

THEODOR EGGERS

DER RELIGIONSUNTERRICHT UND SEINE SCHÜLER

Eine Problemskizze

Sag nicht zu oft, du hast recht, Lehrer!
 Laß es den Schüler erkennen!
 Strenge die Wahrheit nicht allzu sehr an:
 Sie verträgt es nicht.
 Höre beim Reden!¹

0. Vorbemerkung

Das Thema der Jahrestagung des Deutschen Katecheten-Vereins im Jahre 1979 lautete: "Christwerden zwischen überliefertem Glauben und heutiger Erfahrung." Damit war nicht nur ein religionspädagogisches, sondern ein prinzipielles theologisches Problem angezeigt. Es erscheint mir aus theologischen und pädagogischen Gründen geboten, in den Reflexionen um eine korrelative Konzeption des Religionsunterrichts das Korrelat Situation und Erfahrung der Schüler heute nicht nur theoretisch zu berücksichtigen, sondern als konstitutive Größe in der Praxis aufzusuchen und ernstzunehmen.

Die vorliegende Problemskizze versucht, dieser Einsicht zu folgen und der Theoriediskussion Impulse aus der Praxis zu vermitteln. Unter dieser Zielsetzung wird zunächst die augenblickliche Situation des Religionsunterrichts skizziert (1);

wird sodann das Problem an Befunden aus der Praxis exemplarisch dokumentiert und durch Einsichten der Wissenschaften ergänzend bestimmt (2);

wird schließlich auf diesem Hintergrund thematisch die didaktische Struktur des Religionsunterrichts in einigen Grundlinien konturiert (3).

1. Zwischenbilanz

Die nachfolgenden Anmerkungen beanspruchen nicht, umfassend und differenziert das vielfältige und komplexe Erscheinungs-

¹ B. Brecht, Höre beim Reden. Fragment, in: Ders., Gesammelte Gedichte III, Frankfurt a.M. 1976, 1017.

bild der gegenwärtigen Lage in den Blick zu nehmen. Sie bleiben auf drei charakteristische Phänomene begrenzt, die den religionspädagogischen Zeitindex schlaglichtartig beleuchten können. Diesbezüglich erscheint wenig mehr als ein halbes Jahrzehnt, nachdem die Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland Ende 1974 ihren Beschluß "Der Religionsunterricht in der Schule"² verabschiedet hat, die Situation des Religionsunterrichts am zutreffendsten durch die Kategorie des "Zwischen" definiert:

Einerseits ist offenkundig durch diese "nüchterne Bestandsaufnahme"³ mit der Zielsetzung "einer gemeinsamen Willensbildung"⁴ religionspädagogisch eine relative Konsensbildung in Bezug auf zentrale (nicht nur konzeptionelle) Fragen eingetreten. Als Stichworte wären u.a. zu nennen: Abkehr von einem konfessionellen Religionsunterricht für alle als Einübung in den Glauben; Unterscheidung von Religionsunterricht und Gemeindekatechese; Konvergenzargumentation zur pädagogischen und theologischen Begründung des Religionsunterrichts; erweiterter Religionsbegriff; Differenzierung zwischen Religion und Glaube. Folgerichtig ist vielfach - wenngleich in jüngster Zeit mit deutlich kritischen Untertönen - vom Eintritt in eine Phase der Konsolidierung die Rede⁵. Diese Einschätzung wird auch an der

2 Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I. Hg. im Auftrag des Präsidiums der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz von L. Bertsch SJ u.a., Freiburg i.Br. 31976, 123-152. Im folgenden zitiert als: Synodenbeschluß RU, GS I.

3 Synodenbeschluß RU, GS I, 124.

4 Ebd. 123.

5 Vgl. H. Röttger, Rahmenbedingungen des katholischen Religionsunterrichts, in: J. Thiele/R. Becker (Hg.), Chancen und Grenzen religiöser Erziehung, Düsseldorf 1980, 164-166, hier 164. - G. Hilger skizziert die Phase seit 1975 als relative "Stabilisierung des Religionsunterrichts und Aufarbeiten von praxisbezogenen und theoretischen Defiziten": Trendbericht Religionsunterricht 1968 - 1978, in: H. Schmidt (Hg.), Der Grundschulunterricht 1968 - 1978. Eine Literaturübersicht. Band 4 (Beiheft 9 zum BIB-report), Duisburg 1979, 121-178, hier 134. - W. Nastainczyk bezweifelt demgegenüber einen tatsächlich breiten Konsens und spricht von "fragwürdiger Befriedung": Vermittlung zugunsten des Ganzen. Kritisch-konstruktive Bemerkungen zum Konzept des Religionsunterrichts in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland, in: RpB 3 (1979) 3-36, hier 3. - Als

Basis - und dort mit einer spürbaren Erleichterung - zunehmend geteilt und, angesichts der "Drehung des Karussells der Theorien" (Schiffers)⁶ in den Jahren seit der "empirischen Wendung in der Religionspädagogik"⁷, argwöhnisch als Zustand von mindestens einiger Dauer erhofft⁸.

Andererseits kann ebenso deutlich ausgemacht werden, daß mit

Ringen "zwischen Kräften der Konsolidierung auf der einen und Kräften der Restauration auf der anderen Seite" kennzeichnet A. Exeler den gegenwärtigen Trend in der Religionspädagogik; dabei sieht er alarmierende Anzeichen für eine kommende Auseinandersetzung, insofern der erreichte Grundkonsens "wieder mehr und mehr in Frage gestellt (wird), nicht zuletzt von Vertretern des kirchlichen Amtes": Einige Hinweise auf die gegenwärtige religionspädagogische Landschaft, in: KatBl 105 (1980) 124-129, hier 125. - Ähnlich konstatiert G. Stachel gegenwärtig den Übertritt "in eine eher 'bewahrende' oder restaurative Phase": Zum Problem eines Katechismus für den schulischen Religionsunterricht, in: KatBl 104 (1979) 583-588, hier 583. - Vgl. auch meine diesbezüglichen Anmerkungen in: Ich sehe, was du nicht siehst. Religionsunterricht als Einübung in alternative Erfahrung, zuerst in: Die Grundschule 11 (1979) 85f, in erweiterter Fassung unter dem Titel "Anders sehen lernen" in: K. Burk/E. Sievers (Hg.), Religionsunterricht für Grundschüler, Frankfurt a.M. 1981; ebd. in dem Aufsatz: Der Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule.

6 Vgl. G. Miller, Geschichte ist Gegenwart - religionspädagogische Konzeptionen der letzten 50 Jahre, in: KatBl 102 (1977) 913-918. - S. Vierzig, Religionspädagogische Konzeptionen im wissenschaftlichen Vergleich, in: Ders., Ideologiekritik und Religionsunterricht. Zur Theorie und Praxis eines kritischen Religionsunterrichts, Zürich 1975. - W. Albrecht/G. Lange, Konturen des Religionsunterrichts, DIFF-Studienbrief V/3, Tübingen 1979. - F. Weidmann, Religionsunterricht - am Schüler orientiert, Donauwörth 1978. - Ders. (Hg.), Didaktik des Religionsunterrichts, Donauwörth 1979, 29-45.

7 K. Wegenast, Die empirische Wendung in der Religionspädagogik, in: EvErz 20 (1968) 111-125.

8 Ich stütze mich hier auf entsprechende Äußerungen einer überwiegenden Mehrzahl von Religionslehrern (-lehrerinnen), die mir innerhalb der vergangenen drei Jahre im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen zur Einführung des Zielfelderplans für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule begegnet sind. - Vgl. auch: "Kritik der Praktiker" als Kriterium für ein neues Konzept der Katechetischen Blätter bei: A. Zenner, Katechetische Blätter - nicht nur mit neuem Layout, in: KatBl 102 (1977) 2. - O. Schnurr, Im Meer verdursten. Bemerkungen zum Problem des Pluralismus cum ira et studio, in: KatBl 105 (1980) 46-52. - H.A. Zwergel, Aufgaben der Religionspädagogik aus der Sicht von Wissenschaft und Praxis, in: KatBl 103 (1978) 641-645. - G. Baudler, Wahrer Gott als wahrer Mensch. Entwürfe zu einer narrativen Christologie, München 1977, 46-73.

dem Synodenbeschuß zwar ein bedeutsamer Einschnitt markiert ist, der die religionspädagogischen Reformbemühungen seit dem Ende der sechziger Jahre reflexiv nach rückwärts abschloß, der jedoch zugleich weiterführende Überlegungen als Option nach vorne offenhielt und freisetzte⁹. Unter dieser Perspektive ist die zuerst genannte Konsolidierung näherhin als "Verbreitung an der Basis, Vertiefung und Weiterführung zugleich"¹⁰ zu spezifizieren. Eine hinreichende Beschreibung und Würdigung der vielfältigen und komplexen Bemühungen in den vergangenen Jahren ist an dieser Stelle aus verschiedenen Gründen nicht zu leisten. Es erscheint aber kaum fraglich, daß Ausgangspunkt, Motor und Zentrum der diversen Reflexionsprozesse mit dem Stichwort Korrelation umgreifend bezeichnet werden können. Dabei erweist sich, daß mit dieser keineswegs neuen und (trotz erkennbarer Fortschritte in der Diskussion) noch offenen Frage nach der Begründung und den Möglichkeiten der Vermittlung von Offenbarung und Erfahrung zuinnerst eine theologische Frage aufgeworfen ist, von deren Beantwortung religionspädagogische und -didaktische Entscheidungen wesentlich abhängig sind¹¹.

9 Ein Vergleich mit dem Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule (Teil I: Grundlegung, München 1977; Teil II: Unterrichtsplaning 1-4, München 1978ff.; im folgenden zitiert als: Zielfelderplan Grundschule I bzw. II), mit dessen Erarbeitung im Frühjahr 1973 begonnen wurde, also eineinhalb Jahre vor Verabschiedung des Synodenbeschlusses, läßt diese Wechselwirkung deutlich werden. Vgl. besonders die Übereinstimmung im Hinblick auf den Religionsbegriff und die Verhältnisbestimmung von Religion und Glaube.

10 Exeler, Einige Hinweise (s.o. Anm. 5), 125. - Exeler grenzt hier den Begriff der Konsolidierung gegenüber dem Begriff der Konservierung ab.

11 Aus der inzwischen sprunghaft angestiegenen Fülle der Publikationen zu dieser Frage, sei es aus explizit theologischer Position, sei es aus einem leitenden religionspädagogischen Interesse, seien exemplarisch genannt: P. Eicher, Offenbarung. Prinzip neuzeitlicher Theologie, München 1977; ders., Offenbarung. Zur Präzisierung einer überstrapazierten Kategorie, in: G. Bitter/G. Miller (Hg.), Konturen heutiger Theologie. Werkstattberichte, München 1976, 108-134; E. Schillebeeckx, Glaubensinterpretation. Beiträge zu einer hermeneutischen und kritischen Theologie, Mainz 1971; ders., Menschliche Erfahrung und Glaube an Jesus Christus. Eine Rechenschaft, Freiburg 1979; G. Fuchs, Glaubhaft ist nur Liebe. Theologische Anmerkungen zu Ansatz und Perspektive des Zielfelderplans für die Primarstufe, in: KatBl 102 (1977) 371-377 (vgl. im Zielfelderplan Grundschule I, 13-20: Theologischer Standort des Grundschulplans. Vgl. ebd., 53-61: D Didaktische Folgerungen); ders., Glaubens-

Daß und in welchem Maße durch die Korrelationsdiskussion Grundsatzfragen einer religiösen Erziehung und Sozialisation ebenso berührt sind und umgekehrt in dieselbe hineinspielen wie bi-belldidaktische und moralpädagogische Überlegungen, kann hier nur angedeutet werden; entsprechende Aufschlüsse vermitteln die einschlägigen Veröffentlichungen der letzten Jahre (vgl. Stichworte wie Identität, Kommunikation, ethisches Lernen, bi-belldidaktisches Viereck u.ä.). Ungeachtet anderer relevanter Faktoren, namentlich aus dem Bereich der Curriculumtheorie, liegt im Prinzip der Korrelation ein entscheidendes Motiv und Kriterium für die einsetzende Revision von Lehrplänen und Unterrichtswerken für den Religionsunterricht¹².

In ursächlichem Zusammenhang mit dem im Prinzip der Korrelation zur Klärung anstehenden Fragenkomplex, wiewohl nicht monokausal daraus abzuleiten und dem Gegenstande nach auf einer anderen Ebene angesiedelt, ist drittens eine seit längerem latent greifbare¹³, in neuerer Zeit sich zuspitzende Kontroverse um die

erfahrung - Theologie - Religionsunterricht. Ein Versuch ihrer Zuordnung, in: KatBl 103 (1978) 190-216; Themenheft "Christwerden zwischen überliefertem Glauben und heutiger Erfahrung" KatBl 105 (1980) 2 mit Beiträgen von E. Schillebeeckx, A. Schilson, F.-J. Nocke u.a.; T. Eggers, Religionsunterricht und Erfahrung. Zur Theorie und Praxis des Religionsunterrichts in der Primarstufe, München 1978; O. Betz (Hg.), Zugänge zur religiösen Erfahrung, Düsseldorf 1980 - Themenheft "Religiöse Erfahrung" RpB 2 (1978); Concilium 14 (1978) 3; G. Hilger, Ansätze und Typen der Korrelation von Lebenssituation und Glaubensinhalten, in: KatBl 102 (1977) 250-257; G. Baudler, Religiöse Erziehung heute. Grundelemente einer Didaktik religiösen Lernens in der weltanschaulich pluralen Gesellschaft, Paderborn 1979, 93-237.

12 So haben seit Beginn des letzten Jahres Kommissionen ihre Arbeit aufgenommen zur Revision des Zielfelderplans für die Sekundarstufe I wie zur Erarbeitung eines Lehrplans für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. - Ebenfalls werden z. Zt. die Schuljahresbände 3 und 4 des Unterrichtswerkes "Exodus" revidiert.

