



N12<519688753 021



ubTÜBINGEN



Buchbinderei
Schaffhauser
Eberach, Krummer Weg

have

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

48/2002

Kropač, Dekonstruktion als Schlüsselbegriff?

48-51
2002-2003

Grümme, Abduktive Korrelation als Ausweg?

Kalloch, Religionspädagogische Konzepte des 20. Jahrhunderts

48-51 TR

Jakobs, Nach Religion fragen – Religion lernen

Gärtner, Identitätsbildung durch Glauben?

Scharnberg / Ziebertz, Religiöse Bildung aus Elternsicht

Sajak, Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht

Bissoli, Katechese und Religionsunterricht in Italien

Schwillus, Religionsunterricht in der DDR

Simon, Religionsunterricht in den ostdeutschen Bundesländern

Mette, Kinderarmut inmitten einer Wohlstandsgesellschaft

Benk, Theologische Ethik und aktuelle Moralphädagogik

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft
Katholischer Katechetik-Dozent/innen
(AKK)

ZA 4253

ISSN 0173-0339

219

Inhalt

<i>Vorwort</i>	1
<i>Ulrich Kropač</i> , Dekonstruktion: ein neuer religionspädagogischer Schlüsselbegriff? Ein Beitrag zur Diskussion um das Korrelationsprinzip	3
<i>Bernhard Grümme</i> , Abduktive Korrelation als Ausweg aus korrelationsdidaktischen Aporien? Zu einem religionsdidaktischen Neuansatz	19
<i>Christina Kalloch</i> , Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang? Religionspädagogische Konzepte des zwanzigsten Jahrhunderts und ihre Bedeutung für die Gegenwart	29
<i>Monika Jakobs</i> , Nach Religion fragen – Religion lernen. Oder: Warum die Gretchenfrage diffizil geworden ist	43
<i>Stefan Gärtner</i> , Identitätsbildung durch Glauben? Zur religiösen Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen	53
<i>Christian Scharnberg / Hans-Georg Ziebertz</i> , Religiöse Bildung an öffentlichen Schulen aus Elternsicht. Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Pilotstudie	69
<i>Clauß Peter Sajak</i> , Interreligiöses Lernen im konfessionellen Religionsunterricht? Auf der Suche nach einer katholischen Didaktik der Religion	83
<i>Cesare Bissoli</i> , Katechese und Religionsunterricht in Italien. Situation, Probleme und Perspektiven	97
<i>Harald Schwiluss</i> , Katholischer Religionsunterricht und Religionsdidaktik in der DDR und ihr Bezug zur Schule	109
<i>Werner Simon</i> , Katholischer Religionsunterricht als schulisches Unterrichtsfach. Beobachtungen zu Entwicklungen in den ostdeutschen Bundesländern	129
<i>Norbert Mette</i> , Kinderarmut inmitten einer Wohlstandsgesellschaft. Eine Herausforderung für die Kirchen und die Praktische Theologie in Deutschland	151
<i>Andreas Benk</i> , Sehen und verstehen lernen. Theologische Ethik vor neuen Ansprüchen der Moralpädagogik	165

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BEITRÄGE

Begründet von *Günter Stachel* und *Hans Zirker*

Fortgeführt durch *Herbert A. Zwegel*

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft Katholischer Katechetik-Dozent/innen

Vorsitzender: Univ.-Prof. Dr. Werner Tzscheetzsch, Freiburg

Schriftleitung: Univ.-Prof. Dr. Werner Simon / Dr. Burkard Porzelt

Seminar für Religionspädagogik / Fachbereich 01, Universität Mainz, D-55099 Mainz

e-mail: porzelt@mail.uni-mainz.de; Tel.: 06131 / 39-22458

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: Jahresabonnement: 2 Hefte 17,50 €; Einzelheft 10 €, jeweils zuzüglich Versandkosten. Abonnements über: DKV-Buchdienst, Preysingstraße 97, D-81667 München. Kündigungen bis zum Jahresende. Bezug von Einzelheften über die Schriftleitung. *Manuskripte* an die Adresse der Schriftleitung. Für unaufgefordert zugearbeitete Bücher bleibt eine Besprechung vorbehalten.

Vorwort

Die elf Artikel der vorliegenden Ausgabe der *Religionspädagogischen Beiträge* stehen nicht unter einem gemeinsamen Oberthema. Gleichwohl können sie thematischen Schwerpunkten der aktuellen religionspädagogischen Diskussion zugeordnet werden.

Einen ersten Akzent setzen drei das Heft eröffnende Diskussionsbeiträge zur Neuorientierung der Korrelationsdidaktik. *Ulrich Kropač* untersucht die offenbarungstheologischen Implikationen des korrelationsdidaktischen Ansatzes und gewinnt mit dem Konzept der Dekonstruktion neue Perspektiven für eine zukunftsbezogene Weiterentwicklung der Korrelationsdidaktik. *Bernhard Grümme* diskutiert und problematisiert erkenntnistheoretische und hermeneutische Voraussetzungen des Ansatzes der 'abduktiven Korrelation'. Der Beitrag von *Christina Kalloch* stellt die gegenwärtige Diskussion in den Kontext der geschichtlichen Entwicklung religionsdidaktischer Konzepte im Verlauf des vergangenen Jahrhunderts und skizziert vor diesem Hintergrund Konturen einer zukünftigen Religionsdidaktik.

Auch die drei folgenden Beiträge erörtern problemanzeigend elementare religionsdidaktische Fragestellungen. *Monika Jakobs* beschreibt in ihrer Luzerner Antrittsvorlesung den sozial-kulturellen Gestaltwandel von Religion und fragt nach einer diesem Wandel Rechnung tragenden Gestalt religiöser Bildung im Religionsunterricht der öffentlichen Schule. Der Beitrag von *Stefan Gärtner* thematisiert Bedingungen und Chancen einer identitätsbildenden religiösen Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen und akzentuiert in diesem Zusammenhang die Bedeutung religiöser Sprachfähigkeit für die Identitätsbildung. *Christian Scharnberg* und *Hans-Georg Ziebertz* stellen Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Pilotstudie vor, die Wahrnehmungen und Erwartungen von Eltern im Hinblick auf religiöse Bildung an öffentlichen Schulen erhebt und analysiert. Sie lenken damit die Aufmerksamkeit auf den Erwartungshorizont einer Bezugsgruppe des Religionsunterrichts, die oft vernachlässigt wird, obwohl sie für die Zukunft des Faches eine nicht zu unterschätzende Bedeutung hat.

Berichte über religionspädagogische Entwicklungen in anderen Ländern weiten den Problemhorizont und legen Grundlagen für eine wünschenswerte zukünftige international vergleichende Religionspädagogik. So informiert *Clauß Peter Sajak* über didaktische Ansätze interreligiösen Lernens in England und in den USA und entwickelt von ihnen her Konturen einer Didaktik interreligiösen Lernens im hiesigen Religionsunterricht. Ein Beitrag von *Cesare Bissoli* gibt Einblick in die Situation, die Probleme und die Zukunftsperspektiven von Katechese und Religionsunterricht in Italien.

Zwei weitere Beiträge thematisieren religionsdidaktische Entwicklungen in der ehemaligen DDR und in den neuen Bundesländern. *Harald Schwillus* rekonstruiert in historischer Perspektive das für den gemeindlichen, gleichwohl in spezifischer Weise auch weiterhin schulbezogenen katholischen Religionsunterricht in der DDR maßgebliche Bildungs- und Unterrichtskonzept in Abgrenzung zur staatlichen Einheitsschule. *Werner Simon* beschreibt gegenwärtige Entwicklungstendenzen des katholischen Religionsunterrichts in den ostdeutschen Bundesländern und interpretiert die in diesem Zusammenhang begegnenden Optionen und Modelle als Ansätze einer kontextuell stimmigen schulischen religiösen Bildung.

Norbert Mette lenkt den Blick auf eine nicht nur für die Religionspädagogik bedeutsame soziale und politische Herausforderung: Kinderarmut in Deutschland als Armut von Kindern inmitten einer Wohlstandsgesellschaft. Der Beitrag beschreibt Erscheinungsweisen, Ursachen und Folgen von Kinderarmut sowie kirchliche und (praktisch-) theologische Reaktionen auf die sich zeigenden Dringlichkeiten.

Die hochschuldidaktische Aufgabe einer Elementarisierung der theologischen Lehre exemplifiziert der Beitrag von *Andreas Benk*, wenn er die Frage stellt und beantwortet: Welche Form der Theologischen Ethik braucht die Moralpädagogik?

Das Vorwort dieses Heftes gibt der Schriftleitung Gelegenheit, die Abonentinnen und Abonnenten der *Religionspädagogischen Beiträge* auf eine Änderung in den Bezugsbedingungen hinzuweisen. Entsprechend einem Beschluss des Vorstands der AKK werden Abonnementsverwaltung, Rechnungsstellung und Versand unserer Zeitschrift zukünftig durch den Buchdienst des Deutschen Katecheten-Vereins erfolgen. Einzelhefte sind weiterhin über die Schriftleitung erhältlich. Wir freuen uns auf eine konstruktive Zusammenarbeit mit dem DKV-Buchdienst!

Für die Zukunft plant die Schriftleitung die Erweiterung der Hefte um einen Rezensionssteil, in dem religionspädagogische Veröffentlichungen mit wissenschaftlichem Anspruch, insbesondere auch im Fach angefertigte Qualifikationsarbeiten, vorgestellt und besprochen werden sollen. Wir würden uns sehr freuen, wenn wir auch für dieses Vorhaben auf die Kooperationsbereitschaft und das Engagement zahlreicher Kolleginnen und Kollegen zählen dürften. Wie in anderen Fachzeitschriften üblich, werden die Autorinnen und Autoren der Rezensionen grundsätzlich durch die Schriftleitung selbst ausgewählt und angesprochen, unaufgefordert zugesandte Besprechungen werden nicht abgedruckt.

Abschließend möchten wir auf die formalen Hinweise zur Erstellung von RpB-Beiträgen aufmerksam machen, die auf der Innenseite des Rückumschlags abgedruckt sind und um deren Beachtung wir bitten, so dass ein möglichst homogenes Erscheinungsbild der Einzelbeiträge im Gesamt des jeweiligen Heftes gewährleistet werden kann.

Mainz, im Juli 2002

Werner Simon und Burkard Porzelt



Die Anschriften der Autorinnen und Autoren befinden sich auf S. 176.
Hingewiesen sei außerdem auf die Ausschreibung des Maria-Kassel-Preises auf S. 68.

ZA 4253

Dekonstruktion: ein neuer religionspädagogischer Schlüsselbegriff?

(*Ein Beitrag zur Diskussion um das Korrelationsprinzip*)

Mit großer Beharrlichkeit beherrscht der Begriff Korrelation die religionspädagogische Diskussion seit einem Vierteljahrhundert. Standen die Fachpublikationen der ausgehenden 1970er und der beginnenden 1980er Jahre im Zeichen einer Fundierung von Korrelation als Leitmotiv religionspädagogischer Theorie und Praxis, erhoben sich am Ende der 1980er und noch mehr am Beginn der 1990er Jahre kritische Stimmen, die nach der Tragfähigkeit einer korrelativen Didaktik vor dem Hintergrund großer Umwälzungen auf politischem (Zusammenbruch der Sowjetunion, Wiedervereinigung Deutschlands), sozialem (Wandel zur Informationsgesellschaft) und religiösem Gebiet (weiterer Rückgang kirchlicher Religiosität und kirchlichen Einflusses) fragten. Die angestoßene Diskussion hat nichts von ihrer Aktualität verloren: Korrelation ist auch heute noch ein Fokus religionsdidaktischer Auseinandersetzungen.

Der folgende Beitrag skizziert in einem ersten Teil in knappen Pinselstrichen die Ausformung des Korrelationsgedankens zu einem Leitprinzip der Religionsdidaktik. Ein zweiter Teil sichtet die vielfältigen Einwendungen, die gegen das Korrelationsprinzip erhoben wurden, und ordnet sie nach zentralen Gesichtspunkten. Der dritte Teil bringt das postmoderne Schlagwort 'Dekonstruktion' in die religionsdidaktische Diskussion ein und schlägt Dekonstruktion als einen Ansatz vor, der Korrelation – im Hegelschen Sinne – 'aufhebt'.

1. Korrelation als religionsdidaktisches Grundprinzip

1.1 *Zum Entstehungskontext der Korrelationsdidaktik*

Dass Korrelation zum Leitmotiv religionspädagogischer Theorie und Praxis werden konnte, verdankt sich einem Bündel verschiedener Faktoren. Davon seien drei kurz umrissen:

(1) Gesellschaftliche Umwälzungen

Gegen Ende der 1960er Jahre geriet der Religionsunterricht in eine schwere Krise. Großflächige gesellschaftliche Veränderungen trafen mit voller Wucht auf eine religiöse Unterweisung, die weitgehend noch den Geist der materialkerygmatischen Katechese atmete. Typisch für einen solchen Unterricht war die große Kluft zwischen den im Lehrplan ausgewiesenen Inhalten der Glaubensverkündigung auf der einen und den Interessen der Schüler(innen) auf der anderen Seite. Diese Diskrepanz trug wesentlich dazu bei, dass der Religionsunterricht von zahlreichen Schüler(inne)n als „unbeliebtes Fach“¹ empfunden wurde, dem sie den Rücken kehrten.

Als Reaktion auf die defizitäre Lage des Religionsunterrichts und eine bedenkliche Abmeldewelle entstanden in rascher, geradezu hektischer Folge verschiedene religionsdidaktische Entwürfe. Unter ihnen erlangte das Konzept des problemorientierten Religionsunterrichts eine besondere Bedeutung, da es erstmals in der Geschichte des Religi-

¹ Vgl. Havers, Norbert, *Der Religionsunterricht – Analyse eines unbeliebten Fachs*, München 1972.

onsunterrichts den Schüler und seine Probleme als eigenständige didaktische Größe gegenüber dem theologischen Stoff in Anschlag brachte.

(2) Pädagogische Innovationen

Großen Einfluss auf die Entwicklung eines korrelativen Religionsunterrichts hatte die sich seit 1967 formierende Curriculumtheorie.² Sie stellte die bislang einseitige Konzentration auf den Inhaltsaspekt in Frage und lenkte den Blick auf Qualifikationen, die die Schüler(innen) in der Schule erwerben sollten, um ihr Leben jetzt und in Zukunft bewältigen zu können. Unter dieser Perspektive erschienen die herkömmlichen Lehrpläne, die sich in erster Linie als ein Organisationsschema zur Verteilung von – in ihrer Herkunft und Bedeutung nicht weiter problematisierten – Stoffen verstanden, dringend revisionsbedürftig. Die Curriculumentwicklung machte es sich zur Aufgabe, exakte Zusammenhänge zwischen Lernzielen, -inhalten und -situationen herzustellen, sie zu begründen und die Wirksamkeit ihrer unterrichtlichen Realisierung zu überprüfen.

Dieser pädagogische Umschwung traf in der Religionsdidaktik auf eine günstige Situation. Für den krisengeschüttelten Religionsunterricht erhoffte man sich von der Curriculumtheorie neue Wege einer Gestaltung und Begründung dieses Faches. Für die religionsdidaktische Lehrplanentwicklung ergab sich aus diesem allgemeindidaktischen Konzept eine dreifache Aufgabenstellung: die Analyse der Schülersituation, die Festlegung von Qualifikationen, die Schüler(innen) zur Bewältigung ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituation brauchen, und die Auswahl dazu passender Ziele, Inhalte und Lernprozesse. Im Hinblick auf die Entwicklung des Korrelationsgedankens in der Religionsdidaktik war damit ein Ansatz gegeben, der nicht nur auf den theologischen Stoff, sondern auch auf das Subjekt und seine konkrete Situation sowie den Zusammenhang beider Größen reflektierte.

(3) Theologische Umbrüche

Der Begriff Korrelation wurzelt in der Systematischen Theologie. Er wurde von dem protestantischen Theologen Paul Tillich eingeführt und steht ganz im Dienste seines Anliegen, Theologie und moderne Kultur in ein Gespräch zu bringen. Korrelation, von Tillich als „Methode“ bezeichnet, der Sache nach aber Grundprinzip seines theologischen Denkens, bezeichnet eine Wechselbeziehung zwischen der als *Frage* verstandenen existentiellen Situation des Menschen und der als *Antwort* aufgefassten christlichen Botschaft.³ In diesem Geschehen sind einerseits beide Pole autonome Größen, andererseits stehen sie zueinander in einem Verhältnis gegenseitiger Abhängigkeit, indem nämlich die Theologie die menschliche Frage auf eine mögliche religiöse Antwort und die theologische Antwort auf die tatsächlichen Fragen heutiger Menschen hin entfaltet.

Der Ansatz Tillichs wurde von Edward Schillebeeckx aufgegriffen und weiterentwickelt. Schillebeeckx buchstabierte zum einen die Korrelation zwischen Glaubensüberlieferung und menschlicher Existenz mit Hilfe der zu einem theologischen Schlüsselbegriff

² Vgl. Hilger, Georg / Kropač, Ulrich, Konzeptionelle Entwicklungslinien [der Religionsdidaktik], in: Hilger, Georg / Leimgruber, Stephan / Ziebertz, Hans-Georg, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 49-62, hier 57-60.

³ Vgl. Tillich, Paul, Systematische Theologie, Band I, Stuttgart ³1956, 73-83. 129-158.

avancierten Kategorie *Erfahrung*.⁴ In diesem Horizont erscheint die Überlieferung selbst als Erfahrung, genauer als Niederschlag jener Erfahrungen, die die Jünger mit Jesus gemacht hatten. Er hob zum anderen die unersetzbare Bedeutung der *aktuellen Situation* für das Verstehen der christlichen Offenbarung hervor: Gehalt und Sinn der Überlieferung erschließen sich immer nur in ihrer Beziehung zu den Erfahrungen heutiger Menschen. Schließlich modifizierte Schillebeeckx den Ansatz Tillichs dadurch, dass er die Korrelation zwischen den ursprünglichen Erfahrungen der Jünger mit Jesus und der aktuellen Situation des Menschen als *wechselseitigen kritischen* Prozess interpretierte. Danach fällt nicht nur vom Evangelium her ein kritisches Licht auf heutige Erfahrungen, sondern auch umgekehrt: Heutige Erfahrungen können zu einer Instanz werden, die einen kritischen Lichtkegel auf die Art richtet, wie das Wort Gottes zur Sprache gebracht wird.

Dass in der Religionspädagogik bzw. in der katholischen Theologie überhaupt ein Klima entstehen konnte, das es erlaubte, den von Tillich geprägten Religionsbegriff und den von ihm und Schillebeeckx verfochtenen Gedanken der Korrelation zu Eckpunkten eines neuen religionspädagogischen Ansatzes zu machen, hatte maßgeblich mit der anthropologischen Wende der Theologie zu tun. Für sie steht bekanntlich in besonderer Weise der Name Karl Rahner. Es war nicht zuletzt Rahners Neubestimmung des Verhältnisses von Natur und Gnade, die der religionspädagogischen Theoriebildung eine neue Weite und Tiefe eröffnete.⁵

1.2 Zur Entwicklung des Korrelationsprinzips in der Religionspädagogik

Der Grundlagenplan für die Sekundarstufe I von 1984 formuliert ein Verständnis von Korrelation, das in der Religionspädagogik allgemeine Akzeptanz erlangte. Danach sind religiöse Überlieferung und aktuelle Lebenswirklichkeit gleichberechtigte Größen, die in eine „kritische, produktive Wechselbeziehung“⁶ treten. Diese Wechselbeziehung ist *kritisch*, weil in ihr „Gegenwartserfahrungen geprüft und verändert werden, und weil zugleich die Glaubensüberlieferung in einem neuen Licht erscheint“; sie ist aber auch *produktiv*, „weil einerseits die Glaubensüberlieferung neue Lebenserfahrungen anstößt und andererseits die gegenwärtigen Erfahrungen die Glaubensüberlieferung neu befragen“⁷.

Der im Grundlagenplan niedergelegte Konsens war das Ergebnis eines fast 15 Jahre währenden Ringens um den genauen Inhalt des Korrelationsgedankens.⁸ Frühe Spuren einer Rede von Korrelation im religionspädagogischen Kontext weisen auf das Jahr 1970 zurück; der Gedanke einer kritischen Wechselbeziehung zwischen den Größen

⁴ Vgl. Schillebeeckx, Edward, *Erfahrung und Glaube*, in: CGG 25, 1980, 73-116.

⁵ Vgl. Baudler, Georg, *Göttliche Gnade und menschliches Leben. Religionspädagogische Aspekte der Offenbarungs- und Gnadentheologie Karl Rahners*, in: Vorgrimler, Herbert (Hg.), *Wagnis Theologie. Erfahrungen mit der Theologie Karl Rahners*, Freiburg/Br. u. a. 1979, 35-50, insb. 38.43.

⁶ Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.-10. Schuljahr. Revidierter Zielfelderplan, hg. von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, München²1985, 242.

⁷ Ebd., 243.

⁸ Vgl. Baudler, Georg, *Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen. Theorie und Praxis der Korrelation von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung auf der Grundlage von Symbolen und Sakramenten*, Paderborn u. a. 1984, 13-21.

Glaube und Leben lag damals aber noch fern. Das Tor zu einer korrelativen Didaktik stieß erst der Synodenbeschluss von 1974 auf, der in einer Konvergenzargumentation den Religionsunterricht in der Schnittlinie von pädagogischen und theologischen Begründungen verortete. Die von der Würzburger Synode geprägte Formel „Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden“⁹ darf als Präfiguration des Korrelationsgedankens gelten. Explizit und in programmatischer Absicht wurde der Begriff Korrelation im „Zielfelderplan für den Katholischen Religionsunterricht in der Grundschule“ von 1977 gebraucht.¹⁰ In diesem Lehrplan werden Offenbarung und Erfahrung als gleichberechtigte Pole ausgewiesen, die sich gegenseitig durchdringen und erhellen. Der christliche Glaube gibt Antworten auf die Fragen heutiger Menschen, er ist aber auch ein kritisches Korrektiv für ihre Erfahrungen. Das Problem, ob das kritische Potenzial der Korrelation auch in umgekehrter Richtung, also auf die christliche Überlieferung hin, wirken könne, sparte der Zielfelderplan aus. Mit dieser diffizilen Frage setzte sich die Brixener Jahrestagung des Deutschen Katecheten-Vereins 1979 auseinander. Dabei trat Edward Schillebeeckx für die Möglichkeit ein, dass gegenwärtige Erfahrungen Kritik am Modus menschlicher Rede über das Wort Gottes üben. Der bereits erwähnte Grundlagenplan von 1984 liegt auf dieser Linie, wenn er das kritische und produktive Moment einer Korrelation zwischen Glauben und Leben ausdrücklich auf beide Pole bezieht.

1.3 Korrelation in der Spannung zwischen religionsdidaktischer Theorie und Praxis

Seit der Veröffentlichung des Zielfelderplans für die Grundschule 1977 setzen offizielle Verlautbarungen, Richtlinien und Lehrpläne zum Religionsunterricht Korrelation als unterrichtliches Leitprinzip ganz selbstverständlich voraus. Dieser Konsens auf theoretischer Ebene darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Konkretisierung von Korrelation in der religionsunterrichtlichen Praxis mit vielfältigen Schwierigkeiten verbunden ist. Probleme zeigen sich schon bei der Konzeption didaktischer Materialien (z.B. Schulbücher). Zwar hat hier die breite Akzeptanz von Korrelation als Leitmotiv für den Religionsunterricht einen beachtlichen innovativen Schub freigesetzt, die konkrete Ausfaltung des Korrelationsgedankens erweist sich aber als schwierige Aufgabe. Dies gilt erst recht für Stundenentwürfe bzw. den konkreten Religionsunterricht.

Ein Problem besteht in der Notwendigkeit, den Begriff Korrelation inhaltlich zu füllen.¹¹ Was in Dokumenten zum Religionsunterricht abstrakt und univok Korrelationsprinzip genannt und als Grundbewegung des Unterrichts postuliert wird, erfordert in der Praxis ein Bündel von Korrelationsstrategien. Erfahrungen heutiger Kinder und Jugendlicher und die christliche Überlieferung werden beispielsweise nach dem Schema Frage – Antwort in Beziehung gesetzt. Sie können aber auch additiv, ethisierend, aktualisierend, kontrastierend, überbietend oder im Sinne einer Verfremdung aufeinander

⁹ Der Religionsunterricht in der Schule [Synodenbeschluss 1974], in: Gemeinsame Synode der Bischöfe in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg/Br. u.a. 1989, 123-152, hier 136.

¹⁰ Zielfelderplan für den Katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. Teil I: Grundlegung, hg. von der Zentralstelle für Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, München 1977.

¹¹ Vgl. Hilger, Georg, Korrelieren lernen, in: Hilger / Leimgruber / Ziebertz 2001 [Anm. 2], 319-329, hier 323f.

bezogen werden. Denkbar ist ferner eine Zuordnung beider Pole im Sinne einer komplementären Ergänzung oder die Suche nach Strukturanalogien zwischen ihnen.

Ein weiteres Problem artikuliert sich in der Frage, welche Rolle Lehrende und Schüler(innen) in einem korrelativen Religionsunterricht einnehmen. Ist es die Lehrerin, die Korrelationen vorgibt, nahelegt, anbietet, aufdeckt oder bezeugt? Oder geht es um die Schüler(innen), die eingeladen, angeregt und provoziert werden, ihre Erfahrungen und den christlichen Glauben zu korrelieren? Diese Alternative muss nicht exklusiv verstanden werden. Es bleibt aber je neu zu bestimmen, welches der beiden Momente „Instruktion durch Lehrende“ und „Konstruktion durch Lernende“¹² in einer konkreten Lernsituation stärker zur Geltung kommen soll.

Als drittes praktisches Problem ist die häufig zu beobachtende Erstarrung von Korrelation zu einem dreigliedrigen Schema namhaft zu machen.¹³ Zunächst werden Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler bewusst gemacht. Dann erfolgt eine Reflexion über humanwissenschaftliche Deutungsversuche dieser Erfahrungen. Das Angebot einer christlichen Sinndeutung soll schließlich den korrelativen Charakter der Religionsstunde verbürgen. Gerade der letzte Schritt aber wirkt im bisherigen Unterrichtsverlauf oft wie ein Fremdkörper oder degeneriert zur Phrase. Diese wie die vorher genannten Schwierigkeiten, Korrelation praktisch zu implementieren, haben Kritik an diesem Prinzip laut werden lassen.

2. Grundlinien der aktuellen Diskussion um die Korrelationsdidaktik

Gegen Korrelation als methodisches bzw. didaktisches Prinzip wurde eine Fülle von Einwendungen erhoben. Dabei zeigen sich erhebliche Unterschiede in der Wahrnehmung dessen, was an Korrelation kritikwürdig ist. Deshalb soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, die vorgetragenen Einsprüche zu kategorisieren. Dies geschieht nach drei Gesichtspunkten.

2.1 Kritik an der Gewichtung der beiden Pole 'Glaubensüberlieferung' und 'Gegenwartserfahrung'

Zwei gegensätzliche Vorwürfe werden an das Korrelationsprinzip adressiert: Zum einen wird die Frage gestellt, ob Korrelation die Erfahrungen junger Menschen als echte Größe berücksichtigt oder ob sie nicht primär an solchen Erfahrungen interessiert ist, die einer bestimmten theologischen 'Passform' genügen. Mit anderen Worten: Geht es in einem korrelativen Religionsunterricht wirklich um die Gegenwartserfahrung heutiger Schülerinnen und Schüler oder nicht vielmehr um „konstruierte Erfahrungsbereiche, zu denen man gelangt, weil sie von der Überlieferung her aufgebaut sind“¹⁴? Unter der Hand – so der Kern des Einwandes – zeichnet der Pol 'Tradition' dem als Korrelation bezeichneten Geschehen die bestimmenden Züge ein, der Pol 'Situation' bleibt unterbelichtet.

¹² Ebd., 324.

¹³ Vgl. Niehl, Franz W., Das offene Land vermessen. Über die innere Form des Religionsunterrichts, in: Hilger, Georg / Reilly, George (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 87-96, hier 89f.

¹⁴ Ziebertz, Hans-Georg, Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis, Weinheim 1994, 103.

Zum anderen werden Stimmen laut, die genau die gegenteilige Auffassung vertreten: Den Erfahrungen der Schüler(innen) werde ein unangemessener Stellenwert eingeräumt, der theologische Gehalt des Religionsunterrichts stehe in Gefahr, extrem ausgedünnt zu werden. Th. Ruster sieht den Religionsunterricht auf solchen Abwegen und zieht aus der von ihm konstatierten Fehlentwicklung folgende Konsequenz: „Das Erfahrungsdogma der Religionspädagogik muss [...] relativiert werden. Den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler ist in einer christlichen Religionspädagogik nicht mehr zu trauen.“¹⁵ Begleitet wird diese pointierte Position von der Forderung, die Fremdheit und Unableitbarkeit der göttlichen Offenbarung herauszukehren: Es gibt keinen Weg von der menschlichen Erfahrung zu dem sich in seiner radikalen Andersheit offenbarenden Gott. Damit aber ist die Wende zum Subjekt, Grundcharakteristikum schulischen Religionsunterrichts im Zeichen des II. Vaticanums und der Würzburger Synode, in Frage gestellt.

Ruster tritt für einen Religionsunterricht ein, der sich als „Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis“¹⁶ versteht. Bei diesem Ansatz bestimmt die „Logik des Gegenstands“ den unterrichtlichen Prozess. Dagegen besteht keine Notwendigkeit, die „Aneignungs- und Verstehensbedingungen [der Kinder] bei der Auswahl der Inhalte und den Formen der unterrichtlichen Vermittlung vorgängig zu berücksichtigen.“¹⁷ Die innere Form eines solchen Religionsunterrichts ist nicht Korrelation, sondern Konfrontation: Der Schüler trifft in der Bibel auf eine Welt, die ihm fremd ist, und er bekommt es mit Erfahrungen zu tun, die inkompatibel mit seinen eigenen sind.

Historisch gesehen wirkt in dem aufgeflamten Streit um die Gewichtung der Pole *Tradition* und *Situation* die Debatte um einen kerygmatischen oder einen problemorientierten Religionsunterricht nach. Aus diesem Dilemma sollte gerade das Prinzip der Korrelation als 'dritter Weg' herausführen. Damit ist aber der Kernpunkt des Streits noch nicht erfasst. Bei ihm geht es um ein ganzes Bündel fundamentaler theologischer Probleme.

Ohne auf die aktuelle Diskussion um Ruster näher einzugehen¹⁸, kann doch soviel gesagt werden, dass an seiner dezidierten Kritik am gegenwärtigen korrelativ ausgelegten Religionsunterricht ein Grundproblem deutlich wird, das die Religionspädagogik seit ihrer Konstitution als wissenschaftliche Disziplin am Beginn des 20. Jahrhunderts begleitet: die Frage nach dem zugrunde liegenden Offenbarungsverständnis. Für ein Offenbarungsmodell, das wie bei Ruster dem Geist der Barthschen Dialektik und dem in den Begriffen *Natur* – *Übernatur*/*Gnade* denkenden I. Vaticanum nahe ist, muss die

¹⁵ Ruster, Thomas, *Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion*, Freiburg/Br. u.a. 2000, 200.

¹⁶ Ruster, Thomas, *Die Welt verstehen „gemäß den Schriften“*. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis, in: rhs 43 (3/2000) 189-203, insb. 198-200.

¹⁷ Ebd., 201.

¹⁸ Vgl. hierzu Baudler, Georg, *Korrelationsdidaktik auf dem Prüfstand*. Antwort auf ihre praktische und theologische Infragestellung, in: rhs 44 (1/2001) 54-62; Halbfas, Hubertus, *Thomas Rusters „fällige Neubegründung des Religionsunterrichts“*. Eine kritische Antwort, in: rhs 44 (1/2001) 41-53; Englert, Rudolf, *Schief gewickelt? Zur theologischen Kritik an der gegenwärtigen Religionspädagogik*, in: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, 1/2001, 11-22.

menschliche Erfahrung zur Marginalie werden. Entscheidend ist hier einzig und allein die göttliche Offenbarung in ihrer Unverfügbarkeit.

Ein solches Offenbarungsverständnis geht auf Distanz zu einer anthropologisch gewendeten Theologie, die auf die Bedingungen reflektiert, unter denen Offenbarung vom „Hörer des Wortes“ (K. Rahner) vernommen werden kann. Es nimmt Abstand von einer Theologie, die existentiellen Erfahrungen des Menschen theologische Würde zuspricht, weil sie jenes Medium sind, in dem sich Gotteserfahrung ereignet.

Nicht zuletzt bestehen Beziehungen zwischen der jeweiligen Konzeption von Offenbarung und der Möglichkeit bzw. dem Stellenwert einer natürlichen Theologie. Der Offenbarungspositivismus Karl Barths etwa schließt eine natürliche Theologie aus. Es ist dem Menschen unmöglich, Spuren Gottes in der Schöpfung zu entdecken. Wo umgekehrt die Möglichkeit einer natürlichen Theologie eingeräumt wird, fällt ein positives Licht auf menschliche Erfahrungen. Sie werden zu einem Ort, dem Offenbarungsqualität zukommt.

Die Frage, wie ‘Glaubensüberlieferung’ und ‘Gegenwartserfahrung’ in korrelativen Prozessen gewichtet werden, ist – so eine knappe Bilanz – alles andere als eine religionsdidaktische Spitzfindigkeit. In ihr treffen (offenbarungs)theologische Grundentscheidungen aufeinander, die nicht nur das Verständnis von Religionsunterricht, sondern die Theologie als Ganzes betreffen.

2.2 Kritik am Modus der Verknüpfung der beiden Pole ‘Glaubensüberlieferung’ und ‘Gegenwartserfahrung’

Die unterschiedlichen Vorstellungen, welcher der beiden Pole in einer korrelativen Didaktik zu kurz gekommen sei und zukünftig stärker profiliert werden müsse, stehen in einem engen Zusammenhang mit der Frage, *auf welche Weise* beide Pole in Beziehung treten – vorausgesetzt, ein solcher Kontakt wird überhaupt als möglich und wünschenswert erachtet.

Ein *deduktiver Zugang* räumt der Überlieferung Vorrang ein und nimmt von da aus die heutige Lebenswelt in den Blick. *Induktiv* wird vorgegangen, wenn Erfahrungen heutiger Schüler(innen) methodisch den Ausgangspunkt bilden, von dem aus auf die Tradition zugegangen wird. Eine Variante dieser beiden Typen ist die „schlechte Induktion“¹⁹ bzw. die „verkappte Deduktion“²⁰, in der die Lebenssituation von Schülerinnen und Schülern zwar zur Sprache kommt, aber nicht viel mehr als Anknüpfungspunkt oder Anwendungsfall für ein Verfahren ist, das im Grunde deduktiv vorgeht.

Zur Überwindung der Alternative ‘Deduktion – Induktion’ schlagen A. Prokopf und H.-G. Ziebertz²¹ vor, Korrelation als Prinzip beizubehalten, sie jedoch „abduktiv“ zu konzipieren. Das bedeutet: Ansatzpunkt religiöser Lernprozesse ist der Pol ‘Lebenswelt’. Von ihm aus wird nun eine Beziehung zum Pol ‘Tradition’ so hergestellt, dass gefragt wird, welche christlich-religiösen Traditionselemente („das Allgemeine“) in den

¹⁹ Gabriele Miller nach Hilger, Georg, Korrelation als theologisch-hermeneutisches Prinzip, in: KBl 118 (1993) 828-830, hier 828.

²⁰ Prokopf, Andreas / Ziebertz, Hans-Georg, Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?, in: RpB 44/2000, 19-50, hier 27.

²¹ Vgl. Prokopf / Ziebertz 2000 [Anm. 20].

Aussagen Jugendlicher zu existentiellen Themen („Allgemeinheit des Besonderen“) enthalten sind. Bestimmt ein deduktives Vorgehen das Besondere vom Allgemeinen her, ein induktives das Allgemeine vom Besonderen, so sucht die Abduktion das Allgemeine in der Allgemeinheit des Besonderen auszumachen.

Anliegen der abduktiven Korrelation ist es, Korrelation erst gar nicht als ein Verfahren zu konstruieren, das eine Kluft zwischen Tradition und Situation voraussetzt, die dann entweder deduktiv oder induktiv überwunden werden muss. Abduktive Korrelation will vielmehr die immer schon vorhandene Verwobenheit zwischen Glaubensüberlieferung und persönlicher Erfahrung im Subjekt zutage treten lassen.

Es ist noch zu früh, um über die religionspädagogischen Konsequenzen des Abduktionsmodells zu befinden. Eine Stärke des Modells besteht sicherlich darin, dass es gewissermaßen Korrelationen en miniature aufdeckt, nämlich Beziehungen zwischen allgemeinen religiösen Traditionsbeständen und individuellen Erfahrungen in konkreten (existentiellen) Situationen. Fraglich bleibt, wie diese Erkenntnisse didaktisch ausgemünzt werden können. So ist zu klären, wie Lehren und Lernen grundsätzlich organisiert und wie speziell Lehrpläne, Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien konzipiert werden müssen, wenn sie dem Modell der abduktiven Korrelation Rechnung tragen sollen.

Noch von einem anderen Blickwinkel fällt auf den Modus, wie Glaubensüberlieferung und gegenwärtige Lebenswelt im Religionsunterricht korreliert werden, ein kritisches Schlaglicht. Dabei steht einmal die Frage im Raum, ob solche Korrelationen nicht künstlich und konstruiert sind, weil sie *unter den Bedingungen von Unterricht* geschaffen werden. Zunächst sind es ja die Schülerinnen und Schüler selbst, die Korrelationen zwischen dem Glauben, der ihnen an verschiedenen (Lern)Orten begegnet, und ihrem Leben herstellen; dies schließt auch das Misslingen von Korrelation ein.²² Wird Korrelation nun als methodisches Instrument im Unterricht eingesetzt, droht sie der Gefahr zu erliegen, „etwas didaktisch zu operationalisieren, was nur Geschenk, ‘Geschehen von woanders’ sein kann.“²³ So steht Korrelation in einer Spannung, die zur Zerreißprobe wird: Sie ist einerseits ein zutiefst subjektives und zugleich unverfügbares (‘gnadenhaftes’) Geschehen und soll andererseits doch im Rahmen eines didaktisch arrangierten Lernprozesses realisiert werden.

Zum anderen wird gegen Korrelation, die unter den Bedingungen von Schule stattfindet, vorgebracht, dass die Wechselbeziehung zwischen ihren Polen zu statisch sei und lediglich erstarrte Korrelationsmuster reproduziere. Gegenprogramm ist die pointierte Forderung: „Die Schüler sollen nicht Korrelationen lernen, sondern Korrelieren, das heißt Fragen, Suchen, Entdecken, Phantasieren, Erzählen usw.“²⁴. Aus dieser Mahnung spricht die Sorge, dass korrelative Prozesse ihre Dynamik verlieren. Sie können leicht zu Schablonen degenerieren, in denen auf eine Frage aus dem Leben eine Antwort aus

²² Vgl. Schmid, Hans, „Was Dir das Leichteste dünkt...“ Erschließung der Lebenswelt – Korrelation – Religionsunterricht, in: Hilger / Reilly 1993 [Anm. 13], 224-237, hier 235f.

²³ Beuscher, Bernd, Zurück zur Fragwürdigkeit! Der Rücktritt der Korrelationsdidaktik. Ein religionspädagogischer Fortschritt?, in: RpB 34/1994, 33-61, hier 59.

²⁴ Rolinck, Eberhard, Weggefährten unserer Schüler? Ein Gespräch zwischen zwei Religionslehrern, in: Hilger / Reilly 1993 [Anm. 13], 58-64, hier 61.

dem Glauben gegeben wird. Dies ist das Gegenbild zu einem Korrelationsverständnis, das Korrelation als eine Suchbewegung begreift, die gerade dadurch dynamisch und unabschließbar bleibt, dass sie in tradierten Glaubensinhalten nicht nur Antworten, sondern zugleich Anstöße zu neuen existentiellen Fragen erkennt.²⁵

2.3 Kritik am Status von Korrelation als methodischem bzw. didaktischem Prinzip

Ein Hauptvorwurf an Korrelation, soweit sie als methodisches bzw. didaktisches Prinzip Geltung beansprucht, lautet, dass sie von einer Kluft zwischen Glaubensüberlieferung und Gegenwartserfahrungen ausgehe bzw. diese erst künstlich schaffe, um sie dann unter den Bedingungen schulischen Unterrichts zu überwinden. Diese Kritik wird von verschiedenen Seiten geäußert, wobei sie jeweils unterschiedlich akzentuiert ist.

H. Halfbas beispielsweise erhebt Einspruch gegen die für korrelativen Unterricht typische Parallelisierung von anthropologischer und theologischer Dimension. An die Stelle eines Dualismus von Tradition und Erfahrung müsse ein konsequent anthropologischer Ansatz treten. Halfbas verlangt, Erfahrungen ernst zu nehmen und sie im Horizont einer christlichen Mystik in ihrer Tiefe zu erschließen.²⁶

Die vielfach bestätigten Klagen aus der Praxis des Religionsunterrichts, dass „eine christliche Deutung der Erfahrungswelt der Schüler an deren Fragen vorbeigeht“²⁷, bestätigt G. Reilly in seiner Vermutung, dass die Korrelationsdidaktik nicht praxisfähig ist. Worin liegt die Ursache für ihr Versagen? Reilly versteht Korrelation als eine Grundbewegung des Glaubens, in der Offenbarung bzw. Glaube und Erfahrung aufeinander bezogen werden. Die Reflexion auf diese Korrelation fällt in den Bereich der Fundamentaltheologie. Für Reilly besteht das Kernproblem der Korrelationsdidaktik nun darin, dass „die didaktische Grundstruktur des Religionsunterrichts [...] von einer systematisch-theologischen Reflexion über das Verhältnis von Glaube/Offenbarung und Erfahrung abgeleitet [wird]“.²⁸ Diese Deduktion ist tatsächlich problematisch, allerdings nicht deshalb, weil sich die Religionspädagogik damit von Vorgaben der Systematischen Theologie abhängig machen würde, wie Reilly meint.

Reillys Anfrage an die Praxisfähigkeit der Korrelationsdidaktik wird bei R. Englert zu einem „Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang“²⁹. Englert begreift Korrelation als einen „Versuch, die Grundbewegung christlichen Glaubenslebens nachzuzeichnen.“³⁰ Dieses Unterfangen ist dann vom Scheitern bedroht, wenn Schülerinnen und Schüler die christliche Praxis nicht mehr konkret erfahren. Erschwerend kommt hinzu, dass Korrelation unter den Bedingungen von Unterricht zu einem konstruierten Geschehen gerät,

²⁵ Vgl. Beuscher 1994 [Anm. 23], 60.

²⁶ Vgl. Halfbas, Hubertus, Wer sind unsere Schülerinnen und Schüler? Wie religiös sind sie?, in: KBl 116 (1991) 744-753, hier 750.

²⁷ Reilly, George, Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig?, in: Hilger / Reilly 1993 [Anm. 13], 16-27, hier 16.

²⁸ Ebd., 20.

²⁹ Englert, Rudolf, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: Hilger / Reilly 1993 [Anm. 13], 97-110, hier 97; vgl. auch Englert, Rudolf, Korrelation(sdidaktik). Bilanz und Perspektiven, in: RpB 38/1996, 3-18; ablehnend Baudler 2001 [Anm. 18], der von einem „*katechetischen Missverständnis der Korrelationsdidaktik*“ (ebd., 55) bei Reilly, Englert u.a. spricht.

³⁰ Englert 1993 [Anm. 29], 103.

das künstlich in Beziehung setzt, was im christlichen Existenzvollzug miteinander verschmolzen ist.

Der letztgenannte Aspekt wurde von G. Hilger vertieft. So sehr Korrelation ein theologisch-hermeneutisches Prinzip von unbestrittener Bedeutung ist, so wenig ist mit ihm zugleich eine Didaktik gegeben. Eine Religionsdidaktik „muß resolut von der Praxis des Lernens und Lehrens mit all seinen Bedingungen, Faktoren und Interaktionsformen ausgehen und Position beziehen zu einem Bildungsverständnis.“³¹ Es reicht also nicht, ein theologisches Prinzip zu einer Didaktik zu stilisieren.

3. Welche Zukunftschancen hat das Korrelationsprinzip? – Korrelation und Dekonstruktion

Die Anfragen an das Korrelationsprinzip sind unterschiedlich zu gewichten. Gegensätzliche Einwendungen, z.B. dass der Pol 'Glaubensüberlieferung' bzw. der Pol 'Lebenssituation' überrepräsentiert sei oder dass Korrelation induktiv bzw. deduktiv betrieben werde, relativieren sich wechselseitig; möglicherweise sagen sie mehr über die konkret beobachtete Situation oder die theologische Position des Kritikers als über ein Versagen des Korrelationsprinzips auf breiter Front. Abgesehen von solchen neutralisierenden Effekten trifft jedoch die vorgetragene Kritik Korrelation als didaktisches Prinzip im Zentrum. Aus gutem Grund wurde deshalb schon vor einigen Jahren vorgeschlagen, „den Begriff Korrelationsdidaktik vorerst nicht mehr zu benutzen.“³² Mittlerweile dürfte auch das durch die Vokabel „vorerst“ eingeräumte Moratorium abgelaufen sein.

Allerdings ist wenig geholfen, wenn das endgültige Ende von Korrelation als Leitprinzip des Religionsunterrichts festgestellt wird, ohne eine Richtung zu bezeichnen, in der sich die weitere Entwicklung vollziehen könnte. Im Folgenden soll daher skizziert werden, wie das nach einer Ablösung des Korrelationsprinzips entstehende Vakuum gefüllt werden könnte, ohne dessen berechnete Anliegen einfach ad acta zu legen.

Dieser Entwurf steht im Horizont einer bestimmten (offenbarungs)theologischen Vorentscheidung. Diese offenzulegen ist entscheidend, denn Abschnitt 2.1 hat deutlich gemacht, wie sehr die Beurteilung der Sinnhaftigkeit einer korrelativen Didaktik von einer entsprechenden (offenbarungs-)theologischen Positionierung abhängt. Der vorzustellende Ansatz ist einer anthropologisch gewendeten Theologie im Sinne Karl Rahners verpflichtet, die nach den Möglichkeitsbedingungen fragt, unter denen Offenbarung vernehmbar wird. Er anerkennt die Möglichkeit, Spuren der göttlichen Offenbarung in der Schöpfung, mithin in eigenen Erfahrungen zu entdecken ('natürliche Theologie'). Schließlich geht er davon aus, dass solche Erfahrungen eine kritische Kraft gegenüber der Art und Weise entfalten können, wie die göttliche Offenbarung zur Sprache kommt.

3.1 *Korrelation: Aufgabe der Theologie und Vollzug des Subjekts*

Mit einer Zurückweisung der Korrelationsdidaktik ist nicht gemeint, dass sich Korrelation für die Religionspädagogik erledigt hätte – im Gegenteil. Aus zahlreichen kritischen Stellungnahmen ist als Grundton herauszuhören, dass Korrelation ein theologi-

³¹ Hilger 1993 [Anm. 19], 830.

³² Ebd., 829.

ches Grundprinzip, mehr noch, eine „Grundbewegung christlichen Lebens“³³ ist, in der Tradition und Situation, Offenbarung und Erfahrung aufeinander bezogen werden. Wird diese Erkenntnis ernst genommen, ist für den Religionsunterricht zu fordern, dass er sich vor allem solchen theologischen Ansätzen öffnet, die *in sich* korrelativ angelegt sind. Dies kann nur gelingen, wenn Theologie im Allgemeinen und die Systematische sowie die Biblische Theologie im Speziellen wesentlich stärker als bisher Korrelation zur Grundform ihrer Reflexion machen. Was nach der herkömmlichen Korrelationsdidaktik bislang als Pol der Tradition bestimmt wurde, kann sich dann als Gebilde erweisen, das selbst schon korrelativ durchprägt ist.

Ähnliches gilt für den zweiten Pol der Korrelationsdidaktik, die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler. Der Ansatz einer abduktiven Korrelation hat mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass Schülerinnen und Schüler immer schon selbst – weitgehend unbewusst – Korrelationen zwischen Fragmenten der Tradition und ihren Erfahrungen herstellen. Dieser Ansatz kann sich auf religionssoziologische Befunde stützen, nach denen sich elementare menschliche Erfahrungen und religiöse Tradition nicht wirklich trennen lassen.³⁴ Aus theologischer Perspektive ist daran zu denken, dass Gegenwartserfahrungen Offenbarungscharakter zukommen kann. Menschen deuten besondere Ereignisse in ihrem Leben als Verweise auf eine transzendente Macht. Im Ringen um einen Ausdruck für solche Erfahrungen wird auf Bestände der jüdisch-christlichen Tradition zurückgegriffen, mithin eine Korrelation zwischen Situation und Tradition geschaffen. Korrelation ist damit ein Geschehen auf der Seite des Subjekts, das sich auch ohne organisierte Lernprozesse vollzieht. Derartige Korrelationen sichtbar zu machen, kritisch zu prüfen und mit anderen Korrelationen – gerade solchen aus der Tradition – zu vergleichen und zu konfrontieren, muss eine Aufgabe zukünftigen Religionsunterrichts sein. Blickt man wieder auf die herkömmliche Korrelationsdidaktik, ist somit festzuhalten, dass auch der Pol der Situation als ein Bereich ausgewiesen werden kann, der bereits, zumindest in Teilen, korrelativ strukturiert ist.

Religionsunterricht – so ein knappes Fazit – kann sich dem Phänomen der Korrelation nicht verschließen: Er hat es bei beiden Polen mit mehr oder weniger expliziten Korrelationen zu tun. Abweichend von der bisherigen Vorstellung wird nun aber dafür plädiert, Beziehungen zwischen diesen Polen *nicht* mehr als Korrelation zu begreifen. Die Begegnung und Bewegung zwischen Glaubensüberlieferung und Gegenwartserfahrung soll vielmehr – postmodern inspiriert – als eine *wechselseitige Dekonstruktion* von Text und Subjekt verstanden werden.

3.2 Dekonstruktion: komplexe Bewegungen zwischen Glaubenszeugnis und Subjekt

(1) Dekonstruktion als philosophischer und literaturwissenschaftlicher Topos
Dekonstruktion, ursprünglich im philosophischen Denken situiert, ist mittlerweile ein Schlagwort und Modebegriff geworden, der in viele Bereiche – Literatur, Kunst, Politik, Architektur und feministische Theorie, um nur einige zu nennen – Eingang gefunden hat. Im engeren Sinn wird mit Dekonstruktivismus eine philosophische Richtung bezeichnet, deren Hauptvertreter der französische Philosoph Jacques Derrida ist. Einen

³³ Englert 1996 [Anm. 29], 7.

³⁴ Vgl. Prokopf / Ziebertz 2000 [Anm. 20], 30.

Schlüssel zum Verständnis von Dekonstruktion (und des Œuvres Derridas überhaupt) stellen die 1967 in rascher Folge erschienenen epochalen Schriften „Die Stimme und das Phänomen“, „Grammatologie“ und „Die Schrift und die Differenz“ dar.³⁵ Die literaturwissenschaftliche Ausformung der Dekonstruktion ist vor allem ein Produkt der Rezeption Derridas in den Vereinigten Staaten.

Dekonstruktion vollzieht sich bei Derrida zunächst als Infragestellung des Strukturalismus.³⁶ Der Strukturalismus wendet sich dem Phänomen der Sprache zu. Sprache wird als ein komplexes System von Zeichen verstanden, das bestimmten Regeln folgt. Das strukturalistische Interesse richtet sich auf eine Analyse des systematischen Aufbaus der Sprache und der in ihr – unabhängig von Sprechersubjekten – existierenden Relationen zwischen sprachlichen Zeichen. Dekonstruktion enthüllt und entlarvt nun, dass Strukturbildung nur um den Preis eines Ausschlusses von Elementen vorgenommen werden kann, die nicht in das System passen. Indem diese nonkonformistischen, unterdrückten Elemente durch dekonstruktive Verfahren zur Geltung gebracht werden, erweist sich die Konstitution von Strukturen als brüchig. Im Aufdecken dessen, was verdrängt wurde, ereignet sich von innen her eine Auflösung der Struktur.

Derrida bleibt aber nicht bei einer Problematisierung des Strukturalismus stehen. Sein Verfahren der Dekonstruktion richtet sich auf die gesamte Tradition des westlichen Denkens. Derrida charakterisiert diese Denktradition als *logozentrisch*: Sie hat ihren bestimmenden Pol im Wort (logos) und in der Vernunft. Was sich nicht dieser begriffsfixierten, rationalistischen und auf Identität bedachten Systematik fügt, wird desavouiert und ausgegrenzt.

Die Ausrichtung auf das Denken des Einen und Identischen ist grundlegende Signatur der europäischen Philosophie seit Platon.³⁷ Vom Einen aus wird das Viele und Verschiedene zu erfassen versucht. Ausdruck dieser Denkbewegung ist die Begriffsbildung: Der Begriff fixiert das Allgemeine und spart zugleich das Differente aus. Derrida geht es darum, begriffliches und identifizierendes Denken auf ein Denken der Differenz hin auf- und umzubrechen. Die Differenz denken heißt darauf zu verzichten, das Andere durch den Gebrauch von Allgemeinbegriffen zu assimilieren und durch die Einordnung in allgemeine Bedeutungszusammenhänge seiner Individualität zu berauben. Für eine solche Philosophie der Differenz steht programmatisch der Neologismus *différance* – bereits in seiner Zeichengestalt und Semantik ein Fanal gegen begriffliches Denken.³⁸

Es wäre unzureichend, Dekonstruktion nur als Kritik an der abendländischen Vernunft zu deuten, denn als solche verbliebe sie ja ganz im Bannkreis eben dieser Rationalität.

³⁵ Derrida, Jacques, *La voix et le phénomène*, Paris 1967 (dt.: Frankfurt/M. 1979); ders., *De la grammatologie*, Paris 1967 (dt.: Frankfurt/M. 1974); ders., *L'écriture et la différence*, Paris 1967 (dt.: Frankfurt/M. 1972).

³⁶ Vgl. Dahlerup, Pil, *Dekonstruktion. Die Literaturtheorie der 1990er*, Berlin – New York 1998, 34f.

³⁷ Vgl. Kimmerle, Heinz, *Jacques Derrida zur Einführung*, Hamburg 2000, 17-19.

³⁸ *Différance* ist aus dem doppelsinnigen französischen Verb 'différer' gebildet, das 'anderssein' und 'aufschieben' bedeutet; durch die Endung '-ance' verharrt das Wort unentschieden zwischen Aktiv und Passiv in einer „medialen Form“; vgl. Köpper, Anja, *Dekonstruktive Textbewegungen. Zu Lektüreverfahren Derridas*, Wien 1999, 29f.

Sie wäre nur ein „Fall von metaphysischer Wiederaneignung“³⁹ unter negativem Vorzeichen. Dekonstruktion geht es vielmehr um ein Aufbrechen eines logozentrischen Sprechens und Schreibens, um ein Aufzeigen des Marginalen und Verdrängten des metaphysischen Systems und um ein Entlarven jener sprachlichen Mechanismen, die solche Ausschlüsse bewerkstelligen.⁴⁰ Mit diesem Anliegen begibt sich Derrida aber in ein unaufhebbares Dilemma: Es gilt, eine von der Tradition der europäischen Philosophie metaphysisch geprägte Sprache zu kritisieren und zu demontieren – mit und innerhalb genau dieser totalisierenden Sprache: eine Situation, die an Münchhausen erinnert, der sich am eigenen Schopfe aus dem Sumpf zieht.

Ist Dekonstruktion eine allgemeine Methode? Diese Frage ist zu verneinen, steckt doch im Begriff der Methode selbst schon ein Reduktionismus mit Totalitätsanspruch, der sich darin äußert, nicht die Besonderheit eines Gegenstands, sondern seine allgemeinen Strukturen zur Geltung bringen zu wollen.⁴¹ Auf der anderen Seite ist Dekonstruktion kein rein individuelles Unterfangen. Derrida gesteht zu, dass sich die Dekonstruktion eines Texts in Regeln niederlegen lässt, die bedingt übertragbar sind. Für Derrida kommt alles darauf an, den *Kontext* des zu dekonstruierenden Texts zu beachten. Daraus folgt, dass Regeln für die Dekonstruktion eines bestimmten Texts nur mit Einschränkungen auf einen anderen Text angewandt werden können, weil dieser in einen Kontext eingebettet ist, der sich vom Kontext des ursprünglichen Texts unterscheidet. Dekonstruktionen sind also nicht regellos; andererseits besitzen ihre Regeln nur eine relative Allgemeinheit. Engelmann beschreibt Dekonstruktion als „ein bewegliches, sich jeweiligen Kontexten anpassendes Lesen (Handeln), das auf diese Art eine Alternative zum totalisierenden Zugriff allgemeingültiger Methoden entwickeln will“⁴². Ein dekonstruktives Vorgehen verbindet zwei gegensätzliche Momente: ein ‘destruktives’, das auf die Auflösung (vermeintlich) fester Strukturen zielt, und ein ‘konstruktives’, das den Aufbau neuer Zusammenhänge intendiert.

Vereinfachend könnte man Dekonstruktion als ein Plädoyer verstehen, soweit als möglich auf einen Umgang mit Texten zu verzichten, der ihnen Gewalt antut „im Sinne einer Zurichtung und Reduktion auf die eigenen Begriffe, die man für die Lektüre mitbringt und an den Text heranträgt“⁴³. Ebenso ist dem Ziel zu entsagen, dem Text einen verborgenen letzten Sinn entnehmen zu wollen. Eingebunden in einen Kontext, der auf den Text ausstrahlt, wird dieser zu einem Gebilde, das sich gewissermaßen im flüssigen Aggregatzustand befindet. Entsprechend ist Sinn beweglich, indeterminiert und immer nur vorläufig.

Lektüre im Zeichen von Dekonstruktion sensibilisiert für Vielfalt und Differenz. Sie nimmt achtsam die Ränder eines Texts – seinen Kontext – in den Blick und ermöglicht dadurch seine Dezentrierung. Mit dem Verschwinden einer Unterscheidung von Text-

³⁹ Ebd., 23.

⁴⁰ Vgl. ebd., 11f.

⁴¹ Vgl. Engelmann, Peter, Einführung. Postmoderne und Dekonstruktion. Zwei Stichwörter zur zeitgenössischen Philosophie, in: ders. (Hg.), Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart, Stuttgart 1990, 5-32, hier 22-26.

⁴² Ebd., 27.

⁴³ Ebd., 30.

mitte und Peripherie kann nun Licht auf die ganze Fülle des Gesagten und Ungesagten, des Geahnten, des Verborgenen und Verdrängten fallen.

(2) Dekonstruktion: religionspädagogisch gewendet

Das innovative Potenzial, das im Dekonstruktivismus steckt, könnte für die Religionspädagogik fruchtbar gemacht werden. Wenn Dekonstruktion im Folgenden als Methode oder Verfahren bezeichnet wird, ist präsent zu halten, dass damit kein bestimmtes System von Regeln zum Umgang mit Texten gemeint ist. Dekonstruktion ist eher im Sinne von Weg (vgl. die griechische Wurzel des Worts 'Methode'), Zugang oder Denkfigur zu verstehen; sie will einen spezifischen *Modus* des Herangehens an Texte kennzeichnen. Dekonstruktion könnte sich als ein Ansatz erweisen, Korrelation im Sinne Hegels 'aufzuheben', d.h. zugleich abzuschaffen, zu bewahren und zu überbieten.

'Dekonstruktion' ist ein Kunstwort. In ihm sind die beiden Substantive 'Destruktion' und 'Konstruktion' zu einem neuen, paradoxalen Begriff verschmolzen. 'Destruktion' und 'Konstruktion' sind auch die beiden Momente der als Dekonstruktion bezeichneten Methode der Textarbeit. Als 'destruktiv' soll ein Textzugang verstanden werden, der sich in einer Spiralbewegung immer neuer Fragen in einen Text hineinarbeitet. Dazu ist ein feines Sensorium verlangt: Es gilt, in die Tiefen eines Texts hinabzuhören, seine Ambivalenzen aufzuspüren, ohne sie vorschnell in Eindeutigkeiten zu überführen, und Dunkelheiten zu respektieren, die sich dem Licht der erkennenden Vernunft verweigern. Dekonstruktion vernimmt die subtilen Schwingungen eines Texts und entdeckt hinter- und untergründige Sinnschichten. Dekonstruktion in ihrer destruktiven Wirkung kann als Fragenkaskade ausgelegt werden, die in unergründliche Tiefen stürzt: Fortlaufend werden Fragen an den Text gestellt, und wenn Antworten gefunden werden, gelten sie nur als vorläufige Lösungen, die den Ausgangspunkt für neue Fragen bilden.

Dekonstruktion besitzt aber auch eine konstruktive Komponente. Bei ihr geht es darum, gefundene Sinnpotenziale des Texts zu neuen Sinngebilden zusammzusetzen oder sie mit anderen Texten probeweise und spielerisch in Interferenz zu bringen. Dadurch sollen neue, ungewöhnliche, zum Nachdenken anregende Arrangements ermöglicht werden.

Für die Verwendung von Dekonstruktion in religionspädagogischen Kontexten ist es entscheidend, dass Dekonstruktion als ein Verfahren bestimmt wird, das nicht nur vom Subjekt zum Text geht, sondern auch den umgekehrten Weg einschlägt. Auch das Subjekt soll dekonstruiert, d.h. einer Doppelbewegung ausgesetzt werden: Der Text stellt dem Rezipienten Fragen, mehr noch, stellt ihn selbst in Frage; zugleich aber erschließen sich ihm vom Text her noch nicht wahrgenommene Horizonte und Wege der Hoffnung.

Einen bevorzugten Platz könnte Dekonstruktion im biblischen Lernen einnehmen.⁴⁴ Als Zugang des Subjekts zum Text realisiert sich Dekonstruktion im Suchen und Fragen, im Wechsel von Perspektiven und in der Kombination des Texts mit neuen Kontexten. Sie anerkennt die Fremdheit des biblischen Texts und hält seine irritierenden Momente aus. Als Weg vom Text zum Subjekt wirkt Dekonstruktion gleichfalls provokativ und kon-

⁴⁴ Vgl. Kropač, Ulrich, Biblisches Lernen, in: Hilger / Leimgruber / Ziebertz 2001 [Anm. 2], 385-401, insb. 393-401.

struktiv: provokativ, weil sie die selbstgeschaffenen Bilder des Subjekts von sich, von anderen, von der Welt und von Gott gründlich erschüttert; konstruktiv, weil sie eingefahrene Denk- und Handlungsmuster aufbricht und auf neue Möglichkeiten hin öffnet.

Dekonstruktion nimmt die Kritik, die am Korrelationsprinzip geäußert wurde, ernst und versucht, die aufgedeckten Schwächen zu überwinden:

- Dekonstruktion setzt nicht bei der problematischen Kluft zwischen Glauben und Leben an, sondern gestaltet sich als spannungsvolle Beziehung zwischen dem Schüler und dem Text. Dabei darf vorausgesetzt werden, dass auf beiden Seiten immer schon Korrelationen vollzogen wurden (vgl. 3.1).
- Dekonstruktion gibt das Anliegen einer kritisch-produktiven Wechselwirkung nicht preis. Sie intensiviert diese Interferenz, weil ihr destruktives Moment stärker ist als das kritische, ihr konstruktives stärker als das produktive in korrelativen Prozessen.
- Dekonstruktion trägt dem Vorwurf Rechnung, dass Korrelation oft zu starr und zu konstruiert ist. Typisch für Dekonstruktion ist eine unaufhörliche Dynamik: Sie ist gewissermaßen 'prozessorientiert' und nicht 'ergebnisorientiert'.
- Dekonstruktion anerkennt die Fremdheit eines Texts und schützt ihn vor einer Kategorisierung durch vorgegebene Sinnschemata. Sie ist daher in der Lage, auch Anliegen einer „Konfrontationsdidaktik“ (H.-J. Silberberg) aufzunehmen.

Methodisch lässt sich die wechselseitige Dekonstruktion von Text und Subjekt nicht in eine lineare Abfolge zerlegen. Indem der Rezipient Fragen an den Text stellt, kann seine eigene Erfahrungswelt fraglich werden; indem der Text in neue Kontexte gerückt wird und so bislang ungeahnte Sinnzusammenhänge erkennen lässt, können sich auch dem Rezipienten ungewohnte Perspektiven auf tun. Dazu ist es erforderlich, die breite Palette textinterpretierender Verfahren voll auszuschöpfen. In besonderer Weise ist an historisch-kritische, an linguistische, an tiefenpsychologische und an interaktionale Auslegungsverfahren zu denken.⁴⁵ Die Differenzierung der Methoden nach dem Dreischritt der interaktionalen Bibelauslegung: *auf den Text zugehen, vom Text ausgehen, über den Text hinausgehen* bietet ein hilfreiches Raster für die Auswahl geeigneter Verfahren zur Arbeit mit (biblischen) Texten.⁴⁶ Die Reihenfolge dieser Schritte ist bei einer dekonstruktiven Arbeitsweise aber nicht verbindlich.⁴⁷

Kurz zusammengefasst: Dekonstruktion im religionspädagogischen Kontext beansprucht keine universale Geltung als didaktisches Prinzip. Innerhalb des Religionsunterrichts eignet sie sich als Verfahren, Begegnungen zwischen Texten der Glaubensüberlieferung, insbesondere der Bibel, und Schüler(innen) zu ermöglichen. Dekonstruktion betritt kein völliges Neuland, setzt aber andere Akzente als Korrelation. Ihre Pole sind nicht mehr Glaube und Leben, sondern *Text* und *Subjekt*. Die sich zwischen ihnen abspielenden Bewegungen sind radikaler, gewissermaßen respektloser als bei der Korrelation. Mehr denn je geht es um ein Fragen bis an die Grenzen, um Irritation und Ver-

⁴⁵ Vgl. Berg, Horst K., *Ein Wort wie Feuer. Wege lebendiger Bibelauslegung*, München – Stuttgart 1998.

⁴⁶ Vgl. Vogt, Theophil, *Bibelarbeit. Grundlegung und Praxismodelle einer biblisch orientierten Erwachsenenbildung*, Stuttgart u.a. 1985, 94-130; Berg, Sigrid, *Kreative Bibelarbeit in Gruppen. 16 Vorschläge*, München – Stuttgart 1991.

⁴⁷ Zu einem Beispiel dekonstruktiver Bibelarbeit vgl. Kropač 2001 [Anm. 44], 399-401.

fremdung. Zugleich sollen auf beiden Seiten konstruktive und imaginative Kräfte ihre Wirkung entfalten, um neue Wirklichkeiten zu entwerfen und in Gang zu setzen. Dies kann gewagt werden im Vertrauen auf einen Gott, der sich offenbart hat, dessen Offenbarung sich in der Gegenwart je neu erschließt und der in seiner Offenbarung Zukunft verbürgt.

Abduktive Korrelation als Ausweg aus korrelationsdidaktischen Aporien?

// Zu einem religionsdidaktischen Neuansatz

Seit geraumer Zeit steht die Korrelationsdidaktik im Kreuzfeuer heftigster Auseinandersetzungen. Sieht man einmal von der radikalen Absage Thomas Rusters ab, der in der ehrwürdigen Tradition innertheologischer Religionskritik entschieden für die Entzerrung von Gott und Religion plädiert und infolgedessen religionspädagogisch das postkorrelative Zeitalter einläutet¹, hält man dennoch grundsätzlich am Grundanliegen des Korrelationsgedankens fest. Nur wenn Glaube und Leben, Offenbarung und Erfahrung in eine kritisch-produktive Wechselwirkung träten, wären Glaubenlehren und Glaubenlernen in der Spätmoderne überhaupt noch möglich.² Gibt es also am korrelativen Ansatz „in der Sache bis heute nichts Gravierendes auszusetzen“³, so mehren sich dennoch jene Stimmen, die die Wechselseitigkeit von Glaube und Erfahrung entweder durch eine latente offenbarungstheologische Deduktion oder durch eine erfahrungsgeleitete Induktion bedroht sehen. Während die erste Position die lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in ihrer religionspädagogischen Würde dadurch zurückdrängt, dass sie diese lediglich als Feld der Vermittlung vorgefertigter Glaubensinhalte betrachtet, lässt die zweite Position das spezifische Profil des Glaubens gerade in Zeiten eines unübersichtlichen weltanschaulichen Pluralismus eigentümlich verblassen. Nicht selten wird die unkritische Anpassung der Glaubenstradition an die Lebenswelt zum Kriterium eines gelungenen Glaubenlernens und -lehrens erklärt. Um diesen vielfältigen Schwierigkeiten zu wehren, gab es bereits diverse Rettungsversuche, die das korrelationsdidaktische Anliegen etwa als „Kontextuelle Religionsdidaktik“ oder als „Dialogisch-kreative Religionsdidaktik“ kritisch fortschreiben wollten.⁴

In diesem Zusammenhang steht nun auch das ebenso weit ausholende wie tiefgreifende Konzept einer abduktiven Korrelationsdidaktik: weit ausholend insofern, als dieses Konzept aus einem am Lehrstuhl für Religionspädagogik und -didaktik des Religionsunterrichts in Würzburg durchgeführten Forschungsprojekt „Korrelation von christlich-religiöser Tradition und individueller religiöser Semantik“ erwächst und dabei neben theologisch-religionspädagogischen Ansätzen auf sozialwissenschaftliche Theorien sowie auf eine gegenstandsbezogene Kombination von qualitativ-empirischen wie herme-

¹ Ruster, T., *Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion* (QD 181), Freiburg/Br. 2000, 198-201

² Aus der Fülle der Literatur nur Hilger, G., *Korrelieren lernen*, in: ders. / Leimgruber, St. / Ziebertz, H.-G., *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001, 319-329; dort auch Literaturangaben.

³ Englert, R., *Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang*, in: Hilger, G. / Reilly, G. (Hg.), *Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend - Schule - Religion*, München 1993, 97-110, hier 102.

⁴ Vgl. Bubolz, G., *Kontextuelle Religionsdidaktik - Oder der fachdidaktische Ansatz*, in: *Akzente Religion*, hg. v. Bubolz, G. / Tietz, U., Düsseldorf 1999, 6-16; Boschki, R., *Dialogisch-kreative Religionsdidaktik*, in: *KBl 123* (1/1998) 13-23; ferner Seeliger, M., *Standortbestimmung des Religionsunterrichts durch Konzepte oder Rezepte? Neuere religionspädagogische Literatur*, in: *ThRv* 96 (2/2000) 91-104.

neutischen Methoden zurückgreift; tiefgreifend, weil man auf nichts Geringeres zielt als auf die Neukonzeptionierung der Korrelationsdidaktik als „Beitrag für eine pluralitätsfähige Religionspädagogik“⁵, die als erfahrungswissenschaftliche theologische Disziplin etabliert werden soll. Dabei bietet der Abduktionsgedanke das hermeneutische Gerüst für eine neugestaltete Korrelationsdidaktik, die nunmehr „beiden, Tradition und Erfahrung, aber vor allem den Religion (er)-lebenden Schüler(-innen) eine adäquate Plattform bietet.“⁶

Allerdings könnte sich der Einwand erheben, ob die so dezidiert auf die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler methodisch konzentrierte abduktive Korrelationsdidaktik nicht lediglich unter anderem Etikett die selbst beschworene induktive Tendenz mancher religionspädagogischer Ansätze aktualisiert und damit in die von ihr selbst diagnostizierten Aporien verfällt. Genauer: Wie will sie sich schützen vor den im gegenwärtigen Klima der Religionsfreundlichkeit grassierenden religionsförmigen Tendenzen in den lebensweltlichen Erfahrungen, die die Substanz der Gottesrede und damit auch das Glaubenlehren und Glaubenlernen von innen heraus zu überformen drohen?⁷

Um hier klarer zu sehen, muss zunächst dieses Abduktionskonzept näher charakterisiert werden (1), um es nach der Analyse seiner erkenntnistheoretischen wie hermeneutischen Voraussetzungen (2) schließlich einer kritischen Diskussion zu unterziehen (3).

1. Die Neubestimmung einer schülerorientierten Religionspädagogik durch die abduktive Korrelationsdidaktik

H.-G. Ziebertz und seine Schüler entwickeln die abduktive Korrelationsdidaktik vor dem Hintergrund einer Interpretation der Säkularisierungsthese, die sich von ihren empirischen Voraussetzungen her sowohl durch deren eigene qualitativ-empirische Forschungen als auch durch die Resultate der neuesten Shell-Studie erhärten lässt.⁸ Wenn 'Religion' nach einer Definition P. Tillichs das ist, was uns unbedingt angeht⁹, dann sind Phänomene wie Konsum, Mode, Musik oder auch Sport und Fitness für die Jugendlichen zu Orten einer spätmodernen Transzendenz Erfahrung und ihrer „unsichtba-

⁵ Heil, St. / Prokopf, A. / Ziebertz, H.-G., Schülerorientierung und korrelative Professionalität. Konsequenzen einer abduktiven Korrelationsdidaktik, in: Mendl, H. / Schiefer Ferrari, M. (Hg.), Tradition – Korrelation – Innovation. Trends der Religionsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart (FS Fritz Weidmann), Donauwörth 2001, 162-174, hier 169.

⁶ Prokopf, A. / Ziebertz, H.-G., Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?, in: Rpb 44/2000, 19-50, hier 46.

⁷ Höhn, H.-J., Gegen-Mythen. Religionsproduktive Tendenzen der Gegenwart (QD 154), Freiburg/Br. 1994; Kochanek, H. (Hg.), „Ich habe meine eigene Religion“, Zürich 1999; Grümme B., „Leuchte auf, mein Stern Borussia“: Fußball als Religion, in: rhs 44 (3/2001) 170-179.

⁸ Vgl. Fischer, A. u.a., Hauptergebnisse, in: Deutsche Shell (Hg.), Jugend 2000, Bd. 1, Opladen 2000, 11-21, hier 20f.; Fritzsche, Y., Moderne Orientierungsmuster: Inflation am 'Werthimmel', in: ebd., 93-156; Fuchs-Heinritz, W., Religion, in: ebd., 157-180; Tzscheetzsch, W. / Ziebertz, H.-G., (Hg.), Religionsstile Jugendlicher und moderne Lebenswelt, München 1996; Ziebertz, H.-G., Religion, Christentum und Moderne. Veränderte Religionspräsenz als Herausforderung, Stuttgart u.a. 1999; ders., God in modern individualized religiousness?, in: ders. / Schweitzer, F. / Häring, H. / Browning, D. (Hg.), The human Image of God, Leiden 2000, 329-346; Porzelt, B., Jugendliche Intensivverfahren. Qualitativ-empirischer Zugang und religionspädagogische Relevanz, Graz 1999; Porzelt, B. / Güth, R. (Hg.), Empirische Religionspädagogik. Grundlagen – Zugänge – Aktuelle Projekte, Münster u.a. 2000.

⁹ Vgl. Tillich, P., Gesammelte Werke, Bd. 5, Stuttgart 1969, 41.

ren Religion“ (Th. Luckmann) geworden.¹⁰ Jedoch geht die Reichweite der These Ziebertz' über diese religiöse Überhöhung endlicher Phänomene weit hinaus. Sie versucht den Nachweis zu führen, dass in den pluralen Erfahrungswelten der Jugendlichen und in deren eigener, individueller Semantik bereits Glaubenstradition je schon korrelativ eingeschmolzen sei. Dabei argumentiert sie vor dem Hintergrund eines universalen wie konstruktivistisch-handlungstheoretisch eingefärbten Religionsbegriffs. Unter Rückgriff auf religionssoziologische Forschungen ist Religion danach latent „strukturell sozialpsychologisch im menschlichen Bewußtsein“ vorhanden.¹¹ Religionspädagogisch führt diese strukturelle Gegenwart von Religion im Subjekt dazu, dass Religion nicht erst aus Glaubensinhalten deduziert oder aus der Lebenswelt induziert werden muss. Das Subjekt des Glaubenlernens wird keineswegs als passiver Rezipient vorgegebener Sinnangebote rein rezeptiv gedacht, sondern als aktiv-rekonstruierendes Subjekt, das vor einem letzten Sinnhorizont „selbstreferentiell eine je eigene Biographie zu entwerfen und zu realisieren in der Lage ist.“¹² Die Jugendlichen wählen eigenständig aus überkommenen Elementen unterschiedlicher religiöser Traditionen aus und verschmelzen diese aktiv zu einem durchaus eigenständigen Gottesbild. Tradition liegt „in transformierter Form in der heutigen Erfahrung vor“¹³, so dass Tradition nie erfahrungslos, Erfahrung nie traditionslos ist „und religiöse Unterweisung nicht ohne beide zu haben ist.“¹⁴ Gottesbilder von Jugendlichen sind daher nicht schlechthin traditionslos. Sie stehen vielmehr in Kontinuität wie in durch lebensweltlich verankerte Interpretation gestalteter Diskontinuität zur kirchlich vermittelten christlichen Tradition.

Für die Bewertung der Korrelationsdidaktik hat dies weitreichende Folgen. Weite Teile der Religionspädagogik gingen von einer im Zuge der Säkularisierung, Individualisierung und Enttraditionalisierung sich verstärkenden Kluft von Glaubenstradition und Erfahrung aus, die dann schließlich auch korrelationsdidaktisch nicht mehr zu überbrücken sei. So gesehen entbehrt der vielerorts beschworene Abschied von der Korrelationsdidaktik nicht einer gewissen inneren Logik. Demgegenüber will die abduktive Religionsdidaktik Tradition und Erfahrung nicht als getrennte Pole begreifen, sondern als ineinander übergehende, je schon individuell ineinander verschmolzene Felder, die sich in der lebensweltlichen Erfahrung der Schülerinnen und Schüler artikulieren. Der korrelative Ansatz kann damit beibehalten, ja auf ihn kann „kaum verzichtet werden“¹⁵, so-

¹⁰ Vgl. Hauser, L., Konsumkultur – Leistungsvergötzung – Konsumreligion – Neue Religiosität, in: Arbeitshilfen für die Gemeinden im Bistum Aachen. Neue Kultbewegungen und Weltanschauungsszenen, Bd. 2, Aachen 1990, 17-24; Grümm, B., Sinnsuche und Eventkultur: Ein Weg spätmoderner Transzendenzerfahrung?, in: Orientierung 66 (4/2002) 47f.; Ruster, Th., Die Welt verstehen „gemäß den Schriften“. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis, in: rhs 43 (3/2000) 189-203.

¹¹ Prokopf / Ziebertz 2000 [Anm. 6], 46.

¹² Schöll, A., „Hermeneutik der Aneignung“. Sozialwissenschaftliche und empirische Vergewisserungen, in: Becker, U. / Scheilke / C. Th. (Hg.), Aneignung und Vermittlung: Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik, Gütersloh 1995, 128-137, hier 128. Vgl. Rendle, L., Fragen-Suchen-Entdecken. Eine Pädagogik der Aneignung als Grundkonzept für Religionsbücher, in: Mendl / Schiefer Ferrari 2001 [Anm. 5], 175-193.

¹³ Heil / Prokopf / Ziebertz 2001 [Anm. 5], 164.

¹⁴ Prokopf / Ziebertz 2000 [Anm. 6], 46.

¹⁵ Ebd., 19.

lange als Überwindung heteronomer, autoritärer Formen der Religionspädagogik das Glaubenlernen als Kommunikationsgeschehen erhalten bleiben soll. Angesichts der faktischen Realisierung der Korrelationsdidaktik, die kaum zu der ursprünglich angezielten kritisch-produktiven Wechselseitigkeit von Tradition und Erfahrung, wohl aber zur Dominanz theologischer über anthropologische Momente geführt habe, sei indessen deren kritische Fortentwicklung unbedingt erforderlich, wodurch sich Status und Ansatz der abuktiven Korrelationsdidaktik erklären. Es geht um eine „organische Zusammenschau von Tradition und Erfahrung“¹⁶, von alten Traditionsbeständen und aktuellen erfahrungsgeleiteten Interpretationen. Die herkömmliche Korrelationsdidaktik hat künstlich Erfahrung und Tradition auseinandergerissen, um dann deren Verbindung ebenso künstlich wie mechanisch wieder herzustellen. Demgegenüber will das Abduktionskonzept die schon bestehende Verbindung von Tradition und Erfahrung in den subjekthaften Erfahrungen sichtbar machen, sie aufdecken und genau darin religiöse Lernprozesse möglich machen.

Dies verdeutlicht die Radikalität, mit der dieses Konzept eine Neubestimmung des in der Allgemeinen Didaktik wie in der Korrelationsdidaktik emphatisch verwendeten Begriffs der Schülerorientierung vornimmt. Nur wo religiöses Lernen bei den Subjekten ansetze, sie in ihrer je spezifischen biographischen Entwicklung und ihrer je eigenen religiösen Semantik ernst nehme, ohne doch wegen der organischen Verbindung von Tradition und Erfahrung in den Erfahrungen selber auf die Tradition verzichten zu müssen, könne religiöses Lernen jenseits der „Topf-Deckel Korrelationsdidaktik“¹⁷ gelingen.

Für unterrichtliche Lernprozesse hat dieses Abduktionskonzept weitreichende Konsequenzen. Religion wird nicht erst im Unterricht etwa durch Vermittlung von Glaubensinhalten konstituiert. Sie liegt bereits individuell vor. So sehr jedoch damit dem gegenwärtigen Pluralismus der Lebenswelten sowie den individuellen Erfahrungen Rechnung getragen wird, so ist es Ziebertz doch bewusst, dass gleichwohl religiöses Lernen stets mit der Generierung von Neuem verbunden sein muss. Dass darin die Subjekte konstitutiv verwickelt sind, insofern aus ihrer Lebenswelt Impulse kommen, die „religiös authentisch und kreativ einen Unterricht vom Subjekt her möglich machen“¹⁸, darauf insistiert die prinzipielle Subjektorientierung des abduktiven Ansatzes. Dieser bindet daher die beiden Momente von Tradition in Erfahrung und der Entstehung von Neuem prozesshaft zu einer aus den Elementen „Rekonstruktion“ und „Subsumtion“, von „Aufdeckung“ und „Verbindung“, bestehenden Doppelstruktur religiösen Lernens zusammen. Im ersten Schritt, der „Rekonstruktion“, werden die wie verdeckt auch immer vorhandenen Traditionsspuren zu einem bestimmten, existentiell bedeutsamen Problem in der Erfahrung aufgedeckt. Die Schärfe dieser empirisch wie hermeneutisch zu vollziehenden Wahrnehmung der subjekthaften Erfahrungen wird deutlich, wenn die Autoren eine pädagogische „Diagnostik als Hervorhebung des Ist-Zustands“¹⁹ für notwendig

¹⁶ Ebd., 30.

