

Wilhelm Gräß

Die Göttinger Religionspädagogik

„Religionspädagogik in Göttingen“, so sollte das Thema meines Beitrags auf dieser Festversammlung zu Ehren Peter Biehls lauten. Von der Religionspädagogik in Göttingen zu reden, heißt jedoch von den entscheidenden Entwicklungsschüben und Weichenstellungen der protestantischen, deutschsprachigen Religionspädagogik nach 1945 zu reden. Es gab und gibt nicht nur eine Religionspädagogik in Göttingen. Es gab und gibt die *„Göttinger Religionspädagogik“*. Die zu nennenden Namen allein schon sind Programm: Erich Weniger, Hans Stock, Martin Stallmann, Peter Biehl. Diese Namen sind unter den Titeln eines hermeneutischen, problemorientierten und kritisch-symbolkundlichen Unterrichts in die Geschichtsschreibung der Religionspädagogik eingegangen.

Mit der Gründung der Pädagogischen Hochschule in Göttingen im Wintersemester 1945/46 fing alles an. Dafür, daß diese Gründung so folgenreich wurde für die Religionspädagogik, war weder der Ort zufällig, Göttingen, noch daß an ihm eine eigenständige Pädagogische Hochschule ihre Arbeit aufgenommen hat. Göttingen, das war die Universität mit ihrer Theologischen Fakultät und mit ihrem Pädagogischen Seminar. Von der Theologie, vor allem vom systematischen Theologen Friedrich Gogarten sind in den 50er und 60er Jahren immer wieder Impulse auch auf die religionspädagogische Arbeit an der PH ausgegangen. Hermann Nohl, einer der Väter der pädagogischen Bewegung aus den 20er Jahren, hatte am pädagogischen Seminar der Universität seinen Lehrstuhl wieder inne. Die neugegründete PH konnte sich in die prägenden Traditionen der neuzeitlichen, von humanistischem Ethos getragenen Pädagogik hineinstellen. Sie konnte sich durch den Göttinger Herbart und neben ihm dann auch durch die Berliner Schleiermacher und Humboldt inspiriert wissen.

Anläßlich seiner „Rede zur Eröffnung der Pädagogische Hochschule Göttingen“¹, am 8. Februar 1946 in der Aula der Universität, dankte Erich Weniger, der Gründungsrektor der PH, nicht nur der Militärregierung, dem Regierungspräsidenten von Hildesheim, der Stadt Göttingen, der Universität und der Albani-Gemeinde (deren Gemeindesaal der PH für

1 E. Weniger, Rede zur Eröffnung der Pädagogischen Hochschule Göttingen, in: ders., Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung, Weinheim 1964³, 308-322.

Lehrveranstaltungen zur Verfügung stand) für die anfängliche Unterstützung. Er verwies in besonderer Weise auch auf das Pädagogische Seminar, das, nachdem es 10 Jahre zuvor vom nationalsozialistischen Erziehungsminister geschlossen worden war, inzwischen seine Arbeit wieder aufgenommen hatte:

„Daß die Erziehungswissenschaft heute in Göttingen ihren alten Rang wiedergewonnen hat, daß die pädagogische Bewegung hier wieder lebendig vertreten wird und daß der Lehrer unserer Generation nun auch bei der kommenden uns helfend zur Seite stehen wird, das war einer der stärksten Beweggründe für die Wahl Göttingens zur Heimat der südhannoverschen Pädagogischen Hochschule. Prof. Nohl hat den Geist Herbarts beschworen, und in der Tat hat uns der Anblick der Büste des großen Göttinger Pädagogen am Eingang der Aula Mut gemacht, in diesen feierlichen Raum doch mit einem Gefühl der Zugehörigkeit einzutreten.“²

Göttingen stand für die – durch die Nationalsozialisten zerbrochene – Tradition eines sich der europäischen Aufklärung verdankenden Bildungsverständnisses. Dieses betonte auf der Linie Pestalozzis die Eigenständigkeit der Erziehung, die Hinwendung zum Kind ebenso, wie auf der Linie Herbarts und Schleiermachers die Verpflichtung zur Bildung ethischer Verantwortung und sachbezogener Könnerschaft. E. Weniger wollte nach dem Kriege an diese Tradition wieder anknüpfen. Er wollte eine Pädagogik, die zur Klärung der Sachen hilft und der Stärkung der Person dient. Im Geist dieser humanistischen Pädagogik brachte er die Göttinger PH auf den Weg. Aber eben, und das war das entscheidende, diese PH sollte kein weiterer Zweig an der Universität, keiner ihrer Ableger mit verdünntem Wissenschaftsanspruch sein. Es sollte vielmehr eine Hochschule sein, „die sich bewußt als Berufsschule weiß, die sich auf die Aufgabe eingrenzt, künftige Volks- und Mittelschullehrer fachlich für ihren Beruf auszubilden“.³

Das war das Neue. Das war es dann schließlich auch, was der Göttinger Religionspädagogik über all die Jahre ihren Stempel aufprägte: An der Göttinger PH wurde von einer bildungstheoretischen Pädagogik aus gedacht, die zugleich sich immer dem Test ihrer Bewährung in der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen, somit auch der Schulwirklichkeit und der fachbezogenen Unterrichtspraxis aussetzte. Die geisteswissenschaftliche, bildungstheoretische Pädagogik fand hier in Göttingen Eingang in eine akademische Ausbildungsstätte, die, anders als die Universität, sich zugleich selber als „Berufsschule“ begriff. Das war das Neue und weithin Einzigartige. Die PH wollte Lehrer, „Volks- und Mittelschullehrer“ für ihren künftigen Beruf an der Schule ausbilden. Befähigen wollte sie Lehrer und Lehrerinnen eben dazu, ihre Arbeit in der Schule mit dieser doppelten Zielsetzung zu tun: Vermittlung elementaren Sachwissens, elementarer Allgemeinbildung *und* Erziehung zu ethischer Ver-

2 A.a.O. 315 f.

3 A.a.O. 311.

antwortung im Aufbau eines demokratischen Gemeinwesen. Für eine solche Lehrerbildung braucht es – so Wenigers Überzeugung – eine PH, die sich durchaus die "wissenschaftliche Aufgabe"⁴ stellt, aber diese anders begreift als die Universität.

