

Friedrich Schweitzer

Fortschritt, Kontinuität und Wandel – Komplementäre Ansätze zu einem religionspädagogischen Verständnis religiöser Sprache

Im folgenden möchte ich drei Ansätze zu einem religionspädagogischen Verständnis religiöser Sprache beschreiben und diskutieren¹. Im Blick auf die Leitvorstellungen, die ihnen zugrundeliegen, kennzeichne ich diese Ansätze mit den Begriffen Fortschritt, Kontinuität und Wandel. Diese Leitvorstellungen und infolgedessen auch die Ansätze, die sich von ihnen herleiten, stehen in einer Spannung zueinander und zum Teil auch in einem direkten Widerspruch, zumindest in mancher Hinsicht. Dennoch schließen diese Ansätze einander nicht aus, sondern ergänzen sich in komplementärer Weise. Für den religionspädagogischen Umgang mit religiöser Sprache, für die genera-

¹ Im Kern geht der vorliegende Text zurück auf einen Beitrag zum International Seminar on Religious Education and Values, das im Juni 1986 in Dublin stattfand. Eine kürzere englische Fassung erschien im *British Journal of Religious Education* (Spring 1987). Zum ganzen vgl. auch mein Buch: *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*. München 1987.

tionenübergreifende Tradierung und Erneuerung dieser Sprache, halte ich alle drei Ansätze für unentbehrlich.

Meine Ausführungen verstehen sich von dieser religionspädagogischen Aufgabe her: der Tradierung und Erneuerung religiöser Sprache, die in der modernen Gesellschaft zu einer immer schwierigeren Aufgabe zu werden scheint. Es geht mir hier also nicht um eine möglichst geschlossene Theorie der religiösen Sprache, sondern um die religionspädagogische Praxis, die ich aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten will.

Im Blick auf die Theorien der religiösen Sprache, über die wir heute verfügen, will ich besonders nach der umstrittenen Bedeutung fragen, die einem kognitiv-strukturellen Ansatz im Sinne J. Piagets für das religionspädagogische Sprachverständnis zukommt. Diese Frage ist heute von besonderem Interesse, da sich das hermeneutische und theologische Verständnis religiöser Sprache in den letzten Jahren in eine Richtung entwickelt hat, die mit den kognitiven Theorien kaum vereinbar scheint². Das wesentliche Merkmal religiöser Sprache wird heute in ihrem symbolischen, metaphorischen und narrativen Charakter gesehen. Dies unterscheidet die religiöse Sprache von anderen Sprachformen, die etwa der Beschreibung von Objekten oder der Explikation logischer Zusammenhänge dienen. Von hier aus werden nun entwicklungspsychologische Untersuchungen wie die von R. Goldman oder J. W. Fowler als unzureichend oder sogar unangemessen zurückgewiesen³. Besonders den Arbeiten Goldmans wird ein überzogener Rationalismus vorgeworfen, weil er der Eigenart religiöser Sprache, das heißt ihrem symbolischen und narrativen Charakter, nicht gerecht geworden sei. – Diesem Einwand ist zum Teil stattzugeben; dennoch halte ich einen entwicklungsbezogenen Ansatz – im Rahmen einer mehrperspektivischen Betrachtung – auch bei der religiösen Sprache für unerlässlich. Ein solcher Ansatz muß die Einsicht in den symbolischen, metaphorischen oder narrativen Charakter religiöser Sprache keineswegs ausschließen. Vielmehr kann er sich gerade auf die Entwicklung des Verstehens solcher Sprachformen richten.

² S. u. a. P. Ricœur/E. Jüngel: Metapher. Zur Hermeneutik religiöser Sprache. (Sonderheft Evangelische Theologie.) München 1974; J. Scharfenberg/H. Kämpfer: Mit Symbolen leben. Soziologische, psychologische und religiöse Konfliktbearbeitung. Olten/Freiburg i. Br. 1980; H. Weder: Neutestamentliche Hermeneutik. (Zürcher Grundrisse zur Bibel.) Zürich 1986; W. Sanders/K. Wegenast (Hg.): Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott. Begegnung zwischen Sprachwissenschaft und Theologie. Stuttgart u. a. 1983. – Zur Symboldidaktik s. u., Abschn. 4.

³ L. T. Howe: Religious Understanding from a Piagetian Perspective. In: Religious Education 73 (1978), S. 569–581; E. Robinson: The Original Vision. A Study of the Religious Experience of Childhood. Oxford 1977/New York 1983; J. G. Priestley: Religious Story and the Literary Imagination. In: British Journal of Religious Education 4 (Autumn 1981), S. 17–24; N. Slee: Parable Teaching: Exploring New Worlds. In: British Journal of Religious Education 5 (Summer 1983), S. 134–146; vgl. auch H.-J. Fraas/H.-G. Heimbrock (Hg.): Religiöse Erziehung und Glaubensentwicklung. Zur Auseinandersetzung mit der kognitiven Psychologie. Erträge der 3. Internationalen Arbeitstagung „Religionspädagogik und Religionspsychologie“. Göttingen 1986.

1. Fortschritt: Die Notwendigkeit des Verstehens

Gewöhnlich wird die Idee des Fortschritts in der menschlichen Entwicklung heute mit kognitiv-strukturellen Ansätzen wie dem von R. Goldman, J. W. Fowler oder F. Oser/P. Gmünder in Verbindung gebracht⁴. Diesen Ansätzen wird ein verzerrtes, nur auf Fortschritt zentriertes und deshalb ideologisches Verständnis des Menschen zum Vorwurf gemacht. Das Fortschrittsverständnis, auf das die kognitiv-strukturellen Theorien bauen, sei mit der theologischen Anthropologie nicht zu vereinbaren⁵. – Gegenüber diesen – zum Teil berechtigten – Einwänden ist festzuhalten, daß die Vorstellung eines Fortschritts im Verstehen keineswegs auf die kognitiv-strukturelle Psychologie begrenzt ist. Diese Vorstellung findet sich beispielsweise auch in der Theologie P. Tillichs oder in der philosophischen Hermeneutik P. Ricœurs, die das heutige Verständnis der religiösen Sprache weithin beeinflusst haben.

Bei Tillich entspringt der Fortschrittsgedanke dem Anliegen, ein bloß wörtliches Verständnis von Symbolen zu überwinden⁶. Dieses wörtliche Verständnis verwechsle das Symbol mit dem, worauf das Symbol nur verweise. Es nehme das Symbol selbst für das Ganze und gerate so in die Nähe des Götzendienstes. Das wahrhaft symbolische Verstehen dagegen schließe ein Bewußtsein des Verweisungscharakters religiöser Symbole ein. Wir können deshalb sagen, daß für Tillich die Entwicklung vom wörtlichen zum symbolischen Verstehen einen entscheidenden Fortschritt darstellt.

Bei Ricœur, der seinen Symbolbegriff unter anderem in der Auseinandersetzung mit S. Freud gewinnt, bedeutet religiöse Entwicklung den Übergang von der Beherrschung durch triebgesteuerte Wünsche zur Ebene sinnvoller Bedeutung⁷. Deshalb geht es ihm um eine fortschreitende Entwicklung, die die Symbole aus ihrer Befangenheit in der Welt regressiver Wünsche und Illusionen befreit.