¹⁷ Ebd., 19. Vgl. Ziebertz, H.-G., Im Mittelpunkt der Mensch? Subjektorientierung der Religionspädagogik, in: RpB 45/2000, 27-42.

¹⁸ Prokopf / Ziebertz 2000 [Anm. 6], 47.

¹⁹ Heil / Prokopf / Ziebertz 2001 [Anm. 5], 167.

halten. Im zweiten Schritt der „Subsumtion“ werden diese Erfahrungen „mittels dazu passender christlicher Traditionen“ bewusst gemacht und in einen Kommunikationszusammenhang gebracht, um „alternative Deutungsmöglichkeiten für das mitgebrachte Problem aufzuzeigen“²⁰. Während die überkommene Korrelationsdidaktik für die kritisch-produktive Wechselbeziehung von Tradition und Erfahrung optiert, setzt das Abduktionskonzept die Korreliertheit von Tradition in der Erfahrung voraus. Glaubenlernen werde nur deshalb nicht autoritär und überspiele nicht die Würde des Jugendlichen in seinen individuellen Erfahrungen, weil „Spuren des behandelten religiösen Themas oder Problems wirklich in der Erfahrung der SchülerInnen vorkommen und erkannt werden. Nur daran kann die folgende Subsumtion anknüpfen.“²¹

Aus dieser dialogisch-kommunikativen Struktur des Glaubenlernens und Glaubenlehrens resultiert zudem, und dies durchaus mit einer inneren Folgerichtigkeit, eine kommunikativ ausgerichtete Lehrerrolle. Schülerinnen und Schüler sowie Lehrer stehen in einem „Arbeitsbündnis“ zueinander, das unter Rückgriff auf die Professionstheorie als Klientenbezug näher umschrieben wird. Als Klienten dürfen Schüler gegenüber den Lehrern Ansprüche geltend machen, stehen aber auch in einem Bezug der Bedürftigkeit.²²

Für den, der sich die Realitäten im Religionsunterricht angesichts der in ihrer kirchlichen Sozialisation und religiösen Semantik höchst heterogenen Schülerschaft und die mitunter krisenhaften Erfahrungen mit herkömmlichen religionspädagogischen Ansätzen vor Augen führt, scheint diese abduktive Weiterführung des Korrelationsgedankens verlockende Perspektiven zu bieten. Doch verlangt eine triftige Beurteilung zuvor die Erörterung ihrer hermeneutisch-theoretischen Grundannahmen.

2. Das Abduktionskonzept als hermeneutisches Grundgerüst

Das Selbstverständnis abduktiver Religionsdidaktik besteht darin, als eine Art dritter Weg die Aporien deduktiver wie induktiver Didaktiken vermeiden zu können. Erfahrungsbezug und Traditionsbezug könnten im Prozess des Glaubenlehrens und Glaubenlernens gleichermaßen dadurch gewürdigt werden, dass die beinahe antagonistische Trennung von Tradition und Erfahrung aufgelöst, Spuren der Tradition in der Erfahrung selber aufgesucht und sodann mit den alternativen Deutungsmöglichkeiten christlicher Tradition konfrontiert werden. Dies erfordert, erkenntnistheoretisch wie hermeneutisch gesehen, ein grundlagentheoretisches Konzept, das zum einen das Denken in Form einer Subjekt-Objekt-Spaltung zu Gunsten eines Denkens im Rückgriff auf eine vermittelnde Instanz überwindet. Zum anderen muss es die Hervorbringung von Neuem durch eine Kombination von altem Wissen und neuer Erfahrung zu denken erlauben. H.-G. Ziebertz sieht in der Kategorie des Zeichens diese Instanz der Vermittlung von

²⁰ Ebd.

²¹ Ebd. Vgl. Prokopf, A., Neue Schläuche, alt gefüllt. Wie machen Jugendliche Gebrauch von Religion?, in: Porzelt / Güth 2000 [Anm. 8], 167-178, hier 177.

²² Heil / Prokopf / Ziebertz 2001 [Anm. 5], 167. Hierauf aufbauend wird derzeit ein Reformprogramm der universitären Lehrerbildung konzipiert, das sich im Strukturdreieck Wissenschaft – Berufsfeld – Person artikuliert; vgl. Heil, St. / Faust-Siehl, G., Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung, Weinheim 2000.

Subjektivität und Objektivität und beruft sich dabei auf die pragmatische Semiotik Ch. S. Peirces und dessen Abduktionsprinzip.²³

Für Peirce ist das Zeichen genau jene Kategorie, die Subjektivität und Objektivität unlösbar verbindet und zugleich eine prozesshafte Dynamik anstößt, aus der heraus aus Altem durch Transformation Neues entsteht. Peirces Zeichenbegriff ist von einer triadisch-relationalen Struktur, deren Elemente wahrnehmendes Subjekt (Ersttheit), wahrzunehmendes Objekt (Zweitheit) und Zeichen (Dritttheit) in einem spannungsvollen relationalen, nicht aufeinander zurückführbaren Ineinander verwoben sind. Dabei ist das Zeichen an Subjekt und Objekt gebunden, weist aber über beide hinaus. „Transformation geschieht durch das Zeichen, das jeweils den es Benutzenden und das von ihm Bezeichnete überschreitet.“²⁴ Seine Semiotik beruht auf der erkenntnistheoretisch wie ontologisch höchst anspruchsvollen Voraussetzung einer die Wirklichkeit bestimmenden inneren Ordnung und Kontinuität und damit eines inneren Zusammenhangs zwischen allgemeinen Bedingungen und Einzelereignissen. „Fakten sind vielmehr Zeichen, Indizes für wirksame, allgemeine Zusammenhänge, auf deren Existenz die Möglichkeit der Prognostizierbarkeit von tatsächlichen Ereignissen beruht, die ihrerseits als Einzelfälle eines Allgemeinen bezeichnet werden können.“²⁵ Erkenntnis ist über einen Prozess der Hypothesenbildung und Wahrnehmungsschlüsse möglich, weil „das menschliche Wahrnehmungsfeld es immer mit einem Zeichenvorrat zu tun hat, der quasi unendlich weit zurück auf andere, frühere Zeichen verweist und der im Augenblick der Bewusstwerdung weitere, diesen Zeichenvorrat wiederum interpretierende Zeichen ‘produziert’.“²⁶ Denken hat demnach für Peirce die Struktur schlussfolgernden Interpretierens von Zeichen im Lichte zuvor erstellter Hypothesen. Diesen Prozess der Hypothesenbildung als die „einzig logische Operation, die irgendeine neue Idee einführt“, nennt Peirce „Abduktion“.²⁷ Während die Deduktion von gegebenen Prämissen ausgehend die Konklusionen sucht und die Induktion vom Einzelfall auf das Allgemeine schließt, ist bei der Abduktion zwar die Konklusion gegeben, die möglichen Prämissen wie Fall oder Regel sind aber in einem Rückschlussverfahren zu erschließen. „Deduktion beweist, daß etwas sein *muß*; Induktion zeigt, daß etwas *tatsächlich* wirkt; Abduktion legt nur nahe, daß etwas *sein kann*.“²⁸ Wie sich etwa am Vorgehen von Detektiven wie Sherlock Holmes illustrieren ließe, liegt die Leistungsfähigkeit der Abduktion darin,

²³ Vgl. Peirce, C.S., Phänomen und Logik der Zeichen, hg. und übersetzt v. Pape, H., Frankfurt/M. 1983; Prokopf / Ziebertz 2000 [Anm. 6], 30-34.

²⁴ Ebd., 33. Vgl. Peirce, Ch. S., Vorlesungen über Pragmatismus. Englisch-deutsch, mit Einleitung und Anmerkungen, hg. v. Walther, E., Hamburg 1973, bes. 82ff. Zur Semiotik auch Schalk, H., Umberto Eco und das Problem der Interpretation: Ästhetik, Semiotik, Textpragmatik, Würzburg 1999; Eco, U., Einführung in die Semiotik, München 1988; zu einer religionspädagogischen Annäherung vgl. Dressler, B. / Meyer-Blanck, M. (Hg.), Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster u.a. 1998.

²⁵ Oehler, K., Charles Sanders Peirce, München 1993, 122. Vgl. Walther, E., Einleitung, in: Peirce 1973 [Anm. 24], XXXIII-LXXXVII; Danneberg, L., Peirces Abduktionskonzeption als Entdeckungslogik. Eine philosophiehistorische und rezeptionskritische Untersuchung, in: Archiv für Geschichte der Philosophie 70 (1988) 305-326.

²⁶ Prokopf / Ziebertz 2000 [Anm. 6], 31.

²⁷ Peirce 1973 [Anm. 24], 227.

²⁸ Ebd. Vgl. insgesamt dort: 198-287.

neue Erwartungs- und Handlungsräume auf methodisch wie logisch gesichertem Wege zu eröffnen und handlungspraktische Probleme zu lösen, die sich aus überraschenden neuen Tatsachen ergeben.²⁹

Die religionspädagogische Relevanz dieses Abduktionskonzepts liegt nun darin, dass es einerseits das Vorhandensein von Spuren tradierter Glaubensinhalte (Allgemeines) in der individuellen Semantik (Allgemeinheit des Besonderen) und den zeichenhaft zu denkenden Erfahrungen der Jugendlichen zu rekonstruieren erlaubt. Jede Wahrnehmung, jede Erkenntnis artikuliert sich wesensnotwendig im Rückgriff auf den im semiotischen Transformationsprozess angereicherten Zeichenvorrat, in den eben wesentlich Elemente tradierter Glaubensinhalte eingegangen sind. Um diese Spuren zu entziffern, bedient sich die Abduktive Korrelationsdidaktik der zunächst literaturwissenschaftlich beheimateten Objektiven Hermeneutik Ulrich Oevermanns, der seinerseits die Semiotik Ch. S. Peirces rezipiert.³⁰ Andererseits vermag sie denkerisch zu erhellen, wie aus dem traditionellen Zeichenarsenal christlicher Religion im interpretativ-transformativen Zugriff des Subjekts neue Formen von individualisierter Religion entstehen. In der Abduktion wird demnach „das Allgemeine [...] in der Allgemeinheit des Besonderen aufgespürt und weitergeführt, wodurch Lernen als Erfahrung von Neuem aus Altem erst entsteht.“³¹ Daher kann Korrelation in den Erfahrungen der Jugendlichen ansetzen, weil sie dort bereits traditionelle christliche Inhalte und Zeichen findet, deren sie sich unbewusst bedienen.

Liegt also im Konzept der abduktiven Korrelation eine hoffnungsvoller Ausweg aus den korrelationsdidaktischen Aporien vor?

3. Kritische Würdigung und Ausblick

Man wird das Anliegen der abduktiven Korrelationsdidaktik besonders im Gegensatz zu solchen Konzeptionen nicht genug begrüßen können, die in den Prozessen der Moderne für eine Art materialkerygmatischer Wende plädieren.³² Gegenüber allen Formen subjektlosen wie erfahrungsfernen, daher heteronomen und tendenziell autoritären Glaubenlehrens und Glaubenlernens nimmt die abduktive Korrelationsdidaktik die Lebenswelten der Jugendlichen als Ausgangs- und Bezugspunkt im religionspädagogischen

²⁹ Zur inneren Verbindung von Pragmatismus und Abduktion vgl. Peirce 1973 [Anm. 24], 263ff. Vgl. ferner Walther 1973 [Anm. 25], LXXVIIff. Zum Verhältnis von Semiotik und Sherlock Holmes vgl. neben Walther, Einleitung, LXXVII auch Habermas, J., Texte und Kontexte, Frankfurt/M. 1992, 29.

³⁰ Das Forschungsprojekt soll erfahrungswissenschaftliche Erkenntnisse hinsichtlich der individuellen Semantiken der Jugendlichen liefern, indem es z.B. Gottesvorstellungen Jugendlicher durch die vier Kategorienpaare „reproduktiv und zugleich transformativ“, „besonders und zugleich allgemein“, „diachrone und zugleich synchrone Struktur“, „diskontinuierliche und kontinuierliche Verlaufsgeschichte latenter Sinnstrukturen“ sequentiell untersucht: vgl. Heil / Prokopf / Ziebertz 2001 [Anm. 5], 170f; zum Ansatz: Oevermann, U., Ein Modell der Struktur von Religiosität, in: Wohlrab-Sah, M. (Hg.), Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche, Frankfurt/M. 1995, 27-102; grundlegend ders., Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen, in: Müller-Doohm, S. (Hg.), Jenseits der Utopie. Theoriekritik der Gegenwart, Frankfurt/M. 1991, 267-336.

³¹ Heil / Prokopf / Ziebertz 2001 [Anm. 5], 164. Vgl. Wirth, U., Abduktion und ihre Anwendungen, in: Zeitschrift für Semiotik 17 (1995) 405-424; Habermas 1992 [Anm. 29], 27-31.

³² Vgl. neben den erwähnten Arbeiten Rusters vor allem Berger, D., Natur und Gnade. In systematischer Theologie und Religionspädagogik von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart, Regensburg 1998; Ratzinger, J., Die Krise der Katechese und ihre Überwindung, Einsiedeln 1983.

Prozess grundlegend ernst. Sie widersetzt sich allen Bestrebungen, die Erfahrungswelten der Jugendlichen am Maßstab kirchlich festgelegter Inhalte zu messen, sie dann so weit als degeneriert herabzusetzen, dass sie schließlich durch die Vermittlung tradierter Glaubensinhalte optimiert werden müssen. Hier wird vielmehr ihrer spezifischen Religiosität als Grundlage für ein interkommunikativ gedeutetes Glaubenlernen und Glaubenlehren nachgespürt, wird ihrer spezifischen Gotteskompetenz und ihrer religionsproduktiven Kraft auch als Quelle und Vollzug von Tradition unbedingte Würde zuerkannt, wodurch die Jugendlichen zu mündigen Subjekten ihres Glaubenlernens erhoben werden. Ihre religiösen Artikulationsformen können durchaus Ort transformierter Kontinuität christlicher Tradition sein. Dabei erlaubt es die Verbindung von empirischen wie hermeneutischen Methoden, den im religionspädagogischen Diskurs oft eher vage gebrauchten Begriff der Schülerorientierung präzise zu bestimmen und als normative Kategorie religionspädagogischer Reflexionen und Praxis einzubringen.

Dort wo Korrelationsdidaktik so verstanden und praktiziert wird, als gelte es eine Beziehung von Tradition und Erfahrung erst einmal als Ausgangspunkt religionspädagogischer Bemühungen herzustellen, macht das Abduktionskonzept auf die je schon vollzogene Korrelation und damit auf die Spuren tradierter Religion in der individuellen Semantik und Erfahrung aufmerksam, an die der Kommunikationsvorgang religiösen Lernens anschließen kann. Dies vermeidet den mitunter etwas technisch-mechanistisch geprägten Einschlag mancher Artikulationsformen der Korrelationsdidaktik, von denen sich selbst noch neuere Richtlinien nicht ganz freisprechen können.³³

Wie nun die Autoren selbst hervorheben, liegt eine weitere Errungenschaft darin, dass die „überlieferte Religion [...] aus der Fremdheit, die sie aufgrund ihrer unzeitgemäßen Artikulationsform oftmals besitzt, entlassen werden“³⁴ könne, indem sie zu einer konkreten Erfahrung in Beziehung gesetzt wird. Dies ermögliche die leichtere Anschließbarkeit der überlieferten Religion an die subjektiven Erfahrungswelten. Eine Tradition wie etwa ein biblischer Text könne in ihrer Fremdheit deshalb für diese Erfahrungen befruchtend werden, weil sie die aktuellen Erfahrungen und Widerfahrnisse auf ihre Wurzeln tief in der Geschichte der Menschheit hinein verweist, so den „Alltag von seiner Zufälligkeit befreit und [...] in eine lange Folge von allgemeinmenschlichen Erfahrungen“³⁵ einbettet.

Das Problem ist nur, ob sich die Bedeutung der Fremdheit biblischer Traditionen darin erschöpft. Gewiss gebührt der abduktiven Korrelationsdidaktik das Verdienst, gegenüber antagonistischen, dialektischen Verhältnisbestimmungen von Tradition und Erfahrung einen subjektbezogenen, erfahrungsgeleiteten religionspädagogischen Zugang begründen zu können. Nur stellt sich die Frage, ob nicht doch die gegenüber der herkömmlichen Korrelationsdidaktik „wesentlich organischere“³⁶ Zuordnung von Traditi-

³³ So bleiben die Zuordnungen anthropologischer und theologischer „Brennpunkte“ trotz aller Auflösungen einer starren Schematik der Logik einer polaren Gegenüberstellung verhaftet, wie sie vor allem die Rasterpläne zum Religionsunterricht prägte; vgl. Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen Katholische Religionslehre, hg. v. Kultusministerium NRW, Frechen 1994, 94-154.

³⁴ Prokopf / Ziebertz 2000 [Anm. 6], 46.

³⁵ Ebd.

³⁶ Ebd., 19.

on und Erfahrung den Eigenwert der Tradition gegenüber der Erfahrung zu sehr abschattet. Gewiss betonen die Autoren die unverlierbare Relevanz christlich-traditioneller Elemente, um die Semantiken der Jugendlichen „aufzuklären“ und aus der christliche Tradition durch „alternative Deutungen“ Lösungswege aufzuzeigen.³⁷ Doch lässt sich in dem vorausgesetzten „organischen Zusammenhang von Tradition und Erfahrung“³⁸ das Fremde, das Andere, das „Unkorrelierbare“ (K. Hemmerle), das durchaus Irritierende, Kritische, Unausgestandene und möglicherweise kritisch Weiterführende, das in der Tradition gegenüber der Erfahrung steckt, wirklich wahren? Gerade in Zeiten der „unsichtbaren Religion“ (Th. Luckmann) gilt es doch um der Mündigkeit der Jugendlichen und der Subjekthaftigkeit ihrer Gottesbeziehung selber willen, ihnen inmitten der gesellschaftlich-kulturellen Zwänge eine Unterscheidung zwischen gelingenden und zerstörerischen Aspekten in ihrer Religiosität zu ermöglichen.³⁹ Dies scheint jedoch in der abduktiven Korrelationsdidaktik nicht hinreichend vollzogen zu sein. Eindeutige Kriterien für die Sicherung dieses kritischen Gehaltes der Tradition gegen ihre tendenzielle Assimilation an die Erfahrung im religionspädagogischen Handeln sind jedenfalls nicht deutlich genug zu erkennen, wenn Erfahrungen etwa eben „mittels dazu passender christlicher Theorien reflexiv gemacht“⁴⁰ werden sollen. So gewichtig die diagnostische Kraft des abduktiven Ansatzes hinsichtlich der Voraussetzungen religiösen Lernens im Subjekt ist, so defizitär bleibt der Ansatz bei der denkerischen Artikulation des religiösen Lernens selber.

Mitverantwortlich für diese problematische Tendenz scheint das Fundament des Abduktionsgedankens zu sein. Zwar konzipiert die Semiotik Ch. S. Peirces eine zeichenvermittelte Rationalität, in der im Prozess der Abduktion Verstehen, Verständigung und Erkenntnis wechselseitig aufeinander verwiesen sind, weshalb er für die Kommunikationstheorie von J. Habermas als kritisches Gegenüber wichtig geworden ist. Wahr sind demnach für Peirce nur die Behauptungen, „die im Horizont einer unbegrenzten Kommunikationsgemeinschaft immer wieder bestätigt werden würden“⁴¹. Nur konnte J. Habermas zeigen, dass letztlich in der organischen, harmonischen Ontologie und Erkenntnistheorie von Peirce ein „semiotische[r] Idealismus“ vorliegt, der weder die „*welterschließende*“⁴², d.h. Neues, Unerwartetes hervortreibende, Funktion der Zeichen wahrhaft noch „jenes Moment Zweiteit, das uns in der Kommunikation als Widerspruch und Differenz, als der Eigensinn des *anderen* Individuums entgegentritt.“⁴³ Peirces Semiotik wäre damit unter jene von E. Levinas entlarvte Form des Totalitätsdenkens einzuord-

³⁷ Heil / Prokopf / Ziebertz 2001 [Anm. 5], 172.

³⁸ Prokopf / Ziebertz 2000 [Anm. 6], 34.

³⁹ Ungeachtet seiner unakzeptablen Schlussfolgerungen, die letztlich auf eine heteronome Religionspädagogik hinauslaufen, ist insofern dem Anliegen Rusters Recht zu geben; vgl. Grümme, B., Die LER-Erfahrungen und die Religionsdidaktik der Zukunft, in: rhs 45 (2002) [im Druck]; zu destruktiven Folgen beispielsweise des religiös aufgeladenen Fitnesswahns vgl. ders., Körperkult und Fitnesswahn als Zeichen eines veränderten Menschenbildes. Eine Unterrichtssequenz zur Würde des Menschen im Zeitalter seiner „technischen Reproduzierbarkeit“ (W. Benjamin), in: rhs 45 (2002) [im Druck].

⁴⁰ Heil / Prokopf / Ziebertz 2001 [Anm. 5], 167; vgl. dort auch 164ff.

⁴¹ Habermas 1992 [Anm. 29], 26.

⁴² Ebd., 28.29.

⁴³ Ebd., 32f.

nen, das jede Alterität, jeden Bruch, jede Transzendenz, jede „Exteriorität“ schließlich doch überformt.⁴⁴

Wie wenig sich die Verfechter eines Abduktionskonzepts der von dieser Transzendenzlosigkeit her drohenden Gefahren bewusst sind, zeigt sich am funktionalen Religionsbegriff von H.-G. Ziebertz, den er nicht zufällig im Zusammenhang mit dem semiotischen Konzept entfaltet.⁴⁵ Die organische, harmonische Zuordnung von Tradition und Erfahrung beruht auf einem unter Berufung auf Emile Durkheim, Max Weber oder Niklas Luhmann entwickelten religionssoziologischen Verständnis von Religion, das gegenüber einem traditionell verbreiteten „substantiellen Religionsbegriff“ die „organische Verbundenheit von Gesellschaft und Religion“ durch die Leistungen der Religion für das Zusammenleben der Menschen und deren Selbstverständnis behauptet.⁴⁶ So sehr sich dieser Religionsbegriff für die Freilegung von verborgenen Spuren religiöser Überlieferungen in den Zeichensystemen der Subjekte eignet: Er blendet doch gewichtige Aspekte überlieferter Religion aus. Eine innerreligiöse Kritik der Religion, wie sie die alttestamentlichen Propheten oder Theologen wie D. Bonhoeffer vortragen, verbietet es, Religion und Erfahrung ungebrochen zusammen zu bringen. Wenn „die kürzeste Definition von Religion: Unterbrechung“⁴⁷ meint, dann entlarvt ein solcher Religionsbegriff Ideologien oder falsche Götter in ihrer destruktiven Macht.

So bleibt festzuhalten: Während die herkömmliche Korrelationsdidaktik Tradition und Erfahrung, Glaube und Leben in kritisch-produktiver Wechselwirkung aufeinander bezieht, kommt das kritische Potential von Offenbarung und Religion bei H.-G. Ziebertz zu kurz. Entgegen der eigenen Ambition bleibt damit unbeschadet großer Verdienste die abduktive Korrelationsdidaktik hinter dem Anliegen der Korrelationsdidaktik zurück.

Es wäre allerdings angesichts der eigenen Schwierigkeiten der Korrelationsdidaktik zu fragen, ob nicht ihr Anliegen besser zu wahren wäre durch die Radikalisierung ihrer hermeneutischen Grundannahmen. Wäre nicht etwa von E. Levinas her in die dort artikuliert dialogische Zuordnung von Subjekt und Objekt bzw. Subjekt und Subjekt ein Alteritätstheorem einzubringen, das die unauslotbare Vorgängigkeit des anderen und damit die Fremdheit der Offenbarung sichert, ohne allerdings durch den Verzicht auf erfahrungsbezogene, subjekthafte Kategorien unter Heteronomieverdacht geraten zu dürfen? Hier eröffnen sich für die kritische Weiterführung des Korrelationsgedankens noch keineswegs ausgelotete Perspektiven.⁴⁸

⁴⁴ Levinas, E., *Totalität und Unendlichkeit. Versuch über die Exteriorität*, Freiburg/Br. – München 1987, 418.

⁴⁵ Vgl. Prokopff / Ziebertz 2000 [Anm. 6], 30f.

⁴⁶ Ebd., 29.

⁴⁷ Metz, J.B., *Glaube in Geschichte und Gesellschaft. Studien zu einer praktischen Fundamentaltheologie*, Mainz 1977, 150; vgl. die theologiegeschichtliche Linie innertheologischer Religionskritik bei Ruster 2000 [Anm. 1], 25-27. Ferner: *Jahrbuch Politische Theologie: Bilderverbot*, hrsg. v. Rainer, M.J. / Janßen, H.-G., Münster u.a. 1997, 21-270.

⁴⁸ Zu einem Versuch, Impulse aus dem transzendental-mystagogischen Denken Karl Rahners und aus dem Alteritätsdenken Franz Rosenzweigs für eine Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs religionspädagogisch fruchtbar zu machen vgl. Grümme, B., *Religionsförmigkeit als heimliche Pointe der Korrelationsdidaktik? Zum Begriff der Erfahrung in einer Zeit gottvergessener Religionsfreudigkeit*, in: ThG 45 (1/2002) 13-29.

Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang?

(Religionspädagogische Konzepte des zwanzigsten Jahrhunderts und ihre Bedeutung für die Gegenwart)

1. Einleitung

Vor nunmehr neun Jahren hielt der Essener Religionspädagoge Rudolf Englert ein Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang.¹ Gegenstand des Nachrufs war die Korrelationsdidaktik, die er am Ausgang ihrer Epoche zu würdigen gedachte, um ihr eine „Beerdigung dritter Klasse in die große Grube des Vergessens“² zu ersparen.

Noch heute ist die Korrelationsdidaktik nicht begraben, nicht einmal tot, getreu nach dem Motto, dass Totgesagte länger leben.

Was Englert u.a.³ dazu veranlasste, die Zeit der Korrelationsdidaktik als abgelaufen zu erachten, war die schlichte Feststellung ihres nicht mehr Funktionierens in der religionsunterrichtlichen Praxis. Dass dies schon zu Beginn der 80er Jahre ein nicht mehr ignorierbares Faktum war, zeigte sich auch in den Reaktionen der Befürworter der Korrelationsdidaktik, die diese allerdings nicht zu überwinden suchten, sondern die Ursache des Scheiterns in mangelndem Willen und fehlendem Vermögen zur Umsetzung zu finden meinten.⁴ Der Korrelationsdidaktik müsse erst noch zum Durchbruch verholfen werden – oder um im Bild von Werden und Vergehen zu bleiben: Die eigentliche Verwirklichung der Korrelationsdidaktik habe es bisher noch gar nicht gegeben, sie müsse demnach erst geboren werden.

Warum die Korrelationsdidaktik einerseits als nicht überlebensfähig angesehen wurde, andererseits jedoch vehement versucht wurde, ihr durch partielle Weiterentwicklung in neuakzentuierten Konzepten ein Weiterleben zu sichern, lässt sich am ehesten durch einen Rückblick in die Vergangenheit didaktischer Konzepte des Religionsunterrichts verdeutlichen.

2. Vom neuscholastischen Religionsunterricht bis zur Zeit des Umbruchs

Die Auswirkungen der neuscholastischen Theologie bedingten, dass der Religionsunterricht bis ins ausgehende 19. Jahrhundert die Autorität der Kirche als einer „hierarchisch gegliederten und straff zentralistisch geführten Hüterin der katholischen Wahrheit“⁵ betonte.

Ulrich Hemel charakterisiert den Unterricht lapidar: „Von den Schülern wurde gefordert, den Katechismus auswendig zu lernen, um in den Besitz dieser Wahrheit zu gelangen. Eigeninitiative und Bezug zur Lebenswirklichkeit [...] waren nicht gefragt.“⁶

¹ R. Englert, Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang, in: G. Hilger / G. Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend – Schule – Religion, München 1993, 97-110.

² Ebd., 98.

³ Vgl. G. Reilly, Süß, aber bitter. Ist die Korrelationsdidaktik noch praxisfähig?, in: Hilger / Reilly 1993 [Anm. 1], 16-27.

⁴ Vgl. W. Langer, Im Mittelpunkt steht der Mensch, in: KBl 109 (1984) 335-347, hier 346.

⁵ U. Hemel, Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Düsseldorf 1986, 78.

⁶ Ebd.

Da es allein darum ging, die „Glaubenswahrheiten mit der ganzen Autorität einer Mutter ins Herz zu pflanzen“⁷, galt das ausschließliche Interesse der damaligen Katecheten der Suche nach dem bestmöglichen Wortlaut von Katechismusfragen und -antworten.⁸ Auch der sich ab 1900 allmählich durchsetzende reformpädagogische Religionsunterricht blieb wesentlich Katechismusunterricht.

Aufgeschreckt jedoch durch die Tatsache, dass die Anhäufung theologischen Wissens im Unterricht neuscholastischen Stils geradewegs zu einer bedenklichen religiösen Unterernährung der Jugend geführt hatte⁹, verlagerte der reformpädagogische Religionsunterricht sein primäres Bemühen auf die Bildung eines religiös-sittlichen Charakters, die Herausbildung einer christlichen Persönlichkeit sowie die religiöse Gemüts- und Willensbildung.¹⁰

Dem Selbstverständnis reformpädagogischen Religionsunterrichts entsprach es, selbst Ort religiöser Erziehung zu sein und nicht Anhang zu einer anderswo geleisteten bzw. immer mehr versäumten religiösen Erziehung. Er erwartete vom Religionslehrer pädagogische und methodische Kompetenz und richtete sein Augenmerk erstmalig auf kindliches Auffassungsvermögen, indem er versuchte, vom Kind und nicht mehr fraglos vom Katechismus auszugehen. Die in Anlehnung an die Herbartianer Ziller und Rein entwickelten unterrichtlichen Formalstufen, die sich in Vorbereitung mit Zielangabe, Darbietung, Erklärung, Zusammenfassung und Anwendung artikulierten, wurden unter dem Namen „Münchener Methode“ bekannt und sollten gewährleisten, dass der Religionsunterricht nicht hinter dem pädagogischen und didaktischen Niveau der anderen Fächer zurückblieb.¹¹

Diese neue – und für damalige Verhältnisse radikale – Orientierung am Kind ist nach Reinhard Göllner letztlich ausschlaggebend dafür, dass es der Münchener Methode in ihrer Zeit nicht gelang, sich kirchenamtlich durchzusetzen.¹²

Denn obwohl er neuscholastische Inhalte der Katechismen aufnahm, barg der reformpädagogische Religionsunterricht aus offiziell kirchlicher Perspektive ein unerträgliches Risiko: Wenn Adressatenbezogenheit zum ernstzunehmenden Kriterium im Religionsunterricht wird, verliert eine umfassende, autoritative Wahrheitsverkündigung zwangsläufig ihre Vorrangstellung.

Sowohl der dadurch befürchtete theologische Substanzverlust als auch die gesellschaftlichen Veränderungen in den unruhigen Zeiten der Weimarer Republik, die den schwindenden Einfluss der Kirchen drastisch spürbar werden ließen, führten zu einer tiefgreifenden materialkerygmatischen Rückwärtsorientierung¹³, die den Bruch mit der bisherigen religionspädagogischen Entwicklung wollte. Den Grundtenor der materialkerygmatischen Kehrtwende bestimmte die Forderung nach der „Weitergabe des ungebrochenen

⁷ So F.X. Schöberl, *Über den kleinen Katechismus für die Diözese Eichstätt*, Eichstätt 1883, 11.

⁸ Vgl. Hemel 1986 [Anm. 5], 79.

⁹ Vgl. H. Stieglitz, *Mehr religiöses Leben!*, in: KBl 41 (1916) 1-9, hier 2.

¹⁰ Vgl. Hemel 1986 [Anm. 5], 80.

¹¹ Vgl. ebd., 80f.

¹² Vgl. R. Göllner, *Zurückgeblättert – 125 Jahre KatBl*, in: KBl 125 (2000) 134f., hier 135.

¹³ Vgl. Hemel 1986 [Anm. 5], 16.

katholischen Lebens an die heranwachsende Generation¹⁴. Die materialkerygmatische Konzeption war folglich auf kirchliche Heilserkündigung in der Schule angelegt, die sie als pfingstlichen Raum sah, wobei sie – gefangen in dieser Sichtweise – Lehrende als Verkündende in einem gläubigen Kreis von Katechumenen definierte.¹⁵

Dass eine unzulässige Gleichsetzung von Schule und Kirche, Unterricht und Verkündigung, vor allem aber die völlige Ausblendung der Lebenswirklichkeit und der Lernbedingungen von Kindern und Jugendlichen in den 1960er Jahren religionsunterrichtliche Bemühungen aufgrund bedrückender Erfolglosigkeit zum Scheitern verurteilten, lässt sich aus heutiger Sicht unschwer ermessen.

Erste Ansätze zur Überwindung des materialkerygmatischen Unterrichts ergaben sich aus dem unvermeidlich gewordenen Versuch, Religionsunterricht nicht mehr kirchlich, sondern schulisch zu begründen, und seiner dadurch ermöglichten Entlastung vom Verkündigungsanspruch.¹⁶

Verbunden war damit weiterhin die Abkehr von einem ausschließlich auf Glauben hin zielenden Unterricht, vielmehr sollte diesem nun in erster Linie die Aufgabe zugesprochen werden, durch Auseinandersetzung mit der christlichen Überlieferung Verstehen zu ermöglichen. Der sogenannte hermeneutische Religionsunterricht setzte Schülerinnen und Schüler nicht mehr dem Anspruch der Verkündigung aus und interpretierte christliche Überlieferung auch nicht, um auf diese Tradition zu verpflichten, sondern um in kritischer Auseinandersetzung mit ihr eigene Fragen aufzuwerfen und damit die Frage nach Gott und die Rede von ihm zu initiieren.

Die Hinwendung zur biblisch-christlichen Überlieferung unter Einbeziehung historisch-kritischer Methoden verhalf dem Religionsunterricht zwar zu einer angemesseneren theologischen Fundierung, Schülerorientierung blieb ihm jedoch fremd. So sah der hermeneutische Religionsunterricht weder die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler als Subjekte dieses Unterrichts, noch konnte er die drängenden Fragen der Gegenwart aufgreifen.

Er bleibt aus heutiger Perspektive eher ein Modell des Übergangs, dem es – im Ansatz steckengeblieben und ohne Entwicklungsmöglichkeiten – nicht gelungen ist, einen entscheidenden Schritt zur Überwindung der Krise in Richtung Neuanfang zu leisten.¹⁷

Die Jahre 1965-74 markieren eine Zeit des Umbruchs, in der als Reaktion auch auf das Scheitern des hermeneutischen Religionsunterrichts unterschiedliche Konzeptionen nebeneinander entstanden, die zum Teil bis heute ihre Nachwirkungen zeigen.

Als unmittelbarste Antwort auf die hermeneutische Konzeption ist der problemorientierte Religionsunterricht zu bewerten, der von K.E. Nipkow zu einem komplementären Verbundmodell entwickelt wurde, welches verdeutlichte, dass Orientierung am heutigen Menschen und Orientierung an biblisch-christlicher Tradition keine sich ausschließenden Gegensätze sein müssen.¹⁸

¹⁴ F.X. Eggersdorfer, Die Kurve katechetischer Bewegung in Deutschland in einem halben Jahrhundert, in: KBl 76 (1951) 10-16, hier 10.

¹⁵ Vgl. J. Goldbrunner, Zur Methodik des modernen Religionsunterrichts, in: KBl 82 (1957) 485-496, hier 490f.

¹⁶ Vgl. Hemel 1986 [Anm. 5], 83.

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Ebd., 84.

Die Konzeption des problemorientierten Religionsunterrichts bot die bis dahin in der Weise nicht gekannte Möglichkeit, Gegenwartsfragen im Licht der christlichen Überlieferung zu deuten. Wenn auch die Grenzen des Modells bald absehbar wurden – da der christliche Glaube sich nicht als Problemlösungspotential eignete und in diesem Sinn Patentrezepte geben konnte, so dass die Argumentation der Bibel häufig aufgesetzt und künstlich blieb –, so hat der problemorientierte Religionsunterricht doch Anforderungen an einen zeitgemäßen, schülerorientierten Unterricht maßgebend geprägt. „Subjekt der Bildung und des Lernens ist der junge Mensch, der durch vermittelte Lernerfahrungen mehr Freiheit und Selbstbestimmung erlangen soll.“¹⁹ Der hier zitierte H.-B. Kaufmann forderte 1970 ein, Lernprozesse im Religionsunterricht so zu gestalten, dass sie als Problemlösungsverhalten von Lernenden konzipiert sind, um Aneignung zu ermöglichen und rein rezeptiver Aufnahme eine Absage zu erteilen. Ein solcher Religionsunterricht hätte aus Kaufmanns Sicht „theologisch verantwortet“, nicht aber „theologisch begründet“ zu sein.²⁰

Von dieser Basis aus war es im Grunde nur noch ein kleiner Schritt zu den Varianten eines religionskundlichen und emanzipatorischen Religionsunterrichts. Der Ideologieverdacht gegenüber herkömmlichem konfessionellem Unterricht gipfelte in der Forderung nach nicht-konfessioneller Religionskunde mit dem Ziel der Information über Religionen und religiöse Traditionen. In diesem Kontext galt es, die Sinnfrage als religiöse Frage zu stellen, ohne auf die christlichen Antworten festgelegt zu werden. Gesellschafts-, ideologie- und religionskritische Aspekte waren Bestandteil des Religionsunterrichts, der seine Hauptaufgabe darin sah, Mündigkeit durch umfassend verstandene Emanzipation zu ermöglichen.²¹ Hierin lässt sich auch die bleibende Bedeutung des emanzipatorischen Ansatzes erkennen, dem es gelungen ist, ein zunächst außertheologisches Schlagwort wie ‘Emanzipation’ durch theologische Rückbesinnung auf die christliche Überlieferung und deren Verständnis von Freiheit und Befreiung religionsunterrichtlich fruchtbar werden zu lassen.

Nicht unerwähnt bleiben sollte im vorliegenden Kontext die Richtung des therapeutisch-sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts, wenn dieser auch am deutlichsten von allen Positionen über den Rahmen schulischen Lernens hinausging. Der therapeutisch-sozialisationsbegleitende Ansatz wollte angesichts der Bedrohung von Identität in veränderter Lebenswelt Hilfe zu Selbstfindung, Solidarisierung und stellvertretendem Handeln geben.²² Religionsunterricht in dieser Konzeption sah sich vor die Aufgabe gestellt, die Lebenspraxis Jesu wieder als ursprüngliche Botschaft vom ‘Heil’ zu vermitteln und darin vor allem auch ihre Bedeutung als therapeutische Heilsbotschaft wieder zu beleben.²³ Ihm ist es zu verdanken, dass neben der Sach- die Beziehungsdimension als konstruktives Element des Religionsunterrichts nachhaltig ins Bewusstsein gerückt wurde.

¹⁹ H.-B. Kaufmann, Thesen zum thematisch-problemorientierten Religionsunterricht [1970], in: K. Wegenast (Hg.), Religionspädagogik. Bd. 1, Darmstadt 1981, 310-316, hier 313.

²⁰ Ebd., 315.

²¹ Hemel 1986 [Anm. 5], 86.

²² Ebd., 87.

²³ Ebd.

Die in den Jahren 1965-1974 entwickelten Konzepte entstanden als Reaktion auf die Herausforderungen moderner Lebensbedingungen und die schwindende Plausibilität christlicher Glaubensüberzeugungen. Doch hatten die Entwürfe nicht das entsprechende Profil, um sich auf breiter religionspädagogischer Basis durchzusetzen. Ihr teilweise defizitärer und fragmentarischer Charakter war jedoch nur *eine* Ursache dafür, warum sie nicht zum tragenden Grund für ein weitreichendes Gesamtkonzept werden konnten.

3. Synodenbeschluss und Korrelationsdidaktik

Wegbereiter für ein Konzept, das dem Anspruch, umfassend die didaktische Frage des Religionsunterrichts zu lösen, gerecht zu werden versprach, war der 1974 verabschiedete Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“.²⁴ Sein Grundsatz, „der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden“ (2.4.2), stellte – ohne dass der Begriff der Korrelation bereits begegnet – unter impliziter Bezugnahme auf die theologischen Positionen Paul Tillichs und Karl Rahners die korrelative Struktur religiöser Lernprozesse heraus und wurde in der Folgezeit vor allem unter Bezugnahme auf die theologische Position Edward Schillebeeckx' zu einer Korrelationsdidaktik weitergeführt, in der Lebenswirklichkeit und Glaubensüberlieferung in Dialog miteinander treten und sich wechselseitig erschließen.

Voraussetzung für das Anerkennen dieser korrelativen Grundstruktur – auch des schulischen Religionsunterrichts – war das Faktum einer unumkehrbar gewordenen anthropologischen Wende, die die Theologie zu diesem Zeitpunkt vollzogen hatte.²⁵

Die damit verbundene Möglichkeit, Glauben als korrelatives Geschehen sehen zu können, eröffnete auch eine neue Perspektive auf den Einzelnen in seinem individuellen Glaubenskontext, da man schon aus theologischer Sicht nicht von standardisierten Prozessen ausgehen durfte.

Die Verbindung theologischer und pädagogischer Perspektiven unterstützte die Wahrnehmung des Einzelnen als Hervorbringer und Gestalter eigener religiöser Lernprozesse, die nicht in deduktiver Übernahme bestehen konnten, sondern in Aneignung individuell geleistet werden mussten.

In Kenntnis differierender religiöser Biographien und pluraler Lebenssituationen gelang es im Kontext anthropologischer, kulturgeschichtlicher und gesellschaftskritischer Begründungszusammenhänge, den religiös bildenden Charakter schulischen Religionsunterrichts herauszustellen.²⁶

Die Schützenhilfe, die der Religionsunterricht durch den Synodenbeschluss erfuhr, bestand vor allem in dessen – für die damalige Zeit überraschend realistischer – Beschreibung der Ausgangslage und der ausdrücklichen religionspädagogischen Unterscheidung der Aufgaben und Zielsetzungen von Religionsunterricht und Gemeindekatechese. Da-

²⁴ Der Religionsunterricht in der Schule, in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg/Br. u.a. ⁴1976, 123-152.

²⁵ Vgl. Reilly 1993 [Anm. 3], 23.

²⁶ Synodenbeschluss 2.3; vgl. auch Hemel 1986 [Anm. 5], 90f.

mit war erstmalig eine differenzierte Sicht auf die im Religionsunterricht vorfindlichen Adressatengruppen gegeben.²⁷

Die Korrelationsdidaktik, deren dialogische Struktur als überzeugendes Grundprinzip zur Gestaltung der Bezugsfelder des Religionsunterrichts und zur Analyse seiner Einflussgrößen tauglich war, führte zu einer Erneuerung und angemessenen Standortbestimmung religionspädagogischen Handelns im Praxisfeld der öffentlichen Schule.

Endgültig abschiednehmend von älteren Lehrplänen, die sich ohnehin vorrangig als Stoffverteilungspläne verstanden hatten, wurde durch den Zielfelderplan für die Primarstufe (1977) die Korrelationsdidaktik unter Anwendung curriculumtheoretischer Vorgaben konzeptionell entwickelt, auf der wiederum neue Religionsbücher und Unterrichtsmaterialien basierten. Der Religionsunterricht nach 1974 hatte offensichtlich Anschluss an die anderen Unterrichtsfächer gefunden.

Dass der Korrelationsdidaktik dennoch kein langes Leben beschert war, mag angesichts des Fortschritts, den sie für den Religionsunterricht der damaligen Zeit brachte, befremden.

Die Analysen bezüglich ihrer mangelnden Überlebensfähigkeit sind zahlreich. Ein immer wieder angeführter Begründungszusammenhang, der in seiner Grundthese zu überzeugen vermag, soll im Folgenden kurz skizziert werden.

Korrelation beschreibt ihrer Sache nach christlichen Existenzvollzug und verdeutlicht, wie Glauben sich ereignet, wie Glauben also „geht“²⁸. Der Begriff ‘Korrelation’ selbst meint keine didaktische oder gar methodische Kategorie, ist aber vorschnell und unter Ausblendung möglicher Schwierigkeiten in eine solche überführt worden.

Vor dem Hintergrund einer nicht immer wieder neu geleisteten Verhältnisbestimmung von Tradition und Situation verengte sich der Gebrauch des Korrelationsbegriffes zunehmend. Schließlich musste der Korrelationsdidaktik vorgeworfen werden, primär doch ein ‘Glaubenlernen’ im Religionsunterricht zu intendieren.²⁹ Da dies aber auch nach korrelationsdidaktischem Ansatz immer weniger gelang, man diesem Ziel dennoch hartnäckig anhing, schloss sich ein für die Korrelationsdidaktik folgenschwerer Teufelskreis: Man versuchte Korrelation im Unterricht vergeblich herzustellen und übersah dabei völlig, dass es in Korrelationsprozessen nur darum gehen konnte, vorhandene bestehende Korrelationen zwischen Tradition und neuer individueller Erfahrung aufzudecken, d.h. zu zeigen, bewusstzumachen und in neue Kontexte zu stellen, was da ist. Da die Tradition jedoch gegenüber der Lebenswirklichkeit immer die Vormachtstellung behalten hatte, musste es zu dem betrüblichen Fazit kommen: Es gibt nichts mehr zu korrelieren.

4. Korrelationsdidaktik am Ende?

Die seit Englerts Plädoyer nicht geendete Diskussion um die Korrelationsdidaktik wird anhalten, solange Konzepte entstehen bzw. weiterentwickelt werden, die sich mehr oder weniger direkt der Korrelationsdidaktik verdanken oder von ihren Vertretern ganz

²⁷ Synodenbeschluss 1.1 – 1.4.

²⁸ Vgl. K. Hemmerle, *Glauben – wie geht das?*, Freiburg/Br. u.a. 1978.

²⁹ Vgl. A. Prokopf / H.-G. Ziebertz, *Abduktive Korrelation – eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik?*, in: RpB 44/2000, 19-50, hier 38.

selbstverständlich in dieser Tradition verortet werden. Anders als in der Zeit des Umbruchs von den 1960er zu den 1970er Jahren, in denen Konzepte bewusst Vereinseitigungen in Kauf nahmen, um auf die Defizite anderer Ansätze zu reagieren, und damit auch vornehmlich aus der Perspektive ihrer ergänzenden Funktion wahrgenommen wurden, lässt sich diese Pluralität in gegenwärtigen neueren didaktischen Konzepten nicht feststellen.

Ausgehend von der Erkenntnis, dass Korrelationsdidaktik nicht in ausreichendem Maße beide korrelierenden Pole im Blick hatte und an einem eklatanten Mangel an Bezug zur Praxis des gelebten Glaubens litt, versuchten nachfolgende Entwürfe, den Stellenwert der Lebenswirklichkeit und der persönlichen Religiosität radikaler als je zuvor in den didaktischen Diskurs einzubeziehen.

Um das Zentrum gegenwärtiger Reflexion zu verdeutlichen, sollen zwei Entwicklungslinien nachgezeichnet werden.

4.1 *Symboldidaktik*

Die Symboldidaktik – von Englert als späte Blüte der Korrelationsdidaktik bezeichnet³⁰ – lässt sich kaum in wenigen Sätzen umreißen. Zu undurchdringlich ist nach M. Meyer-Blanck das Dickicht von Symboltheorien, als dass einfache Ableitungen möglich wären.³¹

Unter dem Begriff ‘Symboldidaktik’ sind Richtungen ausgebildet worden, die in ihrer Realisation nichts mehr gemein zu haben scheinen. Der seit Veröffentlichung des ‘Dritten Auges’ (1982)³² populär gewordene symboldidaktische Ansatz von Hubertus Halbfas wird heute zunehmend vor allem aufgrund seines Rekurses auf die Archetypenlehre C.G. Jungs und der damit verbundenen Tendenz zur Ontologisierung abgelehnt.³³ Die Kritik an der Symboldidaktik von Halbfas erfolgt in zweifacher Hinsicht. Zum einen sei sie aufgrund ihrer ontologischen Setzungen bezüglich religiöser Lernprozesse nicht konstruktiv, da sie kognitive Aspekte der Symbolbildung und –aneignung nicht berücksichtige. Zum anderen wird neuerdings ihr Anspruch, durch sie „kundig für die gesamte Menschheitsüberlieferung“³⁴ zu werden, als zeit- und weltumspannender „Integrationswahn“³⁵ verurteilt.

Einen anderen Weg schlägt die kritische Symbolkunde P. Biehls ein, die neben der Vermittlung von Symbolen auch Symbolkritik beabsichtigt.³⁶ Biehls Ansatz ermöglicht eine reflexive Auseinandersetzung, die ihm angesichts von pervertierten Symbolen und Klischees notwendig erscheint. Als Weiterentwicklung der Symboldidaktik, zumindest aber als Impuls dazu, versteht sich die semiotische Didaktik.³⁷ Sie geht davon aus, dass

³⁰ Englert 1993 [Anm. 1], 100.

³¹ M. Meyer-Blanck, Vom Symbol zum Zeichen. Plädoyer für eine semiotische Revision der Symboldidaktik, in: B. Dressler / M. Meyer-Blanck (Hg.), Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998, 10-26, hier 11.

³² H. Halbfas, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf²1995.

³³ Meyer-Blanck 1998 [Anm. 31], 12f.

³⁴ Halbfas 1995 [Anm. 32], 132.

³⁵ Meyer-Blanck 1998 [Anm. 31], 12.

³⁶ P. Biehl, Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999.

³⁷ Meyer-Blanck 1998 [Anm. 31], 25.

sowohl historische als auch gegenwärtige Symbole als Phänomene von Kommunikation, Konvention und Code thematisiert werden müssen, da auch die theologische Sichtweise – semiotisch betrachtet – eine Folge von Codierung ist, die durch einen radikalen Bezugsrahmenwechsel eine ganz spezifische Signifizierung vollzieht.³⁸

Die allgemein-säkulare kommunikationstheoretische Sicht der Semiotik entzieht sich damit dem Vorwurf, dem die Symboldidaktik sich bis dahin ausgesetzt sah, ganz auf der Ebene des Glaubenslernens verhaftet zu sein und im Kontext traditionell christlicher Sinndeutung eingeschlossen zu bleiben.

Eine ähnliche Zielrichtung verfolgt auch der jüngste Spross korrelationsdidaktischer Theoriebildung, die sogenannte „abduktive Korrelationsdidaktik“.

4.2 *Abduktive Korrelationsdidaktik*

Abduktive Religionspädagogik geht ebenso wie die korrelative „davon aus, dass Tradition nicht ohne Erfahrung, Erfahrung nicht ohne Tradition und religiöse Bildung nicht ohne beide zu haben ist.“³⁹ Anders als das herkömmlich korrelative will das abduktive Konzept aber vor allem den religionerlebenden Schülern und Schülerinnen eine Plattform bieten. Abduktive Religionsdidaktik basiert auf der These, dass die zeichenhaft-habituelle Komponente der christlichen Tradition nicht mehr explizit wahrgenommen wird, latent aber immer noch vorhanden ist und den Schlüssel zum Zusammenhang zwischen Tradition und Erfahrung bieten kann.⁴⁰

Als Königsweg zwischen deduktiven und induktiven Konzepten sieht die abduktive Variante sich selbst in der Lage, nicht der Subjekt-Objekt-Spannung von Vermittlungsstrategien zu erliegen, sondern offen zu sein für eine prozessorientierte, dialogische religiöse Bildung. Diese soll sich in einem Religionsunterricht ereignen, der – zwischen Sozialwissenschaften und theologischer Hermeneutik angesiedelt – die Strukturen religiösen Lernens kennt und entsprechende Lernräume zu schaffen vermag. Religionsunterricht in abduktiver Perspektive kann nicht mehr der Ort sein, an dem Religion „gemacht“ wird, sondern an dem je individuell vorliegende Religiosität aufgespürt werden soll.⁴¹

5. Ist zukünftige Religionsdidaktik semiotisch, abduktiv oder doch bloß korrelativ?

Der Abriss religionspädagogischer Konzepte des 20. Jahrhunderts hat vor Augen geführt, wie stark gesellschaftlicher und politischer Wandel Veränderungsbedarf hervorrief und damit zumindest mittelfristig zu angemessenen Konzepten führte, die Phase des materialkerygmatischen Rückschlags einmal ausgenommen.

Betrachtet man die neueren Entwicklungen, so könnte sich der Verdacht nahe legen, unter verschiedenen Etiketten präsentiere sich im Grunde immer wieder das Auslaufmodell ‘Korrelationsdidaktik’.

Abstrahiert man jedoch von der Begrifflichkeit der jeweiligen Theorie und den damit verbundenen sprachlichen Festlegungen, so wird ein Paradigmenwechsel erkennbar, der

³⁸ Ebd., 26.

³⁹ Vgl. Prokopf / Ziebertz 2000 [Ann. 29], 46.

⁴⁰ Ebd.

⁴¹ Ebd., 47.

sich in der Fokussierung auf Religionen als Zeichensysteme vollzieht, die es kommunikationstheoretisch und nicht mehr unter der Perspektive von Glaubensvollzügen zu interpretieren gilt.

Gemeinsam ist diesen Theorien, dass sie unter dem Einfluss kommunikativer Didaktik wechselseitige Bedingtheiten im unterrichtlichen Diskurs stärker berücksichtigen und auf der Metaebene reflektieren.⁴² Wenn es eine Schwäche der Korrelationsdidaktik war, Korrelation herstellen zu wollen – zwischen einer festen Größe ‘überlieferter Glaube’ und der relativ unbekannteren Größe ‘Lebenswelt und religiöse Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen’, besinnen sich gegenwärtige Ansätze auf die ursprüngliche Bedeutung von Korrelation, d.h. zu zeigen, was an Religiosität da ist und ob es in Beziehung zur überlieferten Tradition gesehen wird.⁴³

Dies bedeutet potentiell einen Bruch mit religionsdidaktischen Entwürfen der Vergangenheit und ein Abschiednehmen vom ‘Glaubenslernen’ im Religionsunterricht. Davon hatte zwar schon der Synodenbeschluss Abstand genommen, realisiert wurde diese notwendige Selbstbeschränkung kaum, da man immer noch von der Prämisse ausging, traditionell konfessionell christlicher Glaube sei vorhanden, er müsse in Unterrichtsprozessen nur bewusst gemacht und erschlossen werden, um denkend verantwortet werden zu können. Wo all das nicht mehr da war, worauf man hätte aufbauen können, wurde versucht, kompensatorisch tätig zu sein, um dem korrelativen Konzept dennoch zum Erfolg zu verhelfen.

6. Didaktische Konzepte auf dem Prüfstand real existierenden Religionsunterrichts

Religionsunterricht findet nach mehrheitlicher Gesetzesauslegung an öffentlichen Schulen als konfessioneller Unterricht statt, dessen Konfessionalität sich durch die Trias, d.h. die konfessionelle Übereinstimmung von Lehrperson, Schülern und Schülerinnen sowie Lehre der jeweiligen Glaubensgemeinschaft, definiert.⁴⁴

Aufgrund dieser rechtlichen Basis und flankiert durch das Faktum relativ geringer Abmeldezahlen scheint dem Religionsunterricht heute noch ein einigermaßen gesicherter Status bescheinigt werden zu können.⁴⁵

Angesichts der Klage aber über das Scheitern didaktischer Konzeptionen und dem Ruf nach Innovationen bleibt zu fragen, welche didaktischen Konzepte gegenwärtig praktizierten Religionsunterricht eigentlich bestimmen.

Denn das im Anschluss an die Synode herausgebildete korrelationsdidaktische Konzept – charakterisiert durch konfessionelle Verwurzelung und ökumenische Gesinnung –, welches offiziell für den Religionsunterricht noch immer Geltung beansprucht, kann Anforderungen der Gegenwart wohl kaum mehr genügen.

Unter dem Deckmantel konfessionellen Religionsunterrichts in korrelationsdidaktischer Konzeption haben sich unterschiedliche Strömungen herausgebildet, die mit dem Miss-

⁴² Vgl. Englert 1993 [Anm. 1], 106.

⁴³ Vgl. Prokopf / Ziebertz 2000 [Anm. 29], 46.

⁴⁴ Vgl. R. Göllner, Rechtliche Probleme um den Religionsunterricht, in: LK 15 (1993) 130-134.

⁴⁵ Vgl. dazu die Studie von A. Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe, Stuttgart u.a. 2000, 145.

lingen von Korrelationsbemühungen auf ebenso unterschiedliche Weise fertig zu werden versuchen.

Bezeichnenderweise erfreuen sich im Primarbereich didaktische Konzepte äußerster Beliebtheit, die im theoretischen Diskurs wenig Beachtung finden bzw. eine kritische Beurteilung erfahren. So wird vielfach die symboldidaktische Konzeption von Halbfas favorisiert, wobei gleichzeitig eingeräumt wird, es bedürfe zu ihrer Realisation bestimmter Bedingungen, die heute im Religionsunterricht nicht mehr vorausgesetzt werden können. Die Folge ist, dass teilweise ein Umgang mit Symbolen im Unterricht praktiziert wird, der von einer symboldidaktischen Theorie weit entfernt ist und sich völliger Methodendominanz unterwirft.

Eine zweite Konzeption hat im Primarbereich Fuß gefasst, deren theoretische Grundlegung nicht – wie im oben skizzierten Fall – fehlt, aber wohl kaum bekannt sein dürfte.

So werden Ingo Baldermanns Impulse als methodische Realisationsmöglichkeiten rezipiert, nicht aber als das, was sie sein wollen: Konkretionen seiner Biblischen Didaktik, die mehr ist als eine Bibeldidaktik, da sie die der Bibel immanente Didaktik als einzig relevante anerkennt.⁴⁶ Das Problem der Vermittlung von Tradition und heutiger Erfahrung existiert für Baldermann nicht, da er den Graben zwischen beiden leugnet. Existentielle Erfahrungen der Bibel ließen sich unvermittelt zur Sprache bringen, könnten sogar nur so thematisiert werden, denn Baldermann geht grundsätzlich nicht vom Vorverständnis der Kinder aus. Selbst Erziehungswirklichkeit wird bei Baldermann nicht mit pädagogischen, sondern theologischen Kategorien beschrieben. Theoretisch ist die biblische Didaktik Baldermanns ein Rückschritt in neuscholastische Argumentationszusammenhänge, da auch sie mit der anthropologisch gegebenen Möglichkeit wahren Verstehens nicht rechnet.⁴⁷

Ergänzt werden im Primarbereich die Ansätze von Halbfas und Baldermann durch problemorientierte Modelle – ein Reflex darauf, dass Lebenswirklichkeit und religiöse Ausgangssituation in beiden Konzepten nicht berücksichtigt werden.

Problemorientierung hat auch in der Sekundarstufe I wieder an Boden gewonnen, wo ebenfalls Korrelation als didaktische Klammer unterschiedliche Richtungen nicht mehr zusammenzuhalten vermag.

Die Einsicht, dass dem Unterricht angemessene kommunikative dialogische Strukturen nicht vor dem Aushandeln von Themen haltmachen können und transzendente Fähigkeiten und Bedürfnisse sich immer weniger in überlieferten kirchlichen Formen und Inhalten artikulieren, hat den Religionsunterricht verändert, dem Korrelationsdidaktik nicht mehr gerecht werden konnte.

Religionsunterricht im Sekundarbereich – auch in der Hauptschule, die als besonderes Problemfeld gilt – ist deswegen nicht konzeptionslos. Dort, wo er von seinen Schülern und Schülerinnen als bildend eingeschätzt und möglicherweise auch als „Lebenshilfe“ wahrgenommen wird⁴⁸, weiß er sich in Ergänzung zur brüchig gewordenen Korrelati-

⁴⁶ Vgl. I. Baldermann, Einführung in die Biblische Didaktik, Darmstadt 1996.

⁴⁷ Vgl. G. Lämmermann, Grundriss der Religionsdidaktik, Stuttgart u.a. ²1998, 78.

⁴⁸ Vgl. Bucher 2000 [Anm. 45].

onsdidaktik und ihren Konzepten einer eher 'religions- und sozialkundlichen' Didaktik verpflichtet.

Der Begriff „Lebenshilfe“, der den Religionsunterricht in der jüngsten Studie von Anton Bucher in Spannung zum „Lernfach“ positioniert, artikuliert wohl vor allem das Bedürfnis nach mehr Lebensbezug, der sich auch in einer verstärkten Thematisierung alters- und alltagsrelevanter theologischer Inhalte konkretisieren könnte.

Korrelationsdidaktik hat in ihrem vergeblichen Bemühen, Korrelation herzustellen, zu lange übersehen, dass große Teile der Glaubenstradition wie klassisch-dogmatische sowie explizit exegetische Fragestellungen und Positionen niemals die Chance zu wirklicher Korrelation hatten. In einer Situation, in der Glaube nicht mehr selbstverständlich gelebt wird, sondern in der Distanz einer „denkmöglichen Option“⁴⁹ bleibt, müssen neue Ansätze entwickelt, aber auch Inhalte unter der Maxime des heute notwendig zu Wissenden reflektiert werden.

7. Didaktische Perspektiven zukünftigen Religionsunterrichts

Die didaktischen Entwicklungslinien der letzten gut hundert Jahre zeigen, dass Korrelationsdidaktik – am Ende ihrer Epoche angelangt – sich als Wegbereiterin neuer Konzepte erweist.⁵⁰

In einer Zeit der Umbrüche ist es ihr gelungen, durch theologische und pädagogische Fundierung ein Modell religionspädagogischen Handelns im Religionsunterricht zu entwerfen. Die anthropologische Wende in der Theologie in Verbindung mit einer realistischen Wende im offiziell kirchlichen Denken führte dazu, Religionsunterricht erstmals wirklich aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern sowie Schule zu sehen.

Was zunächst zu überzeugen schien, musste jedoch früher oder später an der Schwäche des Korrelationsprinzips, einer kurzschlüssigen Didaktisierung, scheitern. Möglicherweise ist die Rede vom Begräbnis der Korrelationsdidaktik zu dramatisch, ein endgültiges Abschiednehmen erscheint doch unvermeidlich. Die mit dem Begriff 'Korrelation' verbundenen Implikationen und das zähe Festhalten an dem, was an Korrelation noch möglich ist, verstellten die Sicht auf die gegenwärtige Situation und erschwerten den gebotenen Neuanfang.

Wenn im Blick auf den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen auch nicht von einem Bruch mit der religionspädagogischen Tradition gesprochen werden kann, so ist doch ein erhebliches Maß an Distanz notwendig, um der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation gerecht zu werden.

Religionspädagogik im Handlungsfeld Schule befindet sich in einem noch tiefgreifenderen Umwälzungsprozess als in der Umbruchsituation vor ca. 30 Jahren.

Um bildungspolitisch Verantwortung übernehmen zu können, ist der Religionsunterricht dabei, eine endgültige anthropologische Wende unter sogenannten postmodernen Vorzeichen zu vollziehen. Religionspädagogische Praxis kann nicht mehr anders als gebrochen durch Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen wahrgenommen werden.⁵¹

⁴⁹ Englert 1993 [Anm. 1], 103.

⁵⁰ Ebd., 97.

⁵¹ Vgl. G. Schulze, Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt/M. ²1992.

Die der Korrelationsdidaktik erwachsenen Konzepte versuchen noch, zwei als monolithisch angesehene Blöcke miteinander in Verbindung zu bringen. Einer geschlossenen Glaubenstradition wurde eine vermeintlich geschlossene Erfahrungstradition gegenübergestellt. Das Erfassen und Eingestehen von pluralen Formen religiöser Sozialisation ebenso wie die Entdeckung religiöser Biographien brach nicht nur deduktive Modelle auf, sondern überführte auch korrelative Didaktik der Impraktikabilität. Im Zeitalter von Bastelbiographien und Patchworkidentität ist es selbstverständlich geworden, auch aus dem Angebot religiöser Vorstellungen Passendes auszuwählen.

Forderungen, Religiosität auch in ihrer entwicklungspsychologischen und lebensgeschichtlichen Dimension wahrzunehmen⁵² und religionspädagogisch zu berücksichtigen, haben Religionsunterricht im Primarbereich bereits verändert, da dieser bisher am ehesten bereit und fähig war, auf Veränderungen von Kindsein und Kindheit zu reagieren.⁵³ Auch Sekundarstufen-Unterricht muss sich noch stärker an der Lebenswelt der Jugendlichen orientieren und entwicklungspsychologische Herausforderungen annehmen. Die lebensgeschichtliche Perspektive in diesem Alter ist in ihrer Relevanz ebenfalls noch nicht erkannt worden. Abgesehen von den Spielräumen, die dem Religionsunterricht aufgrund der Heterogenität bezüglich der Ausgangslage seiner Schüler und Schülerinnen gewährt werden müssen, lässt sich jedoch auch ein genereller, konzeptioneller Veränderungsbedarf ausmachen.

Ein Religionsunterricht, der ernsthaft seine zu klein gewordene korrelationsdidaktische Hülle abstreifen will, muss sich anderen Ansätzen gegenüber öffnen:

1. In einer Situation, in der nicht mehr selbstverständlich von einem einheitlichen Glaubenskontext ausgegangen werden kann, muss der Religionsunterricht stärker fundamentaltheologische und religionswissenschaftliche Perspektiven einbeziehen. Während es noch nach dem Synodenbeschluss vorrangig darum ging, vorhandenen Glauben bzw. Nichtglauben denkend zu verantworten, ist heute elementarer auf das Phänomen der Indifferenz zu reagieren. Was heißt 'an Gott glauben' und wie sieht der Glaube derer aus, die 'nichts' glauben? Dies sind Fragen, die stärker in den Mittelpunkt rücken müssen, um aufzudecken, dass „auch nichtreligiöses Denken auf Prämissen beruht, die Glaubensbekenntnissen vergleichbar sind“⁵⁴. Das Bewusstmachen eigener Sinnentwürfe und damit verbundener Wertvorstellungen und Lebensstile ist eine Aufgabe des Religionsunterrichts. Es hilft wenig, an alten Inhaltskatalogen festzuhalten und Phänomene wie Esoterik, New Age und Jugendsekten unbearbeitet zu lassen.

Angesichts eines Wandels der religiösen Sozialisation, die sich heute zunehmend in privaten, familiären Vollzügen erkennen lässt und zu einer Ausprägung subjektiver Religiosität geführt hat, ist ein großer gewordenes Nichtwissen in Sachen 'Religion' zu konstatieren. So hat eine aktuelle Umfrage zur faktischen Religiosität Jugendlicher erbracht, dass im Jahr 2000 – gegenüber dem Vergleichsjahr 1998 – der Wunsch nach dem Verständnis christlicher Religion und nach Kenntnissen in verschiedenen Religionen stärker

⁵² Vgl. F. Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion*, München 1987; K. E. Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott?*, Stuttgart 1992.

⁵³ Vgl. F. Schweitzer / G. Faust-Siehl (Hg.), *Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung*, Frankfurt/M. 1995.

⁵⁴ P. Antes, *Religionswissenschaftliche Didaktik*, in: ZPT (EvErz) 50 (1998) 416-423, hier 423.

geworden ist.⁵⁵ Demnach kommt dem Religionsunterricht zunächst grundlegend die Aufgabe der Information zu, was ein bedeutend erhöhtes Maß an religionswissenschaftlicher Kompetenz seitens der Unterrichtenden voraussetzt.

2. Hiermit ist bereits ein zweites Erfordernis angesprochen: Religionspädagogik muss sich einer Didaktik interreligiösen Lernens öffnen. Vor dem Hintergrund abendländischer Christentumsgeschichte sind zunächst die abrahamitischen Offenbarungsreligionen zu erschließen, um dann das Spektrum auf andere Weltreligionen auszuweiten. Während interreligiöses Lernen im Ökumenismusdekret *Unitatis redintegratio*⁵⁶ des II. Vaticanums grundgelegt und später systematisch-theologisch weiterentwickelt wurde, mangelt es praktisch an einer 'Begegnungsdidaktik', in der theologische Standpunkte auf die religionsunterrichtliche Praxis hin reflektiert und umgesetzt werden. Hier müssen altersgerechte Konzepte entwickelt werden, damit interreligiöses Lernen nicht zur Karikatur mutiert, indem Vorurteile bestätigt und Berührungängste verstärkt werden. Gerade interreligiöse Aspekte sind im Kontext interkulturellen Lernens von zentraler Bedeutung, da – so jüngst R. Göllner – „Religionen als Orientierungssysteme und Praxisvollzüge Regionen inkultivieren“⁵⁷ und damit das Fremde, Andersartige plastisch vor Augen führen und erfahrbar werden lassen.

Wollte man zukünftigen Religionsunterricht trotz pluraler Akzente durch ein einheitliches religionspädagogisches Konzept ähnlich wie in der Korrelationsdidaktik bestimmt sehen, so ließe sich dies am ehesten in einer ästhetisch gewendeten Symboldidaktik erkennen.

Indem analog zu den Symboltheorien Cassirers und Langers ein breiter Symbolbegriff zugrundegelegt wird⁵⁸, lässt sich symbolische Erschließung als Grundprinzip eines Religionsunterrichts herausstellen, das als Ausgestaltung seiner kommunikativen Strukturen zu sehen ist. Wenn Prämissen der genannten Symboltheorie von S. Langer religionspädagogisch aufgegriffen werden, lässt sich didaktisch ein Ansatz entwickeln, der aufgrund seiner Unterscheidung in präsentative und diskursive Symbolik ein entwicklungs- und schulstufenübergreifendes Konzept ermöglicht. Weder die kritische Symbolkunde noch die semiotisch revidierte Symboldidaktik bieten Realisationsmöglichkeiten für den Primärbereich, setzen für diesen möglicherweise aber eine präsentative Symbolerziehung voraus. Symboldidaktik als ästhetische Erziehung in der ursprünglichen Bedeutung einer sinnlichen Erkenntnislehre⁵⁹ erlaubt es, die der diskursiven Symbolerschließung vorausliegende *präsentative* in ein religionspädagogisches Konzept zu integrieren.

⁵⁵ U. Gerber / R. Jungnitsch, *Originalton Jugend 2000*, in: rabs 32 (2000) 99-103, hier 102.

⁵⁶ UR 11.

⁵⁷ R. Göllner, *Interreligiöses Lernen. Überforderung oder Chance für den Religionsunterricht?*, in: ders. (Hg.), *Das Christentum und die Weltreligionen*, Münster 2000, 145-169, hier 158.

⁵⁸ Vgl. A. Bucher, *Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung*, St. Ottilien 1990, 75-131. Präsentative Symbolik geht von konkreten Wahrnehmungsaktivitäten aus und lebt von der unmittelbaren sinnhaften Begegnung mit Symbolen. Sie kann 'wortlos' bleiben, geht sie doch über den Bereich des sprachlich Erfassbaren hinaus. Sie dient gleichzeitig als Basis der diskursiven Symbolik, die durch den sprachlichen Diskurs bestimmt wird (ebd.).

⁵⁹ Vgl. G. Schneider, *Ästhetische Erziehung in der Grundschule*, Weinheim – Basel 1988; H. v. Hentig, *Ergötzen – Belehren – Begreifen*, Frankfurt/M. 1987.

Da aufgrund divergierender Voraussetzungen bezüglich religiöser Sozialisation Religionsunterricht in einem immer stärkeren Maße kompensatorisch tätig sein muss, um sein Anliegen religiöser Bildung auch nur rudimentär verwirklichen zu können, bietet präsentative Symboldidaktik vom handlungsorientierten Umgang mit Symbolen bis zum Gestalten und Erleben von Symbolhandlungen die Ermöglichung ästhetisch relevanter Lernprozesse. Eine stärkere Berücksichtigung präsentativer Symbole wäre auch im Sekundarbereich wünschenswert, um die in diesem Bereich häufig vermisste lebensweltliche und lebensgeschichtliche Orientierung konzeptionell zu verwirklichen. Die einem solchen Symbolansatz implizite diskursive Komponente wehrt – ebenso wie die symbolkritische und die semiotische – der Gefahr zunehmender religiöser Sprachlosigkeit, die teilweise aus einem unreflektierten Umgang mit neuen Medien und Methoden resultiert. Der hier als zukünftig postulierte Unterricht ist in seinen didaktischen Neuorientierungen selbstverständlich partiell schon Realität, besonders dort, wo die kreativen Herausforderungen der Praxis angenommen werden.

Wenn aber nicht weiterhin in organisatorischer wie inhaltlicher Sicht verschiedenste Konzepte in Grauzonen vagabundieren sollen, werden sich sowohl Rahmen als auch Struktur des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen ändern müssen.

Religionsunterricht sollte dabei auf das rekurrieren, was gegenwärtige religionspädagogische Reflexionen empfehlen und was sich in unterrichtlichen Situationen bereits bewähren konnte:

Ein konfessioneller Religionsunterricht unter Einhaltung der Trias wird – wenn überhaupt – nur noch regional und an Privatschulen aufrechtzuerhalten sein. Eine Konfessionalität, die sich über die Unterrichtenden definiert, ist dagegen nicht nur praktikabler, sie kommt auch den Zielen gegenwärtiger Religionspädagogik näher. Zum einen wird durch die Konfession des Lehrers / der Lehrerin der konfessorische Anspruch des Religionsunterrichts deutlich, indem Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird, sich – wie Nipkow es mit Blick auf die EKD- Denkschrift „Identität und Verständigung“ formuliert – an „durchgehaltener Standpunkthaftigkeit zu reiben.“⁶⁰ Andererseits wird den Unterrichtenden gemeinsames Lernen nach dem Konzept einer 'Begegnungsdidaktik' eröffnet.

Niedersachsen ist in seinem Erlass zum Religionsunterricht einen wichtigen Schritt in diese Richtung gegangen.⁶¹ Es bleibt zu hoffen, dass nun nicht diesem Modell, das bundesweit massiver kirchenamtlicher Kritik ausgesetzt ist, ein Begräbnis dritter Klasse droht. Um eines Religionsunterrichts willen, der religiöse Bildung als Voraussetzung praktizierter Religionsfreiheit sieht, wäre das nur zu wünschen.

⁶⁰ K. E. Nipkow, Thesen: Der Beitrag des Religionsunterricht zum Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule, Hannover 1997 [Vortragsmanuskript].

⁶¹ Vgl. Organisatorische Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen. Erlaß des Kultusministers vom 13.1.1998, in: Konföderation evangelischer Kirchen / katholischer Bistümer in Niedersachsen (Hg.), Religionsunterricht in Niedersachsen. Zum Organisationserlaß Religionsunterricht / Werte und Normen. Dokumente und Erklärungen, Hannover 1998, 6-12, hier 8-12.

Nachdem die ersten zarten Bande zwischen Gretchen und Faust geknüpft worden sind, stellt Gretchen die für sie entscheidende, für heutige Verhältnisse aber ungewöhnliche Frage:

Margarethe: Nun sag, wie hast du's mit der Religion?

*Du bist ein herzlich guter Mann,
Allein, ich glaub, du hältst nicht viel davon.*

Faust: Laß das, mein Kind! Du fühlst, ich bin dir gut;

*Für meine Lieben ließ' ich Leib und Blut,
Will niemand sein Gefühl und seine Kirche rauben.*

Margarethe: Das ist nicht recht, man muß dran glauben!²

Gretchen äußert hier den begründeten Verdacht, dass Faust nicht dem kirchlichen Glauben anhängt. Er, der Freigeist, geht dann einerseits ins Grundsätzliche, ergeht sich andererseits in langen umschweifigen Erklärungen, doch seine eingeworfenen Anreden wie „Liebs Kind“ und „Holdes Angesicht“ sind verräterisch. Er hat eigentlich keine Lust, sich mit Margarethe auseinanderzusetzen. Unter dem Deckmantel der Toleranz verweigert er ihr seine eigenen tiefen Zweifel und seine unruhige Suche. Er verweigert religiöse Kommunikation.

1. Wer fragt nach Religion?

1.1 Säkularisierung: Die These vom Verschwinden der Religion

Schon im 19. Jahrhundert zeichnet sich im Kontext der politischen Umbrüche eine Abnahme kirchlicher Bindung ab, was durch die katholische Restauration weniger deutlich war als in den evangelischen Kirchen. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts schreibt Dietrich Bonhoeffer, dass wir „einer religionslosen Zeit entgegengehen; die Menschen können einfach, so wie sie nun einmal sind, nicht mehr religiös sein.“³

In der Säkularisierungsthese wird das Ende des Christentums, ja der Religion als solcher angekündigt. Von den einen wird sie verstanden als Fortschrittsgeschichte, weil endlich die Vernunft siegt und der religiöse Unsinn ein Ende hat, von den anderen als Verfallsgeschichte, in der der Glaube immer weiter verschwindet und die Horrorversion einer „Jugend ohne Gott“, wie von Ödön von Horvath dargestellt, aufscheint, einer Gesellschaft ohne Verbindlichkeiten, Mitleid und Moral.⁴

Dagegen hat sich in den letzten Jahrzehnten in der religionssoziologischen Forschung zunehmend die Auffassung durchgesetzt, dass religiöse Bedürfnisse und Ausdrucksformen nach wie vor existieren, ja eine Renaissance erleben, sich aber in Form und Aus-

¹ Antrittsvorlesung für die Professur Religionspädagogik und Katechetik am 11.12.2001 an der Theologischen Fakultät der Universität Luzern/Schweiz.

² Johann Wolfgang Goethe, Faust. Der Tragödie erster Teil, Stuttgart 1971, 103

³ Dietrich Bonhoeffer, Widerstand und Ergebung, Gütersloh 1970, 305.

⁴ Ödön von Horvath, Jugend ohne Gott, Frankfurt/M. 1999.

druck gewandelt haben. Religion ist demnach nicht verschwunden, sondern hat sich verändert. Thomas Luckmann spricht von der unsichtbaren Religion.⁵ Sie zeigt sich dort, wo im menschlichen Leben Transzendenzen aufbrechen, das Leben also über sich selbst hinausweist. Das ist der Fall bei Krisen, Brüchen, aber auch bei Glückserlebnissen oder Festzeiten. Die unsichtbare Religion orientiert sich nicht mehr an religiösen Institutionen oder an der Häufigkeit des Gottesdienstbesuchs. Religion hat sich zudem individualisiert und privatisiert und ermöglicht jedem einzelnen eine persönliche Religionsmischung. Man spricht hier von Patchworkidentität. Durch den Rückzug ins Private ist Religion jedoch auch sprachlos geworden, nachdem die alten religiösen Formeln nicht mehr tragen.

1.2 Religion von Kindern

Das scheint bei Kindern – noch – nicht so zu sein.

Kinder scheinen mit ihrer unverstellten Neugier und Offenheit für die Welt die religiöse Sprache noch nicht verloren zu haben. In der pädagogischen Literatur wird neuerdings das religiöse und philosophische Potential von Kindern betont. Der Aachener Religionspädagoge und Lehrer Rainer Oberthür dokumentiert und sammelt sog. 'große Fragen' von Kindern.⁶ Wieso bin ich, wie ich bin? Wer war der erste Mensch? Warum bestimmen immer die Erwachsenen? Warum gibt es Krieg? Warum muss ein Mensch oder Tier krank sein? Wie sieht es im Himmel aus?

Kinderfragen berühren zentrale theologische Themen wie die Frage der Theodizee, d.h. die Frage nach einem guten Gott angesichts des Leidens in der Welt, die Schöpfungslehre, die Frage nach den letzten Dingen, Anthropologie und Ethik.

Es ist grundlegend und wichtig, diese 'großen' Fragen zu ermutigen und nicht abzutun, ihnen Ausdrucksmöglichkeiten zu verschaffen und sie ernst zu nehmen. Das Problem dabei sind nicht die Kinder, sondern die Erwachsenen, die hilflos vor diesen Fragen stehen, vielleicht weil sie selbst diese Fragen verdrängen mussten und sich zu schnell einem geschlossenen Denksystem gefügt haben. Oberthür zeigt, wie solche Situationen pädagogisch produktiv werden können und Erwachsene wie Kinder in einen gemeinsamen Lernprozess eintreten. Für die religionspädagogische Ausbildung ist das Einüben in die Konfrontation mit eigenen 'großen' Fragen ein dringliches Desiderat.⁷

1.3 Was sagen Jugendliche, wenn man sie nach Religion fragt?

Wie sieht es dann mit der Religion aus, wenn Kinder älter werden?

Ich zitiere aus Briefen von Schwyzer Jugendlichen⁸:

„Ich glaube nicht direkt an Gott, jedoch glaube ich daran, dass mein Götti⁹, welcher im Januar dieses Jahres gestorben ist, und meine Grossmutter mein Schutzengel sind. Ich glaube auch daran, dass meine Bitten von einer höheren Macht wahrgenommen wird. Ich glaube nicht daran, dass Jesus auf der Welt gelebt hat und die Bibel wurde erfunden um

⁵ Thomas Luckmann, Die unsichtbare Religion, Frankfurt/M. 31996.

⁶ Rainer Oberthür, Kinder und die großen Fragen, München 1995.

⁷ Monika Jakobs, Die Beziehungsqualität großer Fragen. Der Religionsunterricht als Beziehungsgeschehen, in: KBl 124 (4/1999) 273-277.

⁸ Dank an Urs Heini, Katechet in Schwyz.

⁹ „Patenonkel“.

den Leuten respekt und angst einzuflösen, für mich ist die Bibel das erste Gesetz, welches man lernt, [...] Die sieben Gebote sind ein Gesetz, welches man auch ohne Religion einhalten sollte.“

„Ich glaube, die Kirche und die Messe sind ein bisschen übertrieben. [...] Jeder Mensch soll an das glauben was er für richtig hält. Im Grunde sind alle nur Sekten, unsere Kirche ist einfach eine bekanntere.“

„Bei mir findet Religion nicht nur im Unterricht und in der Kirche statt, sondern in meinem Herz, meiner Seele und meinem Kopf. Ich orientiere mich schon an der Religion, denn ich denke dass Gott und die Religion mir meinen Weg weisen.“

Was entnehme ich diesen Aufsätzen?