Weniger formulierte ihr Konzept so:

"Volksbildung und also Volkslehrerbildung kommt nicht dadurch zustande, daß die großen Gehalte der Wissenschaften mehr und mehr verdünnt werden, bis sie schließlich in homöopathischen Dosen dem einfachen Volke und den Kindern bekömmlich sein könnten. Volksbildung ist nicht popularisierte wissenschaftliche Bildung, ist nicht ein Derivat der sogenannten höheren Allgemeinbildung, die man etwa durch eine Art Universitätsausdehnung zugänglich machen könnte, sondern sie ist ein eigenständiges Gewächs, sie hat ihre eigenen Gesetze und fordert eigene Wege."⁵

Dieses pädagogische bzw. hochschuldidaktische Programm hat dann auch die Religionspädagogik an der Göttinger PH geprägt. Die "künftigen Volks- und Mittelschullehrer" fanden hier Dozenten, welche die Schulwirklichkeit ebenso im Blick hatten wie die Sache der Theologie und nun letztere von der Schule her, von der Aufgabe des Lehrerberufs und der religiösen Situation der Kinder und Jugendlichen her bearbeiteten. Das war es, was der Göttinger Religionspädagogik ihr spezifisches Profil gab. Sie hat es bis zuletzt behalten.

Inspiziert vom Geist der bildungstheoretischen Pädagogik, ausgesetzt dem Praxisdruck einer von der Schulwirklichkeit her denkenden und für diese Schulwirklichkeit qualifizierenden Lehrerbildung, hat die Göttinger Religionspädagogik die Sache der Theologie auf eigene Weise, eben im Interesse ihrer "Elementarisierung" (ein späterer Terminus von Hans Stock⁶), in Angriff genommen. Sie hat dies immer so getan, daß Lehrer und Lehrerinnen mit dieser Theologie in den Religionsstunden, die sie schließlich zu erteilen hatten, konkret etwas anfangen konnten. Das ist der Göttinger Religionspädagogik von Stock bis Biehl gelungen. Gerade deshalb, weil sie nicht eine pragmatisch verdünnte Universitätstheologie angeboten haben, sondern weil sie von den Bildungsaufgaben der Schule und der Unterrichtspraxis der Lehrer her gefragt haben, worin die Lebensdienlichkeit des christlichen Glauben heute besteht, auf welchen unterrichtlichen Wegen vor allem er sich Schülern und Schülerinnen in ihren säkularen Welten sollte erschließen können.

4 A.a.O. 312.

5 A.a.O. 313.

6 Vgl. das Projekt des Comenius-Instituts: *Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden. Zwischenbericht 1975; Abschlußbericht 1977*, vorgelegt von H. Stock unter Mitarbeit von H.-B. Kaufmann, Münster.

I. Erich Weniger

Richtungsweisend für die Göttinger Religionspädagogik war ein Vortrag, den der Pädagoge Erich Weniger, Gründungsrektor der Göttinger PH, auf einer "Arbeitstagung der Dozenten für evangelische Theologie und Unterweisung an den Pädagogischen Hochschulen" am 9. August 1948 in Hermannsburg gehalten hat⁷. Hans Stock, der erste Dozent für Religionspädagogik an der Göttinger PH, hat über diese Tagung, den Inhalt der Vorträge und die sich anschließenden Diskussionen Bericht erstattet⁸.

E. Weniger argumentierte in diesem für die ganze spätere Göttinger Religionspädagogik schlechterdings maßgeblichen Vortrag vom Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule her. Es war ihm in erster Linie daran gelegen, daß es auch den Religionsunterricht bzw. die "Evangelische Unterweisung" von diesem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule her zu begreifen gelte⁹. Den Ruf zur "Evangelischen Unterweisung" hatte nach dem Kriege ja Helmuth Kittel, Professor an der Pädagogisch Hochschule nicht in Göttingen, sondern eben in Osnabrück, ausgegeben¹⁰. E. Weniger bestritt die Berechtigung von "Evangelischer Unterweisung" nicht in Bausch und Bogen. Auch er war der Meinung, daß der Religionsunterricht "im Sinn einer Kirche erteilt" werden und insofern auch "auf das Selbstverständnis dieser Kirche bezogen sein muß"¹¹. Diese Lehre müsse man aus dem Kirchenkampf in der Zeit des Nationalsozialismus ziehen. Ein "bloß objektiv beschreibende(r) Unterricht in Religion, ... eine Religionskunde"¹² war – auch in Wenigers Augen – durch die Deutschen Christen desavouiert. Darüber hinaus schien es ihm aus pädagogischen Gründen geboten, die konkrete Standortgebundenheit des Religionsunterrichts in einer Kirche und Konfession zu fordern. Und dennoch, sein energischer Einspruch gegen Kittel & Co. lautete: Religionsunterricht kann nicht Kirche in der Schule sein wollen. Das ist mit der Schulwirklichkeit, mit den Sozialisationsverhältnissen der Schüler, mit den religiösen Einstellungen in der Lehrerschaft nicht vereinbar.

Wie steht es denn mit der schulischen, der gesellschaftlichen und dann auch mit der kirchlichen Wirklichkeit? So Wenigers Frage 1948. Die Pro-

7 Zunächst veröffentlicht in: *EvErz* 1/1949, 15-28, wieder abgedruckt in: E. Weniger, a.a.O., 99-122.

8 Auf der Hermannsburger Tagung haben neben E. Weniger auch R. Bultmann, O. Hammelbeck und F. Gogarten vorgetragen. Der von Stock zunächst nur maschinenschriftlich verbreitete Tagungsbericht ist erstmals gedruckt worden im Anhang zu H. Stock, *Beiträge zur Religionspädagogik*, Gütersloh 1969, 361-384.

9 E. Weniger, a.a.O., 100.

10 Vgl. H. Kittel, *Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung*, Berlin/Hannover/Darmstadt 1957³.

11 E. Weniger, a.a.O., 101.

12 Ebd.

pagandisten eines "zu evangelischer Unterweisung gewandelten Religionsunterrichts"¹³ unterstellten eine in Bibel, Gesangbuch und Katechismus gefestigte Lehrerschaft, setzten auf eine Schülerschaft, die für ein neoorthodox restauriertes Kirchtum zu gewinnen wäre. Ja, die "evangelische Unterweisung" an den Schulen wird von den Kirchen und ihren Theologen offensichtlich als ein möglicher Weg betrachtet, ein auf Bibel, Gesangbuch und Katechismus gegründetes, darin lebendes Christentum wieder zu schaffen. Das kann nicht funktionieren. Da wird der Schule etwas zugemutet, was zunächst einmal von den Kirchen und ihren Gemeinden selber zu leisten wäre. Eine auf ihre kulturelle Eigenständigkeit bedachte Bildung und Erziehung darf da nicht mittun.

