

## Nach Existenz fragen lernen. Die Religionspädagogik unter dem Einfluss der existentialen Interpretation.

### Zum 125. Geburtstag von Rudolf Bultmann

von  
Jürgen Heumann

#### *Abstract*

*Anlässlich des 125. Geburtstages des bedeutenden evangelischen Theologen Rudolf Bultmann wird dessen „Existenz- und Verstehenskonzept“ erläutert und in der religionspädagogischen Rezeption durch Martin Stallmann, Hans Stock und Gert Otto (Hermeneutischer Religionsunterricht) nachgezeichnet. Die Unterschiede zwischen den genannten Rezeptionen und letztlich ihr Scheitern lassen heute danach fragen, was von Bultmanns Denken religionspädagogisch geblieben ist. Abschließend wird deshalb die gegenwärtige religionspädagogische Bedeutung seines „Existenz- und Verstehenskonzeptes“ am Beispiel einer religionspädagogischen Frage nach der Wahrheit reflektiert und positionell beantwortet.*

#### **1. Rudolf Bultmann und der Religionsunterricht**

Rudolf Bultmann hat sich zum Religionsunterricht, gar zur Religionspädagogik, nur am Rande geäußert. Trotzdem hatte er wohl ein Verhältnis zum Religionsunterricht, wie zur Pädagogik überhaupt. Und dieses Verhältnis hatte seinen ihm selbst bewusst werdenden Anfang in seiner Tätigkeit als Aushilfslehrer am Gymnasium in Oldenburg. Noch während seines kirchlichen Examens, das sich über ein Dreivierteljahr hinzog, hatte sich Bultmann im Oktober 1906 entschlossen, vertretungsweise als Oberlehrer am Gymnasium in Oldenburg zu unterrichten; neben Deutsch, Geschichte und Erdkunde ab Sommerhalbjahr 1907 auch Religion. Eine Schulklasse zu unterrichten muss für ihn sehr befriedigend gewesen sein. So schrieb er in einem Brief an seinen Freund Eberhard Teufel, er habe „die Freude gekostet, [...] vor einer Klasse zu stehen und die Menge von interessierten Gesichtern zu befriedigen“ und an anderer Stelle berichtete er, dass es ihm darum gehe, „jetzt nach Kräften, den Jungens einige Begeisterung für die Wahrheit beizubringen.“<sup>1</sup>

Die beiden Stichworte „Begeisterung und Wahrheit“, die in den genannten Zitaten fallen, lassen bereits in diesen frühen Äußerungen das Verhältnis Bultmanns zu pädagogischen Fragen erkennen. Es ging ihm hinsichtlich des Unterrichts und insbesondere des Religionsunterrichts zum einen um die Frage nach der „Wahrheit unserer Existenz“, um diesen für Bultmann später so wichtigen Begriff hier aufzunehmen, und zum anderen um ein leidenschaftliches Ringen um diese Frage.

Erst Jahrzehnte später, nach der vollständigen Destruierung von Pädagogik, Schule und Unterricht im Nationalsozialismus schienen die beiden Stichworte fassbar zu werden und entfalteten einen religionspädagogischen Sinn auf dem Hintergrund seines Werkes.

Eine, im Gesamtwerk Bultmanns am Rande liegende Kontroverse zeigt, jetzt auf das Problem eines bekenntnisorientierten Religionsunterrichts projiziert, blitzlichtartig, wie Bultmann zu Schule, Pädagogik und Religionsunterricht stand: Im Oktober 1947 hatte für das noch bestehende Reichsland Oldenburg der für Kirchen und Schulen zu-

---

<sup>1</sup> Rudolf Bultmann an Eberhard Teufel am 17.7.1907, zitiert nach HAMMANN 2009, 37f.

ständige Minister Kaestner in Abstimmung mit dem Oldenburgischen Oberkirchenrat einen „Lehrplan für Evangelische Unterweisung an den Oldenburger Volksschulen“<sup>2</sup> erlassen. Dem Zeitgeist entsprechend und im Desaster der Nachkriegszeit nach Orientierung suchend, folgte dieser Plan dem 1947 von dem Osnabrücker Religionspädagogen Helmut Kittel postulierten neuen Konzept für den Religionsunterricht. Dieser Unterricht sollte jetzt kein allgemeiner Religionsunterricht mehr sein, sondern christlicher Unterricht; ein Unterricht, der den Schüler als getauften Christen zu Christus führen sollte, im Lehrer eine Gottes Wort vermittelnde Instanz sah und damit Christus als Mittelpunkt des Unterrichts.<sup>3</sup> Der Oldenburgische Oberkirchenrat und Bultmann-Schüler Edo Osterloh (1909-1964) stand dafür ein, dass dieses Konzept kirchlicherseits in den Schulen des Landes Oldenburg eingeführt werden konnte. Für eine solche Einführung lieferte Edo Osterloh als Oberkirchenrat in einem Beiheft zu den amtlichen Mitteilungen die theologische Argumentation.<sup>4</sup> Mit ihr stieß er eine Debatte an, in der sich der ehemalige Oldenburger Rudolf Bultmann, auch wenn es sich hier zunächst nur um ein regionales Problem handelte, zu Wort meldete.<sup>5</sup>

Seine Entgegnung auf Osterlohs forschen Ansatz zeigt tiefes Unverständnis gegenüber allen Forderungen nach einem Religionsunterricht, der sich einzig als „christliche Unterweisung“ verstand. Bultmann unterschied in seiner Entgegnung scharf zwischen der „Kirche des Glaubens“ (als Gemeinde) und der institutionellen Kirche. Nur die „Kirche des Glaubens“, also aus der Gemeinde heraus, kann christlich erzogen werden. Osterloh hatte demgegenüber die Kirche als Institution im Blick.

Osterlohs Ablehnung von Erziehungsidealen für die Schule wies Bultmann scharf zurück: Die Schule habe von Erziehungsidealen auszugehen, weil Unterricht nicht nur „Statistik beibringen“, sondern auch den „Charakter bilden“ soll und „dieses Ideal kann zufolge unserer Geschichte nur das humanistische (natürlich im weiten Sinne) sein, es wird aber auch grundsätzlich kein anderes sein können“<sup>6</sup>, schrieb er in der genannten Entgegnung. Bultmann weiter: „Es fragt sich nun, ob Unterricht in der christl. Religion oder chr. U. in den Rahmen einer durch das humanistische Bildungsideal bestimmten Schule gehört. Jedenfalls darf chr. U. als Bestandteil des Schulplans nicht aus dem Grunde gefordert werden, dass die Schule sonst zur ‚Menschenfabrik‘ entarten würde“. Dies aber hatte Osterloh postuliert, womit er Bultmanns entschiedenen Widerspruch herausforderte: „Wie kann das jemand sagen, der in seinem Leben einmal Platon gelesen hat? [...] Es ist ja eine absurde Behauptung, dass sich der moderne Mensch nur zwischen Atheismus und christlichem Glauben entscheiden könne [...] Wiederum, wie kann das jemand sagen, der einmal Platon gelesen hat [...] Auch ist es m.E. eine große Ungerechtigkeit zu sagen, dass Gerechtigkeit, Opfersinn, Wahrheit und Nächstenliebe im tatsächlichen Leben des Alltags auf dem Boden des christlichen Glaubens gewachsen sind und nur auf diesem Boden wirklich gedeihen können [...] Schon ein Hinweis auf die Stoa und etwa auf die chinesische Moral sollte das verbieten.“ Emphatisch schrieb er weiter: „Auch wäre es sinnlos, wollte die Schule ignorieren, dass die existentiellen *Fragen*, die durch einen humanistischen (zumal Platon-) Unterricht notwendig geweckt werden

<sup>2</sup> SCHÄFER 1999, 762.

