

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. 1976, 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 konfessionelle 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.