

Heinz Streib

Religionsunterricht als Praxis der Entzauberung Symboldidaktik angesichts der Okkultfaszination

Entzauberung ist eine Praxis. Somit steht es einem Schlußkapitel eines Buchs über die okkulte Faszination, die Symbole des Bösen und die Perspektiven der Entzauberung gut an, diese Praxis eigens zu thematisieren. Dies soll keineswegs heißen, daß exegetische, systematisch-theologische und religionssoziologische Theoriearbeit nicht auch als Praxis der Entzauberung zu begreifen sind, im Gegenteil. Die vorangehenden Kapitel lassen etwas davon deutlich werden, daß theoretische Reflexion entzaubert. Doch bildet die Frage nach den Möglichkeiten entzaubernder Praxis in den verschiedenen Handlungsfeldern in Kirche und Gesellschaft einen eigenen Schwerpunkt und hat besonderes Gewicht. MitarbeiterInnen in der Jugendarbeit und PfarrerInnen, SeelsorgerInnen und BeraterInnen und nicht zuletzt ReligionslehrerInnen stehen nicht selten ziemlich ratlos vor der Okkultfaszination der ihnen anvertrauten Menschen.

Im Vergleich mit den anderen Handlungsfeldern hat die Religionspädagogik und hier besonders der schulische Religionsunterricht den intensivsten Kontakt zur Okkultfaszination. Dies hängt damit zusammen, daß, wie empirische Untersuchungen belegen, bei den 16- bis 17-jährigen Jugendlichen ein Höhepunkt der Okkultfaszination zu verzeichnen ist, und auch damit, daß für die meisten Jugendlichen der Religionsunterricht das herausragende, wenn nicht das einzige Szenario der Begegnung mit Religion und Transzendenz (dem ›Jenseits‹) ist, in dem die Möglichkeit reflexiver Bearbeitung besteht.

Die meisten okkultfaszinierten Menschen haben Religionsunterricht erteilt bekommen. Religionsunterricht, wie er tatsächlich stattfindet, als Praxis der Entzauberung zu bezeichnen, könnte angesichts der sich ausbreitenden Okkultfaszination als Schönfärberei erscheinen, zumindest als mißlungenes Projekt. Kritische Rückfragen an die laufende Praxis sind von daher angezeigt. Ob also in der Tat die vorliegenden Konzeptionen und Entwürfe sowie die schulische Praxis diesem hohen Anspruch genügen, bleibt zu fragen. Doch sollten wir uns durch unzulängliche Praxis nicht das Recht streitig machen lassen, den Idealfall zu denken. Und dieser könnte nach allem, was hier bislang ausgeführt ist, durchaus so beschrieben werden: Religionsunterricht soll okkultfaszinierten Jugendlichen Lernschritte der Entzauberung ermöglichen.

Der didaktische Weg, auf dem dies bestens geschehen kann, heißt ›Symboldidaktik‹. Unter diesem Stichwort ist eine Konzeption von Religionsunterricht vorgeschlagen worden, die die Bedeutungstiefe und Sprachge-

walt religiöser Symbole, ihren Bedeutungsüberschuß in ihrer Relevanz für Selbst- und Weltverstehen religionsdidaktisch neu zu würdigen und zu erschließen beabsichtigt¹. Anstatt die Symboldidaktik vorzeitig zu verabschieden², ist gerade angesichts unseres Themas dies die religionsdidaktische Konzeption der Wahl, weil es einerseits ins Zentrum der spezifischen religionspädagogischen Verantwortung angesichts der Okkultfaszination führt, *religiöse Symbole* in die Reflexion über den Okkultismus einzubringen, und weil andererseits dabei diese Form magischen Denkens und Handelns *als Symbolisierung* ernstgenommen werden kann. Damit erweitere ich freilich die Symboldidaktik, die nun weniger auf eine kritische Symbolkunde als auf die erfahrungsorientierte, subjektorientierte Einbeziehung der Symbolisierungen der SchülerInnen zielen soll, das heißt auf eine interaktiv-interpretierende Symbol-Kommunikation, einen doppelten Erschließungsprozeß.

Der Vorschlag eines interaktiv-interpretierenden Umgangs mit Symbolen kann sich auf Paul Ricoeur berufen, wenn er behauptet, daß im Gegenüber zu und in der kreativen Interaktion mit den kulturellen und religiösen Symbolen sich ein Prozeß des Selbstverstehens und Weltverstehens ereignet, der ohne Begegnung mit diesen Symbolen nicht denkbar ist³. Die doppelte Blickrichtung im Versuch, Symbole und Symbolisierungen zu verstehen: *Einblick* in die eigene Erfahrungswelt und ihre Geschichte, die sich im Symbol ausdrückt und erklärt (Archäologie), einerseits und der *Ausblick* auf den Horizont von kultureller Bedeutung, von Weltverstehen und Zukunftsdeutung (Teleologie) andererseits, hat Ricoeur in seinem großen Symbol-Buch⁴ entfaltet. Dies ist m. E. von besonderer

¹ Aus der Fülle von Beiträgen zur Symboldidaktik sei besonders hingewiesen auf *P. Biehl*, Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neukirchen-Vluyn 1989; *ders.*, »Symbole geben zu verstehen. Zur praktisch-theologischen Bedeutung der Symbollehre Paul Ricoeurs«, in: *D. Zillesen u. a. (Hg.)*, Praktisch-theologische Hermeneutik. Ansätze – Anregungen – Aufgaben, Rheinbach-Merzbach 1991, 141–160; *ders.*, »Symbole – ihre Bedeutung für menschliche Bildung«, in: *ZfPäd* 38 (1992) 193–214; *ders.*, Symbole geben zu lernen II. Zum Beispiel: Brot, Wasser und Kreuz. Beiträge zur Symbol- und Sakramentendidaktik, Neukirchen-Vluyn 1993; *A. Bucher*, Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen, St. Ottilien 1990; *F. Schweitzer*, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. München 1987; *ders.*, »Wie wird das Symbol zu einem pädagogischen und religionspädagogischen Thema? Pädagogische Kriterien und Aufgaben einer Didaktik der Symbole«, in: *J. Oelkers / K. Wegenast (Hg.)*, Das Symbol – Brücke des Verstehens, Stuttgart 1991, 161–181.

