

Richard Schlüter

Der Religionsunterricht - ein Ort des Glaubenslernens

In Resumés zur Lage der Religionspädagogik und insbesondere des Religionsunterrichts heute wird davon gesprochen, daß eine weitgehende Konsolidierung des Unterrichtsfaches Katholische Religionslehre festzustellen sei. Verwiesen wird darauf, daß nicht nur die Lehrplanarbeit in den meisten Bundesländern abgeschlossen, sondern auch die Entwicklung und Erprobung neuer Unterrichtswerke in erfreulichem Maße weiter gediehen sei. Diese Vorgänge und die momentane fachdidaktische Diskussion sieht man im Rahmen eines breiten Konsenses sich bewegen, der auf dem Würzburger Synodenbeschluß zum Religionsunterricht (1974) fußt und den Ansatz einer Didaktik der kritischen Korrelation bejaht. Eine große Einmütigkeit sei festzustellen, den Religionsunterricht so zu planen und zu gestalten, daß er als Unterrichtsfach an der öffentlichen Schule nicht nur theologisch und kirchlich, sondern zugleich auch pädagogisch im Rahmen des Bildungsauftrags der Schule begründet werden kann. Dem Religionsunterricht werde die Aufgabe einer religiösen Bildung zuerkannt, die er um so besser erfüllen könne, wenn er im Kontext der Lebenserfahrungen der Schüler die identitätsstiftende, humanisierende und Zukunft eröffnende Kraft von Religion von der christlichen Glaubensüberlieferung her erschließt und wahrnehmen läßt. Eine erfahrungsbezogene Hermeneutik des Glaubens habe die theologische Legitimation für einen solchen didaktischen Ansatz geschaffen.¹

Dieser Bewertung der gegenwärtigen Situation und Aufgabe des Religionsunterrichts, die eine gewisse Einmütigkeit an der religionspädagogischen Front und gegenüber der teilweise heftigen Diskussion um den Religionsunterricht in vergangenen Jahren auch "Ruhe" signalisiert, kann m.E. aus fachwissenschaftlicher Sicht grundsätzlich zugestimmt werden. Aber diese Ruhe kann auch täuschen. Denn schaut man über den engeren fachwissenschaftlichen Rahmen hinaus, so zeigt sich, daß der Religionsunterricht wieder mehr und mehr nach einer Zeit relativer Ruhe in die Schußlinie gerät. Dabei stehen Zielsetzung und inhaltliche Qualifikation des Religionsunterrichts zur Debatte.

1. Glauben-lernen durch Vermittlung von Glaubenswissen?

Die im folgenden herangezogenen Dokumente und Äußerungen² verdeutlichen exemplarisch die anhaltende Diskussion um den Religionsunterricht im Blick auf Ziel und Inhalt, auch wenn sie nicht im streng fachlichen Sinn religionspädagogische Beiträge sind. Sie greifen in unterschiedlicher Verbindlichkeit Fragen des Religionsunterrichts auf, bewerten seine gegenwärtige didaktische Ausrichtung und setzen Akzente für die Zukunft. Sie spiegeln zweifelsohne in gebündelter Form eine weit verbreitete Stimmung wider, die außerhalb des Faches Religionspädagogik über den

1) Vgl. *W. Simon*, Zur Entwicklung der Religionspädagogik in den Jahren 1984-1986, in: *Kat Bl 1/87*, 20-28, bes. 25; *G. Miller*, Situation des Religionsunterrichts. Behauptungen und Fragen, in: *E. Feifel / W. Kasper* (Hg.), Tradierungskrise des Glaubens, München 1987, 186-202.

2) Herangezogen werden der Aufruf der Katholischen Elternschaft Deutschlands "Religionsunterricht - Sorge um die christliche Erziehung" (KED 1980), die Erklärung des Zentralkomitees der deutschen Katholiken "Zur gegenwärtigen Diskussion um den Religionsunterricht" (ZdK 1980), die "Stellungnahme zum Religionsunterricht" des Beirats Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz (BES 1981), das Schreiben der deutschen Bischöfe "Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers" (DBK 1983) und das päpstliche Lehrschreiben "Catechesi Tradendae" (CT 1978). Außerdem wird Bezug genommen auf Äußerungen zur Zielsetzung und Funktion des Religionsunterrichts im Umfeld der Veröffentlichung des neuen Katholischen Erwachsenenkatechismus 1985; vgl. dazu ausführlicher *R. Schlüter*, Die Religionspädagogik heute im Urteil von Kardinal Ratzinger und Walter Kasper, in: *RPB 18/1986*, 152-172.

Religionsunterricht herrscht. Sie sind bildungspolitisch bedeutsam, weil sie Voreinstellungen zum Fach prägen (können), die leicht zu didaktischen Faktoren werden (können).

Von drei Gremien (KED, ZdK, BES) ist in letzter Zeit eine Situationsanalyse gegenwärtigen Religionsunterrichts vorgelegt worden. In den Passagen, die sich auf den inneren Zustand der Glaubensunterweisung im Religionsunterricht beziehen, wird insbesondere von der KED und dem ZdK ein eher düsteres Bild der Lage gemalt. Während die KED behauptet, es würden kaum noch Fundamente katholischen Glaubens im Religionsunterricht grundgelegt, erfolgt nach dem ZdK die Auswahl der Inhalte oftmals nach Gutdünken der Lehrer. Demgegenüber betont der BES als einziger die didaktische Notwendigkeit einer Konzentration der Inhalte, lehnt eine Rückkehr zur explizit katechetischen Ausrichtung des Religionsunterrichts ab und wirbt trotz vereinzelter Negativ-Erscheinungen für die Beibehaltung und die Weiterentwicklung des korrelationsdidaktischen Ansatzes auf der Grundlage des Würzburger Synodenbeschlusses zum Religionsunterricht. Auf der Basis der im Vergleich zum BES anders gewichteten Situationsanalyse geben die KED und das ZdK entsprechende Anregungen für die Gestaltung des Religionsunterrichts. Die weitaus meisten beziehen sich auf die inhaltliche Ausrichtung des Religionsunterrichts. Dabei werden das angenommene Defizit an der Vermittlung von Glaubensinhalten im Religionsunterricht und der feststellbare Mangel an Glaubenswissen bei den Schülern zum springenden Punkt der Forderungen und Anregungen. Nach der KED sollen die Bischöfe "Sorge tragen für einen Religionsunterricht, der sich an der Bibel und an der verbindlichen Lehre der Kirche orientiert", sie sollen "ein verbindliches Handbuch des Glaubens (Katechismus) zur Verfügung stellen" und "modischen Trends in den Arbeitsbüchern entgegentreten, die ... die religiöse Dimension oft mehr verstecken als erschließen und deswegen aus dem Verkehr gezogen bzw. überarbeitet werden müssen". Für das ZdK hat der Religionsunterricht "unverändert den Auftrag, den Glauben der Kirche zu vermitteln". Er solle "eine möglichst vollständige Einführung in das Christentum" bieten und "grundlegendes religiöses Wissen" vermitteln. Methodisch könne dies durch eine "systematische Glaubensunterweisung" anhand "katechismusartiger Werke" geschehen. Auch nach dem Dokument der Deutschen Bischöfe zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers sollen wieder verstärkt "die zentralen Inhalte des Glaubens im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen". Dieser müsse dem "Anspruch" der Schüler gerecht werden, "den authentischen katholischen Glauben kennenzulernen".

Mit diesen Forderungen stehen die Dokumente im Einklang mit dem päpstlichen Lehrschreiben *Catechesi Tradendae*. Dieses Schreiben versteht m.E. sehr verbindlich den Religionsunterricht auch dort, wo er in der öffentlichen Schule eines weltanschaulich neutralen Staates stattfindet, fast ausnahmslos und umfassend als Katechese. Als seine vorrangigen Ziele werden genannt: die Entfaltung des Glaubenswissens, die Einführung in das christliche Leben und die Hinführung zu einem aktiven Mitleben mit der Kirche. Sein durchgehendes Anliegen muß die Sicherstellung der Orthodoxie, der vollen und ungeschmälerten Glaubenswahrheit sein. Dieses soll u.a. durch eine "systematische Katechese", durch die Wahrung der "Integrität und Vollständigkeit des Inhalts" erreicht werden. Gerade dieser Aspekt wird im päpstlichen Schreiben immer wieder angesprochen und konkretisiert, während ergänzende Bereiche (z.B. Erfahrungsdimension, angemessene Sprache des Glaubens, ökumenische Inten-

tionen) wesentlich seltener thematisiert werden und inhaltlich eher formal bleiben. Das Dokument regt die Bischofskonferenzen an, "gute Katechismen" zu schaffen.