- Religion hat mit dem Bedürfnis nach Geborgenheit und Gehaltensein zu tun.
- Die Haltung gegenüber der Institution Kirche ist skeptisch, ja auch sehr kritisch.
- Einem Kern des Glaubens – über den allerdings nur mangelhafte Sachkenntnis herrscht – wird ein positives Potential zugesprochen: *Die sieben Gebote*.
- Es wird eine individuelle Freiheit eingefordert: *Jeder Mensch soll an das glauben was er für richtig hält*.
- Es wird Authentizität eingefordert.

Was die Schwyzer Jugendlichen sagen, ist typisch für die religiöse Haltung Jugendlicher und wird in wissenschaftlichen Untersuchungen bestätigt. Meine Hypothese ist, dass diese Charakteristika auch die Religiosität von Erwachsenen wenigstens des mittleren Alters widerspiegeln und keineswegs nur jugendspezifisch sind. Die Distanz der jungen und mittleren Erwachsenengeneration zu den Kirchen scheint aber bei weitem weniger Krisenbewusstsein hervorzurufen als die der Jugendlichen. Hier stellt sich eine echte Aufgabe für die Erwachsenen Katechese und Erwachsenenbildung.

1.4 Wo lernt man heute Religion?

Das meiste im Leben wird nicht in gezielten und absichtsvollen Lernprozessen gelernt. Das gilt auch für Religion.

Ein klassischer und wichtiger Ort religiösen Lernens ist die Familie. Die meisten Menschen sind positiv wie negativ von religiösen Kindheitserinnerungen geprägt, gerade auch im gefühlsmäßigen und atmosphärischen Bereich. Vielfach wird bedauert, dass in den Familien immer weniger der christliche Glaube weitergegeben wird.

Dabei übersieht man, dass Familie eben keineswegs der geschützte und unantastbare Privatraum sein kann, der allem trotz. In heutigen Familiengeschichten spiegeln sich die historischen und gesellschaftlichen Umbrüche der Zeit. In den Generationen treffen verschiedene Auffassungen aufeinander, es gibt zunehmend religiöse Brüche und Entwicklungen durch die weltweite Mobilität und Migration. In ein und derselben Familie können unterschiedliche Konfessionen und Religionen zusammenkommen, ebenso wie verschiedene Haltungen zur Religion, die vom Fundamentalismus über eine aufgeklärt-kritische Einstellung bis hin zur Ablehnung der Herkunftsreligion reichen.

Solche religiösen Mischungen stellen ganz neue Herausforderungen an die Gesprächskultur und die Toleranz in den Familien und Nachbarschaften. Sowohl Religionsunter-

richt wie Katechese müssen hier zur religiösen Sprachfähigkeit auf dem Hintergrund einer privatisierten religiösen Sprachlosigkeit beitragen.

In der heutigen Zeit prägen die Medien entscheidend das Bild und die Kenntnisse von Religion und haben sich zu einem wichtigen religiösen Sozialisationsfaktor entwickelt. Dabei ist in den Medien häufig nicht Information oder Bildung das Ziel. Vielmehr spielt der Sensationswert und die Bildertauglichkeit eines Themas die entscheidende Rolle, nicht aber der theologische oder religiöse Stellenwert. Das bekommen die Muslime derzeit zu spüren – die Vielfalt und der Variantenreichtum des gelebten Islam sind viel weniger interessant als Selbstmordattentäter. Katholisch ist nur dann interessant, wenn es um den Papst geht oder in der Kombination von Sexualität und Religion. Ich möchte hier keineswegs Medienschelte betreiben. Es muss aber festgehalten werden, dass religiöse Bildung heute nicht mehr nur über die klassischen Wege Familie, Schule und Gemeinde geht, sondern über Medien, die eher unbeabsichtigt religiöse Bildung betreiben, und fast alle erreichen. So ist Moses für heutige Kinder der Primarschule vielfach „der Prinz von Ägypten“ aus dem gleichnamigen Zeichentrickfilm.

Bei Religionslehrern und -lehrerinnen und bei allen, denen Religion Profession ist, findet man eine unterschiedliche Wertung der veränderten Situation. Werden auf der einen Seite die mangelnde religiöse Sozialisation, das geringe Vorwissen und die schwindende Bereitschaft für Kirchliches beklagt, so kann man auf der anderen Seite von einer Religionsproduktivität an den Bruchstellen der Moderne sprechen. Die Menschen sind aber heute kritisch gegenüber Autoritäten, sie wollen sich nicht bevormunden lassen. Man kann die Brüche in der Tradition nicht mit noch mehr Traditionellem kitten.

2. Religion in der Schule

2.1 Eine Erfolgsstory?

Ich zitiere eine Lehrerin:

„Manchmal beneide ich die Kollegen, die meinen Kindern Religion geben, um die großen Themen und die Zeit, die sie zur Verfügung haben, um mit den Kindern in Ruhe zu sprechen. Für viele Kinder ist Religion am Anfang ein Lieblingsfach. Was sie dort erfahren, nehmen sie sehr ernst. [...]

Aber die großen Themen sind auch gefährlich. Wird der Unterricht ihnen nicht gerecht [...] dann kann es schnell passieren, daß die Kinder ihn und den ganzen Religionsunterricht ablehnen. Womöglich werden sie sogar zynisch gegenüber seinen Themen, die er zu klein gehandelt, selbst zu wenig ernst genommen hat.“¹⁰

Anton Bucher bestätigt in seiner Untersuchung zum Religionsunterricht in Deutschland, dass sich das Fach großer Beliebtheit erfreut.¹¹ Diese hängt erstaunlicherweise überhaupt nicht vom regionalen Milieu ab, etwa einem traditionell katholischen oder der Diasporasituation, sondern von der Unterrichtsatmosphäre, von Unterrichtsformen, die entdeckendes Lernen ermöglichen, und überraschenderweise von explizit religiösen

¹⁰ Ute Andresen, So dumm sind sie nicht. Von der Würde der Kinder in der Schule, Weinheim 1985, 130f.

¹¹ Anton Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u.a. 2000.

Themen. Dies unterstreicht, dass der Religionsunterricht auf ein Proprium angewiesen ist, einen Gegenstand, der ihn von anderen Fächern unterscheidet und seinen Status als eigenständiges Fach legitimiert.

Bei den 11-15jährigen trugen die Lebensnähe von Themen, religiöse Inhalte und eine offene Diskussionshaltung zu einer positiven Bewertung bei. Negativ wurde bewertet, wenn es in der Religionsstunde mehr Disziplinprobleme gab als in den anderen Stunden.

Gibt es also keinen Anlass zur Klage?

Vielfach wird der Ausfall der religiösen Primärsozialisation beklagt, wie bereits erwähnt. An den schulischen Unterricht knüpft man große Hoffnungen, wenn andere Vermittlungen, besonders in Kirche und Familie nicht mehr gelingen. Dies führt zu einer übersteigerten Erwartung an den schulischen Religionsunterricht und zur Überforderung der Religionslehrer und -lehrerinnen. Der schulische Religionsunterricht kann aber den gesellschaftlichen Wandel und einen Mangel an Lebendigkeit im religiösen Leben nicht kompensieren und dies ist auch nicht seine Aufgabe.

2.2 Ziele religiöser Bildung in der Schule

Welchen Zielen hat dann religiöse Bildung in der Schule zu dienen?

Religionsunterricht muss so angelegt sein, dass alle Schülerinnen und Schülern ungeachtet ihrer Sozialisation oder persönlichen Überzeugung etwas lernen können.

Was soll im Religionsunterricht gelernt werden? Lothar Kuld spricht von dem Dilemma zwischen einer zu theologischen Orientierung, welche die Schülerinnen und Schüler nicht erreicht, und der rein anthropologischen, die dem Religionsunterricht kein eigenes Profil zu verleihen vermag.¹² Hier liegt für mich der Kurzschluss eines konfessionellen Religionsunterrichts vor, der von Theologie und Glaubensinhalten ausgeht und Religion/Religiöses als eigenen Gegenstandsbereich eines allgemeinen Religionsunterrichts jenseits von LER noch nicht ausgelotet hat. M.a.W.: Dieses Dilemma zwischen der theologischen und anthropologischen Orientierung ist hausgemacht. Bildungspolitisch gesprochen: Die im Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ vollzogene Trennung zwischen Katechese und Religionsunterricht muss heute im Hinblick auf Inhalt und Zielsetzung des schulischen Religionsunterrichts neu buchstabiert werden.

Die Pädagogik steht heute vor der Aufgabe, junge Menschen auf ein Leben in einer zunehmend multikulturellen und multireligiösen Situation vorzubereiten. Während in einer relativ geschlossenen und monokulturellen Situation die Jugendzeit von der Abgrenzung und Auseinandersetzung mit der Elterngeneration geprägt ist, kommen in der heutigen Zeit vielfältige andere Abgrenzungen und Gruppenbildungen hinzu. Z.B. kann eine Mädchengruppe durchaus multikulturell sein, in einer Jungengruppe aber die Abgrenzung von einer anderen kulturell geprägten Gruppe äußerst wichtig sein. Was fremd und vertraut ist in der Adoleszenz, wird neu gemischt.

Hier setzt die gesellschaftliche Funktion von Religionsunterricht ein. Wenn auch die persönliche religiöse Entscheidung prinzipiell eine private und freie ist, so ist Religion

¹² Lothar Kuld, Religionsunterricht im Leben eines Schülers – Vier Thesen zu den Schüleraufsätzen „1000 Stunden Religion“, in: P. Kliemann / H. Rupp (Hg.), 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart 2000, 21-25, hier 25.

Teil einer Gesamtkultur. Religion muss durch Bildung aus dem Zwielficht des privaten Kämmerchens ans Licht geholt werden. Im Religionsunterricht muss gelernt werden, Religion verständlich auszudrücken und in der Lage zu sein, sie einem anderen gegenüber plausibel zu machen. Dies ist nicht konfessorisch zu verstehen, sondern steht im Dienst der religiösen Verständigung überhaupt und des Bewusstseins der eigenen gesellschaftlichen, religiösen und familiären Geschichte. Die persönliche Haltung gegenüber Religion und die Glaubensüberzeugung sind mit der gesellschaftlichen Form von Religion verbunden, indem Traditionen aufgenommen, verändert, kombiniert werden oder man sich bewusst von ihnen abgrenzt. Je größer die Vielfalt, desto ausgeprägter muss die Bereitschaft und Fähigkeit zur Verständigung sein. Mit Verständigung meine ich hier nicht 'einer Meinung sein', sondern: verstehen, nachvollziehen können und die Spannung aushalten können, dass andere nicht meine Meinung teilen.

Was bedeutet das konkret für die Ziele des Religionsunterrichts?

(1) Religiöse Sachkompetenz

Es geht um Sachwissen und Verstehen, die Kenntnis und das Bewusstsein von dem religiösen Erbe, auf dem wir heute fußen. Im Hinblick auf Religionen könnte Verständnis bedeuten: den Reiz und die Faszination des Grundgedankens im Buddhismus beispielsweise, dass die nicht endende Gier nach Mehr Ursache allen Leidens ist, Respekt vor der Verbindlichkeit des Islam, der Hingabe zu Gott bedeutet, die erstaunliche Wende des Christentums hin zu einem Gottesbild, in dem das Scheitern durch das Kreuz die Vorstellung vom ewigen Gewinner bricht, und das Bild des göttlichen Kindes in der Weihnachtszeit, das die Bedürftigkeit und Verletzlichkeit Gottes in der christlichen Vorstellung anzeigt. Religionsunterricht ist ein Sprachunterricht, eine religiöse Sprachlehre, die hinführt zu Eigenart, zu Möglichkeiten und Grenzen der Sprache von Bild, Symbol und Metapher. Religiöses Verstehen bedeutet selbstverständlich auch das Nachvollziehen neuzeitlicher Religionskritik.

(2) Religiöse Selbstkompetenz.

Die Sozialisationsforschung sagt, dass der Mensch sich seiner selbst erst in Beziehungen und Interaktionen mit anderen bewusst wird; Individuation ist immer auch eine Auseinandersetzung mit dem, was man vorfindet, eine Auseinandersetzung mit anderen Menschen, Systemen, Regeln, aber auch mit Kultur und Tradition. Der Sinn des Daseins lässt sich nicht im Alleingang erschließen, sondern ist grundlegend auf gemeinschaftliche Erfahrungen und Deutekonzeptionen angewiesen. Zur Selbstkompetenz gehört es, die eigenen Traditionen, Familien- und gesellschaftliche Traditionen, zu erkennen und sich selbst in ein Verhältnis dazu zu stellen. Religion wird immer wieder neu gestaltet, aber neu erfunden wird sie nicht. Die Selbstkompetenz zielt auf Selbsterkenntnis und beinhaltet, den eigenen Standpunkt zum Ausdruck bringen zu können. Sie ist die Voraussetzung für religiöse Sozialkompetenz.

(3) Religiöse Sozialkompetenz.

Sie ermöglicht Kommunikation und Respekt unter Verschiedenen. Ein Beispiel: Für eine christliche Feministin war es immer mal wieder ein Thema, ob das Tragen des Kopftuchs ein Zeichen für die Unterdrückung von Frauen ist, was deshalb in einem

christlichen Kontext restriktiv gehandhabt werden sollte. In der direkten Begegnung mit Musliminnen wird jedoch deutlich, dass es für sie überzeugende Gründe für den Schleier gibt. Außerdem wird die christliche Feministin auf die frauenfeindlichen Elemente der eigenen Religion und eine entsprechende Bewältigungsstrategie hin angefragt.

Religiöse Kompetenz ist eine unabdingbare Schlüsselqualifikation in der heutigen Gesellschaft und ein wichtiger Faktor für den gesellschaftlichen Frieden, auch und gerade aus dem Grund, weil Religion die Ursache vieler Konflikte ist. Es geht insgesamt um eine religiöse Sprachfähigkeit, die die eigene Identität begreiflich macht, die zur Verständigung mit anderen anleitet und so gesellschaftlich wirksam werden muss.

3. Religion zwischen Lernen und Leben

3.1 Weitergabe des Glaubens?

Wo soll dann der christliche Glaube tradiert werden? Seit nunmehr 30 Jahren beklagt man einen Traditionsabbruch des christlichen Glaubens.

Es ist davon auszugehen, dass sich die Haltung von Kindern und Jugendlichen zu Religion nicht grundlegend von der der nächsten Generation bis hin zu ihrer Elterngeneration unterscheidet. Man ist immer davon ausgegangen, dass man durch die Katechese von Kindern den Nachwuchs in der Kirche sichern könnte. Dies erweist sich teilweise und in manchen Kontexten zunehmend als Trugschluss. Der Rekrutierungsgedanke in der Katechese trägt in zweifacher Hinsicht nicht mehr: Zum einen wird das angestrebte Ziel nicht erreicht, zum andern ist eine Katechese, die nicht die kindlichen und jugendlichen Subjekte radikal in ihrer Eigenheit ernst nimmt, sondern andere Ziele verfolgt, zum Scheitern verurteilt.

Der Traditionsabbruch, wenn man denn von einem solchen sprechen will, spiegelt eher die Glaubenskrisen der Erwachsenen als die der Kinder und Jugendlichen.

Glauben lernen ist kein abgeschlossener Prozess. Wie entsteht erwachsener Glaube? Haben Erwachsene ihre Kinderfragen – und damit ist nicht *Kinder glauben* gemeint – nicht zu schnell verdrängt? Was ist aus den Kinderfragen von Erwachsenen geworden? Sind sie irgendwo ernst genommen und bearbeitet worden? Produziert nicht dieses Verdrängen und das Sich Verlassen auf Fachleute die Glaubensbrüche im Leben? Hier sehe ich die Herausforderungen einer zukunftsweisenden Katechese entlang des Lebens, der Nöte und Spannungen von Erwachsenen.

Christliche Identität wandelt sich. Das Christentum hat sich immer wieder neu inkulturiert, die Tradition interpretiert, sich auf Wandel eingelassen. Ohne diese Inkulturation, die ja schon in den biblischen Schriften zu sehen ist, gäbe es überhaupt keine christliche Tradition. Jeder Glaubende inkulturiert Tradition aufs Neue. Unsere Gegenwart ist in diesem Sinne nicht problematischer als andere Zeiten.

Hartmut von Hentig nennt einige Hindernisse, die Menschen abstoßen, die auf der religiösen Suche sind – und derer gibt es viele –

- „eine sich verselbständigende Glaubenssprache, die um so voller tönt, je hohler sie ist, [...]“
- die Aufstellung von reinen Lehren [...]

– Moralisierung“¹³.

Auch die christliche Wahrheit wird nicht wahrer und überzeugender, wenn man sie einfach postuliert oder autoritativ auf ihr beharrt; dann gilt einfach die Wahrheit des Mächtigsten. Wahrheit entsteht in der Kommunikation und sie muss sich bewähren. Auch die Dogmen sind aus solchen Kommunikationssituationen heraus entstanden.

Der Ort der Weitergabe des christlichen Glaubens ist die christliche Gemeinde, denn dort wird er entfaltet und gelebt. Wenn die christliche Praxis erstarrt oder einschläft, wenn sie unbedeutend und uninspiriert wird, dann sieht es auch mit der Weitergabe des Glaubens schlecht aus und alle katechetischen Bemühungen werden es schwer haben.

3.2 *Welcher Glaube?*

Der evangelische Theologe Richard Niebuhr verglich den Glauben mit einem Würfel. „Der Beobachter kann aus jedem Blickwinkel zumindest drei Seiten eines Würfels sehen und beschreiben. Aber der Würfel hat auch Rückseiten, einen Boden und Innenseiten. Mehrere Blickwinkel müssen gleichzeitig miteinander koordiniert werden, um einer Charakterisierung von Glauben gerecht zu werden.“¹⁴ Glaube ist niemals ganz auszuloten und erschöpft sich nicht in der Annahme von so genannten Glaubenswahrheiten.

Glaube muss nicht nur Spannung und Fragen aushalten, sondern sie geradezu provozieren. Rainer Oberthür spricht davon, dass religiöse Sprache die Frag-Würdigkeit des Glaubens an Gott aufrechterhalten muss. Der größte Feind der Frag-Würdigkeit ist die vorschnelle Antwort. Wenn sich die Frage nicht mehr lohnt, wird auch der Glaube banal. Der Glaube wird umso tragfähiger, je mehr Fragen und Spannungen er integrieren kann, sonst scheidet er schon an der ersten Lebenskrise.

Henning Luther hat eindrücklich dargelegt, dass es nicht die Funktion von Religion sein kann, das Fragmentarische, Bruchstückhafte, Abgebrochene und Unvollständige der menschlichen Existenz zu kitten; vielmehr sind der Schmerz und die Sehnsucht, der Wunsch der Ort für die Veränderungen und die Transzendierung des Alltags.¹⁵ Zur Identität gehört es auch, Verlustgeschichten nicht zu unterschlagen.¹⁶ Menschliche Identität bleibt letztendlich unabgeschlossen und muss sich gerade in der Annahme der Fragmentarität bewähren.

Wer Raum zum Fragen gibt, kann durchaus mit Kindern und Jugendlichen die großen Fragen der Menschheit entdecken. Kein Mensch ist ein leeres Gefäß, in das man welche Tradition auch immer unverändert hineinfüllen könnte.

Es ist klar geworden, dass zwischen religiöser Bildung im Rahmen der Schule und der Katechese zu unterscheiden ist. Diese Unterscheidung ist spätestens seit dem Beschluss der Gemeinsamen Synode zum Religionsunterricht aus dem Jahr 1974 Allgemeingut.

¹³ Hartmut von Hentig, *Glaube. Fluchten aus der Aufklärung*, Düsseldorf 1992, 81.

¹⁴ Zit. nach James W. Fowler, *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach dem Sinn*, Gütersloh 1991, 53.

¹⁵ Henning Luther, *Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts*, Stuttgart 1992.

¹⁶ Vgl. ebd., 168.

Der Pädagoge Hartmut von Hentig sagt : „Religion kann man nicht nur, man *muß* sie lehren; Glaube dagegen *kann* man lernen, sich bewußt machen, prüfen, sich und anderen bestätigen, bekennen, vorleben, austragen, und von alledem *muß* man nichts tun.“¹⁷ Ein Beispiel: In einer religiösen Bildung sollte man Sensibilität für einen heiligen Raum bekommen und ihn respektieren lernen, im Glauben lernen geht es darum, den eigenen heiligen Raum zu füllen oder zu gestalten.

Religiöse Bildung und Glaubensbildung widersprechen sich nicht; denn ignoranter, unwissender, intoleranter Glaube ist Quelle von Unheil, überzeugter und überzeugender Glaube braucht auch allgemeine religiöse Kenntnisse und Verständnis. Das eine kann das andere nicht ersetzen.

4. Eine Religionspädagogik der Frage und der Kommunikation

4.1 Welche Religion brauchen wir?

Eine Legitimation des schulischen Religionsunterrichtes ist immer gewesen, dass ihm zugetraut wurde, gewissermaßen staatstragende Funktionen zu erfüllen. Fromme Menschen, so hoffte man in Zeiten der Monarchie, geben bessere Untertanen ab als skeptische. Heute erhoffen auch kirchenkritische Eltern gelegentlich wenigstens Werteerziehung vom Religionsunterricht, wenn die Gesellschaft nicht mehr Werte und Normen des Zusammenlebens zu vermitteln vermag.

Dies ist jedoch nur eine schwache Stütze zur Legitimation des Religionsunterrichtes. Die Funktionen, die die Religion erfüllt hat, sind immer weniger geworden. Nachdem sich das naturwissenschaftliche Weltbild etabliert hatte, blieb nur noch die psychische Funktion übrig, und dafür gibt es heute Psychologen. In der Postmoderne ist Religion nicht mehr Zement der Gesellschaft, wie noch Emile Durkheim es sah. Zum Proprium des Religionsunterrichtes gehört auch seine kritische Funktion, wie schon in der Synode 1974 formuliert. Alle Religionen haben dieses kritische Potential. Wie sieht es z.B. mit dem christlichen Menschenbild in der Leistungsgesellschaft aus? Wie ist es mit einer buddhistischen (und auch christlichen) Tradition der Askese in der Welt des Konsums?

Für den gesellschaftlichen und politischen Dialog braucht es aber nicht nur religiös gebildete Menschen, sondern auch solche, die die Innenseite ihrer eigenen Religion kennen und die fähig sind zu reflektieren. Die modernen Gesellschaften brauchen solche Glaubenden, die untereinander und mit anderen kommunizieren können, und diese scheinen Mangelware zu sein.

Insofern ist die Bezugswissenschaft der religiösen Bildung nicht allein die Religionswissenschaft, sondern eine aufgeklärte Theologie, die Anschluss an den gesellschaftspolitischen Diskurs hat.

4.2 Religionspädagogik der Frage, der Kommunikation und des Verstehens

Wissenschaftlich-akademisch verankerte und pädagogisch bedeutsame Religionspädagogik muss eine der Frage, der Kommunikation und des Verstehens sein.

Das Fragen ist die Voraussetzung für Kommunikation. Sie setzt Interesse am anderen Menschen und am Anderen der Realität voraus. Die Themen der Religion, die Frage

¹⁷ Hentig 1992 [Anm. 13], 113.

nach Gott, die Frage nach dem Sinn des Lebens, nach dem Woher und Wohin müssen im wahrsten Sinne des Wortes frag-würdig, der Frage wert bleiben.

Diejenigen, die Religion unterrichten, müssen eine Kompetenz für solche Fragen erwerben. Wie kann ich ermutigen, solche Fragen zu artikulieren? Welche Hilfen kann ich bei ihrer Beantwortung geben?

Das Ziel ist ein Verstehen, das der Trierer Religionspädagoge Franz W. Niehl als umkreisendes bezeichnet hat. „Das umkreisende Verstehen strebt nicht geradlinig ein eindeutiges Ergebnis an. [...] Es vermeidet [...] die Kategorie 'richtig oder falsch' und fragt stattdessen nach Anregungsreichtum und Stimmigkeit. [...] Das umkreisende Verstehen vertraut der Kraft der Frage und hütet sich vor der schnellen Antwort. Denn die rasche Antwort stellt den Verstand still; das nachdenkliche Fragen aber rauht die Seele auf.“¹⁸

Wenn Theologie heutzutage Konsumentenschutz für den Verbraucher in religiösen Fragen sein soll¹⁹, braucht man eine religiöse Erziehung, die auf Fragen basiert, die Spannungen und Brüche anschauen und aushalten kann.

Religionspädagogik im Fächerkanon der Theologie hat natürlich auch eine Funktion für die Theologie selbst. Die Katechetik wurde lange missverstanden als Anwendungsdisziplin der Dogmatik, Religionspädagogik hingegen ist „wissenschaftliche Lehre von den Aufgaben und Wegen der religiösen Erziehung und Bildung.“²⁰ Sie ist diejenige Disziplin, die die Theologen und Theologinnen daran erinnert, dass die Widerspruchslosigkeit der wissenschaftlichen Argumentation Lebenslinien nicht abbilden kann, dass Religion mit Menschen zu tun hat, dass Religion immer gelebt ist, dass sie Sinn und Verständigung ermöglichen muss.

5. Schluss

Meine eigene Motivation zum Theologiestudium hat Goethe durch Faust ausgedrückt: „dass ich erkenne was die Welt / im Innersten zusammenhält.“ Anders als Faust habe ich mich nicht der Magie ergeben, sondern traue einer reflektierten und kommunikationsfähigen Theologie, die tradierte und gelebte Religion zu vermitteln weiß.

Und ich sehe es als eine Aufgabe insbesondere des Faches, das ich vertrete, an, auf der Sprachfähigkeit der Theologie zu beharren, im Bewusstsein, dass es eine Vielfalt der religiösen Sprache gibt, und in der Hoffnung, dass es so zu den Verständigungserfordernissen unserer Gesellschaft einen Beitrag leisten kann.

Und so möchte ich mit Faust schließen:

*Es sagen's allerorten
Alle Herzen unter dem himmlischen Tage,
Jedes in seiner Sprache;
Warum nicht ich in der meinen?*²¹

¹⁸ Franz W. Niehl, Das offene Land vermessen. Über die innere Form des Religionsunterrichts, in: G. Hilger / G. Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend - Schule - Religion, München 1993, 87-96, hier 96.

¹⁹ Diese Formulierung verdanke ich meinem Kollegen Ivo Meyer, Luzern.

²⁰ Adolf Knauber, 'Religionspädagogik', in: LThK² 8, Freiburg/Br. 1963, 1187f, hier 1187.

²¹ Johann Wolfgang Goethe, Faust. Der Tragödie erster Teil, Stuttgart 1971, 104.

Identitätsbildung durch Glauben?

(Zur religiösen Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen

1. Religionspädagogik nach dem Verlust der sprachlichen Unschuld

Spätestens seit dem Erscheinen der Fundamentalkatechetik von Hubertus Halbfas 1968 hat die deutsche Religionspädagogik ihre sprachliche Unschuld verloren. Denn Halbfas zeigte in einer kritischen Analyse des Sprachgebrauchs in den Religionsbüchern dieser Zeit, wie sehr sie sich einer rein binnenkirchlichen Milieusprache bedienten. Damit bleibt ihr Blick von vornherein auf eine religiöse Sonderwelt beschränkt. Diese Religionsbücher sprachen nur formelhaft vom Glauben und konnten so die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler nicht mehr einholen. Sie förderten statt dessen ein schablonenhaftes Verständnis des Christentums. Inhaltlich vermittelten sie eine deduktiv konzipierte Sittenlehre, die rein formal blieb und keine wirklichen Erfahrungen erschloss.¹

Zwanzig Jahre später gehörte diese Fundamentalkritik an der überkommenen Glaubenssemantik zum theologischen Allgemeingut. Man war sich einig, dass die Sprache der alten Katechismen nicht mehr weiter half. Die Frage, was an ihre Stelle treten könnte, wurde in einer Situation gestellt, in der die allgemeine Plausibilität des Christentums verloren gegangen war. Das Stichwort von der Tradierungskrise des Glaubens machte die Runde. In dieser Lage versuchte man an die lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen und diese in eine lebendige Wechselbeziehung mit den Traditionen des christlichen Glaubens zu bringen. „Die Sprache der Glaubensweitergabe muß dann aus der Lebensform des Glaubens kommen. Das heißt nicht, daß Glaubensweitergabe auf eine religiöse, sakrale Sondersprache angewiesen wäre. Wenn unser Ansatz bei der Wechselbeziehung von Leben und Glauben tragfähig bleiben soll, dann ist die lebendige Alltagssprache Ausgangspunkt für alles sprachliche Erfassen, also auch für die Glaubensweitergabe. Was die Eigenart der Glaubenssprache ausmacht, ist der Versuch, mittels allgemein verfügbarer Sprachzeichen Glaubenserfahrungen zum Ausdruck zu bringen, sie verstehbar, vermittelbar zu machen.“²

Wiederum (fast) zwanzig Jahre später ist Ernüchterung über diesen korrelativen Ansatz der Glaubenskommunikation spürbar. Zwar sind die alten Katechismen mit ihrer Sondersprache endgültig passé. Sie sind nur noch in pastoralhistorischen Seminaren ein Thema; diese Texte sind jungen Menschen heute völlig unbekannt. Doch auch die korrelative Anknüpfung an deren Erfahrungswelt, um diese dann metaphorisch auf die tiefere Wirklichkeit des christlichen Glaubens hin zu erschließen – auch dieser Weg ist heute problematisch geworden. Denn die Anknüpfung gelingt nicht mehr bruchlos. Die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler wird für den Religionspädagogen zum Rätsel. Ihre Erfahrungswirklichkeit ist eine plurale Wirklichkeit und bleibt für den Erwachsenen häufig eine *Terra incognita*. Es ist unklar, wie daran ein Gespräch über den Glau-

¹ Vgl. H. Halbfas, Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht, Düsseldorf 1968, 111-192.

² E. Feifel, Tradierung und Vermittlung des Glaubens als katechetisches Problem, in: ders. / W. Kasper (Hg.), Tradierungskrise des Glaubens, München 1987, 53-100, hier 77.

ben anzuknüpfen ist. Die Überlieferungsschwierigkeiten des Christentums scheinen somit fortzuschreiten.

Um in dieser Situation einen kleinen Überblick zu bekommen, schlage ich vor, das Feld zunächst *von hinten aufzurollen*. Ich möchte zurückblicken auf die erwähnte Fundamentalkatechetik von Halbfas, insofern diese grundlegende Elemente zusammenstellt für die Frage, wie mit Kindern und Jugendlichen über Gott kommuniziert werden kann. Halbfas selbst verstand sein Werk ja als Einführung in eine fundamentale Sprachlehre, die Schüler wie Lehrer in die religiöse Grundgrammatik einüben sollte. Zugleich will ich dieses Werk paradigmatisch verstehen für einen bestimmten Ansatz in der Religionspädagogik (vgl. 2).

Glaubenskommunikation muss immer zeit- und ortsnah geschehen, d.h. sie bleibt lebendig nur in der Auseinandersetzung mit der Alltagswelt der daran Beteiligten. In einem zweiten Schritt soll darum nach den heutigen Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen gefragt werden. Dabei wird der Fokus gemäß unserer Fragestellung auf ihre Religiosität gelegt (vgl. 3). Nach diesen beiden Durchgängen können dann abschließend Thesen zu einer adäquaten Glaubenskommunikation mit der nachwachsenden Generation zur Diskussion gestellt werden (vgl. 4).

2. Fundamentalkatechetik *revisited*

Halbfas setzte in der Fundamentalkatechetik mit einer Bestimmung des Religionsbegriffs ein, der für eine erneuerte Religionspädagogik grundlegend sein sollte. Im Anschluss an die Theologie Paul Tillichs entwarf er ein universal menschliches Verständnis von Religion (Singular!). Er hebt also ab auf eine „wesensgemäße Religiosität“³, die der Mensch nicht loswerden kann. Immer wenn dieser leidenschaftlich nach dem letzten Sinn und dem Bestimmungsgrund seiner Existenz fragt, wenn er sein Dasein in einer Tiefendimension begreift, vollzieht er damit einen religiösen Akt.

Die Religionen (Plural!) verleihen diesem inneren Vollzug äußere Form und Ausdruck. Religiosität bleibt aber nicht auf sie beschränkt. Vielmehr können auch die „Distanz zu den geschichtlichen Religionen und der Auszug aus religiösen Konventionen [...] Zeichen wacher und gewissenhafter Religiosität sein.“⁴ Dies gilt insbesondere vor dem angedeuteten Hintergrund der Verkümmern der traditionellen Religionen und ihrer Sprache. Sie können darum dem existentiellen religiösen Vollzug keine adäquate Form mehr geben, sondern behindern ihn häufig eher. So konnte auch die Gottesrede der Kirchen zur außengesteuerten Sprachregelung werden. Die ‘Sprachsklerose’ (Karl-Josef Kuschel) grassierte.

Religion bzw. Religiosität ist das eine wichtige Stichwort bei der Frage nach den Bedingungen einer adäquaten Glaubenskommunikation mit der nachwachsenden Generation. Offenbarung ist das zweite, insofern wir nicht aus uns heraus von Gott reden, sondern nur, weil dieser sich zuerst in Jesus Christus selbst als Ursprung jeder Glaubens-

³ Halbfas 1968 [Anm. 1], 26. Die Diskussionen, die dieses Werk ausgelöst hat, werden im Weiteren nur implizit eine Rolle spielen. Vgl. ausführlich G. Stachel (Hg.), *Existenziale Hermeneutik. Zur Diskussion des fundamentaltheologischen und religionspädagogischen Ansatzes von Hubertus Halbfas*, Zürich u.a. 1969.

⁴ Halbfas 1968 [Anm. 1], 25.

kommunikation geoffenbart hat. Dieses Offenbarungsereignis, auf das wir durch das Zeugnis der biblischen Schriften und durch die Tradition der Kirche Bezug nehmen können, ist der eigentliche Motor der christlichen Rede von Gott.⁵

Bei Halbfas korrespondiert nun das Verständnis von Offenbarung (als Ursprung jeder Glaubenskommunikation) mit seiner umfassenden Bestimmung von Religion bzw. Religiosität. Offenbarung wird somit nicht, wie in klassischer Form bei Karl Barth, als Gegensatz und als Aufhebung der Religion verstanden (Religion als Angelegenheit des Menschen, die das ersetzen soll, was doch nur Gott allein tun kann). Einem solchen Verständnis von Offenbarung als Wort Gottes von oben hält Halbfas entgegen, dass Gott sich in menschlicher Sprache offenbart. Es gibt Offenbarung darum nicht als 'Wort-an-sich', sondern immer nur als „Wort-für-mich“⁶. Sie ist ein existentieller Anruf, der sich nicht anders realisiert denn in menschlichen Worten. Die Selbstoffenbarung Gottes verändert und qualifiziert somit die Wirklichkeit der Welt. Diese wird zu dem Ort, auf den Theologie und Kirche zuerst verwiesen sind. Von dort aus muss dann nach dem Wort Gottes und seiner Bedeutung für die Menschen gefragt werden. Weltlich ist von Gott zu reden.⁷

Halbfas bezieht sich also auf die inkarnatorische Grundstruktur der christlichen Offenbarung. Durch sie wird die Welt als Ort der Glaubenserfahrung qualifiziert, eben weil sich Jesus Christus in der Welt offenbart hat. Mit seinem weiten Begriff von Religion als anthropologischer Konstante – 'Religion' wird als sinngebende Struktur im innersten Kern des Menschen verortet – relativiert er gleichzeitig die Rolle der historischen Religionen und der verfassten Kirche.

Nun ist der Glaube, der sich auf diese Art auf das Hier und Jetzt verwiesen weiß, in der Moderne mit einem Wirklichkeitsverständnis konfrontiert, das empirisch und rational ist. Erkenntnis steht unter dem Primat der instrumentellen Vernunft. Das Christentum braucht sich mit ihr nicht über die Faktizität ihrer Erkenntnisse zu streiten (Darwin und die biblischen Schöpfungsberichte stellen nur noch für Fundamentalisten einen Widerspruch dar), muss wohl aber deutlich machen, dass die Realität im empirisch Messbaren nicht aufgeht. Der Glaube darf dazu aber keine Sonderwelt aufrichten, wie sich dies in den Gegensatzpaaren profan-sakral, dieseitig-jenseitig, Weltendienst-Heildienst manifestiert, um von dort aus *über* die Welt zu sprechen, sondern es gibt nur *eine* Wirklichkeit. Religion, mit Halbfas verstanden als gegebene Religiosität jedes Menschen, zielt gerade auf die Tiefendimensionen *aller* Wirklichkeit. Dies sind Dimensionen, die in den Kategorien der instrumentellen Vernunft nicht fassbar sind.

Die Wahrheit jeder Glaubenskommunikation bleibt somit auf den „Anspruch der Situation“⁸ bezogen, in der sie geschieht. Sie muss die Wirklichkeit dieser Situation in ihrer Tiefe erschließen. Dabei kann prinzipiell jedes weltliche Thema auch religiös zur Sprache kommen. Denn Religion ist im Halbfasschen Sinn zwar nicht für alles zuständig,

⁵ Vgl. S. Gärtner, Gottesrede in (post-)moderner Gesellschaft. Grundlagen einer praktisch-theologischen Sprachlehre, Paderborn u.a. 2000, 129-150.

⁶ Halbfas 1968 [Anm. 1], 34.

⁷ Vgl. D. Bonhoeffer in einem Brief aus der Haft vom 30.4.1944, in: ders., Widerstand und Ergebung. Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft, Gütersloh¹⁰1978, 131-135.

⁸ Halbfas 1968 [Anm. 1], 74.

wohl aber für das Ganze. Fazit: „Von Gott reden heißt, von der Wirklichkeit reden, um in der Sprache der Wirklichkeit zu ihrer Wahrheit zu verhelfen.“⁹

Diese Wahrheit der Wirklichkeit ist nicht fassbar im heute vorherrschenden Modus logischen Denkens, sondern nur im Mythos. Gleichwohl ist die Sprache der Religionen in ihrer geschichtlichen Entwicklung dem „Prozeß einer inneren Vernichtung des Mythos durch den überfremdenden Logos“¹⁰ ausgesetzt gewesen. Eben hierin sieht Halbfas die Ursache, warum christliche Gottesrede häufig so erfahrungsarm und weltlos und damit unwahr geworden ist. Religiöse Rede hat dabei durchaus auch mit dem Logos zu tun – und dies muss insbesondere für die christliche Rede von Gott festgehalten werden. Nur darf er ihren eigentlichen und ursprünglichen Modus nicht überformen, sondern muss den Mythos ergänzen.¹¹

So sehr aber der Mythos auf den Logos verwiesen ist, so ist doch für Halbfas alles, was den Menschen *unbedingt angeht*, letztlich nur im Mythos vollgültig aussagbar und hat, so ist aus seinem Religionsverständnis zu folgern, damit eine religiöse Valenz. Immer wenn der Mensch in der Tiefe seiner Existenz angesprochen ist und diese Erfahrung in mythischer Sprache ausdrückt oder ausgedrückt findet, macht er eine religiöse Erfahrung. Sie ist auf die konkrete Situation bezogen und macht diese gleichzeitig transparent für einen letzten Sinn.

Solche religiösen Erfahrungen bleiben für Halbfas im Anschluss an Wilhelm von Humboldt und Hans-Georg Gadamer immer an Sprache gebunden. Er verknüpft Erfahrung und Wirklichkeit über das Medium Sprache und erreicht so, dass einerseits eine religiöse Mitteilung als nicht nur äußerliches Geschehen verstanden werden kann, sondern sich mit den inneren menschlichen Erfahrungen verbinden lässt. Andererseits bleiben diese Erfahrungen damit immer auf die Welt bezogen. Die Sprache bildet somit das Medium zwischen innerem Geschehen und der Wirklichkeit. Erfahrung ist in Sprache verstandene Wirklichkeit – eine kranke Sprache leidet an Erfahrungsverlust und Wirklichkeitsferne.¹²

Sich über die Welt verständigen bedeutet demnach eine gemeinsame Sprache sprechen. Ihr wird alles zugelastet. Sie ist das „universale Medium, in dem sich das Verstehen selber vollzieht.“¹³ Sich zu verstehen bedeutet demnach nicht nur eine oberflächliche Verständigung darüber, was der Fall ist, sondern in der Sprache kann die empirische Welt selbst transparent werden. Denn „Sprache bezeichnet [...] nicht nur die Dinge, sondern macht sie offenbar.“¹⁴ Dieses umfassende Verständnis von einer wirkmächtigen Sprache läuft bei Halbfas im Mythosbegriff zusammen: Zum einen versteht er Mythos eben als ein solches erschließendes Sprachereignis. Zum anderen entfaltet nur im Mythos die Sprache ihre offenbarende Wirkung. Anders gesagt: Sprachliche Verständigung

⁹ Ebd., 75.

¹⁰ Ebd., 232.

¹¹ Vgl. zum Verhältnis von Logos und Mythos ebd., 264-269.

¹² Vgl. ebd., 76-81.

¹³ H.-G. Gadamer, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (Gesammelte Werke 1 / Hermeneutik 1), Tübingen⁶1990, 392.

¹⁴ Halbfas 1968 [Anm. 1], 71.

ist für ihn Übereinkunft in der zur Sprache kommenden Wirklichkeit, die in der Sprache des Mythos transparent wird für einen letzten Sinn.

Fassen wir zusammen: Glaubenskommunikation ist möglich, weil Gott sich in der Wirklichkeit selbst geoffenbart hat. Er setzt damit den Ausgangspunkt jeder christlichen Gottesrede und hat gleichzeitig die Welt als ihren Ort qualifiziert. Vom Ursprung unseres Glaubens selbst her sind wir somit auf Zeit und Geschichte verwiesen. Der vorzügliche Modus dieser Rede ist der bei Halbfas so genannte Mythos, der gegen die positivistischen Verengungen im Wirklichkeitsverständnis der Neuzeit zur Geltung gebracht werden muss und der die vorgegebene Welt auf ihre Tiefendimensionen hin erschließt. Eine solche Kommunikation kann anknüpfen an die Religiosität jedes Menschen, wenn er in bestimmten Momenten seines Lebens die Fragen nach einem letzten tragenden Grund stellt und so die Vorgegebenheit seiner alltäglichen Wirklichkeit transzendiert.

3. Die Lebenswelt Jugendlicher als Ort der Glaubenskommunikation

Um nun dem Mythos angemessen Ausdruck verleihen zu können, sind wir in eine Sprachgemeinschaft mit unseren Zeitgenossen, aber auch mit den Generationen vor uns gestellt. Denn mit dem Erlernen einer Sprache erlernen wir immer auch ein bestimmtes Welt- und Selbstverständnis. In ihren mythischen Anteilen kommen dabei die fundamentalen Glaubenserfahrungen der Väter und Mütter auf uns. Sie müssen sich aber mit der sich verändernden Wirklichkeit wandeln und stellen doch zugleich eine sprachlich vermittelte Kontinuität im Wissen um uns, die Welt und über Gott her.

Diese Dialektik von Veränderung und Kontinuität prägt die je aktuellen zeitgenössischen Formen der Glaubenskommunikation. Um nun zu wissen, in welche Zeit hinein wir heute von Gott reden, werden wir in diesem Abschnitt fragen, wie es um die Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen in der Postmoderne bestellt ist. Dabei wird sich unser Interesse in besonderer Weise auf die Frage nach ihrer Religion bzw. Religiosität richten, insofern hier die Anknüpfungspunkte für die christliche Glaubenskommunikation zu suchen sind. Zugleich kann so der hermeneutische und existentielle Ansatzpunkt des Halbfasschen Religionsbegriffs um eine soziale und geschichtliche Dimension erweitert werden. Die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen wird damit zum Ort der Rede von Gott. Es ist wichtig dies auch theologisch ernst zu nehmen und die religiösen Implikate ihrer Welt zu entdecken.¹⁵

3.1 Individualisierung

Die Alltagswelt von Heranwachsenden ist heute von fundamentalen Veränderungen betroffen. Für diese gewandelten Sozialisationsbedingungen in der Postmoderne liefert das individualisierungstheoretische Gesellschaftskonzept das weitestgehendste Erklärungsmodell.¹⁶ Es braucht hier nur kurz aufgerufen zu werden: Kinder und Jugendlichen wachsen heute nicht mehr selbstverständlich in eine vorgegebene Welt hinein, sondern

¹⁵ Vgl. A. Prokop / H.-G. Ziebertz, Abduktive Korrelation - eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik? in: RpB 44/2000, 19-50, hier 30-48.

¹⁶ Vgl. U. Beck, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986; ders. / E. Beck-Gernsheim (Hg.), Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften, Frankfurt/M. 1994.

sie müssen sich ihren Lebensweg aus einer Vielzahl von Möglichkeiten selbstbestimmt zusammensetzen. Sie müssen sich dazu permanent zwischen verschiedenen Möglichkeiten entscheiden. Dies betrifft alle Lebensbereiche: Kleidung, Beruf, Freizeitgestaltung, Lebensstil, Freundeskreis, Religion etc. Die Traditionen und die soziale Umwelt bieten für den beständigen Auswahlprozess keine unhinterfragbare Orientierung mehr.¹⁷

Mit dem damit verbundenen Freiheitsgewinn gehen auch Gefährdungen einher. So werden die Risiken einer falschen Entscheidung zunehmend dem Individuum selbst zugest. Denn es ist tendenziell immer weniger durch seine sozialen Bezüge vor dem Scheitern abgesichert. Daneben bleibt der Plural an Optionen für viele Jugendliche eine Fiktion, weil sie durch ihre Herkunft, ihre Sprache, ihr Geschlecht, ihre Ausbildung etc. von vornherein von bestimmten Möglichkeiten ausgeschlossen sind. Schließlich ist auch an die weiterhin für Heranwachsende selbstverständliche Gültigkeit bestimmter Vorgaben, insbesondere im Bereich der Familie und in den neuen Erlebnismilieus¹⁸, zu denken, die die optimistischen Annahmen der strengen Individualisierungstheoretiker relativiert.

Trotzdem liefert dieses Modell eine Erklärung, warum die Entwicklung einer Identität in der Adoleszenz heute mit besonderen Herausforderungen behaftet ist. Die Welt ist nicht mehr die *eine* Welt, sondern sie ist eine vielschichtige und plurale geworden. In ihr muss ich für meinen individuellen Lebensweg mühsam Orientierung suchen. Die funktionale Differenzierung der postmodernen Gesellschaft auf der Makroebene¹⁹ spielt auf der Meso- und Mikroebene bis in die persönliche kleine Welt jedes/jeder Einzelnen hinein. Unsere Wirklichkeit ist eine segmentierte Wirklichkeit. Identitätssuche bleibt darin immer ein nach vorne hin offenes Projekt. „Ich bin viele“, so haben Gymnasialisten dies einmal ausgedrückt.²⁰ Junge Menschen haben heute viel mehr Wahlmöglichkeiten als alle Generationen vor ihnen. Aber der damit gegebene *Zwang zur Häresie* (Peter L. Berger) ist eben ein Zwang, aus dem es kein Entweichen gibt.

Zudem müssen Kinder und vor allem Jugendliche in verschiedenen Bereichen ganz unterschiedlichen Ansprüchen und Erwartungen genügen: Schule, Elternhaus, Freundeskreis, Medien etc. In jedem dieser Bereiche gilt zusätzlich eine Binnendifferenzierung, die genau zu beachten ist. Beispiel: In der ersten Stunde 'Religion' den existentiellen Bezug einer biblischen Geschichte pantomimisch darstellen, in der zweiten Stunde in einer Klassenarbeit unter Notendruck Lateinvokabeln aufschreiben und danach in der Pause (was vermutlich der weitaus wichtigste Teil von Schule ist) Anschluss an die angesagteste Clique finden und sich daneben auch noch um das Frühstück und um den lästigen kleinen Bruder kümmern, der auf dieselbe Schule geht. Diesem schnellen Wechsel von Ansprüchen und Erwartungen kann man eigentlich nur mit einer *Zappingmentalität* begegnen. Heranwachsende müssen heute ihre Identität in einer Vielzahl solch unterschiedlicher Lebensbereiche und Situationen gestalten und diese vielen *Ichs*

¹⁷ Vgl. H.A. Zwergel, Identität und Sinnstiftung in der (post-)modernen Lebenswelt. Herausforderung an den Religionsunterricht, in: RpB 45/2000, 43-58.

¹⁸ Vgl. G. Schulze, Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt/M. – New York 1992.

¹⁹ Vgl. N. Luhmann, Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt/M. 1997.

²⁰ So der Titel des Auftaktstücks zu den Schultheatertagen in Münster/Westfalen 2001.

dann auch noch zu einem konsistenten Ganzen zusammenfügen, was ihnen immer nur vorläufig gelingen kann.²¹

Für die Religion bzw. Religiosität von Kindern und Jugendlichen gelten, was das betrifft, keine grundsätzlich anderen Regeln.²² Dass Religionspädagogen bei ihren Schülerinnen und Schülern mit einer Ad-hoc-Orientierung in Wertefragen konfrontiert sind, dass diesen manchmal jegliche Kenntnis von biblischen Texten abgeht oder dass bei ihnen Sinnstiftung plausibel nur im Zusammenhang mit der Frage nach der persönlichen Identität eine Rolle spielt – solche Erfahrungen müssen auch vor dem Hintergrund der beschriebenen Veränderungen in den Sozialisationsbedingungen junger Menschen in der Postmoderne gedeutet werden.

In der Religionspädagogik kommt es somit darauf an, den Herausforderungen Aufmerksamkeit zu schenken, die sich aus den skizzierten Individualisierungsschüben ergeben. Insofern das Individuum und seine Entscheidungen heute den Ausgangspunkt für alles bilden, müssen Heranwachsende auch in Fragen des Glaubens als eigenständige Subjekte angesehen werden. Ziel wäre es dann, die Entscheidungskompetenz des Einzelnen angesichts des allgemeinen Zwangs zur Häresie im Bereich der Religion, aber auch in anderen Bereichen seines Lebens zu stärken und ihm bei der Suche nach einem *Ich* die Traditionen und die Gegenwart des Christentums glaubwürdig und identitätsbildend anzubieten. Es müsste mit anderen Worten versucht werden, die Subjektwerdung des/der Einzelnen im Licht des Evangeliums zu befördern.²³ Dieser Ansatz korrespondiert mit der beschriebenen Notwendigkeit in der postmodernen individualisierten Gesellschaft, sich auch für den Glauben in freier Zustimmung zu entscheiden und sich die Traditionen der Kirche und die aktuellen Manifestationen des Christentums in kreativer Weise selbst anzueignen. Die Individualisierungstendenzen in der heutigen Gesellschaft lassen somit den Subjektbezug der religionspädagogischen Bemühungen als wesentlich und notwendig erscheinen.²⁴

Für die Glaubenskommunikation bedeutet dies, dass sie an die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen anknüpfen kann, um dort als Entscheidungshilfe wirkmächtig ins Spiel zu kommen. Theologische Begriffe und traditionelle Sprachspiele müssen sich darum in der religiösen Erziehung lebensweltlich beweisen und bewahrheiten; sie müssen hier ein glaubwürdiges Übernahmeangebot machen können. Dies gelingt in einer

²¹ W.A.J. Meijer, The plural self. A hermeneutical view on identity and plurality, in: British Journal of Religious Education 17 (1994) 92-99; H. Bilden, Das Individuum – ein dynamisches System vielfältiger Teil-Systeme. Zur Pluralität in Individuum und Gesellschaft, in: H. Keupp / R. Höfer (Hg.), Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsarbeit, Frankfurt/M. ²1998, 227-249.

²² Vgl. H.A. Alma, Geloven in de leefwereld van jongeren, Kampen 1993; C. Wippermann, Religion, Identität und Lebensführung. Typische Konfigurationen in der fortgeschrittenen Moderne. Mit einer empirischen Analyse zu Jugendlichen und jungen Erwachsenen, Opladen 1998.

²³ Vgl. N. Mette, Religionspädagogik, Düsseldorf 1994, 156-172; G. Hilger, Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln I, in: E. Groß / K. König (Hg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996, 9-29, hier 9-19; R. Englert, Haben wir die Theorien, die zu unserer Geschichte passen? Religionspädagogische Konzepte vor dem Hintergrund glaubensgeschichtlicher Erfahrungen, in: D. Dormeyer / H. Mölle / Th. Ruster (Hg.), Lebensgeschichte und Religion, Münster u.a. 2000, 211-236.

²⁴ H.-G. Ziebertz, Im Mittelpunkt der Mensch? Subjektorientierung der Religionspädagogik, in: RpB 45/2000, 27-42, hier 33-36.

individualisierten Gesellschaft immer dann, wenn die mit den Begriffen verbundene Glaubenswirklichkeit von den Heranwachsenden als für ihr Leben wichtige Wirklichkeit erschlossen werden kann. Theologische und auch allgemein religiöse Sprache hat ihren Sinn dann (auch!) darin, „Menschen einen gemeinsamen Schatz zur Verfügung zu stellen, der ihnen hilft, ihre ‘religiösen Landkarten’ im Handlungsraum zwischenmenschlicher Beziehung kritisch zu bewähren, über ihre Religiosität angemessen sprechen zu können und sie sich in einem vertieften Verstehen je neu anzueignen.“²⁵ Umgekehrt ist davon dann übrigens auch eine Befruchtung für den theologischen Sprachgebrauch zu erwarten.

3.2 Säkularisierung und Pluralisierung

Ließen sich die Veränderungen in der postmodernen Lebenswelt von jungen Menschen mit dem Individualisierungskonzept beschreiben, so muss auch die soziale Kehrseite dieser Entwicklung beleuchtet werden. Man kann dies mit den Stichworten Säkularisierung und Pluralisierung tun. Was sich für den Einzelnen als Potenzierung seiner Wahlmöglichkeiten darstellt, bedeutet mit Blick auf das religiöse Feld, dass hier die traditionelle Stellung der christlichen Kirchen als dominierende Sinnstiftungsinstanzen geschwunden ist und dass ein Bündel neuer Agenten auf der Bildfläche erscheint.

Halbfas war davon ausgegangen, dass Fragen nach dem Sinn des Lebens und nach den Tiefendimensionen der Existenz zu den wesensgemäßen Bedingungen des Menschseins gehören. Dass die Wirklichkeit nicht im Vorgegebenen aufgeht und dass die Alltagswelt transzendiert werden kann, gehört demnach zu den Grunderfahrungen der Existenz. Die religiösen Akte, in denen dies bewusst wird, bedürfen immer auch einer äußeren Form, um ihren Ausdruck zu finden. In einer säkularisierten Gesellschaft kann dies aber von den traditionellen Trägern der Religion (den Kirchen) nicht mehr für alle gewährleistet werden. Denn die dafür notwendigen Ausdrucksformen des Religiösen (Singular!) müssen individuell und synkretistisch sein. Sie müssen ja zu den Auswahlkriterien der Einzelnen passen.

Diese Lage braucht nun nicht als Subjektivierung des Glaubens oder als allgemeiner Religionsverlust gedeutet werden. Zumindest haben die Kirchen bereits mit einem partiellen Wandel ihrer traditionellen Verfassung auf diese Situation reagiert.²⁶ So verlieren in Deutschland zwar die verkirchlichten und milieugebundenen Formen des Christentums an Bedeutung. Dafür ist aber eine neue Vielzahl von Netzwerken aus kleinen Gruppen mit hoher Verbindlichkeit entstanden. In ihnen fragen Christinnen und Christen nach der Bedeutung der Frohen Botschaft für ihr Leben, und sie versuchen diese in einer gemeinsamen Praxis zu realisieren. Dies passt besser zu den heute notwendigen Ausdrucksformen des Religiösen.

Daneben lassen sich in der postmodernen Gesellschaft auch neue Erscheinungen einer *unsichtbaren* Religion ausmachen, die vorgeben, die alten Aufgaben der Kirchen zu

²⁵ U. Baumann, „Wenn wir sagen, Gott sei in der Sprache der Theologie verstorben...“, in: T. van den Hoogen / H. Küng / J.-P. Wils (Hg.), *Die widerspenstige Religion. Orientierung für eine Kultur der Autonomie?* FS zum sechzigsten Geburtstag von Hermann Häring, Kampen 1997, 185-202, hier 191.

²⁶ Vgl. M. Hochschild, *Religiöser Gezeitenwechsel?*, Würzburg 2000.

übernehmen.²⁷ Damit sind funktionale Äquivalente zur traditionellen Religion gemeint, die jeweils einen Teil der umfassenden Rolle ausfüllen, die diese lange ungebrochen wahrnehmen konnte. Es handelt sich hierbei um eine wenig institutionalisierte und darum sehr flüchtige, aber eben auch sehr flexible Religiosität, die vor allem der individuellen und privatisierten Sinnsuche erfolgreich Ausdrucksformen anreicht.

Es vollzieht sich also in manchen Bereichen ein Wandel von der traditionellen, öffentlich verankerten und kirchlich organisierten Religion hin zu einer Vielzahl von deinstitutionalisierten christlichen Netzwerken und privatisierten funktionalen Äquivalenten. Für Kinder und Jugendliche kann zumindest ein Plural der zuletzt genannten Formen einer unsichtbaren Religiosität ausgemacht werden.²⁸ Dazu zählt etwa der Gebrauch von bestimmten 'Kultbüchern' zur Lebensorientierung, die ekstatischen Erfahrungen beim gemeinsamen Musikerlebnis, die körperliche Entgrenzung beim Extremsport, die quasi-liturgische Inszenierung der Produktpräsentation in den Konsumtempeln, die ozeanischen Gefühle durch Drogengebrauch etc.

Allerdings ist an dieser Stelle zu bedenken, dass diese Formen mitnichten auch selbst den Anspruch erheben, eine religiöse Integrations-, Kontingenzbewältigungs- oder Sinnstiftungsfunktion zu erfüllen. Dies ist vielmehr nur Vehikel für ihren eigentlichen Zweck. Und der ist häufig im Bereich der Ökonomie zu suchen. Darum können die Äquivalente der traditionellen Religion eigentlich nur Interesse an einer solchen Art von unsichtbar-religiöser Funktionalisierung haben, die ihr originäres Ziel nicht beeinträchtigt. Alles was störend, fragwürdig und gebrochen bleibt an der Existenz von Menschen, alles was also nicht 'funktioniert', hat keinen Platz. Zudem können die Äquivalente der Religion ihre Funktion nur dann erfolgreich erfüllen, wenn sie dafür nicht auf einen potentiell störenden Transzendenzbezug zurückgreifen.

Mit dem Prae der wirtschaftlichen Interessen bei den funktionalen Äquivalenten hängt eine zweite Problematik zusammen, auf die Rainer Döbert bereits 1978 hingewiesen hat. Der Vorrang der Ökonomie betrifft heute neben der Religion auch alle anderen Lebensbereiche. Dies drückt sich für den Einzelnen etwa aus in Konsumverhalten, Arbeitsüberlastung und im Mediengebrauch. Damit sind dem Menschen viele praktische Möglichkeiten an die Hand gegeben, um die Fragen nach einem letzten Sinn gar nicht erst an sich herankommen zu lassen. „In unserer Gesellschaft gibt es eine Fülle von Mechanismen, die das Individuum relativ gut davor schützen, allzu ausgiebig über sein Leben und den Sinn des Ganzen reflektieren zu müssen.“²⁹ Die transzendenzunfähige Existenz wird so zu einer alltäglichen Lebensform.

Entsprechend „scheint die individualisierte 'postmoderne' Gesellschaft zunehmend an einer Unfähigkeit zu leiden, Kategorien wie Religiosität, Sinn, Werte, Glaube, Spiritua-

²⁷ Vgl. Th. Luckmann, *Die unsichtbare Religion*, Frankfurt/M. 1993.

²⁸ Vgl. H. Barz, *Religion ohne Institution. Eine Bilanz der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung (Jugend und Religion 1)*, Opladen 1992; ders., *Postmoderne Religion. Die junge Generation in den Alten Bundesländern (Jugend und Religion 2)*, Opladen 1992; ders., *Postsozialistische Religion. Am Beispiel der jungen Generation in den Neuen Bundesländern (Jugend und Religion 3)*, Opladen 1993.

²⁹ R. Döbert, *Sinnstiftung ohne Sinnsystem? Die Verschiebung des Reflexionsniveaus im Übergang von der Früh- zur Spätadoleszenz und einige Mechanismen, die vor möglichen Folgen schützen*, in: W. Fischer / W. Marhold (Hg.), *Religionssoziologie als Wissenssoziologie*, Stuttgart u.a. 1978, 52-72, hier 65.

lität angemessen zur Sprache zu bringen. Mitten im Zeitalter der Kommunikation und Information schwinden die gemeinsamen Formen des Austauschs über das 'Warum', 'Wozu' und 'Woraufhin' menschlichen Lebens. Es fehlt an religiöser Kommunikationsfähigkeit und damit an der Fähigkeit sich mitzuteilen, Sinnstrukturen auszutauschen, Werteorientierungen kritisch zu hinterfragen, Spiritualität zu (er)leben. Eine verhängnisvolle Situation in einer Epoche, in der der Mensch darauf angewiesen ist, seine Sinn- und Werteorientierung selbständig, das heißt ohne verpflichtende Vorgabe zu 'designen' und umzusetzen.³⁰ Es ist für die Theologie und die Religionspädagogik im Besonderen eine Herausforderung, hier Sprachfähigkeit zu vermitteln.

Für die Frage der Glaubenskommunikation mit Kindern und Jugendlichen kann dies bedeuten, dass unter Umständen vorrangig eine Grundalphabetisierung stattfinden muss, um die Formen einer transzendenzverschließenden unsichtbaren Religion zu entlarven und positiv für existentielle Sinnfragen überhaupt erst zu sensibilisieren. Dies wäre dann ein diakonisches Angebot des Religionsunterrichts. Es richtet sich an Heranwachsende, die für eine wesentliche Dimension ihres Lebens sprachlos geworden sind, ohne dass sie dies selbst häufig als Verlust empfinden.

4. Bedingungen und Chancen einer identitätsbildenden religiösen Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen

Damit haben wir bereits die Frage nach den religionspädagogischen Chancen und Grenzen der religiösen Kommunikation in der postmodernen Gesellschaft berührt. Hierzu sollen abschließend unter Rückgriff auf die Fundamentalkatechetik und auf die beschriebenen Merkmale der (religiösen) Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen einige Thesen zur Diskussion gestellt werden. Dabei werden die Überlegungen von Halbfas gleichsam mit den Einsichten des zweiten Teils gegengelesen.

4.1 Religiöse Grundalphabetisierung

Wir haben auf die Notwendigkeit einer religiösen Grundalphabetisierung hingewiesen. In einer Zeit, in der mit der Fühligkeit für die Transzendenz, von der Halbfas noch ungebrochen ausgehen konnte, auch die Sprache für die Verbalisierung solcher Erfahrungen verloren gegangen ist, müssen Heranwachsende (und Erwachsene) in diesem Bereich 'nachsozialisiert' werden: Sie müssen die Sprache des Religiösen wieder erlernen. Dies kann bereits auf der Ebene einer Entschlüsselung der historischen Zeugnisse des Christentums geschehen, ohne deren Kenntnis viele Werke der Literatur, der Baukunst, der Malerei etc. und auch die Ideengeschichte der westlichen Welt unverständlich bleiben.³¹

Über diesen kognitiven Zugang hinaus muss es einer religiösen Grundalphabetisierung aber auch darum gehen, für die Erfahrung der Tiefendimensionen der Existenz selbst zu sensibilisieren und dafür eine angemessene Sprache als Ausdrucksform anzubieten. Dies kann etwa bedeuten, für die rudimentären Spuren manifester Religion im Leben von

³⁰ Baumann 1997 [Anm. 25], 186.

³¹ In diesem Sinn werden von manchen kirchlichen Akademien mit Erfolg Kurse für Kunsthistoriker, Sprachwissenschaftler usw. angeboten, die in die grundlegenden Inhalte des Christentums einführen, wie sie in den Zeugnissen der westlichen Kultur ihren Ausdruck gefunden haben.

Kindern und Jugendlichen zu sensibilisieren (Ursprung religiöser Festtage, Erinnerungen der Eltern/Großeltern, kirchenpädagogische Erschließung liturgischer Räume, Darstellungen von Religion in den Medien etc.) oder ihnen einen Zugang zu religiöser Symbolik und Narrativität oder zu den Grundgesten der Religion (Essen, Trinken, Feiern, Singen etc.) zu erschließen.

Ein solcher Ansatz hat allerdings mit einer Schwierigkeit zu rechnen. In einer funktional differenzierten und segmentierten Gesellschaft ist religiöse Sprache *per se* eine Binnensprache, d.h. sie verliert außerhalb dieses Binnenbereichs ihre soziale Plausibilität. Dies gilt sowohl für die Sprachspiele der traditionellen christlichen Religion als auch für die ihrer funktionalen Äquivalente. So kann jemand heute ohne Probleme im geschützten Raum einer esoterischen Wochenendveranstaltung mit seinem Schutzengel kommunizieren – beim Gespräch mit seinem Versicherungsmakler wird er am Montag dann doch eine Unfallversicherung abschließen. Dieses Beispiel zeigt, wie sehr religiöse Kommunikation heute auf den Bereich des im engeren Sinn Religiösen beschränkt bleibt. Dagegen erhebt der christliche Glaube immer einen Anspruch auf die Durchgestaltung des ganzen Lebens. Er ist damit im Nachteil gegenüber den Formen einer unsichtbaren Religion, die ihre Stärke auch daraus ziehen, dass sie sich von vornherein in der sozialen Nische der religiösen Sprachspiele eingerichtet haben.

4.2 Subjektwerdung durch Glaubenskommunikation

Es ist deutlich geworden, dass ein grundlegendes Ziel der Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen über den christlichen Glauben darin besteht, sie in der Kompetenz zu bestärken, die eigene Existenz mit Blick auf ihre religiöse Dimension zur Sprache zu bringen. So kann ein Beitrag geleistet werden, dass sie ihr Leben auch unter den schwierigen Bedingungen der Postmoderne zu einer Identität formen.³² Dies gelingt heute nicht mehr durch die fraglose Übernahme bestehender religiöser Verhaltensmuster. Statt dessen stehen viele Optionen zur Wahl. Darum müssen junge Menschen befähigt werden, wie in allen anderen Bereichen ihres Lebens, so auch in religiösen Dingen zu verantworteten Entscheidungen zu kommen. Nur so kann heute Identitätsfindung gelingen.

Die soziale Plausibilität des überkommenen christlichen Glaubengutes schwindet heute (unbeschadet seiner Wahrheit!) schon allein dadurch, dass in einem pluralen religiösen Feld auch andere Angebote in den Blick kommen. Dies relativiert für Schülerinnen und Schüler den Anspruch einer einzelnen Religion ungemein. Eben darum gelingt Glaubenskommunikation nicht mehr als Übertragung eines fest vorgegebenen und geschlossenen Inhalts. Die Hinfalligkeit eines solchen Ansatzes hat bereits Halbfas erwiesen. Statt dessen müssen heute individuelle Aneignungsprozesse der Lebensgeschichte im Licht des Evangeliums angeregt, moderiert und kritisch begleitet werden.³³

Dieser subjektorientierte Ansatz hat Konsequenzen für die Art und Weise der Glaubenskommunikation mit Heranwachsenden. „Wo ein geteiltes Bewußtsein von fraglos vorgegebenen gültigen religiösen Traditionen schwindet, kommt der *soziale* Charakter

³² Vgl. Gärtner 2000 [Anm. 5], 151-169.

³³ Vgl. W. Gräß, Lebensgeschichten – Lebentwürfe – Sinndeutungen. Eine praktische Theologie gelebter Religion, Güterloh 1998, insb. 39-76.252-282.

von Kommunikation in den Blick. Deren Leistung liegt darin, *Verständigung* herbeizuführen. Verstehen richtet sich nicht nur auf das 'Verstehen des angebotenen Inhalts' – in diesem Fall wäre Kommunikation 'Mittel' – sondern auch darauf, *wie* Schüler von ihrer je eigenen Biographie her *religiös Verstehen*. Kommunikation verliert den Charakter einer Technik, Kommunikation ist selbst das Ziel. Kommunikation ist sinnstiftendes und sinnerhaltendes Handeln. Ihr emanzipatorischer Wert liegt darin, daß Schüler an der Produktion von *Bedeutungen* beteiligt werden.³⁴

Dazu können die alten Texte des Christentums trotz der bestehenden sprachlichen Distanz als wesentliches Identifikationsangebot vorgestellt werden. Dies nicht nur, weil in ihnen die Heilsbedeutung der Frohen Botschaft für jeden Menschen beschlossen liegt. Darüber hinaus sind Kinder und Jugendlichen häufig damit überfordert, aus sich selbst heraus eine eigene Sprache für die religiösen Erfahrungen zu formen. Denn Religion (Plural!) kann eben nicht je neu produziert werden, sondern bleibt auf die kreative Aneignung von geprägten Ausdrucksformen angewiesen. Diese haben aber nur insofern lebensweltliche Bedeutung, als sie von den Kindern und Jugendlichen vor dem Hintergrund ihrer individuellen Biografien angeeignet werden können. Dazu müssen sie in verständigungsorientierten Kommunikationsprozessen die semantischen Gehalte der traditionellen christlichen Sprachspiele identitätsstiftend erschließen.

Empirisch lässt sich zeigen, dass die Chancen für den Erfolg einer solchen grundlegenden Zielsetzung der Glaubenskommunikation so schlecht nicht stehen. Denn „je stärker und je früher sich Jugendliche und junge Erwachsene mit einer Weltanschauung identifizieren, ihre Alltagstheorien transzendieren und in dem Deutungssystem denken, um so besser und früher gelingt die stabile Formierung der Identität, die dann in der Regel auch weitere Erfahrungen sinnvoll zu integrieren vermag.“³⁵ Dies macht deutlich, wie wichtig es vor dem Hintergrund der beschriebenen gesellschaftlichen Veränderungen mit ihren Individualisierungsschüben ist, dass es der Religionspädagogik gelingt, Gott in diesem Sinn identitätsstiftend ins Gespräch zu bringen.

4.3 Häresiekompetenz als Lernziel

Heranwachsende stehen heute bei der Suche nach einer religiösen Identität vor der Herausforderung, eine Wahl zu treffen und diese dann selbstbestimmt verantworten zu müssen. Denn sie sind vom Zwang zur Häresie betroffen. Eine Glaubenskommunikation, die einen Beitrag zur Subjektwerdung der Einzelnen leisten will, muss auch die Erziehung zum kompetenten Umgang mit diesem Wesensmerkmal der Postmoderne enthalten.³⁶ Häresiekompetenz kann entsprechend als ein wichtiges Lernziel in der religiösen Bildung gelten.

Joseph Ratzinger hat einmal mit Blick auf die Dogmengeschichte darauf hingewiesen, dass Häresien als nach langem Ringen ausgeschiedene Möglichkeitsformen des Glaubens eine bleibende Bedeutung behalten. Sie sind also nicht nur Ausdruck des Schei-

³⁴ Ziebertz 2000 [Anm. 24], 37.

³⁵ Wippermann 1998 [Anm. 22], 297.

³⁶ Vgl. H. Steinkamp, Zur Bedeutung religionssoziologischer Jugendforschung für die kirchliche Jugend(verbands)arbeit, in: K. Gabriel / H. Hobelsberger (Hg.), Jugend, Religion und Modernisierung. Kirchliche Jugendarbeit als Suchbewegung, Opladen 1994, 139-153, hier 140f. 147-150.

terns. „Jede Häresie ist vielmehr zugleich Chiffre für eine bleibende Wahrheit, die wir nur zusammenhalten müssen mit anderen gleichzeitig geltenden Aussagen, von denen losgetrennt sie einen falschen Eindruck ergibt. Anders gesagt: Alle diese Aussagen sind weniger Grabmonumente als Bausteine einer Kathedrale, die aber freilich nur dann nützen, wenn sie nicht allein bleiben, sondern hineingestellt werden ins Größere, so wie ja auch die positiv übernommenen Formeln nur gelten, wenn sie sich gleichzeitig in ihrem Ungenügen wissen.“³⁷ Mit Blick auf junge Menschen und die sich bei ihnen vollziehende Entwicklung im Glauben, die sich heute notwendigerweise als Abfolge von häretischen Auswahlentscheidungen darstellt, ist eine ähnliche Gelassenheit am Platz.

Näherhin ist zu fragen, wie in der Kommunikation mit jungen Menschen ihre Kompetenz befördert werden kann, in religiösen Dingen zu verantworteten Entscheidungen zu kommen. Dazu gilt es zuerst und vor allem, ihnen das Christentum als eine (im wörtlichen Sinn) ansprechende Glaubenspraxis zu vermitteln. Dies kann immer nur im Modus des Angebots geschehen. Dieses Angebot muss in einer im Halbfasschen Sinn mythischen Sprache formuliert werden, die eine Vielzahl von Anschluss- und Assoziationsmöglichkeiten bietet und so die kreative Aneignung des Gehörten mit Blick auf die je individuelle Lebenssituation ermöglicht. Die Glaubenskommunikation braucht also heute eine Sprache, die Entscheidungsspielräume eröffnet.

Nach einer einmal getroffenen Entscheidung und für ihre intellektuelle Verantwortung darf dann aber auch die Sprache des Logos nicht zu kurz kommen. Dieser stärker rationale Sprachgebrauch berührt die formale Seite des Lernziels Häresiekompetenz. Es geht hier um die Gründe und Motive, warum ich mich für oder gegen etwas entscheide. An dieser Stelle können originäre Impulse des christlichen Glaubens als Entscheidungskriterien ins Spiel gebracht werden. So ist etwa mit Blick auf die funktionalen Äquivalente kritisch zu fragen, wie stark einzelne religiöse Anbieter eine rein privatistische Religiosität fördern und wirkliche Gemeinschaftsbildung verhindern. Kommen bei einer Entscheidung in religiösen Dingen auch die Menschen in den Blick, denen jede Möglichkeit, sich zu entscheiden, genommen ist? Welche kognitive Tragfähigkeit haben bestimmte religiöse Vorstellungen, die für mein Leben wichtig sind? Umfasst meine Religiosität auch die Übereinstimmung der Worte mit den Taten? Wie verlässlich ist mein Glaube? Dies sind Schlüsselfragen, die in der Auseinandersetzung die Kompetenz junger Menschen befördern, sich kritisch auf dem religiösen Markt zu orientieren und für ihr eigenes Leben zu verantwortlichen Entscheidungen zu kommen.

4.4 Die Bedeutung des personalen Angebots für die Glaubenskommunikation

Auch das christliche Angebot selbst muss sich natürlich auf dem Markt der Religionen zur Entscheidung stellen. Seine Glaubwürdigkeit hängt vor allem an der Glaubwürdigkeit derer, die dieses Angebot mit ihrer Person zur Sprache bringen. Kinder und Jugendliche sind heute *zwar* mit einer ungeheuren Vermehrung ihrer medialen Kommunikationsmöglichkeiten konfrontiert. Sie erschließen sich ihre Wirklichkeit wie keine Generation vor ihnen virtuell, d.h. vermittelt durch Fernsehen, Kino, Internet etc. Hier stellt sich die (typisch postmoderne) Frage, ob angesichts dieser vielfältigen virtuellen

³⁷ J. Ratzinger, Einführung in das Christentum, München 1986, 134.

Fragmentarisierung von Wirklichkeit die Gestaltung einer konsistenten Identität nicht von vornherein zum Scheitern verurteilt ist.

Es lässt sich *aber* zeigen, dass gerade für religiöse Fragen und die lebensanschauliche Orientierung die persönliche Begegnung mit signifikanten Anderen trotzdem von entscheidender Bedeutung bleibt. „Zwar kann die mediale Kommunikation Anstöße geben, auch für die individuelle Auseinandersetzung mit Sinn- und Glaubensfragen, sie kann das persönliche Gespräch, den Dialog jedoch nicht ersetzen. Das gilt besonders für die Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen. Ihre Möglichkeiten, zu religiösen Fragen und Überzeugungen Zugang zu finden, werden entscheidend von den Impulsen beeinflusst, die von der personalen Kommunikation ausgehen.“³⁸ Die repräsentative Untersuchung „Religiöse Kommunikation 2000“ des Instituts für Demoskopie Allensbach zeigt, dass es bei der Kommunikation über Religiosität und auch für den Erfolg der Glaubensweitergabe keinen Ersatz gibt für die persönliche Begegnung und die Ingroup-Kommunikation. So hängt das Interesse an der expliziten Auseinandersetzung mit religiösen Fragen und auch die Nutzung medialer Kommunikationsmittel für diese Auseinandersetzung entscheidend ab von der Qualität und Intensität der personalen Kontakte.³⁹

Kinder und Jugendliche bekommen somit nur dann einen Zugang zu den Traditionen des Christentums, wenn ihnen in ihrer Lebenswelt Menschen begegnen, die in Glaubensdingen ein glaubwürdiges Identifikationsangebot machen, welches dann für die individuelle Lebensgestaltung selbstständig und kreativ angeeignet werden kann. In diesem Zusammenhang ist von entscheidender Bedeutung, dass bei diesen signifikanten Anderen eine Übereinstimmung besteht zwischen der Rede von Gott und dem ‘Gotteshandeln’ (Udo F. Schmälzle), also der aktionalen Praxis des Glaubens.

4.5 Orte der Glaubenskommunikation

Die erwähnte Untersuchung zur religiösen Kommunikation an der Jahrtausendwende zeigt auch, dass die Religionspädagogik in diesem Zusammenhang nur eine kleinere Rolle spielt. Die entscheidenden Impulse für die Wahl einer Lebensorientierung aus dem christlichen Glauben gehen von den Eltern aus. Wenn sie mit ihrer Glaubenspraxis ein glaubwürdiges Angebot zur Übernahme, aber auch zur produktiven Abgrenzung machen, dann hat die Kommunikation über den Glauben als lebensorientierendes Muster eine große Chance – unbeschadet der Beobachtung der Familiensoziologie, dass Kinder und Jugendliche selbst heute viel stärker als früher an den Entscheidungen auch über diese Fragen beteiligt sind.⁴⁰ Ist die Familie der vornehmliche Bezugspunkt für die grundsätzliche Orientierung in Glaubensfragen, so bildet die *Peergroup* mit zunehmendem Alter Orientierung in den segmentierten Teilbereichen der jugendlichen Lebens-

³⁸ R. Köcher, Probleme und Chancen religiöser Kommunikation. Erkenntnisse aus Allensbacher Langzeituntersuchungen, in: *Communicatio Socialis* 33 (2000) 276-295, hier 279f.

³⁹ Vgl. ebd. u. R. Schulz, Religiöse Kommunikation heute – Erkenntnisse aus dem „Trendmonitor 2000“. Situationsanalyse und Empfehlungen, in: *Communicatio Socialis* 33 (2000) 296-322.

⁴⁰ Vgl. R. Nave-Herz, Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung, Darmstadt 1994.

welt(en). Der Einfluss des Religionslehrers / der Religionslehrerin, der Katechetin oder des Pastors reicht dagegen lange nicht so weit.⁴¹

Diese Einsicht begrenzt einerseits die Reichweite der religionspädagogischen Bemühungen um eine lebendige Glaubenskommunikation. Andererseits entlastet dies aber auch von überhöhten Ansprüchen und Erwartungen an die eigene Praxis. Hier ist davon auszugehen, dass die Schule, die Gemeinde und/oder die kirchliche Jugendarbeit den Ausfall der Familie bei der religiösen Sozialisation nicht substituieren und den Einfluss der Gleichaltrigengruppe nicht aufheben können.

5. Was nach dem Verlust der sprachlichen Unschuld bleibt

Die vorgestellten Thesen erheben nicht den Anspruch, das weite Feld der Chancen und Grenzen der Glaubenskommunikation mit jungen Menschen unter den sozialen Bedingungen der Postmoderne umfassend und abschließend zu beschreiben. Es ging uns um Anregungen für die religionspädagogische Debatte. Denn nachdem die Religionspädagogik ihre sprachliche Unschuld schon vor langer Zeit verloren hat, kommt es nun darauf an, sich den Herausforderungen *theoretisch* zu stellen, vor denen Kinder und Jugendliche bei der Bewältigung ihres Lebens und bei der Ausbildung einer religiösen Identität heute *praktisch* stehen.

⁴¹ Vgl. Alma 1993 [Anm. 22], 138-202.

Ausschreibung des Maria-Kassel-Preises

Die Universität Münster schreibt für das Jahr 2002/03 erneut den Maria-Kassel-Preis für Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler in der Theologie aus. Die Stifterin, Studienprofessorin Maria Kassel, war von 1964 bis 1992 an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster tätig mit dem Forschungsschwerpunkt „Tiefenpsychologisch-feministische Bibelexegese, deren theologische Hermeneutik und Vermittlung an die Basis“.

Der Preis ist mit 1.000,- € dotiert. Er will die Erforschung der Symbolik religiöser Überlieferungen und ihrer Praxis fördern. Ausgeschrieben wird der Preis für den Bereich tiefenpsychologischer Theologie. Er wird vergeben für hervorragende wissenschaftliche Arbeiten oder Arbeitsanteile in tiefenpsychologischer Bibelexegese - Altes und Neues Testament - sowie in Praktischer Theologie (insb. Religionspädagogik) mit tiefenpsychologischem Schwerpunkt. Die Arbeiten sollen eine feministische Perspektive enthalten. Bevorzugt gefördert werden Arbeiten von Frauen. Eingereicht werden können deutschsprachige Habilitationsschriften, Dissertationen, Diplom- und Staatsexamensarbeiten, deren Abgabetermin nach der jeweiligen Prüfungsordnung oder einer Veröffentlichung der Arbeit nicht länger als drei Jahre zurückliegen. Die preisgekrönte Arbeit kann in der Reihe „Forum Theologie und Psychologie“ im LIT-Verlag Münster veröffentlicht werden.