"Nur wo es lebendige Gemeinde und soweit es lebendige Gemeinden und Kirchen gibt, kann christliche Unterweisung gefordert werden. Wo dieses Leben in den Gemeinden nicht gefunden wird, nutzen rechtliche Ansprüche an den Religionsunterricht gar nichts. Vielmehr bliebe dann nichts anderes übrig, als Religionsunterricht in einem ganz anderen Sinn (zu erteilen 'W.G.'), als Religionskunde und Religionsgeschichte und als Unterricht vom Christentum als einer der großen Bildungsmächte, die es ja auch dann bleibt, wenn das eigentliche Leben erstarrt ist."¹⁴

Der Religionsunterricht an der Schule braucht eine wache Kirche und lebendige Gemeinden neben sich. Es kann seine Aufgabe nicht sein, zu leisten, was dort nicht geleistet worden ist: die Bildung christlichen Lebens. Das wäre eine Überforderung der Schule, die sie nur als kirchliche Vereinnahmung interpretieren kann.

Die Göttinger Religionspädagogik von Erich Weniger, ebenso dann auch von Hans Stock, Martin Stallmann und Peter Biehl hat das Recht der Kirche auf Mitsprache in der Gestaltung des Religionsunterrichts an öffentlichen Schule nie bestritten. Sie alle wollten keinen bloß lebens- und religionskundlichen Unterricht. Sie alle wollten aber auch keinen Religionsunterricht, der im Sinne der "Evangelischen Unterweisung" als ein in die Schule hinein verlängerter Arm der Kirche mißverstanden werden könnte. Die Göttinger Religionspädagogik hat sich vielmehr andauernd und in immer wieder neuen Anläufen an der Frage abgearbeitet, wie denn am Ort der Schule, die eine säkulare Schule mit einer säkularen Schülerschaft und einer säkularen, der Kirche und ihrem inneren Leben eher fernstehenden Religionslehrerschaft ist, der Zugang aussehen und in "didaktische Form"¹⁵ gebracht werden könnte, zu dem, wofür die Kirche mit ihrer Lehre und ihrem Leben steht. Wie ist am Ort der Schule und deshalb mit den Lehrern und Schülern, so wie sie sind, ein Zugang zu gewinnen, zum Evangelium, zum christlichen Glauben, zu dem, was vom christlichen Glauben her für die Bildung der Menschen, für eine humane

13 Ebd.

14 Ebd.

15 A.a.O., 102.

Orientierung in unserem Selbst- und Weltumgang, zu gewinnen ist? Das war die Leitfrage!

Das Konzept einer strikt "Evangelischen Unterweisung" am Ort der öffentlichen Schule ging nach Wenigers Auffassung von illusionären Annahmen hinsichtlich der religiös-kirchlichen Lage aus und war somit, so berechtigt es kirchlich-theologisch sein mochte, pädagogisch unbedacht. Von einem im Sinne der "Evangelischen Unterweisung" gelebten Glauben, der in Bibel, Gesangbuch und Katechismus zu Hause ist, kann – so Weniger – bei Lichte besehen keine Rede sein, eben auch nicht auf Seiten der Religionslehrerschaft. Was es hingegeben gibt, sind "sehr lebendige und weit verbreitete religiöse Bedürfnisse".¹⁶ Was es gibt, ist – wie Weniger im Anschluß an F. Gogarten sagte – eine "'Religiosierung' des Daseins", eine "Heiligung der Lebensbezüge im Symbol, das zugleich auch das Jenseitige im Abbild darzustellen sucht, schließlich Liturgie im umfassenden Sinn".¹⁷ Schon 1948, an den Anfängen der Göttinger Religionspädagogik, hat E. Weniger seinen Einspruch gegen die wirklichkeitsfremde Neoorthodoxie der "Evangelischen Unterweisung" mit einem konstruktiven Hinweis auf die in Symbolen lebendige Religion verbunden. In Symbol und Ritual artikulieren sich die religiösen Bedürfnisse der Menschen – und das nicht nur im Raum der Kirche.

"Jeder Pfarrer kommt praktisch in den Kasualien wie in der Predigt dem religiösen Bedürfnis entgegen. Er verweigert die Heiligung des Alltags nicht und nicht die Sicherung des Sittlichen durch religiöse Symbole. Er darf ein gutes Gewissen dabei haben, wenn er dieses alles als Vorstufe und als Hinweis auf das eigentliche, das Zeugnis nimmt, das er niemals vergißt. Dann hat auch die Religion ihre innerweltliche Wahrheit."¹⁸

Was dem Gemeindepfarrer recht und billig ist, sollte auch dem Religionslehrer nicht nur erlaubt, sondern geboten sein. Er muß die von den Schülern alltagsweltlich gelebte Religion verstehen. Er muß die Schüler in ihrer Religion ernst nehmen, auch wenn diese nicht der kirchlichen Lehre und dem dort festgestellten Glauben entspricht. Er muß auf die kulturell und gesellschaftlich vermittelten Symbole achten, in denen sich die Heiligung ihres Alltags vollzieht. Er muß all das zum Ausgangspunkt nehmen, um mit den Schülern einen Weg zu finden, auf dem ihnen das Evangelium, die Botschaft von der Rechtfertigung des Gottlosen, von der bedingungslosen Anerkennung jedes einzelnen in seinem Lebensrecht, als die Wahrheit auch ihres Lebens evident wird.

Das klingt, als sei ich schon bei Peter Biehl angekommen, dem letzten der großen Repräsentanten der Göttinger Religionspädagogik. Ich bin jedoch immer noch bei ihren Anfängen, die durch den geisteswissenschaftlichen Pädagogen Erich Weniger gemacht wurden. Dieser hat sich

16 A.a.O., 113.

17 Ebd.

18 A.a.O., 114 f.

selber als theologischen Laien bezeichnet. Er hat im Blick auf die religiöse Interpretation der Zeit und die religionspädagogischen Herausforderungen in ihr aber sehr viel von dem an der Göttinger Theologischen Fakultät lehrenden Friedrich Gogarten gelernt; und dann natürlich – wie auch Stock und Stallmann – von dem Marburger Theologen Rudolf Bultmann.

