ebenso wie die der Nachbarschaftsreligionen, prinzipiell aus der „Innensicht“ dargeboten.
- ▶ finden sich die ARBEITSVORSCHLÄGE nicht direkt bei den Materialien selbst, sondern sind bewusst ans Ende jedes Bandes gestellt, damit eine Einengung der Perspektiven durch steuernde Vorgaben vermieden und die eigene Auseinandersetzung mit den Materialien offen gehalten wird. Ungeachtet ihrer Platzierung sind die Arbeitsvorschläge integraler Bestandteil der Kapitel und sehr genau auf die Materialien bezogen, zu deren Erschließung sie detaillierte und konkrete Hilfen bieten. Da sie den „Extrakt“ der unterrichtspraktischen Erfahrung ebenso wie der didaktischen Überlegungen darstellen, wird niemand auf diese Hilfen und Impulse verzichten wollen und können.

- ▶ wird den Unterrichtenden die Möglichkeit offengehalten, Materialien kapitelübergreifend auch in anderen thematischen Zusammenhängen zu verwenden. QUERVERWEISE (bei den Arbeitsvorschlägen) fordern hierzu ausdrücklich auf; das VERZEICHNIS WICHTIGER NAMEN UND BEGRIFFE im Anhang unterstützt diese Arbeitsweise.
- ▶ bietet die IDEEN-ECKE in jedem Kapitel Anregungen zur Weiterarbeit. Hier finden sich insbesondere Impulse für handlungs- und projektorientiertes Lernen sowie Hinweise auf außerschulische Lernorte in Stadt, Region und Worldwideweb.
- ▶ sorgt der Abschnitt ZUM FESTHALTEN, mit dem jedes Kapitel schließt, für eine Vergewisserung und Festigung des Gelernten. Mit seiner Zusammenstellung zentraler Inhalte, Begriffe, Fragestellungen oder Sachinformationen will dieser Abschnitt nicht nur eine Sicherung wichtiger Ergebnisse oder Einsichten des jeweiligen Einzelkapitels leisten, sondern darüber hinaus deutlich machen, dass auch im Religionsunterricht aufbauendes Lernen, klar konturierte Lerninhalte, vorweisbare, festhaltenswerte Ergebnisse und Fragestellungen sowie eine eigene Fachterminologie ihren festen Platz haben.

Mit den beschriebenen Bausteinen stellen die Schülerbände gewissermaßen „selbsterklärende Systeme“ dar, d.h., sie sind grundsätzlich ohne zusätzliche Hilfen und Erläuterungen aus sich heraus verständlich und bearbeitbar. Und dies umso mehr, als Herausgeber und Autorenteam von dem *Leitbild des/der selbstbewussten und kompetenten Unterrichtenden* ausgehen, der/die für einen planvollen, effektiven, methodisch vielseitigen und motivierenden Unterricht neuartige Materialien und inhaltliche wie methodische Anregungen gern aufnimmt und von ihnen produktiv Gebrauch macht, dem/der aber jede Gängelung, ‚Rezeptologie‘ und ‚Instant-Pädagogik‘ zuwider sind.

Zum Lehrerband

Das Werkbuch bietet zunächst eine gründliche Einführung in die methodisch-didaktische Gesamtkonzeption des Unterrichtswerks. Peter Biehl hat es übernommen, in einem Originalbeitrag „Anmerkungen zur konzeptionellen Grundlegung des Lehrbuchs“ (S. 10ff.) die didaktischen Grundentscheidungen und ihre Umsetzung in dem Lehrwerk darzustellen und zu erläutern. Darüber hinaus bietet der Lehrerband zu jedem Kapitel des Schülerbandes ausführliche Erläuterungen, die wieder nach einem einheitlichen Schema gegliedert sind. Inhaltlich wird hierbei besonderer Wert auf eine sachgemäße Verbindung von Theorie und Praxis gelegt.

Der Abschnitt THEOLOGISCHE UND DIDAKTISCHE ASPEKTE dient der Einführung in das Thema: Hier werden die wesentlichen Sach- und Hintergrundinformationen sowie die biblischen und theologischen Bezüge jedes Kapitels knapp und übersichtlich dargestellt, die dem/der Unterrichtenden einen schnellen Überblick über das Thema und eine solide Grundlage für die Unterrichtsplanung geben.

Der Abschnitt INTENTIONEN stellt die pädagogisch-didaktischen Überlegungen und Zielsetzungen in konzentrierter Form zusammen. In dem Abschnitt LITERATUR ZUR VORBEREITUNG ist ausschließlich solche Literatur zusammengestellt, die von den Unterrichtenden mit unmittelbarem Gewinn für ihre Einarbeitung in das Thema und für die Vorbereitung ihres Unterrichts herangezogen werden kann.

Den Schwerpunkt jedes Lehrerband-Kapitels bildet der umfangreiche Abschnitt UNTERRICHTSIDEEN, der detaillierte Erläuterungen zu jedem einzelnen Material des Schülerbandes gibt, die aus der Unterrichtspraxis erwachsen sind und im Unterricht erprobt wurden. Die Schülerband-Materialien werden dabei zwar in den Zusammenhang eines modellhaften Unterrichtsverlaufs gestellt, können je nach Interesse und Schwerpunktsetzung aber auch anders gruppiert werden. Materialbezogene Sachinformationen, differenzierte Bildbeschreibungen usw. werden verknüpft mit methodischen Hinweisen und An-

leitungen zum Umgang mit den Texten, Bildern und Liedern des Schülerbandes. Die Erläuterungen zu einzelnen – analytischen, kreativen und handlungsorientierten – Verfahren und Arbeitsformen erleichtern ebenso wie beigelegte Schaubilder, Tafelskizzen und kopierfertige Arbeitsblätter die unterrichtspraktische Umsetzung. Insgesamt bieten die UNTERRICHTSIDEEN über das im Schülerband Dargebotene hinaus Alternativen: Ideen, Impulse und Vorschläge für ergänzende oder alternative Unterrichtsschritte, für die ein eigener Abschnitt zusätzliche MATERIALIEN UND MEDIEN – auch diese wieder in kopierfähiger Vorlage – bereitstellt. Dem/der Unterrichtenden werden hier auch nützliche Hinweise auf themenbezogene Jugendbücher sowie auf Fundstellen und Bezugsquellen einzelner Medien gegeben. Als Herausgeber erhoffen wir uns einen produktiven Umgang mit dem breiten, im Schüler- wie Lehrerband enthaltenen, Angebot anregender Materialien, Medien und Impulse.