Am Beispiel Tillichs und Ricœurs wird deutlich, daß das Fortschrittsdenken durchaus theologisch motiviert sein kann. In dem grundlegenden Sinne

⁴ R. Goldman: *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*. London 1964; J. W. Fowler: *Life/Faith Patterns: Structures of Trust and Loyalty*. In: ders./S. Keen: *Life Maps: Conversations on the Journey of Faith*. Ed. J. Berryman. Waco/Texas 1978, S. 14–101; J. W. Fowler: *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. San Francisco 1981; F. Oser/P. Gmünder: *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*. Zürich/Köln 1984.

⁵ G. Moran: *Religious Education Development. Images for the Future*. Minneapolis 1983; K. E. Nipkow: *Grundfragen der Religionspädagogik*. Bd. 3: *Gemeinsam leben und glauben lernen*. Gütersloh 1982 (bes. Kap. 2); F. Schweitzer: *Religion und Entwicklung. Bemerkungen zur kognitiv-strukturellen Religionspsychologie*. In: *Wege zum Menschen* 37 (1985), S. 316–325; H.-G. Heimbrock: *Lern-Wege religiöser Erziehung. Historische, systematische und praktische Orientierung für eine Theorie religiösen Lernens*. Göttingen 1984; vgl. dazu auch den Diskussionsband K. E. Nipkow/F. Schweitzer/J. W. Fowler (Hg.): *Glaubensentwicklung und Erziehung*. Gütersloh ²1989.

⁶ Vgl. P. Tillich: *Das religiöse Symbol*. In: ders.: *Die Frage nach dem Unbedingten*. Schriften zur Religionsphilosophie. (Ges. Werke Bd. 5.) Stuttgart ²1978, S. 196–212; ders.: *Wesen und Wandel des Glaubens*. In: ders.: *Offenbarung und Glaube*. Schriften zur Theologie. Bd. 2. (Ges. Werke Bd. 7.) Stuttgart 1970, S. 111–198, bes. S. 144 ff.

⁷ P. Ricœur: *Die Interpretation. Ein Versuch über Freud* (1965). Frankfurt a. M. 1969 (bes. Teil III, Kap. 3 und 4).

eines Übergangs zu angemesseneren Formen der religiösen Sprache scheint der Fortschrittsgedanke jedenfalls der theologischen Anthropologie nicht fremd zu sein. Läßt sich dies auch im Blick auf das kognitiv-strukturelle Verständnis von Fortschritt sagen?

Dem zweidimensionalen Fortschritt vom wörtlichen zum symbolischen Verstehen und vom Wunsch zur Bedeutung fügt der kognitiv-strukturelle Ansatz als gleichsam dritte Dimension das vernunftgeleitete Verstehen im Sinne religiöser Mündigkeit hinzu. Dieser Mündigkeitsgedanke weist auf die Aufklärung zurück. Im Bereich der religiösen Erziehung ist dieser Gedanke vor allem mit J.-J. Rousseau verbunden⁸: Angesichts der Grenzen der kindlichen Verstehensmöglichkeiten wollte Rousseau mit der religiösen Erziehung erst in der Adoleszenz beginnen – wenn nämlich, aufgrund der ausgebildeten Vernunft, ein angemessenes Verständnis möglich sei.

Diese historische Erinnerung zeigt, daß ein vernunftgeleitetes Verstehen keineswegs mit einer säkularen Entmythologisierung oder gar mit einer anti-religiösen Rationalität gleichzusetzen ist. Im Falle Rousseaus – aber auch beispielsweise im Falle Goldmans als eines modernen Vertreters des vernunftgeleiteten Verstehens – lag das Ziel nicht in einer säkularen Entmythologisierung im Sinne der Überwindung von Religion durch Vernunft, sondern in der Vorbereitung des Menschen für ein angemesseneres Gottesverständnis⁹.

Von hier aus wird verständlich, daß der Mündigkeitsgedanke auch von Theologen wie beispielsweise F. Schleiermacher aufgenommen werden konnte, obwohl gerade Schleiermacher keineswegs als Vertreter einer bloß säkularen Aufklärung anzusehen ist. Religiöse Mündigkeit bedeutet dann ein Verstehen von religiöser Sprache, das nicht auf religiöse Experten angewiesen ist¹⁰. Ein solches Verstehen war schon ein zentrales Anliegen der Reformation. Es läßt sich sogar als ein biblisch-neutestamentliches Anliegen bezeichnen, wenn man etwa an den Epheser-Brief denkt:

„... bis daß wir alle hinankommen zur Einheit des Glaubens und der Erkenntnis des Sohnes Gottes, zur Reife des Mannesalters, zum vollen Maß der Fülle Christi. Auf daß wir nicht mehr unmündig seien und uns bewegen und umhertreiben lassen von jeglichem Wind der Lehre durch Bosheit der Menschen und Täuscherei, womit sie uns beschleichen und uns verführen.“ (Eph. 4, 13f.).

Als Erinnerung allein reichen diese Hinweise für eine Rechtfertigung des Fortschrittsgedankens in unserem Verständnis der religiösen Sprache allerdings noch nicht aus. Für eine solche Rechtfertigung muß auch die heutige Situation mit einbezogen werden: Es gilt, den weithin säkularen Charakter

⁸ J.-J. Rousseau: *Emil oder Über die Erziehung*. Paderborn u. a. 1981 (bes. Buch IV).

⁹ Jedenfalls als Vorbereitung dafür, was als ein solches Verständnis angesehen wurde. Zum Teil beschränkte sich dies auf ein Gottesverständnis im Sinne der natürlichen Theologie.

¹⁰ F. Schleiermacher: *Die praktische Theologie nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt*. Hg. v. J. Frerichs. Berlin 1850, bes. S. 347 ff.

der modernen Gesellschaft mitzubedenken sowie die Randständigkeit, in die die religiöse Sprache heute zu geraten droht. Diese Randständigkeit ist zum Teil auf Faktoren wie die technische Orientierung der modernen Kultur zurückzuführen oder auf den Einfluß von Massenmedien, die eine Sinnfindung durch Status und Konsum versprechen und eine entsprechende Vorstellungswelt verbreiten. Aber hinter der Randständigkeit der religiösen Sprache steht doch häufig das Problem ihrer Glaubwürdigkeit¹¹: Vielen fällt es offenbar immer schwerer, sich selbst wie auch anderen plausibel zu machen, worin der Sinn religiöser Sprache liegen könnte, besonders wenn man sie mit der faktenbezogenen Sprache von Technik und Wissenschaft vergleicht.