² Vgl. dazu die Diskussion in *EvErz* 1/1994. Mit *H. Schröer*, »Zwischen Wort und Zeichen. Biblische Kriterien einer Symboldidaktik des Evangeliums«, in: *EvErz*, 46 (1994) 9, gesprochen: »Ich kann also der Symboldidaktik noch kein Abschiedslied singen, vielmehr neige ich zu der These: Die wesentliche Phase des symboldidaktischen Arbeitens steht uns noch bevor. Wer jetzt aussteigt, ist voreilig.«

³ Vgl. exemplarisch: *P. Ricoeur*, »On Interpretation«, in: *A. Montefiori (Hg.)*, Philosophy in France Today, Cambridge 1983, 175–197.

⁴ *P. Ricoeur*, Die Interpretation. Ein Versuch über Freud, (1965), Frankfurt/M. 1974.

Bedeutung für den symboldidaktischen Prozeß, in dem die beiden Blickrichtungen, (symbolisches) Selbstverstehen und (symbolisches) Weltverstehen, miteinander verschränkt werden sollen.

›Symboldidaktik‹ könnte also neben ›Entzauberung‹ das Kriterium darstellen, um zu prüfen, ob die vorliegenden Unterrichtsentwürfe zu unserem Themenbereich zureichend sind, und dafür, die für PädagogInnen bei der Behandlung des Themas Okkultismus lauenden Gefahren und Irrwege zu identifizieren. Vor allem aber könnte erfahrungs- und schülerorientierte symboldidaktische Gestaltung der religionspädagogischen Praxis die Perspektive darauf öffnen, wie bedeutsam und ernstzunehmen die Symbolisierungen der SchülerInnen sind, die sie zum Themenfeld der Magie und des Okkultismus in den Unterricht einbringen, und wie aufschlußreich die in den Texten unserer religiösen Traditionen bereitgestellten Symbole sein können, wenn diese den privaten und hinterhöfischen Symbolsystemen des Okkultismus gegenübertreten.

1 Entzauberung und Symbolverstehen als Prüfsteine von Unterricht zum Thema Okkultismus

Das Thema Okkultismus stellt nicht nur eine Lernaufgabe für Jugendliche dar, sondern auch – oder zuerst – eine Herausforderung an die PädagogInnen. Wenn und solange PädagogInnen im Unterricht mit eigener Stabilisierung und Abwehr beschäftigt sind, kann nicht gelingen, was die zentralen Aufgaben und Möglichkeiten pädagogischer Praxis angesichts des Jugendokkultismus wären: Entzauberung und Symbolverstehen. Fünf problematische Varianten solch selbststabilisierenden und eher angstabwehrenden Umgangs von PädagogInnen mit dem Thema Okkultismus sind anzuführen⁵:

Es ist nicht ganz verfehlt, den Jugendokkultismus als Esoterik für den kleineren Geldbeutel der Jugendlichen zu bezeichnen. Verständlich wäre dann, daß zuweilen die Lehrerin oder der Lehrer trotz kleinerer Differenzen mit den SchülerInnen im Grundsätzlichen übereinstimmen kann, was etwa die Themen Reinkarnation, Telepathie oder Astrologie angeht. Esoterische Legitimation könnte man diese Art von Unterricht nennen, in dem LehrerInnen in einem esoterisch gefärbten Unterricht eher sich selbst ihrer eigenen esoterischen Auffassung vergewissern. Wenn jugendkulturelle Praktiken, wie Gläserücken, Heavy-Metal-Platten, Okkult- bzw. Horrorvideos, Todessymbole oder magische Embleme in den Unterricht einbezogen werden, vor allem um Nähe zu den Jugendlichen herzustellen, dann könnte von jugendkultureller Annäherung gesprochen werden. In beiden Fällen, bei der esoterischen Legitimation sowie bei der

⁵ Vgl. W. Helsper / H. Streib, Was sollen okkultfaszinierte SchülerInnen lernen? Zur Konzeption der (religions-)pädagogischen Praxis zum Thema ›Okkultismus‹, in: RPäB, 32 (1993) 45-73.

jugendkulturellen Annäherung, besteht die Gefahr, daß mit der kritischen Distanz Lernchancen, d.h. Möglichkeiten des entzaubernden Symbolverstehens verspielt werden.

Drei andere Varianten setzen gezielt und bewußt auf Entzauberung, jedoch ohne die Symbolhaftigkeit – weder die symbolische Qualität der Okkultenerfahrungen noch die der ins Spiel gebrachten religiösen Inhalte – zu thematisieren oder didaktisch fruchtbar zu machen. Dazu gehört ein Unterricht, der die Therapeutisierung des Okkulten verfolgt, indem LehrerInnen bereits im Tragen von Pentagrammen, verkehrten Kreuzen, in Todes- und Horrorsymbolen, in Berichten von Gläserücken und Pendeln Anzeichen psychischer Störungen sehen und in therapeutischer Absicht vor den psychischen Gefahren warnen und diese eindämmen möchten. Dazu gehört jedoch auch ein ganz ähnliches Verfahren, das man als apologetischen Kreuzzug gegen Okkultismus und Aberglauben bezeichnen kann; hier interessiert wenig, warum Jugendliche solchen Aberglauben faszinierend finden und was sich darin ausdrückt und symbolisiert; vielmehr wird die eigene religiöse Warnbotschaft verkündet, ohne sich deren symbolischer Relativität bewußt zu sein. Solcher Kreuzzug gegen den Okkultismus ist nicht selten selber okkult und spiritistisch. Schließlich gehört dazu ein Unterrichtsverfahren, das man rationalistischen Kognitivismus nennen könnte, in dem das Okkulte als Wissensstoff behandelt und aus einer rationalistischen Perspektive betrachtet wird: Es sei unwissenschaftlich, Scharlatanerie, Ausdruck mangelnder Aufklärung.