Ein herzlicher Dank richtet sich zuerst an Peter Biehl, der die Entstehung dieses Unterrichtswerks von Anfang an begleitet und inhaltlich gefördert hat. Seine religionspädagogischen Überlegungen haben dieses Lehrwerk geprägt und es damit von vornherein gegen Einseitigkeiten aller Art immunisiert.

Unser Dank gilt außerdem den Autorinnen, die mit ihrem Einfallsreichtum, ihrer Sachkenntnis, ihrem Spürsinn und ihrer Begeisterungsfähigkeit, ihrem kooperativen Arbeitsstil – und natürlich ihrer Unterrichtserfahrung – den entscheidenden Beitrag zum Gelingen dieses Lehrwerkes geleistet haben.

Schließlich danken wir auch dem Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, der dieses Projekt mit großem Engagement und Sachverstand betreut hat.

Göttingen, im April 2000

Gerd-Rüdiger Koretzki / Rudolf Tammeus

Religion entdecken, verstehen, gestalten –

Anmerkungen zur konzeptionellen Grundlegung des Lehrbuchs

Peter Biehl

1. Aspekte erfahrungsorientierten Lernens

Den drei didaktischen Leitbegriffen des Titels füge ich kommentierend je einen Begriff hinzu: Entdecken und wahrnehmen, verstehen und deuten, gestalten und handeln. Zusammengekommen kennzeichnen sie den Weg, auf dem wir *Erfahrungen mit Religion* machen.

1.1. Entdecken und wahrnehmen

„Wenn jemand eine Reise unternimmt, dann kann er etwas erfahren.“ Dieses leicht abgewandelte Sprichwort führt uns unmittelbar zum Verständnis der Erfahrung. Das Wort „erfahren“ leitet sich von „fahren“ her. Erfahrung ist das, was einem auf der Fahrt, einer Reise begegnet. Erfahrung ist das, was einer auf Reisen an Gefahren zu bestehen hatte und was als *Ergebnis* der Reise in Erinnerung bleibt. Erfahrung meint *einmal* das Fahren selbst, also den Prozess des Erfahrens, in dem wir Neues wahrnehmen und erleben, und *sodann* das Ergebnis dieses Fahrens, also die „Erfahrenheit“ als Niederschlag vieler Erfahrungen.

Die Berufung auf Erfahrung geschieht häufig in dem Interesse, sich gegen Neues abzuschirmen. Für didaktische Erschließung von Religion ist entscheidend, dass das Erfahren als Prozess einen Vorrang behält. Daher steht das Entdecken an erster Stelle. Religion „lehren“ heißt: *Anstiftung zu einer Entdeckungsreise*. Erfahrung hat die Tendenz, sich zu verfestigen zu einem Le-

benswissen im Sinne des Bescheidwissens, das feste Orientierung verspricht. Daher wird das Entdecken durch „*kreative Wahrnehmung*“ ergänzt. Sie kann verfestigte Erfahrung wieder aufbrechen, wieder „verflüssigen“, indem die Begegnung mit Neuem zugelassen wird. Didaktisch gewendet: Das Entdecken und Wahrnehmen wird gefördert, damit religiöse Lernprozesse wieder den ursprünglichen Prozess des Erfahrens darstellen und nicht nur die Ergebnisse von Erfahrungen (anderer) vermitteln. Der Lernprozess soll wieder zurück zu den ursprünglichen Quellen der Erfahrung, an den Ort, an dem sich Menschen und Dinge von sich her *zeigen* und in ihrer Eigenart *ent-deckt* werden können.

Daher sollen Lernende selbst auf die Reise gehen und Entdeckungen machen und nicht nur über Reisen „informiert“ werden. Auch Heranwachsende haben ihre „Sehgewohnheiten“ und sind in ihrer Wahrnehmungsfähigkeit eingeschränkt. *Entdeckendes Lernen* – wie es Martin Wagenschein praktiziert hat – versucht, „Gewohnheiten“ durch Irritationen, Verfremdungen, Kontraste zu durchbrechen, zu einer Entselbstverständlichung des Lebens und seiner Deutungen beizutragen.

Ausgangspunkt und ständiger Bezugspunkt der Entdeckungsreise ist die *Lebenswelt der Heranwachsenden*. Sie ist *der primäre Ort der Entdeckung von Religion*.

Religiöse Phänomene und alltagsweltliche

Probleme sind im unmittelbaren Lebensumfeld der Lernenden, in der Region und – vermittelt durch Medien – in der Ferne und Fremde zu entdecken. Entdeckendes Lernen wird mit dem *regionalen Lernen* verbunden. So weist das Lehrbuch immer wieder über sich hinaus auf die Stadt oder die Region als Lehrbuch. Angesichts der Kompliziertheit, Unübersichtlichkeit und Anonymität des gesellschaftlichen Gesamtsystems hat der regionale Lebensraum wegen seiner relativen Übersichtlichkeit besondere didaktische Relevanz. Entdeckendes Lernen ist zugleich *exemplarisches Lernen*. An der Besonderheit der *einen* Region kann ein Allgemeines sinnfällig werden, ohne dass die unvergleichbare Besonderheit verloren geht. *Das Allgemeine zeigt sich in der Vielfalt des Besonderen, Konkreten*. Der regionale Lebensraum hat an der Komplexität der Lebenswelt teil, er stellt aber ein Feld für unmittelbare Wahrnehmung der Wirklichkeit dar. Im sozialen Nahbereich gibt es Möglichkeiten zur eigenen Gestaltung und tätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt, zum Probedeln. Religion ist zu entdecken in der Dorf-, Stadt- und Kirchenarchitektur, im gottesdienstlichen Raum, in der Geschichte von Kirchengemeinden und ihrem Brauchtum.