<sup>3</sup> KITTEL 1947.

<sup>4</sup> Vgl. das Gesetz- und Verordnungsblatt für die evang.-luth. Kirche in Oldenburg, Beiheft 1, 1947.

<sup>5</sup> Die fast vergessene Stellungnahme Bultmanns „Einige Bemerkungen zu *Edo Osterloh*, Schule und Kirche...“ v. 7.5.1948 wurde der religionspädagogischen Öffentlichkeit erst 1985 von Hans Stock zugänglich gemacht. Vgl. STOCK 1985, 166-171 (Abkürzungen und Hervorhebungen in allen folgenden Bultmann-Zitaten finden sich im jeweils zitierten Original).

<sup>6</sup> Ebd., 168.

[...] dieselben sind, um die es sich in der christlichen Religion handelt. Die Schule wird sich das Recht nicht nehmen lassen dürfen, den R.U. aus eigener Kraft zu erteilen [...] Sie hat in ihrem R.U. nichts weiter zu tun, als das Wesen der christlichen Religion, den Sinn des christlichen Glaubens, deutlich zu machen [...], Propaganda für den christlichen Glauben wird sie nicht machen und wird es abweisen, ‚chr. U.‘ in diesem Sinne zu sein“<sup>7</sup>. Für Bultmann bewegte sich die humanistisch orientierte Schule in der „Sphäre des Geistes“, die Maieutik betreiben muss, d.h., das „existentielle Fragen“ der Schüler entbinden muss: „Wohl ist z. B. das theoretische Verständnis des Gottesgedankens noch nicht existentieller Gottesglaube. Aber ist denn das Wissen vom existentiellen Selbstverständnis [...] derart getrennt, dass die existentielle Frage dem Schüler nicht aufgehen müsste (oder meinetwegen: könnte), wenn ihm der Gottesgedanke im R.-U. klar gemacht wird?“<sup>8</sup> Die „direkte Verkündigung“ müsse sich im Raum der Kirche ereignen, die „religiöse Erziehung“ in „1. Linie in der Familie“<sup>9</sup>.

Bultmann nahm aber nicht nur Osterloh kritisch unter die Lupe, sondern auch dessen Oldenburger Kontrahenten, den seinerzeit schon 92-jährigen Lehrer Wilhelm Schwescke, der sich schon im Kaiserreich in den Auseinandersetzungen um den Religionsunterricht engagiert hatte. Er warf Schwescke einen zu großen Optimismus vor, wenn der einzig auf den Staat vertraue und die Vorstellung entwickle, dass „echte Kultur“ nur aus dem „Volkskörper“ erwachse: „Nein! Sie kann nur aus dem Geist erwachsen, der erst die Kraft hat, einen Volkskörper zu einem Kulturvolk zu machen“, erwiderte Bultmann mit aller Bestimmtheit. Auch wisse Schwescke nicht zwischen Humanismus und christlichem Glauben zu unterscheiden, „weil er sich unter einem ‚Evangelium von Jesus‘ nur dogmatische Lehren vorstellen kann“. Aber, an solchen Missverständnissen trage die Kirche wohl selbst schuld: „Es ist doch klar, dass eine Wendung wie die vom ‚persönlichen gegenwärtigen Christus‘ weder Herrn Schw. noch sonst einem Menschen von heute etwas Verständliches sagt.“<sup>10</sup>

Diese sehr deutlichen Worte fielen 1948 im Vorfeld der parlamentarischen Diskussion um die Beibehaltung eines staatlich geförderten Religionsunterrichts. Ob sie in den Ausschüssen des Parlamentarischen Rates berücksichtigt wurden, als es um die Sicherung des Religionsunterrichts im berühmten Art. 7, Abs. 3 des Grundgesetzes ging, ist nicht bekannt. Bekannt ist aber, dass dieser Artikel nur mit denkbar knappster Mehrheit ins Grundgesetz kam.

Wie dem auch sei. Selbst wenn Bultmann einen kirchlich gestützten Religionsunterricht an öffentlichen Schulen hätte befördern wollen, was als wahrscheinlich gelten kann, so drückt er doch in seinem Oldenburger Votum eine deutliche und zwar theologisch begründete Skepsis gegen einen missionierenden und allzu sehr die Emotionen ansprechenden Religionsunterricht aus. Angesichts gegenwärtiger Modelle einer performativen Religionspädagogik, die in ihrem Programm die Ausgestaltung spiritueller oder ritueller gottesdienstlicher Formen haben und diese im Religionsunterricht mit Schülern praktizieren, ist Bultmanns ständiger Verweis auf die Rolle, die das Denken und die Philosophie im Religionsunterricht spielen müssen, ein wohlthuender Aufruf dazu, dass es die Schule in erster Linie mit Denken und einer Erziehung zu kritischer Haltung zu tun hat.

<sup>7</sup> Ebd.,169.

<sup>8</sup> Ebd.

<sup>9</sup> Ebd.,170.

<sup>10</sup> Ebd.,171.

Im Jahre 1959 äußerte sich Bultmann noch einmal zum Religionsunterricht, oder besser zum Problem einer christlichen Erziehung. In einem knapp vier Druckseiten umfassenden Beitrag für eine zum siebzigsten Geburtstag von Martin Heidegger verfasste Festschrift<sup>11</sup> wiederholte er, dass es keine „christliche Erziehung“ gäbe. Wieder bemühte er die Antike, hier die griechische Ethik, in der Erziehung nicht von den Geboten einer Autorität bestimmt ist, sondern als „methodische Entwicklung der Vernunft, des rationalen Vermögens des Menschen.“ Christlicher Glaube hingegen „hat seinen Grund nicht in der Vernunft und kann nicht das Ergebnis methodischer Entwicklung sein,“ so Bultmann, denn „Christlicher Glaube ist ein Akt des Willens, ein Entschluß, genauer gesagt: eine Entscheidung, nämlich die Antwort auf das Wort Gottes“. Da der Mensch permanent nach seiner Existenz fragt, der Mensch „selbst Frage *ist*“, ist er „bewegt von dem Verlangen, der Sehnsucht nach ‚Wahrheit‘, nach ‚Wirklichkeit‘, nach ‚sinnvoller‘, verwirklichter echter Existenz. Man kann auch sagen: nach Liebe in dem doppelten Sinne: zu lieben und geliebt zu werden.“<sup>12</sup> Nach den Bedingungen seiner Existenz und damit nach Gott kann der Mensch nur selbst fragen: „Er muss lernen, seine eigenen Fragen zu verstehen, gewahr zu werden, wonach er eigentlich verlangt, was Wahrheit, was Wirklichkeit, was echte Existenz bedeutet. Und sodann: es muß ihm gezeigt werden, was der Sinn des christlichen Glaubens ist, was gemeint ist, wenn der christliche Glaube redet von Gott, von Sünde, von Gnade [...] Es bedarf dazu nicht der ‚Erziehung‘, wohl aber des ‚Unterrichts in christlicher Religion‘.“<sup>13</sup> Wieder betonte Bultmann im Folgenden, dass ein solcher Unterricht nicht ohne Denken, Vernunft, Philosophie auskomme, aber er würde auch „in gewisser (paradoxe Weise) dessen Negation“ sein. Ein christlicher Unterricht sollte für Bultmann Glauben „anbieten“: „Das Ende ist nicht theoretische Erkenntnis, sondern es ist ein Akt der Entscheidung, ein Akt des Gehorsams. Aber: dieser Unterricht kann gewiß nicht geschehen ohne oder gar gegen die Vernunft.“<sup>14</sup> Gegen die Kittel'sche Umbenennung des Religionsunterrichts in „Evangelische Unterweisung“ wandte er sich in der einzigen Fußnote dieses Beitrags noch einmal vehement: „Ich fürchte“, so schrieb er: „sie dient nur dazu [...], den christlichen Unterricht in den Augen der ‚Unterwiesenen‘ zu degradieren, als ob es sich im Glauben, trotz allen Unterschiedes, nicht auch um Wissen handle.“<sup>15</sup>