Diese auch für die Zukunft des schulischen Religionsunterrichts wichtigen Akzentsetzungen finden sich ebenfalls in der Rede Kardinal Ratzingers "Die Krise der Katechese und ihre Überwindung" (1983), deren Hauptargumente in seinem Buchinterview "Zur Lage des Glaubens" (1985) wiederholt und die im Kontext der Vorstellung des neuen Katholischen Erwachsenenkatechismus (1985) von W. Kasper aufgenommen worden sind. Hier kulminieren m.E. kritische Äußerungen zu einer anthropologisch fundierten Religionspädagogik in folgenden Forderungen: von der Methode zu den Inhalten, von der Orientierung an der Nachfrage zur inneren Selbstentfaltung des Glaubens, von ausschnitthaften Spiegelungen des Glaubens in einzelnen anthropologischen Erfahrungen hin zur Darstellung des Glaubens in seiner organischen Ganzheit.³

Unser Überblick zeigt, daß trotz der zu konstatierenden großen fachwissenschaftlichen Einmütigkeit bezüglich der Didaktik des Religionsunterrichts heute diese auch immer wieder kritisch beurteilt und zu ändern versucht wird. Auffallend ist, daß insbesondere bei der KED, dem ZdK und auch in den Stellungnahmen im Umfeld des neuen Katholischen Erwachsenenkatechismus aus der Erkenntnis, daß das Glaubenswissen in großem Maße zurückgegangen sei, die Konsequenz gezogen wird, die katechetische Struktur der Glaubensvermittlung im Sinne einer verstärkten lehrhaften Glaubensunterweisung zu verbessern. Dem Religionsunterricht wird - unterschiedlich konkret formuliert - generell die Aufgabe zugeschrieben, autoritativ vorgelegtes Glaubenswissen möglichst umfassend zu vermitteln.

Hinter diesem Vorgang steht die Frage nach der Tradierungsmöglichkeit von Religion und christlichem Glauben. Sie wird um so dringender, je stärker sich die Anzeichen einer Entkirchlichung und Dechristianisierung in der Gesellschaft mehren und die Tradierungskrise christlichen Glaubens offenkundig wird.⁴ In dieser Situation soll nun die mögliche Tradierungskapazität des Religionsunterrichts, der eine Vermittlungsinstanz mit höchster institutioneller Sicherung ist, durch eine neue didaktische Profilierung expansiv genützt werden. Dabei ist die Auffassung leitend, den Vermittlungsprozeß des Glaubens wieder auf die Ganzheit der verbindlichen Glaubensnorm festzulegen, und durch eine möglichst umfassende Vermittlung von Glaubenswissen zum Glauben zu erziehen. Das Glauben-lernen wird so in diesen Verlautbarungen zur didaktischen Profilierung des Religionsunterrichts in unmittelbarem Zusammenhang mit dem lernenden Aneignen von Glaubenswissen gesehen. Insofern die Auffassung bestimmend ist, daß ein voll entfalteter Glaube am ehesten aus der Kenntnis und Aneignung der vorgegebenen Glaubensinhalte hervorgehe, ist es konsequent, die Vermittlung vorgegebener Glaubensinhalte verstärkt einzufordern als den geeignetsten und darum auch heute notwendigen Weg des Glauben-lernens. Zweifelsohne gibt Glaubenswissen dem Glauben einen substantiellen Gehalt. Seine Vermittlung ist daher notwendig.

Hinter der Frage nach der Tradierungsmöglichkeit von Religion und christlichem Glauben heute, die in den Stellungnahmen doch sehr dezidiert in Richtung einer wieder verstärkt zu praktizierenden Glaubensinhaltsvermittlung beantwortet wird,

3) Belege bei Schlüter, Anm. 2.

4) Vgl. Feijel/Kasper (s. Anm. 1); F.X. Kaufmann/J.B. Metz, Zukunftsfähigkeit. Suchbewegungen im Christentum, Freiburg 1987, 11-54.

verbirgt sich zutiefst das theologische und pädagogische Grundproblem von Glauben und Lernen.

Nach den Stellungnahmen kann Glauben-lernen durchaus beschrieben werden als die lernende Übernahme eines 'fertigen' Glaubensgebäudes. Ist damit aber der didaktischen Grundstruktur des Glauben-lernens aus heutiger religionspädagogischer Sicht hinreichend Rechnung getragen? Welcher Stellenwert und welche Bedeutung wird hier der Kategorie "Erfahrung" tatsächlich zuerkannt? Sie spielt heute bei der Frage des Glauben-lernens und Glaubenverstehens in kritischer Weiterführung älterer Konzeptionen der Katechetik wie z.B. der material-kerygmatischen Konzeption eine bedeutende Rolle.⁵ Letztere stellte zwar theologisch gesehen einen beachtlichen Fortschritt gegenüber der neuscholastisch orientierten Form der Glaubensunterweisung dar. Sie konnte aber nicht verhindern, daß es in der durch sie geprägten katechetischen Epoche zu einer augenfälligen Kluft zwischen der Welt des Glaubens und der Erfahrungswelt der Schüler kam.⁶ In den genannten Dokumenten und insbesondere auch im Umfeld des neuen Katholischen ErwachsenenKatechismus wird aber eine Rückkehr zur material-kerygmatischen Konzeption der Glaubensvermittlung das Wort geredet. Kann ihr heute das besser gelingen, was ihr in der Vergangenheit zu schaffen machte, nämlich dem Adressaten die Erfahrung zu vermitteln, daß und wie es beim Glauben doch in erster Linie um das Gelingen des eigenen Lebens geht? Ist der geeignetste Weg zu diesem Ziel tatsächlich der einer möglichst ungekürzten Vermittlung des Glaubensgutes, begründet durch das Konzept eines Glauben-lernens, das grundlegend als die kognitive Aneignung der vom Lehramt der Kirche zu glauben vorgelegten Heilswahrheiten begriffen wird?

Mit diesen religionspädagogisch bedeutsamen Fragen wird zugleich die fundamentaltheologische Problematik des Glauben-lernens und des Verhältnisses von Glauben und Leben angesprochen. Beide Problembereiche sind interdependent. Aus fundamentaltheologischer Perspektive geht es nicht nur um die Frage, inwiefern das Leben des Glaubens bedarf, wobei dann der Glaube als eine auf die Fraglichkeit des Lebens 'antwortende' Haltung begründet wird. Es steht in gleicher Wichtigkeit auch zur Debatte, inwiefern der Glaube der Dynamik des Lebens bedarf, um als das verstanden und erfahren zu werden, was er theologisch gesehen ist: entscheidende und heilsame Qualifikation des Lebens.

Wie letztlich das Verhältnis von Glaube und Leben für die Glaubensweitergabe bestimmt und dann didaktisch zur Geltung gebracht wird, hängt davon ab, welcher Begriff von Offenbarung und also vom spezifischen Gegenstand des Glaubens vorausgesetzt wird.⁷ Je mehr Offenbarung verstanden wird als die Summe satzhaft formulierbarer Wahrheiten, denen der Glaube korrespondiert, desto eindeutiger kann deren Aneignung nach dem Schema autoritativen Anspruchs und gehorsamer Annahme gedacht werden. Das Wesen des Glaubens ist durch die Identität der vorgegebenen dogmatischen Inhalte verbürgt. Glauben-lernen geschieht folglich weniger im Kontext des Leben-lernens. Das Zueinander von Glauben und Leben kommt

5) Vgl. dazu ausführlich die kritische Übersicht bei R. Englert, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985, 392ff.; auch E. Paul, 'Katechese' heute. Zur Problematik einer Begriffsbildung, in: A. Stock/E. Paul (Hg.), Glauben ermöglichen. Zum gegenwärtigen Stand der Religionspädagogik (FS G. Stachel), Mainz 1987, 33ff., bes. 40f.