Erfahrung mit Religion zu machen, bedeutet aber auch die staunende Annäherung an Phänomene und Praktiken, die weder kirchlich normiert noch wissenschaftlich-theologisch fundiert sind. 34% der jüngeren evangelischen Kirchenmitglieder haben Erfahrungen mit religiösen, esoterischen, spirituellen Praktiken und Weltanschauungsangeboten außerhalb der Kirche gemacht. Ein reges Interesse an religiösen Fragen in einem weiten Sinne führt zu vielfältigem Suchen, Ausprobieren und Sammeln von Erfahrungen. Magie und Okkultismus üben eine Faszination aus, die zur „Entzauberung“ (H. Streib) herausfordert. Religion „ereignet“ sich für Jugendliche vor allem in der *Musikszene*. Das Lehrbuch verhilft mit seinen Anstößen und Materialien zu einer Sensibilisierung für die Wahrnehmung offener religiöser Deutemuster und der religiösen Funktion von Ritualen der Jugendkultur. Ohne falsche Naivität und ohne den Gestus der Wissenden ist Religion in den Suchbewegungen allererst neu zu entdecken, auch in den unausgesprochenen Botschaften.

Erfahrungen haben sich vielfältig in den Überlieferungen der Religion, der christlichen wie der Nachbarschaftsreligionen, niedergeschlagen. Texte, Bilder und Symbole können *Erfahrungsräume* darstellen, *die zu Entdeckungsreisen einladen*. Lernende können sich von den jeweils eigenen, individuellen Ausgangslagen her kreativ gestaltend in diese Erfahrungsräume einbringen und sie für sich „wohlich“ machen. Bei solchen Entdeckungsreisen beginnen aber auch die Texte, Bilder und Symbole *an* den Teilnehmer/innen zu arbeiten. Bilder und Symbole leisten Arbeit am Menschen, die der Wahrheit des Lebens zugute kommt (H. Weder). Daher versucht das Lehrbuch die *Aufmerksamkeit für Bilder und Symbole zu schärfen*. Anhand ihres Leitfadens lassen sich die biblischen Texte so auslegen, dass die in ihnen verdichteten Erfahrungen von Generationen in Bewegung geraten und in Bewegung versetzen. Wir geraten spielend vor ihre Wahrheit, die zur Auseinandersetzung herausfordert. Das Lehrbuch ermöglicht durch die Auswahl seiner Materialien und durch seine Anstöße, dass der *Streit um die Wahrheit* unter den Bedingungen der Postmoderne perspektivenreich, aber ohne Beliebigkeit geführt werden kann.

1.2. Verstehen und deuten

Entdeckungen, Wahrnehmungen, Erlebnisse und Widerfahrnisse werden erst zu Erfahrungen, wenn sie mithilfe eines Interpretationsrahmens, also durch sprachlich geleitete und vermittelte Erschließung in den bisherigen Erfahrungszusammenhang eingelassen werden. Dieser Interpretationsrahmen ist für Erfahrungen konstitutiv; er ist das Ergebnis der bisher gesammelten persönlichen und kollektiven Erfahrungen; er ist zugleich gesellschaftlich vermittelt und besteht für eine Gruppe von Personen *gemeinsam*. Die Wahrnehmung und Deutung neuer Erfahrungen kann den Interpretationsrahmen verändern und damit die sprachlich geleitete Deutung und Gestaltung von Wirklichkeit erweitern und vertiefen. Religiöse Erfahrungen zu machen, erfordert die Kompetenz, *Wahrnehmungen, Entdeckungen, Erlebnisse und Widerfahrnisse mithilfe von Symbolen, Metaphern und Storys zu deuten und*

zu verarbeiten. Diese Deutung vollzieht sich in einem prinzipiell unabschließbaren *Verstehensprozess*.

Die *Deutungskompetenz* setzt eine religiöse „Sprachlehre“ voraus (Hermeneutik als Sprachlehre des christlichen Glaubens).

„Verstehen“ ist also konstitutiv für *Erfahrungen mit Religion*.

Das Verstehen richtet sich in erster Linie *auf das Leben selbst* und auf die Religion, die an den Brüchen, an den Übergängen und Schnittstellen des Lebens, im Kontrast zwischen Alltäglichem und Unalltäglichem ihren Ort hat.

In der wissenschaftlichen Exegese ist das Verstehen der grundlegenden Überlieferungen der Religionen und ihrer „klassischen“ Texte Selbstzweck.

Das Verstehen zielt nicht auf das, was der Text heute sagt und bedeutet, sondern auf das, was er einmal gesagt hat. Sofern der Religionsunterricht (vgl. Band 9/10) eine Einführung in Elementarformen historisch-kritischen Arbeitens intendiert, hat er an diesem Charakter der Exegese teil.

In didaktischer Hinsicht geht es jedoch primär um *das Verstehen des eigenen Lebens und der Lebenswelt mithilfe religiöser Texte*. Zur Zeit des Hermeneutischen Unterrichts wurde diese Intention verfolgt, wenn M. Stallmann von der „Hermeneutik des Daseins“ sprach (heute ist diese Formel auf die „Hermeneutik der Lebenswelt“ zu erweitern).

Das Lehrbuch räumt diesem Grundsatz entsprechend *kreativen Verfahren zur Erschließung religiöser Texte* einen *Vorrang* vor analytischen Verfahren ein. Kreative Verfahren, Formen „praktischer Vermittlung“ sind alle Formen des Spiels, Pantomime, Interaktionale Auslegung, Tanz, (Vor-)Formen des Bibliodramas, Formen der Auslegung durch Kunst und Musik Diese Formen, die ein Verstehen des Lebens durch die „Verstrickung“ in fremde Geschichten fördern, werden in ein *Zusammenspiel mit engagierten Lektüreformen* (befreiungstheologische und feministische Auslegung) und *historisch-kritischen Auslegungsformen* gebracht.