Bewerbungen sind unter Beifügung eines Lebenslaufes in dreifacher Ausfertigung zu richten an das *Rektorat der Universität Münster, Herrn Dr. Christoph Stegmeyer, Schlossplatz 2, 48149 Münster*. Hier können auch Auskünfte eingeholt werden. (Tel. 0251 / 83-2 21 51).

Bewerbungsschluss ist der 28.02.2003.

In dem Maße, wie sich die Gesellschaft weltanschaulich plural entwickelt, steht die Plausibilität und Akzeptanz religiöser Bildung an der Schule zunehmend auf dem Prüfstand. Gerade hinsichtlich des Religionsunterrichts erweist sich, dass eine rein theologische und schulpädagogische Argumentation nicht hinreicht, um seine Plausibilität zu begründen. Der Religionsunterricht ist als ordentliches Lehrfach an öffentlichen Schulen in Deutschland zwar im Grundgesetz abgesichert, aber diese Absicherung stammt aus Zeiten, in denen die Leitfunktion der christlichen Weltanschauung konsensfähig war.¹ Heute muss die Plausibilität immer wieder neu erarbeitet werden. Das Mittel dazu ist Kommunikation zwischen der Schule und Eltern im Sinne einer Kooperation.² Der vorliegende Beitrag widmet seine Aufmerksamkeit den Positionen der Eltern zur religiösen Erziehung an öffentlichen Schulen. Nach einer kurzen Einführung beschreiben wir den Ansatz der vorgestellten Studie, stellen die Ergebnisse dar und fragen zum Schluss nach dem Ertrag für die empirische Konzeptbildung sowie für die Positionsbestimmung von Eltern in plausibilitätsproduktiver Kommunikation.

1. Fragestellung und Methode

Die Schule übernimmt in Deutschland durch ihren Anteil an der Erziehung und Bildung junger Menschen eine 'hoheitliche' Aufgabe. Das Personal (die Lehrerinnen und Lehrer) öffentlicher Schulen wird durch staatliche Organe ausgewählt und in der Regel auf Lebenszeit 'verbeamtet'. Der Begriff 'hoheitlich' erinnert an den unbestechlichen Staat, der das Erziehungswesen zum Wohle der Gesellschaft und damit implizit zum Wohle des einzelnen jungen Bürgers regelt. Ob jedoch die Analogie zwischen Gemeinwohl und Wohl des Einzelnen programmatischen oder empirischen Charakter hat, ist eine Frage. Ist es adäquat, von einer Analogie gesellschaftlicher und schulischer Interessen sowie von einer Analogie schulischer und familialer Ziele auszugehen, oder muss nicht vielmehr mit Pluralität, ja selbst mit Konflikten gerechnet werden? Wenn Konflikte offensichtlich werden, welche Rolle können die Konfliktpartner einnehmen? Wie gewichtig ist beispielsweise die Stimme der Eltern? Gerichte haben zwar geklärt, dass das primäre Erziehungsrecht den Eltern zukommt und die Schule ein sekundäres Erziehungsrecht wahrnimmt, aber in der Wirklichkeit mangelt es an faktischen Kooperationen, durch die überhaupt erst zur Sprache kommen könnte, welche Ziele die jeweiligen Partner verfolgen.

Inzwischen ist deutlich, dass pädagogische Ziele nicht gegen die Eltern sondern nur mit den Eltern fruchtbar werden können; zunehmend wird von einer Partnerschaft zwischen Elternschaft und Schule gesprochen. Einschlägige Studien zeigen Wege auf, wie die Partnerschaft im Hinblick auf eine Erhöhung der Kohäsion verbessert werden kann.³ In

¹ Vgl. Scharnberg, C. / Ziebertz, H.-G., Christentum als Leitreligion?, in: ThG 43 (2/2000) 110-123.

² Vgl. Schmälzle, U., The Importance of schools and families for the identity formation of children and adolescents, in: International Journal of Education and Religion 2 (1/2001) 27-42.

³ Vgl. Rauh, C., Eltern und Lehrer lernen zusammenarbeiten, Frankfurt/M. 1979; Marz, F. / Zubke, F., Elternmitwirkung in der Schule. Zum aktuellen Stand elterlicher Beteiligung in der Schule, Stutt-

vielen dieser Studien wird das Vorhandensein zahlreicher Spannungen zwischen Eltern und Schule belegt. Beide divergieren zum Teil faktisch in ihren Erziehungsvorstellungen, zum Teil ist das Wissen über den je anderen Partner gering, und beide sind vorsichtig, aufeinander zuzugehen. Es gibt Ängste und Befürchtungen, und zwar auf beiden Seiten. Eltern durchschauen nach Meinung vieler Lehrer nicht die Komplexität der heutigen Schule, Lehrerinnen und Lehrer arbeiten nach der Auffassung vieler Eltern nicht selten den familialen Erziehungszielen entgegen. Eine konstruktive Kooperation ist nicht einfach herzustellen, aber wo sie zustande kommt, führt sie zu erhöhter Zufriedenheit bei Lehrern, Eltern und Schülern.

Welche Interessen Eltern hinsichtlich der religiösen Bildung im Kontext des schulischen Lernens haben, soll uns im Folgenden beschäftigen. Konkret geht es uns um die Erhellung der Frage, wie Eltern die Wirklichkeit religiöser Erziehung an der Schule wahrnehmen und wie sie sich religiöse Erziehung wünschen. Unsere empirische Fragestellung lautet: *Wie bilanzieren Eltern die religiöse Bildung in der öffentlichen Schule innerhalb und außerhalb des Religionsunterrichts, d.h., wie nehmen sie diese wahr und wie wünschen sie sich religiöse Bildung? Gibt es eine Spannung zwischen der Wahrnehmung des Ist-Zustands und der optimalen Realisierung?*

Die Analyse der Wahrnehmung religiöser Bildung an der Schule liefert zum einen konzeptuelle Einsichten in einen Teilbereich des 'lebendigen' Images schulischer Bildung aus dem Blickwinkel der Eltern, zum anderen soll die Analyse Hinweise geben, welche Entwicklungs- und Plausibilitätpotentiale Eltern für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen sehen.

Ausgehend von den Forschungsfragen haben wir eine Pilotstudie mit Interviews durchgeführt, die noch erweitert wird. Sie dient zum einen dazu, eine quantitativ-empirische Befragung zum selben Thema vorzubereiten. Zum anderen ist das Datenmaterial so reichhaltig, dass es eigens bearbeitet werden kann. Wir erläutern kurz den Rahmen der Pilotstudie und gehen anschließend auf einige ausgewählte Fragestellungen ein.

Stichprobe

In dieser Pilotstudie wurden bisher insgesamt *elf semistrukturierte Interviews* mit Eltern von Schulkindern der dritten bzw. vierten Schulklassen durchgeführt. Die Eltern kamen aus Roßdorf bei Darmstadt und Nürnberg, also aus zwei Orten mit voneinander verschiedener Sozialstruktur und unterschiedlichem kulturellem Gepräge. Die Kleinstadt Roßdorf liegt im Einzugsbereich des Rhein-Main-Gebietes und beherbergt vor allem Pendler aus der sozialen Mittelschicht. Die Integration bzw. Assimilation der vor Ort lebenden Aus-

gart 1982; Melzer, W., Prolegomena. Methodische und inhaltliche Reflexionen zum Problembereich Elternpartizipation an Schule, in: ders. (Hg.), Eltern - Schüler - Lehrer. Zur Elternpartizipation an Schule, Weinheim - München 1985, 9-23; Stock, M., Schulrechtliche Aspekte von Elternpartizipation, in: ebd., 27-57; Schmälzle, U., Schüler, Lehrer, Eltern. Wie wirksam ist die Kooperation?, Opladen 1985; Meulemann, H., Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule, Frankfurt/M. 1985; Institut für Schulentwicklung (Hg.), Kinder, Eltern, Öffentliche Erziehung, Dortmund 1992; Höst-Kulike, C., Schule aus Elternsicht. Fallstudien über das Verständnis von Schule und die Kooperation mit ihr, Frankfurt/M. 1994; Aurin, K., Gemeinsam Schule machen. Schüler, Lehrer, Eltern - ist Konsens möglich?, Stuttgart 1994; Pekrun, R., Kooperation zwischen Elternhaus und Schule, in: Vaskovics, L. A. / Lipinski, H. (Hg.), Familiäre Lebenswelten und Bildungsarbeit. Interdisziplinäre Bestandsaufnahme. Bd. 2, Opladen 1997, 51-79.

länder ist hoch; in der ausgewählten Grundschule ist der Ausländeranteil gering. Hingegen bewegen sich die Eltern aus Nürnberg in heterogeneren Verhältnissen. Nürnberg dominiert einen urbanen Großraum in Bayern mit ca. 500.000 Einwohnern. Die Grundschule, aus der Eltern angesprochen wurden, liegt in einem Stadtteil, in dem materiell schlechter gestellte Bevölkerungsschichten mit geringer bis mittlerer Bildung wohnen. Ethnische Gruppen leben in voneinander weitestgehend separierten Milieus. Für die Stichprobe wurden Eltern ausgewählt nach ihrer Religionszugehörigkeit, ihrem Beruf, dem Geschlecht und dem Familienstand.

Interviewleitfaden: Religiöse Bildung an der öffentlichen Schule

Von der Fragestellung her ergeben sich einige Anforderungen an den Leitfaden der Elterninterviews. Er muss den Bereich der Ist-Wahrnehmung abdecken, sowohl im Hinblick auf die allgemeinen Erziehungsleistungen der Schule als auch im Hinblick auf die religiöse Bildung, und er muss analog dazu die Fragen auffächern, mit denen die Wunschvorstellungen für beide Bereiche angesprochen werden. Uns interessierten die Auffassungen der Eltern zu 'Ideal und Wirklichkeit' schulisch religiöser Bildung im Kontext des allgemeinen Bildungsauftrags der Schule. Die Pilotstudie dient der Sondierung des Untersuchungsfeldes für eine größere Untersuchung, daher wurden im Leitfaden Fragen zu Erziehungszielen im Elternhaus, zu Motiven der Schulwahl, zur Wahrnehmung der weltanschaulichen Pluralität und ihres möglichen Einflusses auf die Bildungsziele sowie Fragen nach den Lehrern aufgegriffen. In diesem Beitrag beschränken wir uns auf den Bereich der religiösen Bildung.

Methode

Wir konzentrieren uns im Folgenden ausschließlich auf die Wahrnehmung der Erziehungsleistung der Schule in religiöser Hinsicht sowie auf die möglichen Spannungen, die zwischen Wunsch und Wirklichkeit zutage treten können. Dazu haben wir ein Verfahren entwickelt, das von Mühlfelds inhaltsanalytischer Methode inspiriert wurde.⁴ Die inhaltsanalytische Auswertung der Interviews registriert manifeste, offenliegende Kommunikationsinhalte und schließt Vermutungen über Bedingungen außerhalb der Interviewsituation aus.⁵ In diesem Verfahren geht es nicht um eine durchdringende Interpretation jedes einzelnen Interviews. Vielmehr sollen übergreifende, konzeptuelle Aussagen der Interviewten sichtbar gemacht werden. Dabei reflektieren wir eigene konzeptuelle Vorannahmen, die zur Erstellung eines Interviewleitfadens notwendig waren. Um diese Präsumtionen aufzubrechen, legt unsere siebenstufige Interviewanalyse nicht nur Wert auf spontan ersichtliche Beantwortungen der Leitfadenfragen, sondern sucht nach mittelbar einzuordnenden Inhalten, die von den Eltern mit den Impulsfragen des Interviews verknüpft wurden. Durch kontextbezogene Rekonstruktionen der von Eltern antizipierten Fragestellung bzw. des von ihnen eingeführten Gesprächsgegenstandes werden Kategorien gewonnen, die jenseits der Konzeptvorgaben des Interviewleitfadens liegen und somit Erkenntniszuwinn versprechen. Am Ende der Analyse steht die Sammlung aller aufgefundenen

⁴ Vgl. Mühlfeld, C. / Windolf, P. / Lampert, N. / Krüger, H. (1981), Auswertungsprobleme offener Interviews, in: Soziale Welt 32 (1981) 325-352, hier 332ff.

⁵ Lamnek, S., Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie, Weinheim³1995, 205ff.

Konzepte in einer Beschreibung des von Eltern gezeichneten Bildes von religiöser Erziehung an der Schule. Diese Beschreibung fasst dieser Beitrag zusammen.

Die methodische Durchsicht der Elterninterviews zeigte, dass das Material weitgehend nach fünf Bereichen unterschieden werden konnte. Wir fanden erstens Aussagen zu den *Organisationsformen* schulischer Bildung, insbesondere im Hinblick auf den Religionsunterricht und seine Alternativfächer. Weitere Aussagen betreffen zweitens *Inhalte* und drittens die *Ziele* schulischer Bildung, viertens den *Unterrichtsstil* sowie fünftens didaktische und methodische *Probleme*. In der Analyse wollen wir so vorgehen, dass wir uns der Ist-Wahrnehmung und den Soll-Wünschen für die religiöse Erziehung durch die fünf Bereiche hindurch zuwenden und fragen, ob und wie sich beide Bereiche entsprechen oder Spannungen aufweisen.

2. Religiöse Bildungsleistung der Schule

Wir gehen im Folgenden darauf ein, wie Eltern die religiöse Bildung an der Schule beurteilen. Wir fragen, wie die Eltern die religiöse Erziehung wahrnehmen und welche Wunschvorstellung sie haben. Dazu vergleichen wir ihre Ist-Wahrnehmung mit ihren Wunschvorstellungen und zwar entlang den Kategorien Form – Inhalt – Ziel – Stil – Didaktik. Der Interessensbereich der Untersuchung betrifft zwar die Einstellung der Eltern zur religiösen Erziehung an der Schule insgesamt, es ist jedoch naheliegend und durch die Interviewinhalte gedeckt, dass dem institutionell repräsentierten Religionsunterricht die größte Aufmerksamkeit geschenkt wird.

2.1 Formen religiöser Erziehung

Ist-Wahrnehmung Im Blick auf die Organisation religiöser Erziehung sprechen die Eltern in erster Linie von der Trennung katholischer und evangelischer Kinder im Religionsunterricht. In einigen Fällen findet parallel zum konfessionell-christlichen Religionsunterricht muslimischer Unterricht oder Ethikunterricht statt. Ethikunterricht wird als die exponierte Alternative zum Religionsunterricht angesehen. An Schulen ohne Ethikunterricht – und das betrifft die meisten Grundschulen – sehen sich Eltern ohne konfessionelle Bindung vor die Wahl gestellt, ihre Kinder in eine der beiden Religionsstunden zu schicken. So gibt es de facto im konfessionellen Religionsunterricht eine erhöhte Zahl ungetaufter Kinder. In einer der an der Untersuchung beteiligten Grundschulen findet der Religionsunterricht in den ersten beiden Klassenstufen regelmäßig gemischt-konfessionell statt, wobei die Religionslehrerinnen und -lehrer miteinander kooperieren. In der Wahrnehmung der Eltern sind die Grenzen zwischen den Konfessionen durchlässig. Größere Unterschiede zwischen evangelischem und katholischem Religionsunterricht entdecken sie nicht. Der islamische Religionsunterricht wird von vielen Eltern nicht wahrgenommen und von muslimischen Eltern dort negativ beurteilt, wo er lediglich auf Türkisch erteilt wird. Damit würden nicht türkischsprachige muslimische Kinder ausgegrenzt. 'Ausgrenzung' ist für eine Reihe von Eltern ein prinzipielles Problem des konfessionellen Religionsunterrichts. Nichtchristliche Schülerinnen und Schüler hätten es schwer, an der Schule Informationen zum Thema Religion zu erhalten. So sähen es die betreffenden Eltern lieber, wenn diese Kinder am konfessionellen Religionsunterricht teilnähmen. Andere El-

tern meinen, religiöse Elemente würden auch in anderen Fächern behandelt, so dass Religion ohnehin ihren Platz in der Schule habe. Für die meisten Eltern sind Religion und religiöse Erziehung aber gleichbedeutend mit Religionsunterricht.

Formal sehen die Eltern religiöse Erziehung an der Schule unterschiedlich angelegt. Einerseits nehmen sie klassische Vermittlungsformen mit einem hohen Grad an Wissensorientierung wahr: also Auswendiglernen von Gebeten und Bibelstellen, Abprüfen von Faktenwissen usw. Andererseits entdecken sie einen bildungsorientierten Ansatz, der ganzheitlich ansetzt und unterschiedliche Rationalitäten der Kinder anspricht. Im ersten Fall dominiert das *katechetische* Interesse einer möglichst vollständigen Übertragung des religiösen Traditionsgutes an die Kinder, im zweiten Fall sei die religiöse *Tradition eher Ausgangspunkt*, ggf. Maßstab für Bildungsbemühungen, ohne dass Religion direkt selbst ein Lerngegenstand sei. An dieser Praxis kritisieren einige Eltern, dass sie Kindern quantitativ zu wenig Stoff biete.

Wunschvorstellungen Im Blick auf die Unterrichtsorganisation präsentierten die Eltern ein großes Spektrum an Modellen. Sechs Entwürfe lassen sich unterscheiden. (1) Einige Eltern betonen, dass es ihnen wichtig ist, dass ihr Kind in derjenigen Religion bzw. Konfession erzogen wird, die das gesellschaftliche Umfeld dominiert. Welche Konfession letztlich den Unterricht ausrichtet bzw. auf welche Religion er sich bezieht, ist ihnen gleich. Bei ausländischen Eltern verbirgt sich dahinter der Wunsch nach einer besseren Integration der Kinder in die deutsche Gesellschaft. (2) Andere Eltern wollen, dass lediglich die christlichen Kinder konfessionell getrennten Religionsunterricht bekommen, während Andersgläubige und Ungetaufte gemeinsam ein Ersatzfach besuchen sollen. (3) Ein dritter Weg sieht vor, dass alle Kinder Unterricht in ihrer Religion bekommen sollen. Parallel dazu soll ein Ethikunterricht angeboten werden. Islamische Eltern bestehen auf deutschsprachigen islamischen Religionsstunden, um allen islamischen Kindern die Teilnahme zu ermöglichen. Anstelle der Parallelität der Religionsstunden können sich manche Eltern die räumliche Auslagerung des nichtchristlichen Religionsunterrichts aus der Schule vorstellen. (4) Der vierte Vorschlag will einen christlichen Religionsunterricht, d.h. eine Zusammenführung des konfessionellen Religionsunterrichts in einen ökumenischen Verband. Parallel dazu sollen andere Religionen ihren Unterricht abhalten und, wo nötig, soll die Schule Ethik anbieten. Die Eltern betonen, evangelische und katholische Christen hätten mehr Gemeinsames als Trennendes. Auf der Basis des Gemeinsamen könnte das Trennende im ökumenischen Religionsunterricht angemessen thematisiert werden. (5) Die fünfte Konstruktion möchte alle Kinder in einem gemeinsamen Religionsunterricht vereint sehen, der nicht konfessionsgebunden ist und alle Religionen einbezieht. (6) Eine letzte Anregung sieht vor, den Religionsunterricht insgesamt abzuschaffen und statt dessen religiöse Themen in Fächern wie Sachkunde oder Geschichte zu behandeln. Ausgangspunkt dieser Überlegung ist eine grundsätzliche Bevorzugung informativ, sachlich ausgerichteter Unterrichtsformen, die dem Religionsunterricht nicht zugetraut werden.

Zu der Frage, welchem formalen Modell der Unterricht folgen solle, gibt es zahlreiche Hinweise. (1. *katechetisch*) In einem ersten, rational und kognitiv orientierten Vorschlag, soll der christliche Glaube mittels biblischer Inhalte weitergegeben werden. Man denkt

sich den Unterricht als *Transfer* eines mehr oder weniger fest gezurrten Traditionsbündels. Ein solcher Unterricht müsse allen Religionsgemeinschaften gewährt werden. (2. *existentiell-evokativ*) Eine zweite Idee zielt darauf, der Religionsunterricht möge den Kinder helfen, den eigenen Glauben besser zu verstehen. Es wird ein kommunikativer Religionsunterricht gewünscht, in dem die Kinder von ihrer eigenen Religiosität erzählen und diese kritisch hinterfragen können. Die Eltern, die diesen Vorschlag gemacht haben, befürchten von der Schule keine Beeinträchtigung des Glaubens ihrer Kinder, im Gegenteil: Sie trauen der Schule zu, eine erhellende, die eigene *Existenz erschließen* helfende Leistung zu erbringen. (3. *existentiell-anthropologisch*) Anderen Eltern ist es wichtig, dass der Religionsunterricht den Kindern bei der Entwicklung eines religiösen Gefühlsreper-toires hilft. Sie wünschen sich affektive Unterrichtsformen, bei denen die Beschäftigung mit religiösen Themen grundlegende *menschlich-existentielle Erfahrung* vermittelt. Gefühle wie Geborgenheit und Angenommensein sollen durch diese Form erfahrbar werden. (4. *religionskundlich*) Einige Eltern präferieren einen rational-kognitiven Unterricht, der bare *Informationen* über Religionen und Religiöses vermittelt.

Als formale Basis erwarten Eltern eine *entwicklungspsychologisch verantwortete* Gestaltung der religiösen Erziehung. Sie soll sich an der Entwicklung des Kindes im Laufe des Schullebens orientieren.

Vergleich von Wirklichkeit und Wunsch Als faktische Situation religiöser Bildung an der Schule sehen die Eltern einen konfessionellen Religionsunterricht mit den entsprechenden Ausweichfächern. Darüber hinaus haben sie viele alternative Vorschläge. Durchdekliniert werden zahlreiche Kombinationsmöglichkeiten, wie Christen, Andersgläubige und Nichtgläubige bzw. Ungetaufte miteinander oder unabhängig voneinander religiös erzogen werden können. In der Tendenz befürworten Eltern gemeinschaftliche Unterrichtsformen, zumal in ihrer Wahrnehmung katholischer und evangelischer Religionsunterricht nahezu gleich seien.

Beim Vergleich faktisch angewendeter und erwünschter Unterrichtsmodelle wird deutlich, dass Eltern hauptsächlich zwischen übertragenden, katechetischen Modellen und bildenden, informativ oder existentiell ausgerichteten Formen unterscheiden. So sehen sie in der aktuellen religiösen Erziehung eher Modelle verwirklicht, die einerseits innerhalb der religiös-konfessionellen Grenzen katechetisch agieren oder anhand der Behandlung konfessioneller Themen auf Bildungsleistungen abzielen. Darüber hinaus werden jedoch auch informativ-religionskundliche Formen gewünscht und solche Modelle angeregt, die ausgehend von der Thematisierung von Religion allgemein auf existentiell-anthropologische Grunderfahrungen abheben.

2.2 Inhalte religiöser Erziehung

Ist-Wahrnehmung Inhaltlich nehmen die Eltern hauptsächlich drei große Themengebiete religiöser Erziehung an der Schule wahr: Bibel, Kirchenjahr und Weltreligionen. Hervorstechender Inhalt des Religionsunterrichts ist für die Eltern die Bibel. Sie sprechen von biblischen Geschichten und vereinzelt von bibelkundlichen Auseinandersetzungen mit der Umwelt der Bibel. Aus dem Alten Testament würden Erzählungen über Noah, Abraham und Moses (Pentateuch), aus dem Neuen Testament die Weihnachtsgeschichte und Jesus-

erzählungen (Evangelien) behandelt. Vereinzelt berichten Eltern, dass versucht würde, biblische Themen mit der Lebenswelt der Kinder zu korrelieren. Die Eltern werden gewahrt, dass die biblischen Inhalte entlang des Festkalenders behandelt werden. Aufgrund der Orientierung des Unterrichts am Kirchenjahr meinen einige Eltern, dass in jedem Jahr derselbe Unterrichtsstoff durchgenommen werde. Eine ähnliche Redundanz nehmen sie in der Vermittlung traditioneller Gebete wie des Vaterunsers wahr. Dem Thema Weltreligionen sehen Eltern in der Schule einen festen Platz eingeräumt. Sie können ein Spektrum inhaltlicher Vertiefungen dieses Themenkreises benennen, von kurzen Aufzählungen, welche Religionen es gibt, bis zur intensiven Auseinandersetzung mit den Schriften anderer Religionen (hier: Koran). Über die klassischen Inhalte hinaus nehmen die Eltern Einzelaspekte wahr wie soziale Themen, zwischenmenschliche Beziehungen oder Liebe, sowie historische Inhalte (z. B. Luther oder allgemeine Kirchengeschichte).

Wunschvorstellungen Die Wünsche an die Themengestaltung religiöser Erziehung an der Schule lassen sich in acht Rubriken erfassen: Liturgie, Kirchenjahr und Feste; Bibel und Bibelkunde; soziale Themen, Beziehung und Familie; Weltreligionen; konfessionelle Themen; Kirchengeschichte; praktische Ethik und zuletzt Gefühle und Wünsche der Kinder. (1) Das Interesse an Liturgie richtet sich in erster Linie auf die Feier der (katholischen) *Gemeindemesse*. Kinder sollen über die Messfeier aufgeklärt werden, damit sie sich im Ablauf der Messe zurechtfinden. Sie sollen darüber informiert werden, dass und wie sich die Liturgie zu bestimmten Zeiten des Kirchenjahres verändert. Nicht exklusiv katholisch ist der Wunsch, die Kinder mögen kirchliche (kindgerechte) Lieder lernen und in die offiziellen Gebet- und Gesangbücher eingewiesen werden. Kinder sollen mit den Festen des Kirchenjahres vertraut gemacht werden. (2) Häufig kommt der Wunsch, die Schule möge sich ausreichend mit biblischen Geschichten aus dem Alten und Neuen Testament beschäftigen und dabei unbekanntere Geschichten nicht vernachlässigen. Die Kinder sollen mit dem Textkorpus der Bibel als Ganzer in Berührung kommen und sie handhaben können. Von den Lehrern wird erwartet, dass sie exegetische Erkenntnisse vorstellen und bibelkundliches Wissen vermitteln. (3) Im Themenkreis 'Soziales, Beziehung und Familie' geht es um zwischenmenschliche Beziehungen, insbesondere um die Klassengemeinschaft selbst, in der ein Umgang nach dem Maßstab der Nächstenliebe geübt werden könne. Dieser Anspruch gelte aber insgesamt für einen rücksichts- und verständnisvollen Umgang mit Menschen. Der Religionsunterricht soll zeigen, was Freundschaft ist, wo sie beginnt, endet, und wozu sie verpflichtet. Gerade von der religiösen Erziehung an der Schule erwarten die Eltern, dass es Raum gibt, familiäre Probleme zu besprechen, aber auch Gewaltbereitschaft bzw. Unausgeglichenheiten aufzufangen. (4) Der Themenbereich, den die Eltern am ausführlichsten angesprochen haben, betrifft die Weltreligionen und ihre Vergleichbarkeit mit der eigenen Religion. Die Kinder sollen wissen, welche Religionen es gibt, sie sollen deren Geschichte und ihre geographische Verteilung kennen. Näherhin soll es um Glaube, Regeln und Besonderheiten der Religionen gehen. Es soll auch zur Sprache gebracht werden, was verschiedene Religionen gemeinsam haben und was sie gemeinsam trägt. Insgesamt soll in der Schule mehr Kontakt zwischen den unterschiedlichen Glaubensrichtungen aufgebaut werden, die Kinder sollen über das Wissen von anderen Religionen eigene Berührungängste abbauen. Bei aller Be-

tonung von Gemeinsamkeiten sollen die Unterschiede zwischen den Religionen ebenso wenig ausgespart bleiben wie religiös motivierte Konflikte. Von allen Religionen wird dem Islam eine besondere Bedeutung zuerkannt. (5) Der Blick auf 'die anderen' soll auch zwischen den christlichen Kirchen realisiert werden. Konfessionelle Unterschiede sollen erklärt und kontroverstheologische Diskussionen (Eucharistie-, Sakramentenverständnis) nachgezeichnet werden. (6) Als weiteren Inhalt nennen die Eltern Kirchengeschichte. Sie wünschen sich eine Gegenüberstellung von positiven und negativen Seiten in der Kirchengeschichte; es soll gezeigt werden, wo die Kirche politisch aktiv war, wann und wie sie Macht ausgeübt hat und was sie heute noch bewirken kann. (7) Unter dem Stichwort 'religiöse Erziehung' subsumieren die Eltern ein ganzes Bündel unterschiedlicher Themen, die für die Lebensführung wichtig seien. Dazu zählen sie den Umgang mit Ausländern und Nicht-Christen, Fragen der Gerechtigkeit, Sekten, Drogen, Alkohol, Sexualität, Entwicklungshilfe, Umweltschutz oder Befreiungstheologie in Lateinamerika. (8) Schließlich wünschen sich die Eltern eine Konzentration auf die Gefühle der Kinder. Der Religionsunterricht soll das grundlegende Bedürfnis nach Angenommensein und Geborgenheit aufgreifen. Für einige Eltern soll er ein Gefühl für Gott wecken oder die Sicherheit von der Existenz Gottes vermitteln. Es sollen existentielle Themen behandelt werden, in denen es um das Menschsein gehe und zwar unabhängig von ihrem konkreten Glauben. Inhalt des Unterrichts soll sein, was die Schülerinnen und Schüler aktuell bewegt.

Vergleich von Wirklichkeit und Wunsch Wunsch und Wirklichkeit liegen angesichts der Inhalte nicht allzuweit auseinander. Das zeigen die angesprochenen Bereiche Bibel, Kirchenjahr und Weltreligionen. Besondere Erwähnung verdient, dass die von den Eltern genannten Inhalte die eigene Konfession in Richtung Weltreligionen deutlich überschreiten. Offenbar besteht nicht das Gefühl, die eigene Konfessionalität könnte dabei Schaden leiden. Bemerkenswert ist auch, dass die Eltern über die Ist-Wahrnehmung hinaus fünf weitere Themenkreise ansprechen. Darunter sind drei Bereiche (Soziales, praktische Ethik, Gefühle), in denen neben der kognitiven Erschließung emotionale Dimensionen enthalten sind. Darin besteht eine Parallele zu den Elternwünschen an die Unterrichtsform. Philosophie oder systematisch-theologische Themen wurden von Eltern in ihrem Entwurf von religiöser Erziehung nicht erwähnt.

2.3 Ziele religiöser Erziehung

Ist-Wahrnehmung Die Aussagen über die in der schulisch-religiösen Bildung faktisch verfolgten Ziele sind knapp. Bereits angesprochen wurde die Meinung, die religiöse Erziehung an der Schule neige zur Ausgrenzung nicht-christlicher Kinder. Auch wenn dieses Ziel nicht intentional verfolgt werde, stelle es sich aufgrund der Unterrichtstrennung faktisch ein. Eine andere Beobachtung kommt zu dem Schluss, dass der Religionsunterricht, so wie er durchgeführt werde, Aversionen gegen das Fach Religion und gegen die kirchlich konnotierte Religiosität wecke. Auch dieser Effekt sei sicher nicht gewollt, aber eine Folge der Gesamtkonzeption des Unterrichts. Beide Effekte werden von den Eltern bedauert, zugleich sprechen sie dem Religionsunterricht die gesellschaftliche Leistung zu, einen Beitrag zum friedlichen Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen und Religionen zu leisten.

Wunschvorstellungen Die Wunschliste ist wesentlich reichhaltiger. In den konkreten Äußerungen sind Ziele und Inhalte eng verzahnt. Die Eltern sprechen dabei drei Ebenen an, auf die religiöse Erziehung in der Schule abzielen soll: eine gesamtgesellschaftliche, eine zwischenmenschliche und eine individuelle Ebene. (1) Für den *gesellschaftlichen Bereich* ist den Eltern die interreligiöse Verständigung ein großes Anliegen. Den Eltern ist es wichtig, dass die Schule den Kindern Religionsverbindendes vermittelt. Es soll gezeigt werden, dass alle Religionen prinzipiell – bei kleineren Unterschieden – auf das Gleiche hinauslaufen und dass sie alle den gleichen Gott verehren. Nicht-christliche Religionen sollen in ihrer eigenen Berechtigung wahrgenommen werden. Religiöse Erziehung an der Schule soll Kinder auf den Weg der interreligiösen Verständigung lenken. Kinder sollen über den Umgang mit den Religionen hinaus lernen, ihre gesellschaftliche Verantwortung für andere wahrzunehmen. (2) Die Ebene der *zwischenmenschlichen Begegnung* ist ebenso gestimmt von dem multikulturellen Grundton der elterlichen Zielsetzungen. Hinter dem ‘Gebilde’ einer Religion soll der einzelne religiöse Mensch entdeckt werden. Die Kinder sollen gegenüber dem ihnen begegnenden Fremden Ängste und Vorurteile abbauen und Verständnis entwickeln. Religiös motivierte ‘andere’ Sitten sollen nicht verurteilt, sondern toleriert werden. (3) Die Anknüpfungen der Eltern an gewünschte Inhalte verbreitern sich bei den *individuellen Zielen*. Kinder sollen verstehen, was bei anderen Religionen geschieht und warum. Allerdings soll die multireligiöse Erziehung die Kinder nicht verwirren und nicht ihre eigene religiöse Identität verunsichern. Der Religionsunterricht müsse zur Identitätsbildung beitragen. Als individuelle Erziehungsziele aus dem personal-sozialen Bereich benannten Eltern Disziplin, Ordnung und Strenge. Religionsunterricht habe positiv auf Kinder einzuwirken und negative Einflüsse der Umwelt abzuwehren. Von der religiösen Erziehung erwarten die Eltern, dass ihre Kinder ermutigt werden, kritische Fragen zu stellen. Eltern wünschen sich durchaus eine Ergänzung der Erziehung in der Familie, auch um religionsbezogene Wissensdefizite auszugleichen. Einige meinen, Kinder sollten im Religionsunterricht gerade dann zum Kontakt mit der Kirche geführt werden, wenn die Eltern diesen Kontakt verloren hätten.

Vergleich von Wirklichkeit und Wunsch Eltern weichen in ihren Zielvorstellungen von den beobachteten Zielen aktueller religiöser Erziehung an der Schule ab. Sie nehmen aktuell eher nichtintentionale denn intentionale Erziehungsziele als wirksam wahr. Die wenigen Stellungnahmen zu wahrgenommenen Zielen schulisch-religiöser Bildung stellen keine sichtbare Verbindung zu den behandelten und von Eltern wahrgenommenen Inhalten her. Welche Ziele Religionsunterricht aktuell verfolgt, wenn biblische, liturgische und kirchengeschichtliche oder soziale Themen behandelt werden, scheint Eltern weniger eingängig zu sein. Bei den Vorschlägen der Eltern besteht eine engere Verbindung zwischen den gewünschten Inhalten und den Zielformulierungen.

2.4 *Stile religiöser Erziehung*

Ist-Wahrnehmung In den Elternaussagen zum Stil religiöser Bildung wird mehrfach eine Laissez-faire-Haltung beklagt. Der Unterricht werde lasch gehandhabt und sei streckenweise langweilig. Die Kinder hätten im Religionsunterricht die Möglichkeit, sich im Schulalltag ‘absacken’ zu lassen. Unterm Strich stellen die Eltern nicht allzu hohe Erwar-

tungen an das Niveau des Religionsunterrichts. Problematisch sei, dass Lehrer oft selbst nicht so genau wüssten, was sie mit dem Religionsunterricht anfangen sollten. Die Lehrer hätten es dabei vor allem mit älteren Schülern schwer. Eltern bemängelten, dass an die Lehrer weder von Schülerseite noch von den Eltern aus heranzukommen sei, und dass sie sich oftmals zu wenig um die Bedürfnisse der Kinder kümmerten. Der Religionsunterricht werde von schulischer Seite nicht mit Nachdruck kontrolliert und falle häufig aus. Nur wenige meinen, der Religionsunterricht sei wissenschaftlich orientiert.

Wunschvorstellungen Ansprüche an den Stil religiöser Erziehung in der Schule formulierten Eltern selten. Falls doch, legten sie Wert darauf, dass der Stil von Offenheit geprägt sein soll. Fragen und Infragestellungen der Kinder sollen zugelassen werden. Die Kinder sollen im Unterricht nicht 'abgefertigt' oder für dumm gehalten werden. Religiöse Erziehung soll weniger pauschal, global oder universell konzipiert sein, sondern sich vielmehr an den Individuen orientieren und dabei insbesondere die langsameren Schülerinnen und Schüler im Blick haben. Auf keinen Fall dürfe religiöse Erziehung drohend sein. Die Lehrer und Lehrerinnen sollen für die Kinder die ganze Schulzeit hindurch Begleitende und auch privat Ansprechpartner sein, denen man sich anvertrauen kann.

Vergleich von Wirklichkeit und Wunsch Die Eltern bemängeln am aktuellen Stil der religiösen Erziehung eine zu wenig kontrollierende Grundhaltung. Die Lehrkräfte erscheinen in den Augen der Eltern unzugänglich und wenig an einer Beziehung zu Eltern oder deren Kindern interessiert. Der Gegenentwurf der Eltern sieht anders aus. Zwar zeichnet er sich auch nicht durch ein höheres Maß an Kontrolle aus. Aber die Eltern erwarten mehr Zuwendung zum Einzelnen, mehr Aufmerksamkeit für die Schülerinnen und Schüler. Es zeigen sich also deutliche Spannungen zwischen Ist und Soll, die auf unterschiedlichen Positionen auf den Kontinua 'Kontrolle' und 'Beziehungsgestaltung' beruhen.

2.5 Didaktische Konzepte religiöser Erziehung

Ist-Wahrnehmung Didaktisch scheinen im Religionsunterricht pragmatische Methoden zu dominieren: Im Religionsunterricht wird nach Aussagen der Eltern viel gemalt (Malen begleite die Kinder die gesamte Grundschulzeit hindurch), viel gebastelt und viel gesungen. Teilweise sehen die Eltern dies kritisch, weil sie befürchten, der Ablauf des Religionsunterrichts sei zu wenig ansprechend. Im Widerspruch dazu berichten andere Eltern von stärker kognitiven didaktischen Mitteln. Von den Kindern werde verlangt, viel auswendig zu lernen und viele Hefteinträge zu machen. Beides diene zwar der Leistungskontrolle, einige Eltern sind aber dennoch der Ansicht, dass im Religionsunterricht nicht so viel gelernt werden müsse wie in anderen Fächern. Ohnehin würde die Religionsnote nicht recht ernst genommen, weder von den Kindern noch von den Eltern, habe aber dennoch eine zur Leistung motivierende Funktion. Mehr inneren Ansporn beobachten Eltern durch Gruppenarbeit in Religionsklassen.

Wunschvorstellungen Die Eltern wünschen einen erfahrungsbezogenen Unterricht. Ihnen liegt eine lebendige, interessante Unterrichtsgestaltung am Herzen. Ihre Kinder sollen mit repräsentativen Vertretern anderer Religionen in Kontakt kommen und signifikante religiöse Orte aufsuchen. Nicht-christliche Mitschülerinnen und Mitschüler sollen über

ihre Religion erzählen. Von persönlichen Kontakten und unmittelbarer Verständigung versprechen sich die Eltern nachhaltigere Eindrücke und mehr Abwechslung für die Kinder. Zu diesen didaktischen Überlegungen gehört der Vorschlag, Eltern selbst am Unterricht zu beteiligen, sie in Absprache mit den Fachlehrern Stunden durchführen zu lassen. Andere Vorschläge beziehen sich auf den Klassenverband, in dem durch Gruppenarbeit kommunikative Elemente verstärkt werden sollen. Eltern wünschen zudem mehr Abwechslung: Spielen, Basteln, Malen, kindgerechte Lieder singen und Filme ansehen. Eine didaktische Herausforderung sehen die Eltern darin, den Kindern eine Brücke vom 'alten' Stoff zur Jetztzeit zu bauen: Die Inhalte sollen in ihrer Lebenswelt Bedeutung haben. Die Verbindung zur Lebenswelt soll sich auch darin zeigen, dass die Kinder durch Themenwahl und Methode motiviert werden. Die Benotung von Religionsunterricht soll beibehalten werden.

Vergleich von Wirklichkeit und Wunsch Von Eltern werden aktuell hauptsächlich kognitive und pragmatische Methoden im Religionsunterricht ausgemacht. In ihren Idealbildern beanspruchen Eltern eine methodische Vielfalt, die zusätzlich auch hohe affektive Anforderungen erfüllt. Religiöse Erziehung soll auch die Erfahrung und das Erlebnisrepertoire der Kinder bereichern. Als didaktischer Großentwurf kommt so die Erlebnispädagogik ansatzweise zum Tragen, daneben stehen kommunikativ- und korrelationsdidaktische Ansätze. Von der methodischen Vielfalt wie auch von der einfühlsamen Themenauswahl versprechen sich Eltern intrinsische Motivation ihrer Kinder zur Beschäftigung mit religiösen Themen. Als extrinsische Motivation fungiert des weiteren die Religionsnote.

3. Ertrag der Elternbefragung für die Konzeptgewinnung

Bisher haben wir festgestellt, welche Spannungen oder Differenzen zwischen Wunsch und Wirklichkeit bestehen. Aus den Spannungen zwischen dem Ist-Stand und Soll-Wunsch der religiösen Erziehung lassen sich Positionen von Eltern zur religiösen Erziehung in der öffentlichen Schule beschreiben. Sie verdienen Berücksichtigung, wenn die Plausibilität religiöser Bildung an öffentlichen Schulen verhandelt wird. Zudem zeigt sich, dass die Eltern zahlreiche Konzepte zur religiösen und allgemeinen Bildung an der Schule ins Gespräch bringen. Die fünf Kategorien (Form, Inhalt, Ziel, Stil, Didaktik / Methodik) bildeten einen brauchbaren Rahmen, um die Aussagen der Eltern einzuordnen. Die Kategorien wurden jeweils mit Konzepten gefüllt, die im Folgenden zusammengefasst werden.

Form

(a) Die Ergebnisse zur *Form* religiöser Erziehung waren zweigestaltig. Zunächst gab es unterschiedlichste unterrichtsorganisatorische Entwürfe. Insgesamt konnten sechs Entwürfe unterschieden werden. Dabei sind folgende Zielgruppen dominant: (1) evangelische Christen; (2) katholische Christen; (3) nicht-christlich religiöse und (4) nicht-religiöse Menschen. Bezüglich der Organisation religiöser Erziehung an der Schule kommen für die vier Gruppen drei Möglichkeiten in Betracht: Sie können (A) gemeinsam miteinander unterrichtet werden oder (B) je für sich unterrichtet werden, oder (C) ein

Religionsunterricht könnte (für alle bzw. für bestimmte Gruppen) schließlich gar nicht vorgesehen werden.

Die befragten Eltern weichen in dieser Frage stark voneinander ab. In der projektierten quantitativen Untersuchung soll die Vielzahl unterschiedlicher Zuordnungen aufgegriffen werden, wie welche Gruppe in welcher Weise für sich, mit anderen oder gar nicht unterrichtet werden sollte.⁶ Erhellend ist, dass über das Modell des aktuellen konfessionellen Religionsunterrichts hinaus (ggf. mit Ersatzfach/-fächern) von den Eltern viele weitere Varianten und Kombinationen in Betracht gezogen wurden.

(b) Im Hinblick auf die *Gestalt* des Religionsunterrichts forderten die Eltern (1) katechetische, (2) informative und (3) existentielle Elemente. Da sie dabei sowohl die Erziehung im Hinblick auf (A) eine einzelne, wie auf (B) viele Religionen im Blick hatten, ergibt sich vertikal zu dieser formalen Dimension eine Materialdimension mit zwei Kategorien. Insofern lässt sich anhand der Befunde dieser Untersuchung ein Modell von Formen religiöser Erziehung bestätigend rekonstruieren, das erstens zwischen Erziehung 'in', 'über' und 'von Religion aus' differenziert sowie zweitens zwischen einer Konzentration auf eine Bezugsreligion (z.B. Christentum) oder alle großen Religionen und Weltanschauungen.⁷

Die Eltern stellten unterschiedliche Querverbindungen zwischen den differierenden Konzepten her. Es schließt sich für sie nicht aus, in ein und demselben Religionsunterricht sowohl katechetische als auch informative und existentielle Elemente zu vereinen. Das gilt auch für die materiale Seite religiöser Erziehung: Die Beschäftigung mit vielen Religionen muss Schwerpunktsetzungen im Sinne einer Religion nicht unterbinden – und umgekehrt. Die ideale religiöse Erziehung nähert sich den elterlichen Querverbindungen zufolge wohl eher einer je nach Schulklasse angepassten und gewichteten Mischung aus allen konzeptuellen Feldern.

Inhalte

Konzeptuell unterscheiden lassen sich die inhaltlichen Nennungen der Eltern nach zwei großen Themengruppen. Einerseits Themen, die sich explizit auf institutionalisierte Religionen beziehen, und andererseits Themen, die mittelbar der religiösen Deutung unterliegen. Diese Unterteilung folgt der Unterscheidung zwischen einem (1) engen Religionsbegriff, der die Identifizierung eines Phänomens als 'religiös' an dessen Verortbarkeit in institutionalisierten Religionen rückbindet, und einem (2) weiten Religionsbegriff, der als

⁶ Vgl. *Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (Hg.), *Zur Situation des Evangelischen Religionsunterrichts in den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein in der Bundesrepublik Deutschland*. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 07./08.05.1992, Bonn 1992; *Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (Hg.), *Zur Situation des Katholischen Religionsunterrichts in den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein in der Bundesrepublik Deutschland*. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 07./08.05.1992, Bonn 1992; *Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (Hg.), *Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 10.07.1998, Bonn 1998.

⁷ Vgl. Ziebertz, H.-G., *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft*, Weinheim 1994, 127-132.

religiös bezeichnet, was den Menschen „unbedingt angeht“⁸. Systematisch lässt sich der Themenkanon explizit religiöser Themen weiter danach aufschlüsseln, ob er sich auf die (1a) christliche Religion oder auf (1b) andere Religionen bezieht.

Die Eltern sprechen unterhalb dieser Differenzierungen sehr disparate Themen an. Die Vielfalt dieser Themen entzieht sich einer weiteren konzeptuellen Strukturierung und verweist darauf, dass es schwer fällt, einen verbindlichen Stoffkodex für die religiöse Erziehung festzulegen. Die enge Verzahnung, die Eltern zwischen Inhalten und Zielen von religiöser Erziehung herstellen, deutet an, dass Inhalte sich umso eher rechtfertigen lassen, je mehr sie erkennbar mit bestimmten Zielen verbunden sind.

Ziele

Ähnlich wie bei den Inhalten religiöser Erziehung zeigte sich auch bei den Zielen der explorative Charakter der Elternbefragung am deutlichsten, so dass hier die originärsten Konzeptionen gewonnen werden konnten. Die Ziele der religiösen Erziehung an der Schule pendeln zwischen Individualität und Sozialität. Sie konnten formal unterschieden werden nach ihrem Bezugsrahmen: (1) intrapersonaler Bezugsrahmen (intrapersonale Entwicklung bzw. Veränderung des Kindes, dessen Werden und Wachsen), (2) interpersonale Bezüge (Umgang ihrer Kinder mit anderen, d.h. persönliche Beziehungsgestaltung im face-to-face-Kontakt), (3) institutioneller Rahmen (Verhalten in der Schule, gegenüber der Kirche etc.) und (4) gesellschaftlich-kulturelle Bezüge (Bewegung des Kindes im gesellschaftlich-kulturellen Feld, kulturelle Integration etc.). Im Rahmen dieser viergliedrigen Systematik bewegen sich die Ziele, die Eltern an die religiöse Erziehung an der Schule richten. Es geht ihnen nicht so sehr um die Quantität des Wissens oder um enzyklopädische Vollständigkeit, als vielmehr um die Qualifizierung der Kinder als Personen und um die Nutzenanwendung des in der Schule Erlernenen.

Stil

Zum Stil religiöser Erziehung lieferten Eltern Anhaltspunkte, die sowohl das Kontinuum unterschiedlich ausgeprägter Kontrolle als auch das Kontinuum unterschiedlich gestalteter Beziehung der Religionslehrer zu den Kindern betrafen.⁹ Beobachtete (1) schwache und gewünschte starke Kontrolle, (2) individuell zugewandte und emotional eher distanzierte Beziehungsgestaltung. Diese Polarisierung erinnert an die Dimensionierungen, die im Zuge der Erziehungsstilforschung erarbeitet wurden.¹⁰

Didaktik und Methoden

Didaktisch und methodisch benannten Eltern einerseits den ständigen Widerstreit zwischen (A) unterschiedlichen Rationalitätstypen im Unterrichtsgeschehen: (A1) Kognition, (A2) Pragmatik, (A3) Affekte/Emotion. Andererseits umschrieben sie drei große (B) di-

⁸ Vgl. *Tillich, P.*, Systematische Theologie, Berlin 1987.

⁹ Vgl. *Reuband, K.-H.*, Aushandeln statt Gehorsam? Erziehungsziele und Erziehungspraktiken in den alten und neuen Bundesländern im Wandel, in: *Böhnisch, L. / Lenz, K.* (Hg.), Familien. Eine interdisziplinäre Einführung, Weinheim – München 1997, 129-153.

¹⁰ Vgl. *Tausch, R. / Tausch, A.-M.*, Erziehungs-Psychologie. Begegnung von Person zu Person, Göttingen ¹¹1998; *Weber, E.*, Erziehungsstile. Lehrbuch für Studierende der Pädagogik ⁸1986; *Schneewind, K. A. / Brandstätter, J.*, Erziehungsstilforschung. Theorien, Methoden, Anwendungen der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens, Bern u.a. 1980; *Keck, R. W.*, Wörterbuch der Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis, Bad Heilbrunn 1994.

daktische Paradigmata: (B1) Erlebnisdidaktik, (B2) Kommunikative Didaktik und (B3) Korrelationsdidaktik. Zudem bemerkten sie bezüglich der (C) Motivation einen (C1) intrinsischen und einen (C2) extrinsischen Weg.

Ein wiederkehrendes Thema ist die Spannung zwischen kognitiv, pragmatisch und affektiv gewichtendem Unterricht. Im Rückblick auf den von Eltern ausgedrückten Primat der Nützlichkeit schulischer Lehre gewinnt diese Spannung an Gewicht. Ist eine auf kognitiv erfassbaren *brute facts* aufbauende Schulbildung zukunftssicher, wenn zunehmend *soft skills* gefordert werden? Unter den von Eltern erwähnten didaktischen Paradigmata findet sich somit auch kein 'Implantationsmodell', das auf das Auffüllen der leeren Schülerhülle mit Stoff setzt. In der Systematik dominieren hingegen didaktische Modelle, die sich mit pragmatischer und affektiv-emotionaler Rationalität stärker verbinden lassen als mit der Kognition.

4. Wertschätzung und Reform

Wir konnten feststellen, dass sich die Eltern über die Schule und den Religionsunterricht viele Gedanken machen. Gerade im Bereich der religiösen Erziehung sind die Eltern sensibilisiert. Sie erkennen, dass es in diesen Fragen um einen Verantwortungsbereich geht, der sie selbst (als Eltern und Familie) direkt betrifft und in dem eine weiter nicht geklärte Arbeitsteilung zwischen Elternhaus und Schule existiert. Sie denken darüber nach, wie die jeweiligen Aufgabenzuschreibungen beschaffen sein sollten. Die Wertschätzung des Religionsunterrichts in der Wahrnehmung durch die Eltern erwies sich als hoch. Allerdings kommt es den Eltern besonders darauf an, dass religiöse Erziehung vom Kind her konzipiert und motiviert wird und weniger von der theologischen Enzyklopädie aus. Für die Akzeptanz der religiösen Erziehung scheint es wichtig zu sein, dass es ihr gelingt, Religion und Religiöses als allgemeinen Bildungsinhalt auszuweisen, dessen pädagogische Relevanz für die Eltern offensichtlich ist. Die hier befragten Eltern sprechen dem Religionsunterricht in der bestehenden Form bereits 'Potenz' zu, die aber durch geeignete innere Reformen noch erhöht werden könnte. Der Grundtenor der Wünsche der befragten Eltern an den Religionsunterrichts der Zukunft lässt sich wie folgt zusammenfassen: *Religiöse Erziehung soll sich inhaltlich von der multireligiösen Welt und den lebensweltlichen Komponenten aus konzipieren, er soll inhaltlich qualifizierte Zielsetzungen verfolgen, sich auf eine kommunikativ-dialogische Unterrichtsgestaltung verpflichten, und den systemisch-ökologischen Bezug zur Lebens-Umwelt berücksichtigen.* Die derzeitige Form des Religionsunterrichts ist für die Eltern nicht 'das letzte Wort'. Die befragten Eltern sind für vielgestaltige (auch organisatorische) Neuerungen offen – teilweise erwarten sie solche Innovationen mit Nachdruck. Der Religionsunterricht berührt in der Wahrnehmung der Eltern viele Bereiche, die über das Fach selbst und über den Schulbetrieb in engerem Sinne hinausgehen. Ein Beispiel ist die Aufgabe des interreligiösen Dialogs, die die Eltern dem Religionsunterricht originär und exklusiv zuschreiben. Dieses Beispiel zeigt in durchaus produktivem Sinn, welche Leerstellen die religiöse Bildung an der Schule nach Ansicht der Eltern auffüllen und wo religiöse Bildung Plausibilität unter Beweis stellen kann.

Interreligiöses Lernen im konfessionellen Religionsunterricht?

(Auf der Suche nach einer katholischen Didaktik der Religion

„An klugen Beschreibungen der Situation herrscht kein Mangel, wohl aber – nach wie vor – an einer integrativen Theorie christlich verantworteter religiöser Lernprozesse“¹, resümierte jüngst Ulrich Hemel an exponierter Stelle. Mit Blick auf die zu integrierenden Felder einer solchen Theorie nannte Hemel an erster Stelle das interreligiöse Lernen: „Angesichts von 3 Millionen Muslim/innen in Deutschland stellt sich auch für die Religionspädagogik die ökumenische Frage anders als zuvor, nämlich im Sinne des interreligiösen Dialogs“². Bisher sind wichtige Impulse für das interreligiöse Lernen im Rahmen des christlichen Religionsunterrichts zumeist im Rahmen evangelischer Ansätze projiziert worden, indem vor allem angelsächsische Konzepte aus dem Bereich der Multi-Faith Religious Education auf ihre Übertragbarkeit geprüft wurden.³ Ansätze im Bereich der katholischen Religionspädagogik haben von diesen Überlegungen bereits profitieren können.⁴ Eine katholische Didaktik der Religion, in welcher der interreligiöse Dialog einen integralen Bestandteil religiösen Lernens darstellt, gilt es aber noch zu entfalten.

1. Begründungszusammenhänge: Interreligiöses Lernen im katholischen Religionsunterricht

Dabei ist der durch Migration verursachte demographische Wandel der bundesdeutschen Gesellschaft nur einer von vielen Begründungszusammenhängen, die den Hintergrund für Überlegungen zu einer katholischen Didaktik der Religion bilden. Eine Auseinandersetzung mit fremden Religionen und den mit ihnen verbunden kulturellen Mustern, Werten und Vorstellungen verlangt bereits jene grundsätzliche Haltung, die in der jüdisch-christlichen Tradition aus der eigenen Erfahrung des Fremdseins gewachsen ist: ‘Den Fremden sollst du lieben wie dich selbst; denn ihr seid selbst Fremde gewesen’ heißt es bereits in der Tora (Lev 19,34). Auch die ersten Christen in der Nachfolge Jesu erfahren sich in der hellenistisch-römischen Umwelt als Fremde, deren wirkliche „Heimat der Himmel“, also die eschatologische Gemeinschaft mit Gott ist (Phil 3,20). „Führt, so lange ihr in der Fremde seid, ein Leben in Gottesfurcht“ heißt es in 1 Petr 1,17 als Mahnung an die christlichen Gemeinden in Kleinasien. Der griechische Begriff der *παροιμία* für Fremde, aus dem sich der christliche Gemeindebegriff entwickelt hat, verweist darauf, dass auch wir Christen heute in der Fremde leben, nämlich in der

¹ Ulrich Hemel, Religionspädagogik 2.1. Katholische Religionspädagogik, in: LexRP, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 1721-1728, hier 1728.

² Ebd., 1726.

³ Vgl. Johannes Lähnemann, Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen 1998; Karl Ernst Nipkow, Bildung in einer pluralen Welt, Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, 448-494; Karlo Meyer, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. „Weltreligionen“ im deutschen und englischen Religionsunterricht, Neukirchen-Vluyn 1999.

⁴ Vgl. Stephan Leimgruber, Lernprozess Christentum – Islam im Religionsunterricht, in: MThZ 52 (2001) 74-83; Hans-Georg Ziebertz / Stephan Leimgruber, Interreligiöses Lernen, in: Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 433-442.

Fremde einer säkularisierten, materialistischen Welt. In diesem Sinne sind Muslime wie Christen Fremde in unserer Gesellschaft und müssten sich so eigentlich verbunden fühlen.

Mit Blick auf den Wahrheitsanspruch der christlichen Religion ist diese Grundhaltung leider in den vergangenen Jahrhunderten zu oft vergessen worden. Erst das II. Vatikanum hat die Notwendigkeit von Dialog und Verständigung mit den anderen Weltreligionen wieder aufgedeckt. Zwar hatte nach Zwangstaufe und Kreuzzugsbewegung bereits das Konzil von Trient eine neue Verhältnisbestimmung zu den Ungetauften gesucht – Menschen, die ohne eigenes Verschulden in Unwissenheit außerhalb der Kirche lebten, sollten im Falle eines inneren Strebens und Verlangens nach Erlösung zu dieser finden können –, doch erst das Konzil des 20. Jahrhunderts veränderte grundsätzlich die Haltung der Kirche gegenüber den anderen, nichtchristlichen Religionen.⁵ Jetzt erst verwandelte sich die negative, kritische Sicht auf den religiösen Pluralismus der Welt in eine positive, wertschätzende Perspektive. So formulierten die Konzilsväter: „Die Kirche lehnt nichts von alledem ab, was in diesen Religionen wahr und heilig ist. Mit aufrichtigem Ernst betrachtet sie jene Handlungs- und Lebensweisen, jene Vorschriften und Lehren, die zwar in manchem von dem abweichen, was sie selber für wahr hält und lehrt, doch nicht selten einen Strahl jener Wahrheit erkennen lassen, die alle Menschen erleuchtet.“⁶ Entsprechend verlangte das Konzil in den verschiedenen Dekreten, welche die Ausbildung der Priester, Missionare und Laien umreißen, eine gründliche Auseinandersetzung mit den Traditionen und Praktiken der nichtchristlichen Religionen.⁷ So heißt es im Dekret zur Priesterausbildung: „Auch in die Kenntnis der anderen Religionen [...] führe man sie ein, auf daß sie besser das, was sie nach Gottes Fügung an Gutem und Wahrem haben, anerkennen, Irrtümer zurückweisen lernen und das volle Licht der Wahrheit denen, die es nicht haben, mitzuteilen vermögen.“⁸ Verbindet man diese Forderungen mit den allgemeinen Bildungszielen der christlichen Anthropologie, wie sie in der Erklärung zur christlichen Erziehung formuliert worden sind⁹, so wird deutlich, dass gerade in einer durch Migration und Globalisierung enger zusammenrückenden Welt interreligiöses Lehren und Lernen einen zentralen Ort in der katholischen Religionsdidaktik einnehmen muss.

Religion, fremde Religionen und interreligiöser Dialog haben seit den furchtbaren Ereignissen des 11. September 2001 auch im gesellschaftlichen Kontext ein neues Gewicht bekommen. Es geht nun nicht mehr nur um die von Hemel angeführte Integration von 3 Millionen Muslimen in die durch die christliche Tradition geprägte bundesdeutsche Gesellschaft. Nun stellt sich vielmehr die grundsätzliche Frage, wie sich im ‘Global Village’ das Verhältnis von Religion und Säkularisierung sowohl innerhalb einer Gesellschaft, z.B. in der Bundesrepublik Deutschland, als auch *zwischen* verschiedenen Zivilisationen, z.B. dem muslimisch geprägten arabischen Kulturkreis und dem säkularisier-

⁵ Vgl. Ovey N. Mohammed, Multiculturalism and Religious Education, in: Religious Education 87 (1992) 62-73.

⁶ Nostra aetate 2.

⁷ Vgl. Optatum totius 16; Gravissimum educationis 1; Ad gentes 11.

⁸ Optatum totius 16.

⁹ Vgl. Gravissimum educationis 1.

ten Westeuropa, weiterdenken lässt.¹⁰ Exemplarisch hat Jürgen Habermas in seiner Friedenspreisrede ausgeführt, dass es von fundamentaler Bedeutung für die Zukunft unserer Gesellschaft sein wird, die fortschreitende Säkularisierung in eine Richtung zu steuern, in der eine 'Übersetzung' der religiösen Traditionen und Werte in den rationalen Diskurs der offenen Gesellschaft noch möglich ist.¹¹ Gerade die Religionspädagogik leistet diese Transformation religiöser Inhalte in die Sprache und Sphäre der gesellschaftlichen Öffentlichkeit¹² bereits seit Jahrzehnten, nämlich seit der Aufgabe der Katechese in der Schule und der Etablierung eines korrelativen Unterrichtsverfahrens. Entsprechend scheint es von entscheidender Bedeutung für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht zu sein, interreligiöse Lernprozesse zu integrieren und somit auch die Traditionen und Positionen anderer Religionen in das gesellschaftliche Gespräch mit einzubringen.

Ein weiterer Begründungszusammenhang ergibt sich aus der Position des Religionsunterrichts im Lernfeld 'Schule'. In der Schule als sozialem Mikrokosmos erleben Schülerinnen und Schüler besonders intensiv die faktische Multikulturalität unserer Gesellschaft mit all ihren Problemen und Spannungen. So öffnet sich gerade in der Schule die Kluft zwischen den im Kontext von Individualisierung und Pluralisierung ihrer Religion entfremdeten jugendlichen Christen auf der einen und stark orthopraktischen, in ihrer Religion verwurzelten Muslimen auf der anderen Seite.¹³ Bildungspolitikern versuchen deshalb verstärkt, im schulischen Rahmen Aufgaben- und Problemstellungen im Kontext von Multireligiosität und kultureller Pluralität zu bearbeiten, sei es durch entsprechende Lernzielkataloge¹⁴ oder durch die Einrichtung islamischen Religionsunterrichts unter staatlicher Aufsicht¹⁵. Gerade vom konfessionellen Religionsunterricht wird in diesen Zusammenhängen ein spezifischer Beitrag für das interreligiöse und damit auch interkulturelle Lernen erwartet.

Schließlich zeigt sich mit Blick auf das Geschehen im Religionsunterricht selbst ein weiterer komplexer Begründungszusammenhang: In der Bundesrepublik Deutschland wird der schulische Religionsunterricht nach Artikel 7 Abs. 3 des Grundgesetzes in gemeinsamer Verantwortung von Religionsgemeinschaften und Staat ausgerichtet. Er ist folglich konfessionell – in unserem Fall 'katholisch' – und diese Katholizität erweist sich in der konfessionellen Identität von Adressaten, Lehrenden und Inhalten. Die jüngste Verlautbarung der deutschen Bischöfe zur Konfessionalität des katholischen Religionsunter-

¹⁰ Vgl. Samuel Huntington, *Kampf der Kulturen*, München – Wien 1996; Martin Riesebrodt, *Die Rückkehr der Religionen. Fundamentalismus und der 'Kampf der Kulturen'*, München 2000.

¹¹ Vgl. Jürgen Habermas, *Glauben und Wissen* [Rede zur Verleihung des Friedenspreises am 14.10.2001], in: FAZ vom 15.10.2001, 9.

¹² Vgl. Hans Joas, *Eine Rose im Kreuz der Vernunft*, in: DIE ZEIT vom 7.02.2002, 32.

¹³ Vgl. Werner Fuchs-Heinritz, *Religion*, in: Deutsche Shell (Hg.), *Jugend 2000*. 13. Shell Jugendstudie. Bd. 1, Opladen 2000, 157-180, hier 180.

¹⁴ Vgl. z.B. die Betonung interkultureller Kompetenz im neuen „Bildungsplan für die Kursstufe des Gymnasiums in Baden-Württemberg“, in: Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. Stuttgart. Lehrplanheft 3/2001, 11-14.55-57.

¹⁵ Vgl. Achim Battke / Thilo Fitzner / Rainer Isak / Ulrich Lochman, (Hg.), *Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft*, Freiburg/Br. u.a. 2002.

richts hat dieses noch einmal bestätigt.¹⁶ Praktiker wie Praxeologen wissen allerdings schon seit längerem, dass das katholische Verständnis der Weltreligionen zwar im Rahmen der Lehrpläne als Inhalt festgeschrieben ist, die persönliche Religionstheologie von Lehrenden und Lernenden aber eine ganz andere ist: Während das katholische Lehramt in der Tradition von 'Nostra aetate' weiterhin einen religionstheologischen Inklusivismus vertritt, huldigen Adressaten und Unterrichtende schon seit längerem einem Pluralismus, der sich von den herkömmlichen Modellen des Exklusivismus und Inklusivismus unthematisiert distanziert. Stattdessen werden die großen Weltreligionen als gleichberechtigte Heilswege anerkannt. Dieser Pluralismus ist im angloamerikanischen Raum durch Theologen wie John Hick, Paul F. Knitter und Leonard Swidler forciert worden und erfreut sich auch in Deutschland wachsender Beliebtheit. Dass die Jugendlichen qua ihrer eigenen 'natürlichen Theologie' gar keinen anderen Weg als den pluralistischen akzeptieren wollen, verwundert weniger, schließlich sind diese Jugendlichen der MTV- und Internet-Generation Bürgerinnen und Bürger eines 'Global Village', in dem die Naturreligion der australischen Aborigines oft größere Popularität genießt als der eigene christliche Glaube. Erstaunlich ist dagegen, dass auch eine große Zahl der Religion Unterrichtenden durchaus pluralistische Vorstellungen vertritt und sich folglich auch nicht als Lehrer 'in' katholischer Religion versteht, sondern einen Unterricht präferiert, der 'über' das Christentum bzw. 'über' Religionen überhaupt informiert.¹⁷ Religionslehrerinnen und -lehrer verstehen sich selbst folglich eher als Moderatoren eines religionskundlichen Lernprozesses denn als Katecheten oder Glaubenszeugen. Die interreligiöse Unterrichtskonzeption ist also bereits 'durch die Hintertür' in den konfessionellen Religionsunterricht eingetreten und spielt *hier* eine wichtige Rolle im Schulalltag – und dies nicht nur in den Lehrpläneinheiten über die Weltreligionen. Nimmt man die „große Herausforderung“¹⁸ dieses neuen Modells an, muss interreligiöses Lernen im konfessionellen Religionsunterricht auf jeden Fall neu konzipiert werden.

2. Internationale Perspektiven: Ansätze in Großbritannien und den USA

2.1 John Hull und der Ansatz „A Gift to the Child“

Wie gehen andere im Christentum verwurzelte Gesellschaften unseres Kulturkreises mit den Herausforderungen eines kulturellen wie religiösen Pluralismus um? Es ist eingangs bereits erwähnt worden, dass die deutsche Religionspädagogik vornehmlich englische Konzepte interreligiösen Lernens rezipiert und variiert hat. Dabei darf allerdings nicht vergessen werden, dass der Religionsunterricht in England bereits seit Jahrzehnten multireligiös und nicht konfessionell ist. Bis 1870 wurde das gesamte Schulwesen von der anglikanischen Staatskirche, der katholischen Kirche und den sogenannten 'nonkonformistischen Kirchen', also von Methodisten, Baptisten, Presbyterianern und anderen kleineren christlichen Gemeinschaften, getragen. Der Elementary Education Act von

¹⁶ Vgl. Die deutschen Bischöfe, Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des Religionsunterrichts, Bonn 1996, 50-60.

¹⁷ Vgl. Hans-Georg Ziebertz, Religionspädagogik als empirische Wissenschaft, Weinheim 1994, 131-140.

¹⁸ Ziebertz / Leimgruber 2001 [Anm. 4], 436.

1870 begründete nun ein staatliches Schulsystem und übertrug die Sorge für den Religionsunterricht an den staatlichen Community Schools regionalen Schulausschüssen, den Local Education Authorities.¹⁹ Entscheidend für den weiteren Verlauf der Diskussion um einen schulischen Religionsunterricht war das sogenannte „Cowper Temple Amendment“, eine Formel, die in das Gesetz aufgenommen wurde, um Schülerinnen und Schülern aller Konfessionen, anglikanischer wie nonkonformistischer Denomination, gerecht zu werden: „No religious catechism or religious formulary which is distinctive of any particular denomination shall be taught in school.“²⁰ Entsprechend dieser Bestimmung ist Ausrichtung wie Selbstverständnis des englischen Religionsunterrichts von Anfang an christlich, aber überkonfessionell gewesen. Dies erklärt auch die spätere Öffnung für die grundsätzlich interreligiöse Konzeption von Religious Education.

In den 60er und 70er Jahren des folgenden Jahrhunderts wuchs der Anteil von Migranten- und Minderheitenkindern aus den ehemaligen britischen Kolonien enorm, sodass die englische Religionspädagogik vor der Aufgabe stand, ein Modell für einen Religionsunterricht zu projektieren, der auch Muslimen, Sikhs, Hindus und Buddhisten gerecht werden musste. Erster bedeutender Meilenstein auf dem Weg zu einem multireligiösen Religionsunterricht ist der Birmingham Agreed Syllabus von 1975 gewesen. Der führende englische Religionspädagoge John Hull hat diesen im Rückblick als „major breakthrough in statutory religious education“²¹ bezeichnet. In diesem verbindlichen Lehrplan für den Schulbezirk Birmingham, einer mittelenglischen Großstadt mit hohem Immigrantanteil, wurde erstmals der Schritt von einem christlichen, aber überkonfessionellen Religionsunterricht – in der englischen Terminologie immer noch „Religious Instruction“ (religiöse Unterweisung) oder „Christian Nurture“ (christliche Erziehung) genannt – hin zu einem multireligiösem Religionsunterricht – in der Regel als „Multi-Faith Religious Education“ bezeichnet – vollzogen. Der Syllabus verpflichtet alle Religion Lehrenden zum Verzicht auf jede Form von Verkündigung und Glaubensunterweisung in jeder behandelten bzw. repräsentierten Religion und verlangt die strikte Neutralität gegenüber allen Religionen, sowohl gegenüber jenen, die behandelt werden, als auch gegenüber solchen, die im Klassenzimmer vertreten sind. Die fundamentale Bedeutung des Christentums für die Geschichte der britischen Gesellschaft wird aber anerkannt und eine entsprechende Behandlung dieser Religion im Unterricht gefordert.

Die englische Religionspädagogik stand nun vor der Herausforderung, Unterrichtskonzepte für die Lehreraus- wie -fortbildung zu entwickeln, die zum einen der Anforderung an die Unterrichtenden, den eigenen Glauben zurückzustellen und dafür den Glauben anderer vorzustellen („[...] he was at least teaching nothing but what he does not believe. Now he is teaching what he does not believe“²²) gerecht wurden, zum anderen aber den geforderten narrativen bzw. praktischen Zugang zu den wichtigsten Weltreligionen vor allem in der Primarstufe zu ermöglichen. Hier ist kein Raum, um den langen Weg der englischen Religionspädagogik bei dem Versuch aufzuzeigen, diesem anspruchsvol-

¹⁹ Vgl. Robert Jackson, England and Wales, in: LexRP, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 406-411.

²⁰ Elementary Education Act 1870, Sec. 14, 2.

²¹ John Hull, From Christian Nurture to Religious Education. The British Experience, in: Religious Education 73 (1978) 124-143, hier 127.

²² Ebd., 129.

len bildungs-theoretischen Konzept auf didaktisch-methodischer Ebene gerecht zu werden.²³ Aus der Fülle der Ansätze und Projekte²⁴ soll hier John Hulls Konzept „A Gift to the Child“ vorgestellt werden. Es bietet die Möglichkeit, interreligiöse Lernprozesse auch im evangelischen²⁵ bzw. katholischen²⁶ Religionsunterricht zu initiieren.

„A Gift to the Child“ (in der deutschen Literatur inzwischen als „Die Gabe an das Kind“ zitiert) ist eine Methode für den multireligiösen Religionsunterricht in England, die John Hull zusammen mit seinem Kollegen Michael Grimmit an der School of Education der University of Birmingham entwickelt hat. Im Rahmen zweier Forschungsprojekte – Religious Education in the Early Years (1987-1992) und Religion in the Service of the Child (1989-1992) – versuchten Grimmit und Hull gemeinsam mit einem Team von Lehrerinnen und Lehrern, eine Konzeption für interreligiöses Lernen im Religionsunterricht zu finden, die sowohl dem thematischen Ansatz bzw. inhaltlichen Anspruch der Weltreligionen als auch der Erfahrungswelt gerade jüngerer Schülerinnen und Schüler im Vorschul- und Primarbereich gerecht wird. Hull macht in der Einleitung seines programmatischen Aufsatzes „A Gift to the Child – A New Pedagogy for Teaching Religion to Young Children“²⁷ darauf aufmerksam, dass in der Praxis des Religionsunterrichts die phänomenologische Methode in ihren verschiedenen Variationen vor allem in hohen Jahrgangsstufen bei älteren Schülern zur Geltung gelange – schließlich setzt das Erfassen, Reflektieren und Vergleichen verschiedener ‘Religionssysteme’ Abstraktionsvermögen und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel voraus –, während in den unteren Jahrgangsstufen vornehmlich der erfahrungsorientierte Ansatz mit seinen verschiedenen Modellen zum Zuge komme.²⁸ „A Gift to the Child“ will in gewisser Weise die beiden Ansätze, den deskriptiven wie existentiellen Zugang, verbinden. Zum einen leistet die neue Methode „eine vertiefte und ausführliche Begegnung mit einem Aspekt oder Gegensatz religiösen Glaubens, der wegen seiner Bedeutsamkeit und Heiligkeit ausgewählt wurde.“²⁹ Zum anderen berücksichtigt die Methode auch in spezifischer Form die Erfahrungsdimension von Schülerinnen und Schülern: „Der Ansatz der ‘Gabe’ regt die Erfahrung des Schülers an, ohne etwas vorauszusetzen. Er geht den Weg von der Religion zur Erfahrung, nicht umgekehrt.“³⁰ Damit leistet „Die Gabe an das Kind“ einen wichtigen Beitrag zu einer entwicklungspsychologisch reflektierten interreligiösen Didaktik, in der „die Begegnung mit religiösen Items eine Anregung und Bereicherung für

²³ Vgl. Andrew Wright, Religionsunterricht in pluraler Gesellschaft: England und Wales, in: KBl 124 (1999) 306-311.

²⁴ Vgl. Jochen Bauer, Zwischen Religionskunde und erfahrungsorientiertem Unterricht. Neuere religionsdidaktische Konzeptionen in England, in: Wolfgang Weiße (Hg.), Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik, Münster 1996, 41-161.

²⁵ Vgl. Meyer 1999 [Anm. 3].

²⁶ Vgl. Leimgruber 2001 [Anm. 4].

²⁷ John Hull, A Gift to the Child. A New Pedagogy for Teaching Religion to Young Children, in: Religious Education 91 (1996) 172-188. Dieser Aufsatz liegt inzwischen auch in deutscher Übersetzung vor, in: John Hull, Glaube und Bildung. Ausgewählte Schriften. Bd. 1, Berg am Kirchel 2000, 141-164.

²⁸ Vgl. Hull 2000 [Anm. 27], 142-144.

²⁹ Ebd., 155.

³⁰ Ebd., 158.

die soziale, persönliche, moralische, spirituelle und geistige Entwicklung des Kindes darstellt.³¹

„A Gift to the Child“ ist von Grimmit und Hull im Rahmen ihrer Forschungsprojekte ausführlich erprobt, reflektiert und verändert worden. Inzwischen gibt es ein umfangreiches Lehrerhandbuch, insgesamt vierzehn Bilderbücher für Kinder und eine Begleikkassette für den Unterricht.³²

Der Grundgedanke dieses Ansatzes ist es, eine Religion mittels eines Items (Karlo Meyer spricht von „Zeug-nis“) den Schülerinnen und Schülern vorzustellen und so einen Lernprozess zu initiieren. Ein solches Item, in Anlehnung an Rudolf Otto auch „Numen“ genannt, kann ein Wort („Halleluja“), ein Klang (der Gebetsruf des Muezzin), eine Geschichte (Jona und der Wal), eine Statue (Ganesha, der Elefantengott), ein Aspekt spiritueller Realität (ein Engel) oder eine Person (ein buddhistischer Mönch) sein. Wichtig ist, dass dieses Item exemplarisch für Leben und Glauben der betreffenden Religionsgemeinschaft ist und dass es eine numinose Aura besitzt, die ein Gefühl von Heiligkeit hervorruft. Zudem sollte das Item bedeutsam für die Entwicklung und den Lernprozess des Kindes sein.³³ Es ist klar, dass ein solches Item nur in einem ständigen Prozess des Experimentierens gefunden werden kann. Die in den Publikationen vorgestellten Items sind das Ergebnis einer langen Versuchsreihe im Rahmen der Forschungsprojekte.

Wie läuft nun der Unterrichtsprozess gemäß der Methode ab? Hull nennt vier Phasen, in denen die Begegnung mit dem Item vollzogen wird³⁴:

(1) Die Phase der inneren Beteiligung (The Engagement Stage)

Der Klasse wird das Item so vorgestellt, dass die Aufmerksamkeit und das Interesse der Lerngruppe geweckt werden. Die Wirkung des Items soll Schülerinnen und Schüler auch in ihrem Inneren beteiligen und nicht gleichgültig lassen. Hull nennt als Beispiel die Einführung des Elefantengottes Ganesha in einer Grundschulklasse: Die vielköpfige Statue des Gottes wurde schrittweise enthüllt, während die Kinder aufgefordert waren, ihre Beobachtungen zu nennen. Gefesselt und engagiert wetteiferten die Schülerinnen und Schüler darum, die verschiedenen Skulpturteile – Ratte, Schlange und schließlich der Elefantenkopf – zu benennen, bis sie sich schließlich von der Gesamtgestalt überrascht zeigten. „Die ‘innere Beteiligung’ entstand ganz einfach während der Enthüllung der Statue.“³⁵

(2) Die Phase der Exploration (The Exploration Stage)

In dieser zweiten Phase wurden die Kinder nun aufgefordert, das Item genauer zu untersuchen. Die Statue wird in allen Details von allen Seiten gezeigt, eine Geschichte wird nun komplett vorgelesen, ein Musikstück vollständig abgespielt. Hier ereignet sich nun die konkrete Begegnung mit dem Item, das, was in der traditionellen Didaktik ‘An-

³¹ Ebd., 152.

³² Vgl. Michael Grimmit / Julie Grove / John Hull / Louise Spencer, *A Gift to the Child. Religious Education in Primary School*, Hempstead 1991.

³³ Vgl. Hull 2000 [Anm. 27], 144f.

³⁴ Vgl. ebd., 145-150.

³⁵ Ebd., 142.

eignung' genannt wird. „Die Exploration geht mit der Aufforderung einher, sich ihm zu nähern und kraft der eigenen Fantasie in seine Welt einzutauchen.“³⁶

(3) Die Phase der Kontextualisierung (The Contextualization Stage)

Im nächsten Schritt wird den Kindern aufgezeigt, im welchen Zusammenhang das Item im religiösen Alltag steht: Die Statue des Elefantengottes wird mit Kerzen und Rosenblüten in einen Schrein gestellt, der Muezzin-Ruf wird in seiner Funktion vor dem Gebet gezeigt, der Engel wird in eine biblische Geschichte funktional eingebettet. Dadurch wird klar, welche Bedeutung dem Item in der religiösen Praxis der repräsentierten Gemeinschaft zukommt.

(4) Die Phase der Reflexion (The Reflection Stage)

Im letzten Schritt nun sollen die Kinder eine Verbindung zwischen dem Item und ihrem Leben herstellen. Sie erhalten von der Lehrerin oder dem Lehrer eine Aufgabe zum Item, z. B. den Auftrag, einen schriftlichen Beitrag zu verfassen. Im Falle der Begegnung mit dem Elefantengott Ganesha wurden die Kinder und Jugendlichen aufgefordert, zwischen verschiedenen Tiermasken zu wählen und eine dieser Masken aufzusetzen. Dabei sollten sie begründen, warum sie sich gerade für dieses Tier entschieden hatten. Im Rahmen der Begegnung mit dem Gebetsruf des Muezzin wurden die Kinder gebeten, sich vorzustellen, sie dürften auf einen hohen Turm steigen und etwas der ganzen Schulgemeinde zurufen.

Der methodische Duktus von innerer Beteiligung, Exploration, Kontextualisierung und Reflexion gewährleistet, dass sich die Kinder im Rahmen des Unterrichtsprozesses unbefangen mit dem Item *identifizieren* können, dann aber auch wieder – nach näherem Hinschauen – eine gewisse *Distanz* entwickeln. Die Identifikation findet folglich in der Regel während der Exploration statt, während die Distanzierung durch die Kontextualisierung, also die Einbettung des Items in die Praxis einer bestimmten Religionsgemeinschaft, geleistet wird. Identifizierung und Distanzierung sind von entscheidender Bedeutung, weil

- a) nur dieser Zwischenschritt sicher stellt, dass das Recht des Kindes eingelöst wird, eine Religion kennenzulernen wie auch sich von dieser zu distanzieren;
- b) so die Trennung von Information über eine Religion und die Instruktion in einer Religion gewahrt bleibt.

Mit Blick auf eine katholische Didaktik der Weltreligionen kann John Hulls Ansatz einen Ausweg aus dem Dilemma des traditionellen Religionsunterrichts weisen. „A Gift to the Child“ würde einer deskriptiven, oberflächlichen Behandlung der Weltreligionen, wie sie bisher im Rahmen der meisten Curricula vorgesehen ist, vorbeugen und auch jüngeren Schülerinnen und Schülern einen lebendigen Zugang zur Vorstellungswelt fremder Religionen ermöglichen. Auf der anderen Seite bleibt die konfessionelle Ausrichtung des Unterrichts gemäß den Vorstellungen der Würzburger Synode bewahrt, da Hulls Ansatz ja Annäherung wie Ablehnung, Empathie wie Distanzierung dem Adressaten überlässt. In jedem Fall bleibt nach einer Unterrichtseinheit mit einem Item fremder Religion die Erinnerung an eine fremde, andere Perspektive auf Gott und Welt, die nun als Anknüpfung für eine Vertiefung der eigenen, katholischen Vorstellungen aufge-

³⁶ Ebd., 148.

nommen werden kann. Gemeinsamkeiten der großen Religionen wie ihre spezifischen Differenzen können nun wesentlich konkreter und intensiver erhellt und entfaltet werden. Folglich gilt es, in einer zukünftigen Didaktik der Religionen den Zeugnissen fremder Religionen im Unterricht mehr Gewicht zukommen zu lassen, um das Verständnis für das Fremde und damit auch für das Eigene weiter zu fördern.