Eine milde Mischung aus den drei letztgenannten Varianten ist in vielen vorliegenden Unterrichtsentwürfen zu erkennen, auch in den sogleich zu erwähnenden. Therapeutisierende Warnung, rationalisierende Entlarvung oder apologetische Konfrontation jedoch haben eher den Effekt, die Schwere, den Zauber und – nach dem Muster der verbotenen Früchte – die Faszination und Neugier zu verstärken, anstatt den Leicht-Sinn, die Entzauberung und ein pädagogisches Verstehen der Bedeutung des Okkulten zu befördern.

Dem Handlungsbedarf, dem sich die schulische Religionspädagogik angesichts des Themas ›Okkultismus‹ weniger als andere Handlungsfelder entziehen kann, ist es zu verdanken, daß zur Behandlung dieses Themas im Religionsunterricht eine ganze Reihe von Konzeptionen und Entwürfen vorgelegt worden sind⁶.

Eine Reihe der vorliegenden Entwürfe sind geprägt von der reflexiv-apologetischen Zielorientierung der älteren Unterrichtsvorschläge zum Themenbereich ›Aberglaube‹: Hierbei werden Aberglaube, Okkultismus und Magie, etwa am Beispiel von Horoskop, magischem Brauchtum, wie es sich in Sprichwörtern niedergeschlagen hat, oder parapsychologischen Sensationsberichten thematisiert; dann sollen einige Ursachen und Hin-

⁶ Für eine ausführlichere Besprechung der Unterrichtsentwürfe vgl. *Helsper / Streib*, Was sollen okkultfaszinierte SchülerInnen lernen?, 56–59.

tergründe für solchen Aberglauben aufgezeigt werden, um dann mehr oder weniger vermittelt mit biblischen Texten und dem christlichen Glauben konfrontiert zu werden⁷. Besonders im Blick auf die älteren SchülerInnen der Oberstufe wird dann zuweilen auch deutlicher ausformuliert, worauf solcher Unterricht zielen soll⁸: Unterscheidungskompetenz zwischen christlichem Glauben und okkulten Phänomenen zu gewinnen sowie den Unterschied zwischen Religion und Glaube zu erkennen, wobei Okkultismus dabei als eine Form von Religion gilt, die dem christlichen Glauben diametral entgegensteht.

Demgegenüber sind eine ganze Reihe neuerer Entwürfe darauf ausgerichtet, auf das Zunehmen der Okkultfaszination der letzten Jahre zu reagieren und die Erfahrungen der SchülerInnen stärker in den Unterricht miteinzubeziehen, so daß Erfahrungsberichte von Jugendlichen über ihre okkulten Begegnungen – auch aus der Klasse selbst – in den Unterrichtsprozeß aufgenommen werden können⁹. In diesem Sinne wird auch vorgeschlagen, den Erfahrungsbezug soweit zu treiben, daß selbst Pendelversuche im Unterricht stattfinden sollen¹⁰; dies teils mit dem Argument, daß sich SchülerInnen und auch die LehrerInnen selbst diesem Erfahrungsbezug nicht verschließen sollten, teils mit der erklärten Absicht, dem Geisterglauben dadurch zu wehren, daß diesem eine in einem erfahrungsbezogenen Entzauberungs-Lernprozeß vermittelte Theorie der psychischen Automatismen entgegengesetzt wird¹¹.

Wenn Entzauberung und Symbolverstehen als Prüfsteine für die vorliegenden Unterrichtsentwürfe zum Thema Okkultismus genommen werden, kann das Prädikat ›besonders wertvoll‹ nur selten verliehen werden:

⁷ Für die Sekundarstufe I kann eine solche Traditionslinie beispielsweise von *H. Schmidt / J. Thierfelder*, »Glaube und Aberglaube«, in: RPE. 27 Unterrichtseinheiten für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr, Stuttgart 1978, oder von *W. Janzen*, Okkulte Erscheinungen, Astrologie, Spiritismus, Stuttgart 1975, hin zu einigen neueren Entwürfen zum Okkultismus; z. B. *E. W. Happel*, »Okkultismus«, in: braunschweiger beiträge, o. Jg. (1989), H.2, 15–38; *A. Merten*, »Pendel, Pendel in der Hand. Okkultismus in unserer Gesellschaft. Ideen und Materialien«, in: FoRe, o. Jg. (1990), H.4, 13–22, aufgezeigt werden. In vielen Religionsbüchern hat dies seinen Niederschlag gefunden, soweit sie den »Okkultismus« thematisieren. Auch noch Janzens (1975) Vorschlag für die Sekundarstufe II zielt dahin.

⁸ Vgl. etwa Janzens Vorschlag für die Sekundarstufe II, in: *Janzen*, Okkulte Erscheinungen.

⁹ Dazu gehören etwa die Entwürfe von *H.-G. Hoffmann*, Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe I, in: Religionspädagogische Hefte, 3/89, 33–56, *J. Gather*, »Sagen Sie mal, können Sie mir das erklären, was da geschieht?« Okkultismus – Spiritismus – Bausteine für den Unterricht, in: ru, 1/1989, 19–24, oder *U. Rausch / E. Türk*, Geister-Glaube. Arbeitshilfe zu Fragen des Okkultismus, Düsseldorf 1991.

¹⁰ Vgl. *W. Janzen*, Kreuz und Pendel. Okkulte Phänomene im Religionsunterricht, in: ReHe, 2/1988, 115–124. Auch *W. Böcker*, Bericht und didaktische Notizen über eine okkultismusbezogene Unterrichtseinheit in der Sekundarstufe I, in: EvErz, 41 (1989)153–166, berichtet von solchen Erfahrungen.