Das Hermeneutikverständnis hat sich seit den Anfängen des Hermeneutischen Unterrichts von einer *Texthermeneutik* zu einer *Erfahrungshermeneutik* gewandelt, die das Verstehen von Si-

tuationen, Problemen, Symbolen und Ritualen, von Lebenslauf und religiösen Lebenslinien und von Lebensformen umfasst. Das Verstehen der Tradition dient der *Verständigung* angesichts der Herausforderungen durch die Zukunft: Das Verstehen richtet sich auch auf die *Verständigung* zwischen Menschen der Gegenwart, und zwar mithilfe von Symbolen. „Verstehen“ wird nicht als Methode oder als „Tugend des Erziehers“ verstanden, wie in der deutschen Pädagogik üblich, sondern als *Ziel* eines kritischen Bildungsprozesses. Gefragt wird also nach dem *Verstehen von Lernenden*, dem Verstehen ihres Lebens mithilfe von Wissensbeständen, die die alltägliche Lebenswelt übersteigen (J. Oelkers).

Der Lernende versteht sich selbst nicht unmittelbar, sondern im Spiegel des Anderen und auf dem langen Weg über den Schatz kultureller und religiöser Symbole. Das *Selbstverstehen ist zeichenvermittelt*. Der Lernende versteht sich selbst, indem er das, was die Symbole, Metaphern und Storys sagen und zu verstehen geben, in Annäherung und Distanzierung so in das Verstehen einholt, dass er den ihm gegebenen Sinn entweder reflexiv wieder aneignet und weiterentwickelt oder aber kritisch abweist. Der Verstehensprozess ist prinzipiell *unabschließbar*, auf das *Weiterverstehen* des Selbst und der gemeinsamen Lebenswelt angelegt.

Die Lernenden müssen für die Konstruktion und Deutung ihrer Biografie im Kontext von Kontingenzen und Übergängen selbst aufkommen. Religionspädagogisches Handeln kann sie bei dieser Aufgabe durch das Angebot von Storys begleiten. Angesichts der Individualisierungsprozesse ist ein großes Reservoir an Bildern, Symbolen und Geschichten erforderlich. Verschiedene vorgegebene Bildsprachen lassen sich aufeinander beziehen. In der Schule der Kunst lernen wir, wie sich Storys neu inszenieren lassen, neue Kontexte geschaffen, Mehrfachkodierungen und Vernetzungen ermöglicht werden. Lernende können die Geschichten selbst „anprobieren“ (M. Frisch), um zu sehen, ob sie zu ihren Erfahrungen passen. *Erfahrungsorientiertes Lernen setzt die wachsende Kompetenz im Umgang mit religiösen Sprach-, Symbol- und Ausdrucksformen voraus*. Von dieser Schlüsselqualifikation hängt die Fähigkeit zu elementarer theologischer Urteilsbildung ab. Das Lehrbuch

fördert diese Qualifikation durch ein reiches Angebot biblischer und außerbiblischer „poetischer“ Texte, durch Impulse für Verschränkungsmöglichkeiten und durch Hinweise zu Reflexionen auf das komplexe Verhältnis von Sprache und Wirklichkeit. Das Sprachgeschehen, das mit dem Namen Jesus Christus bezeichnet wird, ist für das Lehrbuch von besonderer Bedeutung, weil dieses Ereignis einen *Gewinn an Hoffnungssprache* darstellt, der unausgeschöpft ist. Von herausragender Bedeutung sind die *Gleichnisse Jesu* (ebenso wie die Psalmen), die quer zu den Themen des Lehrbuchs immer wieder in Gebrauch genommen werden, weil die transformatorische Kraft dieser Sprache, in der der Traum Jesu vom wahren Leben Gestalt gewinnt, Ohnmachtserfahrungen aufbrechen und neue Horizonte eröffnen kann.

Unter dem Gesichtspunkt „Entdecken“ wurden die didaktischen Prinzipien der Wahrnehmungsfähigkeit und der Selbsttätigkeit angesprochen, die auch für das „Verstehen“ gelten. Werden die Heranwachsenden nicht vorschnell auf die „richtige“ Auslegung festgelegt, können sie (auch für Exegeten) überraschende Beobachtungen an den Texten machen. Auch die wissenschaftlichen Ausleger müssen Mutmaßungen über die Intention eines Textes anstellen, mit Mutmaßungen experimentieren. Durch dieses Experimentieren mit Sinn wird der Text konstituiert; er erscheint als ein Gegenüber, an dem die Interpretation gemessen werden will, Textintention und Leserintention stellen einen dialektischen Prozess dar (U. Eco).

Das Verstehen kann die Tiefendimension der Texte wie der Erfahrungen der Leser erreichen, wenn die Interpretation sich durch die Bilder des Textes leiten lässt. Die Bilder des Textes und seine „Leerstellen“ (W. Iser), die Bedeutungsfülle seiner Symbole sind es auch, die Lernende zu einem kreativen Umgang mit ihm herausfordern. Die Imagination *in* den Texten leitet die Imagination *über* die Texte und ihren Übergang zum Leben.

Spezifische Aufmerksamkeit erfordert das *Verstehen anderer Religionen*. Das Hermeneutikverständnis bedarf der Erweiterung, sodass es nicht nur christliche und säkularisierte Formen von Religion bis hin zur „Zivilreligion“, sondern die Erfahrungen von Angehörigen der Nachbar-

schaftsreligionen und neoreligiöser Gruppen umfasst. Diese Erweiterung gelingt dadurch, dass zwei *Hermeneutiken komplementär aufeinander bezogen werden*, die Hermeneutik des Vertrauten und die Hermeneutik des Unvertrauten, Andersartigen und Fremden. Das Verstehen schwingt hin und her zwischen dem Vertrauten und bereits Bekannten der Individualtradition und dem Überraschenden, Fremden, das den gewohnten Lebenszusammenhang unterbricht. Dabei kann das Fremde unter dem scheinbar Gewohnten, das Fremde in den Betroffenen selbst an das Licht kommen. Durch den Vorgang der Unterbrechung des Vertrauten in der Begegnung mit den Nachbarreligionen kann ein elementarer Zugang zu den Lebensformen der *eigenen* Religion gefunden werden. Didaktisch vorrangig ist eine authentische Selbstinterpretation in „Dialogen konkreten Zusammenlebens“, in denen sich Begegnung in der Dialektik von Selbstwahrnehmung und Wahrnehmung des Fremden vollzieht. Das Lehrbuch weist über sich hinaus auf mögliche Aktionen in der Region („Runde Tische“ mit Vertretern der Nachbarschaftsreligionen). Es bietet reichhaltiges Material und weit reichende Impulse für ökumenisches und interreligiöses Lernen an.