6) Vgl. G. Baudler, Religiöse Erziehung heute. Paderborn 1978, 218.

7) Zum theologischen Hintergrund vgl. P. Eicher, Offenbarung. Prinzip neuzeitlicher Theologie, München 1977.

daher verstärkt nur im Sinne eines unter dem Anspruch des Glaubens gestalteten Lebens in den Blick.

Kommt aber im Offenbarungsverständnis der Erfahrungsgrund aller Offenbarung zur Geltung, so daß es möglich wird, die Diastase zwischen Erfahrungswirklichkeit und Glaubenswirklichkeit zu überwinden, dann kann Glauben begriffen werden als die Aneignung einer den Lebensvollzug strukturierenden und für die Gestalt und das Gelingen des Lebens unmittelbar relevanten Perspektive. Hier ist dann das Lebenlernen in hohem Maße bedeutsam für das Glaubenlernen, Glaubenlernen erfolgt über das Lebenlernen und das Glaubenlernen hilft, Leben gelingen zu lassen.⁸

Diese knappen Hinweise machen einsichtig, daß das jeweilige Offenbarungs- und Glaubensverständnis das Konzept der Glaubensvermittlung zutiefst bestimmt.⁹ Es ist theologisch verantwortbar, pädagogisch und sozialwissenschaftlich geraten,¹⁰ für die letztere Verstehensweise von Offenbarung und Glauben zu votieren. Insbesondere von ihr her kann - religionspädagogisch bedeutsam - Glaube auch als ein Lernprozeß verstanden werden in dem Sinn, daß der (geschenkte) Glaube sich in und mit solchen vielfältigen Lernprozessen ereignet, die den Glauben für den Menschen relevant werden lassen,¹¹ die z.B. zeigen, inwiefern Glauben dem Menschen ermöglicht, "noch menschlich zu leben in einer Welt, die nach ihren Strukturprinzipien auf seine Persönlichkeit keine Rücksicht nimmt", inwiefern Glauben dazu verhilft, "Person zu sein in einer Welt, die von ihren Strukturen her sie immer nur partiell beansprucht, ihnen nur bestimmte, rollenmäßig definierte Leistungen abverlangt und dafür im Tausch spezifische Belohnungen anbietet" und inwiefern Glauben Wege auf tut, "wie der Mensch sich als einer vorkommen kann, der sich akzeptiert weiß, der sich geliebt weiß, der in sich hinein blicken kann, der ruhig werden kann, der weiß, wer er selbst ist."¹²

Wo Glaube und Leben/Erfahrung als sich wechselseitig befragende Größen gesehen werden, Offenbarung/Glaube nicht nur als Lösungspotential existentieller Probleme verstanden, sondern die Lebenserfahrung des Menschen als das Alphabet für eine Formulierung der christlichen Heilsbotschaft angesehen werden¹³, ergeben sich für die Glaubensvermittlung heute weitergehende didaktische Perspektiven als eine erneute material-kerygmatische Profilierung. Glaubensvermittlung als Glaubenlernen im und durch das Leben verlangt Lernprozesse, in denen es zur kritischen Korrelation zwischen Biographie und Glauben kommt, in denen die Bedeutung des Überstiegs von der theoretischen Frage nach der Wahrheitsfähigkeit theologischer Aussagen zur existentiellen Frage nach der lebenspraktischen Bewährung des Glau-

8) Vgl. zu dieser Sichtweise auch das Arbeitspapier der Würzburger Synode: Das katechetische Wirken der Kirche, Nr. 3.1; zur theologischen und religionspädagogischen Entfaltung vgl. *Englert* (s. Anm. 5), 126ff.

9) Vgl. auch *E. Feifel*, Tradierung und Vermittlung des Glaubens als katechetisches Problem, in: *Feifel/Kasper* (s. Anm. 1), 58ff.

10) Vgl. nur *F.X. Kaufmann*, Religiöser Indifferentismus, in: *Paul/Stock* (s. Anm. 5), 115-127; *W. Klafki*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1985.

11) Vgl. nur aus fundamentaltheologischer Sicht: *J. Werbick*, Glauben als Lernprozeß?, in: *K. Baumgartner u.a.* (Hg.), Glauben lernen - Leben lernen, St. Ottilien 1985, 3-18; aus religionspädagogischer Sicht: *Feifel* (s. Anm. 9), 53ff.; *N. Mette*, Glauben lernen in der Welt von heute (Lehrbrief für Theologie im Fernkurs), Würzburg 1986.

12) *Kaufmann* (s. Anm. 10), 127.

13) Vgl. dazu grundlegend: *E. Schillebeeckx*, Glaubensinterpretation, Mainz 1971, 91ff.; *J. Werbick*, Glaube im Kontext, Köln 1983.

bens erschlossen wird und in denen Glaube deshalb nicht nur Objekt des Unterrichts ist bzw. sein kann.¹⁴ Wie kann der Religionsunterricht im Bereich seiner Möglichkeiten ein Ort solchen Glaubenlernens sein?

2. Glauben-lernen durch Leben-lernen

Wenn auch Glauben, der eine Entscheidung für das Sich-verlassen auf Gott voraussetzt, nicht als ein Ergebnis noch so guter Lernprozesse verstanden werden darf und kann, so bildet er sich durchaus im Kontext von Lernprozessen aus. Deshalb kann und soll der Religionsunterricht durch Lernprozesse zu einer Öffnung für den Glauben beitragen. Dabei muß der Religionsunterricht bezüglich seiner Leistungsmöglichkeit selbstverständlich gesehen werden in seiner Abhängigkeit von Gesellschaft und Kirche, von Gemeinde und Familie. Der Religionsunterricht ist darauf angewiesen, daß ihn außerschulische Bereiche abholen, seine wissensvermittelnde und entscheidungsfördernde Funktion wahrnehmen und Räume der Bewährung anbieten. In einer nachchristlichen säkularisierten Gesellschaft ist jedes Glauben-lernen abhängig von einem integrativen Vermittlungsprozeß, der den Lebenswert "christlicher Glaube" erfahrbar, lebbar und so erlernbar werden läßt.¹⁵ Nur in diesem Geflecht der verschiedenen Vermittlungsräume hat der Religionsunterricht seinen Platz und seine begrenzte Funktion als Ort des Glaubenlernens. Wie aber kann der Religionsunterricht die der Öffnung und Entscheidung für den Glauben förderlichen Elemente inhaltlich und methodisch ins Spiel bringen? Wie kann er Lernprozesse eröffnen, in denen der Lernende die Wahrheit des Glaubens und sich selbst in dieser Wahrheit findet bzw. finden kann? Im Folgenden sollen exemplarisch einige didaktische Konkretisierungen für einen Religionsunterricht als Ort des Glaubenlernens versucht werden, wobei das methodische Vorgehen des Glaubenlernens selbst als inhaltliches Problem verstanden und gesehen wird.¹⁶

Diese Fragen zielen im Grunde ab auf eine motivkräftige Weitergabe des christlichen Glaubens im Religionsunterricht, die Kaufmann aus soziologischer Perspektive als die heute für die Tradierung des Glaubens dringendste ansieht.¹⁷ Eine motivkräftige Weitergabe des Glaubens läuft - generell gesagt - u.a. zum einen über eine entsprechende Vermittlung fundamentaler Inhalte des christlichen Glaubens. Zum anderen, so legt es die Lerntheorie nahe, erfolgt sie über Lernprozesse, die als "Vorbild-lernen" bezeichnet werden können. Man spricht auch von Lernen an "Modellen", um die Notwendigkeit der persönlichen, schöpferischen Aneignung im Sinne eines produktiven Lernens zu betonen. Damit wird - bezogen auf den Religionsunterricht - sowohl seine wissensvermittelnde wie auch seine erzieherische Funktion reklamiert und die Person des Religionslehrers eingefordert.