¹¹ Vgl. die Unterrichtsmaterialien von *W. Hund*, Okkultismus. Materialien zur kritischen Auseinandersetzung, Mühlheim 1996.

Zwar wird die Zielsetzung ›Entzauberung‹ durchaus erkennbar, doch wird diese fast immer einseitig im Sinne rationalisierender oder apologetischer Entlarvung verstanden, und dies kann dem hier vorgeschlagenen Verständnis von Entzauberung nicht genügen. Auch von Symboldidaktik ist wenig zu erkennen, weder im Sinne der symbolischen Qualität der okkulten sowie der religiösen Vorstellungen und Handlungen, noch in dem Sinne, daß die Erfahrungen der Jugendlichen als Symbolisierungen genommen werden. Eine Ausnahme bildet der Entwurf von Engelke, von dem noch die Rede sein soll.

Entzauberung und Symbolhaftigkeit sollen jedoch nicht allein als Prüfsteine für Unterrichtspraxis und die vorliegenden Unterrichtsentwürfe zum Thema Okkultismus betrachtet werden, sie können und sollen auch die konzeptionellen Überlegungen leiten, die nun entfaltet werden sollen. Diese Überlegungen fokussieren einerseits auf die SchülerInnen, auf das *Selbstverstehen* und deuten deren Okkultfaszination als Symbolisierung. Andererseits wird es um *Weltverstehen* im Lichte der religiösen Symbole gehen, und hier besonders im Lichte derjenigen religiösen Symbole, die auf die Okkultfaszination religionspädagogisch antworten.

2 Die okkulten Symbolisierungen der SchülerInnen und die Lernprozesse der Entzauberung

Der Lernprozeß des Selbstverstehens der Jugendlichen, des besseren Verstehens der eigenen Okkultfaszination, bedeutet, den Jugendlichen dabei zu helfen, sich selbst und ihre Okkultfaszination in ihrer lebensgeschichtlichen Bedingtheit besser zu verstehen. Dazu möchte ich zwei Vorschläge für das Vorgehen im Unterricht vorstellen und erläutern: die Arbeit an einem Fall, etwa an einem Interviewtext, und das psychodramatische Puppenspiel.

2.1 Fallverstehender Zugang anhand des ›fremden‹ Falls

Hierzu gehört die Arbeit an Geschichten, an Lebensgeschichten, die darum als die sozialisationsbegleitende Variante narrativer Religionspädagogik bezeichnet werden kann¹². Zu unserem Thema gehen wir am be-

¹² Mit diesem konzeptionellen Entwurf wird vorsichtig und nochmals modifiziert, nämlich lebensgeschichtlich, narrativ gewendet, an eine Unterrichtskonzeption angeknüpft werden, die als ›therapeutischer‹ oder, nach streitbarer Diskussion differenziert, als ›sozialisationsbegleitender‹ Unterricht konsequent seelsorgerische Elemente in den Religionsunterricht einbeziehen will; vgl. *D. Stoodt*, Unterricht als Therapie? Am Beispiel des sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts, in: *P. M. Pflüger (Hg.)*, Tiefenpsychologie und Pädagogik. Über die emotionalen Grundlagen des Erziehens, Stuttgart 1977, 178–193; *ders.*, Warum Religionsunterricht? Warum Sozialisationsbegleitung?, in: *P. M. Pflüger (Hg.)*, Religion – warum und wozu in der Schule?, Weinheim 1992, 285–299; vgl. auch *G. Büttner*, Seelsorge im Religionsunter-

sten anhand eines ›fremden Falls‹ und dann möglicherweise am Fall der ›eigenen‹ Lebensgeschichte vor; und dies kann daher als ›fallverstehender‹ Zugang bezeichnet werden. Der anonymisierte Text eines Interviews mit einem okkultfaszinierten Jugendlichen oder eine zusammenfassende Falldarstellung, aber ebensogut eine Film-Dokumentation könnten, sofern sie allerdings nicht allzusehr gekürzt und aufbereitet sind, geeignete Medien sein, um den Zugang zu einem fremden Fall zu ermöglichen. Besonders mit Interview-Texten habe ich in pädagogischen Szenarien gute Erfahrungen gemacht. Ziel soll dabei nicht sein, abzuschrecken und vor dem gefährlichen Spiel zu warnen, sondern zum Verstehen von Motiven, Hintergründen, Umgangsformen und Lösungswegen anzuregen¹³.

Indem der fremde Fall exemplarisch entschlüsselt wird, wird das Fremde zugänglich und kann im Bildungsprozeß zum Vertrauten werden. Das Fremde eröffnet in der Evozierung des fremden Eigenen einen Zugang zur eigenen Geschichte und zu latenten Spuren der eigenen Subjektivität, und das bislang unbegriffene Fremde kann zum bislang unerkannten Eigenen werden. Die Arbeit am ›Fremden‹ läßt stellvertretend eine Abarbeitung am Eigenen und eine Selbsterkenntnis zu, ohne daß das Eigene als subjektiv Eigenes klassenöffentlich formuliert werden muß und ohne daß die Abarbeitung an der eigenen Lebensgeschichte gefordert würde. Auch ohne sich selbst zum Gegenstand der klassenöffentlichen Lernprozesse zu machen – und angesichts der heterogenen und tendenziell konkurrenzhaften und auf Abgrenzung zielenden unterschiedlichen Gruppen in einer Klasse mag hie und da die Bereitschaft zu klassenöffentlicher Darstellung gering sein –, wird somit das Eigene vermittelt, indem das Fremde thematisiert wird. Zugleich ist jenen Schülern, die vom ›fremden Fall‹ zum ›eigenen Fall‹ fortschreiten möchten, die Möglichkeit dazu gegeben. Unterricht zum Thema ›Okkultismus‹ soll den Jugendlichen also

richt. Pastoralpsychologische Untersuchungen zum Zusammenhang von Thema und Interaktion in der Schulklasse. Stuttgart 1991. Zur narrativen Religionspädagogik vgl. H. Streib, Erzählte Zeit als Ermöglichung von Identität. Paul Ricoeurs Begriff der narrativen Identität und seine Implikationen für die religionspädagogische Rede von Identität und Bildung, in: D. Georgi / H.-G. Heimbrock / M. Moxter (Hg.), Religion und die Gestaltung der Zeit, Weinheim 1994, 181–198; hier skizziere ich unter Berufung auf Ricoeurs (*Soi-même comme un autre*, Paris 1990) Begriff der narrativen Identität eine solche Religionspädagogik.