Es wird deutlich, für Bultmann war Religionsunterricht ein Angebot, Schüler für die Probleme der eigenen Existenz sensibel zu machen; in heutiger Terminologie, sie zu befähigen, nach den Orientierungen in ihrem Leben zu fragen und diese Orientierungen mit Hilfe biblischer und christlicher Tradition aber auch philosophischer Denkangebote einer kritischen Prüfung zu unterziehen.

Die Religionspädagogik nahm Jahre später diese Vorstellungen Bultmanns auf und versuchte sie in eigene Konzepte zu gießen.

## 2. Existenziale Hermeneutik in der öffentlichen Schule? Hermeneutischer Religionsunterricht

Die Ansichten Bultmanns zum Religionsunterricht wendeten sich gegen das in der Nachkriegszeit bis Ende der sechziger Jahre dominierende Konzept der Evangelischen Unterweisung, wie es im Wesentlichen von dem schon genannten nationalso-

<sup>11</sup> Vgl. BULTMANN 1959, 175-179; zitiert nach BULTMANN 1965, 52-55.

<sup>12</sup> Ebd., 53f.

<sup>13</sup> Ebd., 54.

<sup>14</sup> Ebd., 55.

<sup>15</sup> Ebd.

zialistisch nicht unbelasteten Helmut Kittel ab 1947 propagiert worden war.<sup>16</sup> Die stürmische Entwicklung der jungen Republik, der Sputnik-Schock, erste Pluralisierungsschübe und Einübungen in eine demokratische Gesellschaft, sowie der Ruf nach einer wissenschaftsorientierten Schule führten in den fünfziger Jahren auch zu Debatten um den Religionsunterricht. 1958 erklärte die EKD-Synode in Berlin-Weißensee: „Die Kirche ist zu einem freien Dienst an einer freien Schule bereit.“<sup>17</sup> Damit signalisierte die Evangelische Kirche einen Wandel hin zum Dialog mit der Schule und die Abkehr von religiösen Definitions- und Vormachtsansprüchen in der öffentlichen Schule.

Das von Kittel gezeichnete Rollenbild des Lehrers als „Zeugen des Evangeliums“ stand damit ebenfalls massiv in Frage. Auch die Bibel als Hauptinhalt des Faches Evangelische Unterweisung wurde zunehmend für eine wissenschaftsorientierte Schule ein Fremdkörper. Wenn die Schule Wissen und Bildung als zu fördernde Elemente einforderte, dann stand Kittels mit Emphase erhobene Forderung, dass die Bibel eben nicht als „historisches Dokument“ gewürdigt werden sollte, eben „nicht zur Sammlung religiöser Theorien, nicht zum moralischen Gesetzbuch, sondern zur heiligen Schrift, nämlich zur Offenbarung des Heiligen (persönlich, nicht sächlich!)“ werden sollte,<sup>18</sup> im strikten Gegensatz zur öffentlichen Diskussion um die neuen Ansprüche an die deutsche Schule. Die Bibel als Hauptunterrichtsinhalt wurde immer weniger mit den Ansprüchen einer modernen Schule vereinbar. Das galt auch für die weiteren Unterrichtsinhalte, die im Fach Evangelische Unterweisung unterrichtet wurden: das Gesangbuch, die exempla fidei und der kleine Katechismus Martin Luthers.

In gewisser Weise lässt sich sagen, dass die Evangelische Unterweisung eine Fortführung der Untergrundarbeit für Kinder und Jugendliche war, wie sie die Bekennende Kirche in den letzten Kriegsjahren organisiert hatte (Katakombendidaktik).<sup>19</sup> Die „Evangelischen Unterweiser“ bemerkten allerdings nicht, dass der autoritäre Anspruch der Bekennenden Kirche („Christus allein“) in einer konsumfreudigen, gerade erwachenden Demokratie nur noch schwer zu vermitteln war.

Bultmann traf zwar mit seiner (relativ ungehörten) Kritik von 1948 ins Schwarze. Für eine religionspädagogische Rezeption seiner Sichtweisen spielte diese Kritik jedoch kaum eine Rolle. Da gab es andere Quellen.

Wie eine EMNID-Studie von 1959 belegte, glaubte die Mehrheit der deutschen Nachkriegsjugend nicht mehr an die „Geister- und Wunderwelt“; Wunder wurden von diesen Generationen mit Technik und Wissenschaft konnotiert, also im Sinne einer überraschenden Begeisterung über die Fähigkeiten des menschlichen Geistes und eines Triumphes über die Natur.<sup>20</sup>

Aber nicht nur für die Jugend war Wissenschaft, insbesondere die Naturwissenschaften, ein spannendes neues Phänomen. Ab Mitte der fünfziger Jahre führte der Ruf nach einer Verwissenschaftlichung der heimattümelnden deutschen Schule dazu, die Unterrichtsfächer selbst auf den Prüfstand zu stellen. Die Evangelische Unterweisung war mit ihrem Glaubenskonzept dabei ein Unterrichtsfach, das schon länger

---

<sup>16</sup> Vgl. KITTEL 1947; Reinhard Dross hat schon 1981 auf die deutschtümelnde Schrift Kittels „Religion als Geschichtsmacht“ von 1939 hingewiesen. Vgl. DROSS 1981. Vgl. dazu auch RICKERS 1995.

<sup>17</sup> Kirchenamt der EKD 1987, 37-39.

<sup>18</sup> KITTEL 1947, 9.

<sup>19</sup> Vgl. DROSS 1981; NOORMANN / BECKER / TROCHOLEPCZY 2000, 129.