Erziehung umfaßt sowohl den Vorgang der Sozialisation wie den der Personalisation.¹⁸ Der erstere zielt ab auf das Finden der eigenen Identität, d.h. auf die Fähigkeit des einzelnen, in der sich ändernden Lebensgeschichte seine Einzigartigkeit darzustellen und mit den Erwartungen und Verhaltensweisen anderer auszubalan-

14) Vgl. dazu auch die religionspädagogisch relevanten Hinweise bei *G. Baudler*, art. Erfahrung und Offenbarung, in: *W. Böcker u.a. (Hg.)*, Handbuch religiöser Erziehung II, Düsseldorf 1987, 467ff.

15) Vgl. *G. Bitter*, art. Religionsunterricht, in: Handwörterbuch religiöser Gegenwartsfragen, hrsg. v. U. Ruh u.a., Freiburg 1986, 395-400, bes. 396-398.

16) Vgl. zu dieser auf W. Klafki basierenden Position meinen Aufsatz in Anm. 2.

17) *Kaufmann/Metz* (s. Anm. 4), 43.

18) Vgl. *N. Mette*, art. Erziehung, in: *Hb relpäd Gb I*, 52-60; *R. Ott*, art. Sozialisation, ebd. 61-67.

cieren auf dem Weg der Interaktion in intersubjektiver Freiheit. Personalisation vollzieht sich im Kontext von Lernprozessen in der Weise, daß der einzelne durch Beurteilen und Verändern, durch Unterscheiden und Integrieren ablehnend oder zustimmend zu den Vorgängen, Verhaltensweisen und Werthaltungen seiner soziokulturellen Umwelt Stellung bezieht.

Will und soll der Religionsunterricht als Ort der Glaubensweitergabe auch dazu beitragen, die anthropologischen Vorgänge der Sozialisation und Personalisation zu unterstützen, so setzt dies grundlegend die Anerkennung einer wechselseitigen Verschränkung von Glauben und Leben, von Glauben-lernen und Leben-lernen voraus. Es impliziert, im Religionsunterricht als Ort des Glauben-lernens u.a. solche Lernprozesse zu verwirklichen, in denen die identitätsfördernde Relevanz fundamentaler Inhalte des christlichen Glaubens in Auseinandersetzung mit und in kritischer Verarbeitung von verschiedenen Sozialisationsinhalten herausgearbeitet wird und seine lebenspraktischen Implikate u.a. auch am "Vorbild" des Unterrichtenden abgelesen werden können. Lernprozesse, in denen Inhalte des christlichen Glaubens als identitätsfördernde erschlossen werden, d.h. auch, daß Glaubenswahrheiten nicht nur als Glaubenssätze gelernt, sondern als Matrix des Christseins als Form einer bestimmten Lebenspraxis verstanden und kontextuell erfahrungsbezogen gedeutet werden, motivieren den Schüler erst, auf die Wirkungen des Glaubens in der konkreten Lebensgeschichte aufmerksam zu werden. Sie können ihn auch dazu ermuntern, vom Glauben her für sich neue Lebensmöglichkeiten zu entdecken, die von der Lebenspraxis Jesu geprägt sind. Ein "Vorbildlernen" muß diese primär kognitiven Lernprozesse begleiten, denn letztlich nur in der Begegnung mit Zeugnissen gelungenen Glaubens wird der Glaube überhaupt erlebbar und die handlungsleitenden Motive des Glaubens so vermittelbar, daß ihre Bedeutung für das Gelingen auch der eigenen Lebensgeschichte deutlich werden kann.

Der Religionsunterricht ist - so kann hier thetisch festgehalten werden - um so mehr ein Ort des Glauben-lernens, wie er das Zueinander von Glauben-lernen und Leben-lernen im Sinne eines Wechselwirkungsprozeß didaktisch zur Geltung bringt, entsprechende inhaltliche Akzente setzt und dem Schüler es auch ermöglicht, einer aus Glauben motivierten Lebensgestaltung - beim Religionslehrer - zu begegnen. Damit wird hier im Grunde einer kommunikativen Religionsdidaktik das Wort geredet.¹⁹ Ihr geht es in einem dialogischen Prozeß um das Verstehen des Glaubens, indem der Sinn / die Bedeutung von Glauben im und aus dem gesellschaftlichen und lebensbestimmenden Kontext heraus erschlossen wird und Handlungsfelder des Glaubens, Modelle einer Lebenspraxis aus Glauben eröffnet werden.

Im Kontext einer kommunikativen Didaktik kann die Einforderung des Religionslehrers als "Vorbild" oder "Zeuge des Glaubens", die ihn über die Funktion eines bloßen Initiators und Kontrolleurs von Lernprozessen, wie dies die Curriculumtheorie nahelegen konnte, hinaushebt, gerade nicht besagen, einem Religionslehrer das Wort zu reden, dessen Rolle als "Erzieher zum Glauben" nur durch eine Totalidentifikation mit dem Glaubensbekenntnis und der vorfindlichen Kirche abgedeckt sein kann und darf. Ein überzeugender Religionslehrer im Prozeß des Glauben-lernens darf aus pädagogischen und theologischen Gründen gerade nicht der "Systemüberzeugte"

19) Vgl. E. Feifel, Von der curricularen zur kommunikativen Didaktik. Zur Situation der Religionspädagogik, in: Paul/Stock (s. Anm. 5), 21-32.

oder der "Funktionär" sein,²⁰ der bloß die Glaubenslehre als deskriptives Wissen möglichst vollständig vermittelt. Die Forderung plädiert vielmehr für einen Religionslehrer, der eine "Identität aus Glauben" gefunden hat. "Identität aus dem Glauben" ist ... etwas *wesentlich* anderes als (nur R.S.) eine Identifikation mit dem Glauben der konkreten Kirche; sie ist ... ein im Fluß der Lebensgeschichte immer wieder neu zu bestimmender Standpunkt, der immer wieder neu zu unternehmender Versuch, sich selbst aus dem Gegenüber zu Gott und seinen Verheißungen heraus zu verstehen."²¹

Ein solcher Religionslehrer ist fähig für die Realisierung einer dem Erziehungsprozeß förderlichen sozialisatorischen Interaktion im Religionsunterricht, in der weniger auf die religiöse Entwicklung des Heranwachsenden ein bestimmender, d.h. Freiheit eingrenzender Einfluß ausgeübt, und mehr ihm die Chance gelassen und er dazu befähigt wird, eine eigene Entscheidung auf Grund eigener Erfahrungen zu fällen. Ein Religionslehrer, der die wechselseitige spannungsvolle Beziehung zwischen vorgegebener Glaubenstradition, eigener Lebensgeschichte und daraus folgendem eigenen durchaus subjektivem Glaubenszeugnis in kritischer Solidarität mit seiner Kirche und ihrem Bekenntnis im Unterricht einbringt, ist eine Voraussetzung dafür, daß der Glaube der Kirche glaubwürdig vertreten, dialogisch verstanden und so überhaupt tradiert wird.²² Je mehr nämlich so die fundamentalen Inhalte des christlichen, kirchlich vermittelten Glaubens in ihren praktischen Konsequenzen in relationaler Freiheit unter Einbezug der eigenen Glaubensgeschichte vermittelt werden, wird dem Schüler zur Einsicht und Erfahrung verholfen, daß religiöse Überlieferungen im existentiellen Vollzug Konstruktionsmittel für den Aufbau einer eigenen Ich-Identität sein können. Der Religionslehrer als Zeuge und Vorbild des Glaubens ist m.E. ein anschauliches Beispiel dafür, wie Leben aus Glauben gedeutet und der Glaube in seiner Bezogenheit auf menschliches Leben erschlossen werden kann. Diese Erfahrung und Einsicht sind wichtige Momente für die Entscheidung des Schülers über Annahme, Intensivierung oder Geringachtung vorgegebener Werthaltungen aus Glauben. Ein überzeugender Religionslehrer kann den Schüler auch dazu motivieren, eigenverantwortlich mit dem Inhalt des Glaubens umzugehen und originelle, von ihm selbst mitzuschaffende Bedeutungszugänge und -gehalte in kritischer und relationaler Freiheit zu erschließen.