13 Vgl. als Beispiel für ähnliche Stimmen: H.G. Koch, Religionsunterricht - Last oder Chance?, in: HerKorr 31 (1977) 433-436. Koch konstatiert eine Krise des Religionsunterrichts, der seine desorientierende Wirkung auf die Schüler ("religiöse Analphabeten", "Schwund religiöser Traditionsvermittlung", Fehlen eines "rudimentärsten Wissens in Fragen von Glauben und Religion") durch eigene Desorientierung verursache, die hinter wechselnden Konzepten verborgen werde.

traditionellen Inhalte des Religionsunterrichts, ihre Gewichtung und die Weise ihrer Vermittlung auszumachen¹⁴. "Es besteht eine gewisse Neigung, in der Praxis die neuen problemorientierten Bücher auf die Seite zu drängen und durch eine neue Schulbibel und einen neuen Katechismus zu ersetzen."¹⁵ Damit spiegelt sich hier, indirekt und doch ebenso prinzipiell, die Reflexion über das Selbstverständnis von Glaube und Theologie. Es ist hier nicht der Ort, eine begründete Würdigung der Motive der Autoren bzw. Herausgeber vorzunehmen, die zur Realisation dieser Publikationen geführt haben. Auch kann nicht eine ausführliche Analyse und Reflexion unter theologischen, religionspädagogischen und (medien-)didaktischen Perspektiven geleistet werden. Schließlich muß die Frage ausgeblendet bleiben, inwieweit mit einem Katechismus, auch wenn er ausdrücklich als Ergänzung zu vorliegenden Schulbüchern konzipiert worden ist, didaktisch und praktisch ein möglicher Weg gewiesen ist. Ohne Zweifel aber ist so grundsätzlich eine religionspädagogi-

14 Ich vermag allerdings nicht die These von P. Eicher zu teilen, die religionspädagogische Reform des vergangenen Jahrzehnts habe sich durch Inhaltsleere ausgezeichnet. Sein programmatischer Ruf "Zur Sache selbst!" wirkt überzogen und wenig differenziert angesichts der Tatsache, daß nachweislich in den ersten fünf Jahren nach der empirischen Wende innerhalb der Religionspädagogik neben curricularen Fragen zentral die Inhalts-"Frage nach Gott" diskutiert worden ist (vgl. die umfangreiche einschlägige Literatur von etwa 1969 bis etwa 1974), während in jüngerer Zeit Überlegungen zur Christologie verstärkt Raum greifen. Vgl. P. Eicher, Der bürgerliche Christus. Zur Entscheidungsfrage für eine an Jesus Christus orientierte Religionspädagogik, in: Thiele/Becker (Hg.), Chancen und Grenzen religiöser Erziehung (s.o. Anm. 5), 53-96, hier 53.

15 A. Exeler, Entfremdet der Religionsunterricht von der Kirche?, in: KatBl 103 (1978) 411-425, hier 416. - "Der Sache nach" sieht Exeler das Kriterium der Problemorientierung als gegeben, wenn statt "einer rein binnenkirchlichen Sprechweise" "eine Sprache des Glaubens" entwickelt ist, "die Rechenschaft über den Glauben abzulegen vermag im Angesicht der Fragen, die die Menschen von heute stellen" (ebd. 415). - Inzwischen liegen vor: Bibel für die Grundschule, hg. von der Deutschen Bischofskonferenz, Kevelaer u.a. 1979; Schulbibel für 10-14jährige, hg. von der Deutschen Bischofskonferenz, Kevelaer u.a. 1979; Botschaft des Glaubens, hg. von A. Baur und W. Plöger, Donauwörth 1978; Grundriß des Glaubens, hg. vom Deutschen Katecheten-Ver-ein, München 1980.

sche und -didaktische Frage von höchster Wichtigkeit aufgeworfen, steht damit doch allem Anschein nach, unter dem Vorzeichen einer (durchaus ernstgenommenen) Sorge um die unverkürzte Weitergabe der Glaubenslehre der Kirche, das noch von der Synode favorisierte und begründete Modell des Religionsunterrichts als eines offenen Curriculums¹⁶ zur Disposition, ehe es theoretisch¹⁷ und praktisch in genügender Breite reflektiert und ausgeschöpft worden ist¹⁸. Auf diesem Hintergrund mag die Wertung nicht übertrieben erscheinen, die Konstellation am Beginn der achtziger Jahre sei für den Religionsunterricht aufregender als die vor zehn Jahren; praktisch komme sie der Situation an einer "Weg-Gabelung" gleich¹⁹.

Fazit: Die Tatsache, daß sich im Gefolge des Synodenbeschlusses in der religionspädagogischen Theorie und Praxis weitgehend ein Konsens in Grundsatzfragen des Religionsunterrichts ausgebildet und zu einer (vorläufigen) Konsolidierung geführt hat, kann nicht von der bleibenden Aufgabe dispensieren, diesen Unterricht fortgesetzt durch theologische Reflexionen zu fundieren und reziprok über seine didaktische Struktur und ihre Determinanten nachzudenken.

2. Problem-Dokumentation

Im Sinne dieses ersten Fazits konzentrieren sich die nachfolgenden Überlegungen auf die Schüler als Determinante des Religionsunterrichts. Sie stehen unter der Prämisse, daß "der Schüler Voraussetzungsgröße von Unterricht und zugleich Endgröße (ist), auf die hin insgesamt Unterricht veranstaltet wird."²⁰

16 Vgl. Synodenbeschluß RU, GS I, 141.

17 Vgl. die m.W. bisher umfassendste Analyse bei G. Hilger, Religionsunterricht als offener Lernprozeß, München 1975.

18 Es kann nicht verkannt werden, daß nicht wenige Religionslehrer aus sehr unterschiedlichen Gründen zu einem (beinahe) geschlossenen Curriculum tendieren. Hier deutet sich eine wichtige "Aufklärungs"-aufgabe für Aus- und Fortbildung an.

19 Vgl. Exeler, Einige Hinweise (s.o. Anm. 5), 125; ders., Religionsunterricht - Anwalt des Menschen?, in: KatBl 104 (1979) 21-35, hier 24f. - Aus einer unterschiedlichen Perspektive und mit unterschiedlicher Schlußfolgerung spricht auch H. Reiser vom "Scheideweg": Vgl. ders., Identitätsproblematik und Religionsunterricht, in: KatBl 104 (1979) 106-125, hier 123.

20 W. Albrecht, Einflußgrößen des Religionsunterrichts, in: G. Lange/W. Albrecht/G. Hilger, Grundlagen des Religionsunter-

Ohne mit dem so artikulierten Vorverständnis die Bedeutung anderer Determinanten schmälern zu wollen und ohne in diesem Zusammenhang über deren je spezifischen Stellenwert und Zuordnung im einzelnen zu reflektieren, sind damit die Schüler als Horizont und Entscheidungsmoment aller Bemühungen um die adäquate didaktische Struktur postuliert. Sie sind in ihrer Situation, mit anderen Worten, terminus a quo und terminus ad quem eines Religionsunterrichts, in dem sie als Subjekt der korrelativen Lernprozesse gelten müssen.²¹ Der Religionslehrer steht infolgedessen in einer vergleichbaren Position wie jeder Homilet:

"Wie für den Exegeten der Text, für den Systematiker das Denkmodell den Horizont ihrer Bemühung bilden, so für den Verkünder vor allem der Hörer. Er muß mit seinen Bedingungen, seinen Chancen und Grenzen, in seinem sozio-kulturellen Kontext, seinen Verstehens- und Artikulationsmöglichkeiten, mit seinen Hindernissen, seinen Interessen, Konflikten, Problemen und Fragen im Bedenken des Homileten mit zur Sprache kommen, wenn dieser zum Problem der Gottesfrage heute Stellung nimmt. Ein Verkündender, der seinem Auftrag gerecht zu werden versucht, muß sich immer neu auf seine Hörer einstellen. Denn seine Nachricht will nicht bloße Information bieten, sondern Kommunikation stiften und Partizipation ermöglichen. Im Grunde geht es um das alte scholastische Prinzip: Quidquid recipitur, per modum recipientis recipitur. Es gibt keine Verkündigung einer noch so bedeutsamen Nachricht an den Erwartungen und Verstehensmöglichkeiten der Hörer vorbei."²²

Die leitende Frage zielt also dahin, wie ein konfessioneller²³

richts, DIFF-Studienbrief V/1, Tübingen 1977, 78f. - Vgl. die prinzipiell vergleichbar gehaltene, jedoch für Interpretationen mit anderer Akzentuierung offenere Formulierung im Synodenbeschluß Religionsunterricht: "Da es nicht nur um ein Bescheidwissen über Religion und Glaube, sondern immer auch um die Ermöglichung von Religion und Glaube selbst geht, bilden der Schüler, dessen Situation und Erfahrung, ein unabdingbares Kriterium der Auswahl von Zielen und Inhalten." (Synodenbeschluß RU, GS I, 140).

21 Zur Subjektstellung der Schüler vgl. die referierenden Aussagen Exelers im Anschluß an die Bischofssynode 1977, in: KatBl 103 (1978) 15.

22 K. Delahaye, Die Gottesfrage als Problem der Verkündigung, Aspekte der praktischen Theologie, in: J. Ratzinger (Hg.), Die Frage nach Gott, Freiburg 1973, 162-175, hier 162f.

23 Ohne das Prinzip der Konfessionalität des Religionsunterrichts in Frage stellen zu wollen, dürfte das Phänomen der Teilnahme konfessionsloser Kinder ergänzende Überlegungen notwendig machen, die unmittelbar mit den vorliegenden Reflexionen zusammenhängen. Vgl. A. Exeler, Trendbericht Religionspädagogik 1978, in: KatBl 103 (1978) 636-640, hier 638. - Vgl. zur Bedeutung konfessioneller Elemente in der Selbstdarstel-

Religionsunterricht für alle zwischen dem Anspruch der "Sache" und der heterogenen Ausgangslage und den ganz verschiedenen Bedürfnissen seiner Schüler verantwortlich vermitteln kann. Zur Dokumentation des Problems ist ein Dreischritt eingeschlagen: Vorgänge bei der Genehmigung eines Religionsbuches (2.1) werden mit eigenen Unterrichtserfahrungen an einer Hauptschule (2.2) konfrontiert; der Widerspruch, der sich auftut, wird durch theoretische Reflexionen, die auf theologischen und religionssoziologischen Untersuchungen basieren, näher bestimmt (2.3).

2.1 "Sentire cum ecclesia" als ideeller Anspruch

In der Erstfassung²⁴ von "Zielfelder ru 7/8. Unterrichtswerk für den katholischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I" fand sich im Kapitel 6 "Stichwort Kirche" als Element Nr. 182 innerhalb der dritten von sechs Kapiteleinheiten mit der Strukturüberschrift "Herrschen oder dienen?" der Linolschnitt von Robert O. Hodgell "For He Had Great Possessions".

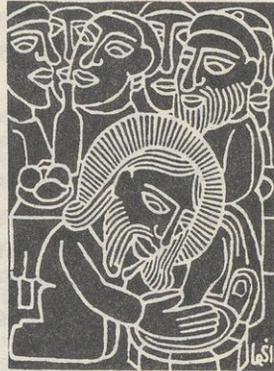
In der Zweitfassung²⁵ der entsprechenden Ausgabe dieses Unterrichtswerks ist ebenda dieser Linolschnitt gegen ein polnisches Plakat ausgetauscht, das die Fußwaschung thematisiert, die Jesus nach Johannes (13,1-20) während des letzten Abendmahls an seinen Jüngern vorgenommen hat.²⁶

lung der Katholiken: F.-X. Kaufmann, Kirche begreifen. Analysen und Thesen zur gesellschaftlichen Verfassung des Christentums, Freiburg i.Br. 1979, 74f.u.ö.; G. Schmidtchen, Was den Deutschen heilig ist. Religiöse und politische Strömungen in der Bundesrepublik Deutschland, München 1979, 36.

24 München 1976, 106f.

25 München 1977, 106f. - Zugelassen durch die Lehrbuchkommission der Deutschen Bischofskonferenz.

26 Neben dieser besonders ins Auge springenden Korrektur sind weitere Änderungen vorgenommen: Statt des Querverweises auf die Stichworte "Hierarchie, Inquisition" findet sich nun der Querverweis auf "Hierarchie, Kirchliche Dienste". Die Angabe "Albert der Große" unter dem Textelement Nr. 181 ist in "Albert dem Großen zugeschrieben" relativiert. Der Text "Urkirche" (Element Nr. 184) ist durch die Texte "Ein Bischof antwortet" (A-Ausgabe) bzw. "Ein Konzil sagt" (B-Ausgabe) ersetzt. Das Stichwort "Institution" (Element Nr. 186) ist sprachlich und inhaltlich überarbeitet und verbessert worden.



Das ursprüngliche Bildzitat stand inhaltlich in deutlicher Korrespondenz zu einem Textauszug aus Dostojewskijs Roman "Die Brüder Karamasow", der unter der Überschrift "Der Großinquisitor"²⁷ in gekürzter Fassung die gleichnamige Legende brachte.

Die Änderungen in der Zweitfassung gehen auf das Gesamtgutachten der Genehmigungskommission der Zentralstelle für Bildung der Deutschen Bischofskonferenz in Bonn zurück.²⁸ Dort hatte es geheißen: "Auf den beiden Seiten 106 und 107 kommt eine unterschwellig antikirchliche Haltung zum Vorschein. Darf man einfachhin neben der Frage 'Herrschen oder dienen?' auf 'Hierarchie' und 'Inquisition' verweisen? Hierarchie hat einen anderen Stellenwert als Inquisition! Oder will man die von Christus eingesetzte Hierarchie in einem Atemzug mit der Inquisition nennen, gleichsetzen und 'zurückweisen' - als ein unmenschliches, dem Geist Christi (vgl. nebenstehender Auszug aus 'Die Brüder Karamasow' von Dostojewskij) widersprechendes

27 Vgl. Element Nr. 185. In der Zweitfassung hat der Text die Überschrift "Eine Legende" erhalten.

28 Ausgestellt unter dem Datum vom 10.03.1977. AZ.: SF/10 - JNr. 1383.

Herrschaftssystem? Zumindest kann dieser Eindruck beim Schüler entstehen... 'Christus ja - Kirche ('Amtskirche') nein!' So könnte eine von vielen möglichen Bildunterschriften für diese Darstellung (Nr. 182) lauten. Zumindest liegt bei diesem Bild die Gefahr nahe, den Betrachter zu solchem Denken zu verleiten. Hier werden unnötigerweise Affekte gegen die 'Amtskirche' aufgebaut. Das Bild ist zu entfernen..."²⁹.

Vergleichbare Differenzen zwischen Erst- und Zweitfassung sind an vielen anderen Stellen festzustellen. Im Zusammenhang mit der leitenden Fragestellung dieser Überlegungen mag es genügen, ein zweites Beispiel als Beleg heranzuziehen: In Kapitel 7 "Ich mag dich" sind unter der Überschrift "Vorstellungen" (Element Nr. 212) drei Schüleräußerungen wiedergegeben. Ein Vergleich zeigt, daß der ursprüngliche Text 2 gegen eine andere Äußerung ausgetauscht wurde:

...Egoismus sollte nicht herrschen bei meiner Freundin; denn Freundinnen sollten auch gegenüber ihren Freunden Verständnis zeigen. Nicht nur die Ehe sollte in Freiheit geschlossen werden; schon in der Freundschaft sollte Freiheit herrschen ... Die strenge Erwartung, daß ein Mädchen "unberührt" in die Ehe gehen müsse, ist eine schlechte Auffassung. Ich meine, daß es wichtigere Eigenschaften der "Ehetauglichkeit" gibt. Meine Freundin müßte Fröhlichkeit, Vertrauen zum Partner, Verständnis und Erlebnisfähigkeit der Liebe und die Treue besitzen... Meine Freundin sollte die "wahre Liebe" zeigen und nicht gespielte Gefühle...