Die Aufgabe der religiösen Erziehung kann sich in dieser Situation nicht mehr darin erschöpfen, Kinder und Jugendliche in die religiöse Sprache einzuführen und ihnen zur Kommunikation im Medium dieser Sprache zu verhelfen. Wichtig wird auch die Fähigkeit, über religiöse Sprache zu reflektieren und zu kommunizieren. Dies bedeutet heute vor allem, daß das Recht religiöser Sprache verdeutlicht und die begrenzte Reichweite einer bloß technischen Vernunft sichtbar gemacht werden muß.

Herkömmlicherweise gehörte eine solche Verteidigung der Religion gegen ihre Verächter zu den Aufgaben der apologetischen Theologie und war nach „außen“ gerichtet, das heißt auf den Raum außerhalb der Kirche. Davon dürfte sich die heutige – volkskirchliche – Situation zumindest darin unterscheiden, daß das apologetische Unterfangen nicht mehr auf das Überzeugen der „anderen“ begrenzt sein darf, sondern auch die Fragen der Kirchenmitglieder einschließen muß. Auch innerhalb der Kirche gibt es, wie verschiedene Studien in den letzten Jahren gezeigt haben¹², enorme Schwierigkeiten mit dem Verständnis religiöser Tradition.

In einer ersten Zusammenfassung läßt sich festhalten, daß das vernunftgeleitete Verstehen religiöser Sprache, das die kognitiv-strukturelle Psychologie im Gefolge der Aufklärung anstrebt, sowohl der christlichen Reife entspricht wie auch aus apologetischen Gründen erforderlich ist. Dabei kann das Aufklärungsdenken aufgenommen und weitergeführt werden, jedenfalls soweit es nicht in einer bloß technischen Vernunft besteht oder auf eine Ablösung von Religion durch eine nur säkulare Vernunft abzielt.

Wenn die bisher dargestellten theologischen, hermeneutischen und pädagogischen Gründe für ein vernunftgeleitetes Verstehen im Sinne der religiösen Mündigkeit richtig sind, läßt sich die Bedeutung der psychologischen Untersuchungen zur Entwicklung des Verstehens von religiöser Sprache kaum bestreiten. Sowohl die linguistischen Untersuchungen zum Gebrauch und zum Verstehen von Metaphern wie die stärker theologisch ausgerichte-

¹¹ Das zeigen etwa die Analysen von K. E. Nipkow (Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf. München ³1990) sehr deutlich.

¹² S. etwa A. Feige: Erfahrungen mit Kirche. Daten und Analysen einer empirischen Untersuchung über Beziehungen und Einstellungen Junger Erwachsener zur Kirche. Hannover ²1982, bes. S. 79 ff.

ten Studien zum Gleichnisverständnis kommen im ganzen zu dem Schluß, daß es hier eine fortschreitende Entwicklung des Verstehens gibt¹³. In allgemeiner Form läßt sich diese Entwicklung so beschreiben, daß im Vorschulalter Phantasie und Intuition vorherrschend sind, daß dann, in den ersten Schuljahren, das konkret-wörtliche Verstehen bestimmend wird und sich erst danach ein abstrakteres und reflexives Verstehen entwickelt. Diese Entwicklung ist besonders deutlich bei metaphorischer Sprache nachzuweisen, deren verweisender, nicht im Wortsinn aufgehender Charakter erst im Jugendalter wirklich erkannt und reflexiv verfügbar wird.

Die bisher am weitesten ausformulierte Beschreibung der Entwicklung von Symbolfähigkeit und Symbolverständnis findet sich bei J. W. Fowler¹⁴. In Anlehnung an psychoanalytische, vor allem aber an kognitiv-strukturelle Untersuchungen sowie im Anschluß an die hermeneutischen und theologischen Analysen von P. Tillich und P. Ricœur beschreibt Fowler fünf Stufen der Symbolfunktion, das heißt der Entwicklung von Symbolfähigkeit und Symbolverständnis:

Stufe 1: Das magisch-numinose Verstehen, für das das Symbol und das Symbolisierte

¹³ Aus der breiten Literatur vgl. u. a.: S. E. Asch/N. Nerlove: The Development of Double Function Terms in Children. An Exploratory Investigation. In: B. Kaplan/S. Wapner (eds.): Perspectives in Psychological Theory. Essays in Honor of Heinz Werner. New York 1960, S. 47–60; R. M. Billow: A Cognitive Developmental Study of Metaphor Comprehension. In: Developmental Psychology 11 (1975), S. 415–423; H. Gardner u. a.: Children's Metaphoric Productions and Preferences. In: Journal of Child Language 2 (1975), S. 125–141; E. Winner u. a.: The Development of Metaphoric Understanding. In: Developmental Psychology 12 (1976), S. 289–297; M. S. Cometa/M. E. Eson: Logical Operations and Metaphor Interpretation: A Piagetian Model. In: Child Development 49 (1978), S. 649–659; S. Vosniadou u. a.: Sources of Difficulty in the Young Child's Understanding of Metaphorical Language. In: Child Development 55 (1984), S. 1588–1606; B. Hurrelmann: Überlegungen zur Verarbeitung fiktionaler Erzähltexte durch Kinder im Grundschulalter. In: Diskussion Deutsch 9 (1978), S. 406–420; G. Szagun: Bedeutungsentwicklung beim Kind. Wie Kinder Wörter entdecken. München u. a. 1983. – R. Goldman (Anm. 4); R. Murphy: Does Children's Understanding of Parables Develop in Stages? In: Learning for Living 16 (Summer 1977), S. 168–172; J. W. Fowler: Life/Faith Patterns... (Anm. 4); M. G. Lawler: Symbol and Religious Education. In: Religious Education 72 (1977), S. 363–372; vgl. auch R. L. Fetz: Die Himmelsymbolik in Menschheitsgeschichte und individueller Entwicklung. Ein Beitrag zu einer genetischen Semiologie. In: Zur Entstehung von Symbolen. Akten des 2. Symposiums der Gesellschaft für Symbolforschung, Bern 1984. Hg. v. A. Zweig. (Schriften zur Symbolforschung. Bd. 2.) Bern u. a. 1985, S. 111–150; F. Oser/K. H. Reich: Zur Entwicklung von Denken in Komplementarität. Berichte zur Erziehungswissenschaft der Universität Freiburg (Schweiz), Nr. 53. 1986; A. Bucher/F. Oser: „Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören...“. Theoretische und empirische Aspekte einer strukturgenetischen Religionsdidaktik – exemplifiziert an der neutestamentlichen Parabel von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20,1 ff.). In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 167–183; A. A. Bucher: Eine bloße Geschichte – oder ein Gleichnis? Die Entwicklung des Gleichnisverständnisses als zentrale Komponente der Gleichnisdidaktik. In: Der Evang. Erzieher 41 (1989), S. 429–439.

¹⁴ S. dazu die in Anm. 4 zitierten Veröffentlichungen von Fowler sowie J. W. Fowler/D. Jarvis/R. M. Moseley: Manual for Faith Development Research. Center for Faith Development/Candler School of Theology, Emory University, Atlanta, Ga. 1986.

noch nicht getrennt sind. Das Symbol partizipiert in magischer Weise am Symbolisierten.

Stufe 2: Das eindimensional-wörtliche Verstehen, das sich ganz auf den Wortsinn beschränkt, ohne den Verweisungscharakter religiöser Symbole zu beachten.