<sup>20</sup> Vgl. ebd., 133; WÖLBER 1959.

von den Pädagogen skeptisch gesehen wurde. Sie musste sich einer Revision unterziehen, wenn sie im Konzert der Schulfächer noch halbwegs ernst genommen werden wollte. Was lag da näher als eine Theologie zu rezipieren, die durch „Entmythologisierung“ Wissenschaftsorientierung versprach und durch existentielle Interpretation gleichzeitig Glauben und Leben in ein „verstehendes“ Verhältnis zueinander setzte.

Drei Veröffentlichungen nahmen 1958, 1959 und 1961 die Bultmann'sche Theologie auf und sollten damit den Weg in eine Reform des Religionsunterrichts einleiten, die bis heute nicht abgeschlossen ist.

Unter dem Titel „Hermeneutischer Religionsunterricht“ führten die Autoren Martin Stallmann, Hans Stock und Gert Otto so etwas wie eine Palastrevolution gegen die christlich-kirchlichen Dominanzansprüche der Evangelischen Unterweisung an.

### 2.1 „Ruf in die Entscheidung“: Martin Stallmann

Martin Stallmanns Buch „Christentum und Schule“ von 1958<sup>21</sup> pointierte die hermeneutischen Aspekte des Religionsunterrichts. Der spätere Göttinger Professor für Religionspädagogik (Jahrgang 1903) kam aus der Schule Bultmanns und Gogartens. Nach den Erfahrungen des 1. und 2. Weltkrieges und des Engagements in der Bekennenden Kirche stellte sich Stallmann der „einfachen“ Glaube als fragwürdig dar.

Ihm ging es um die Erhaltung der Personalität des Schülers. Die Schüler sollten im Religionsunterricht, den Stallmann als Erster nach 1947 so wieder neu benannt hatte, mit ihren „Vor-Fragen“ ernst genommen und vor den „Verzweckungen“ durch die gesellschaftlichen Mächte (Gewerkschaften, Kirchen, Verbände, Wirtschaft) geschützt werden. Das Fach solle dazu beitragen, dass sich die Schüler ihrer Existentialität durch Befragen ihrer je eigenen Lebenswirklichkeit bewusst würden. Dabei war es für Stallmann gerade die Überlieferung, die zur Personwerdung beitragen könne. Die Schule müsse sich dieser Überlieferung stellen und auf „das abendländische Kulturgut, das deutsche Bildungserbe und das Christentum als geistige Überlieferung“ gründen und zwar im Sinne des Humanismus. Aber: Humanismus dürfe nicht mit dem Christentum gleichgesetzt werden. Christentum und Humanismus dürfen nicht miteinander „verschmelzen“: „Grundlage der Schule“, so schrieb Stallmann, „ist gerade die durch die Spannung zwischen Humanismus und Christentum charakterisierte geistige Wirklichkeit“<sup>22</sup>.

Weder „Verkündigung“ noch „Erziehung zum Glauben“ waren für Stallmann Aufgabe des Religionsunterrichts, sondern „verstehen lernen“ was der Glaube meint, dies aber mit Bultmann / Dilthey in einer bestimmten Zuspitzung, nämlich „verstehend zu sich selbst zu kommen.“<sup>23</sup> Nicht die Interpretation der biblischen Texte in ihrem So-Gewordensein war das eigentliche Anliegen einer „verstehenden“ existentialen Inter-

---

<sup>21</sup> STALLMANN 1958.

<sup>22</sup> Ebd., 156.

<sup>23</sup> Bultmann selbst hatte das noch deutlicher ausgedrückt: „In solchen Sätzen zeigt sich doch, dass das echte Verstehen nicht auf die beglückende Anschauung einer fremden Individualität als solcher geht, sondern im Grunde auf die in ihr sich zeigenden Möglichkeiten des menschlichen Seins, die auch die des Verstehenden sind, der sie sich eben im Verstehen zum Bewusstsein bringt. Echtes Verstehen wäre also *das Hören auf die im zu interpretierenden Werk gestellte Frage, auf den im Werk begegnenden Anspruch*, und die ‚Ergänzung‘ der eigenen Individualität bestünde in der reicheren, tieferen Erschließung der eigenen Möglichkeiten, im Fortgerufen werden von sich selbst (d. h. von seinem unfertigen, trägen, stets der Gefahr des Beharrens verfallenden Selbst) durch das Werk“. BULTMANN 1958, 226, Hervorhebung bei Bultmann.

pretation, sondern die Frage nach dem im biblischen Text angelegten Existenzverständnis. Die sich aus solchem „Verstehen“ ergebende Konfrontation mit der eigenen Lebenswirklichkeit bereite dann den Boden dafür, dass sich die Schüler als Fragende verstehen und sich in die „Entscheidung“ gerufen fühlen. Die Arbeit mit der Bibel bekam im Religionsunterricht insofern eine neue Bedeutung, als dass ihre Texte nicht als Geschichten unter Geschichten missverstanden oder lediglich nacherzählt, sondern der „Vorgang des Berichtens“, des Berichtens, wie die Evangelisten es z. B. tun, wichtig wurde. Der Schüler stelle sich dann, so Stallmann im Unterricht an die Seite der biblischen Berichterstatter und besonders der Protagonisten in den Geschichten. So wie sie in ihrem Glauben befragt werden, so solle sich der Schüler fragen.<sup>24</sup>

Wer Stallmanns Sätze heute liest, kann diese mit dem Bultmann'schen Original verwechseln, so nah ist er an Bultmann. Wolfram Janzen hat denn auch in seiner Dissertation berechtigt auf die besondere Enge, ja Abhängigkeit Stallmanns von Bultmann hingewiesen.<sup>25</sup> Diese Abhängigkeit führte letztlich bis in die Unterrichtsmethoden hinein, etwa bei dem Unterrichtsthema Jesus: „Nach Stallmann ist ein Hauptthema des Unterrichts, verständlich zu machen, warum sich die Kirche auf Jesus beruft. Aber diese Berufung bezieht sich nicht auf den historischen Jesus, auf Jesus als Persönlichkeit, als Vorbild, als Lehrer ewiger Wahrheiten, sondern auf den Christus, der im ‚Wortgeschehen der Predigt‘ gegenwärtig wird“.<sup>26</sup> Janzen resümiert berechtigt: „Von diesen Überlegungen her beurteilt Stallmann das *didaktische Prinzip* der Anschaulichkeit im Religionsunterricht skeptisch. Das eschatologische Geschehen, das die neutestamentlichen Texte bezeugen, kann nicht angeschaut, sondern muß verkündigt werden und gehorsame Anerkennung finden.“<sup>27</sup>

Stallmann schloss sich mit seinem Rückgriff auf Bultmanns Verständnis von „existential“ und „verstehen“ an die seinerzeit vorherrschende Geisteswissenschaftliche Pädagogik an. Der verloren gegangene Bezug zwischen Pädagogik, Schule und religiöser Bildung sollte wieder hergestellt werden. Dies gelang ihm deshalb, weil er, inspiriert durch Bultmann, den Religionsunterricht bildungstheoretisch, kulturanthropologisch und letztlich schultheoretisch begründete, ähnlich, wie es einer der Wortführer der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Erich Weniger, schon 1952, allerdings von der Evangelischen Unterweisung ignoriert und ungehört, gefordert hatte. Er hatte aus den Reihen der Pädagogen einen verkündigenden Religionsunterricht von Lehrern scharf kritisiert und stattdessen die Forderung nach „einer hermeneutischen, deiktischen Form der christlichen Unterweisung“ erhoben.<sup>28</sup>

Die Bibel stand bei Stallmann, wie in der Evangelische Unterweisung, im Mittelpunkt des Religionsunterrichts, aber dieser Unterricht begründete sich jetzt von der Schule her, von ihrem Anspruch an einen mündigen Staatsbürger, der frei entscheidet. Das gilt auch für die Dinge des Glaubens. Damit sich Schüler für oder gegen den christlichen Glauben „entscheiden“ können, bedarf es aber einer Mithineinnahme in die Begründung, warum die Kirche glaubt.