Werner, 15 Jahre

Meine Freundin sollte nach Möglichkeit ein zierliches Gesicht haben, das von schwarzem Haar umrahmt ist. Es wäre wünschenswert, wenn sie auch noch schneeweiße Zähne hätte, umschlossen von einem purpurroten Mund. Eine graziöse Figur und schlanke wohlgeformte Beine wären ideal, und dazu ein Paar klar glänzende Augen mit einem ehrlichen Blick. Außerdem müßte sie einen festen Charakter haben, verständnisvoll und kameradschaftlich sein. Sie sollte die Regeln des Anstandes und der Höflichkeit beherrschen und geschmackvoll gekleidet sein.

Udo, 15 Jahre

Die Genehmigungskommission hatte formuliert:

"Die Aussage des 15jährigen Werner, er halte die strenge Erwartung, daß ein Mädchen 'unberührt' in die Ehe gehen müssen, für eine schlechte Auffassung, ist zu streichen; im eigenen Interesse des Buches, gegen das dieser Text sicher zitiert würde,

bestehen wir auf Tilgung."³⁰

Das wahrscheinlich entscheidende Kriterium, von dem sich die Genehmigungskommission bei ihrer gutachterlichen Wertung leiten ließ, läßt sich besonders deutlich aus dieser Stelle des Gutachtens erheben:

"Die entscheidende Frage, die ... zu stellen ist, lautet: Wird ein sentire cum ecclesia angestrebt oder eine, wie man heute zu sagen pflegt, 'kritische Distanz zur Kirche'?"³¹

Insgesamt kam die Kommission damals bezüglich der Erstfassung des Unterrichtswerkes "Zielfelder ru 7/8" zu dem Schlußurteil:

"In den Büchern spiegelt sich der Grundmangel wieder, den dessen bisher schärfster Kritiker am Zielfelder-Plan aufgewiesen hat: Die zentrale Aufgabe problemorientierten Religionsunterrichts, die Vermittlung zwischen tradiertem Glauben und heutigem Leben, wird nicht überzeugend geleistet...³²

Die beiden Bücher lassen das von der Synode geforderte 'ausgewogene Verhältnis' zwischen dem Anspruch des Glaubens bzw. der Glaubensüberlieferung und der 'Schülersituation' vermischen... Die Gefahr der Verkürzung des Glaubens ist...nicht zu unterschätzen. Mit lediglich 'kosmetischen' Verbesserungen ist es nicht getan."³³

30 Ebd. 10. - "Unbedingt Korrekturen" waren auch gefordert zu den Elementen Nr. 216 und 217 in der Erstfassung mit der Begründung: "Der Text aus dem Tagebuch der Anne Frank (dazu das entsprechende Foto) sind nicht geeignet, Jungen und Mädchen der 7/8 praktikable und verantwortbare Orientierungshilfen zur konkreten Gestaltung ihrer Sexualität zu geben." (Ebd. 15)

31 Im Gutachten wird dort die Auswahl der Texte kritisiert, die in Kapitel 10 "Stationen der Kirchengeschichte" aufgenommen worden waren (bes. Elemente Nr. 337, 354 und 361 - vgl. Erstfassung S. 177, 183, 185). Die Frage ist hier aufgeworfen nach dem Kriterium "für eine Auswahl aus der Kirchengeschichte für diese Altersstufe", vgl. a.a.O., 7f.

32 Das Gutachten verweist auf: R. Baumann, Curriculararbeit für den katholischen Religionsunterricht im Anspruch von Theorie und Praxis, in: KatBl 101 (1976) 306-319, 373-384.

33 Gesamtgutachten (s.o. Anm. 28), 2f., 19f. - Die Darstellung des Vorgangs der Begutachtung und Genehmigung des Unterrichtswerkes "Zielfelder ru 7/8" hebt nicht auf eine allgemeine kritische Auseinandersetzung mit der Praxis der kirchlichen Genehmigungsverfahren für Bücher für den Religionsunterricht ab (vgl. dazu G. Lange, Unterrichtsmaterialien - Was einem beim Gang über den Markt auffällt und einfällt, in: KatBl 102 (1977) 189f.); auch will sie nicht eine Apologie des betreffenden Unterrichtswerkes. Intendiert ist, genügend plastisch den Hintergrund auszuleuchten, vor dem die aufgeworfene Frage zur didaktischen Struktur des Religionsunterrichts heute, spezifisch die Frage nach der Determinante Schüler, konkret und in praktischer Absicht diskutiert werden kann. - Zur Auseinandersetzung um das Unterrichtswerk "Zielfelder ru 7/8" vgl. exemplarisch: H. Gaus, Zielfelder ru 7/8 - Kritische Anmerkungen zu Ausgabe B, und:

2.2 Widerspruch und Desinteresse als reale Ausgangslage

Im Rahmen eines Projekts³⁴ wurde im Sommersemester 1980 im Fach Katholische Theologie an der Gesamthochschule Duisburg ein fachdidaktisches Praktikum durchgeführt. Durch die Hauptvorlesung war als Thema "Christologie" vorgegeben; die Unterrichtsstunden konnten in einem 9. Schuljahr an einer Hauptschule in Duisburg-Meiderich gehalten werden.

Aufgrund der besonderen Situation wurde die didaktische Entscheidung getroffen, die Unterrichtseinheit weniger auf kognitive Lernprozesse abzustellen³⁵, als vielmehr zu versuchen, mittels ausgewählter Medien die Schüler zu einer persönlichen Reflexion des eigenen Standortes zum Unterrichtsinhalt zu motivieren. Nach Aussage der Fachlehrerin (bestätigt durch Klassenlehrer und andere Lehrkräfte) waren die Schüler grundsätz-

G. Stachel, Gibt es da wirklich "nichts" zu lernen?, beide in: KatBl 102 (1977) 432-435 und 435-437. - Zu dem Aspekt "Karikaturen im Religionsunterricht" vgl.: Karikaturen für das 7. - 10. Schuljahr. Ausgewählt und didaktisch kommentiert von H.K. Berg, Stuttgart 1978; F.W. Niehl, Karikaturen im Religionsbuch?, in: rhs 23 (1980) 68-73. - Ausgeblendet bleiben in diesem Zusammenhang ebenfalls alle prinzipiellen Erwägungen aus der Perspektive einer Theorie des Schulbuches. Vgl. zu dieser Frage u.a.: Hilger, Religionsunterricht als offener Lernprozeß (s.o. Anm. 17), 157-232. - H. Halbfas, Prinzipien zur Gestaltung von curriculumbezogenen Schulbüchern, in: K. Frey (Hg.), Curriculum-Handbuch, Band II, München 1975, 149-157; ders. in Ausführungen zum Kommunikationsmodell am Beispiel Religionsbuch, in: Lehrerhandbuch Religion, Zürich 1974, 307-310. - G. Hilger, Wie offen darf ein Schulbuch sein? Ein Beitrag zur Kriteriendiskussion, in: KatBl 100 (1975) 476-481. - H. Hagstedt, Planungshilfe oder Planungsersatz? Überlegungen zum didaktischen Standort des Schulbuchs, in: KatBl 102 (1977) 191-203. - G. Ringshausen, Das Religionsbuch als Steuerungsinstrument für Unterrichtsziele und -methoden, in: KatBl 103 (1978) 53-62.

34 In Kooperation zwischen Studierenden und Lehrenden wurde ein sogenanntes PoTh-Projekt (Praxisorientierte Theologie) entwickelt, das sich jeweils über zwei Semester hinzieht. Die Teilnehmer verpflichteten sich zur aktiven Teilnahme an der Hauptvorlesung (gemeinsam verantwortet und realisiert von den hauptamtlich Lehrenden der drei Studienfelder Systematik, Exegese und Religionspädagogik), dem fachdidaktischen Praktikum (nach Schulstufen differenziert) und den drei Arbeitswochenenden (am Ende des Wintersemesters, am Anfang und am Ende des Sommersemesters), die der Vor- und Nachbereitung vor allem unter religionspädagogischer Akzentuierung dienen.

35 Vgl. P. Schladoth, Die Entstehung des christologischen Bekenntnisses und ihre Bedeutung für die Didaktik der Christologie, in: KatBl 104 (1979), 755-766.

lich, verstärkt jedoch in den letzten beiden Schuljahren kaum zu aktiver Mitarbeit im Unterricht zu veranlassen. Auf intrinsische Motivation war daher kaum zu hoffen; um die befürchtete Negativwirkung durch eine größere Anzahl fremder Personen im Unterricht möglichst gering zu halten, sollte durch eine entsprechende Medienauswahl ein extrinsischer Lernanreiz geschaffen werden. Durch die unterschiedlichen Medien schienen zudem, entsprechend der Zielsetzung, am ehesten divergierende Positionen repräsentiert zu sein.

Die Grobplanung des Unterrichts läßt sich vereinfacht wie folgt skizzieren:

Thema:	Jesus von Nazaret
Intention:	Die Schüler sollen ihren eigenen Standort in Bezug auf die Person Jesu reflektieren unter der leitenden Fragestellung: Jesus von Nazaret im Urteil von Menschen gestern und heute - und was bedeutet er für mich?
U-struktur:	
1. Stunde	Film "Parabel" (In einem Zirkus erscheint ein Mime, der durch sein Handeln den gewohnten Ablauf stört. Von denjenigen, die sich um ihren Profit gebracht und in ihrer bisherigen Identität und Existenz bedroht sehen, wird er daraufhin grausam zu Tode gebracht. Während die von ihm "Befreiten" sich zu einer neuen Lebensform zusammenschließen, übernimmt einer von denen, die für seinen Tod verantwortlich sind, seine Rolle.)
2. Stunde	Unterrichtsgespräch zum Film (Schwerpunkt: Aufdecken der Allegorie des Films)
3. Stunde	Jesus von Nazaret im Urteil der Menschen seiner Zeit (Anhand von neutestamentlichen Schriftzitate wird eine Gegenüberstellung positiv-zustimmender Bekenntnisse und negativ-ablehnender Aussagen erarbeitet. In dieses Raster werden die im Film dargestellten Reaktionen ergänzend eingebracht. Die Jesu-Frage "Ihr aber, für wen haltet ihr mich?" (Mt 16,15) dient als leitende Frage für die weitere Arbeit, die durch einen Fragebogen eingeleitet wird, der das Raster dieser Stunde enthält.)
4. Stunde	Unterrichtsgespräch und schriftliche Arbeit an der Karikatur von C. Serre
5. Stunde	Unterrichtsgespräch zum Film "Sonntags"

Die einzelnen didaktischen und methodischen Entscheidungen waren für alle Stunden darauf abgestimmt, die Schüler zur eigenen Stellungnahme herauszufordern bzw. die Disposition dazu zu schaffen.

Im Rahmen der vorliegenden Problemskizze ist es nicht möglich, eine umfassendere Darstellung und Auswertung des Unterrichtsversuches vorzunehmen. Global muß festgestellt werden, daß seine zentrale Intention nur in Ansätzen erreicht wurde. Trotz aller Bemühungen war eine tiefgreifende Motivation der Schüler für die Thematik durchgängig nicht zu gewinnen.³⁶ Zur Verdeutlichung der Einstellungen und Denkweisen der Schüler sind im folgenden Ergebnisse aus zwei Unterrichtsstunden dokumentiert.

2.2.1 Die Schüler waren aufgefordert, nach einem ersten gemeinsamen Gespräch zu einer Karikatur³⁷, die Jesus auf der Couch eines Psychiaters zeigt, einen Brief an den Karikaturisten zu verfassen und ihm darin ihre Meinung zu seinem Bild mitzuteilen. Aus den Texten ist im folgenden eine repräsentative Auswahl getroffen.

Sehr geehrter Herr Serre,
 Sie haben in einer Ihrer Karikaturen Jesus dargestellt, der, auf einem Sofa liegend, von einem Psychiater ausgefragt wird. Das Bild zeigt eigentlich in Grundzügen, was eigentlich jeder, der nicht an ihn glaubt, mit ihm machen würde. Sie haben es auf ironische Weise dargestellt, wie sich viele (auch der Katholiken) Jesus gegenüber verhalten würden, wenn er jetzt zu uns käme und sich unseren Fragen stellen würde. Nur eine Frage drängt sich mir auf: Wieso haben Sie das Bild gemalt? Wollten Sie, daß zumindest die Christen sich wieder mit Jesus Christus auseinandersetzen?

36 Dieses Ergebnis steht im Gegensatz zu der Erkenntnis, die B. Jendorff aus einer Befragung unter Gießenern Gesamtschülern der Sekundarstufe I gewinnen konnte. Vgl. B. Jendorff, Im Mittelpunkt des Schülerinteresses: Jesus Christus, in: rhs 23 (1980) 85-90. Es könnte jedoch nicht unerheblich sein, daß Jendorff bei dieser Befragung auf eine Differenzierung nach Schulzweigen bzw. Kursniveau laut eigenen Angaben verzichtet hat (vgl. ebd., 87, Anm. 9). - Ein qualifizierendes Schlaglicht auf den Horizont einzelner Schüler wirft die folgende Aussage, die von einem Schüler im Anschluß an den Film "Parabel" auf die Frage gemacht wurde, von welcher Szene des Films er besonders angesprochen worden sei: "Die Szene, als der Clown zu Tode geprügelt wurde. Da war wenigstens 'action'. Ich such' mir die Filme immer danach aus, ob da 'Zorro' gemacht wird."

37 Aus: C. Serre, Weiße Kittel - leicht geschwärzt, Oldenburg 1977.

An Claude Serre

Ich finde Ihr Bild "Jesus beim Psychiater" irgendwie gut. Ich sehe Jesus als Hirngespinnst einiger Gläubigen. Es ist für mich nämlich unverständlich, daß plötzlich Blinde wieder sehen, daß Krüppel wieder gehen und daß er aus ein paar Fischen und etwas Brot Nahrung für ein ganzes Dorf zaubert. Ich kann das nicht glauben.

Sehr geehrter Herr Serre,

wir nahmen in der Schule von Ihnen das Bild "Jesus beim Psychiater" durch. Meine Meinung zu diesem Bild ist, daß Sie Jesus auf diesem Bild falsch dargestellt haben; denn Jesus ist meiner Meinung nach ein ganz normaler Mensch. Ich würde ihn als Priester des Guten bezeichnen.³⁸

An Herrn Serre

Ich finde, man sollte über Glauben nicht spotten. Im ersten Moment grinst man vielleicht über das Bild, aber denkt man nur etwas darüber nach, so erkennt man, daß es den Glauben als "Irrsinn" darstellt. Für mich ist der Glaube des Menschen etwas, das niemand beleidigen darf. Sicher finden Sie Ihre Zeichnung witzig, aber was würden Sie sagen, wenn man Sie verspottet?