Stufe 3: Das mehrdimensional-symbolische Verstehen, das den Verweisungscharakter von Symbolen erkennt und sich der Mehrdeutigkeit uneigentlicher Rede bewußt wird. Die Symbole sind aber in dem Sinne noch mit dem Symbolisierten fest verbunden, daß Symbole nicht austauschbar sind. Es gibt für dieses konventionelle Verstehen nur die tradierten Symbole.

Stufe 4: Das symbolkritische Verstehen, das sich mit der Unterscheidung und Trennung zwischen Symbol und Bedeutung einstellt. Die Reduktion des Symbols auf eine Bedeutung, die sich unabhängig von Symbolen formulieren läßt, führt zur Entmythologisierung.

Stufe 5: Das nachkritische Verstehen, das die Nicht-Übersetzbarkeit und deshalb Uersetzelbarkeit von Symbolen anerkennt. Im Sinne einer „zweiten Naivität“ (Ricoeur) können die auf Stufe 4 zurückgewiesenen Symbole neu angeeignet und können andere Symbole aufgenommen werden.

Fowler nennt auch noch eine *Stufe 6* des Symbolverstehens, die er aber nur wenig zu konturieren vermag und die hier außer acht bleiben kann¹⁵.

Die psychologische Forschung hat sich bisher weithin auf die Entwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter konzentriert. Weit weniger ist beispielsweise über den von Fowler beschriebenen Übergang von einer reduktionistischen Trennung zwischen Symbol und Bedeutung (Stufe 4) zu einer nachkritischen Würdigung von Symbolen (Stufe 5) bekannt. Wir wissen nur sehr wenig darüber, wie ein solches nachkritisches Verstehen ausgebildet werden und was die religiöse Erziehung dazu beitragen kann, daß sich ein solcher Übergang tatsächlich vollzieht.

Dieser Mangel ist nun deshalb so bedeutsam, weil die religiöse Erziehung heute gerade an diesem Punkt zu versagen scheint. Die Untersuchungen von Fowler in den USA und von Oser/Gmünder in der Schweiz zeigen, daß die meisten Menschen die symbolkritische Stufe nie überwinden¹⁶. Das bedeutet aber, daß sie über eine reduktionistische Perspektive der säkularen Entmythologisierung nicht hinausgelangen. Ein fruchtbares Verhältnis zur religiösen Sprache ist damit ausgeschlossen. Mündigkeit bedeutet dann nicht religiöse Mündigkeit, sondern bedeutet allenfalls Freiheit von religiöser Autorität. Und wenn es überhaupt einen apologetischen Sinn dieser Mündigkeit gibt, so liegt er nicht in der Fähigkeit, selbst Antworten auf religiöse Fragen zu finden, sondern vielmehr in der Verteidigung säkularer Freiheit und menschlicher Autonomie gegen Religion¹⁷.

Man kann allerdings auch fragen, ob die nachkritische Perspektive einer „zweiten Naivität“ überhaupt noch im Rahmen eines Fortschrittsmodells zu finden ist. Vielleicht ist das reflexive Verständnis mit seiner Fähigkeit zur Symbolkritik die letzte Stufe, die sich als Fortschritt im vernunftgeleiteten

¹⁵ Stufe 6 ist am weitesten ausformuliert in dem in Anm. 14 zitierten Manual (S. 196).

¹⁶ Fowler: *Stages* . . . (Anm. 4), S. 316, 318; Oser/Gmünder (Anm. 4), S. 199.

¹⁷ Dies ist das Merkmal der Stufe 3 bei Oser/Gmünder.

Verstehen deuten läßt. Die Antwort auf diese Frage hängt freilich davon ab, welcher Vernunftbegriff das Fortschrittsverständnis leiten soll – und hier ist die philosophische Debatte bis heute offen¹⁸.

Bevor ich zum zweiten Punkt, dem Kontinuitätsansatz, komme, möchte ich noch auf einen weiteren Aspekt des Fortschrittsansatzes hinweisen. Dieser – häufig übersehene – Aspekt ist der gerade bei entwicklungspsychologisch orientierten Pädagogen zu findende Versuch, Kinder als Kinder ernstzunehmen und sie nicht als kleine Erwachsene zu behandeln. Es ist wohl mehr als bloß Zufall, daß beides, die Vorstellung eines religiösen Verstehens, das sich einer progressiven Entwicklung verdankt, und die „Entdeckung“ der Kindheit als eines Lebensalters von eigener Würde und von eigenem Wert, sich wohl zum ersten Male bei demselben Philosophen finden: bei J.-J. Rousseau. In einer geradezu als paradox zu bezeichnenden Weise ist demnach die Einsicht in die Eigentümlichkeit des Kindes – und mehr noch: die Würdigung dieser Eigentümlichkeit – an eine fortschrittsorientierte Perspektive gebunden, die das Kind vom mündigen Erwachsenen her versteht. Auch in der heutigen Entwicklungspsychologie ist diese Spannung noch wirksam: Sie zeigt sich an der gleichzeitigen Betonung des hierarchischen Charakters der Entwicklung, die so gesehen ganz auf den Erwachsenen hin ausgerichtet ist, und der Ganzheit und Geschlossenheit, die jeder Stufe in der kindlichen Entwicklung zugesprochen wird.

Im Anschluß an R. Goldman wurde besonders dem Ziel oder dem Endpunkt der Entwicklung Aufmerksamkeit geschenkt. Gefragt wurde, wann Kinder für Religion „bereit“ (ready) seien¹⁹. Es wäre demgegenüber nützlich, den Anfang der Entwicklung stärker in den Blick zu nehmen und zu fragen, welche „Bereitschaft“ auch auf den frühen Stufen zu finden ist.

2. Kontinuität: Die Herausforderung des Verstehens

Den fortschrittsbezogenen Ansatz, wie ich ihn im letzten Abschnitt beschrieben habe, verstehe ich als einen unerläßlichen Bestandteil der religiösen Erziehung, halte ihn allein jedoch nicht für zureichend. Drei Fragenkreise, wiederum aus dem Bereich von Hermeneutik, Theologie und Pädagogik, führen zu einem weiteren Ansatz, den ich mit dem Kontinuitätsbegriff bezeichne. Es geht dabei um eine Dimension in unserem Verhältnis zur religiösen Sprache, in der es keinen Fortschritt gibt. Damit soll nicht eine Gleichheit oder Identität dieses Verhältnisses behauptet werden, denn sonst würde die Kontinuität den komplementären Aspekt des Fortschritts oder, um auch den dritten Aspekt aufzunehmen, des Wandels überhaupt ausschließen.

¹⁸ Vgl. u. a. J. Habermas: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt a. M. 1981.

¹⁹ Vgl. R. Goldman: Readiness for Religion. A Basis for Developmental Religious Education. London 1965 (dt.: Vorfelder des Glaubens. Kindgemäße religiöse Unterweisung. Neukirchen-Vluyn 1972).