¹³ Dabei ist das (religions-) pädagogische Fallverstehen von zwei verwandten Formen von Fallverstehen zu unterscheiden: sozialwissenschaftliche Forschung und therapeutischer Diskurs. Im Unterricht nun kann keines der beiden Modelle ›fallverstehenden Zugangs‹ ungebrochen zur Geltung kommen. Denn der Unterricht kann weder sozialwissenschaftlich-hermeneutische Forschung im Sinne der Generierung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse sein noch ein therapeutischer Diskurs mit dem dafür notwendigen Setting (Arbeitsbündnis, Freiwilligkeit, Schweigepflicht etc.). Aber vielleicht läßt sich von der Sachdimension her, der Beschäftigung mit dem ›Inhalt‹ – hier dem Magischen – eine Analogie zwischen Unterrichtsprozeß als exemplarischem ›Erkenntnisprozeß‹ und der wissenschaftlich-rekonstruktiven Erkenntnisgenerierung konstruieren, die wiederum anschlussfähig sein könnte für subjektrelevante Aspekte des therapeutischen Diskurses.

ermöglichen, die motivationale, lebensgeschichtliche und soziale Verwurzelung der Okkultfaszination und ihre ›Logik‹ anhand eines ›fremden‹ Fallberichts zu verstehen. Die Arbeit am ›eigenen Fall‹ kann folgen, impliziert jedoch Freiwilligkeit. Doch sind es Sternstunden pädagogischer Praxis, wenn Jugendliche über sich selbst und ihre Lebensgeschichte reflektieren und sie eigene Erfahrungen einbringen. Solche Sternstunden können und sollen durchaus auch in Klassenzimmern stattfinden, weil die Schule nicht gänzlich zur Anstalt der lebensfernen Wissensvermittlung verkommen darf und hier höchst bedeutsame Bildungsprozesse stattfinden und neue Kompetenzen entfaltet werden können, die gerade auch zum Verstehen von ›Welt‹ darin relevant sind, daß Magie nicht länger kurzschlüssig ausgeblendet und tabuisiert werden muß.

2.2 Psychodramatisches Puppenspiel – Vergegenwärtigung des eigenen Unheimlichen

Hier möchte ich auf ein bemerkenswertes Praxisbeispiel hinweisen, auf den Entwurf für den Religionsunterricht über das Thema ›Okkultismus‹ an der Berufsschule, den Matthias Engelke vorgestellt hat¹⁴. Dieser Entwurf ist darum von besonderem Interesse, weil er im Sinne der hier entfaltenen Zielperspektiven neue Wege des pädagogischen Umgangs mit dem Jugendokkultismus aufzeigt und eine gelungene Synthese von Fallverstehen und Symbolverstehen praktisch umsetzt. Engelkes Versuch macht deutlich, daß der thematische Fokus von der vorwiegend mit dem Spiritismus geführten intellektuellen Auseinandersetzung um die Weltbildproblematik und die von ihr tangierten theologischen Themen auf die Motiv- und Erfahrungsdimension der Jugendlichen gelegt werden kann. So nennt Engelke das Grundthema seines Unterrichts »Angst und Befreiung«. Eher auf Drängen der SchülerInnen hat er sich dazu entschlossen, praktische Erfahrungen in den Unterricht einzubeziehen. In seinem Erklärungsmodell versucht er, sich der geheimnisvollen Dimension, die in spiritistischen Sitzungen erfahren wird, aufklärend zu nähern: Unter Verweis auf nicht-bewußtes Wissen, Vorstellen oder Ahnen und auf nicht-bewußtes Tun als Selbstäußerung verschiedener Schichten des Menschen sowie auf das Erleben von Tiefenschichten der Seele, die in der Trance, in Träumen erfahren wird, möchte er das Phänomen verstehbar machen, daß in den Okkultpraktiken möglicherweise Vergessenes, Verdrängtes und Ängstigendes herbeigerufen, projiziert und bearbeitet wird: »Die indirekte Mitteilung erlaubt das Äußern von Tabuisiertem und von Leid bei gleichzeitiger (vorübergehender) Minderung des Leidensdrucks« (720).

Um dies zu verdeutlichen, schlägt Engelke die Arbeit mit Verfremdungstechniken, etwa mit Hilfe des Arrangements eines Gesprächs unter Pup-

¹⁴ M. Engelke, Unterrichtsreihe ›Spiritismus‹ – Berufsschule, in: EvErz 39 (1987) 711–723.

pen vor, durch die auch Botschaften aus dem Okkultpraktizieren einer Deutung zugänglich werden können: »Hier liegt der Transfer besonders nahe: Nicht ich konfrontiere mich mit meiner Angst, meinen Befürchtungen etc., sondern das Pendel offenbart es mir beziehungsweise der in dem Pendel anwesende Geist« (722).

Der von Engelke skizzierte Weg bringt didaktische Dimensionen ins Spiel, die, jedenfalls hinsichtlich des Unterrichts über ›Okkultismus‹, bislang vernachlässigt worden sind: Selbstreflexion und Selbstverstehen, die symboldidaktisch arrangiert sind. Dieser Weg sollte für die religionspädagogische Praxis zum Thema ›Okkultismus‹ erwogen werden, weil sie okkultfaszinierten Jugendlichen einen tiefgreifenden und heilsamen Lernprozeß eröffnen könnte, die geheimnisvollen Erfahrungen, bis hin zu den Botschaften der ›Geister‹ als Ausdruck von motivational und lebensgeschichtlich verankerten (und, zumindest andeutungsweise, verortbaren) eigenen Erfahrungen, zu verstehen und den symbolischen Gehalt derartiger Äußerungen wahrzunehmen.