Glauben-lernen am und mit dem "Vorbild" ist so ein Lernprozeß, der als kommunikative Handlung charakterisiert werden kann, in der die Momente der Personalität, der Responsabilität und der Freiheit zutiefst gewahrt sind. Gerade hier werden anstoßende Traditionen - wie der christliche Glaube - vom Schüler nicht nur als Gegenstand kognitiver Analysen kennengelernt, sondern - durchaus auch im Widerstreit - als bedeutsame Lebensperspektiven erfahren.²³ In diesem Lernprozeß wird der Schüler als lernendes Subjekt ernstgenommen, er kann eigene Wege gehen, um die lebensgeschichtliche Bedeutsamkeit des Glaubens selbst zu entdecken und zu erfahren. Hier wird die theologische Erkenntnis praktisch bedeutsam, daß der Glaubende

20) Vgl. ausführlicher *R. Schlüter*, Freiheit und Bindung. Zur Funktion und zum Selbstverständnis des Religionslehrers im religiösen Sozialisationsprozeß, in: Kat BI 4/86, 292-299.

21) *Englert* (s. Anm. 5), 682.

22) Vgl. *O. Fuchs*, Persönlicher Glaube und der Glaube der Kirche in der Glaubensvermittlung, in: Kat BI 110 (1985), 90-102.

23) Zur Bedeutung dieses Aspekts vgl. *L. Krappmann*, Kann sinnorientierende Sozialisation noch gelingen?, in: RPB 19/1987, 2-15, 13f.

- und auch der Glauben-Lernende - im Grunde nicht primär Objekt, sondern Subjekt, nicht nur Adressat, sondern vor allem Träger des Glaubens ist bzw. werden soll. Je mehr dessen aktive Rolle bei der Artikulation und Entfaltung des Glaubens tatsächlich anerkannt wird, je weniger kann eine Glaubensvermittlung vornehmlich über die (möglichst vollständige) Vermittlung von Glaubenswissen geschehen und ihre Effizienz an der "Unterordnung" unter eine "abstrakte Wahrheit" gemessen werden. Eine Didaktik des Glauben-lernens, in der das methodische Vorgehen als inhaltliches Problem wahr- und ernstgenommen und der Zusammenhang von Verstehen, Deuten und Handeln bei der Glaubensweitergabe anerkannt wird, realisiert es, den Glauben in seiner organischen Ganzheit von seiner befreienden Mitte her zur Sprache zu bringen, seine eigenverantwortliche Rezeption und Artikulation in der und durch die Lebensgeschichte der Gläubigen anzuerkennen und durch die Gläubigen als Träger und Tradenten des Glaubens seine tatsächliche lebenspraktische Bedeutung vermitteln zu lassen.²⁴ Könnte es nicht sein, daß von denen, die Glauben lernen sollen, dann auch die Kirche wieder verstärkt als wirklicher Lern- und Lebensraum einer frohmachenden Botschaft gesehen und erfahren wird und weniger als eine Institution, in der der Glaube quasi als fertige Größe präsentiert und tradiert wird?

Die Konzentration der bisherigen Überlegungen auf eine angemessene Funktion und ein entsprechendes Selbstverständnis des Religionslehrers in einem Religionsunterricht, der als Ort des Glauben-lernens verstanden wird, enthält - das sei nur am Rande vermerkt - auch Konsequenzen für das Verständnis von Religionsunterricht als konfessioneller, bekenntnisgebundener Unterricht.²⁵ Die Bekenntnisgebundenheit des Religionsunterrichts kann sich ja nicht in einer vielleicht nur formalen und daher juristisch einklagbaren Rückbindung an die jeweilige Kirche und in der inhaltlichen Ausrichtung an den dogmatisch zu verstehenden Grundsätzen erschöpfen. Sie impliziert m.E., daß in einem konfessionellen Religionsunterricht auch die konfessorische Komponente didaktisch wirklich zum Tragen kommt. Geschieht dies z.B. über die Person des Religionslehrers in der dargestellten Weise, dann kann dies dem Schüler der eigenen Konfession dazu verhelfen, "Konfession" nicht einfachhin nur zu verstehen oder (unbewußt) zu werten im Sinne einer primär kirchenorganisatorischen oder konfessionskundlichen Kategorie mit ihrer - auch historisch bedingten - abgrenzenden und ausschließenden Funktion, sondern auch und gerade als Inbegriff eines aktuellen und aktuellen Zeugnisses und Bekenntnisses des Glaubens in seiner kirchlichen Gebundenheit, Verbundenheit und Offenheit. Bei einer wünschenswerten und möglichen Öffnung dieses bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts für Schüler anderer Konfessionen vermag er m.E. beizutragen zur Erfahrung einer schon vorhandenen grundlegenden Einheit im Glauben durch die Erkenntnis, daß die konkrete Glaubens- und Wahrheitsfrage des Menschen und das Glauben-lernen nicht an den Grenzen der vorgefaßten Konfessionalitäten der Kirchen halt macht oder halt machen muß.

Wenden wir uns einem weiteren Aufgabengebiet zu. Wie erwähnt, muß der Religionsunterricht sich auch durch seine didaktisch qualifizierte Erschließung von Inhalten, in der der Zusammenhang von Verstehen, Deuten und Handeln gewahrt und das

24) Vgl. ausführlicher und vertiefend J. Werbick, Die "organische Ganzheit" des Glaubens und das "Glaubenslernen", in: Th Q 164 (1984), 268-281.

25) Vgl. dazu R. Schlüter, Überlegungen zum Konfessionsprinzip und zur Konfessionalität im Religionsunterricht, in Th G1 3/1985, 298-309.

methodische Vorgehen als inhaltliches Problem gewertet wird, als Ort des Glaubenslernens erweisen.

Da die Religionspädagogik einen eigenständigen und essentiellen Beitrag für die Ziel- und Inhaltsbestimmung der Glaubensvermittlung leistet,²⁶ kann sie sich heute mit didaktischer Begründung u.a. besonders davon leiten lassen, die Wahrheit des Glaubens in jenen Lernprozessen ins Spiel zu bringen, in denen es um die Identitätsfindung des Schülers geht. Insoweit es ihr gelingt, diese als die der Suche nach Identität entsprechende und hilfreiche Wahrheit zur Sprache zu bringen, realisiert sie einen Prozeß des Glaubenslernens, denn sie gibt zu lernen, was der Glaube für das Leben bedeuten kann. Ein entsprechender Religionsunterricht nimmt so über seine didaktische Strukturierung auch dezidiert seine erzieherische Funktion wahr. Im Blick auf die unterrichtliche Praxis sollen einige Konkretionen als Beispiele in Grundzügen formuliert werden.

Wenn hier die Kategorie "Identität" in ihrer gegenwärtigen Bedeutung für die Religionspädagogik reklamiert wird, so ist darauf hinzuweisen, daß Identitätsförderung religionspädagogisch auf verschiedenen Wegen angegangen wird, so u.a. durch Vermittlung von Deutungshilfen aus Glauben, durch Anstöße für eine neue Praxis kommunikativen Handelns und durch Hilfen zur Aufarbeitung der religiösen Sozialisationsgeschichte.²⁷ Trotz dieser möglichen Differenzierung vom Ansatz und von der Zielrichtung her überschneiden sich m.E. diese Positionen, wenn es um die Realisierung für die Praxis geht. Nur im Blick auf eine entsprechende Praxis aus Glauben kann zudem nicht nur aufgezeigt werden, was der Glaube als "Lebenswissen" für die Identitätsförderung leisten kann und soll, sondern auch - zumindest grundlegend - verdeutlicht werden, wie er dies vermag. In den folgenden Überlegungen werden Wege gegangen, die die Differenzierungsebenen im Blick auf die Praxis sich überlappen lassen.²⁸