Statt dessen geht es um eine Kontinuität, die trotz des Fortschritts oder Wandels festzustellen ist und die sich im Fortschritt oder Wandel durchhält.

Die hermeneutischen Überlegungen, die auf eine solche Kontinuität verweisen, ergeben sich aus der hervorragenden Rolle, die die biblischen Texte über die Geschichte hinweg gespielt haben und die sie in ähnlicher Weise auch heute über die Lebensgeschichte hinweg spielen können. In kulturellen Zusammenhängen, die von den Stammesgemeinschaften der alttestamentlichen Zeit bis zu den industrialisierten und urbanisierten Gesellschaften der Moderne reichen, sind dieselben biblischen Geschichten der Kern der religiösen Sprache des Judentums wie des Christentums geblieben. Ich will hier nicht über die Frage einer kulturellen Entwicklung spekulieren. Was in der Piaget-Schule als formal-operationales Denken oder Verstehen beschrieben wird, dürfte jedenfalls in allen Gesellschaften auf eine Minderheit beschränkt gewesen sein. Wenn dies zutrifft – und kulturvergleichende Untersuchungen scheinen es zu bestätigen²⁰ – dann liegt auch für die Religionspädagogik die erste Frage nicht darin, wie sie bei Kindern und Jugendlichen einen Fortschritt zum formal-operationalen Verstehen erreichen kann. Statt dessen ist zu fragen, wie religiöse Sprache ihre Rolle auch in Abwesenheit formaler Operationen zu spielen vermocht hat und vermag.

Es ist hier noch einmal zu betonen, daß die biblische Kontinuität nicht einfach Gleichheit bedeutet. Denn wie wir aus der Exegese wissen, waren dieselben biblischen Geschichten nicht immer dieselben. Vor der schriftlichen Abfassung dieser Geschichten, wie wir sie heute kennen, liegt ein manchmal langer Prozeß der mündlichen Tradierung, in dem diese Geschichten erst ihre endgültige Gestalt erhielten. Und auch nach der Verschriftlichung gab beispielsweise die allegorische Interpretation weiten Raum für eine Aktualisierung wie auch für Veränderungen ihrer Bedeutung. Dennoch waren es dieselben Geschichten, auf die sich der Prozeß der Interpretation und Reinterpretation immer wieder gerichtet hat. Genau dies aber führt zu der Frage, wie sich eine solche Kontinuität über Geschichte und Lebensgeschichte hinweg verstehen läßt.

Die zweite Begründung für einen Kontinuitätsansatz ergibt sich aus theologischen Erwägungen. Theologisch gesehen liegt das entscheidende Merkmal religiöser Sprache darin, daß diese Sprache eine – genauer: die rechte – Unterscheidung zwischen Gott und Mensch ermöglicht. Religionsphänomenologisch formuliert geht es um eine Unterscheidung zwischen dem Heiligen und dem Säkularen oder zwischen dem Endlichen und dem Unendlichen. Es ist diese Unterscheidung, die die religiöse Sprache ausmacht. Die säkulare Sprache kommt ohne diese Unterscheidung aus, die religiöse Sprache lebt

²⁰ T. Schöfthaler/D. Goldschmidt (Hg.): Soziale Struktur und Vernunft. Jean Piagets Modell entwickelten Denkens in der Diskussion kulturvergleichender Forschung. Frankfurt a. M. 1984; vgl. auch L. Kohlberg/C. Gilligan: The Adolescent as a Philosopher: The Discovery of the Self in a Post-Conventional World. In: Daedalus 100 (1971), S. 1051–1086.

von dieser Unterscheidung. Man kann deshalb sagen, daß im Blick auf diese Unterscheidung stets Kontinuität bestehen muß, weil es sich sonst nicht mehr um religiöse Sprache handelt. Fortschritt oder Wandel im Verständnis religiöser Sprache ist deshalb nur im Rahmen dieser Kontinuität möglich.

Aus dieser Bestimmung der religiösen Sprache kann deshalb auch eine Kritik des Fortschrittsdenkens erwachsen²¹. Die rechte Unterscheidung zwischen Gott und Mensch steht jedem Fortschrittsdenken entgegen, das auf eine Perfektion oder Vergöttlichung des Menschen zielt. Auch die religiöse Entwicklung kann deshalb nicht als ein Weg zu immer größerer Gottähnlichkeit begriffen werden. Die Unterscheidung zwischen Gott und Mensch, von der nach Auffassung der christlichen Anthropologie die Menschlichkeit des Menschen abhängt, ginge sonst verloren. Auf das Verständnis religiöser Sprache bezogen bedeutet dies, daß auch die Entwicklung dieses Verständnisses nur dann als theologisch angemessen gelten kann, wenn sie zu einer immer deutlicheren Klarheit in der rechten Unterscheidung zwischen Gott und Mensch führt.

Die pädagogische Begründung des kontinuieritätsbezogenen Ansatzes erwächst aus der Frage, wie Kinder und Jugendliche religiös werden und bleiben. Wie kommen sie dazu, der religiösen Sprache Gehör zu schenken oder sogar von ihr ergriffen zu sein? – Der fortschrittsbezogene Ansatz setzt die Religiosität und das Interesse an religiöser Sprache gleichsam voraus. Gefragt wird dann nur, wie diese Sprache jeweils verstanden wird. Dem Warum und Woher dieses Interesses dagegen wird nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Gerade im Blick auf die Stufen der Entwicklung, wie sie von den kognitiv-strukturellen Theorien beschrieben werden, stellt sich aber die Frage, wie sich die Religiosität über die Stufen hinweg erhalten kann.

Zusammenfassend läßt sich sagen: Religiöse Sprache enthält mit der rechten Unterscheidung zwischen Gott und Mensch eine Herausforderung der menschlichen Ordnung der Dinge. Es scheint, daß diese Herausforderung über die Zeiten und die Entwicklungsstufen hinweg immer wieder verstanden oder wenigstens empfunden worden ist. In dieser Herausforderung ist der religiöse Charakter einer Sprache begründet. Sie kann deshalb auch durch den Fortschritt des Verstehens nicht überwunden werden.

Wenn sich beispielsweise das Gerechtigkeitsverständnis in fortschreitenden Stufen entwickelt, wie J. Piaget und L. Kohlberg es gezeigt haben²², dann fällt die göttliche Gerechtigkeit, von der die biblischen Gleichnisse erzählen, mit keiner dieser Stufen zusammen. Wie etwa das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20) zeigt, stellt die göttliche Gerechtigkeit eine bleibende Herausforderung für alle Gerechtigkeitsbegriffe dar. Die im Gleichnis vorgeführte Lösung des Verteilungsproblems besitzt zwar eine Nähe zum Prinzip der Billigkeit, geht darin aber nicht wirklich auf. Denn auch die Billigkeit verlangt keine so radikalen Konsequenzen, wie sie im Gleichnis gezeigt werden.

²¹ S. Anm. 5.

²² J. Piaget: *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt a. M. 1973; L. Kohlberg: *Essays on Moral Development. Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco 1981.