Einverständnis kann nicht Ausgangslage und Ziel religiöser Verstehensprozesse sein. Das vorgängige Lebensverhältnis der Jugendlichen zu religiösen Phänomenen kann von einer *Überidentifikation*, über ein verloren gegangenes und erst zu suchendes *Einverständnis*, bis zu *kritischer Distanz, Indifferenz und Ablehnung* reichen. Aus diesen unterschiedlichen Situationen resultieren unterschiedliche Hermeneutikansätze und Didaktiken. Die Didaktik des Aufmerksammachens entspricht dem erst zu suchenden Einverständnis. Der postmodernen Situation von Religion in schwebenden Übergängen (hypothetisch-schwebendes Einverständnis) entspricht eine didaktische *Flexibilität* und ein *experimenteller* Grundzug (K.E. Nipkow).

1.3. Gestalten und handeln

„Gestalten“ und „Handeln“ heben die Momente der Aktivität, die zu jedem Erfahrungsprozess gehören, besonders hervor. In der Erfahrung sind

wir selbst unmittelbar betroffen, und zwar in einer zugleich *passiven* und *aktiven* Begegnung mit der Wirklichkeit, im Erleiden und schmerzhaften Ausgeliefertsein an das Widerfahrende und in der *produktiven* Verarbeitung der Widerfahrnisse, Entdeckungen und Erlebnisse.

Religion zu erfahren bedeutet, das Leben zugleich passiv und aktiv zu erfahren, bedeutet *Empfangen* und *darstellendes Handeln*. Im Handeln vollzieht der Mensch das nach, was er im Glauben empfangen hat.

Auf *didaktischer* Ebene verweist das *Prinzip der Handlungsorientierung* wie das der Selbsttätigkeit auf die *Bildsamkeit* des Menschen. In der Schule werden Erfahrungen durch teilnehmenden Mitvollzug und durch gemeinsames Handeln gemacht. In ihr sind Handlungsspielräume allerdings gering. Daher kommt (künstlerischen) Gestaltungen, in denen das Verstehen sinnfälligen Aus-druck findet, besondere Bedeutung zu. In der Beanspruchung aller Sinne in religiösen Lernprozessen („Wiederkehr des Körpers“) kommt die reformpädagogische Einsicht von der *Einheit der Bildung von Kopf, Herz und Hand* zur Geltung. Die Realisierung dieser Einsicht setzt eine schrittweise Veränderung der Lernkultur von der vorherrschenden technisch-instrumentell-funktionalen hin zu einer kommunikativen Lernkultur voraus.

Die traditionserschließende didaktische Struktur hat im Verstehen ihr spezifisches Merkmal; die Symboldidaktik als ästhetisches Projekt hat zum „Gestalten“ eine besondere Nähe, wenngleich es in ihr auch um das Verstehen von Symbolen und Ritualen und um Deutung des Lebens mit ihrer Hilfe geht.

In den durch das Lehrbuch angeregten Gestaltungsweisen kann die *affektive* und *soziale* (therapeutische) Dimension des Lernens Vorrang vor der kognitiven Dimension gewinnen. Schüler und Schülerinnen können ihre Gefühle und Stimmungen, wie Glück und Angst, ihr eigenes religiöses Empfinden zum Ausdruck bringen, ihre eigenen religiösen Sprach- und Gestaltungsformen entwickeln und erproben.

Eine Re-Symbolisierung von zu Signalen erstarrten „Symbolen“ vollzieht sich in einem *Pro-behandeln*, in dem der Weg von den Formeln zum Leben wieder gesucht wird. In einem schöpferischen, gestalterischen Umgang wird das

Symbol auf Erfahrungen bezogen; es wird „erprobt“, ob das Symbol bei ihrer Deutung seinen mehrfachen Sinn wieder freigibt.

Die didaktische Notwendigkeit, Religion in Gestaltungen zu erfahren, wird beim Thema „Angst und Geborgenheit“ (Band 5/6) besonders deutlich: Die Unterrichtsideen sehen eine Imaginationsübung, Bildbetrachtung und -begegnung, die Erschließung von Gedichten, die Gestaltung einer Angstcollage, das Malen von Mandalas, Vertrauensspiele, Rollenspiele, Erprobung von Angstbewältigungsstrategien, den Bau von Masken, die Verklanglichung sowie das Malen eines Psalms vor.

Die Arbeitsvorschläge verbinden kreative mit analytischen, handlungs- mit produktorientierten Verfahren.

Wie das Beispiel zeigt, lassen sich praktische Arbeiten, künstlerische Gestaltungen oder andere konkrete Vorhaben (gemeinsames Frühstück; wir pflanzen einen Hoffnungsbaum) gelegentlich in den Unterricht einbeziehen. Zuweilen hilft auch schon die Planungs*sidee* mit einzelnen Realisierungsversuchen. (Wie könnte ein Film aussehen? – Entwerft bitte einzelne Szenen!). Entscheidend ist, dass die Schülerinnen und Schüler sich gemeinsame Ziele setzen, in überschaubaren Lebenszusammenhängen Veränderungsmöglichkeiten erproben und auch an Widerständen Erfahrungen machen.

Anhand von sechs Stichworten haben wir beschrieben, was es heißt, mit Religion Erfahrungen zu machen. Da Entdeckungen und Wahrnehmungen die Bedingung der Möglichkeit darstellen, *neue* Erfahrungen zu erschließen, formulieren wir als *These: Religionslehre ist in erster Linie kreative Wahrnehmungslehre* (s. dazu P. Biehl, *Festsymbole, Neukirchen-Vluyn* 1999).