2.2.2 Der Film "Sonntags" zeigt eine Gemeinde bei der sonntäglichen Liturgiefeier. Während der Predigt - der Pfarrer spricht von der unbeschwerten Freude, aus der heraus die Christen aufgrund der Auferstehung Jesu Christi zu leben befähigt seien, auch wenn ihre konkrete Existenz dazu immer wieder im Widerspruch stünde, - betritt ein Clown den Kirchenraum. Die Reaktionen der Gottesdienstteilnehmer verunmöglichen ihm die Integration. Fluchtartig verläßt er die Kirche. Der Gottesdienst nimmt nach dieser Störung wieder seinen gewohnten, pflichtgemäßen Fortgang.

Das nachfolgende Protokoll gibt die Aussprache der Schüler zum Film wieder.³⁹

38 Vgl. bei Schladoth (s.o. Anm. 35), 762: "Es dürfte realistisch sein, sich darauf einzustellen, daß viele Schüler sich wohl von der Praxis Jesu angezogen fühlen, die theologische Dimension Jesu dagegen eher zurückhaltend wahrnehmen. Damit wird aber die Jesu Person zutiefst bestimmende Dimension 'von oben' ausgeblendet bzw. verdrängt." - Vgl. Schmidtchen (s.o. Anm. 23), 73f. - Auch: Eicher, Der bürgerliche Christus (s.o. Anm. 14). - Für K. Rahner wird in der normalen kirchlichen Verkündigung gar "in einer modernen Euphorie eines Jesuanismus die absolute Vorbildlichkeit Jesu zu selbstverständlich behauptet" ("Grundriß des Glaubens" - Ein Katechismus unserer Zeit. Überlegungen aus der Sicht eines Dogmatikers, in: KatBl 105 (1980), 545-547, hier 547).

39 Das Protokoll stützt sich auf die handschriftlichen Notizen der Praktikums Teilnehmer. Auf die Möglichkeit der Bandaufnahme wurde bewußt verzichtet, um die Schüler nicht zu blockieren.

- S 01 Der Clown und die Leute passen irgendwie nicht zusammen, das ist widersprüchlich.
- S 02 Die Kinder, die vorne sitzen, lachen, die Erwachsenen nicht.
- S 03 Sie reden davon, daß man fröhlich sein soll, aber wenn jemand fröhlich ist, kriegt er einen auf den Deckel.
- L 01 Gibt es noch mehr, was nicht zusammenpaßt? Vielleicht hilft es euch, kurz nachzuerzählen, was im Film passiert ist.
- S 04 Zuerst sieht man die Kirche, Leute sitzen in der Kirche. Der Pastor redet davon, daß man sich gegenseitig helfen soll. Als der Clown hinfällt, hilft ihm niemand hoch.
- S 05 Eine Frau will aufstehen und helfen, wird jedoch von ihrem Mann zurückgehalten.
- S 06 Am Schluß steht der Mann auf der Leiter und guckt durch ein Loch im Kirchenfenster auf die Gemeinde.
- L 02 Hat euch das an irgendetwas erinnert, als der Clown dort oben auf der Leiter stand?
- S 07 An den Zöllner, der auf einen Baum geklettert ist.
- S 08 Der Clown hat sich gefreut wie die Kinder.
- S 09 Der Film ist nicht realistisch. Die Leute hätten den Clown rausgeschmissen. Wie er sich benommen hat - es war eine Zumutung!
- S 10 Und die Mätzchen, die er gemacht hat!
- S 11 Die Leute hätten gesagt: "Hör mal, hier ist kein Zirkuszelt, sondern eine Kirche!"
- L 03 Der Widerspruch wird dann aber doch noch größer, wenn sie ihn herauswerfen. Worüber spricht der Priester?
- S 12 Über die Fröhlichkeit von Christen.
- L 04 Welche Begründung gibt er dafür?
- S 13 Er erinnert an die Kinder. Die Kinder könnten noch Spaß haben, sich an jeder Blume freuen.
- L 05 Und wer hat sich so verhalten?
- S 14 Der Clown. Er saß vor der Kirche im Gras und roch an der Blume.
- L 06 Der Priester sagt: Christen können noch sein wie Kinder. Gibt es noch einen zweiten Grund für sie, sich zu freuen?
- S 15 Jesus hat genug gelitten.
- L 07 Das ist aber doch nicht alles. Oder? (Pause)
Der Priester sagt auch, daß Christus auferstanden ist. Wenn man den Clown herausgeworfen hätte, wäre der Widerspruch also nicht noch größer geworden? (Pause)
Wie haben die Menschen auf den Clown reagiert?
- S 16 Sie haben ihn abgelehnt.
- L 08 Was versucht der Clown, als er in die Kirche kommt?
- S 17 Er wollte sich hinsetzen.
- S 18 Die Leute reagierten abweisend.
- S 19 Sie haben die Nase hochgetan, haben weggeguckt, als der Clown hereinkam. Nur die Kinder haben gelacht.
- L 09 Stellt euch einmal vor, ihr wäret die Gemeinde gewesen. Wie hättet ihr reagiert?
- S 20 Ich hätte mich gefreut, so wäre wenigstens eine Abwechslung hereingekommen.
- S 21 Ich hätte gesagt: "Hier ist kein Zirkus, setz dich hin und hör zu!"
- S 22 Mir wäre das egal gewesen. Ich hätte mich nicht daran gestört, ob er hereingekommen wäre oder nicht.
- S 23 Ich hätte gelacht.

- S 24 Mir ist das vollkommen egal.
- L 10 Was war denn wohl die Absicht des Filmemachers?
- S 25 Er wollte den krassen Gegensatz aufzeigen zwischen dem, was der Priester sagt, und dem, was die Leute tun.
- S 26 Er wollte aufzeigen, wie die Leute reagieren.
- S 27 Es ist nicht ein Film über irgendeine Gemeinde, sondern über uns selbst.
- L 11 Kamst du denn in dem Film irgendwo vor?
- S 28 Nein.
- L 12 Und was meinst du dazu?
- S 29 Die meisten Leute kommen in dem Film vor: Die einen haben gelacht, den anderen war es egal.
- S 30 Es gab Leute in der Kirche, die haben geschlafen.
- S 31 Eine hat ihre Fingernägel angeguckt; eine Mutter hat ihrem Kind in den Nacken gehauen, als es lachte.
- L 13 Gut, aber ihr, kamt ihr in dem Film vor?
- S 32 Unter uns sind auch ein paar, die in ihren Taschen kramen, herumgähnen.
- L 14 Und woher kommt das?
- S 33 Durch die Langeweile. Es interessiert nicht, was der da redet.
- S 34 Die Neger singen in der Kirche. Hier ist jede Kirche gleich.
- S 35 In jeder Kirche läuft immer dasselbe ab.
- S 36 Die Neger machen astreine Lieder, spielen Gitarre. Da ist alles viel schwungvoller. Hier läuft alles so stur ab, so eintönig.
- L 15 Das heißt, ihr würdet den Gottesdienst anders machen wollen?
- S 37 Auf jeden Fall!
- L 16 Ihr sagt: Weil der Gottesdienst so ist, sitzen wir gelangweilt in der Kirche, kauen Nägel, gähnen usw. Der Filmemacher will etwas aufzeigen. Geht noch einmal auf diesen Gegensatz ein.
- S 38 Was gesagt wird, wird nicht verwirklicht.
- L 17 Trifft das auch auf uns zu?
- S 39 Ich höre zwar in der Kirche zu, aber dennoch: richten tu ich mich nicht danach.
- S 40 Bei mir ist das genauso.
- L 18 Woran liegt das?
- S 41 Man kann sich nicht durch die Kirche von einem auf den anderen Tag ändern.
- S 42 "Liebe deinen Nächsten" kann man nicht verwirklichen. Ich kann nicht zu jedem "Kumpel" sagen, wenn ich ihm lieber in die Presse schlagen will.
- S 43 "Wenn dir jemand auf die Linke schlägt, halte ihm auch die Rechte hin." Da schlag ich lieber gleich zurück.
- L 19 Ist die Nächstenliebe zu anspruchsvoll? Eine Nummer zu groß?
- S 44 Das kann man wohl sagen, ja.
- L 20 Und wen lieben die Leute in unserer Gesellschaft?
- S 45 Sich selbst.
- S 46 Man liebt sich selber, jeder denkt an seinen eigenen Vorteil.
- S 47 Ganz genau. Ist ja natürlich.
- L 21 Ihr sagt: "Natürlich", aber in der Bibel steht ja, daß das nicht natürlich ist.
- S 48 In der Bibel, ja!

- L 22 Ist die Kirche mit dem Religionsunterricht vergleichbar?
- S 49 Ja klar doch!
- L 23 Dann vergleich doch, bitte, einmal!
- S 50 Der Pfarrer ist der Lehrer und die Gemeinde die Schüler.
- L 24 Könntet ihr noch weiter vergleichen?
- S 51 Wir kriegen oft etwas gesagt, was wir glauben müssen. Aber das kann man nicht so richtig glauben. Die müßten einen überzeugen.
- S 52 Ich würde glatt sagen: Das glaube ich nicht.
- L 25 Warum geht ihr denn dann in den Religionsunterricht?
- S 53 Sonst müßten wir einen anderen Unterricht besuchen, zum Beispiel Mathe.
- L 26 Gibt es noch andere Gründe als diesen, daß Religion verträglicher ist als Mathe?
- S 54 Religionsunterricht ist ein Ausgleichsfach, man bekommt eine gute Note aufs Zeugnis.
- L 27 Zwei Gründe habt ihr genannt. Gibt es noch andere? Kann man im Religionsunterricht seine eigene Meinung zum Glauben sagen?
- S 55 Hier kann man seine eigene Meinung sagen, aber in der Kirche nicht.
- S 56 In der Kirche muß man dem Pfarrer zuhören, ohne etwas sagen zu können.
- S 57 Die sprechen so hochgestochen, keine normale Sprache. Die Priester wissen ja auch, daß man nichts dazu sagen kann.
- S 58 Neulich war hier bei uns eine Fernsehmesse, und die Karten dazu wurden an die verteilt, die öfter in die Kirche gehen.
- S 59 Wenn man eine Karte haben wollte, mußte man in die Versuchsmessen vorher gehen. Dreimal! Das ist Besuchszwang.
- S 60 Was die da machen, interessiert mich nicht mehr. Im siebten Schuljahr war ich das letzte Mal in der Kirche.
- L 28 Und bist doch im Religionsunterricht! Religion und Glaube interessieren dich also noch?
- S 61 Wohl, aber Kirche nicht.
- L 29 Du willst mitreden können?
- S 62 Ja.
- S 63 Priester halten sich ja selbst nicht daran, was sie predigen. Sie machen Umschweifungen, nie sagen sie klar, was sie meinen.
- S 64 Wenn man mit Jeans in die Kirche kommt, wird man schief angeguckt.
- S 65 In der Kirche ist alles irgendwie hinterhältig. Große Familien werden mit Handschlag begrüßt, die anderen werden nicht beachtet.
- L 30 Und wenn es andere Kirchen bzw. Gottesdienste gäbe?
- S 66 Gibt es aber nicht. Wenn man etwas anderes machen will, kann man die Koffer packen.
- L 31 Könnt ihr euch das nicht vorstellen, daß es eine Kirche gibt, in der alle Menschen gleich ernstgenommen werden, in der man etwas sagen kann, wo Lieder gesungen werden, die euch begeistern...?
- S 67 Möcht ich mal sehen, wär ja ganz was Neues.
- L 32 Ich kann euch von einer Gemeinde erzählen, wo ein Stück von dem Wirklicht ist, was ihr wollt. Das ist allerdings nicht ganz so leicht, man muß schon seinen Teil

dazu tun, sonst ändert sich nichts...⁴⁰

2.3 Kommunikationsbehinderungen

Auch eine nur globale Analyse dessen, was Duisburger Hauptschüler im Religionsunterricht artikuliert haben und was so oder ähnlich in zunehmender Häufigkeit auch andernorts von Religionslehrern berichtet wird⁴¹, erweist eine fast unvereinbare Diskrepanz zu dem als ideellem (Ziel-)Anspruch formulierten "sentire cum ecclesia".

Schon die didaktische Umsetzung des theologischen Prinzips der Korrelation bedeutet eine höchst diffizile Aufgabe, nicht zuletzt deswegen, weil die religionspädagogische Theorie und Praxis, die sich darum bemühen, sie im Horizont des belastenden Erbes einer Entzweiung von Offenbarung und Erfahrung einlösen müssen⁴². Die Reflexion um die angemessene didaktische Struktur des Religionsunterrichts heute erfährt jedoch eine fragwürdige Zuspitzung, wenn ihr ein solcher ekklesiogener (Ziel-)Anspruch nicht nur als ein Kriterium unter anderen, sondern als Bedingung a priori vorgegeben ist⁴³.

Für den Synodenbeschluß zum Religionsunterricht ist christlicher Glaube zweifelsfrei an Kirche rückgebunden. Dennoch wird sowohl in der Umschreibung der Zielsetzungen wie auch an anderen Stellen eine deutliche Differenzierung eingehalten. Angesichts dieses Vorverständnisses kann formuliert werden, daß "im Religionsunterricht die Differenz zwischen dem Anspruch des Evangeliums und der konkreten Kirche deutlich und bewußt gemacht wird", ohne damit andererseits die Bereitschaft und Fähigkeit der Schüler "zu einer engagierten Begegnung mit der Wirklichkeit des Glaubens, einschließlich der konkreten Kirche", zu diskriminieren. Dieser Grundsatz wird auch in Bezug

40 Für eine umfassendere Analyse dieser Unterrichtsstunde wären auch weitere, hier nicht dokumentierte Fakten (z.B. non-verbale Daten des Unterrichtsgeschehens) heranzuziehen. - Vgl. G. Stachel u.a., Die Religionsstunde - beobachtet und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts, Zürich 1976.

41 Vgl. etwa neben den bekannten Untersuchungen aus dem letzten Jahrzehnt von Gloy (1969), Preyer (1972), Havers (1972), Bargheer (1972), Prawdzik (1973), den Bericht von H.P. Beerländer, Gottesbeschimpfung im Religionsunterricht, in: KatBl 104 (1979) 445f.

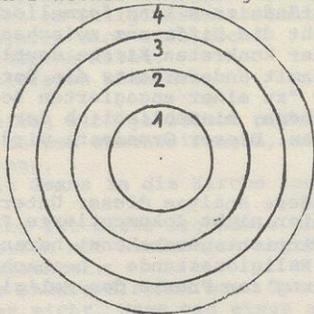
42 Vgl. Eicher, Offenbarung (s.o. Anm. 11), bes. 112-128. - J. Schulte, Verdrängt der problemorientierte Religionsunterricht den christlichen Glauben?, in: KatBl 102 (1977) 931-940.

43 Vgl. dazu und zu möglichen Folgen: Kaufmann (s.o. Anm. 23), 24f.

auf den Religionslehrer durchgehalten; in diesem Fall ist der unterschiedliche Standort von Religionslehrer und Schülern zusätzlich zu erinnern.⁴⁴

Über die Schüler im eingangs skizzierten Sinne als Determinante des Religionsunterrichts zu diskutieren, führt in dieser Perspektive zu der Notwendigkeit, dem Problem der Identifikation in der Unterscheidung zwischen "Total-" und "Teilidentifikation" näher nachzugehen⁴⁵. Es geht darum, die in den Schülerbeiträgen sich dokumentierenden Auffälligkeiten mit Erkenntnissen neuerer Analysen zu vermitteln und in der nötigen Klarheit begrifflich zu fassen, damit in dem so theoretisch und praktisch abgeschrittenen Kontext weiterführende Überlegungen hinreichend legitimiert erscheinen können.