Weil sich das Gerechtigkeitsverständnis entwickelt und in unterschiedlicher Form ausprägt, trifft diese Herausforderung nicht jeden Hörer in derselben Weise – sie muß jedoch alle Hörer provozieren, unabhängig davon, auf welcher Stufe der moralischen Entwicklung sie stehen.

Wie läßt sich diese Kontinuität in der Herausforderung des Verstehens erklären? Wie kann diese Herausforderung verstanden oder wenigstens empfunden werden, wenn sich die Hörer in ihren Fähigkeiten des Verstehens so deutlich unterscheiden? – Die Forschung im Sinne des Kontinuitätsansatzes hat sich weithin auf sogenannte „Grunderfahrungen“ oder „Grundsituationen“ konzentriert²³. In dieser Sicht werden Erfahrungen wie Hungrig- oder Verlorensein, Versorgt- und Getröstetwerden oder Scheitern und Dennoch-Hoffnung-Finden als Schlüssel zur religiösen Sprache verstanden.

Besonders der Rückgriff auf die „Archetypen“ von C. G. Jung liegt dann nahe. Aber auch die von E. Erikson beschriebenen Entwicklungskrisen (Grundvertrauen gegen Grundmißtrauen usw.) werden manchmal als solche Grunderfahrungen aufgefaßt²⁴. Ein solches Verständnis dieser Krisen ist vor allem aus der rückblickenden Perspektive des Erwachsenen plausibel: Bei den Erwachsenen kann, jedenfalls der Theorie Eriksons zufolge, davon ausgegangen werden, daß sie die Entwicklungskrisen des Kindes- und Jugendalters durchlaufen haben und daß diese Krisen für sie „Grunderfahrungen“ bilden, die ihr Leben strukturieren und auf die sie immer wieder ansprechbar sind. Bei Kindern und Jugendlichen sind diese Krisen demgegenüber stärker auf ihre gegenwärtige Entwicklung zu beziehen: Für Kinder und Jugendliche bilden diese Krisen nicht Erfahrungen, auf die sie zurückblicken, sondern es sind aktuelle und zum Teil zukünftige Krisen. – Hier wird die Verschränkung eines entwicklungsbezogenen Verständnisses mit der an Grunderfahrungen orientierten Betrachtung deutlich.

Die Bedeutung, die sogenannten anthropologischen Konstanten für das Verstehen religiöser Sprache zukommt, ist nicht zu bestreiten. Fragwürdig ist allerdings die Gleichheit, die für solche Konstanten manchmal beansprucht wird²⁵. Auf anthropologische Konstanten wird dann verwiesen, um den Entwicklungsgedanken abzuwehren und sich statt dessen auf einen – vermeintlich – unwandelbaren Erfahrungsgrund der religiösen Sprache zu berufen. Aber lassen sich Ergebnisse, wie sie von der Entwicklungspsychologie vorgelegt wurden, tatsächlich so leicht beiseite schieben? Und kann es genügen, sich auf archetypische Strukturen zu verlassen, ohne auch ein vernunftgeleitetes Verstehen anzustreben? Und mehr noch: Können wir erwarten, daß Kinder und Jugendliche mit und in der religiösen Sprache leben, wenn wir als Erzieher nicht willens sind, mit ihnen die Anfragen zu bearbeiten, die vom rationalen Denken der Moderne an die religiöse Sprache gerichtet werden?

²³ Vgl. etwa Scharfenberg/Kämpfer (Anm. 2).

²⁴ Vgl. E. Erikson: Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt a. M. 1974; dazu F. Schweitzer: Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten? Weinheim/Basel 1985.

²⁵ S. Robinson (Anm. 3).

Weil sich diese Anfragen im Rahmen des Kontinuitätsansatzes allein nicht zureichend beantworten lassen, sehe ich die auf Fortschritt und Kontinuität bezogenen Ansätze als komplementär an. Diese Ansätze lassen sich zwar derzeit nicht wirklich miteinander verbinden, aber dennoch brauchen wir sie beide.

Das spannungsvolle Verhältnis, in dem diese Ansätze zueinander stehen, wird noch deutlicher, wenn man auch exegetische Fragen mitbedenkt. Gerade in der neueren Gleichnisauslegung finden sich wichtige Hinweise auf einen Ansatz im Sinne der Kontinuität. Ein zentrales Anliegen der neueren Gleichnisauslegung läßt sich als Übergang von einem allegorischen zu einem erfahrungsbezogenen Gleichnisverständnis beschreiben²⁶. Wurde herkömmlicherweise gefragt, was innerhalb des Gleichnisses für welche Erscheinung in der sogenannten realen Welt außerhalb des Gleichnisses steht, so geht es jetzt darum, was mit dem Hörer geschieht, wenn er vom Gleichnis einbezogen und in das Gleichnis selbst hineingezogen wird. Religionspädagogisch kann dies dann zu der Aufforderung führen, mit Kindern „in den Gleichnissen“ zu sein, anstatt nur über sie zu reden²⁷.

Die erfahrungsbezogene Exegese enthält wichtige Anstöße für die religiöse Erziehung. Sie hat zu einer neuen Würdigung des Erzählens und der symbolischen Sprache geführt. Aber kann das Erzählen allein, so wichtig es auch immer sein mag, schon alles sein, worauf es für den Umgang mit religiöser Sprache in der Erziehung ankommt? Ist das „In-Gleichnissen-Sein“ eine reale Alternative zu der Verständigung „über Gleichnisse“, das heißt zur Diskussion über ihre Bedeutung? Wäre dies nicht ein Rückfall in genau jene Schwierigkeiten, die für Goldman und andere entwicklungsorientierte Pädagogen den Ausgangspunkt bildeten?

3. Wandel: Der Kontext des Verstehens

Wie alle Formen von Sprache besteht die religiöse Sprache nicht nur aus Worten, Sätzen und Bedeutung. Auch die religiöse Sprache ist in Situationen, Lebenswelten, Institutionen und Gesellschaften eingebettet. Es gibt deshalb stets einen Kontext des Verstehens, von dem die Bedeutung der Sprache abhängt. Man kann diesen Kontext als eine Art soziale und gesellschaftliche „Unterfütterung“ der Sprache verstehen oder mit der Wissenssoziologie von den „Plausibilitätsstrukturen“ sprechen, auf die jede Sprache angewiesen ist²⁸. In der Wandelbarkeit der Kontexte liegt jedenfalls die Notwendigkeit für eine dritte Betrachtungsweise der religiösen Sprache, die ich mit dem Begriff des Wandels bezeichne.

²⁶ Für dieses Verständnis stehen besonders die Arbeiten von E. Jüngel, D. O. Via, J. D. Crossan und H. Weder. S. zuletzt W. Harnisch: Die Gleichniserzählungen Jesu. Eine hermeneutische Einführung. Göttingen 1985.

²⁷ J. W. Berryman: Being in Parables with Children. In: Religious Education 74 (1979), S. 271–285.

²⁸ P. L. Berger/Th. Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a. M. 51977.