In gegenwärtig diskutierten Identitätskonzepten wird Freiheit in Intersubjektivität, die die unbedingte und vorbehaltlose Akzeptanz des anderen beinhaltet, als konstitutiv für den die Identität fördernden Interaktionsprozeß angesehen wird. Fragt man aus didaktischer Perspektive nach einer den Schüler heute grundlegend bestimmenden gesellschaftlichen Situation im Prozeß seiner Identitätssuche, so läßt sich sagen, daß sie sicherlich in nicht unerheblichem Maße vom Leistungsdenken und Leistungsprinzip her charakterisiert werden kann. Die gesellschaftliche Praxis heute scheint weitestgehend auch geprägt zu sein von den Momenten einer aktiven Selbstbefreiung durch Leistung, eines "Sich-behaupten-müssen", des Strebens nach Sicherheit durch Leistung, der Orientierung an der Attraktivität seiner selbst. Mit diesen Merkmalen einer leistungsorientierten Gesellschaftspraxis wird der Schüler konfrontiert. Anerkennung von anderen durch meßbare Leistung sichern zu können und zu müssen, ist eine Grunderfahrung des heutigen Schülers. Der Leistungsvergleich ist für ihn - oftmals sogar wichtigstes Medium seiner Selbsteinschätzung. Mangel an Kommunikation, Sympathie und Partizipation untereinander als Folge dieses Leistungsprinzips wird vom Schüler - häufig schmerzlich - empfunden. Dessen Problematik unter dem Aspekt der Sozialerziehung, der Erziehung zur gegenseitigen Hilfe, zur Koopera-

26) Vgl. dazu nur die entsprechenden Beiträge in: *Paul/Stock* (s. Anm. 5); *B. Nacke (Hg.)*, Dimensionen der Glaubensvermittlung, München 1987.

27) Vgl. dazu ausführlicher *Englert* (s. Anm. 5), 604ff.

28) Ausführlichere Überlegungen finden sich bei *R. Schlüter*, Leistung und Freiheit - Auf dem Weg zu einer Religionspädagogik als praktische Wissenschaft, in: Th G1 3/1987.

tionsfähigkeit und Solidarität, zur Sensibilisierung für die Situation des jeweils anderen, insbesondere des in irgendeinem Sinn Schwächeren, Benachteiligten und der Ich-Identitätsfindung liegt auf der Hand. Die kontextuelle Situation des Schülers, seine alltagsweltlichen Erfahrungen und die ihnen zugrundeliegenden Deutungsmuster als den tatsächlichen "Glauben" der Menschen ernstzunehmen und kritisch zu analysieren, ist m.E. eine entscheidende und unabdingbare Voraussetzung dafür, einen Weg zu finden, wie und mit welchen inhaltlichen Akzentuierungen religionspädagogisch christlicher Glaube zur Sprache gebracht werden kann und muß.

Nimmt man also diese gesellschaftsbedingte Schülersituation oder besser: den davon auch geprägten Schüler zum tragenden Motiv der Arbeit im Religionsunterricht, dann ergibt sich daraus die Erkenntnis, daß der Religionsunterricht um so mehr Ort des Glauben-lernens sein kann, wie er Grundinhalte christlichen Glaubens, wie z.B.: Befreiung zur Freiheit als Geschenk, vorgängige, vorbehaltlose und unbedingte Zuwendung und daher existenzverwandelnde Annahme des Menschen durch Gott vor aller Leistung zur Sprache bringt. Der Glaube an die Rechtfertigung, der auf besondere Weise von der Last befreit, unmittelbar durch sich selbst sein zu müssen, und der sich in die Praxis inspirierenden und motivierenden Impulsen bewährt, kann also - kurz gefaßt - der theologiedidaktische Schlüssel der Arbeit im Religionsunterricht sein.²⁹ So vermag der Religionsunterricht als Ort des Glauben-lernens vornehmlich solche Lernprozesse zu initiieren, in denen die Mitte des Glaubens wirklich ans Licht gehoben wird. Diese didaktische Akzentuierung ist bedeutsam für das Glaubenlernen überhaupt, denn durch sie wird in besonderer Weise die lebensgeschichtlich motivierte Ortsbestimmung des Glaubens verdeutlicht. Das aber ist wiederum eine wesentliche Bedingung dafür, zur Glaubensentscheidung des Schülers beizutragen.

Dieser didaktische Grundansatz kann beispielsweise dadurch praktisch zur Geltung kommen, daß die Praxis Jesu erschlossen wird als Beispiel und Impuls dafür, die geheime Selbstüberschätzung, den "Gotteskomplex", und damit den Rechtfertigungs-, Verfeindungs- und Verurteilungszwang zu überwinden, für ein Tun also, das von einer übertriebenen Sorge um sich selbst entlastet ist und so erst eine konkrete Nähe zum anderen und die wirkliche Wahrnehmung von Leiden ermöglicht. Die Lebenspraxis Jesu, wie sie z.B. in den Gleichnisreden erscheint, zeigt: im Alltäglichen ging Jesus in der Haltung einseitig entgegenkommender Liebe auf den anderen zu und behauptete damit zu seinen Gunsten, daß dies die Wahrheit für den Menschen sei, ebenso ungläublich wie lebenserschließend für den Adressaten, damals und heute. Die Gleichnisse als Sprachhandlungen, in denen "die Wirklichkeit Gottes als die Menschen betreffende und somit für die Menschen erfahrbare Wirklichkeit zur Debatte steht",³⁰ sind Modell für das "Anstößige", das "Unterbrechende" des Glaubens gegenüber der konkreten gesellschaftlichen Realität. Als metaphorische Rede haben sie "Impulscharakter"³¹ und "plädieren" - "mit ihrem offenen Schluß nicht für eine billige Identifikationsapplikation ..., sondern für eine dynamische Umsetzung der erzählten Praxis in der neuen konkreten Lebenssituation der Hörer".³² Wie bei den Gleichnissen Jesu selbst müssen ihre Auslegung und Umsetzung so formuliert sein, daß sie nicht Glauben voraussetzen, sondern Einführung in den Gegenstand des Glaubens sind.

29) So auch *K.E. Nipkow*, art. Leistung, in: *Böcker u.a.*, Handbuch I (s. Anm. 14), 167f.

30) *H. Frankemölle*, Kommunikatives Handeln in Gleichnissen Jesu, in: NTS 28 (1982), 61-90, 77.

31) *G. Baudler*, Jesus im Spiegel seiner Gleichnisse, München 1986, 56f.

32) *H. Frankemölle*, Überlieferung Jesu - Jesusüberlieferung der Kirche, in: RPB 19/1987, 35-80, 71; vgl. ausführlich zur didaktischen Erschließung von Gleichnissen *Englert* (s. Anm. 5), 437ff.

Sie sind dies, insofern die Gleichnisse vom Schüler im Religionsunterricht als Anstoß zu einer Umorientierung der von ihm mitgebrachten Wirklichkeitssicht und Handlungsorientierung verstanden werden (können) und die identitätsfördernde Bedeutung der ihnen entsprechenden Lebenspraxis im Verhalten anderer zu ihm und im eigenen Verhalten zu anderen erkannt und erfahren wird. Glauben-lernen vollzieht sich dann für den Schüler im Prozeß solcher kognitiven und praktischen Umorientierung, es ist letztlich ein solcher Umorientierungsprozeß und so zutiefst wechselseitig verschränkt mit seinem Leben-lernen.³³

Dieser letztgenannte Aspekt läßt sich auch in der Erschließung christlicher Sakramente gerade unter der Zielperspektive des Religionsunterrichts, zur Identitätsfindung aus Glauben beizutragen, zur Geltung bringen. Identität aus Glauben oder christliche Identität ist kein Additivum zur Identität des Christen überhaupt. Vielmehr konkretisiert sich christliche Identität dann und dadurch, daß erfahren wird, wie Implikationen des christlichen Glaubens handlungsbestimmend und so persönlichkeitsprägend sind oder werden können. Die spezifischen Konturen christlicher Identität ergeben sich also aus der Frage, wie christlicher Glaube zum Gelingen des Lebens beitragen kann. Für eine Antwort auf diese Frage sind die Sakramente aus religionspädagogischer Sicht ein bevorzugter Ort.