Hemmerle hat darauf aufmerksam gemacht, daß für viele Menschen in der heutigen Situation der Glaube an Gott "in einer merkwürdigen Spannung und neuen Nähe zur Bedeutung institutioneller und materialer Einzelmomente des Glaubens" steht: Gott wird "abgehoben von dem, was in Christentum und Kirche unter Berufung auf Gott gelehrt, gefordert und praktiziert wird; man sucht den Zugang zu Gott an Tradition und Institution vorbei."⁴⁶ Nach Hemmerle sind "im menschlichen Dasein an der Phänomenalität von Glaube" vier Schichten beteiligt, die untereinander in einer Wechselbeziehung stehen:⁴⁷



44 Vgl. Synodenbeschluß RU, GS I, 142f. 145, 147f.

45 Vgl. K. Hemmerle, Glauben an Gott, in: Ders., (Hg.), Die Botschaft von Gott. Orientierungen für die Praxis, Freiburg 1974, 29-45, hier 31ff.

46 Ebd. 33.

47 Vgl. zum folgenden ebd. 33-40.

Die innerste Schicht, der Kern (1), ist der Ort, in dem Glaube als Glaube stattfindet, die eigentliche Glaubenswirklichkeit: In der Antwort "von Gott her" aktualisiert sich der Glaube als Gehorsam ("actus oboedentialis"). Ihr vorgelagert ist in der nächsten Schicht (2) die Offenheit für diesen Glauben, bestimmt als "fundamentale Bezogenheit des Daseins als solchen über sich hinaus auf einen unbedingten Anspruch und Zuspruch"⁴⁸: der Glaube als Hören "auf Gott hin" ("potentia oboedentialis").

Davon zu unterscheiden ist in der nächsten Schicht (3) die Gestimmtheit, Befindlichkeit und Empfindlichkeit für Religiöses: Religion als Disposition für Glauben.

In der äußersten Schicht (4) schließlich bestimmt sich Glaube als Identifikation mit Institutionen, Gestaltungen, Daten, die im Kontext des Glaubens stehen, ihn vermitteln und repräsentieren: "Die institutionell faßbare Seite des Glaubens ist nicht der Glaube selbst."⁴⁹

Reflektiert man diesen systematischen Befund aus religionspädagogischer Sicht und bezieht dazu (religions-)soziologische Forschungsergebnisse ein, so lassen sich einige Aufschlüsse gewinnen, die die didaktische Struktur des Religionsunterrichts direkt und nicht nur peripher tangieren: Einerseits ist in einer rational organisierten, an Funktionalität orientierten Gesellschaft mit einem weitgehend positivistisch verengten Bewußtsein Religion⁵⁰ gefährdet; verliert sich aber diese Disposition, so wird zugleich der Glaube selbst weniger zugänglich und plausibel.⁵¹ Diese Einsicht hat in den letzten

48 Hemmerle (s.o. Anm. 45), 34.

49 Ebd. 38.

50 Auf die Schwierigkeit einer hinreichenden Definition des Religionsbegriffs hat erst in diesen Tagen wieder H. Gollwitzer hingewiesen, vgl.: Ders., Was ist Religion? Fragen zwischen Theologie, Soziologie und Pädagogik, München 1980. - Vgl. auch Baudler (s.o. Anm. 11), 27-63. - Vgl. ebenso K. Lehmann, Die Kirche vor der neuen Religiosität, in: IKaZ 9 (1980) 289-305.

51 Vgl. Hemmerle (s.o. Anm. 45), 34. - Vgl. auch K. Rahner, Meditation über das Wort "Gott", in: H.J. Schultz (Hg.), Wer ist das eigentlich - Gott?, München 1969, 13-21, hier 17f. - M. Horkheimer, Die Sehnsucht nach dem ganz Anderen. Ein Interview mit Kommentar von H. Gumnior, Hamburg 1970. - Ders., Über den Zweifel, in: G. Rein (Hg.), Dialog mit dem Zweifel,

Jahren nicht unwesentlich mitbewirkt, daß unter Rückgriff auf einen erweiterten Religionsbegriff "religiöse Sensibilisierung" als eine gewichtige, durchaus gesellschaftskritische (d.h.: gegen den Trend wirkende) Aufgabe des Religionsunterrichts verankert worden ist.⁵²

Andererseits offenbaren sich in einer parallelen Entwicklung gegenläufige Tendenzen. "Gegen ihre eigenen Prinzipien", so konstatiert Schmidtchen, "ist eine rational organisierte Gesellschaft religiös produktiv. Da sie einen großen Teil der Mitglieder gleichzeitig in einer antireligiösen Aufklärungsgelände festhält, wird wilde Religiosität produziert."⁵³ Diese Ambivalenz wird durch den Widerstreit zweier Bedürfnisse begünstigt: dem Bedürfnis nach einer restriktionsfreien, möglichst absoluten Verfügung über sich selbst⁵⁴ und dem Bedürfnis nach Sinnorientierung und Geborgenheit "in einer Welt sinkender Gewißeiten".⁵⁵

Für den Religionsunterricht als Ort religiöser Lernprozesse auf der Basis theologischer Reflexionen gewinnt in diesem Zusammenhang schließlich der Tatbestand zentrale Bedeutung, daß die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen zu einer einschneidenden Veränderung des Verhältnisses von Individuum und In-

Stuttgart 1969, 7-12, hier 11. - D. Sölle, Die Hinreise. Zur religiösen Erfahrung, Texte und Überlegungen, Stuttgart 1977. H. Halbfas, Religion, Stuttgart 1976.

52 Vgl. Synodenbeschluß RU, GS I, 134f., 139. - G. Lange, Religion und Glaube. Erwägungen zum Gegenstand des Religionsunterrichts, in: KatBl 99 (1974) 733-750, hier 734.

53 Schmidtchen (s.o. Anm. 23), 19, 197f. u.ö.

54 Schmidtchen sieht eben darin den in der heutigen postindustriellen Gesellschaft beherrschenden "Code der Interaktion", der andere Metasysteme der Kommunikation als Grammatik der sozialen Interaktion substituiert habe. Vgl. ebd. 12ff.

55 Schmidtchen, ebd. 9. - Das breite Angebot heterogener Deutungssysteme bei einer gleichzeitigen Deaktualisierung von Konsens begünstigt nach Schmidtchen das Konzept einer minimalen Identität und eine multiple Sozialisation. Vgl. ebd., 15, 198ff. u.ö. - Vgl. zu dieser Ambivalenz im gesellschaftlichen Bewußtsein in meiner Dissertation: Religionsunterricht und Erfahrung (s.o. Anm. 11), 96-101.

stitution geführt haben⁵⁶: "Wir leben in einem institutionenkritischen Zeitalter."⁵⁷ Für eine wachsende Anzahl von Menschen fällt daher die Frage "Glaube ich?" heute mit der Frage zusammen: "Wie stehe ich zur Kirche?"⁵⁸, "und diese wiederum heißt für viele: Wie stehe ich zu diesem Pfarrer, zu diesem Papst, zu dieser Enzyklika?"⁵⁹

Hemmerle hat kritisch angemerkt, daß diese Spannung im Verhältnis zur Institution Kirche eine doppelte Auswirkung zeitige: Einerseits verliere der Glaube durch die Lockerung der herkömmlichen Bezüge an Konsistenz und sei keiner Kontrollinstanz mehr unterworfen. Andererseits werde mit den interpretierenden Instanzen der Glaube (an Gott) selbst zur Disposition gestellt und verlöre an Identität; letztlich löse sich mit der Institution auch Gott auf, wenn er als eine Funktion der interpretierenden Instanzen gesehen werde.⁶⁰

Im Hinblick auf den Religionsunterricht hat dieser Prozeß, der in Übereinstimmung mit Exeler "nicht als Wirkung einer neuen Konzeption von Religionsunterricht" gelten kann⁶¹, gravierende Konsequenzen. Die meisten Schüler setzen den Religionsunterricht mit "Erziehung zu christlichem Glauben und kirchlicher Praxis" gleich⁶². Entsprechend wirkt eine kritische Distanzie-

56 Vgl. Kaufmann (s.o. Anm. 23), 32.

57 Schmidtchen (s.o. Anm. 23), 189. - Vgl. auch U. Boos-Nünning, Religiosität an der Ruhr. Zum Ergebnis von zwei religionssoziologischen Felduntersuchungen, in: HerKorr 27 (1973) 362-369, hier 367f. Vgl. dies./E. Golomb, Religiöses Verhalten im Wandel. Untersuchungen in einer Industriegesellschaft, Essen 1974. - Vgl. die Ergebnisse bei Schmidtchen nach dem sogenannten Mead-Gehlen-Axiom, ebd. 35ff. - Vgl. den Hinweis bei Kaufmann auf den symptomatischen Sprachgebrauch in der Bezeichnung "Amtskirche" (s.o. Anm. 23), 51, sowie seine Angaben unter den Stichworten "Kirchendistanz", "Teilidentifikation" und "Auswahlchristentum", 117 bzw. 145.

58 Hemmerle (s.o. Anm. 45), 34.

59 Ebd. - In diesem Zusammenhang wäre der kritische Einwurf Kaufmanns ausführlicher zu reflektieren, demzufolge "das sakralisierte Verständnis der empirischen Kirche... sich zunehmend als ein Hindernis glaubwürdiger Glaubensverkündigung erweisen (wird), da die Grundlagen seiner Plausibilität geschwunden sind" (s.o. Anm. 23, 40).

60 Vgl. Hemmerle (s.o. Anm. 45), 33.

61 Exeler, Entfremdet der Religionsunterricht von der Kirche (s.o. Anm. 15), 411-425, hier 412f.

62 Baudler (s.o. Anm. 11), 27f.

rung von der Instanz Kirche in ihren diversen Schattierungen auf ihre Einstellung zum Religionsunterricht und seinen Lernprozessen zurück. Im Rückgriff auf das zu den Überlegungen Hemmerles erstellte Schaubild wird die religionspädagogische und -didaktische Schwierigkeit optisch einschätzbar, die sich bei einer solchen Ausgangslage einstellt: Die theologische Reflexion über Religion und Glaube stößt bei einer Vielzahl von Schülern bereits in der äußersten Schicht (4) auf starke Widerstände. Nicht minder ist die Behinderung in der nächsten Schicht (3), wengleich hier bei allen Blockaden gerade unter Jugendlichen neuerlich auch Symptome für eine Bewußtseinsänderung festzustellen sind. Insgesamt erscheint es also mehr als berechtigt, in dieser Konstellation eine ernstzunehmende Kommunikationsbehinderung für einen konfessionell-kirchlich geprägten Religionsunterricht zu sehen, in dem es nicht nur um ein Bescheidwissen über, sondern zugleich auch um die Ermöglichung von Religion und Glaube geht.⁶³

Daß sich diesbezüglich ein Problembewußtsein in den letzten 15 Jahren fortschreitend ausgebildet hat, vermag ein kurzer historischer Exkurs zu verdeutlichen:⁶⁴

Der Synodenbeschluß Religionsunterricht hat auf der Ebene offizieller Verlautbarungen zum Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland die heterogene Ausgangslage der Schüler bisher vergleichbar am realistischsten eingeschätzt und aus seiner Differenzierung in die drei Gruppen "gläubige Schüler", "suchende oder im Glauben angefochtene Schüler", "sich als ungläubig betrachtende Schüler" auch intentional Konsequenzen gezogen. Unter dem Aspekt der quantitativen Relation erkennt er der Gruppe der gläubigen Schüler den Status einer Minderheit zu.⁶⁵

63 Vgl. Synodenbeschluß RU, GS I, 140. - Von daher ist das Frageaster des Zielfelderplans Grundschule nachdrücklich zu begrüßen, das dieser "Zur Erhebung der Ausgangslage der Klasse" vorgelegt hat, vgl. Teil II, Unterrichtsplanung 1 - 4.

64 Vgl. die aufschlußreiche Studie von J.A. van der Ven, Der Schüler: Geschichte eines Problems. Übersicht über die wichtigsten Aspekte der niederländischen katholischen Katechese und Katechetik 1970-1980, in: RpB 3/1979, 148-180. - Diese Geschichte ist für die Bundesrepublik Deutschland noch zu schreiben. Gewissermaßen spiegelschriftlich gelesen, bietet der Aufsatz von G. Hilger, "Der Religionslehrer im Erwartungshorizont didaktischer Entwürfe" erste Hinweise, vgl. in: KatBl 103 (1978) 125-140.

65 Vgl. Synodenbeschluß RU, GS I, 139, 127. - Bei der letzt-

Mit dieser Lagebeschreibung basierte der Synodenbeschluß auf der Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz zum Religionsunterricht vom 22./23. November 1972 und führte sie weiter. In dieser Erklärung nämlich war die Gruppe der sich als ungläubig betrachtenden Schüler noch nicht genannt worden. Schon der "Rahmenplan für die Glaubensunterweisung" war Jahre zuvor nicht mehr von einer homogenen und geschlossenen religiösen und kirchlich gebundenen Sozialisation aller Schüler ausgegangen. Mit dem Terminus "Vorfeldkatechese" verband sich das Problembewußtsein, daß in den meisten Schulklassen mit Schülern zu rechnen sei, "die Erfahrungen mit Ungläubigen gemacht haben und solchen, die der Kirche gleichgültig gegenüberstehen oder sie ablehnen. Nicht selten sind das die eigenen Eltern."⁶⁶ Offensichtlich war jedoch die Zeit noch nicht reif, daraus in inhaltlicher und intentionaler Hinsicht auch die notwendigen Konsequenzen auf der Ebene der Lehrplankonstruktion zu ziehen. So verblieb es bei der Empfehlung an den Religionslehrer: "Fehlt den Schülern die Erfahrung gelebten Glaubens, so darf und muß sich der Katechet damit begnügen, ihnen das Angebot Gottes nahezubringen, ohne eine Realisierung zu fordern. Er muß versuchen, für eine spätere positive Glaubensentscheidung den Grund zu legen."⁶⁷

Angesichts dieser fortschreitend differenzierenden Sicht, wie sie sich aus der Analyse repräsentativer Dokumente ergibt, überrascht es allerdings, daß in neueren Lehrplänen eine didaktische Überführung der konstatierten Heterogenität kaum auszumachen ist. Weitgehend beherrschen globale Aussagen über "den" Schüler das Feld; auch intentional und inhaltlich wird durch-

genannten Schülergruppe erwähnt der Synodenbeschluß ausdrücklich die Möglichkeit der Abmeldung vom Religionsunterricht. Es wäre problematisch, von dieser Möglichkeit her weiterführende Reflexionen zur Didaktik des Religionsunterrichts begrenzen zu lassen. - Weiterführende Impulse in dieser Frage vermittelt der Fastenhirtenbrief des Bischofs von Limburg W. Kempf "für euch und für alle" "an die Gemeinden des Bistums, besonders an ihre sogenannten Fernstehenden". Limburg 1981.