Die Göttinger Religionspädagogik machte jedenfalls die neoorthodoxe Restauration einer auf Bibel, Gesangbuch und Katechismus verengten "Evangelischen Unterweisung" nicht mit. Wichtig war auch ihr die Hinführung der Schüler zum Evangelium als Leben eröffnender göttlicher Wahrheit. Sie insistierte jedoch von Anfang an darauf, "daß die christliche Unterweisung zugleich auch Religionsunterricht sein muß, daß sie seine Aufgabe mit zu übernehmen hat, theologisch als Ansatz der echten Frage, pädagogisch als Stufe – wenn man diesen Stufengang nicht zeitlich erst als Religionsunterricht, dann als Verkündigung mißverstehen, sondern ihn innerlich nehmen will."¹⁹ Es sollte die didaktische Form der Evangelischen Unterweisung mitbedacht werden. Damit, so Wenigers Schlußfolgerung, ist man von der Sache her aber auch bei der alltagsweltlich gelebten Religion der Schüler als Anknüpfungspunkt des Religionsunterrichts, ist man bei eben derjenigen Religion, die sie in der säkularen Welt, also außerhalb der Kirche, in Kultur und Gesellschaft, leben.

Die der Kirche entfremdeten, säkularisierten Zeitgenossen sind nicht in die Religionslosigkeit entlassen. Im Gegenteil. Sie haben Fragen nach dem Sinn ihres Daseins. Sie suchen nach ethischer Orientierung. Sie sind immer schon eingelassen in symbolische Ordnungen, die in der Gesellschaft zunehmend durch die Massenmedien aufgebaut werden. Eine "evangelische Unterweisung", die didaktisch und pädagogisch denkt, muß die Schüler deshalb in den symbolischen Welten ihrer faktisch gelebten Religion aufsuchen, um mit ihnen einen Lernweg gehen zu können, auf dem sich dann auch die Wahrheit des Evangeliums, der Rechtfertigungsbotschaft, zeigt. D.h. wir brauchen – und damit hat E. Weniger das Programmwort für die Göttinger Religionspädagogik ausgegeben – die Entwicklung "einer hermeneutischen, deiktischen Form der christlichen Unterweisung"²⁰. Da war sie, die Forderung nach einem hermeneutischen Religionsunterricht. Und es war von Anfang klar, daß sich die im Unterricht und als Unterricht zu leistende Aufgabe des Verstehens und des Zum-Verständnis-Bringens in dieser zweifachen Richtung vollziehen muß: einmal im Blick auf die gegenwärtigen Lebensverhältnisse, die Lebensauffassung und Lebensführung der Schüler, zum anderen im Blick auf die christliche Überlieferungsgeschichte und die biblischen Texte, um in ihnen und durch sie hindurch die aktuell anredende Wahrheit des Evangeliums zu erkennen.

19 A.a.O., 116.

20 Ebd.

Ob diese Wahrheit wirklich erkannt wird, ob die göttliche Rechtfertigungsbotschaft Glauben findet, ob Menschen sich mit ihrer Existenz auf sie einlassen, das sollte eine Sache bleiben, die dem Unterricht in der Schule entzogen ist. Deshalb das *Deiktische* des hermeneutischen Unterricht, sein hinweisender Charakter. In allem fragenden Verstehen und verstehenden Fragen ist die Sache selbst, also das Evidentwerden der Wahrheit des Evangeliums, nicht unterrichtlich herstellbar. So gesehen bleibt der Unterricht im "Vorfeld".²¹ Aber, dies Wenigers Frage, ist das bei der kirchlichen Predigt nicht auch so? Es gilt doch, daß alle christliche Unterweisung, auch die Predigt der Kirche, "im Regelfall im Raum der Bildung bleibt, einerlei ob sie nun von Theologen oder von Lehrern, im Raum der Kirche oder im Raum der Schule gegeben wird. Auch christliche Unterweisung ist zunächst Lehre, Zeugnis, Hinweis auf die Sache, nicht aber die Sache selbst".²²

Angesichts einer säkularen Schule in einer säkularen Welt hat das Programm der "Evangelischen Unterweisung", das den Lehrer als Zeugen des Evangeliums meint fordern zu können, das die Schüler auf der Basis ihrer Taufe ins rechte Hören der Predigt einweisen und in die um Wort und Sakrament versammelte Gemeinde eingliedern möchte, etwas schlechterdings Utopisches. Hätte sich die Religionspädagogik dieses Programm zueigen gemacht, dann hätte sie ihren Teil dazu beigetragen, daß der Religionsunterricht zu einem eher grotesk anmutenden Sondergebilde in der öffentlichen Schule verkommen wäre. Diese Gefahr bestand durchaus. Daß seine Entwicklung nach 1945 im Großen und Ganzen jedoch eine andere Entwicklung nahm, daß der Religionsunterricht in Westdeutschland zu einer doch recht selbstverständlichen schulischen Einrichtung wurde, zu einem Fach neben anderen Fächern, mit leichten – ihm zumeist nicht recht bekömmlichen – Besonderheiten zwar, aber im Großen und Ganzen doch gesellschaftlich anerkannt als ein Fach, das eine Dimension von Bildung erschließt, die in der Schule nicht fehlen darf, ist nicht unerheblich Erich Weniger und der durch ihn auf den Weg gebrachten Göttinger Religionspädagogik geschuldet.