2.2 *Gabriel Morans Theorie zur „Religious Education Development“*

Während in den akademischen Diskursen unserer Breiten vor allem die Notwendigkeit des interreligiösen Lernens mit Blick auf die veränderte gesellschaftliche Situation in den Schulen die Diskussion bestimmt, ist in den USA die multireligiöse Gesellschaft apriorische und natürliche Voraussetzung allen religiösen Lernens und aller konfessionellen Identitätsbildung. Vor dem Hintergrund eines 'Competition of Religions' ist interreligiöse Begegnung zwischen Konfessionen und Religionen aber ganz anders motiviert als in Europa. Die überkonfessionelle, religionswissenschaftliche Anlage der Religious Studies oder Religious History Departments an den Universitäten bietet zudem beste Voraussetzung für einen interreligiösen Dialog.³⁷ Wie verhält es sich aber auf der Ebene des konkreten Lernens in Familie, Schule und Pfarrgemeinde? Hat auch hier ein friedfertiger Pluralismus Einzug gehalten? Wer mit der Situation in den USA vertraut ist, wird sich eher gegenteiliger Erfahrungen erinnern: An der Basis gilt noch stärker als in Europa das Prinzip der Bindung an und Verpflichtung auf die eigene Religionsgemeinschaft. „CCC: Creed – Community – Commitment!“ so pflegt der katholische Bischof von Lansing/Michigan den Firmlingen seiner Diözese das Wesentliche des Katholizismus zu erklären: Glaube in der Tradition der römisch-katholischen Kirche, Teilnahme am Gemeinschaftsleben der Kirchengemeinde, Verpflichtung auf ein Leben in der Nachfolge Jesu, aber natürlich im katholischen Sinne. In einer Gesellschaft, in der eine unüberschaubare Vielzahl von Kirchen und Religionsgemeinschaften konkurriert, sieht es jede Konfession und Religion als ihre erste Pflicht an, ihre Kinder und Jugendlichen mit den eigenen Glaubensüberlieferungen vertraut zu machen und in ihre Gemeinschaft zu initiieren. Da die in der amerikanischen Verfassung verankerte strikte Trennung von Kirche und Staat jede Form religiöser Unterweisung wie auch einen – sei es auch überkonfessionellen – Religionsunterricht verbietet, findet religiöses Lehren und Lernen vornehmlich in der Familie und in der Pfarrgemeinde statt.³⁸ Von der ersten bis zur achten Klasse besuchen katholische Kinder in den USA einmal in der Woche einen von der Pfarrgemeinde organisierten Religionsunterricht, CCD (Confraternity of Christian Doctrine) oder PSR (Parish School of Religion) genannt. Durch diese Form der katechetischen Unterweisung werden die Kinder und Jugendlichen in den eigenen Glauben eingeführt und auf die endgültige Aufnahme in die Glaubensgemeinschaft im Rahmen der Firmung vorbereitet. Für die Begegnung mit anderen Konfessionen oder Religionen ist hier kein Platz.

³⁷ Vgl. John Galvin, Zunehmende Polarisierung. Ein Überblick zur katholischen Theologie in den USA, in: HK 54 (2000) 576-581.

³⁸ Vgl. Gabriel Moran, Religious Pluralism. A U.S. and Roman Catholic View, in: Norma Thompson (Hg.), Religious Pluralism and Religious Education, Birmingham/Alabama 1988, 37-56; Gabriel Moran, Religious Education as a Second Language, Birmingham/Alabama 1989.

Trotz dieser für unsere Wahrnehmung merkwürdigen Kluft zwischen den wissenschaftlichen Entwürfen der Praktischen Theologie und der Praxis der kirchlichen Gemeinschaft gibt es in den letzten Jahren verschiedene Ansätze, interreligiöses Lehren und Lernen in die religiöse Unterweisung der Gemeinden wie auch der kirchlichen Schulen zu integrieren. So ist vornehmlich auf dem Feld der jüdisch-christlichen Begegnung ein wirklicher Dialog zwischen katholischen und jüdischen Religionspädagogen zustande gekommen. Zu erwähnen sind hier vor allem die in „Reshaping Religious Education“ dokumentierte Zusammenarbeit von Maria Harris, Gabriel Moran und Sherry Blumberg³⁹, das von Mary C. Boys und Sara S. Lee durchgeführte „Catholic-Jewish Colloquium“⁴⁰ und der seinem Lehrer Gabriel Moran verpflichtete Entwurf „The Education of Christians and the End of Antisemitism“ von Pardaic O'Hare⁴¹.

Es ist ohne Frage der New Yorker Religionspädagoge Gabriel Moran gewesen, der einem verstärkten interreligiösen Dialog auf dem Gebiet der Religious Education den Weg bereitet hat, indem er den interreligiösen Zugang als notwendigen Bestandteil jeder wirklichen 'religiösen' und nicht nur 'konfessionellen' Erziehung anmahnte.⁴² Gerade die religionspsychologischen Überlegungen Morans, die er in seinem entwicklungspsychologischen Grundlagenwerk *Religious Education Development* entfaltet hat, können einen wichtigen Beitrag zu einer Theorie interreligiösen Lernens leisten, die über die didaktischen Konzepte deutscher Religionspädagogik hinausführen.

Moran geht bei seinen Überlegungen von einem an James W. Fowler und Erik H. Erikson angelehnten sechsstufigen Modell religiöser Erziehung aus.⁴³ Bei der Erläuterung dieser Momente operationalisiert Moran stufenspezifische Erziehungsziele. Damit löst er seinen Anspruch ein, eine Theorie für Religionspädagogen („Theory for Religious Educators“) entwickeln zu wollen. Folgende Aufgaben sind nach Gabriel Morans Ansatz in den verschiedenen Entwicklungsstufen des Lernenden von Eltern, Erziehern und Theologen einzulösen, um eine gesunde religiöse – und nicht nur konfessionelle – Entwicklung zu ermöglichen:

1. Stufe: Simply Religious Education

1. Moment: Physical – In der Phase der frühen Kindheit sind die Pflege und Sorge um das körperliche Wohl des Säuglings und Kleinkindes die Grundaufgabe von Eltern und Erziehern. In dem Maße, in dem das Kind durch Liebe und Zuneigung Vertrauen und Wärme erfährt, entwickelt es das für die Glaubensentwicklung fundamental wichtige Urvertrauen. Entsprechend muss gesellschaftlich Sorge für die unverletzte und unbehinderte Entwicklung von Kindern getragen werden. In diesem Moment wird der Ein-

³⁹ Vgl. Gabriel Moran / Maria Harris, *Reshaping Religious Education. Conversations on Contemporary Practice*, Louisville/Kentucky 1998.

⁴⁰ Vgl. Mary C. Boys, *Jewish-Christian Dialogue. One Woman's Experience*, New York – Mahwah/New Jersey 1997.

⁴¹ Vgl. Pardaic O'Hare, *The Enduring Covenant. The Education of Christians and the End of Antisemitism*, Valley Forge/Pennsylvania 1997.

⁴² Vgl. Clauß Peter Sajak, *Religionspädagogik und jüdisch-christlicher Dialog in den USA*, in: *Freiburger Rundbrief. Zeitschrift für christlich-jüdische Begegnung* 9 (2002) 30-34.

⁴³ Vgl. Gabriel Moran, *Religious Education Development. Images for the Future*, Minneapolis 1983, 196.

fluss Eriksons deutlich, in dessen sozialpsychologischer Entwicklungstheorie die Ausbildung eines Urvertrauens das positive Ergebnis des ersten grundlegenden Konfliktes zwischen Individuum und Gesellschaft ist.⁴⁴

2. *Moment: Visional/Mythical* – Als weiterer Schritt im frühen Kindheitsalter müssen nun Einbildungsgabe, Spieltrieb und Neugier der Kinder gefördert und unterstützt werden, damit sich die religiösen Dimensionen der menschlichen Existenz, die gerade von Kindern in diesem Alter erspürt und entdeckt werden, später weiterentwickeln können. Moran greift hier Bruno Bettelheims Theorie zur Bedeutung des Märchens für die kindliche Entwicklung auf.⁴⁵ Nach Bettelheim erlernen Kinder durch das Hören von zumeist dualistisch angelegten Märchen, die dunklen, bedrohlichen Seiten der Welt zu akzeptieren. Moran sieht in den biblischen Geschichten – exemplarisch für heilige Texte einer Glaubensgemeinschaft – ähnliche Möglichkeiten. Durch die Auseinandersetzung mit den Texten erhält das Kind einen ersten Zugang in die religiöse Tradition und erfährt erste Muster, mit denen die Welt gestaltet werden kann.⁴⁶

2. *Stufe: Christian (Jewish, Muslim) Education*

3. *Moment: Narrative* – Der Schritt von der ersten zur zweiten Entwicklungsstufe wird durch einen grundsätzlichen Perspektivwechsel des Heranwachsenden markiert. Hier findet die erste „conversion“ statt: Während auf der ersten Stufe religiöse Kräfte noch überall in der Wirklichkeit festgemacht werden – die Natur als Ort von Göttern, Geistern und Dämonen spielt hier eine herausragende Rolle –, wendet das Kind sich nun den Menschen als Trägern und Akteuren von Religion zu. Entsprechend muss es jetzt vertraut gemacht werden mit den eigenen Glaubensüberlieferungen und religiösen Praktiken. Hier findet jene Unterweisung in der eigenen Lehre und in die eigene Praxis statt, die man in der klassischen Tradition als Katechese bezeichnet.⁴⁷ Dabei sollte bereits hier darauf geachtet werden, dass bei der Aneignung der eigenen Religion keine Vorurteile oder Stereotypen gegenüber anderen Religionen vermittelt werden. „Narrative“ wird hier im weitesten Sinn verstanden: Moran bezeichnet mit diesem Begriff alle Formen der nicht-systematischen oder nicht-rationalen Unterweisung, also Erzählung, Spiel, liturgische Einübung, Gebetspraxis.⁴⁸ Der Schritt zur Theorie des Glaubens, die zweite „conversion“ hin zu rationaler Reflexion und Skepsis, markiert das Eintreten in das nächste Moment dieser Stufe.

4. *Moment: Systematic* – Nun muss der inzwischen Jugendliche angeleitet werden, das Überlieferte und Angeeignete rational zu durchdringen und zu reflektieren, d.h. er muss zu ersten Schritten philosophisch-theologischer Reflexion motiviert werden.⁴⁹ Dabei darf aber nicht die emotionale Dimension der pubertären Phase übersehen werden. Auf die affektiven Bedürfnisse der Heranwachsenden muss unbedingt Rücksicht genommen werden. Es gehört zur natürlichen kognitiven wie affektiven Entwicklung im Jugendal-

⁴⁴ Vgl. ebd., 196-198.

⁴⁵ Vgl. ebd., 199.

⁴⁶ Vgl. ebd., 198f.

⁴⁷ Vgl. ebd., 200f.

⁴⁸ Vgl. ebd., 200.

⁴⁹ Vgl. ebd., 202f.

ter, dass überlieferte Werte der Gesellschaft wie weltanschauliche Traditionen kritisch hinterfragt werden. Diese kritische „attitude“ erfüllt nach Moran eine wichtige Funktion der religiösen Entwicklung. Wenn der Jugendliche beginnt, die erworbenen und kritisch geprüften Elemente zu reorganisieren und zu synthetisieren, hat er bereits die dritte und letzte „conversion“ vollzogen und somit die Stufe des Erwachsenenalters erreicht.

3. Stufe: *Religiously Christian (Jewish, Muslim) Education*

5. *Moment: Journeying / Inquiry* – In der Pubertät hat eine ernsthafte Hinterfragung und Prüfung des auf Stufe 2 erworbenen Glaubenswissens und Glaubensgutes stattgefunden. Im Idealfall verfügt der junge Erwachsene nun über einen aus der Tradition gewachsenen, kritisch geprüften und durch andere Glaubensvorstellungen bereicherten Glauben. Jetzt fließen die erweiterten Erfahrungen des jungen Erwachsenenlebens wie auch die Begegnung mit neuen, bisher fremden Religionen in die weiterhin offene Religiosität ein.⁵⁰ Es ist eine fundamentale Erfahrung des Erwachsenenalters, dass es nicht *den Weg, die Wahrheit oder die Lösung* für die existentiellen Probleme der Lebensgestaltung gibt. Alltäglich muss der Mensch mit Problemen, Widersprüchen und Zweifeln leben. Entsprechend ist es eine natürliche Entwicklung, dass der junge Erwachsene versucht, die in den Stufen zuvor angeeigneten religiösen Vorstellungen und Konzepte auf seine persönliche Lebensgestaltung anzuwenden und diese somit auf ihre Tauglichkeit zu überprüfen. Dabei müssen auch Elemente aus anderen religiösen oder philosophischen Systemen aufgenommen und untersucht werden. Unabhängig von der Frage, welche Elemente konkret in das eigene Konzept integriert werden, bleibt als grundlegendes didaktisches Ziel dieser Phase die Erziehung zu Toleranz und Nächstenliebe – schon allein als Einlösung des fundamentalen Glaubenselements der zweiten Stufe. Moran stellt deshalb die dritte Stufe unter ein Motto von John Henry Newman: „I wish to deal not with controversialists but inquirers.“⁵¹ Die Suche, die Reise („Journeying“) geht weiter.

6. *Moment – Centering / Detachment*: Durch die Überschrift zeigt Moran an, dass es zwei unterschiedliche Zielsetzungen für das letzte Moment religiöser Entwicklung gibt: *Centering*, das Finden eines eigenen Zentrums, der eigenen religiösen Mitte, und *Detachment*, die Loslösung von Vorgegebenem und damit die Einnahme eines eigenen abgeklärten Standpunktes. Der religiöse christliche / jüdische / muslimische Mensch soll folglich nach außen hin sich von bisherigen Einflüssen und Vorbildern lösen, nach innen dagegen soll er seinen eigenen Weg zu sich selbst finden, um so zu der Ausgeglichenheit und Seelenruhe zu gelangen, die ein Leben nach den interreligiösen Maximen Friede, Gerechtigkeit und Liebe möglich macht. Voraussetzung für beide Fähigkeiten sind Neudenken und Zusammensetzen des durch die Befragung und Reflektion analysierten Glaubenswissens einschließlich der Integration von Elementen anderer Religionen. Es versteht sich von selbst, dass sich dieser anspruchsvolle Weg zu Gott wie zu sich selbst über ein ganzes Erwachsenenleben erstrecken kann, ja von vielen Menschen erst in ihrem letzten Lebensabschnitt erreicht wird. Ziel wirklicher religiöser Erziehung muss es sein, den Menschen auf diesem anspruchsvollen Weg zu begleiten.

⁵⁰ Vgl. ebd., 204-207.

⁵¹ Ebd., 206.

Die Auseinandersetzung mit den Vorstellungen und Traditionen anderer Religionen ist im Modell von Moran Voraussetzung für eine gesunde und vollständige religiöse Entwicklung. Folglich verlangt jedes Konzept religiöser Erziehung sowohl eine 'katechetische' Phase der Glaubensaneignung im Rahmen der eigenen Gemeinschaft als auch eine 'religionskundliche' Phase im Rahmen eines weiterführenden Religionsunterrichts. Moran vergleicht religiöses Lernen und religiöse Erziehung mit dem Spracherwerb des Kindes: Wie ein Kind in der Regel ohne besonderen Unterricht oder speziell ausgerichtete Erziehung, nur durch den Umgang mit Eltern und Geschwistern scheinbar mühelos seine Muttersprache aufnimmt und erlernt, so wächst der junge Mensch durch den Sprach- und Erfahrungserwerb in seine 'Mutterreligion', also in das religiöse Milieu und in die religiöse Sozialisation durch seine Bezugspersonen hinein. Religiöses Lernen verläuft analog zum Spracherwerb, es wird aber auch durch diesen bedingt⁵²: Ab einer bestimmten Stufe seiner jugendliche Entwicklung – frühestens auf der zweiten Stufe des gezeigten Modells (Systematic Moment), spätestens aber zu Beginn der dritten Stufe (Moment of Journeying) – hinterfragt der Mensch die ihm vermittelten Traditionen und begegnet nun anderen Religionen und Konfessionen, er hört – um im Bild zu bleiben – nun auch andere Sprachen um sich herum. Wie der junge Mensch sich deshalb in der Schule eine Fremdsprache – im Englischen als 'Second Language' bezeichnet – aneignet, so soll er auch die Grammatik und die Vokabeln anderer Religionen lernen. Er bedarf nun einer religiösen Erziehung, die ihn über seine eigene Konfession und Religion hinaus mit den wesentlichen Vorstellungen und Bräuchen der anderen Religionen vertraut macht. Religious Education ist im Verständnis von Gabriel Moran also immer „Interreligious Education“ und niemals nur „Catholic“ oder „Jewish Education“.⁵³

3. Ausblick: Konturen einer künftigen Didaktik der Religion

Was lässt sich aus diesen internationalen Erfahrungen im Umgang mit Multikulturalität und religiösem Pluralismus lernen? Folgt man Gabriel Morans Theorie der religiösen Erziehung, dann ist interreligiöses Lernen ein notwendiger und integraler Bestandteil der religiösen Entwicklung jedes Menschen. Deshalb müssen die Inhalte einer interreligiösen Didaktik entwicklungspsychologisch reflektiert und kompiliert werden. Dabei kommt der Katechese im Rahmen von Familie und Gemeinde eine neue 'alte' Aufgabe zu, nämlich in den Glauben der eigenen Gemeinschaft einzuführen, während die Begegnung mit den anderen Religionen ihren festen Platz als Bestandteil von 'Bildungsreligion' im schulischen Unterricht zugewiesen bekommt. Diese Aufgabenteilung ist bereits mit anderer Zielsetzung auf der Würzburger Synode im Rahmen des sogenannten 'Konvergenzmodells' entwickelt worden.⁵⁴ Ein Fehlschluss wäre es allerdings, deshalb den schulischen Religionsunterricht aus seiner konfessionellen Verortung zu lösen, wie es auf evangelischer Seite bereits an verschiedenen Orten praktiziert wird.⁵⁵ Vielmehr bietet der kirchlich verantwortete Religionsunterricht in der Schule die Möglichkeit, in

⁵² Vgl. Moran 1989 [Anm. 38], 23.

⁵³ Vgl. ebd., 25.

⁵⁴ Vgl. Hans-Georg Ziebertz, Interreligiöses Lernen. Herausforderung der religiösen Erziehung durch Theologien des interreligiösen Dialogs, in: KBI 116 (1991) 316-327.

⁵⁵ Vgl. Folkert Rickers, Interreligiöses Lernen, in: LexRP, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 874-881.

einer Zeit fortschreitender Säkularisierung die Einführung in die eigene Konfession zu gewährleisten und darauf aufbauend eine Begegnung mit den Weltreligionen im Rahmen des Unterrichts zu initiieren und zu begleiten. Dabei kann im Idealfall *interreligiöses* Lernen in den Religionen der Welt immer auch zu einem *intrareligiösen* Lernen in der eigenen Religion anleiten.⁵⁶ Im multireligiösen Kontext erprobte Methoden wie John Hulls „A Gift to the Child“ können hier einen wichtigen Beitrag auf der unterrichtspraktischen Ebene beisteuern. Folglich kann die internationale Perspektive erhellende und faszinierende Erkenntnisse liefern, die es mit Blick auf die weiteren gesellschaftlichen Entwicklungen in einer zukunftsfähigen katholischen Didaktik der Religion zu verbinden gilt.

⁵⁶ Vgl. Ziebertz 1991 [Anm. 54], 326.

Katechese und Religionsunterricht in Italien,

(*Situation, Probleme und Perspektiven*)¹

1. Eine neue Perspektive

Italien lebt in einer Zeit der Veränderung – gemeinsam mit dem übrigen Europa und wie das ganze Europa überhaupt (entsprechend hatte auch das X. Symposium der Bischöfe Europas für die Jugend im April 2002 den Arbeitstitel „Europa der Veränderung“). Hierbei spielen ökonomische, soziale und kulturelle Faktoren eine Rolle. Komplexität, Pluralismus und verbreiteter Wohlstand sind entscheidende Züge des Lebensstils unseres Landes.

Auf religiösem Gebiet ist Italien weiterhin von einer katholischen Matrix geprägt, doch schreitet der Erosionsprozess des Säkularismus auch hier fort und ruft – zumindest unter den aktiven Gläubigen – ein zunehmend tiefgreifendes und quälendes Unbehagen hervor (so z. B. im Hinblick auf die Fragestellung: ‘Wer sind wir Christen eigentlich in der Welt von heute?’). Darum fordern die italienischen Bischöfe zu einem radikalen Neuanfang auf, der nicht nur eine begrenzte Korrektur beinhaltet, sondern eine völlige ‘pastorale Umkehr’ zum Inhalt hat – im Sinne Johannes des Täufers und Jesu Christi.²

Vor diesem Hintergrund eröffnen sich uns zwei Felder: die Katechese und der katholische Religionsunterricht an Schulen (*insegnamento scolastico della religione cattolica*). Wir sind uns dabei der problematischen Situation bewusst, in welche die Katechese und der Religionsunterricht eingebettet sind – eine Situation, die darüber hinaus allen europäischen Kirchen gemeinsam ist. Auch bei uns gilt der Spruch, dass ‘das Sakrament der Firmung zugleich das Sakrament des Auf-Nimmerwiedersehens ist’. Doch möchte ich im Folgenden auf die Zeichen einer positiven Erneuerung eingehen, die sich uns bisher nur vorsichtig und durchaus noch ohne Eindeutigkeit zeigt, indem ich auf die beiden Pfeiler eingehe, von denen diese getragen wird:

- Der erste Aspekt belegt die objektive Dringlichkeit einer Veränderung, die durch vier Punkte bestimmt wird: die Ent-Christianisierung von zahlreichen Gläubigen; die Nicht-Christianisierung vieler anderer (die nicht Getauften); die echte Suche nicht weniger; die kulturelle Herausforderung, die alles durchdringt (die Postmoderne).
- Der zweite Aspekt ist durch das wachsende Bewusstsein nicht weniger Priester und Laien gegeben, dass die ‘pastorale Umkehr’ realisiert werden kann und muss, dass eine positive Veränderung möglich ist, wenn auch viele Priester Schwierigkeiten haben, mit dieser Herausforderung umzugehen, und unsicher sind, wie sie sich orientieren sollen, obwohl sie innerlich an einem gewissen Maß an Frustrationsgefühl leiden – und nicht selten gerade aus diesem Grund eine tendenziell bewahrende Haltung an den Tag legen. Das oben angesprochene Dokument der italienischen Bischöfe, das vor dem Hintergrund der beschriebenen Situation entstanden ist und sich mit dieser auseinandersetzt, will konstruktive Vorschläge machen und Hoffnung wecken und verbreiten.

¹ Der folgende Beitrag geht auf einen Vortrag zurück, der am 17.09.2001 beim 12. Deutsch-italienischen Religionspädagogischen Treffen in Freiburg/Br. gehalten wurde.

² Conferenza Episcopale Italiana [CEI], *Communicare il Vangelo in un mondo che cambia. Orientamenti pastorali dell' episcopato italiano per il primo decennio del Duemila*, Roma 2001.

2. Die Katechese

Alles in allem können drei Dinge festgehalten werden:

- Das katechetische Gesamtgefüge in Italien, das für sich betrachtet in Zahl und Struktur durchaus beeindruckend ist und entsprechend dem Zweiten Vatikanischen Konzil umgestaltet wurde, hat den innovativen Impuls bislang noch nicht voll verinnerlicht.
- Man ist heute gegenüber den sich aus der Praxis ergebenden Problemen sensibler in der Wahrnehmung, so dass man insgesamt eher zum Pessimismus neigt.
- Am meisten zählt aber die Tatsache, dass – wie wir bereit feststellen konnten – im Kontext der Kirche nennenswerte Kräfte der Erneuerung erwachsen sind, die auch direkt die Katechese betreffen.

2.1 Die Situation

Es kann festgehalten werden, dass der *derzeitige katechetische Prozess*, idealerweise gestützt durch ein gutes *katechetisches Projekt*,

- seine größten Entwicklungsmöglichkeiten in der Sakramentenkatechese und folglich in der Kinderkatechese hat, über die man, wenngleich auf oberflächliche Weise, den Kontakt zur Welt der Familien und der Erwachsenen bewahrt;
- eine fundierte Lektüre der offiziellen katechetischen Schriften beinhaltet (entweder der jeweiligen 'Catechismi nazionali' oder der katechetischen Dokumente der italienischen Bischofskonferenz [CEI]³).
- Doch fördern die letztgenannten Instrumente eine 'auf leblose Begriffe reduzierte' und damit statische Pädagogik der Glaubensweitergabe, die den Dynamismen der christlichen Sozialisation vertraut und dazu tendiert, sich exklusiv im 'heiligen Gehege' der Pfarrei und eben nicht in den wirklichen Bereichen des Lebens zu bewegen.
- Der Katechist, in der Regel Frau und Mutter, fungiert als 'delegierter Mitarbeiter', ist nicht angemessen auf sein Amt vorbereitet, ist isoliert und innerlich verunsichert und wird in seiner Funktion nicht als ein Amtsinhaber der Gemeinschaft verstanden, was wiederum dem Kerngedanken der katechetischen Berufung zuwiderläuft.
- Auch an 'sektorenspezifischer' Katechese fehlt es nicht, wie z. B. der Jugendkatechese oder auch der je eigenen katechetischen Aktivitäten der Bewegungen (u. a. auch durch Rundfunksender wie 'Radio Maria'), die zwar oft eine erhebliche Wirksamkeit aufweisen, deren kirchliche Identität jedoch nicht selten in Frage gestellt werden muss.

2.2 Probleme

Die *Probleme*, die sich zeigen, liegen tiefer, als dass sie mit den 'alltäglichen' Klagen und Vorwürfen gleichgesetzt werden könnten. Sie haben zu einem Bewusstseinsprozess geführt, der sich auf drei Aspekte fokussiert und sich Gott sei Dank immer mehr manifestiert und durchsetzt:

³ Vgl. u. a. Conferenza Episcopale Italiana [CEI], Catechismo per la vita cristiana. Vol. 1: Il rinnovamento della catechesi, Roma 1970 [Documento Base]; CEI, Signore, da chi andremo? Il catechismo degli adulti, Roma 1981; CEI, La formazione dei catechisti nella comunità Cristiana, Torino 1982; CEI, La verità vi farà liberi. Catechismo degli adulti, Roma 1995; CEI, Educare i giovani alla fede, Roma 1999; CEI, Comunicare il Vangelo [Ann. 2]. – Ferner: Luciano Meddi (Hg.), Il Documento Base e il futuro della Catechesi in Italia, Napoli 2001.

- *Das Bewusstsein von Fremdheit und die offenkundige Unfähigkeit, sich mit den echten Aufgaben auseinanderzusetzen, also mit dem, was das 'Heute vor Gott' einfordert.* Die herkömmliche Art zu denken und Katechese als Bildung zu gestalten, die der Glaubensentwicklung innerlich ist (gelebt in Gemeinschaft, für die Welt), ist dieser Herausforderung nicht gewachsen, weil eben die in diesem Modell vorausgesetzte Glaubensentscheidung in Frage gestellt ist – entweder weil der Glaube nicht vorhanden ist (siehe die erhebliche Zahl der nicht Getauften) oder weil der Glaube verloren gegangen ist (so bei den meisten Jugendlichen und Erwachsenen). Darüber hinaus ist die Katechese mit einem weiteren Problem konfrontiert, dem die kirchlichen Glaubensvermittlung völlig unvorbereitet gegenübersteht: der „neuen Art zu kommunizieren, in neuer Sprache, mit neuen Techniken, mit einem neuen psychologischen Grundverständnis“⁴.
- *Das Bewusstsein der Unangemessenheit des katechetischen Dienstes hinsichtlich der Bedürfnisse derer, die ihn in Anspruch nehmen.* Derjenige, der den Weg christlicher Initiation beschreitet, um Christ zu werden, dem Namen und dem Inhalt nach, findet weder adäquate Anleitung noch 'professionelle' Unterstützung, wie sie die Entwicklung und das Wachsen einer 'neuen Kreatur in Christus' in einer Glaubensgemeinschaft und entsprechend den Anforderungen, die sich durch die Welt von heute stellen, erfordern. Hier tut sich die Armut solcher Katechismen kund, die eigentlich nur eine geschichtliche Abstraktion sind und die doch ihrerseits gerade auf das Ziel der 'christlichen Initiation' hin ausgerichtet sein sollen. Auch offenbart sich hier die Unzulänglichkeit vieler Pfarrer und Katecheten, ganz abgesehen von den Familien. In der Tat ist wohl die Feststellung mit am schmerzhaftesten, dass viele Christen, ob groß oder klein, zu einem missionarischen Bekenntnis nicht fähig sind.
- *Das Bewusstsein der Begrenzung des katechetischen Potentials auf den Bereich der Kinder, mit der deutlichen Marginalisierung der Katechese von Erwachsenen und Jugendlichen – trotz aller gegenteiligen Erklärungen.* Im Übrigen ignoriert eine altersstufenbezogene Katechese eine notwendige Katechese nach Zielgruppen, abhängig von der jeweiligen (Lebens-)Situation des einzelnen. Auch der ausgezeichnete Katechismus für die Erwachsenen (*Die Wahrheit wird euch frei machen*⁵) kann den Fragen, mit denen sich die Menschen auseinandersetzen (auf den Gebieten der Wissenschaft, der Kunst, der Medien, ...), nicht genügen. Eine Glaubensverkündigung für Paare und damit verbunden auch eine solche für getrennt Lebende und Geschiedene, die immer zahlreicher werden, ist nicht sehr verbreitet und vor allem nicht den Anforderungen gewachsen. Weder kann man besonders begeistert von ökumenischen noch von sozialen und politischen Elementen in der bisher üblichen Katechese sprechen.

2.3 Neue Perspektiven und Aufgaben

Um die Existenz der besagten Probleme zu wissen, heißt nicht, dass es sich bei der Schilderung der derzeitigen Probleme um die Schilderung eines ausschließlich katastrophalen Zustandes handelt. Erste Erneuerungen sind bereits eingetreten (wir befinden uns nicht mehr in den Zeiten des Katechismus Pius' X.!). Man kann derzeit insbesondere von einem Bewusstsein sprechen, das um die bestehende Situation weiß, sowie von

⁴ Direttorio Generale per la Catechesi, Roma 1997, n. 39.

⁵ La verità vi farà liberi [Anm. 3].

gereiften pastoralen Entscheidungen, die mehr und mehr an Bedeutung, insbesondere unter den Bischöfen, gewinnen – und dies wohl deshalb, weil diese sich immer mehr auf eine Zeit des Wartens, auf den sogenannten unfruchtbaren Boden einstellen, der erst bestellt werden muss, und folglich mit Widerstand und Zaudern rechnen.

2.3.1 „Ein erwachsener und durchdachter Glaube“⁶ – mit missionarischer Ausrichtung „Es erscheint uns wichtig, dass der Gemeinschaft geholfen wird, einen erwachsenen, ‘durchdachten’ Glauben in sich reifen zu lassen.“⁷ Dies ist eine sehr couragierte Behauptung, voller Zukunft, die beim „italienischen katechetischen Projekt“⁸ sofort angewendet, explizit zitiert und bestätigt wurde – unter Hervorhebung der Zielsetzung, „Glaubensreife anzustreben – unter Berücksichtigung der verschiedenen Altersstrukturen – sowie eine Einheit zwischen Hören, Feier und bezeugender Erfahrung zu schaffen“⁹. Es muss hinzugefügt werden – und dies ist sehr wichtig –, dass das Projekt „sich immer mehr explizit in Richtung Evangelisierung orientiert“¹⁰ und dass „heute dieses Projekt sich immer mehr auch kulturell verankern muss“¹¹. Konkret führt dies zu einer Katechese mit doppelter Charakteristik:

- zu einer Katechese, die dazu befähigt, im Hier und Heute – in den Bereichen von Familie, Arbeit, Studium, Freizeit – die Nachfolge des Herrn anzutreten und jedem Rede und Antwort zu stehen, der nach der Hoffnung fragt, die uns erfüllt (1 Petr 3,15);
- zu einer Katechese, die am „kulturellen Projekt im christlichen Sinn partizipiert, so dass das Evangelium in unsere Zeit hinein inkarniert wird, um die Kultur zu inspirieren und sie für die Aufnahme alles dessen zu öffnen, was authentisch menschlich ist“¹².

2.3.2 „Die christliche Initiation als pastorales Modell“¹³

Dies führt sehr konkret zur Umsetzung eines wirklichen und originären Wegs der katechumenal inspirierten Initiation, durchaus modular, doch in analoger Weise auf verschiedenen Ebenen konzipiert, aber immer so, dass alle eine vorgeschriebene Strecke gehen müssen, angefangen mit der ersten Verkündigung über den katechetischen Weg mit einem zufrieden stellenden inhaltlichen Umfang bis hin zu einer soliden nachsakramentalen Mystagogie. Dies muss sowohl für die getauften Kinder gelten, wobei hier die Eltern sowie die Katecheten und die christliche Gemeinschaft aktiv eingebunden werden müssen, als auch für diejenigen, die die Taufe wünschen (echte Katechumenen, die in Italien immer zahlreicher werden), sowie für die von uns so genannten ‘Christen, die an der Schwelle zum Glauben stehen’, also für diejenigen, die den Glaubensweg neu beschreiten wollen. Übrigens wird gegenwärtig nicht das *Dass*, sondern das *Wie*, die

⁶ CEI, *Communicare il Vangelo* [Anm. 2], n. 50.

⁷ Ebd.

⁸ Unter „Progetto catechistico italiano“ verstehen wir die theoretische Konzeption und die praktischen Hilfsmittel (Katechismen), die die italienische Bischofskonferenz nach dem Konzil für die Kirche in Italien entwickelt hat.

⁹ CEI, *Communicare il Vangelo* [Anm. 3], n. 50.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Ebd.

¹² Ebd.

¹³ Ebd., n. 59.

Art der Umsetzung dieser für die traditionelle 'säkulare' bzw. 'kulturell-religiöse' Praxis (es sei hier nur an die 'Sakralisierung' der 'familien-religiös' gefeierten Erstkommunion erinnert!) durchaus revolutionären Vorschläge diskutiert, wobei u. a. auf die Notwendigkeit einer geduldigen und erhellenden Pädagogik hingewiesen wird, einer Pädagogik der Progressivität – im Sinn eines gestuften Fortschreitens –, die dabei zugleich aber immer auch einen sehr entschiedenen Gang einlegen muss. Und in der Tat hat es bereits erste Erfahrungen auf lokaler Ebene gegeben. Von „Intelligenz, Mut und Kreativität“¹⁴ sprechen die Bischöfe. Meiner Meinung nach ist dies die wahre kopernikanische Wende der italienischen Katechese.

2.3.3 Die Familie: „erzieherisches Umfeld zur Weitergabe des Glaubens par excellence“¹⁵

Vor diesem Hintergrund gewinnt die *Familie* an Bedeutung, definiert als „erzieherisches Umfeld zur Weitergabe des Glaubens par excellence“. Wir sind oben auf die nicht erzwingbare, vielmehr begründete und erzieherisch notwendige Partizipation der Eltern an der Initiation ihrer Kinder eingegangen. Die katechetische Hinwendung zur Familie ist heute, auch weil die Familie ihrerseits wiederum katechetisch wirkt, eine „Katechese von gleicher Wichtigkeit wie die der Jugendpastoral“¹⁶.

An dieser Stelle ist auch ein kurzer Hinweis auf eine katechetische Unterstützung notwendig, die unter uns einen immer größeren Konsens findet: *die Begegnung des Gottesvolkes mit der Bibel*. Die Zentren oder Gruppen, die sich um die Schrift herum bilden, sind die wohl einfachste Art, Erwachsenen- bzw. Familienkatechese zu betreiben. Von ihnen gibt es Hunderte in den verschiedensten Städten, und sie werden immer zahlreicher, nicht ohne eine gewisse Unreife und mit einem noch nicht ausgeschöpften Entwicklungspotential.

2.3.4 „Es wird von fundamentaler Bedeutung sein, eine adäquate Vorbereitung zu garantieren“¹⁷

Wahrscheinlich sind die Katecheten selbst eines der quälendsten Probleme und ein Stachel im Bewusstsein. Die Laien-Katecheten sind nicht adäquat vorbereitet, weil ihr Dienst nicht ausreichend Anerkennung findet und ihnen daher nicht geholfen wird, ihren Dienst effektiv auszuüben. Es ist aber ganz und gar notwendig, dass – ist man der Meinung, dass auf dem Gebiet der neuen katechetischen Pastoral „die größten und besten Energien eingesetzt werden müssen“ – „auch eine adäquate Vorbereitung grundlegend ist und all denen garantiert sein muss, die im Namen der kirchlichen Gemeinschaft in solchen Evangelisierungsinitiativen eingesetzt werden“¹⁸. Und zwar insbesondere auf dem Gebiet der modernen Kommunikation.¹⁹

Das steht nun feierlich auf Papier geschrieben, und in der Tat sind Initiativen der Erneuerung im Gange. Vor allem aber wird eine neue Methodologie in der Ausbildung

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Ebd., n. 52.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Ebd., n. 59.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Vgl. ebd., n. 39.

der Katecheten erwogen, die wir 'Laborsituation' nennen wollen, in der der Katechet, und analog auch der (erwachsene) Katechumene, hauptsächlich selbst, wenngleich angemessen unterstützt, die Verantwortung für seine eigene Ausbildung und das Ausbilden anderer übernimmt, indem er die eigenen Ressourcen in der unmittelbaren Betrachtung der eigenen Lebenserfahrungen und der Lebenserfahrungen der anderen bewertet.

In dieser neuen Optik einer personalisierten Ausbildung wird die ganze diözesane Struktur der Katechetik aufgebaut – mit der Herausbildung von Regional-, Diözesan- und Pfarreigruppen der Katecheten, Gruppen, die die Aufgabe der Assistenz bzw. Hilfe übernehmen, also der Begleitung und der Unterstützung der über das Gebiet der Diözese verteilten Katecheten dienen, die oft viel zu allein und sich selbst überlassen sind. Gemeinsam bemühen sie sich schließlich darum, ein katechetisches Bewusstsein zu schaffen, das in den Pfarreien bisweilen nur dünn ausgeprägt ist.

Diese gegliederte und solidarische katechetische Gemeinschaft scheint uns ein effizienter Ansatz und Weg zu sein in Anbetracht der nicht unerheblichen Herausforderungen, denen sich die 'neue' italienische Katechese zu stellen hat.

2.3.5 Wissenschaftliche Arbeiten und Forschungen

Bisher haben wir festgestellt, dass die Erneuerung der Katechese in Italien im Wesentlichen außerhalb des Bereichs der Katechese erwächst und diese dazu herausfordert, aus der eigenen Krise herauszutreten. Was Publikationen im katechetischen Bereich anbelangt, so sind zur Zeit keine besonderen Hervorhebungen zu machen. Zahlreich wie immer sind die Hilfen, die sich vor allem dem Gebrauch der Katechismen widmen. Es gibt insbesondere drei größere Zeitschriften: „Catechesi“ des Centro Salesiano di Leumann (Turin)²⁰, „Evangelizzare“ des Centro Dehoniane (Bologna)²¹, „Via Verità e Vita“ des Centro Paolino (Rom)²². Weit verbreitet unter den Katecheten ist das „Dossier Catechista“ (etwa 25.000 Exemplare) des Centro Salesiano di Leumann.²³ Derzeit wird an einer „Bibbia per ragazzi“ (Bibel für Kinder) gearbeitet für Kinder, die den Weg der christlichen Initiation gehen. Es gibt keine speziellen Untersuchungen im pädagogisch-didaktischen Bereich, außer vielleicht der Serie, die sich der Erwachsenenkatechese an der Schule von Verona widmet, die von Enzo Biemmi geleitet wird (etwa zehn Bände, erschienen im Dehoniane-Verlag, Bologna). Insgesamt überwiegt ein gemischtes, kerygmatisch-anthropologisches Modell. Dies ist wohl noch ein Überbleibsel aus der Zeit des Katechismus Pius' X.

Es kann zur Zeit auch nicht von zahlreichen wissenschaftlichen Arbeiten gesprochen werden. Hinsichtlich der Person und der Ausbildung des Katecheten ist das Werk

²⁰ Catechesi. Problemi e prospettive: Strumento di lavoro per la catechesi degli adolescenti, giovani e adulti. A cura del centro Evangelizzazione e Catechesi „Don Bosco“. Direttore: Pietro Damu. Leumann (Torino): Elle Di Chi. 71 (2002). 5 Hefte jährlich.

²¹ Evangelizzare. Per Conoscere a far Conoscere. Direttore: Enzo Biemmi. Bologna: Edizioni Dehoniane. 30 (2001/2002). 10 Hefte jährlich.

²² Via Verità e Vita. Rivista monografica di approfondimento pastorale-catechistico. A cura del Centro Catechistico Paolino. Direttore: Giovanna Teti. Roma: Centro Catechistico Paolino. 51 (2002). 5 Hefte jährlich.

²³ Dossier Catechista. Strumento per la formazione personale e di gruppo. A cura del Centro Evangelizzazione e Catechesi „Don Bosco“. Direttore: Bartolino Bartolini. Leumann (Torino): Elle di Ci. 18 (2001/2002). 9 Hefte jährlich.

„Formare i catechisti nell' anno 2000“ erwähnenswert, das vom Istituto di Catechetica der Università Pontificia Salesiana (Rom) herausgegeben wurde.²⁴ Jedes Jahr veröffentlicht das gleiche Institut eine „Annale“ genannte Publikation, in der es eine Zusammenfassung der katechetischen Inhalte der wichtigsten Zeitschriften und katechetischen Untersuchungen in aller Welt zusammenträgt.²⁵ Dünn gesät ist die Mitarbeit von italienischen Klerikern in den universitären Einrichtungen. Manch einer besucht ein europäisches Studienzentrum (z. B. Paris, Brüssel).

Ein fruchtbringender Impuls wird von der wiedererrichteten „Associazione Italiana catechisti“ (AICA) erwartet, die sich besonders der katechetischen Ausbildung von Priesterseminaristen widmet, die bislang wirklich inadäquat ist.²⁶

3. Religionsunterricht

3.1 Nach 15 Jahren

Es ist bekannt, dass in Italien seit 1984 das Konkordat zur Regelung von Religionsunterricht an Schulen in Kraft ist. Der schulische Religionsunterricht kann fakultativ gewählt werden und hat keinen katechetischen, sondern vor allem einen kulturellen Zuschnitt. Die rechtliche Verantwortung für diesen Religionsunterricht tragen neben dem Ministero delle Pubbliche Istruzioni (Bildungsministerium) die Bischöfe aller italienischen Diözesen, die sie gemeinsam mit der Präsidentschaft der Italienischen Bischofskonferenz (Conferenza Episcopale Italiana [CEI]) mittels eines dafür eingerichteten Referats für Schulangelegenheiten wahrnehmen.²⁷

Nach mehr als 15 Jahren hat sich eine Serie von Faktoren mit nicht unerheblichem Einfluss herauskristallisiert. Zunächst muss die massive Teilnahme der Schüler (und Familien) hervorgehoben werden. Ein nationales Forschungsinstitut spricht für die Zeit von 2000 bis 2002 von mehr als 90% Teilnehmern, mit einer gewissen Fluktuation an Gymnasien, insbesondere in den großen Städten und im Norden des Landes. Diese doch beachtliche Teilnahme erstaunt und ist wohl ein Symptom für die Werte, die der Religionsunterricht zum gesamten Bildungskontext der Schule beizutragen vermag.

Was die Identität des Religionsunterrichts anbelangt, ist man dabei, einen Ausgleich zu suchen zwischen konfessioneller Qualität, kulturellem Beitrag, dem Dialog zwischen Religions- und Humanwissenschaften und deren Aufwertung innerhalb des schulischen Curriculums, der Aufmerksamkeit gegenüber dem Kontext von Schule und Leben, so-

²⁴ Cesare Bissoli / Joseph Gevaert (Hg.), *La formazione dei catechisti. Problemi di oggi per la catechesi di domani*, Torino 1998.

²⁵ *Annale. Rassegna annuale di studi di Catechetica e di Pedagogia Religiosa*. A cura dell' Istituto Catechetico della Facoltà di scienze dell' Educazione dell' Università Pontificia Salesiana di Roma.

²⁶ Sekretär der AICA ist zur Zeit Luciano Meddi.

²⁷ Vgl. Cesare Bissoli, *Der Religionsunterricht in Italien im Lichte des neuen Konkordats*, in: rhs 28 (1985) 57-60; „Streit“ um den Religionsunterricht an den staatlichen Schulen in Italien. Ein Interview mit Emilio Alberich, in: KBl 111 (1986) 696-698; Werner Simon, *Katechese und Religionsunterricht in Italien und Deutschland*. 8. Deutsch-italienisches Religionspädagogisches Treffen in Benediktbeuern, in: RpB 33/1994, 28-39; Flavio Pajer, *Die Schule als Ort, wo Kultur weitergegeben, überliefert und verändert wird*. Daraus sich ergebende Folgen für einen schulischen Religionsunterricht, in: Edgar Josef Korherr (Hg.), *Religiöse Erziehung vor den Herausforderungen der kulturellen Vielfalt in Europa*, Graz 1995, 27-40; Cesare Bissoli, *Italien*, in: LexRP 1 (2001) 892-896; Joseph Gevaert, *Studiare Catechetica*, Roma 2001 (Lit.).

wie der pädagogischen Sensibilität. In der Tat bemerkt man ein Schwanken zwischen einer schulisch-katechetischen Ausrichtung und anderen, offeneren Haltungen, die mehr in Richtung einer religiösen Erziehung orientiert sind. Zugleich wird für die Schule als solche Religionsunterricht als kulturelles und erzieherisches Element beansprucht, ohne dass die Kirche de facto das Monopol in diesem Bereich hat. Der echte innovative Impuls kommt heute allerdings von der geplanten allgemeinen Reform der Schulen (siehe unten).

Eine entscheidende Rolle spielen schon immer die Religionslehrer. Derzeit sind sie in großer Mehrheit Laien mit zunehmender Ausbildung, aber immer noch schwach ausgebildet im inhaltlichen (Theologie, Geisteswissenschaften) und im pädagogisch-didaktischen Bereich, da es nicht wie in Deutschland eine universitäre Ausbildung gibt. Unsere Ausbildungszentren sind meines Erachtens inadäquat, sei es für eine Erstausbildung, sei es für das nötige *aggiornamento*. Außerdem ist hinzuzufügen, dass der rechtliche Status der Religionslehrer bislang noch nicht völlig geklärt ist, so dass Religionslehrer, auch wenn sie von ihren Kollegen für ihren schulischen Einsatz geschätzt werden, keine Möglichkeit haben, ihrer gesellschaftlich-kulturellen Bedeutung im Kontext der Schule ein entsprechendes Gewicht zu verleihen. Schließlich finden sie auch in der kirchlichen Gemeinschaft nicht die Beachtung und die Unterstützung, die sie verdienen. Eigentlich müsste es ausreichen, darauf hinzuweisen, dass für ca. 90% junger Schüler der einzige kontinuierliche und authentische Bezug zur Religion über die Personen der Religionslehrer und Religionslehrerinnen vermittelt wird.

3.2 *Der heftige Reformwind an den Schulen*

Die Veränderungen im Religionsunterricht kommen, wie auch bei der Katechese, von außen, nämlich von der für alle Schulen vorgesehenen Reform, ohne dass wir jedoch schon genau die Auswirkungen nennen könnten, die sicherlich festzustellen sein werden, da der Religionsunterricht integrierter Bestandteil des staatlichen Curriculums für die Schulen ist. An dieser Stelle können nur einige Anmerkungen gemacht werden, zuerst hinsichtlich der Reform, dann bezüglich der voraussehbaren Konsequenzen.

Es handelt sich um eine substantielle Reform, die noch im Entstehen begriffen ist, daher selbstverständlich noch weiteren Veränderungen ausgesetzt sein wird, wobei aber doch bereits heute die wichtigsten Komponenten erkennbar werden. In diesem Zusammenhang sind zu nennen:

(1) die *Konzentration auf die Person des Schülers*, der in seinem realen schulischen und außerschulischen Kontext gesehen wird: Dabei erhält der *unterrichtliche Lernprozess* zentrale Bedeutung. Er bestimmt die Organisation des Wissens und wird mit einer expliziten Kontrolle der Lernergebnisse verbunden. Man wird in Zukunft nicht mehr nach dem 'inhaltlichen Programm' fragen, also welche Inhalte der Schüler wissen muss, sondern von '*Kompetenzcurricula*' sprechen, d. h. von Curricula, die das 'Wissen, wie man das Wissen sich aneignet' fördern. Das wird zu erheblichen Veränderungen führen, nämlich zur

(2) *schulischen Autonomie*, verstanden als 'Schule machen' im realen Lebenskontext, in dem die Schule situiert ist, folglich mit einer wirklichen didaktischen und organisato-

rischen Autonomie der verschiedenen Schulen eines bestimmten Umfelds, innerhalb gewisser gemeinsamer Parameter, aber mit der tatsächlichen Möglichkeit einer flexiblen Gestaltung der Stundentafeln, von Aktivitäten interdisziplinärer Arbeit, sowie einer Aufwertung des kulturellen, auch außerschulischen Beitrags des Umfelds.

Es ist wohl die potentiell radikalste Reform, die Flexibilitätskriterien einführt und die Mentalität verändern wird, ganz zu schweigen von der Veränderung der schulischen Inhalte und der eigentlichen Planungsabläufe.

(3) *Neuordnung der Unterrichtszyklen*: Die Reform umfasst den gesamten schulischen Rahmen von der Kindheit bis zur Universität (auch diese ist Gegenstand der Reformen) – mit einer Neudefinition der Wissensgegenstände und mit ihrer Umsetzung in ‘Begreifen, Fähigkeiten, Kompetenzen’. So werden Grundschulen und höhere Schulen verschieden strukturiert, was eine Neuqualifizierung der Lehrer und Leiter an Schulen dringend erforderlich macht. Die schulische Gleichwertigkeit erfordert die Anerkennung eines schulischen Pluralismus (staatliche und private Schulen), der in ein einheitliches nationales System eingebunden ist. Das heißt: Auch für den Religionsunterricht gilt, dass er ein Profil gewinnen muss, das in beiden Systemen umgesetzt werden kann.

3.3 Welche Konsequenzen ergeben sich für den Religionsunterricht?

Die Konsequenzen, die sich aus diesen Reformen für den Religionsunterricht ergeben, sind zahlreich und noch nicht eindeutig. Im Folgenden seien einige größere und absehbare Konsequenzen genannt:

(1) Der gegenwärtige Religionsunterricht muss jegliche Form einer inhaltlichen, didaktischen und auch die methodische Umsetzung betreffenden Isolierung zugunsten einer ‘Netzwerkultur’ überwinden. Zusammengefasst formuliert, ist er dazu verpflichtet, nicht bloße Veränderungskosmetik zu betreiben, sondern seine eigentliche Rolle in der Schule neu zu überdenken und in einen synergetischen Austausch mit den anderen Disziplinen zu treten. Konkret müssen die Curricula des Religionsunterrichts oder besser gesagt das ‘Curriculum der Kompetenzen’, die ihm eigen sind – unter Beachtung der für die Schulreform vorgegebenen Kriterien der Flexibilität und der Integration – neu geschrieben werden. Es handelt sich dabei um Kriterien, die Folgendes erforderlich machen: ‘Wesentlichkeit’ (= Konzentration auf das Wesentliche eines Gegenstandsbereichs), ‘Territorialität’ (= Einbettung in das regionale/lokale soziale und kulturelle Umfeld), Bewertungsfähigkeit, Interdisziplinarität, Partizipation in verwandten Bereichen der Lehre, eine Überarbeitung der Stundentafel, die nicht nur nach einem rigiden wöchentlichen Schema ausgerichtet sein darf, ebenso ein Nachdenken darüber, was mit den Schülern geschieht, die nicht den Religionsunterricht besuchen, schließlich die Teilnahme am POF (piano di offerta formativa / Plan des Bildungsangebots der Schule).

Insbesondere muss sich der Religionsunterricht in den verschiedenen Schulformen, wengleich er selbstverständlich konfessionell, also katholisch verankert bleibt, mit den Religionswissenschaften auseinandersetzen. Gerade dies erscheint uns heute immer mehr erforderlich und unabdingbar.

(2) Was den Religionslehrer anbelangt, wird von diesem eine zunehmende Professionalisierung erwartet, eine transparente, didaktische Rolle, eine höhere Präsenz und neue Aufgaben, die er im Organismus der Schule und darüber hinaus im Austausch zwischen Schule, Familie und Gemeinschaft wahrnimmt. Außerdem wird dies wesentlich dazu beitragen, den 'juridischen Status' des Religionslehrers als Lehrer an der Schule voll anzuerkennen.

(3) Der Religionsunterricht sieht sich heute mehr denn je der Forderung nach einem *impliziten Curriculum religiöser Erziehung* ausgesetzt, das im Hinblick auf ein essentielles 'Basiswissen' eingefordert wird, auch wenn dies so nicht offiziell zur Sprache kommt. Die religiöse Komponente, bevor überhaupt von einer spezifischen Konfession gesprochen werden kann, ist das 'kulturelle Existential' der Person als solcher. Dies heißt nicht, dass der qua Konkordat bestehende Religionsunterricht abgeschafft werden soll, auch weil realistisch betrachtet auf die Schnelle kein Ersatz geschaffen werden könnte. Aber man muss sich über die Notwendigkeit im Klaren sein, dass eine religiöse Erziehung umgesetzt werden muss, die gleichzeitig sowohl für die Jugendlichen angebracht als auch vollkommen in das Bildungsangebot der Schule integriert ist. Ein diesbezüglicher wesentlicher Beitrag könnte aus einer neuen Betrachtung erwachsen, die den europäischen Kontext und die hier fortschreitenden Entwicklungen im Bereich der schulischen religiösen Bildung in Augenschein nimmt. Gegenwärtig geschieht dies in einigen universitären Zentren an dafür spezialisierten Instituten. Auch wenn die Vorschläge per se von Wichtigkeit sind, finden sie noch keinen breiteren Widerhall, sondern werden bislang vor allem von denen diskutiert, die sich mit diesem Thema als Fachleute auseinandersetzen.

(4) Wir stellen fest, dass der Religionsunterricht weit davon entfernt ist, überflüssig zu sein und dass er seinen signifikanten Beitrag zu den Zielen der Reform leisten kann, indem er aktiv, wenn auch nicht exklusiv, im Zusammenhang fächerverbindenden Lernens zur Herausbildung der religiösen Dimension als einer Dimension des Menschen beiträgt, indem er teilnimmt an Kultur und Geschichte, an den Erfahrungen des Lebensumfelds und an den menschlichen Bereichen von hoher sozialer Bedeutung wie z.B. Immigration, Zusammenbruch vieler Religionen, Aufkommen zahlreicher Fragen aus den Grenzgebieten der Forschung (Bioethik, Ökologie). Um diesen Beitrag leisten zu können, ist es auch hilfreich, wie bereits oben gesagt, das Wissen um die verschiedenen Formen des Religionsunterrichts in der Europäischen Union zu vertiefen und den Dialog untereinander anzustreben.

Wir denken nicht, dass eine solche Weitung des Ansatzes des Religionsunterrichts automatisch zu einer Marginalisierung oder Ablösung der katholischen Version von Religion führt, sondern sogar ein neues und besseres Verständnis des eben nicht eliminierbaren Katholischen schafft, indem es in einen Horizont von Bedürfnissen, Vorschlägen und neuen Modellen eingebettet wird.

In der Tat steht der Religionsunterricht einer Neuerung gegenüber, deren Ausmaß vergleichbar ist mit den Auswirkungen der Konkordate von 1929 und von 1984, wobei er sich diesmal in einer gewissen dialektischen Spannung zur Konkordatslösung befindet, weshalb sich der derzeitige Religionsunterricht verändern muss, wenn ihm nicht die

Isolierung in der Schule drohen soll. Wird eine flexibel gehandhabte Übereinkunft genügen, oder müsste ein neuer Religionsunterricht angedacht werden, der dieses Mal dann tatsächlich innerhalb der Schule und für ihre jeweiligen Zielsetzungen geschaffen würde? Vor diesem Hintergrund wird offenkundig, welche Überlegungen und Versuche noch angestellt werden müssen, sei es im Hinblick auf das zukünftige Profil des Religionsunterrichts, sei es im Hinblick auf die Person des zukünftigen Religionslehrers.

4. Zusammenfassung

Italien erlebt ohne Zweifel eine Krise – sowohl bezüglich der Katechese als auch bezüglich des Religionsunterrichts –, doch bieten sich in beiden Bereichen Möglichkeiten zu einer tiefgreifenden und positiven Änderung an. Dies stellt eine große Herausforderung für einen Reifungsprozess dar, der Hoffnung wachsen, uns jedoch zugleich auch zittern lässt, da er eine echte und wirkliche sowohl pastorale als auch kulturelle ‘Umkehr’ erfordert. Es ist klar, dass die Situation nicht mehr so bleiben kann, wie sie einmal war. Möge Gott uns dabei helfen, dass wir den Mut finden, uns auf den Weg zu machen.

Die Situation von Unterricht und Religion in Deutschland und insbesondere der evangelischen Schulen – wie sie sich im Laufe der vergangenen Jahre entwickelt hat – ist im Bericht des Evangelischen Bundes vom 15. Februar 1996 dargestellt. In diesem Bericht wird die Entwicklung des Religionsunterrichts in Deutschland seit dem Zweiten Weltkrieg skizziert. Die Entwicklung des Religionsunterrichts in Deutschland ist im Bericht des Evangelischen Bundes vom 15. Februar 1996 dargestellt. In diesem Bericht wird die Entwicklung des Religionsunterrichts in Deutschland seit dem Zweiten Weltkrieg skizziert. Die Entwicklung des Religionsunterrichts in Deutschland ist im Bericht des Evangelischen Bundes vom 15. Februar 1996 dargestellt. In diesem Bericht wird die Entwicklung des Religionsunterrichts in Deutschland seit dem Zweiten Weltkrieg skizziert.

Die Situation von Unterricht und Religion in Deutschland und insbesondere der evangelischen Schulen – wie sie sich im Laufe der vergangenen Jahre entwickelt hat – ist im Bericht des Evangelischen Bundes vom 15. Februar 1996 dargestellt. In diesem Bericht wird die Entwicklung des Religionsunterrichts in Deutschland seit dem Zweiten Weltkrieg skizziert. Die Entwicklung des Religionsunterrichts in Deutschland ist im Bericht des Evangelischen Bundes vom 15. Februar 1996 dargestellt. In diesem Bericht wird die Entwicklung des Religionsunterrichts in Deutschland seit dem Zweiten Weltkrieg skizziert.

Die Situation von Unterricht und Religion in Deutschland und insbesondere der evangelischen Schulen – wie sie sich im Laufe der vergangenen Jahre entwickelt hat – ist im Bericht des Evangelischen Bundes vom 15. Februar 1996 dargestellt. In diesem Bericht wird die Entwicklung des Religionsunterrichts in Deutschland seit dem Zweiten Weltkrieg skizziert. Die Entwicklung des Religionsunterrichts in Deutschland ist im Bericht des Evangelischen Bundes vom 15. Februar 1996 dargestellt. In diesem Bericht wird die Entwicklung des Religionsunterrichts in Deutschland seit dem Zweiten Weltkrieg skizziert.

Die Situation von Unterricht und Religion in Deutschland und insbesondere der evangelischen Schulen – wie sie sich im Laufe der vergangenen Jahre entwickelt hat – ist im Bericht des Evangelischen Bundes vom 15. Februar 1996 dargestellt. In diesem Bericht wird die Entwicklung des Religionsunterrichts in Deutschland seit dem Zweiten Weltkrieg skizziert. Die Entwicklung des Religionsunterrichts in Deutschland ist im Bericht des Evangelischen Bundes vom 15. Februar 1996 dargestellt. In diesem Bericht wird die Entwicklung des Religionsunterrichts in Deutschland seit dem Zweiten Weltkrieg skizziert.

Religionsunterricht in Deutschland

Lehrpläne haben einen Status, der dem von W. v. Humboldt (1774–1841) definierten „Lehrpläne“ (1817) entspricht. In der Folgezeit haben sich die Lehrpläne in Italien verändert, wobei die Rolle des Religionsunterrichts in der Schule und die Rolle der Kirche in der Gesellschaft im Mittelpunkt stehen. Die Rolle des Religionsunterrichts in der Schule und die Rolle der Kirche in der Gesellschaft sind im Mittelpunkt der Diskussion. Die Rolle des Religionsunterrichts in der Schule und die Rolle der Kirche in der Gesellschaft sind im Mittelpunkt der Diskussion.

(3) Der Religionsunterricht ist ein zentraler Bestandteil der Schulbildung. Er hat die Aufgabe, die Schüler zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den verschiedenen Religionen zu befähigen und sie zu einer toleranten Haltung gegenüber anderen Kulturen zu erziehen.

4. Zusammenfassung
 In der vorliegenden Arbeit wurde die Rolle des Religionsunterrichts in der Schule und die Rolle der Kirche in der Gesellschaft in Italien untersucht. Es wurde festgestellt, dass der Religionsunterricht in der Schule eine wichtige Rolle spielt und dass die Kirche in der Gesellschaft eine wichtige Rolle spielt. Die Rolle des Religionsunterrichts in der Schule und die Rolle der Kirche in der Gesellschaft sind im Mittelpunkt der Diskussion.

Die Rolle des Religionsunterrichts in der Schule und die Rolle der Kirche in der Gesellschaft sind im Mittelpunkt der Diskussion. Die Rolle des Religionsunterrichts in der Schule und die Rolle der Kirche in der Gesellschaft sind im Mittelpunkt der Diskussion. Die Rolle des Religionsunterrichts in der Schule und die Rolle der Kirche in der Gesellschaft sind im Mittelpunkt der Diskussion.

(5) Wir stellen fest, dass der Religionsunterricht ein zentraler Bestandteil der Schulbildung ist. Er hat die Aufgabe, die Schüler zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den verschiedenen Religionen zu befähigen und sie zu einer toleranten Haltung gegenüber anderen Kulturen zu erziehen.

Wir denken nicht, dass eine solche Wirkung der Annahme des Religionsunterrichts im Kontext der Marginalisierung oder Abfallens der katholischen Version von Religion führt, sondern eher ein neues und besseres Verständnis der Religionen, das sich nicht immerbar katholisch behält, indem es in einen Horizont von Beschaffenheit, Verschiedenheit und neuen Modellen eingebettet wird.

In der Tat sieht der Religionsunterricht eine Neuerung gegenüber, deren Ausmaß vergleichbar ist mit den Auswirkungen der Koncordate von 1929 und von 1984, wobei er sich diesem in einer gewissen dialektischen Spannung zur Koncordatspolitik befindet, weshalb sich der derzeitige Religionsunterricht vorzuziehen muss, wenn ihm nicht die

Katholischer Religionsunterricht und Religionsdidaktik in der DDR und ihr Bezug zur Schule

1. Staatliche und kirchliche Rahmenbedingungen

Nachdem der Religionsunterricht in der Sowjetischen Besatzungszone in Deutschland und zunächst auch in der DDR durch kirchlich beauftragte Lehrkräfte in den Räumen der Schule stattgefunden hatte, war er allen kirchlichen Protesten zum Trotz bis zum Ende der 1950er Jahre aus den meisten Schulen Ost-Berlins und der DDR verdrängt worden, obwohl nach wie vor die Verfassung der DDR vom 7. Oktober 1949 galt. Ihr Artikel 44 hatte zumindest verbal eindeutig geregelt:

„Das Recht der Kirche auf Erteilung des Religionsunterrichts in den Räumen der Schule ist gewährleistet. Der Religionsunterricht wird von den durch die Kirche ausgewählten Kräften erteilt. Niemand darf gezwungen oder gehindert werden, Religionsunterricht zu erteilen. Über die Teilnahme am Religionsunterricht bestimmen die Erziehungsberechtigten.“

Auf juristischem Wege wurde diese Verdrängung durch die Führung der DDR erreicht, indem am 12. Februar 1958 von Volksbildungsminister Fritz Lange eine „Anordnung zur Sicherung von Ordnung und Stetigkeit im Erziehungs- und Bildungsprozess der all-gemeinbildenden Schulen“ (der sog. Lange-Erlass) herausgegeben wurde.¹ Diese Anordnung ist nahezu inhaltsgleich mit dem zwei Jahre zuvor im Auftrag des Politbüros der SED für den Bereich Ost-Berlins in Kraft gesetzten Erlass vom 15. Februar 1956. Dieser, nach dem damaligen stellvertretenden Oberbürgermeister von Berlin, als Fechner-Erlass bezeichnet, schrieb vor, dass jegliche zusätzliche, über den planmäßigen Unterricht hinausgehende Unterweisung der Schüler und Schülerinnen – wie eben der Religionsunterricht – erst nach einer Pause von zwei Stunden nach dem Unterrichtschluss beginnen dürfe. Personen, die diese Unterweisung erteilten, sollten ihre Befähigung für diese Tätigkeit nachweisen und „in ihrem Verhalten positiv zum Staat der Arbeiter und Bauern stehen“². Die Prüfung dieser Eignung steht dabei dem Schulleiter zu, der einen Ausweis darüber ausstellt, der vierteljährlich verlängert werden muss. Abschnitt 5 dieses Erlasses kommt dann ausdrücklich auf den Religionsunterricht zu sprechen:

„Der Schulleiter bestimmt, in welchen Räumen der Religionsunterricht stattfindet. Die Personen, welche diesen Unterricht erteilen, dürfen diese Räume benutzen und sich nur während der vorgesehenen Unterrichtszeit in ihnen aufhalten. Die Einrichtung der Schulräume darf nicht für die Zwecke des Religionsunterrichts verändert werden. Es ist nicht zulässig, in der Schule oder in den der Schule angegliederten Gebäuden Schüler für den Religionsunterricht zu werben. Der Religionsunterricht endet spätestens mit der Vollendung der Grundschule (8. Klasse).“³

Mit dem Lange-Erlass von 1958 wurden diese Regelungen auf die gesamte DDR erweitert. Die Durchführung von Religionsunterricht in den Schulen wurde auf diese Weise zunehmend schwieriger und schließlich nahezu unmöglich. Einzelne Ausnahmen gab es dennoch bis in die zweite Hälfte der 1960er Jahre. So konnte in Dabendorf bei Zossen

¹ Vgl. Raabe, Thomas, SED-Staat und katholische Kirche. Politische Beziehungen 1949-1961, Paderborn 1995, 166.

² Zit. n. ebd., 162.

³ Zit. n. Helmreich, Ernst Christian, Religionsunterricht in Deutschland. Von den Klosterschulen bis heute, Hamburg 1966, S. 352f.

bis zum 29. Mai 1967 in der Grundschule katholischer Religionsunterricht durch den Pfarrer und eine kirchliche Mitarbeiterin erteilt werden. Am genannten Tag verweigerte eine Reinigungskraft im Auftrag des Schulleiters dem kirchlichen Personal den Zutritt zum Gebäude und verhinderte so die Erteilung des Unterrichts.⁴

Der katholische Religionsunterricht wurde unter diesen Bedingungen, ohne dass die Lehrpläne, die religionspädagogische Grundrichtung und die inhaltliche Ausrichtung geändert worden wären, in kirchliche Räume verlegt und behielt die Konturen schulischen Unterrichts mit Jahrgangsguppen, Zeugnissen und Lehrplänen bei.

„Die Methoden waren eher traditioneller Art, z.T. erweitert durch reformpädagogische Formen. Immerhin war die Kirche durch die absolute Trennung von der Schule von der Mitwirkung an dieser ideologischen Bildungseinrichtung entlastet und frei, die eigene Gestaltung der christlichen Unterweisung zu finden. Die Gefahr bestand allerdings im Verlust des Bildungszusammenhangs und der vollständigen Säkularisierung der Bildung. Alle Fachgespräche wurden von den Verantwortlichen der staatlichen Schulpolitik abgelehnt.“⁵

Dennoch entstand durch diese Entscheidung einer Verlagerung des Religionsunterrichts aus den Schulräumen ein Freiraum für die Kirche, der es ermöglichte, über die innere Gestaltung und Durchführung des Religionsunterrichts selbst nachzudenken, da die Kräfte nun nicht mehr durch den Kampf gegen die von SED und Staat DDR getroffenen antikirchlichen Maßnahmen gebunden wurden. Der Religionsunterricht hat somit gerade durch seine Verlagerung aus den Räumen der Schule in die der Kirchengemeinden die Freiheit erhalten, sich als Alternative zum marxistisch-leninistischen Erziehungsmonopol des Staates in der Auseinandersetzung um Sinn- und Wertfragen neu zu profilieren. Er ist gewissermaßen *das* Alternativangebot an Unterricht für die gesamte auf eine einzige ideologische Weltansicht hin verengte Schule geworden. Zumindest für die Kinder und Jugendlichen, die am Religionsunterricht teilnahmen, ergab sich so die Möglichkeit der Erfahrung einer pluralen Auseinandersetzung mit den Grundfragen menschlicher Existenz.

Äußerte sich die Durchdringung der Schule durch marxistisches Gedankengut zunächst während der 1950er Jahre bis zum Tode Stalins eher im Sinne eines Vulgärmarxismus, so bedeutete die am 24. und 25. April 1958 veranstaltete Schulkonferenz der SED einen wichtigen Schritt hin zu einer atheistisch-marxistischen Bekenntnisschule. Vorausgegangen war dieser Schulkonferenz ein Beschluss des Politbüros der SED vom 4. März 1958, bei der die „Kenntnis des dialektischen Materialismus“ als „wichtigste Bedingung“ bezeichnet wurde,

„um Aberglauben und jeglichen Glauben an übernatürliche Wesen zu überwinden, der daran hindert, die Kraft eines jeden einzelnen bewusst und vorurteilsfrei für den sozialistischen Aufbau einzusetzen. [...] Den Marxismus-Leninismus allseitig studieren und anwenden heißt aber, bei der Behandlung und Anwendung aller Bestandteile des Marxismus-Leninismus von seinem atheistischen Wesen auszugehen. Nur dadurch ist es möglich, sozialistische Menschen zu erziehen, die sich der

⁴ Diözesanarchiv Berlin [DAB] Ia/14-ASig: 1.7 Kirche in der DDR.

⁵ Reiher, Dieter, Kirchliche Unterweisung in einer säkularen Gesellschaft. Erfahrungen aus den ost-deutschen Kirchen, in: ChrL 46 (1993) 465-471, hier 466f.

*Größe und der schöpferischen Kraft der Volksmassen voll bewusst sind. Die atheistische Erziehung ist die Grundlage einer wahrhaft humanistischen Bildung.*⁶

Für die Schulkonferenz der SED hatte das Politbüro bereits am 1. April 1958 die Richtung der zu fassenden Beschlüsse vorgegeben:

*„Auf der pädagogischen Konferenz ist in dem Sinne zu formulieren, dass Klassenlehrer und leitende Lehrer, wie Direktoren und Stellvertreter überzeugte Marxisten sein müssen. Anderen Lehrern ist in dieser Frage Zeit zu lassen.“*⁷

Das Konzept der sozialistischen Schule wurde dann auf der genannten Schulkonferenz der SED gewissermaßen offiziell bestätigt. Volksbildungsminister Lange formulierte es in seiner Rede u.a. so:

*„Die sozialistische Schule ist durch ihr Erziehungsziel gekennzeichnet, eine Generation heranzubilden, die den Aufbau des Sozialismus vollenden wird. Grundlage der gesamten Bildungs- und Erziehungsarbeit [...] ist der Marxismus-Leninismus. [...] Die Lehre, der Unterricht, die Schule müssen von der ersten Klasse an und in allen Fächern mit dem Kampf um den Sozialismus in enge Verbindung gebracht werden. [...] Die sozialistische Schule hat den allseitig entwickelten Menschen mit hoher Kultur und Bildung, mit einer sozialistischen Weltanschauung und einer sozialistischen Moral zum Ziel.“*⁸

Mit der Verabschiedung des ‘Gesetzes über das einheitliche sozialistische Bildungssystem’ vom 25. Februar 1965, der ‘Verordnung über die Sicherung einer festen Ordnung an den allgemeinbildenden Schulen – Schulordnung’ vom 20. Oktober 1967 und mit dem Entwurf für eine neue Verfassung der DDR 1968 erreichte das Verhältnis von schulischer Bildung und der Möglichkeit der Kirchen, am Bildungsprozess der heranwachsenden Generation teilzuhaben, den Zustand, der für die gesamte Ära Margot Honeckers als Volksbildungsministerin gelten sollte. Ein Stillstand der Schul- und Bildungsentwicklung des Staates und die Verweigerung eines Sachgesprächs über Bildungsfragen mit den Kirchen hatte begonnen, der über etwa 20 Jahre bis zur Wende 1989 und der damit verbundenen Beendigung des SED-Regimes anhalten sollte. Noch vor der Verabschiedung des Bildungsgesetzes von 1965 waren

*„Lehrpläne für den Staatsbürgerkundeunterricht in den Klassen 9 bis 12 eingeführt [worden], auf deren Grundlage die Schüler systematisch an den Marxismus-Leninismus herangeführt werden sollten. Dieser neue Kurs brachte endgültig eine Ideologisierung des Schulsystems sowie eine Verkümmern von Kultur, Wissenschaft und Technik. Spätestens zu diesem Zeitpunkt hatte sich der ideologische Dogmatismus der führenden Partei, der SED, über alle Bereiche des menschlichen Lebens in der DDR ausgebreitet.“*⁹

Der Entwurf der neuen Verfassung für die DDR wurde am 31. Januar 1968 von der Volkskammer zur Kenntnis genommen und den Bürgern zur Aussprache und Diskussion vorgelegt. Dies nahm die Berliner Ordinarienkonferenz zum Anlass, ihre Einwände gegen den Entwurf in zwei Eingaben vorzubringen. Insbesondere der Wegfall der Artikel 41 bis 49 der bisherigen Verfassung von 1949, die den verfassungsmäßigen Schutz

⁶ Stiftung Archive der Parteien und Massenorganisationen der DDR im Bundesarchiv, Zentrales Parteiarchiv [SAPMO-BA, ZPA], J IV 2/2/583 v. 4. März 1958; zit. n. Raabe 1995 [Anm. 1], 169.

⁷ SAPMO-BA, ZPA, J IV 2/2/587, Politbürobeschluss v. 1.4.1958 (Tagesordnungspunkt 6); zit. n. Raabe 1995 [Anm. 1], 169.

⁸ Zit. n. Kersten, Heinz, Die Schulkonferenz der SED, in: SBZ-Archiv 9 (1958) 146-149, hier 148.

⁹ Reck, Hanno, Soziale Erfahrungen von Christen in der DDR-Schule, in: Lott, Jürgen (Hg.), Religion – warum und wozu in der Schule?, Weinheim 1992, 162-168, hier 164.

der Kirchen und ihrer Rechte sicherstellten, gaben dabei Anlass zur Sorge. Der für die Gewährleistung des Religionsunterrichts in der Schule wichtige Artikel 44 wurde bei der Aufzählung der betroffenen Bereiche in der ersten Eingabe vom 5. Februar 1968 nochmals ausdrücklich erwähnt.¹⁰ Bei der zweiten Eingabe am 26. Februar 1968 argumentierte der Berliner Bischof Alfred Kardinal Bengsch mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte:

„In der Diskussion um den Entwurf der neuen Verfassung wurde öfter darauf hingewiesen, daß die Kirche keine verfassungsmäßige Garantie alter Privilegien mehr erwarten könne. Aber in den Artikeln 40-49 der Verfassung von 1949 sind die Grundanliegen des Artikels 18 der ‘Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte’ der Vereinten Nationen verwirklicht, und ihre durch die historischen Gegebenheiten bedingte Ausprägung ist gemäß Abschnitt III A 10 des Potsdamer Abkommens zu respektieren.“¹¹

Im Anschluss daran macht Bengsch einige Vorschläge für eine Überarbeitung der Artikel 18, 19 und 38 des Verfassungsentwurfes, um die Rechte der Kirchen sicherzustellen. Von der Forderung nach einem Religionsunterricht in den Räumen der Schule – und damit im Sinne einer Teilhabe an einem in der Öffentlichkeit stattfindenden Diskurs über Weltanschauungsfragen – ist hierbei nicht mehr die Rede. Lediglich das Recht auf religiöse Unterweisung im allgemeinen wird gefordert. Die katholische Kirche hat hierbei also von sich aus auf den zumindest juristisch verankerten Anspruch verzichtet, Religionsunterricht in den Räumen der Schule zu fordern.

Deutlich wird insbesondere bei dieser zweiten Eingabe die mit Bengsch begonnene neue Phase der Staat-Kirche-Beziehungen in der DDR. Im Gegensatz zur Zeit Bischof Kardinal Julius Döpfners hatte die Kirche im Bereich der Bildung und Schule (und dabei auch im Bereich des Religionsunterrichts) den Rückweg in den Innenbereich angetreten. Aufgrund der Diasporasituation der Katholiken in der DDR und aufgrund der Tatsache, dass das Bistum Berlin sich auch auf West-Berlin erstreckte, schien Bengsch einen vorsichtigeren Kurs dem Staat DDR gegenüber fahren zu wollen, der allerdings zu einer Art ‘Einigelung’ im katholischen Milieu führte.

Die Verfassung von 1968, die 1974 nochmals geändert wurde, beinhaltete nach den kirchlichen Vorstößen dann immerhin formell in Artikel 20 Abs. 1 die Festschreibung der Glaubens- und Gewissensfreiheit sowie in Artikel 39 die Fixierung der Glaubens- und Kultfreiheit. Allerdings schrieb sie auch das „einheitliche sozialistische Bildungssystem“ (Art. 25, Abs. 1) fest. Der Religionsunterricht war damit – zumindest aus der Sicht des Staates und der SED – aus der Öffentlichkeit verschwunden und in den Bereich der privaten Kulturausübung verbannt.

Für die staatliche Seite war durch die gelungene Verdrängung des Religionsunterrichts aus den Räumen der Schule in die der Gemeinde dieser Unterricht nunmehr relativ un-

¹⁰ Vgl. Zum Entwurf einer neuen Verfassung der DDR (Der Vorsitzende der Berliner Ordinarienkonferenz, Kardinal Bengsch, im Namen der Bischöfe und Bischöflichen Kommissare in der DDR an den Vorsitzenden des Staatsrates, Ulbricht, 1. Eingabe), abgedruckt in: Lange, Gerhard u.a. (Hg.), *Katholische Kirche – sozialistischer Staat. Dokumente und öffentliche Äußerungen 1945-1990*, Leipzig 1992, 227-230.

¹¹ Zum Entwurf der neuen Verfassung (Der Vorsitzende der Berliner Ordinarienkonferenz, Kardinal Bengsch, im Namen der Bischöfe und Bischöflichen Kommissare in der DDR an den Vorsitzenden des Staatsrates, Ulbricht, 2. Eingabe, 26.2.1968), zit. n.: Lange u.a. 1992 [Anm. 10], 231-234; hier 231f.

interessant geworden. Für die Kirche ergaben sich aus dieser Verdrängung aus der gesellschaftlichen Öffentlichkeit der DDR aber durchaus Chancen für die innere Ausgestaltung des Religionsunterrichts, da die Kräfte in diesem Bereich ja nicht mehr in der Auseinandersetzung mit der Volksbildung aufgerieben wurden. Innerkirchlich fällt in diese Zeit der Anstoß des Zweiten Vatikanischen Konzils, der auch in der DDR ein neues Bedenken der Situation und der Beziehung von Kirche und Welt auslöste.

Im Gefolge der programmatischen Hinwendung zur 'Welt', die die römisch-katholische Kirche auf dem zweiten Vatikanischen Konzil vollzog, kam es wie in der Bundesrepublik Deutschland auch in der DDR zu einer Synode, die die Ergebnisse des Konzils auf Landesebene anwenden sollte. Die Pastorsynode in Dresden (1973-1975) sah ihren Auftrag in gewissem Unterschied zur Würzburger Synode der Bistümer in der Bundesrepublik jedoch verstärkt darin, sich auf das Leben im kirchlichen Binnenraum zu konzentrieren und dies gemäß den römischen Vorgaben umzugestalten. Deutlich wird diese Grundausrichtung auch bei der Behandlung des Religionsunterrichts. Er erhält auf der Dresdner Synode keinen eigenen Stellenwert und wird lediglich als 'katechetische Unterweisung' bezeichnet, obwohl die katholische Kirche ja auf die Bezeichnung Religionsunterricht für ihr unterrichtliches Handeln in den Gemeinden nie verzichtet hat. Die Behandlung der Aufgaben dieser Katechese findet sich als Unterpunkt des Beschlusses 'Aspekte des Verkündigungsdienstes der Gemeinde' im Rahmen der Kinderpastoral und beschränkt sich auf wenige Aussagen, die der Zielvorgabe verpflichtet sind, dass „die Kinder den Glauben wirklich leben lernen“¹². Im Zentrum dieses Anliegens steht die Festigung des Glaubens bei den zu Unterweisenden.