Sakramente haben es ja in gleicher Weise mit dem christlichen Glauben wie mit dem konkreten menschlichen Leben zu tun. Sie sind - theologisch gesehen - in unterschiedlicher Transparenz "christliche Bewältigungsmuster des Lebens".³⁴ Gegenwärtige sakramententheologische Entwürfe³⁵ ermöglichen es, in religionspädagogischem Interesse Sakramente theologisch verantwortbar zu verstehen als Feiern der grundlegenden Aussage christlichen Glaubens und Ausdruck glaubender Haltung, daß der Mensch seinen letzten Lebenssinn, sein Heil letztlich nicht durch eigene Leistung erwirbt, durch Anbindung an entmündigende, nur scheinbar Halt gewährende Strukturen, sondern als Geschenk entgegennimmt und so auf sich selbst schöpferisch zurückkommt. Im Sakramentsvollzug wird das unbedingte Angenommensein, die uneingeschränkte Bejahung, das wirkliche Gerechtheitssein von Gott her von Menschen und für Menschen gefeiert und vergegenwärtigt. Diese Feier begründet menschlich befreiende Praxis und fordert zu solcher Praxis heraus.

Angesichts der weiter oben skizzierten, durch den gesellschaftlichen Kontext bedingten Einordnung des Schülers in die Leistungsgesellschaft, der Abhängigkeit von ihrem 'geheimen Lehrplan' und ihrer Identitätskonstitutiva betonen die Sakramente das kritische Pendant zu einer überbetonten "Bildung einer am Haben und Besitzen orientierten Identität des Subjekts"³⁶. Das Sakrament der Taufe z.B. dokumentiert von Röm 6,1-11 her: der Christ läßt seine behütete Identität durchkreuzen, er wagt einen Exodus, um seine von Gott gehütete, angebotene Identität zu finden. Oder das

33) Dieser Gedankengang steht m.E. im Einklang mit der These von H. Peukert, daß Tradition-Weitergabe "nur als Transformation gedacht werden kann", die prophetische christliche Tradition eine "produktive Antitradition" ist und "der Versuch, so zu existieren, ... deshalb der praktische und theoretisch zu reflektierende Ort der Vermittlung der Sache des Christentums an die nächste Generation (ist)." H. Peukert, Tradition und Transformation. Zu einer pädagogischen Theorie der Überlieferung, in: RPB 19/1987, 16-34, 17, 34.

34) So der Tenor ihrer didaktischen Erschließung bei G. Baudler, Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen, Paderborn 1984, 199ff.

35) Vgl. R. Schlüter, Identitätsproblematik und christliche Sakramente, in: Th Gl 3/1983, 312-328; und neuestens auch H. Vorgrimler, Sakramententheologie, Düsseldorf 1986.

36) J.B. Metz, Glaube in Geschichte und Gesellschaft, Mainz 1978, 58f.

Sakrament der Buße: es ist Ereignis des Neubeginns, in dem Gott in kritischer Solidarität mit dem Menschen handelt und als der erlösende Gott in das Leben des Menschen eintritt, lösend von den Verstrickungen der Vergangenheit und eine neue, nicht konstruierbare Zukunft eröffnend. Die Feier der Eucharistie, die Feier der Geschichte Gottes mit dem Menschen, gibt einen Raum des Miteinanders vor, der durch das Bewußtsein des unbedingten und vorbehaltlosen Geliebt- und Angenommen-seins geprägt ist.

Die hier nur angedeuteten theologischen Gehalte der Sakramente können um so besser im Religionsunterricht vermittelt und durch ihre Vermittlung ein Prozeß des Glauben-lernens in Gang gesetzt werden, je mehr sie als symbolische Vollzüge und von ihrer Symbolik her erschlossen werden. Dies setzt grundsätzlich eine Sensibilisierung für das Symbolische im Religionsunterricht voraus. Ohne hier das Symbolverständnis im allgemeinen und die verschiedenen Konzeptionen der Symboldidaktik in neuester Zeit im besonderen näher entfalten zu müssen,³⁷ kann gesagt werden, daß die Symbolik der Sakramente in einer spezifischen geschichtlichen Situation entstanden sind, in der Menschen in ihrem Handeln eine göttliche Wirklichkeit erfahren. In der rituellen Wiederholung, die Vergangenheit und Tradition aktualisiert und Perspektiven für zukünftiges Handeln eröffnet, suchen die Menschen im kommunikativen Handeln immer neu die geschehene Gotteserfahrung zu vergegenwärtigen. Da die Symbole sich auf konkrete geschichtliche Erfahrungen beziehen, können m.E. im Kontext sozial-geschichtlicher Interpretation die Symbole in ihrer Vermittlung vom Schüler verstanden werden z.B. als Hinweis auf die Mehrdimensionalität der Welt und des Lebens, als Provokation, als Transparentmachen des Lebensschicksal des Menschen, als Unterbrechung des gewohnten Lebenszusammenhanges, als Überbietung gewohnter Lebenserfahrungen, als ein Erinnern und Anteilgeben, durch das das gegenwärtige Leben in einen Kontext hereingestellt wird, der Möglichkeiten eröffnet, wie das Leben gelingen kann. Symbole des christlichen Glaubens - hier der Sakramente - geben also zu denken, fordern zur produktiven Wahrnehmung, zum kritischen Hinterfragen und zum Aufweis ihrer ambivalenten Wirkungen auf. Somit setzen sie einen Prozeß des Lernens in Gang. Mit Hilfe dieser überlieferten (Kontrast-) Symbole wird Lebenssinn sichtbar und auch modellhaft Lebenspraxis aus Glauben thematisch. Deren lebensbedeutsame Relevanz muß dann vom Schüler in seiner eigenen Lebenssituation und -geschichte am Konkreten geprüft und erfahren werden.³⁸

Wie bei der Erschließung der Gleichnisse Jesu geht es auch bei der Erschließung der Sakramente letztlich um einen Lernprozeß, in dem die von Gott in Jesus Christus eröffnete Freiheit erkannt und dem Schüler erschlossen wird, was es bedeuten kann, sein Leben von der Praxis Jesu her bestätigen, in Frage stellen oder verändern zu lassen. Ob er sich dafür entscheidet, diese Herausforderung anzunehmen und eigene Erfahrungen mit dem Glauben in seiner Lebensgeschichte zu machen, das ist nicht mehr lernbar und überschreitet die Grenzen des Religionsunterrichts. Dessen Aufgabe als Ort des Glauben-lernens ist es, solche Lernprozesse zu eröffnen, die zu einer Entscheidung befähigen können.

37) Vgl. dazu nur den Überblick bei P. Biehl, art. Symbole, in: Hb rel Erz II, 481ff.; H. Kirchhoff, art. Symbolerziehung, in: Hb relpäd Gb I, 255ff.; zum folgenden auch Baudler (s. Anm. 34).

38) Zur hier nur angedeuteten didaktischen Grundstruktur des Religionsunterrichts und dem Zusammenhang von Verstehen, Deuten und Handeln bei der Glaubensvermittlung vgl. E. Feifel, art. Religionsunterricht, in: Hb relpäd Gb I, 204ff.; ders. (s. Anm. 19), 31f.