2. Vier Grundaufgaben des Religionsunterrichts

In der Religionsdidaktik besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass das Aufgabenfeld des Religionsunterrichts durch vier Grundaufgaben strukturiert werden kann. Diese Aufgaben lassen sich nicht aus der Fachwissenschaft ableiten, sondern sind religionspädagogisch im Blick auf die Bildungsaufgabe der Schule und die allgemeinen Ziele religiöser Bildung zu verantworten. Der kritische Bildungsbegriff fungiert als pädagogische Norm. Bildungsbegriff und Bildungsziele müssen für eine *theologische Interpretation* offen sein. Die bisherige Beschreibung, wie Religion erfahren wird, zeigt: Bildung als *Subjektwerdung* des Menschen wird gefördert, wenn Schülerinnen und Schüler Schlüssel-situationen ihres Lebens und Schlüsselprobleme der gemeinsamen Lebenswelt *entdecken*, ihre individuelle Lebensgeschichte *verstehen* und die gemeinsame Lebenswelt unter der Perspektive des Evangeliums *deuten*, wenn sie ihre individuellen und sozialen Erfahrungen *gestalten* und angesichts der bedrängenden Gegenwarts- und Zukunftsprobleme gemeinsam *handeln*, den Streit um die Wahrheit *dialogisch* auszutragen lernen.

Die Bedeutung von Religion lässt sich nicht an ihrer gesellschaftlichen und pädagogischen Verwertbarkeit bemessen. Sie ist *mehr als notwendig*.

Gerade, wenn sie ihre Eigenständigkeit und Widerständigkeit bewahrt, können von ihr fruchtbare, kritische wie schöpferisch verändernde Impulse ausgehen. Beachten wir diesen Vorbehalt, ist es möglich, vom Religionsunterricht einen spezifischen Beitrag zu folgenden *gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen* (O. Negt) zu erwarten:

- den Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität lernen
- die gesellschaftlichen Wirkungen von Technik begreifen und ein entsprechendes Unterscheidungsvermögen entwickeln
- Sensibilität für Recht und Unrecht, Gleichheit und Ungleichheit entwickeln

- einen pfleglichen Umgang mit der Natur und den Mitkreaturen lernen
- Erinnerungs- und Zukunftsfähigkeit bilden;
- kulturelle Kompetenz gewinnen, um die Gegenwartskultur zu verstehen

Die vier Grundaufgaben des Religionsunterrichts lassen erkennen, welche Schlüsselqualifikationen schwerpunktmäßig gefördert werden können.

Der Religionsunterricht kann

- Schülerinnen und Schüler dabei begleiten, auf dem Grund der ihnen gewährten Person-Identität *in Interaktionen* eine fragmentarische Ich-Identität auszubilden und diese als konstituiert durch den Anderen zu begreifen; er hilft daher, den Anderen in seiner Andersartigkeit wahrzunehmen und sich mit Anderen zu verständigen (*personale und interpersonale Dimension*)
- Schülerinnen und Schüler darin fördern, dass sie angesichts der „Schlüsselthemen“ unserer Zeit durch Erfahrungslernen *Gerechtigkeitskompetenz* und *ökologische Kompetenz* sowie elementare ethische Urteilsfähigkeit gewinnen (*sozial-ethische Dimension*)
- Schülerinnen und Schüler befähigen, ihre Lebensgeschichte und die gemeinsame Lebenswelt mithilfe von Symbolen, Metaphern (Gleichnissen) und Storys unter der Perspektive der Verheißung des Evangeliums zu deuten, *Sprachkompetenz*, *Erinnerungs-* und *Hoffnungsfähigkeit* zu entwickeln (*Dimension elementarer theologischer Urteilsbildung*)

Quer zu diesen Grundaufgaben und Dimensionen besteht eine *vierte Grundaufgabe* darin, die Nachbarschaftsreligionen in ihrer Andersartigkeit und Fremdheit zu verstehen und den Streit um die Schlüsselprobleme unserer Zeit argumentativ auszutragen und die Wahrheit in Auseinandersetzung mit den anderen Religionen im Dialog zu finden (*Dimension interreligiösen Lernens*).

3. Das Zusammenspiel didaktischer Strukturen

Die *Ausgangsthese*:

Die Lage der Fachdidaktik entspricht der Lage postmoderner Gesellschaften. Die Zeit der „Groß-Konzeptionen“, die *alle* Aufgabenbereiche des Religionsunterrichts abdecken, ist vorbei. Die Religionsdidaktik ist aus pluralen Entwürfen zusammengesetzt. Wir suchen nach Wegen, die zu Vernetzungen und Verschränkungen führen.

Das Zusammenspiel zwischen traditionserschließender, symboldidaktischer und problemorientierter Struktur ist der integrative Kern eines offenen Ensembles didaktischer Strukturen. Das Zusammenspiel wird den Herausforderungen der Praxis wie den spezifischen Merkmalen der Religion gerecht, es erweist sich auch angesichts der Aufgabe interreligiösen Lernens als fruchtbar.

3.1. Zur Begründung der Auswahl der didaktischen Strukturen

Vor allem durch die zunehmende Individualisierung und durch die Herausforderungen der multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft ist die Situation des Religionsunterrichts so *komplex* geworden, dass ihr nur ein offenes Ensemble didaktischer Strukturen entspricht. Die drei Strukturen, die den integrativen Kern bilden, haben sich in der praktischen Arbeit bewährt. Ihre Auswahl ist nicht historisch begründet – dann hätte auch die Ev. Unterweisung eine Rolle spielen müssen –; sie ist vielmehr systematisch begründet, nicht dogmatisch, sondern *religionsphänomenologisch*.

Die christliche Religion und ihre Nachbarchchaftsreligionen sind durch drei *spezifische Merkmale* bestimmt. Für sie sind konstitutiv *grundlegende Überlieferungen* (Heilige Schriften bzw. Texte), ihre *zentralen Symbole, Riten und Feste* – die ihrerseits eine Ursprungsgeschichte haben – sowie *sittliche Weisungen*, die die Lebensformen prägen und das Handeln orientieren. Religiöses Leben wird durch *drei fundamentale Kategorien* geprägt, durch die *geschichtliche, symbolische* und durch die *lebensweltlich-ethische* Kategorie.