Eine bereits im Januar 1972 erstellte Analyse der pastoralen Situation der katholischen Kirche in der DDR betrachtet in ihrer Beschreibung der auf die Pastoral einwirkenden Faktoren u. a. auch ausdrücklich die Auswirkungen der weltanschaulichen Situation und Folgen für die religiöse Unterweisung und den damit verbundenen Standort der Kirche in der Öffentlichkeit:

*„Grundlage des gesamten öffentlichen Lebens ist der Marxismus-Leninismus. Die Kirche wird als Kultkirche toleriert. Diese Situation führt in einigen Punkten zur Konfrontation; v. a. aber leben die Gläubigen in einer permanenten geistigen Auseinandersetzung, v. a. in Schule, Studium und Beruf. [...] Je geringer die Präsenz der Kirche im öffentlichen Leben wurde (z.B. Aufhören des Religionsunterrichts in den Schulen in den 50er Jahren), umso stärker verlagerte sich die Seelsorge auf die Pfarrgemeinden.“*¹³

Die Stimmungslage innerhalb der katholischen Bevölkerung der DDR bis in die 1970er Jahre hinein beschrieb Franz Georg Friemel 1993 in der Rückschau so:

„Wir haben in diesem System keine Chance, wenn wir nicht zusammenhalten. Wir müssen mit einer Stimme sprechen und zwar mit der Stimme der Bischöfe bzw. mit der des Vorsitzenden der Berliner Bischofskonferenz. Wir sitzen alle in einem leichten Boot auf gefährlicher See, da kann man sich den Luxus von inneren Auseinandersetzungen nicht leisten[...] Beim 77. Deutschen Katholikentag predigte Bischof Spülbeck und dachte sich ein Gespräch zwischen Kirche und Staat aus. Die entscheidende Passage lautete so: Herr Minister, Sie sind Marxist, ich bin Katholik, somit haben wir

¹² Konzil und Diaspora. Die Beschlüsse der Pastorsynode der katholischen Kirche in der DDR. Hrsg. im Auftrag der Berliner Bischofskonferenz, Leipzig 1977, 84.

¹³ DAB Ia/14-Asjg: 1.7. Kirche in der DDR, Zur pastoralen Situation der kath. Kirche in der DDR (Januar 1972), 1f.

*in unseren ideologischen Beziehungen nichts gemeinsam. Es gibt keine Brücke zwischen Ihnen und uns. Wir leben in einem Haus, dessen Grundfesten wir nicht gebaut haben, dessen tragende Fundamente wir sogar für falsch halten. Wir leisten gern unseren Beitrag dazu, dass wir in diesem Haus würdig wohnen können. Doch bleibt dieses Haus für uns ein fremdes Haus. Wir leben nicht nur kirchlich in der Diaspora, sondern auch staatlich.*¹⁴

Ebenfalls in der Rückschau auf die Lebens- und Bildungssituation für bekennende Christen in der DDR schrieb Hanno Reck 1992:

*„Hauptursache im Konflikt zwischen Staat und Kirche war die zutiefst intolerante Politik des SED-Regimes, die alle sich zu einer anderen Weltanschauung und Lebensweise bekennenden Menschen mehr oder weniger als ihre Gegner ansah. Es galt die Devise: ‘Wer nicht für uns ist, ist gegen uns.’ Aus dieser Grundeinstellung heraus wurde nicht nur die strikte Trennung von Staat und Kirche festgeschrieben, sondern die Kirche und ihre Glieder wurden als eine Gruppierung verstanden, die ein Hemmschuh bei der Entwicklung des Sozialismus waren. Christen galten quasi als ‘nicht vollwertige Bürger’. Die evangelische Kirche war von Anfang an die wichtigste institutionelle und materielle Stütze von Reformbewegungen in der DDR[...] Dieses Moment wurde verheimlicht, ja totgeschwiegen. Der so eingeschlagene Weg schloss den Dialog gänzlich aus und bedeutete de facto eine Diskriminierung von Christen in allen Lebensbereichen. Seinen traurigsten Ausdruck fanden diese ‘Maßnahmen’ in der Benachteiligung von christlichen Kindern[...] Diesem Problem wirkte die Kirche durch die Errichtung und Förderung von eigenen kirchlichen Bildungsstätten entgegen, die aber in der Regel nur eine Weiterqualifikation im kirchlichen Sektor ermöglichten.“*¹⁵

Im Gegensatz zur Würzburger Synode wird vor dem Hintergrund der so beschriebenen Situation in der DDR auf der Dresdner Synode über eine mögliche oder auch nötige Veränderung der inhaltlichen Gestaltung und theoretischen Verankerung und Begründung des Religionsunterrichtes nur wenig nachgedacht, da er vorzugsweise als Bestandteil des in der Gemeinde verankerten Verkündigungsdienstes begriffen wird. In der Konsequenz einer solchen Betrachtungsweise wäre der Religionsunterricht vollständig in der Katechese aufgegangen und zu einem Teilbereich der katechetischen Bemühungen der Kirche geworden. Die Unterscheidung zwischen Religionsunterricht und Katechese, auf der die Würzburger Synode deutlich beharrt, wäre dann nicht mehr gegeben. Die Chance, auf diese Weise eine für die Öffentlichkeit bestimmte deutliche pädagogische Alternative zum monistischen staatlichen Erziehungsmonopol mit seiner Ausrichtung auf das sogenannte sozialistische Menschenbild zu formulieren, lag nicht im Bereich des Möglichen. Zu sehr war die katholische Kirche von der doppelten Diasporasituation eingenommen und beschränkte sich darauf, das Vorhandene im Bereich der religiösen Kinderunterweisung im Rahmen der Verkündigung zu bewahren. Deutlich wird dabei das Bemühen, den Bezug der Kinder zur Gemeinde zu verstärken und mittels der Katechese bzw. des Religionsunterrichtes gemeinschaftsstiftend und -fördernd zu wirken. Trotz dieses deutlichen Gemeindebezugs wird das in den Religionsunterricht ‘hereinragende’ Umfeld der Kinder beachtet, so dass zumindest dabei eine Weitung des Blicks ‘nach außen’ geschieht:

„Die Kenntnisse, die die Kinder aus ihrer Umwelt haben, müssen berücksichtigt werden. Sie sind dort zu korrigieren und zu ergänzen, wo die Kinder einseitig über Glauben und Kirche informiert

¹⁴ Friemel, Franz Georg, Katholische Kirche. Überlebensstrategien, in: zur debatte. Themen der Katholischen Akademie in Bayern 23 (4/1993)13.

¹⁵ Reck 1992 [Anm. 9], 164f.

sind. Jeder katechetische Mitarbeiter muss sich deshalb dafür interessieren, was in den Köpfen der Kinder vorgeht.¹⁶

Das einseitige Gespräch, das die Religionspädagogik und -didaktik als gleichsam 'monologischen Dialog' mit der Volksbildung und dem Schulwesen in der DDR seit den 1970er Jahren anfanghaft und verstärkt seit den 1980er Jahren führte, hat hier seine durch das Zweite Vaticanum grundgelegten Wurzeln, wenn auch die Beschlüsse der Dresdner Synode deutlich binnenkirchlich pastoral ausgerichtet waren und den Dialog mit der 'Welt' DDR nicht zum zentralen Anliegen machten. Mit dem Begriff 'monologischer Dialog' soll hier der während des Bestehens der DDR von der Kirche niemals unterlassene Versuch bezeichnet werden, sich in Fragen der schulischen Bildung und Erziehung mit dem Staat in einen Diskurs zu begeben – und, da staatlicherseits keine Reaktion erfolgte, zumindest einseitig ein Gespräch aufzunehmen, von dem man vermuten konnte, dass es beobachtend vernommen, jedoch offiziell von der Volksbildung nicht zur Kenntnis genommen wird. Trotz dieser Dialogverweigerung hat die Kirche sich nie selbst von der Wahrnehmung ihrer Verantwortung für das in der Erziehung vermittelte Menschenbild dispensiert. Dies zeigen deutlich auch die – ganz im Sinne von „Gaudium et spes“ durchgeführten – Analysen und Bewertungen der allgemeingesellschaftlichen Situation sowie der einheitlichen staatlichen Erziehung vom Kindergarten an. Diese intensive Auseinandersetzung mit staatlichen Bildungszielen und dem darin sich äußernden Menschenbild zeigt, dass sich die Kirche um einen Dialog mit dem Staat bemühte und gleichzeitig ihren Stand in der konkreten Wirklichkeit vor Ort sah – einer Wirklichkeit, die es auch von kirchlicher Seite aus zu gestalten galt. Auch wenn der Spielraum für diese Gestaltung aufgrund der staatlichen Restriktionen relativ beschränkt war, konnte dennoch im eigenen Rahmen von Unterricht (nämlich im Religionsunterricht) ein Gegenmodell von Unterricht und Bildung überhaupt in die Gesellschaft der DDR hineingelebt werden, das einem ganz anderen Menschenbild und einem ganz anderen Unterrichtsstil verpflichtet war, als sie in der staatlichen Einheitsschule zum Tragen kamen.

2. Die Ausgestaltung des katholischen Religionsunterrichts in den Räumen der Kirche seit den 1970er Jahren

Die Umsetzung des Religionsunterrichts in den Gemeinden beschränkte sich nicht auf den engen Rahmen, in den er aufgrund der Synodenbeschlüsse hätte verwiesen werden müssen. Vielmehr verwirklichte der katholische Religionsunterricht in den Pfarrgemeinden auf dem Gebiet der DDR sehr wohl auch das Anliegen, weiterhin Unterricht und nicht nur Katechese zu sein, sowie das prinzipielle Ausgerichtetsein auf einen dem Konvergenzmodell verpflichteten Religionsunterricht hin, wie ihn die Würzburger Synode für die Bundesrepublik beschrieben und gefordert hat. Die deutlichen Bezüge zu religionspädagogischen Modellen und Materialien aus der Bundesrepublik Deutschland verdeutlichen dies. Allerdings geschah dies alles natürlich vor dem Hintergrund der konkreten pastoralen Situation in der DDR und somit dann doch im Sinne des Zweiten

¹⁶ Erläuterungen der Fachkommission, in: Konzil und Diaspora 1997 [Anm. 12], 86.

Vaticanums in dialogischer Auseinandersetzung mit dem konkreten Ort der Kirche in der Welt eines sozialistischen Staates.

Für die Kirche war damit ein Punkt erreicht, an dem noch deutlicher eigenes Profil auch im Bereich des nun bis zur Vereinigung Deutschlands von 1990 auf die Bezugsgröße Gemeinde verwiesenen Religionsunterrichts gezeigt werden musste – auch in Abgrenzung zum gesamten staatlichen Unterrichts- und Erziehungsangebot. Allerdings gilt es bei diesem Prozess zu beachten:

„Die gemeindliche Katechese, die sich in der DDR entwickelt hat, ist nicht zu verwechseln mit der ‘Gemeindekatechese’. Die Verantwortung für das katechetische Wirken der Kirche trägt in der DDR der Pfarrer mit den Mitarbeitern im pastoralen Dienst. Katechese wird in der Regel erteilt durch Priester, Seelsorgehelferinnen und Katecheten, also von ausgebildetem Personal. Einige Diözesen haben Kurse für Katecheten eingerichtet, die nebenamtlich an dieser gemeindlichen Katechese beteiligt sind.“¹⁷

Der kirchlich verantwortete Religionsunterricht hat sich demnach nicht selbst aus dem Gesamtprojekt Bildung der heranwachsenden Generationen ‘ausgeklinkt’, sondern versucht die Nische, die ihm die staatliche Bildungs- und Religionspolitik gelassen hat, nämlich den Raum Gemeinde, auszufüllen und dort Religionsunterricht unter quasi-schulischen Bedingungen abzuhalten *und* zugleich den staatlichen Bildungsbetrieb wachsam zu beobachten und in wachsendem Maße in das einseitige Gespräch mit der Volksbildung einzutreten. Dies lässt sich anhand von drei Prozessen verdeutlichen:

- 1) der Religionsunterricht findet zwar in der Verantwortung der Gemeinde, doch unter quasi-schulischen Bedingungen statt;
- 2) der Religionsunterricht rezipiert Modelle und Materialien der religionsdidaktischen Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland;
- 3) das Mitwirken an der Aufgabe der schulischen Erziehung und Bildung – wie es für den Bereich der Bundesrepublik Deutschland der Würzburger Synodenbeschluss zum Religionsunterricht formuliert hat – wird auch in der katholischen Religionspädagogik in der DDR in Form eines ‘monologischen Dialogs’ und Gesprächsangebots umgesetzt.

2.1 Der gemeindliche Religionsunterricht unter quasi-schulischen Bedingungen

Trotz der Verlagerung des Religionsunterrichts in den Bereich der Gemeinderäume blieb seine formale Struktur durch die schulischen Rahmenbedingungen von Lernen konturiert. Die Unterrichtseinheiten hatten weiterhin eine Dauer von 45 bzw. 90 Minuten, der Lernfortgang ist durch einen Lehrplan vorgeordnet, es gibt Zeugnisse bzw. Beurteilungen des Lernfortschritts, der Unterricht wird i.d.R. in wöchentlichem Rhythmus durchgeführt, während der Ferien der staatlichen Schule findet ebenfalls kein Religionsunterricht statt, es gibt Religionsbücher, die auf bestimmte Klassenstufen hin ausgelegt sind, Hausaufgaben sind prinzipieller Bestandteil des Religionsunterrichts.¹⁸ Ebenso wie

¹⁷ Friemel, Franz Georg, Religiöse Unterweisung in der DDR. Eine Auskunft aus katholischer Sicht, in: RpB 26/1990, 83-95, hier 85.

¹⁸ Vgl. die Berücksichtigung der Zuordnung zur schulischen Unterrichtsstruktur und der Hausaufgaben beim Religionsbuch „Miteinander glauben“ und dem dazugehörigen Werkheft, die beide für den Einsatz in der Klassenstufe 2 konzipiert wurden; DAB Pastorale Mitteilungen Seelsorgeamt Berlin 1984-1990, 2/1988, Rubrik Kinder 2: „Am Beginn des Schuljahres 1988/89 erscheint das neue Religionsbuch für das zweite Schuljahr ‘Miteinander glauben’[...] Merkstück und Hausaufgaben sind

die staatlichen Lehrbücher für die schulischen Unterrichtsfächer sind auch die Religionsbücher für die einzelnen Klassenstufen für den gesamten Bereich der DDR die gleichen. Auch in dieser formalen Angleichung an die Vereinheitlichung des staatlichen Bildungswesens kann eine bewusste Anknüpfung an schulische Strukturen im Bereich des Religionsunterrichts in den Gemeinden in der DDR gesehen werden.

Die Strukturierung des Religionsunterrichts nach schulischen Strukturprinzipien spiegelt sich auch in der Ausbildung der Unterrichtenden wieder, da die Missio-Kurse für Laienkatecheten, die diesen Religionsunterricht neben den Pfarrern und Seelsorgehelferinnen durchführten, auch deutlich auf unterschiedliche Jahrgangsstufen ausgerichtet waren. Die Einladungen zur Teilnahme an derartigen Missio-Kursen zeigen dies:

*„Die Abteilungen Pastoral und Caritas planen gemeinsam einen Kursus mit dem Ziel, geeigneten Helfern die Lehrbefähigung für die religiöse Unterweisung in der Frohen Herrgottstunde [Vorschulbereich] sowie im Religionsunterricht der Unterstufe oder der Mittelstufe zu vermitteln.“*¹⁹

Im Ausschreibungstext wird als Ausbildungsziel der Erwerb der Befähigung zum Beruf des Katecheten angegeben. Diese Bezeichnung selbst spricht jedoch nicht dagegen, dass hierbei Männer und Frauen für einen Religionsunterricht ausgebildet werden sollten, der sich quasi schulischen Bedingungen verpflichtet wusste, da die Berufsbezeichnung 'Katechet' ja auch für die überwiegende Zahl derjenigen gilt, die das Fach Katholische Religionslehre im Land Berlin unterrichten – in einer Situation also, in der Religion zwar ein Fach an der Schule, aber kein Fach *der* Schule ist. Die Strukturierung der Katechetenausbildung anhand der zu unterrichtenden Jahrgangsstufen ist demnach deutlich von der gedanklichen Anbindung des Religionsunterrichts an den schulischen Rahmen geprägt. Dies ist trotz des Unterrichtsortes Gemeinde bis zum Ende der DDR nie aufgegeben worden.

Deutlich wird dieses Festhalten am Modell eines sich an den Bedingungen der Schule ausrichtenden kirchlichen Unterrichtsangebots bereits während der 1950er und frühen 1960er Jahre, als er vom Staat und der ihn beherrschenden Partei (SED) aus den Räumen der Schule verdrängt wurde. Ein an „die Seelsorgestellten im Demokratischen Sektor und in den Randgebieten“ Berlins versandtes Schreiben vom 27. Juli 1960 spricht die damals drängenden Probleme an:

*„Die wachsenden Schwierigkeiten bei der Durchführung der religiösen Unterweisung machen den Einsatz von katechetischen Hilfskräften immer dringender notwendig. Darum bitten wir Ew. Hochwürden herzlich, Ausschau und Umfrage in Ihrem Seelsorgebereich nach geeigneten und befähigten Laien, bzw. Aussangehörigen zu halten, und Meldungen [...] bis zum 30. September 1960 vorzunehmen.“*²⁰

Die zur Lösung dieses Personalproblems geplante Ausbildung gliederte sich wieder nach den Klassen- bzw. Jahrgangsstufen der Schule:

*„1. Kurs zum Erwerb der Lehrbefähigung für Kinder der 1. - 4. Klasse (Kleiner Missio-Kurs). [...] 2. Kurs zum Erwerb der Lehrbefähigung für Kinder der 1. - 9. Klasse (Großer Missio-Kurs).“*²¹

hervorgehoben [...] Zum Religionsbuch gehört ein Werkheft. Es kann sowohl im Unterricht wie für die Hausaufgaben verwendet werden.“

¹⁹ DAB Pastorale Mitteilungen. Mitteilungen und Hinweise. Dresden 1980-1987, Nr. 3/13.6.1983.

²⁰ DAB Ia/14-ASig: Religionspädagogik II-51 (Missio-Kurse, Fernstudium, bis 1971).

²¹ Ebd.

Franz Georg Friemel beschreibt 1990 im Rückblick die Verlagerung des Religionsunterrichts aus der Schule in die Gemeinde jedoch als Prozess einer inhaltlichen Veränderung des Religionsunterrichts im Sinne von Katechese:

„Der Religionsunterricht wandert nun von der Schule in die Gemeinde und wird Katechese. Damit ändert sich auch ihr Charakter. Die Katecheten erkannten nämlich bald, dass die Methoden einer streng unterrichtlichen Unterweisung nach Art der Schule – die in der DDR ja eine Art Drillschule war – dem Thema nicht angemessen waren. Die Katechese in der Pfarrei wird also entschult. Es kommen Spielelemente hinein. Das Gespräch, bei dem jeder seine Meinung sagen kann, ist ein wichtiges Element, denn diese freie Rede ist in der Schule, je sozialistischer sie wird, desto weniger möglich. Die Sitzordnung, die Raumausstattung verzichten auf an der Schule orientierte Gestaltung. Die Katechese wird eng mit dem Gemeindeleben, mit der Liturgie und mit dem Kirchenjahr verbunden. Sie spielt sich in einem rein kirchlichen Milieu ab, entwickelte sich zu einer christlichen Subkultur im Freizeitbereich. Es wurde nicht auf Leistung, aber auf Atmosphäre geachtet. Diese Art von Katechese, die manchmal im Arbeitszimmer des Pfarrers stattfand, war nicht sehr anspruchsvoll, aber sie war kommunikativ. Es ging in ihr ‘gemütlich’ zu. Die Kinder und Jugendlichen brachten oft ihre nichtkatholischen Freunde oder Freundinnen mit.“²²

Friemel gibt hier für den Religionsunterricht am Ort Gemeinde eine Beschreibung eines modernen schülerorientierten Unterrichts. Das didaktische Modell einer „Drillschule“ kann nicht für schulisches Lernen im Allgemeinen in Anspruch genommen werden. Zumal sich gerade während der 1960er und 1970er Jahre im Westen Deutschlands erhebliche Veränderungen im Bereich des schulischen Lernens vollzogen, die sich von der Vorstellung von Schule als einer Drill- und Disziplinierungsanstalt immer weiter entfernten. Der nach dem Weggang aus der Schule veränderte Religionsunterricht ist damit durchaus als quasi-schulischer Unterricht betrachtbar – allerdings als ein Unterricht, der durchaus modernere und mehr schülerorientierte Unterrichtsmethoden anwandte als die Schule in der damaligen DDR.

Mit seiner Beurteilung der durch die Verlagerung in die Gemeinde verbundenen Charakteränderung des Religionsunterrichts spricht Franz Georg Friemel allerdings eine bis heute noch im Kontext des schulischen Religionsunterricht drängende Frage an: nämlich die nach der Zuordnung von Katechese und Religionsunterricht. Friemel ordnet dabei den Religionsunterricht in den Rahmen der Katechese ein, ordnet ihn ihr gewissermaßen unter. Aus dem Religionsunterricht wird folglich bei einer solchen Betrachtung nicht durch seine Verlagerung in die Gemeinde Katechese, sondern durch seine Einordnung in das Netz des gesamten katechetischen Tuns der Kirche. In einem zu dieser Frage gehaltenen Vortrag bezog sich Friemel 1971 auf die von Adolf Exeler gegebene Beschreibung von Katechese:

„Sie ist ‘jene grundlegende Unterweisung, die die Kirche den Gläubigen über die Wirklichkeit unseres Heiles erteilt. Sie hat die Aufgabe, die Gläubigen zu Jüngern Christi heranzubilden und sie so mit dem Leben der Kirche vertraut zu machen, dass sie entsprechend ihren Voraussetzungen sich als aktive Mitträger des kirchlichen Lebens erweisen können.“²³

²² Friemel 1990 [Anm. 17], 84f.

²³ Friemel, Franz Georg, Was ist Katechese (Gekürzte Wiedergabe eines Vortrages v. 24.4.1971; zuerst erschienen unter dem Titel ‘Czym jest Katechesa?’, in: *Katecheta* 16 (2/1972) 49-57), in: Beiheft zu: *Theologisches Bulletin* 5 (3-4/1973) 63-71, hier 63.

Franz Georg Friemel ordnet nun auf dieser Basis den Religionsunterricht in die „institutionellen Formen von Katechese“ wie „Erwachsenenkatechumenat, ‘Christenlehre’, Bibelkreis, Bildungskreise, Elternabende, Ehevorbereitungstage und ähnliches“ ein.²⁴ Bei der anschließenden Frage, was denn die spezifischen Inhaltsbereiche seien, auf die sich jedes katechetische Bemühen stützen muss, zieht er interessanterweise einen Vergleich mit den Bereichen anderer Schulfächer wie Mathematik, Literaturunterricht und Physik. Dies kann doch nur bedeuten, dass auch Unterweisung in kirchlicher Verantwortung zumindest prinzipiell als mit den Bildungsbemühungen in anderen Bereichen in Zusammenhang stehend gesehen wird. Bei der Aufzählung der spezifischen Bereiche, die die Katechese zur Bildung in ihrer Verantwortung beizusteuern hat, fällt deutlich auf, dass hier Inhaltsbereiche aufgeführt werden, die sich so auch in einem nicht der Katechese im strengen Sinne untergeordneten Religionsunterricht finden müssen: Heilige Schrift, Katechismus (Glaubensbekenntnis), Kirchengeschichte, Liturgische Katechese, existentielle Katechese, ‘politische’ Katechese, Katechese über Heilige, Katechese über andere Religionen.²⁵

Die Aufzählung dieser Inhaltsbereiche zwingt demnach nicht unbedingt zu der Schlussfolgerung, dass sich mit der Verlagerung des Religionsunterrichts in die Gemeinden eine innere Veränderung dieses Faches vollzogen habe, denn die hier aufgezählten Inhaltsbereiche sind nicht spezifisch für Katechese, sondern für den gesamten Beitrag, den die Kirche im Rahmen der Bildung und Erziehung – auch im Religionsunterricht an der Schule – beizusteuern hat. Katechese und Religionsunterricht beschäftigen sich demnach mit den gleichen Inhaltsbereichen; sie tun dies jedoch unter verschiedener Ausrichtung aufgrund ihrer Stellung im Gesamtkontext Bildung: Der Religionsunterricht wird in weit größerem Umfang als die Katechese darauf verzichten, sich als direkte Einübung und Hinführung zum Glaubensvollzug zu begreifen, während die Katechese gerade das Einüben und Einführen in den Mitvollzug der Liturgie und in die Praxis christlicher Lebensgestaltung zum Ziel hat. Im Gegensatz zur Katechese behielt auch der Religionsunterricht in den Gemeinden der DDR eine spezifische innere Ausrichtung auf die Schule, was sich u.a. auch darin zeigte, dass an ihm nicht nur getaufte Gemeindemitglieder, sondern immer wieder auch ‘mitgebrachte’ Freunde und Freundinnen der Gemeindeglieder teilnahmen, die von sich aus kein Interesse an einer Eingliederung in die Gemeinde und an einer Einübung in den Vollzug des Glaubens hatten, sehr wohl aber das Bildungsangebot Religionsunterricht für sich persönlich nutzen wollten. Der Religionsunterricht erhielt für diese Teilnehmer eine diakonische Bedeutung. Die Nähe zum schulischen Lernen zeigte sich im Religionsunterricht in der DDR jedoch auch an seinen Rahmenbedingungen, die auch nach seiner Verlagerung in die Gemeinde noch die oben erwähnten schulischen Grundstrukturen beibehielten.

Unter diesem Blickwinkel erhält der Religionsunterricht gewissermaßen den Charakter eines Gegenmodells zum Unterricht aller Fächer in der staatlichen Schule, der in zunehmendem Maße einer ideologischen Verengung im Sinne eines atheistischen und marxistisch-leninistischen Menschenbildes unterlag. Dies war ja bereits während der

²⁴ Ebd., 67.

²⁵ Vgl. ebd., 68f.

späten 1940er und frühen 1950er Jahre von den Bischöfen in Hirtenworten und Eingaben an staatliche Stellen beklagt worden. Mit der endgültigen Verdrängung des Religionsunterrichts aus der Schule war auch die Ideologisierung des gesamten Schulunterrichts und die Verengung der schulischen Ausbildung auf das 'sozialistische Menschenbild' einhergegangen.

2.2 *Die Rezeption von Modellen und Materialien der Religionspädagogik und -didaktik aus der Bundesrepublik Deutschland*

Der Prozess der Aufnahme der westdeutschen Religionspädagogik erfolgte zunächst auf einer wissenschaftlichen und vorzugsweise für kirchliche Akademiker (wie Priester und pastorale Mitarbeiter) zugänglichen Ebene über die wenigen katholisch-theologischen Medien, die in der DDR erscheinen konnten. Allen voran ist dabei das 'Theologische Bulletin' zu nennen, das von 1969 bis 1990 erschien. Diese nur für den innerkirchlichen Gebrauch im Auftrag der Berliner Bischofskonferenz herausgegebene Zeitschrift erschien fünfmal jährlich und beinhaltete Auszüge aus Zeitschriften, Büchern und Dokumenten, die insbesondere in der Bundesrepublik Deutschland erschienen waren. Auf diese Weise wurden für einen kleinen Leserkreis in der DDR zentrale und wichtige theologische Diskussionen zugänglich. Eine Partizipation an den Hauptströmungen der Religionspädagogik in der Bundesrepublik und im westlichen Ausland war auf diese Weise ebenfalls gewährleistet. Themen wie narrative Theologie und Religionsunterricht, Problem- bzw. Bibelorientierung im Religionsunterricht, Fragen der Gestaltung und Ausrichtung von Religionsbüchern, Korrelations- und Bibeldidaktik, Sprache im Religionsunterricht etc. wurden damit in die religionspädagogische Diskussion der katholischen Kirche in der DDR hineinvermittelt.²⁶

Auf diese Weise wurden von der wissenschaftlichen Religionspädagogik und -didaktik in der DDR die Entwicklungen und Tendenzen nach- und mitvollzogen, die sich im Bereich des schulischen Religionsunterrichts im 'Westen' ergaben. Der im Raum der Gemeinde installierte Religionsunterricht in der DDR hatte auf dieser theoretischen Ebene somit immer Bezug zum schulischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Er ist so nicht zur reinen Katechese geworden, denn die in der DDR rezi-

²⁶ Vgl. u.a. folgende im Theologischen Bulletin abgedruckte Texte (mit Angabe des Jahrgangs und der Heftnummer des Theol. Bulletins):

75/1, 102-106: Otto Betz, Erzählen – eine notwendig gewordene Wiederentdeckung (Übernahme aus KBI 99 (8/1974) 486-492)

75/3, 281-288: Klaus Schilling, Narrative Theologie und Religionsunterricht (geringfügig gekürzte Übernahme aus KBI 100 (5/1975) 257-267)

77/5, 481-484: Günter Lange, Problemorientierung und/oder Bibelorientierung (Übernahme aus KBI 102 (5/1977) 383-388)

78/1, 94-100: Hubertus Halbfas, Das zu Lesende. Skizzen zu einer Didaktik der Legende (Übernahme aus KBI 102 (8/1977) 632-641)

79/4, 378-384: Wolfgang Langer, Das Religionsbuch – Glaubenslehre oder Lebensdeutung? (Übernahme aus KBI 103 (12/1978) 903-912)

82/5, 480-485: Georg Baudler, „Jesus Christus wissen“ (1 Kor 2, 2). Kognitive Lernprozesse und christlicher Glaube in der pluralen Gesellschaft (Übernahme aus KBI 107 (5/1982) 334-343)

83/3, Dok 506: Gottesbild (in heutiger Glaubensvermittlung), aus: Ralph Sauer, Hat Gott Licht ringsherum? Eine kritische Anfrage an die heutige Glaubensvermittlung (Übernahme aus CiG 34 (33/1982) 269f.)

87/3-4, 155-161: Ulrich Ruh, Glauben lernen in Europa. Der Katechetische Kongreß in München (Übernahme aus HK 41 (7/1987) 319-322)

pierten und angewandten Modelle für den Religionsunterricht waren ja ursprünglich für den Raum der Schule entwickelt worden. Gemeindlicher Religionsunterricht fand daher auch in der DDR auf der Basis einer auf die Schule ausgerichteten Religionspädagogik und -didaktik statt. Mittels der Religionspädagogik hatte so die jeweils aktuelle wissenschaftliche Diskussion über Bildungsziele und Lerngestaltung in die DDR Eingang gefunden – wenn auch nur als gelebtes Gegenmodell im Bereich des Religionsunterrichts in den Gemeinden.

Das seit 1957 in Ermangelung einer katholisch-theologischen Zeitschrift jährlich herausgegebene 'Theologische Jahrbuch', das neben eigenen Beiträgen wichtige Aufsätze einzelner theologischer Teilgebiete aus westdeutschen Publikationen nachdruckte, befasste sich im Gegensatz zum 'Theologischen Bulletin' eher selten mit Fragen der wissenschaftlichen Religionspädagogik, obwohl es vor allem für Priester und Theologiestudenten in der DDR gedacht war. Dennoch finden sich auch hier hin und wieder Übernahmen aus dem Bereich der Religionspädagogik in der Bundesrepublik Deutschland.²⁷

Die im Rahmen des Theologischen Bulletins veröffentlichten Artikel, die die Diskussion im Bereich des Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland und auch Österreich widerspiegeln, machen deutlich, dass auch im Bereich der Religionspädagogik in der DDR mit kurzer zeitlicher Verzögerung die Ergebnisse und Modelle der Diskussionen und Entwürfe für den schulischen Religionsunterricht im 'Westen' im Rahmen des gemeindlichen Religionsunterrichts im 'Osten' rezipiert worden sind. Dies zeigt sich auch in solchen formalen Äußerlichkeiten wie der Benennung der im Gefolge der Dresdner Synode seit den 1970er Jahren erarbeiteten neuen Pläne für den Religionsunterricht der Klassen 4 bis 10 als Zielfelderpläne. Der begriffliche Anklang an den vom Deutschen Katecheten-Verein für die Bundesrepublik erarbeiteten Zielfelderplan für die Sekundarstufe I dürfte nicht zufällig sein. Einzig die Fragestellungen und Vorstellungen der Curriculumtheorie scheinen keinen direkten Einfluss auf die Gestaltung des katholischen Religionsunterrichts in der DDR gehabt zu haben.

Auch auf der 'unteren' Ebene wurde der Kontakt zwischen den Religionspädagogen in Ost und West aufrechterhalten. So wurde beispielsweise am 10. September 1988 in Ost-Berlin ein Katechetentag veranstaltet, der ausdrücklich als „Tag der Begegnung mit den Katecheten aus dem Westteil des Bistums“ konzipiert war.²⁸ Auch bei derartigen Veranstaltungen kam es zu einem fachlichen Austausch über Bedingungen und Modelle des Religionsunterrichts an den Lernorten Schule und Gemeinde in den beiden Teilen Deutschlands.

2.3 *Der 'monologische Dialog' der Religionspädagogik mit dem staatlichen Erziehungswesen*

Ein wichtiges Indiz für die Teilhabe der katholischen Religionspädagogik an den schulischen Entwicklungen und an der durch die Schule in der DDR verantworteten Erzie-

²⁷ Vgl. Theologisches Jahrbuch 1960, 415-427 (Josef Goldbrunner, Zur Methodik des modernen Religionsunterrichts, aus: Der Mensch unter Gottes Anruf und Ordnung. Festschrift für Theodor Müncker, Düsseldorf 1958); Theologisches Jahrbuch 1964, 458-503 (Hans Lubczyk, Die katechetische Verwertung der Überlieferungen von der Bundeslade, aus: Bibel und Leben 2 (1961) 206-223).

²⁸ DAB Pastorale Mitteilungen. Seelsorgeamt Berlin 1984-1990: 2/1988, Katechetik 2.

hung ist auch die Durchführung und Veröffentlichung (im kirchlichen Rahmen) von Analysen der staatlichen Lehrpläne, Lehrbücher und Erziehungsvorgaben.

Eine von Helga Mondschein 1985 erstellte und in den 'Pastoralen Mitteilungen' zumindest in der innerkirchlichen Öffentlichkeit verbreitete „Übersicht über Ziele, Inhalte und Tendenzen im Staatsbürgerkundeunterricht Klasse 7 - 10“²⁹ zeigt sehr deutlich das Interesse der katholischen Religionspädagogik, sich weiterhin in die Schul- und Bildungsdiskussion in der DDR einzubringen. Analysiert wurden dabei die ab dem Schuljahr 1983/84 (Klassen 7 und 9) bzw. 1984/85 (Klassen 8 und 10) eingeführten überarbeiteten Lehrpläne, die neuen Lehrbücher und die Unterrichtshilfen für die Hand des Lehrers. Dies kann als ein Beleg für den 'monologischen Dialog' der Kirche mit der Volksbildung der DDR gelten, der aus dem Bewusstsein heraus geführt worden ist, dass eben auch der Religionsunterricht in den Gemeinden prinzipiell als Teil des Gesamtbildungsgeschehens in schulischen Formen gesehen wurde. Deziert wies deshalb Helga Mondschein darauf hin, dass die Religionslehrer und -lehrerinnen darum wissen müssen, was in Fächern wie Staatsbürgerkunde an den Schulen unterrichtet wird. Auf diese Weise war für den Bereich des Religionsunterrichts eine grundsätzliche Offenheit, wenn nicht für eine Zusammenarbeit, so doch für eine Integration und Wahrnehmung des staatlichen Bildungszieles im Religionsunterricht gegeben. Der Religionsunterricht schottete sich also nie als innergemeindlicher, kulteinführender Unterricht von den schulischen und gesellschaftlichen Diskussionen ab. Die Notwendigkeit des Wahrnehmens der Inhalte anderer Fächer (z.B. Staatsbürgerkunde und Geschichte) im Religionsunterricht anhand der Analyse von Texten aus Geschichtslehrbüchern wird so begründet:

*„In diesen Büchern wird die veränderte Tendenz deutlich. War in den 60er Jahren Thomas Müntzer, nicht aber Martin Luther der Held, so ist jetzt Martin Luther im Kampf gegen die reaktionäre katholische Kirche die Idealfigur. Unseren katholischen Schülern wird es zunehmend erschwert werden, positiv zur katholischen Kirche zu stehen. Jeder Religionslehrer sollte dies wissen.“*³⁰

Diese von Helga Mondschein vorgenommene Analyse war kein singuläres Ereignis im Prozess des 'monologischen Dialogs' mit dem staatlichen Bildungswesen in der DDR. So finden sich wenige Jahre später „Einige Bemerkungen zur Darstellung von Religion und Glaube im Staatsbürgerkunde-Lehrbuch 'Einführung in die marxistisch-leninistische Philosophie' ([...] Berlin 1984)“ in den 'Pastoralen Mitteilungen' des Seelsorgeamtes Berlin des Jahres 1988 in einer gekürzten Fassung veröffentlicht. Die ungekürzte Fassung konnte beim Bischöflichen Ordinariat angefordert werden. Letztere Analyse bezeugt deutlich das Anliegen der Kirche, sich an der Diskussion über Welt und Wirklichkeit an der Schule aus dem Blickwinkel des christlich-katholischen Bekenntnisses zu beteiligen, was insbesondere die am Ende des Papiers formulierten Anliegen deutlich machen:

„1. Die teilweise Gleichsetzung von Religion und Idealismus ist ungenau und entspringt dem Wunsch nach einer griffigen Hell-Dunkel-Zeichnung der eigenen Position und der Haltungen, die dieser nicht entsprechen oder entgegenstehen. Hier sollte klarer differenziert werden. 2. Dazu gehört auch, sich zu verdeutlichen, dass es nicht die Religion gibt (ebensowenig wie die Philosophie),

²⁹ DAB Pastorale Mitteilungen. Seelsorgeamt Berlin 1984-1990: 3/1985, Katechetik 4.

³⁰ DAB Pastorale Mitteilungen. Seelsorgeamt Berlin 1984-1990: 3/1985, Katechetik 4.

sondern verschiedene Religionen, die durchaus voneinander abweichende Glaubenshaltungen aufweisen. 3. Religiöse Praxis gehört nicht der Vergangenheit an[...] 4. Anknüpfend daran wäre das gewichtigste Anliegen, den gegenwärtigen Stand theologischer Aussagen und religiösen Selbstverständnisses zu beachten und nicht alte und z.T. längst überholte Äußerungen heranzuziehen, sofern den Verfassern tatsächlich daran gelegen ist, 'die Welt zu sehen, wie sie wirklich ist'. 5. Das bedeutet zudem, den religiösen Bürgern in entsprechender Weise gerecht zu werden, ohne sie durch derartige Ausführungen der Lächerlichkeit preiszugeben oder sie in Verdacht zu bringen, sie seien Wissenschaftsfeinde. Die genannten Punkte gehören wohl zu den notwendigen Voraussetzungen für eine offene und faire Auseinandersetzung mit den verschiedenen Formen der Wahrnehmung von Wirklichkeit und deren Artikulation.³¹

Deutlicher kann wohl das Einklagen pluraler Sichtweisen in den wertvermittelnden Unterricht in der Schule kaum formuliert werden.

Die Wahrnehmung und Kommentierung dessen, was in den staatlichen Schulen vermittelt wurde, setzte die Kirche bis in den Herbst 1989 fort. Dies zeigt u.a. ein in den 'Pastoralen Mitteilungen' des Seelsorgeamts Berlin veröffentlichter Hinweis auf neu erarbeitete staatliche Geschichtslehrbücher:

„Seit September 1989 gibt es auch für das Fach Geschichte neue Unterrichtsbücher. Der Stoff ist etwas anders verteilt als bisher. So wird bereits in der 5. Klasse gegen Ende des Schuljahres die 'Entstehung des Christentums' behandelt. Weitere Themen, die den christlichen Glauben tangieren, sind besonders in der 6. Klasse im Plan. Erfahrungsgemäß sind die Schüler sehr dankbar, wenn sie im Religionsunterricht über diese Themen sprechen dürfen, bevor sie in der Schule behandelt werden.

Eine umfassende Analyse dieser neuen Bücher konnte noch nicht erarbeitet werden, so dass interessierte Katecheten sich von den Schülern kurzzeitig ein Buch ausleihen müssten, um sich zu informieren.“³²

Die Notwendigkeit, die konfliktreichen Folgen wahrzunehmen, die sich für Kinder und Jugendliche ergaben, die zusätzlich zum Unterricht in der staatlichen Schule auch den Religionsunterricht in den Gemeinden besuchten, hatte die Kirche in der DDR deutlich erkannt. Es prallten hier zwei Weltbilder aufeinander: Einerseits die monistische weltanschauliche Bildung der staatlichen Schule, die ein atheistisches und von der Ideologie des Marxismus-Leninismus geprägtes Weltbild als alleinseligmachend vermittelte, und andererseits das Angebot christlicher Welt- und Menschendeutung im Religionsunterricht – eines Religionsunterrichtes übrigens, der sich bewusst als Unterricht verstand, der nicht lediglich ein dem staatlichen Erziehungsziel konträres Sinnangebot anzubieten hatte, sondern eine ganz andere Art von Unterricht und Gespräch über Sinn- und Wertfragen bot. Der Religionsunterricht, wie er sich anhand der Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien darstellt, war deutlich von einem Ansatz geprägt, der die Freiheit der Person und der persönlichen Entscheidung respektierte und förderte und nicht etwa ein dem Staate konträres, aber dennoch genauso uniformes Sinmonopol vertrat. Der Religionsunterricht in der DDR stellt sich somit nicht lediglich als inhaltliches Gegenüber zum staatlichen Sinn- und Werteunterricht in den Schulen dar, sondern war darüber hinaus

³¹ DAB Pastorale Mitteilungen. Seelsorgeamt Berlin 1984-1990: 2/1988, Erwachsene 4; vgl. DAB Ia/14-ASig: Aktuelle Themen (Wehrkunde, Bausoldaten, Frieden): Einige Bemerkungen zur Darstellung von Religion und Glaube im Staatsbürgerkunde-Lehrbuch „Einführung in die marxistisch-leninistische Philosophie“ (Hg. E. Hahn / A. Kosing / F. Rupprecht, Berlin 1984).

³² DAB Pastorale Mitteilungen. Seelsorgeamt Berlin 1984-1990: 3/1989, Rubrik: Erwachsene 5.

auch pädagogisch ein echtes Gegenmodell zur (wie Franz Georg Friemel es bezeichnet) staatlichen „Drillschule“. Wie ernst in diesem Zusammenhang von kirchlicher Seite die Situation der betroffenen Kinder und Jugendlichen genommen wurde, zeigen die Reflexionen über die Wechselwirkung zwischen staatlich verantwortetem Schulunterricht und den kirchlichen Bemühungen in den Gemeinden für den Religionsunterricht bzw. die Katechese. Dies macht u.a. das Protokoll der Klausurtagung des Seelsorgeamtes Berlin vom 24./25. November 1987 deutlich, das auszugsweise in den 'Pastoralen Mitteilungen' unter der Rubrik 'Katechese' veröffentlicht wurde und damit einer innerkirchlichen Leserschaft zur Verfügung stand (und sicherlich auch von den zuständigen Stellen des SED-Staates zur Kenntnis genommen wurde).³³ Vom Bereich Katechetik im Bischöflichen Ordinariat Berlin wird dabei eine Einschätzung und Bewertung der Situation unter dem Stichwort „Schule und Seelsorge“ gegeben:

„Die sozialistische Schule ist nach wie vor eine Herausforderung für die Pastoral, weil sie in den Kindern Haltungen grundlegt, die teilweise mit christlichen Grundsätzen nicht vereinbar sind. Die 'Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit' beginnt aber möglichst schon im Kindergarten und hört auch im Erwachsenenleben nicht auf. Wir alle sind davon geprägt. 2 Grundzüge dieser Erziehung: (Vgl. 'Bildung und Erziehung im Kindergarten', 'Allgemeinbildung - Lehrplanwerk - Unterricht'!)

(1) Der Staat ist zu lieben. [...]

(2) Der Marxismus ist die einzige Wahrheit.“³⁴

Aus dieser Analyse werden dann Folgerungen gezogen, die einerseits die Gefahren, andererseits aber die Chancen auflisten, die sich für die Pastoral und damit auch für den Religionsunterricht ergeben:

„Welche Gefahren entstehen dadurch?

Die Suche nach der Wahrheit wird vielfach aufgegeben. [...] Eine geistige Enge breitet sich aus.

Mit dem Wegfall der Wahrheitsfrage wird auch die menschliche Freiheit vermindert[...] Daraus entstehen nicht zu unterschätzende Gefahren für die Seelsorge:

- Aus Zeitknappheit werden moralische Forderungen auch innerhalb der Kirche zu rasch gestellt und wirken dann wie die Forderungen der Schule ('Am Sonntag machen wir alle einen Mach-Mit-Einsatz.' / 'Am Sonntag gehen wir in die Kirche.' // 'Ich hoffe, Ihr geht alle zur Jugendweihe.' / 'Von Euch geht niemand zur Jugendweihe.')

- Auf unverstandene Ansprüche der Kirche können die Kinder oder Jugendlichen ebenso reagieren wie auf die Ansprüche des Staates bzw. der Schule.“³⁵

Wie ernst von Seiten der katholischen Kirche in der DDR die Auseinandersetzung mit den staatlichen Vorgaben für die Erziehung der Heranwachsenden genommen wurde, macht auch die wachsame Beobachtung und Bewertung der gesetzlichen Rahmenbedingungen der Kindergartenerziehung deutlich. Ein echter Dialog wurde auch hier von Seiten des Staates DDR verweigert. Diese Dialogverweigerung liegt jedoch völlig in der Konsequenz der Beanspruchung des alleinigen Erziehungsmonopols durch den Staat

³³ DAB Pastorale Mitteilungen. Seelsorgeamt Berlin 1984-1990: 2/1988, Katechetik 3; vgl. DAB Ia/14-ASig: Seelsorgeamt-Ost. Klausurtagungen/Plenartagungen: Protokoll der Klausurtagung des Seelsorgeamtes am 24./25.11.1987 in Alt-Buchhorst, 3f.

³⁴ DAB Ia/14-ASig: Seelsorgeamt-Ost. Klausurtagungen/Plenartagungen: Protokoll der Klausurtagung des Seelsorgeamtes am 24./25.11.1987 in Alt-Buchhorst, 3f.

³⁵ DAB Pastorale Mitteilungen. Seelsorgeamt Berlin 1984-1990: 2/1988, Katechetik 3; vgl. DAB Ia/14-ASig: Seelsorgeamt-Ost. Klausurtagungen/Plenartagungen: Protokoll der Klausurtagung des Seelsorgeamtes am 24./25.11.1987 in Alt-Buchhorst, 3f.

bzw. durch das Ministerium für Volksbildung. Da nach Auffassung der Machthaber in der DDR auch der Kindergarten als Teil der Einheitsschule anzusehen war, verweigerte sich der SED-geführte Staat einerseits dem Dialog mit der Kirche, wie aber die Kirche andererseits selbst in einen 'monologischen Dialog' eintreten musste, da sie ihrem Selbstverständnis gemäß diesen parteilichen und staatlichen Alleinvertretungsanspruch nicht teilen konnte und durfte. Aus dem letztgenannten Grund wurde in den Jahren 1987 und 1988 das neue 'Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten', das 1985 im Verlag Volk und Wissen erschienen war, einer kritischen Prüfung unterzogen, deren Ergebnisse der innerkirchlichen Öffentlichkeit auf dem Wege der 'Pastoralen Mitteilungen' zugänglich gemacht wurden. Deutlich wird dabei, gegen welches staatlich geforderte Weltbild sich der kirchlich verantwortete Religionsunterricht erwehren musste bzw. welche andere Orientierung und Grundausrichtung er aufgrund seines Beharrens auf der christlichen Botschaft von der Liebe Gottes und der Bedeutung des einzelnen Menschen in der Gemeinschaft einnahm. Ein im Kontrast zu dieser – aufgrund der Einheitlichkeit der Erziehung grundsätzlich auch für den Schulbereich gültigen – Ausrichtung der Kindergartenerziehung und Bildungsauffassung stehender Religionsunterricht war ein wichtiger Beitrag zur Aufrechterhaltung der Dialogbereitschaft der Kirche im Bereich der Bildung und Erziehung. Eines Dialoges, der aufgrund der staatlichen Gesprächsverweigerung ebenfalls lediglich monologisch geführt werden konnte. Die Analyse des neuen Kindergartenprogramms spricht unter dem Stichwort „Bild des Kindes“ deutlich von den Defiziten des Programms, das sich insbesondere im zugrundeliegenden Menschenbild ausdrückt:

„Tiefe Beziehung zur sozialistischen Heimat, zu den arbeitenden Menschen, zu dem, was sie schaffen, ist herauszubilden. Es ist der Wunsch der Kinder zu wecken, mit ihren Eltern an den Maifeyerlichkeiten teilzunehmen. Der Stolz der Kinder auf solche Menschen, auch auf ihre Väter, die den bewaffneten Organen angehören oder bereits gedient haben, ist zu entwickeln. Während im alten Plan noch oft vom 'Bedürfnis der Kinder' – als einem Wert – die Rede ist [...], liegt dem Programm an einer funktionalen Bedürfnisentwicklung, die Beeinflussung ermöglicht. Erziehung wird direkt verstanden. [...] Harmonische Atmosphäre, liebevolle Beziehungen, nachhaltige positive Erlebnisse, entgegengebrachtes Interesse, verständnisvoller Schutz vor Kränkungen u.a.m. haben allesamt lediglich den Charakter von Leistungen, die noch darüber liegenden Zielen Wirkungsmöglichkeit verschaffen sollen. Die Hauptverben der Erziehungsziele, wie diese in den Sachaussagen formuliert werden, zeigen durchgehend einen gängelnden Ton.“³⁶

Die im Programm nachweisbare weitergehende Verdrängung jeglicher Pluralität im Bereich des durch religiöse Inhalte geprägten kulturellen Lebens und Festkalenders der europäischen Kulturtradition wurde in der Analyse ebenso deutlich ausgesprochen:

„Während im alten Plan 'Weihnachten' und 'Ostern' noch ausdrücklich genannt werden, verbergen sich diese jetzt in dem Stereotyp 'traditionelle Feste'. In der älteren Kindergruppe werden traditionelle Feste dahingehend interpretiert, dass es sich dabei um Sitten und Bräuche aus unserem Land handelt, die mit solchen aus der Sowjetunion und den anderen Bruderländern zu vergleichen sind. Demnach wären Weihnachten und Ostern nach volkskundlichen und volkskünstlerischen Aspekten zu erklären. Das Feiern hat jedenfalls nur die Aufgabe, die Beziehungen der Kinder zur sozialistischen Heimat zu erweitern.“³⁷

³⁶ DAB Pastorale Mitteilungen. Seelsorgeamt Berlin 1984-1990: 1988, Kinder 3.

³⁷ Ebd.

Das sensible Thema 'Frieden', zu dem auch das christliche Welt- und Menschenverständnis einen unverzichtbaren Beitrag leistet, wurde im staatlichen Kindergartenprogramm nur in sehr allgemeiner Form in Bezug auf die Leistungen der bewaffneten Truppen der Volksarmee dargestellt und nicht auf der Ebene des konkreten Zusammenlebens (z.B. von Kindern in der Kindergartengruppe, die aus verschiedenen Sozialisationszusammenhängen kommen) entwickelt. Daneben gehörte die Vermittlung von klar definierten Feindbildern zu den Zielen dieser staatlich gelenkten Erziehung:

„Durch Arbeitsfleiß wird der Frieden verteidigt. Es gibt Menschen, die unsere Feinde sind und gegen die wir kämpfen müssen, weil sie den Krieg wollen. [...] Die Kinder sind zu der Einsicht zu bringen, daß die Angehörigen der bewaffneten Organe Tag und Nacht das sozialistische Vaterland schützen und dafür große Anstrengungen vollbringen. Im alten Plan ging die Gestaltung des Themas noch langsam vor, wenn auch das positive Ziel (die Freunde des Friedens) das gleiche war, wie im Programm; das Vermittlungsniveau war aber noch nicht so anspruchsvoll aufbereitet und in seinen Teilzielen noch nicht so drängend. Negative Ziele (ein Feindbild) wurden noch nicht gefordert. Bedrohungsgefühle zu mobilisieren war noch nicht vorgesehen. [...] In keinem Fall wird das Thema konkret – im Sinne bspw. der Beziehungen der Kinder untereinander und ihrer Konfliktfähigkeit (wegnehmen / wegstoßen / das Entfernen anderer Kinder durch das Kind, das sich in seinen Einstellungen gestört fühlt).“³⁸

Unter der Überschrift 'Beschwerne' wird dann die Kritik der Gesamtanalyse zusammengefasst:

„Zusammenfassend ist festzustellen, daß die Weiterentwicklung des Programms auf eine Zunahme von Inhalten zielt, die in ihrer Verfrühung eine überbildende Wirkung haben werden. Ab nimmt hingegen die Achtung der Eigenständigkeit der kindlichen Person.“³⁹

Wie sehr die Kirche aber trotz der Dialogverweigerung seitens der Volksbildung an einer Teilhabe an der Bildung und Ausbildung der heranwachsenden Generationen und am 'Schulbetrieb' interessiert blieb und immer wieder den 'monologischen Dialog' aufnahm, belegt auch ihr Engagement im Rahmen der Akademikerseelsorge. Als Beispiel sei hier die Akademikerseelsorge im Ostteil des Bistums Berlin vorgestellt. Der dort beheimatete „Pädagogenkreis“ war für die Kirche eine der wenigen Möglichkeiten – zumindest über die katholischen Lehrer und Lehrerinnen – in den Raum Schule direkt hineinzuwirken und dort indirekt präsent zu bleiben. Die Pädagogen und Pädagoginnen beschäftigten sich bei den Sitzungen mit pädagogischen, psychologischen, theologischen und fächerspezifischen Fragestellungen, für deren Aufbereitung häufiger auch Referenten aus dem Westen Deutschlands eingeladen wurden. Der katholische Pädagogenkreis stellte somit in den Jahren der Teilung nicht nur eine 'Dialogstelle' der Kirche mit der Volksbildung – über den Umweg des katholischen Personals – dar, sondern war auch ein Forum, auf dem neben Themen der Erziehung, der Schule und der Theologie, die von Referenten aus dem Bereich der DDR vorbereitet wurden, auch Ergebnisse der Schulpädagogik, Lern- und Entwicklungspsychologie sowie schulfachspezifische Themen aus der Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland zur Sprache kamen. Er bildete somit eine der vielen 'katholischen' Klammern zwischen den beiden deutschen Staaten in den Jahren der Teilung. Bei der Durchsicht der Themen fällt auf, dass in den 1960er Jahren überwiegend ethische, theologische und religiöse Fragestellungen im

³⁸ Ebd.

³⁹ Ebd.

Vordergrund standen, während in den 1970er Jahren dann deutlicher Fragen der Schulpädagogik und der Entwicklungspsychologie auftraten.⁴⁰ Für den von der Kirche verantworteten Religionsunterricht in der DDR bot das Gespräch im Rahmen des Pädagogenkreises auch die Möglichkeit, für den Religionsunterricht aus den Fragestellungen in den verschiedenen Fächern der Schule Anregungen zu ziehen und so wiederum im Sinne des 'monologischen Dialogs' weiterhin Anteil an den Entwicklungen und Bedingungen an der Einheitsschule der DDR zu nehmen. Deutlich wird dies beispielsweise an der Ankündigung der Veranstaltung des Pädagogenkreises der Berliner Akademikerseelsorge am 29.11.1970:

„Lehrplan und Gestaltung des Religionsunterrichtes' lautet die diesmalige Thematik. Referent ist der Leiter des Katechetischen Referates im Bischöflichen Ordinariat Berlin, Herr Pfarrer Wolfgang Wenzel. In der anschließenden Diskussion ist für unseren Pädagogenkreis auch eine gute Möglichkeit gegeben, aus den Erfahrungen der Schulpädagogik und des dortigen Lehrstoffplanes Anregungen für einen wirksamen Glaubensunterricht zu geben.“⁴¹

3. Der Religionsunterricht als Konkretisierung kirchlicher Bildungsmitverantwortung in der DDR

Nimmt man die dargestellte Entwicklung des Religionsunterrichts in der DDR in ihrer Gesamtheit in den Blick, können folgende Schlüsse gezogen werden: Die katholische Kirche hat den Unterrichtsort 'Schule' nicht freiwillig und nicht widerstandslos geräumt. Dies entspricht durchaus ihrem theologischen Selbstverständnis, nach dem Religion und Glaube eben keine Privatangelegenheit im Sinne eines Kultchristentums sind, sondern in den öffentlichen Raum gehören. Ein Unterricht, der von der Kirche veranstaltet wird, kann daher nie lediglich 'Einführung in die Kultmysterien' der eigenen Religion sein. Er wird immer auch einen Weltbezug haben, der die Bildungsverantwortung der Kirche für das Gemeinwesen artikuliert. Nicht umsonst hat die katholische Kirche daher wohl für ihren später in die Gemeinden abgedrängten Unterricht die Bezeichnung 'Religionsunterricht' beibehalten und auf eine Umbenennung in Katechese oder Christenlehre verzichtet. Aus der Erlebnisperspektive der Teilnehmer am Religionsunterricht mag dies anders empfunden worden sein, denn der Religionsunterricht wurde häufig nicht als schulähnlicher Unterricht wahrgenommen. Dies hat seine Ursachen sicherlich nicht zuletzt darin, dass dieser Unterricht – gerade durch den engen Kontakt der DDR-Religionspädagogik zum 'Westen' – ganz andere (schulische) Unterrichtskonzepte in seinem Rahmen verwirklichte, als es die staatliche Einheitsschule mit ihrer sozialistischen Pädagogik tat. Auf die Bedeutung des kirchlich verantworteten Religionsunterrichts vor dem Hintergrund der Rahmenbedingungen in der DDR weist in einer Rückschau auch die Denkschrift 'Identität und Verständigung' der Evangelischen

⁴⁰ DAB Ia/14-ASig: Akademiker bis 1975.

Ausgewählte Themen des Pädagogenkreises der Akademikerseelsorge im Bistum Berlin 1965 - 1976: 1965: „Die Sprache des Symbols“

1973: „Das Für und Wider der antiautoritären Erziehung“, „Erziehung im Vorschulalter“, „Das geistig behinderte Kind und pädagogische Förderungsmöglichkeiten“ („Diagnose und Erfassung von geistig behinderten Kindern“, „Sonderschulwesen für geistig behinderte Kinder“, „Tagesstätten für geistig behinderte Kinder“), „Spiele – Feiern – Feste“

1976: „Beiträge zum problemlösenden Gespräch zwischen Kindern und Erwachsenen“

⁴¹ DAB Ia/14-ASig: Akademiker bis 1975.

Kirche hin: „Angesichts einer marxistisch-leninistisch geprägten Schule erwies sich das kirchliche Angebot nicht nur als schulergänzende Bereicherung, sondern als faktische Kritik eines die religiös-christlichen Sinnperspektiven ausgrenzenden Bildungssystems.“⁴² So betrachtet präsentierte sich der Religionsunterricht für die Schülerinnen und Schüler, die an ihm teilnahmen, geradezu als *das* Alternativfach zum gesamten schulischen Lern- und Bildungsbetrieb der staatlichen Einheitsschule der DDR.

⁴² Evangelische Kirche in Deutschland (EKD), *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*. Eine Denkschrift, Gütersloh 1994, 46.

1. Katholische Christen in der Diaspora

Nach einer Erhebung des Instituts für Demoskopie / Allensbach vom Januar 1995 waren 31% der ostdeutschen Bevölkerung Mitglied einer christlichen Kirche: 26% der evangelischen, 5% der katholischen Kirche. 69% gehörten keiner Kirche an. Von ihnen waren 40% aus einer Kirche ausgetreten. 60% waren nie Mitglied einer Kirche gewesen.¹

Die Kirchenbindung und die Beteiligung am Leben der Kirchengemeinden sind auch in den ostdeutschen Bundesländern bei den einzelnen Kirchenmitgliedern unterschiedlich intensiv ausgeprägt.

Nach einer Erhebung aus dem Jahr 1998 sind 15,4% der ostdeutschen Katholiken regelmäßige sonntägliche Gottesdienstbesucher. 6,4% besuchen den Gottesdienst gelegentlich, 18% ein „paarmal“ im Jahr, 23,1% nur an Feiertagen, 28,2% nur bei besonderen Anlässen, 9% nie.²

Im Zusammenhang der Erhebung der Daten des 'Wohlfahrtssurvey 1998'³ gaben 57% der befragten ostdeutschen Katholiken an, dass sie mit der Kirche „eher zufrieden“⁴ seien (Wohlfahrtssurvey 1993: 66%).⁵ Der Anteil der ostdeutschen Katholiken, die angaben, dass der Glaube für ihr Wohlbefinden und ihre Zufriedenheit „sehr wichtig“ oder „wichtig“⁶ sei, lag bei 61% (Wohlfahrtssurvey 1993: 56%).⁷

Die Zahl der Austritte aus der katholischen Kirche ist in den vergangenen Jahren auch in den ostdeutschen Bundesländern tendenziell zurückgegangen. Sie ist gleichwohl - bezogen auf die Zahl der Taufen und der Wiederaufnahmen im gleichen Zeitraum - bleibend hoch.⁸

So wurden im Jahr 2000 im Bistum Erfurt 1.370 Personen in der katholischen Kirche getauft. Im gleichen Jahr traten 737 Katholiken aus der Kirche aus. Im Bistum Magdeburg waren es im gleichen Jahr 585 Taufen und 669 Austritte, im Bistum Dresden-Meißen 1.135 Taufen und 930 Austritte, im Bistum Görlitz 229 Taufen und 112 Austritte. Die Zahl der Wiederaufnahmen in die katholische Kirche ist vergleichsweise gering. Im Jahr 2000 wurden im Bistum Erfurt 27, im Bistum Magdeburg 22, im Bistum Dresden-Meißen 24 und im Bistum Görlitz 3 Personen in die katholische Kirche wiederaufgenommen.⁹ Die Tauerate, d.h. die Zahl der Taufen in der katholischen

¹ Elisabeth Noelle-Neumann / Renate Köcher (Hg.), Allensbacher Jahrbuch der Demoskopie 1993-1997, München 1997, 279, 282.

² Paul M. Zulehner / Rainer Volz, Die Religiosität der Deutschen, in: StdZ 216 (1998) 741-750, 743. - Vgl. Detlef Pollack, Der Wandel der religiös-kirchlichen Lage in Ostdeutschland nach 1989. Ein Überblick, in: ders. / Gert Pickel (Hg.), Religiöser und kirchlicher Wandel in Ostdeutschland 1989-1999, Opladen 2000, 18-47, 35.

³ Der 'Wohlfahrtssurvey' ist eine Repräsentativbefragung, deren Grundgesamtheit alle Personen der deutschen Wohnbevölkerung bilden, die in Privathaushalten leben und das 18. Lebensjahr vollendet haben.

⁴ Werte 6-10 auf einer Skala von 0 = 'ganz und gar unzufrieden' bis 10 = 'ganz und gar zufrieden'.

⁵ Statistisches Bundesamt (Hg.), Datenreport 1999. Aktualisierte Ausgabe, Bonn 2001, 532.

⁶ Auf einer Skala von 'sehr wichtig', 'wichtig', 'weniger wichtig' bis 'unwichtig'.

⁷ Statistisches Bundesamt 2001 [Anm. 5], 533.

⁸ Vgl. Pollack 2000 [Anm. 2], 26.

⁹ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz / Referat Statistik (Hg.), Katholische Kirche in Deutschland. Statistische Daten (2000), Bonn 2001.

Kirche im Verhältnis zur Gesamtzahl der Geburten, lag im Jahr 1997 in Ostdeutschland bei 3,9%.¹⁰

Im Hinblick auf die Kirchenmitgliedschaft zeigen sich beachtliche altersgruppenspezifische Differenzen. Nach den Angaben der großen Jugendumfragen nach 1990 waren zwischen 13% (Shell-Studie 1992) und 16% (IPOS-Studie 1995)¹¹ der befragten Jugendlichen Mitglied der evangelischen, etwa 4% Mitglied der katholischen Kirche. Etwa 80% gehörten keiner Kirche an.¹² Nach den Angaben der jüngsten Shell-Studie waren im Jahr 1999 13% der befragten 15-24-jährigen Jugendlichen in Ostdeutschland Mitglied einer Religionsgemeinschaft. 87% der befragten Jugendlichen gehörten keiner Religionsgemeinschaft an.¹³

Die Situation des innerfamiliären Traditionsabbruchs spiegeln die von Gerhard Schmidtchen in den Jahren 1993/1994 erhobenen Daten zu den kirchlichen Bindungen in den Familien der von ihm befragten ostdeutschen Jugendlichen. 21% der befragten 15-30-jährigen waren zum Zeitpunkt der Befragung kirchlich gebunden. 6% waren früher kirchlich gebunden, sind aber aus der Kirche ausgetreten. Die verbleibenden 73% verteilen sich auf 10%, deren Eltern zum Zeitpunkt der Befragung kirchlich gebunden waren, sowie 15%, deren Eltern früher kirchlich gebunden waren, und 48% mit keinerlei kirchlicher Bindung der Eltern.¹⁴

Den Gottesdienst besuchten nach Angaben der Shell-Studie 1999 – mindestens einmal in den letzten vier Wochen – 7% (Shell-Studie 1992: 10%) der befragten ostdeutschen Jugendlichen, es beteten – manchmal oder regelmäßig – 11% (Shell-Studie 1992: 21%), es glaubten an ein Weiterleben nach dem Tod 18% (Shell-Studie 1992: 22%) der Befragten.¹⁵

Gleichwohl differieren die Mittelwerte der Zufriedenheit mit der Kirche zwischen den Altersgruppen der ostdeutschen Bevölkerung nur geringfügig. Sie lagen im Jahr 1998 – auf einer Skala von 0 = ganz und gar unzufrieden bis 10 = ganz und gar zufrieden – für die Gruppe der 18-34-jährigen bei 5,5, für die Gruppe der 35-59-jährigen bei 5,9, für die Gruppe der über 60-jährigen bei 5,9.¹⁶

Bei all dem sind auch regionale Differenzen zu beachten. Dörfliche Streusiedlung in ländlichen Gebieten und (groß-)städtische Siedlungsstrukturen in Ballungsgebieten setzen sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen sowohl für den möglichen Gemeindeaufbau als auch für die mögliche Organisation von Lerngruppen des schulischen oder gemeindlichen Religionsunterrichts.

Lag die Bevölkerungsdichte im Jahr 1999 im früheren Bundesgebiet (einschließlich des Westteils der Stadt Berlin) bei durchschnittlich 269 Einwohnern je km², so lag sie im gleichen Jahr in den neuen Bundesländern (einschließlich des Ostteils der Stadt Berlin) bei durchschnittlich 141 Ein-

¹⁰ Vgl. Pollack 2000 [Anm. 2], 32.

¹¹ Die Shell-Studie befragte Jugendliche der Altersgruppe der 13- bis 29-jährigen, die IPOS-Studie Jugendliche der Altersgruppe der 14- bis 27-jährigen.

¹² Vgl. Walter Friedrich, Jugend und Religion in der DDR und nach der Wende in Ostdeutschland, in: Gesellschaft für Förderung vergleichender Staat-Kirche-Forschung (Hg.), Vorträge - Analysen - Diskussionen 1994-1996, Berlin 1996, 92-115, 101.

¹³ Vgl. Werner Fuchs-Heinritz, Religion, in: Deutsche Shell (Hg.), Jugend 2000. Band 1, Opladen 2000, 157-180, 157. – Ferner: Jürgen Eiben, Kirche und Religion – Säkularisierung als sozialistisches Erbe?, in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.), Jugend '92. Band 2, Opladen 1992, 91-104.

¹⁴ Gerhard Schmidtchen, Wie weit ist der Weg nach Deutschland? Sozialpsychologie der Jugend in der postsozialistischen Welt, Opladen 1997, 150. – Vgl. Albrecht Döhnert, Kirche als Problem(fall) für Jugendliche?, in: Wolfgang Ratzmann / Jürgen Ziemer (Hg.), Kirche unter Veränderungsdruck, Leipzig 2000, 80-90.

¹⁵ Vgl. Fuchs-Heinritz 2000 [Anm. 13], 162.

¹⁶ Vgl. Statistisches Bundesamt 2001 [Anm. 5], 439.

wohnern je km². Weist das Bundesland Berlin als Stadtstaat mit 3.799 Einwohnern je km² die größte Bevölkerungsdichte innerhalb der Bundesrepublik Deutschland auf, so haben die Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern (77), Brandenburg (88), Sachsen-Anhalt (130) und Thüringen (151) im Vergleich der Bundesländer die geringste Bevölkerungsdichte. Das Bundesland Sachsen nimmt mit einer Bevölkerungsdichte von 242 Einwohnern je km² eine mittlere Position ein. 17% der Bevölkerung der neuen Bundesländer leben in Gemeinden mit weniger als 2000 Einwohnern, 26% der Bevölkerung in Großstädten (Gemeinden mit 100.000 oder mehr Einwohnern).¹⁷

Katholische Christen leben in den ostdeutschen Bundesländern als Minderheit und in einer Situation der Diaspora. Volkskirchlich geprägte Gebiete wie das thüringische Eichsfeld, die thüringische Rhön und das Gebiet der katholischen Sorben in der Oberlausitz sind Ausnahmen und atypisch für die Gesamtsituation.¹⁸

Der Anteil katholischer Christen (bezogen auf die Gesamtbevölkerung des jeweiligen Bundeslandes) lag im Jahr 1996 in Berlin bei 9,8%, in Thüringen bei 8,7%, in Sachsen-Anhalt bei 6,4%, in Sachsen bei 4,2%, in Mecklenburg-Vorpommern bei 4,1%, in Brandenburg bei 3,6%.¹⁹ Im Bundesland Berlin waren im Jahr 1997 45,8% der Bevölkerung Mitglied einer Religionsgemeinschaft, 39,5% Mitglied einer christlichen Kirche. Der Anteil der katholischen Christen lag bei 10,2%, im Westteil der Stadt bei 13,7%, im Ostteil der Stadt bei 4,3%.²⁰

Ferner ist zu bedenken, dass der drastische Rückgang der Geburtenziffern in den ostdeutschen Bundesländern nach 1989 bereits heute in den Grundschulen zu einem drastischen Rückgang der Schülerzahlen führt, der sich auch in den Zahlen der am schulischen oder gemeindlichen Religionsunterricht teilnehmenden Schüler und Schülerinnen widerspiegelt.

Lag die Geburtenzahl für das Gebiet der heutigen neuen Bundesländer (einschließlich des Ostteils der Stadt Berlin) im Jahr 1989 bei 199.000, so sank sie in den Folgejahren auf einen Tiefstwert von 79.000 im Jahr 1994. Bei leicht steigender Tendenz lag sie im Jahr 1999 bei 107.000 Lebendgeburten. Die Geburtenziffer, d.h. die Zahl der Geburten auf 1000 Einwohner, lag im Jahr 1989 bei 12,0, im Jahr 1994 bei 5,1, im Jahr 1999 bei 7,0. Die Vergleichswerte für die alten Bundesländer (einschließlich des Westteils der Stadt Berlin) liegen bei 11,0 (1989), 10,5 (1994) und 9,9 (1999).²¹

Innerhalb eines Jahrzehnts verringerte sich in den ostdeutschen Bundesländern die jährliche Zahl der eingeschulten Kinder um zwei Drittel. Die Grundschulen verloren in diesem Zeitraum etwa 8.500 Klassen und mehr als 8.000 Lehrerstellen. Im Bundesland Sachsen hat sich die Zahl der

¹⁷ Vgl. ebd., 30-32.

¹⁸ Das thüringische (Ober-)Eichsfeld (Heiligenstadt) umfasst acht Dekanate des Bistums Erfurt mit knapp 90 Pfarreien und Kuratien. In ihnen leben etwa 100.000 Katholiken, die rund 80% der Bevölkerung bilden. Das im Bundesland Thüringen liegende und zum Bistum Fulda gehörende Dekanat Geisa (Rhön) umfasst 11 Pfarreien, 1 Kuratie und 1 Seelsorgestelle. In ihm leben rund 10.000 Katholiken, die den überwiegenden Bevölkerungsteil stellen. Das Gebiet der katholischen Sorben im Städtedreieck Bautzen-Kamenz-Wittichenau umfasst 9 Pfarrgemeinden der Dekanate Kamenz und Bautzen (Bistum Dresden-Meißen) und des Dekanats Senftenberg (Bistum Görlitz). In ihm leben rund 15.000 Katholiken, die den überwiegenden Bevölkerungsteil stellen.

¹⁹ Angaben des Referats Statistik des Sekretariats der Deutschen Bischofskonferenz. – Vgl. Werner Simon, *Katholischer Religionsunterricht als schulisches Unterrichtsfach in den ostdeutschen Bundesländern. Versuch einer Zwischenbilanz*, in: RpB 38/1996, 83-115, 84f.

²⁰ Pressemitteilung des Statistischen Landesamtes Berlin vom 6.8.1998. – Vgl. Detlef Pollack, *Das Erzbistum Berlin seit 1989/90 – kirchensoziologisch betrachtet*, in: Andreas Herzog / Burkard Sauermost (Hg.), ... unterm Himmel über Berlin, Berlin 2001, 16-19.

²¹ Vgl. Statistisches Bundesamt 2001 [Anm. 5], 36.

Erstklässler seit 1996 halbiert. Es wurden in der Folge des Rückgangs der Schülerzahlen allein in diesem Bundesland etwa 100 Grundschulen geschlossen.²²

Schließlich führt auch die wirtschaftliche Situation in den ökonomisch schwachen Gebieten zu einer Abwanderung vor allem junger Erwachsener und ihrer Familien und in der Konsequenz zu einem weiteren Bevölkerungsrückgang, der in Verbindung mit der niedrigen Geburtenrate eine tendenziell alternde Gesamtbevölkerung in einzelnen ostdeutschen Regionen nach sich zieht.

Lediglich im Bundesland Brandenburg übersteigt die Zahl der Zuzüge aus Berlin in die Umgebung der Hauptstadt die Zahl der Fortzüge. „Nirgendwo in Europa ist die Bevölkerung zwischen 1994 und 1998 so stark zurückgegangen wie in Sachsen-Anhalt, Sachsen und Thüringen.“²³ Die Bilanz der Wanderungen zwischen den alten Bundesländern (einschließlich des Westteils der Stadt Berlin) und den neuen Bundesländern (einschließlich des Ostteils der Stadt Berlin) ergibt für den Gesamtzeitraum 1989-1999 einen Überschuss der Abwanderungen aus den neuen in die alten Bundesländer von rund 1,2 Millionen.²⁴ Wohnten im Jahr 1989 auf dem Gebiet der heutigen neuen Bundesländer (einschließlich des Ostteils der Stadt Berlin) 16.434.000 Personen, so waren es im Jahr 1999 15.217.000 Personen.²⁵

Es ist nicht abzusehen, dass sich die beschriebenen statistischen Relationen und Entwicklungstrends in naher Zukunft grundlegend ändern oder umkehren werden. Katholische Christen leben insofern in den ostdeutschen Bundesländern in einer qualifizierten Situation der Diaspora. Sie leben zum einen in einer Situation der 'konfessionellen Diaspora', zum anderen aber gleichzeitig – gemeinsam mit den evangelischen Christen – in einer 'säkularen und ökumenischen Diasporasituation'²⁶, die den Christen beider Konfessionen gemeinsam ist. Eberhard Tiefensee präzisiert den für diese 'weltanschauliche Diasporasituation' maßgeblichen sozialen und kulturellen Kontext als eine die alltägliche Normalität prägende 'Konfessionslosigkeit' in der Gestalt eines 'a-religiösen Agnostizismus'.²⁷

²² Vgl. Schülerzahlen in den neuen Ländern stark zurückgegangen, in: FAZ vom 13.1.2000; Kurt Reumann, Schulsterben, in: FAZ vom 13.1.2000; Peter Carstens, Die demographische Krise der Sachsen. Immer weniger Schulen im Freistaat, in: FAZ vom 25.5.2000; ders., Geburtenrückgang und steigende Mobilität in Sachsen, in: FAZ vom 1.6.2001.

²³ Hendrik Kofsack, Die Jungen kehren Ostdeutschland den Rücken, in: FAZ vom 18.4.2001, 1f., 1.

²⁴ Vgl. Statistisches Bundesamt 2001 [Anm. 5], 51. – Im Jahr 1999 betrug der Überschuss der Abwanderungen 43.587.

²⁵ Vgl. ebd., 27. In diesem Zusammenhang muss die Entwicklung der Geburtenziffern, der Sterbeziffern und der Wanderungen (Fortzüge, Zuzüge) in ihren je spezifischen Auswirkungen auf die Gesamtentwicklung der Bevölkerung bedacht werden. – Ferner: Hartmut Wendt, Bevölkerungsentwicklung in Deutschland: Kontinuität im Westen und Wandel im Osten, in: Deutschland Archiv 32 (1999) 614-620.

²⁶ Vgl. Hermann-Josef Röhrig, Diaspora III. Neue Diaspora, in: LThK³ 3 (1995) 202 f.

²⁷ Vgl. Eberhard Tiefensee, „Religiös unmusikalisch“? – Ostdeutsche Mentalität zwischen Agnostizismus und flottierender Religiosität, in: Joachim Wanke (Hg.), Wiedervereinigte Seelsorge, Leipzig 2000, 24-53. – Ferner: Ders., Religiös unmusikalisch? Folgerungen aus einer weithin krisenfesten Areligiosität, in: KBl 125 (2000) 88-95; Lutz Motikat / Helmut Zeddies (Hg.), Konfession: keine, Hannover 1997.

2. Staatliche Regelungen des schulischen Religionsunterrichts

Schulische religiöse Bildung und schulischer Religionsunterricht werden in den Verfassungen und in den Schulgesetzen der sechs ostdeutschen Bundesländer unterschiedlich geregelt und organisiert.

In den Bundesländern Sachsen²⁸, Sachsen-Anhalt²⁹ und Thüringen³⁰ wurden sowohl bekenntnisgebundener – d.h. „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“³¹ erteilter – Religionsunterricht als auch weltanschaulich neutraler Ethikunterricht als ‘ordentliche Lehrfächer’ eingerichtet.³² In den Bundesländern Sachsen-Anhalt³³ und Sachsen³⁴ sind die Fächer Evangelischer Religionsunterricht, Katholischer Religionsunterricht und Ethikunterricht Wahlpflichtfächer.

Auch das Schulgesetz des Bundeslandes Mecklenburg-Vorpommern³⁵ sieht Religionsunterricht, der „in Übereinstimmung mit den Religionsgemeinschaften“ erteilt wird, als

²⁸ Vgl. Verfassung des Freistaates Sachsen vom 27. Mai 1992, Art. 105; Schulgesetz für den Freistaat Sachsen vom 3. Juli 1991, §§ 18-20; Verwaltungsvorschrift des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Durchführung des Religionsunterrichts und des Ethikunterrichts im Freistaat Sachsen vom 11. Juni 1999 (Ministerialblatt des SMK Nr. 8/1999, 277-280). Ferner: Vertrag zwischen dem Heiligen Stuhl und dem Freistaat Sachsen vom 2. Juli 1996, Art. 3 (Abdruck in: Archiv für katholisches Kirchenrecht 165 (1996) 603-632); Vertrag über die Gestellung von Lehrkräften im kirchlichen Dienst für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen im Freistaat Sachsen – Gestellungsvertrag – vom 7. September 1994 (Amtsblatt des SMK Nr. 24/1994, 581-584); Erste Änderung zum Vertrag über die Gestellung von Lehrkräften im kirchlichen Dienst ... vom 17. Dezember 1999 (Ministerialblatt des SMK Nr. 1/2000, 1f.). – Ferner: Helmut Hanisch, Sachsen, in: LexRP 2 (2001) 1881-1885.

²⁹ Vgl. Verfassung des Landes Sachsen-Anhalt vom 16. Juli 1992, Art. 27; Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt vom 30. Juni 1993, §§ 19-21; Runderlass des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt zum evangelischen Religionsunterricht, katholischen Religionsunterricht und Ethikunterricht an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt vom 17. Juni 1998 (Schulverwaltungsblatt für das Land Sachsen-Anhalt Nr. 10/1997, 251-256). Ferner: Vertrag zwischen dem Heiligen Stuhl und dem Land Sachsen-Anhalt vom 15. Januar 1998, Art. 4 (Abdruck in: Archiv für katholisches Kirchenrecht 167 (1998) 253-277); Gestellungsvertrag zwischen dem Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt und dem Bischöflichen Amt Magdeburg, dem Bistum Berlin und dem Bischöflichen Amt Erfurt über die Gestellung kirchlicher Bediensteter zur Erteilung des katholischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen (Katholischer Gestellungsvertrag Sachsen-Anhalt) vom 1. Juni 1994 (Schulverwaltungsblatt für das Land Sachsen-Anhalt Nr. 9/1994, 255-257). – Ferner: Christian Grethlein, Sachsen-Anhalt, in: LexRP 2 (2001) 1885-1887.

³⁰ Vgl. Verfassung des Freistaates Thüringen vom 25. Oktober 1993, Art. 25; Thüringer Schulgesetz vom 6. August 1993, § 46. Ferner: Vertrag zwischen dem Heiligen Stuhl und dem Freistaat Thüringen vom 11. Juni 1997, Art. 12 (Abdruck in: Archiv für katholisches Kirchenrecht 166 (1997) 214-247); Vereinbarung über die Gestellung kirchlicher Mitarbeiter für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen vom 30. Juni 1994 (Amtsblatt des Thüringer Kultusministeriums und des Thüringer Ministeriums für Wissenschaft und Kunst Nr. 9/1994, 326f.). – Ferner: Klaus Petzold, Thüringen, in: LexRP 2 (2001) 2114-2119.

³¹ Vgl. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949, Art. 7 Abs. 3 Satz 1 u. 2: „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechts wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.“

³² Vgl. Verfassung Sachsen, Art. 105 Abs. 1 Satz 1; Verfassung Sachsen-Anhalt, Art. 27 Abs. 3; Verfassung Thüringen, Art. 25 Abs. 1.

³³ Vgl. Schulgesetz Sachsen-Anhalt, § 19 Abs. 2 und § 21.

³⁴ Vgl. Verfassung Sachsen, Art. 105 Abs. 1 Satz 2; Schulgesetz Sachsen, § 20.