II. Hans Stock und Martin Stallmann

Hans Stock, der erste Dozent für Religionspädagogik an der Göttinger PH, unterstützte energisch Wenigers Einspruch gegen die Bildungs- und Kulturverweigerung der neoorthodoxen "Evangelischen Erzieher". Hans Stock 1952:

"Es ist eine Art Konsensus unter uns entstanden, daß nach den Schrecknissen der Vergangenheit und angesichts der weithin drohenden Gefahr das gemeinsame Leben der

21 A.a.O., 118.

22 Ebd.

westlichen Völker und die Zukunft ihrer Zivilisation im Christentum als einer Schutz- und Ordnungsmacht für das persönliche Dasein am besten gesichert sind. In diesem größeren Zusammenhang stehen zweifellos auch die Aufgaben, die wir im Religionsunterricht unserer Schulen täglich mit zu erfüllen haben. Hier geht es also noch gar nicht um Bekenntnis und Glauben, wohl aber um Religion, Bildung und Erziehung. Es wird kaum einen Lehrer geben, der nicht für diese kulturelle und pädagogische Begründung des RU irgendwie Verständnis hätte, selbst wenn dieser Lehrer nicht im eigentlichen Sinne Christ ist. Man erkennt ganz einfach, daß es schon bedeutsam und entscheidend ist, ob es im Gesamtvorgang der Menschenbildung dazu kommt, daß der Heranwachsende die Gebote und die Bergpredigt, die Geschichte vom barmherzigen Samariter und vom verlorenen Sohn kennenlernt – auch ohne den Glauben.²³

Für die allgemeine Bildungsverantwortung des Religionsunterricht hat sich dann ebenso auch Stocks späterer Kollege Martin Stallmann engagiert. In zahlreichen Veröffentlichungen, besonders aber mit seinem noch an der Lüneburger PH entstandenen Buch "Christentum und Schule"²⁴ hat Stallmann dazu beigetragen, die durch die Bildungsverweigerung der evangelischen Unterweisung heraufbeschworene Ghettoisierung des Religionsunterrichts abzuwenden. Stallmann hat den Religionsunterricht wieder als spezifisch schulisches Unternehmen verständlich gemacht. Zwei Motive waren es vor allem, die für Stallmann die Existenzberechtigung des Religionsunterrichts in der Schule begründen sollten. Sie hängen beide mit der Auffassung vom Christentum als geschichtlich überliefertem und gegenwärtig immer noch wirksamem Bildungs- und Kulturfaktor zusammen.

Religionsunterricht sollte zum einen deshalb an der Schule vorkommen, weil das Christentum mit seinem Gott und Welt unterscheidenden Wirklichkeitsverständnis die säkulare, durch Wissenschaft und Technik bestimmte Gesellschaft mit heraufgeführt hat. Da hat Stallmann die Säkularisierungsthese Gogartens²⁵ übernommen. Es braucht den Religionsunterricht, weil wir sonst die Geschichte nicht verstehen, aus der wir kommen. Zum anderen braucht es den Religionsunterricht in der Schule, weil ja dieses Christentum nicht nur eine historische Größe ist, sondern zumindest in Gestalt der Kirche und ihrer Predigt in der gegenwärtigen Gesellschaft immer noch explizit vorkommt. Die Kirche ist die religiöse Institution in der Gesellschaft, in der es um die grundlegenden, nur von Gott her zu beantwortenden Fragen menschlichen Daseins geht, um das Selbstverständnis des Menschen, um seine Wertorientierungen. Da hat er Bultmanns existenziale Interpretation der neutestamentlichen Botschaft²⁶ übernommen und erkennbar gemacht, was für den Religionsunterricht in der Schule aus ihr folgen müßte.

23 H. Stock, Religionsunterricht in der Krise (1952), in: ders., Beiträge zur Religionspädagogik, Gütersloh 1969, 50-63. 61.

24 M. Stallmann, Christentum und Schule, Stuttgart 1958.

25 Vgl. F. Gogarten, Verhängnis und Hoffnung der Neuzeit. Die Säkularisierung als theologisches Problem, Stuttgart 1958.

26 Vgl. R. Bultmann, Theologie des Neuen Testaments, Tübingen 1958.

Ohne das Christentum ist die Welt, in der wir leben, nicht zu verstehen. Es gehört zu den für unsere Gegenwart konstitutiven Überlieferungen. Dennoch ist das Christentum nicht nur eine beeindruckende historische Größe, nicht nur ein Kulturgut neben anderen, das es in der Schule lebendig zu erhalten gelte. Es ist vielmehr der Repräsentant derjenigen symbolischen Formen, innerhalb derer wir immer noch unsere Lebensorientierungen aufbauen. Deshalb lief Stallmanns kultur- und bildungstheoretische Begründung des Religionsunterrichts auch nicht auf eine bloßen Religions- bzw. Christentumskunde hinaus. Es ging ihm vielmehr darum, deutlich zu machen, daß die biblischen Überlieferungen des Christentums Lehrer und Schüler immer auch nach ihrem eigenen Selbst-, Welt- und Gottesverständnis fragen, nach ihrer moralischen und gesellschaftlichen Verantwortung. Die biblischen Texte sind, weil sie uns anredende Verkündigungstexte sind, mit einem distanzierenden, bloß informierenden Unterricht nicht verträglich. Mit bloßer Religionskunde wäre aber auch der Schule als Bildungseinrichtung insgesamt nicht gedient, weil es in ihr immer auch um das Selbst- und Weltverständnis und damit um die Persönlichkeitsbildung der Lernenden gehen muß.

Für eine Schule, die nicht nur Sachwissen vermittelt, sondern Ort auch der Persönlichkeitsbildung ist, steht der Religionsunterricht in ihr, auch wenn er diese Aufgabe selbstverständlich nicht allein leisten kann. Aber er macht diese Dimension, die der Schule insgesamt nicht fehlen darf, in ihr explizit. Und insofern leistet der Religionsunterricht etwas für die Bildungskultur der Schule überhaupt. Der Religionsunterricht erbringt einen Beitrag zu dem, "worum es letzten Endes überall in der Schule geht, den Heranwachsenden zu helfen, sich auf das Leben und die Welt als eine menschliche Möglichkeit und Aufgabe zu verstehen, zu dem, was man eine Hermeneutik des Daseins nennen könnte".²⁷ Treffender kann man eigentlich nicht sagen, weshalb es den Religionsunterricht in der Schule braucht und wozu es dort zu gehen hat, als mit diesem Stallmann'schen Dictum von der "*Hermeneutik des Daseins*".