66 Rahmenplan für die Glaubensunterweisung mit Plänen für das 1. - 10. Schuljahr, hg. von den katholischen Bischöfen Deutschlands durch den Deutschen Katecheten-Verein, München 1967, 13.

67 Ebd., 75 (bezogen auf das neunte und zehnte Schuljahr!).

gehend nicht differenziert.⁶⁸ Der Ausweis verbindlicher Kataloge signalisiert eine zusätzliche Gefahr der Nivellierung. Neuerdings hat Papst Johannes Paul II. in seinem Apostolischen Schreiben "Catechesi tradendae" (1979) auf die praktischen Schwierigkeiten hingewiesen, denen sich das Ideal einer Katechese in der heutigen Zeit gegenüberstellt. Wegen der grundsätzlichen Bedeutung sei im Hinblick auf die aufgeworfene Frage aus dem Artikel 19 ausführlicher zitiert:

"In der katechetischen Praxis jedoch muß diese ideale Ordnung der Tatsache Rechnung tragen, daß oft die erste Evangelisierung noch nicht stattgefunden hat. Eine gewisse Anzahl von kurz nach der Geburt getauften Kindern kommt zur Pfarrkatechese, ohne irgendeine andere Einführung in den Glauben erhalten zu haben und ohne bisher irgendeine ausdrückliche und persönliche Bindung an Jesus Christus zu besitzen. Sie haben lediglich die in ihnen durch die Taufe und die Gegenwart des Heiligen Geistes grundlegende Fähigkeit zu glauben. Dazu kommen die Vorurteile eines wenig christlichen Familienmilieus oder einer positivistisch ausgerichteten Erziehung, die schnell etliche Widerstände aufbauen. Hinzu rechnen muß man außerdem nichtgetaufte Kinder, für die die Eltern erst später eine religiöse Erziehung zulassen: aus praktischen Gründen wird ihr Weg als Katechumenen großenteils oft im Verlauf der normalen Katechese nachgeholt. Dann sind hier zahlreiche Jugendliche und junge Erwachsene zu nennen, die zwar getauft sind und eine systematische Katechese wie auch die Sakramente empfangen haben, aber noch lange im Zweifel bleiben, ob sie ihr ganzes Lebens in bewußter Verbindung mit Christus gestalten sollen, wenn sie nicht gar im Namen ihrer Freiheit einer religiösen Bildung auszuweichen suchen. Die Erwachsenen schließlich sind auch selber nicht sicher vor Versuchungen zum Zweifel oder zur Aufgabe des Glaubens, vor allem wenn eine glaubenslose Umwelt sich auswirkt. Das heißt, die Katechese muß sich oft nicht nur darum kümmern, den Glauben zu lehren und zu vertiefen, sondern ihn mit Hilfe der Gnade auch ständig zu wecken, die Herzen zu öffnen und zu bekehren und alle, die sich noch auf der Schwelle zum Glauben befinden, für ein umfassendes Ja zu Jesus Christus vorzubereiten. Dieses Anliegen bestimmt zum Teil Ton, Sprache und Methode der Katechese."⁶⁹

68 Vgl. Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5-10 (Sekundarstufe I), Grundlegung, München 1973; Zielfelderplan Grundschule, I; Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen, Katholische Religionslehre, Köln 1978. - Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I, Katholische Religionslehre, Köln 1978. - Von den genannten Lehrplänen findet im Lehrplan für das Gymnasium diese Kategorie trotz aller Defizite wenigstens punktuell Berücksichtigung (vgl. 19f., 31, 39).

69 Zit. nach: Zur Freude des Glaubens hinführen. Apostolisches Schreiben ÜBER DIE KATECHESE HEUTE Papst Johannes Pauls II. Mit einem Kommentar von A. Exeler, Freiburg 1980, 33f. - Vgl. Ähnlich in den Artikeln 35, 57, 66, 69. - Das Prinzip der

Fazit: Die Ausgangslage für den Religionsunterricht am Beginn der achtziger Jahre ist wesentlich durch die institutionenkritische Distanz der Gesellschaft und entsprechend durch eine eingeschränkte und desorganisierte Religiosität außerhalb der Kirche(n) charakterisiert, die den Erfahrungshorizont seiner Schüler als terminus a quo aller Lernprozesse im Hinblick auf die leitenden Zielvorstellungen zunehmend negativ definieren.⁷⁰ Ohne einer undifferenziert und undialektisch vertretenen Normativität des Faktischen das Wort zu reden, die im Grunde auf eine reine Ideologie der Anpassung hinauslief⁷¹, erscheint es jedoch aufgrund dieses theoretisch und praktisch belegten Befunds dringend geboten, die bisherigen Einschätzungen bezüglich der Vorverständnisse, die die Schüler in den Religionsunterricht einbringen und durch die sie sein Curriculum determinieren,

Vollständigkeit, das an diesen Aussagen gemessen fragwürdig erscheint, wird sich nicht quantitativ, sondern nur qualitativ bestimmen lassen.

70 Vgl. über die bisher eingebrachten Belege hinaus: S. Anneser, Glaube im Ungläubigen - Unglaube im Gläubigen. Untersuchung einer Tendenz im Glaubensverständnis der letzten zwei Jahrzehnte, Kevealer 1972. - H. Göpfert, Religionsunterricht und weltanschauliche Pluralität. Problem und Lösungsvorschlag für den Primarbereich, Stuttgart/München 1974. - R. Sauer, Die religiöse Indifferenz als Herausforderung an die Religionspädagogik, in: Ders., Religiöse Erziehung auf dem Weg zum Glauben, Düsseldorf 1976, 57-90. - R. Waltermann, Das Verhältnis der Jugend zum kirchlichen Glauben und zu kirchlichen Normen, in: H. Heigert (Hg.), Jugend ohne Normen? Eine Generation auf der Suche, Düsseldorf 1978, 31-42. - Diese Einschätzung bestätigt sich auch im Niederschlag, mit dem die Frage in den Katechetischen Blättern religionspädagogisch diskutiert wird. Vgl. u.a.: J. Mauthe, Erhebung von Schülermeinungen zum Thema "Kirche", 102 (1977) 830-841; E. Feifel, Konturen religiöser Erziehung im Zeitalter religiöser Desozialisation, 103 (1978) 20-37; D. Zimmermann, Keine einheitliche Gemeinde. Hinführung der Kinder zur Eucharistie, 103 (1978) 631f.; A. Exeler, Trendbericht Religionspädagogik 1978, ebd. 636-640, bes. 638; K. Schilling, Didaktische Entwürfe der Sonderpädagogik - Konsequenzen für die Religionspädagogik, 104 (1979) 380-387, bes. 385ff.; N. Mette, Distanzierte Kirchlichkeit. Religionspädagogische Implikationen und Konsequenzen einer aktuellen pastoral-theologischen Diskussion, 104 (1979) 926-936; G. Schüepp, Jugend, Kirche und Religion: Wo beginnt der Auftrag der Kirche?, 105 (1980) 488-498.

71 Diese Warnung formulierte W. Kasper in einer Stellungnahme im Anschluß an kritische Analysen von F. Haarsma über "Die Lehre der Kirche und der Glaube ihrer Glieder", vgl. W. Kasper, Zum Problem der Rechtgläubigkeit in der Kirche von morgen, in: Kirchliche Lehre - Skepsis der Gläubigen, Freiburg i.Br. 1970, 37-96, hier 42.

fortzuschreiben und unter dieser Perspektive die Frage nach seiner didaktischen Struktur zu reflektieren.

3. Fremdsprachen-Didaktik

Wenn abschließend versucht werden soll, vor dem Horizont der vorstehenden Ausführungen die didaktische Struktur eines konfessionellen Religionsunterrichts für alle in Ansätzen näher zu konturieren, so geschieht das im Bewußtsein um eine doppelte Begrenzung: Zum einen können diese Grundlinien hier nur theoretisch behauptet werden; ihre weitere Entfaltung wird in der theoretischen und praktischen Diskussion bei reziproker Verschränkung aufgesucht werden müssen. Zum anderen ist, bedingt durch das selektive Interesse dieser Problemskizze, manches vernachlässigt, was der Sache nach expliziter mitbedacht sein müßte.

3.1 Historisch gesehen, handelt es sich bei dem Bemühen um das Konzept eines Religionsunterrichts, der Religion und Glaube bei seinen Schülern nicht mehr länger als gemeinsame, wenn auch unterschiedlich entwickelte Basis voraussetzen kann, sondern dessen Zeitindex durch "Marginalreligiosität"⁷² und kritische Distanzierung von der Institution Kirche (nach dem Grundgesetz eine der beiden Legitimationsgrößen des Religionsunterrichts) geprägt erscheint, um eine neue Aufgabe.⁷³ Sie konkretisiert sich aus religionspädagogischer Perspektive zunächst in einer negativ zu formulierenden Prämisse:

Religionsunterricht heute, für dessen Schüler und ihre Familien Religion und Glaube in der Mehrzahl Fremdsprache sind, kann seine Schüler nicht so behandeln, als seien für sie Religion und Glaube Muttersprache.⁷⁴ Im Vergleich mit vergangenen Epo-

72 Feifel (s.o. Anm. 70), 22. - Vgl. Horkheimer (s.o. Anm. 51), 9: "...die Religion...hat mehr und mehr der Freizeitgestaltung sich eingefügt." - Kaufmann (s.o. Anm. 23), 58: "Religion selbst scheint zum gesellschaftlichen Randphänomen zu werden." - Schmidtchen (s.o. Anm. 23), 193: "Institutionalisierte Religion wird ausgegliedert und bedient gleichsam Restbestände der Innerlichkeit, die...dem Privaten zugeordnet werden." - "Die Bewährung im Alltag wird von der Vorstellung von Religion getrennt." (64)

73 Vgl. Exeler, Entfremdet der Religionsunterricht von der Kirche? (s.o. Anm. 15), 413.

74 Vgl. G. Lange, Religion und Kinderbuch, in: R. Jacobi (Hg.), Kinderbuch und Religion, Regensburg 1979, 17-41, hier 20.

chen und gemessen am Ideal einer Katechese ist er demzufolge als Propädeutikum zu bestimmen.

Das angezeigte Defizit bezüglich Religion und Glaube auszugleichen oder gar ins Positive aufzuarbeiten, kann der Religionsunterricht bei realistischer Einschätzung seiner Möglichkeiten allein nicht leisten.

Über den Hinweis von Kaufmann⁷⁵ hinaus, wonach der Religionsunterricht "von der verfügbaren Zeit, der Stundenplanung, der Globalwertschätzung im Fächerkanon her ein fast dürftiges Element des Gesamtunterrichtes" sei, ist es hilfreich, sich an den banalen Tatbestand zu erinnern, daß der Religionsunterricht pro Schuljahr in der Regel kaum mehr als 60 bis 70 Unterrichtsstunden erteilt wird. Hochgerechnet bedeutet das: Er stellt im Rahmen des Zeitvolumens, das grundsätzlich für intentionale oder funktionale Erziehungs- und Sozialisationsprozesse möglich ist, nicht mehr als einen Anteil von rund 1 Prozent dar. Seine Komplementärfunktion wird damit überdeutlich; zugleich relativiert sich die Erwartung auf eine kompensatorische Funktion.

Es ist in diesem Zusammenhang nicht möglich zu erörtern, welche prinzipiellen und strukturellen Innovationen in anderen Bereichen begonnen und weitergeführt werden müssen, damit dem Religionsunterricht zumindest ein begünstigendes Umfeld für seine Aktivitäten gesichert werden kann.⁷⁶ In dieser Hinsicht dürften jedoch die auf Praxis zielenden theoretischen Reflexionen durch die religionspädagogische Wissenschaft ebenso wie die sie fundierende reflektierte Praxis für die Kirche, ihren Glauben und ihre Theologie eine ganz wesentliche Erfahrungspotenz darstellen. Sie dafür fruchtbar zu machen, wäre ein "rationaler Dialog"⁷⁷ zwischen allen jenen zu intensivieren, denen am Glauben und seiner lebendigen und lebensprägenden Vermittlung nicht nur von Amts wegen, sondern aus persön-

75 G. Kaufmann, Religionsunterricht: Sprach-Not als Chance, in: W. Beinert u.a., Sprache und Erfahrung als Problem der Theologie, Paderborn 1978, 121-145, hier 126. - Da der Begriff Gesamtunterricht schulpädagogisch besetzt ist, müßte es richtigerweise heißen: des gesamten Unterrichts.

76 Zu denken ist an pastoraltheologisch begleitete Bemühungen um die Ausgestaltung der Gemeindekatechese, um Initiativen zur theologischen Erwachsenenbildung, um die begleitende Förderung christlicher Erziehung in den Familien, um die Ausbildung eines neuen Bewußtseins in den Gemeinden. - Vgl. neuerdings J.B. Metz, Wenn die Betreuten sich ändern, in: Publik-Forum 9 (1980) 13, 19-21.

77 Vgl. A. Stock, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: Ders. (Hg.), Religionspädagogik als Wissenschaft. Gegenstandsbereich - Probleme - Methoden, Zürich 1975, 9-27, hier 19f.

lich-existentieller Betroffenheit gelegen ist.

3.2 Für die Theologie als Bezugsgröße des Religionsunterrichts hat der Synodenbeschuß Religionsunterricht drei zentrale Kriterien benannt, an denen sie zu messen ist: sie müssen welt-offen, gesellschaftsbezogen und am Menschen orientiert sein.⁷⁸ In der Stnadortbestimmung des Zielfelderplans Grundschule werden auf diesem Hintergrund zwei Positionen negativ definiert und deutlich zurückgewiesen: einerseits eine Theologie, die sich dadurch zu profilieren sucht, daß sie zeitgenössische Erfahrungen außer acht läßt oder bestenfalls als Aufhänger für die Weitergabe einer einmal für immer begriffenen fertigen Wahrheit aufnimmt⁷⁹; andererseits eine Theologie, die sich kurzschlüssig an den Zeitgeist dergestalt anpaßt, daß die Verständigungsmöglichkeiten des modernen Menschen zur Norm und zum Kriterium für die christliche Glaubenstradition erhoben wird.⁸⁰ Demgegenüber wird mit dem Prinzip der Korrelation positiv das Selbstverständnis und die Aufgabe einer Theologie artikuliert, für die Offenbarung und Erfahrung nicht miteinander konkurrierende oder einander gar ausschließende Größen sind; vielmehr wird ihr Verhältnis als eine schöpferisch vermittelte und stetig neu zu vermittelnde Wechselbeziehung in einem dialogischen Geschehen bestimmt, in dem der Inhalt der beiden Korrelate je für sich ohne Sinnbezug auf den anderen nicht gedacht werden kann.⁸¹ Geschichtlichkeit, Konkretheit

78 Vgl. Synodenbeschuß RU, GS I, 131.

79 Vgl. Zielfelderplan Grundschule, I, 15. - Vgl. zur Charakteristik dieses Ansatzes die Stellungnahme Kaspers gegen einen Offenbarungspositivismus, der ein quantitatives Wahrheitsverständnis zuungunsten eines qualitativen Wahrheitsverständnisses behauptet (s.o. Anm. 71), 70f. - Exeler hat in jüngster Zeit mehrfach auf die Gefahr hingewiesen, die sich aus dem Postulat eines "Truismus" ergibt: "...weil alles, was vorge-tragen wird, ganz richtig ist, ist es so langweilig geworden, daß es niemanden interessiert. Lebendiges Sprechen - auch in Sachen des Glaubens - ist fast unvermeidlich einseitiges Sprechen." (in: Ders., Neue Ansätze der Glaubensbildung in der Jugendarbeit, in: KatBl 102 [1977] 111-119, hier 112). - Vgl. auch die Feststellung Horkheimers, daß die Idee der Wahrheit nicht im positivistischen Begriff der Richtigkeit aufgehe (s.o. Anm. 11), 11.