## 2.2 „Den historischen Graben überwinden“: Hans Stock

Während es Martin Stallmann um eine religionspädagogische Akzentuierung von Bultmann'scher Daseinshermeneutik ging, schlug Hans Stock einen deutlich didakti-

<sup>24</sup> Vgl. STALLMANN 1963.

<sup>25</sup> Vgl. JANZEN 1990.

<sup>26</sup> Ebd., 106.

<sup>27</sup> Ebd., Hervorhebung bei Janzen.

<sup>28</sup> WENIGER 1952.

scheren Weg ein. Das war auch insofern erforderlich, als Stallmann seinen Ansatz nie auf unterrichtspraktische Situationen hin angewendet hatte, also ähnlich wie sein großes Vorbild Bultmann, relativ abgehoben von den alltäglichen Bewältigungen des Lebens in der Schule, des Lehrens und Lernens, schrieb. Die didaktischen Voraussetzungen Stallmanns, dass sich die Daseinsfrage schon durch die Behandlung der Bibel im Unterricht stellen werde, der „Anruf“ vernehmbar würde, ereignete sich im konkreten Klassenzimmer nicht.

Hans Stock (Jahrgang 1904) stellte sich deshalb die Aufgabe, „Anrede und Anruf“ hörbar zu machen. Als Kollege von Martin Stallmann, allerdings schon seit 1946 Professor für Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Göttingen, hatte er sich bereits 1952 einen kritischen Blick auf die Evangelische Unterweisung erlaubt.<sup>29</sup> Im Jahre 1959 erschien sein Buch: „Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht“.<sup>30</sup> Der Titel machte sofort deutlich, worum es ging; nämlich darum, den Lehrern eine Hilfe an die Hand zu geben, wie die neutestamentlichen Texte so sachgerecht ausgelegt werden können, dass die in ihnen mitgeteilte Daseinsfrage für die Schüler hörbar wird. Stock nahm Bultmanns Theologie ähnlich auf wie Stallmann, verweigerte sich aber nicht der Frage nach dem „historischen Jesus“. In sieben exegetischen Miniaturen biblischer Texte versuchte Stock, erstmals mit Hilfe der historisch-kritischen Methode, Bultmanns Anliegen der Entmythologisierung und der existenzialen Interpretation in schulische und didaktische Zusammenhänge zu übertragen, nicht zuletzt auch den Graben zwischen dem historischen Jesus und dem Kerygma didaktisch fruchtbar zu nutzen. Erst das historische Wissen würde die Brücke der Tradition erschließen, mache sie aber auch glaubwürdiger i. S. eines Verstehensschrittes. Gerade die Sachinterpretation, die ohne exegetischen Sachverstand nicht auskommt, trieb Stock so weit voran, dass die Schüler von selbst die Bezugnahme der aussagenden Erzählung auf „die eigene Existenz heraushören.“ Dies bedeutete, so Stock, „gewiß noch nichts ‚existentielles‘, d.h. glaubendes Verständnis – aber es ist ‚existenziales‘ Verstehen, und mehr kann der Unterricht nicht methodisch planen. Die Bibelauslegung im Unterricht spricht nicht die existenzielle Sprache, sondern sie bringt zur Geltung, dass und wie Texte von menschlicher Existenz schlechthin sprechen“.<sup>31</sup> Auch bei Hans Stock blieb also die Bibel im Zentrum des Religionsunterrichts; die existenziale Frage aber wurde exemplarisch durch die Mittel einer schüleradäquaten Exegese am Text aufgesucht, und zwar ohne das Problem des historischen Jesus zu ignorieren. Seinen Anspruch formulierte Stock kurz und bündig: Die „unterrichtliche Textauslegung zielt darauf ab, durch geschichtliche Erklärung die sachlichen Grundzüge der Verkündigung in ihrem originalen Anspruch verstehbar zu machen.“<sup>32</sup> Um dem Vorwurf der reinen Sachorientierung zu begegnen betonte Stock dabei: „Die Interpretation bleibt insofern gerade nicht beim ‚Historischen‘ und beim ‚Damals‘ stehen, [...] obwohl sie als Sachinterpretation keiner nachträglichen ‚Anwendung‘ auf unser eigenes Leben bedarf. Interpretation meint die Texte in ihrer Wahrheit für den Menschen schlechthin, mithin auch für uns, und sie meint uns in unserem Verhältnis zu den Texten.“<sup>33</sup> Wieder zeigte sich das Schema,

<sup>29</sup> Vgl. STOCK 1952, 441-447.

<sup>30</sup> STOCK 1959.

<sup>31</sup> Ebd., 47. Dieser Textstelle fügte Stock ein erhellendes Zitat als Fußnote hinzu: „Was soll es eigentlich heißen, wenn Frör im Hinblick darauf von ‚unverbindlicher Existenzerhellung‘ redet? Gibt es das überhaupt? Auch philosophische Existenzerhellung wäre keineswegs ‚unverbindlich‘. Das Kriterium einer Unterscheidung liegt nicht in ‚Verbindlichkeit‘ oder ‚Unverbindlichkeit‘, sondern es ist inhaltlicher Art. Jeder Text will von sich aus verbindlich sein.“

<sup>32</sup> Ebd., 46.

<sup>33</sup> Ebd.

den Schülern die Relevanz einer Entscheidung aufzuzeigen. Ihre eigene Lebenswelt kam dabei, wenn überhaupt, nur am Rande zur Geltung.

### 2.3 Von der text- zur lebensweltlichen Hermeneutik: Gert Otto

Es war der Mainzer Praktische Theologe Gert Otto (1927 – 2005), der eine dritte Variante des Hermeneutischen Religionsunterrichtes einläutete. Während Stallmann schon vom Ersten Weltkrieg geprägt war, gehörte Otto jener jüngsten Generation des Zweiten Weltkrieges an, die als Sechzehnjährige noch in den monströsen Überlebenskampf eines verbrecherischen Staates geschickt wurde. Nach seiner neutestamentlichen Dissertation an der Berliner Humboldt-Universität entwickelte er sich zunehmend zum Praktischen Theologen, der sich mit einer religionspädagogischen Arbeit an der Universität Hamburg habilitierte. Gert Otto hat sich, nach seinem Ruf auf den praktisch-theologischen Lehrstuhl in Mainz, zu einem der nachhaltigsten Reformer des Religionsunterrichtes entwickelt, der auch lange nach seiner Emeritierung immer wieder die religionspädagogischen Debatten kritisch begleitete und beeinflusste.