Das Christentum umfasst als Ursprungsgeschehen die Überlieferungen Israels, den Weg Jesu und die Zeit der Apostel. In den Überlieferungen werden die Symbole weitergegeben (Dreieinigkeit, Schöpfung, Kreuz und Auferstehung, Rechtfertigung und Versöhnung, Reich Gottes, Abendmahl und Taufe). Die Zehn Gebote und die Bergpredigt haben das religiöse Leben geprägt.

Wer Religion verstehen will, muss sich mit diesen drei Kategorien auseinandersetzen. Ihnen lassen sich die *traditionserschließende*, die *symboldidaktische* und die *problemorientierte* Struktur, die sich besonders im Blick auf das ethische Lernen bewährt hat, zuordnen. Ihre Auswahl ist also nicht zufällig.

Diese Strukturen hatten einmal ihren fest umrissenen Ort in der Geschichte der Religionspädagogik. Ist eine solche didaktische Struktur einmal erschlossen, lässt sie sich aus ihrem Ursprungsort, an dem sie mit bestimmten Frontstellungen verbunden war, lösen und abgesehen von dieser historischen Situation weiterentwickeln und in neue Kontexte einbeziehen.

So ist beispielsweise die traditionserschließende Struktur in ihrer hermeneutischen Reflexionsgestalt im Rahmen des Hermeneutischen Unterrichts ausgearbeitet worden; diese Konzeption zeigt eine zeitbedingte Frontstellung gegenüber der Ev. Unterweisung, ist aber ihrerseits noch durch die didaktische Mittelpunktstellung der Bibel bestimmt. Diese konzeptionellen Momente finden in die Beschreibung der traditionserschließenden Struktur keinen Eingang.

3.2. Die wichtigsten Merkmale der didaktischen Strukturen

Die *traditionserschließende Struktur* – den Strukturen entsprechen Unterrichtsformen – ist die bekannteste; wichtige Merkmale wurden genannt (1.2.).

Das Verstehen geschichtlicher Phänomene erfolgt in einer dialektischen Bewegung von *Annäherung und Distanzierung*. Von didaktischer Bedeutung ist die Frage, wie wir in diese Bewegung hineingeraten.

Im *Hermeneutischen* Unterricht begann der

Lernprozess in der Regel mit der *wissenschaftsgeleiteten Arbeit* an einem biblischen Text, bspw. mit einem Vergleich der Sturmstillungsgeschichte nach der Fassung von Markus und Matthäus, etwa in arbeitsunterrichtlichen Formen. Bei Markus wird das Wunder des Glaubens in Form einer Wundergeschichte dargestellt, während Matthäus eine Nachfolgeschichte erzählt. In einem nächsten Schritt wird nach der Bedeutung der Texte für die Gegenwart gefragt, meistens in einem Unterrichtsgespräch. Dabei wird herausgearbeitet, dass der Text keine Ausnahmesituation schildert, sondern eine *Grundsituation* menschlichen Lebens, die *Gefährdung durch Angst*. Die Einsicht kann durch eine Darstellung der ottonischen Buchmalerei vertieft werden. Der Verstehensprozess beginnt mit dem Vorgang der Distanzierung. Indem der synoptische „Befund“ erhoben wird, wird der Text in die Vergangenheit „abgeschoben“. Ist die Distanzierung einmal erfolgt, ist didaktisch fragwürdig, ob in einem zweiten Schritt die Annäherung wieder gelingt.

Eine Veränderung der didaktischen Struktur erfolgt, wenn kreative Verfahren einen Vorrang vor analytischen Verfahren gewinnen, wie exemplarisch an der Erschließung der Psalmen 22 und 23 im Kapitel „Angst und Geborgenheit“ (Band 5/6) erkennbar wird. Wo den Wahrnehmungen und Entdeckungen der am Verstehensprozess Beteiligten so große Bedeutung beigemessen wird, bleibt zu fragen, ob die schöpferischen Gestaltungen noch dem Erfahrungsmuster der Vorgabe entsprechen. Damit kommen analytische Verfahren ins Spiel. Sie ermöglichen eine Distanzierung, die genauer hinsehen und die Texte in ihrer Fremdheit wahrnehmen lässt.

Der *Problemorientierte* Unterricht war ursprünglich als ein Gesamtkonzept gedacht, das den Hermeneutischen Unterricht ablösen sollte. Von Anfang an wurde aber die Notwendigkeit gesehen, themenorientierte Unterrichtseinheiten mit fachspezifischen biblischen und kirchengeschichtlichen Lehrgängen zu verschränken. Darin sehe ich eine Vorform des hier vertretenen Ansatzes eines Zusammenspiels unterschiedlicher didaktischer Strukturen.

Erreicht wurde eine thematische Entschränkung des Religionsunterrichts, die Orientierung

an komplexen Verwendungssituationen und die Förderung entdeckenden, kreativen und problemlösenden Denkens und Lernens. Problematisch blieb die *theologische* Bearbeitung des Themas, wenn keine Analogien zu biblischen Texten bestanden (Arbeitslosigkeit, Mitbestimmung, Weltarmut, ökologische Krise). Es mussten theologische Kriterien entwickelt werden, die eine theologische Urteilsbildung ermöglichen. Die Beispiele zeigen, dass diese Struktur eine besondere Nähe zu (sozial-)ethischen Themen hat. Sie enthält folgende Elemente: Analyse der Situation und Bestimmung des anstehenden Problems, Beschaffung von Informationen („Medien“), Reflexion auf die strittigen Sach- und Normentscheidungen, Urteilsbildung anhand theologischer bzw. sozialetischer Kriterien, Diskussion unterschiedlicher Lösungsmöglichkeiten, Neudefinition des Problems, Konsequenzen für Einstellung und Verhalten, Darstellung von „Verlockungsmodellen“, in denen bestimmte Verhaltensänderungen wenigstens ansatzweise realisiert werden könnten, Gestaltungen, die andere zur Verhaltensänderung anstoßen könnten, oder Erprobung eigener Handlungsmöglichkeiten.