Der Religionsunterricht ist nicht der in die Schule hinein verlängerte Arm der Kirche. Er dient nicht der kirchlichen Eingemeindung von Lehrern und Schülern. Er ist kein missionarisches Unternehmen. Er hat weder zum Glauben zu führen, noch zum rechten Hören der Predigt, noch zum gehorsamen Mitfeiern der gottesdienstlichen Liturgie. Der Religionsunterricht ist als Unterricht im Christentum legitimer, ja unverzichtbarer Teil schulischer Bildungs- und Erziehungsarbeit. Er ist es deshalb, weil sich unsere moderne, säkulare Welt mit ihrer autonomen Pädagogik selber der Geschichte des Christentums verdankt. Wer die Gegenwart und sich in ihr verstehen will, muß auch etwas vom Christentum verstehen. Und wer nicht nur etwas, sondern Wesentliches vom Christentum verstehen lernt, der merkt, je tiefer er eindringt und je besser er seinem Ur-

27 M. Stallmann, Das Problem einer theologischen Bestimmung des evangelischen Religionsunterrichts, in: Beiheft 1 zur Pädagogischen Rundschau, o.J., 43-54. 53.

sprung in der Christusverkündigung auf die Spur kommt, daß er sich dabei nach sich selbst, seiner Existenz, nach der Ausrichtung seines eigenen Lebens gefragt findet. Das ist im Grunde immer so, wenn man sich auf Geschichte einläßt, meinte Stallmann.²⁸ Immer ist es in der lebendigen Begegnung mit Tradition so, daß man da zuletzt nicht neutraler Beobachter bleiben kann, sondern sich zur eigenen Stellungnahme herausgefordert sieht. Insofern deckt der Religionsunterricht in der Konfrontation mit der biblischen Tradition wiederum nur auf, was es um die Geschichtlichkeit unseres Daseins überhaupt ist. Wir müssen unser Leben verantworten. Das zeigt sich in der "Hermeneutik des Dasein". Sie erhellt unsere Existenz als die, die unter dem "Gesetz" des Lebens steht. Der Religionsunterricht, der Daseinserhellung betreibt, überfordert sich nicht in der Absicht, den Glauben ans Evangelium herbeizuführen. Er bleibt im Vorfeld, kann in der existentialen Auslegung der biblischen Überlieferung aber sehr wohl Ausblicke eröffnen auf das freimachende, eine gläubige Lebensgewißheit schenkende Evangelium. Nur den Glauben, die lebendige Gewißheit der existenzerschließenden Wahrheit des Evangeliums hervorzurufen, ist nicht mehr Sache des Religionsunterrichts an der Schule.²⁹

Stallmann vertrat das Konzept eines daseinshermeneutischen Religionsunterrichts, der eben keineswegs in der existentialen, aufs Individuum verengten Interpretation von Bibeltexten aufgehen sollte, sondern die Arbeit am existentiell-religiösen und politisch-gesellschaftlichen Selbst- und Weltverständnis von Lehrern und Schülern in ihrer Gegenwart mitumfaßt.

In den gesellschaftlichen Umbrüchen am Ende der 60er Jahre hat dann Stallmanns Göttinger Kollege Hans Stock diese Position noch einmal weiterentwickelt und auf das Konzept eines problemorientierten Religionsunterrichts hin radikalisiert. In seiner Schrift "Religionsunterricht in der 'Kritischen Schule'"³⁰ (1968) hat er eine Begründung des Religionsunterrichts an der allgemeinbildenden Schule vorgelegt, die alle binnenkirchlichen Wahrheitsansprüche, wie sie herkömmlicherweise mit der Rede von der Offenbarung oder dem "Wort Gottes" verbunden werden, beiseite stellt. Es sollte nicht mehr mit der Unterscheidung von Religion und Glaube gearbeitet werden, weil auch sie allenfalls binnenkirchlich verständlich ist. Den Religionsunterricht von der Schule her zu begründen, sollte nun heißen, ganz im Kontext von Kultur und Gesellschaft auszuweisen, was religiöse Lebensdeutungen, und dann des näheren die christliche, zur Förderung humaner Lebens- und Weltverhältnisse bei-

28 Vgl. M. Stallmann, *Christentum und Schule*, 42.

29 Es ist Sache der gottesdienstlichen Predigt, die den Glauben allerdings auch nicht machen kann. Glaubenserfahrung verblieb für Stallmann in der Unverfügbarkeit der Geisterfahrung, schöpferisches Werk Gottes am Menschen. Vgl. a.a.O., 101 f.

30 H. Stock, *Religionsunterricht in der 'Kritischen Schule'*, Gütersloh 1968; wieder abgedruckt in ders., *Beiträge zur Religionspädagogik*, Gütersloh 1969, 178-208.

tragen. Die Relevanzfrage muß beantwortet werden, nicht nur mit Bezug auf die Kirche, sondern mit Bezug auf die Lebensführungspraxis der Menschen in der Gesellschaft. Daß die Religion und des näheren der christliche Glaube lebensdienlich sind, darf nicht schlicht behauptet werden. Daß sie das sind und wie sie es sind, ist von der Theologie bzw. der Religionspädagogik darzulegen. Ernst machen müssen sie damit, daß der christliche Glaube im Kontext einer "kritischen Schule", wo man von seiner Wahrheit nicht von vornherein überzeugt ist, "als ein Modus religiöser Möglichkeiten und historischer Gegebenheiten" erscheint.³¹ Deutlich werden muß im Religionsunterricht, daß der christliche Glaube eine "humane Selbstinterpretation besonderer Qualität"³² darstellt. Auf humane "Selbstinterpretation" bzw. "Selbstdefinition"³³ jedenfalls hat der späte Hans Stock den bildungs- und kulturpraktisch verstandenen Religionsunterricht ausrichten wollen:

"Für den Religionsunterricht liegt alles daran, den Beitrag des Christentums zur strittigen 'Selbstdefinition' des heutigen Menschen in seiner allgemeinen und – dem inneren Anspruch nach – allgemeingültigen Relevanz in den Dialog der Schule einzubringen, und zwar als 'geistiges' Gut einer humanen Kultur".

Selbstdeutung, "Selbstvergewisserung"³⁴, das ist das Thema der Religion, das Thema des evangelischen, vom Rechtfertigungsglauben lebenden Christentum. Es sollte auch das Thema des evangelischen Religionsunterrichts in der Schule sein.

Keine "Spezialisierung auf christliche Glaubensunterweisung"³⁵ also, sondern Aufdeckung der "humanen Relevanz" derjenigen Lebensdeutung, die das evangelische Christentum anbietet. Darum muß es dem Religionsunterricht in einer "kritischen Schule" gehen. Nicht die Kirche darf deshalb sein Ausgangs-, auch nicht sein Zielpunkt sein, sondern Kultur und Gesellschaft müssen es sein. Diese brauchen Religion, nicht eine allgemeine Religion, die kann es gar nicht geben, sondern speziell das evangelische Christentum. Aber daß das so ist, muß sich am Ort des Religionsunterrichts selber immer wieder konkret zeigen, eben indem die Lebensdeutungsangebote evangelischen Christentums, sein Rechtfertigungsglaube vor allem, Lehrern und Schülern in ihrer Lebensdienlichkeit evident werden. Darauf, daß die "Evidenz der Sache"³⁶ sich einstellt, und zwar auch den kritischen, den nicht-religiösen Schülern, darauf kommt es an.