3 Symbole des Bösen und das Symbol des Geistes – Symbolverstehen angesichts der Okkultfaszination

Religionspädagogische Praxis, die auf Lernschritte der Entzauberung zielt, wird nicht bei der archäologischen, analytischen Arbeit, wird nicht beim Ziel des Selbstverstehens stehen bleiben. Selbst- und Weltverstehen *im Lichte der religiösen Symbole* ist ihr Horizont. Darum wird ein zweiter Schritt des Unterrichts zum Thema Okkultismus explizit religiöse Dimensionen ins Spiel bringen. Doch auch dies soll als Arbeit mit Symbolen gestaltet werden, als Symboldidaktik, die angesichts der okkulten Symbolisierungen religiöse Symbole ins Spiel bringt. Diese religiösen Symbole antworten auf die in der okkulten Symbolisierung gestellten Fragen und stammen dabei sinnvollerweise aus demselben semantischen Feld.

Es bieten sich hier zunächst die Symbole des Teufels, der Hölle, der Dämonen an, aber auch das Symbol des Geistes. Freilich drängt sich der Eindruck auf, daß wir es hier mit ehemals in der religiösen Gemeinschaft allgemein gebrauchten und anerkannten religiösen Symbolen zu tun haben, die in die Nischenhaftigkeit der okkulten Hinterhöfe abgesunken sind. Dies läßt Verbindungslinien vermuten zwischen der Symbolsprache der okkulten Milieus und dem Bestand an klassischen religiösen Symbolen. Man könnte vom Aufsteigen und Sinken der religiösen Symbole sprechen. Tillich hat genau davon gesprochen, daß religiöse Symbole aufsteigen und absinken können; dies könnte eine Deutung eröffnen¹⁵.

¹⁵ Vgl. P. Tillich, *Das religiöse Symbol* (1928), in: *ders.*, *Main Works / Hauptwerke* 4, Berlin / New York 1987, 213–228.

3.1 Symbole des Bösen

Inhaltlich sind zunächst die Symbole des Bösen angesprochen. Und vielfach folgen Unterrichtsentwürfe dieser Linie. Für die Symbole des Teufels, der Hölle, der Dämonen erscheint der Klärungsbedarf am dringlichsten. Dies gilt insbesondere im Blick auf jene Symboliken, die im Zusammenhang des magischen Denkens und Handelns in Gebrauch sind und in denen eben auch der Teufel und die Dämonen eine zentrale Rolle spielen. Denn diese Gestalten werden ja dann meist konkret-dinghaft als anthropomorphe Wesen in einer jenseitigen (Hinter-) Welt vorgestellt, aus der heraus sie heimtückisch in der Menschenwelt Einfluß nehmen und agieren, besonders wenn sie mit magischen Praktiken herbeigerufen werden und sich die Menschen ihrem Einfluß öffnen und ausliefern.

Demgegenüber könnte die religionspädagogisch arrangierte religionsgeschichtliche und exegetische Analyse dieser Gestalten deren relativ späte Entstehungsgeschichte, deren Veränderung im Lauf der Religionsgeschichte und deren begrenzten, ja marginalen Stellenwert im Weltbild der frühen christlichen, neutestamentlichen Theologie herausarbeiten. Dazu kann die Analyse des Exegeten eine wichtige Hilfe und Anregung sein¹⁶. Diese Analyse kann denn auch für heutige Weltdeutung im Lichte der christlichen Verkündigung entscheidende Hinweise geben: Das Ziel der biblischen Rede vom Teufel und den Dämonen ist nicht »die Dämonisierung der Wirklichkeit, sondern ihre Entdämonisierung« (Feldmeier). Das Lernziel des symboldidaktischen Arrangements zu Teufel, Hölle und Dämonen wäre hierbei jedoch zunächst und vor allem ein negatives: So, wie im Okkultismus vorgestellt, ist es mit dem Teufel, mit der Hölle und mit den Dämonen nicht. Der Okkultismus geht, vom christlichen Glauben aus gesehen, von falschen Annahmen aus. Entzauberung ergibt sich als konsequente Notwendigkeit aus der zwingenden Erkenntnis, daß es sich in Wahrheit mit dem Teufel, der Hölle und den Dämonen anders verhält als im Okkultismus angenommen.

Sodann wären die Lernziele positiv zu fassen; nämlich darin, daß *formal* der symbolische Charakter der Rede von Teufel, Hölle und Dämonen erkannt werden soll und *inhaltlich* deren bleibende, unverzichtbare Bedeutung. Wie könnten wir angemessen über das Böse, die Versuchungen von Macht und Geld, über die Dämonie der Mächte des Todes und der nekrophilen (Un-)kultur reden, wenn wir das Symbol des Teufels nicht hätten? Das heißt, eine solche Unterrichtseinheit kann nicht enden, ohne über das Böse, das Dämonische in einer heute angemessenen, theologisch legitimen religiösen Deutung zu handeln.