Dem sozialen Charakter der religiösen Sprache wird weder ein auf Fortschritt noch ein auf Kontinuität bezogener Ansatz gerecht. Soziale Situationen können eine Kontinuität des Verstehens ermöglichen, aber weit häufiger führen unterschiedliche soziale Situationen zu Mißverständnissen und zu Schwierigkeiten in der Kommunikation. Und es sei denn, man wollte auf spekulative Weise in der Vielfalt sozialer Situationen noch eine klare Linie des Fortschritts erkennen, führt auch der fortschrittsbezogene Ansatz hier kaum weiter.

Welche Bedeutung dem sozialen Wandel für die religiöse Sprache zukommt, wurde wohl zuerst an den Schwierigkeiten deutlich, die eine weithin säkulare Gesellschaft für die religiöse Erziehung mit sich bringt. Ein zentrales Moment dieser Schwierigkeiten kann, wiederum mit der Wissenssoziologie, in der Erosion religiöser Plausibilitätsstrukturen gesehen werden. Wie etwa P. Berger es beschreibt, wird Religion in der modernen Gesellschaft durch andere, konkurrierende Sinnorientierungen relativiert und wird zu einer Privatangelegenheit²⁹. Religiöse Sprache ist dann nicht mehr Teil der öffentlichen Kommunikation, sondern wird auf eine eher isolierte Privatsphäre begrenzt. Der private Gebrauch religiöser Sprache kann sich jedoch nicht auf eine mit anderen öffentlich geteilte Plausibilität stützen. Die religiöse Sprache verliert deshalb an Überzeugungskraft und kann überhaupt als bedeutungslos erfahren werden. Weil darüber hinaus eine ständige Spannung besteht zwischen der Religiosität im Privaten und der säkularen Orientierung in der Öffentlichkeit, ist es sehr wahrscheinlich, daß die religiöse Sprache schließlich ganz aufgegeben wird – zugunsten einer weniger widersprüchlichen Situation, wie sie die Anpassung an den säkularen Diskurs zu versprechen scheint.

So gesehen könnte man meinen, daß es in der modernen Gesellschaft überhaupt an einem Kontext fehlt, wie er für die religiöse Sprache erforderlich ist. In vielen Fällen steht die religiöse Erziehung wohl auch tatsächlich vor dem Problem, daß den vermittelten Inhalten ein Kontext des Verstehens fehlt. Die heutige Situation ist jedoch nicht nur auf diesen Nenner einer fehlenden Plausibilität der religiösen Sprache zu bringen. Als Beispiel für eine hoffnungsvollere Entwicklung im Blick auf den Kontext des Verstehens kann etwa auf die auch heute mögliche Entdeckung der befreienden Kraft der religiösen Sprache verwiesen werden. Diese Entdeckung vollzieht sich offenbar dann, wenn das Verstehen diese Sprache in den Kontext der eigenen Lebenssituation rückt.

In einem allgemeinen Sinne hat P. Freire auf die Notwendigkeit einer Kontextualisierung des Lernens und der Sprache hingewiesen³⁰. Heute betonen Befreiungstheologen wie die Gebrüder Boff den hermeneutischen Kontext, aus dem heraus Theologie

²⁹ P. L. Berger: Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft. Elemente einer soziologischen Theorie. Frankfurt a. M. 1973, bes. S. 122 ff.

³⁰ P. Freire: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg 1973.

getrieben werden soll³¹. Für sie geht es dabei um ein Verstehen „aus der Optik der Unterdrückten“ in der Dritten Welt. Wie jedoch etwa die Ansätze einer feministischen Theologie zeigen, ist der Zusammenhang zwischen der Erneuerung der Überzeugungskraft religiöser Sprache und der Verbindung mit dem Kontext des Lebens und der Erfahrung keineswegs auf die Dritte Welt beschränkt.

Theologisch entspricht die Kontextualisierung der religiösen Sprache der Inkarnation. Sie entspricht dem Wort, das Fleisch geworden ist, um zu den Armen und Unterdrückten zu kommen. Sie entspricht dem Heiligen, das nicht im Tempel zu finden ist, sondern auf dem heillosen Boden von Golgatha.

Die Stufentheorien der religiösen Entwicklung haben den sozialen Kontext religiöser Sprache weitgehend ausgeblendet, was wohl besonders auf die strukturalistische Ausrichtung vieler dieser Theorien zurückzuführen ist. Aber auch die Ansätze, die sich auf die Kontinuität menschlicher Grunderfahrungen konzentrieren, haben dem Wandel der sozialen Zusammenhänge, in dem solche Erfahrungen erst ihre konkrete Gestalt gewinnen, zumeist nur geringe Beachtung geschenkt. Es wäre deshalb eine wichtige Aufgabe künftiger Forschung, den sozialen Kontext religiöser Sprache stärker einzubeziehen. Dabei wäre dann auch zu fragen, wie Plausibilitätsstrukturen für eine religiöse Sprache neu entstehen können.

4. Didaktische Konsequenzen

Die didaktischen Konsequenzen aus den genannten Überlegungen zum Verständnis religiöser Sprache in der Erziehung können hier nur noch in ihrer allgemeinen Ausrichtung skizziert werden. Schritte in Richtung einer weiteren Konkretion unter dem Aspekt der Unterrichtsvorbereitung wurden bereits in einem früheren Aufsatz in dieser Zeitschrift unternommen³².

In allen drei Dimensionen, die ich beschrieben habe, ist der Zugang zu religiöser bzw. symbolischer Sprache von Lernen abhängig. Das unterstreicht die religionspädagogische Bedeutung einer Didaktik der Symbole, wie sie in den letzten Jahren von verschiedenen Autoren angestrebt wurde³³. Der

³¹ L. u. C. Boff: *Wie treibt man Theologie der Befreiung?* Düsseldorf 1986; die im folgenden zitierte Wendung findet sich auf S. 44.

³² F. Schweitzer: *Lebensgeschichte und religiöse Entwicklung als Horizont der Unterrichtsplanung*. In: *Der Evang. Erzieher* 40 (1988), S. 532–551.

³³ Vgl. u.a. P. Biehl: *Erfahrungsbezug und Symbolverständnis. Überlegungen zum Vermittlungsproblem in der Religionspädagogik*. In: ders./G. Baudler: *Erfahrung – Symbol – Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts*. (Rph 2.) Frankfurt a. M. 1980, S. 37–122; ders.: *Religiöse Sprache und Alltagserfahrung. Zur Aufgabe einer poetischen Didaktik*. In: *Theologia Practica* 18 (1983), S. 101–109; ders.: *Symbol und Metapher. Auf dem Wege zu einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache*. In: *JRP* 1 (1985), S. 28–64; zuletzt: P. Biehl unter Mitarb. v. U. Hinze/R. Tammeus: *Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg*. (Wege des Lernens Bd. 6.) Neukirchen-Vluyn 1989; auf katholischer Seite vgl. bes. H. Halbfas: *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*. (Schriften zur Religionspädagogik Bd. 1.) Düsseldorf 1982.