80 Vgl. Zielfelderplan Grundschule, I, 15. - Zur Charakteristik dieser Auffassung vgl. die pointierte Kritik von Metz an der bürgerlichen Unnahbarkeit gegenüber Religion (s.o. Anm. 76), 19.

81 Vgl. Zielfelderplan Grundschule I, 15ff.; im übrigen die

und Situationsbezug werden in dieser Theologie zu konstitutiven Kriterien des christlichen Glaubens; in Geschichte und Situation "erfährt der Mensch den Anruf Gottes", so daß dem Heute die "theologische Dignität des Kairos" eignet, dessen Erkenntnis nach dem Neuen Testament "ein Kriterium für die Teilhabe am Reich Gottes" wird.⁸² Dabei bewahrt die christliche Botschaft ihre Eigenständigkeit im Gespräch mit den Selbstverständlichkeiten der jeweiligen Zeit, indem sie ihr Mehr und ihre überschüssige Potenz im provokativen Gegenüber erweist und ihren Ärgernischarakter als gefährliche und befreiende Erinnerung produktiv ins Spiel bringt.⁸³

Ob und in welchem Maße es der Theologie gelingt, den ihr von der Sache her aufgegebenen Dialog mit der geschichtlichen Situation zu realisieren, bewahrheitet sich in einer differenzierten und erfahrungsgesättigten Sprache, die unter je veränderten Bedingungen den Exodus aus binnenkirchlich allzu vertrauten Sprachspielen wagt, ohne damit ihre Identität auf Kosten der Relevanz zu verlieren⁸⁴, und sich im Blick auf einen je anders situierten Empfänger operativ in neuer Konkretion und Dynamik statt definitiv in statischer Abstraktion konstituiert und verantwortet.⁸⁵

Literaturangaben unter Anmerkung 11.

82 Vgl. H. Missalla, Curriculumtheorie - Kairos - Gewissensbildung. Überlegungen zur theologischen Dimension einer pädagogischen Theorie, in: KatBl 102 (1977) 967-975, hier 972f.

83 Vgl. Synodenbeschluß "Unsere Hoffnung. Ein Bekenntnis zum Glauben in dieser Zeit", in: Gemeinsame Synode (s.o. Anm. 2), 84-111. - Zur Theologie der Korrelation in diesem Synodenbeschluß vgl. P. Schladoth, Überlegungen zur didaktischen Struktur des Synodenbeschlusses "Unsere Hoffnung - Ein Bekenntnis zum Glauben in dieser Zeit", in: KatBl 103 (1978) 942-949. Es fällt auf, daß der Synodenbeschluß in seinem korrelativen Bemühen, "die Botschaft dieser Hoffnung und die Erfahrungen unserer Lebenswelt zusammenzuführen" (Unsere Hoffnung, a.a.O., 86) zwar nicht ausschließlich, aber doch vornehmlich den Weg über negative Kontrasterfahrungen bevorzugt. - Vgl. entsprechende Hinweise bei Kasper unter Bezug auf Marcuse und Metz (s.o. Anm. 71), 46. - Vgl. Zielfelderplan Grundschule, I, 18f.

84 Vgl. zu dieser Problematik A. Schilson, Wandlungen im Spektrum gegenwärtiger Christologie. Korrelation im Spannungsfeld von Identität und Relevanz des Glaubens, in: KatBl 105 (1980) 104-108.

85 Zum Begriff "operative Texte" vgl. G. Baudler, Mit Talenten wuchern? Das "bibeldidaktische Viereck" als möglicher Weg

Zu welchen neuen Perspektiven eine Theologie durchstößt, die sich "als kritische Reflexion des geschichtlichen Handelns im Lichte des Wortes Gottes" sieht und im Wechselspiel von Deutung und Praxis die Situation vom Evangelium und vice versa den Glauben von der konkreten und im praktischen Verhalten angenommenen Situation her neu interpretiert, erhellt der Ansatz der Theologie der Befreiung in Lateinamerika. Gerade unter den gegenwärtigen Gegebenheiten des Religionsunterrichts dürfte eine umfassende Beschäftigung mit diesem spezifischen Ansatz einer Theologie, die sich als kritische, im Horizont christlichen Glaubens durchgeführte Reflexion auf die Praxis versteht und damit das Theorie-Praxis-Verhältnis radikal neuartig bestimmt, für die Religionspädagogik von Bedeutung sein, wobei die generelle Frage der Übertragbarkeit eigens zu diskutieren ist.⁸⁶

Das hier fragmentarisch und damit notwendigerweise relativ skizzierte Profil einer Theologie konvergiert mit den Optionen der Religionspädagogik als jener Instanz, die im interdisziplinären Gespräch der Wissenschaften um den Religionsunterricht auch die Interessen der an ihm unmittelbar Beteiligten, nicht zuletzt der Schüler, zu vertreten hat. Die Wende in Theologie und Religionspädagogik begründet die Gemeinsamkeit, die Frage nach den Schülern nicht mehr länger als eine nur pädagogische, didaktische oder gar methodische Frage zu verhandeln.

Impliziert die Frage "Warum treibt man Theologie?" nämlich auch die Frage "Für wen und von wessen Standpunkt her erkennt man theologisch?", wobei dem Erkenntnisinteresse vorab ein praxisbezogener und ethischer Charakter innewohnt, dann rücken damit die Schüler und die Strukturen, unter denen sie leben, aus der Peripherie in das Zentrum des theologischen Interesses, dem der Religionsunterricht praktisch (im Vollsinn dieses Wortes) zu entsprechen suchen muß.

Entsprechend lassen sich die theologischen Konturen dieses Unterrichts in der These präzisieren:

zu einer notwendigen Übertextung biblischer Perikopen im Religionsunterricht, in: KatBl 103 (1978) 367-381, hier 368f. - Ein beredtes Beispiel für die Neuformulierung des Glaubens im Prozeß der korrelativen Vermittlung zwischen überliefertem Glauben und geschichtlicher Erfahrung zeigt an der Geschichte der Eschatologie F.-J. Nocke, Eschatologie zwischen Glaubensüberlieferung und neuer Erfahrung, in: KatBl 105 (1980) 109-121.

86 Vgl. u.a.: K. Rahner u.a. (Hg.), Befreiende Theologie. Der Beitrag Lateinamerikas zur Theologie der Gegenwart, Stuttgart 1977. - C. Bussmann, Befreiung durch Jesus? Die Christologie der lateinamerikanischen Befreiungstheologie, München 1980.

Die Grundstruktur christlichen Glaubens findet in der theologischen Kategorie einer praxisorientierenden Korrelation von Offenbarung und Erfahrung ihre Entsprechung. Damit ist eine deduktive Didaktik unvereinbar, insofern diese von der je geschichtlich-konkreten Situation abstrahiert und die Schüler unter Mißachtung ihrer Individualitäten zu Adressaten funktionalisiert. Demgegenüber sind, um den genannten Kriterien gerecht zu werden, die Schüler und ihre historische Situation, das heißt: die (heterogenen) Bedingungen ihres Lebens in Raum und Zeit, nicht nur als Zielort der Anwendung des Glaubens, sondern als "ursprünglicher Topos der Erkenntnis des Glaubens" (Rahner) anzuerkennen. Diesem Ansatz ist auch mit einer "induktiven Didaktik"⁸⁷ nicht Genüge getan; ihm korrespondiert vielmehr eine kommunikativ-prozessuale Struktur von Religionsunterricht als Erfahrungsraum, in dem die Schüler als Subjekte sich selbst und ihre Situation im Horizont des Glaubens⁸⁸ differenziert buchstabieren und kritisch reflektieren lernen, bestenfalls auf Umkehr hin.⁸⁹

3.3 Eine (religions-)pädagogische Annäherung an die vielfältigen und komplexen Einzelfragen, die im Gesamt solcher Überlegungen zur didaktischen Struktur des Religionsunterrichts diskutiert und auf Lösungsansätze hin konkretisiert werden müßten, soll "pars pro toto" durch einige grundsätzliche Erwägungen zur didaktischen Kategorie der Differenzierung versucht werden.

Unter Differenzierung sollen alle Maßnahmen verstanden werden, die getroffen werden müssen, um allen Schülern einen ihren jeweiligen individuellen Voraussetzungen angepaßten Unterricht zu bieten. Alle Differenzierungsmaßnahmen komplizieren nicht nur die Organisation von Unterricht, sie finden zugleich in der

87 Vgl. diese Konzeption im Umfeld existenzial-hermeneutischer Bemühungen bei B. Dreher, Induktion als Weg der Verkündigung, in: G. Lange/W. Langer (Hg.), *Via indirecta - Beiträge zur Vielstimmigkeit der christlichen Mitteilung*, Paderborn 1969, 199-209. - Vgl. zur Beschreibung der Doppelaufgabe der Hermeneutik "von hinten" und "von vorn": H. Goldstein, *Skizze einer biblischen Begründung der Theologie der Befreiung. Zur spezifisch lateinamerikanischen Hermeneutik*, in: K. Rahner u.a. (s.o. Anm. 86), 62-76, hier 69.

88 Die Interpretation und Reflexion der Wirklichkeitsstrukturen wird dabei sowohl analogisch-identifizierend wie auch dialektisch-widersprüchlich (sub specie contrarii) verlaufen müssen.

89 Vgl. J. Werbick, *Lernprozeß Umkehr: Reifung im Glauben*.

Anpassungsfähigkeit des Lehrers an die individuelle Lerndisposition der Schüler ihre natürliche Grenze. Darüber hinaus werfen sie dialektisch die Frage nach der Integration auf.

Aus (religions-)pädagogischer Perspektive wird nicht so sehr die Frage leitend, wie unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen bestimmte Inhalte "richtig" und überzeugend vermittelt werden können; dies hieße nämlich, die Religionspädagogik als Anwendungswissenschaft der Theologie zu klassifizieren und Fragen zur Didaktik des Religionsunterrichts als Methodenproblem zu behandeln. Zwar liegt ihren theoretischen und praktischen Diskursen die Entscheidung voraus, für die Schüler habe der Glaube eine grundsätzliche und durch nichts zu ersetzende Funktion im Hinblick auf eine qualifizierte Bewältigung von Lebenssituationen heute und morgen. Unbeschadet eines solchen Vorverständnisses muß jedoch der Pädagoge im Religionspädagogischen immer neu von den Schülern her argumentieren und ihre Lernmöglichkeiten und situativ-strukturellen Kontexte in die Kriteriendiskussion einbringen. So kreuzt er dialektisch die Reflexionen des Theologen in ihm, der, wiewohl auch er, dem Prinzip der Korrelation verpflichtet, den Schüler konstitutiv mitbedenkt, den unbedingten Anspruch des Glaubens als seine vertikale Dimension behaupten und vor falschen Anpassungen warnen muß. Dieser in der Sache einer zeitgerechten Didaktik des Glaubens angelegte Prioritätenstreit macht nicht nur konzeptionelle Lösungen schwierig⁹⁰; er verbietet es auch, die Sorgen der jeweils einen oder anderen Seite zu bagatellisieren.

Die Analyse der strukturellen Bedingungen des Religionsunterrichts am Beginn der achtziger Jahre erbringt in dieser Hinsicht die Konsequenz, daß Religion, Glaube und kirchliche Bindung nicht in dem Sinne als Prämissen fungieren können, daß sich ohne sie "überhaupt nicht miteinander reden ließe"⁹¹. Sie im-

Zwölf Thesen zu einer fundamental-theologischen "Didaktik des Glaubens", in: KatBl 102 (1977) 120-129.

90 Dies offenbart sich auf den Ebenen der Lehrplankonstruktion und Schulbucherarbeitung. Es gilt auch für den Zielfelderplan Grundschule, auch wenn er bisher einen begründeten Ausgleich am ehesten erreichen konnte. Vgl. A. Biesinger, Der Zielfelderplan für die Grundschule - Elemente einer religionspädagogischen Würdigung, in: KatBl 104 (1979) 79-87. - T. Eggers, Religionsunterricht und Erfahrung (s.o. Anm. 11), 56-73; ders., Der Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule (s.o. Anm. 5).

91 Vgl. A. Exeler, Gestaltetes Leben - Grundlinien einer Mo-

pliziert zudem die entscheidende Relativierung einer an systematischen Gesichtspunkten orientierten objektiven Hierarchie der Ziele und Inhalte: "Nicht alles, was 'an sich' erstrebenswert ist, ist im konkreten Fall gleichermaßen wichtig."⁹² Der Vorschlag, im Religionsunterricht gelte es also so zu argumentieren, "daß diejenigen, die meinen, nicht glauben zu können, lange Strecken mitgehen können"⁹³, greift meines Erachtens nicht weit genug. Vielmehr ist die plurale Offenheit, die als terminus a quo den Religionsunterricht durch die Ausgangslage seiner Schüler definiert, sowohl in der Organisation und im Fortgang der Lernprozesse durchzuhalten als auch über sie hinaus in der Endsituation als terminus ad quem konstitutiv anzuerkennen. Andernfalls geriete der Religionsunterricht in den Verdacht der Manipulation oder der pädagogisch wie theologisch unverantwortlichen Selektion. Mit Baudler ist festzuhalten:

"Der religiöse Lernprozeß ist nur dann 'offen', das heißt entsprechend der pluralen Ausgangssituation gestaltet, wenn sich in ihm diese plurale Struktur durchhält und auch noch in der Endsituation, dann vielleicht sogar verschärft, weil stärker konturiert zum Ausdruck kommt." Sensibilisierung für den Daseinsgrund in offener Weise führt zu einem unterschiedlichen Ausdruck: "für den einen bedeutet Schulung des Ausdrucks der Beziehungen zum Daseinsgrund Anleitung und Hilfe zum Suchen und Fragen, für den anderen Hilfestellung in der Formulierung eines aus Gewissensverantwortung erfolgenden Protestes, für den einen Hilfe zur Meditation, für den anderen Anleitung zum persönlichen Gebet." "Wo am Ende einer Lernreihe die gesamte ursprünglich plurale Lerngruppe geschlossen fragt und sucht oder geschlossen protestiert oder geschlossen meditiert oder geschlossen betet, 'riecht' der Lernprozeß nach Bevormundung und Manipulation; er ebnet ein, statt durch stärkere Konturierung eine sinnvolle, zu Toleranz und Mündigkeit führende Interaktion im Religionsunterricht zu ermöglichen."⁹⁴

Damit gewinnt die Kategorie der Differenzierung - als innere Differenzierung - zentrale Relevanz als Kriterium für die theoretische Konstruktion und praktische Realisation religionsunterrichtlicher Lernprozesse. Ihr ist nicht schon dadurch Genüge getan, daß in der didaktischen Transposition des theologischen Prinzips der Korrelation Offenbarung und Glaube der Kirche mit

ralpädagogik, in: KatBl 102 (1977) 6-23, hier 10.