Diese steht nun allerdings in Gefahr, soweit außerhalb des Horizonts der okkultfaszinierten Jugendlichen zu liegen, daß sie kaum mit der faszinierenden Welt der Okkultpraktiken zu vermitteln ist. Es ist zumindest

¹⁶ Vgl. R. Feldmeiers Beitrag »Die Mächte des Bösen« (S. 25–38).

fraglich, ob die Jugendlichen im Okkultpraktizieren mehrheitlich wirklich das suchen, was ihnen häufig unterstellt wird: den Pakt mit dem Teufel, die Sehnsucht nach der Hölle. Selbst wenn dieses symboldidaktische Arrangement, das eher dem Modell einer kritischen Symbolkunde folgt, gelingt, ist fraglich, ob die Kluft zwischen beiden Symbolwelten überbrückt werden kann – und selbst der Text des Songs ›*Sympathy for the Devil*‹, der von vielen PädagogInnen als jugendnahe, zeitgemäße und symboldidaktisch angemessene Rede vom Bösen und der Gestalt Satans heute auch im Unterricht eingesetzt wird, bleibt unverständlich. Das skizzierte pädagogische Arrangement mag also zwar symboldidaktisch wohlüberlegt und im Sinne einer kritischen Symbolkunde durchaus zu befürworten sein, es hat nur einen Fehler: Es mangelt am Erfahrungsbezug. Gegenüber den vehementen Okkulterfahrungen droht die symbolische Gestalt des Teufels oder des Dämons zu verblassen. Und: Die Thematisierung von Teufel, Hölle und Dämonen, auch wenn sie symboldidaktisch arrangiert ist, scheint die in der Okkultfaszination und im Okkultengagement der Jugendlichen an die Oberfläche gedrungene Lebensfragen und Lebensthemen kaum aufzunehmen, geschweige denn darauf zu antworten. Sollten wir nicht insgesamt – auch im Religionsunterricht – dazu übergehen, »die Prädikate des Teuflischen und Dämonischen nur mit äußerster Vorsicht zu gebrauchen« (Feldmeier)?

3.2 Das Symbol des Geistes und die ›Geister‹

Anstatt sich religionsdidaktisch einlinig auf die Symbole des Bösen festzulegen, wäre zu prüfen, ob es Alternativen gibt. Das Symbol des Geistes müßte eigentlich schon deswegen thematisiert werden, weil im semantischen Feld ›Geist – Geister‹ einiger Klärungsbedarf besteht. Dies auch prophylaktisch, denn wie wollen wir künftig über den Geist Gottes religionsdidaktisch handeln, wenn die SchülerInnen kaum anderes als die Geister unter dem Glas assoziieren? Doch folgt meine Erwägung des Symbols des göttlichen Geistes als religionspädagogische Antwort auf die Okkultfaszination einer weitergehenden Vermutung:

Wenn das Thema der Okkultfaszination ›Angst‹ heißt¹⁷, ist die Frage nach den religiösen Symbolen der Gegenwart und der Nähe Gottes gestellt. Wenn das Thema der Okkultfaszination ›Desintegration‹ heißt, ist die Frage nach den religiösen Symbolen von Heil, Heilung und Schalom gestellt. Wenn das Thema der Okkultfaszination ›Unübersichtlichkeit‹ heißt (›Wer weist mir den Weg in meine Zukunft?‹), ist die Frage nach den Symbolen der Kreativität und der Lebendigkeit gestellt. Die Reihe

¹⁷ Vgl. dazu die Analyse der Interviews mit ›Holger‹ und ›Tabea‹, in denen das Lebensthema Angst besonders hervortritt: H. Streib, Teufelsbeschwörung und Jesus-Zauberspruch – magische Handlungen mit heilender Kraft?, in: H.–G. Heimbrock / H. Streib (Hg.), Magie – Katastrophenreligion und Kritik des Glaubens, Kampen 1994, 273–283; ders., Okkultismus, Religion und Lebensgeschichte in der Adoleszenz, in: Arbeitshilfe für den Evang. Religionsunterricht, Nr. 53 (1994) 246–265.

könnte fortgesetzt werden¹⁸. Und sie wird fortgesetzt werden müssen, je mehr und je konkreter wir die spezifischen Lebensfragen und Lebensthemen im Okkultengagement der Jugendlichen wahrnehmen. Diese Lebensfragen und Lebensthemen jedoch können möglicherweise eine Antwort finden, wenn sie hineingenommen werden in die Begegnung und in das Verstehen des Symbols des göttlichen Geistes. Das Symbol des Geistes also halte ich für geeignet, den symboldidaktischen Lernprozeß weiterzuführen, der mit den Symbolen des Bösen an einer entscheidenden Stelle ins Stocken gerät. Dies nicht allein darum, weil dies Symbol die Fragen nach der Gegenwart und der Nähe Gottes, nach Heil und Heilung sowie nach der Kreativität und Lebendigkeit beantwortet. Sondern auch darum, weil es einen – zumindest verwirrenden semantischen – Bezug zu den symbolischen Gestalten hat, die im Okkultismus eine entscheidende Rolle spielen und in denen eben *auch* und *zunächst* die Antwort auf die genannten Lebensthemen und Lebensfragen gesucht wird: die Geister.

Für Tillich¹⁹ gehört das Symbol der ›Geister‹ zusammen mit den Symbolen des ›Weiterlebens nach dem Tod‹, der ›Unsterblichkeit‹ oder dem der ›Reinkarnation‹ zu den Symbolen, die besonders in Gefahr stehen, Mißverstehen hervorzurufen. Die Geisterfrage des Spiritismus steht freilich in nur indirektem Zusammenhang mit der Frage der Gegenwart des göttlichen Geistes; es geht um die Klärung des Begriffs ›spirit‹ mit kleinem ›s‹ (›spirit‹ as a dimension of life). Aber das semantische Mißverständnis zu thematisieren, ist eine theologische Notwendigkeit: Es ist gerade um des richtigen Verständnisses der *Spiritual Presence* willen vom *spirit as a dimension of life* zu sprechen und eben auch von den Verdunkelungen in der Rede von den *spirits*²⁰.

Im Zeichen der Kritik am dinghaften, wörtlichen Mißverstehen ist der semantischen Verwirrung zu wehren, die sich in der okkultistisch-spiritistischen Annahme eines Reiches der Geister breitgemacht hat. ›Semantische Verwirrung‹ heißt: Die spiritistische Ansicht setzt die Existenz eines Geist-Bereichs voraus, der von den übrigen Bereichen des Lebens getrennt ist, und steht damit in irreführendem Widerspruch zu dem, was wir in der Theologie ›Geist‹ nennen.