Während Stallmann den Religionsunterricht unter dem Anspruch „Verstehen“ als Frage zur Daseinseröffnung, man könnte sagen als Lebenshermeneutik angesetzt hatte, versuchte Stock, diesen Anspruch konkret an den synoptischen Evangelien exegetisch und didaktisch durchzubuchstabieren und damit erstmals „Verstehen“ als gemeinsames Dach von Exegese und Didaktik zu formulieren. Von Gert Otto wurde „Verstehen“ darüber hinaus in zwei Dimensionen entfaltet und zwar in die Dimension „*Auslegung in Bezug auf das Sprachgeschehen*“ und in die die biblische Schwerpunktsetzung im Unterricht erweiternde Dimension „*Auslegung in Bezug auf die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen*“. In seinem die Religionspädagogik für Jahrzehnte prägenden und mehrfach aufgelegten „Handbuch des Religionsunterrichts“ entfaltete er seine Anbindung, aber auch sein Überschreiten der vorangegangenen hermeneutischen Entwürfe für den Religionsunterricht von Stallmann und Stock.<sup>34</sup>

„Auslegung als Sprachgeschehen“ meinte, dass die Schüler bei der Auslegung der Bibel lernen müssen, „dass *Wahrheit* und *Wirklichkeit* als *Sprache* erfahrbar werden“. Für die Bibel im engeren Sinne bedeute das: „Der angemessene Umgang mit ihrer Sprache muss geübt werden. [...] Die Formen der Überlieferung der Bibel kennen und verstehen, hilft tiefer eindringen, und es ist zugleich ein Damm gegen alle magischen Vorstellungen von missverstandener Heiligkeit der Schrift. [...] Die Geschichte vom Sündenfall (1. Mose 3) kann man auf die Dauer nicht verstehen, wenn man nicht gelernt hat, mit einer Sage umzugehen; ein Gleichnis wie das vom Senfkorn (Mt 13) kann man nicht verstehen, wenn man nicht gelernt hat, die Form des Gleichnisses von der Allegorie zu unterscheiden“, so Gert Otto.

„Auslegung der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen“ meinte bei Otto, die Diastase zwischen dem biblischen Text und dem alltäglichen Leben von Kindern und Jugendlichen überbrücken zu helfen. Alle Inhalte aus dieser Lebenswelt sollten selbst zum Unterrichtsinhalt werden, wenn sie denn zur „Existenzerhellung“ dienen. Natürlich blieb auch bei Otto die Bibel das Leitmedium des Unterrichts. In seinem Handbuch betonte er aber die Entwicklungslogik kindlichen Lernens, auf die der Religionsunterricht zu wenig Rücksicht nähme. Die exegetischen Methoden waren für ihn deshalb nicht in jeder Klassenstufe möglich und sinnvoll, sondern müssten

---

<sup>34</sup> OTTO 1964.

den Lernentwicklungsschritten, so wie sie Psychologie und Pädagogik beschreiben, auf deren jeweiligen Entwicklungsstand hin angepasst werden. Eine entwicklungslogische Anpassung der Lernstoffe hatten natürlich auch Stallmann und Stock vor Augen; bei Gert Otto wurde dieses Moment aber eigens benannt und erweiterte die Text- und Lebenshermeneutik um eine Hermeneutik der individuellen Entwicklung, ohne die ein Religionsunterricht nicht auskommen kann. Insofern formulierte er für jede Altersstufe angemessene Unterrichtsformen. So kam etwa die Erzählung, jetzt aber mit sprachwissenschaftlichem Hintergrund, für den erzählenden Lehrer zu neuen Ehren. Gerade die „naive“ Erzählung in der Evangelischen Unterweisung (als eine didaktisch unreflektierte Methode) war es ja, durch die die Evangelische Unterweisung sich neben anderem in der Schule der fünfziger Jahr selbst diskreditiert hatte. Jetzt aber wurde die Erzählung nicht zum methodischen Mittel degradiert, sondern im Vorgang des Erzählens diente sie dazu, die Daseinsfrage zu eröffnen und von den Schülern je eigen stellen zu lassen.

### **3. Das Bultmann'sche Erbe: Die Bedeutung Rudolf Bultmanns für die gegenwärtige öffentlich-religiöse Bildung**

Bultmanns eigene schulische und unterrichtliche Intentionen zielten darauf, wie eingangs zitiert, „nach Kräften, den Jungens einige Begeisterung für die Wahrheit beizubringen“<sup>35</sup>.

Die Frage nach der Wahrheit scheint jedoch im Abstand eines Jahrhunderts dem Wissenschaftsbetrieb weit entrückt zu sein. Eine absolute Wahrheit sei nicht erkennbar, also warum darüber reden. Es sei doch humaner, jedem zu ermöglichen, die Konstruktionen von Erkenntnisgewinn wissenschaftlich und schulisch durchschaubar zu machen, als sich in Spekulationen über „die Wahrheit des Menschen und Gottes“ zu ergehen. Solche Positionen können nicht pauschal abgewiesen werden. Sie haben wissenschaftsgeschichtlich nicht nur ihre Berechtigung und Bedeutung; sie haben sich auch weitestgehend durchgesetzt.

Wer sich mit Bultmann religionspädagogisch beschäftigt, wird die Frage nach der Wahrheit und damit nach der Besonderheit des „Da-Seins“ des Menschen in der Welt, nach seiner Existenz aber wohl doch nicht ganz los. Nur, wer auf Bultmann zurückgeht, meint mit Wahrheit ja eben nicht jenes Annehmen und Akzeptieren von merkwürdigen Aussagen. Sein berühmtes Diktum, dass man als moderner Mensch nicht das elektrische Licht anschalten und gleichzeitig an Engel und Geister glauben könne, zeigt, dass es um anderes geht.

Es geht bei diesem Diktum nicht um eine Eliminierung der Mythen, sondern es geht darum, mit den oft wundersamen Begebenheiten und Geschichten, wie die Bibel sie präsentiert, eben nach einer Wahrheit zu fragen, die mit dem Menschen selbst zu tun hat. Bultmann und die hermeneutischen Religionspädagogen nennen das eben Existenz, ein Wort, das in der öffentlichen Schule so gut wie keine Rolle mehr spielt und das im erziehungswissenschaftlichen Vokabular eliminiert ist, bisweilen gar als Unwort gilt.

Aber um was sollte es denn in einem Religionsunterricht sonst gehen, wenn nicht um Existenz, um die Grundlagen des Lebens? Es sei denn, der Religionsunterricht versteht sich als ein verkappter Sozialkundeunterricht mit Lebenshilfeangeboten. Das wäre nicht wenig, für die Kontur eines Religionsunterrichts aber zu wenig: natürlich ist Religionsunterricht auch immer Sozialkunde-, Ethik- oder Lebenshilfeunterricht. Er

---

<sup>35</sup> Vgl. Anmerkung 1

ist aber in seiner spezifischen Eigenart, und das lässt sich bei Bultmann und den hermeneutischen Religionspädagogen wieder entdecken, Existenzunterricht oder vielleicht besser: Lebe- und Lebensunterricht.