Der späte Hans Stock hat eine kulturprotestantische Religionspädagogik formuliert, der man auch in unserer gegenwärtigen Diskussion um den RU und seine Alternativfächer mehr Beachtung wünschen möchte.

31 A.a.O., 199.

32 Ebd.

33 Ebd.

34 A.a.O. 200.

35 A.a.O., 201.

36 A.a.O., 208.

„Dieser Unterricht im ganzen ist nicht mehr als konfessionell eingegrenzter und eingrenzbarer Fachunterricht anzusehen und anzusetzen, sondern als problem-offener Orientierungsunterricht, der von der geistigen Situation der Moderne ausgeht und den christlichen Beitrag einbezieht. Es ist damit den Veränderungen in der Struktur der Gesellschaft, in der geistigen Verfassung, in der politischen Lage (selbstkritische Entwicklung zur Demokratie) und im Verständnis der pädagogischen Aufgabe Rechnung zu tragen. Die Loslösung eines human- und sozialwissenschaftlich wie theologisch fundierten Orientierungsunterrichts von der Kirche qua Institution und von der Konfession bedeutet keine Verabschiedung des Christlichen und nicht einmal eine Minderung des Verständnisses für Kirche und Konfession. Die Kirche und ihre Verkündigung bleiben Unterrichtsgegenstand, aber sie sind nicht mehr Subjekt einer Unterweisung. Daraus kann sich eine freie Beziehung ergeben, und jedenfalls würde eine Grundinformation über christliche Konfession und Institution hinfort alle Schüler erreichen können, auch die kritische Intelligenz, die sich unter den jetzigen Bedingungen distanziert. Man kann ohne Optimismus voraussagen, daß die Bedingung der Möglichkeit besserer Unterrichtung und sachlicher Bildung für die Schule ein ‚verobjektivierter‘, informierender und kritisch aufklärender, interpretierender Unterricht über ‚Religion‘ ist, der das Christliche als wesentliches Element aufnimmt.“³⁷

Stock war auch der Meinung, daß der Name „Religionsunterricht“ für dieses Fach im Grunde zu eng ist. Die Schwierigkeiten seiner Umbenennung waren ihm freilich ebenso bewußt.

„Wie nennt man aber einen Unterricht, der die Einführung in wesentliche Lebensfragen nach ihrer existentiellen und geschichtlichen Dimension und die Frage der Selbstdefinition des Menschen in der *Zeit* der Selbstentfremdung zum Inhalt hat – der im Rahmen einer ‚Hermeneutik des Daseins‘ (M. Stallmann) zugleich die offene Repräsentanz des Christlichen übernimmt? Begriffe wie Lebenskunde, Gemeinschaftskunde, Weltanschauungsunterricht sind verbraucht oder anders festgelegt. Auch ist es sicher, daß die Konstruktion eines solchen Unterrichts zentraler geistig-humaner Orientierung an einer Reform der Schule im ganzen hängt.“³⁸

Die Sätze Hans Stocks von 1968 treffen – wie jeder merken kann – unmittelbar in die Auseinandersetzungen unserer eigenen Gegenwart. Die Göttinger Religionspädagogik war in den 50er Jahren in der Lage, die mit dem Konzept der „Evangelischen Unterweisung“ drohende Emigration des Religionsunterrichts aus der öffentlichen Schule abzuwehren. Sie forderte Ende der 60er Jahre eine Entkonfessionalisierung des Religionsunterrichts „in dem Sinn, daß endgültig die Schule ihn trägt und verantwortet, nicht stellvertretend im kirchlichen Auftrag, sondern aus Gründen geschichtlich-humaner Bildung“.³⁹ Wie steht es um die Einlösung dieser Forderung heute?

Wir wissen, welche kirchlichen und politischen Widerstände ihr immer noch entgegenstehen. Stocks Rede davon, daß der Religionsunterricht „entkonfessionalisiert werden“⁴⁰ sollte, ist freilich auch etwas mißver-

37 A.a.O., 200.

38 A.a.O., 202.

39 Ebd.

40 Ebd.

ständig. Denn bei Lichte besehen schwebte ihm eben doch ein Religionsunterricht in zutiefst protestantischem Geist vor. Aber dieser Protestantismus lebte für ihn nicht allein in kirchlich-institutioneller Bindung. Das ist der Punkt. Er kannte einen freien Protestantismus, einen, der nicht nur durch die Kirche, sondern auch durch Kultur und Gesellschaft vermittelt und lebendig erhalten wird. Dieser Protestantismus war für ihn lebendig in der Suche nach "geistig-humaner Orientierung" innerhalb und außerhalb der Kirche und somit verpflichtend für jede Schule, die sich auf die guten Traditionen einer durch das Christentum mitgeprägten Kultur berufen möchte.

III. Peter Biehl

Das Vermächtnis der Göttinger Religionspädagogik ist ein kulturprotestantisches Credo. Sie hatte die Vision einer Schule, die aus sich selbst heraus Unterricht in Religion veranstaltet: Unterricht in Religion im Sinne der Vermittlung von individuell und sozial tragfähigen, die symbolischen Gehalte des Christentums zentral in sich einbeziehenden Lebensdeutungen. Unterricht in Religion um einer humanen Bildung am Ort der Schule willen und nicht nur, weil Kirchen unter Berufung auf das Grundgesetz solchen Unterricht einklagen.