Symboldidaktik kommt so gesehen die Aufgabe zu, die auf Fortschritt, Kontinuität und Wandel bezogenen Lernprozesse anzustoßen und in Gang zu halten.

Darin liegt eine weitere Konsequenz bereits beschlossen: Die Symboldidaktik darf sich nicht auf nur einen dieser Aspekte begrenzen. Damit plädiere ich besonders für den Einbezug des bislang vernachlässigten Symbolverständnisses im Sinne der von kognitiv-strukturellen Theorien beschriebenen Entwicklung. Das Ziel der Symboldidaktik – die Verschränkung von religionsunterrichtlichen Inhalten und Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen – läßt sich nur erreichen, wenn auch dieser Aspekt der Entwicklung berücksichtigt wird³⁴. Denn nur wenn auch ein entsprechendes Symbolverständnis vorhanden ist oder ausgebildet wird, können Symbol und Erfahrung zusammenkommen. Das wird an zwei Punkten in der Entwicklung besonders deutlich: Zum einen bei Kindern, die bestimmte sprachliche Symbole noch nicht verstehen, weil ihnen beispielsweise die Begriffe oder sprachlichen Zusammenhänge noch gar nicht einsichtig sind oder weil sie nur den wörtlichen, nicht aber den symbolischen Sinn erfassen. Zum anderen bei Jugendlichen, die den symbolischen Sinn einer Aussage zwar durchaus erfassen, die aber gerade an deren symbolischem Charakter Anstoß nehmen („Das ist nur symbolisch aufzufassen – in Wirklichkeit aber...“). Wenn beispielsweise die Wahrheit der Schöpfung des Menschen aus „Erde vom Acker“ bestritten wird, kann sich dieses Symbol auch kaum mit der Erfahrung verbinden³⁵.

Eine weitere Konsequenz betrifft den Erfahrungsbegriff. Hier ist noch einmal die geschichtliche Wandelbarkeit der Erfahrungen hervorzuheben und eine stärkere Konzentration auf den geschichtlichen und sozialen Charakter der Erfahrung zu fordern. Ein tiefenpsychologisches Erfahrungsverständnis allein wird dem noch nicht gerecht. Zu beachten sind vielmehr verstärkt die Alltagserfahrungen sowie die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen.

Auf einer mehr methodologisch-theoretischen Ebene liegt eine weitere Konsequenz, die sich am besten als Notwendigkeit eines *mehrperspektivischen Zugangs* zu religiösen Symbolen formulieren läßt. Religiöse Symbole erschließen sich aus der Sicht nur *einer* wissenschaftlichen Disziplin noch nicht in didaktisch zureichender Weise. Deshalb kommt es auf eine Kombination mehrerer Disziplinen an sowie darauf, sich die unterschiedlichen Blickwinkel dieser Disziplinen zunutze zu machen. Eine Symboldidaktik läßt sich auf der Grundlage kognitiv-struktureller Theorien allein nicht entwickeln – das bliebe eine nur formale Didaktik; sie läßt sich aber auch nicht bloß psychoanalytisch begründen, weil sonst u. a. der Aspekt des sich entwickelnden Verstehens ausgeblendet würde. Ähnliche Einschränkungen

³⁴ Ähnlich jetzt auch Biehl u.a. (Anm. 33).

³⁵ So äußert sich ein Jugendlicher in der von R. Schuster hg. Sammlung (Was sie glauben. Texte von Jugendlichen. Stuttgart 1984, S. 63, Nr. 12/0177).

träfen auf eine allein theologische oder soziologische Grundlegung der Symboldidaktik zu. Nur ein mehrperspektivischer Zugang, der theologische, psychoanalytische, kognitiv-strukturelle, soziologische usw. Betrachtungsweisen aufzunehmen vermag, erscheint deshalb für eine Symboldidaktik angemessen.

Mit der Aufnahme mehrerer disziplinärer Perspektiven auf die religiöse Sprache wird allerdings der Begriff der religiösen Sprache selbst ein Stück weit unscharf. Jede der genannten Disziplinen bringt ein Vorverständnis mit, in das die religiöse Sprache eingeordnet wird, und von diesem Verständnis her erscheint die religiöse Sprache in jeweils anderem Licht: Sie erscheint hermeneutisch als Symbol und Metapher, theologisch als angemessene Rede von Gott, psychoanalytisch als wunsch- oder konfliktbestimmte Phantasie, kognitiv-strukturell als Teil der Symbolfunktion, soziologisch als Medium des sozialen Austausches in religiösen Gruppen, Institutionen und Lebenswelten. Gerade in dieser Differenz der Perspektiven liegt jedoch der Gewinn eines mehrperspektivischen Zugangs. Den Bezug auf die religiöse Sprache als einen gemeinsamen Gegenstand kann dabei eine doppelte Bestimmung gewährleisten: erstens das Verständnis der religiösen Sprache von ihrem Inhalt her – der (rechten) Unterscheidung zwischen Mensch und Gott bzw. allgemeiner: dem Heiligen; zweitens das Verständnis der religiösen Sprache von ihrem formalen Verweisungscharakter her – der Unterscheidung zwischen Symbol und Symbolisiertem. Beide Bestimmungen hängen, wie die parallele Formulierung andeuten soll, eng miteinander zusammen: Die Figur des Verweisens kann als sprachliche Voraussetzung für die Unterscheidung zwischen Mensch und Gott bzw. Heiligem verstanden werden.

5. Schluß

Den Gewinn einer mehrperspektivischen Betrachtung kann schließlich der Hinweis auf ein religionspädagogisches Problem verdeutlichen, das durch die Kombination unterschiedlicher Ansätze in seiner tatsächlichen Tragweite erst sichtbar wird: Gemeint ist die wechselseitige Verschärfung der entwicklungsbedingten Symbolkritik und der gesellschaftlich bedingten Erosion der Plausibilität religiöser Sprache. Die gesellschaftliche und die individuelle Betrachtung kommen an diesem Punkt überein. Demnach handelt es sich bei der Symbolkritik weder nur um eine gesellschaftliche Erscheinung noch einfach um ein Entwicklungsphänomen. Vielmehr greifen die gesellschaftliche Situation und die individuelle Entwicklung offenbar so ineinander, daß weder ein nur entwicklungsbezogener noch ein nur gesellschaftlich ausgerichteter pädagogischer Ansatz allein weiterhelfen kann. Es bedarf in dieser Situation der Anstöße, die zur Entwicklung eines nachkritischen Symbolverständnisses führen können. Zugleich sind jedoch auch Kontexte erforderlich, die einem solchen Verständnis eine mit anderen geteilte Plausibilität zu verleihen vermögen.

Anders formuliert bedeutet das, daß Leben und Lernen gerade an dem Punkt neu zusammenkommen müssen, an dem sich das Denken mit seiner Abstraktions- und Kritikfähigkeit am weitesten von der alltäglichen Erfahrung zu entfernen vermag. Ein Übergang zum nachkritischen Symbolverständnis, so meine These, ist weder allein argumentativ noch allein narrativ zu erreichen, sondern nur in einer Gesprächs- oder Erzählgemeinschaft.