Gerade die Alltagssituationen und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, die im Religionsunterricht die didaktische Ausgangslage bilden, müssen in einen breiteren, orientierenden Horizont gestellt werden, der, wie der Religionspädagoge und Neutestamentler Ingo Baldermann gesagt hatte, nicht nur notwendig sondern „notwendend“ werden kann, also Perspektiven über Notsituationen hinaus aufweist, Hoffnung ermöglicht, gerade da, wo Handeln nicht gelingt.<sup>36</sup> Das soll durch biblische Geschichten aber auch durch „Menschheitstexte“ aus anderen Kulturen und Religionen geschehen. Insofern kann und muss eine hermeneutische Religionspädagogik heute ihren biblischen Rahmen überschreiten und zwar auf interreligiöse, interkulturelle und solche religiös-kulturellen Produktionen in Medien und Gesellschaft hin, in denen sich Sinn angesichts einer chaotischen Welt artikuliert.<sup>37</sup> Wichtig bleibt dabei immer der Vorgang des „Verstehens“ solcher „Texte“. Die hermeneutische Religionspädagogik hat sich mit ihrem Insistieren auf den Verstehensvorgang in religiösen Bildungsprozessen ein bleibendes Verdienst erworben. „Verstehen“ heißt dabei eben nicht nur, in der Folge Bloom'scher Taxonomierung:<sup>38</sup> einen Sachverhalt oder ein Problem wiedergeben und erklären zu können, vergleichend zu interpretieren und Sach- oder Problemlagen in ähnliche transferieren (extrapolieren) zu können. „Verstehen“ im Religionsunterricht meint dies zwar alles auch, ermöglicht aber zwischen Text und Schüler über die „objektive Bearbeitung“ hinaus ein ganzheitliches Kommunikationsgeschehen, in dem der Schüler den Text in Ablehnung oder Zustimmung, im Fragen oder Hoffen zu seinem eigenen macht. Ein solches von Dilthey und Bultmann eingebrachtes „sich-selbst-Verstehen vor dem Text“ in Referat, bildlich-ästhetischer Bearbeitung von Inhalten in Kunst und Medien, Spiel, Musik, usw. nutzt dabei unterrichtsmethodisch die vielfältigen Formen, die die Religionsdidaktik inzwischen erarbeitet hat.<sup>39</sup>

Der Religionsunterricht wird, eben weil er in der öffentlichen Schule stattfindet, nicht „Glaubensentscheidungen“ und „Gehorsam“ fordern. Was er vermag, und im Grunde hat Bultmann das selbst schon in seiner Oldenburger Stellungnahme so gesehen, ist, Schüler ihre Fragen nach Existenzvergewisserung, Gott, Transzendenz als sinnvolle, das Leben bereichernde und vertiefende Fragen entdecken zu lassen und solche Fragen nicht als Nonsens in einer ziel- und leistungsorientierten Gesellschaft zu vergleichgültigen.

Der französische Philosoph Paul Ricoeur hat in seinen symboltheoretischen Arbeiten einmal davon gesprochen, dass die Hermeneutik die Aufgabe habe, dem Menschen zu helfen, aus einer „ersten Naivität in eine zweite Naivität“<sup>40</sup> zu wechseln, also von einer nicht reflektierten Akzeptanz mythischer Texte durch analysierende Arbeit an ihnen, ihre lebensbedeutsamen, existentialen Aussagen zu erkennen und mythologische Aussagen oder wundersame Begebenheiten als das stehen zu lassen was sie sind: Bilder, die auf anderes hinweisen, ohne jede Beweisfähigkeit für eine etwaige

---

<sup>36</sup> Vgl. BALDERMANN 1996.

<sup>37</sup> Hier sind neben den biblischen Textgattungen auch gemeint: Märchen, Mythen, Legenden, Film, Roman (insbesondere die Kinder und Jugendliteratur) u. a., d.h. alle Textgattungen, in denen die Sinn- und Transzendenzproblematik thematisiert werden.

<sup>38</sup> Vgl. BLOOM 1972.

<sup>39</sup> Vgl. z. B. KLIEMANN 1997; RENDLE 2008; BAUMANN 2007.

<sup>40</sup> Vgl. RICOEUR 1971, 395-406.

Durchbrechung von Naturgesetzen, aber doch Bilder, die ein vertieftes Verstehen von Leben und Welt provozieren und produzieren.

Abschließend sei die These gewagt, dass das Erbe Bultmanns und der hermeneutischen Religionspädagogen mit ihren Stichworten „Entmythologisierung, existentielle Interpretation und Verstehen“ für die Praxis des Religionsunterrichts immer wichtiger werden, wohl nicht in ihrem Anspruch einer „Entscheidung zum Gehorsam in Christus“, sondern in ihrem Insistieren auf „Verstehen“.

Die öffentliche Schule steht z. Zt. im internationalen Vergleich unter einem enormen Erfolgsdruck. Rankings auf der nationalen und internationalen Ebene, Standardisierungen und Zentralvergleiche auf der unterrichtlichen Ebene „terrorisieren“ z. Zt. die Schule und installieren ein „outputorientiertes Menschenbild“, dem sich Schüler und Eltern wegen dessen Effizienzorientierung kaum entziehen können.<sup>41</sup> Auch der Religionsunterricht ist inzwischen in solchen Strukturen gefangen, in denen insbesondere die Unterrichtsinhalte einzig auf Kompetenzzugewinn hin interessant zu sein scheinen und die Lehrinhalte danach ausgesucht werden, ob in ihnen auch das „Protestantisch-Eigene“ sowie kirchliche Bezugnahmen in immer neuen Schleifen thematisiert und kompetenzorientiert ausagiert werden.<sup>42</sup>

Das nüchterne Konstatieren Bultmanns in seiner Oldenburger Stellungnahme, dass der Religionsunterricht eben kein kirchliches Fach sei, wird angesichts solcher Entwicklungen immer wichtiger. Sie sollte nicht nur in Erinnerung gerufen, sondern in ihrem kritischen Potential neu entdeckt werden. Die Frage nach der Ganzheit des Menschen in Körper und Seele, Handeln und Sinn ist eine zutiefst ideologiekritische Frage, deren eine leistungs- und konsummaximierende Mediengesellschaft dringend bedarf, wenn sie ihren humanen Anspruch bewahren will.

Da es im Religionsunterricht die Inhalte sind (allerdings nicht nur wie in der hermeneutischen Religionspädagogik die biblischen Inhalte), die in ihrer Fragwürdigkeit ein sich selbst Befragen der Schüler freisetzen und die Frage nach der Wahrheit weiter aktuell halten, darf eine moderne Religionspädagogik solche Inhalte nicht in zentralen Examina funktionalisieren oder so sprachlos werden lassen, dass sie ihre lebens- und gesellschaftskritischen Impulse nicht mehr freisetzen und zum Lernobjekt verkommen.

Die Frage nach der Ganzheit des Lebens trägt als Bildungsanspruch immer einen subjektiven Faktor mit, der sich nicht mit Antworten, seien sie religiöser oder politischer Natur, zufrieden gibt, sondern eigensinnig ein kritisches Fragen nach dem „eigentlichen Sinn“ für Schüler bereit hält. Solches Fragen nach der Ganzheit des Lebens und den Grundlagen des „Leben-könnens“ können allerdings durch Standardisierungswellen, zentrale Vergleiche der Kultus- und Schulbürokratie, schnell in Prüfungsrastern hängen bleiben.