³⁵ Vgl. Verfassung des Landes Mecklenburg-Vorpommern vom 23. Mai 1993, Art. 5 Abs. 3; Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern vom 15. Mai 1996, § 7 und § 10 Abs. 2; Runderlass des Kultusministeriums des Landes Mecklenburg-Vorpommern zum Evangelischen und Katholischen

„ordentliches Unterrichtsfach“ vor.³⁶ Schülerinnen und Schüler, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, besuchen den Unterricht im Fach ‘Philosophieren mit Kindern’ (Primarstufe, Sekundarstufe I) bzw. ‘Philosophie’ (Sekundarstufe II)³⁷ oder dort, wo dieses Fach noch nicht eingerichtet werden konnte, ein Ersatzfach aus dem musisch-ästhetisch-künstlerischen Lernbereich. Bekenntnisgebundener Religionsunterricht und Unterricht im Fach ‘Philosophieren mit Kindern’ bzw. ‘Philosophie’ können auch zeitweilig als Fächergruppe unterrichtet werden.³⁸

Im Bundesland Berlin³⁹ ist – bei Geltung der ‘Bremer Klausel’ des Grundgesetzes⁴⁰ – der Religionsunterricht „Sache der Kirchen, Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften“ und wird von Personen erteilt, die von diesen beauftragt werden.⁴¹ Der bekenntnisgebundene – evangelische, katholische, jüdische, islamische – Religionsunterricht und der weltanschaulich gebundene ‘Lebenskundeunterricht’ des Humanistischen Verbands Deutschlands sind keine ‘ordentlichen Unterrichtsfächer’. Es bedarf einer Anmeldung. Der Unterricht wird in der Regel in Räumen der Schule, innerhalb der Unterrichtszeit des Stundenplans, aber außerhalb der verbindlichen Stundentafel erteilt.⁴²

Religionsunterricht in Mecklenburg-Vorpommern ab Schuljahr 1997/98 vom 22. April 1997 (Mitteilungsblatt des Kultusministers Mecklenburg-Vorpommern Nr. 6/1997, 404 ff.). Ferner: Vertrag zwischen dem Heiligen Stuhl und dem Land Mecklenburg-Vorpommern vom 15.9.1997, Art. 4 (Abdruck in: Archiv für katholisches Kirchenrecht 166 (1997), 616-632); Vertrag zwischen dem Land Mecklenburg-Vorpommern und den Erzbistümern Berlin und Hamburg über die Gestellung kirchlicher Bediensteter für die Erteilung des katholischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen (Gestellungsvertrag) vom 16. Juli 1999 (Abdruck in: Archiv für katholisches Kirchenrecht 168 (1999) 565-569). Ferner: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.), *Evangelischer und katholischer Religionsunterricht in Mecklenburg-Vorpommern – Leitlinien und Rahmenbedingungen* –, Schwerin 2000; Anna-Katharina Szagun, *Mecklenburg-Vorpommern*, in: LexRP 2 (2001) 1304-1307.

³⁶ Vgl. Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommern, § 7 Abs. 1.

³⁷ Vgl. Heiner Hastedt / Michael Fröhlich / Dieter Thomä (Hg.), *Philosophieren mit Kindern*, Rostock 1996; Heiner Hastedt / Sandra Ausborn-Brinker / Michael Fröhlich (Hg.), *Philosophie und Religion. Zukunft einer Fächergruppe*, Rostock 1998.

³⁸ Vgl. Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommern, § 7 Abs. 3: „Die Unterrichtsfächer evangelische Religion, katholische Religion, Philosophieren mit Kindern oder Philosophie können zeitweilig auch als Fächergruppe angeboten werden. Innerhalb dieser Fächergruppe sollen die einzelnen Fächer unter Wahrung ihrer Eigenständigkeit und ihrer Besonderheiten und der Rechte der Schüler und Erziehungsberechtigten in kooperativer Form unterrichtet werden.“

³⁹ Vgl. Schulgesetz von Berlin in der Fassung vom 20.8.1980 zuletzt geändert durch Gesetz vom 26.9.1995, §§ 23f. – Ferner: Hans-Hermann Wilke, *Berlin-Brandenburg*, in: LexRP 1 (2001) 152-154.

⁴⁰ Vgl. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949, Art. 141: „Artikel 7 Absatz 3 Satz 1 findet keine Anwendung in einem Lande, in dem am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand.“ [vgl. Anm. 31]. Das Schulgesetz für (Groß-)Berlin mit den bis heute geltenden Regelungen zum Religionsunterricht [vgl. Anm. 39] wurde am 13. November 1947 von der Stadtverordnetenversammlung beschlossen und am 26. Juni 1948 vom Magistrat verabschiedet, so dass Religionsunterricht im Bundesland Berlin nicht als ‘ordentliches Lehrfach’ eingerichtet werden muss.

⁴¹ Vgl. Schulgesetz Berlin, § 23 Abs. 1.

⁴² Vgl. Schulgesetz Berlin, § 23 Abs. 2 und § 24.

Das Bundesland Brandenburg⁴³ ging – unter rechtlich umstrittener Berufung auf die ‘Bremer Klausel’ des Grundgesetzes⁴⁴ – einen von den Regelungen der anderen ostdeutschen Bundesländer abweichenden Weg. Mit der Verabschiedung des Schulgesetzes vom 12. April 1996 wurde ‘Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde’ (LER) als ordentliches und grundsätzlich für alle Schüler obligatorisches Unterrichtsfach – zunächst für die Sekundarstufe I (7.-10. Schuljahr) – eingerichtet. „Das Fach dient der Vermittlung von Grundlagen für eine wertorientierte Lebensgestaltung, von Wissen über Traditionen philosophischer Ethik und Grundsätzen ethischer Urteilsbildung sowie über Religionen und Weltanschauungen.“⁴⁵ Es soll „Schülerinnen und Schüler in besonderem Maße darin unterstützen, ihr Leben selbstbestimmend und verantwortlich zu gestalten, und ihnen helfen, sich in einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft mit ihren vielfältigen Wertvorstellungen und Sinnangeboten zunehmend eigenständig und urteilsfähig zu orientieren“⁴⁶. LER soll wertorientiert, aber „bekenntnisfrei, religiös und weltanschaulich neutral“⁴⁷ unterrichtet werden. Kirchen und Religionsgemeinschaften haben das Recht, zusätzlich einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht in eigener Verantwortung anzubieten (in Räumen der Schule; wo schulorganisatorisch möglich, im Rahmen der Unterrichtszeit, aber nicht zeitlich parallel zum Unterricht in LER; außerhalb der verbindlichen Stundentafel).⁴⁸ Eine zunächst auf fünf Jahre befristete Ausnahmeregelung sieht vor, dass Schüler und Schülerinnen auf Antrag – „wenn ein wichtiger Grund dies rechtfertigt“⁴⁹ – von der Teilnahme am Unterricht in LER befreit werden können.

Als wichtiger Grund gilt der Wunsch der Eltern, „daß ihr Kind Unterricht zu den Gegenstandsbereichen des Faches Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde nur in Form eines bekenntnisge-

⁴³ Vgl. Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz) vom 12. April 1996, § 9 Abs. 2 und 3, § 11 Abs. 2 und 4, § 141; Verwaltungsvorschriften des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg über die Information der Eltern über Ziele, Inhalte und Formen des Unterrichts in Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde und über die Befreiung vom Unterricht im Fach Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde vom 7. Juni 1996. Ferner: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.), *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde an den Schulen des Landes Brandenburg*, Potsdam 2000; Wilke 2001 [Anm. 39]; Jürgen Lott, *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER)*, in: LexRP 2 (2001) 1159–1164.

⁴⁴ Die Verfassung für die Mark Brandenburg vom 6. Februar 1947 enthält in Art. 66 Abs. 1 die Bestimmung: „Das Recht der Religionsgemeinschaften auf Erteilung von Religionsunterricht in den Räumen der Schule ist gewährleistet. Der Religionsunterricht wird von den durch die Kirchen ausgewählten Kräften erteilt. Niemand darf gezwungen oder gehindert werden, Religionsunterricht zu erteilen.“ – Ob auch über die Aufhebung der Länder in der DDR (1952: Einrichtung von Bezirken; 1968: neue Verfassung) hinaus eine Rechtskontinuität des mit der Neukonstitution der Länder zum Zeitpunkt des Beitritts der früheren DDR zum Geltungsbereich des Grundgesetzes im Jahr 1990 neu entstandenen Bundeslandes Brandenburg mit dem Land Brandenburg vor dem Jahr 1949 besteht, die eine Berufung auf die ‘Bremer Klausel’ [vgl. Anm. 40] ermöglichen könnte, ist Gegenstand der verfassungsrechtlichen Klärung beim Bundesverfassungsgericht. – Der vorliegende Beitrag wurde vor der Veröffentlichung des Vergleichsvorschlags des Bundesverfassungsgerichts (11.12.2001) abgeschlossen. Vgl. zu den jüngeren Entwicklungen: Werner Simon, *Anmerkungen zum Vergleichsvorschlag zu LER*, in: KBl 127 (2002) 147–149; die Beiträge in rhs 45 (4/2002).

⁴⁵ Schulgesetz Brandenburg, § 11 Abs. 2 Satz 2.

⁴⁶ Schulgesetz Brandenburg, § 11 Abs. 2 Satz 1.

⁴⁷ Schulgesetz Brandenburg, § 11 Abs. 3 Satz 1.

⁴⁸ Vgl. Schulgesetz Brandenburg, § 9 Abs. 2 und 3.

⁴⁹ Schulgesetz Brandenburg, § 141.

bundenen Unterrichts erhalten soll“⁵⁰. In diesem Fall ist für die befreiten Schüler hinreichender Unterricht oder eine angemessene Förderung zu gewährleisten. „Hinreichender Unterricht ist gewährleistet, wenn die Schülerin oder der Schüler an einem von einer Kirche oder einer Religionsgemeinschaft verantworteten Religionsunterricht gemäß § 9 des Brandenburgischen Schulgesetzes teilnimmt.“⁵¹ Auch der in den Kirchengemeinden erteilte katholische Religionsunterricht wurde als hinreichender ‘Ersatzunterricht’ für die auf Antrag von der Teilnahme am Unterricht im ‘ordentlichen Lehrfach’ LER befreiten Schülerinnen und Schüler anerkannt.⁵²

Unterricht in LER wurde im Schuljahr 2000/2001 von 707 Lehrkräften an 490 (71,4%) Schulen der Sekundarstufe I (7. - 10. Schuljahr) in 2.650 (43,1%) Klassen 65.401 (43,7%) Schülern erteilt. 2.368 (3,6%) Schüler wurden von der Teilnahme am Unterricht in LER befreit.⁵³ Evangelischer Religionsunterricht wurde im gleichen Schuljahr von 413 kirchlichen Mitarbeitern in 446 Schulen aller Schulstufen 19.416 Schülern erteilt. An 72 Schulen wurde sowohl Unterricht in LER (innerhalb der Stundentafel) als auch evangelischer Religionsunterricht (außerhalb der Stundentafel) eingerichtet und erteilt. Am Unterricht in LER nahmen dort 12.916 Schüler, am evangelischen Religionsunterricht 2.096 Schüler teil.⁵⁴ Den in den Kirchengemeinden erteilten katholischen Religionsunterricht besuchten im gleichen Schuljahr 3.992 Schüler⁵⁵, den katholischen Religionsunterricht in den beiden katholischen Schulen des Landes weitere 548 Schüler.⁵⁶

3. Das Beispiel Thüringen: Religionsunterricht im Kontext der Diaspora

Im Bundesland Thüringen lebten am 31.12.1999 2.449.000 Menschen.⁵⁷ Die evangelische Kirche zählte im Jahr 1998 742.000 Mitglieder⁵⁸, die katholische Kirche 217.000 Mitglieder⁵⁹, die Jüdische Landesgemeinde Thüringen rund 450 Mitglieder.⁶⁰ Von den Katholiken des Bistums Erfurt lebt etwa die Hälfte in dem traditionell katholisch geprägten Gebiet des Eichsfelds, wo sie über 80% der Gesamtbevölkerung stellt, die andere Hälfte in der Diaspora.⁶¹ Dies spiegelt sich auch in den Schülerzahlen des katholischen Religionsunterrichts wider: „Fast die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler, die den katholischen Religionsunterricht besuchen, wohnt im Eichsfeld, dem kleinen volkskirchlich geprägten Landstrich im Nordwesten des Freistaates. Dort besuchen zwischen 70

⁵⁰ Verwaltungsvorschrift vom 7. Juni 1996 [Anm. 43], Abschnitt 2 Abs. 2.

⁵¹ Verwaltungsvorschrift vom 7. Juni 1996, Abschnitt 3 Abs. 1.

⁵² Vgl. Ergebnisprotokoll des Gesprächs zwischen Mitarbeitern des Erzbischöflichen Ordinariats Berlin und dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg am 24. September 1996.

⁵³ Angaben des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.

⁵⁴ Angaben des Konsistoriums der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg / Referat Religionsunterricht.

⁵⁵ Erzbistum Berlin (Gebiet Brandenburg): 2.603 Schüler, Bistum Görlitz (Gebiet Brandenburg): 1.224 Schüler, Bistum Magdeburg (Gebiet Brandenburg): 165 Schüler.

⁵⁶ Angaben nach: epd-Dokumentation Nr. 29/01 (9. Juli 2001), 58.

⁵⁷ Vgl. Statistisches Bundesamt 2001 [Anm. 5], 30.

⁵⁸ Evangelische Landeskirche Thüringen: 563.000, Kirchenprovinz Sachsen: 150.000, Evangelische Kirche Kurhessen-Waldeck: 29.000.

⁵⁹ Bistum Erfurt: 191.000, Bistum Fulda: 10.000, Bistum Dresden-Meißen: 16.000.

⁶⁰ Angaben nach: Landesamt für Statistik Thüringen (Hg.), Statistisches Jahrbuch 1998. Hier nach: Dieter Althaus, Der Beitrag des Religionsunterrichts zur politischen Kultur, in: Eckhard Nordhofen / Klaus Schimmöller / Thomas Sternberg (Hg.), Das Bildungspotential des Religionsunterrichts, Münster 1998, 21-28, 23.

⁶¹ Vgl. Pressestelle des Bistums Erfurt (Hg.), Bistum Erfurt, Leipzig 1994; Josef Pilvousek, Die katholische Kirche in Thüringen, in: Theologie und Glaube 86 (1996) 397-409. Ferner: Heinz Josef Durstewitz, Die katholische Kirche im thüringischen Eichsfeld, in: Ost-West Informationsdienst des Katholischen Arbeitskreises für zeitgeschichtliche Fragen 188/1995, 3-9.

und 100% aller Schüler den Religionsunterricht. Im krassen Gegensatz dazu stehen ländliche Gebiete im Süden und Südosten Thüringens, in deren Schulen sich manchmal nur ein oder zwei katholische Schüler überhaupt finden lassen. Dazwischen stehen die mittelgroßen Städte Thüringens, in denen der Prozentsatz katholischer Kinder bei ca. 3% liegt.⁶²

Im Schuljahr 2000/2001 besuchten an den allgemeinbildenden Schulen des Freistaats Thüringen 64.191 (22,8%) Schüler den evangelischen Religionsunterricht, 18.901 (6,7%) Schüler den katholischen Religionsunterricht und 184.842 (65,8%) Schüler den Ethikunterricht. Für 12.914 (4,6%) Schüler konnte bisher kein Unterricht in den genannten Fächern eingerichtet werden.⁶³ Den katholischen Religionsunterricht erteilten 135 landesbedienstete Lehrkräfte⁶⁴, ferner 264 kirchliche Lehrkräfte im Gestellungsvertrag mit insgesamt 487 Pflichtstunden⁶⁵. Auch in Thüringen ist ein starker Rückgang der Schülerzahlen beobachtbar. Im Schuljahr 1999/2000 wurden in den Grundschulen 48.000 Schüler weniger gezählt als im Schuljahr 1995/1996. Dies bedeutet einen Rückgang um 37,5%. Die Talsohle wird erst im Schuljahr 2003/2004 erreicht sein.⁶⁶ Besuchten im Jahr 1997 noch 120.000 Schüler den Unterricht der Klassenstufen 5-10 der Regelschule⁶⁷, so werden es im Schuljahr 2007/2008 nur noch weniger als 50.000 Schüler sein. Mehr als die Hälfte der Regelschulen wird vermutlich geschlossen werden.⁶⁸

Katholischer Religionsunterricht kann in der beschriebenen Diasporasituation als schulischer Religionsunterricht nur unter Inanspruchnahme von Ausnahmeregelungen zur Gruppengröße und zum Unterrichtsort organisiert werden. Die diesbezügliche Verwaltungsvorschrift des Thüringer Kultusministeriums⁶⁹ sieht vor, dass der Religionsunterricht auch klassen- oder klassenstufenübergreifend, im Einzelfall in Abstimmung mit dem Schulamt auch schul- oder schulartübergreifend, in der Regel im Schulgebäude, in besonderen Fällen in Abstimmung mit dem Schulamt aber auch in außerschulischen,

⁶² Annegret Beck, Zur Situation des katholischen Religionsunterrichts im Bistum Erfurt, in: *Priesterjahreft* 1998 (hg. v. Generalvorstand des Bonifatiuswerks), Paderborn 1998, 68-71, 68.

⁶³ Angaben des Thüringer Kultusministeriums / Referat Statistik (Schulstatistik 2000/2001 – Stand: 5.2.2001). – Die Situation im Bundesland Thüringen ist im Hinblick auf die Unterrichtsversorgung mit der Situation im Bundesland *Sachsen* vergleichbar. Im Schuljahr 2000/2001 besuchten an den allgemeinbildenden Schulen und Förderschulen des Freistaates Sachsen (Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft) 89.910 (18,3%) Schüler den evangelischen Religionsunterricht, 10.533 (2,1%) Schüler den katholischen Religionsunterricht und 326.517 (66,5%) Schüler den Ethikunterricht. Für 63.025 (12,8%) Schüler konnte bisher kein Unterricht in den genannten Fächern eingerichtet werden. Im Unterschied zum Bundesland Thüringen wird im Bundesland Sachsen der katholische Religionsunterricht – außer an den vier katholischen Schulen des Landes – in der Regel klassen-, klassenstufen-, schul- und schulartübergreifend in kirchlichen Gemeinderäumen außerhalb der regulären Unterrichtszeit erteilt. Angaben zu den Schülerzahlen nach: Amtliche Schulstatistik 2000/2001 des Statistischen Landesamtes Sachsen. Vgl. in diesem Zusammenhang auch: Gregor Svoboda / Nicolas Röhrkohl, *Katholischer Religionsunterricht im Freistaat Sachsen. Einschätzung durch katholische Religionslehrkräfte*, in: *RpB* 39/1997, 107-140.

⁶⁴ Landesbedienstete Lehrkräfte mit Lehrbefähigung und Unterrichtseinsatz: 127, mit Unterrichtserlaubnis und Unterrichtseinsatz: 8. Gesamtzahl der landesbediensteten Lehrkräfte mit Lehrbefähigung in Katholischer Religionslehre: 151, mit Unterrichtserlaubnis in Katholischer Religionslehre: 10.

⁶⁵ Von diesen erteilten 86 Lehrkräfte insgesamt 148 Pflichtstunden schulartübergreifend.

⁶⁶ Vgl. Annegret Beck / Andreas Wollbold, *Glauben lernen in der katholischen Diaspora Europas*, in: *Priesterjahreft* 2001 (hg. v. Generalvorstand des Bonifatiuswerks), Paderborn 2001, 37-47, 47.

⁶⁷ Die thüringische Schulform der 'Regelschule' integriert den Haupt- und Realschulbildungsgang.

⁶⁸ Vgl. Heike Schmall, In der Schulpolitik setzt der Freistaat Thüringen auf Qualität und Leistung, in: *FAZ* vom 18.5.1999.

⁶⁹ Verwaltungsvorschrift für die Organisation der Schuljahre 2001/2002 und 2002/2003 vom 26. Januar 2001 (Amtsblatt des Thüringer Kultusministeriums und des Thüringer Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Nr. 2/2001, 26-44).

zum Beispiel kirchlichen Räumen erteilt werden kann.⁷⁰ Voraussetzung ist, dass bei klassenstufenbezogenem Unterricht mindestens 14 Schüler, bei klassenstufenübergreifendem Unterricht mindestens 8 Schüler am Unterricht teilnehmen.⁷¹

„Thüringen ist im Wesentlichen ländlich strukturiert. Die geringe Anzahl katholischer Schüler in der Diaspora lässt nur in größeren Orten oder großen Schulen sinnvolle Lerngruppen entstehen. So kommt es häufig dazu, dass der Unterricht nur in den Randstunden oder am Nachmittag, oft klassenstufen-, schul- wie auch schulartübergreifend in Gemeinderäumen oder an Stützpunktschulen erteilt werden kann.“⁷²

Der Kontext der Diasporasituation profiliert das Konzept eines katholischen Religionsunterrichts, der sich zugleich auch der pastoralen Aufgabe verpflichtet weiß, Kinder und Jugendliche, die ihren Glauben oft in Vereinzelung und in einer extremen Minderheitensituation leben, zusammenzuführen und ihnen zu ermöglichen, Erfahrungen der Gemeinschaft – im gemeinsamen Lernen und Austausch, aber auch im gemeinsamen Erleben und Tun – zu sammeln und aus dieser Erfahrung der Gemeinschaft Stärkung und Ermutigung zu erfahren. Die in diesem Zusammenhang entwickelten Modelle schulischen Religionsunterrichts integrieren unterrichtliche, katechetische, liturgische und freizeitliche Lernformen.

„Dort wo der Religionsunterricht in der Schule stattfindet, ist die Unterrichtsgruppe oft nicht mehr identisch mit der Heimatgemeinde. Daher sollte auch der schulische Religionsunterricht den jungen Menschen eine Heimat und einen Ort bieten, wo sie sich mit ihren Fragen, ihren Erfahrungen und Prägungen wiederfinden.“⁷³

Im Auftrag der ‘Katechetischen Arbeitsgemeinschaft’ der Bistümer in den neuen Bundesländern wurden in einer europäischen Umfrage die vielfältigen Formen religiösen Lernens gesichtet, die in vergleichbaren Diasporasituationen (Osteuropa, Nordeuropa) entwickelt wurden, um ihre Übertragbarkeit auf die ostdeutschen Verhältnisse zu prüfen.⁷⁴

Sie machen bewusst, „dass die Diaspora in besonderer Weise durch die Vernetzung von Menschen miteinander aufgrund gemeinsamer Hoffnungen Beheimatung im Glauben schaffen und so zum Beispiel für Kirche in einer säkularen Gesellschaft schlechthin werden kann.“⁷⁵

„Die Ergebnisse unserer Untersuchung wenden sich nicht gegen einen schulischen Religionsunterricht. Sie ermutigen aber dazu, mehrere Wege gleichzeitig zu beschreiten und möglicherweise verschiedene der hier aufgeführten Modelle (z. T. neben traditionellen Formen) zu praktizieren und zu kombinieren, um den Bedingungen der einzelnen hilfreich entgegen zu kommen.“⁷⁶

⁷⁰ Im Schuljahr 2000/2001 wurde der von landesbediensteten und kirchlichen Lehrkräften erteilte katholische Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen Thüringens zu 93% (1.605,5 Stunden) in Räumen staatlicher Schulen und zu 7% (120 Stunden) außerhalb von Schulräumen, z. B. in kirchlichen Gemeinderäumen erteilt. – Angaben des Thüringer Kultusministeriums / Referat Statistik 2001 [Anm. 63].

⁷¹ Vgl. Beck 1998 [Anm. 62], 69.

⁷² Thüringer Kultusministerium (Hg.), Lehrplan für das Gymnasium. Katholische Religionslehre, Erfurt 1999, 9.

⁷³ Ebd.

⁷⁴ Vgl. Beck / Wollbold 2001 [Anm. 66]. Vgl. diess., Glauben lernen in der europäischen Diaspora, in: KBI 126 (2001) 417-422.

⁷⁵ Beck / Wollbold 2001 [Anm. 66], 45f.

⁷⁶ Ebd., 46. – Es werden folgende Modelle vorgestellt und beschrieben: (1) Wöchentlicher Religionsunterricht mit katechetischen und liturgischen Elementen, (2) Sonntagsschule, (3) Unterrichtstag

Vor diesem Hintergrund verdienen vor allem zwei Modelle Beachtung, die im Kontext der thüringischen Diaspora entwickelt wurden und erprobt werden.

Modell 1: Wöchentlicher Religionsunterricht mit katechetischen und liturgischen Elementen

„Der schulische Religionsunterricht findet wöchentlich [an einem Nachmittag, W. S.] in verschiedenen Unterrichtsgruppen parallel statt. Gerahmt wird er von katechetischen und liturgischen Elementen, in denen die Schüler gruppenübergreifend miteinander lernen. Dieser Rahmen des Unterrichts steht unter einem gemeinsamen Thema, das je nach den Möglichkeiten des Lehrplans im Unterricht aufgegriffen oder durch diesen gespeist wird.“⁷⁷

Das Modell wird zur Zeit in Suhl und Altenberg mit Erfolg praktiziert. Der unterrichtliche Teil wird staatlicherseits als schulischer Religionsunterricht anerkannt.

Modell 2: „Religiöser Tag“ am unterrichtsfreien Samstag

Das seit Herbst 1996 im Bereich Neustadt/Orla-Triptis-Auma erprobte Modell wurde im Jahr 1999 seitens des thüringischen Kultusministeriums als schulischer Modellversuch anerkannt. Es wurde im Schuljahr 2000/2001 in 5 Gemeinden des Bistums Erfurt praktiziert.

„Kinder, die [bisher] [...] in teilweise sehr kleinen Gruppen (2-3 Schüler) an mehreren Orten unterrichtet wurden [...], werden [...] einmal im Monat am Samstag zu einem religiösen Tag eingeladen. Nach einer Eröffnungsrunde finden zwei Stunden Religionsunterricht in drei verschiedenen Gruppen klassenstufenübergreifend für die Klassen 1 und 2, 3 und 4, 5 und 6 statt. Nach einer großen Pause mit freiem Spiel, die die Gemeinschaft der Kinder bewusst unterstützen soll, und dem Mittagessen finden katechetische Angebote oder auch Basteln, Spiel- und Singerunden statt. Ein gemeinsamer, mit den Kindern gestalteter Wortgottesdienst und das Kaffeetrinken schließen im allgemeinen den Tag ab. Einmal im Vierteljahr werden die Eltern zum Kaffeetrinken hinzugeladen, danach findet eine Eltern-Kind-Runde statt. Den Abschluss bildet dann die Feier der heiligen Messe. Innerhalb der ca. vier Wochen zwischen diesen Treffen kommen die Kinder noch einmal am Nachmittag in ihren Kleingruppen an den verschiedenen Unterrichtsorten zusammen.“⁷⁸

Auch bei diesem Modell wird der unterrichtliche Teil staatlicherseits als schulischer Religionsunterricht anerkannt.

Beide Modelle ermöglichen ein soziales Lernen in einer altersgruppenübergreifenden Gemeinschaft. Sie eröffnen darüber hinaus durch die ehrenamtliche Mitarbeit jugendlicher und erwachsener Helferinnen und Helfer Chancen der Begegnung und des 'Lernens zwischen den Generationen'. Integrative, erlebnis- und erfahrungsorientierte Lernformen fördern und üben über das unterrichtliche Lernen hinaus die religiöse Aus-

am Samstag, (4) Mediale Vernetzung, (5) Religiöse Kinderwoche (RKW), Sommercamp, Wochenendfreizeit, Wallfahrten, (6) Katholische Schulen.

⁷⁷ Ebd., 40.

⁷⁸ Beck 1998 [Anm. 62], 70.

drucksfähigkeit der Schüler. Die katechetische und liturgische Einbettung verknüpft den schulischen Unterricht mit dem Kirchenjahr und dem Gottesdienst der Gemeinde.

Die Stärken beschreiben zugleich die Grenzen des Ansatzes. Er ist schwerpunktmäßig auf das Lernen mit Kindern (1.-6. Schuljahr) ausgerichtet und kann von daher nicht unverändert auf das Lernen mit Jugendlichen übertragen werden. Er setzt darüber hinaus Eltern und Kinder voraus, die grundsätzlich religiös motiviert und bereit sind, den hohen logistischen Aufwand der Organisation mitzutragen und – im Modell 2 – einen für die Familie gemeinsamen freien Tag zur Verfügung zu stellen. Er geht schließlich von einer Gemeinde aus, die sich als ganze für die Katechese und die religiöse Bildung der Kinder verantwortlich weiß und deren Mitglieder bereit sind, dies auch durch ihre ehrenamtliche Mithilfe zum Ausdruck zu bringen. Die Frage der Zukunft wird nicht zuletzt sein, „ob es genügend haupt- und ehrenamtliche Helfer gibt, die in den Gemeinden ein solches Projekt tragen“⁷⁹.

Die beschriebenen Modelle eines im Kontext der Diasporasituation katechetisch profilierten Religionsunterrichts entsprechen den pastoralen Optionen, die die Bischöfe der Diözesen Dresden-Meißen, Erfurt und Magdeburg in ihrem gemeinsamen Schreiben „über die religiöse Unterweisung unserer Kinder im Schulalter“ vom März 1996⁸⁰ zum Ausdruck gebracht haben. Joachim Wanke, Bischof von Erfurt, fasst diese Optionen 1998 wie folgt zusammen:

„1. Der schulische Religionsunterricht wird von uns als zusätzliche Möglichkeit der Begegnung von Kirche bzw. christlich-katholischem Glauben und nachwachsender Generation bejaht und gefördert.

Wir haben aber gleichzeitig und ebenso eindringlich gesagt:

2. Der Religionsunterricht in der Schule muss eingebunden bleiben und noch stärker eingebunden werden in eine katechetische Zuwendung der Kirche bzw. der Pfarrgemeinden zu Kindern und Schülern im außerschulischen Bereich.

3. Weiterhin bleibt für uns der allerwichtigste und existentiell bedeutsamste ‘Lernort’ des Glaubens (im Sinne der Glaubensweckung, der Glaubenseinübung und der Glaubensbestärkung) das familiäre Umfeld, wobei dieses u. U. durch andere Bezugspersonen (‘Glaubenszeugen’ und ‘Glaubensbegleiter’) wie Paten, Freunde, Lehrer (auch Religionslehrer!), Gemeindemitglieder ergänzt bzw. ersetzt werden sollte.“⁸¹

„In dieser Reihung und Gewichtung sehe ich heute und morgen unsere Aufgabe als Kirche: Kinder brauchen am notwendigsten im unmittelbaren Lebensumfeld Glaubenszeugen, sie brauchen ferner den Raum der Gemeinde, die Erfahrung des erlebten und mitgefeierten Kirchenjahres, aber sie brauchen auch im öffentlichen Bereich der Schule die Chance, intellektuell und emotional auf Gottesglaube und Christentum hin angesprochen zu werden. In der ‘Vernetzung’ dieser in ihrer Ge-

⁷⁹ Ebd. – Vgl. zu den ‘Vorteilen’ und ‘Nachteilen’ der beiden vorgestellten Modelle: Beck / Wollbold 2001 [Ann. 66], 40-42.

⁸⁰ Über die religiöse Unterweisung unserer Kinder im Schulalter. Schreiben der Bischöfe der Diözesen Dresden-Meißen, Erfurt und Magdeburg an alle katholischen Eltern, Religionslehrerinnen und Religionslehrer, an die Priester und Diakone und alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Seelsorge [März 1996].

⁸¹ Joachim Wanke, Chancen und Grenzen des schulischen Religionsunterrichts in einer säkularen Gesellschaft, in: CPB 111 (1998) 110-116, 112. – Vgl. ders., Schock oder Chance? Schulischer Religionsunterricht in den neuen Bundesländern, in: Bernhard Jendorff (Hg.), Katholischer Religionsunterricht: Wohin?, Donauwörth 1996, 121-127; „Heraus aus dem Ghetto“. Ein Gespräch mit dem Erfurter Bischof Joachim Wanke, in: HK 53 (1999) 340-345, 342.

wichtigkeit gestuften 'Lernorte' des Glaubens [...] liegt m. E. die Chance, auch die nachwachsende Generation mit dem christlichen Glauben bekannt und vertraut zu machen.⁸²

4. Das Beispiel Berlin: Religionsunterricht im Kontext weltanschaulicher Pluralität

Im Bundesland Berlin lebten am 31.12.1999 3.887.000 Menschen.⁸³ Nach einer Erhebung des Statistischen Landesamtes Berlin waren im Jahr 1997 1.551.418 (45,8%) Berliner Mitglied einer Religionsgemeinschaft: 1.339.775 (39,5%) einer christlichen Kirche oder Gemeinschaft, 11.676 (0,3%) einer jüdischen Gemeinde, 199.259 (5,9%) einer islamischen Gemeinde. 896.353 (26,5%) Berliner waren Mitglied der evangelischen Kirche, 344.826 (10,2%) Mitglied der römisch-katholischen Kirche, 34.100 (1,0%) Mitglied einer orthodoxen Kirche, 64.496 (1,9%) Mitglied einer anderen christlichen Gemeinschaft.⁸⁴

Von 348.399 Katholiken lebten im Jahr 1997 58.740 (16,9%) im Ostteil der Stadt, wo sie 4,5% der Gesamtbevölkerung stellten. 289.659 (83,1%) lebten im Westteil der Stadt. Dort stellten sie 13,5% der Gesamtbevölkerung. Die Taufrate, d. h. der Anteil der Taufen in der katholischen Kirche bezogen auf die Gesamtzahl der Geburten, lag im gleichen Jahr im Westteil der Stadt bei 6,7% (1.415 Taufen), im Ostteil der Stadt bei 2,5% (227 Taufen). Die Zahl der Kirchnaustritte betrug im gleichen Jahr im Westteil der Stadt 2.882 (1,0%), im Ostteil der Stadt 652 (1,1%).⁸⁵

Im Schuljahr 1998/1999 besuchten rund 110.000 Schüler den evangelischen, rund 26.000 Schüler den katholischen Religionsunterricht, rund 27.000 Schüler den als Weltanschauungsunterricht erteilten Lebenskundeunterricht des Humanistischen Verbands Deutschlands. Rund 30.000 Schüler waren Muslime, für die islamischer Religionsunterricht an den Schulen nicht erteilt wurde.⁸⁶ Im Schuljahr 1999/2000 nahmen fast 240.000 (63%) der rund 380.000 Schüler weder am Religionsunterricht noch am Weltanschauungsunterricht teil.⁸⁷ Den an öffentlichen und privaten Schulen erteilten evangelischen Religionsunterricht besuchten im Schuljahr 2000/2001 93.240 Schüler. Das entspricht einer Schülerquote von 24,7%.⁸⁸ Den katholischen Religionsunterricht besuchten im gleichen Schuljahr 25.046 Schüler (Schülerquote: 6,6%). Von ihnen besuchten 16.595 (66,3%) Schüler den Religionsunterricht in öffentlichen Schulen, 180 (0,7%) den Religionsunterricht in

⁸² Wanke 1998 [Anm. 81], 113.

⁸³ Vgl. Statistisches Bundesamt 2001 [Anm. 5], 30.

⁸⁴ Vgl. Abrahamitische Religionsgemeinschaften in Berlin, in: Herzog / Sauermost 2001 [Anm. 20], 257. Die religionstatistischen Angaben der Erhebung des Statistischen Landesamtes Berlin basieren auf einer freiwilligen Beteiligung der Berliner Religionsgemeinschaften und erfassen nur die in diesem Zusammenhang rückgemeldeten Daten. – Ferner: Gabriele Yonan, Weltreligionen in Berlin, Berlin 1993; Gabriele Jonker / Andreas Kapphan (Hg.), Moscheen und islamisches Leben in Berlin, Berlin 1999.

⁸⁵ Vgl. Pollack 2001 [Anm. 20]. – Dort auch differenzierte Angaben zur Entwicklung der Anzahl der Katholiken, ihres Anteils an der Gesamtbevölkerung, der Taufen, der Kirchnaustritte und der Gottesdienstteilnehmer im Erzbistum Berlin und in der Stadt Berlin in den Jahren 1990-1997. Pollack bezieht sich auf die kirchenstatistischen Daten des Erzbischöflichen Ordinariats Berlin.

⁸⁶ Angaben des Erzbischöflichen Ordinariats Berlin / Abteilung Religionsunterricht.

⁸⁷ Vgl. Rolf Busch, Integration und Religion, in: ders. (Hg.), Integration und Religion. Islamischer Religionsunterricht an Berliner Schulen, Berlin 2000, 7-25, 20. – 48% der Grundschüler (1.-6. Schuljahr), 22% der Schüler der Sekundarstufe I und 12% der Schüler der Gymnasialen Oberstufe nahmen im Schuljahr 1999/2000 an einem Religionsunterricht oder am Weltanschauungsunterricht des Humanistischen Verbandes Deutschlands teil. Vgl. Klaus Böger, Werteerziehung in der Berliner Schule, in: ebd., 27-35, 30.

⁸⁸ Vgl. Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg / Konsistorium (Referat Religionsunterricht), Evangelischer Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen in Berlin: Schulen, Teilnahme und Unterrichtsgruppen im Schuljahr 2000/01 [15. Januar 2001]. – Ferner: Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg (Hg.), Evangelischer Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg, Berlin 1999.

Schulen in freier Trägerschaft (ohne katholische Schulen) und 6.938 (27,7%) den Religionsunterricht in katholischen Schulen. Aufgrund der historisch gewachsenen Situation und aus schulorganisatorischen Gründen wird katholischer Religionsunterricht im Ostteil der Stadt klassen-, klassenstufen-, schul- und schulformübergreifend auch in Räumen der Kirchengemeinden erteilt. Ihn besuchen im gleichen Schuljahr 1.333 (5,3%) Schüler. Im Ostteil der Stadt nahmen im Schuljahr 2000/2001 insgesamt 2.558 Schüler am katholischen Religionsunterricht teil, der für 431 (16,8%) Schüler in öffentlichen Schulen, für 794 (31,0%) Schüler in katholischen Schulen⁸⁹ und für 1.333 (52,1%) Schüler in Räumen der Kirchengemeinden erteilt wurde.⁹⁰ – Den Lebenskundeunterricht des Humanistischen Verbands Deutschland besuchten im Schuljahr 2000/2001 rund 28.600 Schüler. Das entspricht einer Schülerquote von 7,6%.⁹¹

Schüler und Schülerinnen sollen befähigt werden zum Dialog und zur Toleranz in einer zunehmend auch religiös und weltanschaulich pluralen Kultur und Gesellschaft. Schulpädagogisch und unterrichtsorganisatorisch stellt sich die Aufgabe, sowohl ein differenzierendes, den Unterschieden Rechnung tragendes Lernen, als auch ein integrierendes, das soziale Zusammenleben förderndes Lernen zu ermöglichen. Bildungspolitisch stellt sich die Grundsatzfrage, wie im Rahmen der öffentlichen Schule religiöse Bildung in einer positiven Offenheit für die Pluralität der in der Gesellschaft gelebten Überzeugungen, unter Wahrung der staatlichen Neutralitätspflicht und unter Achtung der individuellen Gewissensfreiheit im Rahmen des schulischen Bildungsauftrags organisiert und freiheitsfreundlich und sozialförderlich verwirklicht werden kann.

Vor diesem Hintergrund legten die Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg und das katholische Erzbistum Berlin im Oktober 1998 ein gemeinsames Positionspapier vor, das den Religionsunterricht als schulisches Unterrichtsfach in einer Fächergruppe versteht und profiliert:

„Neben dem evangelischen und dem katholischen Religionsunterricht und dem Unterricht in Ethik / Philosophie (bisher nur als Schulversuch in Klasse 7 bis 10) ist die Fächergruppe für weitere religiös oder weltanschaulich bestimmte Unterrichtsfächer offen. Alle Fächer der Fächergruppe sind gleichrangig. Für die Schülerinnen und Schüler besteht Teilnahmepflicht an einem der Unterrichtsfächer.“⁹²

Drei Merkmale sind für die Fächergruppe konstitutiv: Sie ermöglicht ein Unterrichtsangebot schulischer religiöser Bildung, das den Kriterien der Pluralität, der Authentizität bzw. Positionalität und der Kooperation gleichermaßen Rechnung trägt.

Die Ausdifferenzierung der Unterrichtsfächer trägt zum einen der Pluralität der religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen der Eltern und Schüler Rechnung, zum anderen der Pluralität der Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften, in denen reli-

⁸⁹ Zu diesen zählen auch die 297 Schülerinnen und Schüler des Schulzentrums Edith Stein im Katharinenstift (Berufsfachschule, Fachschule für Sozialpädagogik, Fachschule für Altenpflege, Fachoberschule) (Prenzlauer Berg), das auch von Schülern und Schülerinnen aus dem Westteil der Stadt besucht wird.

⁹⁰ Vgl. Erzbischöfliches Ordinariat Berlin / Abteilung Religionsunterricht (Hg.), *Katholischer Religionsunterricht*. Erzbistum Berlin. 2000/2001 [Dezember 2000].

⁹¹ Vgl. Andreas Fincke, *Das Ziel: „Einfluss gewinnen“*. Die neuen Freidenker tummeln sich erfolgreich auf dem Markt der Weltanschauungen, in: *Zeitschriften* 3 (1/2002) 37-39, 38.

⁹² *Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg / Erzbistum Berlin, Religionsunterricht in Berlin: Schulisches Unterrichtsfach in einer Fächergruppe*, Berlin, Oktober 1998, 2. – Zum Ansatz der Fächergruppe: Identität und Verständigung. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994, 73-81.

giöse und weltanschauliche Überzeugungen in authentischer Weise und in gesellschaftlich identifizierbarer Form gelebt werden.

Der Grundsatz der Authentizität bzw. Positionalität achtet das Recht der Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften, sich gemäß dem eigenen Selbstverständnis – selbstreflexiv und selbstkritisch – als Dialogpartner in den Bildungsdiskurs einzubringen. Er erinnert auch daran, dass Religionen nicht primär in Texten existieren, sondern in Personen, die die jeweilige Religion leben: „Das Wesen einer Religion kennenzulernen, mit ihr vertraut zu werden heißt, mit einem Menschen, für den Religion etwas Vertrautes ist, so bekannt zu werden, dass man sich mit ihm auseinandersetzen kann“ (Gerhard Zeitz). Der Weg einer auf Kontinuität angelegten Begegnung und Auseinandersetzung erweist sich so als ein genuiner Lernweg religiöser Bildung. „Verständigungsfähige Identität wächst in Begegnung und Auseinandersetzung, in der Erfahrung von Verlässlichkeit und Glaubwürdigkeit.“⁹³

Auch die für die Fächergruppe geforderte Kooperation setzt Partner voraus, die ein eigenes Profil erkennen lassen. „Dialog- und Kooperationspartner ohne Konturen erzeugen keinen Dialog. Er ist auch für die Schülerinnen und Schüler nicht mehr spannend.“⁹⁴ Differenzierendes und integrierendes Lernen bilden insofern keinen Gegensatz. Sie fördern und bereichern einander wechselseitig. Innerhalb der Fächergruppe sollen daher altersgemäße Kooperationsformen entwickelt und erprobt werden: „In Phasen gemeinsamen Lehrens, Lernens und Erkundens, in wechselseitiger Information und im handelnden Miteinander werden unterschiedliche religiöse und kulturelle Traditionen und Einstellungen deutlich. Diese Kooperation fördert das Bemühen um Verständigung und Toleranz über die Grenzen von Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen hinweg, ohne deren Unterschiede zu leugnen oder gleichgültig zu machen.“⁹⁵ Das Berliner Positionspapier weist abschließend darauf hin, dass in diesem Zusammenhang auch die Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht weiter verstärkt werden soll.

Die Ziele der Fächergruppe werden in drei Punkten zusammengefaßt: Verschiedenheit gestalten, Standpunkte erfahren, über Wahrheit streiten.⁹⁶ „Die einzelnen Fächer in diesem Wahlpflichtbereich sollen miteinander kooperieren, indem sie den Schülern die Möglichkeit eröffnen, sich in andere Positionen einzufühlen und so Verständigung über kulturelle und weltanschauliche Grenzen hinweg zu ermöglichen und die Tragfähigkeit ihrer Einsichten und Einstellungen im Dialog zu erproben.“⁹⁷ Das Verhältnis von Ei-

⁹³ Religionsunterricht in Berlin 1998 [Anm. 92], 3.

⁹⁴ Karl Ernst Nipkow, Dialog über Religion in der Schule ohne authentische, konturierte Partner?, in: ZPT (EvErz) 50 (1998) 99-105, 105.

⁹⁵ Religionsunterricht in Berlin 1998 [Anm. 92], 3.

⁹⁶ Vgl. Konsistorium der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg / Erzbischöfliches Ordinariat Berlin (Hg.), *Leben mit Sinn und Verstand 1: Die Schule braucht Religionsunterricht und andere Fächer religiöser, philosophisch-ethischer und weltanschaulicher Bildung*, Berlin, April 2000. – Ferner: *Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg*, www.alles-wissen-wollen.de oder *Leben mit Sinn und Verstand. Evangelischer Religionsunterricht in Berlin als ein Unterrichtsfach in einer Fächergruppe religiöser, philosophisch-ethischer und weltanschaulicher Bildung*, Berlin, Juni 2000.

⁹⁷ Andrea Biernath, *Religionsunterricht für das neue Jahrhundert – Modell einer Fächergruppe*, in: Herzig / Sauermost 2001 [Anm. 20], 106-108, 106.

genständigkeit und Kooperation wird durch Mindestverpflichtungen festgelegt, nach denen in jedem Schuljahr etwa ein Viertel der Unterrichtszeit für Themen und Arbeitsphasen in Kooperation verwendet werden soll. Mögliche Formen und Prinzipien der Kooperation werden entfaltet und beschrieben.⁹⁸

Ein Vierphasenmodell strukturiert den denkbaren Ablauf einer Kooperationsphase:

„In einer ersten Phase, die mehrere Unterrichtsstunden umfasst, wird ein für alle Fächer zentrales Thema fachspezifisch erarbeitet. Hier werden die Schüler in den Stand gesetzt, als ‘Spezialisten’ ihrer Gruppe aufzutreten.

In einer zweiten Phase werden im Forum die Arbeitsergebnisse der einzelnen Fachunterrichte den anderen Schülern der Fächergruppe zugänglich gemacht. Hier werden Fragen und Unstimmigkeiten notiert und für die weitere Arbeit nutzbar gemacht.

In einer dritten Phase werden die bisherigen Ergebnisse in gemischten Gruppen diskutiert. Dabei befinden sich in jeder Gruppe Schüler als ‘Spezialisten’ aller beteiligten Fächer. Hier werden die Fragen aus der Forumsphase erneut aufgeworfen und diskutiert.

In der vierten und letzten Unterrichtsphase findet eine abschließende Reflexion und Abrundung im ursprünglichen Gruppenverband des jeweiligen Faches statt.“⁹⁹

Das von der evangelischen und der katholischen Kirche gemeinsam in die öffentliche Diskussion eingeführte Modell¹⁰⁰ löste eine breite und kontrovers ausgetragene bildungspolitische Auseinandersetzung über die zukünftige Stellung und Gestalt des Religionsunterrichts in der Berliner Schule aus.¹⁰¹ Eine politische und parlamentarische Mehrheit für die im Hinblick auf die Einführung der Fächergruppe notwendige Änderung des geltenden Schulgesetzes konnte dabei bisher noch nicht gewonnen werden.

⁹⁸ Vgl. Konsistorium der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg / Erzbischöfliches Ordinariat Berlin (Hg.), *Leben mit Sinn und Verstand 2: Über Wahrheit streiten. Kooperation in der Fächergruppe religiöser, philosophisch-ethischer und weltanschaulicher Bildung*, Berlin, November 2000.

⁹⁹ Biernath 2001 [Anm. 97], 106f. – Das Modell geht davon aus, dass jedes Fach der Fächergruppe über einen eigenen Raum verfügt, in dem das jeweilige Fach unterrichtet wird. Unter „Forum“ wird in diesem Zusammenhang ein Raum der Kommunikation verstanden, in dem der Austausch zwischen den Fächern in der Kooperationsphase stattfinden kann. Gedacht wird z. B. an die Aula der Schule oder an einen anderen Raum geeigneter Größe.

¹⁰⁰ Vgl. auch den gemeinsamen Brief von Bischof Wolfgang Huber (Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg) und Erzbischof Georg Sterzinsky (Erzbistum Berlin) an den Regierenden Bürgermeister von Berlin, Eberhard Diepgen vom 9. November 1998 sowie den gemeinsamen Brief der Bischöfe an die evangelischen und katholischen Christen in Berlin vom August 1999; die Beiträge von Rolf Lüpke („Religionsunterricht macht Sinn!“, 191-201) und Rupert von Stülpnagel („Keine Bildung ohne Religionsunterricht“, 202-209) in: Busch 2000 [Anm. 87], ferner: Rupert von Stülpnagel, *Der Beitrag des katholischen Religionsunterrichtes. Chancen und Grenzen in der Berliner Schule*, in: Schulverwaltung MO 10 (2000) 339-341; die Stellungnahme „Religionsunterricht in einer Fächergruppe“ des Deutschen Katecheten-Vereins e. V. (DKV) im Erzbistum Berlin zur Diskussion über die zukünftige Stellung des konfessionellen Religionsunterrichts in der Berliner Schule [21.2.2000].

¹⁰¹ Seit dem Sommer 2000 wurde verstärkt, vor allem in Kreisen der SPD, als Alternativmodell zum ‘Forum-Modell’ das ‘Fenster-Modell’ ins Gespräch gebracht, das sich am Ansatz des brandenburgischen Unterrichtsfaches ‘Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER)’ orientiert: „Im Gegensatz zum Fächergruppenmodell geht dieses Konzept durchgehend vom Unterricht im Klassenverband aus, in dem Fragen aus den Bereichen Ethik, Lebensgestaltung und Religionskunde behandelt werden sollen. Ein Drittel der Unterrichtszeit soll dazu verwendet werden, um sogenannte ‘Fenster’ zu öffnen, durch die authentische Zeugen der einzelnen Weltanschauungs- und Religionsgemeinschaften in den Unterricht einbezogen werden können. Auch in diesen Phasen trägt der staatliche Lehrer die alleinige Unterrichtsverantwortung. Die fachliche Qualifikation der Lehrkräfte wie auch die Bezugswissenschaft sind [...] bisher noch nicht hinlänglich geklärt. Sollten sich nicht genügend Zeugen zur Verfügung stellen, werden diese durch ‘authentische’ Videofilme oder Diareihen ersetzt.“ (Biernath (2001) [Anm. 97], 108).

5. Die Beispiele Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt: Religionsunterricht im Kontext einer Schule fächerverbindenden Lernens

5.1 Mecklenburg-Vorpommern: Unterricht in der Fächergruppe Evangelischer Religionsunterricht / Katholischer Religionsunterricht / Philosophieren mit Kindern

Im Schuljahr 2000/2001 besuchten im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern 140.393 Schüler den evangelischen Religionsunterricht, den katholischen Religionsunterricht, den Unterricht im Fach 'Philosophieren mit Kindern' / 'Philosophie' oder einen weiteren Ersatzunterricht. Die Unterrichtsversorgung lag somit bezogen auf die Gesamtzahl der Schüler (227.420) bei 61,7%.¹⁰² 55.703 (24,5%) Schüler nahmen am evangelischen Religionsunterricht teil, 2.443 (1,1%) am katholischen Religionsunterricht, 44.310 (19,5%) am Unterricht im Fach 'Philosophieren mit Kindern' / 'Philosophie' und 37.937 (16,7%) an einem weiteren Ersatzunterricht. In der Grundschule besuchten 11.286 (22,2%) Schüler in 735 Gruppen den evangelischen Religionsunterricht, 684 (1,3%) Schüler in 101 Gruppen den katholischen Religionsunterricht. Am evangelischen Religionsunterricht in der Hauptschule nahmen 579 (4,4%) Schüler in 49 Gruppen teil, in der Realschule 22.247 (32,3%) Schüler in 1.450 Gruppen, im Gymnasium 17.264 (28,4%) Schüler in 904 Gruppen. Katholischen Religionsunterricht in der Hauptschule besuchten insgesamt 9 Schüler, am katholischen Religionsunterricht in der Realschule nahmen 822 (1,2%) Schüler in 83 Gruppen teil, im Gymnasium 667 (1,1%) Schüler in 68 Gruppen. Evangelischen Religionsunterricht erteilten insgesamt 302 landesbedienstete Lehrkräfte und 26 kirchliche Mitarbeiter im Gestellungsvertrag, katholischen Religionsunterricht 21 landesbedienstete Lehrkräfte und 126 kirchliche Mitarbeiter im Gestellungsvertrag.¹⁰³

Im Landesteil Vorpommern (Erzbistum Berlin) besuchten im Schuljahr 2000/2001 772 Schüler katholischen Religionsunterricht, der klassen-, schuljahr-, schul- und schulformübergreifend für 301 (39%) Schüler in Schulen, für 471 (61%) Schüler in kirchlichen Gemeinderäumen erteilt wurde.¹⁰⁴

Das Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern vom 15. Mai 1996 eröffnet die Möglichkeit, die Fächer Evangelischer Religionsunterricht, Katholischer Religionsunterricht und Philosophieren mit Kindern zeitweilig auch als Fächergruppe zu unterrichten. „Innerhalb dieser Fächergruppe sollen die einzelnen Fächer unter Wahrung ihrer Eigenständigkeit und ihrer Besonderheiten und der Rechte der Schüler und Erziehungsberechtigten in kooperativer Form unterrichtet werden.“¹⁰⁵ Eine Arbeitsgruppe, die aus Vertretern der Universität Rostock, der beiden evangelischen Landeskirchen, der Erzbistümer Berlin und Hamburg sowie des Landesinstituts für Schule und Ausbildung bestand, erarbeitete ein Konzeptpapier¹⁰⁶, das „Prinzipien der Organisation fächerübergreifenden Unterrichts“ für die Fächergruppe beschreibt, die u.a. folgende „Grundsätze“ formulieren:

¹⁰² Bezogen auf die jeweilige Schulform lag die Unterrichtsversorgung in der Grundschule bei 50,8%, in der Hauptschule bei 8,5%, in der Realschule bei 83,6%, im Gymnasium bei 72,7%.

¹⁰³ Angaben des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Stichtag: 2.10.2000).

¹⁰⁴ Vgl. Erzbischöfliches Ordinariat Berlin / Abteilung Religionsunterricht 2000 [Anm. 90].

¹⁰⁵ Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern vom 15. Mai 1996, § 7 Abs. 3.

¹⁰⁶ Prinzipien der Organisation fächerübergreifenden Unterrichts – Fächergruppe Evangelischer / Katholischer Religionsunterricht und Philosophieren mit Kindern in Mecklenburg-Vorpommern, in: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hg.), Religion und Philosophie. Konzeption der Fächergruppe, Schwerin 1997. – Vgl. Hastedt / Ausborn-Brinker / Fröhlich 1998 [Anm. 37].

„Das Verhältnis von Religion und Philosophie ist ein komplexes Wirkungsgefüge. Die besondere geschichtliche und systematische Beziehung beider zueinander legt neben unterschiedlicher gegenseitiger Wahrnehmung und sachlich gebotener Abgrenzung das Bemühen um Korrespondenz, gegenseitige Ergänzung und Zusammenarbeit nahe [...] In Religionslehre geschieht Sinnentdeckung in der Auseinandersetzung und Begegnung mit der Glaubensoffenbarung und ihren Wirkungen. Das Fach 'Philosophieren mit Kindern' richtet sich auf Sinnentdeckung in der Selbstvergewisserung durch Vernunft. Das schließt für den Religionsunterricht den rationalen Diskurs und für die Philosophie die Artikulation der Bedingungen und die Erfahrung der Grenzen dieser Rationalität ein. In diesen Fächern bedingen Öffnen für das Unbedingte und Vernunftorientierung einander. Von daher können sich Philosophie und Religion füreinander öffnen und innerhalb einer Fächergruppe ergänzen.

Religionslehre ebenso wie Philosophieren mit Kindern sind als Fächer in den Bildungsauftrag der Schule eingebettet. Die Konzeption des Religionsunterrichts geht von einer wechselseitigen schöpferisch-kritischen Auseinandersetzung des Glaubens in der Lebens- und Weltwirklichkeit aus. Die Konzeption des Philosophierens mit Kindern orientiert sich an den drei Maximen des allgemeinen Menschenverstandes (Selbstdenken – sich in andere versetzen – konsequent denken).

Diese erfahrungs- und schülerbezogenen Fächer kooperieren unter Wahrung des jeweiligen Propriums thematisch, inhaltlich und methodisch“.¹⁰⁷

Es werden drei konstitutive Bedingungen für die inhaltliche Kooperation in der Fächergruppe genannt:

(1) die Unterschiedenheit der Fächer und ihrer Vorgehensweise:

Fachliche Unterschiede zeigen sich in verschiedenen Zugängen zu einem unterrichtlichen Problem: „Diese Zugänge werden einerseits gewonnen aus den verschiedenen Fachspezifika und Fachdidaktiken. Andererseits geschieht die problemorientierte Auseinandersetzung anhand verschiedener Denk- und Glaubensmodelle aus beiden Erfahrungsbereichen.“¹⁰⁸

(2) der Bezug auf eine gemeinsame Fragestellung oder ein gemeinsames Thema:

Die beiden Fächern gemeinsamen Fragen („Grundfragen der Menschheit und des Menschseins; Grenzsituationen des menschlichen Lebens; existentielle Fragen, Orientierungs- und Sinnfragen“) bilden den Ausgangspunkt der gemeinsamen unterrichtlichen Arbeit.

„Das Vorgehen der Fächer ist im Unterricht so zu organisieren, dass

- alle Schüler sich im Problemhorizont begegnen, sich auseinandersetzen und sich den unterschiedlichen Wegen und Herangehensweisen stellen (Integration),
- die Schüler einen oder mehrere fachliche Zugänge zum Problem wählen und realisieren (arbeits teiliges Vorgehen, Differenzierung).“¹⁰⁹

(3) das Interesse an der gemeinsamen Auseinandersetzung mit lebensbedeutsamen Fragen:

„Im Problemhorizont ermöglichen die Fächer dem Schüler, existentielle und gedankliche Orientierung zu gewinnen.“¹¹⁰

Das Konzept der Fächergruppe wird darüber hinaus konkretisiert, indem Möglichkeiten der methodischen und organisatorischen Ausgestaltung in der schulischen Praxis, sowie Konsequenzen für die curriculare Weiterentwicklung und für die Lehrerausbildung skizziert werden.¹¹¹

¹⁰⁷ Prinzipien 1997 [Anm. 106], 2.1 - 2.3.

¹⁰⁸ Ebd., 3.1a.

¹⁰⁹ Ebd., 3.1b.

¹¹⁰ Ebd., 3.1c.

¹¹¹ Vgl. ebd., 3.2, 5.1-3, 6.1-3.

Die Erzbistümer Berlin und Hamburg betrachten die von der Arbeitsgruppe vorgelegten Überlegungen „als wichtigen Schritt auf dem Weg zur Kooperation in der Fächergruppe“¹¹². Sie formulierten ihrerseits „Prinzipien“¹¹³, die bei der Beteiligung des Katholischen Religionsunterrichts an der Fächergruppe Beachtung finden sollen und in denen sie als „Grundvoraussetzungen“ für die Kooperation festhalten:

„Als grundlegende Voraussetzung für die Kooperation zwischen dem Religionsunterricht und dem Philosophieunterricht muß gelten, daß die Glaubens- und Gewissensfreiheit der Schülerinnen und Schüler respektiert wird. Alle Formen der Kooperation müssen den berechtigten Interessen der Schülerinnen und Schüler entsprechen und Einvernehmen bei Eltern, Lehrerinnen und Lehrern und den zuständigen staatlichen und kirchlichen Behörden finden. Diese freie Kooperation aller Partner darf nicht aus Gründen der Vereinfachung von Unterrichtsorganisation angeordnet werden.“¹¹⁴

5.2 Sachsen-Anhalt: Wahlpflichtbereich der Fächer Evangelischer Religionsunterricht, Katholischer Religionsunterricht und Ethikunterricht

Im Schuljahr 2000/2001 besuchten im Bundesland Sachsen-Anhalt 132.193 Schüler den evangelischen Religionsunterricht, den katholischen Religionsunterricht oder den Ethikunterricht. Die Unterrichtsversorgung lag somit bezogen auf die Gesamtzahl der Schüler (301.834) bei 43,7%. 20.819 (6,9%) Schüler nahmen am evangelischen Religionsunterricht, 1.959 (0,6%) am katholischen Religionsunterricht und 109.415 (36,3%) am Ethikunterricht teil.¹¹⁵ Unterricht in allen drei Fächern wurde im Schuljahr 1999/2000 an 106 (7,8%) der 1.396 Schulen des Landes angeboten und erteilt.¹¹⁶ An 373 (26,7%) Schulen wurde Unterricht in zwei, an 448 (32,1%) Schulen Unterricht in einem der drei Fächer erteilt.¹¹⁷

„Der Katholische Religionsunterricht wird in Sachsen-Anhalt durch weniger als 100 staatliche Lehrkräfte und 37 Gestellungskräfte in der Schule erteilt. Außerdem findet für 41 Schulen Katholischer Religionsunterricht in den Pfarrgemeinden statt. Die Zahl der Gymnasiallehrkräfte ist mit 49 im Verhältnis zur Gesamtzahl der Gymnasien sehr bemerkenswert und die Versorgung mit Unterricht in dieser Schulform am größten. Im Sekundarschulbereich¹¹⁸ gibt es lediglich 24 katholische Lehrkräfte. Insofern gestaltet sich die Versorgung mit Katholischem Religionsunterricht in der Sekundarschule am schwierigsten. Im Grundschulbereich arbeiten die Pfarrgemeinden am engagiertesten bei der Unterrichtserteilung mit.

Die Lehrkräfte für Katholischen Religionsunterricht haben in der Regel die Weiterbildung bzw. einen berufsbegleitenden Studiengang durchlaufen und im Anschluss daran die Lehrbefähigung erhalten. Neue Weiterbildungen bzw. berufsbegleitende Studiengänge sind nicht geplant, weil es kaum noch katholische Lehrkräfte in den Kollegien gibt, die ein solches Studium aufnehmen könnten.“¹¹⁹

¹¹² Vgl. ebd..

¹¹³ Prinzipien der Erzbistümer Berlin und Hamburg zur Kooperation in der Fächergruppe „Evangelische Religion, Katholische Religion und Philosophieren mit Kindern / Philosophie“, in: Ministerium für Bildung 1997 [Anm. 106].

¹¹⁴ Ebd., 3.

¹¹⁵ Angaben des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt (Stichtag: 20.6.2001).

¹¹⁶ Der vollständige Wahlpflichtbereich war im Schuljahr 1999/2000 eingerichtet in 36 von 709 Grundschulen, 32 von 432 Sekundarschulen, 38 von 125 Gymnasien, keiner der 130 Sonderschulen.

¹¹⁷ Angaben des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt (Stichtag: 22.9.1999).

¹¹⁸ Die sachsen-anhaltinische Schulform der ‘Sekundarschule’ integriert den Haupt- und Realschulbildungsgang.

¹¹⁹ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.), Ethik- und Religionsunterricht in der Schule mit Zukunft. Expertise einer Arbeitsgruppe zur Zukunft ethischer und religiöser Bildung an den Schulen des Landes Sachsen-Anhalt, Magdeburg 2001, 24. – Vgl. Ulrich Johannes Plaga, Religions-

Das Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt sieht vor, dass (evangelischer und katholischer) Religionsunterricht und Ethikunterricht in der Organisationsform eines Wahlpflichtbereichs erteilt werden. Der Unterricht in den Fächern wird eingerichtet, „sobald hierfür die erforderlichen Unterrichtsangebote entwickelt sind und geeignete Lehrer zur Verfügung stehen“¹²⁰. Da die Zahl der ausgebildeten Lehrer und Lehrerinnen, die für die Erteilung des Unterrichts in den genannten Fächern zur Verfügung steht, nicht ausreicht und darüber hinaus eine ausreichende Zahl zusätzlicher Lehrerstellen, die für eine flächendeckende Einrichtung des Wahlpflichtbereichs erforderlich wären, nicht bereitgestellt werden kann, ist ein planvoller und koordinierter Aufbau und Ausbau der drei Unterrichtsfächer schwierig, deren gleichzeitige Einrichtung andererseits Voraussetzung für das Eintreten einer Wahlpflicht für die Schüler ist.

In diesem Zusammenhang verdient ein Modellversuch Aufmerksamkeit, der auf einen Vorschlag und auf eine entsprechende Absprache zwischen dem katholischen Bistum Magdeburg und den beiden evangelischen Landeskirchen zurückgeht und eine konfessionelle Kooperation im Hinblick auf die Ermöglichung und Sicherstellung eines zügigen Ausbaus des Wahlpflichtbereichs vorsieht. Im Rahmen des Modellversuchs mit zunächst 18 Schulen soll die Teilnahme am Ethikunterricht oder am Religionsunterricht Pflicht werden, auch wenn Religionsunterricht nur einer Konfession angeboten wird. In das zunächst für einen begrenzten Zeitraum – von wahrscheinlich vier Jahren – geplante Projekt werden daher zunächst Gymnasien und Gesamtschulen aufgenommen, in denen die Voraussetzung erfüllt ist, dass Religionsunterricht einer Konfession und Ethikunterricht bisher als freiwillige Unterrichtsfächer erteilt werden (in jedem der neun Schulamtsbezirke des Landes je eine Schule mit evangelischen Religionsunterricht und eine Schule mit katholischem Religionsunterricht). Insgesamt stehen in Sachsen-Anhalt zur Zeit für etwa 130 Gymnasien rund 100 (evangelische und katholische) Gymnasial-Religionslehrer und Gymnasial-Religionslehrerinnen zur Verfügung, so dass es bei einer Ausweitung des Modellversuchs mittelfristig möglich wäre, (evangelischen oder katholischen) Religionsunterricht in dieser Schulform flächendeckend einzurichten und zu gewährleisten.¹²¹

Die fächerverbindende Kooperation der in besonderer Weise mit der Aufgabe religiöser und ethischer Bildung beauftragten Unterrichtsfächer setzt als Partner einen in den schulischen Lern- und Lebenszusammenhang integrierten evangelischen und katholischen Religionsunterricht voraus. In diesem Zusammenhang legte eine vom Ministerpräsidenten des Landes berufene Arbeitsgruppe, der Vertreter der evangelischen und der katholischen Religionspädagogik, der Didaktik der Philosophie (bzw. des Ethikunterrichts), der Erziehungswissenschaft und der Schuladministration angehörten, im Sommer 2001

unterricht im Bistum Magdeburg, in: *Priesterjahreft* 1998 (Hg. v. Generalvorstand des Bonifatiuswerkes), Paderborn 1998, 71-75.

¹²⁰ Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt vom 30. Juni 1993, § 19 Abs. 5.

¹²¹ Vgl. Minister griff Kirchen-Vorschlag auf. Ein Pilotprojekt an 18 Schulen soll die Verbindlichkeit des Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt erhöhen. Interview mit Dr. Ulrich Plaga, in: *Tag des Herrn* 50 (2000) Nr. 29 (16.7.2000). – Ferner: Matthias Hahn / Christoph Hartmann / Detlev Kahl / Ulrich Johannes Plaga (Hg.), *Religiöse Bildung und religionskundliches Lernen in ostdeutschen Schulen – Dokumente konfessioneller Kooperation*, Münster 2000.

eine Expertise vor, in der sie konzeptionelle Perspektiven sowie schulpraktische und -organisatorische Gestaltungsmöglichkeiten für die Ausgestaltung des Wahlpflichtbereichs beschreiben und entfalten:

„Für den Wahlpflichtbereich der Fächer Ethikunterricht, evangelischer Religionsunterricht und katholischer Religionsunterricht sprechen überzeugende bildungstheoretische, schulpolitische und fachliche Gründe. Der Wahlpflichtbereich bietet folgende Möglichkeiten:

- Kinder und Jugendliche lernen differenzierend das philosophisch-ethische und das religiöse Fragen mit seinen je eigenständigen Strukturen, Möglichkeiten und Grenzen kennen.
- Kooperative Unterrichtsverfahren fordern zu mehrperspektivischer und grenzüberschreitender Wahrnehmung auf und schaffen die Voraussetzung, um den jeweils Anderen wirklich zu tolerieren.

Das in einem solchen Wahlpflichtbereich fruchtbare Widerspiel von Identitätsbildung im Eigenen (in der Eigengruppe) und am Anderen (in der Begegnung mit der Fremdgruppe) im angemessenen, altersgemäß abgewogenen Miteinander von differenzierendem und kooperativem Unterricht innerhalb des Wahlpflichtbereiches bereichert die Schule. Die kooperierenden Fächer Ethik- und Religionsunterricht stärken die in Sachsen-Anhalt praktizierten schulreformerischen Schritte zu fächerübergreifendem und fächerverbindendem Unterricht. Sie stellen eine überzeugende Alternative zu nur einem – für alle Schülerinnen und Schüler verbindlichen – Wertefach dar, weil ihr Verständnis in einer Fächergruppe einen Dialog konturierter und authentischer Partner und Standpunkte impliziert.“¹²²

6. Ausblick

Die beschriebenen Ansätze und Modelle wurden im Kontext konkreter und situativ unterschiedlicher Herausforderungen entwickelt und erprobt. Sie treffen unterschiedliche Optionen im Hinblick auf eine diese Herausforderungen aufnehmende Konzeptualisierung des schulischen Religionsunterrichts im Kontext von Schule, Kirche und Gesellschaft.¹²³ Sie spiegeln darüber hinaus in regionaler Differenzierung ungleichzeitige Situationen des Aufbaus und der Konsolidierung des 'neuen' Unterrichtsfaches in den Schulen der ostdeutschen Bundesländer wider. Diese 'Vielfältigkeit'¹²⁴ sollte nicht als eine nur vorläufige und somit vorübergehende Erscheinung oder gar als ein Mangel verstanden werden. Sie ist eine notwendige Bedingung dafür, kontextuell stimmige Formen und Ansätze des schulischen Religionsunterrichts zu finden. Diese Aufgabe stellt sich freilich – wenn auch in unterschiedlicher Weise – sowohl für die ostdeutschen als auch für die westdeutschen Länder der Bundesrepublik Deutschland.

¹²² Ethik- und Religionsunterricht in der Schule mit Zukunft 2001 [Anm. 119], 31. – Der Titel der Expertise nimmt in der Formulierung Bezug auf die Empfehlungen der Enquete-Kommission des Landtages von Sachsen-Anhalt: Karl-Heinz Braun u.a. (Hg.), Schule mit Zukunft. Bildungspolitische Empfehlungen und Expertisen der Enquete-Kommission des Landtages von Sachsen-Anhalt, Opladen 1998.

¹²³ Vgl. Andreas Wollbold, Religionsunterricht in der Bürgergesellschaft, in: TThZ 109 (2000) 270-282.

¹²⁴ Vgl. Werner Simon, Notwendigerweise vielgestaltig. Zur Situation des Religionsunterrichts in Ostdeutschland, in: HK 52 (1998) 563-568.

Norbert Mette

Kinderarmut inmitten einer Wohlstandsgesellschaft,

(Eine Herausforderung für die Kirchen und die Praktische Theologie in Deutschland¹)

*Des Säuglings Zunge klebt
an seinem Gaumen vor Durst.
Kinder betteln um Brot;
keiner bricht es ihnen.
Die einst Leckerbissen schmausten,
verschmachten auf den Straßen.
(Klgl 4,4f.; vgl. a. 2,12f.)*

1. Eine brisante politische und wissenschaftliche Kontroverse

„Ich halte es für hochgradig pervers, in einer Zeit, in der 18 Millionen Menschen jährlich in der Welt verhungern, einen deutschen Halbstarke nur deshalb ‘arm’ zu nennen, weil er anders als seine Klassenkameraden keine Diesel-Lederjacke oder Nike-Turnschuhe besitzt.“ – „Aus den Trümmern des 2. Weltkrieges ist das reichste Gemeinwesen entstanden, das es je auf deutschem Boden gab, selbst ein Bürger am alleruntersten Rand der deutschen Einkommensverteilung (jemand, der ohne weitere Einkommen nur von Sozialhilfe leben muss) verfügt heute über mehr Einkommen als neun Zehntel aller anderen Menschen auf der Erde; ein deutscher ‘Armer’ würde in Bangladesch, Burundi, Tansania, Mali, Sambia, Zaire, Tschad, Malawi, Mosambik oder Äthiopien, wo das Pro-Kopf-Einkommen heute unter einem Dollar täglich liegt, zu den reichsten Menschen dieser Länder zählen.“ – „Ist die heftige und mit zunehmendem Wohlstand ebenfalls zunehmende Diskussion der Armut hierzulande nur ein Luxus, den sich reiche Länder leisten, um ansonsten arbeitslose Soziologen und Sozialarbeiter auszuhalten, oder ist hier echte Not zu lindern?“ – „Und als ob wir damit noch nicht Probleme genug hätten, kommt auch noch das Eigeninteresse unserer professionellen Armutsfeuerwehr hinzu, deren Vertreter die Armut für ihre Budgets und lukrativen Vorstandsgehälter brauchen: ob Diakonisches Werk oder Caritas, ob Arbeiterwohlfahrt oder Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, sie alle leiten ihre eigene Existenzberechtigung aus der Existenz von Armut ab, und sie werden einen Teufel tun, jemals einen Rückgang ihrer Klientel zu konstatieren, sie werden auch dann noch ‘Armut, Armut’ rufen, wenn alle Armen mit Rolls-Royce zum Golfplatz fahren.“

Ist es von vornherein ein verfehltes Thema und vergeudete Zeit, sich mit Kinderarmut in Deutschland beschäftigen zu wollen? Die Zitate, einem neueren Buch eines als Experten für Wirtschafts- und Sozialstatistik anerkannten Professors an einer deutschen Universität entnommen², legen dies nahe. Von Armut in Deutschland, so seine Behaup-

¹ Deutsche Fassung eines Vortrages im Rahmen des 5. Kongresses der International Academy of Practical Theology zum Thema „Poverty and Suffering – a Challenge to Practical Theology and Ecclesiology“ im April 2001 in Stellenbosch (Südafrika).

² Walter Krämer, Armut in der Bundesrepublik. Zur Theorie und Praxis eines überforderten Begriffs, Frankfurt/M. 2000, 115f. 7. 8. 119 (in der Reihenfolge der Zitate).

tung, lasse sich seriös nicht sprechen, weil es dafür bei genauer Betrachtung keine empirischen Anhaltspunkte gebe. Wenn so etwas trotzdem propagiert würde, handele es sich um nichts anderes als böswillige politische Agitation.

Dabei ist sich der Autor durchaus bewusst, dass auch sein Beitrag, den er als Bemühen um eine Versachlichung der weithin emotional geführten Debatte über Armut in Deutschland verstanden wissen möchte, nicht in einem politisch unberührten Raum steht. Auf die von ihm angestellten statistischen Überlegungen bezog sich vielmehr die damalige Bundesregierung in ihrer Replik auf den Abschnitt des von einer Expertenkommission vorgelegten Berichts, in dem die Tatsache einer zunehmenden Kinderarmut in Deutschland ausführlich dargelegt worden war, verbunden mit der Aufforderung an die Regierung, dagegen politisch gezielter anzugehen.

Um diesen Vorgang verstehen zu können, sei kurz erläutert, dass die jeweilige Bundesregierung in jeder Legislaturperiode den Bundestag *über die aktuelle Lage der Kindheit und Jugend in Deutschland* und über die Reichweite der für diesen Bereich (Kinder- und Jugendhilfe) getroffenen politischen Maßnahmen zu unterrichten hat. Dazu wird jeweils von dem dafür zuständigen Bundesministerium – derzeit dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend – eine Expertenkommission berufen, die unabhängig von politischer Einflussnahme einen entsprechenden Bericht ausarbeiten und vorlegen soll. In der Abfolge der Berichte können unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Der jeweilige Bericht wird, versehen mit einem Kommentar der Bundesregierung, an den Bundestag und weitere parlamentarische Gremien weitergeleitet. Gegen Ende der 13. Legislaturperiode wurde vom genannten Bundesministerium ein 10. Bericht veröffentlicht, als „Zehnter Kinder- und Jugendbericht“ überschrieben.³ Schwerpunktmäßig beschäftigte sich dieser Bericht mit – wie es im Untertitel heißt – der „Lebenssituation von Kindern“ und den „Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland“. Nach den vorangegangenen neun Jugendberichten handelte es sich hierbei um den ersten umfassenden Kinderbericht.⁴

In Teil B dieses Berichts, in dem sehr differenziert und einfühlsam, d.h. so gut wie möglich von der Perspektive der betroffenen Kinder ausgehend, deren Lebenssituation dargestellt wird, widmet sich ein eigener Abschnitt (B 6) der Problematik von „Kinderkosten und Kinderarmut“⁵. Speziell zum Thema ‘Kinderarmut’ stellt die Expertenkommission einleitend fest: „Armut von Kindern ist ein in Deutschland immer noch zu wenig beachtetes Problem. Obwohl Kinderarmut eng mit Elternarmut verknüpft ist, ist sie ein eigenes Phänomen. Sie unterscheidet sich [...] von der Eltern- und Erwachsenenarmut erheblich sowohl im Ausmaß als auch in der Qualität, da Kinder besondere Be-

³ Vgl. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland – Zehnter Kinder- und Jugendbericht – mit der Stellungnahme der Bundesregierung (Bundestagsdrucksache 13/11368), Bonn 1998 [auch als eigene Broschüre des Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend erschienen] – *Anm. d. Red.: Kurz vor der Drucklegung dieses Beitrags erschien der Elfte Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*, Bonn 2002.

⁴ Zur Gesamtwürdigung dieses Berichts vgl. Lothar Krappmann, Der Zehnte Kinder- und Jugendbericht – der erste Kinderbericht, in: Neue Sammlung 39 (1999) 331-342.

⁵ Vgl. Bericht 1998 [Anm. 3], 85-95.

dürfnisse und Handlungsziele haben. Sie sind daher in spezifischer Weise auf zufriedenstellende und förderliche Lebensbedingungen angewiesen.“⁶

Im weiteren werden verschiedene Erscheinungsformen von Kinderarmut mit ihren jeweiligen sozialen Hintergründen und Zusammenhängen aufgeführt, wird näherhin das zugrundegelegte Armutskonzept erläutert, werden Ausmaß und Dauer von Kinderarmut dargelegt und wird auf ihre Folgen mit Blick auf gesundheitliche Beeinträchtigungen, die Entwicklung des Selbstwertgefühls und der sozialen Kompetenz sowie auf Bildung und Schulleistungen eingegangen.⁷ Diese Punkte werden im folgenden Abschnitt noch eigens behandelt, sodass es hier bei ihrer Nennung belassen werden kann. Zum Schluss des Gesamtabschnitts hat die Expertenkommission Empfehlungen und Forderungen zusammengestellt, die sich ihrer Meinung nach aus den vorgenommenen Analysen nahelegen.⁸ Diese beziehen sich auf die Ausgestaltung der staatlichen Unterstützungsleistungen, die Förderung der Entwicklungschancen von Kindern, die Gestaltung ihrer sozialen und ökologischen Umwelt, die Ausstattung der sozialen Einrichtungen der Kinder, die Verstärkung präventiver Maßnahmen etc. Die Spielräume sind nach Meinung der Kommission dafür vorhanden, auch in finanzieller Hinsicht, wenn etwa mögliche Umschichtungen zugunsten der bislang strukturell benachteiligten Familien vorgenommen würden. Abschließend gibt die Kommission zu bedenken, „daß eine Sicherung der Familien sowie ihrer Versorgungs-, Betreuungs- und Erziehungsleistung auch gesamtwirtschaftlich vorteilhaft“ sei, „weil weniger Kosten für physische und psychische Fehlentwicklungen der heranwachsenden Generation“ anfielen und „ein gut ausgebildeter Nachwuchs ein großes Potential an Können und Engagement“ böte, „das sich sozial und kulturell, aber auch ökonomisch“⁹ auszahle.

Die von der damaligen Bundesregierung zu diesem Bericht abgegebene Stellungnahme fiel gerade zu diesem Punkt 'Kinderarmut' besonders unwirsch aus¹⁰: Zu bezweifeln sei – und dabei bezieht sich die Bundesregierung auf ein Gutachten des eingangs zitierten Professors Krämer –, dass das von der Kommission zugrundegelegte Konzept zur Messung von Armut geeignet sei, „soziale Problemlagen von Familien und Kindern zutreffend zu beschreiben“¹¹. Darüber hinaus seien die verwendeten Datenquellen nicht genügend abgesichert. Aber selbst die Daten, die die Kommission vorgelegt habe, belegen nach Meinung der Bundesregierung nicht eine Zunahme von Kinderarmut, sondern deren Abnahme, womit deutlich würde, dass die ergriffenen Maßnahmen zum Familienlastenausgleich u.ä. Erfolg zeitigen würden. Besonders heftig wird bestritten, die Tatsache, dass insbesondere bei Kindern eine steigende Tendenz bei der Inanspruchnahme von Sozialhilfe zu verzeichnen sei, könne als Indikator für eine zunehmende Kinderarmut genommen werden; das Gegenteil sei der Fall, weil sich hier Verbesserungen in den Sozialhilfeleistungen niederschlugen, die nicht nur das Existenzminimum absichern, sondern eine bessere Teilnahme am gesellschaftlichen und kulturellen Leben ermögli-

⁶ Ebd., 88.

⁷ Vgl. ebd., 88-93.

⁸ Vgl. ebd., 93-95.

⁹ Ebd., 95.

¹⁰ Vgl. Stellungnahme der Bundesregierung, in: Bericht 1998 [Anm. 3], I-XXXII, hier: XII-XVI.

¹¹ Ebd., XII f.

chen würden. So trage gerade die Sozialhilfe dazu bei, dass Armut nachhaltig bekämpft werde. Das Fazit der Regierungsstellungnahme lautet also: „Die Kommission begründet ihre ausführliche Ergebnisdarstellung mit der Behauptung, daß es grundlegende, durch sämtliche Analysen gestützte Aussagen gäbe, die eine wachsende Kinderarmut in Deutschland diagnostizieren. Diese Behauptung ist unzutreffend“¹².