Ein gelungenes und geeignetes symboldidaktisches religionspädagogisches Vorgehen sollte zumindest zwei Ziele verfolgen: a) *semiotische Entwirrung* zu leisten, die Symboldifferenz zwischen den ›Geistern‹, die in

¹⁸ Vgl. die Zusammenstellung der verschiedenen Motive, Lebensthemen und ›Selbst-Spannungen‹, die ich in *H. Streib, Entzauberung der Okkultfaszination*, Kampen 1996, Kap. 4, als Hintergründe und Ursachen des Okkultengagements diskutiere und aus der ich hier nur exemplarisch drei zentrale Themata aufführe.

¹⁹ Vgl. *P. Tillich, Systematic Theology*, vol. I, 1956, 395; vol. II, 1963, 409ff.

²⁰ Die Geisterfrage ist in Tillichs Systematischer Theologie im Zusammenhang mit der Entfaltung seiner Auffassung vom Geist als einer Dimension des Lebens thematisiert, von der aus gesehen die Rede von Geist oder Geistern im Sinn von individuellen körperlosen Wesen als semantische Verwirrung erscheinen muß.

einem Sonderbereich des Lebens (einer Hinterwelt) wohnen, und dem ›Geist‹, der uns als *Spiritual Presence* geschenkt wird, zu klären sowie b) die Antwort des Symbols des göttlichen Geistes, der *Spiritual Presence*, auf die Lebensfragen und Lebensthemen, die in der Symbolisierung des Okkultismus zutage treten, zu verdeutlichen.

Allerdings wäre mein religionsdidaktischer Vorschlag, im umgekehrter Reihenfolge vorzugehen und dem Symbol des Geistes ein eigenes Gewicht, einen eigenen didaktischen Entfaltungsspielraum, d. h. einen eigenen Teil in der Unterrichtseinheit zu geben. Weiter wäre darauf zu achten, den Erfahrungsbezug einzuholen. Erst danach wäre die semantische Entwirrung anzugehen.

Wenn also das Thema der Okkultfaszination ›Angst‹ heißt, so könnte die symboldidaktische Antwort im Symbol des Geistes als Geist der Freiheit, der Freimütigkeit, der Furchtlosigkeit, des Mutes sein. Klassischer Ort dafür ist die Pfingsterzählung. Heißt nicht Gottes Geist auch ›der Tröster‹? Daraus fällt im Rückblick Licht auf die Ambivalenz dessen, was Okkultpraktizierende von den herbeigerufenen Geistern erwarten und zu erwarten haben: Die ersehnte Nähe und Furchtlosigkeit kehrt sich nicht selten um in eine Steigerung der Angst.

Wenn das Thema der Okkultfaszination ›Unübersichtlichkeit‹ heißt, ist nach dem Wunder der inneren Weisung gefragt, nach dem Symbol des Geistes, der die Menschen erleuchtet. Wenn die Suche nach religiöser Erfahrung, nach Spiritualität angesichts der Erfahrung von individueller Bedeutungslosigkeit, Anonymität und Kompliziertheit des Lebens vermutlich eines der latenten Motive ist, die in der Okkultfaszination zutage treten²¹, wäre die konsequente Antwort darauf, diesen Erfahrungsbezug und diese Tiefe (wieder) zu eröffnen. Erfahrungsbezogene Anknüpfungspunkte, die SchülerInnen hierbei durchaus auch selbst begeistert ins Spiel bringen, sind Traumerfahrungen und Meditation²². Dabei wäre zu bedenken und religionspädagogisch ins Spiel zu bringen, daß Träume ein Weg zu Spiritualität und Geistes-Gegenwart sein können²³. Von hier aus erscheinen die Geister-Begegnungen im Okkultpraktizieren als durchaus zweischneidig: Die Orakel-Antworten der Geister mutieren nicht selten zu Wahrheiten, die nicht freimachen, sondern gefangen nehmen.

Wenn schließlich das Thema der Okkultfaszination ›Desintegration‹ heißt, dann steckt darin die Frage nach dem Wunder der Heilung – auch als Frage nach dem Geist, der Heil, Heilung und Schalom bringt. Wer heilt unsere Wunden? Wer heilt die Desintegration, die Beziehungslosigkeit, die desolaten sozialen Verhältnisse? Wer bringt Frieden, Versöhnung

²¹ So die Deutung etwa auch von *W. Janzen*, *Okkultismus. Erscheinungen – Übersinnliche Kräfte – Spiritismus*, Mainz/Stuttgart 1988.

²² Janzens Verweis auf Jakob Böhme am Ende seines *Okkultismus*-Buchs macht von daher gesehen durchaus Sinn.

²³ Dies könnte man aus Christoph Morgenthalers Buch über den religiösen Traum lernen; *Ch. Morgenthaler*, *Der religiöse Traum. Erfahrung und Deutung*, Stuttgart 1992.

und Verständigung? Eines der bildkräftigsten Symbole für den Geist Gottes mit einer Wirkungsgeschichte von den biblischen Texten über die religiöse Kunst bis zur Friedens- und Ökologie-bewegten Gegenwart ist das Symbol der Taube. Von daher betrachtet, fällt Licht auf die Nischenexistenz, die Geheimsprache und die Sonderwelt der okkulten Milieus. Symboldidaktik angesichts der Okkultfaszination, die mit dem Symbol des Geistes arbeitet, hat also nicht allein semantische Entwirrung zu leisten, sondern sie wird *auch* und *vielmehr* einem ›abgesunkenen‹ Symbol das entzaubernde Gegenstück gegenüberstellen: die Antwort des Symbols der *Spiritual Presence* auf die Lebensfragen und Lebensthemen, die in der Okkultfaszination und ihren Symbolisierungen zutage treten.