Wenn der Religionsunterricht dahin gewendet wird, pure Rezeption, sei es im kirchlichen oder staatlichen Interesse zu werden, dann wird er, um den Religionspädagogen Siegfried Vierzig aufzunehmen, „gerade nicht die Frage nach Gott, die nach Bultmann eine Frage nach mir selbst und dem Sinn meiner Existenz ist, wach halten,

---

<sup>41</sup> Vgl. hierzu neben anderen BOHNSACK 2008.

<sup>42</sup> Vgl. hierzu die Kontroverse ROTHGANGEL / HEUMANN in: *Loccumer Pelikan* 3/2009, aber auch das neue niedersächsische Kerncurriculum für den Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe mit seiner Überdimensionierung biblischer und systematischer Themen: Von z.B. 51 verbindlich zu vermittelnden Begriffen sind nur 12 nicht-biblisch/kirchlich.

sondern einer bewußtlosen, konsumistischen Lebensweise metaphysische Legitimation geben. Genau dies zu verhindern, ist die Funktion kritischer Hermeneutik, wie Bultmann sie entworfen hat.<sup>43</sup>

Vierzig beendete mit diesen Worten vor 25 Jahren seinen Beitrag zum 100. Geburtstag Rudolf Bultmanns. Sie sind heute so aktuell wie damals.

Um es abschließend auf den Punkt zu bringen: Es geht bei der Rezeption Bultmanns und der von ihm inspirierten Religionspädagogen nicht darum, vergangene Schlachten noch einmal zu schlagen (z. B. im Sinne der Konzeptionsdebatten der sechziger und siebziger Jahre). Auch empfiehlt sich die Theologie Bultmanns mit ihren dialektischen Ansprüchen nicht durchweg für eine moderne Religionspädagogik. Was aber ein neuer Anstoß zur Diskussion sein kann, ist, angesichts staatlicher, kirchlicher und konzeptioneller Verzweckungsansprüche,

- religiöse Bildung in der öffentlichen Schule (mit Hilfe christlicher und interreligiöser Inhalte) als Frage nach Existenz und Existierenkönnen (auch angesichts medialer und performativer Gestaltungsansprüche) zu verstehen, sie von daher kritisch zu bedenken und damit freilich auch
- der religiösen Bildung als Schulfach über eine bekenntnismäßige Bindung hinaus, weitere Perspektiven zu eröffnen.<sup>44</sup>

## Literatur

- BALDERMANN, INGO (1996), Einführung in die Biblische Didaktik, Darmstadt.
- BAUMANN, ULRIKE (Hg.) (2007), Religionsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin.
- BLOOM, BENJAMIN S. (Hg.) (1972), Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich Weinheim.
- BOHNSACK, FRITZ (2008), Schule – Verlust oder Stärkung der Person? Bad Heilbrunn.
- BULTMANN, RUDOLF (1958), Das Problem der Hermeneutik, in: DERS., Glaube und Verstehen, Bd. 2, Tübingen.
- BULTMANN, RUDOLF (1959), Erziehung und christlicher Glaube, in: NESKE, GÜNTHER (Hg.), Martin Heidegger zum siebzigsten Geburtstag, Festschrift, 175-179.
- BULTMANN, RUDOLF (1965), Glaube und Verstehen. Gesammelte Aufsätze von Rudolf Bultmann, Bd. 4, Tübingen.
- DROSS, REINHARD (1981), Evangelische Religion, München.
- Gesetz- und Verordnungsblatt für die evang.-luth. Kirche in Oldenburg, Beiheft 1, 1947.
- HAMMANN, KONRAD (2009), Rudolf Bultmann. Eine Biographie, Tübingen.

---

<sup>43</sup> VIERZIG 1985, 58.

<sup>44</sup> Vgl. HEUMANN 2003.

- HEUMANN, JÜRGEN (2003), Religiöse Grundbildung in der öffentlichen Schule, in: DOMMEL, CHRISTA / HEUMANN, JÜRGEN / OTTO, GERT (Hg.), Werte Schätzen. Religiöse Vielfalt und Öffentliche Bildung, Frankfurt am Main.
- HEUMANN, JÜRGEN (2009), Kompetenzen, Standards und kein Ende...Von der Gefahr religionspädagogischer Kritikabstinz, in: Loccumer Pelikan (3/2009), 107-109.
- JANZEN, WOLFRAM (1990), Existenziale Theologie und Religionspädagogik. Das Beispiel Martin Stallmanns, Aachen.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (1987), Die Denkschriften der Evangelischen Kirche in Deutschland, Bd. 4/1, Gütersloh.
- KITTEL, HELMUT (1947), Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung, Wolfenbüttel / Hannover.
- KLIEMANN, PETER (1997), Impulse und Methoden. Anregungen für die Praxis des Religionsunterrichts, Stuttgart.
- NOORMANN, HARRY / BECKER, ULRICH / TROCHOLEPCZY, BERND (Hg.) (2000), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart.
- OTTO, GERT (1964), Handbuch des Religionsunterrichts, Hamburg.
- RENDLE, LUDWIG (Hg.) (2008), Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht (Neuausgabe), München.
- RICKERS, FOLKERT (1995), Zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Untersuchungen zur Religionspädagogik im „Dritten Reich“, Neukirchen.
- RICOEUR, PAUL (1971), Symbolik des Bösen. Phänomenologie der Schuld II, Freiburg.
- ROTHGANGEL, MARTIN (2009), Grundlegende Aspekte kompetenzorientierter Religionspädagogik, in: Loccumer Pelikan (3/2009), 103-106.
- SCHÄFER, ROLF (Hg.) (1999), Oldenburgische Kirchengeschichte, Oldenburg.
- STALLMANN, MARTIN (1958), Christentum und Schule, Stuttgart.
- STALLMANN, MARTIN (1963), Die biblische Geschichte im Unterricht, Göttingen.
- STOCK, HANS (1952), Verkündigung durch Auslegung, in: Die Sammlung 7 (1952), 441-447.
- STOCK, HANS (1959), Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht, Gütersloh.
- STOCK, HANS (1985), Ein religionspädagogischer Nachtrag zum Bultmann-Gedenkjahr. Erinnerungen an einen vergessenen Text, in: BIEHL, PETER u.a. (Hg.), Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 1, Neukirchen, 166-171.
- VIERZIG, SIEGFRIED (1985), Rudolf Bultmann und die Pädagogik, in: THYEN, HARTWIG u.a. (Hg.), Rudolf Bultmann 100 Jahre. Oldenburger Vorträge, Oldenburg.
- WENIGER, ERICH (1952), Glaube, Unglaube und Erziehung, in: DERS., Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim.
- WÖLBER, HANS-OTTO (1959), Religion ohne Entscheidung. Volkskirche am Beispiel der jungen Generation, Göttingen.

*Dr. Jürgen Heumann, Prof. i.R. für Ev. Religionspädagogik an der Carl-von-Ossietzky- Universität Oldenburg*