92 Ebd., 16.

93 Ebd., 10.

94 Vgl. G. Baudler, Situativer Ansatz und überlieferter Glaube. Thesen zu Grundfragen des Religionsunterrichts heute, in: IkaZ 5 (1976) 300-312, hier 304f.

potentiellen und tatsächlichen Erfahrungen der Schüler vermittelt werden.⁹⁵

Im Rahmen dieser Problemskizze sind grundsätzliche Reflexionen zu dieser Frage natürlich nicht möglich. Es erscheint jedoch notwendig, Modelle zu entwickeln, wie theoretische Konzeptionen über Differenzierung auf verschiedene Weise verwirklicht werden können. "Mit Hilfe des Modells befruchtet und beeinflusst die Utopie die Wirklichkeit und ihre Gestalter. Das Modell als Produkt der konstruierenden Vernunft vermittelt in realen Institutionen neue Ideen, regt neue Versuche an. In der Entwicklung von Modellen liegt die Chance, die Änderung einer als mangelhaft empfundenen Ordnung tatkräftig herbeizuführen."⁹⁶

Zur Konstruktion solcher Differenzierungsmodelle für den Religionsunterricht in den verschiedenen Schulstufen sind dabei die Strukturelemente in einer dreistelligen Relation herauszuarbeiten: Differenzierung - Religionsunterricht - jeweilige Schulstufe (gegebenenfalls noch einmal unterschieden nach Schulformen).⁹⁷

Es läßt sich als These formulieren: Ein als Unterricht für alle deklariertes und organisierter Religionsunterricht wird der heterogenen Ausgangslage seiner Schüler nur gerecht, wenn er auf allen Ebenen - bei der Lehrplankonstruktion und der Erstellung von Unterrichtsmaterialien ebenso wie in der Unterrichtspla-

95 In den bisherigen neueren Lehrplänen (und Schulbüchern) sind bisher kaum Indizien auszumachen, die dem Religionslehrer erkennbar Hilfen für einen differenzierenden Unterricht bei pluraler Zusammensetzung seiner Klasse über eine Didaktik der Korrelation hinaus an die Hand geben. Umgekehrt sind in intentionaler und inhaltlicher Hinsicht durchaus Verbindlichkeiten formuliert, die zur Vermittlung anstehen (vgl. Anm. 74).

96 E. Meyer, Progressive Schulmodelle mit flexibler Gruppenbildung und "team-teaching" in der Bundesrepublik Deutschland, in: Ders. (Hg.), Schulexperimente in Beispielen, Stuttgart 1969, 5-21, hier 5f.

97 Symptomatisch dafür, wie wenig offenbar dieser Frage von religionspädagogischer Warte gezielt und spezifisch nachgegangen worden ist, ist der "Literaturbericht Religion Grundschule 1968 - 1978" (vgl. H. Schmidt (Hg.), Der Grundschulunterricht 1968 - 1978 - s.o. Anm. 5 -): Er benennt einen einzigen Artikel (vgl. F. Kasper, Differenzierung, in: D. Zilleßen (Hg.), Religionspädagogisches Praktikum, Frankfurt a.M. 1976, 101-105); - vgl. im übrigen Hinweise bei: C. Reents, Zum Religionsunterricht in der Orientierungsstufe. Ein Bericht in kritischer Absicht, in: EvErz 28 (1976) 89-104; K. Schilling, Reli-

nung⁹⁸ und -praxis - in seinen Lernangeboten und -ansprüchen intentional, inhaltlich, medial und methodisch⁹⁹ differenziert und individualisierende und offene Lernprozesse garantiert. Dazu bedarf er statt strategischer Kommunikation, die auf die Durchsetzung von Interessen gerichtet ist, des Diskurses¹⁰⁰, in dem ein Sachverhalt gemeinsam zwischen den Beteiligten mit dem Ziel neuer Einsicht problematisiert wird.¹⁰¹ Vom Religionslehrer ist auf der Basis einer balancierten Identität¹⁰², die Religion und Glaube existentiell angeeignet hat, Bindung an die Kirche und kritisch-solidarische Distanz zu vermitteln weiß und die Fähigkeit ausgeprägt hat, dialektische eigene und fremde Erfah-

gionsunterricht in Grund- und Sonderschulen für Lernbehinderte. Ein unterrichtspraktischer Vergleich, in: KatBl 102 (1977) 329-339; E. Feifel, Identitätsfindung und Sinnfrage im schülergerechten Religionsunterricht, in: KatBl 104 (1979) 142-163; O. Randak, Das auffällige und schwierige Kind im Religionsunterricht, in: KatBl 105 (1980) 357-363; K.-E. Nipkow, Religionsunterricht an der Gesamtschule. Herausforderungen und neue Möglichkeiten, in: Ders., Schule und Religionsunterricht im Wandel. Ausgewählte Studien zur Pädagogik und Religionspädagogik, Heidelberg/Düsseldorf 1971, 310-323; M. Hartenstein, Differenzierung durch Medien, in: H. Schultze (Hg.), Unterrichtsmedien im Religionsunterricht. Didaktische Erwägungen, Diskussionsbeiträge, Sichtungversuche, Gütersloh 1979, 124-133.

98 Vgl. G. Hilger, Unterrichtsplanung und schülerorientierter Religionsunterricht, in: KatBl 104 (1979) 186-195; vgl. H.K. Berg, Lernziel: Schülerinteresse. Zur Praxis der Motivation im Religionsunterricht, Stuttgart/München 1977; Ch. Reents, Religion-Primarstufe, Stuttgart/München 1975, 26-58, 65-134.

99 In dieser Perspektive sind aufschlußreiche Ansätze in verschiedenen Berichten über außerschulische religiöse Bildungsarbeit zu gewinnen. Vgl. dazu die letzten Jahrgänge etwa der Katechetischen Blätter. - Vgl. auch E. Groß (Hg.), Alternativen zum vertexteten Religionsunterricht. Methodische Maßnahmen, Düsseldorf 1979. - B. Grom, Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, Düsseldorf/Göttingen 1976. - Zu Versuchen, dem differenzierenden Ansatz bei der Abfassung von Schulbüchern gerecht zu werden, vgl. die Revisionsarbeiten am Unterrichtswerk "Exodus" für die Schuljahre 3 und 4. Das Erscheinen der revidierten Fassung ist für 1982 geplant.

100 Diskurs als wesentlich rational strukturiertes Geschehen muß von positiver Affektivität getragen sein, andernfalls bleiben maßgebliche Dimensionen des Menschen zum Schaden der Beteiligten ausgeblendet.

101 Vgl. H. Zirker, Etwas wird "behandelt" - Inhalt und Interaktion im Unterrichtsgespräch, in: KatBl 103 (1978) 439-448, hier 444ff.

102 Vgl. L. Krappmann, Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnehmer an Interaktionsprozessen, Stuttgart 1978.

rungen auszuhalten und zu integrieren¹⁰³, neben der theologischen, didaktischen und methodischen Kompetenz vor allem auch eine Sozialkompetenz gefordert, mittels derer er ein interaktionell förderliches Lernklima begründen und stabilisieren und sich in Solidarität mit allen Schülern¹⁰⁴ üben kann.

Der Tatbestand, daß der Religionsunterricht unter den gegebenen historischen und gesellschaftlichen Bedingungen seine Schüler nicht länger als Glaubensschüler identifizieren und in der Konzeption einer Glaubensunterweisung mit einübender Grundtendenz behandeln dürfe, sondern unter veränderter Zielsetzung als offenes Curriculum zu organisieren sei, hatte bereits in der Synode zu der prinzipiellen Frage geführt: "Soll die Kirche an einem Religionsunterricht dieser Art interessiert sein?"¹⁰⁵ Aus guten Gründen wurde diese Frage positiv entschieden: Durch den Religionsunterricht erfülle die Kirche nicht nur die ureigene Aufgabe eines kritischen und humanisierenden Dienstes an den Menschen und an der Welt (diakonischer Aspekt); er sei zugleich ein repräsentatives Forum, vor dem die Kirche Rechenschaft über ihren Glauben ablegen könne (apologetischer Aspekt); schließlich sei er ein Ort, von dem kritische Rückfragen und Impulse aus dem Dialog mit Ungläubigen und pluralen Sinnentwürfen an das kirchliche Selbstverständnis, an ihren Glauben und ihre Theologie ausgingen (innovativer Aspekt).¹⁰⁶ Die fortschreitende Entwicklung, wie sie in der vorliegenden Skizze als Problem dokumentiert und auf Praxis hin theoretisch in Ansätzen reflektiert

103 Vgl. Synodenbeschuß RU, GS I, 147f. - W. Bartholomäus, Der Religionslehrer zwischen Theorie und Praxis, in: KatBl 103 (1978) 164-175; ders., Vermittlung zentraler Inhalte des Glaubens, in: ThQu 158 (1978) 296-307. - Interessante Aufschlüsse vermittelt die Lektüre von W.J. Schraml, Einführung in die Tiefenpsychologie für Pädagogen und Sozialpädagogen, Stuttgart 1970, 199-226; F. Riemann, Grundformen der Angst, München 1969.

104 Exeler wirft die Frage auf, inwiefern kirchlich engagierte Schüler durch die Solidarität des Religionslehrers auch mit den kirchlich distanziierten Schülern frustriert werden. - Vgl. A. Exeler, Entfremdet der Religionsunterricht von der Kirche? (s.o. Anm. 15), 423.

105 Synodenbeschuß RU, GS I, 141.

106 Vgl. ebd., 151f. - Vgl. zum innovativen Aspekt den nachdrücklicher Hinweis bei Kasper, "Kirche (dürfe) nicht als geschlossenes System, sie (müsse) als ein offenes System betrachtet werden" (s.o. Anm. 71, 53), und seine innerkirchlich ge-

worden ist, verschärft zweifelsohne noch einmal die damals aufgeworfene Frage. Ich meine jedoch nicht, die Antwort müsse deswegen heute anders ausfallen.

Fazit: Ein verändertes gesellschaftliches Bewußtsein in bezug auf Religion, Glaube und Kirche verringert die Wertschätzung, mit der in der Vergangenheit Erwachsene¹⁰⁷ wie Kinder religiöse Lernprozesse weitgehend selbstverständlich akzeptiert haben. Die heute uneinheitliche, in der Minderheit interessierte, ansonsten aggressive und weitgehend indifferente Einstellung zu diesen Fragen korrespondiert mit einer kritischen Grundhaltung gegenüber der Institution Kirche, die als ihr Repräsentant gilt. Im Religionsunterricht verbindet sich diese Kritik mit einer kritischen Distanz zur Institution Schule.

Konzeptionen und Modelle einer Glaubensvermittlung, die - in der doppelten Intention: die rechte Lehre zu lehren (fides quae) und die Menschen zum Glauben zu bringen (fides qua) - die Plausibilität des christlichen Offenbarungsglaubens in Konkurrenz praktisch erweisen müssen, werden daher in ihrer didaktischen Struktur im Schnittpunkt der Kategorien "Korrelation" (theologische K.) und "Differenzierung" (pädagogisch-didaktische K.) angesiedelt sein müssen. Die Schüler sind dabei als Subjekte, nicht als Adressaten der religiösen Lernprozesse anzusehen. In der Mehrzahl der Fälle wird der Religionsunterricht im Sinne einer Fremdsprachendidaktik organisiert sein müssen. Damit kann

münzte, aber auch für den sonstigen Dialog relevante Anregung, die Fremdheit und Andersheit sei in ihrer maieutischen und produktiven Funktion zu nutzen (56) - Horkheimer rät, theologische Gesinnung in adäquater Form dadurch zu erhalten, indem man den Zweifel, die Angst und die Frage in die Religion als ein Moment ihrer Rettung einbeziehe (vgl. o. Anm. 51, 12 und: ebd., 148-152, hier 152). - In den Einleitungen und durch die Auswahl der Texte und Abbildungen in meinen beiden Sammelbänden "Erinnerungen an Gott. Lehrstücke für Religionslehrer in Selbstzeugnissen von Zeitgenossen" (München 1980) und "Adam, Eva & Co." Ziemlich biblische Geschichten (nicht nur) für den Religionsunterricht" (Düsseldorf 1980) ist versucht, diesen Impetus für religionspädagogische Reflexionen zu nutzen. - Vgl. in diesem Zusammenhang die von Enttäuschung und Bitterkeit bestimmte literarische "Beschwörung" in: W. Hildesheimer, Tynset, Frankfurt (1965) 1980, 136f.

107 Vgl. A. Exeler, Religiöse Erziehung als Hilfe zur Menschwerdung, in: Thiele/Becker (Hg.), Chancen und Grenzen religiöser Erziehung (s.o. Anm. 5), 30-51, hier 32.

er kaum mehr als das "Vorfeld einer Glaubenskatechese"¹⁰⁸ sein. In dieser Bestimmung und unter Berücksichtigung der genannten Kategorien wird es ihm vor allem zukommen:

institutionelle Momente des Glaubens weniger stark zu gewichten und diesbezügliche Blockaden seiner Schüler offen und ehrlich abbauen zu helfen;¹⁰⁹

Fragen und Zweifeln als Ausdruck der religiösen Dimension des Menschen und als "Sehnsucht nach dem ganz Anderen" gegen Indifferenz und gesellschaftlichen Positivismus und in Korrespondenz mit einer "neuen Religiosität" zu restituieren und an und aus den Ur-kunden christlichen Glaubens als deren anthropologische Potenz zu identifizieren und weiterführend zu reflektieren; den "status quo" seiner Schüler mit dem theologischen Mehr der Offenbarung provokativ zu konfrontieren und sie zu einem Standfassen im Glauben als einem Modell qualifizierter Erfahrung zu disponieren.

Dr. Theodor Eggers, Wiss. Assistent
Poststr. 93
4530 Ibbenbüren

108 Vgl. die diesbezüglichen Hinweise unter Anm. 66.

109 Vgl. Kaufmann (s.o. Anm. 23), 174-187.