Peter Biehl hat dieses Vermächtnis der Göttinger Religionspädagogik, ihr kulturprotestantisches Credo, festgehalten. Er ist selber der nun – nachdem es die Göttinger PH nicht mehr gibt – vermutlich letzte Repräsentant dieser Göttinger Religionspädagogik, was ja nicht heißen muß, daß ihr Geist nicht an anderen Orten weiterlebt. Dieser Geist ist ja auch in all den Jahren, von denen bislang die Rede war, in seiner Wirksamkeit beileibe nicht auf Göttingen beschränkt geblieben. Aber es war eben doch wieder der Göttinger Peter Biehl, der zuletzt mit seiner "erfahrungsbezogenen, kritischen Symbolkunde"⁴¹ die Essentials der Göttinger Religionspädagogik in der religionspädagogischen

41 Vgl. den bahnbrechenden Aufsatz von P. Biehl, *Erfahrungsbezug und Symbolverständnis. Überlegungen zum Vermittlungsproblem in der Religionspädagogik*, in: ders./G. Baudler, *Erfahrung – Symbol – Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts*, Frankfurt/M. 1980, 37-122. 38. Auf die Geschichte der Göttinger Religionspädagogik rückbezogen hat P. Biehl seinen symboldidaktischen Ansatz dargelegt in der Studie: *Evangelium und Religion als religionspädagogisches Problem. Von der Säkularisierungsthese zur Symboltheorie*, in: ders., *Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik*, Gütersloh 1991, 101-123. In Breite entwickelt hat er ihn in den beiden Bänden: P. Biehl unter Mitarbeit von Ute Hinze und Rudolf Tammeus, *Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg*, Neukirchen-Vluyn, 1989; P. Biehl unter Mitarbeit von Ute Hinze, Rudolf Tammeus und Dirk Tiedemann, *Symbole geben zu lernen II. Zum Beispiel: Brot, Wasser und Kreuz. Beiträge zur Symbol- und Sakramentendidaktik*, Neukirchen-Vluyn, 1993.

Diskussion festgehalten, aktuell ausgearbeitet und in die unterrichtliche Praxis auch vermittelt hat.

Biehls Symboldidaktik rechnet mit der Präsenz religiöser, letztinstanzliche Sinngehalte vorgebender Deutungsmuster in Kultur und Gesellschaft. Sie sind in die Werbung eingegangen. Sie dominieren die Ästhetik jugendkultureller Szenen. Sie sind in den Massenmedien allgegenwärtig. Sie werden in Kunst und Literatur immer schon kritisch bearbeitet. Religionsunterricht als kritische Symbolkunde versucht Schüler und Schülerinnen für die kulturell und gesellschaftlich allgegenwärtige Religion zu sensibilisieren und zu einem kritischen Verständnis ihrer zeichenhaft vermittelten Sinnvorgaben und Deutungsgehalte anzuleiten. Der Symboldidaktik, die Biehl entworfen hat, geht es somit ebenfalls um die Befähigung der Schüler zur "Hermeneutik des Daseins", von der Martin Stallmann gesprochen hat, um ein verstehendes Deuten des eigenen Lebens im Lichte der kulturell und gesellschaftlich vermittelten Deutungsvorgaben. Die kritische Frage, die der symbolkundliche Unterricht in der Interpretation dieser Deutungsvorgaben motiviert, ist dabei jeweils die nach dem Humanum, die Frage nach der Lebensdienlichkeit umlaufender Deutungsvorgaben. Vermitteln die in unsere Gegenwartskultur eingelassenen Symbole – vom Turnschuh über den Weihnachtsbaum bis zum täglichen Wasser, dem Licht der Welt und dem Brot des Lebens – ein tieferes Verstehen unserer Existenz, zeigen sie etwas von ihrem göttlichen Geheimnis, durchbrechen sie unseren Endlichkeitssinn? Lassen sie Sinnzusammenhänge erkennen, von denen eine ethisch orientierende Kraft ausgeht? Helfen sie psychische Konflikte zu verarbeiten? Geben sie unseren Gefühlen, unseren Ängsten und unseren Hoffnungen eine öffentlich verständliche Sprache?

Die kritische Symbolkunde ist immer auch religiöse Gegenwartskunde. Sie stößt dabei auf eine Fülle von Zeichen, mit denen sich das Christentum in unsere lebensorientierenden Vorstellungen und Einstellungen vermittelt hat. Zugleich ist der christliche Ursprungssinn dieser Zeichen vielfach nicht mehr erkennbar, setzen sie auch ihre religiöse, Lebensinn erschließende Wahrheit nicht mehr frei. Sie sind zu klischeehaften Zeichen erstarrt, die ihren religiösen Tiefenschichtssinn erst auf dem Weg hermeneutischer Anstrengungen wieder offenbaren. Zu einer solchen Arbeit des Verstehens hat Peter Biehl mit seiner Symboldidaktik dem Religionsunterricht vielerorts wieder verholfen.

Wie schon Martin Stallman hat dabei auch Peter Biehl angeregt, die der christlichen Überlieferungsgeschichte zugehörigen Symbole mit ihrem biblischen Ursprung zu konfrontieren. In der Neudentdeckung ihres biblischen Ursprungssinns sollte jeweils auch die Probe auf ihre gegenwartskulturelle Tragfähigkeit gemacht werden können. "Symbole geben zu lernen", wie Peter Biehl in Anlehnung an ein Wort Paul Ricoeurs gesagt und geschrieben hat. Wo der Religionsunterricht Freiräume solchen Lernens eröffnet, dort trägt er seinerseits bei zu einer nicht nur kirchlich, sondern gesellschaftlich relevanten Erneuerung religiöser Deutungskultur.

Mit Peter Biehls Lebenswerk ist die Göttinger Religionspädagogik ihren inspirierenden Anfängen treu geblieben. Er denkt von den Aufgaben der Schule als einer öffentlichen, gesellschaftlichen Bildungsstätte aus. Er entwickelt eine Theologie, welche die gesellschaftliche Relevanz des Christentums von seinem Beitrag zu einer humanen Lebensorientierung her begreift. Er vermittelt diese Theologie mit den Grundintentionen einer allgemeinen Pädagogik, die sich ihrerseits der Herkunft aus der Christentumsgeschichte bewußt ist. Die schulische Praxis dient ihm schließlich nicht nur als Ausgangspunkt der Theoriearbeit. Sein Zielpunkt ist vielmehr immer auch deren didaktische Umsetzbarkeit in die Unterrichtswirklichkeit. Die Unterrichtsentwürfe, die Peter Biehl in Zusammenarbeit mit Göttinger Lehrern und Lehrerinnen seinen Büchern zur Symboldidaktik eingefügt hat, zeigen, worauf es der Göttinger Religionspädagogik in den vergangenen 50 Jahren immer angekommen und weshalb sie vor allem zu loben ist: Sie zeigte Wege zu einem besseren Religionsunterricht im Alltag der Schule. Viele auch außerhalb Göttingens sind diese Wege mitgegangen. Sie alle wissen, was sie Peter Biehl und seiner Göttinger Religionspädagogik zu verdanken haben.