3. Perspektiven

Unsere Überlegungen versuchten insbesondere anhand zweier Gedankengänge eine Antwort auf die Frage zu geben, wie der Religionsunterricht ein Ort des Glaubenslernens sein kann, bzw. - mit der Würzburger Synode formuliert: wie der Religionsunterricht seiner Aufgabe gerecht werden kann, Glauben zu ermöglichen.³⁹ Dabei wurde die Funktion des Religionsunterrichts, Ort des Glaubenslernens zu sein, im Kontext seiner erzieherischen Funktion thematisiert. Der hier optierte Lernprozeß im Glauben erfordert didaktisch die Erschließung von Glaubenserfahrung, verstanden als Erfahrung der lebensbedeutsamen Wirksamkeit des Glaubens, des Betroffenseins vom Evangelium her, im Medium der Selbsterfahrung, der Sozialerfahrung und der Welterfahrung. Dieses Verständnis von Glaubenlernen korrespondiert mit dem korrelationsdidaktischen Denken. Hier wird zu realisieren versucht, daß und wie Glaubenlernen zutiefst etwas mit dem Lebenlernen überhaupt zu tun hat. Dieser Zusammenhang wird schwerlich hinreichend und überzeugend zur Geltung kommen, wenn die Glaubensvermittlung darauf abzielt, mit bestimmten Inhalten des Glaubens und bereits interpretierten Erfahrungen nur vertraut zu machen oder bestimmte kirchlich sanktionierte Kenntnisse und Wertorientierungen beim Adressaten nur zu reproduzieren, sie "lernen" zu lassen. Glaubenlernen im hier vorgelegten Sinn impliziert gerade ein Verständnis von Lernen, das mehr ist als ein Aufnehmen und Speichern von Wissen. Lernen ist immer auch selbständige Beteiligung, kritische Auseinandersetzung und Veränderung des Menschen auf Grund von Erfahrung. Glaubenlernen, das zum eigenverantwortlichen Lernen des Glaubens motivieren und führen soll, entspricht daher eher einem Lernprozeß, in dem zur Wahrnehmung des erlösenden, versöhnenden und befreienden Handelns Gottes befähigt wird und so von der 'Sache' her Impulse zur Realisierung der dadurch eröffneten neuen Lebensmöglichkeiten gesetzt werden. Glaubenlernen ist somit durchaus ein Vorgang der Assimilation neuer Erfahrungen und Informationen. Gerade als solcher verhilft er dem Glauben selbst erst eigentlich zur Konkretion und Aktualität.

Der hier optierte Lernprozeß ist unter deutlich theologischer Akzentuierung beschrieben worden. Diese Akzentuierung ist für eine umfassende Betrachtungsweise nur eine Seite des didaktischen Zugangs zum Thema. Sie muß in Korrespondenz gesehen und gebracht werden mit der anderen: der konkreten Lebenswirklichkeit des Schülers im Religionsunterricht. Die tatsächliche Situation des Schülers muß so wirklichkeitsnah wie möglich in den didaktischen Überlegungen eingefangen werden, damit vom Religionsunterricht - weil zu theologisch qualifiziert - nichts Unmögliches verlangt oder erwartet wird.⁴⁰ Diese ist selbstverständlich von Klasse zu Klasse, von Ort zu Ort verschieden. Je mehr aber die Zahl der Schüler wächst, die niemanden haben, der sie in die glaubende Gemeinschaft mitnimmt, die keine Lernorte haben, wo Leben aus dem Glauben gelebt und gelernt werden kann, je weniger reicht m.E. ein Religionsunterricht aus, der - noch so gut - Glaubenlernen und Lebenlernen thematisiert. Notwendig und gefordert sind dann zu allererst - auch je nach Möglichkeit der Schule - Lebensgemeinschaften, die dem Schüler zeigen, wie Leben aus dem Glauben gelebt werden kann und was dies praktisch für Auswirkungen hat. M.a.W.: um Glauben tradieren zu können, bedarf es eines Plausibilitätsrahmens für ihn. Ohne ihn geht auch der schleichende Erosionsprozeß im Religionsunterricht weiter, stellt

39) Dokument "Der Religionsunterricht in der Schule" 2.5.3.

40) Vgl. zur Situation und zu möglichen Erwartungen nur das Themenheft der Kat BI 10/1987: Hauptschule und Religionsunterricht.

er sich selbst mehr und mehr in Frage.⁴¹ Diesen zu schaffen ist der Religionsunterricht schon allein und wegen seiner gegenwärtigen, vornehmlich (noch) die kognitive Dimension des Glaubens zulasten der affektiven und pragmatischen betonenden Konzeption insbesondere überfordert - ebenfalls auch der Religionslehrer allein. Der Religionsunterricht ist nicht *der* Lernort des Glaubens, sondern einer von vielen im Kontext vieler anderer Lernorte. Aber je mehr er - im Zusammenhang mit dem Bemühen um eine neue Schulkultur generell⁴² - beiträgt zur Pflege und Realisierung gesamt menschlicher Grundbeziehungen, zur Vermittlung und Verwirklichung von Grundformen des Miteinanderseins, wobei kritisch der "Alltag" in seiner sozialisierenden Qualität, die menschliche Situation der Schüler, ihre Probleme, ihr Wunsch, das Jugendsein zu leben und den Alltag zu gestalten didaktisch konstitutiv einbezogen wird⁴³, desto überzeugender wird der Religionsunterricht zu einem Lernort des Glaubens, der sich so sicherlich weniger wegen mangelnder Plausibilität seiner Inhalte selbst in Frage stellt. Und dieser Aufgabe muß der Religionsunterricht nachkommen, soll und will er ein Lernort des Glaubens für seine Schüler sein.

Glauben-lernen, das sei anschließend und abschließend nur noch angemerkt, erfolgt nicht nur in und durch solche Lernprozesse, in denen eher die individuelle und private Perspektive akzentuiert wird, sondern in gleicher Weise auch in denen, die die soziale und politische Dimension des Glaubensinhaltes hervorheben. Glauben-lernen ist somit als solidarisches und parteiliches Lernen zu charakterisieren. Als solidarisches Lernen vollzieht es sich dadurch, daß "Glauben und Leben miteinander geteilt und die dabei gemachten Erfahrungen einander mitgeteilt sowie im Horizont der biblischen Botschaft gemeinsam gedeutet werden". Als parteiliches Lernen beinhaltet es, die "von Gott geschenkten Lebensmöglichkeiten ergreifen (zu) lernen ... (und) sensibel (zu) werden für alle, denen das elementare Recht zu leben und das Leben zur Entfaltung zu bringen, vorenthalten wird".⁴⁴ Dieses Glauben-lernen zu realisieren, erfordert m.E. verstärkt, die Impulse einer "evangelisatorischen Erziehung" aufzunehmen, wie sie u.a. im Lehrschreiben Papst Paul VI. "Evangelii nuntiandi" (1975) formuliert worden sind. Gleiche Impulse sind in dem vom ÖRK und der EKD entwickelten Konzept eines "ökumenischen Lernens"⁴⁵ bestimmend. Ökumenisches Lernen versucht, eine Beziehung herzustellen zwischen Grundaussagen des christlichen Glaubens wie: Umkehr, Befreiung, Gerechtigkeit und dem Einswerden der Kirchen, dem Leben in der einen Welt, der Verantwortung für den bewohnten Erdkreis, dem Eintreten für die Menschenwürde und der eigenen Lebenssituation. Es ist didaktisch besonders bestimmt von den Momenten des Miteinanders, des Teilnehmens und des Teilgebens und bringt so m.E. überzeugend das Prinzip der universalen Solidarität auch in Verbindung mit der Weitergabe des Glaubens.

41) Vgl. dazu N. Mette, "Tradierungskrise" als Herausforderung für religionspädagogische Theorie und Praxis, in: RpB 20/1987, 100-126, 100ff.

42) Vgl. nur H. Halbfas, Das dritte Auge, Düsseldorf 1982, 165ff.; ders., Religionsunterricht in der Grundschule, Düsseldorf 1983ff.

43) Vgl. die Position von G. Bitter, Glauben-Lernen als Leben-Lernen. Einsichten und Möglichkeiten alltäglicher Glaubensvermittlung, in: Kat Bl 12/1987, 917-930, 925ff.

44) So mit N. Mette, Die Aufgaben der kirchlichen Gemeinden im religiösen Lernprozeß, in: Conc. 20 (1984) 329-334, 333; vgl. ders., "Tradierungskrise" (s. Anm. 41), 122ff.; ders., Glaubenlernen (s. Anm. 11), 51ff.

45) Vgl. nur: Ökumenisches Lernen. Grundlagen und Impulse, hrsg. von der EKD, Gütersloh 1985; K. Goßmann, art. Ökumenische Erziehung, in: Hb rel Erz I, 267ff.; U. Becker, Ökumenisches Lernen, in: Glaube im Dialog, hrsg. v. K. Goßmann, Gütersloh 1987, 247ff.

Diese neuen Perspektiven ökumenischen Lernens verstärkt auch in die Überlegungen zum Glaubenlernen mit einzubeziehen, weil sie die soziale und politische Dimension der Glaubensinhalte akzentuieren und eine individualistische und privatistische Engführung vermeiden helfen, ist m.E. eine Notwendigkeit und Chance für den Religionsunterricht als Ort des Glaubenlernens.