2. Ausmaß und Folgen der Kinderarmut in Deutschland

Mit ihrer Stellungnahme zum 10. Kinder- und Jugendbericht, insbesondere zu seinen Passagen zur Kinderarmut, bewirkte die Regierung, dass der Bericht mehr als üblich auf öffentliche Resonanz stieß; gefördert wurde das dadurch, dass seine Veröffentlichung, die die Regierung zudem hinauszuzögern versucht hatte, in die Phase des Bundestagswahlkampfes fiel. Auch von wissenschaftlicher Seite her setzte eine intensive Beschäftigung mit der Problematik der Kinderarmut ein, was zur Folge hat, dass über die gewonnenen Befunde und deren Interpretation nicht einfach mehr hinweggegangen werden kann. Im folgenden sei ein Einblick in die komplexe Debatte zu geben versucht.¹³

2.1 Konzepte der Armutsforschung

Mit seinem Hinweis auf die Schwierigkeit einer adäquaten Armutsdefinition hat der eingangs zitierte Statistikexperte Recht. Allerdings ist es kurzschlüssig, daraus zu folgern, angesichts der insbesondere in der sog. Dritten Welt existierenden krassen Armut, die häufig genug die Schwelle zum absoluten Elend überschreitet, sei es unzulässig, in einer Wohlstandsgesellschaft von Armut zu sprechen; bestehe deren Errungenschaft doch darin, dass mittels ausreichend staatlicher- und andererseits zur Verfügung gestellter Mittel Armut erfolgreich bekämpft worden sei und werde. Demgegenüber wird zu Recht geltend gemacht, dass hierzulande zwar normalerweise *keine absolute Armut* wie in der Dritten Welt vorkomme – die Ausnahme des verhungerten oder erfrorenen Kindes bestätigt die Regel, wenngleich ein solcher Einzelfall traurig genug ist; die Zahl von ‘Straßenkindern’ in Deutschland wird auf 7.000 geschätzt¹⁴. Aber der Tatbestand, dass es eine extrem ungleiche Verteilung der gesamtgesellschaftlich vorhandenen und weitersteigenden materiellen und immateriellen Güter in der Bevölkerung gebe und dass es keine Einzelfälle seien, die nicht nur nicht mit dem allgemeinen Lebensstandard mithalten könnten, sondern in unverhältnismäßig benachteiligten und unzulänglichen Verhältnissen, also in *relativer Armut* lebten, könne nicht abgestritten werden. Armut, so wird

¹² Ebd., XIV.

¹³ Als Grundlage für die folgende Darstellung dienen vor allem: Christoph Butterwegge (Hg.), *Kinderarmut in Deutschland. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen*, Frankfurt/M. 2000; Barbara Imholz, *Armut und Kindheit*, in: JRP 17 (2000), Neukirchen-Vluyn 2001, 101-112; Lothar Krappmann, *Kinderarmut. Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*, Berlin 2000 [als hektographiertes Manuskript veröffentlicht]; Christian Paltien u. a., *Armut im Kindes- und Jugendalter*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte B 18/99*, 33-38; Alfred Schleimer, *Kinderarmut*, in: *Jugendwohl 80* (1999) 302-314; Sabine Toppe, *Kinderarmut in Deutschland*, in: *Grundschule 33* (2001) 16-18.

¹⁴ Vgl. Ronald Lutz, *Straßenkinder: mediales Ereignis oder reales Phänomen?*, in: Butterwegge 2000 [Anm.13], 174-193.

behauptet, sei nicht nur eine absolute Größe, sondern müsse immer auch im Verhältnis zum Reichtum einer Gesellschaft gesehen werden.¹⁵

Zur Bestimmung dessen, was als solche relative Armut anzusehen sei, gibt es mehrere Ansätze¹⁶:

- (1) Der *Einkommens- bzw. Ressourcenansatz* legt das zur Verfügung stehende Einkommen als Kriterium zugrunde. Dabei hat sich ein statistisches Verfahren durchgesetzt, das von einem (nach verschiedenen Schlüsseln berechneten) Durchschnittseinkommen pro Haushalt ausgeht und 50% dieses Einkommens als Grenze für relative Armut festsetzt; 60% gelten als Armutsgefährdung, 40% als strenge Armut.
- (2) Der *Lebenslagen-Ansatz* hält eine Bemessung von (relativer) Armut allein an Durchschnittseinkommengrenzen für unzulänglich, weil es sich um ein komplexeres Phänomen, nämlich eine Lebenslage im umfassenden Sinne handelt, die durch eine „gehäufte Unterversorgung in verschiedenen relevanten Lebensbereichen wie Bildung, Wohnen, die Versorgung mit sozialen und gesundheitlichen Diensten oder auch bezüglich der Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Leben“¹⁷ gekennzeichnet sei.
- (3) Neben diesen beiden am meisten verwendeten Ansätzen gibt es noch *weitere Zugangsweisen* zur Armutsproblematik, indem etwa die subjektive Einschätzung der Betroffenen selbst zum Kriterium genommen wird oder auch der Grad ihrer sozialen Exklusion, also des Ausgeschlossenenseins aus sozialen Prozessen, die für das Maß der gesellschaftlichen Integration relevant sind.

Eine *mehrdimensionale Bestimmung von Armut* generell, nämlich die Einbeziehung von Mangel an materiellen Mitteln, der verkürzten Lebenszeit, dem sozialen Ausschluss sowie dem Analphabetentum, liegt dem Entwicklungsprogramm der UN zugrunde. Nach Lothar Krappmann bedeutet dies auf zentraleuropäische Verhältnisse bezogen, „für ein angemessenes Verständnis von Armut neben der ökonomischen Situation einer Person bzw. eines (Familien-)Haushalts die gesundheitliche Situation, ihre soziale Integration in unterstützende Netzwerke und ihre Bildungsmöglichkeiten zu berücksichtigen. Kinder wären unter dieser Rücksicht als arm anzusehen, wenn nicht nur die erforderlichen Mittel für das tägliche Leben fehlen, sondern sie in ihrem Lebensumfeld gesundheitlichen Beeinträchtigungen ausgesetzt, aus für Wohlbefinden und die Entwicklung von Sozialkompetenz wichtigen Sozialbeziehungen ausgeschlossen sind und ihnen die formellen und informellen Anregungen und Erfahrungen nicht zugänglich sind, die für ihre intellektuelle Entwicklung erforderlich sind“¹⁸.

¹⁵ Die Erfassung von Reichtum erweist sich als ein weitaus schwierigeres Unterfangen als die Messung von Armut, weil Reichtum in der Regel zum bestgeschützten Geheimnis der davon Begünstigten gehört.

¹⁶ Ergänzend zur in Anm. 13 gen. Literatur vgl. zu den Konzepten der Armutsforschung allgemein: Dieter Döring u.a. (Hg.), *Armut im Wohlstand*, Frankfurt/M. 1990.

¹⁷ Toppe 2001 [Anm. 13], 17.

¹⁸ Krappmann 2000 [Anm. 13], 8.

2.2 Bedingungen und Erscheinungsweisen von Kinderarmut

Diesem letzteren Vorschlag zur Bestimmung von (relativer) Kinderarmut zufolge ist diese einerseits im Kontext der bestehenden Armut insgesamt zu sehen, weist sie andererseits aber auch *spezifische Eigenarten* auf. So brauchen Kinder ähnlich wie die Erwachsenen „die zum ‘notwendigen Lebensstandard’ gehörenden Güter [...] wie eine Wohnung mit Heizung und Strom, gesunde Lebensbedingungen in bezug auf Luft, Wasser, Lärm und Ernährung sowie die Deckung des zum Leben erforderlichen täglichen Bedarfs“¹⁹. Finanzielle Einschränkungen in ihrer Familie erleben Kinder schnell als erhebliche Benachteiligungen im Vergleich zu den besser situierten Kindern; und sie verfügen dabei noch nicht über die Reife eines ‘vernünftigen’ Erwachsenen, um dies einfach ‘wegstecken’ zu können. Ganz virulent ist darüber hinaus, dass Kinder in ihrer Entwicklung elementar auf bestimmte sie fördernde Lebensumstände angewiesen sind, sodass deren Fehlen sich besonders nachteilig für sie auswirkt; dazu gehören nach Lothar Krappmann:

- „– Möglichkeiten, mit Erwachsenen sichere, emotional stützende Beziehungen eingehen zu können ebenso wie reziproke Beziehungen zu anderen Kindern, insbesondere zu gleichaltrigen Kindern,
- eine kontinuierliche Betreuung für kleine Kinder, aber auch erreichbare Ansprechpartner für ältere Kinder sowie erwachsene Gesprächspartner in der Adoleszenz,
- altersangemessene Bildungschancen in Gestalt einer Anregung bietenden, soziale und kognitive Fähigkeiten herausfordernden Umgebung für jüngere und zunehmend systematischeren Lernchancen für ältere Kinder und Jugendliche,
- Möglichkeiten zu selbstgestaltetem Spiel, phantasievollen Äußerungen und anderen aus eigener Initiative entstehenden Tätigkeiten,
- eine Umgebung, die den Explorations-, Gesellungs- und Schutzbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen entspricht,
- Anerkennung der eigenen Bedürfnisse und Interessen sowie eine dem Alter und den Erfahrungen entsprechende Einbeziehung in Entscheidungen, die das kindliche und jugendliche Leben berühren, und
- eine Perspektive auf einen Platz im Leben, der Zufriedenheit verspricht und auf den sich vorzubereiten lohnt“²⁰.

Diese Auflistung lässt die Frage aufwerfen, ob nicht diesbezüglich auch manche Kinder in gut situierten familiären Verhältnissen mehr oder weniger große Defiziterfahrungen machen müssen. Natürlich sind auch solche Kinder sehr ‘arm dran’, was nicht gleichgültig bleiben lassen darf. Aber wenn die notwendigen materiellen Voraussetzungen daran hindern, die für die gedeihliche Entwicklung von Kindern notwendigen zeitlichen und sozialen Ressourcen aufzubringen, stellt sich die Situation doch noch einmal anders dar.

Auch wenn je nach Vorgehensweise die Daten innerhalb einer bestimmten Bandbreite variieren, können folgende Zahlen und Fakten einen Eindruck vom *Ausmaß der Kinderarmut* vermitteln²¹:

¹⁹ Ebd., 17.

²⁰ Ebd., 16f.

- Im Sinne des Einkommensansatzes sind über 13 % der Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren als arm zu bezeichnen; das sind – in absoluten Zahlen ausgedrückt – fast 2 Millionen Betroffene. In Ostdeutschland stieg die Kinderarmut von 1990 bis 1995 von 4,7 auf 14,2 Prozent, in Westdeutschland von 12,0 auf 15,7 Prozent. Die Tendenz ist weiterhin steigend.
- Über eine Million Kinder und Jugendliche waren 1999 auf Sozialhilfe angewiesen. Unter den Kleinkindern war es jedes zehnte, das von Sozialhilfe leben musste. Die Dauer des Angewiesenseins auf Sozialhilfe ist bei Kindern und Jugendlichen länger als bei anderen Bevölkerungsgruppen. Zusätzlich ist zu berücksichtigen, dass längst nicht von allen Berechtigten die Sozialhilfe in Anspruch genommen wird. Im Schnitt der Bundesländer beläuft sich die monatliche Sozialhilfe für Kinder unter 7 Jahren auf weniger als 300 DM, für Kinder zwischen 8 und 14 Jahren auf ca. 350 DM und für Jugendliche zwischen 15 und 18 Jahren auf knapp 500 DM.
- Bei einer Befragung erklärten 11 % der Mütter von schulpflichtigen Kindern, Klassenfahrten nicht bezahlen zu können. 20% der Mütter können ihren Kindern kein Taschengeld geben. 19% von ihnen erklärten sich nicht in der Lage, zusätzliche Bücher und Arbeitsmittel für ihre Kinder finanzieren zu können.

Im vergangenen Jahr hat der Arbeiterwohlfahrt Bundesverband eine Studie mit dem Titel „Gute Kindheit – schlechte Kindheit“ zu „Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen“ (Untertitel) in Deutschland veröffentlicht²², in der ausdrücklich ein kindgerechter Armutsbegriff zu konzipieren versucht worden ist. An folgenden Grundbedingungen wurde dieser festgemacht²³: (1) Ausgangspunkt bildet die kindzentrierte Sichtweise. (2) Die materielle Situation des familiären Zusammenhangs ist als relativ arm zu bezeichnen. (3) Die betroffenen Kinder sind in ihrer Lebenslage, d.h. in ihrer materiellen Versorgung, in der Möglichkeit ihrer Beteiligung am kulturellen Bereich, in ihrer Situation im sozialen Bereich und in ihrer psychischen und physischen Lage deutlich benachteiligt. Indem diese verschiedenen Dimensionen bei der untersuchten Population gewichtet und miteinander in Beziehung gesetzt wurden, ergab sich, dass es vor allem folgende Faktoren sind, die das kindliche Wohlergehen begünstigen²⁴:

- regelmäßige gemeinsame Aktivitäten in der Familie,
- gutes Familienklima (z.B. keine regelmäßigen Streitigkeiten),
- Deutschkenntnisse mindestens eines Elternteils (bei Migrantenkinder),
- keine Überschuldung,
- keine beengten Wohnverhältnisse.

2.3 Ursachen und Folgen der Kinderarmut

Waren es vor ein paar Jahren noch die alten Menschen oder die Frauen, die die stärksten Anteile innerhalb der von Armut betroffenen Bevölkerungsgruppen aufwiesen, so

²¹ Die folgenden Daten sind aus verschiedenen der in Anm. 13 genannten Quellen zusammengestellt. Vgl. auch als jüngste Armutsstudie für Deutschland insgesamt: Walter Hanesch u.a., *Armut und Ungleichheit in Deutschland*, Reinbek 2000.

²² Vgl. AWO-Sozialbericht 2000, Bonn 2000.

²³ Vgl. ebd., 27-31.

²⁴ Vgl. ebd., 54-56.

rangieren heute die Kinder an der ersten Stelle und die Jugendlichen an zweiter; zutreffend wird diese Entwicklung als eine *'Infantilisierung der Armut'* bezeichnet. Dabei gibt es nochmals besondere Konstellationen, in denen es leichter zur Kinderarmut kommt als in anderen²⁵: Das ist eindeutig der Fall bei Kindern von alleinerziehenden Eltern, von arbeitslosen Eltern, von ausländischen Eltern sowie von überschuldeten Eltern. Je höher die Kinderzahl in einer 'normalen' Familie wird, desto stärker ist auch diese vom Armutsrisiko bedroht.

Über die Folgen von Kinderarmut liegen bislang keine befriedigend abgesicherten und aussagekräftigen Forschungsergebnisse vor.²⁶ Aber es lassen sich einige *Risikofaktoren* anführen, die bei Kindern, die in Armut leben, gehäuft auftreten als bei Gleichaltrigen, die in günstigeren Sozialisationsbedingungen aufwachsen:

- Wenn man sich die Liste der die Entwicklung der Kinder begünstigenden Lebensumstände vergegenwärtigt, braucht man nicht viel Phantasie, um zu ermessen, in welchem Ausmaß in Armut Heranwachsende in ihrer individuellen Förderung beeinträchtigt sind. Das beginnt bei der fehlenden Rückzugsmöglichkeit in ein eigenes Zimmer bis hin zu großen Einschränkungen, an den 'normalen' Ereignissen der Kinderkultur teilnehmen zu können. Hinzukommen noch als weitere Punkte:
- Kinder in Armut „leiden häufiger als Kinder aus gutgestellten Familien unter Nervosität, unter Kopf- und Magenschmerzen, an Erkrankungen der Atmungsorgane und immunologischen Störungen wie Asthma und Ekzemen“²⁷. Weiterhin werden von ihnen weniger die Vorsorgeuntersuchungen in Anspruch genommen, was verhindert, dass körperliche und geistige Beeinträchtigungen rechtzeitig erkannt und therapiert werden. Gesundheitliche Folgeerscheinungen von Mangelernährung stellen sich bei ihnen gehäuft ein.
- Arme Kinder und Jugendliche sind signifikant weniger in soziale Beziehungen unter Gleichaltrigen eingebunden. Sie bekommen so die stigmatisierenden Auswirkungen von materiellem Ressourcenmangel sowie von sozialer und sozialräumlicher Ausgrenzung von Armut in unserer Gesellschaft unmittelbar und nachhaltig zu spüren.
- In Armut groß gewordene Kinder und Jugendliche schneiden im Vergleich zu bessergestellten mit Blick auf erreichte Schul- und Bildungsabschlüsse deutlich schlechter ab.
- Nicht zu unterschätzen ist der Zusammenhang von einem Aufwachsen in desolater sozialer Lage und der Genese delinquenten Verhaltens, auch wenn es sich dabei keineswegs um Zwangsläufigkeiten handelt.

Dies gilt sowieso, wie bereits angedeutet, für alle aufgeführten Punkte. „Zwar steigt“, so führt Lothar Krappmann dazu aus, „das Risiko, in schlechtem Gesundheitszustand zu sein, sich psychisch nicht wohlfühlen, weniger gut in soziale Beziehungen integriert und in der Schule weniger erfolgreich zu sein. Aber Armut erklärt stets nur einen Teil der mit diesen Variablen verbundenen Unterschiede. Anders ausgedrückt: Es gibt zahlreiche arme Kinder, deren Gesundheit, Wohlbefinden, soziale Integration und Schuler-

²⁵ Vgl. Krappmann 2000 [Anm. 13], 26-30.

²⁶ Vgl. ebd., 30f.

²⁷ Imholz 2000 [Anm. 13], 106.

folg keine Auffälligkeit zeigt.“²⁸ Fragt man danach, woran das liegt, sind wohl zwei Faktoren in Anschlag zu bringen, die sich teilweise gegenseitig bedingen: Zum einen lassen sich bei den armen Kindern und Jugendlichen unterschiedliche Weisen der Verarbeitung ihrer Lebenslage ausmachen; die Tatsache, von früh an für sich selbst und für andere verantwortlich gewesen sein zu müssen, befähigt manche von ihnen besser als die bessergestellten und nicht selten stärker verwöhnten Gleichaltrigen dazu, ihr Leben in die eigene Hand zu nehmen und die Armut erfolgreich hinter sich zu lassen. Zum anderen können sie das Glück haben, dass es in ihrem Umfeld Schutz- und Unterstützungsfaktoren gibt, die Mangel und Unterversorgung ausgleichen, angefangen beim guten Familienklima bis hin zur leichten Erreichbarkeit von für die Entwicklung förderlichen sozialen und pädagogischen Einrichtungen.

Nüchtern ist allerdings zu konstatieren, dass der berühmte Aufstieg vom Tellerwäscher zum Millionär äußerst selten vorkommt; demgegenüber ist eine Tendenz zur Verfestigung und Vererbung der familiären Armut zu verzeichnen, die zur Folge hat, dass von einer Chancengleichheit der Kinder und Jugendlichen in unserer Gesellschaft nicht mehr die Rede sein kann.²⁹

Spätestens an diesem Punkt wird deutlich, dass die Ursachen und Folgen von Kinderarmut in einem größeren Kontext gesehen werden müssen als lediglich mit Blick auf die unmittelbar Betroffenen (so gravierend auch jeder Einzelfall für sich ist und bleibt). Denn ebenso wenig wie man gerade bei der Kinderarmut sagen kann, sie sei privat verursacht und von daher Schuld des Betroffenen, wirken sich die Folgen nur auf diesen Umkreis aus. Ursula Peukert hat schlüssig herausgearbeitet, dass die Tatsache, dass Kinder zum erhöhten Verarmungsrisiko geworden sind, in engstem Zusammenhang mit *strukturellen Veränderungen im ökonomischen Bereich* steht³⁰: Das von dort ausgehende Diktat zu einer immer schnelleren Beschleunigung von Investitionszyklen, das auch auf die übrigen gesellschaftlichen Bereiche ausgedehnt wird, lässt sich mit der Eigenlogik erzieherischer Arbeit, die weiterhin in Zeiträumen von zwanzig Jahren und länger denkt und denken muss, grundsätzlich nicht vereinbaren und bewertet diese entsprechend als unproduktiv; genau dies bekommen die an den Erziehungs- und Bildungsprozessen Beteiligten nachhaltig zu spüren. Solche „in ökonomischen Mechanismen verankerte ‘strukturelle Rücksichtslosigkeit’ [...] der Gesellschaft gegenüber Familien und Kindern“³¹ kann auf Dauer für die Gesellschaft nicht folgenlos bleiben. Sie untergräbt sich vielmehr ihre eigene Basis und verbaut sich jegliche Zukunft. Die Tatsache, dass Kinderarmut in unserer Gesellschaft wieder zu alles anderem als einem marginalen Phänomen geworden ist, stellt von daher nicht nur für die davon Betroffenen eine Reduktion ihrer Lebensqualität dar, sondern zeigt ein *massives Defizit an Lebensqualität einer Gesellschaft insgesamt* an, die meint, alles nach Maßgabe eines kurzfristigen ökonomischen Kalküls effektivieren zu müssen und die langfristigen Folgekosten vernachlässigen zu können, die sie sich und vor allem ihrer Nachkommenschaft damit aufbürdet.

²⁸ Krappmann 2000 [Anm. 13], 39f.

²⁹ Vgl. ebd., 3f; AWO-Sozialbericht 2000 [Anm. 22], 62f.

³⁰ Vgl. Ursula Peukert, Der demokratische Gesellschaftsvertrag und das Verhältnis zur nächsten Generation, in: Neue Sammlung 37 (1997) 277-293.

³¹ Ebd., 288.

3. Kirchliche und theologische Reaktionen auf die Kinderarmut

In ihrem Beitrag „Kinder“ für den im vergangenen Jahr erschienenen 2. Band des „Handbuch Praktische Theologie“³² bezieht sich Evi Meyer bewusst auf die Lebenssituationen jener Kinder und stellt sie in die Mitte, die dem gängigen Bild von Kindheit nicht entsprechen und darum – nicht *wahrgenommen* – am Rande stehen bleiben. Es sind dies

- Kinder, deren Eltern sich trennen oder in Scheidung leben,
- Kinder in Familien mit einer Suchtproblematik,
- Kinder, die von sexuellem Missbrauch betroffen sind,
- Kinder, die Gewalt erfahren, und schließlich
- Kinder, die von Sozialhilfe bzw. in Armut leben.

Nachdem sie eindringlich die Notsituationen, denen Kinder in unserer Gesellschaft ausgesetzt sind, geschildert hat, muss sie nüchtern mit Blick auf die Kirchen und Gemeinden feststellen, dass dort in der Regel Kinder mit solchen Erfahrungen nicht im Blick sind, selbst in der Kinderpastoral nicht. Wenn dies jedoch heute genau jene Kinder sind, die Jesus damals in seine Arme geschlossen und symbolisch in die Mitte gestellt hat, dann verfehlt die Pastoral ihren Auftrag, wenn sie solche Kinder außen vor lässt. Was im Sinne einer *Revision der bisherigen und des Erkundens einer veränderten Praxis* vordringlich zu tun ist, fasst Evi Meyer in folgende fünf Postulate:

- annehmende Beziehungen aufbauen und aushalten,
- Realität wahrnehmen,
- Sprache und Bilder überprüfen,
- die Einseitigkeit der Wortverkündigung aufbrechen und
- heimatlosen Kindern nachgehen.

Auch wenn der Kreis der in diesem Beitrag erfassten in Notsituationen befindlichen Kinder den der im Sinne der strikten Definition armen Kinder überschreitet, macht er auf die Notwendigkeit einer Differenzierung aufmerksam, wenn nicht nur jene Kinderwelten in den Blick genommen worden sind, die von ihrer normalen Kinderarbeit her den Kirchen und Gemeinden einigermaßen vertraut sind. Zwar sind bestimmte Unterschiede zwischen Kindern, etwa aufgrund des Geschlechts oder bestimmter Handicaps, bewusster geworden und finden entsprechende Berücksichtigung, und gilt darüber hinaus, dass Kinder überhaupt einen größeren und bewussteren Stellenwert in Pastoral und Theologie bekommen haben – bis hin zur Proklamation eines Perspektivenwechsels, Leben und Glauben in der Sicht der Kinder wahrzunehmen.³³ Aber eine Differenzierung nach sozialen Schichten und Notlagen spielt bislang weder in der pastoralen Praxis noch in der theologischen Theorie eine Rolle.

Dabei enthält auch diesbezüglich die biblische Tradition Impulse, die weit in die Geschichte hineingewirkt haben – bis in die Konvention der Vereinten Nationen über die

³² Vgl. Evi Meyer, Kinder, in: Herbert Haslinger (Hg.), Handbuch Praktische Theologie. Bd. 2, Mainz 2000, 47-60.

³³ Wegweisend dazu in Deutschland: Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland, Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft, Gütersloh 1995; zur theologischen Diskussion vgl. u.a. Concilium 32 (1996) Heft 2: Das Kind in der Mitte.

Rechte des Kindes von 1989 hinein.³⁴ Das beginnt schon damit, dass im Unterschied zu gegenläufigen Praktiken in der Antike im christlichen Kontext Kinder als unbedingt schutzwürdige Personen behandelt wurden.³⁵ Ohne die Schattenseiten einfach verdrängen zu wollen, darf daran erinnert werden, dass es im Laufe der Christentumsgeschichte immer wieder Einzelpersonen und Gruppen gegeben hat, die sich durch eine Sensibilität für die Nöte von Kindern in ihrer Zeit auszeichnet und sich ihrer in besonderer Weise angenommen haben. Zu nennen sind als die bekanntesten auf katholischer Seite Philipp Neri (1515-1595) und Johannes Bosco (1815-1888), die für die verwahrlosten Großstadtkinder und -jugendlichen in beispielhafter Weise Partei ergriffen. Auf evangelischer Seite war es August Hermann Francke (1663-1727), der eine um die Fürsorge gerade der armen Kinder bemühte Bewegung anstieß. Viele Gründungen von kirchlichen Vereinen und Genossenschaften im 19. Jahrhundert erfolgten aus der Sorge um die damals besonders benachteiligten Kinder heraus.³⁶

Auch heute noch geschieht in Kirche und Gesellschaft aus dem hier skizzierten Geist heraus viel Gutes für betroffene Kinder und mit ihnen. Und nicht zuletzt ist es den genannten Bewegungen zu verdanken, dass eine umfassende Kinderhilfe zu den institutionell abgesicherten und notfalls rechtlich einklagbaren Leistungen des Sozialstaates gehört. Aber eine Folge davon ist, dass alles, was damit verbunden ist, im öffentlichen Bewusstsein bestenfalls einen marginalen Stellenwert einnimmt; geht man doch davon aus, dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen hinreichend versorgt sind.

Exakt dies spiegelt sich innerhalb der Kirchen wieder. Nach weit verbreiteter Auffassung gelten die sozialen Belange als bei den kirchlichen Wohlfahrtsverbänden und Hilfswerken gut aufgehoben, sodass man sich im übrigen kirchlichen Alltag darum nicht zu kümmern braucht. In der Tat leisten der Caritasverband und das Diakonische Werk in dieser Hinsicht vorbildliche Arbeit. Aber dass sie angesichts der Zunahme von Armut und Not unter Menschen auch im eigenen Land und gleichzeitiger Bestrebungen zum Abbau des Sozialstaates gemeinsam mit den anderen Wohlfahrtsverbänden sich mehr und mehr ausdrücklich als 'Lobby der Armen' begreifen und öffentlich für ihre Klientel Partei ergreifen, findet innerkirchlich kaum Resonanz.³⁷ Ähnlich wenig hat das Sozialwort der beiden Kirchen in Deutschland, sieht man einmal vom Engagement der kirchlichen Sozialverbände ab, auszurichten vermocht.³⁸ Dass die Pastoral nicht nur eine spirituelle, sondern auch eine soziale und politische Dimension hat, stößt beim landläu-

³⁴ Vgl. Friedrich Schweitzer, *Das Recht des Kindes auf Religion*, Gütersloh 2000, bes. 127-134.

³⁵ Vgl. Arnold Angenendt, „Was tut ihr da Besonderes?“ (Mt 5,47), in: *rhs* 36 (1993) 211-229.

³⁶ Eine umfassende kirchen- und sozialgeschichtliche Darstellung kirchlicher Kinderhilfe steht noch aus.

³⁷ Entsprechende parteiliche Stellungnahmen u.ä. speziell in Richtung einer (auch die Armut bekämpfenden nachhaltigen) Kinderpolitik werden referiert im Beitrag von Matthias Hugoth, *Nachhaltigkeit – ein soziales Prinzip zur Sicherung der Zukunft unserer Kinder?*, in: *Deutscher Caritasverband (Hg.), caritas 2001, Freiburg/Br. 2000, 69-77*; vgl. auch den deutlich für eine 'Option für die Armen' plädierenden Beitrag des Präsidenten des Deutschen Caritasverbandes Hellmut Puschmann, *Kinder – ein Armutsrisiko?*, in: *Caritas* 100 (1999) 367-374.

³⁸ Vgl. *Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit. Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland, Bonn - Hannover o.J. [1997]*. Dieser Text enthält – wenn auch eher implizit als explizit – relevante Aussagen zur Problematik der Kinderarmut und ihrer Behebung.

figen kirchlichen Bewusstsein auf Unverständnis und Gleichgültigkeit, wenn nicht – aufgrund der dadurch erfolgenden Störung des ‘Seelenfriedens’ – auf Ablehnung. Das wirkt sich spätestens dann entsprechend aus, wenn es um die Verteilung finanzieller u.ä. Mittel geht, etwa, bezogen auf die Frage der Kinderarmut, um die Entscheidung darüber, für wen vorrangig eine Kirchengemeinde eine Kindertagesstätte unterhält oder ihre Räume für die Kinder- und Jugendarbeit zugänglich sind. Kirchengemeinden oder kirchliche Initiativen, die begriffen haben, dass mit der zunehmenden Armut in ihrer Umgebung und damit auch in ihren eigenen Reihen neue Herausforderungen auf sie zukommen, und die diese aufzugreifen bemüht sind, gibt es durchaus; aber bislang bilden sie die Ausnahme von der Regel.³⁹

Was für die pastorale Landschaft festzustellen ist, gilt weitgehend auch für die religionspädagogische: Kinderarmut spielt so gut wie keine Rolle. Oder wenn sie eine Rolle spielt, dann wird sie im Rahmen der kirchlichen Bildungsarbeit als Phänomen der sog. ‘Dritten Welt’ behandelt und in diese Richtung ein Bewusstsein der Solidarität zu wecken versucht.⁴⁰ Das ist zweifelsohne wichtig und begrüßenswert; aber versäumt wird es, den Blick von den Kindern in der Dritten Welt wieder zurückzuwenden zu den Kindern bei uns. So kommt es, dass die hierzulande von Armut betroffenen Kinder und Jugendlichen innerhalb der Religionspädagogik dasselbe Schicksal fristen wie in der allgemeinen Pädagogik⁴¹: Sie kommen so gut wie nicht vor. Sowohl im schulischen Religionsunterricht als auch in der kirchlichen Jugendarbeit sind vorzugsweise die gut bis besser situierten Kinder und Jugendlichen und ihre Lebenswelten im Blick; Orte, an denen man mit ‘Schmuddelkindern’ in Kontakt kommen könnte (z.B. soziale Brennpunkte; Hauptschulen), werden nach Möglichkeit gemieden.⁴² Im Mainstream der religionspädagogischen Theoriebildung ist ein ähnliches Defizit zu konstatieren. Bemühungen, beispielsweise befreiungspädagogische Ansätze verstärkt ins Gespräch zu bringen⁴³, haben bislang kaum zufällig nur wenig Resonanz gefunden.

³⁹ Erwähnt sei etwa die Initiative „Heiliges Jahr 2000 – auf Seiten der Armen“, die sozialpastoral engagierte Gruppen und Gemeinden vornehmlich im Bistum Münster zusammengeführt hat. – Vgl. demgegenüber England, wo es auf nationaler Ebene die Church Action Against Poverty und speziell eine Child Poverty Action Group gibt.

⁴⁰ Vgl. z.B. als hervorragende Arbeitsmaterialien: Kinder – unsere Zukunft in der einen Welt, Aachen – Bad Honnef 1999; Klaus Gouders u.a., Kinder (Misereor-Materialien für die Schule 29), Aachen 1999.

⁴¹ Vgl. dazu Hanna Kiper, Kinderarmut und Pädagogik, in: Grundschule 32 (2001) 8-12; mit dem Schwerpunktthema „Kinderarmut“ ist dieses Heft 1/2001 der Zeitschrift „Grundschule“ bemüht, einen anderen Akzent zu setzen. Als Anregung für den Religionsunterricht vgl. in diesem Heft den Beitrag von Ingrid Wiedenroth-Gabler, Armut als Thema des Religionsunterrichts? (in: ebd., 30f).

⁴² Einen bemerkenswerten, aber ohne größere Resonanz gebliebenen Versuch, diese Einseitigkeit zu durchbrechen, dokumentiert KBI 120 (1995) Heft 2: „Die im Dunkeln ...“ – Erwähnt sei auch das für Religionsunterricht und Bildungsarbeit gedachte informative Buch von Harry Noormann, Die Christen vor der neuen Sozialen Frage, Stuttgart 1991. Wichtige Anstöße – über die Religionspädagogik hinaus für die gesamte Schulpädagogik – gibt das von den freien katholischen Schulen in den letzten Jahren entwickelte sog. ‘Compassion-Projekt’, ein Projekt sozialen Lernens in Praktikum und Unterricht; vgl. dazu Johann Baptist Metz u.a. (Hg.), Compassion. Weltprogramm des Christentums – Soziale Verantwortung lernen, Freiburg/Br. 2000, sowie: engagement 2/2000: Compassion.

⁴³ Vgl. die Bestandsaufnahmen und weiterführenden Beiträge dazu in: Thorsten Knauth / Joachim Schroeder (Hg.), Über Befreiung. Befreiungspädagogik, Befreiungsphilosophie und Befreiungstheologie im Dialog, Münster 1998.

Umso mehr verdienen zwei bemerkenswerte *Ausnahmen* hervorgehoben zu werden: Die für die Kindertagesstättenarbeit gedachte Zeitschrift „Welt des Kindes“ hat Heft 5/1998 der Thematik „Verlierer im Wirtschaftsdschungel: Kinder als Armutsrisiko“ gewidmet⁴⁴ und verfolgt seitdem diese Thematik in ihren Heften weiter⁴⁵. Ziel ist es, die Erzieherinnen und Erzieher für die Armut unter den Kindern, mit denen sie es täglich zu tun haben, zu sensibilisieren, und den Kirchengemeinden ihre Verantwortung einzuschärfen, mit ihren Einrichtungen zur Linderung der Armut betroffener Menschen in ihrer Umgebung beizutragen, indem sie beispielsweise bewusst für arme Kinder kostenlos zugänglich sind. Des weiteren haben sich die Katechetischen Blätter, eine religionspädagogische Zeitschrift für Religionsunterricht, Gemeindekatechese und kirchlicher Jugendarbeit, in Heft 1/2000 mit der Problematik der Armut auseinandergesetzt⁴⁶ und dabei vor allem der Religionspädagogik ins Gewissen geredet, sich der damit auch für sie sich stellenden Herausforderung in Theorie und Praxis entschiedener zu stellen.⁴⁷

Wenn die These stimmt, dass sich hinter der Tatsache einer vermehrten Kinderarmut nicht nur weltweit, sondern auch inmitten von Wohlstandsgesellschaften mehr verbirgt als individuelle Schicksale – was an sich schon ein himmelschreiender Skandal ist (vgl. das als Motto zu diesem Beitrag vorangestellte Bibelzitat) –, sondern dass sie *Symptom einer global vonstatten gehenden Entwicklung ist, die immer offener sozialdarwinistische Züge trägt* und in Gefolge derer alle, die nicht ‘groß und stark’ sind, auf der Strecke bleiben, dann steht mehr auf dem Spiel, als es Nicht-Betroffenen bei vordergründigem Augenschein derzeit noch erscheinen mag. Dann reicht es auch nicht mehr aus, mit wohltätigen Hilfen die Not von Einzelfällen lindern zu wollen. Eine nachhaltige strukturelle Veränderung, verbunden mit einer entsprechenden Bewusstseinsbildung, steht auf der Tagesordnung – auch und gerade für die Kirchen und die Christinnen und Christen. Nur eine konsequent ergriffene ‘Option für die Kinder’ und eine daran ihren Maßstab nehmende Neuordnung des Gesellschaftsvertrags ermöglichen ein gedeihliches gemeinsames Leben auf Zukunft hin – für alle.

Welche Radikalität mit einer solchen Option verbunden ist, das ist eindrücklich einem kirchenoffiziellen Text zu entnehmen, der als Arbeitsgrundlage für die „Kampagne der Geschwisterlichkeit 1987“ der katholischen Bischofskonferenz in Brasilien verfasst worden ist. Darin wird zunächst einmal ungeschminkt die brutale Lebenssituation der Mehrheit der Kinder und Jugendlichen in diesem Land zur Sprache gebracht und analysiert, um sich dann damit zu konfrontieren, was der parteiliche Ausspruch Jesu: „Wer ein Kind aufnimmt, der nimmt mich auf“, der zum Motto der Kampagne genommen worden war, in dieser Situation für die Kirche konkret heißt. Was dazu im folgenden längeren Zitat dieser Arbeitsgrundlage ausgeführt wird, ist nicht nur in Anbetracht der brasilianischen Verhältnisse bedeutsam: „Die Option für die Kinder (Kleinkinder, Heranwachsende und Jugendliche) fügt sich ein in die vorrangige Liebe der Kirche zu den Armen und in ihren Kampf für eine neue Welt. Es kommt aber eine Besonderheit neu

⁴⁴ Vgl. Welt des Kindes 76 (1998) Heft 5.

⁴⁵ Vgl. z.B. Michael Köhler, Arme Kinder sind nicht nur arm dran, in: Welt des Kindes 79 (2001) 22-24.

⁴⁶ Vgl. KBI 125 (2000) Heft 1.

⁴⁷ Vgl. Agnes Wuckelt, Armut als religionspädagogische Herausforderung, in: ebd., 27-33.

hinzu: Die an den Rand gedrängten Kinder sind die Ärmsten unter den Armen, sich für die Kinder zu entscheiden in einer Gesellschaft voller Konflikte bedeutet, sich für den Schwachen zu entscheiden, wo nur der Starke zählt; für den Kleinen, wo nur der Große zählt; für den Besitzlosen, wo nur der Reiche zählt. Es bedeutet, an der Seite der Ausgeschlossenen zu stehen, derer, die nicht zählen, die nicht produzieren, die keinen Gewinn abwerfen: Es bedeutet, sich für das Leben zu entscheiden in einer Gesellschaft des Todes. Es bedeutet, das Leben zu schützen, wo es schutzlos und bedroht ist.

Entscheidung für die Kinder bedeutet, für eine neue soziale, politische und wirtschaftliche Ordnung zu kämpfen, in der auch die Landfrage und das Problem Arbeit gelöst werden sollen; es bedeutet, in Bescheidenheit an einer historischen Aktion der strukturellen und persönlichen Umwandlung mitzuwirken. Dabei werden Herrschaftsideologien überwunden, die erst die sozialen Randgruppen produzieren. Sich für die Kinder zu entscheiden, bedeutet, gemeinsam mit dem Volk zu arbeiten, auf persönliche Privilegien und Gruppenprivilegien zu verzichten; es bedeutet, den Mut zu haben, mit den Kindern neue Wege zu entdecken und mit ihnen die neue Gesellschaft zu bauen.

Es kommt darauf an, in den Kindern die zündende Kraft dieses gesamten Prozesses gesellschaftlicher Neugestaltung zu sehen. Indem wir den ärmsten und bedürftigsten Menschen an die erste Stelle setzen, stellen wir an die erste Stelle der Wertskala das Leben, die Würde des Menschen in dem, was er hat und produziert.

Wenn wir uns für die Kinder entscheiden, heißt das, Jesus nachzufolgen, der die Kinder zu sich kommen ließ, der mit den Fischern speiste, den Prostituierten vergab, die Kranken und Aussätzigen heilte und auszog, das verlorene Schaf zu suchen. Entscheidung für die Kinder bedeutet, an den Gott des Lebens zu glauben, 'er stürzt die Mächtigen vom Thron ... und lässt die Reichen leer ausgehen' (Lk 1,52f.).⁴⁸

⁴⁸ Basistext (Arbeitsgrundlage) der CNBB zur „Kampagne der Brüderlichkeit 1987“: „Wer ein Kind aufnimmt, nimmt mich auf“ (Jesus Christus), hg. von Misereor, Aachen 1987, 56f. In Richtung einer solchen 'Kinderpastoral' unter den hiesigen Bedingungen weisen Matthias Hugoth, Option für die Armen - Option für das Kind?, in: Deutscher Caritasverband (Hg.), Caritas '97, Freiburg/Br. 1996, 128-134 sowie der zu Beginn dieses Abschnitts erwähnte Beitrag von Meyer 2000 [Anm. 32].

Mehr als eine Generation ist bereits vergangen seit dem radikalen Wertewandel in unserer Gesellschaft, der Ende der 60er Jahre des zurückliegenden Jahrhunderts eingesetzt hatte. Traditionelle bürgerliche Werte haben seither entscheidend an Bedeutung verloren, an die Stelle von Pflicht- und Akzeptanzwerten sind Selbstentfaltungswerte gerückt.¹ In der öffentlichen Debatte, die sich seit Jahrzehnten regelmäßig dieses Themas annimmt, ist immer wieder zu hören, dass sich der Wertewandel im zunehmenden Anspruchsdenken der jungen Generation niedergeschlagen habe. Die Rede ist von einer Ego- und Ellenbogengesellschaft, von einseitiger Spass- und Freizeitorientierung, ausuferndem Individualismus und ganz allgemein von dem Verlust moralischer Standards.² In diesem Kontext wird dann häufig das Versagen ethischer Erziehung in Familie und Schule beklagt und regelmäßig mit einem Ruf nach forcierter Erziehung verbunden. Fast martialisch wird neuer 'Mut zur Erziehung' gefordert, was dann heißen soll: unbeirrtes, entschlossenes Eintreten für die traditionellen Leistungs-, Pflicht- und Ordnungswerte, am besten in autoritätsfixierter 'Nulltoleranzmanier'.³

1. Ethische Bildung als Aufgabe der Schule und des Religionsunterrichts

Nun bestreitet heute niemand, dass ethische Bildung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen als wesentliche pädagogische Aufgabe unserer Gesellschaft begriffen werden muss. Im Rahmen ihres Bildungsauftrages kommt gerade auch unseren Schulen eine wichtige Erziehungsaufgabe zu. Dies gilt für alle Fächer, aber auch wer Religion nicht auf Ethik reduzieren will, sieht hier den Religionsunterricht doch im Besonderen in die Pflicht genommen.

Darüber hinaus ist zu bedenken, dass die größte Zahl derer, die heute an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen Theologie studieren, später als Religionslehrerinnen und Religionslehrer tätig sein werden. Damit sind sie in ihrem späteren Beruf unvermeidlich auch moralpädagogisch gefordert. Diese Anforderung kann für ein theologisches Ethikstudium nicht gleichgültig sein. Die wissenschaftliche Ausbildung, die Theologiestudierende erhalten, muss berücksichtigen, wofür diese später in ihrem Beruf qualifiziert sein müssen – und zu diesen Qualifikationen zählt eben auch eine solide, ethisch fundierte moralpädagogische Kompetenz. Diese Überlegung bestimmt die leitende Fragestellung dieses Beitrags: Welche Ansprüche ergeben sich aus moralpädagogischer Perspektive an die Theologische Ethik (Moraltheologie), die im Rahmen des Lehramtsstudiums gelehrt wird, oder kurz: *Welche Form der Theologischen Ethik braucht die Moralpädagogik?* Dabei wird zu beachten sein, dass sich parallel mit dem Wertewandel

¹ Vgl. H. Klages, *Traditionsbruch als Herausforderung: Perspektiven der Wertewandelsgesellschaft*, Frankfurt – New York 1993, 26.

² Vgl. dazu G.F. Hepp, *Wertewandel und bürgerschaftliches Engagement – Perspektiven für die politische Bildung*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 29/2001, 31-38, hier 32.

³ Zur gegenwärtigen Wiederentdeckung der 'Sekundärtugenden' vgl. B. Böttner, *Vorlage zur Wiederaufnahme. Ratgeber und Ratlosigkeit in der neuen Erziehungsdebatte*, in: *HK* 55 (2001) 565-569.

auch ein Wandel grundlegender moralpädagogischer Vorstellungen vollzog. Wertewandel und Wandel der Moralpädagogik gingen sozusagen Hand in Hand.

Damit ergibt sich hier folgender Gedankengang: Zunächst wird das bis weit ins 20. Jahrhundert hinein vorherrschende Modell deduktiver Moralpädagogik skizziert (2); anschließend werden erst verschiedene Anstöße genannt, die zum Umdenken in der Moralpädagogik führten (3), dann werden zentrale Elemente der moralpädagogischen Neuorientierung vorgestellt (4). Der letzte Teil formuliert die mit dem Wandel in der Moralpädagogik verbundenen neuen Ansprüche an die Theologische Ethik, die in den Lehramtsstudiengängen gelehrt wird (5).

2. Deduktive Moralpädagogik

Seit der Reformationszeit bis in die 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts waren Katechismen das wichtigste Mittel nicht nur der religiösen, sondern zugleich auch der ethischen Erziehung. In Hunderten von Fragen und Antworten sollten dabei neben fundamentalen Lehrsätzen des christlichen Glaubens auch christliche Werte und Normen vermittelt werden. „Wozu sind wir auf Erden?“, heißt die erste Frage in einem Schulkatechismus aus dem Jahr 1920. Bereits die knappe diesbezügliche Antwort lässt das hintergründige moralpädagogische Konzept erkennen: „Wir sind auf Erden, damit wir Gott dienen und dadurch in den Himmel kommen.“ Die zweite Frage, was denn zu tun sei, um in den Himmel zu kommen, findet die Antwort: „Um in den Himmel zu kommen, müssen wir *erstens* glauben, *zweitens* die Gebote halten und *drittens* die hl. Sakramente empfangen und beten.“⁴ Entsprechend handelt der erste Teil des Katechismus vom Glauben, der dritte von den Sakramenten und der zentrale mittlere Teil von den Geboten: Nach Gottes-, Selbst- und Nächstenliebe geht es hier erst um die einzelnen Gebote und Verbote des Dekalogs, dann um die „fünf Gebote der Kirche“ und schließlich um die Übertretung bzw. Erfüllung dieser Gebote (Versuchungen, Sünden, Hauptsünden, gute Werke, Tugenden etc.). „Leben nach dem Glauben“ wird im Katechismus verstanden als „Leben nach den Geboten“⁵. Gebote wie im übrigen auch die Sakramente begegnen hier vornehmlich als Instrumente moralpädagogischer Disziplinierung.

Am Vorwort des Bischofs zu diesem Katechismus lässt sich das mit dem Katechismusunterricht verbundene 'deduktive Modell' der religiösen und moralischen Unterweisung ablesen: „Liebe Kinder! In Eure kleinen Hände legt zuerst der Bischof dieses kleine Buch. Es enthält Gottes Offenbarung und im Namen Gottes und im Auftrag der Kirche wird es Euch von Euren Katecheten erklärt, damit sein Inhalt Euch in Verstand und Gedächtnis, in Herz und Seele eingehe, in Fleisch und Blut übergehe. Seid willige und gelehrige Schüler.“⁶ Nicht nur Glaubenssätze, sondern auch die moralischen Gebote werden demnach dem Offenbarungsschatz zugerechnet, der der Kirche anvertraut ist. Von der Kirche beauftragte Katecheten geben diese im Katechismus zusammengestellten Gebote an die Schüler weiter. Moralpädagogik, die sich dieses Vermittlungsmodell

⁴ Katechismus für das Bistum Rottenburg, hg. auf Anordnung des hochwürdigsten Bischofs Paul Wilhelm, Freiburg/Br. 1920, 5.

⁵ Vgl. dazu das Kapitel „Das traditionelle Paradigma: Leben nach Geboten“ in: L. Kuld / B. Schmid, Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht, Donaauwörth 2001, 23-26.

⁶ Katechismus für das Bistum Rottenburg 1920 [Anm. 4], 4.

zu eigen macht, kann man kurz als 'deduktive Moralpädagogik' bezeichnen. Die bekannte *pädagogische* Kritik an diesem Modell braucht hier nicht wiederholt zu werden. *Theologisch* fragwürdig ist aber nicht allein der hier zugrundegelegte „instruktionstheoretische Offenbarungsbegriff“ (Max Seckler), sondern auch der lehramtliche Anspruch, der nicht zwischen seiner Zuständigkeit in Fragen des Glaubens und in Fragen der Moral differenziert.

3. Anstöße zum moralpädagogischen Umbruch im 20. Jahrhundert

Der Wandel, der sich innerhalb der christlichen Moralpädagogik im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts abzeichnete, muss vor dem Hintergrund mehrerer Entwicklungen verstanden werden.

(1) *Desaströses Scheitern moralischer Erziehung in Deutschland*

Dass der Nationalsozialismus in Deutschland Macht für sein menschenverachtendes Programm und breite Unterstützung in der Bevölkerung gewinnen konnte, war nur möglich geworden, weil ethische Erziehung versagt hatte. Die Erfahrungen von staatlich verordneter ideologischer Gleichschaltung und Rassenwahn, von Judenpogromen und Shoa disqualifizieren heute jede Erziehung, die Gehorsam und Pflichterfüllung zum obersten Erziehungsziel erhebt, und lassen jede Gebotemoral als fragwürdig erscheinen. Nach Theodor W. Adorno ist unbedingte Forderung an jede Erziehung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei: „Jede Debatte über Erziehungs Ideale ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, daß Auschwitz nicht sich wiederhole. Es war die Barbarei, gegen die alle Erziehung geht.“⁷ Welche Fähigkeiten muss ethische Bildung unterstützen, so war, so ist für die Moralpädagogik zu fragen, um Adornos kategorischem Imperativ zu genügen?

(2) *Gesellschaftliche Veränderungen: Komplexität und Pluralität*

Weiter ist der Wandel der Moralpädagogik im Kontext vielfältiger gesellschaftlicher Veränderungen zu sehen. Die permanent steigende Komplexität unserer naturwissenschaftlich-technisch geprägten Wirklichkeit erfordert immer neue und differenziertere Beurteilungen. Mit dem Lernen allgemeiner Gebote oder Verbote ist noch längst nicht die ethische Kompetenz gegeben, die notwendig ist, um in unvorhersehbaren Einzelfällen ethisch verantwortete Entscheidungen treffen zu können.

Für die Bildungsaufgabe in den Schulen ist noch eine zusätzliche Komplikation zu bedenken: Die Pluralität, die mit einer multikulturellen Gesellschaft gegeben ist, führt dazu, dass einer Lehrkraft – zugespitzt formuliert – in einer Schulklasse die ganze Welt begegnet. Ethische Erziehung kann hier nicht mehr von einem im Wesentlichen selbstverständlichen und allen gemeinsamen Sinn- und Wertehorizont ausgehen. Ethische Bildung kann insbesondere nicht mehr uniform christlich sozialisierte Schülerinnen und Schüler voraussetzen, die dann auch noch 'willig und gelehrig' sein sollen.

⁷ Th. W. Adorno, Erziehung nach Auschwitz (1966), in: ders., Erziehung zur Mündigkeit, hg. v. G. Kadelbach, Frankfurt/M. 1970, 92-109, hier 92.

(3) Wandel im Selbstverständnis der Theologischen Ethik

Neben diesen Anstößen gab es aber auch innerhalb der Theologie selbst Entwicklungen, die ein moralpädagogisches Umdenken erforderlich machten. Dazu zählt zunächst ein Wandel im Selbstverständnis der nachkonziliaren Theologischen Ethik. Der christliche Horizont, in dem Theologische Ethik entwickelt wird, besagt nicht schon, dass die einzelnen ethischen Normen einfach als geoffenbart betrachtet werden können. Der Mensch ist von Gott mit Vernunft und Freiheit ausgestattet worden, so heißt es bei dem Ethiker Alfons Auer, damit er selbst in seiner Geschichte die Sachgesetzmäßigkeiten und Sinngestalten der Welt auffinde und durchsetze.⁸ Diese Aufgabe ist nicht nur quasi stellvertretend den ethischen Fachleuten gestellt, sondern an ihr hat jeder Mensch Anteil. Es ist darum für die ethische Erziehung eine bis dahin nicht gekannte Herausforderung, auf diese Aufgabe angemessen vorzubereiten.

(4) Anthropologische Wendung der Theologie

Die gewachsene Verantwortlichkeit des Menschen, die im gewandelten Selbstverständnis der Theologischen Ethik zum Ausdruck kommt, steht im Zusammenhang mit der anthropologischen Wendung der Theologie, die namentlich von Karl Rahner angestoßen wurde. 'Gegenstand' der Theologie ist Gottes 'Offenbarung', das heißt Gottes Selbstmitteilung, die sich an den Menschen richtet und auf dessen Gemeinschaft mit Gott abzielt. So verstandene Offenbarung kann nur an ihr Ziel gelangen, wenn sie beim Menschen auch tatsächlich ankommt, von ihm aufgenommen und beantwortet wird: „Da also der Mensch in die Konstitution der Offenbarung gehört, ist er nicht nur (materiales) Thema der Theologie, sondern auch ihr partielles Formalobjekt: *Alles* theologische Verstehen handelt stets (auch) vom Menschen als dem Adressaten der göttlichen Selbster-schließung und Selbstgabe, es betrifft seine Sinn- und Heilssuche, seine Lebenspraxis und -hoffnung.“⁹ Weil es Gott um den Menschen geht, der in seinen Möglichkeiten und Grenzen ernst genommen wird, kann, ja muss es also auch der Theologie um den Menschen gehen, hat auch sie diesen in seinen Möglichkeiten und Grenzen ernst zu nehmen. Darum muss für Rahner auch „christlich[e] Unterweisung unbefangen beim Menschen, bei seiner Selbsterfahrung, bei seiner Existenz anfangen“ und diese radikalisieren, das heißt bei Rahner, ihr theologisch auf den Grund zu gehen: „Die christliche Botschaft, die an den Menschen herangetragen werden soll, ist nicht das Herantragen eines Fremden und Äußeren, sondern die Erweckung und Interpretation des Innersten im Menschen, der letzten Tiefe der Dimensionen seiner Existenz.“¹⁰

Christliche Unterweisung beginnt demnach nicht bei dogmatischen oder ethischen Lehrensätzen, sondern beim Menschen. Diese Wendung der Theologie hin zum Menschen kann für die christliche Moralpädagogik nicht folgenlos bleiben. Auch sie muss nunmehr von den Kindern und Jugendlichen selbst ausgehen, auch sie hat Anteil an der großen Aufgabe der Entfaltung des „Innersten im Menschen“.

⁸ Vgl. A. Auer, Umweltethik. Ein theologischer Beitrag zur ökologischen Diskussion, Düsseldorf 1984, 13.

⁹ G. Greshake, Art. Anthropologie, systematisch-theologisch, in: LThK³, Bd. 1, Freiburg/Br. 1993, 726-731, hier 726.

¹⁰ K. Rahner, Die theologische Dimension der Frage nach dem Menschen, in: ders., Schriften zur Theologie, Bd. 12, Zürich u.a. 1976, 387-406, hier 402.

(5) *Erfahrungsorientierung: feministische und lateinamerikanische Befreiungstheologie*

Im Kontext mit einer anthropologisch gewendeten Theologie stehen auch die Diskussionen, dass „Theologie als Glaubenswissenschaft nicht abstrakt theologische Begriffe verhandeln darf und dass christliche Offenbarung weder ein starrer Block abgesicherter kontext- und subjektunabhängiger Gewissheiten ist noch glatt in menschlichen Erfahrungen aufgeht, sondern in der Spannung zwischen in den Traditionen erinnerten (oder verborgenen) Erfahrungen und gegenwärtigen (oft verdrängten) Erfahrungen gesucht und erfahren werden muss“¹¹. Diese wieder gewonnene Erfahrungsorientierung der Theologie hat ganz neue Formen von Theologie ermöglicht, darunter insbesondere verschiedene Theologien der Befreiung. Ausgangspunkt theologischer Reflexion wurden so in der lateinamerikanischen Befreiungstheologie die Erfahrungen von Kolonialisierung, Unterdrückung und Ausbeutung; in der feministischen Befreiungstheologie wurden Erfahrungen von Frauen zum Ausgangspunkt und zum Maßstab der kritischen Überprüfung vorgeblich ‘geschlechtsneutraler’ theologischer Aussagen.¹² Diese an der konkreten Erfahrung von Menschen orientierten Theologien gaben der herkömmlichen Moralphädagogik einen zusätzlichen Anstoß, neue emanzipatorische Modelle ethischer Bildung zu entwickeln.

(6) *Aufwertung der Praktischen Theologie*

Alle diese Entwicklungen gingen einher mit einer Aufwertung der Praktischen Theologie insgesamt. Die einzelnen ‘praktischen’ Disziplinen verstanden sich nicht mehr in der Rolle von Anwendungstechniken der Systematischen Theologie, die möglichst verlustfrei vorgegebene theologische Inhalte nach unten weitervermitteln. Insbesondere die Moralphädagogik konnte sich nicht länger als der in die Familie oder Schule hinein verlängerte Arm einer dogmatisch verstandenen Moraltheologie betrachten. Es war wieder Karl Rahner, der nun von ‘neuen Ansprüchen’ der Praktischen Theologie an die Theologie als ganze sprach und damit zunächst zwei Forderungen verband: *Erstens* muss die Praktische Theologie als wichtiges Fach neben den anderen theologischen Fächern anerkannt werden, und *zweitens* müssen im Theologiestudium alle theologischen Fächer praktisch ausgerichtet sein. Sie alle haben eine „Dienstfunktion“¹³ im Hinblick auf die spätere berufliche Tätigkeit der Studierenden.

Damit ist es nun aber längst noch nicht getan. Rahner kritisierte, dass die theologische Fächerstruktur auch den Inhalt des Theologiestudiums diktiert: „Es ist doch praktisch so“, schreibt Rahner, „daß *historisch gewordene* und in etwa erstarrte *Einzeldisziplinen* bestimmen, worüber faktisch in der Theologie explizit geredet wird; so bestimmt eben nicht das, worüber vom Wesen der Sache her heute geredet werden *muß*, welche Fächer, Lehrstühle und Pflichtvorlesungen es geben soll.“¹⁴ Die „Normierung des Theologiestudiums durch Forschungsdisziplinen“, so Rahner weiter, hat aber „höchstens,

¹¹ C. Schaumberger, Art. Erfahrung, in: E. Gössmann u.a. (Hg.), Wörterbuch der feministischen Theologie, Gütersloh 1991, 73-78, hier 74.

¹² Vgl. ebd., 73, dort mit Bezug auf S. Goldstein.

¹³ K. Rahner, Neue Ansprüche der Pastoraltheologie an die Theologie als ganze, in: ders., Sämtliche Werke, Bd. 19, Düsseldorf – Freiburg/Br. 1995, 516-531, hier 521.

¹⁴ K. Rahner, Zur Reform des Theologiestudiums (QD 41), Freiburg/Br. u.a. 1969, 22f.

wenn überhaupt, einen Sinn in der Ausbildung künftiger Forscher.¹⁵ Das Resultat der verfehlten Studienorganisation ist für Rahner, dass „der Theologiestudent von allem – nichts weiß.“¹⁶ Rahners zentrale Forderung ist unmissverständlich: „Für die theologische Lehre im Unterschied zur theologischen Forschung sind die traditionellen theologischen Disziplinen zu zerschlagen und [es ist] der Lehrstoff von ganz anderen Prinzipien aus zu organisieren.“¹⁷ Als ein mögliches Modell, das dieser Forderung entspricht, nennt Rahner das „berufliche Konzept“, das sich am künftigen Beruf der Studierenden orientiert und von ihm her das Studium entwirft: „Das ‘berufliche Konzept’ der gesamten Theologie meint sachlich nichts anderes als eine Strukturierung des ganzen Corpus der Theologie durch die Pastoraltheologie [=Praktische Theologie].“¹⁸

Rahners Forderung, von der die Fragestellung dieses Beitrages herrührt, harrt nach wie vor der Einlösung. Wie ist das Theologiestudium zu gestalten, damit die künftigen Lehrerinnen und Lehrer ihrer Aufgabe in der Schule gewachsen sein werden?¹⁹ Wie ist insbesondere das theologische Ethikstudium aufzubauen, um die notwendige moralpädagogische Kompetenz zu vermitteln? Welche Ethik braucht die Moralpädagogik? Betrachten wir dazu vorgängig zentrale Elemente der moralpädagogischen Neuorientierung, die sich vor dem Hintergrund der in diesem Abschnitt genannten Entwicklungen vollzog.

4. Elemente der moralpädagogischen Neuorientierung

(1) *Moralpädagogik vom Kind und Jugendlichen aus*

Kinder und Jugendliche stehen nicht als Adressaten der moralpädagogischen Bemühung am Ende, sondern bilden mit ihren Erfahrungen und mit ihren Lebenswelten den Ausgangspunkt ethischer Bildung. Moralpädagogik wechselt damit die Perspektive, versteht sich jetzt ausdrücklich als Moralpädagogik vom Kind, vom Jugendlichen aus. Das Prinzip Schülerorientiertheit, das sich in der Pädagogik und Religionspädagogik als Maxime längst durchgesetzt hat, gilt damit auch in der Moralpädagogik. „Hilf mir, es selbst zu tun“ (Maria Montessori) bedeutet für die Moralpädagogik: Lehre mich nicht, was du für ethisch richtig hältst, was ich deiner Überzeugung nach tun soll, sondern hilf mir, selbst zu entdecken, was ich tun kann, welche Alternativen ich habe, wie ich mit anderen zusammenarbeiten und wie ich das Zusammenleben mit ihnen gestalten kann. Doch wer Kindern Zug um Zug neue Gestaltungsräume eröffnet, um sie auf die ihnen zukommende Verantwortung vorzubereiten und um Mündigkeit zu ermöglichen, muss wissen, was er ihnen zumuten kann und was nicht.

(2) *Entwicklungspsychologische Voraussetzungen – ethische Bildung als Prozess*

Für die Moralpädagogik nachhaltig bedeutsam wurden darum die entwicklungspsychologischen Untersuchungen zunächst von Jean Piaget, später von Lawrence Kohlberg,

¹⁵ Rahner 1995 [Anm. 13], 524.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Ebd., 525.

¹⁸ Ebd., 527.

¹⁹ Vgl. ausführlicher dazu A. Benk, „Für die theologische Lehre sind die theologischen Disziplinen zu zerschlagen“ (K. Rahner). Plädoyer für die überfällige Reform des Lehramtsstudiums für berufsbildende Schulen, in: rabs 33 (2001) 67-73.

seinen Schülern und Kritikern.²⁰ Dabei ergab sich, dass Kinder in anderen Strukturen als Jugendliche oder Erwachsene denken und moralisch urteilen. Ziel des Kohlbergschen Konzepts der Moralentwicklung ist die Entwicklung der Fähigkeit, von einem 'moral point of view' aus ethisch urteilen zu lernen. Ethische Bildung erweist sich für Kohlberg dabei als gestufter, lebenslanger Prozess, der freilich nicht mit quasi biologischer Notwendigkeit abläuft, sondern entsprechend unterstützt werden kann. Dabei muss auch in Rechnung gestellt werden, dass möglicherweise die ethische Bildung von Mädchen signifikant anders verläuft als diejenige von Jungen. Moralpädagogik will die Kinder und Jugendlichen weder unter- noch überfordern, sie will sie angemessen fördern; dies meint Kohlbergs Antizipationskonzept: Mündigkeit und Autonomie sollen schrittweise mehr vorausgesetzt werden, als sie im empirischen Sinne nachgewiesen sind.

(3) *Lernen aus Widersprüchen: Situationen ethisch beurteilen lernen*

Kohlberg setzte bei seinen Probanden Dilemmageschichten ein, um unterschiedliche Stufen der ethischen Entwicklung festzustellen. Dabei handelt es sich um mehr oder weniger anschaulich konstruierte Fallgeschichten, in denen die handelnde Person in einen ethischen Konflikt verwickelt wird, in dem sie sich zwischen konkurrierenden Werten entscheiden muss. Derartige Dilemmageschichten werden inzwischen nicht nur als Messinstrument zur Erhebung der moralischen Stufenentwicklung verwendet, sondern auch zur Stimulierung des moralischen Bildungsprozesses. Dilemmageschichten bilden gleichsam im Spiel einen charakteristischen Zug unserer Wirklichkeit ab: Auch diese Wirklichkeit ist ethisch selten eindeutig, auch in ihr kommen permanent unterschiedliche Werte in Konflikt miteinander. Die Diskussion von Dilemmageschichten kann Kindern und Jugendlichen helfen, ethisch komplexe Situationen als solche zu identifizieren und zu beurteilen, indem sie widerstreitende Güter und Werte erkennen und argumentativ gegeneinander abwägen. „Lernen aus Widersprüchen“ nennen Lothar Kuld und Bruno Schmid dies in einem kürzlich veröffentlichten Band.²¹

Doch die Kompetenz, ethisch relevante Situationen angemessen beurteilen zu können, das heißt begründet zu wissen, was in einer bestimmten Situation das ethisch Geforderte ist – oder wäre –, ist nur ein Teil ethischer Bildung. Wir müssen nicht nur wissen, was in einer bestimmten Situation zu tun wäre, wir müssen es auch tun wollen.

Um freilich Menschen zu motivieren, das als richtig Erkannte zu tun, bedarf es mehr als ethischer Gedankenspiele. Sehr umstritten ist aber, was Kohlbergs Dilemmageschichten, die bei Schülerinnen und Schülern oft wie Denksportaufgaben behandelt werden, über eine Steigerung kognitiver Fähigkeiten hinaus für die ethische Bildung bewirken können. Kohlberg selbst ergänzte darum auch seine Versuche zur Förderung ethischer Bildung durch das Experiment einer „Just-Community-School“, in der die Schülerinnen und Schüler durch die ihnen zugemutete Verantwortlichkeit für die 'gerechte Gemeinschaft' an ihrer Schule neue eigene Erfahrungen machen konnten.

²⁰ J. Piaget, Das moralische Urteil beim Kinde, Stuttgart ²1983; L. Kohlberg, Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung, in: Politische Didaktik 3 (3/1977) 5-21.

²¹ Vgl. Kuld / Schmid 2001 [Anm. 5].

(4) *Erfahrungen aufgreifen, ermöglichen und bedenken*

Unverzichtbar ist für die Moralpädagogik die Erfahrungsorientierung: Anstelle lebensfremder Denkspiele müssen die von Kindern und Jugendlichen in ihrem Alltag selbst erfahrenen Dilemmata aufgegriffen und reflektiert werden, um die Lebensrelevanz ethischer Entscheidungen deutlich werden zu lassen. Darüber hinaus hat es sich für ethische Bildungsprozesse als fruchtbar erwiesen, neue soziale Erfahrungen zu ermöglichen: Das Freiburger Compassion-Projekt organisiert für Jugendliche im Rahmen der Schule ein- oder mehrwöchige Sozialpraktika in Krankenhäusern, Behinderteneinrichtungen, Pflegeheimen usw. und begleitet diese Praktika fächerübergreifend im Schulunterricht. Dabei zeigt sich, dass entsprechende Erfahrungen nicht nur das kritische Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler fördern – sie sehen und erfahren, was anders, besser, menschlicher gemacht werden könnte –, viele Beteiligte werden auch motiviert, die Welt, die sie selbst erfahren, mitzugestalten. Sie lernen, was soziale Verantwortlichkeit bedeutet, indem sie selbst Verantwortung übernehmen.²²

(5) *Das Ziel: Sehen und verstehen lernen*

Damit zeichnet sich das Ziel moralpädagogischen Engagements ab. Ethische Erziehung ist im größeren Zusammenhang umfassender ästhetischer Bildung zu sehen: als „Ausrüstung und Übung in der aisthesis – in der Wahrnehmung“²³, als Sensibilisierung und Schärfung der Wahrnehmung unserer Welt. Wo Kinder und Jugendliche beginnen mit ihren eigenen Augen hinzusehen statt wegzusehen, wo sie ein- und mitfühlend verstehen lernen, statt gedankenlos oder krampfhaft zu verdrängen, wo sie von der Situation anderer Menschen bewegt, selbst verantwortet bewegen und gestalten wollen – dort ist ethische Bildung unterwegs zu ihrem Ziel. Malte Laurids Brigge beschreibt den Beginn dieses Wegs in seinen Aufzeichnungen: „Habe ich es schon gesagt? Ich lerne sehen. Ja, ich fange an. Es geht noch schlecht. Aber ich will meine Zeit ausnutzen.“²⁴ Wer sehen gelernt hat, weiß, was möglich ist und was zu tun ist: „Sieh hin – und du weißt.“²⁵

5. Moralpädagogische Ansprüche an die Theologische Ethik

Dies ist nur der Umriss einer Moralpädagogik, die sich – angestoßen durch Veränderungen in Gesellschaft und Theologie – neu zu orientieren sucht. Aber diese Form moralischer Bildung muss deutlicher als bisher gegenüber der universitären Theologie insgesamt und gegenüber der Theologischen Ethik im Besonderen ihre Ansprüche geltend machen.

²² Vgl. J.B. Metz / L. Kuld / A. Weisbrod, *Compassion – Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen*, Freiburg/Br. 2000; H. Haker, „Compassion“ als Weltprogramm des Christentums?, in: *Concilium* 37 (2001) 436-450; „Projekt der Solidaritätsschöpfung“ – Fragen an den Religionspädagogen Lothar Kuld zum sozialen Lernen, in: *HK* 55 (2001) 612-617.

²³ H. v. Hentig, *Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung*, Frankfurt/M. 1987, 71.

²⁴ R.M. Rilke, *Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge*, in: ders., *Werke* Bd. III, Teilband 1, Frankfurt/M. 1980, 111.

²⁵ H. Jonas, zit. in: Metz / Kuld / Weisbrod 2000 [Anm. 22], 15.

(1) Anerkennung der Moralpädagogik als eigener Aufgabe

Moralpädagogik wird an Hochschulen in der Regel nur nebenher, als zusätzliche Aufgabe gelehrt: Entweder nimmt sich die Religionspädagogik als einer unter vielen Aufgaben ihrer an oder die Theologische Ethik. Diese beigeordnete Stellung entspricht *erstens* nicht der erkannten Bedeutung der Moralpädagogik für den späteren Beruf der Studierenden und *zweitens* nicht den vielfältigen wissenschaftlichen Anforderungen, denen eine zeitgemäße Moralpädagogik heute genügen muss. Dies belegen allein schon die unterschiedlichen Bezugswissenschaften, auf die die Moralpädagogik angewiesen ist:

- Moralpädagogik muss die ihr zugrundeliegende Vorstellung vom Menschen klären und bedarf darum der *Philosophischen und Theologischen Anthropologie*.
- Weil sich moralpädagogische Ziele in Bezug zu den Bildungszielen insgesamt setzen müssen, steht Moralpädagogik im notwendigen Austausch mit der *Allgemeinen Pädagogik*.
- Als Moralpädagogik vom Kind und Jugendlichen aus kann sie nicht auf die *Entwicklungspsychologie* verzichten, die sie über die psychologischen Voraussetzungen moralischer Urteilsbildung in den verschiedenen Altersstufen informiert.
- Die *empirischen Sozialwissenschaften* unterrichten die Moralpädagogik über aktuelle Werthaltungen und Präferenzen.
- Im Austausch mit der *Theologischen Ethik* muss die Moralpädagogik ihre Ziele, Inhalte und Methoden rechtfertigen können.

Die Würdigung der Moralpädagogik als eigener Aufgabe besagt darum keineswegs eine Abkoppelung von der Theologischen Ethik. Moralpädagogik bleibt auf diese angewiesen; gleichwohl sind mit dieser Angewiesenheit zugleich auch besondere Ansprüche verbunden.

(2) 'Dienstfunktion' der Theologischen Ethik

Rahner sprach von der Dienstfunktion aller theologischen Disziplinen gegenüber der Praktischen Theologie. Dies konkretisiert sich hier in einer Dienstfunktion der Theologischen Ethik gegenüber der Moralpädagogik. Wer die gesellschaftliche Brisanz der Themen betrachtet, die gegenwärtig in der universitären Theologischen Ethik diskutiert werden (z. B. auf den Gebieten der Wirtschafts- und Technikethik, der ökologischen Ethik, der Friedensethik, der Bioethik etc.), wird nicht infrage stellen, dass diese Ethik in Lehre und Forschung eine unverzichtbare Dienstfunktion gegenüber unserer Gesellschaft im Hinblick auf deren gegenwärtige und zukünftige Gestaltung einnimmt. Aber es gilt auch zu berücksichtigen, dass die Menschen, die an den Hochschulen in Theologie ausgebildet werden, ihren künftigen Beruf in der großen Mehrzahl nicht in Wissenschaft, Wirtschaft, naturwissenschaftlicher Forschung oder Politik finden werden. Die Studierenden erwarten in ihrem Theologiestudium zurecht in erster Linie die wissenschaftliche Qualifikation für ihren späteren Beruf als Religionslehrerinnen und -lehrer. Entsprechend muss sich die Dienstfunktion der Ethik für die Moralpädagogik darin konkretisieren, dass die theologische Ethik im universitären Lehrbetrieb von Fragestellungen her entfaltet wird, die sich im Ausgang von dem späteren Berufsfeld der Studierenden her ergeben und für dieses relevant sind. Eine sorgfältig konzipierte und be-

gründete Studienordnung für das Fach Theologische Ethik kann freilich erst am Ende eines umfassenden hermeneutischen Verfahrens stehen, das von der schulischen Berufswirklichkeit ausgeht, diese analysiert und aus der Perspektive der theologischen Ethik reflektiert.

(3) *Verständlichkeit*

Damit Studierende in dem, was die Theologische Ethik verhandelt, auch das erkennen können, was ihnen hilft, ihre spätere Aufgabe verantwortet zu bewältigen, dürfen sie von der gelehrten Ethik (wie von der gesamten Theologie) Verständlichkeit beanspruchen. Oft schon wurde beklagt, dass die sogenannten 'Praktiker', das heißt die, die tagtäglich wichtige ethische Entscheidungen fällen (Ärztinnen, Forscher, Politikerinnen und eben auch Lehrer und Lehrerinnen) dem ethischen Expertendiskurs kaum mehr folgen können. Es ist berechtigter Anspruch der Moralpädagogik, dass die Theologische Ethik moralpädagogische Aspekte nicht nur bei der Themenwahl berücksichtigt, sondern dass sie auch bei der Art der Behandlung dieser Themen auf größtmögliche Verständlichkeit achtet.

(4) *Theologische Ethik als normative und hermeneutische Ethik*

Doch die Ansprüche der Moralpädagogik betreffen nicht nur Themenwahl und Form der Darstellung, sie betreffen auch die Methode ethischen Argumentierens selbst. Die moderne Ethik ist vorwiegend begründungsorientiert: Als normative Ethik versucht sie die sittlichen Gebote und Verbote in einen systematischen Zusammenhang zu bringen und dabei Gründe für ihre Geltung anzugeben. Ethisch richtig argumentieren heißt heute vor allem (z. B. utilitaristisch oder deontologisch abgeleitete) Gründe für dieses oder jenes Handeln angeben zu können.²⁶

Nun wird die Moralpädagogik zweifellos auf unterschiedliche Formen normativer Ethik angewiesen bleiben und sie voraussetzen müssen, wenn sie mit guten Gründen rechtfertigen will, warum eine ethische Handlung richtig ist oder nicht. Freilich wäre es gerade für die Moralpädagogik zu wenig, wenn sich Theologische Ethik mit dieser Begründungsaufgabe begnügen würde. Elementarer als das Begründen ist unser intuitives Verstehen, das im Ethos unserer Kultur, unseres Glaubens, unserer Lebensweise präsent ist. Ehe wir reflektieren, wissen wir immer schon unausdrücklich um ethische Haltungen. Hermeneutische Ethik versucht im Ausgang von der konkreten Lebensweise und den Vorstellungen gelebten Ethos das Allgemeine, das Allgemeinverbindliche zu entdecken.²⁷ Hermeneutische Methoden der Ethik stehen erfahrungsgemäß der Moralpädagogik näher. Im schulischen Unterricht ist es zum Beispiel fast unmöglich, eine Handlung als ethisch richtig zu begründen, wenn die Intuitionen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler dagegen stehen; umgekehrt kommt der Unterricht viel eher ins Ziel, wenn er an intuitive Vorentscheidungen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen kann.

²⁶ Vgl. dazu und zum Folgenden *J. Fischer*, Die Begründungsfalle. Plädoyer für eine hermeneutisch ausgerichtete theologische Ethik, in: *Zeitschrift für Evangelische Ethik* 46 (2001) 163-167.

²⁷ Hier ist Dietmar Mieth zu nennen, der in seinen ethischen Entwürfen Anschluss gewinnt an die Erfahrungserschließungen in Geschichtsdeutung, konkreter Lebenswelt, Kunst und Literatur, vgl. *D. Mieth*, *Moral und Erfahrung II. Entfaltung einer theologisch-ethischen Hermeneutik*, Freiburg/Schweiz 1998. – Hermeneutische Ansätze finden sich auch bei kommunitaristischen Ethikern, die z. T. allerdings mit dem unzutreffenden Anspruch der Moralbegründung auftreten.

(5) Einbindung der Theologischen Ethik in das Ganze der Theologie

Noch ein anderer Grund spricht dafür, dass sich die Theologische Ethik wieder intensiver hermeneutischer Methoden annehmen sollte. Die moralpädagogische Aufgabe im Religionsunterricht ist keine isolierte Sonderaufgabe, die dieser Unterricht neben anderen auch noch zu erfüllen hätte, sondern ethische Bildung ist *integraler Bestandteil des gesamten Unterrichts*. Dies hat Rückwirkungen für die Lehre der Theologischen Ethik an den Hochschulen: Eine isolierte Ausbildung in Ethik oder Moralpädagogik wäre für die umfassende Aufgabe, die Religionslehrerinnen und -lehrer erwartet, wenig hilfreich. Theologische Ethik darf sich nicht von den anderen theologische Disziplinen verselbstständigen, etwa indem sie rein philosophische Ethik betreibt und die Erhellung des christlichen Sinnhorizontes in die Zuständigkeit anderer theologischer Disziplinen verweist. Bereits beim Studium der Theologischen Ethik muss deren untrennbarer Zusammenhang mit der gesamten Theologie deutlich werden. Dabei sind hermeneutische Methoden eine unverzichtbare Hilfe: Das biblische jüdisch-christliche Ethos, das wiederum Vorbildfunktion hatte für ungezählte jüdische und christliche Gemeinschaften in Geschichte und Gegenwart, kann einer hermeneutisch orientierten Theologischen Ethik als Ausgangs- und Bezugspunkt dienen. Fraglos kommt hierbei gerade auch einer Hermeneutik des jesuanischen Ethos, wie es sich in Jesu Reden und Zeichenhandlungen äußert, eine zentrale Rolle zu. Das Christentum begann „als eine Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft in der Nachfolge Jesu, dessen erster Blick dem fremden Leid galt.“²⁸ Hier bilden Theologie und Ethik noch eine untrennbare Einheit, denn vom Gott Jesu reden heißt, fremdes Leid unbedingt zur Sprache bringen: „Die Theologie, die man in der Gottesschule Jesu lernt, ist voll Empathie.“²⁹ Darum ist die „Anerkennung der Autorität der Leidenden“, darum ist „Compassion [...] die biblische Mitgift für ein sittliches Weltprogramm in diesem Zeitalter der Globalisierung“. Was Johann Baptist Metz als kategorischen Imperativ der Mystik der Bibel bezeichnet – einer „Mystik der offenen Augen und damit der unbedingten Wahrnehmungspflicht für fremdes Leid“ – ist zugleich unbedingte Forderung von ethischer und ästhetischer Erziehung: „Aufwachen, die Augen öffnen!“³⁰

²⁸ J. B. Metz, Im Eingedenken fremden Leids. Zu einer Brückenkategorie zwischen Theologie und Ethik, zwischen Religion und Moral, in: KBl 122 (1997) 78-87, hier 80.

²⁹ Ebd.

³⁰ J. B. Metz, Compassion. Zu einem Weltprogramm des Christentums im Zeitalter des Pluralismus der Religionen und Kulturen, in: ders. / Kuld / Weisbrod 2000 [Anm. 22], 9-18, hier 15.

Anschriften der Autorinnen und Autoren

Benk, PD Dr. Andreas (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd), Giebelstr. 27,
74889 Sinsheim

Bissoli, Prof. Dr. Cesare, Istituto di Catechetica, Università Pontificia Salesiana, Piazza
Ateneo Salesiano 1, I-00139 Roma

Gärtner, Dr. Stefan, Theologische Faculteit Tilburg, Academielaan 9, Postbus 9130,
NL-5000 HC Tilburg

Grümme, Dr. Bernhard, Eichenweg 16, 48317 Drensteinfurt

Jakobs, Prof. Dr. Monika, Universität Luzern, Katechetisches Institut, Pfistergasse 20,
CH-6000 Luzern 7

Kalloch, PD Dr. Christina, Universität Hildesheim, Institut für Katholische Theologie,
Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim

Kropač, Dr. Ulrich (Universität Regensburg), Schmiedfeldweg 2a, 93109 Wiesent

Mette, Prof. Dr. Norbert (Universität Dortmund), Liebigweg 11a, 48165 Münster

Sajak, Dr. Clauß Peter, Schützenstr. 8, 71634 Ludwigsburg

Scharnberg, Christian, Universität Würzburg, Lehrstuhl für Religionspädagogik, Wit-
telsbacher Platz 1, 97074 Würzburg

Schwillus, Dr. Harald, Freie Universität Berlin, Seminar für Katholische Theologie,
Schwendenerstr. 31, 14195 Berlin

Simon, Prof. Dr. Werner (Universität Mainz), Regerstr. 6, 55127 Mainz

Ziebertz, Prof. DDr. Hans-Georg, Universität Würzburg, Lehrstuhl für Religionspäd-
agogik, Wittelsbacher Platz 1, 97074 Würzburg