Die *Symboldidaktik* wurde teils als Gesamtkonzeption für den Religionsunterricht verstanden, als Alternative zur problemorientierten Didaktik und des von ihr mitverursachten „Niedergangs der hermeneutischen Kultur“ (H. Halfas), teils als Weiterführung jener Didaktik unter den Bedingungen der ökologischen Krise, als ein (besonders auf die Glaubenslehre bezogenes) *Teilgebiet* der Religionsdidaktik, also von vornherein auf Verschränkung angelegt.

Die Intention der Symboldidaktik kommt in der „Bauform“ idealtypisch zum Ausdruck; sie stellt keine „pädagogischen Stufen“ dar, sondern hat wie alle didaktischen Strukturen *heuristische* Funktion und soll die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten nicht einschränken.

Die *symboldidaktische Struktur* enthält folgende Elemente.

(1) Ein überraschender ganzheitlicher (handlungsbezogener) Zugang ermöglicht, dass die Lernenden *lebensweltliche* Phänomene staunend wahrnehmen bzw. ein religiöses Symbol in seiner irritierenden Andersheit wahrnehmen und dass sie ihre (Vor-)Erfahrungen mit dem Symbol darstellen.

(2) Durch die fokussierende Wirkung des Symbols werden die lebensweltlichen Erfahrungen und Wahrnehmungen auf menschliche *Grunderfahrungen* hin konzentriert. Diese werden sogleich wieder auf lebensweltliche Vollzüge zurückbezogen, sodass ihr geschichtlich und gesellschaftlich bedingter *Wandel* wahrnehmbar wird.

(3) Durch einen selbsttätigen Umgang mit dem Symbol kann der Zugang zu tiefer liegenden bzw. umfassenderen (*religiösen*) Dimensionen menschlicher Wahrnehmung und Erfahrung eröffnet werden. Der fragmentarische und zerbrechliche Charakter menschlichen Lebens und sein Transzendenzbezug kommen zum Ausdruck.

(4) Durch einen kreativen Umgang und entsprechende Medien kann das in seinem anthropologischen und religiösen Sinn erschlossene Symbol für die Lernenden seinen spezifischen *theologischen* Sinn gewinnen.

Das von den Lernenden selbst Gestaltete und Erarbeitete wird in *historisch-kritischer* Auslegung mit der biblisch-christlichen Tradition in Beziehung gesetzt, um die elementare Urteilsfähigkeit zu fördern.

(5) Die im Lernprozess gewonnenen Erfahrungen und Einsichten werden in einer Gestaltungsaufgabe oder in einem Handlungsvollzug „aufgehoben“ (Transfer).

3.3. Das Prinzip der Verschränkung didaktischer Strukturen

Das Zusammenspiel der drei Strukturen bestimmt zunächst die *Gesamtanlage* des Lehrbuchs. Die Autorinnen und Autoren sind bei der Auswahl der Themen und der Strukturierung der einzelnen Bände von einer *prinzipiellen Gleichberechtigung* der drei didaktischen Strukturen ausgegangen. Dabei waren neben den Rahmenrichtlinien die *vier Grundaufgaben des Religionsunterrichts* (2.) leitend.

Die *eine* Grundaufgabe, die auf die Identitätsproblematik und die Wahrnehmung des Anderen zielt, fasst die Sachverhalte zusammen, die im Horizont von Lebensalltag, Lebensübergängen und Lebensgrenzen thematisch werden. Diese Aufgabe zeigt eine besondere Nähe zur *symbol-*

didaktischen Struktur. Didaktisch geht es darum, Jugendlichen Symbolgeschichten anzubieten, die ihre Erfahrung jeweils braucht, um mit sich und anderen kommunizieren zu können. Die *andere* Grundaufgabe lässt sich am besten mithilfe der *problemorientierten* Struktur realisieren: Sie will Handlungs- und Urteilskompetenz angesichts der Schlüsselprobleme unserer Zeit fördern.

Die *dritte* Grundaufgabe versucht, die Quellen der Freiheit zum Handeln und die Anfänge der biblisch-christlichen Symbolwelt zu erschließen; dabei sind nicht nur die *biblischen* Quellen der Freiheit und Befreiung freizulegen, sondern auch deren ambivalente Wirkungen in der Christentumsgeschichte aufzudecken. Die *traditionserschließende* Struktur entspricht dieser Aufgabe am besten. Die *vierte* Aufgabe – sie hat interreligiöses Lernen im Blick – setzt das Zusammenspiel der drei Strukturen voraus.

Diese Übersicht spricht für die *Gleichgewichtigkeit der drei Strukturen*, die den integrativen Kern des offenen Ensembles bilden. Ebenso folgt aus der Berücksichtigung der drei fundamentalen Merkmale von Religion (3.1.) diese Gleichgewichtigkeit.

Die Autorinnen und Autoren des Lehrbuchs haben daher auch bei der *Gestaltung der einzelnen Themen*, so weit wie möglich, die drei Strukturen gleichgewichtig ins Spiel gebracht. Das Prinzip ihrer Verschränkung war im Sinne eines Suchrasters bei der Anlage der einzelnen Themen wirksam.

Faktisch ist aber damit zu rechnen, dass jeweils eine Struktur einen *Vorrang* gewinnt, da nicht alle vier Grundaufgaben gleichzeitig realisiert werden können.

Themen wie „Jesus und seine Zeit“, „Die ersten Christen“, „Mütter- und Vätergeschichten“, „Bibel“, „Judentum“, „Prophetentum“, „Luther“, „Frühe Kirche“, „Franz von Assisi“, „Jesus Christus“ sprechen für einen Vorrang der *traditionserschließenden* Struktur. Durch die Auswahl der Medien und Verfahren kann die Intention symboldidaktischen Lernens – wie bspw. an der Gestaltung der Themen „Propheten“ und „Franz von Assisi“ erkennbar wird – auch innerhalb dieser Einheiten zur Geltung kommen. Mit einer Dominanz der *problemorientierten* Struktur ist bei Themen wie „Ich und die anderen“, „Arm und